**جامعة مولود معمري تيزي وزو**

**كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية**

**قسم علم النفس**

# *الذكاء الوجداني و علاقته بالتوافق الدراسي و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب*

*– دراسة ميدانية في بعض ثانويات و لاية تيزي وزو–*

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص ارشاد مدرسي

**إعداد الطالبة:**

بن سعاد سالمة

**إشراف الأستاذة:**

بودينار ليندة

***السنة الجامعية:***

***2019/2018***

# كلمة الشكر

**بسم الله الرحمن الرحيم**

أحمد الله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه و أشكره على نعمه علي و مساعدته لي

على اتمام هذا العمل

و كما قال الرسول صلى الله عليه و سلم "من لا يشكر الله لا يشكر الناس فمن أمد إليكم معروفا فكافئوه ، و إن لم تستطيعوا فادعوا له

و عملا بقوله صلى الله عليه و سلم:

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة "بودينار ليندة" و التي تفضلت بالإشراف على هذا العمل ، و التي دعمتني على انجازه

و على التوجيهات و الاقتراحات التي قدمتها لي

و أتقدم بالشكر الجزيل لجميع أساتذة علم النفس

و كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد لإتمام هذه المذكرة

# إهداء

**بسم الله الرحمن الرحيم**

أهدي هذا العمل المتواضع إلى:

والدي الكريمين والدي وفقه الله و أمي رحمها الله

و إلى أخي الوحيد نسيم يسره الله في حياته

وإلى أخواتي العزيزات وفقهن الله في حياتهن الزوجية وإلى أختي الصغيرة وفقها الله

في مشوارها الدراسي

وإلى أعمامي و عماتي خاصة عمتي نوارة التي كانت بمثابة الأم البديلة حفظها الله

وأمدها الصحة الجيدة

وإلى أعز ما أملك في الوجود زوجي الغالي حسن الذي علمني الصمود و ولد في

الشجاعة و ساعدني ماديا و معنويا إلى غاية اتمام هذا العمل حفظه الله لي

ووفقه في مهنته النبيلة وإلى كل عائلة زوجي المحترمة

وإلى كل صديقاتي في مشواري الدراسي و في الإقامة الجامعية

وإلى كل فاه و قلب دعا لي دعوة نجاح و غلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد

لإنجاز هذا العمل

**سالمة**

الفهرس العناوين

كلمة الشكر

الإهداء

ملخص البحث

مقدمة.....1

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة.....5

2- فرضيات الدراسة.....9

3- أهداف الدراسة.....10

4- أهمية الدراسة.....10

5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.....11

الجانب النظري

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

تمهيد

**1**- الذكاء.....

1.1- مفهوم الذكاء.....15

2.1- أنواع الذكاء.....16

3.1- خصائص الذكاء الوجداني من حيث نموه و توزيعه.....18

2- الذكاء الوجداني.....

1.2- مفهوم الذكاء الوجداني.....20

2.2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.....21

3.2- المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذكاء الوجداني.....23

4.2- أهمية الذكاء الوجداني.....24

5.2- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.....25

6.2- خصائص و سمات الأذكياء و جدانيا.....31

7.2- تنمية الذكاء الوجداني.....33

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: التوافق الدراسي

تمهيد

**1**- التوافق.....

1.1- تعريف التوافق.....38

2.1- أهمية التوافق.....39

3.1- أنواع التوافق.....39

4.1- النظريات المفسرة للتوافق.....40

2- التوافق الدراسي.....

1.2- تعريف التوافق الدراسي.....43

2.2- مظاهر التوافق الدراسي.....45

3.2- العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي.....45

4.2- العوامل المساعدة على التوافق الدراسي.....46

5.2- السمات و الخصائص التي يتسم بها المتمدرس الغير متوافق دراسيا.....47

6.2- أسباب سوء التوافق الدراسي .....48

7.2- علاج سوء التوافق الدراسي.....48

خلاصة الفصل

## الفصل الرابع: تقدير الذات

تمهيد

1- الذات.....

1.1- تعريف مفهوم الذات.....52

2.1- المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذات.....53

3.1- أبعاد الذات.....54

4.1- مراحل نمو الذات.....55

2- تقدير الذات.....

1.2- تعريف تقدير الذات.....58

2.2- أنواع تقدير الذات.....58

3.2- مستويات تقدير الذات.....59

4.2- نظريات تقدير الذات.....60

5.2- العوامل المهددة لتقدير الذات.....62

خلاصة الفصل

الفصل الخامس: التعليم الثانوي

تمهيد

1- مفهوم التعليم الثانوي.....65

2- لمحة تاريخية حول التعليم الثانوي في الجزائر.....66

3- أهمية التعليم الثانوي.....66

4- أهداف التعليم الثانوي.....67

5- مبادئ التعليم الثانوي.....68

6- تنظيم شعب التعليم الثانوي.....69

خلاصة الفصل

الجانب التطبيقي

الفصل السادس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- التذكير بالفرضيات.....74

2- منهج الدراسة.....74

3- الدراسة الإستطلاعية.....75
4- مجتمع الدراسة.....77
5- الدراسة الأساسية.....
- عينة الدراسة.....77
- طريقة اختيار عينة الدراسة.....78
- خصائص عينة الدراسة الأساسية.....78
8- المجال المكاني و الزماني.....83
9- أدوات الدراسة.....83
الأساليب الإحصائية المستعملة.....95

الفصل السابع: عرض و تفسير نتائج الدراسة

تمهيد
1- عرض نتائج الدراسة.....99
2- تفسير نتائج الدراسة.....102
الاستنتاج العام.....108
التوصيات و الاقتراحات.....110
خاتمة.....111

**قائمة الجداول**


جدول رقم 1: توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب القسم..... 80
جدول رقم 2: توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس..... 81
جدول رقم 3: توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن..... 82
جدول رقم 4: المكونات الخمسة لمقياس الذكاء الوجداني و تسميتيها و عدد عباراتها و العبارات التي تمثلها..... 85
جدول رقم 5: يوضح تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة..... 86
جدول رقم 6: يوضح الدرجات الكبرى و الصغرى لمقياس الذكاء الوجداني..... 87
جدول رقم 7: يوضح عبارات مقياس التوافق الدراسي..... 88
جدول رقم 8: توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الثلاثة..... 90
جدول رقم 9: طريقة توزيع عبارات مقياس بروس أرهير الإيجابية و السلبية..... 93
جدول رقم 10: مستويات تقدير الذات لمقياس بروس أرهير..... 94
جدول رقم 11: العلاقة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي..... 100
جدول رقم 12: العلاقة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات..... 101
جدول رقم 13: الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني..... 102

**قائمة الأشكال**

الشكل البياني رقم 1: خصائص عينة الدراسة الأساسية.....79

الشكل البياني رقم 2: توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانوية.....80

الشكل البياني رقم 3: توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.....81

الشكل البياني رقم 4: توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن.....82

**ملخص الدراسة:**

استهدفت هذه الدراسة ، دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب ، و معرفة إن كانت هناك فروق بين أفراد العينة في متغير الذكاء الوجداني تعزى لنوع الجنس (ذكور/إناث).

شملت عينة الدراسة (100) تلميذا و تلميذة من تلاميذ الثانويات التالية: ثانوية تيزي نتلاثة بواضية وثانوية لعرباس علي بأسي يوسف و كذا ثانويتي دحماني محمد و زعموم محمد بدائرة بوغني (40 منهم ذكور و 60 إناث).

و استخدم في الدراسة مقاييس لغرض جمع البيانات اللازمة و هي: مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثان فاروق السيد عثمان و محمد عبد السميع ، و مقياس التوافق الدراسي من إعداد هنري بورو ، و مقياس تقدير الذات لبروس آرهير.

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام الرزنامة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss).

و كانت النتائج كما يلي:

1- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.

2- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.

3- لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب باختلاف الجنس (ذكور / إناث).

**الكلمات المفتاحية:** - الذكاء الوجداني (العاطفي ، الانفعالي) ، التوافق الدراسي - تقدير الذات – التميذ المتمدرس في السنة الأولى ثانوي.

**Résumé:**

Notre éventuelle étude vise à étudier la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et la compatibilité scolaire et l'estime de soi chez les élèves de première année littéraire et voir si il ya des différences statistiquement significative entre les membres de l'échantillon pour la variable intelligence émotionnelle par rapport aux deux sexes homme/ femme.

L'échantillon de l'étude est constitué de 100 élèves de quatre lycées de la wilaya de Tizi Ouzou (40 de sexe masculin et 60 de sexe féminin).

Afin de traiter les données nous avons utilisé trois échelles. L'échelle de l'intelligence émotionnelle, l'échelle de compatibilité scolaire et l'échelle de l'estime de soi. L'analyse statistique de ces données a été fait l'aide du programme statistique (SPSS).

Les résultats obtenus sont comme suite :

1- Il y a une corrélation statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et la compatibilité scolaire chez les élèves de première année secondaire littéraire.
2-Il y a une corrélation statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et l'estime de soi chez les élèves de première année secondaire littéraire.
3-Il n ya pas des différences statistiquement significatives entre les deux sexe concernant l'intelligence émotionnelle.

**Mots clés** : l'intelligence émotionnel - la compatibilité scolaire l'estime de soi – élèves de première année secondaire littéraire.

**مقدمة**

لقد شهد عقد الثمانينات من القرن الماضي الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية الخاصة بعواطف وانفعالات الإنسان التي تعتبر جانبا أساسيا من جوانب السلوك الانساني وهي وثيقة الصلة بحياة الإنسان و شخصيته، وتختلف باختلاف شخصية الفرد وسلوكه فمن الناس من لديهم نضج عاطفي و انفعالي، ولهم القدرة على التوافق مع أفراد المجتمع الذين يعيشون معهم، ومنهم من ليس لديهم نضج، وهم غالب إما يعانون من مشكلات التوافق مع أفراد محيطه ومجتمعه. والانفعالات سواء كانت سلبية أو إيجابية فهي ضرورية للحياة اليومية، إذ تشبع حاجاتنا اليومية، وتقود الإنسان وتتحكم بقدراته. لذلك فمن المهم جدا توفر الذكاء الوجداني عند الفرد. **(خوالدة، 2004 ، ص27).**

فالذكاء الوجداني يتطور كما يتطور الذكاء العقلي، إذ أن التلاميذ الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الوجداني أكثر قدرة على تحمل الإحباط وهم أقل عرضة للدخول في مشاحنات مع الرفاق، وهم أكثر حيوية و صحة، وأقل شعورا بالوحدة و أكثر تركيزا أثناء أداء المهام. إنهم ينجحون في تطوير العلاقات الإنسانية والأداء الأكاديمي وهذه كلها عوامل تزيد قدرتهم على التوافق الدراسي.

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد نتائجها على انتشار الصعوبات الانفعالية والمشكلات السلوكية وخاصة مشكلة سوء التوافق الدراسي لدى التلاميذ و هو ما يتطلَّب مزيداً من الاهتمام بدراسة التوافق الدراسي لدى التلاميذ والكشف عن المتغيرات والعوامل التي تسهم في تحقيقه والتي منها الذكاء الوجداني.

فالذكاء الوجداني أيضا يساعد التلميذ على الرفع من مستوى تقدير الذات لديه و ذلك من خلال قدرته على ادراك مشاعره و تنظيمها و توظيفها لتحقيق أهدافه المرغوبة و على استقراء مشاعر الآخرين و بذلك يكون الفرد ذكيا من الناحية الاجتماعية أو لديه ذكاءا وجدانيا كلما كانت لديه القدرة على معرفة مشاعره و ادراك ذاته و قدرته ايضا على عقد صلات اجتماعية مع الأقران و المعلمين و الارتباط بهم، و مخالطتهم، و العمل معهم في

جو من الألفة و المودة و التعاطف، و الفوز بالقبول منهم من هنا يشعر التلميذ بتحقيق ذاته وبثقته بنفسه.

وعليه جاء موضوع هذه الدراسة ليتناول الذكاء الوجداني و علاقته بالتوافق الدارسي وكذا علاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب، و ذلك بإتباع منهجية محددة تشمل جانبين الجانب النظري و الجانب التطبيقي، فبعد التعرض إلى المقدمة جاء الجانب النظري كما يلي:

**الفصل الأول** المسمى بالإطار العام لإشكالية الدراسة و الذي يتضمن الإشكالية وفرضيات الدراسة، **أهداف** الدراسة، أهمية الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.

**الفصل الثاني** يتضمن الذكاء الوجداني الذي يشمل على: أولا **الذكاء:** مفهوم الذكاء أنواع الذكاء، خصائص الذكاء من حيث نمو الذكاء و توزيعه، مستويات الذكاء.

ثانيا **الذكاء الوجداني:** تعريف مفهوم الذكاء الوجداني، التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني، المصطلحات المرتبطة بالذكاء الوجداني، أهمية الذكاء الوجداني، النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني، خصائص و سمات الأذكياء و وجدانيا، تنمية الذكاء الوجداني.

**الفصل الثالث** و يتضمن التوافق الدراسي الذي يشمل على: أولا **التوافق:** تعريف التوافق، أهمية التوافق، أنواع التوافق، النظريات المفسرة للتوافق.

ثانيا **التوافق الدراسي:** تعريف التوافق الدراسي، مظاهر التوافق الدراسي، العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي، العوامل المساعدة على التوافق الدراسي، السمات و الخصائص التي يتسم بها المتمدرس الغير المتوافق دراسيا، أسباب سوء التوافق الدراسي، علاج سوء التوافق الدراسي.

**الفصل الرابع** يتضمن تقدير الذات الذي يشمل على: أولا **الذات:** تعريف مفهوم الذات، المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذات، أبعاد الذات، مراحل نمو الذات.

ثانيا **تقدير الذات:** تعريف تقدير الذات، أنواع تقدير الذات، مستويات تقدير الذات، نظريات تقدير الذات، العوامل المهددة لتقدير الذات لدى المراهق.

**الفصل الخامس** و يتضمن التعليم الثانوي مفهومه، لمحة تاريخية حول التعليم الثانوي في الجزائر، أهمية التعليم الثانوي، أهداف التعليم الثانوي، مبادئ التعليم الثانوي، تنظيم شعب التعليم الثانوي.

**الفصل السادس** خصص لمنهجية الدراسة و اجراءاتها حيث يتضمن التذكير بالفرضيات منهج الدراسة، الدراسة الاستطلاعية و أهدافها، مجتمع الدراسة و خصائصه، عينة الدراسة الاساسية و خصائصها، المجال المكاني و الزماني للدراسة، أدوات الدراسة وأخيرا الأساليب الاحصائية المستعملة.

**الفصل السابع** يتضمن عرض و تفسير نتائج الدراسة.

وأخيرا الاستنتاج العام و خاتمة الدراسة.

## الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1- الإشكالية.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.

**1- الإشكالية :**

يعتبر الذكاء الوجداني الذي حظي باهتمام الدارسين و الباحثين في علم النفس و علوم التربية،لاسيما في الآونة الأخيرة، من المفاهيم الحديثة نسبيا، لذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي(intelligence émotionnelle) فمنهم من يسميه بالذكاء الوجداني، ومنهم من يطلق عليه اسم الذكاء الانفعالي، والبعض اللآخر يسميه الذكاء العاطفي، وغيرهم ذكاء المشاعر، كما اختلفت تعاريفهم له، و في هذا الصدد نجد تعريف "**جولمان Golman (1995)** للذكاء الوجداني، الذي يعتبره مجموعة من المهارات اللازمة للنجاح المهني و في الحياة و يعطي **جولمان (1995)** مجموعة المهارات الانفعالية و الاجتماعية التي تميز الذكاء الانفعالي و تشمل ( الوعي الذاتي و التحكم في الاندفاعات، المثابرة و الحماس والدافعية الذاتية و التقمص العاطفي و اللياقة الاجتماعية) **(عن المللي، 2010، ص138).**

فأيا كانت تسمية وتعريف مفهوم الذكاء الوجداني، فإن الكل يتفق على انه عامل أساسي ومهم في تحقيق النجاح في المجالات العلمية، العملية، الشخصية و الاجتماعية.

في هذا الصدد نجد دراسة **السيد بلوك (blok, 1995)** الذي قام بدراسة للمقارنة بين الذكاء الأكاديمي و الذكاء الوجداني على عينة من طلبة الجامعة (ذكور و إناث) في سن العشرين، فوجد أن الطلبة ذوي الذكاء الأكاديمي المرتفع، و معدلات الذكاء الوجداني المنخفض يتميزون باتساع القدرات العقلية و الاهتمامات العقلية، و عدم التعبير عن مشاعرهم، في حين وجد أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع و معدل الذكاء الأكاديمي المنخفض، يتميزون بالقدرة على التعامل مع الآخرين و التعاطف و الشعور بالرضا عن أنفسهم و الآخرين. **(عبد الرحمان، 2009، ص 44).**

فالذكاء الوجداني مجموعة مركبة من القدرات و المهارات الشخصية، التي تسمح للفرد بفهم مشاعره و انفعالاته و السيطرة عليها. إلى جانب فهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وحسن التعامل معهم، كما أنها تساعد الفرد على الأداء الجيد و النجاح خاصة في الوسط

المدرسي أين يقوم التلميذ على توطيد العلاقات بينه و بين الزملاء و المعلمين مما يسهل له عملية التكيف مع البيئة المدرسية ما يساعده على تحقيق التوافق الدراسي.

التوافق الدراسي يعتبر عملية تستدعي الاندماج الكامل للتلميذ داخل المحيط المدرسي مشغلا جميع قدراته من أجل تحقيق توافق مع زملاِءه و مدرسيه، فهناك العديد من العوامل التي تساهم في خلق التوافق الدراسي و التي من بينها الانفعالات فكثيرا ما يواجه التلاميذ مواقف و مشكلات ضاغطة التي تسبب لهم توترا في حالاتهم النفسية و الدراسية معا خاصة في المراحل الانتقالية كونها حساسة و مفعمة بالتغيير و التي يمكن أن تؤدي بهم إلى سوء التحصيل الدراسي و بالتالي سوء التوافق الدراسي، فالانفعالات هي التي قد تساعد في تخطي كل ذلك كما أنها تساهم في تسهيل التعلم و بالتالي تحقيق تحصيل و توافق دراسي جيدين و في هذا الصدد نجد دراسة أديمو **Adeyemo (2005)** التي كان غرضها هو معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني و توافق الطلاب عند الانتقال إلى المدرسة الثانوية واعتمدت الدراسة على البحث الوصفي المسحي، حيث يكون الذكاء الوجداني متغيرا مستقلا و التوافق تابعا، و استخدمت لجمع البيانات من المشاركين أداتين إحداهما لقياس الذكاء الوجداني و أخرى لقياس التوافق، و أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي، و وجد أيضا أن تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات أدت إلى توافق مدرسي كبير في تلك المرحلة الانتقالية و أنه توجد فروق في التوافق تبعا لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني. **(Adeyemo, 2005)**

كما أن التوافق الدراسي يرتكز أيضا على التوافق النفسي و الاجتماعي، الذي يحدث انطلاقا من ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني، ولكي يكون الطالب متوافق دراسيا، يجب أن يسبق ذلك وجود توافق نفسي و اجتماعي لدى الطالب لأن الطالب الغارق في مشكلاته النفسية يصعب عليه الانتباه و التركيز و يكون شارد الذهن ، غير قادر على استيعاب و فهم المادة الدراسية وبالتالي قد يفشل في الدراسة، وهذا ما أكدت عليه دراسة "**الزهراني**"، **(2005)** ، حول النمو النفسي الاجتماعي و علاقته بالتوافق و التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب و الطالبات بمدينة الطائف"، و التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين النمو النفسي الاجتماعي و توافق التحصيل الدراسي، تكونت عينة هذه الدراسة من طلاب

وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار النمو النفسي الاجتماعي و اختبار التوافق الدراسي، إضافة إلى درجات التحصيل فدلت نتائج الدراسة على وجود علاقة بين النمو النفسي الاجتماعي والتوافق الدراسي. **(الزهراني، 2005، ص 91)**.

فالتوافق النفسي الاجتماعي يساعد التلميذ على التخفيف من مشكلاته الدراسية مما قد يساعده على تحقيق التوافق الدراسي، وإذا ما تمكن التلميذ من تحقيق هذا الأخير فإنه قد يتمكن من رفع مستوى تقدير الذات لديه.

تقدير الذات يعتبر ذلك التقييم الذي يتبناه الفرد عادة فيما يتعلق بذاته، و ذلك المفهوم يكونه الفرد باعتباره مصدر للتأثير و التأثر بالنسبة للآخرين. حيث أشار "**روزنبرغ**"**(1979)** إلى أن تقدير الذات يتمثل في اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، حيث أن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذو قيمة و أهمية بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن نفسه أو رضا الذات و احتقارها **(Rosenberg ,1979 ,p 833)**

فكما رأينا في البداية التعريف الذي وضعه جولمان للذكاء الوجداني فهو يعكس دلالة الارتباط الوثيق بين تقدير الفرد لذاته ومشاعره تجاه الآخرين حيث وضح جولمان أن الذكاء الوجداني يعكس من خلال قدرة الفرد على ادراك مشاعره و قدرته على استقراء مشاعر الآخرين و على ذلك يكون الفرد ذكيا من الناحية الاجتماعية أو لديه ذكاءا وجدانيا كلما كانت لديه القدرة على معرفة مشاعره و ادراك ذاته و قدرته ايضا على عقد صلات اجتماعية مع الآخرين و الارتباط بهم ، و مخالطتهم، و العمل معهم في جو من الألفة والمودة و التعاطف، و الفوز بالقبول منهم من هنا يشعر الفرد بتحقيق ذاته و بثقته بنفسه وبتوافقه النفسي و الدراسي و هذه الفكرة أكدتها دراسة "**ديران و آخرون**"( **Duran,et al 2001** ) بهدف التنبؤ بالإحتراق النفسي و الأكاديمي من خلال الذكاء الوجداني و الضغوط وفعالية الذات حيث شملت العينة (200) طالبا بالجامعة، طبق عليهم النسخة الاسبانية من مقياس الذكاء الوجداني و مقياس فعالية الذات و مقياس الإحتراق النفسي و الأكاديمي، وأظهرت النتائج أن سمة الذكاء الوجداني تنبأ بمستوى الإحتراق النفسي على المستوى

الأكاديمي و وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني و فعالية الذات. **(فاروق عثمان و آخر،2001، ص 36)**.

وقد نتج عن الاهتمام الكبير بمفهوم الذكاء الوجداني كم كبير من الدراساتو البحوث فمن بين الدراسات الأجنبية التي أجريت على هذا الموضوع إضافة الى دراسة جولمان نجد دراسة "**سكوت**"**(Schutte) (2002)**، و التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات حيث تكونت عينة الدراسة من (50) فرد من الممرضين و طلاب الجامعة في الشمال الغربي للولايات المتحدة الأمريكية، و أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة و دالة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات و عدم وجود فروق بين الجنسين في متغير الذكاء الوجداني. **(Schutte & All, 2002, p51)**.

كما قامت الباحثة " **ليندلي** "**(Lindely)**، **(2001)**، بدراسة حول الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية (الإنبساطية، العصابية، كفاءة الذات، تقدير الذات التفاؤل، وجهة الضبط، و التكيف)، تبين من خلال النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني و المتغيرات الأخرى ما عاد سمة العصابية التي كانت علاقة الإرتباط فيها سالبة، كما أظهرت الدراسة أيضا انه لا توجد فروق دالة بين الطلبة و الطالبات في الذكاء الوجداني. **(Lindely, 2001, p62)**.

في حين ينقل **محمد إسماعيل المرى (1987)** عن كوبر سميث Cooper Smith أن تقدير الذات يتمثل في مجموعة الاتجاهات و المعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، وهي تشمل معتقدات توقع النجاح و درجة الفشل، و درجة الجهد المبذول. **(محمد اسماعيل المري، 1987، ص145)**.

فتقدير الذات هو مؤشر للصحة النفسية و على مستوى الذكاء ونمط تفكير كل فرد ففي دراسة "**سيرنيكا**" **Sernica (2007)** يوضح أن التفكير الإبداعي و التحليلي لدى التلاميذ لديه علاقة إيجابية بمستوى تقدير الذات لدى التلاميذ، و تحسن التفكير الإبداعي و التحليلي لديهم، أما إذا كان مستوى تقدير الذات لديهم منخفض، فينقص التفكير الإبداعي و التحليلي لديهم. فتقدير الذات لدى التلاميذ عامل أساسي في تحقيق النجاح و التوافق النفسي،

والمدرسي، فتقدير الذات نابع عن حاجة أساسية من حاجات الانسان و نظرا لذلك قام (MASLOW) بجعل حاجة تقدير الذات بأعلى سلم حاجات الانسان. وهذا دال على أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، إذ أن الأفراد ذوي المستوى العالي في تقييم ذواتهم أكثر قدرة على التعلم، و أكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي، و تكوين علاقات ايجابية مع الآخرين في اكتساب الثقة في أنفسهم و في الآخرين. **(La grand La rousse , 1995 ,P 69)**

فتقدير الذات بنية أساسية يجب أن يقوم عليها البناء النفسي لشخصية التلميذ، خصوصا إذا علمنا أن إحدى المهمات النمائية الأساسية للتلميذ هو سعيه الدائم لإيجاد نفسه و تقديرها وتحقيقها خاصة في المرحلة الدراسية. **(La grand La rousse, 1995, P 69)**

ولقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للكشف عن العلاقة بين الذكاء والوجداني و التوافق الدراسي كذلك العلاقة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات و ذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية :

– هل هناك علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب ؟

– هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

– هل هناك فروق في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب باختلاف الجنس ؟

**2– فرضيات الدراسة :**

**الفرضية الأولى :**

– هناك علاقة دالة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب؟

**الفرضية الثانية :**

– هناك علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب؟

**الفرضية الثالثة:**

– هناك فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني باختلاف الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب؟

**3– أهداف الدراسة :**

تهدف الدراسة الحالية إلى:

– التعرف على العلاقة الموجودة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب .

– تكميم العلاقة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي.

– التعرف على العلاقة الموجودة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.

– معرفة هل هناك فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني باختلاف الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.

**4– أهمية الدراسة :**

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

– محاولة اثراء موضوع الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي و تقدير الذات باعتبارهم مواضيع جديدة و مهمة.

– إ ثراء المعطيات الخاصة بموضوع "الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي و تقدير الذات".

– مواكبة الاتجاه الجديد للدراسات الحديثة التي أصبحت تركز على الجوانب الإيجابية للشخصية و الموضوعات التي تنتمي إلى مجال علم النفس الإيجابي.

– تناول مفهوم حديث نسبيا من المفاهيم السيكولوجية، و الذي ظهر في أواخر القرن العشرين فقط و هو مفهوم الذكاء الوجداني. و توجيه النظر إلى أهمية هذا الذكاء و دوره في تحقيق النجاح في حياة الأفراد بمختلف جوانبها: الشخصية، الانفعالية، الاجتماعية، المهنية و التربوية.

**5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا :**

تتضمن الدراسة أربعة مفاهيم أساسية و هي : الذكاء الوجداني، التوافق الدراسي، تقدير الذات، التلميذ المتمدرس في السنة الأولى ثانوي.

**5-1- الذكاء الوجداني :**

في الدراسة الحالية يقصد بالذكاء الوجداني إجرائيا الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في السنة الأولى ثانوي على مقياس الذكاء الوجداني " لفاروق العثمان و عبد السميع" (2001) الذي يتم الاعتماد عليه في الدراسة.

**5-2- للتوافق الدراسي:**

في الدراسة الحالية يقصد بالتوافق الدراسي إجرائيا الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في السنة الأولى ثانوي على مقياس التوافق الدراسي لهنري بورو (1964) الذي سنعتمد عليه في الدراسة الحالية.

**5-3- تقدير الذات :**

هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في السنة الأولى ثانوي، و ذلك من خلال إجاباته على مجموعة العبارات الواردة في مقياس تقدير الذات "لبوس آرهير" (1985) الذي سنعتمد عليه في الدراسة الحالية.

**5-4- التلميذ المتمدرس في السنة الأولى ثانوي:**

هو التلميذ المراهق البالغ من عمره 15 سنة إلى 19 سنة الموجه إلى شعبة الآداب، في السنة الأولى ثانوي، و التي تعتبر سنة انتقالية من المتوسط إلى الثانوية.

# الجانب النظري

## الفصل الثاني: الذكاء الوجداني.

تمهيد:

أولا: الذكاء.

1- مفهوم الذكاء.

2- أنواع الذكاء.

3- خصائص الذكاء من حيث نموه و توزيعه.

ثانيا: الذكاء الوجداني.

1- مفهوم الذكاء الوجداني.

2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.

3- المصطلحات المرتبطة بالذكاء الوجداني.

4- أهمية الذكاء الوجداني.

5- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.

6- خصائص و سمات الأذكياء وجدانيا.

7- تنمية الذكاء الوجداني.

خلاصة الفصل

**تمهيد**

ظلت فكرة الذكاء مسيطرة على الأذهان لفترة طويلة، ذلك لشدة سيطرة نظرية العامل العام ومصطلح نسبة الذكاء على دراسات علم النفس، إلى أن ظهرت موجة جديدة نوهت إلى أنواع جديدة من الذكاء رافضة انحصار الذكاء في قدرات عقلية فقط، حيث يرى الباحثون أن النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة يمتلكها الفرد بدرجات متفاوتة. وعلى هذا، صنف الذكاء إلى أنواع، من أهمها: الذكاء الوجداني، ولذلك سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى ماهية هذا المفهوم وجذوره التاريخية وبعض المصطلحات المرتبطة به إلى جانب مختلف النماذج المفسرة له، كذلك إبراز أبعاده ومكوناته، بالإضافة إلى خصائص وسمات الأذكياء وجدانيا، وأخيرا التطرق إلى كيفية تنمية الذكاء الوجداني.

**أولا: الذكاء**

**1- مفهوم الذكاء :**

الذكاء تكوين افتراضي يمكن قياسه عن طريق اختبارات الذكاء المقننة، والتي تضم مجموعة مختلفة من المشكلات التي يطلب من الفرد حلها ويمكن قياس الذكاء عن طريق ملاحظة بعض الاستجابات العادية والمتوقعة من الفرد في حل المشكلات القدرة على التمييز المعرفي. **(عباس، 2002، ص10).**

كما عرفه العالم "**وكسلر**"**Weichsler (1922-2015)** بأنه "القدرة العقلية لدى الفرد والتصرف الهادف و التفكير المنطقي و التعامل المجدي مع البيئة".

أما العالم "**تيرمان**"**Terman (1916)** فعرفه على أنه "القدرة على التفكير المجرد، أي عملية التفكير بالرموز من ألفاظ و أرقام مجردة على شكل مدلولاتها الحسية". **(عباس 2002، ص10).**

وعرفه العالم الالماني "**ستيرين**"**Stern** بأنه" القدرة على التكيف العقلي لمشاكل ومواقف الحياة الجديدة، أي قدرة الفرد على تغيير سلوكه حين يقتضي الظروف الخارجية لذلك". **(عباس، 2002، ص10).**

أما العالم الفرنسي "**ألفريد بينيه**"**alfred Binet** (1916) فقد عرفه على أنه"القدرة على الحكم السليم و يتألف من قدرات أربعة هي: الفهم، الابتكار، النقد، القدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين واستبقاءه فيه قبل تنفيذ عدة أوامر.

ويعرفه "**ثورينديك**" **Thorndike(1930)** "بأنه القدرة على الاستجابة الصحيحة بالنسبة للحقيقة القائمة".**(عن شيلي، 2001، ص56)**

أما "**همفري**" **Humphery** فيعرفه على أنه "المجموع الكلي للمهارات المكتسبة و المعارف والاستعدادات للتعلم و القدرات التي تعبر عن عمليات ذهنية في تطبيقها و التي تتوافر لديه في أي فترة من الزمن". **(عن شيلي،2001 ، ص56)**.

بالرغم من تعدد كل هذه التعاريف إلا أنه يمكننا الاستخلاص بأن الذكاء هو مجموعة من القدرات والمهارات الداخلية التي تساعدنا في التعامل مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات.

**2-أنواع الذكاء :**

يرى "**ثورندايك**" أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاء وهي:

**2-1- الذكاء المجرد:** وهي القدرة على فهم المعاني و رؤية العلاقات المجردة بين الأرقام والرموز والمعادلات الرياضية ...الخ. **(ماضي، 1991، ص117)**

**2-2- الذكاء الاجتماعي:** وهو القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية واستخدامها بما ينفع الفرد والمثل الواضح على ذلك قدرة السياسيين على إقناع الجماهير بآرائهم و أفكارهم وقدرة الباعة على إقناع زبائنهم بشراء ما لا يحتاجون إليه. **(ماضي،1991 ، ص117)**

**2-3- الذكاء الميكانيكي:** وهو القدرة التي تظهر في المهارات اليدوية، الميكانيكية و الحسية الحركية. ولم يشير "ثورندايك" إلى الأنواع الأخرى من الذكاء. **(ماضي، 1991، ص117)**.

**2-4- الذكاء البيولوجي:** ويمثل هذا النوع الجانب الفطري و الوراثي من الذكاء و يتواجد في طبيعة الإنسان. **(ماضي ،1991، ص117)**.

**2-5- الذكاء المحسوس:** و هو القدرة على فهم الأشياء والتعامل معها كالمهارات الحركية والتطبيقات العملية. **(فؤاد البهي، 1978، ص118-117).**

**2-6- الذكاء القيادي:** هو نوع من الذكاء المرتبط بالقدرة على القيادة. **(حسين، 2005، ص139).**

**2-7- الذكاء التفسيري:** هو نوع من الذكاء المرتبط بالقدرة على تقديم تفسيرات مناسبة وأفكار جديدة. **(حسين، 2005، ص139).**

**2-8- ذكاء المنافسة:** وهو القدرة على منافسة الآخرين. **(حسين،2005، ص139).**

**3-خصائص الذكاء:**

هناك بعض الخصائص الأساسية التي تساعد المعلم على زيادة التعرف على نمو الذكاء أهمها:

**3-1- نمو الذكاء:** يزداد الذكاء بزيادة العمر، وفيه يتعلق بالنمو العقلي فقد أسفر استخدام اختبارات الذكاء بعض الحقائق منها:

- يكون هذا سريعا في السنوات الأولى خاصة الخمس الأولى منها لكن يبدأ بالتباطؤ بالتدريج بعد ذلك.

- السن الذي يقف عندها نمو الذكاء، حيث اختلف علماء النفس في السن التي يقف عنده نمو الذكاء، فاعتبر "**تيرمان**" سن 15 هو الحد الأعلى الذي يمثل العمر الزمني لأي فرد سن 15 سنة فأكثر، فأما "**جونز**" و"**كونراد**" فقد اعتبروا سن 20 هو العمر الذي يتوقف عنده التحسن في الذكاء.

في حين تؤكد بعض الدراسات أن نسبة الذكاء بتقدم العمر ثابتة، وهذا ينطبق بصفة خاصة على الأفراد الذين يتلقون خبرات تعليمية ثابتة، أما الأفراد الذين تختلف ظروفهم التعليمية فان نتائجهم قد تتأثر تبعا لذلك.

أما بالنسبة لهبوط الذكاء، فتؤكد اغلب الدراسات الخاصة بهذا الموضوع هبوط نسبة الذكاء في السنوات المتأخرة من حياة الإنسان ولكنها لا تتفق مع السن التي يبدأ عندها الهبوط أو الأسباب التي تؤدي إليه. **(عبد الرءوف،2008، ص26-27).**

**3-2- توزيع الذكاء:**

إذا تم توزيع اختبار الذكاء في مجتمع عشوائي من الأفراد و في المجتمع، لوجدنا أن نسبة الذكاء تتوزع بين الأفراد بحيث تتركز غالبيتهم حول المتوسط، ويتوزع الباقي على الجانبين المحيطين لهذا المتوسط، فما دون المتوسط في جانب و ما فوقه في الجانب المقابل، ويتضاءل عدد الإفراد في كل الجانبين كلما بعدنا عن المتوسط، ويطلق على هذا التوزيع على منحنى التوزيع الاعتدالي، وبالإضافة إلى ذلك نجد أن هناك عدة تصنيفات أو مستويات من الذكاء و هي مرتبة كالتالي:

**3-2-1- فئة العباقرة :**

فأكثرهم حوالي واحد في الألف تقريبا و هؤلاء الأفراد غير عاديين، منهم انعزاليون ويستخدمون لغة يصعب فهمها على الأفراد العاديين، لذلك يميلون لمصاحبة من يكبرهم في السن كما أنهم يعتبرون مصدر إحراج و إزعاج للمعلمين في النواحي الأكاديمية. **(عبد الرءوف، 2008، ص27)**

**3-2-2- فئة الأذكياء:**

تتراوح نسبة ذكائهم بين 130-145 وهم يشكلون حوالي 2 بالمائة تقريبا ويتفوقون في التحصيل وقد يفضلون العزلة مثل فئة الموهوبين، ويمكن الإشارة إلى الفئتين الأولى و الثانية بفئة المتفوقين في التحصيل. **(عبد الرءوف، 2008، ص27)**

**3-2-3- فئة فوق المتوسط:**

عددهم أكبر نسبيا و هم 13,6% من المجتمع و تتراوح نسبة ذكاءهم بين 110 – 130 وهؤلاء يستطيعون إكمال دراستهم في الجامعة بنجاح. **(عبد الرءوف، 2008، ص28)**

**3-2-4- فئة المتوسطين:**

هما النسبة العالية حيث يزيد عددهم 86 % من أفراد المجتمع وهو ذو نسبة ذكاء تقع بين 85 -110 و أحيانا يشار إليهم بنسب ذكاء بين 90 -100. **(عبد الرءوف، 2008، ص28)**.

**3-2-5- فئة دون المتوسط:**

وعددهم 13,2 وينحصر نسب ذكاءهم بين 70 - 85 ويمكن ان يشار اليهم بفئة الأغبياء. **(عبد الرءوف، 2008، ص28)**.

**3-2-6- فئة ضعاف العقول:**

هم ذو نسبة الذكاء الذين تقل نسبهم عن 70 درجة وعددهم حوالي 43% من أفراد المجتمع. **(عبد الرءوف، 2008، ص28)**.

**ثانيا: الذكاء الوجداني:**

**1-مفهوم الذكاء الوجداني:**

هناك عدة تعريفات للذكاء الوجداني حسب العلماء ومنها:

تعريف "**ابرهام**" **(1990)** الذكاء الوجداني: "انه القدرة على تنظيم انفعالات الذات والآخرين و الفصل بينهما واستخدام تلك المعلومات و التحكم في تفكير الفرد وردود فعله. **(عن حسين وحسين، 2006، ص34)**.

كما عرفه العالم"**جولمان**"**Golema** **(1998)** بأنه: "قدرة الفرد على القراءة الوجدانية أو قراءة مشاعر الآخرين حتى يمكن تكوين علاقات اجتماعية طيبة كذلك يتضمن الذكاء الوجداني ضبط النفس و التحكم في نزاعاتنا و نزواتنا وهو قابل للتعلم و التحكم. **(عن حسين و حسين، 2006، ص34)**.

أما "**فاروق عثمان**" فعرفه عام **(1998)**: "بأنه نوع من حساسية الفؤاد و فطنة القلب ورفافة الشعور ويجثان الانفعال وسبل العاطفة.".

عرف "**اونيل**" الذكاء الوجداني عام **(1997)** كالتالي: "الذكاء الوجداني يتضمن معرفة المشاعر الفرد واستخدام تلك المشاعر في اتخاذ قرارات جيدة في الحياة أي المقدرة على التعاون مع حالات القلق او السيطرة و ضبط الاندفاعات. **(عن حسين و حسين، 2006، ص34).**

أما "**جارندر**" **Gardner** فعرفه سنة **(1997)** بأنه: "القدرة على التعاطف مع الآخرين وفهم التنظيم المنطقي للمشاعر المخبأة أو المستترة بالنسبة للآخرين. "**(عن حسونة وأبو ناشي،2006 ، ص54).**

وحسب "**سيمز**" **(1998)** فهو: "القدرة على تفهم نفسك و تفهم الآخرين جيدا بطريقة تمكنك من التعبير عن الانفعالات بشكل ايجابي.". **(عن حسين و حسين،2006 ، ص34).**

أما حسب "**عبد العال عجودة**" **(2002)** فالذكاء الوجداني: "عبارة عن تنظيم من القدرات و المهارات العقلية و الوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه و الإدراك الجيد والانفعالات و تجعل لدي الأمل و التفاؤل و التعامل مع المتطلبات البيئية و الضغوط".

**(عن حسين و حسين، 2006، ص36).**

ويعرفه "**الديدي**" سنة**(2005)** بأنه: "القدرة على التعرف على دلالة انفعالاتنا و تحديدها و فهمها و تنظيمها، واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة، كمهارات نفسية اجتماعية، تتحقق من خلالها الصحة النفسية." **(عن حسين و حسين ،2006، ص36).**

كما يرى "**إسماعيل بدر**"أن الذكاء الوجداني يتمثل في القدرة على تقديم نواتج ايجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين، وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد و انفعالات الآخرين، والنواتج الايجابية تمثل النجاح في الدراسة و الحياة. **(مأمون، 2003، ص13)**

وعرفه "**مبيض مأمون**"**(2003)** بأنه "القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية، و من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها و فهمها و إدارتها لذلك فان من صفات الإنسان الذكي عاطفيا انه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية، ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه و عواطف الآخرين. "**(مأمون،2003 ، ص13).**

أما "**باراون**" **Bar-on (2005)** فعرف الذكاء الوجداني على انه: "مجموعة منظمة من المهارات و الكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية و الانفعالية و الاجتماعي، التي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب و الضغوط البيئية و هو عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة." **(Bar-on،2005،p41 )**.

برغم من تعدد كل هذه التعريفات إلا انه يمكننا القول بان الذكاء الوجداني هو مجموعة من الصفات الشخصية و المهارات الاجتماعية و الوجدانية التي تمكن الشخص من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية انطلاقا من هذه المهارات.

**2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني :**

إن الذكاء الوجداني له جذور وأصوله التاريخية والراسخة و ذلك يظهر لنا فيما يلي:

عندما بدا علماء النفس الكتابة والتفكير في الذكاء، ركزوا على الجوانب المعرفية كالذاكرة وحل المشكلات ورغم ذلك فقد أدرك بعض الباحثين في وقت مبكر جدا على أهمية الجوانب غير المعرفية.

فقد عرف "**وكسلر**"**(1896-1981)** أن الذكاء هو: "قدرة الفرد العامة على التصرف بكفاءة، والتعامل بشكل فعال مع البيئة المحيطة به، وفي عام 1943 افترض أن العوامل غير العقلية أساسية و ضرورية للتنبؤ بنجاح الفرد في الحياة. **(محمد،2009 ، ص21)**.

إلى جانب "**وكسلر**" نجد "**ثورندايك**" **(1930)** الذي كتب عن الذكاء الوجداني في أواخر الثلاثينيات، واعتبر أن الذكاء الوجداني له جوانب غير معرفية، فقدم أول مرة سنة 1930 مفهوم الذكاء الاجتماعي كمظهر من مظاهر الذكاء، وعرفه بان"القدرة على فهم الآخرين، وعلى التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية " **(محمد ،2009 ، ص21)**.

وظهر أيضا مفهوم الذكاء الوجداني في تصور "**فؤاد أبو حطب**" للذكاء، حيث صنف أنواع الذكاء إلى الذكاء المعرفي، الاجتماعي والانفعالي (الوجداني). **(أبو حطب، 1996، ص389)**.

كما تناول "**روبرت سترنبيرغ**" **Sterenberg (1949)**مفهوم الذكاء الاجتماعي "انه مستقل عن القدرات الأكاديمية و انه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة". **(الأعسر، 2000، ص76).**

كما أكد "**هاورد جاردنر**" **Gardner** في كتابه عن الذكاءات المتعددة أن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استخدام وتوظيفه هذا الفهم، يعد أحد نماذج الذكاء الشخصي والذكاء في العلاقة بالآخرين، وكلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة وتوصل "**جاردنر**" من خلال أبحاثه عام **1983** إلى وجود أنواع مختلفة من العقل تشكل أنواع مختلفة من الذكاء، وهي (ذكاء لفظي، لغوي، منطقي، رياضي، موسيقي، بصري جسمي، حركي، طبيعي وشخصي).

ويرى "**جاردنر**" ان النمط الأخير للذكاء (الذكاء الشخصي) يتضمن نوعين هما الذكاء بين الأفراد وهي قدرة الفرد على فهم المشاع، والدوافع الذاتية ومن هنا يعتبر "جاردنر" نقطة الانطلاقة للذكاء الوجداني، وقد أضاف نوعين آخرين من الذكاء و هما: الذكاء المرتبط بالخلق و الوجود، والذكاء المرتبط بالبيئة. **(محمد، 2000، ص 22).**

وبدأ الاهتمام في الوقت المعاصر بالجوانب غير المعرفية للذكاء في عام 1985 كتب إحدى رسائل الدكتورة بالولايات المتحدة الأمريكية مصطلح "الذكاء الوجداني" و يبدأ هذا أول استخدام أكاديمي للمصطلح وبعد ذلك بحث كل من "**ماير**" و "**سالوفي**" **Mayer et Salovey**الفروق بين قدرة الأفراد على تحديد انفعالاتهم والتحكم فيها وحل المشاكل الانفعالية، وطورا اختبارين لقياس ما يسمى بالذكاء الوجداني.

وفي عام **1994** بدا العالم الأمريكي "**دانيال جولمان** "**Goleman** كتابه عن التعلم الوجداني أو معرفة القراءة و الكتابة الوجدانية و ذلك بعدما قرأ عن الانفعالات و المشاعر بصفة عامة و زياراته المتكررة للمدارس ليتعرف ما يقدم من برامج تؤدي للتعلم الوجداني و قراءته أيضا لأعمال "ماير" و "سالوفي" بصفة خاصة، ثم غير عنوان كتابه عام **1995** و نشره باسم الذكاء الوجداني و تضمن معلومات عن العواطف و المشاعر والمخ بعدها تزايدت مؤلفاته المرتبطة بالذكاء الوجداني. **(عن محمد، 2009، ص 22).**

يتضح مما سبق أن مفهوم الذكاء الوجداني مفهوم جديد في التسمية لكنه قديم في النشأة إذ تعود جذوره التاريخية العقلية إلى القرن التاسع عشر وذلك في إشارات كثيرة ضمن كتابات العلماء و الباحثين، بعدها تطور شيئا فشيئا إلى أن أصبح في النصف الثاني موضوع الساعة، ولا يزال متداولا في البحوث و الدراسات إلى يومنا هذا.

**3-المصطلحات المرتبطة بالذكاء الوجداني:**

**3-1- العاطفة:**

"أنها الاستعداد النفسي الذي ينزع صاحبه إلى الشعور بانفعالات معينة اتجاه شخص معين أو فكرة أو شيء "بمعنى آخر "أنها تتابع من الاستجابات التي تثار آليا لتجهيز الجهد و العقل للتصرف الملائم حينما تدرك حواسنا أن شيئا ذا صلة بحياتنا يحدث". **(عن حسين و حسين، 2009، ص17).**

**3-2- الحالة المزاجية:**

"أنها الحالة انفعالية اقل حدة نسبيا في شئنها من الانفعال تحدث لسبب مجهول، و غالبا ما يكون مصدرها هرمونات الجسم، في حيث أن الانفعال غالبا معلوم المصدر، و يستمر المزاج مدة أطول نسبيا من الانفعال، الذي يحدث و يختفي بصورة أسرع من المزاج، و من الممكن أن ينشا المزاج بعد الانفعال، كما في تحول انفعال الحزن إذا استمر مدة طويلة وانخفضت حدته إلى أسى ".

**3-3- المشاعر:**

"تشير المشاعر إلى الجانب الحسي من الخبرة الانفعالية كالشعور بالدفء أو الراحة وبذلك يمكن اعتبارها المكون الحسي للانفعال كما يمكن اعتبر المشاعر بهذا المعنى كلمة مرادفة للإحساس". **(عن حسين و حسين، 2009، ص 17).**

**3-4- الوجدان :**

"يعتبر الوجدان مصطلح عام جامع يشتمل على الأقل الانفعال و المشاعر و المزاج رغم أن بعض الباحثين يرادف بينهما". **(عن حسين و حسين، 2009، ص 17).**

**4-أهمية الذكاء الوجداني :**

تتمثل أهمية الذكاء الوجداني فيما يلي :

يعد الذكاء الوجداني أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول للعديد من المشكلات ،حيث يساعد الأفراد على الابتكار، المسؤولية الاجتماعية ،حب الآخرين كما أنه توجد علاقة بين الذكاء الوجداني و التوجيه نحو الأهداف و الرضا عن الحياة كما أثبتت دراسة العالم "**رايف**" **سنة 2001. (عن حسونة وأبو الناشي،2006 ، ص 54).**

يساعد الذكاء الوجداني الأفراد و الطلاب بصورة خاصة على الأداء الأكاديمي، حيث وجد العالم "**جولمان**" في دراسته لعينة من الطلاب الأسيويين المتفوقين أكاديميا أن لديهم سمات وجدانية تؤهلهم إلى ذلك مثل: المغامرة التي تتضح في وجودهم. **(عن حسونة وأبو الناشي، 2006، ص 54).**

كما تتضح أهمية الذكاء الوجداني من خلال تحقيق التواصل و التوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم و التعاطف معهم، فقد أشار العالم "جولمان" إلى أن النجاح في الحياة يتطلب 20 بالمائة من الذكاء العام و 80 بالمائة من الذكاء الوجداني، كما تتضح أهميته في الفرد الذي لديه ذكاء وجداني يستطيع استخدام المداخلات الوجدانية في الحكم واتخاذ القرارات و بتمييز الدقة في التعبير عن الانفعالات مما يجعله قادرا على الاتصال الوجداني مع الآخرين. **(عن حسونة وأبو الناشي،2006 ، ص 54).**

في حين أكدت دراسة العالم "**ليكويس**" **1999** أهمية الذكاء الوجداني في المؤسسات في تحقيق التوافق و الانسجام في العلاقات بين العمال ،وأن المداخلات الوجدانية في الحكم واتخاذ القرارات تجعل الأفراد قادرين على الاتصال الوجداني مع الآخرين.

ومن جهة أخرى أثبتت بعض الدراسات وجود علاقة بين التوافق الانفعالي و الاجتماعي والذكاء الوجداني، كذلك بين الذكاء الوجداني و التوافق الزواجي، حيث يشمل الذكاء الوجداني القدرة على التحكم و ضبط النفس و المهارات الاجتماعية، كلها عوامل تساعد على إحداث التوافق الزواجي في العلاقات بين الزوج و الزوجة. **(عن حسونة وأبو الناشي، 2006، ص54).**

## 5- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني (1998):

تنوعت اتجاهات الباحثين في تحديد مفهوم و مهارات الذكاء الوجداني ضمن نماذج متنوعة، ومن خلال الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني يمكن استخلاص أهم النماذج:

### 5-1- نظرية بار-أون Bar-on (1988) للذكاء الوجداني:

تعتبر هذه النظرية أولى النظريات التي فسرت الذكاء الوجداني، وكان ذلك عام **1988** أول فترة لظهور تلك النظرية، عندما قام "بار-أون" في رسالته في الدكتورة بصياغة مصطلح "النسبة الانفعالية" كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي في توقيت نشر "بار-أون" رسالته في نهاية الثمانيات، كانت هناك زيادة في اهتمام الباحثين بدور الانفعال في الأداء الاجتماعي وجودة الحياة.

ولقد حدد "**بار-أون**" عام **2000** نموذج عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والانفعالية، التي تؤثر في قدراتنا الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلبات البيئية. **(السامدوني،2007 ، ص 103).**

كما نشير تلك النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء الوجداني و سمات الشخصية، فقد عرف الذكاء الوجداني على أنه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية، وقد أكد "**بار-أون**" أول أداة لقياس الذكاء الوجداني، وصممت للتعرف على تلك الكفاءات غير المعرفية (الشخصية) لكي تجيب عن التساؤل التالي: لماذا يكون بعض الأفراد أفضل في ضبط انفعالاتهم من الآخرين؟ وقد توصلت الأبحاث التي استخدمت مقياس"**بار-أون**" إلى أن الكفاءات الشخصية تعتبر مؤشرا للنجاح في الحياة، وهذا ما تقدمه مقاييس نسبة الذكاء المعرفي

(الأكاديمي)، وقد أوضح "بار–أون" في نظريته أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة كفاءات لا معرفية. **(عن السامدوني، 2007، ص 103)**.

حسب "**بار–أون**" الذكاء الوجداني يتكون من خمسة عشر مكونا، ثم ترتيبهم في خمسة أبعاد رئيسية وهي:

**1: الذكاء الشخصي:** يمثل القدرات و المهارات المرتبطة بداخل ذلك الفرد.

**2: الذكاء البين–الشخصي:** ويمثل القدرات و المهارات البين–الشخصية و محاولة تطبيقها على أرض الواقع و الاستفادة منها في إدارة ذلك الفرد لعلاقته مع الآخرين.

**3: القدرة على التكيف** : ويوضح ذلك كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف و المتطلبات البيئية و التكيف معها من خلال زيادة مهارات ذلك الفرد في مرونة التعامل مع الاخرين وحل المشكلات بمنطقية و مهارة.

**4: إدارة الضغوط:** والذي يمثل قدرة الفرد على إدارة الضغوط و التكيف معها بفعالية كبيرة.

**5: الحالة المزاجية العامة:** ويمثل قدرة الفرد ومهاراته في الاستماع بالحياة و في الحفاظ على مكانته ومركزه الايجابي داخل المجتمع الذي يضم كل من السعادة و التفاؤل. **(عن حسين وحسين، 2006، ص 48)**.

ويفترض "**بر–أون**" الذكاء الوجداني مهارة يتم تنميتها و تطويرها يمضي الوقت، من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية، هدفها الأول تنمية المهارات الوجدانية و الاجتماعية و يفترض أن الأشخاص الذي ترتفع نسبة الذكاء العام لديهم، هم أكثر الأفراد تحقيق للنجاح وتلبية للمتطلبات و الضغوط البيئية و المجتمعية.

وذكر أيضا أن نقصان مهارة الذكاء الوجداني لدى الفرد، يقلل فرص نجاحه في الحياة ويزيد نسبة المشكلات الوجدانية و الاجتماعية عنده، وعلى هذا فإن الأفراد الذين يكون لديهم نقص في مهاراته الذكاء الوجداني، يجدون صعوبة في صنع القرارات و حل المشكلات. **(عن حسين و حسين،2006 ، ص 48)**.

## 5-2- نظرية النموذج الرباعي ماير و سالوفي(1990) للذكاء الوجداني:

لقد بدأ الاهتمام بالجوانب غير المعرفية للذكاء عام **1990**، تختلف هذه النظرية عن نظرية "بار-أون" في المقاييس الأخرى التي تعاملت مع الذكاء الوجداني على أنه سمة من سمات الشخصية و التعامل مع أنه قدرة عقلية مثله مثل أنواع الذكاء الأخرى، وقد اتت تلك النظرة على قياس الفروق الفردية حيث يرى "ماير وسالوفي" 1990 أن المقاييس التقليدية للذكاء فشلت في دراسة الفروق في الوعي و التشغيل و الإدارة الفعالة للانفعالات و المعلومات الانفعالية.

إن النموذج الذي أعده "**ماير و سالوفي**" **1990** لتحليل الذكاء الوجداني ،فقد اتخذ منحنى القدرة، و اجريت عليه عدة بحوث سواء من قبل الباحثين أو بالاشتراك مع باحثين اخرين، وقد ظهرت تلك النظرية بعد التحقق التجريبي من نموذجهما عام **1997** و الذكاء الوجداني كقرة عقلية هو النظرة المثلى ل "**ماير و سالوفي**" حيث تم تعريفه نظريا بطريقة تجعله أكثر تميزا عن الذكاء التقليدي (المعرفي) فعلى سبيل المثال، عندما نقارن الذكاء الوجداني بالذكاء الاجتماعي نرى أن الذكاء الاجتماعي أوسع من الذكاء الوجداني ،يركز على الجوانب الاجتماعية، حيث يتضمن المشاعر الداخلية الخاصة بالنمو الشخصي ومن ناحية أخرى الذكاء الوجداني يركز على الجوانب الانفعالية (العاطفية) للمشكلات مقارنة بالذكاء الاجتماعي الذي يركز على الجوانب الاجتماعية. **(عن السامدوني،2007 ، ص 107).**

## 5-3- نموذج دانيال جولمان(1995) للذكاء الوجداني:

قدم "**جولمان**" نموذجه معتمدا على عمل "**ماير و سالوفي**" عام **1990** إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة التي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات و خصائص الشخصية المتمثلة في خصائص الصحة النفسية للسعادة و الدافعية و القدرات التي تجعل الفرد يكون فعلا في المشاركة الاجتماعية، و تم تنقيح نموذجة في مقال عام **1998** إلى عام **2001. (عن السامدوني،2007 ، ص 107).**

ويشير "**دانيال جولمان**" إلى الذكاء الوجداني عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعرنا و مشاعر الآخرين، و على تحفيز دواتنا، و على إدارة انفعالاتنا مع الآخرين بشكل فعال

وبذلك عبر "**جولمان**" عن الذكاء الوجداني في خمسة مجالات. هذا النموذج يقدم إطار للذكاء الوجداني و الذي يعكس كيف يمكن ترجمة قدرة الفرد على السيطرة على مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات و الوعي بانفعالات الآخرين (الوعي الاجتماعي). و إدارة العلاقات إلى نجاح في مكان العمل و على ذلك فنموذج "**جولمان**" يعرض مكونات الرئيسية الأربعة للذكاء الوجداني ،حيث يفرض أن كل مكون من هذه المكونات تكون أساس الكفايات المتعلقة التي تعتمد على القدرة الأساسية في البنية الأساسية (الذكاء الوجداني) فعلى سبيل المثال أن مكون الوعي بالذات كأحد المكونات الرئيسية للذكاء الوجداني تقدم القاعدة الأساسية للكفايات المتعلم "تقييم الذات" من حيث نقاط القوة و الضعف المتعلمة بدور ما مثل القيادة، و درجة الكفاءة لهذا الإطار تقدم على تحليل المضمون لقدرات التي تم تحديدها من خلال الأبحاث الذاتية في أداء العامل في المؤسسات و الشركات العالمية. **(عن السامدوني،2007 ، ص 107)**.

ويعرف"**جولمان**" الكفاية الانفعالية "بأنها قدرة متعلقة تقوم على الذكاء الوجداني و التي ينتج عنها أداء بارز في العمل، و أن هذه الكفايات المتعلمة تختلف من شخص لأخر".

وكما نجد الذكاء الوجداني حسب"**ماير و سالوفي**" "أنه يمثل القدرة على السيطرة المنجزة للقدرات المتخصصة لأن الكفايات الانفعالية نفسها تمثل الدرجة التي يسيطر بها الفرد بقدراته و مهاراته المتخصصة التي تقوم على الذكاء الوجداني و تسمح بالتصرف بفعالية أكبر في مكان العمل ". **(عن السامدوني، 2007، ص 108)**.

لقد فصل "**جولمان**" نموذجه عن نموذج "**براون**" و نموذج "**ماير و سالوفي**" كما اوضحنا مسبقا ،ويهدف جولمان في نموذجه إلى تطوير نظرية أداء العمل القائمة على الكفايات التي تستخدم للتنبؤ بأداء العمل خلال العديد من الأوضاع التنظيمية عادة مع التأكيد على هذه الكفايات في مواقع القيادة.

إن الأفراد الذين يتميزون بمهارات اجتماعية، يكون لديهم قدرة على بناء الثقة و قدرة على خلق جو من التعاون و المشاركة مع الآخرين و العمل بفعالية مع جماعة العمل و يجب العمل الجماعي مع الإيمان بأن بناء علاقة مع الآخرين تكون مفتاح العمل معهم.

وقد كشفت دراسة "**جيري**"**Gerie** بأن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الوجداني يتميزون بأنهم يستخدمون معارفهم للحفاظ على الهدوء و التفاؤل، و التحكم في انفعالات و يتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدؤوا، و يحاولون إيجاد حلول للصراعات و المشكلات بهدوء إنفعالي، كما ينشدون فهم استجابات الآخرين و يستخدمونهم بحكمة و ينمون و يطورون جسور الثقة بينهم و بين الاخرين كأساس بناء العلاقات عليها، و يتوقعون الصراعات و يديرونها بفعالية. **(عن السامدوني، 2007، ص 108).**

**5-4- نموذج وايزغير Weisinger (2004) للذكاء الوجداني :**

اسند "**وايزغير**" في بناء هذا النموذج على نظرية "**ماير و سالوفي**" في الذكاء الوجداني حيث يتضمن هذا النموذج ثلاثة كفايات متصلة بالبعد الشخصي و هي (الوعي الذاتي و إدارة الانفعالات و الدافعية الذاتية ) و كفايتين متصلتين بالبعد الشخصي (الاتصال الجسمي ومرقبة الانفعالات).

1-**الوعي الذاتي:** وهو مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله، و محاولة التأثير بنتائج أفعاله لتصبح أكثر فعالية.

**2-إدارة الانفعالات:** وهو فهم الانفعالات الذاتية، و السيطرة على هذه الانفعالات و استخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج.

**3-الدافعية الذاتية:** ويقصد بها تمييز و استخدام المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية و الخارجية) لاستغلال الفرص بفعالية و هذه الكفاية تتضمن الحديث الذاتي و تدريب الذات أما الكفايتين المتصلتين بالبعدين الشخصي فهما: **(عن السعيد، 2007، ص 17).**

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

**2-مراقبة الانفعالات:** و هي مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم، وانشغال قدراتهم بآخر درجة ممكنة. **(عن السعيد، 2007، ص17).**

**5-5- نموذج مونتمايور و سبيMontemayor & Spee (2001) للذكاء الوجداني :**

أشار "**سبي و منتمايور**" إلى أن الذكاء الوجداني يمكن تصنيفه في فئتين رئيسيتين تتضمنان مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين، و الوعي مقابل إدارة الانفعالات و هكذا افترضنا أن الذكاء الوجداني يتضمن أربعة أبعاد و هي: **(عن السعيد،2007 ، ص 17).**

**1-الوعي (الإدراك) الانفعالي للذات :** و هي القدرة على تمييز الانفعالات الذاتية.

**2-الوعي (الإدراك) الانفعالي للآخرين:** تعني القدرة على تمييز انفعالات الآخرين.

**3-الإدارة الانفعالية للذات :** و تعني الكفاءة التي تمكن الفرد من السيطرة على الانفعالات الذاتية .

**4-الإدارة الانفعالية للآخرين:** و هي الكفاءة التي تمكن الفرد من السيطرة على انفعالات الآخرين. **(عن السعيد، 2007، ص 17).**

و نستنتج من هذه النظريات أن كل نظرية تعد محاولة تعبير و فهم و توضيح أفضل للمهارات و السمات و القدرة المرتبطة بالذكاء الوجداني فنتائج الفرضية الأولى (بار- أون) أوضحت أن العلاقة الارتباطية بين مكونات الذكاء الوجداني كما يقيسها مقياس (بار-أون) كما أثبتت نتائج (ماير و سالوفي) أن الذكاء الوجداني هو القدرة على الوعي بالانفعالات والقدرة على توصيل و توليد الانفعالات عن طريق التفكير لتحسين النمو الانفعالي و العقلي، ولهذا يعتقد الباحثان أن الذكاء الوجداني مجموعة القدرات غير المعرفية و الشخص الذكي حسبهما قادر على التعرف على الانفعالات، ولديه القدرة على التعبير الانفعالي بصورة دقيقة واضحة تمنع سوء فهم الاخرين له. كما نستنتج أن (جولمان) قد أسس نموذجه باعتبار الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات الانفعالية و الاجتماعية أما نموذج (وايزغير) فقد ركز على تصنيف الذكاء الوجداني لكفايات شخصية و أخرى بين-شخصية. و أخيرا نرى اختلاف واضح في تحديد الابعاد، وتنوع كبير في المهارات الوجدانية، و ذلك إن دل على شيئ فإنما يدل على تعدد و تنوع الاتجاهات العلمية، التي حرصت على تحليل مفهوم الذكاء الوجداني، و تفكيكه إلى عناصر و أبعاد ليسهل فهمه و تحديد طبيعته.

**6-خصائص و سمات الأذكياء وجدانيا:**

تم استخدام مصطلح الذكاء العاطفي لوصف الخواص العاطقية التالية :

**6-1- التقمص العاطفي:**

يقصد به تلوين المشاعر، وهنا يتطلب من الفرد أن يتقمص مشاعر الآخرين بشكل مؤقت حسب الموقف أو الحاجة، ولا يتعدى هذا التقمص الموقف، ويستطيع الفرد تلوين مشاعره كمشاعر الآخرين، و يتفهم إحساساتهم و ألامهم و أفراحهم و يشاركهم هذه المشاعر. **(جلال، 2008، ص80-81).**

**6-2- ضبط المزاج :**

يقصد به قدرة الفرد على السيطرة على حالته المزاجية و التحكم في مشاعره، بحيث لا يدفع الآخرين ثمن حالته المزاجية، و هذا الأمر يجب أن يتوافر في الأشخاص الذين لهم علاقات مباشرة مع عدد كبير من الناس مثل: المعلمين أو الموظفين الذين يتعاملون مع الجمهور، وقد اثبت العلماء أن لدى المرأة هرمونا هو السبب وراء لجوء المرأة إلى الصديقات أو أفراد الأسرة للتخلص من الضغوط دون الانسحاب أو الاندفاع إلى العدوان كما يفعل الرجال. **(جلال، 2008، ص 80-81).**

**6-3- تحقيق محبة الآخرين:**

يقصد به كسب حب الآخرين و محبتهم من خلال مهارات معينة يجب أن تتوافر لدى الفرد. **(جلال، 2008، ص80-81).**

**6-4- التعاطف والشفقة:**

يجب على الفرد أن يتعاطف مع الآخرين و يقدر ظروفهم و يواسيهم في أحزانهم و ألامهم و يشفق على المريض و المحتاج و يكثر من السؤال عنهم. **(جلال ،2008، ص81-82).**

**6-5- التعبير عن المشاعر و الأحاسيس و فهمها :**

يقصد بهذه المهارة، قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره و أحاسيسه للآخرين و أن يكون إيجابيا في توصيل هذه المشاعر لهم كما يجب أن يكون قادرا على فهم مشاعرهم و تفسيرها و يمكننا تقسيم الأفراد في هذا الصدد إلى ثلاثة أنواع و هي :

**النوع الأول:** هو الشخص الإيجابي في توصيل المشاعر و هو شخص قادر على المبادرة والإفصاح عن مشاعره للغير، و هو مرسل جيد للمشاعر.

**النوع الثاني:** هو الشخص السلبي في توصيل المشاعر و هو شخص سلبي يتلقى المشاعر من الآخرين و يجب عليها بمثل ما استلمها و هو شخص جيد المشاعر.

**النوع الثالث:** هو الشخص الفاقد للقدرة على الإرسال و الاستقبال للمشاعر، فهو لا يفصح مشاعره للآخرين، و لا يرد على مبادرتهم له بأي شيء. **(جلال ،2008، ص81-82).**

**6-6- القابلية للتكيف :**

و هذه الخاصية تعني قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة و التأقلم معها بشكل سريع و ناجح مثل: الانتقال من صفوف الدراسة إلى العمل أو الانتقال من حياة العزوبية إلى الحياة الزوجية، دون مشاكل تذكر أثناء هذا الانتقال. **(جلال ،2008، ص 81-82).**

**6-7- الاستقلالية:**

المقصود بها الاستقلالية العاطفية عن الآخرين، بحيث يكون للفرد مشاعره الخاصة وتفضيلاته الشخصية دون أن يحاكي مشاعر الآخرين و يقلدهم في تفضيلاته و يستقل عاطفيا عن الوالدين، فليس بالضروري أن يحب ما يحسون و يكره ما يكرهون. **(جلال،2008 ، ص81-82).**

**6-8- المودة والود:**

وهذا يعني السؤال عن الآخرين وودهم دون تحقيق مصلحة خاصة، حيث غلب على الناس في هذه الاونة السؤال عن الاخرين بغرض تحقيق مصالح معينة أو منافع شخصية من وراء هذا السؤال. **(جلال ،2008 ، ص 81-82)**

**6-9- الاحترام:**

يجب التعامل مع الآخرين باحترام خاصة مع الأكبر سنا أو الأرفع مقاما، و الحديث معهم بشكل مهذب. **(جلال، 2008، ص 81-82).**

**6-10- حل المشكلات :**

يصادف الإنسان الكثير من المشكلات أثناء تفاعله مع البيئة و هو إذا لم يستطع التغلب على ما يعترض من مشكلات فإنه يشعر بالإحباط الذي يؤدي إلى الصراع النفسي و ليس من الميسور التغلب على المشكلات إذا وقفنا على أسبابها، و هذا بدوره يتطلب التغلغل في حياة الفرد ماضيه و حاضره و أهدافه المستقبلية، و هو وحدة كاملة لا تتجزأ وترتبط مشكلات الفرد بعدة عوامل منها تكوينه العضوي، حالته الصحية سماتها لشخصية، علاقته الأسرية، نشاطه التعليمي، المهني و الاجتماعي. **(جلال، 2008، ص 81-82).**

**7-تنمية الذكاء الوجداني:**

الذكاء الوجداني يعكس الذكاء العقلي، و نسبة الذكاء التقليدية لا يخضع للوراثة، و إنما يمكن اكتسابه و تعلمه، حيث كشفت بحوث العلماء في هذا الصدد أن الذكاء الوجداني يمكن التدرب علية و تنميته من خلال الكثير من الأساليب، ومن بين تلك الأساليب، إتباع التوصيات التالية:

**7-1- الوعي بالذات:** حاول أن ترى نفسك كما هي، لا كما يجب أن تراها. ستواجهك بعض المصاعب، حيث أن الدفاعات النفسية (مثل الكبت، الإنكار، التبرير) ستحول بينك و بين هذه الرؤية الموضوعية لذلك يسأل الناس المخلصين الصادقين من حولك أن يحدثوك نفسك

بصراحة، و تقبل رؤيتهم حتى ولو لم تعجبك، تدرب جيدا و طويلا على قراءة ما يدور بداخلك من أفكار و ما بداخلك من مشاعر. **(نخبة من المتخصصين،2008 ، ص212).**

**7-2- تقبل الذات :** تقبل الذات لا يعني موافقتها على ما هي عليه دائما، و إنما هي مرحلة مهمة يبدأ منها التغيير. **(نخبة من المتخصصين، 2008، ص212).**

**7-3- لا تحاول السيطرة على الآخرين:** فبدلا من السيطرة و التحكم في الآخرين، حاول أن تتعاون معهم فعندما يكون هناك صراع أو خلاف مع طرف أخر، فحاول أن تصل إلى حل يكون فيه الطرفين رابحين. **(نخبة من المتخصصين، 2008، ص 212).**

**7-4- كن مستعدا لتغيير علاقاتك الاجتماعية :** تجنب الناس و المواقف التي تخرج لأسوء ما فيك، واحرص على أن تعرض نفسك للناس و للمواقف التي تخرج أحسن ما فيك. **(نخبة من المتخصصين، 2008، ص 212).**

**7-5- ابحث عن معنى للحياة يتجاوز حدود ذاتك :** ذلك المعنى الذي يعطيك منظورا واسعا للحياة و ليس ذلك المعنى المحدود الضيق الذي لا يتجاوز حدود اهتمامك الذاتي و إذا كان لديك هذا المعنى الكبير الممتد للحياة، فإن أهدافك ستكون عظيمة و محفزة لقدراتك لكي تنمو بشكل متزايد، و علامة نجاحك في الوصول إلى هذا المعنى هو شعور ثري و ممتنع بالحياة ،ليس حياتك فقط، بل حياة الآخرين أيضا. **(نخبة من المتخصصين، 2008، ص 212).**

ويقدم "**فريدمان**"**Friedman (1905-1972)** «نموذج الثواني الست" ( Sex Seconds Modeleq) لمعامل الذكاء الوجداني و يقول أن التأمل و التفكير، يساعد الفرد على التعلم و تعليم الذكاء الوجداني، وكيف أن هذا الذكاء مهم في حياتنا، ويقدم ثلاثة مجالات لتعلم الذكاء الوجداني:

**1-تعرف على نفسك:** العمل على زيادة وعيك بنفسك و تنمية قدرتك على الإدراك فهم مشاعرك (محو الأمية العاطفية) و التواصل معها، و السعي لترى كيف تختار من وقت لأخر نماذج محاكاة لحياتك **(غنيم محمد إبراهيم، 2001، ص 58).**

**2-اختر لنفسك:** أن تختار معتقداتك و أفعالك، و تغير نماذج المحاكاة التي تبعدك عن أهدافك الحقيقة، وأن تحدد الشخص الذي ترتبط به. **(غنيم محمد إبراهيم، 2001، ص 58).**

**3-أعطي لنفسك:** أن تعمل على اختيار علاقاتك بالآخرين، و تهيئة بيئة اجتماعية إنسانية، يكون فيها توازن بين الأفراد، واستخدام التعبيرات الكاملة للمعرفة الذاتية و الاختيار الذاتي، والشعور بذاتية الإنسان. **(غنيم محمد إبراهيم، 2001، ص58).**

و بالتالي، فإن هذه الثواني الست، تساعد على التأمل و التفكير، كي يتعرف الأفراد على أنفسهم، و معرفة مدى وعيهم بالآخرين.

و أخيرا يحدد نموذج الثواني الست، ثمانية أساسيات، تتضمنها الأبعاد الثلاثة التالية وهي تساعد على تحديد الذكاء الوجداني و هي:

**1-التعرف على نفسك من خلال:** قراءة مشاعرك و بنائها، محو الأمية العاطفية و التعرف على نماذج المحاكاة.

**2- اختر لنفسك من خلال** : استخدام عواقب التفكر و التقويم، وإعادة الاختيار، و تحفيز الذات و التفاؤل.

**3-أعطي لنفسك من خلال:** التقمص الوجداني المبدع، و تحديد أهداف نبيلة. **(غنيم محمد إبراهيم،2001 ، ص 58).**

يتضح أن الذكاء الوجداني مهارة يمكن تعلمها و اكتسابها و تنمية مستواها، و ذلك بإتباع مختلف القواعد و التوصيات التي وضعها العلماء لهذا الغرض، فالذكاء الوجداني عكس الذكاء العقلي الذي يعتبر فطري و يمكن لأي شخص اكتسابه و ذلك بالممارسة و التدرب و خاصة محاولة التحكم في الانفعالات و التصرف بروية.

**خلاصة:**

يمكننا القول أن الذكاء الوجداني تكيف عقلي لمختلف الوضعيات الجديدة و كذا للتعرف على الانفعالات و فهمها و القدرة على التحكم فيها، مع ضبطها في النسق الاجتماعي لأن من خلال الذكاء الوجداني يتم تحقيق التوازن عند الفرد سواء مع نفسه أو مع غيره.

## الفصل الثالث: التوافق الدراسي

تمهيد

أولا: التوافق.

1- تعريف التوافق.

2- أهمية التوافق.

3- أنواع التوافق.

4- النظريات المفسرة للتوافق.

ثانيا: التوافق الدراسي.

1- تعريف التوافق الدراسي.

2- مظاهر التوافق الدراسي.

3- العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي

4- العوامل المساعدة على التوافق الدراسي.

5- السمات و الخصائص التي يتسم بها المتمدرس الغير متوافق دراسيا.

6- أسباب سوء التوافق الدراسي.

7- علاج سوء التوافق الدراسي.

خلاصة الفصل

**تمهيد:**

يسعى التلميذ دائما إلى أن يعيش حياة مستقرة دون ضغوط أو عراقيل لذا ما عليه إلا أن يتوافق في جميع ميادين الحياة ،لأن التوافق يضمن له حياة سوية و نجاح باهر ومن بين هذه الميادين نجد التوافق الدراسي الذي يعتبر عملية يسعى التلميذ دوما إليها من أجل استيعاب المواد الدراسية وإقامة علاقات سواء مع التلاميذ أو مع المعلمين و الادارة والتكيف مع المحيط المدرسي.

**أولا:التوافق**

**1-تعريف التوافق:**

هو مصطلح سيكولوجي أكثر من اجتماعي استخدمه علماء النفس الاجتماعيون يقصدون وبه العملية التي يدخل فيها الفرد في علاقة متناسقة مع بيئته ماديا و اجتماعيا.

وعرفة "**شوبن**" أنه السلوك الذي يحقق اقصى حد من الاستغلال للإمكانيات الرمزية والاجتماعية التي ينفرد بها الانسان و تؤدي إلى بقائه و تقبله للمسؤولية و إشباع حاجاته و هذا التوافق يتميز بالضغط الذاتي و التقدير للمسؤولية الشخصية و الاجتماعية وهو توافق ايجابي يتضمن النضج الانفعالي ، **(عن الشاذلي ،2000 ، ص 75)**

يعرفه "**فهمي**"**(1979)** بما يلي: التوافق كلمة تعني التآلف و التقارب، وفي علم النفس هو تلك العملية الديناميكية المستمرة التي يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه، ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه و بين البيئة، و القدرة على تكوين العلاقات المرضية بين المرء وبيئته .**(مصطفى فهمي ، 1979، ص 23)**.

ويعرفه "**كمال دسوقي**" **(1974) أنه تكيف** الشخص ببيئته الاجتماعية في مجال مشكلات حياته مع الآخرين التي تترجم لعلاقاته بأسرته و مجتمعه و معايير بيئته الاقتصادية و السياسية و الخلقية . **(كمال دسوقي ، 1974 ، ص 32)**.

يشير هذا التعريف إلى أن التوافق تكيف الشخص مع ما يحيط به في مجال حياته .

ويعرف كذلك" **كارل روجيرز**" التوافق أنه"قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما في ذلك ذاته ثم من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته" .**(رمضان محمد القذافي، 1998 ، ص 110)**

فالتوافق عملية مستمرة مدى الحياة بمعنى أنها لاتتم لمرة واحدة و بصفة نهائية بل هي مستمرة ما استمرت الحياة متحركة و متغيرة و متطورة.

**2- أهمية التوافق:**

يؤدي التوافق دورا أساسيا في حياة الأفراد و الجماعات ، فهو يحقق شعورا بالرضا والارتياح و الأمن و عدم الخوف في كل ما يمارسه الفرد من أنشطة في ميادين الحياة .

أما عن ميدان الدراسة فيمثل التوافق الجيد مؤشرا ايجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية و يرغبهم في المدرسة و يساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم و معلميهم من ناحية أخرى، بل و يجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة و جذابة والعكس صحيح ، فالتلاميذ سيؤو التوافق يعانون من التوتر النفسي و يعبرون عن توتراتهم النفسية بطرق متعددة كاستجابات التردد و القلق أو بمسالك العنف في اللعب و اللأنانية والتمركز حول الذات و فقدان الثقة بالنفس و استخدام الألفاظ غير المناسبة في التعامل مع الآخرين و كراهية المدرسة و الهروب منها و اضطرابات سلوكية مثل اللجاجة والتلعثم وقضم الأظافر و الميول الإنسحابية و السرحان و الخجل والشعور بالنقص و ينعكس كل تلك المشكلات بالطبع في انخفاض التحصيل الذي هو جوهر عملية التعليم **(شريت و علي 2004 ، ص 128)**

**3- أنواع التوافق:**

**التوافق الشخصي:** يرى "**المجالي**" **(1993)** أن التوافق الشخصي "يتضمن السعادة مع النفس و الرضا عنها و لإشباع الدوافع والحاجات الأولية و الثانوية ، و يهتم بتكيف الفرد معى ذاته و سلوكه للتكيف المناسب".**(المجالي عز الدين عبد القادر ، 1993 ، ص 12)**

**التوافق الاجتماعي:** يعرفه"**جولد و كولب**"بأنه"العلاقة المنسجمة بين الفرد و الظروف و المواقف و الأفراد الذين يكونون بيئتهم الطبيعية و الاجتماعية . **(الجماعي صلاح الدين ،2007 ، ص 70).**

بينما يشير "**حشمت و باهي**" **(2006)** إلى أنه "تلك العملية التي يتحقق بها الفرد حالة من الانسجام و الاتزان في علاقاته بأصدقائه و أفراد أسرته و بيئته المحلية و مجتمعه الكبير ، تستطيع من خلالها إشباع حاجاته مع قبول ما يفرضه المجتمع عليها من مطالب والتزامات وما يرضاه له من معايير و قيم "**(حشمت ، حسين و باهي ، 2006 ، ص 55)** .

**التوافق النفسي** : يعرف أنه عملية ديناميكية مستمرة تتناول سلوك الفرد وبيئته الطبيعي والاجتماعية بالتغيير و التعديل حتى يحدث توازن بين الفرد و بيئته **(شوكت عواطف، 2000، ص 72)**

**4- النظريات المفسرة للتوافق:**

ينظر غالبية علماء النفس على اختلاف اتجاهاتهم وآرائهم إلى التوافق على أنه السواء والخلو من الاضطرابات و الصراعات النفسية و القدرة على الانسجام مع النفس و الآخرين ومع الإجماع فإن لكل مدرسة و نظرية وجهة نظرها في تحديد مفهوم التوافق وعملياته وعوامله ، وفيما يلي عرض مختصر لأهم وجهات النظر النفسية المفسرة للتوافق.

**1.4- نظريات التحليل النفسي:**

يرى "**فرويد**" **(freud)** أن عملية التوافق الشخصي غالبا ما تكون لا شعورية ، أي أن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكاته . فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعية. و يقرر أن السمات اللأساسية للشخصية المتوافقة و الممتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات هي قوة الأنا ، القدرة على العمل ، القدرة على الحب .

ويرى "**فرويد**" أن الشخصية تتكون من ثلاثة بنى نفسية هي "الهو و الأنا و الأنا الأعلى"ويمثل الهو في رغباتنا و حاجاتنا و دوافعنا الأساسية و هو بهذا مخزن للطاقة الجنسية. **(عبد اللطيف ، 1990، ص67 )**

ويعمل الهو بناء على مبدأ اللذة و الذي يبحث عن تحقيق سريع للتوتر دون مراعاة للعوامل الاجتماعية و يمكن إتباع رغبات الهو عن طريق الفعل أو التصرف الاارادي.وعلى العكس من ذلك يعمل الأنا وفق مبدأ الواقع ، حيث يعمل على تحقيق حاجات الفرد بطريقة عقلانية مقبولة لدى العالم الخارجي ، والأنا الأعلى يتكون من الضمير والأنا المثالية،فالضمير ينسب إلى القدرة على التعليم الذاتي و الانتقاد و التأنيب . أما الأنا المثالية فما هي إلا تصور ذاتي مثالي يتكون من سلوكيات مقبولة و مستحسنة . وعلى أساس ما تقدم يربط **فرويد** التوافق بقوة الأنا ، حيث يكون المنفذ الرئيسي فهو يتحكم و يسيطر على الهو والأنا الأعلى و يعمل كوسيلة بين العالم الخارجي ومتطلباته. **(عبد اللطيف، 1990 ، ص 68 ).**

### 2.4 – النظرية السلوكية:

يشير رواد النظرية السلوكية إلى أن التوافق عملية مكتسبة عن طريق التعلم و الخبرات التي يمر بها الفرد و السلوك التوافقي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة ، و التي سوف تقابل بالتعزيز أو التدعيم .

ولقد اعتقد "**واطسون**" **(Watson)** و "**سكينر**" **(skinner)** أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري و لكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البنية أو إثباتها .

كما يرى السلوكيون و على رأسهم "**بافلوف**" **(pavlov)** بأن التوافق هو بمثابة كفاية وسيطرة على الذات (أي قمع التصرفات التي لا تقود إلى معززات إيجابية) وتعلم التصرفات الفاعلة في بلوغ الأهداف و تحقيق هذا المستوى من التوافق من خلال اكتشاف الفرد للشروط والقوانين الكامنة في الطبيعة و في المجتمع الذي يستطيع بموجبها سد احتياجاته و تجنب المخاطر ، و السلوك التوافقي يشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة التي تقابل بالتعزيز

أو التدعيم ، حيث يكتسب الفرد العادات المناسبة و الفعالة التي سبق أن تعلمها ، و أدت إلى خفض توتره أو أشبعت دوافعه و حاجاته ، و حاجاته ، و أصبحت فيما بعد نتيجة للتدعيم ، و سلوكيات واقعية يستدعيه كلما واجه نفس الموقف.**(عبد اللطيف،1990، 68).**

**3.4– النظرية الاجتماعية:**

من روادها "**فيزر**" **Fizer**، "**دنهام**"**Jon Denham** و "**دليك**" إذ يرى يرى أصحابها أنه هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق ، فلقد أثبت رواد هذه النظرية أن هناك اختلافا في الأعراض الاكلينيكية للأمراض العقلية بين الأمريكيين الإيطاليين و الأمريكيين الأرلنديين كذلك الطبقات الاجتماعية في المجتمع تؤثر في التوافق حيث صاغ أرباب الطبقات الاجتماعية الدنيا مشاكلهم بطابع فيزيقي ، كما أظهروا ميلا قليلا لعلاج المشكلات النفسية هذا إلى حين قام ذو الطبقات الاجتماعية العليا الراقية بصياغة مشكلاتهم بطابع نفسي وأظهروا ميلا أقل لمعالجة المشكلات الفيزيقية .**(عن عبد اللطيف ، 1990 ، ص 93 )**

**4 – النظرية البيولوجية الطبية:**

يرى أصحاب هذه النظرية من بينهم" **داروين**"**Charles Robert Darwin**، "**مندل**"**Gregor Johan Mendel** و "**جالتون**"**Francis Galton (1822 –1911)** أن الفشل في التوافق ينتج من أمراض تصيب أنسجة الجسم خاصة المخ . و مثل هذه الأمراض يمكن توارثها أو اكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات و الجروح و العدوى أو خلل هرموني ناتج عن الضغط الواقع على الفرد. **(عن عبد اللطيف ، 1990 ص 85 – 86 ) .**

من خلال هذا ، يتضح أن الفرد هو محصلة تفاعل القوى الثلاثة (البيولوجية ، النفسية والاجتماعية ) فكل منها ذات أهمية بالغة في إحداث التوافق السوي .

**5.4– النظرية المعرفية:**

يرى المعرفيون أن التوافق النفسي يتأثر إلى حد بعيد بالطريقة التي يفسر بها الأفراد الحوادث في البيئة، و أن المتوافق هو الذي يستخدم استراتيجيات معرفية مناسبة في مواجهة

الضغط النفسي و في حل المشكلات و يؤدي ذلك إلى حالة من التوازن ، تسمى التوازن المعرفي متمثلة في تجمع مجموعة من الخبرات و المعارف لدى الفرد تساعده في حل المشكلات التي يواجهها **(عن جبريل و آخرون ، 2008 ، 39)**

### 6.4 – النظرية الإنسانية:

ينظر رواد الاتجاه الإنساني إلى أن الإنسان ككائن فاعل يستطيع حل مشكلاته و تحقيق التوازن و أنه ليس عبدا للحتميات الباتولوجية كالجنس و العدوان.

كما يؤكد أنصار الاتجاه الإنساني أمثال "**روجرز**" **Carl Rogers(1902-1987)** على أن الإنسان يجاهد لكي يحقق ذاته كإنسان و يعرف ذلك بالميل إلى تحقيق الذات من حيث تحقيق الاتساق بين الخبرات و القيم و صورة الذات حيث يسمح الناس للمواقف التي تتفق مع مفهوم الذات بالدخول في الوعي ، و من ثم يدركونها بدقة **(عن المليجي ، 2001، ص 164)** .

من خلال هذا يتضح أن الفرد المتوافق يسعى دائما لحل مشاكله وتحقيق التوازن والاتساق بين الخبرات و القيم و تحسين صورته الذاتية.

## ثانيا: التوافق الدراسي:

### 1 – تعريف التوافق الدراسي:

يعرف "**محمود عوض العباس**" التوافق الدراسي على أنه قدرة الفرد أو الطالب على تحقيق التلاؤم الدراسي و من ثم تمكنه من عقد صلات مثمرة و جديدة بينه و بين أساتذته وزملائه، و اشتراكه في مختلف الأنشطة الاجتماعية و الثقافية و في المجتمع الدراسي ويستطيع بذلك تنظيم وقته و التوافق بين أوقات الدراسة و المذاكرة و الترفيه فيحقق بذلك توافقه و هدفه من الدراسة **(محمود عوض عباس ، 2002، ص 36)** .

يشير هذا التعريف إلى إمكانية الفرد من استثمار المعلومات المتحصل عليها في مشواره الدراسي و بذلك يحقق ما يطمح الحصول عليه.

يذكر "**الشربيني**" و "**بلفقيه**" **(1998)** التوافق الدراسي على أنه المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة و بين محيطه المدرسي من جهة أخرى و التي تساهم في تقدم الطالب و نمائه العلمي و النفسي. و تتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، الرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم و منسق**(الشربيني وبلفقيه ،1998، ص 7).**

يعرفه "**الصفطي**" على أنه السلوك السوي للطالب في مواجهة المشكلات الناشئة عن إشباع حاجاته النفسية و الاجتماعية و تحقيقها من خلال إقامة علاقات اجتماعية بناءة مع زملائه ومدرسته و مساهمته الفعالة في ألوان النشاط المدرسي و الاجتماعي و الثقافي والرياضي **(شريت و علي، 1990، ص 21)**

في المدرسة يجد الطفل زملائه فيتعلق بهم، و ويصاحبهم سواء كان محبوبا من الكل أو مرفوضا من بعضهم، فإنه يتعلم منهم التعاون، التنافس، الصراع و التوافق.

ولكي تنجح المدرسة في إعداد شخصيات متوافقة لابد من التوازن بين المقررات والواجبات التي تقدمها للتلاميذ و بين قدرات هؤلاء التلاميذ **(زهران، 2005، ص 27).**

ويعرفه "**محمد قاسم عبد الله**" بأنه "نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية و النمو السوي معرفيا و واجتماعيا و كذلك التحصيل المناسب و حل المشكلات الدراسية مثل ضعف التحصيل**(عبد الله،2000 ، ص27)**

ويعرف "**شريت**" و "**علي**" **(2004)**"التوافق الدراسي على أنه حالة تبدو في العملية الدينامكية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب المواد الدراسية و النجاح فيها و تحقيق التلاؤم بينه و بين البيئة الدراسية و مكوناتها الأساسية" **(شريت وعلي، 2004، ص13)**

**2 – مظاهر التوافق الدراسي:**

**1.2 – الراحة النفسية:** و تظهر في عدم شعور التلميذ بالتأزم و الاكتئاب و التوتر أو القدرة على اجتيازها و مواجهتها بسهولة **(عيساوي ، 2009، ص 82).**

**2.2 – الكفاية في العمل:** و هي استغلال كل ما تسمح به القدرات و الإمكانيات التي يتمتع بها التلميذ فهذا يساعد على إبراز ذاته والرفع من معنوياته**(عيساوي،2009،ص82).**

**3.2 – إقامة العلاقات:** و ذلك بالاندماج مع الزملاء ، و الانتماء إلى جماعة ، حيث يعمل من خلالها إلى اكتشاف نفسه و إقامة علاقات حسنة مع أصدقائه و معلميه تتسم بالمودة والاحترام **(عيساوي ، 2009، ص 82)**

**4.2 – المشاركة في الأعمال:** حيث يشارك في النشاطات التربوية و الثقافية المنضمة في المدرسة و يقدر قيمتها من خلالها بمكانته في الجماعة، أما إذا اعترض التلميذ في سعيه للتوافق مع المحيط المدرسي فينتج عن ذلك سلوكيات و اتجاهات سلبية على التلميذ و على المدرسة. **(عيساوي ، 2009، ص82).**

**3 – العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي:**

– الظروف الاقتصادية و المعيشة و المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة، فكلما ارتفع المستوى المادي و التعليم كلما زاد ذلك في توافق الطالب و إنجازه التعليمي والعكس صحيح.

– إثارة الدوافع على التعلم و تهيئة الفرص اللازمة للتعلم و الكشف عن قدرات التلاميذ لمعرفة مسؤوليات و إمكانيات كل منهم مع الموازنة بين المقررات الدراسية و القدرات.

– الموازنة بين ما تعطيه المدرسة من مقررات و واجبات و بين ما يستطيع الطلاب القيام به، أي أن يكون هناك توازن بين قدرات الطلبة و المقررات المفروضة عليهم.

– بث روح المنافسة بين الطلبة بغية الوصول إلى التسابق في تحصيل المعلومة والاستفادة منها و تحقيق أكبر قدر ممكن من الإنجاز.

– تشجيع الطلبة على العمل المشترك و تعويدهم على حب التعاون و المشاركة الفعالة فيما بينهم استعدادا لما ينتظرهم من مسؤوليات مستقبليه**(داود شفيقة ، 2012 ، ص 55).**

**4- العوامل المساعدة على التوافق الدراسي:**

**1.4 – تهيئة الفرص:** تهيئة الفرص اللازمة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن وعدالة الفرص و تكافؤها و يقصد به إعطاء كل تلميذ ما يحتاجه حسب طاقته و قدراته **(دسوقي، 1973، ص33 )**.

**2.4 – كشف قدرات التلميذ:**

ويكون ذلك باستخدام اختبارات الذكاء و اختبارات التحصيل الدراسي والمهارات و غيرها لمعرفة إمكانيات كل منهم منذ البدء و السير بهم نحو توجيه تربوي سليم يؤهل للتوجيه المهني مستقبلا فيما يمتاز كل منهم فيه ويتوافق باستعداداته له **(دسوقي،1973،ص 333)**.

**3.4 – إثارة الدوافع:** كالبحث عن التعلم و إثارة تشجيع الإقبال على الدروس ، و هنا فإن العمل يجب أن ينبع الدافع للتعلم من نفس التلميذ **(دسوقي ، 1973 ، ص 333)**.

**4.4 – النظام:** هو كأساس للمدرسة ، فالوسائل الإيجابية من تشجيع و مكافئات و شهادات تفوق وجوائز لاشك أنها تفوق سلبيات العقاب كجزاء ، و هذا كي تكون الثقة بالنفس أساس التوافق التربوي **(دسوقي ، 1973 ، ص 333)**.

**5.4 – تنمية المهارات اللغوية:** والتي لاغنى عنها للتعبير ، فبدون اللغة لا يستطيع المراهق التعبير و الكشف عن تحصيله ، خاصة و إن الاختبارات المدرسية معظمها تحصيلية لغوية **(دسوقي، 1973 ،ص 333)**.

**5- السمات و الخصائص التي يتسم بها المتمدرس غير المتوافق دراسيا:**

يتسم المراهق المتمدرس غير المتوافق دراسيا ببعض الخصائص و السمات مجتمعة أو منفردة و التي أوضحتها بعض الدراسات و البحوث النفسية .

**1.5- السمات و الخصائص العقلية:**

- مستوى إدراكه العقلي دون المعدل.
- ضعف الذاكرة و صعوبة تذكره للأشياء.
- عدم قدرته على التفكير المجرد و استخدامه الرموز.
- قلة حصيلته اللغوية.
- ضعف ادراكه للعلاقات بين الأشياء.

**2.5 - السمات و الخصائص الانفعالية:**

- ضعف الثقة بالنفس.
- الشرود الذهني أثناء الدرس.
- الشعور بالوحدة و عدم القدرة على التحمل.

**3.5 - السمات و الخصائص الجسمية:**

- صحته الجسمية غير كاملة و قد يكون مريضا نتيجة سوء التغذية - لديه مشكلات سمعية أو بصرية أو عيوب أو تشوهات و غيرها من العيوب. **(نهاري، 2010،ص 13).**

**4.5- السمات و الخصائص الشخصية و الاجتماعية:**

- ضعف التكيف مع المواقف الجديدة.

- الانسحاب من المواقف الاجتماعية و الانطواء.

**6- أسباب سوء التوافق الدراسي:**

من أسباب سوء التوافق الدراسي نجد:

- كره المواد الدراسية و ذلك بسبب انعدام الميل لها ، لذلك نجد الكثير من التلاميذ يتركون الدراسة قبل إتمام الرحلة الثانوية.

- عدم الميل إلى المدرسة عموما ، و ميلهم إلى اللعب و هوايات أخرى و غيرها بدلا من الدراسة.

- عدم القدرة على الاستذكار.

- صعوبة أو عدم تطوير إحدى بعض المواد الدراسية.

- سوء علاقة التلميذ مع المدرس أو مع زملاءه مما يسبب له كره المدرسة كلها.

- عمل التلميذ إلى جانب المدرسة لكسب عيشة أو تركها من أجل كسب المال.

- الخوف من المدرسة أو التمرد عليها و اعتبارها دون قيمة.**(الداهري ، 2000، ص 23)**

**7 – علاج سوء التوافق الدراسي:**

يختلف علاج التوافق الدراسي باختلاف الأسباب، فإذا كان السبب ضعف حيوية التلميذ وجب عرضه على الأطباء كذلك الحال بالنسبة لضعاف البصر فيكون العلاج بالجلوس في أماكن مناسبة في القسم مع التأكد من أن الضوء كاف ، يمكنهم من رؤية السبورة.**(الفخاري ، 2005، ص109)**.

وقد يكون سوء التوافق ادراسي نتيجة عوامل نفسية معقدة ناتجة إما عن فقدان أحد الوالدين أوكليهما معا و إما عن انفصال الأبوين ، أو عن عوامل أخرى استطاع المدرسون

أو الإداريون اكتشافها فيجب اللجوء إلى العيادة النفسية و خاصة في حالات اضطرابات اللغة والكلام و مشكلات السلوك.

وقد يكون السبب هو طريقة التدريس و تعامل المدرس مع التلاميذ ، فحينئذ وجب على المعلم تعديل طرق التدريس لتناسب مدارك التلاميذ و اهتماماتهم ، و ألا يقسو عليهم يعاملهم معاملة تساعدهم على تفهم مشكلاتهم و نفسيتهم.**(الفخاري ، 2005 ، ص 109)**.

**خلاصة:**

من خلال ما سبق فالتوافق هو القدرة على التغيير سواء يكون هذا التغيير في الشخص ذاته أو في المحيط أو التنسيق بينهما ، من أجل تحقيق ذلك التوازن و مهما كان السبيل إلى ذلك فالأهم أن لا يكون على حساب تحقيق الذات أو على حساب المحيط و مهما كان تحقيق الفرد للتوافق في حياته و خاصة المدرسة فلا وجود لتوافق مطلق و نهائي.

## الفصل الرابع: تقدير الذات

تمهيد:

أولا: الذات.

1- تعريف مفهوم الذات.

2- بعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذات.

3- أبعاد الذات.

4- مراحل نمو الذات.

ثانيا: تقدير الذات.

1- تعريف تقدير الذات.

2- أنواع تقدير الذات.

3- مستويات تقدير الذات.

4- نظريات تقدير الذات.

5- العوامل المهددة لتقدير الذات لدى المراهقين.

خلاصة الفصل

**تمهيد**

يعتبر مفهوم الذات من أهم العوامل الشخصية الإنسانية فهو يمثل مجموعة من الشعور والعمليات التأملية، و مفهوم الذات يلعب دور هام في توجيه السلوك و تحديده و لهذا نتطرق في هذا الفصل إلى بعض تعار يف حول مفهوم الذات و تقدير الذات لأن هذا الموضوع اهتم بها علماء التربية و علماء النفس.

**أولا : الذات**

**1- تعريف مفهوم الذات (concept de soi) :**

منذ عام 1960 اقتبس العديد من الباحثين نظرياتهم من أفكار "**وليام جيمس**"" **william james**" و منهم **السيد خير الله 1973** الذي يعتبر الأنا معنى للذات، و أن النفس تعني المظاهر الروحية و المادية و الاجتماعية، إذ يرى أن القدرات العقلية تتدرج تحت مفهوم النفس الروحية.

و كان يعتبر من جهة أخرى أن الممتلكات المادية بمثابة النفس المادية حيث أعطى للنفس منفحة ديناميكية للمحافظة على الذات حيث قسم مكونات الذات إلى :

**أ- ذات فردية :** التي تشمل ممتلكاته المادية، و أسرته و جسمه التي يمكن أن يمنع الفرد بالانسجام معها.

**ب- ذات اجتماعية :** التي من خلالها يتم معرفة الغير، التي يكونها الغير بمعنى الفرد عن نفسه من خلال تصورات الأخرين له.

**ج- ذات روحية :** التي تمثل النواة الخارجية للكائن و تشمل الشعور و العواطف التي يدركها الفرد، و الميول و القدرات العقلية و الاستعدادات النفسية. **(فراحي فيصل،2011، ص28)** .

- أما "**وليام ألبورت**""**William Alport**" استعمل مصطلح النفس و يطلق على الأنا اسم الوظيفية الملائمة للنفس، و يرى "البورت" أن مصطلح الأنا و النفس يجب أن يستخدمها

على إعتبار أن الأنا و النفس صفات تدل على الوظائف المناسبة للشخصية و يرى أن الذات تشمل خلال جوانب الحياة المتعلقة بالشخص، فيما في ذلك صورته الجسدية وإحساسه بهويته، و تقديره لذاته. **(ريتشارد لازاروس، 1988، ص 34)** .

– أما "**سيموندس**""**Symands**" **(1951)** فيدرج بين نظرية "**فرويد**" في التحليل النفسي و بين الفلسفة الاجتماعية، فيرى أن الأنا هو مجموعة من العمليات المتعاقبة، أما النفس فهي الكيفية التي يتعامل بها الشخص مع نفسه، و تعتبر الأنا و النفس مظهرين مميزين للشخصية، فإن هناك تفاعل بينهما. **(موسوعة ع.ن التربوية،2011 ، ص 166)**.

– و قد أعطى" سيجموند فرويد" "**Sigmond freud**" **(1966)** للأنا مكانة بارزة في النظرية المتعلقة بتكوين الشخصية، حيث يرى أن الأنا تقوم إلى حد ما بدور وظيفي و تنفيذ اتجاه الشخصية بإشباعها. **(سيجموند فرويد، 1996، ص21)**.

**2– بعض المصطلحات المرتبطة بمفهوم الذات :**

**2–1– تقبل الذات** :هو رمي المرء على نفسه و عن صفاته و قدراته و إدراكه لحدوده و خواصه الشخصية، و حسب "**ميخائيل إبراهيم أسعد**" يشعر من يتقبل ذاته بأن له الحق أن يمتلك ويعيش و يستخدم طاقته، و ينمي اهتماماته دون الاحساس بالذم و العار أو الرفض لذاته فهو نقيض المستقبل لها، غير مرتاح لنفسه يلومها و لا يقيمها أو حتى أن يكرهها. **(ميخائيل إبراهيم أسعد،1991 ، ص 134)**.

**2–2– تحقيق الذات** : هي عملية تنمية قدرات و مواهب الذات الانسانية و فهم الفرد لذاته وتقبلها، مما يساعد على تحقيق الاتساق و التكامل و التناغم ما بين مقومات الشخصية وتحقيق التوافق ما بين الدوافع و الحاجات و الحاجة الناتجة لذلك.

حيث يرى"**ادلر**" **(Adler)** أن تحقيق الذات سعيها وراء التوافق و الافضلية و الكمال التام.**(أمزيان زوبيدة، 2017، ص 24)**.

**2-3- صورة الذات :** لهذه الصورة أهمية كبيرة لتكوين شخصية الفرد إذ على أساسها يكون فكرة عن نفسه، و يكون سلوكه متأثرا بها، و هذه الصورة المأخوذة تكون متجددة و دائمة التغيير و ديناميكية . **(حمزة مختار، 1976، ص 39 ).**

فصورة الذات هي الذات كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها، وقد تختلف الذات كثيرا عن الذات الحقيقية.

- أما بالنسبة **لتومي** "**Tomi**" فصورة الذات نوعان:

**أ- صورة خاصة** :و هو الشعور بالذات و إدراكها عن طريق التعبير عن ميول التقدير الذاتي.

**ب – صورة اجتماعية** :و هو ما يمثل دور الآخرين في تحديد إدراك الفرد لحياته.

**2-4- فهم الذات:** هو معرفة الذات بواقعيه و بصراحة و مواجهة و هو ليس مجرد الاعتراف بالحقائق و لكن أيضا عن مغزى الحقائق.

**2-5- تنظيم الذات** :ويتضمن تحكم الفرد في سلوكه الحالي و ميله إلى ضبط النفس والتحكم الذاتي بهدف تحقيق الزمن النفسي الداخلي.**(عمر لعويدة، 2002، ص 50).**

**3- أبعاد الذات :**

تتمثل أبعاد الذات حسب "**زهران**" **(1984)** كالتالي :

**أ- الذات المدركة :** تتكون من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية و الخارجية و تشمل عناصر المدركات و المتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما يظهر تصور الفرد لذاته كما يتصورها هو.

**ب- الذات الاجتماعية :** تتمثل في المدركات و التصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الاخرين يتصورونها و التي يمثلها الفرد من خلال تفاعله الاجتماعي مع الاخرين إلا أن "**سيموند فرويد**"**(Symond freud)** اختلف قليلا عن ما سبق ذكره فهو يستخلص الأبعاد كالتالي :

- ❖ كيفية إدراك الفرد لنفسه .
- ❖ معتقدات الفرد عن نفسه .
- ❖ تقييم الفرد لنفسه .
- ❖ الأساليب السلوكية التي يحاول الفرد بها تقوية ذاته و الدفاع عنها**(زهران، 1984، ص291 ).**

**4- مراحل نمو الذات :**

ينمو مفهوم الذات من خلال خبرات الفرد التي يمر بها أثناء محاولته للتكيف مع البيئة فهو بمواقف بعضها يثير القلق و الخوف و التوتر، و مثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو تنظيمات سلوكية مختلفة، و تحليل نمو الذات عند العلماء يطرح اختلافات فيما بينهم، فهناك العديد من المراحل و سنحاول في محورنا هذا في إعطاء نظرة شاملة حول هذه المراحل. **(Ecuyer L ,1978 ,p144)** .

❖ **المرحلة الأولى** : من صفر إلى سنتين (0 إلى 2 سنة) .

**أ- مرحلة انبثاق الذات** : عند الميلاد يكون الطفل في حالة لا تمايز، هذه الحالة تنطبق أيضا على الذات لذلك فالجانب المسيطر لهذه المرحلة هو انبثاق الذات من خلال السياق التباين بين الذات و اللا ذات، و في هذا الاتجاه حالة الإخياء (Symbiose) بين الأم و الطفل تساهم في عملية اللا تمايز، و أول تمايز بين الذات يبدأ على مستوى الصورة الجسدية و هذا من مختلف الإحساسات الجسمية و من خلال الاحتكاك بالألم، و تكون الصورة الجسدية ذات قوام و ثبات أكثر ما بين سنتين و ثلاثة سنوات (2سنة-3سنة) تقريبا. وفي نفس الوقت الذي تتم فيه الصورة الجسدية تنبثق صورة أخرى داخلية تترجم فيها بعد الإحساس بحب الأخر و الإحساس بقيمة هذه الإحساسات و هذا ما يسمى بتقدير الذات.**(Ecuyer L ,1978 ,p144 ,145)** .

❖ **المرحلة الثانية** : من سنتين إلى خمس سنوات (2 - 5 سنة) .

**ب- تأكيد الذات** : بعد انبثاق الذات أي بعد ظهور الركائز الأولية لتكوين تصور الذات تظهر هناك مرحلة ترسيخ و تعزيز، و تدعيم و تأكيد الذات ،فاستعمال الضمائر pronom

mien ,moi , je ,me)personnel et possessif ) دليل ليس فقط على تباين أو تمايز بين الذات ،و يدعم الطفل وعيه بذاته ، كذلك على المستوى السلوكي من خلال الرفض و الاعتراض ، كما أن لعب التبادل و السلوكات و المحاكاة و التقليد تدل كذلك على رغبة الطفل في التمايز أكثر و في تكوين إحساسات أكثر بالذات و الهوية .(**Ecuyer L ,1978 ,p145**).

❖ **المرحلة الثالثة :** من خمس سنوات إلى عشرة سنوات (5-10) .

**ج- توسيع الذات :** إن تكديس عدد كبير من التجارب الحسمية و المعرفية و العاطفية و الاجتماعية قد تساهم في الهيكلة التدريجية لتصور الذات، تتمثل هذه الهيكلة في مجموعة الادراكات ( الجسم، الأدوار، القيم، المزايا ) التي يعتبرها الطفل جزء لا يتجزأ منه، وهذا من خلال التحارب اليومية التي يعيشها، و الأدوار التي يقوم بها، كذلك استجابة المحيط التي تعمل على تدعيم الإدراكات الأولية.

وبانتقال الطفل في هذه المرحلة المكنفة يتم فيها التكديس و التسلسل التدريجي لمجموعة متنوعة من الصور الذاتية التي تعمل على توسيع معنى الهوية، و هذا ما له أثر كبير على تقبل الذات و تقديرها. (**Ecuyer L ,1978 ,P145 ,146**).

❖ **تصور الذات في مرحلة المراهقة:** من 10-18 سنة.

**د- تمييز الذات :** تدعى مرحلة المراهقة حسب الباحثين بمواعدة الصياغة و تمييز الذات.

فعملية تكديس التجارب المتعددة و المتزايدة، و ظهور مسؤوليات الرشد، تحتم إعادة الصياغة للذات بأكثر شمولية، و البحث عن التمييز يكون أكثر للوصول لتصور الذات الأكثر إستقلالية و من بين العوامل المتدخلة في اعادة صياغة و تمييز مفهوم الذات هناك النتيج الجنسي فالتغيرات التي يعرفها جسم المراهق تجعل انشغاله ينصب مرة أخرى على صورته الجسدية، إذ يتحتم على المراهق إدماج و تقبل هذه التغيرات الجسمية حتى يحقق تكيفا مقبولا و الجنس الأخر كما أن انتقال المراهق من فترة التكيف الملموس إلى مرحلة التكيف الإجرائي يجعله يعيد النظر في ذاته و صياغتها وفق معطيات جديدة تتعدى مستوى الواقع الملموس. (**Ecuye L ,1978 ,p149**).

**هـ- النضج :** من 20 -60 سنة : معظم نظريات النمو و الشخصية تميل إلى جعلنا نؤمن الى ان الوصول الى مرحلة الرشد يعني أن يحدث شيء خاص خلال هذه المرحلة حيث نجد أن البحوث الأخيرة اهتمت بالنمو في كل مرحلة من الحياة، فتصور الذات في هذه المرحلة ليس فقط بتصور لكن يكمن في موضوع إعادة التشكيل الفردي بالنسبة للمتغيرات و الحوادث، التكيف، المهنة المختارة، النجاح أو الفشل في عمله، المكانة الاجتماعية، الاقتصادية ، معنى هوية الذات تحصل له التغيرات حسب هذه التغيرات، وجود فترات الأزمة خلال تطور الراشد أصبح مقبول.

كما أكد "**زيلر**"**(Ziller)** حول نتائج تقدير الذات أن تقدير الذات يزيد في سن الأربعين ويبدأ في التقلص بعد ذلك.

- إن الشكل العام لنمو الذات في هذا العمر يمتاز بما يلي:

- الشعور بالصلاحية يزيد نقص في الكسل، الحيرة.
- العلاقة بين الأشخاص إيجابية، و الإحساس بالإحراج أمام الاخرين بنقص.
- تزيد الثقة بالنفس و ينقض الحياة.
- يزيد مراقبة الذات.
- نمو الشعور بالذات و حدودها.

**و- تصور الذات للأشخاص العجزة :** 60 سنة فما فوق:

هناك عدة مشاكل لدراسة تصور الذات في هذا السن و هذا لصعوبة التجربة و التطبيق على هذه الفئة من الأشخاص و نلخص تصور الذات عند الأشخاص المسنين في أن فترة الستين سنة في اتساع للمرحلة السابقة، و تصور الذات لهؤولاء الأشخاص يكون عامل سلبي. **(Ecuyer L, 1978,p144 ,145 )** .

**ثانيا : تقدير الذات**

**1- تعريف تقدير الذات :**

تباينت تعاريف تقدير الذات حسب الباحثين، منها ما يلي.

عرفه "**كاتل**"**Raymond Kattel (1978)** أن تقدير الذات هو حكم شخصي لقيمة الذات حيث يقع بين نهايتين أحدهما موجبة و الأخرى سالبة. **(فيوليت فؤاد ابرهيم،1991 ، ص193).**

كما أشار" **كوبر سميث**" **Cooper smithe (1967)** أن تقدير الذات هو ذلك التقييم الذي يتوصل إليه الفرد و يتبناه عادة فيما يتعلق بذاته و يرى أن هذا المفهوم يعبر عن اتجاه موافق أو عدم موافق من جانب الفرد اتجاه ذاته. **(فيوليت فؤاد ابرهيم،1991 ، ص193).**

أما "**لورانس**" **(Lenrance)** فيعرف تقدير الذات بأنه تقييم مؤثر من الفرد لمجموعة خصائص عقلية و الجسمية. **(الرحمان صالح، ب ت، ص 118).**

و عرفه "**زيلر**"**(Ziller )** بأنه مجموعة المدركات التي يكونها الفرد من قيمته الذاتية، وهذه المدركات تكون مرتبطة و متأثرة بمدركات وردود أفعال الشخص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد، ففي الإطار الاجتماعي يعتبر تقدير الذات كنتيجة لمقارنة التي يقومها الفرد بين ذاته و أشخاص آخرين لديهم مكانة بالنسبة له. **( p62, 1978, Ecuyer).**

**2- أنواع تقدير الذات:**

يقسم علماء النفس تقدير الذات إلى قسمين :

**2-1- التقدير الذات المكتسب :** هو التقدير الذي يكتسبه الشخص خلال انجازاته فيحصل على الرضا ما أدى من نجاحات، فهناك بناء التقدير الذات على ما يحصله من انجازاته. **(إبراهيم بن محمد بنكيلاني، 2008، ص 13).**

**2-2- التقدير الذات الشامل:** يعود إلى الحس العام للافتخار، فليس مبني أساسا على مهارات محددة أو انجازات معينة، و هذا يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياته العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام و حتى أن غلق في و وجوههم باب الاكتساب.

و الاختلال الأساسي بين المكتسب و الشامل يكمن في التحصيل و الإنجاز الأكاديمي ففكرة التقدير الذاتي المكتسب نقول أن الإنجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذات، بينما فكرة التقدير الذات الشامل و هي التي أعم من حيث المدارس، أن التقدير الذات يكون أولا ثم يتبعه التحصيل و الإنجاز. **(إبراهيم بن محمد بن كيلان ، 2008، ص 13) .**

**3- مستويات تقدير الذات:**

يرى الكثير من العلماء أن تقدير الذات هو التقييم الذي يمنحه الفرد لذاته على حسب العمل الذي قام به، سواء كان هذا دور سلبي أو ايجابي، وهذا ما يذهب إليه في تعريفه لتقدير الذات "**روز نبرغ** "أن الفرد يبدى نوع من الإحساس حول ذاته، و هذا يعني أن تقديره لذاته هو تقدير ايجابي، كما يبدى نوعا من الرفض حول ذاته مما يدل على تقديره لذاته سلبي. **(عبد الرحمان صالح الأرزق .د. ت . ص 28 ) .**

و منه نجد أن مستويات تقدير الذات هي تقدير الذات الموجب أو المرتفع للذات تقدير الذات السلبي أو المتخصص للذات.

**أ- التقدير المرتفع للذات:** يكون الفرد ذا تقدير مرتفع للذات اذا كان يحمل مفهوما ذا استحساس حول ذاته، كما يقوم هذا الفرد بتقبل ذاته كما هي و يتميز ذوق تقدير الذات المرتفع ب:

- الثقة بالنفس .
- احترام الذات .
- كثر سعادة أو رضا لحياتهم عن غيرهم.
- قوة التحكم في المشاعر.
- هم أكثر انتاجا في العمل.
- الشعور بالقيمة الذاتية. **(سيد خير الله، 1981، ص18 ).**

**ب- التقدير المنخفض للذات:** يرى" **روزنبرغ** " **(Alfred Rosemberg)** أن التقدير المنخفض للذات غالبا يكون مرتبط بوضعيات خاصة منها الإحساس بالفشل اكتساب مشاعر محيطة أو أعراض القلق ويظهر لهؤلاء الأشخاص الميل إلى أن يكونوا خاضعين كما يتصفون بالخجل و الحساسية المفرطة و الميل إلى العزلة.

و يتميز ذو التقدير الذات المنخفض بمجموعة من الخصائص منها:

- عدم المشاركة و التفاعل مع الاخرين.
- الخوف من التوبيخ.
- الخوف من التحدث أمام الملأ.
- التشاؤم. **( سيد خير الله، 1981، ص18 ).**

**4- نظريات تقدير الذات:**

من النظريات التي فسرت مفهوم الذات هي:

**4-1- نظرية** "**روزنبرغ**" **Rosenberg (1979)** :إن هذه النظرية تعتبر من أوائل النظريات التي وضعت أساسا لتفسير و توضيح تقدير الذات، حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراسته للفرد وارتقاء سلوك تقييم الذات، في ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و ظروف التنشئة التربوية ووضع" **رورنبرج**" للذات 3 تصنيفات هي:

**أ - الذات الحالية أو الموجودة :** هي كما يرى الفرد ذاته و ينفعل بها.

**ب- الذات المرغوبة:** الذات التي يجب أن يكون عليها الفرد.

**ج- الذات المقدمة:** وهي صورة الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يعرفها للآخرى ويسلم" **روزنبرع** "الضوء على العوامل الاجتماعية فلا أحد يستطيع أن يمنع تقديرا لذاته و الإحساس بقيمته إلا من خلال الآخرين، و يعد "**روزنبرغ**" **1979** تقدير الذات اتجاه الفرد نحو نفسه لأنها يمثل موضوعا يتعامل معه. **(علاء الدين الكفاف، 1997، ص 17 ).**

**4-2- نظرية" كوبرسميث"** Cooper Smith**:** لقد استخلص نظريته لتفسير تقدير الذات من خلال دراسته لتقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية، حيث ترى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، و لذا فعلينا أن نتعلق داخل منهج واحد و مدخل معين لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، و يؤكد أيضا شدة أهمية تجنب فرص الفروض غير الضرورية، فمثلا عن ذلك يرى "**كوبرسميث**" أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من تقييمه نحو الذات، فتقدير الذات عند "**كوبرسميث**" هو الحكم الذي يصدر الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على النحو دقيق. **(علاء الدين الكفافى، 1997، ص 104).**

و يقسم "**كوبرسميث**" تعبير الفرد على نفسه" **عن تقديره** "إلى قسمين:

أ- **القسم التعبير الذاتي :** هو إدراك لذاته ووصفه لها.

ب-**القسم التعبير السلوكي:** و يشير إلى الأساليب السلوكية، التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية. **(علاء الدين الكفافى، 1997، ص104).**

**4-3- نظرية " زيلر" Ziller (1895-1966):** إن هذه النظرية نالت شهرة أقل من "**روزنبرغ**" و "**كوبرسميث**" و حضيت بدرجة أقل منها، من حيث الشيوع و الانتشار، ولكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديدا و أشد خصوصية، أي أن **Ziller** يعتبر تقدير الذات البناء الاجتماعي للذات و ينظرها من زاوية نظرية المجالات في الشخصية و يؤكد أن تقدير الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في إطار مرجعي اجتماعي و يصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، و يلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة بين الذات و العالم الواقعي، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك. **(ممدوحة سلامة، 1911، ص 676).**

**4-4- نظرية الذات عند " روجرز" Carl Rogers(1902-1987):**إن نظرية "**روجرز**"قد جعلت الذات جوهر الشخصية إذ تعكس عند "**روبرز**" مبادئ النظرية الحيوية وبعض من سمات نظرية المجال كما أنها تؤكد المجال السيكولوجي و ترى أن منبع السلوك كما ارتكزت

نظرية الذات عند "**روبرز** "على عمق جرة في الإرشاد و العلاج النفسي و هي العلاج المتمركز حول الذات، و من جهة تلك النظرية فإن الذي يحدد السلوك ليس المجال الطبيعي الموضوعي و لكنه المجال الظاهري" عالم الخبرة" الذي يدركه الفرد نفسه فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها، و أن هذا المعنى أو الإدراك هو الذي يحدد سلوكنا إزاء الموقف. **(ممدوحة سلامة، 1911، ص 676 ).**

**5- العوامل المهددة لتقدير الذات لدى المراهقين:**

**5-1- النقد :**يؤكد التعرض لآلية النقد المستمر إلى إحساس الفرد بعدم أهميته و أنه غير محبوب.

**5-2- التفرقة و التمييز في المعاملة بين الأبناء:** يؤديان إلى الإحساس بعدم انخفاض قيمة الفرد و عدم أهميته.

**5-3- الإساءة الجسدية أو العقلية:** تؤدي إلى إحساس الفرد بعدم القيمة و أنه غير مرغوب فيه.

**5-4- التسميات و الألقاب الغير محببة:** يطلق الوالدين أحيانا تسميات على أبنائهم تؤدي إلى تقديرهم لذاتهم مثل غبي، كسول، ولد سيء و ما إلى ذلك، فقد تحمل هذه التسميات معاني قليلة ربما، إلا أنها تنقل رسائل تؤدي لعدم الجدارة و الأهمية و لا بد من استبدالها. **(رغدة شريم، 2007، ص 216 ).**

**5-5- التغذية الراجعة :** يحتاج المراهقون و حتى الراشدون إلى قدر جيد من الملاحظات حول الجهود التي يبذلها لتتطور لديهم فضيلة ما أو سلوك ما و هم بحاجة لأن تقيم سلوكهم، مما يؤدي بالتالي إلى المزيد من تقدير الذات لديهم.

**5-6- اللغات المستخدمة لها دور في التشجيع و التحبيط:** فتقدير الذات يتطور عندما نستبدل كلمات التخجيل و اللوم بأخرى تظهر الاعتراف بالفضائل الذي يؤدي بذلك إلى تدعيم السلوك المرغوب و يزيد التقدير للذات مع ذلك. **(رغدة شريم، 2007، ص 216 ).**

## خلاصة

من خلال التطرق إلى مفهوم الذات يتجسد لنا أن له دور فعال و أهمية كبيرة في التوجيه فالأفراد الذين يتمتعون بتقدير الذات المرتفع غالبا ما يكونون ناجحين و العكس صحيح لذا نستنتج أن تقدير الذات هو عامل فعال في شخصية و بنية الفرد.

## الفصل: الخامس: التعليم الثانوي

تمهيد:

1- مفهوم التعليم الثانوي.

2- لمحة تاريخية حول التعليم الثانوي في الجزائر.

3- أهمية التعليم الثانوي.

4- أهداف التعليم الثانوي.

5- مبادئ التعليم الثانوي.

6- تنظيم شعب التعليم الثانوي.

خلاصة

**تمهيد**

للمرحلة الثانوية أهمية كبرى في النظام التعليمي إذ تتيح للملتحقين بها فرص تعليمية واجتماعية منشودة، فهي تؤدي إلى الجامعة و هي حلم كل فرد متمدرس حيث تعد الدراسة في المدرسة فرصة هامة لاستكمال نمو التلاميذ من عدة جوانب منها الجانب اللغوي، الفكري، الانفعالي، الاجتماعي و الجسدي، خاصة أنها تتزامن مع فترة المراهقة، و بذلك تلعب مرحلة التعليم الثانوي دورا كبيرا في تحقيق رغبات المراهقين و إتباع حاجاته وتوجيههم و تزويدهم برصيد من الثقافة العامة و القيم الخلقية و الاجتماعية.

**1 – مفهوم التعليم الثانوي :**

التعليم الثانوي هو ذلك التعليم الذي بواسطته يكتمل النظام التعليمي الرسمي و يقابل مرحلة المراهقة أحد أهم مراحل النمو عند الإنسان و يمتد من انتهاء المرحلة المتوسطة وينتهي عند دخول التعليم العالي. **(القذافي و الفلقي، 1997، ص 120).**

يرى **جون ديوي** أن التعليم الثانوي عبارة عن مؤسسة اجتماعية تسعى إلى تحقيق أهداف اجتماعية و تعتني بالتقابليات المختلفة و تعد التلاميذ إعدادا ثقافيا و مهنيا عاما يساعدهم عتى اتخاذ مهنة لسد حاجياتهم الأساسية التي تفرض عليهم طبيعة الحياة الجديدة. **(عبد العلوان، 1994، ص 31).**

التعليم الثانوي يأتي لاستكمال التكوين الممنوح في المدرسة الأساسية و يمنح التلاميذ باختلاف شعبهم تكوينا عاما يسمح لهم بتوسيع ثقافتهم العامة و اكتساب منهجية عمل تعدهم لمختلف المجالات التي تلي اثانوية و ذلك لتنمية قدراتهم المعرفية و مساعدتهم على اكتساب مهارات علمية و تكنولوجية خاصة تساعدهم على اختيار المسار أو المسلك الذي لهم فيه أكثر فرص للنجاح.

**2 – لمحة تاريخية حول التعليم الثانوي في الجزائر:**

يعود تاريخ التعليم الثانوي إلى ما قبل (1830) و كان ذو طابع ديني، أما الثانوي العام الحديث فقد ظهر بعد(1830) و كانت تقدمه مدارس خاصة في الفترة الاستعمارية وبعد الاستقلال.

و التعليم الثانوي بالجزائر مدته ثلاث سنوات و هو يأتي بعد مرحلة التعليم الأساسي مدته تسعة سنوات و تنقسم إلى طورين: الطور الابتدائي مدته ستة سنوات الطور المتوسط مدته ثلاث سنوات( **بلعسلة فتيحة، 2004، ص 15)** .

أما التعليم الثانوي في الجزائر بعد الإصلاح التربوي الأخير (2005 – 2007) يأتي بعد مرحلة التعليم الابتدائي الذي مدته خمسة سنوات و التعليم المتوسط الذي مدته أربع سنوات، التعليم الثانوي مدته ثلاثة سنوات و الذي شرع في تطبيقه في (2008) تشمل السنة الأولى جذور مشتركة في الشعب الأدبية و العلمية تتفرع عنها في السنة الثانية عدة شعب تخصصية و تتوج هذه المرحلة في السنة الثالثة باختبار امتحان شهادة الباكالوريا ويعتبر الحصول على هذه الشهادة الغاية التي يريدها كل تلميذ، فهي تملك اعتبارات للحياة المستقبلية **(وزارة التربية الوطنية، 2003، ص 49)**.

**3 – أهمية التعليم اثانوي :**

تعتبر المرحلة الثانوية مرحلة خطيرة لأنها مرحلة تربية الشباب و إعدادهم لحياتهم في الحاضر و المستقبل و ذلك من خلال أدق مرحلة من مراحل نموهم الجسمي، العقلي والنفسي و هي مرحلة المراهقة و ما تتطلبه من مطالب في تكوين شخصية الطالب. **(مطاوع عصمت ابراهيم، 1997، ص 347)**.

فمن المعروف أن المرحلة الثانوية تقابل مرحلة المراهقة المتأخرة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي و بما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها مميزات و خصائص تميزها عن غيرها فإن ذلك أدى إلى اختلاف المناهج الدراسية و الأساليب التعليمية و الأهداف التربوية.

فالطالب يمر في سن التعليم الثانوي بمرحلة حرجة من حياته حيث إذا صممت أساليب التربية فيها، لابد أنها ستؤدي إلى حياة أفضل يتوفر فيها الاطمئنان و الراحة وتقع على عاتق المؤسسة الثانوية مسؤولية تلبية مطالب طور المراهقة و البلوغ و إشباع حاجات المتعلمين و توجيه التلاميذ و تزويدهم برصيد عريض في الثقافة العامة و القيم الخلقية الاجتماعية و المهارات و الاتجاهات التي تمكنهم في نهاية المرحلة من أن يشقوا طريقهم في الحياة العلمية و من جهة أخرى تضع هذه المرحلة الأساس الذين يواصلون به الدراسة في المرحلة التالية **(مطاوع عصمت ابراهيم، 1997، ص 347).**

**4– أهداف التعليم الثانوي :**

من خلال الإصلاح التربوي للمرحلة التربوية هناك عدة أهداف للتعليم الثانوي، نسردها فيما يلي:

**4–1– أهداف التربية العامة :**

– إيقاظ الشخصية الفضولية، الفكر الناقد، الإبداع، الاستقلالية الذاتية.

– اكتساب المعارف و خاصة اكتساب ثقافة عامة، اكتساب معارف أساسية. **(وزارة التربية الوطنية،2006، 2007، رقم 186 ص49)** .

**4–2– أهداف التحكم في اللغات :**

– التحكم في اللغة الوطنية.

– المعرفة المنطقية الرياضية. **(وزارة التربية الوطنية،2006، 2007، رقم 186،ص49).**

– اللغة الإعلامية.

– اللغة الفنية. **(وزارة التربية الوطنية،2006، 2007، رقم 186، ص 49)**

**4-3- أهداف منهجية:**

- الطرائق من أجل تشجيع المهارة و الفهم.

- الطرائق الخاصة للعمل الفردي أو الجماعي.

- الطرائقا لخاصة بالمواد و بشكل خاص التفكير العلمي.

- أهداف التكوين العلمي و التقني.

- فهم محيط الإنسان و تطبيق جميع المعارف و الخبرة الشخصية لمعالجة مشاكل المحيط.

- تنمية الفضول و ذوي البحث العلمي و الخيال الإبداعي و روح المبادرة.

- فهم الطرائق العلمية مثل استغلال المحيطات، التركيز على فكرة منطقية موضوعية و تحليلية.

- استغلال لغات بسيطة و واضحة لشرح و تقييم الأحداث **(وزارة التربية الوطنية ،2006، 2007، رقم 186 ص49)**.

**5- مبادئ التعليم الثانوي:** للتعليم الثانوي عدة مبادئ من بينها:

**5-1- مبدأ وحدة النظام:** تتمثل هذه الوحدة في استمرارية بعض الأهداف بين أنواع التعليم كله (التعليم الإبتدائي، الأساسي، و الثانوي) أي الربط بين مدخلات الطور الثانوي ومخرجاته. **(طاهر زهروني، 1993، ص 143)**.

**5-2- مبدأ التناسق:** يتمثل في التكامل و الاقتصاد في التنظيم العام للنظام التربوي كله والتعليم الثانوي خصوصا وما يحتوي عليه من أنظمة فرعية، و يتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف و المحتويات و المناهج التابعة لكل نظام فرعي على حدى، كما يتجلى إتباع خطة التقويم و التوجيه حسب مراحل التعليم و كيفية التدريج بينهما والتي تبدو في الأساليب المعتمدة التي تضمن لكل بنية مردوديتها حتى يكون التعليم وطنيا، ديمقراطيا، في مبادئه **( طاهر زهروني، 1993، ص 143)**.

**5-3- مبدأ التوافق :**

إن مبدأ التوافق بين نظام التعليم الثانوي يبدو غير واضح في وثائق وزارة التربية الوطنية بالإضافة إلى عدم العناية بالتعليم التقني الذي يحضر لعالم الشغل، نظرا لتكاليف و رجوع الأهداف المعرفية إلى أهداف المشكلة مما تسبب في عدم التوافق بين ميول التلاميذ وحاجياتهم للتنمية الاجتماعية و الاقتصادية. **(وزارة التربية الوطنية، 2002، ص 07).**

**6 - تنظيم شعب التعليم الثانوي :**

بعد تنصيب الجذعين المشتركين جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم و تكنولوجيا خلال السنة الدراسية 2005 – 2006 في جميع مؤسسات التعليم الثانوي، المنبثق عن التوجيه الأول من السنة التاسعة أساسي و مواصلة الاستكمال عملية توجيه التلاميذ إلى شعب السنة الثانية ثانوي المحددة في القرار رقم 16 المؤرخ في 14 ماي2005 المتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي و الذي يشمل:

6-1- **الجذع المشترك آداب :** و يتضمن شعبتين:

- شعبة آداب و فلسفة.
- شعبة لغات أجنبية.

6-2- **الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا:** يتضمن الشعب التالية :

- شعبة تسيير و اقتصاد.
- شعبت الرياضيات.
- شعبة العلوم التجريبية.
- شعبة تقني رياضي باختياراتها الأربعة:
- هندسة مدنية.
- هندسة كهربائية.

- هندسة ميكانيكية.
- هندسة الطرائق.

يتم توجيه تلاميذ هذا الجذع المقبولين في السنة الثانية ثانوي وفق النسب التالية:

- شعبة تسيير و اقتصاد ما بين 16% و 55% .
- شعبة الرياضيات ما بين 8 % و 11%.
- شعبة العلوم التجريبية ما بين 8% و55 %.
- شعبة تقني رياضي ما بين 18% و 12%. **(وزارة التربية الوطنية، 2005، رقم 16 ص 43)**.

**خلاصة**

من خلال كل ما سبق نستنتج أن التعليم الثانوي حلقة من سلسلة المراحل التعليمية كونه يحتل داخل المنظومة التربوية موقعا وسطا بين التعليم الاساسي و التعليم الجامعي مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين و هي مرحلة المراهقة، لذلك تقع عليها تبعات أساسية، فهي مطالبة بالوفاء لحاجات المتعلمين في أخصب فترة من مراحل حياتهم، و في نفس الوقت مطالبة بالوفاء باحتياجات المجتمع فهي تقوم بدور تربوي ثقافي و اجتماعي متوازن، بالاظافة إلى كونها مرحلة موصلة و منتهية في آن واحد فهو مرحلة موصلة إلى الدراسة الجامعية من جهة، ومن جهة أخرى منتهية عند الرسوب في امتحان الباكالوريا(شهادة الدراسة الثانوية).

# الجانب التطبيقي

## الفصل السادس: الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

1- التذكير بفرضيات الدراسة.

2- منهج الدراسة.

3- الدراسة الإستطلاعية.

4- مجتمع الدراسة و خصائصها.

5- عينة الدراسة الأساسية و خصائصها.

6- المجال المكاني و الزماني للدراسة.

7- أدوات الدراسة.

8- الأساليب الإحصائية المستعملة.

**تمهيد**

سنتناول في هذا الفصل منهجية و إجراءات الدراسة، والتي تتضمن الدراسة الاستطلاعية والتعريف بمجتمع الدراسة، عينة الدراسة، متغيرات الدراسة و منهج الدراسة ووصف أدواته وطرق التحقق من صدقها و ثباتها والأساليب الإحصائية المعتمدة.

**1-التذكير بفرضيات الدراسة :**

**الفرضية الأولى:**

– توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.

**الفرضية الثانية:**

هناك علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.

**الفرضية الثالثة:**

– هناك فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الوجداني يعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.

**2- منهج الدراسة:**

إن طبيعة الموضوع الذي سندرسه و فرضياته و متغيراته تقتضي تحديد المنهج الملائم لها و يخدمها في جمع البيانات و تحليلها هذا ما جعلنا سنستخدم المنهج الوصفي حيث يستهدف هذا النوع من المناهج تقرير خصائص ظاهرة معينة و وصف العوامل الظاهرة لها، ويعرفه محمد شقيق على أنه "الطريقة المنظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقيق من صحة حقائق قديمة، و العلاقات التي تتصل بها و تفسيرها و كشف الجوانب التي تحكمها" ( **محمد شقيق، 1985، ص84).**

لذا نعتمد على المنهج الوصفي بنوعيه الارتباطي و المقارن في انجاز هذه الدراسة و ذلك للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة و المتمثلة في الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي من جهة، و الكشف عن الفروق في درجة الذكاء الوجداني بين أفراد العينة يعزى لمتغير الجنس.

**3- الدراسة الاستطلاعية:**

تعتبر مرحلة تمهيدية تسبق التطبيق الفعلي لأدوات الدراسة و هي أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان دراسته، و لجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث، إلى جانب التحقق من وجود العينة بجميع الخصائص المراد البحث فيها و للتحقق من سلامة و صلاحية أدوات جمع البيانات، و قد عرفها مصطفى عشوي على أنها: "دراسة استكشافية، و هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، مما يضفي صفة الموضوعية على البحث، كما تسمح بالتعرف على الظروف والإمكانات المتوفرة في الميدان، و مدى صلاحية الأدوات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث" **(مصطفى عشوي، 1994، ص133)**.

**3-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية:**

تهدف إلى التحقيق من مدى صلاحية الأدوات التي سيتم استخدامها في الدراسة الاستطلاعية من حيث مدى وضوح عباراتها و سلامة تعليماتها و عدم وجود غموض فيها.

- معرفة الزمن المناسب لإجراءاتها.

- التأكد من مدى وجود عينة البحث في الثانويات.

- الصياغة النهائية لفرضيات الدراسة حيث تعطينا النتائج الأولية للدراسة الاستطلاعية مؤشرات لمدى ملائمة الفرضيات، و ماهي التعديلات الواجب إدخالها في حالة عدم ملائمتها.

و للتحقيق من ذلك اتصلنا بالجهات المسؤولة في مديرية التربية بولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية، كما اتصلنا بإدارة المؤسسات لتوضيح أهداف الدراسة و إمكانية تعاونها معنا.

قبل الشروع في البحث قمنا بالاستعلام على ما إذا كانت عينة بحثنا متوفرة و المتمثلة في تلاميذ السنة أولى ثانوي آداب. و بعد استعلامنا شرعنا بالدراسة الميدانية، أين تحصلنا على البيانات و الإحصائيات الخاصة بالمجتمع الكلي و كذلك الخاصة بعينة بحثنا و كان ذلك من أوائل شهر ماي إلى غاية منتصفه في ثانوية تيزي نتلاثة بواضية،و ثانوية لعرباس علي بأسي يوسف و كذا ثانويتي دحماني محمد و زعموم محمد ببوغني و ذلك بعد أن توسطنا مع المدراء حيث شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (50) تلميذا و تلميذة، و أثناء توزيعنا للمقاييس على التلاميذ حرصنا على قراءة تعليمات مقاييس الدراسة (مقياس الذكاء الوجداني ومقياس التوافق الدراسي و مقياس تقدير الذات) وكذا شرح طريقة الإجابة على بنودها، حيث استفدنا من خلال هذه الدراسة الاستطلاعية من جملة النقاط من بينها:

– التحقق من مدى فهم العينة لبنود المقاييس .

– التعامل المباشر مع أفراد العينة و معرفة مدى تجاوبهم و تحديد الزمن الكافي لتحديد المقاييس.

وعند استرجاع كل النسخ الموزعة على التلاميذ، قمنا بتصحيحها و تفريغ نتائجها في جداول إحصائية، وقد توصلنا من خلال هذه الدراسة الأولية إلى مجموعة من النتائج من بينها:

– أننا تعرفنا على حجم المجتمع الأصلي للدراسة و كذا خصائصه إلى جانب هذا توصلنا إلى مايلي :

– أن تعليمات و فقرات مقاييس الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي و تقدير الذات واضحة و مفهومة بإجماع أفراد العينة المجيبين.

وعليه فبعد التأكد من مناسبة هذه الأدوات و أنها ذات ثبات و صدق عالي و أنه تم حسابهما حديثا ما جعلنا لم نعد حسابها، أصبح بإمكاننا الانتقال إلى الدراسة الأساسية.

**4- مجتمع الدراسة و خصائصها:**

**4-1- مجتمع الدراسة:**

ويقصد به المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، و هو الذي يمثل موضع الاهتمام في البحث و الدراسة **(محمد بوعلاق، 2009، ص15)**. كما عرفه غراويتز(Grawitz) بأن مجتمع البحث في العلوم الانسانية هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا و التي ترتكز عليها الملاحظات ( **Grawitz, 1998, p293**).

وعليه يشمل مجتمع الدراسة الذي أخذنا منه عينة الدراسة، كل تلاميذ السنة أولى ثانوي، جذع آداب بمختلف أقسامها المسجلين و الذين يزاولون دراستهم بثانوية تيزي نتلاثة، ببلدية تيزي نتلاثة، دائرة واضية، وثانوية لعرباس علي بأسي يوسف و كذا ثانويتي دحماني محمد وزعموم محمد بدائرة بوغني البالغ عددهم الإجمالي (550) تلميذ و تلميذة، و قد تحصلنا على هذه المعطيات من مصالح الشؤون الدراسية المتواجدة بالمؤسسات التعليمية (الثانويات).

**5- عينة الدراسة الأساسية و خصائصها:**

**5-1- عينة الدراسة الأساسية:**

العينة عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، يتم اختيارها بطريقة معينة و إجراء الدراسة عليها، و من ثم استخدام النتائج وتعميمها على كامل المجتمع الاصلي. **(محمد عبيدات وآخرون، 1999، ص84)**.

وعليه قمنا باختيار عينة تشمل (18،18%) من المجتمع الأصلي البالغ عدده (550) تلميذا و تلميذة، مع استبعاد افراد عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددهم (50) تمليذا

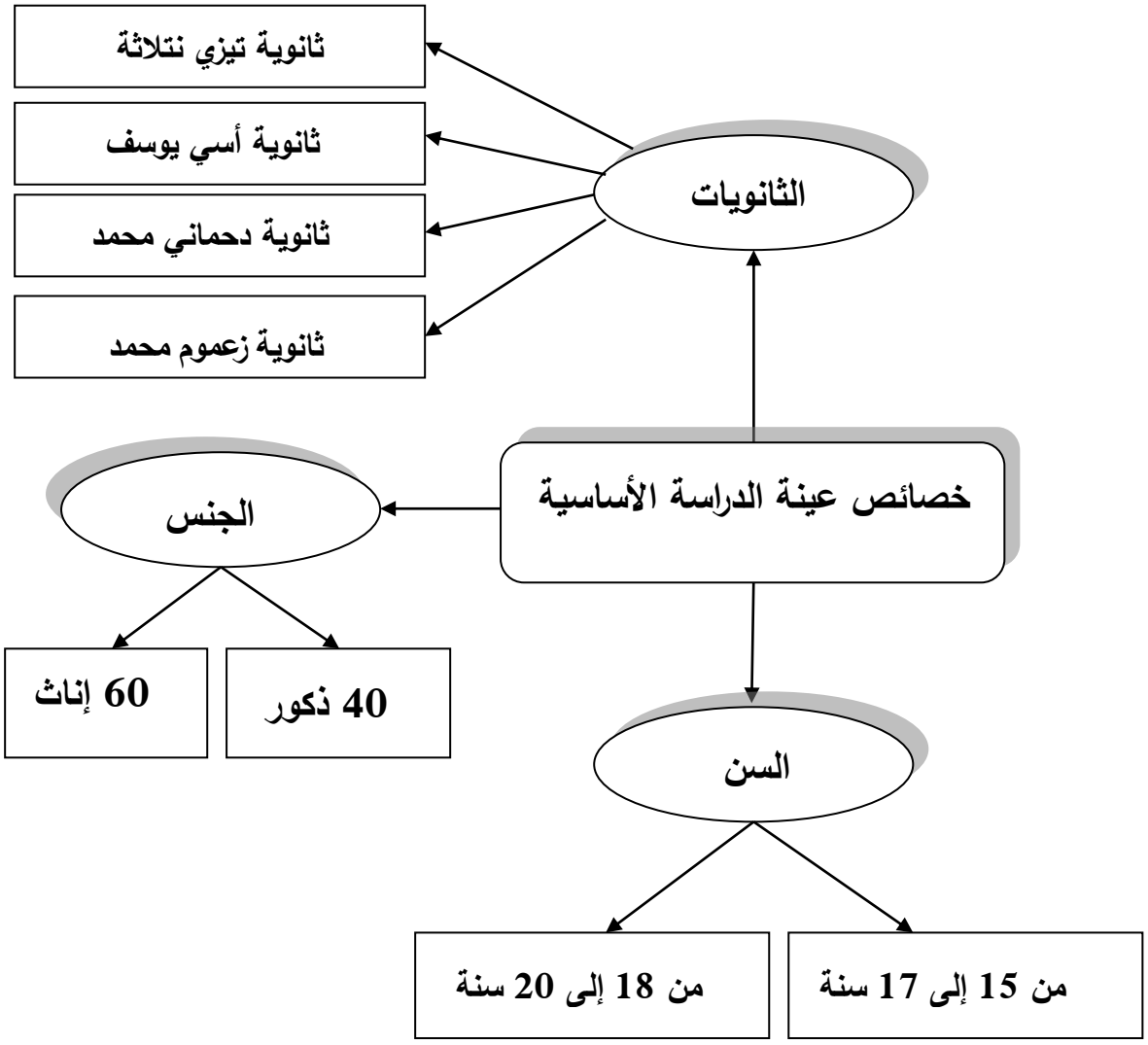
وتلميذة لنتحصل على عينة مكونة من (100) تلميذا و تلميذة من تلاميذ الثانويات الأربعة (60) منهم إناث، و(40) ذكور.

واعتمدنا في اختيار أفرادها على العينة العشوائية البسيطة، و هي عينة يستخدم فيها الباحث الحكم التشخيصي على أساس أنها هي الأفضل لتحقيق أهداف الدراسة **(محمد خليل، 2007، ص 229)**.

ومنه **ينتقي** الباحث أفراد عينته بما يخدم أهداف دراسته و بناءا على معرفته، دون أن يكون هناك قيود أو شروط غير التي يراها هو مناسبة من حيث الكفاءة أو المؤهل العلمي أو الاختصاص أو غيرها. و هي عينة ممثلة لكافة وجهات النظر و لكنها تعتبر أساس متين للتحليل العلمي و مصدر ثري للمعلومات التي تشكل قاعدة مناسبة للباحث حول موضوع الدراسة **(زياد أحمد، 2000، ص 6)**.

**5-2- خصائص عينة الدراسة الأساسية:**

نستعرض في هذا الجانب أهم الخصائص المميزة لعينة الدراسة الأساسية بالاعتماد على الجداول و الأشكال، و ذلك للتعبير بصورة أوضح و أدق على خصائص العينة، وتتضمن هذه الخصائص ما يلي:



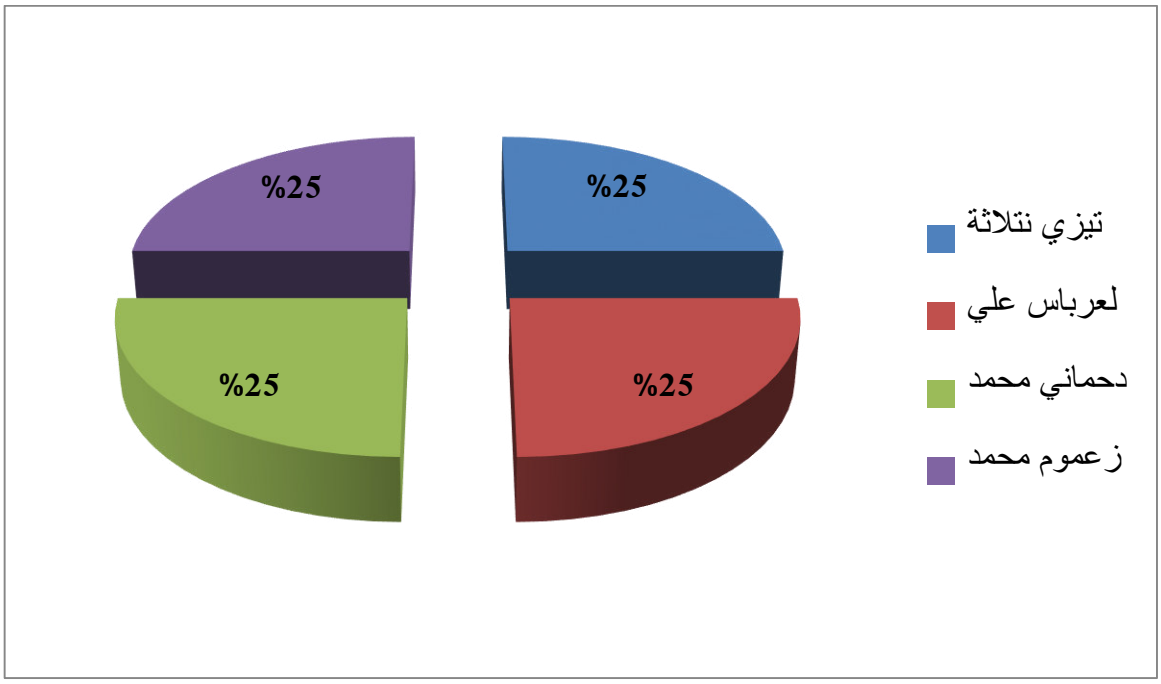

**الشكل رقم (1): خصائص عينة الدراسة الأساسية.(من تصميم الطالبة)**

### 5-2-1- حسب الثانويات:

**جدول رقم(1): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب القسم:**

| الثانوية | التكرار(عدد التلاميذ) | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| تيزي نتلاثة | 25 | %25 |
| أسي يوسف | 25 | %25 |
| دحماني محمد | 25 | %25 |
| زعموم محمد | 25 | %25 |
| **المجموع** | **100** | **%100** |

**الشكل رقم (2): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانوية.**



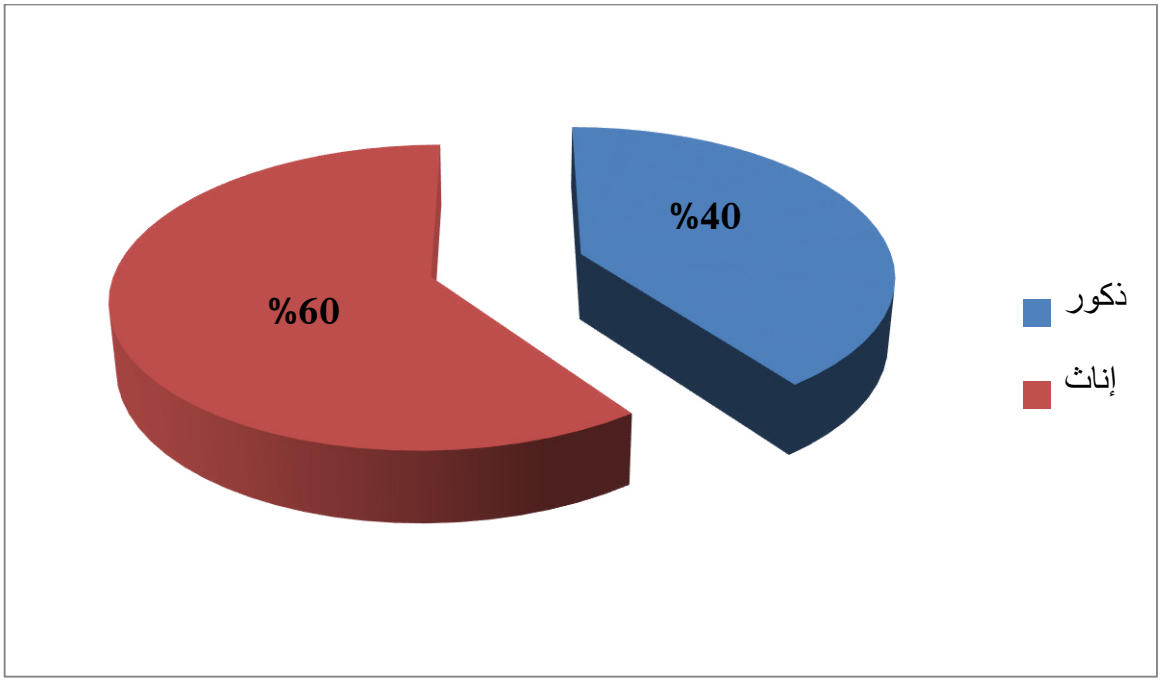

يلاحظ من خلال الجدول رقم (1) و الشكل رقم(2) أن عدد أفراد العينة الذين يدرسون في ثانوية تيزي نتلاثة قد بلغ عددهم (25) تلميذا و تلميذة بنسبة (25%) في حين بلغ عدد التلاميذ الذين يدرسون في ثانوية أسي يوسف (25) تلميذا و تلميذة بنسبة (25%) يليهم التلاميذ الدارسون بثانوية دحماني محمد بنسبة (25%) و البالغ عددهم (25) تلميذا و تلميذة، و أخيرا التلاميذ الذين يدرسون في ثانوية زعموم محمد البالغ عددهم (25) تلميذ و تلميذة و المقدر بنسبة (25%).

### 5-2-2- حسب الجنس:

**جدول رقم(2): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكور | 40 | %40 |
| إناث | 60 | %60 |
| **المجموع** | 100 | **%100** |

**الشكل رقم (3): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.**



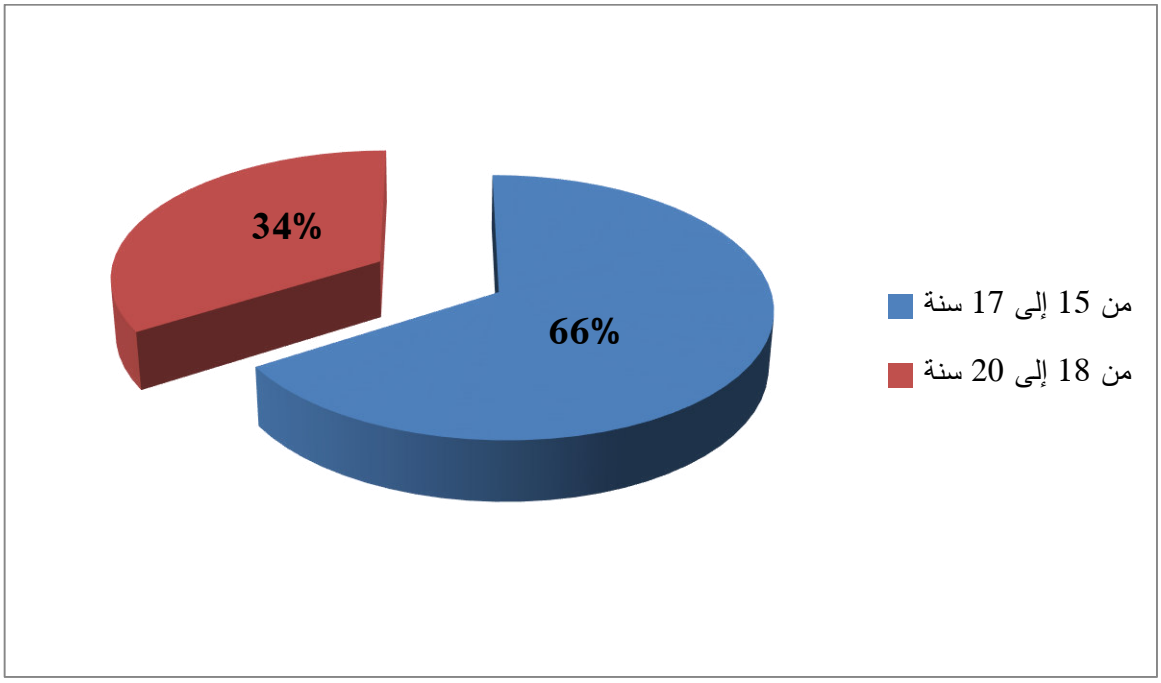

يلاحظ من خلال الجدول رقم (2) و الشكل رقم (3) أن عدد أفراد العينة من الذكور (40) و المقدر ب (40%) أقل من عدد الإناث (60) و المقدر ب (60%)

### 5-2-2- حسب السن:

**جدول رقم (3): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن:**

| الفئة العمرية | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| [ من 15 إلى 17 سنة ] | **66** | %66 |
| [ من 18 إلى 20 سنة ] | **34** | %34 |
| **المجموع** | **100** | **%100** |

**الشكل رقم (4): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن.**




يلاحظ من خلال الجدول رقم (3) و الشكل رقم (4) أن أغلبية أفراد العينة لأساسية تتراوح أعمارهم ما بين (15 إلى 17 سنة)، حيث بلغ عددهم (66) بنسبة (66%) يليهم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم مابين (18 إلى 20 سنة) و البالغ عددهم (34) بنسبة (34%).

**6- المجال المكاني و الزماني للدراسة:**

لكل دراسة إطار مكاني و زماني، يتمثل في مكان و زمن إجراء دراستنا الأساسية فيما يلي:

**6-1- المجال المكاني:**

تم إجراء الدراسة الأساسية في المؤسسات التعليمية و المتمثلة في ثانوية تيزي نتلاثة المتواجدة بدائرة (واضية) وثانوية أسي يوسف المتواجدة بدائرة (بوغني) و كذا ثانويتي دحماني محمد و زعموم محمد المتواجدتان كذلك بدائرة (بوغني) و هي مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

**6-2- المجال الزماني:**

قمنا بتوزيع أدوات بحثنا المتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي و تقدير الذات على أفراد عينة الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من أوائل شهر ماي إلى غاية منتصفه (منتصف شهر ماي) 2018.

**7- أدوات الدراسة:**

سنعتمد في جمع المعلومات على مجموعة من الأدوات و التي تتمثل في المقاييس التالية:

**7-1- مقياس الذكاء الوجداني:**

**7-1-1- وصف مقياس الذكاء الوجداني:**

قام الباحثان فاروق السيد عثمان و محمد عبد السميع سنة 2001 ببناء مقياس الذكاء الوجداني و يعتبر المقياس الأول الذي تم تناوله في البيئة العربية لقياس الذكاء الوجداني، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد، الهدف منه قياس الذكاء الوجداني لدى المتعلمين.

**7-1-2- أبعاد المقياس:** يشتمل المقياس على 58 عبارة صيغت في جمل تقريرية بما يشعر الفرد، و تتوزع على خمسة أبعاد و هي :

**7-1-2-1- المعرفة الإنفعالية:**

وهي تشير إلى القدرة على الإنتباه و الإدراك الجيد للإنفعالات و المشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها و التعبير عنها، و الوعي بالعلاقة بين الأفكار و المشاعر و الأفكار والأحداث. **( زاينة بوجمعة و كميلة عبدات، 2015، ص93).**

**7-1-2-2- إدارة الإنفعالات:**

ويقصد بها القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، و السيطرة عليها، و استدعاء الإنفعالات الإيجابية يسهولة، و كسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية، و تحويلها إلى انفعالات إيجابية و هزيمة القلق و الاكتئاب و ممارسة الحياة بفعالية.

**7-1-2-3- تنظيم الانفعالات:**

وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات و المشاعر و توجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق و استعمال المشاعر و الانفعالات في صنع أفضل القرارات، حتى و إن كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين، و فهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة و كيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى. **( زاينة بوجمعة و كميلة عبدات، 2015، ص93).**

**7-1-2-4- التعاطف:**

ويقصد به قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين و التوحد معهم انفعاليا، و فهم مشاعرهم و انفعالاتهم و الحساسية لاحتياجاتهم، حتى وإن لم يفصحوا عنها، و التناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملا بالانفعالات الشخصية.

**7-1-2-5- التواصل الاجتماعي:**

ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين و ذلك من خلال إدراك و فهم انفعالاتهم و مشاعرهم، و معرفة متى تقود، و متى تتبع الآخرين، و تساندهم و التصرف معهم بطريقة لائقة حتى أنه لا يظهر عليه آثار الانفعال السلبي كالغضب و الضيق.

ويتكون مقياس الذكاء الوجداني من 58 عبارة صيغت في جمل تقريرية بما يحس ويشعر به الفرد. **(زاينة بوجمعة و كميلة عبدات، 2015، ص94)**.

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس على مكوناته الخمسة:

**الجدول رقم(4)**

**المكونات الخمسة لمقياس الذكاء الوجداني**

**وتسميتها و عدد عباراتها و العبارات التي تمثلها**

| | الأبعاد | تسمية البعد | العبارات التي تمثله | عدد العبارات |
|---|---|---|---|---|
| 1 | البعد الأول | المعرفة الانفعالية | 1،2،3،5، 7،8،10،14،49، 51 | 10 |
| 2 | البعد الثاني | إدارة الانفعالات | 11،12،13،16،17،18،26،31،28،50،53،56،4،6،9 | 15 |
| 3 | البعد الثالث | تنظيم الانفعالات | 19،20،21،22،23،24،25،27،29،30،32،58،15 | 13 |
| 4 | البعد الرابع | التعاطف | 33،34،35،37،38،40،41،44،54،55،57 | 11 |
| 5 | البعد الخامس | التواصل الاجتماعي | 36،39،42،43،45،46،47،48،52 | 09 |
| المجموع | | | | 58 |

**7-1-3- طريقة تقدير درجات المقياس:**

يطلب من المستجيب أن يقوم بالإجابة على عبارات المقياس بإعطاء تقدير دقيق وصريح و ذلك على سلم متدرج من **(يحدث غالبا)، (يحدث كثيرا)، (يحدث أحيانا)، (يحدث قليلا)، (يحدث نادرا)** و يوضح أمام هذه التقديرات خمس درجات هي:5،4،3،2، على الترتيب. **(زاينة بوجمعة و كميلة عبدات، 2015، ص95)**.

ويتم تحديد طريقة تقدير الدرجات بحيث تعطى للإجابة **(يحدث غالبا) خمس نقاط (5)**

وللإجابة **(يحدث كثيرا) أربع نقاط(4)**، وللإجابة **(يحدث أحيانا) ثلاث نقاط (3)**، وللإجابة **(يحدث قليلا) نقطتان (2)**، و للإجابة **(يحدث نادرا) نقطة واحدة(1)**.

**جدول رقم (5): يوضح تقديرات إجابات أفراد عينة الدراسة:**

| يحدث غالبا | يحدث كثيرا | يحدث أحيانا | يحدث قليلا | يحدث نادرا |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

ويصحح المقياس بحيث تحتسب درجة كل من المكونات الخمسة على حدة، و تجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية للمقياس. و درجات المكونات الخمس على النحو التالي:

1- **المكون الأول:** المعرفة الانفعالية: تتراوح درجته بين (10- 50 درجة).

2- **المكون الثاني:** إدارة الانفعالات: تتراوح درجته بين (15- 75 درجة).

3- **المكون الثالث:** تنظيم الانفعالات: تتراوح درجته بين (13-65 درجة).

4- **المكون الرابع:** التعاطف: تتراوح درجته بين (11-55).

5- **المكون الخامس:** التواصل الإجتماعي: تتراوح درجته بين (11-55).

وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (9-45 درجة). **(زاينة بوجمعة و كميلة عبدات، 2015، ص95-96)**.

**جدول رقم (6)**

**يوضح الدرجات الكبرى و الصغرى لمقياس الذكاء الوجداني(زاينة بوجمعة و كميلة عبدات، 2015، ص 96) .**

| المكون | عدد العبارات | الدرجة الكبرى التي يمكن الحصول عليها | الدرجة الصغرى التي يمكن الحصول عليها |
|---|---|---|---|
| 1 | 10 | 50 | 10 |
| 2 | 15 | 75 | 15 |
| 3 | 13 | 65 | 13 |
| 4 | 11 | 55 | 11 |
| 5 | 09 | 45 | 09 |
| **المجموع** | **58** | **290** | **58** |

**7-1-4- زمن تطبيق المقياس:**

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عباراته يتراوح بين30 -35 دقيقة و هذا بعد قراءة التعليمات و تقديم المثال التوضيحي. **(زاينة بوجمعة و كميلة عبدات، 2015، ص96)**

**7-1-5- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:**

**7-1-5-1- صدق و ثبات المقياس:**

لقد تم تطبيق مقياس الذكاء الوجاني لفاروق السيد عثمان و محمد عبد السميع و تكييفه على البيئة الجزائرية سنة (2011) من قبل بوشو ذهبية و قيراش فاطمة خلال دراسة تناولت الذكاء الوجداني و علاقته بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث بلغت نسبة إتفاق الأساتذة المحكمين على عبارات المقياس تتراوح بين **87% و 100%.**

بينما بلغ ثبات المقياس 0.94، حيث تشير هذه النتيجة أنه يتميز بثبات عال مما يمكننا من استخدامه في الدراسة الفعلية. **(زاينة بوجمعة و كميلة عبدات، 2015، ص96)**

**7-2- مقياس التوافق الدراسي :**

قام الزيادي بلابل بإعداد المقياس و تطبيقه في بحثه للدكتوراه عام (1964) و ذلك بالاعتماد على اختبار التوافق الدراسي لطلبة الجامعات، إعداد هنري بورو و هو اقرب إلى الاستبيان منه إلى الاختبار و يتكون المقياس من سبعة أبعاد وهي :

- العلاقة بالزملاء، العلاقة بالأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، الاتجاه نحو المدرسة، طريقة الاستذكار، تنظيم الوقت، التفوق الدراسي.

**7-2-1- طريقة تصحيح اختبار التوافق الدراسي:**

يعطى كل سؤال درجة واحدة إذا كانت الإجابة عليه دالة على التفوق الدراسي السوي، وصفر إذا كانت الإجابة عليه دالة على التوافق الدراسي غير سوي، وبالتالي يصنف الاختبار إلى العبارات الايجابية و السلبية، و هي على النحو التالي :

**جدول رقم (7): يوضح عبارات مقياس التوافق الدراسي:**

| الفقرات | البنود | العبارات | |
|---|---|---|---|
| الإيجابية | 1،8،11،13،15،25،28،29،40،42،44،48،53،54،57،60،61،63 ،64،67،70،71. | 1 | 0 |
| السلبية | 2،3،4،5،6،7،9،10،12،14،16،17،18،19،20،21،22،23،24،2 6،27،30،31،32،33،34،35،36،37،38،39،41،43،45،46،47،4 9،50،51،52،55،56،58،59،62،65،66،68،69. | 0 | 1 |

إن مجموع الدرجات التي يتحصل عليها الطالب تدل على درجة توافقه الدراسي، والتي تمثل الدرجة الكلية للاختبار، بذلك تتراوح درجة الاختبار مابين 0 و 73 درجة.

**7-2-2- الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الدراسي :**

**7-2-2-1- صدق مقياس التوافق الدراسي:**

كانت معاملات الارتباط الداخلية بين مقياس فرعي و آخر مع إدخال المجال السابع وهو التفوق الدراسي و ذلك باستخراج المجموع الكلي لدرجات الطالب من كشف رصد الدرجات و قد استخدمت في حساب هذه المعاملات طريقة بيرسون من القيم الخام المباشرة، و كانت معاملات الارتباط على النحو التالي: موجبة و دالة، و لتحقيق صدق المقياس في النسخة المعدلة، قام بلابل بإيجاد درجات الفقرات الفردية مع درجات الفقرات الزوجية و كذا الدرجة الكلية ما بين (0،64) و(0،89) مما يبعث على الاطمئنان لاستخدامه في البحث الحالي.

**7-2-2-2- ثبات مقياس التوافق الدراسي :**

استخدمت طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات، قد بلغت معاملات الثبات للأبعاد الستة على التوالي: (0،287-0،802-0،779-0،881-0،802-0،923)، كما قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي و حصل على قيمة (0،88)، كما قام بحساب معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار و حصل على معامل قيمته تساوي (0،89).

**7-3- مقياس تقدير الذات لبروس آرهير(.Bruss.R.Hair):**

**7-3-1- وصف مقياس تقدير الذات:**

أعد مقياس تقدير الذات الذي تم استخدامه في الدراسة من طرف الباحث بروس آرهير، Bruss.R.Hair عام (1985)، و تكون المقياس من ثلاثين عبارة لقياس ثلاثة أبعاد، افترض "بروس آرهير" أنها تمثل مجالات تقدير الذات و يمكن اعتباره كمقياس عام التقدير الذات لدى التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6-12) سنة فما فوق و هي: تقدير الذات العائلي، تقدير الذات المدرسي، تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء) و الجدول التالي يوضح توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الثلاثة:

**جدول رقم (8): توزيع عبارات المقياس على الأبعاد الثلاثة.**

| تقدير الذات العملي | تقدير الذات المدرسي | تقدير الذات الرفاقي |
|---|---|---|
| 1 | 1 | 1 |
| 2 | 2 | 2 |
| 3 | 3 | 3 |
| 4 | 4 | 4 |
| 5 | 5 | 5 |
| 6 | 6 | 6 |
| 7 | 7 | 7 |
| 8 | 8 | 8 |
| 9 | 9 | 9 |
| 10 | 10 | 10 |

يتبين لنا من خلال هذا الجدول تجانس توزيع بنود المقياس على المقاييس الفرعية للمقياس، إذ بلغ عدد البنود في كل مقياس فرعي (10) بند.

**7-3-2- إعداد تعليمة المقياس :**

تم إعداد التعليمة للإجابة على العبارات، حيث روعي ملائمتها لفئة المستجيبين وتضمنت التعليمة كيفية الإجابة على العبارات حيث توضع علامة علامة (×) أمام رقم العبارة و تحت المستوى الذي ينطبق على المستجيب، كذلك تم توضيح بأن هذا المقياس هو لأغراض البحث العلمي.

و قد تم التأكد من وضوح التعليمة و عباراتها، و التعرف على مدى الدقة في صياغتها والكشف عن غموضها من خلال الدراسة الاستطلاعية التي وزعناها على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي آداب بثانوية بتيزي نتلاثة و ثانوية لعرباس علي بأسي يوسف و ثانويتي دحماني محمد و زعموم محمد ببوغني حيث تبين أن التعليمة و العبارات واضحة و مفهومة لهم سواء من ناحية اللغة أو الصياغة.

وقد تضمنت التعليمة الموزعة على عينة بحثنا المتمثلة في تلاميذ السنة أولى ثانوي آداب ما يلي:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة.

تهدف الجمل التالية إلى التعرف على إحساسك العام وأنت بصحبة زملائك من نفس السن، وأيضا عندما تكون في المنزل و في المدرسة.

من فضلك ضع العلامة (X) أمام الجمل التي ترى أنها تعبر تماما عما تحس به، وحاول أن تجيب على جميع الأسئلة حتى و إن كانت بعض الأسئلة صعبة بالنسبة إليك، و أعلمك أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة، و سوف تبقى إجابتك في سرية تامة.

**7-3-3- كيفية تطبيق المقياس:**

قمنا بعرض مقياس تقدير الذات "لبروس آرهير" أمام تلاميذ السنة أولى ثانوي آداب كل واحد على حدى و يقوم التلميذ بقراءة المقياس و الإجابة بأحد الجمل التالية: اوافق بشدة (تماما)، أوافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة (إطلاقا) و يقوم بوضع الإشارة على الإجابة التي يقدمها، مع العلم أن الزمن المخصص للإجابة على المقياس هو 10 إلى15 دقيقة.

**7-3-4- طريقة تصحيح المقياس:**

يتم تنقيط المقياس على الشكل التالي و ذلك لكل المقاييس الفرعية:

* أوافق بشدة (تماما)..... أربعة (4) نقاط.

* أوافق..... ثلاثة (3) نقاط.

* لا أوافق..... نقطتين (2) نقاط.

* لا أوافق بشدة (إطلاقا) ..... نقطة واحدة (1).

وتجدر الإشارة إلى أن التنقيط ينقلب عندما تكون العبارة مصاغة بطريقة سلبية.

– و تعطى الدرجة الرابعة (04) عندما تكون العبارة إيجابية، و يجيب عليها المفحوص بأنه يوافق بشدة "أوافق بشدة"في حين إذا أجاب التلميذ ب "لا أوافق بشدة" تعطى له درجة واحدة (1) (نقطة واحدة).

– و تعطى الدرجة واحدة (1) نقطة عندما تكون العبارة سلبية، و يجيب التلميذ أنه يوافق بشدة " أوافق بشدة". و تعطى له الدرجة (4) نقاط إذا أجاب التلميذ أنه لا يوافق بشدة "لا أوافق بشدة"

أمثلة:

– المعلمون يتوقعون مني الكثير، هذه العبارة إيجابية، فإن أجاب التلميذ بأنه يوافق بشدة عليها، "أوافق بشدة " تعطى له درجة (4) أربعة نقاط.

– أحس بأني شخص غير مرغوب فيه في المنزل، هذه عبارة سلبية، إذا أجاب عليها التلميذ ب "أوافق بشدة" تعطى له الدرجة (1) نقطة واحدة.

وتتوزع العبارات الايجابية و السلبية لمقياس بروس آرهير" على المحاور بالتساوي، والذي سنشمله في الجدول التالي:

**جدول رقم(9)**

**يوضح طريقة توزيع عبارات مقياس "بروس آرهير"الإيجابية و السلبية:**

| المحاور | نوع العبارات | أرقام العبارات |
|---|---|---|
| محور العائلة | العبارات الايجابية<br>العبارات السلبية | 9-7-5-3-1<br>10-8-6-4-2 |
| محور المدرسي | العبارات الايجابية<br>العبارات السلبية | 9-7-5-3-1<br>10-8-6-4-2 |
| محور الرفاق (الأصدقاء) | العبارات الايجابية<br>العبارات السلبية | 9-7-5-3-1<br>10-8-6-4-2 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(9) أن مقياس بروس آرهير"يحتوي على (15) عبارات إيجابية، و(15) عبارة سلبية و هذا من (30) عبارات إذ يحتوي كل محور أو مقياس فرعي على (05) عبارات إيجابية و (05) عبارات سلبية.

ويتم حساب درجة تقدير الذات للفرد يجمع نتائج المقاييس الفرعية الثلاثة، و تشير الدرجة العالية للمقياس بارتفاع درجة الذات عند الفرد و العكس صحيح أي تشير الدرجة الأدنى إلى انخفاض درجة تقدير الذات لدى الفرد، حيث أدنى درجة هي (30) و أقصى درجة (120)، بمعنى حدود المقياس تقع بين 30 و 120 درجة، و بالتالي يتوقف تصنيف الحالات على حساب توزيع الدرجات، و هذا الجدول يبين ذلك:

**جدول رقم (10): يبين مستويات تقدير الذات لمقياس "بروس آرهير":**

| مستويات تقدير الذات | الدرجات |
|---|---|
| تقدير الذات المنخفض | 30 – 59 |
| تقدير الذات المتوسط | 60 – 89 |
| تقدير الذات المرتفع | 90 – 120 |

نلاحظ من خلال جدول رقم (10) أن عدد مستويات تقدير الذات لمقياس "بروس آرهير" هي ثلاثة و المتمثلة في: مستوى تقدير الذات المنخفض، تقدير الذات المتوسط، تقدير الذات المرتفع، و يتم تشخيص حالة التلميذ حسب هذه المستويات فمثلا: إذا تحصل التلميذ على درجة واقعة بين هاتين الدرجتين 30 – 59 درجة يكون تقديره لذاته منخفض.

**7-3-5- الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات:**

**7-3-5-1- ثبات المقياس:**

يقصد بثبات دقة أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار (أو في مجموعات من الاسئلة المتكافئة أو المتماثلة)، و ذلك عند تطبيقه أكثر من مرة، ما يجعلنا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات **(رجاء محمود أبو علام، 2006، ص463)**.

وقد قام الباحث "بروس آرهير"بحساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق و إعادة التطبيق (Test –restest)، و التي أشارت نتائجه إلى استقرار المقياس، حيث نتج عن هذا معاملات ارتباط تتراوح بين (0.56 و0.65) بالنسبة للمقاييس الفرعية و عن معامل ارتباط يساوي (0.74) بالنسبة للمقياس العام.

فالثبات ضروري للقياس، و لكنه ليس بديلا عن الصدق، و المقياس الذي يعطينا درجة غير مستقرة او غير متسقة، لا يمكن أن يكون صادقا، هذا من ناحية و من ناحية أخرى اذا كانت درجة ثبات الاختبار عالية جدا فهذا ليس دليلا على صدق المقياس، فحسب الباحث

"رجاء محمود أبو علام" فإن انخفاض معامل الثبات يحد من الصدق، و لكن ارتفاع معامل الثبات لا يضمن درجة مرضية من الصدق **(رجاء محمود أبو علام، 2006، ص 464)**.

**7-3-5-2- صدق المقياس:**

الصدق أهم خاصية من خواص القياس، و يشير مفهوم الصدق إلى: " الاستدلالات الخاصة التي تخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها، معناها و فائدتها، و تحقيق صدق القياس معناه تجمع الأدلة التي تؤيد مثل هذه الاستدلالات" **(رجاء محمود أبو علام، 2006، ص 447)**، و يعتبر المقياس صادقا إذا كان يقيس ما وضع لقياسه **(محمد مصطفى زيدان وأحمد محمد عمر، بدون تاريخ، ص 109)**، مع العلم أن هناك عدة أنواع من الصدق، و قد أنتج مقياس تقدير الذات الأصلي ل"بروس آرهير" معامل ارتباط مرتفع ب 0.83 مع كل من اختبار "روزنبرج Rosenberg" و "كوبر سميثCooper Smith " مما يشير إلى وجود صدق تجريبي واضح.

**8- الأساليب الإحصائية المستعملة:**

لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق و الأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة النبي يقوم بها، لكونها قادرة على تفريغ البيانات تفريغا إحصائيا ثم تفسيرها.

وإن اعتماد الباحث على الإحصاء يقوده إلى الأسلوب الصحيح و النتائج السليمة **(محمد السيد، 1970، ص 74)**.

أما في الدراسة الحالية، فبعد جمع البيانات، ثم فرزها و تفريغها في جداول قصد معالجتها إحصائيا باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) المتضمن العديد من الاجراءات الإحصائية الشائعة، و التي تتيح للباحث تحليل العلاقة بين متغيرين أو أكثر، و قد مكننا البرنامج من تحليل بيانات الدراسة بالأدوات الإحصائية التالية:

**8-1- معامل الارتباط بيرسون(Pearson):**

يعتبر معامل الارتباط بيرسون من أهم اختبارات الدلالة و أكثرها استعمالا لسهولة إجرائه، فهو يفيد في تقدير مدى الترابط بين المتغيرات س و ص، بحيث كلما اقترب معامل الارتباط بيرسون من (+1) يقال بأن هناك ارتباطا طرديا موجبا و بالعكس إذا اقتربت القيمة من(-1) فيقال بأن هناك ارتباطا عكسيا سالبا، أما إذا اقتربت القيمة من (0) فيقال أن الارتباط ضعيفا. **(مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص 78).**

وقد استعمل معامل الارتباط في بحثنا لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات الذكاء الوجداني و درجات التوافق الدراسي و درجات تقدير الذات.

**8-2- اختبار T للفروق لعينتين مستقلتين (Independent Sample Ttest):**

يستخدم غالبا عندما يتعلق الأمر باختيار فرضية بديلة حول الفروق المشاهدة بين عينتين أو أكثر، و يستخدم من أجل معرفة احتمال حدوث مثل تلك الفروق في المجتمع الإحصائي **(عبد الحميد البلداوي، 2007، ص 209).**

وقد تم استخدام هذا الاختبار في دراستنا لاختبار الفروق بين الجنسين في متغير الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي.

**8-3- المتوسط الحسابي:**

المتوسط الحسابي لقيم متغير ما، هو مجموع قيم ذلك المتغير، مقسوما على عدد هذه القيم، فهو معلومة رقمية ن تتجمع حولها سلسلة من القيم، يمكن من خلالها الحكم على بقية قيم المجموعة **(محمد بوعلاق، 2009، ص40).**

وقد مكننا استخدام المتوسط الحسابي في الدراسة الحالية، من معرفة مستويات الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي آداب، إلى جانب تحديد طبيعة الفروق في اختبار "ت".

**8-4- الانحراف المعياري:**

هو مقياس للتشتت و هو الجذر التربيعي للتباين، و يفضل استخدامه بدلا من التباين، لأن وحدة القياس فيه متساوية لوحدة القياس الأصلية، و بالتالي يمكن التفكير فيه كمتوسط للمسافات بين القيم و المتوسط الحسابي. و يعد من أهم مقاييس التشتت استعمالا **(محمد بوعلاق، 2009، ص 63)**، و قد ساعدنا الانحراف المعياري في معرفة طبيعة تشتت القيم و مدى تجانسها.

**8-5- النسب المئوية:**

تستخدم النسب المئوية في العادة من التكرار، حيث تبين نسبة كل فئة من المجموع الكلي **(محمد عبيدات و آخرون، 1999، 117)**.

تمت الاستعانة بالنسب المئوية في الدراسة الحالية لتوضيح توزيع أفراد العينة حسب مختلف المتغيرات (الجنس، السن ....).

## الفصل السابع: عرض و تفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

1- عرض نتائج الدراسة.

- عرض نتيجة الفرضية الأولى.

- عرض نتيجة الفرضية الثانية.

- عرض نتيجة الفرضية الثالثة.

2- تفسير نتائج الدراسة.

- تفسير نتيجة الفرضية الأولى.

- تفسير نتيجة الفرضية الثانية.

- تفسير نتيجة الفرضية الثالثة.

الاستنتاج العام.

التوصيات و الاقتراحات.

خاتمة.

**تمهيد**

يتضمن هذا الفصل عرض و تفسير نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة و لأغراض تحليل النتائج و اختيار فرضيات الدراسة استخدمنا الأسلوب الإحصائي الوصفي و المتمثل في المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و أسلوب الإحصاء الاستدلالي.

والمتمثل في معامل ارتباط بيرسون (r) و اختبار (t) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية.

**أولا: عرض نتائج الدراسة:**

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة الميدانية في ضوء الفرضيات التي تم صياغتها سابقا.

**1- عرض نتيجة الفرضية الأولى:**

نعرض نتيجة العلاقة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي انطلاقا من نتائج تطبيق مقياس فاروق عثمان و عبد السميع و مقياس هنري برو و ذلك للإجابة على الفرضية الأولى التي تنص على أنه:

" توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة".

و للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني و في التوافق الدراسي كما هو موضح في الجدول (11).

**الجدول رقم (11): يمثل العلاقة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي.**

| البيانات الاحصائية / المتغيرات | العينة | قيمة الدلالة الإحصائية ل "r" (قيمة الدالة المحسوبةsig ) | قيمة معامل الارتباط ( r) | مستوى الدلالة المعتمدة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الوجداني / التوافق الدراسي | 100 | 0,03 | 0،20 | 0,05 | دالة |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (R) قدرت($r=0.20$ ) و أن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي ($Sig=0.03$) و هي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$). أي أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.

**2- عرض نتيجة الفرضية الثانية:**

نعرض نتيجة العلاقة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات انطلاقا من نتائج تطبيق مقياس فاروق عثمان و عبد السميع و مقياس بروس آرهير و ذلك للإجابة على الفرضية الثانية التي تنص على أنه:

" توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة "

و للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني و في تقدير الذات كما هو موضح في الجدول (12).

**جدول رقم (12): يمثل العلاقة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات.**

| البيانات الاحصائية / المتغيرات | العينة | قيمة الدلالة الإحصائية ل "r" (قيمة الدالة المحسوبة sig ) | قيمة معامل الارتباط ( r) | مستوى الدلالة المعتمدة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الوجداني / تقدير الذات | 100 | 0,00 | 0,30 | 0,01 | دالة |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون (R) قدرت(r=0.30) و أن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي ( Sig=0.00) و هي أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha$=0.01). أي أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب.

**3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة:**

نعرض نتيجة الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي انطلاقا من نتائج تطبيق مقياس الذكاء الوجداني ل فاروق عثمان و عبد السميع، و ذلك للإجابة على الفرضية الثالثة التي تنص على أنه:

" توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الجنسين لدى أفراد عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (13).

**الجدول رقم (13) : يمثل الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني.**

| البيانات الاحصائية / المتغيرات | | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة "T" | قيمة الدلالة المحسوبة " sig "T | مستوى الدلالة المعتمدة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الوجداني | ذكور | 40 | 184,30 | 22,03 | 0,56 | 0,10 | 0,91 | 0,05 | غير دالة |
| | اناث | 60 | 184,86 | 30,50 | | | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن قيمة المتوسط الحسابي للتلاميذ الذكور المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي آداب فيما يخص الذكاء الوجداني قدرت ب 184.30، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للتلاميذ للإناث المتمدرسات في السنة الأولى ثانوي آداب ب =184.86، أي بفرق قدر ب=0.56 ، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنها غير دالة لأن قيمة T=0.10 جاءت غير دالة إحصائيا لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي0.91=Sig أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة( $\alpha$=0.05)، و هذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب باختلاف الجنس.

**ثانيا: تفسير نتائج الدراسة:**

**1- تفسير نتيجة الفرضية الأولى:**

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الأولى الموضحة في الجدول رقم (11) وجود علاقة دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي، و هذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة دراستنا.

وتظهر العلاقة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي في مواجهة التلاميذ من خلال المرحلة الثانوية العديد من الأعباء الأكاديمية مما يحتم عليهم اتقان بعض المهارات الأكاديمية اللازمة التي ستؤهلهم لمواجهة مطالب الدراسة المتلاحقة و كثيرا ما يواجه التلاميذ عددا من المواقف و المشكلات الضاغطة التي تسبب لهم توترا في حالاتهم النفسية

والدراسية معا، و هذا يتطلب تدريب التلاميذ على كيفية استخدام العمليات اللازمة لتنظيم هذه الانفعالات و ضبط توقيت استخدامها، و يستطيع المعلمون تنمية مهارات ضبط النفس لدى التلاميذ الذي يستبعد السلوك الغير الفعال. فقد أشار توميتا إلى أن الانفعالات تكون مسهلة للتعلم أو تكون عقبة في طريق الكثير من الطلاب القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يستطيعون تأدية العمل المدرسي بفعالية، إذن فإن الانفعالات مساعدة على تحقيق التحصيل الدراسي الجيد و بالتالي تحقيق التوافق الدراسي.

فباعتبار أفراد عينة دراستنا تتمثل في تلاميذ السنة الاولى ثانوي و التي تعتبر مرحلة انتقالية بالنسبة لهم فهم بحاجة كبيرة لتنمية الذكاء الوجداني لديهم ما يساعدهم على تحقيق التوافق الدراسي، و حسب نتائج الفرضية الأولى استي أظهرت وجود علاقة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب، فهي توافق نتيجة دراسة **أديمو Adeyemo (2005)** التي كان غرضها هو معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني و توافق الطلاب عند الانتقال إلى المدرسة الثانوية، و اعتمدت الدراسة على البحث الوصفي المسحي، حيث يكون الذكاء الوجداني متغيرا مستقلا و التوافق تابعا و استخدمت لجمع البيانات من المشاركين أداتين إحداهما لقياس الذكاء الوجداني و أخرى لقياس التوافق، حيث أظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي، و وجد أيضا أن تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالبات أدت إلى توافق مدرسي كبير في تلك المرحلة الانتقالية و أنه توجد فروق في التوافق تبعا لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني.

انطلاقا من هذه الدراسة نرى بأنه من الضروري تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ وذلك من خلال برامج مختلفة مثلا برنامج التدخل الارشادي للتخفيف من صدمة الانتقال إلى المرحلة الثانوية. و ينبغي أن تستهدف تلك البرامج مشاكل التوافق الأكاديمية والاجتماعية و المسائل التنظيمية و تصورات التلاميذ، و رهاب المدرسة، و الصدمات الأخرى للمراحل الانتقالية و ذلك لتحقيق توافق مدرسي جيد.

إلا أن نتيجة دراستنا الحالية تخالف العديد من الدراسات السابقة من بينها دراسة **الجندي (2006)** بالنسبة لعينة المتفوقين من حيث عدم وجود علاقة اتباطية ذات دلالة احصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ودرجات التحصيل الدراسي لأفراد عينة الطلبة الموهوبين

جميعهم باستثناء بعد ادارة الضغوط، و ذلك كون مهارة التكيف تتضمن ادراكا للواقع والمطابقة بين الخبرات لانفعالية مع ما هو موجود موضوعيا أو الابتعاد عن المغالاة في الخيالات و الأوهام و المرونة و الرغبة في حل المشكلات بدلا من تجنبها و التفكير المنهجي المنظم، و هذه الأمور كلها من خصائص الأشخاص المتفوقين.

فكما يرى جولمان أن الوصول إلى النجاح يبدأ بالقدرة العقلية و لكن لا يكفي وحده لتحقيق التفوق و التميز، إذ لا بد من وجود الكفاءة الانفعالية أيضا لضمان الاستفادة من قدراتنا العقلية و المعرفية إلى أقصى درجة ممكنة.

2 – **تفسير نتيجة الفرضية الثانية:**

تبين النتيجة الإحصائية الثانية الموضحة في الجدول رقم (12) وجود علاقة دالة إحصائيا بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الوجداني و تقدير الذات، و هذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية حيث تحققت على مستوى عينة دراستنا.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها سكوت **Schutt (2002)** و التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات ، و تكونت عينة الدراسة من
(50) فردا من الممرضين و طلاب الجامعة في الشمال الغربي للولايات المتحدة الأمريكية وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات.

كما نجد الدراسة التي قام بها الباحث **عبد العظيم سليمان المصدر (2007)** حول العلاقة بين الذكاء الوجداني و مجموعة من المتغيرات الانفعالية التي تمثلت في وجهة الضبط و تقدير الذات و الخجل، و قد تكونت عينة الدراسة من (219) طالبا و طالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية جامعة الأزهر غزة، و أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مرتفعي الذكاء الوجداني و منخفضي الذكاء الوجداني في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، و هذا ما يدل على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات.

كذلك ما توصلت إليه دراسة **ديران و آخرون (2001)** بهدف التتنبؤ بالإحتراق النفسي والأكاديمي من خلال الذكاء الوجداني و الضغوط و فعالية الذات حيث شملت العينة (200) طالبا، طبق عليهم النسخة الاسبانية من مقياس الذكاء الوجداني و مقياس فعالية الذات و مقياس الاحتراق النفسي و الاكاديمي، و أظهرت النتائج أن سمة الذكاء الوجداني تنبأ بمستوى الاحتراق النفسي و وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني و فعالية الذات.

في هذا الصدد دائما نجد دراسة **أماني صالح (2004)** التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على فعالية الذات و الدافعية للانجاز و التكيف لدى 60 مراهقة من طالبات الاولى ثانوي تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين تجريبية و ضابطة، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني و مقياس فعالية الذات و اختبار الدافع للانجاز و مقياس التوافق النفسي، و تم تطبيق البرنامج لمدة 9 أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا وأسفرت النتائج عن استمرار التأثير الإيجابي لنمو الذكاء الوجداني في القياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، كما أوضحت النتائج التأثير الايجابي للبرنامج على نمو الشعور بالتوافق النفسي و الفعالية العامة للذات و الدافع للانجاز فالذكاء الوجداني يعكس من خلال قدرة الفرد على ادراك مشاعره و فهم مشاعر الآخرين فكلما كانت لدى الفرد قدرة على معرفة مشاعره و ادراك ذاته و على عقد صلات اجتماعية مع الآخرين و الاندماج معهم في جو من الألفة و المودة كلما يكون ذكيا من الناحية الاجتماعية أو لديه ذكاءا وجدانيا و بذلك يشعر الفرد بثقته بنفسه و بتحقيق ذاته.

### 3- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الثالثة الموضحة في الجدول رقم (13) عدم وجود فروق بين الجنسين في درجة الذكاء الوجدان لدى أفراد عينية الدراسة، و هذه النتيجة لا تسير في اتجاه توقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة دراستنا.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة **ليندلي (2001)**، حول الذكاء الوجداني حيث ترى أن باعتبار كل فرد يتميز بذكاء وجداني فبطبيعة الحال لديه القدرة على

الفهم و الاستيعاب و التكيف بسرعة و هذا ما يمكن أن يؤدي إلى عدم وجود فروق بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، فكل من الجنسين يتميزون بمجموعة من الصفات الشخصية و المهارات الاجتماعية و الوجدانية التي تمكنهم من فهم مشاعر و انفعالات الآخرين، و من ثم يكونون أكثر قدرة على ترشيد حياتهم النفسية و الاجتماعية و مشوارهم الدراسي و ذلك انطلاقا من هذه المهارات، كما يتميز كل من الجنسين في الذكاء الوجداني بالمودة و الاحترام و على حل المشكلات و ضبط المزاج و هذا يساعد كثيرا على تحقيق التوافق مع الزملاء و الأساتذة، و كذا تحقيقه مع المواد الدراسية، فقد أسفرت نتائج دراسة ليندلي أنه لا توجد فروق دالة بين الجنسين في درجة الذكاء الوجداني.

أما على الصعيد العربي، فنجد دراسات عديدة حول متغير الذكاء الوجداني من بينها دراسة **عبد العالي عجوة(2002)** التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بكل من الذكاء المعرفي و التحصيل الدراسي و التوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، و قد أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الطلبة ذوي التخصصات العلمية و الطلبة ذوي التخصصات الانسانية في الذكاء الانفعالي، و لم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق بين الجنسين في متغير الذكاء الانفعالي.

إلا أن نتيجة دراستنا الحالية تخالف نتائج مجموعة من الدراسات السابقة مثل **دراسة العلوان (2011)** من أن الإناث قد حصلن على درجات أعلى في مجال الذكاء الوجداني مقارنة بالذكور، كذلك دراسة **جولمان(Goleman ,2000)** حيث أشار إلى أن المئات من الدراسات قد انتهت إلى أن الإناث أكثر تعاطفا من الذكور بسبب قدرتهن على قراءة المشاعر الدفينة لشخص آخر من تعبيرات وجهه و نبرة الصوت، وغيرها من لغة الإشارة كما أشار جولمان إلى أن **بودي (Lesie Brody)** و **جوديث هول (Judith Hall)** قامتا بتلخيص بحث حول الاختلاف في العواطف بين الجنسين، و توصلا إلى أن البنات يتطورن في اللغة بسهولة و سرعة عن الذكور، و هذا ما يجعل البنات أكثر حدة في إظهار مشاعرهن، و أكثر مهارة من الذكور في استخدام الكلمات ليكشفن ردود الأفعال العاطفية. ودراسة **المصدر (2007)** الذي أشار إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي و كانت الفروق لصالح الذكور.

ولقد خالفت أيضا نتائج دراستنا نتائج دراسة **مارثر و جورج** التي أشارت إلى متغيرات الدراسة (التحصيل الدراسي، و الجنس) في أبعاد الذكاء الانفعالي (التعاطف، إدارة المشاعر وتدبير العلاقات و الإنخراط بها، و ضبط النفس) كان ضعيفا، و توصلت إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في كل من تدبير العلاقات و الانخراط و التحصيل الدراسي لصالح الذكور. إلى جانب دراسة **أحمد العلوان (2010)** حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية و أنماط التعلق لدى طلبة الجامعة، حيث تكونت عينة الدراسة من (475) طالبا و طالبة، إذ أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور و الإناث.

**الاستنتاج العام:**

نستنتج من خلال هذه الدراسة أن الذكاء الوجداني من السمات المهمة جدا في حياة التلاميذ السنة الأولى ثانوي، لتحقيق الصحة النفسية و التوازن الانفعالي، و كذا تحقيق التوافق والنجاح في الحياة المهنية و الدراسية و تطوير نظرة ايجابية واقعية اتجاه الذات إلى جانب أهمية التوافق الدراسي الذي يتأثر بالوظائف العقلية و الوجدانية و المدرسية. كذلك أهمية سمة تقدير الذات من خلال التقييم الايجابي للذات و تحقيق التوافق النفسي و الاجتماعي والمدرسي.

وقد توصلنا من خلال النتائج إلى:

* تحقق الفرضية الأولى للدراسة التي مفادها، توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب، و يظهر ذلك في حث تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب على التصرف بإيجابية و حسن استخدام الانفعالات من تركيز الانتباه و تيسير عملية التفكير بطريقة أكثر عقلانية في التخطيط و اتخاذ القرارات في حياتهم، فيكتسون بذلك اتجاهات ايجابية نحو الدراسة و التحصيل و تكوين علاقات جيدة مع المعلمين و الزملاء و هذا ما يحقق لديهم تحصيل و توافق دراسي جيدين.

* تحقق الفرضية الثانية للدراسة التي مفادها، توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب، و يعود ذلك إلى كون الذكاء الوجداني و تقدير الذات كفائتين إيجابيتين تشتركان في مساعدة و حث تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب على مراقبة سلوكاته، و تنظيم انفعالاته، و التحكم في عواطفه، بحيث يراعي فيها التعامل الفعال مع ذاته و مع غيره، إلى جانب تحليهم بقدر من الثقة بالنفس التي تظهر من خلال المواجهة و عدم التردد، بالإضافة إلى التصرف بمهارة و التفكير بإيجابية و حسن تقدير الذات، كما أن كل من الذكاء الوجداني و تقدير الذات يساهمان في تهدئة النفس، وهزيمة القلق و الاكتئاب و ممارسة الحياة بشكل فعال، و بالتالي تحقيق النجاح في كل المجالات.

* عدم تحقق الفرضية الثالثة للدراسة التي مفادها، هناك فروق دالة إحصائيا في درجة الذكاء الوجداني تعزى لنوع الجنس (ذكور – إناث) و يمكن أن تعزى الأسباب إلى تمتع كلا

الجنسين بقدر متساوي من الكفاءات الوجدانية، و هذا ما يتجلى في تعاملهم مع الآخرين وفي علاقاتهم الاجتماعية و هذا راجع إلى تساوي أساليب التنشئة الاجتماعية و المعاملة الوالدية لكل من الذكور و الإناث و إلى تقارب الظروف و الخبرات التي يمرون بها، إلى جانب خصائص مرحلة المراهقة التي يمر بها كلا الجنسين.

هذا، و قد توصلنا من خلال ملاحظاتنا الميدانية عند إجراء الدراسة الاستطلاعية، وكذا الدراسة الأساسية إلى مايلي :

– أن تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب في حاجة ماسة إلى دراسات تتناول مختلف مشاكلهم وانشغالاتهم، و قد لاحظنا أن مشكلاتهم الانفعالية و العاطفية تحتل الصدارة، حيث تجاوب أفراد العينة مع موضوع دراستنا، يدل على أنهم بحاجة إلى مثل هذه المواضيع لفهم ذواتهم ومعرفة حالتهم و حل مشاكلهم.

– لاحظنا غموض مفهوم الذكاء الوجداني بين أوساط التلاميذ، حيث تساءلوا عن معناه وأبدوا رغبتهم في تعلم مهارات الذكاء الوجداني لتطوير وتنمية مهاراتهم الوجدانية والاجتماعية إلى جانب رغبتهم في تحسين مستواهم التحصيلي و تحقيق التوافق الدراسي و الرفع من مستوى تقدير الذات لديهم.

– اهتمام التلاميذ بمعرفة نتائجهم على المقاييس، لتقييم أنفسهم، و استفسارهم عن سبل تنمية مستوياتهم في كل من الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي و تقدير الذات.

وما يمكن أن نستخلصه من هذه الدراسة، أن الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي و تقدير الذات مهمة جدا، و تتأثر بعوامل عديدة و متشعبة، لذا يجب اجراء دراسات حول هذه المواضيع لكشف أهم المتغيرات و العوامل التي تؤثر في اكتسابها وطرق تطويرها وتنميتها لدى الفرد.

**الخاتمة:**

يعد موضوع الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي و تقدير الذات من مواضيع الساعة وذلك للأهمية البالغة التي تحظى بها الانفعالات و العواطف في الوقت الراهن، حيث تزايد اهتمام الباحثين بدراسة الحياة الانفعالية و الوجدانية للإنسان من ناحيتها الإيجابية و هذا يتجلى في مختلف الأبحاث و الدراسات التي يسعى من خلالها العلماء و الباحثون إلى فهم الإنسان و دوافعه، إلى جانب معرفة خصائصه و سماته الانفعالية و كذا طرق تنمية المهارات و السمات الايجابية لديه.

هذا ما دفعنا لدراسة موضوع الذكاء الوجداني و علاقته بالتوافق الدراسي و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، حيث اخترنا كعينة دراستنا الأساسية تلاميذ السنة الأولى ثانوي في كل من ثانوية تيزي نتلاثة بواضية وثانوية لعرباس علي بأسي يوسف دائرة بوغني وكذا ثانويتي دحماني محمد و زعموم محمد المتواجدتان كذلك بدائرة (بوغني).

انطلقت دراستنا من ثلاث فرضيات أساسية، و اتبعنا الخطوات المنهجية اللازمة لاختبار صحة هذه الفرضيات، حيث قمنا في البداية بدراسة استطلاعية بغرض التأكد من مدى صلاحية و مناسبة الأدوات لدراستنا و التي تمثلت في مقياس الذكاء الوجداني للباحثان فاروق السيد عثمان و محمد عبد السميع و مقياس التوافق الدراسي لهنري بورو و كذا مقياس تقدير الذات لبروس آرهير، و بعد التأكد من أن هذه المقاييس ذات صدق و ثبات عالي، قمنا بإجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها (100) تلميذا و تلميذة (40 ذكور و60 إناث) من تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب. و بعد جمع البيانات اللازمة، قمنا بتنظيمها و تفريغها في جداول إحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي (Spss) الذي مكننا من اختبار الفرضيات باستخدام معامل الارتباط بيرسون (R) و اختبار (T) للفروق بين عينتين مستقلتين، و من خلاله توصلنا إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا و موجبة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05).

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا و موجبة بين الذكاء الوجداني و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.01).
- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث في درجة الذكاء الوجداني عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05).

وعليه، يمكن القول بأن فرضيات دراستنا قد تحققت، ما عد الفرضية الثالثة، أي أن للذكاء الوجداني علاقة بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي شعبة آداب، و هذه العلاقة موجبة بمعنى، كلما ازداد مستوى ذكاء التلميذ وجدانيا، ازداد توافقه الدراسي.

كما تبين أيضا من خلال نتائج دراستنا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات و معنى ذلك كلما ازداد الذكاء الوجداني لدى التلميذ، ازداد تقديره لذاته.

بالإضافة إلى عدم وجود اختلاف بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب في مستوى الذكاء الوجداني تبعا لنوع الجنس (ذكور/ إناث).

وتبقى هذه النتائج نسبية، في حدود عينة دراستنا و أدواتها و كذا مكان و زمن إجراءها.

وخلال إجرائنا لهذه الدراسة، لاحظنا قلة الدراسات التي تناولت موضوع دراستنا سواء من ناحية العلاقة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي أو من ناحية علاقته بتقدير الذات.

وأخيرا نرجوا أن تساهم هذه الدراسة و لو قليلا في إثراء معلومات الطالب في علم النفس وما يتعلق بموضوع علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق الدراسي و تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي آداب و الذي يمكن على أساسه التطرق إلى دراسات أخرى مكملة و ذلك بدراسة متغيرات أخرى كعلاقة الذكاء الوجداني بالمهارات الاجتماعية و كعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي و هذا للوصول إلى دراسات تفيد الجميع.

**قائمة المراجع:**


- أديب الخالدي (2002)،" **في الصحة النفسية"**، الدار العربية للنشر والتوزيع، المكتبة الجامعية،الطبعة الأولى.

- فتحي محمد الزيات،(2001)،**"علم النفس المعرفي"** ، دار النشر للجامعات، مصر

-أحمد محمد الزغبي ،(2001)، **علم النفس النمو والطفولة والمراهقة الأسس النظرية للمشكلات و سبل معالجتها**،دار زهران للنشر و التوزيع،الأردن،بدون طبعة.

-أسعد يوسف ميخائيل(1997)،**"الثقة بالنفس"**،دار النهضة،القاهرة،مصر.

-الدسوقي مجدي محمد،(2005)،**دراسات في الصحة النفسية**،مكتبة الأنجلو المصرية.

-الديدي عبد الغني،(1985)،**التحليل النفسي للمراهقة و المراهقة و حقائقها الأساسية**،دار الفكر اللبناني،بيروت،الطبعة الأولى.

-الشناوي محمد محروس، (1994)،**نظريات الإرشاد و العلاج النفسي**،دار الغربي،مصر.

-أمل محمد حسونة،(2004)،**علم نفس النمو**،الدار العلمية للنشر و التوزيع، القاهرة،بدون طبعة.

-إنجلر بربرا(2001)،**"مدخل إلى نظريات الشخصية"**،دار الحارثي للطباعة و النشر الطائف،السعودية،ترجمة فهد بن دليم.

-بدر إبراهيم الشيباني،(2000)،**سيكولجية النمو(تطور النمو من الإخصاب إلى المراهقة)** مركز المطبوعات و التراث و الوثائق،الكويت.

-جابر عبد الحميد جابر(1990)،**"نظريات الشخصية ديناميات النمو و طرق البحث و التقويم"**،القاهرة،دار النهضة العربية.

-حامد عبد السلام زهران،(1995)،**علم النفس –الطفولة و المراهقة**-عالم المكتبة القاهرة،مصر،الطبعة الخامسة

-حسيب محمد حسيب،(2007)،**فعالية برنامج إرشادي لتنمية الثقة بالنفس و نقص إضطراب اللجلجة في الكلام لدى الأطفال في المرحلة الإبتدائية**،رسالة ماجستير،كلية التربية،مكة المكرمة.

-حمام فادية كامل،(2002)،**مشكلات الأطفال السلوكية و التربوية و كيفية مواجهتها و معالجتها من منظور إسلامي**،الرياض،دار الأزهر.

-خليل ميخائيل عوض،(2003)، سيكولوجية الطفولة و المراهقة، توزيع مركز الاسكندرية

-خولة عبد الله السبتي،(2004)،**مشكلات المراهقة المدرسية و الإجتماعية(دراسة وصفية على عينة من الطالبات السعوديات)**،رسالة ماجستير،الرياض

-رمضان محمد القذافي،(2000)،**علم النفس-الطفولة و المراهقة**-المكتب الجامعي،الحديث الإسكندرية.

-صالح حسين الداهري وآخرون،(1999)، الشخصية والصحة النفسية، دار المسير للنشر للتوزيع والطباعة، عمان أردن، الطبعة الأولى.

الطبعة الأولى.

-عبد الرحمان العيسوي،(1995)،علم نفس النمو،دار المعرفة الجامعية،بيروت

-عبد الرحمن العيسوي، (بدون سنة)، **"دراسات في علم النفس الاجتماعي"**،دار النهضة العربية،بيروت، لبنان.

-عبد العزيز أبو جادو،(2001)،**علم النفس التربوي**،دار المسيرة،عمان ،الأردن.

-فؤاد البهي السيد،(1977)،**الأسس النفسية للنمو**،دار الفكر العربي للطباعة و النشر.

للكتاب، بدون طبعة

-لويس كامل مليكة،(1989)،**سيكولوجية الجماعات و القيادة**،الجزء الأول،الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،مصر.

-ليندة لفياد جيل،(2005)،**الثقة الفائقة**،إصدارات مكتبة الجرير،جدة ،السعودية.

-ماهر أحمد،(2003)،**السلوك التنظيمي مدخل لبناء المهارات**،الدار الجامعية و النشر و التوزيع،الإسكندرية.

-محمد أبو هاشم،(2003)،**مؤشرات التحليل البعدي لبحوث فاعلية الذات في ضوء نظرية باندورا**،الرياض،مركز بحوث كليةالتربية،جامعة الملك سعود.

-محمد عادل عبد الله**(2000)**،**"بعض الخصائص النفسية المرتبطة بالعزلة الإجتماعية بين الشباب الجامعي،دراسات في الصحة النفسية"**،دار الرشاد،القاهرة،مصر.

-محمد عادل عبد الله،(1997)،**مقياس الثقة بالنفس**،مكتبة الأنجلو مصرية،القاهرة،مصر.

-محمد عبيدات،(1999)، **منهجية البحث العلمي**، القواعد و المراحل والتطبيقات،دار وائل للنشر، عمان.

-محمد مصطفى زيدان،(1975)،**النمو النفسي للطفل و المراهق**،منشورات الجامعة الليبية الطبعة الأولى.

-مصطفى فهمي،(1991)،**مشكلات الطفولة و المراهقة**،دار الفكر العربي،الطبعة الأولى.

-مصطفى فهمي،(1997)،**الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف**،دار العلم،مؤسسة فرانكلين للطباعة و النشر.

-مفتاح محمد عبد العزيز(2010)،**"مقدمة في علم نفس النمو"**،دار وائل للنشر عمان الطبعة الأولى.

-مقدم عبد الحفيظ،(2003)،**الإحصاء و القياس النفسي التربوي**،الطبعة الثانية،ديوان المطبوعات الجزائرية،الجزائر.

-مقدم عبد الحفيظ،(2003)،**الإحصاء و القياس النفسي التربوي**،الطبعة الثانية،ديوان المطبوعات الجزائرية،الجزائر.

-يوسف الأقصري،(2001) ،**الثقة بالنفس**، دار الطائف، القاهرة،الطبعة الأولى.

**الرسائل الجامعية:**

-الجاسر البندري عبد الرحمان محمد،(2007)،**الذكاء الإنفعالي و علاقته بكل بفعالية الذات و الرفض و القبول الوالدي لدى عينة من طلاب و طالبات جامعة أم القرى**،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى،مكة المكرمة.

-العتيبي بندرين محمد حسن،(2008)،**إتخاذ القرار و علاقته بكل من فاعلية الذات و المساندة الإجتماعية**،رسالة ماجستير، جامعة أم القرى،السعودية.

-المفرجي سالم محمد،(2008)،**الثقة بالنفس و حب الإستطلاع و الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلاب و طالبات المرحلة الثانوية**،خطة بحث مقدمة لقسم علم النفس لنيل الدكتورا في علم النفس،جامعة أم القرى،مكة المكرمة.

-الوشيلي وداد،(2007)،**الثقة بالنفس و بعض سمات الشخصية لدى عينة من الطالبات المتفوقات دراسيا و العاديات في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة**،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى،مكة المكرمة.

-جمانة برهان محمود و شرادقة ماهر تيسير،(2003)،**الفروق الفردية في مستوى فاعلية الذات لدى عينة من الطلبة المعوقين في جامعة اليرموك**،رسالة ماجستير في التربية الخاصة،الطائف،السعودية.

-داود شفيقة،(2012)،**الثقة بالنفس و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي (دراسة مقارنة بين المتفوقين و المتأخرين دراسيا)بثانويات ولاية تيزي وزو**،رسالة ماجستير.

-قريشي فيصل،(2010)،**التدين و علاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية و القلبية**،رسالة ماجستير،باتنة،الجزائر.

-منال السقاف،(2008)،**الثقة بالنفس و انفعال الغضب لدى عينة من طلاب و طالبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة**،رسالة ماجستير ،جامعة أم القرى

-نفين عبد الرحمان،(2011)،**قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات و مستوى الطموح لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة**،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الأزهر.

**المجلات:**

-باخوم رأفت عطية،(2004)،**الانفصال النفسي عن الوالدين و علاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب كلية التربية بجامعة المينا**،مجلة البحث في التربية و علم النفس،مصر،جامعة -المينا.

-عطاف أبو غالي،(2012)،**فعالية الذات و علاقاتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية،جامعة الأقصى،المجلد العشرين.

-علاء محمود الشعراوي، (2000)،فعالية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة العدد 44

**المراجع باللغة الأجنبية:**

Bandura, Albert (1986): **Social Foundations of Though and Action. New Jersey:** Prentice Hell, Inc. Englewood cliffs.

Bandura. Albert (1997), **self- efficacy: the Exercise afeontrol,** W.H. freeman, New work.

-Bandura Albert,(1977),**self efficacy ,**toward a unifying theory of behavioral change psychological review .

-Bandura Albert, (1989),Human agency in, social cognitiv theory amirecain psychologist.

-Dubrin ,A,J,(1994**), leadership ,Reseacer findinfs practice &skills,**houghton Miflin company,Boston**.**

-Ellen, L., (2006**): Inviting Confidence in School: Invitation as a Critical Source Of the Academic Self-Efficacy Beliefs Of Entering School Students,** Journal Of Invitational Therapy and Practice ,Vol.

-Schwarzer,R,(1994),**optimistic kompeten zerwartung :zurerfassung Einer persson Ellen Bewaeltigang sressource diagnostic** ,Helf 2,401,05,123 Geottingen.

-Zemmerman,B.J,(1990),**Self regulated and academic Achienvement,An over view** ,Journal of Education psychologist

Elizabet,B & hurirck,(1990),**La psychologie de développement ,Mc graw Hill,** Pupliliching company New Delhi

الملحق رقم (1)

_مقياس الذكاء الوجداني_

فاروق العثمان و عبد السميع (2001)

التعليمة:

في إطار إعداد بحث علمي ، حول موضوع الذكاء الوجداني أضع بين يديكم هذا المقياس الذي يتكون من مجموعة من العبارات ، بهدف الإجابة عليها بوضع علامة (x) في الخانة التي تراها مناسبة.

نرجو أن تقرأ كل عبارة بدقة ، و أن تجيب على كل عبارات المقياس دون استثناء.

شكرا لمساعدتكم

البيانات الشخصية:

السن:

الجنس: ذكر( ) أنثى( )

القسم:

الثانوية

| الرقم | المفردات | يحدث غالبا | يحدث كثيرا | يحدث أحيانا | يحدث قليلا | يحدث نادرا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | استخدام انفعالات ايجابية في قيادة حياتي. | | | | | |
| 02 | تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي. | | | | | |
| 03 | استطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي. | | | | | |
| 04 | مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 05 | ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين. | | | | | |
| 06 | مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح. | | | | | |
| 07 | استطيع إدراك مشاعري الصادقة اغلب الوقت. | | | | | |
| 08 | استطيع التعبير عن مشاعري. | | | | | |
| 09 | استطيع التحكم في مشاعري. | | | | | |
| 10 | اعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري. | | | | | |
| 11 | استطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج. | | | | | |
| 12 | استطيع التحكم في مشاعري و تصرفاتي. | | | | | |
| 13 | أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض إليها. | | | | | |
| 14 | لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام. | | | | | |
| 15 | استطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج. | | | | | |
| 16 | استطيع نسيان مشاعري السلبية بكل سهولة. | | | | | |
| 17 | استطيع الانتقال من مشاعري السلبية إلى الايجابية بكل بساطة. | | | | | |
| 18 | أنا قادر في التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر. | | | | | |
| 19 | أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة. | | | | | |
| 20 | عندما أقوم بعمل ممل فإنني استمتع بهذا العمل. | | | | | |
| 21 | أحاول أن أكون متكبرا مع تحديات الحياة. | | | | | |
| 22 | اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به. | | | | | |
| 23 | استطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي. | | | | | |
| 24 | استطيع انجاز المهام بنشاط و تركيز عالي. | | | | | |
| 25 | في وجود الضغوط نادرا ما اشعر بالتعب. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 26 | عادة استطيع أن افعل ما احتاجه عاطفيا وبإرادتي. | | | | | |
| 27 | استطيع تحقيق النجاح حتى بالضغوط. | | | | | |
| 28 | استطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح و الفكاهة بيسر. | | | | | |
| 29 | استطيع أن انهمك في انجاز أعمالي رغم التحدي. | | | | | |
| 30 | استطيع تركيز في انتباهي في الأعمال المطلوبة مني. | | | | | |
| 31 | افتقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي. | | | | | |
| 32 | استطيع أن انحي عواطفي جانبا عندما أقوم بانجاز أعمالي. | | | | | |
| 33 | أنا حساس لاحتياجات الآخرين. | | | | | |
| 34 | أنا فعالا في الاستماع لمشاكل الآخرين. | | | | | |
| 35 | أجيد فهم مشاعر الآخرين. | | | | | |
| 36 | اغضب إذا ضايقني الناس من تعبيرات وجوههم. | | | | | |
| 37 | أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم. | | | | | |
| 38 | أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين. | | | | | |
| 39 | أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين. | | | | | |
| 40 | أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين. | | | | | |
| 41 | استطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة. | | | | | |
| 42 | لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء. | | | | | |
| 43 | عندي القدرة على التأثر في الآخرين. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 44 | عندي قدرة الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين. | | | | | |
| 45 | اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين. | | | | | |
| 46 | استطيع الإجابة لرغبات وانفعالات الآخرين. | | | | | |
| 47 | امتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم. | | | | | |
| 48 | يراني الناس فعالا اتجاه أحاسيس الآخرين. | | | | | |
| 49 | إدراك أن لدي مشاعر رقيقة. | | | | | |
| 50 | تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي. | | | | | |
| 51 | يغمرني المزاج السيئ. | | | | | |
| 52 | عندما اغضب لا يصدر علي أثار الغضب. | | | | | |
| 53 | يظل لدي الأمل و التفاؤل أمام الآخرين. | | | | | |
| 54 | اشعر بالانفعالات و المشاعر التي لا يضر الآخرين الإفصاح عنها. | | | | | |
| 55 | إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم, | | | | | |
| 56 | أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة والمشاعر التي لا يفصحون عنها. | | | | | |
| 57 | استطيع الشعور بنبض الجماعة و المشاعر و المشاعر التي لا يفصحون عنها. | | | | | |
| 58 | استطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعيق أدائي لأعمالي | | | | | |

ملحق رقم (2)

– إختبار التوافق الدراسي –

هنري بورو ، تعديل و تقنين جباري بلابل

يتكون الإختبار من سبعة أبعاد (العلاقة بالزملاء – العلاقة بالأساتذة – أوجه النشاط الإجتماعي – الإتجاه نحو المدرسة – طريقة الإستذكار– تنظيم الوقت – التفوق الدراسي) كلها تقيس التوافق الدراسي .

بيانات أولية :

السن:

الجنس: ذكر( ) أنثى( )

الثانوية:

التعليمات: المرجو منك :

– أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة ثم تبدي رأيك بوضع علامة(×)أسفل الإختيار الذي ينطبق عليك .

– أن تكون إجابتك عن كل عبارة أو إختيارك للإجابة من واقع خبرتك الشخصية .

– لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام عبارة واحدة .

– إجاباتك تكون لغرض خدمة بحثنا و نتقدم إليكم بالشكر الجزيل.

| الرقم | الأسئلة | الإجابة | |
|---|---|---|---|
| | | نعم | لا |
| 01 | هل تتفق الدراسة مع ميولك و إهتماماتك ؟ | | |
| 02 | هل تعتقد أنه لا فائدة من التعليم إذا ما قورن بالمهن الأخرى ؟ | | |
| 03 | هل تشعر بأن معظم طلاب الفصل يريدون إستبعادك من رحلة مقررة سيقوم بها الفصل ؟ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 04 | هل تعتقد أن معظم المواد الدراسية صعبة و يستحيل فهمها ؟ | | |
| 05 | هل تقلق لفترة طويلة إذا تعرضت لإهانة من أحد الناس ؟ | | |
| 06 | هل يتجاهلك زملاءك في بعض المواقف ؟ | | |
| 07 | هل ترتبك بسرعة في أبسط الأمور ؟ | | |
| 08 | هل تتفق دراستك مع ميولك و إهتماماتك ؟ | | |
| 09 | هل تساعد زملاءك إذا طلبوا منك عونا ؟ | | |
| 10 | هل تبكي بسرعة إذا قابلتك مشاكل كثيرة ؟ | | |
| 11 | هل تشعر غالبا بالضيق مع بداية اليوم الدراسي ؟ | | |
| 12 | هل علاقتك بوالديك طيبة ؟ | | |
| 13 | هل تمنيت أن تعود طفلا ؟ | | |
| 14 | هل لديك رغبة قوية في الدراسة ؟ | | |
| 15 | هل تشعر بعواطف متناقضة من الحب و الكراهية نحو بعض أفراد أسرتك ؟ | | |
| 16 | هل تعتقد أن معظم المدرسين يشعرون نحوك بالمودة ؟ | | |
| 17 | هل تعتقد أنك كنت في الماضي أكثر سعادة مما أنت فيه الأن ؟ | | |
| 18 | هل تفضل التغيب عن المدرسة كلما استطعت ذلك؟ | | |
| 19 | هل تشعر عادة بحرج من الإتصال بالمدرسين ؟ | | |
| 20 | هل تفضل أن تعيش في عالم الأحلام بدلا من التفكير في الواقع ؟ | | |
| 21 | هل يرفض والداك أراءك في أغلب الأحيان ؟ | | |
| 22 | هل تشعر أن المدرسين أناس متعسفون ؟ | | |
| 23 | هل تشعر أن المستقبل مظلم بالنسبة لك ؟ | | |
| 24 | هل فكرت في ان تؤدب الطلاب الذين أساؤا إليك عن طريق إنتظارهم خارج المدرسة لتعاقبهم ؟ | | |
| 25 | هل تشعر أنك أقل من زملاءك في النواحي العقلية ؟ | | |
| 26 | هل تجد تشجيعا من والدك على الدراسة و الإنتظام فيها ؟ | | |
| 27 | هل سبق أن تمنيت لنفسك الموت في بعض الأحيان حتى تبعد عن الدنيا و ما فيها ؟ | | |
| 28 | هل يعتقد والدك أن معظم أفعالك خاطئة ؟ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 29 | هل تفهم غالبا الدوافع وراء تصرفاتك ؟ | | |
| 30 | هل تذاكر دروسك بانتظام أول بأول ؟ | | |
| 31 | هل تتجنب مقابلة الناس غالبا ؟ | | |
| 32 | هل تشعر أن بعض قدراتك الذهنية أقل من زملاءك في مثل سنك ؟ | | |
| 33 | هل تشعر بالملل و الضيق أثناء المذاكرة ؟ | | |
| 34 | إذا تعرضت لإهانة بعض الناس فهل تقلق لفترة طويلة ؟ | | |
| 35 | هل تفضل قضاء معظم أوقات الدراسة في اللعب ؟ | | |
| 36 | هل تشعر بالقلق دائما دون سبب ظاهر ؟ | | |
| 37 | هل يشرد ذهنك كثيرا أثناء الحصص ؟ | | |
| 38 | هل تشعر بالصداع ودوخة دون سبب ؟ | | |
| 39 | هل تشعر برغبة في النوم في معظم الأحيان ؟ | | |
| 40 | هل تتشاجر كثيرا مع أخواتك ؟ | | |
| 41 | هل تعتقد أن معظم المدرسين يحبونك ؟ | | |
| 42 | هل تتردد كثيرا في أن تسأل المدرس عما لا تفهمه ؟ | | |
| 43 | هل تحب أن تتعاون مع إخوتك في مشروع ما ؟ | | |
| 44 | هل تخشى الإجابة على سؤال المدرس بالرغم من أنك تعرف الأجابة الصحيحة ؟ | | |
| 45 | هل علاقتك بإخوانك طيبة ؟ | | |
| 46 | هل تشعر بالتعب و الإنهاك الشديد عند إستيقاظك صباحا ؟ | | |
| 47 | هل تراودك الرغبة كثيرا في الخروج من الحصة أثناء الشرح ؟ | | |
| 48 | هل تشعر أن والديك لا يهتمان بك ؟ | | |
| 49 | هل تجد سهولة في تكوين الصدقات ؟ | | |
| 50 | هل تعتمد في أغلب الأحيان على الأخرين في حل واجباتك ؟ | | |
| 51 | هل تضطرب إضطرابا شديدا عند دخول الإمتحان لدرجة تمنعك من المذاكرة ؟ | | |
| 52 | هل تتضايق من الإلتزام بالنظام المدرسي ؟ | | |
| 53 | هل تشعر برغبة شديدة في الهروب من المنزل ؟ | | |
| 54 | هل تشعر بالذنب إذا تأخرت عن الدوام المدرسي ؟ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 55 | هل تثق بنفسك في مواجهة المواقف الجديدة ؟ | | |
| 56 | هل تشعر بأن زملاءك أسعد حظا منك في حياتهم المنزلية ؟ | | |
| 57 | هل تشعر برغبة في إتلاف الأثاث المدرسي إذا وجدت نفسك وحيدا في قاعة الدراسة ؟ | | |
| 58 | هل تشعر أنك موضع تقدير من زملاءك ؟ | | |
| 59 | هل يقرر الأخرون ما يجب أن تفعله غالبا ؟ | | |
| 60 | لو وجدت عملا مناسبا هل ستترك المدرسة ؟ | | |
| 61 | هل تجد جوا مشجعا على الدراسة ؟ | | |
| 62 | هل تحافظ على وعودك و مواعيدك غالبا ؟ | | |
| 63 | هل تشعر بأنك تعيس ؟ | | |
| 64 | هل تحاول الإستزادة من المعلومات في كتب خارجية ؟ | | |
| 65 | هل تهتم كثيرا بأمور البيت عندكم ؟ | | |
| 66 | إذا عرفت أنك لن تظبط و أنك تغش فهل تفعل ذلك ؟ | | |
| 67 | هل تعتبر نفسك شخصا مشاغبا في الفصل ؟ | | |
| 68 | هل تشعر أن معظم أهدافك واقعية و يمكن تحقيقها ؟ | | |
| 69 | هل يرفض والدك أراؤك في أغلب الأحيان ؟ | | |
| 70 | هل تعتقد أن الكذب هو أفضل الطرق التي يجب أن يلجأ إليها الفرد للتخلص من مشكلاته؟ | | |
| 71 | هل تضعف عزيمتك عندما تفشل لأول مرة في عمل معين ؟ | | |
| 72 | هل أنت راض عن نفسك عموما ؟ | | |
| 73 | هل تحاول أن تصل إلى اهدافك مهما كلفك ذلك من جهد و تعب ؟ | | |

ملحق رقم (3)

مقياس تقدير الذات "لبروس آرهير"

البيانات العامة:

الإسم :

الجنس:

القسم:

الثانوية:

عزيزي التلميذ ، عزيزي التلميذة.

تهدف العبارات التالية إلى التعرف على إحساسك العام و أنت بصحبة زملائك من نفس السن ، و أيضا عندما تكون في المنزل و في المدرسة.

من فضلك أجب على جميع الأسئلة ، بأحد الجمل التالية: أوافق بشدة ، أوافق ، لا أوافق أو لا أوافق بشدة ، و أعلمك أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة ، و سوف تبقى إجابتك في سرية تامة

| الرقم | العبارات | أوافق بشدة | أوافق | لا أوافق | لا أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | لدي أصدقاء كثيرون في نفس عمري | | | | |
| 2 | لست محبوبا مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري | | | | |
| | | | | | |
| 3 | ليست لدي علاقات كثيرة مثل الآخرين الذين ممن هم في نفس عمري | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | يسخر مني زملائي أحيانا | | | | |
| 5 | بعض زملائي يعتقدون أنني مرح كثيرا و أنه من الممتع أن أكون معهم | | | | |
| 6 | عادة ما أتجنب الآخرون لأني مختلف عنهم | | | | |
| 7 | يتمنى الآخرون أن يكونوا مثلي | | | | |
| 8 | أتمنى لو كنت شخصا مختلفا حتى يكون عندي أصدقاء كثيرون | | | | |
| 9 | في حالة انتخاب مجموعة الرفاق ممثلا له سأكون في المرتبة الأولى | | | | |
| 10 | عندما يكون هناك مشكلة فلست الشخص الذي يلجأ إليه الرفاق للمساعدة | | | | |
| 11 | والدي فخوران بي | | | | |
| 12 | لا أحد يهتم بي في البيت | | | | |
| 13 | لدى والدي إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي | | | | |
| 14 | والدي يتخليان عني | | | | |
| 15 | يحاول والدي فهم وجهة نظري في الأعمال التي أقوم بها | | | | |
| 16 | يتوقع والدي مني الكثير | | | | |
| 17 | أنا شخص مهم في أسرتي | | | | |
| 18 | أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في المنزل | | | | |
| 19 | والدي يعتقدان بأنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل | | | | |
| 20 | أتمنى لو كنت ولدت في أسرت أخرى | | | | |
| 21 | المعلمون يتوقعون مني الكثير | | | | |
| 22 | مقارنة بزملائي في القسم أنا أتقن القيام بالأنشطة المدرسية | | | | |
| 23 | أشعر بأنني عديم الفائدة في المدرسة | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 24 | أنا فخور بعلاماتي المدرسية | | | | |
| 25 | المدرسة أكثر صعوبة لي مما هي عليه بالنسبة للتلاميذ الآخرين | | | | |
| 26 | المعلمون عادة ما يكونوا سعداء من الواجبات التي أقوم بأدائها | | | | |
| 27 | معظم أساتذتي لا يفهمونني | | | | |
| 28 | أنا شخص مهم في القسم | | | | |
| 29 | يبدو أنني مهما بذلت من الجهد فإني لا أحصل على العلامات التي أستحقها | | | | |
| 30 | منذ بداية الدراسة استطعت اكتساب رضا أساتذتي | | | | |

ملحق رقم (4)

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=dakaa taoafok
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

# Corrélations

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | 24-MAY-2018 15:36:15 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données0 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 100 |
| Traitement valeurs manquantes | Définition de manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES=dakaa taoafok /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,45 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,64 |

[Ensemble_de_données0]

**Corrélations**

| | | dakaa | taoafok |
|---|---|---|---|
| dakaa | Corrélation de Pearson | 1 | ,208* |
| | Sig. (bilatérale) | | ,038 |
| | N | 100 | 100 |
| taoafok | Corrélation de Pearson | ,208* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,038 | |
| | N | 100 | 100 |

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ملحق رقم (5)

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=dakaa takdir
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

## Corrélations

**emarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | 24-MAY-2018 15:39:31 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données0 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 100 |
| Traitement valeurs manquantes | Définition de manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations utilisées | Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire. |
| Syntaxe | | CORRELATIONS /VARIABLES=dakaa takdir /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE. |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,02 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,05 |

```
[Ensemble_de_données0]
```

**Corrélations**

| | | dakaa | takdir |
|---|---|---|---|
| dakaa | Corrélation de Pearson | 1 | ,306** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,002 |
| | N | 100 | 100 |
| takdir | Corrélation de Pearson | ,306** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | |
| | N | 100 | 100 |

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

ملحق رقم (6)

```
T-TEST GROUPS=sex(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=dakaa
  /CRITERIA=CI(.95).
```

# Test-t

**Remarques**

| | | |
|---|---|---|
| Résultat obtenu | | 24-MAY-2018 15:42:56 |
| Commentaires | | |
| Entrée | Ensemble de données actif | Ensemble_de_données0 |
| | Filtrer | <aucune> |
| | Poids | <aucune> |
| | Scinder fichier | <aucune> |
| | N de lignes dans le fichier de travail | 100 |
| Traitement des valeurs manquantes | Définition de manquante | Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes. |
| | Observations prises en compte | Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse. |
| Syntaxe | | T-TEST GROUPS=sex(1 2)<br>/MISSING=ANALYSIS<br>/VARIABLES=dakaa<br>/CRITERIA=CI(.95). |
| Ressources | Temps de processeur | 00:00:00,00 |
| | Temps écoulé | 00:00:00,03 |

```
[Ensemble_de_données0]
```

**Statistiques de groupe**

| | sex | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| dakaa | m | 40 | 184,3000 | 22,03866 | 3,48462 |
| | f | 60 | 184,8667 | 30,50283 | 3,93790 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| dakaa | Hypothèse de variances égales | 4,267 | ,041 | -,101 | 98 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,108 | 97,311 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test-t pour égalité des moyennes | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 95% de la différence |
| | | | | | Inférieure |
| dakaa | Hypothèse de variances égales | ,920 | -,56667 | 5,60298 | -11,68561 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,914 | -,56667 | 5,25829 | -11,00249 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test-t pour égalité des moyennes |
|---|---|---|
| | | Intervalle de confiance 95% de la différence |
| | | Supérieure |
| dakaa | Hypothèse de variances égales | 10,55227 |
| | Hypothèse de variances inégales | 9,86916 |