

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس



الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين
وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي
تخصص إرشاد مدرسي

إشراف:
أ.د. نزيـم صرداوي

إعداد:
كاهنة تبوجمعتين
مليكة دراحي

السنة الجامعية: 2017-2018

إهداء

نحمد الله أولا و أخيرا على حفظه و توفيقنا في مشوارنا الدراسي و الصلاة و السلام على رسول الله أجمعين.

اهدي ثمرة جهدي إلى من جعلت لي من شقائها راحة ،و من دموعها بسمة و من كلامها نصحا إلى رمز الوفاء و فيض السخاء و جود العطاء عند البلاء إلى التي سهرت الليالي من اجل راحتني و أضاءت لي الدرب بالشموع إلى أول اسم تلفظت به شفاه أمي ثم أمي ثم أمي أطال الله في عمرها.

إلى ركيزة عمري و منبع ثقتي و إرادتي إلى من علمني معنى الحياة أبي العزيز صاحب الفضل في وصولي إلى هذا المستوى فجزاه الله خيرا و أطال الله عمره .

إلى سندي في الحياة إخوتي الأعزاء :مهند ،براهيم ،فضيلة،فطومة ،فريدة ،جميلة ، نبيلة و النازوجهن و اولادهن الصغار.

إلى اعز و احلى انسان في حياتي جمال و الى كل عائلته .

إلى زميلاتي و صديقاتي و إخوتي :نوال ،كاهنة ،كاهنة.

إلى من شاركتني هذا العمل أختي و صديقتي كاهينة و الى كل أفراد عائلتها .

إلى كل من عرفتني بهم الحياة و قربني منهم القدر فتركوا بصمة سعيدة في ذاكرتي .

نحمد الله أولا و أخيرا على حفظه و توفيقنا في مشوارنا الدراسي و الصلاة و السلام على ملكة رسول الله أجمعين .

إهداء

نحمد الله أولا و أخيرا على حفظه و توفيقنا في مشوارنا الدراسي و الصلاة و السلام على رسول الله أجمعين.

اهدي ثمرة جهدي إلى من جعلت لي من شقائها راحة ، و من دموعها بسمة و من كلامها نصحا إلى رمز الوفاء و فيض السخاء و جود العطاء عند البلاء إلى التي سهرت الليالي من اجل راحتي و أضاءت لي الدرب بالشموع إلى أول اسم تلفظت به شفاه أمي ثم أمي ثم أمي أطال الله في عمرها.

إلى ركيذة عمري و منبع ثقتي و إرادتي إلى من علمني معنى الحياة أبي العزيز صاحب الفضل في وصولي إلى هذا المستوى فجزاه الله خيرا و أطال الله عمره .

إلى سندي في الحياة إخوتي الأعزاء :مراد ،بوجمعة ،رشيد ،موموح، عبد الرحمان ،عبدالحق .

والى أختي سعاد و زوجها محند و الكتكوتالصغير مهدي مالى أختاي صافية و جميلة و الكتكوت الصغير ادم.

إلى روح عمي رحمه الله و اسكنه فسيح جنانه و إلى زوجته الغالية.إلى جدتي أطال الله في عمرها و إلى خالي و خالاتي و كل أفراد عائلتهم .إلى كل الأهل و الأقارب و الأحبة . إلى زميلاتي وصديقاتي و إخوتي :نوال ،مليكةو ،كاهنة ،كاهنة ،تنهينان.

إلى من شاركتني هذا العمل أختي و صديقتي مليكةوالى كل أفراد عائلتها خاصة أختها فريدة

إلى كل من عرفتني بهم الحياة و قربني منهم القدر فتركوا بصمة سعيدة في ذاكرتي .
نحمد الله أولا و أخيرا على حفظه و توفيقنا في مشوارنا الدراسي و الصلاة و السلام على رسول الله أجمعين . كاهنة

كلمة الشكر

بسم الله الرحمن الرحيم

نتقدم بالشكر الجزيل إلى المولى عز وجل على عونه لنا في إعداد العمل.

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى المشرف على المذكرة الأستاذ الدكتور "نزيم سرداوي". " على كل ما بذله معنا من مجهود و على نصائحه الوجيهة و إرشاداته القيمة التي أفادتنا كثيرا في انجاز هذا العمل.

و الى كل من شجعنا و قدم لنا يد المساعدة لانجاز و إتمام هذا العمل.

كاهنة - مليكة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وكذا معرفة الفروق في المتغيرات السابقة بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً من التلاميذ المنتظمين ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

بلغت عينة الدراسة 120 فرداً بواقع (62) راسباً و(58) غير راسب دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي المقيدون بالعام الدراسي 2017 / 2018 والذين تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة الطبقية النسبية. وقد طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي لعثمان ورزق، واختبار الدافع للإنجاز (Hermans) ومقياس تقدير الذات لـ (Coopersmith).

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي وكل من درجات الدافعية للإنجاز ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وقد تم مناقشة وتفسير هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني-الدافعية للإنجاز-تقدير الذات-الراسبون وغير الراسبين دراسياً
تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

Résumé:

Cette recherche s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement d'une part, et l'estime de soi d'autre part. Elle s'intéresse également aux différences entre les élèves en situation d'échec scolaire et en situation de réussite scolaire concernant l'intelligence émotionnelle, la motivation à l'accomplissement et l'estime de soi.

Un échantillon de 120 élèves de la 2^{ème} année secondaire : 62 élèves en situation d'échec scolaire, 58 élèves en situation de réussite scolaire de l'année scolaire 2017/2018 ont été choisis par la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée proportionnelle.

1- Les résultats font apparaître une corrélation statistiquement non significative entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement chez les élèves en situation d'échec scolaire ou en situation de réussite scolaire.

2- Les résultats font apparaître une corrélation statistiquement non significative entre l'intelligence émotionnelle et l'estime de soi chez les élèves en situation d'échec scolaire ou en situation de réussite scolaire.

3- Les résultats font apparaître des différences statistiquement non significatives entre les élèves en situation d'échec scolaire et en situation de réussite scolaire concernant l'intelligence émotionnelle, la motivation à l'accomplissement et l'estime de soi.

Mots-clés : L'intelligence émotionnelle- La motivation à l'accomplissement –

L'estime de soi- Les élèves en situation d'échec scolaire- Les élèves en situation de réussite scolaire- Les élèves de la 2^{ème} année secondaire.

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
49	الاستراتيجية الأولى لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير (Maehr)	01
49	الاستراتيجية الثانية لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير (Maehr)	02
50	الاستراتيجية الثالثة لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير (Maehr)	03
68	أبعاد تقدير الذات وفقاً (Shavelson & al,1976)	04
68	أبعاد تقدير الذات وفقاً (Fleming & Courtney)	05
89	علاقة مفهوم الرسوب المدرسي ببعض المصطلحات القريبة منه	06
91	مظاهر الرسوب المدرسي	07
105	العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي	08

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Steiner,1997)	31
02	مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Cooper & Sawaf,1997)	32
03	مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Dulewicz & Higgs,1999)	32
04	مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Weisinger,2004)	33
05	مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Montemayor & Spee,2004)	33
06	صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي أو السلبي	78
07	توزيع أفراد المجتمع الأصل وفقاً لمحك التحصيل الدراسي	112
08	توزيع أفراد المجتمع الأصل على المؤسسات التعليمية المختارة	112
09	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمحك التحصيل الدراسي	113
10	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس	114
11	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير السن	114
12	توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	116
13	توزيع فقرات مقياس تقدير الذات على الأبعاد الخمسة	119
14	توزيع الفقرات الموجبة والسالبة لمقياس تقدير الذات على الأبعاد الخمسة	120
15	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الذكاء الوجداني	124
16	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الدافعية للإنجاز	125
17	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات تقدير الذات	125
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات	126
19	قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى الراسبين دراسياً	127
20	قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى غير الراسبين دراسياً	128
21	قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات ودلالاتها الإحصائية لدى الراسبين دراسياً	129
22	قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات ودلالاتها الإحصائية لدى غير الراسبين دراسياً	130
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الذكاء الوجداني لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً	131
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً	132

132	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً	25
133	ملخص نتائج فرضيات الدراسة	26

فهرس المحتويات

الصفحة	محتويات الدراسة
أ	ملخص الدراسة.....
ب	.....Résumé
ج	إهداء.....
د	كلمة شكر.....
هـ	فهرس المحتويات.....
1	مقدمة.....
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
5	1- إشكالية الدراسة.....
11	2- فرضيات الدراسة.....
12	3- أهداف الدراسة.....
12	4- أهمية الدراسة.....
13	5- مفاهيم الدراسة.....
الجانب النظري	
الفصل الثاني: الذكاء الوجداني	
17	تمهيد.....
17	1- تعريفات الذكاء الوجداني.....
19	2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.....
21	3- أهمية الذكاء الوجداني في المجال المدرسي.....
23	4- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.....
34	5- أبعاد الذكاء الوجداني.....
34	6- الخصائص المميزة للأذكيا ووجدانياً.....
35	7- الذكاء الوجداني والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً.....
40	خلاصة.....
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
42	تمهيد.....
42	1- تعريفات الدافعية للإنجاز.....
43	2- أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي.....

44	3-النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.....
50	4-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.....
52	5-الصفات المميزة لذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة.....
54	6-دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاء الوجداني.....
56	7-الدافعية للإنجاز والفروق بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً.....
59	.....خلاصة

الفصل الرابع: تقدير الذات

61	.....تمهيد
61	1-تعريفات تقدير الذات.....
62	2-أهمية تقدير الذات في حياة الفرد.....
64	3-النظريات المفسرة لتقدير الذات.....
67	4-أقسام تقدير الذات.....
67	5-مكونات تقدير الذات.....
70	6-العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....
75	7-صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي أو السلبي.....
78	8-تقدير الذات في علاقته بالذكاء الوجداني.....
81	9-تقدير الذات والفروق بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً.....
82	.....خلاصة

الفصل الخامس: الرسوب المدرسي

84	.....تمهيد
84	1-تعريف الرسوب المدرسي لغةً واصطلاحاً.....
85	2-علاقة مفهوم الرسوب المدرسي ببعض المصطلحات القريبة منه.....
89	3-نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الرسوب المدرسي.....
91	4-مظاهر الرسوب المدرسي.....
92	5-النظريات المفسرة للرسوب المدرسي.....
96	6-العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي.....
105	7-خصائص الراسب دراسياً.....
106	8-الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي.....
108	9-بعض الحلول لعلاج ظاهرة الرسوب المدرسي.....
108	.....خلاصة

الجاناب الميداني

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

111	.....أولاً: الدراسة الاستطلاعية.....
111	.....1-أهداف الدراسة الاستطلاعية.....
111	.....2-عينة الدراسة الاستطلاعية.....
111	.....3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....
111	.....ثانياً: منهج الدراسة.....
112	.....ثالثاً: الدراسة الأساسية.....
112	.....1-مجتمع الدراسة الأساسية.....
113	.....2-عينة الدراسة الأساسية.....
115	.....3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....
115	.....رابعاً: أدوات الدراسة.....
115	.....1-مقياس الذكاء الوجداني.....
117	.....2-اختبار الدافعية للإنجاز.....
118	.....3-مقياس تقدير الذات.....
121	.....خامساً: الخطوات الإجرائية لتطبيق أدوات الدراسة.....
122	.....سادساً: إجراءات تفرغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....
122	.....سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية.....

الفصل السابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية

124	.....تمهيد.....
124	.....أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....
124	.....1-عرض نتائج متغيرات الدراسة.....
126	.....2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين.....وغير الراسبين دراسياً.....
127	.....3-عرض نتائج فرضيات الدراسة.....
127	.....1.3-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية.....
128	.....2.3-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية.....
130	.....3.3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية.....

134	.....أولاً: مناقشة وتفسير الدراسة الميدانية.
134	.....1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية.
134	.....العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسيين وغير الراسيين دراسياً
136	.....2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية.
136	.....العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسيين وغير الراسيين دراسياً
138	.....3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية.
138	.....الفروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسيين ومتوسط درجات غير الراسيين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.....
144	.....الاستنتاج العام.
144	.....خاتمة.
148	.....المراجع.
	.....الملاحق

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان
01	مقياس الذكاء الوجداني
02	مقياس الدافعية للإنجاز
03	مقياس تقدير الذات
04	نتائج النهائية أثناء المعالجة الإحصائية SPSS

مقدمة

يعتمد نجاح العملية التعليمية-التعلمية في أيّ نظام تربوي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام ويمثل المتعلم أحد أهم هذه المدخلات، باعتباره العنصر الأساس للعملية التربوية والمتغير الرئيس لها وباعتباره ثروة بشرية لا يستهان بها.

سعت كثير من البحوث والدراسات إلى دراسة وفهم سلوك المتعلم عامة، وسلوكه الدراسي خاصة ومحاولة ضبطه والتنبؤ بنتائجه. وحاول الباحثون إنجاز مساعيهم من خلال اهتمامهم بدراسة بعض عوامل التلميذ الذاتية من نواحي متنوعة ومتعددة. فقد اهتمت بعض الدراسات بخصائص الفرد العقلية المعرفية أو غير المعرفية، في حين اهتمت دراسات أخرى بأساليب الرعاية الوالدية. اهتم البحث السيكولوجي والتربوي طيلة السنوات الأخيرة بالعوامل التي هي ذات صلة وثيقة بالتحصيل الدراسي والإنجاز بغية استخدامها كمؤشرات للتنبؤ بالنجاح والتفوق أو الرسوب والإخفاق في الدراسة. ويعتبر التحصيل الدراسي أهم الأنشطة المعرفية التي يبدو فيها معيار النجاح أو الرسوب واضحاً، ومن ثم فهو أكثر هذه الأنشطة ارتباطاً ببعض المتغيرات النفسية.

ويعد كل من الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات من العوامل السيكولوجية التي حاول الباحثون في علم نفس الشخصية دراستها، والتأكيد على أهميتها في المجال المدرسي، ونعتقد أن لهذه المتغيرات أهمية في تفسير سلوك المتعلم في مجال التحصيل الدراسي، وذات تأثير بالغ في خفض أو رفع نتائجه الدراسية وبالتالي في رسوبه أو عدم رسوبه في الدراسة. ولقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالذكاء الوجداني بوصفه نتاجاً لروح العصر الجديد، وأنه يحمل وعداً بحل العديد من مشكلات المجتمع، حيث ذكر (Pellitecri,2002) أن الذكاء الوجداني يعد أفضل منبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفي (عن سرداوي،2017، ص 2). وأشار (Bernet,1996) إلى أن الأذكاء وجدانياً متوافقون ودافئون، معدنهم أصيل مثابرون ومتفائلون، ويتمتعون بصحة عقلية ووجدانية (عن سرداوي وعمور،2017، ص 5).

وذكر (Lorenz,2005) أن الذكاء الوجداني استخدم لوصف الخصائص العاطفية مثل النقص العاطفي والتعبير عن المشاعر والاستقلالية وغيرها والتي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح (عن سرداوي،2017، ص 2).

وأشار (Pfeiffer,2001) إلى أن مع بداية الألفية الثالثة تواجه المجتمعات العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال العسكري والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، والحلول لهذه المشكلات التي تسبب القلق والضيق والضغط للأفراد تكمن في أن يمتلك هؤلاء الأفراد القدرات الفكرية والمهارات الوجدانية الانفعالية والاجتماعية المطورة التي تتكامل مع المهارات المعرفية لحل المشكلات الراهنة، ومن هنا تتضح أهمية

المهارات بين الأفراد والقدرة على الانسجام بينهم والفاعلية وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بالذكاء الانفعالي (عن عمور، 2018، ص 3).

والفكرة الأساسية هي أن نجاح الفرد في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به أيضاً من مهارات وقدرات وإمكانات وجدانية انفعالية حيث يعتبر الذكاء الوجداني كبنية نفسية لها أهميتها في تفسير بعض جوانب السلوك الإنساني.

وأكد (Golman,1996) أن الذكاء الوجداني هو أكثر أهمية من الذكاء العقلي ونسبة الذكاء.

فالنجاح الدراسي وفق هذا الباحث يتوقف بدرجة كبيرة على قياسات وجدانية واجتماعية، ويجب على المربين والآباء البدء المبكر في مساعدة الأطفال على تنمية ذكائهم الوجداني. ومما لا ريب فيه أن التلاميذ مختلفون في قدراتهم المعرفية والوجدانية ومتفاوتون في درجات دافعيتهم للإنجاز وتقدير ذواتهم.

إن البحث في علاقة الذكاء الوجداني بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ التعليم الثانوي أمر في غاية الأهمية ذلك لأن الارتباط قد يكون موجباً عند غير الراسبين دراسياً أو سالباً عند الراسبين.

وبأتى اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جهة، والكشف عن الفروق في نفس المتغيرات بين أفراد العينة وفق محك التحصيل الدراسي. ولبوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، وتسبقها مقدمة وفصل أول للإطار العام للدراسة وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي: **الفصل الأول:** هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها وتحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

الجانب النظري: ويتضمن ثلاث فصول هي:

الفصل الثاني: ويتناول الذكاء الوجداني من حيث تعريفاته، تطوره التاريخي، أهميته في المجال المدرسي، نماذج النظرية المفسرة، أبعاده، خصائص الأذكيا ووجدانياً.

الفصل الثالث: ويتناول الدافعية للإنجاز من حيث تعريفاتها، أهميتها في المجال المدرسي، نظرياتها المفسرة، عواملها والصفات المميزة لذوي الدافعية للإنجاز.

الفصل الرابع: ويتناول تقدير الذات من حيث تعريفاته، أهميته في حياة الفرد، نظرياته المفسرة أقسامه، عوامله، صفات ذوي تقدير الذات المرتفع أو المنخفض.

الفصل الخامس: ويتناول الرسوب المدرسي من حيث تعريفاته، علاقته ببعض المصطلحات القريبة منه نبذة تاريخية عن تطور المفهوم، مظاهره، نظرياته، عوامله، خصائصه، آثاره وبعض طرق العلاج.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين: هما:

الفصل السادس: ويتناول الإجراءات الميدانية للدراسة حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعملة، الخطوات الإجرائية عند التطبيق والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السابع: ويتضمن عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية. وأنهينا الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- مفاهيم الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

يعتمد نجاح العملية التعليمية-التعلمية في أيّ نظام تربوي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام ويمثل المتعلم أحد أهم هذه المدخلات، باعتباره العنصر الأساسي للعملية التربوية والمتغير الرئيس لها. ويعد الاهتمام بالتلميذ وفق ظروف بيئته المدرسية من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم، إذ إن كل ما ينفق ويكرّس من جهود، وينتج من بحوث ودراسات تربوية ونفسية يركّز معظمه على مجال دراسة بعض المتغيرات المتعلقة بتحصيل التلميذ مثل الذكاء الوجداني، الدافع للإنجاز، وتقدير الذات وغيرها من أجل التعرّف على قدرات التلميذ وجعل عملية تعلمه فاعلة وفعّالة، وعملية تفاعله المدرسي مفيدة له ولمجتمعه.

ويعتبر التحصيل الدراسي أهم الأنشطة المعرفية التي يبدو فيها معيار النجاح أو الفشل واضحاً ومن ثم فهو أكثر هذه الأنشطة ارتباطاً ببعض سمات الشخصية. كما يعتبر التحصيل الدراسي أحد أهم المخرجات التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها القائمون بالعملية التربوية، فهو يعد من المؤشرات الرئيسة للحكم على مدى نجاح أو فشل أيّ نظام تربوي. وتتحدد كفاءة وجودة التحصيل الدراسي على ضوء مدخلات الفعل التربوي والعمليات المعرفية وجوانب من شخصية المتعلم من نواحي متنوعة سواء من الناحية العقلية المعرفية أو الوجدانية الانفعالية أو الدافعية.

يعتبر الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وتقدير الذات من العوامل النفسية التي حاول الباحثون في علم نفس الشخصية دراستها والتأكيد على أهميتها في المجال المدرسي، ونعتقد أن هذه المتغيرات ذات أهمية في تفسير سلوك المتعلم في مجال التحصيل وذات تأثير واضح في رفع أو خفض نتائجه الدراسية. وقد لاحظ العلماء والباحثون أن الذكاء العقلي المعرفي رغم أهميته في عملية التعلم ومواقف التحصيل الدراسي غير كافٍ لنجاح الفرد في مواقف حياته اليومية. فكثير من الأشخاص المتميزين دراسياً يجدون صعوبة في التكيف مع متطلبات الحياة ومشكلاتها (الخضر، 2004، ص 14).

وفي هذا السياق أشار (Goleman) إلى أن بعض ذوي الذكاء المرتفع يتعثرون في حياتهم، ويفشلون في حل مشكلاتهم الحياتية عامة، ومشكلاتهم الشخصية خاصة، في حين يحقق غيرهم من ذوي الذكاء المتوسط نجاحات، ويرجع ذلك الاختلاف غالباً إلى الذكاء الانفعالي (جولمان، 2004، ص 4). فالذكاء الأكاديمي على حد قول (Goleman) لا علاقة له بالنجاح في الحياة الوجدانية، حيث تؤكد (Karine Arnould) أن كون الشخص ناجحاً في دراسته يعني فقط أنه ممتاز في الإنجازات التي تقيسها الاختبارات التحصيلية، وأن نتائج هذه الاختبارات لا تتبؤنا بقدرته على الاستجابة لصعوبات الحياة ومشكلاتها عامة، والمشكلات الشخصية خاصة، ومما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني هو عجز الاختبارات التحصيلية وحاصل الذكاء عن التنبؤ بمن سينجح في حياته المستقبلية (عن قدوري وذبيحي، 2016،

ص 94).

حظي البحث في موضوع الذكاء الوجداني لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام العديد من الباحثين أمثال (Zeidner, Chani-Zinovich, Matthews) و (Roberts, 2005) و (Lee, Olszewski & Kubilius, 2006) و (Bar-On, 2007) و (Terri & Nokelainen, 2007) و (Chan, 2008) حيث أصبح من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثاً. ويعود هذا 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، وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح نجاحه في المجالات العلمية والعملية، حيث يرى (Pellitecri, 2002) أن الذكاء الوجداني يعد أفضل منبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفي. وذكر (Bernet, 1996) أن الأذكيا ووجدانياً متوافقون ودافئون، معدنهم أصيل، مثابرون ومتفائلون ويتمتعون بصحة عقلية ووجدانية. وأشار (Kursteed, 1999) إلى أن أغلب الدراسات أشارت إلى أن 80% من النجاح في العمل يرجع إلى الذكاء الوجداني. وأكد (Hopfi & Limstead, 1997) أن الذكاء الوجداني معيار جيد للتمييز بين مستويات الأداء في العمل (عن القفاص وسليم، 2012، ص 174). وذكر (Augusto & al., 2008) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني قد يرجع إلى سببين: أولهما يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الوجدانية القابلة للقياس. فهي تعد بداية فتح جانب جديد في مجال الفروق الفردية لم يتم احتواؤه من خلال المقاييس المعروفة للذكاء والشخصية. وثانيهما ترجع إلى أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات أهمية. فهناك تفاوت بين الأفراد في مستوى الذكاء الوجداني كما هو الحال في الذكاء العقلي، كما أن هناك تفاوتاً في مستوى هذين النوعين لدى الفرد الواحد (عن عبد الوهاب والوليلي، 2011، ص 25-26). وأشار (Goleman) إلى أن الذكاء العام يُنتبأ فقط بما يقارب 20% من عوامل نجاح الفرد في الحياة، في حين يعود 80% من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الوجداني. وذكر (Bar-On, 2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة. فاكْتساب التلميذ قدرًا من الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن تأهيله العلمي والأكاديمي.

وأشار (Mayer & Salovey,1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للتعلم بتنمية مهاراته الوجدانية والاجتماعية، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته، تفهمه لعواطفه وعواطف ومشاعر الآخرين، حل مشكلاته، وإدارة وجدانه وانفعالاته في البيئة التعليمية-التعلمية.

ويعد الذكاء الوجداني عاملاً مهماً في حياة المؤسسة التعليمية عامة، والثانوية خاصة.

فبيئة الثانوية غنية بما يثير وجدان وانفعالات وعواطف ومشاعر التلميذ الإيجابية أو السلبية وأبرزها إخفاقه وفشله ورسوبه في الامتحانات المدرسية وخوفه من مستقبله الدراسي، لذلك فإنه من المهم جداً وجود هذا النوع من الذكاء لديه.

ويرى (Goleman) أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الوجدانية من خلال بناء وتحسين

مهارات الذكاء الوجداني بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا.

فالبيئة المدرسية التي لا توفر الأمن الانفعالي الوجداني للتعلم تجعله يشعر بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعليمية-التعلمية ويقل بذلك تحصيله الدراسي، حيث يصبح من الراسبين دراسياً.

ويرى الاتجاه الحديث في التربية أن المدرسة التي لا توجه اهتمامها بصفة أساسية إلى التكوين

الوجداني للتلميذ، تفقد مقوماتها كمؤسسة تربية تهدف إلى تحقيق التوازن الاجتماعي بين الدارسين ومجتمعاتهم.

وأشار بعض الباحثين مثل (Leever,Christopher & Porter,1999) و (Rice,Garland & Zigler,2000)

و (Hebert & Kent,2006) إلى أهمية فهم الذكاء الوجداني لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً والتي تتبع

بسبب الفجوة الكبيرة بين النمو المعرفي والنمو الوجداني لديهم، مما قد يؤدي إلى العديد من المشكلات

الانفعالية الوجدانية وأهمها: الحساسية الزائدة والحدة الانفعالية والضغط النفسي وسوء التواصل مع

الآخرين والاكنتاب والتي قد تؤثر في مجالات النمو المختلفة، وفي نجاحهم الدراسي والمهني وفي الحياة

الاجتماعية (عن عمور، 2018، ص 21).

ووصف (Goleman) الأذكاء وجدانياً بأنهم أكثر الأفراد سيطرةً على اندفاعاتهم وثقةً بأنفسهم وأكثر

تحكماً في مشاعرهم، وقدرةً على تنظيم وضبط انفعالاتهم، وأكثر تواصلًا وتعاونًا وفاعليةً في عملية التعلم.

وركز (Mayer,2000) على أهمية بناء وتحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى المتعلمين من حيث تأثيره

في تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم للإنجاز وتقدير ذاتهم.

وذكر (Chemiss & al.,2000) أن الذكاء الوجداني هو الأساس لواقعية الثقة بالذات وتكامل الشخصية

وتقدير الذات، القدرة على التوافق والمرونة في مواقف المحن، الدافعية الذاتية والمثابرة، والبراعة في

التعامل مع الآخرين.

يعد الدافع للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها وقياسها الباحثون في علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء بشكل عام، للنظر إلى الإنجاز بأنه المكوّن الأساسي في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف.

وقد ارتبط مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والدوافع والدافعية، حيث يرجع استخدامه في علم النفس من الناحية التاريخية إلى (Adler) و (Lewin) قبل استخدام (Murray) مصطلح الحاجة للإنجاز. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى (Murray) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، ووصفه مكوّنًا مهمًا من مكوّنات الشخصية. وتعتبر أعمال (Murray) بدايات التنظير في الدافع للإنجاز، فكان لها بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمته من تصورات نظرية وابتكارات منهجية مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطي لقياس الشخصية التي طورت فيما بعد لقياس الدافع للإنجاز ودوافع أخرى.

واتبع (Mc Clelland) خطى (Murray) وأخذ يسعى إلى استكمال الشوط إلى أقصى مداه مستعيناً باختبار تفهم الموضوع وإنماء نظرية في الدافعية. وتوصل (Mc Clelland & al) إلى تصورات جديدة للدافعية وركزت بحوثهم وتصورهم النظري أساساً على متغير دافعي واحد المعروف بالدافع للإنجاز.

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

وظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج (Mc Clelland-Atkinson) في الدافع للإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة متمثلة في تصورات (Wiener, 1965) و (Horner, 1968) و (Raynor, 1969) و (Birney & al., 1969) و (Atkinson & Birch, 1970) و (Forner, 1987) و (Maehar) لدافع الإنجاز في علاقته بالثقافة.

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

وقد افترض (Mead) أن الفرد يأتي إلى مرحلة تكوين مفهومه عن ذاته من خلال تعريفه للسلوك الذي ينبغي أن يقوم به، وكذلك من خلال رد فعله تجاه الآخرين، بينما اعتبر كولي صورة الفرد عن ذاته بمثابة

المحصلة لانعكاسات تقييم الآخرين له حيث أطلق عليها اسم الذات المراوية (عن شعيب، 1988، ص 135).

أصبح تقدير الذات منذ نهاية الستينات وبداية السبعينات أكثر جوانب الذات انتشاراً بين الباحثين والدارسين، حيث ذكر عدد كبير منهم علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى. فتقدير الذات والشعور بها ومن أهم الخبرات السيكلوجية للفرد. والفرد يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين. ويعتبر تقدير الذات من الأبعاد الهامة في شخصية الفرد. فهو يؤثر بدرجة كبيرة في سلوكه وتصرفاته وفهم الفرد لذاته يمثل محوراً هاماً في الشخصية السوية، فمن خلاله تتكوّن لدى الفرد بصيرة أفضل بالأفكار والمشاعر والأفعال، ويكون أكثر واقعيةً مع النفس ومع الآخرين، وأكثر إدراكاً لأسباب السلوك ومحركاته وموجهاته.

كما يعد تقدير الذات حجر الزاوية في الشخصية، لذلك فإن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب دراسة تقدير الذات. ولقد اتفق عدد كبير من الباحثين مثل (Cooley) و (Rogers) و (Allport) و (Lecky) على أن وظيفة تقدير الذات الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ليكون الفرد متوافقاً مع البيئة التي يعيش فيها ومصوبوغاً بهوية تميزه عن الآخرين (عن صرداوي، 2009، ص 130).

ويرى بروكوفير (Brookover) أن تقدير الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد، وأن فشل بعض المتعلمين في الأداء المعرفي ليس بسبب انخفاض القدرات المعرفية ولكن بسبب انخفاض تقدير ذاته الإيجابي. وذكر (Sears) أن هناك علاقة وطيدة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فكلما كان تقدير الذات إيجابياً ساعد ذلك على النجاح والتفوق (عن الغامدي، 2000، ص 25).

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

ويرى (Hamacheck) أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، يعتقدون أنهم ذوو قيمة وأهمية وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، ويتقنون بصحة أفكارهم. أما الذين لديهم تقدير ذات منخفض فلا يرون قيمة وأهمية في أنفسهم، ويعتقدون أن الآخرين لا يتقبلونهم ويشعرونهم بالعجز.

والفكرة الأساسية في الدراسة الحالية تتمثل في دراسة الذكاء الوجداني في علاقته بكل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وأن هذه المتغيرات تعتبر من العوامل الأساسية المكوّنة للشخصية السوية ومن الشروط الأساسية لعملية التعلم.

فالذكاء الوجداني المرتفع والدافع للإنجاز العالي وتقدير الذات الإيجابي لدى المتعلم تعتبر من المحددات السيكلوجية الهامة التي تدفع به إلى تحصيل دراسي جيّد. فهي مؤشرات دالة على نجاحه الدراسي. وأشار التراث السيكلوجي والتربوي إلى وجود عدد من الدراسات أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً مثل

دراسات (عبد الرزاق، 2008) و (المساعد، 2008) و (العلي والعنزي، 2008) و (إدريس، 2008) و (Low & Nelson, 2008) و (العنزي، 2010) و (Babelan, 2010) و (ميماس، 2012) و (شنون، 2013) و (Roy, Sinha & Suman, 2013) و (عمور، 2018).

كما توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات كدراسات (Mayer & al, 2000) و (Tsay & Wu, 2000) و (Lindley, 2001) و (Sjoberg, 2001) و (غنيم، 2001) و (Salovey & al., 2002) و (Schutte & al, 2002) و (مرسي والحطاب، 2003) و (محمود، 2005) و (المصدر، 2007) و (محدب، 2015). وأشارت أدبيات البحث إلى وجود عدد من الدراسات توصل البعض منها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً في الذكاء الوجداني لصالح الفئة الثانية مثل (حبشي وأبو المكارم، 2004) و (Parker & al., 2004) و (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) و (Woitaszewski & Aalsma, 2004) و (العمران، 2006) و (الجندي، 2006) و (Terri & Nokelainen, 2007) و (Zeidned & Zinovich, 2007) و (العבוوشي، 2008) و (الغضوري، 2008) و (المللي، 2010) و (المومني، 2010) و (الفران والنواجحة، 2012)، بينما توصل البعض الآخر إلى عدم وجود فروق مثل (أبو ناشي، 2002) و (المصري، 2007) و (سيد سعيد، 2010). وأسفرت نتائج مجموعة من الدراسات عن وجود فروق بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً في الدافع للإنجاز لصالح الفئة الثانية كدراسات (حداد، 2001) و (صرداوي، 2009 و 2013) و (الحارثي، 2010) و (الحضيري، 2013). في حين أسفرت نتائج دراسة (أبو ناشي، 2002) عن عدم وجود فروق بين أفراد العينة.

وتوصل عدد من الدراسات إلى وجود فروق بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً في تقدير الذات لصالح الفئة الثانية مثل دراسات (حسين، 1985) و (موسى جبريل، 1993) و (صرداوي، 2008). نستنتج من استقراء الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وجود تناقض واضح في نتائجها، حيث توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود فروق، بينما مجموعة أخرى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في بين أفراد العينة. وفي ضوء ما سبق وما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى الراسيين وغير الراسيين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟ وتندرج تحت هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:
 - 1.1- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى الراسيين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2.1- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى الغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟ وتندرج تحت التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:

1.2- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2.2- هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

3- هل توجد فروق في الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وتقدير الذات بين الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟ وتندرج تحت التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:

1.3- هل توجد فروق في الذكاء الوجداني بين الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2.3- هل توجد فروق في الدافع للإنجاز بين الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

3.3- هل توجد فروق في تقدير الذات بين الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2- فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة الأولى:

توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافع للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وتنفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافع للإنجاز لدى الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافع للإنجاز لدى غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-الفرضية العامة الثانية:

-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وتنفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-الفرضية العامة الثالثة:

-توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين.

2-توجد فروق دالة إحصائياً في الدافع للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين.

3-توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين.

3-أهداف الدراسة:

-التعرف على جانب من جوانب واقع التلميذ التربوي في التعليم الثانوي.

-الكشف عن الذكاء الوجداني في علاقته بالدافع للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-تقدير الفروق الفردية التي يمكن ملاحظتها بين الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي في عدد من المتغيرات وهي: الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وتقدير الذات.

4-أهمية الدراسة: تبرز أهمية هذه الدراسة في:

-المرحلة العمرية التي يمر بها تلميذ التعليم الثانوي، حيث يمتلك في هذه المرحلة طاقات وإمكانات غير محدودة في العطاء والبناء والتضحية والقدرات التي تؤهله نحو المواقع المتقدمة في المجالات المختلفة.

-دور الثانوية في مساعدة التلميذ على التطور الجسمي والمعرفي والنفسي والاجتماعي وتوفير الأنشطة اللازمة التي يمتد أثرها إلى مختلف جوانب الحياة، وإعداده للسنة النهائية التي يجتاز فيها امتحان البكالوريا.

-معرفة بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي، وبخاصة الفروق بين الراسبين وغير الراسبين من الشعب العلمية والأدبية، والتي يمكن سبر غورها بالأدوات المستخدمة.

-التعرف على بعض العوامل النفسية المرتبطة بالتحصيل الدراسي.

5- مفاهيم الدراسة:

1.5- الذكاء الوجداني:

يُعرّف عثمان ورزق (2001) الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والعواطف والمشاعر الذاتية وفهمها والتعبير عنها بوضوح وتنظيمها وضبطها والتحكم فيها وفهم انفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية".

ويُعرّف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الخمسة (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) الذي أعده عثمان ورزق (2001)، حيث تشير الدرجة العالية إلى ذكاء وجداني مرتفع، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى ذكاء وجداني منخفض. وتتبنى الطالبتان تعريف عثمان ورزق للذكاء الوجداني.

2.5- دافعية الإنجاز:

تُعرّف دافعية الإنجاز مفاهيمياً بأنها: "مجموعة الاستجابات من حيث القبول أو الرفض لعبارة اختبار الدافع للإنجاز بعناصره الأساسية التي تعتبر بمثابة المثيرات لاجتذاب الاستجابات من المفحوص".

وتُعرّف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في اختبار دافع الإنجاز الذي أعده (Hermans, 1970) وقام فاروق عبد الفتاح علي موسى باقتباسه وإعداده وترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه على البيئة المصرية سنة 1981. وتشير الدرجة العالية إلى دافع إنجاز مرتفع، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى دافع إنجاز منخفض.

3.5- تقدير الذات:

يُعرّف تقدير الذات مفاهيمياً بأنه: "الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقويمي نحو الذات في الجوانب الذاتية والأسرية والاجتماعية والأكاديمية". فهو تقييم الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه.

ويُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس تقدير الذات الذي أعده (Coopersmith, 1967) وقامت ليلي عبد الحميد عبد الحافظ باقتباسه وإعداده وترجمته إلى اللغة العربية سنة 1985. وتشير الدرجة العالية إلى تقدير ذات مرتفع، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى تقدير ذات منخفض.

وتتبنى الطالبتان تعريف (Coopersmith, 1967) لتقدير الذات الذي يتضمن خمسة أبعاد هي:

1- تقدير الذات العام. 2- تقدير الذات الاجتماعي. 3- تقدير الذات الأسري. 4- تقدير الذات المدرسي. 5- الكذب.

3.5-الراسبون دراسياً:

الراسبون دراسياً في الدراسة الحالية هم التلاميذ المتمدرسون في السنة الثانية ثانوي من الشعب العلمية والأدبية بإحدى ثانويات ولاية تيزي وزو، والذين تم اختيارهم بناء على محك التحصيل الدراسي والمتمثل في معدل يقل عن 20/10 في امتحان الفصل الثاني من السنة الدراسية 2018/2017.

4.5-غير الراسبين دراسياً:

غير الراسبين دراسياً في الدراسة الحالية هم التلاميذ المتمدرسون في السنة الثانية ثانوي من الشعب العلمية والأدبية بإحدى ثانويات ولاية تيزي وزو، والذين تم اختيارهم بناء على محك التحصيل الدراسي والمتمثل في معدل يساوي أو يفوق 20/10 في امتحان الفصل الثاني من السنة الدراسية 2018/2017.

الجانِب

النظري

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

تمهيد

1-تعريفات الذكاء الوجداني

2-التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني

3-أهمية الذكاء الوجداني في المجال المدرسي

4-النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني

5-أبعاد الذكاء الوجداني

6-الخصائص المميزة للأذكاء وجدانياً

7-الذكاء الوجداني والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً

خلاصة

تمهيد:

ظهر الذكاء الوجداني كمفهوم جديد في التراث السيكولوجي نتيجة سعي الباحثين في دراستهم للجوانب غير المعرفية لدى الفرد وتفسير سلوكه. فكثير من الإنجازات والأداءات يكمن وراءها إدراك الفرد لوجدانه والتحكم فيه إلى جانب توافقه مع التغيرات السريعة والضغوط الاجتماعية في مختلف مواقف الحياة.

1-تعريفات الذكاء الوجداني :

للذكاء الوجداني تعريفات عديدة ومتنوعة وذلك بتعدد وتنوع المدارس الفكرية والأطر النظرية للباحثين الذين تناولوا الذكاء الوجداني بالبحث والدراسة. فلا يوجد تعريف جامع مانع للذكاء الوجداني كما يقول علماء المنطق اتفق عليه جميع علماء النفس.

وأشار (Bernet,1996) إلى أنه لا يوجد تعريف مقبول للذكاء الوجداني، حيث تبيّن من الأطر النظرية أن الذكاء الوجداني ناتج من انصهار عدة مصطلحات كالمشاعر والانفعالات والذكاء (عن السمادوني، 2007، ص 44). وسنتناول البعض من هذه التعريفات وهي على النحو التالي:

-عرّف (Bar-On,1985) الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، وتحقيق واسع لقدراته ليعيش حياة هانئة سعيدة. إنها القدرة على فهم الطريقة التي يشعر بها الآخرون، والقدرة على إقامة علاقات بين شخصية ناضجة ومسؤولة، دون أن تتحول إلى اعتمادية على الآخرين" (عن الرفوع، 2011، ص ص 87-88).

-يعد (Goleman,1995) أول من عرّف الذكاء الوجداني بشكل صريح حيث عرّفه بأنه: "اتحاد مجموعة من العوامل التي تسمح للفرد بأن يشعر، ويقوم بالأشياء بدافعية وينظم مزاجه، ويسيطر على اندفاعه ويواجه الإحباط بإصرار، مما يسمح له بالنجاح في الحياة اليومية" (عن أبي زيتون، 2010، ص 17).

-عرّف (Mayer & Salovey,1997) الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو العقلي المتعلق بتلك الانفعالات" (عن أبي زيتون، 2010، ص ص 17-18).

-وعرّفه (Dulewicz & Higgess,1999) بأنه: " معرفة الفرد مشاعره وكيفية تنظيمها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم" (عن الدردير، 2004، ص 28).

-وعرّفه عثمان ورزق (2002) بأنه: "إدراك الفرد لقدراته على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة" (عثمان ورزق، 2002، ص 206).

- وعرّفه المغازي(2003) بأنه: "معرفة الفرد لنفسه وللآخرين الذين يتعامل معهم الفرد" (المغازي، 2003، ص62).
- وعرّفه العيتي(2003) بأنه: "قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين" (عن أبي زيتون، 2010، ص 18).
- وعرّفه السمدوني(2007) بأنه: "القدرة على فهم واستخدام المعلومات الوجدانية (الانفعالية) بكفاءة" (السمدوني، 2007، ص 41).
- وعرّفه النعيمي(2010) بأنه: "قدرة الفرد على معرفة ذاته وتقديرها، وضبط انفعالاته وتغييرها وفق الظروف، والتكيف لمواجهة متطلبات الحياة، وتحمل الضغوط والإحباط والتقاؤل والرغبة في التفوق، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، وأداء الأدوار القيادية بنجاح" (النعيمي، 2010، ص87).
- وعرّفه الزهراني(2014) بأنه: "إدراك الفرد لمشاعره ووعيه بها وفهمه لها، وقدرته على تنظيم انفعالاته ومشاعره وضبطها والتحكم فيها، واستخدام المعرفة الوجدانية لزيادة الدافعية ولتحسين المهارات وتطوير السلوكيات الإيجابية والتفاعل الاجتماعي والتعاطف مع مشاعرهم" (الزهراني، 2014، ص765).
- وعرّفه حنصالي(2014) بأنه: "مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تثري المحتوى الوجداني للأفراد ما يتيح فهماً دقيقاً وعميقاً للانفعالات يسمح بمراقبتها وتنظيمها لتحقيق معالجة فعّالة للمشكلات" (حنصالي، 2014، ص 48).
- وقد ترجم مصطلح (Emotional intelligence) إلى اللغة العربية حيث تقابله مجموعة من المصطلحات العربية وهي: ذكاء المشاعر (Goleman,2004) والذكاء العاطفي (Goleman,1995) والخالدة، 2004، وأبو رياش والصافي وعمور وشريف، 2006، وعجين، 2009)، والذكاء الوجداني (Robbins & Schutt,2000) وحسونة، 2006، والسمادوني، 2007)، والذكاء الانفعالي (عثمان ورزق، 2001، وراضي، 2001، والعبوشي، 2008).
- ويتبنى البحث الحالي مصطلح الذكاء الوجداني حيث وجد في الجذور اللغة العربية لتلك الكلمات ما يفسر سبب الاختيار. فالعاطفة تركز على الاستعداد للشعور بالانفعال والقيام بسلوك ما، والمشاعر تركز على إدراك المرء لذاته، والانفعال يركز على اضطراب حاد يشمل الفرد كله قد يكون سلبياً أو إيجابياً. أما الوجدان فهو يمثل جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان إذ نجد أنه يشمل كلاً من العاطفة والانفعال، كما أنه يُعدّ مظهراً من مظاهر المشاعر، ولذلك ترى الطالبتان أن استخدام مصطلح الذكاء الوجداني لترجمة المصطلح الإنجليزي (Emotional intelligence) هو أكثر المفاهيم المناسبة.

-تعقيب على التعريفات السابقة:

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

-قسم أول تناول تعريف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها

وتنظيمها وفق انفعالات الآخرين والتعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين، ويندرج في هذا القسم تعريفات (Mayer & Salovey,1997) و (Bar-On,1985) والنعمي والزهراني.

-قسم ثانٍ تناول الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، ويندرج في هذا القسم تعريفات (Goleman,1995) والعتي وحنصالي.

-قسم ثالثٍ تناول الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على الإدراك والفهم الجيد لمشاعره ومشاعر الآخرين وتنظيمها وحسن استعمالها وتوجيهها، ما يشير إلى أهمية الخبرات التي يمر بها الفرد لتعديل رؤيته وخبراته الخاصة ويندرج في هذا القسم تعريفات عثمان ورزق و (Dulewicz & Higgis,1999) والسماذوني والمغازي والزحيلي.

2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

نظر علماء النفس الأوائل إلى مفهوم الوجدان والانفعال على أنه مفهوم غير منظم يصعب ضبطه والتحكم فيه، وأن الانفعالات تشوش على تفكير الفرد، وأن حياته ستكون أفضل لو أستطاع ضبط انفعالاته والتحكم فيها، وظلت هذه النظرة سائدة في النظريات النفسية إلى عهد قريب.

ويرجع بعض الباحثين ظهور مصطلح الوجدان إلى صاحب نظرية النشوء والارتقاء (Darwin) الذي أشار إليه منذ 1837 والذي ذكره في كتابه عام 1871 عندما تحدث عن التعبير الوجداني (عن السماذوني، 2007، ص42).

ومع بداية القرن الثامن عشر وضع علماء النفس تقسيماً ثلاثي الأبعاد لعقل الإنسان يتضمن المعرفة والعاطفة والدافعية. وأرجع بعض الباحثين ظهور مفهوم الذكاء الوجداني إلى تصور (Thorndike,1920) عن الذكاء والذي ميّز فيه بين ثلاثة أنواع من الذكاء (عن عمور، 2018، ص 25):

- 1-الذكاء المجرد المتمثل في المهارات اللغوية والرياضية.
- 2-الذكاء العملي الذي يظهر في التعامل مع الأشياء.
- 3-الذكاء الاجتماعي وهو مهارات التعامل مع الآخرين والذي يعتبره القدرة على فهم الفرد للحالات الداخلية والدوافع والسلوكيات لديه ولدى الآخرين والتصرف تجاهها في أفضل صورة على أساس تلك المعلومات.

واهتم (Spearman,1927) بالذكاء الوجداني حين اقترح ما أسماه بالعلاقة السيكلوجية بين أنواع العلاقات العشر التي تؤلف قانون إدراك العلاقات، وقد عرفها بأنها "القدرة على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي" (عن أبي حطب، 1996، ص374).

وترجع الجذور الحديثة لمفهوم الذكاء الوجداني إلى دراسات (Gardner,1983) عن الذكاءات المتعددة ورفضه لفكرة العامل العام، حيث أشارت إلى وجود ثمانية أنواع من الذكاء من بينها الذكاء البين الذاتي (الذكاء الوجداني). وقد تم توسيع هذه الأنواع من قبل (Gardner & al,1985) لتصل إلى عشرين نوعاً

(عن حسن، 2007، ص20).

وتعد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني حيث يرى البعض أن (Greenspan,1989) هو أول من استخدم هذا المفهوم في التراث السيكلوجي إذ حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية (Piaget) للنمو المعرفي ونظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي (عن فاروق، 2001، ص169).

ويرى البعض أن الأمريكي (Ledoux,1990) هو الذي اكتشف منطقة الذكاء الوجداني، حيث يرى أن جزءاً صغيراً من المنبهات التي تثير انفعالاتنا موجود على مستوى غدة صغيرة بالدماغ. وأشار بعض الباحثين إلى أن التعبير عن الذكاء الوجداني ظهر لأول مرة سنة 1985 في عنوان أطروحة دكتوراه غير منشورة للطالب (Wayne Payne,1985) بالمعهد الاتحادي بمدينة (Cincinnati) بولاية (Ohio) الأمريكية، حيث قدم إطاراً نظرياً وفلسفياً لألقاء الضوء على طبيعة الذكاء الوجداني وخصائصه وكيفية تطويره في أنفسنا وفي الآخرين عن طريق التربية والتعليم.

وقدم (Mayer & Salovey,1990) نموذجاً للذكاء الوجداني إذ اعتبر البعض أن هذين الباحثين هما من أطلقا مصطلح الذكاء الوجداني بعدما كان يسمى بالكفاءة الانفعالية (عن حسن، 2007، ص22). وأشار بعض الباحثين إلى أن جذور مفهوم الذكاء الوجداني ترجع إلى ما ورد سنة 1995 في كتاب (Goleman,1995) الذي يتضمن مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير مراكز المخ في انفعالات الفرد ومن ثم في أدائه وعلاقاته مع الآخرين.

وذكر (Goleman,1995) أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم (Gardner,1983) في نظريته حول الذكاءات المتعددة وبشكل خاص الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

وقد برز (Goleman,1995) من خلال دراساته حول المخ وعلوم السلوك كباحث نفسي متميز ضمن جماعة من الباحثين المهتمين بأن الاختبارات التقليدية للذكاء المعرفي قليلاً ما تخبرنا عما تسهم به في نجاح الفرد في الحياة (عن حسن، 2007، ص ص 22-23).

ونقلاً عن (السمادوني، 2007، ص ص 30-37) و (بن جامع، 2010، ص 32) أشار

(Mayer & Salovey,1997) والبهدل (2013) إلى مراحل تطور مفهوم الذكاء الوجداني وهي:

-المرحلة الأولى(1900-1969):

وفيها تناولت الدراسات النفسية الذكاء والانفعالات كمواضيع ضيقة ومنفصلة، حيث تميّزت هذه المرحلة بانفصال الدراسات السيكلوجية المهمة بالذكاء على تلك المهمة بالوجدان والانفعال والعواطف. فالاتجاه السائد في علم النفس يؤكد على انفصال الجوانب الوجدانية عن العمليات العقلية، وذلك لأن الذكاء والوجداني وفقاً لهذا الاتجاه هما مفهومان متعارضان.

-المرحلة الثانية(1970-1989):

وقد تميّزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات لظهور الذكاء الوجداني منها:
 أ-الدمج الحاصل بين الدراسات المعرفية (دراسات الذكاء) والدراسات الانفعالية (دراسات العواطف والمشاعر) لدراسة تفاعل العواطف والأفكار وتأثير كل منهما في الآخر، وذلك نتيجة ظهور اتجاه جديد في علم النفس ينظر إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي كعلاقة تكامل وتفاعل متبادل.
 ب-تطور حقل الاتصالات غير اللفظية والتأكد على أهمية إدراك المعلومات غير اللفظية ومنها المعلومات المتعلقة بالعواطف والمشاعر والانفعالات.
 ج-تنامي الدراسات النظرية والتطبيقية في مجال الذكاء الاجتماعي والتي تركز في جانب منها على الجانب الوجداني الانفعالي العاطفي.

-المرحلة الثالثة(1990-1993):

شهدت هذه الفترة بداية ظهور مصطلح الذكاء الوجداني في العديد من الدراسات والمقالات العلمية حيث نشر (Mayer & Salovey,1990) أول مقالاً سنة 1990 والذي يهدف إلى توضيح وتحديد مفهوم الذكاء الوجداني إضافة إلى نشر مقال ثانٍ والذي يهدف إلى إثبات أن الذكاء الوجداني هو نوع شرعي من أنواع الذكاء العام.

-المرحلة الرابعة (1994-1997):

تميّزت هذه الفترة بانتشار مفهوم الذكاء الوجداني خارج الأوساط الأكاديمية أي في الميادين العلمية والمهنية المختلفة، وتم توسيع مفهومه من خلال كتاب (Goleman,1995) وظهر كتب أخرى تناولت الذكاء الوجداني.
-المرحلة الخامسة (من 1998 إلى الوقت الحاضر):

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

3-أهمية الذكاء الوجداني في المجال المدرسي:

ذكر (Bar-On,2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكتمال المتعلم قادراً من الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن تأهيله الأكاديمي. فالذكاء الوجداني يعد عاملاً مهماً في حياة المؤسسات التعليمية عامة والمدارس الابتدائية خاصة. فبيئة المدرسة الابتدائية غنية بما يثير انفعالات ومشاعر ووجدان المتعلم السلبيّة وأبرزها شعوره من الإخفاق في أدائه ومستقبله الدراسي، لذلك فإنه من المهم جداً وجود هذا النوع من الذكاء لديه (عن خابط، 2018، ص55).

وأشار (Goleman,1995) إلى أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية الوجدانية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الوجداني بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا.

فالبينة المدرسية التي لا توفر الأمن الوجداني والانفعالي للمتعلم تجعله يشعر بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل بذلك تحصيله الدراسي وتتنخفض نتائجه الدراسية (عن المللي، 2010، ص142).

وأشار (Mayer & Salovey, 1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين بتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته وتفهمه لعواطفه وعواطف ومشاعر الآخرين وحل مشكلاته وإدارة انفعالاته في محيط البيئة التعليمية (عن عمور، 2018، ص32).

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

ويؤكد الباحثون في مجال التربية على أهمية مهارات الذكاء الوجداني في المناهج التدريسية اليومية التي تساعد المعلمين والمتعلمين على تطوير مهاراتهم لغايات تحقيق النجاح في الأداء المهني أو الأداء الأكاديمي والحياة. ويمكن للفرد من خلال تنمية مهارات الذكاء الوجداني أن يضع علاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية وبين تفكير الآخرين وانفعالاتهم من ناحية أخرى، بحيث يجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به إلى الوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة (عن خابط، 2018، ص56).

إن توظيف الذكاء الوجداني -في قطاع التربية والتعليم عامةً ومرحلة التعليم الثانوي خاصةً- أصبح فئاعاً وليس خياراً لدى القائمين على النظام التربوي لما لمسّه هؤلاء من تأثيره في تحصيل التلميذ الدراسي، مما يعزز أهمية توظيف مهارات الذكاء الوجداني وبرامجه في المناهج والسياسات التعليمية، ومما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني في تفعيل العملية التعليمية-التعلمية ومساعدة المعلمين والتلاميذ على تحقيق ما ينشدهون من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي (راضي، 2001، ص 118).

ونقلًا عن (إلهي، 2009، ص71) يوجز الباحث المهدي أهمية الذكاء الوجداني للفرد على النحو التالي:
-يلعب الذكاء الوجداني دوراً هاماً في توافق الطفل مع والديه وأقرانه وبيئته، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.

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

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

-يعتبر الذكاء الوجداني عاملاً للنجاح في الحياة والعمل.

4-النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

عرف موضوع الذكاء الوجداني في السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً، وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية التي حاولت تحديد أبعاد هذا المفهوم وإعداد المقاييس المقننة لقياسه. وقد اختلف المنظرون في تحديد هذه الأبعاد، حيث صنّف (Mayer,Salovey & Caruso,2000) نماذج الذكاء الوجداني إلى نوعين هما: نماذج القدرة للذكاء الوجداني (Ability models of emotional intelligence) والنماذج المختلطة للذكاء الوجداني (Mixed models of emotional intelligence)، وجاءت هذه النماذج النظرية على النحو التالي:

1.4-نماذج القدرة للذكاء الوجداني:

ينظر أصحاب هذا التناول النظري إلى الذكاء الوجداني على أنه يشبه إلى حد كبير الذكاء اللفظي والميكانيكي إلا أنه يعمل ويؤثر في المحتوى الانفعالي، وأن الذكاء الوجداني يتضمن مهارة الفرد في التعرف على المهارات الانفعالية والاستدلال المجرد مستعيناً بهذه المعلومات (عن بار-أون،2004، ص5). وأكد هذا النموذج على المكونات المعرفية للذكاء الوجداني حيث ركّز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها. ويؤكد أنصار هذا النموذج على أن الذكاء الوجداني من أفضل أنواع الذكاءات لأنه يتضمن الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو، ولارتباطه بالسمات الانفعالية للمشكلات (حسن، 2007، ص 38). ومن نماذج القدرة للذكاء الوجداني نذكر ما يلي:

1.1.4-نموذج (Mayer & Salovey,1990):

ونقلاً عن (حسن، 2007، ص 39) ذكر (Cherniss,2000) أن مصطلح (Emotional intelligence) تم استخدامه لأول مرة عام 1990 من قبل (Mayer & Salovey) لوصف الخصائص الانفعالية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح وتتضمن هذه الخصائص: التقمص الانفعالي، ضبط النزاعات أو المزاج، تحقيق محبة الآخرين، المثابرة أو الإصرار، التعاطف أو الشفقة، التعبير عن الانفعالات أو الأحاسيس وفهماها، الاستقلالية، القابلية للتكيف، حل المشكلات بين الآخرين، المودة والاحترام. وقد اعتبر هذان الباحثان الذكاء الوجداني شكلاً من أشكال الذكاء الاجتماعي. وجاءت مكونات الذكاء الوجداني لدى (Mayer & Salovey) على النحو الآتي:

- أ-الوعي الانفعالي بالذات: يعني معرفة الفرد وفهمه لمشاعره وأسبابها.
- ب-معالجة الانفعالات: وتعني تدبير الفرد أمر هذه المشاعر والانفعالات وإدارته للضغوط.
- ج-دافعية الذات: وتعني أن يكون الفرد مصدر دافعية ذاته، وأن يتحكم في اندفاعاته ويقاوم الإحباطات ويتحمل الغموض ويؤجل الإشباع للوصول إلى الهدف.
- د-التعاطف: ويعني معرفة الفرد وفهمه لمشاعر الآخرين.

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

وقام نموذج (Mayer & Salovey) على مفهوم القدرة وفصله عن السمات الأخرى حتى يمكن تحليل تلك القدرة بشكل مستقل، وإظهار مدى الاستفادة منها في سلوك الفرد وكفاءته العامة في الحياة.

وقد أدخل (Mayer & Salovey, 1997) سنة 1997 تعديلاً على مفهوم الذكاء الوجداني، حيث قدما تعريفاً يجمع بين فكرة أن الوجداني يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءً، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية، أي أن هذا النموذج تناول كلاً من الوجدان والتفكير وهما يعملان مع بعضهما البعض في توافق.

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

ويرى (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001) أن استخدام الوجدان لتسهيل التفكير العقلي يتضمن استخدام الوجدان لتعزيز التفكير في حين أن باقي القدرات تتضمن التفكير في الانفعال بالرغم من أن قدرة فهم الانفعالات لها صياغة معرفية. ويفترض هذا النموذج أن فهم الانفعالات يرتبط بصورة كبيرة بالتفكير المجرد، أي أن هناك تكاملاً بين فهم الانفعال والمعالجة المعرفية والتفكير المجرد.

ورتب كل من (Newsame & al., 2000) و (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001) تلك القدرات في تنظيم هرمي نجد في قاعدته الإدراك الانفعالي يليه التيسير الانفعالي للتفكير ثم الفهم الانفعالي وفي قمة الهرم إدارة الانفعالات. وقدم (Mayer & Salovey, 1997) شكلاً أكثر توضيحاً وتفسيراً للقدرات الأساسية والفرعية للذكاء الوجداني.

واستمرت جهود (Mayer & Salovey, 1997) في دراسة للذكاء الوجداني مع العديد من الباحثين مثل (Bodell & Detweiler, 1999) حيث أشاروا إلى أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على استخدام المشاعر والانفعالات لخدمة التفكير والفعل، ومن أهم المظاهر هذه القدرة مدى تمكن الفرد من رصد انفعالاته وانفعالات الغير وتعديل أو تحويل هذه الانفعالات، واستخدام المعلومات المبنية على الانفعالات في تشغيل الفكر وإطلاق الفعل" (عن سويف، 2001، ص ص 22-23).

وقدم (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) سنة 2000 نموذجهم الجديد للذكاء الوجداني، حيث أشاروا إليه على أنه قدرة الفرد على معرفة معاني الانفعالات والعلاقات الانفعالية، والتفكير وحل المشكلة على أساسها. فالذكاء الوجداني يكون متضمناً في القدرة على إدراك الانفعالات، وتمثل المشاعر المرتبطة بها وفهم المعلومات المتعلقة بهذه الانفعالات، والتعامل معها أو استخدامها ومعالجتها (عن حسن، 2007، ص 43).

ونقلًا عن (حسن، 2007، ص 44) أن النموذج الجديد للذكاء الوجداني للباحثين (Mayer, Salovey &)

(Caruso,2000) يتكوّن من أربعة مجالات هي:

1- إدراك وتحديد الانفعال لدى الذات ولدى الآخرين.

2- الاستفادة من الانفعال لتيسير المعرفة والأداء.

3- فهم أسباب ونتائج الانفعالات.

4- تنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين.

◀ وقد تبنت مجموعة من الدراسات الأجنبية والعربية نموذجي (Mayer & Salovey,1997 et 2000) كدراسات (Martinez-Pons,1997) و (Schutte & al.,1998) و (Thi,1998) و (Graves,1999) و (King,1999) و (Pellitteri,1999) و (Sullivan,1999) و (Abraham,2000) و (Wang,2000) و (Byron,2001) و (Woitaszewski,2001) و (Mendes,2002) و (Roberts & al.,2002) و محمود خرنوب (2003) و منى حسن السيد (2003).

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

وميز (Mayer & Salovey,1997) في وصف بنية الذكاء الوجداني كقدرة بين أمرين:

الأول يتمثل في التمييز بين العمليات المعرفية والعمليات السلوكية. أما الثاني فيتمثل في التمييز بين العمليات المرتبطة بالانفعالات الذاتية والعمليات المرتبطة بانفعالات الآخرين (عن أبي هاشم، 2007، ص178).

وحسب الخضر (2002) فالقدرات المعرفية التي ركز عليها هذا النموذج متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض، كما أن هذا النموذج يرتب مستويات وقدرات الذكاء الوجداني من أدنى مرتبة إلى أعلى مرتبة والترتيب يعكس النمو الوجداني للفرد. والجدول الآتي يوضح مستويات وقدرات الذكاء الوجداني (عن القاضي، 2012، ص41).

2.1.4- نموذج (Linda Elder,1997):

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

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

وركزت (Linda Elder,1997) في نموذجها للذكاء الوجداني على الانفعالات في تفاعلها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب هي:

1- الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم.
2- الجانب الذي يتعلق بنقل الانفعال وتوجيهه على نحو يناسب السلوك أي الإتيان بالانفعال بما يناسب ظروف الموقف.

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

2.4- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني:

تختلف هذه النماذج تماماً عن نماذج القدرة للذكاء الوجداني إذ ينظر أصحاب هذا التناول إلى الذكاء الوجداني على أنه خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات، وأن عناصر الذكاء الوجداني عوامل شخصية وليست قدرات. وأطلق على هذا التناول النظري اسم "النماذج المختلطة للذكاء الوجداني" ومن رواده (Goleman) و (Bar-On).

وأشار (Newsame & al.,2000) إلى أن النماذج المختلطة للذكاء الوجداني تؤكد على أن الذكاء الوجداني نزعة أو وجدان أكثر منه قدرة معرفية، أي أنها تجمع بين الانفعالات الشخصية أو سمات الشخصية مع الانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين كما تتناول المكون الوجداني وتعامله مع الدوافع وحالات الإدراك (عن سرداوي،2017، ص 7). وهناك مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالنماذج المختلطة للذكاء الوجداني ومنها: الانفتاح، التفاؤل، تقدير الذات، السعادة الذاتية، الذكاء العملي، دافع الإنجاز، عدم القدرة على التعبير الانفعالي، الانفعال السار وغير السار، التفكير البنائي، قوة الأنا، التقبل الاجتماعي والتفكير الاجتماعي. وترتبط مفاهيم هذه النماذج أيضاً مع أبعاد الشخصية الرئيسية وهي: الدفاء، التوكيدية، الثقة بالنفس، تنظيم الذات، تنظيم الآخرين (خرنوب، 2003، ص 31). ومن النماذج المختلطة للذكاء الوجداني نذكر ما يلي:

1.2.4- نموذج (Bar-On,1985):

يعد (Bar-On,1985) من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، حيث يرى أن مفهوم الذكاء الوجداني يمثل الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه (Wechsler) وكسلر والذي لم ينكر الجوانب غير المعرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماماً بالجوانب المعرفية. وهدفت نظرية (Bar-On,1985) إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون، ولهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تتناول خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم (أبو المكارم، 2004، ص 289).

والذكاء الوجداني لدى (Bar-On,1997) هو منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية، أي أن نموده يجمع بين القدرات العقلية كالإدراك الوجداني للذات مع سمات شخصية أخرى مستقلة عن القدرة العقلية كالاستقلال الشخصي وتقدير الذات والحالة المزاجية (عن حسن، 2007، ص 46). ونقلاً عن (حسن، 2007، ص 46) يتكوّن نموذج (Bar-On,1997) من خمسة أبعاد رئيسة وخمسة عشر بعداً فرعياً:

1- الذكاء الوجداني الشخصي (Intrapersonal emotional intelligence) ويشمل: الوعي بالذات الوجدانية الانفعالية، التوكيدية، اعتبار الذات، تحقيق الذات والاستقلالية.

2- الذكاء الوجداني الاجتماعي (Interpersonal emotional intelligence) ويشمل: التعاطف، المسؤولية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية.

3- القدرة على التكيف (Adaptability) وتشمل: حل المشكلة، اختبار الواقع والمرونة.

4- إدارة الضغوط (Stress management) وتشمل: تحمل الضغوط وضبط الاندفاع.

5- المزاج العام (General mood) ويشمل: السعادة والتفاؤل.

ونقلاً عن (حسن، 2007، ص 47) أشار (Bar-On,1997) إلى أن التصور للذكاء الوجداني يمكن النظر إليه من زاويتين:

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

ثانياً: من حيث الطبوغرافية: أي أنه يجمع المكونات العاملة للذكاء الوجداني بجانب بعضها تبعاً للترتيب الطبوغرافي لنموذج (Bar-On,1997) والذي يتضمن:

1- العوامل الجوهرية (Core factors) وتشمل: الوعي بالذات، التفهم، التوكيدية، اختبار الواقع وضبط الاندفاع.

2-العوامل التأييدية (Supporting factors) وتشمل: اعتبار الذات، الاستقلالية، المسؤولية الاجتماعية، التفاؤل، تحمل الضغوط والمرونة.

3-عوامل المحصلة (Resultant factors) وتشمل: حل المشكلة، العلاقات الشخصية مع الآخرين، تحقيق الذات والسعادة.

وبناء على هذه المكونات صمم (Bar-On,1997) مقياساً بأسلوب التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي وأطلق عليه قائمة نسبة الذكاء الانفعالي (Emotional intelligence quotient: EQ-i) واستخدمت هذه القائمة في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية كدراسات (Wagner & Morse,1995) و (Dunkley,1996) و (Flett,1996) و (Swart,1996) و (Luisa,1998) و (Tapia,1999) وأبو سمراء (2000) و (Bachman & al.,2000) و (Dawda & Hart,2000) و (Lamna,2000) و (Newsame & al.,2000) و (Wells & al.,2000) و (Reiff & Henry,2001) و (Sonnenschein,2002) وسحر فاروق علام (2001) وعبد العال حامد عوجة (2002) وعادل محمد هريدي (2003) ومحمد حبشي حسين (2003) ومحمد حبشي حسين وجاد الله أبو المكارم (2003).

2.2.4- نموذج (Goleman,1995):

يرى بعض الباحثين أن الفضل في انتشار مفهوم الذكاء الوجداني يرجع إلى (Golman,1995) بإصدار كتابه الشهير (Emotional intelligence) عام 1995 الذي قدم فيه تعريفه للذكاء الوجداني على أنه " قدرة الفرد على تعرف انفعالاته وانفعالات الآخرين، وتحفيزه لذاته وإدارته لانفعالاته ومعالجته لعلاقاته مع الآخرين" (عن حسن، 2007، ص 47).

ونقلاً عن (حسن، 2007، ص 48) تظهر مكونات الذكاء الوجداني وفق نموذج (Goleman) على النحو التالي:

1- الوعي بالذات:

يعني معرفة الفرد لانفعالاته وإدراكه لمشاعره والتي تشتمل على الدقة في قياس الذات والثقة بالنفس.

2- إدارة الانفعالات:

تعني التخلص من الانفعالات السلبية وترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق مع المواقف. وتتضمن: التحكم الذاتي، يقظة الضمير، التكيفية والتجديد.

3- الدافعية:

تعني تأجيل الإشباع وتتضمن: الدافعية الأكاديمية، التواصل، المبادرة والتفاؤل.

4- التعاطف:

يعني الحساسية والتأثر بمشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور من منظورهم والتوحد معهم انفعالياً ومشاركة الغير آلامهم وأفراحهم وقراءة المشاعر غير المنطوقة والتواصل معهم.

5-المهارات الاجتماعية:

تعني التعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية من خلال بناء واسع يطلق عليه (Goleman) الكفاءة الاجتماعية وتشمل المهارات التي يحتاج إليها الفرد لكي يصبح قائداً يكتسب شعبيةً وفعالاً في علاقاته مع الآخرين. واستمرت جهود (Goleman) في دراسته للذكاء الوجداني حيث أصدر كتاباً ثانياً (Working with emotional intelligence) عام 1998 أوضح فيه أن الذكاء الوجداني هو " القدرة على إدراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين وحفز دافعيتنا بصورة جيدة داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين".

كما قام (Goleman) سنة 1998 بتعديل نموذج الأهل للذكاء الوجداني حيث اشتمل على خمس وعشرين (25) كفاءة صُنفت إلى كفاءات شخصية تتضمن الوعي بالذات، تنظيم الذات والدافعية الذاتية، وكفاءات اجتماعية وتتضمن الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية (عن حسن، 2007، ص 48). ويقوم نموذج (Goleman,1998) المعدل على الكفاءات الانفعالية التي تمكن الأفراد من إظهار استخدامهم الذكي لانفعالاتهم في إدارتهم لذواتهم والعمل مع الآخرين لكي يكونوا فعالين في العمل (عن حسن، 2007، ص 49).

ويرى (Goleman) أن الكفاءة الانفعالية هي قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الوجداني الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل، وحاول أن يوضح في هذا النموذج كل القدرات المتعلقة بمفهوم الذكاء الوجداني وتتمثل فيما يلي:

أولاً: الكفاءة الشخصية (Personal competence): وهي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع أنفسنا وتتضمن: 1- الوعي بالذات (Self-Awareness) ويشمل:

أ- الوعي الانفعالي (Emotional Awareness): هو تمييز الفرد لانفعالاته وتأثيرها.

ب- التقييم الدقيق للذات (Accurate Self-Assessment): هو معرفة الفرد لقدراته الداخلية ومواطن القوة والضعف لديه.

ج- الثقة بالنفس (Self-Confidence): هي إقرار الفرد وتأكيديه على قيمة ذاته وقدراته (شعوره بقيمته وقدراته).

2- تنظيم بالذات (Self-Regulation) ويشمل:

أ- ضبط الذات (Self-Control): هو سيطرة الفرد على مشاعره واندفاعاته المضطربة.

ب- الموثوقية (Trustworthiness): هي حفاظ الفرد على معايير الأمانة والاستقامة.

ج- يقظة الضمير (Conscientiousness): هي تحمل الفرد لمسؤولية تصرفاته الشخصية.

د- التكيفية (Adaptability): هي مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.

هـ- الإبداع (Innovativeness): هو انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة وتقبله لها.

3- الدافعية الذاتية (Self-Motivation) وتشمل:

- أ-دافعية الإنجاز (Achievement Drive): هي كفاح الفرد من أجل التطوير أو الوصول إلى مستوى من التميّز.
- ب-الالتزام بالوعود والتعهدات (Commitment): هو تأييد الفرد لأهداف الجماعة أو المؤسسة.
- ج-المبادرة (Initiative): هي استعداد الفرد لانتهاز الفرص.
- د-التفاؤل (Optimism): إصرار الفرد على تحقيق أهدافه بالرغم من العقبات والعوائق التي يواجهها.
- ثانياً: الكفاءة الاجتماعية (Social Competence): هي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع الآخرين وتتضمن: 1- الوعي الاجتماعي (Social Awareness) ويشمل:
- أ-التعاطف (Empathy): هو إحساس الفرد بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.
- ب-توجيه المساعدة (Service orientation): هو توقع الفرد لاحتياجات الآخرين وإدراكه وإشباعه لها.
- ج-تطوير الآخرين (Developing others): هو شعور الفرد بما يحتاجه الآخرون من أجل التطوير وتدعيم قدراتهم.
- د-فعالية التنوع (Leveraging Diversity): هي إيجاد الفرد للفرص المتنوعة من خلال أفراد مختلفين.
- هـ-الوعي السياسي (Political Awareness): هو قراءة الفرد للتدفقات الانفعالية وعلاقات القوى.
- 2-المهارات الاجتماعية (Social Skills) وتشمل:
- أ-التأثير (Influence): هو استخدام الفرد للأساليب الفعالة في الإقناع.
- ب-التواصل (Communication): هو قدرة الفرد على إرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين.
- ج-القيادية (Leadership): هي قدرة الفرد على تحفيز وتوجيه الأفراد والجماعات.
- د-تحفيز التغيير (Change Catalyst): هو قدرة الفرد على المبادرة بالتغيير أو التعامل معه.
- هـ-إدارة الصراع (Conflict Management): هي قدرة الفرد على التفاوض وحل الخلافات.
- و-بناء العلاقات الاجتماعية (Building Bonds): هو قدرة الفرد على تكوين علاقات مفيدة مع الآخرين.
- ز-المشاركة والتعاون (Collaboration & Cooperation): هما عمل الفرد مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة.
- ي-قدرات الفريق (Team Capabilities): هو تكوين الفرد لفريق عمل يعمل على تحقيق الأهداف المشتركة. وأدخل (Goleman) سنة 2001 تعديلاً على نموذج لسنه 1998، حيث يعكس نمودجه الحديث التحليل الإحصائي الذي قام به مع زميله (Boyatzis) للأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي-بما تتضمنه من خمس وعشرين (25) كفاءة-وتتمثل هذه الأبعاد في الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات الاجتماعية. وظهرت ثلاثة أبعاد أساسية هي: 1-الوعي بالذات. 2-إدارة الذات. 3-الوعي الاجتماعي (يشمل التعاطف)، وأضيف إلى ذلك إدارة العلاقات الاجتماعية، وبالرغم من أنه تم تصنيفها في التحليل

الإحصائي على أنها الوعي الاجتماعي إلا أنه يقترح أن الاختلاف بين بُعد الوعي الاجتماعي وبُعد إدارة العلاقات الاجتماعية ربما يكون نظرياً أكثر منه تجريبياً (عن حسن، 2007، ص 51).

ويظهر في نموذج (Goleman) المعدل (2001) أن كفاءة الإبداع تحولت إلى المبادرة، ودمج التفاؤل مع دافعية الإنجاز، ودمج كل من فعالية التنوع وفهم الآخرين ليصبحا التعاطف، ودمج الالتزام التنظيمي مع القيادية ودمجت الكفاءات المنفصلة مثل: التعاون ومهارات فريق العمل في كفاءة واحدة سُميت بفريق العمل والتعاون، وأعيد تسمية الوعي السياسي بالوعي التنظيمي، وأعيد تسمية الوعي الانفعالي بالوعي الانفعالي للذات (عن حسن، 2007، ص 52).

ومن الدراسات التي أُيدت نموذج (Goleman) للذكاء الوجداني بالترتيب الكرونولوجي نذكر ما يلي:
أولاً: دراسة (Sangla Potoa, 2002) التي أُيدت نموذج (Goleman, 1995).

ثانياً: دراسات (Murensky, 2000) و (Batastini, 2001) وعبد المنعم الدردير (2002 و 2004) التي أُيدت نموذج (Goleman, 1998).

ثالثاً: دراسات (Lindley & Sala, 2002) و (Boyatzis & Oosten, 2002) و (Sala, 2002) و (Sevenic, 2002) و (Bradberry & al., 2004) التي أُيدت نموذج (Goleman, 2001).

3.4- نماذج نظرية أخرى للذكاء الوجداني:

1.3.4- نموذج (Steiner, 1997):

تناول (Steiner, 1997) نموذج (Goleman, 1995 & 1997) وقام بتوضيحه مشيراً إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على المكونات التالية الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (01) مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Steiner, 1997) (عن الغنام، 2014، ص 16).

الرقم	المكونات	معناها
1	الوعي بالذات	قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية.
2	إدارة الانفعالات	قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال، وقدرته على إدارتها وضبطها ولديه القدرة على التغلب على الخبرات الانفعالية.
3	التعاطف	قدرة الفرد على معرفة مشاعره وإدراك انفعالات الآخرين السيئة، والتعامل معها على نحو فعال. فالشخص ذو الذكاء الانفعالي العالي يكون قادراً على التناغم مع التعمق في فهم انفعالات الآخرين والتناغم مع الإشارات الاجتماعية التي تشير إلى ما يحتاجه الآخرون.
4	العلاقات الاجتماعية	قدرة الفرد على مساعدة الآخرين لتهدئة مشاعرهم، وذلك يكون انفعاله موجه داخلياً، وقدرته على إخفائه إذا كان انفعالاً سلبياً يؤثر في الآخرين، أي يتصرف بطريقة لائقة.
5	الاتصال	قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين، وقدرته على التحدث بعقلانية، وقدرته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال.

2.3.4- نموذج (Cooper & Sawaf,1997):

وضع (Cooper & Sawaf,1997) نموذجاً يفسر مكوّنات الذكاء الوجداني اللازمة في العمل. والجدول التالي يوضح هذا النموذج:

جدول رقم (02) مكوّنات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Cooper & Sawaf,1997) (عن الغنم، 2014، ص16).

الرقم	المكوّنات	معناها
1	الوعي بالذات	قدرة الفرد على تحديد وتقدير الانفعالات أو القوى التي يمتلكها والتي تتطابق مع مفهوم الوعي بالذات لدى جولمان.
2	تحفيز الذات	قدرة الفرد على العمل بفعالية في مواقف العمل الضاغطة، كما أنه يقوم بالمبادرة والتركيز والنشاط الذاتي.
3	التعاطف	قدرة الفرد على التغلب على القلق ومقاومة الإحباط لديه أثناء العمل. كما أنه يشعر بانفعالات الآخرين ومساعدتهم في مقاومة الإحباط.
4	تناول العلاقات الاجتماعية	قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية في محيط العمل تعتمد على الثقة المتبادلة. وبذلك يتصف هذا الفرد بالصراحة الانفعالية والصحة النفسية، وقدرته على استغلال وجهات نظر الآخرين وتحويلها إلى طاقة خلاقة تزيد من مستوى أدائه.
5	النمط الشخصي	قدرة الفرد على العمل بفاعلية تحت الضغط، كما يتميز بقدرته على تحمل المسؤولية.

3.3.4- نموذج (Dulewicz & Higgcs,1999):

قام (Dulewicz & Higgcs,1999) بدراسة تحليل مفهوم الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، وتوصلاً إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على خمسة مكوّنات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03) مكوّنات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Dulewicz & Higgcs,1999) (عن الغنم، 2014، ص17).

الرقم	المكوّنات	معناها
1	الوعي بالذات	معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات وثقة.
2	تنظيم الذات	إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه.
3	تحفيز الذات	يستخدم الفرد قيمه وتقضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه.
4	التعاطف	إحساس الفرد بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وإدارة انفعالات الآخرين.
5	المهارة الاجتماعية	قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقته معهم وإظهار الحب والاهتمام بهم، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة. والعمل ضمن فريق عمل.

4.3.4- نموذج (Weisinger,2004):

استند (Weisinger,2004) في بناء نمودجه على نظرية (Mayer & Salovey,1997) في الذكاء الوجداني حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث كفاءات متصلة بالبعد الشخصي وكفاءتين متصلتين بالبعد بين-الشخصي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنمودج(Weisinger,2004) (عن سعيد، 2007، ص16).

الأبعاد	المكونات
البعد الشخصي	1-الوعي بالذات: مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله ومحاولة التأثير لنتائج أفعاله لتصبح أكثر فعاليةً.
	2-إدارة الانفعالات: فهم الفرد لانفعالاته الذاتية والسيطرة على هذه الانفعالات واستخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج.
	3-الدافعية الذاتية: تمييز واستخدام المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية والخارجية) لاستغلال الفرص بفاعلية وهذه الكفاءة تتضمن الحديث الذاتي وتدريب الذات.
البعد بين الشخصي	1-الاتصال الجيد: تطوير مهارات اتصال فاعلة، والانخراط في ممارسات الاتصال الفاعل في بناء العلاقات.
	2-مراقبة الانفعالات: مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم واستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة.

5.3.4- نموذج (Montemayor & Spee,2004):

أشار (Montemayor & Spee,2004) إلى أن الذكاء الوجداني الذي قدمه بعض الباحثين مثل (Mayer & Salovey,1997) و (Goleman,1995) و (Bar-On,1997) يمكن تصنيفه إلى قسمين رئيسيين يضمان مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين، والوعي مقابل إدارة الانفعالات. وأشارت سعاد جبر سعيد الوارد في (الغنام، 2007، ص17) أن الذكاء الوجداني وفق نموذج (Montemayor & Spee,2004) يتضمن أربعة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05) مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنمودج (Montemayor & Spee,2004) (عن الغنام، 2007، ص17).

الرقم	المكونات	مغناها
1	الوعي الانفعالي للذات	القدرة على تمييز انفعالاته الذاتية
2	الوعي الانفعالي الآخرين	القدرة على تمييز انفعالات الآخرين
3	الإدارة الانفعالية للذات	الكفاءة التي تكمن الفرد من السيطرة على انفعالاته الذاتية
4	الإدارة الانفعالية الآخرين	الكفاءة التي تكمن الفرد من السيطرة على انفعالات الآخرين

-تعقيب على النماذج النظرية السابقة:

نلاحظ مما سبق وجود عدد من النماذج النظرية التي تناولت الذكاء الوجداني والتي حاولت تحديد الأبعاد الأساسية المكوّنة له، حيث صنفت هذه النماذج وفق هذه المكوّنات على اعتبار الذكاء الوجداني كقدرة عقلية مثل نموذجي (Mayer & Salovey,1997) و (Linda Elder,1997) أو اعتباره خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات مثل نموذجي (Bar-On,1997) و (Goleman,1995).

5-أبعاد الذكاء الوجداني :

ذكر (Mayer & Salovey,1997) الوارد في (العنوم، 2010، ص ص239-240) أن الذكاء الوجداني يتكوّن من أربعة أبعاد هي: 1-إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها. 2-استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير. 3-فهم وتحليل الانفعالات. 4-التنظيم التأملي للانفعالات.

وقسم (Goleman,1999) الذكاء الوجداني الوارد في (المصدر، 2008، ص597) إلى خمسة أبعاد هي: 1-الوعي بالذات ويعني معرفة الفرد لحالته المزاجية. 2-إدارة الانفعالات ويعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة. 3-دافعية الذات (تحفيز الذات) ويعني أن الذكاء الانفعالي يؤثر على كافة القدرات الأخرى إيجاباً أم سلباً. 4-التعاطف ويعني معرفة وإدراك الفرد لمشاعر الغير. 5-المهارات الاجتماعية وتعني التعامل الجيد مع الآخرين.

وقسم (Bar-On,1999) أبعاد الذكاء الوجداني ومكوّناته الوارد في (المصدر، 2008، ص597) إلى: 1-البعد الشخصي. 2-تكوين العلاقات مع الآخرين. 3-التكيف. 4-التحكم في الضغوطات. 5-المزاج العام. 6-الانطباع الإيجابي.

وقدم (Dulewicz & Higgis,1999) تقسيماً لمكوّنات الذكاء الوجداني الوارد في (الزهراني، 2014، ص766) كما يلي: 1-الوعي بالذات. 2-تنظيم الذات. 3-حفز الذات. 4-التعاطف. 5-المهارات الاجتماعية.

وأشار (Levinson,1999) الوارد في (المصدر، 2008، ص598) إلى أبعاد الذكاء الوجداني على النحو التالي: 1-الإدراك الانفعالي. 2-التحكم في المشاعر. 3-الثقة والضمير الحي. 4-فهم الآخرين. 5-الحساسية لاحتياجات نمو الأفراد مع تدعيم قدراتهم. 6-الخصائص المميزة للأذكاء وجدانياً:

أشار بعض الباحثين إلى أن الأفراد الأذكاء وجدانياً يتميّزون عن أقرانهم العاديين بمجموعة من الخصائص والصفات.

وذكر عبد الرزاق الوارد في (إلهي، 2009، ص ص50-51) أن الفرد الذي يتسم بدرجة عالية من الذكاء الوجداني يتصف بقدرات ومهارات تمكّنه من تحقيق ما يلي:

- 1-التعاطف مع الآخرين. 2-السهولة في تكوين الأصدقاء والحفاظ عليهم. 3-التحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية. 4-التعبير عن الأحاسيس والمشاعر بسهولة. 5-احترام وتقدير الآخرين.
- 6-إظهار درجة عالية من المودة في تعاملاته مع الناس. 7-تفهم مشاعر ودوافع الآخرين.
- 8-الميل للاستقلال في الرأي وفهم الأمور. 9-التكيف مع الواقع الاجتماعية الجديدة بسهولة.
- 10-مواجهة المواقف الصعبة بثقة.

وذكر (Bourey & Miller, 2001) الوارد في (الدريير، 2004، ص 27) أن الأذكيا ووجدانياً يتميّزون بالمرونة والانفتاح والتقمص العاطفي تجاه الآخرين، كما لديهم إحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وأكثر مهارة في فهم انفعالاتهم الشخصية.

ويرى المطرف الوارد في (إلهي، 2009، ص 50) أن الأذكيا ووجدانياً يتسمون بمجموعة من الخصائص:

- 1-القناعة في إنجاز الأعمال. 2-القدرة على تحقيق الأهداف. 3-التوازن العاطفي. 4-التوازن العاطفي.

وقدم سيد خير الله الوارد في (بلال، 2014، ص ص 38-39) قائمة توضح الصفات المميّزة التي يتسم بها الأفراد الفائقون في الذكاء الوجداني والتي تتضمن ما يلي:

- 1-الثقة بالنفس. 2-تحمل الغموض. 3-المثابرة. 4-عدم التخلي عن الرأي بسهولة.
 - 5-البحث والتحقيق. 6-الانفتاح على الخبرات الجديدة. 7-الانضباطية. 8-الالتزام بالعمل.
 - 9-الدافعية الداخلية. 10-التركيز. 11-مقاومة القيود. 12-التنظيم الذاتي. 13-التأثير في المحيط.
 - 14-تنوع الاهتمامات. 15-الأمانة. 16-الشجاعة. 17-الحساسية نحو مشكلات الآخرين والتعاطف معهم.
- وذكر (عبد القاضي، 2012، ص 51) أن الأذكيا ووجدانياً يتسمون بمجموعة من الخصائص هي:
- 1-القدرة العالية على التوافق وإدارة الضغوط. 2-المرونة العالية والانفتاح تجاه الآخرين.
 - 3-الإحساس الكبير بالمسؤوليات الاجتماعية. 4-القدرة على التحكم بالذات والتعبير الجيد للمشاعر.
 - 5-القدرة على حل المشكلات بشكل هادئ. 6-القدرة على التفاؤل والوعي بالذات.
 - 7-القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال. 8-القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين. 9-التمتع بتوازن عاطفي في الحياة. 10-القدرة العالية على التركيز في التفكير.
 - 11-القدرة على تأكيد الذات وتوقع النتائج المترتبة على السلوك. 12-القدرة على التفاعل مع الآخرين.
- 7-الذكاء الوجداني والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً:

من أدبيات البحث التي تناولت الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني لاحظنا وجود فئتين من الدراسات وهي:

أ-الفئة الأولى: وتشمل الدراسات التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة في الذكاء الوجداني بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً وهي:

-دراسة (Mayer & al., 1990) التي توصلت إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني كانوا أكثر دقة

- في تقدير حياتهم، وكان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً عن ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.
- دراسة (Swart,1996) التي كشفت أن المجموعة الأكاديمية الناجحة سجلت درجات أعلى على مقياس الذكاء الوجداني مقارنة بالمجموعة غير الناجحة، ونتيجة لذلك أشار الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
- دراسة (Abi Samra, 2000) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ومعناه وجود فروق دالة بين المتفوقين وغير المتفوقين أكاديمياً في الذكاء الوجداني.
- دراسة (Newsome,Day & Catano,2000) التي توصلت إلى وجود ارتباط ضعيف بين مقياس الذكاء الوجداني وبين التحصيل الدراسي.
- دراسة (Smith & Hebatella,2000) التي هدفت لقياس تأثير الذكاء الوجداني على النجاح الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في اللغة الانجليزية والعلوم الاجتماعية والرياضيات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الوجداني بين الطلبة الناجحين والطلبة غير الناجحين في هذه المواد، وذلك لصالح الناجحين.
- دراسة المطيري(2000) التي أجريت على عينة قوامها 420 من طلبة الصفين الثاني والثالث ثانوي بقسميها العلمي والأدبي بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تميز الطلبة المتفوقين دراسياً عن غير المتفوقين (متوسطي ومنخفضي التحصيل الدراسي) بدرجات أعلى في الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي.
- دراسة فوقية محمد راضي(2001) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي، ولصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.
- دراسة عبد النبي(2001) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، التعاطف، إدارة الانفعالات، الكفاءة الاجتماعية، الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية) ومعناه وجود فروق دالة بين أفراد العينة.
- دراسة (Stotlemeyer, 2002) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، وكذا الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الوجداني.
- دراسة (Parker & al., 2004) التي هدفت إلى فحص الفروق لدى عينة من 372 طالباً من المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الوجداني من جامعة (Ontario) أنطاريو الكندية، حيث طبق اختبار (Bar-On) بصورته المختصرة، وأسفرت النتائج عن تفوق الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على ذوي التحصيل المتوسط والمتدني في كل بعد من أبعاد المقياس.
- دراسة (Petrides & al., 2004) التي كشفت عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي وبالتالي وجود فروق في الذكاء الوجداني بين أفراد العينة.

-دراسة (Woitaszewski & Aalsma, 2004) التي هدفت إلى معرفة مساهمة الذكاء الوجداني في النجاح الأكاديمي والاجتماعي، وذلك من خلال قياس الذكاء الانفعالي وفق نظرية (Mayer & Salovey) للكشف عن درجة مساهمته في النجاح الأكاديمي والاجتماعي لدى عينة مكونة من 39 طالباً وطالبة من المراهقين الموهوبين من الصفين الحادي عشر والثاني عشر من المدرسة الثانوية بالوسط الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية والذين تراوحت أعمارهم بين 15-18 سنة. وقد تم استخدام مقياس (Mayer & Salovey) لقياس الذكاء الوجداني، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكل من النجاح الأكاديمي والنجاح الاجتماعي لدى المراهقين الموهوبين.

-دراسة (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) التي كشفت عن تفوق الطلبة الناجحين أكاديمياً على العاديين والفاشلين في الذكاء الوجداني العام.

-دراسة محمد حبشي وجاد الله أبو المكارم (2004) التي هدفت إلى مقارنة البناء العاملي للذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي التخصص العلمي والأدبي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين في جميع أبعاد الذكاء الوجداني لصالح المتفوقين من التخصص العلمي.

-دراسة الجندي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة الموهوبين ومتوسطات الطلبة العاديين، على بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط على مقياس (Bar-On) للذكاء الوجداني لصالح الموهوبين.

-دراسة المزروع (2006) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكاء الوجداني للطلبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات.

-دراسة العمران (2006) التي كان من أهدافها التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى عينة من 312 مراهقاً ومراهقة من المتفوقين دراسياً والعاديين والمتعثرين من تلاميذ التعليم الثانوي بمملكة البحرين، وأسفرت النتائج عن تمتع المتفوقين دراسياً بمستوى ذكاء وجداني عام أعلى من العاديين والمتعثرين في تحصيلهم الدراسي.

-دراسة (Lee, Olszewski & Kubilius, 2006) التي هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني وأبعاده لدى عينة من 450 طالباً وطالبة من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً من جامعة أمريكية، حيث تم تطبيق مقياس (Bar-On) للذكاء الوجداني، وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة المتفوقين كانت قدرتهم على بعد التكيف أفضل من زملائهم العاديين والمتأخرين دراسياً، ولكن أقل على بعدي الضغوط وضبط النفس.

-دراسة (Terri & Nokelainen, 2007) التي هدفت إلى مقارنة أفراد عينة مكونة من 249 من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في الصفوف من السابع إلى التاسع في الذكاء العاطفي والحساسية الأخلاقية.

وبعد تطبيق مقياسي الذكاء الوجداني والحساسية الأخلاقية، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أبرزها أن الطلبة الموهوبين هم أكثر ذكاء عاطفياً من الطلبة غير الموهوبين.

-دراسة (Zeidned & Zinovich, 2007) التي هدفت إلى التحقق ما إذا كان طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين أكاديمياً يحصلون على درجات أعلى من الطلبة غير الموهوبين في اختبارات الذكاء الوجداني القائمة على القدرة، حيث أظهرت النتائج أن علامات الطلبة الموهوبين أعلى من غير الموهوبين في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.

-دراسة سليمان (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين الطالبات الموهوبات والعاديات، لصالح الطالبات الموهوبات.

-دراسة الأحمدى (2007) التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي بمكوناته ودرجته الكلية.

-دراسة الغضوري (2008) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين بدولة الكويت، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط الدرجات المحققة من قبل المتفوقين دراسياً على جميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية كانت أعلى من درجات العاديين.

-دراسة العبوشي (2008) التي تناولت الذكاء الوجداني في علاقته بالتحصيل الدراسي عند طالبات الأقسام العلمية في الكلية العلمية بالليث-جامعة أم القرى-بالمملكة العربية السعودية حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات تحصيلياً ومتوسط درجات الطالبات العاديات على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.

-دراسة (Qualter, Whiteley, Morley & Dudiac, 2009) التي أظهرت أن الطلبة الذين يملكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم أكثر قابلية للنجاح.

-دراسة المساعيد (2009) التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابية بين الذكاء الوجداني وكل من الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي.

-دراسة المومني (2010) التي تناولت الفروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الأردن، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.

-دراسة الغرابية (2011) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء العاطفي بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين.

-دراسة الفرا والنواحة (2012) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض في الذكاء الوجداني لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

- دراسة (Hamzeh & Mandana, 2014) التي أظهرت وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات.
- دراسة (Etemadi & al.,2015) التي كشفت عن إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الطلاب الموهوبين والعاديين من الذكور لصالح الموهوبين.
- دراسة ربيحة عمور (2015) ودراسة ليلية خابط (2015) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو ولصالح المتفوقين دراسياً.
- ب-الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الوجداني وهي:
- دراسة (Sutarso & Toto,1996) التي بينت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة في أبعاد الذكاء الوجداني تعزى للتحصيل الدراسي.
- دراسة (Parker & al.,2004) التي توصلت إلى تفوق ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على ذوي التحصيل المتوسط والمتدني من طلاب الجامعة في كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني.
- دراسة (Newsame & Catana, 2000) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد العينة.
- دراسة (Woitaszewski, 2001) التي هدفت إلى معرفة مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين، وتوصلت إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية.
- دراسة الوراثة (2002) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة.
- دراسة عجوة (2002) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
- دراسة فاطمة الياسين (2002) التي هدفت إلى التعرف إلى الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني بين المتفوقات معرفياً وغير المتفوقات من تلميذات الصف الثاني ببعض الثانويات بدولة الكويت تراوحت أعمارهن بين 15-17 سنة، ووفقاً لمستوى التحصيل الدراسي صنفت إلى ثلاث مجموعات: المتفوقات معرفياً والمتوسطات والمتأخرات، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الذكاء الوجداني وأبعاده.
- دراسة أبو ناشي (2002) التي أظهرت عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية بجمهورية مصر العربية.

- دراسة (O,Connor & Raymond, 2003) التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني ليس منبأ قوي بالتحصيل الدراسي.
- دراسة حبشي وأبو المكارم (2004) التي كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وكل من أبعاد الذكاء الوجداني.
- دراسة موسى (2005) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
- دراسة الصاوي (2006) التي توصلت إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
- دراسة المصري (2007) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء العاطفي لدى عينة من 98 من المتفوقين تحصيلياً والعاديين والمتأخرين من الجنسين من طلبة كلية علوم التربية بجامعة الإسراء بالمملكة الهاشمية الأردنية، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين والمتأخرين لا على المقياس الكلي ولا على أبعاده الفرعية.
- دراسة المللي (2010) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين من الذكور والإناث.
- دراسة سيد سعيد (2010) التي هدفت إلى التعرف على مكونات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً والعاديين من تلاميذ الصفوف السادس ابتدائي والثالث إعدادي والثالث ثانوي بدولة البحرين. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في جميع مكونات الذكاء الانفعالي ما عدا مكون الوعي بالمشاعر الذاتية، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس بين المتفوقين دراسياً والعاديين من تلاميذ الصفوف السادس ابتدائي والثالث إعدادي والثالث ثانوي بدولة البحرين.

-خلاصة:

أخذ موضوع الذكاء الوجداني مكانة بارزة من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس قديماً وحديثاً، وعلى الرغم من كونه مفهوماً افتراضياً إلا أنه استقطب اهتمام العديد من الباحثين إذ أصبح محل جدل ونقاش، وبقي من أكثر الميادين التي حظيت بالبحث والدراسة في علم نفس الشخصية عامةً وفي علم النفس الفارقي خاصةً.

إن نجاح الفرد في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به أيضاً من قدرات ومهارات وكفاءات وجدانية، حيث يعتبر الذكاء الوجداني بنية نفسية ذات أهمية بالغة في فهم وتفسير بعض جوانب السلوك الإنساني.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

1-تعريفات الدافعية للإنجاز

2-أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي

3-النظريات المفسرة لدافعية للإنجاز

4-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

5-الصفات المميزة لذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة

6-دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاء الوجداني

7-الدافعية للإنجاز والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً

خلاصة

تمهيد:

تعد الدافعية للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بدراسته الباحثون في مجالات علم النفس المدرسي وعلم نفس الشخصية وعلم نفس العمل والتنظيم، والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء ينظرون إلى الدافعية للإنجاز على أنها المكوّن الأساسي في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته.

1-تعريفات الدافعية للإنجاز:

- قدم الباحثون مجموعة من التعريفات التي تناولت الدافعية للإنجاز نذكر البعض منها وهي:
- عرّف (Sears,1942) الدافعية للإنجاز بأنها " الاعتزاز والفخر والسعي إلى التفوق وحفز الأنا، واحترام الذات واستحسانها وإثباتها (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 34).
- وعرّفها (McClelland,1953) بأنها: "الرغبة في الأداء الجيد والنجاح في وضعية تنافسية طبقاً لمعايير تفوق معينة" (عن حداد، 2001، ص 29).
- وعرّفها (Atkinson,1957) بأنها: "النشاط الإنجازي الذي يستهدف حاجتين متعارضتين عند الفرد هما: الحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى تجنب الفشل" (عن الأحمد، 1991، ص 47).
- وعرّفها (Young,1961) بأنها: "تخطي العقبات والحوازر، كما تعني القدرة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة ويقدر الإمكان" (عن موسى، 1994، ص 120).
- وعرّفها (Hermans, 1970) بأنها: "جهد الفرد للأداء الجيد والمدى الذي يعتبر فيه الفرد نفسه مسؤولاً على نوعية نتائج أفعاله في وضعية إنجاز" (عن حداد، 2001، ص 29).
- وعرّفها (Peck & Witlow,1975) بأنها: "القدرة على أداء الأعمال، والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز، وهذا يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة، وتحسن أداء الفرد، والتنافس مع الآخرين والسيطرة على البيئة الاجتماعية والفيزيقية" (عن الأحمد، 1991، ص 5).
- وعرّفها (Ferguson,1976) بأنها: "النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميّز الأداء بالنجاح أو الفشل، وأن دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف" (عن موسى، 1994، ص 120).
- وعرّفها (Goldenson,1984) بأنها: "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضاً الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة" (عن الأحمد، 1991، ص 5).
- واستعملت (Forner,1986) مصطلح دافعية النجاح (Motivation à la réussite) لتشير إلى دافعية الإنجاز والتي تعني: " استعداد أو ميل عام يبحث الأفراد على بناء و تحقيق مشاريع وأنهم يمنحون أنفسهم أهدافاً رغبة في الوصول إلى تحقيقها (Forner,1986,p 33).

- وعرفها أحمد عبد الخالق (1991) بأنها: "الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدته الرغبة في النجاح" (عن خليفة، 2000، ص 94).

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

2- أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي:

تعتبر الدافعية للإنجاز لدى المتعلم من الدوافع الهامة التي توجه سلوكه نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب النجاح والتفوق، لذا تكون الدافعية للإنجاز قوة مسيطرة في حياة التلميذ. ويوصف الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف الحياتية. فقد أثبت العديد من الدراسات أن الدافعية للإنجاز مصدر هام لإحداث تغيير في تحصيل المتعلم الدراسي (الغامدي، 2009، ص 119).

وأشار (Atkinson, 1957) إلى أن مرتفعي دافعية الإنجاز المرتفعة يحصلون على درجات عالية في المدرسة، وأنهم يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن منخفضي الإنجاز، حيث يزيدهم الفشل إصراراً ومثابرة على النجاح، في حين ينسحب منخفضو دافعية الإنجاز من الموقف، لأنهم لا يثقون في قدراتهم. والجدير بالذكر أن الدافعية للإنجاز ليس من الشروط الضرورية في التعلم فحسب، بل هي ضرورية للاحتفاظ باهتمام المتعلم وزيادة جهده (عن شنون، 2013، ص 101).

وأوضحت بعض الدراسات أن من كان لديه دافعية مرتفعة للإنجاز سوف يتعلم الاستجابة بصورة أسرع وأحسن من ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز.

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

وتتجلى أهمية دراسة الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاته. فمعرفة العوامل المساهمة في رفع أو خفض المجهودات المبذولة سواء من قبل المدرسين باعتبارهم مدخلات أساسية لتربية وتعليم الأجيال الصاعدة، والمتعلمين باعتبارهم مخرجات من المستويات الدراسية المحققة تعرف إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التربوية التي خطت لها. وتعتبر الدافعية للإنجاز من العوامل المؤثرة في العملية التربوية من حيث اهتمامها بالحياة النفسية والمدرسية للمتعلم، وذلك من خلال تحقيق حاجاته ودوافعه النفسية والاجتماعية والمدرسية.

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

وأشار (Cage & Berliner, 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 على علاقة بميول التلميذ، فتوجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهو على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثبرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال (عن نشواتي، 1986، ص 206).

وتشير دراسة (Lewis & Cotton) إلى أن الفرد يتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع أقوى.

فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للإنطفاء (عن إسماعيل، 1986، ص 118).

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

3- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

1.3- نظرية (Murray, 1938):

تعتبر هذه النظرية صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، ومن أبرز معالمها: محاولة إقرار التكامل بين الجوانب القيمة من نظرية التعلم، وأساسيات نظرية التحليل النفسي.

واعتمد (Murray, 1938) مفهوم الحاجة في نموذج النظرية، واعتبره أساس السلوك، وهو تكوين يكمن وراء القوة في منطقة المخ، وهي القوة التي تنظم الإدراك، والفهم، والتعقل، والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى جهة معينة (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

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

وقدم (Murray, 1938) تصنيفاً للحاجات باعتبارها متغيرات للشخصية بلغت نحو أربعين حاجة مقسمة إلى حاجات حشوية الأصل أو المنشأ، وحاجات نفسية الأصل أو المنشأ (عن نشواتي، 1986، ص 217).

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

2.3- نظرية (McClelland, 1961):

قدم (McClelland, 1961) نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم " نموذج الاستثارة الانفعالية"

ويتضمن هذا النموذج الخاصة الوجدانية للسلوك. ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، وهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليل السلوك. وأشار هذا الباحث إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية. فالثواب أو العقاب الذي يتعرض له الفرد يؤدي إلى اللذة أو الألم، وهذه الحالة الوجدانية تؤدي إلى حدوث الارتباط (الانجذاب نحو السار وتجنب الألم)، ولذا يصبح سلوك الفرد المستقبلي مدفوعاً باللذة أو تجنب الألم (عن حداد، 2001، ص 40).

3.3- نظرية (Atkinson, 1965):

يعتبر (Atkinson, 1965) أحد جماعة (McClelland, 1961) الأقربين والنشيطين الذين سايروا أعماله، وساعده على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة، ودافعية الإنجاز خاصة. وقدم هذا الباحث من خلال كتابيه (An introduction to motivation) عام 1965 و (A theory of achievement motivation) عام 1966 نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

واتسمت نظرية (Atkinson, 1965) في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح تميّزها عن نظرية (McClelland, 1961) أهمها أن (Atkinson, 1965) أكثر توجهاً معلمياً، وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات (عن خليفة، 2000، ص 112).

وأكدت نظرية (Atkinson, 1965) على الدافعية المستثارة (Arousel motivation) ومعناه السعي نحو نوع معين من الإشباع أو الهدف.

وأشار (Beck, 1978) إلى أن (Atkinson, 1965) 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 نتائج معين، وتوقعاته لتحقيق هذه النتائج نتيجة لأداء هذا السلوك.

4.3- تصورات نظرية جديدة في الدافعية للإنجاز:

ظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج (McClelland- Atkinson) في الدافعية للإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة وهي:

1.4.3- التصور النظري لـ (Weiner, 1965):

قام (Weiner, 1965) بمراجعة نظرية الدافعية للإنجاز التي صاغها (McClelland- Atkinson) واقترض أن النجاح يترتب عنه تدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف. وأما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد. وأوضح هذا الباحث أن فشل الفرد في مهمة ما، يجعله يبذل المزيد من الجهد ويتأثر لإنجازها، حيث يترتب عن هذا الفشل إثارة الدافع مرة أخرى، وينتج عنه انخفاض احتمالية

النجاح الذي يعتبر نوعاً من التوافق للميل الناتج، كما تضاف المحاولة الأولى غير الناجحة في أداء المهمة إلى الميل الناتج في المحاولة الثانية، وينشأ عنه نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف، وسمى وينر الدافع المتبقي من المحاولة الأولى والدافع المثار في المحاولة الثانية بـ "ميل القصور الذاتي" (عن خليفة، 2000، ص ص 132-133).

2.4.3- التصور النظري لـ (Horner,1968):

في النصف الثاني من الستينات شرعت (Horner,1968) -إحدى تلامذة (Atkinson,1965) - في دراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة. وحاولت معالجة بعض جوانب القصور التي ظهرت في نظرية (McClelland- Atkinson)، وطرحت مفهوماً جديداً لتفسير الشواهد المتناقضة التي حصل عليها (McClelland & al.,1961) بخصوص عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية، وهذا المفهوم هو الدافعية لتجنب النجاح (Motive to avoid success) أو الخوف من الفشل (Fear of success) والذي اعتبرته أحد صفات الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكراً أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي (عن خليفة، 2000، ص 164).

ويتمثل الإطار الفكري الذي اكتنف تفكير (Horner,1968) حول مفهوم الدافعية لتجنب النجاح في أن الانثى تتعرض لصراعات وتهديدات داخلية، وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها. ويتلخص افتراض هذا الباحث في أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع كلاسيكي (إقدام أو إحجام)، فنجاحها قد يعني فشلها. وتوضح (Horner,1968) أن المرأة في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل، بل تخشى النجاح، فإذا فشلت فهي لا تعمل وفقاً لمعايير الأداء المطلوبة، وإذا نجحت فهي لا تعمل وفقاً لتوقعات المجتمع حول دورها كأنثى (عن حسن، 1998، ص ص 40-41). وتوصلت (Horner,1968) إلى أن الخوف من النجاح لدى الإناث يكف من أدائهن التنافسي، كما أن المعايير الاجتماعية في المجتمع الأمريكي لا تحبذ التنافس الأنثوي (عن موسى، 1994، ص 184).

3.4.3- التصور النظري لـ (Raynor,1969):

قدم (Raynor,1969) إضافة لنموذج (Atkinson,1965) من خلال توضيحه، وتأكيدِه للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على المستقبل. وتمتد أهمية التصور الذي طرحه (Raynor,1969) إلى حد أنه أدخل بعض التعديل على نتائج التفاعل الدينامي بين مكونات التوجه الإنجازي وفقاً للنموذج الأصلي (Atkinson,1965) الذي من خلاله يمكن التنبؤ بأن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون مهام متوسطة الصعوبة، بينما المنخفضون في الحاجة للإنجاز سوف يختارون مهام متطرفة في السهولة أو الصعوبة. وأوضحت دراسة هذا الباحث أنه إذا ما توفرت إمكانية مدركة لعلاقة النجاح أو الفشل في أداء المهمة الحالية بالنتائج المهنية أو الاجتماعية المستقبلية، فإن الأفراد المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف

يفضلون المهام السهلة بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة (عن سرداوي، 2013، ص 59).

5.4.3-التصور النظري لـ (Birney & al.,1969):

وجه (Birney & al.,1969) الوارد في (عن خليفة، 2000، ص ص 136-139) جملة من الانتقادات إلى تحليل (Atkinson,1965) وافتراضاته واستنتاجاته التي توصل إليها في نظرية الدافعية للإنجاز وذلك للأسباب التالية:

أ- أثبتت نتائج بعض الدراسات عكس ما توصلت إليه نظرية (Atkinson,1965)، حيث أكدت دراسة (Moulton) أن الأفراد مرتفعي دافع تجنب الفشل عن دافع النجاح لا يفضلون أداء المهام التي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة جداً. بينما هو العكس في نظرية (Atkinson,1965)، واستنتج (Birney & al.,1969) أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح غير واضحة، وأن المعادلة التي قدمها أتكينسون غير صحيحة وبها بعض جوانب القصور.

ب- أوضح (Birney & al.,1969) أن الفرد الذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي به بالضرورة إلى كف أدائه في مواقف الإنجاز قبل البدء فيه وأثناء الأداء نفسه (وهذا ما افترضه أتكينسون)، وحسب افتراض (Birney & al.,1969)، فإن الخوف من الفشل قد ينشأ عنه إما زيادة سلوك الإنجاز أو كف الأداء أو ترك الموقف.

وفي ضوء هذه الانتقادات التي وجهها هؤلاء الباحثون إلى نظرية (Atkinson,1965) اقترحوا نموذجاً نظرياً بديلاً حيث قاموا بقياس الخوف من الفشل بواسطة اختبار تفهم الموضوع، وتحصلوا على درجة الضغط أو الدفع العدائي. ومن خلال هذه الصياغة النظرية البديلة، افترض هؤلاء الباحثون أن الأفراد الذين تعرض عليهم الصور الخيالية المستخدمة في الاختبار سوف يظهرون سلوك تجنب الفشل في موقف الإنجاز، وأن مرتفعي الدفع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل ولكنهم يتجنبونه بسهولة من خلال دخولهم في مواقف الإنجاز. فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تدمم بمعلومات عن أقصى مستوى قدراتهم. كما أوضح هؤلاء الباحثون أن الأفراد المرتفعين في درجة الدفع العدائي أفضل من المنخفضين في جميع مواقف الإنجاز.

6.4.3-التصور النظري لـ (Atkinson & D. Birch,1970):

قدم (Atkinson & D. Birch,1970) الوارد في (عن خليفة، 2000، ص ص 142-145) تصوراً نظرياً رياضياً للدافعية للإنجاز، حيث صاغ الباحثان تصورهما من خلال "نظرية الفعل" (Theory of action) أو "النظرية الدينامية للدافعية للإنجاز" (Dynamic theory of achievement motivation) التي تقوم على افتراض التفاعل بين الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل. فالقوى الدافعية الدينامية الناتجة عن هذا التفاعل

تؤثر في اختيارات المهام الصعبة وفي الميول الموجهة نحو الهدف، وتتميز هذه الأخيرة بالقصور الذاتي أي أنها تتغير فقط عندما توجه لها بعض القوى. وافترض الباحثان عمليتين للقصور الذاتي هما: ميل الفعل (Action tendency) وميل الرفض (Negation tendency)، حيث أشارت العملية الأولى إلى نشاط الفرد لاختيار الأداء. بينما أشارت العملية الثانية إلى مقاومة وإضعاف أثر ميل الفعل. وافترض الباحثان أن عمل ميل الرفض شبيهه بأفعال الخوف من الفشل. في حين أن عمل الفعل شبيهه بأفعال الأمل في النجاح، حيث تتناقص ميول الفعل فقط عندما ينشغل الفرد أو يرتبط بأداء سلوك معين. بينما تتناقص ميول الرفض فقط عندما يقاوم ميول الفعل. وهذا هو الفرق الجوهرى بينهما.

7.4.3- التصور النظري لـ (Forner,1987):

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

وأشار (Forner,1987) إلى أن الدافعية للنجاح تتكوّن من ثلاثة أبعاد هي:

1- الحاجة للنجاح (Le besoin de réussite). 2- مركز التحكم (Le lieu de contrôle).

3- التوجه الزمني (La perspective temporelle).

استمد (Forner,1987) بعد "الحاجة للنجاح" من أعمال (Atkinson,1965)، وبعد "مركز التحكم" من أعمال (Rotter,1954)، وبعد "التوجه الزمني" من بحوث (Raynor) الذي وجد أن الأفراد الذين يتميزون بدافع إنجاز عالٍ سوف يُحصلون نتائج جيدة إذا استطاعوا ربط مهمتهم الحاضرة بهدف مستقبلي، واعتبره (Hermans) أحد الأبعاد التحتية لدافع للإنجاز. وعلى أساس هذا النموذج النظري، صم (Forner,1987) مقياساً للدافعية للنجاح، حيث توصل من خلال دراسته إلى أن الدافعية للنجاح عامل تسهيلي لنجاح التلاميذ في الامتحانات (عن حداد، 2001، ص ص 54-55).

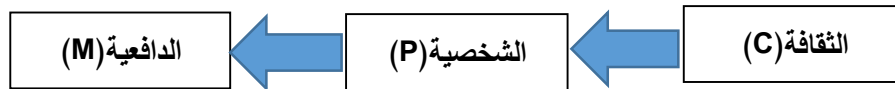
8.4.3- التصور النظري لـ (Maehr):

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

وقد بدأ الاهتمام بتأثير الثقافة في الدافعية للإنجاز منذ بداية بحوث (McClelland,1961)، والذي كان يُعد من الذين اهتموا بالعوامل الثقافية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، وإن كان (Maehr) يرى أنه لم يعط اهتماماً كافياً للسياق أو الموقف الذي يحدث فيه الإنجاز ويثير الدافعية للإنجاز.

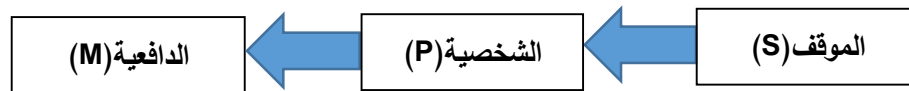
فلم يدرس (McClelland, 1961) بما فيه الكفاية إمكانية أن يظهر الإنجاز في صور مختلفة، ويصل إلى نهايات متباينة وكان معظم تركيزه على الدوافع الداخلية. وفي ضوء ذلك، صاغ (Maehr) تصوراً نظرياً لدراسة الدافعية للإنجاز في علاقته بالثقافة. وأوضح أن هذا التصور يعد امتداداً لما كشفت عنه الدراسات في مجال اللغويات والمعرفة، وما أثارته هذه الدراسات من افتراضات حول تأثير الحرمان الثقافي في النمو الفكري لدى بعض الجماعات. وفي نفس الاتجاه انتقل الاهتمام إلى مجال الدافعية للإنجاز. فقدم (Maehr) إطار عمل للدراسة الثقافية المقارنة للدافعية، حيث أشار إلى أهمية ظروف السياق في إثارة، وتنشيط الدافعية للإنجاز، ووضع الجوانب الثقافية ضمن تعريف مفهوم الدافعية للإنجاز. وقدم هذا الباحث في تصوره النظري ثلاث استراتيجيات لدراسة الدافعية للإنجاز في إطار ثقافي. وأشار إلى أن هذه الاستراتيجيات متداخلة ومتربطة مع بعضها البعض، وأنه لا يمكن الاعتماد على واحدة دون أخرى وهذه الاستراتيجيات الثلاث هي على النحو التالي:

1- الاستراتيجية الأولى: وتم تحديدها كالاتي:



شكل رقم (01) الاستراتيجية الأولى لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصور (Maehr) (عن خليفة، 2000، ص 145). وتشير الثقافة إلى خبرات التعلم الاجتماعي التي يكتسبها الفرد من الوسط الثقافي الذي يعيش فيه وينمو من خلاله. أما الشخصية فيقصد بها الاستعدادات المسبقة أو التهيؤ للاستجابة بشكل معين. وتشير الدافعية إلى الميل الملاحظ في المواقف المختلفة. وتعطي هذه الاستراتيجية الأولى اهتماماً واضحاً لدور الشخصية في الدافعية، حيث تمدنا الثقافات المختلفة بسياقات متباينة للتعلم الاجتماعي. ويوجد بين أعضاء الثقافات اختلافات كبيرة في التوجه نحو الإنجاز، وهذا التوجه هو الذي يحدد متى وكيف تظهر الدافعية للإنجاز.

2- الاستراتيجية الثانية: وتم تحديدها كالاتي:



شكل رقم (02) الاستراتيجية الثانية لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصور (Maehr) (عن خليفة، 2000، ص 146). وتتضمن هذه الاستراتيجية الموقف أو السياق الذي يؤثر في الدافعية للإنجاز، والشخصية باعتبارها أقل أهمية من الموقف. فالتركيز في هذه الاستراتيجية يتم على الموقف وليس الشخصية. أما الدافعية فهي نمط سلوكي ملاحظ. ويشير التراث إلى دور وأهمية المتغيرات الموقفية في تحديد أنماط السلوك التي نسميها الدافعية للإنجاز، وأن هذه المواقف تختلف باختلاف الثقافات، حيث لكل ثقافة مواقفها الخاصة وطرقها ووسائلها المحددة للسلوك.

3-الاستراتيجية الثالثة: وتم تحديدها كآلاتي:



شكل رقم (03) الاستراتيجية الثانية لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير (Maehr) (عن خليفة، 2000، ص 146). في هذه الاستراتيجية يفترض أن التعلم الاجتماعي يحدث في ثقافة ما يؤدي إلى وجود استعدادات فعلية في شخصية الفرد، وتؤدي هذه الاستعدادات إلى سلوك دافعي من خلال الاعتماد على الموقف أو السياق. وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس تحديد كل من الشخصية والموقف والتفاعل بينهما كمتغيرات حاسمة، وهنا يفترض تأثير العوامل الموقفية في الدافعية للإنجاز من خلال تفاعلها مع الشخصية. فالموقف الذي يثير سلوكاً ما مرغوباً أو مفضلاً لدى الأطفال يعتمد على الاستعدادات المحددة ثقافياً.

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

4-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

1.4-العوامل الذاتية:

1.1.4-عامل الذكاء:

كشفت نتائج البحوث التي تناولت العلاقة بين الذكاء ودافعية الإنجاز وجود ارتباط دال بينها في مراحل التعليم المختلفة. كما أوضح العديد من الدراسات الخاصة بالأطفال والمراهقين والراشدين المبدعين أن القدرات والمهارات الإبداعية ذات علاقة بدافعية الإنجاز وهي ضرورية للإنجاز الإبداعي المرتفع (صرداوي، 2009، ص 108).

2.1.4-العوامل السيكلوجية:

ونقلاً عن (صرداوي، 2009، 109) لقد تعددت الدراسات التي تناولت العوامل السيكلوجية في علاقتها بالدافعية للإنجاز، حيث تشير إلى البعض منها كالقلق، الاكتئاب ومركز التحكم.

فمن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والقلق نجد دراسات (Simons & Bibb, 1974) و (Wade, 1981) و (Oppenheimer & al., 1986) و (Luthenbacher & Forner, 1990) وأشرف أحمد عبد القادر (1990) ورشاد علي عبد العزيز موسى (1994).

ونقلاً عن (سهل، 2009، ص20)، فالدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والاكتئاب نذكر منها دراسات (Lynn, 1977) و (Anderson, 1987) و (Iverson, 1987) و (Kour & Singh, 1987).

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومركز التحكم، فنذكر منها دراسات (Rotter, 1966) و (Gold, 1968) و (Nowicki & Walker, 1973) و (Bar Tal & Bar-Zohar, 1977) و (Uguuroglu & Walberg, 1979).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات-التي تناولت هذه العوامل السيكولوجية في علاقتها بالدافعية للإنجاز-كانت نتائجها متضاربة بحيث وجد بعضها ارتباطاً إيجابياً، في حين توصل البعض الآخر إلى وجود ارتباط سلبي. والتضارب في النتائج يمكن اعتباره مؤشراً واضحاً للمزيد من البحث في هذا المجال لإيجاد تفسير موضوعي لها (عن سرداوي، 2009، ص109).

2.4-العوامل الأسرية:

1.2.4-أساليب التنشئة الاجتماعية:

افترض (Rosen & D'andrade, 1959) الوارد في (توق وآخرين، 2002، ص 153) أن الدافعية للإنجاز تكون ناتجة لأساليب وممارسات التنشئة الاجتماعية مثل التدريب على الإنجاز، والتدريب على الاستقلال إذ يقصد بالأول أن الوالدين يفرضان أهدافاً مرتفعة على أبنائهما من أجل النجاح في الإنجاز، كما يفرضان أيضاً معايير الامتياز خاصة عند إنجاز المطالب. ويقصد بالثاني أن الوالدين يتوقعان من الأبناء الاعتماد أكثر على أنفسهم والتمتع بقدر من الاستقلال خاصة في المواقف المتضمنة اتخاذ القرارات. وتوصل الباحثان في دراستهما أن التدريب على الإنجاز أكثر ارتباطاً بنمو الدافعية للإنجاز عن التدريب على الاستقلال.

وأشارت بعض الدراسات إلى الذين تميزوا بدافع مرتفع للتحصيل كانت أمهاتهم تؤكد على أهمية استقلالية الابن من حيث تنظيم فراشه لوحده، واختياره ملابسه بنفسه. أما من تميزوا بدافع منخفض للتحصيل فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم إلا في وقت لاحق جداً من الطفولة. وأوضحت دراسة (Block) أن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على تنمية المهارات المعرفية، في حين تشجع الإناث على تنمية المهارات الاجتماعية، كما تنمي التنشئة الاجتماعية في الذكور سلوكيات التنافس والتحدي، بينما تشجع الإناث على سلوك المساعدة وتقديم العون (عن سيد عبد الله وخليفة، 2001، ص 251).

وأسفرت نتائج دراسة مصطفى تركي عن تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز حيث أرجع الباحث ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية في الأسرة العربية، والتي تشجع الذكور وتحثهم على تحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز مقارنة بالإناث. واتضح أيضاً أن الآباء لا يشجعون بناتهم على الإنجاز إذا تعارض هذا الإنجاز مع أدوارهن كزوجات وأمهات، ويتحدد أسلوب الآباء في هذا الصدد في شكل إبراز توقعات لها تأثيرها على الأبناء (عن عمور، 2018، ص 55).

وأكدت دراسة قطامي (1991) على تأثير الجنس وموقع الضبط الداخلي والخارجي والمستوى الأكاديمي

في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة عمان، حيث أشارت نتائجها إلى وجود تأثير للجنس في دافعية الإنجاز لصالح الذكور، وأرجعت ذلك إلى أساليب للتنشئة الاجتماعية للذكور التي تختلف عن الإناث (عن بني يونس، 2007، ص 141).

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

3.4- العوامل المدرسية:

أوضحت بعض البحوث الوارد في (سرداوي، 2009، ص 113) وجود علاقة الدافعية للإنجاز بنوع التخصص أو الشعبة الدراسية، والاختلاف الذي يلاحظ عند المتعلمين في اختيارها، فقد بيّن (Fornier, 1987) أن الاختلاف القائم بين التلاميذ في الدافع للنجاح يفسر على أساس أن هؤلاء التلاميذ يتواجدون في شعب مدرسية البعض منهم اختارها والبعض الآخر وجه إليها وأجبر على اتباعها. وتوصلت هانم علي عبد المقصود (1991) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الشعبة العلمية وطلاب الشعبة الأدبية في الدافعية للإنجاز لصالح طلاب الشعبة العلمية، والسبب في ذلك يرجع إلى الجهود المبذولة لاستيعاب المواد العلمية والتشجيع المقدم باستمرار لطلبة هذا التخصص. ونقلاً عن (سرداوي، 2009، ص 114). ووجدت دراسة (Costa -Neiva) أن طلاب التخصصات التي تعاني من مشكل قلة التوظيف يتميّزون بمستوى منخفض في الدافعية للإنجاز وبارتفاع في درجة القلق. وأشارت دراسات (Mevarech, 1985) وعواطف شعير وعبد الحليم منسي (1988) و (Harper & Lopez, 1990) و (Klein & al., 1990) إلى تأثير بعض أساليب التدريس في الرفع من الدافعية للتعلم. نستنتج مما سبق أن أساليب التنشئة الاجتماعية للأسرة، هي من العوامل الأكثر تأثيراً في إكساب الفرد دافعية الإنجاز وفي سن مبكرة، إضافة إلى ذلك نجد دور المدرسة الذي يظهر من خلال التسيير الجيد للنظام التربوي، والذي يراعي حاجات التلميذ وإشباعها ليتفاعل مع المواقف المدرسية، وليحرز النجاح والتفوق الدراسي. كم يمكن للمعلم أن يستثير دافع التحصيل لدى تلاميذه، وذلك باستثارة اهتماماتهم نحو التعلم وإشباع حاجاتهم التي تكمن في توفير الأمن واحترام الذات، من أجل التمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وإنشاء جو تعليمي مليء بالمتابعة والحماس.

5- الصفات المميزة لذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة:

يتسم ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة أنهم يملكون الثقة بالنفس، ويميلون إلى تفضيل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المتصلة بنتائج أعمالهم، وهم يحصلون على درجات مدرسية عالية. فهم نشطون في

اعمالهم المدرسية، يختارون الخبراء لا الأصدقاء ليشتركوا معهم في الأعمال، ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي وهم يستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف (موراي، 1988، ص 196).
كما يمكن ملاحظة الدافعية للإنجاز في جهود التلميذ المبذولة من أجل التغلب على الصعاب التي تحول دون تفوقه والميل إلى تحقيق الأهداف التعليمية. فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة أكثر من ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة (القضاة والترتوي، 2006، ص 175).

وذكرت صفاء الأعسر (1988) الوارد في (الصبيحة، 2013، ص 34) أن من مميّزات ذوي الدافعية

المرتفعة للإنجاز الأكاديمي ما يلي:

- 1- الاتقان في العمل والتميز فيه. 2- القدرة على تحمل المسؤولية. 3- القدرة على تحديد الهدف.
- 4- القدرة على استكشاف البيئة. 5- القدرة على التنافس مع الذات. 6- القدرة على تعدي المسار.
- 7- القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف.

وتوصل (McClelland, 1961) الوارد في (بودخيلي، 2004، ص 51) و(مجدي، 2006، ص 34)

إلى أن ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة يتميّزون بالصفات التالية:

- 1- درجة المخاطرة لدى الأفراد ذوي الدافع للإنجاز العالي معتدلة إلى حد كبير.
- 2- تفضيل المهام التي تقدم العائد الفوري عن نتائج الأعمال.
- 3- الاهتمام بأداء العمل في حد ذاته، أكثر من الاهتمام بأيّ عائد مادي من إنجاز العمل.
- 4- التمتع بقدر كبير من ثقة بالنفس والتي تعني القدرة الخاصة على حل المشكلات.
- 5- تفضيل المهام التي تحدث فيها تغييرات دائمة وتحديات مستمرة.
- 6- ميل إلى تفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية، والقدرة على الإبداع.
- 7- القدرة على تحويل الفشل الذي يعتري الفرد في بعض المهام إلى إصرار كبير على بلوغ الأهداف.
- 8- الميل إلى بذل محاولات جادة للوصول إلى قدر من النجاح في الكثير من المواقف.
- 9- الميل إلى تحمل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج المهام.
- 10- المقاومة للضغط الاجتماعي الخارجي.

ونقلاً عن (الساكر، 2015، ص 31) فإن ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة يتميّزون بالصفات التالية:

- 1- الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات. 2- التخطيط للمستقبل بحرص الاهتمام بوضع البدائل ودراساتها.
- 3- التغلب على العقبات. 4- الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه.
- 5- الاهتمام بالمسؤولية والالتزام بها. 6- مناقشة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم. 7- السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها. 8- مقاومة الضغوط الاجتماعية التي يتعرضون لها.
- 9- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات. 10- الإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح.

11- الثقة في القدرات والمهارات العالية. 12- مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة.

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

6- دافعية للإنجاز في علاقتها بالذكاء الوجداني:

من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز نذكر ما يلي:

-دراسة (Baldos & Moretto, 2000) التي هدفت إلى تحفيز الطلبة إلى التعلم من خلال الذكاء الوجداني والتعليم التعاوني، وأشارت نتائجها إلى أن البرنامج قلل من سلوكيات غير الملائمة وزادت دافعية التعلم لدى التلاميذ (عن جبر، 2006، ص 227).

-دراسة (Dubey, 2002) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى المراهقين (عن عمور، 2018، ص 112).

-دراسة أبو ناشي (2002) التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز، من طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية، والتي أشارت نتائجها عن وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز (عن كمور، 2012، ص 331).

-دراسة كواسة (2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني (عن المزروع، 2007، ص 75).

-دراسة مبيضين (2007) التي كشفت وجود تأثير برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الوجداني في تنمية مستوى الدافعية، ومستوى مفهوم الذات لدى طلبة المجموعة التجريبية (عن حمادنة، 2014، ص 140).

-دراسة العلي والعنزي (2008) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من: دافع حب الاستطلاع، الدافعية للإنجاز والخجل لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من دافع حب الاستطلاع والدافعية للإنجاز، كما يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال متغيرات الخجل ودافع حب الاستطلاع لدى الجنسين، ودافع الإنجاز لدى الذكور (عن صادق، 2011، ص 27).

-دراسة إدريس (2008) التي هدفت إلى قياس تأثير برنامج إرشادي نفسي يستند إلى الذكاء الوجداني في زيادة التوافق الوجداني والدراسي، والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعات والمعاهد العليا بولاية الخرطوم، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التوافق الوجداني والتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية (عن كمور، 2012، ص 331).

-دراسة (Hallvard & Fallsdal, 2008) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز، النجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية، حيث أكدت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية

- بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والنجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية (عن الغريب، 2013، ص 416).
- دراسة المساعيد (2008) التي هدفت إلى معرفة الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز، والتحصيل لدى طلبة جامعة آل البيت للطلبة في الجامعة، وأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط إيجابية بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي (عن كمور، 2012، ص 330).
- دراسة (Low & Nelson, 2008) التي هدفت إلى توضيح أهمية الذكاء الوجداني في زيادة الدافعية للإنجاز والتحصيل لدى طلبة سنة أولى جامعي بجامعة (Texas) الأمريكية، وتلاميذ السنة النهائية الثانوية حيث أخضعوا جميعاً لبرنامج تدريبي يستند إلى مهارات الذكاء الوجداني، وأثبتت النتائج أن طلاب السنة الأولى جامعي ارتفع تحصيلهم الدراسي، في حين انخفض لدى تلاميذ الثانوية (عن كمور، 2012، ص 332).
- دراسة (Umadevi, 2009) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي (عن عمور، 2018، ص 122).
- دراسة (Hamaee, 2010) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي (عن سرداوي، 2009، ص 25).
- دراسة (Roy, Sinha & Suman, 2013) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني ودافعية الانجاز الأكاديمي، وأسفرت نتائجها بعد التحليل الإحصائي إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أن درجات الطلاب في دافعية الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف درجاتهم في الذكاء العاطفي (عن سرداوي، 2009، ص 25).
- دراسة (Jayashree & Soutakke, 2013) التي هدفت لدراسة علاقة مكونات الذكاء الوجداني بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وأبعاده والدافعية للإنجاز ماعدا بعد التعاطف (عن عمور، 2018، ص 124).
- دراسة خالد شنون (2013) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المتوسطات بمدينة تيبازة بالجزائر، وأشارت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط (شنون، 2013، ص 45).
- دراسة ربيحة عمور (2018) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى المتفوقين دراسياً فقط. وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الدراسات التي أكدت عكس ذلك، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز مثل دراسة (Drago, 2004) ودراسة (Bissessar, 2008) ودراسة (Haddadi & al, 2009).

7- الدافعية للإنجاز والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً:

- من خلال مراجعة الدراسات التي تناولت الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً (المتأخرين والمتفوقين دراسياً) في الدافعية للإنجاز نلاحظ أنه يمكن تصنيفها إلى مجموعتين:
- أ- المجموعة الأولى: وتتضمن الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً (المتأخرين والمتفوقين دراسياً) وهي:
- دراسات (Burgess, 1957) و (Uhlinger & Stephens, 1960) التي بيّنت أن الأداء الدراسي للطلاب غير الراسبين أو المتفوقين في المدارس الثانوية يزداد بزيادة الدافعية للإنجاز لديهم.
- دراسة (Ringness, 1965) التي توصلت إلى أن التلاميذ الأعلى تحصيلاً يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بذوي التحصيل الدراسي المنخفض.
- دراسة (Schlichting, 1968) التي بينت أن الطلاب غير الراسبين أو المتفوقين دراسياً هم أكثر دافعية للإنجاز من الطلاب العاديين والمتأخرين والراسبين.
- دراسة أو شيا (Oshea, 1968) التي كشفت عن وجود فروق دالة في الحاجة للإنجاز لصالح غير الراسبين أو المتفوقين.
- دراسة مرجان (Morgan, 1977) التي وجدت أن ذوي التحصيل الدراسي المرتفع حصلوا على درجات عالية في الحاجة للإنجاز بالمقارنة إلى ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.
- دراسة الأعسر وآخرون (1983) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز في أبعاد المثابرة والنجاح والفضول، وتعني وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدراسة.
- دراسة التركي (1985) التي أشارت إلى وجود فروق في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز بين غير الراسبين أو المتفوقين دراسياً والراسبين لصالح الفئة الأولى.
- دراسة محمد رمضان (1987) التي توصلت إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.
- دراسة عبد الرحمان سليمان الطريبي (1988) التي بيّنت أن تحصيل الطلاب الدراسي يختلف وفق مستويات الدافعية للإنجاز لديهم، وهذا لصالح ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة.
- دراسة فتحي مصطفى الزيات (1988) التي أظهرت أن الدافعية للإنجاز يوجد عند ذوي الذكاء المرتفع وعند ذوي التحصيل الدراسي العال، حيث أن نتائج المتعلمين المدرسية ترتبط بمستوى دافعتهم للإنجاز.
- دراسة عبد الحميد جابر (1989) التي توصلت إلى أن غير الراسبين أو المتفوقين دراسياً يحصلون على درجات أعلى في الدافعية للإنجاز من الراسبين أو المتأخرين.
- دراسة مرزوق عبد المجيد (1990) التي كشفت عن وجود فروق جوهرية بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية. وأشار الباحث إلى أن الدافعية للإنجاز من شأنه تحقيق

- قدر أكبر من النجاح في المواقف التعليمية المختلفة.
- دراسة محمود الطواب (1990) التي بينت أن المجموعة العالية في الدافعية للإنجاز من طلاب الجامعة حصلت على متوسط درجات في التحصيل الدراسي يفوق متوسط درجات المجموعة المنخفضة في الدافعية للإنجاز، حيث يحقق ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة متوسطات نجاح عالية في التحصيل الدراسي.
- دراسة (Pokay & Bloomfield, 1990) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي تعزى للدافعية للإنجاز.
- دراسة مومني (1993) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض.
- دراسة السيد (1996) التي كشفت وجود فروق دالة إحصائياً بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية.
- دراسة الفزازي (1996) التي أشارت إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المتدني.
- دراسة فرشان (1998) التي وجدت أن التلاميذ الذين يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة تكون نتائجهم المدرسية أحسن بالمقارنة إلى ذوي دافعية إنجاز المنخفضة.
- دراسة الصافي (2000) التي هدفت التعرف على الطلبة الناجحين والفاشلين وعلاقته بدافعية الإنجاز وتوصلت إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في جوانب القدرة والجهد في المواد الدراسية، لصالح مرتفعي الدافع للإنجاز.
- دراسة حداد (2001) التي أجرتها حول الدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ببعض المؤسسات التعليمية بالجزائر الوسطى، وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين تميزوا بتحصيل دراسي مرتفع كانت دافعتهم للإنجاز عالية مقارنة بزملائهم العاديين والمتأخرين دراسياً.
- دراسة (Hermans, 2001) التي توصلت إلى أن الدافعية تعد مؤشراً ومؤثراً مباشراً في أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد للإنجاز.
- دراسة الشيادي (2005) التي كشفت عن وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض ولصالح الفئة الأولى.
- دراسة مجمي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وكانت لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.
- دراسة ملح (2008) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

- دراسة سرداوي(2009) التي هدفت إلى التعرف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتقني ببعض المؤسسات التعليمية لمقاطعة الدار البيضاء التابعة لمفتشية أكاديمية الجزائر الوسطى الناحية الشرقية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين.
- دراسة الغامدي (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين والعاديين في أبعاد دافعية الإنجاز (السعي نحو التفوق، التخطيط للمستقبل، المثابرة والنضال، أداء الأعمال بسرعة واتقان، الشعور بالمسؤولية، الثقة بالنفس وامتلاك القدرة، المنافسة، التغلب على العوائق والصعوبات) لصالح المتفوقين، وبعد المكافآت المادية والمعنوية لصالح العاديين.
- دراسة محمد القرني الحارثي(2010) التي تناولت الفروق في الدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة من الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ الصف الثالث متوسط بمحافظة القنطرة بالمملكة العربية السعودية وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية.
- دراسة العلوان والعطيات (2010) التي توصلت إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين مرتفعي ومرتفعي التحصيل من طلاب الجامعة لصالح ذوي التحصيل المرتفع.
- ودراسة الفحل(2010) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسطات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات.
- دراسة بودريالة (2012) التي كشفت عن وجود ارتباط دال بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، ومعناه وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين أفراد عينة الدراسة.
- دراسة سرداوي (2013) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتقني ببعض المؤسسات التعليمية لوسط وشرق وغرب مدينة الجزائر، حيث أظهرت النتائج وجود فروق في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين.
- وبيّنت دراسة سالم الحضيرى (2013) التي تمت على عينة من المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي بالمملكة الأردنية الهاشمية حول التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز ومركز الضبط، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين دراسياً.
- أظهرت نتائج دراستي ريحة عمور (2015) وليلية خابط (2015) عن وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو ولصالح المتفوقين دراسياً.

ب-المجموعة الثانية: وتتضمن الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً وهي:

-دراسة (Luiza & al., 1998) التي كشفت عن عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز.
-دراسة البيطار (2005) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباط موجبة بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، وبالتالي عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الدافعية للإنجاز.

-دراسة الغافزي (2009) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

-دراسة سالم وقمبيل والخليفة (2012) التي كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ومعناه أنه لا توجد فروق بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض.

خلاصة:

استقطب الدافعية للإنجاز اهتمام العديد من الباحثين، حيث أخذت مكانة بارزة من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس، فأصبحت من أكثر المواضيع التي حظيت بالبحث والدراسة في علم نفس الشخصية، علم النفس المدرسي، علم نفس العمل والتنظيم.
ويلاحظ على مفهوم الدافعية للإنجاز صعوبة التعريف والتحليل، وأن تعدد وتنوع الأطر النظرية يعود إلى اختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري الذي ينتمون إليه، واختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني، واختلاف مبادئ وأسس المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.
كما يلاحظ تعدد وتنوع العوامل التي تؤثر في الدافعية للإنجاز سواء الداخلية المتصلة بالفرد أو الخارجية المتصلة بالأسرة أو المدرسة، وأن هذه العوامل منفردة أو مجتمعة قد ترفع أو تُخفض من مستويات الدافعية للإنجاز لدى الفرد.

الفصل الرابع: تقدير الذات

تمهيد

- 1-تعريفات تقدير الذات
- 2-أهمية تقدير الذات في حياة الفرد
- 3-النظريات المفسرة لتقدير الذات
- 4-أقسام تقدير الذات
- 5-مكونات تقدير الذات
- 6-العوامل المؤثرة فيتقدير الذات
- 7-صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي أو السلبي
- 8-تقدير الذات في علاقته بالذكاء الوجداني
- 9-تقدير الذات والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً

خلاصة

تمهيد:

يعد تقدير الذات من المفاهيم الأساسية التي مازالت تنصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية، والتي لا يمكن الاستغناء عليها في فهم الشخصية والسلوك الإنساني، فشعور الفرد بالتقدير النابع من اتجاهه نحو نفسه غالباً ما يوجه نشاطه نحو تحقيق الأهداف ويدعم فرص النجاح لديه. ويعد تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أشمل وأوسع هو الذات، حيث يشكل تقدير الذات جانباً مهماً من الذات، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمختلف جوانبها.

1-تعريفات تقدير الذات:

-عرّف (Rosenberg,1965) تقدير الذات بأنه: " التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض" (عن عبد الرحمان، 1998، ص 100).

-وعرّفه (Cooper smith,1967) بأنه: " تقييم الفرد لنفسه وب نفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو الذات" (عن الدريني وسلامة، 1983، ص 484).

-وعرّفه (Brisset,1972) بأنه: " القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه، والدرجة التي يشعر بأن جدارته تصل إليها، وهي تتضمن عمليتين نفسييتين اجتماعيتين هما: جدارة الذات وتقويم الذات، حيث تشير أولهما إلى الشعور بالذات، وإلى أي مدى يشعر الفرد بقيمته الشخصية. أما الثانية فتشير إلى عملية القيام بحكم شعوري على مدى الأهمية الاجتماعية للذات" (Brisset,1972,p409).

-وعرّف (Ziller,1973) بأنه: "مجموعة المدركات التي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية، وهذه المدركات مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد ويتطور تقدير الذات عن طريق عملية مقارنة اجتماعية تخص سلوك ومهارات الذات ومهارات الآخرين" (عن صرداوي، 2009، ص 155).

-وعرّفه (Horrockes,1976) بأنه: " الصورة التي يكوّنها المرء عن نفسه وسلوكه، وإلى كيفية شعوره نحو نفسه وحكمه عليها: إنه يعكس إلى أي درجة يحترم المرء نفسه عبر سلسلة من النشاطات، وأي قيمة يعطيها لذاته كما يدركها هو" (Horrockes,1976,p107).

-وعرّفته (Harter,1990) بأنه: " حكم الفرد الشامل لجوانب ذاته، والمتمثلة في المظهر الجسمي والقبول الاجتماعي، وقدراته، وكفاءته الدراسية والرياضية، وصدافته، وعلاقاته مع والديه.

فهو نتاج ومحصلة حكمين أو تقييمين: أولهما يكون بواسطة قدرات الفرد المعرفية، وثانيهما يعتمد على تفكير الفرد في نوعية المساعدة التي قد يتلقاها من المحيطين به مثل الوالدين والأصدقاء" (in Bee & Boyd,2003,p215).

-وعرّفه سيد سليمان (1992) بأنه: " التقييم الذي يقوم به الفرد نحو ذاته فضلاً عن كونه تقييم سلوكي لمدى تقدير الفرد للفكرة والتصور الذي كوّنه عن ذاته، حيث هذا التقدير يعكس شعوره بالجدارة

والكفاية (عن حمري، 2012، ص 16).

-وعرّفته (De saint Paul,1999) بأنه: "التقييم الإيجابي نحو الذات المبني على معرفة الفرد لقيمة ذاته وأهميتها. فالمرء الذي يحترم ذاته سيعاملها برفق وسيشعر بأنه محبوب وسعيد (De saint Paul,1999,p19).
-وعرّفته مريم سليم(2003) بأنه: "مجموع المشاعر والقناعات التي يكوّنها الفرد عن ذاته وأن تقدير الذات يبني على ما يعتقد الفرد وما يشعر به إزاء صورته لنفسه (سليم، 2003، ص 7).
-وأشارت إيمان كاشف(2004) إلى تقدير الذات على أنه مجموعة الاتجاهات والخبرات التي يتبناها الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الأشخاص المحيطين به، بحيث تكون لهذه الاتجاهات والخبرات تأثيراً في صورته الانفعالية والسلوكية (عن عبد الواحد، 2010، ص 469).

نستنتج مما تقدم من التعريفات الجوانب التالية:

-يشير تقدير الذات إلى حكم ذاتي يُقيّم الفرد ذاته وهو حكم يكوّنه الفرد على الصورة التي لديه عنها.
-إن تقدير الذات هو تقييم الذات يتراوح ما بين الإيجابية والسلبية انطلاقاً من مفهوم الفرد عن ذاته أي بين تقدير عالٍ وتقدير منخفض للذات.

-إن تقدير الذات يختلف من موقف لآخر، ومن مجال لآخر، ومن دور لآخر، وأن هذا التقدير نابع من إحساس الفرد الذاتي بأهمية هذه المواقف والمجالات والأدوار.

-هناك اتفاق بين مجموعة من الباحثين في تعريفهم لتقدير الذات ولو أنهم اختلفوا في التعبير عنه حيث البعض استعمل مصطلح الاتجاه مثل: (Rosenberg,1965) و (Cooper smith,1967) على اعتبار أن تقدير الذات هو الاتجاهات الموجبة أو السالبة التي يكوّنها الفرد عن نفسه. وهناك من استعمل مصطلح التقييم مثل: (De saint Paul,1999) انطلاقاً من أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته محدداً من خلاله جوانبها الحسنة والسيئة.

ويرى البحث الحالي أنه يمكن النظر إلى تقدير الذات على أنه انعكاس لوجهة نظر الفرد اتجاه ذاته، وكذا تقويمه لها إما إيجاباً أو سلباً. فتقدير الذات هو مكوّن تقويمي اتجاهي للذات، وحكم وجداني مبني على مفهوم الذات.

2-أهمية تقدير الذات في حياة الفرد:

احتل تقدير الذات مكانة مركزية ورئيسة في دراسات علم النفس الحديث عامة، وفي كتابات علماء الشخصية خاصة، إذ يعد إدراك الفرد لذاته محدداً لسلوكه في المستقبل، حيث نجده يستمر في تنمية وتطوير قدراته وإمكاناته عندما يكون متقبلاً لذاته. أما إذا فقد هذا التقبل فإنه يستخدم معظم طاقاته في الهدم أكثر من البناء.

وقد ظهر عند بعض علماء الشخصية أمثال (Rogers) و (Murphy) و (Horney) و (Adler) أن اعتماد الفرد اتجاههاً إيجابياً نحو ذاته يعتبر عاملاً مهماً. ولقد أولى العديد من علماء النفس المحدثين أهمية كبرى

للمكانة التي يحتلها تقدير الذات في حياة الأفراد من جهة، والدور الذي يلعبه في حياتهم الدراسية والاجتماعية والمهنية من جهة أخرى (عن سرداوي، 2009، ص 180).

وتأتي أهمية تقدير الذات خلال ما يصنعه الفرد لنفسه، ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته، واستجاباته نحو الآخرين، ونحو نفسه، مما جعل المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى الإشارة إلى تأثير تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان فروم من الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه، ومشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلاً من أشكال العصاب (عن سرداوي، 2009، ص 181).

وذكر عبد الرؤوف (1985) أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد، وأن الإنسان يسعى لتحقيق ذاته عن طريق اشباع حاجاته المختلفة، دون حدوث تعارض مع متطلبات وظروف البيئة المحيطة به. وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن، ينمو لديه تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة، ويختلف الأفراد في تحقيق هذا التوازن مما يعمل على اختلاف تقدير الذات لديهم، وهو ما يؤدي إلى التقدير المرتفع أو المنخفض للذات، ويختلف تقدير الذات حسب المواقف إذ يتأثر بالظروف البيئية فيكون تقدير الذات ايجابياً إذا كانت مثيرات البيئة ايجابية (عن حمام، 2010، ص 81-82).

ويندرج تقدير الذات بين أكثر سمات الشخصية التي تمت دراستها عبر العقود الماضية، ويأتي جزء من الاهتمام به من الاعتقاد بأنه مسؤول عن عدد كبير من المشكلات النفسية والاجتماعية. ولا يوجد حكم أو تقويم أكثر أهمية وقيمة بالنسبة للفرد من التقدير الذي يحمله هو لذاته.

وترى (De saint Paul, 1999) أن تقبل ذواتنا هو اللبنة الأولى التي يبنى عليها تقدير ذواتنا وثقتنا في أنفسنا. فيجب علينا تقبل ذواتنا من نواحيها الجسمية والأخلاقية والعقلية والنفسية الانفعالية.

وذكر (Lazarus, 1969) أن الفرد الذي يتمتع بصحة جيدة يقدر نفسه تقديراً ايجابياً (عن جبريل، 1983، ص 56).

كما للمدرسة دور هام في تقدير المتعلم لذاته، فهي التي تكوّن الجو الملائم للرغبة في الدراسة والتحصيل واكتساب معارف جديدة، كما تساعد التلميذ على تكوين تصور واضح عن نفسه، فهو إما ينتج نحو قبول ذاته أو رفضها. وأكدت دراسات (Bodwin, 1962) (Beldose, 1964) على أهمية تقدير الذات باعتباره عنصر أساسي في نجاح التلميذ الدراسي، وبخاصة في مواد الرياضيات والآداب.

فالمتعلمون ذوو تقدير ذات جيد يتحصلون على نتائج دراسية جيدة. كما بينت دراسات (Shaw & Alves) (Quimby, 1967) أن تقدير الذات لدى الطلبة هو عامل محدد لمواصلة الدراسات العليا أو التخلي والانقطاع عنها. وأكد (Mc candless, 1970) على أن تقدير الذات يلعب دوراً توجيهياً ودافعياً مؤثراً في قرارات الفرد فيما يتعلق قدراته وكفاءاته في مجال الدراسة أو في مجال العمل، كما يؤثر في توقعات الفرد لنفسه، ومدى مشاركته في النشاطات الاجتماعية (عن جبريل، 1983، ص 55).

واعتبر (Thomas,1972) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي، والعلاقة بين المعلم والتلميذ من العوامل المؤثرة في تقدير الطفل لذاته، وأوضح حامد عبد السلام زهران أن للمعلم تأثير في مستوى فهم الطفل لنفسه إذ باستطاعة المعلم أن يخفّض من هذا المستوى أو يرفع منه، وبذلك يؤثر في مستوى طموحات الطفل وأدائه (عن أبوجادو، 1998، ص 5).

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

وفي نفس السياق أكدت مريم سليم على الدور الحساس الذي يقوم به المعلم في تعزيز تقدير الذات لدى التلاميذ إما إيجاباً أو سلباً. فالمعلم بحكم عمله يعد من أكثر الناس اتصالاً بالأطفال والمراهقين، فإذا كان الوالدان هما النموذج الخاص بالبيت فإن النموذج الخاص بالمدرسة هو المعلم، وبالتالي يعد من أكثر العوامل تأثيراً عليهم. فالعلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ لها أهمية كبيرة في تحسين تقديرهم لذواتهم، كما يمكن للمعلم أيضاً أن يطوّر بيئة تعليمية إيجابية يشعر التلميذ فيها بالانتماء والسعادة والأمن مما يزيد فرص التعلم والنجاح لديه.

إن للمدرسة بمختلف جوانبها تأثيراً بارزاً في تنمية تقدير الذات لدى المتعلم بعد الأسرة. ويؤدي كل من التوافق والنجاح المدرسي إلى تدعيم تقدير الذات لدى التلميذ، في حين يؤدي سوء التوافق والفشل الدراسي إلى فقدان الثقة في النفس أولاً وبالآخرين ثانياً، مما يؤدي بدوره إلى انخفاض مستويات تقدير الذات لديه (حمري، 2012، ص 31).

3- النظريات المفسرة لتقدير الذات:

ظهر في التراث السيكولوجي عدد من النظريات التي تناولت تقدير الذات وتأثيره في سلوك الفرد وتختلف هذه النظريات باختلاف الاتجاهات الفكرية لأصحابها والمنهج المتبع في الدراسة، وهي:

1.3- نظرية (Rosenberg,1965):

تعد هذه النظرية من أوائل النظريات التي اهتمت بتفسير عملية تقدير الذات، حيث ظهرت من خلال الأعمال التي قام بها (Rosenberg,1965) حول دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته في ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والديانة، وظروف التنشئة الوالدية. ونقلاً عن (حمزاوي، 2017، ص ص 95-96) وضع (Rosenberg,1965) للذات ثلاثة تصنيفات هي:

أ- الذات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها.

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

ج- الذات المقدمة: وهي صورة الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يُعرّفها للآخرين.

وسلط هذا الباحث الضوء على العوامل الاجتماعية، فلا أحد يستطيع أن يضع تقديراً لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين. ويعد تقدير الذات اتجاه الفرد نحو ذاته لأنها تمثل موضوعاً يتعامل معها ويكون نحوها اتجاهاً، وهذا الاتجاه نحو الذات يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (عن كفاي، 1997، ص 176).

وأوضح (Rosenberg, 1965) أن تقدير الذات المرتفع يعني أن يحترم الفرد ذاته ويُقيّمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات وعدم الرضا عنها. وقد وسّع دائرة اهتمامه فيما بعد لتشمل ديناميات تطور صور الذات الإيجابية في فترة المراهقة واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته، وسعى إلى إبراز العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكوّن في إطار الأسرة والسلوك الاجتماعي للفرد مستقبلاً (عن المعاينة، 2007، ص 84).

كما اهتم هذا الباحث بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثلاً بين المراهقين السود والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر، والمنهج الذي استخدمه (Rosenberg, 1965) هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث، كما اعتمد على السلوك فاعتبره مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو ذاته (عن الشناوي وآخرين، 2001، ص 127).

وافترض الباحثون في دراسة (Rosenberg & al., 1995) وجود نوعين من تقدير الذات هما:

أ- تقدير الذات العام: وهو عادة ما يكون أكثر ارتباطاً بالطبيعة النفسية للفرد.

ب- تقدير الذات الخاص: وهو الذي يكون أكثر ارتباطاً بسلوك ذلك الفرد.

وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط تقدير الذات العام بمقاييس نفسية ارتباطاً موجباً وهي مقاييس السعادة والرضا عن الحياة، وسلبياً مع مقاييس الكآبة والقلق العام والتوتر والشعور بالذنب، في حين كان تقدير الذات الخاص أفضل منبئ للأداء التحصيلي (عن الألويسي، 2014، ص 124).

2.3- نظرية (Coopersmith, 1967):

تمثلت أعمال (Coopersmith, 1967) في دراسة تقدير الذات لدى الأطفال. وإذا كان تقدير الذات عند (Rosenberg, 1965) مفهوم أحادي البعد، فإنه عند (Coopersmith, 1967) مفهوم متعدد الجوانب. ويرى (Coopersmith, 1967) أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيداً لأنها تتضمن كلاً من تقييم الذات ورد الفعل أو الاستجابة الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تنسم بقدر كبير من العاطفة. فتقدير الذات عند هذا الباحث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنه تصنعه على نحو دقيق (عن الناطور، 2008، ص 28). وأشار (Coopersmith, 1967) الوارد في (الشناوي وآخرين، 2001، ص 127) إلى أن تعبير الفرد عن تقدير ذاته ينقسم إلى قسمين:

-التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.

-التعبير السلوكي والذي يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون معرضة للملاحظة الخارجية.

كما ميّز نفس الباحث بين نوعين من تقدير الذات وهما:

-تقدير الذات الحقيقي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة.

-تقدير الذات الدفاعي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذي قيمة، وهم لا يستطيعون

الاعتراف بمثل هذا الشعور، والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

ونقلًا عن (حمري، 2012، ص 20) استنطاع (Coopersmith,1967) في دراسة أجراها على تلاميذ التعليم الابتدائي التمييز بين ثلاثة مستويات لتقدير الذات وهي:

-المستوى الأول:

ويضمُّ الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية، ويستحقون قدرًا عظيمًا من الاحترام والتقدير، ويتصفون بتمتعهم بالتحدي ومواجهة الصعوبات ويميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من قبل الآخرين، كما يمتلكون الثقة في مداركهم.

-المستوى الثاني:

ويضمُّ الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم غير متقبلين من قبل الآخرين، ولا يحضون بالحب منهم، ولا يرغبون في القيام بأعمال كثيرة، ولا يستطيعون تحقيق ذواتهم لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل مقارنة بالآخرين.

-المستوى الثالث:

ويضمُّ الأطفال ذوي تقدير الذات المتوسط، ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن الأطفال يتصفون بصفات تقع موقعاً وسطاً بين تقدير الذات المرتفع وتقدير الذات المنخفض.

ومن هنا فإن المستويات الثلاثة التي وضعها (Coopersmith,1967) تعد مؤشراً لتقدير الفرد ذاته، بمعنى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات عالٍ يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر شعوراً بقيمتهم، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات منخفض يشعرون بالنقص والدونية والضعف ولا يتقنون بأنفسهم.

3.3-نظرية (Ziller,1973):

اعتبر بعض الباحثين العالم (Ziller,1973) أحد ممثلي التيار الاجتماعي، وهو تيار فكري يركّز على

دور المجتمع في تكوين الذات. وقد توصل هذا الباحث من خلال التساؤلات-التي كان يطرحها مثل:

" من أنا في علاقتي بالآخرين؟ من أنا في الوسط الاجتماعي؟ -إلى أن المجتمع هو الذي يؤثر في تكوين الذات وتقييمها فيما بعد، ويرى أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات (عن صرداوي، 2009، ص 147).

وتقوم نظرية (Ziller,1973) على أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي، أي أن تقدير الذات ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وبهذا ينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي (بن سالم، 2011، ص 16).

وتقدير الذات عند (Ziller,1973) هو تقييم الفرد لذاته، إذ يلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، وعندما تحدث تغيرات في بيئة الفرد الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك (عن أوسماعيل، 2004، ص 42).

ويعتبر تقدير الذات في نظر هذا الباحث مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (عن عبد الرحمان سليمان، 1999، ص 91).

وأشار علاء الدين كفاي (1989) إلى أن نظرية (Ziller,1973) في تقدير الذات نالت شهرة أقل من نظريتي (Rosenberg,1965) و (Coopersmith,1967)، لكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديداً وأشد خصوصيةً، ويعتبر تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات.

4-أقسام تقدير الذات:

نقلًا عن عبد القادر شعشوع (2012، ص 99) يقسم علماء النفس التقدير الذاتي إلى قسمين:

1.4-تقدير الذات المكتسب: والذي يتحقق بإنجازات الشخص ونجاحاته في الحياة. فيبنى على فكرة أن الإنجاز يأتي أولاً ثم يتبعه التقدير الذاتي.

2.4-تقدير الذات الشامل: والذي يعود إلى إحساس الشخص العام بافتخاره بذاته حتى ولو لم يحقق إنجازات في حياته. ويبنى على فكرة أن التقدير الذاتي يكون أولاً ثم يتبعه التحصيل أو الإنجاز.

5-مكونات تقدير الذات وأبعاده:

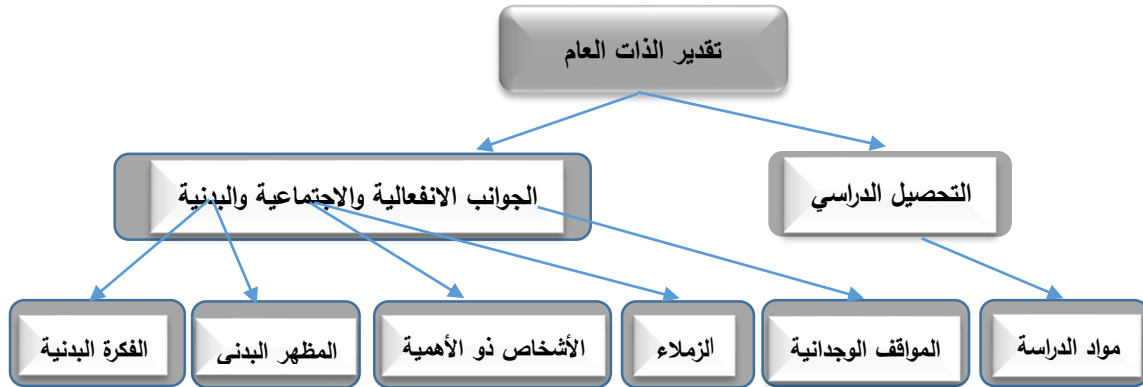
أجمل (André & Lelord,1999) الوارد في (حمزاوي، 2017، ص 101) مكونات تقدير الذات في ثلاثة عناصر أساسية وهي:

1.5-حب الذات: وهو أهم عنصر في تقدير الذات. فحب الذات يستلزم تقييمها دون وضع شروط لهذا الحب، فيجب أن نحب ذاتنا رغم أخطائنا وحدودها، رغم فشلها وهزيمتها.

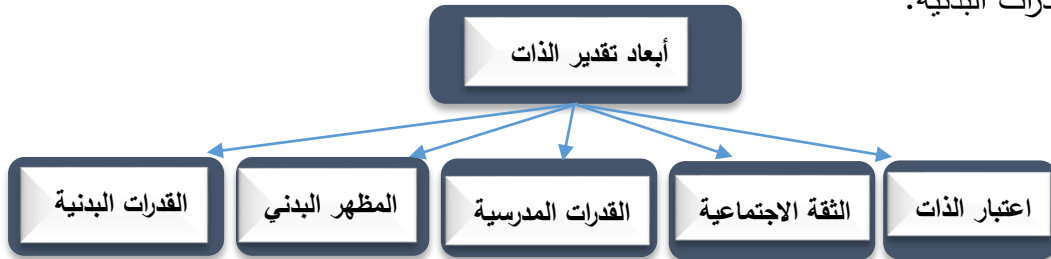
2.5-النظرة إلى الذات: تعتبر النظرة التي نحملها حول ذاتنا بمثابة الركيزة الثانية في تقدير الذات. فالنظرة الإيجابية حول الذات تعتبر قوة داخلية تدفع بالفرد إلى تحقيق السعادة رغم الصعوبات وهي نابعة من محيطنا العائلي.

3.5-الثقة في الذات: وهي ثالث مكون لتقدير الذات وتهم أساساً أفعالنا وتصرفاتنا. أن تكون واثقاً من

ذاتك يعني قدرتك على حسن التصرف في المواقف المهمة والحساسة، فهي ناتج كل من حب الذات وتصور الذات وهي المعيار الفعلي لتقدير الذات ولتحسينه وتعديله.
أما بالنسبة لأبعاد تقدير الذات فقد وضع (Shavelson & al.,1976) تصوراً هرمياً لتقدير الذات يبدأ بتقدير الذات العام، ثم ينبثق منه بعدان رئيسان الأول يتصل بالتحصيل، والثاني بالجوانب الانفعالية والاجتماعية والبدنية، ويتفرع في النهاية عن كل بعد منهما مجموعة من الأبعاد الفرعية كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (04) أبعاد تقدير الذات وفقاً (Shavelson & al.,1976) (عن حمزاوي، 2017، ص102).
وأشار (Fleming & Courtney) الوارد في (شعشوع، 2012، ص 98) إلى وجود خمسة أبعاد لتقدير الذات لا تختلف كثيراً عن تلك التي وضعها (Shavelson & al.,1976) إلا في غياب البعد الانفعالي وهذه الأبعاد هي: 1- اعتبار الذات. 2- الثقة الاجتماعية. 3- القدرات المدرسية. 4- المظهر البدني. 5- القدرات البدنية.



شكل رقم (05) أبعاد تقدير الذات وفقاً (Fleming & Courtney) (عن شعشوع، 2012، ص98).
ونقلاً عن (حمزاوي، 2017، ص 101) حدد (Harter,1993) و (Dubois,2002) أبعاد تقدير الذات على النحو التالي:

- 1- القدرات المدرسية والبدنية. 2- تقدير الذات العام.
- وتغطي عند الطفل على الأقل خمسة أبعاد لتقدير الذات:
- المظهر الفيزيائي (هل أعجب الآخرين؟)

- النجاح المدرسي (هل أنا تلميذٌ جيّدٌ؟)
- الكفاءات الرياضية (هل أنا قويٌّ سريعٌ؟)
- الالتزام السلوكي (هل الراشدون يُقدرونني؟)
- الشعبية (هل يُحبونني؟)

وهذه الأبعاد لا تنقسم بطريقة متجانسة. مثلاً يمكن لطفل أن يمثل أو يظهر تقدير الذات عالٍ في مجال المظهر الفيزيائي، في الشعبية والالتزام، ولكن يقيّم نفسه سلبياً في النتائج الدراسية والكفاءات الرياضية. ونقلاً عن مصطفى عشوي (1990، ص 111) وباسمينة آيت مولود (2012، ص ص 45-46) يمكن تلخيص أبعاد تقدير الذات كما يلي:

1-الرضا عن الذات:

يتمثل في التوافق النفسي بين الصورة التي يرغب الفرد أن يكون عليها والصورة الواقعية التي تظهر عليها في المجتمع، وعلى مدى التوافق الموجود بين هاتين الصورتين، فكلما كان تقارب بين الصورتين كان تقدير الذات أحسن والتكيف جيّداً.

2-التكيف:

إن تقدير الذات لا يقتصر على تعيين قيم إيجابية للنفس بل يتعلق أيضاً بعملية التكيف بواسطة القدرة على التحكم في المحيط المادي والاجتماعي، هذا التحكم يُولد لدى الفرد إحساساً بأنه قادر على التدخل في مجرى الأشياء والحوادث، وبذلك تقوى الذات إيجابياً. فالقدرة على التكيف في الوسط الطبيعي مرهون بإدراك الفرد لتقدير ذاته.

3-الصورة التي يكوّنها عن نفسه:

يرتبط تقدير الذات بالصورة التي يكوّنها الفرد عن نفسه، فإذا كانت الصورة سيئة يشعر أنه غير قادر على تحقيق أهدافه والتعبير عن مشاعره، فلا يتوافق مع محيطه، وبالتالي يمكن أن يصبح عدواً لنفسه إذ يصل إلى كره ذاته ويتولّد عن ذلك ضغطٌ سيكولوجيٌّ ينعكس على كل مجالات حياته، فيصعب عليه إدراك وفهم حب الآخرين له.

4-الثقة بالنفس:

إن عدم الثقة بالنفس يُولد إحساساً في مجرى الحياة الذي يستلزم ربط علاقات سليمة وإقامة توازن نفسي. أما الثقة بالنفس فهي متوقفة على تقدير واقعي للقوى الفردية، لذا فإن تقبل الذات والتعرّف عليها شرطان أساسيان يوصلان الفرد إلى تحديد إمكانيات التغيير والتطوير الكامنة بداخله واستعمالها يتطلب منه شجاعة كبيرة.

5-الأدوار الاجتماعية:

تشكل الأدوار الاجتماعية أهمية كبيرة في البحث عن الهوية الفردية وتحديدتها وتكوينها في التنظيم

التدرجي لمفهوم الذات المنفردة، لأنها تتعلق بالبيئة العائلية التربوية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد والتي توفر له إشارات تقييمية يستعملها وفقاً لتجاربه المعاشة. يتكوّن تقدير الذات من خلاصة جميع التقييمات التي بها الفرد حول صورة ذاته وفعاليتها وأساليبها الدفاعية.

6-العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

عندما يفكر الفرد في ذاته فإن تصوره لها يتضمن تقويماً، وأن هذا التقويم يتضمن اتجاهات يتراوح بين الإيجابية والسلبية انطلاقاً من مفهومه عن ذاته ما بين تقدير عالٍ وتقدير منخفض. وإذا كان الأفراد يختلفون في هذا التقدير ودرجاته، فلماذا يحدث ذلك بينهم؟ وما العوامل التي تسهم في ذلك؟ ونظراً للدور الهام لمؤثرات البيئة التي يتعرض لها الطفل/ التلميذ في الأسرة والمدرسة والحي، ترى الطالبان ضرورة الوقوف عند أكثر العوامل تأثيراً في تقدير ذات الفرد، ونذكر من أهمها ما يلي:

1.6-عوامل الفرد الذاتية:

تتمثل هذه العوامل في مختلف الخصائص الشخصية والمعطيات الذاتية للفرد كالقدرات الذهنية الحالة الصحية، المعارف، التصورات، المدركات، الخبرات، المهارات، الطموحات وأنماط السلوك المتوافق (يحياوي، 2003، ص 551).

يرى جبريل (1983) أن فكرة الفرد عن جسده تتبلور خلال فترة المراهقة حيث يعطي تقيماً خاصاً لجسده، وتلعب صورته عن جسده مكانة هامة في سلوكه الشخصي والاجتماعي، حيث تشكل صورته عن جسده جزءاً هاماً من مفهومه المتكامل عن ذاته.

وأشار الظاهر (2004) إلى أن الناحية الجسمية تعد من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم، والتي تتضمن بنية الجسم ومظهره وحجمه، وأن طول الجسم وتناسقه ومظهره وملاحمه الجميلة ذات تأثير إيجابي في رؤية الفرد لنفسه، لأن ذلك يدعو غالباً إلى استجابات القبول والرضا والتقدير والحب والاستحسان. إن صورة الجسم ذات تأثير فعال في تفاعل الفرد الاجتماعي (الظاهر، 2004، ص 147). وترى (Haber) الوارد في (الفاقي، 2007، ص 4) أن المظهر الجسمي يعبر عن الشخص بأكمله. وما نراه في المرأة يعبر عن الأدوار التي نقوم بها في حياتنا. إننا في الواقع نستخدم الصورة الذاتية كمرادف لتقدير الذات.

وبيّنت (Harter & al) الوارد في (شريم، 2009، ص 213) أن الإحساس الإيجابي المتعلق بالمظهر الجسدي يحتل المرتبة الأولى كمتنبئ لتقدير الذات الكلي لدى المراهقين. فتغيرات البلوغ تزيد من الاهتمام بصورة الجسد ومظهره عند المقارنة بين الجنسين، وأن الإناث أكثر قلقاً على مظهرهن لأنهن يملكن تصورات سلبية على أجسادهن.

وأظهرت نتائج دراسة مايسة أحمد النيال وعلاء الدين كفاقي (1995) أن هناك ارتباطاً وثيقاً ودالاً إحصائياً بين الرضا عن صورة الجسم وتقدير الذات.

وذكر (Coe,1972) أن صفات المرء الجسدية مثل الطول والوزن ولون العينين وتناسق الجسم وما إلى ذلك هي أمور جمالية لها قيمتها الجمالية، والذي لا تتناسب أوصافه مع معايير الثقافة السائدة قد يشعر بالنقص لذا قد يسعى للوصول إلى أهداف معينة عن طريق التعويض (عن جبريل، 1983، ص 67).

وأشار (Mussen & al) إلى أن المراهق الذي يرى صفاته الجسدية منحرفة عن معايير الثقافة غالباً ما يكون لديه مفهوم سلبي عن الذات (عن سرداوي، 2009، ص 170).

وذكر (Zachary) أن الجسم هو رمز للذات، وعندما نتحدث عن تغيرات أو إضافات جسمية، يصبح من الضروري أن يغير الفرد فكرته عن ذاته الجسمية (عن سرداوي، 2009، ص 170).

إن رضا الفرد وقناعته بصورة جسمه تعد من إحدى العوامل التي تؤدي إلى التوافق والصحة النفسية في حين أن عدم الرضا عن صورة الجسم يؤدي إلى سوء التوافق الذي يصب في قالب سوء التوافق الفيزيقي الذي هو جزء من التوافق النفسي. إن ذلك يؤثر في رؤية الفرد لنفسه لأن تقدير الذات الجسدي يعد من المصادر الأساسية التي تشكل تقدير الذات (الظاهر، 2004، ص 149).

وتجد الإشارة إلى أن نظرة الفرد إلى جسمه لا تكون واحدة عبر المراحل المختلفة، ففي مرحلة الطفولة تنتم النظرية إلى الجسم كلية، أما في مرحلة المراهقة فتبدأ النظرية إلى أجزاء الجسم ومقارنتها مع بعضها ثم مقارنتها مع جماعة الرفاق. وفي هذا السياق تتفق آراء الباحثين حول الدور الأساسي للمظهر الجسدي للفرد في مرحلة المراهقة، حيث أشارت نتائج دراسات (Simmons & Rosenberg,1975) و (Lerner & Brackney,1978) و (Harter,1987) إلى أهمية المظهر الجسدي لدى المراهق والدور الذي يلعبه في سلوكه الشخصي والاجتماعي (عن سرداوي، 2009، ص 172).

وذكرت هناء شريف (2002) أن القدرات العقلية المعرفية وسلامة العقل ومستوى الذكاء ذات تأثير واضح في تقدير ذات الفرد حيث أن النمو العقلي والتفوق والابتكار يساهمون في ظهور تقدير ذات إيجابي.

أما التأخر العقلي فيؤدي إلى الشعور بالنقص وبالتالي إلى تقدير ذات سلبي (شريف، 2002، ص 95).

2.6-العوامل الاجتماعية:

تتمثل في مواقف أفراد المحيط الاجتماعي تجاه الفرد، وكيفية معاملتهم له وتقديرهم لشخصيته، حيث يقيم الفرد نفسه من خلال تقييم الآخرين له، ويستعين بخبراته السابقة ومعارفه المكتسبة في ضوء المنبهات الاجتماعية (يحيوي، 2003، ص 552).

أشار (Hollander, 1964) إلى أن الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد، هم الذين يتركون أثراً عميقاً وأن نوعية إدراك الفرد لما يتوقعه الآخرون أمر هام في تحديد سلوكه الاجتماعي وتكوين فكرته عن نفسه. وعندما نتحدث عن الأفراد المهمين بالنسبة للطفل /التلميذ فإننا نشير إلى الذين يتعامل ويتفاعل معهم مثل الوالدين والإخوة والمعلمين وزملاء الدراسة وجماعة الرفاق بالحي (عن سرداوي، 2009، ص 151).

ويرى (André & Lelord, 1999) الوارد في (الريماوي، 2004، ص ص 232-233) أن هناك ثلاث مصادر أساسية تؤثر في تقدير الذات لدى الأفراد وهي: 1- البيت والوالدان. 2- المدرسة والمدرسون. 1- الأقران والأصدقاء والمقربون.

واعتبر (André & Lelord, 1999) أن المظهر الخارجي، النجاح المدرسي، المهارات، العلاقات الاجتماعية والقبول من المحيط هي من أهم العوامل المؤثرة في تكوين تقدير ذات إيجابي أو سلبي. وفي نفس السياق أشار سليمان عبد الواحد إبراهيم (2010) إلى أن العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته عديدة منها ما يتعلق بالفرد نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة به، حيث يتوقف تقدير الفرد لذاته في أي مرحلة من العمر على تأثير مجموعة من العوامل وهي: الأسرة، الأصدقاء، صورة الجسم، خبرات النجاح أو الفشل التحصيل الدراسي، القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد (إبراهيم، 2010، ص ص 432-433). وتوسع كل من (Mahli & Reasoner) الوارد في (حمري، 2012، ص 23) في ضبط العوامل المؤثرة في تقدير الذات وهي: 1- البيئة الأسرية، 2- تقييمات الآخرين. 3- المظهر الخارجي. 4- الإنجاز الأكاديمي. 5- الأفكار الذاتية. 6- التطلعات الشخصية.

ووضح (Cooley) الوارد في (Gourdol, 2007, p 167) أن تقدير الطفل لذاته يتأثر بمجموعة من العوامل هي: 1- سلوك الأبوين والنظرة التي يحملانها عن طفلها. 2- التفاعلات الاجتماعية مع الأفراد الآخرين وجماعة الرفاق. 3- المدرسة ودورها في تحديد تقدير الطفل لذاته بهدف التعامل مع قدراته وإمكاناته للوصول به إلى النجاح.

ويرى الفقي (2007) أن دور الأسرة يأتي في تدعيم تقدير الطفل لذاته أو عدمه. فأسلوب التنشئة في الأسرة من العوامل المساعدة في تطوير تقدير الذات، فإذا كنت طفلاً، وكان والداك مثاليين، فإنك قد تعلم ذلك بالفعل، أما إذا كانت لديهما نقاط ضعف وزلات عادية، فيجعلك غير مثالي ومليء بالشكوك الذاتية والمخاوف التي تزعجنا جميعاً. إن الإحساس من وقت لآخر بالخوف أو بعدم الكفاية يعد جزءاً معتاداً من الحياة، جزءاً ينبغي التعامل معه والتغلب عليه (الفقي، 2007، ص 4).

ويرى (Coopersmith) الوارد في (صرداوي، 2009، ص 151) أن من بين العوامل الأسرية التي تسهم في تقوية وتعزيز التقدير الإيجابي للذات لدى الفرد هي: 1- التوافق الأسري. 2- قبول الوالدين لأبنائهم ووجود عاطفة إيجابية نحوهم. 3- اتباع الآباء قواعد ثابتة في التعامل مع الأبناء. 4- إشراك الأبناء في اتخاذ القرارات. كما يرى أن من بين العوامل الأسرية التي تسهم في تقدير منخفض للذات لدى الأبناء هي: 1- الاتجاهات القلقة للوالدين نحو الأبناء. 2- العلاقات المضطربة داخل الأسرة. 3- المعاملة السلبية للوالدين من خلال التركيز على استخدام العقاب. 4- عدم مشاركة الأبناء في قرارات الأسرة.

تلعب المدرسة دوراً كبيراً في تقدير الفرد، حيث أشار (Jersild, 1952) إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه، وتكوين

اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها. فللمدرسة دور مهم في تنشئة الأطفال، إن كان لا يرقى إلى مستوى الأسرة عند البعض، لكنه فعّال وأساسي في تنمية الجوانب الجسمية والعقلية المعرفية والنفسية والاجتماعية للطفل. والمعلمون والرفقاء والتحصيل الدراسي وخبرات النجاح أو الفشل الدراسي تعتبر من بين العوامل التي تؤثر في تقدير ذات المتعلم.

يعتبر المعلم عنصراً أساسياً في العملية التعليمية-التعلمية، وتلعب خصائصه المعرفية والنفسية دوراً هاماً في فعالية هذه العملية، لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي (نشواتي، 1977، ص 229). ويرى (Ziller, 1973) أن الأسلوب والطريقة التي يسلكها المعلمون في تعاملهم مع التلاميذ ذات أهمية في تقديرهم لذواتهم وتوافقهم (عن جبريل، 1983، ص 65).

ويعتقد معظم المنظرين أن نوع الطريقة التربوية التي يتبعها المعلم في قسمه لها صلة وثيقة بالفروق التي قد تظهر لدى المتعلمين عند تقدير ذواتهم.

ويرى (Thomas, 1972) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل عن نفسه. وأشار حامد زهران إلى أن المعلم له تأثير في مستوى مفهوم الطفل عن نفسه إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات الطفل وأدائه (عن الضيدان، 2010، ص 31).

ويحتاج الفرد بشكل عام والطفل والمراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته وتساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعلمه مع غيره فهو يبحث عن مجموعة الأقران والرفاق التي تهئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأسرة والمدرسة. ويستمد الفرد تقدير ذاته من اتجاهات رفاقه نحوه وردود أفعالهم اتجاهه، فإذا تلقى ما يشعره بالقبول زاد تقبله لذاته. أما إذا تلقى ردود أفعال سلبية تتم عن عدم التقدير والقبول فإن ذلك ينعكس عن تقدير ذاته (الشيخ، 2003، ص ص 56-57).

وأشار (Schmuck 1977) إلى أن التفاعل الذي يقوم بين التلاميذ أنفسهم لا يقل أهمية عن تفاعل المعلم/المتعلم، وبخاصة من حيث تأثيره في إنشاء العلاقات الاجتماعية والصداقات والنمو الاجتماعي. وتشير بعض البحوث إلى أن للأقران تأثيراً قوياً في بعضهم البعض.

وذكر (Rogers) أن آراء جماعة الرفاق هامة في تقييم المراهق ذاته، وتلعب دوراً ملحوظاً في تعديل مفهوم الذات لديه (عن الشيخ، 1993، ص 62).

وأشار (Newman) إلى أن جماعة الرفاق في فترة المراهقة تلعب دوراً هاماً في تقدير التلميذ ذاته (عن جبريل، 1983، ص 66).

وذكر (Franco & Levitt,1998) أن تقدير ذات الفرد يعتمد على نوعية السند والمساعدة التي يتلقاها من الأفراد المحيطين به مثل الوالدين وجماعة الرفاق. فالأشخاص الذين يشعرون بأن الآخرين يحبونهم لذواتهم فسوف يتميّزون بتقدير ذات عالٍ عن الذين يشعرون أن الغير لا يحبهم (in Bee & Boyd,2003,p 216). وذكر (Diggin,1976) أن المراهق يميل إلى مقارنة نفسه برفاقه وأصدقائه بالمدرسة في جوانب لها أهميتها من وجهة نظره مثل التحصيل الدراسي والنتائج المدرسية والنجاح والتفوق من جهة، والنشاطات اللاصفية من جهة أخرى (عن جبريل، 1983، ص 66).

ويرى (Mussen & al.,1979) أن في مرحلة المراهقة تحدث مقارنة الفرد مع رفاقه في الجوانب الجسمية والعقلية المعرفية، وفي بعض سمات الشخصية كالشجاعة وغيرها، وتشكّل تلك المقارنة أساس لفكرة الشخص عن مستواه، وتلعب فكرته تلك دوراً أساسياً في مفهوم ذاته وتقديرها (عن صرداوي، 2009، ص 162). وفي هذا الصدد ذكر نعيم الرفاعي(1982) أن المراهق يقارن جسده بجسد الآخرين، ويقارن قدراته بقدراتهم وإمكاناته بإمكاناتهم، وقد تؤدي المقارنة إلى الشعور بالنقص، وقد تؤدي إلى التبحر (الرفاعي، 1982، ص 54).

وأشار حامد عبد السلام زهران(1977) إلى أن المراهق قد يقارن نفسه بأفراد أقل منه قدرة، فيزيد من قيمتها، وقد يقارن نفسه بأفراد أعلى منه قدرة فيقل من قيمتها، وفي الحالتين تلعب المقارنة دوراً في مفهومه عن ذاته وتقديرها (زهران، 1977، ص 389).

إن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل قويّة ووثيقة إذ يمكن القول أنه كلما زاد أحدهما أثر في الثاني بشكل ايجابي أو سلبي، وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض غالباً ما يميلون إلى تكوين مشاعر سلبية اتجاه أنفسهم، في حين يميل ذوو التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم ومشاعر ايجابية. فالتحصيل الدراسي يعد من الأبعاد الرئيسية المكوّنة لتقدير الذات لدى المتعلم. ويرى معظم الباحثين أن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات. وفي الوقت نفسه هناك دلائل قويّة على أن فكرة جيّدة لدى الفرد قدراته ضرورية للنجاح المدرسي.

إن تحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الشخص لذاته، في حين يؤدي الفشل إلى فقد الفرد الثقة بنفسه. فهناك اتفاق بين الباحثين عن وجود علاقة بين تقدير الذات والنجاح، إذ أن لابد من احترام الذات وتقديرها لأنها مطلب كي يتم النجاح في الحقل العلمي، وهذا النجاح بالتالي يؤدي إلى زيادة تقدير الذات، وهذا ما أكدت بعض الدراسات التي استهدفت معرفة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فقد أكدت على وجود علاقة قوية ايجابية بينهما.

وجد (Walsh,1956) أن التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض يدركون ذواتهم على أنهم مرفوضين ومعزولين وموضع انتقاد من الآخرين (عن الزيات، 2001، ص 261).

وتوصل (Shaw & Alves,1963) إلى أن ذوي التحصيل المنخفض من الذكور يكوّنون مفاهيم ذات سلبية عن ذوي التحصيل الدراسي المتوسط، كما أنهم أقل تقبلاً لذواتهم (عن الظاهر، 2004، ص 164). وذكر (Combs,1964) أن ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من تلاميذ الصف العاشر بالمدرسة العليا هم أقل تقبلاً لذواتهم، وأقل تقبلاً من أقرانهم، وليسوا موضع ثقة ممن يتعاملون معهم (عن الزيات، 2001، ص 262).

وأشارت (Hurlock,1974) إلى أن الدرجات التحصيلية قد تجعل المتعلم يشعر بالنقص، وقد تقوده إلى أن يقدر نفسه وقدراته تقديراً منخفضاً (عن عمور، 2018، ص 133). إن النجاح أو الفشل في الدراسة من الأمور التي تثير لدى المتعلم الشعور بالاعتزاز والفخر في حالة النجاح والنفوق، وذلك يسهم في تكوين لديه اتجاهات موجبة نحو ذاته مما يؤدي إلى تكوين تقدير ذات موجب. أما في حالة الإخفاق والفشل فيشعر التلميذ بالخيبة والنقص وضعف قدراته وذلك يسهم في ظهور اتجاهات سلبية نحو ذاته، الأمر الذي يؤدي به إلى تكوين تقدير ذات منخفض.

3.6- عوامل الوضعية الظرفية:

والمقصود بها تلك الظروف التي يكون عليها الفرد ويمر بها أثناء نمو تقدير ذاته ومن بينها ما يلي:

- الظروف التي يكون عليها الفرد أثناء نمو تقدير ذاته، والتي تتمثل في التنبيهات التي تجعل الفرد المعني يراجع نفسه ويتفحص تصوراتهِ ويقوم بتعديل اتجاهاته وتقديراته تجاه ذاته وتجاه الآخرين.
- الحالة الاجتماعية والاقتصادية لأسرة الفرد والضغوط التي يعيشها في حياته والتي تؤثر في نفسيته وتوجه تقديره لذاته وللآخرين (بابش، 2016، ص 126).

7- صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي أو السلبي:

1.7- صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي:

أشارت بعض الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التقدير الإيجابي للذات يتميزون ببعض الصفات مثل الثقة بالنفس، حب الغير، المبادرة الشخصية وحب المشاركة في النشاطات الجماعية المختلفة. ويرى (Korman & Cohen) أن الأفراد ذوي التقدير الإيجابي للذات يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الجماعية وهم أقل حساسية للمؤثرات الخارجية من ذوي التقدير السلبي للذات، كما أنهم أقدر من غيرهم على اختيار المهمات التي تكون حظوظهم للنجاح فيها أكبر (عن سرداوي، 2009، ص 187). وذكر (Zeim,1963) أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات لا يظهرون تبعية للآخرين، ويستطيعون إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم بأنفسهم (عن عيسوي، 1987، ص 76). ويرى محمد علي الديب (1994) أن فكرة الفرد الجيدة والإيجابية عن ذاته تعزز شعوره بالأمن النفسي والقدرة على مواصلة العمل، وتحقيق الأهداف. إن تقدير الذات الإيجابي يولد عند المرء الثقة في النفس ومواجهة الظروف الصعبة وكل العقبات دون خوف (الديب، 1994، ص 15).

كما يرى سيّد خير الله (1981) أن الفرد الذي يتميّز بتقدير مرتفع للذات يعيش عادة في مجتمع يقبله، وأن نظرة الآخرين نحوه تكون إيجابية، وهو يحظى بعلاقات اجتماعية مرنة وواسعة (سيّد خير الله، 1981، ص 31).

وأوضحت نتائج دراسة حامد عبد السلام زهران (1966) أن تقدير الذات الإيجابي يرتبط ببعض متغيرات الشخصية مثل القبول الاجتماعي، الرغبة الاجتماعية، الثبات الانفعالي، إقامة علاقات طيبة مع الجماعة الراحة النفسية، التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، المقدرة الأكاديمية، الشعور بالأمن والطمأنينة والثقة الكاملة في النفس.

وأشارت دراسة (Lippsit, 1958) إلى أن الأطفال ذوي تقدير الذات الإيجابي هم أقل قلقاً عن ذوي تقدير الذات السلبي عند البنين والبنات على السواء (عن دويدار، 1992، ص 73).

ويرى (Coopersmith) أن تقدير الذات المرتفع يرتبط بالثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية، والتوقعات الجيدة حول نتائج سلوك الفرد. كما أن الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع ناجحون في الأمور التي تتعلق بالمدرسة والمواقف الاجتماعية، ويتميّزون بالحرية والنشاط، ويعبرون عن آرائهم بحرية، وأنهم قادرين على تقبل النقد وأن درجة القلق لديهم منخفضة (عن سرداوي، 2009، ص 188).

وأشارت نتائج دراسة (Tessler & Schwartz, 1972) إلى أن الأفراد ذوي تقدير الذات العالي ينظرون إلى كونهم قادرين على مواجهة الصعوبات في الحياة بأنفسهم دون الحاجة إلى الاعتماد على مساعدة الآخرين وأن دافعيتهم إلى التحصيل أقوى مقارنة بذوي تقدير الذات المنخفض (عن حمزاوي، 2017، ص 103).

إن الفرد الذي لديه تقدير ذات إيجابي يستطيع تكوين علاقات جيدة مع المعلمين، كما يكون أكثر قدرة على بناء صداقات متنوعة ومتعددة مع زملائه، ويتخذ من الجد والاجتهاد أساساً لمواجهة المواقف المختلفة ويتميّز سلوكه بالحركة والنشاط، والمساهمة الجادة في الأنشطة المدرسية، وذلك من أجل تحقيق أهدافه الدراسية، كما يتمتع بالثقة بالنفس عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة (سليمان، 2010، ص 434).

وذكر (Atkinson, 1983) أن الفرد الذي يمتلك مفهوماً قوياً وإيجابياً للذات يرى العالم بشكل مختلف تماماً عن الشخص الذي يمتلك مفهوماً ضعيفاً للذات (عن حمزاوي، 2017، ص 103).

وتوصلت دراسة جبريل (1983) إلى وجود علاقة تبادلية دالة إحصائياً بين تقدير الطالب لذاته وتوافقه المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، فزيادة تقدير الطالب لذاته يسهم في تحسين التوافق المدرسي لديه.

كما أوضحت دراسة جبريل (1993) أن تقدير الذات لدى الإناث أعلى من مستوى الذكور فيما يتعلق بالجانبين الاجتماعي والأخلاقي، وأقل فيما يتعلق بالجانبين العقلي والانفعالي والثقة بالنفس (عن الألوسي، 2014، ص 47-48).

وأشار سليمان (2010، ص 435) إلى مجموعة من الصفات المميزة لذوي التقدير الإيجابي للذات وهي:

- 1- النظر إلى أنفسهم نظرة واقعية. 2- النظر إلى أنفسهم كأشخاص مقبولين في المجتمع.
- 3- القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم. 4- القدرة على جلب الأصدقاء وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين. 5- الاستجابة للتحديات والرغبة في المحاولات الجديدة والمجازفة. 6- الشعور بالرضا عن الإنجازات والشعور بالمسؤولية إزاء النتائج. 7- القدرة على إيجاد الحلول للمشكلات والصعوبات.
- 8- الانسجام مع الوسط المحيط كالبيت والمدرسة ومكان العمل.

2.6- صفات الأفراد ذوو تقدير الذات السلبي:

ترى بعض الدراسات أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير ذات منخفض سلبي يوصفون ببعض السمات مثل عدم الثقة بالنفس، عدم القدرة على تحقيق النجاح، الشعور بالهزيمة والإحباط والخجل، الحساسية المفرطة وتفضيل الانعزال والوحدة.

وأشارت دراسة (Farkash,1967) إلى أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير ذات سلبي يوصفون من قبل الآخرين على أنهم أقل تحكماً في أمورهم، وأنه من السهل التأثير فيهم، وهم قليلاً ما يبديون آراءهم، كما يصعب عليهم إقامة علاقات مرضية مع الآخرين، وأنهم يرغبون في كسب محبة وتقبل الآخرين (in L'Ecuyer,1978,p56).

ويرى (Coopersmith) أن تقدير الذات المنخفض يؤدي بالمرء إلى النقص في الثقة بالنفس، الانسحاب من المشاركة والتركيز المسبق على المشكلات الشخصية (عن جبريل، 1983، ص 52).

وذكر (Shutz,1958) و (Rosenberg) أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يفضلون الابتعاد عن النشاطات الجماعية ومناصب الريادة، ويظهرون ميلاً إلى الخضوع والتبعية، ويتميزون بالخجل والحساسية المفرطة، قلة الثقة بالنفس، تفضيل العزلة والوحدة، ويضيف (Rosenberg) أن تقدير الذات المنخفض مرتبط بمظاهر اكتئابية ومشاعر محبطة وأعراض القلق (عن العبوزي، 2001، ص 70).

وأوضح (Butler,1984) أن هناك علاقة بين تقدير الذات والكآبة وأن ذوي تقدير الذات المنخفض كانوا مكتئبين أكثر من ذوي تقدير الذات العالي (عن حمزاوي، 2017، ص 104).

ويرى عباس محمود عوض (1994) أن الفرد المتميز بتقدير ذات سلبي يفضل الابتعاد عن الناس إذ يجد صعوبة في عقد صلة صداقة معهم، شديد الحساسية والقلق، ويخاف من المستقبل (عوض، 1994، ص 260).

وأظهرت نتائج دراسة (Kahle & al.,1980) الوارد في (الآلوسي، 2014، ص 47) أن انخفاض تقدير الذات يؤدي إلى مشكلات شخصية في مرحلة المراهقة مما يؤدي إلى سوء التوافق الاجتماعي الذي يستند بالأساس إلى تقدير الذات الموضوعي الذي يعتمد على تفاعلات الشخص والآخرين.

إن الأفراد ذوي التقدير السلبي للذات يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاته غير الجيدة، وهم أكثر ميلاً إلى التأثر بضغط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع

(سليم، 2003، ص 18).

وذكر فاروق عبد الفتاح (2004) أن الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض يميلون إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل اقتحام المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث أنهم يتوقعون الفشل مستقبلاً (عن سليمان، 2010، ص 435).

وأشار (Burns) الوارد في (شريم، 2009، ص 214) إلى أن الذين يعانون من انخفاض تقدير للذات، وافتقار الإحساس بالقيمة الذاتية غالباً ما يظهرون خصائص سلوكية تساعد على التعرف إليهم وهي:

1- يكونون حساسين للنقد، حيث يعتبر النقد تأكيداً آخر لإحساسهم بالنقص.
2- يستخدمون اتجاهاً متطرفاً في النقد لحماية صورة الذات المتداعية وإعادة توجيه الانتباه نحو نقائص الآخرين بدلاً من تلك الخاصة بالذات.

3- توجد عقدة الشعور بالاضطهاد، حيث ينسب الفشل إلى مقاصد خفية لدى الآخرين، وبالتالي يتم إسقاط اللوم على الآخرين.

4- توجد استجابة مبالغ فيها نحو الإطراء (الثناء المبالغ فيه)، وأي ثناء أفضل من عدمه، ويزداد الإحساس بالأمن والتمسك بهذه القيمة.

5- الميل إلى العزلة والجبن وافتقار الرغبة في المنافسة. وهذا الانسحاب والرفض للمشاركة هو محاولة لتجنب الفشل المتوقع من أن يظهر علانيةً، مما يؤدي إلى تأكيد معتقدات الفرد عن نفسه. ولخص (Burns) الوارد في (جبريل، 1983، ص 60) بعض الصفات التي يميّز بها الأفراد ذوو التقدير المرتفع للذات، وذوو التقدير المنخفض للذات وجاءت على النحو التالي:

جدول رقم (06) صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي أو السلبي

(عن جبريل، 1983، ص 60)

صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي	صفات الأفراد ذوو تقدير الذات السلبي
1- القدرة على تعديل المبادئ والقيم في ضوء الخبرات الجديدة.	1- الحساسية نحو النقد والشعور بالنقص.
2- الثقة بالقدرة على مواجهة المشكلات حتى عند حدوث فشل ما.	2- الشعور بالاضطهاد وإسقاط اللوم على الآخرين
3- قبول الذات على أساس أنها بمستوى من الأهمية ما يساوي لدى الآخرين.	3- الميل إلى العزلة والابتعاد عن الناس والتنافس مع الآخرين

8- تقدير الذات في علاقته بالذكاء الوجداني :

نقلًا عن صرداوي (2009، ص ص 155-157) وعمور (2018، ص ص 115-117) يظهر من أدبيات البحث أن هناك عدداً من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات وهي: دراسة (Mayer & al., 2000) التي استهدفت فحص الذكاء الوجداني ومكوناته وعلاقته بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعيين وذلك من خلال التعرف على المستوى الوجداني للمثيرات البصرية بعد

- مشاهدة فيلم سار أو غير سار، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الوجدانية، وأكثر ارتفاعاً في تحصيلهم الدراسي عن ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.
- دراسة (Tsay & Wu,2000) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده وتقدير الذات والتوافق المدرسي لدى تلاميذ مدرسة الموهوبين والمدارس النظامية.
- دراسة (Sjoberg,2001) التي أجريت حول الذكاء الوجداني كعامل مهم للنجاح والتكيف في الحياة لدى مجموعة من العاملين تراوحت أعمارهم بين 22 و77 سنة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والمثابرة في مواجهة الفشل.
- دراسة (Lindley,2001) التي هدفت التعرف إلى علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصائية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل وجهة الضبط، التكيف)، من طلاب الجامعة والتعليم العام، وأظهرت الدراسة وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصائية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل وجهة الضبط الداخلية، التكيف).
- دراسة غنيم(2001) التي هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء الوجداني من خلال علاقته بمتغيرات الشخصية وهي: الكفاءة الذاتية، تقدير الذات، ومتغير اجتماعي يتضمن أربع مهارات اجتماعية هي: الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي لدى عينة من طلبة كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، حيث أظهرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات وأنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال كل من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والكفاءة الذاتية.
- دراسة جورثاني (2002) التي أظهرت وجود علاقة بين المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني وكل من القلق والاكتئاب، وتقدير الذات المنخفض وذلك على عينة من طلاب الجامعة.
- دراسة (Salovey & al.,2002) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده الثلاثة وكل من تقدير الذات والقلق الاجتماعي والاكتئاب والرضا الشخصي لدى طلاب جامعيين، حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني وتقدير الذات والرضا الشخصي.
- دراسة (Schutte & al.,2002) التي أجريت للكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بتقدير الذات لدى عينة من المرضى وطلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات.
- دراسة (Kersey,2003) التي كشفت عن العلاقة بين مهارات التعاطف كأحد مكونات الذكاء الوجداني والسلوك الخفي لدى طلاب الصف السادس والتاسع بأحد المدارس بفنلندا، حيث أشار الباحث أن الطلاب ذوي مهارات التعاطف المرتفعة أكثر تعاوناً مع الآخرين وفهماً لمشاعرهم وأكثر تقديراً لها.
- دراسة رشاد مرسى وسهام الحطاب(2003) التي استهدفت الكشف عن الفروق في بعض المتغيرات

- النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني والجنس لدى طلاب وطالبات الصف الثاني من جامع الأزهر بالقاهرة، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب ودال لمتغير الذكاء الوجداني في تقدير الذات.
- دراسة نصره محمود (2005) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، ومن نتائجها أن الذكاء الوجداني منبئ بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، وأن وجود الذكاء الوجداني يؤثر في تقدير الذات وموضع التحكم وهما يؤثران إيجابيا في التحصيل الدراسي.
- دراسة العظيم سليمان المصدر (2007) التي أجريت حول علاقة الذكاء الوجداني بمجموعة من المتغيرات الوجدانية تمثلت في تقدير الذات ووجهة الضبط والخجل لدى طلاب وطالبات المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة بدولة فلسطين، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال للذكاء الوجداني في تقدير الذات.
- دراسة الخولي (2008) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، السعادة والقلق، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين ذوي تقدير الذات المنخفض والمرتفع على أبعاد الذكاء الوجداني، لصالح ذوي تقدير الذات المرتفع.
- دراسة (Latha,2012) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، وكذا وجود فروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة لدى الطلبة.
- دراسة (Hasan & khaledian,2012) التي هدفت لدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والانجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات.
- دراسة (Maria & Ferrar,2012) هدفت لدراسة مدى تأثير الذكاء الوجداني على مفهوم الذات وأظهر التحليل أن هناك تأثير الذكاء الوجداني على مفهوم الذات.
- دراسة أحمد لزنك (2013) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات الذكاء الوجداني بتقدير الذات لدى ممارس رياضة الكونغ فو لدى المتفوقين، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات.
- دراسة رزيقة محذب (2015) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين في الجزائر.
- دراسة (Salovey & al) التي استهدفت معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والقلق والاكتئاب والرضا الشخصي، وتبين من نتائجها وجود علاقة ارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني الثلاثة وتقدير الذات وعلاقة ارتباط موجب بين الرضا الشخصي وكل من وضوح المشاعر وإصلاح المزاج.
- والانجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وأظهرت نتائجها عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الذكور والإناث من الطلبة (عن سرداوي، 2009، ص 156).

9- تقدير الذات والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً:

- نقلاً عن صرداوي (2009، ص ص 170-173) وعمور (2018، ص ص 132-1134) فإن العديد من الدراسات تناولت الفروق بين تلاميذ التعليم الثانوي من بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً ومن بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين في تقدير الذات وجاءت على النحو التالي:
- دراسة (Reeder, 1955) التي توصلت إلى المتعلمين الذين يتميزون بتقدير ذات منخفض يحققون درجات تحصيلية منخفضة بالمقارنة إلى ذوي تقدير الذات المرتفع.
- دراسة (Walsh, 1956) التي وجدت أن التلاميذ المتأخرين يدركون ذواتهم على أنهم مرفضين وموضع انتقاد من الآخرين على الرغم من أنهم من ذوي الذكاء المرتفع، ودراسة.
- دراسة (Brookover, Paterson & Thomas, 1962) التي بينت أن المتفوقين دراسياً يتميزون بتقدير ذات عالٍ مقارنة بأقرانهم المتأخرين.
- دراسة (Combs, 1964) التي توصلت إلى أن ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من تلاميذ الصف الحادي عشر بالمدرسة العليا هم أقل تقبلاً لذاتهم وأقل تقبلاً من أقرانهم، وليسوا موضع ثقة أقرانهم والكبار ممن يتعاملون معهم.
- دراسة (Wittey, 1968) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة، حيث أظهر المتفوقون دراسياً تقدير ذات عالٍ بالمقارنة إلى المتأخرين دراسياً.
- دراسة (Jackson, 1972) أن الأطفال الصغار الذين لهم صورة موجبة عن ذواتهم يتعلمون القراءة بسهولة عن الذين لهم صورة ذات سالبة، حيث يظهرون صعوبات في تعلم القراءة.
- دراسة (Colangelo & Pleger, 1978) التي أوضحت أن تقدير الذات المرتفع يظهر بشكل واضح لدى المتفوقين دراسياً بالمقارنة إلى المتأخرين الذين يبدون تقدير ذات منخفض.
- دراسة حسين (1985) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي (علمي وأدبي) ولصالح المتفوقين دراسياً.
- دراسة (Borkowshi, 1991) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات وتقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً، وأظهرت نتائجها أن مرتفعي التحصيل يختلفون كثيراً في مستوى ارتفاع مفهوم الذات، وكذلك في السمات الشخصية حيث اثبتوا تفوقاً ملحوظاً على المتأخرين دراسياً. والمتأخرين يتصفون بالخوف من الرسوب والنظرة السلبية للذات، كذلك ظهر لديهم التأخر في الأداء والقدرة القرائية، كل هذا أعطى اتجاهها سلبياً أثر على التأخر الأكاديمي والتحصيلي لديهم، وما يصاحب ذلك من إحساس بالدونية والنقص في الذات (عن مسعود السيد، 2007).
- دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993) التي تناولت الفروق في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً

وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي بمصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسياً.

-دراسة عبد الله سليمان (1995) التي أجريت حول موضوع التفوق الدراسي وعلاقة بمفهوم تقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث ثانوي. وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً في مستوى تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسياً.

-دراسة محمد علي حسين (1999) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ المتأخرين دراسياً في مقياس تقدير الذات والتلاميذ المتفوقين لصالح التلاميذ المتفوقين.

-دراسة صرداوي (2009) التي تناولت الفروق بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية ببعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر شرق، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين لصالح المتفوقين.

إلا أن ظهر في القليل من الدراسات أن تقدير الذات ليس له تأثير واضح في النجاح الأكاديمي للمتعلمين حيث توصلت دراسة (Pedro, 2000) إلى أن الإنجاز الأكاديمي لا يمثل أي أهمية فيما يتعلق بتقدير الذات لدى المتعلمين. وذكر (Bruce Ryan, 2003) في دراسة له عن العلاقة بين تقدير الذات والإنجاز وسمات الطالب، أن تقدير الذات لا يؤثر بشكل مستقل في إنجازات التلاميذ.

وتوصلت دراسة ربيحة عمور (2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض مؤسسات ولاية تيزي وزو.

خلاصة:

يشير تقدير الذات إلى القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه كنتاج لما يشعر به نحو ذاته، وبما يتضمنه من إحساس بالقدرة والكفاءة. وأن تقدير الذات ليس شيء مادي وإنما هو مفهوم افتراضي، ومحصلة لمجموعة عوامل تتفاعل وتتكامل فيما بينها لينتج عنها شعور الفرد بالإيجابية أو السلبية مما يجعله أن يكون قادراً أو غير قادر لمواجهة صعوبات الحياة.

ولتقدير الذات تأثير واضح وهام في سلوك الفرد. فالشخص الذي يتميز بتقدير ذات عالٍ يميل إلى أن يكون واثقاً في نفسه، قادراً على التعبير عن رأيه، مستقلاً في قراراته، متحملاً لمسؤولياته، راضٍ عن إنجازاته، قادراً على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، منسجماً مع الوسط المحيط به، في حين أن الذي

يتميز بتقدير ذات منخفض يكون أكثر عرضة للشعور بالقلق والاكتئاب، الوحدة والانعزال، مركزاً على عيوبه ونقائصه، أكثر عرضة بالنقص اتجاه الآخرين، وعرضة للغضب ورغبة في الانتقام، مما يؤثر كل ذلك في قدرته وكفاءته لأداء المهم. فتقدير الذات الإيجابي هو إحدى الدعامات الأساسية لتوافق الفرد مع متطلبات الحياة، والأداة المساعدة على نجاحه في مختلف مجالات الحياة.

الفصل الخامس: الرسوب المدرسي

تمهيد

1-تعريفالرسوب المدرسي

2-علاقة مفهوم الرسوب المدرسي ببعض المصطلحات القريبة منه

3-نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الرسوب المدرسي

4-مظاهر الرسوب المدرسي

5-النظريات المفسرة للرسوب المدرسي

6-العوامل المؤديةإلى الرسوب المدرسي

7-خصائص الراسب دراسياً

8-الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي

9-بعض الحلول لعلاج ظاهرة الرسوب المدرسي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الرسوب المدرسي من المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة اليوم-على اختلاف مراحلها وبدرجات متفاوتة-في أداء رسالتها النبيلة وتحقيق غايتها وأهدافها. وتتضح أهمية تناول مشكلة الرسوب المدرسي ومعالجتها بكل جدية وحزم إذا أخذنا رأي (Featherstone) الذي يقرر أنه من بين كل عينة عشوائية من مائة تلميذ في أي مدرسة في بلد ما، نجد على الأقل عشرين تلميذاً يجب أن ننظر إليهم على أنهم متأخرون دراسياً (عن دبابنة ومحفوظ، 1984، ص 237).

1-تعريف الرسوب المدرسي لغةً واصطلاحاً:

1.1-التعريف اللغوي:

الرسوب من الناحية اللغوية هو " رَسَبَ، رَسَبَ، رُسِبَ، رُسِبَ: رُسِبَ: الشيء يسقط في الماء، ومنه قولهم رَسَبَ في الامتحان أي لم ينجح " (المنجد في اللغة والإعلام، 1984، ص 258).

ويقال " رَسَبَ، رَسِباً، ورُسُوباً، فهو راسِبٌ. ورَسَبَ الجسم في الماء: سقط فيه وغاص إلى الأسفل". والراسِبُ عن طلبه العلم: المُخْفِقُ في امتحانه" (البستاني، 1965، ص 340).

ويعرف على أنه: "الفشل والإخفاق وعدم النجاح وعدم التوفيق" (Dictionnaire du français) (contemporain, 1966, p 404).

2.1-التعريف الاصطلاحي:

من الناحية الاصطلاحية، فإن مراجعة ما كتب حول موضوع الرسوب المدرسي تكشف بوضوح اختلاف العلماء في تعريفه، حيث أوردوا حولهما تعريفات عديدة ومتنوعة، وسنذكر البعض منها وهي:

-عرّف كمال ناجي الرسوب المدرسي بأنه: "إعادة الطالب لسنة دراسية أو أكثر في نفس الفوج ويترتب على إعادته شغله لمقعد من المقاعد أكثر من مرة، ويكون تخرجه من المدرسة متأخراً عن الموعد المحدد لذلك بعدد سنوات رسوبه" (ناجي، د.ت، ص 169).

-وعرّفه محمد أرزقي بركان بأنه: "سنة يقضيها الطالب في نفس القسم، وعاملاً نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة" (بركان، 1991، ص 29).

-وعرّفه محمد لحرش بأنه: "إعادة الطالب لسنة دراسية في الصف الذي كان فيه، وذلك لعدم قدرته على اجتياز الامتحانات والحصول على درجة النجاح فيها أو تغيّب عنها لسبب ما" (لحرش، 1998، ص 373).

-وعرّفه محمد منير مرسي بأنه: "ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية" (مرسي، 1998، ص 150).

-وعرّفه غزالي بأنه: "تكرار بقاء التلميذ في الصف الواحد لعدم اجتياز الاختبار بنجاح" (غزالي، 1999، ص 21).

-وعرّفه السبيعي بأنه: "البقاء في نفس الصف الدراسي لعدم القدرة على اجتياز الامتحان وإعادة السنة مرة أخرى، فهو عدم انتقال الطالب إلى الصف الدراسي التالي" (السبيعي، 2003، ص 9).

-وعرّفته رفيقة سليم حمود بأنه: "إعادة مجموعة من التلاميذ نفس الصفوف التي رسبوا فيها (حمود، 1987، ص 299).

-وعرّفه عبد العزيز الفقي بأنه: "الاستبقاء في الصف الدراسي الواحد لأكثر من عام وهو من أهم الخصائص التربوية للمتأخرين دراسياً في المرحلة الإعدادية والثانوية إذا قدر لهم الوصول إليها" (الفقي، 1971، ص 15).

-وعرّفه الباحثون في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي (INRP) بفرنسا بأنه: "تأخر التلميذ بقسم أو قسمين في المدرسة. فهو ظاهرة مركبة ومعقدة تتواجد في جميع المستويات" (Best, 1999, p 17).

من خلال ما تقدم يتبين أن الرسوب المدرسي هو عدم قدرة المتعلم على تحصيل ما يكفيه من درجات ونقاط ومعدل لينتقل إلى مستوى دراسي أعلى، مما يجعله يعيد السنة التي كان بها وهو يشغل نفس المقعد البيداغوجي السابق.

2- علاقة مفهوم الرسوب المدرسي ببعض المصطلحات القريبة منه:

لقد ارتبط الرسوب المدرسي بمصطلحات قريبة منه كالإعادة أو التكرار، الفشل الدراسي، التأخر الدراسي التخلف الدراسي، التسرب المدرسي وصعوبات التعلم. وسنوضح هذه المصطلحات على النحو التالي:

1.2- الرسوب المدرسي والإعادة أو التكرار:

وهو أن يعيد المتعلم نفس السنة الدراسية أكثر من مرة. ويرى (Mialaret) أنه فعل متابعة التعليم في مستوى معين للمرة الثانية. وعلى العموم فإن التلميذ لم يستطع الوصول إلى المستوى الدراسي المطلوب للانتقال إلى مستوى دراسي أعلى.

2.2- الرسوب المدرسي والفشل الدراسي:

تعددت وتنوعت آراء ومدلولات مفهوم الفشل الدراسي والذي يقابله مدلوله باللغة الإنجليزية

(School failure)، وباللغة الفرنسية (L'échec scolaire).

ويرى (Hotyat) الوارد في (Delandsheere, 1979, p83) أن "مفهوم الفشل في امتحان نهاية السنة الدراسية-في النظم الدراسية غير الانتقائية-هو حكم على النتائج التي تكون أدنى من الانحراف المعياري بالمقارنة مع النتائج المتوسطة.

أما في النظم الانتقائية فإن الفشل هو فصل التلميذ بطريقة تعسفية". والفشل الدراسي في قاموس (Foulquié) هو "عدم القدرة على تحقيق مستوى تحصيلي أو تكوين محدد، ويمكن أن يتولد-في أبسط صورة-عن تفاوت بين طموحات ذاتية وعائلية واستعدادات (Foulquié, 1971, p145).

ويعرّف الفشل الدراسي بأنه "العملية التي عن طريقها يتوقف الطفل عن الاستجابة لمتطلبات المدرسة

التعليمية منها والأخلاقية، بحيث يعاقبه النظام المدرسي فيما بعد، إما بأن يرسب في الامتحانات أو أن يعيد السنة الدراسية" (Lopez & al., 1987,p117).

والفرق بين المصطلحين هو أن الفشل الدراسي انقطاع عن الدراسة نهائياً، وهو نتيجة حتمية للرسوب الدراسي العام، والعلاقة بينهما علاقة سببية حيث أن التلميذ، بعد تأخره عن أقرانه وعدم تداركه لما فاته، يعيد السنة الدراسية مرة أو أكثر، فيطرد من المدرسة بعدما يفشل في مسابقة المنهج الدراسي (منصوري، 2015، ص 21).

كما يعني الفشل الدراسي النتائج الدراسية السلبية التي يحصل عليها المتعلم خلال مساره الدراسي عبر الامتحانات المدرسية الرسمية الفصلية والسنوية. فكلما أخفق التلميذ في الحصول على النتائج المنتظرة منه سمي فاشلاً.

3.2-الرسوب المدرسي والتأخر الدراسي:

من أقدم التعريفات تعريف (Sir Cyril Burt,1950) الذي وضعه في كتابه (The backward child) على النحو التالي: "يطلق مصطلح التأخر الدراسي على جميع التلاميذ الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة" (عن الزراد، 1997، ص 36).

ويرى حامد عبد السلام زهران وهدي برادة (1974) أن التأخر الدراسي هو: " حالة تأخر أو تخلف أو نقص في التحصيل الدراسي لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معيارين سالبين" (عن البيبلي، 2012، ص67).

ويرى عبد الباسط خضر (2000) أن التأخر الدراسي هو: " انخفاض المستوى التحصيلي للتلميذ إلى الدرجة التي لا تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه مما يؤدي إلى تأخره وتكراره السنة الدراسية أو رسوبه" (عن أميرة السيد، 2007، ص 18).

ويذكر عبد الباسط متولي خضر (2005) أن التأخر الدراسي هو: "انخفاض في المستوى التحصيلي إلى الدرجة التي لا تسمح بمتابعة الدراسة مع أقرانه مما يؤدي إلى رسوبه وتكرار ذلك" (خضر، 2005، ص 81).

وللمربي الإنجليزي (Burt) وجهة نظر خاصة حول المتأخر دراسياً، ففي نظره هو " ذلك التلميذ الذي يكون مستوى تحصيله أقل من 80 % بالمقارنة مع أقرانه من نفس عمره الزمني" (عن منصور، 2015، ص 18).

4.2-الرسوب المدرسي والتخلف الدراسي:

توجد وجهتا نظر في تحديد مصطلح التخلف الدراسي (Backwardness) وهما:

-الاتجاه الأول: والذي يرى أن مصطلح التخلف الدراسي يعني تدني نسبة التحصيل أقل من المستوى المتوقع عند بعض التلاميذ، وكذلك بالمقارنة مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية (زهرا، 1987، ص 63).
-الاتجاه الثاني: والذي أن هذا المصطلح الإنجليزي الأصل يشير إلى تدني في النمو العقلي عن نسبة ذكاء مقدارها 70، وهم الأطفال القابلين للتدريب (الأشول، 1987، ص 120).

والفرق بين المتأخر دراسياً والراسب دراسياً يكمن في أن المتأخر دراسياً هو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس عمره، مما يؤدي به إلى إعادة السنة الدراسية مرة أو أكثر.

5.2-الرسوب المدرسي والتسرب المدرسي:

تعدد وتنوع مدلول التسرب المدرسي والذي يقابله مدلوله باللغة الإنجليزية (School drop out)

وباللغة الفرنسية (L'abandon scolaire)*.

ويعرّف التسرب المدرسي في المعجم التربوي الوارد في (منصوري، 2015، ص 22) بأنه: "التخلي عن النظام المدرسي قبل انتهاء المرحلة التعليمية أو المستوى الدراسي، أو دون الحصول على شهادة مدرسية فهو مؤشر إحصائي عن المردود المدرسي".

كما يعرف التسرب المدرسي بأنه "الانقطاع المبكر عن الدراسة في وقت مازال فيه التلميذ له الحق في متابعة تعليمه، أو عدم الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية أو موضوعية".

أما تعريف منظمة اليونيسيف (L'Unicef) للتسرب المدرسي الوارد في (منصوري، 2015، ص 22) فهو:

"عدم التحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة أو تركها دون إكمال المرحلة التعليمية التي يدرسون بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام أو أكثر". فهو ببساطة "الانقطاع المبكر عن الدراسة قبل إتمامها لأي سبب وعد الالتحاق بأي مدرسة أخرى". وعن العلاقة بينهما فإن الرسوب المدرسي هو سبب للتسرب المدرسي، حيث أن نتائج التلميذ الراسب دراسياً إذا بقيت منخفضة إلى الدرجة التي لم تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه، فذلك يؤدي به إلى التخلي عن الدراسة والانقطاع عن المدرسة (منصوري، 2015، ص 23).

6.2-الرسوب المدرسي وصعوبات التعلم:

إن مصطلح صعوبات التعلم (Learning difficulties) يطلق على فئة من الأفراد تتمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا تعاني من أية إعاقة جسمية أو حسية ولكنها لا تستطيع الاستفادة من الأنشطة المدرسية النظامية في مجال واحد أو أكثر من المواد الدراسية (Ross,1976,pp 5-6).

*Dans une revue de littérature, il existe une panoplie de concepts synonymes de l'abandon scolaire tels le décrochage scolaire, la déscolarisation, l'absentéisme scolaire, Le refus scolaire, la démobilisation scolaire et le désengagement scolaire.

ويعرّف هذا المصطلح بأنه ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة والبطء في الاكساب والاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس (سيد عثمان، 1979، ص ص 29-30).

وذكر (Hallahan & Kauffman, 1996) أن (Kirk, 1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها " مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية (عن البطانية وآخرين، 2005، ص 30).

وعرّف (Brown & al., 1987) صعوبات التعلم بأنها " اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابةً، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع التفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية" (عن عبد الوهاب كامل، 1994، ص 140).

ويقدم السيد عبد الحميد (2003) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنه " مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية، ويظهر آثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى" (السيد، 2003، ص 126).

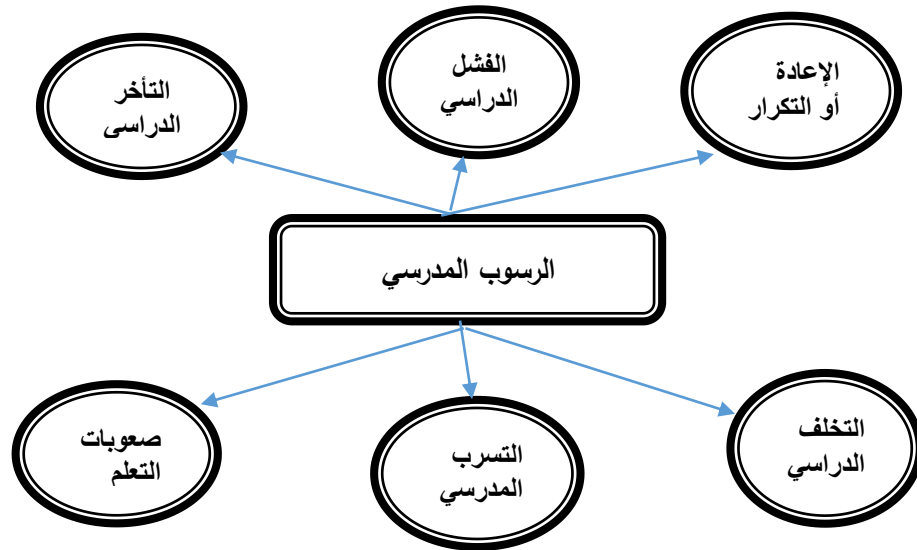
ويعرّف سليمان عبد الواحد (2009) مفهوم صعوبات التعلم بأنه " مصطلح يشير إلى مجموعة من غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يُظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية، وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان ثقافياً أم اقتصادياً أم تعليمياً، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي (سليمان عبد الواحد، 2009، ص 43).

وينص تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية، ويتضمن هذا التعريف مصطلح الإعاقة الإدراكية أو الإصابة الدماغية أو الخلل الوظيفي الطفيف (عبد الباري عمر، 1999، ص 85).

وجاء في تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم(1994) الوارد في (أبو فخر، 2007، ص 37) أن صعوبات التعلم هي مجموعة من غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية وداخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي.

وعن علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بالرسوب، ترى منى إبراهيم اللبودي أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هم التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في المهارات الأكاديمية، وغالباً ما يتأخرون عن زملائهم في الفصل الدراسي في نمو مهارات القراءة والكتابة والحساب (عن الزيتون، 2003، ص 125).

كما ترى لى بندق بلطجي(2010) أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة نجد من الصعب عليه مجاراة أقرانه خلال تأدية وظيفة ما أو نشاط ما (بلطجي، 2010، ص 44). وأكد أحمد عواد(2002) الوارد في (بدير، 2006، ص 123) أن صعوبات التعلم تؤدي إلى الفشل الدراسي (عن بدير، 2006، ص 123).



شكل رقم (06) علاقة مفهوم الرسوب المدرسي ببعض المصطلحات القريبة منه (من تصميم الطالبتين).

3-نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الرسوب المدرسي:

لم يعد الرسوب المدرسي ما كان عليه، بمعنى أنه لم يعد قضية قدر. فقد تغيرت في السنوات الخمسين الماضية، حيث سيطر على مفهوم الرسوب المدرسي "الحمية النفسية" (Le déterminisme psychologique) انطلاقاً على ما يعرف بـ "إيديولوجيا المواهب" (L'idéologie des dons) إذ اعتبر بعض الأفراد موهوبين للتعلم، أما البعض الآخر فلا. فالنجاح أو الرسوب في الدراسة رهن مواهب التلميذ الشخصية.

وفي أواخر الستينات حلت " الحتمية الاجتماعية" (Le déterminisme sociologique) محل "الحتمية النفسية" حيث اعتبرت بيئة المتعلم الاجتماعية العنصر المسبب للنجاح أو الرسوب. وبفضل الأبحاث الحديثة في ميدان علوم التربية والاكتشافات الجديدة في (Les neurosciences) لم يعد الرسوب ينسب إلى المواهب الشخصية أو إلى البيئة الاجتماعية بل بات ينظر إلى المؤسسة التربوية هي المسبب الرئيس في رسوب المتعلم. ومعناه أنه تم الانتقال في خمسين عام من مقارنة "إيديولوجيا المواهب" إلى مقارنة "بيداغوجية الشروط" في إطار المؤسسة التربوية. وفي هذا الإطار برزت ثلاثة اتجاهات حاولت تفسير ظاهرة الرسوب المدرسي وهي:

1-الاتجاه النفسي:

يركز أصحاب هذا الاتجاه على أهمية دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ ودورها في النجاح أو الفشل، وهذه الفروق الفردية بين التلاميذ قد تكون نفسية أو عقلية أو جسمية، ويمكن قياس هذه القدرات باستعمال مقاييس القدرات العقلية واختبارات الذكاء. واعتبر العديد من العلماء أن مستويات ذكاء الفرد يتحدد وفقاً لتأثير عامل الوراثة وعامل البيئة (نشواتي، 1996، ص 116).

2-الاتجاه السوسولوجي:

اهتم الكثير من المفكرين وفلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية كظروف الأسرة الاقتصادية والمستوى التعليمي والثقافي للوالدين وما تعكسه من تأثير في نفسية المتعلمين ومدى تأثيرها في رسوبهم أو نجاحهم. وبرزت تيارات متصارعة فيما بينها ليس بهدف تشخيص علمي دقيق للرسوب المدرسي وكيفية مواجهته، وإنما لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة العامة للدولة والمجتمع، وبالتالي فكل تيار يدافع على وجهة نظر في تنظيم المدرسة وجعلها أداة ووسيلة لتنظيم المجتمع. فالمدرسة عند هؤلاء نظام مصغر للمجتمع بفئاته وطبقاته المتصارعة، بل هي صورة مطابقة للمجتمع فهي جزء لا يتجزأ من الوضع الاجتماعي، ومادامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الاختيار والتصنيف وبالتالي فالعلاقة بين المدرسة والرسوب المدرسي هي علاقة وطيدة.

3-الاتجاه البيداغوجي:

يعتقد العديد من المختصين والمشتغلين في الميدان التربوي أنه يمكن اعتبار حجم ظاهرة الرسوب المدرسي من بين المؤشرات الهامة على ضعف أو نجاحه النظام التربوي في أي دولة من الدول، فارتفاع حجم الرسوب مؤشر على وجود خلل في النظام التعليمي يتطلب التدخل العاجل للتشخيص وإيجاد الحلول، ومن هنا نجد كل الدول تقوم من حين لآخر بمراجعة شاملة لنظامها التعليمي في جميع المستويات. إن نظام المدرسة في كثير من الأحيان يكون سبباً في ازدياد حجم الرسوب والتخلي عن الدراسة. فالتأطير البيداغوجي للمؤسسة قد يكون دون المستوى المطلوب، وأن البرامج الدراسية التي تعد دون

مراعاة خصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى ضعف كفاءة بعض المدرسين وممارساتهم لسلوكيات غير تربوية داخل الفصول الدراسية، كلها هي عوامل تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ورسوب العديد منهم.

4-مظاهر الرسوب المدرسي:

1.4-الفشل العام أو الجزئي:

الفشل الذي يظهر علي التلميذ في كل المواد، أي أن يكون في درجة الغباء والبلادة، كما أن هناك فشل جزئي يظهر أحياناً في بعض المواد دون غيرها فقط، ويترجم ذلك على أنه ضعف في القدرات الخاصة تلك لأنه لا يصلح لشيء ما دام الفشل يلزم بالاستمرار (عافل، 1982، ص 412).

2.4-التغيب المتكرر:

إن الغياب المتكرر عن المدرسة يعتبر من أبرز مظاهر الرسوب المدرسي، وقد يكون غياب التلميذ الكامل عن المدرسة لفترة متواصلة أو متقطعة (العمامرة، بدون سنة، ص151).

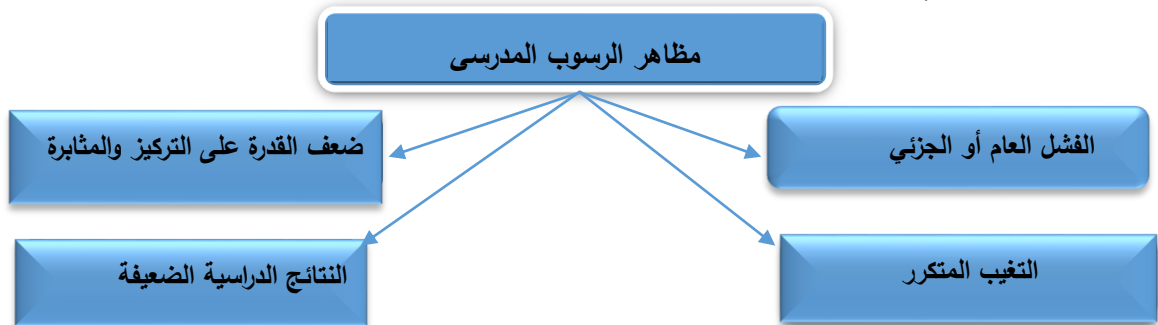
ولكن قد يعود الانقطاع إلى أسباب تتعلق بالمدرسة مما يؤدي إلى عدم رغبة التلميذ في الدراسة وكذا عدم وجود عامل التواصل بين المدرسة والأولياء وأيضا طريقة تعامل الإدارة المدرسية التسلطية مع التلميذ والتي تؤدي إلى دفعهم إلى التغلب، أيضا هناك المواد الدراسية التي لا تتناسب مع القدرات العقلية للتلميذ وغيرها.

3.4-النتائج الدراسية الضعيفة:

إن النتائج الدراسية الضعيفة أو السيئة تحدد مصير التلميذ لتضعه في قائمة الراسبين، أي أن الرسوب المدرسي مرتبط بنتائج ودرجات التلميذ المدرسية، ويحدث ذلك عندما تقل أو تبعد عن دائرة توقع النجاح المنتظر نسبة إلى الحد أو المعيار الموجود في المؤسسة ونظام التعليم ككل. فالرسوب المدرسي يحدث عندما لا يستطيع المتعلم تحقيق المستوي الأكاديمي المطلوب منه في القسم (صرداوي،1994، ص 21).

4.3-ضعف القدرة على التركيز والمثابرة:

تعتبر القدرة على التركيز والمثابرة على النشاط الدراسي من العوامل الرئيسة في تعلم التلميذ أداء المهمة والنشاط الدراسي، وإذا عانى منهما فقد يؤدي ذلك إلى رسوبه في الدراسة.



شكل رقم (07) مظاهر الرسوب المدرسي (من تصميم الطالبين)

5- النظريات المفسّرة للرسوب المدرسي:

نقلاً على قدور كمال (2012، ص ص 5-7) نذكر النظريات المفسّرة للرسوب المدرسي على النحو التالي:

1.5- النظرية البيداغوجية لنموذج التدريس الإتقاني:

ينطلق هذا النموذج النظري من مسلمة هي أن معظم المتعلمين قادرين على تعلم جميع الوحدات الدراسية المقررة وإتقانها إذا وفرنا لهم الفرصة لذلك، أيّ إذا وفرنا الوقت الضروري وهيأنا الظروف الملائمة للتحصّل وتجنبنا الأخطاء التي عادة ما يسقط فيها الأسلوب التقليدي للتدريس. وتجدر الإشارة إلى أن نموذج التعلم الإتقاني ينصح باللجوء إلى بعض الوسائل والتقنيات والمهارات التي تساعد في عملية التدريس.

وقد عُرف هذا النموذج النظري على يد (Carroll) و (Bloom) و (Block) وغيرهم، وتعمل نظريتهم البيداغوجية على دمج خطط الدعم التربوي في صلب النشاط التعليمي للمدرّس، بحيث يكون الدعم متزامناً ومواكباً لنشاط التدريس، بقدر ما يعمل على الرفع من جودة التعليم فإنه يساعد على تخطي المشكلات الدراسية في حينها.

2.5- مقارنة بيداغوجية الشروط لـ (Philippe Meirieu):

إن مقارنة بيداغوجية الشروط (La pédagogie des conditions) هذه تبعدنا عن النظرة الحتمية للرسوب المدرسي، وتلك الشروط من أنواع أربعة: جسدي وعاطفي وتعلمي واجتماعي. لقد أثبتت الدراسات الحديثة أن الشروط الجسدية تسهّل التعلم وتصبّح الشروط العاطفية التي هي البنية التحتية للتعلم. فالحركة تصاعديّة من بنية العاطفة في الدماغ إلى بنى أكثر عقلانية. وأن الشروط التعليمية عديدة كاستعمال طرائق تدريس نشطة تدرج التلميذ في مشروع بناء المعرفة، وصلة المعلومة الجديدة بالمعلومة السابقة، والعمل في مجموعات صغيرة حيث يستعين المتعلم بزملائه لتعلم ما صعب عليه مما تجلّه يشعر أنه عضو أساسي. فالنجاح أو الفشل في الدراسة هما حال دينامية لشروط معينة موجودة في بيئة مدرسية.

3.5- نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي (Les théories de la reproduction sociale):

تشدد هذه النظريات على الوظائف القمعية والاصطفائية والمعيدة لإنتاج المؤسسة التعليمية، حيث يطوّر هذا التيار النظري فكرة المدرسة المعيقة (L'école est un handicap) لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار قيم التلاميذ المنحدرين من الطبقات الاجتماعية غير الميسورة أو المحرومة، الأمر الذي يؤدي إلى خلاف ثقافي أو لكون تنظيمها وكيفية سير نظامها الداخلي موجّهين خصوصاً لمحاربة بعض الطبقات الاجتماعية الميسورة على حساب الطبقات المحرومة، ومن هذه النظريات نجد ما يلي:

1.3.5- رأس المال الثقافي والاستعداد النفسي المحدد اجتماعياً عند (Bourdieu & Passeron):

حسب الباحثين الفرنسيين (Bourdieu & Passeron) فإن المدرسة تعيد إنتاج بنية العلاقات الطبقية وتساهم في تبرير التفاوت الاجتماعي. ويرى هذان الباحثان أن ليس للمدرسة من وظيفة سوى تأكيد وتدعيم الاستعداد النفسي المحدد اجتماعياً.

ويتصور الخطاب الإيديولوجي المهيمن التفاوت الطبقي بوصفه نتيجة المؤهلات الفردية المختلفة الخاضعة لحكم المدرسة على اعتبار أنها مؤسسة معاييرها توافق القيم الثقافية للطبقة المهيمنة (La classe dominante)، حيث تنقل هذه الأخيرة إلى أبنائها رأس مال ثقافي (Capital culturel) قريباً من الثقافة الموجودة بالمدرسة وجملة من الاستعدادات تجاه المدرسة واستعداداً نفسياً محدداً اجتماعياً تساعد المجتمع من تحقيق النجاح المدرسي. أما الأطفال المنحدرون من وسط اجتماعي غير ميسور أو محروم فليس لديهم رأس المال الثقافي هذا ولا الاستعداد النفسي المحدد اجتماعياً. فعالم المدرسة غريب عن هؤلاء الأطفال الأمر الذي يؤدي إلى إقصائهم منها.

إن هذا التيار الفكري يرى أن ثقافة الأطفال المنحدرين من أوساط محرومة تدخل في صراع مع ثقافة المدرسة هي ثقافة الطبقة المهيمنة. فالقيم والاتجاهات والنمط المعرفي التي تنقلها هي مختلفة عن تلك التي تتبناها الثقافة المهيمنة والتي تسمح بتحقيق النجاح، ويكتسب هؤلاء الأطفال اتجاهات الإخفاق تجاه عالم المدرسة الذي يبدو غريباً عن نظام القيم الذي يتبنونه.

2.3.5- نظرية التناسب (La théorie de la correspondance):*

ترى نظرية التناسب لـ (Bowles & Gintis, 1976) وجود تناسب بين " البنية الاجتماعية للنظام التربوي " وما يقيم ويدعم هذا النظام من أشكال الوعي والسلوك بين الأفراد. وتزود مختلف مستويات التربية مختلف مستويات بنية الشغل وهي تميل إلى تبني تنظيم داخلي شبيه بذلك التنظيم الموجود في مختلف مستويات التقسيم التراتبي للعمل. هكذا هو في المعاهد والثانويات تكون نشاطات التلاميذ مقننة بصرامة في المؤسسة. ويحرص التكوين الجامعي النخبوي على تنمية العلاقات الاجتماعية المناسبة لتلك الموجودة في المستوى العالي لتراثبية المؤسسة (عن عبيد، 2007، ص 96).

4.5- التفاعلية والمنهجية الإثنية (Interactionnisme et ethnométhodologie)**

تهتم التفاعلية لـ (Erwin Goffman) والمنهجية الإثنية لـ (Harold Garfinkel) بما يحدث داخل المدرسة

*Il existe selon Bowles et Gintis une correspondance entre les relations sociales de reproduction et les relations sociales de production.

**Selon Goffman, la société posséderait les mêmes caractéristiques qu'un petit groupe, on pourrait donc appréhender la société en étudiant les interactions au sein du petit groupe.

Selon Garfinkel, la réflexion de l'ethnométhodologie repose sur les savoirs élaborés au fil des pratiques sociales analysés comme interactions. Le social est un processus et il est le fruit de l'activité permanente des membres de la société.

حيث يتم التركيز على البناءات الشخصية الخاصة للأحداث من قبل الأساتذة والتلاميذ بدلاً من الاعتماد على تأكيدات علماء الاجتماع حول هذه الأحداث والتفاعلية وتعطى الأولوية للاهتمام بمسار تحديد المعنى والوضعية.

وترى (Coulon,1993) أن هذا التيار الفكري يحرص على تحليل الآليات المجسدة اليومية لإنتاج الرسوب المدرسي من خلال التفاعلات الناجمة بين مختلف الفاعلين التربويين، وبتعبير آخر يتعلق الأمر بتوضيح المسارات الاجتماعية والعلائقية في المثلث: **الطفل-الوسط-المدرسة** حيث يتم إدراك الرسوب المدرسي بوصفه حصيلة وناتج تفاعل مجسد للعلاقات غير المتكافئة التي تدفع الفرد إلى أن يكون في الأدنى أو على الهامش وإلى اكتساب استراتيجيات تعلم غير مناسبة (عن عبيد، 2007، ص 100).

5.5- نظرية الذكاءات المتعددة من منظور المناهج وطرائق التدريس:

1.5.5- الاتجاه التقليدي لدراسة الذكاء:

على الرغم من أن ابتكار اختبارات الذكاء ربما يعد أحد التطورات السيكولوجية المهمة في القرن العشرين إلا أن محاولات التفكير في طبيعة الذكاء لها تاريخ قديم.

فالذكاء حتى بداية القرن التاسع عشر كان يعد من المفاهيم الفلسفية التي لا تخضع للدراسة العلمية. ومن أوائل المحاولات التي أدت إلى وضع المعالم الرئيسية لقياس الذكاء قياساً كمياً على أسس علمية منظمة جهود كل من العالم البيولوجي الإنجليزي (Galton) وعالم النفس الأمريكي (Cattell). ووفقاً لهذا الاتجاه فإن الذكاء هو قدرة معرفية موحدة يولد بها الفرد، وهذه القدرة يمكن قياسها من خلال مقاييس الذكاء. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء يظل ثابتاً في كل المواقف، وهذا يعني أن الذكاء الفرد لا يتغير سواء أكان يحل مشكلة حسابية أو يحاول إيجاد طريقاً في مدينة جديدة. والجدير بالذكر أن هذا الاتجاه أفرز نظرية العامل الواحد والتي ترى أن هناك عاملاً عاماً يقف وراء جميع أساليب النشاط العقلي وعلى ضوئه يمكن الحكم على مستوى النمو العقلي للفرد، وقد أخذ بهذه النظرية (Binet) و (Terman) لكنها تعرضت لنقد شديد من قبل (Thorndike) ولم يبق منها إلا قيمتها التاريخية، إذا أن العامل العام الذي نادى به (Terman) لا يفسر تباين أداء الفرد من نشاط عقلي إلى نشاط عقلي آخر، لذلك نظر (Thorndike) إلى الذكاء على أنه عدد من القدرات الخاصة التي تميز السلوك الذكي، وصنفت القدرات المكونة للنشاط العقلي من: 1- القدرة على التجريد. 2- القدرة الميكانيكية. 3- القدرة على التكيف الاجتماعي.

وقدم (Thurstone) عام 1938 نظرية لتفسير الذكاء ترفض وجود عامل واحد، حيث ترى أن هناك عدداً من العوامل العامة التي تعبر عن تباينات مختلفة تمثل أشكالاً متجانسة من الأداء العقلي يتمثل في قدرات متعددة وأطلق عليها القدرات العقلية الأولية وهي: 1- القدرة على الطلاقة اللفظية. 2- القدرة على الفهم اللغوي. 3- القدرة العددية. 4- القدرة المكانية. 5- السرعة الإدراكية. 6- القدرة على التذكر. 5- القدرة المكانية. 6- القدرة الإدراكية. 7- القدرة الاستدلالية.

والذكاء كبنية ثلاثية لـ (Guilford) يتضمن: 1-المحتوى. 2-العمليات أو الإجراءات التي تؤدي على المحتوى. 3-الناتج أي ما ينتج عن أداء العمليات على المحتوى. وبين عالم النفس الإنجليزي (Vernon,1950) أنه يمكن وصف القدرات العقلية وتصنيفها وذلك بتنظيمها تنظيمًا هرمياً في أربعة مستويات تبدأ بالعامل العام (General Factor(g)) وتتدرج إلى العوامل الطائفية الرئيسية (Major Group Factors) التي تنقسم إلى عاملين أحدهما لغوي-تعليمي، والآخر عملي-ميكانيكي-مكاني، وينقسم كل من هذين العاملين بدوره إلى عوامل طائفية فرعية (Minor Group Factors)، وهذه تنقسم إلى عوامل نوعية (Specific Factors) تتعلق باختبارات معينة. ويعد هذا التصنيف توليفاً من أعمال (Spearman) و(Thurstone).

2.5.5-نظرية الذكاءات المتعددة (The theory of multiple intelligences):

قدم فؤاد أبو حطب عام 1973 تصوراً نظرياً جديداً للذكاء حيث صنف أنواع الذكاء إلى: 1-الذكاء المعرفي. 2-الذكاء الاجتماعي. 3-الذكاء الشخصي. وفي 1978 اقترح نفس الباحث في ضوء متغير المعلومات تصنيف أنواع الذكاء إلى سبع فئات من بينها الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. وفي 1983 استخدم فؤاد أبو حطب التصنيف الثلاثي لأنواع الذكاء في متغير نوع المعلومات وهو:

1-الذكاء الموضوعي أو غير الشخصي. 2-الذكاء الاجتماعي (العلاقات بين الأشخاص).

ويرى محمد غازي الدسوقي(2002) أن الفضل في تقديم تصوراً نظرياً في الذكاءات المتعددة يرجع إلى فؤاد أبو حطب (عن قدور، 2002، ص 7).

والجدير بالذكر أنه في عام 1983-وبعد عشر سنوات من اقتراح أبو حطب للتصور المبدئي

لنموذجه المعرفي المعلوماتي-قدم (Gardner) كتابه "أطر العقل": نظرية الذكاءات المتعددة

(Frames of Mind: The theory of multiple intelligences,1983) عرض فيه وجهة نظر بديلة عن النظرة

التقليدية للذكاء البشري وهي نظرية الذكاءات المتعددة وفيها افترض أمرين:

-الأمر الأول: وهو أن الذكاء ينقسم إلى ثمانية أنواع هي: 1-الذكاء المنطقي الرياضي. 2-الذكاء اللغوي.

3-الذكاء المكاني. 4-الذكاء الجسمي الحركي. 5-الذكاء الموسيقي. 6-الذكاء الاجتماعي.

7-الذكاء الشخصي. 8-الذكاء الطبيعي.

ويؤكد هذا الباحث أن كل فرد منا يمتلك تلك الأنواع الثمانية من الذكاء والتي تعد من خصائص أساسية تميز العقل الإنساني.

-الأمر الثاني: وهو أن كل فرد منا لديه مزيج مختلف من تلك الأنواع الثمانية، وهذا الأمر له تطبيقات تربوية في التعليم المدرسي، واستخدام ملف لتلك الذكاءات لكل طفل. وأشار (Gardner) إلى أن هذه القائمة مبدئية ثم توسع فيها هو وزملاؤه فامتدت إلى عشرين نوعاً.

6-العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي:

الرسوب المدرسي مشكلة تربوية معقدة تكمن وراءها مجموعة من العوامل المتداخلة والمتشابكة التي يصعب الفصل بينها، كما يصعب تحديدها تحديداً قاطعاً. فلا يمكن أن يكون الرسوب المدرسي في جميع الحالات ناتجاً عن مجموعة واحدة موحدة من العوامل، ولكن هذه العوامل تتفاوت في مدى تأثيرها على ظاهرة الرسوب المدرسي تبعاً لاختلاف الزمان والمكان والظروف البيئية التي تحدث فيها تلك الظاهرة، ومن أهم هذه العوامل نذكر ما يلي:

1.6-عوامل الفرد الذاتية:

-الذكاء والقدرات المعرفية:

يمثل الذكاء عاملاً مهماً في تحديد مكانة الفرد بالنسبة للنجاح أو الفشل، حيث يعتبر الذكاء من أهم القدرات العقلية المعرفية ارتباطاً بالرسوب المدرسي لأن مقدار الذكاء لدى التلميذ هو القاعدة الأولى في سير دراسته، فإذا كان المقدار قليلاً كان سيره بطيئاً، وأدى ذلك إلى تأخره ورسوبه (الرفاعي، 1995، ص 463).

أشارت دراسة (Super) إلى أن هناك جزءاً هاماً من التباين في التحصيل يقرره الذكاء.

كما أكد عدد من الدراسات عن وجود معامل ارتباط بين التحصيل الدراسي والنسبة العالية للذكاء، إلا أن التنبؤ بالتحصيل الدراسي صعب جداً لتداخل العديد من العوامل، فقد يكون الطفل فاطر الحماسة وشارد الذهن بسبب مشكلات تواجهه (الحياني، 1989، ص 218).

وأشار (Parker,1988) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 21) إلى أن الدراسات النفسية أكدت وجود الارتباط الإيجابي بين الذكاء والتحصيل الدراسي وبالتالي أصبح من الضروري قياس الذكاء في حالات تدني التحصيل الدراسي وذلك لمعرفة المدى الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم في مستواه الدراسي ومدى إنجازه الأكاديمي.

وبيّن كل من (Zazzo,1945) و (Djadouille,1951) أن الطفل الذي يكون ذكاؤه أقل من 85 درجة لا يستطيع أن يتقدم بصفة طبيعية، ويأخذ في أكثر الأوقات سنتين من التأخر على الأقل (عن منصور، 2015، ص 31).

ووجد جابر عبد الحميد جابر (1979) ارتباطاً بين الدرجات الكلية على اختبار الذكاء وبين المجموع الكلي للتحصيل الدراسي بلغ 0.84 عند الذكور، و0.72 عند الإناث (جابر، 1979، ص 25).

وأكد (Raiz,1979) على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء والتحصيل، وحسب (Eysenck) فإن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء وثيقة، وأن الذكاء ضروري للتحصيل الدراسي إلا أنه ليس العامل الوحيد في ارتفاعه (عن منصور، 2015، ص 31).

وقد يرسب ويفشل التلميذ في دراسته بسبب ضعف القدرات الطائفية حيث لهذه القدرات دور في فشله ورسوبه دراسياً.

فضعف التذكر وقلة الانتباه والتركيز تعد سبباً في الرسوب المدرسي، باعتبار أنها من الوظائف الهامة في حياة المتعلم الدراسية والعملية.

كما أن انخفاض أو ضعف مستوى التلميذ في القدرة اللفظية، أو القدرة المكانية، أو القدرة الحسابية أو القدرة الرياضية والهندسية، أو القدرة على التركيز، قد تؤدي به إلى عرقلة سيره الدراسي.

-الحالة الصحية العامة:

إن ضعف البنية الجسمية الصحية العامة يحول دون قدرة المتعلم على الانتباه والتركيز ومتابعة الدراسة. إن النجاح المدرسي يتطلب من المتعلم أن ينفق جهداً مستمراً، ولا يمكن أن يحدث ذلك إلا إذا كانت له تغذية صحية متوازنة وكاملة كما ونوعاً وبنيتها سليمة من الأمراض، وهذا ما أكدته كل الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين النمو العقلي والنمو الفيزيولوجي وتحصيل الفرد الدراسي.

إن التلميذ ضعيف البنية يكون أكثر عرضة للإصابة بالأمراض، ناهيك عن إحساسه بالتعب والإرهاق بشكل مستمر، وهذا ما يؤثر سلباً في حياته الدراسية عامة، وفي تأخره الدراسي خاصة (القاضي وآخرون، 2002، ص 313).

إن الضعف العام والأمراض الناجمة عن سوء التغذية كالأنيميا، والأمراض الصدرية كالربو والحساسية وأمراض الأنف والأذن والحنجرة، والصرع وأمراض القلب... وغيرها من الأمراض المزمنة تشتت انتباه التلميذ، وتحول دون بذل الجهد من خلال إعاقة عقله عن أداء عمله من تذكر وتصوّر وتخيل وإدراك وتفكير، فيصبح أكثر قابلية للتعب الجسدي والنفسي، كما تتأثر حالته الانفعالية فيصبح قلقاً، مما ينعكس سلباً على تحصيله الدراسي رغم أن قدراته العقلية قد تكون فوق المتوسط (عن منصور، 2015، ص 41).

إن معاناة المتعلم من الإعاقة الحسية مثل ضعف البصر (La déficience visuelle) أو طوله (La presbytie) أو قصره (La myopie) أو عمى الألوان (Le daltonisme) يقلل من قدرته على بذل الجهد في الدراسة. وتشير الإحصاءات بأن 10% على الأقل من المتمدرسين يعانون من اضطرابات البصر (Les troubles de la vision). كما أن الإعاقة السمعية والضعف السمعي (La déficience auditive) والتي تعني انحرافاً في السمع يحد على التواصل السمعي-اللفظي والتي تضعف المتعلم من قدرته على التعلم بطريقة جيّدة.

كما أن للعاهة الجسمية (Le handicap physique) دوراً في تأخر التلميذ دراسياً إذ قد تشعره بالنقص وتضعف ثقته بنفسه خاصة إذا قارن نفسه بالآخرين مما يدرك اختلافه عنهم، وهذا ما يحول بينه وبين التركيز على الدراسة. فالعاهة التي ترتبط بعيوب الكلام والنطق مثل الحبسة الكلامية

والتلعثم أو التأتأة والخنف واللدغة الرائية منها والسينية والحلقية الأمامية. والحذف (L'omission) والإضافة (L'addition) والإبدال. وأكدت سناء محمد سليمان في قولها أن "معاناة التلميذ من عاهات مثل صعوبة النطق وعيوب الكلام الأخرى تحول دون قدرة التلميذ على التعبير الصحيح مما قد يجعله عرضة لتعليقات الآخرين وسخريتهم فيؤثر ذلك عليه ويجعله يشعر بالنقص مما قد يؤثر في مستوى أدائه الأكاديمي" (سليمان، 2006، ص 45).

ولا شك أن المرض إذا اشتد فإنه يؤثر بشكل سلبي في المتعلم في تحقيق طموحاته الدراسية وإذا كان المرض مزمناً فإنه يؤدي إلى ضعف كفاءة التلميذ الجسمية والنفسية والعقلية، وتضعف حماسه ومن قدراته على العمل والمثابرة (الزرد، 1997، ص 66). وتجدر الإشارة إلى التأثير النفسي الذي قد تحدثه الإعاقة الحسية والعاهة الجسمية لدى التلميذ والذي سيزيد من حدة تأخره الدراسي، وهذا في ظل غياب الرعاية بكل أشكالها. وأشار كل من شقير (2000، ص 90) وأبو أسعد (2009، ص 296) إلى أن ضعف الحالة الصحية العامة للمتعلم وسوء تغذيته يؤديان إلى الفتر الذهني والعجز عن التركيز، وهذا يؤثر في التحصيل اللغوي.

وعلى العموم فإن القصور في نمو الجهاز العصبي، ضعف الصحة العامة، سوء التغذية، الإصابة بالأمراض (خاصة المزمنة)، العاهات، ضعف الحواس (السمع والبصر) يؤدي إلى صعوبة متابعة المتعلم لدراسته، وبخاصة للذي لا يستخدم الوسائل المعينة كالنظارة وسماعات الأذن (اليلوي وعبد الحميد، 2002 ص 215).

-الحالة النفسية والعاطفية:

إن التركيز على العوامل العقلية المعرفية أو الجسمية الصحية لفهم وتفسير الرسوب المدرسي يكون ناقصاً إذا لم يتم دراسة العوامل الأخرى وخاصة النفسية والعاطفية والانفعالية منها. إن الأسباب النفسية العاطفية والانفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه، والتي تؤدي إلى رسوبه المدرسي متعددة ومتشابهة فيما بينها. فالمتعلم المضطرب انفعالياً أو الذي يعاني من القلق أو عدم وجود الأمن غير قادر على التركيز والاستيعاب، فهو مشتت الفكر مما يجعل تحصيله الدراسي ينخفض. ويرى نعيم الرفاعي (1982) أن الحالة النفسية للتلميذ تؤدي دوراً هاماً في تحديد مستوى نشاطه واجتهاده. وقد بينت الدراسات أن الاتزان النفسي والمزاجي وحالات القلق والاضطراب العصبي كلها عوامل قد تؤثر كثيراً في أعمال التلاميذ التي تتطلب الدقة وتركيز الانتباه، لذا يكثر تأخر من يتصفون بهذه الصفات في الحساب ويكون خطهم رديئاً وأعمالهم ينقصها الترتيب والنظام (الرفاعي، 1982، ص 115). و أكدت دراسة (O'Neil, 1981) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي

إذ أسفرت نتائجها عن وجود فروق فردية جوهرية بين فئات التلاميذ، وذلك من حيث أن مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي القلق المنخفض أحسن وأفضل من مستوى التحصيل الدراسي لذوي القلق العالي أو المرتفع (عن نصر الله، 2004، ص 392).

وأشار الطيب وآخرون (1982) الوارد في (إخلاص علي حسين، 2012، ص 6) إلى وجود عدة عوامل انفعالية تعرقل المتعلمين. فالطفل المنطوي والحساس والقلق يجد صعوبة في مواجهة المواقف والمشكلات الجديدة حيث يرجع قلق الأطفال أحياناً إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات والمشكلات الأسرية أو صراعات نفسية بداخلهم، والتوتر والعدوانية اللاشعورية تجاه أحد الوالدين أو كليهما. كما أكدت دراسات حمدان (1984) والحري (2000) أن الأمن النفسي يحفز الطالب ويحسن تحصيله الدراسي ويظوره (الأسطل، 2010، ص 22).

ويرى سعادة إبراهيم (1991، ص 211) أن العوامل النفسية والانفعالية تمثل أهم الأسباب المرتبطة بالمتعلم بناء على ما يلي:

1- قد ينشأ تدني التحصيل الدراسي من عوامل نفسية انفعالية مثل ضعف الثقة بالنفس أو القلق أو الاضطراب النفسي أو الاختلال في الاتزان الانفعالي أو الخوف أو الخمول والتبدل أو الخجل الذي يمنع التلميذ من المشاركة الإيجابية الفعالة في الفصل، والانطواء على النفس، ومال ينتج عن ذلك من اضطراب انفعالي حاد، والغضب الشديد، والتمرد على السلطة والأوامر والنواهي وغير ذلك من الاستجابات التي كثيراً ما تظهر في فترة المراهقة، وكذلك المشكلات الانفعالية الناجمة عن التبدل الزائد. وهذه العوامل كثيراً ما تؤثر في التحصيل الدراسي للتعلم، وقد تصل به إلى الحد الذي يؤثر في انتظامه في المدرسة، كما تؤدي إلى ضعف قدرته على التركيز وقدرته على الاستيعاب.

2- كراهية التلميذ لمادة دراسية معينة لارتباطها بموقف مؤلم من جانب المدرس أو التلميذ، وممكن أن تكون الكراهية بدون سبب، وقد يترتب على المعاملة القاسية للمعلم كراهية التلميذ له ولمادته، وقد يكره المتعلم المدرسة نفسها لشدة وصرامة لوائحها وقوانينها ونظمها المتبعة مما يجعل هذا المتعلم ينفر منها. وربما ترتب على ذلك النفور من المواد الدراسية مما قد يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي.

ويرى عبد المؤمن فرج الفقي (1994) أن العوامل الانفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه تتمثل في عدم الاستقرار والخوف والقلق والخجل، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالنفس والإحباط والخمول والانطواء وعدم القدرة على المبادرة وقلة الدافعية للإنجاز (الفقي، 1994، ص 262).

-تدني مستوى الدافعية للتعلم:

يعتبر انخفاض الدافعية للتعلم من العوامل الشخصية الهامة التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ حتى المتفوقين منهم.

وكشفت دراسة (Carew & al) عن وجود ارتباط الرسوب المدرسي بانخفاض الدافعية للتعلم، وعدم الميل للقراءة، وعدم احترام الذات، وانخفاض الدافع للإنجاز، وعدم الميل إلى بذل الجهد في الدراسة (عن عثمان، 2002، ص 58).

وأظهرت دراسة (Gottfried,1985) التي أجريت على صفوف دراسية مختلفة وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والتحصيـل الدراسي قدرت بـ 0.24 لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية ممن شملتهم الدراسة (عن دوقه وآخرين، 2010، ص 91).

وتوصلت دراسة (Zanbinil & Usai,2002) إلى وجود علاقة موجبة بين الدافع للإنجاز والتحصيـل الدراسي، حيث يزداد تحصيل التلاميذ كلما كانت دافعتهم للإنجاز عالية، كما أن تحصيل التلميذ العالي يؤدي إلى دافعية إنجاز عالية (عن عليـمات وهواش، 2006، ص 206).

وتوصلت دراسة دوقه وآخرون (2010) إلى وجود علاقة اقتران وتلازم بين الدافعية المدرسية والتحصيـل الدراسي، بمعنى كلما كان مستوى الدافعية مرتفعاً كان التحصيل أيضاً مرتفعاً (دوقه وآخرون، 2010 ص 128).

كما كشفت الدراسة التي أجراها نزيـم صرداوي (2011) وجود علاقة بين دافع الإنجاز والتحصيـل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالجزائر العاصمة (عن بوزرمة، 2014، ص 62). وتجدر الإشارة إلى أن هناك عوامل أخرى تساهم في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ مثل الغياب عن المدرسة، التأخر عن الدراسة، عدم إنجاز الواجبات المدرسية، الإدمان على مشاهدة التلفزيون والأنترنـت، والانشغال بالهواتف واللوحات الالكترونية.

2.6-العوامل الأسرية:

تتمثل هذه العوامل في الظروف الأسرية الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، الحالة الانفعالية السائدة، أساليب التنشئة الاجتماعية والظروف المادية. وفي هذا السياق نذكرها كما على النحو التالي:

-الجو التربوي والاجتماعي السائد في الأسرة:

يتمثل هذا النوع في ظروف الأسرة التربوية والاجتماعية السائدة بالبيت وأساليب التنشئة الاجتماعية وغيرها من الظروف.

وأشار الأسطل (2010، ص 27) إلى أن اتجاهات الآباء نحو المسؤولية الوالدية وأسلوبهم في التنشئة الاجتماعية لها أثرها في الحياة الاجتماعية والانفعالية للطفل، ومن ثم لها أثرها في حياة الطفل في المدرسة، وفي علاقاته مع أقرانه. فالآباء الذين يتمسكون بالمفاهيم التقليدية في أساليب التنشئة غالباً ما يحاولون السيطرة التامة على الطفل ضماناً لحسن تنشئته، كما أنهم قد يتجنبون إظهار حبهـم وعطفهم على الطفل خشية أن يشب مدلاً، وقد يحيطون أنفسهم بهالة من الهيبة الشديدة كأسلوب لضبط سلوك أبنائهم، وتؤدي هذه الأساليب إلى إنشاء جو منزلي غير مناسب لقيام علاقة طيبة بين الوالدين والأبناء.

والمتعلم الذي ينشأ في مثل هذه الجو قد يشب قلقاً خجولاً يرهب السلطة في صورها المختلفة، ويخضع لها، أو على النقيض قد يشب نائراً ضد السلطة وضد أي شخص يمثلها. ولا يمكن أن نتوقع في مثل هذا الجو أن يقبل المتعلم على دراسته، أو يسير فيها سيراً مرضياً (الأسطل، 2010، ص 27). ويرى طلعت حسن عبد الرحيم (1980) أن الأسلوب التربوي الذي يتخذه الوالدان في تربية الأبناء يعد أحد العوامل التي تساهم بشكل كبير في حالات التأخر الدراسي، فالأسلوب التربوي الذي يعتمد على الكراهية والإهمال والنبد من جانب الوالدين أو أحدهما كمضايقة التلميذ وعقابه بشدة وعدم العناية به من الناحية الغذائية والصحية فإن ذلك يؤدي إلى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى تأخره دراسياً (عبد الرحيم، 1980، ص 59).

-الجو العاطفي والعلاقات الأسرية السائدة:

إن وجود اتزان عاطفي داخل أسرة الطفل ضروري حتى يكون توافقه النفسي والاجتماعي والدراسي جيداً. ويخضع هذا الاتزان للخصائص المزاجية للطفل، كما يخضع وبشكل رئيسي لنوعية العلاقات التي يربطها مع وسطه الاجتماعي.

إن الأسرة بخصائصها النفسية والاجتماعية يمكنها أن تساعد أو تعيق توافق الطفل داخل المدرسة. وقد بينت العديد من الدراسات التي تناولت تأثير الحرمان الأسري في التحصيل الدراسي كدراسة فريدة جينلي (1989) التي أظهرت أن بعض الاضطرابات العائلية خاصة عدم الاتزان العاطفي الذي يمكن أن يكون سبباً رئيسياً لمشكلات الطفل الوجدانية والسلوكية، مما يؤثر في مكتسباته المدرسية. فالطفل يحتاج إلى حنان وحب وعطف ورعاية والديه حتى ينمو نمواً سليماً، ويستطيع التوافق مع وسطه الاجتماعي والمدرسي (عن منصور، 2015، ص 87).

ويرى أحمد عبد الغني إبراهيم وعلي عبد الله مسافر (2006) أن المشاحنات الوالدية على مرأى ومسمع من الأبناء تؤثر تأثيراً بالغاً فيهم، وقد تؤدي إلى اضطرابهم النفسي والوجداني، وهذا بدوره إلى التأخر الدراسي. وقد يضطرب جو الأسرة لأسباب أخرى منها الفقر أو الطلاق، أو وفاة أحد الوالدين، أو سفر الوالد أو سهره الدائم وغيابه المستمر عن المنزل... مما يؤدي إلى اضطراب التلميذ نفسياً (إبراهيم ومسافر، 2006، ص 335).

وتوصلت دراسة الشرقاوي (1984) إلى أن الخلافات الأسرية وعدم فهم الأسرة للمشكلات التي يواجهها الأبناء، وأسلوب التربية وتدني المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، وعدم اهتمام الوالدين بالابن في المنزل، وعدم تتبعهم لمستوى تحصيله تؤدي إلى صعوبات التعلم (عن أبوعلام، 1983، ص 214). وتوصلت دراسة هدى برادة وحامد عبد السلام زهران (1974) التي أجريت في البيئة المصرية أن 45% من المتأخرين دراسياً -ممن شملتهم الدراسة- تعيش في وسط أسر مفككة تسودها سوء العلاقات الأسرية (عن منصور، 2015، ص 88).

وترى إخلاص علي حسين (2012) أن عدم التوافق الأسري والاضطراب في المنزل ينتج عنه العديد من المشكلات حيث تدخل الانطوائية إلى شخصية الطفل مما يتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي وأن تعرضه للضغط لتلبية طموح الكبار من أجل التحصيل العالي والحصول على درجات مرتفعة ينجم عنه رد فعل معاكس، حيث أن قدرات الطفل التي يجهلها الأهل قد تكون غير كافية لتحقيق طموحهم مما يعمل على احباطه وتراجعته دراسياً. كما أن تكليف بعض الأسر الفقيرة الأبناء بالعمل وقت الفراغ بقصد المساعدة إنما يكون على حساب تحصيل المتعلم مما يسبب تأخره دراسياً (حسين، 2012، ص 6). وترى سناء محمد سليمان (2005) أن عدم الاستقرار العائلي يعني عدم الاتفاق بين الوالدين وكثرة المشاحنات والمشاجرات والاضطرابات في المنزل، والانفصال والطلاق، مثل اختلال في التوازن الانفعالي، مما قد يؤثر في حالة الطفل الدراسية (سليمان، 2005، ص 38).

-المستوى الثقافي للأسرة:

إن العامل الأساسي الآخر الذي يتدخل بشكل مباشر في مساعدة أو عرقلة الطفل عن التعلم هو المستوى الثقافي للأسرة، وبخاصة المستوى التعليمي للوالدين، ذلك لما لتقافة الآباء في تنشئة الأبناء وفي رؤيتهم لأنفسهم. ويرى زهران (1995) أن الأطفال المحرومين ثقافياً هم أفراد يعيشون في وسط ثقافي-اجتماعي مستواه منخفض، وهم يعانون من فقر في الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفهم (زهران، 1995، ص 476). فالحرمان الثقافي العام كما يرى (Solomon & Blake, 1969) له تأثير سيء في التفكير والتحصيل (عن منصور، 2015، ص 82). يرى عمر عبد الرحيم نصر الله (2004) أن المستوى الثقافي للأسرة يساهم بشكل كبير في تقدم الأبناء وتفوقهم الدراسي، ويعود ذلك إلى أن الأبناء يقلدون آباءهم في جميع الأعمال، وهذا ما أكدته دراسات كل من (Douglas & Wotton) و (Halsey & Nisbett) التي ركزت على مدى أهمية العلاقة المتبادلة بين حجم الأسرة والمستوى التعليمي والثقافي للوالدين والتقدم والإنجاز للأبناء وتقدمهم في المراحل التعليمية المختلفة التي يمرون بها، والتي يجب أن يكون للأسرة دور واضح وفعال حتى يشعر الابن أن ما يقوم به مهم له وللآخرين ومن حوله، وأنه يحظى باهتمام الأسرة ومساندتها (نصر الله، 2004، ص 712). ويذكر كمال محمد الأسطل (2010) أن انخفاض المستوى الثقافي للأبوين والإخوة يمكن أن يترتب عليه نشأة الطالب في بيئة ثقافية غير مشجعة على التعليم، ولا تشعر بالتقدير للعملية التعليمية التربوية، وذلك نتيجة لانخفاض الوعي الثقافي والاجتماعي، مما يترك أثراً كبيراً في اتجاهات الأبناء نحو المدرسة، وهذا يؤدي إلى إهمالهم للأعمال المدرسية والتقليل من شأنها وقيمتها، وهذا بالطبع يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي (الأسطل، 2010، ص 26).

-المستوى الاقتصادي للأسرة:

يعد المستوى الاقتصادي للأسرة عاملاً مهماً في تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للأبناء، ذلك أن الأسر ذات الدخل الضعيف لا تستطيع أن توفر لأبنائها الوسائل الدراسية التي تساعدهم على تحسين مستواهم الدراسي، بينما قد يحظى أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط والعالي بهذه الفرصة. وأكد نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) في قوله أنه قد ثبت لعلماء النفس والتربية والاجتماع أن تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانات التي تساعد على نمو شخصيته (حافظ، 2000، ص 10).

إن الظروف الاقتصادية السيئة والمتمثلة في الدخل الضعيف، والمسكن غير المريح تعتبر من أهم الصعوبات التي تواجه الأسرة، وتسبب للأبناء اضطرابات نفسية تؤثر في تنشئتهم وتربيتهم مما يترتب عن ذلك عدم توفر الجو النفسي والاجتماعي المناسب لأداء الواجبات المدرسية ومراجعة الدروس فنتبع نتائج المتعلم الدراسية وتوافقه المدرسي.

وأكدت دراسة (Frantz,1997) عن وجود ارتباط بين العوامل الاقتصادية للوالدين والتحصيل الدراسي والإنجاز (عن منصور، 2015، ص 77).

وأكد (Pourtois & Desnet, 1989) أن الوالدين من أوساط اقتصادية قاسية يظهرون شعوراً بالضعف والضيق اتجاه المدرسة، ويحسون بأنهم ليسوا في مستوى القيام بأي شيء له علاقة بالمدرسة. أما في الأوساط الاجتماعية-الاقتصادية المريحة فإنه يسود الشعور بالأمان والثقة حول التفوق والنجاح المدرسي للطفل (عن بودخيلي، 2004، ص 374).

3.6-العوامل المدرسية:

تتمثل هذه العوامل في الأسباب المرتبطة بالمدرسة ووظائفها، ومن برامج تربوية، وطرائق التدريس، والمدرسين والوسائل التعليمية، وفي هذا السياق نذكر ما يلي:

-خصائص المعلم الذاتية:

يمثل المعلم الركيزة الأساسية التي يمكن الاستناد إليها لتحسين مخرجات النظم التعليمية، باعتباره الأكثر تأثيراً في أي نظام تعليمي وفي أي إصلاح وتطوير تربوي. ولا ينكر المبدأ الأساسي الحديث بأن التلميذ هو محور العملية التعليمية-التعلمية وغاية التربية الذي يسعى كل نظام تعليمي في أي مجتمع تنشئته تنشئة متكاملة، ولكن لا يمكن الوصول إلى هذه الغاية دون التأكيد على الدور القيادي للمعلم سواء في تشكيل الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب الأدائي (الأسطل، 2010، ص 23).

ويرى عطية سيد أحمد (1995، ص 40) أنه قد يرجع تأخر التلميذ دراسياً إلى عدم قدرة المعلم على توصيل المادة العلمية أو عدم قدرته على تنويع أسلوب عرض المادة بما يلائم الفروق الفردية للتلاميذ

أو عدم قدرته على جذب انتباه وتركيز المتعلمين ودمجهم في العملية التعليمية، وقد يتسبب المعلم في تنفير المتعلم من المادة الدراسية وبغضه لها، بل وللعملية التعليمية-التعليمية برمتها إذا استخدم أساليب خاطئة لبسط سيطرته على الفصل كالقمع أو الفهر أو الإفراط في العقاب.

وأكدت دراسة (Flanders,1965) و (Dittmer,1978) أن المعلم الذي يتميز بالأسلوب غير المباشر في تفاعله مع تلاميذه داخل القسم، يتقبل مشاعرهم وأفكارهم، ويعمل على تطويرها، ويقوم بتشجيعهم على إبداء أفكارهم (عن منصور، 2015، ص 97).

وأظهرت نتائج دراسة (Sherman & Blakeman,1975) وجود ارتباط إيجابي بين حماس المعلم ومستوى تحصيل تلاميذه (عن نشواتي، 1986، ص 239).

وبيّنت دراسة (Wilkinson & Ojemann,1939) أن التلاميذ الذين يدرسون مع معلمين يملكون معلومات وافرة عن تلاميذهم يمتازون بمستوى تحصيلي أعلى من المستوى التحصيلي للتلاميذ الذين يدرسون مع معلمين لا يعرفون عن متعلميهم إلا اليسير من المعلومات (عن نشواتي، 1986، ص 35).

-المنهاج الدراسي والامتحانات ونظام التقويم:

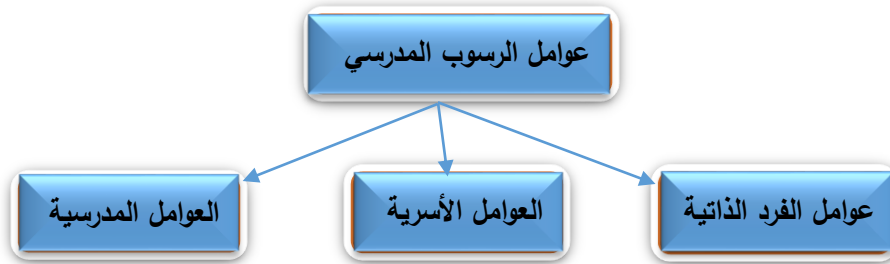
لقد حاز المنهاج الدراسي على اهتمام المربين والباحثين منذ أن بدأ التوسع في التعليم كما ونوعاً في معظم دول العالم خلال العقود القليلة الماضية، والتي رافقها حدوث الانفجار المعرفي الكبير والتقدم التكنولوجي الهائل، والتحاق مئات الملايين من التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة، مما استوجب التركيز على بناء منهاج مدرسي فعال يحقق العديد من الأهداف التربوية المنشودة من جانب المتعلمين والمعلمين على حد سواء (الأسطل، 2010، ص 24).

ويؤكد الشراوي(1984) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 24) على أن المنهاج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد له التأثير الواضح في صعوبات التعلم، وتتنحصر الأفكار الرئيسة لهذه الأبعاد في عدم ملائمة المنهاج الدراسي لميول واتجاهات وإمكانات وقدرات المتعلمين، وعدم كفاءة المعلم. ويرى الشراوي أنه يمكن أن يكون للمنهاج الدراسي تأثير سلبي في تحصيل المتعلمين الدراسي من خلال طول المنهاج الدراسي واكتظاظه بالمعارف والمفاهيم والأنشطة، عدم تلبيته لحاجات واهتمامات التلاميذ ومستوياتهم، عدم ارتباطه بواقع حياة وبيئة المتعلم، عدم اهتمامه بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة، عدم مراعاته لما بين المتعلمين من فروق فردية متعددة.

وقد ترتبط ظاهرة الرسوب المدرسي عند عدد من المتعلمين بشكل رئيسي بعملية التقويم التربوي التي تعتبر من المهام الأساسية لعمل المعلم والإدارة المدرسية، وغالباً ما يلجأ المعلمون إلى إجراء الامتحانات من أجل الوصول إلى معلومات وملاحظات عن حالة المتعلمين من حيث مستوياتهم التحصيلية ومدى استيعابهم للمادة العلمية، والتعرف فيما بعد عن استعداداتهم العقلية والنفسية، والتنبؤ بقدراتهم وفرزهم إلى فئتين رئيسيتين من المتعلمين: عاديون في تعلمهم وغير عاديين (جابر، 1998، ص 402).

وذكر أبوعلام شريف (1983) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 25) أن المدرسة مسؤولة عن عدد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى التذني في التحصيل الدراسي وهي كالتالي:

- عدم ملائمة المبنى المدرسي للدراسة ومزاولة الأنشطة اللاصفية.
- ضعف إعداد المتعلم في السنوات السابقة مثل انقطاع التلميذ عن الدراسة انقطاعاً مستمراً أو متقطعاً مما يترتب عليه انخفاض في مستواه التحصيلي، وإن لم يعالج هذا الضعف في حينه فإنه يتراكم مع انتقال المتعلم إلى مستويات دراسية أعلى، مما يزيد تخلفه بشكل واضح عن أقرانه.
- الغياب المستمر لبعض المعلمين أو تساهلهم مع التلاميذ وعدم اهتمامهم بتحصيل التلاميذ قد يؤدي إلى تذني تحصيلهم وتأخرهم دراسياً.
- النظام المدرسي يؤثر سلباً أو إيجاباً في التلاميذ، فإذا كان هذا النظام يتسم بالصرامة والشدّة فإنه يؤثر في اتجاهات المتعلمين والمعلمين نحو المدرسة ونحو التربية والتعليم عموماً، مما قد يؤثر في المستوى التحصيلي للتلاميذ، ولا شك في أن العلاقات الطيبة بين أفراد أسرة المدرسة وما يسودها من احترام متبادل مع ممارسة الحزم مع المقصر والمُخطئ يؤدي إلى بث اتجاهات سليمة نحو الدراسة والمدرسة.



جدول رقم (08) العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي (من تصميم الطالبتين).

7- خصائص الراسب دراسياً:

- نقلًا عن عمر عبد الرحمن نصر الله (2004، ص154) للمتعلم الراسب دراسياً خصائص معينة هي:
- يكون في معظم حالاته متسهل في كل شيء حتى في الأمور الأساسية والضرورية له.
 - يقف في معظم حالاته مواقف المدافع عن نفسه، وما يقوم به من أعمال بسبب عدم ثقته بنفسه وعدم قدرته على الإنجاز.
 - أنه منقاد للغير، لا يعتمد على نفسه وليست لديه روح المبادرة الذاتية.
 - يمكن استفزازه بسهولة لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة، وسريع التغير والمزاج حيث يتحول من وضع لآخر بأبسط ما يكون.
 - عدواني وسلبى وغريب الأطوار أحياناً، يظهر عليه الضجر بسرعة وهذا يعني عدم الثبات في الأعمال التي يقوم بها.
 - يهتم بغيره أكثر من اهتمامه بشؤونه الخاصة.

➤ يظهر عليه الحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأسباب بسيطة.

➤ كثير الشك والريب، مفكر ومتأمل في نفس الوقت.

8- الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي:

نقلًا عن قدور كمال (2012، ص ص 3-4) ولؤلؤة حمد علي العليان (2017، ص ص 341-343) فإن الرسوب المدرسي يعتبر مشكلةً تربويةً معقدةً تترتب عنها آثار متنوعة على المتعلم وأسرته ومدرسته والمجتمع الذي ينتمي إليه، ويمكن تصنيف هذه الآثار على النحو التالي:

1.8- الآثار النفسية:

يترك الرسوب آثاراً نفسيةً سيئةً على المتعلم نتيجة بقاءه في نفس القسم الدراسي وعدم قدرته على مسايرة زملائه وعقد مقارنات مؤلمة بينه وبين أقرانه الناجحين والمتفوقين، لذلك يتولد لديه إحساس بالفشل والإحباط وخيبة الأمل، بالإضافة إلى ما يتعرض له من أنواع التجريح داخل المدرسة وخارجها والمعاملة التي تذكره دائماً برسوبه وإخفاقه الدراسي. فكل هذه المواقف تجعل التلميذ الراسب يعاني أوضاعاً نفسيةً غير طبيعية تنشئ لديه نوعاً من القلق والخوف والتوتر وفقد الثقة بالنفس مما يؤدي به إلى العزلة وكرهية المدرسة والدراسة والمجتمع، وقد يتحول إلى شخص انطوائي يتصف بعدم الرضا عن الذات وعدم الشعور بالأهمية وعدم اللامبالاة.

والآثار النفسية للرسوب لا تقتصر على التلميذ فحسب، بل تمتد إلى الوالدين الذين تصيبهم خيبة الأمل والشعور بالخجل من مستوى أبنائهم الدراسي السيئ وبخاصة في المجتمعات التي تتباهى فيها الآباء بنجاح أبنائهم وتفوقهم على أقرانهم، ويتضاعف الشعور بخيبة الأمل عند الأسر الفقيرة التي تتطلع إلى نجاح الأبناء لتعويضه عما تم انفاقه على تعليمهم. بالإضافة إلى ما تتركه ظاهرة الرسوب المدرسي من آثار نفسية على أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية عندما ترتفع نسب الراسبين في المؤسسة التعليمية وبخاصة في الامتحانات الرسمية مثل شهادة البكالوريا رغم الجهود المبذولة طيلة العام الدراسي، فيشعرون بخيبة الأمل لأن هذه الجهود ذهبت هباء ولم تؤتي ثمارها المرجوة حيث أظهرت نتائج البكالوريا لعام 2018 حسب بيان وزارة التربية الوطنية أن نسبة الناجحين بلغت 55.88% ونسبة الراسبين بلغت 44.12% وهي نسبة عالية.

2.8- الآثار التعليمية:

يسبب الرسوب المدرسي هدراً في كثير من الطاقات والإمكانات المادية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم مما يؤدي إلى ضعف كفاءة النظام التعليمي يعيقه عن تحقيق أهدافه، كما تتضح آثار الرسوب التعليمية في زيادة فاقد النفقات التعليمية، حيث المتعلم الراسب يكلف الدولة ضعف ما يكلفه التلميذ غير الراسب وتزداد هذه النفقات في حالة الرسوب المتكرر، الأمر الذي يؤدي إلى خلل في توازن النظام التعليمي بين مدخلاته ومخرجاته، إذ يصبح حجم المدخلات أكبر من حجم المخرجات مما يشكل عبء على الدولة. كما أن الرسوب يضعف قدرة النظام التعليمي في الاحتفاظ بجميع التلاميذ إلى نهاية مراحلهم الدراسية

مما يؤدي إلى مشكلة تربوية أكبر هي التسرب المدرسي.

أما على مستوى المؤسسة التعليمية فنجد بعض المتعلمين الراسبين هم مصدرًا للمتاعب والشغب والإزعاج والعدوان والاستهزاء بقانون المؤسسة ونظامها مما يترتب على ذلك اضطراب العملية التعليمية/ التعليمية داخل قاعة الدراسة، والإخلاء بالنظام الداخلي الذي ينبغي أن يسود داخل المدرسة بشكل عام.

3.8- الآثار الاجتماعية:

يعتبر الرسوب المدرسي أحد أبرز العوامل التي يقف وراء زيادة عدد العاطلين عن العمل وارتفاع معدل البطالة في المجتمع، نتيجة زيادة عدد المتسربين من المدارس.

ومن الآثار السلبية للرسوب التحاق بعض المتعلمين الراسبين بمجالات العمل دون تمكنهم من المهارات والكفاءات والتأهيل المناسب المطلوبة في سوق العمل.

كما يترتب على الرسوب نقص العمل الإنتاجي للفرد بعدد السنوات التي رسب فيها. فالمتعلم الذي رسب عاماً سوف يخسر من عمره الإنتاجي عاماً، وبتكرار إعادة السنوات والرسوب تتكرر الخسارة في العمر الإنتاجي، وهذه الخسائر سوف تؤثر في نهاية الأمر في المجتمع، لأن التلميذ الذي يتخرج في المدة المحددة سوف يحقق ثلاثة مكاسب لا يمكن للراسب أن يحققها وهي:

1- دخل فردي سريع. 2- قوة عمل مبكرة تخدم المجتمع. 3- حماية للميزانية عن طريق الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المخصصة لقطاع التعليم.

وقد يعتبر الرسوب أحد العوامل التي تنتج فرداً غير مُنمَّ لمجتمعه، وقد يعرضه لفقد الشعور بالمواطنة الصالحة التي يطلع عليها المجتمع. كما أن تزايد ظاهرة الرسوب في المجتمع يترتب عليها مشكلات اجتماعية تتمثل في الانحرافات الأخلاقية والجنوح وإهدار الطاقات البشرية التي يحتاجها المجتمع.

وأشار العريفي (2000) إلى أن الرسوب يؤثر في المكانة الاجتماعية للفرد وأسرته، وفي الحراك الاجتماعي لما يسببه ذلك الرسوب من إعاقة تفعيل دور التعليم في تحقيق الحراك الاجتماعي والمهني للفرد والأسرة.

4.8- الآثار الاقتصادية:

إن التعليم اليوم لم يعد ينظر إليه على أنه خدمة استهلاكية، بل أصبح استثماراً في القوى البشرية يحقق مجموعة من الفوائد الاقتصادية والاجتماعية التي تسهم في تقدم المجتمع وتحسين مستوى التنمية فيه.

والرسوب يعتبر أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضياع كثير من الموارد المادية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم (ارتفاع النفقات اللازمة لتغطية احتياجات المتعلمين الراسبين من قاعات الدراسة وعدد المدرسين والتجهيزات والوسائل الديداكتيكية والبيداغوجية المختلفة).

وأشار السبيعي (2003) إلى أن الرسوب يؤخر التحاق عدد كبير من الشباب بسوق العمل، وحتى في حالة التحاقهم بالعمل فقد تنقصهم الكفاءة اللازمة لمتطلبات التنمية، مما يؤثر في إنتاجياتهم المتوقعة ودورهم في

المساهمة في التنمية. كما أن تفقد عضواً عاملاً يسهم في تحسين مستوياتها المادي والمعنوي، وتحقيق الحراك الاقتصادي والاجتماعي لها.

9- بعض الحلول لعلاج ظاهرة الرسوب المدرسي:

نقلًا عن وناس خيرى وآخرون (2010، ص ص 37-38) تتمثل بعض الحلول لعلاج ظاهرة الرسوب المدرسي في النقاط التالية:

- دور الأخصائي الذي يتمثل في حصص إرشادية وذلك عن طريق الإرشاد الفردي (دراسة حالة) أو الإرشاد الجماعي لمجموعة من التلاميذ يعانون من نفس المشكلات.
- دور المدرسة الذي يستلزم أن يشعر بها التلميذ بالأمن والبعد عن الخطر واحترام شخصيته وتقدير ذاته من خلال إنشاء علاقات سليمة إيجابية ما بين التلاميذ والمعلمين وبذلك يستطيع تفريغ همومه ومشاكله عن طريق اشتراك زملائه في ألعاب جماعية وفردية.
- العمل بروح الفريق الواحد ويكون ذلك من خلال تعاون وتكامل الأدوار بين المعلمين والإدارة والمرشد والأهل والتلاميذ، وهذا يتطلب إدارة واعية ورشيقة ومتفهمة ومتعاونة لاحتياجات التلاميذ.
- القيام بدراسات من حين لآخر لتوفير قاعدة معلومات إحصائية عن نسب وأسباب الرسوب في التعليم.
- مساعدة التلاميذ الذين يعانون من ضعف في التحصيل أو صعوبة في بعض المواد الدراسية.
- توعية أولياء الأمور بأهمية اتصالهم بالمدرسة ومواصلة الزيارات للتعرف على مستوى تحصيل أبنائهم.
- مراعاة الظروف الصحية لدى التلاميذ والتي تؤثر سلباً في أدائهم وتحصيلهم الدراسي.
- سوء التوجيه المدرسي الذي يؤدي إلى الرسوب المدرسي.
- إيلاء مكاتب الإرشاد والتوجيه النفسي أهمية كبيرة للاهتمام بمشكلات التلاميذ النفسية كضعف الثقة بالنفس والخجل والارتباك.
- توجيه التلاميذ إلى كيفية استثمار الوقت.
- تهيئة الأجواء النفسية التي تبعد الخوف من الامتحانات عن التلاميذ.

خلاصة:

إن الرسوب المدرسي مشكلة تربوية ونفسية، اجتماعية واقتصادية، ومهما كان السبب فإن أغلب التربويين اجمعوا على أنه ليس هناك حل جذري ونهائي لهذه المشكلة التربوية المتعددة الأبعاد والجذور، فالحل يتطلب إعادة تقويم النظام التربوي ككل من خلال الأهداف وإمكانية تحقيقها وطبيعة المناهج ومدى مناسبتها وطرق وأساليب التقويم المتبعة. وكذلك دراسة الظروف الاجتماعية والاقتصادية ذات التأثير المباشر في النظام التربوي والتلميذ، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع والحوافز التي تقدمها الدولة للمتعلمين لتحديد جوانب القصور والعمل على التواصل لحل المشكلة.

الجانِب

التطْبِيقِي

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: منهج الدراسة

ثالثاً: الدراسة الأساسية

رابعاً: أدوات الدراسة

خامساً: الخطوات الإجرائية لتطبيق أدوات الدراسة

سادساً: إجراءات تفرغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

أولاً-الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي:

-التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها.

-دراسة الخصائص السيكومترية لكل مقياس من المقاييس الثلاثة لجمع البيانات.

-التعرّف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

ولتحقيق هذه الأهداف اتصلنا بالجهات المسؤولة في مديرية التربية لولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية من جهة، وبمديري المؤسسات التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون معنا من جهة أخرى.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (60) فرداً بواقع (28) من الراسبين دراسياً و(32) من غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من ثانوية حمادي محمد، وقد وقع الاختيار على قسم من الشعبة العلمية وقسم من الشعبة الأدبية وبطريقة عشوائية أيضاً من منطقة أفراد عينة الدراسة الأساسية.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانوية حمادي محمد بدائرة أغريب ولاية تيزي وزو، وذلك خلال الأسبوعين الثاني والثالث من شهر جانفي 2018.

ثانياً-منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وفي هذا الصدد يذكر عزيز حنا داود وآخرون (1991) " تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعادها". ولما كان موضوع الدراسة الحالية يحاول التعرّف إلى بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي، فإن الحاجة تدعو إلى استخدام منهج يتماشى مع أهدافها ويتفق مع البعد الزمني الذي تجري فيه. وقد تم استخدام في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم أولاً بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، وإعطاء تقرير وصفي عنها، وأن طبيعة الموضوع تهدف إلى وصف الظاهرة واكتشاف الواقع التربوي التعليمي. وتندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية الارتباطية والمقارنة التي تهدف إلى دراسة الظاهرة بوصف وتحليل مكوناتها والكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني (متغير مستقل) وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات (متغيران تابعان) من جهة، والكشف عن الفروق الفردية التي قد تظهر بين أفراد العينة (الراسبون وغير الراسبين دراسياً) في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقاً لمحك التحصيل الدراسي (راسب أو غير راسب دراسياً).

ثالثاً- الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من ثلاث (03) مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1-مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (المجتمع الأصل) (680) فرداً بواقع (320) من الراسبين و(360) من غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين تم اختيارهم من ثلاث (03) مؤسسات تعليمية لولاية تيزي وزو وهي على النحو التالي:

جدول رقم (07) توزيع أفراد المجتمع الأصل وفقاً لمحك التحصيل الدراسي

الرقم	البيانات المؤسسة التعليمية	راسبون دراسياً			غير راسبين دراسياً		المجموع الكلي		
		الدائرة	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
1	ثانوية حمادي محمد	أغريب	106	33.13	120	33.33	226	33.23	
2	المتقنة الجديدة	تيزي وزو	116	36.25	124	34.44	240	35.29	
3	ثانوية تامدة الجديدة	واقنون	98	30.62	116	32.23	214	31.48	
		المجموع		320	100.00	360	100.00	680	100.00

يتبين أن مجموع الذكور من الراسبين دراسياً بلغ 320 فرداً من الذكور والإناث، في حين بلغ مجموع غير الراسبين دراسياً بلغ 360 فرداً من الذكور والإناث. وبلغ المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة 680 فرداً من الذكور والإناث.

جدول رقم (08) توزيع أفراد المجتمع الأصل على المؤسسات التعليمية المختارة

المجموع الكلي	غير راسبين دراسياً				راسبون دراسياً				الدائرة	البيانات المؤسسة التعليمية	
	إناث		ذكور		إناث		ذكور				
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد			
226	34.21	65	32.36	55	32.86	46	33.33	60	أغريب	1	ثانوية حمادي محمد
240	32.64	62	36.47	62	35.72	50	36.67	66	تيزي وزو	2	المتقنة الجديدة
214	33.15	63	31.17	53	31.42	44	30.00	54	واقنون	3	ثانوية تامدة الجديدة
680	100.00	190	100.00	170	100.00	140	100.00	180			المجموع

يتبين من جدول رقم (08) أن نسب الراسبين دراسياً من الذكور الموزعين على المؤسسات التعليمية الثلاثة تتراوح بين 30 % لثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقنون و36.67 % للمتقنة الجديدة بدائرة تيزي وزو، بينما

الراسبات دراسياً تتراوح نسبتهم بين 31.42 % لثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقنون و 35.72 % للمتقنة الجديدة بدائرة تيزي وزو. أما نسب غير الراسبين دراسياً من الذكور فتتراوح بين 31.17 % لثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقنون و 36.47 % للمتقنة الجديدة بدائرة تيزي وزو، بينما غير الراسبات دراسياً تتراوح نسبتهم بين 32.64 % للمتقنة الجديدة بدائرة و 34.21 % لثانوية حمادي محمد بدائرة أغريب.

2- عينة الدراسة:

1.2- حجم عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (120) فرداً بواقع (62) من الراسبين دراسياً و (58) من غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي المقيدون بالعام الدراسي 2018/2017. ويمثل حجم عينة الدراسة الأساسية نسبة 17.64 % من حجم المجتمع الأصل.

2.2- كيفية اختيار عينة الدراسة:

لاختيار عينة تتكوّن من (120) فرداً من المؤسسات التعليمية الثلاثة المختارة تم اعتماد العينة العشوائية الطبقيّة النسبية. حيث تمثّل نسبة عينة الدراسة 17.64 % من المجتمع الأصل، وعليه تم اختيار من طبقة الراسبين دراسياً وطبقة من غير الراسبين دراسياً من الذكور والإناث بنفس النسبة المئوية من عدد أفراد كل طبقة في كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية الثلاثة.

وقد تم اختيار أفراد عينة الراسبين وغير الراسبين دراسياً من الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من المؤسسات التعليمية التالية: ثانوية حمادي محمد، المتقنة الجديدة و ثانوية تامدة الجديدة. لقد تم اختيار هؤلاء التلاميذ وفقاً لمحك التحصيل الدراسي المتمثل في معدل أقل من 20/10 في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2018/2017 بالنسبة للراسبين دراسياً. أما غير الراسبين دراسياً فقد تم اختيارهم أيضاً وفقاً لمحك التحصيل الدراسي المتمثل في معدل يساوي أو يفوق 20/10 في امتحان الثلاثي الأول من نفس السنة الدراسية، وبإحدى أقسام السنة الثانية ثانوي من الشعب الدراسية المتواجدة. جدول رقم (09) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمحك التحصيل الدراسي

الرقم	البيانات	راسبون دراسياً			غير راسبين دراسياً	
		الدائرة	العدد	%	العدد	%
1	ثانوية حمادي محمد	أغريب	22	35.48	24	41.38
2	المتقنة الجديدة	تيزي وزو	28	45.16	20	34.48
3	ثانوية تامدة الجديدة	واقنون	12	19.36	14	24.14
المجموع			62	100.00	58	100.00

يتبين من جدول رقم (09) أن نسب الراسبين دراسياً الموزعين على المؤسسات التعليمية الثلاثة تتراوح بين 19.36 % لثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقنون و 45.16 % للمتقنة الجديدة بدائرة تيزي وزو، بينما

غير الراسبين دراسياً تتراوح نسبتهم بين 24.14 % لثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقنون و 41.38 % لثانوية حمادي محمد بدائرة أغريب.

وتجدر الإشارة إلى أن حجم عينة الراسبين دراسياً بلغ 62 فرداً، في حين بلغ حجم عينة غير الراسبين دراسياً 58 فرداً، وبذلك بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية 120 فرداً.

3.3- خصائص عينة الدراسة:

1.3.3- الجنس:

جدول رقم (10) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

البيانات		راسبون دراسياً		غير راسبين دراسياً	
الجنس		العدد	%	العدد	%
ذكور		34	54.84	27	46.56
إناث		28	45.16	31	53.44
المجموع		62	100.00	58	100.00

يتبين من جدول رقم (10) أن نسبة الذكور من الراسبين دراسياً أعلى من نسبة الإناث، حيث بلغت على التوالي 54.84% و 45.16%. بينما نسبة غير الراسبين دراسياً من الإناث أعلى من نسبة الذكور، حيث بلغت على التوالي 53.44% و 46.56%.

2.3.3- السن:

جدول رقم (11) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير السن

البيانات		راسبون دراسياً		غير راسبين دراسياً		المجموع الكلي	
السن		العدد	%	العدد	%	العدد	%
17 سنة		52	83.88	55	94.83	107	89.16
18 سنة		10	16.12	03	5.17	13	10.84
المجموع		62	100.00	58	100.00	120	100.00

يتبين من جدول رقم (11) أن نسب أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير السن تتوزع بالنسبة للراسبين دراسياً على النحو التالي: 83.88% لـ 17 سنة و 16.12% لـ 18 سنة. أما نسب غير الراسبين دراسياً فتتوزع على النحو التالي: 94.83% لـ 17 سنة و 5.17% لـ 18 سنة.

كما نلاحظ أن على مستوى عينة الدراسة ككل فإن الراسبين وغير الراسبين دراسياً يتمركزون في فئة 17 سنة وهو السن القانوني في مثل هذا المستوى التعليمي.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في ثلاث (03) مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي: ثانوية حمادي محمد بدائرة أغريب، المتقنة الجديدة بدائرة تيزي وزو وثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقتون. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة من الأسبوع الأول من شهر فيفري إلى الأسبوع الثاني من شهر مارس 2018.

رابعاً-أدوات الدراسة:

1-مقياس الذكاء الوجداني:

1.1-وصف المقياس:

أعد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001) مقياس الذكاء الوجداني، حيث قام الباحثان بصياغة فقراته بعد تحديد التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني من خلال رصد مختلف الخصائص السلوكية التي تعبر عن الذكاء الوجداني مما قدمه كل من (Mayer & Salovey,1990,1993) و (Goleman,1995) و (Mayer & Salovey,1995) و (Gerry,1997).

2.1-مكونات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يتكوّن المقياس من 58 عبارة يتم الإجابة عليها وفقاً لمتدرج ليكرت الخماسي. وقد تم صياغة جميع عبارات المقياس بطريقة إيجابية ما عدا العبارات (2، 4، 5، 15، 16، 51، 56). وتصحح العبارات الموجبة كالتالي: يحدث دائماً=5. يحدث عادةً=4. يحدث أحياناً=3. يحدث نادراً=2. لا يحدث أبداً=1. بينما تصحح العبارات السالبة بالعكس. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (58-290). وتتوزع عبارات المقياس على خمسة أبعاد هي:

1-إدارة الانفعالات أو الوعي بالذات (Management Emotion):

يتضمن هذا البعد 15 عبارة ذات أرقام: 4، 6، 9، 11، 12، 13، 16، 17، 18، 26، 28، 31، 35، 50، 53، 56، ويشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها، استدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة، كسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية هزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

2-التعاطف أو التفهم (Empathy):

يتضمن هذا البعد 11 عبارة ذات أرقام: 33، 34، 35، 37، 38، 40، 41، 44، 54، 55، 57، ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً، فهم مشاعرهم وانفعالاتهم، الحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها، التناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية.

3-تنظيم الانفعالات (Regulating Emotion):

يتضمن هذا البعد 13 عبارة ذات أرقام: 15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 27، 29، 30، 32، 58، ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، استعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف يتعامل مع الآخرين بالانفعالات المختلفة وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4-المعرفة الانفعالية (Emotional Cognitive):

يتضمن هذا البعد 10 عبارات ذات أرقام: 1، 2، 3، 5، 7، 8، 10، 14، 49، 51، ويشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، حسن التمييز بينها عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

5-التواصل الاجتماعي (Social Communication):

يتضمن هذا البعد 9 عبارات ذات أرقام: 36، 39، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 52، ويشير إلى القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يمارس القيادة ومتى يتبع الآخرين ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة.

جدول رقم (12) توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

الرقم	أبعاد المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع
1	إدارة الانفعالات	6، 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 يوجد	11
3	تنظيم الانفعالات	19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 27، 29، 30، 32، 58	15	13
4	المعرفة الانفعالية	1، 3، 5، 7، 8، 10، 14، 49، 51	2	10
5	التواصل الاجتماعي	36، 39، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 52	لا يوجد	09
	عدد العبارات الاجمالي			58

2.1-الخصائص السيكومترية للمقياس:

لحساب صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني اعتمدنا على ما توصلت إليه نتائج دراسة نزيه سرداوي (2016) التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ التعليم الثانوي، وهي دراسة مقارنة في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو، حيث قام الباحث بحساب صدق مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق(2001) من خلال صدق المضمون (صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي)، حيث دلت القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة.

ولحساب ثبات المقياس استخدم الباحث سرداوي طريقة معامل ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس وطريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار، ودلت النتائج على أن معامل

ألفا-كرونباخ كان مرتفعاً حيث بلغ (0.88) مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيّدة، وأن يكون صالحاً للتطبيق في الدراسة الحالية.

كما اعتمدنا على نتائج دراسة رابح قدوري ولحسن ذبيحي (2017) التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ببعض ثانويات ولاية المسيلة، حيث توصل الباحثان إلى أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وأن معاملات ألفا-كرونباخ كانت عالية، حيث تراوحت بين (0.74 و 0.87) وهذا مؤشر دال على ثبات عالٍ مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الحالية.

3.2- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمنٌ محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح ما بين خمس وثلاثين وأربعين دقيقة (40-45 د) وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

2- اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين*:

1.2- وصف الاختبار:

أعد هذا الاختبار في صورته الانجليزية (Hermans) سنة 1970 بعنوان:

(A questionnaire measure of achievement motivation) وقام فاروق عبد الفتاح علي موسى باقتباسه وإعداده وترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه على البيئة المصرية سنة 1981، وأطلق عليه اسم " اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين".

ويتضمن الاختبار عشر صفات تميز الأفراد مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل وهي: مستوى الطموح المرتفع، السلوك الذي تقل فيه المغامرة، القابلية للتحرك إلى الأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الاتجاه نحو المستقبل، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل.

2.2- مكونات الاختبار وطريقة تقدير درجاته:

يتكوّن اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من ثمان وعشرين (28) فقرة، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة تليها خمس عبارات (أ-ب-ج-د-هـ) أو أربع عبارات (أ-ب-ج-د)، ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس، وعلى المستجيب أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام العبارة كما هو موضح في الملحق رقم ().

* تم الاعتماد في الحديث عن الاختبار على كراسة تعليمات دافعية الإنجاز من إعداد فاروق عبد الفتاح علي موسى سنة 2003.

ويُتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة ايجابية الفقرة، أي أنه في الفقرات الموجبة تعطى العبارات (أ-ب-ج-د-هـ) الدرجات (5-4-3-2-1) على الترتيب، وف الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات (أ-ب-ج-د-هـ) الدرجات (1-2-3-4-5) على الترتيب، وكذلك الحال في الفقرات التي تليها أربع عبارات. وطبقاً لهذا النظام، فإن أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب في الاختبار كله مائة وثلاثين (130) درجة وأدنى درجة هي ثمان وعشرين (28) درجة، أي أن درجات الاختبار تتراوح ما بين 28-130 درجة.

3.2- زمن تطبيق الاختبار:

ليس للاختبار زمنٌ محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح ما بين خمس وثلاثين وأربعين دقيقة (30-35 د) وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

4.2- الخصائص السيكومترية للاختبار:

لحساب صدق وثبات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين اعتمدنا على ما توصلت إليه نتائج دراسة سرداوي وزملائه (2013) التي تناولت المحددات السيكولوجية للتفوق الدراسي-دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الجزائر الوسطى- حيث قام الباحثون بحساب صدق اختبار (Hermans) من خلال صدق المضمون (صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي)، حيث دلت القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة. ولحساب ثبات المقياس استخدم سرداوي وزملاؤه طريقة معامل ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس وطريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار، ودلت النتائج على أن معامل ألفا-كرونباخ كان مرتفعاً حيث بلغ (0.88) مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة، وأن يكون صالحاً للتطبيق في الدراسة الحالية.

3-مقياس تقدير الذات:

1.3- وصف المقياس:

أعد هذا المقياس في صورته الأصلية الباحث الأمريكي (Cooper Smith) سنة 1967، حيث تستمد فقراته من اختبار (Rogers & Diamond)، وبعد تنظيم وإلغاء الفقرات المبهمة والمتكررة تم الاحتفاظ بـ 58 فقرة. قام فاروق عبد الفتاح بترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه على البيئة العربية سنة 1981 وأضاف ليلي عبد الحميد عبد الحافظ سنة 1985 على ما قام به هذا الباحث.

2.3-مكوّنات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يتكوّن المقياس من (58) فقرة تصف مشاعر الفرد وآرائه وردود أفعاله من خلال إجابته على فقرات المقياس بوضع علامة (×) على (تنطبق) أو (لا تنطبق). فقد تم بناء المقياس لكي يقيس الاتجاهات التقييمية لدى الفرد اتجاه نفسه في الميدان الاجتماعي، الأسري، الشخصي والمدرسي أو المهني. يتميز المقياس بوضوح الاتجاه الموجب والسالب، كما يساعد على التأكد من صدق الإجابات لدى أفراد العينة. فهو يضم بعداً يُوّشر على الاتجاهات الدفاعية للمفحوصين أثناء إجابتهم على فقرات المقياس. ويضم شكلاً للمقياس (المدرسي والمهني) نفس الأبعاد عدا بعد تقدير الذات المدرسي الذي يصبح تقدير الذات المهني في الشكل المهني للمقياس، وتتحصر هذه الأبعاد في:

1-البعد الأوّل: تقدير الذات العام. 2-البعد الثاني: تقدير الذات الاجتماعي. 3-البعد الثالث: تقدير الذات الأسري. 4-البعد الرابع: تقدير الذات المدرسي. 5-البعد الخامس: الكذب والجدول التالي يوضح توزيع فقرات مقياس تقدير الذات على كل بعد من الأبعاد الخمسة:

جدول رقم (13) توزيع فقرات مقياس تقدير الذات على الأبعاد الخمسة

الرقم	الأبعاد	الفقرات	المجموع
01	تقدير الذات العام	1، 3، 4، 7، 10، 12، 13، 15، 18، 19، 24، 25، 27، 30، 31، 34، 35، 38، 39، 43، 47، 48، 51، 55، 56، 57.	26
02	تقدير الذات الاجتماعي	5، 8، 14، 21، 28، 40، 49، 52.	08
03	تقدير الذات الأسري	6، 9، 11، 16، 20، 22، 29، 44.	08
04	تقدير الذات المدرسي	2، 17، 23، 33، 37، 42، 46، 54.	08
05	الكذب	26، 32، 36، 41، 45، 50، 53، 58.	08
عدد الفقرات الإجمالي			58

يتبيّن من جدول رقم (13) أن مقياس تقدير الذات يتكوّن من (58) فقرة موزعة على خمسة (05) أبعاد: بعد تقدير الذات العام الذي يتضمن (26) فقرة، بعد تقدير الذات الاجتماعي على (08) فقرات، بعد تقدير الذات الأسري على (08) فقرات، بعد تقدير الذات المدرسي على (08) فقرات، بعد الكذب على (08) فقرات. كما أن فقرات المقياس مصاغة في اتجاهين إيجابي وسلبي بواقع (25) فقرة موجبة و(33) فقرة سالبة، والجدول التالي يوضح توزيع فقرات المقياس على كل بعد من الأبعاد الخمسة:

جدول رقم (14) توزيع الفقرات الموجبة والسالبة لمقياس تقدير الذات على الأبعاد الخمسة

الرقم	الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
01	تقدير الذات العام	1، 7، 19، 27، 38، 39، 43، 47	3، 4، 10، 12، 13، 15، 18، 24، 25، 30، 31، 34، 35، 48، 51، 55، 56، 57.
02	تقدير الذات الاجتماعي	5، 8، 14، 28.	21، 40، 49، 52.
03	تقدير الذات الأسري	9، 11، 20، 29.	6، 16، 22، 44.
04	تقدير الذات المدرسي	33، 37، 42.	2، 17، 23، 46، 54.
05	الكذب	32، 41، 45، 50، 53، 58.	26، 36.
المجموع		25	33

يتم تصحيح الإجابات التي يقدمها التلميذ المجيب اعتماداً على مفتاح التصحيح التالي:

-تسجل على ورقة الإجابة العلامة المتحصل عليها في كل بعد، والمجموع الكلي لعلامات المقياس يكون بجمع علامات الأبعاد الأربعة. أما علامة بعد الكذب فلا تدخل في المجموع الكلي وبالتالي يكون المجموع الكلي هو خمسين (50) درجة.

-تعطى درجة (2) في حالة الإجابة (تنطبق) ودرجة (1) للإجابة (لا تنطبق) وذلك للفقرات الموجبة.
-تعطى درجة (1) في حالة الإجابة (تنطبق) ودرجة (2) للإجابة (لا تنطبق) وذلك للفقرات السالبة.
تكون الدرجة القصوى للبعد الأول المتمثل في تقدير الذات العام هي: $2 \times 26 = 52$ درجة.
والدرجة الدنيا هي: $1 \times 26 = 26$ درجة.

أما بالنسبة للأبعاد الثلاثة الباقية والمتمثلة في البعد الثاني (تقدير الذات الاجتماعي) والبعد الثالث (تقدير الذات الأسري) والبعد الرابع (تقدير الذات المدرسي) فنكون الدرجة القصوى هي: $2 \times 8 = 16$ درجة.
والدرجة الدنيا هي: $1 \times 8 = 8$ درجة.

وعليه تكون الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (50-100). أما عن بعد الكذب فتعتبر الدرجة (16) كدرجة قصوى، بينما تعتبر الدرجة (8) كأدنى درجة. علماً أن الدرجة المرتفعة للمقياس تعتبر مؤشراً للتقدير العالي للذات، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى التقدير المنخفض للذات.

3.3- الخصائص السيكومترية للمقياس:

لحساب صدق وثبات مقياس تقدير الذات اعتمدنا على ما توصلت إليه نتائج دراسة حمري صارة (2012) التي تناولت علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية، وهي دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولايتي وهران وتيارت، حيث قام الباحثة بحساب صدق مقياس تقدير الذات لـ (Cooper Smith) من خلال الصدق المرتبط بالمحك وصدق الاتساق الداخلي، حيث دلت القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة.

ولحساب ثبات المقياس استخدم نفس الباحثة طريقة معامل ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس، ودلت النتائج على أن معامل ألفا-كرونباخ كان مرتفعاً حيث بلغ (0.86) مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيّدة، وأن يكون صالحاً للتطبيق في الدراسة الحالية.

4.3- زمن تطبيق المقياس:

يمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً في مدة (15 د). المقياس يحتوي على تعليمة يوضح فيها الباحث كيفية الإجابة على عباراته. وعند التطبيق يشترط على الباحث أن يتجنب استخدام كلمة تقدير الذات أو تقييم الذات في التعليمة حتى يتجنب التحيز في الإجابة وحتى يحصل على أكبر قدر ممكن من الصدق في الإجابات.

خامساً: الخطوات الإجرائية لتطبيق أدوات الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحيّة أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الأساسية تم اتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة. وكان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من الأدوات من قبل الطالبين ومساعدة تربوية، وذلك خلال استغلال فرصة أوقات راحة التلاميذ، وقد أبدى المستجيبون الكثير من الاهتمام بالتجاوب والانضباط. وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

-**الخطوة الأولى:** استلام رخصة من رئيس قسم علم النفس بجامعة مولود معمري.

-**الخطوة الثانية:** استلام رخصة من رئيس مصلحة التمدريس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والأساسية) بالمؤسسات التعليمية المختارة.

-**الخطوة الثالثة:** لقاء مع مديري الثانويات المختارة لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.

-**الخطوة الرابعة:** لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع على كل تلميذ ظرف كبير يحتوي على ثلاث نسخ من أدوات الدراسة المتمثلة في مقاييس الذكاء الوجداني، دافعية الإنجاز وتقدير الذات مرفقة بصفحة البيانات الشخصية، وتم تطبيق المقاييس الثلاثة بصورة جماعية داخل قاعة من قاعات المؤسسات التعليمية المعنية بالتطبيق، والتي تتنوع في كل مرة وفقاً لهياكل وإمكانات المؤسسة (المكتبة، قاعة المداومة)، وذلك برفقة مساعدة تربوية. وبعده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذه المقاييس، والهدف من استخدامها وتطبيقها، ثم تمت قراءة تعليمات كل أداة من الأدوات المستخدمة وشرح طريقة الإجابة عليها. وقد تم تقديم المقاييس لأفراد عينة الدراسة على أساس أن كل أداة تقيس جانباً من جوانب شخصية المتعلم، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصادقة والمعبرة عن رأي الفرد هي أساس فهمه لنفسه.

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظراً لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب، لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

-تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة اكسيل (Excel) تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن المقاييس المستخدمة.

-وضع دليل للترميز وفيه حوّلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة (راسب دراسياً/ غير راسب دراسياً)، المؤسسة التعليمية، الجنس، السن، درجات الذكاء الوجداني، درجات دافعية الإنجاز، درجات تقدير الذات، وتضمنت ورقة الحساب أعمدة بها درجات، وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS 8.0) لتتم معالجتها إحصائياً.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حساب الرباعيات لتصنيف المعطيات إلى مستويات. كما تم استخدام أسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) للكشف عن الارتباط بين الذكاء الوجداني (متغير مستقل) ودافعية الإنجاز (متغير تابع أول) وتقدير الذات (متغير تابع ثاني)، حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المتغيرات السابقة الذكر.

الفصل السابع: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1- عرض نتائج متغيرات الدراسة

2- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين

وغير الراسبين دراسياً

3- عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1.3- الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية

2.3- الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية

3.3- الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1- الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً

2- الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً

3- الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

-الفروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين

ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً

-الاستنتاج العام

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون (ر) واختبار (ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1- عرض نتائج متغيرات الدراسة :

1.1- درجات الراسبين وغير الراسبين دراسياً على مقياس الذكاء الوجداني:

تم الاعتماد على الرُبع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة التي تضع حداً فاصلاً بين القيم العليا والقيم الدنيا، وفي هذا الصدد يقول فؤاد البهي السيد: "الرباعيات هي النقط التي تقسم التوزيع التكراري إلى أربعة أقسام متساوية، بحيث تكون درجات التوزيع مرتبة ترتيباً تصاعدياً. بلغت قيمة الرُبع الثاني لدرجات الذكاء الوجداني لأفراد عينة الدراسة الدرجة (189) حيث صُنّف على أساسها أفراد العينة إلى:

- فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 189) هي فئة منخفضي الذكاء الوجداني.
 - فئة الذين تزيد درجاتهم عن (< 189) هي فئة مرتفعي الذكاء الوجداني.
- جدول رقم (15) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الذكاء الوجداني.

غير الراسبين دراسياً		الراسبون دراسياً		العينة الدرجة
%	ك	%	ك	
34.48	20	66.13	41	$189 \geq$
65.52	38	33.87	21	$189 <$
100.00	58	100.00	62	المجموع

يتبين من جدول رقم (15) أن 66.13% من الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 189) ، في حين أن 34.48% من غير الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 189) . كما نلاحظ أن 33.87% من الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (189)، بينما 65.52% من غير الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (189). وتوضح هذه النتيجة أن غير الراسبين دراسياً يتميزون بذكاء وجداني مرتفع بالمقارنة إلى الراسبين دراسياً.

2.1- درجات الراسبين وغير الراسبين دراسياً على مقياس الدافع للإنجاز:

تم الاعتماد على الرُّبِيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة التي تضع حداً فاصلاً بين القيم العليا والقيم الدنيا. بلغت قيمة الرُّبِيع الثاني لدرجات الدافع للإنجاز لأفراد عينة الدراسة الدرجة (69) حيث صُنّف على أساسها أفراد العينة إلى:

- فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 69) هي فئة منخفضة دافعية الإنجاز.
- فئة الذين تزيد درجاتهم عن (< 69) هي فئة مرتفعة دافعية الإنجاز.

جدول رقم (16) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات دافعية الإنجاز.

غير الراسبين دراسياً		الراسبون دراسياً		العينة الدرجة
%	ك	%	ك	
39.55	23	61.30	38	≥ 69
60.35	35	38.70	24	< 69
100.00	58	100.00	62	المجموع

يتبين من جدول رقم (16) أن 61.30% من الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 189)، في حين أن 39.55% من غير الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 189). كما نلاحظ أن 38.70% من الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (189)، بينما 60.35% من غير الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (189).

وتوضح هذه النتيجة أن غير الراسبين دراسياً يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة بالمقارنة إلى الراسبين دراسياً.

3.1- درجات الراسبين وغير الراسبين دراسياً على مقياس تقدير الذات:

تم الاعتماد على الرُّبِيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة التي تضع حداً فاصلاً بين القيم العليا والقيم الدنيا. بلغت قيمة الرُّبِيع الثاني لدرجات تقدير الذات لأفراد عينة الدراسة الدرجة (35) حيث صُنّف على أساسها أفراد العينة إلى:

- فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 35) هي فئة منخفضة تقدير الذات.
- فئة الذين تزيد درجاتهم عن (< 35) هي فئة مرتفعة تقدير الذات.

جدول رقم (17) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات تقدير الذات.

غير الراسبين دراسياً		الراسبون دراسياً		العينة الدرجة
%	ك	%	ك	
37.94	22	59.68	37	≥ 35
62.06	36	40.32	25	< 35
100.00	58	100.00	62	المجموع

يتبين من جدول رقم (17) أن 59.68% من الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 35)، في حين أن 37.94% من غير الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 35). كما نلاحظ أن 40.32% من الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (35)، بينما 62.06% من غير الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (35). وتوضح هذه النتيجة أن غير الراسبين دراسياً يتميّزون بتقدير ذات مرتفع بالمقارنة إلى الراسبين دراسياً.

2- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً:

جدول رقم (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات

غير الراسبين دراسياً (ن=58)		الراسبون دراسياً (ن=62)		البيانات المتغيرات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
38.84285	178.9310	26.52311	190.0000	الذكاء الوجداني
12.65858	66.3793	10.69786	70.4194	الدافعية للإنجاز
6.63279	34.3793	6.89185	32.5484	تقدير الذات

يتبين من جدول رقم (18) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني أعلى من مجموع متوسط درجات غير الراسبين دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي 190.0000 و 178.9310.
 - أن مجموع متوسط درجات الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز أعلى من مجموع متوسط درجات غير الراسبين دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي 70.4194 و 66.3793.
 - أن مجموع متوسط درجات غير الراسبين دراسياً في تقدير الذات أعلى من مجموع متوسط درجات الراسبين دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي 32.5484 و 34.3793.
- يظهر مما تقدم أن الراسبين دراسياً يتميّزون عن زملائهم غير الراسبين دراسياً بدرجات مرتفعة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز، في حين أن غير الراسبين دراسياً يتميّزون بدرجات مرتفعة في تقدير الذات مقارنة بزملائهم الراسبين دراسياً.

3- عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1.3- الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الأول في إشكالية الدراسة وهو:

- هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

تُشير الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية، قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

1.1.3- الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

تُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين دراسياً.

جدول رقم (19) قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	قيمة (ر)	البيانات المتغيرات
0.05	0.314	-0.130	الذكاء الوجداني
			الدافعية للإنجاز

يتضح من جدول رقم (19) أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين دراسياً بلغت قيمتها -0.13 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.31 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 ، أي أن 0.31 أكبر من 0.05 ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين دراسياً غير دالة إحصائياً عند $p=0.05$.

وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.1.3-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي".
تُشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين دراسياً.

جدول رقم (20) قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى غير الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	قيمة (ر)	البيانات المتغيرات
0.05	0.412	-0.110	الذكاء الوجداني
			الدافعية للإنجاز

يتضح من جدول رقم (20) أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين دراسياً بلغت قيمتها -0.110 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.412 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 ، أي أن 0.412 أكبر من 0.05 ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين دراسياً غير دالة إحصائياً عند $p = 0.05$.
وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.
وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، فإن الفرضية العامة الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة وبالتالي لم تقبل.

2.3-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي".
وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثاني في إشكالية الدراسة وهو:
-هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

تُشير الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية، قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

1.2.3- الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

تُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين دراسياً.

جدول رقم (21) قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات

ودلالاتها الإحصائية لدى الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	قيمة (ر)	البيانات المتغيرات
0.05	0.450	-0.098	الذكاء الوجداني
			تقدير الذات

يتضح من جدول رقم (21) أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين دراسياً بلغت قيمتها -0.098 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.450 تكبر عن الحد المطلوب

الذي هو 0.05 ، أي أن 0.450 أكبر من 0.05 ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين دراسياً غير دالة إحصائياً عند $p=0.05$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.2.3- الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

تُشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين دراسياً.

جدول رقم (22) قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات

ودلالاتها الإحصائية لدى غير الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	قيمة (ر)	البيانات
			المتغيرات
0.05	0.694	-0.053	الذكاء الوجداني
			تقدير الذات

يتضح من جدول رقم (22) أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين دراسياً بلغت قيمتها -0.053 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.694 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 ، أي أن 0.694 أكبر من 0.05 ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين دراسياً غير دالة إحصائياً عند $p=0.05$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، فإن الفرضية العامة الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة وبالتالي لم تقبل.

3.3- الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثالث في إشكالية الدراسة وهو:

- هل توجد فروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

وتشير الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

1.3.3-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني.

جدول رقم (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية

في الذكاء الوجداني لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدالة الإحصائية (sig. bilatérale)	درجات الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البيانات العينة
0.05	0.07	118	1.81	26.52311	190.0000	62	راسبون دراسياً
				38.84285	178.9310	58	غير راسبين دراسياً

يتضح من جدول رقم (23) أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني بلغت قيمتها 1.81، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.07 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.07 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني غير دالة إحصائية عند $p=0.05$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.3.3-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (24) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

في الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية (sig. bilatérale)	درجات الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البيانات العينة
0.05	0.06	118	1.89	10.69786	70.4194	62	راسبون دراسياً
				12.65858	66.3793	58	غير راسبين دراسياً

ينتضح من جدول رقم (24) أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز بلغت قيمتها 1.89، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.06 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.06 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز غير دالة إحصائياً عند $p=0.05$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

3.3.3- الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وتشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في تقدير الذات.

جدول رقم (25) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

في تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية (sig. bilatérale)	درجات الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البيانات العينة
0.05	0.14	118	1.48	6.89185	32.5484	62	راسبون دراسياً
				6.63279	34.3793	58	غير راسبين دراسياً

ينتضح من جدول رقم (25) أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في تقدير الذات بلغت قيمتها 1.48، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.14 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.14 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في تقدير الذات غير دالة إحصائياً عند $p=0.05$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، فإن الفرضية العامة الثالثة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة وبالتالي لم تقبل.

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (26) ملخص نتائج فرضيات الدراسة

النتيجة	فرضيات الدراسة
	1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:
غ. دالة	1.1-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين.....
غ. دالة	2.1-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين.....
	2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:
غ. دالة	1.2-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين.....
غ. دالة	2.2-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين.....
	3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:
غ. دالة	1.3-الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني.....
غ. دالة	2.3-الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز.....
غ. دالة	3.3-الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في تقدير الذات.....

يتبين من جدول رقم (26) أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً جاءت غير دالة إحصائياً، كما أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً جاءت أيضاً غير دالة إحصائياً. ونلاحظ أن الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات جاءت غير دالة إحصائياً، في حين أن الفروق بين متوسط درجات المتفوقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في تقدير الذات كانت غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أن التحصيل الدراسي ليس له تأثير في متغيرات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:

تعرض الطالبان نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف مع الاهتمام بتوضيح وجهة نظر الطالبين.

1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية الموضحة في جداول رقم (19) ورقم (20) عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً عند $p=0.05$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات (Drago, 2004) و (Bissessar, 2008) و (Haddadi & al, 2009) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة إلا أنها تخالف نتائج مجموعة من الدراسات التي كشفت عن وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز مثل دراسة (Baldos & Moretto, 2000) التي هدفت إلى تحفيز الطلبة إلى التعلم من خلال الذكاء الوجداني والتعليم التعاوني، وأشارت نتائجها إلى أن البرنامج قلل من سلوكيات غير الملائمة وزادت دافعية التعلم لدى التلاميذ، ودراسة (Dubey, 2002) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى المراهقين، ودراسة أبو ناشي (2002) التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز، من طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية، والتي أشارت نتائجها عن وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز، ودراسة كواسة (2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني، ودراسة مبيضين (2007) التي كشفت وجود تأثير برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الوجداني في تنمية مستوى الدافعية، ومستوى مفهوم الذات لدى طلبة المجموعة التجريبية، ودراسة العلي والعنزي (2008) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من: دافع حب الاستطلاع، الدافعية للإنجاز والخجل لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من دافع حب الاستطلاع والدافعية للإنجاز، كما يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال متغيرات الخجل ودافع حب الاستطلاع لدى الجنسين، ودافع الإنجاز لدى الذكور، ودراسة إدريس (2008) التي هدفت إلى قياس تأثير برنامج إرشادي نفسي يستند إلى الذكاء الوجداني في زيادة التوافق الوجداني والدراسي، والدافعية للإنجاز لدى

طلاب الجامعات والمعاهد العليا بولاية الخرطوم، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الوجداني والتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (Hallvard & Fallsdal, 2008) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز، النجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية، حيث أكدت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والنجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية ودراسة المساعيد (2008) التي هدفت إلى معرفة الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز، والتحصيل لدى طلبة جامعة آل البيت للطلبة في الجامعة، وأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط إيجابية بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ودراسة (Low & Nelson, 2008) التي هدفت إلى توضيح أهمية الذكاء الوجداني في زيادة الدافعية للإنجاز والتحصيل لدى طلبة سنة أولى جامعي بجامعة (Texas) الأمريكية، وتلاميذ السنة النهائية الثانوية حيث أخضعوا جميعاً لبرنامج تدريبي يستند إلى مهارات الذكاء الوجداني، وأثبتت النتائج أن طلاب السنة الأولى جامعي ارتفع تحصيلهم الدراسي، في حين انخفض لدى تلاميذ الثانوية، ودراسة (Umadevi, 2009) التي أظهرت نتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي، ودراسة (Hamaee, 2010) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي ودراسة (Roy, Sinha & Suman, 2013) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني ودافعية الانجاز الأكاديمي، وأسفرت نتائجها بعد التحليل الإحصائي إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أن درجات الطلاب في دافعية الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف درجاتهم في الذكاء العاطفي، ودراسة (Jayashree & Soutakke, 2013) التي هدفت لدراسة علاقة مكونات الذكاء الوجداني بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وأبعاده والدافعية للإنجاز ما عدا بعد التعاطف، ودراسة خالد شنون (2013) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المتوسطات بمدينة تيبازة بالجزائر، وأشارت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ودراسة ربيحة عمور (2018) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة أفراد عينة الدراسة بأن الذكاء الوجداني عامل غير مؤثر ومؤشر غير دال على دافعتهم للإنجاز أثناء تأدية عملهم الدراسي.

2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً: تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية الموضحة في جداول رقم (21) ورقم (22) عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً عند $p=0.05$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

تخالف نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه نتائج مجموعة من الدراسات مثل دراسة (Mayer & al.,2000) التي استهدفت فحص الذكاء الوجداني ومكوناته وعلاقته بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعيين، ودراسة (Tsay & Wu,2000) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده وتقدير الذات والتوافق المدرسي لدى تلاميذ مدرسة الموهوبين والمدارس النظامية، ودراسة (Sjoberg,2001) التي أجريت حول الذكاء الوجداني كعامل مهم للنجاح والتكيف في الحياة لدى مجموعة من العاملين تراوحت أعمارهم بين 22 و 77 سنة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والمثابرة في مواجهة الفشل، ودراسة (Lindley,2001) التي هدفت التعرف إلى علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصابية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط، التكيف)، من طلاب الجامعة والتعليم العام، وأظهرت الدراسة وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصابية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل وجهة الضبط الداخلية، التكيف)، ودراسة غنيم(2001) التي هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء الوجداني من خلال علاقته بمتغيرات الشخصية وهي: الكفاءة الذاتية، تقدير الذات، و متغير اجتماعي يتضمن أربع مهارات اجتماعية هي: الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي لدى عينة من طلبة كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، حيث أظهرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات وأنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال كل من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والكفاءة الذاتية، ودراسة جورثاني (2002) التي أظهرت وجود علاقة بين المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني وكل من القلق والاكتئاب، وتقدير الذات المنخفض وذلك على عينة من طلاب الجامعة، ودراسة (Salovey & al.,2002) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده الثلاثة وكل من تقدير الذات والقلق الاجتماعي والاكتئاب والرضا الشخصي لدى طلاب جامعيين، حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني وتقدير الذات والرضا الشخصي، ودراسة (Schutte & al.,2002) التي أجريت للكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بتقدير الذات لدى عينة من الممرضين وطلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، ودراسة (Kersey,2003) التي كشفت عن العلاقة بين مهارات التعاطف كأحد مكونات الذكاء الوجداني

والسلوك الخلفي لدى طلاب الصف السادس والتاسع بأحد المدارس بفنلندا، حيث أشار الباحث أن الطلاب ذوي مهارات التعاطف المرتفعة أكثر تعاوناً مع الآخرين وفهما لمشاعرهم وأكثر تقديراً لها، ودراسة رشاد مرسي وسهام الحطاب (2003) التي استهدفت الكشف عن الفروق في بعض المتغيرات النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني والجنس لدى طلاب وطالبات الصف الثاني من جامع الأزهر بالقاهرة، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب ودال لمتغير الذكاء الوجداني في تقدير الذات، ودراسة نصره محمود (2005) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، ومن نتائجها أن الذكاء الوجداني منبئ بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، وأن وجود الذكاء الوجداني يؤثر في تقدير الذات وموضع التحكم وهما يؤثران إيجابياً في التحصيل الدراسي، ودراسة العظيم سليمان المصدر (2007) التي أجريت حول علاقة الذكاء الوجداني بمجموعة من المتغيرات الوجدانية تمثلت في تقدير الذات ووجهة الضبط والخلل لدى طلاب وطالبات المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة بدولة فلسطين، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال للذكاء الوجداني في تقدير الذات، ودراسة الخولي (2008) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، السعادة والقلق، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين ذوي تقدير الذات المنخفض والمرتفع على أبعاد الذكاء الوجداني، لصالح ذوي تقدير الذات المرتفع، ودراسة (Latha,2012) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، وكذا وجود فروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة لدى الطلبة، ودراسة (Hasan & khaledian,2012) التي هدفت لدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والانجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، ودراسة (Maria & Ferrar,2012) هدفت لدراسة مدى تأثير الذكاء الوجداني على مفهوم الذات وأظهر التحليل أن هناك تأثير الذكاء الوجداني على مفهوم الذات، ودراسة أحمد لزنك (2013) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات الذكاء الوجداني بتقدير الذات لدى ممارس رياضة الكونغ فو لدى المتفوقين، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، ودراسة رزيقة محذب (2015) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين في الجزائر، ودراسة (Salovey & al) التي استهدفت معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والقلق والاكتئاب والرضا الشخصي، وتبين من نتائجها وجود علاقة ارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني وتقدير الذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة أفراد عينة الدراسة بأن الذكاء الوجداني مؤشر غير دال ومتغير غير مؤثر في تقدير ذات الأفراد.

3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

-الفروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

1.3-الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (23) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين عند $p=0.05$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Sutarso & Toto, 1996) التي بينت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة في أبعاد الذكاء الوجداني تعزى للتحصيل الدراسي، ودراسة (Parker & al., 2004) التي توصلت إلى تفوق ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على ذوي التحصيل المتوسط والمتدني من طلاب الجامعة في كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني، ودراسة (Newsame & Catana, 2000) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد العينة، ودراسة (Woitaszewski, 2001) التي هدفت إلى معرفة مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين، وتوصلت إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية، ودراسة الوراثة (2002) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة، ودراسة عجوة (2002) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ودراسة فاطمة الياسين (2002) التي هدفت إلى التعرف إلى الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني بين المتفوقات معرفياً وغير المتفوقات من تلميذات الصف الثاني ببعض الثانويات بدولة الكويت تراوحت أعمارهن بين 15-17 سنة، ووفقاً لمستوى التحصيل الدراسي صنفت إلى ثلاث مجموعات: المتفوقات معرفياً والمتوسطات والمتأخرات، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الذكاء الوجداني وأبعاده، ودراسة أبو ناشي (2002) التي أظهرت عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية بجمهورية مصر العربية، ودراسة (O,Connor & Raymond, 2003) التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني ليس منبأً قوياً بالتحصيل الدراسي، ودراسة حبشي وأبو المكارم (2004) التي كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من أبعاد الذكاء الوجداني، ودراسة موسى (2005) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ودراسة الصاوي (2006) التي توصلت إلى عدم

وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ودراسة المصري (2007) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء العاطفي لدى عينة من 98 من المتفوقين تحصيلياً والعاديين والمتأخرين من الجنسين من طلبة كلية علوم التربية بجامعة الإسراء بالمملكة الهاشمية الأردنية، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين والمتأخرين لا على المقياس الكلي ولا على أبعاده الفرعية، ودراسة المللي (2010) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين من الذكور والإناث، ودراسة سيد سعيد (2010) التي هدفت إلى التعرف على مكونات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً والعاديين من تلاميذ الصفوف السادس ابتدائي والثالث إعدادي والثالث ثانوي بدولة البحرين، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق في جميع مكونات الذكاء الانفعالي بين المتفوقين دراسياً والعاديين من تلاميذ الصفوف السادس ابتدائي والثالث إعدادي والثالث ثانوي بدولة البحرين.

إلا أن نتائج الدراسة الحالية تخالف نتائج مجموعة من الدراسات مثل دراسة (Mayer & al., 1990) التي توصلت إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني كانوا أكثر دقة في تقدير حياتهم، وكان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً عن ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، ودراسة (Abi Samra, 2000) التي أشارت إلى وجود فروق دالة بين المتفوقين وغير المتفوقين أكاديمياً في الذكاء الوجداني، ودراسة (Smith & Hebatella, 2000) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الوجداني بين الطلبة الناجحين والطلبة غير الناجحين، ولصالح الناجحين، ودراسة المطيري (2000) التي أجريت على عينة قوامها 420 من طلبة الصفين الثاني والثالث ثانوي بقسميها العلمي والأدبي بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تمييز الطلبة المتفوقين دراسياً عن غير المتفوقين (متوسطي ومنخفضي التحصيل الدراسي) بدرجات أعلى في الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي ودراسة فوقية محمد راضي (2001) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي، ولصالح مرتفعي الذكاء الوجداني ودراسة عبد النبي (2001) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، التعاطف، إدارة الانفعالات، الكفاءة الاجتماعية، الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية) ومعناه وجود فروق دالة بين أفراد العينة، ودراسة (Stotlemeyer, 2002) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، وكذا الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الوجداني، ودراسة (Parker & al., 2004) التي هدفت إلى فحص الفروق لدى عينة من 372 طالباً من المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الوجداني من جامعة (Ontario) أنطاريو الكندية، حيث طبق اختبار (Bar-On) بصورته المختصرة، وأسفرت النتائج عن تفوق الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على ذوي التحصيل المتوسط والمتدني في كل بعد من أبعاد المقياس، ودراسة

(Petrides & al., 2004) التي كشفت عن وجود فروق في الذكاء الوجداني بين أفراد العينة، ودراسة (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) التي كشفت عن تفوق الطلبة الناجحين أكاديمياً على العاديين والفاشلين في الذكاء الوجداني العام، ودراسة محمد حبشي وجاد الله أبو المكارم (2004) التي هدفت إلى مقارنة البناء العاملي للذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي التخصص العلمي والأدبي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين في جميع أبعاد الذكاء الوجداني لصالح المتفوقين من التخصص العلمي، ودراسة الجندي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة الموهوبين ومتوسطات الطلبة العاديين، على بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط على مقياس (Bar-On) للذكاء الوجداني لصالح الموهوبين، ودراسة المزروع (2006) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكاء الوجداني للطالبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات، ودراسة العمران (2006) التي كان من أهدافها التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى عينة من 312 مراهقاً ومراهقة من المتفوقين دراسياً والعاديين والمتعثرين من تلاميذ التعليم الثانوي بمملكة البحرين، وأسفرت النتائج عن تمتع المتفوقين دراسياً بمستوى ذكاء وجداني عام أعلى من العاديين والمتعثرين في تحصيلهم الدراسي، ودراسة (Lee, Olszewski & Kubilius, 2006) التي توصلت إلى أن الطلبة المتفوقين كانت قدرتهم على بعد التكيف أفضل من زملائهم العاديين والمتأخرين دراسياً، ولكن أقل على بعدي الضغوط وضبط النفس، ودراسة (Zeidned & Zinovich, 2007) التي أظهرت أن علامات الطلبة الموهوبين أعلى من غير الموهوبين في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، ودراسة سليمان (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين الطالبات الموهوبات والعاديات، لصالح الطالبات الموهوبات، ودراسة الغصوري (2008) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين بدولة الكويت، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط الدرجات المحققة من قبل المتفوقين دراسياً على جميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية كانت أعلى من درجات العاديين، ودراسة العبوشي (2008) التي تناولت الذكاء الوجداني في علاقته بالتحصيل الدراسي عند طالبات الأقسام العلمية في الكلية العلمية بالليث-جامعة أم القرى-بالمملكة العربية السعودية حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات تحصيلياً ومتوسط درجات الطالبات العاديات على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، ودراسة (Qualter, Whiteley, Morley & Dudiac, 2009) التي أظهرت أن الطلبة الذين يملكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم أكثر قابلية للنجاح، ودراسة المومني (2010) التي تناولت الفروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الأردن، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، ودراسة الغرابيية (2011) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء

العاطفي بين الموهوبين والعادين لصالح الموهوبين، ودراسة الفرا والنواجحة (2012) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض في الذكاء الوجداني لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، ودراسة (Hamzeh & Mandana, 2014) التي أظهرت وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات، ودراسة (Etemadi & al., 2015) التي كشفت عن إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الطلاب الموهوبين والعادين من الذكور لصالح الموهوبين، ودراسة ربيحة عمور (2015) ودراسة ليلية خابط (2015) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو ولصالح المتفوقين دراسياً.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية من حيث أن الذكاء الوجداني لا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية وأنه عامل غير مؤثر في تحصيلهم الدراسي. فالراسبون وغير الراسبين دراسياً متساوون في درجات ذكائهم الوجداني.

2.3- الفرضية الجزئية الثانية:

- الفروق في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين

من تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (24) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين عند $p=0.05$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Luiza & al., 1998) التي كشفت عن عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز، ودراسة البيطار (2005) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباط موجبة بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، وبالتالي عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الدافعية للإنجاز، ودراسة الغافزي (2009) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، ومعناه عدم فروق بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز ودراسة سالم وقمبيل والخليفة (2012) التي كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ومعناه أنه لا توجد فروق بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض، إلا أن نتيجة الدراسة الحالية تخالف نتائج مجموعة من الدراسات نذكر البعض منها كدراسات (Burgess, 1957) و (Uhlinger & Stephens, 1960) التي بينت أن الأداء الدراسي للطلاب غير الراسبين أو المتفوقين في المدارس الثانوية يزداد بزيادة الدافعية للإنجاز لديهم، ودراسة

(Ringness, 1965) التي توصلت إلى أن التلاميذ الأعلى تحصيلاً يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بذوي التحصيل الدراسي المنخفض، ودراسة (Schlichting, 1968) التي بينت أن الطلاب غير الراسبين هم أكثر دافعية للإنجاز من الطلاب الراسبين، ودراسة التركي (1985) التي أشارت إلى وجود فروق في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز بين غير الراسبين أو المتفوقين دراسياً والراسبين لصالح الفئة الأولى، ودراسة عبد الرحمان سليمان الطيريري (1988) التي بيّنت أن تحصيل الطلاب الدراسي يختلف وفق مستويات الدافعية للإنجاز لديهم، وهذا لصالح ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة، ودراسة مرزوق عبد المجيد (1990) التي كشفت عن وجود فروق جوهرية بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية. وأشار الباحث إلى أن الدافعية للإنجاز من شأنه تحقيق قدر أكبر من النجاح في المواقف التعليمية المختلفة، ودراسة السيد (1996) التي كشفت وجود فروق دالة إحصائية بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية، ودراسة فرشان (1998) التي وجدت أن التلاميذ الذين يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة تكون نتائجهم المدرسية أحسن بالمقارنة إلى ذوي دافعية إنجاز المنخفضة، ودراسة حداد (2001) التي أجرتها حول الدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ببعض المؤسسات التعليمية بالجزائر الوسطى، وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين تميزوا بتحصيل دراسي مرتفع كانت دافعتهم للإنجاز عالية مقارنة بزملائهم العاديين والمتأخرين دراسياً، ودراسة مجمي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وكانت لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، ودراسة محمد القرني الحارثي (2010) التي تناولت الفروق في الدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة من الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ الصف الثالث متوسط بمحافظة القنفذة بالمملكة العربية السعودية وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية، ودراسة بودريالة (2012) التي كشفت عن وجود ارتباط دال بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، ومعناه وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين أفراد عينة الدراسة، ودراسة سرداوي (2013) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتقني ببعض المؤسسات التعليمية لوسط وشرق وغرب مدينة الجزائر، حيث أظهرت النتائج وجود فروق في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين، ودراسة سالم الحضييري (2013) التي تمت على عينة من المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي بالمملكة الأردنية الهاشمية حول التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز ومركز الضبط، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين دراسياً، ودراسة ربيحة عمور (2015) ودراسة ليلية خابط (2015) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين

والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو ولصالح المتفوقين دراسياً.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية من حيث أن الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة الحالية عامل غير مؤثر في تحصيلهم الدراسي ومؤشر غير دال عن النشاط المدرسي. فالراسبون وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي متساوون في درجات دافعتهم للإنجاز.

3.3-الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين

من تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم (25) عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين عند $p=0.05$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراستي (Pedro, 2000) و (Bruce Ryan, 2003) كما أسفرت نتيجة دراسة ريحة عمور (2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض مؤسسات ولاية تيزي وزو إلا أن نتيجة الدراسة الحالية تخالف نتائج مجموعة من الدراسات نذكر منها دراسة (Reeder, 1955) التي توصلت إلى المتعلمين الذين يتميّزون بتقدير ذات منخفض يحققون درجات تحصيلية منخفضة بالمقارنة إلى ذوي تقدير الذات المرتفع، ودراسة (Walsh, 1956) التي وجدت أن التلاميذ المتأخرين يدركون ذواتهم على أنهم مرفضين وموضع انتقاد من الآخرين على الرغم من أنهم من ذوي الذكاء المرتفع، ودراسة (Brookover, Paterson & Thomas, 1962) التي بيّنت أن المتفوقين دراسياً يتميّزون بتقدير ذات عالٍ مقارنة بأقرانهم المتأخرين، ودراسة (Combs, 1964) التي توصلت إلى أن ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من تلاميذ الصف الحادي عشر بالمدرسة العليا هم أقل تقبلاً لذاتهم وأقل تقبلاً من أقرانهم، وليسوا موضع ثقة أقرانهم والكبار ممن يتعاملون معهم، ودراسة (Witney, 1968) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً، ودراسة (Jackson, 1972) أن الأطفال الصغار الذين لهم صورة موجبة عن ذواتهم يتعلمون القراءة بسهولة عن الذين لهم صورة ذات سالبة، حيث يظهرون صعوبات في تعلم القراءة، ودراسة (Colangelo & Pleger, 1978) التي أوضحت أن تقدير الذات المرتفع يظهر بشكل واضح لدى المتفوقين دراسياً بالمقارنة إلى المتأخرين الذين يبدون تقدير ذات منخفض ودراسة حسين (1985) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي (علمي وأدبي) ولصالح المتفوقين دراسياً، ودراسة

(Borkowshi, 1991) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات وتقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً، وأظهرت نتائجها أن مرتفعي التحصيل يختلفون كثيراً في مستوى ارتفاع مفهوم الذات، ودراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993) التي تناولت الفروق في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي بمصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسياً، ودراسة عبد الله سليمان (1995) التي أجريت حول موضوع التفوق الدراسي وعلاقة بمفهوم تقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث ثانوي، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً في مستوى تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسياً، ودراسة محمد علي حسين (1999) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ المتأخرين دراسياً في مقياس تقدير الذات والتلاميذ المتفوقين لصالح التلاميذ المتفوقين، ودراسة صرداوي (2009) التي تناولت الفروق بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية ببعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر شرق، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين لصالح المتفوقين.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية من حيث أن تقدير الذات لا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة دراستنا الحالية، ومن حيث أنه متغير غير مؤثر في تحصيلهم الدراسي. فالراسبون وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي متساوون في درجات تقدير ذاتهم.

-الاستنتاج العام:

نلاحظ مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه مخالف لما توقعناه في الفرضيات العامة الأولى والثانية والثالثة وفرضياتها الجزئية، حيث في الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية لم تظهر العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز دلالة إحصائية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وفي الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية أيضاً لم تظهر العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات دلالة إحصائية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً، وفي الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

نلاحظ أن نتائج الفرضيات العامة الأولى والثانية والثالثة وفرضياتها الجزئية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة الحالية وبالتالي لم تقبل كلها.

-خاتمة:

انطلقت دراستنا الحالية من فكرتين أساسيتين وجهتا العمل البحثي من البداية إذ تمثلت الفكرة الأولى في اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة ببعض العوامل الموجهة لسلوك المتعلم الدراسي،

والتي هي ذات علاقة بتحصيله الدراسي وهي الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات. أما الفكرة الثانية فتمحورت حول الاختلاف الموجود بين هؤلاء الباحثين في تناولهم للذكاء الوجداني في علاقته بكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً، ومن حيث النتائج التي توصلوا إليها.

وعلى هذا الأساس اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للبحث عن إجابة مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً أولاً، وحول الفروق بين أفراد العينة في نفس المتغيرات السابقة ثانياً، ودراسة الموضوع من جوانبه النظرية، وتحليل عناصره انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والأساسية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها ميدانياً وإحصائياً.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت متغيرات ذات تأثير واضح في التحصيل الدراسي والتي تساهم في تفسير سلوك التلميذ من حيث رسوبه أو عدم رسوبه في المجال الدراسي. إن تمتع المتعلم بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني يعكس نجاحه في الحياة الدراسية مقارنة بذوي المستويات المنخفضة في الذكاء الوجداني. وقد أشار بعض الباحثين إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلم بتنمية مهاراته الوجدانية والاجتماعية، وذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته وتفهمه لعواطفه ومشاعره وعواطف ومشاعر الآخرين وحل مشكلاته وإدارة انفعالاته في البيئة التعليمية. كما أن تمتعه بمستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز من خلال بذل الجهد اللازم لإنجاز النشاطات المدرسية المختلفة والمثابرة عليها، ومواجهة العوائق والصعوبات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها والإصرار على النجاح والتفوق لتحقيق مستقبله الدراسي، سوف تسهم بشكل كبير في بلوغ غايته المنشودة وهي حصوله على شهادة البكالوريا والتحاقه بالجامعة.

ويعد إدراك الفرد لذاته محددًا لسلوكه في المستقبل، حيث يستمر في تنمية وتطوير قدراته عندما يكون متقبلاً لذاته. أما إذا فقد هذا التقبل فإنه يستخدم معظم طاقاته في الهدم أكثر من البناء. وظهر عند بعض علماء الشخصية أن اعتماد الفرد اتجاهًا إيجابياً نحو ذاته يعتبر عاملاً مهماً، لذا أولى العديد من علماء النفس المعاصرين أهمية كبرى للمكانة التي يحتلها تقدير الذات في حياة الأفراد من جهة، والدور الذي يلعبه في حياتهم الدراسية والاجتماعية والمهنية من جهة أخرى.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (2001) ومقياس الدافع للإنجاز لـ (Hermans,1970) ترجمة واقتباس فاروق عبد الفتاح (1981) وليلى عبد الحميد حافظ (1985) ومقياس تقدير الذات (Coopersmith,1967) ترجمة الحميدي محمد الضيدان (2003) والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية تكوّنت من 120 تلميذاً وتلميذةً من الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ

- السنة الثانية ثانوي بواقع 62 من الراسبين دراسياً و58 من غير الراسبين دراسياً المتمدرسين ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:
- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
 - عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- نلاحظ من الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني في علاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات أظهرت نتائجها تضارباً بين الباحثين حول مسألة العلاقة بين المتغيرات أو الفروق الفردية بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات، وأن هذا الفروق لم تحسم بعد، ولا يزال هذا المجال بحاجة إلى دراسات وبحوث أكثر في الثقافات والبيئات المختلفة.
- لقد بيّنت نتائج الدراسة الحالية أن الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً، كما أنه لا يوجد إذن اختلاف في نفس المتغيرات السابقة باختلاف محك التحصيل الدراسي.
- وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالآتي:
- دراسة تبحث عن علاقة الذكاء الوجداني بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من طلاب الجامعة.
 - دراسة تبحث عن الفروق بين طلبة جامعيين في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي.
 - دراسة تبحث عن الفروق بين أساتذة التعليم الجامعي في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

قائمة المراجع

-المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- 1- إبراهيم، خالد كاظم وآخرون (2009). دراسة ظاهرة الرسوب لطلبة الصفوف المنتهية في المراحل الدراسية الثلاث في العراق وسبل معالجتها. الموصل، العراق.
- 2- أبو حطب، فؤاد (1996). القدرات العقلية. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الخامسة.
- 3- أبو المكارم، جاد الله (2004). المكونات العاملة للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية* 13(1)، 5-32.
- 4- أبو جادو، صالح محمد (1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 5- أبو زيتون، جمال عبد الله (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* 11(4)، 10-32.
- 6- أبوعلام، رجاء محمود (1978). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة، دار النشر للجامعات.
- 7- أبو مصطفى، نظمي عودة (1999). العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي عند أطفال المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية. *مجلة التقويم والقياس النفسي التربوي*، العدد (14)، 165-201.
- 8- أبو مصطفى، نظمي عودة (2004). العوامل المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (مربي الفصول) في المرحلة الإعدادية بمحافظة خان يونس. *مجلة الجامعة الإسلامية بغزة* المجلد 12، العدد 1.
- 9- آل حمود، عيسى إبراهيم محمد (1999). العوامل المدرسية والأسرية المؤدية إلى رسوب بعض طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيبا التعليمية. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية.
- 10- أمزيان، زبيدة (2007). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية. دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والمدرسي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- 11- بابش، عتيقة (2016). بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات، التكيف النفسي) وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية بثانوية الجديدة قائد السعيد بلدية حمام الضلعة، المسيلة، رسالة ماجستير في علوم التربية. جامعة محمد بوضياف، المسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.
- 12- بار-أون، روفين (2004). قائمة نسبة الذكاء الانفعالي. ترجمة محمد حبشي حسن، الإسكندرية، بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، 6(2)، 15-29.

- 13- باهي، مصطفى حسين وشليبي، أمينة إبراهيم (1999). الدافعية: نظريات وتطبيقات. مصر، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى.
- 14- بدر، إسماعيل إبراهيم (2012). الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي بمركز دراسات وبحوث حول المعوقين. القاهرة.
- 15- بركان، محمد أرزقي (1991). التسرب المدرسي: عوامله وطرق علاجه. مجلة الرواسي، باتنة، (3).
- 16- البستاني، فؤاد كرم (1965). منجد الطلاب. بيروت، المطبعة الكاثوليكية.
- 17- البستاني، فؤاد كرم وآخرون (1973). المنجد في اللغة والإعلام. بيروت، دار المشرق.
- 18- البطاينية، أسامة وآخرون (2005). صعوبات التعلم. عمان، دار المسيرة.
- 19- بلال، نجمة (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة. دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي تامة، جامعة تيزي وزو. مذكرة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.
- 20- بلعباس، فضيلة (2010). الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط والثانوي في بلدية وهران خلال الفترة الدراسية 2005/2006-2009/2010. رسالة ماجستير في الديمغرافيا، جامعة السانبا، وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الديمغرافيا.
- 21- بن جامع، إبراهيم (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة. دراسة ميدانية على إطارات الإدارة الوسطى بمركز تكرير البترول-سكيكدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- 22- بني يونس، محمد محمود (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 23- بوزرمة، مكبوسة (2014). الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي، جامعة وهران.
- 24- بوقصارة، منصور (2008). الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية. رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.
- 25- تايحي، إبراهيم (2011). أطفالنا بين التأخر الدراسي والتسرب المدرسي. مديرية التربية لولاية باتنة.
- 26- الترتير، إبراهيم عبد الحميد (2003). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير منشورة من مكتبة جامعة الخليج الأهلية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإنسانية، نابلس، فلسطين.
- 27- تعوينات، علي (1992). التخلف الدراسي: أسبابه وعلاجه. مجلة الرواسي، باتنة، الجزائر، العدد (1).

- 28- جابر، عبد الحميد جابر والشيخ، سليمان الخضري(1978). دراسات نفسية في الشخصية العربية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 29- جابر، عبد الحميد جابر وآخرون(1982). بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر. مجلة بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية، مركز البحوث التربوية جامعة قطر، 7(2)، 177-257.
- 30- جابر عبد الحميد جابر، الشيخ، سليمان الخضري، والدريني حسن عبد العزيز(1985). مجلة جامعة الموصل، 12(3)، 145-159.
- 31- الجبالي، حمزة(2005). التأخر الدراسي. عمان، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع. ط1.
- 32- الجرجاوي، زياد بن علي(2002). التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه. الطبعة الثانية.
- 33- جودة، محمد إبراهيم(1999). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بينها، 10(40)، 51-117.
- 34- جودة، آمال(2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الأقصى. مجلة كلية التربية، 9(5)، 32-59.
- 35- الحارثي، عوض بن مبارك(2003). الرسوب في الصف الأول ثانوي: حجمه وأسبابه في مدارس العاصمة المقدسة النهارية للبنين التابعة لوزارة المعارف. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- 36- الحامد، محمد بن معجب(1996). التحصيل الدراسي: دراساته، نظرياته، واقعه والعوامل المؤثرة فيه. الرياض، الدار الصولتية للتربية والنشر والتوزيع.
- 37- حداد، نسيمة(2001). علاقة دافع للإنجاز والقلق بالنجاح في الامتحان البكالوريا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم النفس وعلوم التربية.
- 38- حسن، سالي(2007). الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 39- حسن، محمد وأبو المكارم، جاد الله(2004). المكوّنات العاملة للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. مجلة دراسات نفسية، جامعة بغداد، 14(3) 282-305.
- 40- حسين، محمد حبشي(2007). البناء العملي لمكوّنات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي باستخدام التحليل العملي التحقيقي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، 18(2)، 130-152.
- 41- حمري، صارة(2012). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوي. رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية، تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

- 42- حمزاوي، زهية (2017). صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق. دراسة ميدانية حول تلاميذ الثانوية بولاية مستغانم. أطروحة دكتوراه العلوم في علم نفس الجماعات والمؤسسات. جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس والأرطوفونيا.
- 43- حنفي، عبد المنعم (1996). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. بيروت، دار الملايين، الطبعة الثانية.
- 44- خابط، ليلية (2018). فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة ميدانية ولاية تيزي وزو نموذجاً. أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية (نظام ل م د)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.
- 45- خرنوب، فنون محمد (2003). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير.
- 46- خضر، عبد الباسط متولي (2005). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. الكويت، دار الكتاب الحديث.
- 47- الخضر، عثمان محمود (2002). الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم جديد؟ مجلة الدراسات النفسية 12(1)، 25-52.
- 48- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). الدافعية للإنجاز. الجزائر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 49- خليفة، عبد اللطيف محمد (2006). الدافعية للإنجاز. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع طبعة معدلة.
- 50- دبابنة، ميشيل ومحفوظ، نبيل (1984). سيكولوجية الطفولة. عمان، دار المستقبل.
- 51- الدريدي، أحمد عبد المنعم (2004). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، 15(3)، 19-34.
- 52- الدسوقي، مجدي محمد (2008). دراسات في الصحة النفسية. المجلد الثاني، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 53- دسوقي، كمال (1988). ذخيرة علم النفس. المجلد الأول، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- 54- دويدار، عبد الفتاح (1992). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. بيروت، دار النهضة العربية، دون طبعة.
- 55- راضي، فوقية محمد (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 45(11)، 173-204.
- 56- الرفاعي، نعيم (1995). الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التوافق. دمشق، مكتبة الجامعة.

- 57- الرفوع، محمد أحمد (2010). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(2)، 84-113.
- 58- الرهوي، راجح (2007). التأخر الدراسي وعلاقاته بحاصل الذكاء والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي. رسالة دكتوراه في علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 59- الزراد، محمد خير الدين (1997). التخلف الدراسي وصعوبات التعلم. بيروت، دار النفائس.
- 60- زهران، حامد عبد السلام (1977). الصحة النفسية والعلاج النفسي. مصر، دار المعارف.
- 61- زهران، حامد عبد السلام (2002). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثانية.
- 62- الزهراني، عبد الله أحمد (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 41(3)، 763-783.
- 63- الزياد، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي. الجزء الأول: دراسات وبحوث، الطبعة الأولى القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 64- السبيعي، عبيد بن عبد الله (2003). عوامل رسوب طلاب الصف الأول ثانوي في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية.
- 65- سليمان، عبد الرحمان سيد (1999). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. القاهرة، مكتبة زهراء الشروق.
- 66- السمدوني، السيد إبراهيم (2007). الذكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته. دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
- 67- السيد، أميرة السيد مسعود (2007). الضغوط المدرسية وعلاقاتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسياً والعاديين. رسالة ماجستير، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 68- السيد، فاروق عثمان (2006). سيكولوجية الفروق الفردية والقدرات العقلية. مصر، دار أمين.
- 69- الشخص، عبد العزيز السيد (1992). التأخر الدراسي. القاهرة، شركة السفير.
- 70- الشرعبي، محمد عبد الغني (1989). ظاهرة التأخر الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة الذين انهموا المرحلة الابتدائية في الأردن. جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون، قسم التربية.
- 71- شريفي، هناء (2002). استراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- 72- شعشوع، عبد القادر (2012). سلم الحاجات والسلوك العدواني عند الجانحين والمستهدفين للجنوح والعاديين. رسالة دكتوراه، جامعة وهران.
- 73- شنان، خديجة (2008). العلاقة بين النمط التفكير والثقة بالنفس وتأثيرها على دافعية النجاح في امتحان البكالوريا: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم النفس وعلوم التربية.

- 74- صرداوي، نزيـم (1994). الرسوب المدرسي وأسبابه من وجهة نظر الأساتذة والمديرين في الطور الثالث من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية.
- 75- صرداوي، نزيـم (2009). المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم النفس وعلوم التربية.
- 76- صرداوي، نزيـم (2013). المحددات السيكولوجية للتفوق الدراسي. دراسة مقدمة في إطار مشروع بحث وطني (PNR) بالاشتراك مع (Crasc) ومخبر تربية -تكوين- عمل (E.FORT). جامعة الجزائر 2.
- 77- صرداوي، نزيـم (2017). الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي. دراسة مقارنة، ولاية تيزي وزو. مجلة حوليات، جامعة الجزائر 1، 31(1)، 366-392.
- 78- صرداوي، نزيـم وعمور، ربيعة (2017). الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسياً من السنة الثالثة الثانوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، 4(1)، 174-193.
- 79- طلعت، حسن عبد الرحيم (1980). سيكولوجية التأخر الدراسي. القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 80- عبد العال، تحية محمد احمد (2010). تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع. المؤتمر العلمي الأول. جامعة بيبها، قسم الصحة النفسية.
- 81- عبد العزيز، حنان (2012). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات. مذكرة ماجستير غير منشورة.
- 82- عبد العظيم، سلامة وعبد العظيم، طه حسين (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. عمان، دار الفكر، الطبعة الأولى.
- 83- عبد اللات، أسماء (2008). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة الموهوبين. أطروحة دكتوراه، كلية الأردن.
- 84- عبد الله، سلمان عبد الله (2005). دراسة التفوق والتأخر الدراسي وعلاقتها ببعض مظاهر الشخصية لدى طلاب الثانوية بالبحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- 85- عثمان، فاروق السيد (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- 86- عكاشة، محمود فتحى (2005). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين.
- 87- العليان، لؤلؤة حمد علي (2017). العوامل المؤثرة في رسوب بعض طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة عنيزة، المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية 7(3)، 325-376.
- 88- علميات، منزيل وهواش، خالد (2006). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وآثارهما في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق.

- مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 7، العدد (21)، 3-22.
- 89- عواد، يوسف نياز (2006). سيكولوجية التأخر الدراسي. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 90- عمور، ربيحة (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة ميدانية ولاية تيزي وزو نموذجاً. أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية (نظام ل م د)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.
- 91- العيتي، ياسر (2003). الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة. دمشق، سوريا دار الفكر.
- 92- غريب، آمال (2015). إدارة الصف وعلاقتها بالرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية بثانوية حمزاوي محمد العيد، مسكيانة. مذكرة ماجستير في إدارة وتسيير المؤسسة. جامعة العربي بن مهيدي، أو البواقي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.
- 93- غريب، عبد الكريم (1991). التخلف الدراسي، دراسة نظرية-ميدانية في المدينة والبادية. الدار البيضاء، المغرب، مطبعة إفريقيا للنشر.
- 94- غزالي، يوسف محمد نواوي (1998). الهدر التربوي والعوامل المؤدية إليه بالمرحلة الثانوية للبنين بمحافظة جدة التعليمية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- 95- قدور، كمال (2012). اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية وعلاقتها ببعض الخصائص الديمغرافية. دراسة ميدانية بكلية الطب، جامعة باجي مختار، عنابة. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. جامعة باجي مختار، عنابة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.
- 96- قدوري، رابح وذبيحي، لحسن (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ ثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة بالمسيلة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ورقة، 2 (1) 94-117.
- 97- قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت (1979). دافعية الإنجاز وقياسها. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية الطبعة الأولى.
- 98- الكاشف، ايمان محمد (1995). دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي. مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، العدد (36).
- 99- لحرش، محمد (1998). أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأساتذة والأولياء. الجزائر، دار الحكمة للنشر والتوزيع.

- 100-مبيض، مأمون (2003). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية. الرياض، السعودية، المكتب الإسلامي.
- 101-المصدر، عبد العظيم سليمان (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، 16(1)، 587-632.
- 102-المعاينة، خليل عبد الرحمن (2007). علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الفكر.
- 103-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) 135-158.
- 104-المللي، سهاد(2011). الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق). *مجلة جامعة دمشق*، 27(1+2) 280-305.
- 105-المنجد في اللغة والإعلام (1984). بيروت، منشورات دار الشرق.
- 106-منصوري، مصطفى(2015). التأخر الدراسي (أسبابه، آثاره وطرق علاجه). عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 107-موسى، رشاد عبد العزيز (1994). سيكولوجية الفروق بين الجنسين. القاهرة، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع.
- 108-ناجي، كمال (دون سنة). بحث الكفاية التعليمية في المدارس. تجربة قطرية، دار العلوم.
- 109-نشواتي عبد المجيد (1986). علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، عمان، دار الفرقان.
- 110-نصر الله، عسر عبد الرحمن (2004). تدني مستوى التحصيل الدراسي. الطبعة الأولى، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 111-وناس، خيرى وآخرون(2010). التشريع المدرسي. الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. الجزائر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 112-André, C et Lelord, F (1999). L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres. Paris, Odile Jacob.
- 113-Delandsheere, G (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Tome 2, Paris, édition PUF.
- 114-Foulquié, P (1971). Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris, édition PUF.
- 115-Lopez, G & al., (1987). Echech scolaire : à qui la faute ? L'enseignement aux enfants démunis. Une étude ethnographique en Amérique Latine, Ottawa, Ontario, CRDI.
- 116-Dictionnaire Larousse(2008). Paris, Hachette édition.
- 117-Forner, Y(1986). Les déterminants non cognitifs des projets scolaires et professionnels des lycéens en classe Terminale. Thèse de doctorat de troisième cycle, université René Descartes

قائمة الملاحق

جامعة مولود معمري-تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص مدرسي-إرشاد مدرسي-

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي -إرشاد مدرسي- بعنوان الذكاء الوجداني و علاقته بدافع للإنجاز و تقدير الذات لدى الراسبين و غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، يرجى منكم الإجابة بصدق و موضوعية عن أسئلة المقاييس و ذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

و أحيطكم علما ، أن المعلومات التي ستدون بها لن تستخدم إلا لأغراض علمية بحتة ، و شكرا على تعاونكم معنا.

البيانات الشخصية:

-اسم المؤسسة:

-الشعبة الدراسية:

-الجنس: ذكر () أنثى ()

-معدل الفصل:

الملحق رقم (1) - مقياس الذكاء الوجداني -

فاروق العثمان وعبد السميع (2001)

الرقم	المفردات	يحدث غالبا	يحدث كثيرا	يحدث أحيانا	يحدث قليلا	يحدث نادرا
1	استخدام انفعالات الإيجابية في قيادة حياتي .					
2	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي.					
3	استطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي .					
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية					
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين					
6	مشاعري الصادقة تساعدنا على النجاح .					
7	استطيع ادراك مشاعري الصادقة اغلب الوقت .					
8	استطيع التعبير عن مشاعري					
9	استطيع التحكم عن مشاعري .					
10	اعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري .					
11	استطيع السيطرة على نفسي بعد أي امر مزعج .					
12	استطيع التحكم في مشاعري و تصرفاتي .					
13	انا هادئ تحت أي ضغوط اتعرض اليها .					
14	لا اعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام .					
15	استطيع ان اكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج					
16	استطيع نسيان مشاعري السلبية بكل سهولة .					
17	استطيع الانتقال من مشاعري السلبية الى الإيجابية بكل بساطة .					
18	انا قادرا على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر .					
19	انا صبور حتى عندما لا احقق نتائج سريعة .					
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني استمتع بهذا العمل .					
21	أحاول ان أكون مبتكرا مع تحديات الحياة .					

					22	اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به .
					23	استطيع انجاز الاعمال المهمة بكل قوتي .
					24	استطيع انجاز المهام بنشاط و تركيز عالي .
					25	في وجود الضغوط نادرا ما اشعر بالتعب .
					26	عادة استطيع ان افعل ما احتاجه عاطفيا و بإرادتي
					27	استطيع تحقيق النجاح حتى بالضغوط
					28	استطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح و الفكاهة ببسر .
					29	استطيع ان انهمك في انجاز اعماي رغم التحدي .
					30	استطيع التركيز في انتباهي في الاعمال المطلوبة مني .
					31	افتقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي .
					32	استطيع ان انحي عواظي جانبا عندما أقوم بإنجاز اعماي .
					33	انا حساس لاحتياجات الاخرين .
					34	انا فعالا في الاستماع لمشاكل الاخرين .
					35	اجيد فهم مشاعر الاخرين .
					36	اغضب اذا ضايقتي الناس من التعبيرات ووجههم
					37	انا قادرا على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات ووجههم .
					38	انا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين .
					39	انا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الاخرين .
					40	انا متناغم مع احاسيس الاخرين .
					41	استطيع فهم مشاعر الاخرين بسهولة .

					42	لا اجد صعوبة في التحدث مع الغرباء .
					43	عندي قدرة على التأثر في الاخرين .
					44	عندي قدرة الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين .
					45	اعتبر نفسي موضع ثقة من الاخرين .
					46	استطيع الاستجابة لرغبات و الانفعالات الاخرين .
					47	امتلك تأثيرا قويا على الاخرين في تحديد أهدافهم .
					48	يراني الناس فعلا اتجاه احساس الاخرين .
					49	ادراك ان لدي مشاعر رقيقة .
					50	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي .
					51	يغمرني المزاج السيئ .
					52	عندما اغضب لا يصدر علي اثار الغضب .
					53	يظل لدي الامل و التفاؤل امام الاخرين .
					54	اشعر بالانفعالات و المشاعر التي لا يضر الاخرين الإفصاح عنها .
					55	احساسي الشديد بمشاعر الاخرين يجعلني مشفقا عليهم .
					56	اجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة و المشاعر التي لا يفصحون بها .
					57	استطيع الشعور بنبض الجماعة و المشاعر التي لا يفصحون عنها .
					58	استطيع احتواء مشاعر الاجهاد التي تعيق ادائي لأعمالي .

اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين

تعليمات:

- 1- يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع للإنجاز.
- 2- يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلى كلا منها عدد من العبارات التي يمكن ان يكمل كل منها الفقرة. ويوجد امام كل عبارة قوسين
- 3- اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى انها تكمل الفقرة وضع علامة (×) بين القوسين الموجودين امام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في الفقرة الواحدة، ولا تترك أي فقرة بدون إجابة.
- 4- لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما انها تعبر عن رأيك بصدق.

مثال توضيحي: أرى ان المواد التي ادرسها:

() (أ) صعبة جدا

() (ب) صعبة

() (ج) لا صعبة ولا سهلة

() (د) سهلة

() (ه) سهلة جدا

فاذا كان المفحوص يرى ان المواد التي يدرسها سهلة، فانه يضع علامة (×) بين القوسين امام العبارة (د).

1- ان العمل شيء:

- (أ) (أ) أتمنى الا افعله
(ب) (ب) لا أحب اداءه كثيرا جدا
(ج) (ج) أتمنى ان افعله
(د) (د) أحب اداءه
(ه) (ه) أحب أداؤه كثيرا جدا

2- في المدرسة يعتقدون أنى:

- (أ) (أ) اعمل بشدة جدا
(ب) (ب) اعمل بتركيز
(ج) (ج) اعمل بغير تركيز
(د) (د) غير مكثرت بعض الشيء
(ه) (ه) غير مكثرت جدا

3- أرى ان الحياة التي يعمل فيها الانسان مطلقا:

- (أ) (أ) مثالية
(ب) (ب) سارة جدا
(ج) (ج) سارة
(د) (د) غير سارة
(ه) (ه) غير سارة جدا

4- ان تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

- (أ) (أ) لا قيمة له في الواقع
(ب) (ب) غالبا ما يكون امرا مفيدا
(ج) (ج) غالبا ما يكون مفيدا
(د) (د) له قدرا كبير من الأهمية
(ه) (ه) ضروري للنجاح

5- عندما اعمل تكون مسؤوليتي امام نفسي:

(أ) (أ) مرتفعة جدا

(ب) (ب) مرتفعة

(ج) (ج) ليست مرتفعة وليست منخفضة

(د) ... (د) منخفضة

(هـ) (هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) (أ) اعقد العزم على ان ابذل قصارى جهدي وان اعطي عن نفسي انطبعا حسنا.

(ب) (ب) أوجه انتباها شديدا عادة الى الأشياء التي تقال

(ج) (ج) تتشتت افكاري كثيرا في أشياء أخرى

(د) (د) لي ميل كبير لي الاشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة

7- اعمل عادة:

(أ) (أ) أكثر بكثير مما قررت ان اعمله

(ب) (ب) أكثر بقليل مما قررت ان اعمله

(ج) (ج) اقل بقليل مما قررت ان اعمله

(د) (د) اقل بكثير مما قررت ان اعمله

8- إذا لم أصل الى هدفي ولم اؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:

(أ) (أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول الى هدفي

(ب) (ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول الى هدفي

(ج) (ج) أجد من الصعوبة ان أحاول مرة أخرى

(د) (د) اجدني راغبا في التخلي عن هدفي

(هـ) (هـ) اتخلى عن هدفي عادة

9- اعتقد ان عدم اهمال الواجب المدرسي:

() (أ) غير هام جدا

() (ب) غير هام

() (ج) هام

() (د) هام جدا

10- ان بدء أداء الواجب المنزلي يكون:

() (أ) مجهودا كبيرا جدا

() (ب) مجهودا كبيرا

() (ج) مجهودا متوسطا

() (د) مجهودا قليلا

() (هـ) مجهودا قليلا جدا

11- عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي اضعها لنفسي بالنظر الى دروسي تكون:

() (أ) مرتفعة جدا

() (ب) مرتفعة

() (ج) متوسطة

() (د) منخفضة

() (هـ) منخفضة جدا

12- إذا دعيت اثناء أداء الواجب المنزلي الى مشاهدة التلفزيون او سماع الراديو فإنني بعد ذلك:

() (أ) دائما اعود مباشرة الى المذاكرة

() (ب) أستريح قليلا ثم اعود الى العمل

() (ج) اتوقف قليلا قبل ان ابدأ العمل مرة أخرى

() (د) أجد ان الامر شاق جدا كي ابدأ مرة أخرى

13- ان العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

- (أ) ... أحب ان اؤديه كثيرا
(ب) ... أحب ان اؤديه أحيانا
(ج) اؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا
(د) لا اعتقد ان أكون قادرا على تأديته
(ه) لا يجذبني تماما

14- يعتقد الاخرون أني:

- (أ) اذاكر بشدة جدا
(ب) اذاكر بشدة
(ج) اذاكر بدرجة متوسطة
(د) لا اذاكر بشدة جدا
(ه) لا اذاكر بشدة

15- اعتقد ان الوصول الى مركز مرموق في المجتمع يكون:

- (أ) غير هام
(ب) له أهمية قليلة
(ج) ليس هاما جدا
(د) هاما الى حد ما
(ه) هاما جدا

16- عند عمل شيء صعب فإنني:

- (أ) اتخلى عنه سريعا جدا
(ب) اتخلى عنه سريعا
(ج) اتخلى عنه بسرعة متوسطة
(د) لا اتخلى عنه سريعا جدا
(ه) اظل اواصل العمل عادة

17- انا بصفة عامة:

() (أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان

() (ب) اخطط للمستقبل كثيرا

() (ج) لا اخطط للمستقبل كثيرا

() (د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة جدا:

() (أ) مهذبين جدا

() (ب) مهذبين

() (ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة

() (د) غير مهذبين

() (هـ) غير مهذبين على الاطلاق

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

() (أ) كثيرا جدا

() (ب) كثيرا

() (ج) قليلا

() (د) بدرجة صفر

20- عندما ارجب في عمل شيء اتسلى به:

() (أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

() (ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

() (ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

() (د) دائما يكون لدي

21-أكون عادة:

() (أ) مشغولا جدا

() (ب) مشغولا

() (ج) غير مشغولا كثيرا

() (د) غير مشغول

() (د) غير مشغول على الاطلاق

22-يمكن ان اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

() (أ) طويلة جدا

() (ب) طويلة

() (ج) متوسطة

() (د) قصيرة

() (ه) قصيرة جدا

23-ان علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

() (أ) ذات قدر كبير جدا

() (ب) ذات قدر

() (ج) اعتقد انها غير ذات قدر

() (د) اعتقد انها مبالغ في قيمتها

() (ه) اعتقد انها غير هامة تماما

24-يتبع الأولاد اباؤهم في إدارة الاعمال لأنهم:

() (أ) يريدون توسيع وامتداد الاعمال

() (ب) محظوظون لان اباؤهم مديرون

() (ج) يمكن ان يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار

() (د) يعتبرون ان هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

- () (أ) في غاية الحماس
() (ب) متحمسا جدا
() (ج) غير متحمس بشدة
() (د) قليل الحماس
() ... (ه) غير متحمس على الاطلاق

26- التنظيم شيء:

- () (أ) أحب ان امارسه كثيرا جدا
() (ب) أحب ان امارسه
() (ج) لا أحب ان امارسه كثيرا جدا
() (د) لا أحب ان امارسه على الاطلاق

27- عندما ابدأ شيء فإنني:

- () (أ) لا انهيه بنجاح على الاطلاق
() (ب) انهيه بنجاح نادرا
() (ج) انهيه بنجاح أحيانا
() (د) انهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أكون:

- () (أ) متضايقا كثيرا جدا
() (ب) متضايقا كثيرا
() (ج) اتضايق أحيانا
() (د) اتضايق نادرا
() (ه) لا اتضايق مطلقا

مفتاح تصحيح اختبار الدافع للإنجاز

الرمز و الدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم
أ 4	26	أ 5	21	أ 1	16	أ 5	11	أ 4	6	أ 1	1
ب 3		ب 4		ب 2		ب 4		ب 3		ب 2	
ج 2		ج 3		ج 3		ج 3		ج 2		ج 3	
د 1		د 2		د 4		د 2		د 1		د 4	
		هـ 1		هـ 5		هـ 1		هـ 5		هـ 1	
أ 1	27	أ 5	22	أ 4	17	أ 4	12	أ 4	7	أ 5	2
ب 2		ب 4		ب 3		ب 3		ب 3		ب 4	
ج 3		ج 3		ج 2		ج 2		ج 2		ج 3	
د 4		د 2		د 1		د 1		د 1		د 2	
		هـ 1		هـ 1		هـ 1		هـ 1		هـ 1	
أ 5	28	أ 5	23	أ 5	18	أ 5	13	أ 5	8	أ 1	3
ب 4		ب 4		ب 4		ب 4		ب 4		ب 2	
ج 3		ج 3		ج 3		ج 3		ج 3		ج 3	
د 2		د 2		د 2		د 2		د 2		د 4	
هـ 1		هـ 1		هـ 1		هـ 1		هـ 1		هـ 5	
	24	أ 4	19	أ 4	14	أ 5	9	أ 1	4	أ 1	4
		ب 3		ب 3		ب 4		ب 2		ب 2	
		ج 2		ج 2		ج 3		ج 3		ج 3	
		د 1		د 1		د 2		د 4		د 4	
		هـ 1		هـ 1		هـ 1		هـ 5		هـ 5	
	25	أ 5	20	أ 4	15	أ 1	10	أ 1	5	أ 5	5
		ب 4		ب 3		ب 2		ب 2		ب 4	
		ج 3		ج 2		ج 3		ج 3		ج 3	
		د 2		د 1		د 4		د 4		د 2	
		هـ 1		هـ 1		هـ 5		هـ 5		هـ 1	

الملحق رقم (3) مقياس تقدير الذات لكوبر سميث الصورة الخاصة بالمدرسة ترجمة ليلي
عبد الحميد عبد الحافظ

اليك مجموعة من العبارات تصف رأيك وتصرفاتك في الحياة، اقرأها جيدا و عبر عن رأيك فيها اذا كانت تنطبق عليك ام لا، و ذلك بوضع علامة (x) في خانة الجواب المناسب في جدول الإجابة الخاص بها.

العبارات:

لا تنطبق	تنطبق	العبارات
		1-لا تضايقتني الأشياء عادة .
		2-اجد من الصعب التكلم مع زملائي في القسم .
		3-اود لو استطعت تغيير أشياء في نفسي .
		4-لا اجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي .
		5-يسعد الآخرون بوجودهم معي .
		6-اتضايقت بسرعة في المنزل .
		7-احتاج وقتا طويلا كي اعتاد على الأشياء الجديدة .
		8-انا محبوب من زملائي من نفس الجنس .
		9-يراعي والدي مشاعري عادة .
		10-استسلم بسهولة .
		11-يتوقع والداي مني الكثير .
		12-من الصعب جدا ان اضل كما انا .
		13-تختلط الأشياء كلها في حياتي .
		14-يتبع زملائي افكاري عادة .
		15-لا اقدر نفسي حق قدرها .
		16-اود كثير لو اترك المنزل .
		17-اشعر بالضيق في الثانوية غالبا .
		18-مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس .
		19-اذا كان عندي شيء اريد ان أقوله فإنني ساقوله عادة
		20-يفهمني والدي .
		21-معظم الناس محبوبون اكثر مني .
		22-اشعر عادة كما لو كان والداي يدفعاني لعمل الأشياء .
		23-لا القى التشجيع غالبا في الثانوية .
		24-ارغب كثيرا لو أكون شخصا اخر .
		25-لا يمكن للآخرين الاعتماد علي .
		26-لا اقلق على أي شيء ابدا .
		27-انا واثق من نفسي تماما .
		28-من السهل على الآخرين ان يحبوني .

		29-استمتع انا و والدي بقضاء الوقت معا .
		30-اقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة .
		31-أتمنى لو كنت اصغر من سني .
		32-افعل الصواب دائما .
		33-اشعر بالفخر بأدائي الدراسي .
		34-يجب على الاخرين ان يخبرونني بما يجب ان افعل .
		35-كثيرا ما اشعر بالندم على ما أقوم به من اعمال .
		36-انا لست سعيدا على الاطلاق .
		37-أقوم بأعمالي بأفضل ما يمكنني (بأقصى جهدي).
		38-استطيع ان اعتني بنفسي عادة .
		39-انا سعيد للغاية .
		40-افضل اللعب مع من هم اصغر مني سنا .
		41-احب كل من اعرفهم .
		42-يعجبني ان أكون بارزا في القسم .
		43-افهم نفسي .
		44-لا يهتم من بالمنزل بي كثيرا .
		45-لا يؤنبني احد على الاطلاق .
		46-ادائي بالثانوية ليس كما اود ان يكون .
		47-يمكنني اتخاذ قراراتي و التمسك بها .
		48-انا حقيقة لا احب ان أكون ذكرا .
		49-لا احب ان أكون مع الاخرين .
		50-لا اشعر بالخجل على الاطلاق .
		51-اشعر بالخجل من نفسي (الكسوف في معظم الأحيان)
		52-ينتقدي زملائي في أحيان كثيرة .
		53-أقول الصدق دائما .
		54-اساتذتي يشعرون بانني لست حسنا بما فيه الكفاية .
		55-انا لا اهتم بما يحدث لي .
		56-انا فاشل .
		57-اتضايق بسرعة عندما يوبخني احد
		58-اعرف دائما ما أقول للناس .

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
intelligence	190,0000	26,52311	62
motivation	70,4194	10,69786	62

Corrélations

		intelligence	motivation
intelligence	Corrélation de Pearson	1	-,130
	Sig. (bilatérale)		,314
	N	62	62
motivation	Corrélation de Pearson	-,130	1
	Sig. (bilatérale)	,314	
	N	62	62

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
intelligence	190,0000	26,52311	62
estime.de soi	32,5484	6,89185	62

Corrélations

		intelligence	estime.de soi
intelligence	Corrélation de Pearson	1	-,098
	Sig. (bilatérale)		,450
	N	62	62
estime.de soi	Corrélation de Pearson	-,098	1
	Sig. (bilatérale)	,450	
	N	62	62

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
intelligence	178,9310	38,84285	58
motivation	66,3793	12,65858	58

Corrélations

		intelligence	motivation
intelligence	Corrélation de Pearson	1	-,110
	Sig. (bilatérale)		,412
	N	58	58
motivation	Corrélation de Pearson	-,110	1
	Sig. (bilatérale)	,412	
	N	58	58

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
intelligence	178,9310	38,84285	58
estime.de soi	34,3793	6,63279	58

Corrélations

		intelligence	estime.de soi
intelligence	Corrélation de Pearson	1	,053
	Sig. (bilatérale)		,694
	N	58	58
estime.de soi	Corrélation de Pearson	,053	1
	Sig. (bilatérale)	,694	
	N	58	58

Statistiques de groupe

	VAR00004	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
intelligence	1,00	62	190,0000	26,52311	3,36844
	2,00	58	178,9310	38,84285	5,10032

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
intelligence	Hypothèse de variances égales	7,600	,007	1,833	118
	Hypothèse de variances inégales			1,811	99,823

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
intelligence	Hypothèse de variances égales	,069	11,06897	6,03790
	Hypothèse de variances inégales	,073	11,06897	6,11225

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
intelligence	Hypothèse de variances égales	-,88772	23,02565
	Hypothèse de variances inégales	-1,05783	23,19576

Statistiques de groupe

	VAR00004	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
motivation	1,00	62	70,4194	10,69786	1,35863
	2,00	58	66,3793	12,65858	1,66215

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
motivation	Hypothèse de variances égales	2,317	,131	1,892	118
	Hypothèse de variances inégales			1,882	111,925

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
motivation	Hypothèse de variances égales	,061	4,04004	2,13477
	Hypothèse de variances inégales	,062	4,04004	2,14677

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
motivation	Hypothèse de variances égales	-,18739	8,26748
	Hypothèse de variances inégales	-,21354	8,29363

Statistiques de groupe

VAR00004	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
estime.de.soi	1,00	32,5484	6,89185	,87527
	2,00	34,3793	6,63279	,87093

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
estime.de.soi	Hypothèse de variances égales	,213	,645	-1,481	118
	Hypothèse de variances inégales			-1,483	117,901

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
estime.de.soi	Hypothèse de variances égales	,141	-1,83092	1,23634
	Hypothèse de variances inégales	,141	-1,83092	1,23475

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
estime.de.soi	Hypothèse de variances égales	-4,27921	,61737
	Hypothèse de variances inégales	-4,27609	,61424

إهداء

نحمد الله أولا و أخيرا على حفظه و توفيقنا في مشوارنا الدراسي و الصلاة و السلام على رسول الله أجمعين.

اهدي ثمرة جهدي إلى من جعلت لي من شقائها راحة ،و من دموعها بسمة و من كلامها نصحا إلى رمز الوفاء و فيض السخاء و جود العطاء عند البلاء إلى التي سهرت الليالي من اجل راحتني و أضاءت لي الدرب بالشموع إلى أول اسم تلفظت به شفاه أمي ثم أمي ثم أمي أطال الله في عمرها.

إلى ركيزة عمري و منبع ثقتي و إرادتي إلى من علمني معنى الحياة أبي العزيز صاحب الفضل في وصولي إلى هذا المستوى فجزاه الله خيرا و أطال الله عمره .

إلى سندي في الحياة إخوتي الأعزاء :مهند ،براهيم ، فضيلة،فطومة ،فريدة ،جميلة ، نبيلة ونا زواجهن و اولادهن الصغار.

إلى اعز و احلى انسان في حياتي جمال و الى كل عائلته .

إلى زميلاتي وصديقاتي و إخوتي :نوال ،كاهنة ،كاهنة.

إلى من شاركتني هذا العمل أختي و صديقتي كاهينة و الى كل أفراد عائلتها .

إلى كل من عرفتني بهم الحياة و قربني منهم القدر فتركوا بصمة سعيدة في ذاكرتي .

نحمد الله أولا و أخيرا على حفظه و توفيقنا في مشوارنا الدراسي و الصلاة و السلام على رسول الله أجمعين .
مليكة

إهداء

نحمد الله أولا و أخيرا على حفظه و توفيقنا في مشوارنا الدراسي و الصلاة و السلام على رسول الله أجمعين.

اهدي ثمرة جهدي إلى من جعلت لي من شقائها راحة ، و من دموعها بسمه و من كلامها نصحا إلى رمز الوفاء و فيض السخاء و جود العطاء عند البلاء إلى التي سهرت الليالي من اجل راحتني و أضاءت لي الدرب بالشموع إلى أول اسم تلفظت به شفاه أمي ثم أمي ثم أمي أطال الله في عمرها.

إلى ركيزة عمري و منبع ثقتي و إرادتي إلى من علمني معنى الحياة أبي العزيز صاحب الفضل في وصولي إلى هذا المستوى فجزاه الله خيرا و أطال الله عمره .

إلى سندي في الحياة إخوتي الأعزاء :مراد ،بوجمعة ،رشيد ،موموح، عبد الرحمان ،عبدالحق .

والى أختي سعاد و زوجها محند و الكتكوتالصغير مهدي مالى أختاي صافية و جميلة و الكتكوت الصغير ادم.

إلى روح عمي رحمه الله و اسكنه فسيح جنانه و إلى زوجته الغالية.إلى جدتي أطال الله في عمرها و إلى خالي و خالاتي و كل أفراد عائلتهم .إلى كل الأهل و الأقارب و الأحبة . إلى زميلاتي وصديقاتي و إخوتي :نوال ،مليكةو ،كاهنة ،كاهنة ،تنهينان.

إلى من شاركتني هذا العمل أختي و صديقتي مليكةوالى كل أفراد عائلتها خاصة أختها فريدة

إلى كل من عرفتني بهم الحياة و قربني منهم القدر فتركوا بصمة سعيدة في ذاكرتي .
نحمد الله أولا و أخيرا على حفظه و توفيقنا في مشوارنا الدراسي و الصلاة و السلام على رسول الله أجمعين . كاهنة

كلمة الشكر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

نتقدم بالشكر الجزيل إلى المولى عز وجل على عونه لنا في إعداد العمل.

كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى المشرف على المذكرة الأستاذ الدكتور "نزيم سرداوي". " على كل ما بذله معنا من مجهود و على نصائحه الوجيهة و إرشاداته القيمة التي أفادتنا كثيرا في انجاز هذا العمل.

و الى كل من شجعنا و قدم لنا يد المساعدة لانجاز و إتمام هذا العمل.

كاهنة - مليكة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وكذا معرفة الفروق في المتغيرات السابقة بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً من التلاميذ المنتظمين ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

بلغت عينة الدراسة 120 فرداً بواقع (62) راسباً و(58) غير راسب دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي المقيدون بالعام الدراسي 2017 / 2018 والذين تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة الطبقية النسبية. وقد طبق عليهم مقياس الذكاء الانفعالي لعثمان ورزق، واختبار الدافع للإنجاز (Hermans) ومقياس تقدير الذات لـ (Coopersmith).

توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الانفعالي وكل من درجات الدافعية للإنجاز ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وقد تم مناقشة وتفسير هذه النتائج في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني-الدافعية للإنجاز-تقدير الذات-الراسبون وغير الراسبين دراسياً
تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

Résumé:

Cette recherche s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement d'une part, et l'estime de soi d'autre part. Elle s'intéresse également aux différences entre les élèves en situation d'échec scolaire et en situation de réussite scolaire concernant l'intelligence émotionnelle, la motivation à l'accomplissement et l'estime de soi.

Un échantillon de 120 élèves de la 2^{ème} année secondaire : 62 élèves en situation d'échec scolaire, 58 élèves en situation de réussite scolaire de l'année scolaire 2017/2018 ont été choisis par la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée proportionnelle.

1- Les résultats font apparaître une corrélation statistiquement non significative entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement chez les élèves en situation d'échec scolaire ou en situation de réussite scolaire.

2- Les résultats font apparaître une corrélation statistiquement non significative entre l'intelligence émotionnelle et l'estime de soi chez les élèves en situation d'échec scolaire ou en situation de réussite scolaire.

3- Les résultats font apparaître des différences statistiquement non significatives entre les élèves en situation d'échec scolaire et en situation de réussite scolaire concernant l'intelligence émotionnelle, la motivation à l'accomplissement et l'estime de soi.

Mots-clés : L'intelligence émotionnelle- La motivation à l'accomplissement –

L'estime de soi- Les élèves en situation d'échec scolaire- Les élèves en situation de réussite scolaire- Les élèves de la 2^{ème} année secondaire.

قائمة الأشكال

الصفحة	عنوان الشكل	رقم الشكل
49	الاستراتيجية الأولى لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير (Maehr)	01
49	الاستراتيجية الثانية لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير (Maehr)	02
50	الاستراتيجية الثالثة لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير (Maehr)	03
68	أبعاد تقدير الذات وفقاً (Shavelson & al,1976)	04
68	أبعاد تقدير الذات وفقاً (Fleming & Courtney)	05
89	علاقة مفهوم الرسوب المدرسي ببعض المصطلحات القريبة منه	06
91	مظاهر الرسوب المدرسي	07
105	العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي	08

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Steiner,1997)	31
02	مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Cooper & Sawaf,1997)	32
03	مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Dulewicz & Higgs,1999)	32
04	مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Weisinger,2004)	33
05	مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Montemayor & Spee,2004)	33
06	صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي أو السلبي	78
07	توزيع أفراد المجتمع الأصل وفقاً لمحك التحصيل الدراسي	112
08	توزيع أفراد المجتمع الأصل على المؤسسات التعليمية المختارة	112
09	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمحك التحصيل الدراسي	113
10	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس	114
11	توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير السن	114
12	توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	116
13	توزيع فقرات مقياس تقدير الذات على الأبعاد الخمسة	119
14	توزيع الفقرات الموجبة والسالبة لمقياس تقدير الذات على الأبعاد الخمسة	120
15	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الذكاء الوجداني	124
16	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الدافعية للإنجاز	125
17	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات تقدير الذات	125
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات	126
19	قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى الراسبين دراسياً	127
20	قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى غير الراسبين دراسياً	128
21	قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات ودلالاتها الإحصائية لدى الراسبين دراسياً	129
22	قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات ودلالاتها الإحصائية لدى غير الراسبين دراسياً	130
23	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الذكاء الوجداني لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً	131
24	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً	132

132	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية في تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً	25
133	ملخص نتائج فرضيات الدراسة	26

فهرس المحتويات

الصفحة	محتويات الدراسة
أ	ملخص الدراسة.....
ب	.....Résumé
ج	إهداء.....
د	كلمة شكر.....
هـ	فهرس المحتويات.....
1	مقدمة.....
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
5	1- إشكالية الدراسة.....
11	2- فرضيات الدراسة.....
12	3- أهداف الدراسة.....
12	4- أهمية الدراسة.....
13	5- مفاهيم الدراسة.....
الجانب النظري	
الفصل الثاني: الذكاء الوجداني	
17	تمهيد.....
17	1- تعريفات الذكاء الوجداني.....
19	2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.....
21	3- أهمية الذكاء الوجداني في المجال المدرسي.....
23	4- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.....
34	5- أبعاد الذكاء الوجداني.....
34	6- الخصائص المميزة للأذكيا ووجدانياً.....
35	7- الذكاء الوجداني والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً.....
40	خلاصة.....
الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
42	تمهيد.....
42	1- تعريفات الدافعية للإنجاز.....
43	2- أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي.....

44	3-النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.....
50	4-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز.....
52	5-الصفات المميزة لذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة.....
54	6-دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاء الوجداني.....
56	7-الدافعية للإنجاز والفروق بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً.....
59	.....خلاصة

الفصل الرابع: تقدير الذات

61	.....تمهيد
61	1-تعريفات تقدير الذات.....
62	2-أهمية تقدير الذات في حياة الفرد.....
64	3-النظريات المفسرة لتقدير الذات.....
67	4-أقسام تقدير الذات.....
67	5-مكونات تقدير الذات.....
70	6-العوامل المؤثرة في تقدير الذات.....
75	7-صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي أو السلبي.....
78	8-تقدير الذات في علاقته بالذكاء الوجداني.....
81	9-تقدير الذات والفروق بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً.....
82	.....خلاصة

الفصل الخامس: الرسوب المدرسي

84	.....تمهيد
84	1-تعريف الرسوب المدرسي لغةً واصطلاحاً.....
85	2-علاقة مفهوم الرسوب المدرسي ببعض المصطلحات القريبة منه.....
89	3-نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الرسوب المدرسي.....
91	4-مظاهر الرسوب المدرسي.....
92	5-النظريات المفسرة للرسوب المدرسي.....
96	6-العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي.....
105	7-خصائص الراسب دراسياً.....
106	8-الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي.....
108	9-بعض الحلول لعلاج ظاهرة الرسوب المدرسي.....
108	.....خلاصة

الجاناب الميداني

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

111	.....أولاً: الدراسة الاستطلاعية
111	.....1-أهداف الدراسة الاستطلاعية
111	.....2-عينة الدراسة الاستطلاعية
111	.....3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية
111	.....ثانياً: منهج الدراسة
112	.....ثالثاً: الدراسة الأساسية
112	.....1-مجتمع الدراسة الأساسية
113	.....2-عينة الدراسة الأساسية
115	.....3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية
115	.....رابعاً: أدوات الدراسة
115	.....1-مقياس الذكاء الوجداني
117	.....2-اختبار الدافعية للإنجاز
118	.....3-مقياس تقدير الذات
121	.....خامساً: الخطوات الإجرائية لتطبيق أدوات الدراسة
122	.....سادساً: إجراءات تفرغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي
122	.....سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

الفصل السابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية

124	.....تمهيد
124	.....أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية
124	.....1-عرض نتائج متغيرات الدراسة
126	.....2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسيين.....وغير الراسيين دراسياً
127	.....3-عرض نتائج فرضيات الدراسة
127	.....1.3-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية
128	.....2.3-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية
130	.....3.3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية

134	.....أولاً: مناقشة وتفسير الدراسة الميدانية.....
134	.....1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية.....
134	.....العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسيين وغير الراسيين دراسياً
136	.....2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية.....
136	.....العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسيين وغير الراسيين دراسياً
138	.....3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية.....
138	.....الفروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسيين ومتوسط
	.....درجات غير الراسيين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.....
144	.....الاستنتاج العام.....
144	.....خاتمة.....
148	.....المراجع.....
	.....الملاحق

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان
01	مقياس الذكاء الوجداني
02	مقياس الدافعية للإنجاز
03	مقياس تقدير الذات
04	نتائج النهائية أثناء المعالجة الإحصائية SPSS

مقدمة

يعتمد نجاح العملية التعليمية-التعلمية في أيّ نظام تربوي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام ويمثل المتعلم أحد أهم هذه المدخلات، باعتباره العنصر الأساس للعملية التربوية والمتغير الرئيس لها وباعتباره ثروة بشرية لا يستهان بها.

سعت كثير من البحوث والدراسات إلى دراسة وفهم سلوك المتعلم عامة، وسلوكه الدراسي خاصة ومحاولة ضبطه والتنبؤ بنتائجه. وحاول الباحثون إنجاز مساعيهم من خلال اهتمامهم بدراسة بعض عوامل التلميذ الذاتية من نواحي متنوعة ومتعددة. فقد اهتمت بعض الدراسات بخصائص الفرد العقلية المعرفية أو غير المعرفية، في حين اهتمت دراسات أخرى بأساليب الرعاية الوالدية. اهتم البحث السيكولوجي والتربوي طيلة السنوات الأخيرة بالعوامل التي هي ذات صلة وثيقة بالتحصيل الدراسي والإنجاز بغية استخدامها كمؤشرات للتنبؤ بالنجاح والتفوق أو الرسوب والإخفاق في الدراسة. ويعتبر التحصيل الدراسي أهم الأنشطة المعرفية التي يبدو فيها معيار النجاح أو الرسوب واضحاً، ومن ثم فهو أكثر هذه الأنشطة ارتباطاً ببعض المتغيرات النفسية.

ويعد كل من الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات من العوامل السيكولوجية التي حاول الباحثون في علم نفس الشخصية دراستها، والتأكيد على أهميتها في المجال المدرسي، ونعتقد أن لهذه المتغيرات أهمية في تفسير سلوك المتعلم في مجال التحصيل الدراسي، وذات تأثير بالغ في خفض أو رفع نتائجه الدراسية وبالتالي في رسوبه أو عدم رسوبه في الدراسة. ولقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالذكاء الوجداني بوصفه نتاجاً لروح العصر الجديد، وأنه يحمل وعداً بحل العديد من مشكلات المجتمع، حيث ذكر (Pellitecri,2002) أن الذكاء الوجداني يعد أفضل منبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفي (عن سرداوي،2017، ص 2). وأشار (Bernet,1996) إلى أن الأذكاء وجدانياً متوافقون ودافئون، معدنهم أصيل مثابرون ومتفائلون، ويتمتعون بصحة عقلية ووجدانية (عن سرداوي وعمور،2017، ص 5).

وذكر (Lorenz,2005) أن الذكاء الوجداني استخدم لوصف الخصائص العاطفية مثل النقص العاطفي والتعبير عن المشاعر والاستقلالية وغيرها والتي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح (عن سرداوي،2017، ص 2).

وأشار (Pfeiffer,2001) إلى أن مع بداية الألفية الثالثة تواجه المجتمعات العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال العسكري والسياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، والحلول لهذه المشكلات التي تسبب القلق والضيق والضغط للأفراد تكمن في أن يمتلك هؤلاء الأفراد القدرات الفكرية والمهارات الوجدانية الانفعالية والاجتماعية المطورة التي تتكامل مع المهارات المعرفية لحل المشكلات الراهنة، ومن هنا تتضح أهمية

المهارات بين الأفراد والقدرة على الانسجام بينهم والفاعلية وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بالذكاء الانفعالي (عن عمور، 2018، ص 3).

والفكرة الأساسية هي أن نجاح الفرد في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به أيضاً من مهارات وقدرات وإمكانات وجدانية انفعالية حيث يعتبر الذكاء الوجداني كبنية نفسية لها أهميتها في تفسير بعض جوانب السلوك الإنساني.

وأكد (Golman,1996) أن الذكاء الوجداني هو أكثر أهمية من الذكاء العقلي ونسبة الذكاء.

فالنجاح الدراسي وفق هذا الباحث يتوقف بدرجة كبيرة على قياسات وجدانية واجتماعية، ويجب على المربين والآباء البدء المبكر في مساعدة الأطفال على تنمية ذكائهم الوجداني. ومما لا ريب فيه أن التلاميذ مختلفون في قدراتهم المعرفية والوجدانية ومتفاوتون في درجات دافعيتهم للإنجاز وتقدير ذواتهم.

إن البحث في علاقة الذكاء الوجداني بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ التعليم الثانوي أمر في غاية الأهمية ذلك لأن الارتباط قد يكون موجباً عند غير الراسبين دراسياً أو سالباً عند الراسبين.

وبأتى اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جهة، والكشف عن الفروق في نفس المتغيرات بين أفراد العينة وفق محك التحصيل الدراسي. ولبوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، وتسبقهما مقدمة وفصل أول للإطار العام للدراسة وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي: **الفصل الأول:** هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها وتحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

الجانب النظري: ويتضمن ثلاث فصول هي:

الفصل الثاني: ويتناول الذكاء الوجداني من حيث تعريفاته، تطوره التاريخي، أهميته في المجال المدرسي، نماذج النظرية المفسرة، أبعاده، خصائص الأذكيا ووجدانياً.

الفصل الثالث: ويتناول الدافعية للإنجاز من حيث تعريفاتها، أهميتها في المجال المدرسي، نظرياتها المفسرة، عواملها والصفات المميزة لذوي الدافعية للإنجاز.

الفصل الرابع: ويتناول تقدير الذات من حيث تعريفاته، أهميته في حياة الفرد، نظرياته المفسرة أقسامه، عوامله، صفات ذوي تقدير الذات المرتفع أو المنخفض.

الفصل الخامس: ويتناول الرسوب المدرسي من حيث تعريفاته، علاقته ببعض المصطلحات القريبة منه نبذة تاريخية عن تطور المفهوم، مظاهره، نظرياته، عوامله، خصائصه، آثاره وبعض طرق العلاج.

الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين: هما:

الفصل السادس: ويتناول الإجراءات الميدانية للدراسة حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستعملة، الخطوات الإجرائية عند التطبيق والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السابع: ويتضمن عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية. وأنهينا الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- مفاهيم الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

يعتمد نجاح العملية التعليمية-التعلمية في أيّ نظام تربوي على مدى فاعلية مدخلات هذا النظام ويمثل المتعلم أحد أهم هذه المدخلات، باعتباره العنصر الأساسي للعملية التربوية والمتغير الرئيس لها. ويعد الاهتمام بالتلميذ وفق ظروف بيئته المدرسية من القضايا المحورية التي تتمركز حولها جهود المعنيين بشؤون التربية والتعليم، إذ إن كل ما ينفق ويكرّس من جهود، وينتج من بحوث ودراسات تربوية ونفسية يركّز معظمه على مجال دراسة بعض المتغيرات المتعلقة بتحصيل التلميذ مثل الذكاء الوجداني، الدافع للإنجاز، وتقدير الذات وغيرها من أجل التعرّف على قدرات التلميذ وجعل عملية تعلمه فاعلة وفعّالة، وعملية تفاعله المدرسي مفيدة له ولمجتمعه.

ويعتبر التحصيل الدراسي أهم الأنشطة المعرفية التي يبدو فيها معيار النجاح أو الفشل واضحاً ومن ثم فهو أكثر هذه الأنشطة ارتباطاً ببعض سمات الشخصية. كما يعتبر التحصيل الدراسي أحد أهم المخرجات التعليمية التي يسعى إلى تحقيقها القائمون بالعملية التربوية، فهو يعد من المؤشرات الرئيسة للحكم على مدى نجاح أو فشل أيّ نظام تربوي. وتتحدد كفاءة وجودة التحصيل الدراسي على ضوء مدخلات الفعل التربوي والعمليات المعرفية وجوانب من شخصية المتعلم من نواحي متنوعة سواء من الناحية العقلية المعرفية أو الوجدانية الانفعالية أو الدافعية.

يعتبر الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وتقدير الذات من العوامل النفسية التي حاول الباحثون في علم نفس الشخصية دراستها والتأكيد على أهميتها في المجال المدرسي، ونعتقد أن هذه المتغيرات ذات أهمية في تفسير سلوك المتعلم في مجال التحصيل وذات تأثير واضح في رفع أو خفض نتائجه الدراسية. وقد لاحظ العلماء والباحثون أن الذكاء العقلي المعرفي رغم أهميته في عملية التعلم ومواقف التحصيل الدراسي غير كافٍ لنجاح الفرد في مواقف حياته اليومية. فكثير من الأشخاص المتميّزين دراسياً يجدون صعوبة في التكيف مع متطلبات الحياة ومشكلاتها (الخضر، 2004، ص 14).

وفي هذا السياق أشار (Goleman) إلى أن بعض ذوي الذكاء المرتفع يتعثرون في حياتهم، ويفشلون في حل مشكلاتهم الحياتية عامة، ومشكلاتهم الشخصية خاصة، في حين يحقق غيرهم من ذوي الذكاء المتوسط نجاحات، ويرجع ذلك الاختلاف غالباً إلى الذكاء الانفعالي (جولمان، 2004، ص 4). فالذكاء الأكاديمي على حد قول (Goleman) لا علاقة له بالنجاح في الحياة الوجدانية، حيث تؤكد (Karine Arnould) أن كون الشخص ناجحاً في دراسته يعني فقط أنه ممتاز في الإنجازات التي تقيسها الاختبارات التحصيلية، وأن نتائج هذه الاختبارات لا تتبؤنا بقدرته على الاستجابة لصعوبات الحياة ومشكلاتها عامة، والمشكلات الشخصية خاصة، ومما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني هو عجز الاختبارات التحصيلية وحاصل الذكاء عن التنبؤ بمن سينجح في حياته المستقبلية (عن قدوري وذبيحي، 2016،

ص 94).

حظي البحث في موضوع الذكاء الوجداني لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام العديد من الباحثين أمثال (Zeidner, Chani-Zinovich, Matthews) و (Roberts, 2005) و (Lee, Olszewski & Kubilius, 2006) و (Bar-On, 2007) و (Terri & Nokelainen, 2007) و (Chan, 2008) حيث أصبح من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثاً. ويعود هذا 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، وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح نجاحه في المجالات العلمية والعملية، حيث يرى (Pellitecri, 2002) أن الذكاء الوجداني يعد أفضل منبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفي. وذكر (Bernet, 1996) أن الأذكيا ووجدانياً متوافقون ودافئون، معدنهم أصيل، مثابرون ومتفائلون ويتمتعون بصحة عقلية ووجدانية. وأشار (Kursteed, 1999) إلى أن أغلب الدراسات أشارت إلى أن 80% من النجاح في العمل يرجع إلى الذكاء الوجداني. وأكد (Hopfi & Limstead, 1997) أن الذكاء الوجداني معيار جيد للتمييز بين مستويات الأداء في العمل (عن القفاص وسليم، 2012، ص 174). وذكر (Augusto & al., 2008) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني قد يرجع إلى سببين: أولهما يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الوجدانية القابلة للقياس. فهي تعد بداية فتح جانب جديد في مجال الفروق الفردية لم يتم احتواؤه من خلال المقاييس المعروفة للذكاء والشخصية. وثانيهما ترجع إلى أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات أهمية. فهناك تفاوت بين الأفراد في مستوى الذكاء الوجداني كما هو الحال في الذكاء العقلي، كما أن هناك تفاوتاً في مستوى هذين النوعين لدى الفرد الواحد (عن عبد الوهاب والوليلي، 2011، ص 25-26). وأشار (Goleman) إلى أن الذكاء العام يُنتبأ فقط بما يقارب 20% من عوامل نجاح الفرد في الحياة، في حين يعود 80% من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الوجداني. وذكر (Bar-On, 2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة. فاكْتساب التلميذ قدرًا من الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن تأهيله العلمي والأكاديمي.

وأشار (Mayer & Salovey,1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلم بتنمية مهاراته الوجدانية والاجتماعية، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته، تفهمه لعواطفه وعواطف ومشاعر الآخرين، حل مشكلاته، وإدارة وجدانه وانفعالاته في البيئة التعليمية-التعلمية.

ويعد الذكاء الوجداني عاملاً مهماً في حياة المؤسسة التعليمية عامة، والثانوية خاصة.

فبيئة الثانوية غنية بما يثير وجدان وانفعالات وعواطف ومشاعر التلميذ الإيجابية أو السلبية وأبرزها إخفاقه وفشله ورسوبه في الامتحانات المدرسية وخوفه من مستقبله الدراسي، لذلك فإنه من المهم جداً وجود هذا النوع من الذكاء لديه.

ويرى (Goleman) أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الوجدانية من خلال بناء وتحسين

مهارات الذكاء الوجداني بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا.

فالبيئة المدرسية التي لا توفر الأمن الانفعالي الوجداني للمتعلم تجعله يشعر بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعليمية-التعلمية ويقل بذلك تحصيله الدراسي، حيث يصبح من الراسبين دراسياً.

ويرى الاتجاه الحديث في التربية أن المدرسة التي لا توجه اهتمامها بصفة أساسية إلى التكوين

الوجداني للتلميذ، تفقد مقوماتها كمؤسسة تربية تهدف إلى تحقيق التوازن الاجتماعي بين الدارسين ومجتمعاتهم.

وأشار بعض الباحثين مثل (Leever,Christopher & Porter,1999) و (Rice,Garland & Zigler,2000)

و (Hebert & Kent,2006) إلى أهمية فهم الذكاء الوجداني لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً والتي تتبع

بسبب الفجوة الكبيرة بين النمو المعرفي والنمو الوجداني لديهم، مما قد يؤدي إلى العديد من المشكلات

الانفعالية الوجدانية وأهمها: الحساسية الزائدة والحدة الانفعالية والضغط النفسي وسوء التواصل مع

الآخرين والاكنتاب والتي قد تؤثر في مجالات النمو المختلفة، وفي نجاحهم الدراسي والمهني وفي الحياة

الاجتماعية (عن عمور، 2018، ص 21).

ووصف (Goleman) الأذكاء وجدانياً بأنهم أكثر الأفراد سيطرةً على اندفاعاتهم وثقةً بأنفسهم وأكثر

تحكماً في مشاعرهم، وقدرةً على تنظيم وضبط انفعالاتهم، وأكثر تواصلًا وتعاونًا وفاعليةً في عملية التعلم.

وركز (Mayer,2000) على أهمية بناء وتحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى المتعلمين من حيث تأثيره

في تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم للإنجاز وتقدير ذاتهم.

وذكر (Chemiss & al.,2000) أن الذكاء الوجداني هو الأساس لواقعية الثقة بالذات وتكامل الشخصية

وتقدير الذات، القدرة على التوافق والمرونة في مواقف المحن، الدافعية الذاتية والمثابرة، والبراعة في

التعامل مع الآخرين.

يعد الدافع للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها وقياسها الباحثون في علم نفس الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء بشكل عام، للنظر إلى الإنجاز بأنه المكوّن الأساسي في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف.

وقد ارتبط مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والدوافع والدافعية، حيث يرجع استخدامه في علم النفس من الناحية التاريخية إلى (Adler) و (Lewin) قبل استخدام (Murray) مصطلح الحاجة للإنجاز. وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى (Murray) في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، ووصفه مكوّنًا مهمًا من مكوّنات الشخصية. وتعتبر أعمال (Murray) بدايات التنظير في الدافع للإنجاز، فكان لها بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمته من تصورات نظرية وابتكارات منهجية مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطي لقياس الشخصية التي طورت فيما بعد لقياس الدافع للإنجاز ودوافع أخرى.

واتبع (Mc Clelland) خطى (Murray) وأخذ يسعى إلى استكمال الشوط إلى أقصى مداه مستعيناً باختبار تفهم الموضوع وإنماء نظرية في الدافعية. وتوصل (Mc Clelland & al) إلى تصورات جديدة للدافعية وركزت بحوثهم وتصورهم النظري أساساً على متغير دافعي واحد المعروف بالدافع للإنجاز.

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

وظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج (Mc Clelland- Atkinson) في الدافع للإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة متمثلة في تصورات (Wiener, 1965) و (Horner, 1968) و (Raynor, 1969) و (Birney & al., 1969) و (Atkinson & Birch, 1970) و (Forner, 1987) و (Maehar) لدافع الإنجاز في علاقته بالثقافة.

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

وقد افترض (Mead) أن الفرد يأتي إلى مرحلة تكوين مفهومه عن ذاته من خلال تعريفه للسلوك الذي ينبغي أن يقوم به، وكذلك من خلال رد فعله تجاه الآخرين، بينما اعتبر كولي صورة الفرد عن ذاته بمثابة

المحصلة لانعكاسات تقييم الآخرين له حيث أطلق عليها اسم الذات المراوية (عن شعيب، 1988، ص 135).

أصبح تقدير الذات منذ نهاية الستينات وبداية السبعينات أكثر جوانب الذات انتشاراً بين الباحثين والدارسين، حيث ذكر عدد كبير منهم علاقته بالمتغيرات النفسية الأخرى. فتقدير الذات والشعور بها ومن أهم الخبرات السيكلوجية للفرد. والفرد يرى ذاته كموضوع مقيم من الآخرين. ويعتبر تقدير الذات من الأبعاد الهامة في شخصية الفرد. فهو يؤثر بدرجة كبيرة في سلوكه وتصرفاته وفهم الفرد لذاته يمثل محوراً هاماً في الشخصية السوية، فمن خلاله تتكوّن لدى الفرد بصيرة أفضل بالأفكار والمشاعر والأفعال، ويكون أكثر واقعيةً مع النفس ومع الآخرين، وأكثر إدراكاً لأسباب السلوك ومحركاته وموجهاته.

كما يعد تقدير الذات حجر الزاوية في الشخصية، لذلك فإن دراسة الشخصية وفهمها يتطلب دراسة تقدير الذات. ولقد اتفق عدد كبير من الباحثين مثل (Cooley) و (Rogers) و (Allport) و (Lecky) على أن وظيفة تقدير الذات الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ليكون الفرد متوافقاً مع البيئة التي يعيش فيها ومصوبوفاً بهوية تميزه عن الآخرين (عن صرداوي، 2009، ص 130).

ويرى بروكوفير (Brookover) أن تقدير الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد، وأن فشل بعض المتعلمين في الأداء المعرفي ليس بسبب انخفاض القدرات المعرفية ولكن بسبب انخفاض تقدير ذاته الإيجابي. وذكر (Sears) أن هناك علاقة وطيدة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فكلما كان تقدير الذات إيجابياً ساعد ذلك على النجاح والتفوق (عن الغامدي، 2000، ص 25).

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

ويرى (Hamacheck) أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات مرتفع، يعتقدون أنهم ذوو قيمة وأهمية وأنهم جديرون بالاحترام والتقدير، ويتقنون بصحة أفكارهم. أما الذين لديهم تقدير ذات منخفض فلا يرون قيمة وأهمية في أنفسهم، ويعتقدون أن الآخرين لا يتقبلونهم ويشعرونهم بالعجز.

والفكرة الأساسية في الدراسة الحالية تتمثل في دراسة الذكاء الوجداني في علاقته بكل من الدافع للإنجاز وتقدير الذات لدى عينة من الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وأن هذه المتغيرات تعتبر من العوامل الأساسية المكوّنة للشخصية السوية ومن الشروط الأساسية لعملية التعلم.

فالذكاء الوجداني المرتفع والدافع للإنجاز العالي وتقدير الذات الإيجابي لدى المتعلم تعتبر من المحددات السيكلوجية الهامة التي تدفع به إلى تحصيل دراسي جيّد. فهي مؤشرات دالة على نجاحه الدراسي. وأشار التراث السيكلوجي والتربوي إلى وجود عدد من الدراسات أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً مثل

دراسات (عبد الرزاق، 2008) و (المساعد، 2008) و (العلي والعنزي، 2008) و (إدريس، 2008) و (Low & Nelson, 2008) و (العنزي، 2010) و (Babelan, 2010) و (ميماس، 2012) و (شنون، 2013) و (Roy, Sinha & Suman, 2013) و (عمور، 2018).

كما توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات كدراسات (Mayer & al, 2000) و (Tsay & Wu, 2000) و (Lindley, 2001) و (Sjoberg, 2001) و (غنيم، 2001) و (Salovey & al., 2002) و (Schutte & al, 2002) و (مرسي والحطاب، 2003) و (محمود، 2005) و (المصدر، 2007) و (محدب، 2015).
وأشارت أدبيات البحث إلى وجود عدد من الدراسات توصل البعض منها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً في الذكاء الوجداني لصالح الفئة الثانية مثل (حبشي وأبو المكارم، 2004) و (Parker & al., 2004) و (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) و (Woitaszewski & Aalsma, 2004) و (العمران، 2006) و (الجندي، 2006) و (Terri & Nokelainen, 2007) و (Zeidned & Zinovich, 2007) و (العבוوشي، 2008) و (الغضوري، 2008) و (المللي، 2010) و (المومني، 2010) و (الفران والنواجحة، 2012)، بينما توصل البعض الآخر إلى عدم وجود فروق مثل (أبو ناشي، 2002) و (المصري، 2007) و (سيد سعيد، 2010).
وأسفرت نتائج مجموعة من الدراسات عن وجود فروق بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً في الدافع للإنجاز لصالح الفئة الثانية كدراسات (حداد، 2001) و (صرداوي، 2009 و 2013) و (الحارثي، 2010) و (الحضيري، 2013). في حين أسفرت نتائج دراسة (أبو ناشي، 2002) عن عدم وجود فروق بين أفراد العينة.

وتوصل عدد من الدراسات إلى وجود فروق بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً في تقدير الذات لصالح الفئة الثانية مثل دراسات (حسين، 1985) و (موسى جبريل، 1993) و (صرداوي، 2008).
نستنتج من استقراء الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين الراسيين وغير الراسيين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وجود تناقض واضح في نتائجها، حيث توصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود فروق، بينما مجموعة أخرى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في بين أفراد العينة. وفي ضوء ما سبق وما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية:

- 1- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى الراسيين وغير الراسيين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟ وتندرج تحت هذا التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:
 - 1.1- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى الراسيين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2.1- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى الغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟ وتدرج تحت التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:

1.2- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2.2- هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

3- هل توجد فروق في الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وتقدير الذات بين الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟ وتدرج تحت التساؤل العام التساؤلات الفرعية التالية:

1.3- هل توجد فروق في الذكاء الوجداني بين الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2.3- هل توجد فروق في الدافع للإنجاز بين الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

3.3- هل توجد فروق في تقدير الذات بين الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2- فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة الأولى:

توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافع للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافع للإنجاز لدى الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافع للإنجاز لدى غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-الفرضية العامة الثانية:

-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-الفرضية العامة الثالثة:

-توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1-توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين.

2-توجد فروق دالة إحصائياً في الدافع للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين.

3-توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين.

3-أهداف الدراسة:

-التعرف على جانب من جوانب واقع التلميذ التربوي في التعليم الثانوي.

-الكشف عن الذكاء الوجداني في علاقته بالدافع للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

-تقدير الفروق الفردية التي يمكن ملاحظتها بين الراسبين وغير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي في عدد من المتغيرات وهي: الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وتقدير الذات.

4-أهمية الدراسة: تبرز أهمية هذه الدراسة في:

-المرحلة العمرية التي يمر بها تلميذ التعليم الثانوي، حيث يمتلك في هذه المرحلة طاقات وإمكانات غير محدودة في العطاء والبناء والتضحية والقدرات التي تؤهله نحو المواقع المتقدمة في المجالات المختلفة.

-دور الثانوية في مساعدة التلميذ على التطور الجسمي والمعرفي والنفسي والاجتماعي وتوفير الأنشطة اللازمة التي يمتد أثرها إلى مختلف جوانب الحياة، وإعداده للسنة النهائية التي يجتاز فيها امتحان البكالوريا.

-معرفة بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي، وبخاصة الفروق بين الراسبين وغير الراسبين من الشعب العلمية والأدبية، والتي يمكن سبر غورها بالأدوات المستخدمة.

-التعرف على بعض العوامل النفسية المرتبطة بالتحصيل الدراسي.

5- مفاهيم الدراسة:

1.5- الذكاء الوجداني:

يُعرّف عثمان ورزق (2001) الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والعواطف والمشاعر الذاتية وفهمها والتعبير عنها بوضوح وتنظيمها وضبطها والتحكم فيها وفهم انفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية".

ويُعرّف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الخمسة (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) الذي أعده عثمان ورزق (2001)، حيث تشير الدرجة العالية إلى ذكاء وجداني مرتفع، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى ذكاء وجداني منخفض. وتتبنى الطالبتان تعريف عثمان ورزق للذكاء الوجداني.

2.5- دافعية الإنجاز:

تُعرّف دافعية الإنجاز مفاهيمياً بأنها: "مجموعة الاستجابات من حيث القبول أو الرفض لعبارة اختبار الدافع للإنجاز بعناصره الأساسية التي تعتبر بمثابة المثيرات لاجتذاب الاستجابات من المفحوص".

وتُعرّف إجرائياً في الدراسة الحالية بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في اختبار دافع الإنجاز الذي أعده (Hermans, 1970) وقام فاروق عبد الفتاح علي موسى باقتباسه وإعداده وترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه على البيئة المصرية سنة 1981. وتشير الدرجة العالية إلى دافع إنجاز مرتفع، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى دافع إنجاز منخفض.

3.5- تقدير الذات:

يُعرّف تقدير الذات مفاهيمياً بأنه: "الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقويمي نحو الذات في الجوانب الذاتية والأسرية والاجتماعية والأكاديمية". فهو تقييم الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه.

ويُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب في مقياس تقدير الذات الذي أعده (Coopersmith, 1967) وقامت ليلي عبد الحميد عبد الحافظ باقتباسه وإعداده وترجمته إلى اللغة العربية سنة 1985. وتشير الدرجة العالية إلى تقدير ذات مرتفع، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى تقدير ذات منخفض.

وتتبنى الطالبتان تعريف (Coopersmith, 1967) لتقدير الذات الذي يتضمن خمسة أبعاد هي:

1- تقدير الذات العام. 2- تقدير الذات الاجتماعي. 3- تقدير الذات الأسري. 4- تقدير الذات المدرسي. 5- الكذب.

3.5-الراسبون دراسياً:

الراسبون دراسياً في الدراسة الحالية هم التلاميذ المتمدرسون في السنة الثانية ثانوي من الشعب العلمية والأدبية بإحدى ثانويات ولاية تيزي وزو، والذين تم اختيارهم بناء على محك التحصيل الدراسي والمتمثل في معدل يقل عن 20/10 في امتحان الفصل الثاني من السنة الدراسية 2018/2017.

4.5-غير الراسبين دراسياً:

غير الراسبين دراسياً في الدراسة الحالية هم التلاميذ المتمدرسون في السنة الثانية ثانوي من الشعب العلمية والأدبية بإحدى ثانويات ولاية تيزي وزو، والذين تم اختيارهم بناء على محك التحصيل الدراسي والمتمثل في معدل يساوي أو يفوق 20/10 في امتحان الفصل الثاني من السنة الدراسية 2018/2017.

الحياتية

النظري

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

تمهيد

1-تعريفات الذكاء الوجداني

2-التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني

3-أهمية الذكاء الوجداني في المجال المدرسي

4-النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني

5-أبعاد الذكاء الوجداني

6-الخصائص المميزة للأذكاء وجدانياً

7-الذكاء الوجداني والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً

خلاصة

تمهيد:

ظهر الذكاء الوجداني كمفهوم جديد في التراث السيكولوجي نتيجة سعي الباحثين في دراستهم للجوانب غير المعرفية لدى الفرد وتفسير سلوكه. فكثير من الإنجازات والأداءات يكمن وراءها إدراك الفرد لوجدانه والتحكم فيه إلى جانب توافقه مع التغيرات السريعة والضغوط الاجتماعية في مختلف مواقف الحياة.

1-تعريفات الذكاء الوجداني :

للذكاء الوجداني تعريفات عديدة ومتنوعة وذلك بتعدد وتنوع المدارس الفكرية والأطر النظرية للباحثين الذين تناولوا الذكاء الوجداني بالبحث والدراسة. فلا يوجد تعريف جامع مانع للذكاء الوجداني كما يقول علماء المنطق اتفق عليه جميع علماء النفس.

وأشار (Bernet,1996) إلى أنه لا يوجد تعريف مقبول للذكاء الوجداني، حيث تبيّن من الأطر النظرية أن الذكاء الوجداني ناتج من انصهار عدة مصطلحات كالمشاعر والانفعالات والذكاء (عن السامدونى، 2007، ص 44). وسنتناول البعض من هذه التعريفات وهي على النحو التالي:

-عرّف (Bar-On,1985) الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، وتحقيق واسع لقدراته ليعيش حياة هانئة سعيدة. إنها القدرة على فهم الطريقة التي يشعر بها الآخرون، والقدرة على إقامة علاقات بين شخصية ناضجة ومسؤولة، دون أن تتحول إلى اعتمادية على الآخرين" (عن الرفوع، 2011، ص ص 87-88).

-يعد (Goleman,1995) أول من عرّف الذكاء الوجداني بشكل صريح حيث عرّفه بأنه: "اتحاد مجموعة من العوامل التي تسمح للفرد بأن يشعر، ويقوم بالأشياء بدافعية وينظم مزاجه، ويسيطر على اندفاعه ويواجه الإحباط بإصرار، مما يسمح له بالنجاح في الحياة اليومية" (عن أبي زيتون، 2010، ص 17).

-عرّف (Mayer & Salovey,1997) الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو العقلي المتعلق بتلك الانفعالات" (عن أبي زيتون، 2010، ص ص 17-18).

-وعرّفه (Dulewicz & Higgis,1999) بأنه: " معرفة الفرد مشاعره وكيفية تنظيمها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم" (عن الدردير، 2004، ص 28).

-وعرّفه عثمان ورزق (2002) بأنه: "إدراك الفرد لقدراته على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة" (عثمان ورزق، 2002، ص 206).

- وعرّفه المغازي(2003) بأنه: "معرفة الفرد لنفسه وللآخرين الذين يتعامل معهم الفرد" (المغازي، 2003، ص62).
- وعرّفه العيتي(2003) بأنه: "قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين" (عن أبي زيتون، 2010، ص 18).
- وعرّفه السمادوني(2007) بأنه: "القدرة على فهم واستخدام المعلومات الوجدانية (الانفعالية) بكفاءة" (السمادوني، 2007، ص 41).
- وعرّفه النعيمي(2010) بأنه: "قدرة الفرد على معرفة ذاته وتقديرها، وضبط انفعالاته وتغييرها وفق الظروف، والتكيف لمواجهة متطلبات الحياة، وتحمل الضغوط والإحباط والتقاؤل والرغبة في التفوق، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، وأداء الأدوار القيادية بنجاح" (النعيمي، 2010، ص87).
- وعرّفه الزهراني(2014) بأنه: "إدراك الفرد لمشاعره ووعيه بها وفهمه لها، وقدرته على تنظيم انفعالاته ومشاعره وضبطها والتحكم فيها، واستخدام المعرفة الوجدانية لزيادة الدافعية ولتحسين المهارات وتطوير السلوكيات الإيجابية والتفاعل الاجتماعي والتعاطف مع مشاعرهم" (الزهراني، 2014، ص765).
- وعرّفه حنصالي(2014) بأنه: "مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تثري المحتوى الوجداني للأفراد ما يتيح فهماً دقيقاً وعميقاً للانفعالات يسمح بمراقبتها وتنظيمها لتحقيق معالجة فعّالة للمشكلات" (حنصالي، 2014، ص 48).
- وقد ترجم مصطلح (Emotional intelligence) إلى اللغة العربية حيث تقابله مجموعة من المصطلحات العربية وهي: ذكاء المشاعر (Goleman,2004) والذكاء العاطفي (Goleman,1995) والخالدة، 2004، وأبو رياش والصافي وعمور وشريف، 2006، وعجين، 2009)، والذكاء الوجداني (Robbins & Schutt,2000) وحسونة، 2006، والسمادوني، 2007)، والذكاء الانفعالي (عثمان ورزق، 2001، وراضي، 2001، والعبوشي، 2008).
- ويتبنى البحث الحالي مصطلح الذكاء الوجداني حيث وجد في الجذور اللغة العربية لتلك الكلمات ما يفسر سبب الاختيار. فالعاطفة تركز على الاستعداد للشعور بالانفعال والقيام بسلوك ما، والمشاعر تركز على إدراك المرء لذاته، والانفعال يركز على اضطراب حاد يشمل الفرد كله قد يكون سلبياً أو إيجابياً. أما الوجدان فهو يمثل جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان إذ نجد أنه يشمل كلاً من العاطفة والانفعال، كما أنه يُعد مظهراً من مظاهر المشاعر، ولذلك ترى الطالبتان أن استخدام مصطلح الذكاء الوجداني لترجمة المصطلح الإنجليزي (Emotional intelligence) هو أكثر المفاهيم المناسبة.
- تعقيب على التعريفات السابقة:

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

-قسم أول تناول تعريف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها

وتتظيمها وفق انفعالات الآخرين والتعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين، ويندرج في هذا القسم تعريفات (Mayer & Salovey,1997) و (Bar-On,1985) والنعمي والزهراني.

-قسم ثانٍ تناول الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، ويندرج في هذا القسم تعريفات (Goleman,1995) والعتي وحنصالي.

-قسم ثالثٍ تناول الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على الإدراك والفهم الجيد لمشاعره ومشاعر الآخرين وتظيمها وحسن استعمالها وتوجيهها، ما يشير إلى أهمية الخبرات التي يمر بها الفرد لتعديل رؤيته وخبراته الخاصة ويندرج في هذا القسم تعريفات عثمان ورزق و (Dulewicz & Higgis,1999) والسمادونى والمغازي والزحيلي.

2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

نظر علماء النفس الأوائل إلى مفهوم الوجدان والانفعال على أنه مفهوم غير منظم يصعب ضبطه والتحكم فيه، وأن الانفعالات تشوش على تفكير الفرد، وأن حياته ستكون أفضل لو أستطاع ضبط انفعالاته والتحكم فيها، وظلت هذه النظرة سائدة في النظريات النفسية إلى عهد قريب.

ويرجع بعض الباحثين ظهور مصطلح الوجدان إلى صاحب نظرية النشوء والارتقاء (Darwin) الذي أشار إليه منذ 1837 والذي ذكره في كتابه عام 1871 عندما تحدث عن التعبير الوجداني (عن السمادونى، 2007، ص42).

ومع بداية القرن الثامن عشر وضع علماء النفس تقسيماً ثلاثي الأبعاد لعقل الإنسان يتضمن المعرفة والعاطفة والدافعية. وأرجع بعض الباحثين ظهور مفهوم الذكاء الوجداني إلى تصور (Thorndike,1920) عن الذكاء والذي ميّز فيه بين ثلاثة أنواع من الذكاء (عن عمور، 2018، ص 25):

- 1-الذكاء المجرد المتمثل في المهارات اللغوية والرياضية.
- 2-الذكاء العملي الذي يظهر في التعامل مع الأشياء.
- 3-الذكاء الاجتماعي وهو مهارات التعامل مع الآخرين والذي يعتبره القدرة على فهم الفرد للحالات الداخلية والدوافع والسلوكيات لديه ولدى الآخرين والتصرف تجاهها في أفضل صورة على أساس تلك المعلومات.

واهتم (Spearman,1927) بالذكاء الوجداني حين اقترح ما أسماه بالعلاقة السيكلوجية بين أنواع العلاقات العشر التي تؤلف قانون إدراك العلاقات، وقد عرفها بأنها "القدرة على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي" (عن أبي حطب، 1996، ص374).

وترجع الجذور الحديثة لمفهوم الذكاء الوجداني إلى دراسات (Gardner,1983) عن الذكاءات المتعددة ورفضه لفكرة العامل العام، حيث أشارت إلى وجود ثمانية أنواع من الذكاء من بينها الذكاء البين الذاتي (الذكاء الوجداني). وقد تم توسيع هذه الأنواع من قبل (Gardner & al,1985) لتصل إلى عشرين نوعاً

(عن حسن، 2007، ص20).

وتعد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني حيث يرى البعض أن (Greenspan,1989) هو أول من استخدم هذا المفهوم في التراث السيكلوجي إذ حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية (Piaget) للنمو المعرفي ونظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي (عن فاروق، 2001، ص169).

ويرى البعض أن الأمريكي (Ledoux,1990) هو الذي اكتشف منطقة الذكاء الوجداني، حيث يرى أن جزءاً صغيراً من المنبهات التي تثير انفعالاتنا موجود على مستوى غدة صغيرة بالدماغ. وأشار بعض الباحثين إلى أن التعبير عن الذكاء الوجداني ظهر لأول مرة سنة 1985 في عنوان أطروحة دكتوراه غير منشورة للطالب (Wayne Payne,1985) بالمعهد الاتحادي بمدينة (Cincinnati) بولاية (Ohio) الأمريكية، حيث قدم إطاراً نظرياً وفلسفياً لألقاء الضوء على طبيعة الذكاء الوجداني وخصائصه وكيفية تطويره في أنفسنا وفي الآخرين عن طريق التربية والتعليم.

وقدم (Mayer & Salovey,1990) نموذجاً للذكاء الوجداني إذ اعتبر البعض أن هذين الباحثين هما من أطلقا مصطلح الذكاء الوجداني بعدما كان يسمى بالكفاءة الانفعالية (عن حسن، 2007، ص22). وأشار بعض الباحثين إلى أن جذور مفهوم الذكاء الوجداني ترجع إلى ما ورد سنة 1995 في كتاب (Goleman,1995) الذي يتضمن مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير مراكز المخ في انفعالات الفرد ومن ثم في أدائه وعلاقاته مع الآخرين.

وذكر (Goleman,1995) أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم (Gardner,1983) في نظريته حول الذكاءات المتعددة وبشكل خاص الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

وقد برز (Goleman,1995) من خلال دراساته حول المخ وعلوم السلوك كباحث نفسي متميز ضمن جماعة من الباحثين المهتمين بأن الاختبارات التقليدية للذكاء المعرفي قليلاً ما تخبرنا عما تسهم به في نجاح الفرد في الحياة (عن حسن، 2007، ص ص 22-23).

ونقلاً عن (السمادوني، 2007، ص ص 30-37) و (بن جامع، 2010، ص 32) أشار

(Mayer & Salovey,1997) والبهدل (2013) إلى مراحل تطور مفهوم الذكاء الوجداني وهي:

-المرحلة الأولى(1900-1969):

وفيها تناولت الدراسات النفسية الذكاء والانفعالات كمواضيع ضيقة ومنفصلة، حيث تميّزت هذه المرحلة بانفصال الدراسات السيكلوجية المهمة بالذكاء على تلك المهمة بالوجدان والانفعال والعواطف. فالاتجاه السائد في علم النفس يؤكد على انفصال الجوانب الوجدانية عن العمليات العقلية، وذلك لأن الذكاء والوجداني وفقاً لهذا الاتجاه هما مفهومان متعارضان.

-المرحلة الثانية(1970-1989):

وقد تميّزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات لظهور الذكاء الوجداني منها:
 أ-الدمج الحاصل بين الدراسات المعرفية (دراسات الذكاء) والدراسات الانفعالية (دراسات العواطف والمشاعر) لدراسة تفاعل العواطف والأفكار وتأثير كل منهما في الآخر، وذلك نتيجة ظهور اتجاه جديد في علم النفس ينظر إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي كعلاقة تكامل وتفاعل متبادل.
 ب-تطور حقل الاتصالات غير اللفظية والتأكد على أهمية إدراك المعلومات غير اللفظية ومنها المعلومات المتعلقة بالعواطف والمشاعر والانفعالات.
 ج-تنامي الدراسات النظرية والتطبيقية في مجال الذكاء الاجتماعي والتي تركز في جانب منها على الجانب الوجداني الانفعالي العاطفي.

-المرحلة الثالثة(1990-1993):

شهدت هذه الفترة بداية ظهور مصطلح الذكاء الوجداني في العديد من الدراسات والمقالات العلمية حيث نشر (Mayer & Salovey,1990) أول مقالاً سنة 1990 والذي يهدف إلى توضيح وتحديد مفهوم الذكاء الوجداني إضافة إلى نشر مقال ثانٍ والذي يهدف إلى إثبات أن الذكاء الوجداني هو نوع شرعي من أنواع الذكاء العام.

-المرحلة الرابعة (1994-1997):

تميّزت هذه الفترة بانتشار مفهوم الذكاء الوجداني خارج الأوساط الأكاديمية أي في الميادين العلمية والمهنية المختلفة، وتم توسيع مفهومه من خلال كتاب (Goleman,1995) وظهر كتب أخرى تناولت الذكاء الوجداني.
-المرحلة الخامسة (من 1998 إلى الوقت الحاضر):

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

3-أهمية الذكاء الوجداني في المجال المدرسي:

ذكر (Bar-On,2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكتمال المتعلم قادراً من الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن تأهيله الأكاديمي. فالذكاء الوجداني يعد عاملاً مهماً في حياة المؤسسات التعليمية عامة والمدارس الابتدائية خاصة. فبيئة المدرسة الابتدائية غنية بما يثير انفعالات ومشاعر ووجدان المتعلم السلبيّة وأبرزها شعوره من الإخفاق في أدائه ومستقبله الدراسي، لذلك فإنه من المهم جداً وجود هذا النوع من الذكاء لديه (عن خابط، 2018، ص55).

وأشار (Goleman,1995) إلى أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية الوجدانية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الوجداني بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا.

فالبينة المدرسية التي لا توفر الأمن الوجداني والانفعالي للمتعلم تجعله يشعر بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل بذلك تحصيله الدراسي وتتخفف نتائجه الدراسية (عن المللي، 2010، ص142).

وأشار (Mayer & Salovey, 1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين بتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته وتفهمه لعواطفه وعواطف ومشاعر الآخرين وحل مشكلاته وإدارة انفعالاته في محيط البيئة التعليمية (عن عمور، 2018، ص32).

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

ويؤكد الباحثون في مجال التربية على أهمية مهارات الذكاء الوجداني في المناهج التدريسية اليومية التي تساعد المعلمين والمتعلمين على تطوير مهاراتهم لغايات تحقيق النجاح في الأداء المهني أو الأداء الأكاديمي والحياة. ويمكن للفرد من خلال تنمية مهارات الذكاء الوجداني أن يضع علاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية وبين تفكير الآخرين وانفعالاتهم من ناحية أخرى، بحيث يجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به إلى الوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة (عن خابط، 2018، ص56).

إن توظيف الذكاء الوجداني -في قطاع التربية والتعليم عامةً ومرحلة التعليم الثانوي خاصةً- أصبح فئاعاً وليس خياراً لدى القائمين على النظام التربوي لما لمس هؤلاء من تأثيره في تحصيل التلميذ الدراسي، مما يعزز أهمية توظيف مهارات الذكاء الوجداني وبرامجه في المناهج والسياسات التعليمية، ومما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني في تفعيل العملية التعليمية-التعلمية ومساعدة المعلمين والتلاميذ على تحقيق ما ينشدونه من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي (راضي، 2001، ص 118).

ونقلًا عن (إلهي، 2009، ص71) يوجز الباحث المهدي أهمية الذكاء الوجداني للفرد على النحو التالي:
-يلعب الذكاء الوجداني دوراً هاماً في توافق الطفل مع والديه وأقرانه وبيئته، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.

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

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

-يعتبر الذكاء الوجداني عاملاً للنجاح في الحياة والعمل.

4-النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

عرف موضوع الذكاء الوجداني في السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً، وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية التي حاولت تحديد أبعاد هذا المفهوم وإعداد المقاييس المقننة لقياسه. وقد اختلف المنظرون في تحديد هذه الأبعاد، حيث صنّف (Mayer,Salovey & Caruso,2000) نماذج الذكاء الوجداني إلى نوعين هما: نماذج القدرة للذكاء الوجداني (Ability models of emotional intelligence) والنماذج المختلطة للذكاء الوجداني (Mixed models of emotional intelligence)، وجاءت هذه النماذج النظرية على النحو التالي:

1.4-نماذج القدرة للذكاء الوجداني:

ينظر أصحاب هذا التناول النظري إلى الذكاء الوجداني على أنه يشبه إلى حد كبير الذكاء اللفظي والميكانيكي إلا أنه يعمل ويؤثر في المحتوى الانفعالي، وأن الذكاء الوجداني يتضمن مهارة الفرد في التعرف على المهارات الانفعالية والاستدلال المجرد مستعيناً بهذه المعلومات (عن بار-أون،2004، ص5). وأكد هذا النموذج على المكونات المعرفية للذكاء الوجداني حيث ركّز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها. ويؤكد أنصار هذا النموذج على أن الذكاء الوجداني من أفضل أنواع الذكاءات لأنه يتضمن الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو، ولارتباطه بالسمات الانفعالية للمشكلات (حسن، 2007، ص 38). ومن نماذج القدرة للذكاء الوجداني نذكر ما يلي:

1.1.4-نموذج (Mayer & Salovey,1990):

ونقلاً عن (حسن، 2007، ص 39) ذكر (Cherniss,2000) أن مصطلح (Emotional intelligence) تم استخدامه لأول مرة عام 1990 من قبل (Mayer & Salovey) لوصف الخصائص الانفعالية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح وتتضمن هذه الخصائص: التقمص الانفعالي، ضبط النزاعات أو المزاج، تحقيق محبة الآخرين، المثابرة أو الإصرار، التعاطف أو الشفقة، التعبير عن الانفعالات أو الأحاسيس وفهماها، الاستقلالية، القابلية للتكيف، حل المشكلات بين الآخرين، المودة والاحترام. وقد اعتبر هذان الباحثان الذكاء الوجداني شكلاً من أشكال الذكاء الاجتماعي. وجاءت مكونات الذكاء الوجداني لدى (Mayer & Salovey) على النحو الآتي:

- أ-الوعي الانفعالي بالذات: يعني معرفة الفرد وفهمه لمشاعره وأسبابها.
- ب-معالجة الانفعالات: وتعني تدبير الفرد أمر هذه المشاعر والانفعالات وإدارته للضغوط.
- ج-دافعية الذات: وتعني أن يكون الفرد مصدر دافعية ذاته، وأن يتحكم في اندفاعاته ويقاوم الإحباطات ويتحمل الغموض ويؤجل الإشباع للوصول إلى الهدف.
- د-التعاطف: ويعني معرفة الفرد وفهمه لمشاعر الآخرين.

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

وقام نموذج (Mayer & Salovey) على مفهوم القدرة وفصله عن السمات الأخرى حتى يمكن تحليل تلك القدرة بشكل مستقل، وإظهار مدى الاستفادة منها في سلوك الفرد وكفاءته العامة في الحياة.

وقد أدخل (Mayer & Salovey, 1997) سنة 1997 تعديلاً على مفهوم الذكاء الوجداني، حيث قدما تعريفاً يجمع بين فكرة أن الوجداني يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءً، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية، أي أن هذا النموذج تناول كلاً من الوجدان والتفكير وهما يعملان مع بعضهما البعض في توافق.

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

ويرى (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001) أن استخدام الوجدان لتسهيل التفكير العقلي يتضمن استخدام الوجدان لتعزيز التفكير في حين أن باقي القدرات تتضمن التفكير في الانفعال بالرغم من أن قدرة فهم الانفعالات لها صياغة معرفية. ويفترض هذا النموذج أن فهم الانفعالات يرتبط بصورة كبيرة بالتفكير المجرد، أي أن هناك تكاملاً بين فهم الانفعال والمعالجة المعرفية والتفكير المجرد.

ورتب كل من (Newsame & al., 2000) و (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001) تلك القدرات في تنظيم هرمي نجد في قاعدته الإدراك الانفعالي يليه التيسير الانفعالي للتفكير ثم الفهم الانفعالي وفي قمة الهرم إدارة الانفعالات. وقدم (Mayer & Salovey, 1997) شكلاً أكثر توضيحاً وتفسيراً للقدرات الأساسية والفرعية للذكاء الوجداني.

واستمرت جهود (Mayer & Salovey, 1997) في دراسة للذكاء الوجداني مع العديد من الباحثين مثل (Bodell & Detweiler, 1999) حيث أشاروا إلى أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على استخدام المشاعر والانفعالات لخدمة التفكير والفعل، ومن أهم المظاهر هذه القدرة مدى تمكن الفرد من رصد انفعالاته وانفعالات الغير وتعديل أو تحويل هذه الانفعالات، واستخدام المعلومات المبنية على الانفعالات في تشغيل الفكر وإطلاق الفعل" (عن سويف، 2001، ص ص 22-23).

وقدم (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) سنة 2000 نموذجهم الجديد للذكاء الوجداني، حيث أشاروا إليه على أنه قدرة الفرد على معرفة معاني الانفعالات والعلاقات الانفعالية، والتفكير وحل المشكلة على أساسها. فالذكاء الوجداني يكون متضمناً في القدرة على إدراك الانفعالات، وتمثل المشاعر المرتبطة بها وفهم المعلومات المتعلقة بهذه الانفعالات، والتعامل معها أو استخدامها ومعالجتها (عن حسن، 2007، ص 43).

ونقلًا عن (حسن، 2007، ص 44) أن النموذج الجديد للذكاء الوجداني للباحثين (Mayer, Salovey &)

(Caruso,2000) يتكوّن من أربعة مجالات هي:

1- إدراك وتحديد الانفعال لدى الذات ولدى الآخرين.

2- الاستفادة من الانفعال لتيسير المعرفة والأداء.

3- فهم أسباب ونتائج الانفعالات.

4- تنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين.

◀ وقد تبنت مجموعة من الدراسات الأجنبية والعربية نموذجي (Mayer & Salovey,1997 et 2000) كدراسات (Martinez-Pons,1997) و (Schutte & al.,1998) و (Thi,1998) و (Graves,1999) و (King,1999) و (Pellitteri,1999) و (Sullivan,1999) و (Abraham,2000) و (Wang,2000) و (Byron,2001) و (Woitaszewski,2001) و (Mendes,2002) و (Roberts & al.,2002) و محمود خرنوب (2003) ومنى حسن السيد (2003).

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

وميز (Mayer & Salovey,1997) في وصف بنية الذكاء الوجداني كقدرة بين أمرين:

الأول يتمثل في التمييز بين العمليات المعرفية والعمليات السلوكية. أما الثاني فيتمثل في التمييز بين العمليات المرتبطة بالانفعالات الذاتية والعمليات المرتبطة بانفعالات الآخرين (عن أبي هاشم، 2007، ص178).

وحسب الخضر (2002) فالقدرات المعرفية التي ركز عليها هذا النموذج متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض، كما أن هذا النموذج يرتب مستويات وقدرات الذكاء الوجداني من أدنى مرتبة إلى أعلى مرتبة والترتيب يعكس النمو الوجداني للفرد. والجدول الآتي يوضح مستويات وقدرات الذكاء الوجداني (عن القاضي، 2012، ص41).

2.1.4- نموذج (Linda Elder,1997):

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

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

وركزت (Linda Elder,1997) في نموذجها للذكاء الوجداني على الانفعالات في تفاعلها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب هي:

1- الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم.
2- الجانب الذي يتعلق بنقل الانفعال وتوجيهه على نحو يناسب السلوك أي الإتيان بالانفعال بما يناسب ظروف الموقف.

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

2.4- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني:

تختلف هذه النماذج تماماً عن نماذج القدرة للذكاء الوجداني إذ ينظر أصحاب هذا التناول إلى الذكاء الوجداني على أنه خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات، وأن عناصر الذكاء الوجداني عوامل شخصية وليست قدرات. وأطلق على هذا التناول النظري اسم "النماذج المختلطة للذكاء الوجداني" ومن رواده (Goleman) و (Bar-On).

وأشار (Newsame & al.,2000) إلى أن النماذج المختلطة للذكاء الوجداني تؤكد على أن الذكاء الوجداني نزعة أو وجدان أكثر منه قدرة معرفية، أي أنها تجمع بين الانفعالات الشخصية أو سمات الشخصية مع الانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين كما تتناول المكون الوجداني وتعامله مع الدوافع وحالات الإدراك (عن سرداوي،2017، ص 7). وهناك مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالنماذج المختلطة للذكاء الوجداني ومنها: الانفتاح، التفاؤل، تقدير الذات، السعادة الذاتية، الذكاء العملي، دافع الإنجاز، عدم القدرة على التعبير الانفعالي، الانفعال السار وغير السار، التفكير البنائي، قوة الأنا، التقبل الاجتماعي والتفكير الاجتماعي. وترتبط مفاهيم هذه النماذج أيضاً مع أبعاد الشخصية الرئيسية وهي: الدفاء، التوكيدية، الثقة بالنفس، تنظيم الذات، تنظيم الآخرين (خرنوب، 2003، ص 31). ومن النماذج المختلطة للذكاء الوجداني نذكر ما يلي:

1.2.4- نموذج (Bar-On,1985):

يعد (Bar-On,1985) من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، حيث يرى أن مفهوم الذكاء الوجداني يمثل الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه (Wechsler) وكسلر والذي لم ينكر الجوانب غير المعرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماماً بالجوانب المعرفية. وهدفت نظرية (Bar-On,1985) إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون، ولهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تتناول خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم (أبو المكارم، 2004، ص 289).

والذكاء الوجداني لدى (Bar-On,1997) هو منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية، أي أن نموده يجمع بين القدرات العقلية كالإدراك الوجداني للذات مع سمات شخصية أخرى مستقلة عن القدرة العقلية كالاستقلال الشخصي وتقدير الذات والحالة المزاجية (عن حسن، 2007، ص 46). ونقلاً عن (حسن، 2007، ص 46) يتكوّن نموذج (Bar-On,1997) من خمسة أبعاد رئيسة وخمسة عشر بعداً فرعياً:

1- الذكاء الوجداني الشخصي (Intrapersonal emotional intelligence) ويشمل: الوعي بالذات الوجدانية الانفعالية، التوكيدية، اعتبار الذات، تحقيق الذات والاستقلالية.

2- الذكاء الوجداني الاجتماعي (Interpersonal emotional intelligence) ويشمل: التعاطف، المسؤولية الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية.

3- القدرة على التكيف (Adaptability) وتشمل: حل المشكلة، اختبار الواقع والمرونة.

4- إدارة الضغوط (Stress management) وتشمل: تحمل الضغوط وضبط الاندفاع.

5- المزاج العام (General mood) ويشمل: السعادة والتفاؤل.

ونقلاً عن (حسن، 2007، ص 47) أشار (Bar-On,1997) إلى أن التصور للذكاء الوجداني يمكن النظر إليه من زاويتين:

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

ثانياً: من حيث الطبوغرافية: أي أنه يجمع المكونات العاملة للذكاء الوجداني بجانب بعضها تبعاً للترتيب الطبوغرافي لنموذج (Bar-On,1997) والذي يتضمن:

1- العوامل الجوهرية (Core factors) وتشمل: الوعي بالذات، التفهم، التوكيدية، اختبار الواقع وضبط الاندفاع.

2-العوامل التأييدية (Supporting factors) وتشمل: اعتبار الذات، الاستقلالية، المسؤولية الاجتماعية، التفاؤل، تحمل الضغوط والمرونة.

3-عوامل المحصلة (Resultant factors) وتشمل: حل المشكلة، العلاقات الشخصية مع الآخرين، تحقيق الذات والسعادة.

وبناء على هذه المكونات صمم (Bar-On,1997) مقياساً بأسلوب التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي وأطلق عليه قائمة نسبة الذكاء الانفعالي (Emotional intelligence quotient: EQ-i) واستخدمت هذه القائمة في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية كدراسات (Wagner & Morse,1995) و (Dunkley,1996) و (Flett,1996) و (Swart,1996) و (Luisa,1998) و (Tapia,1999) وأبو سمراء (2000) و (Bachman & al.,2000) و (Dawda & Hart,2000) و (Lamna,2000) و (Newsame & al.,2000) و (Wells & al.,2000) و (Reiff & Henry,2001) و (Sonnenschein,2002) وسحر فاروق علام (2001) وعبد العال حامد عجوة (2002) وعادل محمد هريدي (2003) ومحمد حبشي حسين (2003) ومحمد حبشي حسين وجاد الله أبو المكارم (2003).

2.2.4- نموذج (Goleman,1995):

يرى بعض الباحثين أن الفضل في انتشار مفهوم الذكاء الوجداني يرجع إلى (Golman,1995) بإصدار كتابه الشهير (Emotional intelligence) عام 1995 الذي قدم فيه تعريفه للذكاء الوجداني على أنه " قدرة الفرد على تعرف انفعالاته وانفعالات الآخرين، وتحفيزه لذاته وإدارته لانفعالاته ومعالجته لعلاقاته مع الآخرين" (عن حسن، 2007، ص 47).

ونقلاً عن (حسن، 2007، ص 48) تظهر مكونات الذكاء الوجداني وفق نموذج (Goleman) على النحو التالي:

1- الوعي بالذات:

يعني معرفة الفرد لانفعالاته وإدراكه لمشاعره والتي تشتمل على الدقة في قياس الذات والثقة بالنفس.

2- إدارة الانفعالات:

تعني التخلص من الانفعالات السلبية وترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق مع المواقف. وتتضمن: التحكم الذاتي، يقظة الضمير، التكيفية والتجديد.

3- الدافعية:

تعني تأجيل الإشباع وتتضمن: الدافعية الأكاديمية، التواصل، المبادرة والتفاؤل.

4- التعاطف:

يعني الحساسية والتأثر بمشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور من منظورهم والتوحد معهم انفعالياً ومشاركة الغير آلامهم وأفراحهم وقراءة المشاعر غير المنطوقة والتواصل معهم.

5-المهارات الاجتماعية:

تعني التعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية من خلال بناء واسع يطلق عليه (Goleman) الكفاءة الاجتماعية وتشمل المهارات التي يحتاج إليها الفرد لكي يصبح قائداً يكتسب شعبيةً وفعالاً في علاقاته مع الآخرين. واستمرت جهود (Goleman) في دراسته للذكاء الوجداني حيث أصدر كتاباً ثانياً (Working with emotional intelligence) عام 1998 أوضح فيه أن الذكاء الوجداني هو " القدرة على إدراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين وحفز دافعيتنا بصورة جيدة داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين".

كما قام (Goleman) سنة 1998 بتعديل نموذج الأؤل للذكاء الوجداني حيث اشتمل على خمس وعشرين (25) كفاءة صُنفت إلى كفاءات شخصية تتضمن الوعي بالذات، تنظيم الذات والدافعية الذاتية، وكفاءات اجتماعية وتتضمن الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية (عن حسن، 2007، ص 48). ويقوم نموذج (Goleman,1998) المعدل على الكفاءات الانفعالية التي تمكن الأفراد من إظهار استخدامهم الذكي لانفعالاتهم في إدارتهم لذواتهم والعمل مع الآخرين لكي يكونوا فعالين في العمل (عن حسن، 2007، ص 49).

ويرى (Goleman) أن الكفاءة الانفعالية هي قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الوجداني الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل، وحاول أن يوضح في هذا النموذج كل القدرات المتعلقة بمفهوم الذكاء الوجداني وتتمثل فيما يلي:

أولاً: الكفاءة الشخصية (Personal competence): وهي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع أنفسنا وتتضمن: 1- الوعي بالذات (Self-Awareness) ويشمل:

أ- الوعي الانفعالي (Emotional Awareness): هو تمييز الفرد لانفعالاته وتأثيرها.

ب- التقييم الدقيق للذات (Accurate Self-Assessment): هو معرفة الفرد لقدراته الداخلية ومواطن القوة والضعف لديه.

ج- الثقة بالنفس (Self-Confidence): هي إقرار الفرد وتأكيديه على قيمة ذاته وقدراته (شعوره بقيمته وقدراته).

2-تنظيم بالذات (Self-Regulation) ويشمل:

أ-ضبط الذات (Self-Control): هو سيطرة الفرد على مشاعره واندفاعاته المضطربة.

ب-الموثوقية (Trustworthiness): هي حفاظ الفرد على معايير الأمانة والاستقامة.

ج-يقظة الضمير (Conscientiousness): هي تحمل الفرد لمسؤولية تصرفاته الشخصية.

د-التكيفية (Adaptability): هي مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.

هـ-الإبداع (Innovativeness): هو انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة وتقبله لها.

3-الدافعية الذاتية (Self-Motivation) وتشمل:

- أ-دافعية الإنجاز (Achievement Drive): هي كفاح الفرد من أجل التطوير أو الوصول إلى مستوى من التميّز.
- ب-الالتزام بالوعود والتعهدات (Commitment): هو تأييد الفرد لأهداف الجماعة أو المؤسسة.
- ج-المبادرة (Initiative): هي استعداد الفرد لانتهاز الفرص.
- د-التفاؤل (Optimism): إصرار الفرد على تحقيق أهدافه بالرغم من العقبات والعوائق التي يواجهها.
- ثانياً: الكفاءة الاجتماعية (Social Competence): هي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع الآخرين وتتضمن: 1- الوعي الاجتماعي (Social Awareness) ويشمل:
- أ-التعاطف (Empathy): هو إحساس الفرد بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.
- ب-توجيه المساعدة (Service orientation): هو توقع الفرد لاحتياجات الآخرين وإدراكه وإشباعه لها.
- ج-تطوير الآخرين (Developing others): هو شعور الفرد بما يحتاجه الآخرون من أجل التطوير وتدعيم قدراتهم.
- د-فعالية التنوع (Leveraging Diversity): هي إيجاد الفرد للفرص المتنوعة من خلال أفراد مختلفين.
- هـ-الوعي السياسي (Political Awareness): هو قراءة الفرد للتدفقات الانفعالية وعلاقات القوى.
- 2-المهارات الاجتماعية (Social Skills) وتشمل:
- أ-التأثير (Influence): هو استخدام الفرد للأساليب الفعالة في الإقناع.
- ب-التواصل (Communication): هو قدرة الفرد على إرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين.
- ج-القيادية (Leadership): هي قدرة الفرد على تحفيز وتوجيه الأفراد والجماعات.
- د-تحفيز التغيير (Change Catalyst): هو قدرة الفرد على المبادرة بالتغيير أو التعامل معه.
- هـ-إدارة الصراع (Conflict Management): هي قدرة الفرد على التفاوض وحل الخلافات.
- و-بناء العلاقات الاجتماعية (Building Bonds): هو قدرة الفرد على تكوين علاقات مفيدة مع الآخرين.
- ز-المشاركة والتعاون (Collaboration & Cooperation): هما عمل الفرد مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة.
- ي-قدرات الفريق (Team Capabilities): هو تكوين الفرد لفريق عمل يعمل على تحقيق الأهداف المشتركة. وأدخل (Goleman) سنة 2001 تعديلاً على نموذج لسنه 1998، حيث يعكس نمودجه الحديث التحليل الإحصائي الذي قام به مع زميله (Boyatzis) للأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي-بما تتضمنه من خمس وعشرين (25) كفاءة-وتتمثل هذه الأبعاد في الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات الاجتماعية. وظهرت ثلاثة أبعاد أساسية هي: 1-الوعي بالذات. 2-إدارة الذات. 3-الوعي الاجتماعي (يشمل التعاطف)، وأضيف إلى ذلك إدارة العلاقات الاجتماعية، وبالرغم من أنه تم تصنيفها في التحليل

الإحصائي على أنها الوعي الاجتماعي إلا أنه يقترح أن الاختلاف بين بُعد الوعي الاجتماعي وبُعد إدارة العلاقات الاجتماعية ربما يكون نظرياً أكثر منه تجريبياً (عن حسن، 2007، ص 51).

ويظهر في نموذج (Goleman) المعدل (2001) أن كفاءة الإبداع تحولت إلى المبادرة، ودمج التفاؤل مع دافعية الإنجاز، ودمج كل من فعالية التنوع وفهم الآخرين ليصبحا التعاطف، ودمج الالتزام التنظيمي مع القيادية ودمجت الكفاءات المنفصلة مثل: التعاون ومهارات فريق العمل في كفاءة واحدة سُميت بفريق العمل والتعاون، وأعيد تسمية الوعي السياسي بالوعي التنظيمي، وأعيد تسمية الوعي الانفعالي بالوعي الانفعالي للذات (عن حسن، 2007، ص 52).

ومن الدراسات التي أُيدت نموذج (Goleman) للذكاء الوجداني بالترتيب الكرونولوجي نذكر ما يلي:
أولاً: دراسة (Sangla Potoa, 2002) التي أُيدت نموذج (Goleman, 1995).

ثانياً: دراسات (Murensky, 2000) و (Batastini, 2001) وعبد المنعم الدردير (2002 و 2004) التي أُيدت نموذج (Goleman, 1998).

ثالثاً: دراسات (Lindley & Sala, 2002) و (Boyatzis & Oosten, 2002) و (Sala, 2002) و (Sevenic, 2002) و (Bradberry & al., 2004) التي أُيدت نموذج (Goleman, 2001).

3.4- نماذج نظرية أخرى للذكاء الوجداني:

1.3.4- نموذج (Steiner, 1997):

تناول (Steiner, 1997) نموذج (Goleman, 1995 & 1997) وقام بتوضيحه مشيراً إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على المكونات التالية الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (01) مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Steiner, 1997) (عن الغنام، 2014، ص 16).

الرقم	المكونات	معناها
1	الوعي بالذات	قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية.
2	إدارة الانفعالات	قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال، وقدرته على إدارتها وضبطها ولديه القدرة على التغلب على الخبرات الانفعالية.
3	التعاطف	قدرة الفرد على معرفة مشاعره وإدراك انفعالات الآخرين السيئة، والتعامل معها على نحو فعال. فالشخص ذو الذكاء الانفعالي العالي يكون قادراً على التناغم مع التعمق في فهم انفعالات الآخرين والتناغم مع الإشارات الاجتماعية التي تشير إلى ما يحتاجه الآخرون.
4	العلاقات الاجتماعية	قدرة الفرد على مساعدة الآخرين لتهديئة مشاعرهم، وذلك يكون انفعاله موجه داخلياً، وقدرته على إخفائه إذا كان انفعالاً سلبياً يؤثر في الآخرين، أي يتصرف بطريقة لائقة.
5	الاتصال	قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين، وقدرته على التحدث بعقلانية، وقدرته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال.

2.3.4- نموذج (Cooper & Sawaf,1997):

وضع (Cooper & Sawaf,1997) نموذجاً يفسر مكوّنات الذكاء الوجداني اللازمة في العمل. والجدول التالي يوضح هذا النموذج:

جدول رقم (02) مكوّنات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Cooper & Sawaf,1997) (عن الغنم، 2014، ص16).

الرقم	المكوّنات	معناها
1	الوعي بالذات	قدرة الفرد على تحديد وتقدير الانفعالات أو القوى التي يمتلكها والتي تتطابق مع مفهوم الوعي بالذات لدى جولمان.
2	تحفيز الذات	قدرة الفرد على العمل بفعالية في مواقف العمل الضاغطة، كما أنه يقوم بالمبادرة والتركيز والنشاط الذاتي.
3	التعاطف	قدرة الفرد على التغلب على القلق ومقاومة الإحباط لديه أثناء العمل. كما أنه يشعر بانفعالات الآخرين ومساعدتهم في مقاومة الإحباط.
4	تناول العلاقات الاجتماعية	قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية في محيط العمل تعتمد على الثقة المتبادلة. وبذلك يتصف هذا الفرد بالصراحة الانفعالية والصحة النفسية، وقدرته على استغلال وجهات نظر الآخرين وتحويلها إلى طاقة خلاقة تزيد من مستوى أدائه.
5	النمط الشخصي	قدرة الفرد على العمل بفاعلية تحت الضغط، كما يتميز بقدرته على تحمل المسؤولية.

3.3.4- نموذج (Dulewicz & Higgcs,1999):

قام (Dulewicz & Higgcs,1999) بدراسة تحليل مفهوم الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، وتوصلاً إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على خمسة مكوّنات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (03) مكوّنات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج (Dulewicz & Higgcs,1999) (عن الغنم، 2014، ص17).

الرقم	المكوّنات	معناها
1	الوعي بالذات	معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات وثقة.
2	تنظيم الذات	إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه.
3	تحفيز الذات	يستخدم الفرد قيمه وتقضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه.
4	التعاطف	إحساس الفرد بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وإدارة انفعالات الآخرين.
5	المهارة الاجتماعية	قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال علاقته معهم وإظهار الحب والاهتمام بهم، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة، وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة. والعمل ضمن فريق عمل.

4.3.4- نموذج (Weisinger,2004):

استند (Weisinger,2004) في بناء نمودجه على نظرية (Mayer & Salovey,1997) في الذكاء الوجداني حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث كفاءات متصلة بالبعد الشخصي وكفاءتين متصلتين بالبعد بين-الشخصي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (04) مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنمودج(Weisinger,2004) (عن سعيد، 2007، ص16).

الأبعاد	المكونات
البعد الشخصي	1-الوعي بالذات: مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله ومحاولة التأثير لنتائج أفعاله لتصبح أكثر فعاليةً.
	2-إدارة الانفعالات: فهم الفرد لانفعالاته الذاتية والسيطرة على هذه الانفعالات واستخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج.
	3-الدافعية الذاتية: تمييز واستخدام المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية والخارجية) لاستغلال الفرص بفاعلية وهذه الكفاءة تتضمن الحديث الذاتي وتدريب الذات.
البعد بين الشخصي	1-الاتصال الجيد: تطوير مهارات اتصال فاعلة، والاتخراط في ممارسات الاتصال الفاعل في بناء العلاقات.
	2-مراقبة الانفعالات: مساعدة الآخرين في إدارة انفعالهم واستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة.

5.3.4- نموذج (Montemayor & Spee,2004):

أشار (Montemayor & Spee,2004) إلى أن الذكاء الوجداني الذي قدمه بعض الباحثين مثل (Mayer & Salovey,1997) و(Goleman,1995) و(Bar-On,1997) يمكن تصنيفه إلى قسمين رئيسيين يضمان مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين، والوعي مقابل إدارة الانفعالات. وأشارت سعاد جبر سعيد الوارد في (الغنام،2007، ص17) أن الذكاء الوجداني وفق نموذج (Montemayor & Spee,2004) يتضمن أربعة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05) مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنمودج (Montemayor & Spee,2004) (عن الغنام، 2007، ص17).

الرقم	المكونات	مغناها
1	الوعي الانفعالي للذات	القدرة على تمييز انفعالاته الذاتية
2	الوعي الانفعالي الآخرين	القدرة على تمييز انفعالات الآخرين
3	الإدارة الانفعالية للذات	الكفاءة التي تكمن الفرد من السيطرة على انفعالاته الذاتية
4	الإدارة الانفعالية الآخرين	الكفاءة التي تكمن الفرد من السيطرة على انفعالات الآخرين

-تعقيب على النماذج النظرية السابقة:

نلاحظ مما سبق وجود عدد من النماذج النظرية التي تناولت الذكاء الوجداني والتي حاولت تحديد الأبعاد الأساسية المكوّنة له، حيث صنفت هذه النماذج وفق هذه المكوّنات على اعتبار الذكاء الوجداني كقدرة عقلية مثل نموذجي (Mayer & Salovey,1997) و (Linda Elder,1997) أو اعتباره خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات مثل نموذجي (Bar-On,1997) و (Goleman,1995).

5-أبعاد الذكاء الوجداني :

ذكر (Mayer & Salovey,1997) الوارد في (العنوم، 2010، ص ص239-240) أن الذكاء الوجداني يتكوّن من أربعة أبعاد هي: 1-إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها. 2-استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير. 3-فهم وتحليل الانفعالات. 4-التنظيم التأملي للانفعالات.

وقسم (Goleman,1999) الذكاء الوجداني الوارد في (المصدر، 2008، ص597) إلى خمسة أبعاد هي: 1-الوعي بالذات ويعني معرفة الفرد لحالته المزاجية. 2-إدارة الانفعالات ويعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة. 3-دافعية الذات (تحفيز الذات) ويعني أن الذكاء الانفعالي يؤثر على كافة القدرات الأخرى إيجاباً أم سلباً. 4-التعاطف ويعني معرفة وإدراك الفرد لمشاعر الغير. 5-المهارات الاجتماعية وتعني التعامل الجيد مع الآخرين.

وقسم (Bar-On,1999) أبعاد الذكاء الوجداني ومكوّناته الوارد في (المصدر، 2008، ص597) إلى: 1-البعد الشخصي. 2-تكوين العلاقات مع الآخرين. 3-التكيف. 4-التحكم في الضغوطات. 5-المزاج العام. 6-الانطباع الإيجابي.

وقدم (Dulewicz & Higgis,1999) تقسيماً لمكوّنات الذكاء الوجداني الوارد في (الزهراني، 2014، ص766) كما يلي: 1-الوعي بالذات. 2-تنظيم الذات. 3-حفز الذات. 4-التعاطف. 5-المهارات الاجتماعية.

وأشار (Levinson,1999) الوارد في (المصدر، 2008، ص598) إلى أبعاد الذكاء الوجداني على النحو التالي: 1-الإدراك الانفعالي. 2-التحكم في المشاعر. 3-الثقة والضمير الحي. 4-فهم الآخرين. 5-الحساسية لاحتياجات نمو الأفراد مع تدعيم قدراتهم. 6-الخصائص المميزة للأذكاء وجدانياً:

أشار بعض الباحثين إلى أن الأفراد الأذكاء وجدانياً يتميّزون عن أقرانهم العاديين بمجموعة من الخصائص والصفات.

وذكر عبد الرزاق الوارد في (إلهي، 2009، ص ص50-51) أن الفرد الذي يتسم بدرجة عالية من الذكاء الوجداني يتصف بقدرات ومهارات تمكّنه من تحقيق ما يلي:

- 1-التعاطف مع الآخرين. 2-السهولة في تكوين الأصدقاء والحفاظ عليهم. 3-التحكم في الانفعالات والتقلبات الوجدانية. 4-التعبير عن الأحاسيس والمشاعر بسهولة. 5-احترام وتقدير الآخرين.
- 6-إظهار درجة عالية من المودة في تعاملاته مع الناس. 7-تفهم مشاعر ودوافع الآخرين.
- 8-الميل للاستقلال في الرأي وفهم الأمور. 9-التكيف مع الواقع الاجتماعية الجديدة بسهولة.
- 10-مواجهة المواقف الصعبة بثقة.

وذكر (Bourey & Miller, 2001) الوارد في (الدريبر، 2004، ص 27) أن الأذكيا ووجدانياً يتميزون بالمرونة والانفتاح والتقمص العاطفي تجاه الآخرين، كما لديهم إحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وأكثر مهارة في فهم انفعالاتهم الشخصية.

ويرى المطرف الوارد في (إلهي، 2009، ص 50) أن الأذكيا ووجدانياً يتسمون بمجموعة من الخصائص:

- 1-القناعة في إنجاز الأعمال. 2-القدرة على تحقيق الأهداف. 3-التوازن العاطفي. 4-التوازن العاطفي.

وقدم سيد خير الله الوارد في (بلال، 2014، ص ص 38-39) قائمة توضح الصفات المميزة التي يتسم بها الأفراد الفائقون في الذكاء الوجداني والتي تتضمن ما يلي:

- 1-الثقة بالنفس. 2-تحمل الغموض. 3-المثابرة. 4-عدم التخلي عن الرأي بسهولة.
 - 5-البحث والتحقيق. 6-الانفتاح على الخبرات الجديدة. 7-الانضباطية. 8-الالتزام بالعمل.
 - 9-الدافعية الداخلية. 10-التركيز. 11-مقاومة القيود. 12-التنظيم الذاتي. 13-التأثير في المحيط.
 - 14-تنوع الاهتمامات. 15-الأمانة. 16-الشجاعة. 17-الحساسية نحو مشكلات الآخرين والتعاطف معهم.
- وذكر (عبد القاضي، 2012، ص 51) أن الأذكيا ووجدانياً يتسمون بمجموعة من الخصائص هي:
- 1-القدرة العالية على التوافق وإدارة الضغوط. 2-المرونة العالية والانفتاح تجاه الآخرين.
 - 3-الإحساس الكبير بالمسؤوليات الاجتماعية. 4-القدرة على التحكم بالذات والتعبير الجيد للمشاعر.
 - 5-القدرة على حل المشكلات بشكل هادئ. 6-القدرة على التفاؤل والوعي بالذات.
 - 7-القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال. 8-القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين. 9-التمتع بتوازن عاطفي في الحياة. 10-القدرة العالية على التركيز في التفكير.
 - 11-القدرة على تأكيد الذات وتوقع النتائج المترتبة على السلوك. 12-القدرة على التفاعل مع الآخرين.
- 7-الذكاء الوجداني والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً:

من أدبيات البحث التي تناولت الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني لاحظنا وجود فئتين من الدراسات وهي:

أ-الفئة الأولى: وتشمل الدراسات التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة في الذكاء الوجداني بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً وهي:

-دراسة (Mayer & al., 1990) التي توصلت إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني كانوا أكثر دقة

- في تقدير حياتهم، وكان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً عن ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.
- دراسة (Swart,1996) التي كشفت أن المجموعة الأكاديمية الناجحة سجلت درجات أعلى على مقياس الذكاء الوجداني مقارنة بالمجموعة غير الناجحة، ونتيجة لذلك أشار الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
- دراسة (Abi Samra, 2000) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ومعناه وجود فروق دالة بين المتفوقين وغير المتفوقين أكاديمياً في الذكاء الوجداني.
- دراسة (Newsome,Day & Catano,2000) التي توصلت إلى وجود ارتباط ضعيف بين مقياس الذكاء الوجداني وبين التحصيل الدراسي.
- دراسة (Smith & Hebatella,2000) التي هدفت لقياس تأثير الذكاء الوجداني على النجاح الأكاديمي لطلبة الصف العاشر في اللغة الانجليزية والعلوم الاجتماعية والرياضيات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الوجداني بين الطلبة الناجحين والطلبة غير الناجحين في هذه المواد، وذلك لصالح الناجحين.
- دراسة المطيري(2000) التي أجريت على عينة قوامها 420 من طلبة الصفين الثاني والثالث ثانوي بقسميها العلمي والأدبي بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تميز الطلبة المتفوقين دراسياً عن غير المتفوقين (متوسطي ومنخفضي التحصيل الدراسي) بدرجات أعلى في الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي.
- دراسة فوقية محمد راضي(2001) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي، ولصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.
- دراسة عبد النبي(2001) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، التعاطف، إدارة الانفعالات، الكفاءة الاجتماعية، الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية) ومعناه وجود فروق دالة بين أفراد العينة.
- دراسة (Stotlemeyer, 2002) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، وكذا الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الوجداني.
- دراسة (Parker & al., 2004) التي هدفت إلى فحص الفروق لدى عينة من 372 طالباً من المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الوجداني من جامعة (Ontario) أنطاريو الكندية، حيث طبق اختبار (Bar-On) بصورته المختصرة، وأسفرت النتائج عن تفوق الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على ذوي التحصيل المتوسط والمتدني في كل بعد من أبعاد المقياس.
- دراسة (Petrides & al., 2004) التي كشفت عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي وبالتالي وجود فروق في الذكاء الوجداني بين أفراد العينة.

-دراسة (Woitaszewski & Aalsma, 2004) التي هدفت إلى معرفة مساهمة الذكاء الوجداني في النجاح الأكاديمي والاجتماعي، وذلك من خلال قياس الذكاء الانفعالي وفق نظرية (Mayer & Salovey) للكشف عن درجة مساهمته في النجاح الأكاديمي والاجتماعي لدى عينة مكونة من 39 طالباً وطالبة من المراهقين الموهوبين من الصفين الحادي عشر والثاني عشر من المدرسة الثانوية بالوسط الغربي من الولايات المتحدة الأمريكية والذين تراوحت أعمارهم بين 15-18 سنة. وقد تم استخدام مقياس (Mayer & Salovey) لقياس الذكاء الوجداني، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكل من النجاح الأكاديمي والنجاح الاجتماعي لدى المراهقين الموهوبين.

-دراسة (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) التي كشفت عن تفوق الطلبة الناجحين أكاديمياً على العاديين والفاشلين في الذكاء الوجداني العام.

-دراسة محمد حبشي وجاد الله أبو المكارم (2004) التي هدفت إلى مقارنة البناء العاملي للذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي التخصص العلمي والأدبي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين في جميع أبعاد الذكاء الوجداني لصالح المتفوقين من التخصص العلمي.

-دراسة الجندي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة الموهوبين ومتوسطات الطلبة العاديين، على بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط على مقياس (Bar-On) للذكاء الوجداني لصالح الموهوبين.

-دراسة المزروع (2006) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكاء الوجداني للطلبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات.

-دراسة العمران (2006) التي كان من أهدافها التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى عينة من 312 مراهقاً ومراهقة من المتفوقين دراسياً والعاديين والمتعثرين من تلاميذ التعليم الثانوي بمملكة البحرين، وأسفرت النتائج عن تمتع المتفوقين دراسياً بمستوى ذكاء وجداني عام أعلى من العاديين والمتعثرين في تحصيلهم الدراسي.

-دراسة (Lee, Olszewski & Kubilius, 2006) التي هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني وأبعاده لدى عينة من 450 طالباً وطالبة من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً من جامعة أمريكية، حيث تم تطبيق مقياس (Bar-On) للذكاء الوجداني، وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة المتفوقين كانت قدرتهم على بعد التكيف أفضل من زملائهم العاديين والمتأخرين دراسياً، ولكن أقل على بعدي الضغوط وضبط النفس.

-دراسة (Terri & Nokelainen, 2007) التي هدفت إلى مقارنة أفراد عينة مكونة من 249 من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في الصفوف من السابع إلى التاسع في الذكاء العاطفي والحساسية الأخلاقية.

- وبعد تطبيق مقياسي الذكاء الوجداني والحساسية الأخلاقية، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أبرزها أن الطلبة الموهوبين هم أكثر ذكاء عاطفياً من الطلبة غير الموهوبين.
- دراسة (Zeidned & Zinovich, 2007) التي هدفت إلى التحقق ما إذا كان طلبة المرحلة الثانوية الموهوبين أكاديمياً يحصلون على درجات أعلى من الطلبة غير الموهوبين في اختبارات الذكاء الوجداني القائمة على القدرة، حيث أظهرت النتائج أن علامات الطلبة الموهوبين أعلى من غير الموهوبين في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.
- دراسة سليمان (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين الطالبات الموهوبات والعاديات، لصالح الطالبات الموهوبات.
- دراسة الأحمدى (2007) التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي بمكوناته ودرجته الكلية.
- دراسة الغضوري (2008) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين بدولة الكويت، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط الدرجات المحققة من قبل المتفوقين دراسياً على جميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية كانت أعلى من درجات العاديين.
- دراسة العبوشي (2008) التي تناولت الذكاء الوجداني في علاقته بالتحصيل الدراسي عند طالبات الأقسام العلمية في الكلية العلمية بالليث-جامعة أم القرى-بالمملكة العربية السعودية حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات تحصيلياً ومتوسط درجات الطالبات العاديات على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.
- دراسة (Qualter, Whiteley, Morley & Dudiac, 2009) التي أظهرت أن الطلبة الذين يملكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم أكثر قابلية للنجاح.
- دراسة المساعيد (2009) التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابية بين الذكاء الوجداني وكل من الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي.
- دراسة المومني (2010) التي تناولت الفروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الأردن، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.
- دراسة الغرابية (2011) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء العاطفي بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين.
- دراسة الفرا والنواحة (2012) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض في الذكاء الوجداني لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

- دراسة (Hamzeh & Mandana, 2014) التي أظهرت وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات.
- دراسة (Etemadi & al.,2015) التي كشفت عن إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الطلاب الموهوبين والعاديين من الذكور لصالح الموهوبين.
- دراسة ربيحة عمور (2015) ودراسة ليلية خابط (2015) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو ولصالح المتفوقين دراسياً.
- ب-الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الوجداني وهي:
- دراسة (Sutarso & Toto,1996) التي بينت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة في أبعاد الذكاء الوجداني تعزى للتحصيل الدراسي.
- دراسة (Parker & al.,2004) التي توصلت إلى تفوق ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على ذوي التحصيل المتوسط والمتدني من طلاب الجامعة في كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني.
- دراسة (Newsame & Catana, 2000) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد العينة.
- دراسة (Woitaszewski, 2001) التي هدفت إلى معرفة مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين، وتوصلت إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية.
- دراسة الوراثة (2002) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة.
- دراسة عجوة (2002) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
- دراسة فاطمة الياسين (2002) التي هدفت إلى التعرف إلى الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني بين المتفوقات معرفياً وغير المتفوقات من تلميذات الصف الثاني ببعض الثانويات بدولة الكويت تراوحت أعمارهن بين 15-17 سنة، ووفقاً لمستوى التحصيل الدراسي صنفت إلى ثلاث مجموعات: المتفوقات معرفياً والمتوسطات والمتأخرات، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الذكاء الوجداني وأبعاده.
- دراسة أبو ناشي (2002) التي أظهرت عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية بجمهورية مصر العربية.

- دراسة (O,Connor & Raymond, 2003) التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني ليس منبأ قوي بالتحصيل الدراسي.
- دراسة حبشي وأبو المكارم (2004) التي كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وكل من أبعاد الذكاء الوجداني.
- دراسة موسى (2005) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
- دراسة الصاوي (2006) التي توصلت إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
- دراسة المصري (2007) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء العاطفي لدى عينة من 98 من المتفوقين تحصيلياً والعاديين والمتأخرين من الجنسين من طلبة كلية علوم التربية بجامعة الإسراء بالمملكة الهاشمية الأردنية، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين والمتأخرين لا على المقياس الكلي ولا على أبعاده الفرعية.
- دراسة المللي (2010) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين من الذكور والإناث.
- دراسة سيد سعيد (2010) التي هدفت إلى التعرف على مكونات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً والعاديين من تلاميذ الصفوف السادس ابتدائي والثالث إعدادي والثالث ثانوي بدولة البحرين. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في جميع مكونات الذكاء الانفعالي ما عدا مكون الوعي بالمشاعر الذاتية، وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس بين المتفوقين دراسياً والعاديين من تلاميذ الصفوف السادس ابتدائي والثالث إعدادي والثالث ثانوي بدولة البحرين.
- خلاصة:**
- أخذ موضوع الذكاء الوجداني مكانة بارزة من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس قديماً وحديثاً، وعلى الرغم من كونه مفهوماً افتراضياً إلا أنه استقطب اهتمام العديد من الباحثين إذ أصبح محل جدل ونقاش، وبقي من أكثر الميادين التي حظيت بالبحث والدراسة في علم نفس الشخصية عامةً وفي علم النفس الفارقي خاصةً.
- إن نجاح الفرد في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به أيضاً من قدرات ومهارات وكفاءات وجدانية، حيث يعتبر الذكاء الوجداني بنية نفسية ذات أهمية بالغة في فهم وتفسير بعض جوانب السلوك الإنساني.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز

تمهيد

1-تعريفات الدافعية للإنجاز

2-أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي

3-النظريات المفسرة لدافعية للإنجاز

4-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز

5-الصفات المميزة لذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة

6-دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاء الوجداني

7-الدافعية للإنجاز والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً

خلاصة

تمهيد:

تعد الدافعية للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بدراسته الباحثون في مجالات علم النفس المدرسي وعلم نفس الشخصية وعلم نفس العمل والتنظيم، والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء ينظرون إلى الدافعية للإنجاز على أنها المكوّن الأساسي في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته.

1-تعريفات الدافعية للإنجاز:

- قدم الباحثون مجموعة من التعريفات التي تناولت الدافعية للإنجاز نذكر البعض منها وهي:
- عرّف (Sears,1942) الدافعية للإنجاز بأنها " الاعتزاز والفخر والسعي إلى التفوّق وحفز الأنا، واحترام الذات واستحسانها وإثباتها (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 34).
- وعرّفها (McClelland,1953) بأنها: "الرغبة في الأداء الجيّد والنجاح في وضعية تنافسية طبقاً لمعايير تفوّق معينة" (عن حداد، 2001، ص 29).
- وعرّفها (Atkinson,1957) بأنها: "النشاط الإنجازي الذي يستهدف حاجتين متعارضتين عند الفرد هما: الحاجة إلى النجاح، والحاجة إلى تجنب الفشل" (عن الأحمد، 1991، ص 47).
- وعرّفها (Young,1961) بأنها: "تخطي العقبات والحوازر، كما تعني القدرة والنضال من أجل عمل بعض الأشياء الصعبة بكل سرعة ويقدر الإمكان" (عن موسى، 1994، ص 120).
- وعرّفها (Hermans, 1970) بأنها: "جهد الفرد للأداء الجيد والمدى الذي يعتبر فيه الفرد نفسه مسؤولاً على نوعية نتائج أفعاله في وضعية إنجاز" (عن حداد، 2001، ص 29).
- وعرّفها (Peck & Witlow,1975) بأنها: "القدرة على أداء الأعمال، والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز، وهذا يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة، وتحسن أداء الفرد، والتنافس مع الآخرين والسيطرة على البيئة الاجتماعية والفيزيقية" (عن الأحمد، 1991، ص 5).
- وعرّفها (Ferguson,1976) بأنها: "النضال من أجل الامتياز للحصول على أعلى المستويات في المهام المختلفة، وفيه يتميّز الأداء بالنجاح أو الفشل، وأن دافعية الإنجاز تتجه مباشرة نحو تحقيق الأهداف" (عن موسى، 1994، ص 120).
- وعرّفها (Goldenson,1984) بأنها: "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضاً الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة" (عن الأحمد، 1991، ص 5).
- واستعملت (Forner,1986) مصطلح دافعية النجاح (Motivation à la réussite) لتشير إلى دافعية الإنجاز والتي تعني: " استعداد أو ميل عام يبحث الأفراد على بناء و تحقيق مشاريع وأنهم يمنحون أنفسهم أهدافاً رغبة في الوصول إلى تحقيقها (Forner,1986,p 33).

- وعرفها أحمد عبد الخالق (1991) بأنها: "الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدته الرغبة في النجاح" (عن خليفة، 2000، ص 94).

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

2- أهمية الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي:

تعتبر الدافعية للإنجاز لدى المتعلم من الدوافع الهامة التي توجه سلوكه نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب النجاح والتفوق، لذا تكون الدافعية للإنجاز قوة مسيطرة في حياة التلميذ. ويوصف الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف الحياتية. فقد أثبت العديد من الدراسات أن الدافعية للإنجاز مصدر هام لإحداث تغيير في تحصيل المتعلم الدراسي (الغامدي، 2009، ص 119).

وأشار (Atkinson, 1957) إلى أن مرتفعي دافعية الإنجاز المرتفعة يحصلون على درجات عالية في المدرسة، وأنهم يستجيبون للفشل بطريقة تختلف عن منخفضي الإنجاز، حيث يزيدهم الفشل إصراراً ومثابرة على النجاح، في حين ينسحب منخفضو دافعية الإنجاز من الموقف، لأنهم لا يثقون في قدراتهم. والجدير بالذكر أن الدافعية للإنجاز ليس من الشروط الضرورية في التعلم فحسب، بل هي ضرورية للاحتفاظ باهتمام المتعلم وزيادة جهده (عن شنون، 2013، ص 101).

وأوضحت بعض الدراسات أن من كان لديه دافعية مرتفعة للإنجاز سوف يتعلم الاستجابة بصورة أسرع وأحسن من ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز.

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

وتتجلى أهمية دراسة الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي من حيث كونها هدفاً تربوياً في حد ذاته. فمعرفة العوامل المساهمة في رفع أو خفض المجهودات المبذولة سواء من قبل المدرسين باعتبارهم مدخلات أساسية لتربية وتعليم الأجيال الصاعدة، والمتعلمين باعتبارهم مخرجات من المستويات الدراسية المحققة تعرف إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التربوية التي خطت لها. وتعتبر الدافعية للإنجاز من العوامل المؤثرة في العملية التربوية من حيث اهتمامها بالحياة النفسية والمدرسية للمتعلم، وذلك من خلال تحقيق حاجاته ودوافعه النفسية والاجتماعية والمدرسية.

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

وأشار (Cage & Berliner, 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 على علاقة بميول التلميذ، فتوجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون أخرى، وهو على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثبرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعال (عن نشواتي، 1986، ص 206).

وتشير دراسة (Lewis & Cotton) إلى أن الفرد يتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع أقوى.

فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للإنطفاء (عن إسماعيل، 1986، ص 118).

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

3- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

1.3- نظرية (Murray, 1938):

تعتبر هذه النظرية صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، ومن أبرز معالمها: محاولة إقرار التكامل بين الجوانب القيمة من نظرية التعلم، وأساسيات نظرية التحليل النفسي.

واعتمد (Murray, 1938) مفهوم الحاجة في نموذج النظرية، واعتبره أساس السلوك، وهو تكوين يكمن وراء القوة في منطقة المخ، وهي القوة التي تنظم الإدراك، والفهم، والتعقل، والنزوع والأداء بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى جهة معينة (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

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

وقدم (Murray, 1938) تصنيفاً للحاجات باعتبارها متغيرات للشخصية بلغت نحو أربعين حاجة مقسمة إلى حاجات حشوية الأصل أو المنشأ، وحاجات نفسية الأصل أو المنشأ (عن نشواتي، 1986، ص 217).

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

2.3- نظرية (McClelland, 1961):

قدم (McClelland, 1961) نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم " نموذج الاستثارة الانفعالية"

ويتضمن هذا النموذج الخاصة الوجدانية للسلوك. ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، وهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليل السلوك. وأشار هذا الباحث إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية. فالثواب أو العقاب الذي يتعرض له الفرد يؤدي إلى اللذة أو الألم، وهذه الحالة الوجدانية تؤدي إلى حدوث الارتباط (الانجذاب نحو السار وتجنب الألم)، ولذا يصبح سلوك الفرد المستقبلي مدفوعاً باللذة أو تجنب الألم (عن حداد، 2001، ص 40).

3.3- نظرية (Atkinson, 1965):

يعتبر (Atkinson, 1965) أحد جماعة (McClelland, 1961) الأقربين والنشيطين الذين سايروا أعماله، وساعده على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة، ودافعية الإنجاز خاصة. وقدم هذا الباحث من خلال كتابه (An introduction to motivation) عام 1965 و (A theory of achievement motivation) عام 1966 نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

واتسمت نظرية (Atkinson, 1965) في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح تميّزها عن نظرية (McClelland, 1961) أهمها أن (Atkinson, 1965) أكثر توجهاً معلمياً، وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات (عن خليفة، 2000، ص 112).

وأكدت نظرية (Atkinson, 1965) على الدافعية المستثارة (Arousel motivation) ومعناه السعي نحو نوع معين من الإشباع أو الهدف.

وأشار (Beck, 1978) إلى أن (Atkinson, 1965) 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 نتائج معين، وتوقعاته لتحقيق هذه النتائج نتيجة لأداء هذا السلوك.

4.3- تصورات نظرية جديدة في الدافعية للإنجاز:

ظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج (McClelland- Atkinson) في الدافعية للإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة وهي:

1.4.3- التصور النظري لـ (Weiner, 1965):

قام (Weiner, 1965) بمراجعة نظرية الدافعية للإنجاز التي صاغها (McClelland- Atkinson) واقترض أن النجاح يترتب عنه تدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف. وأما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد. وأوضح هذا الباحث أن فشل الفرد في مهمة ما، يجعله يبذل المزيد من الجهد ويتأثر لإنجازها، حيث يترتب عن هذا الفشل إثارة الدافع مرة أخرى، وينتج عنه انخفاض احتمالية

النجاح الذي يعتبر نوعاً من التوافق للميل الناتج، كما تضاف المحاولة الأولى غير الناجحة في أداء المهمة إلى الميل الناتج في المحاولة الثانية، وينشأ عنه نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناتج عن عدم الحصول على الهدف، وسمى وينر الدافع المتبقي من المحاولة الأولى والدافع المثار في المحاولة الثانية بـ "ميل القصور الذاتي" (عن خليفة، 2000، ص ص 132-133).

2.4.3- التصور النظري لـ (Horner,1968):

في النصف الثاني من الستينات شرعت (Horner,1968) -إحدى تلامذة (Atkinson,1965) - في دراسة الدافعية للإنجاز لدى المرأة. وحاولت معالجة بعض جوانب القصور التي ظهرت في نظرية (McClelland- Atkinson)، وطرحت مفهوماً جديداً لتفسير الشواهد المتناقضة التي حصل عليها (McClelland & al.,1961) بخصوص عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية، وهذا المفهوم هو الدافعية لتجنب النجاح (Motive to avoid success) أو الخوف من الفشل (Fear of success) والذي اعتبرته أحد صفات الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكراً أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي (عن خليفة، 2000، ص 164).

ويتمثل الإطار الفكري الذي اكتنف تفكير (Horner,1968) حول مفهوم الدافعية لتجنب النجاح في أن الانثى تتعرض لصراعات وتهديدات داخلية، وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها. ويتلخص افتراض هذا الباحث في أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز تجد نفسها في موقف صراع كلاسيكي (إقدام أو إحجام)، فنجاحها قد يعني فشلها. وتوضح (Horner,1968) أن المرأة في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل، بل تخشى النجاح، فإذا فشلت فهي لا تعمل وفقاً لمعايير الأداء المطلوبة، وإذا نجحت فهي لا تعمل وفقاً لتوقعات المجتمع حول دورها كأنثى (عن حسن، 1998، ص ص 40-41). وتوصلت (Horner,1968) إلى أن الخوف من النجاح لدى الإناث يكف من أدائهن التنافسي، كما أن المعايير الاجتماعية في المجتمع الأمريكي لا تحبذ التنافس الأنثوي (عن موسى، 1994، ص 184).

3.4.3- التصور النظري لـ (Raynor,1969):

قدم (Raynor,1969) إضافة لنموذج (Atkinson,1965) من خلال توضيحه، وتأكيدِه للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على المستقبل. وتمتد أهمية التصور الذي طرحه (Raynor,1969) إلى حد أنه أدخل بعض التعديل على نتائج التفاعل الدينامي بين مكونات التوجه الإنجازي وفقاً للنموذج الأصلي (Atkinson,1965) الذي من خلاله يمكن التنبؤ بأن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون مهام متوسطة الصعوبة، بينما المنخفضون في الحاجة للإنجاز سوف يختارون مهام متطرفة في السهولة أو الصعوبة. وأوضحت دراسة هذا الباحث أنه إذا ما توفرت إمكانية مدركة لعلاقة النجاح أو الفشل في أداء المهمة الحالية بالنتائج المهنية أو الاجتماعية المستقبلية، فإن الأفراد المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف

يفضلون المهام السهلة بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة (عن سرداوي، 2013، ص 59).

5.4.3-التصور النظري لـ (Birney & al.,1969):

وجه (Birney & al.,1969) الوارد في (عن خليفة، 2000، ص ص 136-139) جملة من الانتقادات إلى تحليل (Atkinson,1965) وافتراضاته واستنتاجاته التي توصل إليها في نظرية الدافعية للإنجاز وذلك للأسباب التالية:

أ- أثبتت نتائج بعض الدراسات عكس ما توصلت إليه نظرية (Atkinson,1965)، حيث أكدت دراسة (Moulton) أن الأفراد مرتفعي دافع تجنب الفشل عن دافع النجاح لا يفضلون أداء المهام التي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة جداً. بينما هو العكس في نظرية (Atkinson,1965)، واستنتج (Birney & al.,1969) أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح غير واضحة، وأن المعادلة التي قدمها أتكينسون غير صحيحة وبها بعض جوانب القصور.

ب- أوضح (Birney & al.,1969) أن الفرد الذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي به بالضرورة إلى كف أدائه في مواقف الإنجاز قبل البدء فيه وأثناء الأداء نفسه (وهذا ما افترضه أتكينسون)، وحسب افتراض (Birney & al.,1969)، فإن الخوف من الفشل قد ينشأ عنه إما زيادة سلوك الإنجاز أو كف الأداء أو ترك الموقف.

وفي ضوء هذه الانتقادات التي وجهها هؤلاء الباحثون إلى نظرية (Atkinson,1965) اقترحوا نموذجاً نظرياً بديلاً حيث قاموا بقياس الخوف من الفشل بواسطة اختبار تفهم الموضوع، وتحصلوا على درجة الضغط أو الدفع العدائي. ومن خلال هذه الصياغة النظرية البديلة، افترض هؤلاء الباحثون أن الأفراد الذين تعرض عليهم الصور الخيالية المستخدمة في الاختبار سوف يظهرون سلوك تجنب الفشل في موقف الإنجاز، وأن مرتفعي الدفع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل ولكنهم يتجنبونه بسهولة من خلال دخولهم في مواقف الإنجاز. فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تدمم بمعلومات عن أقصى مستوى قدراتهم. كما أوضح هؤلاء الباحثون أن الأفراد المرتفعين في درجة الدفع العدائي أفضل من المنخفضين في جميع مواقف الإنجاز.

6.4.3-التصور النظري لـ (Atkinson & D. Birch,1970):

قدم (Atkinson & D. Birch,1970) الوارد في (عن خليفة، 2000، ص ص 142-145) تصوراً نظرياً رياضياً للدافعية للإنجاز، حيث صاغ الباحثان تصورهما من خلال "نظرية الفعل" (Theory of action) أو "النظرية الدينامية للدافعية للإنجاز" (Dynamic theory of achievement motivation) التي تقوم على افتراض التفاعل بين الدافع للنجاح والدافع لتجنب الفشل. فالقوى الدافعية الدينامية الناتجة عن هذا التفاعل

تؤثر في اختيارات المهام الصعبة وفي الميول الموجهة نحو الهدف، وتتميز هذه الأخيرة بالقصور الذاتي أي أنها تتغير فقط عندما توجه لها بعض القوى. وافترض الباحثان عمليتين للقصور الذاتي هما: ميل الفعل (Action tendency) وميل الرفض (Negation tendency)، حيث أشارت العملية الأولى إلى نشاط الفرد لاختيار الأداء. بينما أشارت العملية الثانية إلى مقاومة وإضعاف أثر ميل الفعل. وافترض الباحثان أن عمل ميل الرفض شبيهه بأفعال الخوف من الفشل. في حين أن عمل الفعل شبيهه بأفعال الأمل في النجاح، حيث تتناقص ميول الفعل فقط عندما ينشغل الفرد أو يرتبط بأداء سلوك معين. بينما تتناقص ميول الرفض فقط عندما يقاوم ميول الفعل. وهذا هو الفرق الجوهرى بينهما.

7.4.3- التصور النظري لـ (Forner,1987):

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

وأشار (Forner,1987) إلى أن الدافعية للنجاح تتكوّن من ثلاثة أبعاد هي:

1- الحاجة للنجاح (Le besoin de réussite). 2- مركز التحكم (Le lieu de contrôle).

3- التوجه الزمني (La perspective temporelle).

استمد (Forner,1987) بعد "الحاجة للنجاح" من أعمال (Atkinson,1965)، وبعد "مركز التحكم" من أعمال (Rotter,1954)، وبعد "التوجه الزمني" من بحوث (Raynor) الذي وجد أن الأفراد الذين يتميزون بدافع إنجاز عالٍ سوف يُحصَلون نتائج جيدة إذا استطاعوا ربط مهمتهم الحاضرة بهدف مستقبلي، واعتبره (Hermans) أحد الأبعاد التحتية لدافع للإنجاز. وعلى أساس هذا النموذج النظري، صم (Forner,1987) مقياساً للدافعية للنجاح، حيث توصل من خلال دراسته إلى أن الدافعية للنجاح عامل تسهيلي لنجاح التلاميذ في الامتحانات (عن حداد، 2001، ص ص 54-55).

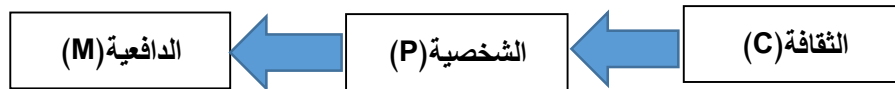
8.4.3- التصور النظري لـ (Maehr):

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

وقد بدأ الاهتمام بتأثير الثقافة في الدافعية للإنجاز منذ بداية بحوث (McClelland,1961)، والذي كان يُعد من الذين اهتموا بالعوامل الثقافية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، وإن كان (Maehr) يرى أنه لم يعط اهتماماً كافياً للسياق أو الموقف الذي يحدث فيه الإنجاز ويثير الدافعية للإنجاز.

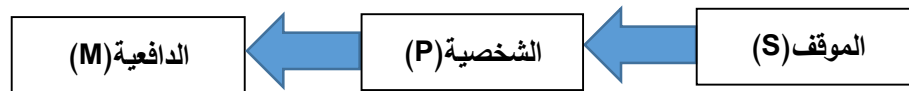
فلم يدرس (McClelland, 1961) بما فيه الكفاية إمكانية أن يظهر الإنجاز في صور مختلفة، ويصل إلى نهايات متباينة وكان معظم تركيزه على الدوافع الداخلية. وفي ضوء ذلك، صاغ (Maehr) تصوراً نظرياً لدراسة الدافعية للإنجاز في علاقته بالثقافة. وأوضح أن هذا التصور يعد امتداداً لما كشفت عنه الدراسات في مجال اللغويات والمعرفة، وما أثارته هذه الدراسات من افتراضات حول تأثير الحرمان الثقافي في النمو الفكري لدى بعض الجماعات. وفي نفس الاتجاه انتقل الاهتمام إلى مجال الدافعية للإنجاز. فقدم (Maehr) إطار عمل للدراسة الثقافية المقارنة للدافعية، حيث أشار إلى أهمية ظروف السياق في إثارة، وتنشيط الدافعية للإنجاز، ووضع الجوانب الثقافية ضمن تعريف مفهوم الدافعية للإنجاز. وقدم هذا الباحث في تصوره النظري ثلاث استراتيجيات لدراسة الدافعية للإنجاز في إطار ثقافي. وأشار إلى أن هذه الاستراتيجيات متداخلة ومتربطة مع بعضها البعض، وأنه لا يمكن الاعتماد على واحدة دون أخرى وهذه الاستراتيجيات الثلاث هي على النحو التالي:

1- الاستراتيجية الأولى: وتم تحديدها كآلاتي:



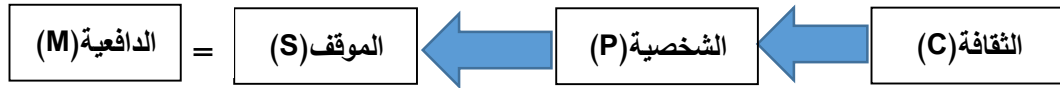
شكل رقم (01) الاستراتيجية الأولى لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير (Maehr) (عن خليفة، 2000، ص 145). وتشير الثقافة إلى خبرات التعلم الاجتماعي التي يكتسبها الفرد من الوسط الثقافي الذي يعيش فيه وينمو من خلاله. أما الشخصية فيقصد بها الاستعدادات المسبقة أو التهيؤ للاستجابة بشكل معين. وتشير الدافعية إلى الميل الملاحظ في المواقف المختلفة. وتعطي هذه الاستراتيجية الأولى اهتماماً واضحاً لدور الشخصية في الدافعية، حيث تمدنا الثقافات المختلفة بسياقات متباينة للتعلم الاجتماعي. ويوجد بين أعضاء الثقافات اختلافات كبيرة في التوجه نحو الإنجاز، وهذا التوجه هو الذي يحدد متى وكيف تظهر الدافعية للإنجاز.

2- الاستراتيجية الثانية: وتم تحديدها كآلاتي:



شكل رقم (02) الاستراتيجية الثانية لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير (Maehr) (عن خليفة، 2000، ص 146). وتتضمن هذه الاستراتيجية الموقف أو السياق الذي يؤثر في الدافعية للإنجاز، والشخصية باعتبارها أقل أهمية من الموقف. فالتركيز في هذه الاستراتيجية يتم على الموقف وليس الشخصية. أما الدافعية فهي نمط سلوكي ملاحظ. ويشير التراث إلى دور وأهمية المتغيرات الموقفية في تحديد أنماط السلوك التي نسميها الدافعية للإنجاز، وأن هذه المواقف تختلف باختلاف الثقافات، حيث لكل ثقافة مواقفها الخاصة وطرقها ووسائلها المحددة للسلوك.

3-الاستراتيجية الثالثة: وتم تحديدها كآلاتي:



شكل رقم (03) الاستراتيجية الثانية لدراسة الدافعية للإنجاز وفقاً لتصوير (Maehr) (عن خليفة، 2000، ص 146). في هذه الاستراتيجية يفترض أن التعلم الاجتماعي يحدث في ثقافة ما يؤدي إلى وجود استعدادات فعلية في شخصية الفرد، وتؤدي هذه الاستعدادات إلى سلوك دافعي من خلال الاعتماد على الموقف أو السياق. وتقوم هذه الاستراتيجية على أساس تحديد كل من الشخصية والموقف والتفاعل بينهما كمتغيرات حاسمة، وهنا يفترض تأثير العوامل الموقفية في الدافعية للإنجاز من خلال تفاعلها مع الشخصية. فالموقف الذي يثير سلوكاً ما مرغوباً أو مفضلاً لدى الأطفال يعتمد على الاستعدادات المحددة ثقافياً.

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

4-العوامل المؤثرة في الدافعية للإنجاز:

1.4-العوامل الذاتية:

1.1.4-عامل الذكاء:

كشفت نتائج البحوث التي تناولت العلاقة بين الذكاء ودافعية الإنجاز وجود ارتباط دال بينها في مراحل التعليم المختلفة. كما أوضح العديد من الدراسات الخاصة بالأطفال والمراهقين والراشدين المبدعين أن القدرات والمهارات الإبداعية ذات علاقة بدافعية الإنجاز وهي ضرورية للإنجاز الإبداعي المرتفع (صرداوي، 2009، ص 108).

2.1.4-العوامل السيكلوجية:

ونقلاً عن (صرداوي، 2009، 109) لقد تعددت الدراسات التي تناولت العوامل السيكلوجية في علاقتها بالدافعية للإنجاز، حيث تشير إلى البعض منها كالقلق، الاكتئاب ومركز التحكم.

فمن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والقلق نجد دراسات (Simons & Bibb, 1974) و (Wade, 1981) و (Oppenheimer & al., 1986) و (Luthenbacher & Forner, 1990) وأشرف أحمد عبد القادر (1990) ورشاد علي عبد العزيز موسى (1994).

ونقلاً عن (سهل، 2009، ص20)، فالدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز والاكتئاب نذكر منها دراسات (Lynn, 1977) و (Anderson, 1987) و (Iverson, 1987) و (Kour & Singh, 1987).

أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافعية للإنجاز ومركز التحكم، فنذكر منها دراسات (Rotter, 1966) و (Gold, 1968) و (Nowicki & Walker, 1973) و (Bar Tal & Bar-Zohar, 1977) و (Uguuroglu & Walberg, 1979).

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسات-التي تناولت هذه العوامل السيكولوجية في علاقتها بالدافعية للإنجاز-كانت نتائجها متضاربة بحيث وجد بعضها ارتباطاً إيجابياً، في حين توصل البعض الآخر إلى وجود ارتباط سلبي. والتضارب في النتائج يمكن اعتباره مؤشراً واضحاً للمزيد من البحث في هذا المجال لإيجاد تفسير موضوعي لها (عن سرداوي، 2009، ص109).

2.4-العوامل الأسرية:

1.2.4-أساليب التنشئة الاجتماعية:

افترض (Rosen & D'andrade, 1959) الوارد في (توق وآخرين، 2002، ص 153) أن الدافعية للإنجاز تكون ناتجة لأساليب وممارسات التنشئة الاجتماعية مثل التدريب على الإنجاز، والتدريب على الاستقلال إذ يقصد بالأول أن الوالدين يفرضان أهدافاً مرتفعة على أبنائهما من أجل النجاح في الإنجاز، كما يفرضان أيضاً معايير الامتياز خاصة عند إنجاز المطالب. ويقصد بالثاني أن الوالدين يتوقعان من الأبناء الاعتماد أكثر على أنفسهم والتمتع بقدر من الاستقلال خاصة في المواقف المتضمنة اتخاذ القرارات. وتوصل الباحثان في دراستهما أن التدريب على الإنجاز أكثر ارتباطاً بنمو الدافعية للإنجاز عن التدريب على الاستقلال.

وأشارت بعض الدراسات إلى الذين تميزوا بدافع مرتفع للتحصيل كانت أمهاتهم تؤكد على أهمية استقلالية الابن من حيث تنظيم فراشه لوحده، واختياره ملابسه بنفسه. أما من تميزوا بدافع منخفض للتحصيل فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم إلا في وقت لاحق جداً من الطفولة. وأوضحت دراسة (Block) أن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على تنمية المهارات المعرفية، في حين تشجع الإناث على تنمية المهارات الاجتماعية، كما تنمي التنشئة الاجتماعية في الذكور سلوكيات التنافس والتحدي، بينما تشجع الإناث على سلوك المساعدة وتقديم العون (عن سيد عبد الله وخليفة، 2001، ص 251).

وأسفرت نتائج دراسة مصطفى تركي عن تفوق الذكور على الإناث في الدافعية للإنجاز حيث أرجع الباحث ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية في الأسرة العربية، والتي تشجع الذكور وتحثهم على تحقيق مستوى عالٍ من الإنجاز مقارنة بالإناث. واتضح أيضاً أن الآباء لا يشجعون بناتهم على الإنجاز إذا تعارض هذا الإنجاز مع أدوارهن كزوجات وأمّهات، ويتحدد أسلوب الآباء في هذا الصدد في شكل إبراز توقعات لها تأثيرها على الأبناء (عن عمور، 2018، ص 55).

وأكدت دراسة قطامي (1991) على تأثير الجنس وموقع الضبط الداخلي والخارجي والمستوى الأكاديمي

في الدافعية للإنجاز لدى طلبة الثانوية العامة في مدينة عمان، حيث أشارت نتائجها إلى وجود تأثير للجنس في دافعية الإنجاز لصالح الذكور، وأرجعت ذلك إلى أساليب للتنشئة الاجتماعية للذكور التي تختلف عن الإناث (عن بني يونس، 2007، ص 141).

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

3.4-العوامل المدرسية:

أوضحت بعض البحوث الوارد في (سرداوي، 2009، ص 113) وجود علاقة الدافعية للإنجاز بنوع التخصص أو الشعبة الدراسية، والاختلاف الذي يلاحظ عند المتعلمين في اختيارها، فقد بيّن (Forner, 1987) أن الاختلاف القائم بين التلاميذ في الدافع للنجاح يفسر على أساس أن هؤلاء التلاميذ يتواجدون في شعب مدرسية البعض منهم اختارها والبعض الآخر وجه إليها وأجبر على اتباعها. وتوصلت هانم علي عبد المقصود (1991) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب الشعبة العلمية وطلاب الشعبة الأدبية في الدافعية للإنجاز لصالح طلاب الشعبة العلمية، والسبب في ذلك يرجع إلى الجهود المبذولة لاستيعاب المواد العلمية والتشجيع المقدم باستمرار لطلبة هذا التخصص. ونقلاً عن (سرداوي، 2009، ص 114). ووجدت دراسة (Costa -Neiva) أن طلاب التخصصات التي تعاني من مشكل قلة التوظيف يتميّزون بمستوى منخفض في الدافعية للإنجاز وبارتفاع في درجة القلق. وأشارت دراسات (Mevarech, 1985) وعواطف شعير وعبد الحليم منسي (1988) و (Harper & Lopez, 1990) و (Klein & al., 1990) إلى تأثير بعض أساليب التدريس في الرفع من الدافعية للتعلم. نستنتج مما سبق أن أساليب التنشئة الاجتماعية للأسرة، هي من العوامل الأكثر تأثيراً في إكساب الفرد دافعية الإنجاز وفي سن مبكرة، إضافة إلى ذلك نجد دور المدرسة الذي يظهر من خلال التسيير الجيد للنظام التربوي، والذي يراعي حاجات التلميذ وإشباعها ليتفاعل مع المواقف المدرسية، وليحرز النجاح والتفوق الدراسي. كم يمكن للمعلم أن يستثير دافع التحصيل لدى تلاميذه، وذلك باستثارة اهتماماتهم نحو التعلم وإشباع حاجاتهم التي تكمن في توفير الأمن واحترام الذات، من أجل التمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وإنشاء جو تعليمي مليء بالمتابعة والحماس.

5-الصفات المميّزة لذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة:

يتسم ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة أنهم يملكون الثقة بالنفس، ويميلون إلى تفضيل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المتصلة بنتائج أعمالهم، وهم يحصلون على درجات مدرسية عالية. فهم نشطون في

اعمالهم المدرسية، يختارون الخبراء لا الأصدقاء ليشتركوا معهم في الأعمال، ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي وهم يستمتعون بالمخاطرة المعتدلة في المواقف (موراي، 1988، ص 196).
كما يمكن ملاحظة الدافعية للإنجاز في جهود التلميذ المبذولة من أجل التغلب على الصعاب التي تحول دون تفوقه والميل إلى تحقيق الأهداف التعليمية. فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة أكثر من ذوي الدافعية للإنجاز المنخفضة (القضاة والترتوي، 2006، ص 175).

وذكرت صفاء الأعسر (1988) الوارد في (الصبيحة، 2013، ص 34) أن من مميّزات ذوي الدافعية

المرتفعة للإنجاز الأكاديمي ما يلي:

- 1- الاتقان في العمل والتميز فيه. 2- القدرة على تحمل المسؤولية. 3- القدرة على تحديد الهدف.
- 4- القدرة على استكشاف البيئة. 5- القدرة على التنافس مع الذات. 6- القدرة على تعدي المسار.
- 7- القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف.

وتوصل (McClelland, 1961) الوارد في (بودخيلي، 2004، ص 51) و(مجدي، 2006، ص 34)

إلى أن ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة يتميّزون بالصفات التالية:

- 1- درجة المخاطرة لدى الأفراد ذوي الدافع للإنجاز العالي معتدلة إلى حد كبير.
- 2- تفضيل المهام التي تقدم العائد الفوري عن نتائج الأعمال.
- 3- الاهتمام بأداء العمل في حد ذاته، أكثر من الاهتمام بأيّ عائد مادي من إنجاز العمل.
- 4- التمتع بقدر كبير من ثقة بالنفس والتي تعني القدرة الخاصة على حل المشكلات.
- 5- تفضيل المهام التي تحدث فيها تغييرات دائمة وتحديات مستمرة.
- 6- ميل إلى تفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية، والقدرة على الإبداع.
- 7- القدرة على تحويل الفشل الذي يعتري الفرد في بعض المهام إلى إصرار كبير على بلوغ الأهداف.
- 8- الميل إلى بذل محاولات جادة للوصول إلى قدر من النجاح في الكثير من المواقف.
- 9- الميل إلى تحمل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج المهام.
- 10- المقاومة للضغط الاجتماعي الخارجي.

ونقلاً عن (الساكر، 2015، ص 31) فإن ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة يتميّزون بالصفات التالية:

- 1- الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات. 2- التخطيط للمستقبل بحرص الاهتمام بوضع البدائل ودراستها.
- 3- التغلب على العقبات. 4- الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه.
- 5- الاهتمام بالمسؤولية والالتزام بها. 6- مناقشة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم. 7- السهولة في وضع الأهداف وتحديدها والتخطيط لها. 8- مقاومة الضغوط الاجتماعية التي يتعرضون لها.
- 9- القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلات. 10- الإقدام على المهام المرتبطة بالنجاح.

11- الثقة في القدرات والمهارات العالية. 12- مواصلة الجهد والسعي عندما تكون المهام صعبة.

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

6- دافعية للإنجاز في علاقتها بالذكاء الوجداني:

من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز نذكر ما يلي:

-دراسة (Baldos & Moretto, 2000) التي هدفت إلى تحفيز الطلبة إلى التعلم من خلال الذكاء الوجداني والتعليم التعاوني، وأشارت نتائجها إلى أن البرنامج قلل من سلوكيات غير الملائمة وزادت دافعية التعلم لدى التلاميذ (عن جبر، 2006، ص 227).

-دراسة (Dubey, 2002) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى المراهقين (عن عمور، 2018، ص 112).

-دراسة أبو ناشي (2002) التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز، من طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية، والتي أشارت نتائجها عن وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز (عن كمور، 2012، ص 331).

-دراسة كواسة (2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني (عن المزروع، 2007، ص 75).

-دراسة مبيضين (2007) التي كشفت وجود تأثير برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الوجداني في تنمية مستوى الدافعية، ومستوى مفهوم الذات لدى طلبة المجموعة التجريبية (عن حمادنة، 2014، ص 140).

-دراسة العلي والعنزي (2008) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من: دافع حب الاستطلاع، الدافعية للإنجاز والخجل لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من دافع حب الاستطلاع والدافعية للإنجاز، كما يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال متغيرات الخجل ودافع حب الاستطلاع لدى الجنسين، ودافع الإنجاز لدى الذكور (عن صادق، 2011، ص 27).

-دراسة إدريس (2008) التي هدفت إلى قياس تأثير برنامج إرشادي نفسي يستند إلى الذكاء الوجداني في زيادة التوافق الوجداني والدراسي، والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعات والمعاهد العليا بولاية الخرطوم، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في التوافق الوجداني والتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية (عن كمور، 2012، ص 331).

-دراسة (Hallvard & Fallsdal, 2008) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز، النجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية، حيث أكدت النتائج وجود علاقة دالة إحصائية

- بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والنجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية (عن الغريب، 2013، ص 416).
- دراسة المساعيد (2008) التي هدفت إلى معرفة الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز، والتحصيل لدى طلبة جامعة آل البيت للطلبة في الجامعة، وأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط إيجابية بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي (عن كمور، 2012، ص 330).
- دراسة (Low & Nelson, 2008) التي هدفت إلى توضيح أهمية الذكاء الوجداني في زيادة الدافعية للإنجاز والتحصيل لدى طلبة سنة أولى جامعي بجامعة (Texas) الأمريكية، وتلاميذ السنة النهائية الثانوية حيث أخضعوا جميعاً لبرنامج تدريبي يستند إلى مهارات الذكاء الوجداني، وأثبتت النتائج أن طلاب السنة الأولى جامعي ارتفع تحصيلهم الدراسي، في حين انخفض لدى تلاميذ الثانوية (عن كمور، 2012، ص 332).
- دراسة (Umadevi, 2009) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي (عن عمور، 2018، ص 122).
- دراسة (Hamaee, 2010) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي (عن سرداوي، 2009، ص 25).
- دراسة (Roy, Sinha & Suman, 2013) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني ودافعية الانجاز الأكاديمي، وأسفرت نتائجها بعد التحليل الإحصائي إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أن درجات الطلاب في دافعية الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف درجاتهم في الذكاء العاطفي (عن سرداوي، 2009، ص 25).
- دراسة (Jayashree & Soutakke, 2013) التي هدفت لدراسة علاقة مكونات الذكاء الوجداني بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وأبعاده والدافعية للإنجاز ماعدا بعد التعاطف (عن عمور، 2018، ص 124).
- دراسة خالد شنون (2013) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المتوسطات بمدينة تيبازة بالجزائر، وأشارت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط (شنون، 2013، ص 45).
- دراسة ربيحة عمور (2018) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى المتفوقين دراسياً فقط. وتجدر الإشارة إلى أن هناك بعض الدراسات التي أكدت عكس ذلك، حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز مثل دراسة (Drago, 2004) ودراسة (Bissessar, 2008) ودراسة (Haddadi & al, 2009).

7- الدافعية للإنجاز والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً:

- من خلال مراجعة الدراسات التي تناولت الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً (المتأخرين والمتفوقين دراسياً) في الدافعية للإنجاز نلاحظ أنه يمكن تصنيفها إلى مجموعتين:
- أ- المجموعة الأولى: وتتضمن الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً (المتأخرين والمتفوقين دراسياً) وهي:
- دراسات (Burgess, 1957) و (Uhlinger & Stephens, 1960) التي بيّنت أن الأداء الدراسي للطلاب غير الراسبين أو المتفوقين في المدارس الثانوية يزداد بزيادة الدافعية للإنجاز لديهم.
 - دراسة (Ringness, 1965) التي توصلت إلى أن التلاميذ الأعلى تحصيلاً يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بذوي التحصيل الدراسي المنخفض.
 - دراسة (Schlichting, 1968) التي بينت أن الطلاب غير الراسبين أو المتفوقين دراسياً هم أكثر دافعية للإنجاز من الطلاب العاديين والمتأخرين والراسبين.
 - دراسة أو شيا (Oshea, 1968) التي كشفت عن وجود فروق دالة في الحاجة للإنجاز لصالح غير الراسبين أو المتفوقين.
 - دراسة مرجان (Morgan, 1977) التي وجدت أن ذوي التحصيل الدراسي المرتفع حصلوا على درجات عالية في الحاجة للإنجاز بالمقارنة إلى ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.
 - دراسة الأعرس وآخرون (1983) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز في أبعاد المثابرة والنجاح والفضل، وتعني وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدراسة.
 - دراسة التركي (1985) التي أشارت إلى وجود فروق في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز بين غير الراسبين أو المتفوقين دراسياً والراسبين لصالح الفئة الأولى.
 - دراسة محمد رمضان (1987) التي توصلت إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع.
 - دراسة عبد الرحمان سليمان الطريبي (1988) التي بيّنت أن تحصيل الطلاب الدراسي يختلف وفق مستويات الدافعية للإنجاز لديهم، وهذا لصالح ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة.
 - دراسة فتحي مصطفى الزيات (1988) التي أظهرت أن الدافعية للإنجاز يوجد عند ذوي الذكاء المرتفع وعند ذوي التحصيل الدراسي العال، حيث أن نتائج المتعلمين المدرسية ترتبط بمستوى دافعتهم للإنجاز.
 - دراسة عبد الحميد جابر (1989) التي توصلت إلى أن غير الراسبين أو المتفوقين دراسياً يحصلون على درجات أعلى في الدافعية للإنجاز من الراسبين أو المتأخرين.
 - دراسة مرزوق عبد المجيد (1990) التي كشفت عن وجود فروق جوهرية بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية. وأشار الباحث إلى أن الدافعية للإنجاز من شأنه تحقيق

- قدر أكبر من النجاح في المواقف التعليمية المختلفة.
- دراسة محمود الطواب (1990) التي بينت أن المجموعة العالية في الدافعية للإنجاز من طلاب الجامعة حصلت على متوسط درجات في التحصيل الدراسي يفوق متوسط درجات المجموعة المنخفضة في الدافعية للإنجاز، حيث يحقق ذوو الدافعية للإنجاز المرتفعة متوسطات نجاح عالية في التحصيل الدراسي.
- دراسة (Pokay & Bloomfield, 1990) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي تعزى للدافعية للإنجاز.
- دراسة مومني (1993) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض.
- دراسة السيد (1996) التي كشفت وجود فروق دالة إحصائياً بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية.
- دراسة الفزازي (1996) التي أشارت إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المتدني.
- دراسة فرشان (1998) التي وجدت أن التلاميذ الذين يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة تكون نتائجهم المدرسية أحسن بالمقارنة إلى ذوي دافعية إنجاز المنخفضة.
- دراسة الصافي (2000) التي هدفت التعرف على الطلبة الناجحين والفاشلين وعلاقته بدافعية الإنجاز وتوصلت إلى وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في جوانب القدرة والجهد في المواد الدراسية، لصالح مرتفعي الدافع للإنجاز.
- دراسة حداد (2001) التي أجرتها حول الدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ببعض المؤسسات التعليمية بالجزائر الوسطى، وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين تميزوا بتحصيل دراسي مرتفع كانت دافعتهم للإنجاز عالية مقارنة بزملائهم العاديين والمتأخرين دراسياً.
- دراسة (Hermans, 2001) التي توصلت إلى أن الدافعية تعد مؤشراً ومؤثراً مباشراً في أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد للإنجاز.
- دراسة الشيادي (2005) التي كشفت عن وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض ولصالح الفئة الأولى.
- دراسة مجمي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وكانت لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.
- دراسة ملح (2008) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

- دراسة سرداوي(2009) التي هدفت إلى التعرف عن الفروق في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتقني ببعض المؤسسات التعليمية لمقاطعة الدار البيضاء التابعة لمفتشية أكاديمية الجزائر الوسطى الناحية الشرقية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين.
- دراسة الغامدي (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين والعاديين في أبعاد دافعية الإنجاز (السعي نحو التفوق، التخطيط للمستقبل، المثابرة والنضال، أداء الأعمال بسرعة واتقان، الشعور بالمسؤولية، الثقة بالنفس وامتلاك القدرة، المنافسة، التغلب على العوائق والصعوبات) لصالح المتفوقين، وبعد المكافآت المادية والمعنوية لصالح العاديين.
- دراسة محمد القرني الحارثي(2010) التي تناولت الفروق في الدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة من الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ الصف الثالث متوسط بمحافظة القنفذة بالمملكة العربية السعودية وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في جميع أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية.
- دراسة العلوان والعطيات (2010) التي توصلت إلى وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين مرتفعي ومتمدني التحصيل من طلاب الجامعة لصالح ذوي التحصيل المرتفع.
- ودراسة الفحل(2010) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات وبين متوسطات الطالبات العاديات في التحصيل الدراسي على مقياس الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقات.
- دراسة بودريالة (2012) التي كشفت عن وجود ارتباط دال بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، ومعناه وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين أفراد عينة الدراسة.
- دراسة سرداوي (2013) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتقني ببعض المؤسسات التعليمية لوسط وشرق وغرب مدينة الجزائر، حيث أظهرت النتائج وجود فروق في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين.
- وبيّنت دراسة سالم الحضيرى (2013) التي تمت على عينة من المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي بالمملكة الأردنية الهاشمية حول التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز ومركز الضبط، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين دراسياً.
- أظهرت نتائج دراستي ريحة عمور (2015) وليلية خابط (2015) عن وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو ولصالح المتفوقين دراسياً.

ب-المجموعة الثانية: وتتضمن الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً وهي:

-دراسة (Luiza & al., 1998) التي كشفت عن عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز.
-دراسة البيطار (2005) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباط موجبة بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، وبالتالي عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الدافعية للإنجاز.

-دراسة الغافزي (2009) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

-دراسة سالم وقمبيل والخليفة (2012) التي كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ومعناه أنه لا توجد فروق بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض.

خلاصة:

استقطب الدافعية للإنجاز اهتمام العديد من الباحثين، حيث أخذت مكانة بارزة من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس، فأصبحت من أكثر المواضيع التي حظيت بالبحث والدراسة في علم نفس الشخصية، علم النفس المدرسي، علم نفس العمل والتنظيم.
ويلاحظ على مفهوم الدافعية للإنجاز صعوبة التعريف والتحليل، وأن تعدد وتنوع الأطر النظرية يعود إلى اختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري الذي ينتمون إليه، واختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني، واختلاف مبادئ وأسس المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.
كما يلاحظ تعدد وتنوع العوامل التي تؤثر في الدافعية للإنجاز سواء الداخلية المتصلة بالفرد أو الخارجية المتصلة بالأسرة أو المدرسة، وأن هذه العوامل منفردة أو مجتمعة قد ترفع أو تُخفض من مستويات الدافعية للإنجاز لدى الفرد.

الفصل الرابع: تقدير الذات

تمهيد

- 1-تعريفات تقدير الذات
- 2-أهمية تقدير الذات في حياة الفرد
- 3-النظريات المفسرة لتقدير الذات
- 4-أقسام تقدير الذات
- 5-مكونات تقدير الذات
- 6-العوامل المؤثرة في تقدير الذات
- 7-صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي أو السلبي
- 8-تقدير الذات في علاقته بالذكاء الوجداني
- 9-تقدير الذات والفروق بين الراضين وغير الراضين دراسياً

خلاصة

تمهيد:

يعد تقدير الذات من المفاهيم الأساسية التي مازالت تنصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية، والتي لا يمكن الاستغناء عليها في فهم الشخصية والسلوك الإنساني، فشعور الفرد بالتقدير النابع من اتجاهه نحو نفسه غالباً ما يوجه نشاطه نحو تحقيق الأهداف ويدعم فرص النجاح لديه. ويعد تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أشمل وأوسع هو الذات، حيث يشكل تقدير الذات جانباً مهماً من الذات، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمختلف جوانبها.

1-تعريفات تقدير الذات:

-عرّف (Rosenberg,1965) تقدير الذات بأنه: " التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة بالنسبة لذاته، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض" (عن عبد الرحمان، 1998، ص 100).

-وعرّفه (Cooper smith,1967) بأنه: " تقييم الفرد لنفسه وبنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو الذات" (عن الدريني وسلامة، 1983، ص 484).

-وعرّفه (Brisset,1972) بأنه: " القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه، والدرجة التي يشعر بأن جدارته تصل إليها، وهي تتضمن عمليتين نفسييتين اجتماعيتين هما: جدارة الذات وتقويم الذات، حيث تشير أولهما إلى الشعور بالذات، وإلى أي مدى يشعر الفرد بقيمته الشخصية. أما الثانية فتشير إلى عملية القيام بحكم شعوري على مدى الأهمية الاجتماعية للذات" (Brisset,1972,p409).

-وعرّف (Ziller,1973) بأنه: "مجموعة المدركات التي يملكها الفرد عن قيمته الذاتية، وهذه المدركات مرتبطة ومتأثرة بمدركات وردود أفعال الأشخاص الآخرين الذين لهم مكانة معينة لدى الفرد ويتطور تقدير الذات عن طريق عملية مقارنة اجتماعية تخص سلوك ومهارات الذات ومهارات الآخرين" (عن صرداوي، 2009، ص 155).

-وعرّفه (Horrockes,1976) بأنه: " الصورة التي يكوّنها المرء عن نفسه وسلوكه، وإلى كيفية شعوره نحو نفسه وحكمه عليها: إنه يعكس إلى أي درجة يحترم المرء نفسه عبر سلسلة من النشاطات، وأي قيمة يعطيها لذاته كما يدركها هو" (Horrockes,1976,p107).

-وعرّفته (Harter,1990) بأنه: " حكم الفرد الشامل لجوانب ذاته، والمتمثلة في المظهر الجسمي والقبول الاجتماعي، وقدراته، وكفاءته الدراسية والرياضية، وصدافته، وعلاقاته مع والديه.

فهو نتاج ومحصلة حكمين أو تقييمين: أولهما يكون بواسطة قدرات الفرد المعرفية، وثانيهما يعتمد على تفكير الفرد في نوعية المساعدة التي قد يتلقاها من المحيطين به مثل الوالدين والأصدقاء" (in Bee & Boyd,2003,p215).

-وعرّفه سيد سليمان (1992) بأنه: " التقييم الذي يقوم به الفرد نحو ذاته فضلاً عن كونه تقييم سلوكي لمدى تقدير الفرد للفكرة والتصور الذي كوّنه عن ذاته، حيث هذا التقدير يعكس شعوره بالجدارة

والكفاية (عن حمري، 2012، ص 16).

-وعرّفته (De saint Paul,1999) بأنه: "التقييم الإيجابي نحو الذات المبني على معرفة الفرد لقيمة ذاته وأهميتها. فالمرء الذي يحترم ذاته سيعاملها برفق وسيشعر بأنه محبوب وسعيد (De saint Paul,1999,p19).
-وعرّفته مريم سليم(2003) بأنه: "مجموع المشاعر والقناعات التي يكوّنها الفرد عن ذاته وأن تقدير الذات يبني على ما يعتقد الفرد وما يشعر به إزاء صورته لنفسه (سليم، 2003، ص 7).
-وأشارت إيمان كاشف(2004) إلى تقدير الذات على أنه مجموعة الاتجاهات والخبرات التي يتبناها الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الأشخاص المحيطين به، بحيث تكون لهذه الاتجاهات والخبرات تأثيراً في صورته الانفعالية والسلوكية (عن عبد الواحد، 2010، ص 469).

نستنتج مما تقدم من التعريفات الجوانب التالية:

-يشير تقدير الذات إلى حكم ذاتي يُقيّم الفرد ذاته وهو حكم يكوّنه الفرد على الصورة التي لديه عنها.
-إن تقدير الذات هو تقييم الذات يتراوح ما بين الإيجابية والسلبية انطلاقاً من مفهوم الفرد عن ذاته أي بين تقدير عالٍ وتقدير منخفض للذات.

-إن تقدير الذات يختلف من موقف لآخر، ومن مجال لآخر، ومن دور لآخر، وأن هذا التقدير نابع من إحساس الفرد الذاتي بأهمية هذه المواقف والمجالات والأدوار.

-هناك اتفاق بين مجموعة من الباحثين في تعريفهم لتقدير الذات ولو أنهم اختلفوا في التعبير عنه حيث البعض استعمل مصطلح الاتجاه مثل: (Rosenberg,1965) و (Cooper smith,1967) على اعتبار أن تقدير الذات هو الاتجاهات الموجبة أو السالبة التي يكوّنها الفرد عن نفسه. وهناك من استعمل مصطلح التقييم مثل: (De saint Paul,1999) انطلاقاً من أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته محدداً من خلاله جوانبها الحسنة والسيئة.

ويرى البحث الحالي أنه يمكن النظر إلى تقدير الذات على أنه انعكاس لوجهة نظر الفرد اتجاه ذاته، وكذا تقويمه لها إما إيجاباً أو سلباً. فتقدير الذات هو مكوّن تقويمي اتجاهي للذات، وحكم وجداني مبني على مفهوم الذات.

2-أهمية تقدير الذات في حياة الفرد:

احتل تقدير الذات مكانة مركزية ورئيسة في دراسات علم النفس الحديث عامة، وفي كتابات علماء الشخصية خاصة، إذ يعد إدراك الفرد لذاته محدداً لسلوكه في المستقبل، حيث نجده يستمر في تنمية وتطوير قدراته وإمكاناته عندما يكون متقبلاً لذاته. أما إذا فقد هذا التقبل فإنه يستخدم معظم طاقاته في الهدم أكثر من البناء.

وقد ظهر عند بعض علماء الشخصية أمثال (Rogers) و (Murphy) و (Horney) و (Adler) أن اعتماد الفرد اتجاهات إيجابية نحو ذاته يعتبر عاملاً مهماً. ولقد أولى العديد من علماء النفس المحدثين أهمية كبرى

للمكانة التي يحتلها تقدير الذات في حياة الأفراد من جهة، والدور الذي يلعبه في حياتهم الدراسية والاجتماعية والمهنية من جهة أخرى (عن سرداوي، 2009، ص 180).

وتأتي أهمية تقدير الذات خلال ما يصنعه الفرد لنفسه، ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته، واستجاباته نحو الآخرين، ونحو نفسه، مما جعل المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى الإشارة إلى تأثير تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان فروم من الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه، ومشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلاً من أشكال العصاب (عن سرداوي، 2009، ص 181).

وذكر عبد الرؤوف (1985) أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد، وأن الإنسان يسعى لتحقيق ذاته عن طريق اشباع حاجاته المختلفة، دون حدوث تعارض مع متطلبات وظروف البيئة المحيطة به. وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن، ينمو لديه تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة، ويختلف الأفراد في تحقيق هذا التوازن مما يعمل على اختلاف تقدير الذات لديهم، وهو ما يؤدي إلى التقدير المرتفع أو المنخفض للذات، ويختلف تقدير الذات حسب المواقف إذ يتأثر بالظروف البيئية فيكون تقدير الذات ايجابياً إذا كانت مثيرات البيئة ايجابية (عن حمام، 2010، ص 81-82).

ويندرج تقدير الذات بين أكثر سمات الشخصية التي تمت دراستها عبر العقود الماضية، ويأتي جزء من الاهتمام به من الاعتقاد بأنه مسؤول عن عدد كبير من المشكلات النفسية والاجتماعية. ولا يوجد حكم أو تقويم أكثر أهمية وقيمة بالنسبة للفرد من التقدير الذي يحمله هو لذاته.

وترى (De saint Paul, 1999) أن تقبل ذاتنا هو اللبنة الأولى التي يبنى عليها تقدير ذاتنا وثقتنا في أنفسنا. فيجب علينا تقبل ذاتنا من نواحيها الجسمية والأخلاقية والعقلية والنفسية الانفعالية.

وذكر (Lazarus, 1969) أن الفرد الذي يتمتع بصحة جيدة يقدر نفسه تقديراً ايجابياً (عن جبريل، 1983، ص 56).

كما للمدرسة دور هام في تقدير المتعلم لذاته، فهي التي تكوّن الجو الملائم للرغبة في الدراسة والتحصيل واكتساب معارف جديدة، كما تساعد التلميذ على تكوين تصور واضح عن نفسه، فهو إما ينتج نحو قبول ذاته أو رفضها. وأكدت دراسات (Bodwin, 1962) (Beldose, 1964) على أهمية تقدير الذات باعتباره عنصر أساسي في نجاح التلميذ الدراسي، وبخاصة في مواد الرياضيات والآداب.

فالمتعلمون ذوو تقدير ذات جيد يتحصلون على نتائج دراسية جيدة. كما بينت دراسات (Shaw & Alves) (Quimby, 1967) أن تقدير الذات لدى الطلبة هو عامل محدد لمواصلة الدراسات العليا أو التخلي والانقطاع عنها. وأكد (Mc candless, 1970) على أن تقدير الذات يلعب دوراً توجيهياً ودافعياً مؤثراً في قرارات الفرد فيما يتعلق قدراته وكفاءاته في مجال الدراسة أو في مجال العمل، كما يؤثر في توقعات الفرد لنفسه، ومدى مشاركته في النشاطات الاجتماعية (عن جبريل، 1983، ص 55).

واعتبر (Thomas,1972) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي، والعلاقة بين المعلم والتلميذ من العوامل المؤثرة في تقدير الطفل لذاته، وأوضح حامد عبد السلام زهران أن للمعلم تأثير في مستوى فهم الطفل لنفسه إذ باستطاعة المعلم أن يخفّض من هذا المستوى أو يرفع منه، وبذلك يؤثر في مستوى طموحات الطفل وأدائه (عن أبوجادو، 1998، ص 5).

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

وفي نفس السياق أكدت مريم سليم على الدور الحساس الذي يقوم به المعلم في تعزيز تقدير الذات لدى التلاميذ إما إيجاباً أو سلباً. فالمعلم بحكم عمله يعد من أكثر الناس اتصالاً بالأطفال والمراهقين، فإذا كان الوالدان هما النموذج الخاص بالبيت فإن النموذج الخاص بالمدرسة هو المعلم، وبالتالي يعد من أكثر العوامل تأثيراً عليهم. فالعلاقة الإيجابية بين المعلم والتلميذ لها أهمية كبيرة في تحسين تقديرهم لذواتهم، كما يمكن للمعلم أيضاً أن يطوّر بيئة تعليمية إيجابية يشعر التلميذ فيها بالانتماء والسعادة والأمن مما يزيد فرص التعلم والنجاح لديه.

إن للمدرسة بمختلف جوانبها تأثيراً بارزاً في تنمية تقدير الذات لدى المتعلم بعد الأسرة. ويؤدي كل من التوافق والنجاح المدرسي إلى تدعيم تقدير الذات لدى التلميذ، في حين يؤدي سوء التوافق والفشل الدراسي إلى فقدان الثقة في النفس أولاً وبالآخرين ثانياً، مما يؤدي بدوره إلى انخفاض مستويات تقدير الذات لديه (حمري، 2012، ص 31).

3- النظريات المفسرة لتقدير الذات:

ظهر في التراث السيكولوجي عدد من النظريات التي تناولت تقدير الذات وتأثيره في سلوك الفرد وتختلف هذه النظريات باختلاف الاتجاهات الفكرية لأصحابها والمنهج المتبع في الدراسة، وهي:

1.3- نظرية (Rosenberg,1965):

تعد هذه النظرية من أوائل النظريات التي اهتمت بتفسير عملية تقدير الذات، حيث ظهرت من خلال الأعمال التي قام بها (Rosenberg,1965) حول دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته في ضوء العوامل المختلفة التي تشمل المستوى الاجتماعي والاقتصادي، والديانة، وظروف التنشئة الوالدية. ونقلاً عن (حمزاوي، 2017، ص ص 95-96) وضع (Rosenberg,1965) للذات ثلاثة تصنيفات هي:

أ- الذات الحالية أو الموجودة: وهي كما يرى الفرد ذاته وينفعل بها.

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

ج- الذات المقدمة: وهي صورة الذات التي يحاول الفرد أن يوضحها أو يُعرّفها للآخرين.

وسلط هذا الباحث الضوء على العوامل الاجتماعية، فلا أحد يستطيع أن يضع تقديراً لذاته والإحساس بقيمتها إلا من خلال الآخرين. ويعد تقدير الذات اتجاه الفرد نحو ذاته لأنها تمثل موضوعاً يتعامل معها ويكون نحوها اتجاهاً، وهذا الاتجاه نحو الذات يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (عن كفاي، 1997، ص 176).

وأوضح (Rosenberg,1965) أن تقدير الذات المرتفع يعني أن يحترم الفرد ذاته ويُقيّمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض يعني رفض الذات وعدم الرضا عنها. وقد وسّع دائرة اهتمامه فيما بعد لتشمل ديناميات تطور صور الذات الإيجابية في فترة المراهقة واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته، وسعى إلى إبراز العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكوّن في إطار الأسرة والسلوك الاجتماعي للفرد مستقبلاً (عن المعايطه، 2007، ص 84).

كما اهتم هذا الباحث بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثلاً بين المراهقين السود والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر، والمنهج الذي استخدمه (Rosenberg,1965) هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث، كما اعتمد على السلوك فاعتبره مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو ذاته (عن الشناوي وآخرين، 2001، ص 127).

وافترض الباحثون في دراسة (Rosenberg & al.,1995) وجود نوعين من تقدير الذات هما:

أ- تقدير الذات العام: وهو عادة ما يكون أكثر ارتباطاً بالطبيعة النفسية للفرد.

ب- تقدير الذات الخاص: وهو الذي يكون أكثر ارتباطاً بسلوك ذلك الفرد.

وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط تقدير الذات العام بمقاييس نفسية ارتباطاً موجباً وهي مقاييس السعادة والرضا عن الحياة، وسلبياً مع مقاييس الكآبة والقلق العام والتوتر والشعور بالذنب، في حين كان تقدير الذات الخاص أفضل منبئ للأداء التحصيلي (عن الألويسي، 2014، ص 124).

2.3- نظرية (Coopersmith,1967):

تمثلت أعمال (Coopersmith,1967) في دراسة تقدير الذات لدى الأطفال. وإذا كان تقدير الذات عند (Rosenberg,1965) مفهوم أحادي البعد، فإنه عند (Coopersmith,1967) مفهوم متعدد الجوانب. ويرى (Coopersmith,1967) أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيداً لأنها تتضمن كلاً من تقييم الذات ورد الفعل أو الاستجابة الدفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تنسم بقدر كبير من العاطفة. فتقدير الذات عند هذا الباحث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنه تصنعه على نحو دقيق (عن الناطور، 2008، ص 28). وأشار (Coopersmith,1967) الوارد في (الشناوي وآخرين، 2001، ص 127) إلى أن تعبير الفرد عن تقدير ذاته ينقسم إلى قسمين:

-التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.

-التعبير السلوكي والذي يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون معرضة للملاحظة الخارجية.

كما ميّز نفس الباحث بين نوعين من تقدير الذات وهما:

-تقدير الذات الحقيقي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة.

-تقدير الذات الدفاعي: يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذي قيمة، وهم لا يستطيعون

الاعتراف بمثل هذا الشعور، والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

ونقلًا عن (حمري، 2012، ص 20) استنطاع (Coopersmith,1967) في دراسة أجراها على تلاميذ التعليم الابتدائي التمييز بين ثلاثة مستويات لتقدير الذات وهي:

-المستوى الأول:

ويضمُّ الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية، ويستحقون قدرًا عظيمًا من الاحترام والتقدير، ويتصفون بتمتعهم بالتحدي ومواجهة الصعوبات ويميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من قبل الآخرين، كما يمتلكون الثقة في مداركهم.

-المستوى الثاني:

ويضمُّ الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض، وفي هذا المستوى يعتبر الأطفال أنفسهم غير متقبلين من قبل الآخرين، ولا يحضون بالحب منهم، ولا يرغبون في القيام بأعمال كثيرة، ولا يستطيعون تحقيق ذواتهم لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل مقارنة بالآخرين.

-المستوى الثالث:

ويضمُّ الأطفال ذوي تقدير الذات المتوسط، ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن الأطفال يتصفون بصفات تقع موقعاً وسطاً بين تقدير الذات المرتفع وتقدير الذات المنخفض.

ومن هنا فإن المستويات الثلاثة التي وضعها (Coopersmith,1967) تعد مؤشراً لتقدير الفرد ذاته، بمعنى أن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات عالٍ يكونون أكثر ثقة بأنفسهم، وأكثر شعوراً بقيمتهم، وعلى العكس من ذلك فإن الأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات منخفض يشعرون بالنقص والدونية والضعف ولا يتقنون بأنفسهم.

3.3-نظرية(Ziller,1973):

اعتبر بعض الباحثين العالم (Ziller,1973) أحد ممثلي التيار الاجتماعي، وهو تيار فكري يركّز على

دور المجتمع في تكوين الذات. وقد توصل هذا الباحث من خلال التساؤلات-التي كان يطرحها مثل:

" من أنا في علاقتي بالآخرين؟ من أنا في الوسط الاجتماعي؟ -إلى أن المجتمع هو الذي يؤثر في تكوين الذات وتقييمها فيما بعد، ويرى أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات (عن صرداوي، 2009، ص 147).

وتقوم نظرية (Ziller,1973) على أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي، أي أن تقدير الذات ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وبهذا ينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي (بن سالم، 2011، ص 16).

وتقدير الذات عند (Ziller,1973) هو تقييم الفرد لذاته، إذ يلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الواقعي، وعندما تحدث تغيرات في بيئة الفرد الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك (عن أوسماعيل، 2004، ص 42).

ويعتبر تقدير الذات في نظر هذا الباحث مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (عن عبد الرحمان سليمان، 1999، ص 91).

وأشار علاء الدين كفاي (1989) إلى أن نظرية (Ziller,1973) في تقدير الذات نالت شهرة أقل من نظريتي (Rosenberg,1965) و (Coopersmith,1967)، لكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديداً وأشد خصوصيةً، ويعتبر تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات.

4-أقسام تقدير الذات:

نقلًا عن عبد القادر شعشوع (2012، ص 99) يقسم علماء النفس التقدير الذاتي إلى قسمين:

1.4-تقدير الذات المكتسب: والذي يتحقق بإنجازات الشخص ونجاحاته في الحياة. فيبنى على فكرة أن الإنجاز يأتي أولاً ثم يتبعه التقدير الذاتي.

2.4-تقدير الذات الشامل: والذي يعود إلى إحساس الشخص العام بافتخاره بذاته حتى ولو لم يحقق إنجازات في حياته. ويبنى على فكرة أن التقدير الذاتي يكون أولاً ثم يتبعه التحصيل أو الإنجاز.

5-مكونات تقدير الذات وأبعاده:

أجمل (André & Lelord,1999) الوارد في (حمزاوي، 2017، ص 101) مكونات تقدير الذات في

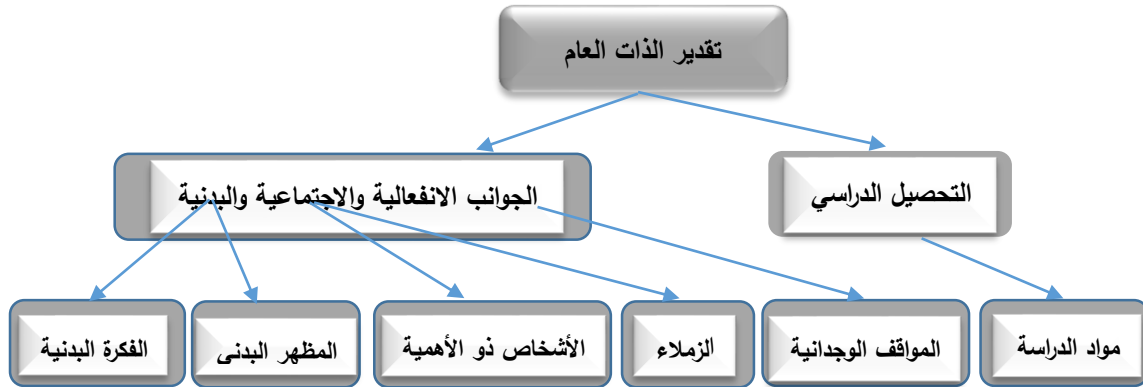
ثلاثة عناصر أساسية وهي:

1.5-حب الذات: وهو أهم عنصر في تقدير الذات. فحب الذات يستلزم تقييمها دون وضع شروط لهذا الحب، فيجب أن نحب ذاتنا رغم أخطائنا وحدودها، رغم فشلها وهزيمتها.

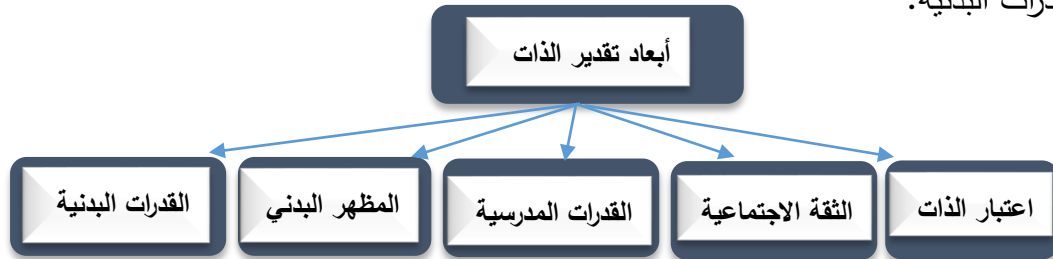
2.5-النظرة إلى الذات: تعتبر النظرة التي نحملها حول ذاتنا بمثابة الركيزة الثانية في تقدير الذات. فالنظرة الإيجابية حول الذات تعتبر قوة داخلية تدفع بالفرد إلى تحقيق السعادة رغم الصعوبات وهي نابعة من محيطنا العائلي.

3.5-الثقة في الذات: وهي ثالث مكون لتقدير الذات وتهم أساساً أفعالنا وتصرفاتنا. أن تكون واثقاً من

ذاتك يعني قدرتك على حسن التصرف في المواقف المهمة والحساسة، فهي ناتج كل من حب الذات وتصور الذات وهي المعيار الفعلي لتقدير الذات ولتحسينه وتعديله. أما بالنسبة لأبعاد تقدير الذات فقد وضع (Shavelson & al.,1976) تصوراً هرمياً لتقدير الذات يبدأ بتقدير الذات العام، ثم ينبثق منه بعدان رئيسان الأول يتصل بالتحصيل، والثاني بالجوانب الانفعالية والاجتماعية والبدنية، ويتفرع في النهاية عن كل بعد منهما مجموعة من الأبعاد الفرعية كما هو موضح في الشكل التالي:



شكل رقم (04) أبعاد تقدير الذات وفقاً (Shavelson & al.,1976) (عن حمزاوي، 2017، ص102). وأشار (Fleming & Courtney) الوارد في (شعشوع، 2012، ص 98) إلى وجود خمسة أبعاد لتقدير الذات لا تختلف كثيراً عن تلك التي وضعها (Shavelson & al.,1976) إلا في غياب البعد الانفعالي وهذه الأبعاد هي: 1- اعتبار الذات. 2- الثقة الاجتماعية. 3- القدرات المدرسية. 4- المظهر البدني. 5- القدرات البدنية.



شكل رقم (05) أبعاد تقدير الذات وفقاً (Fleming & Courtney) (عن شعشوع، 2012، ص98). ونقلاً عن (حمزاوي، 2017، ص 101) حدد (Harter,1993) و (Dubois,2002) أبعاد تقدير الذات على النحو التالي:

- 1- القدرات المدرسية والبدنية. 2- تقدير الذات العام.
- وتغطي عند الطفل على الأقل خمسة أبعاد لتقدير الذات:
- المظهر الفيزيائي (هل أعجب الآخرين؟)

- النجاح المدرسي (هل أنا تلميذٌ جيّدٌ؟)
- الكفاءات الرياضية (هل أنا قويٌّ سريعٌ؟)
- الالتزام السلوكي (هل الراشدون يُقدرونني؟)
- الشعبية (هل يُحبونني؟)

وهذه الأبعاد لا تنقسم بطريقة متجانسة. مثلاً يمكن لطفل أن يمثل أو يظهر تقدير الذات عالٍ في مجال المظهر الفيزيائي، في الشعبية والالتزام، ولكن يقيّم نفسه سلبياً في النتائج الدراسية والكفاءات الرياضية. ونقلاً عن مصطفى عشوي (1990، ص 111) وباسمينة آيت مولود (2012، ص ص 45-46) يمكن تلخيص أبعاد تقدير الذات كما يلي:

1-الرضا عن الذات:

يتمثل في التوافق النفسي بين الصورة التي يرغب الفرد أن يكون عليها والصورة الواقعية التي تظهر عليها في المجتمع، وعلى مدى التوافق الموجود بين هاتين الصورتين، فكلما كان تقارب بين الصورتين كان تقدير الذات أحسن والتكيف جيّداً.

2-التكيف:

إن تقدير الذات لا يقتصر على تعيين قيم إيجابية للنفس بل يتعلق أيضاً بعملية التكيف بواسطة القدرة على التحكم في المحيط المادي والاجتماعي، هذا التحكم يُولد لدى الفرد إحساساً بأنه قادر على التدخل في مجرى الأشياء والحوادث، وبذلك تقوى الذات إيجابياً. فالقدرة على التكيف في الوسط الطبيعي مرهون بإدراك الفرد لتقدير ذاته.

3-الصورة التي يكوّنها عن نفسه:

يرتبط تقدير الذات بالصورة التي يكوّنها الفرد عن نفسه، فإذا كانت الصورة سيئة يشعر أنه غير قادر على تحقيق أهدافه والتعبير عن مشاعره، فلا يتوافق مع محيطه، وبالتالي يمكن أن يصبح عدواً لنفسه إذ يصل إلى كره ذاته ويتولّد عن ذلك ضغطٌ سيكولوجيٌّ ينعكس على كل مجالات حياته، فيصعب عليه إدراك وفهم حب الآخرين له.

4-الثقة بالنفس:

إن عدم الثقة بالنفس يُولد إحساساً في مجرى الحياة الذي يستلزم ربط علاقات سليمة وإقامة توازن نفسي. أما الثقة بالنفس فهي متوقفة على تقدير واقعي للقوى الفردية، لذا فإن تقبل الذات والتعرّف عليها شرطان أساسيان يوصلان الفرد إلى تحديد إمكانيات التغيير والتطوير الكامنة بداخله واستعمالها يتطلب منه شجاعة كبيرة.

5-الأدوار الاجتماعية:

تشكل الأدوار الاجتماعية أهمية كبيرة في البحث عن الهوية الفردية وتحديدها وتكوينها في التنظيم

التدرجي لمفهوم الذات المنفردة، لأنها تتعلق بالبيئة العائلية التربوية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد والتي توفر له إشارات تقييمية يستعملها وفقاً لتجاربه المعاشة. يتكوّن تقدير الذات من خلاصة جميع التقييمات التي بها الفرد حول صورة ذاته وفعاليتها وأساليبها الدفاعية.

6-العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

عندما يفكر الفرد في ذاته فإن تصوره لها يتضمن تقويماً، وأن هذا التقويم يتضمن اتجاهات يتراوح بين الإيجابية والسلبية انطلاقاً من مفهومه عن ذاته ما بين تقدير عالٍ وتقدير منخفض. وإذا كان الأفراد يختلفون في هذا التقدير ودرجاته، فلماذا يحدث ذلك بينهم؟ وما العوامل التي تسهم في ذلك؟ ونظراً للدور الهام لمؤثرات البيئة التي يتعرض لها الطفل/ التلميذ في الأسرة والمدرسة والحي، ترى الطالبان ضرورة الوقوف عند أكثر العوامل تأثيراً في تقدير ذات الفرد، ونذكر من أهمها ما يلي:

1.6-عوامل الفرد الذاتية:

تتمثل هذه العوامل في مختلف الخصائص الشخصية والمعطيات الذاتية للفرد كالقدرات الذهنية الحالة الصحية، المعارف، التصورات، المدركات، الخبرات، المهارات، الطموحات وأنماط السلوك المتوافق (يحياوي، 2003، ص 551).

يرى جبريل (1983) أن فكرة الفرد عن جسده تتبلور خلال فترة المراهقة حيث يعطي تقيماً خاصاً لجسده، وتلعب صورته عن جسده مكانة هامة في سلوكه الشخصي والاجتماعي، حيث تشكل صورته عن جسده جزءاً هاماً من مفهومه المتكامل عن ذاته.

وأشار الظاهر (2004) إلى أن الناحية الجسمية تعد من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم، والتي تتضمن بنية الجسم ومظهره وحجمه، وأن طول الجسم وتناسقه ومظهره وملاحمه الجميلة ذات تأثير إيجابي في رؤية الفرد لنفسه، لأن ذلك يدعو غالباً إلى استجابات القبول والرضا والتقدير والحب والاستحسان. إن صورة الجسم ذات تأثير فعال في تفاعل الفرد الاجتماعي (الظاهر، 2004، ص 147). وترى (Haber) الوارد في (الفاقي، 2007، ص 4) أن المظهر الجسمي يعبر عن الشخص بأكمله. وما نراه في المرأة يعبر عن الأدوار التي نقوم بها في حياتنا. إننا في الواقع نستخدم الصورة الذاتية كمرادف لتقدير الذات.

وبيّنت (Harter & al) الوارد في (شريم، 2009، ص 213) أن الإحساس الإيجابي المتعلق بالمظهر الجسدي يحتل المرتبة الأولى كمتنبئ لتقدير الذات الكلي لدى المراهقين. فتغيرات البلوغ تزيد من الاهتمام بصورة الجسد ومظهره عند المقارنة بين الجنسين، وأن الإناث أكثر قلقاً على مظهرهن لأنهن يملكن تصورات سلبية على أجسادهن.

وأظهرت نتائج دراسة مايصة أحمد النيال وعلاء الدين كفاقي (1995) أن هناك ارتباطاً وثيقاً ودالاً إحصائياً بين الرضا عن صورة الجسم وتقدير الذات.

وذكر (Coe,1972) أن صفات المرء الجسدية مثل الطول والوزن ولون العينين وتناسق الجسم وما إلى ذلك هي أمور جمالية لها قيمتها الجمالية، والذي لا تتناسب أوصافه مع معايير الثقافة السائدة قد يشعر بالنقص لذا قد يسعى للوصول إلى أهداف معينة عن طريق التعويض (عن جبريل، 1983، ص 67).

وأشار (Mussen & al) إلى أن المراهق الذي يرى صفاته الجسدية منحرفة عن معايير الثقافة غالباً ما يكون لديه مفهوم سلبي عن الذات (عن سرداوي، 2009، ص 170).

وذكر (Zachary) أن الجسم هو رمز للذات، وعندما نتحدث عن تغيرات أو إضافات جسمية، يصبح من الضروري أن يغير الفرد فكرته عن ذاته الجسمية (عن سرداوي، 2009، ص 170).

إن رضا الفرد وقناعته بصورة جسمه تعد من إحدى العوامل التي تؤدي إلى التوافق والصحة النفسية في حين أن عدم الرضا عن صورة الجسم يؤدي إلى سوء التوافق الذي يصب في قالب سوء التوافق الفيزيقي الذي هو جزء من التوافق النفسي. إن ذلك يؤثر في رؤية الفرد لنفسه لأن تقدير الذات الجسدي يعد من المصادر الأساسية التي تشكل تقدير الذات (الظاهر، 2004، ص 149).

وتجد الإشارة إلى أن نظرة الفرد إلى جسمه لا تكون واحدة عبر المراحل المختلفة، ففي مرحلة الطفولة تنتم النظرية إلى الجسم كلية، أما في مرحلة المراهقة فتبدأ النظرية إلى أجزاء الجسم ومقارنتها مع بعضها ثم مقارنتها مع جماعة الرفاق. وفي هذا السياق تتفق آراء الباحثين حول الدور الأساسي للمظهر الجسدي للفرد في مرحلة المراهقة، حيث أشارت نتائج دراسات (Simmons & Rosenberg,1975) و (Lerner & Brackney,1978) و (Harter,1987) إلى أهمية المظهر الجسدي لدى المراهق والدور الذي يلعبه في سلوكه الشخصي والاجتماعي (عن سرداوي، 2009، ص 172).

وذكرت هناء شريف (2002) أن القدرات العقلية المعرفية وسلامة العقل ومستوى الذكاء ذات تأثير واضح في تقدير ذات الفرد حيث أن النمو العقلي والتفوق والابتكار يساهمون في ظهور تقدير ذات إيجابي. أما التأخر العقلي فيؤدي إلى الشعور بالنقص وبالتالي إلى تقدير ذات سلبي (شريف، 2002، ص 95).

2.6-العوامل الاجتماعية:

تتمثل في مواقف أفراد المحيط الاجتماعي تجاه الفرد، وكيفية معاملتهم له وتقديرهم لشخصيته، حيث يقيم الفرد نفسه من خلال تقييم الآخرين له، ويستعين بخبراته السابقة ومعارفه المكتسبة في ضوء المنبهات الاجتماعية (يحيوي، 2003، ص 552).

أشار (Hollander, 1964) إلى أن الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد، هم الذين يتركون أثراً عميقاً وأن نوعية إدراك الفرد لما يتوقعه الآخرون أمر هام في تحديد سلوكه الاجتماعي وتكوين فكرته عن نفسه. وعندما نتحدث عن الأفراد المهمين بالنسبة للطفل /التلميذ فإننا نشير إلى الذين يتعامل ويتفاعل معهم مثل الوالدين والإخوة والمعلمين وزملاء الدراسة وجماعة الرفاق بالحي (عن سرداوي، 2009، ص 151).

ويرى (André & Lelord, 1999) الوارد في (الريماوي، 2004، ص ص 232-233) أن هناك ثلاث مصادر أساسية تؤثر في تقدير الذات لدى الأفراد وهي: 1- البيت والوالدان. 2- المدرسة والمدرسون. 1- الأقران والأصدقاء والمقربون.

واعتبر (André & Lelord, 1999) أن المظهر الخارجي، النجاح المدرسي، المهارات، العلاقات الاجتماعية والقبول من المحيط هي من أهم العوامل المؤثرة في تكوين تقدير ذات إيجابي أو سلبي. وفي نفس السياق أشار سليمان عبد الواحد إبراهيم (2010) إلى أن العوامل المؤثرة في تقدير الفرد لذاته عديدة منها ما يتعلق بالفرد نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة به، حيث يتوقف تقدير الفرد لذاته في أي مرحلة من العمر على تأثير مجموعة من العوامل وهي: الأسرة، الأصدقاء، صورة الجسم، خبرات النجاح أو الفشل التحصيل الدراسي، القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد (إبراهيم، 2010، ص ص 432-433). وتوسع كل من (Mahli & Reasoner) الوارد في (حمري، 2012 ص 23) في ضبط العوامل المؤثرة في تقدير الذات وهي: 1- البيئة الأسرية، 2- تقييمات الآخرين. 3- المظهر الخارجي. 4- الإنجاز الأكاديمي. 5- الأفكار الذاتية. 6- التطلعات الشخصية.

ووضح (Cooley) الوارد في (Gourdol, 2007, p 167) أن تقدير الطفل لذاته يتأثر بمجموعة من العوامل هي: 1- سلوك الأبوين والنظرة التي يحملانها عن طفلها. 2- التفاعلات الاجتماعية مع الأفراد الآخرين وجماعة الرفاق. 3- المدرسة ودورها في تحديد تقدير الطفل لذاته بهدف التعامل مع قدراته وإمكاناته للوصول به إلى النجاح.

ويرى الفقي (2007) أن دور الأسرة يأتي في تدعيم تقدير الطفل لذاته أو عدمه. فأسلوب التنشئة في الأسرة من العوامل المساعدة في تطوير تقدير الذات، فإذا كنت طفلاً، وكان والداك مثاليين، فإنك قد تعلم ذلك بالفعل، أما إذا كانت لديهما نقاط ضعف وزلات عادية، فيجعلك غير مثالي ومليء بالشكوك الذاتية والمخاوف التي تزعجنا جميعاً. إن الإحساس من وقت لآخر بالخوف أو بعدم الكفاية يعد جزءاً معتاداً من الحياة، جزءاً ينبغي التعامل معه والتغلب عليه (الفقي، 2007، ص 4).

ويرى (Coopersmith) الوارد في (صرداوي، 2009، ص 151) أن من بين العوامل الأسرية التي تسهم في تقوية وتعزيز التقدير الإيجابي للذات لدى الفرد هي: 1- التوافق الأسري. 2- قبول الوالدين لأبنائهم ووجود عاطفة إيجابية نحوهم. 3- اتباع الآباء قواعد ثابتة في التعامل مع الأبناء. 4- إشراك الأبناء في اتخاذ القرارات. كما يرى أن من بين العوامل الأسرية التي تسهم في تقدير منخفض للذات لدى الأبناء هي: 1- الاتجاهات القلقة للوالدين نحو الأبناء. 2- العلاقات المضطربة داخل الأسرة. 3- المعاملة السلبية للوالدين من خلال التركيز على استخدام العقاب. 4- عدم مشاركة الأبناء في قرارات الأسرة.

تلعب المدرسة دوراً كبيراً في تقدير الفرد، حيث أشار (Jersild, 1952) إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه، وتكوين

اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها. فللمدرسة دور مهم في تنشئة الأطفال، إن كان لا يرقى إلى مستوى الأسرة عند البعض، لكنه فعّال وأساسي في تنمية الجوانب الجسمية والعقلية المعرفية والنفسية والاجتماعية للطفل. والمعلمون والرفقاء والتحصيل الدراسي وخبرات النجاح أو الفشل الدراسي تعتبر من بين العوامل التي تؤثر في تقدير ذات المتعلم.

يعتبر المعلم عنصراً أساسياً في العملية التعليمية-التعلمية، وتلعب خصائصه المعرفية والنفسية دوراً هاماً في فعالية هذه العملية، لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي (نشواتي، 1977، ص 229). ويرى (Ziller, 1973) أن الأسلوب والطريقة التي يسلكها المعلمون في تعاملهم مع التلاميذ ذات أهمية في تقديرهم لذواتهم وتوافقهم (عن جبريل، 1983، ص 65).

ويعتقد معظم المنظرين أن نوع الطريقة التربوية التي يتبعها المعلم في قسمه لها صلة وثيقة بالفروق التي قد تظهر لدى المتعلمين عند تقدير ذواتهم.

ويرى (Thomas, 1972) أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل عن نفسه. وأشار حامد زهران إلى أن المعلم له تأثير في مستوى مفهوم الطفل عن نفسه إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات الطفل وأدائه (عن الضيدان، 2010، ص 31).

ويحتاج الفرد بشكل عام والطفل والمراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته وتساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعلمه مع غيره فهو يبحث عن مجموعة الأقران والرفاق التي تهئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأسرة والمدرسة. ويستمد الفرد تقدير ذاته من اتجاهات رفاقه نحوه وردود أفعالهم اتجاهه، فإذا تلقى ما يشعره بالقبول زاد تقبله لذاته. أما إذا تلقى ردود أفعال سلبية تتم عن عدم التقدير والقبول فإن ذلك ينعكس عن تقدير ذاته (الشيخ، 2003، ص ص 56-57).

وأشار (Schmuck 1977) إلى أن التفاعل الذي يقوم بين التلاميذ أنفسهم لا يقل أهمية عن تفاعل المعلم/المتعلم، وبخاصة من حيث تأثيره في إنشاء العلاقات الاجتماعية والصداقات والنمو الاجتماعي. وتشير بعض البحوث إلى أن للأقران تأثيراً قوياً في بعضهم البعض.

وذكر (Rogers) أن آراء جماعة الرفاق هامة في تقييم المراهق ذاته، وتلعب دوراً ملحوظاً في تعديل مفهوم الذات لديه (عن الشيخ، 1993، ص 62).

وأشار (Newman) إلى أن جماعة الرفاق في فترة المراهقة تلعب دوراً هاماً في تقدير التلميذ ذاته (عن جبريل، 1983، ص 66).

وذكر (Franco & Levitt,1998) أن تقدير ذات الفرد يعتمد على نوعية السند والمساعدة التي يتلقاها من الأفراد المحيطين به مثل الوالدين وجماعة الرفاق. فالأشخاص الذين يشعرون بأن الآخرين يحبونهم لذواتهم فسوف يتميّزون بتقدير ذات عالٍ عن الذين يشعرون أن الغير لا يحبهم (in Bee & Boyd,2003,p 216). وذكر (Diggin,1976) أن المراهق يميل إلى مقارنة نفسه برفاقه وأصدقائه بالمدرسة في جوانب لها أهميتها من وجهة نظره مثل التحصيل الدراسي والنتائج المدرسية والنجاح والتفوق من جهة، والنشاطات اللاصفية من جهة أخرى (عن جبريل، 1983، ص 66).

ويرى (Mussen & al.,1979) أن في مرحلة المراهقة تحدث مقارنة الفرد مع رفاقه في الجوانب الجسمية والعقلية المعرفية، وفي بعض سمات الشخصية كالشجاعة وغيرها، وتشكّل تلك المقارنة أساس لفكرة الشخص عن مستواه، وتلعب فكرته تلك دوراً أساسياً في مفهوم ذاته وتقديرها (عن صرداوي، 2009، ص 162). وفي هذا الصدد ذكر نعيم الرفاعي(1982) أن المراهق يقارن جسده بجسد الآخرين، ويقارن قدراته بقدراتهم وإمكاناته بإمكاناتهم، وقد تؤدي المقارنة إلى الشعور بالنقص، وقد تؤدي إلى التبحر (الرفاعي، 1982، ص 54).

وأشار حامد عبد السلام زهران(1977) إلى أن المراهق قد يقارن نفسه بأفراد أقل منه قدرة، فيزيد من قيمتها، وقد يقارن نفسه بأفراد أعلى منه قدرة فيقل من قيمتها، وفي الحالتين تلعب المقارنة دوراً في مفهومه عن ذاته وتقديرها (زهران، 1977، ص 389).

إن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل قويّة ووثيقة إذ يمكن القول أنه كلما زاد أحدهما أثر في الثاني بشكل ايجابي أو سلبي، وتشير الدراسات إلى أن المتعلمين ذوي التحصيل المنخفض غالباً ما يميلون إلى تكوين مشاعر سلبية اتجاه أنفسهم، في حين يميل ذوو التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم ومشاعر ايجابية. فالتحصيل الدراسي يعد من الأبعاد الرئيسية المكوّنة لتقدير الذات لدى المتعلم. ويرى معظم الباحثين أن الذين يكون إنجازهم المدرسي سيئاً يشعرون بالنقص وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات. وفي الوقت نفسه هناك دلائل قويّة على أن فكرة جيّدة لدى الفرد قدراته ضرورية للنجاح المدرسي.

إن تحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير الشخص لذاته، في حين يؤدي الفشل إلى فقد الفرد الثقة بنفسه. فهناك اتفاق بين الباحثين عن وجود علاقة بين تقدير الذات والنجاح، إذ أن لابد من احترام الذات وتقديرها لأنها مطلب كي يتم النجاح في الحقل العلمي، وهذا النجاح بالتالي يؤدي إلى زيادة تقدير الذات، وهذا ما أكدت بعض الدراسات التي استهدفت معرفة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فقد أكدت على وجود علاقة قوية ايجابية بينهما.

وجد (Walsh,1956) أن التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض يدركون ذواتهم على أنهم مرفوضين ومعزولين وموضع انتقاد من الآخرين (عن الزيات، 2001، ص 261).

وتوصل (Shaw & Alves,1963) إلى أن ذوي التحصيل المنخفض من الذكور يكوّنون مفاهيم ذات سلبية عن ذوي التحصيل الدراسي المتوسط، كما أنهم أقل تقبلاً لذواتهم (عن الظاهر، 2004، ص 164). وذكر (Combs,1964) أن ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من تلاميذ الصف العاشر بالمدرسة العليا هم أقل تقبلاً لذواتهم، وأقل تقبلاً من أقرانهم، وليسوا موضع ثقة ممن يتعاملون معهم (عن الزيات، 2001، ص 262).

وأشارت (Hurlock,1974) إلى أن الدرجات التحصيلية قد تجعل المتعلم يشعر بالنقص، وقد تقوده إلى أن يقدر نفسه وقدراته تقديراً منخفضاً (عن عمور، 2018، ص 133). إن النجاح أو الفشل في الدراسة من الأمور التي تثير لدى المتعلم الشعور بالاعتزاز والفخر في حالة النجاح والنفوق، وذلك يسهم في تكوين لديه اتجاهات موجبة نحو ذاته مما يؤدي إلى تكوين تقدير ذات موجب. أما في حالة الإخفاق والفشل فيشعر التلميذ بالخيبة والنقص وضعف قدراته وذلك يسهم في ظهور اتجاهات سلبية نحو ذاته، الأمر الذي يؤدي به إلى تكوين تقدير ذات منخفض.

3.6- عوامل الوضعية الظرفية:

والمقصود بها تلك الظروف التي يكون عليها الفرد ويمر بها أثناء نمو تقدير ذاته ومن بينها ما يلي:

- الظروف التي يكون عليها الفرد أثناء نمو تقدير ذاته، والتي تتمثل في التنبيهات التي تجعل الفرد المعني يراجع نفسه ويتفحص تصوراته ويقوم بتعديل اتجاهاته وتقديراته تجاه ذاته وتجاه الآخرين.
- الحالة الاجتماعية والاقتصادية لأسرة الفرد والضغوط التي يعيشها في حياته والتي تؤثر في نفسيته وتوجه تقديره لذاته وللآخرين (بابش، 2016، ص 126).

7- صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي أو السلبي:

1.7- صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي:

أشارت بعض الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التقدير الإيجابي للذات يتميزون ببعض الصفات مثل الثقة بالنفس، حب الغير، المبادرة الشخصية وحب المشاركة في النشاطات الجماعية المختلفة. ويرى (Korman & Cohen) أن الأفراد ذوي التقدير الإيجابي للذات يميلون إلى ممارسة أكبر للسلطة الجماعية وهم أقل حساسية للمؤثرات الخارجية من ذوي التقدير السلبي للذات، كما أنهم أقدر من غيرهم على اختيار المهمات التي تكون حظوظهم للنجاح فيها أكبر (عن سرداوي، 2009، ص 187). وذكر (Zeim,1963) أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات لا يظهرون تبعية للآخرين، ويستطيعون إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم بأنفسهم (عن عيسوي، 1987، ص 76). ويرى محمد علي الديب (1994) أن فكرة الفرد الجيدة والإيجابية عن ذاته تعزز شعوره بالأمن النفسي والقدرة على مواصلة العمل، وتحقيق الأهداف. إن تقدير الذات الإيجابي يولد عند المرء الثقة في النفس ومواجهة الظروف الصعبة وكل العقبات دون خوف (الديب، 1994، ص 15).

كما يرى سيّد خير الله (1981) أن الفرد الذي يتميّز بتقدير مرتفع للذات يعيش عادة في مجتمع يقبله، وأن نظرة الآخرين نحوه تكون إيجابية، وهو يحظى بعلاقات اجتماعية مرنة وواسعة (سيّد خير الله، 1981، ص 31).

وأوضحت نتائج دراسة حامد عبد السلام زهران (1966) أن تقدير الذات الإيجابي يرتبط ببعض متغيرات الشخصية مثل القبول الاجتماعي، الرغبة الاجتماعية، الثبات الانفعالي، إقامة علاقات طيبة مع الجماعة الراحة النفسية، التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، المقدرة الأكاديمية، الشعور بالأمن والطمأنينة والثقة الكاملة في النفس.

وأشارت دراسة (Lippsit, 1958) إلى أن الأطفال ذوي تقدير الذات الإيجابي هم أقل قلقاً عن ذوي تقدير الذات السلبي عند البنين والبنات على السواء (عن دويدار، 1992، ص 73).

ويرى (Coopersmith) أن تقدير الذات المرتفع يرتبط بالثقة بالنفس والمشاركة الاجتماعية، والتوقعات الجيدة حول نتائج سلوك الفرد. كما أن الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع ناجحون في الأمور التي تتعلق بالمدرسة والمواقف الاجتماعية، ويتميّزون بالحرية والنشاط، ويعبرون عن آرائهم بحرية، وأنهم قادرون على تقبل النقد وأن درجة القلق لديهم منخفضة (عن سرداوي، 2009، ص 188).

وأشارت نتائج دراسة (Tessler & Schwartz, 1972) إلى أن الأفراد ذوي تقدير الذات العالي ينظرون إلى كونهم قادرين على مواجهة الصعوبات في الحياة بأنفسهم دون الحاجة إلى الاعتماد على مساعدة الآخرين وأن دافعيتهم إلى التحصيل أقوى مقارنة بذوي تقدير الذات المنخفض (عن حمزاوي، 2017، ص 103).

إن الفرد الذي لديه تقدير ذات إيجابي يستطيع تكوين علاقات جيدة مع المعلمين، كما يكون أكثر قدرة على بناء صداقات متنوعة ومتعددة مع زملائه، ويتخذ من الجد والاجتهاد أساساً لمواجهة المواقف المختلفة ويتميّز سلوكه بالحركة والنشاط، والمساهمة الجادة في الأنشطة المدرسية، وذلك من أجل تحقيق أهدافه الدراسية، كما يتمتع بالثقة بالنفس عند تعامله مع المواقف التعليمية المختلفة (سليمان، 2010، ص 434).

وذكر (Atkinson, 1983) أن الفرد الذي يمتلك مفهوماً قوياً وإيجابياً للذات يرى العالم بشكل مختلف تماماً عن الشخص الذي يمتلك مفهوماً ضعيفاً للذات (عن حمزاوي، 2017، ص 103).

وتوصلت دراسة جبريل (1983) إلى وجود علاقة تبادلية دالة إحصائياً بين تقدير الطالب لذاته وتوافقه المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، فزيادة تقدير الطالب لذاته يسهم في تحسين التوافق المدرسي لديه.

كما أوضحت دراسة جبريل (1993) أن تقدير الذات لدى الإناث أعلى من مستوى الذكور فيما يتعلق بالجانبين الاجتماعي والأخلاقي، وأقل فيما يتعلق بالجانبين العقلي والانفعالي والثقة بالنفس (عن الألوسي، 2014، ص 47-48).

وأشار سليمان (2010، ص 435) إلى مجموعة من الصفات المميزة لذوي التقدير الإيجابي للذات وهي:

- 1- النظر إلى أنفسهم نظرة واقعية. 2- النظر إلى أنفسهم كأشخاص مقبولين في المجتمع.
- 3- القدرة على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم. 4- القدرة على جلب الأصدقاء وإقامة علاقات جيدة مع الآخرين. 5- الاستجابة للتحديات والرغبة في المحاولات الجديدة والمجازفة. 6- الشعور بالرضا عن الإنجازات والشعور بالمسؤولية إزاء النتائج. 7- القدرة على إيجاد الحلول للمشكلات والصعوبات.
- 8- الانسجام مع الوسط المحيط كالبيت والمدرسة ومكان العمل.

2.6- صفات الأفراد ذوو تقدير الذات السلبي:

ترى بعض الدراسات أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير ذات منخفض سلبي يوصفون ببعض السمات مثل عدم الثقة بالنفس، عدم القدرة على تحقيق النجاح، الشعور بالهزيمة والإحباط والخجل، الحساسية المفرطة وتفضيل الانعزال والوحدة.

وأشارت دراسة (Farkash,1967) إلى أن الأفراد الذين يتميزون بتقدير ذات سلبي يوصفون من قبل الآخرين على أنهم أقل تحكماً في أمورهم، وأنه من السهل التأثير فيهم، وهم قليلاً ما يبديون آراءهم، كما يصعب عليهم إقامة علاقات مرضية مع الآخرين، وأنهم يرغبون في كسب محبة وتقبل الآخرين (in L'Ecuyer,1978,p56).

ويرى (Coopersmith) أن تقدير الذات المنخفض يؤدي بالمرء إلى النقص في الثقة بالنفس، الانسحاب من المشاركة والتركيز المسبق على المشكلات الشخصية (عن جبريل، 1983، ص 52). وذكر (Shutz,1958) و (Rosenberg) أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يفضلون الابتعاد عن النشاطات الجماعية ومناصب الريادة، ويظهرون ميلاً إلى الخضوع والتبعية، ويتميزون بالخجل والحساسية المفرطة، قلة الثقة بالنفس، تفضيل العزلة والوحدة، ويضيف (Rosenberg) أن تقدير الذات المنخفض مرتبط بمظاهر اكتئابية ومشاعر محبطة وأعراض القلق (عن العبوزي، 2001، ص 70). وأوضح (Butler,1984) أن هناك علاقة بين تقدير الذات والكآبة وأن ذوي تقدير الذات المنخفض كانوا مكتئبين أكثر من ذوي تقدير الذات العالي (عن حمزاوي، 2017، ص 104). ويرى عباس محمود عوض (1994) أن الفرد المتميز بتقدير ذات سلبي يفضل الابتعاد عن الناس إذ يجد صعوبة في عقد صلة صداقة معهم، شديد الحساسية والقلق، ويخاف من المستقبل (عوض، 1994، ص 260).

وأظهرت نتائج دراسة (Kahle & al.,1980) الوارد في (الآلوسي، 2014، ص 47) أن انخفاض تقدير الذات يؤدي إلى مشكلات شخصية في مرحلة المراهقة مما يؤدي إلى سوء التوافق الاجتماعي الذي يستند بالأساس إلى تقدير الذات الموضوعي الذي يعتمد على تفاعلات الشخص والآخرين. إن الأفراد ذوي التقدير السلبي للذات يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاته غير الجيدة، وهم أكثر ميلاً إلى التأثر بضغط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع

(سليم، 2003، ص 18).

وذكر فاروق عبد الفتاح (2004) أن الأفراد ذوو تقدير الذات المنخفض يميلون إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل اقتحام المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث أنهم يتوقعون الفشل مستقبلاً (عن سليمان، 2010، ص 435).

وأشار (Burns) الوارد في (شريم، 2009، ص 214) إلى أن الذين يعانون من انخفاض تقدير للذات، وافتقار الإحساس بالقيمة الذاتية غالباً ما يظهرون خصائص سلوكية تساعد على التعرف إليهم وهي:

1- يكونون حساسين للنقد، حيث يعتبر النقد تأكيداً آخر لإحساسهم بالنقص.
2- يستخدمون اتجاهاً متطرفاً في النقد لحماية صورة الذات المتداعية وإعادة توجيه الانتباه نحو نقائص الآخرين بدلاً من تلك الخاصة بالذات.

3- توجد عقدة الشعور بالاضطهاد، حيث ينسب الفشل إلى مقاصد خفية لدى الآخرين، وبالتالي يتم إسقاط اللوم على الآخرين.

4- توجد استجابة مبالغ فيها نحو الإطراء (الثناء المبالغ فيه)، وأي ثناء أفضل من عدمه، ويزداد الإحساس بالأمن والتمسك بهذه القيمة.

5- الميل إلى العزلة والجبن وافتقار الرغبة في المنافسة. وهذا الانسحاب والرفض للمشاركة هو محاولة لتجنب الفشل المتوقع من أن يظهر علانيةً، مما يؤدي إلى تأكيد معتقدات الفرد عن نفسه. ولخص (Burns) الوارد في (جبريل، 1983، ص 60) بعض الصفات التي يميّز بها الأفراد ذوو التقدير المرتفع للذات، وذوو التقدير المنخفض للذات وجاءت على النحو التالي:

جدول رقم (06) صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي أو السلبي

(عن جبريل، 1983، ص 60)

صفات الأفراد ذوو تقدير الذات الإيجابي	صفات الأفراد ذوو تقدير الذات السلبي
1- القدرة على تعديل المبادئ والقيم في ضوء الخبرات الجديدة.	1- الحساسية نحو النقد والشعور بالنقص.
2- الثقة بالقدرة على مواجهة المشكلات حتى عند حدوث فشل ما.	2- الشعور بالاضطهاد وإسقاط اللوم على الآخرين
3- قبول الذات على أساس أنها بمستوى من الأهمية ما يساوي لدى الآخرين.	3- الميل إلى العزلة والابتعاد عن الناس والتنافس مع الآخرين

8- تقدير الذات في علاقته بالذكاء الوجداني :

نقلاً عن صرداوي (2009، ص ص 155-157) وعمور (2018، ص ص 115-117) يظهر من أدبيات البحث أن هناك عدداً من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات وهي: دراسة (Mayer & al., 2000) التي استهدفت فحص الذكاء الوجداني ومكوناته وعلاقته بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعيين وذلك من خلال التعرف على المستوى الوجداني للمثيرات البصرية بعد

- مشاهدة فيلم سار أو غير سار، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الوجدانية، وأكثر ارتفاعاً في تحصيلهم الدراسي عن ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.
- دراسة (Tsay & Wu,2000) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده وتقدير الذات والتوافق المدرسي لدى تلاميذ مدرسة الموهوبين والمدارس النظامية.
- دراسة (Sjoberg,2001) التي أجريت حول الذكاء الوجداني كعامل مهم للنجاح والتكيف في الحياة لدى مجموعة من العاملين تراوحت أعمارهم بين 22 و77 سنة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والمثابرة في مواجهة الفشل.
- دراسة (Lindley,2001) التي هدفت التعرف إلى علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصائية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل وجهة الضبط، التكيف)، من طلاب الجامعة والتعليم العام، وأظهرت الدراسة وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصائية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل وجهة الضبط الداخلية، التكيف).
- دراسة غنيم(2001) التي هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء الوجداني من خلال علاقته بمتغيرات الشخصية وهي: الكفاءة الذاتية، تقدير الذات، ومتغير اجتماعي يتضمن أربع مهارات اجتماعية هي: الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي لدى عينة من طلبة كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، حيث أظهرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات وأنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال كل من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والكفاءة الذاتية.
- دراسة جورثاني (2002) التي أظهرت وجود علاقة بين المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني وكل من القلق والاكتئاب، وتقدير الذات المنخفض وذلك على عينة من طلاب الجامعة.
- دراسة (Salovey & al.,2002) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده الثلاثة وكل من تقدير الذات والقلق الاجتماعي والاكتئاب والرضا الشخصي لدى طلاب جامعيين، حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني وتقدير الذات والرضا الشخصي.
- دراسة (Schutte & al.,2002) التي أجريت للكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بتقدير الذات لدى عينة من المرضى وطلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات.
- دراسة (Kersey,2003) التي كشفت عن العلاقة بين مهارات التعاطف كأحد مكونات الذكاء الوجداني والسلوك الخفي لدى طلاب الصف السادس والتاسع بأحد المدارس بفنلندا، حيث أشار الباحث أن الطلاب ذوي مهارات التعاطف المرتفعة أكثر تعاوناً مع الآخرين وفهماً لمشاعرهم وأكثر تقديراً لها.
- دراسة رشاد مرسى وسهام الحطاب(2003) التي استهدفت الكشف عن الفروق في بعض المتغيرات

- النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني والجنس لدى طلاب وطالبات الصف الثاني من جامع الأزهر بالقاهرة، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب ودال لمتغير الذكاء الوجداني في تقدير الذات.
- دراسة نصره محمود (2005) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، ومن نتائجها أن الذكاء الوجداني منبئ بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، وأن وجود الذكاء الوجداني يؤثر في تقدير الذات وموضع التحكم وهما يؤثران إيجابيا في التحصيل الدراسي.
- دراسة العظيم سليمان المصدر (2007) التي أجريت حول علاقة الذكاء الوجداني بمجموعة من المتغيرات الوجدانية تمثلت في تقدير الذات ووجهة الضبط والخجل لدى طلاب وطالبات المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة بدولة فلسطين، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال للذكاء الوجداني في تقدير الذات.
- دراسة الخولي (2008) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، السعادة والقلق، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين ذوي تقدير الذات المنخفض والمرتفع على أبعاد الذكاء الوجداني، لصالح ذوي تقدير الذات المرتفع.
- دراسة (Latha,2012) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، وكذا وجود فروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة لدى الطلبة.
- دراسة (Hasan & khaledian,2012) التي هدفت لدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والانجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات.
- دراسة (Maria & Ferrar,2012) هدفت لدراسة مدى تأثير الذكاء الوجداني على مفهوم الذات وأظهر التحليل أن هناك تأثير الذكاء الوجداني على مفهوم الذات.
- دراسة أحمد لزنك (2013) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات الذكاء الوجداني بتقدير الذات لدى ممارس رياضة الكونغ فو لدى المتفوقين، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات.
- دراسة رزيقة محذب (2015) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين في الجزائر.
- دراسة (Salovey & al) التي استهدفت معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والقلق والاكتئاب والرضا الشخصي، وتبين من نتائجها وجود علاقة ارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني الثلاثة وتقدير الذات وعلاقة ارتباط موجب بين الرضا الشخصي وكل من وضوح المشاعر وإصلاح المزاج.
- والانجاز الأكاديمي لدى الطلبة، وأظهرت نتائجها عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الذكور والإناث من الطلبة (عن سرداوي، 2009، ص 156).

9- تقدير الذات والفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً:

- نقلاً عن صرداوي (2009، ص ص 170-173) وعمور (2018، ص ص 132-1134) فإن العديد من الدراسات تناولت الفروق بين تلاميذ التعليم الثانوي من بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً ومن بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين في تقدير الذات وجاءت على النحو التالي:
- دراسة (Reeder, 1955) التي توصلت إلى المتعلمين الذين يتميزون بتقدير ذات منخفض يحققون درجات تحصيلية منخفضة بالمقارنة إلى ذوي تقدير الذات المرتفع.
- دراسة (Walsh, 1956) التي وجدت أن التلاميذ المتأخرين يدركون ذواتهم على أنهم مرفضين وموضع انتقاد من الآخرين على الرغم من أنهم من ذوي الذكاء المرتفع، ودراسة.
- دراسة (Brookover, Paterson & Thomas, 1962) التي بينت أن المتفوقين دراسياً يتميزون بتقدير ذات عالٍ مقارنة بأقرانهم المتأخرين.
- دراسة (Combs, 1964) التي توصلت إلى أن ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من تلاميذ الصف الحادي عشر بالمدرسة العليا هم أقل تقبلاً لذاتهم وأقل تقبلاً من أقرانهم، وليسوا موضع ثقة أقرانهم والكبار ممن يتعاملون معهم.
- دراسة (Wittey, 1968) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة، حيث أظهر المتفوقون دراسياً تقدير ذات عالٍ بالمقارنة إلى المتأخرين دراسياً.
- دراسة (Jackson, 1972) أن الأطفال الصغار الذين لهم صورة موجبة عن ذواتهم يتعلمون القراءة بسهولة عن الذين لهم صورة ذات سالبة، حيث يظهرون صعوبات في تعلم القراءة.
- دراسة (Colangelo & Pleger, 1978) التي أوضحت أن تقدير الذات المرتفع يظهر بشكل واضح لدى المتفوقين دراسياً بالمقارنة إلى المتأخرين الذين يبدون تقدير ذات منخفض.
- دراسة حسين (1985) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي (علمي وأدبي) ولصالح المتفوقين دراسياً.
- دراسة (Borkowshi, 1991) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات وتقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً، وأظهرت نتائجها أن مرتفعي التحصيل يختلفون كثيراً في مستوى ارتفاع مفهوم الذات، وكذلك في السمات الشخصية حيث اثبتوا تفوقاً ملحوظاً على المتأخرين دراسياً. والمتأخرين يتصفون بالخوف من الرسوب والنظرة السلبية للذات، كذلك ظهر لديهم التأخر في الأداء والقدرة القرائية، كل هذا أعطى اتجاهها سلبياً أثر على التأخر الأكاديمي والتحصيلي لديهم، وما يصاحب ذلك من إحساس بالدونية والنقص في الذات (عن مسعود السيد، 2007).
- دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993) التي تناولت الفروق في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً

وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي بمصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسياً.

-دراسة عبد الله سليمان (1995) التي أجريت حول موضوع التفوق الدراسي وعلاقة بمفهوم تقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث ثانوي. وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً في مستوى تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسياً.

-دراسة محمد علي حسين (1999) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ المتأخرين دراسياً في مقياس تقدير الذات والتلاميذ المتفوقين لصالح التلاميذ المتفوقين.

-دراسة صرداوي (2009) التي تناولت الفروق بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية ببعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر شرق، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين لصالح المتفوقين.

إلا أن ظهر في القليل من الدراسات أن تقدير الذات ليس له تأثير واضح في النجاح الأكاديمي للمتعلمين حيث توصلت دراسة (Pedro, 2000) إلى أن الإنجاز الأكاديمي لا يمثل أي أهمية فيما يتعلق بتقدير الذات لدى المتعلمين. وذكر (Bruce Ryan, 2003) في دراسة له عن العلاقة بين تقدير الذات والإنجاز وسمات الطالب، أن تقدير الذات لا يؤثر بشكل مستقل في إنجازات التلاميذ.

وتوصلت دراسة ربيحة عمور (2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض مؤسسات ولاية تيزي وزو.

خلاصة:

يشير تقدير الذات إلى القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه كنتاج لما يشعر به نحو ذاته، وبما يتضمنه من إحساس بالقدرة والكفاءة. وأن تقدير الذات ليس شيء مادي وإنما هو مفهوم افتراضي، ومحصلة لمجموعة عوامل تتفاعل وتتكامل فيما بينها لينتج عنها شعور الفرد بالإيجابية أو السلبية مما يجعله أن يكون قادراً أو غير قادر لمواجهة صعوبات الحياة.

ولتقدير الذات تأثير واضح وهام في سلوك الفرد. فالشخص الذي يتميز بتقدير ذات عالٍ يميل إلى أن يكون واثقاً في نفسه، قادراً على التعبير عن رأيه، مستقلاً في قراراته، متحملاً لمسئوليته، راضٍ عن إنجازاته، قادراً على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين، منسجماً مع الوسط المحيط به، في حين أن الذي

يتميز بتقدير ذات منخفض يكون أكثر عرضة للشعور بالقلق والاكتئاب، الوحدة والانعزال، مركزاً على عيوبه ونقائصه، أكثر عرضة بالنقص اتجاه الآخرين، وعرضة للغضب ورغبة في الانتقام، مما يؤثر كل ذلك في قدرته وكفاءته لأداء المهم. فتقدير الذات الإيجابي هو إحدى الدعامات الأساسية لتوافق الفرد مع متطلبات الحياة، والأداة المساعدة على نجاحه في مختلف مجالات الحياة.

الفصل الخامس: الرسوب المدرسي

تمهيد

1-تعريفالرسوب المدرسي

2-علاقة مفهوم الرسوب المدرسي ببعض المصطلحات القريبة منه

3-نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الرسوب المدرسي

4-مظاهر الرسوب المدرسي

5-النظريات المفسرة للرسوب المدرسي

6-العوامل المؤديةإلى الرسوب المدرسي

7-خصائص الراسب دراسياً

8-الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي

9-بعض الحلول لعلاج ظاهرة الرسوب المدرسي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الرسوب المدرسي من المشكلات التربوية التي تواجه المدرسة اليوم-على اختلاف مراحلها وبدرجات متفاوتة-في أداء رسالتها النبيلة وتحقيق غايتها وأهدافها. وتتضح أهمية تناول مشكلة الرسوب المدرسي ومعالجتها بكل جدية وحزم إذا أخذنا رأي (Featherstone) الذي يقرر أنه من بين كل عينة عشوائية من مائة تلميذ في أي مدرسة في بلد ما، نجد على الأقل عشرين تلميذاً يجب أن ننظر إليهم على أنهم متأخرون دراسياً (عن دبابنة ومحفوظ، 1984، ص 237).

1-تعريف الرسوب المدرسي لغةً واصطلاحاً:

1.1-التعريف اللغوي:

الرسوب من الناحية اللغوية هو " رَسَبَ، رَسِبَ، رُسِبَ، رُسِبَ: رُسِبَ: الشيء يسقط في الماء، ومنه قولهم رَسَبَ في الامتحان أي لم ينجح " (المنجد في اللغة والإعلام، 1984، ص 258).

ويقال " رَسَبَ، رَسِبَ، رُسِبَ، ورُسِبَ، فهو راسِبٌ. ورَسَبَ الجسم في الماء: سقط فيه وغاص إلى الأسفل". والراسِبُ عن طلبه العلم: المُخْفِقُ في امتحانه" (البستاني، 1965، ص 340).

ويعرف على أنه: "الفشل والإخفاق وعدم النجاح وعدم التوفيق" (Dictionnaire du français) (contemporain, 1966, p 404).

2.1-التعريف الاصطلاحي:

من الناحية الاصطلاحية، فإن مراجعة ما كتب حول موضوع الرسوب المدرسي تكشف بوضوح اختلاف العلماء في تعريفه، حيث أوردوا حولها تعريفات عديدة ومتنوعة، وسنذكر البعض منها وهي:

-عرّف كمال ناجي الرسوب المدرسي بأنه: "إعادة الطالب لسنة دراسية أو أكثر في نفس الفوج ويترتب على إعادته شغله لمقعد من المقاعد أكثر من مرة، ويكون تخرجه من المدرسة متأخراً عن الموعد المحدد لذلك بعدد سنوات رسوبه" (ناجي، د.ت، ص 169).

-وعرّفه محمد أرزقي بركان بأنه: "سنة يقضيها الطالب في نفس القسم، وعاملاً نفس العمل الذي أداه في السنة الماضية في المدرسة" (بركان، 1991، ص 29).

-وعرّفه محمد لحرش بأنه: "إعادة الطالب لسنة دراسية في الصف الذي كان فيه، وذلك لعدم قدرته على اجتياز الامتحانات والحصول على درجة النجاح فيها أو تغيّب عنها لسبب ما" (لحرش، 1998، ص 373).

-وعرّفه محمد منير مرسي بأنه: "ازدياد عدد السنوات التي يقضيها التلميذ بالمدرسة فوق العدد القانوني لسنوات المرحلة التعليمية" (مرسي، 1998، ص 150).

-وعرّفه غزالي بأنه: "تكرار بقاء التلميذ في الصف الواحد لعدم اجتياز الاختبار بنجاح" (غزالي، 1999، ص 21).

-وعرّفه السبيعي بأنه: "البقاء في نفس الصف الدراسي لعدم القدرة على اجتياز الامتحان وإعادة السنة مرة أخرى، فهو عدم انتقال الطالب إلى الصف الدراسي التالي" (السبيعي، 2003، ص 9).

-وعرّفته رفيقة سليم حمود بأنه: "إعادة مجموعة من التلاميذ نفس الصفوف التي رسبوا فيها (حمود، 1987، ص 299).

-وعرّفه عبد العزيز الفقي بأنه: "الاستبقاء في الصف الدراسي الواحد لأكثر من عام وهو من أهم الخصائص التربوية للمتأخرين دراسياً في المرحلة الإعدادية والثانوية إذا قدر لهم الوصول إليها" (الفقي، 1971، ص 15).

-وعرّفه الباحثون في المعهد الوطني للبحث البيداغوجي (INRP) بفرنسا بأنه: "تأخر التلميذ بقسم أو قسمين في المدرسة. فهو ظاهرة مركبة ومعقدة تتواجد في جميع المستويات" (Best, 1999, p 17).

من خلال ما تقدم يتبين أن الرسوب المدرسي هو عدم قدرة المتعلم على تحصيل ما يكفيه من درجات ونقاط ومعدل لينتقل إلى مستوى دراسي أعلى، مما يجعله يعيد السنة التي كان بها وهو يشغل نفس المقعد البيداغوجي السابق.

2- علاقة مفهوم الرسوب المدرسي ببعض المصطلحات القريبة منه:

لقد ارتبط الرسوب المدرسي بمصطلحات قريبة منه كالإعادة أو التكرار، الفشل الدراسي، التأخر الدراسي التخلف الدراسي، التسرب المدرسي وصعوبات التعلم. وسنوضح هذه المصطلحات على النحو التالي:

1.2- الرسوب المدرسي والإعادة أو التكرار:

وهو أن يعيد المتعلم نفس السنة الدراسية أكثر من مرة. ويرى (Mialaret) أنه فعل متابعة التعليم في مستوى معين للمرة الثانية. وعلى العموم فإن التلميذ لم يستطع الوصول إلى المستوى الدراسي المطلوب للانتقال إلى مستوى دراسي أعلى.

2.2- الرسوب المدرسي والفشل الدراسي:

تعددت وتنوعت آراء ومدلولات مفهوم الفشل الدراسي والذي يقابله مدلوله باللغة الإنجليزية

(School failure)، وباللغة الفرنسية (L'échec scolaire).

ويرى (Hotyat) الوارد في (Delandsheere, 1979, p83) أن "مفهوم الفشل في امتحان نهاية السنة الدراسية-في النظم الدراسية غير الانتقائية-هو حكم على النتائج التي تكون أدنى من الانحراف المعياري بالمقارنة مع النتائج المتوسطة.

أما في النظم الانتقائية فإن الفشل هو فصل التلميذ بطريقة تعسفية". والفشل الدراسي في قاموس (Foulquié) هو "عدم القدرة على تحقيق مستوى تحصيلي أو تكوين محدد، ويمكن أن يتولد-في أبسط صورة-عن تفاوت بين طموحات ذاتية وعائلية واستعدادات (Foulquié, 1971, p145).

ويعرّف الفشل الدراسي بأنه "العملية التي عن طريقها يتوقف الطفل عن الاستجابة لمتطلبات المدرسة

التعليمية منها والأخلاقية، بحيث يعاقبه النظام المدرسي فيما بعد، إما بأن يرسب في الامتحانات أو أن يعيد السنة الدراسية" (Lopez & al., 1987,p117).

والفرق بين المصطلحين هو أن الفشل الدراسي انقطاع عن الدراسة نهائياً، وهو نتيجة حتمية للرسوب الدراسي العام، والعلاقة بينهما علاقة سببية حيث أن التلميذ، بعد تأخره عن أقرانه وعدم تداركه لما فاته، يعيد السنة الدراسية مرة أو أكثر، فيطرد من المدرسة بعدما يفشل في مسابقة المنهج الدراسي (منصوري، 2015، ص 21).

كما يعني الفشل الدراسي النتائج الدراسية السلبية التي يحصل عليها المتعلم خلال مساره الدراسي عبر الامتحانات المدرسية الرسمية الفصلية والسنوية. فكلما أخفق التلميذ في الحصول على النتائج المنتظرة منه سمي فاشلاً.

3.2-الرسوب المدرسي والتأخر الدراسي:

من أقدم التعريفات تعريف (Sir Cyril Burt,1950) الذي وضعه في كتابه (The backward child) على النحو التالي: "يطلق مصطلح التأخر الدراسي على جميع التلاميذ الذين لا يستطيعون وهم في منتصف السنة الدراسية أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة" (عن الزراد، 1997، ص 36).

ويرى حامد عبد السلام زهران وهدي برادة (1974) أن التأخر الدراسي هو: " حالة تأخر أو تخلف أو نقص في التحصيل الدراسي لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من انحرافين معيارين سالبين" (عن البيبلي، 2012، ص67).

ويرى عبد الباسط خضر (2000) أن التأخر الدراسي هو: " انخفاض المستوى التحصيلي للتلميذ إلى الدرجة التي لا تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه مما يؤدي إلى تأخره وتكراره السنة الدراسية أو رسوبه" (عن أميرة السيد، 2007، ص 18).

ويذكر عبد الباسط متولي خضر (2005) أن التأخر الدراسي هو: "انخفاض في المستوى التحصيلي إلى الدرجة التي لا تسمح بمتابعة الدراسة مع أقرانه مما يؤدي إلى رسوبه وتكرار ذلك" (خضر، 2005، ص 81).

وللمربي الإنجليزي (Burt) وجهة نظر خاصة حول المتأخر دراسياً، ففي نظره هو " ذلك التلميذ الذي يكون مستوى تحصيله أقل من 80 % بالمقارنة مع أقرانه من نفس عمره الزمني" (عن منصور، 2015، ص 18).

4.2-الرسوب المدرسي والتخلف الدراسي:

توجد وجهتا نظر في تحديد مصطلح التخلف الدراسي (Backwardness) وهما:

-الاتجاه الأول: والذي يرى أن مصطلح التخلف الدراسي يعني تدني نسبة التحصيل أقل من المستوى المتوقع عند بعض التلاميذ، وكذلك بالمقارنة مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية (زهرا، 1987، ص 63).
-الاتجاه الثاني: والذي أن هذا المصطلح الإنجليزي الأصل يشير إلى تدني في النمو العقلي عن نسبة ذكاء مقدارها 70، وهم الأطفال القابلين للتدريب (الأشول، 1987، ص 120).

والفرق بين المتأخر دراسياً والراسب دراسياً يكمن في أن المتأخر دراسياً هو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس عمره، مما يؤدي به إلى إعادة السنة الدراسية مرة أو أكثر.

5.2-الرسوب المدرسي والتسرب المدرسي:

تعدد وتنوع مدلول التسرب المدرسي والذي يقابله مدلوله باللغة الإنجليزية (School drop out)

وباللغة الفرنسية (L'abandon scolaire)*.

ويعرّف التسرب المدرسي في المعجم التربوي الوارد في (منصوري، 2015، ص 22) بأنه: "التخلي عن النظام المدرسي قبل انتهاء المرحلة التعليمية أو المستوى الدراسي، أو دون الحصول على شهادة مدرسية فهو مؤشر إحصائي عن المردود المدرسي".

كما يعرف التسرب المدرسي بأنه "الانقطاع المبكر عن الدراسة في وقت مازال فيه التلميذ له الحق في متابعة تعليمه، أو عدم الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية أو موضوعية".

أما تعريف منظمة اليونيسيف (L'Unicef) للتسرب المدرسي الوارد في (منصوري، 2015، ص 22) فهو:

"عدم التحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة أو تركها دون إكمال المرحلة التعليمية التي يدرسون بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام أو أكثر". فهو ببساطة "الانقطاع المبكر عن الدراسة قبل إتمامها لأي سبب وعد الالتحاق بأي مدرسة أخرى". وعن العلاقة بينهما فإن الرسوب المدرسي هو سبب للتسرب المدرسي، حيث أن نتائج التلميذ الراسب دراسياً إذا بقيت منخفضة إلى الدرجة التي لم تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه، فذلك يؤدي به إلى التخلي عن الدراسة والانقطاع عن المدرسة (منصوري، 2015، ص 23).

6.2-الرسوب المدرسي وصعوبات التعلم:

إن مصطلح صعوبات التعلم (Learning difficulties) يطلق على فئة من الأفراد تتمتع بذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولا تعاني من أية إعاقة جسمية أو حسية ولكنها لا تستطيع الاستفادة من الأنشطة المدرسية النظامية في مجال واحد أو أكثر من المواد الدراسية (Ross,1976,pp 5-6).

*Dans une revue de littérature, il existe une panoplie de concepts synonymes de l'abandon scolaire tels le décrochage scolaire, la déscolarisation, l'absentéisme scolaire, Le refus scolaire, la démobilisation scolaire et le désengagement scolaire.

ويعرّف هذا المصطلح بأنه ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة والبطء في الاكساب والاحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس (سيد عثمان، 1979، ص ص 29-30).

وذكر (Hallahan & Kauffman, 1996) أن (Kirk, 1962) يعد أول من حاول وضع تعريف لصعوبات التعلم وينص على أنها " مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إلى إمكانية وجود خلل وظيفي مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو العوامل الثقافية أو التعليمية (عن البطانية وآخرين، 2005، ص 30).

وعرّف (Brown & al., 1987) صعوبات التعلم بأنها " اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الفهم أو استخدام اللغة نطقاً وكتابةً، وتظهر في اضطراب القدرة على الاستماع التفكير والكلام والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية، ويشمل المصطلح مظاهر الإعاقة الإدراكية وإصابات المخ والحد الأدنى لخلل المخ والعسر القرائي والأفازيا النمائية" (عن عبد الوهاب كامل، 1994، ص 140).

ويقدم السيد عبد الحميد (2003) تعريفاً لصعوبات التعلم ينص على أنه " مفهوم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الأفراد في الفصل العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط لديهم اضطرابات في العمليات النفسية، ويظهر آثارها في التباين الواضح بين التحصيل المتوقع منهم والتحصيل الفعلي في فهم واستخدام اللغة وفي المجالات الأكاديمية الأخرى" (السيد، 2003، ص 126).

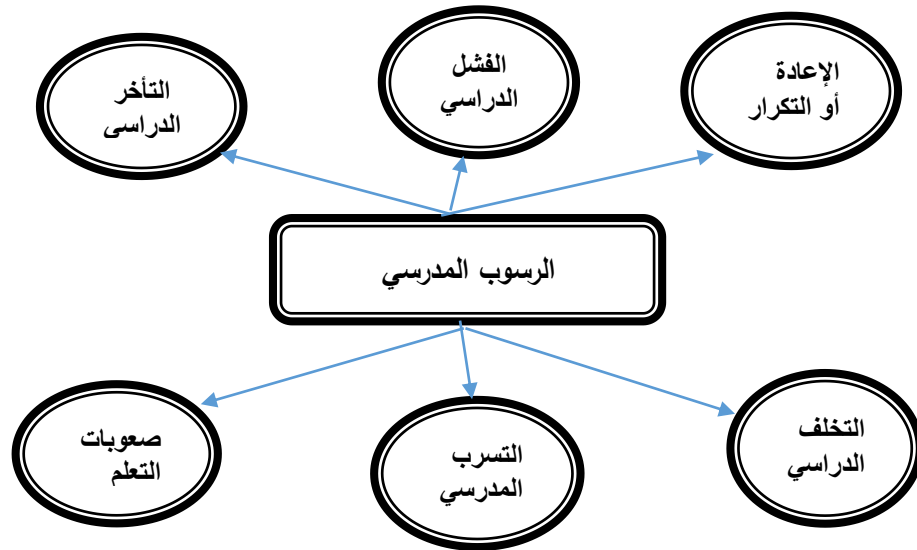
ويعرّف سليمان عبد الواحد (2009) مفهوم صعوبات التعلم بأنه " مصطلح يشير إلى مجموعة من غير متجانسة من الأفراد في الفصل الدراسي العادي ذوي ذكاء متوسط أو فوق المتوسط يُظهرون تباعداً واضحاً بين أدائهم المتوقع وأدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية وربما ترجع الصعوبة لديهم إلى سيطرة وظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر، كما أن هؤلاء الأفراد لا يعانون من مشكلات حسية سواء كانت سمعية أو بصرية أو حركية، وأنهم ليسوا متخلفين عقلياً ولا يعانون من حرمان بيئي سواء كان ثقافياً أم اقتصادياً أم تعليمياً، ولا يعانون من اضطرابات انفعالية حادة أو اعتلال صحي (سليمان عبد الواحد، 2009، ص 43).

وينص تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية، ويتضمن هذا التعريف مصطلح الإعاقة الإدراكية أو الإصابة الدماغية أو الخلل الوظيفي الطفيف (عبد الباري عمر، 1999، ص 85).

وجاء في تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم(1994) الوارد في (أبو فخر، 2007، ص 37) أن صعوبات التعلم هي مجموعة من غير متجانسة من الاضطرابات التي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية وداخلية المنشأ، ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي.

وعن علاقة صعوبات التعلم الأكاديمية بالرسوب، ترى منى إبراهيم اللبودي أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم الأكاديمية هم التلاميذ الذين يعانون من اضطراب في المهارات الأكاديمية، وغالباً ما يتأخرون عن زملائهم في الفصل الدراسي في نمو مهارات القراءة والكتابة والحساب (عن الزيتون، 2003، ص 125).

كما ترى لى بندق بلطجي(2010) أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة نجد من الصعب عليه مجاراة أقرانه خلال تأدية وظيفة ما أو نشاط ما (بلطجي، 2010، ص 44). وأكد أحمد عواد(2002) الوارد في (بدير، 2006، ص 123) أن صعوبات التعلم تؤدي إلى الفشل الدراسي (عن بدير، 2006، ص 123).



شكل رقم (06) علاقة مفهوم الرسوب المدرسي ببعض المصطلحات القريبة منه (من تصميم الطالبتين).

3-نبذة تاريخية عن تطور مفهوم الرسوب المدرسي:

لم يعد الرسوب المدرسي ما كان عليه، بمعنى أنه لم يعد قضية قدر. فقد تغيرت في السنوات الخمسين الماضية، حيث سيطر على مفهوم الرسوب المدرسي "الحمية النفسية" (Le déterminisme psychologique) انطلاقاً على ما يعرف بـ "إيديولوجيا المواهب" (L'idéologie des dons) إذ اعتبر بعض الأفراد موهوبين للتعلم، أما البعض الآخر فلا. فالنجاح أو الرسوب في الدراسة رهن مواهب التلميذ الشخصية.

وفي أواخر الستينات حلت " الحتمية الاجتماعية" (Le déterminisme sociologique) محل "الحتمية النفسية" حيث اعتبرت بيئة المتعلم الاجتماعية العنصر المسبب للنجاح أو الرسوب. وبفضل الأبحاث الحديثة في ميدان علوم التربية والاكتشافات الجديدة في (Les neurosciences) لم يعد الرسوب ينسب إلى المواهب الشخصية أو إلى البيئة الاجتماعية بل بات ينظر إلى المؤسسة التربوية هي المسبب الرئيس في رسوب المتعلم. ومعناه أنه تم الانتقال في خمسين عام من مقارنة "إيديولوجيا المواهب" إلى مقارنة "بيداغوجية الشروط" في إطار المؤسسة التربوية. وفي هذا الإطار برزت ثلاثة اتجاهات حاولت تفسير ظاهرة الرسوب المدرسي وهي:

1-الاتجاه النفسي:

يركز أصحاب هذا الاتجاه على أهمية دراسة الفروق الفردية بين التلاميذ ودورها في النجاح أو الفشل، وهذه الفروق الفردية بين التلاميذ قد تكون نفسية أو عقلية أو جسمية، ويمكن قياس هذه القدرات باستعمال مقاييس القدرات العقلية واختبارات الذكاء. واعتبر العديد من العلماء أن مستويات ذكاء الفرد يتحدد وفقاً لتأثير عامل الوراثة وعامل البيئة (نشواتي، 1996، ص 116).

2-الاتجاه السوسولوجي:

اهتم الكثير من المفكرين وفلاسفة التربية بالعوامل الاجتماعية كظروف الأسرة الاقتصادية والمستوى التعليمي والثقافي للوالدين وما تعكسه من تأثير في نفسية المتعلمين ومدى تأثيرها في رسوبهم أو نجاحهم. وبرزت تيارات متصارعة فيما بينها ليس بهدف تشخيص علمي دقيق للرسوب المدرسي وكيفية مواجهته، وإنما لتحديد دور النظام المدرسي من خلال المدرسة كمؤسسة تعكس السياسة العامة للدولة والمجتمع، وبالتالي فكل تيار يدافع على وجهة نظر في تنظيم المدرسة وجعلها أداة ووسيلة لتنظيم المجتمع. فالمدرسة عند هؤلاء نظام مصغر للمجتمع بفئاته وطبقاته المتصارعة، بل هي صورة مطابقة للمجتمع فهي جزء لا يتجزأ من الوضع الاجتماعي، ومادامت المدرسة غير منعزلة عن المجتمع فهي إذن مدرسة النخبة القائمة على الاختيار والتصنيف وبالتالي فالعلاقة بين المدرسة والرسوب المدرسي هي علاقة وطيدة.

3-الاتجاه البيداغوجي:

يعتقد العديد من المختصين والمشتغلين في الميدان التربوي أنه يمكن اعتبار حجم ظاهرة الرسوب المدرسي من بين المؤشرات الهامة على ضعف أو نجاحه النظام التربوي في أي دولة من الدول، فارتفاع حجم الرسوب مؤشر على وجود خلل في النظام التعليمي يتطلب التدخل العاجل للتشخيص وإيجاد الحلول، ومن هنا نجد كل الدول تقوم من حين لآخر بمراجعة شاملة لنظامها التعليمي في جميع المستويات. إن نظام المدرسة في كثير من الأحيان يكون سبباً في ازدياد حجم الرسوب والتخلي عن الدراسة. فالتأطير البيداغوجي للمؤسسة قد يكون دون المستوى المطلوب، وأن البرامج الدراسية التي تعد دون

مراعاة خصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية، بالإضافة إلى ضعف كفاءة بعض المدرسين وممارساتهم لسلوكيات غير تربوية داخل الفصول الدراسية، كلها هي عوامل تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ورسوب العديد منهم.

4-مظاهر الرسوب المدرسي:

1.4-الفشل العام أو الجزئي:

الفشل الذي يظهر علي التلميذ في كل المواد، أي أن يكون في درجة الغباء والبلادة، كما أن هناك فشل جزئي يظهر أحياناً في بعض المواد دون غيرها فقط، ويترجم ذلك على أنه ضعف في القدرات الخاصة تلك لأنه لا يصلح لشيء ما دام الفشل يلزم بالاستمرار (عافل، 1982، ص 412).

2.4-التغيب المتكرر:

إن الغياب المتكرر عن المدرسة يعتبر من أبرز مظاهر الرسوب المدرسي، وقد يكون غياب التلميذ الكامل عن المدرسة لفترة متواصلة أو متقطعة (العمامرة، بدون سنة، ص151).

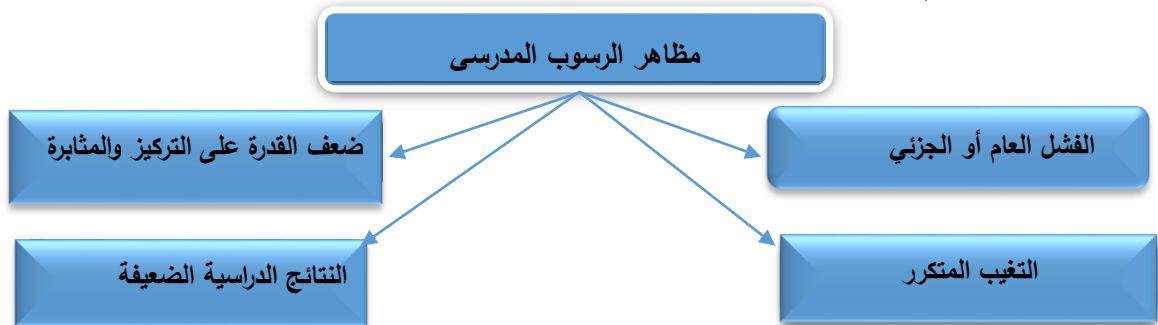
ولكن قد يعود الانقطاع إلى أسباب تتعلق بالمدرسة مما يؤدي إلى عدم رغبة التلميذ في الدراسة وكذا عدم وجود عامل التواصل بين المدرسة والأولياء وأيضا طريقة تعامل الإدارة المدرسية التسلطية مع التلميذ والتي تؤدي إلى دفعهم إلى التغلب، أيضا هناك المواد الدراسية التي لا تتناسب مع القدرات العقلية للتلميذ وغيرها.

3.4-النتائج الدراسية الضعيفة:

إن النتائج الدراسية الضعيفة أو السيئة تحدد مصير التلميذ لتضعه في قائمة الراسبين، أي أن الرسوب المدرسي مرتبط بنتائج ودرجات التلميذ المدرسية، ويحدث ذلك عندما تقل أو تبعد عن دائرة توقع النجاح المنتظر نسبة إلى الحد أو المعيار الموجود في المؤسسة ونظام التعليم ككل. فالرسوب المدرسي يحدث عندما لا يستطيع المتعلم تحقيق المستوي الأكاديمي المطلوب منه في القسم (صرداوي،1994، ص 21).

4.3-ضعف القدرة على التركيز والمثابرة:

تعتبر القدرة على التركيز والمثابرة على النشاط الدراسي من العوامل الرئيسية في تعلم التلميذ أداء المهمة والنشاط الدراسي، وإذا عانى منهما فقد يؤدي ذلك إلى رسوبه في الدراسة.



شكل رقم (07) مظاهر الرسوب المدرسي (من تصميم الطالبين)

5- النظريات المفسّرة للرسوب المدرسي:

نقلاً على قدور كمال (2012، ص ص 5-7) نذكر النظريات المفسّرة للرسوب المدرسي على النحو التالي:

1.5- النظرية البيداغوجية لنموذج التدريس الإتقاني:

ينطلق هذا النموذج النظري من مسلمة هي أن معظم المتعلمين قادرين على تعلم جميع الوحدات الدراسية المقررة وإتقانها إذا وفرنا لهم الفرصة لذلك، أيّ إذا وفرنا الوقت الضروري وهيأنا الظروف الملائمة للتحصّل وتجنبنا الأخطاء التي عادة ما يسقط فيها الأسلوب التقليدي للتدريس. وتجدر الإشارة إلى أن نموذج التعلم الإتقاني ينصح باللجوء إلى بعض الوسائل والتقنيات والمهارات التي تساعد في عملية التدريس.

وقد عُرف هذا النموذج النظري على يد (Carroll) و (Bloom) و (Block) وغيرهم، وتعمل نظريتهم البيداغوجية على دمج خطط الدعم التربوي في صلب النشاط التعليمي للمدرّس، بحيث يكون الدعم متزامناً ومواكباً لنشاط التدريس، بقدر ما يعمل على الرفع من جودة التعليم فإنه يساعد على تخطي المشكلات الدراسية في حينها.

2.5- مقارنة بيداغوجية الشروط لـ (Philippe Meirieu):

إن مقارنة بيداغوجية الشروط (La pédagogie des conditions) هذه تبعدنا عن النظرة الحتمية للرسوب المدرسي، وتلك الشروط من أنواع أربعة: جسدي وعاطفي وتعلمي واجتماعي. لقد أثبتت الدراسات الحديثة أن الشروط الجسدية تسهّل التعلم وتصبّبه الشروط العاطفية التي هي البنية التحتية للتعلم. فالحركة تصاعديّة من بنية العاطفة في الدماغ إلى بنى أكثر عقلانية. وأن الشروط التعليمية عديدة كاستعمال طرائق تدريس نشطة تدرج التلميذ في مشروع بناء المعرفة، وصلة المعلومة الجديدة بالمعلومة السابقة، والعمل في مجموعات صغيرة حيث يستعين المتعلم بزملائه لتعلم ما صعب عليه مما تجعله يشعر أنه عضو أساسي. فالنجاح أو الفشل في الدراسة هما حال دينامية لشروط معينة موجودة في بيئة مدرسية.

3.5- نظريات إعادة الإنتاج الاجتماعي (Les théories de la reproduction sociale):

تشدد هذه النظريات على الوظائف القمعية والاصطفائية والمعيدة لإنتاج المؤسسة التعليمية، حيث يطوّر هذا التيار النظري فكرة المدرسة المعيقة (L'école est un handicap) لأنها لا تأخذ بعين الاعتبار قيم التلاميذ المنحدرين من الطبقات الاجتماعية غير الميسورة أو المحرومة، الأمر الذي يؤدي إلى خلاف ثقافي أو لكون تنظيمها وكيفية سير نظامها الداخلي موجّهين خصوصاً لمحاياة بعض الطبقات الاجتماعية الميسورة على حساب الطبقات المحرومة، ومن هذه النظريات نجد ما يلي:

1.3.5- رأس المال الثقافي والاستعداد النفسي المحدد اجتماعياً عند (Bourdieu & Passeron):

حسب الباحثين الفرنسيين (Bourdieu & Passeron) فإن المدرسة تعيد إنتاج بنية العلاقات الطبقية وتساهم في تبرير التفاوت الاجتماعي. ويرى هذان الباحثان أن ليس للمدرسة من وظيفة سوى تأكيد وتدعيم الاستعداد النفسي المحدد اجتماعياً.

ويتصور الخطاب الإيديولوجي المهيمن التفاوت الطبقي بوصفه نتيجة المؤهلات الفردية المختلفة الخاضعة لحكم المدرسة على اعتبار أنها مؤسسة معاييرها توافق القيم الثقافية للطبقة المهيمنة (La classe dominante)، حيث تنقل هذه الأخيرة إلى أبنائها رأس مال ثقافي (Capital culturel) قريباً من الثقافة الموجودة بالمدرسة وجملة من الاستعدادات تجاه المدرسة واستعداداً نفسياً محدداً اجتماعياً تساعد المجتمع من تحقيق النجاح المدرسي. أما الأطفال المنحدرون من وسط اجتماعي غير ميسور أو محروم فليس لديهم رأس المال الثقافي هذا ولا الاستعداد النفسي المحدد اجتماعياً. فعالم المدرسة غريب عن هؤلاء الأطفال الأمر الذي يؤدي إلى إقصائهم منها.

إن هذا التيار الفكري يرى أن ثقافة الأطفال المنحدرين من أوساط محرومة تدخل في صراع مع ثقافة المدرسة هي ثقافة الطبقة المهيمنة. فالقيم والاتجاهات والنمط المعرفي التي تنقلها هي مختلفة عن تلك التي تتبناها الثقافة المهيمنة والتي تسمح بتحقيق النجاح، ويكتسب هؤلاء الأطفال اتجاهات الإخفاق تجاه عالم المدرسة الذي يبدو غريباً عن نظام القيم الذي يتبنونه.

2.3.5- نظرية التناسب (La théorie de la correspondance):*

ترى نظرية التناسب لـ (Bowles & Gintis, 1976) وجود تناسب بين " البنية الاجتماعية للنظام التربوي " وما يقيم ويدعم هذا النظام من أشكال الوعي والسلوك بين الأفراد. وتزود مختلف مستويات التربية مختلف مستويات بنية الشغل وهي تميل إلى تبني تنظيم داخلي شبيه بذلك التنظيم الموجود في مختلف مستويات التقسيم التراتبي للعمل. هكذا هو في المعاهد والثانويات تكون نشاطات التلاميذ مقننة بصرامة في المؤسسة. ويحرص التكوين الجامعي النخبوي على تنمية العلاقات الاجتماعية المناسبة لتلك الموجودة في المستوى العالي لتراثبية المؤسسة (عن عبيد، 2007، ص 96).

4.5- التفاعلية والمنهجية الإثنية (Interactionnisme et ethnométhodologie)**

تهتم التفاعلية لـ (Erwin Goffman) والمنهجية الإثنية لـ (Harold Garfinkel) بما يحدث داخل المدرسة

*Il existe selon Bowles et Gintis une correspondance entre les relations sociales de reproduction et les relations sociales de production.

**Selon Goffman, la société posséderait les mêmes caractéristiques qu'un petit groupe, on pourrait donc appréhender la société en étudiant les interactions au sein du petit groupe.

Selon Garfinkel, la réflexion de l'ethnométhodologie repose sur les savoirs élaborés au fil des pratiques sociales analysés comme interactions. Le social est un processus et il est le fruit de l'activité permanente des membres de la société.

حيث يتم التركيز على البناءات الشخصية الخاصة للأحداث من قبل الأساتذة والتلاميذ بدلاً من الاعتماد على تأكيدات علماء الاجتماع حول هذه الأحداث والتفاعلية وتعطى الأولوية للاهتمام بمسار تحديد المعنى والوضعية.

وترى (Coulon,1993) أن هذا التيار الفكري يحرص على تحليل الآليات المجسدة اليومية لإنتاج الرسوب المدرسي من خلال التفاعلات الناجمة بين مختلف الفاعلين التربويين، وبتعبير آخر يتعلق الأمر بتوضيح المسارات الاجتماعية والعلائقية في المثلث: **الطفل-الوسط-المدرسة** حيث يتم إدراك الرسوب المدرسي بوصفه حصيلة وناتج تفاعل مجسد للعلاقات غير المتكافئة التي تدفع الفرد إلى أن يكون في الأدنى أو على الهامش وإلى اكتساب استراتيجيات تعلم غير مناسبة (عن عبيد، 2007، ص 100).

5.5- نظرية الذكاءات المتعددة من منظور المناهج وطرائق التدريس:

1.5.5- الاتجاه التقليدي لدراسة الذكاء:

على الرغم من أن ابتكار اختبارات الذكاء ربما يعد أحد التطورات السيكولوجية المهمة في القرن العشرين إلا أن محاولات التفكير في طبيعة الذكاء لها تاريخ قديم.

فالذكاء حتى بداية القرن التاسع عشر كان يعد من المفاهيم الفلسفية التي لا تخضع للدراسة العلمية. ومن أوائل المحاولات التي أدت إلى وضع المعالم الرئيسية لقياس الذكاء قياساً كمياً على أسس علمية منظمة جهود كل من العالم البيولوجي الإنجليزي (Galton) وعالم النفس الأمريكي (Cattell). ووفقاً لهذا الاتجاه فإن الذكاء هو قدرة معرفية موحدة يولد بها الفرد، وهذه القدرة يمكن قياسها من خلال مقاييس الذكاء. ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء يظل ثابتاً في كل المواقف، وهذا يعني أن الذكاء الفرد لا يتغير سواء أكان يحل مشكلة حسابية أو يحاول إيجاد طريقاً في مدينة جديدة. والجدير بالذكر أن هذا الاتجاه أفرز نظرية العامل الواحد والتي ترى أن هناك عاملاً عاماً يقف وراء جميع أساليب النشاط العقلي وعلى ضوئه يمكن الحكم على مستوى النمو العقلي للفرد، وقد أخذ بهذه النظرية (Binet) و (Terman) لكنها تعرضت لنقد شديد من قبل (Thorndike) ولم يبق منها إلا قيمتها التاريخية، إذا أن العامل العام الذي نادى به (Terman) لا يفسر تباين أداء الفرد من نشاط عقلي إلى نشاط عقلي آخر، لذلك نظر (Thorndike) إلى الذكاء على أنه عدد من القدرات الخاصة التي تميز السلوك الذكي، وصنفت القدرات المكونة للنشاط العقلي من: 1- القدرة على التجريد. 2- القدرة الميكانيكية. 3- القدرة على التكيف الاجتماعي.

وقدم (Thurstone) عام 1938 نظرية لتفسير الذكاء ترفض وجود عامل واحد، حيث ترى أن هناك عدداً من العوامل العامة التي تعبر عن تباينات مختلفة تمثل أشكالاً متجانسة من الأداء العقلي يتمثل في قدرات متعددة وأطلق عليها القدرات العقلية الأولية وهي: 1- القدرة على الطلاقة اللفظية. 2- القدرة على الفهم اللغوي. 3- القدرة العددية. 4- القدرة المكانية. 5- السرعة الإدراكية. 6- القدرة على التذكر. 5- القدرة المكانية. 6- القدرة الإدراكية. 7- القدرة الاستدلالية.

والذكاء كبنية ثلاثية لـ (Guilford) يتضمن: 1-المحتوى. 2-العمليات أو الإجراءات التي تؤدي على المحتوى. 3-الناتج أي ما ينتج عن أداء العمليات على المحتوى. وبين عالم النفس الإنجليزي (Vernon,1950) أنه يمكن وصف القدرات العقلية وتصنيفها وذلك بتنظيمها تنظيمًا هرمياً في أربعة مستويات تبدأ بالعامل العام (General Factor(g)) وتتدرج إلى العوامل الطائفية الرئيسية (Major Group Factors) التي تنقسم إلى عاملين أحدهما لغوي-تعليمي، والآخر عملي-ميكانيكي-مكاني، وينقسم كل من هذين العاملين بدوره إلى عوامل طائفية فرعية (Minor Group Factors)، وهذه تنقسم إلى عوامل نوعية (Specific Factors) تتعلق باختبارات معينة. ويعد هذا التصنيف توليفاً من أعمال (Spearman) و(Thurstone).

2.5.5-نظرية الذكاءات المتعددة (The theory of multiple intelligences):

قدم فؤاد أبو حطب عام 1973 تصوراً نظرياً جديداً للذكاء حيث صنف أنواع الذكاء إلى: 1-الذكاء المعرفي. 2-الذكاء الاجتماعي. 3-الذكاء الشخصي. وفي 1978 اقترح نفس الباحث في ضوء متغير المعلومات تصنيف أنواع الذكاء إلى سبع فئات من بينها الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. وفي 1983 استخدم فؤاد أبو حطب التصنيف الثلاثي لأنواع الذكاء في متغير نوع المعلومات وهو:

1-الذكاء الموضوعي أو غير الشخصي. 2-الذكاء الاجتماعي (العلاقات بين الأشخاص).

ويرى محمد غازي الدسوقي(2002) أن الفضل في تقديم تصوراً نظرياً في الذكاءات المتعددة يرجع إلى فؤاد أبو حطب (عن قدور، 2002، ص 7).

والجدير بالذكر أنه في عام 1983-وبعد عشر سنوات من اقتراح أبو حطب للتصور المبدئي

لنموذجه المعرفي المعلوماتي-قدم (Gardner) كتابه "أطر العقل": نظرية الذكاءات المتعددة

(Frames of Mind: The theory of multiple intelligences,1983) عرض فيه وجهة نظر بديلة عن النظرة

التقليدية للذكاء البشري وهي نظرية الذكاءات المتعددة وفيها افترض أمرين:

-الأمر الأول: وهو أن الذكاء ينقسم إلى ثمانية أنواع هي: 1-الذكاء المنطقي الرياضي. 2-الذكاء اللغوي.

3-الذكاء المكاني. 4-الذكاء الجسمي الحركي. 5-الذكاء الموسيقي. 6-الذكاء الاجتماعي.

7-الذكاء الشخصي. 8-الذكاء الطبيعي.

ويؤكد هذا الباحث أن كل فرد منا يمتلك تلك الأنواع الثمانية من الذكاء والتي تعد من خصائص أساسية تميز العقل الإنساني.

-الأمر الثاني: وهو أن كل فرد منا لديه مزيج مختلف من تلك الأنواع الثمانية، وهذا الأمر له تطبيقات تربوية في التعليم المدرسي، واستخدام ملف لتلك الذكاءات لكل طفل. وأشار (Gardner) إلى أن هذه القائمة مبدئية ثم توسع فيها هو وزملاؤه فامتدت إلى عشرين نوعاً.

6-العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي:

الرسوب المدرسي مشكلة تربوية معقدة تكمن وراءها مجموعة من العوامل المتداخلة والمتشابكة التي يصعب الفصل بينها، كما يصعب تحديدها تحديداً قاطعاً. فلا يمكن أن يكون الرسوب المدرسي في جميع الحالات ناتجاً عن مجموعة واحدة موحدة من العوامل، ولكن هذه العوامل تتفاوت في مدى تأثيرها على ظاهرة الرسوب المدرسي تبعاً لاختلاف الزمان والمكان والظروف البيئية التي تحدث فيها تلك الظاهرة، ومن أهم هذه العوامل نذكر ما يلي:

1.6-عوامل الفرد الذاتية:

-الذكاء والقدرات المعرفية:

يمثل الذكاء عاملاً مهماً في تحديد مكانة الفرد بالنسبة للنجاح أو الفشل، حيث يعتبر الذكاء من أهم القدرات العقلية المعرفية ارتباطاً بالرسوب المدرسي لأن مقدار الذكاء لدى التلميذ هو القاعدة الأولى في سير دراسته، فإذا كان المقدار قليلاً كان سيره بطيئاً، وأدى ذلك إلى تأخره ورسوبه (الرفاعي، 1995، ص 463).

أشارت دراسة (Super) إلى أن هناك جزءاً هاماً من التباين في التحصيل يقرره الذكاء.

كما أكد عدد من الدراسات عن وجود معامل ارتباط بين التحصيل الدراسي والنسبة العالية للذكاء، إلا أن التنبؤ بالتحصيل الدراسي صعب جداً لتداخل العديد من العوامل، فقد يكون الطفل فاطر الحماسة وشارد الذهن بسبب مشكلات تواجهه (الحياني، 1989، ص 218).

وأشار (Parker,1988) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 21) إلى أن الدراسات النفسية أكدت وجود الارتباط الإيجابي بين الذكاء والتحصيل الدراسي وبالتالي أصبح من الضروري قياس الذكاء في حالات تدني التحصيل الدراسي وذلك لمعرفة المدى الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم في مستواه الدراسي ومدى إنجازه الأكاديمي.

وبيّن كل من (Zazzo,1945) و (Djadouille,1951) أن الطفل الذي يكون ذكاؤه أقل من 85 درجة لا يستطيع أن يتقدم بصفة طبيعية، ويأخذ في أكثر الأوقات سنتين من التأخر على الأقل (عن منصور، 2015، ص 31).

ووجد جابر عبد الحميد جابر (1979) ارتباطاً بين الدرجات الكلية على اختبار الذكاء وبين المجموع الكلي للتحصيل الدراسي بلغ 0.84 عند الذكور، و0.72 عند الإناث (جابر، 1979، ص 25).

وأكد (Raiz,1979) على وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء والتحصيل، وحسب (Eysenck) فإن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء وثيقة، وأن الذكاء ضروري للتحصيل الدراسي إلا أنه ليس العامل الوحيد في ارتفاعه (عن منصور، 2015، ص 31).

وقد يرسب ويفشل التلميذ في دراسته بسبب ضعف القدرات الطائفية حيث لهذه القدرات دور في فشله ورسوبه دراسياً.

فضعف التذكر وقلة الانتباه والتركيز تعد سبباً في الرسوب المدرسي، باعتبار أنها من الوظائف الهامة في حياة المتعلم الدراسية والعملية.

كما أن انخفاض أو ضعف مستوى التلميذ في القدرة اللفظية، أو القدرة المكانية، أو القدرة الحسابية أو القدرة الرياضية والهندسية، أو القدرة على التركيز، قد تؤدي به إلى عرقلة سيره الدراسي.

-الحالة الصحية العامة:

إن ضعف البنية الجسمية الصحية العامة يحول دون قدرة المتعلم على الانتباه والتركيز ومتابعة الدراسة. إن النجاح المدرسي يتطلب من المتعلم أن ينفق جهداً مستمراً، ولا يمكن أن يحدث ذلك إلا إذا كانت له تغذية صحية متوازنة وكاملة كما ونوعاً وبنيتها سليمة من الأمراض، وهذا ما أكدته كل الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين النمو العقلي والنمو الفيزيولوجي وتحصيل الفرد الدراسي.

إن التلميذ ضعيف البنية يكون أكثر عرضة للإصابة بالأمراض، ناهيك عن إحساسه بالتعب والإرهاق بشكل مستمر، وهذا ما يؤثر سلباً في حياته الدراسية عامة، وفي تأخره الدراسي خاصة (القاضي وآخرون، 2002، ص 313).

إن الضعف العام والأمراض الناجمة عن سوء التغذية كالأنيميا، والأمراض الصدرية كالربو والحساسية وأمراض الأنف والأذن والحنجرة، والصرع وأمراض القلب... وغيرها من الأمراض المزمنة تشتت انتباه التلميذ، وتحول دون بذل الجهد من خلال إعاقة عقله عن أداء عمله من تذكر وتصوّر وتخيل وإدراك وتفكير، فيصبح أكثر قابلية للتعب الجسدي والنفسي، كما تتأثر حالته الانفعالية فيصبح قلقاً، مما ينعكس سلباً على تحصيله الدراسي رغم أن قدراته العقلية قد تكون فوق المتوسط (عن منصور، 2015، ص 41).

إن معاناة المتعلم من الإعاقة الحسية مثل ضعف البصر (La déficience visuelle) أو طوله (La presbytie) أو قصره (La myopie) أو عمى الألوان (Le daltonisme) يقلل من قدرته على بذل الجهد في الدراسة. وتشير الإحصاءات بأن 10% على الأقل من المتمدرسين يعانون من اضطرابات البصر (Les troubles de la vision). كما أن الإعاقة السمعية والضعف السمعي (La déficience auditive) والتي تعني انحرافاً في السمع يحد على التواصل السمعي-اللفظي والتي تضعف المتعلم من قدرته على التعلم بطريقة جيّدة.

كما أن للعاهة الجسمية (Le handicap physique) دوراً في تأخر التلميذ دراسياً إذ قد تشعره بالنقص وتضعف ثقته بنفسه خاصة إذا قارن نفسه بالآخرين مما يدرك اختلافه عنهم، وهذا ما يحول بينه وبين التركيز على الدراسة. فالعاهة التي ترتبط بعيوب الكلام والنطق مثل الحبسة الكلامية

والتلعثم أو التأتأة والخنف واللدغة الرائية منها والسينية والحلقية الأمامية. والحذف (L'omission) والإضافة (L'addition) والإبدال. وأكدت سناء محمد سليمان في قولها أن "معاناة التلميذ من عاهات مثل صعوبة النطق وعيوب الكلام الأخرى تحول دون قدرة التلميذ على التعبير الصحيح مما قد يجعله عرضة لتعليقات الآخرين وسخريتهم فيؤثر ذلك عليه ويجعله يشعر بالنقص مما قد يؤثر في مستوى أدائه الأكاديمي" (سليمان، 2006، ص45).

ولا شك أن المرض إذا اشتد فإنه يؤثر بشكل سلبي في المتعلم في تحقيق طموحاته الدراسية وإذا كان المرض مزمناً فإنه يؤدي إلى ضعف كفاءة التلميذ الجسمية والنفسية والعقلية، وتضعف حماسه ومن قدراته على العمل والمثابرة (الزرد، 1997، ص 66). وتجدر الإشارة إلى التأثير النفسي الذي قد تحدثه الإعاقة الحسية والعاهة الجسمية لدى التلميذ والذي سيزيد من حدة تأخره الدراسي، وهذا في ظل غياب الرعاية بكل أشكالها. وأشار كل من شقير (2000، ص 90) وأبو أسعد (2009، ص 296) إلى أن ضعف الحالة الصحية العامة للمتعلم وسوء تغذيته يؤديان إلى الفتر الذهني والعجز عن التركيز، وهذا يؤثر في التحصيل اللغوي.

وعلى العموم فإن القصور في نمو الجهاز العصبي، ضعف الصحة العامة، سوء التغذية، الإصابة بالأمراض (خاصة المزمنة)، العاهات، ضعف الحواس (السمع والبصر) يؤدي إلى صعوبة متابعة المتعلم لدراسته، وبخاصة للذي لا يستخدم الوسائل المعينة كالنظارة وسماعات الأذن (اليلوي وعبد الحميد، 2002 ص215).

-الحالة النفسية والعاطفية:

إن التركيز على العوامل العقلية المعرفية أو الجسمية الصحية لفهم وتفسير الرسوب المدرسي يكون ناقصاً إذا لم يتم دراسة العوامل الأخرى وخاصة النفسية والعاطفية والانفعالية منها. إن الأسباب النفسية العاطفية والانفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه، والتي تؤدي إلى رسوبه المدرسي متعددة ومتشابهة فيما بينها. فالمتعلم المضطرب انفعالياً أو الذي يعاني من القلق أو عدم وجود الأمن غير قادر على التركيز والاستيعاب، فهو مشتت الفكر مما يجعل تحصيله الدراسي ينخفض. ويرى نعيم الرفاعي (1982) أن الحالة النفسية للتلميذ تؤدي دوراً هاماً في تحديد مستوى نشاطه واجتهاده. وقد بينت الدراسات أن الاتزان النفسي والمزاجي وحالات القلق والاضطراب العصبي كلها عوامل قد تؤثر كثيراً في أعمال التلاميذ التي تتطلب الدقة وتركيز الانتباه، لذا يكثر تأخر من يتصفون بهذه الصفات في الحساب ويكون خطهم رديئاً وأعمالهم ينقصها الترتيب والنظام (الرفاعي، 1982، ص115). و أكدت دراسة (O'Neil,1981) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي

إذ أسفرت نتائجها عن وجود فروق فردية جوهرية بين فئات التلاميذ، وذلك من حيث أن مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي القلق المنخفض أحسن وأفضل من مستوى التحصيل الدراسي لذوي القلق العالي أو المرتفع (عن نصر الله، 2004، ص 392).

وأشار الطيب وآخرون (1982) الوارد في (إخلاص علي حسين، 2012، ص 6) إلى وجود عدة عوامل انفعالية تعرقل المتعلمين. فالطفل المنطوي والحساس والقلق يجد صعوبة في مواجهة المواقف والمشكلات الجديدة حيث يرجع قلق الأطفال أحياناً إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات والمشكلات الأسرية أو صراعات نفسية بداخلهم، والتوتر والعدوانية اللاشعورية تجاه أحد الوالدين أو كليهما. كما أكدت دراسات حمدان (1984) والحري (2000) أن الأمن النفسي يحفز الطالب ويحسن تحصيله الدراسي ويظوره (الأسطل، 2010، ص 22).

ويرى سعادة إبراهيم (1991، ص 211) أن العوامل النفسية والانفعالية تمثل أهم الأسباب المرتبطة بالمتعلم بناء على ما يلي:

1- قد ينشأ تدني التحصيل الدراسي من عوامل نفسية انفعالية مثل ضعف الثقة بالنفس أو القلق أو الاضطراب النفسي أو الاختلال في الاتزان الانفعالي أو الخوف أو الخمول والتبؤد أو الخجل الذي يمنع التلميذ من المشاركة الإيجابية الفعالة في الفصل، والانطواء على النفس، ومال ينتج عن ذلك من اضطراب انفعالي حاد، والغضب الشديد، والتمرد على السلطة والأوامر والنواهي وغير ذلك من الاستجابات التي كثيراً ما تظهر في فترة المراهقة، وكذلك المشكلات الانفعالية الناجمة عن التبدل الزائد. وهذه العوامل كثيراً ما تؤثر في التحصيل الدراسي للمتعلم، وقد تصل به إلى الحد الذي يؤثر في انتظامه في المدرسة، كما تؤدي إلى ضعف قدرته على التركيز وقدرته على الاستيعاب.

2- كراهية التلميذ لمادة دراسية معينة لارتباطها بموقف مؤلم من جانب المدرس أو التلميذ، وممكن أن تكون الكراهية بدون سبب، وقد يترتب على المعاملة القاسية للمعلم كراهية التلميذ له ولمادته، وقد يكره المتعلم المدرسة نفسها لشدة وصرامة لوائحها وقوانينها ونظمها المتبعة مما يجعل هذا المتعلم ينفر منها. وربما ترتب على ذلك النفور من المواد الدراسية مما قد يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي.

ويرى عبد المؤمن فرج الفقي (1994) أن العوامل الانفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه تتمثل في عدم الاستقرار والخوف والقلق والخجل، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالنفس والإحباط والخمول والانطواء وعدم القدرة على المبادرة وقلة الدافعية للإنجاز (الفقي، 1994، ص 262).

-تدني مستوى الدافعية للتعلم:

يعتبر انخفاض الدافعية للتعلم من العوامل الشخصية الهامة التي تؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ حتى المتفوقين منهم.

وكشفت دراسة (Carew & al) عن وجود ارتباط الرسوب المدرسي بانخفاض الدافعية للتعلم، وعدم الميل للقراءة، وعدم احترام الذات، وانخفاض الدافع للإنجاز، وعدم الميل إلى بذل الجهد في الدراسة (عن عثمان، 2002، ص 58).

وأظهرت دراسة (Gottfried,1985) التي أجريت على صفوف دراسية مختلفة وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والتحصيـل الدراسي قدرت بـ 0.24 لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية ممن شملتهم الدراسة (عن دوقه وآخرين، 2010، ص 91).

وتوصلت دراسة (Zanbinil & Usai,2002) إلى وجود علاقة موجبة بين الدافع للإنجاز والتحصيـل الدراسي، حيث يزداد تحصيل التلاميذ كلما كانت دافعتهم للإنجاز عالية، كما أن تحصيل التلميذ العالي يؤدي إلى دافعية إنجاز عالية (عن عليـمات وهواش، 2006، ص 206).

وتوصلت دراسة دوقه وآخرون (2010) إلى وجود علاقة اقتران وتلازم بين الدافعية المدرسية والتحصيـل الدراسي، بمعنى كلما كان مستوى الدافعية مرتفعاً كان التحصيل أيضاً مرتفعاً (دوقه وآخرون، 2010 ص 128).

كما كشفت الدراسة التي أجراها نزيـم صرداوي(2011) وجود علاقة بين دافع الإنجاز والتحصيـل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالجزائر العاصمة (عن بوزرمة، 2014، ص 62). وتجدر الإشارة إلى أن هناك عوامل أخرى تساهم في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ مثل الغياب عن المدرسة، التأخر عن الدراسة، عدم إنجاز الواجبات المدرسية، الإدمان على مشاهدة التلفزيون والإنترنت، والانشغال بالهواتف واللوحات الالكترونية.

2.6-العوامل الأسرية:

تتمثل هذه العوامل في الظروف الأسرية الثقافية، الاجتماعية، الاقتصادية، الحالة الانفعالية السائدة، أساليب التنشئة الاجتماعية والظروف المادية. وفي هذا السياق نذكرها كما على النحو التالي:

-الجو التربوي والاجتماعي السائد في الأسرة:

يتمثل هذا النوع في ظروف الأسرة التربوية والاجتماعية السائدة بالبيت وأساليب التنشئة الاجتماعية وغيرها من الظروف.

وأشار الأسطل (2010، ص27) إلى أن اتجاهات الآباء نحو المسؤولية الوالدية وأسلوبهم في التنشئة الاجتماعية لها أثرها في الحياة الاجتماعية والانفعالية للطفل، ومن ثم لها أثرها في حياة الطفل في المدرسة، وفي علاقاته مع أقرانه. فالآباء الذين يتمسكون بالمفاهيم التقليدية في أساليب التنشئة غالباً ما يحاولون السيطرة التامة على الطفل ضماناً لحسن تنشئته، كما أنهم قد يتجنبون إظهار حبهـم وعطفهم على الطفل خشية أن يشب مدلاً، وقد يحيطون أنفسهم بهالة من الهيبة الشديدة كأسلوب لضبط سلوك أبنائهم، وتؤدي هذه الأساليب إلى إنشاء جو منزلي غير مناسب لقيام علاقة طيبة بين الوالدين والأبناء.

والمتعلم الذي ينشأ في مثل هذه الجو قد يشب قلقاً خجولاً يرهب السلطة في صورها المختلفة، ويخضع لها، أو على النقيض قد يشب نائراً ضد السلطة وضد أي شخص يمثلها. ولا يمكن أن نتوقع في مثل هذا الجو أن يقبل المتعلم على دراسته، أو يسير فيها سيراً مرضياً (الأسطل، 2010، ص 27). ويرى طلعت حسن عبد الرحيم (1980) أن الأسلوب التربوي الذي يتخذه الوالدان في تربية الأبناء يعد أحد العوامل التي تساهم بشكل كبير في حالات التأخر الدراسي، فالأسلوب التربوي الذي يعتمد على الكراهية والإهمال والنبد من جانب الوالدين أو أحدهما كمضايقة التلميذ وعقابه بشدة وعدم العناية به من الناحية الغذائية والصحية فإن ذلك يؤدي إلى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى تأخره دراسياً (عبد الرحيم، 1980، ص 59).

-الجو العاطفي والعلاقات الأسرية السائدة:

إن وجود اتزان عاطفي داخل أسرة الطفل ضروري حتى يكون توافقه النفسي والاجتماعي والدراسي جيداً. ويخضع هذا الاتزان للخصائص المزاجية للطفل، كما يخضع وبشكل رئيسي لنوعية العلاقات التي يربطها مع وسطه الاجتماعي.

إن الأسرة بخصائصها النفسية والاجتماعية يمكنها أن تساعد أو تعيق توافق الطفل داخل المدرسة. وقد بينت العديد من الدراسات التي تناولت تأثير الحرمان الأسري في التحصيل الدراسي كدراسة فريدة جينتي (1989) التي أظهرت أن بعض الاضطرابات العائلية خاصة عدم الاتزان العاطفي الذي يمكن أن يكون سبباً رئيسياً لمشكلات الطفل الوجدانية والسلوكية، مما يؤثر في مكتسباته المدرسية. فالطفل يحتاج إلى حنان وحب وعطف ورعاية والديه حتى ينمو نمواً سليماً، ويستطيع التوافق مع وسطه الاجتماعي والمدرسي (عن منصور، 2015، ص 87).

ويرى أحمد عبد الغني إبراهيم وعلي عبد الله مسافر (2006) أن المشاحنات الوالدية على مرأى ومسمع من الأبناء تؤثر تأثيراً بالغاً فيهم، وقد تؤدي إلى اضطرابهم النفسي والوجداني، وهذا بدوره إلى التأخر الدراسي. وقد يضطرب جو الأسرة لأسباب أخرى منها الفقر أو الطلاق، أو وفاة أحد الوالدين، أو سفر الوالد أو سهره الدائم وغيابه المستمر عن المنزل... مما يؤدي إلى اضطراب التلميذ نفسياً (إبراهيم ومسافر، 2006، ص 335).

وتوصلت دراسة الشرقاوي (1984) إلى أن الخلافات الأسرية وعدم فهم الأسرة للمشكلات التي يواجهها الأبناء، وأسلوب التربية وتدني المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، وعدم اهتمام الوالدين بالابن في المنزل، وعدم تتبعهم لمستوى تحصيله تؤدي إلى صعوبات التعلم (عن أبوعلام، 1983، ص 214). وتوصلت دراسة هدى برادة وحامد عبد السلام زهران (1974) التي أجريت في البيئة المصرية أن 45% من المتأخرين دراسياً -ممن شملتهم الدراسة- تعيش في وسط أسر مفككة تسودها سوء العلاقات الأسرية (عن منصور، 2015، ص 88).

وترى إخلاص علي حسين (2012) أن عدم التوافق الأسري والاضطراب في المنزل ينتج عنه العديد من المشكلات حيث تدخل الانطوائية إلى شخصية الطفل مما يتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي وأن تعرضه للضغط لتلبية طموح الكبار من أجل التحصيل العالي والحصول على درجات مرتفعة ينجم عنه رد فعل معاكس، حيث أن قدرات الطفل التي يجهلها الأهل قد تكون غير كافية لتحقيق طموحهم مما يعمل على احباطه وتراجعته دراسياً. كما أن تكليف بعض الأسر الفقيرة الأبناء بالعمل وقت الفراغ بقصد المساعدة إنما يكون على حساب تحصيل المتعلم مما يسبب تأخره دراسياً (حسين، 2012، ص 6).

وترى سناء محمد سليمان (2005) أن عدم الاستقرار العائلي يعني عدم الاتفاق بين الوالدين وكثرة المشاحنات والمشاجرات والاضطرابات في المنزل، والانفصال والطلاق، مثل اختلال في التوازن الانفعالي، مما قد يؤثر في حالة الطفل الدراسية (سليمان، 2005، ص 38).

-المستوى الثقافي للأسرة:

إن العامل الأساسي الآخر الذي يتدخل بشكل مباشر في مساعدة أو عرقلة الطفل عن التعلم هو المستوى الثقافي للأسرة، وبخاصة المستوى التعليمي للوالدين، ذلك لما لتقافة الآباء في تنشئة الأبناء وفي رؤيتهم لأنفسهم.

ويرى زهران (1995) أن الأطفال المحرومين ثقافياً هم أفراد يعيشون في وسط ثقافي-اجتماعي مستواه منخفض، وهم يعانون من فقر في الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفهم (زهران، 1995، ص 476).

فالحرمان الثقافي العام كما يرى (Solomon & Blake, 1969) له تأثير سيء في التفكير والتحصيل (عن منصور، 2015، ص 82).

يرى عمر عبد الرحيم نصر الله (2004) أن المستوى الثقافي للأسرة يساهم بشكل كبير في تقدم الأبناء وتفوقهم الدراسي، ويعود ذلك إلى أن الأبناء يقلدون آباءهم في جميع الأعمال، وهذا ما أكدته دراسات كل من (Douglas & Wotton) و (Halsey & Nisbett) التي ركزت على مدى أهمية العلاقة المتبادلة بين حجم الأسرة والمستوى التعليمي والثقافي للوالدين والتقدم والإنجاز للأبناء وتقدمهم في المراحل التعليمية المختلفة التي يمرون بها، والتي يجب أن يكون للأسرة دور واضح وفعال حتى يشعر الابن أن ما يقوم به مهم له وللآخرين ومن حوله، وأنه يحظى باهتمام الأسرة ومساندتها (نصر الله، 2004، ص 712).

ويذكر كمال محمد الأسطل (2010) أن انخفاض المستوى الثقافي للأبوين والإخوة يمكن أن يترتب عليه نشأة الطالب في بيئة ثقافية غير مشجعة على التعليم، ولا تشعر بالتقدير للعملية التعليمية التربوية، وذلك نتيجة لانخفاض الوعي الثقافي والاجتماعي، مما يترك أثراً كبيراً في اتجاهات الأبناء نحو المدرسة، وهذا يؤدي إلى إهمالهم للأعمال المدرسية والتقليل من شأنها وقيمتها، وهذا بالطبع يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي (الأسطل، 2010، ص 26).

-المستوى الاقتصادي للأسرة:

يعد المستوى الاقتصادي للأسرة عاملاً مهماً في تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للأبناء، ذلك أن الأسر ذات الدخل الضعيف لا تستطيع أن توفر لأبنائها الوسائل الدراسية التي تساعدهم على تحسين مستواهم الدراسي، بينما قد يحظى أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط والعالي بهذه الفرصة. وأكد نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) في قوله أنه قد ثبت لعلماء النفس والتربية والاجتماع أن تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانات التي تساعد على نمو شخصيته (حافظ، 2000، ص 10).

إن الظروف الاقتصادية السيئة والمتمثلة في الدخل الضعيف، والمسكن غير المريح تعتبر من أهم الصعوبات التي تواجه الأسرة، وتسبب للأبناء اضطرابات نفسية تؤثر في تنشئتهم وتربيتهم مما يترتب عن ذلك عدم توفر الجو النفسي والاجتماعي المناسب لأداء الواجبات المدرسية ومراجعة الدروس فنتبع نتائج المتعلم الدراسية وتوافقه المدرسي.

وأكدت دراسة (Frantz,1997) عن وجود ارتباط بين العوامل الاقتصادية للوالدين والتحصيل الدراسي والإنجاز (عن منصور، 2015، ص 77).

وأكد (Pourtois & Desnet,1989) أن الوالدين من أوساط اقتصادية قاسية يظهرون شعوراً بالضعف والضيق اتجاه المدرسة، ويحسون بأنهم ليسوا في مستوى القيام بأي شيء له علاقة بالمدرسة. أما في الأوساط الاجتماعية-الاقتصادية المريحة فإنه يسود الشعور بالأمان والثقة حول التفوق والنجاح المدرسي للطفل (عن بودخيلي، 2004، ص 374).

3.6-العوامل المدرسية:

تتمثل هذه العوامل في الأسباب المرتبطة بالمدرسة ووظائفها، ومن برامج تربوية، وطرائق التدريس، والمدرسين والوسائل التعليمية، وفي هذا السياق نذكر ما يلي:

-خصائص المعلم الذاتية:

يمثل المعلم الركيزة الأساسية التي يمكن الاستناد إليها لتحسين مخرجات النظم التعليمية، باعتباره الأكثر تأثيراً في أي نظام تعليمي وفي أي اصلاح وتطوير تربوي. ولا ينكر المبدأ الأساسي الحديث بأن التلميذ هو محور العملية التعليمية-التعلمية وغاية التربية الذي يسعى كل نظام تعليمي في أي مجتمع تنشئته تنشئة متكاملة، ولكن لا يمكن الوصول إلى هذه الغاية دون التأكيد على الدور القيادي للمعلم سواء في تشكيل الجانب المعرفي أو الجانب الوجداني أو الجانب الأدائي (الأسطل، 2010، ص 23).

ويرى عطية سيد أحمد (1995، ص 40) أنه قد يرجع تأخر التلميذ دراسياً إلى عدم قدرة المعلم على توصيل المادة العلمية أو عدم قدرته على تنويع أسلوب عرض المادة بما يلائم الفروق الفردية للتلاميذ

أو عدم قدرته على جذب انتباه وتركيز المتعلمين ودمجهم في العملية التعليمية، وقد يتسبب المعلم في تنفير المتعلم من المادة الدراسية وبغضه لها، بل وللعملية التعليمية-التعليمية برمتها إذا استخدم أساليب خاطئة لبسط سيطرته على الفصل كالقمع أو الفهر أو الإفراط في العقاب.

وأكدت دراسة (Flanders,1965) و (Dittmer,1978) أن المعلم الذي يتميز بالأسلوب غير المباشر في تفاعله مع تلاميذه داخل القسم، يتقبل مشاعرهم وأفكارهم، ويعمل على تطويرها، ويقوم بتشجيعهم على إبداء أفكارهم (عن منصوري، 2015، ص 97).

وأظهرت نتائج دراسة (Sherman & Blakeman,1975) وجود ارتباط إيجابي بين حماس المعلم ومستوى تحصيل تلاميذه (عن نشواتي، 1986، ص 239).

وبيّنت دراسة (Wilkinson & Ojemann,1939) أن التلاميذ الذين يدرسون مع معلمين يملكون معلومات وافرة عن تلاميذهم يمتازون بمستوى تحصيلي أعلى من المستوى التحصيلي للتلاميذ الذين يدرسون مع معلمين لا يعرفون عن متعلميهم إلا اليسير من المعلومات (عن نشواتي، 1986، ص 35).

-المنهاج الدراسي والامتحانات ونظام التقويم:

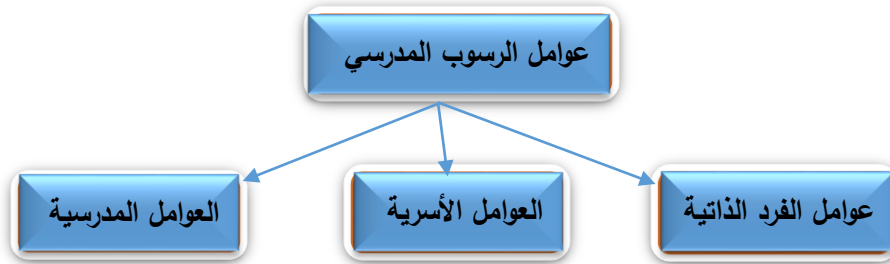
لقد حاز المنهاج الدراسي على اهتمام المربين والباحثين منذ أن بدأ التوسع في التعليم كما ونوعاً في معظم دول العالم خلال العقود القليلة الماضية، والتي رافقها حدوث الانفجار المعرفي الكبير والتقدم التكنولوجي الهائل، والتحاق مئات الملايين من التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة، مما استوجب التركيز على بناء منهاج مدرسي فعال يحقق العديد من الأهداف التربوية المنشودة من جانب المتعلمين والمعلمين على حد سواء (الأسطل، 2010، ص 24).

ويؤكد الشرقاوي(1984) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 24) على أن المنهاج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد له التأثير الواضح في صعوبات التعلم، وتتنحصر الأفكار الرئيسة لهذه الأبعاد في عدم ملائمة المنهاج الدراسي لميول واتجاهات وإمكانات وقدرات المتعلمين، وعدم كفاءة المعلم. ويرى الشرقاوي أنه يمكن أن يكون للمنهاج الدراسي تأثير سلبي في تحصيل المتعلمين الدراسي من خلال طول المنهاج الدراسي واكتظاظه بالمعارف والمفاهيم والأنشطة، عدم تلبيته لحاجات واهتمامات التلاميذ ومستوياتهم، عدم ارتباطه بواقع حياة وبيئة المتعلم، عدم اهتمامه بالظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة، عدم مراعاته لما بين المتعلمين من فروق فردية متعددة.

وقد ترتبط ظاهرة الرسوب المدرسي عند عدد من المتعلمين بشكل رئيسي بعملية التقويم التربوي التي تعتبر من المهام الأساسية لعمل المعلم والإدارة المدرسية، وغالباً ما يلجأ المعلمون إلى إجراء الامتحانات من أجل الوصول إلى معلومات وملاحظات عن حالة المتعلمين من حيث مستوياتهم التحصيلية ومدى استيعابهم للمادة العلمية، والتعرف فيما بعد عن استعداداتهم العقلية والنفسية، والتنبؤ بقدراتهم وفرزهم إلى فئتين رئيسيتين من المتعلمين: عاديون في تعلمهم وغير عاديين (جابر، 1998، ص 402).

وذكر أبوعلام شريف (1983) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 25) أن المدرسة مسؤولة عن عدد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى التذني في التحصيل الدراسي وهي كالتالي:

- عدم ملائمة المبنى المدرسي للدراسة ومزاولة الأنشطة اللاصفية.
- ضعف إعداد المتعلم في السنوات السابقة مثل انقطاع التلميذ عن الدراسة انقطاعاً مستمراً أو متقطعاً مما يترتب عليه انخفاض في مستواه التحصيلي، وإن لم يعالج هذا الضعف في حينه فإنه يتراكم مع انتقال المتعلم إلى مستويات دراسية أعلى، مما يزيد تخلفه بشكل واضح عن أقرانه.
- الغياب المستمر لبعض المعلمين أو تساهلهم مع التلاميذ وعدم اهتمامهم بتحصيل التلاميذ قد يؤدي إلى تذني تحصيلهم وتأخرهم دراسياً.
- النظام المدرسي يؤثر سلباً أو إيجاباً في التلاميذ، فإذا كان هذا النظام يتسم بالصرامة والشددة فإنه يؤثر في اتجاهات المتعلمين والمعلمين نحو المدرسة ونحو التربية والتعليم عموماً، مما قد يؤثر في المستوى التحصيلي للتلاميذ، ولا شك في أن العلاقات الطيبة بين أفراد أسرة المدرسة وما يسودها من احترام متبادل مع ممارسة الحزم مع المقصر والمُخطئ يؤدي إلى بث اتجاهات سليمة نحو الدراسة والمدرسة.



جدول رقم (08) العوامل المؤدية إلى الرسوب المدرسي (من تصميم الطالبتين).

7- خصائص الراسب دراسياً:

- نقلًا عن عمر عبد الرحمن نصر الله (2004، ص154) للمتعلم الراسب دراسياً خصائص معينة هي:
- يكون في معظم حالاته متسهل في كل شيء حتى في الأمور الأساسية والضرورية له.
 - يقف في معظم حالاته مواقف المدافع عن نفسه، وما يقوم به من أعمال بسبب عدم ثقته بنفسه وعدم قدرته على الإنجاز.
 - أنه منقاد للغير، لا يعتمد على نفسه وليست لديه روح المبادرة الذاتية.
 - يمكن استفزازه بسهولة لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة، وسريع التغير والمزاج حيث يتحول من وضع لآخر بأبسط ما يكون.
 - عدواني وسلبى وغريب الأطوار أحياناً، يظهر عليه الضجر بسرعة وهذا يعني عدم الثبات في الأعمال التي يقوم بها.
 - يهتم بغيره أكثر من اهتمامه بشؤونه الخاصة.

➤ يظهر عليه الحزن والتشاؤم والقلق الزائد لأسباب بسيطة.

➤ كثير الشك والريب، مفكر ومتأمل في نفس الوقت.

8- الآثار المترتبة عن الرسوب المدرسي:

نقلًا عن قدور كمال (2012، ص ص 3-4) ولؤلؤة حمد علي العليان (2017، ص ص 341-343) فإن الرسوب المدرسي يعتبر مشكلةً تربويةً معقدةً تترتب عنها آثار متنوعة على المتعلم وأسرته ومدرسته والمجتمع الذي ينتمي إليه، ويمكن تصنيف هذه الآثار على النحو التالي:

1.8- الآثار النفسية:

يترك الرسوب آثاراً نفسيةً سيئةً على المتعلم نتيجة بقاءه في نفس القسم الدراسي وعدم قدرته على مسايرة زملائه وعقد مقارنات مؤلمة بينه وبين أقرانه الناجحين والمتفوقين، لذلك يتولد لديه إحساس بالفشل والإحباط وخيبة الأمل، بالإضافة إلى ما يتعرض له من أنواع التجريح داخل المدرسة وخارجها والمعاملة التي تذكره دائماً برسوبه وإخفاقه الدراسي. فكل هذه المواقف تجعل التلميذ الراسب يعاني أوضاعاً نفسيةً غير طبيعية تنشئ لديه نوعاً من القلق والخوف والتوتر وقد الثقة بالنفس مما يؤدي به إلى العزلة وكرهية المدرسة والدراسة والمجتمع، وقد يتحول إلى شخص انطوائي يتصف بعدم الرضا عن الذات وعدم الشعور بالأهمية وعدم اللامبالاة.

والآثار النفسية للرسوب لا تقتصر على التلميذ فحسب، بل تمتد إلى الوالدين الذين تصيبهم خيبة الأمل والشعور بالخجل من مستوى أبنائهم الدراسي السيئ وبخاصة في المجتمعات التي تتباهى فيها الآباء بنجاح أبنائهم وتفوقهم على أقرانهم، ويتضاعف الشعور بخيبة الأمل عند الأسر الفقيرة التي تتطلع إلى نجاح الأبناء لتعويضه عما تم انفاقه على تعليمهم. بالإضافة إلى ما تتركه ظاهرة الرسوب المدرسي من آثار نفسية على أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية عندما ترتفع نسب الراسبين في المؤسسة التعليمية وبخاصة في الامتحانات الرسمية مثل شهادة البكالوريا رغم الجهود المبذولة طيلة العام الدراسي، فيشعرون بخيبة الأمل لأن هذه الجهود ذهبت هباء ولم تؤتي ثمارها المرجوة حيث أظهرت نتائج البكالوريا لعام 2018 حسب بيان وزارة التربية الوطنية أن نسبة الناجحين بلغت 55.88% ونسبة الراسبين بلغت 44.12% وهي نسبة عالية.

2.8- الآثار التعليمية:

يسبب الرسوب المدرسي هدرًا في كثير من الطاقات والإمكانات المادية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم مما يؤدي إلى ضعف كفاءة النظام التعليمي يعيقه عن تحقيق أهدافه، كما تتضح آثار الرسوب التعليمية في زيادة فاقد النفقات التعليمية، حيث المتعلم الراسب يكلف الدولة ضعف ما يكلفه التلميذ غير الراسب وتزداد هذه النفقات في حالة الرسوب المتكرر، الأمر الذي يؤدي إلى خلل في توازن النظام التعليمي بين مدخلاته ومخرجاته، إذ يصبح حجم المدخلات أكبر من حجم المخرجات مما يشكل عبء على الدولة. كما أن الرسوب يضعف قدرة النظام التعليمي في الاحتفاظ بجميع التلاميذ إلى نهاية مراحلهم الدراسية

مما يؤدي إلى مشكلة تربوية أكبر هي التسرب المدرسي.

أما على مستوى المؤسسة التعليمية فنجد بعض المتعلمين الراسبين هم مصدرًا للمتاعب والشغب والإزعاج والعدوان والاستهزاء بقانون المؤسسة ونظامها مما يترتب على ذلك اضطراب العملية التعليمية/ التعليمية داخل قاعة الدراسة، والإخلاء بالنظام الداخلي الذي ينبغي أن يسود داخل المدرسة بشكل عام.

3.8- الآثار الاجتماعية:

يعتبر الرسوب المدرسي أحد أبرز العوامل التي يقف وراء زيادة عدد العاطلين عن العمل وارتفاع معدل البطالة في المجتمع، نتيجة زيادة عدد المتسربين من المدارس.

ومن الآثار السلبية للرسوب التحاق بعض المتعلمين الراسبين بمجالات العمل دون تمكنهم من المهارات والكفاءات والتأهيل المناسب المطلوبة في سوق العمل.

كما يترتب على الرسوب نقص العمل الإنتاجي للفرد بعدد السنوات التي رسب فيها. فالمتعلم الذي رسب عاماً سوف يخسر من عمره الإنتاجي عاماً، وبتكرار إعادة السنوات والرسوب تتكرر الخسارة في العمر الإنتاجي، وهذه الخسائر سوف تؤثر في نهاية الأمر في المجتمع، لأن التلميذ الذي يتخرج في المدة المحددة سوف يحقق ثلاثة مكاسب لا يمكن للراسب أن يحققها وهي:

1- دخل فردي سريع. 2- قوة عمل مبكرة تخدم المجتمع. 3- حماية للميزانية عن طريق الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية المخصصة لقطاع التعليم.

وقد يعتبر الرسوب أحد العوامل التي تنتج فرداً غير مُنتمٍ لمجتمعه، وقد يعرضه لفقد الشعور بالمواطنة الصالحة التي يطلع عليها المجتمع. كما أن تزايد ظاهرة الرسوب في المجتمع يترتب عليها مشكلات اجتماعية تتمثل في الانحرافات الأخلاقية والجنوح وإهدار الطاقات البشرية التي يحتاجها المجتمع.

وأشار العريفي (2000) إلى أن الرسوب يؤثر في المكانة الاجتماعية للفرد وأسرته، وفي الحراك الاجتماعي لما يسببه ذلك الرسوب من إعاقة تفعيل دور التعليم في تحقيق الحراك الاجتماعي والمهني للفرد والأسرة.

4.8- الآثار الاقتصادية:

إن التعليم اليوم لم يعد ينظر إليه على أنه خدمة استهلاكية، بل أصبح استثماراً في القوى البشرية يحقق مجموعة من الفوائد الاقتصادية والاجتماعية التي تسهم في تقدم المجتمع وتحسين مستوى التنمية فيه.

والرسوب يعتبر أحد أهم الأسباب التي تؤدي إلى ضياع كثير من الموارد المادية والبشرية المستثمرة في قطاع التعليم (ارتفاع النفقات اللازمة لتغطية احتياجات المتعلمين الراسبين من قاعات الدراسة وعدد المدرسين والتجهيزات والوسائل الديداكتيكية والبيداغوجية المختلفة).

وأشار السبيعي (2003) إلى أن الرسوب يؤخر التحاق عدد كبير من الشباب بسوق العمل، وحتى في حالة التحاقهم بالعمل فقد تنقصهم الكفاءة اللازمة لمتطلبات التنمية، مما يؤثر في إنتاجياتهم المتوقعة ودورهم في

المساهمة في التنمية. كما أن تفقد عضواً عاملاً يسهم في تحسين مستوياتها المادي والمعنوي، وتحقيق الحراك الاقتصادي والاجتماعي لها.

9- بعض الحلول لعلاج ظاهرة الرسوب المدرسي:

نقلًا عن وناس خيرى وآخرون (2010، ص ص 37-38) تتمثل بعض الحلول لعلاج ظاهرة الرسوب المدرسي في النقاط التالية:

- دور الأخصائي الذي يتمثل في حصص إرشادية وذلك عن طريق الإرشاد الفردي (دراسة حالة) أو الإرشاد الجماعي لمجموعة من التلاميذ يعانون من نفس المشكلات.
- دور المدرسة الذي يستلزم أن يشعر بها التلميذ بالأمن والبعد عن الخطر واحترام شخصيته وتقدير ذاته من خلال إنشاء علاقات سليمة إيجابية ما بين التلاميذ والمعلمين وبذلك يستطيع تفريغ همومه ومشاكله عن طريق اشتراك زملائه في ألعاب جماعية وفردية.
- العمل بروح الفريق الواحد ويكون ذلك من خلال تعاون وتكامل الأدوار بين المعلمين والإدارة والمرشد والأهل والتلاميذ، وهذا يتطلب إدارة واعية ورشيقة ومتفهمة ومتعاونة لاحتياجات التلاميذ.
- القيام بدراسات من حين لآخر لتوفير قاعدة معلومات إحصائية عن نسب وأسباب الرسوب في التعليم.
- مساعدة التلاميذ الذين يعانون من ضعف في التحصيل أو صعوبة في بعض المواد الدراسية.
- توعية أولياء الأمور بأهمية اتصالهم بالمدرسة ومواصلة الزيارات للتعرف على مستوى تحصيل أبنائهم.
- مراعاة الظروف الصحية لدى التلاميذ والتي تؤثر سلباً في أدائهم وتحصيلهم الدراسي.
- سوء التوجيه المدرسي الذي يؤدي إلى الرسوب المدرسي.
- إيلاء مكاتب الإرشاد والتوجيه النفسي أهمية كبيرة للاهتمام بمشكلات التلاميذ النفسية كضعف الثقة بالنفس والخجل والارتباك.
- توجيه التلاميذ إلى كيفية استثمار الوقت.
- تهيئة الأجواء النفسية التي تبعد الخوف من الامتحانات عن التلاميذ.

خلاصة:

إن الرسوب المدرسي مشكلة تربوية ونفسية، اجتماعية واقتصادية، ومهما كان السبب فإن أغلب التربويين اجمعوا على أنه ليس هناك حل جذري ونهائي لهذه المشكلة التربوية المتعددة الأبعاد والجذور، فالحل يتطلب إعادة تقويم النظام التربوي ككل من خلال الأهداف وإمكانية تحقيقها وطبيعة المناهج ومدى مناسبتها وطرق وأساليب التقويم المتبعة. وكذلك دراسة الظروف الاجتماعية والاقتصادية ذات التأثير المباشر في النظام التربوي والتلميذ، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع والحوافز التي تقدمها الدولة للمتعلمين لتحديد جوانب القصور والعمل على التواصل لحل المشكلة.

الجانِب

التطَبِيقِي

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

ثانياً: منهج الدراسة

ثالثاً: الدراسة الأساسية

رابعاً: أدوات الدراسة

خامساً: الخطوات الإجرائية لتطبيق أدوات الدراسة

سادساً: إجراءات تفرغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية

أولاً-الدراسة الاستطلاعية:

1-أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى تحقيق ما يلي:

-التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها.

-دراسة الخصائص السيكومترية لكل مقياس من المقاييس الثلاثة لجمع البيانات.

-التعرّف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

ولتحقيق هذه الأهداف اتصلنا بالجهات المسؤولة في مديرية التربية لولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية من جهة، وبمديري المؤسسات التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون معنا من جهة أخرى.

2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (60) فرداً بواقع (28) من الراسبين دراسياً و(32) من غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من ثانوية حمادي محمد، وقد وقع الاختيار على قسم من الشعبة العلمية وقسم من الشعبة الأدبية وبطريقة عشوائية أيضاً من منطقة أفراد عينة الدراسة الأساسية.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانوية حمادي محمد بدائرة أغريب ولاية تيزي وزو، وذلك خلال الأسبوعين الثاني والثالث من شهر جانفي 2018.

ثانياً-منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وفي هذا الصدد يذكر عزيز حنا داود وآخرون (1991) " تختار المشكلة منهج بحثها، وقد تختار المشكلة المراد دراستها أكثر من منهج وفق طبيعتها وتحليل أبعادها". ولما كان موضوع الدراسة الحالية يحاول التعرّف إلى بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي، فإن الحاجة تدعو إلى استخدام منهج يتماشى مع أهدافها ويتفق مع البعد الزمني الذي تجري فيه. وقد تم استخدام في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم أولاً بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، وإعطاء تقرير وصفي عنها، وأن طبيعة الموضوع تهدف إلى وصف الظاهرة واكتشاف الواقع التربوي التعليمي. وتندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية الارتباطية والمقارنة التي تهدف إلى دراسة الظاهرة بوصف وتحليل مكوناتها والكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني (متغير مستقل) وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات (متغيران تابعان) من جهة، والكشف عن الفروق الفردية التي قد تظهر بين أفراد العينة (الراسبون وغير الراسبين دراسياً) في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقاً لمحك التحصيل الدراسي (راسب أو غير راسب دراسياً).

ثالثاً- الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من ثلاث (03) مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1-مجتمع الدراسة:

بلغ العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (المجتمع الأصل) (680) فرداً بواقع (320) من الراسبين و(360) من غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي الذين تم اختيارهم من ثلاث (03) مؤسسات تعليمية لولاية تيزي وزو وهي على النحو التالي:

جدول رقم (07) توزيع أفراد المجتمع الأصل وفقاً لمحك التحصيل الدراسي

الرقم	البيانات المؤسسة التعليمية	راسبون دراسياً			غير راسبين دراسياً		المجموع الكلي		
		الدائرة	العدد	%	العدد	%	العدد	%	
1	ثانوية حمادي محمد	أغريب	106	33.13	120	33.33	226	33.23	
2	المتقنة الجديدة	تيزي وزو	116	36.25	124	34.44	240	35.29	
3	ثانوية تامدة الجديدة	واقنون	98	30.62	116	32.23	214	31.48	
		المجموع		320	100.00	360	100.00	680	100.00

يتبين أن مجموع الذكور من الراسبين دراسياً بلغ 320 فرداً من الذكور والإناث، في حين بلغ مجموع غير الراسبين دراسياً بلغ 360 فرداً من الذكور والإناث. وبلغ المجموع الكلي لأفراد مجتمع الدراسة 680 فرداً من الذكور والإناث.

جدول رقم (08) توزيع أفراد المجتمع الأصل على المؤسسات التعليمية المختارة

المجموع الكلي	غير راسبين دراسياً				راسبون دراسياً				الدائرة	البيانات المؤسسة التعليمية	
	إناث		ذكور		إناث		ذكور				
	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد			
226	34.21	65	32.36	55	32.86	46	33.33	60	أغريب	1	ثانوية حمادي محمد
240	32.64	62	36.47	62	35.72	50	36.67	66	تيزي وزو	2	المتقنة الجديدة
214	33.15	63	31.17	53	31.42	44	30.00	54	واقنون	3	ثانوية تامدة الجديدة
680	100.00	190	100.00	170	100.00	140	100.00	180			المجموع

يتبين من جدول رقم (08) أن نسب الراسبين دراسياً من الذكور الموزعين على المؤسسات التعليمية الثلاثة تتراوح بين 30 % لثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقنون و36.67 % للمتقنة الجديدة بدائرة تيزي وزو، بينما

الراسبات دراسياً تتراوح نسبتهم بين 31.42 % لثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقنون و 35.72 % للمتقنة الجديدة بدائرة تيزي وزو. أما نسب غير الراسبين دراسياً من الذكور فتتراوح بين 31.17 % لثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقنون و 36.47 % للمتقنة الجديدة بدائرة تيزي وزو، بينما غير الراسبات دراسياً تتراوح نسبتهم بين 32.64 % للمتقنة الجديدة بدائرة و 34.21 % لثانوية حمادي محمد بدائرة أغريب.

2- عينة الدراسة:

1.2- حجم عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (120) فرداً بواقع (62) من الراسبين دراسياً و (58) من غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي المقيدون بالعام الدراسي 2018/2017. ويمثل حجم عينة الدراسة الأساسية نسبة 17.64 % من حجم المجتمع الأصل.

2.2- كيفية اختيار عينة الدراسة:

لاختيار عينة تتكوّن من (120) فرداً من المؤسسات التعليمية الثلاثة المختارة تم اعتماد العينة العشوائية الطبقيّة النسبية. حيث تمثّل نسبة عينة الدراسة 17.64 % من المجتمع الأصل، وعليه تم اختيار من طبقة الراسبين دراسياً وطبقة من غير الراسبين دراسياً من الذكور والإناث بنفس النسبة المئوية من عدد أفراد كل طبقة في كل مؤسسة من المؤسسات التعليمية الثلاثة.

وقد تم اختيار أفراد عينة الراسبين وغير الراسبين دراسياً من الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من المؤسسات التعليمية التالية: ثانوية حمادي محمد، المتقنة الجديدة و ثانوية تامدة الجديدة. لقد تم اختيار هؤلاء التلاميذ وفقاً لمحك التحصيل الدراسي المتمثل في معدل أقل من 20/10 في امتحان الثلاثي الثاني من السنة الدراسية 2018/2017 بالنسبة للراسبين دراسياً. أما غير الراسبين دراسياً فقد تم اختيارهم أيضاً وفقاً لمحك التحصيل الدراسي المتمثل في معدل يساوي أو يفوق 20/10 في امتحان الثلاثي الأول من نفس السنة الدراسية، وبإحدى أقسام السنة الثانية ثانوي من الشعب الدراسية المتواجدة. جدول رقم (09) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمحك التحصيل الدراسي

الرقم	البيانات	راسبون دراسياً			غير راسبين دراسياً	
		الدائرة	العدد	%	العدد	%
1	ثانوية حمادي محمد	أغريب	22	35.48	24	41.38
2	المتقنة الجديدة	تيزي وزو	28	45.16	20	34.48
3	ثانوية تامدة الجديدة	واقنون	12	19.36	14	24.14
المجموع			62	100.00	58	100.00

يتبين من جدول رقم (09) أن نسب الراسبين دراسياً الموزعين على المؤسسات التعليمية الثلاثة تتراوح بين 19.36 % لثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقنون و 45.16 % للمتقنة الجديدة بدائرة تيزي وزو، بينما

غير الراسبين دراسياً تتراوح نسبتهم بين 24.14 % لثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقنون و 41.38 % لثانوية حمادي محمد بدائرة أغريب.

وتجدر الإشارة إلى أن حجم عينة الراسبين دراسياً بلغ 62 فرداً، في حين بلغ حجم عينة غير الراسبين دراسياً 58 فرداً، وبذلك بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية 120 فرداً.

3.3- خصائص عينة الدراسة:

1.3.3- الجنس:

جدول رقم (10) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

البيانات		راسبون دراسياً		غير راسبين دراسياً	
الجنس		العدد	%	العدد	%
ذكور		34	54.84	27	46.56
إناث		28	45.16	31	53.44
المجموع		62	100.00	58	100.00

يتبين من جدول رقم (10) أن نسبة الذكور من الراسبين دراسياً أعلى من نسبة الإناث، حيث بلغت على التوالي 54.84% و 45.16%. بينما نسبة غير الراسبين دراسياً من الإناث أعلى من نسبة الذكور، حيث بلغت على التوالي 53.44% و 46.56%.

2.3.3- السن:

جدول رقم (11) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير السن

البيانات		راسبون دراسياً		غير راسبين دراسياً		المجموع الكلي	
السن		العدد	%	العدد	%	العدد	%
17 سنة		52	83.88	55	94.83	107	89.16
18 سنة		10	16.12	03	5.17	13	10.84
المجموع		62	100.00	58	100.00	120	100.00

يتبين من جدول رقم (11) أن نسب أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير السن تتوزع بالنسبة للراسبين دراسياً على النحو التالي: 83.88% لـ 17 سنة و 16.12% لـ 18 سنة. أما نسب غير الراسبين دراسياً فتتوزع على النحو التالي: 94.83% لـ 17 سنة و 5.17% لـ 18 سنة.

كما نلاحظ أن على مستوى عينة الدراسة ككل فإن الراسبين وغير الراسبين دراسياً يتمركزون في فئة 17 سنة وهو السن القانوني في مثل هذا المستوى التعليمي.

3-مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في ثلاث (03) مؤسسات تعليمية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي: ثانوية حمادي محمد بدائرة أغريب، المتقنة الجديدة بدائرة تيزي وزو وثانوية تامدة الجديدة بدائرة واقتون. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة من الأسبوع الأول من شهر فيفري إلى الأسبوع الثاني من شهر مارس 2018.

رابعاً-أدوات الدراسة:

1-مقياس الذكاء الوجداني:

1.1-وصف المقياس:

أعد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001) مقياس الذكاء الوجداني، حيث قام الباحثان بصياغة فقراته بعد تحديد التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني من خلال رصد مختلف الخصائص السلوكية التي تعبر عن الذكاء الوجداني مما قدمه كل من (Mayer & Salovey,1990,1993) و (Goleman,1995) و (Mayer & Salovey,1995) و (Gerry,1997).

2.1-مكونات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يتكوّن المقياس من 58 عبارة يتم الإجابة عليها وفقاً لمتدرج ليكرت الخماسي. وقد تم صياغة جميع عبارات المقياس بطريقة إيجابية ما عدا العبارات (2، 4، 5، 15، 16، 51، 56). وتصحح العبارات الموجبة كالتالي: يحدث دائماً=5. يحدث عادةً=4. يحدث أحياناً=3. يحدث نادراً=2. لا يحدث أبداً=1. بينما تصحح العبارات السالبة بالعكس. وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (58-290). وتتوزع عبارات المقياس على خمسة أبعاد هي:

1-إدارة الانفعالات أو الوعي بالذات (Management Emotion):

يتضمن هذا البعد 15 عبارة ذات أرقام: 4، 6، 9، 11، 12، 13، 16، 17، 18، 26، 28، 31، 35، 50، 53، 56، ويشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها، استدعاء الانفعالات الإيجابية بسهولة، كسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية هزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

2-التعاطف أو التفهم (Empathy):

يتضمن هذا البعد 11 عبارة ذات أرقام: 33، 34، 35، 37، 38، 40، 41، 44، 54، 55، 57، ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً، فهم مشاعرهم وانفعالاتهم، الحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها، التناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية.

3-تنظيم الانفعالات (Regulating Emotion):

يتضمن هذا البعد 13 عبارة ذات أرقام: 15، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 27، 29، 30، 32، 58، ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، استعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف يتعامل مع الآخرين بالانفعالات المختلفة وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4-المعرفة الانفعالية (Emotional Cognitive):

يتضمن هذا البعد 10 عبارات ذات أرقام: 1، 2، 3، 5، 7، 8، 10، 14، 49، 51، ويشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، حسن التمييز بينها عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

5-التواصل الاجتماعي (Social Communication):

يتضمن هذا البعد 9 عبارات ذات أرقام: 36، 39، 42، 43، 45، 46، 47، 48، 52، ويشير إلى القدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يمارس القيادة ومتى يتبع الآخرين ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة.

جدول رقم (12) توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

الرقم	أبعاد المقياس	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع
1	إدارة الانفعالات	6، 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 يوجد	11
3	تنظيم الانفعالات	19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 27، 29، 30، 32، 58	15	13
4	المعرفة الانفعالية	1، 3، 5، 7، 8، 10، 14، 49، 51	2	10
5	التواصل الاجتماعي	36، 39، 42، 43، 45، 46، 47، 48، 52	لا يوجد	09
	عدد العبارات الاجمالي			58

2.1-الخصائص السيكومترية للمقياس:

لحساب صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني اعتمدنا على ما توصلت إليه نتائج دراسة نزيه سرداوي (2016) التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ التعليم الثانوي، وهي دراسة مقارنة في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو، حيث قام الباحث بحساب صدق مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق(2001) من خلال صدق المضمون (صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي)، حيث دلت القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة.

ولحساب ثبات المقياس استخدم الباحث سرداوي طريقة معامل ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس وطريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار، ودلت النتائج على أن معامل

ألفا-كرونباخ كان مرتفعاً حيث بلغ (0.88) مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيّدة، وأن يكون صالحاً للتطبيق في الدراسة الحالية.

كما اعتمدنا على نتائج دراسة رابح قدوري ولحسن ذبيحي (2017) التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ببعض ثانويات ولاية المسيلة، حيث توصل الباحثان إلى أن المقياس يتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وأن معاملات ألفا-كرونباخ كانت عالية، حيث تراوحت بين (0.74 و 0.87) وهذا مؤشر دال على ثبات عالٍ مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الحالية.

3.2- زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمنٌ محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح ما بين خمس وثلاثين وأربعين دقيقة (40-45 د) وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

2- اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين*:

1.2- وصف الاختبار:

أعد هذا الاختبار في صورته الانجليزية (Hermans) سنة 1970 بعنوان:

(A questionnaire measure of achievement motivation) وقام فاروق عبد الفتاح علي موسى باقتباسه وإعداده وترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه على البيئة المصرية سنة 1981، وأطلق عليه اسم " اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين".

ويتضمن الاختبار عشر صفات تميز الأفراد مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل وهي: مستوى الطموح المرتفع، السلوك الذي تقل فيه المغامرة، القابلية للتحرك إلى الأمام، المثابرة، الرغبة في إعادة التفكير في العقبات، إدراك سرعة مرور الوقت، الاتجاه نحو المستقبل، اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف، البحث عن التقدير، الرغبة في الأداء الأفضل.

2.2- مكونات الاختبار وطريقة تقدير درجاته:

يتكوّن اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من ثمان وعشرين (28) فقرة، تتكون كل فقرة من جملة ناقصة تليها خمس عبارات (أ-ب-ج-د-هـ) أو أربع عبارات (أ-ب-ج-د)، ويوجد أمام كل عبارة زوج من الأقواس، وعلى المستجيب أن يختار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) بين القوسين الموجودين أمام العبارة كما هو موضح في الملحق رقم ().

* تم الاعتماد في الحديث عن الاختبار على كراسة تعليمات دافعية الإنجاز من إعداد فاروق عبد الفتاح علي موسى سنة 2003.

ويُتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة ايجابية الفقرة، أي أنه في الفقرات الموجبة تعطى العبارات (أ-ب-ج-د-هـ) الدرجات (5-4-3-2-1) على الترتيب، وف الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطى العبارات (أ-ب-ج-د-هـ) الدرجات (1-2-3-4-5) على الترتيب، وكذلك الحال في الفقرات التي تليها أربع عبارات. وطبقاً لهذا النظام، فإن أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المستجيب في الاختبار كله مائة وثلاثين (130) درجة وأدنى درجة هي ثمان وعشرين (28) درجة، أي أن درجات الاختبار تتراوح ما بين 28-130 درجة.

3.2- زمن تطبيق الاختبار:

ليس للاختبار زمنٌ محدد للتطبيق، لكن ما لاحظناه خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على فقراته يتراوح ما بين خمس وثلاثين وأربعين دقيقة (30-35 د) وهذا بعد قراءة التعليمات وتقديم المثال التوضيحي.

4.2- الخصائص السيكومترية للاختبار:

لحساب صدق وثبات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين اعتمدنا على ما توصلت إليه نتائج دراسة سرداوي وزملائه (2013) التي تناولت المحددات السيكولوجية للتفوق الدراسي-دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الجزائر الوسطى- حيث قام الباحثون بحساب صدق اختبار (Hermans) من خلال صدق المضمون (صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي)، حيث دلت القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة. ولحساب ثبات المقياس استخدم سرداوي وزملاؤه طريقة معامل ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس وطريقة التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار، ودلت النتائج على أن معامل ألفا-كرونباخ كان مرتفعاً حيث بلغ (0.88) مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيدة، وأن يكون صالحاً للتطبيق في الدراسة الحالية.

3- مقياس تقدير الذات:

1.3- وصف المقياس:

أعد هذا المقياس في صورته الأصلية الباحث الأمريكي (Cooper Smith) سنة 1967، حيث تستمد فقراته من اختبار (Rogers & Diamond)، وبعد تنظيم وإلغاء الفقرات المبهمة والمتكررة تم الاحتفاظ بـ 58 فقرة. قام فاروق عبد الفتاح بترجمته إلى اللغة العربية وتكييفه على البيئة العربية سنة 1981 وأضاف ليلي عبد الحميد عبد الحافظ سنة 1985 على ما قام به هذا الباحث.

2.3-مكوّنات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

يتكوّن المقياس من (58) فقرة تصف مشاعر الفرد وآرائه وردود أفعاله من خلال إجابته على فقرات المقياس بوضع علامة (×) على (تنطبق) أو (لا تنطبق). فقد تم بناء المقياس لكي يقيس الاتجاهات التقييمية لدى الفرد اتجاه نفسه في الميدان الاجتماعي، الأسري، الشخصي والمدرسي أو المهني. يتميز المقياس بوضوح الاتجاه الموجب والسالب، كما يساعد على التأكد من صدق الإجابات لدى أفراد العينة. فهو يضم بعداً يُوّشر على الاتجاهات الدفاعية للمفحوصين أثناء إجابتهم على فقرات المقياس. ويضم شكلاً للمقياس (المدرسي والمهني) نفس الأبعاد عدا بعد تقدير الذات المدرسي الذي يصبح تقدير الذات المهني في الشكل المهني للمقياس، وتتحصر هذه الأبعاد في:

1-البعد الأوّل: تقدير الذات العام. 2-البعد الثاني: تقدير الذات الاجتماعي. 3-البعد الثالث: تقدير الذات الأسري. 4-البعد الرابع: تقدير الذات المدرسي. 5-البعد الخامس: الكذب والجدول التالي يوضح توزيع فقرات مقياس تقدير الذات على كل بعد من الأبعاد الخمسة:

جدول رقم (13) توزيع فقرات مقياس تقدير الذات على الأبعاد الخمسة

الرقم	الأبعاد	الفقرات	المجموع
01	تقدير الذات العام	1، 3، 4، 7، 10، 12، 13، 15، 18، 19، 24، 25، 27، 30، 31، 34، 35، 38، 39، 43، 47، 48، 51، 55، 56، 57.	26
02	تقدير الذات الاجتماعي	5، 8، 14، 21، 28، 40، 49، 52.	08
03	تقدير الذات الأسري	6، 9، 11، 16، 20، 22، 29، 44.	08
04	تقدير الذات المدرسي	2، 17، 23، 33، 37، 42، 46، 54.	08
05	الكذب	26، 32، 36، 41، 45، 50، 53، 58.	08
عدد الفقرات الإجمالي			58

يتبيّن من جدول رقم (13) أن مقياس تقدير الذات يتكوّن من (58) فقرة موزعة على خمسة (05) أبعاد: بعد تقدير الذات العام الذي يتضمن (26) فقرة، بعد تقدير الذات الاجتماعي على (08) فقرات، بعد تقدير الذات الأسري على (08) فقرات، بعد تقدير الذات المدرسي على (08) فقرات، بعد الكذب على (08) فقرات. كما أن فقرات المقياس مصاغة في اتجاهين إيجابي وسلبي بواقع (25) فقرة موجبة و(33) فقرة سالبة، والجدول التالي يوضح توزيع فقرات المقياس على كل بعد من الأبعاد الخمسة:

جدول رقم (14) توزيع الفقرات الموجبة والسالبة لمقياس تقدير الذات على الأبعاد الخمسة

الرقم	الأبعاد	الفقرات الموجبة	الفقرات السالبة
01	تقدير الذات العام	1، 7، 19، 27، 38، 39، 43، 47	3، 4، 10، 12، 13، 15، 18، 24، 25، 30، 31، 34، 35، 48، 51، 55، 56، 57.
02	تقدير الذات الاجتماعي	5، 8، 14، 28.	21، 40، 49، 52.
03	تقدير الذات الأسري	9، 11، 20، 29.	6، 16، 22، 44.
04	تقدير الذات المدرسي	33، 37، 42.	2، 17، 23، 46، 54.
05	الكذب	32، 41، 45، 50، 53، 58.	26، 36.
المجموع		25	33

يتم تصحيح الإجابات التي يقدمها التلميذ المجيب اعتماداً على مفتاح التصحيح التالي:

-تسجل على ورقة الإجابة العلامة المتحصل عليها في كل بعد، والمجموع الكلي لعلامات المقياس يكون بجمع علامات الأبعاد الأربعة. أما علامة بعد الكذب فلا تدخل في المجموع الكلي وبالتالي يكون المجموع الكلي هو خمسين (50) درجة.

-تعطى درجة (2) في حالة الإجابة (تنطبق) ودرجة (1) للإجابة (لا تنطبق) وذلك للفقرات الموجبة.

-تعطى درجة (1) في حالة الإجابة (تنطبق) ودرجة (2) للإجابة (لا تنطبق) وذلك للفقرات السالبة.

تكون الدرجة القصوى للبعد الأول المتمثل في تقدير الذات العام هي: $2 \times 26 = 52$ درجة.

والدرجة الدنيا هي: $1 \times 26 = 26$ درجة.

أما بالنسبة للأبعاد الثلاثة الباقية والمتمثلة في البعد الثاني (تقدير الذات الاجتماعي) والبعد الثالث (تقدير الذات الأسري) والبعد الرابع (تقدير الذات المدرسي) فنكون الدرجة القصوى هي: $2 \times 8 = 16$ درجة.

والدرجة الدنيا هي: $1 \times 8 = 8$ درجة.

وعليه تكون الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (50-100). أما عن بعد الكذب فتعتبر الدرجة (16)

كدرجة قصوى، بينما تعتبر الدرجة (8) كأدنى درجة. علماً أن الدرجة المرتفعة للمقياس تعتبر مؤشراً للتقدير العالي للذات، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى التقدير المنخفض للذات.

3.3- الخصائص السيكومترية للمقياس:

لحساب صدق وثبات مقياس تقدير الذات اعتمدنا على ما توصلت إليه نتائج دراسة حمري صارة (2012) التي تناولت علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية، وهي دراسة ميدانية في بعض ثانويات ولايتي وهران وتيارت، حيث قام الباحثة بحساب صدق مقياس تقدير الذات لـ (Cooper Smith) من خلال الصدق المرتبط بالمحك وصدق الاتساق الداخلي، حيث دلت القيم على أن المقياس يتمتع بدرجة صدق جيدة.

ولحساب ثبات المقياس استخدم نفس الباحثة طريقة معامل ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس، ودلت النتائج على أن معامل ألفا-كرونباخ كان مرتفعاً حيث بلغ (0.86) مما يجعل المقياس يتمتع بدرجة ثبات جيّدة، وأن يكون صالحاً للتطبيق في الدراسة الحالية.

4.3- زمن تطبيق المقياس:

يمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً في مدة (15 د). المقياس يحتوي على تعليمة يوضح فيها الباحث كيفية الإجابة على عباراته. وعند التطبيق يشترط على الباحث أن يتجنب استخدام كلمة تقدير الذات أو تقييم الذات في التعليمة حتى يتجنب التحيز في الإجابة وحتى يحصل على أكبر قدر ممكن من الصدق في الإجابات.

خامساً: الخطوات الإجرائية لتطبيق أدوات الدراسة:

بعد التأكد من سلامة وصلاحيّة أدوات جمع البيانات وتحديد المؤسسات التعليمية لإجراء الدراسة الأساسية تم اتباع مجموعة من الخطوات الإجرائية عند تطبيق الأدوات في كل مؤسسة تعليمية من المؤسسات التي شملتها الدراسة. وكان الإشراف على تنفيذ عملية توزيع نسخ من الأدوات من قبل الطالبين ومساعدة تربوية، وذلك خلال استغلال فرصة أوقات راحة التلاميذ، وقد أبدى المستجيبون الكثير من الاهتمام بالتجاوب والانضباط. وكانت خطوات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

-**الخطوة الأولى:** استلام رخصة من رئيس قسم علم النفس بجامعة مولود معمري.

-**الخطوة الثانية:** استلام رخصة من رئيس مصلحة التمدريس بمديرية التربية لولاية تيزي وزو للموافقة على إجراء الدراسة الميدانية (الاستطلاعية والأساسية) بالمؤسسات التعليمية المختارة.

-**الخطوة الثالثة:** لقاء مع مديري الثانويات المختارة لتحديد موعد مع أفراد عينة الدراسة.

-**الخطوة الرابعة:** لقاء مع أفراد عينة الدراسة حيث تم توزيع على كل تلميذ ظرف كبير يحتوي على ثلاث نسخ من أدوات الدراسة المتمثلة في مقاييس الذكاء الوجداني، دافعية الإنجاز وتقدير الذات مرفقة بصفحة البيانات الشخصية، وتم تطبيق المقاييس الثلاثة بصورة جماعية داخل قاعة من قاعات المؤسسات التعليمية المعنية بالتطبيق، والتي تتنوع في كل مرة وفقاً لهياكل وإمكانات المؤسسة (المكتبة، قاعة المداومة)، وذلك برفقة مساعدة تربوية. وبعده تم تقديم الهدف من هذه الدراسة وطبيعة مثل هذه المقاييس، والهدف من استخدامها وتطبيقها، ثم تمت قراءة تعليمات كل أداة من الأدوات المستخدمة وشرح طريقة الإجابة عليها. وقد تم تقديم المقاييس لأفراد عينة الدراسة على أساس أن كل أداة تقيس جانباً من جوانب شخصية المتعلم، وأنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن الإجابة الصادقة والمعبرة عن رأي الفرد هي أساس فهمه لنفسه.

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

تم استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج نظراً لتعدد متغيرات الدراسة وإنجاز بعض العمليات الرياضية المطلوبة، وقد تطلب ذلك تجهيز البيانات وتفريغها وفق الأساليب المتعارف عليها في نظم الحاسوب، لكي تتم عمليات الضبط والمراجعة في كل خطوة من خطوات التحليل والمعالجة الإحصائية. وقد اتخذت هذه الإجراءات الخطوات التالية:

-تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة اكسيل (Excel) تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن المقاييس المستخدمة.

-وضع دليل للترميز وفيه حوّلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة (راسب دراسياً/ غير راسب دراسياً)، المؤسسة التعليمية، الجنس، السن، درجات الذكاء الوجداني، درجات دافعية الإنجاز، درجات تقدير الذات، وتضمنت ورقة الحساب أعمدة بها درجات، وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع (SPSS 8.0) لتتم معالجتها إحصائياً.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حساب الرباعيات لتصنيف المعطيات إلى مستويات. كما تم استخدام أسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) للكشف عن الارتباط بين الذكاء الوجداني (متغير مستقل) ودافعية الإنجاز (متغير تابع أول) وتقدير الذات (متغير تابع ثاني)، حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المتغيرات السابقة الذكر.

الفصل السابع: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1- عرض نتائج متغيرات الدراسة

2- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين

وغير الراسبين دراسياً

3- عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1.3- الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية

2.3- الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية

3.3- الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

1- الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً

2- الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً

3- الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

-الفروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين

ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً

-الاستنتاج العام

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة الأساسية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون (ر) واختبار (ت) لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أولاً: عرض نتائج الدراسة الميدانية

1- عرض نتائج متغيرات الدراسة :

1.1- درجات الراسبين وغير الراسبين دراسياً على مقياس الذكاء الوجداني:

تم الاعتماد على الرُبع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة التي تضع حداً فاصلاً بين القيم العليا والقيم الدنيا، وفي هذا الصدد يقول فؤاد البهي السيد: "الرباعيات هي النقط التي تقسم التوزيع التكراري إلى أربعة أقسام متساوية، بحيث تكون درجات التوزيع مرتبة ترتيباً تصاعدياً. بلغت قيمة الرُبع الثاني لدرجات الذكاء الوجداني لأفراد عينة الدراسة الدرجة (189) حيث صُنّف على أساسها أفراد العينة إلى:

- فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 189) هي فئة منخفضي الذكاء الوجداني.
 - فئة الذين تزيد درجاتهم عن (< 189) هي فئة مرتفعي الذكاء الوجداني.
- جدول رقم (15) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الذكاء الوجداني.

غير الراسبين دراسياً		الراسبون دراسياً		العينة الدرجة
%	ك	%	ك	
34.48	20	66.13	41	$189 \geq$
65.52	38	33.87	21	$189 <$
100.00	58	100.00	62	المجموع

يتبين من جدول رقم (15) أن 66.13% من الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 189) ، في حين أن 34.48% من غير الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 189) . كما نلاحظ أن 33.87% من الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (189)، بينما 65.52% من غير الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (189). وتوضح هذه النتيجة أن غير الراسبين دراسياً يتميزون بذكاء وجداني مرتفع بالمقارنة إلى الراسبين دراسياً.

2.1- درجات الراسبين وغير الراسبين دراسياً على مقياس الدافع للإنجاز:

تم الاعتماد على الرُّبِيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة التي تضع حداً فاصلاً بين القيم العليا والقيم الدنيا. بلغت قيمة الرُّبِيع الثاني لدرجات الدافع للإنجاز لأفراد عينة الدراسة الدرجة (69) حيث صُنّف على أساسها أفراد العينة إلى:

- فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 69) هي فئة منخفضة دافعية الإنجاز.
- فئة الذين تزيد درجاتهم عن (< 69) هي فئة مرتفعي دافعية الإنجاز.

جدول رقم (16) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات دافعية الإنجاز.

غير الراسبين دراسياً		الراسبون دراسياً		العينة الدرجة
%	ك	%	ك	
39.55	23	61.30	38	≥ 69
60.35	35	38.70	24	< 69
100.00	58	100.00	62	المجموع

يتبين من جدول رقم (16) أن 61.30% من الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 189)، في حين أن 39.55% من غير الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 189). كما نلاحظ أن 38.70% من الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (189)، بينما 60.35% من غير الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (189).

وتوضح هذه النتيجة أن غير الراسبين دراسياً يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة بالمقارنة إلى الراسبين دراسياً.

3.1- درجات الراسبين وغير الراسبين دراسياً على مقياس تقدير الذات:

تم الاعتماد على الرُّبِيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام وتحديد القيمة الوسيطة التي تضع حداً فاصلاً بين القيم العليا والقيم الدنيا. بلغت قيمة الرُّبِيع الثاني لدرجات تقدير الذات لأفراد عينة الدراسة الدرجة (35) حيث صُنّف على أساسها أفراد العينة إلى:

- فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 35) هي فئة منخفضة تقدير الذات.
- فئة الذين تزيد درجاتهم عن (< 35) هي فئة مرتفعي تقدير الذات.

جدول رقم (17) تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات تقدير الذات.

غير الراسبين دراسياً		الراسبون دراسياً		العينة الدرجة
%	ك	%	ك	
37.94	22	59.68	37	≥ 35
62.06	36	40.32	25	< 35
100.00	58	100.00	62	المجموع

يتبين من جدول رقم (17) أن 59.68% من الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 35)، في حين أن 37.94% من غير الراسبين دراسياً تقل أو تساوي درجاتهم (≥ 35). كما نلاحظ أن 40.32% من الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (35)، بينما 62.06% من غير الراسبين دراسياً تزيد درجاتهم عن (35). وتوضح هذه النتيجة أن غير الراسبين دراسياً يتميّزون بتقدير ذات مرتفع بالمقارنة إلى الراسبين دراسياً.

2- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً:

جدول رقم (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات

غير الراسبين دراسياً (ن=58)		الراسبون دراسياً (ن=62)		البيانات المتغيرات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
38.84285	178.9310	26.52311	190.0000	الذكاء الوجداني
12.65858	66.3793	10.69786	70.4194	الدافعية للإنجاز
6.63279	34.3793	6.89185	32.5484	تقدير الذات

يتبين من جدول رقم (18) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني أعلى من مجموع متوسط درجات غير الراسبين دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي 190.0000 و 178.9310.
 - أن مجموع متوسط درجات الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز أعلى من مجموع متوسط درجات غير الراسبين دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي 70.4194 و 66.3793.
 - أن مجموع متوسط درجات غير الراسبين دراسياً في تقدير الذات أعلى من مجموع متوسط درجات الراسبين دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي 32.5484 و 34.3793.
- يظهر مما تقدم أن الراسبين دراسياً يتميّزون عن زملائهم غير الراسبين دراسياً بدرجات مرتفعة في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز، في حين أن غير الراسبين دراسياً يتميّزون بدرجات مرتفعة في تقدير الذات مقارنة بزملائهم الراسبين دراسياً.

3- عرض نتائج فرضيات الدراسة:

1.3- الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الأول في إشكالية الدراسة وهو:

- هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

تُشير الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية، قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

1.1.3- الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

تُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين دراسياً.

جدول رقم (19) قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	قيمة (ر)	البيانات المتغيرات
0.05	0.314	-0.130	الذكاء الوجداني
			الدافعية للإنجاز

يتضح من جدول رقم (19) أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين دراسياً بلغت قيمتها 0.13- وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.31 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.31 أكبر من 0.05 ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين دراسياً غير دالة إحصائياً عند $p=0.05$.

وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.1.3-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي".
تُشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين دراسياً.

جدول رقم (20) قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز ودلالاتها الإحصائية لدى غير الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	قيمة (ر)	البيانات المتغيرات
0.05	0.412	-0.110	الذكاء الوجداني
			الدافعية للإنجاز

يتضح من جدول رقم (20) أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين دراسياً بلغت قيمتها -0.110 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.412 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 ، أي أن 0.412 أكبر من 0.05 ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين دراسياً غير دالة إحصائياً عند $p = 0.05$.
وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.
وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، فإن الفرضية العامة الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة وبالتالي لم تقبل.

2.3-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي".
وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثاني في إشكالية الدراسة وهو:
-هل توجد علاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

تُشير الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية، قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

1.2.3-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

تُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين دراسياً.

جدول رقم (21) قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات

ودلالاتها الإحصائية لدى الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	قيمة (ر)	البيانات المتغيرات
0.05	0.450	-0.098	الذكاء الوجداني
			تقدير الذات

يتضح من جدول رقم (21) أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين دراسياً بلغت قيمتها -0.098 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.450 تكبر عن الحد المطلوب

الذي هو 0.05 ، أي أن 0.450 أكبر من 0.05 ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين دراسياً غير دالة إحصائياً عند $p=0.05$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.2.3-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي".

تُشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الطالبتان بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين دراسياً.

جدول رقم (22) قيمة (ر) بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات

ودلالاتها الإحصائية لدى غير الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig. bilatérale)	قيمة (ر)	البيانات
			المتغيرات
0.05	0.694	-0.053	الذكاء الوجداني
			تقدير الذات

يتضح من جدول رقم (22) أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين دراسياً بلغت قيمتها -0.053 وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.694 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05 ، أي أن 0.694 أكبر من 0.05 ومعناه أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين دراسياً غير دالة إحصائياً عند $p=0.05$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، فإن الفرضية العامة الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة وبالتالي لم تقبل.

3.3- الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثالث في إشكالية الدراسة وهو:

- هل توجد فروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

وتشير الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

1.3.3-الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني.

جدول رقم (23) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية

في الذكاء الوجداني لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدالة الإحصائية (sig. bilatérale)	درجات الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البيانات العينة
0.05	0.07	118	1.81	26.52311	190.0000	62	راسبون دراسياً
				38.84285	178.9310	58	غير راسبين دراسياً

يتضح من جدول رقم (23) أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني بلغت قيمتها 1.81، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.07 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.07 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني غير دالة إحصائية عند $p=0.05$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الأولى لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

2.3.3-الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز.

جدول رقم (24) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

في الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية (sig. bilatérale)	درجات الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البيانات العينة
0.05	0.06	118	1.89	10.69786	70.4194	62	راسبون دراسياً
				12.65858	66.3793	58	غير راسبين دراسياً

ينتضح من جدول رقم (24) أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز بلغت قيمتها 1.89، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.06 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.06 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز غير دالة إحصائياً عند $p=0.05$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثانية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

3.3.3- الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً". وتشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لصالح غير الراسبين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الطالبتان بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في تقدير الذات.

جدول رقم (25) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودالاتها الإحصائية

في تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً

مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة الإحصائية (sig. bilatérale)	درجات الحرية	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البيانات العينة
0.05	0.14	118	1.48	6.89185	32.5484	62	راسبون دراسياً
				6.63279	34.3793	58	غير راسبين دراسياً

ينتضح من جدول رقم (25) أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في تقدير الذات بلغت قيمتها 1.48، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي 0.14 تكبر عن الحد المطلوب الذي هو 0.05، أي أن 0.14 أكبر من 0.05، ومعناه أن الفروق بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً في تقدير الذات غير دالة إحصائياً عند $p=0.05$. وتشير هذه النتيجة أن الفرضية الجزئية الثالثة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، فإن الفرضية العامة الثالثة لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة وبالتالي لم تقبل.

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (26) ملخص نتائج فرضيات الدراسة

النتيجة	فرضيات الدراسة
	1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:
غ. دالة	1.1-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين.....
غ. دالة	2.1-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى غير الراسبين.....
	2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:
غ. دالة	1.2-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين.....
غ. دالة	2.2-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى غير الراسبين.....
	3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:
غ. دالة	1.3-الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني.....
غ. دالة	2.3-الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز.....
غ. دالة	3.3-الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في تقدير الذات.....

يتبين من جدول رقم (26) أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً جاءت غير دالة إحصائياً، كما أن العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً جاءت أيضاً غير دالة إحصائياً.

ونلاحظ أن الفروق بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات جاءت غير دالة إحصائياً، في حين أن الفروق بين متوسط درجات المتفوقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في تقدير الذات كانت غير دالة إحصائياً. وهذا يعني أن التحصيل الدراسي ليس له تأثير في متغيرات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

ثانياً: مناقشة وتفسير نتائج فرضيات الدراسة:

تعرض الطالبان نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف مع الاهتمام بتوضيح وجهة نظر الطالبين.

1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية الموضحة في جداول رقم (19) ورقم (20) عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً عند $p=0.05$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات (Drago, 2004) و (Bissessar, 2008) و (Haddadi & al, 2009) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة إلا أنها تخالف نتائج مجموعة من الدراسات التي كشفت عن وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز مثل دراسة (Baldos & Moretto, 2000) التي هدفت إلى تحفيز الطلبة إلى التعلم من خلال الذكاء الوجداني والتعليم التعاوني، وأشارت نتائجها إلى أن البرنامج قلل من سلوكيات غير الملائمة وزادت دافعية التعلم لدى التلاميذ، ودراسة (Dubey, 2002) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى المراهقين، ودراسة أبو ناشي (2002) التي هدفت إلى البحث عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز، من طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية، والتي أشارت نتائجها عن وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والدافعية للإنجاز، ودراسة كواسة (2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، وأسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني، ودراسة مبيضين (2007) التي كشفت وجود تأثير برنامج تدريبي مستند إلى الذكاء الوجداني في تنمية مستوى الدافعية، ومستوى مفهوم الذات لدى طلبة المجموعة التجريبية، ودراسة العلي والعنزي (2008) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من: دافع حب الاستطلاع، الدافعية للإنجاز والخجل لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من دافع حب الاستطلاع والدافعية للإنجاز، كما يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال متغيرات الخجل ودافع حب الاستطلاع لدى الجنسين، ودافع الإنجاز لدى الذكور، ودراسة إدريس (2008) التي هدفت إلى قياس تأثير برنامج إرشادي نفسي يستند إلى الذكاء الوجداني في زيادة التوافق الوجداني والدراسي، والدافعية للإنجاز لدى

طلاب الجامعات والمعاهد العليا بولاية الخرطوم، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في التوافق الوجداني والتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة (Hallvard & Fallsdal, 2008) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز، النجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية، حيث أكدت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والنجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية ودراسة المساعيد (2008) التي هدفت إلى معرفة الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز، والتحصيل لدى طلبة جامعة آل البيت للطلبة في الجامعة، وأظهرت النتائج وجود معاملات ارتباط إيجابية بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ودراسة (Low & Nelson, 2008) التي هدفت إلى توضيح أهمية الذكاء الوجداني في زيادة الدافعية للإنجاز والتحصيل لدى طلبة سنة أولى جامعي بجامعة (Texas) الأمريكية، وتلاميذ السنة النهائية الثانوية حيث أخضعوا جميعاً لبرنامج تدريبي يستند إلى مهارات الذكاء الوجداني، وأثبتت النتائج أن طلاب السنة الأولى جامعي ارتفع تحصيلهم الدراسي، في حين انخفض لدى تلاميذ الثانوية، ودراسة (Umadevi, 2009) التي أظهرت نتائج وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي، ودراسة (Hamaee, 2010) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي ودراسة (Roy, Sinha & Suman, 2013) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني ودافعية الانجاز الأكاديمي، وأسفرت نتائجها بعد التحليل الإحصائي إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة بين الذكاء الوجداني ودافعية الإنجاز الأكاديمي، كما أشارت النتائج إلى أن درجات الطلاب في دافعية الانجاز الأكاديمي تختلف باختلاف درجاتهم في الذكاء العاطفي، ودراسة (Jayashree & Soutakke, 2013) التي هدفت لدراسة علاقة مكونات الذكاء الوجداني بالدافعية للإنجاز لدى الطلبة، والتي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وأبعاده والدافعية للإنجاز ما عدا بعد التعاطف، ودراسة خالد شنون (2013) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المتوسطات بمدينة تيبازة بالجزائر، وأشارت نتائجها عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، ودراسة ربيحة عمور (2018) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة أفراد عينة الدراسة بأن الذكاء الوجداني عامل غير مؤثر ومؤشر غير دال على دافعتهم للإنجاز أثناء تأدية عملهم الدراسي.

2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً: تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية الموضحة في جداول رقم (21) ورقم (22) عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً عند $p=0.05$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

تخالف نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه نتائج مجموعة من الدراسات مثل دراسة (Mayer & al.,2000) التي استهدفت فحص الذكاء الوجداني ومكوناته وعلاقته بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى طلاب جامعيين، ودراسة (Tsay & Wu,2000) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده وتقدير الذات والتوافق المدرسي لدى تلاميذ مدرسة الموهوبين والمدارس النظامية، ودراسة (Sjoberg,2001) التي أجريت حول الذكاء الوجداني كعامل مهم للنجاح والتكيف في الحياة لدى مجموعة من العاملين تراوحت أعمارهم بين 22 و 77 سنة، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والمثابرة في مواجهة الفشل، ودراسة (Lindley,2001) التي هدفت التعرف إلى علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصابية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط، التكيف)، من طلاب الجامعة والتعليم العام، وأظهرت الدراسة وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصابية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل وجهة الضبط الداخلية، التكيف)، ودراسة غنيم(2001) التي هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء الوجداني من خلال علاقته بمتغيرات الشخصية وهي: الكفاءة الذاتية، تقدير الذات، و متغير اجتماعي يتضمن أربع مهارات اجتماعية هي: الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي لدى عينة من طلبة كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، حيث أظهرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات وأنه يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال كل من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والكفاءة الذاتية، ودراسة جورثاني (2002) التي أظهرت وجود علاقة بين المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني وكل من القلق والاكتئاب، وتقدير الذات المنخفض وذلك على عينة من طلاب الجامعة، ودراسة (Salovey & al.,2002) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده الثلاثة وكل من تقدير الذات والقلق الاجتماعي والاكتئاب والرضا الشخصي لدى طلاب جامعيين، حيث أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني وتقدير الذات والرضا الشخصي، ودراسة (Schutte & al.,2002) التي أجريت للكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بتقدير الذات لدى عينة من الممرضين وطلاب الجامعة بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب ودال بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، ودراسة (Kersey,2003) التي كشفت عن العلاقة بين مهارات التعاطف كأحد مكونات الذكاء الوجداني

والسلوك الخلفي لدى طلاب الصف السادس والتاسع بأحد المدارس بفنلندا، حيث أشار الباحث أن الطلاب ذوي مهارات التعاطف المرتفعة أكثر تعاوناً مع الآخرين وفهما لمشاعرهم وأكثر تقديراً لها، ودراسة رشاد مرسي وسهام الحطاب (2003) التي استهدفت الكشف عن الفروق في بعض المتغيرات النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني والجنس لدى طلاب وطالبات الصف الثاني من جامع الأزهر بالقاهرة، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير موجب ودال لمتغير الذكاء الوجداني في تقدير الذات، ودراسة نصره محمود (2005) التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، ومن نتائجها أن الذكاء الوجداني منبئ بالتحصيل في اللغة الإنجليزية، وأن وجود الذكاء الوجداني يؤثر في تقدير الذات وموضع التحكم وهما يؤثران إيجابياً في التحصيل الدراسي، ودراسة العظيم سليمان المصدر (2007) التي أجريت حول علاقة الذكاء الوجداني بمجموعة من المتغيرات الوجدانية تمثلت في تقدير الذات ووجهة الضبط والخجل لدى طلاب وطالبات المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة بدولة فلسطين، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير دال للذكاء الوجداني في تقدير الذات، ودراسة الخولي (2008) التي هدفت للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، السعادة والقلق، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين ذوي تقدير الذات المنخفض والمرتفع على أبعاد الذكاء الوجداني، لصالح ذوي تقدير الذات المرتفع، ودراسة (Latha,2012) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، وكذا وجود فروق بين الجنسين في متغيرات الدراسة لدى الطلبة، ودراسة (Hasan & khaledian,2012) التي هدفت لدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والانجاز الأكاديمي لدى الطلاب، وتوصلت نتائجها إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، ودراسة (Maria & Ferrar,2012) هدفت لدراسة مدى تأثير الذكاء الوجداني على مفهوم الذات وأظهر التحليل أن هناك تأثير الذكاء الوجداني على مفهوم الذات، ودراسة أحمد لزنك (2013) التي هدفت إلى الكشف عن مستويات الذكاء الوجداني بتقدير الذات لدى ممارس رياضة الكونغ فو لدى المتفوقين، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات، ودراسة رزيقة محذب (2015) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين في الجزائر، ودراسة (Salovey & al) التي استهدفت معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات والقلق والاكتئاب والرضا الشخصي، وتبين من نتائجها وجود علاقة ارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني وتقدير الذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على مستوى عينة أفراد عينة الدراسة بأن الذكاء الوجداني مؤشر غير دال ومتغير غير مؤثر في تقدير ذات الأفراد.

3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

-الفروق في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

1.3-الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (23) عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين عند $p=0.05$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Sutarso & Toto, 1996) التي بينت نتائجها عن عدم وجود فروق دالة في أبعاد الذكاء الوجداني تعزى للتحصيل الدراسي، ودراسة (Parker & al., 2004) التي توصلت إلى تفوق ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على ذوي التحصيل المتوسط والمتدني من طلاب الجامعة في كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني، ودراسة (Newsame & Catana, 2000) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد العينة، ودراسة (Woitaszewski, 2001) التي هدفت إلى معرفة مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين، وتوصلت إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية، ودراسة الوراثة (2002) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة، ودراسة عوجة (2002) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ودراسة فاطمة الياسين (2002) التي هدفت إلى التعرف إلى الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني بين المتفوقات معرفياً وغير المتفوقات من تلميذات الصف الثاني ببعض الثانويات بدولة الكويت تراوحت أعمارهن بين 15-17 سنة، ووفقاً لمستوى التحصيل الدراسي صنفت إلى ثلاث مجموعات: المتفوقات معرفياً والمتوسطات والمتأخرات، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الذكاء الوجداني وأبعاده، ودراسة أبو ناشي (2002) التي أظهرت عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث من طلبة كلية التربية بجامعة المنوفية بجمهورية مصر العربية، ودراسة (O,Connor & Raymond, 2003) التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني ليس منبأً قوياً بالتحصيل الدراسي، ودراسة حبشي وأبو المكارم (2004) التي كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من أبعاد الذكاء الوجداني، ودراسة موسى (2005) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ودراسة الصاوي (2006) التي توصلت إلى عدم

وجود ارتباط دال إحصائياً بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ودراسة المصري (2007) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء العاطفي لدى عينة من 98 من المتفوقين تحصيلياً والعاديين والمتأخرين من الجنسين من طلبة كلية علوم التربية بجامعة الإسراء بالمملكة الهاشمية الأردنية، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيلياً والعاديين والمتأخرين لا على المقياس الكلي ولا على أبعاده الفرعية، ودراسة المللي (2010) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين من الذكور والإناث، ودراسة سيد سعيد (2010) التي هدفت إلى التعرف على مكونات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً والعاديين من تلاميذ الصفوف السادس ابتدائي والثالث إعدادي والثالث ثانوي بدولة البحرين، حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق في جميع مكونات الذكاء الانفعالي بين المتفوقين دراسياً والعاديين من تلاميذ الصفوف السادس ابتدائي والثالث إعدادي والثالث ثانوي بدولة البحرين.

إلا أن نتائج الدراسة الحالية تخالف نتائج مجموعة من الدراسات مثل دراسة (Mayer & al., 1990) التي توصلت إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني كانوا أكثر دقة في تقدير حياتهم، وكان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً عن ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، ودراسة (Abi Samra, 2000) التي أشارت إلى وجود فروق دالة بين المتفوقين وغير المتفوقين أكاديمياً في الذكاء الوجداني، ودراسة (Smith & Hebatella, 2000) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الوجداني بين الطلبة الناجحين والطلبة غير الناجحين، ولصالح الناجحين، ودراسة المطيري (2000) التي أجريت على عينة قوامها 420 من طلبة الصفين الثاني والثالث ثانوي بقسميها العلمي والأدبي بمنطقة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تمييز الطلبة المتفوقين دراسياً عن غير المتفوقين (متوسطي ومنخفضي التحصيل الدراسي) بدرجات أعلى في الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي ودراسة فوقية محمد راضي (2001) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي، ولصالح مرتفعي الذكاء الوجداني ودراسة عبد النبي (2001) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، التعاطف، إدارة الانفعالات، الكفاءة الاجتماعية، الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية) ومعناه وجود فروق دالة بين أفراد العينة، ودراسة (Stotlemeyer, 2002) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، وكذا الفروق بين المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الوجداني، ودراسة (Parker & al., 2004) التي هدفت إلى فحص الفروق لدى عينة من 372 طالباً من المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في الذكاء الوجداني من جامعة (Ontario) أنطاريو الكندية، حيث طبق اختبار (Bar-On) بصورته المختصرة، وأسفرت النتائج عن تفوق الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على ذوي التحصيل المتوسط والمتدني في كل بعد من أبعاد المقياس، ودراسة

(Petrides & al., 2004) التي كشفت عن وجود فروق في الذكاء الوجداني بين أفراد العينة، ودراسة (Parker, Summerfeldt, Hogan & Majeski, 2004) التي كشفت عن تفوق الطلبة الناجحين أكاديمياً على العاديين والفاشلين في الذكاء الوجداني العام، ودراسة محمد حبشي وجاد الله أبو المكارم (2004) التي هدفت إلى مقارنة البناء العاملي للذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي التخصص العلمي والأدبي، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين في جميع أبعاد الذكاء الوجداني لصالح المتفوقين من التخصص العلمي، ودراسة الجندي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة الموهوبين ومتوسطات الطلبة العاديين، على بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط على مقياس (Bar-On) للذكاء الوجداني لصالح الموهوبين، ودراسة المزروع (2006) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكاء الوجداني للطالبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات، ودراسة العمران (2006) التي كان من أهدافها التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى عينة من 312 مراهقاً ومراهقة من المتفوقين دراسياً والعاديين والمتعثرين من تلاميذ التعليم الثانوي بمملكة البحرين، وأسفرت النتائج عن تمتع المتفوقين دراسياً بمستوى ذكاء وجداني عام أعلى من العاديين والمتعثرين في تحصيلهم الدراسي، ودراسة (Lee, Olszewski & Kubilius, 2006) التي توصلت إلى أن الطلبة المتفوقين كانت قدرتهم على بعد التكيف أفضل من زملائهم العاديين والمتأخرين دراسياً، ولكن أقل على بعدي الضغوط وضبط النفس، ودراسة (Zeidned & Zinovich, 2007) التي أظهرت أن علامات الطلبة الموهوبين أعلى من غير الموهوبين في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، ودراسة سليمان (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين الطالبات الموهوبات والعاديات، لصالح الطالبات الموهوبات، ودراسة الغصوري (2008) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة المتفوقين تحصيلياً والعاديين بدولة الكويت، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط الدرجات المحققة من قبل المتفوقين دراسياً على جميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية كانت أعلى من درجات العاديين، ودراسة العبوشي (2008) التي تناولت الذكاء الوجداني في علاقته بالتحصيل الدراسي عند طالبات الأقسام العلمية في الكلية العلمية بالليث-جامعة أم القرى-بالمملكة العربية السعودية حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات تحصيلياً ومتوسط درجات الطالبات العاديات على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، ودراسة (Qualter, Whiteley, Morley & Dudiac, 2009) التي أظهرت أن الطلبة الذين يملكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم أكثر قابلية للنجاح، ودراسة المومني (2010) التي تناولت الفروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الأردن، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق بين أفراد العينة في الذكاء الوجداني لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، ودراسة الغرابيية (2011) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء

العاطفي بين الموهوبين والعادين لصالح الموهوبين، ودراسة الفرا والنواحة (2012) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض في الذكاء الوجداني لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع، ودراسة (Hamzeh & Mandana, 2014) التي أظهرت وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات، ودراسة (Etemadi & al., 2015) التي كشفت عن إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الطلاب الموهوبين والعادين من الذكور لصالح الموهوبين، ودراسة ربيحة عمور (2015) ودراسة ليلية خابط (2015) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو ولصالح المتفوقين دراسياً.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية من حيث أن الذكاء الوجداني لا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية وأنه عامل غير مؤثر في تحصيلهم الدراسي. فالراسبون وغير الراسبين دراسياً متساوون في درجات ذكائهم الوجداني.

2.3- الفرضية الجزئية الثانية:

- الفروق في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين

من تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثانية الموضحة في جدول رقم (24) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين عند $p=0.05$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Luiza & al., 1998) التي كشفت عن عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز، ودراسة البيطار (2005) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباط موجبة بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، وبالتالي عدم وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي في الدافعية للإنجاز، ودراسة الغافزي (2009) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة، ومعناه عدم فروق بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز ودراسة سالم وقميل والخليفة (2012) التي كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، ومعناه أنه لا توجد فروق بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض، إلا أن نتيجة الدراسة الحالية تخالف نتائج مجموعة من الدراسات نذكر البعض منها كدراسات (Burgess, 1957) و (Uhlinger & Stephens, 1960) التي بينت أن الأداء الدراسي للطلاب غير الراسبين أو المتفوقين في المدارس الثانوية يزداد بزيادة الدافعية للإنجاز لديهم، ودراسة

(Ringness, 1965) التي توصلت إلى أن التلاميذ الأعلى تحصيلاً يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة مقارنة بذوي التحصيل الدراسي المنخفض، ودراسة (Schlichting, 1968) التي بينت أن الطلاب غير الراسبين هم أكثر دافعية للإنجاز من الطلاب الراسبين، ودراسة التركي (1985) التي أشارت إلى وجود فروق في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز بين غير الراسبين أو المتفوقين دراسياً والراسبين لصالح الفئة الأولى، ودراسة عبد الرحمان سليمان الطيريري (1988) التي بيّنت أن تحصيل الطلاب الدراسي يختلف وفق مستويات الدافعية للإنجاز لديهم، وهذا لصالح ذوي الدافعية للإنجاز المرتفعة، ودراسة مرزوق عبد المجيد (1990) التي كشفت عن وجود فروق جوهرية بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية. وأشار الباحث إلى أن الدافعية للإنجاز من شأنه تحقيق قدر أكبر من النجاح في المواقف التعليمية المختلفة، ودراسة السيد (1996) التي كشفت وجود فروق دالة إحصائية بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية، ودراسة فرشان (1998) التي وجدت أن التلاميذ الذين يتميزون بدافعية إنجاز مرتفعة تكون نتائجهم المدرسية أحسن بالمقارنة إلى ذوي دافعية إنجاز المنخفضة، ودراسة حداد (2001) التي أجرتها حول الدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ببعض المؤسسات التعليمية بالجزائر الوسطى، وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين تميزوا بتحصيل دراسي مرتفع كانت دافعتهم للإنجاز عالية مقارنة بزملائهم العاديين والمتأخرين دراسياً، ودراسة مجمي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وكانت لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي، ودراسة محمد القرني الحارثي (2010) التي تناولت الفروق في الدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري لدى عينة من الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ الصف الثالث متوسط بمحافظة القنفذة بالمملكة العربية السعودية وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح الفئة الثانية، ودراسة بودريالة (2012) التي كشفت عن وجود ارتباط دال بين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة، ومعناه وجود فروق دالة في الدافعية للإنجاز بين أفراد عينة الدراسة، ودراسة سرداوي (2013) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من التعليم العام والتقني ببعض المؤسسات التعليمية لوسط وشرق وغرب مدينة الجزائر، حيث أظهرت النتائج وجود فروق في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين، ودراسة سالم الحضيريري (2013) التي تمت على عينة من المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي بالمملكة الأردنية الهاشمية حول التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز ومركز الضبط، حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة بين أفراد العينة في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين دراسياً، ودراسة ربيحة عمور (2015) ودراسة ليلية خابط (2015) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية في الدافعية للإنجاز بين المتفوقين

والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية تيزي وزو ولصالح المتفوقين دراسياً.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية من حيث أن الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة الحالية عامل غير مؤثر في تحصيلهم الدراسي ومؤشر غير دال عن النشاط المدرسي. فالراسبون وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي متساوون في درجات دافعتهم للإنجاز.

3.3-الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين

من تلاميذ السنة الثانية ثانوي:

تُبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الثالثة الموضحة في جدول رقم (25) عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين ومتوسط درجات غير الراسبين عند $p=0.05$. وهذه النتيجة سارت في اتجاه مخالف لتوقع الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراستي (Pedro, 2000) و (Bruce Ryan, 2003) كما أسفرت نتيجة دراسة ريحة عمور (2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في بعض مؤسسات ولاية تيزي وزو إلا أن نتيجة الدراسة الحالية تخالف نتائج مجموعة من الدراسات نذكر منها دراسة (Reeder, 1955) التي توصلت إلى المتعلمين الذين يتميّزون بتقدير ذات منخفض يحققون درجات تحصيلية منخفضة بالمقارنة إلى ذوي تقدير الذات المرتفع، ودراسة (Walsh, 1956) التي وجدت أن التلاميذ المتأخرين يدركون ذواتهم على أنهم مرفضين وموضع انتقاد من الآخرين على الرغم من أنهم من ذوي الذكاء المرتفع، ودراسة (Brookover, Paterson & Thomas, 1962) التي بيّنت أن المتفوقين دراسياً يتميّزون بتقدير ذات عالٍ مقارنة بأقرانهم المتأخرين، ودراسة (Combs, 1964) التي توصلت إلى أن ذوي التحصيل الدراسي المنخفض من تلاميذ الصف الحادي عشر بالمدرسة العليا هم أقل تقبلاً لذاتهم وأقل تقبلاً من أقرانهم، وليسوا موضع ثقة أقرانهم والكبار ممن يتعاملون معهم، ودراسة (Witney, 1968) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً، ودراسة (Jackson, 1972) أن الأطفال الصغار الذين لهم صورة موجبة عن ذواتهم يتعلمون القراءة بسهولة عن الذين لهم صورة ذات سالبة، حيث يظهرون صعوبات في تعلم القراءة، ودراسة (Colangelo & Pleger, 1978) التي أوضحت أن تقدير الذات المرتفع يظهر بشكل واضح لدى المتفوقين دراسياً بالمقارنة إلى المتأخرين الذين يبدون تقدير ذات منخفض ودراسة حسين (1985) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي (علمي وأدبي) ولصالح المتفوقين دراسياً، ودراسة

(Borkowshi, 1991) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات وتقدير الذات لدى المتأخرين دراسياً، وأظهرت نتائجها أن مرتفعي التحصيل يختلفون كثيراً في مستوى ارتفاع مفهوم الذات، ودراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993) التي تناولت الفروق في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً وغير المتفوقين من تلاميذ التعليم الثانوي بمصر، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة في تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسياً، ودراسة عبد الله سليمان (1995) التي أجريت حول موضوع التفوق الدراسي وعلاقة بمفهوم تقدير الذات لدى طلاب الصف الثالث ثانوي، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً في مستوى تقدير الذات لصالح المتفوقين دراسياً، ودراسة محمد علي حسين (1999) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ المتأخرين دراسياً في مقياس تقدير الذات والتلاميذ المتفوقين لصالح التلاميذ المتفوقين، ودراسة صرداوي (2009) التي تناولت الفروق بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية ببعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية الجزائر شرق، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين لصالح المتفوقين.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية من حيث أن تقدير الذات لا يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي لدى أفراد عينة دراستنا الحالية، ومن حيث أنه متغير غير مؤثر في تحصيلهم الدراسي. فالراسبون وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي متساوون في درجات تقدير ذاتهم.

-الاستنتاج العام:

نلاحظ مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه مخالف لما توقعناه في الفرضيات العامة الأولى والثانية والثالثة وفرضياتها الجزئية، حيث في الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية لم تظهر العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز دلالة إحصائية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وفي الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية أيضاً لم تظهر العلاقة بين الذكاء الوجداني وتقدير الذات دلالة إحصائية لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً، وفي الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات.

نلاحظ أن نتائج الفرضيات العامة الأولى والثانية والثالثة وفرضياتها الجزئية لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة الحالية وبالتالي لم تقبل كلها.

-خاتمة:

انطلقت دراستنا الحالية من فكرتين أساسيتين وجهتا العمل البحثي من البداية إذ تمثلت الفكرة الأولى في اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة ببعض العوامل الموجهة لسلوك المتعلم الدراسي،

والتي هي ذات علاقة بتحصيله الدراسي وهي الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات. أما الفكرة الثانية فتمحورت حول الاختلاف الموجود بين هؤلاء الباحثين في تناولهم للذكاء الوجداني في علاقته بكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً، ومن حيث النتائج التي توصلوا إليها.

وعلى هذا الأساس اتجهت الدراسة الحالية ميدانياً للبحث عن إجابة مجموعة من التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً أولاً، وحول الفروق بين أفراد العينة في نفس المتغيرات السابقة ثانياً، ودراسة الموضوع من جوانبه النظرية، وتحليل عناصره انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والأساسية، وأدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية لمعالجتها ميدانياً وإحصائياً.

وتظهر أهمية الدراسة الحالية من حيث أنها تناولت متغيرات ذات تأثير واضح في التحصيل الدراسي والتي تساهم في تفسير سلوك التلميذ من حيث رسوبه أو عدم رسوبه في المجال الدراسي. إن تمتع المتعلم بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني يعكس نجاحه في الحياة الدراسية مقارنة بذوي المستويات المنخفضة في الذكاء الوجداني. وقد أشار بعض الباحثين إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلم بتنمية مهاراته الوجدانية والاجتماعية، وذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته وتفهمه لعواطفه ومشاعره وعواطف ومشاعر الآخرين وحل مشكلاته وإدارة انفعالاته في البيئة التعليمية. كما أن تمتعه بمستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز من خلال بذل الجهد اللازم لإنجاز النشاطات المدرسية المختلفة والمثابرة عليها، ومواجهة العوائق والصعوبات داخل المؤسسة التعليمية وخارجها والإصرار على النجاح والتفوق لتحقيق مستقبله الدراسي، سوف تسهم بشكل كبير في بلوغ غايته المنشودة وهي حصوله على شهادة البكالوريا والتحاقه بالجامعة.

ويعد إدراك الفرد لذاته محددًا لسلوكه في المستقبل، حيث يستمر في تنمية وتطوير قدراته عندما يكون متقبلاً لذاته. أما إذا فقد هذا التقبل فإنه يستخدم معظم طاقاته في الهدم أكثر من البناء. وظهر عند بعض علماء الشخصية أن اعتماد الفرد اتجاهًا إيجابياً نحو ذاته يعتبر عاملاً مهماً، لذا أولى العديد من علماء النفس المعاصرين أهمية كبرى للمكانة التي يحتلها تقدير الذات في حياة الأفراد من جهة، والدور الذي يلعبه في حياتهم الدراسية والاجتماعية والمهنية من جهة أخرى.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (2001) ومقياس الدافع للإنجاز لـ (Hermans,1970) ترجمة واقتباس فاروق عبد الفتاح (1981) وليلى عبد الحميد حافظ (1985) ومقياس تقدير الذات (Coopersmith,1967) ترجمة الحميدي محمد الضيدان (2003) والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية تكوّنت من 120 تلميذاً وتلميذةً من الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ

- السنة الثانية ثانوي بواقع 62 من الراسبين دراسياً و58 من غير الراسبين دراسياً المتمدرسين ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات، توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:
- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
 - عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات تقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
 - عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين متوسط درجات الراسبين دراسياً ومتوسط درجات غير الراسبين دراسياً من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- نلاحظ من الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني في علاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات أظهرت نتائجها تضارباً بين الباحثين حول مسألة العلاقة بين المتغيرات أو الفروق الفردية بين الراسبين وغير الراسبين دراسياً في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات، وأن هذا الفروق لم تحسم بعد، ولا يزال هذا المجال بحاجة إلى دراسات وبحوث أكثر في الثقافات والبيئات المختلفة.
- لقد بيّنت نتائج الدراسة الحالية أن الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً، كما أنه لا يوجد إذن اختلاف في نفس المتغيرات السابقة باختلاف محك التحصيل الدراسي.
- وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج إلى المزيد من الدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالآتي:
- دراسة تبحث عن علاقة الذكاء الوجداني بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى الراسبين وغير الراسبين دراسياً من طلاب الجامعة.
 - دراسة تبحث عن الفروق بين طلبة جامعيين في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص العلمي.
 - دراسة تبحث عن الفروق بين أساتذة التعليم الجامعي في الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز وتقدير الذات وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

قائمة المراجع

-المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- 1- إبراهيم، خالد كاظم وآخرون (2009). دراسة ظاهرة الرسوب لطلبة الصفوف المنتهية في المراحل الدراسية الثلاث في العراق وسبل معالجتها. الموصل، العراق.
- 2- أبو حطب، فؤاد (1996). القدرات العقلية. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، الطبعة الخامسة.
- 3- أبو المكارم، جاد الله (2004). المكونات العاملة للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً. *مجلة الدراسات النفسية والتربوية* 13(1)، 5-32.
- 4- أبو جادو، صالح محمد (1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 5- أبو زيتون، جمال عبد الله (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* 11(4)، 10-32.
- 6- أبوعلام، رجاء محمود (1978). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة، دار النشر للجامعات.
- 7- أبو مصطفى، نظمي عودة (1999). العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسي عند أطفال المرحلة الابتدائية التابعة لوكالة الغوث الدولية. *مجلة التقويم والقياس النفسي التربوي*، العدد (14)، 165-201.
- 8- أبو مصطفى، نظمي عودة (2004). العوامل المؤدية للتسرب الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات (مربي الفصول) في المرحلة الإعدادية بمحافظة خان يونس. *مجلة الجامعة الإسلامية بغزة* المجلد 12، العدد 1.
- 9- آل حمود، عيسى إبراهيم محمد (1999). العوامل المدرسية والأسرية المؤدية إلى رسوب بعض طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة صبيبا التعليمية. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية.
- 10- أمزيان، زبيدة (2007). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية. دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس. رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والمدرسي، جامعة الحاج لخضر، باتنة.
- 11- بابش، عتيقة (2016). بعض مؤشرات الصحة النفسية (تقدير الذات، التكيف النفسي) وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية بثانوية الجديدة قائد السعيد بلدية حمام الضلعة، المسيلة، رسالة ماجستير في علوم التربية. جامعة محمد بوضياف، المسيلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.
- 12- بار-أون، روفين (2004). قائمة نسبة الذكاء الانفعالي. ترجمة محمد حبشي حسن، الإسكندرية، بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر. *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، 6(2)، 15-29.

- 13- باهي، مصطفى حسين وشليبي، أمينة إبراهيم (1999). الدافعية: نظريات وتطبيقات. مصر، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الأولى.
- 14- بدر، إسماعيل إبراهيم (2012). الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي بمركز دراسات وبحوث حول المعوقين. القاهرة.
- 15- بركان، محمد أرزقي (1991). التسرب المدرسي: عوامله وطرق علاجه. مجلة الرواسي، باتنة، (3).
- 16- البستاني، فؤاد كرم (1965). منجد الطلاب. بيروت، المطبعة الكاثوليكية.
- 17- البستاني، فؤاد كرم وآخرون (1973). المنجد في اللغة والإعلام. بيروت، دار المشرق.
- 18- البطاينية، أسامة وآخرون (2005). صعوبات التعلم. عمان، دار المسيرة.
- 19- بلال، نجمة (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة. دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي تامة، جامعة تيزي وزو. مذكرة ماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.
- 20- بلعباس، فضيلة (2010). الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط والثانوي في بلدية وهران خلال الفترة الدراسية 2005/2006-2009/2010. رسالة ماجستير في الديمغرافيا، جامعة السانبا، وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الديمغرافيا.
- 21- بن جامع، إبراهيم (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة. دراسة ميدانية على إطارات الإدارة الوسطى بمركز تكرير البترول-سكيكدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- 22- بني يونس، محمد محمود (2007). سيكولوجية الدافعية والانفعالات. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- 23- بوزرمة، مكبوسة (2014). الضغوط النفسية وعلاقتها بكل من الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي، جامعة وهران.
- 24- بوقصارة، منصور (2008). الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية. رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.
- 25- تايحي، إبراهيم (2011). أطفالنا بين التأخر الدراسي والتسرب المدرسي. مديرية التربية لولاية باتنة.
- 26- الترتير، إبراهيم عبد الحميد (2003). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير منشورة من مكتبة جامعة الخليج الأهلية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإنسانية، نابلس، فلسطين.
- 27- تعوينات، علي (1992). التخلف الدراسي: أسبابه وعلاجه. مجلة الرواسي، باتنة، الجزائر، العدد (1).

- 28- جابر، عبد الحميد جابر والشيخ، سليمان الخضري(1978). دراسات نفسية في الشخصية العربية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 29- جابر، عبد الحميد جابر وآخرون(1982). بعض العوامل المرتبطة بالتخلف والتفوق الدراسي في المرحلة الثانوية بقطر. مجلة بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية، مركز البحوث التربوية جامعة قطر، 7(2)، 177-257.
- 30- جابر عبد الحميد جابر، الشيخ، سليمان الخضري، والدريني حسن عبد العزيز(1985). مجلة جامعة الموصل، 12(3)، 145-159.
- 31- الجبالي، حمزة(2005). التأخر الدراسي. عمان، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع. ط1.
- 32- الجرجاوي، زياد بن علي(2002). التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه. الطبعة الثانية.
- 33- جودة، محمد إبراهيم(1999). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بينها، 10(40)، 51-117.
- 34- جودة، آمال(2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الأقصى. مجلة كلية التربية، 9(5)، 32-59.
- 35- الحارثي، عوض بن مبارك(2003). الرسوب في الصف الأول ثانوي: حجمه وأسبابه في مدارس العاصمة المقدسة النهارية للبنين التابعة لوزارة المعارف. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- 36- الحامد، محمد بن معجب(1996). التحصيل الدراسي: دراساته، نظرياته، واقعه والعوامل المؤثرة فيه. الرياض، الدار الصولتية للتربية والنشر والتوزيع.
- 37- حداد، نسيمة(2001). علاقة دافع للإنجاز والقلق بالنجاح في الامتحان البكالوريا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم النفس وعلوم التربية.
- 38- حسن، سالي(2007). الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- 39- حسن، محمد وأبو المكارم، جاد الله(2004). المكوّنات العاملة للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. مجلة دراسات نفسية، جامعة بغداد، 14(3) 282-305.
- 40- حسين، محمد حبشي(2007). البناء العملي لمكوّنات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي باستخدام التحليل العملي التحققي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، 18(2)، 130-152.
- 41- حمري، صارة(2012). علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوي. رسالة ماجستير في علم النفس وعلوم التربية، تخصص الصحة النفسية والتكيف المدرسي، جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا.

- 42- حمزاوي، زهية (2017). صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق. دراسة ميدانية حول تلاميذ الثانوية بولاية مستغانم. أطروحة دكتوراه العلوم في علم نفس الجماعات والمؤسسات. جامعة وهران، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس والأرطوفونيا.
- 43- حنفي، عبد المنعم (1996). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. بيروت، دار الملايين، الطبعة الثانية.
- 44- خابط، ليلية (2018). فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة ميدانية ولاية تيزي وزو نموذجاً. أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية (نظام ل م د)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.
- 45- خرنوب، فنون محمد (2003). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير.
- 46- خضر، عبد الباسط متولي (2005). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. الكويت، دار الكتاب الحديث.
- 47- الخضر، عثمان محمود (2002). الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم جديد؟ مجلة الدراسات النفسية 12(1)، 25-52.
- 48- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). الدافعية للإنجاز. الجزائر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 49- خليفة، عبد اللطيف محمد (2006). الدافعية للإنجاز. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع طبعة معدلة.
- 50- دبابنة، ميشيل ومحفوظ، نبيل (1984). سيكولوجية الطفولة. عمان، دار المستقبل.
- 51- الدريديري، أحمد عبد المنعم (2004). الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، 15(3)، 19-34.
- 52- الدسوقي، مجدي محمد (2008). دراسات في الصحة النفسية. المجلد الثاني، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 53- دسوقي، كمال (1988). ذخيرة علم النفس. المجلد الأول، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- 54- دويدار، عبد الفتاح (1992). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. بيروت، دار النهضة العربية، دون طبعة.
- 55- راضي، فوقية محمد (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 45(11)، 173-204.
- 56- الرفاعي، نعيم (1995). الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التوافق. دمشق، مكتبة الجامعة.

- 57- الرفوع، محمد أحمد (2010). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(2)، 84-113.
- 58- الرهوي، راجح (2007). التأخر الدراسي وعلاقاته بحاصل الذكاء والمستوى الاجتماعي-الاقتصادي. رسالة دكتوراه في علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 59- الزراد، محمد خير الدين (1997). التخلف الدراسي وصعوبات التعلم. بيروت، دار النفائس.
- 60- زهران، حامد عبد السلام (1977). الصحة النفسية والعلاج النفسي. مصر، دار المعارف.
- 61- زهران، حامد عبد السلام (2002). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثانية.
- 62- الزهراني، عبد الله أحمد (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، 41(3)، 763-783.
- 63- الزياد، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي. الجزء الأول: دراسات وبحوث، الطبعة الأولى القاهرة: دار النشر للجامعات.
- 64- السبيعي، عبيد بن عبد الله (2003). عوامل رسوب طلاب الصف الأول ثانوي في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بالمنطقة الشرقية. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم التربية.
- 65- سليمان، عبد الرحمان سيد (1999). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة. القاهرة، مكتبة زهراء الشروق.
- 66- السمدوني، السيد إبراهيم (2007). الذكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته. دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.
- 67- السيد، أميرة السيد مسعود (2007). الضغوط المدرسية وعلاقاتها بتقدير الذات للأطفال المتأخرين دراسياً والعاديين. رسالة ماجستير، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- 68- السيد، فاروق عثمان (2006). سيكولوجية الفروق الفردية والقدرات العقلية. مصر، دار أمين.
- 69- الشخص، عبد العزيز السيد (1992). التأخر الدراسي. القاهرة، شركة السفير.
- 70- الشرعبي، محمد عبد الغني (1989). ظاهرة التأخر الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة الذين انهموا المرحلة الابتدائية في الأردن. جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون، قسم التربية.
- 71- شريفي، هناء (2002). استراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- 72- شعشوع، عبد القادر (2012). سلم الحاجات والسلوك العدواني عند الجانحين والمستهدفين للجنوح والعاديين. رسالة دكتوراه، جامعة وهران.
- 73- شنان، خديجة (2008). العلاقة بين النمط التفكير والثقة بالنفس وتأثيرها على دافعية النجاح في امتحان البكالوريا: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم النفس وعلوم التربية.

- 74- صرداوي، نزيـم (1994). الرسوب المدرسي وأسبابه من وجهة نظر الأساتذة والمديرين في الطور الثالث من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية.
- 75- صرداوي، نزيـم (2009). المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً من تلميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم النفس وعلوم التربية.
- 76- صرداوي، نزيـم (2013). المحددات السيكولوجية للتفوق الدراسي. دراسة مقدمة في إطار مشروع بحث وطني (PNR) بالاشتراك مع (Crasc) ومخبر تربية -تكوين- عمل (E.FORT). جامعة الجزائر 2.
- 77- صرداوي، نزيـم (2017). الذكاء الانفعالي لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي. دراسة مقارنة، ولاية تيزي وزو. مجلة حوليات، جامعة الجزائر 1، 31(1)، 366-392.
- 78- صرداوي، نزيـم وعمور، ربيعة (2017). الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز بين التلاميذ المتفوقين والتلاميذ المتأخرين دراسياً من السنة الثالثة الثانوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، 4(1)، 174-193.
- 79- طلعت، حسن عبد الرحيم (1980). سيكولوجية التأخر الدراسي. القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 80- عبد العال، تحية محمد احمد (2010). تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع. المؤتمر العلمي الأول. جامعة بيبها، قسم الصحة النفسية.
- 81- عبد العزيز، حنان (2012). نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات. مذكرة ماجستير غير منشورة.
- 82- عبد العظيم، سلامة وعبد العظيم، طه حسين (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. عمان، دار الفكر، الطبعة الأولى.
- 83- عبد اللات، أسماء (2008). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى طلبة الموهوبين. أطروحة دكتوراه، كلية الأردن.
- 84- عبد الله، سلمان عبد الله (2005). دراسة التفوق والتأخر الدراسي وعلاقتها ببعض مظاهر الشخصية لدى طلاب الثانوية بالبحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- 85- عثمان، فاروق السيد (2001). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة، دار الفكر العربي.
- 86- عكاشة، محمود فتحى (2005). أدوار المعلم في تنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال الموهوبين.
- 87- العليان، لؤلؤة حمد علي (2017). العوامل المؤثرة في رسوب بعض طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة عنيزة، المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية 7(3)، 325-376.
- 88- علميات، منزيل وهواش، خالد (2006). العلاقة بين دافعية الإنجاز وقلق الامتحان وآثارهما في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق.

- مجلة العلوم النفسية والتربوية، المجلد 7، العدد (21)، 3-22.
- 89- عواد، يوسف نياض (2006). سيكولوجية التأخر الدراسي. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- 90- عمور، ربيحة (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. دراسة ميدانية ولاية تيزي وزو نموذجاً. أطروحة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية (نظام ل م د)، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.
- 91- العيتي، ياسر (2003). الذكاء العاطفي: نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة. دمشق، سوريا دار الفكر.
- 92- غريب، آمال (2015). إدارة الصف وعلاقتها بالرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. دراسة ميدانية بثانوية حمزاوي محمد العيد، مسكيانة. مذكرة ماجستير في إدارة وتسيير المؤسسة. جامعة العربي بن مهيدي، أو البواقي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية.
- 93- غريب، عبد الكريم (1991). التخلف الدراسي، دراسة نظرية-ميدانية في المدينة والبادية. الدار البيضاء، المغرب، مطبعة إفريقيا للنشر.
- 94- غزالي، يوسف محمد نواوي (1998). الهدر التربوي والعوامل المؤدية إليه بالمرحلة الثانوية للبنين بمحافظة جدة التعليمية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط.
- 95- قدور، كمال (2012). اتجاهات الطلبة الراسبين في العلوم الطبية نحو المشكلات البيداغوجية وعلاقتها ببعض الخصائص الديمغرافية. دراسة ميدانية بكلية الطب، جامعة باجي مختار، عنابة. رسالة ماجستير في علم النفس التربوي. جامعة باجي مختار، عنابة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس.
- 96- قدوري، رابح وذبيحي، لحسن (2016). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ ثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة بالمسيلة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ورقة، 2 (1) 94-117.
- 97- قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت (1979). دافعية الإنجاز وقياسها. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية الطبعة الأولى.
- 98- الكاشف، ايمان محمد (1995). دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي. مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، العدد (36).
- 99- لحرش، محمد (1998). أسباب الرسوب في البكالوريا في رأي الأساتذة والأولياء. الجزائر، دار الحكمة للنشر والتوزيع.

- 100-مبيض، مأمون (2003). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية. الرياض، السعودية، المكتب الإسلامي.
- 101-المصدر، عبد العظيم سليمان (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)*، 16(1)، 587-632.
- 102-المعاينة، خليل عبد الرحمن (2007). علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الفكر.
- 103-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) 135-158.
- 104-المللي، سهاد(2011). الفروق في الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة دمشق). *مجلة جامعة دمشق*، 27(1+2) 280-305.
- 105-المنجد في اللغة والإعلام (1984). بيروت، منشورات دار الشرق.
- 106-منصوري، مصطفى(2015). التأخر الدراسي (أسبابه، آثاره وطرق علاجه). عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 107-موسى، رشاد عبد العزيز (1994). سيكولوجية الفروق بين الجنسين. القاهرة، مؤسسة مختار للنشر والتوزيع.
- 108-ناجي، كمال (دون سنة). بحث الكفاية التعليمية في المدارس. تجربة قطرية، دار العلوم.
- 109-نشواتي عبد المجيد (1986). علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، عمان، دار الفرقان.
- 110-نصر الله، عسر عبد الرحمن (2004). تدني مستوى التحصيل الدراسي. الطبعة الأولى، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 111-وناس، خيرى وآخرون(2010). التشريع المدرسي. الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. الجزائر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 112-André, C et Lelord, F (1999). L'estime de soi. S'aimer pour mieux vivre avec les autres. Paris, Odile Jacob.
- 113-Delandsheere, G (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Tome 2, Paris, édition PUF.
- 114-Foulquié, P (1971). Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris, édition PUF.
- 115-Lopez, G & al., (1987). Echech scolaire : à qui la faute ? L'enseignement aux enfants démunis. Une étude ethnographique en Amérique Latine, Ottawa, Ontario, CRDI.
- 116-Dictionnaire Larousse(2008). Paris, Hachette édition.
- 117-Forner, Y(1986). Les déterminants non cognitifs des projets scolaires et professionnels des lycéens en classe Terminale. Thèse de doctorat de troisième cycle, université René Descartes

قائمة الملاحق

جامعة مولود معمري-تيزي وزو-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص مدرسي-إرشاد مدرسي-

في إطار التحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي -إرشاد مدرسي- بعنوان الذكاء الوجداني و علاقته بدافع للإنجاز و تقدير الذات لدى الراسبين و غير الراسبين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، يرجى منكم الإجابة بصدق و موضوعية عن أسئلة المقاييس و ذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

و أحيطكم علما ، أن المعلومات التي ستدون بها لن تستخدم إلا لأغراض علمية بحتة ، و شكرا على تعاونكم معنا.

البيانات الشخصية:

-اسم المؤسسة:

-الشعبة الدراسية:

-الجنس: ذكر () أنثى ()

-معدل الفصل:

الملحق رقم (1) - مقياس الذكاء الوجداني -

فاروق العثمان وعبد السميع (2001)

الرقم	المفردات	يحدث غالبا	يحدث كثيرا	يحدث أحيانا	يحدث قليلا	يحدث نادرا
1	استخدام انفعالات الإيجابية في قيادة حياتي .					
2	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي.					
3	استطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي .					
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية					
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين					
6	مشاعري الصادقة تساعدنا على النجاح .					
7	استطيع ادراك مشاعري الصادقة اغلب الوقت .					
8	استطيع التعبير عن مشاعري					
9	استطيع التحكم عن مشاعري .					
10	اعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري .					
11	استطيع السيطرة على نفسي بعد أي امر مزعج .					
12	استطيع التحكم في مشاعري و تصرفاتي .					
13	انا هادئ تحت أي ضغوط اتعرض اليها .					
14	لا اعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام .					
15	استطيع ان اكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج					
16	استطيع نسيان مشاعري السلبية بكل سهولة .					
17	استطيع الانتقال من مشاعري السلبية الى الإيجابية بكل بساطة .					
18	انا قادرا على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر .					
19	انا صبور حتى عندما لا احقق نتائج سريعة .					
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني استمتع بهذا العمل .					
21	أحاول ان أكون مبتكرا مع تحديات الحياة .					

					22	اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به .
					23	استطيع انجاز الاعمال المهمة بكل قوتي .
					24	استطيع انجاز المهام بنشاط و تركيز عالي .
					25	في وجود الضغوط نادرا ما اشعر بالتعب .
					26	عادة استطيع ان افعل ما احتاجه عاطفيا و بإرادتي
					27	استطيع تحقيق النجاح حتى بالضغوط
					28	استطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح و الفكاهة ببسر .
					29	استطيع ان انهمك في انجاز اعماي رغم التحدي .
					30	استطيع التركيز في انتباهي في الاعمال المطلوبة مني .
					31	افتقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي .
					32	استطيع ان انحي عواظي جانبا عندما أقوم بإنجاز اعماي .
					33	انا حساس لاحتياجات الاخرين .
					34	انا فعالا في الاستماع لمشاكل الاخرين .
					35	اجيد فهم مشاعر الاخرين .
					36	اغضب اذا ضايقتي الناس من التعبيرات ووجههم
					37	انا قادرا على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات ووجههم .
					38	انا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين .
					39	انا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الاخرين .
					40	انا متناغم مع احاسيس الاخرين .
					41	استطيع فهم مشاعر الاخرين بسهولة .

					لا اجد صعوبة في التحدث مع الغرباء .	42
					عندي قدرة على التأثر في الاخرين .	43
					عندي قدرة الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين .	44
					اعتبر نفسي موضع ثقة من الاخرين .	45
					استطيع الاستجابة لرغبات و الانفعالات الاخرين .	46
					امتلك تأثيرا قويا على الاخرين في تحديد أهدافهم .	47
					يراني الناس فعلا اتجاه احساس الاخرين .	48
					ادراك ان لدي مشاعر رقيقة .	49
					تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي .	50
					يغمرني المزاج السيئ .	51
					عندما اغضب لا يصدر علي اثار الغضب .	52
					يظل لدي الامل و التفاؤل امام الاخرين .	53
					اشعر بالانفعالات و المشاعر التي لا يضر الاخرين الإفصاح عنها .	54
					احساسي الشديد بمشاعر الاخرين يجعلني مشفقا عليهم .	55
					اجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة و المشاعر التي لا يفصحون بها .	56
					استطيع الشعور بنبض الجماعة و المشاعر التي لا يفصحون عنها .	57
					استطيع احتواء مشاعر الاجهاد التي تعيق ادائي لأعمالي .	58

اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين

تعليمات:

- 1- يستخدم هذا الاختبار لقياس مقدار دافع للإنجاز.
- 2- يتكون الاختبار من 28 فقرة غير كاملة ويلى كلا منها عدد من العبارات التي يمكن ان يكمل كل منها الفقرة. ويوجد امام كل عبارة قوسين
- 3- اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى انها تكمل الفقرة وضع علامة (×) بين القوسين الموجودين امام هذه العبارة، لا تضع أكثر من علامة في الفقرة الواحدة، ولا تترك أي فقرة بدون إجابة.
- 4- لا توجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما انها تعبر عن رأيك بصدق.

مثال توضيحي: أرى ان المواد التي ادرسها:

() (أ) صعبة جدا

() (ب) صعبة

() (ج) لا صعبة ولا سهلة

() (د) سهلة

() (ه) سهلة جدا

فاذا كان المفحوص يرى ان المواد التي يدرسها سهلة، فانه يضع علامة (×) بين القوسين امام العبارة (د).

1- ان العمل شيء:

- (أ) (أ) أتمنى الا افعله
(ب) (ب) لا أحب اداءه كثيرا جدا
(ج) (ج) أتمنى ان افعله
(د) (د) أحب اداءه
(ه) (ه) أحب أداؤه كثيرا جدا

2- في المدرسة يعتقدون أنى:

- (أ) (أ) اعمل بشدة جدا
(ب) (ب) اعمل بتركيز
(ج) (ج) اعمل بغير تركيز
(د) (د) غير مكترث بعض الشيء
(ه) (ه) غير مكترث جدا

3- أرى ان الحياة التي يعمل فيها الانسان مطلقا:

- (أ) (أ) مثالية
(ب) (ب) سارة جدا
(ج) (ج) سارة
(د) (د) غير سارة
(ه) (ه) غير سارة جدا

4- ان تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:

- (أ) (أ) لا قيمة له في الواقع
(ب) (ب) غالبا ما يكون امرا مفيدا
(ج) (ج) غالبا ما يكون مفيدا
(د) (د) له قدرا كبير من الأهمية
(ه) (ه) ضروري للنجاح

5- عندما اعمل تكون مسؤوليتي امام نفسي:

(أ) (أ) مرتفعة جدا

(ب) (ب) مرتفعة

(ج) (ج) ليست مرتفعة وليست منخفضة

(د) ... (د) منخفضة

(هـ) (هـ) منخفضة جدا

6- عندما يشرح المعلم الدرس:

(أ) (أ) اعقد العزم على ان ابذل قصارى جهدي وان اعطي عن نفسي انطبعا حسنا.

(ب) (ب) أوجه انتباها شديدا عادة الى الأشياء التي تقال

(ج) (ج) تتشتت افكاري كثيرا في أشياء أخرى

(د) (د) لي ميل كبير لي الاشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة

7- اعمل عادة:

(أ) (أ) أكثر بكثير مما قررت ان اعمله

(ب) (ب) أكثر بقليل مما قررت ان اعمله

(ج) (ج) اقل بقليل مما قررت ان اعمله

(د) (د) اقل بكثير مما قررت ان اعمله

8- إذا لم أصل الى هدفي ولم اؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:

(أ) (أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول الى هدفي

(ب) (ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول الى هدفي

(ج) (ج) أجد من الصعوبة ان أحاول مرة أخرى

(د) (د) اجدني راغبا في التخلي عن هدفي

(هـ) (هـ) اتخلى عن هدفي عادة

9- اعتقد ان عدم اهمال الواجب المدرسي:

() (أ) غير هام جدا

() (ب) غير هام

() (ج) هام

() (د) هام جدا

10- ان بدء أداء الواجب المنزلي يكون:

() (أ) مجهودا كبيرا جدا

() (ب) مجهودا كبيرا

() (ج) مجهودا متوسطا

() (د) مجهودا قليلا

() (هـ) مجهودا قليلا جدا

11- عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي اضعها لنفسي بالنظر الى دروسي تكون:

() (أ) مرتفعة جدا

() (ب) مرتفعة

() (ج) متوسطة

() (د) منخفضة

() (هـ) منخفضة جدا

12- إذا دعيت اثناء أداء الواجب المنزلي الى مشاهدة التلفزيون او سماع الراديو فإنني بعد ذلك:

() (أ) دائما اعود مباشرة الى المذاكرة

() (ب) أستريح قليلا ثم اعود الى العمل

() (ج) اتوقف قليلا قبل ان ابدأ العمل مرة أخرى

() (د) أجد ان الامر شاق جدا كي ابدأ مرة أخرى

13- ان العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة:

- (أ) ... أحب ان اؤديه كثيرا
(ب) ... أحب ان اؤديه أحيانا
(ج) اؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا
(د) لا اعتقد ان أكون قادرا على تأديته
(ه) لا يجذبني تماما

14- يعتقد الاخرون أني:

- (أ) اذاكر بشدة جدا
(ب) اذاكر بشدة
(ج) اذاكر بدرجة متوسطة
(د) لا اذاكر بشدة جدا
(ه) لا اذاكر بشدة

15- اعتقد ان الوصول الى مركز مرموق في المجتمع يكون:

- (أ) غير هام
(ب) له أهمية قليلة
(ج) ليس هاما جدا
(د) هاما الى حد ما
(ه) هاما جدا

16- عند عمل شيء صعب فإنني:

- (أ) اتخلى عنه سريعا جدا
(ب) اتخلى عنه سريعا
(ج) اتخلى عنه بسرعة متوسطة
(د) لا اتخلى عنه سريعا جدا
(ه) اظل اواصل العمل عادة

17- انا بصفة عامة:

() (أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان

() (ب) اخطط للمستقبل كثيرا

() (ج) لا اخطط للمستقبل كثيرا

() (د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة

18- أرى زملائي في المدرسة الذين يذكرون بشدة جدا:

() (أ) مهذبين جدا

() (ب) مهذبين

() (ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذكرون بنفس الشدة

() (د) غير مهذبين

() (هـ) غير مهذبين على الاطلاق

19- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

() (أ) كثيرا جدا

() (ب) كثيرا

() (ج) قليلا

() (د) بدرجة صفر

20- عندما ارجب في عمل شيء اتسلى به:

() (أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك

() (ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك

() (ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت

() (د) دائما يكون لدي

21-أكون عادة:

() (أ)مشغولا جدا

() (ب)مشغولا

() (ج)غير مشغولا كثيرا

() (د)غير مشغول

() (د)غير مشغول على الاطلاق

22-يمكن ان اعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:

() (أ)طويلة جدا

() (ب)طويلة

() (ج)متوسطة

() (د)قصيرة

() (ه)قصيرة جدا

23-ان علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:

() (أ)ذات قدر كبير جدا

() (ب)ذات قدر

() (ج)اعتقد انها غير ذات قدر

() (د)اعتقد انها مبالغ في قيمتها

() (ه)اعتقد انها غير هامة تماما

24-يتبع الأولاد اباؤهم في إدارة الاعمال لأنهم:

() (أ)يريدون توسيع وامتداد الاعمال

() (ب)محظوظون لان اباؤهم مديرون

() (ج)يمكن ان يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار

() (د)يعتبرون ان هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال

25- بالنسبة للمدرسة أكون:

- () (أ) في غاية الحماس
() (ب) متحمسا جدا
() (ج) غير متحمس بشدة
() (د) قليل الحماس
() (هـ) غير متحمس على الاطلاق

26- التنظيم شيء:

- () (أ) أحب ان امارسه كثيرا جدا
() (ب) أحب ان امارسه
() (ج) لا أحب ان امارسه كثيرا جدا
() (د) لا أحب ان امارسه على الاطلاق

27- عندما ابدأ شيء فإنني:

- () (أ) لا انهيه بنجاح على الاطلاق
() (ب) انهيه بنجاح نادرا
() (ج) انهيه بنجاح أحيانا
() (د) انهيه بنجاح عادة

28- بالنسبة للمدرسة أكون:

- () (أ) متضايقا كثيرا جدا
() (ب) متضايقا كثيرا
() (ج) اتضايق أحيانا
() (د) اتضايق نادرا
() (هـ) لا اتضايق مطلقا

مفتاح تصحيح اختبار الدافع للإنجاز

الرمز و الدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم	الرمز والدرجة	الرقم
4 أ	26	5 أ	21	1 أ	16	5 أ	11	4 أ	6	1 أ	1
3 ب		4 ب		2 ب		4 ب		3 ب		2 ب	
2 ج		3 ج		3 ج		3 ج		2 ج		3 ج	
1 د		2 د		4 د		2 د		1 د		4 د	
		1 هـ		5 هـ		1 هـ				5 هـ	
1 أ	27	5 أ	22	4 أ	17	4 أ	12	4 أ	7	5 أ	2
2 ب		4 ب		3 ب		3 ب		3 ب		4 ب	
3 ج		3 ج		2 ج		2 ج		2 ج		3 ج	
4 د		2 د		1 د		1 د		1 د		2 د	
		1 هـ								1 هـ	
5 أ	28	5 أ	23	5 أ	18	5 أ	13	5 أ	8	1 أ	3
4 ب		4 ب		4 ب		4 ب		4 ب		2 ب	
3 ج		3 ج		3 ج		3 ج		3 ج		3 ج	
2 د		2 د		2 د		2 د		2 د		4 د	
1 هـ		1 هـ		1 هـ		1 هـ		1 هـ		5 هـ	
	24	4 أ	19	4 أ	14	5 أ	9	1 أ	4	1 أ	4
		3 ب		3 ب		4 ب		2 ب		2 ب	
		2 ج		2 ج		3 ج		3 ج		3 ج	
		1 د		1 د		2 د		4 د		4 د	
						1 هـ				5 هـ	
	25	5 أ	20	4 أ	15	1 أ	10	1 أ	5	5 أ	5
		4 ب		3 ب		2 ب		2 ب		4 ب	
		3 ج		2 ج		3 ج		3 ج		3 ج	
		2 د		1 د		4 د		4 د		2 د	
		1 هـ				5 هـ		5 هـ		1 هـ	

الملحق رقم (3) مقياس تقدير الذات لكوبر سميث الصورة الخاصة بالمدرسة ترجمة ليلي
عبد الحميد عبد الحافظ

اليك مجموعة من العبارات تصف رأيك وتصرفاتك في الحياة، اقرأها جيدا و عبر عن رأيك فيها اذا كانت تنطبق عليك ام لا، و ذلك بوضع علامة (x) في خانة الجواب المناسب في جدول الإجابة الخاص بها.

العبارات:

لا تنطبق	تنطبق	العبارات
		1-لا تضايقتني الأشياء عادة .
		2-اجد من الصعب التكلم مع زملائي في القسم .
		3-اود لو استطعت تغيير أشياء في نفسي .
		4-لا اجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي .
		5-يسعد الاخرون بوجودهم معي .
		6-اتضايق بسرعة في المنزل .
		7-احتاج وقتا طويلا كي اعتاد على الأشياء الجديدة .
		8-انا محبوب من زملائي من نفس الجنس .
		9-يراعي والدي مشاعري عادة .
		10-استسلم بسهولة .
		11-يتوقع والداي مني الكثير .
		12-من الصعب جدا ان اضل كما انا .
		13-تختلط الأشياء كلها في حياتي .
		14-يتبع زملائي افكاري عادة .
		15-لا اقدر نفسي حق قدرها .
		16-اود كثير لو اترك المنزل .
		17-اشعر بالضيق في الثانوية غالبا .
		18-مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس .
		19-اذا كان عندي شيء اريد ان أقوله فإنني ساقوله عادة
		20-يفهمني والدي .
		21-معظم الناس محبوبون اكثر مني .
		22-اشعر عادة كما لو كان والداي يدفعاني لعمل الأشياء .
		23-لا القى التشجيع غالبا في الثانوية .
		24-ارغب كثيرا لو أكون شخصا اخر .
		25-لا يمكن للآخرين الاعتماد علي .
		26-لا اقلق على أي شيء ابدا .
		27-انا واثق من نفسي تماما .
		28-من السهل على الاخرين ان يحبوني .

		29-استمتع انا و والدي بقضاء الوقت معا .
		30-اقضي وقتا طويلا في أحلام اليقظة .
		31-أتمنى لو كنت اصغر من سني .
		32-افعل الصواب دائما .
		33-اشعر بالفخر بأدائي الدراسي .
		34-يجب على الاخرين ان يخبرونني بما يجب ان افعل .
		35-كثيرا ما اشعر بالندم على ما أقوم به من اعمال .
		36-انا لست سعيدا على الاطلاق .
		37-أقوم بأعمالي بأفضل ما يمكنني (بأقصى جهدي).
		38-استطيع ان اعتني بنفسي عادة .
		39-انا سعيد للغاية .
		40-افضل اللعب مع من هم اصغر مني سنا .
		41-احب كل من اعرفهم .
		42-يعجبني ان أكون بارزا في القسم .
		43-افهم نفسي .
		44-لا يهتم من بالمنزل بي كثيرا .
		45-لا يؤنبني احد على الاطلاق .
		46-ادائي بالثانوية ليس كما اود ان يكون .
		47-يمكنني اتخاذ قراراتي و التمسك بها .
		48-انا حقيقة لا احب ان أكون ذكرا .
		49-لا احب ان أكون مع الاخرين .
		50-لا اشعر بالخجل على الاطلاق .
		51-اشعر بالخجل من نفسي (الكسوف في معظم الأحيان)
		52-ينتقدي زملائي في أحيان كثيرة .
		53-أقول الصدق دائما .
		54-اساتذتي يشعرون بانني لست حسنا بما فيه الكفاية .
		55-انا لا اهتم بما يحدث لي .
		56-انا فاشل .
		57-اتضايق بسرعة عندما يوبخني احد
		58-اعرف دائما ما أقول للناس .

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
intelligence	190,0000	26,52311	62
motivation	70,4194	10,69786	62

Corrélations

		intelligence	motivation
intelligence	Corrélation de Pearson	1	-,130
	Sig. (bilatérale)		,314
	N	62	62
motivation	Corrélation de Pearson	-,130	1
	Sig. (bilatérale)	,314	
	N	62	62

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
intelligence	190,0000	26,52311	62
estime.de soi	32,5484	6,89185	62

Corrélations

		intelligence	estime.de soi
intelligence	Corrélation de Pearson	1	-,098
	Sig. (bilatérale)		,450
	N	62	62
estime.de soi	Corrélation de Pearson	-,098	1
	Sig. (bilatérale)	,450	
	N	62	62

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
intelligence	178,9310	38,84285	58
motivation	66,3793	12,65858	58

Corrélations

		intelligence	motivation
intelligence	Corrélation de Pearson	1	-,110
	Sig. (bilatérale)		,412
	N	58	58
motivation	Corrélation de Pearson	-,110	1
	Sig. (bilatérale)	,412	
	N	58	58

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
intelligence	178,9310	38,84285	58
estime.de soi	34,3793	6,63279	58

Corrélations

		intelligence	estime.de soi
intelligence	Corrélation de Pearson	1	,053
	Sig. (bilatérale)		,694
	N	58	58
estime.de soi	Corrélation de Pearson	,053	1
	Sig. (bilatérale)	,694	
	N	58	58

Statistiques de groupe

	VAR00004	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
intelligence	1,00	62	190,0000	26,52311	3,36844
	2,00	58	178,9310	38,84285	5,10032

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
intelligence	Hypothèse de variances égales	7,600	,007	1,833	118
	Hypothèse de variances inégales			1,811	99,823

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
intelligence	Hypothèse de variances égales	,069	11,06897	6,03790
	Hypothèse de variances inégales	,073	11,06897	6,11225

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
intelligence	Hypothèse de variances égales	-,88772	23,02565
	Hypothèse de variances inégales	-1,05783	23,19576

Statistiques de groupe

	VAR00004	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
motivation	1,00	62	70,4194	10,69786	1,35863
	2,00	58	66,3793	12,65858	1,66215

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
motivation	Hypothèse de variances égales	2,317	,131	1,892	118
	Hypothèse de variances inégales			1,882	111,925

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
motivation	Hypothèse de variances égales	,061	4,04004	2,13477
	Hypothèse de variances inégales	,062	4,04004	2,14677

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
motivation	Hypothèse de variances égales	-,18739	8,26748
	Hypothèse de variances inégales	-,21354	8,29363

Statistiques de groupe

VAR00004	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
estime.de.soi	1,00	32,5484	6,89185	,87527
	2,00	34,3793	6,63279	,87093

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
estime.de.soi	Hypothèse de variances égales	,213	,645	-1,481	118
	Hypothèse de variances inégales			-1,483	117,901

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
estime.de.soi	Hypothèse de variances égales	,141	-1,83092	1,23634
	Hypothèse de variances inégales	,141	-1,83092	1,23475

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
estime.de.soi	Hypothèse de variances égales	-4,27921	,61737
	Hypothèse de variances inégales	-4,27609	,61424