

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محمد أولحاج
- البويرة -

Faculté des Sciences Sociales et Humaines

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية
تخصص: علم النفس المدرسي

"علاقة الذكاء الوجداني بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط"

مذكرة مكملّة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

تحت إشراف

أ/ د. ساعد وردية

من إعداد الطالبين:

➤ عليوان أمينة

➤ عقون فهمية

السنة الجامعية: 2025/2024



قسم علم النفس وعلوم التربية
مصلحة البحث العلمي للقسم

السنة الجامعية: 2024/2025



إذن بإيداع مذكرة التخرج بعد التصحيح

نحن الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة عن المذكرة:

الأستاذ المشرف (ة): **السعيد جوردية**

الأستاذ المناقش (ة): **جديدي عفيفة**

الأستاذ الرئيس (ة): **ولد همد لامية**

نأذن بإيداع مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر بعد تصحيحها

بعنوان: **عفيفة الذكاء الوحيداني دفا علية الذات الأكاديمية**
لدى **لامية الطور المهنونم**

والتي أعدها الطالب (ة): **عليوان آصية**

والطالب (ة): **عقون فقيمه**

والطالب (ة):

المسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ميدان: **علم النفس (المدرسي) وعلوم التربية**

تخصص: **علم النفس المدرسي**

الموسم الجامعي: **2024 2025**

إمضاء المشرف

إمضاء المناقش

إمضاء رئيس اللجنة

الله أكبر
الحمد لله
الذي هدانا لهذا
سر من سره

شكرو تقدير

الحمد لله الذي وفقنا وأعاننا على إتمام هذا العمل، وأسبغ علينا نعمه ظاهرة وباطنة. وبعد، نتقدم بكل معاني الشكر والتقدير والامتنان لكل من كان لهم الفضل في إنجاز هذه المذكرة.

نتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذتنا الفاضلة ساعد وردية، التي كانت مشرفة وداعمة وموجهة لنا طوال مراحل إعداد هذه المذكرة. فقد كانت مثالاً للعطاء والإصرار على تقديم الأفضل، لم تبخل علينا بتوجيهاتها السديدة، ونصائحها الغالية، وصبرها الكبير الذي كان له بالغ الأثر في إتمام هذا العمل.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا وساندنا من أساتذة وزملاء وأصدقاء، وكل من شجعنا بكلمة طيبة أو نصيحة بناءة، وكان لهم دور في تيسير هذا العمل وإنجازه. ونخص بالشكر إدارة المؤسسة التعليمية على توفير الظروف المناسبة لإتمام هذا العمل، ولكل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاح هذا المشروع العلمي.

وأخيراً، نحمد الله ونشكره، ونسأله أن يوفقنا جميعاً لما فيه الخير والصلاح، وأن يجعل هذا العمل خالصاً لوجهه الكريم.

أمينة- فهمية

إهداء

إلى من كانت لهم اليد البيضاء في حياتي...

إلى والديّ العزيزين، اللذين منحاني الحياة والحب والدعم اللامحدود، وزرعاً في نفسي الثقة والقوة، شكراً لكل كلمة تشجيع، ولكل دعاء في ظهر الغيب.

إلى أخوتي وأخواتي وعائلاتهم، الذين وقفوا بجاني وسندوني، شكراً لهم على كل لحظة صبر ومحبة وفرح كانوا فيها إلى جانبي.

إلى زوجي الحبيب، شكراً خاصاً لك يا رفيق دربي، لدعمك وتشجيعك وتفهمك، ولوقوفك إلى جانبي في كل خطوة، ولأنك كنت دائماً مصدر قوتي وسندي.

إلى أولادي الأحباء أحمد وآدم وآنيا، الذين كانوا نوراً يضيء حياتي، شكراً لصبرهم ولمساندتهم بحبهم وابتسامتهم البريئة، التي كانت تلهمني وتدفعني إلى الأمام.

إلى أستاذتي المشرفة ساعد وردية، التي كان لتوجيهاتها السديدة ودعمها المتواصل الدور الأكبر في إنجاز هذه المذكرة، شكراً لحرصها وتفانيها وعطائها الذي لا يقدر بثمن.

إلى أعضاء لجنة المناقشة، الذين أكن لهم كل الاحترام والتقدير لمساهماتهم القيمة وملاحظاتهم البناءة، التي أثرت العمل العلمي وجعلته أفضل.

وإلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد، سواء بكلمة طيبة أو بنصيحة أو حتى بابتسامة، شكراً لكم من القلب على مساهمتكم في هذا الإنجاز.

أمين

إهداء

أهدي عملي هذا لأركان حياتي. أولهم، والديَّ الكريمين، أبي و أمي الحبيبين، يا من زرعتما فيَّ حب العلم والسعي نحو النجاح . دعمكما كان النبراس الذي أضاء لي طريق الاجتهاد، ودعواتكما كانت الحصن الذي احتميت به في وجه التحديات..

إلى أخواتي العزيزات، رفيقات الدرب وبلسم الروح، شكرا لكنَّ على الأخوة الصادقة والمساندة الدائمة. بوجودكنَّ يصبح كل عسير يسير، وبنصائحكنَّ أزداد يقينًا وثباتًا .

إلى أخويَّ الحبيبين، أتم نعمة قلبي ورفقة دربي، وجودكم أمان، ومحبتكم كنز لا يعوّض حفظكما الله لي دائمًا.

وإلى زوجي الغالي، سند ظهري ورفيق رحلتي، يا من آمنت بقدراتي وساندتني في كل خطوة. صبرك وتفهمك كانا الوقود الذي دفعني للأمام، وتشجيعك كان الدافع لإتمام هذا العمل على أكمل وجه. لك مني كل الحب والتقدير.

أما أنتم، يا قرة عيني وثمره فؤادي، شاهين عبد الجليل و محمد إسلام و أماني نعمة الله . بضحكاتكم تشرق أيامي، وبنظراتكم البريئة أنسى تعب الليالي. هذا العمل هو جزء من مستقبلكم ، وسأسعى دائمًا لأكون قدوة حسنة لكم.

إهداء إلى زميلتي الرائعة أمينة، كنتِ أكثر من زميلة عمل، كنتِ دعمًا، وصديقة وفية، وروحًا طيبة في كل يوم بذكائك وطيبتك، جعلتِ العمل أخف، والوقت أجمل شكرا لك كل لحظة صادقة، وكل مساندة كنتِ فيها معي دمتِ أمينة القلب كما أنتِ... اسمًا ووصفا

شكرا لكم جميعًا، يا من كنتم وما زلتُم مصدر إلهامي وقوتي. أسأل الله أن يحفظكم لي

فهية

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الطور المتوسط، وقد انطلقت الدراسة من فرضية مفادها أن الذكاء الوجداني يُمكن أن يسهم بشكل فعال في تعزيز فاعلية الذات الأكاديمية من خلال تحسين إدارة الإنفعالات، تعزيز الثقة بالنفس، والتكيف مع الضغوط الدراسية.

تكوّن مجتمع الدراسة من تلاميذ التعليم المتوسط في مؤسسة "بولنوار مولود" بلدية بوكرام دائرة الأخصرية التابعة لولاية البويرة، وتم إختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية مكونة من 40 تلميذ موزعين حسب الجنس والمستوى الدراسي (السنة الثانية والثالثة متوسط) .

إعتمدت الدراسة على أدوات كمية تمثلت في إستبيانين: أحدهما لقياس الذكاء الوجداني، والآخر لقياس فاعلية الذات الأكاديمية.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية، كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في فاعلية الذات الأكاديمية تعزى للجنس.

خلصت الدراسة إلى أهمية تعزيز الذكاء الوجداني ضمن البرامج التربوية لما له من أثر مباشر في رفع فاعلية الذات وتحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، خاصة في المرحلة المتوسطة الحساسة من النمو الأكاديمي والنفسي.

Summary:

This study aimed to investigate the correlational relationship between emotional intelligence and academic self-efficacy among middle school students. The study was based on the hypothesis that emotional intelligence can effectively contribute to enhancing academic self-efficacy through improving emotion management, boosting self-confidence, and adapting to academic pressures. The study population consisted of middle school students at "Boulnouar Mouloud" institution in Boukram municipality, Lakhdaria district, Bouira province. A stratified random sample of 40 students was selected, distributed by gender and academic level (second and third year middle school). The study relied on quantitative tools consisting of two questionnaires: one to measure emotional intelligence and the other to measure academic self-efficacy.

The study results showed a statistically significant correlational relationship between emotional intelligence and academic self-efficacy. The findings also revealed no statistically significant differences in emotional intelligence attributable to academic level, as well as no differences in academic self-efficacy attributable to gender.

The study concluded the importance of enhancing emotional intelligence within educational programs due to its direct impact on raising self-efficacy and improving academic achievement among students, especially during the sensitive middle school stage of academic and psychological development.

فهرس المحتويات

| الصفحة | المحتوى |
|--|---------------------------------------|
| - | كلمة شكر |
| - | الإهداء |
| - | الملخص |
| - | فهرس المحتويات |
| - | قائمة الجداول و الأشكال |
| 01 | مقدمة |
| الإطار النظري | |
| الفصل الأول: الإطار العام لدراسة | |
| 05 | 1. إشكالية الدراسة |
| 07 | 2. فرضيات الدراسة |
| 07 | 3. أهمية الدراسة |
| 08 | 4. أهداف الدراسة |
| 08 | 5. تحديد المفاهيم |
| 09 | 6. الدراسات السابقة |
| 20 | 7. التعقيب على الدراسات السابقة |
| الفصل الثاني: الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الطور المتوسط | |
| 24 | تمهيد |
| 25 | 1. مفهوم الذكاء الوجداني |
| 26 | 2. أهمية الذكاء الوجداني |
| 27 | 3. نماذج الذكاء الوجداني |
| 31 | 4. خصائص الذكاء الوجداني |
| 34 | 5. أبعاد الذكاء الوجداني |
| 36 | 6- قياس الذكاء الوجداني |
| 38 | 7- العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني |
| 41 | خلاصة الفصل |
| الفصل الثالث: فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الطور المتوسط | |
| 43 | تمهيد |
| 44 | 1. مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية |

| | |
|--|--|
| 46 | 2. خصائص فاعلية الذات الأكاديمية |
| 47 | 3. نظرية فاعلية الذات لـ "باندورا" |
| 48 | 4. أنواع فاعلية الذات الأكاديمية |
| 49 | 4. أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية |
| 51 | 5. مصادر فاعلية الذات الأكاديمية |
| 52 | 7. آثار فاعلية الذات الأكاديمية |
| 54 | 8. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية المدرسية |
| 57 | خلاصة الفصل |
| الجانب التطبيقي | |
| الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية | |
| 59 | تمهيد |
| 60 | 1. الدراسة الاستطلاعية |
| 62 | 2. منهج الدراسة |
| 62 | 3. مجتمع الدراسة |
| 64 | 4. عينة الدراسة |
| 66 | 5. أدوات جمع البيانات |
| 69 | 6. الأساليب الإحصائية |
| الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج | |
| 70 | تمهيد: |
| 71 | 1. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى |
| 73 | 2. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية |
| 75 | 3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة |
| 78 | الإستنتاج العام |
| 81 | قائمة المراجع |
| - | الملاحق |

| الرقم | قائمة الجداول | رقم الصفحة |
|-------|---|------------|
| 01 | يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المستوى الدراسي | 63 |
| 02 | يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي | 64 |
| 03 | يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس | 65 |
| 04 | يبين درجات البدائل لإستبيان الذكاء الوجداني | 66 |
| 05 | الإتساق الداخلي للإستبيان الذكاء الوجداني | 67 |
| 06 | يبين درجات البدائل لإستبيان فاعلية الذات الأكاديمية | 67 |
| 07 | الإتساق الداخلي للإستبيان فاعلية الذات الأكاديمية | 69 |
| 08 | جدول يبين العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية" | 71 |
| 09 | جدول نتائج إختبار T TEST لإختبار الفروق في المتوسطات الحسابية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المستوى الدراسي | 73 |
| 10 | جدول نتائج إختبار T-Test لإختبار الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) | 75 |

| | قائمة الأشكال | |
|----|---|----|
| 63 | الشكل رقم (01) يمثل الشكل توزيع مجتمع الدراسة حسب المستوى الدراسي | 01 |
| 64 | الشكل رقم (02) يمثل الشكل توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي | 02 |
| 65 | الشكل رقم (03) يمثل الشكل توزيع عينة الدراسة حسب الجنس | 03 |

مقدمة

تشهد المنظومة التعليمية تطورات جوهرية في فهم العوامل المؤثرة على الأداء الأكاديمي للطلبة، حيث لم تعد القدرات المعرفية التقليدية وحدها كافية لتفسير التباين في مستويات التحصيل والنجاح الدراسي، فقد برزت في العقود الأخيرة مفاهيم نفسية حديثة تسلط الضوء على الجوانب الإنفعالية والاجتماعية في التعلم، والتي تؤدي دوراً محورياً في تشكيل خبرات الطلبة التعليمية وتحديد مسارات نموهم الأكاديمي.

تمثل مرحلة التعليم المتوسط فترة إنتقالية حرجة في حياة المتعلمين، حيث يواجهون تحديات نمائية متعددة الأبعاد، ففي هذه المرحلة يحتاج التلاميذ إلى تطوير مهارات متنوعة تمكنهم من التكيف مع متطلبات البيئة الدراسية المتزايدة التعقيد، والتعامل بفاعلية مع الضغوط الأكاديمية والاجتماعية المصاحبة، كم أن فهم الآليات النفسية التي تحكم سلوك التلاميذ في السياق التعليمي يستدعي دراسة معمقة للعلاقات التفاعلية بين المتغيرات النفسية المختلفة، خاصة تلك التي تؤثر مباشرة على دافعتهم للتعلم وثقتهم في قدراتهم الأكاديمية، وتشير الدراسات النفسية قدرة الفرد على إدارة إنفعالاته وفهم مشاعر الآخرين من جهة، واعتقاداته حول كفاءته في أداء المهام الأكاديمية من جهة أخرى.

يمثل الذكاء الوجداني بناءً نفسياً متعدد الأبعاد يشتمل على مجموعة من القدرات والمهارات المترابطة التي تمكن الفرد من التعامل بكفاءة مع المهارات الانفعالية الذاتية والاجتماعية، ويتضمن هذا المفهوم قدرة الفرد على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين بدقة، وفهم أسباب هذه الانفعالات ونتائجها، بالإضافة إلى استخدام هذه المهارات الانفعالية في توجيه التفكير والسلوك نحو تحقيق الأهداف المرغوبة، وتتجلى أهمية الذكاء الوجداني في السياق المدرسي من خلال تأثيره على قدرة التلميذ على بناء علاقات إيجابية مع المعلمين والأقران، وإدارة التوتر والقلق المرتبطين بالمواقف التقييمية، والحفاظ على دافعية التعلم في مواجهة التحديات الأكاديمية، كما يساهم في تطوير مهارات التواصل الفعال والعمل الجماعي، التي تعد ضرورية للنجاح في البيئة التعليمية التفاعلية.

من ناحية أخرى تشير فاعلية الذات الأكاديمية إلى معتقدات التلميذ حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الأنشطة والمهام الأكاديمية المطلوبة لتحقيق مستويات معينة من الأداء التعليمي، وتتجاوز هذه المعتقدات مجرد تقدير القدرات الفعلية، لتشمل الثقة في إمكانية توظيف هذه القدرات بفاعلية في مواقف التعلم المختلفة، تؤثر فاعلية الذات الأكاديمية على سلوك التلميذ من خلال عدة آليات نفسية، منها تحديد مستوى الأهداف التي يضعها لنفسه، والجهد الذي يبذله في سبيل تحقيقها، ودرجة المثابرة في مواجهة الصعوبات والعقبات، فالتلاميذ الذين يتمتعون بمستويات عالية من فاعلية الذات الأكاديمية يميلون إلى اختيار مهام أكثر تحدياً، ويظهرون قدرة أكبر على التعافي من الإخفاقات، ويحققون عموماً نتائج أكاديمية أفضل.

يُعد الذكاء الوجداني عاملاً مهماً في تعزيز أداء التلاميذ الأكاديمي. فهو يمنح التلميذ القدرة على إدارة مشاعره السلبية التي قد تنشأ عن التحديات الدراسية، ويساعده على تطوير أساليب فعالة للتكيف مع ضغوط التعلم. هذه المهارات الوجدانية تمكن التلميذ من التعامل بفاعلية أكبر مع متطلبات الدراسة، مما يؤثر إيجاباً على مساره التعليمي، كما أن لفاعلية الذات الأكاديمية دوراً حيوياً في تحديد سلوك التلميذ، عندما يمتلك ثقة عالية بقدراته الأكاديمية، يصبح أكثر استعداداً للمشاركة في التفاعلات الاجتماعية الإيجابية وتجربة استراتيجيات جديدة للتعامل مع المواقف العاطفية. هذه الثقة بالنفس تشجعه على الانخراط بفعالية أكبر في بيئته الأكاديمية والاجتماعية، مما يفتح له آفاقاً أوسع للتعلم والتطور، إن فهم هذه العوامل يُعد أمراً أساسياً لفهم أعمق لما يؤثر على الأداء الأكاديمي في مرحلة التعليم المتوسط .

وعليه تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية عند تلاميذ الطور المتوسط وعلى هذا الأساس تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين:

الجانب النظري : يحتوي على ثلاث فصول

الجانب التطبيقي : يحتوي على فصلين

في الجانب النظري نجد :

الفصل الأول : المعنون بالإطار العام للدراسة، تم التطرق في هذا الفصل إلى إشكالية الدراسة وتساؤلاتها ثم فرضيات الدراسة، ثم التطرق إلى الأهمية والأهداف تليها تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً كما تم التطرق إلى أهم الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع ثم التعقيب عليه.

الفصل الثاني: المعنون “بالذكاء الوجداني عند تلاميذ الطور المتوسط”، حيث تضمن هذا الفصل مجموعة من العناصر: مفهوم الذكاء الوجداني، أهمية الذكاء الوجداني عند تلاميذ التعليم المتوسط، أهمية الذكاء الوجداني عند تلاميذ التعليم المتوسط، وكذا نماذج الذكاء الوجداني، ثم خصائص الذكاء الوجداني عند تلاميذ التعليم المتوسط، وأبعاد الذكاء الوجداني كما تم التطرق للعوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني .

الفصل الثالث: المعنون “بفاعلية الذات الأكاديمية عند تلاميذ الطور المتوسط” حيث تم التطرق فيه مفهوم فاعلية الذات عند تلاميذ التعليم المتوسط، ثم خصائص فاعلية الذات الأكاديمية لدى التعليم المتوسط، إضافة إلى أنواع فاعلية الذات الأكاديمية لدى التعليم المتوسط، كما تم التطرق إلى أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية، مصادر فاعلية الذات الأكاديمية، وتم التطرق أيضاً إلى نظرية فاعلية الذات الأكاديمية “باندورا”، مكونات الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط وصولاً إلى العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية المدرسية .

في الجانب التطبيقي نجد :

الفصل الرابع: يتم من خلاله التعرف على الدراسة الاستطلاعية، المنهج المتبع، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات إضافة إلى الخصائص السيكومترية والأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس : تم التطرق في الفصل الخامس لعرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة المتوصل إليها

وتختم الدراسة الحالية بإستنتاج عام يضم مجموعة من الإقتراحات إضافة إلى قائمة المراجع والملاحق التي تدعم دراستنا.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. تحديد المفاهيم
6. الدراسات السابقة
7. التعقيب على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

تعد المدرسة بيئة تربوية مهمة تسهم في بناء شخصية التلميذ وبناء قدراته المعرفية والنفسية والاجتماعية، ففي هذه البيئة، لا يكتسب التلميذ المعارف والمهارات الأكاديمية فحسب، بل يتعلم أيضاً كيفية التعامل مع الآخرين وإدارة انفعالاته ومواجهة التحديات، وقد أشارت دراسة الزهراني (2021) إلى أن المناخ المدرسي وطبيعة التفاعلات في المدرسة يؤثران بشكل كبير على النمو النفسي والاجتماعي للتلميذ، حيث وجدت أن 64% من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تكيفية ينتمون إلى مدارس ذات مناخ تعليمي غير داعم، وفي ظل التحولات التي يشهدها النظام التعليمي، وما يفرضه من متطلبات متزايدة على التلميذ، أصبح من الضروري البحث في العوامل النفسية التي تساعد التلميذ على التوافق مع البيئة المدرسية وتحقيق النجاح الأكاديمي، وتشير الدراسات التربوية الحديثة إلى تحول جذري في فهم مقومات النجاح الدراسي، الذي لم يعد يقتصر على القدرات المعرفية والذكاء العقلي، بل إمتد ليشمل جوانب وجدانية واجتماعية متعددة (الزهراني، 2021).

ويعتبر الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence) من أبرز هذه الجوانب، حيث أكد جولمان (Goleman, 1995) أن الذكاء الوجداني قد يكون أكثر أهمية من نسبة الذكاءات التقليدية في التنبؤ بالنجاح الأكاديمي والمهني، حيث يتجلى تأثير الذكاء الوجداني في قدرة التلميذ على التحكم في انفعالاته أثناء المواقف الصاعقة كالاختبارات، وبناء علاقات إيجابية مع المعلمين والزلاء، والتعامل بمرونة مع متطلبات العملية التعليمية وقد أظهرت دراسة العمري والشهري (2023) على عينة من 350 تلميذاً في مرحلة التعليم المتوسط أن التلاميذ ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بمستويات أعلى من الرضا المدرسي، وقدرة أفضل على حل المشكلات الأكاديمية، ومشاركة أكثر فاعلية في الأنشطة الصفية واللاصفية.

كما وجدت دراسة باركر وزملائه (Parker et al., 2022) أن أبعاد الذكاء الوجداني تمثل مجموعة من القدرات والمهارات النفسية والاجتماعية التي تؤثر بشكل كبير في النجاح الأكاديمي والحياتي للفرد، وتعتبر القدرة على التحكم في الانفعالات خاصة أثناء المواقف الصاعقة كالاختبارات، وإدارة الانفعالات بصورة فعالة، والتعاطف مع الآخرين وفهم مشاعرهم، وبناء علاقات إيجابية مع المعلمين والزلاء، والتعامل بمرونة مع متطلبات العملية التعليمية،

والقدرة على التكيف مع المتغيرات المدرسية المختلفة، بالإضافة إلى هذه الأبعاد، هناك أبعاد أخرى للذكاء الوجداني تشمل: الوعي الذاتي والقدرة على فهم المشاعر الشخصية وتأثيرها، والدافعية الذاتية التي تساعد على المثابرة وتجاوز الإحباطات، والمهارات القيادية والقدرة على التأثير في الآخرين، والكفاءة الاجتماعية التي تعزز التواصل الفعال، والمرونة العاطفية التي تمكن الفرد من التعافي من الخبرات السلبية، والتفاؤل الذي يعزز النظرة الإيجابية للمستقبل، والتنظيم الذاتي الذي يساعد على ضبط السلوك وفقاً للأهداف المحددة، وترتبط بشكل إيجابي مع التحصيل الدراسي في مختلف المواد الدراسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث فسرت هذه الأبعاد حوالي 33% من التباين في درجات التلاميذ. وأضافت دراسة الرشيدى (2022) أن التلاميذ الذين يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع يظهرون قدرة أكبر على التكيف مع المتغيرات المدرسية، والتغلب على صعوبات التعلم، واستخدام استراتيجيات دراسية أكثر فاعلية (الرشيدى، 2022).

ومن جانب آخر، تبرز فاعلية الذات الأكاديمية (Academic Self-Efficacy) كمغير نفسي محوري في العملية التعليمية. وقد قدم باندورا (Bandura, 1997) هذا المفهوم ضمن نظريته المعرفية الاجتماعية، ليشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق مستويات محددة من الإنجاز الأكاديمي، وتختلف فاعلية الذات الأكاديمية عن مفهوم الذات الأكاديمي في كونها تركز على معتقدات الفرد حول ما يستطيع فعله، وليس على ما يمتلكه من صفات أو خصائص، وتتجلى أهمية فاعلية الذات الأكاديمية في كونها تؤثر على مختلف جوانب السلوك الدراسي للتلميذ، بدءاً من إختيار المهام والأنشطة التي يشارك فيها، ومروراً بمقدار الجهد الذي يبذله، ومدى مثابرته في مواجهة العقبات، وصولاً إلى نوعية أدائه وإنجازه النهائي، وقد أشارت دراسة حديثة أجراها الحارثي (2023) على 420 تلميذاً وتلميذة من مرحلة التعليم المتوسط إلى وجود ارتباط قوي بين فاعلية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط 0.68، مما يؤكد الدور المهم لهذا المتغير في تفسير تباين مستويات التحصيل بين التلاميذ.

تتعدد العوامل النفسية التي تؤثر في المسار التعليمي للتلاميذ وتحصيلهم الدراسي. وتعد الجوانب الوجدانية والمعرفية من أهم هذه العوامل، حيث تؤثر بشكل كبير على التوافق المدرسي

والأداء الأكاديمي للتلاميذ، كما يرتبط نجاح التلميذ في المرحلة الدراسية بقدرته على التعامل مع إنفعالاته وإدارتها بشكل فعال، كما يتأثر أيضاً بمعتقداته حول قدراته الذاتية على تحقيق النجاح في المهام الأكاديمية المختلفة، وتكتسب دراسة هذه العوامل لدى تلاميذ التعليم المتوسط أهمية خاصة في ظل التغيرات التي تشهدها المناهج الدراسية والعملية التعليمية، والتي تتطلب من التلميذ قدرات نفسية واجتماعية متنوعة تمكنه من التكيف والنجاح.

وعلى ضوء ما سبق، وإنطلاقاً من أهمية فهم العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الأكاديمي لتلاميذ التعليم المتوسط، تتبلور تساؤل إشكالية الدراسة الحالية في السؤال التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط؟

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الدراسي (السنة الثانية متوسط / السنة الثالثة متوسط) ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)؟

2- فرضيات الدراسة:

1. توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط .
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الدراسي (السنة الثانية متوسط / السنة الثالثة متوسط).
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) .

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في مساهمتها المتعددة في إثراء المعرفة الأكاديمية والتربوية خاصة في التعليم المتوسط، من خلال تسليط الضوء على متغيرات حيوية كالذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية، هذا ما يساهم في تعميق فهم العوامل النفسية التي تشكل شخصية التلميذ، كما تمكننا هذه الدراسة في الاستفادة من نتائجها في مجال الدراسات النفسية والتربوية،

بالإضافة إلى أنها قد تساعد على تصميم برامج تربوية قائمة على توجيه طاقات التلاميذ وإمكانياتهم، فما يساعدهم على حل مشكلاتهم وتنمية الذات الأكاديمية باعتبارها دافع إلى تحقيق مستوى جيد من الأداء الأكاديمي والتحصيل الجيد.

4- أهداف الدراسة:

تتلخص أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:

- التعرف على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية.
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المستوى الدراسي (السنة الثانية المتوسط / السنة الثالثة المتوسط).
- الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

5- تحديد المفاهيم:

الذكاء الوجداني:

اصطلاحاً: يعرف الذكاء الوجداني على أنه قدرة التلميذ على الإنتباه والإدراك الصادق لإنفعالاته ومشاعره الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها وتوجيهها واستخدام المعرفة الإنفعالية وتوظيفها لزيادة الدافعية وتحسين مهارات التواصل الإنفعالي، والتعامل الإجتماعي مع الآخرين وتطوير العلاقات الإيجابية التي تكفل للتلميذ تحقيق النجاح في شتى جوانب حياتهم المعرفية والعملية (عيسى وخليفة 2008)
إجرائياً: نعني بها الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ السنة الثانية و الثالثة متوسط، من خلال إجابته على إستبيان الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الطالبتين .

فاعلية الذات الأكاديمية:

اصطلاحاً: تعرف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها مجموعة متداخلة من معتقدات التلميذ حول كفاءته وقدراته في السياق الدراسي. تتجلى هذه الفاعلية في إيمانه الراسخ بقدرته على تحديد أهداف أكاديمية واضحة وواقعية لنفسه، بالإضافة إلى وعيه وتقديره لما يمتلكه من قدرات ومهارات ضرورية لتحقيق هذه الأهداف وثقته في توظيفها بفاعلية. كما تشمل فاعلية الذات الأكاديمية شعور التلميذ بالكفاءة الذاتية لإنجاز المهام الأكاديمية المطلوبة منه بنجاح، وإصراره

ومثابرتة في مواجهة الصعوبات والضغوط التي قد تعترض طريقه التعليمي، وأخيراً، توقعه الإيجابي للنجاح في مختلف الأنشطة والواجبات المتعلقة بدراسته. باختصار، هي ثقة التلميذ الشاملة في إمكاناته لتحقيق التفوق والنجاح في مسيرته التعليمية بمختلف جوانبها. (محمد رزق الله الزهراني ؛ 2020)

إجرائياً:

نعني بها الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ السنة الثانية و الثالثة متوسط، من خلال إجابته على إستبيان فاعلية الذات الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية من إعداد الطالبتين .

6- الدراسات السابقة:

أولاً/ الدراسات المحلية

1. دراسة خالد بوزراع، أساليب التفكير وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي- دراسة مقارنة بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً، أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث، في شعبة علم النفس، تخصص: علم النفس المدرسي، جامعة البويرة، 2023-2024، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أساليب التفكير بكل من المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً، ومعرفة الفروق في أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية وفاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وكذا معرفة الفروق في نفس هذه المتغيرات بين الذكور والإناث من المتفوقين والمتأخرين دراسياً، وتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على مقياس (Sternberg & Wagner, 1992) لأساليب التفكير ومقياس (Riggio,1986) للمهارات الاجتماعية ومقياس فاعلية الذات من إعداد الباحث، وتطبيقهم على عينة قوامها (270) تلميذ وتلميذة بواقع (56) متفوق ومتفوقة (214) متأخر ومتأخرة دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي المنتمين لبعض ثانويات ولاية سعيدة للموسم الدراسي 2022/2023 والذين تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وبعد المعالجة الإحصائية بالبيانات خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج مهمة تكشف عن طبيعة العلاقات بين متغيرات الدراسة المختلفة، فقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء على أبعاد مقياس أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً ما عدا أسلوب

التفكير الرقمي، كما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء على أبعاد مقياس أساليب التفكير والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، ولا توجد أيضاً علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء على أبعاد مقياس أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً ما عدا أسلوب التفكير المحلي، ولا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء على أبعاد مقياس أساليب التفكير وفاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، وفيما يتعلق بالفروق بين المجموعات، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء على أبعاد مقياس أساليب التفكير بين التلاميذ المتفوقين والمتأخرين دراسياً، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً لصالح المتفوقين دراسياً، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص أبعاد أساليب التفكير لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص أبعاد أساليب التفكير لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً لصالح الإناث ضمن فئتي المتفوقين والمتأخرين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.

2. دراسة عمر جعيج، هامل منصور، تقنين مقياس الذكاء الوجداني لـ بار - أون جيمس باركر على البيئة الجزائرية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع18 مارس 2015، تمحورت إشكالية الدراسة كما يلي: هل تتحقق الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني لـ بار - أون جيمس باركر إذا ما طبق على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط؟ هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين مقياس الذكاء الوجداني لبار - أون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية، وذلك من خلال تطبيقه على عينة منتقاة بعناية من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في مختلف المؤسسات التعليمية عبر التراب الجزائري، تكونت العينة من (187) تلميذاً وتلميذة، منهم (87) أنثى والباقي من الذكور، وقد تم اختيار هذه المرحلة التعليمية لكونها تمثل فترة مهمة في النمو

النفسي والوجداني للمراهقين، مما يجعلها الأنسب لتطبيق مقياس الذكاء الوجداني وتقنيته في البيئة المحلية.

بعد إخضاع المقياس للشروط المنهجية الصارمة وحساب خصائصه السيكومترية بدقة علمية متناهية، توصل الباحثان إلى نتائج مهمة ومشجعة حول طبيعة هذا المقياس وصلاحيته للاستخدام في البيئة الجزائرية، فقد تمتع المقياس بمستوى عالٍ من الصدق يؤهله للتطبيق والاعتماد عليه في الممارسة العملية والبحث العلمي، حيث تم التأكد من توفر أنواع مختلفة من الصدق تشمل صدق التمييز الذي أظهر قدرة المقياس على التمييز بوضوح بين الأفراد ذوي المستويات المختلفة من الذكاء الوجداني، بالإضافة إلى الاتساق الداخلي الذي أكد على التناسق والتكامل بين عناصر المقياس ومكوناته المختلفة، فضلاً عن الصدق الذاتي الذي عزز من موثوقية النتائج المحصل عليها.

من جهة أخرى، أظهر المقياس مستوى ممتازاً ومقبولاً علمياً من الثبات، فالمقياس يتمتع بمستوى من الثبات لما أجري عليه أنواع الثبات التالية وهي التجزئة النصفية التي أظهرت نتائج مرضية ومطمئنة تؤكد ثبات المقياس عبر تقسيمه إلى نصفين متكافئين ومقارنة النتائج بينهما، وكذلك إعادة التطبيق الذي ضمن استقرار النتائج عبر تطبيق المقياس على نفس العينة في فترات زمنية متباعدة، بالإضافة إلى معامل ألفا كرونباخ (Alpha de Cronbach) الذي حقق قيمة مرتفعة ومقبولة إحصائياً، مما يؤكد الاتساق الداخلي والثبات العالي للمقياس في قياس الذكاء الوجداني لدى المراهقين في البيئة الجزائرية.

وقد خلص هذا البحث إلى نتيجة مهمة مفادها أن جميع الطرق والأساليب المتبعة للتأكد من خصائص المقياس السيكومترية قد أكدت بوضوح على صلاحية المقياس للاستخدام في البيئة الجزائرية بكل ثقة واطمئنان، وعليه يمكن الوثوق بنتائجه والاعتماد عليها إذا ما طُبّق على عينات مماثلة لعينة الدراسة الحالية في البيئة الجزائرية، مما يفتح المجال أمام الباحثين والأكاديميين والممارسين في مجال علم النفس التربوي والتنموي لاستخدام هذا المقياس بثقة عالية في دراساتهم المستقبلية وتقييماتهم العملية، ويساهم في إثراء الأدوات النفسية المتاحة في البيئة العربية عموماً والجزائرية خصوصاً، ويسد فجوة مهمة في مجال قياس الذكاء الوجداني للمراهقين في المنطقة العربية.

3. دراسة حسناوي، 2011، تهدف هذه الدراسة التي أجراها حسناوي في عام 2011 إلى الكشف عن أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة المتميزين وأقرانهم العاديين، وذلك من خلال المقارنة بين هاتين المجموعتين لفهم الاختلافات في أنماط تفكيرهم، وقد اعتمد الباحث في منهجيته على جنس الطالب وحسب مستوى التحصيل الدراسي، حيث قام بتقسيم العينة إلى فئات مختلفة لضمان شمولية النتائج وتحقيق هذه الأهداف المحددة، استند الباحث في دراسته على مقياس أساليب التفكير الذي طوره كل من ستيرنبرغ ووagner (Sternberg & Wagner)، والذي يعتبر من الأدوات المعتمدة والموثوقة في هذا المجال البحثي، شملت عينة الدراسة مجموعة كبيرة من الطلاب بلغ عددها 400 طالب، تم توزيعهم بالتساوي بين 200 من المتميزين و200 من العاديين الذين تم اختيارهم بأساليب علمية دقيقة، وقد راعى الباحث في اختيار العينة التوازن بين الجنسين والمعايير الأكاديمية والعملية لضمان تمثيل شامل للمجتمع المدروس، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في استخدام أساليب التفكير المختلفة، حيث أظهرت أن الأسلوب التشريعي هو الأسلوب الأكثر شيوعاً لدى الطلاب المتميزين، بينما كان الأسلوب التنفيذي هو الأكثر انتشاراً بين أقرانهم من الطلاب العاديين، كما أشارت النتائج إلى أن أساليب التفكير المحلي والمحافظ والداخلي تميل إلى أن تكون أكثر بروزاً لدى الطلاب المتميزين مقارنة بالعاديين، وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في أساليب التفكير بين الذكور والإناث، حيث تبين أن هناك تفضيلات مختلفة لأساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس، هذه النتائج تشير إلى أهمية مراعاة الفروق الفردية والجنسية عند تطوير البرامج التعليمية وأساليب التدريس، كما تؤكد على ضرورة تنويع الاستراتيجيات التربوية لتناسب الأساليب المختلفة للتفكير لدى الطلاب سواء كانوا متميزين أو عاديين.

4. دراسة كنوز علي، مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي: دراسة ميدانية بمدينة الوادي، جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، 2017/2018.

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى معرفة العلاقة بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، كما سعت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين

الجنسين في الذكاء الوجداني، والفروق في الذكاء الوجداني التي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (علمي-أدبي)، كذلك هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي، والفروق في التوافق الدراسي التي تعزى لمتغير الشعبة الدراسية (علمي-أدبي).

تمحورت تساؤلات الدراسة حول السؤال الرئيسي: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي؟.

وتفرعت عنه أسئلة فرعية تناولت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي تعزى لمتغيري الجنس (ذكور-إناث) والشعبة الدراسية (أدبي-علمي).

كما تم صياغة فرضيات الدراسة التالية للإجابة عن تساؤلاتها:

✓ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية تعزى إلى متغير الجنس.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية تعزى إلى متغير الجنس.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية.

✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية.

أجريت الدراسة على عينة عشوائية من تلاميذ الطور النهائي (علمي-أدبي) بثلاث ثانويات بمدينة الوادي (ثانوية عبد العزيز شرفي، ثانوية 17 أكتوبر-الوادي، ثانوية بوصبيح صالح عبد المجيد). بلغ عدد أفراد العينة 846 تلميذاً وتلميذة من مجموع 2265 تلميذاً موزعين على تسع ثانويات، منهم 878 ذكور و1387 إناث.

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، بينما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي تعزى

إلى متغير الجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى نفس الفئة تعزى إلى متغير الجنس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي-علمي)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى نفس الفئة تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي-علمي).

ثانيا/ الدراسات العربية:

1. دراسة معروف محمد، الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاحترق الوظيفي واستراتيجيات التعامل: دراسة مقارنة عند أساتذة التعليم الثانوي، جامعة وهران 2، كلية العلوم الاجتماعية، تخصص علم النفس التربوي، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس، 2018/2019. هدفت هذه الدراسة إلى محاولة معرفة وجود العلاقة بين الفاعلية الذاتية والاحترق الوظيفي عند عينة أساتذة التعليم الثانوي الخاضعة للدراسة، ومن ثم قياس حجم أثر الفاعلية الذاتية في التنبؤ بالاحترق الوظيفي في حالة وجود تلك العلاقة، كما سعت إلى معرفة وجود الفروق في الاحترق الوظيفي بين أساتذة التعليم الثانوي مرتفعي الفاعلية الذاتية والأساتذة منخفضي الفاعلية الذاتية، كذلك هدفت إلى معرفة العلاقة بين الفاعلية الذاتية واستراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة، ومحاولة البحث عن وجود أثر الفاعلية الذاتية في اعتماد الاستراتيجيات المختلفة في حالة وجود العلاقة، بالإضافة إلى محاولة معرفة وجود العلاقة بين استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة والاحترق الوظيفي، ومعرفة مدى مساهمتها في ذلك في حالة وجود هذه العلاقة. تمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤلات التالية:

- ✓ هل يوجد أثر للفاعلية الذاتية في التنبؤ بالاحترق الوظيفي عند أساتذة التعليم الثانوي؟
- ✓ هل يوجد أثر للفاعلية الذاتية في التنبؤ باستراتيجيات التعامل (حل المشكل، والمساندة الاجتماعية، والترفيه والرياضة، وخفض الانفعال) عند أساتذة التعليم الثانوي؟
- ✓ هل يختلف أثر استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة (حل المشكل، والمساندة الاجتماعية، والترفيه والرياضة، وخفض الانفعال) في التنبؤ بالاحترق الوظيفي عند أساتذة التعليم الثانوي؟

كما صاغ الباحث الفرضيات التالية:

- ✓ يوجد أثر للفاعلية الذاتية في التنبؤ بالاحترق الوظيفي عند أساتذة التعليم الثانوي.
- ✓ يوجد أثر للفاعلية الذاتية في التنبؤ باستراتيجيات التعامل (حل المشكل، والمساندة الاجتماعية، والترفيه والرياضة، وخفض الانفعال) عند أساتذة التعليم الثانوي.
- ✓ يختلف أثر استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة (حل المشكل، والمساندة الاجتماعية، والترفيه والرياضة، وخفض الانفعال) في التنبؤ بالاحترق الوظيفي عند أساتذة التعليم الثانوي.

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 123 أستاذاً في التعليم الثانوي من مختلف التخصصات، توزعت على 58 ذكوراً و65 إناثاً، تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على مستوى مديرية التربية لولاية تلمسان أثناء الفصل الثاني من العام الدراسي 2016/2017، وهذا خلال المدة الزمنية الممتدة من 2017/01/24 إلى 2017/02/09، بالثانويات الثلاثة التالية: موقع عبد القادر العزوات، ثانوية مصطفى درمش، ثانوية أحمد البيروني.

خلصت الفرضية الأولى إلى وجود أثر للفاعلية الذاتية في خفض الإحترق الوظيفي، حيث بينت أن الفاعلية الذاتية تسهم في خفض الإحترق الوظيفي بنسبة تقدر بحوالي (26%)، وخلصت الفرضية الثانية إلى وجود نسبة تأثير متفاوتة للفاعلية الذاتية على استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة، حيث كانت نسبة الأثر في تبني استراتيجية حل المشكل (24%)، وكانت نسبة الأثر في تبني إستراتيجية تسيير الانفعال (12%)، بينما لم تثبت الدراسة وجود أثر أو علاقة بين الفاعلية الذاتية وإستراتيجيتي المساندة الاجتماعية والترفيه والرياضة، وخلصت الفرضية الثالثة إلى وجود مساهمة إستراتيجيتي حل المشكل وتسيير الانفعال في خفض الإحترق الوظيفي عند الأساتذة بنسبة تقدر بحوالي (29%)، مع عدم وجود أثر لإسهام إستراتيجيتي (الترفيه والرياضة والمساندة الاجتماعية) في خفض الإحترق الوظيفي عند أساتذة التعليم الثانوي، كاستنتاج للفرضيات الثلاثة تم اقتراح نموذج تفاعلي بين متغيرات البحث عمل على زيادة حجم أثر المساهمة بـ (36%) لمتغير الفاعلية الذاتية و متغير استراتيجيات التعامل (Coping) بدورها الوسيط في خفض الإحترق الوظيفي عند الأساتذة، باستعمال نموذج تحليل المسار (Path analysis model)،

3. دراسة مها بنت عبد الله عبد العزيز الشدي، فعالية برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الوجداني في ضوء نموذج جولمان لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم، تمحورت اشكالية الدراسة كما يلي: هل يؤدي استخدام برنامج تدريبي في الذكاء الوجداني لدى عينة من التلميذات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من الصفوف العليا (الرابع والخامس والسادس ابتدائي) إلى تطوير مهارات الذكاء الوجداني؟ هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني في ضوء نموذج جولمان لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، وقد اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (28) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، واستعانت بكلا من اختبار مستويات رافن الملونة، ومقياس الذكاء الوجداني والبرنامج التدريبي كأدوات للدراسة، وتوصلت الدراسة للعديد من النتائج أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس الكلية للذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية (وعي بالذات، وفاعلية الذات، والتواصل الاجتماعي) قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في بعدي ضبط الذات والتحفيز قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية (وعي بالذات، وفاعلية الذات، وضبط الذات، والتحفيز، والتواصل الاجتماعي) لصالح المجموعة التجريبية، كما أثبتت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها تعميم استخدام البرنامج في البرامج التربوية المرتبطة بصعوبات التعلم لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

4. دراسة نصره منصور عبد المجيد، دور الذكاء الوجداني وفاعلية الذات في التنبؤ باتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات عربية، مج17، ع01، 2018، تمحورت اشكالية الدراسة حول: هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني واتخاذ القرار لدى الطلاب والطالبات؟، هدفت الدراسة الراهنة إلى بحث دور الذكاء الوجداني وفاعلية الذات في التنبؤ بالكفاءة المقرر لدى طلاب بالجامعة، وتكونت العينة من (476) طالب بكلية (241) ذكور، (235) إناث، تراوحت أعمارهم بين 19-21 سنة، بمتوسط عمري قدره (19.65) وانحراف معياري (.86)، وطبق

عليهم مقياس بار-أون للذكاء الوجداني تقدير أحمد العطف في دراسة سابقة له (2013)، ومقياس فاعلية الذات في المقرر إعداد فايزة (2008)، وتشفت نتائج الدراسة عن ارتباط موجب دال إحصائياً بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات في المقرر، كما جاءت الفروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث، وتشفت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن إمكانية التنبؤ بالكفاءة المقررة بالذكاء الوجداني وفاعلية الذات في المقرر لدى طلاب الجامعة، وأسفرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد عن إمكانية التنبؤ بالكفاءة المقررة من الذكاء الوجداني وفاعلية الذات في المقرر لدى طلاب الجامعة، كما تبين أن الانفعالات الشخصية والاجتماعية والتأقلم وإدارة الضغوط كانت منبئات دالة إحصائياً بالكفاءة المقررة، بينما لم تكن المزاج العام منبئ دال إحصائياً، كما أشفت النتائج عن أن فاعلية الذات في المقرر تتوسط العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني والكفاءة المقررة لدى طلاب الجامعة، وتوصي الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني وفاعلية الذات في المقرر من خلال برامج إرشادية وتدريبية مناسبة، كما تتضح الحاجة إلى مزيد من الانفعالات في تفسير الانفعالات الشخصية والاجتماعية، وأهمية دور فاعلية الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة المقررة، وتشفت نتائج هذه الدراسة عن أهمية مزاراة الذات في تطبيق الذات وأدائها وفعاليتها وإدارتها وفعاليتها دائماً، كما تتضح أهمية دور فاعلية الذات الاجتماعية بالذكاء الوجداني في الذكاء الوجداني.

ثالثاً/ دراسات أجنبية

1. دراسة سكوت، مساهمة الذكاء العاطفي في النجاح الأكاديمي والاجتماعي بين المراهقين الموهوبين والعاديين.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة الذكاء العاطفي في النجاح الأكاديمي والاجتماعي لدى المراهقين الموهوبين والعاديين، بحثت الدراسة على وجه التحديد ما إذا كان الذكاء العاطفي أكثر أهمية من الذكاء التقليدي في تلبية الاحتياجات الأكاديمية للمراهقين الموهوبين.

تكونت عينة الدراسة من 39 طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية العليا للموهوبين، بمتوسط عمر 16 سنة، تم استخدمت الدراسة مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل للمراهقين

(AMEIS) الذي طوره ماير وسالوفي في عام 1996، ومقياس المهارات المعرفية، بالإضافة إلى مقياس رينولدز BASC-SRP-A لقياس الاحتياجات الاجتماعية (العلاقات مع الآخرين، الضغوط الاجتماعية) ودرجات التحصيل الدراسي.

خلصت الدراسة إلى أن الذكاء العاطفي لا يُسهم بشكل كبير في تلبية الاحتياجات الاجتماعية والأكاديمية لهؤلاء المراهقين الموهوبين. تتعارض هذه النتائج مع آراء دانيال جولمان حول أهمية الذكاء العاطفي في تلبية الاحتياجات الاجتماعية والأكاديمية، على الأقل بالنسبة لهذه العينة من المراهقين الموهوبين، أوصت الدراسة بضرورة تطوير مقاييس دقيقة للذكاء العاطفي، وإجراء دراسات على عينات مختلفة للمساعدة في شرح وتوضيح أهمية الذكاء العاطفي وعلاقته بالإنجاز الأكاديمي والاجتماعي، كما وجدت الدراسة أن الذكاء العاطفي لا يؤثر على تحصيل الطلاب، على الرغم من استخدام مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) الذي طوره ماير وسالوفي عام 1997 في ضوء النموذج المعرفي للذكاء العاطفي. (غالي، 2017-2018)

2. دراسة هسيه وآخرون، الكفاءة الذاتية وعلاقتها بدافعية تحقيق الأهداف لدى طلاب الجامعات، 2007.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية تحقيق الهدف لدى طلبة الجامعة، افترضت الدراسة وجود عاملين يؤثران على التحصيل والأداء الأكاديمي: الكفاءة الذاتية ودافعية تحقيق الهدف، والتي يتم تحديدها في وقت إكمال المهمة ويتم تحديدها من خلال النموذج المعرفي للفرد،

تكونت عينة الدراسة من 112 طالباً وطالبة جامعيين تم تقسيمهم إلى مجموعتين: 52 طالباً وطالبة من ذوي التحصيل العالي، و60 طالباً وطالبة من ذوي التحصيل المنخفض.

أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي، حسن الطلاب المتفوقون التزامهم بالإنجاز من خلال التركيز المستمر على المهمة، وواصل الطلاب التزامهم بأداء المهمة. (عبد الله ميلاد الطيرة، 2012)

3. دراسة أديمو (2005) adeyemo الغرض من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتوافق الطلاب مع الانتقال في المدرسة الثانوية، واعتمدت الدراسة على البحث

الوصفي المسحي حيث يكون الذكاء الوجداني معتبرا مستقلا والتوافق معتبرا تابعا، واستخدمت الدراسة لقياس لقياس الذكاء الوجداني والآخر لقياس التوافق وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق، ويبدو أيضا أن تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب أمر له أهمية كبير في تلك المرحلة الانتقالية ولذلك توجد فروق في التوافق تعزا إلى مستوى الذكاء الوجداني، وقد عزت نتائج هذه الدراسة الحاجة إلى تنمية الذكاء الوجداني من خلال برنامج تدريبي للمتعلمين من صعوبة الانتقال إلى المرحلة الثانوية، ويبدو أن تضمين تلك البرامج مشتقات التوافق الأكاديمية والاجتماعية والسلوك التكيفية، وتحسينات التحليل وخبذ البيئة والصحة النفسية لأخرى المراحل الانتقالية. (يلبد حلالة 2011).

4. دراسة سكوت: (2001) scott بعنوان مساهمة الذكاء الوجداني في النجاح الأكاديمي والاجتماعي للمراهقين بالمؤسسات التعليمية للتعرف على مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى المراهقين المعوقين بشكل خفيف إذ كان الذكاء الوجداني أكثر أهمية من الذكاء التقليدي وتكونت عينة الدراسة من 39 طالب من طلاب المدرسة العليا للمعوقين بمتوسط عمر قدره 16.5 سنة واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين التي أعده ما يسولوفسكي وكارثيو 1996 السعودية وذلك لمعرفة مستويات الذكاء الوجداني والذكاء العام ومقياس رينولدس reynoldsbase-srpa (علاقات الفحص مع الآخرين المضطرب الاجتماعية) ومتوسطات درجات تحصيل الطلاب للتعبير عن النجاح الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني لا يهم إسهاما ذا دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية لهؤلاء المراهقين المعوقين (المعوقين)، وتعارضت نتائج هذه الدراسة مع أن داليال جولمان عن أهمية الذكاء الوجداني في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية على الرغم من هذه الدراسة على هذه النتيجة من المراهقين المعوقين، وبذلك أوصت الدراسة بضرورة إجراء مقياس بتقنين قياس الذكاء العام لكونه من العوامل المؤثرة في النجاح الأكاديمي ولا بد من إجراء بحوث مستقبلية في هذا المجال وعلى عينات مختلفة، وتوافق مع علاقتها ذات دلالة في النجاح الأكاديمي، أيضا إلى أن الذكاء الوجداني لا يكفي في تحصيل الطلاب بالرغم من إجماعها مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) الذي أعده ماييلور زينكه ساليني Mayer 1997 وساليني Salovey حيث النموذج المعرفي للذكاء الوجداني (علا عبد الرحمن، 2009).

7) التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع "علاقة الذكاء الوجداني بفاعلية الذات الأكاديمية لتلاميذ التعليم المتوسط"، يمكننا تقديم التعقيب الآتي :

أولاً: من حيث الأهداف

تتشترك الدراسة الحالية مع دراسة كنوز علي (2018/2017) في إهتمامها بالجوانب الوجدانية للتلاميذ، لكنها تختلف في المتغير التابع حيث ركزت دراسة كنوز علي على علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق الدراسي، بينما تبحث الدراسة الحالية في العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية

أما دراسة معروف محمد (2019/2018)، فقد تناولت الفاعلية الذاتية لكن لدى أساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها بالإحترق الوظيفي واستراتيجيات التعامل، مما يجعل الدراسة الحالية تختلف عنها من حيث الفئة المستهدفة والمتغيرات المدروسة، مع وجود قاسم مشترك في دراسة متغير الفاعلية الذاتية.

بالنسبة لدراسة سكوت، فقد ركزت على مساهمة الذكاء العاطفي في النجاح الأكاديمي والإجتماعي، وهي تلتقي مع الدراسة الحالية في إهتمامها بالذكاء الوجداني في السياق التعليمي، لكن تختلف معها في كونها إستهدفت المراهقين الموهوبين تحديداً.

دراسة هسيه وآخرون (2007) إقتربت من موضوع الدراسة الحالية من خلال تناولها للعلاقة بين الكفاءة الذاتية ودافعية تحقيق الهدف، لكنها طُبقت على طلبة الجامعة وليس تلاميذ التعليم المتوسط.

ثانياً: من حيث العينة

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في كونها تستهدف تلاميذ التعليم المتوسط (11-15 سنة)، بينما تناولت دراسة كنوز علي تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، ودراسة معروف محمد أساتذة التعليم الثانوي، ودراسة سكوت طلاب المرحلة الثانوية العليا للموهوبين، ودراسة هسيه طلبة الجامعة.

هذا التباين يعطي الدراسة الحالية أهمية خاصة كونها تركز على مرحلة عمرية حساسة تشهد تحولات نفسية واجتماعية مهمة في حياة التلاميذ، ويندر تناولها في الدراسات العربية في سياق العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية.

ثالثاً: من حيث الأدوات المستخدمة

تختلف الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، فدراسة كنوز علي إستخدمت مقياساً للذكاء الوجداني وآخر للتوافق الدراسي، بينما إستخدمت دراسة سكوت مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) ومقياس المهارات المعرفية ومقياس رينولدز (BASC-SRP-A) وستستفيد الدراسة الحالية من هذه الأدوات في بناء أدواتها الخاصة، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية الفئة العمرية المستهدفة والسياق الثقافي والتعليمي الذي تجرى فيه الدراسة.

رابعاً: من حيث النتائج

تباينت نتائج الدراسات السابقة بشكل تالي:

- أظهرت دراسة كنوز علي وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، وعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغيري الجنس والشعبة الدراسية؛
- خلصت دراسة معروف محمد إلى وجود أثر للفاعلية الذاتية في خفض الاحتراق الوظيفي، وأثر متفاوت للفاعلية الذاتية على استراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة؛
- توصلت دراسة سكوت إلى نتيجة مثيرة للإهتمام تتعارض مع التوجه السائد، حيث وجدت أن الذكاء العاطفي لا يسهم بشكل كبير في تلبية الإحتياجات الإجتماعية والأكاديمية للمراهقين الموهوبين؛
- أما دراسة هسيه وآخرون، فقد أكدت وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي؛

هذا التباين في النتائج يزيد من أهمية الدراسة الحالية التي تحاول الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية في سياق مختلف، مما قد يسهم في تقديم فهم أعمق لهذه العلاقة.

خامساً: من حيث المنهجية:

إعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي الإرتباطي، وهو ما يتوافق مع توجه الدراسة الحالية التي تسعى لاستكشاف العلاقة بين متغيري الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية

سادساً: ما تتميز به الدراسة الحالية

1. الفئة المستهدفة: تركز على تلاميذ التعليم المتوسط، وهي مرحلة حساسة في النمو النفسي والاجتماعي والمعرفي؛
2. المتغيرات المدروسة: تجمع بين متغيري الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية، وهو ربط لم تتناوله الدراسات السابقة المعروضة بشكل مباشر؛
3. الأبعاد المدروسة: تتناول أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة (الوعي الذاتي، إدارة الإنفعالات، الدافعية الذاتية، التعاطف، المهارات الاجتماعية) وأبعاد فاعلية الذات الأكاديمية الأربعة (الثقة في القدرات الأكاديمية، المثابرة الأكاديمية، التنظيم الذاتي، التغلب على الصعوبات الأكاديمية) بشكل تفصيلي؛

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الطور المتوسط

1. مفهوم الذكاء الوجداني
2. أهمية الذكاء الوجداني
3. نماذج الذكاء الوجداني
4. خصائص الذكاء الوجداني
5. أبعاد الذكاء الوجداني
6. قياس الذكاء الوجداني
7. العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني

تمهيد

يعتبر الذكاء الوجداني من المفاهيم النفسية الحديثة التي نالت إهتماماً متزايداً في العقود الأخيرة، حيث أحدثت نقلة نوعية في فهم القدرات الإنسانية وتفسير السلوك البشري. يتناول هذا الفصل موضوع الذكاء الوجداني بشكل شامل، بدءاً من مفهومه وأهميته في حياة التلميذ، كما يستعرض الفصل النماذج النظرية المفسرة له مثل نموذج جولمان، بار-أون، وسالوفي وماير و قد تم التطرق إلى الخصائص المميزة للذكاء الوجداني ، وكذا الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني بما فيها التعاطف، التواصل الاجتماعي، المعرفة الإنفعالية، إدارة الإنفعالات، وتنظيمها، ويختتم الفصل بمناقشة مستويات الذكاء الوجداني، طرق قياسه، والعوامل المؤثرة في تنميته وتطويره، مما يشكل قاعدة معرفية متكاملة في العملية التعليمية .

1- مفهوم الذكاء الوجداني

يُعتبر الذكاء الوجداني مفهوماً حديثاً نسبياً اكتسب أهمية متزايدة في مجال الدراسات النفسية المعاصرة، لذلك تنوعت الترجمات العربية لمصطلح Emotional Intelligence ، حيث يُشار إليه بمسميات متعددة مثل الذكاء الوجداني، الذكاء الإنفعالي، أو ذكاء المشاعر، يميل العديد من الباحثين إلى استخدام مصطلحي "إنفعال" و"وجدان" بشكل تبادلي، فنجد أن تعريف الإنفعال غالباً ما يرتبط بالخبرة الوجدانية، كما يرتبط تعريف الوجدان بالخبرة الإنفعالية، مع ذلك يمكن تفضيل استخدام مصطلح "وجدان" بوصفه مفهوماً أكثر شمولية يتضمن المزاج (Mood) والإنفعال والعاطفة، وبالتالي يمكن اعتبار الذكاء الإنفعالي جزءاً من المنظومة الوجدانية.(حسن، 2003).

كما عرف بار أون أ (Bar-On,1988) أن الذكاء الوجداني هو " قدرة الفرد على فهم ومعرفة ووصف نفسه، المعرفة والفهم والارتباط بالآخرين، التعامل مع الانفعالات القوية والتحكم في دوافعه، والتنبيه للتغير وحل المشكلات المختلفة سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي. (الواحد، 2010). وقد وسع بار أون (Bar-On ,1997) مفهوم الذكاء الوجداني كثيرا داخل نطاق مكونات الشخصية، حيث اعتبر الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من المهارات غير المعرفية، وقد حدد خمسة عشر مكوناً والتي يمكن تقسيمها إلى ست مجموعات، الوعي الشخصي، والعلاقات بين الشخصية، وحل المشكلات، واختبار الواقع، وإدارة الضغوط والمزاج العام.

كما يُعرّف بأنه قدرة الشخص على إدراك مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين، بالإضافة إلى قدرته على تحفيز نفسه، والتحكم بأنفعالاته وعلاقاته الاجتماعية بطريقة بناءة وفعالة، ويشمل هذا المفهوم عناصر مثل ضبط النفس، والحماس، والإصرار على تحقيق الأهداف كما أشار إليه جولمان عام 1995،.(هشام و عصام، 2009).

كما يعتبر الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الفرد للنجاح في التفاعلات المهنية، وفي مواقف الحياة المختلفة، إضافة إلى قدرته على معرفة مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، وإدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين. (سعاد و يسرى(2016)).

كما يعرف ايضا على أنه قدرة الفرد على الوعي بمشاعره وانفعالاته ومشاعر وانفعالات الآخرين وتحفيز الذات وضبط وإدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم وحل النزاعات بينهم. (عيسى و خليفة، 2008).

بالإضافة إلى أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على إدراك مشاعره وانفعالاته بشكل سليم، وكذلك إدراك مشاعر الآخرين والوعي بذاته وفهم هذه الذات وفهم الآخرين وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين قوامها التعاطف معهم. (هيبه و عبد الحليم، 2013).

و من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الذكاء الوجداني هو القدرة على فهم و إدراك مشاعرنا الذاتية و مشاعر الآخرين بدقة، يتضمن ذلك تنظيم و إدارة هذه المشاعر بفاعلية ، بدلا من الإنفعال العشوائي ، كما يستخدم الوعي العاطفي في توجيه تفكيرنا و قراراتنا بشكل بناء، علاوة على ذلك يلعب دورا حاسما لبناء علاقات إجتماعية قوية ، و التواصل بمهارة ، و حل المشكلة بفاعلية .

2- أهمية الذكاء الوجداني

لم تعد النظرة التقليدية للذكاء التي تركز على الجانب المعرفي فقط كافية في الوقت الحاضر، حيث أدرك علماء النفس أهمية البعد الوجداني في حياة الإنسان وتأثيره القوي على سلوكه، كما أصبح واضحا أن الجانب الوجداني لا ينفصل عن التفكير، مما أدى إلى تلاشي الفكرة القديمة عن ثنائية العقل والوجدان، وبالرجوع إلى أعمال كل من جاردنر (1983)، وسالوفي وماير (1990)، وجولمان (1995)، نلاحظ اتفاقهم على أن اختبارات الذكاء التقليدية لا تقدم صورة شاملة عن سلوك الفرد، كما أنها لا تساعد في التنبؤ بنجاحه المستقبلي أو بحياته بشكل عام، وهكذا أصبح يُنظر إلى المعرفة والوجدان على أنهما طرفان متصلان من خلال مفهومي الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني. (فؤاد ، 1996)

فالذكاء الوجداني يهتم بفهم الفرد لنفسه وعلاقاته الإجتماعية وتوافقه مع الظروف المحيطة ما من شأنه زيادة قدرة التلميذ على النجاح في الحياة، وتنمية مهارات الإتصال التي تؤدي إلى تنمية مهارات الحوار والمشاركة الإجتماعية، حيث أكد تقرير المركز القومي الإكلينيكي لبرامج الأطفال بالولايات المتحدة الأمريكية، أن معظم التلاميذ في مرحلة المراهقة من ذوي المستويات الدراسية المتأخرة يفتقدون إلى عامل أو أكثر من عوامل الذكاء الوجداني والتي تتمثل في الثقة بالنفس، حب الاستطلاع، والكفاءة الذاتية، والتحكم في الذات، والقدرة على إقامة علاقات إجتماعية جيدة، والقدرة على التواصل مع الآخرين، والتعاون معهم. (حامد عبد السلام ، 2001).

وقد أوضح ماير وسالوفي (1997) أن الذكاء الوجداني يساعد التلميذ على إستغلال طاقاته في مواجهة المواقف المحبطة والسيطرة على الإندفاعات وتأجيل الإشباعات وتنظيم الحالة المزاجية، مما

يحميه من الإنتكاسات العاطفية عند التعامل مع تحديات الحياة التي تتطلب حلولاً فعالة، فالتلاميذ الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء الوجداني يظهرون تميزاً في مختلف مجالات الحياة، ويشعرون برضا أكبر عن أنفسهم، ويتصفون بالكفاءة والفعالية في حياتهم، كما أنهم أقدر على التحكم في بنيتهم العقلية، مما يعزز نجاحهم ، بالإضافة إلى ذلك، يمتلك هؤلاء التلاميذ القدرة على تنظيم انفعالاتهم ومشاعرهم ذاتياً، مما يعزز لديهم الشعور بالضبط الذاتي، كما يتميزون بمهارة التعامل مع الآخرين بمرونة وفعالية، وتنظيم مشاعرهم بما يساعدهم على إدارة المواقف الحياتية المختلفة، وهو ما ينعكس إيجاباً على شعورهم بالرضا والتوافق مع ذواتهم ومجتمعهم. (مجلة كلية التربية، 2015).

تكمن أهمية الذكاء الوجداني في عدة جوانب: فهو يساعد على فهم سلوك التلاميذ في مواقف التعلم المختلفة، ويلقي الضوء على الدور المهم الذي تلعبه المشاعر والانفعالات في مجالات الدراسة ، العمل والحياة اليومية، كما أن الذكاء الوجداني يوضح الطرق التي يمكن للتلميذ من خلالها بناء علاقات صحية مع ذاته ومع الآخرين، مما ينعكس إيجاباً على تحصيله الدراسي، هذا بدوره يساهم في تعزيز النمو الشخصي للتلميذ، ويحسن قدرته على التواصل والتفاعل الاجتماعي بصورة فعالة سواء فالمدرسة أو في المجتمع. (غنيم، 2001)

يساهم الذكاء الوجداني بشكل كبير في تحقيق النجاح المدرسي و المهني ، بينما يساهم الذكاء العقلي بنسبة محدودة تتراوح بين 10% و 25% فقط من عوامل النجاح، أما النسبة المتبقية فتعتمد على عوامل أخرى، من أبرزها الذكاء الوجداني الذي يعزز القدرة على فهم الآخرين والتعاطف معهم، وهي مهارات تعتبر من أهم عناصر النجاح في بيئة المدرسية ، علاوة على ذلك، يؤدي الذكاء الوجداني دوراً مهماً وفعالاً في تسهيل عمليات توليد الأفكار وتنمية المواهب وتعزيز التفكير الإبداعي، بالإضافة إلى تحسين قدرة التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط على التكيف والتعلم الفعال في المؤسسات التربوية المختلفة . (فاطمة ، 2014).

3- نماذج الذكاء الوجداني

يمكن النظر إلى مفهوم الذكاء الوجداني من منظور ثلاثة مسارات فكرية مختلفة في الأدبيات النفسية:

✓ المسار الفكري الأول يتبنى رؤية الذكاء الوجداني كمنظومة قدرات عقلية، ويعد العالمان ماير وسالوفي من أبرز رواد هذا التوجه، حيث قدما تصوراً للذكاء الوجداني يركز على قدرة الفرد على إدراك المشاعر واستيعابها والتعامل معها بفاعلية؛

- ✓ أما المسار الثاني فينظر للذكاء الوجداني باعتباره مجموعة مهارات يمكن قياسها وتطويرها، ويمثل هذا التيار العالم بار-أون الذي ركز في نمودجه على الجوانب التطبيقية والسلوكية للذكاء الوجداني في التعامل مع متطلبات الحياة اليومية؛
 - ✓ في حين يتجه المسار الثالث، الذي يمثله جولمان، إلى اعتبار الذكاء الوجداني منظومة كفايات قابلة للتطوير والتنمية من خلال برامج تدريبية مناسبة، وقد أكد جولمان على إمكانية تحسين هذه الكفايات الوجدانية من خلال التدريب المستمر والممارسة المنتظمة.
 - ✓ هذه الاتجاهات الثلاثة تعكس تنوع الأطر النظرية التي تناولت الذكاء الوجداني، مما يثري فهمنا لهذا المفهوم من زوايا مختلفة.(عابدين ، 2016)
- شهد مفهوم الذكاء الوجداني اهتماماً متزايداً من قبل الباحثين والعلماء منذ القرن الماضي، وتعددت النظريات التي تناولته من حيث المفهوم والمكونات والأبعاد، ويمكن الإشارة إلى أهم هذه النماذج النظرية فيما يلي:

3-1 نموذج جولمان

- يقدم جولمان (Goleman) تصوراً للذكاء الوجداني يتمحور حول قدرة الفرد على ضبط انفعالاته وتحفيز ذاته والمثابرة والحفاظ على الحماس، في رؤيته، يتكامل الذكاء الوجداني بين القدرات العقلية والسمات الشخصية، وقد صنف جولمان مهارات الذكاء الوجداني ضمن خمسة أبعاد رئيسية:
- ❖ **الوعي بالذات:** يتمثل في انتباه الشخص لحالاته الداخلية، مما يشكل الأساس لبناء الثقة بالنفس، ويتضمن ثلاثة عناصر: الوعي بالانفعالات، وتقدير الذات، والثقة بالنفس؛
 - ❖ **إدارة العواطف:** تعني مهارة الفرد في التعامل مع مشاعره المختلفة بطرق ملائمة وفعالة؛
 - ❖ **تحفيز الذات:** يشير إلى قدرة الفرد على توظيف انفعالاته لتحقيق أهدافه، بحيث يكون مصدر دافعيته ذاتياً، مع القدرة على استثمار الاستثارة الانفعالية في تركيز الانتباه وتحقيق الإنجازات؛
 - ❖ **إدراك انفعالات الآخرين:** يتضمن القدرة على التفاعل مع الآخرين وفهم مشاعرهم، والتعرف على إشاراتهم الانفعالية، وهذه القدرة تمثل الأساس للوعي بالانفعالات؛
 - ❖ **إدارة العلاقات الاجتماعية:** يرى جولمان أن التعبير المناسب عن المشاعر والانفعالات يمثل المفتاح للكفاءة الاجتماعية، والتي تتطلب مهارات التعاون والعمل الجماعي والقدرة على إدارة انفعالات الآخرين.(مصطفى، 2015)

3-2 نموذج بار- أون: طور "بار-أون" مفهوم الذكاء الوجداني من خلال توسيع نطاقه ليشمل صفات مرتبطة بالتقدير الذاتي، وانطلق في نموذجه من تساؤل محوري: "ما الذي يجعل بعض الأفراد أكثر نجاحاً في الحياة من غيرهم؟" وبعد مراجعته الدراسات النفسية، حدد "بار-أون" مجموعة من السمات التي تساهم في نجاح الفرد، موضحاً أن الذكاء الوجداني يتألف من خمس عشرة كفاية موزعة على خمسة أبعاد رئيسية تجمع بين الجوانب الشخصية والإنفعالية والاجتماعية.

❖ **الجانب الشخصي:** يضم كفايات تساعد الفرد على التعامل بنجاح مع ذاته، وتشمل وعي الذات وتوكيدها وتقديرها والاستقلالية؛

❖ **الجانب الاجتماعي:** يتضمن كفايات تعين الفرد على بناء علاقات ناجحة ومؤثرة إيجاباً، مثل التعاطف والكفاءة الاجتماعية والقدرة على إقامة علاقات شخصية فعالة؛

❖ **التكيف:** يشتمل على كفايات تساعد في التأقلم مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة، وتضم اختبار الواقع والمرونة ومهارات حل المشكلات؛

❖ **إدارة الضغوط:** يكون من كفايات تمكن الفرد من التعامل مع الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات، وتشمل تحمل التوتر والضبط النفسي؛

❖ **الانطباع الإيجابي:** يتضمن كفايات تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتعديلها، وتتمثل في التفاؤل والسعادة. (مصطفى، 2015)

3-3 نموذج سالوفي وماير: يرى "ماير وسالوفي" أن الانفعالات تمنح الإنسان القدرة على فهم مشاعره وتحديدها والتعامل معها بكفاءة عند مواجهة المواقف المؤثرة، فالذكاء الانفعالي يركز على إدراك المشاعر وفهمها وإدارتها بطريقة فعالة، وفقاً لنموذجهما، يتكون الذكاء الوجداني من أربع قدرات رئيسية:

❖ **الوعي بالذات:** يتضمن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها، إضافة إلى التقييم الدقيق للمشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين؛

❖ **توظيف الانفعالات:** يشمل القدرة على استخدام المشاعر لتحسين التفكير وتسهيله، والربط بين الانفعالات وبعض الأحاسيس بطريقة دقيقة؛

❖ **الدافعية الذاتية:** تتضمن القدرة على تحليل الانفعالات إلى مكوناتها، وفهم طبيعتها، واستيعاب المشاعر المتداخلة والمتعددة؛

❖ **التعاطف:** يتضمن القدرة على إدراك المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين، والتحكم في المشاعر السلبية، وتعزيز الحالة المزاجية الإيجابية؛

❖ **إدارة العلاقات:** يشمل الكفاءة الاجتماعية والقدرة على توجيه المشاعر في التعاملات المختلفة، سواء في العلاقات الزوجية أو علاقات العمل أو غيرها من التفاعلات الاجتماعية. (عثمان، 2009).

3-4 نموذج فايسنجر Weisinger للذكاء الوجداني:

استند Weisinger في بناء هذا النموذج على نظرية Mayer & Salovey في الذكاء الوجداني، حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث كفايات متصلة بالبعد الشخصي، وكفائيتين متصلتين بالبعدين الشخصي، يحتوي البعد الشخصي للذكاء الوجداني على الكفايات الآتية:

❖ **الوعي بالذات:** وهو مراقبة الفرد لنفسه من خلال العقل، ومحاولة التأثير بنتائج أعماله لتصبح أكثر فعالية؛

❖ **إدارة الانفعالات:** وهي فهم الانفعالات الذاتية، والسيطرة على الانفعالات، واستخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج؛

❖ **الدافعية الذاتية:** ويقصد بها تعزيز استخدام المصادر الدافعية (الداخلية والخارجية) لاستغلال الفرص بفاعلية، وهذه الكفاءة تتضمن الحديث الذاتي وتدريب الذات.

أما الكفاءتين المتصلتين بالبعدين الشخصي فهما:

❖ **الاتصال الجيد:** وهو تطوير مهارات اتصال فردية، والانخراط في ممارسة الاتصال الفعال في بناء العلاقات؛

❖ **مراقبة الانفعالات:** وهي مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم واستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة. (سحر ، علي ، و رشاد ، 2024).

3-5 نموذج Montemayer. Spee :

أشار كلا من Montemayer. Spee إلى أن الذكاء الوجداني الذي قدمه بعض الباحثين أمثال جولمان Goleman, Mayer. Salovey قد لا يبدو واضحاً في تضمين مشاعر الفرد و مشاعر الآخرين ويرى أنه يمكن تقسيمه في فئتين رئيسيتين (ضمنها تضمين وظيفة أفترضها أن الذكاء الوجداني يتضمن أربعة أبعاد:

❖ **الوعي (الإدراك) الإنفعالي للذات:** وهي القدرة على تمييز الانفعالات الذاتي؛

- ❖ الوعي (الإدراك) الإنفعالي للآخرين: وهي القدرة على تمييز انفعالات الآخرين؛
 - ❖ الإدارة الإنفعالية للذات: وهي الكفاءة التي تمكن الفرد من السيطرة على الانفعالات الداخلية؛
 - ❖ الإدارة الإنفعالية للآخرين: وهي الكفاءة التي تمكن الفرد من السيطرة على انفعالات الآخرين .
- (سحر ، علي ، و رشاد ، 2024)

4- خصائص الذكاء الوجداني

الذكاء الوجداني يتميز بمجموعة من الخصائص نذكرها كما يلي:

- ❖ اتخاذ القرارات العاطفية: يشير اتخاذ القرارات العاطفية إلى العملية التي يتم من خلالها دمج المعلومات العاطفية والمشاعر بشكل واعٍ ومتوازن في عملية صنع القرار، حيث لا تقتصر هذه العملية على التحليل المنطقي للبيانات فحسب، بل تستفيد أيضاً من الإشارات العاطفية كمصدر قيم للمعلومات، فالأفراد الذين يتمتعون بهذه المهارة يستطيعون التمييز بين المشاعر المفيدة والمضللة، ويوظفون حدسهم العاطفي لتحسين جودة قراراتهم واختياراتهم، مما يؤدي إلى نتائج أكثر تكاملاً وفعالية، كما أظهرت الأبحاث في المجالات العصبية، خاصة أعمال داماسيو، أن الأشخاص الذين يعانون من تلف في مناطق الدماغ المسؤولة عن معالجة العواطف يواجهون صعوبات كبيرة في اتخاذ قرارات عملية وفعالة، مما يؤكد الدور المحوري للعواطف في توجيه السلوك البشري وترشيد الاختيارات في مختلف مجالات الحياة (Lerner, J. S., Li, Y., , Valdesolo, P, & Kassam, K., 2015, pp. 799-823)

- ❖ الوعي الذاتي: يمثل الوعي الذاتي حجر الأساس في بناء الذكاء الوجداني، حيث يشير إلى القدرة على إدراك وفهم العواطف الشخصية وتتبع تأثيرها المباشر على السلوك والأداء في مختلف المواقف الحياتية، ويتجاوز هذا المفهوم مجرد ملاحظة المشاعر إلى تحليلها بعمق، متضمناً الوعي بنقاط القوة والضعف الشخصية والقدرة على التقييم الذاتي الدقيق دون مبالغة أو تقليل، كما يرتبط الوعي الذاتي ارتباطاً وثيقاً بتنمية الثقة بالنفس والفهم العميق للقيم الشخصية والأهداف، مما يمكن الفرد من اتخاذ قرارات أكثر توافقاً مع ذاته الحقيقية وتوجيه سلوكه بطريقة تتسق مع طموحاته ومعتقداته الأساسية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة العلاقات الشخصية والمهنية وتحقيق التوازن النفسي المنشود.

(Mayer & Salovey, 1997, pp. 03-31).

❖ **إدارة الانفعالات:** تعد إدارة الانفعالات مهارة محورية في بنية الذكاء الوجداني، إذ تتجلى في قدرة الفرد على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وتوجيهها بطرق بناءة تخدم أهدافه وعلاقاته الاجتماعية، لا تقتصر هذه المهارة على كبت المشاعر، بل تتعداها إلى المرونة والتكيف مع المواقف المتغيرة والظروف الضاغطة دون أن يفقد الفرد توازنه النفسي أو يستسلم للاستجابات الانفعالية الحادة، وتتضمن إدارة الانفعالات الانضباط الذاتي والقدرة على تأجيل الإشباع الفوري من أجل تحقيق مكاسب أكبر على المدى البعيد، مما يساعد الفرد على تجاوز العقبات النفسية والتحديات العاطفية التي تواجهه في مختلف مناحي الحياة، ويمكنه من الحفاظ على هدوئه واتزانته في المواقف الصعبة واتخاذ قرارات أكثر حكمة وعقلانية. (Bar-On, 2006).

❖ **الدافعية:** تمثل الدافعية أحد المكونات الأساسية للذكاء الوجداني، وتتجلى في قدرة الفرد على تحفيز ذاته داخلياً للعمل بجد واجتهاد نحو تحقيق أهدافه بإصرار ومثابرة، دون الاعتماد على المحفزات الخارجية فقط، وتنطوي هذه الخاصية على المبادرة وروح المسؤولية والاستعداد المستمر للعمل، إضافة إلى القدرة على تجاوز العقبات ومواصلة السعي رغم الإخفاقات والانتكاسات التي قد تواجه الفرد في مسيرته، كما أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنظرة التفاؤلية للحياة والرغبة المستمرة في تطوير الذات والتحسين المستمر للأداء، مما يجعل صاحبها يرى في التحديات فرصاً للنمو وليس عوائق تحول دون تحقيق طموحاته، وهو ما ينعكس إيجاباً على قدرته على تحقيق النجاح في مختلف المجالات الشخصية والمهنية.

(Zeidner, Matthews, & Roberts, 2012)

❖ **التعاطف:** يعد التعاطف ركيزة أساسية في منظومة الذكاء الوجداني، حيث يتجسد في قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم واحتياجاتهم العاطفية، متجاوزاً حدود تجربته الذاتية ليستشعر تجارب الآخرين بعمق وصدق، ويشمل التعاطف مهارات متنوعة كالاستماع النشط الذي يتخطى سماع الكلمات إلى فهم المعاني الكامنة وراءها، والقدرة على قراءة وتفسير الإشارات غير اللفظية كتعبيرات الوجه ونبرة الصوت ولغة الجسد، مما يمكن الفرد من فهم أعمق للرسائل المتبادلة في التفاعلات الاجتماعية، ويلعب التعاطف دوراً محورياً في تسهيل بناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية

وتعزيز التواصل الفعال والتعامل البناء مع التنوع الثقافي والفكري، مما يجعله مهارة لا غنى عنها في

المجتمعات المعاصرة التي تتسم بالتعددية والاختلاف. (Davis، 1983)

❖ **المهارات الاجتماعية:** تمثل المهارات الاجتماعية محصلة متقدمة لمكونات الذكاء الوجداني، وتتجلى في قدرة الفرد على إدارة علاقاته مع الآخرين بكفاءة، وبناء شبكات اجتماعية متينة، والتواصل الفعال في مختلف السياقات والمواقف الحياتية، وتتضمن هذه المهارات طيفاً واسعاً من القدرات المترابطة كالتأثير الإيجابي في الآخرين، والقيادة الفعالة للمجموعات، وإدارة الصراعات بأساليب بناءة، وتعزيز روح التعاون والعمل المشترك، والقدرة على التفاوض وإقناع الآخرين، وتبرز أهمية المهارات الاجتماعية في تأثيرها المباشر على فعالية العمل الجماعي وجودة المخرجات المشتركة، إضافة إلى دورها الحيوي في بناء وتطوير العلاقات المهنية الناجحة وتشكيل بيئة عمل داعمة ومحفزة للإبداع والإنتاجية.

(Coutinho, Silva, & Decety, 2014)

❖ **المرونة العاطفية:** تعد المرونة العاطفية إحدى الخصائص المميزة للذكاء الوجداني المرتفع، إذ تتمثل في قدرة الفرد على التعافي بسرعة وكفاءة من التحديات والصدمات العاطفية، والتكيف المستمر مع الظروف المتغيرة دون الانهيار أو فقدان التوازن النفسي، وتتطوي هذه السمة على مهارة مواجهة الإخفاقات والنكسات بروح إيجابية واستخلاص الدروس المستفادة منها بدلاً من الاستسلام للإحباط، كما تشمل القدرة على التعامل الفعال مع الضغوط المختلفة وتحويلها من عوامل معيقة إلى محفزات للنمو والتطور الشخصي، ويتميز الأفراد الذين يتمتعون بمرونة عاطفية عالية بقدرتهم على إعادة تأطير المواقف السلبية، وتبني منظور متوازن تجاه الصعوبات، والحفاظ على التفاؤل المعقول حتى في أصعب الظروف، مما يعزز قدرتهم على التعافي والازدهار في بيئة تتسم بالتعقيد والتغير المستمر. (Tugade & Fredrickson, 2007)

❖ **الوعي الاجتماعي:** يمثل الوعي الاجتماعي بُعداً محورياً من أبعاد الذكاء الوجداني، ويتجلى في قدرة الفرد على إدراك وفهم ديناميكيات المجموعات والعلاقات الاجتماعية المختلفة، والتنبؤ بتأثير سلوكه وكلماته على الآخرين ضمن السياقات المتنوعة، ويتضمن هذا الوعي الحساسية الثقافية التي تمكن الفرد من تقدير الاختلافات والخصوصيات الثقافية والتفاعل معها باحترام وانفتاح، إضافة إلى الإدراك الواعي للقواعد الاجتماعية غير المكتوبة والأعراف السائدة في مختلف البيئات، كما يشمل الوعي الاجتماعي فهم السياق التنظيمي وهياكل السلطة وشبكات العلاقات غير الرسمية في المؤسسات، مما يمكن صاحبه

من التقل بسلالة بين المستويات التنظيمية المختلفة وبناء تحالفات إيجابية تعزز من فعاليته المهنية وتأثيره الإيجابي في محيط العمل. (Wong & Law, 2002).

5- أبعاد الذكاء الوجداني

حدد "سالوفي" أربعة أبعاد للذكاء الوجداني وهي:

✓ إدراك المشاعر (الإنفعالات): ويشمل القدرة على التعرف على المشاعر الشخصية وعلى مشاعر الآخرين، والقدرة على التعبير عنها بشكل دقيق وملائم اجتماعياً؛

✓ فهم الإنفعالات: ويشمل الإمكانيات المعرفية في معالجة المعلومات الإنفعالية، وتتضمن القدرة على الفهم من خلال الإستبصار بالعلاقات بين أنواع المشاعر المختلفة لأسباب وعواقب هذه الإنفعالات والتغيرات التي تحدث لحظة الإنفعالات لدى الفرد والجماعات؛

✓ تنظيم الإنفعالات: تركز على التنظيم الشعوري المتعمد للإنفعالات، وتهدف إلى تنظيمها لترقية كل من الجوانب الإنفعالية والعقلية، وتبدأ هذه المهارات في الظهور بعد تحديد المشاعر والإنفعالات والإفتتاح على الآخرين، ومع تعلم الفرد عدم التعبير الصريح عن إنفعالاته، حيث عندما يتعلم الفرد آليات واستراتيجيات التحكم في الإنفعال والمشاعر حيث يتعلم الفرد متى يتحكم على الأفعال ومتى يستحوذ عليه الإنفعال؛

✓ توظيف الانفعالات: يركز على تسهيل الانفعال للتفكير، حيث يستخدم الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة وتوليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرار، واستخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة. (فلواط و عليوش)

كما حدّد "جولمان" خمسة أبعاد للذكاء الوجداني وهي:

✓ الوعي بالذات: تعتبر مهارة أساسية، وهي القدرة على إدراك المشاعر في وقتها على نحو صحيح وفهم الميول عبر المواقف ويشمل الوعي الذاتي وإدراك ردود الأفعال لأحداث وتحديات وأشخاص محددين، كما أنّ الفهم العميق للميول أمر مهم حيث يساعد على إدراك المشاعر، والوعي الذاتي يعني عدم الخوف من الأخطاء الشعورية؛

✓ التنظيم الذاتي: تعتبر إدارة الذات القدرة على استخدام الوعي بالمشاعر الخاصة بالفرد حتى يحتفظ بمرونته وتوجيه السلوك في نهج إيجابي، أي إدارة الذات وتنظيمها يختص بالتعامل ورد الفعل الشعوري تجاه المواقف والأشخاص؛

✓ **التعاطف:** ويعني إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم والتواجد معهم انفعالياً، حيث يحس الفرد بمشاعر الآخرين وفهم وجهة نظرهم، أيضاً تعني قراءة الانفعالات الحالية للجماعة، وقوة العلاقات بين الأفراد، وأيضاً يجب أن يتمتع الفرد بمهارات الإنصات وإرسال الرسائل الواضحة والقدرة على توجيه الآخرين وحثهم على الإنجاز؛

✓ **الدافعية:** وهي الميول الانفعالية التي تقود الفرد نحو هدفه وتسهل عليه تحقيقاً وتتضمن الدافع للإنجاز والكفاح لتحقيق مستوى عالٍ من التفوق وتحقيقه، والميل نحو أهداف المجموعة أو المنظمة وهو الالتزام، أما المبادرة فهي الإصرار على متابعة الأهداف بالرغم من العراقيل والعواقب؛

✓ **المهارات الاجتماعية:** وهي التأثير في الآخرين والتواصل معهم، وإدارة النزاعات والقيادة واستقطاب التغيير؛ (فلواط و عليوش)

كما وضع "بار- أون" خمسة أبعاد للذكاء الوجداني تتمثل في:

✓ **البعد الشخصي:** فالقدرات والمهارات والكفايات المرتبطة بداخل الفرد وهذا المكون أو البعد له خمسة مهارات وهي: "الوعي الذاتي" الذي يعبر عن قدرة الفرد على معرفة مشاعره وانفعالاته والوعي بها والتمييز بين تلك المشاعر والانفعالات لمعرفة ما يشعر به الفرد، والمهارة التالية المتمثلة في "التوكيدية" وهي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وأفكاره، وثالثاً "اعتبارات الذات" وهي إمكانية الفرد على احترام ذاته وحبها، والتي تليها مهارة "تحقيق الذات" وهو القدرة على تحقيق إمكانيات الفرد بأن يصبح منهماك في المحاولات التي تقوده إلى حياة صادقة، أما المهارة الأخيرة والمتمثلة في "الاستقلالية" وهي القدرة على توجيه الذات والتحكم في التفكير والتصرفات وبأن يكون الفرد غير معتمد وجدانياً على أحد؛

✓ **التحكم في الضغوط:** وهي قدرة الفرد على إدارة الضغوط والتكيف معها بفعالية كبيرة، وهذا البعد له فرعين هما: "ضبط الانفعالات" وهي مقاومة أو تأجيل الاندفاع أو الحافز للقيام بالسلوك أو التصرف، وثانياً "تحمل الضغوط" وهو القدرة على الصمود أمام الأحداث غير الملائمة، والمواقف الانفعالية دون تراجع.

✓ **المزاج العام:** وهي القدرة على التحفيز والإحساس والتعبير بانفعالات ومراقبة الانفعالات؛

✓ **التكيف:** وهي القدرة على إدارة وتحويل حل المشكلات الشخصية مع الآخرين، إلى جانب القدرة على تغيير المشاعر تبعاً للمواقف التي تواجه الفرد؛

✓ تكوين العلاقات مع الآخرين: وهي القدرة على إدارة الانفعالات مع الآخرين وهي أساس تتناول العلاقات على نحو صحي سليم، تلك المهارة الأساسية هي إقامة علاقات ايجابية مثمرة مع الآخرين، ولكي تظهر هذه القدرة لدى الأشخاص عليهم أن يصلوا أولاً إلى مستوى متقدم من التحكم في أنفسهم وإدارة ذواتهم ويتطلب التوافق مع الآخرين قليلاً من الهدوء النفسي. (فلواط و عليوش)

6- قياس الذكاء الوجداني

قام ماير وكاروزو وسالوفي عام 1999 بتطوير مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS) كمحاولة للتغلب على مشكلات الصدق والثبات التي واجهت مقاييس الذكاء الوجداني السابقة، يتميز هذا المقياس بأنه يطلب من المستجيبين حل مشكلات مرتبطة بالجانب الوجداني، مثل تمييز تعبيرات الوجه المختلفة،

يرى المدافعون عن هذا النوع من المقاييس، المعتمدة على الأداء، أنها تتسم بدرجة مقبولة من الموضوعية وتعكس قدرة الفرد الفعلية على التعامل مع المواقف ذات الطابع الوجداني، وقد صُمم مقياس MEIS وفقاً لنموذج ماير وسالوفي رباعي الأبعاد للذكاء الوجداني، قام مطورو المقياس بمراجعته لاحقاً وتطويره ليصبح بصورته الحالية المعروفة باسم MSCEIT ، كما بدأوا في عملية تعديل المقياس ليناسب فئات الأطفال والمراهقين، ويتميز مقياس MSCEIT بأنه أقصر في الطول وأكثر ثباتاً من سابقه، كما أنه يلتزم بالمعايير القياسية بصورة أفضل. (غالي، 2017-2018)

يعتبر مقياس MEIS أداة أكثر موضوعية لقياس الذكاء الوجداني، حيث يعتمد على تقييم قدرة الأفراد على تمييز المشاعر واستخدامها وفهمها وإدارتها، ويتميز هذا المقياس باعتماده على مهام وتدريبات عملية لقياس قدرات الذكاء الوجداني، مما دفع بعض الباحثين لاعتباره مقياساً ذا مصداقية عالية، يقيس MEIS مجموعة متنوعة من القدرات، منها تحديد الحالة المزاجية التي تعبر عنها مقطوعة موسيقية، وتحليل الانفعالات المركبة إلى عناصرها الأساسية، والتنبؤ بنتائج التفاعلات الوجدانية، واختيار الاستراتيجيات المؤثرة في مشاعر الآخرين، تتباين الدرجات في هذا الاختبار لتحدد العوامل المرتبطة بنسبة الذكاء اللفظي والتعاطف المقرر ذاتياً، ويتطلب المقياس من المفحوص أداء سلسلة من المهام المصممة لتقييم قدرته على إدراك وتحديد وفهم الوجدان.

وقد أظهرت الدراسات وجود أدلة على الصدق التكويني والصدق التقاربي والصدق التمييزي لهذا المقياس، إلا أنه لا يوجد دليل كاف على صدق التنبؤ، ويتكون مقياس MEIS من 12 مهمة موزعة على أربع فئات أو فروع من القدرات.

1. الإدراك؛

2. الاستيعاب؛

3. الفهم؛

4. إدارة الوجدان. (غالي، 2017-2018)

يقوم مقياس MSCEIT بتقييم الإدراك الوجداني من خلال أربعة فروع رئيسية، حيث يتضمن كل فرع مهمتين مختلفتين، الفرع الأول يتناول "الإدراك" وقيس قدرة الشخص على استشعار المشاعر والانفعالات في أربعة مجالات: تعابير الوجه، والمقطوعات الموسيقية، والتصاميم المختلفة، والنصوص القصصية، أما الفرع الثاني فيركز على "الاستيعاب" من خلال اختبارين يقيسان قدرة الفرد على تحديد الأحاسيس المرتبطة بالمشاعر المختلفة وميوله الشعورية، كما يقيم هذا الفرع مهارات أخرى مثل ربط العواطف بالإحساسات المادية كالتذوق والألوان، بالإضافة إلى توظيف المشاعر في عمليات التفكير وحل المشكلات، وفيما يخص الفرع الثالث "الفهم"، فتتضمن اختباره الأربعة تقييم فهم الفرد للعمليات الوجدانية المختلفة مثل: مزج المشاعر المتعددة، وتتابع الانفعالات، وكيفية التحول من شعور لآخر، وإدراك نسبة المشاعر في المواقف المختلفة، بينما يتمحور الفرع الرابع "الإدارة" حول تقييم قدرة الشخص على التحكم في انفعالاته الذاتية وكذلك مساعدة الآخرين في إدارة مشاعرهم، وبهذا، فإن مقياس MSCEIT النسخة الرابعة يقيس أربع مهارات أساسية في الذكاء الوجداني هي: القدرة على إدراك المشاعر، واستخدامها، وفهمها، وإدارتها بفعالية، مع تخصيص مهمتين تقييميتين لكل مهارة من هذه المهارات. (غالي، 2017-2018)

بالإضافة إلى المقياسين المذكورين سابقاً، هناك أدوات أخرى تستخدم لقياس الذكاء الوجداني كقدرة، ومن بينها "خريطة الحاصل الانفعالي (Emotional Quotient Map)"، في هذا المقياس، قام كوبر بتقسيم الذكاء الوجداني إلى خمسة أبعاد رئيسية:

1. البيئة الحالية - وتشمل تقييم العوامل المحيطة التي تؤثر في الحالة الانفعالية للفرد؛

2. المعرفة الانفعالية - وتتعلق بإدراك الفرد وفهمه لمشاعره وانفعالاته ومشاعر الآخرين؛

3. كفاءات الحاصل الإنفعالي - وتمثل المهارات العملية في التعامل مع المشاعر وتوظيفها؛
4. قيم الحاصل الانفعالي واتجاهاته - وتعكس المنظومة القيمية التي تحكم التعبير الإنفعالي وتوجهه؛
5. محصلات مجال خريطة الحاصل الانفعالي - وهي النتائج النهائية التي تظهر في سلوك الفرد وتفاعلاته.

وقد استُخدم هذا المقياس بشكل خاص في مجال الأعمال والبيئات التجارية، لكنه ما زال بحاجة إلى المزيد من الدراسات والتقنين العلمي لتعزيز صدقه وثباته وإمكانية تعميم نتائجه. (عبد اللات، 2008)

يوجد منهج بديل لتقييم الذكاء العاطفي يعتمد على فحص المهارات الفرعية المشكّلة له بصورة مستقلة، وقد تم تطوير أدوات قياس متميزة لعدد من هذه المهارات، ومن أبرزها اختبار (SASQ) الذي وضعه الباحث جولمان لقياس مستوى التفاعل المكتسب، وقد أثبت هذا الاختبار فعاليته الكبيرة في التمييز بين الأفراد ذوي الكفاءات العالية في مختلف المجالات، سواء كانوا طلاباً متفوقين أو ناجحين في حياتهم المهنية أو رياضيين متميزين وغيرهم. (المبيض، 2003)

7- العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني

تتشكل الكفاءة الوجدانية للفرد من خلال عدة عناصر أساسية تشمل: الهوية الذاتية، والقيم الأخلاقية، والمسار التطوري الشخصي، هذه العناصر تتسم بالتعقيد وتتبلور ضمن سياقات زمانية ومكانية وثقافية محددة، ويعد التاريخ التطوري للشخص العنصر الأكثر أهمية باعتباره المرتكز الزمني والمكاني والإطار الثقافي للكفاءة الوجدانية، حيث يتأثر بشكل كبير بالمحيط الثقافي والقناعات الفردية والجماعية، ويمكن عرض هذه العوامل كما يلي: (السيد إبراهيم، 2007)

❖ **العوامل الذاتية :** تؤدي المكونات الشخصية دوراً محورياً في تشكيل القدرات الوجدانية للفرد، حيث تُعد الخصائص الشخصية من المؤثرات الرئيسية في مستوى الذكاء العاطفي، كما أن الاختلافات بين الجنسين تنعكس على التباين في الأداء الوجداني، إذ توجد فروق في الكفاءات العاطفية تعزى لمتغير الجنس، ويأتي عامل العمر كمحدد أساسي في تطور المهارات الوجدانية، حيث يتبلور الذكاء العاطفي ويتطور مع التقدم في مراحل النمو المختلفة.

❖ **العوامل البيئية:** تمثل البيئة المحيطة بالفرد منظومة متكاملة من المؤثرات الخارجية التي تصقل قدراته الوجدانية، وتبرز الأسرة كركيزة أساسية في هذا الإطار، حيث تشكل البيئة الأسرية الحاضنة التي

تتبلور فيها شخصية الطفل وتصورات عن ذاته والآخرين، ومن خلال التفاعلات الأسرية، يكتسب الفرد خبراته السلوكية ويجمع القيم والاتجاهات المختلفة، مما يجعل التنشئة الأسرية عاملاً حاسماً في تهيئة الطفل نفسياً للوصول إلى النضج الإنفعالي والتوافق النفسي والاجتماعي، وإلا فقد يتعرض لضغوطات نفسية وإضطرابات سلوكية وإنفعالية متنوعة. (مليجي ، 2003)

❖ **أساليب التعامل الوالدي مع إنفعالات الأبناء:** تتنوع الطرق التي يتعامل بها الآباء مع مشاعر أبنائهم، فهناك من يميل إلى التجاهل التام للمشاعر ويعتبرها غير مهمة أو ثانوية، مما يؤثر سلباً على النمو العاطفي للطفل، وفي المقابل، يلجأ بعض الآباء إلى الحيادية المفرطة دون تقديم التوجيه المناسب للتعامل مع المشاعر، وقد يصل الأمر إلى تقديم الرشاوى للأبناء لإسكات غضبهم، أما الأسلوب القمعي فيتمثل في منع الأبناء من التعبير عن مشاعرهم والتعامل معهم بشدة وقسوة، وفي المقابل، تظهر استراتيجية استثمار الإنفعالات كنهج إيجابي يعتمد على التعامل الجاد مع مشاعر الأبناء وفهم أسبابها ومساعدتهم على مواجهتها بأساليب بناءة. (جولمان، 2004)

❖ **الدور التكاملي للأسرة والمدرسة في تنمية الذكاء الوجداني:** تحتل الأسرة موقعاً محورياً في تشكيل المهارات الإنفعالية والكفاءات الوجدانية لدى الأبناء، حيث يمثل الوالدان القوة الرئيسية المسؤولة عن تعليم وتعزيز هذه المهارات، باعتبارها أحد الركائز الأساسية للتربية الناجحة التي تمكن الأبناء من مواجهة تحديات الحياة، وتأتي المدرسة لتلعب دوراً تكاملياً مع دور الأسرة من خلال شبكة العلاقات المتنوعة التي يخوضها الطفل مع المعلمين والإداريين، إضافة إلى تأثير المناهج والأنشطة التعليمية والمناخ المدرسي العام، ويبرز المعلم كعنصر فعال في خلق أنشطة تؤثر مباشرة في نمو شخصية الطلبة بمختلف أبعادها، وتهيئة بيئة محفزة لتطوير قدراتهم العقلية والوجدانية، بما يساهم في تكامل بناء شخصياتهم.

كما يشدد سالوفي وزملاؤه على أهمية العلاقات غير الرسمية بين التلاميذ والمعلمين كجزء محوري من التعليم الوجداني، حيث يستطيع المعلمون التأثير في قدرات التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم وتنظيمها، سواء بطرق مباشرة من خلال التدريس المنهجي، أو بأساليب غير مباشرة عبر النمذجة والملاحظة أو من خلال تنظيم تعرض التلاميذ للمواقف المختلفة، وفي تصنيف العوامل المدرسية المؤثرة، تميز خوالدة (2004) بين نوعين: العوامل المعنوية التي تشمل العلاقات الإنسانية وأساليب

التدريس والمحتوى التعليمي والأنشطة المدرسية ، والعوامل المادية المتمثلة في البنية التحتية للمدرسة وتصميمها الهندسي والتجهيزات المتاحة.

أما عن دور المجتمع، فباعتبار الإنسان كائناً إجتماعياً، يمنحه المجتمع هويته الحقيقية وقيمه الأساسية، ويتجلى تأثير المجتمع من خلال مسارين: تأثير مباشر يفرض نفسه على التلميذ بغض النظر عن رغبته، ويتضمن الأنظمة السياسية والقانونية والتشريعية والاقتصادية والثقافية والدينية والأخلاقية واللغوية، إضافة إلى مستوى التطور الحضاري والتركيبية الطبقية، مما يشكل السمات المشتركة للشخصية المجتمعية؛ وتأثير غير مباشر يعتمد على مستوى التفاعل مع الأنشطة الثقافية والإجتماعية والمؤسسات التعليمية والقيادية، وتشكل جماعة الرفاق محوراً مهماً في عملية التنشئة الإجتماعية والوجدانية، وتزداد أهميتها مع تقدم النمو خاصة في مرحلة المراهقة، حيث تقدم نماذج سلوكية متنوعة تعكس القيم والاتجاهات المكتسبة من البيئات الأسرية والمدرسية، مما يساهم في تشكيل معايير اجتماعية جديدة وتنمية الإستقلالية وإتاحة فرص التجريب وتلبية حاجات الإنتماء والمكانة، كما تلعب وسائل الإعلام المختلفة من تلفزيون وسينما ومسرح وكتب ومجلات وصحف وإذاعة وإنترنت دوراً بارزاً في النمو الوجداني والإجتماعي، من خلال توفير فرص التعلم بالملاحظة للتعبير الإنفعالي وإدارة المشاعر المختلفة. (عبد حسن علي، 2016).

خلاصة الفصل:

تم التطرق في فصل ذكاء الوجداني كمفهوم نفسي متعدد الأبعاد يؤدي دوراً محورياً في النجاح الأكاديمي والإجتماعي والمهني للتلميذ، تناولنا المفهوم والتعريفات المختلفة التي قدمها الباحثون، مؤكداً على أهميته في تحقيق التوافق النفسي والإجتماعي، كما تم التطرق أيضاً للنماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني، مع التركيز على نماذج جولمان وبار-أون وسالوفي وماير، والتي قدمت فهماً متكاملًا لطبيعة وآليات عمل هذا النوع من الذكاء، وأوضحنا أبعاد الذكاء الوجداني من تعاطف وتواصل إجتماعي ومعرفة انفعالية وإدارة وتنظيم الإنفعالات، بالإضافة إلى طرق قياسه والعوامل المؤثرة فيه، ومن خلال هذا العرض، يتضح أن الذكاء الوجداني مهارة يمكن تنميتها وتطويرها، وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء الأكاديمي والنجاح الدراسي، مما يمهد لدراسة علاقته بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

الفصل الثالث: فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الطور المتوسط

1. مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية
2. خصائص فاعلية الذات الأكاديمية
3. نظرية فاعلية الذات لـ "باندورا"
4. أنواع فاعلية الذات الأكاديمية
5. أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية
6. مصادر فاعلية الذات الأكاديمية
7. آثار فاعلية الذات الأكاديمية
8. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية المدرسية

تمهيد:

يعد مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية من المفاهيم البارزة في مجال علم النفس التربوي، والذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء الأكاديمي للمتعلمين ودافعيتهم نحو التعلم، يهدف هذا الفصل إلى تسليط الضوء على مفهوم فاعلية الذات بشكل عام، وفاعلية الذات الأكاديمية بشكل خاص، حيث سنتناول مفهومها وخصائصها وأنواعها المختلفة، كما سيتم التطرق إلى أبعاد فاعلية الذات ومصادرها المتنوعة التي تسهم في تشكيلها لدى المتعلمين، ويعرض الفصل نظرية فاعلية الذات لألبرت باندورا، والتي تعد من أهم النظريات المفسرة لهذا المفهوم، مع تحليل آثار فاعلية الذات على الجوانب المختلفة للعملية التعليمية، ويختتم الفصل باستعراض العوامل المؤثرة في تنمية وتطوير فاعلية الذات لدى تلاميذ التعليم المتوسط، مما يساعد على فهم دورها في تعزيز التحصيل الدراسي وتحقيق النجاح الأكاديمي، ويمهد لدراسة علاقتها بالذكاء الوجداني كأحد المتغيرات النفسية المؤثرة.

1. مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية

تشير الدراسات التربوية إلى أن الإيمان بالقدرات الشخصية يعتبر عنصراً أساسياً في الكفاءة الذاتية التعليمية، والتي تؤثر على الأداء الأكاديمي للمتعلم عبر أربعة محاور أساسية: طريقة انتقاء التصرفات، ومقدار المجهود المستثمر في الأنشطة التعليمية، والمشاعر التي تظهر لدى المتعلم، إضافة إلى طرق التفكير وكيفية فهم السلوكيات المختلفة. وقد أظهرت الأبحاث التربوية أن الكفاءة الذاتية تلعب دوراً محورياً في تشكيل خيارات المتعلم بدرجة تفوق أثر التوقعات أو المهارات والمعارف الفعلية المرتبطة بالتعلم. وامتداداً لهذا المفهوم، كشفت الدراسات الحديثة عن سمات الطلاب ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية، حيث لوحظ ميلهم لاعتبار المهام الدراسية أكثر تعقيداً مما هي عليه في الواقع، ويعانون من ارتفاع مستويات التوتر عند محاولتهم التعامل مع المشكلات الأكاديمية، وذلك بخلاف المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية الذين يتميزون بمشاعر الاقتدار والثقة عند مواجهة الصعوبات التعليمية. ويمتد تأثير الكفاءة الذاتية ليشمل نظم التفكير والعواطف والسلوكيات، فقد أثبتت الملاحظات التربوية أن المتعلمين ذوي المستويات المرتفعة من الكفاءة الذاتية يميلون إلى تفسير عدم نجاحهم في المهام الصعبة بقلة الجهد المبذول، بينما ينسب الطلاب ذوو الكفاءة الذاتية المنخفضة الإخفاق إلى قصور في إمكاناتهم الشخصية

(ثابت)

تعرف الذات الأكاديمية على أنها قدرة المتعلم على تطبيق السلوكيات الضرورية للوصول إلى النتائج المستهدفة في مواقف تعليمية محددة، وهي تتضمن أيضاً إمكانية التحكم بالأحداث المؤثرة في مساره الأكاديمي، وتكوين تصورات شخصية حول كيفية تعامله مع المهام والأنشطة التعليمية المختلفة، والتوقع المسبق لحجم المجهود والمثابرة الضروريين لإتمام تلك الأنشطة بنجاح. (هشام و عصام، 2009)

تشير الأدبيات إلى تعدد تعريفات مفهوم الذات الأكاديمية في الأوساط التعليمية. فقد بينت دراسة وانج عام 2005 أن هذا المفهوم يتمحور حول إدراك المتعلمين لقدراتهم الأكاديمية وإنجازاتهم التعليمية، بالإضافة إلى مدى مشاركتهم واهتمامهم بالأنشطة المدرسية. وتتجلى هذه الإدراكات من خلال استجابات الطلاب على مقاييس تقيس عنصر الثقة والجهد الأكاديمي، اللذين يشكلان الركيزتين الأساسيتين لهذا المفهوم. كما اعتبرت الريموني 2008 الصورة الذهنية التي يكونها المتعلم عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على التحصيل وأداء الواجبات الدراسية، وكذلك تصورات المستقبلية وفهمه لذاته

ومسؤولياته التعليمية مقارنة بزملائه في الصف. كما أبرزت دراسة فرمان في نفس الفترة أن مفهوم الذات الأكاديمية يمثل منظومة متكاملة من المعتقدات والأفكار التي يحملها الطلاب تجاه قدراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي. (حسين محمود، 2017)

تُعرف الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها تلك المعتقدات الشخصية المرتبطة بقدرة المتعلم على تنظيم وتنفيذ الإجراءات اللازمة لتحقيق مستوى الأداء المطلوب للمهام وصولاً للأهداف الأكاديمية المنشودة. وقد أشار زيمرمان (2000) إلى أهمية هذه المعتقدات في تحديد مسار الإنجاز الأكاديمي، بينما أوضح باندورا (1983) أن فاعلية الذات لا تمثل خاصية ثابتة في الشخصية، بل تعكس مجموعة من الأحكام التي ترتبط ليس فقط بالأفعال الحالية للفرد، بل أيضاً بتقديراته لما يمكن أن ينجزه. وأكد باندورا على تطور الكفاءة الذاتية عبر أربعة مصادر أساسية هي: الخبرات المباشرة المتقنة التي تتمثل في النجاحات المتكررة للفرد في المهام المختلفة؛ والخبرات غير المباشرة أو البديلة المعروفة بالتعلم بالملاحظة أو النمذجة عندما يراقب الفرد كيفية تعامل الآخرين مع التحديات؛ والخبرات الرمزية والإقناع اللفظي من خلال تشجيع المحيطين للفرد على قدرته في إنجاز المهام؛ والحالات الانفعالية والفسولوجية التي تؤثر على إدراك الفرد لكفاءته الذاتية بناءً على استجاباته العاطفية والجسدية. (Bandura, 1997) ولتقييم الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ركزت الدراسات على أربعة أبعاد محورية: السياق الأكاديمي، والتنظيم وإدارة الوقت، والتحصيل، والعمليات المعرفية.

(بنت علي القاضي، 2024)

بناء على التعاريف السابقة يمكن القول أن فاعلية الذاتية الأكاديمية بأنها منظومة معتقدات المتعلم ومدرّكاته حول قدراته الشخصية على تنظيم وتنفيذ السلوكيات والإجراءات اللازمة لتحقيق النتائج الأكاديمية المستهدفة. وهي تشكل تصوراً ذاتياً يؤثر على أداء المتعلم من خلال أربعة محاور أساسية: انتقاء التصرفات والاستراتيجيات التعليمية، وحجم المجهود والمثابرة المستثمرة في العملية التعليمية، والاستجابات الانفعالية المرتبطة بالمواقف التعليمية، وأنماط التفكير وطرق معالجة المعلومات، تتطور هذه الكفاءة من خلال أربعة مصادر رئيسية: الخبرات المباشرة المتقنة (النجاحات السابقة)، والخبرات غير المباشرة (التعلم بالملاحظة والنمذجة)، والإقناع اللفظي والاجتماعي، والحالات الانفعالية والفسولوجية. وتتميز بكونها متغيرة وليست سمة ثابتة، حيث تختلف وفقاً للسياق والمهمة والخبرات المتراكمة.

2. خصائص فاعلية الذات الأكاديمية

هناك خصائص عامة لفاعلية الذات الأكاديمية وهي:

- ✓ تشكّل منظومة متكاملة من الأحكام والمعتقدات الذاتية التي يكونها المتعلم حول قدراته وإمكاناته ومستويات أدائه في المواقف التعليمية المختلفة؛
- ✓ تمثل الثقة الداخلية العميقة بالقدرة على تحقيق النجاح في أداء المهام والواجبات الدراسية، مما يدفع المتعلم للإقدام على المواقف الأكاديمية الصعبة؛
- ✓ تعتمد على توافر مزيج من الاستعدادات المتنوعة (فسيولوجية، عقلية، نفسية) بالإضافة إلى الدافعية الأكاديمية اللازمة للتعامل مع التحديات التعليمية؛
- ✓ تتضمن عنصراً تنبؤياً يتمثل في توقعات المتعلم لمستوى أدائه الدراسي المستقبلي في ضوء قدراته الحالية وخبراته الأكاديمية السابقة؛
- ✓ تتجاوز التركيز على المهارات الدراسية المكتسبة لتشمل حكم المتعلم على ما يستطيع إنجازه بالفعل باستخدام هذه المهارات، فهي تعكس الاعتقاد بالقدرة على التنفيذ وليس مجرد امتلاك المهارة التعليمية؛
- ✓ تنسم بالمرونة والديناميكية وعدم الثبات في السياق المدرسي، فهي ليست سمة شخصية ثابتة، بل تتغير وتتطور وفقاً للمواقف التعليمية والخبرات المتنوعة التي يمر بها المتعلم؛
- ✓ تنمو وتتطور من خلال التفاعل المستمر مع البيئة المدرسية والمعلمين والأقران، وتزداد قوة مع التدريب واكتساب الخبرات التعليمية المتنوعة والنجاحات الأكاديمية المتكررة؛
- ✓ ترتبط بآليات التوقع والتنبؤ الأكاديمي، لكنها لا تعكس بالضرورة القدرات التحصيلية الحقيقية للمتعلم، إذ قد يمتلك الطالب توقعات مرتفعة لفاعلية ذاته الأكاديمية رغم محدودية إمكاناته الفعلية، والعكس صحيح؛
- ✓ تتأثر بعوامل متعددة ومتداخلة تشمل: مستوى صعوبة المهمة الدراسية، كمية الجهد المبذول في الدراسة، مدى مثابرة المتعلم ومقاومته للإحباط الأكاديمي، والخبرات السابقة في المواقف التعليمية المشابهة؛
- ✓ تتجاوز كونها مجرد إدراك أو توقع ذهني، إذ تتطلب ترجمة فعلية إلى سلوكيات دراسية وجهود تعليمية ملموسة تسعى لتحقيق النتائج الأكاديمية المرغوبة، مما يربطها بالتحصيل والإنجاز الدراسي الواقعي؛

✓ تمتاز بقابليتها للتنمية والتطوير من خلال التعرض المستمر للخبرات التعليمية المناسبة، والتدريب المنظم، والتغذية الراجعة الإيجابية من المعلمين، مما يجعلها هدفاً مهماً للتدخلات النفسية والتربوية في السياق المدرسي..(أحمد عبيد، 2013)

3. نظرية فاعلية الذات الأكاديمية لـ "باندورا"

يُعد باندورا من رواد نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يشدد على أن مفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية يمثل عنصراً محورياً في تفسير سلوكيات المتعلمين في السياق المدرسي، وقد شكلت نظريته تحولاً جذرياً في مواجهة النظريات السلوكية التقليدية والنيوكلاسيكية، إذ رفضت الاختزال البسيط للسلوك التعليمي ضمن إطار (مثير-استجابة)، معتبرة هذا التصور قاصراً لكونه يضيف طابعاً آلياً وميكانيكياً على السلوك الأكاديمي ويختزل المتعلم إلى مجرد آلة، تؤكد هذه النظرية على وجود عمليات وسيطة بين المثير التعليمي والاستجابة الأكاديمية تتمحور أساساً حول الجوانب المعرفية والإدراكية والوجدانية في عملية التعلم، وقد عبّر عن ذلك ولبرت مكيشي (1976)، رئيس جمعية علم النفس الأمريكية آنذاك، في إحدى مداخلاته بقوله: "لقد طرأ تغيير على مفهوم علم النفس، يتجلى في العودة إلى الاهتمام بمفهوم الشعور".(ربيع محمد شحاتة، 2013)

وبناءً على هذا التصور، أصبحت منظومة العوامل الشخصية والبيئية المدرسية والسلوكية التعليمية تشكل نسقاً متكاملًا قائماً على تفاعلات وتأثيرات متبادلة في البيئة الأكاديمية، وهو ما اصطلح عليه بنموذج الحتمية التبادلية في السياق التعليمي.

يُعتبر باندورا أول من طوّر نظرية فاعلية الذات الأكاديمية، إذ تمكن من تحقيق توازن دقيق بين عنصرين جوهريين في بناء هذه النظرية: التأمل الإبداعي والملاحظة الدقيقة للسلوك التعليمي، وفقاً لرؤيته، فإن فاعلية الذات الأكاديمية تعكس توقع المتعلم بقدرته على تنفيذ سلوك تعليمي معين يحقق نتائج أكاديمية إيجابية في موقف مدرسي محدد، كما أنها تلعب دوراً حيوياً في معالجة العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية المرتبطة بالتعلم.

ويشير بانز إلى أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية في إطار نظرية باندورا تعمل كوسيط معرفي للسلوك التعليمي، فتوقع المتعلم لفاعليته الذاتية الأكاديمية يحدد طبيعة ومدى السلوك الدراسي الذي سينخرط فيه، كما يحدد حجم الجهد والمثابرة التي سي بذلها في مواجهة العقبات والتحديات التعليمية التي قد تعترض مساره الأكاديمي.(بندر بن محمد ، 2008)

ويمكن تلخيص المبادئ الأساسية التي تقوم عليها نظرية فاعلية الذات الأكاديمية عند باندورا في العناصر التالية:

1. يكتسب المتعلمون التعلم من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين ونتائجها الأكاديمية، مما يتيح اكتساباً سريعاً للمهارات الدراسية ويوفر الوقت والجهد مقارنة بالتعلم عبر المحاولة والخطأ أو الممارسة المباشرة في السياق المدرسي؛

2. يستخدم المتعلمون قدراتهم على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات التعليمية الشخصية، إضافة إلى القدرة على التأمل الذاتي في المواقف الأكاديمية، مما يعزز قدرتهم على ضبط أفكارهم وسلوكياتهم الدراسية ذاتياً؛

3. يمتلك المتعلمون القدرة على التمييز لإنشاء نماذج داخلية تساعدهم على اختبار فاعلية التجارب التعليمية قبل الشروع في تنفيذها في البيئة المدرسية. (معروف ، 2018-2019)

4. أنواع فاعلية الذات الأكاديمية

لقد صنفت أنواع فاعلية الذات إلى خمسة أصناف على النحو الآتي:

❖ **فاعلية الذات العامة:** تمثل فاعلية الذات العامة إطاراً شاملاً لثقة الفرد بقدراته في مواجهة مختلف المواقف الحياتية، وهي تعكس معتقدات الشخص عن نفسه وإمكاناته في التعلم وأداء سلوكيات متنوعة، تتجلى أهميتها في كونها تؤثر على مستوى المثابرة والجهد الذي يبذله الفرد عند مواجهة التحديات، فالأشخاص ذوو فاعلية الذات العامة المرتفعة يميلون للاستمرار في محاولاتهم رغم العقبات، ويطورون استراتيجيات تنظيمية للحفاظ على مستويات أداء مرضية، ويتعاملون مع الفشل كتجربة تعليمية وليست نهاية المطاف.

❖ **فاعلية الذات الخاصة:** تتميز عن الفاعلية العامة بأنها أكثر تحديداً وارتباطاً بمجالات معينة، فقد يمتلك الشخص فاعلية ذات مرتفعة في مجال الكتابة الإبداعية لكنها منخفضة في حل المعادلات الرياضية المعقدة، تلعب دوراً حاسماً في توجيه اختيارات الفرد الأكاديمية والمهنية، حيث يميل الناس إلى اختيار المجالات التي يشعرون فيها بالكفاءة وتجنب تلك التي يشعرون فيها بالضعف، كما تؤثر على أنماط التفكير والاستجابات العاطفية للمواقف المختلفة، فالطالب الذي يثق بقدرته على إتقان الإعراب في اللغة العربية سيتعامل مع التحديات النحوية بحماس أكبر من زميله الذي يفقد هذه الثقة. (السيد محمد، 1994)

❖ **فاعلية الذات القومية:** تتجاوز البعد الفردي لتشمل الإحساس الجمعي بالقدرة على مواجهة التحديات الوطنية، تتشكل هذه الفاعلية من خلال التاريخ المشترك والخبرات الجماعية والثقافة السائدة، تظهر أهميتها بوضوح في أوقات الأزمات والتحوليات الكبرى، مثل التحديات الاقتصادية أو الصحية أو السياسية، حيث يؤثر إيمان المجتمع بقدرته على تجاوز هذه التحديات في استجابته الجماعية، تساهم وسائل الإعلام والخطاب العام والقيادات المجتمعية في تشكيل وتعزيز هذا النوع من الفاعلية، ويمكن أن تتغير بناءً على الظروف العالمية والإقليمية المحيطة. (نفين عبد الرحمان، 2011)

❖ **الفاعلية الجماعية:** تعتبر أساسية في فهم ديناميكيات العمل الجماعي والتعاوني، تتكون من التفاعل بين معتقدات الأفراد عن قدراتهم الشخصية ومعتقداتهم عن فاعلية المجموعة ككل، أشارت أبحاث باندورا إلى أن الفاعلية الجماعية لا تمثل مجرد مجموع فاعليات الأفراد، بل هي خاصية ناشئة من التفاعل والتنسيق بينهم، تتأثر بعوامل متعددة مثل: التجانس بين أعضاء المجموعة، ووضوح الأهداف المشتركة، وجودة القيادة، وفعالية أنظمة التواصل، تبرز أهميتها في المجالات التي تتطلب عملاً جماعياً كالفرق الرياضية والمؤسسات التعليمية والشركات، حيث يمكن أن تسهم في تحقيق إنجازات تفوق مجموع القدرات الفردية. (أبو عون، 2014)

❖ **فاعلية الذات الأكاديمية:** تعد محوراً أساسياً في العملية التعليمية ومؤشراً قوياً للتحصيل العلمي، تشمل ثقة المتعلم بقدرته على استيعاب المفاهيم، وحل المشكلات، وتنظيم دراسته، والتواصل الفعال في البيئة التعليمية، تتشكل من خلال الخبرات السابقة والنماذج المحيطة والتغذية الراجعة من المعلمين والأقران، تتأثر بعوامل متنوعة تشمل: الاستعداد المعرفي للطالب، وأساليب التدريس المتبعة، والمناخ التعليمي، وطبيعة المهام الأكاديمية من حيث الصعوبة والتحدي، يمكن تعزيزها من خلال توفير خبرات نجاح متدرجة، وتقديم نماذج ناجحة يمكن الاقتداء بها، وتوفير بيئة تعليمية داعمة تشجع على المحاولة والتعلم من الأخطاء. (أبو القمصان، 2014)

5. أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية

حدد باندورا في نظريته ثلاثة أبعاد أساسية تتغير فاعلية الذات الأكاديمية وفقاً لها، وتسهم في فهم طبيعة هذا المفهوم النفسي المهم وكيفية تأثيره في السلوك التعليمي للمتعلم، وهي:

❖ **مستوى قدر الفاعلية:** تختلف فاعلية الذات الأكاديمية تبعاً لطبيعة الموقف التعليمي ومستوى الصعوبة الذي يواجهه المتعلم، ويظهر هذا الاختلاف بشكل واضح عندما تتدرج المهام الدراسية من

السهلة إلى الصعبة، مما يؤدي إلى تباين في توقعات المتعلمين لفاعليتهم الذاتية الأكاديمية، ويمكن الحكم على هذا البعد من خلال عدة معايير كمستوى الإلتقان والجهد المبذول في الدراسة والدقة في الأداء الأكاديمي والقدرة على الإنتاج والابتكار التعليمي، وكذلك مستوى التنظيم الذاتي للتعلم الذي يستطيع المتعلم تحقيقه، ويشير باندورا إلى أن المسألة ليست مجرد إنجاز عمل دراسي بالصدفة، بل ترتبط بقدرة الطالب على تحقيق النجاح الأكاديمي بطريقة منظمة رغم العقبات التعليمية المختلفة التي قد تعيق الأداء المدرسي. (بن مريجة ، 2015)

❖ **العمومية:** وهي تشير إلى إمكانية انتقال توقعات الفاعلية الذاتية الأكاديمية إلى مواقف تعليمية مشابهة للمواقف الدراسية الأصلية، فالمتعلمون يميلون إلى تعميم إحساسهم بالفاعلية على المواقف التعليمية المتشابهة مع تلك التي مروا بها سابقاً، ويوضح باندورا أن العمومية تتحدد من خلال مدى اتساع مجالات الأنشطة الدراسية مقابل المجالات المدرسية المحدودة، وتختلف باختلاف عوامل متعددة مثل درجة تشابه الأنشطة التعليمية، والأساليب التي يعبر بها المتعلم عن قدراته السلوكية والمعرفية والوجدانية في السياق المدرسي، إضافة إلى التفسيرات التي يقدمها للمواقف التعليمية المختلفة والسمات الشخصية المرتبطة بسلوكه الدراسي الموجه؛ (يوسف محمد، 2013)

❖ **القوة:** إن المعتقدات الضعيفة حول الفاعلية الذاتية الأكاديمية تجعل المتعلم أكثر تأثراً بالعوامل الخارجية في البيئة المدرسية، بينما يستطيع الطلاب الذين يمتلكون اعتقادات قوية بفاعليتهم الذاتية الأكاديمية المثابرة في مواجهة الأداء الدراسي الضعيف والعقبات التعليمية المختلفة، ويشير باندورا إلى أن هذا البعد يعبر عن عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، أي مدى قوة اعتقاد المتعلم بإمكانية أدائه للمهام الدراسية المطلوبة، ويتدرج هذا البعد على متصل يبدأ من القوة الشديدة وينتهي بالضعف الشديد، ويتحدد في ضوء الخبرات التعليمية السابقة للمتعلم ومدى ملاءمتها للموقف الدراسي الحالي، مما يعكس مستوى إحساسه بفاعلية الذات الأكاديمية. (سراية و محمد الازهر ، 2019)

تشكل هذه الأبعاد الثلاثة إطاراً متكاملأ يساعدنا على فهم كيف تؤثر فاعلية الذات الأكاديمية في سلوك المتعلم وإنجازاته الدراسية، ولماذا يختلف الطلاب في مواجهتهم للمواقف التعليمية المتشابهة، وتؤكد نظرية باندورا على أهمية هذه الأبعاد في تفسير الفروق الفردية في الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي والمثابرة على تحقيق الأهداف التعليمية المختلفة.

6. مصادر فاعلية الذات الأكاديمية

تتشكل معتقدات المتعلم حول فاعلية ذاته الأكاديمية من أربعة مصادر رئيسية للمعلومات، وتختلف هذه المصادر في درجة تأثيرها على المتعلم وفي الظروف التي تجعلها أكثر فاعلية في السياق المدرسي، وهذه المصادر الأربعة هي:

❖ **الإنجازات الأدائية:** تعتبر الأكثر تأثيراً وموثوقية في تشكيل اعتقادات الفاعلية الذاتية الأكاديمية، تشمل هذه الإنجازات خبرات المتعلم الشخصية وتجارب الدراسة السابقة، سواء كانت ناجحة أو فاشلة، وتكتسب هذه التجارب أهميتها من كونها تستند إلى خبرات الإتقان الشخصية التي عايشها المتعلم بنفسه في البيئة المدرسية، ويتأثر استقرار وعي المتعلم بكفاءته الذاتية الأكاديمية بعدة عوامل مهمة، منها تصورات المسبقة عن قدراته وإمكاناته التعليمية، وإدراكه لمستوى صعوبة المهمة الدراسية أو الموقف التعليمي، والجهد الذاتي الذي يبذله لتحقيق أهدافه الأكاديمية، كما تلعب المساعدات الخارجية التي يتلقاها المتعلم من معلميه وزملائه دوراً في هذا السياق، إضافة إلى ظروف الأداء والإنجاز الدراسي، وتاريخ النجاح والفشل في المواقف التعليمية المشابهة، ولا يمكن إغفال دور أسلوب تخزين الخبرة التعليمية في الذاكرة وإعادة تشكيلها، وما يمتلكه المتعلم من بنى معرفية ومهارات دراسية ذاتية وخصائص شخصية. (هشام و عصام، 2009)

❖ **الخبرات البديلة:** يتمثل في الخبرات التي يكتسبها المتعلم من مشاهدته للنماذج الاجتماعية والأكاديمية من حوله في البيئة المدرسية، فعندما يرى الطالب زملاء يشبهونه ينجحون في أداء مهمة دراسية ما، يزداد اعتقاده بقدرته على إنجاز مهام تعليمية مماثلة، وعلى العكس، فإن مشاهدة الطلاب الآخرين وهم يفشلون في المهام المدرسية رغم الجهود التي يبذلونها يمكن أن يقلل من تقييم المتعلم لفاعليته الذاتية الأكاديمية ويضعف من دافعيته الدراسية، وتجدر الإشارة إلى أن تأثير النموذج التعليمي يضعف عندما تختلف صفاته عن صفات المتعلم الملاحظ. (صابر صادق ، 2012)

❖ **الإقناع اللفظي:** ويتضمن هذا المصدر المعلومات التي يتلقاها المتعلم شفهاً من المعلمين والوالدين والزملاء حول قدرته على أداء مهام دراسية معينة، ويمكن لهذا النوع من الإقناع أن يزيد من رغبة المتعلم في الأداء الأكاديمي ويؤثر إيجاباً على سلوكه التعليمي أثناء تنفيذ المهمة الدراسية، ويكون الإقناع اللفظي أكثر فاعلية عندما يأتي من أشخاص يثق المتعلم في قدراتهم وخبراتهم التربوية، وعندما تكون المهمة التعليمية في حدود إمكانيات المتعلم، فالإقناع اللفظي لن يكون مجدياً إذا كانت المهمة

الدراسية مستحيلة التحقيق، مهما كان هذا الإقناع قوياً ومنطقياً، كما يمكن أن يمارس المتعلم الإقناع اللفظي مع نفسه من خلال الحديث الإيجابي الذاتي المرتبط بالمهام الأكاديمية (صابر صادق ، 2012) ❖ **الحالات الانفعالية والفسولوجية:** تختلف هذه الحالات من متعلم لآخر أثناء أداء المهام الدراسية المختلفة، ورغم هذا الاختلاف، يمكن القول بأن الانفعال الشديد كقلق الامتحان غالباً ما يؤثر سلباً على فاعلية الذات الأكاديمية، بينما تسهم الاستثارة الانفعالية المعتدلة في تحسين مستوى الأداء الدراسي وتعزيز الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وفيما يتعلق بالحالة الفسيولوجية، فإن المتعلمين الذين لا تظهر عليهم علامات الإثارة الفسيولوجية المفرطة عند مواجهة تحديات تعليمية معينة يشعرون بكفاءة أكبر في التعامل مع هذه التحديات الدراسية، مما يزيد من احتمالية نجاحهم في جهودهم الأكاديمية المختلفة. (هشام و عصام، 2009)

تتفاعل هذه المصادر الأربعة معاً في تشكيل معتقدات المتعلم حول فاعلية ذاته الأكاديمية، وتؤثر بدورها على أنماط تفكيره وسلوكه وانفعالاته في المواقف التعليمية المختلفة، وتمثل هذه المعتقدات عاملاً مهماً في تحديد مستوى الإنجاز الدراسي الذي يمكن أن يحققه المتعلم، ومدى ماثربته في مواجهة العقبات التعليمية التي تعترض مساره الأكاديمي.

7. آثار فاعلية الذات الأكاديمية

وفقاً لنظرية باندورا يتجلى تأثير فاعلية الذات الأكاديمية في مجموعة متنوعة من التغيرات على السلوك التعليمي للطلاب، فإن إدراك الطلاب لكفاءتهم الأكاديمية يؤثر بشكل كبير على أنماط تفكيرهم وسلوكياتهم التعليمية من خلال أربعة مكونات داخلية أساسية:

أولاً: المكون المعرفي: يشير باندورا إلى أن قدرة الطالب على التفكير الأكاديمي تمكنه من التنبؤ بنتائج أدائه الدراسي وفهم العوامل المؤثرة فيه، إن الكثير من المواقف التعليمية تتطلب من الطلاب استخدام مهارات الاستدلال لتقييم المهام الدراسية، حيث أن أي خلل في العمليات الاستدلالية المعرفية يضعف من الشعور بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، على النقيض، نجد أن الطلاب الذين يتمتعون بمرونة في إحساسهم بكفاءتهم الأكاديمية يستطيعون استعادة هذا الشعور بسرعة أكبر بعد مواجهة الإخفاقات الدراسية، وعليه، فإن تأثير الفاعلية الذاتية الأكاديمية على السلوك التعليمي يظهر من خلال القدرة على التنبؤ والاستدلال المنطقي لضبط وتنظيم السلوك الدراسي. (دودو ، 2017)

ثانياً: المكون الدافعي: نتيجة لتأثير الفاعلية الذاتية الأكاديمية على تنظيم وضبط السلوك التعليمي، يحتاج الطلاب إلى قدر من الدافعية التي تسمح لهم بتحقيق أهدافهم الدراسية المنشودة، كلما ارتفع

مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالب، زادت دافعيته لتحقيق أهدافه التعليمية، مما يعني أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تعزز دافعية الإنجاز الدراسي من خلال المثابرة والإصرار ووضع الأهداف التعليمية وتعديل مستوى الجهد المبذول للوصول إلى النتائج الدراسية المطلوبة، في المقابل، المواقف التعليمية التي تصاحبها حالات من الشك وعدم الثقة بالقدرة الأكاديمية (أي شعور منخفض بالفاعلية الذاتية الأكاديمية) تجعل الطلاب أقل استعداداً لبذل الجهد في مواجهة التحديات والصعوبات الدراسية، مما يؤدي إلى نتائج دراسية متواضعة.

ثالثاً: المكون الانفعالي: قد يواجه الطلاب مواقف وتحديات صعبة في مسيرتهم الدراسية، وهنا يلعب الإحساس بالفاعلية الذاتية الأكاديمية دوراً مهماً في التأثير على مستويات الضغط والقلق الدراسي والحالات الانفعالية الأخرى، فالطلاب الذين يشعرون بقدرتهم على مواجهة المواقف الدراسية الصعبة لا يعانون من اضطرابات انفعالية في هذه المواقف، بينما نلاحظ أن الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمية المنخفضة يتأثرون بسهولة بالضغوط والقلق في الاختبارات والمهام الدراسية التي تواجههم، لذلك، فإن الإحساس بالفاعلية الذاتية الأكاديمية يسمح للطلاب بتعديل الطريقة التي يدرك ويعالج بها معرفياً المواقف التعليمية التي قد تبدو مهددة.

رابعاً: المكون الاختياري: يستطيع الطلاب التأثير في مسار تعلمهم من خلال تعديل وضبط بينتهم الدراسية، إذ أن الإحساس بالفاعلية الذاتية الأكاديمية يؤثر بشكل كبير في اختيار الطالب للبيئة التعليمية والمواد الدراسية التي يرغب في التفاعل معها، فالطلاب الذين لديهم شكوك في قدراتهم الأكاديمية يواجهون صعوبة في التفاعل الفعال مع المواقف التعليمية، بينما يمتلك الطلاب ذوو الفاعلية الذاتية الأكاديمية المرتفعة خيارات دراسية أكثر، والتي قد يكون لبعضها نتائج إيجابية في مسيرتهم التعليمية، خاصة عندما ترتبط هذه الاختيارات بالمجال الأكاديمي المستقبلي.

ويرى باندورا أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تمثل الآلية المعرفية التي من خلالها تمارس العوامل النفسية والاجتماعية تأثيرها على الممارسات التعليمية للطالب، وقد تعمل الفاعلية الذاتية الأكاديمية على تنظيم كل من النشاط الدراسي والعادات التعليمية للطلاب بعدة طرق:

- من خلال تأثيرها على اختيارات الطالب للأنشطة التعليمية اليومية؛
- من خلال تأثيرها على طبيعة ومستوى تفكيره وتصورات له للمهام الدراسية؛
- من خلال تأثيرها على مستوى المثابرة في مواجهة الصعوبات الدراسية المبكرة؛
- من خلال تأثيرها على مقدار الجهد المبذول لتحقيق هدف أكاديمي محدد في حياته الدراسية؛

- من خلال تأثيرها على مستوى الضغط الذي سيعاني منه الطالب عند مواجهة متطلبات البيئة المدرسية وتحدياتها (بن سانية، 2020/2019)

8. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية المدرسية

يشير باندورا إلى أربعة عوامل تؤثر على فاعلية الذات الأكاديمية:

❖ **الخبرة الإنجازية:** تعتبر الخبرة الإنجازية في المجال الدراسي هي العامل الأكثر أهمية في تحديد فاعلية الذات الأكاديمية للطالب، ببساطة النجاح في المهام الدراسية يرفع فاعلية الذات الأكاديمية والفشل يخفضها؛

❖ **الخبرات البديلة:** عندما يرى الطلاب زميلاً لهم ينجح في مهمة دراسية ما، ستزداد فاعليتهم الذاتية الأكاديمية، والعكس صحيح عندما يرون زملاءهم يفشلون، فإن فاعليتهم الذاتية الأكاديمية ستتناقص، وتكون هذه العملية أكثر فاعلية عندما يرى الطالب نفسه مشابهاً للنموذج الطلابي، وإذا نجح النموذج الذي يقتدي به يُنظر إليه على أنه يمتلك قدرة دراسية مماثلة، فسيؤدي ذلك عادةً إلى زيادة فاعلية الذات الأكاديمية للطالب المراقب، على الرغم من أنها ليست مؤثرة مثل الخبرة الإنجازية فإن النمذجة لها تأثير قوي عندما يكون الطالب غير متأكد من قدراته الأكاديمية بشكل خاص؛

❖ **الإقناع اللفظي:** تتعلق المعتقدات الاجتماعية بالتشجيع الأكاديمي أو الإحباط الدراسي، يمكن أن يكون لها تأثير قوي على فاعلية الذات الأكاديمية، وذلك لأن الطلاب يتذكرون دائماً ما قيل لهم في أدائهم الدراسي مما أدى إلى تغيير ثقتهم بقدراتهم التعليمية بشكل كبير، وفي حين أن الإقناع الإيجابي من المعلمين والوالدين يزيد من الفاعلية الذاتية الأكاديمية، فإن الإقناع السلبي يقللها، ومن الأسهل عموماً تقليل فاعلية الذات الأكاديمية للطالب بدلاً من زيادتها؛

❖ **الحالة الفسيولوجية والانفعالية:** في المواقف الدراسية العصيبة غير العادية كالاختبارات، تظهر على الطلاب عادة علامات الضيق مثل الهزات والأوجاع والآلام والإرهاق والخوف والغثيان، ويمكن لتصورات الطالب لهذه الاستجابات أن تغير بشكل ملحوظ فاعلية الذات الأكاديمية للطالب، إذا أصيب طالب بالارتباك والرعدة قبل تقديم عرض صفّي، فإن الطلاب ذوي فاعلية الذات الأكاديمية المنخفضة قد يأخذون هذا على أنه علامة على عدم قدرتهم، وبالتالي تقليل فاعليتهم الذاتية الأكاديمية بشكل أكبر في حين أن أولئك الذين يتمتعون بفاعلية ذاتية أكاديمية عالية من المرجح أن يفسروا مثل هذه العلامات الفسيولوجية طبيعية وغير مرتبطة بقدراتهم الأكاديمية الفعلية، وبالتالي فإن إيمان الطالب بآثار استجابته الفسيولوجية هو الذي يغير فاعليته الذاتية الأكاديمية. (=https://3alamaltanmya.com/?p)

كما تم تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الأكاديمية أيضاً إلى ثلاث مجموعات رئيسية هي:

❖ **المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية:** أشار زيمرمان إلى أن إدراك فاعلية الذات الأكاديمية يعتمد على أربعة عوامل شخصية مؤثرة:

- أ. **المعرفة المكتسبة:** وتختلف هذه المعرفة الأكاديمية تبعاً للمجال الدراسي الخاص بكل طالب.
 - ب. **عمليات ما وراء المعرفة:** وهي العمليات التي تحدد مستوى التنظيم الذاتي للتعلم عند الطلاب.
 - ج. **الأهداف التعليمية:** حيث يلاحظ أن الطلاب الذين يركزون على أهداف دراسية بعيدة المدى أو يستخدمون عمليات الضبط لمرحلة ما وراء المعرفة يعتمدون بشكل أكبر على إدراكهم لفاعليتهم الذاتية الأكاديمية وعلى المؤثرات المختلفة والمعرفة المنظمة ذاتياً.
 - د. **المؤثرات الذاتية:** وتتضمن عناصر مثل مستوى قلق الاختبار لدى الطالب ودافعيته للتعلم ومستوى طموحه الأكاديمي وأهدافه التعليمية الشخصية. (بن سانية، 2020/2019)
- ❖ **المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية:** وتنقسم هذه التأثيرات على فاعلية الذات الأكاديمية إلى ثلاث مراحل أساسية:

- أ. **ملاحظة الذات:** حيث إن مراقبة الطالب لذاته أثناء أدائه الأكاديمي قد تزوده بمعلومات قيمة حول مدى تقدمه نحو تحقيق أهدافه التعليمية.
- ب. **الحكم على الذات:** وتعني استجابة الطلاب التي تتضمن مقارنة منظمة لأدائهم الدراسي مع الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها، وهذا يعتمد بشكل كبير على فاعلية الذات الأكاديمية وطبيعة الهدف الدراسي المراد تحقيقه.
- ج. **رد فعل الذات:** ويشتمل على ثلاثة أنواع من ردود الفعل:
 - **ردود الأفعال السلوكية:** وفيها يتم البحث عن الاستجابة التعليمية النوعية المناسبة للمهام الدراسية؛
 - **ردود الأفعال الذاتية الشخصية:** وفيها يسعى الطالب إلى تحسين استراتيجياته الدراسية أثناء عملية التعلم؛
 - **ردود الأفعال الذاتية البيئية:** وفيها يبحث الطلاب عن أفضل الظروف الدراسية الملائمة لعملية التعلم. (بن سانية، 2020/2019)

❖ **المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية:** لقد أكد باندورا على أهمية النمذجة والصور المختلفة في تغيير إدراك الطالب لفاعليته الذاتية الأكاديمية، مع التركيز بشكل خاص على تأثير الوسائل التعليمية

المرئية، ومنها التلفاز، وأوضح أن تأثير النمذجة الرمزية يكون ذا أثر كبير في اعتقادات فاعلية الذات الأكاديمية بسبب آليات الاسترجاع المعرفي، كما أشار إلى وجود خصائص مرتبطة بالنموذج ولها تأثير في فاعلية الذات الأكاديمية:

- **خاصية التشابه:** وتعتمد على سمات محددة مثل الجنس والعمر والمستويات التعليمية والقدرات الأكاديمية والعوامل الطبيعية الأخرى
- **التنوع في النموذج:** حيث يكون عرض نماذج طلابية متعددة من المهارات الدراسية أكثر فاعلية من عرض نموذج طالب واحد، وبالتالي يكون تأثيرها أقوى في تعزيز الاعتقاد في فاعلية الذات الأكاديمية. (بن سانية، 2019/2020)

خلاصة الفصل

تُعد فاعلية الذات الأكاديمية مفهوماً محورياً في النظرية المعرفية الاجتماعية، وتشير إلى معتقدات الطالب حول قدراته الذاتية على تنظيم وتنفيذ المهام المطلوبة لتحقيق النجاح الدراسي، كما تتميز فاعلية الذات بخصائص متعددة وتنقسم إلى أنواع مختلفة، كما تتضمن أبعاداً أساسية تشكل من خلال مصادر متنوعة لدى المتعلمين.

قدم باندورا نظرية متكاملة لفهم وتفسير فاعلية الذات، موضحاً دورها الفعال في التأثير الإيجابي على الأداء الأكاديمي. كما بينت الدراسات العوامل المؤثرة في تنمية وتطوير هذه الفاعلية لدى الطلاب.

تلعب فاعلية الذات الأكاديمية دوراً محورياً في تحفيز التلاميذ على بذل الجهد والمثابرة عند مواجهة التحديات الدراسية، مما يجعلها متغيراً نفسياً مهماً يرتبط بالعديد من المتغيرات الأخرى، وخاصة الذكاء الوجداني الذي يمثل محور الدراسة الحالية.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسية الميدانية

1. الدراسة الإستطلاعية

2. منهج الدراسة

3. مجتمع الدراسة

4. عينة الدراسة

5. أدوات جمع البيانات

6. الأساليب الإحصائية

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل على الخطوات المنهجية للدراسة الميدانية التي تضمن سلامة الدراسة وموثوقية نتائجه، كما يهدف إلى عرض التصميم المنهجي المتبع في دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط، بدءاً من الدراسة الإستطلاعية التي شكلت الأساس التمهيدي للدراسة، مروراً بتحديد المنهج المناسب وخصائص مجتمع الدراسة وعينتها، ثم التطرق لأدوات جمع البيانات، والتأكد من خصائصها السيكمترية بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية لإختبار فرضيات الدراسة.

1- الدراسة الإستطلاعية

تمثل الدراسة الإستطلاعية ركناً أساسياً في البحوث النفسية والتربوية، حيث تُعتبر بمثابة الخطوة التمهيديّة الحاسمة التي تسبق تنفيذ الدراسة الأساسية، وتتبع أهميتها من كونها تزود الباحث برؤية شاملة حول طبيعة الظاهرة المدروسة وخصائص المجتمع المستهدف، مما يمكنه من بناء تصور واقعي ومدرّس لمختلف جوانب الدراسة، كما تساهم هذه المرحلة في تحديد مدى قابلية تطبيق الأدوات الدراسية في البيئة المستهدفة، والكشف عن العقبات المحتملة التي قد تواجه الباحث أثناء عملية جمع البيانات.

كما تهدف إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس المستخدمة، وذلك من خلال حساب معاملات الثبات والصدق، كما تسعى إلى تقدير الزمن اللازم لتطبيق الأدوات، وتحديد الصعوبات اللغوية أو المفاهيمية التي قد يواجهها التلاميذ أثناء الإجابة على فقرات الإستبيان، وتساعد أيضاً في تقييم وضوح التعليمات المقدمة للمفحوصين، والتأكد من مناسبة مستوى المفردات المستخدمة للمرحلة العمرية المستهدفة.

في إطار إعداد الدراسة الحالي الذي استهدف دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية، تم إجراء دراسة إستطلاعية شاملة خلال العام الدراسي 2024-2025 بمتوسطة "بولنوار مولود" بلدية بوكرام دائرة الأخضرية التابعة لولاية البويرة، وقد تم إختيار هاته المؤسسة بعناية لتمثيل خصائص عينة الدراسة بشكل جيد، مما يضمن تمثيلاً أفضل لمجتمع الدراسة.

وشملت العينة الإستطلاعية مجموعة محدودة من تلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط، وقد تم التنسيق المسبق مع مديرية التربية لولاية البويرة للحصول على الموافقات الرسمية اللازمة، إضافة إلى التنسيق مع إدارة المتوسطة لتسهيل مهمة الباحثين وضمان سير العملية في أفضل الظروف، واشتملت العينة على 40 تلميذ وتلميذة.

سعت هذه المرحلة إلى تحقيق عدة أهداف، من بينها:

✓ **التعرف على عينة الدراسة وآليات التعامل معها:** هدفت الدراسة الإستطلاعية إلى بناء فهم عميق لخصائص عينة الدراسة من تلاميذ التعليم المتوسط، وذلك من خلال دراسة سلوكياتهم ونمط تفاعلهم داخل البيئة المدرسية، كما سعت إلى تحديد أنسب الطرق للتواصل معهم وكيفية شرح طبيعة الدراسة بطريقة مبسطة ومفهومة تتناسب مع مستواهم العمري والمعرفي، إضافة إلى تحديد الأوقات المناسبة لإجراء القياسات بما يتماشى مع جدولهم الدراسي ولا يؤثر على أدائهم الأكاديمي.

✓ **استطلاع البيئة الدراسية وظروف التلاميذ:** تضمنت الدراسة الإستطلاعية فحصاً شاملاً للبيئة المدرسية من حيث المناخ العام السائد، ونوعية العلاقات بين التلاميذ وبين الأساتذة، إضافة إلى مستوى الدعم المتاح، كما شملت تحديد أي عوامل خارجية قد تؤثر على صدق النتائج مثل الضغوط الدراسية أو المشاكل الأسرية، وتم أيضاً تقييم مدى توفر الظروف المناسبة لتطبيق الأدوات من حيث الهدوء والإضاءة والمساحة المتاحة.

✓ **رصد صعوبات المحتملة:** سعت الدراسة إلى تحديد العقبات التي قد تواجه الباحثين أثناء تطبيق الدراسة الأساسية، سواء كانت إدارية مثل صعوبات في التنسيق مع الإدارة أو الحصول على الموافقات، أو فنية مثل صعوبات في فهم بعض الفقرات أو مقاومة من بعض التلاميذ للمشاركة، كما شملت رصد أي عوامل موسمية أو ظرفية قد تؤثر على النتائج مثل فترات الإمتحانات أو الأنشطة المدرسية الخاصة، بالإضافة إلى تحديد الحاجة لأي موارد إضافية أو تعديلات في طريقة التطبيق.

✓ **تقييم تفاعل العينة مع الأدوات:** ركز هذا الهدف على مراقبة مستوى إهتمام التلاميذ بالمشاركة في الدراسة ودرجة جديتهم في الإجابة على الأسئلة، إضافة إلى تقييم مدى فهمهم لطبيعة كل سؤال وقدرتهم على إختيار الإجابة المناسبة، كما تم رصد أي أنماط في الإجابات قد تشير إلى عدم الفهم أو الإجابة العشوائية، وتحديد الحاجة لتوضيحات إضافية أو تعديلات في طريقة التقديم.

✓ **تحديد معالم مجتمع الدراسة وإختيار العينة:** أسفرت الدراسة الإستطلاعية عن تحديد الخصائص الديموغرافية والأكاديمية لمجتمع الدراسة بدقة، مما ساعد في تحديد حجم العينة المناسب وطريقة إختيارها لضمان تمثيلها الأمثل للمجتمع الأصلي، كما مكنت من تحديد معايير الإختيار والإستبعاد بناء على خصائص محددة مثل الإنتظام في الحضور والقدرة على فهم التعليمات.

✓ **التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات:** تم حساب معاملات الثبات للإستبيانين بإستخدام طريقة ألفا كرونباخ، حيث أظهرت النتائج مستويات مقبولة من الثبات الداخلي لكلا الأداتين، كما تم فحص الصدق الظاهري من خلال عرض الإستبيانين على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وأشارت النتائج إلى ضرورة إجراء تعديلات طفيفة في صياغة بعض الفقرات لتحسين وضوحها ومناسبتها للبيئة المحلية.

ومن أهم نتائج الدراسة الإستطلاعية:

- ✓ تعديل فرضيات الدراسة بناء على المعطيات الأولية ، تم إعادة صياغة بعض الفرضيات بشكل أكثر دقة ووضوحاً، كما تم تحديد المتغيرات الضابطة التي يجب مراعاتها أثناء التحليل.
- ✓ التعرف على ميدان الدراسة واختيار العينة؛
- ✓ التأكد من مدى وضوح العبارات للإستبانيين وكذا معرفة مدى تلاؤمها مع مستوى التلاميذ، لتفادي هذه الأخطاء في الدراسة الأساسية.
- ✓ حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2- منهج الدراسة :

و يعتبر من أبرز من أبرز الخطوات التي يجب مراعاتها في أي دراسة مهما كانت طبيعتها هي التسلح بمنهجية معينة لمعالجة هذه الدراسة ، و يركز المهتمون بمناهج البحث على أن الباحث ليس حراً في إختياره المنهج إنما طبيعة الظاهرة و موضوع الدراسة و خصائصها المميزة وطبيعة العلاقة التي تربط بين متغيراتها و الأهداف التي يصبو اليها الباحث إلى تحقيقها ، كل هذه الأمور تعمل مجتمعة لتفرض على الباحث المنهج الملائم للدراسة .

من أجل تحقيق أهداف الدراسة والحصول على المعلومات المراد الوصول إليها للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط، ومن خلال التساؤلات التي يسعى الدراسة للإجابة عنها، تم الإعتماد على المنهج الوصفي والذي يُعرف بأنه: "طريقة في الدراسة تتناول أحداثاً وظواهر وممارسات موجودة متاحة للبحث والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويقوم الباحث فيما بعد بتحليلها وتفسيرها، ومن ثم الخروج باستنتاجات منها ووضع الخطط اللازمة لتحسين الأداء والأوضاع فيه". (قنديلجي، عامر إبراهيم والسامرائي، 2009).

3- مجتمع الدراسة:

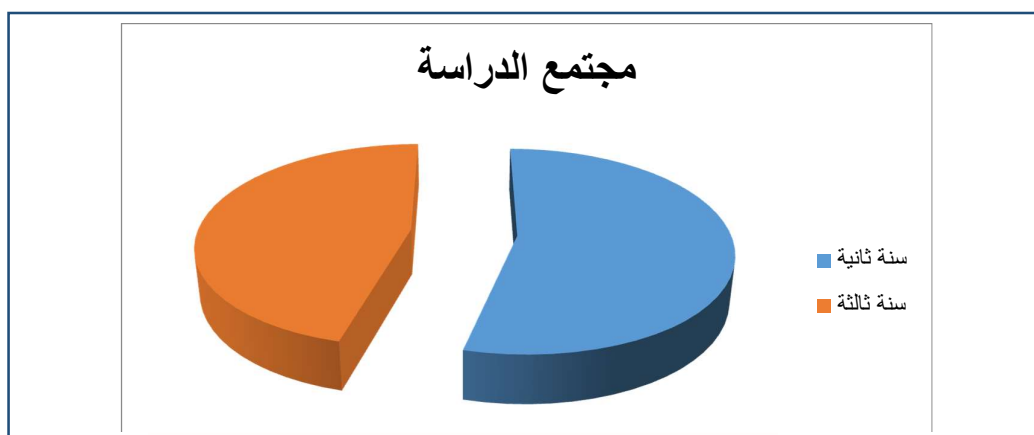
يشكل تحديد مجتمع الدراسة إحدى الخطوات المنهجية الأساسية في أي دراسة علمية، حيث يُعرّف بأنه مجموع الوحدات أو العناصر التي تتميز بخصائص مشتركة قابلة للملاحظة والقياس، والتي يهدف الباحث لدراستها وتعميم النتائج عليها، وفي إطار هذه الدراسة التي تسعى للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية، فإن مجتمع الدراسة يتكون من تلاميذ التعليم المتوسط المنتمين للسنة الثانية والثالثة متوسطة "بوكرام بولنوار مولود" ببلدية بوكرام ولاية البويرة، ويأتي إختيار

هاتين المرحلتين الدراسيتين من التعليم المتوسط مبرراً بعدة إعتبارات نمائية ونفسية مهمة، أبرزها أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يمرون بتطورات معرفية وإنفعالية ملحوظة تؤثر على قدراتهم في إدراك وتنظيم إنفعالاتهم من جهة، وعلى تصوراتهم حول كفاءاتهم الأكاديمية من جهة أخرى، كما أن هؤلاء التلاميذ قد إكتسبوا خبرة دراسية كافية في النظام التعليمي تمكنهم من تكوين تقديرات واقعية لقدراتهم الأكاديمية، بينما لا يزالون في مرحلة حساسة من التطور النفسي والإجتماعي تجعل دراسة المتغيرات الإنفعالية لديهم ذات قيمة علمية وتطبيقية عالية.

الجدول التالي يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المستوى:

جدول رقم (01): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المستوى الدراسي

| المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|-----------|-------|----------------|
| سنة ثانية | 140 | 54.05% |
| سنة ثالثة | 119 | 45.95% |
| المجموع | 259 | 100% |



الشكل رقم (01) يمثل الشكل توزيع مجتمع الدراسة حسب المستوى الدراسي

يُظهر الجدول رقم (01) التوزيع النسبي لأفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمستوى الدراسي، حيث شملت العينة (259) تلميذاً من مرحلة التعليم المتوسط موزعين على مستويين أكاديميين السنة الثانية و الثالثة متوسط ، وقد أشارت النتائج إلى وجود تفاوت نسبي في التمثيل بين المستويين، فبلغت نسبة تلاميذ السنة الثانية متوسط (54.05%) بواقع (140) تلميذاً، في حين مثّل تلاميذ السنة الثالثة متوسط نسبة (45.95%) بعدد (119) تلميذاً، حيث لا يتجاوز الفارق النسبي بين المجموعتين (8.1%).

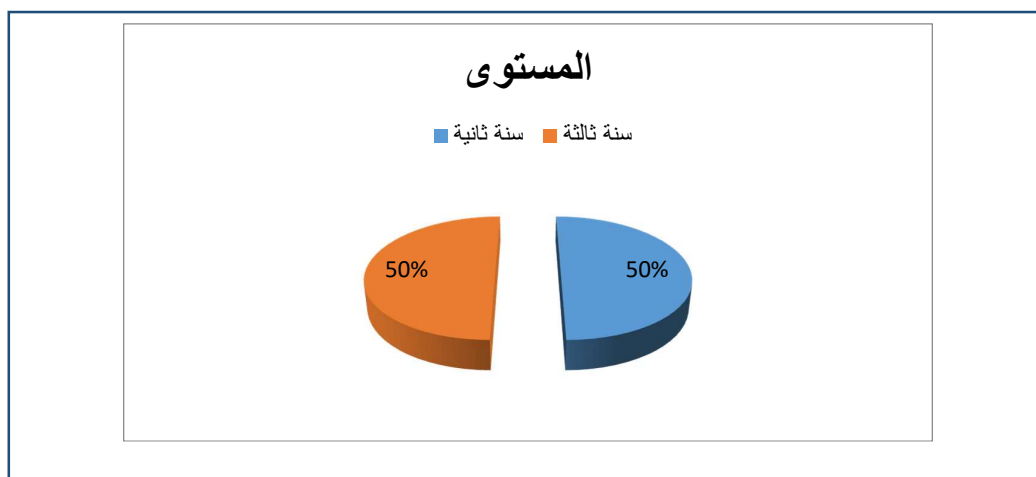
4- عينة الدراسة:

تعرف عينة الدراسة بأنها مجموعة فرعية و مختارة بعناية لمجتمع أكبر يعرف بمجتمع الدراسة، يتم جمع البيانات منها بهدف تمثيل هذا المجتمع و إستخلاص إستنتاجات يمكن تعميمها عليه، وفي إطار هذه الدراسة، تم الإعتماد على أسلوب العينة العشوائية الطبقية كونها تضمن تمثيلاً أفضل لخصائص المجتمع المدروس ويقلل من احتمالية التحيز في إختيار المفردات، تتميز العينة العشوائية الطبقية بقدرتها على تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات متجانسة داخلياً ومتباينة خارجياً، مما يسمح بضمان تمثيل كافة الشرائح المهمة في العينة النهائية، وبناءً على طبيعة الدراسة وأهدافها، إقتصر الإختيار على تلاميذ السنة الثانية والثالثة من التعليم المتوسط، حيث تم تصنيفهم إلى طبقتين أساسيتين وفقاً للمستوى الدراسي.

الجدول التالي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي:

جدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

| المستوى | العدد | النسبة المئوية |
|-----------|-------|----------------|
| سنة ثانية | 20 | 50% |
| سنة ثالثة | 20 | 50% |
| المجموع | 40 | 100% |



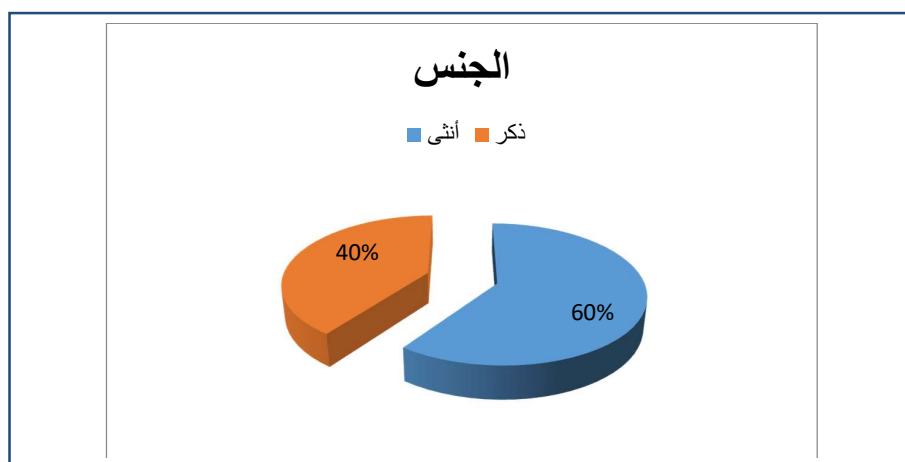
الشكل رقم (02) يمثل الشكل توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

يكشف الجدول رقم (02) عن التوزيع المتوازن لأفراد عينة الدراسة البالغ عددها (40) تلميذاً، والتي تم إختيارها بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة الأصلي، وتُظهر النتائج تحقيق التوازن المثالي في التمثيل بين المستويين الدراسيين، حيث ضمت العينة (20) تلميذاً من السنة الثانية متوسط و(20) تلميذاً من السنة الثالثة متوسط، بنسبة متساوية قدرها (50%) لكل مستوى، ويُعد هذا التوزيع المتكافئ مؤشراً إيجابياً على جودة التصميم المنهجي للدراسة، إذ يضمن التمثيل العادل للمستويين الأكاديميين ويحد من التحيز المحتمل في النتائج.

الجدول التالي يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب نوع الجنس:

جدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

| الجنس | العدد | النسبة المئوية |
|---------|-------|----------------|
| أنثى | 24 | 60% |
| ذكر | 16 | 40% |
| المجموع | 40 | 100% |



الشكل رقم (03) يمثل الشكل توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

يوضح الجدول رقم (03) التوزيع أفراد العينة حسب الجنس إذ نلاحظ أن أكبر نسبة قد كانت من نصيب فئة الإناث حيث قدرت (60%) بعدد (24) تلميذة من إجمالي العينة، في حين شغل الذكور نسبة (40%) بعدد (16) تلميذاً، مما يُظهر تفوقاً نسبياً في تمثيل الإناث بفارق قدره (20%).

5- أدوات جمع البيانات

فيما يتعلق بالأدوات المستخدمة في الدراسة تم الإعتماد على إستبيانين رئيسيين وهما: إستبيان الذكاء الوجداني و إستبيان فاعلية الذات الأكاديمية، وسيتم ذكر كل ما يتعلق بهما بالتفصيل فيما يلي:
أولاً/ إستبيان الذكاء الوجداني:

تم الإعتماد على إستبيان الذكاء الوجداني، الموجه لتلاميذ التعليم المتوسط من إعداد الباحثين، و قد تم الإطلاع على بعض الدراسات السابقة و بعض المقاييس ذات العلاقة بالموضوع .
يتكون الإستبيان من 20 بند و قد تم الإعتماد في الإجابة على الخيارات التالية: موافق، موافق نوعاً ما لا أوافق، و قد قدرت أعلى درجة للإستبيان 60 درجة و أدنى درجة 20 درجة

جدول رقم (04): يبين دراجات البدائل لإستبيان الذكاء الوجداني

| البدائل | أوافق | أوافق نوعاً ما | لا أوافق |
|---------|-------|----------------|----------|
| الدرجات | 03 | 02 | 01 |

الخصائص السيكومترية لإستبيان الذكاء الوجداني:

- صدق الإستبيان

يعتبر الصدق أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى " مدى دقة الأداة في قياس ما صُممت لقياسه ويُعد من أبرز خصائص أدوات القياس في البحوث العلمية، ويحتل مكانة مركزية في تقويم جودة النتائج، فعندما نقول إن أداة القياس صادقة، فإننا نعني أنها تقيس بالفعل الظاهرة أو المتغير الذي وضعت من أجله، وليس شيئاً آخر". (رجاء محمود ابو علام، 2006).

لقياس صدق الإستبان تم الإعتماد على صدق المحكمين :

- **صدق المحكمين:** تم عرض الإستبان على مجموعة من الأساتذة المختصين في ميدان علم النفس المدرسي من أجل تحكيمه، حيث قاموا بتقييم محتوى الفقرات ومدى مناسبتها لأهداف الدراسة، وقد أبدوا بعض الملاحظات التي أخذت بعين الإعتبار قبل إعتماد النسخة النهائية . (أنظر الملحق رقم (03)
- **ثبات الإستبان**

يعرف الثبات على أنه خاصية تشير إلى مدى إتساق نتائج الإستبان عبر إستخداماته المختلفة ، بحيث إذا تم تطبيق الإستبان نفسه على نفس العينة في ظروف متشابهة أكثر من مرة، فإن نتائج الثبات ستكون متقاربة أو متطابقة. (عبيدات وآخرون، 2010).

تم حساب معامل الثبات بإستخدام ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ، وذلك لقياس مدى إتساق العبارات في كل إستبان حيث قدر ثبات الإستبان ب0.63 مما يدل على أن الإستبان يتمتع بثبات عالي وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (05): الإتساق الداخلي للإستبان الذكاء الوجداني

| المتغير | العدد العبارات | قيمة ألفا |
|-----------------|----------------|-----------|
| الذكاء الوجداني | 20 | 0.63 |

ثانيا/إستبان فاعلية الذات الأكاديمية:

تم الإعتماد على إستبان فاعلية الذات الأكاديمية لتلاميذ الطور المتوسط من إعداد الباحثين، و قد تم الإطلاع على بعض الدراسات السابقة و بعض المقاييس ذات العلاقة بالموضوع .يتكون الإستبان من 20 بند و قد تم الإعتماد في الإجابة على الخيارات التالية: موافق، موافق نوعا ما، لا أوافق، و قد قدرت أعلى درجة للإستبان 60 درجة و أدنى درجة 20 درجة.

جدول رقم (06): يبين دراجات البدائل لإستبان فاعلية الذات الأكاديمية

| البدايل | أوافق | أوافق نوعا ما | لا أوافق |
|---------|-------|---------------|----------|
| الدرجات | 03 | 02 | 01 |

الخصائص السيكمترية لإستبيان فاعلية الذات الأكاديمية:

- صدق الإستبيان

يُعد الصدق أهم خاصية من خصائص القياس في الدراسات العلمية، كما يشير مفهوم صدق الإستبيان إلى مدى دقة الأداة في قياس ما صُممت لقياسه فعلياً، بمعنى أن الأداة تقيس الظاهرة أو المتغير المحدد الذي وُضعت من أجله وليس أي متغير آخر. وعندما نصف أداة القياس بأنها تتمتع بالصدق، فإننا نؤكد قدرتها على تحقيق الغرض المنشود منها بدقة وموثوقية، مما يضمن سلامة البيانات المجمعة وصحة الإستنتاجات المستخلصة من الدراسة. لذلك يُعتبر التحقق من صدق الإستبيان خطوة أساسية لا غنى عنها في أي بحث علمي يسعى إلى تحقيق نتائج موثوقة وقابلة للتعميم. و للتأكد من صدق الأداة تم الإعتماد على:

- صدق المحكمين:

للتحقق من صلاحية أداة القياس المطبقة في هذه الدراسة، تم الإعتماد على صدق المحكمين من خلال التحكيم الأساتذة، حيث عُرضت الأداة على لجنة من الأساتذة لقسم علم النفس و علوم التربية ، قام هؤلاء المحكمون بفحص عبارات الإستبيان وتقدير مدى ملاءمتها لتحقيق أغراض الدراسة، بالإضافة إلى تقييم وضوح الصياغة ودقة المضمون. إستناداً إلى توجيهاتهم وتعليقاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة على الأداة قبل إقرار صيغتها النهائية، مما ضمن تحسين جودتها العلمية وزيادة قدرتها على جمع البيانات المطلوبة بفعالية ودقة. (أنظر ملحق رقم (01))

- ثبات الإستبيان:

يُقصد بثبات أداة القياس استقرار النتائج التي تحققها عند التطبيق المتكرر في ظروف مماثلة، حيث تعكس هذه الخاصية مدى الإعتمادية والموثوقية في البيانات المحصلة. وتتجلى أهمية الثبات في كونه يضمن حصول الباحث على نتائج متشابهة ومنسجمة عند إعادة إستخدام نفس الأداة مع العينة ذاتها تحت الشروط المتماثلة. هذا التجانس في النتائج يؤكد على دقة الأداة وقدرتها على قياس المتغيرات المستهدفة بصورة ثابتة ومستمرة، مما يعزز من مصداقية البحث العلمي ويقوي الثقة في الإستنتاجات المستخلصة من الدراسة.

تم حساب معامل الثبات بإستخدام ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) ، وذلك لقياس مدى إتساق العبارات في كل إستبيان حيث قدر ثبات الإستبيان ب0.67 مما يدل على أن الإستبيان يتمتع بثبات عالي وقد كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (07): الإتساق الداخلي للإستبيان فاعلية الذات الأكاديمية

| المتغير | العدد العبارات | قيمة ألفا |
|-------------------------|----------------|-----------|
| فاعلية الذات الأكاديمية | 20 | 0.67 |

6- الأساليب الإحصائية

تم تفريغ وتحليل النتائج من خلال برنامج التحليل الإحصائي Spss22 وتم إستخدام الأدوات الإحصائية التالية:

- فيما يخص الفرضية الأولى التي تنص على أنه: "توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط." ولإختبار هذه الفرضية تم الإعتماد على معامل الإرتباط بيرسون، لأننا بصدد قياس علاقة إرتباطية بين متغيرين كميين (الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية).
- أما الفرضية الثانية التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الدراسي السنة الثانية و الثالثة متوسط"، لإختبار هذه الفرضية تم الإعتماد على إختبار الفروق في المتوسطات الحسابية لعينتين مستقلتين بإختبار **T TEST**
- بالنسبة للفرضية الثالثة التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، لإختبار هذه الفرضية تم الإعتماد على إختبار الفروق في المتوسطات الحسابية لعينتين مستقلتين بإختبار **T TEST**

الفصل الخامس : عرض و مناقشة النتائج

1. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2. عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3. عرض و مناقشة الفرضية الثالثة

تمهيد:

يتم في هذا الفصل عرض النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة، وذلك بالإعتماد على الأساليب الإحصائية، ثم مناقشة النتائج المتوصل إليها إستنادا إلى نتائج الدراسات السابقة وما جاء في الفصول النظرية.

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على: "توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط."

ولإختبار هذه الفرضية إستخدمنا معامل الارتباط "Pearson" والنتائج موضحة وفق الجدول التالي:
جدول رقم (08): جدول يبين العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية"

| المتغيرات | الإحصاءات | الذكاء الوجداني | فاعلية الذات الأكاديمية |
|-------------------------|---------------------|-----------------|-------------------------|
| الذكاء الوجداني | معامل ارتباط بيرسون | 1 | 0.36 |
| | مستوى الدلالة | – | 0.021 |
| | حجم العينة | 40 | 40 |
| فاعلية الذات الأكاديمية | معامل ارتباط بيرسون | 0.36 | 1 |
| | مستوى الدلالة | 0.021 | – |
| | حجم العينة | 40 | 40 |

تُظهر نتائج تحليل معامل إرتباط بيرسون المعروضة في الجدول رقم (08) وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.36). وتُعد هذه القيمة مؤشراً على وجود إرتباط موجب متوسط القوة بين المتغيرين، مما يُشير إلى أنه كلما إرتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى التلاميذ، إزدادت فاعلية الذات الأكاديمية لديهم والعكس صحيح.

كما تُظهر النتائج أن هذه العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.021)، وهو مستوى أقل من (0.05) المعتمد كحد أقصى للدلالة الإحصائية، مما يؤكد على معنوية هذه العلاقة وإمكانية تعميمها على مجتمع الدراسة الأصلي.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن قبول الفرضية الأولى للدراسة والتأكيد على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية، مما يدعم الإطار النظري للدراسة ويتماشى مع نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال التي أكدت على الدور المهم للكفاءات الإنفعالية في تعزيز الثقة الأكاديمية والأداء الدراسي.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ الذين يعيشون في بيئات مدرسية داعمة تعزز مهاراتهم الاجتماعية وتشجعهم على التعبير عن مشاعرهم، من خلال هذا يطورون ذكاء وجداني أعلى، مما ينعكس إيجاباً على ثقتهم بأنفسهم وأدائهم الأكاديمي، فالدعم الأسري والعلاقات مع الزملاء بالإضافة إلى أسلوب المعلمين في التعامل معهم يؤثر مباشرة في بناء تصور إيجابي لذاتهم.

تتفق نتائج الفرضية الأولى للدراسة الحالية والتي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط، مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة في هذا المجال، فقد أكدت دراسة كنوز علي (2018) على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، والتي تشير بدورها إلى أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني يظهرون قدرة أكبر على التكيف مع البيئة الأكاديمية وتحقيق التوازن في مختلف جوانب حياتهم الدراسية، كما جاءت دراسة نصره منصور عبد المجيد (2018) لتعزز هذه النتائج من خلال كشفها عن وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات في المقرر، حيث أظهرت أن فاعلية الذات تتوسط العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني والكفاءة المقررة لدى طلاب الجامعة، وهو ما يؤكد على الدور المحوري الذي يلعبه الذكاء الوجداني في تشكيل معتقدات الأفراد حول قدراتهم الأكاديمية.

إن هذا التقارب في النتائج عبر الدراسات المختلفة وعلى عينات متنوعة من المراحل التعليمية المختلفة يقدم دعماً قوياً للفرضية الأولى، ويؤكد بأنها تمثل نمطاً ثابتاً ومتسقاً في السلوك الإنساني عبر المراحل العمرية والتعليمية المختلفة، مما يبرر أهمية الإستثمار في تنمية كلا المتغيرين لدى التلاميذ من أجل تحسين أدائهم الأكاديمي وتعزيز قدرتهم على مواجهة التحديات التعليمية.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الدراسي السنة الثانية /السنة الثالثة متوسط".

ولإختبار هذه الفرضية إستخدمنا **T TEST** لعينتين مستقلتين وقبل تطبيق الإختبار **T TEST** تم التأكد من تجانس العينتين بالإعتماد على إختبار فيشر للتجانس

جدول رقم (09): يمثل الجدول نتائج إختبار **T TEST** لإختبار الفروق في المتوسطات الحسابية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير المستوى الدراسي:

| متوسط حسابي x | الانحراف المعياري s | T | sig | مستوى الدلالة α | Df درجة الحرية | N | |
|------------------|---------------------------|------|------|------------------------------|----------------|----|---------------|
| 52.2 | 3.76 | 0.27 | 0.79 | 0.05 | 38 | 20 | السنة الثانية |
| 51.85 | 4.31 | | | | | 20 | السنة الثالثة |

يُظهر الجدول رقم (09) المتوسطات الحسابية لمستويات الذكاء الوجداني موزعة حسب المستوى الدراسي لعينة الدراسة المكونة من (40) تلميذاً وتلميذة من مرحلة التعليم المتوسط، حيث بلغ حجم العينة لكل مستوى دراسي (20) تلميذاً وتلميذة بالتساوي بين السنة الثانية والثالثة متوسط. وتشير النتائج إلى أن تلاميذ السنة الثانية متوسط حققوا متوسطاً حسابياً أعلى في الذكاء الوجداني بلغ (52.20) مقارنة بزملائهم في السنة الثالثة متوسط الذين سجلوا متوسطاً حسابياً قدره (51.85).

أما فيما يتعلق بالانحراف المعياري، فقد أظهرت النتائج أن تلاميذ السنة الثانية متوسط حققوا تجانساً أكبر في إستجاباتهم بإنحراف معياري قدره (3.76)، في حين سجل تلاميذ السنة الثالثة متوسط إنحرافاً معيارياً أعلى بلغ (4.31).

وتشير النتائج المعروضة إلى أن قيمة اختبار (t) المحسوبة بلغت (0.27) عند درجة حرية قدرها (38).

وتُظهر قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ($\text{sig} = 0.79$) أن الفروق المسجلة بين المجموعتين غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$)، وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول أن المستوى

الدراسي (السنة الثانية مقابل الثالثة متوسط) لا يؤثر بشكل معنوي على مستويات الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة .

و من خلال النتائج السابقة، نرفض الفرضية التي تنص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى متغير المستوى الدراسي".

يمكن تفسير هذه النتيجة أن غياب الفرق بين التلاميذ في المستويين (الثانية والثالثة متوسط) يعيشون ضمن نفس السياق الاجتماعي والمدرسي تقريبا ويمرون بنفس المرحلة النمائية وهي مرحلة المراهقة، والتي تتميز بتقلبات إنفعالية ومحاولات لبناء الهوية الشخصية والاجتماعية، ما يعني أن العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني (كالثقافة الأسرية- أساليب التنشئة الاجتماعية والمناخ المدرسي ...) تظل مماثلة إلى حد كبير، وبالتالي لا تحدث تغييرات جوهرية بين المستويين.

تتوافق نتائجنا بشكل ملحوظ مع الإستنتاجات التي توصل إليها الباحثان **عمر جعيج وهامل منصور** في دراستهما المتخصصة (2015) حول تقنين وتطوير مقياس الذكاء الوجداني المعد من قبل بار-آون **وجيمس باركر** وتكييفه مع خصائص البيئة الجزائرية، والتي شملت عينة دراسية مكونة من تلاميذ السنة الرابعة من مرحلة التعليم المتوسط، أظهرت تلك الدراسة المعمقة وجود إستقرار نسبي واضح في مستويات ومؤشرات الذكاء الوجداني ضمن النطاق العمري والتعليمي المحدد، مما يشير بوضوح إلى أن هذا النمط المعرفي والإنفعالي المركب لا يخضع لتقلبات جوهرية أو تغييرات معنوية بمجرد التقدم في السلم الدراسي على المدى القصير.

إن هذا التقارب الواضح والمتسق في النتائج والإستنتاجات عبر مجموعة متنوعة من الدراسات المستقلة والمتخصصة يقوي بشكل كبير من موثوقية وصحة النتيجة التي توصلنا إليها في بحثنا الحالي.

3. عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

ولإختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار " T-Test " والنتائج موضحة وفق الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يمثل نتائج إختبار T-Test لإختبار الفروق في المتوسطات الحسابية في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) :

| | N | متوسط حسابي x | الانحراف المعياري s | T | sig | مستوى الدلالة α | Df درجة الحرية |
|------|----|------------------|------------------------|-------|------|---------------------------|----------------|
| إناث | 24 | 51.29 | 4.41 | -0.76 | 0.45 | 0.05 | 38 |
| ذكور | 16 | 50.44 | 2.70 | | | | |

يعرض الجدول رقم (10) نتائج المقارنة بين الذكور والإناث في مستويات فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة المكونة من (40) تلميذاً وتلميذة من مرحلة التعليم المتوسط، وتوزعت العينة بشكل غير متساوٍ بين الجنسين، حيث بلغ عدد الإناث (24) وتلميذة مقابل (16) تلميذاً من الذكور.

وتشير النتائج إلى تفوق طفيف للإناث في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية، حيث حققن متوسطاً حسابياً قدره (51.29) مقارنة بالذكور الذين سجلوا متوسطاً حسابياً بلغ (50.44)، وهذا يعني وجود فرق قدره (0.85) درجة لصالح الإناث، وهو فرق محدود نسبياً يتطلب فحص دلالاته الإحصائية لتحديد معنويته.

أما بالنسبة للانحراف المعياري، فقد أظهرت النتائج تبايناً أكبر في استجابات الإناث بانحراف معياري قدره (4.42) مقارنة بالذكور الذين حققوا انحرافاً معيارياً أقل بلغ (2.71).

كما يوضح الجدول رقم (10) النتائج التفصيلية لاختبار (T-Test) للعينات المستقلة الذي أُجري لفحص دلالة الفروق في فاعلية الذات الأكاديمية بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم المتوسط، وتُظهر النتائج أن قيمة (t) المحسوبة بلغت (-0.76) عند درجة حرية قدرها (38). وتكشف قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (Sig = 0.45) أن الفروق بين الجنسين غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة المعتمد ($\alpha = 0.05$).

وبناءً على هذه المعطيات الإحصائية، يمكن الاستنتاج أن عامل الجنس لا يؤثر بشكل معنوي على مستويات فاعلية الذات الأكاديمية لدى عينة الدراسة، وتشير هذه النتيجة إلى أن كلاً من الذكور والإناث في هذه المرحلة العمرية يتشاركون مستويات متقاربة من الثقة في قدراتهم الأكاديمية وإمكانياتهم التعليمية، بالإضافة إلى تأثير العوامل التربوية والاجتماعية المشتركة التي يتعرض لها كلا الجنسين. استناداً إلى المؤشرات الإحصائية المذكورة أعلاه، نرفض الفرضية والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات فاعلية الذات الأكاديمية بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم المتوسط. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ في هذه المرحلة يخضعون لنفس النظام التربوي، ونفس نمط التوقعات المدرسية، كما أن المناهج والطرق التعليمية لا تميز بين الذكور والإناث. بالإضافة إلى ذلك، فإن التقارب في النضج المعرفي والانفعالي خلال المراهقة المبكرة يجعل كلا الجنسين يتقاسمان تصورات متقاربة عن قدراتهم الدراسية، مما يُفسر التماثل في فاعلية الذات الأكاديمية لديهم، إن التماثل في مستويات فاعلية الذات الأكاديمية بين الجنسين في مرحلة التعليم المتوسط يمكن تفسيره من خلال عدة عوامل نفسية وتربوية، حيث تشهد هذه المرحلة العمرية تطوراً متوازناً في القدرات المعرفية والاجتماعية لدى كلا الجنسين، مما يؤدي إلى تكوين معتقدات متشابهة حول الكفاءة الذاتية الأكاديمية، إذ تلعب البيئة المدرسية الموحدة دوراً هاماً في تقديم فرص تعليمية متكافئة للذكور والإناث، مما يساهم في تطوير مستويات متماثلة من الثقة في القدرات الأكاديمية.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدة دراسات سابقة في المجال، فقد توصلت دراسة بوذراع (2024) إلى نتائج مماثلة حيث أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً، وتُعزز هذه النتيجة فهمنا لطبيعة فاعلية الذات الأكاديمية كمتغير نفسي لا يتأثر بشكل حاسم بمتغير الجنس في المراحل التعليمية المتوسطة.

كما تتماشى نتائجنا مع ما توصلت إليه دراسة كنوز علي (2018/2017) التي فحصت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، رغم أن هذه الدراسة ركزت على متغيرات مختلفة، إلا أنها كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات النفسية التعليمية تعزى لمتغير الجنس، مما يدعم الاتجاه العام نحو التجانس بين الجنسين في المتغيرات الأكاديمية والنفسية.

ومن جهة أخرى، تتعارض نتائج دراستنا جزئياً مع بعض النتائج الواردة في دراسة نصره منصور عبد المجيد (2018) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث لدى طلاب الجامعة، غير أن هذا التباين يمكن تفسيره من خلال اختلاف المرحلة العمرية والتعليمية، حيث أن عينة دراسة منصور شملت طلاب الجامعة (19-21 سنة) بينما تركز دراستنا على تلاميذ التعليم المتوسط الذين يمرون بمرحلة المراهقة المبكرة، وتدعم النتائج التي توصلنا إليها ما أشارت إليه الدراسات الأجنبية، حيث توصلت دراسة هسيه وآخرون (2007) إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية والتحصيل الدراسي دون التطرق إلى الفروق الجنسية، مما يشير إلى أن فاعلية الذات تُعتبر متغيراً أساسياً في التحصيل الأكاديمي بغض النظر عن الجنس، كما أن دراسة أديمو (2005) التي بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي لم تجد فروقاً جوهرية بين الجنسين في هذه المتغيرات النفسية التعليمية.

الإستنتاج العام:

يُعد الذكاء الوجداني من المفاهيم النفسية الحديثة التي أسهمت في إثراء الفهم المتكامل للقدرات الإنسانية، فقد أبرزت الدراسات والنماذج النظرية المتعددة (مثل نماذج جولمان، بار-أون، وسالوفي وماير) أهمية الذكاء الوجداني في تمكين الأفراد من إدارة مشاعرهم بفعالية، والتفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتعزيز قدراتهم على التكيف مع مختلف المواقف الحياتية، كما أن الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني (مثل الوعي الذاتي، إدارة الإنفعالات، الدافعية، التعاطف، والمهارات الاجتماعية) تسهم جميعها في تعزيز الكفاءة الذاتية والنجاح الأكاديمي والاجتماعي.

كما يُعد مفهوم فاعلية الذات الأكاديمية من المفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي، وهو يشير إلى معتقدات المتعلم حول قدرته على تنظيم وتنفيذ الإجراءات الضرورية لتحقيق الإنجاز الأكاديمي، تتشكل هذه الفاعلية من خلال الخبرات السابقة، النماذج الاجتماعية، الإقناع اللفظي، والحالات الإنفعالية والفسولوجية، مما يسهم في بناء تصورات إيجابية أو سلبية حول القدرة الذاتية، تؤثر هذه التصورات على إختيار الأهداف الدراسية، حجم الجهد المبذول، المثابرة عند مواجهة الصعوبات، والتكيف مع تحديات التعلم، تتضمن أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية الثقة في القدرات الأكاديمية، المثابرة، التنظيم الذاتي، والتغلب على الصعوبات، كما ترتبط فاعلية الذات الأكاديمية بعوامل نفسية ومعرفية، مثل الذكاء الوجداني، الذي يساعد في إدارة الإنفعالات وبناء علاقات إيجابية في البيئة الدراسية، تؤثر هذه الفاعلية على نتائج التحصيل الدراسي، وتعتبر متغيرة ديناميكية تتطور مع الوقت والتجربة.

فقد سعت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني و فاعلية الذات الأكاديمية و جاء تساؤل الإشكالية على النحو التالي :

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني و فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الطور

المتوسط ؟

كما أن الدراسة الحالية سلطت الضوء على الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير المستوى (السنة الثانية و الثالثة متوسط) .

كما تطرقت الدراسة إلى الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس .

تمت الدراسة في إطار مجتمع بحثي مكون من تلاميذ التعليم المتوسط في ولاية البويرة، تحديداً بمتوسطة "بولنوار مولود" ببلدية بكرام دائرة الأخضرية التابعة لولاية البويرة، حيث تم إختيار العينة بطريقة طبقية عشوائية من تلاميذ السنتين الثانية والثالثة متوسط ، و تمثلت عينة الدراسة في 40 تلميذ و تلميذة من السنوات الثانية و الثالثة طور المتوسط .

قبل الشروع في الدراسة، قمنا بإجراء دراسة إستطلاعية شملت 40 تلميذاً بهدف إختبار صلاحية أدوات البحث وظروف التطبيق ومصادقية الإستبيان، وقد مكنت هذه المرحلة من تكييف الإستبيانين الأساسيين وضمان وضوح الفقرات وملاءمتها للفئة العمرية المستهدفة، أُعدّ الإستبيانان من قبل الطالبتين وتضمنا إستمارتين رئيسيين، أحدهما تتعلق بالذكاء الوجداني والآخر تتعلق بفاعلية الذات الأكاديمية، حيث تم التأكد من خصائصهما السيكومترية .

وأعتمدت في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بوصفه المنهج الأنسب لدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية.

و لإختبار فرضية الأولى لدراسة ، التي إفتترضت وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات الأكاديمية، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً بين المتغيرين، أما الفرضية الثانية، التي إختبرت الفروق في مستوى الذكاء الوجداني حسب المستوى الدراسي (السنة الثانية والثالثة متوسط)، فقد تم الإعتماد على إختبار الفروق في المتوسطات الحسابية وإختبار T Test وبالنسبة للفرضية الثالثة، التي إختبرت الفروق في مستوى فاعلية الذات الأكاديمية تبعا لمتغير الجنس (ذكور و إناث) تم الإعتماد على إختبار الفروق في المتوسطات الحسابية وإختبار T Test .

أسفرت المعالجة الإحصائية عن مؤشرات جوهرية تلقي الضوء على طبيعة التفاعل بين الذكاء الوجداني ومعتقدات فاعلية الذات الأكاديمية في سياق البيئة التعليمية للمرحلة المتوسطة، حيث كشفت التحليلات الكمية عن علاقة إيجابية مُعتبر بين هذين البُعدين النفسيين، إذ سجلت قيمة المعامل الإرتباطي الخطي لبيرسون ($r = 0.36$) مع مستوى معنوية ($p = 0.02$) ، الأمر الذي يُرجح تأثير الكفاءات الوجدانية على تشكيل إدراكات التلاميذ لقدراتهم التحصيلية.

وفي المقابل، أبانت المقارنات الإحصائية عن غياب الفوارق المعنوية في مستويات الذكاء الوجداني عبر المراحل الدراسية المتتالية (السنة الثانية مقابل الثالثة متوسط)، حيث بلغت قيمة t المحسوبة


(0.27) بمستوى دلالة الإحصائية ($p = 0.79$) ، مما يشي بثبات نسبي لهذه القدرة خلال هذه الحقبة النمائية.

كذلك الحال بالنسبة لفاعلية الذات الأكاديمية التي لم تُظهر تبايناً جوهرياً بين الجنسين، إذ سجلت قيمة t المحسوبة (-0.76) بمستوى دلالة الإحصائية ($p = 0.45$) ، تقودنا هذه المؤشرات التجريبية إلى إستنتاج مفاده أن تطوير القدرات الإنفعالية والمعرفية الذاتية يخضع لديناميكيات معقدة تتجاوز المحددات الديموغرافية البسيطة.

بناءً على ما سبق، يمكن القول أن الذكاء الوجداني ليس فقط مفهوماً نظرياً بل يمتلك تطبيقات عملية فعالة في المجال التربوي والتعليمي، مما يستدعي تعزيز برامج التدريب والتوعية داخل المؤسسات التعليمية لتطوير كفاءات التلاميذ الإنفعالية والإجتماعية، وبالتالي الإرتقاء بمستوى فاعليتهم الذاتية وأدائهم الأكاديمي.

المقترحات:

- ✓ أثر الذكاء الوجداني على فاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ التعليم الثانوي؛
- ✓ العلاقة بين مهارات التواصل الإجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؛
- ✓ تأثير استراتيجيات إدارة الانفعالات على الدافعية الأكاديمية والإنجاز الدراسي؛
- ✓ أهمية تنمية الذكاء الوجداني في البيئة المدرسية ودوره في تحسين الأداء الأكاديمي.
- ✓ الذكاء الوجداني كعامل وقائي من التسرب المدرسي.
- ✓ فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بإدراك الضغط النفسي لدى معلمي التعليم.
- ✓ الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ.



قائمة المراجع

قائمة المراجع

قائمة المراجع

- أبو القمصان، ألاء أحمد،(2014)، نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفاعلية الذات لدى مبتوري الأطراف في الحرب الأخيرة في غزة حرب عام ، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو عون، ضياء،(2014) الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين. .
- أبو هاشم السيد محمد، (1994) ، أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات، رسالة ماجستير، 48. القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- أبو هاشم، السيد محمد،(1994) أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- أسماء أحمد عبيد،(2013) ، الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى الأيتام المقيمين في قرية SOS، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين. .
- أسماء عبد اللات،(2008) ، فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الاردن، عمان، الأردن.
- ألاء أحمد أبو القمصان ،(2014) ، نمو ما بعد الصدمة وعلاقته بفاعلية الذات لدى مبتوري الأطراف في الحرب الأخيرة في غزة حرب عام . رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الاسلامية، فلسطين.
- أم الخير بن سانية،(2019)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالفاعلية الذاتية دراسة وصفية ميدانية على عينة من طلبة السنة أولى ماستر بجامعة غرداية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر ل.م.د في علم النفس المدرسي، شعبة علم النفس، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة غرداية كلية العلوم الاجتماعية والانسانية.
- بن مريجة مصطفى،(2015) ،القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي وتطبيقاته، قسم علم النفس، جامعة عبد الحميد ابن باديس، مستغانم .

قائمة المراجع

- بنت علي القاضي، (2024)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لذوات صعوبات. ماجستير الآداب في التربية الخاصة،. السعودية .
- بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي،(2008)، اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات و المساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف، بحث مقدم تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس تخصص (توجيه تربوي ومهني)،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية. .
- جولمان،(2004)، ذكاء المشاعر، تر: هشام الحناوي، مكتبة الأسرة، القاهرة، مصر .
- حامد عبد السلام الزهران،(2001) الصحة النفسية والعلاج النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .
- حباب عثمان، الذكاء الوجداني: العاطفي - الانفعالي - الفعال - مفاهيم وتطبيقات، مركز ديبوم لتعليم التفكير ، 2009.
- حجازي مصطفى،(2015)، الأسرة وصحتها النفسية: المقومات - الديناميات - العمليات، مركز ثقافي العربي، الدار البيضاء .
- حسن مصطفى حسن، (2003) ،الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة - الأسباب - التشخيص - العلاج، القاهرة، مصر: دار الفكر ، .
- حنان حسين محمود،(2017) مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالتوافق الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. 04، 02. العلوم التربوية، .
- دودو صونيا،(2017) فاعلية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاضل والتشاور لدى الفريق الشبه الطبي، اطروحة معدلة لنيل شهادة الدكتوراة،ورقلة، الجزائر .
- الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام ودافعية الإنجاز لدى طلاب الجامعة ،(2015)، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر .
- ربيع محمد شحاتة،(2013) علم نفس الشخصية، عمان، دار المسير، ط1،.
- الرشيدى ،(2022) الذكاء الوجداني وعلاقته بالتكيف المدرسي واستراتيجيات التعلم لدى طلبة المرحلة المتوسطة . (04)، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس، المملكة العربية السعودية: المجلة التربوية للبحوث النفسية .

قائمة المراجع

- سحر حسين علي حايك، رشاد أو عيش، (2024)، الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات لدى طالبات كلية الآداب بجامعة الطائف، مجلة العلمية لنشر .
- سعاد الدكتور، يسرى أحمد سيد عيسى، الذكاء الوجداني وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم التربوية، مجلة علمية فصلية محكمة، ع 08، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- السمدوني، السيد إبراهيم، (2007)، الذكاء الوجداني: أسسه - تطبيقاته - تنميته، دار الفكر، عمان، الأردن .
- شحور غزاوي أحلام، (2015)، الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في إدارة الصف لدى معلمي الطلبة الموهوبين والعاديين، دراسة مقارنة، ط1، داروائل للنشر والتوزيع، الأردن .
- صابر صادق، (2012)، فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة جامعة دمشق ، .
- صادق عبده حسن علي، تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الأيتام المقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية. أطروحة للحصول على شهادة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية تخصص: إرشاد وتوجيه كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران 2.
- ضياء أبو عون، (2014)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز وفاعلية الذات لدى عينة من الصحفيين بعد حرب غزة. رسالة ماجستير ، غزة، الجامعة الإسلامية، فلسطين .
- عابدين رغد ودوبا، (2016)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوفيق الزواجي، مجلة البعث للعلوم الإنسانية.
- عبد الله ميلاد الطيرة، (2012)، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلاب جامعة بنغازي، دراسة استكمالاً لمتطلبات درجة الإجازة العالية " الماجستير . بنغازي، كلية الآداب - قسم التربية وعلم النفس،، السودان .
- عصام ثابت، مجدى الشحات، فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي والانجاز الأكاديمي، فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي والانجاز الأكاديمي لدى طلاب جامعة الملك فيصل، معهد دراسات الطفولة عين شمس كلية التربية جامعة بنها.

قائمة المراجع

- عيسى، مراد علي، خليفة، وليد السيد، (2008)، كيف يتعلم المخ ذوي الاضطرابات السلوكية والوجدانية، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر .
- فاطمة عقيل موسى، (2014) 'دراسة مقارنة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي مستوى التفكير الإبداعي في الذكاء الوجداني، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر .
- فلواط نورة، عليوش وحيدة، (2019) الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الجامعة، دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة جيجل، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص: توجيه وإرشاد تربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل، الجزائر .
- فؤاد أبو حطب، (1996) القدرات العقلية، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر .
- كوثر غالي، (2017) مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي - دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الوادي، أطروحة نهاية الدراسة ل نيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس، التخصص: علم النفس المدرسي، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر .
- مأمون المبيض، (2003) الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، المكتب الإسلامي بلفاست .
- محمد أحمد الزهراني. (2021). تأثير المناخ المدرسي على التكيف النفسي والاجتماعي للتلاميذ في المرحلة المتوسطة . 15(03)، المملكة العربية السعودية، كلية التربية، جامعة أم القرى: مجلة العلوم التربوية والنفسية.
- محمد غنيم، (2001) الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية (دراسة عاملية)، مجلة كلية التربية، جامعة بنها .
- المصري نغين عبد الرحمان، (2011) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير، غزة، جامعة الأزهر، فلسطين .

قائمة المراجع

- معروف محمد، (2018) الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي واستراتيجيات التعامل- دراسة مقارنة عند أساتذة التعليم الثانوي، أطروحة للحصول على شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس، التخصص: علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران .
- مليجي أمال عبد السميع، (2003)، الأطفال والمراهقين المعرضون للخطر، مكتبة الأنجلو ، القاهرة، مصر .
- نفين عبد الرحمان، المصري، (2011) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة ، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، بغزة، فلسطين.
- الهادي سراية، محمد الأزهر بلقاسمي، (2019) الفاعلية الذاتية الارشادية للأخصائي النفسي المدرسي و دورها في العملية الارشادية، مجلة العلوم النفسية والتربوية .
- هديل يوسف محمد، (2013) اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من طلبة المرشدين التربويين، رسالة ماجستير، القدس - فلسطين .
- هشام إبراهيم عبد الله، عصام عبد اللطيف عبد الهادي العقاد، (2009) الذكاء الوجداني وعلاقته بفعالية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية ،كلية الآداب جامعة المنيا .
- هيام صابر صادق شاهين، (2012) فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم،مجلة جامعة دمشق .
- هيبة، حسام إسماعيل، عبد الحليم، أشرف محمد، هدية، ابتسام همام كامل، (2013) فاعلية برنامج إرشاد لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، مجلة الارشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي .
- يوسف سليمان عبد الواحد، (2010) المخ وصعوبات التعلم رؤية في إطار علم النفس العصبي المعرفية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

مراجع باللغة أجنبية:

- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*.
- Coutinho, J. F., Silva, P. O., & Decety, J. (2014). Neurosciences, empathy, and healthy interpersonal relationships: Recent findings and implications for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* New York: Basic Books.
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2007). Regulation of positive emotions: Emotion regulation strategies that promote resilience. *Journal of Happiness Studies*.
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*.
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2012). The emotional intelligence, health, and well-being nexus: What have we learned and what have we missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*,

قائمة المراجع

- دكتورة مهي فؤاد، (2021) ، مجلة عالم التنمية ، واقع إلكترونية:

<https://3alamaltanmya.com/?p=51136>

الملاحق

الملاحق

الملحق رقم (01): قائمة الأساتذة المحكمين

| الرقم | الاسم واللقب | التخصص | الدرجة | الجامعة |
|-------|------------------|-------------------|----------|---------|
| 01 | بن حامد لخضر | علوم التربية | بروفيسور | البويرة |
| 02 | جديدي عفيفة | علوم التربية | بروفيسور | البويرة |
| 03 | ميلودي حسينة | علم النفس المدرسي | بروفيسور | البويرة |
| 04 | حسين لامية | علوم التربية | دكتوراه | البويرة |
| 05 | بن عالية وهيبة | علوم التربية | بروفيسور | البويرة |
| 06 | أيت يحياتن نادية | علم النفس المدرسي | دكتوراه | البويرة |
| 07 | برجي مليكة | علوم التربية | دكتوراه | البويرة |
| 08 | سي محمد سعيدة | علوم التربية | بروفيسور | البويرة |

الملاحق

الملحق رقم (02): استبيان في صورته الأولية

إستمارة تحكيم الإستبيان

بمعنوان الذكاء الوجداني

الأستاذ(ة)

الدرجة العلمية.....

التخصص.....

الجامعة.....

استاذي (تي) الفاضل (ة)

تقوم الباحثتان بدراسة معنونة ب: علاقة الذكاء الوجداني بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الطور المتوسط ،
دراسة ميدانية بمتوسطة بولنوار مولود بوكرام بلدية بوكرام ولاية البويرة و ذلك إستكمالا لنيل شهادة الماستر في
علم النفس المدرسي .

و لهذا الغرض نرجو منكم تزويدنا برأيكم ومشوراتكم حول جودة الصياغة لهذه العبارات من حيث الصحة،
الملاءمة، الوضوح، وسلامة اللغة.

وشكر لتعاونكم معنا

الملاحق

أولاً: المعلومات الشخصية:

1) الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

ثانياً: إستبيان الذكاء الوجداني

| ملاحظات | لا يقيس | يقيس | |
|---------|---------|------|---|
| | | | 01 أعرف متى أكون سعيداً أو حزينا أو غاضبا |
| | | | 02 أعرف نقاط القوة والضعف في شخصيتي |
| | | | 03 أستطيع التحكم في غضبي عندما يزعجني شخص ما |
| | | | 04 أستطيع أن أهدأ بسرعة عندما أكون مزعجا |
| | | | 05 أستطيع أن أركز في دروسي حتى لو كنت متضايقا |
| | | | 06 أحاول دائما الابتعاد عن المشاكل مع زملائي |
| | | | 07 أضع لنفسني أهدافا وأعمل على تحقيقها |
| | | | 08 أواصل العمل على واجباتي حتى لو كانت صعبة |
| | | | 09 أحب تعلم أشياء جديدة في المدرسة |
| | | | 10 لا أستسلم بسهولة عندما أواجه مشكلة في دراستي |
| | | | 11 أستطيع فهم مشاعر زملائي من وجوههم |
| | | | 12 أشعر بالحزن عندما أرى زميلي حزينا |
| | | | 13 أنصت باهتمام عندما يتحدث زميلي عن مشكلته |

الملاحق

| | | | |
|----|--|--|--|
| 14 | أحاول مساعدة زملائي عندما يحتاجون للمساعدة | | |
| 15 | لدي أصدقاء كثيرون في المدرسة | | |
| 16 | أتعاون مع زملائي في الأنشطة المدرسية | | |
| 17 | أستطيع أن أشرح وجهة نظري لزملائي بشكل واضح | | |
| 18 | أحاول حل المشكلات بين زملائي في القسم | | |
| 19 | أستطيع التكيف مع المواقف الجديدة بسهولة | | |
| 20 | أشعر بالراحة عندما أتحدث مع الآخرين | | |

الملحق رقم (03): استبيان في صورته الأولى

إستمارة تحكيم الإستبيان

بعنوان فاعلية الذات الأكاديمية

الأستاذ(ة)

الدرجة العلمية.....

التخصص.....

الجامعة.....

استاذي (تي) الفاضل (ة)

تقوم الباحثتان بدراسة معنونة ب: علاقة الذكاء الوجداني بفاعلية الذات الأكاديمية لدى تلاميذ الطور المتوسط ،
دراسة ميدانية بمتوسطة بولنوار مولود بوكرام بلدية بوكرام ولاية البويرة و ذلك إستكمالا لنيل شهادة الماستر في علم
النفس المدرسي .

و لهذا الغرض نرجو منكم تزويدنا برأيكم ومشوراتكم حول جودة الصياغة لهذه العبارات من حيث الصحة،
الملاءمة، الوضوح، وسلامة اللغة.

وشكر لتعاونكم معنا

الملاحق

ثالثا: إستبيان فاعلية الذات الأكاديمية

| ملاحظات | لا يقيس | يقيس | |
|---------|---------|------|---|
| | | | 01 أعتقد أنني قادر على النجاح في دراستي |
| | | | 02 أثق في قدرتي على تحقيق علامات جيدة |
| | | | 03 أشعر بالثقة عندما أواجه دروسا جديدة |
| | | | 04 أستطيع فهم معظم المواد الدراسية |
| | | | 05 أنجز واجباتي المدرسية في وقتها |
| | | | 06 أعرف كيف أنظم وقتي للدراسة والمراجعة |
| | | | 07 أستطيع التركيز في دراستي رغم الضوضاء والمشتتات |
| | | | 08 أفهم الدروس الصعبة إذا حاولت بجد |
| | | | 09 أذاكر جيدا للامتحانات مهما كانت صعبة |
| | | | 10 أبقى هادئا أثناء الامتحانات ولا أشعر بخوف كبير |
| | | | 11 أتذكر المعلومات المهمة خلال الامتحان |
| | | | 12 أستطيع الإجابة عن الأسئلة الصعبة في الامتحانات |
| | | | 13 عندما لا أفهم درسا أبحث عن طرق تساعدني على فهمه |
| | | | 14 أواصل المحاولة عندما أجد صعوبة في حل مسألة |
| | | | 15 أستطيع تجاوز شعور الفشل بعد حصولي على علامة سيئة |
| | | | 16 أحب التحديات في الدراسة ولا أهرب منها |
| | | | 17 أرفع يدي لطرح الأسئلة في القسم |
| | | | 18 أشارك في نقاشات القسم وأقول رأيي |
| | | | 19 لا أخاف من تقديم عرض أمام زملائي في القسم |
| | | | 20 أطلب المساعدة من أستاذي عندما لا أفهم شيئا |

الملحق رقم (04): استبيان في صورته النهائية

إستبيان الذكاء الوجداني

عزيزي(ة) التلميذ(ة)

بهدف إنجاز هذه الدراسة العلمية ، نُقدم لكم استبياناً يتضمن عدداً من العبارات. يُرجى منكم الإجابة على كل عبارة بدقة وموضوعية، مع وضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجاباتكم. نُؤكد على أهمية الإجابة على جميع العبارات دون استثناء. خالص الشكر والتقدير لجهودكم وتعاونكم.

☐ انثى

☐ ذكر : الجنس (2)

الملاحق

ثانيا: إستبان الذكاء الوجداني

| موافق | موافق نوعا ما | غير موافق | |
|-------|---------------|-----------|--|
| | | | 01 أعرف متى أكون سعيدا أو حزينا أو غاضبا |
| | | | 02 أعرف نقاط القوة والضعف في شخصيتي |
| | | | 03 أستطيع التحكم في أعصابي عندما يغضبني شخص ما |
| | | | 04 أتحكم في أعصابي عندما أكون منزعجا |
| | | | 05 لدي تركيز عالي أثناء الدرس حتى لو كنت متضايقا |
| | | | 06 أحاول دائما الابتعاد عن المشاكل مع زملائي |
| | | | 07 أضع لنفسي أهدافا وأعمل على تحقيقها |
| | | | 08 أواصل على حل واجباتي حتى لو كانت صعبة |
| | | | 09 أحب تعلم أشياء جديدة في المدرسة |
| | | | 10 لا أستسلم بسهولة عندما أواجه مشكلة في دراسي |
| | | | 11 أستطيع فهم مشاعر زملائي من تعبير وجوههم |
| | | | 12 أشعر بالحزن عندما أرى زميلي حزينا |
| | | | 13 أنصت باهتمام عندما يتحدث زميلي عن مشكلته |
| | | | 14 أحاول مساعدة زملائي عندما يحتاجون للمساعدة |
| | | | 15 لدي أصدقاء كثيرون في المدرسة |
| | | | 16 أتعاون مع زملائي في الأنشطة المدرسية |
| | | | 17 أستطيع أن أشرح وجهة نظري لزملائي بشكل واضح |
| | | | 18 أحاول حل الخلافات بين زملائي في القسم |
| | | | 19 أستطيع التكيف مع المواقف الجديدة بسهولة |
| | | | 20 أشعر بالراحة عندما أتحدث مع الآخرين |

الملحق رقم (05): استبيان في صورته النهائية

إستبيان فاعلية الذات الأكاديمية

عزيزي(ة) التلميذ(ة)

بهدف إنجاز هذه الدراسة العلمية ، نُقدم لكم استبياناً يتضمن عدداً من العبارات. يُرجى منكم الإجابة على كل عبارة بدقة وموضوعية، مع وضع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجاباتكم. نُؤكد على أهمية الإجابة على جميع العبارات دون استثناء. خالص الشكر والتقدير لجهودكم وتعاونكم.

الملاحق

ثالثا: إستبان فاعلية الذات الأكاديمية

| موافق تماما | موافق | موافق نوعا ما | |
|-------------|-------|---------------|---|
| | | | 01 أعتقد أنني قادر على النجاح في دراستي |
| | | | 02 أثق في قدراتي على تحقيق علامات جيدة |
| | | | 03 عندما أتعلم دروسًا جديدة، ينتابني إحساس بالثقة |
| | | | 04 أستطيع فهم معظم المواد الدراسية |
| | | | 05 أنجز واجباتي الدراسية في وقتها |
| | | | 06 أعرق كيف أنظم وقتي للدراسة والمراجعة |
| | | | 07 أستطيع التركيز في دراستي رغم الضوضاء والمشتتات |
| | | | 08 أتمكن من الدروس الصعبة إذا حاولت يجد |
| | | | 09 أذاكر جيداً للامتحانات مهما كانت صعبة |
| | | | 10 أكون هادئاً أثناء الامتحانات ولا أشعر بخوف كبير |
| | | | 11 أتذكر المعلومات المهمة خلال الامتحان |
| | | | 12 أستطيع الإجابة عن الأسئلة الصعبة في الامتحانات |
| | | | 13 عندما لا أفهم درسا أبحث عن طرق تساعدني على فهمه |
| | | | 14 أواصل المحاولة عندما أجد صعوبة في حل مسألة |
| | | | 15 أستطيع تجاوز شعور الفشل بعد حصولي على علامة سيئة |
| | | | 16 أحب التحديات في الدراسة ولا أهرب منها |

الملاحق

| | | | |
|----|---|--|--|
| 17 | أرفع يدي لطرح الأسئلة في القسم | | |
| 18 | أشارك في نقاشات القسم وأبدي رأيي | | |
| 19 | لا أشعر بالخجل عندما أقدم عرضاً في القسم | | |
| 20 | أطلب المساعدة من أستاذي عندما لا أفهم شيئاً | | |

الملاحق

الملحق رقم 06

1. ثبات استبيان الذكاء الوجداني

Statistiques de fiabilité

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|-------------------|-------------------|
| ,625 | 20 |

2. ثبات استبيان فاعلية الذات الاكاديمية

Statistiques de fiabilité

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|-------------------|-------------------|
| ,672 | 20 |

3. ثبات الاستبيان ككل:

Statistiques de fiabilité

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|-------------------|-------------------|
| ,633 | 40 |

4. معامل الارتباط pearson

Corrélations

| | | الذكاء_الوجداني | فاعلية_الذات_الاكاديمية |
|-------------------------|------------------------|-----------------|-------------------------|
| الذكاء_الوجداني | Corrélacion de Pearson | 1 | ,364* |
| | Sig. (bilatérale) | | ,021 |
| | N | 40 | 40 |
| فاعلية_الذات_الاكاديمية | Corrélacion de Pearson | ,364* | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,021 | |
| | N | 40 | 40 |

Statistiques de groupe

| المستوى | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|------------------|----|---------|------------|----------------------------|
| النكاه. الوجداني | 20 | 52,2000 | 3,76410 | ,84168 |
| السنة الثالثة | 20 | 51,8500 | 4,30758 | ,96320 |

Test des échantillons indépendants

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | |
|------------------|------------------------------------|---|------|-------------------------------------|--------|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| النكاه. الوجداني | Hypothèse de variances égales | ,131 | ,719 | ,274 | 38 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,274 | 37,329 |

Test des échantillons indépendants

| | | Test t pour égalité des moyennes | | |
|------------------|------------------------------------|----------------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| | | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard |
| النكاه. الوجداني | Hypothèse de variances égales | ,786 | ,35000 | 1,27913 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,786 | ,35000 | 1,27913 |

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes

الملاحق

Intervalle de confiance de la différence à 95 %

| | | Inférieur | Supérieur |
|-----------------|---------------------------------|-----------|-----------|
| النكاء.الوجداني | Hypothèse de variances égales | -2,23947 | 2,93947 |
| | Hypothèse de variances inégales | -2,24100 | 2,94100 |

