جامعة مولود معمري- تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

الذكاء الإنفعالي وعلاقته بمستوى الطموح
لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
-دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو-

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علوم التربية
تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:
- سحارفتيحة أ/
- رايح نجاة

إشراف :
حدبي حميدة

السنة الجامعية: 2018-2019

كلمة شكر

قال □ □: "من لا يشكر الناس لا يشكر الله ومن أمد إليكم معروفاً فكافئوه و إن لم تستطيعوا فادعوا له"

الحمد والشكر لله عز وجل الّذي أعاننا ووفقنا على إتمام هذا العمل المتواضع، و يشرفنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة "حميدة حدبي" أطال الله من عمرها وأمدها بالصحة والعافية، كما نتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير إلى من ساعدنا من قريب أو من بعيد لإتمام هذا العمل.

سحار، رايح.

إهداء

أهدي هذا العمل إلى روح أبي الطاهرة رحمه الله وجعله من أهل الجنة

إلى أعظم عاطفة في الوجود هبة الرب المعبود علمتني الاجتهاد إلى أقصى الحدود أمي الغالية

إلى أخواتي الأعزاء " إلياس" " صبرينة" " سليم" حفظهم الله.

وإلى أبناء أختي "عبد الحكيم" "كسيلة أصيل" "ماريا سيرين"

وزوجها " "

إلى كل عائلة "رايح" و "حطاب باي"

إلى مفتش التربية السيد "لكحل كمال" وزوجته "فايزة"

إلى صديقاتي الغاليات.

وإلى كل من ساندني في مشواري الدراسي من قريب ومن بعيد.

نجاة

إهداء

أهدي هذا العمل إلى روح أبي الطاهرة رحمه الله وجعله من أهل الجنة

إلى أعظم عاطفة في الوجود هبة الرب المعبود علمتني الإجتهاد إلى أقصى الحدود أمي الغالية

جدتي الغالية أطال الله من عمرها.

إلى أخواتي الأعزاء: " إلياس" " نعيمة" " علي" حفظهم الله.

إلى كل عائلة سحار

وإلى صديقاتي الغاليات.

وإلى كل من ساندني في مشواري الدراسي من قريب ومن بعيد.

فتيحة

فهرس المحتويات

- كلمة شكر.
- إهداء.
- قائمة الجداول.
- قائمة الأشكال.
-ملخص الدراسة.
-مقدمة.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.....22
2- فرضيات الدراسة.....27
3- أهمية الدراسة.....28
4- أهداف الدراسة.....29
5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة.....29
6- الدراسات السابقة.....30

الفصل الثاني: الذكاء الإنفعالي

- تمهيد.....44
1- تعريف الذكاء الانفعالي.. 45
2- النشأة التاريخية لمفهوم الذكاء الإنفعالي.....47
3- نماذج الذكاء الإنفعالي.....51
4- أبعاد الذكاء الإنفعالي.....55
5- مهارات الذكاء الإنفعالي.....57
6- خصائص وسمات الأذكياء إنفعالياً. 58
7- تنمية الذكاء الإنفعالي. 60
8-أهمية الذكاء الانفعالي.....62

-خلاصة الفصل.....64

الفصل الثالث: مستوى الطموح

تمهيد.....66
1- تعريف مستوى الطموح. 67
2- الإتجاهات النظرية المفسرة لمستوى الطموح. 68
3- أنواع مستوى الطموح. 72
4-طبيعة مستوى الطموح. 74
5- أساليب قياس مستوى الطموح.....75
6- نمو مستوى الطموح. 77
7-المراهقة والطموح.....78
8-سمات الشخص الطموح. 79
9- العوامل المؤثر في مستوى الطموح.....81
-خلاصة الفصل.....85

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد.....88
أوّلاً: الدراسة الإستطلاعية.....88
1- أهداف الدراسة الإستطلاعية.....88
2-كيفية إجراء الدراسة الإستطلاعية.....88
ثانياً: الدراسة الأساسية.....89
1-منهج الدراسة.....89
2- حدود الدراسة.....89
3- عينة الدراسة.....89
4- أدوات الدراسة.....94
5- الأساليب الاحصائية المعتمدة.....107
-خلاصة الفصل.....108

الفصل الخامس: عرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

-تمهيد.....110
أوّلاً: عرض، تحليل نتائج الدراسة الميدانية.....110
ثانياً: تفسير ومناقشة فرضيات الدراسة.....114
- الاستنتاج العام.....123

- خاتمة.....125
- إقتراحات.....126
- قائمة المراجع.
- الملاحق.

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	91
2	توزيع أفراد العينة حسب التخصص	91
3	توزيع أفراد العينة في ثانوية إبن معطي بوخالفة	92
4	توزيع أفراد العينة في ثانوية تامدة الجديدة	92
5	توزيع أفراد العينة في ثانوية تادميت علي بنور وأخويه	93
6	توزيع أفراد العينة في ثانوية فتحي سعيد بذراع بن خدة	93
7	عبارات مقياس الذكاء الإنفعالي قبل وبعد التعديل	96
08	قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي لعينة الدراسة الإستطلاعية	97
09	قيم ثبات المحسوبة بطريقتي آلفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الإنفعالي لعينة الدراسة الإستطلاعية	99
10	معاملات الإرتباط بين كل عبارة من مقياس مستوى الطموح ودرجته الكلية	103
11	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس	104
12	ثبات مقياس مستوى الطموح بإستخدام معادلة آلفا كرونباخ لدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس	105
13	الصورة النهائية لمقياس مستوى الطموح	106
14	قيمة (ر) بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح ودلالتها الإحصائية	110
15	المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها	111

	الإحصائية في الذكاء الإنفعالي بين الذكور والإناث	
16	المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في مستوى الطموح بين الذكور والإناث	112
17	المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الإنفعالي بين التخصص العلمي والإدبي	113
18	المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في مستوى الطموح بين التخصص العلمي والإدبي	113

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	خصائص عينة الدراسة الأساسية	91

ملخص الدراسة:

استهدفت هذه الدراسة ، دراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة مإذا كانت هناك فروق بين أفراد العينة في المتغيرين (الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح)، والتي يمكن أن تعزى إلى نوع الجنس (ذكر) (أنثى)، أو إلى نوع التخصص (علمي- أدبي).

شملت عينة الدراسة (120) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الثالثة ثانوي بكل من ثانويات: ثانوية "تامدة الجديدة"، ثانوية "علي بنور وأخويه" بتادمايت، ثانوية "فتحي سعيد" بذراع بن خدة، وثانوية "إبن معطي" ببوخالفة" .

واستخدم في الدراسة مقياسان لغرض جمع البيانات اللازمة و هما: مقياس الذكاء الانفعالي، **"لعبد المنعم أحمد الدردير" 2002**، ومقياس مستوى الطموح، للباحث **"أكرم الحجوج" 2004**.

تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي **(SPSS)** الذي سمح بتطبيق الأدوات الإحصائية التالية:

معامل الإرتباط بيرسون، اختبارات "للفروق، التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، و كانت النتائج كما يلي:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في متغير الذكاء الإنفعالي.

3- لا توجد فروق دالة احصائياً بين الذكور والإناث في متغير مستوى الطموح.

4- لا توجد فروق دالة احصائياً بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في متغير الذكاء الإنفعالي.

5- لا توجد فروق دالة احصائياً بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي في متغير مستوى الطموح.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي- مستوى الطموح- تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

Résumé :

Notre éventuelle étude vise à étudier la relation entre intelligence émotionnelle et le niveau d'ambition chez les élèves de troisième année secondaires, et l'existence de différences statistiquement significatives entre les deux sexes (hommes- femmes) ainsi que l'existence de différences statistiquement significatives entre les élèves des deux spécialités (scientifique-littéraire) pour les variables : intelligence émotionnelle et niveau d'ambition.

L'échantillon de l'étude est constitué de (120) éléves de troisième année secondaire lycées du : lycée du Tamda, Lycée du Ali Brnour et ses fréres à Tadmat, Lycée du Fethi Said à Draâ Ben kheda, et Lycée Ibn Moati à Boukhalfa .

Afin de traiter les données, nous avons utilisé deux échelles : l'échelle de mesure de l'intelligence émotionnelle de « Abed Almounaim Elderdir »2002 , et l'échelle de niveau d'ambition de « AKRAM ELHADJOUDJ » 2004 L'analyse statistique de ces données à été faite à l'aide du programme statistique (SPSS) qui nous à permis d'appliquer les outils statistiques suivants :

Le coefficient de corrélation Pearson, le « T » test, les pourcentages, les fréquences la moyenne et l'écart type.

Les résultats obtenus sont comme :

1- il y a une corrélation statistquement signicatives entre l'intelligence émotionnelle et le niveau d'ambition chez les élèves de troisième année secondaire.

2- Il n'y a pas des différences statistquement entre les deux sexes (hommes-femmes) concernant l'intelligence émotionnelle.

3- Il n'y a pas des différences statistquement entre les deux sexes (hommes-femmes) concernant le niveau d'ambition.

4- Il n'y a pas des différences statistquement entre les deux spécialités(scientifique et Littéraire) concernant l'intelligence émotionnelle.

5- Il n’y a pas des différences statistquement entre les deux spécialités(scientifique et Littéraire) concernant le niveau d’ambition.

Mot clés : l’intelligence émotionnelle- le niveau d’ambition - les élèves de troisième année secondaire.

مقدمة:

إنّ تزايد التقدّم الحضاري والتكنولوجي، قد رافقه تغيّر كبير في القيم الإجتماعية والثقافية والأخلاقية، حيث طغت المادية، وتفشت مظاهر مختلفة من العنف والإرهاب، وإنتهاك لأبسط حقوق الإنسان، إلى جانب ذلك شيوع الأنانية والجري وراء المصالح لتلبية احتياجات الحياة اليومية، مما جعل الفرد معزولا عن نفسه وعن الآخرين، لا يُفكر سوى في ضغوط الحياة ومشكلاتها المتزايدة، ومن المؤكد أنّ للعاطفة والإنفعالات دور مهم في توجيه الفرد والسلوك الإنساني، وتحديد علاقة الفرد بعالمه الخارجي، حيث يزخر التراث النفسي قديما و حديثا بموضوعات تشير إلى وجود علاقة متبادلة بين مشاعر الفرد وتفكيره.

فقد أشار **بوزان Buzan** إلى وجود علاقة بين الجانب العقلي والجانب الإنفعالي، حيث قدم **واردیل ورویس Wadrdeel et Royce** مجموعة من الدراسات التي تؤكد تأثّر الشخصية الإنسانية بمدى التجانس والتفاعل بين النظام المعرفي والنظام الإنفعالي **(السيد وآخرون، 2004، ص 249).**

ضِف على ذلك، أشار **دانييل جولمان (2000, Daniel Golmen)** إلى أهمية تحلي الشخص بالقدرات والكفاءات الوجدانية للنجاح في الحياة، ويؤكد على أنّ الأشخاص الذين يعرفون مشاعرهم الخاصة جيداً، ويتفهمون ويتفاعلون مع مشاعر الآخرين بصورة جيدة هم أولئك الذين يتميزون في كل مجلات الحياة وخصوصا حياتهم المهنية **(الجبالي، 2002، ص 59).**

في ظلّ هذه المعطيات، ظهرت الحاجة إلى إجراء دراسات حول المتغيرات الإيجابية التي تحمل في طياتها حلولاً لمختلف المشاكل والأزمات، فبعدما انحصرت بحوث ودراسات العلماء في الماضي، على الجوانب السلبية من شخصية الفرد، وعلى مختلف المشاكل والإضطرابات، تحوّل الإهتمام في هذا العصر، إلى دراسة مواضيع الخبرات والخصائص الإيجابية للشخصية، وذلك سعياً للوصول إلى طرق وأساليب جديدة تساعد الفرد على مواجهة مختلف الصعوبات والعوائق، وتمكينه من تطوير ذاته وتنميتها وبلوغ أهدافه وتحقيق طموحاته، ومن بين تلك المواضيع، موضوع الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح، حيث اكتسح هذا الموضوع ساحة البحوث النفسية الإجتماعية والتربوية

المعاصرة، فالذكاء الإنفعالي يتضّمن مفهومه في القدرة على الإنتباه والإدراك الجيّد للإنفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها، وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفق لمراقبة وإدراك دقيقة لإنفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات إجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والإنفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة، وتعترف النظرة الحديثة للإنفعال بأهمية المتزايدة في حياة الإنسان، وبأنّ عمليات الإنفعال ليست منفصلة عن عمليات التفكير لدى الإنسان، بل هو عمليات متداخلة مكملة لبعضها البعض، وأنّ الوصول إلى قمة أداء الفرد ينبع من الاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية لدى الأفراد لأنّ الإنفعال يؤثر في طاقتنا البدينة والعقلية.

وقد ذكر **دانييل جولمان (Daniel Golmen)** أنّ لدى الفرد عقلين هما: العقل الإنفعالي والعقل المنطقي، وبينهما تنسيق رائع، حيث أنّ المشاعر والأحاسيس ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري لمشاعر والأحاسيس، و تؤثر الحالة الإنفعالية على الحالة العقلية خاصة لدى التلاميذ ذوي درجات القلق العالية، الغضب، الإكتئاب، لا يتعلّمون بكفاءة، فمن يقع فريسةٌ لمثل هذه الحالات لا يستطيع استيعاب المعلومات بكفاءة ولا يستطيع الإستفادة منها، و حين تهاجم الإنفعالات التركيز فإنّها تعطل القدرة العقلية وخاصةً الذاكرة العاملة، وهي القدرة على استحضار المعلومات الّتي ترتبط بالمهمة الّتي يواجهها الفرد **(الجبالي،2002،ص60).**

ومن جهة أخرى فمن الممكن أن يساهم الإنفعال في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات، كما أنّ المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف وتنظيم المعلومات.

كما أنّ التكيّف والإتزان الإنفعالي سمات تساعد على رفع مستوى الطموح، فالذكاء الإنفعالي يؤثر بشكل غير مباشر على الفرد حين تقوى لديه الإتجاهات الإيجابية والمشاركة الفعالة، وتزداد ثقتهم بأنفسهم ويحقون مزيدا من النجاح فيرفعون من مستوى طموحهم، حيث يعد مستوى الطموح من المتغيرات الّتي لها تأثير على حياة الفرد، وتؤدي دورا في التوافق التكيف النفسي والإجتماعي، وللطموح دور مهم في حياتنا لأنّ الفرد الطموح يتميّز

بالتفاؤل تجاه مستقبله وله القدرة على تحديد أهداف حياته، والتغلب على ما قد يعيقه ولا يستسلم للفشل.

إنّ مستوى طموح الفرد مرتبط بإمكانياته الشخصية فكلّما كان مستوى الطموح قريبا منها، كلّما كان الفرد قريبا من الإتزان الإنفعالي والصحة النفسية.

ومن خلال ما سبق ذكره حول الأهمية الّتي يلعبها كلا من المتغيرين الذكاء الإنفعالي، مستوى الطموح في حياة الفرد بصفة عامة والتلميذ خاصة، هذا ما دفع بنا لإختياره كموضوع لدراستنا الّتي سنحاول فيها دراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وللتفصيل في هذا الموضوع، تم تقسيم الدراسة إلى جانبين، جانب نظري وجانب ميداني، الجانب النظري يتضمن ثلاثة فصول هم كالتالي:

الفصل الأول: المتمثل في الإطار العام للذراسة الّذي يحتوي على إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، المفاهيم الإجرائية للدراسة والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: الّذي خُصصّ لتعريف الذّكاء الإنفعالي، النشأة التاريخية لمفهوم الذّكاء الإنفعالي، نماذج الذّكاء الإنفعالي، أبعاد الذّكاء الإنفعالي، مهارات الذّكاء الإنفعالي، خصائص وسمات الأذّكياء إنفعالياً، تنمية الذّكاء الإنفعالي، وأهمية الذّكاء الإنفعالي.

الفصل الثالث: تم تخصيصه لتعريف مستوى الطموح، الإتجاهات النظرية المفسرة لمستوى الطموح، أنواع مستوى الطموح، طبيعة مستوى الطموح، أساليب قياس مستوى الطموح، نمو مستوى الطموح، المراهقة والطموح، سمات الشخص الطموح، والعوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

في حين احتوى الجانب الميداني على فصلين:

الفصل الرابع: الخاص بالإجراءات الميدانية للدراسة ،حيث تناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية والهدف منها،كيفية إجراءها، بعدها تم التطرق للدراسة الأساسية التي تتضمن المنهج الدراسة، حدود الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الخامس: الذي خُصص لعرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة، والإستنتاج العام.

وفي الأخير إختتمنا دراستنا بخاتمة، قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2-فرضيات الدراسة.

3-أهمية الدراسة.

4-أهداف الدراسة.

5-المفاهيم الإجرائية للدراسة.

6-الدراسات السابقة.

1-الإشكالية:

يمتلك الإنسان مجموعة من القدرات والمهارات الّتي تميّزه عن سائر المخلوقات في هذا الكون، وهذه القدرات تتنوّع وتتشعب فيما بينها وتختلف من فرد إلى آخر، إذ تتكوّن لديه مجموعة من المواقف والمستويات الّتي تساعده على التعامل المجدي مع البيئة والتكيّف مع الواقع الّذي يعيشه، وذلك من خلال قدرته على التعبير عن مشاعره وضبطه لإنفعالاته، فالإنفعالات دور هام في حياة الفرد، وبدونها ليس للحياة معنى ولا متعة، سواء كانت سارة أو غير سارة، إذ أنّ الإنفعالات تعلن عن موقف الفرد اتجاه نفسه، إتجاه بعض الأفراد والأشياء والأفكار، كما تساعده على تنظيم خبراته وتوّجه سلوكه، فهي تحرض السلوك وتوّجهه وتوقِفه، وهذا ما يُعرف بالذكاء الإنفعالي.

إذ يعتبر الذكاء الإنفعالي أحد أهم أنّواع الذكاءات الّتي حظيت باهتمام الباحثين في علم النفس وعلوم التربية، حيث يعّد من المفاهيم السيكولوجية الحديثة نسبياً، وعامل أساسي ومهم في معالجة المشاكل النفسية ، التربوية والإجتماعية، وتحقيق النجاح في شتى مجالات الحياة، ويساعد هذا النوع من الذكاء على تحويل الإنفعالات السلبية من غضب، كراهية وعدوانية إلى إنفعالات إيجابية من حب ومودّة، وتقديم المساعدات واعلاء التسامي للإنفعالات السلبية في صورة يقبلها المجتمع.

فقدرة الفرد على مخاطبة مشاعره وأحاسيسه وتمكينه من الوعي الذكيّ بها، وإدارتها في ظل أطر متوازنة منضبطة وتعميق لغة التعاطف مع الآخر الّذي يحيط به، وتعزيز بواعث دافعيته لذاته، وتزويده بالمهارات الإجتماعية، الّتي تمّكنه من التعامل الإيجابي اللبق مع الآخرين، وإقامة جسور العلاقات الإجتماعية بين الأفراد، والتواصل معهم، يعدّ في حدّ ذاته ذكاءاً انفعالياً، فهذا الأخير يمثل مجموعة من القدرات المتنوّعة الّتي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والّتي يمكن تعلّمها أو تحسينها، وتشمل المعرفة الإنفعالية وإدارة الإنفعالات، والحماس والمثابرة وحفز النفس وإدراك انفعالات الآخرين، و إدراك العلاقات الإجتماعية .

وقد حظي الذكاء الإنفعالي باهتمام بالغ من طرف العديد من الباحثين نظراً لفعالية تطبيقاته العملية الّتي أثبت نجاحها في تطوير مهارات الفرد لمتطلبات الحياة الجديدة، أمثال (بارون Baron 1988)، (جاردنر Gardner 1983)، و(ماير و سالو في Mayer , Salovay 1990)، الّذين ذكروا بأنّ الصحة الإنفعالية تتنبأ بالنجاح في الدراسة والعمل والزواج والصحة الجسمية، وأنّ معامل الذكاء (IQ) يُسهم بنسبة (20%) من العوامل الّتي تحدد النجاح تاركاً (80%) للعوامل الأخرى الّتي يمتلكها الفرد فالغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميّزة بالمجتمع لا يرجع تميّزهم إلى ما يمتلكونه من معامل الذكاء، وإنّما يرجع لامتلاكهم مهارات الذكاء الإنفعالي **(عجوة، 2002، ص 19).**

ويعود هذا الإهتمام المتزايد بالذكاء الإنفعالي لكونه بنية نفسية مهمة في تغيير بعض الجوانب سلوك الفرد من جهة، ولكونه من المفاهيم النفسية الحديثة الّتي هي بحاجة إلى دراسة متعمقة لإزالة الغموض المرتبط بها من جهة أخرى.

كما يرى **بارون (Baron, 2002)** أنّه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي، فإنّ الذكاء الإنفعالي يُعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكتساب التلميذ قدراً من الذكاء الإنفعالي لا يقل أهميّة عن تأهيله العلمي والأكاديمي، فحين يرى **جولمان (Golaman2002)** أنّ المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الإنفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الإنفعالي بدءا من مرحلة رياض الأطفال حتى مرحلة المدرسة العليا، فالبيئة المدرسية الّتي لا توّفر الأمن الإنفعالي للمتعلم، بما يشعره بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقته مع الآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعليمية التعلّمية، ويقلّ بذلك تحصيله الدراسي، كما أشار أيضا إلى أنّ الذكاء الإنفعالي يتطوّر مع مرور الوقت، وأنّه يمكن تعلِيمه في أيّ وقت، وكلما تَمَّ التدريب عليه في وقت مبكر، كان ذلك أسهل وهو يتغير أثناء حياة الإنسان، ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية و التدخل العلاجي **(الجبالي، 2000، ص 62).**

ويؤكد **جولمان(Golaman 2002)** من جهة أخرى أن الكثير من الدراسات قد أثبتت أنّ الأفراد الّذين لديهم مستوى متميّز من الذكاء الإنفعالي يعرفون مشاعرهم ولديهم القدرة على إدارتها والتعامل مع مشاعر الآخرين بكفاءة، هم أنفسهم الّذين تراهم متميّزين

في كل مجالات الحياة، وهم الأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم والتميّز بكفاءة في حياتهم، وهم الأقدر على السيطرة على بيئتهم، مما يدفع إنتاجهم قدماً إلى الأمام **(الرفوع، 2011، ص 89).**

ولقد أثبتت الدراسات أنّ التعلّم الّذي يحرك مشاعر التلاميذ ويثير انفعالاتهم نحو التعلّم، هو أقوى أنواع التعلّم لأنّ الإنفعالات تحتل مكانة الصدارة في الدماغ، وتعمل على تنمية التفكير وتحفيزه، وتساعد على التعلّم الفعال، وإنّ تقييم التلاميذ باستخدام آليات وتخزين الإنفعالات وبرمجتها في الدماغ، تعطي الفرصة لتقييم الذكاء الإنفعالي، ولابدّ من التأكيد على أنّ المناخ الإنفعالي في الغرفة الصفية مهم للغاية لإنجاح عملية التعلّم، لذلك يدعوا بعض علماء النفس إلى إدماج الإنفعالات في العملية التربوية، لما تواترت به الدراسات من أنّ استخدام مهارات الذكاء الإنفعالي في التعليم، يُعدّ مؤشراً هاماً على التنبؤ بارتفاع مستوى التحصيل والنجاح الأكاديمي والمهني بدرجات تفوق الذكاء العام **(حسين، 2003، ص 89).**

وبناءاً على هذا يجب الإهتمام بالناحية الوجدانية أوالإنفعالية للتلاميذ باعتبارها وسيلة تساعد على التكيّف في ضوء التحديّات العصرية الحديثة حيث أنّ الناحية الإنفعالية من النواحي المؤثرة في شخصية التلميذ وسلوكه بصفة عامة وطريقة تفكيره بصفة خاصة، وآليات اتّخاذ القرار المناسب له، وذلك لأنّ إدراك التلميذ السريع والدقيق لإنفعالاته وإنفعالات من يحيطون به يسمح له بردود أفعال منطقية ودقيقة وإنتقاءه لأفضل الردود في المواقف الإجتماعية، كما أنّ الذكاء الإنفعالي يساعده على مواجهة التحديات والعوائق بشكل ملائم.

إذ يرى **إبراهيم محمد المغازي (2003)** أنّ الذكاء الإنفعالي أفضل معايير الحكم على جودة الحياة في شتى صورها، وهو سرّ من أسرار النجاح فيها، وأنّه يفوق معامل الذكاء أوحتّى المهارات الفنية كوسيلة للنجاح في الحياة، وقد خلصت نتائج الدراسات إلى أنّ تنمية النجاح في الحياة ترجع في (80%) منها للمهارات الإنفعالية، وهذا ما حتّم علينا ضرورة الإهتمام بالتربية الإنفعالية في شتى المؤسسات التعليمية **(المغازي، 2003، ص 135).**

وللذكاء دورا بارزا في تحديد مستوى الطموح لدى الفرد وهذا ما أكده **(الأسود، 2003)** حيث أنّ التلميذ الذكي يعمل إلى خِفض لمستوى طموحه إذا ما فشل في تحقيق أهدافه، لأنّه وضع أهداف غير واقعية، بينما يلجأ التلميذ الأقلّ ذكاءاً إلى تنمية مشاعر عدم الكفاءة وإسقاط اللوم على الآخرين فهو يفشل في التصرف مع حقيقة قدراته ولا يخفض من مستوى طموحه ليصبح أكثر واقعية **(الأسود، 2003، ص 72).**

وقد يؤثر الذكاء بشكل غير مباشر، ذلك أنّ الفرد ضعيف الذكاء ينظر إليه الناس على أنّه عاجز عن المشاركة والعمل الإيجابي، ومن ثم قد يخفض من مستوى طموحه، وهنا تظهر لدى هؤلاء الأفراد سمات الإحباط والإنسحاب و يعجزون على تحديد الأهداف بصورة واقعية، والعكس تكون توقعات بالنسبة للأذكياء، حيث تقوى لديهم الإتّجاهات الإيجابية والمشاركة الفعالة وتزداد ثقتهم بأنفسهم و يحققون مزيدا من النجاح فيرفعون من مستوى طموحهم **(الشايب، 1999، ص 162).**

إذ يُعدّ مستوى الطموح من المتغيرات الّتي لها تأثير في حياة الفرد، وتؤدي دورا في التوافق والتكيّف النفسي والإجتماعي، فعلى قدر ما يستطيع الفرد من تحقيق هذا الطموح أوالإخفاق في الوصول إلى مستوى معيّن، فإنّ هذا ينعكس إيجاباً أو سلباً على نفسيته وعلى الآخرين، وللطموح دور مهم في حياتنا لأنّ الفرد الطموح يتميّز بالتفاؤل تجاه مستقبله ولديه القدرة على تحديد أهداف حياته، ويستطيع التغلب على ما قد يقابله من عوائق، ولا يستسلم للفشل ويتحمل الإحباط، وبالتالي فإنّه يشعر بقيمة الحياة ومعناها.

وعليه فمستوى الطموح هو تلك الأهداف والغايات الّتي يطمح الفرد لبلوغها بعد قيامه بعمل أو مهنة ما، الّتي تكون متوافقة مع إمكانياته وقدراته من جميع النواحي سواء كانت داخلية خاصة بالفرد نفسه أو خارجية خاصة بوسطه الإجتماعي.

ومن الدراسات الّتي ربطت بين المتغيرين نجد دراسة **محدب رزيقة (2014)** الّتي هدفت إلى محاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي، حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية بين

الذكاء الإنفعالي ومختلف أبعاد مستوى الطموح، بمعنى كلما ارتفع نمو الذكاء الإنفعالي لدى الطالب الجامعي، كلما ازداد ارتفاع مستوى الطموح لديه **(محدب ، 2014).**

كما أشارت **نجاح السميري (1999)** إلى أنّ مستوى الطموح يتأثر ارتفاعاً وانخفاضاً بعدد من سمات الشخصية فقد وجدت أنّ التكيّف والإتزان الإنفعالي، وتقدير الذات ومفهوم الذات الإيجابي والإنبساط كلّها سمات تساعد على رفع مستوى الطموح، في حين يُعتبر الإضطراب الإنفعالي والتقدير السلبي للذات والإنطواء سمات تعمل إلى خفض مستويات الطموح **(السميري، 1999، ص 68).**

إنَّ مستوى طموح الفرد مرتبط بإمكانياته الشخصية، فكلّما كان مستوى الطموح قريبا منها كلّما كان الفرد قريبا من الإتّزان الإنفعالي والصحة النفسية.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أثر الوالدين والأقارب والأصدقاء والمعلمين، وأوضحت أنّ دور هؤلاء يعدّ دوراً مركزاً في قرارات التلميذ فيما يتعلق بمستقبله التعليمي والمهني ومستوى طموحه المستقبلي.

حيث يرى **أكرم الحجوج (2004)** أنّ الفرد يتأثر في تحديده لمستوى طموحه بأقرانه وجماعته المرجعية أكثر من تأثره بوالديه نتيجة لمعدل التغيّر السريع في كل شيء، حيث أنّ للأقران دوراً ملحوظاً في التأثير على مستويات الأداء والتميّزالفردي، وللجماعة أيضا تأثير هائل من خلال ديناميتها على الأفراد **(الحجوج، 2004،ص59).**

كما قد تؤدي المنافسة بين الزملاء إلى رفع مستوى الطموح ولكنّها قد تنقلب إلى أنانية وتنازع بين الأصدقاء، ولذلك ينصح الكثير من المرّبين بعدم الرجوع إليها، كذلك قد تكون معرفة التلميذ لمستوى زملائه ومقارنته بمستواه الشخصي سبباً في رفع مستوى طموحه ودفعه إلى العمل وتعبئة جهوده نحو تحقيق الهدف **(الغريب، 1990، ص 234).**

وما دام الطموح موجودا عند الإنسان فلا يوجد سقف للتطوّر العلمي والحضاري لأنّه من العوامل المهمة والمؤثرة فيما يصدر عنه من نشاطات وأفكار ويقاس لمستوى تقدّم أمّة من الأمم بما لدى أفرادها من طموح، ويُمكن اعتبار الطموح أحد أهمّ الثوابت الّتي يمكن أن يتميّز بها الإنسان عن الآخر، ويتأثر هذا الثابت بالعوامل البيئية، الإجتماعية والثقافية.

ومن خلال ما سبق ذكره حول أهمية الذكاء الإنفعالي الّتي يلعبها في حياة الفرد والتلميذ خاصة باعتباره يساعده على التكيّف البيئي والمدرسي ويجعله متوافقاً، نفسياً، تربوياً، وإجتماعياً، وتحقيق آماله وطموحاته على الصعيد العلمي والعملي، هذا ما دفع بها لاختيار موضوع "الذكاء الإنفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي" باعتبار أنّ هذا الموضوع تناول ظاهرة نفسية وتربوية في نفس الوقت، وباعتبار التلاميذ البكالوريا شريحة مهمة في المجتمع تحتاج إلى إتزان إنفعالي، حيث أنّ هذه السنة متميّزة عن باقي سنوات الماضية، لأنّها مرحلة إنتقالية حاسمة الّتي تحدد مصير التلميذ بالنجاح وفتح المجال أمامه نحو الآفاق والتطلعات والطموحات المستقبلية، الّذي يدفعه نحو تحقيق المزيد من التّفوّق والإمتياز.

و من هنا نطرح التساؤلات على التالية:

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الإنفعالي بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور- إناث)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الإنفعالي بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي)؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي)؟

2- فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الإنفعالي بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).
- توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الإنفعالي بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي).
- توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي).

3- أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة إلى الإعتبارات التالية:

1- تنبع في كونها تناولت موضوعاً لم ينل إهتماماً كافياً فيما يخص الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولكون الذكاء الإنفعالي من المفاهيم النفسية الحديثة الّتي هي بحاجة إلى دراسة متعمقة لإزالة الغموض المرتبط بها من جهة أخرى.

2- تكمن أهمية الدراسة في أنّها تركز على نخبة متميزة من شباب المجتمع وهم التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا الّذين يشكلون شريحة كبيرة في مجتمعنا، لذا كان الإهتمام منصباً على دراسة مشكلاتهم وقضاياهم ومستوى طموحهم باعتبار هذه السنة الدراسية (البكالوريا) متميزة عن باقي السنوات الدراسية السابقة لأنّها تحدد مصير التلميذ إمّا بالنجاح والتفوّق والإلتحاق بالجامعة، أو الرسوب دراسياً.

3- تستمد الدراسة أهميتها في التأكيد على الدور الإيجابي للفرد عامةً، والتلميذ خاصةً لتحقيق طموحه وذلك في ضوء ثقته بنفسه، وإدارة إنفعالاته والتحكم فيها، والتواصل الفعال مع الآخرين وتقبلّهم.

4- تأتي أهمية هذه الدراسة في توجيه الإهتمام إلى جانب إهتمامات علم النفس بدراسة الذكاء الإنفعالي حيث يشير التراث النفسي بأنّه يساهم في النجاح بالحياة بشكل عام بدرجة تفوق نظيره الذكاء العقلي.

4- أهداف الدراسة:

إنّ لكل بحث علمي أهداف يسعى الباحث لتحقيقها، وتكمن أهداف دراستنا فيما يلي:

- محاولة الكشف عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التعرّف على الفروق الموجودة بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الإنفعالي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).
- التعرّف على الفروق الموجودة بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).
- التعرّف على الفروق الموجودة بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الإنفعالي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي) .
- التعرّف على الفروق الموجودة بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مستوى الطموح تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي).

5- المفاهيم الإجرائية للدراسة:

تتضمن الدراسة مفهومين أساسيين وهما: الذكاء الإنفعالي، مستوى الطموح.

- الذكاء الإنفعالي إجرائياً: هو قدرة الفرد على الوعي بحالته الإنفعالية وانفعالات الآخرين والتواصل الإجتماعي مع الأفراد المحيطين به، ويقاس بمجموع الدرجات الّتي يحصل عليها أفراد العينة بعد الإجابة على مقياس الذكاء الإنفعالي **لعبد المنعم الدردير (2002)** والذي كُيّف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة **عمور ربيحة (2018).**

-مستوى الطموح إجرائياً: هو المعيار الّذي يحكم به الشخص على أدائه الخاص كنجاح أوفشل في بلوغ ما يتوقعه هو لنفسه، ويقاس بمجموع الدرجات الّتي يحصل عليها أفراد العينة بعد الإجابة على مقياس مستوى الطموح **لأكرم الحجوج (2004)** والّذي كُيّف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة **برجي مليكة (2018)**.

6-الدراسات السابقة:

بالرغم من أنَّ بعض الباحثين اتّجهوا في السنوات الأخيرة لدراسة موضوع الذكاء الإنفعالي بصفة خاصة، ودراسة طرق قياسه أو علاقته ببعض المتغيرات سواء اكانت إنفعالية أو معرفية، إلا أنّ هناك ندرة في دراسة موضوع الذكاء الإنفعالي في علاقته بمتغير مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وتوجد بعض الدراسات العربية والأجنبية الّتي تناولت متغيرات موضوع دراستنا والتي سنعرض البعض منها.

6-1- الدراسات السابقة التي تناولت متغير الذكاء الانفعالي:

***الدراسات العربية:**

1- دراسة عبد العالي عجوة(2002): تبين دراسة **عبد العالي عجوة(2002)** بعنوان "الذكاء الإنفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر، التحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدلى طلاب الجامعة"، والتي هدفت الى معرفة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وكل من الذكاء المعرفي، العمر، التحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى عينة من الطلاب، تكونت عينة الدراسة من(258) طالب وطالبة من تخصصات مختلفة، توصلت إلى النتائج التالية:

- لا توجد علاقة دالة احصائيا بين الذكاء الإنفعالي والذكاء المعرفي.

-توجد فروق دالة احصائيا بين المجموعات العمرية في الذكاء الإنفعالي لصالح الأكبر سناَ.

- للذكاء الإنفعالي تكويناً مستقلاً ومتميزا عن الذكاء المعرفي.

- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين الجنسين في الذكاء الإنفعالي.

- عدم وجود فروق دالة احصائياً بين ذوي التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في الذكاء الإنفعالي **(المصدر، 2008، ص606-607).**

2- دراسة محمود عبد الحي وآخرون(2004): هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وبعض متغيرات الشخصية المعرفية (الذكاء العقلي التقليدي) واللامعرفية(سمات الشخصية)، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء العقلي ومقياس التحليل الإكلينيكي لقياس سمات الشخصية البالغ عددها (16) سمة، وتم اعداد اختبار الذكاء الإنفعالي في إطار النموذج المختلط كإطار نظري للذكاء الإنفعالي، وثم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (285) تلميذ وتلميذة ينتمون إلى مستويين تعليميين مختلفين هما: مستوى مرحلة الباكالوريا (196) تلميذ وتلميذة ومستوى الدراسات العليا (89) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج الدراسة الى عدد من النتائج تتلخص فيما يلي:

- تتفق مكوّنات الذكاء الإنفعالي في الدراسة مع ما أشار إليه **بار اون(bar-on)**، من أنَّ الذكاء الإنفعالي يعد بمثابة قدرات عقلية غير معرفية وهي: الحالة المزاجيةالعامة والقدرة على اقامة علاقات خارجية وقدرة الفرد على التكيف مع الواقع والقدرة على إدارة الظغوط والقدرة على اقامة علاقات داخلية مع الذات.

- لم تؤكد نتائج الدراسة وجود ارتباط بين الذكاء الإنفعالي والذكاء العقلي التقليدي الذي يمثل المتغير المعرفي للشخصية.

- أكدت النتائج أنّ الذكاء الإنفعالي يرتبط جزئياً مع بعض سمات الشخصية، حيث أنّه ارتبط ايجابيا مع بعض السمات وهي سمة الذكاء والثبات الإنفعالي والسيطرة والإمتثال والمغامرة والتخيل والدهاء والتنظيم الذاتي، وارتباط سلبي مع بعض السمات الآخرى وهي كفاية الذات والتوتر، ولم ترتبط مع سمات التالف، والإندفاعية والحساسية والإرتياب والتحررية.

- إن متغير الجنس لم يؤثر تأثيراً دالاً على الذكاء الإنفعالي.

- أكدت النتائج أنّ مستوى التعليم له تأثيراً دالاً احصائياً على الذكاء الإنفعالي(كلما ارتفع مستوى التعليم لدى الفرد كلما زاد معدل الذكاء الإنفعالي لديه).

- لم تؤكد النتائج وجود تفاعل بين عامل اختلاف الجنس وعامل اختلاف المستوى التعليمي من حيث تاثيرهما معا على الذكاء الإانفعالي.

- أكدت النتائج تمايز مكوّنات الذكاء الإنفعالي، الذكاء العقلي، سمات الشخصية عن بعضهما البعض **(النمري، 2011، ص63-64).**

3- دراسة محمد عليثة الأحمدي(2007): هدفت دراسة **محمد عليثة الأحمدي(2007)** الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة والتعرف على أثر كل من متغيرات (النوع، العمر، التخصص الدراسي، الوضع الإجتماعي والثقافي للأسرة) على الدرجة الكلية للذكاء الإنفعالي ومكوّناته (الوعي الإنفعالي، ادارة الإنفعالات الشخصية، الدافعية الذاتية، التعاطف وادارة إنفعالات الآخرين) لدى افراد عينة الدراسة، وقد تكوّنت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الإنفعالي واختبار الذكاء المصور استمارة تقدير الوضع الإجتماعي الثقافي في البيئة السعودية الّتي طُبقت على عينة الدراسة المكوّنة من(126) طالب وطالبة بالجامعة، واسفرت النتائج على أنّه لا توجد علاقة بين الذكاء الإنفعالي والذكاء المعرفي، في حين توجد علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والذكاء الإنفعالي بمكوّناته ودرجته الكلية، ما عدا مكوني (إدارة الإنفعالات الشخصية والتعاطف) وكشفت النتائج بوجه عام عن وجود فروق وفقا لمتغيرات (النوع، العمر والوضع الإجتماعي والثقافي للأسرة) على الذكاء الإنفعالي، بينما لم يوجد تأثير لمتغير التخصص الدراسي على الذكاء الإنفعالي لدى افراد عينة الدراسة **(النمري، 2011، ص65).**

4- دراسة احمد العلوان(2011):هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والمهارات الإجتماعية وانماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الإجتماعي للطالب، وتكوّنت حجم العينة من (475) طالب وطالبة، وتم

تطبيق مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس أنماط التعلق ومقياس المهارات الإجتماعية واسفرت النتائج الى ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الإنفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما أشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الذكاء الإنفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية بالإضافة الى ذلك أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الإنفعالي وكل من المهارات الإجتماعية وأنماط التعلق **(العلوان، 2011، ص125)**.

5- دراسة عدنان محمد عبده القاضي (2012): هدفت دراسة **عدنان محمد عبده القاضي(2012)** الى معرفة مستوى الذكاء الوجداني ومستوى الإندماج الجامعي ثم التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالإندماج الجامعي والفروق في الذكاء الوجداني لدى الطلبة المستجدين في كلية التربية بجامعة تعز وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي-إنساني) خلال السنة الدراسية 2010-2011، حيث تكوّنت عينة البحث من (340) طالب وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية في كلية التربية من الجنسين، وقد استخدم الباحث مقياس بار-اون للذكاء الوجداني(1997) بأبعاده الخمسة الرئيسية المتمثلة في المجال الشخصي، البينشخصي، التكيف، إدارة الظغوط والمزاج العام. ومقياس الإندماج الجامعي من اعداد الباحث والمتمثل بالمجالات الآتية(مجال الزملاء، مجالات المقررات الدراسية، مجال أنظمة ولوائح الكلية، مجال الأساتذة، المجال الإنفعالي ومجال التخصص الدراسي). وبعد تحليل المقاييس باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي الإختبار التائي والإختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون وتوصلت الدراسة الى أنّ طلاب كلية التربية المستجديين لديهم مستوى منخفض من الإندماج الجامعي وكذلك مستوى منخفض من الذكاء الوجداني، كما توصل البحث الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الذكاء الوجداني والإندماج الجامعي لدى الطلبة المستجدين، حيث بلغ معامل الارتباط (0.85) وهي تشير إلى أنّ هناك ارتباط ايجابي بين الذكاء الوجداني والإندماج الجامعي، أيّ كلّما قلت مهارات الفرد في الذكاء الوجداني كلّما كان أقل إندماجاً

في الحياة الجامعية والعكس صحيح كما توصل البحث إلى أنّ هناك فروق في بعض مكوّنات الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث عند مستوى الدلالة(0.05) حيث يتفوّق الذكور عن الإناث ببعد ادارة الظغوط والمزاج العام، كما توصل البحث إلى أنّه ليس هناك فروق في متوسطات مكوّنات الذكاء الوجداني الرئيسية عند مستوى(0.05) وفقاً لنوع التخصص(العلمية والإنسانية) **(القاضي، 2012، ص27).**

***الدراسات الاجنبية:**

1-دراسة ماير و سالوفي (Mayer et salovey 1990):

استهدفت دراسة **ماير وسالوفي** (**Mayer et salovey ,1990**) تعريف الذكاء الإنفعالي وفحص مكوّناته ودراسة قدرة الطلاب على التعرف على المحتوى الإنفعالي للمثيرات البصرية، والكشف عن علاقة الذكاء الإنفعالي بالتحصيل الدراسي للطلاب، وتمّ ذلك بتطبيق مقياس الذكاء الإنفعالي على عينة مكونة من(139) طالب جامعي، وطُلب منهم بتقدير حالتهم الإنفعالية بعد مشاهدتهم لفيلم سار وآخر غير سار، واسفرت الدراسة على أنّ الطلاب مرتفعي الذكاء الإنفعالي كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الإنفعالية، كما أنّ تحصيلهم الدراسي مرتفعاً عن ذوي الذكاء الإنفعالي المنخفض **(السيد وآخرون، 2001، ص255).**

2- دراسة نيوسام و كاتان (New same et Catan,2000):هدفت دراسة **نيوسام وكاتان(New et Catan,2000)** في الولايات المتحدة الامريكية الى قياس القدرة التنبؤية للذكاء الإنفعالي وهدفها الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي، وتكوّنت عينة الدراسة من(62) طالب و(118) طالبة من الدراسة الجامعية، طبقت قائمة الذكاء الإنفعالي من اعداد بار-اون، واختبار القدرة المعرفية من اعداد "وندريك(Wonderlik)"، وأشارت النتائج إلى أنّه توجد معاملات ارتباط

ضعيفة بين الذكاء الإنفعالي وكل من القدرة المعرفية مقداره(0.08) والتحصيل الدراسي مقداره(0.01)، وهما غير دالين احصائياً، مما يؤكد عدم وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الإنفعالي وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي **(المللي، 2010، ص162-163).**

3- دراسة ليندلي (L.Lindely,2001): هدفت هذه الدراسة الى دراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وبعض متغيرات الشخصية(الإنبساطية، التكيف) وتكوّنت عينة الدراسة من(316) طالب وطالبة، منها(105) طالب و(211) طالبة من طلاب الجامعة والتعليم العام، وطبقت في الدراسة قائمة " جولمان" للكفاءات الوجدانية، وبعض مقاييس الشخصية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الإنفعالي وبعض المتغيرات الشخصية (الإنبساطية) ، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، ووجهة الظبط الداخلية والتكيف، بينما توجد علاقة سالبة دالة مع سمة العصابية، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا أنّه لا توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات في الذكاء الإنفعالي **(المصدر، 2008، ص 610).**

4- دراسة مارثا وجورج(T.Martha et M.George 2001): استهدفت هذه الدراسة الى الكشف عن أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الإنفعالي لدى (319) تلميذ وتلميذة من مدرسة اعدادية في مدينة المكسيك، وتمّ استخدام قائمة جرد تدعى قائمة جرد الذكاء الإنفعالي المعدلة لقياس أربعة أبعاد للذكاء الإنفعالي(التعاطف، إدارة المشاعر، تدبير العلاقات والإنخراط بها، ظبط النفس) وأشارت النتائج :

- دلّت البيانات الإحصائية على وجود أثر ضعيف لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي في أبعاد الذكاء الإنفعالي(تدبير العلاقات والإنخراط بها، ظبط النفس، التعاطف وادارة المشاعر).

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في كل من تدبير العلاقات والإنخراط بها والتحصيل الدراسي، وذلك لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في كل من ظبط النفس والتحصيل الدراسي لصالح الإناث **(المللي، 2010، ص 164).**

5- دراسة ستوتليمر(B.G.Stottlemyer,2002): بعنوان "فحص الذكاء الإنفعالي في علاقته بالإنجاز وتطبيقاته التربوية"، وهدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والإنجاز الأكاديمي، وتكوّنت العينة من (200) تلميذ من المرحلة الثانوية من مدارس شمال تكساس، وأدوات الدراسة كانت في قائمة بار-اون(1997) للذكاء الإنفعالي وتقييم تكساس للمهارات الأكاديمية، وتوصلت الدراسة إلى أنّه توجد علاقة دالة احصائياً بين مهارات الذكاء الإنفعالي والإنجاز الأكاديمي **(المللي، 2010، ص164)**.

6-2-الدراسات الّتي تناولت متغير مستوى الطموح ببعض المتغيرات الأخرى:

***الدراسات العربية:**

1- دراسة إبراهيم عبد الملك (1981):

عنوان دراسة **إبراهيم عبد الملك (1981)** هو "علاقة مستوى الطموح بالتفوّق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين كل من مستوى الطموح وأبعاده بالتفوّق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتكوّنت عينة الدراسة من (1100) تلميذ وتلميذة منهم (550) تلميذ وتلميذة من الصف الثاني ثانوي بقسميه العلمي والآدبي، ومنهم (550) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث ثانوي بقسميه العلمي والآدبي، واستخدم الباحث في الدراسة إستبيان مستوى الطموح من إعداد كاميليا عبد الفتاح، وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق بين تلاميذ القسم الآدبي وتلاميذ القسم العلمي في مستوى الطموح **(عبد ربه ، 2010، ص122).**

2- دراسة الناطور (2007): بعنوان "مستوى الطموح وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"،جاءت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومعرفة الفروق بين مستوى الطموح وتقدير الذات بين الذكور والإناث، وتكوّنت عينة الدراسة من (125) تلميذ وتلميذة، واستخدمت الباحثة في

الدراسة مقياس مستوى الطموح **لغيثاء بدور** ومقياس تقدير الذات من إعداد الباحثة، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة بين مستوى الطموح وتقدير الذات، كما أظهرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح **(القطناني، 2011، ص78).**

3-دراسة سلامة (2007): " الحرمان الوالدي واثره على كل من التحصيل الدراسي، وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة في منطقة الجليل" سعت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الحرمان الوالدي لدى الطلبة في التحصيل الدراسي، وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة، والكشف عن العلاقة بين هذه المتغيرات تبعاً لمتغيري الحرمان (محروم غير محروم)، ومتغير الجنس (ذكر-أنثى)، وتكوّنت عينة الدراسة من (194) طالباً وطالبة، منهم (97) من مؤسسات الطلبة المحرمين، و(97) من المؤسسات الطلبة الغير المحرومين، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام مقياس مستوى الطموح، ومقياس تقدير الذات والمعدل التحصيلي لطلبة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي يعزى للحرمان أو الجنس، وعدم وجود فروق في مستوى الطموح وتقدير الذات لأثر متغير الحرمان ومتغير الجنس، ووجود مستوى متوسط من تقدير الذات لدى الطلبة عينة الدراسة **(سلامة،2007،ص36).**

4-دراسة بركات (2008): "علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات"، هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، في ضوء متغيرات الجنس، التخصص والتحصيل الدراسي، بلغت عينة الدراسة (378) طالباً وطالبة، بواقع (197) طالبة، (181) طالب، وللوصول إلى أهداف الدراسة إستخدم الباحث مقياس مفهوم الذات ومقياس مستوى الطموح من إعداده، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى مفهوم الذات ومستوى الطموح لدى أفراد العينة،تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق جوهرية في درجات مستوى الطموح ومفهوم الذات تبعاً لمتغير الجنس والتخصص**(بركات،2008،ص11).**

5-دراسة عبد ربه شعبان (2010): هدفت دراسة **عبد ربه شعبان (2010)** إلى التعرف على علاقة الخجل بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة المعاقين بصريا في المرحلتين الإعدادية والثانوية بمدينة غزة، وتكوّنت عينة الدراسة من (30) ذكور و(31) إناث، ولقد إستخدم الباحث مقياس تقدير الذات ومقياس مستوى الطموح من إعداده، حيث أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس **(القطناني، 2011، ص76-77).**

***الدراسات الأجنبية:**

1- دراسة Apostal & Bilden(1991) : حول" الطموح الدراسي والمهني لدى التلاميذ الريفين في المرحلة الثانوية"، هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الطموح الدراسي والمهني لدى التلاميذ المرحلة الثانوية، وتكوّنت عينة الدراسة من (192) تلميذ وتلميذة، بحيث تم إستبعاد (18) طالب لعدم استكمال كافة أسئلة الإستبيان، وأصبحت عينة الدراسة تتكوّن من (84) تلميذ و(90) تلميذة من ثلاث ثانويات أمريكية، وتمّ إستخدام إستبيان مستوى الطموح من إعداد الباحثين، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّه لا توجد فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق في مستوى الطموح بين أفراد العينة يعزى لنوع التخصص العلمي أو الأدبي **(بركات، 2009، ص09).**

2- دراسة باندي B.Bandy (2002) : هدفت دراسة **B.Bandy (2002)** إلى معرفة مستوى الطموح لدى طلاب العلوم والآداب وعلاقته بالإنبساطية والعصابية، وتكوّنت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة، نصفهم من كلية العلوم والنصف الآخر من كلية الآداب، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تعزى لنوع الكلية، لصالح طلاب كلية العلوم، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس، كما بينت النتائج أنَّ مستوى الطموح لدى الطلاب كان مرتفعاً إجمالاً **(بركات، 2009،ص09).**

3- دراسة Kakkar (2014) : حول" التحصيل الدراسي وعلاقته بالطموح الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى التحصيل والطموح الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ومعرفة العلاقة الموجودة بين التحصيل الدراسي والطموح الدراسي، وتكوّنت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة، منهم (50) تلميذ و(50) تلميذة من منطقة روهناك بالهند، ومن أجل الوصول إلى أهداف الدراسة تم إستخدام مقياس الطموح الدراسي من إعداد **Sharm & Al** وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الطموح الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى التحصيل الدراسي لصالح الذكور، ووجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي ومستوى الطموح **(القطناني، 2011، ص78).**

4- دراسة Khattab (2015): "الطموحات، التوقعات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة" هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى الإختلاف في الطموحات والتوقعات والتحصيل الدراسي وتأثيرها على سلوك الطلاب التعليمي في المستقبل، وهي دراسة طويلة لطلاب من المرحلة الثانوية إلى غاية المرحلة الجامعية في إنجلترا والبالغ عددهم (9224) طالب وطالبة من مختلف الجنسيات، والّذي تتراوح أعمارهم بين 17-18 سنة، وثم الحصول على المعلومات الخاصة بالدراسة من قاعدة البيانات الوطنية للتلاميذ في المرحلة الثانوية والبالغ عدد الثانويات المستخدمة في الدراسة (647) ثانوية، وبعد تحليل المعلومات، وبعد دراسة طويلة توصلت إلى النتائج التالية:

- الطلاب ذوي الطموحات والتوقعات العالية لديهم تحصيل دراسي مرتفع مقارنة بالطلاب الّذين لديهم طموحات و توقعات منخفضة، كما بينت نتائج الدراسة أنَّ الطموح المرتفع والتوقع العالي والتحصيل المرتفع يلعب دور مهم في المستقبل التعليمي للطالب.

- كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق بين الطلاب فيما يخص العِرق وهذه الفروق لصالح الطلبة ذات الأصل الأبيض **(بركات، 2009، ص10).**

3-6-التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح يتضّح لنا أنّ هناك اتفاقات فيما بينها، كما أنّه توجد بعض الإختلافات أيضا فيما بينها، وهذه الإختلافات تظهر في أهداف كل دراسة ومتغيّراتها، والبيئة الّتي تمّ تطبيق الدراسات فيها، وحجم العينة والأساليب الإحصائية، والمنهج المستخدم في الدراسة والنتائج الّتي اظهرتها الدراسات، كما أنّه لا يوجد بين الدراسات التي سبق ذكرها من تناولت متغيرات دراستنا الحالية بشكل كامل(الذكاء الإنفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي). ولعل أهمّ الإتفاقات أنّها اشتركت في كونها دراسات نفسية اقتصرت على عينات ومجتمعات تعاني من عجز أو مشكلات نفسية بحاجة إلى دراسات للحدّ من معاناتهم وتقديم الحلول الممكنة، فمنها من اهتمت بالتلاميذ في مرحلة المراهقة، وأخرى تناولت البالغين من طلبة الجامعات، حيث أنّ تلك الدراسات أعطت لنا انطباعا آخرعن ما تناوله الباحثين والنظرة الشمولية لما توصل اليه هؤلاء الباحثين.

- ونلاحظ من استعراض الدراسات السابقة ما يلي:

بالنسبة للدراسات السابقة التي تناولت متغير الذكاء الإنفعالي فنلاحظ أنّ:

- معظم الدراسات السابقة تناولت في منهجها المنهج الوصفي في مجتمع الدراسة ما عدا دراسة **ماير و سالوفي 1990**، فقد اعتمدت المنهج التجريبي، أما دراستنا الحالية فقد اعتمدنا المنهج الوصفي كونه الملائم لدراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- تباينت أهداف الدراسات السابقة فمنها ما هدف إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالذكاء المعرفي والتوافق النفسي كدراسة **(عبد العالي عجوة، 2002)** وعلاقته بمتغيرات الشخصية المعرفية واللامعرفية كدراسة **(محمود عبد الحي وآخرون، 2004)**، وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي كدراسة **(محمد عليثة الأحمدي، 2007)** وعلاقته بالمهارات الإجتماعية وأنماط التعلق كدراسة **(احمد العلوان، 2011)**، وعلاقته بالتحصيل الدراسي كدراسة **(ماير وسالوفي، 1990)**، وعلاقته بالانجاز الأكاديمي

كدراسة **(B.G.Stottlemyer,2002)** ، وعلاقته بالإندماج الجامعي كدراسة **(عدنان القاضي، 2012).**

- اختلفت الدراسات السابقة في حجم العينة والمواصفات، فمنها من اهتمت بالتلاميذ في مرحلة المراهقة واخرى تناولت البالغين من طلبة الجامعات، لكن أغلبيتها كانت على العينة من طلاب الجامعة.

- اختلفت الدراسات السابقة في البيئة المطبّقة على العينة، فمنها من طُبّقت على عينات عربية، ومنها على عينات اجنبية. كما اختلفت في الزمن التي تمّ دراستها، كما استعانت بأدوات متعددة في قياس المتغير الأساسي**" الذكاء الانفعالي".**

- تناولت نتائج الدراسات الفروق بين متغير الذكاء الإنفعالي والمتغيرات الأخرى المختلفة مثل دراسة كل من **(عبد العالي عجوة 2002)، (محمد عليثة الاحمدي 2007)، (احمد العلوان 2007)، (مارتا وجورج T.Marta et M.George,2001)**، أمّا الدراسات الّتي أكدت على وجود ارتباط بين متغير الذكاء الإنفعالي والمتغيرات الأخرى المختلفة مثل دراسة **(ستوتليمرB.G Stottlemyer,2002).**

- توجد دراسات سابقة تتشابه في دراستها من حيث متغيراتها التابعة، مثل الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي مثل دراسة **(مارتا وجورج 2001 T.Marta et M.George,)**، ودراسة **(محمد عليثة، 2007)**، ودراسة **(ماير و سالوفي Mayer et Salovey,1990)** ودراسة **(نيوسام وكاتان2000 New Same et Catan).**

- وأخرى تناولت البحث عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وبعض متغيرات الشخصية مثل دراسة **(محمود عبد الحي واخرون 2004)** ودراسة **(ليندلي Lindly,2001).**

- بينما هناك دراسات أخرى هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والذكاء المعرفي مثل دراسة **(محمد عليثة 2007)**، دراسة **(عبد العالي عجوة 2002)** ودراسة **(نيوسام وكاتان2000 New Same et Catan) .**

- كما تتشابه بعض الدراسات السابقة في إعتمادها على تطبيق نفس المقاييس والإختبارات**(كتطبيق مقياس بار-اون (baron) ،**كدراسة**(نيوسام وكاتان New 2000 Sarme et Catan)**، دراسة **(عدنان محمد عبد القاضي2012)**، دراسة **(ستوتليمر2002; Stottlymer)** ودراسة **(ليندلي2001,Lindely).**

- توجد دراسات سابقة تتشابه في نتائج الفروق من حيث الجنس، العمر، التخصص، كدراسة **(مارتا وجورج Martha et George2001)**، دراسة **(احمد العلوان2011)**، دراسة **(عدنان محمد عبده القاضي2012)**، دراسة **(محمد عليثة 2007)**، بينما توجد دراسات سابقة من نفت ذلك من حيث ما تبيّن من نتائج دراستها مثل دراسة **(عبد العالي عجوة 2002)**، ودراسة **ليندلي.(2001, Gindly).**

أما بالنسبة للدراسات السابقة التي تناولت متغير مستوى الطموح فنلاحظ أنّ:

- تباينت أهداف الدراسات السابقة فمنها ماهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح ومتغيرات أخرى مثل دراسة **(إبراهيم عبد الملك، 1981)، (الناطور، 2007)، (بركات، 2008)، (عبد ربه شعبان، 2010)** ودراسة **(Kakkar 2014) .**

- وهناك من الدراسات الّتي هدفت إلى الكشف عن الفروق ومن بينها دراسة **Apostal (& Bilden1991)، (B.Bandy 2002)، (سلامة، 2007)** ودراسة **Khattab (2015).**

- أجريت الدراسات السابقة على عينات مختلفة من حيث الحجم والمواصفات، كما إستعانت بأدوات متعددة لباحثين مختلفين تقيس مستوى الطموح بالمتغيرات الأخرى، فكانت العينات معظمها تلاميذ المرحلة الثانوية.

الفصل الثاني: الذكاء الإنفعالي

- تمهيد

1- تعريف الذكاء الانفعالي.

2- النشأة التاريخية لمفهوم الذكاء الإنفعالي.

3- نماذج الذكاء الإنفعالي.

4- أبعاد الذكاء الإنفعالي.

5- مهارات الذكاء الإنفعالي.

6- خصائص وسمات الأذكياء إنفعالياً.

7- تنمية الذكاء الإنفعالي.

8-أهمية الذكاء الانفعالي.

-خلاصة الفصل.

تمهيد:

يعتبر الذّكاء الإنفعالي من أحدث أنواع الذّكاءات في مجال علم النفس، ولقد تطّور هذا المفهوم نتيجة لطابع العصرالّذي نعيش فيه، والذي يتطلب رؤية غيرتقليدية لمفهوم الذكاء، فالمجتمع اليوم يواجه العديد من التحديات الإقتصادية، السياسية، البيئية، الصحية والثقافية، والّتي تتطلب من الفرد ليس فقط قدراته العقلية لحل المشكلات الّتي تواجهه، ولكن يحتاج أيضاً إلى قدرات إنفعالية وإجتماعية يمكن من خلالها التعامل بكفاءة مع الآخرين.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف الذّكاء الإنفعالي، النشأة التاريخية لمفهوم الذّكاء الإنفعالي، نماذج الذّكاء الإنفعالي، أبعاد الذّكاء الإنفعالي، مهارات الذّكاء الإنفعالي، خصائص وسمات الأذّكياء إنفعالياً، تنمية الذّكاء الإنفعالي، وأهمية الذّكاء الإنفعالي.

1-تعريف الذّكاء الإنفعالي:

1-1-تعريف الذّكاء إصطلاحاً:

نجد العديد من التعريفات الإصطلاحية التي تناولت مفهوم الذكاء سنعرض البعض منها:

يعرض الباحث **إبراهيم وجيه محمود (1985)** مجموعة من التعاريف نذكر منها مايلي:

-الذّكاء حسب **ثورندايك** هو "القدرة على عمل الإستجابات الملائمة".

-الذّكاء حسب **لشترن** هو "القدرة على التكيّف العقلي لمشاكل الحياة وظروفها الجديدة".

-الذّكاء حسب **لترمان** هو "القدرة على التفكير المجرد" **(وجيه محمود، 1985،ص26)**.

1-2-تعريف الإنفعال إصطلاحاً:

يعرف **محمد مصطفى زيدان(1980)** الإنفعالات على أنّها "حالة جسمية، نفسية نادرة يضطرب بها الإنسان كله جسماً ونفساً" **(زيدان، 1980، ص86).**

كما يعرف **مختار حمزة(1992)** الإنفعال على أنه "حالة تؤثر في الكائن الحي تصاحبها تغيرات جسمية وظفية داخلية، ومظاهر جسمانية خارجية، غالبا ما تعبر عن نوع هذا الإنفعال" **(مختار، 1992، ص157).**

نلاحظ من خلال هذين التعريفين أن الإنفعال حالة شعورية ذاتية داخلية و خارجية تظهر من خلال التعبيرات الحركية التي تبدو على الفرد المنفعل.

كمايعرف **وليام مكدوجال William McDougall(1908)** على أنّه:" سلوك لا يندفع باعتبارات عقلية محظة بل بالحب والكره والإهتمام والحماس والمنافسة وغيرها من العواطف" **(فاخر،1987،ص251).**

وحسب هذا التعريف نلاحظ أن الإنفعال لا يحدث نتيجة لعوامل عقلية ولكن يصاحبه مجموعة من العواطف كالحب والكره والمنافسة وغيرها.

1-3-تعريف الذّكاء الإنفعالي إصطلاحاً:

تنوّعت وجهات نظر الباحثين في تحديدهم لمفهوم الذّكاء الإنفعالي، ومضامينه الوجدانية والإجتماعية، وتندرج تعريفات لعدد من الباحثين على النحو التالي:

يعرفه **سالوفي(Salovey1990):** "بأنّه وعي الشخص لمشاعره وحسن أدائها بحيث يكون مصدرا للدافعية في ذاته، ويمتلك القدرة على التعاطف وحسن إدارة علاقاته مع الآخرين" **(الرفوع،2011، ص87).**

ويعرفه **جولمان(1995)** "بأنّه مجموعة من القدرات المتنوّعة الّتي يمتلكها الأفراد اللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الإنفعالية وإدارة الإنفعالات والحماس والمثابرة وحفزالنفس وإدراك إنفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الإجتماعية" **(معمرية،2007،ص17).**

يعرف **سالوفي وآخرون الذكاء الإنفعالي(Salovey&all1999):** "بأنّه القدرة على مراقبة المشاعر والإنفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين" **(نفس المرجع السابق،ص18).**

وعرفه **العيتي(2003)** "بأنّه عملية تغيير أنماط التفكير، وطريقة النظر إلى الأمور، بحيث تولد في النفس أكبر قدر ممكن من المشاعر الإيجابية، ولأطول فترة ممكنة **"(العيتي، 2003، ص 19).**

وقام **عادل هريدي (2003):** بتعريف الذّكاء الإنفعالي بأنّه "مجموعة كبيرة من الإمكانات والكفايات والمهارات غير المعرفية والتي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة متطلبات وضغوطات البيئة والتي تعبر عن نفسها من خلال السلوك الذّكيّ وجدانياً **(مبارك، 2015، ص 4).**

عرف **ديولكس وهيكس (Dulwicz a Higgo)**المشار إليها في **(الدردير، 2004)** بأنّه "معرفة الفرد مشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف والفهم المشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم" **(الدردير،2004،ص4).**

يعرف **باراون (Bar-on, 2005):** بأنّه "مجموعة منظمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والإنفعالية والإجتماعية والتي تؤثر في قدرة الفرد

على معالجة المطالب والضغوط البيئية وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة" **(حسين،2003،ص50).**

يعريفه ثورندايك وستاين (Thorendike et stein): بأنّه "القدرة على فهم المشاعر والإحساسات الداخلية أو الحالات العاطفية أو الوجدانية للأشخاص الآخرين، ويتحقق هذا من خلال تعبيرات الوجه أو نبرات الصوت أو السلوك التعبيري" **(السمادوني، 2007، ص 42).**

وفي ضوء هذه التعريفات نستخلص أن الذّكاء الإنفعالي مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وإنفعالاته وسيطرته عليها جيداً، وفهم مشاعر وإنفعالات الآخرين وحسن التفاعل معهم وقدرته على إستغلال طاقته في الأداء الجيد.

2-النشأة التاريخية لمفهوم الذّكاء الإنفعالي:

يعدّ الذّكاء الإنفعالي مفهوم له جذوره التاريخية الراسخة وإن كان من أحدث أنواع الذّكاءات في مجال علم النفس مع بداية التسعينات، ويظهر ذلك منذ محاولة وكسلر **(Weschler, 1985)**، الذي تعرض إلى هذا الجانب في إختباراته المشهورة للذكاء والتفكير العقلاني، والتعاون على نحو فعال مع البيئة، واعتبر أن العوامل الشخصية والإنفعالية والإجتماعية إحدى الجوانب غير المعرفية للذّكاء، ولم يكن وكسلر الوحيد الذي أشار إلى أهمية الجوانب غير المعرفية للذّكاء، إذ أنّ الذّكاء الإنفعالي الذي يتماثل مع الذّكاء الإجتماعي تناوله عنه **ثورثدايك (Thorndike, 1920)**، منذ العشرينات إلى أواخر الثلاثينات من القرن الماضي، حيث قام بتقسيم المفهوم الإجتماعي للذّكاء إلى ثلاثة أقسام: الذّكاءالميكانيكي،الذّكاء لمعنوي والذّكاء الإجتماعي **(بوزقاق وبوشلالق،2014،ص120).**

واهتم **سبيرمان (Sperman, 1927)** بالذّكاء الإنفعالي، حين اقترح ما أسماها بالعلاقة السيكولوجية بين أنواع العلاقات العشر التي تؤلف قانون إدراك العلاقات، وقد عرفها بأنّها القدرة على إدراك أفكار الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي **(أبو حطب،1996،ص374).**

وقدم **فؤاد أبو حطب (1996)** تصنيفاً ثلاثياً للذكاء يتكوّن من:
الذّكاء المعرفي، الذّكاء الإجتماعي و الذّكاء الإنفعالي.

ولقد كان الإهتمام الفعلي بالذّكاء الإنفعالي في العصر الحديث على يد **هوارد جاردنر (H. Gardman, 1983)** في نظرية عن الذّكاءات المتعددة، حيث أشار إلى وجود ثمانية أنواع من الذّكاء من بينها الذّكاء الإنفعالي، وانتقد ستنبرج **(Stenberg, 1985)** من خلال نظرية السياق الإتّجاه التقليدي الذي حصر الذّكاء ضمن مجموعة من النشاطات التحليلية في السيّاق الأكاديمي، ورأى أنّه من غير المعقول استخدام الإختبارات العقلية المتبعة بالمواقف الأكاديمية للتنبؤ بأداء الأفراد في المجالات المهنية والإجتماعية، لذا طالب بتوسيع مفهوم ليشمل الحياة اليومية للفرد، والذي عرف بالذّكاء الإجتماعي والعملي وأن هذا النوع من الذكاء قدر بالتنّبؤ بأداء الفرد في نشاطاته اليومية **(أبو حطب، 1996،ص375).**

ويؤكد **جاردنر(Gardener)** في كتابه فهم الإنسان لنفسه وللآخرين، وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يعدّ أحد نماذج الذّكاء، فالذّكاء الشخصي والذّكاء الإجتماعي هما مهارات ذات قيمة في الحياة.

وتعدّ نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين، بداية استخدام مفهوم الذّكاء الإنفعالي، حيث يرى البعض أن **جرينزبان (Greenspan, 1989)** هو أوّل من استخدم هذا المفهوم في التراث السيكولوجي إذ حاول تقديم نموذج موحد لتعلّم الذّكاء الإنفعالي في ضوء نظرية بياجيه (Piaget) للنمو المعرفي و نظرية التحليل النفسي، ونظرية التعلّم الإجتماعي، ويذكر أنّ الذّكاء الإنفعالي يمرّ تعلّمه بثلاثة مستويات: التعلّم الجسمي والتعلّم بالنتائج والتعلّم التركيبي التمثيلي **(السمادوني،2007،ص29)**.

كما يرى البعض أنّ **جوزيف لودو الأمريكي (J. Ledoux, 1990)** هو الذي إكتشف منطقة الذّكاء الإنفعالي إذ يرى أن جزءاً صغيراً من المنبهات التي تثير إنفعالاتنا، موجود على مستوى غدة صغيرة بالدماغ.

وقدم **ماير و سالوفي (Mayer et Salovey, 1990)** نموذجاً للذّكاء الإنفعالي إذ يعتبر البعض أن هذين الباحثين هما من أطلق مصطلح **(Emotional intelligence)** بعدما كان يسمى بـ **(Emotional competency)**

ويشير البعض إلى أن جذور مفهوم الذّكاء الإنفعالي ترجع إلى ما ورد سنة **1996** في كتاب **جولمان** الأوّل **(Emotional intelligence)** الّذي يتّضمّن مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير مراكز المخ في إنفعالات الفرد، ومن ثم في أدائه وعلاقته مع الآخرين، كما يتّضمّن أيضا دراسات **ماير وسالوفي**، والبرامج المدرسية المصممة لمساعدة الأطفال في تطوير المهارات الإنفعالية والإجتماعية **(السمادوني،2007،ص29)**.

وذكر **جولمان** أنّ فهمه للذّكاء الإنفعالي مبني على مفهوم **جاردنر** في نظريته حول الذّكاءات المتعددة وبشكل خاص الذّكاء الشخصي والذّكاء الإجتماعي، وقد برز **جولمان** من خلال دراسته حول المخ وعلوم السلوك كباحث نفسي متميّز ضمن جماعة من الباحثين المهتمين بأنّ الإختبارات التقليدية للذكاء المعرفي قليلاً ما تخبرنا عما تسهم به في نجاح الفرد في الحياة، واستمرت جهوده في دراسة الذّكاء الإنفعالي مع إصدار كتاب ثاني سنة **1998 Working with emotionel intelligence : why it com morthan IQ) matter** أوضح فيه أهمية الذّكاء الإنفعالي للفرد في مجال العمل.

وإعتقد **جولمان** أنّ الذّكاء الإنفعالي في بعض الأحيان يمكن أن يكون أكثر قوة وتأثيراً في حياة الإنسان من الذّكاء العام، حيث يسهم في تحسين التحصيل الدراسي، وخفض السلوك العدواني، والقدرة على الأداء بشكل أفضل، وذكر أنّ الذّكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب **20%** من عوامل نجاح الإنسان في الحياة، في حين يعود **80%** من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذّكاء الإنفعالي.

كما قام باراون بعمل دراسات رائدة في أوائل الثمانينات، وهو الذي قام بوضع أو نموذج وطرح نموذجاً للذّكاء الإنفعالي من حيث أنّه مجموعة من المهارات الإنفعالية والإجتماعية المتمثلة في (الوعي الذاتي للإنفعالات وفهمها والتعبير عنها وإقامة علاقات مع الآخرين، التي تؤثر في القدرات الكلية للشخص ليتكيف مع متطلبات وضغوطات الحياة.

ويتضح مما سبق ذكره أنّ الذّكاء الإنفعالي مفهوم له جذور تاريخية ولا يعد مفهوما جديداً، حيث نجد أعمال وجهود باحثين إنصبَّت على الذّكاء، وذكر فيها معنى الذّكاء الإنفعالي في تسميات مثل الذّكاء الإجتماعي أوالذّكاء الشخصي أمثال **ثورندايك، وجاردنر**، والمصطلح بدأ بالظهور على يد كل من **ماير و سالوفي (1990)**، والتأكيد على أهمية

الجانب الإنفعالي الذي يحتويه، وأهميته في التكيف والنجاح في الحياة، كما ساهم في إنتشاره **جولمان** عند نشر كتابه المسمى بذّكاء المشاعر وكل أعمال هؤلاء الباحثين مهدت الطريق لبروز الذّكاء الإنفعالي **(أبو زيتون،2010،ص17).**

وقد **أشار ماير وسالوفي (1997)** و**البهدل (2013)** الوارد في **(السمادوني، 2007، ص ص 30-37)** و**(بن جامع، 2010، ص 32)** إلى أنّ مفهوم الذّكاء الإنفعالي في تطوره مر بخمس مراحل هي:

1- المرحلة الأولى (1900-1969):

وفيها تناولت الدراسات النفسية الذّكاء والإنفعالات كمواضع ضيقة ومنفصلة، حيث تميزت هذه المرحلة بإنفصال الدراسات السيكولوجية المهتمة بالذّكاء الإنفعالي على تلك المهتمة بالوجدان والإنفعال والعواطف، فالإتجاه السائد في علم النفس يؤكد على إنفصال الجوانب الإنفعالية عن العمليات العقلية، وذلك لأنّ الذّكاء والإنفعال وفق لهذا الإتجاه مفهومان متعارضان.

2- المرحلة الثانية (1970- 1989):

وقد تميّزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات لظهور الذّكاء الإنفعالي منها:

أ- الدمج الحاصل بين الدراسات المعرفية (دراسات الذّكاء) والدراسات الإنفعالية (دراسات العواطف والمشاعر)، لدراسة تفاعل العواطف والأفكار وتأثير كل منهما في الآخر، وذلك نتيجة ظهور اتجاه جديد في علم النفس، ينظر إلى العلاقة بين الذّكاء الإنفعالي والذّكاء المعرفي كعلاقة تكامل وتفاعل متبادل .

ب- تطور حقل الإتصالات غير اللفظية، والتأكد على أهمية الإدراك المعلومات غير اللفظية ومنها المتعلقة بالعواطف والمشاعر والإنفعالات.

ج- تنامي الدراسات النظرية والتطبيقية في مجال الذّكاء الإجتماعي، والتي تركز في جانب منها على الجانب الوجداني الإنفعالي العاطفي.

3- المرحلة الثالثة (1990- 1993):

شهدت هذه الفترة بداية ظهور مصطلح الذّكاء الإنفعالي، في العديد من الدراسات والمقالات العلمية، حيث نشر **ماير وسالوفي** مقالاً أول سنة **1990**، والذي يهدف إلى إثبات أنّ الذّكاء الإنفعالي هو نوع شرعي من أنواع الذّكاء العام.

4- المرحلة الرابعة (1994-1997):

تميزت هذه الفترة بانتشار مفهوم الذّكاء الإنفعالي خارج الأوساط الأكاديمية، أيّ في الميادين العلمية والمهن المختلفة، وتم توسيع مفهومه من خلال كتاب **جولمان**، وظهور كتب أخرى تناولت الذّكاء الإنفعالي.

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

تميزت هذه الفترة بالإهتمام الأكاديمي الجاد بموضوع الذّكاء الإنفعالي، حيث قامت بتمحيص مفهوم الذّكاء الإنفعالي من خلال الدراسات والكتابات المتعلقة بطبيعته ومكوناته وكيفية قياسه**(السمادوني،2007،ص ص30-37)**.

نستخلص مما سبق أنّ الذّكاء الإنفعالي مفهوم له جذور تاريخية، ومرّ بعدة مراحل وتطورات إلى أن وصل إلى إمكانية قياسه وإدخاله ضمن المناهج التربوية والتعليمية حيث عرف من طرف العديد من الباحثين والعلماء كل حسب وجهة نظره وإتجاهاته العلمية.

3- نماذج الذّكاء الإنفعالي:

تنوعت اتجاهات الباحثين في تحديد مفهوم ومهارات وأبعاد الذّكاء الإنفعالي ضمن نماذج متنوعة، ومن خلال الدراسات التي تناولت الذّكاء الإنفعالي يمكن استخلاص النماذج الأتية في الذّكاء الإنفعالي.

3-1-نموذج جولمان للذّكاء الإنفعالي:

ويحدد **جولمان (Goleman, 1997)** مهارات الذّكاء الإنفعالي وفق النموذج الآتي:

* **المعرفة الإنفعالية:** وتتمثل في الوعي بالذات والتعرف على الشعور وقت حدوثه ورصد المشاعر والإنفعالات وفهمها ويعتبر الوعي بالذات هو البعد الأساسي في الذّكاء الإنفعالي.

* **إدارة الإنفعالات:** وتشمل على القدرة على التعامل مع الإنفعالات و إدارتها بشكل ملائم وتهدئة النفس والتخلص من القلق والمشاعر السلبية.

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

* **إدراك إنفعالات الآخرين:** وتتضمن القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة إنفعالاتهم والقدرة على إلتقاط الإشارات الإنفعالية للآخرين وتبني هذه المقدرة على أساس الوعي بالإنفعالات وتعتبر مهارة إنسانية ضرورية في الأعمال القيادية.

* **إدارة العلاقات الإجتماعية:** وهذا المجال يتطلب الكفاية الإجتماعية ويتطلب المهارات التأثيرية لإدارة إنفعالات الآخرين وضبطها.

ويعتبر هذا البعد متطلبا هاما في القيادات العليا والأعمال التي تتطلب إتصالات مع المجتمع بشكل مكثف **(جبر سعيد، 2004، ص 14).**

3-2-نموذج بارون للذّكاء الإنفعالي:

حدد **باروان 1997 (Bar on)** مكونات الذّكاء الإنفعالي باعتماد على نظريته ومفهومه للذّكاء الإنفعالي وأشار إلى أنّ الذّكاء الإنفعالي يتكون من (10) كفاية موزعة على خمسة مكونات بين الجوانب الشخصية والإنفعالية والإجتماعية وهي:

- مكونات الشخصية الداخلية (Interpersonnel components): وتتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وهي الوعي بالذات وتقدير الذات والإستقلالية.

- مكونات العلاقات بين الأشخاص (components Interpersonnel): تتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين وتشتمل على التعاطف والكفاءة الإجتماعية والعلاقات الشخصية.

- المكونات التكيفية (components Adaptability): وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة وهي إختبار الواقع والمرونة وحل المشكلات.

- مكونات إدارة التوتر(Management components) : وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الإندفاع وضبط الذات وتشتمل على التحمل التوتر والضغط النفسي وضبط الإندفاع.

- مكونات المزاج العام: وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها وتشمل على التفاؤل والسعادة **(جبر سعيد، 2004، ص 15).**

3-3- نموذج ماير وكاروسو وسالوفي:

حدد **ماير وكاروسو وسالوفي** النموذج التالي للذّكاء الإنفعالي ويتكون من مجموعة من القدرات الرئيسية التي تم تصنيفها إلى أربعة مجالات وهي:

- القدرة على الوعي الإنفعالي:

وتتضمن القدرة على معرفة الإنفعالات بدقة والتعبير عنها وتتضمن كذلك التقييم الدقيق كالإنفعالات الذاتية و إنفعالات الآخرين.

- القدرة على إستخدام الإنفعالات:

وتتضمن القدرة على إستخدام الإنفعالات لتقوية وتسهيل التفكير وتتضمن كذلك القدرة على الربط الدقيق بين الإنفعالات وبعض الأحاسيس.

- القدرة على فهم الإنفعالات و دلالاتها:

وتتضمن القدرة على تحليل الإنفعالات إلى أجزاء وفهم الإنفعالات وكذلك القدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الإجتماعية.

- القدرة على إدارة الإنفعالات:

وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية والمشاعر الآخرين وضبط المشاعر السلبية وتعبيرعن الحالة المزاجية **(نفس المرجع السابق، ص16).**

3-4-نموذج وايز نجر:

إستند **وانرنجر (Weisinger 2004)** في بناء هذا النموذج على نظرية سالوفي وماير في الذّكاء الإنفعالي، حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث نهايات متصلة بالبعد الشخصي Intrapersonal ويحتوي البعد الشخصي للذّكاء الإنفعالي على الكفاية الأتية:

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

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

* **الدافعية الذاتية Self- Motivation:** ويقصد بها تمييز وإستخدام المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية والخارجية) للإستغلال الفرص بفاعلية، وهذه الكفاية تتضمن الحديث الذاتي Self- Talk وتدريب الذات Self- Coaching أما الكفايتان المتصلتان بالبعد الشخصيي فهما:

- **الإتصال الجيد:** وهو تطوير مهارات الإتصال والإنخراط في ممارسات الإتصال الفاعل في بناء العلاقات.
- **مراقبة الإنفعالات:** وهي مساعدة الآخرين في إدارة إنفعالاتهم وإستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة **(جبر سعيد، 2004، ص 16).**

3-5-نموذج مونتيماير و سبي:

أشار مونتيماير وسبي (Montemyer et Spee, 2004) إلى أنّ الذّكاء الإنفعالي الذي قدمه بعض الباحثين الرواد في الذّكاء الانفعالي مثل **جولمان (Goleman)** و**ماير وسالوفي (Mayer et Salovy)** و**ماثيوز (Matheus)** يمكن تصنيفه في فئتين رئيسيتين تتضمان مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين والوعي، مقابل إدارة الإنفعالات وهكذا إفترض أنّ الذّكاء الإنفعالي يتضمن أربعة أبعاد هي:

- **الوعي (الإدراكي) الإنفعالي للذات Emotional Self- Awareness:** وهي القدرة على تميز الإنفعالات الذاتية.
- **الوعي الإنفعالي للآخرين Other- Awareness Emotional:** وهي القدرة على تمييز إنفعالات الآخرين.
- **الإدارة الإنفعالية للذات Emotional Self- Manageme :** وهي الكفاية التي تمكن الفرد من السيطرة على الإنفعالات الذاتية.

- **الإدارة الإنفعالية للآخرين Emotional Other Management:** وهي الكفاية التي تمكن الفرد من السيطرة على إنفعالات الآخرين **(جبر سعيد، 2004، ص 17).**

يتبيّن مما سبق عرضه من النتائج النظرية حول الذّكاء الإنفعالي، أنّ هذا المفهوم يتضمن مهارات شخصية وإجتماعية في التعامل مع الذات ومع الغير، كما أنّ الذّكاء الإنفعالي يجمع في مضامينه، المعرفة، الوجدان والسلوك.

4-أبعاد الذّكاء الإنفعالي:

يذكر الباحثون أبعاد متعددة للذّكاء الإنفعالي كل منهم حسب وجهة نظره وإتجاهاته العلمية إذ نجد **ماير وسالوفي Mayer et Salovey** الّذي حددا أربعة أبعاد رئيسية للذّكاء الإنفعالي وهي:

1-إدراك وتقييم الإنفعالات والتعبيرعنها: ويرتبط بقدرة الفرد على إدراك إنفعالات الآخرين، وتقييمها، والتعبير عنها بدقة وبشكل فعال أمام الآخرين.

2-إستخدام الإنفعالات لتسهيل التفكير: ويشير هذا البعد إلى القدرة على إستخدام الإنفعالات، كوسيلة لتوليد التفكير من خلال نقل المشاعر والأحاسيس، وفهمها وتحليلها وتوظيفها، في عملياته المعرفية لتسهيل عمل هذه العمليات وعدم إعاقتها.

3-فهم وتحليل الإنفعالات: ويتمثل هذا البعد بالقدرة على فهم الإنفعالات وترابطها وتكاملها وتقدير معانيها.

4-التنظيم التكاملي للإنفعالات: يركزهذا البعد على التنظيم الواعي للإنفعالات من أجل تعزيز النمو الانفعالي السليم للفرد، ويتمثل هذا البعد في القدرة على الإنفتاح على المشاعر والأحاسيس وتعديلها من أجل تطوير النمو الشخصي للذات **(بلال، 2014، ص 33).**

كما نجد **جولمان Goleman** والذي قسم الذّكاء الإنفعالي إلى خمسة أبعاد وهي:

1- الوعي بالذات : ويعني معرفة الفرد بحالته المزاجية وبإنفعالاته عند حدوثها.

2- إدارة الإنفعالات: وتعني قدرة الفرد على تحمل الإنفعالات القوية، وأَن لا يكون عبدا لها، كما تتضمن (الحفز الذاتي) وهي القدرة على توظيف الإنفعالات في زيادة الدافعية.

3- الوعي الإجتماعي: ويقصد به معرفة وإدراك مشاعر الآخرين، مما يؤدي إلى القدرة على المشاركة الوجدانية معهم، وتحقيق التناغم الوجداني معهم.

4- المهارات الإجتماعية: ويقصد بها التعامل مع الآخرين، بناءاً على فهم ومعرفة مشاعرهم، وإدارة التفاعل معهم بشكل فعال يسمح بتحقيق أفضل النتائج **(بلال ، 2014، ص 34).**

أمّا **(Bar-on)** فيؤكد أنّ أهم الكفايات التي تميّز الأشخاص الأكثر فعالية ونجاحاً في الحياة هي الوعي الإنفعالي، والتعاطف والمرونة، والتفاؤل والسعادة، والقدرة على حل المشكلات والكفاية الإجتماعية والقدرة على إقامة علاقات شخصية وضبط الإندفاع وتحمل التوتر **(بلال ، 2014، ص 34).**

ولقد توصل كلا من **(فاروق السيد عثمان وعبد السميع رزق)** إلى أنّ الذّكاء الإنفعالي يتكون من خمسة أبعاد وهي:

1- المعرفة الإنفعالية: وهي القدرة على الإنتباه، والإدراك الجيد للإنفعالات والمشاعر الذاتية، والتمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.

2- إدارة الإنفعالات: وهي القدرة على التحكم في الإنفعالات السلبية وتحويلها إلى إنفعالات إيجابية، وممارسة مهارات الحياة الإجتماعية والمهنية بفاعلية.

3- تنظيم الإنفعالات: القدرة على توجيه الإنفعالات والمشاعر نحو تحقيق الإنجاز والتفوق، وإستعمال الإنفعالات والأحاسيس في صنع أفضل القرارات.

4-التعاطف: وهو القدرة على إدراك إنفعالات الآخرين، والتوحد معهم إنفعاليا، وفهم مشاعرهم وإنفعالاتهم والتناغم معها.

5- التواصل: وهو التأثير الإيجابي القوي في الآخرين، مع معرفة متى يفضل إتباعهم ومساندتهم **(السيد عثمان ورزق، 2001، ص 48-49).**

ومما سبق نلاحظ إختلاف واضح في تحديد بعض من أبعاد الذكاء الانفعالي، وذلك يدل على تنوع وتعدد الإتجاهات العلمية التي إهتمت بمفهوم الذكاء الإنفعالي وتحليله إلى أبعاد ليسهل فهمه.

5- مهارات الذّكاء الإنفعالي:

ترتبط مهارات الذّكاء الإنفعالي بمتغيرات ذات طابع إنفعالي كما يشير إليها **عكاشة (2005)** على النحو التالي:

- **الثقة:** ويقصد بها إحساس الفرد بقدرته على السيطرة وضبط الذات، إضافة إلى الإحساس بالتفاؤل والإستبشار بالمستقبل، مما يؤدي بطبيعة الحال إلى الإحساس بالقدرة على الإنجاز والثقة والقدرة على النجاح.
- **حب الإستطلاع والفضول المعرفي:** ويتدعم هذا الفضول في إكتشاف المتعلم للأشياء الجديدة وإستمتاعه بهذا الإكتشاف والإبتهاج العام عند تعلم ومحاولة تقصي الحقائق الجديدة، والإقبال على المخاطرة والتصّدي للمجهول.
- **القصد وإستقرار النية والسلوك الهادف:** ويقصد به إظهار المتعلم رغبته في التأثير على مجمل الظروف البيئية، مما يدعم المثابرة و الإصرار على تحقيق أهداف حتى وإن بدت بعيدة المنال، وكذلك تدعيم ميلهم إلى حل المشكلات والتغلب عليها.
- **الإرتباط بالآخرين:** ويقصد به القدرة على الإندماج الإجتماعي مع الآخرين، مما يدعم إمكانية النجاح في المدرسة، وإكتساب العديد من المهارات الإجتماعية.
- **القدرة على التواصل:** وتتمثل في القدرة على تبادل الرسائل الإنفعالية غيرالمنطوقة وفهمها والقدرة على معالجتها معرفيا، وإستخلاص دلالتها الإجتماعية، وإعادة صياغتها بصورة إيجابية تساعدهم على التفاعل الإيجابي مع الآخرين **(عكاشة،2005،ص85)**.

ويشير **التميمي(2002)** إلى أنّ هناك خمس مهارات للذّكاء الإنفعالي هي على نحو الآتي:

- **مهارات الإدراك الذاتي:** ويقصد بها أن يدرك الناس الأذّكياء كيف يحسون ويشعرون وماذا يدفعهم ويحفزهم وما الذي يبعث الإحباط في نفوسهم كيف يؤثرون في نفوس الغير.
- **المهارات الإجتماعية:** وتختص بكيفية الإتصال بالآخرين وكيفية إقامة العلاقات والروابط، وأن يحسن الفرد الانتباه والإصغاء، ويكيف إتصالاته بالآخرين حسب ما يتلائم مع إحتياجات هؤلاء الناس.

- **التفاؤل:** وتنمي هذه الكفاية من خلال بناء مواقف إيجابية في الحياة، والنظرة للمستقبل بتفاؤل ومحاولة تحقيق الأهداف رغم كل العقبات والمصاعب.
- **التحكم العاطفي:** وتتحقق تلك المهارات، من خلال التعامل مع الإرهاق والقلق، وحالات الإجهاد العصبي والخلافات الشخصية مع الآخرين بهدوء وإنضباط في سلوك.
- **مهارات المرونة:** وتتحقق هذه المهارات، من خلال التكيف مع التغيرات، وإستعمال المرونة في حل المشكلات لوضع خيارات آخرى وإيجادها **(زكي محمود، 2015، ص 30).**

ومما سبق نستخلص أنّ للذّكاء الإنفعالي مهارات عديدة، كالثقة وحب الإستطلاع والتفاؤل والتحكم والإرتباط بالأخرين، والقدرة على تواصل وغيرها من المهارات.

6- خصائص وسمات الأذّكياء إنفعالياً:

يتميز الأذّكياء بمجموعة مميزات وخصائص، وقد تم إستخدام مصطلح الذّكاء العاطفي، الإنفعالي، الوجداني لوصف الخصائص العاطفية التالية:

6-1-التقمص العاطفي: أو يقصد بها تكوين المشاعر، وهنا يتطلب من الفرد أن يتقمص مشاعر الآخرين، بشكل مؤقت حسب الموقف أو الحاجة، ويتعدى هذا التقمص الموقف، ويستطيع الفرد تكوين مشاعره كمشاعر الآخرين، ويتفهم إحساساتهم وألامهم أو أفراحهم، ويشاركهم هذه المشاعر.

6-2- ضبط المزاج: يقصد به قدرة الفرد على السيطرة على حالته المزاجية، والتحكم في مشاعره، بحيث لا يدفع الآخرين ثمن حالته المزاجية، وهذا الأمر يجب أن يتوفر في الأشخاص الذين لهم علاقات مباشرة مع عدد كبير من الناس، مثل المعلمين أو الموظفين الذين يتعاملون مع الجمهور.

6-3- تحقيق محبة الآخرين: يقصد بها كسب حب الآخرين، من خلال مهارات معين يجب أن تتوافر لدى الفرد.

6-4- التعاطف أو الشفقة: يجب على الفرد أن يتعاطف مع الآخرين ويقدر ظروفهم ويواسيهم في أحزانهم وألامهم، ويشفق على المريض المحتاج، ويكثر من السؤال عليهم.

6-5- التعبير عن المشاعر أو الأحاسيس وفهمها: يقصد بهذه المهارة، قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وإحساساته للآخرين، وأن يكون إيجابياّ في توصيل هذه المشاعر لهم، كما يجب أن يكون قادراّ على فهم مشاعرهم وتفسيرها، ويمكن تقسيم الأفراد في هذا الصدد إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: وهو الشخص الإيجابي في توصيل المشاعر، وهو شخص قادر على المبادرة والإفصاح عن مشاعره لغيره، وهو مرسل جيد للمشاعر.

النوع الثاني: هو الشخص السلبي في توصيل المشاعر، وهو شخص يتلقى المشاعر من الآخرين ويجيب عليها بمثل ما استلمها وهو مستقبل جيد للمشاعر.

النوع الثالث: وهو الشخص الفاقد للقدرة على الإرسال والإستقبال للمشاعر، فهو لا يفصح عن مشاعره للآخرين، ولا يرد على مبادرتهم له بأي شيء.

6-6- القابلية للتكيف: وهذه الخاصية تعني قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الإجتماعية الجديدة، والتأقلم معها بشكل سريع وناجح مثل الإنتقال من صفوف الدراسة إلى العمل أو الإنتقال من حياة العزوبية إلى الحياة الزوجية دون مشاكل تذكر أثناء هذا الإنتقال.

6-7-الإستقلالية: والمقصود بها الإستقلالية العاطفية عن الآخرين بحيث أن تكون للفرد مشاعره الخاصة، وتفضيلاته الشخصية دون أن يحاكي مشاعر الآخرين ويقلدهم في تفضيلاتهم، ويستقل عاطفيا عن الوالدين، فليس بالضروري أن يحب ما يحبون ويكره ما يكرهون.

6-8- المودة و الود: وهذا يعني السؤال عن الآخرين وودهم دون تحقيق مصلحة خاصة.

6-9- الإحترام: أي التعامل مع الآخرين باحترام، خاصة مع الأكبر سناً أو الأرفع مقاما والحديث معهم بشكل مهذب، وعدم رفع الصوت.

6-10-حلّ المشكلات: يصادف الإنسان الكثير من المشكلات أثناء تفاعله مع البيئة وهو إذا لم يستطيع التغلب على ما يعترض طريقه من مشكلات فإنّه يشعر بالإحباط الذي يؤّدي إلى الصراع النفسي، وليس من الميسور التغلب على المشكلات إلا إذا وقفنا على أسبابها، وهذا بدوره يتطلب التغلغل في حياة الفرد ماضيه وحاضره وأهدافه المستقبلية، وهو وحدة كاملة لا تتجزأ وترتبط مشكلات الفرد بعدة عوامل منها: تكوينه العضوي، وحالته الصحية،

وسماته الشخصية، وعلاقته الأسرية، ونشاطه المهني، والتعليمي، ونشاطه الإجتماعي **(بلال، 2014، ص 38).**

من خلال ما سبق نلاحظ أنّ الأذّكياء إنفعاليا يتمتعون بخصائص وسمات تميزهم عن الآخرين الذين لا تتوافر فيهم هذه الخصائص منها، كسب محبة الآخرين، وإحترامهم، وقدرة الفرد على السيطرة على حالته المزاجية، والتحكم في مشاعره....إلخ.

7-تنمية الذكاء الإنفعالي:

إنّ الذّكاء الإنفعالي لا يخضع للوراثة، وإنّما يكمن إكتسابه وتعلمه، حيث كشفت بحوث العلماء في هذا الصدد أنّ الذّكاء الإنفعالي يمكن التدريب عليه وتنميته من خلال الكثير من الأساليب.

وهناك العديد من الإستراتيجيات التي يمكن اعتمادها في تطوير قدرات الذّكاء العاطفي، فقد توصلت **فيتلو (Vitello, 2003)** إلى خمس إستراتيجيات تساعد الفرد على تطوير قدرات الذّكاء الإنفعالي و هي:

7-1-إستراتيجية التركيز على الذات: ويمكن أن يتم ذلك من خلال الإحتفاظ بسجل يعكس الأحوال العاطفية للفرد، سواء أكان ذلك على شكل دفتر مذكرات، أم على هيئة أشرطة تسجيل صوتية، والّتي تتيح للفرد فرصة الإطلاع على بعض الإستجابات المزعجة وغير المقبولة.

7-2 إستراتيجية التأمل والتفكير بالمحيط الخارجي: إذ أن هناك أنماطا عديدة من عمليات التأمل والتفكر التي يمكن أن تساعد الفرد كي يصبح أكثر وعياً وإدراكاً لكيفية تأثير العواطف في السلوك، مثل التفكير في خلق السموات والأرض **(بلال،2014،ص39).**

7-3 إستراتيجية إستخدام بحث تقييمي: وهي عبارة عن طفرة تتعلق بطرق التفكير بشأن التغيرات المهنية والشخصية، وهو أسلوب يأخذ في الإعتبار إحترام الناس قولاً وعملاً وبالإعتراف بالإنجازات المميزة التي قام بها القائد، والأفراد المحيطون، مع تقدير حالاتهم ومواقفهم، وتشجيعهم على التطلع لمستقبل أفضل، وقدم الخبراء تعريفات إضافية للبحث التقييمي بأنه "تلك العملية التي يمكن بواسطتها إكتشاف نقاط القوة الكامنة في الفرد أو في المؤسسة"، وبموجب بيانات تبين المجالات الّتي سيصل إليها الفرد، أوالمستويات الّتي

ستصل إليها المؤسسة بناءاً على تلك اللحظات التي كان فيها الفرد أو كانت فيها المؤسسة من قبل.

و تتوفر أربع حالات لهذا البحث التقييمي وهي:

- **الإستكشاف:** تقدير ماهية الأشياء.
- **التخيل:** تخيل ما يمكن أن يحدث.
- **التصميم:** تحديد ما يستوجب أن يكون.
- **المصير:** إيجاد وتهيئة ما سيكون، ويمكن إستخدام البحث التقييمي من خلال طرح أسئلة على الذات وعلى الآخرين.

4-7 إستراتجية ممارسة الإستمتاع المتعاطف: وذلك بالإستمتاع إلى ما يقوله الفرد جيداً مع السعي إلى أن يكون الفرد حساساً ومتفهماً بغض النظر عن مدى إختلاف أو تشابه استجابة الشخص الآخر مع مشاعرك وإدركاتك، وقد تعمل مسألّة الضغط النفسي النابعة من الظروف المالية والتنظيمية والمهنية على إعادة قدرة الفرد على الإستمتاع بشكل متعاطف للآخرين، واستجابة لمثل تلك القضايا يتوجب على الفرد الإنخراط في التأملات الذاتية لتعزيز ودعم الوعي والإدراك الذاتيين، ولإدارة الإضطرابات المتصاعدة، وإعداد الحوافز لمواجهتها بفعالية ونجاعة والإستمتاع المتعاطف له أهمية كبيرة لأنّه يوفر للفرد بيانات دقيقة، بدلا من إسقاط القضايا على الذات، ويقوم الفرد بموجب ذلك بإفتراض الأفكار والمشاعر والحوافز أوالدوافع، وعمليات التبرير، وبناءاً على ذلك، لابد من مواجهة الحقيقة الموجودة في عقول الأشخاص الآخرين والبحث عن مصداقية ما قبل وإستخدام تساؤلات تبدأ على سبيل المثال في أثناء الاستمتاع هل هذا ما تقصده وترمي إليه **(بلال، 2014، ص 41).**

ومن خلال ما سبق نرى أنّ هناك عدة طرق وأساليب وإستراتيجيات تمكن الفرد أوتساعده على تنمية قدرات الذّكاء الإنفعالي لديه.

8-أهمية الذّكاء الإنفعالي:

نظرا للدور الكبير الذي يلعبه الذّكاء الإنفعالي في مختلف ميادين الحياة فقد شهد إهتماماً بالغاً في كل أنحاء العالم، من قبل المؤسسات التعليمية والجامعة والشركات الكبرى، التي أدركت أنّ الذّكاء الإنفعالي ينطوي على فوائد جمة وأهمية كبرى يمكن إيجازها فيما يلي:

8-1- أهميته في المجال التربوي:

تشير الأبحاث في هذا المجال إلى أنّ صحة العاطفية هامة للتعلم الفعال، وأنّ فهم الطالب لكيفية التعلم هو أساس نجاحه والذّكاء الإنفعالي بمفهومه العام يعني الثقة بالنفس وضبط الذات ، والقدرة على التواصل، والتعاون وحب الإستطلاع وهذه كلها صفات ضرورية للتحصيل العلمي والمعرفي.

إنّ الطالب الذي لا يتحكم في إنفعالاته ولا يبدي مشاعر التفهم، فإنه يكون عرضة التوتر والغضب والإكتئاب مما يعيق عملية التعلم لديه، فالطالب الذي تتملكه هذه الحالات لا يستطيع إستيعاب المعلومات والمعارف لأنّ "الإنفعالات السلبية القوية تحول الإنتباه إلى إنشغال بذاته مانعة أي محاولة للتركيز على شيء آخر" **(الجبالي، 2002، ص 17).**

يشير **سالوفي (Salovey)** إلى أنّ مفهوم الذّكاء الإنفعالي دخل بقوة إلى المدارس بغية تنميته، حيث أكدّت مناهج التعلم المهارات الإنفعالية والإجتماعية بين المتعلمين في الوسط المدرسي**(نفس المرجع السابق،ص18).**

8-2- أهميته في المجال المهني:

يشير **مدثر سليم أحمد** إلى أن العديد من الباحثين أمثال:

Levusome, Graves, Goleman, Gardner قد لمسوا فائدة كبيرة للذّكاء الإنفعالي يمكن إنجازها في النقاط التالية:

- يساهم في التنبؤ بالنجاح المهني.
- يعد مؤشرا فعالاً للأداء الناجح.
- يزيد من فاعلية انتقاء الأفراد للوظائف.
- يساند على النجاح الوظيفي للفرد كما يضمن له النجاح في علاقاته المهنية.

- له تأثير واضح على العلاقات الإجتماعية بزملاء العمل والرفاق **(مدثر، 2002، ص 53-54).**

في حين يذكر**سالوفي Salovey** أنّ الذّكاء الإنفعالي يلعب دورا كبيرا في ميدان العمل، حين يجعل الفرد واعياً باستجاباته الإنفعالية وإنفعالات الآخرين، في القيادة والإدارة إذ يساعد الذّكاء الإنفعالي للمسير على توجيه الموظفين إنفعاليا و إتخاذ القرارات الملائمة **(نفس المرجع السابق).**

3-8- أهميته في مجال الصحة النفسية:

يلعب الذّكاء الإنفعالي دورا بالغاً في النجاح المهني والسعادة الزوجية والصحة النفسية بصورة عامة، فقد أشارت نتائج البحوث أنّ الأشخاص الذين يعانون من القلق المزمن أو الإكتئاب أو الحزن معرضون للإصابة بأمراض أكثر من المدخنين، توّصل **جاك بلوك (Jaek Blok)** في دراسته إلى أنّ الأشخاص ذوي الذكاء الإنفعالي المرتفع كانوا أكثر تميزا في الجوانب الإجتماعية ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين **(الأعسر وكفافي، 1998، ص 70).**

يرى **سالوفي (Salovey)** بأنّ الذّكاء الإنفعالي يلعب دورا كبير في مجال العلاقات الإنسانية،خاصة في تنمية دافعية الإنجاز وإدارة الضغوط، وحل الصراعات بل في كل مجالات الحياة سواء الأسرية المدرسة أو العمل **(نفس المرجع السابق).**

كما خلص **بروكت (Brockett)** إلى أنّ الذّكاء الإنفعالي كقدرة عقلية على الأرجح أنّه سيأخذ مكانه كأحد المتغيرات المهمة التي ترتبط بالتكيف، والأداء في الأسرة والمدرسة ومكان العمل **(نفس المرجع السابق).**

من خلال ما سبق نستخلص أنّ الذّكاء الإنفعالي يلعب دور كبير في نجاح حياة الفرد سواء على الصعيد المهني أو الإجتماعي أو المدرسي.

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أنّ الذّكاء الإنفعالي يعني وعي الشخص بمشاعره وحسن إدارة علاقاته مع الآخرين، حيث يعد الذّكاء الإنفعالي أحد الركائز الأساسية للعديد من المشكلات ويساعد على الإبتكار والحب والمسؤولية والإهتمام بالآخرين، كما يعد أسلوب جديد في تناول الشخصية الإنسانية حيث يأخذ بعين الإعتبار كل الجوانب المكونة لها، ويعتبر مظلة تجتمع تحتها العديد من المهارات الشخصية والإجتماعية.

الفصل الثالث: مستوى الطموح

تمهيد.

1- مفهوم مستوى الطموح.

2- الإتجاهات النظرية المفسرة لمستوى الطموح.

3- أنواع مستوى الطموح.

4-طبيعة مستوى الطموح.

5- أساليب قياس مستوى الطموح.

6- نمو مستوى الطموح.

7-المراهقة والطموح.

8-سمات الشخص الطموح.

9- العوامل المؤثر في مستوى الطموح.

-خلاصة الفصل.

تمهيد:

يُعد مستوى طموح بعداً من أبعاد الشخصية الإنسانية، لما له من تأثيرعلى حياة الفرد والجماعة، إذ يعمل بمثابة حافز يدفع الفرد للقيام بسلوكيات معينة، فلكل منا طموح معين يضعه أمامه ويجتهد في تحقيقه وقد ينجح أو يفشل في ذلك، وهذا يعتمد على مدى كفاءته وقدراته وتقديره لذاته وتبعاً لخبرات النجاح أو الفشل الّتي يكتسبها الفرد من أنماط التفاعل بينه وبين واقع حياته، ولهذا يعتبر مستوى الطموح من العوامل الهامة والمميِزة للشخصية.

ومن خلال هذا الفصل سنتطرق إلى تعريف مستوى الطموح، الإتجاهات النظرية المفسرة لمستوى الطموح، أنواع مستوى الطموح، طبيعة مستوى الطموح، أساليب قياس مستوى الطموح، نمو مستوى الطموح، المراهقة والطموح، سمات الشخص الطموح، والعوامل المؤثرة في مستوى الطموح.

1-تعريف مستوى الطموح:

- تعريف هوب"Hopp" (1930) : أول من عرف مستوى الطموح في مجال دراسته عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطموح، حيث عرفه بأنه **"**أهداف الشخص وغاياته أوما ينتظر القيام به في مهمة معينة.

ويتضح من هذا التعريف أنَّ **"هوب"** خلط بين الطموح ومستوى الطموح من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن هوب تعرض لمستوى الطموح على المستوى الشعوري فحسب، وأغفل الدوافع والحاجات اللاشعورية الّتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة تكون غير واضحة للفرد و لكنّها تؤثر في سلوكه **(عبد الفتاح، 1990، ص 7).**

- عرّف **فرانك "Frank" (1935)** مستوى الطموح بأنّه**: "** الإنجاز القادم كمهمة مألوفة يحاول الفرد الوصول إليها بصورة صريحة**" (آل أطميش، 2005، ص 26).**

- ويعرفه **Gardner "جاردنر" (1949)** بأنّه**: "**القرار والبيان الّذي يتخذه الفرد بالنسبة لأدائه المقبل**" (أبو ندى، 2004، ص 53).**

عرف **مورتوندوتش (Mortondotch1954)** مستوى الطموح بأنّه: "الهدف الّذي يعمل الفرد على تحقيقه، ومفهوم مستوى الطموح يكون له معنى أودلالة حين نستطيع أن ندرك المدى الّذي تتحقق عنده الأهداف الممكنة**" (عبد الفتاح، 1984، ص 11).**

- ويعرفه **الزيادي (1961)** على أنّه**: "**المستوى الّذي يتوقع الفرد أن يصل إليه على أساس تقديره لمستوى قدراته وإمكانياته **(الزيادي، 1961، ص 53).**

-وتعرفه **"عبد الفتاح" (1984):** بأنّه **"**سمة ثابتة ثباتاً نسبياً تفرق بين الأفراد في الوصول إلى مستوى معين يتفق والتكوين النفسي للفرد وإطاره المرجعي، ويتحدد حسب خبرات النجاح والفشل الّتي مَّر بها**" (عبد الفتاح، 1984،ص14).**

- وعرفت**" أمال عبد السميع أباظة " (2004)** مستوى الطموح على أنّه "الأهداف الّتي يضعها الفرد لذاته في مجالات تعليمية أو مهنية أو أسرية أو اقتصادية ويحاول تحقيقها، ويتسم بالعديد من المؤثرات الخاصة وبشخصية الفرد أوالقوى البيئية المحيطة به، إذ يتناسب مستوى الطموح مع إمكانيات الفرد وقدراته الحالية والمتوقعة ، وإذا لم تتناسب معها ظهرت التفككية والإضطراب، ودائماً الفرد يحاول تخطي العقبات الّتي تحول دون

تحقيق أهدافه أو تعرقلها، وأحياناً أُخرى يفشل ويقل مستوى طموح الفرد، ويعتبر مستوى الطموح عامل واقعي للأداء كما يعتبر من خصائص الشخص الصلبة التي تتحمل الضغوط وتتصّف بالتحدّي والضبط والإلتزام **(عبد السميع أباظة، 2004، ص 7).**

ومن خلال التعاريف السابقة يمكننا أن نستخلص تعريفاً لمستوى الطموح هو ذلك الهدف الإيجابي الّذي يتوقعه الفرد، أو يتطلع للوصول إليه يكون تحقيق هذا الهدف بعيد المدى نسبياً، ويختلف من فرد إلى آخر وفقاً لقدراته وإمكانياته وتطلعاته المستقبلية.

2- الإتجاهات النظرية المفسرة لمستوى الطموح:

تعددت النظريات الّتي تناولت مستوى الطموح بشكل مباشرأوغير مباشروذلك حسب الجانب الّذي تناولته كل نظرية من جوانب الشخصية لتفسير مستوى الطموح، ومن هذه النظريات ما يلي**:**

2-1- نظرية القيمة الذاتية للهدف: قدمت **اسكالونا (Escalona 1940)** نظرية القيمة الذاتية للهدف، والّتي ترى أنّه على أساس القيمة الذاتية للهدف يتقرر الإختيار، والإختيار لا يعتمد على أساس القوة أو قيمة الهدف الذاتية كما هي فحسب، ولكن يعتمد على القيمة الذاتية بالإضافة إلى احتمالات النجاح والفشل المتوقعة، فهي عبارة بسيطة فإنّ القيمة الذاتية للنجاح أو وزن النجاح تعتبر نتيجة للقيمة نفسها والإحتمالات النجاح، وهذه النظرية حاولت تفسير ثلاث حقائق:

1- هناك ميل لدى الأفراد ليبحثوا عن مستوى الطموح مرتفع نسبياً.

2- كما أنّ لديهم ميلاً لجعل مستوى الطموح يصل إرتفاعه إلى حدود معينة.

3- الميل لوضع مستوى الطموح بعيداً جداً عن المنطقة الصعبة جداً والسهلة جداً.

وترى **اسكالونا(Exalona)** أنّ هناك فروق كبيرة جداً بين الناس فيما يتعلق بالميل الّذي يسيطر عليهم ويتحكم فيهم لتجنب الفشل أو للبحث عن النجاح، فبعض الناس يظهرون خوفاً شديداً من الفشل فيسيطر عليهم احتمال الفشل، وهذا ينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف **(عبد الفتاح، 1990،ص48).**

2-2- نظرية المجال:

تعتبر نظرية المجال أول نظرية فسرت مستوى الطموح وعلاقته بالسلوك الإنساني بصفة عامة ،وهي النظرية الوحيدة الّتي تعرضت لتفسير مستوى الطموح مباشرة، وقد يرجع ذلك إلى الأعمال المتعددة الّتي قام بها **ليفين Lovin** وتلاميذه **(عبد الفتاح،1990، ص55).**

حيث أوضح **ليفين Lovin** أنّ المعنى الإجرائي لمستوى الطموح يكون في ضوء طبيعة المهمة

وقد اتّفقا **فرنك وليفين(Frank& Lovin)** بأنّه مستوى الأداء المستقبلي في مهمات مألوفة الّتي يعرفها الفرد ويعرف مستوى أدائه فيها ماضياً يضع لنفسه مستوى معين لتحقيق أداء مستقبلي، وذلك بمعرفة دور الأثر الإيجابي لخبرات النجاح السابقة في رفع مستوى الطموح والأثر السلبي الذي تركته الخبرات السابقة في انخفاض مستوى الطموح.

وقام **ليفين (Lovin)** وجماعته بوضع نموذج مفاهيمي للشخص كموضوع للقوى البيئية الّتي تؤثر فيه من كل جانب، واقتراح **ليفين (Lovin)** مفهوم الحيز المكاني (المجال) أو النشاط الهندسي في تغيير حركة الشخصية قائم على حركة الفرد ضمن مجال معين من منطقة إلى أخرى، وهذه الحركة لها مستويات متعددة تبعاً لصعوبة المهمة الّتي تمثل كل منطقة في المجال.

ويتنوع الشخص بقراره حول مستوى صعوبة المهمة وكيفية اتخاذ الطريق بين منطقة ومنطقة الهدف، وإندفاعية الفرد لمستوى صعوبة المهمة هي الّتي تحدد لدى الشخص نجاحه الّذي يعد منطقة الهدف الموجبة أو فشله الّذي يعد منطقة الهدف السالبة.

و هكذا يرى **ليفلين(Lovin)** أنّ سلوك الفرد في لحظة معينة هو عبارة عن وظيفة، فوظيفة المجال للموقف والعوامل الشخصية على وقف مصطلح مستوى الطموح هو اللحظة الّتي تتمثل في نتاج خبرة المرء عندما يتحدى مهمة في مستوى معين من صعوبة إذ يتأثر قراره بقوة متعددة وبعض هذه المؤثرات غير مألوفة لدى الفرد في مواقف سابقة، فتقرير مستوى طموحه يكون من نتاج المعادلة العقلية وعلى النحو الآتي:

1- تكافئ الهدف الّذي يتوقف على قوة الموجة نحو الأهداف الناجحة أو الفاشلة.

2- احتمالية الفرد في النجاح: تقديره لثقته بالقدرة على أداء تلك المهمة بنجاح.

3- احتمالية الفرد في الفشل: تقديره لفرصة الفشل في أداء تلك المهمة.

واحتمالية الفرد في النجاح أو الفشل يمكن أن تكون متشابهة في المسافة النفسية من الهدف لأنّ النجاح أو الفشل يتقرر تبعاً لبحث المرء عن الرضا أو تحمله للألم **(بوفاتح، 2005، ص82).**

ونستخلص من نظرية المجال أنّ هناك عاملين أساسيين في تحديد مستوى الطموح، بحيث تعمل الخبرات أو التجارب السابقة الناجحة على رفع مستوى طموح الفرد في التجارب القادمة، بينما تعمل الخبرات الماضية السلبية أو الفاشلة على خفض مستوى الطموح الفرد في التجارب اللاحقة، ومنه يمكن القول أنّ طموح الفرد يتم تحديده حسب خبرات الفرد الماضية.

2-3- نظرية Adler:

آمن **Adler** بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتفاع، وذلك تعويضاً عن مشاعر النقص، كم أكد أهمية الذات وأهمية العلاقات الإجتماعية، وعلى أهمية الحاضر بدلاً من توكيد أهمية الماضي **(العيسوي، 1987، ص33).**

وتعتبر نظرية **Adler** الإنسان كائناً إجتماعياً تحركه الحوافز الإجتماعية وأهدافه الحياتية، والّتي يسعى جاهداً لبلوغها، كما أنّ لديه القدرة على التخطيط لأعماله وتوجيهها **(الجبوري، 2013،ص21).**

ومن المفاهيم الأساسية عند Adler:

- الذات الخلاقة: وتعني ذات الفرد الّتي تدفعه إلى الإبتكار، توظيف المعطيات لتصنع منها شيء يطمح إليه الفرد.

- الكفاح في سبيل التفوق: يعتبر الكفاح فطرياً فالفرد يسعى نحو التفوق من ميلاده حتى مماته.

- أسلوب الحياة: ويتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل بحيث يسير وفق خطة ثابتة لتحقيق أهدافه والتخطيط لها، والتشاؤم يرجع إلى مشاعر النقص فتحدد خبرات الفرد

واستعداداته لمثل هذه المشاعر، والّتي تحدد من خلال موقف الفرد اتجاهها، فهناك أفراد يسعون دائماً أن يتخلصوا من مشاعر النقص.

- **الأهداف النمائية** : حيث يفرق الفرد الناضج بين الأهداف القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية والّتي لا يضع فيها الفرد اعتباراً لحدود امكانيته وقدراته لتحقيقها، ويرجع ذلك لسوء تقدير الذات بحيث يعتبر **Adler** مبدأ الكفاح من أجل التفوق الغاية الّتي يسعى إليها جميع الأفراد وتعتبر الغاية عامل حاسم في توعية سلوك الفرد **(بوزرزور، 2011،ص32).**

ومنه يمكن القول أنّ **Adler** في نظريته أعطى الأهمية لأربعة مفاهيم أساسية والمتمثلة في الذات الخلاقة والّتي يرجعها لمفهوم الفرد عن ذاته حيث تسعى هذه الذات الخلاقة إلى تحقيق أسلوب الإنسان الشخصي والّذي يميزه غيره في حياته، ويعد مبدأ الكفاح في سبيل التفوق مطلب فطري، فالإنسان منذ ميلاده إلى وفاته يسعى من أجل التفوق فهي الغاية الّتي يسعى الإنسان لتحقيقها من خلال أسلوب في الحياة محققاً أهدافه الّتي تتوافق وإمكانياته وقدراته الشخصية.

2-4- نظرية محددات الذات:

تعتبر نظرية محددات الذات **(SDT)Self- DeternimationTheory** من النظريات المعاصرة الّتي تهتم بدراسة تنمية وتطويرالشخصية، التنظيم الذاتي، الحاجات النفسية، أهداف الحياة أو الطموحات، علاقة الثقافة بالدوافع، تأثير العوامل الإجتماعية على الدوافع، السلوك، الرفاهية....إلخ، و بدأت الجذور الأولية لهذه النظرة عام (1970)، و بدأت أبحاثها تتزايد في مجال الرياضة، التعليم، الرعاية الصحية في منتصف عام (1980) من قبل مجموعة من الباحثين في كندا وعلى رأسهم **Vabllerand (برجي، 2018، ص 64).**

وتعتبر أهداف الحياة (الطموحات) الّتي يستخدمها الأفراد في توجيه أنشطتهم من بين الأعمال التجريبية الّتي اهتمت نظرية**(SDT)** بدراستها، حيث تبين تجريبياً أنّ هذه الأهداف تندرج في نوعين وهما الأهداف الداخلية (الطموح الداخلي)، والأهداف الخارجية (الطموح الخارجي).

وتتمثل أهداف الحياة في الطموحات الداخلية والمتمثلة في نمو أو تطور الشخصية، العلاقات الإجتماعية والمشاركة الإجتماعية، وتعمل هذه الأهداف على إتباع حاجات الفرد النفسية الأساسية والمتمثلة في الإستقلالية، الإنتماء والكفاءة وترتبط إشباع هذه الحاجات لدى الفرد بتحقيق الصحة النفسية، في حين تشمل الطموحات الخارجية على الثروة، الشهرة، المظهر الإجتماعي وهي أهداف لا تعمل على إتباع الحاجات الأساسية للفرد بل تعمل على الحصول على المكافآت والتقييم الإيجابي من قبل الآخرين وهي أهداف تبعد الفرد عن تحقيق صحته النفسية **(برجي، 2018، ص 65).**

وعليه يمكن القول أنّ نظرية محددات الذات اعتبرت أن الطموح هو نوعين، الطموح الداخلي والّذي يعبر عن الصحة النفسية فكلما كان للفرد طموح داخلي مرتفع يؤدي إلى فرد متوافق نفسياً وله تقدير كاف لإمكانياته وقدراته، بينما يمثل النوع الثاني الطموح الخارجي والّذي يرتبط بالمظهر الخارجي كالوصول إلى مكانة إجتماعية خاصة أو الثروة الطائلة وهذا ما يسبب لصاحبه اضطرابات نفسية كثيرة كالقلق وعدم الصحة النفسية.

3- أنواع مستوى الطموح:

تتنوع طموحات الأفراد وتختلف على حسب نوعية هذا الطموح والفرد أو الجماعة الّتي تسع لتحقيقه من بين أنواعه ما يلي:

3-1- الطموح الإجتماعي:

لاشك أنَّ طموحات الشعوب المتقدمة تختلف إختلافاً جذرياً عن طموحات الشعوب الفقيرة والمتخلفة، فالفئة الأولى ينشدون مستويات عالية من الطموح وتتميز بمزيد كم الرفاهية والرقي وهذا ما يراه **انجافيلن (Angeviln)** أنّ إرتفاع مستوى الطموح ظاهرة تتصف بها المجتمعات الحديثة.

بينما الفئة الثانية تسعى للوصول إلى تحقيق قدر محدود من العيش، فكلما تقدم المجتمع

وإزدهر نشأت طموحات جديدة تتلاءم مع الواقع الجديد، ولا يختلف الحال كثيراً داخل المجتمع الواحد، فمستويات طموحات الأفراد تختلف من شخص إلى آخر ومن زمن إلى آخر، ففي القريب كان الطلبة من الأباء وأفراد المجتمع يطمحون في مهن التدريس والتعليم والطب، ولكن مع مرور الزمن وما عرفته المجتمعات من تطور سريع في جميع مناحي الحياة، فلا شك أن طموحات أفراده تغيرت لظهور مهن جديدة، وأعمال حديثة إستهوت شباب اليوم ونستطيع أن نقول أنّ طموحات ابائنَا تختلف عن طموحاتنا الحالية، والّتي سوف تختلف عن طموحات أبنائها **(صالحي، 2013، ص 29).**

3-2- الطموح العائلي:

يتمثل في ما تطمح إليه العائلة من أهداف قريبة أو بعيدة المدى، يشترك فيها الأفراد ويختلف من عائلة إلى أخرى حسب حجم العائلة والمداخيل والمستويات الثقافية والتعليمية كالطموح في نجاح الأولاد يتبعه نجاح مهني والطموح في اكتساب امتيازات إقتصادية وإجتماعية والطموح في السفر والتنقل **(نفس المرجع السابق)**.

3-3- الطموح الإنساني (العالمي):

هو طموح الشعوب والمجتمعات كلها أيّ ما تطلبه الإنسانية لتحسين وضعيتها المعيشية منصحة وغذاء وأمن وعلاج، بالإضافة إلى ما يطمحون إليه من حماية البيئة عن التلوث والقضاء على الحروب ونزع الأسلحة الفتاكة، والصداقة بين الشعوب ويعبرعن هذه الطموحات من قبل الجمعيات والهيئات العالمية كمنظمة اليونيسيف والصحة العالمية وغيرها من المنظمات **(بوفاتح، 2005، ص 141).**

4-3- الطموح الفردي:

هو ذلك الطموح الخاص بشخص واحد، سواء كان الطموح مدرسي أو سياسي أو مهني أو رياضي وعلى هذا الأساس فلكل فرد الحق في تبني ما يراه مناسباً من مستويات الطموح بما يتفق مع إمكانياته وقدراته ويتناسب مع واقعه وبيئته، فهو حق مشروع لكل إنسان فترى الشخص الّذي يطمح في عمل مستقر وأخر يطمح في نجاح دراسي أو مهني أو علمي وأخر يطمح في الحصول على مكاسب علمية، تجارية وهذا ما يذهب إليه **يونج(Young) (1961)** "إن وصول الفرد إلى المراكز الإجتماعية يعود إلى توفره على قدر الطموح".

كما تختلف أشكاله بإختلاف المرحلة العمرية، وعلى حسب المجال الّذي يتسم به كل فرد داخل المجتمع **(صالحي، 2013، ص 31).**

من هنا يمكن القول أنّ طموحات الفرد تتعدد بحسب الظروف الّتي هو فيها والموقف الّذي يواجه فلكل فرد طموحاته الخاصة به، كما يكون له طموح بما يدور به سواء في المجتمع الّذي يعيشه أو داخل الأسرة.

4- طبيعة مستوى الطموح:

حددت كاميليا عبد الفتاح ثلاث معايير يمكن من خلالها تحديد طبيعة مستوى الطموح الفرد وهي:

4-1- مستوى الطموح كإستعداد نفسي:

والمقصود بالإستعداد النفسي بالنسبة لمستوى الطموح ، أنّ البعض من الناس عندهم الميل إلى تقدير وتحديد أهدافهم في الحياة تقديراً يتسم إما بالطموح الزائد أو الطموح المنخفض، وهذا حسب الإعتبار في تحديد طبيعة مستوى الطموح يدفعنَا إلى مناقشة فكرة الوراثة أو فكرة الإكتساب، غير أنّ هذه النقطة لم تعد موضوعاً للمناقشة، لأنَّ لكل فرد تكوينه البيولوجي الخاص، وهو في الوقت نفسه لا يعيش منعزلاً عن التفاعلات الإجتماعية في البيئة الّتي يعيش فيها.

ومن ثم يمكن القول أنَّ مستوى الطموح لدى الفرد يتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التدريب والتربية والتنشئة الإجتماعية.

4-2- مستوى الطموح بإعتباره وصفاً لإطار تقدير وتقويم الموقف:

ويتكون هذا الإطار من عاملين أساسيين:

-الأول: التجارب الشخصية من نجاح وفشل الّتي يمر بها الفرد، والّتي يعمل على تكوين أساسي بحكم به على مختلف المواقف والأهداف.

- الثاني: أثر الظروف والقيم والعادات وإتجاهات الجماعة في تكوين مستوى الطموح، ومن ثم يمكن للفرد النظر إلى المواقف والأهداف، ويقدرها ويقيمها من خلال هذا الإطار الحضاري والتجربة الشخصية الّتي يمر بها الفرد **(عبد الفتاح، 1990).**

4-3- مستوى الطموح بإعتباره سمة:

يمكن لمستوى الطموح أن يكون سمة على أساس أنّه استعداد عام أو صفة سلوكية ثابتة ثباتاً نسبياً، تتأثر بما لدى الفرد من استعدادات فطرية ومكتسبة، وما لديه من عادات وأساليب سلوك إلا أنّها من ناحية أخرى تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي، أي أنّه لا يتوقع دائماً أن يكون مستوى الطموح سمة عامة تابعة في كل المواقف والظروف **(عبد الفتاح، 1990).**

من ثم يمكن القول أنّ مستوى طموح الفرد عبارة عن سمة ثابتة ثباتاً نسبياً، تتأثر بالعوامل التكوينية وعوامل التربية والتنشئة الإجتماعية، الّتي يتلقاها الفرد من محيطه الإجتماعي وبخبرات النجاح والفشل التي يمر بها.

5- أساليب قياس مستوى الطموح:

لقد إجتهد العديد من الباحثين في مجال مستوى الطموح بهدف الوصول إلى تحديد أساليب لقياسه من خلال العديد من الدراسات، فقد كان **هوب (Hopp)**أول من حاول قياسه عام **(1935)**، وقد توصلت هذه الدراسات إلى أهم أسلوبين عبر قنوات مختلفة وهما على التوالي (أسلوب المعملية، أسلوب الإستبيانات، و سنتطرق إلى شرحهما بالتفصيل.

5-1- أسلو ب التجاري المعملية

يستخدم فيها جهاز الإستخدام أو التجربة الخاصة بتدوين الإجابات حيث يقوم الباحث بعرض جهاز معين على الشخص المراد حساب مستوى طموحه، ويقوم الباحث بشرح طريقة استخدامه ويمنح فرصة تجريبية لعدة مرات، وبعد ذلك يسأل الشخص عن الدرجة الّتي يتوقع الحصول عليها والّتي تعبر عن مستوى طموحه، وتدون إجابته في جداول معدة لذلك، ثم يسمح له بالأداء الفعلي، وبعد الإنتهاء منه يسأل عن الدرجة الّتي يمكن أنّه حققها في هذا الأداء، ونسجل إجابته، وبعدها يقوم الباحث بإخباره بالدرجة الحقيقية الّتي حصل عليها فعلاً، وتتكرر هذه العملية عدة مرّات، ومعنى هذا أنّ هناك ثلاث درجات هي:

أ- درجة الطموح: ويعبر عن الدرجة الأولى الّتي توقع الشخص الحصول عليها.

ب- درجة الأداء الفعلي: وهي الدرجة الّتي صرح بها الشخص بَعد القيام بالأداء.

ج- درجة الحكم: وهي ما حصل عليها الشخص من درجات حقيقية **(بوزرزور، 2011، ص 65).**

أدرك الباحثون بعد ذلك أنّ هذا الأسلوب يتعارض مع مقتضيات وطبيعة البحث العلمي الّذي يتحرى بالدقة والموضوعية فلجئوا إلى محاولات لقياس مستوى الطموح بأسلوب أكثر دقة وموضوعية.

بعد ذلك ظهر **"فرانك Frank"** بإدخاله الطريقة الكمية في تقدير مستوى الطموح بإعتماده على التجارب المعملية البسيطة، مستخدماً عدة اختبارات كإختبار طبع الكلمات وإختبار قذف الحلقات.

5-2- أسلوب الإستبيانات:

بدأ الباحثون في مجال مستوى الطموح في تصميم وإستخدام أدوات للقياس مستوى الطموح، على نحو أكثر دقة وموضوعية، وقد عرفت هذه المقاييس إنتشاراً واسعاً في العديد من الميادين المهنية والتعليمية حيث توجه للفرد مجموعة من الأسئلة تسمح له بالتعبير عن طموحاته من خلال الإجابة، ومن أهم هذه المقاييس مقياس **تكنسون** .

أما في المقاييس العربية فتعتبر **كاميليا عبد الفتاح** اول من تناولت دراسة مستوى الطموح، وقد أقامت بتصميم مقياس مستوى الطموح للراشدين **(بوزرزور، 2011، ص 66).**

ومن هنا يمكن القول أنّ قياس مستوى الطموح من خلال دراسات عديدة يعطي مؤشرا هاماً في تحديد الأهداف قريبة المدى والبعيدة المدى الّتي يطمح إليها الشخص خلال فترات حياته.

6- نمو مستوى الطموح:

يمر الإنسان في حياته بمراحل نمائية مختلفة من فترة الإخصاب حتى الممات ، فيمر بمرحلة الرضاعة ثم الطفولة المبكرة، ثم الطفولة المتأخرة والمراهقة ، ثم مرحلة الرشد والشيخوخة وفي كل مرحلة من هذه المراحل تتسع مدركاته، وتزداد خبراته وتنمو قدراته فيصبح ينظر إلى الأمور بنظرة مختلفة عن ذي قبل،.كما ينمو عقلياً ينمو كذلك جسدياً وعاطفياً وإجتماعياً ونفسياً، هذا النمو الّذي يساعده على إمتلاك القدرة على مواجهة الصعاب وتحديها . ومستوى الطموح كباقي العمليات الأخرى عند الإنسان ينمو ويتطور من مرحلة نمائية إلى أخرى، فالطفل يطمح في أشياء، والمراهق يطمح في أشياء والشيخ يطمح في أشياء، لكن هل طموح الطفل نفسها عند المراهق أو الشيخ ؟ أكيد لا، فلكل منهم طموحه الّذي يناسب مستواه ومرحلته العمرية، فكلما كان الفرد أكثر نضوجاً، كان في متناول يده وسائل تحقق أهدافه وطموحه، وكان أقدر على التفكير في الوسائل والغايات.

مستوى الطموح ينمو ويتطور بتقدم العمر، وهذا النمو قد يكون عرضة للتغيرات إذا أعاقته الظروف، كما يكون عرضة للتطور السريع إذا ساعدته الظروف على ذلك، كما أنّه أيضاً عرضة للنكوص والارتداد إذا ما دعا الموقف لذلك **(محمد يوسف،1980،ص 28).**

ويصف **"ليفن"** كيفية بزوغ الطموح عند الطفل منذ الصغر في محاولات عشوائية متكررة فيقول :"إنّ مستوى الطموح يظهر عند الأطفال في مرحلة مبكرة من العمر، فهو يظهر في رغبة الطفل تخطي الصعوبات مثل محاولته أن يقف على قدميه غير مستعين

بأحد، وأن يمشي وحده ، أو محاولته الجلوس على الكرسي أو جذب قطعة من الملابس **(عبد الفتاح ،1984، ص 15).**

كما يفرق بين مستوى الطموح والطموح المبدئي ويقول :"إنّ رغبة الطفل في عمل أي شيء بنفسه دون الإستعانة بأحد تعتبر مرحلة تسبق مستوى الطموح الناضج"، فالطفل الصغير يعبر عن طموحه برفض مساعدة الآخرين له وإصراره على تنفيذ ما يريد بنفسه، وهنا يأتي دور الأسرة في تعزيز هذه الرغبة، فهذا التعزيز يشعر الطفل بالثقة في نفسه وبقدرته على القيام بهذا الأمر بنفسه، هذا ما يسميه **ليفن(Levin)** بالطموح المبدئي، لكن هذا الطموح ينمو بنمو الطفل، ففي مرحلة الشباب يطمح الفرد إلى إنهاء الدراسة أو تكوين أسرة أو الحصول على وظيفة مرموقة وهذا لم يكن يفكر فيه الطفل من قبل، حتى أن مستوى الطموح في مرحلة الرشد يختلف من عام لآخر، فالإنسان يمر بخبرات وأحداث ووقائع جديدة، هذا ما يرفع من مستوى طموحه لاسيما إذا كانت هذه الأحداث والخبرات إيجابية،هذا ما أكده **(الشبراوي 1981)** بقوله :"إنّ طموح الفرد قبل العشرينات يقل عنه في الثلاثينات من عمره **"(أبو زايد،1999، ص 17).**

من هنا يمكن القول أن نمو مستوى الطموح يسير جنباً مع النمو العقلي والإجتماعي والعاطفي، إذا ما توفرت الظروف المناسبة والمشجعة للنمو الطموح، لذلك فإنّ مستوى الطموح لا يقف عند حد معين، وإنّما ينمو بنمو الإنسان، إذا يمكن القول أنّ هناك علاقة بين النمو ومستوى الطموح، لكن قد يبقى هذا الطموح كامناً في أعماق النفس إذا لم تكن هناك ظروف مساعدة.

7 - المراهقة والطموح:

تعتبر مرحلة المراهقة من الفترات الّتي تبدأ فيها ظهور الشخصية بدرجة كبيرة، وتبدأ بالنضوج ومن خلالها ينظر الفرد إلى أحلامه، ويتطلع إلى الأفضل ما يمكن أن يصل إليه، وتتميز هذه المرحلة بأحلام اليقظة، الّتي قد تكون أعلى من مستوى قدراته الإجتماعية والإقتصادية، فتراه يريد أشياء كثيرة في نفس الوقت، كأن يشتري بيت أو السيارة، وبذلك يتميز مستوى الطموح في هذه المرحلة بالإرتفاع، وفي ذلك يرى في أنّ المراهق المدرك

لقدراته وإمكانياته، تزداد ثقته بنفسه مع كل نجاح، ويكون لديه مفهوم موجب عن ذاته، مما يؤدي بدوره لإرتفاع مستوى طموحه **(عبد العظيم سيد، 1992، ص 5).**

لقضية طموح المراهق أهمية كبيرة في حياته وفي حياة المجتمع، فإذا قل مستوى طموحه كان ذلك هدرا لطاقاته وإمكانياته، وإذ زاد عن مستوى قدراته وذكائه أصيب بالفشل والإحباط وفقدان الثقة بالذات، وعلى ذلك فالمفروض أن يكون هناك إتفاق بين مستوى الطموح المراهق، ومستوى قدراته، بحيث لا تكلفه بما لا طاقة له به وفي نفس الوقت لا نتركه دون أن يسعى لتحقيق أهداف أعلى.

وكل ما يصل إليه المراهق من درجات الطموح، سواء بالسلب أو الإيجاب، إنما هو نتيجة منطقية لتضافر جهود الأسرة والمدرسة، والمجتمع ككل، ويكون التأثير حسب ما نتيجة ذلك المجموعات للمراهق من جو مناسب، وتشجيع، وتبصير بقدراته، كما أنّ الفرد جزء من الجماعة، وما يؤثر في الفرد، يكون له تأثير بنفس الدرجة على المجتمع المحيط به، حيث يعد الطموح من المتغيرات الّتي لها تأثير في الحياة اليومية وتلعب دوراً في التوافق والتكيف النفسي والإجتماعي، فعلى قدر ما لدى الفرد من طموح وعلى قدر ما يستطيع من تحقيق لهذا الطموح أو الإخفاق في الوصول إلى مستوى معين فإن هذا ينعكس إيجاباً وسلباً على نفسية الفرد ونحو الآخرين **(العيسوي، 1986، ص 26).**

ونستنتج مما سبق أنّ فترة المراهقة تلعب دور كبير في نمو مستوى الطموح، بحيث في هذه المرحلة تزداد طموحات الأفراد، كما تمتاز بكثرة الطموح وهذا يعود إلى الأسرة والمجتمع.

8- سمات الشخص الطموح:

حددت **قندلفت (2002)** سمات الشخص الطموح في النقاط التالية:

- الإنسان الطموح إنسان لا يقتنع بالقليل ولا يرضى بمستواه واضعه الحالي، بل يعمل دائماً على تحسين وضع ويضع خطط مستقبلية يسير على خطاها لينتقل من نجاح إلى أخر،ولا يعد النقطة الّتي يوصل إليها هي نقطة النهاية بل هي نقطة البداية لإنطلاقة نجاح جديد شرط

أن لا يكون هذا الإنتقال على حساب شخص الآخر بل اعتماداً على مجهوده الشخصي وانطلاقاً من تنمية قدراته.

- الإنسان الطموح إنسان لا يؤمن بالحظ أبداً، بل يؤمن بأنّه كلما بذل جهداً أكبر وقام بتطوير نفسه وتنمية قدراته حصل على تقدم ونجاح جديدين، كما أنّه لا يعتقد أنّ المستقبل مرسوم له مسبقاً بل هو الّذي يحدد هذا المستقبل بجهده وعمله ويرسم الخطوات المناسبة للوصول إلى أهدافه أي أنّه لا يعتمد على الظروف أبداً في تحديد مستقبله.

- الإنسان الطموح لا يخشى المغامرة وكثيراً ما يعتمد على المجازفة للوصول إلى أهدافه لأنّه يطمح إلى تطوير نفسه بشكل سريع ويعتقد بإلزامية القيام بخطوات ولو كانت غير محسوبة النتائج بشكل تام للوصول إلى أهدافه، ولا يخشى من المناقسة بل المنافسة تشجعه على الإسراع بتطوير نفسه وهو يتحمل مسؤولية أيةِ خطوة يقوم بها أو أي قرار يتخذه ولا يخشى الفشل بل إنَّ الفشل يكون دافعاً وحافزاً لنجاح جديد.

- إنَّ الإنسان الطموح لا ينتظر الفرصة حتى تأتيه ليتقدم بل يقوم بخلق الفرص المواتية والمساعدة لتقدمه، فإنتظار الفرص يحتاج إلى زمن لذلك فينتهز جميع الفرص الّتي تأتيه ويقوم بخلق فرص جديدة تساعده على الإنتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر تقدماً.

- الإنسان الطموح لا يتوقع ظهور نتائج جهوده بشكل سريع ، بل يضع إحتمالات الفشل مثل إحتمالات النجاح ويكون صبوراً على النتائج.

- الإنسان الطموح يتحمل جميع أنواع الصعوبات والعقبات الّتي تقف أمامه معترضة سبيل تطوره وتقدمه ووصوله إلى هدفه المنشود، وهو يؤمن بالجهد والمثابرة هما الوسيلتان الكفيلتان بالتغلب على أي صعوبة تقف بوجه الإنسان.

ومنه يمكن القول أن الشخص الطموح هو ذلك الشخص الّذي تتوفر فيه كل أو بعض هذه السمات، بحيث يعمل جاهداً متحدياً كل العوائق والصعوبات وصولاً إلى تحقيق أهدافه المستقبلية سواءاً كانت قريبة أو بعيدة **(المشيخي،2009،ص74)**.

9- العوامل المؤثرة في مستوى الطموح:

هناك عوامل عديدة تؤثر في مستوى الطموح نذكر منها:

9-1- العوامل الذاتية الشخصية:

مستوى الطموح يتأثر بالعوامل الخاصة بالفرد مثل الذكاء والتحصيل والعمر، وما يكتسبه الفرد من خبرات في حياته والتجارب الّتي مر بها، والّتي كانت ناجحة أو فاشلة فلها دور في مستوى الطموح، ومن بين هذه العوامل الذاتية الّتي تؤثر في مستوى الطموح هي:

9-1-1- الذكاء:

حيث أنَّ للذكاء دوراً كبيرا في طموح الفرد، فكلما كانت قدرات الفرد العقلية أكبر كلما استطاع تحقيق أهداف وآمال أكثر صعوبة، فالذكاء يساعد الفرد على التغلب على ما يواجهه من عقبات وإستخلاص النتائج والإستبصال والقدرة على التوقع **(القطناني، 2011، ص 61).**

وقد يؤثر الذكاء بشكل غير مباشر، ذلك أنَّ الفرد ضعيف الذكاء ينظر إليه الناس على أنّه عاجز على المشاركة والعمل الإيجابي، ومن ثم قد ينخفض مستوى طموحه وهنا يظهر لدى هؤلاء سمات الإتكالية والإنسحاب، ويعجزون عن تحديد الأهداف بصورة واقعية، وبالمقابل التوقعات بالنسبة للأذكياء تقوى لديهم الإتجاهات الإيجابية والمشاركة الفعالة وتزداد ثقتهم بأنفسهم، فيحققون مزيداً من النجاح ويرفعون من مستوى طموحهم، أضافةً إلى كون رَدة فعل الأذكياء إزاء الفشل يختلف في طبيعته عن ردة فعل الأقل ذكاءاً ويؤثر في وضع مستويات طموحهم **(الشايب، 1999، ص 67).**

9-1-2-التحصيل:

إنَّ الطلاب ذوي التحصيل المرتفع يكون مستوى الطموح لديهم مرتفعاً عكس الطلاب ذوي التحصيل المنخفض، هذا ما أكدته الدراسات العربية والأجنبية **(شاكور، 1989، ص 338).**

9-1-3- الدوافع والحاجات:

غالباً ما يتوقف مستوى الطموح على دوافع الفرد وحاجاته فإن كان وراء الفرد في سعيه للوصول إلى هدفه دافع قوي أو حاجة ملحة فلن يقف في سبيله أي عامل آخر، فالنجاح كهدف يسعى الفرد لتحقيقه، هدفه إشباع حاجاته وبهذا يصبح الفرد أكثر ثقة في ذاته وقدراته وهناك دراسة أجراها العديد من العلماء بينت أنّه كلما كان الدافع قوياً أدى إلى احتفاظ الأفراد بمستوى طموح مرتفع، ويؤكد التحليل الأكثر عمقاً لتلك النتيجة أنّ النجاح الدئم يؤدي إلى الرفع من مستوى الطموح، في حين أنّ الإحباط المتكرر يؤدي إلى الخفض منه، بمعنى أنَّ النجاح في الوصول إلى الهدف يعبر عن التناغم بين الطموح المضروب أصلاً من جانب وقدرات الفرد ودوافعه القوية من الجانب الآخر.

كما أنَّ الإحباط يعبر عن التباين بين الطموح من جانب وقدرات الفرد ودوافعه من الجانب الثاني، كما أنَّ هناك فروق واضحة بين دوافع الذكور ودوافع الإناث ذلك لأنَّ كل من الطموح والقدرة على تحقيقه يتوقفان على شدة الدافع **(شاكور، 1989، ص 339).**

9-1-4- الخبرات السابقة:

إنّ ما يمر به الفرد من خبرات ناجحة أو فاشلة يكون لها الأثر الكبير في مستوى طموح الفرد، فخبرات النجاح لديه تزيد من طموحه ويعمل الفرد هنا على المحافظة على نجاحه مما يدفعه إلى مزيد من التفتح والنمو، أما خبرات الفشل فإنّها تؤدي إلى خفض مستوى الطموح وتصيب الفرد بالعجز والإحباط **(القطناني، 2011، ص 61).**

9-2- العوامل البيئية والإجتماعية :

إنّ للبيئة الإجتماعية دوراً كبيراً في نمو مستوى الطموح لأنّ البيئة هي الّتي تشكل الإطار المرجعي له، ولكن تأثيرها يكون مختلفاً من فرد لآخر تبعاً لقدراته الذاتية وتبعاً

لمضمون هذه القيم والمفاهيم الّتي تقدمها له فإما أنْ تكون صالحة لنمو مستوى طموح واقعي أو تؤدي لنمو مستوى طموح غير واقعي.

9-2-1- دور الأسرة:

تلعب الأسرة دوراً كبيراً في تحديد نمو مستوى الطموح، لأنّ الأفراد الّذين ينتمون لأسرة مستقرة إجتماعياً وبيئياً هم أقدر على وضع مستويات عالية ومتناسبة مع إمكانياتهم، ويستطيعون بلوغها أفضل مما لو كانوا ينتمون إلى أسرغيرمستقرة وهذا ما أكدته دراسات **هيرلوك**، والإستقرار الفرد داخل أسرته له دور في مستوى طموحه، فكلما كان مستقراً كان مستوى طموحه أعلى، كما يرتبط طموح وتوقع الأبناء بطموح الوالدين، وهذا الطموح له علاقة بالوضع الطبيعي للأسرة فقد وجدت علاقة سالبة بين مستوى الإقتصادي والإجتماعي ومستويات الطموح، أي أنَّ مستوى الطموح يرتفع بإنخفاض الطبقة الاجتماعية.

باختصار إنّ العائلة هي المسؤولة عن إثارة الطفل ووفق هذه الإيثارة (مشجعة، معتدلة، محيطة)، تتحدد الطموحات وتتمايز مستوياتها**(الصافي، 2011، ص 60).**

9-2-2- دور الأقران والجماعة المرجعية:

إن للجماعة الأقران والأصدقاء الّتي تحيط بالطفل دور كبير في مستوى طموحه، لأنّ الفرد يحصل بينه وبين أقرانه في مجال معين (المدرسة، النادي) نوع من التفاعل ويتبادل الطموحات، فيتبنى طموحات الآخرين فتصبح كأنّها طموحاته الخاصة، ولكل جماعة من الجماعات تأثير حسب طبيعتها ومستواها الإجتماعي والثقافي والإقتصادي **(نفس المرجع السابق، ص 61).**

9-2-3- دور المناخ المدرسي:

تتوقف تنمية مستوى طموح الطلاب على المناخ النفسي والإجتماعي السائد في المدرسة أوالجامعة وفي حجرة الدراسة على وجه الخصوص والأستاذ هو أكثر الأشخاص مقدرة في خلق وتوفير المناخ الصفي الشائع لرفع مستوى طلاب ومساعدتهم في إكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات، وتعتمد قدرة الأستاذ على ممارسة هذه الأدوار على مدى اقتناعه بمهنته ومدى تحمسه وإتجاهه لهذه الأدوار، ويكون ذلك من خلال توفير الجو

الملائم للعملية التعليمية، و أيضاً من خلال ما يصدر عن الأستاذ من سلوكيات تشكل مناخ التفاعل الموجب بينه وبين طلاب في غرفة الدراسة، ويكون ذلك بخلق جو من الود والتعاون والمشاركة الوجدانية بين الطلاب بعضهم بعضاً **(الصافي، 2011، ص 63).**

ومن خلال ما سبق نستخلص أنّ نمو مستوى الطموح يعود إلى عدة عوامل سواءاً كانت عوامل شخصية كالذكاء والدوافع والحاجات، أوعوامل بيئة وإجتماعية كأسرة وجماعة الرفاق والمدرسة.

خلاصة الفصل:

وخلاصة القول أنّ لكل منا غايات وأهداف يسعى لتحقيقها، فكل فرد يطمح بأن يكون ناجحاً في حياته وعمله وأن يكون على درجة من الثقة بالنفس، والشعور بالإفتخار فلا يستطيع الفرد تحديد طموحه إلا بثقته بقدراته ونظرته الإيجابية لذاته، بالرغم وجود بعض المعيقات سواء كانت ذاتية أو إجتماعية، ومع ذلك يبقى للفرد القرار النهائي من خلال تحدياته وبالتالي نجاحه.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد.

أوّلاً: الدراسة الإستطلاعية.

1- أهداف الدراسة الإستطلاعية.

2-كيفية إجراء الدراسة الإستطلاعية.

ثانياً: الدراسة الأساسية.

1-منهج الدراسة.

2- حدود الدراسة.

3- عينة الدراسة.

4- أدوات الدراسة.

5- الأساليب الاحصائية المستعملة.

-خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية أحد أهم مراحل البحث العلمي، حيث أنها وسيلة هامة لجمع البيانات عن موضوع الدراسة بصورة موضوعية ومنهجية، وللتحقق من الفرضيات التي تم طرحها، إلى جانب كونها وسيلة لدعم الدراسة النظرية.

ويتضمن هذا الفصل الدراسة الإستطلاعية، والدراسة الأساسية التي تحتوي على المنهج المتبع في الدراسة، حدود الدراسة، عينة الدراسة ، إضافة إلى أدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المعتمد عليها.

أولا: الدراسة الإستطلاعية:

تعد الدراسة الإستطلاعية أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان دراسته، ولجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدراسة، فقبل المباشرة في إجراءات الدراسة الأساسية قمنا أولاً بدراسة إستطلاعية وذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف.

1-أهداف الدراسة الإستطلاعية:

- التحقق من مدى وضوح عبارات مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس مستوى الطموح.

- معرفة المجتمع الأصلي الّذي ستسهدفه الدراسة الميدانية (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي).

- التحقق من مدى صلاحية الآدوات الّتي يمكن إستخدامها في الدراسة الفعلية من حيث المنهجية ووضوح العبارات.

2-كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية:

لقد قمنا في البداية بالتوجه إلى الإدارة الجامعية للحصول على رخصة الدخول إلى مكان إجراء دراستنا الميدانية لموضوع دراستنا، ثم ذهبنا إلى مديرية التربية لولاية تيزي وزو لإمضاء تلك الرخصة، ثم بعدها توجهنا إلى الثانويات بولاية تيزي وزو وهي: ثانوية إبن معطي ببوخالفة، ثانوية تامدة الجديدة، ثانوية علي بنور وأخويه بتادمايث، وثانوية فتحي سعيد بذراع بن خدة، أين تلقينا الإستقبال من طرف مستشاري التوجيه بتلك الثانويات، أين

تعين علينا بالشرح لهم الهدف من وراء إجراء دراستنا الميدانية لموضوع دراستنا، وكان ذلك في شهر مارس 2019،للموسم الجامعي (2018-2019) أين حدد لنا كل واحد منهم الأيّام والأوقات الدخول إلى قاعات الدراسة لتوزيع المقاييس للتلاميذ.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وفي هذا الصدد بفكر **حنا داوود وآخرون (1991)** "تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها و تحليل أبعادها" **(برجي،2018،ص154).**

والمنهج المتبع في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي كونه الملائم لموضوع دراستنا، للكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- حدود الدراسة:

2-1-مكان إجراء الدراسة الأساسية:

تتطلب الدراسة مكانا ميدانيا بهدف إختبار الفرضيات المصاغة، وعليه فقد أجرينا دراستنا الأساسية في ثانوية ابن معطي بوخالفة، ثانوية تامدة الجديدة، ثانوية تادميت علي بنور وأخويه و ثانوية فتحي سعيد ذراع بن خدة التابعة لولاية تيزي وزو.

2-2-زمان إجراء الدراسة الأساسية:

قمنا بتوزيع أداة دراستنا المتمثلة في مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس مستوى الطموح على أفراد العينة الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من نهاية شهر أفريل إلى غاية بداية شهر ماي 2019، للموسم الجامعي (2018-2019).

3-عينة الدراسة:

تعتبر عملية اختيار العينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث، حيث يقوم الباحث بتحديد مجتمع بحثه حسب الموضوع أو الدراسة أو المشكلة التي يختارها، والعينة هي مجموعة صغيرة مأخوذة من المجتمع الإحصائي بحيث تمثل ذلك المجتمع في الخاصية المدروسة **(ملحم، 2010، ص160).**

ويعرفها **عبيدات وآخرون (1999)** بأنها "عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها و من ثم استخدام تلك النتائج و تصميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصليات" **(عبيدات وآخرون،1999،ص84).**

وتقدر عينة درستنا (120) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي التابعة لولاية تيزي وزو.

3-1-مجتمع الدراسة:

يبلغ المجتمع الأصلي لدراستنا (629) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، الموزعون على أربع (04) مؤسسات تعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي ثانوية ابن معطي بوخالفة الذي يبلغ عدد تلاميذها (133)، حيث يبلغ عدد التلاميذ في التخصص العلمي (75) تلميذ، (32) منهم ذكور و(43) إناث، أما في التخصص الأدبي فيبلغ عددهم (58)، (12) منهم ذكور و (46) إناث، ثانوية تامدة الجديدة فيبلغ عدد تلاميذها (66) تلميذ، نجد في التخصص العلمي (42)، منهم (25) ذكور و (17) إناث،أما في التخصص الأدبي يبلغ عددهم (24) منهم (8) ذكور و(16) إناث، ثانوية تادمايت علي بنور وأخويه يبلغ عدد تلاميذها (219)، نجد في التخصص العلمي (133) منهم (46) ذكور (87) إناث، أما في التخصص الأدبي يبلغ عددهم (86) منهم (21) ذكور و(65) إناث،وثانوية فتحي سعيد ذراع بن خدة يبلغ عدد تلاميذها (211) نجد في التخصص العلمي (179) ذكور (72) إناث،أما في التخصص الأدبي (38)، ذكور (19) إناث (19).

3-2-كيفية اختيار عينة الدراسة:

قمنا باختيار عينة الدراسة الحالية بإستخدام الطريقة العشوائية البسيطة، بحيث يتيح هذا النوع من العينات فرص متساوية لكل فرد من أفراد العينة.

3-3خصائص العينة:

في هذا الجانب سنتطرق إلى أهم الخصائص المميزة لعينة الدراسة الأساسية بالإعتماد على الجداول والأشكال، وذلك للتعبير بصورة واضحة على خصائص العينة، وتتضمن هذه الخصائص ما يلي:

الشكل رقم (01): خصائص عينة الدراسة الأساسية

-الجنس:

جدول رقم (01) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	56	%46.66
إناث	64	%53.33
مجموع	120	%100.00

يتبين من الجدول رقم (01) أن نسبة الإناث (33، 53%)، أعلى من نسبة الذكور (66، 46%)

- التخصص:

جدول رقم (02) يمثل توزيع أفراد العينة حسب التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علمي	60	%50
أدبي	60	%50
مجموع	120	%100

يتّضح من الجدول رقم (02) أن نسبة التخصص العلمي (50%)، هي نفس نسبة التخصص الأدبي (50%).

- خصائص العينة حسب الثانويات:

*** ثانوية ابن معطي بوخالفة:**

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة في ثانوية ابن معطي بوخالفة

التخصص	التكرار	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
علمي	15	ذكور	7	% 23.33
		إناث	8	% 26.66
أدبي	15	ذكور	6	% 20
		إناث	9	% 30
المجموع	30		30	% 100

يتبين من الجدول رقم(03) أن نسبة الذكور في التخصص العلمي تبلغ (23.33%) أكبر من نسبة الذكور في التخصص الأدبي الذي بلغ (20%)، ونسبة الإناث في التخصص العلمي تبلغ(30%) أكبر من نسبة الإناث في التخصص أدبي (26.66%).

*** ثانوية تامدة الجديدة:**

جدول رقم (04) يمثل توزيع أفراد العينة في ثانوية تامدة الجديدة

التخصص	التكرار	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
علمي	15	ذكور	8	%26.33
		إناث	7	%23.33
أدبي	15	ذكور	5	%16.66
		إناث	10	%33.33
المجموع	30		30	% 100

يتبين من الجدول رقم(04) أن نسبة الذكور في التخصص العلمي بلغ (26.66%) أكبر من نسبة الذكور في تخصص الأدبي الذي بلغ (16.66%)، أما نسبة الإناث في التخصص العلمي بلغ (23.33%) أصغر من نسبة الإناث في التخصص أدبي الذي بلغ (33.33%).

*** ثانوية تادمايت علي بنور وأخويه:**

جدول رقم (05) يمثل توزيع أفراد العينة في ثانوية تادمايت علي بنور وأخويه

التخصص	التكرار	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
علمي	15	ذكور	9	% 30
		إناث	6	% 20
أدبي	15	ذكور	6	% 20
		إناث	9	% 30
المجموع	30		30	% 100

يتبين من الجدول رقم(05) أن نسبة الذكور في التخصص العلمي بلغ (30%) أكبر من نسبة الذكور في التخصص الأدبي الذي بلغ (20%)، أما نسبة الإناث في التخصص الأدبي بلغ (30%) أكبر من نسبة الإناث في التخصص العلمي الذي بلغ (20%).

*** ثانوية فتحي سعيد بذراع بن خدة:**

جدول رقم (06) يمثل توزيع أفراد العينة في ثانوية فتحي سعيد بذراع بن خدة

التخصص	التكرار	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
علمي	15	ذكور	9	% 30
		إناث	6	% 20
أدبي	15	ذكور	6	% 20
		إناث	9	% 30
المجموع	30		30	% 100

يتضّح من الجدول رقم(06) أن نسبة الذكور في التخصص العلمي بلغ (30%) أكبر من نسبة الذكور في التخصص الأدبي (20%)،أما نسبة الإناث في التخصص الأدبي بلغ (30%) أكبر من نسبة الإناث في التخصص العلمي.

3-4-كيفية إجراء الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات الدراسة، وتحديد عينة الدراسة وطريقة اختيارها بشكل نهائي، توجهنا إلى ميدان الدراسة الأساسية أين تلقينا بأفراد العينة حيث وزعنا عليهم مقياس الذكاء الإنفعالي ومقياس مستوى الطموح، وشرحنا لهم موضوع الدراسة و الغرض منها، وكذلك طريقة الإجابة على المقياسين، ثم استرجعنا المقاييس وقمنا بتصحيحها حيث استبعدنا المقاييس الغير الكاملة، ثم قمنا بتفريغ النتائج في جداول إحصائية.

4-آدوات جمع البيانات:

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح تم الإعتماد على الأدوات التالية:

4-1- مقياس الذكاء الإنفعالي لعبد المنعم الدردير(2002):

4-1-1- وصف مقياس الذكاء الإنفعالي:

قامت الباحثة **عمور ربيحة(2018)** بإستخدام مقياس الذكاء الإنفعالي الذي أعده **"عبد المنعم أحمد الدردير"** سنة **(2002)** والمكون من 88 عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات(16 عبارة)، تنظيم الذات(18 عبارة)، الدافعية(18 عبارة)، التعاطف(16 عبارة)، المهارات الإجتماعية(20 عبارة)، وقد تم صياغة جميع عبارات المقياس بطريقة إيجابية **(عمور،2018، ص280).**

4-1-2الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:** لتكييف المقياس على البيئة الجزائرية قامت الباحثة 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 الجزائر2، وجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلبت منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.

وقد تم حساب نسبة الإتفاق بين المحكمين على كل عبارات المقياس بإستخدام معادلة كوبر*، وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

-نسبة الإتفاق على عبارات ذات أرقام: 33، 41، 49، 55، 59 هي:

90%=100× (1+9) ÷9

-نسبة الإتفاق على عبارات ذات أرقام: 2، 8، 17، 37، 72،74،80 هي:

80%=100× (2+8) ÷ 8

-نسبة الإتفاق على باقي العبارات الأخرى هي:

10 ÷ (10+0)× 100 =100 % **(عمور،2018،ص281).**

وبناءاً على هذه النتائج تم الإحتفاظ بالعبارات التي حظيت بنسبة الإتفاق التي تساوي فأكثر. كما قامت أيضاً بتعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية، وذلك % 80 بناءاً على ملاحظات المحكمين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07) عبارات مقياس الذكاء الإنفعالي 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 أي جانب من الجوانبها الذي يضايقني.	عندما أكون قلقاً من مشكلة فإنني أستطيع تحديد الجانب الذي يضايقني.
49	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر ما هو غير سار.	بالنسبة إلي تذكر الأحداث السارة أكثر ما هو غير سار.

يتبين من الجدول رقم(07) أن العبارات 1 و8 و49 تم إعادة صياغتها لغوياً بناء على ملاحظات السادة المحكمين.

ب-صدق الإتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الدراسة الإستطلاعية عدد أفرادها (60) فرد من الجنسين، وذلك بهدف التحقق من صدق الإتساق الداخلي للمقياس،حيث تم حساب معامل إرتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وحساب معامل إرتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. وبعد حساب إرتباط العبارات تم إعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تتحقق العبارة المعيارين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر وهذان المعياران هما:

1-أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في إرتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، ولايكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

2-أن لا يقل إرتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0,25 **(عمور، 2018،ص283).**

- حساب معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الإستطلاعية.

جدول رقم(08) قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي لعينة الدراسة الإستطلاعية (ن=60).

رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
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	0,433**
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(08) أن قيم معاملات الإرتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الإستطلاعية تراوحت بين 0,260 للعبارة رقم 70 و 0,565 للعبارة رقم 71، وجاءت بعض قيم معاملات الإرتباط دالة عند مستوى 0,01 و0,05، وتشير هذه النتيجة إلى إمكانية إستخدام المقياس في الدراسة الحالية بإطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات مقياس الذكاء الإنفعالي، تم إستبعاد العبارات التالية (43,19,17,12) لأنها جاءت غير دالة إحصائياً، وبذلك أصبح مقياس الذكاء الإنفعالي المستخدم من طرف الباحثة يتكون من84 عبارة **(عمور،2018،ص284).**

- **ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الإنفعالي قامت الباحثة **عمور ربيحة(2018)** بإستخدام طريقتين:

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

ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الإستقرارعلى عينة إستطلاعية قوامها (60) تلميذاً من ذكور وإناث.

جدول رقم(09) قيم ثبات المحسوبة بطريقتي آلفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الإنفعالي لعينة الدراسة الإستطلاعية(ن=60).

عدد عبارات المقياس			الثبات بطريقة آلفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
العدد الكلي	الجزء الأول	الجزء الثاني		إرتباط الجزأين	سبيرمان براون	جتمان	آلفا للجزء الأول	آلفا للجزء الثاني
88	44	44	0,91	0,85	0,92	0,91	0,82	0,85

يتبين من الجدول رقم(09) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الإستطلاعية بطريقة آلفا كرونباخ بلغت 0,91، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0,82 وبلغت قيمة ثبات الجزء الثاني 0,85، وللجزئين 0,85. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان براون 0,92 وبطريقة جتمان 0,91 **(عمور،2018،ص285).**

4-1-3-طريقة تقدير درجات المقياس:

توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس خمسة إختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب على النحو التالي:

بدائل الإجابات	تنطبق علي تماماً	تنطبق علي كثيراً	تنطبق علي أحياناً	تنطبق علي قليلاً	لا تنطبق علي 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 مقياس ما بين 79 درجة كحد أدنى و395 درجة كحد أقصى، ولا تحسب درجات العبارات المكررة ذات أرقام: 45, 74, 76, 81, 84.

وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بذكاء إنفعالي مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تمتع الفرد بذكاء إنفعالي منخفض **(عمور،2018،ص286).**

4-2-مقياس مستوى الطموح لأكرم الحجوج (2004):

4-2-1-وصف المقياس:

قامت الباحثة **بركي مليكة (2018)** على وصف المقياس على نحو التالي:

يحتوي المقياس على (74) فقرة، وهو المقياس مقنن من مقياس كاميليا إبراهيم عبد الفتاح ويندرج تحت سبع سمات رئيسية مقسمة الإجابات حسب التصنيف الثنائي كالتالي: "2" تعني نعم و"1" تعني لا، وبناءاً عليه فمجموع درجات المقياس تتراوح من (74) كحد أدنى و(148) درجة كحد أعلى، وقد قسم هذا المقياس إلى 7 أبعاد:

-البعد الأول: النظرة إلى الحياة: وهو إقدام الطالب على الحياة واستبشاره بالمستقبل وتوقعه للنتائج الإيجابية لمختلف الظروف والأحداث القادمة ويتكوّن من 10 فقرات والّتي تحمل الأرقام التالية: 6-8-12-14-16-33-36-58-64-65.

-البعد الثاني: الإتجاه نحو التفوق: ويقصد به سعي الطالب للوصول إلى مستوى دراسي يفوق أقرانه وزملائه من خلال استثمار قدراته وإمكانياته وتكريس جهده لأداء المهام والواجبات المكلف بها بإتفاق وتمييز، ويتكون من 10 فقرات والّتي تحمل الأرقام التالية: 5-18-20-22-26-31-49-51-61-69.

-البعد الثالث: تحديد الأهداف والخطط، ويعني قدرة الطالب على تحديد أهدافه الخاصة في الحياة والذي يأخذ بالسعي على تحقيقها وبلوغها على المدى البعيد، والإهتمام بالبعد التخطيطي لمستقبله من خلال الأعداد المسبق لما ينوي القيام به من أعمال، ويتكون من 11 فقرة والتي تحمل الأرقام التالية: 9-10-17-23-24-25-39-53-55-57-60 **(برجي،2018،ص157).**

-البعد الرابع: الميل إلى الكفاح: ويعني قدرة الفرد على اكتساب الطاقة اللازمة من أجل بلوغ أهدافه بالرغم من الحواجز التي تعترضها فيكون ميالاً من الحد منها، ويتكون من 11 فقرة والّتي تحمل الأرقام التالية: 7، 13، 17، 28، 41، 48، 59، 62، 67، 74.

-البعد الخامس: تحمل المسؤولية والإعتماد على النفس: ويعني اعتماد الطالب على نفسه من أجل بلوغ أهدافه ونجاحاته ومتحملاً لكل نتائجه، ويتكون من 11 فقرة والّتي تحمل الأرقام التالية: 3- 4- 19- 29- 30 -40- 45- 50- 63- 66- 68.

-البعد السادس: المثابرة: ويعني قيام الطالب ببذل المزيد من الجهد للتغلب على العقبات الّتي تصادفه في أدائه لأعماله المختلة وإصراره على بلوغ أهدافه بالصبر على المضايقات وتقبل ما يعترض حياته من صعوبات، ويتكوّن من 10 فقرات والتي تحمل الأرقام التالية: 2- 15- 21- 35-42- 47- 54- 70- 71- 72.

-البعد السابع: الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ ويعني رضا الطالب بوضعه الحالي دون الطموح إلى المزيد من النجاحات معتمداً على الحظ بدلاً من اعتماده على قدراته وإمكانياته الشخصية ويتكون من 11 فقرة والّتي تحمل الأرقام التالية:
1- 11- 32- 34- 38- 43- 44- 46- 53 – 56- 73، وبذلك يكون عدد فقرات الاستبيان 74 فقرة **(برجي،2018، ص158).**

- **صدق المقياس:**

وللتأكد من صدق المقياس في دراستها اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ-حساب الصدق الظاهري لمقياس مستوى الطموح:

لغرض التأكد من صدق محتوى مقياس مستوى الطموح، قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (9) أستاذ وأستاذة في كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، و جامعة محمد بوضياف بمسيلة، و جامعة محمد بوقرة ببومرداس، والمدرسة الوطنية التحضيرية لدراسات مهندس بهدف التحقق من:

- مدى سلامة ووضوح فقرات المقياس.
- مدى مناسبة العبارات للبعد الذي تقيسه.
- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية.

وفي ضوء أراء المحكمين وملاحظاتهم التي أبدوها أجريت بعض التعديلات، بحيث تم حذف (04) عبارات، من أصل (74) عبارة والمتمثلة في العبارة رقم (14) في البعد الأول، العبارة رقم (21) في البعد الثالث، والعبارة رقم (41) في البعد الرابع، والعبارة رقم (46) في البعد السابع نظرا لعدم حصولها على نسبة اتفاق 80% من طرف المحكمين وذلك بالإعتماد على معادلة كوبر سميث، كما تم إعادة صياغة وتعديل البنود رقم (3- 5- 6- 17- 21- 22- 25- 26- 30- 31- 34- 37- 38- 39- 40- 43- 47- 49- 51- 52- 55- 56- 57- 60- 61- 62- 68- 71- 72- 73- 74) من الناحية اللغوية.

ب-حساب صدق الإتساق الداخلي:

قامت الباحثة في دراستها بحساب صدق الإتساق الداخلي لمقياس مستوى الطموح وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (100) طالب وطالبة، وذلك لتأكد من ارتباط كل عبارة للمقياس، وإنتماء كل عبارة للبعد الذي تمثله، بالإضافة إلى إرتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس، وبناءا على ذلك يجب أن تحقق عبارات المقياس المعيارين التاليين:

1- يجب أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في إرتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الثاني الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الأخر.

2- يجب أن لا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الّذي ينتمي إليه، ومع الدرجة الكلية لمقياس عن (0.25) **(برجي،2018،ص160).**

حساب معاملات الإرتباط بين كل عبارة عن مقياس مستوى الطموح ودرجة الكلية:

قامت الباحثة بحساب ارتباط كل عبارة من مقياس مستوى الطموح مع درجة الكلية باستخدام معامل الإرتباط بيرسون، وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات المقياس تبين أن جميع عبارات مقياس مستوى الطموح المتكونة من سبعين (70) عبارة،

ترتبط مع درجته الكلية، وذلك عند مستوى (0.05) و مستوى (0.01) وفق ما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (10): معاملات الارتباط بين كل عبارة من مقياس مستوى الطموح ودرجته الكلية:

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط بيرسون
1	0.234*	19	0.466**	37	0.278**	55	0.443**
2	0.235**	20	0.379**	38	0.280**	56	0.225*
3	0.255*	21	0.552*	39	0.312**	57	0.272**
4	0.372**	22	0.269*	40	0.461**	58	0.199*
5	0.403*	23	0.337*	41	0.360**	59	0.304**
6	0.320*	24	0.108**	42	0.247**	60	0.460**
7	0.332**	25	0.347**	43	0.456**	61	0.590**
8	0.636*	26	0.336**	44	0.292**	62	0.465**
9	0.427**	27	0.277**	45	0.415**	63	0.374**
10	0.224*	28	0.317**	46	0.243*	64	0.200**
11	0.279**	29	0.351**	47	0.657**	65	0.330**
12	0.344**	30	0.495**	48	0.321**	66	0.359**
13	0.269**	31	0.210*	49	0.299*	67	0.405**
14	0.197*	32	0.386**	50	0.358**	68	0.233**
15	0.466**	33	0.456**	51	0.279**	69	0.297*
16	0.365**	34	0.505*	52	0.231*	70	0.494**
17	0.325*	35	0.387*	53	0.403*	** دالة	عند مستوى 0.01
18	0.287*	36	0.297*	54	0.420*	* دالة	عند مستوى 0.05

(برجي،2018،ص161).

ج-صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بإجراء صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية 100 ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية الّتي حققها كل منهم في إجابته على الدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح ثم تم اختيار أعلى (27%) من الدرجات وعددهم (19) فردا، وأدنى (27%) من الدرجات وعددهم أيضا 19 فرداً، وتم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين، كما تم ترتيب الدرجات الكلية لكل بعد من الأبعاد المقياس والمتمثلة في سبعة أبعاد ترتيبا تنازلياً وتم أحد أعلى (27%) من الدرجات لكل بعد و أدنى (27%) من الدرجات لكل بعد، وتم إجراء المقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات من الأفراد في كل بعد، وذلك بإستخدام اختبار (ت) **(برجي ،2018،ص161).**

- **ثبات المقياس:**

تحققت الباحثة في دراستها من ثبات المقياس بإستخدام طريقتين: طريقة التجزئة النصفية وطريقة معامل ألفا كرونباخ.

أ- طريقة التجزئة النصفية:

استخدمت طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس مستوى الطموح، وذلك بالإعتماد على معادلة (سبيرمان- بروان وجتمان) لكل بعد من أبعاد المقياس ودرجته الكلية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (11): معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

مقياس مستوى الطموح / البعد	عدد الفقرات	طريقة التجزئة النصفية	
		سبيرمان- بروان	جتمان
النظرة إلى الحياة	09	0,67	0,67
الإتجاه نحو التفوق	10	0,66	0,66
تحديد الأهداف والخطط	10	0,74	0,74

الميل إلى الكفاح	**10**	**0,56**	**0,55**
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.	**11**	**0,68**	**0,68**
المثابرة.	**10**	**0,79**	**0,79**
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ.	**10**	**0,48**	**0,48**
الدرجة الكلية.	**70**	**0,87**	**0,87**

استخلصت الباحثة برجي مليكة (2018) من خلال الجدول رقم (11) أن معاملات الثبات سبيرمان- بروان- و جتمان لأبعاد مقياس مستوى الطموح، تتراوح بين (0.48، 0.79) وهي دالة عند مستوى (0.01)، في حين معامل الثبات للدرجة الكلية للمقياس بلغت (0.87) وهو دالة عند مستوى (0.01)، و هذا ما يدل على ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية **(برجي،2018،ص 164).**

ب- طريقة ألفا كرونباخ:

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ، وذلك بحساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (12): ثبات مقياس مستوى الطموح بإستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

مقياس مستوى الطموح / البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
النظرة إلى الحياة	**09**	**0,77**
الإتجاه نحو التفوق	**10**	**0,67**
تحديد الأهداف والخطط	**10**	**0,60**

الميل إلى الكفاح	**10**	**0,56**
تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.	**11**	**0,62**
المثابرة.	**10**	**0,61**
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ.	**10**	**0,56**
الدرجة الكلية.	**70**	**0,90**

تبين للباحثة من خلال الجدول رقم (12) أن معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.56، 0.77) بين أبعاد مقياس مستوى الطموح جميعها دالة عند المستوى (0.01)، في حين بلغت درجة معامل ألفا كرونباخ لدرجة الكلية للمقياس (0.90) الدالة عند مستوى (0.01)، وهذا ما يدل على ثبات المقياس**(برجي،2018،ص165).**

2-2-4 مقياس مستوى الطموح في صورته النهائية:

بعد عملية حذف البنود المتمثلة في الأرقام (14، 24، 41، 46) نظراً لعدم حصولها على نسبة اتفاق 80% من طرف المحكمين وذلك بالإعتماد على معادلة كوبر سميث، أصبحت درجات الأفراد على مقياس مستوى الطموح تتراوح بين (70) درجة كحد أدنى و(140) كحد أقصى، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بمستوى مرتفع من الطموح، والجدول التالي يوضح الصورة النهائية للمقياس:

جدول رقم (13): الصورة النهائية لمقياس مستوى الطموح

مقياس مستوى الطموح / البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
النظرة إلى الحياة	**09**	**61-60-54-34-31-15-12-8-6.**
الإتجاه نحو التفوق	**10**	**65-57-47-45-29-24-21-19-17-5**
تحديد الأهداف والخطط	**10**	**56-53-51-49-37-23-22-16-10-9**
الميل إلى الكفاح	**10**	**70-63-58-44-35-26-25-13-7**

تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس.	11	-62-59-46-42-38-28-27-18-4-3 64
المثابرة.	10	68-67-66-50-43-39-33-20-14-2
الرضا بالوضع الحاضر والإيمان بالحظ.	10	69-52-48-41-40-36-32-30-11-1

(برجي، 2018، ص166).

5- الأساليب الإحصائية المستعملة:

تعتبر الأساليب الإحصائية ذات أهمية بالغة، إذ لا يمكن لأي باحث إجراء بحثه دون الإستعانة بها، ففي دراستنا الحالية بعد جمعنا للبيانات، قمنا بتفريغها في جداول قصد معالجتها إحصائياً وذلك بإستعمال الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية **(SPSS)**، المتضمن على العديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة، وقد مكننا البرنامج من تحليل بيانات الدراسة بالأدوات الإحصائية التالية:

5-1-التكرارات: اعتمدنا على التكرارات في دراستنا في الإحصاء الوصفي لمعرفة عدد مرات تكرار الذكور وعدد مرات تكرار الإناث.

5-2-النسب المئوية: تم الاستعانة بالنسب المئوية في الدراسة الحالية لتوضيح توزيع أفراد العينة حسب مختلف المتغيرات (الجنس والتخصص).

5-3-المتوسط الحسابي: قد مكننا استخدام المتوسط الحسابي في الدراسة الحالية من معرفة مستويات الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي.

5-4-الإنحراف المعياري: قد ساعدنا الإنحراف المعياري في دراستنا في معرفة طبيعة تشتت القيم و مدى تجانسها.

5-5-معامل الإرتباط بيرسون: قد اعتمدنا على معامل الارتباط في دراستنا لحساب العلاقة بين درجات الذكاء الإنفعالي ودرجات مستوى الطموح.

5-6-اختبار«T» للفروق: قد تم استخدام هذا الإختبار في دراستنا لإختبار الفروق بين الجنسين (ذكور- إناث)، وكذا بين التخصصين (علمي- أدبي) في متغيري الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل نكون قد تطرقنا إلى جميع الإجراءات الميدانية للدراسة الواجب اتّباعها، فقد تعرضنا إلى المنهج المتبع وهو المنهج الوصفي كونه الملائم لدراسة الحالية ثم بيّنا عينة الدراسة ومواصفتها ، كما تحققنا من صحة الأدوات المستعملة، كما اعتمدنا على الأساليب الإحصائية الّتي تناسب فرضيات الدراسة، وتوّصلنا إلى نتائج سنقوم بعرضها في الفصل الموالي بالتفصيل.

الفصل الخامس: عرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة

-تمهيد.

أوّلاً: عرض، تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

ثانياً: تفسير ومناقشة فرضيات الدراسة.

- الاستنتاج العام.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض، تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق المقاييس على أفراد عينة الدراسة.
ولأغراض إختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل الإرتباط بيرسون(ر) وإختبار (ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية:

1- نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنّه: "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".
تشير الفرضية الأولى إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح، وللتحقق من الفرضية قمنا بحساب معامل إرتباط بيرسون (ر)

جدول رقم (14): قيمة (ر) بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح ودلالتها الإحصائية

البيانات / المتغيرات	قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر)	قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمدة
الذكاء الإنفعالي مستوى الطموح	0.367**	0.000	0.01

يتضح من الجدول رقم (14) أنّ العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بلغت قيمتها(** 0.367) وأنّ قيمة مستوى دلالتها المحسوبة الّتي هي (0.000) تصغر عن الحد المطلوب والّذي هو (0.01)، أيّ (0.000) أصغر من (0.01) ومعناه أنّ العلاقة بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ، وهذه النتيجة تعني أنّ كلما إرتفع الذكاء الإنفعالي كلما ارتفع معه مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، فهي علاقة طردية،وبالتالي قبول هذه الفرضية.

2- نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنّه: "توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الإنفعالي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)".

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب قيمة (ت) للدلالة الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الإنفعالي.

وتشير هذه الفرضية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بين الذكور والإناث في الذكاء الإنفعالي، وهذا مايبينه الجدول التالي:

جدول رقم (15): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري وقيمة (ت) و دلالتها الإحصائية في الذكاء الإنفعالي بين الذكور والإناث.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة sig	مستوى الدلالة المعتمدة
الذكاء الإنفعالي	ذكور	56	286.11	49.618	-0.190	0.849	0.01
	إناث	64	287.78	46.710			

يتضح من الجدول رقم (15) أنّ قيمة (ت) تبلغ (0.190-) وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة هي (0.849) الّتي تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو (0.01)، أي أنّ (0.849) أكبر من (0.01)ومعناه أنّه لا توجد فروق في الذكاء الإنفعالي بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث) أي أنّها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

وعند مقارنة المتوسط الحسابي بين الذكور والإناث في الذكاء الإنفعالي نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي للذكور (286.11) ومتوسط الحسابي للإناث (287.78)وهذا ما يعني أنّه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الإنفعالي لأنّ المتوسط الحسابي متقارب فيما بينهما، وبالتالي تشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الثانية.

3- نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنّه "توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لمتغير الجنس".

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب قيمة (ت) للدلالة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح.

حيث تشير هذه الفرضية إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بين الذكور والإناث في مستوى الطموح، كما يبيّنه الجدول التالي:

جدول رقم (16): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في مستوى الطموح بين الذكور والإناث

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة sig	مستوى الدلالة المعتمدة
مستوى الطموح	ذكور	56	115.21	8.108	-0.171	0.865	0.01
	إناث	64	115.45	7.198			

يتضح من الجدول رقم (16) أنّ قيمة (ت) تبلغ (0.171-)، وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.865) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو (0.01)، وبالتالي يتضح أنّه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، وبالتالي فهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)،إذن نرفض الفرضية الثالثة.

4- نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنّه "توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الإنفعالي بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي).

وللتأكد من هذه الفرضية قمنا بحساب قيمة (ت) للدلالة الفروق في الذكاء الإنفعالي بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي)، كما يبيّنه الجدول الآتي:

جدول رقم (17): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الإنفعالي بين التخصص العلمي والأدبي.

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة sig	مستوى الدلالة المعتمدة
الذكاء الانفعالي	علمي	60	287.42	51.074	0.095	0.925	0.01
	أدبي	60	286.58	44.914			

يتضح من الجدول رقم (17) أنّ قيمة (ت) تبلغ (0.095) وأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (0.925) تكبر عن الحد المطلوب والّذي هو (0.01)، أي أنّ 0.925 >0.01 أي أنّها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المعتمدة (0.01)، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الإنفعالي بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي)، ومنه نرفض الفرضية الرابعة.

5- نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنّه "توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي).

وللتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب قيمة (ت) للدلالة الفروق في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (علمي- أدبي).

جدول رقم (18): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في مستوى الطموح بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (علمي- أدبي).

المتغير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة المحسوبة sig	مستوى الدلالة المعتمدة
مستوى الطموح	علمي	60	115.27	7.700	-0.108	0.915	0.01
	أدبي	60	115.42	7.572			

يتضح من الجدول رقم (18) أنّ (ت) تبلغ قيمتها (0.108-) وأنّ قيمة مستوى الدلالة المحسوبة (0.915) تكبر عن الحد المطلوب الّذي هو (0.01)، أي أنّها غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يتضح لنا أنّه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي)، وبالتالي رفض الفرضية الخامسة.

ثانياً: تفسير ومناقسة نتائج فرضيات الدراسة:

1-تفسير ومناقشة نتائج علاقة الذكاء الإنفعالي بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:

أظهرت النتائج الفرضية الأولى الموضحة في الجدول رقم (14) وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وذلك من خلال النتائج المتوصل إليها بعد حساب معامل الإرتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الإرتباط بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح (** 0.367)، وهي علاقة دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (0.000)، ونفسّر هذه النتيجة كون أنّ الفرد الذكي إنفعالياً يتمتع بالقدرات والمهارات في شتى مجالات الحياة ممّا لا شك أنّ مستوى طموحه سيكون مرتفع، كما أظهرته نتائج دراسة الباحثة **محدب رزيقة (2014)** الّتي أسفرت أنّ كلما إرتفع الذكاء الإنفعالي، ارتفع مستوى الطموح، فالذكاء الإنفعالي ينعكس من خلال قدرة الفرد على إدراك مشاعره، وقدرته أيضا على استقراء مشاعر الآخرين، وعليه يكون الفرد ذكياً من الناحية الإجتماعية أو لديه ذكاء إنفعالي كلما كانت لديه القدرة على معرفة مشاعره وإدراك ذاته وتقديرها.

فالذكاء الإنفعالي له أهمية كبيرة بالنسبة للفرد، فهو وسيلة من وسائل توافق الفرد مع المتغيرات المتلاحقة والمتصارعة الّتي تحيط به، وهو الّذي يُثرِي شخصية الفرد، وأنّ الإهتمام بتنمية الجوانب الإنفعالية يدفعه للنشاط والعمل، ويساعده على النجاح في مختلف شؤون حياته وإضفاء نوعاً من السعادة، وعلى وجه الخصوص تلميذ المقبل على شهادة البكالوريا الّذي يسعى بدوره نحو النجاح على الصعيد العلمي والأكاديمي، آملاً وساعياً نحو

تحقيق طموحاته وأهدافه المنشودة، وهذا لا يتأتى إلا من خلال اكتسابه قدراً من الذكاء الإنفعالي الّذي يُعدّ في حد ذاته مجموعة من القدرات والمهارات المتنوّعة الّتي يمكن تعلّمها أو تحسينها، واللازمة للنجاح، ومن هنا يمكن القول أنّ للذكاء الإنفعالي علاقة أو صلة بمستوى الطموح.

وهذا ما أشارت إليه دراسة الباحثين **ماير وسالوفي Maryer et Salovey (1990)**، على أنّ الأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني يصنعون عدداً كبيراً من الخطط المستقبلية، ويقبلون التحديات المستقبل، ويتّسمون بالإصرار في مواجهة التحديات، ولهم إتجاهات إيجابية إزاء الحياة، تقودهم إلى نتائج أفضل ومثمرة بالنسبة لهم، وبالنسبة للآخرين**(معمرية،2007،ص40).**

وبما أنّ هناك طموح دائماً لا يوجد حدٌّ للتطور والرقيّ نحو الآفاق والتطلعات المستقبلية، وبذلك يعتبر الطموح أيضاً من الثوابت والسّمات الّتي تميّز التلميذ عن غيره حسب الظروف البيئية والإجتماعية والإقتصادية والنفسية الّتي ترعرع فيها، حيث أنّ التلميذ الطموح يتميّز بالإتزان الإنفعالي السوّي، لذلك فهو أكثر استبصاراً بذاته على مواجهة المواقف الّتي تواجهه في تحقيق أهدافه، لذلك فهو أكثر ثقة بالمستقبل.

وهذا ما أوضحته الباحثة **هيرلوك(Hirlock)** في دراسة لها على تأثير الذكاء في مستوى الطموح الدراسي بأشكال متعددة، فالتلميذ الذكيّ أكثر معرفةً بقدراته وبالفرص المتاحة أمامه، والعوائق الّتي تمنعه من الوصول إلى أهدافه، وهذا ما يساعده على تنمية مستوى طموح دراسي واقعي عكس التلميذ الأقل ذكاءاً، ذلك أنّ ردّ فعله إيجابي، فهو يعمد إلى تخفيض مستوى طموحه نتيجة لفشله، لأنّه وضع أهدافاً غير واقعية، وبالتالي لا يعمد إلى حيل دفاعية يبرر بها فشله، أو كما يفعل الأقل ذكاءاً عندما يلجأ إلى تنمية مشاعر عدم الكفاءة وإسقاط اللوم على الآخرين **(الجبوري، 2013، ص 56).**

ويؤثر الذكاء الإنفعالي على مستوى طموح التلميذ، ذلك أنّ التلميذ الذكي إنفعالياً لديه القدرة على الإحتكاك والتفاعل مع المحيط المدرسي أو مع الزملاء أو مع باقي أفراد الأسرة المدرسية، ويكون قادراً على التكيف مع البيئة الّتي يعيش فيها، وبالتالي يكون متوافقاً نفسياً، إجتماعياً، مما تولد لديه مشاعر من راحة نفسية، ودافعية وروح منافسة مع الزملاء

المدرسة، ونظرة إيجابية وتفائلية نحو المستقبل، إذّ يرسم خططه محدّداً إيّاها بدقة وعزيمة ويعمل على تحقيقها، والوصول إلى سبل النجاح، وبلوغ طموحاته وأهدافه المنشودة، عكس التلميذ الّذي يتمتع بذكاء إنفعالي منخفض، إذّ تتكون لديه فكرة سلبية عن ذاته وقدراته، لاشك وأنّه يدور في حلقة مفرغة دون الوصول إلى تحقيق أهداف، إذ تطغى عليه مشاعر سلبية من كراهية أو حزن أو عدوانية، ويعيش في عزلة ووحدة منعزلاً عن الآخرين، ويعجز عن المشاركة والعمل الإيجابي، وهذه من العوامل المؤدية إلى خفض مستوى طموحه.

وتتفق نتيجة دراستنا الحالية الّتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مع دراسة **محدب رزيقة (2014)** الّتي أسفرت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري من 19 إلى 26 سنة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الفروق بين الجنس في الذكاء الإنفعالي

أظهرت نتائج الفرضية الثانية الموضحة في الجدول رقم (15) وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الإنفعالي بين التلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، وذلك من خلال النتائج المتوصل إليها بعد حساب إختبار(ت) للذكاء الإنفعالي بين الذكور والإناث لسنة الثالثة ثانوي، حيث قدرت قيمة (ت) (0.190-) ،تم التأكد من عدم قبول الفرضية عند مستوى الدلالة (0.849)، وترجع هذه النتيجة إلى كون الجنسين متساوين في الذكاء الإنفعالي، وكون أفراد العينة لهم خاصية تقارب السن ويمرون بنفس المرحلة العمرية، وهي مرحلة المراهقة، ومسجلون في نفس المستوى الدراسي أي الثالثة ثانوي، وهذا كان له الأثر في عدم وجود فروق بينهم في الذكاء الإنفعالي، إضافة إلى مظاهر النمو الإنفعالي في فترة المراهقة الّتي تتفق معظم الأدبيات أنّ المراهق يتسم بإحدى أو بأكثر من هذه المظاهر: التقلب الإنفعالي،الإندفاع، عدم الإتزان الإنفعالي، وعدم القدرة على التحكم في الإنفعالات وشدة الحساسية لمواضيع مختلفة مثل: كثرة النزاعات والإنتقادات، و أنّ هذه المظاهر يشترك فيها الذكور والإناث.

ويدعم هذه النتيجة ما جاء في التراث الأدبي لهذا المفهوم الّذي يشير وفق **جولمان(Golman)** إلى أنّ الذكور ذوي الذكاء الإنفعالي المرتفع يتّصفون بالتوازن الإجتماعي، ولديهم قدرة عالية من الإلتزام بالقضايا وبعلاقتهم مع الآخرين وتحمل المسؤولية وتتسم العاطفية بالثراء، أما الإناث ذوات الذكاء الإنفعالي المرتفع هنّ أكثر وعياً بإنفعالاتهن، يتسمن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، كما يستطعن التكيّف مع الضغوط و يسهل عليهن تكوين علاقات جديدة **(الجبالي، 2000، ص 71).**

كما أنّ معايشة التلاميذ لنفس الظروف والضغوط ونفس المعانات والمضايقات، قلّل من ظهور هذه الفروق في درجات الذكاء الإنفعالي بين الجنسين، ووجود النظرة الإيجابة للفتاة وإتاحة الفرصة لتعليمها وعملها زاد من عزيمتها على تطوير نفسها، واستغلالها لقدراتها ومواهبها، مما حسن من مستوى ذكائها الإنفعالي، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليها دراسة **قمر (2016)** الّتي أسفرت على عدم وجود فروق ذات دلالة في الذكاء الإنفعالي تعزى لمتغير الجنس، تؤيد كذلك هذه النتيجة ما توصل إليه الباحث **زواويد (2015)** في دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة السنة الثانية ثانوي بمدينة ورقلة، أسفرت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى إلى تفاعل الجنس.

كما أنّ للوالدين دور كبير في عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الإنفعالي وهذا نظرا لتلقي كلا الجنسين لنفس التنشئة الأسرية من معاملة الوالدية ونفس التربية، وعدم التفريق بين الجنسين، عكس الماضي الّذي كان الإهتمام الأكبر من نصيب الذكور.

كما أجرى الباحث **بلقاسم (2014)** بدوره دراسة ومن بين ماهدفت إليه الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي لتلاميذ الثانية من التعليم الثانوي وإنجازهم الدراسي، من جملة ما أسفرت عنه عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على أبعاد الذكاء الإنفعالي.

يمكن تعليل هذا الإتفاق في النتائج مع نتيجة دراستنا الحالية كونها أجريت على عينات من تلاميذ التعليم الثانوي حيث أنّهم متقاربون في السن وفي طور التحصيل العلمي.

3- تفسير ومناقشة نتائج الفروق بين الجنس في مستوى الطموح:

أظهرت نتائج الفرضية الثالثة الموضحة في الجدول رقم (16) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور-إناث)، وذلك من خلال النتائج المتوّصل إليها بعد حساب إختبار (ت) لمستوى الطموح بين الذكور والإناث الّتي قدرت قيمة "ت" بـ (0.171-) تمّ التأكد من عدم قبول الفرضية عند مستوى الدلالة (0.865) وترجع هذه النتيجة لكون التلاميذ كلا من الجنسين في نفس المرحلة العمرية تقريباً وهي المرحلة الثانوية، مما يجعل الفروق بينهم غير واضحة، بالإضافة إلى أنّهم يعيشون تقريباً نفس الظروف الإجتماعية والإقتصادية والجغرافية، ونفس الظروف التعليمية المتاحة لهم حيث أنّهم يتلقّون منهاج دراسي واحد، فهم ينتمون إلى نفس المنظومة التربوية المخوّلة لوزارة التربية الوطنية والتعليم، ويطبّق عليهم نفس الإستراتيجيات والأساليب التدريسية، كما أنّ نظرة المجتمع للفتاة تفتحت مع مرور الوقت، فبعدما كانت الفتاة تخجل من منافسة الرجل في أي مجال خوفاً من نظرة المجتمع لها، أصبحت اليوم منافسة للرجل في كل مجالات الحياة حتى في مجال سلك الأمن، القضاء، وخاصة في مجال التعليم، كما أنّ لها حقوق وواجبات وعليها مسؤوليات وتكليفات، وأصبح التفريق بين الذكر والأنثى نادر الحدوث لاسيمَا في التعليم، فالنظرة الإيجابية للفتاة من قبل المجتمع رفع من مستوى طموحها، أضف إلى ذلك وسائل الإعلام، والتطور العلمي والتكنولوجي، كل ذلك سهل من مهمة الفتاة على التعليم، كل هذه العوامل أدّت إلى فتح الطريق أمامها للتعلم، كما أنّ تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من كلا الجنسين يسعون إلى النجاح في شهادة البكالوريا، وذلك من خلال استثمار قدراتهم وإمكانياتهم وتكريس جهودهم وطاقاتهم وتأدية جميع الواجبات الموكلة إليهم بإتقان من أجل النجاح، فكل من الذكور والإناث يعملون بكل دقة لتحديد أهدافهم الخاصة في الحياة وبذل المجهود أكبر للتغلب على العقبات الّتي تصادفهم في أدائهم، ولا يرضون أبداً بوضعهم الحالي ولا يؤمنون بالحظ، بل بالإجتهاد والعزيمة لبلوغ أهدافهم وطموحاتهم.

ومن خلال النتيجة الّتي تم التوصل إليها حول عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح، تبين أنّ هناك بعض من الدراسات السابقة الّتي تتفق مع نتائج الدراسة

الحالية كدراسة كل من **(Apostal et Bildon, 1991)** ، ودراسة كل من **(2002) Bandey**، ودراسة **(2002)**، **Blackbum**، **(سلامة، 2007)**، دراسة **(بركات، 2008)**، دراسة **(شعبان، 2010)**، ودراسة **(Khattab, 2015)** في عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح **(الحجوج،2004، ص92)**.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة **(Ramos et Sanchez, 1995)**، الّتي بيّنت نتائجها وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور، ودراسة **Bargribanks** حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى الطموح لصالح الذكور **(بركات، 2008)**.

4- تفسير ومناقشة نتائج الفروق في الذكاء الإنفعالي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي):

أظهرت نتائج الفرضية الرابعة الموضحة في الجدول رقم (17) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الإنفعالي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي)، وذلك من خلال النتائج المتوصل إليها بعد حساب إختبار (ت) للذكاء الإنفعالي لتلاميذ التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الأدبي التي قدرت قيمة (ت) (0.095)، مما تأكدّ لنا عدم قبول الفرضية عند مستوى الدلالة (0.925)، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى كون الذكاء الإنفعالي، الّذي يعتبر مهارة لا يولد بها الإنسان، بل يكتسبها مع مرور الزمن ومع تراكم الخبرات الّتي تكتسبها في الحياة.

ومما يؤكد ذلك قول **جولمان (Golman)**بأنّ الذكاء الإنفعالي عكس الذكاء العقلي يستمر في النمو في جميع المراحل العمرية للفرد **(الخضر، 2008، ص 117)**.

وهذا ما يجعل فرصة اكتساب هذا النوع من الذكاء متاحة لأي شخص بغض النظر عن مستوى ذكائه أو مستوى تعليمه أو عمله أو حتى نوع التخصص الّذي يدرسه.

إنّ الذكاء الإنفعالي يتطوّر بزيادة الخبرات الّتي يمرّ بها التلميذ، فهو يشبه مهارة أو قدرة تنمو وتتطوّر مع الزمن، وتؤثر في قدرة الفرد على التعامل بكفاءة من المتطلبات والضغوط البيئية الّتي تحيط به، من منطلق أنّ هذا الذكاء يشمل مجموعة من المهارات والقدرات الإجتماعية والإنفعالية والشخصية، كما أنّه يتضّمن مستويات مرتفعة من قدرات

مهمة، كتحمل الضغوط ومهارات التعامل مع الآخرين والتعامل بفعالية مع المواقف العارضة، بالتالي فالذكاء الإنفعالي لا يتعلق بشكل أساسي بنوع التخصص الّذي يدرسه التلميذ بل الخبرة الّتي يمرّ بها التلاميذ هي نفسها في كلا التخصصين العلمي والأدبي، تلاشت معها الفروق بينهم في مستوى الذكاء الإنفعالي.

فتشابه ظروف المرحلة الثانوية لأفراد العينة سواء كان تخصصهم علمياً أو أدبياً، كالظروف الدراسية والمشكلات اليومية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، أدى إلى تشابه ردود أفعالهم وكذا مستوى ذكائهم الإنفعالي.

كما اتّفقت هذه النتيجة مع نتائج **عدنان محمد عبده القاضي (2012)** الّتي أشارت إلى عدم وجود فروق في متوسطات الذكاء الإنفعالي الرئيسية عند مستوى (0.05) وفقاً لمتغير التخصص (العلمية والإنسانية)**(القاضي،2012، ص 27).**

كما أشارت كذلك دراسة **عبد العال عجوة** حول الذكاء الإنفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية والطلبة ذوي التخصصات الإنسانية في الذكاء الإنفعالي **(عجوة، 2002)**.

بينما لم تتفق نتائج دراستنا الحالية مع نتائج الباحث **أحمد العلوان** في دراسة حول الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، وتكوّنت عينة الدراسة من (475) طالب وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الإنفعالي بين التخصصات العلمية والأدبية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الأدبية **(العلوان، 2010، ص 125)**.

وأيضا إلى جانب ذلك المرحلة العمرية الّتي يمرّ بها التلاميذ تتميّز بوصولهم إلى مستوى من النضج الإنفعالي والقدرة على تحمل الإحباطات والتفكير بطريقة عقلانية في حلّ المشكلات وتقبل المسؤولية وإزدياد الواقعية، إلى جانب إنتهاج أسلوب حياة محدّد، ممّا ينعكس على سلوكاتهم وعلى تعاملهم مع الآخرين.

وهذا ما أكده **الهاشمي،** في أنّ التكوين الإنفعالي للفرد الّذي يتراوح سنه ما بين (18-30 سنة) يسير نحو الإتزان والإستقرار في العواطف، ويصبح أكثر واقعية في حياته

الإنفعالية إذّ يقبل ما هو فيه بشيء من الشجاعة النفسية ويدرك مساوئ بعض إنفعالاته الّتي تسبّب له حرجاً إجتماعياً ويستطيع أن يجعل نفسه عليها رقيباً **(الهاشمي، 1992، ص 224).**

كما قد ترجع النتيجة إلى طبيعة البيئة المدرسية الّتي تعتبر وسطاً مفتوحاً وبيئة إجتماعية وثقافية يسودها الحوار والتواصل الإجتماعي، ما يمنح التلاميذ القدرة على إقامة علاقات إجتماعية فيما بينهم، ويسمح لهم ببناء صداقات عديدة والتواصل مع الآخرين، وجميعها مهارات وقدرات أساسية للذكاء الإنفعالي من أجل ضمان إستمرارية هذه العلاقات وتحقيق التوافق مع الغير، وهذا التقارب بين التلاميذ في أساليب التعامل مع الغير ومع مختلف المواقف، عوامل تفسر عدم وجود اختلاف أو فروق بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي و تلاميذ ذوي التخصص الأدبي في مستوى الذكاء الإنفعالي.

5-تفسير ومناقشة نتائج الفروق بين التخصصين (علمي- أدبي):

أظهرت نتائج الفرضية الخامسة الموضحة في الجدول رقم (18) على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي)، وذلك من خلال النتائج المتوصل إليها بعد حساب إختبار (ت) لمستوى الطموح بين التلاميذ العلميين والتلاميذ الأدبيين الّتي قدرت قيمة (ت) بـ (0.108-) تم التأكد من عدم قبول الفرضية عند مستوى الدلالة (0.915)، وترجع هذه النتيجة إلى أنّ التلاميذ السنة الثالثة ثانوي من كلا التخصصين لهم نفس الإتّجاه نحو تحقيق النجاح، وكلاهما لهم رغبة ملّحة و إصرار وعزيمة أقوى، حيث تتولّد لديهم قدرات وطاقات، حوافز، ودافعية للإنجاز الدراسي وروح المنافسة بين الزملاء أكثر، بإعتبار هذه السنة متميزة عن السنوات الأخرى لأنّها تحدد مصير التلاميذ إمّا بالنجاح والإنتقال إلى المرحلة الجامعية الّتي تفتح المجال للتلميذ نحو التطلّعات والأفاق والطموحات المستقبلية ومشاريعه الدراسية والمهنية، أو إمّا بالفشل في شهادة البكالوريا، ومن ناحية أخرى الحالة النفسية للتلميذ تلعب دوراً كبيراً أين يشعر هنا التلميذ بمسؤولية أكبر ملقاة على عاتقه فإنّه على وعي بأنّ الأولياء على إنتظار بفارغ الصبر لنجاحه وإسعادهم والإفتخار به، لأنّ نجاح الأبناء من نجاح الوالدين.

كما للأسرة دور مهم للغاية لأنّها تعتبر الخلية الأساسية والعمود الفقري للمجتمع، فقد أصبحت اليوم متفهمة ومتفتحة ومساندة أكثر مع أبنائهم وذلك بتقديم يد العون والدعم المادي والمعنوي لهم، وعدم التفريق بين الأبناء بغض النظر عن التخصص سواء كان علمي أو أدبي، أو الجنس سواء كان ذكراً أم أنثى، عكس ما كان عليه سابقاً فقد يعطون أهمية أكثر للإبن الّذي يدرس تخصص علمي، فأمّا اليوم فنرى أنّ الأسرة أصبحت تحترم نفسية ورغبات الإبن نحو التخصص والمجال الدراسي أو المهني، وعدم إرغامه أو إقحامه في شيء لا يريده لأنّها ربما لا تتوافق مع نفسيته وميولاته وطاقاته وقدراته العلمية والمعرفية ، فكل هذه العوامل والمؤشرات تزيد من مستوى طموحه وتطلعه نحو المستقبل، كما أنّ المنظومة التربوية هي بدورها تسعى نحو السهر على الوقوف نحو تحقيق الأهداف التربوية، فنجاح التلاميذ من نجاح الأسرة التربوية، فمثلاً المرشد النفسي والتربوي يقدم كل الدعم المعنوي والنفسي للتلاميذ من إرشادات وتوصيات، ونصائح و إعلام وتوجيه التلاميذ ومساعدتهم على التأقلم والتوافق مع كل التخصصات كل حسب ميوله و قدراته.

وتتفق نتائج دراستنا الحالية مع دراسة **إبراهيم عبد المالك (1981)** حول "علاقة مستوى الطموح بالتفوّق الدراسي لدى المرحلة الثانوية"، وأسفرت النتائج إلى أنّه لا توجد فروق بين التلاميذ القسم الأدبي وتلاميذ القسم العلمي في مستوى طموح **(عبد ربه، 2010، ص 122)**.

وكذلك دراسة **APostal et Bilden (1991)** حول "الطموح الدراسي والمهني لدى التلاميذ الريفيين في المرحلة الثانوية": فقد أظهرت نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروق في مستوى الطموح بين أفراد العينة يعزى لنوع التخصص العلمي أو الأدبي **(نفس المرجع السابق)**.

ولم تتفق نتائج دراستنا الحالية مع نتائج دراسة **باندي B. Bandy (2002)** "حول معرفة مستوى الطموح لدى طلاب العلوم والأداب وعلاقته بالإنبساطية والعصابية، وتكوّنت العينة (100) طالب وطالبة"، نصفهم من كلية العلوم والنصف الآخر من كلية الأداب، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الطموح تعزى لنوع الكلية لصالح طلاب كلية العلوم **(عبد ربه، 2010، ص 122)**.

الإستنتاج العام:

نستنتج من خلال هذه الدراسة أنّ الذكاء الإنفعالي متغير مهم جداً في حياة التلاميذ، من حيث تحقيق التوازن الإنفعالي والتكيّف مع الذات ومع الغير، إلى جانب أهمية متغير مستوى الطموح الّذي يعتبر سمة من سمات الشخصية الإنسانية، فالشخص الطموح غالباً ما يحقق النجاح في حياته سواء الدراسية أو المهنية وبالخصوص تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الّذين يسعون لنيل شهادة البكالوريا وتحقيق طموحهم.

وقد توصلنا من خلال النتائج إلى ما يلي:

* قبول الفرضية الأولى للدراسة، التي مفادها، توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ويعود ذلك لكون الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح كفاءتين إيجابيتين تشتركان في حث تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على التعرّف بإيجابية مع مختلف المواقف ومواجهة الصعوبات دون خوف أو تردد.

* رفض الفرضية الثانية، والتي مفادها، توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، وهذا يرجع إلى السن، ومرورهم بنفس المرحلة العمرية، ومرورهم بنفس الظروف والضغوطات الدراسية.

* رفض الفرضية الثالثة، والتي مفادها، توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، وهذا يرجع لكون كلا الجنسين يمرون في نفس المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة، و يعيشون نفس الظروف التعليمية.

* رفض الفرضية الرابعة، والتي مفادها، توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الإنفعالي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص (علمي- أدبي)، بمعنى لا يختلف تلاميذ ذوي التخصص العلمي عن تلاميذ ذوي التخصص الأدبي في مستوى الذكاء الإنفعالي، وقد يكون ذلك راجع إلى تقارب الظروف والخبرات التي يمرّ بها تلاميذ السنة الثالثة ثانوي إلى جانب خصائص مرحلة المراهقة الّتي يمرّ بها التلميذ.

* رفض الفرضية الخامسة، والتي مفادها، توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعاً لنوع التخصص، بمعنى لا يختلف تلاميذ ذوي التخصص العلمي عن تلاميذ ذوي التخصص الأدبي في مستوى الطموح، و يرجع ذلك أن كلا من هذين التخصصين يسعون للنجاح في شهادة البكالوريا بإعتبارها سنة مهمة تختلف عن باقي سنوات الدراسية الأخرى، تحسم أو تحدد مصير التلميذ بالنجاح والإلتحاق بالمرحلة الجامعية.

ومن هنا، توصلنا من خلال ملاحظتنا الميدانية لدراستنا إلى ما يلي:

-أنّ تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في حاجة ماسة إلى دراسات تتناول مختلف مشاكلهم وإنشغالاتهم، وقد لاحظنا أنّ مشكلاتهم الإنفعالية والعاطفية تحتل الصدارة، حيث تجاوب أفراد العينة مع موضوع دراستنا،وصرحوا بأنّهم بحاجة إلى مثل هذه المواضيع، لفهم ذواتهم ومعرفة حالاتهم و حل مشاكلهم.

- لاحظنا غموض مفهوم الذكاء الإنفعالي بين أوساط التلاميذ، حيث تساؤلوا عن معناه، وابدوا رغبتهم في تعلّم مهارات الذكاء الإنفعالي لتطوير وتنمية مهاراتهم الإنفعالية إلى جانب رغبتهم في تنمية مستوى طموحهم.

- اهتمام التلاميذ بمعرفة نتائجهم على المقياسين، لتقييم أنفسهم، واستفسارهم عن سبل تنمية مستوياتهم في كل من الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح.

وما يمكن أن نستخلصه من هذه الدراسة أنّ متغيري الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح، متغيرات مهمان جدا، يتأثران بعوامل عديدة ومتشعبة، لذا يجب إجراء دراسات حول هذا الموضوع لكشف أهمّ المتغيرات والعوامل التي تؤثر في اكتساب هذين المتغيرين و طرق تطويرهما وتنميتهما لدى الفرد.

خاتمة:

يُعدّ موضوع الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح من مواضيع الساعة، وذلك للأهميّة البالغة الّتي تحظى بها الإنفعالات والعواطف في الوقت الراهن، حيث تزايد اهتمام الباحثين بدراسة الحياة الإنفعالية والوجدانية للإنسان من ناحيتها الإيجابية ،وهذا ما يتجلى في مختلف الأبحاث والدراسات الّتي يسعى العلماء والباحثون من خلالها إلى فهم الإنسان ودوافعه، إلى جانب معرفة خصائصه وسماته الإنفعالية، وكذا طرق تنمية المهارات والسمات الإيجابية لديه، وفي ظلّ ما تطرقنا إليه سابقاً من الدراسات في هذا الموضوع أنّ هناك قدرات ومهارات إنفعالية بإمكان الأفراد إمتلاكها أواكتسابها وتحسينها وتنميتها بالتعلم والممارسة، وضرورية للتلاميذ خاصة داخل الغرفة الصفية، فالإنفعالات تدفع بالتلميذ للنشاط وتنظيم معلوماته وخبراته وتجاربه والتقدّم إلى الأمام، تلك المهارات والقدرات تؤثر في سلوك الأفراد نفسياً وإجتماعياً، لذا ينصح بحسن تعلّمها وتقويّتها بصورة إيجابية، وأنّ بإمكان الفرد الوصول إلى الأفضل في جميع شؤون الحياة، إذا ما أخذ في اعتباره دور وأثر المشاعر والإنفعالات، لذا يجب الوقوف والسهر سواء كانوا من مربين، أولياء، أوالبيئة المدرسية.....إلخ، على تربية الأفرد من الناحية الإنفعالية وتشكيل شخصيتهم الإنسانية، وقيمهم ومشاعرهم تجاه أنفسهم، وتدعيم ثقتهم بأنفسهم...إلخ، لأنّ ذلك يولّد فيه مستوى طموح متميّز، فبقدر ما يكون الطموح مرتفع بقدر ما تكون الشخصية متميّزة وناجحة في شتى مجالات الحياة سواء علمياً، أكاديمياً، مهنياً، اجتماعياً، وبقدر ما يكون المجتمع متقدم ومزدهر.

وفي الأخير تبقى دراستنا هذه منطلق أو تمهيداً لدراسات الأخرى تحمل في طيات متغيراتها المتمثلة في الذكاء الإنفعالي ومستوى الطموح، آملين أن يُفتح المجال لدراسات جديدة ومتعمقة في ضوء المتغيرات والإهتمام أكثر بالناحية الإنفعالية للفرد عامةً والتلميذ خاصةُ، ونرجوا أن تساهم في إثراء معلومات القارئين والمتطلعين بمثل هذا الموضوع.

الإقتراحات:

- توجيه واضعي المناهج والبرامج في وزارة التربية والتعليم، إلى أهميّة الذكاء الإنفعالي في اكتساب التلاميذ المهارات الحياتية الأساسية الّتي تساهم في تحقيق النجاح في شتى المجالات الأكاديمية، الإجتماعية والمهنية.
- الإهتمام بتدريس مواضيع علم النفس الإيجابي للتلاميذ في مختلف التخصصات، من أجل تحقيق تكيّفهم النّفسي والإجتماعي، ورفع كفاءتهم النفسية والإجتماعية لتخفيف ومواجهة ضغوط الحياة ومشكلاتها اليومية.
- وضع برامج إرشادية بهدف رفع مستوى الطموح والذكاء الإنفعالي لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.
- ضرورة اهتمام الوالدين بأبنائهم ومراعاتهم في تربيتهم، وضرورة العمل على تنمية ذكائهم الإنفعالي، ومساعدتهم على أنّ يكوّنوا نظرة إيجابية حول أنفسهم، مما يجعلهم قادرين على تحقيق طموحاتهم.

ختاماً، وبعد دراستنا لموضوع الذكاء الإنفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، نأمل أن يقوم باحثون آخرون بدراسة هذا الموضوع، والتّوسع فيه، وتناوله من زوايا أخرى لم نتطرق إليها في دراستنا الحالية، للوصول إلى نتائج جديدة تخدم البحث العلمي.

قائمة المراجع

-قائمة المراجع:

1- أبو حطب، فؤاد (1996). **بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر.** جمعية الدراسات النفسية،15-32.

2- أبو رياش، حسين والصافي، عبد الحكيم وعمور، أميمة وشريف، سليم (2006). **الدافعية والذكاء العاطفي.** عمان: دار الفكر لنشر والتوزيع.

3- أبو زايد، أحمد عبد الله (1999). **دراسة مستوى الطموح وعلاقته بالقدرات الإبتكارية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ولاية الخرطوم وقطاع غزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم تكنولوجيا، السودان.

4- أبو زيتون، جمال عبد الله (2010). **الذكاء لدى الطلبة الموهبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.** مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(4)، 14-40.

5- أبو ندى، خالد محمود (2004). **التفكير الإبداعي وعلاقته بكل من الغزو السببي ومستوى الطموح لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس الإبتدئين.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية.

6- آل أطميش نعيم بدر، سناء (2005). **القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية قسم الإرشاد النفسي والتوجية التربوي.** كلية التربية، جامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

7- الأسود، فايز (2003). **دراسة العلاقة بين مستوى القلق ومفهوم الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين في دولة فلسطين.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الاقصى، غزة.

8- الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (1998). **الذكاء الوجداني.** القاهرة: قياد للطباعة والنشر.

9- التويجرى، أسماء (2002). **المتغيرات الإجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الإجتماعي.** رسالة دكتوراة، مكتبة الملك عبد العزيز العامة، الرياض، السعودية.

10- الجبالي، ليلى (2002). **سلسلة عالم المعرفة**. الكويت: مطابع الوطن.

11- الجبوري، محمد عبد الهادي (2013). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فعالية الذات والطموح الأكاديمي والإتجاه للإندماج الإجتماعي للطلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية المفتوحة بالدانمارك نموذجاً.** رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الآداب والتربية، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدانمارك.

12- الحجوج، أكرم (2004). **العلاقة بين سمات ومستوى الطموح لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات قطاع غزة**. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، فلسطين.

13- الحلبي خليل،حنان (2000). **مستوى الطموح ودوره في العلاقات الزوجية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة دمشق، سوريا.

14- الخضر، عثمان محمود (2008). **الذكاء الوجداني: هل مفهوم جديد؟.** مجلة الأخصائيين النفسين المصرية، 12(1) 30-32.

15- الدردير عبد المنعم، أحمد (2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي.** القاهرة: عالم الكتب.

16- الرفوع، محمد أحمد (2011). **الذكاء العاطفي وعلاقة بالتكيف مع الحياة الجامعية.** مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12 (2)، 84-113.

17- الزيادي، محمود (1961). **دراسة تجربية في التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعات.** بحث مقدم للحصول على درجة ماجستير، جامعة عين شمس، القاهر.

18- السمادوني، السيد إبراهيم (2007). **الذكاء الوجداني، أسسه، تطبيقاته، تنميته.** الأردن: دار الفكر.

19- السميري، نجاح (1999). **مستوى الطموح وعلاقته بالتوافق النفسي لدى الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً بكلية التربية الحكومية بغزة.** رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، فلسطين.

20- السيد عثمان، فاروق وعبد السميع رزق، محمد (2001). **الذكاء الإنفعالي مفهومه وقياسه.** مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 58.

21- السيد، عبده عبد الهادي (2004). **القياس والإختبارات النفسية، أسس وأدوات.** القاهرة: دار الفكر العربي.

22- الشايب، سناء محمد سليم (1999). **نوع التعليم والفروق بين الجنسين لمستوى الطموح.** مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة، (5).

23- الصافي، عبد الله بن طه (2011). **المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لعينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة آيها.** مجلة رسالة الخليج العربي، (79) 61-90.

24- العتي،ياسر (2003). **الذكاء العاطفي، نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة.** دمشق: دار الفكر.

25- العلوان، أحمد (2010). **الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الإجتماعي للطالب.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 7(2)،125-144.

26- العيساوي، عبد الرحمن محمد (2004). **الوجيز في علم النفس العام والقدورات العقلية.** الأزاريطة: دار المعرفة الجامعية.

27- العيسوي، عبد الرحمان (1987). **سيكولوجية النمو.** لبنان: دار النهضة.

28- الغريب، رمزية (1990). **التعلم- دراسة نفسية- تفسيرية- توجيهية.** مصر: مكتبة الأنجلو.

29- القطناني، علي سمير موسى (2011). **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة بغزة في ضوء نظرية محددات الذات.** رسالة ماجسيتر غير منشورة، جامعة الأزهر،غزة.

30- المشيخي بن محمد علي، غالب (2009). **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة طلاب جامعة الطائف.** أطروحة دكتوراة كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.

31- المصدر،سليمان عبد العظيم (2008). **الذكاء الإنفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الإنفعالية لدى طلبة الجامعة.** مجلة الإسلامية (سلسلة الدراسات)، (16) (1).

32- المغازي، إبراهيم محمد (2003). **الذكاء الإجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين.** بحوث ومقالات، المنصورة: مكتبة الايمان.

33- المللي، سهاد (2010). **الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين.** مجلة جامعة دمشق، (26) (3).

34- النمري، أحمد معتوق (2011). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي لدى مديري مدارس الثانوية.** رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة أم القرى، السعودية.

35- الهاشمي، عبد الحميد (1984). **المرشد في علم النفس الإجتماعي.** الجزائر: ديوان المطبوعات الجزائرية.

36- أنجرس،م (2006). **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (ترجمة بوزيد صحراوي وكمال بوشرن وسعيد سيعون).** الجزائر: دار القصبة للنشر، (العمل الأصلي نشر في 1996).

37- إيزاح، هنادة (2011). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الإنفعالي في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثالثة.** مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 35 (2).

38- برجي، مليكة (2018). **علاقة مستوى الطموح بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي.** دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري، اطروحة دكتوراة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

39- بركات، زياد (2008). **علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة.** المجلة الفلسطنية للتربية المفتوحة عن بعد، 1 (2)، 219-255.

40- بلال، نجمة (2014). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى عينة من طلاب القطب الجامعي تامدة.** رسالة ماجستير، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

41- بوزرزور، حمزة (2011). **دور التدخل بين مركز التحكم ومستوى الطموح في ادراك الضغط النفسي لدى الطلبة الجامعيين.** رسالة ماجستير، جامعة الجزائر2.

42- بوزقاق، سميرة وبوشلالق، نادية (2014). **دراسة مستوى الذكاء العاطفي لدى أمهات الأطفال المعاقين ذهنياً (متلازمة داون).** مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 14، 116-130.

43- بوفاتح، محمد (2005). **الضغط النفسي وعلاقتة بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.** رسالة ماجسيتر غير منشورة، جامعة ورقلة، الجزائر.

44- جبر سعيد، سعاد (2004). **الذكاء الإنفعالي وسيكولوجية الطاقة اللا محدودة.** عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

45- حسين باهي، مصطفى (2002). **علم النفس الفيزيولوجي.** القاهرة.

46- حسين، محمد عبد الهادي (2003).**قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة.** الأردن: دار الفكر.

47- دانييل، جولمان (2000). **ذكاء العاطفي. (ترجمة ليلى الجبالي).** الكويت: عالم المعارف.

48- دانييل، جولمان (2006). **ذكاء المشاعر.(ترجمة هشام الحناوي).** القاهرة: دار المعارف للنشر والتوزيع.

49- زكي محمود سرحان، سهير (2015). **الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة.** رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

50- زيدان محمد، مصطفى (1980). **الكفاية الإنتاجية للمدارس**. المغرب: دار الشروق.

51- سالى علي، حسن (2007). **الذكاء الوجداني لمعامات رياض الأطفال.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

52- سلامة أمير، فايز (2007). **الحرمان الوالدي وأثره في كل من التحصيل الدراسي وتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطلبة في منطقة الجليل.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

53- شاكور، جليل الوديع (1989). **أبحاث في علم النفس الإجتماعي وديناميةالجماعة.** لبنان: دار الشمال.

54- صالحي، هناء (2013). **علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طالبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة.** رسالة ماجسيتر غير منشورة، جامعة قصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

55- عبد الحميد عبد اللطيف، مدحت (1990). **علم النفس الإجتماعي**. لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

56- عبد السميع أباظة، آمال (2004). **مقياس مستوى الطموح لدى المراهقين والشباب.** مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

57- عبد العضيم سيد، عبد الوهاب (1992). **دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض القدورات العقلية والسمات الإنفعالية للشخصية خلال بعض مراحل النمو.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة آلمنيا، مصر.

58- عبد الفتاح، كاميليا (1984). **مستوى الطموح والشخصية.** بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

59- عبد الفتاح، كاميليا (1990). **دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية.** القاهرة: نهضة مصر للطباعة والنشر.

60- عبد القاضي، عدنان محمد (2012). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالإندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية.** المجلة العربية لتطوير التفوق، جامعة تعز، 3(4) 26-86.

61- عبد الوهاب سيد، عبد العظيم (1992). **دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض القدرات العقلية والسمات الإنفعالية للشخصية خلال مراحل النمو.** رسالة ماجستيرغير منشورة كلية التربية ، جامعة المنيا، مصر.

62- عبد ربه علي، شعبان (2010). **الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصرياً** . رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

63- عبيدات، محمد وأبونصار، محمد ومبيضين، عقله (1999). **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل والتطبيقات.** عمان: دار وائل للنشر.

64- عجوة، عبد العال (2002)**. الذكاء الإنفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة.** مجلة كلية التربية، الإسكندرية، 13 (1) 250-344.

65- عمور، ربيحة (2018). **الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً.** أطروحة دكتوراة في علوم التربية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

66- عكاشة، محمود فتحي (2005). **علم النفس الصناعي.** الإسكندرية: مطبعة الجمهورية.

67- فاخر، عاقل (1987). **مدارس علم النفس.** بيروت: دار العلم للملايين.

68- مبارك حميد، صفية (2015). **إتخاذ القرار والسلوك القيادي**. عمان: ديبوند للنشر والتوزيع.

69- محدب، رزيقة (2014). **الذكاء الإنفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي.** مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 14.

70- محمد، يوسف (1980). **دراسة ميدانية في علاقة الإتجاهات في التنشئة الإجتماعية بمستوى طموح الأبناء في ضوء المستوى الإقتصادي والإجتماعي.** رسالة ماجسيتر غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

71- مختار، حمزة (1992). **مبادئ علم النفس.** المغرب: دار البيان العربي.

72- مدثر سليم، أحمد (2002). **الوضع الراهن في بحوث الذكاء.** الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

73- معمرية، بشير (2007). **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس.** الجزائر: منشورات الحبر.

74- ملحم، سامي محمد (2010). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس.** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

75- منسي، حسن (1996). **الموجز في سيكولوجية التعلم والتعليم.** الأردن: دار الكندي للنشر.

76- نصر، ياسر(2010). **مشكلات تربوية.** القاهرة: دار الجوزي للطبع والنشر والتوزيع.

77- وجيه محمود، ابراهيم (1985). **القدورات العقلية خصائصها- قياسها.** القاهرة: دار المعارف.

الملاحق

ملحق رقم:1

مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	المفردات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي اطلاقا
1	أشعر بالثقة بالنفس في معظم المواقف.					
2	لا تُوقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.					
3	أستطيع تغيير إنفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.					
4	أستطيع أن يكون لي أصدقاء بسهولة.					
5	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها.					
6	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية.					
7	أبادر دائما بمحادثة الآخرين.					
8	عندما أكون قلقاً من مشكلة فإني أستطيع تحديد الجانب الذي يضايقني فيها.					
9	أفضل إنجاز الأعمال التي تتطلب جهدا و مهارة.					
10	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب.					
11	أقدر إنفعالاتي وعواطفي تقديراً جيداً.					
12	أكون متفاعلا بصفة عامة وأخطط لمستقبلي.					
13	يصفني زملائي بأن إحساسي مرهف تجاه الآخرين.					
14	أجيد في التعامل مع الآخرين.					
15	أسعى دائما لأكون من المتفوقين.					
16	غالباً ما يتم اختياري لأكون قائدا للجماعة.					
17	أشعر بالرضا عن ذاتي عندما أقدر الأمور تقديرا واقعياً.					
18	دائما أكمل أو أنهي أي عمل أشرع في أدائه.					
19	أستطيع معرفة وفهم مشاعرالآخرين من خلال تعبيرات وجوههم.					
20	لدي مهارة في توليد الأفكارالحديثة لمواجهة متطلبات الحياة.					
21	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في ذاتي.					
22	أشعر أنني كفء في إدارة المناقشات الإجتماعية.					

23	أشعر بالإرتياح تجاه الناس العاطفيين.					
24	أستطيع التفكير جيداً وأركز في عملي في الظروف الضاغطة.					
25	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف.					
26	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي.					
27	أستطيع أن أنسجم بسهولة و سرعة مع أي موقف.					
28	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الاعتبار 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 هادئاً وإيجابياً تجاه أي شخص حتى أعرفه جيدا.					
34	تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزاً كبيراً من تفكيري.					
35	أسعى لتحسين طريقة عملي حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أخر.					
36	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة.					
37	نشاط الجماعة شيء أستطيع فهمه والتناغم معه.					
38	عندما أشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجع وأعيد تقييم الموقف.					
39	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين.					
40	أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى ولم يقدره.					
41	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.					
42	لا أشعر بالملل اتجاه الأشياء التي لم أستطيع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد.					
43	أستمع إلى مشكلة الآخرين وأسعى إلى حلها.					
44	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما.					
45	أثق في قدراتي كاملة.					
46	غالبا ما أكون متعاونا مع أفراد الجماعة.					
47	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه.					
48	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين.					

49	لا أقول أشياء وأندم عليها.					
50	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألقي اللوم على نفسي.					
51	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالممل أو الإجهاد.					
52	أبادر بتقديم العون والمساعدة للمحتاجين.					
53	غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي.					
54	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه.					
55	أفضل دائما العمل مع فريق عمل متميز.					
56	التزم دائما بوعودي وعهودي مع الآخرين.					
57	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين.					
58	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية.					
59	عندما يكون مزاجي متكدراً فإني أذهب إلى (صديق....) كي أغير حالتي المزاجية.					
60	غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظري.					
61	ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنّه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزه.					
62	لدي القدرةعلى تحديد اخطائي.					
63	أبذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء.					
64	إحساسي الشديد بإنفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقاً عليهم.					
65	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين.					
66	أقدر أسوء العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل.					
67	أحاول دائما الإتصال بأفراد الجماعة.					
68	أفعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد.					
69	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب.					
70	استطيع التحدث أمام حشد من الناس.					
71	عندما أشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله.					
72	يصفني زملائي بأنني طموح جداً.					
73	أستطيع السيطرة على إنفعالاتي بعد أي موقف محزن.					
74	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.					
75	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين.					
76	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.					
77	عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف سببه.					
78	أستطيع تغيير إنفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.					
79	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقا عليهم.					

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

فرع علوم التربية

نحن طلبة من قسم العلوم الإجتماعية في صدد إعداد مذكرة تخرج لشهادة ماستر، في تخصص علم النفس التربوي تحت عنوان "الذكاء الإنفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

أخي التلميذ، أختي التلميذة، نضع بين أيديكم هذين المقياسين التاليين: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس مستوى الطموح، يرجى منكم الإجابة عن الأسئلة الواردة في الصفحات الموالية، ملتزمين بالتعليمات التالية:

قراءة كل سؤال قراءة جيدة و متأنية، مع وضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

1- الإجابة على كل أسئلة دون إستثناء.

2- لا توجد هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

3- إنّ هذه المعلومات لن تستعمل إلا في مجال الدراسة العلمية.

البيانات الشخصية لكل فرد في العينة:

1- ثانوية.....

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- السّن:.....

4- التخصص الدراسي: علمي ☐ أدبي ☐

ملحق رقم:2

مقياس مستوى الطموح

الرقم	العبارة	نعم	لا
01	هل أنت ممن يؤمن بالحظ؟		
02	هل تعتقد أن مستقبل الفرد محدد؟		
03	هل تتردد في الوقوف امام مواقف تتحمل فيها المسؤولية؟		
04	هل تؤمن أن الجهد الشخصي يقلل العقبات مهما عظمت؟		
05	هل يحدث كثيرا أن يدفعك الفشل إلى ترك ما تقدم عليه؟		
06	هل تشعر كثيراً بالملل من القيام بعمل واحد وقتاً طويلاً؟		
07	هل تميل إلى التجديد في حياتك؟		
08	هل تبدو لك الحياة أحياناً دون أمل؟		
09	هل تشعر أن عقليتك تؤهلك الامتياز؟		
10	هل تعمل لمستقبلك وفقا لخطة رسمتها لنفسك؟		
11	هل لك أهداف واضحة في الحياة؟		
12	هل ترى أنّ دراستك الحالية أقل من مستوى أمانيك؟		
13	هل أنت راض عن مستوى معيشتك بوجه عام؟		
14	هل ترى أن المستوى الّذي وصلت إليه كان نتيجة لكفاحك الشخصي؟		
15	هل تخشى المغامرات دوماً خوفاً من الفشل؟		
16	هل حاولت كثيراً التغلب على عقبة عرفت أنّ الكثيرين قد فشلوا فيها؟		
17	هل تعتبر نفسك سريع التعب؟		
18	هل تتردد في الوقوف امام مواقف تتحمل فيها المسؤولية؟		
19	هل تميل إلى الاستمرار في العمل الواحد ولمدة طويلة؟		
20	هل تفكر كثيراً في مستقبلك؟		
21	هل تشعر كثيرا بأنك أقل حماسا في العمل من المحيطين بك؟		
22	هل سبق لك الحصول على جوائز لتفوق في أي ميدان؟		
23	هل يحدث أحيانا أن تقوم بعمل لم يسبق لك إعداد خطة له؟		
24	هل كثيراً ما تفكر في العمل قبل أن تتصرف فيه؟		
25	هل تعتبر نفسك شخصاً مكافحاً؟		
26	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما كان يجب أن تكون عليه؟		

27	هل تشعر أن لديك القدرة على تحمل المسؤولية؟		
28	هل يضايقك أن تلقى عليك مسؤوليات عائلية؟		
29	هل تجهد نفسك كثيراً للوصول لمستوى لم يصل إليه إلا القليل؟		
30	هل تتنازل عن رأيك بسهولة عند أول معارضة له؟		
31	هل تحب الاستقرار في ظروف الحياة خوفاً من المجهول؟		
32	هل كثيراً ما يدفعك الفشل إلى اليأس وترك العمل نهائياً؟		
33	هل تميل إلى مواصلة الجهد حتى تصل إلى عملك إلى الكمال؟		
34	هل تخشى الفشل دائما؟		
35	هل تشعر أحيانا أنّ الأفراد الممتازين من عينة تختلف عنك؟		
36	هل تهتم كثيرا بأن تكون أول الفائزين في أي عمل تقوم به؟		
37	هل كثيرا ما تكون تصرفاتك مطابقة للخطة التي تضعها؟		
38	هل يحدث كثيرا أن تسير أمورك طبقا لما تتوقعه؟		
39	هل تعتبر نفسك قنوعاً ترضى بالقليل غالباً؟		
40	هل كثير ما تترك أمورك للأقدار؟		
41	هل تقبل القيام بالمسؤوليات المطلوبة منك عن رضا؟		
42	هل تفضل أن تقوم بقضاء مطالبك اليومية بنفسك؟		
43	هل تراودك كثيرا فكرة أنك قد تصبح شخصاً عظيماً في المستقبل؟		
44	هل تشعر أن معلوماتك الحالية أقل مما يجب أن تكون عليه؟		
45	إذا قمت بعمل ما وسبب لك ضيقا، فهل تتركه إلى عمل أخر؟		
46	إذا لم يقنعك رأي غيرك هل تواصل المناقشة لإثبات رأيك؟		
47	هل تشعر كثيرا باليأس؟		
48	هل تشعر أن الناس لا يقدرونك حق تقدير؟		
49	هل حاولت القيام بعمل للحصول على جائزة ولم توفق؟		
50	هل يهمك التفوق في الأعمال التي تميل إليها؟		
51	هل تضع لنفسك خطة تحاول تحقيقها للوصول إلى الغنى مثلا؟		
52	هل توافق القول السائد "دع الأمور تجري في مجراها"؟		
53	هل كثيرا ما تكون نتائج الخطة التي تضعها مطابقة لتصرفاتك؟		
54	هل تشعر أن وضعك الحالي هو أحسن ما يمكن أن تصل إليه؟		
55	هل ترى أن الاصلح الانتظار دائما حتى تأتيك الفرصة؟		
56	هل تميل دائما إلى تحديد دورك بالضبط في أي عمل مع الجماعة؟		

57	هل تميل كثيرا أن تقوم بالقسط الأكبر في عمل جماعي؟		
58	هل كثيرا ما تعمل حساباً لنقد الآخرين؟		
59	هل لديك القدرة على تحمل الصعاب مهما كانت في سبيل الوصول إلى الهدف؟		
60	هل تخشى دائما الفشل؟		
61	هل تتضايق إذا تأخرت ظهور نتائج عملك لفترة طويلة؟		
62	هل تقدم على عمل وأنت متأكد أن نتائجه لن تظهر إلا بعد فترة طويلة؟		
63	هل لك شخصية مثالية تتمنى أن تصل إليها؟		
64	هل تشعر أحيانا باليأس بعد فشلك في القيام بعمل جاهدت في أدائه؟		
65	إذا قمت بعمل ما سبب لك ضيقا. فهل تتركه إلى عمل أخر؟		
66	هل تحاول الوصول بالعمل الذي تقوم له نحوى الكمال؟		
67	هل تطمح دائما في الوصول إلى مستوى ممتاز؟		
68	هل تلاحظ أن أهدافك دائما يمكن تحقيقها ولو مع جهد؟		
69	هل تجد كثيرا من أهدافك مستحيلة التحقيق؟		
70	هل تعتبر نفسك قنوعا ترضى بالقليل دائما؟		

ملحق رقم:03

Corrélations

		الانفعالي_الذكاء	الطموح_مستوى
الانفعالي_الذكاء	Corrélation de Pearson	1	,367**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	120	120
الطموح_مستوى	Corrélation de Pearson	,367**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	120	120

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الانفعالي_الذكاء	ذكور	56	286,11	49,618	6,630
	اناث	64	287,78	46,710	5,839

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الانفعالي_الذكاء	Hypothèse de variances égales	,013	,908	-,190	118	,849	-1,674	8,799	-19,099	15,750
	Hypothèse de variances inégales			-,189	113,690	,850	-1,674	8,835	-19,176	15,828

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الطموح_مستوى	ذكور	56	115,21	8,108	1,083
	اناث	64	115,45	7,198	,900

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الطموح_مستوى	Hypothèse de variances égales	1,412	,237	-,171	118	,865	-,239	1,397	-3,006	2,528
	Hypothèse de variances inégales			-,170	110,950	,866	-,239	1,408	-3,030	2,552

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الانفعالي_الذكاء	علمي	60	287,42	51,074	6,594
	أدبي	60	286,58	44,914	5,798

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الانفعالي_الذكاء	Hypothèse de variances égales	,965	,328	,095	118	,925	,833	8,781	-16,554	18,221
	Hypothèse de variances inégales			,095	116,103	,925	,833	8,781	-16,557	18,224

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الطموح_مستوى	علمي	60	115,27	7,700	,994
	أدبي	60	115,42	7,572	,978

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الطموح_مستوى	Hypothèse de variances égales	,162	,688	-,108	118	,915	-,150	1,394	-2,911	2,611
	Hypothèse de variances inégales			-,108	117,967	,915	-,150	1,394	-2,911	2,611