جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية

–دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري تيزي وزو–

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

- **أوزيا حياة**
- **جلواحي سيليا**

إشراف:

د. بوعنيقة لخضر

السنة الجامعية: 2023/2022

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا ونبينا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين وآله وصحبه أجمعين، نحمد الله عزوجل الذي يسر لنا إنجاز هذا العمل المتواضع.

نتقدم بالشكر إلى الأستاذ المشرف الدكتور " **بوعنيقة لخضر**" الذي منحنا شرف الإشراف على هذا العمل الأكاديمي ومنحنا من وقته الثمين، وما أفاض علينا به من خبرات علمه وتجاربه في البحث العلمي، وجهوده المبذولة وتوجيهاته ونصائحه القيمة، فله منا خالص الشكر والتقدير ونسأل الله أن يجعل ذلك في ميزان حسناته، ويجزيه عنا خير جزاء على كل ما قدمه لنا.

كما نتقدم بالشكر الخاص والتقدير إلى جميع أساتذة علم النفس التربوي، فلهم منا كل الاحترام والتقدير والعرفان.

والشكر موصول إلى السادة الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم قراءة هذه المذكرة ومناقشتها.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى أفراد عينة الدراسة والمتمثلين في طلبة قسم علوم التربية فلهم منا كل الشكر والتقدير لتعاونهم معنا.

وكل من قدم لنا يد المساعدة والعون سواء من قريب أو من بعيد لإتمام هذا العمل المتواضع.

حياة – سيليا

الإهداء :

أهدي هذا العمل المتواضع:

إلى من غمراني بالعطاء وغرسا في الأمل والطموح، إلى من ينيران دربي بفضل تشجيعهما الدائم ودعائهما المتواصل أمي وأبي الغاليين أطال الله في عمرهما. وأسأل الله أن يتم عليهما لباس الصحة والعافية ويجزيهما عنا خير الجزاء.

إلى أخي وأخواتي حفظهم الله من كل شر.

إلى جدتي أطال الله في عمرها وإلى روح جدي رحمه الله.

إلى صديقاتي خاصة: حنان، دهية، سلمى، طاوس.

إلى كل عائلة "**أوزيا**" كل باسمه.

إلى من شاركتني في إنجاز هذا العمل المتواضع زميلتي "سليا".

حياة

الإهداء

بسم الله الرحمان الرحيم

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أعز الناس إلى:

أمي وأبي حفظهم الله اللذان ساعدوني طوال مشواري الدراسي.

الى إخوتي الأفاضل: سمير، عبد الرحمان، كمال.

وإلى أخواتي: طاوس، نسيمة، صافية.

وإلى كل أصدقائي الذين علموني معنى الصداقة: منال، أمال، زينب، هاجر، منال.

وإلى من شاركتني العمل: حياة.

وإلى كل من مدني يد العون في هذا العمل.

وكل من له مكان في قلبي.

سيليا

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية، وكذا معرفة إن كانت هناك فروق بين الجنسين في كل من الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز.

تكونت عينة الدراسة الحالية من (100) طالبا وطالبة، بواقع (63) من الإناث و(37) من الذكور من طلبة قسم علوم التربية المسجلين بالسنة الجامعية (2023/2022)، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من قسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو، واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الموضوع، كما اعتمدنا أيضا على مقياسين لغرض جمع البيانات وهما: مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثين فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق(2001) والمُطبق والمُكيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة كوثر غالي(2018) والمتضمن (58) بندا، ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداد الباحث غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي عام(2009) والمُطبق والمُكيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة عمور ربيحة عام(2018) والذي يتضمن (80) بندا.

ولمعالجة البيانات إحصائيا اعتمدنا على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وتوصلنا من خلال الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1- توجد علاقة ارتباطية طردية قريبة من المتوسط دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني – الدافعية للإنجاز.

Résumé de l'étude :

Cette présente étude vise à révéler la nature de la relation entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à réussir chez les étudiants universitaires du département sciences de l'éducation, ainsi qu'à déterminer s'il y a des différences statistiquement significatives entre les deux sexes en ce qui concerne ces deux derniers.

L'échantillon de l'étude est constitué de (100) étudiants dont (63) étudiantes et (37) étudiants ont été choisis par la méthode d'échantillonnage aléatoire, ces derniers sont inscrits dans ce département en (2022 /2023).

Notre étude est basée sur la méthode analytique descriptive, et afin de traiter les données, nous avons utilisé deux échelles : l'échelle qui mesure l'intelligence émotionnelle inventait par les chercheurs Farouk Al-Sayed Othman et Mohamed Abde Samie Rezk en(2001) et qui est appliquée et adaptée à l'environnement algérien par Kawthar Galy en(2018) et qui contient (58) items. Et l'échelle qui mesure la motivation à réussir inventait par le chercheur Gharam Allah Abderazak Saleh Al-Ghamdi en(2009) et qui est appliquée et adaptée à l'environnement algérien par Amour Rabiha en(2018) et qui contient (80) items.

L'analyse statistique de ces données a été faite à l'aide de programme statistique (spss).

Les résultats de la présente étude sont comme suit :

1- Il y a une corrélation directe prés de la moyenne statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à réussir chez les étudiants du département sciences de l'éducation.

2- Il y a des différences statistiquement significatives au niveau d'intelligence émotionnelle cher les étudiants du département sciences de l'éducation selon la variable des sexes en faveur des féminines.

3- Il y a des différences statistiquement significatives au niveau de la motivation à réussir cher les étudiants du département sciences de l'éducation selon la variable des sexes en faveur des féminines.

Mots-clés : Intelligence émotionnelle – Motivation à réussir.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر وتقدير	–
إهداء	–
ملخص الدراسة باللغة العربية	–
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	–
فهرس المحتويات	–
فهرس الجداول	–
فهرس الأشكال	–
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	07
2- فرضيات الدراسة	14
3- أهداف الدراسة	14
4- أهمية الدراسة	15
5- تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	16
6- الدراسات السابقة	17
7- التعقيب على الدراسات السابقة	24
الفصل الثاني: الذكاء الوجداني	
تمهيد	28
1- تعريف الذكاء الوجداني	29
2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني	31
3- أهمية الذكاء الوجداني	34
4- الاتجاهات والنماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني	37

5- أبعاد الذكاء الوجداني	44
6- السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض	47
7- قياس الذكاء الوجداني	49
خلاصة الفصل	51
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
تمهيد	53
1- تعريف الدافعية للإنجاز	54
2- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز	56
3- أهمية الدافعية للإنجاز	62
4- أبعاد الدافعية للإنجاز	64
5- وظائف الدافعية للإنجاز	67
6- مكونات الدافعية للإنجاز	68
7- الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة	70
8- قياس الدافعية للإنجاز	72
خلاصة الفصل	75
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	78
1- التذكير بفرضيات الدراسة	79
2- منهج الدراسة	79
3- الدراسة الاستطلاعية	80
4- مجتمع الدراسة	82
5- عينة الدراسة	83
6- أدوات جمع البيانات	86
7- الأساليب الإحصائية المستعملة	92

خلاصة الفصل	94
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	96
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة	97
1-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	97
1-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	98
1-3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	99
2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	101
2-1- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى	101
2-2- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية	103
2-3- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة	105
3- الاستنتاج العام	108
خاتمة	110
الاقتراحات	111
قائمة المراجع	–
الملاحق	–

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	82
02	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	84
03	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.	84
04	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.	85
05	يمثل توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.	86
06	يمثل توزيع أبعاد وعبارات مقياس الدافعية للإنجاز.	89
07	يوضح ميزان تقدير درجات مقياس الدافعية الإنجاز.	92
08	يوضح نتائج اختبار الفرضية الأولى.	97
09	يوضح نتائج اختبار الفرضية الثانية.	98
10	يوضح نتائج اختبار الفرضية الثالثة.	100

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل نموذج بار-أون (Bar-on) لمكونات الذكاء الوجداني.	40
02	يمثل النماذج المفسرة للذكاء الوجداني.	44
03	يمثل أبعاد الذكاء الوجداني وفق ماير وسالوفي.	45
04	يمثل أبعاد الذكاء الوجداني وفق جولمان (1999).	45
05	يمثل النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.	61
06	يمثل وظائف الدافعية للإنجاز.	68

مقدمة:

اهتمت الحضارات المختلفة عبر التاريخ بدراسة قدرات الفرد العقلية، حيث أخذ موضوع الذكاء مكانة بارزة من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس قديما وحديثا، وقد استقطب اهتمام العديد من الباحثين حيث شهدت بحوث الذكاء عدة تطورات منذ ظهورها، وقد لاحظ باحثون مثل **ماير** و**جولمان** وغيرهم أن مفهوم الذكاء العقلي المتوصل إليه يتمحور حول مجموعة ضيقة من مجالات الحياة وإهمال قدرات أساسية ضمن بنية الشخصية، مما دفع هؤلاء العلماء إلى محاولة إعادة البحث في مفهوم الذكاء آخذين بعين الاعتبار النظام العاطفي، ونتيجة لذلك انبثق ما يسمى **بالذكاء الوجداني**.

ولقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالذكاء الوجداني بوصفه نتاجا لروح العصر الجديد وأنه يحمل وعدًا بحل العديد من مشكلات المجتمع، وتعود الجذور التاريخية له إلى عصر أفلاطون، فمنذ ذلك العصر ظل الإحساس بتفوق النفس وقدرتها على مواجهة العواطف الانفعالية(**عبد الله والعقاد، 2009، ص12**).

حيث يرى **بليتكري**(2002) أن الذكاء الوجداني يُعد أفضل منبئ للنجاح في الحياة مقارنة مع الذكاء المعرفي، ويرى **لورانس**(2005) أن الذكاء الوجداني استخدم لوصف الخصائص العاطفية والتعبير عن المشاعر والاستقلالية وغيرها التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح(**عبد الله والعقاد، 2009، ص12**).

كما أكدت العديد من الدراسات أن الذكاء الوجداني هو مفهوم يقع بين المعرفة والسلوك، وأن نسبة نجاح الفرد التي تفسر على أساس الذكاء وحده هي 20%، أما النسبة المتبقية فهي تتعلق بسلوك الفرد وانفعالاته مما يدل على أهمية الذكاء الوجداني في حياة الأفراد بشكل عام والمتمدرسين بشكل خاص كونهم يُعدون للحياة العملية المستقبلية(**صرداوي وخابط، 2017، ص41**).

فالنجاح الدراسي وفق **جولمان** يتوقف بدرجة كبيرة على قياسات وجدانية واجتماعية، فعلى المربين والآباء البدء المبكر في مساعدة أبنائهم على تنمية ذكائهم الوجداني. فالعديد من نشاطات الفرد ومهماته وانجازاته وأداءاته، إنما تقف وراءها إدراكه لانفعالاته وتحكمه فيها إلى جانب توافقه مع التغير المتسارع الذي يحدث في مختلف مواقف الحياة**(جولمان، 2004، ص20)**، ويرى **بار-أون**(2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح، فاكتساب المتعلم قدر من الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن تأهيله العلمي والأكاديمي**(عمور، 2018، ص11)**.

ويعد موضوع الدافعية للإنجاز من أكثر موضوعات علم النفس الاجتماعي والتربوي، وأنه مكون أساسي لسعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، فمن الصعب التصدي للعديد من المشكلات دون الاهتمام بدوافع الفرد التي تقوم بالدور الأساسي في تحديد قوة ووجهة سلوكه وكيفية التعبير عنه، فهي حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل بها.

كما تعتبر الدافعية للإنجاز من العوامل المهمة في عملية التعليم والتعلم، وهذا ما يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية، ومختلف الأهداف الأخرى في شتى المجالات سواء في تحصيل المعلومات أو المعارف، وتكوين الاتجاهات والتطلعات عند الطالب خاصة في الجامعة.

للجامعة دور هاما في تشكل شخصية الطالب باعتبارها بيئة أخرى يواصل فيها الطالب نموه في جميع جوانب شخصيته، فهي مطالبة بالاهتمام بقدراته وتكوين شخصيته، وبالتالي لم يعد ينحصر دور الجامعة على تلقين الطلبة المعارف وإعداد المناهج التربوية والأنشطة الجامعية، بل أصبحت تتجه نحو تحقيق أهداف أخرى للعملية التعليمية التعلمية فهي تكون

شخصية متكاملة الجوانب وعليه أصبحت الجامعة مطالبة بالاهتمام بانفعالات الطالب وذلك لتحقيق مستوى أفضل من الإنجاز.

ومن هذا المنطق جاءت فكرة الدراسة الحالية للبحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين في قسم علوم التربية، والكشف عن الفروق تبعا لمتغير الجنس في كلا المتغيرين.

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

- **الجانب النظري:** قسمناه إلى ثلاث فصول وهي:

الفصل الأول: هو الإطار العام للدراسة وتناولنا فيه اشكالية الدراسة وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها بالإضافة إلى تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، والدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: تناولنا فيه موضوع الذكاء الوجداني من حيث تعريفه، تطوره التاريخي، أهميته، الاتجاهات والنماذج النظرية المفسرة له، أبعاده، والسمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض، وقياس الذكاء الوجداني.

الفصل الثالث: تناولنا فيه موضوع الدافعية للإنجاز من حيث تعريفها، النظريات المفسرة لها أهميتها، أبعادها، وظائفها، ومكوناتها، وكذا الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة وأخيرا قياس الدافعية للإنجاز.

- **أما الجانب التطبيقي:** قسمناه إلى فصلين وهما:

الفصل الرابع : تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث التذكير بفرضيات الدراسة، منهج الدراسة وكذا الدراسة الاستطلاعية إضافة إلى مجتمع وعينة الدراسة الأساسية والأدوات المستعملة في جمع البيانات، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس: وتناولنا فيه عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة، ثم الاستنتاج العام لنختمها بخاتمة واقتراحات ومجموعة من المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

6- الدراسات السابقة

7- التعقيب على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

يعد مفهوم الذكاء من المواضيع التي حظيت باهتمام الباحثين منذ ظهوره في بداية القرن الماضي، حيث أجريت العديد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال مما يؤكد على أهمية هذا الأخير في حياة الفرد **(مدثر، 2003، ص54)**.

فظل موضوع الذكاء لسنوات طويلة من أكثر مواضيع علم النفس إثارة للجدل والنقاش البحثي والعلمي، ولعل السبب في ذلك يكمن في أن موضوع الذكاء ذو طبيعة فلسفية وعلمية، حيث دأبت الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية على معالجته واكتشاف معناه والتعرف على طرق قياسه للمكانة التي كان يحوز عليها في المجالات المهنية والدراسية **(سمايلي وبن عمارة، 2018، ص283)**.

في حين لم تحظ مواضيع العواطف والانفعالات والوجدان إلا باهتمام ضعيف وهذا بسبب سيطرة النظرة التقليدية أنذاك التي تعد ذكاء المتعلم عبارة عن قدرة واحدة يمكن تلخيصها والتعبير عنها من خلال رقم معين يصطلح عليه **بمعامل الذكاء(IQ)**، والذي يعبر عنه من خلال المعادلة التالية: العمر العقلي على العمر الزمني والكل في مئة، كما يمكن قياسه أيضا من خلال الاختبارات التحصيلية أو باستخدام الروائز أو المقاييس المختلفة كمقياس "**ستانفورد بينيه**" للأطفال و**مقياس** "**وكسلر**" للراشدين، حيث كان لمصطلح الذكاء حينها مفهوما واحدا متفق عليه وهو القدرة على المعالجة العقلية، أو ما يعرف **بالذكاء العقلي (المللي، 2010، ص137)**.

ومع تزايد الأبحاث والدراسات حول هذا الموضوع لاحظ العلماء أن الذكاء العقلي رغم أهميته في مواقف التحصيل الدراسي، لكنه ليس كافيا للنجاح في مواقف الحياة اليومية، فكثير من الأشخاص المتميزون دراسيا يجدون صعوبة في التكيف مع متطلبات الحياة ومشكلاتها **(قدوري وذبيحي، 2016، ص95)**. حيث أشار **جولمان (Goleman)** إلى أن

بعض أصحاب حاصل الذكاء المرتفع يتعثرون في حياتهم ويفشلون في حل المشاكل الحياتية أو المرتبطة بحياتهم الشخصية، في حين يحقق غيرهم من ذوي الذكاء المتوسط نجاحات باهرة **(جولمان، 2004، ص4)**.

ويرجع هذا الاختلاف غالبا إلى التجديدات التي طرأت على هذا الأخير " **الذكاء العقلي**" والتي من ضمنها ظهور العديد من أنواع الذكاءات ومن بينها **الذكاء الوجداني** الذي جذب انتباه واهتمام الكثير من الباحثين، وذلك منذ ظهوره في نهاية الثمانيات وبداية التسعينات.

حيث يعد **جرينسبان (Grinsban 1989)** من أوائل من قدموا هذا المفهوم (الذكاء الوجداني) حيث حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية **بياجيه (Piaget)** للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي **لبندورا (مدثر، 2003، ص54)**.

ولقد حظي البحث في موضوع الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في الأليفة الثالثة باهتمام العديد من الباحثين في علم النفس وعلوم التربية إذ أصبح من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا. ويرجع ذلك إلى كون الذكاء الوجداني ذا أهمية كبيرة في حياة الفرد الى جانب الذكاء العقلي، حيث يعتبر من الذكاءات التي لها تأثير قوي على نجاح الفرد اجتماعيا ومهنيا، ولا يتوقف هذا على ما يوجد لدى الفرد من قدرات عقلية فقط ولكن أيضا على ما يمتلكه من مهارات انفعالية واجتماعية **(سلامة، 2006، ص17)**.

كما يعود الاهتمام المتزايد بالذكاء الوجداني لكونه بنية نفسية مهمة في تفسير بعض جوانب سلوك الفرد من جهة، ولكونه من المفاهيم النفسية الحديثة التي هي بحاجة إلى الدراسة المتعمقة لإزالة الغموض المرتبط بها من جهة أخرى. وأشارت بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وانما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح نجاحه في المجالات العلمية والعملية **(صرداوي، 2016، ص368)**.

وفي نفس السياق أكد **بليتكري (Pellitecri،2002)** أن الذكاء الوجداني يعد أفضل منبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفي، في حين يرى **(Bernet ,1996)** أن الأذكياء وجدانيا متوافقون ودافئون ومثابرون ومتفائلون ويتمتعون بصحة عقلية ووجدانية **(عبد الله والعقاد، 2009، ص2)**.

وترجع الجذور الحديثة لمفهوم الذكاء الوجداني إلى بروز نظرية **جاردنر (Gardner,1983)** عن الذكاءات المتعددة، حيث أشار جاردنر إلى وجود ثمانية أنواع من الذكاءات أبرزها: الذكاء اللغوي، الموسيقي التفاعلي، الذاتي والطبيعي، الجسمي الحركي، البصري الفضائي، والرياضي. هذا ويقترح **جادنر** نوعا تاسعا ليضاف إلى باقي الانواع من الذكاءات وهو **الذكاء الوجداني (الريماوي، 2008، ص216)**.

كما يرى بعض الباحثين أن جذور مفهوم الذكاء الوجداني ترجع إلى ما ورد في كتاب **جولمان (Goleman,1995)** الذي يتضمن مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير مراكز المخ في انفعالات الفرد، ومن ثم في أدائه وعلاقاته مع الأخرين. ويرى أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم **جادنر(Gardner)** في نظريته حول الذكاءات المتعددة عامة والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي خاصة **(خابط،2018، ص15)**.

وأشار **جولمان** أن الذكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب بـ20% من عوامل نجاح الانسان في الحياة، في حين يعود 80% من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الوجداني **(صرداوي، 2016، ص370)**.

وأضاف **بار–أون (2005)** أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي، فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة **(عبد الله والعقاد، 2009، ص9)**.

فالذكاء الوجداني ضروري لحياة الفرد اليومية فهو بنية نفسية لها أهميتها في تفسير بعض جوانب سلوك الفرد، ومثير مهم في دافعيته للقيام بأي نشاط يساعده على مواجهة الصعوبات، كما أن إعداد الطالب ليكون ناجحا في عمله الدراسي لا يتوقف على التأهيل العلمي والأكاديمي في مجال تخصصه فحسب، بل إلى تنمية مهاراته الانفعالية والاجتماعية ليثير دافعيته للإنجاز، وبذلك يتم تحسين مستوى تحصيله الدراسي وتعزيزه بشكل أفضل **(حيتامة وعمور، 2021، ص96)**.

وتعد دافعية الإنجاز من المفاهيم الهامة التي حظيت باهتمام كبير وواسع من طرف الباحثين والعلماء، وتحتل مكانة بارزة في علم النفس وعلوم التربية عامة، وعلم النفس التربوي خاصة.

ويرجع الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز لدورها البارز في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي، والمجال الأكاديمي، حيث يعدّ دافع الانجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الطالب وتنشيطه، كما يعتبر أيضا مكونا أساسيا في سعي الطالب إلى تحقيق ذاته وتوكيدها لما يشعر به من خلال ما ينجزه من أعمال، وما يحققه من أهداف تربوية مما ينعكس إيجابا على تحصيله **(مرباح وبن ساعد، 2018، ص137)**.

وقد ارتبط مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والدافع والدافعية، حيث يرجع استخدامه من الناحية التاريخية إلى **ألفرد أدلر(Adler)** الذي أشارا أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، **وكورث ليفين(Levin)** الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح وذلك قبل استخدام موراي لمصطلح الحاجة للإنجاز **(جديدي، 2023، ص434)**.

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي **هنري موراي (H. Murray)** في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية **(خلفان وبرجي، 2017، ص322)**.

واتبع **ماكليلاند (Mcclelland)** خطي موراي حيث توصل مع زملائه إلى تصورات جديدة للدافعية وركزت بحوثهم وتصوراتهم النظرية أساسا على متغير دافعي واحد المعروف بالدافع للإنجاز. كما يعتبر **أتكنسون (Atkinson ,1966)** أحد جماعة ماكليلاند الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة والدافع للإنجاز خاصة. في حين أشار **بيك (Beck,1978)** إلى أن **أتكنسون** هو أول من وضع نظرية الدافعية للإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع – القيمة **(خابط، 2018، ص18)**.

وبناءا على ذلك ترى نظرية دافعية الإنجاز **لأتكنسون** أن توقع الفرد لأدائه وإدراكه الذاتي لقدراته والنتائج المترتبة عليها تعد علاقات معرفية متبادلة تقف خلف سلوك الإنجاز، وأن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز يبذلون جهدا كبيرا في محاولات الوصول إلى حل المشكلات.

كما يؤكد **أتكنسون** على أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم ومكتسب وبمقدورنا تنميته، وهو يختلف عند الطالب الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاث عند قيام الطالب بمهمة ما وهي: الدافع إلى الإنجاز، والتوقع الذاتي للنجاح، والباعث **(مشري وعزاق، 2021، ص150-151)**.

فالمرحلة الجامعية، تعد من أهم المراحل التي يعيشها الطالب في حياته، ففي داخل الحرم الجامعي يكتسب الطالب مهارات جديدة ويدخل في علاقات فردية وجماعية، هذه العلاقات تتباين فيها الدوافع والأساليب والأفكار، كما أنها مرحلة انتقالية للطالب فبعدما كان في المرحلة الثانوية ارتقى إلى مرحلة أكثر احتكاكا وتفاعلا وهي المرحلة الجامعية **(يحي،**

2015 ، ص284). وكثيرا ما يحتاج الطالب في هذه المرحلة إلى الذكاء الوجداني كون بيئة الجامعة غنية بما يثير انفعالات ومشاعر الطالب وأبرزها خوفه وقلقه من مستقبله الدراسي والمهني، لذلك فإنه من المهم جدا وجود هذا النوع من الذكاء لديه **(حيتامة وعمور،2021، ص96)**. كما أكد بعض الباحثين أن الطلبة الذين يتمتعون بقدر عال من الذكاء الوجداني يكون لديهم دافعية للإنجاز.

وفي هذا الصدد نجد العديد من الدراسات والأبحاث التي أجريت حول الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز، كدراسة **أبوناشي(2002)** التي توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط دال بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز والمهارات الاجتماعية لدى المعلمين بكلية التربية بجامعة المنوفية، ودراسة **كواسة(2002)** التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، حيث تكونت العينة من 300 طالب تراوحت أعمارهم بين 19-22 سنة وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، كما أشارت نتائجها أيضا إلى إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني **(مرباح وبن سعد،2017، ص387)**. وكذا دراسة **رحيل وحبيبة ونور الدين(2006)** التي هدفت الى معرفة مستوى الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة بالجامعات الحكومية والخاصة في ماليزيا وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي **(ميماس، 2012، ص333)**، وكذا دراسة **عبد الرزاق(2008)** التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ارتباط دالة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ودراسة **لوي ونلسون(2008)** التي هدفت إلى توضيح أهمية مهارات الذكاء الوجداني في زيادة الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة تكساس، حيث كشفت نتائجها عن وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، وأيضا دراسة **روي وسينيا وسومان (2013)** التي

كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز الأكاديمي **(أمزال، 2017، ص15-16)**.

أما الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني فنذكر منها: دراسة **المصدر(2006)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة **الرفوع(2011)** التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، في حين توصلت دراسة **طالب(2014)** إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى للجنس، وكذلك دراسة **زواويد(2015)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس **(صرداوي وخابط، 2017، ص43-44)**.

وأما الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز نجد: دراسة **كنعان(2003)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة جامعة اليرموك، ودراسة **(Chetri,2014)** التي بينت نتائجها عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس **(خلفان وبرجي، 2017، ص324)**.

وما للدراسة الحالية من أهمية عملية بما يمكن أن تتوصل إليه من نتائج ميدانية قد تسمح بالتعرف على مدى تبعات الذكاء الوجداني كسمة أساسية كامنة في شخصية الطالب الجامعي، وما لها من علاقة أو مطية لبلوغ مستويات من الدافعية للإنجاز كمطالب مشروعة يسطرها القائمون على التعليم بمختلف أطواره وكذا ما يطمح إليه الأولياء، وأمام هذا وذاك حق لنا مشروعية إجراء هذه الدراسة كباحثات متخصصات في علوم التربية كما حق لنا طرح جملة من التساؤلات والتي كانت كالآتي:

1- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس.

3- أهداف الدراسة:

تهدف دراستنا الى:

1- الكشف عن العلاقة الموجودة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية.

2- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس.

3- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- تناولها لمفهوم من المفاهيم السيكولوجية الحديثة والمتمثلة في الذكاء الوجداني الذي يمثل دورا بالغ الأهمية في السيطرة على الانفعالات، بالإضافة إلى ما يساهم به هذا النوع من الذكاء في تحقيق النجاح في حياة الطالب بمختلف جوانبها الانفعالية والشخصية و الأكاديمية.
- أهمية الموضوع الذي تناولته والمتمثل في الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية ولاشك أن هذا الموضوع ينطوي على قدر كبير من الأهمية، حيث تشير أدبيات البحث إلى أهمية الذكاء الوجداني في تشكيل أداء وإنجاز الفرد، فهو يعتبر عنصر هام للنجاح في كافة مجالات الحياة.
- تناولها لفئة هامة من المجتمع والمتمثلة في الطلبة الجامعيين، والذين يعتبرون نخبة المجتمع والذي سيقع على عائقهم تطوير المجتمع ورسم صورته المستقبلية، لذا بات من الضروري القيام بتنمية ذكائهم الوجداني ودافعيتهم للإنجاز كون أن هذه المتغيرات ذات أهمية بالغة في تحقيق النجاح والتفوق في مختلف مجالات الحياة عامة والدراسية خاصة.
- تحليل بعض المواقف والمشكلات التي يتعرض لها الطلبة الجامعيين وكذا تأثيرات ضعف وقوة الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز، وعوامل تنميتها من خلال التعرف على مستوى كلا المتغيرين والعلاقة التي تربطهما وتأثير كل من جنس الطلبة على مستوى هذين المتغيرين.
- توجيه أنظار القائمين على العملية التعلمية إلى زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والعمل على ترقيتهما وتنميتهما لدى الطلبة حتى يتمكنوا من تحقيق مستويات مرتفعة من النجاح والتفوق.

- قد تساعد نتائج الدراسة الباحثين والقائمين على العملية التعليمية في بناء مناهج وبرامج دراسية تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة وبالتالي تحسين قدراتهم على مواجهة المشكلات الحياتية.
- العمل على توجيه الاخصائيين التربويين والنفسيين لبذل المزيد من الجهود في تنمية الجوانب الإيجابية لدى الطلبة الجامعيين بصفة عامة وطلبة قسم علوم التربية بصفة خاصة، وذلك لمساعدتهم على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تواجههم والتي قد تقف عائقا في تحقيق النجاح الدراسي والمهني.
- استثارة اهتمام المختصين النفسانيين والتربويين للتفكير في برامج إرشادية لتنمية الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

5- تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

5-1- الذكاء الوجداني:

اصطلاحا: عرف **فاروق عثمان ومحمد رزق (1998) الذكاء الوجداني** بأنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الأخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الاجتماعية للحياة" **(الدردير، 2004، ص24)**.

إجرائيا: هو قدرة الفرد على إدراك انفعالاته الذاتية وانفعالات الأخرين، واستخدام المعرفة الوجدانية لزيادة الدافعية وتحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأفراد المحيطين به، وكذلك قدرته على حل المشكلات التي تواجهه، ويعبر عنه في هذه الدراسة بناءا على الدرجات المحصل عليها من خلال استجابة المبحوثين على بنود مقياس الذكاء الوجداني

الذي أعده **فاروق العثمان ومحمد عبد السميع** رزق**(2001)**، والذي طُبق وكُيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة **كوثر غالي (2018)**.

5-2- الدافعية للإنجاز:

اصطلاحا: يعرف **خليفة عبد اللطيف الدافعية للإنجاز** بأنها: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، وكذا الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" **(خليفة، 2006، ص33)**.

إجرائيا: هي استعداد الطالب للسعي نحو النجاح والتفوق والرغبة في الأداء الجيد والمثابرة، وإتمام الأعمال على وجه مرض في الوقت المحدد، ويعبر عنها في هذه الدراسة بناءا على الدرجات المحصل عليها من خلال استجابة المبحوثين على بنود مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده **غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي (2009)** والذي طُبق وكُيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة **ربيحة عمور (2018)**.

6- الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة بمثابة السكة التي يضع عليها الباحث دراسته فهي نقطة الانطلاق في تناول أي موضوع وتضع الدراسة في إطارها الصحيح، فهي تجنب الباحث التكرار، و توفر له الجهد والوقت والمال كما أنها تساعد الباحث في مناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها ومن بين الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز نذكر:

6-1- دراسة Smith(2004):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي، وذلك لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية بواشنطن،

حيث بلغت عينة الدراسة (315) طالبة وطالب، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني من جانب، وكل من الدافعية للإنجاز والتفكير الإبداعي من جانب أخر وعدم وجود أي علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي **(Smith, 2004, p20)**.

6-2- دراسة الدردير(2004):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي-أدبي)، تكونت عينة الدراسة من (147) طالب وطالبة من طلبة الفرقة الرابعة (تربية عامة) بكلية التربية بجامعة جنوب الوادي، ومن التخصصات العلمية والأدبية، واستخدمت الدراسة الأدوات الأتية (مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث)، وتوصلت الدراسة إلى النتيجة الأتية: لا يختلف الذكاء الوجداني لدى طلبة عينة الدراسة باختلاف الجنس والتخصص **(الدردير، 2004، ص14)**.

6-3- دراسة ليلى بنت عبد الله المزروع (2007):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة قوامها (238) طالبة من طالبات جامعة أم القرى حيث تم اختيارهن عشوائيا، وقد تراوحت أعمارهن بين (17-24) سنة، حيث طبق عليهن ثلاثة مقاييس (الذكاء الوجداني، دافعية الإنجاز، فاعلية الذات)، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات، وكل من درجات دافعية الإنجاز، والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز **(المزروع، 2007، ص68)**.

6-4- دراسة ريتا (Raita(2008:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكلا من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي، حيث شملت عينة الدراسة الجنسين من طلاب الثانوية العامة بمدينة نيوكاسل الإنجليزية (220 من الذكور، 200 من الإناث) بمتوسط عمر 16 سنة، توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين، وعدم وجود أي علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة **(راضي، 2010، ص400)**.

6-5- دراسة المساعيد وأصلان صبح (2008):

بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، هدفت الدراسة إلى معرفة الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة أل البيت في الأردن وعلاقته بكل من دافع الإنجاز والتحصيل والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي للطالب، تألفت عينة الدراسة من (340) طالب وطالبة من ذوي التخصصات العلمية والأدبية ومن مختلف المستويات الدراسية في الجامعة، وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي لبار-أون، واختبار دافع الإنجاز.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي بين التخصصات الدراسية ولصالح التخصصات الأدبية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للمستويات الدراسية ولصالح طلبة السنة الرابعة **(ياحي، 2019، ص69)**.

6-6- دراسة ماجد العلي وخديجة العنزي (2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة (200 ذكور و200 إناث) بدولة الكويت وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه:

- توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بكلا من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين.
- يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال المتغيرات الأتية (الخجل- دافعية الإنجاز- دافعية حب الاستطلاع) وذلك لدى عينة الذكور أما الإناث فمن خلال الخجل ودافعية حب الاستطلاع **(العلي والعنزي، 2010، ص79).**

6-7- دراسة سنج Sung(2010):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة كل من المستوى الثقافي والدافعية للإنجاز بالذكاء الوجداني، وشارك في الدراسة عشرون من المراهقين والشباب المكفوفين من عمر (16-19) سنة، وطبق عليهم اختبار الذكاء الوجداني ومقياس الدافعية للإنجاز واستمارة المستوى الثقافي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ارتباط ضعيف بين المستوى الثقافي وجوانب الذكاء الوجداني، في حين تبين وجود ارتباط دال موجب بين المستوى الثقافي المرتفع والدافعية للإنجاز، لوحظ عدم وجود ارتباط بين الدافعية للإنجاز ومجالات الذكاء الوجداني **(Sung,2010,p199-214).**

6-8- دراسة ميماس ذاكر كمور(2012):

بعنوان الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة /فرع الأردن .

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة/فرع الأردن بلغت العينة (201) طالب وطالبة يدرسون في كل من التخصصات الأكاديمية الأتية: التربية، وإدارة الأعمال والآداب الإنجليزي، وتكنولوجيات المعلومات. استخدم مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي (مطور للشباب)، ومقياس دافعية الإنجاز الذي تم بناءه من قبل الباحثة، وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

1- توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الانفعالي والعلاقة طردية أي كلما زادت قيمة الذكاء الوجداني، كلما زادت درجة الدافعية للإنجاز لدى الطلبة من كلا الجنسين.

2- لا توجد فروق بين المتوسطات على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس.

3- لا توجد فروق بين المتوسطات على كل من مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي **(ميماس، 2012، ص322).**

6-9- دراسة رياش وشنون (2014):

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بكل من التوافق الدراسي والدافعية للإنجاز، وذلك من خلال الكشف عن الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وعن طبيعة العلاقة الموجودة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز

بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الدراسي والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ المتوسطات بمدينة تيبازة المتكونة من (463) تلميذ وتلميذة، أين اختيروا بطريقة عشوائية. ولقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة المتغيرات، عن طريق تطبيق اختبار الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (1998)، ومقياس التوافق الدراسي ليونجمان، ومقياس دافعية الإنجاز لمحمد خليفة (2000)، معتمدين على الأسلوب الإحصائي (spss). كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما أنه نوجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الرابعة متوسط، وأيضا أنه توجد علاقة موجبة بين التوافق الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الرابعة متوسط **(غالي، 2018، ص50-51)**.

6-10- دراسة اليوسف (2016):

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية في ضوء عدد من المتغيرات، وتكونت العينة من (733) طالب وطالبة، وأسفرت نتائج الدارسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي **(مزياني وسيد،2021، ص439)**.

6-11- دراسة خلفان وبرجي (2017):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي، وتكونت عينة الدراسة من (800) طالب وطالبة للسنة أولى جامعي من جامعة مولود معمري بتيزي وزو، واستخدمت الباحثة مقياس الدافعية للإنجاز للمرحلة

الجامعية من إعداد محمد بن معجب الحامد (1999) بعد تكييفه على البيئة الجزائرية وعلى عينة الدراسة وتم استخدام المنهج الوصفي المقارن. وبعد المعالجة الإحصائية توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث **(خلفان وبرجي، 2017، ص321).**

6-12- دراسة أمزال حليمة (2017):

بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي. حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي من جهة، والكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي وفقا لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم. وبلغت عينة الدراسة (120) فردا بواقع (51) من الذكور و (69) من الإناث من معلمي التعليم الابتدائي، والذين تم اختيارهم عشوائيا بالطريقة الطبقية، وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق ومقياس الدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لعبد الرحمان صالح الأزرق.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

2- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وفقا لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم.

3- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وفقا لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم.

4- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

5- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وفقا لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي وسنوات الأقدمية في التعليم **(أمزال، 2017، أ).**

6-13- دراسة حيتامة وعمور (2021):

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز، والفروق بين الجنسين في درجات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة جامعة مولود معمري بتيزي وزو، وتكونت عينة الدراسة من (156) طالب وطالبة، واعتمدت الباحثتان على مقياس الذكاء الوجداني لأحمد عبد المنعم الدردير (2002)، ومقياس الدافعية للإنجاز لعبد الرزاق صالح الغامدي (2009)، وتم استخدم المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز، وكذا وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات الذكاء الوجداني ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز**(حيتامة وعمور،2021، ص 95).**

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز يمكننا استنتاج مجموعة من الملاحظات:

- توصلت معظم الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز كدراسة Smith(2004) ودراسة ليلى بنت عبد الله المزروع(2007) ودراسة المساعيد وأصلان صبح(2008) ودراسة ماجد العلي وخديجة العنزي(2010)

ودراسة ميماس ذاكر كمور(2012) ودراسة رياش وشنون(2014) ودراسة حيتامة وعمور(2021). في حين توصلت دراسة كل من Raita(2008) و Sung(2010) وأمزال حليمة(2017) إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز.

- أثبتت نتائج بعض الدراسات السابقة وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث كدراسة حيتامة وعمور(2021). بينما أسفرت نتائج دراسة كل من Smith(2004) والدردير(2004) وميماس ذاكر كمور(2012) وأمزال(2017) عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني.
- أما الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في الدافعية للإنجاز كدراسة اليوسف(2016) ودراسة خلفان وبرجي(2017) توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث، في حين أثبتت نتائج دراسة كل من ميماس ذاكر كمور(2012) وأمزال(2017) وحيتامة وعمور(2021) عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز.
- معظم الدراسات السابقة أجريت على عينات من طلاب وطالبات الجامعة والتي تتفق مع عينة الدراسة الحالية فيما عدا دراسة كل من Smith(2004) و Raita(2008) وماجد العلي وخديجة العنزي(2010) ودراسة رياش وشنون(2014) ودراسة أمزال(2017).
- تباينت أحجام العينات في الدراسات السابقة بين(20-800) فقد كانت أصغر عينة في دراسة Sung(2010) أما أكبر عينة كانت في دراسة خلفان وبرجي(2017).
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي كدراسة خلفان وبرجي(2017) ودراسة ميماس ذاكر كمور(2012) ودراسة حيتامة وعمور(2021).
- أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة فمنها ما تم تطبيقها في البيئة الجزائرية كدراسة امزال(2017) ودراسة حيتامة وعمور(2021) اللتان تتفقان مع بيئة الدراسة

الحالية، ومنها ما تم تطبيقها في البيئة العربية كدراسة ماجد العلي وخديجة العنزي(2010)، أما بالنسبة للدراسات التي تم تطبيقها في البيئة الأجنبية نجد دراسة Smith(2004) و Raita(2008).

- اتفقت معظم الدراسات السابقة التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز في اعتماد مقياس خاص بالذكاء الوجداني ومقياس خاص بالدافعية للإنجاز، إلا أنه هناك من قام بإعداد الأداة بنفسه وهناك من اعتمد على أداة معدة من طرف باحثين اَخرين كدراسة أمزال(2017) ودراسة حيتامة وعمور(2021) اللتان تتفقان مع المقاييس المطبقة في دراستنا الحالية.

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

تمهيد

1- تعريف الذكاء الوجداني.

2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.

3- أهمية الذكاء الوجداني.

4- الاتجاهات و النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.

5- أبعاد الذكاء الوجداني.

6- السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض.

7- قياس الذكاء الوجداني.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر موضوع الذكاء الوجداني موضوع رئيسي في علم النفس وهو من أكثر الموضوعات التي اهتم علماء النفس والتربية بدراستها، وذلك لما له من انعكاسات في شتى المجالات سواء التربوية أو الاجتماعية، حيث شهدت السنوات الأخيرة اهتماما متزايدا لمفهوم الذكاء الوجداني.

فالذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على إدراك انفعالاته ومشاعره الذاتية ومشاعر الأخرين، والوعي بها وفهمها وتقديرها وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها وتوجيهها، وكذلك استخدام المعرفة الوجدانية لزيادة الدافعية، وتحسين مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الأخرين.

وفي هذا الفصل سنتطرق إلى أهم التعاريف التي قدمت لمفهوم الذكاء الوجداني وتطوره التاريخي وإبراز أهميته في العديد من الجوانب، بالإضافة إلى الاتجاهات والنماذج النظرية المفسرة له، وكذلك أهم أبعاده وسماته العامة وأخيرا كيفية قياسه.

1- تعريف الذكاء الوجداني:

يعد مفهوم الذكاء الوجداني حديثا نسبيا في التراث السيكولوجي، حيث تباينت تعريفات الباحثين حول هذا المفهوم فهناك من يراه أنه مجموعة من القدرات العقلية، وهناك من يراه بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية، فلا يوجد تعريف جامع مانع للذكاء الوجداني يتفق عليه جميع علماء النفس **(عمور،2020، ص9)**. وفيما يلي سنعرض البعض من هذه التعريفات على النحو التالي:

- **عرف ماير وسالوفي (Mayer et Salovy)** الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الشخص على معرفة مشاعره وانفعالاته الخاصة، كما تحدث بالضبط ومعرفته بمشاعر الأخرين، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الأخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية" **(حمايدي وجرادي، 2021، ص 127)**.

كما عرفه أيضا بأنه: "القدرة على الإدراك للانفعالات الذاتية، وفهمها وتقييمها للتعبير عنها، وبالضبط استعداد وتطوير المشاعر لتسيير عمليات التفكير، وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي" **(عمور،2020، ص8)**.

- **وعرف جولمان (Goleman)** الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة والتي يمكن تعلمها وتحسينها، وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز النفس وإدراك انفعالات الأخرين، وإدراك العلاقة الاجتماعية" **(مرباح و بن ساعد، 2018، ص 139)**.

كما أضاف جولمان (1996) بأنه: "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى" **(معمرية، 2009، ص24)**.

- **في حين يرى بار-أون (Bar-on)** الذكاء الوجداني بأنه: " قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، و تحقيق واسع لقدراته ليعيش حياة هادئة سعيدة. إنها القدرة على فهم الطريقة التي يشعر بها الأخرون، والقدرة على إقامة علاقات بين شخصية ناضجة ومسؤولة، دون أن تتحول إلى اعتمادية على الأخرين، ويتصف هؤلاء الأفراد عموما بالتفاؤل، والمرونة، والواقعية، والنجاح في حل المشكلات، والتعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم بها" **(أمزال، 2017، ص40)**.

وأضاف بار-أون بأنه: "مجموعة منظمة من المهارات والكفاءات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية والتي تؤثر في قدرة الفرد على مواجهة المطالب والضغوط البيئية، وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة" **(مراكشي وخرموش، 2018، ص33)**.

- **ويرى أبرهام (Abraham)** الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات، واكتشاف الملامح العاطفية للآخرين واستخدامها لأجل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد" **(الزهراني، 2014، ص766)**.

- **وأشار سنغ** أن الذكاء الوجداني: "هو القدرة على ابتكار حاجات إيجابية في العلاقات مع الأخرين ومع النفس وذلك يتضمن الحاجات الإيجابية مثل: الفرح و التفاؤل والنجاح في العمل والمدرسة والحياة" **(سنغ،2003، ص46)**.

- **وعرف مأمون (2003)** الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها لذلك فإن من صفات الإنسان الذكي عاطفيا أنه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الأخرين" **(مأمون، 2003، ص13)**.

– **وعرفه العيتي بأنه:** " قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الأخرين" **(أمزال، 2017، ص42).**

– **إضافة إلى ذلك عرف النعيمي (2010)** الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على معرفة ذاته وتقديرها، وضبط انفعالاته وتغييرها وفق الظروف، والتكيف لمواجهة متطلبات الحياة، وتحمل الضغوط والتفاؤل والرغبة في التفوق، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الأخرين وأداء الأدوار القيادية بنجاح" **(عمور، 2020، ص9).**

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات والمهارات الشخصية التي تساعد الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها، وأيضا فهم مشاعر وانفعالات الأخرين، والفاعلية في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية معهم، كما يساعد الفرد على الأداء الجيد والنجاح في مختلف المجالات العلمية والعملية.

2– التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

صحيح أن الذكاء الوجداني مفهوم جديد، ولكن له جذوره وأصوله التاريخية والعلمية الراسخة، وهذا ما سنتطرّق إليه فيما يلي:

عندما بدأ علماء النفس الكتابة والتفكير في الذكاء ركزوا على الجوانب المعرفية مثل: الذاكرة، وحل المشكلات، ورغم ذلك فقد أدرك بعض الباحثين في وقت مبكر أهمية الجوانب غير المعرفية. فقد عرف **وكسلر (wichsler)** الذكاء بأنه: "قدرة الفرد العامة على التصرف بكفاءة، والتعامل بشكل فعال مع البيئة المحيطة به"، وفي عام (1943) افترض أن العوامل غير العقلية أساسية، وضرورية للتنبؤ بنجاح الفرد في الحياة **(علاء، 2009، ص21).**

ولم يكن **وكسلر(wichsler)** هو الوحيد الذي أدرك أهمية الجوانب غير المعرفية للذكاء في التوافق والنجاح في الحياة، فقد كتب **روبرت ثورندايك (Robert thorndike)** عن

الذكاء الوجداني في أواخر الثلاثينيات، واعتبر أنّ الذكاء له جوانب غير معرفية، فقدّم أول مرة سنة (1930) مفهوم الذكاء الاجتماعي كمظهر من مظاهر الذكاء، وعرفه بأنه " القدرة على فهم الأخرين، وعلى التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية **(بلال، 2014، ص17)**.

كما تم التلميح إلى مفهوم الذكاء الوجداني من خلال ما اقترحه **جيلفورد (Guilford)** (1976) في نموذجه "بنية العقل" فبرغم عدم كتابة **جيلفورد** عن الذكاء الوجداني؛ فإنه افترض وجود نوع جديد من الذكاء، وهو القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات، والذي يتضح من خلال المحتوى السلوكي لديه؛ حيث يتسم هذا المحتوى بمعلومات في جوهرها غير لفظية، التي تشتمل على التفاعل الاجتماعي، الذي يتطلب الوعي بمدركات وأفكار ورغبات ومشاعر وانفعالات وأفعال الأشخاص الأخرين، أي يدرك السلوك الفردي وسلوك الأخرين. ومن الواضح هنا أن المحتوى السلوكي يشمل الجانب الوجداني أيضا، وافترض **جيلفورد(Guilford)** أن السلوكيات التعبيرية مثل: تعبيرات الوجه، و نبرات الصوت، والأوضاع، والإيماءات، كلها علامات يستدل منها على الحالات الانفعالية، لذا يمكن تعريف المعرفة السلوكية بأنها: "القدرة على فهم أفكار ومشاعر واهتمامات الأخرين" **(السمادوني، 2007، ص50)**.

وتناول **روبرت ستينبرج (Robert Stenberg)** مفهوم الذكاء الاجتماعي فذكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة **(الأعسر والكفافي، 2000، ص76)**.

وأكد أيضا **هاورد جاردنر(Howard Gardner)** في كتابه عن الذكاءات المتعددة أن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد نماذج الذكاء الشخصي والذكاء في العلاقة بالآخرين، وكلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة **(بلال، 2014، ص18)**.

وتوصل **جاردنر(Gardner)** من خلال أبحاثه عام (1983) إلى وجود أنواع مختلفة من القدرات العقلية تشكل أنواع مختلفة من الذكاء، وأنه توجد سبعة أنواع مختلفة من الذكاء هي: (ذكاء لفظي- لغوي، ذكاء منطقي- رياضي، ذكاء موسيقي، ذكاء بصري- مكاني، ذكاء جسمي- حركي، ذكاء طبيعي، وذكاء شخصي) ويرى **جاردنر** أن النمط الأخير للذكاء (الذكاء الشخصي) يتضمن نوعين من الذكاء هما:

- **الذكاء بين الأفراد:** ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعر الأخرين.

- **الذكاء داخل الفرد:** ويعني قدرة الفرد على فهم المشاعر والدوافع الذاتية.

ومن هنا يعتبر **جاردنر(Gardner)** نقطة الانطلاقة للذكاء الوجداني، وقد أضاف نوعين أخرين وهما **الذكاء المرتبط بالخلق والوجود، والذكاء المرتبط بالبيئة (علاء، 2009، ص22).**

وبعد ذلك بحث كل من **ماير وسالوفي (Mayer et salovy) (1990)** الفروق بين قدرة الأفراد على تحديد انفعالاتهم والتحكم فيها وحل المشاكل الانفعالية، وطوّرا اختبارين لقياس ما يسمى **بالذكاء الوجداني.**

وفي عام (1994) بدأ العالم الأمريكي **دانيال جولمان (Daniel Golman)** كتابه عن التعليم الوجداني أو معرفة القراءة والكتابة الوجدانية، وذلك بعدما قرأ عن الانفعالات والمشاعر بصفة عامة، وزياراته المتكررة للمدارس ليتعرف على ما يقدم من برامج تؤدي للتعلم الوجداني، وقراءته أيضا لأعمال **ماير وسالوفي** بصفة خاصة. ثم غير عنوان كتابه عام(1995) ونشره باسم "**الذكاء الوجداني**" (Emotionnel intelligence) وتضمن معلومات عن العواطف والمشاعر، بعدها تزايدت مؤلفاته المرتبطة بالذكاء الوجداني **(بلال،2014، ص18).**

ونستخلص مما سبق ذكره أن مفهوم الذكاء الوجداني مفهوم جديد في التسمية، لكنه قديم في النشأة إذ تعود جذوره التاريخية إلى القرن التاسع عشر، بعدها تطور شيئا فشيئا إلى أن أصبح في النصف الثاني من القرن العشرين موضوع الساعة، ولايزال متداولا في البحوث والدراسات إلى يومنا هذا.

3- أهمية الذكاء الوجداني:

يرى الباحثون أن الذكاء الوجداني قد يكون منبئا بنتائج مهمة، سواء أكان ذلك في المدرسة أو المنزل، أو مكان العمل. حيث تشير الدراسات إلى ارتباط الذكاء الوجداني بالعديد من مجالات الحياة وفيما يلي نذكر بعضها:

- ✓ يساعد الذكاء الوجداني الأفراد على الابتكار، تحمل المسؤولية، الاهتمام بالآخرين بالإضافة إلى تكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية، كما أنه توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والتوجه نحو الاهداف والرضا عن الحياة.
- ✓ تتضح أهمية الذكاء الوجداني من أهميته في تحقيق التواصل والتوافق مع الأخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم. فقد أشار جولمان (Golman) إلى أن النجاح في الحياة يتطلب 20% من الذكاء العام، و80% من الذكاء الوجداني كما أن هذه الأهمية تظهر في أن الفرد الذي لديه ذكاء وجداني يستطيع استخدام المدخلات الانفعالية في الحكم وفي إتخاذ القرارات ويتميز في الدقة بالتعبير عن الانفعالات مما يجعله قادرا على الاتصال الانفعالي مع الأخرين.
- ✓ يساعد الذكاء الوجداني الأفراد والطلاب بصفة خاصة على الأداء الأكاديمي حيث وجد جولمان (1995) في دراسته لعينة من الطلاب الأسيويين المتفوقين أكاديميا أن لديهم سمات انفعالية تؤهلهم إلى ذلك مثل المغامرة التي تتضح في وجوههم **(سليماني، 2015، ص49)**.

- ✓ يحتل الذكاء الوجداني دورا هاما في القيادة والتطور المهني في الحياة العملية، فهو أحد العناصر الهامة للتنبؤ في مكان العمل، إلا أن الذكاء الوجداني ليس بديلا عن القدرة والمعرفة أو مهارات العمل. إن الذكاء الوجداني مفتاح النجاح بالحياة المهنية، إذ أن الذكاء الأكاديمي له نصيب قليل من الإسهام في التعامل مع الحياة الانفعالية للفرد مقارنة بالذكاء الوجداني **(السمادوني، 2007، ص56)**.
- ✓ يعتبر الذكاء الوجداني هاما لتوافق الفرد مع بيئته حيث يمنحه القدرة على فهم نفسه وفهم الأخرين، ولكي يتطور الإنسان ويسلك في الحياة السلوك الذي يعطيه الانسجام مع نفسه ومع الأخرين يجب أن يتحلى بالقدرات والإمكانات والسمات التي تؤهله لأن يكون ذو ذكاء وجداني مرتفع **(السمادوني، 2007، ص246)**.

كما أن للذكاء الوجداني أهمية كبيرة في المجال المدرسي، و يمكن حصرها في النقاط التالية:

- ✓ يرى ماير وسالوفي (Mayer et Salovey) أن الذكاء الوجداني يستطيع التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بنسبة(10%) من النجاح، وأن الذكاء العام يتنبأ ببعض جوانب النجاح الأكاديمي و المهني بنسبة(10–20%) في حين تبقى النسبة الكبرى لتقدير عوامل أخرى.
- ✓ إن إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة تتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لديهم، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى الوعي بالذات لديهم، والتفهم وحل المشكلات وإدارة الانفعالات في محيط بيئة التعلم. ولابد من الاهتمام بفهم طبيعة الذكاء الوجداني وأهميته في إدراك النجاح وتأثيره على العاملين في البيئة المدرسية من طلبة ومعلمين ومديرين، نظرا لوجود ثلاث منافع تتحقق من توسيع دائرة الاهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة وهي:

1- يعد بمثابة مظلة تحمي وتوفر المناخ التربوي المناسب لتطبيق برامج التدريب على المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تسهم في رفع مستوى العاملين.

2- يساهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي، حيث يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الانفعالي والأداء الأكاديمي. ذلك لأن الطلبة إذا لم يستطيعوا التوافق انفعاليا، فلن تتوفر لديهم القدرة على التركيز فيما يتعلمونه، وهذا ما يؤثر سلبا على أداء الطلبة ومستوى إبداعهم.

3- يحتل الذكاء الوجداني دورا كبيرا في تعليم الطلبة وفي توظيف قدراتهم ومشاعرهم في خدمة المدرسة والمجتمع، كما تمثل المهارات الانفعالية والاجتماعية ضرورة كبرى لنجاح الطلبة في الحياة العملية بعد التخرج **(بلال، 2014، ص41 - 42)**.

ويمكن إيجاز أهمية الذكاء الوجداني في النقاط التالية:

- يحتل الذكاء الوجداني دورا هاما في توافق الطفل مع والديه وإخوته وأقرانه وبيئته، بحيث ينمو سويا منسجما مع الحياة. كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.
- توافق الفرد مع بيئته، من خلال القدرة على فهم نفسه وفهم الأخرين.
- يعتبر الذكاء الوجداني عاملا حاسما للنجاح في العمل والحياة، فذوو الذكاء الوجداني المرتفع محبوبون ومثابرون وقادرون على التواصل والقيادة ويتميزون بالإصرار على النجاح.
- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة **(السمادوني،2007، ص150)**.

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن التمتع بالذكاء الوجداني يضمن للإنسان الوصول إلى الهدف والسعي لتحقيق النجاح في مختلف جوانب حياته اليومية.

4- الاتجاهات والنماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

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

4-1- نماذج القدرة (Ability models):

ومن أمثلة نماذج القدرة للذكاء الوجداني نجد نموذج ماير وسالوفي ونموذج ليندا إلدر وفيما يلي عرض للنموذجين بشكل من التفصيل:

4-1-1- نموذج ماير وسالوفي (Mayer et Salovey):

قدم **ماير وسالوفي** الذكاء الوجداني بأنه قدرة من القدرات العقلية وبأنه قدرة الإنسان على رصد إدراك مشاعره وانفعالاته ومشاعر الأخرين وانفعالاتهم وفهمها، واستخدام هذا الفهم في توجيه سلوكه وانفعالاته.

وينقسم هذا النموذج إلى أربعة أبعاد وهي:

- **الإدراك الوجداني:** ويعني قدرة الفرد على الوعي الذاتي بالانفعالات والتعبير عنها وفهم الرسائل الانفعالية كما تظهر في تعبيرات الوجه ونبرات الصوت وتفسير معنى هذه الانفعالات.
- **التكامل الوجداني:** ويعني مدى تأثير هذه الانفعالات على تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، حيث تؤثر هذه الانفعالات تأثيرا ايجابيا على النشاط العقلي للفرد.
- **الفهم الوجداني:** ويعني القدرة على فهم الانفعالات المركبة وتسميتها وتحليلها وسهولة الانتقال من انفعال الى أخر.
- **إدارة الوجدان:** ويعني قدرة الفرد على إدارة مشاعره وإمكانية التحكم في مشاعر الأخرين، وقد أشار **ماير وسالوفي** أن هناك فروق فردية بين الأشخاص في فهم ومعالجة

المعلومات الوجدانية، وقد اعتبر أن الذكاء الوجداني قدرة معرفية عقلية **(عابد، 2019، ص20-21)**.

4-1-2- نموذج ليندا إلدر (Linda elder):

وهي من رواد نماذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية حيث أنها تركز على المشاعر وتفاعلها مع التفكير من خلال ثلاث جوانب وهي:

الجانب الأول: ويتمثل في الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير.

الجانب الثاني: وهو الخاص بنقل الشعور وتوجيهه نحو ما يناسب الفعل أي الإتيان بالشعور الذي يناسب مع ظروف الموقف، فالمشاعر بمثابة المرآة الداخلية للفرد والتي تدفعه للتصرف في مواقف الحياة المختلفة.

الجانب الثالث: يكون بمثابة المحرك للعقل البشري، والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات الفشل والنجاح التي يمر بها الفرد، وهذه الجوانب الثلاثة تعمل معا في تكامل وتفاعل مستمر. وتركز **ليندا إلدر** على ما سمته بالتفكير الناقد الذي يعتبر مفتاح التوجيه السليم للفكر مصحوبا بالمشاعر التي تحفز الفرد على إتخاذ موقف معين يكون من خلال التفكير الناقد كما أنه يمثل طريقة فعالة للتعلم من خلال التجارب **(عابد، 2019، ص21)**.

4-2- النماذج المختلطة:

ومن أمثلة النماذج المختلطة نجد نموذج جولمان ونموذج بار-أون وفيما يلي سنقدم شرح مفصل لهذين النموذجين:

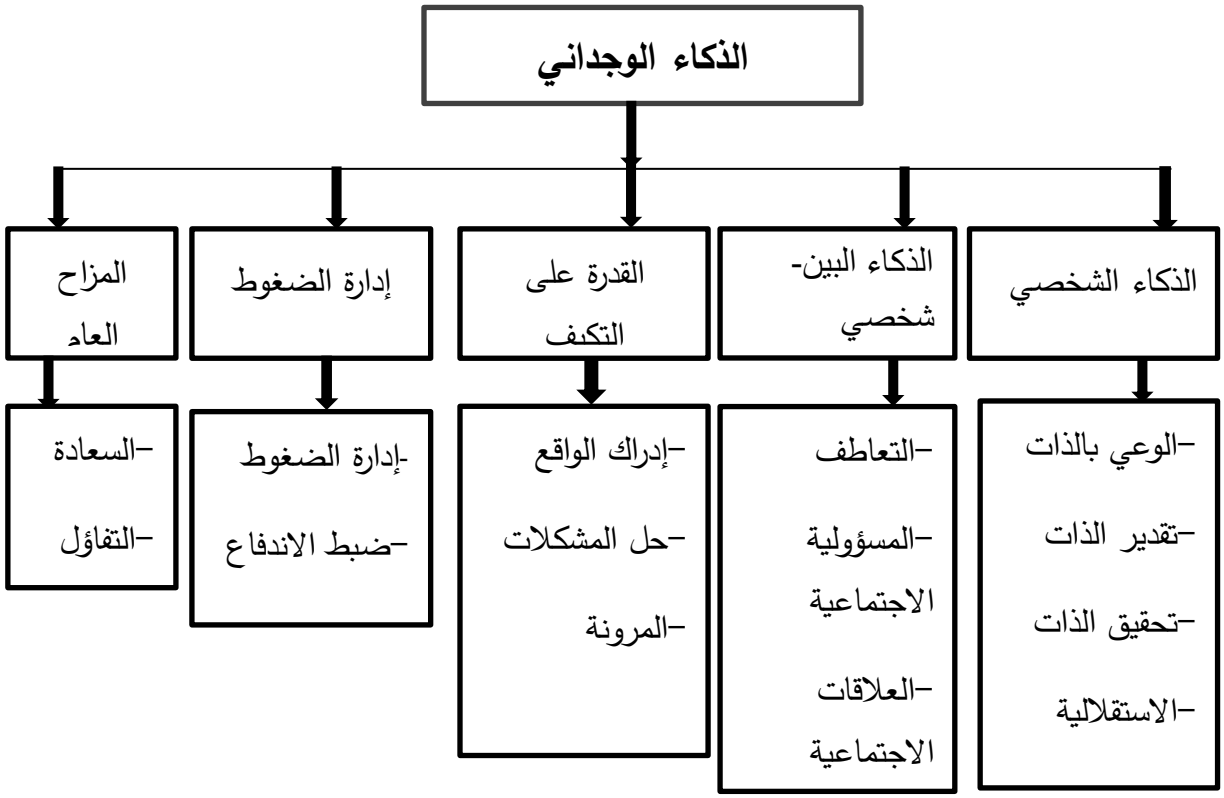
4-2-1- نموذج بار-أون (Bar-on):

لقد عرف **بار-أون** الذكاء الوجداني بأنه تنظيم من المهارات والكفايات الاجتماعية والشخصية والوجدانية التي تمكن الفرد من النجاح في الحياة **(عابد، 2019، ص24)**.

إن الذكاء الوجداني عند **بار-أون (Bar-on)** يتكون من خمسة عشر مكون، تم ترتيبهم في خمسة أبعاد رئيسية وهي:

- **الذكاء الشخصي (كفاءات لا معرفية ذاتية):** والذي يمثل القدرات والكفاءات والمهارات المرتبطة بداخل ذلك الفرد ويضم الوعي بالذات، تقدير الذات، تحقيق الذات والاستقلالية.
- **الذكاء البين-شخصي (كفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص):** ويمثل القدرات والمهارات البين-شخصية، ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع والاستفادة منها في إدارة ذلك الفرد لعلاقاته مع الأخرين ويضم التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية.
- **القدرة على التكيف:** ويوضح كيفية نجاح الفرد في مواكبة الظروف والمتطلبات البيئية والتكيف معها، من خلال زيادة مهارات ذلك الفرد في المرونة في التعامل مع الأخرين، وحل المشكلات بمنطقية ومهارة.
- **إدارة الضغوط:** ويمثل قدرة الفرد على إدارة الضغوط والتكيف معها بفعالية كبيرة.
- **الحالة المزاجية العامة:** وتمثل قدرة الفرد ومهاراته في الاستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي، داخل المجتمع وتضم كل من السعادة والتفاؤل **(مرباح وبن سعد،2017، ص393)**.

ويمكن تلخيص نموذج بار-أون للذكاء الوجداني في الشكل التالي:



الشكل رقم(01): يمثل نموذج بار–أون (Bar–On) لمكونات الذكاء الوجداني **(السمادوني، 2007، ص104)**

4–2–2– نموذج جولمان (Goleman):

يذكر **جولمان (Goleman)** أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على نظرية جادنر **(Gardner,1983)** للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي، والذكاء البين–شخصي، وقدم نموذجه معتمدا على عمل ماير وسالوفي (1990)، إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة التي تمزج بين كفاءات الذكاء الوجداني وسمات الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية للسعادة.

كما يرى جولمان(1998) أن الكفاءة الوجدانية تظهر كيفية توظيفنا لمهارات الذكاء الوجداني بطريقة فعالة وممارستها كمهارات حياتية، والكفاء الوجدانية تتكون من نوعيين من الكفاءات هما: الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية. والتي يتم عرضها على النحو التالي:

1- الكفاءة الشخصية Personale Competence وتتضمن الكفاءات الفرعية التالية:

1-1- الوعي بالذات: تحدد كيفية التواصل مع المشاعر الذاتية، ومدى ما يشعر به الفرد من ارتياح نحو نفسه ونحو ما يقوم به في الحياة، والنجاح يعني استطاعة الفرد للتعبير عن مشاعره، والإحساس بالقوة، وامتلاك الثقة في التعبير عن الأفكار والمعتقدات، وتعد أساس الذكاء الوجداني، وتتضمن بدورها الكفاءات الفرعية الآتية:

- **الوعي الانفعالي:** القدرة على التعرف على المشاعر والتمييز بينها، ومعرفة سبب الإحساس بهذه المشاعر وإدراك تأثيرها على الأخرين.
- **تقدير الذات:** وتعني معرفة الفرد بمواطن القوة والضعف في ذاته وحدودها.
- **الثقة بالنفس:** ويقصد بها الإحساس القوي بقيمة الذات وقدراتها.

1-2- إدارة الانفعالات: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية والتكيف مع التغيرات، وممارسة الحياة بفعالية وإيجابية، وتتكون من:

- **ضبط الذات:** هي سيطرة الفرد على انفعالاته وإظهارها في صورة مقبولة بما يتناسب مع الموقف.
- **الجدارة بالثقة:** هي قدرة الفرد على كسب ثقة الأخرين من حوله من خلال عدد من المواقف التي تجمعه بهم.
- **يقظة الضمير:** وتعني الالتزام والاستقامة من خلال التصرف بشكل أخلاقي تجاه الأخرين، وتحمل مسؤولية الأداء الشخصي.

- **القدرة على التكيف:** هي قدرة الفرد على القيام بعملية السيطرة في حل المشكلات التي تواجهه، والمرونة في التعامل مع التغيير.
- **التجديد:** هو شعور الفرد بالارتياح للأفكار و التوجهات والمعلومات الجديدة.

1-3- الدافعية: يقصد بها سعي الفرد نحو تحقيق أهدافه من خلال التفاؤل والمثابرة والحماس، وتتضمن الكفاءات الآتية:

- الدافع للإنجاز.
- الالتزام بالوعود.
- المبادرة والتفاؤل **(صادق، 2016، ص24-25)**.

2- الكفاءة الاجتماعية Social Compétence وتتكون من:

2-1- التعاطف: ويعني إدراك مشاعر وانفعالات الأخرين وحاجاتهم واهتماماتهم، والتوحد معهم انفعاليا، وتتضمن الكفاءات الآتية:

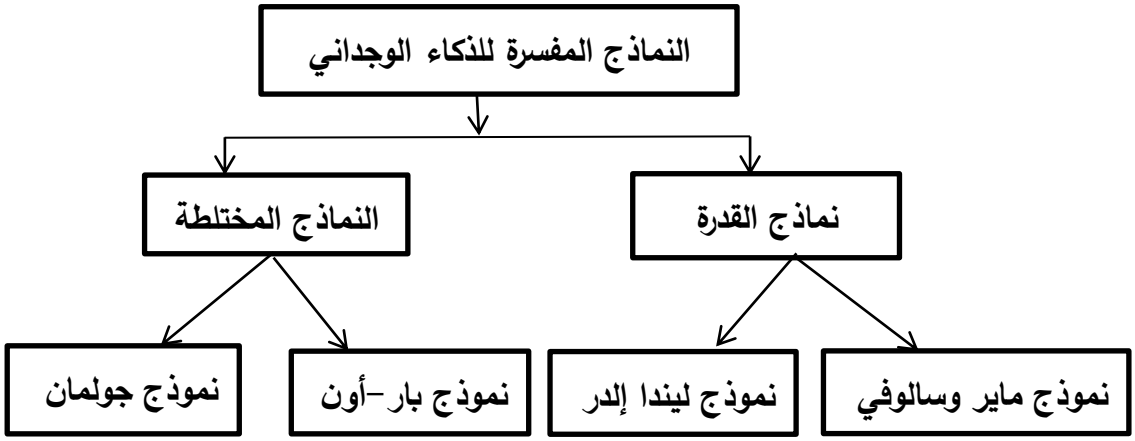
- **فهم الأخرين:** يقصد به الإحساس بمشاعر الأخرين، وتفهم وجهة نظرهم والاهتمام النشط تجاههم.
- **تطوير الأخرين:** هي الإحساس بالحاجات النمائية للأخرين وتدعيم قدراتهم.
- **تقديم المساعدة:** تشير إلى مساعدة ومؤازرة الأخرين على مواجهة الضغوط والمواقف والظروف الصعبة لتشمل الجوانب المادية والمعرفية والوجدانية.
- **تنوع الفاعلية:** وتعني إيجاد الفرصة للأخرين على اختلاف حاجاتهم وأهدافهم.
- **الوعي السياسي:** وتعني قراءة الانفعالات الحالية للجماعة، وقوة العلاقات بين أفرادها.

2-2- المهارات الاجتماعية: وتعني البراعة في استمالة الأخرين وحثهم على التصرف بصورة مرغوبة، وتتضمن الكفاءات الآتية:

- **التأثير:** وتعني براعة الفرد في استخدام الأساليب والفنيات المؤثرة لإقناع الأخرين.
- **الاتصال:** وهي أن يتمتع بمهارات الإنصات والاستماع وإرسال رسائل واضحة ومقنعة للأخرين.
- **إدارة الصراع:** تشير إلى قدرة الفرد على حل الخلافات.
- **القيادة:** وتعني القدرة على توجيه الأخرين وحثهم على الإنجاز.
- **تحفيز التغيير:** ويعني الحث والمبادأة وإدارة التغيير.
- **بناء الروابط:** إقامة علاقات مفيدة ذات ردود أفعال إيجابية.
- **إمكانات الفريق:** وتعني خلق روح الفريق لتحقيق هدف الجماعة.
- **التنسيق والتعاون:** ويعني العمل مع الأخرين لتحقيق أهداف مشتركة **(صادق، 2016، ص26)**.

من خلال ما سبق عرضه تم تقسيم النماذج المفسرة للذكاء الوجداني إلى قسمين وهما: نماذج القدرة والنماذج المختلطة. فالأولى (نماذج القدرة) تم توضيحها من قبل نموج **ماريير وسالوفي** والذي يركز على القدرات المعرفية حيث ينظر إلى مهارات الذكاء الوجداني على أنها قدرات معرفية، كما نجد أيضا نموذج **ليندا إلدر** التي ركزت أيضا على القدرات العقلية في تفسير الذكاء الوجداني. أما الثانية (النماذج المختلطة) تم توضيحها من خلال نموذج **بار-أون** الذي يرى أن الذكاء الوجداني هو تنظيم المهارات والكفايات الشخصية، والانفعالية، والاجتماعية غير المعرفية، وكذلك من خلال نموذج **جولمان** الذي يرى أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية.

والشكل التالي يوضح مختلف النماذج المفسرة للذكاء الوجداني:



الشكل رقم(02): يمثل النماذج المفسرة للذكاء الوجداني **(من إعداد الطالبتان).**

4- أبعاد الذكاء الوجداني:

يرى الباحثين أن للذكاء الوجداني أبعاد متعددة تتمحور عموما حول ثلاث قدرات وهي: القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنها، القدرة على التحكم في الانفعالات، والقدرة على توظيف الانفعالات في التفكير.

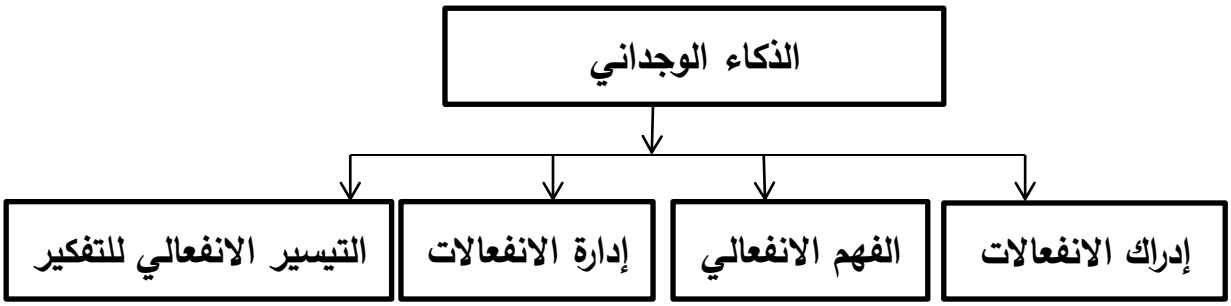
أشار **ماير وسالوفي** إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من أربعة أبعاد وهي:

1- **إدراك الانفعالات:** ويعني قدرة الفرد على التعرف على المحتوى الانفعالي للملامح والسلوكيات، ويشمل ذلك إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها، أي وعي الفرد بانفعالاته وأفكاره المتعلقة بها، وقدرته على التمييز بينها والتعبير عنها بشكل مناسب.

2- **الفهم الانفعالي:** ويعني إدراك مدى الصدق أو الصوابية التي تقف وراء انفعال معين، والتمييز بين الانفعالات المتشابهة والمتزامنة.

3- **إدارة الانفعالات:** ويعني هذا البعد القدرة على تهدئة الذات والتخفيف من حدة الانفعال لدى الأخرين بعد مواجهة شحنات قوية من الانفعالات.

4- التيسير الانفعالي للتفكير: بمعنى توظيف الانفعالات في عملية التفكير بهدف تحسينه، وذلك بإفصاح المجال أمام الانفعالات لكي توجه انتباهنا، فتوظيف الانفعالات في خدمة هدف معين ضروري للانتباه الانتقائي ولدافعية الذات **(سلامي، 2018، ص46).**



الشكل رقم(03): يمثل أبعاد الذكاء الوجداني وفق ماير وسالوفي **(من إعداد الطالبتين)**

وقسم **جولمان(1999)** الذكاء الوجداني إلى خمسة أبعاد وهي:

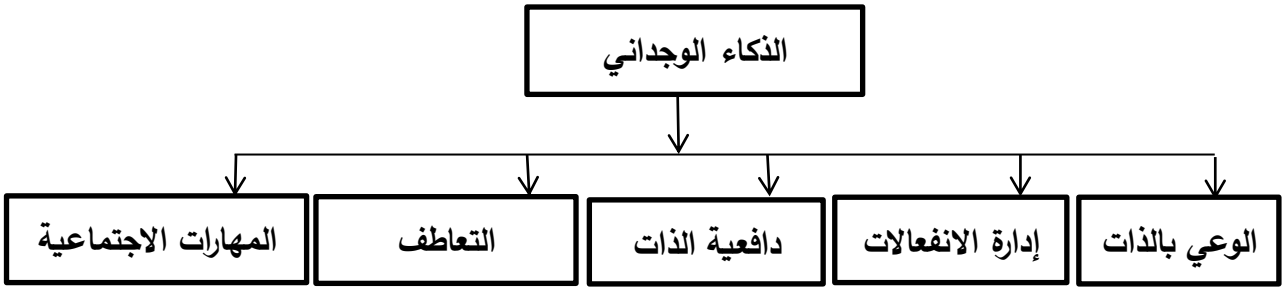
1- الوعي بالذات: ويعني معرفة الفرد لحالته المزاجية.

2- إدارة الانفعالات: ويعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات الغامضة.

3- دافعية الذات (تحفيز الذات): وتعني أن الذكاء الانفعالي يؤثر على كافة القدرات الأخرى إيجابا أم سلبا.

4- التعاطف: ويعني معرفة وإدراك الفرد لمشاعر الغير.

5- المهارات الاجتماعية: وتعني التعامل الجيد مع الأخرين **(المصدر،2008، ص597).**



الشكل رقم(04): يمثل أبعاد الذكاء الوجداني وفق جولمان (1999) **(من إعداد الطالبتان).**

كما قسم **ديلوكس وهيجز(1999)** أبعاد الذكاء الوجداني إلى ما يلي:

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

2- تنظيم الذات: إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه والقدرة على تأجيل الإشباع.

3- حفز الذات: استخدام الفرد لقيمه وتفضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق الأهداف.

4- التعاطف: الإحساس بمشاعر الأخرين والقدرة على فهمها.

5- المهارات الاجتماعية: قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الأخرين من خلال علاقاته معهم والاهتمام بهم **(معمرية، 2007، ص34)**.

أما **بار-أون (1999)** فقد قسم أبعاد الذكاء الوجداني إلى:

1- البعد الشخصي. **2-** تكوين العلاقات مع الأخرين. **3-** التكيف. **4-** التحكم في الضغوطات. **5-** المزاج العام. **6-** الانطباع الإيجابي **(المصدر، 2008، ص597)**.

إضافة إلى ذلك فقد توصل **فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق** إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة أبعاد وهي:

1- المعرفة الانفعالية: ويقصد بها القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التمييز بينها و التعبير عنها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

2- إدارة الانفعالات: ويقصد بها القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها، واستدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة، وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

3- تنظيم الانفعالات: ويقصد بها القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن

كان تحت ضغط انفعالي من الأخرين، وفهم كيف يتعامل مع الأخرين بالانفعالات المختلفة وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4- التعاطف: ويقصد به القدرة على إدراك انفعالات الأخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم، والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية.

5- التواصل الاجتماعي: ويقصد به القدرة على التأثير الايجابي في الأخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى يمارس القيادة ومتى يتبع الأخرين ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة **(قدوري وذبيحي، 2016، ص99).**

6- السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:

إن التعبير عن المشاعر وتنمية الذكاء الوجداني اللذين كانا يعتبران لا أهمية لهما حتى الثلاثينيات من القرن الماضي، أصبحا الأن من أهم العناصر التي تساهم في نمو الطفل بشكل عام، ومن منطلق النظرة التكاملية للإنسان بين ما هو عقلي ووجداني، إننا بحاجة ماسة إلى اكساب أبنائنا المهارات والمفاهيم التي تتحول إلى سلوكيات في مختلف جوانب الحياة **(ياحي، 2019، ص177).**

ويمكن استخلاص بعض السمات العامة لذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض فيما يلي:

6-1- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:

يتصف الفرد المتميز بذكاء وجداني مرتفع بما يلي:

- يظهر مشاعره بوضوح وبشكل مباشر.
- لا يخاف عندما يعبر عن مشاعره.

- قادر على قراءة الاتصال غير اللفظي.
- مشاعره متوازنة مع الحق والمنطق والواقع.
- لديهم قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط.
- مرن وقوي بشكل عاطفي.
- يهتم بمشاعر الأخرين.
- لا يتطبع بالفشل.
- يشعر بالتفاؤل الواقعي.
- لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية.
- لديهم القدرة على حل المشكلات بشكل هادئ.
- لديهم القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال.
- لديهم قدر كبير من التركيز والتفكير.
- يتمتعون بدرجة منخفضة من الاكتئاب والقلق **(ياحي، 2019، ص178-179)**.

6-2- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض:

يتصف الفرد المتميز بذكاء وجداني منخفض بما يلي:

- عدم الإحساس بمشاعره.
- غير متعاطف مع الأخرين.
- لا يتحمل مسؤوليات مشاعره.
- يلقي الذنب على الأخرين في المشكلات التي يقع فيها.
- غير واثق بنفسه، ويجد صعوبة للاعتراف بأخطائه أو التعبير عن الندم.
- متشائم باستمرار، وبشكل يلفت النظر لدرجة أنه يلغي بهجة الأخرين.
- يمتلك باستمرار الشعور بخيبة الأمل والنقص والإحباط **(علاء، 2009، ص49)**.

- ضعف الشعور بالذات.
- أهدافه غير محددة ويفتقر لخطة بلوغها.
- إتكالي في علاقاته ويعتمد على الأخرين في العمل.
- عدم قدرته على الاستمرار في العلاقات مع الأخرين **(نخبة من المتخصصين، 2009، ص22)**.

ومن خلال ما سبق ذكره نستنتج أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بالكفاءة في جميع جوانب حياتهم سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو وجدانية وهذا ما يجعلهم يتفاعلون مع البيئة المحيطة بهم، عكس الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني منخفض والذين يتصفون بقصور وعجز من كل الجوانب سواء كانت من ناحية فهم الذات والتعبير عنها، او من ناحية المهارات الاجتماعية كما أنهم لا يتمتعون بالاستقلالية.

7- قياس الذكاء الوجداني:

ظهرت خلال السنوات الماضية عدة مقاييس لقياس الذكاء الوجداني إلا أنها مختلفة في طريقة القياس على حسب نماذج التوجهات النظرية المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني، ومناهجها في القياس:

ويذكر كل من (Emmerling et Goleman, 2003) أن هناك على الأقل ثلاثة مداخل متباينة للذكاء الوجداني وهي: مدخل السمات (يقاس بأسلوب التقرير الذاتي) ومدخل الكفاءة (ويقاس بأسلوب تقدير الأخرين) ومدخل القدرة (ويقاس كقدرة عقلية). هذا ويتفق مع تصنيف (Mayer, salovey et caruso) لمقاييس الذكاء الوجداني حيث صنفت إلى ثلاثة أنواع وهي:

7-1- مقاييس التقرير الذاتي.

7-2- مقاييس القدرة.

7-3- مقاييس تقدير الملاحظ (ياحي، 2019، ص195).

7-1- مقاييس التقرير الذاتي:

وضح كل من(Petrides et Furnhan, 2000) أن مقاييس التقرير الذاتي تتناول الذكاء الوجداني كسمة تهتم بالاتساق في السلوك عبر المواقف المختلفة، وتتمثل في سمات أو سلوكيات معينة مثل: التعاطف، التوكيدية، التفاؤل، ويطلب من الفرد تحديد درجة انطباق مجموعة من التغيرات الوصفية عليه، ويتوقف ذلك على فهم الفرد لنفسه فإذا كان مفهوم الفرد عن نفسه دقيقا فيصبح تقديره لقدراته الوجدانية الحقيقة دقيقا والعكس. ومن أمثلة هذه المقاييس: استبيان بار-أون للذكاء الوجداني(EQI) **(ياحي، 2019، ص195).**

7-2- مقاييس القدرة:

يضم المقاييس التي تقيس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية مثل القدرة على التعرف على الانفعالات والتعبير عنها وإدارتها. ومن أمثلة هذه المقاييس: مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل لماير وسالوفي.

7-3- مقاييس تقدير الملاحظ:

تعد هذه الطريقة من مقاييس الذكاء الوجداني كسمة حيث تعتمد على قراءة وتقييم الذكاء الوجداني للفرد من طرف شخص أخر وتظهر هذه الطريقة ملامح الذكاء الوجداني للفرد من خلال كيفية تعامله مع الأخرين، ومن مميزات هذه الطريقة أنها لا تظهر بها أثار مرغوبة اجتماعيا كما في أساليب التقرير الذاتي، فهي تتأثر بالشخص الملاحظ وأفكاره المسبقة ومن أمثلة هذه المقاييس نجد: مقاييس الكفاءة الوجدانية(ECT) **(خطارة، 2011، ص23-24).**

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل تبين لنا أن موضوع الذكاء الوجداني أخذ مكانة بارزة من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس والتربية قديما وحديثا، ولعل السبب في ذلك يكمن في الأهمية البالغة التي يتمتع بها هذا النوع من الذكاء.

ويقوم هذا النوع من الذكاء (الذكاء الوجداني) على فكرة مفادها أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية أو المهنية أو المدرسية لا يتوقف على ما يمتلكه الفرد من قدرات عقلية أو مؤهلات أكاديمية أو مستوى جامعي راق فقط "الذكاء المعرفي" ولكن أيضا على ما يمتلكه من مهارات وجدانية واجتماعية وسمات شخصية.

وتطرقنا في هذا الفصل إلى أهم المفاهيم التي قدمت للذكاء الوجداني والتي تعددت واختلفت من باحث لأخر حيث اعتبره البعض بأنه مجموعة من القدرات العقلية في حين اعتبره البعض الأخر بأنه خليط من السمات والقدرات، كما تطرقنا أيضا إلى تطوره التاريخي وأهميته وكذلك النماذج المختلفة المفسرة له ومن أبرز هذه النماذج نجد: نموذج ماير وسالوفي ونموذج بار–أون ونموذج جولمان، ثم ذكرنا أبعاده وسماته العامة وفي الأخير كيفية قياسه.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

1- تعريف الدافعية للإنجاز.

2- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز.

3- أهمية الدافعية للإنجاز.

4- أبعاد الدافعية للإنجاز.

5- وظائف الدافعية للإنجاز.

6- مكونات الدافعية للإنجاز.

7- الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة.

8- قياس الدافعية للإنجاز.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد الدافع للإنجاز من أهم الدوافع الإنسانية التي يتميز بها الإنسان، فهي أهم الموضوعات التي شغلت اهتمام علماء النفس وذلك نظرا لأهميتها في بناء الفرد والمجتمع ونظرا لتعدد هذه الدوافع وتغييرها، فإنها تشير إلى عدد من المظاهر السلوكية كبذل الجهد والسعي نحو مواجهة الصعاب والاتجاه نحو النجاح والمثابرة للوصول إلى الأهداف المرجوة وذلك من خلال تحكم كل فرد في دوافعه في ضوء معايير الجودة في الأداء.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى أهم التعاريف المقدمة للدافعية للإنجاز ومختلف النظريات المفسرة لها، كما سنتطرق أيضا إلى أهميتها وأبعادها ووظائفها ومكوناتها، وكذا الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة، وأخيرا طرق قياسها.

1- تعريف الدافعية للإنجاز:

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى **ألفرد أدلر (A-Adler)** الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة و**ليفين (Levin)** الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام **موراي (Muray)** لمصطلح الحاجة للإنجاز**(عبد الخالق، 2000، ص169).**

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي **هنري موراي (Muray)** في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية. وهناك عدة تعاريف لدافعية الإنجاز وفيما يلي سوف نذكر البعض منها:

- **عرف موراي (Muray)** الحاجة للإنجاز بأنها: " تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك" **(بن فروج وبوفاتح، 2017، ص 129-130).**
- **وعرف ماكيلاند وزملائه (1953)** الدافع للإنجاز بأنه:" استعداد ثابت في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء، وذلك من المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز" **(مقدم ومصبايح ولحول، 2021،ص457).**
- **في حين عرف أتكنسون (1958)** الدافعية للإنجاز بأنها:" عبارة عن محرك ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غاية أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع معين من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز" **(بني يونس، 2004، ص382).**

- **كما عرفها يونغ (1961)** بأنها:" تخطي العقبات والحواجز، كما تعني القدرة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة وبقدر الإمكان" **(موسى، 1994، ص120).**
- **وعرفها فرجسون (1976)** بأنها:" النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميز الأداء بالنجاح أو الفشل، وأن دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف" **(موسى، 1994، ص120).**
- **ويرى فاروق عبد الفتاح (1987)** أن دافعية الإنجاز:" تشير إلى الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت بأفضل مستوى من الأداء" **(باهي وشلبي، 1999، ص24).**
- **وأشار قطامي وعدس (2001)** إلى الدافعية للإنجاز بأنها:" الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه وتتميز هذه الرغبة في الطموح والاستمتاع في المواقف المنافسة والرغبة في العمل بشكل مستقل في مواجهة المشكلات وحلها وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة كبيرة جدا" **(غباري، 2008، ص50).**
- **كما تعرف أيضا بأنها:**" حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط وتنفيذ هذا التخطيط لتحقيق مستوى محدد من التفوق" **(رياش وشنون، 2014، ص259).**
- **أما الغامدي (2009) فعرفها بأنها:** "استعداد الفرد للسعي في سبيل التفوق والاقتراب من النجاح والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق" **(برجي، 2018، ص129).**

من خلال ما سبق ذكره يمكن أن نعرف دافعية الإنجاز على أنها طاقة داخلية أو مجموعة من المحركات الثابتة في شخصية الفرد والتي تنظم سلوكه وأفكاره وتدفعه نحو تحقيق هدف معين وكذلك تحقيق التفوق والنجاح وتجنب الفشل.

2- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

هناك تباين في وجهة النظر بين علماء النفس في تفسير دافعية الإنجاز لدى الأفراد، فهناك من ركز على السلوك الظاهر للأفراد والقابل للملاحظة المباشرة، وهناك من ركز على المتغيرات النفسية، ومنهم من ركز على العوامل المعرفية، والعوامل السببية المؤثرة فيها، حيث ظهرت مجموعة من الاتجاهات النظرية حاولت تفسير دافعية الإنجاز أهمها:

2-1- نظرية هنري موراي:

لقد أبدى **موراي** على خلاف كثير من علماء الشخصية اهتماما مبكرا بالقدرة والإنجاز، واعتبر هاتين الصفتين جزءا مهما من الشخصية وتؤديان وظيفة مركزية في التوسط بين النزعات للفعل، والنتائج النهائية التي توجه ناحيتها تلك النزعات، كما قام **موراي** من خلال بحوثه حول الشخصية بتقويم الافراد في القدرة والإنجاز على أدائهم في عدة مجالات مختلفة، سواء كانت جسمية أو ميكانيكية أو قيادية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو غيرها. وأكد أن الحاجة للإنجاز تشكل أحد الدوافع المهمة لدى الأفراد، حيث وصفها بأنها عبارة عن قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية أو مؤثرات خارجية لدى الأفراد ولاحظ أنه عندما تثار هذه الحاجة توجه هذه القوة السلوك في البيئة المحيطة بطريقة معينة لإشباعها، ويتضح من منظور **موراي** لدافعية الإنجاز ما يلي:

1- التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفرها للفرص التي يستطيع من خلالها إشباع حاجاته.

2- التأكيد على أن للبيئة الاجتماعية دور فعال في استثارة الحاجة للإنجاز، فهو أكد على الدافعية المستثارة، وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الأخرين ليتفوق.

3- اهتمامه بقياس دافع الإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع **(الخيري، 2008، ص50)**.

2-2- نظرية ماكليلاند:

قدم **دافيد ماكليلاند** (1951) نموذجا نظريا في الدافعية أطلق عليه اسم **نموذج "الاستثارة الانفعالية"** ويتضمن هذا النموذج الخاصية الوجدانية للسلوك، ويعتبر كل الدوافع بما فيها حوافز الجوع أمور متعلمة، وهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليل السلوك. ويشير **ماكليلاند** إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية.

فالثواب أو العقاب الذي يتعرض له الفرد يؤدي إلى اللذة أو الألم، وهذه الحالة الوجدانية تؤدي الى حدوث الارتباط (الانجذاب نحو السار وتجنب الألم)، ولذا يصبح سلوك الفرد المستقبلي مدفوعا باللذة أو تجنب الألم.

واعتبر **ماكليلاند** دافع الإنجاز نظاما شبكيا من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق.

وقد ذكر **محمود** (1991) أن الهدف هو اكتشاف دافع الإنجاز لدى الأفراد عند ملاحظتهم أثناء أدائهم للأعمال لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام ومفاد هذه الظاهرة أن الأفراد يختلفون في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف ومدى السعادة التي يحصلون عليها عند انجازهم الأهداف **(معمري، 2020، ص 84-85)**.

ويرى **ماكليلاند** صاحب هذه النظرية أن الدوافع والحاجات التي تحرك الأفراد في المؤسسات وفي جميع الظروف هي ثلاث حاجات بخلاف نظرية ماسلو للحاجات**(الضريبي، 2020، ص80)** وتتمثل هذه الحاجات في:

1- الحاجة إلى الانجاز: يشير العميان (2002) إلى أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع للتفوق وتحقيق الإنجاز، فالأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز لديهم دافع التفوق من أجل النجاح، إذ يهتمون بإنجاز الأعمال بصورة أفضل ويرغبون في التحدي. ويقومون بالمهام الصعبة، ويتحلمون المسؤولية الشخصية من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة، ويعلمون بجد وإجهاد، ويميلون إلى العمل الذي يشعرون بأن فيه تحدي لمهاراتهم وقدراتهم.

2- الحاجة إلى القوة: يرى العميان أن الحاجة إلى القوة هي حاجة اجتماعية تجعل الأفراد يسلكون بطريقة توفر لهم الفرصة لكسب القوة والتأثير على الأخرين، فالأفراد في حاجة شديدة إلى القوة يرغبون في الوصول إلى مراكز امتلاك السلطة وممارسة الرقابة والتأثير على الأخرين.

3- الحاجة إلى الانتماء: هي حاجة اجتماعية يعبر عنها بالسعي للمحافظة على علاقات إيجابية مع الأخرين، وبناء علاقات صداقة وتفاعل مع الزملاء. فالأفراد ذو حاجة عالية للانتماء يرغبون في المهام التي تتطلب تفاعلا جيدا مع الأخرين ويرغبون في التكيف **(معمري، 2020، ص85).**

2-3- نظرية أتكنسون:

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

وقدم **أتكنسون** من خلال كتابه "**مدخل للدافعية**" سنة (1965) و" **نظرية دافعية الإنجاز**" سنة (1966) نموذجا نظريا للسلوك المدفوع مستخدما في ذلك عددا من مبادئ الدافعية **(معمري، 2020، ص85-86).**

واتسمت نظرية **أتكنسون (Atkinson)** في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح التي تميزها عن نظرية **ماكليلاند**، ومن أهم هذه الملامح أن أتكنسون أكثر توجها معمليا وتركيزا على المعالجة التجريبية للمتغيرات، التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها **ماكليلاند**، كما تميز **أتكنسون** بأنه أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي **(خليفة، 2000، ص112-113)**.

كما تؤكد نظرية **أتكنسون** على الدافعية المستثارة ومعناه السعي نحو نوع معين من الاشباع أو الهدف.

في حين يشير **بيك** (1978) إلى أن **أتكنسون** هو أول من وضع نظرية الدافعية للإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع – القيمة. وتكمن الفكرة الأساسية في أن السلوك يعتمد على القيمة التي يتوقعها الفرد من الوصول إلى نتاج معين وتوقعاته لتحقيق هذه الإنتاجات نتيجة لأداء هذا السلوك **(معمري،2020، ص86)**.

إضافة إلى ذلك تقوم هذه النظرية على أساس أن السلوك المرتبط بالإنجاز يتكون من عاملين هما:

- الرغبة في النجاح بدرجة تجعل الفرد يتجه نحو الهدف وتتولد هذه الرغبة نتيجة للمتغيرات الثلاثة التالية:
  - **دافع النجاح:** ويمثل مجرد الرغبة في القيام بعمل معين.
  - **ترجيح النجاح:** ويمثل التنبؤ مستقبلا بنتائج السلوك.
  - **القيمة الحافزة للنجاح:** وتتمثل في المنبهات التي تجذب الفرد للعمل على تحقيق هدف معين.
- الخوف من الفشل مما يجعل الفرد يبتعد عن الهدف نتيجة تجربة سابقة مرت به، وهذا يكون لمتغيرات ثلاثة هي:

- الدافع إلى تجنب الفشل.
- احتمال الفشل.
- القيمة الحافزة للفشل **(باهي وشلبي، 1999، ص33-34)**.

2-4- نظرية راينور:

قدم **راينور** نظريته في الدافعية للإنجاز المستقبلي والتي تعتبر امتداد لنظرية **Atkinson**، إذ كانت تهتم بصورة أكبر بقيمة الحافز مثل الرضا الاجتماعي والمكافآت الخارجية، إلا أنها تشترك مع نظرية **Atkinson** في أن الدافع للإنجاز هو محصلة الميل إلى تحقيق النجاح والميل إلى تجنب الفشل وأن الدافع للإنجاز استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد **(باهي وشلبي، 1999، ص 35)**.

وفي عام (1969) قدم **Raynor** احتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر على مستقبله وذلك من خلال تأكيده على النتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما. فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية للإنجاز تؤثر على مستوى إنجاز المهام الأخرى المتشابهة في المستقبل. ويضيف **Raynor** أن سلوك الفرد في حالة ما إذا أدرك الاتفاق أو الاتساق بين الحاضر والنتائج المستقبلية يختلف عنه في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل.

وذكر **Raynor** أن الإنجاز المستقبلي تتسلسل خطواته بحيث يشترط أداء المرحلة السابقة للأداء المرحلة الحالية وهكذا حتى الوصول إلى آخر مرحلة فيه. وتحت هذه الظروف يكون مستوى أداء من يتميز بارتفاع مستوى دافعية الإنجاز أفضل من الذي يتميز بانخفاض مستواها، وقد يحدث العكس إذا لم يتضمن العمل تسلسلا أو تتابعا.

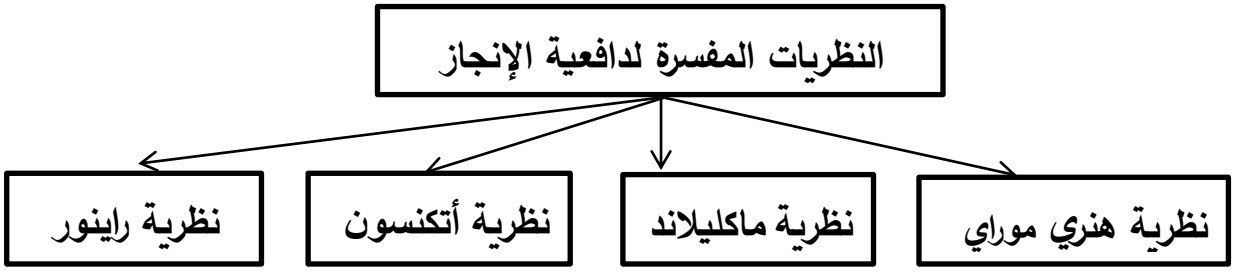
وقد بين **Raynor** عكس ما توصل إليه **Atkinson** من خلال تصوره للعلاقة بين أداء المهمة الحالية والنتائج المستقبلية، حيث تبين أن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف

يفضلون المهام السهلة، بينما يفضل المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة. فمن خلال اختيار المهام السهلة يتزايد توجه الفرد نحو الإنجاز تدريجيا والاستمرار والمواصلة في ضوء التوجه نحو الهدف المستقبلي. كما أشار إلى أنه في حالة ارتفاع الدافع لبلوغ النجاح عن الدافع إلى تحاشي الفشل، فإن هناك احتمالية لزيادة باعث النجاح **(برجي، 2018، ص 134)**.

ويتضح مما سبق أن الدافعية للإنجاز عند **Raynor** هي محصلة الميل إلى تحقيق النجاح وتحاشي الفشل وأن أداء الفرد لمهمة في الحاضر يؤثر على خبرات النجاح والفشل لديه في المستقبل، كما تبين من هذه النظرية أن ذوي دافعية للإنجاز المرتفعة يفضلون الأعمال التي تكون سهلة من أجل الاستمرار مستقبلا، بينما لا يكون الأمر كذلك عند منخفضي الدافعية للإنجاز والذين يفضلون المهام الصعبة بسبب افتقارهم لسمة التوجه في المستقبل **(برجي، 2018، ص135)**.

من خلال ما سبق ذكره نستنتج أن أصحاب هذه النظريات اهتموا بتقديم أسباب أو عوامل مختلفة تؤدي إلى تحريك الدافع لدى الفرد، حيث نجد أن نظرية **ماكليلاند** اهتمت بالحاجات كشرط لحدوث الدافع، كما ركزت نظرية **موراي** على الحاجات أيضا كدوافع يسعى الفرد لإشباعها، بينما ركزت كل من نظرية **أتكنسون** ونظرية **راينور** على عاملين لحدوث الإنجاز وهما: الرغبة في النجاح والخوف من الفشل.

والشكل الموالي يبين أهم هذه النظريات:



الشكل رقم(05): يمثل النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز **(من اعداد الطالبتان)**.

3- أهمية الدافعية للإنجاز:

تحتل الدافعية للإنجاز دورا هاما في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها وهذا الذي أكده **ماكليلاند** حيث يرى أن مستوى دافعية الإنجاز في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها الطلبة في هذا المجتمع، وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي وإنما أيضا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه **(بولرباح ومختار، 2020، ص142)**.

أما من الناحية التربوية، فإن الدافعية للإنجاز تعتبر أحد الأهداف التربوية المهمة، وذلك من خلال سعي العملية التربوية لاستثارة الدافعية لدى المتعلمين، وتوجيهها بما تحقق الأهداف النهائية لتلك العملية، هذا بالإضافة إلى عمل المدرسة على توليد اهتمامات مختلفة لدى المتعلمين سواء معرفية، عاطفية، رياضية أو فنية... إلخ، يستفيد منها المتعلمون حتى خارج نطاق المدرسة، وتكون لهم سند في حياتهم المستقبلية بشكل عام **(الكبيسي والداهري، 2000، ص57)**.

كما تعتبر الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين واحدة من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب النجاح والتفوق، ولذا تصبح الدافعية للإنجاز قوة مسيطرة في حياة التلميذ. ويوصف الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف الحياتية. فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافعية للإنجاز مصدر هام لإحداث تغيير في التحصيل الدراسي للمتعلم.

وعليه فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الدافع للإنجاز مصدر لإحداث تغير كبير في تحصيل المتعلم. وأشار أتكنسون إلى أن التلاميذ ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يحصلون على درجات عالية في المدرسة، كما أنهم يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن الأشخاص

منخفضي الإنجاز حيث يزيدهم الفشل إصرار ومثابرة على النجاح ، في حين ينسحب منخفضي دافعية الإنجاز من الموقف، لأنهم لا يثقون في قدراتهم. والجدير بالذكر أن الدافعية للإنجاز ليست من الشروط الضرورية في التعلم فحسب، بل هي ضرورية للاحتفاظ باهتمام المتعلم وزيادة جهده **(عمور، 2018، ص97)**.

بالإضافة إلى ذلك يشير **كايج وبرلينر** (1979) إلى أن الدافعية تظهر أهميتها من الوجهة التعليمية، من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها إحدى العوامل المحددة لقدرة المتعلم على التحصيل والإنجاز، لأن الدافعية لها علاقة بميول التلميذ، فتوجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون اخرى، كما لها علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه **(عمور، 2018، ص98)**.

كما يمكن إيجاز أهمية الدافعية للإنجاز في النقاط التالية:

- تعد دافعية الإنجاز من الناحية التربوية هدفا تربويا بحد ذاتها.
- توليد اهتمامات معينة لدى الطلبة تجعلهم يُقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي في الحجرة الصفية.
- إن تحديد الدوافع عند التلاميذ ينظم التدريس، ويقلل الجهد والوقت في تعلم المهارة التعليمية الملائمة، وذلك بإثارة الدافعية والانتباه والتشويق لديهم.
- تعتبر من أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل والمحفزة له.
- تجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوك الفرد وتحثه كذلك على المثابرة والعمل بشكل نشيط وفعال **(الزيات، 2000، ص85)**.

4- أبعاد الدافعية للإنجاز:

يفترض **عمران (1980)** أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية:

- **البعد الشخصي:** ويتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، وأن دافعيته في ذلك ذاتية، إنجاز من أجل الإنجاز حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته، وهو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس والمعايير الذاتية الشخصية، ويتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح والتحمل والمثابرة وهذه أهم صفاته الشخصية.
- **البعد الاجتماعي:** ويقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الأخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.
- **بعد المستوى العالي في الإنجاز:** ويقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد والممتاز في كل ما يقوم به من عمل **(بن فروج وبوفاتح، 2017،ص130).**

ويرى **أتكنسون** أن الدافع للإنجاز هو ناتج لثلاثة أبعاد متوازية وهي:

1-قوة الدافع (استعداد أو دافع ثابت لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل).
2-مدى احتمالية الفرد (احتمالات توقع النجاح أو توقع الفشل).
3-قيمة وجاذبية الحافز الخارجي (الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو السالب للفشل).

كما توصل أيضا **أتكنسون** الى وجود ثلاثة أبعاد تحدد الفروق الفردية في الدافع للإنجاز وهي:

1- الطموح العام. **2**- المثابرة. **3**- التحمل.

وأسفرت نتائج التحليل العاملي لدراسة **ميتشل (Mitchell,1961)** عن وجود خمسة أبعاد وهي:

1- الإنجاز الأكاديمي والاقتدار.

2- تحقيق رغبة الإنجاز.

3- دافع الإنجاز غير الأكاديمي.

4- الرضا عن الذات.

5- الضغط الخارجي للإنجاز.

في حين حصر **هيرمانز (Hermans,1970)** جميع مظاهر الدافع للإنجاز ثم اختار منها عشرة بناءا على ما أكدته الدراسات السابقة والجوانب وهي:

1- مستوى الطموح.

2- سلوك تقبل المخاطرة.

3- المثابرة.

4- توتر العمل أو المهمة.

5- الحراك الاجتماعي.

6- إدراك الزمن.

7- التوجه نحو المستقبل.

8- اختيار الرفيق.

9- سلوك التعرف.

10- سلوك الإنجاز **(خابط، 2018، ص161-162)**.

إضافة إلى ذلك توصل **زكريا الشربيني (1981)** إلى وجود عشرة سمات تعبر عن الدافعية للإنجاز وهي:

1- الطموح. **2**- المثابرة. **3**- الاستقلالية. **4**- الثقة بالنفس. **5**- الإتقان. **6**- الحيوية. **7**- الفطنة. **8**- التفاؤل. **9**- المكانة. **10**- الجرأة الاجتماعية **(بني يونس، 2007، ص82)**.

وفي نفس السياق توصل **غرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي (2009)** إلى وجود عشرة أبعاد للدافعية للإنجاز وهي:

- **السعي نحو التفوق:** ويقصد به الرغبة في التفوق ومحاولة الوصول إلى النجاح وتجنب الفشل.
- **التخطيط للمستقبل:** ويقصد به التفكير في المستقبل ووضع الخطط ورسم الأهداف للأعمال المستقبلية وعدم الانشغال بالحاضر فقط.
- **المثابرة والنضال:** ويقصد به الكفاح ومواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة.
- **أداء الأعمال بسرعة وإتقان:** ويقصد به إنجاز العمل بأسرع وقت ممكن وعلى أفضل وجه.
- **الشعور بالمسؤولية:** ويقصد به أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله في النجاح أو الفشل بكل شجاعة.
- **الثقة بالنفس وامتلاك القدرة:** ويقصد به ثقة الفرد بقدراته ومهاراته للقيام بشتى المهام وقدرته على اتخاذ أي قرار.
- **المكافآت المادية والمعنوية:** ويقصد به حصول الفرد على المكافآت بنوعيها المادية والمعنوية ومدى ارتباطها بإنجازه لعمله.
- **المنافسة:** ويقصد بها شعور الفرد ببذل أقصى الجهد بسبب منافسته للأخرين، ومحاولته لإنجاز وابتكار شيء جديد.

- **الاستقلال:** ويقصد به حرية الفرد في اتخاذ قراراته وأداء الأعمال التي يحبها دون ضغط من أحد، وقدرته على حل مشكلاته بمفرده دون مساعدة الآخرين.
- **التغلب على العوائق والصعوبات:** ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه لإنجاز أعماله وتذليلها، وعدم الاستسلام لها **(عمور، 2018، ص291-292).**

مما سبق ذكره يتضح أن نظريات الدافع للإنجاز تختلف في عدد ونوع الأبعاد التي تكونه وفي الكيفية التي يقاس بها، إلا أن جل هذه النظريات ترى أن الدافع للإنجاز عامل شخصي يمثل رغبة الفرد في النجاح والامتياز وتؤثر فيه عوامل شخصية من جهة، وعوامل محيطة به موقفية أو اجتماعية من جهة أخرى **(حداد، 2001، ص56).**

5- وظائف الدافعية للإنجاز:

تتمثل وظائف الدافعية للإنجاز فيما يلي:

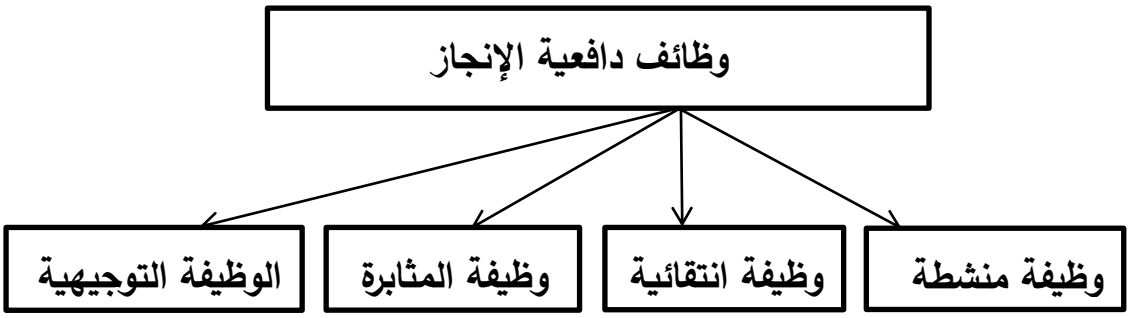
5-1- وظيفة منشطة: تعمل على تحريك وتنشيط الطاقة الكامنة داخل الفرد، كما أن وضوح الأهداف والتركيز عليها يعمل على تحفيز الطاقة الإنسانية والطاقة النفسية داخل كل فرد.

5-2- وظيفة انتقائية: تجعل دافعية الإنجاز الانسان ينتقي سلوكا محدد يصل به لهدف محدد دون اخر، وعندما يتحقق هذا الهدف تقوم الدافعية بوظيفة أخرى هي الوظيفة التدعيمية لتلك الطريقة التي أو صلته لهدفه.

5-3- وظيفة المثابرة: تحقق دافعية الإنجاز وظيفة المثابرة والإصرار والصبر والاعتكاف حتى يتم إنجاز العمل.

5-4- الوظيفة التوجيهية: تحقق دافعية الإنجاز وظيفة هامة للغاية هي الوظيفة التوجيهية وبما أن الإنسان يمتلك طاقة ذاتية فإنه يتم توجيهها في اتجاه يحدد قوة ذلك الدافع ووجهته الصحيحة **(صباح، 2016، ص112).**

والشكل التالي يوضح وظائف الدافعية للإنجاز:



الشكل رقم(06): يمثل وظائف الدافعية للإنجاز **(من إعداد الطالبتان).**

6- مكونات الدافعية للإنجاز:

يرى **أوزيل (1969)** أن هناك ثلاثة مكونات على الأقل لدافع الإنجاز وهي:

1- الحافز المعرفي: أي أن الفرد يحاول إشباع حاجته لأن يعرف ويفهم، حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له.

2- توجيه الذات: وهو الدافع الذي يسعى الفرد من خلاله إلى اكتساب تقدير الأخرين، والحصول على مكانة اجتماعية معينة، وذلك عن طريق ما يقوم به من أعمال تؤدي إلى ذلك كالجد والاجتهاد في الدراسة بالنسبة للطفل. وكثيرا ما تفيد مثل هذه الأعمال المميزة في اكتساب صاحبها الكثير من السمات النفسية الإيجابية كالشعور بقيمة الأنا وما إلى ذلك. وهذا الدافع يتعلق بالذات ويتوجه نحوها.

3- دافع الانتماء: يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الأخرين، ويتحقق اشباعه من هذا التقبل أي أن الفرد يستخدم نجاحه العام أداة للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه، ويقوم الوالدان بدور فعال فهما يشكلان مصدرا أوليا لتحقيق إشباع حاجات الانتماء لدى أطفالهم، ثم يأتي بعد ذلك دور المعلم فهو غالبا ما يعتبر مصدرا أخر لإشباع هذا الدافع، فمن شأن اجتهاد التلميذ في المدرسة أن يشعر بتقبل أسرته من ناحية، وبتقدير واحترام مدرسيه وزملائه من ناحية أخرى **(صباح، 2016، ص109).**

ومن خلال استقراء **عبد القادر (1978)** للدراسات السابقة كشف عن ثلاث دوافع فرعية للإنجاز وهي:

- الطموح العام.
- النجاح بالمثابرة على بذل الجهد.
- التحمل من أجل الوصول للهدف **(صباح، 2016، ص110).**

إضافة إلى ذلك ذكر **النابلسي (1986)** أن مكونات الدافع للإنجاز تتمثل في:

- **الطموح الأكاديمي:** ويمثل مستوى الإنجاز الذي يرغب المتعلم الوصول إليه، أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.
- **التوجه نحو الهدف:** والذي يعبر عن مدى زيادة ميل الفرد نحو الإقدام نحو الهدف، أو ميله عن الإحجام عنه.
- **التوجه نحو التحصيل:** وهو شعور الفرد بميل قوي نحو إحراز النجاح في كل إنجاز يقوم به من أعمال في الحياة **(خابط، 2018، ص162).**

وفي نفس السياق أشار **مراد وعبد الخالق (2000)** أن الدافعية للإنجاز تشمل عددا من المكونات أهمها: معرفة الهدف والسعي الجاد إلى تحقيقه، جودة الأداء، تعديل المسار، والضبط الذاتي **(برجي، 2018، ص130)**.

7- الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة:

7-1- الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة:

يتسم ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يمتلكون الثقة بالنفس ويميلون إلى تفضيل المسؤولية الفردية وتفضيل المعرفة المتصلة بنتائج أعمالهم.

وفي نفس السياق توصل **ماكليلاند** الى أن ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يتميزون بالصفات التالية:

- ❖ درجة المخاطرة لدى الأفراد ذوي الدافع للإنجاز العالي معتدلة إلى حد كبير.
- ❖ تفضيل المهام التي تقدم العائد الفوري عن نتائج الأعمال.
- ❖ الاهتمام بأداء العمل في حد ذاته، أكثر من الاهتمام بأي عائد مادي من إنجاز العمل.
- ❖ ميل إلى تفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية، والقدرة على الإبداع.
- ❖ القدرة على تحويل الفشل الذي يعتري الفرد في بعض المهام إلى إصرار كبير على بلوغ الأهداف.
- ❖ الميل إلى بذل محاولات جادة للوصول إلى قدر من النجاح في الكثير من المواقف.
- ❖ التمتع بقدر كبير من الثقة بالنفس والتي تعني القدرة الخاصة على حل المشكلات.
- ❖ تفضيل المهام التي تحدث فيها تغيرات دائمة وتحديات مستمرة.
- ❖ الميل إلى تحمل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج المهام.
- ❖ المقاومة للضغط الاجتماعي الخارجي **(معمري، 2020، ص101-102)**.

كما يتسم أيضا ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بالصفات التالية:

- ❖ التخطيط للمستقبل بحرص الاهتمام بوضع البدائل و دراستها.
- ❖ التغلب على العقبات.
- ❖ الاهتمام بالمسؤولية والالتزام بها.
- ❖ مناقشة الأخرين ومحاولة التفوق عليهم.
- ❖ السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها.
- ❖ مقاومة الضغوط الاجتماعية التي قد يتعرضون لها.
- ❖ مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة.
- ❖ الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته.
- ❖ العمل بقدر كبير من الحماس للاعتقاد بأن النتائج تتحقق في ضوء الجهد المبذول.
- ❖ الإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح.
- ❖ الثقة في القدرات والمهارات العالية.
- ❖ الثقة في النفس والاعتزاز بالذات **(الساكر، 2015، ص31)**.

7-2- الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المنخفضة:

تتمثل الصفات المميزة لذوي دافعية الإنجاز المنخفضة فيما يلي:

- ❖ الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به.
- ❖ يتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.
- ❖ يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن إقدامهم على أدائها أقل من الأخرين، أو التي تتطلب منه مجهود أو مثابرة.

- ❖ تتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعيدون المحاولة ليأسهم من النجاح ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة للنجاح.
- ❖ يضعون لأنفسهم أهدافا بسيطة سهلة، لا تكلفهم جهدا أو مشقة، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة.
- ❖ كثيرا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم، فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو صدفة، وهم ليسوا من المحظوظين **(مرباح وبن سعد، 2017، ص389)**.

8- قياس الدافعية للإنجاز:

تقاس دافعية الإنجاز بأسلوبين وهما المقاييس الإسقاطية والمتمثلة في اختبار تفهم الموضوع (TAT) والمقاييس السيكومترية أو الموضوعية.

8-1- المقاييس الاسقاطية:

قام **ماكليلاند** بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي أعده **موراي (H. Murray)** عام (1938)، أما البعض الآخر فقام **ماكليلاند** بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز**(خليفة، 2000، ص99)**.

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث ثم يطلب منه بعد العرض كتابة قصة تعطى أربعة أسئلة لكل صورة وتتمثل الأسئلة فيما يلي:

1-ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟

2-ما الذي أدى إلى هذا الموقف؟

3-ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل؟

4-ماذا يحدث؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، وتستغرق مدة إجراء الاختبار حوالي عشرين دقيقة، ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تخيل القصة أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز.

بعد ذلك قامت الباحثة **فرنش** بوضع مقياس الاستبصار(FTI) في ضوء تصور **ماكليلاند** لتقدير صور وتخيلات الإنجاز حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماط متعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة، وتم وضع نظام تصحيح هذا الاختبار يمكن استخدامه لقياس كل من الدافع للإنجاز والدافع للتواد.

كما قام الباحث **أرنسون** بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم (A.G.E.T) وذلك لقياس الدافع للإنجاز عند الأطفال **(معمري، 2020، ص108-109)**.

لكن يعاب على أن هذه المقاييس انخفاض كفاءتها السيكو مترية من حيث معاملات الثبات ومحكات الصدق المستخدمة فيها، كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير وتتسم بالذاتية لذلك ابتعد الباحثون عن الطرق الاسقاطية وبدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز **(خليفة، 2000، ص100)**.

8-2- المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس **وينر(Weiner)** (1970)، **(Kukla)**، وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس **مهربيان (Mehrabium,1968)** عن الميل للإنجاز، ومقياس **لين (Lyn,1969)** ومقياس **هرمانز(Hermans,1970)**، ولقد استعمل المقياس الأخير في الكثير من الدراسات العربية.

وللمقاييس الموضوعية أساليب عديدة منها:

- **أسلوب التفضيل:** يقوم هذا الأسلوب على أساس افتراض أن الكائن الحي يثار لديه أكثر من دافع في نفس الوقت وبالتالي إذا ما أتيحت له فرصة إشباع أحد الدافعين فقط، فذلك يعني أن الدافع المفضل هو الأكثر إلحاحا.
- **أسلوب معدل أداء الأفعال المتعلمة:** يقوم هذا الأسلوب على افتراض وجود علاقة بين الاستجابة المتعلمة ودرجة دافعية الكائن الحي وقياس قوة الاستجابة المتعلمة وسرعتا (الفترة الزمنية التي تستغرق بين صدور التنبيه وبداية الاستجابة) **(معمري، 2020، ص109-110).**

خلاصة الفصل:

نستخلص من خلال عرضنا لهذا الفصل أن موضوع الدافعية للإنجاز أخذ مكانة بارزة من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس والتربية، فبعد عرضنا لمختلف التعاريف المقدمة من طرف الباحثين تم الإجماع على أن الدافعية للإنجاز هي منبع الطاقة الداخلية التي تحرك سلوك الفرد وتدفعه لتحقيق غاية ما، ولاستعداده لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق، والمثابرة للتغلب على العقبات التي تواجهه.

كما يلاحظ أيضا من خلال هذا الفصل تعدد وتنوع الأطر النظرية المفسرة للدافعية للإنجاز وهذا يعود إلى اختلاف منطلقات الباحثين الفكرية ومن بين هذه النظريات نجد: نظرية هنري موراي، ونظرية ماكليلاند، ونظرية أتكنسون، ونظرية راينور، كما تطرقنا أيضا في هذا الفصل إلى أهمية الدافعية للإنجاز وأبعادها ومختلف وظائفها ومكوناتها وأهم الصفات التي يتميز بها ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة والمنخفضة وأخيرا طرق قياسها.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1- التذكير بفرضيات الدراسة.

2- منهج الدراسة.

3- الدراسة الاستطلاعية.

4- مجتمع الدراسة.

5- عينة الدراسة.

6- أدوات جمع البيانات.

7- الأساليب الإحصائية المستعملة.

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الدراسة الميدانية خطوة أساسية ومهمة لأية دراسة علمية، كما أنها وسيلة هامة لجمع البيانات عن موضوع الدراسة بصورة موضوعية ومنهجية وذلك للتحقق من الفرضيات التي تمت صياغتها سابقا من جهة، وكونها وسيلة لدعم الدراسة النظرية من جهة أخرى.

ومن خلال هذا الفصل سنتطرق إلى أهم الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها في الدراسة الحالية بدءًا بالتذكير بفرضيات الدراسة ثم نعرض المنهج المتبع في هذه الدراسة، وكذلك الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها، إلى جانب مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة وحجمها وكيفية اختيارها وخصائصها، بالإضافة إلى تحديد مكان وزمان إجراء الدراسة، وأيضا الأدوات التي اعتمدنا عليها في جمع البيانات، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية.

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس.

2- منهج الدراسة:

يعتبر المنهج المستخدم في أي دراسة علمية من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث في تقصيه الحقيقة، فانتقاء المنهج المناسب للدراسة يتحدد في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها.

وفي هذا الصدد يذكر **عزيز حنا دواد وآخرون (1991):** "تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعادها" **(عمور، 2018، ص274).**

ونظرا لكون موضوع دراستنا الحالية يتناول " الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية " فقد تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يعد الأكثر

استعمالا في العلوم الإنسانية والاجتماعية ولاسيما منها علوم التربية، وذلك لكونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والذي يهتم بجمع أوصاف دقيقة وعلمية عن الظاهرة المدروسة، وكذا الكشف عن العلاقة بين متغيراتها من جهة، والكشف عن الفروق التي قد تظهر بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والتي تعزى لمتغير الجنس من جهة أخرى.

3- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية مرحلة تمهيدية قبل الشروع في الدراسة الأساسية لأي بحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، فهي تعتبر أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على الميدان الذي تجرى فيه دراسته ولجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع الدراسة وكذا تساعده في تقنين أدوات جمع البيانات، فقبل الشروع في إجراءات الدراسة الأساسية قمنا أولا بدراسة استطلاعية وذلك بغرض تحقيق مجموعة من الأهداف.

3-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهداف دراستنا الاستطلاعية فيما يلي:

- معرفة حجم المجتمع الأصلي الذي تستهدفه الدراسة (الطلبة الجامعيين بقسم علوم التربية) وكذا معرفة خصائصه.
- التعرف على ميدان الدراسة والصعوبات التي يمكن أن تواجهنا أثناء تطبيق المقاييس، ومحاولة تفاديها أثناء إجراءات الدراسة الأساسية .
- التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها.
- التأكيد من مدى وضوح بنود المقاييس وشموليتها للموضوع المراد دراسته.
- التعرف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

- تحديد الفترة الزمنية المناسبة لإجراء الدراسة الأساسية.
- اكتساب خبرة التحليل ومهارة جمع البيانات واستغلالها في الدراسة الأساسية.

3-2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (30) طالبا وطالبة، بواقع (26) من الإناث و(4) من الذكور المسجلين والمنتظمين دراسيا في قسم علوم التربية المتواجد بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

الجدول رقم (01): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	4	%13,33
إناث	26	%86,67
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أن نسبة الإناث التي بلغت (86,67%) أعلى من نسبة الذكور التي بلغت (13,33%).

3-3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في قسم علوم التربية المتواجد بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، دائرة واقنون. وذلك خلال الفترة الممتدة من صباح يوم الثلاثاء 28 فيفري 2023 إلى غاية مساء يوم الأربعاء1 مارس 2023.

3-4- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية تم انتقاء واستخلاص ما يلي:

- وجود العينة المراد دراستها.
- لاحظنا أن بعض المبحوثين وجودوا صعوبة في فهم بعض بنود مقياس الذكاء الوجداني وتحديدا البند رقم 1 والبند رقم 4 والبند رقم 39 مما استلزم علينا التدخل بالشرح والتبسيط.
- الدراسة جرت في المكان والزمان المحددين.
- الاستجابة والإجابة من قبل المبحوثين على جميع بنود المقياسين.
- قبول أفراد العينة (المبحوثين) بالإجابة على بنود المقياسين دون تردد أو امتناع.
- بنود المقياسين، كانت أغلبها واضحة وغير مبهمة وذات سلاسة لغوية.

4- مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (561) طالب وطالبة، بواقع (87) ذكور و(474) إناث من طلبة قسم علوم التربية الموزعين على أربعة تخصصات وهي: تخصص علوم التربية الذي يبلغ عدد طلبته (227) طالب وطالبة منهم (48) ذكور و(179) إناث، وتخصص علم النفس التربوي الذي يبلغ عدد طلبته (124) طالب وطالبة منهم (9) ذكور و(115) إناث، وتخصص إرشاد وتوجيه الذي يبلغ عدد طلبته (122) طالب وطالبة منهم (20) ذكور و(102) إناث، وأخيرا نجد تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف الذي يبلغ عدد طلبته (88) طالب وطالبة منهم (10) ذكور و(78) إناث.

5- عينة الدراسة:

يمكن تعريف **العينة** على أنها :" مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة مناسبة، وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كافة المجتمع الأصلي للدراسة **(المحمودي، 2019، ص160)**.

ومن أهم الشروط التي يجب أن تتوفر في العينة أن تكون ممثلة للمجتمع الأصلي في جميع الخصائص.

5-1- حجم عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة دراستنا الأساسية (100) طالبا وطالبة، بواقع (63) من الإناث و(37) من الذكور من طلبة قسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو المسجلين بالسنة الجامعية (2023/2022).

ويمثل حجم عينة الدراسة الأساسية 17,82% من حجم المجتمع الأصلي للدراسة.

5-2- كيفية اختيار عينة الدراسة:

لاختيار عينة الدراسة الأساسية التي بلغ تعدادها (100) طالبا وطالبة من طلبة قسم علوم التربية، اعتمدنا على طريقة العينة العشوائية، بحيث يتيح هذا النوع من العينات فرص متساوية أو متكافئة لكل فرد من أفراد مجتمع الدراسة بأن يكون ضمن العينة المختارة.

5-3- خصائص عينة الدراسة:

تطرقنا في هذا العنصر إلى أهم الخصائص المميزة لعينة الدراسة الأساسية والتي تتضمن ما يلي:

5-3-1- الجنس:

الجدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	37	%37
إناث	63	%63
المجموع	100	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من فئة الإناث حيث بلغ عددهن(63) طالبة وذلك بنسبة (63%)، في حين بلغ عدد الذكور (37) طالبا ممثلة في نسبة (37%)، وعليه فإن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور.

5-3-2- التخصص:

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
علوم التربية	34	%34
علم النفس التربوي	24	%24
إرشاد وتوجيه	24	%24
تربية خاصة وتعليم مكيف	18	%18
المجموع	100	%100

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن أكبر عينة تقدر ب(34) طالب وطالبة تعود إلى تخصص علوم التربية وذلك بنسبة (34%)، ثم يليها تخصص علم النفس التربوي وتخصص إرشاد وتوجيه بنسبة (24%) لكل واحد منهما، وفي لأخير نجد تخصص التربية الخاصة والتعليم المكيف المتمثلة ب (18) طالب وطالبة وذلك بنسبة (18%).

5-3-3- المستوى الدراسي:

الجدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة الثانية ليسانس	34	%34
السنة الثالثة ليسانس	25	%25
السنة الأولى ماستر	20	%20
السنة الثانية ماستر	21	%21
المجموع	100	%100

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن عدد أفراد العينة الذين يدرسون في السنة الثانية ليسانس قد بلغ (34) طالب وطالبة وذلك بنسبة (34%) في حين بلغ عدد الطلبة الذين يدرسون في السنة الثالثة ليسانس (25) طالب وطالبة وذلك بنسبة (25%)، ثم يليهم الطلبة الذين يدرسون في السنة الثانية ماستر بنسبة (21%) وعدد (21) طالب وطالبة، وفي الأخير نجد الطلبة الذين يدرسون في السنة الأولى ماستر والبالغ عددهم (20) طالب وطالبة وذلك بنسبة (20%).

5-4- مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

5-4-1- مكان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية في قسم علوم التربية المتواجدة بالقطب الجامعي بتامدة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، دائرة واقنون.

5-4-2- زمان إجراء الدراسة الأساسية:

قمنا بتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الدافعية للإنجاز على أفراد عينة الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة من صباح يوم الثلاثاء 7 مارس 2023 إلى غاية مساء يوم الخميس 9 مارس 2023، للموسم الجامعي (2023/2022).

6- أدوات جمع البيانات:

لغرض جمع البيانات اللازمة لإتمام الدراسة يتوجب على الباحث استخدام أدوات مناسبة تمكنه من جمع البيانات، وتتمثل الأدوات التي تم استخدامها في الدراسة الحالية في مقياسين وهما: مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الدافعية للإنجاز.

6-1- مقياس الذكاء الوجداني:

6-1-1- وصف المقياس:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على مقياس "الذكاء الوجداني" الذي صممه **فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق** سنة**(2001)**، والمُكيف والمُطبق على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة **كوثر غالي** عام**(2018)**، حيث تألف هذا المقياس من ثمانية وخمسون (58) فقرة موزعة على خمسة أبعاد كما هي موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (05): يمثل توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

الرقم	أبعاد المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع
1	**إدارة الانفعالات**	6-9-11-12-13-17-18-26-28-31-50-53	4-16-56	15
2	**التعاطف**	33-34-35-37-38-40-41-44-54-55-57	لا توجد	11

3	تنظيم الانفعالات	19-20-21-22-23-24-25-27-29-30-32-58	15	13
4	المعرفة الوجدانية	1-3-7-8-10-14-49	2-5-51	10
5	التواصل الاجتماعي	36-39-42-43-45-46-47-48-52	لا توجد	09
عدد العبارات الإجمالي				58

6-1-2- طريقة تصحيح المقياس:

توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس خمسة اختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب كالتالي: يحدث دائما =5، يحدث عادة =4، يحدث أحيانا =3، يحدث نادرا =2، لا يحدث =1 للعبارات الموجبة. وتعكس الدرجات في العبارات السالبة حيث تصحح كالتالي: يحدث دائما =1، يحدث عادة =2، يحدث أحيانا =3، يحدث نادرا =4، لا يحدث =5.

6-1-3- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

6-1-3-1- الصدق:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة **كوثر غالي** طريقتين وهما:

- **صدق التمييز (المقارنة الطرفية):**

اعتمدت الباحثة في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية، بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم 40 فردا، ثم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة 27% في كل مجموعة، ثم قامت بحساب قيمةT لعينتين مستقلتين ودلت النتائج التي توصلت إليها أن مقياس الذكاء

الوجداني يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث التمييز، مما يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

- **صدق المحتوى (الاتساق الداخلي):**

قامت الباحثة بحساب صدق المحتوى بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الخمسة للمقياس عن الدرجة الكلية للمقياس. ودلت النتائج التي توصلت إليها أن قيمة معامل الارتباط للأبعاد الخمسة تتراوح بين (0,55) و(0,77) مما يؤكد على أن محتوى المقياس متسق من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي. وعليه يمكن القول أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث المحتوى، مما يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

6-1-3-2- الثبات:

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة **كوثر غالي** طريقتين وهما:

- **معامل ثبات ألفا-كرو نباخ:** كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس والذي بلغت قيمته (0,84).
- **طريقة التجزئة النصفية:** كمؤشر على ثبات الاستقرار، وقد بلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون(0,84) وقيمة معامل ثبات بيرسون(0,72)، منه من خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة يمكن القول بأن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يسمح لنا باستخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

6-1-4- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظنا خلال قيامنا بالدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على بنود المقياس من قبل أفراد عينة الدراسة كان يتراوح ما بين 20 إلى 25 دقيقة.

6-2- مقياس الدافعية للإنجاز:

6-2-1- وصف المقياس:

اعتمدنا في الدراسة الحالية على مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده **غرم الله عبد الزراق صالح الغامدي سنة (2009)**، والمُطبق والمُكيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة **ربيحة عمور(2018)** والمكون من 80 بندا بعضها موجب والبعض الأخر سالب والتي تتوزع على **(10)** أبعاد، وكل بعد يقيس مجالا من مجالات الدافعية للإنجاز وهي على النحو التالي:

الجدول رقم (06): يمثل توزيع أبعاد وعبارات مقياس الدافعية للإنجاز.

الرقم	البعد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	عدد العبارات
1	**السعي نحو التفوق**	1-10-19-28-39	45-60-70	8
2	**التخطيط للمستقبل**	29-40-56-65-74	6-16-26	8
3	**المثابرة والنضال**	2-11-20-30-41	51-61-71	8
4	**أداء الأعمال بسرعة واتقان**	21-31-46-57-66-75	7-17-27-62	10

5	**الشعور بالمسؤولية**	3-12-32	44-52-72	6
6	**الثقة بالنفس وامتلاك القدرة**	47-58-76	8-18-36	6
7	**المكافآت المادية والمعنوية**	4-13-22-37-48	53-63-79	8
8	**المنافسة**	49-59-68-77	9-24-34-42	8
9	**الاستقلال**	5-14-23-38-50	54-9-80	8
10	**التغلب على العوائق والصعوبات**	55-64-67-73-78	15-25-33-35-43	10
المجموع				**80**

6-2-2- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز:

6-2-2-1- صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس استخدمت الباحثة **ربيحة عمور** طريقتين وهما:

- **الصدق الظاهري:** حيث قامت الباحثة بعرض المقياس على الأساتذة المحكمين.
- **صدق الاتساق الداخلي:** للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ومدى تماسك عباراته بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه قامت الباحثة بما يلي:

- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية: حيث توصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين(0,270) و(0,819).
- حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد العشرة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية: حيث توصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0,496) و(0,875).

- حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لعبارات المقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية: حيث توصلت الباحثة إلى نتيجة مفادها أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0,275) و(0,681).

وبناءا على النتائج التي توصلت إليها الباحثة والتي تشير إلى أن مقياس الدافعية للإنجاز يتمتع بدرجة عالية من الصدق، مما يسمح لنا باستخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

6-2-2-2- ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة **عمور ربيحة** طريقتين وهما:

- **معامل ثبات ألفا- كرو نباخ:** كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس والذي بلغت قيمته (0,92).
- **طريقة التجزئة النصفية:** كمؤشر على ثبات الاستقرار، وقد بلغت قيمة ثبات الجزء الأول(0,83) وقيمة ثبات الجزء الثاني (0,89)، وللجزئيين معا(0,81). وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون (0,90) وبطريقة جثمان بلغت(0,89).

وهذه القيم تدل على ثبات جيد لمقياس دافعية الإنجاز مما يسمح لنا باستخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

6-2-3- طريقة تقدير درجات المقياس:

توجد في الخانة المقابلة لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاث اختيارات حيث تصحح إجابة المستجيب وفقا لسلم ليكارت الثلاثي كالتالي:

الجدول رقم (07): يوضح ميزان تقدير درجات مقياس دافعية الإنجاز.

اتجاه العبارات	ميزان تقدير الدرجات		
العبارات الموجبة	تنطبق = 3	تنطبق بدرجة متوسطة = 2	لا تنطبق = 1
العبارات السالبة	تنطبق =1	تنطبق بدرجة متوسطة = 2	لا تنطبق = 3

6-2-4- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظنا من خلال قيامنا بالدراسة الاستطلاعية أن المدة المستغرقة للإجابة على بنود المقياس من قبل المستجيب تراوحت ما بين 25 إلى 30 دقيقة.

7- الأساليب الإحصائية المستعملة:

للأساليب الإحصائية أهمية بالغة، إذا لا يمكن لأي باحث إجراء دراسته دون الاستعانة بها، ولغرض اختبار فرضيات دراستنا الحالية قمنا بالاعتماد على جملة من الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار T-test.

ملاحظة: جميع الأساليب الإحصائية المذكورة سابقا تم استخدمها وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS.25).

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في دراستنا الحالية بدءا بالمنهج المستخدم والمتمثل في المنهج الوصفي التحليلي، ثم الدراسة الاستطلاعية والتي هي أساس الدراسة الميدانية وذلك للتعرف أكثر على ميدان الدراسة والتأكد من وجود العينة وكذا التأكد من وضوح بنود المقياسين، وبعدها تم التطرق لمجتمع الدراسة المتمثل في طلبة قسم علوم التربية، إضافة إلى ذلك قمنا بتحديد حجم الدراسة الذي بلغ 100 طالبا وطالبة والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكذلك تحديد خصائصها حسب الجنس والتخصص والمستوى الدراسي، وأيضا حددنا مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية، ثم انتقلنا إلى أدوات جمع البيانات والمتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الدافعية للإنجاز، وفي الأخير تم التعريف بالأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.

1-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.

1-3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

2-1- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى.

2-2- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية.

2-3- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة.

3- الاستنتاج العام.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الدافعية للإنجاز على أفراد عينة الدراسة الأساسية. ولغرض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون واختبار (ت). وسنتناول في هذا الفصل عرض نتائج كل فرضية على حدى وتقدير مدى قبولها أو رفضها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08): يوضح نتائج اختبار الفرضية الأولى.

المتغيرات	قيمة معامل ارتباط بيرسون المحسوبة	درجة الحرية	قيمة معامل ارتباط بيرسون المجدولة	مستوى الدلالة المعنوية	القرار الإحصائي
الذكاء الوجداني **الدافعية للإنجاز**	0,39**	98	0,23	0,01	دالة إحصائيا

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة التي بلغت(0,39**) أكبر من قيمة معامل الارتباط المجدولة والتي قدرت بـ(0,23) عند درجة حرية 98 ومستوى دلالة معنوية α=0,01 أي(0,39**) أكبر من(0,23)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قريبة من المتوسط ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية α=0,01 بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وعليه نستنتج بأنه توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) قريبة من المتوسط دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات الذكاء الوجداني ارتفعت معها درجات الدافعية للإنجاز لدى عينة أفراد الدراسة، فهي علاقة طردية.

وعلى ضوء النتائج المتحصل عليها نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية، ونرفض الفرضية الصفرية.

1-2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح نتائج اختبار الفرضية الثانية.

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	مستوى الدلالة المعنوية
الذكاء الوجداني	إناث	63	212,00	28,39	2,10	98	1,98	0,05
	ذكور	37	201,00	18,53				

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن عدد الإناث يقدر بـ(63) وبمتوسط حسابي(212) وبانحراف معياري(28,39)، أما الذكور فيقدر عددهم بـ(37) وبمتوسط حسابي(201) وبانحراف معياري(18,53)، وبحساب قيمة (ت) للفروق تم التوصل إلى أن قيمة (ت) المحسوبة تقدر بـ(2,10) وعند مقارنتها بقيمة (ت) المجدولة والتي تقدر بـ(1,98) عند درجة

حرية 98 ومستوى دلالة معنوية α=0,05 نجد أن قيمة (ت) المحسوبة(2,10) أكبر من قيمة (ت) المجدولة(1,98)، أي (2,10) أكبر من (1,98)، وعليه نقول بأن الفروق في الاستجابة عن البنود من قبل أفراد العينة (المبحوثين) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية α=0,05، ومنه نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس.

وعند مقارنة المتوسط الحسابي بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني نلاحظ أن المتوسط الحسابي للإناث الذي بلغ(212) أكبر من المتوسط الحسابي للذكور والذي بلغ(201)، وهذا يعني أن الفروق في الذكاء الوجداني بين الجنسين هي لصالح الإناث.

وعلى ضوء البيانات والنتائج المتحصل عليها نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس، وذلك لصالح الإناث.

1-3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار(ت) لدلالة الفروق، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار الفرضية الثالثة.

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (ت) المجدولة	مستوى الدلالة المعنوية
الدافعية للإنجاز	إناث	63	187,00	14,91	2,34	98	1,98	0,05
	ذكور	37	179,62	15,70				

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن عدد الإناث يقدر بـ(63) وبمتوسط حسابي(187) وبانحراف معياري(14,91)، أما الذكور فيقدر عددهم بـ(37) وبمتوسط حسابي(179,62) وبانحراف معياري(15,70)، وبحساب قيمة (ت) للفروق تم التوصل إلى أن قيمة (ت) المحسوبة تقدر بـ(2,34) وعند مقارنتها بقيمة (ت) المجدولة والتي تقدر بـ(1,98) عند درجة حرية(98) ومستوى دلالة معنوية $\alpha=0,05$ نجد أن قيمة (ت) المحسوبة(2,34) أكبر من قيمة (ت) المجدولة(1,98)، أي (2,34) أكبر من (1,98)، وعليه نقول بأن الفروق في الاستجابة عن البنود من قبل أفراد العينة (المبحوثين) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية $\alpha=0,05$، ومنه نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس.

وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية جاءت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي(187)، في حين بلغ المتوسط الحسابي عند الذكور(179,62).

وعلى ضوء البيانات والنتائج المتحصل عليها نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، ونرفض الفرضية الصفرية.

2- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

2-1- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية". ولاختبار هذه الفرضية قمنا بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز، حيث أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم(08) المذكور سابقا أن قيمة معامل ارتباط بيرسون قدرت بـ(0،39**) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية α=0،01، وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية، أي أنه كلما ارتفع الذكاء الوجداني ترتفع معه الدافعية للإنجاز فهي علاقة طردية، ونرفض الفرضية الصفرية.

وتتفق نتيجة دراستنا الحالية مع دراسة **أبو ناشي(2002)** التي خلصت نتائجها إلى وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية ودافعية الإنجاز لدى طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية، وكذا دراسة **كواسة(2002)** التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مكونات الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة، كما أشارت إلى امكانية التنبؤ بدافعية الإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني، كما نجد دراسة **سميت(Smith,2004)** التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة المدارس الثانوية بواشنطن، فيما أتت دراسة **هت(2007)** التي توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط دال موجب بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة المكفوفين بأمريكا، كما نجد أيضا دراسة **ليلى بنت عبد الله المزروع(2007)** التي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة

لدى عينة من طلبة جامعة أم القرى، وكذا دراسة **المساعيد وأصلان صبح(2008)** التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافع الإنجاز لدى طلبة جامعة آل البيت، ودراسة **(Beknke,2009)** التي أظهرت أن للذكاء الانفعالي تأثير مباشر على الدافعية للإنجاز، إضافة إلى ذلك نجد دراسة **راضي(2010)** التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وأيضا دراسة **ميماس ذاكر كمور(2012)** التي خلصت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين الدافعية للإنجاز ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن، وأخيرا دراسة **حيتامة وعمور(2021)** التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.

في حين اختلفت نتيجة دراستنا الحالية مع دراسة **بيسيس(2008)** التي خلصت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، وكذا دراسة **(Sung, 2010)** التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود ارتباط بين الدافعية للإنجاز ومجالات الذكاء الوجداني، كما نجد دراسة **ريتا(2008)** التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الثانوية العامة بمدينة نيوكاسل الإنجليزية، كما نجد أيضا دراسة **أمزال(2017)** التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

ويمكن تفسير العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين في كون أن الطلبة الذين يمتلكون مستويات عالية من الذكاء الوجداني تكون لديهم القدرة على إدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين وفهمها والتعبير عنها وضبطها وتنظيمها، وكذا إمكانية إدارة مشاعرهم في اتجاه إيجابي له انعكاسات إيجابية في السيطرة

والتحكم بدوافعهم المختلفة ومن ثم سهولة تنميتها، ولذلك فالطالب الذكي وجدانيا يكون مستوى دافع الإنجاز لديه أعلى عن غيره، وهذا راجع إلى ما يمتلكه من مقومات نفسية كالثقة بالنفس والتفاؤل والاجتهاد والمثابرة، ومقومات معرفية مختلفة.

كما أن اكتساب الطلبة لمهارات الذكاء الوجداني تساعدهم على استثارة دافعيتهم للإنجاز وتحويل انفعالاتهم السلبية إلى انفعالات إيجابية، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الأقران والأساتذة في المحيط الجامعي ليكونوا أكثر توافقا مع أنفسهم، كما تدفعهم أيضا للابتعاد عن كل ما قد يسبب لهم الإحباط والفشل، وتجعلهم قادرين على مواجهة المشاكل والصعوبات التي يتلقوها ولاسيما الدراسية منها.

وهذا ما قررته دراسة **جولمان** التي توصل من خلالها إلى أنه بقدر ما يكون الفرد مدفوعا بمشاعر الحماس والمتعة فيما يعمل، يكون اندفاعه نحو الإنجاز أفضل. حيث عرف الدافعية للإنجاز بأنها " كفاح الفرد لتحصيل مستوى عال من التفوق "، كما أكد أيضا على ارتباط دافعية الإنجاز بالتحصيل والذكاء الوجداني لدى الطلبة **(عمور، 2018، ص328).**

لذا فالدافعية تعتبر مكونا من مكونات الذكاء الوجداني والتي تسعى بدورها إلى تفعيل وتنشيط سلوك الطالب لتحقيق ما يصبو إليه ويأمله وكذا الرفع من مستوى أدائه.

2-2- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس" ولاختبار هذه الفرضية قمنا بحساب اختبار (ت) للفروق، فأظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم (09) المذكور سابقا أن قيمة (ت) قدرت بـ(2,10) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية α=0,05، وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية جاءت الفروق لصالح الإناث. وعليه نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء

الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ونرفض الفرضية الصفرية.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية في دراستنا الحالية مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة كدراسة **(Mayer, Barkett et Waener, 2004)** التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث، وكذا دراسة **هت(2007)** التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني في اتجاه الإناث، كما نجد دراسة أحمد **العلوان(2010)** وأيضا دراسة **الرفوع(2011)** التي خلصت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث لصالح الإناث، إضافة إلى ذلك نجد دراسة كل من **بلال(2014)** و**حاج أحمد يحي(2015)** و**حيتامة وعمور(2021)** التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.

في حين تعارضت نتيجة هذه الفرضية في دراستنا الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة من بينها نذكر: دراسة **موسى(2005)** التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني، وكذا دراسة **زهير النواجحة(2006)** التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة، كما نجد دراسة **ميماس ذاكر كمور(2012)** التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة، كما اختلفت أيضا مع دراسة **الخطيب(2014)** التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث من الطلبة الجامعيين، إضافة إلى ذلك نجد دراسة كل من **زواويد(2015)** و**أمزال(2017)** و**حمزي(2018)** التي

خلصت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير الجنس.

وقد يرجع السبب في عدم تطابق نتائج دراستنا الحالية مع نتائج هذه الدراسات المذكورة سابقا إلى اختلاف بيئة الدراسة والظروف الزمانية والمكانية وحجم العينة، وكذلك اختلاف الثقافة من مجتمع إلى آخر.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية بطبيعة أساليب التنشئة الأسرية المتعلقة بتربية الإناث في البيئة الجزائرية والتي لها تأثير مباشر على إدراكهن لانفعالاتهن وانفعالات الأخرين، حيث تؤكد هذه التنشئة على أهمية التعاطف والاتزان الانفعالي بالنسبة للإناث كضرورة التصرف بهدوء واللباقة في التعامل مع الأفراد الأخرين.

كما أن البنت تُربى منذ الصغر على الصبر واحتواء مشاعر الإجهاد التي تعترضها، وهذا ما يجعلها تكون أكثر إدراكا لردود أفعالها الوجدانية خاصة أثناء التفاعل مع الأخرين.

كما يمكن أيضا تفسير نتيجة هذه الفرضية باختلاف معاملة الوالدين للذكور والإناث، حيث نجد أن الآباء يستخدمون الكلمات العاطفية مع الإناث أكثر من الذكور مما يجعلهن أكثر تعبيرا عن مشاعرهن الداخلية وأكثر افصاحا عنها، وهذا ما يساعدهن على فهم انفعالاتهن بسهولة وهذا ما جعل الفروق في الذكاء الوجداني تكون لصالحهن، مقارنة مع الذكور الذين يميلون إلى إخفاء مشاعرهم لأنهم تربوا منذ الصغر على كبح المشاعر والصمت حتى لا يوصفوا بالضعفاء.

2-3- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس"، ولاختبار هذه الفرضية قمنا

بحساب اختبار (ت) للفروق، حيث أظهرت النتائج الموضحة في الجدول رقم(10) المذكور سابقا أن قيمة (ت) قدرت بـ(2,34) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية α=0,05، وبالمقارنة بين المتوسطات الحسابية جاءت الفروق لصالح الإناث، وعليه نقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ونرفض الفرضية الصفرية.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية في دراستنا الحالية مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة كدراسة **هت(2007)** التي خلصت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في اتجاه الإناث، كما اتفقت مع دراسة **العلوي(2009)** التي خلصت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس وكانت الفروق لصالح الإناث، كما تتفق أيضا مع دراسة **اليوسف(2016)** التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الإناث، وكذا دراسة **خلفان وبرجي(2017)** التي خلصت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من طلبة السنة الأولى جامعي في الدافعية للإنجاز لصالح الإناث، وإضافة إلى ذلك نجد دراسة **علوطي(2017)** التي خلصت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز حسب الجنس لصالح الإناث، وأخيرا دراسة **مزياني وسيد(2021)** التي خلصت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز حسب الجنس لصالح الإناث.

في حين تعارضت نتيجة هذه الفرضية في دراستنا الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة من بينها نذكر: دراسة كل من **ميماس ذاكر كمور(2012)** التي خلصت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة الجامعة

تعزى لمتغير الجنس، كما تعكس نتيجة هذه الدراسة دراسة **جعفر صالح(2016)** التي خلصت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة، وتعكس أيضا دراسة **أمزال(2017)** التي خلصت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للإنجاز بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي وفقا لمتغير الجنس، كما تختلف أيضا مع دراسة **قدوري(2019)** التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس، كما تعارضت مع دراسة **حيتامة وعمور(2021)** التي خلصت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في درجات الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين، كذا دراسة **جديدي(2023)** التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس.

وعليه يمكن القول أن نتيجة الدراسة الحالية اتفقت مع مجموعة من الدراسات، واختلفت مع البعض الآخر، وهذا راجع إلى اختلاف طبيعة العينة وحجمها وكذا اختلاف الظروف الزمانية والمكانية والأعراف والتقاليد السائدة عندنا.

ويمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية إلى رغبة الإناث في التفوق مقارنة مع الذكور ووجود روح التحدي عندهن كوسيلة لإثبات الذات على الصعيد الأسري والاجتماعي وكذا الاستقلالية التي تتلقاها الإناث في المجتمع ورغبتها واصرارها في التفوق والتميز عن الذكر لتلقى مكانتها الاجتماعية التي حرمت منها لسنين طويلة أين كان ينظر إليها على أنها عبئ وعالة وانقاص للمروءة، وقد ورد في الذكر الكريم قوله تعالى "واذا المَوءُودَةُ سُئلت بأي ذَنب قُتلَتْ". [سورة التكوير رقم08] أي بمعنى ما كانت الجاهلية الجهلاء تفعله في دفن البنات وهن أحياء من غير سبب، وقد كانت المرأة في الجاهلية إذا حملت وكان أوان ولادتها حفرت حفرة فتمغضت على رأس الحفرة فإن وُلدت جارية رمت في الحفرة وأن ولدت علاما حبسته، وكذا قوله تعالى" وَإِذَا بُشّرَ أَحَدُهُم بالأُنثَى ظَلَّ وَجهُهُ مُسوَدًا وَهُو كَظيمُ" [سورة النحل الآية

رقم 58] بمعنى إذا خبر أحد هؤلاء بولادة الأنثى دون الذكر صار وجهه مسودًا كئيبا، وجسده ممتلئا بالحزن المكتوم.

ولعل هذا ما جعل المرأة تسعى إليه في العصر الحالي لتستعيد مكانتها، وتثبت دورها من خلال قدرتها على التغير الإيجابي في مختلف جوانب الحياة واصرارها على تحقيق أهدافها بالمثابرة والعمل الجاد وبذل الجهد ووضع الخطط المناسبة التي تتفق مع امكانياتها وقدراتها.

كما يمكن إرجاع نتيجة هذه الفرضية والتي هي ارتفاع الدافعية للإنجاز عند الإناث مقارنة مع الذكور إلى تشجيع الأولياء للإناث أكثر من الذكور على الدراسة، وبالتالي نجد الطالبات أكثر رغبة في النجاح والتفوق وتحقيق المراتب العليا لإرضاء والديها والحصول على المدح والتشجيع على النجاح الذي حققته لإثبات مكانتها على الصعيد الأسري والاجتماعي وهذا ما نلحظه بشكل جلي من خلال اعتلاء العنصر النسوي لكثير من المناصب السيادية في كثير من المجالات، حتى باتت بعض القطاعات تسير بأغلبية مطلقة من الإناث كالتعليم والصحة.

3- الاستنتاج العام:

نستنتج من خلال هذه الدراسة أن للذكاء الوجداني أهمية في حياة الطالب الجامعي، بحيث يساهم في رفع وزيادة درجة الدافعية للإنجاز لديه، مما يجعله يتصرف بإيجابية مع مختلف المواقف، ومواجهة الصعوبات دون خوف أو تردد.

وعلى ضوء ما تم عرضه من خلفية نظرية حول الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز، واعتمادا على البيانات الإحصائية المتحصل عليها بعد تطبيق مقياس الذكاء الوجداني "**لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق**" سنة(2001)، ومقياس الدافعية للإنجاز "**لغرم الله عبد الرزاق صالح الغامدي**" سنة(2009) على عينة مكونة من(100) طالبا

وطالبة مسجلين في قسم علوم التربية، بجامعة مولود معمري تيزي وزو، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات عن طريق برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss)، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- قبول الفرضية البديلة الأولى التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية، ورفض الفرضية الصفرية.

2- قبول الفرضية البديلة الثانية التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ورفض الفرضية الصفرية.

3- قبول الفرضية البديلة الثالثة التي تنص على أنه توجد فروق في مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ورفض الفرضية الصفرية.

وفي الأخير يمكننا القول بأن النتائج التي توصلنا إليها من خلال دراستنا الحالية تبقى نسبية ومحصورة على عينة دراستنا فقط، ولا يمكن تعميمها على مجتمع آخر، وذلك لاختلاف العادات والتقاليد والثقافة، وكذا العوامل البيئية من مجتمع لآخر.

خاتمة:

يعد مفهوم الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز من المفاهيم التي حظيت باهتمام بالغ من قبل الباحثين في حقلي التربية وعلم النفس، عندئذ فإن الذكاء الوجداني هو مجموعة من الكفاءات الانفعالية والاجتماعية والشخصية القابلة للتبلور والتفتق والقائمة على مجموعة من القدرات الأساسية، ويكاد يكون أكثر أهمية من الذكاء العقلي باعتباره مطية لتحقيق النجاح، وهذا دحضا للنظرة التقليدية التي ظلت إلى وقت غير بعيد في حصر نظرته على أن الذكاء العقلي هو الكل في الكل في شخصية الفرد، وأنه القدرة العقلية التي تساعد الفرد على حل مشكلاته، وأن نسبة ذكائه هي المحدد الرئيسي للنجاح من عدمه.

كما أن الذكاء الوجداني عنصر مهم في ذاتية الطالب الجامعي بحيث يساعده على التأقلم مع واقعه البيداغوجي، ومسايرة مختلف المواقف النفسية والاجتماعية التي يتعرضون لها، ومواجهة الضغوط، والقدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، وتحويلها إلى انفعالات ايجابية. كما نجد أن الطلاب الذين يتسمون بمستوى عال من الذكاء الوجداني يكونون أكثر دافعية للإنجاز، وهذا ما أثبتته دراستنا الحالية والعديد من الدراسات السابقة.

إضافة إلى ذلك نجد أن الدافعية للإنجاز تعتبر عنصر مهم وفعال لتحقيق النجاح الدراسي وتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق، خاصة اذا كانت في المستوى المطلوب، وفي ظروف ملائمة تسمح للطالب باستغلالها على أكمل وجه.

وختاما يُؤمل أن تجرى دراسات أخرى تتطرق لهذا الموضوع من جوانب أكثر خصوصية وموضوعية من حيث التعمق والإثراء، وهذا ما يترك المجال لبحوث أخرى كمواصلة وتتمة.

الاقتراحات:

بناءا على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال دراستنا الحالية نقدم مجموعة من الاقتراحات التي نرى بأنها من المفيد إدراجها في ختام الدراسة والتي تتمثل فيما يلي:

- الاهتمام بالذكاء الوجداني وتنميته لدى الطلبة، وذلك لما له من تأثيرات إيجابية على حياته من كافة نواحيها.
- العمل على توفير المناخ الدراسي الإيجابي الذي يساهم في رفع كفاءة الطلبة المعرفية والوجدانية كون هذه الأخيرة تساهم في رفع دافعيتهم للإنجاز.
- تدريب الطلبة والأساتذة على مهارات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز من خلال إعداد برامج ودورات تكوينية أو ورشات عمل متخصصة تتضمن التدريب على هذه المهارات.
- إعداد برامج إرشادية لتعزيز الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين.
- اهتمام الأساتذة بأساليب رفع الدافعية للإنجاز لدى الطلبة بصفة عامة وطلبة قسم علوم التربية بصفة خاصة.
- تعزيز الدافعية للإنجاز لدى الطلبة من خلال اشراكهم في الندوات والملتقيات التي تنظمها الجامعة.
- اهتمام القائمين على إعداد المناهج الدراسية بمهارات الذكاء الوجداني.
- اقتراح إجراء دراسة تتبعية لتطور الذكاء الوجداني في كل المراحل التعليمية.
- إجراء دراسات حول الذكاء الوجداني وعلاقته بأنواع الذكاءات الأخرى كالذكاء الرياضي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من الطلبة الجامعيين.
- إجراء دراسات مماثلة لدراستنا الحالية لكن على عينات أخرى كتلاميذ التعليم الابتدائي والأساتذة الجامعيين، وكذا على تخصصات مختلفة.

- إجراء دراسات نفسية واجتماعية معمقة بقصد معرفة الفروق بين الذكور والإناث في مستويات الدافعية للإنجاز والتي كانت لصالح الإناث وللوقوف عليها وإيجاد مكمن الخلل.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

❖ المراجع باللغة العربية:

- القرآن الكريم.

الكتب:

1. الأعسر، صفاء والكفافي، علاء الدين. (2000). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للنشر.
2. باهي، مصطفى حسين وشلبي، أمينة ابراهيم. (1999). الدافعية نظريات وتطبيقات. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
3. بني يونس، محمد. (2004). مبادئ علم النفس. ط(1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
4. بني يونس، محمد محمود. (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. ط(01). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
5. جولمان، دانييل. (2004). ذكاء المشاعر. (ترجمة هشام الحناوي). القاهرة: دار هلا للنشر والتوزيع.
6. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
7. خليفة، عبد اللطيف محمد. (2006). الدافعية للإنجاز. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
8. الدردير، عبد المنعم أحمد. (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. ط(1). القاهرة: عالم الكتب.
9. الريماوي، محمد عودة. (2008). علم النفس النمو والطفولة والمراهقة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

10. الزيات، فتحي. (2000). علم النفس المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.
11. سلامة، عبد العظيم حسين. (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
12. السمادوني، السيد ايراهيم. (2007). الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته وتنميته. ط(1). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
13. سنغ، داليب. (2003). الذكاء الانفعالي في العمل. (ترجمة عبد الحكيم الخزامي). ط(1). القاهرة: دار الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
14. عبد الخالق، أحمد محمد. (2000). استخبارات الشخصية. ط(3). القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
15. علاء، عبد الرحمان محمد. (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال. ط(01). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
16. غباري، ثائر أحمد. (2008). الدافعية: النظرية والتطبيق. ط(1). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
17. الكبيسي، أوهيب مجيد والداهري، صالح حسن. (2000). مدخل في علم النفس التربوي. ط(1). الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
18. مأمون، مبيض. (2003). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية. السعودية: المكتب الإسلامي للطباعة والنشر.
19. المحمودي، محمد سرحان علي. (2019). مناهج البحث العلمي. ط(3). صنعاء: دار الكتب.
20. مدثر، أحمد. (2003). الوضع الراهن في بحوث الذكاء. مصر: المكتب الجامعي الحديث.

21. معمرية، بشير. (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثاني. الجزائر: منشورات الحبر.

22. معمرية، بشير. (2009). بحوث ودراسات نفسية في الذكاء الوجداني – الاكتئاب – اليأس – قلق الموت – السلوك العدواني – الانتحار. ط(1). مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

23. موسى، رشاد علي عبد العزيز. (1994). علم النفس الدافعي. القاهرة: دار النهضة العربية.

24. نخبة من المتخصصين. (2009). الذكاء الوجداني. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريد.

المجلات:

25. بن فروج، هشام وبوفاتح محمد. (2017). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة الأغواط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (28)، 125-138.

26. بولرباح، عثماني ومختار، نارة. (2020). دور الدافعية للإنجاز في ترقية وإثراء التحصيل الدراسي، المرحلة الجامعية نموذجا. مجلة أبحاث، 06(02)، 139-155.

27. جديدي، عفيفة. (2023). الدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين وفق بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة دراسات إنسانية واجتماعية، 12(1)، 433-452.

28. حمايدي، مسعودة وجرادي، التجاني. (2021). الفروق في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط. دراسات نفسية وتربوية، 14(1)، 124-136.

29. حيتامة، العيد وعمور، ربيحة. (2021). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة الجامعيين. مجلة الروائز، 05(02)، 95-105.

30. خلفان، رشيد وبرجي، مليكة. (2017). الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي(دراسة ميدانية في جامعة مولود معمري نموذجا). مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، (12)، 321-335.

31. راضي، فوقية. (2010). الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، (164)، 383-421.

32. رياش، سعيد وشنون، خالد. (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط (دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة تيبازة). مجلة علوم الإنسان والمجتمع، (13)، 251-282.

33. الزهراني، عبد الله أحمد. (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 41(3)، 763-783.

34. سمايلي، محمود وبن عمارة، سعيدة. (2018). الذكاء الوجداني: مفهومه، نماذجه وتطبيقاته في الوسط المدرسي. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 9(3)، 282-306.

35. صرداوي، نزيم. (2016). الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين دراسيا والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي –دراسة مقارنة– ولاية تيزي وزو نموذجا. حوليات جامعة الجزائر، 1(31)، 362-392.

36. صرداوي، نزيم وخابط، ليلية. (2017). الذكاء الوجداني لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، دراسة مقارنة بولاية تيزي وزو. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، (12)، 40-57.

37. الضريبي، عبد الله محمد. (2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بقلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة البيضاء. مجلة تنمية الموارد البشرية، 6(1)، 71-108.

38. العقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي وعبد الله، هشام ابراهيم. (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية، 1-65.

39. العلي، ماجد مصطفى والعنزي، خديجة. (2010). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. المجلة التربوية، 24(94)، 79-121.

40. عمور، ربيحة. (2020). الذكاء الانفعالي، مفهومه، نماذجه، أهميته في المجال المدرسي. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 8(01)، 128-157.

41. قدوري، رابح وذبيحي، لحسن. (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية بثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة بالمسيلة). مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2(1)، 94-117.

42. مراكشي، مريم وخرموش، مراد رمزي. (2018). الأطر النظرية لدراسة الذكاء الوجداني. مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، 9(3)، 25-46.

43. مرباح، أحمد تقي الدين وبن سعد، أحمد. (2017). الفروق في أبعاد الدافعية للإنجاز وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني، دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (31)، 385-404.

44. مرباح، أحمد تقي الدين وبن ساعد، أحمد. (2018). تأثير الذكاء الوجداني على الدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط. مجلة العلوم الاجتماعية، 7(30)، 136-149.

45. المزروع، ليلى بنت عبد الله. (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(4)، 67-89.

46. مزياني، فزية وسيد، نوال. (2021). الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مجلة أفاق للبحوث والدراسات، 04(02)، 433-452.

47. مشري، الأخضر وعزاق، رقية. (2021). الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي، دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الجلفة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 13(1)، 149-158.

48. المصدر، عبد العظيم سليمان. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 16(1)، 587-632.

49. مقدم، أمال ومصبايح، فوزية ولحول، فايزة. (2021). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في ظل جائحة كورونا. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 10(02)، 451-471.

50. المللي، سهاد. (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق). مجلة جامعة دمشق، 26(3)، 135-191.

51. ميماس، ذاكر كمور. (2012). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة /فرع الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1(2)، 321-354.

52. يحي، حاج محمد. (2015). مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات (الجنس والتخصص والمستوى الدراسي والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (20)، 283-292.

الرسائل الجامعية:

53. أمزال، حليمة. (2017). الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا الوظيفي لدى معلمي مرحلة التعليم الابتدائي، ولاية تيزي وزو نموذجا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

54. برجي، مليكة. (2018). علاقة مستوى الطموح بتقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى طلبة السنة الأولى جامعي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

55. بلال، نجمة. (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

56. حداد، نسيمة. (2001). علاقة الدافع إلى الإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

57. خابط، ليلية. (2018). فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

58. خطارة، رشيدة. (2011). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ورقلة.

59. الخيري، حسن. (2008). الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من مرشدي المدارس بمرحلة التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.

60. الساكر، رشيدة. (2015). دافعية الإنجاز وعلاقتها بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة همة لخضر، الوادي.

61. سلامي، دلال. (2018). علاقة الذكاء العاطفي بالتوافق النفسي الاجتماعي والزواجي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي.

62. سليماني، أمال. (2015). فعالية برنامج تدريبي مبني على مهارات الذكاء العاطفي في تنمية الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

63. صادق، عبده حسن علي. (2016). تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الأيتام المقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية. أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة وهران2.

64. صباح، جعفر. (2016). أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى طلبة جامعة محمد خيضر بسكرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

65. عابد، سامية. (2019). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2.

66. عمور، ربيحة. (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

67. غالي، كوثر. (2018). مهارات الذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

68. معمري، ويزة. (2020). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

69. ياحي، جمال. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2.

❖ **المراجع باللغة الأجنبية:**

70. Smith, B. (2004). Relation – ship Between emotional intelligence and some personality variables Amongst secondary school student. journal of educational psychology, 2(2), 20-35.

71. Sung, H. (2010). The influence of culture on parenting practices of east asian families and emotional Intelligence of Older Adolescents. A Qualitative Study school Psychology International, 31(2), 199-214.

الملاحق

الملحق رقم (01):

مقياس الذكاء الوجداني

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علوم التربية

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية –تخصص علم النفس التربوي– بعنوان الذكاء الوجداني و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية. و القيام بدراسة ميدانية نرجو تعاونكم معنا بالإجابة على عبارات المقياس بصدق و موضوعية وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة التي تتوافق مع إجابتك. مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة او خاطئة.

ملاحظة: تأكد ان هذه البيانات تبقى سرية و تستخدم لأغراض علمية بحتة.

نشكرك على حسن تعاونك معنا.

بيانات خاصة بالطالب(ة):

-**الجنس:** ذكر( ) أنثى( )

-**التخصص:**.....

-**السن**..... سنة.

-**المستوى الدراسي:**.....

الرقم	العبارة	يحدث دائما	يحدث عادة	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث
1	أستخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي.					
2	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي.					
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية.					
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الاخرين.					
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
7	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة في أغلب الوقت.					
8	أستطيع التعبير عن مشاعري.					
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.					
10	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري.					
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
13	أنا هادئ(ة) تحت أي ضغوط أتعرض لها.					
14	لا أعطي لانفعالاتي السلبية أي اهتمام.					
15	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.					
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.					
17	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة.					
18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.					
19	أنا صبور(ة) حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.					
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل.					

21	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.					
22	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به.					
23	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.					
24	أستطيع إنجاز المهام بنشاط و بتركيز عالي.					
25	في وجود الضغوط نادرا ما أشعر بالتعب.					
26	عادة أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي.					
27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.					
28	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر.					
29	أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي					
30	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.					
31	أفقد الاحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.					
32	أستطيع أن أنحي عواطفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي.					
33	أنا حساس (ة) لاحتياجات الآخرين.					
34	أنا فعال(ة) في الاستماع لمشاكل الآخرين.					
35	أجيد فهم مشاعر الآخرين.					
36	نادرا ما أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.					
37	أنا قادرا(ة) 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	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.					
42	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.					
43	عندي قدرة على التأثير في الآخرين.					
44	عندي قدرة على الاحساس بالناحية الانفعالية للأخرين.					
45	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.					
46	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الاخرين.					
47	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد اهدافهم.					
48	يراني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.					
49	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
50	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.					
51	يغمرني المزاج السيء.					
52	عندما أغضب لا يظهر علي أثار الغضب.					
53	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.					
54	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.					
55	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم.					
56	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة و مشاعر القلق والإحباط.					
57	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.					
58	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.					

الملحق رقم (02):

مقياس الدافعية للإنجاز

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علوم التربية

عزيزي الطالب /عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية –تخصص علم النفس التربوي– بعنوان الذكاء الوجداني و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى طلبة قسم علوم التربية. و القيام بدراسة ميدانية نرجو تعاونكم معنا بالإجابة على عبارات المقياس بصدق و موضوعية وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة التي تتوافق مع إجابتك. مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة او خاطئة.

ملاحظة: تأكد ان هذه البيانات تبقى سرية و تستخدم للأغراض علمية بحتة.

نشكرك على حسن تعاونك معنا.

بيانات خاصة بالطالب(ة):

-**الجنس:** ذكر( ) أنثى( )

-**التخصص:**.....

-**السن**..... سنة.

-**المستوى الدراسي:**.....

الرقم	العبارة	تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق.			
2	أرفض الاستسلام بسهولة.			
3	أتحمل مسؤولية أعمالي.			
4	تشجعني المكافأة المالية على بذل أقصى جهد.			
5	منحتني أسرتي قدرا كافيا من الاستقلال منذ صغري.			
6	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي.			
7	أنا بطيء في إنجاز أعمالي.			
8	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس.			
9	أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي.			
10	كثيرا ما أتخيل نفسي مرموقا.			
11	إذا بدأت عملا فلابد من إنهائه.			
12	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين.			
13	ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي.			
14	أنا أقرر القيام بأي عمل دون تدخل أحد.			
15	من الأفضل القيام بعمل خال من الصعوبات.			
16	أهتم بالحاضر و أترك المستقبل للظروف.			
17	ما يهمني هو إنجاز عملي بسرعة و ليس جودته.			
18	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الآخرين.			
19	أسعى الى التفوق بصورة مستمرة.			
20	أكافح من أجل الوصول الى هدفي.			
21	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط.			
22	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة و المنزل.			

23	أشعر بالسعادة حين أقوم بعمل دون رقابة.			
24	أتضايق من مقارنة عملي بعمل الغير.			
25	من الصعب علي تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي.			
26	ليس من المهم وضع الأهداف.			
27	تتراكم علي الأعمال بسبب التأجيل.			
28	يصعب علي الاحساس بالفشل.			
29	أفكر في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر.			
30	أشعر بالراحة حين أنهي أعمالي.			
31	أهتم كثيرا بأن أقدم عملي في أحسن صورة.			
32	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح.			
33	يقل نشاطي و حماسي عند القيام بالمهام الصعبة.			
34	أكره العمل المشحون بالمنافسات.			
35	أتراجع عن عملي إذا واجهتني أي صعوبات.			
36	أتردد كثيرا قبل اتخاذ القرار.			
37	تعد الشهرة هدفي الاساسي من أي عمل.			
38	أعمل ما أرغب بعملي دون تلبية لرغبة الأخرين.			
39	الناجحون هم صناع الحياة.			
40	رسم الاهداف يسهل عملية التنفيذ.			
41	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة.			
42	أرفض منافسة الأخرين.			
43	أشعر باليأس و الاحباط حين تعترضني عوائق في عملي.			
44	إذا فشلت في عملي فالأخرون هم سبب الفشل.			
45	التفوق لا يحصل عليه إلا القلائل.			

46	أنهي عملي أولا ولا أؤجل عمل اليوم الى الغد.			
47	أتمسك برأيي حتى لو اختلف مع رأي الاكثرية.			
48	يريدني تشجيع الآخرين اصرارا على إنجاز عملي.			
49	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة أحد.			
50	أقوم بحل مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين.			
51	التراجع و الاستسلام يجنبني العناء و المشقة.			
52	تحمل المسؤولية أمر يضايقني.			
53	أبذل كل جهدي لإنجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي.			
54	أشعر بأنني أقوم بالأعمال التي يفرضها علي والدي.			
55	ليس هناك عمل دون عقبات.			
56	التخطيط السليم أساس النجاح.			
57	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة و إتقان.			
58	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة.			
59	المنافسة تشحن طاقتي للوصول الى أهدافي.			
60	النجاح و الفشل مرتبطان بالحظ و الصدفة.			
61	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة.			
62	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط.			
63	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا.			
64	أعمل بالمثل القائل "الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه".			
65	يتطلب الإنجاز وضع خطط محددة لكل عمل.			
66	أحب أن أتقن ما أعمله.			
67	أفضل القيام بالمهام الصعبة.			
68	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين.			
69	أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة.			

70	التفوق لا يعني لي الكثير.			
71	أضيع كثيرا من وقتي في المرح و التسلية.			
72	على الآخرين تحمل المسؤولية معي في كل أعمالي.			
73	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي.			
74	أضع أهدافا لكل ما أريد إنجازه مستقبلا.			
75	أنجز أعمالي بسرعة.			
76	أنا واثق من قدراتي و مهاراتي.			
77	أحب المنافسة و أبذل كل جهدي للفوز.			
78	مواجهة الصعوبات تزيدني اصرارا على النجاح.			
79	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني.			
80	تقيدني أسرتي بكثير من الاوامر و التوجيهات في أعمالي.			

الملحق رقم (03): نتائج الدراسة

نتائج اختبار الفرضية الأولى

Correlations

		الذكاء الوجداني	الدافعية للإنجاز
الذكاء الوجداني	Pearson Correlation	1	,399**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	100
الدافعية للإنجاز	Pearson Correlation	,399**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتائج اختبار الفرضية الثانية

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الوجداني	أنثى	63	212,0000	28,39468	3,57739
	ذكر	37	201,0000	18,53375	3,04693

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	8,222	,005	2,105	98
	Equal variances not assumed			2,341	96,826

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	,038	11,00000	5,22454
	Equal variances not assumed	,021	11,00000	4,69910

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	,63207	21,36793
	Equal variances not assumed	1,67338	20,32662

نتائج اختبار الفرضية الثالثة

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الدافعية للإنجاز	أنثى	63	187,0000	14,91481	1,87909
	ذكر	37	179,6216	15,70802	2,58238

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الدافعية للإنجاز	Equal variances assumed	,620	,433	2,342	98
	Equal variances not assumed			2,310	72,426

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الدافعية للإنجاز	Equal variances assumed	,021	7,37838	3,15055
	Equal variances not assumed	,024	7,37838	3,19369

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الدافعية للإنجاز	Equal variances assumed	1,12621	13,63055
	Equal variances not assumed	1,01251	13,74425