الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند اولحاج
– البويرة–

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

تخصص:علم النفس المدرسي

علاقة الذكاء الوجداني بالدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

_ دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدينة البويرة_

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين
* بوستة سمية
* شرابي حياة

إشراف:
* د/ قادري فريدة

السنة الجامعية:

2019 – 2018

بسم الله الرحمن الرحيم

اهداء

بسم الله أبدأ كلامي الذي بفضله وصلت إلى مقامي هذا ،والحمد و الشكر على ما أتاني ، أهدي عملي هذا إلى من كلت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة إلى من حصد الشوك عن دربي ليعبد لي طريقة العمل للنجاح إلى من وقف بجانبي و ساندني في مشواري الدراسي **والدي العزيز** .

إلى القلب النابض بالبياض إلى من قال الحبيب صلى الله عليه وسلم في حقها "الجنة تحت أقدام الأمهات " إلى الغالية التي تملؤ حياتي حبا و أملا إلى **أمي الحبيبة** .

إلى سندي في الحياة إخوتي و أخواتي الاعزاء (م .م . ح .م .ح .م .ح).

إلى نساء إخوتي الكريمات (ن . ك . س).

إلى القلوب الطاهرة و النقية و النفوس الصادقة كتاكيت العائلة (**إسلام .إسحاق .زكريا إياد .أميرو .آدم . بسمة .عبير .إيناس .تسنيم**).

إلى زميلتي ورفيقة دربي و الغالية على قلبي عزيزتي**سمية**.

إلى صديقاتي العزيزات الحبيبات ،إلى" بسمة خير" **إيمان**" ، إلى "همسة حنين"**أسماء**" ، إلى "بالمختصر المفيد"**رحمة**"إلى"**خولة**" إلى "**خديجة**" أدام الله صحبتنا في الخير .

إلى من لم تسع هذه الصفحة ذكرهم إلى الكل أهدي هذا العمل المتواضع حبا و اعتزازا و عرفانا .

حياة

إهداء

اهدي ثمرة جهدي وهذا العمل إلى:

* منبع الحب والحنان رمز نجاحي والتي تحت قدميها الجنة **أمي الغالية.*** إلى من أحب العلم وأصر أن يقدم ما لديه لتعليمنا رغم ظروفه" **والديالحبيب**".

* إلى أشقائي البنات والذكور.

* خاصة الى "**زوجي صلاح الدين**" الذي ساعدني وقدر ظروفي وكان سندا لي.

*الى اهل زوجي الذين كانوا عونا لي

* إلى توأم روحي أخي الغالي الذي قاسمت الحياة معه واشتقت إليه "**حسام**" .

* إلى جدي وجدتي وعمي رحمهما الله .

* إلى رفيقات دربي ودراستي والعزيزات على قلبي " **حياة ، ليندة ، ابتسام** ".

* إلى أبناء إخوتي الذين ينادونني عمتي وخالتي .

* إلى كل من الذين حملتهم ذاكرتي ولم تحملهم صفحتي.

إليكم جميعا اهدي ثمرة جهدي وخالص عملي

سمية

الفهرس

كلمة شكر

إهداء

مقدمة

الجانب النظري

الفصل الأول :الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة 1

2-فرضيات الدراسة.....3

3-تحديد المفاهيم.....3

4-أهمية الدراسة.....4

5-أهداف الدراسة 5

6-الدراسات السابقة.....5

الفصل الثاني :الذكاء الوجداني

تمهيد

1- مفهوم الذكاء الوجداني 10

2-الجذور التاريخية للذكاء الوجداني 11

3-الإتجاهات النظرية المفسرة للذكاء الوجداني 13

3-1-نماذج القدرة (النماذج المعرفية)..... 14

3-1-1-نموذج ماير و سالوفي 14

3-2-النماذج المختلطة (غير المعرفية) 16

3-2-1-نموذج جولمان 16

3-2-2-نموذج بار أون 18

4- أهمية الذكاء الوجداني 19

5- ابعاد الذكاء الوجداني 20

6- العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني 21

7 – قياس الذكاء الوجداني 23

خلاصة

الفصل الثالث :الدافعية المدرسية

تمهيد

1-مفهوم الدافعية المدرسية..... 25

2-نظريات الدافعية المدرسية..... 27

2-1 النظرية السلوكية..... 27

2-2 النظرية الإجتماعية المعرفية..... 28

2-3 نظرية العزو السببي..... 29

2-4 نظرية العزم الذاتي 32

2-5 نظرية الأهداف.....33

3-نماذج الدافعية المدرسية 35

3-1 نموذج Viau (1997) 35

3-2 Barbeau.....36

3-3 نموذج Weiner 37

4-محددات الدافعية المدرسية.....38

4-1 إدراك القدرات في إنجاز النشاط 38

4-2 إدراك قيمة النشاط 38

4-3 إدراك التحكم في النشاط 39

4-4 توقع النجاح و الفشل.....39

4-5 مفهوم الذكاء 40

5- مؤشرات الدافعية المدرسية 40

5-1 الإختبار.....41

5-2 المثابرة 42

5-3 الإلتزام المعرفي 43

5-4 الأداء 43

خلاصة

الجانب الميداني

الفصل الرابع : منهجية الدراسة الميدانية

تمهيد

1-منهج الدراسة.....45

2-عينة الدراسة 45

3-حدود الدراسة 46

4-التقنيات الإحصائية 46

5-أدوات جمع البيانات 47

الفصل الخامس :عرض و تحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1-عرض و تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى 50

2-عرض و تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية 51

3-عرض و تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة 52

4-عرض و تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة 52

5-عرض وتحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.....53

الاستنتاج العام

الاقتراحات

المراجع

الملاحق

كلمة شكر

نشكر الله عز وجل جزيل الشكر على منه وكرمه ، ونحمده على توفيقه لنا لإتمام هذه الرسالة .

ونتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة : قادري فريدة التي لم تبخل علينابالعمل و التوجيه والنصائح .

كما أشكر إدارة ثانوية " محمد صديق بن يحي " التي فتحت لنا أبوابها لإجراء الدراسة الميدانية ، دون أن ننسى شكر التلاميذ على تعاونهم معنا لإتمام هذه الرسالة .

كما نتوجه بالشكر للجنة المناقشة الموقرة على قبولها مناقشة هذه الأطروحة .

***مقدمة :**

يلاحظ كل من تتاح له فرصة تدريس تلاميذ المرحلة الثانوية وجود نسبة من فروق التلاميذ في الذكاء الوجداني والدافعية المدرسية ، فمن العوامل التي تؤثر في التحصيل الذكاء الانفعالي الذي يعد من المفاهيم الحديثة في علم النفس والتي ظهرت مع بداية التسعينات حيث يمكن اعتباره من المتغيرات المحورية في الشخصية لكونه حلقة الوصل بين التنظيم العقلي والانفعالي ، وهو ما يبرز تفاعل الجوانب المختلفة في شخصية الفرد ، ونظرا لمتطلبات وظروف العصر الذي نعيش فيه فان ذلك يحتاج من الفرد قدرات عقلية ومهرات انفعالية لحل المشكلات التي تواجههّ ، وهذا ما أكده جولمان في اشارته الى ان الذكاء الوجداني العنصر الرئيسي لنجاح التلاميذ في الدراسة ومنبئ للنجاح الدراسي في اختبارات التحصيل .

في المقابل تعتبر الدافعية المدرسية من العناصر المهمة التي لا يمكن الحديث عن التعلم في غيابها ، فهي تلعب دورا أساسيا لتحقيق النجاح المدرسي ، لذا اهتمت كل المنظومات التربوية العالمية بالدافعية في مجال التعليم و بذلك يمكن القول بان الذكاء الوجداني والدافعية المدرسية يؤثران في أداء الافراد و سلوكاتهم وقدرتهم على التحصيل والمثابرة والانجاز وانهما يلعبان دورا مهما في تحصيل التلاميذ ويمكن من خلال معرفة درجة الدافعية المدرسية والذكاء الوجداني لدى التلاميذ تفسير جانب من تحصيلهم الاكاديمي ، و انطلاقا مما سبق فان هذه الدراسة تسعى لتقديم إضافة علمية جديدة من خلال تناولها لموضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي باعتبارها مرحلة حساسة وباعتبار هذا الموضوع من الموضوعات البحثية الجديدة ، لذا تطرقت الطالبتان الى مجموعة من الفصول تم تقسيمها الى جانبين ، جانب نظري وجانب خاص بالدراسة الميدانية .

الجانب النظري ويتكون من ثلاثة فصول :

– الفصل الأول خاص بتحديد الاطار العام للدراسة ، اما الفصل الثاني فيتناول الذكاء

الوجداني واهم تعاريف العلماء له والاطر النظرية المفسرة له ، وابرز ابعاده وتفصيل العوامل المؤثرة فيه ووسائل قياسه . في حين يتناول الفصل الثالث موضوع الدافعية المدرسية والتوجهات النظرية لها كما يتناول محددات ومؤشرات ونماذج الدافعية .

– اما الجانب الثاني فقد خصص للدراسة الميدانية ويضم فصلين : الفصل الأول خصص لتحديد منهج الدراسة واداتها وعينة البحث . وتضمن الفصل الثاني تحليل النتائج المتوصل اليها على ضوء الدراسات المجراة الى جانب الاستنتاج العام لهذه الدراسة

1_ إشكالية الدراسة :

لقد أولى التربويون أهمية بالغة لموضوع الدافعية لما له من أثر بالغ على التعلم، و الأهمية الكبيرة في بناء شخصية الفرد و تكاملها في تحديد سلوكه المتنوع .

حيث تعد الدافعية شرطا أساسيا في المجال التربوي يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية لتحصيل مختلف المعارف والمعلومات ،أو تكوين الإتجاهات و القيم ، أو في تكوين المهارات المختلفة للفرد .(سمايلي محمود ، 300:2018).

فقد لاقت الدافعية للتعلم إهتماما كبيرا من طرف الباحثين في مجال علم النفس ، حيث أشارت الدراسات إلى أهمية إستثارتها ، حيث أوضح العديد من الباحثين أهمية إثارة دافعية المتعلم في الفصول الدراسية التي تساعد على إقبال التلاميذ على العملية التعليمية بشكل إيجابي ،فتكون سببا في نجاحهم أو فشلهم ، فالتلميذ بدونها لايستطيع بذل الجهد الكافي في تعلمه حتى و إن إمتلك قدرات عقلية جيدة .(بلحاج فروجة ،127:2011) .

لذا نجد كثيرا من التلاميذ رغم أنهم من متوسطي الذكاء إلا أن تحصيلهم عالي ، وفي مقابل ذلك قد نجد تلاميذا آخرين من ذوي الذكاء المرتفع ولكن تحصيلهم الدراسي منخفض وغالبا ما يكون العامل المسؤول في مثل هذه الحالات هو إرتفاع أو إنخفاض الدافعية ، وهذا ما أشار إليه نيومان ، حيث إعتبر الدافعية المحرك الرئيسي لبذل أقصى الجهد والطاقة لتحقيق الأهداف التعليمية .(سبيسان فاطمة ،18:2016).

وعليه يجب أن يتمركز محتوى إكتساب المتمدرس للمكتسبات و المعارف ورغبته في التعلم على مدى توفره على عنصر الدافعية المدرسية ، فهي تعتبر معيارا من بين أهم المعايير التي تلعب دورا هاما في النجاح أو الفشل ، إذ لا يمكن فهم الأداء الأكاديمي بدون فهم دافعية المتمدرس .(خوالدة محمود:37،2004).

وهذا ما أشار إليه فيو(Vieu .1994) ،حيث بين أن التلميذ يختار نوع النشاط الذي يعمل

به و يثابر عليه ، وهذا يكون ضمن مدى تأثير قدرته العقلية العامة ، بالتحديد في الذكاء الذي يعتبر من أكثر المفاهيم التي حضيت بالدراسة في مجال التحصيل الدراسي ، وذلك بتعدد أنواعه التي من بينها الذكاء الوجداني ، الذي يعتبر مفهوما حديثا ، حيث إزدادت النقاشات حوله في الآونة الأخيرة ، كما أصبح المادة العلمية الأفضل في الكتب والتي من بينها كتاب جولمان .(السمادوني،21:2007).

كما إتجه العديد من الباحثين لدراسة هذا الموضوع في ضل دراسة أونيل (1996) التي بينت أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يتحكم في إنفعالاته ويتخذ قرارات صائبة في حياته حيث يجعل لدى الفرد حافزا لمواجهة مشاكله .(مرباح أحمد تقي الدين ،386:2010) .

كما جاءت دراسة كوالتر و آخرون (Qualter and al ,2009) للكشف عن العلاقة بين مستوى الذكاء الوجداني و المثابرة والنجاح .(كتاش مختار سليم ،28:2014).

أما دراسة سابنجتون و آخرون (Seppington and al ,1980) فقد أشارت إلى أن ضبط النفس تساعد في مضاعفة الوقت الكلي للدراسة و تقدير فاعلية وزيادة التحصيل (كتاش مختار سليم ،29:2014).

وهذا كله ما أثار إهتمامنا للبحث والسعي للكشف عن مختلف الحقائق الكامنة وراء هذا الموضوع ، ألا وهو علاقة الذكاء الوجداني بالدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي و إختيار دراسته بطرح الأسئلة التالية :

1-هل توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

2-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ؟

3-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية المدرسية تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) ؟

4-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الشعبة (علمي-أدبي) ؟

5-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية المدرسية تعزى لمتغير الشعبة (علمي-أدبي) ؟

2-فرضيات الدراسة :

1-توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية المدرسية تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الشعبة (علمي-أدبي).

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية المدرسية تعزى لمتغير الشعبة (علمي-أدبي).

3-تحديد المفاهيم :

في هذه الدراسة نركز على مفهومين هما : الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية .

أ-الذكاء الوجدانيEmotional Intelligence:

يعرفه جولمان بأنه مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد،واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة التي يمكن تعلمها وتحسينها ،وتشمل المعرفة الإنفعالية و إدارة الإنفعالات والحماس وحفز النفس وإدراك إنفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الإجتماعية و إدارتها .(جبر سعيد سعاد،2008 :102) .

ويعرفه بار-اون(Bae-On : 2005) بأنه مجموعة منظمة من المهارات و الكفايات غير

المعرفية في الجوانب الشخصية و الإنفعالية و الإجتماعية والتي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب و الضغوط البيئية ، وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة .(جبر سعيد سعاد،11:2008).

أما إجرائيا فيعرف الذكاء الوجداني بأنه الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس Bar-on للذكاء الوجداني .

ب-الدافعية المدرسية :

يعرفهاتارديف(Tardif 1992) على أنها كل ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا نتيجة الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المسطرة من طرف المدرسة .**(بن يوسف أمال :30،2007).**

كما عرفها فيو(Viau :1997) على أنها حالة داخلية تحرك سلوك الأفراد ومعارف المتعلم، ورغبته وإنتباهه، وبحثه على مواصلة سلوكه إلى غاية تحقيق التوازن المعرفي .

(Viau :1997 ،12).

أما إجرائيا فتعرف الدافعية المدرسية على أنها الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس الدافعية المدرسية .

4-أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة في توجيه الإهتمام إلى جانب من جوانب إهتمامات علم النفس و المتمثل في الذكاء الوجداني ، وكذا البحث في جانب مهم من جوانب التعلم ألا وهي الدافعية المدرسية ، كما أنها تسعى إلى توجيه أنظار العاملين في المدارس الثانوية إلى زيادة الإهتمام بهذا النوع من الذكاء ألا وهو الذكاء الوجداني و زيادة دافعية المتمدرس نحو بناء تعلماته .

كما تتضح أهمية الدراسة في تناولها مرحلة الثانوية ، التي تعتبر من المراحل الهامة في حياة التلاميذ وما تفرضه من مطالب وتحديات تحتاج إلى مهارات الذكاء الوجداني والدافعية المدرسية .

5-أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقات الموجودة بين الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، وكذا الكشف عن مختلف الفروقات الموجودة بين الجنسين ذكور-إناث في كل من المتغيرين الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية ، وسعيا منا إلى معرفة الإختلافاتالظاهرة بين كل من التخصصين العلمي وكذا الأدبي في الذكاء الوجداني والدافعية المدرسية لدى عينة الدراسة .

6-الدراسات السابقة :

يعتبر عنصر الدراسات السابقة من العناصر المهمة للتأطير للدراسة ،ففيه يشير الباحث إلى ما إطلع عليه من أبحاث و دراسات أجريت في مجال الموضوع الذي يدرسه .

وعليه يعتبر مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبيا ، و أول بحث ذكر فيه هذا المفهوم وتم التطرق إليه بصورة دقيقة وبشكل محدد كان عام 1990 من قبل الباحثين بيتر سالوفي وجاك ماير (Salovey&Mayer ,1990) ، وعليه فإن الأبحاث التربوية أو النفسية التي تطرقت إلى الذكاء الوجداني مازالت قليلة نسبيا في العالم العربي ، وكذا هو الحال بالنسبة لمفهوم الدافعية المدرسية التي لوحظ فيها قلة البحوث و الدراسات العربية التي تناولتها بالبحث و التحليل إلا ماتم تناوله من قبل العلماء الأجانب (فيو، تارديف...إلخ) وغيرهم من العلماء ، حيث إتجه أغلب الباحثين إلى دراسة الدافعية للتعلم ،الدافعية للإنجاز. أما الدافعية في السياق المدرسي (Motivation scolaire) نادرة التناول طبقا لمسحنا للعديد من قواعد البحث ومحركات البحث العلمي ،وتمثلت الدراسة السابقة التي إطلعنا عليها التي تكون قد شملت موضوع الدراسة (الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية) كما يلي :

الدراسات الاجنبية :

***دراسة مورلي و دودياك(Morlay&Dudiac) :**

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى الذكاء الوجداني والمثابرة الدراسية للنجاح في الجامعة ن حيث تكونت عينة الدراسة من (465)طالب ،وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذين يملكون مستوى عالي من الذكاء الوجداني هم الأكثر قابلية للنجاح والترقية إلى المستوى التالي ، كما تبين أن الطلبة الذين يتطور لديهم مستوى الذكاء الوجداني أكثر مثابرة في دراستهم .(الفرا إسماعيل صالح:2012،72) .

***دراسة سوارت:1996 (Swart) :**

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة والنجاح الأكاديمي ، وكانت عينة الدراسة مكونة من 448 طالب سنة أولى في الجامعة جنوب إفريقيا ،وإستخدم الباحث مقياس الذكاء الإنفعالي(EQI) والدرجات الأكاديمية التي تحصل عليها الطلبة خلال السنة الأولى ،وبعد أن أتم المفحوصون الإجابة على مقياس الذكاء الوجداني تم تصنيف الطلبة إلى مجموعتين بالإعتماد على الدرجات الأكاديمية :(المجموعة الأكاديمية الناجحة ،و المجموعة الأكاديمية غير الناجحة)، وتمت مقارنة نتائج مقياس الذكاء الإنفعالي لدى المجموعتين وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة الأكاديمية الناجحة سجلت درجات أعلى على مقياس الذكاء الإنفعالي مقارنة بالمجموعة الأكاديمية غير الناجحة ، ونتيجة لهذه الدراسة أشارت إلى أن الذكاء الإنفعالي يمكن الإستدلال به كمؤشر للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي .(جبر سعيد سعاد:2008،143)

***دراسة بالدوزو مورتو(2000: Baldes& Moretto) :**

هدفت هذه الدراسة إلى تحفيز الطلبة إلى التعلم من خلال الذكاء الإنفعالي و التعلم التعاوني،وتم إنجاز هذه الدراسة من خلال تطبيق برنامج تحفيز الطلبة للتعلم من خلال الذكاء الإنفعالي والتعلم التعاوني ، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ روضة (صفوف ما قبل المدرسة) والصف الرابع والسادس ،حيث تم توزيعهم إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية و أخرى ضابطة ، وإستمر تطبيق البرنامج 16 أسبوعا ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن دافعية الطلبة للتعلم كانت ضعيفة إستنادا إلى ملاحظات المدرسين و تفاعلات الطلبة و إتصالهم

مع زملائهم و مدرسيهم ، كما أشارت أيضا إلى أن البرنامج قلل من السلوكيات غير الملائمة وزاد دافعية التلاميذ للتعلم .(جبر سعيد سعاد:2008،144) .

***دراسة رايتا (Raita :2008):**

سعت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الوجداني بكل من الدافعية والتحصيل الدراسي ، حيث شملت عينة الدراسة الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة نيوكاسل الإنجليزية بواقع 220 ذكور و 200 إناث بمتوسط عمري 16.1 و إنحراف معياري 1.4 ،و أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تمثلت في الآتي :توجد علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية لدى عينة الدراسة من الجنسين، وعدم وجود أي علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة المذكورة .(ماجد مصطفى العلي :2010،93) .

الدراسات العربية :

***دراسة الدردير 2004 :**

هدفت الدراسة للتعرف على مدى إختلاف الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس (ذكور–إناث)والتخصص (علمي–أدبي) تكونت عينة الدراسة من 147 طالبا وطالبة من طلبة الفرقة الرابعة (تربية عامة) بكلية التربية بجامعة جنوب الوادي ،ومن التخصصات العلمية و الأدبية ،و إستخدمت الدراسة الأدوات الآتية (مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث) ، وتوصلت الدراسة إلى النتيجة الآتية :

لايختلف الذكاء الوجداني لدى طلبة عينة الدراسة بإختلاف الجنس والتخصص (الدردير :2004،14).

***دراسة سهير زكي محمود سرحان 2015:**

هدفت الدراسة للتعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي حيث تكونت مجموعة الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية بمدارس وكالة الغوث بغزة للعام الدراسي

2014-2015 وعينة 312 طالبا وطالبة من مدارس المرحة الإعدادية بغزة 150 طالبا و 162 طالبة ، وبعد تطبيق مقياس الدافعية للتعلم ومقياس الذكاء الإنفعالي ، فقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم و الذكاء الإنفعالي .(**سرحان محمد:2015**).

***دراسة مرباح أحمد تقي الدين 2017:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير الذكاء الوجداني على الدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط ، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 160 التلميذا ، وقد تم التوصل إلى مجموعة من النتائج من خلال هذه الدراسة ، وهي وجود فروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجاز (الأبعاد و الدرجة الكلية) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0،01 بعد الشعور بالمسؤولية وبعد السعي نحو التفوق و الطموح و المثابرة وغير دالة إحصائيا في بعد الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل ودالة إحصائيا في الدرجة الكلية للدافعية ، كذلك وجود فروق بين الذكور و الإناث في الذكاء الوجداني (الأبعاد و الدرجة الكلية) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0،01 في بعد التعاطف لصالح الإناث وغير دالة بالنسبة للأبعاد الأخرى و الدرجة الكلية ، وكذلك وجود فروق في أبعاد الدافعية لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني في كل الأبعاد ، وكذا الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز ، وتشير هذه النتائج إلى دور الذكاء الوجداني في الدافعية ، حيث أن أي إرتفاع في الذكاء الوجداني يصاحبه إرتفاع في الدافعية.(مرباح أحمد تقي الدين :2017،385).

6-التعقيب على الدراسات السابقة :

أغلب الدراسات التي تم تناولها في سياق موضوع الدافعية المدرسية و الذكاء الوجداني قليلة ونادرة .

إلا أنه عملنا على تقديم دراسات سابقة حول الذكاء الوجداني و الدافعية أو إحدى مؤشراتها. بحثت دراسة كل من مورلي ودودياكوراتيا على العلاقة بين الذكاء الوجداني والمثابرة والدافعية في المرحلة الثانوية بين الجنسين مثل دراسة راتيا .وعلاقة التحفيز بالذكاء الوجداني كما في

دراسة بالدوز و مورتو .كما أستخدمت فيهم مقاييس للذكاء الوجداني و مقاييس تقيس الدافعية .

إعتمدت على المنهج الوصفي كل الدراسات .

وللتحقق من صحة الفرضيات أستخدم برنامج (SPSS).

و T,test لقياس دلالة الفروق ،كما هو في دراسة الدردير .

1)- مفهوم الذكاء الوجداني :

تعددت تعاريف الذكاء الوجداني بتعدد الباحثين فيه ويتضح ذلك من العرض التالي :

حيث يعرفه جولمان بأنه القدرة على فهم الانفعالات ومعرفتها والتمييز بينها والقدرة على ضبطها والتعامل بإيجابية .(goleman ، 1995 : 10)

ويعرفه بار اون على انه مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوط الحياة .(عدنان محمد القاضي:2012، 38)

ويعرفه سالوفي : بأنه وعي الشخص بمشاعره وحسن إدراكها فيكون مصدرا للدافعية في ذاته ويمتلك القدرة على التعاطف وحسن إدارته مع الآخرين .

كمايعرفه سالوفي وماير بأنه القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين(جبر سعيد سعاد ، 2008 : 11)

وعرفه ديولوكس وهيكس : على انه معرفة الفرد لمشاعره وكيفية توظيفها من اجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم .(بن غربال سعيدة ، 2014 : 52)

في حين عرفه مارتينز MARTINEZ 2000 : بأنه عملية ذاتية دائمة يومية يمارسها الفرد ويشمل الدافعية ، التخطيط ، الهدف ، استخدام الأساليب و الاستراتجيات المختلفة وتقييم الذات وإقامة علاقة ناجحة مع الآخرين وقدرة الفرد على مواجهة المشكلات والقدرة على ضبط النفس والتحكم في الانفعالات(حسونة أمل ، 2006 : 50)في حين ذهب مصطفى أبو سعد للقول بان الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على التعامل الايجابي مع نفسه ومع الآخرين بحيث يحقق اكبر قدر من السعادة لنفسه ولمن حوله . (شوقي حازم الطنطاوي محمد ، 2006 : 2) بينما عرفه مبيض ومأمون : بأنه القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها لذلك فان من صفات الإنسان الذكي عاطفيا انه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية ، ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين.(جبر سعيد سعاد ، 2008 :12)

مما سبق يمكن استخلاص مايلي :

– تنوع تعاريف الذكاء الوجداني عند الباحثين ولكنها تتركز في اعتباره معرفة الفرد لنفسه وللآخرين ، في ظل الوعي بالذات وإدارة الانفعالات وتحفيزات الذات .

– يشكل الذكاء الوجداني وفق ما سبق حالة دمج مابين مهارات التفكير والكفايات الوجدانية ومهارات الاتصال في مكون واحد . – كما تبرز التعاريف وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والنجاح في المواقف الحياتية المتنوعة .

– يعد الذكاء الوجداني حالة من التداخل والاندماج بين المعرفة والوجدان .

2)– الجذور التاريخية للذكاء الوجداني :

يعد موضوع الذكاء الوجداني في نظر العديد من الباحثين مفهوما حديثا نسبيا غير انه منذ نشأته أصبح موضوع للعديد من الكتابات والأبحاث في مختلف العلوم والمجالات ،لذا فانه لا يمكننا أن نفهم الحالة الراهنة لموضوع الذكاء الوجداني وطبيعته دون التطرق إلى السياق التاريخي الذي تطور فيه ، بعد استطلاع العديد من الكتابات والدراسات حول موضوع الذكاء الوجداني وجدنا أن هذا الموضوع تطور عبر عدة مراحل زمنية مهمة هي كالأتي :

1900 – 1969 : خلال هذه المرحلة كان ينظر لمفهومي الوجدان ، الانفعال والذكاء كمصطلحين مستقلين ، حيث كان ينظر إلى الوجدان أو الانفعال بمثابة إجابة غير منظمة وغامضة تعرقل النشاط المعرفي والعقلي للإنسان .

وبظهور مفهوم الذكاء الاجتماعي سنة 1920 مع ادوارد ثروندايك (ED. THORNDIK) الذي اعتبر هذا المفهوم بمثابة مقدمة لمفهوم الذكاء الوجداني ، حيث اعتبر الذكاء الاجتماعي بحسب ثروندايك هو القدرة على التصرف بحكمة في العلاقات الاجتماعية بناءا على الفهم السليم للحالات الذاتية والدوافع والسلوكات معا للشخص ذاته أو الأشخاص الآخرين ، وقد قسمه إلى ثلاثة أقسام ذكاء ميكانيكي (يدوي) وذكاء معنوي ،وذكاء اجتماعي ، فهذا الوصف مكن لاحقا العديد من الباحثين من صياغة وبناء مقاييس ونماذج لاختبارات الذكاء الاجتماعي بالاعتماد على أدوات قياس الذكاء المعرفي. (سمايلي محمود ، 2018: 284)

1970 –1989 : في تلك الفترة بدا دخول مصطلح الذكاء الوجداني وسميت بالفترة التمهيدية لتعريف الذكاء الوجداني EMOTIONAL INTELLEGENCE ، وقد نشا هذا المصطلح من خلال توصل الباحثين إلى جعل المعرفة الوجدانية مجالا واحدا ، فقد أشاروا إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى الاكتئاب يكونون أكثر واقعية ودقة مع الآخرين وان التقلبات المزاجية يمكن أن تزيد من الابتكارية فقد ظهرت نماذج ونظريات اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء والانفعال فقد اقترح جيلفورد في نموذجه بنية العقل ، فئة " المحتوى السلوكي " الذي يشتمل على القدرات التي تتطلب من الشخص إدراك سلوكه وسلوك الآخرين .

كما ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر 1983 ، وقد أشارت تلك النظرية إلى ما يعرف بالذكاء داخل الشخص الذي يشير إلى القدرة على إدراك المشاعر الذاتية وترميزها.

وبالرغم من أن مصطلح الذكاء الوجداني استخدم من خلال تلك الفترة بصورة متفرقة إلا انه لا يعرف أو يوصف بأنه أسلوب محدد فتحديد المفهوم مازال في مرحلة التكوين.(السمادوني إبراهيم ، 2007 : 30)

1990 – 1993 : ظهر مصطلح الذكاء الوجداني أول مرة على يد الأستاذين"سالوفي وماير اللذان اعتبرا الذكاء العاطفي نوعا من أنواع الذكاء الاجتماعي وتم تعريفه آنذاك على انه "القدرة على معرفة مشاعرنا وانفعالاتنا والتمييز بينها ، واستخدام هذه المعرفة لإرشاد التفكير والسلوك " ولقد قدم "ماير وسالوفي " نموذج للذكاء العاطفي في كتابهما (الخيال ،المعرفة ،الشخصية) وقاما بمحاولة تأليف اختبار لقياس الذكاء العاطفي . وقد تميزت هذه المرحلة بظهور مصطلح الذكاء العاطفي في العديد من الدراسات والمقالات . (بن غربال سعيدة ، 2015: 96)

1994 – 1997 : اصدر " دانييل جولمان " كتابه (الذكاء الانفعالي : لماذا لماذا نعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء) عام 1995 الذي اخذ شعبية كبيرة في العالم وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية ، وفيه وضع تصورا لتفسير الذكاء الوجداني(خطارة رشيد ، 2010 : 20)

1998 – حتى الآن : اهتمت تلك الفترة بهذا المفهوم وتعددت الاهتمامات النظرية والتطبيقية بهدف تحديد الباحثين لماهية الذكاء الوجداني والعوامل المؤثرة فيه وطرق قياسه بظهور مقاييس جديدة و مقننة .(صادق عبده ،2015 : 20)

3)- الاتجاهات النظرية المفسرة للذكاء الوجداني :

يمكن تلخيص النماذج النظرية للذكاء الوجداني في صفين الأول يشمل ما يسمى بنماذج القدرة والثاني يتضمن النماذج المختلطة ، فالنظريات المتمحورة حول نموذج القدرة تصف الذكاء الوجداني بأنه شكل من أشكال الذكاء العقلي المحض وأهمها نموذج مايرو سالوفي ، أما في النماذج المختلطة فان الذكاء الوجداني يعرف بأنه تركيبة من القدرات العقلية والسمات الشخصية ، فيوجد فيه نموذجان بأبعاد مختلفة احدهما مقترح من طرف جولمان أما النموذج الآخر فيقترحه بار-اون ،وقبل البدء بذكر النماذج المفسرة للذكاء الوجداني (نموذج القدرة – النموذج المختلط) لابد من ذكر الفرق بينهما في الجدول الأتي :

جدول رقم (1) يوضح الفرق بين نماذج الذكاء الوجداني كما ورد في (القاضي عدنان محمد ، 2012 : 41)

	النماذج المختلطة (نماذج السمات)	نماذج الاداء (القدرة)
1	مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي بحيث تعكس تفضيلات شخصية أو ميول فردية	مقاييسها مصممة بحيث تكون هناك إجابة واحدة صحيحة وتناسب المسالة المعروضة
2	يستخدم لقياسه اختبارات الأداء المميز	يستخدم لقياسه اختبارات الأداءالأقصى
3	هناك عدد كبير من أدوات القياس ،بحسب تعدد مظاهر هذه النماذج	هناك عدد قليل من أدوات القياس تركيباتها الرئيسية ضئيلة العدد
4	تتعلق بالشخصية	لا تتعلق بالشخصية

5	لا تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي	تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي
6	ثبات عالي في الثقة	ثبات الثقة يتراوح من منخفض إلى مرتفع

وفيما يلي شرح النماذج المفسرة للذكاء الوجداني :

3-1 نماذج القدرة (النماذج المعرفية) :

3-1-1 : نموذج ماير وسالوفي 1997 (MAYOR & SALOVEY)

بدا الاهتمام بدرجة كبيرة بالجوانب غير المعرفية للذكاء من قبل هؤلاء الباحثين منذ عام (1990) والدافع لوضع نظرياتهما للذكاء و تطوير النظرة له والتي تختلف عن نظرية –BAR ON بار –اون وتحليل مكوناته وإعداد أدوات قياسه التي تختلف عن المقاييس الأخرى التي تعاملت مع الذكاء الوجداني على انه سمة من سمات الشخصية والتعامل معه على انه قدرة عقلية مثله مثل أنواع الذكاء الأخرى ،وقد أتت تلك النظرية على قياس الفروق الفردية ، حيث يرى ماير وسالوفي أن المقاييس التقليدية للذكاء فشلت في دراسة الفروق في الوعي والتشغيل والإدارة الفعالة للانفعالات .(السمادوني ابراهيم ، 2007 : 107)

حدد ماير وسالوفي في نموذجهما للذكاء الوجداني مجموعة من القدرات الرئيسية التي تم تصنيفها إلىأربعة مجالات وهي :

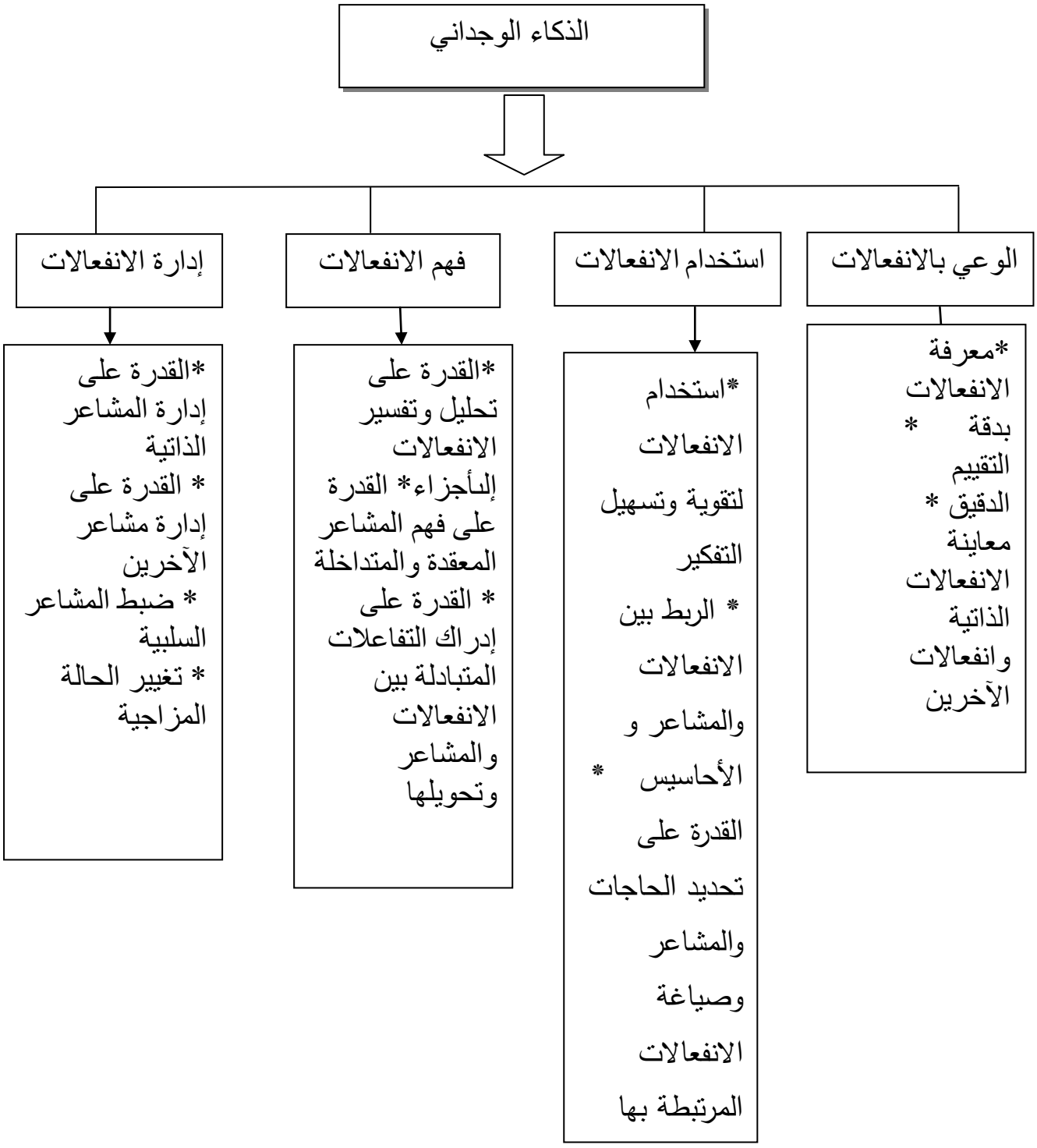
1)- القدرة على الوعي الانفعالي : وتتضمن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها وتتضمن كذلك التقييم الدقيق للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين .

2)- القدرة على استخدام الانفعالات : وتتضمن القدرة على استخدام الانفعالات لتقوية وتسهيل التفكير وتتضمن كذلك القدرة على الربط الدقيق بين الانفعالات وبعض الأحاسيس

3)- القدرة على فهم الانفعالات ودلالاتها : وتتضمن القدرة على تحليل الانفعالات إلىأجزاء وفهم الانفعالات وكذاك القدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في الواقف الاجتماعية .

4)- القدرة على إدارة الانفعالات : وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين وضبط المشاعر السلبية وتغيير الحالة المزاجية. (جبر سعيد سعاد ، 2008 : 15)

وهذه القدرات لنموذج ماير وسالوفي موضحه في المخطط رقم (1) التالي : كما ورد في (بن ناصر كوثر ، 2011 : 76)



3-2 النماذج المختلطة (غير المعرفية) :

3-2-1 نموذج جولمان 1995(goleman) :

قدم نموذجه معتمدا على عمل ماير وسالوفي عام 1990 إلا انه يعتبر من النماذج المختلطة mixed model التي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية ومتمثلة في خصائص الصحة النفسية كالسعادة والدافعية والقدرات التي تجعل الفرد يكون فعلا في المشاركة الاجتماعية ، وتم تنقيح نموذجه في مقال له عام (1998) وعام (2001) .
(السمادوني ابراهيم ، 2007 : 113)

ويحدد جولمان مهارات الذكاء الوجداني وفق النموذج الأتي :

1)- المعرفة الانفعالية : وتتمثل في الوعي بالذات والتعرف على الشعور وقت حدوثه ورصد المشاعر والانفعالات وفهمها ويعتبر الوعي بالذات هو البعد الأساسي في الذكاء الوجداني .

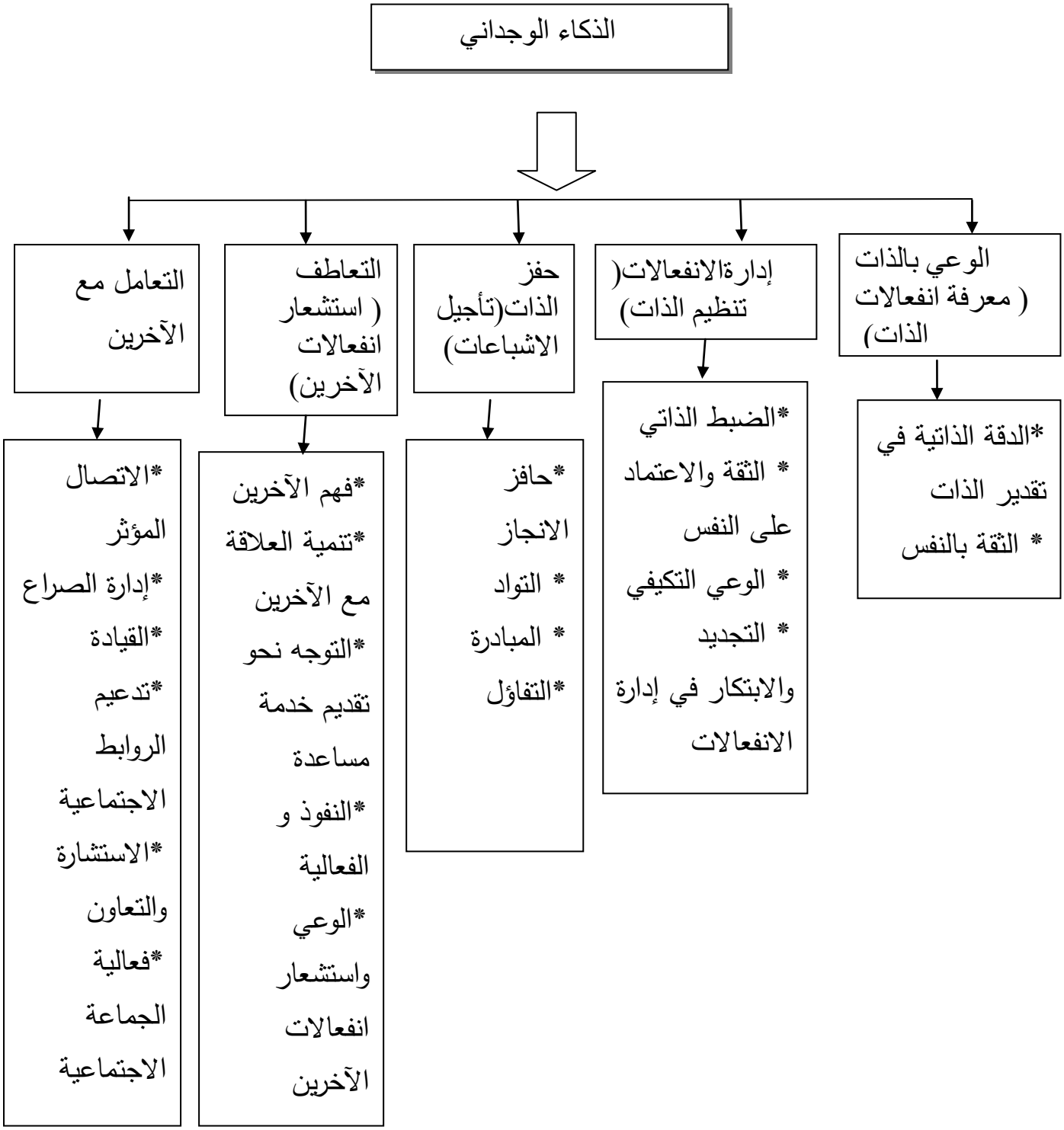
2)- إدارة الانفعالات : ويشمل على القدرة على التعامل مع الانفعالات وإدارتها بشكل ملائم وتهدئة النفس والتخلص من القلق والمشاعر السلبية .

3)- تحفيز الذات : توجيه الانفعالات لتحقيق هدف معين للفرد وان يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته .

4)- إدراك انفعالات الآخرين : وتتضمن القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة انفعالاتهم والقدرة على التقاط الإشارات الانفعالية للآخرين وتبنى هذه المقدرة على أساس الوعي بالانفعالات وتعتبر مهارة إنسانية ضرورية .

5)- إدارة العلاقات الاجتماعية : وهذا المجال يتطلب الكفاية الاجتماعية ويتطلب المهارات التأثيرية لإدارة انفعالات الآخرين وضبطها . (جبر سعيد سعاد ، 2008 : 13)

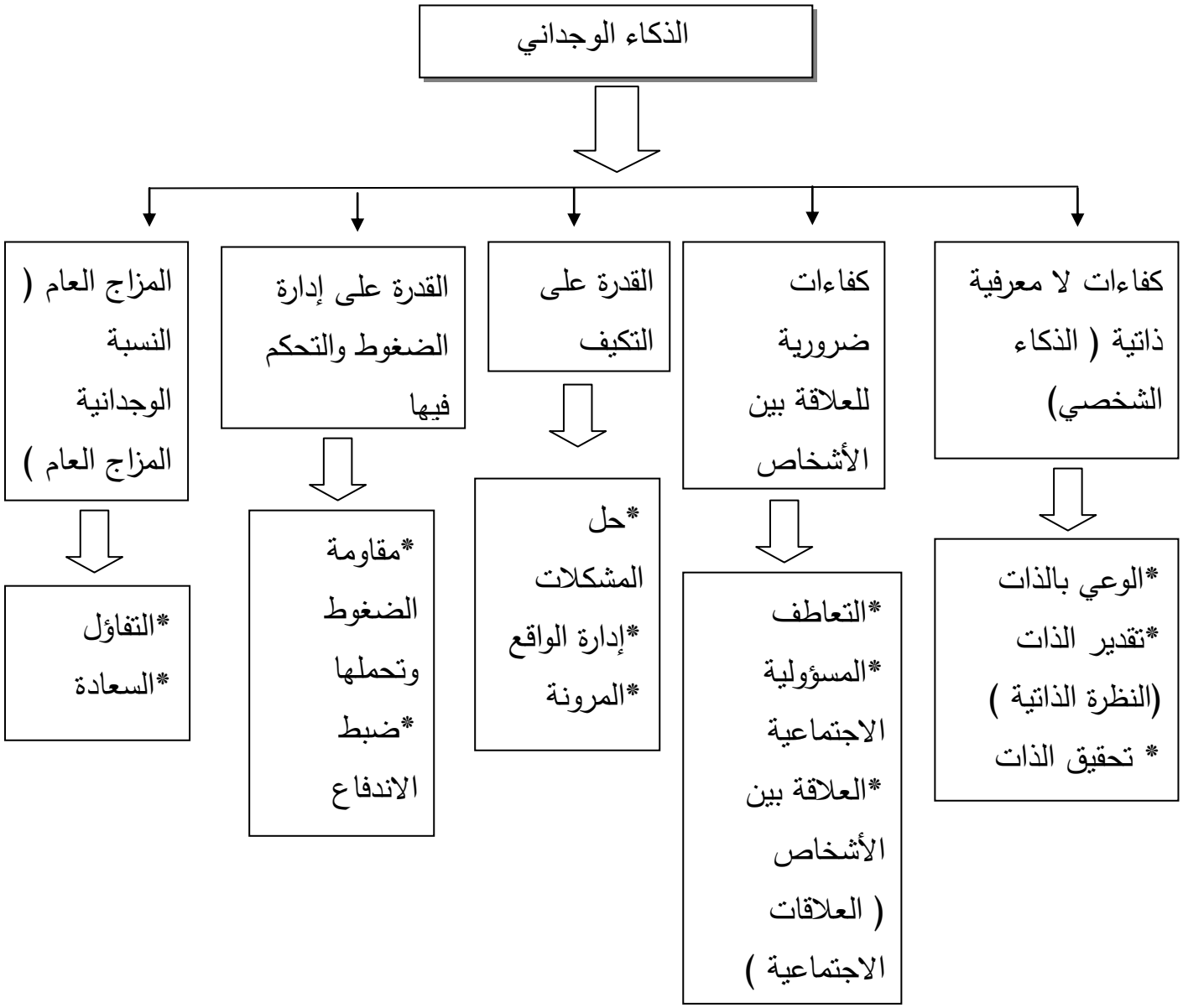
* وهذه المهارات موضحة في الشكل التوضيحي رقم (2) التالي : لنموذج جولمان للذكاء الوجداني (السمادوني إبراهيم ،2007 : 114)



3-2-2 نموذج بار-اون 1997 (bar-on) :

تعتبر تلك النظرية اولى النظريات التي فسرت الذكاء الوجداني وكان عام 1988أول فترة لظهور تلك النظرية عندما قام bar – on في رسالة الدكتوراه بصياغة مصطلح النسبة الانفعالية (EQ) كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي (IQ) وقبل أن يتمتع الذكاء الانفعالي بالاهتمام في عدة مجالات أو الشعبية التي ينالها اليوم حدد عام 2000 نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية وتداخل بين السمات الشخصية والذكاء الوجداني ، وقد أوضح في نظريته أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة كفاءات لا معرفية

كما هي موضحة في **الشكل التخطيطي رقم (3) التالي : لنموذج بار اون مكونات الذكاء الوجداني** (الخيري صفية ، 2013 : 41)



أشار بار- اون إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من 15 كفاية موزعة على خمسة مكونات بين الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية وهي كما يلي :

1)- المكونات الشخصية الداخلية : وتتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وهي الوعي بالذات وتوكيدها وتقدير الذات والاستقلالية .

2)- مكونات العلاقات بينالأشخاص : تتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير ايجابي على الآخرين وتشمل على التعاطف والكفاءة الاجتماعية والعلاقات الشخصية .

3)- المكونات التكيفية : مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة وهي اختبار الواقع والمرونة وحل المشكلة أو المشكلات .

4)- مكونات إدارة التوتر : وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات وتشمل على تحمل التوتر والضغط النفسي وضبط الاندفاع .

5)- مكونات المزاج العام : وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدراك الحالة المزاجية وتغييرها وتشمل على التفاؤل والسعادة (جبر سعيد سعاد ، 2008 : 14) وذكر أيضاأن نقصان مهارة الذكاء الوجداني لدى الفرد يقلل من فرص نجاحه في الحياة ويزيد نسبة حدوث المشكلات الوجدانية والاجتماعية عنده وعلى هذا فان الأفراد الذين يكون لديهم نقص في مهارات الذكاء الوجداني يجدون صعوبة في صنع القرارات . حل المشكلات . إدارة الضغوط . التحكم في ردود أفعالهم.(سلامة عبد العظيم حسين ، 2006 : 48)

4)- أهمية الذكاء الوجداني :

تتمثل أهمية الذكاء الوجداني في كون احد الكفاءات الوجدانية والركيزة الأساسية في تقديم الحلول للتعامل مع متطلبات البيئة وذلك يساعد هذا الأخير الأشخاص على الإبداع والابتكار وروح المسؤولية وبناء علاقات اجتماعية مع الآخرين ،في حين أشار جولمان إلى أن النجاح في الحياة يتطلب 20% من الذكاء العام و80% من الذكاء الوجداني وبذلك يكون قادرا على اتخاذ قرارات صائبة والحكم عليها .

في حين تبرز أهميته في الجانب المدرسي على أن التلاميذ الذين يحققون اداءا أكاديميا عاليا لديهم سمات وجدانية ايجابية كما جاء في توضيح جورج (2000) ، في أهمية هذا الأخير في مفاهيم الانتباه المؤدي إلى التركيز والتمييز واتخاذ القرار وعدم الإحساس بالإحباط والفشل وفي مقابل ذلك فالفرد الذي لديه انفعالات سلبية يميل إلى صفة التشاؤم ، والفرد الذي لديه انفعالات ايجابية سهل أن تتواجد لديه العمليات المعرفية من تفكير بأنواعه ،وأيضا يكون أكثر تنبيها أخطاء والمشكلات والتدقيق في المعلومات(حسونة أمل ، 2006 : 49)كما أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني قادرون على تحقيق الصحة النفسية والجسدية والانسجام بين عواطفهم الشخصية ومبادئ وقيمه ، مما يشعره بالرضا والاطمئنان ،كما أن الشخص يتمكن من اكتساب المرونة المطلوبة للعطاء في أي بيئة متغيرة وبالتالي يتمكن الفرد من القدرة على تحفيز النفس وإيجاد الدافعية الذاتية لديه ليكون أكثر إصرارا أمام العوائق ،فالذكاء الوجداني يكون وراء النجاح في الحياة ، فالأكثر ذكاءا وجدانيا يكونون محبوبين مثابرين وقادرين على التواصل والقيادة ومصرون على النجاح . (لزنك احمد ، 2011 : 30)

5)- أبعاد ومكونات الذكاء الوجداني :

يتشكل الذكاء الوجداني من مجموعة من القدرات أو الكفايات أو المهارات الانفعالية ،وفق استقصاء ما قدمه الباحثون في هذا الصدد حيث تسهم تلك المهارات في نجاح الأفراد في الحياة حيث صنف الباحثون هذه الأبعاد الى خمسة مهارات أو مجالات أساسية وهي كما يلي

1) - الوعي بالذات : حيث يتمثل في التعرف على الانفعالات الذاتية وحسن توجيهها والتعرف على المشاعر والميول في القضايا الحياتية .(جبر سعيد سعاد ، 2008 : 17)

2)- إدارة الانفعالات : تعني القدرة على تحكم وتحمل الانفعالات والمشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين . 3)- تنشيط الدافعية الذاتية : وتتمثل في قدرة الفرد على توجيه انفعالاته واستخدامها ، وذلك من اجل الوصول إلىأهداف تكون الدافعية مصدر لها .

(شوقي حازم الطنطاوي محمد ، 2005 : 3)4)- التعرف على انفعالات الآخرين : الإحساس بمشاعر الآخرين والقدرة على فهمها وإدارة نزاعات وانفعالات الآخرين

5)- المهارات الاجتماعية : قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين من خلال تكوين شبكة علاقات ناجحة معهم . (ديحان قصاب عائشة : 2007 ، 19)

6)- العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني :

يتأثر الذكاء الوجداني بعدة عوامل صنفها الباحثون إلى عوامل ذاتية وأخرى بيئية سوف نتطرق إلى ها بشيء من التفصيل :

* **الذكاء الوجداني والسن والجنس :** لقد بات من الثابت لدى العديد من الباحثين أن الذكاء الوجداني يتطور وينمو مع العمر وان الخبرات تعززه وتزيد من مستواه ، وهناك اتفاق من الباحثين أن الأشخاص الأكثر سنا يحققون نتائج أعلى في مقاييس الذكاء الوجداني من الأشخاص الأقل سنا حسب ما قرره جولمان ،ولقد وجد أن الذكاء الوجداني يميل إلى الاضمحلال بين 35 و45 فيما توصل بار اون 2004 إلى أن الأشخاص في نهاية الأربعينات يحصلون على معدلات أعلى من الذكاء الوجداني وتظهر العديد من الفروقات في متغير الجنس بالنسبة للذكاء الوجداني فالإناث يرجح إنهن يحصلن على معدلات أعلى في الذكاء الوجداني إذا ما قورن بالذكور (سلامي دلال ، 2016 : 175)–العوامل البيئية : تشمل على كل العوامل التي تحيط بالفرد وهي : ***الأسرة :** حيث يعد المناخ الأسري الإطار الذي ينمو فيه الطفل وتتشكل شخصيته ومفهومه عن ذاته وعن الآخرين كما يكتسب منها خبراته وأنماط سلوكه ، فينبغي إعداد الطفل إعداد نفسيا ليتمكن من النضج الانفعالي والتوافق النفسي والاجتماعي وأكدت العديد من الدراسات أن أساليب الوالدين في التعامل مع انفعالات الأبناء لها تأثير سواءا بطريقة ايجابية أو سلبية وان لذلك عواقب مؤثرة في حياة الأبناء الوجدانية .
ومن المظاهر والأساليب التي يتعامل الآباء بها مع الأبناء هي تجاهل الانفعالات وذلك بالنظرة الدونية لهم واعتبار انفعالاتهم تافهة أو غير هامة وأيضا التعامل بالحياد الزائد بعدم توجيه أبنائهم بالطريقة الصحيحة لتعامل مع انفعالات والمشاعر المختلفة وكبت انفعالاتهم بمنع الأبناء من التعبير عن انفعالاتهم والتعامل معهم بقسوة في حين يتبع بعض الآباء أسلوب

استثمار الانفعالات بالتعامل مع أبنائهم ومحاولة فهم أسبابهم ومساعدتهم على مواجهتها بطريقة ايجابية ومن كل هذا يظهر الدور البارز للأسرة في اكتساب الأبناء للمعارف الانفعالية والكفاءات الوجدانية فالوالدان هما العنصر المسؤول عن تعلم هذه الأخير وتسهيل نموها لدى أبنائهم حتى يحققوا النجاح في مختلف جوانب الحياة .

* **المدرسة** :تلعب المدرسة دورا كبيرا وأساسيا مكملا لدور الأسرة في تنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال وذلك من خلال العلاقات مع المعلمين والإداريين والمناهج الدراسية والأنشطة التعليمية والمناخ التعليمي السائد في المدرسة ، حيث تتفاعل هذه العوامل وتؤثر في شخصية الطفل وتمده بالطاقة الوجدانية ، ويمكن عرض العوامل المدرسية منها : المعلم وشخصيته ،ومجموعة الرفاق في الفصل الدراسي ، الجهاز الإداري في المدرسة ، فالمعلم هو العنصر الفعال في خلق أنشطة تؤثر بشكل مباشر في نمو شخصية التلاميذ من جميع جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية والاجتماعية ، ويخلق جوا يسهم في تنمية قدرات الطلبة العقلية والوجدانية(الصادق عبده ، 2015 : 34)

فالمعلمون قد يؤثرون في قدرة التلاميذ بطريقة مباشرة عن طريق التحكم في تعرض الأطفال للمواقف المختلفة كما صنفت إلى عوامل معنوية وتتمثل في العلاقات الإنسانية بين المعلم والطلبة وطرق التدريس ، المادة التعليمية والأنشطة التعليمية التي يقوم بها التلاميذ وعوامل مادية تتمثل في موقع المدرسة وهيكلها العام الهندسي والمرافق والتجهيزات المتوفرة فيها كالأجهزة.(خوالدة محمود، 2004 : 134)

* **المجتمع** :الإنسان بطبعه اجتماعي يسعى إلى إبراز وجوده وكيانه الحقيقي وقيمته كانسان فيتأثر الإنسان بالمجتمع ويؤثر فيه إما تأثيرا مباشرا يكون فيه الفرد متأثر بالمجتمع بشكل خارج عن رغبته وذلك في عدة عوامل متمثلة في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والدينية واللغوية والحضارية السائدة في ذلك المجتمع هذا من جهة ومن جهة أخر يؤثر بشكل غير مباشر وذلك من خلال مدى التفاعل والمشاركة في المحاضرات والفعاليات الثقافية والاجتماعية والمؤسسات التعليمية (**خوالدة محمود ،2004 : 136**)

فهذا الفرد كما سبق ذكره اجتماعي لا يعيش بمعزل على الآخرين ، وإنما هو معهم فجماعة الرفاق هي جماعة تلعب دورا هاما في عملية غرس الجانب الوجداني والاجتماعي خاصة في مرحلة المراهقة فيكتسبون قيم واتجاهات داخل مدارسهم ، ومع توفر التكنولوجيا وعصر المعلومات بين أيدي التلاميذ وتفتحهم على العالم الخارجي باتت وسائل الإعلام لها دور هام في النمو الوجداني والاجتماعي من خلال مشاهدة التلفزيون والأفلام السينمائية ، مسرحيات وانترنيت حيث ينتج عنه التعلم بالملاحظة بنمذجة وتقليد الانفعالات وإدارتها(السمادوني إبراهيم، 2007 : 182)

7)- قياس الذكاء الوجداني :

ظهرت خلال السنوات الماضية عدة اختبارات لقياس الذكاء الوجداني إلا أنها مختلفة في طريقة القياس على حسب النماذج والتوجهات النظرية المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني ومناهجها في القياس ، فمنها ما تم بناءه في ضوء نموذج "بار اون" وزملائه ومنها ما تم بناؤه في ضوء نموذج "جولمان" وزملائه ويمكن تقسيم تلك المناهج إلى :

1)- منهج التقرير الذاتي : ويضم المقاييس التي تقيس الذكاء الوجداني كخليط من السمات الشخصية والقدرات العقلية ، والعوامل المزاجية والدافعية ، غالبا ما يسال هذا المنهج الأفراد عن اعتقاداتهم الذاتية نحو أنفسهم والمقاييس التي تعتمد عليه تطلب من المفحوصين الإجابة عن مجموعة من العبارات الوصفية المقدمة لهم ومن أمثلة هذه المقاييس : استبيان "بار اون " للذكاء الوجداني (EQI) واختبار الذكاء الوجداني لجولمان ومقاييس خريطة الذكاء الوجداني لكوبر (EQMaP) ومقاييس الذكاء لسكوت وآخرين(**بن جامع إبراهيم ،2009 : 71)2)- منهج الأداء العقلي :** يضم المقاييس التي تقيس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية مثل القدرة على التعرف على الانفعالات والتعبير عنها وإدارتها ومن أمثلة هذه المقاييس : مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل لماير وسالوفي (الصورة الأولى (MEIS)) (الصورة الثانية (MSCEIT))

3)- منهج تقدير الملاحظ : تعد هذه الطريقة من مقاييس الذكاء الوجداني كسمة حيث تعتمد على قراءة وتقييم الذكاء الوجداني للفرد من طرف شخص أخر وتظهر هذه الطريقة ملامح الذكاء الوجداني للفرد من خلال كيفية تعامله مع الآخرين ، ومن مميزات هذه الطريقة أنها لا تظهر بها أثار المرغوبة اجتماعيا كما في أساليب التقرير الذاتي فهي تتأثر بالشخص الملاحظ وأفكاره المسبقة وكمثال هذه المقاييس : نجد مقاييس الكفاءة الوجدانية(ECI) لجولمان وآخرون. (خطارة رشيد ، 2010 : 30)

1- مفهوم الدافعية المدرسية:

توجد العديد من التعاريف التي تناولت مفهوم الدافعية ،فيقول علماء النفس أن وراء كل سلوك دافع ووراء كل دافع رغبة ، ويشير الدافع أو الدافعية إلى حالة داخلية تنتج عن حاجة ما وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو إستثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة إلى أن يشعر الفرد بعد الإنجاز بالسعادة و الإرتياح .

وتعرف أيضا بأنها تلك القوة الذاتية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر الفرد بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له ، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته و خصائصه وميوله و إهتمامه) .(الرفوع محمد أحمد ،2015،19) .

وتعرف الدافعية أيضا بكونها مجموع الظروف الداخلية و الخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي إختل ، فهو نزعة للوصول إلى هدف معين ، وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية ، فإذن هي عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك السلوك و توجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين و تحافظ على إستمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف ، هذا عن الدافعية بشكل عام ، أما الدافعية المدرسية فقد عرفها فيو 1997 في كتابة الدافعية في السياق المدرسي على أنها عبارة عن حالة دينامية تتواجد جذورها في إدراكات التلميذ لذاته و لمحيطه التي تحثه على إختيار النشاط و الإلتزام به و المثابرة فيه من أجل التوصل إلى الهدف (سبيسان فاطمة، 2016،58).

أما زيمرمن(1990)Zimmerman فعرفها على أنها حالة ديناميكية لها أصولها في إدراك المتعلم لنفسة ولكل ما يحيط به ، فالدافعية للتعلم تحث وتدفع المتعلم لإختيار النشاط التعليمي و تحثه على الإقبال و التوجه نحوه و الإستمرار في أدائه لتحقيق هدف أو غاية معينة (بن يوسف أمال ،2007،31) .

ويعرفها Ames على أنها تتمثل بإنشغال التلميذ للتعلم و الالتزام بالعملية التعليمية .

(سبيسان فاطمة ،2016،58) .

في حين يعرفها (ديسي و ريان)Ryan et Dici على أنها حالة يكون فيها المتعلم في حركة للقيام بشي ما .

ويذهب باربو Barbeau إلى أنها حالة ديناميكية لها جذورها في تصورات المتعلم عن نفسه وعن بيئته ، والتي تشجعه على إختيار النشاط و الإنخراط فيه والمثابرة في إنجازه من أجل الوصول إلى هدفه المعين .(louise langevin.2011.10).

ويعرفها محي الين توق على أنها حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على إستمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين فهي حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي و الاقبال عليه بنشاط موجه والإستمرار فيه حتى يتحقق التعلم .

والدافعية المدرسية تشمل على العناصر التالية :

*الإنتباه إلى بعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي .

*القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر .

*الإستمرار في هذا النشاط و المحافظة عليه فترة كافية من الزمن .

*تحقيق هدف التعلم .(توق محي الدين ،211:2003) .

ويحدد يوسف محمود قطامي تعريفا لها على أنها مجموعة الظروف الداخلية التي تحرك نشاط المتعلم لسد نقص في حاجة أو معرفة ، أو حل سؤال ، أو حل مشكلة إلى حالة توازن معرفي أو نفسي أو تكيف إجتماعي .(قطامي يوسف محمود ،243،2009) .

كما يعرفها أبو جادو بأنها حالة داخلية تدفع الطالب للإنتباه إلى الموقف التعليمي ، والقيام بنشاط موجة ، و الإستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم .

(أبو جادو،329:2000) .

وعليه فالدافعية المدرسية هي قوة كامنة محركة لسلوك التلميذ نحو أداء تعلمي معين ، حيث تتغذى هذه القوة من الخبرات الوجدانية السابقة في المواقف التعليمية و التعلمية المشابهة مايجعل التلميذ يدخرها كرصيد يتخذه مرجعا في الحكم على سائر المواقف التعليمية و التعلمية مستقبلا وفي كافة مجالات الحياة بصفة عامة .(كتاش مختار سليم ،97:2014).

ومن التعاريف سابقة الذكر نلاحظ أن الدافعية المدرسية تتوفر على ما يلي : حالة دينامية لكونها قد تتنوع في الزمن ، كما ان الدافعية المدرسية تقاس بالاختبار و الإلتزام و مثابرة التلميذ .

2-نظريات الدافعية المدرسية :

حاولت العديد من النظريات أن تفسر الدافعية ، وقد تباينت تفسيرات أصحاب هذه النظريات وفقا لتعدد مشاربه الفلسفية من جهة ، ولتعدد أنماط السلوك الانساني من جهة أخرى ، ولكون الدافعية مفهوما إفتراضيا تكثر فيه الإختلافات و نقل في ماهيته ، فتتأصل جذور الدافعية في أعمال علماء النفس أمثال بياجيه ، و علماء النفس التعلم أمثال باندورا ، و سكينر ، وقد أدت الجهود لتطبيق نتائج أبحاث الدافعية إلى تركيز عظيم على الجوانب المعرفية للدافعية ، حيث تم التركيز على العزو السببي في نظرية وينر ، قلق الامتحان و المكافئة الخارجية و العزم الذاتي لديسي و ريان وتطبيقات الدافعية في نظرية الأهداف التعليمية و الادائيةDweek و هذا على الرغم من وجود الكثير من النظريات التي تفسر الدافعية إلا أننا سنركز فقط على بعض النظريات على سبيل المثال لا الحصر .

2-1 : النظرية السلوكية :

توجد العديد من النظريات التي تندرج ضمن الاتجاه السلوكي وفق العديد من العلماء كثرونديك ، و سكينر ، حيث عمل ثروندايك على تطوير قياس الذكاء ، كما إهتم بدور العقاب و تعديله في عمله التعلم .

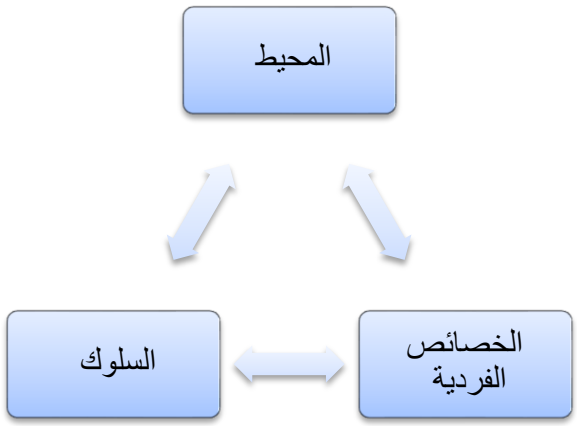
فقد طبق هذا الأخير مبادئ هذه النظرية في الجانب المدرسي بالإهتمام بالنشاطات المدرسية المرغوب فيها بصياغتها بصورة سهلة مبسطة ، وكذا إستثارةإنتباه التلاميذ من أجل التمكن من تحليلها . (عصام نور ،53:2004).

و في مقابل ذلك ذهب سكينر إلى إعتبار الإنسان نظام يسير وفق قوانين علمية تكون حصيلة للتعزيزات الماضية ، إضافة إلى إمكانية الإستدال على الدافع عن طريق شدة

السلوك ، و أن التعلم مرتبط بنتائجه في معظم الحالات ،فهو يتعاظم بتوفير الفرص المناسبة تعزيزه .(الرفوعمحمد أحمد ،66:2015) .

2-2 : النظرية الإجتماعية المعرفية :

تقوم هذه النظرية على التمييز بين التعلم الإجتماعيو التعلم القائم على مثير و إستجابة وقد أكدت على العوامل الخارجية و الداخلية لتدفع الفرد للتعلم وهذه العوامل يطلق عليها الحتمية التبادلية التي تطرق إليها باندورة وهي التفاعل بين العناصر الثلاثة الآتية : 1- المحيط 2- السلوك 3- الخصائص الفردية ، فهذه العناصر تتفاعل بشكل حتمي متبادل وخاصة بين الإتجاهين البيئة و الفرد كعاملين أساسيين لإنتاج السلوك والشكل التالي يوضح كيف يتم هذا التفاعل .**والشكل رقم (4) يوضح كيف يتم هذا التفاعل كما ورد في(فيو ، 1997: 194)**



كما ركز باندورا في السياق على فكرة رئيسية في التعلم وهي حفز التلاميذ للتعلم وذلك يكون بطرح الاسئلة الهادفة و طرح الافكار و توسيع المعلومات من خلال الاستفسارات و الرغبة في التعلم ، لذا فإن الدافعية المدرسية تؤثر على سلوك التلاميذ في الموقف التعليمي .(الرفوعمحمد أحمد، 69:2015)

إضافة إلى الحتمية التبادلية ركز باندورا على مجموعة من المسلمات وهي :

*القدرة على تصور المحيط وتفسيره لغويا : وذلك يشير إلى مدى استطاعة التلميذ على تحويل الاحداث المدرسية إلى مفاهيم لغوية تؤثر على دافعيته .

*القدرة على الرجوع إلى الماضي و توقع المستقبل : و ترتكز هذه الأخيرة على طموحات التلميذ و توقع قدرته على تحقيقها .

*القدرة على ملاحظة الآخرين و توقع النتائج :هذا يبدو في تعلم التلميذ من خلال ملاحظته للآخرين في تقليد نشاط معين .

*القدرة على الضبط الذاتي : وتشير هذه المسلمة إلى مراقبة التلاميذ وتقييم وتعديل سلوكاتهم .(قادري فريدة ،28:2016) .

وتم الإعتماد على هذه النظرية في المجال المدرسي وفق عدة تطبيقات فهي تتمثل في ترميز المعلومات في الذاكرة و إسترجاعها بتوفير نماذج على سلوكات فردية متعلمة من طرف التلاميذ عن طريق الملاحظة ، وكذا الإهتمام بالتعزيزات الايجابية بإعتباره عنصرا أساسيا و إتباع طرق تعليمية مثل التعلم في مجموعات صغيرة للتفاعل بين التلاميذ (البكري أمل ،65:2007) .

2-3 : نظرية العزو السببي

تعد نظرية العزو من أكثر النظريات المعرفية التي عالجت موضوع الدافعية نحو تحقيق النجاح و تجنب الفشل فهي تهتم بتفسير وفهم طبيعة العزو الذى يقدمه الافراد لاسباب نجاحهم أو فشلهم في المجالات الحياتية المختلفة ولقد جاءت هذه النظرية كمحطة لجهود العالم الأمريكي إدوارد و واينر الذي إهتم بتفسير سلوكات الافراد الأسوياء وغير الأسوياء من خلال فهم طبيعة العزوات التي يقدمونها كمبررات لسلوكاتهم المتعددة ، فيعد عالم النفس واينر من الأوائل الذين إستخدمو هذه النظرية لربطها بالعملية التربوية ولا سيما بالتعلم و التحصيل الدراسي ، ويرى وينر أن لدى التلاميذ نزعة لعزو نجاحهم أو فشلهم الأكاديمي إلى مجموعة عوامل تتمثل في القدرة ، الجهد ، المعرفة ، الحظ ، المزاج (عماد عبد الرحيم الزغلول ،222،2012) .

إن الامبالاة هي رد فعل مطفي لفشل التلميذ إذا إعتقد أن فشله هذا يعزى لأسباب خارجية

عن إرادته ولا يمكن تغييرها أو التعديل فيها أي أنها ثابتة وليست تحت سيطرته وتميزه هذه النظرية بين نوعين من الاسباب :

*الاسباب الذاتية : والتي تكون نابعة من التلميذ كالموهبة و القدرة و الاستعداد المعرفي وغيرها من الاسباب التي يرجع إليها التلميذ لتفسير و لعزو الاحداث و الأمور الحاصلة له .

*الأسباب الخارجية :مثل البرامج و الزملاء و الحظ و صعوبة النشاط و طريقة الاستاذ وغيره من الاسباب التي تكون خارجة عن نطاقه .(بن يوسف أمال ،50:2007).

وترتكز نظرية العزو على ثلاثة إفتراضات : يريد أن يعرف الناس لسبب سلوكهم و سلوك الآخرين ، خصوصا السلوك المهم بالنسبة إليهم .

كما أن الناس لا يضعون أسبابا لسلوكهم عشوائيا فهناك تفسير منطقي للاسباب التي تعزو سلوكنا إليها .

أيضا أن السبب الذي تعزو سلوكنا إليه يؤثر في سلوكنا اللاحق فإننا نحب ذلك الشخص أي إذا غزا أحد التلاميذ سبب فشله إلى المعلم بأنه لم يعطه علامات جيدة فإنه سوف يكره ذلك المعلم و فيما يلي شرح مفصل لبعض الاسباب التي يعزو التلاميذ نجاحهم و فشلهم إليها :

*القدرة :إن لعزو النجاح والفشل إلى القدرة تطبيقات هامة في التعليم ذلك لان الإفتراضات حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية وفي هذا النوع من العزو نستطيع تفسير الخوف المرضي من الرياضيات و مشكلات القراءة ، ويمكن تعميم هذه التفسيرات على مواضيع دراسية أخرى .

كما أن لتاريخ النجاح والفشل للتلاميذ يؤثر على الدافعية و التعلم وعند النجاح يزداد إحساس التلاميذ بالكفاية الذاتية و الذي يعزز دافعية المتمدرس إذا تم عزو النجاح إلى عوامل متحكم فيها .

*الجهد : قام وينر بتفسيره حيث وجد أن التلاميذ لا يملكون عادة فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلونه من أجل النجاح ، بل إن التلاميذ يحكمون على جهدهم من خلال ماقاموا به من نشاط إتجاه مهمة ما حتى في المهام التي تتضمن فرص حقيقية في النجاح .

*الحظ : إن لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الهدف يميل الأفراد إلى عزو نجاحهم إلى الحظ ، لذا فإن التلاميذ الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعزون نجاحهم إلى نفس السبب .

*صعوبة المهمة : يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين على تلك المهمة فإذا نجح الجميع فيها معنى ذلك أن المهمة سهلة و العكس صحيح ، أما إذا نجح فرد ما في مهمة فشل فيها الجميع الآخرين فإن ذلك الفرد يعزو النجاح لقدرته ، أما إذا رافق نجاح الفرد في مهمة ما نجاح الآخرين بها سيكون مصدر هو في المهمة ذاتها .(ثائر أحمد غباري،77:2008) .

وقد أضاف وينر للأسباب سالفة الذكر أبعاد أخرى هي المزاج و المساعدة الخارجية غير الدائمة ، فالمخرج سببا داخليا غيرمستقر غير متحكم فيه ، والمساعدة الخارجية غير الدائمة تعتبر سببا خارجيا غير مستقر متحكم فيه و في هذا الإطار يرى تارديف 1992 أنه من الممكن التدخل في دافعية التلاميذ من خلال التدخل في إدراكه و التوضيح له أن كل ما يجري في القسم يمكن التحكم فيه من طرفه ، فإذا نسب التلاميذ نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب غير متحكم فيها و الجدول الموالي يبين أبعاد الإنساب كما حددها وينر (قادري فريدة ، 35:2016) .

جدول رقم (2) :يوضح أبعاد و أسباب الأنساب حسب وينر **(كما ورد في فيو،67:1997)**

		داخلي	خارجي	
	مستقر	متغير	مستقر	متغير
متحكم فيه	إستراتيجيات التعلم	الجهد	البرنامج الدراسي معاملة الأستاذ	إدراك المعلم للتلميذ المساعدة غير الدئمة

غير متحكم فيه	القدرات العقلية	المرض المزاج	صعوبة المهنة	مزاج المعلم

2-4: نظرية العزم الذاتي :

لقد طور كل من " ديسي و ريان " نظرية ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية بصفة عامة و الدافعية نحو التعلم بصفةخاصة و بالأخص عند التلاميذ و التي تهدف إلى تنمية الرغبة و الإدارة في التعلم عند التلاميذ و ذلك يجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة في عيون التلاميذ بإعطاء كل تلميذ الفرصة ليثبت ذاته و يزيد من ثقتة بها ، وحسب هذه النظرية فإن هناك نوعان من السلوك ،نوع ينتج عن إرادة الفرد و رغبته ، وهي السلوكات المعبرة ولكنها في حقيقة الامر ماهي إلا سلوكات ناتجة و نابعة عن عوامل داخلية أو خارجية تتحكم في الفرد و في أعماله ، فالفرد يقوم بالاعمال و السلوكاتإمتثالا لعوال و ضغوطات معينة وتنطلق هذه النظرية من مسلمة مفادها أن لكل فرد حاجة تدفعه للقيام بالأشياء و هو يحاول إشباعها و يقسم المختصون في نظرية العزم الذاتي الحاجات إلي ثلاثة أنواع أساسية من الحاجات النفسية وهي :

1/الحاجة إلى الارتباط بالاخرين : فهي محاولة الفرد ربط علاقات إجتماعية مع الآخرين و التعامل معهم في وسط إجتماعي بقبله و يجتاح إليه في الوقت نفسه .

2/الحاجة إلى الاعتقاد بإستطاعته الخوض في سلوكات معينة و التعامل معها بحنكة و بقدرته على فهم المطلوب منه و الوا جب عليه القيام به إزاء المواقف و الأعمال و النشاطات التي تستوجب عليه أداء ليكون عنصر فعالا وناجحا في الاعمال و المهام .

3/ الحاجة إلى الاستقلال : تتمثل في حاجتة إلى أن يثبت نفسه وعزمة على أداء الاعمال حتى يثبت للاخرين مقدرته و تمتعه بشخصيته مستقلة وقادرة على إنجاز الاعمال ، و أنه بإمكانه إتخاذ القرارات و الخطط بنفسه دون الرجوع إلى الاخرين لمساعدته في إتخاذ القرارات ، وعلية فإن هذه النظرية تنص على ضرورة الاهتمام بالمتعلم ، و توفر له محيط

مدرسي يحقق ويكفل له هذه الحاجيات ، فبالنسبة للحاجة الأولى و المتمثلة في الحاجة إلى ربط العلاقات فإنها توصي بضرورة توفير جو يكفل له تحقيق هذه الحاجة ، أما فيما يتعلق بالحاجة الثانية فإنها تدعو إلى مساعدته على تحقيق ثقته بنفسه وبذلة لمجهود لفهم الأمور المحيطة و المطلوبة منه والعمل معه على أن يكون عنصرا فعالا

أما بالنسبة إلى الحاجة إلى الإستقلال فإنه يمكن مساعدته على تحقيقها عن طريق الطلب منه بالقيام بوظائف و أنشطة تسمح له بالتعبير عن وجهة نظره و أفكاره حول موضوع النشاط .(بن يوسف أمال،48:2007)

2- 5 : نظرية الأهداف

تعتبر نظرية الأهداف إحدى أهم وأحدث النظريات التي فسرت الدافعية و من أشهر الباحثين الذين قامو ببحوث في إطارها نذكر دويك ، فهي تنطلق من مسلمة مفادها أن أداء التلميذ يتغير حسب هدفه وذلك بالضبط الذاتي ليندمج التلميذ من خلالها في نشاطاته التعليمية و يحاول تحليل متطلبات النشاطات المدرسية ثم مراقبة تطور الأداء بالإعتماد على إستراتيجيات وهي إستراتيجية التقويم الذاتي و يفترض الباحثون في إطار نظرية الأهداف وجود نمطين من الأهداف المدرسية وهما :

*الأهداف التعليمية : يطلق عليها أهداف المهارة أو أهداف الإتقان .

*الأهداف الأدائية : يطلق عليها أهداف الذات أو أهداف تثمين الذات .

كما تقوم على إفتراض فرضيتين رئيسيتين هما :

الأهداف التعليمية تقود التلميذ إلى معالجة عميقة للمعلومة الأمر الذي يساعد على رفع الأداء المدرسي .*الأهداف الأدائية :لاتدفع صاحبها إلى معالجة المعلومات معالجة عميقة بل سطحية

الأمر الذي يؤثر سلبا على الأداء المدرسي و لدراسة هذين الفرضيتين أجريت العديد من البحوث لدراسة العلاقة الموجودة في إطار نظرية الأهداف وهذه العلاقة ثلاثية الأبعاد تتلخص في : الأهداف ← المعرفة ←الأداء ولدراسة العلاقة تم تقسيمها الى علاقتين

اهداف ← معرفة

معرفة ← أداء

من خلال الأهداف التي يسعى التلميذ لتحقيقها فالاهداف المتبناة من طرفه تقدم انماطا نموذجية من الأداء لمواجهة المدرسة وتفترض ان الافراد يكونون اكثر دافعية عندما يكون هدفهم التعلم (قادري فريدة ، 2006 : 45) فالاهداف التعلمية مرتبط إيجابا بمستوى تفكير عميق ومثابرة عالية وجهد كبير والاهداف الادائية مرتبطة بعمليات سطحية ويعوض النقص باللجوء الى استراتيجيات الحفظ والاسترجاع بصورة كبيرة جدا مما يؤثر إيجابا على الأداء اذا ما اعتمد قياس هذا الأخير (الأداء) على الحفظ والتذكر فقط . (قادري فريدة ، 2016 : 40)

3/ نماذج الدافعية المدرسية :

هناك مجموعة من النماذج التي إهتمت بالدافعية المدرسية ضمن عملية التدريس نستعرض أهمها فيما يلي :

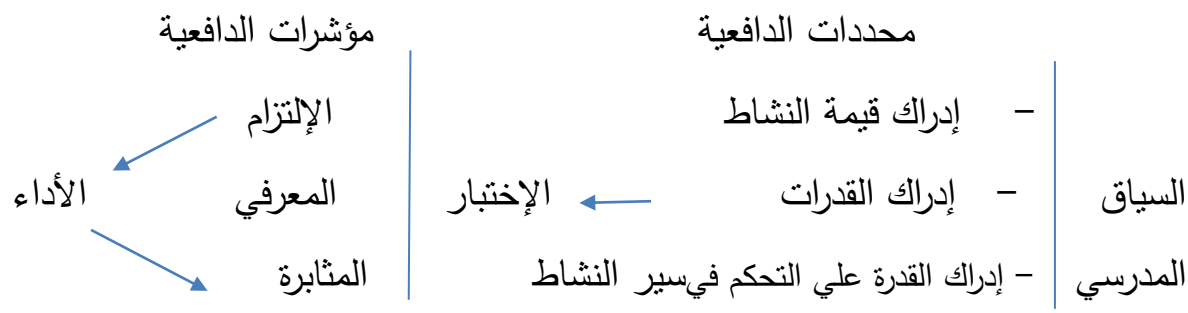
3-1 :نموذج فيو Viau(1997) :

إعتبر فيو Viau الدافعية للتعلم على أنها مفهوم ديناميكي له أصول في إدراك التلميذ لنفسه ولمحيطه وإختياره نشاطا معينا و الإقبال عليه لبلوغ هدف معين ، و يرى أن الدافعية المدرسية لها ثلاثة مكونات هي :

إدراك قيمة النشاط و إدراك الكفاءة ، إلى جانب إدراك القدرة على التحكم في النشاط ، حيث أن إدراك قيمة النشاط تكون إنطلاقا من الحكم الصادر من قبل التلميذ إتجاه فائدة النشاط ، مع الأخذ بعين الإعتبار الأهداف المتوخات منه .

أما عن أنواع الأهداف التي قد سطرها التلميذ فهناك أهداف إجتماعية ، إذ أن أغلبية التلاميذ لديهم دافع الإنتماء إلى الجماعة و قد يساعد على تنمية هذا الشعور بالإنتماء إلى العائلة أو الأصدقاء .(بن يوسف أمال، 51:2007) .

وقد إقترح فيو نموذج وظيفي يعطي تفسيرا للدافعية في السياق المدرسي قد يؤثر في ديناميكيتها ، إلى جانب محددات الدافعية سابقة الذكر ، يحدد فيو ثلاثة مؤشرات رئيسية للدافعية المدرسية حيث تتمثل في : الإلتزام المعرفي الذي يتجلى في السلوك النابع من طرف التلميذ لتحقيق الأهداف ، ومستوي المثابرة التي يتصف بها التلميذ ذو الدرجة العالية من الدافعية ، وكذا الأداء الذي يعتبر المؤشر الأكثر إستخداما للحكم على مستوى دافعية التعلم للتلميذ



الشكل رقم (4) يوضح نموذج الدافعية المدرسية لفيو (viau .1997.12)

2-3 : نموذج باربو(1999) Barbeau :

حيث يضم هذا النموذج أربعة محددات هي :

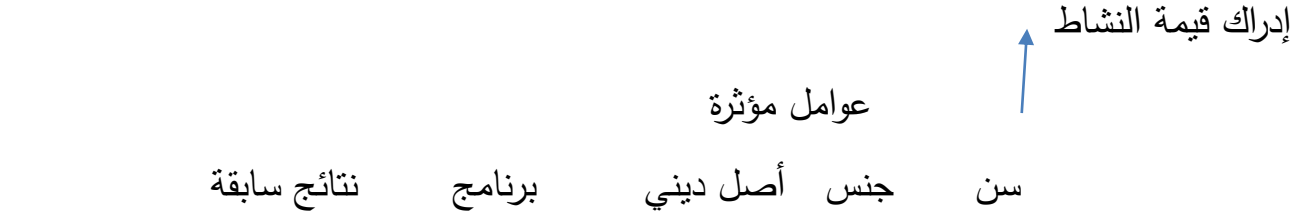
*إدراك طبيعة الإسنادات : يمكن التأثير على نوع الإسنادات المكتسبة بإعادة النظر في طبيعة تلك الإسنادات ، ففي الوسط المدرسي يمكن العمل على تغيير إسنادات التلميذ ليجعله قادرا أن يحول تحصيله ونتائجة إلى مجهوداته الشخصية .

*إدراك التلميذ لكفاءته فيما يخص إكتساب و إستعمال المعارف : أي أن إدراك الكفاءة يؤثر على درجة المجهود المبذول وكذا نوعية وفعالية ذلك المجهود .

*إدراك التلميذ لأهمية النشاطات المطلوبة منه إنجازها في المدرسة وذلك ب :

منح التلميذ فرصة لإعطاء معنى للنشاط الذي يقوم به وكذا مساعدة التلميذ على الإندفاع المعرفي و المشاركة داخل الصف من أجل القيام بالنشاطات التعليمية المطلوبة منه وتتجلى ميزة الإندفاع المعرفي عند التلميذ في السلوكات التي يقوم بها ، و الأسباب التي يستعملها للوصول إلى الأهداف المسطرة وعليه فإن درجة ذلك الاخير ترتبط بدرجة التحكم في إستراتيجيات الضبط الذاتي للتعلم .(سبيسان فاطمة ،73:2016) .

محددات الدافعية المدرسية		مؤشرات الدافعية المدرسية
نظام المفاهيم		الإندماج المعرفي (إستراتيجيات
أهداف مدرسية	←	الضبط الذاتي)
تعليمية		المشاركة
أدائية		مشاركة
الذكاء		لا مشاركة
نظام الإدراك	→	تجنب
إدراك الإسنادية		الإصرار (مرتبط بعامل الوقت)
إدراك التلميذ لقدراته		



الشكل رقم (5) يوضح نموذج الدافعية المدرسية عند باربو: (Barbeau .1997 .26).

3-3 : نموذج وينر Wriner :

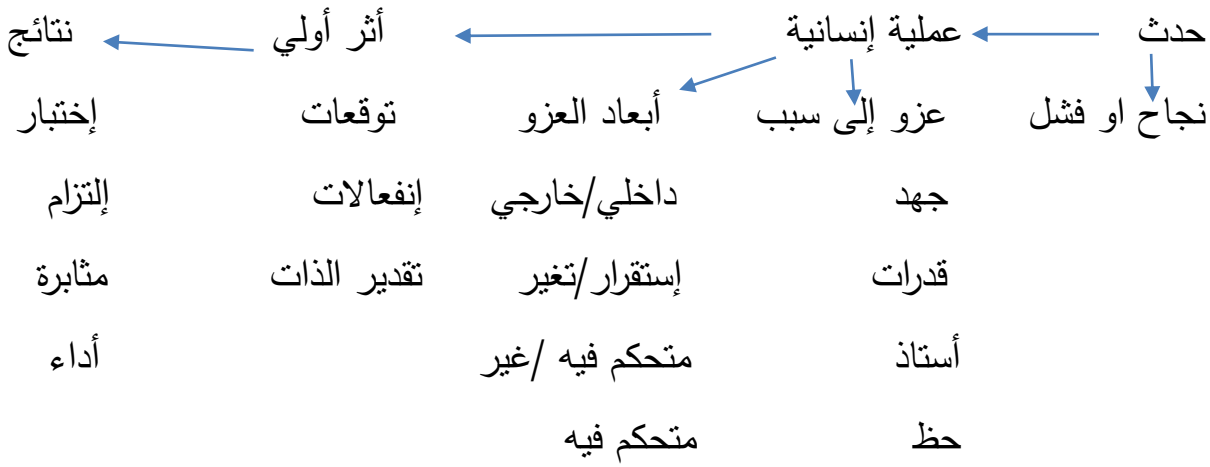
إن محل السبب يسمح بالتفريق بين الأسباب الداخلية للتلميذ (قدرات الدافعية ، الموهبة الجهد ا، التعب .....إلخ) ، و الاسباب الخارجية(الحظ ، صعوبة المهمة ، جودة ونوعية التعلم ، الزملاء) مثلا : يقدم تلميذ حجة داخلية حينما يدرك أنه فشل في الإمتحان ، و أن ذلك ناتج عن التعب الذي يحس به خلال الإمتحان ، في المقابل يعطي إسنادا خارجي حينما يرجع فشله إلى عدم كفاءة الأستاذ أو إلى صعوبة الإمتحان .

أما فيما يخص إستقرار السبب فهو بعد يسمح بالتفريق بين الأسباب من ناحية تزامنها ، فالسبب المستقر يكون له طابع الدوام لدى التلميذ ، إذا فالتلميذ الذي يسند نجاحه في الفرنسية المكتوبة إلى موهبته الكتابية فهو يذكر سبب مستقر ، أما التلميذ الذي يسند نجاحه إلى الحظ فهو يعد سببا قابلا للتفسير و التعديل .

أما فيما يخص التحكم في السبب فهو بعد يسمح بمعرفة مسؤولية التلميذ ، فهنا السبب قابل للتحكم ، حين يدرك أنه يمكن تجنب ذلك إذا أراد ، خلاف ذلك تسمى غير قابلة للتحكم حينما يدرك أنه لا يملك أي قدرة عليه ، إذن فالجهد في إستراتيجيات التعلم هي أسباب يمكن التحكم فيها حين أن الحظ ليس كذلك .

ومن المهم أن لا تقتصر في إدراك التحكم فقط على البعد الأخير في الإدراكات الإسنادية فلا ننسى أن هذه الأخيرة تتعلق بحادث سبق حدوثه في حين أن إدراك التحكم مرتبط بالنشاطات المستقبلية . (ربيعي محمد ،109:2014) .

معارف سابقة (تؤثر في طبيعة العزو):



***نموذج رقم (6) وينر للدافعية المدرسية (كما ورد في قادري ،44 ،2016)**

4-محددات الدافعية المدرسية :إن المحددات هي مكونات الدافعية التي تؤثر مباشرة بالسياق الذي يتواجد فيه الفرد ففي نموذج باربو للدافعية المدرسية الذي سبق ذكره نلاحظ الشكل الذي يدرك به التلميذ نشاطات التدريس و التعلم ، و التي يجب القيام بها و ينجزها و مما إستنتج من البحوث اللإجتماعية المعرفية في مجال التربية أن الدافعية في السياق المدرسي تتأثر بثلاث أنواع للإدراك و هي : إدراك القدرات ، إدراك قيمة النشاط ، وإدراك التحكم في النشاط .

4-1 :إدراك القدرات في إنجاز النشاط la perception de sa competence :

لقد أعتبر هذا العنصر أهم محددات الدافعية من خلال أعمال كل من فيو ، باربو ، و برنارد ، إذ أن إدراك الشخص للكفاءة في إنجاز نشاط معين يعتبر إدراك لقدرات الذات قبل البدإ في أي نشاط يحتوي على درجة عالية من التردد نحو النجاح ، كما أن تقييم الفرد ينتج إكتساب قدرات و معارف و إنجاز نشاطات وتوقع النتائج ، ووضع إحتمالات النجاح ، وتقييم الفرد لقدرته على النجاح ، لذلك فإن إدراك التلميذ لكفاءته له تأثير محدد لدافعيته .

4-2 : إدراك قيمة النشاط la perception de la valeur d´une activite :

إن إدراك قيمة النشاط هو الحكم الذي يصدره الفرد نحو المنفعة المرجوة من إنجاز النشاط ونوع الهدف الذي تم تحديده للوصول إليه ، لذا فإن إدراك قيمة النشاط مرتبط بالأهداف التي يسيطرها التلميذ ويحددها ، فالتلميذ الذي ليس له هدف يصعب عليه تقدير نشاط التعلم ،

بذلك فإن الأهداف المعروفة وغير المعروفة التي يتبعها التلميذ هي جزء من غالبية النماذج التي تشرح الدافعية و التحيز في السياق المدرسي (ربعي محمد ،2014،101) .

4-3 : إدراك التحكم في النشاط La perception de la controlabilite :

إن إدراك التحكم في النشاط هو إدراك المتعلم و درجة السيطرة التي يمتلكها عن سير نتائج النشاط الذي يقترح عليه لإنجازه ، فالتلميذ حينما يعتقد أن الإستراتيجيات التي يستعملها تسمح له بحل مشكلة بطريقة مرضية فهنا تكون لديه القدرة على إدراك عالي للتحكم بالنشاط، أما المتعلم الذي يكون لديه فكرة أن جهده و إستراتيجياته المستعملة لا تسمح له بأداء المهمة الموكلة إليه فذلك متعلم ذا درجة منخفضة من إدراك القدرة على التحكم في النشاط ، فهنا يرجع نجاحه أو فشله إلى أسباب خارجة عن نطاق تحكمه مثل الصدفة ، الحظ ،و صعوبة المهمة ، ففي هذا الباب يري وينر أن عزو التلاميذ للفشل يعود إلى أبعاد غير متحكم فيها فيقلل من توقع النجاح لديهم ، أما الأفراد الذين يعزون فشلهم أو حتى نجاحهم إلى أسباب متحكم فيها فإن توقع النجاح يكون عاليا لديهم .

كما يرى وينر أن الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة الذين يعزون فشلهم لضعف قدراتهم يكونون ذوي مستوى منخفض في توقع النجاح ، بعكس الأفراد ذوي الدافعية المنخفضة الذين يعزون فشلهم إلى نقص في الجهد المبذول فإن مستواهم في توقع النجاح يكون غالبا في حالة بذل الجهد الكافي في إنجاز النشاط .(قادري فريدة ، 61:2016) .

4-4 : توقع النجاح و الفشل :

إذا توقع التلميذ أنه سوف ينجح في المستقبل فإن ذلك من شأنه أن يرفع من مستوى دافعيته نحو البذل و الإستمرار للجهد في الدراسة ، و العكس بالنسبة للمتشائمين ، فإن توقعوا الفشل أصبحوا أقل بذلا للجهد ، وعليه فمن واجب المعلم أن يقدم قدرا من الدعم للتلاميذ حتى يصلو إلى مستوى الدافعية الذي يسمح لهم بتوقع النجاح ، وذلك عن طريق إكتساب التلميذ معايير النجاح الموضوعية ، وجعله يقتنع بأن لكل إنجاز يكافؤه جهد و وقت ، أي أن النجاح يتحقق بالجهد المناسب للهدف المسطر ، زائد عامل الوقت الذي يقضيه لتحقيق

الهدف نفسه ، أي أنه لا يتحقق فورا ، وإنما هو إنجاز تراكمي يستلزم وقت ، وأن الاخطاء جزء طبيعي ومنطقي في مسار النجاح ، مع ضرورة التركيز على الإنجازات السابقة بدل المقارنة مع الآخرين .(كتاش مختار سليم ،2014 : 104) .

4-5 : مفهوم الذكاء :

إن موضوع الذكاء يعتبر أحد المحددات الرئيسية للدافعية ، وفي هذا الإطار أشارت Dweeck(حسب ما ورد في :Viau 1997)إلى أن التلاميذ ينقسمون إلى قسمين في مفهومهم للذكاء ، القسم الأول يرى الذكاء على أنه قدرة موروثة غير قابلة للتغيير أو التطوير ، أما القسم الثاني فيرى الذكاء سمة متغيرة و قابلة للتطوير عبر مراحل الحياة ، وهو نتيجة لمجموعة من المعارف و الإستراتيجيات المعرفية و التي يمكن أن يستعملها الفرد .

وفي إطار إبراز مفهوم التلميذ للذكاء على دافعيته للتعلم نجد تجارب كل من باندورا (1981) ، و دويك (1989) حسب ما ورد في فيو(1997) والتي أشارت إلى أن الأطفال المدركين للذكاء على أنه سمة متطورة لديهم ميل أكبر للإندماج في النشاطات التي تتطلب تحديا مقارنة بالأطفال المدركين على أنه قدرة مستقرة ، حيت يؤكد تارديف (1992) أن مفهوم التلميذ للذكاء يؤثر على إندماجه ومشاركته و مثابرته وبالتالي على دافعيته .

وعليه فالذكاء كقدرة ليس محددا للدافعية ، وإنما مفهوم التلميذ لهذه القدرة على أنها متطورة أو ثابتة ومستقرة هو الذي يحدد مستوى الدافعية .(قادري فريدة ،65:2016) .

5/ مؤشرات الدافعية المدرسية :

المؤشرات تتميز عن المحددات لأننا نعتبرها كنتائج للدافعية في حين أن المحددات تعتبر كمصادر ، فالمؤشرات التي نوردها في هذا المقام لا تنتج فقط من الدافعية وإنما هي خاضعة للعوامل المعرفية ، كالمعارف السابقة للتلميذ و قدراته في التحليل ، فيكمن مفتاح السيطرة على السلوك و توجيهه في فهم حاجات و دوافع و ميول المتعلم ، ولذلك فإن كثيرا من أعمال المعلم تتركز حول مشكلة الدافعية ، و يكاد يكون فشل المعلم راجعا إلى عدم

قدرته على فهم الدور الذي تلعبه الدوافع في نشاطات التلاميذ و إهتمامهم بالدرس، حيث يشير الكناني و الكندي إلى بعض المؤشرات التي تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ ، ويمكن من خلالها قياس الدافعية المدرسية وهي كما يلي :

ينتبه للمعلم وغيره من المثيرات

الموقف الصفي

-يبدأ العمل فورا ودون إبطاء .

-يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمات التعليمية .

-يثابر في عمله أو مهمته حتى ينجزها .

-يتابع عمله و يستمر فيه من تلقاء نفسه .

يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات المدرسة .

-يميل إلى نوع من أنواع النشاط و يقبل عليه .(جبر سعيد سعاد، 225:2008) .

في حين يحدد Viau في كتابه الدافعية في السياق المدرسي المؤشرات التالية :

1-الإختبار .

2-المثابرة .

3-الإلتزام .

4-الأداء .

5-1 الإختبار :

الإختبار هو أول مؤشر لدافعية التلميذ ، فالتلميذ المحفز يختار القيام بنشاط التعلم في حين أن التلميذ غير المحفز يتجه إلى تجنبه ، ويمكن أن نتسائل عن كيفية تجنب التلميذ القيام بالنشاط و المهمات التي في الغالب مطلوبة من قبل الأستاذ في السياق المدرسي فبعض الدراسات جعلتهم يستنتجون أن بعض التلاميذ غير المحفزين المتكاسلين يقومون بالنشاط باللجوء إلى إستراتيجية التجنب أكثر منه إلى إستراتيجية التعلم ، وإستراتيجية التجنب هي سلوك التلميذ ، حيث يختار تجنب الإلتزام في النشاط أو تأخير في الوقت الذي يجب تقديمه

ففي أعمال (1992)Lebeau حصر أكثر من 50 إستراتيجية يستعملها التلاميذ لتجنب القيام بنشاطات التعلم منها النظر إلى الصور في القاموس ، القيام ببري قلم الرصاص ، إعادة كتابة كلمات كتبت من قبل ، طلب توضيحات غير مفيدة ، طلب تكرار كلام الأستاذ لربح الوقت ، أما بعض التلاميذ يبحثون عن وسيلة أخرى هي محاولة إقناع الأستاذ أن هذا النشاط لا يتلائم معهم ، ففي تمارين التربية الرياضية نلاحظ أن بعضهم لديهم خيال واسع لإقناع المدرب أنهم لا يستطيعون القيام بالتمرين ، فأحيانا حب المادة يمنع التلاميذ بإختيار الإلتزام في مواد أخرى ، مثلا تلميذ يحب البيولوجيا يختار أن يسخر كل وقته وطاقته في هذه المادة على حساب المواد الأخرى فمن الصعب على الأستاذ أن يحل هاته المشكلة لأنه لايتعلق الأمر بنقص الدافعية و إنما هي دافعية مفرطة .(ربيعي محمد .136:2014).

5-2 : المثابرة :

مصطلح المثابرة يعني به المواضبة والتاريخ يقدم لنا عدة أمثلة ونماذج عن أشخاص كانوا مثابرين قبل أن يصبحو مشهورين ، و التعريف الذي نعطيه للمثابرة هو غالبا يركز على مدة العمل ونقيس المثابرة بحساب الوقت الذي يستغرقه التلميذ في النشاط مثلا القيام بتمرين الإملاء ، فهم الأخطاء ، دراسة المقررات ، فالمثابرة تلعب دورا جوهريا ، حينما يدخل إلى المنزل يجب عليه بعد ما تم تأطيره في القسم ، أن يقوم بواجباته المنزلية فهو مثابر حينما يمضي وقتا لازما للقيام بأعماله و يراجع دروسه ، يحظر للدرس القادم ، للأسف إن بعض التلاميذ يضن ويعتقد أن التعلم هو عملية سريعة يتعلمون في بعض
الساعات ، فيتفاجؤ هؤلاء التلاميذ أن التحكم في المفاهيم و الإجراءات يتطلب وقتا طويلا ، إذن فبالمثابرة ننجح، فهي علامة مبشرة بالنجاح فكلما ثابر التلميذ في إنجاز نشاط ومهمة تعليمية كلما كانت هناك إحتمالات كبيرة للنجاح فعلى التلاميذ أن يقتنعوا أنهم إذا إكتفو ببعض ساعات العمل فإنهم يضمنون جودة عملهم فبالرغم من الجهد الكبير لكن عملهم غير فعال لذلك يجب أن نذكرهم أنه يجب التحقق في جودة الجهود المقدمة و المبذولة فحسب النظرية الإجتماعية المعرفية المثابرة هي مؤشر الدافعية (ربعي محمد .137.2014) .

5-3 :الإلتزام المعرفي :

لكل أستاذ أكثر إنتباها من الأخرين ويبرهن على قدرة كبيرة في التركيز حين إنجازه النشاطات المطلوبة منه ،فلإنتباه و التركيز هما الكلمتين اللتان يفضلهما الأستاذ في رسم السلوكات المثالية للتلميذ ، فالبحوث في علم النفس التربوي درست ذلك على أساس مفهوم الإلتزام المعرفي و الذي يعرف بإستعمال التلميذ لإستراتيجيات الضبط الذاتي حينما يقوم بإنجاز و القيام بنشاط .

5-4: الأداء :

بالنسبة لأغلب المتدخلين في السياق المدرسي إن الأداء هو النتائج الملاحظة للتعلم فالتلميذ الذي يتوصل لحل مشكلة رياضية أو مسألة في إمتحان تقول أنه نجح و أن هذا الأداء هو ما قد تعلمه ، بالنسبة لبعض الأشخاص إن مصطلح الأداء لديه دلالة سلبية لأنه يتضمن فكرة المناقشة وحسب المقاربة الإجتماعية المعرفية للتعلم ، كما أن مصطلح الأداء ينحصر فقط في الإشارة للسلوكات التي تترجم إستعمال التلميذ للمعارف الإثباتية و المعارف الإجرائية أو إستراتيجيات التعلم أو التعديل الذاتي وفي بعض الحالات إن هدف الأداء الذي نطلب من التلميذ تحقيقه يتمثل في إكتساب المعارف في نشاطات التدريس أو التعلم في المقابل هناك حالات أخرى كالقيام بإمتحان والتي توضح ماذا نتعلم من المعارف ، فالأداء يلعب دورا جوهريا في الديناميكية التحفيزية ، فهو نتيجة للدافعية لأن التلميذ المحفز يثابر أكثر من التلميذ غير المحفز ، فالأداء هو مؤشر للدافعية كما وضحت دراسة (Pintrich1992) حيث إستنتج أنه كلما كان التلميذ محفز كلما كان أداؤه مرتفعا ويمارس الأداء تأثيرا على دافعية التلميذ فهو مصدر المعلومة بالنسبة للتلميذ ، كما أنه يؤثر في إدراكاته عن ذاته والذي فو فعلا مصدر للدافعية وهذا التأثير يمكن أن يكون إيجابيا إذا نجح في مسألة كان قد إلتزم فيها معرفيا وبرهن على مثابرته في حلها كما يجب أن ننتبه إلى خطر هذه المشكلة والتي تتمثل في أهمية تأثير الأداء على دافعية التلميذ ، فالمتدخلين في الوسط المدرسي سواءا كانوا أساتذة ، أو إداريين ، مستشارين ، وحتى الآباء للأسف لديهم الميل لإعتبار أداء

التلاميذ كبرهان و إثبات له لما تعلمه ، لكن بالنسبة للتلميذ أن الأداء يتجاوز الإثبات البسيط فهو أيضا نشاط من خلاله يتم تقييم نفسه كشخص ، فالاداء ليس فقط نتيجة للدافعية و إنما هو أيضا مصدرا لها .(ربيعي محمد .138:2014) .

1-منهج الدراسة:

لا تخلو أية دراسة علمية من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد و أسس، حيث أن دراستنا هذه تبحث في إطار العلاقة الموجودة بين الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي لذا فإننا إعتمدنا فيها على المنهج الوصفي حيث يعرف بأنه: إستقصاء ينصب على ظاهرة نفسية كما هي قائمة في الوقت الحاضر،حيث يقصد بتشخيصها وكشف قوانينها وتحديد العلاقة بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر أخرى، وهو لا يهدف لوصف الظواهر أو وصف الواقع كما هو فقط ، بل الوصول إلى إستنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع و تطويره ،كما يشمل تصنيف المعلومات والتعبير عنها كما و كيفا **(شحاتة حسن,2003:301)**.

2-عينة الدراسة :

إن دراسة أي ظاهرة تربوية أو إجتماعية أو نفسية تعتمد على العينة المأخوذة من المجتمع إذ أنه بدون عينة لا تستطيع دراسة أي مشكلة، و تعرف العينة بأنها جزء من مجتمع البحث و حجم العينة هو عدد عناصرها، كما يمكن تعريفها بأنها "مجموعة من المشاهدات المأخوذة من مجتمع معين ، ويفترض أن تكون الإحصائيات التي تتصف بها هذه المشاهدات في المجتمع(**شحاتة حسن ، 2003،226**).

وفي بحثنا هذا إعتمدنا على العينة العشوائية ، لذا فقد شملت عينة دراستنا تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ،ذكورا و إناثا، شعبتين علمي ،أدبي .

حيث تتكون العينة (69) تلميذا و تلميذة من بين 24 ذكرا و 45 أنثى متمدرسين في السنة الثانية من التعليم الثانوي و ذلك بجميع شعبها العلمية و الأدبية ، حيث تراوحت أعمارهم مابين (16-19) سنة للسنة الدراسية 2018-2019 وفيما يلي عرض خصائص العينة من خلال جدول التالي :

* الجدول رقم (3) :يوضح توزيع افراد العينة حسب الجنس :

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
العدد	24	45	69
النسبة المئوية	35%	65%	100%

ويتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الإناث بلغت (65%) ونسبة الذكور بلغت (35%) لذا فإن عدد الإناث أكبر من عدد الذكور. وذلك يعود الى طبيعة المدرسة الجزائرية التي تكثر نسبة الاناث فيها على الذكور لاسباب عدة .

يمثل الجدول رقم (4) يوضح توزيع افراد العينة حسب التخصص:

التخصص	علمي	أدبي	المجموع
العدد	32	37	69
النسبة المئوية	46%	54%	100%

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة التلاميذ ذوي التخصص أدبي بلغت (54%) أما نسبة تلاميذ ذوي الشعبة علمي بلغت (46%)، لذا فإن نسبة التخصص أدبي أكبر من نسبة التخصص علمي .

3-حدود الدراسة :

المجال المكاني:أجريت الدراسة الميدانية بثانوية "محمد الصديق بن يحي" التابعة لولاية البويرة و ذلك نظرا للتسهيلات التي تلقيناها من قبل الطاقم الإداري وكذا لقرب الثانوية بالنسبة لنا .

المجال الزمني :

أجريت الدراسة خلال الفصل الثالث إبتداءا من 8 أفريل إلى غاية 20 أفريل من السنة الدراسية (2018-2019).

4-تقنيات الإحصائية :

لتحليل البيانات الموجودة تم الإعتماد على الإختبارات الإحصائية التالية :

1)- معامل الارتباط بيرسون :معامل يستخدم لمعرفة العلاقة بين المتغيرات .

2)_ إختبار لعينتين مستقلتين :و هو إختبار يستعمل لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين حسب متغيري (الجنس والشعب).

3) تم الاعتماد على برنامج اس بي اس الحزمة الاحصائية الخاصة بالعلوم الاجتماعية والانسانية لتفريغ بنود المقياسين .

5- أدوات جمع البيانات :

5-1 مقياس الذكاء الوجداني ل (بار أون و باركر): المكيف على البيئة الجزائرية

التعريف بالمقياس: أعد هذا مقياس وقفا لنموذج السمات أو النموذج المختلط ، وهو من ضمن مقاييس التقرير الذاتي ، أعد إسنادا إلى الابحاث التي أجراها بار أون على المفهوم ، وقد طبق على عينة تعد باللآلاف كما أشارت إليه نور إلهي(2009) ، وعن فئات عمرية يتعدى سنها (16سنة) ،وعلى مختلف الأجناس البشرية ،أمريكا، الأرجنتين ، كندا ، الشيلي ، ألمانيا ، بريطانيا ، الهند ، إسرائيل ، المكسيك .....إلخ ، وهو مقياس متعدد الأبعاد ولديه قدرة عالية في مستوي مهارات الذكاء العاطفي المستقبلية لدى الفرد ، حيث ينطلق من النموذج المختلط للذكاء العاطفي ذي النظرة الشاملة لتكامل مهارات الفرد الفكرية و الإنفعالية و الإجتماعية ، كما تشير إلى ذلك الملي (2011).

ترجم المقياس إلى العربية مرتان كانت المرة الأولى من طرف عجوة (2003) حسب نور إلهي (2009) ،و نقل مرة أخرى من طرف رزق الله(2006) بعد أن تحقق من قوة خصائصه السيكومترية بعدة طرق (صدق الترجمة ، صدق البناء ، الصدق الظاهري)، و الثبات كان بعدة طرق أيضا (إعادة التطبيق ،التجزئة النصفية و معامل (ألفا كرونباخ) .

وصف المقياس :

يتألف المقياس من (60) فقرة ذات تدرج رباعي موزع على (06) أبعاد وهذه الابعاد تتكون من (15) مهارة ، و الجدول رقم (5) الموالي يبين ابعاد مقياس الذكاء الوجداني :

الابعاد	أرقام الفقرات
1-الكفاءة الشخصية	7-17-28*-31-43-53*
2-الكفاءة الاجتماعية	2-5-10-14-20-24-36-41-45-51-55-59
3-كفاءة إدارة الضغوط النفسية	3-6*-11-15*-21*-26*-35*-39-46*-49*-54*-58*
4-الكفاءة التكيفية	12-16-22-25-30-34-38-44-48-57
5-كفاءة المزاج الايجابي العام	1-4-9-13-29-32-37*-40-47-50-56-60
6-كفاءة الانطباع الايجابي	8-18-27-33-42-52

الارقام المحتوات على نجمة ذات إتجاه سالب .

تصحيح المقياس :

يعتمد المقياس على أربعة بدائل وهي :لا تنطبق أبدا - تنطبق بدرجة بسيطة -تنطبق بدرجة متوسطة - وتنطبق بدرجة كبيرة ، تعطى القيم (1-2-3-4) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب ، أما في حالة الفقرات ذات الإتجاه السالب يتم عكس الاوزان .

5-2 مقياس الدافعية المدرسية لقادري فريدة :

تم إعداد هذا المقياس من طرف الباحثة وكان ذلك وفق الخطوات التالية :

قبل الشروع في تحديد بنود المقياس في صورته الاولية تم الرجوع إلى تعريف الدافعية المدرسية من طرف (فيو 1997) و بالتالي تم الاعتماد في بناء المقياس على مؤشرات الدافعية ، كما حددها هذا الاخير مع الرجوع إلى عدد من الادبيات الاخرى التي ناقشت موضوع مؤشرات الدافعية منها(بوعكاز 1997) ولقد تم التطرق إلى مؤشرات الدافعية المدرسية بالتفصيل و يمكن إيجازها في :

الاختبار

المثابرة

الالتزام المعرفي

الاداء

وصف المقياس:

يتألف المقياس من (70) فقرة موزعة على (10) أبعاد ، حيث يحتوي هذا المقياس على عبارات سالبة و أخرى موجبة .

أما السالبة فهي كالاتي:12-26-45-46-50-55-59-62-66-67-68-69-70.

أما باقي العبارات فهي موجبة .

تصحيح المقياس:

يعتمد المقياس على خمسة (05) بدائل وهي :

معارض بشدة –معارض – محايد – موافق – موافق بشدة ،تعطى القيمة (1-2-3-4-5) على التوالي في حالة الفقرات ذات الاتجاه الموجب أما في حالة الفقرات ذات الاتجاه السالب تعكس الاوزان (5-4-3-2-1).

تمهيد :

تم تصميم هدا البحث بهدف معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، كذلك معرفة الفروق بين الجنسين ذكور إناث في مستوى الذكاء الوجداني و أيضا الدافعية المدرسية ،و كذا معرفة الفروق بين الشعبتين علمي أدبي في الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية وذلك بإستخدام الأدوات الإحصائية بحساب معامل الإرتباط بيرسون وحساب T.TEST لمعرفة الفروقات بين الجنسين و الشعبتين .

عرض و تحليل و مناقشة النتائج :

1-عرض و تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى :

لإختبار هذه الفرضية القائلة بوجود علاقة بين الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تم إستعمال معامل الإرتباط بيرسون، حيث توصلنا بعد حسابه إلى النتائج التالية : **الجدول رقم (6)** يوضح دلالة العلاقة بين الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية

المتغيرات	العينة	قيمة الإرتباط	مستوى الدلالة الإحصائية	نوع العلاقة
الذكاء الدافعية	69	0.49	0.01	علاقة ضعيفة

وتوقعنا في الفرضية الأولى وجود إرتباط موجب بين الذكاء الوجداني والدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ، و هذا ما توصلنا إليه بعد المعالجة الإحصائية فالجدول السابق يظهر وجود علاقة إرتباطية موجبة ، حيث بلغ معامل الإرتباط قيمة 0.49 وهذا يعني أن كلما زاد الذكاء الوجداني زادت الدافعية المدرسية و هو إرتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01 ، حيث تناسب

ذلك مع لدراسة سهير زكي محمود سرحان 2015 التي تنص على وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم و الذكاء الوجداني .

2-عرض و تحليل و مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

لإختبار الفرضية الثانية تم إستخدام إختبار T لعينتين مستقلتين ، وذلك لمعرفة دلالة الفروق في الجنسين ذكور إناث في للذكاء الوجداني و الجدول الموالي يوضح ذلك

الجدول رقم(7) يوضح دلالة الفروق بين الجنسين ذكور – إناث في الذكاء الوجداني :

العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	Sig	مستوي الدلالة	الدلالة
ذكور	1.91-	4.67	0.68	0.05	غير دال
إناث	1.91-	4.37	0.66		

افترضنا في الفرضية الثانية وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الذكور وإناث وبعد التحليل الإحصائي تبين عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الجنسين فيما يخص الذكاءالوجداني حيث بلغت قيمةسيق 68 0. وهي غير دالة إحصائيا واكبر من مستوى الدلالة 0.05 فعليه نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية و كان الفرق .

وهذا ما تعارض مع ما توصل إليه سالوفي إلى أن الذكور يبدون نوعا من مراقبة للذات و هم أكثر إستقلالية ويقاومون الضغوطات و قادرون على حل المشكلات و إخفاء وقع الخوف و التفوق في جانب الثقة في النفس و الإنجاز و القيادة .

في المقابل فالإناث يتفوقن في مهارات البنية الشخصية ، التعاطف المسؤولية الإجتماعية، إدارة الإنفعالات و كذا الجانب التكيفي و هن أقل إقتدار على مقاومة الضغوط (سلامي دلال:2016، 175)ومع ذلك فان النتائجالمتوصل إليها في دراسة الدردير 2004 القائلة بعدم وجود إختلاف في الذكاء الوجداني لدى طلبة عينة الدراسة بإختلاف الجنس تتوافق مع نتائج الدراسة الحالية .

3-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة :

لإختبار الفرضية الثالثة تم إستخداماختبار T لعينتين مستقلتين ، وذلك لمعرفة دلالة الفروق بين الجنسين ذكور – إناث في الدافعية المدرسية ، و الجدول الموالي يوضح ذلك :

الجدول رقم (8) يوضح دلالة الفروق بين الجنسين ذكور –إناث في الدافعية المدرسية :

العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	Sig	مستوى الدلالة	الدلالة
ذكور	23.31-	5.81	0.00	0.01	دال
إناث	23.31-	5.96	0.00		

توقعنا في الفرضية الثالثة وجود فروق دالة احصائيا في الدافعية المدرسية في الذكور والاناث وبعد التحليل الاحصائي تبين انه توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين فيما يخص الدافعية المدرسية 0.00= حيث بلغت قيمةsig وهي قيمة اصغر من مستوى الدلالة 0.01

حيث جاءت نفس النتائج في دراسة مرباح أحمد تقي الدين 2017 والتي نصت على وجود فروق بين الذكور و الإناث في الدافعية للإنجار دالة إحصاءيا عند مستوى الدلالة 0.01 .

4-تعرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة :

لإختبار الفرضية الرابعة تم إستخدام إختبارT لعينتين مستقلتين ،و ذلك لمعرفة دلالة الفروق في الذكاء الوجداني حسب متغير الشعبتين (علمي- أدبي) و الجدول الموالي يبين ذلك:

***الجدول رقم(9)** يوضح دلالة الفروق بين التخصصين علمي- أدبي في الذكاء الوجداني :

العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	sig	مستوى الدلالة	الدلالة
علمي	9,66-	4,31	0.02	0,05	دال
أدبي	9,66-	4,24	0.02		

بناءا على التحليل الاحصائي توضح ان 0.02 <0.05 فان الفرضية البديلة تحققت بوجود فروق في الذكاء الوجداني بين الشعبتين .هذه الفرضية في الدراسة الحالية إلى عدة أسباب قد يكون من

بينها : طبيعة التخصص إذا أن المقررات في التخصصات الأدبية تناول قضايا تختص بالتعامل مع الآخرين و مراعات مشاعرهم .

و التعاطف معهم و الوعي بالإنفعالات على غرار الشعب العلمية التى في غالبية مقرراتها تتعامل مع الأرقام و المعادلات و القوانين التي تبتعد عن خصائص وسمات الأذكياءوجدانيا .

5-عرض وتحليل ومناقشة النتائج المتعلق بالفرضية الخامسة :

الفرضية الخامسة تم إستخدام إختبار T لعينتين مستقلتين ، وذلك لمعرفة دلالة الفروق في الشعبتين علمي –أدبي في الدافعية المدرسية و الجدول الموالي يوضح ذلك :

الجدول رقم(10) يوضح دلالة الفروق بين الشعبتين علمي – أدبي في الدافعية المدرسية :

العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	sig	مستوى الدلالة	الدلالة
علمي	2,06	6,09	0,73	0,05	غير دال
أدبي	2,06	6,11	0,73		

بناءا على التحليل الإحصائي توضح ان 0.05 < 0.73 وبالتالي فان الفرضية لم تتحقق بمعنى عدم وجود في الدافعية المدرسية بين التخصصين علمي / ادبي

اتضحت النتائج المتوصل اليها انه لا توجد فروق بين الشعبتين علمي ادبي وهذا يدل على انه لا نقيس مدى توفر عنصر الدافعية المدرسية على الشعبة علمي او ادبي انما على الرغبة والمثابرة في الدراسة وحالته الداخلية والخارجية التي يكون فيها في الموقف التعليمي .

الإستنتاج العام :

عمدنا في الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي و الكشف عن الفروق بين الجنسين (ذكور– إناث) وكذلك الشعبتين (علمي–أدبي) بالنسبة لكل من متغيري الدراسة الذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية .

فقد أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ذكاء الوجداني و الدافعية المدرسية، وذلك على نحو ما تميزت به عينة الدراسة من إرتفاع في نسبة الذكاء الوجداني مما دفع بزيادة دافعيتهم للتعلم .

كما أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين(ذكور اناث)في أبعاد الذكاء الوجداني و ذلك واضح في الإختلاف الموجود في نسبة المتوسط الحسابي والتي كانت نتائجه لصالح الذكور على الإناث

أما فيما يخص النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة فقد نصت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين وذلك يكون واضح من خلال الدرجات المتحصل عليها من طرف الجنسين في الدافعية المدرسية .

كما أن الفرضية الرابعة أسفرت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعبتين (علمي – أدبي) في الذكاء الوجداني وذلك راجع إلى طبيعة التخصص و المقررات الدراسية المتعلقة بكل تخصص .

وأظهرت نتائج الفرضية الخامسةعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الشعبتين (علمي – أدبي) في الدافعية المدرسية ومن هنا يمكن القول بأن التلاميذ في كلتا التخصصين لديهم الرغبة و القدرة على الإنجاز و النجاح .

ومن خلال ما أظهرته النتائج توضح مدى أهمية علاقة الدافعية المدرسية و الذكاء الوجداني و اللذان يؤثران على أداء الأفراد و المثابرة والسعي للنجاح .

اقتراحات :

حاولنا في دراستنا هذه الاقتراب اكثر من فهم الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية المدرسية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، وتوصلنا الى جملة من النتائج ، وهذه الأخيرة سمحت لنا باقتراح مجموعة من النقاط نوردها فيما يلي :

1)_ تكوين و تدريب المعلمين على كيفية اثارة دافعية التلاميذ نحو التمدرس وذلك من خلال استيعاب وتمثيل بعض المبادئ الأساسية الخاصة بعمل الدافعية .

2)- تصميم برنامج لتنمية قدرات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ خاصة في الفترة الانتقالية الى المرحلة الثانوية وادراج تلك البرامج ضمن المناهج المدرسية ، وذلك بتخصيص مواد تعليمية وحصص ارشادية ونشاطات مدرسية لاكتساب مهارات التواصل والكفاءات الانفعالية .

3)- تصميم برنامج لتنمية قدرات الذكاء الوجداني لدى المعلمين . وادراجها ضمن برامج اعداد وتأهيل المعلم الذي له الدور الفعال في إنجاح العملية التعليمية .

4)- توعية الاولياء والمعلمين والمختصين التربويين بضرورة الاهتمام بموضوع الدافعية المدرسية لدى التلاميذ لأنها احد العوامل الهامة التي تساهم في النجاح المدرسي .

5)- ضرورة البحث عن الأسباب التي تؤدي الى انخفاض مستوى الدافعية والذكاء الوجداني لدى كل من الذكور والاناث ومحاولة معالجتها ما امكن .

6)- توفير المناخ التعليمي الإيجابي في المدرسة وداخل حجرات الدراسة وذلك لزيادة دافعية التلاميذ المدرسية .

أولا :المراجع بالعربية

1)- أبو جادو صالح محمد علي (2004) . علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة . الطبعة (1) .الأردن. دار المسيرة .

2)- أبو رياش حسن (2006) . الدافعية والذكاء العاطفي . الطبعة (1) . الأردن .دار الفكر للنشر والتوزيع .

3)- بكري امل (2007) . علم النفس المدرسي . الطبعة (1) .عمان . المعتز للنشر والتوزيع

4)- بني يونس محمد محمود (2004) .مبادئ علم النفس النمو . الطبعة (1) . عمان . دار المسيرة .

5)- توق محي الدين (2003) .اسس علم النفس التربوي .الطبعة (3) . عمان .دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

6)- جايم محمد (2004) .علم النفس التربوي .الطبعة(1) . عمان . مكتبة دار الفكر.

7)- جبر سعيد سعاد (2008) . الذكاء العاطفي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة .الطبعة (1) عمان . عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع .

8)- حسونة امل (2006) . الذكاء الوجداني . الازارطية .الطبعة (1) . الدار العالمية .

9)- الخطيب إبراهيم (2006) . علم النفس المدرسي .الطبعة (1) . عمان .دار القنديل .

10)- خوالدة محمود (2004) . الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي .الاردن.دار الشوق للنشر والتوزيع .

11)- الدردير ، عبد المنعم احمد (2004) . دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي . الطبعة (1) القاهرة . عالم الكتب .

12)- ذوقان عبيدات واخرون (2005) . البحث العلمي .الطبعة (9) .عمان .دار الفكر .

13)-رشيم رغد (2009) . سيكولوجية المراهقة . الطبعة (1). عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع .

14)- الرفوع محمد احمد (2015) . الدافعية نماذج وتطبيقات .الطبعة (1) . عمان .دار المسيرة .

15)- الزغول عماد عبد الرحيم (2012) . مبادئ علم النفس التربوي .الطبعة (2) . القاهرة . دار الكتاب الجامعي .

16)- سلامة عبد العظيم حسين (2006) .الذكاء الوجداني للقيادة التربوية .الطبعة (1) . عمان .دار الفكر .

17)- السمادوني إبراهيم (2007) . الذكاء الوجداني اسسه وتطبيقاته .تنميته .الطبعة (1) . دار الفكر .

18)_شحاتة سليمان (2007) . أساليب البحث العلمي . الطبعة (1) .عمان .دار دار الثقافة

19)- الصراف قاسم علي (2002) . القياس والتقويم في التربية والتعليم . الامارات .دار الكتاب الحديث .

20)- عصام نور (2004) . سيكولوجية التعلم . الإسكندرية .مؤسسة شباب الجامعة .

21)- العيسوي عبد الرحمان (2004) . علم النفس التربوي . الطبعة (1) .لبنان . دار النهضة العربية .

22)- العيسوي عبد الرحمان (2005) .سيكولوجية التنشئة الاجتماعية .الطبعة (1) .لبنان . دار الفكر العربية .

23)- غباري ثائر احمد (2008) . الدافعية النظرية والتطبيق . الطبعة (1) . دار المسيرة .

24)- قطامي نايفة (2004) . مهارات التدريس الفعال . الطبعة (1) . عمان . دار الفكر

.25)- قطامي يوسف محمود (2009) . مبادئ علم النفس التربوي . الطبعة (1) . عمان الأردن . دار الفكر ناشرون وموزعون .

26)- ملحم سامي (2000) . القياس والتقويم في التربية والتعليم . الطبعة (1) .عمان . دار المسيرة .

27)-المليحي حلمي (2004) . علم النفس المعرفي .لبنان .دار النهضة العربية .

ثانيا : المراجع اللغة الأجنبية

28)Barbou D(1993) La motivation scolaire) ، . pédagogie collegial **29**)

Louise langevin, (2011) La motivation des étudiants : la compredre , la susciter , la maintenir , group EceM,

30) Tardif J (1993) , pour un enseignement stratégique , canada , les éditions logique

31) geleman D. (1995) , Emotional Intelligence , NeW York : Bantan book

32) Viau R (1997) , La motivatiom en contexte scolaire , canada , De Boeck université

ثالث : الرسائل الجامعية و المجلات

ا_ الرسائل الجامعية

33) بلحاج فروجة (2011) ،التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق ، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي ، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

34) بن جامع (2009) . الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القيادة . رسالة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم . جامعة قسنطينة .

35) بن غربال سعيدة (2014) . الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني . رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي . جامعة محمد خيضر بسكرة .

36) بن ناصر كوثر (2011) . الذكاء الوجداني وعلاقته بالاتجاهات الوالدية في تنشئة كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية . رسالة ماجستير جامعة الجزائر (2) .

37) بن يوسف امال (2011) . العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم واثرها على التحصيل الدراسي . رسالة ماجستير في علوم التربية . جامعة الجزائر .

38) التميمي سوزان (2012) جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم . رسالة ماجستير في علم النفس . جامعة ام القرى السعودية

39) خطارة رشيد (2010) ، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي . رسالة ماجستير في علم النفس التربوي . جامعة ورقلة .

40) الخيري صفية (2013) الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط النفسية لدى عينة من الأمهات العاملات . رسالة ماجستير في ارشاد نفسي . جامعة ام القرى .

41) ديجان قطاب عائشة (2007) . الذكاء الوجداني لطفل الروضة وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية ، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي . جامعة الكويت .

42) ربعي محمد (2014) ، تاثير الدافعية للتعلم على الفاعلية الشخصية لدى الراشدين . رسالة الدكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم ، جامعة وهران(2) .

43) سبيسان فاطمة الزهراء (2016) ، فاعلية برنامج ارشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي ، رسالة دكتوراه في علم النفس . جامعة وهران .

44) سرحان محمد زكي سهير (2015) الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير في علم النفس ، جامعة الازهر غزة .

45) صادق عبده حسن علي (2015) . تنمية الذكاء الوجداني واثره على جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الايتام المقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية ، رسالة دكتوراه في ارشاد وتوجيه جامعة وهران (2) .

46) قادري فريدة (2006) ، اثر الأهداف التعلمية والادائية وفعالية الذات على الدافعية المدرسية لدى تلاميذ السنة التاسعة . رسالة ماجستير في علوم التربية . جامعة الجزائر (2) .

47) قادري فريدة (2016) واقع الادراكات المحددة للدافعية المدرسية وعلاقته باستراتيجيات التعلم وفعالية الذات الاكاديمية ، رسالة الدكتوراه في علوم التربية . جامعة الجزائر (2) .

48) كتاش مختار سليم (2014) الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وعلاقتها بالدافعية ، رسالة دكتوراه في علوم التربية . جامعة الجزائر .

49) لزنك احمد (2011) ، بعض مهارات الذكاء الوجداني وعلاقته بتقدير الذات في التفوق الرياضي . رسالة ماجستير تخصص النشاط البدني التربوي ، جامعة الجزائر (3) .

ب_ المجلات :

50) سلامي دلال (2016) ، الذكاء العاطفي (مدخل نظري) ، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية . العدد 15 . جامعة الوادي .

51) سمايلي محمود (2018) ، الذكاء الوجداني مفهومه ونماذجه وتطبيقاته في الوسط المدرسي . مجلة وحدة البحث في التنمية الموارد البشرية ، المجلد 9 . العدد 3 . الجزء الثاني

52) الفرا إسماعيل صالح (2012) ، الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الاكاديمي لدى الدارسين . سلسلة العلوم الإنسانية . المجلد 14 . العدد 2 . جامعة الازهر بغزة .

53) القاضي عدنان محمد (2012) ، الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية ، المجلة العربية لتطير التفوق . العدد (4) . جامعة تعز .

54) ماجد مصطفى العلي (2010) الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى طلاب المرحلة الثانوية . المجلة التربوية . العدد 94 . جامعة الكويت .

55) مرباح احمد تقي الدين (2017) ، الفروق في ابعاد الدافعية للانجاز وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية . العدد 31 / ديسمبر ، جامعة الاغواط .

رابعا : البحوث العلمية

56) شوقي حازم الطنطاوي محمد (2005) ، بحث عن الذكاء الانفعالي . قسم الصحة النفسية . مرحلة الماجستير ، جامعة بنها .

خامسا : المعاجم

57) شحاتة حسن (2003) معجم المصطلحات التربوية النفسية ، الطبعة (1) ، القاهرة . الدار المصرية اللبنانية

الملحق رقم (1) مقياس الذكاء الوجداني

عزيزي التلميذ :

في إطار إجراء بحث علمي نرجو منك التعاون معنا وذلك من خلال إجابتك بوضع العلامة (×) في الخانة التي تتوافق مع إجابتك . ونعلمك انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تصف فعلا شعورك تجاه العبارة المقابلة .

ملاحظة : اجب على كل العبارات ولا تضع إجابتين لعبارة واحدة شكرا على تفهمك وتعاونكالجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص : علمي ☐ أدبي ☐

	الفقرة	بدرجة عالية	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة ضعيفة
1	استمتع بالتسلية				
2	أجيد فهم مشاعر الآخرين				
3	لدي القدرة على تهدئة نفسي				
4	اشعر أنني متهيج				
5	اهتم بما يحدث للآخرين				
6	من الصعب علي أنأسيطر على غضبي				
7	من السهل علي إخبار الناس بمشاعري				
8	أتقبل كل من التقي به				
9	اشعر بالثقة بنفسي				
10	أتفهم عادة كيف يشعر الآخرون				

11	لا أتمكن من المحافظة على هدوئي				
12	أحاول استعمال طرائق مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة				
13	اعتقد أن معظم الأشياء التي أنجزها سوف تكون مرضية				
14	لدي القدرة على احترام الآخرين				
15	انزعج بشكل مبالغ به من بعض الأمور				
16	من السهل علي فهم أشياء جديدة				
17	استطيع التحدث بسهولة عن مشاعري				
18	أفكربأي شخص أفكارا ايجابية				
19	لدي أمل بما هو أفضل				
20	الحصول على الأصدقاءأمر هام				
21	أتشاجر مع الناس				
22	باستطاعتي فهم أسئلة صعبة				
23	أحبأنأبتسم				
24	أحاولأن لا أؤذي مشاعر الآخرين				
25	أحاول تفهم المشكلة حتى أتمكن من حلها				
26	أنا عصبي				
27	لاشيء يزعجني				
28	يصعب علي التحدث عن مشاعري الداخلية				

	العميقة				
29	اعلم أنالأمور ستصبح على ما يرام				
30	استطيع تقديم إجابات جيدة على أسئلة صعبة				
31	باستطاعتي وصف مشاعري بسهولة				
32	اعرف كيف اقضي اوقاتا جيدة				
33	علي قول الحقيقة				
34	استطيع الإجابة بطرائق جيدة عن السؤال الصعب عندما أريد				
35	اغضب بسرعة				
36	أحبأن اعمل من اجل الآخرين				
37	لا اشعر بسعادة كبيرة				
38	استخدم بسهولة طرائق مختلفة في حل المشكلات				
39	يتطلب كثير من الوقت حتى اغضب				
40	مشاعري جيدة تجاه نفسي				
41	أكونأصدقاء بسهولة				
42	اعتقد أنيالأفضل في كل ما أنجز مقارنة بغيري				
43	يسهل علي البوح بمشاعري				
44	عند الإجابة عن الأسئلة الصعبة أحاولالتفكير				

	بحلول عديدة				
45	اشعر بالاستياء عندما تؤذي مشاعري الآخرون				
46	عندما اغضب من احد أبقى هكذا مدة طويلة				
47	أنا سعيد بنوعية شخصيتي				
48	أجيد حل المشكلات				
49	يصعب علي الانتظار في الدور(الطابور)				
50	استمتع بالأشياء التي اصنعها				
51	أحب أصدقائي				
52	ليس لدي أيام سيئة				
53	لدي صعوبة في البوح للآخرين بأسراري				
54	اغضب بسهولة				
55	اعرف ما إذا كان صديقي غير سعيد				
56	أحب شكلي (راضي عن جسدي)				
57	لا أتهرب من الأمور الصعبة				
58	عندما اغصب أتصرف من دون تفكير				
59	اعرف متى يكون الآخرون غير سعداء حتى ولو لم يخبروني بذلك				
60	أنا راض عن الشكل الذي أبدو عليه				

الملحق رقم (2) مقياس الدافعية المدرسية

عزيزي التلميذ :

في إطار إجراء بحث علمي نرجو منك التعاون معنا وذلك من خلال إجابتك بوضع العلامة (×) في الخانة التي تتوافق مع إجابتك . ونعلمك انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فالإجابة الصحيحة هي التي تصف فعلا شعورك تجاه العبارة المقابلة .

ملاحظة : اجب على كل العبارات ولا تضع إجابتين لعبارة واحدة شكرا على تفهمك وتعاونك

الجنس : ذكر أنثى

التخصص : علمي أدبي

	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أفضل الدراسة على أي نشاط آخر					
2	إنني متعود على أداء واجباتي في اللحظاتالأخيرة					
3	قبل مراجعة دروس مادة معينة أقوم بتقسيمها إلى محاور لتسهيل عملية المراجعة					
4	اهتم كثيرا بمعرفة الهدف من كل درس حتى أصلإلى تطبيقه .					
5	أثناء انجاز الواجبات المدرسية أحاول الرجوع إلى الدروس قصد التأكد من الفهم الجيد					
6	بعد القيام بأي نشاط مدرسي أرى من					

	الضروري مراجعته قبل تسليم الورقة للأستاذ					
7	أفضل انجاز واجباتي المدرسية فور تكليفي بها					
8	أفضل أن اقضي جزءا من وقت فراغي في المكتبة					
9	من عاداتي القيام بالنشاط حتى انهيه واصل إلى هدفي					
10	احرص دائما على استغلال وقت الحصة الدراسية أحسن استغلال					
11	عندما أتغيب اسأل زملائي عادة عما سبقني من دروس بغرض الاستدراك					
12	عندما يطلب مني حفظ بعض المعلومات اشعر بالملل					
13	أثناء مراجعة درس معين ، أقوم بوضع مخطط له لتسهيل حفظه					
14	اعتمد فقط على ما يقدمه الأستاذ أثناء الدرس					
15	أحاول إعادة صياغة المعلومات بأسلوبي الخاص					
16	عند المراجعة أقوم بتسطير الأجزاء الأكثر أهمية قصد التركيز عليها .					

17	أثناء المراجعة أقوم بتقسيم الدروس حسب الصعوبة والأهمية إلى مجموعات					
18	أراجع خطوات الحل باستمرار حتى اتاكد من صحتها					
19	أحاول المقارنة بين طريقتي في انجاز النشاط المدرسي والطريقة النموذجية للأستاذ					
20	أؤجل انجاز واجباتي حتى اللحظة الأخيرة					
21	أفضل أن اجلس في زوايا القسم					
22	عادة ما ارجع إلى القاموس للبحث عن معاني المفردات الصعبة					
23	الدراسة هي أهم شيء أفكر فيه إلى حد الآن					
24	ارغب كثيرا في مطالعة الكتب الخاصة بمواضيع الدراسة					
25	اقضي معظم وقت فراغي في المراجعة والتحضير					
26	اكره أن أحفظ الأشياء الواجب حفظها.					
27	عادة ما أناقش الدروس مع زملائي بعد انتهاء الحصة الدراسية.					

28	أفضل أن أضع جدولا لكل درس يحتوي على نقاطه الأساسية					
29	عادة ما أحاول الملاءمة بين مستوى صعوبة الدرس والمدة الزمنية الملائمة لمراجعته					
30	أرى من الأفضل أن أحول العناوين الجزئية لكل درس إلى أسئلة لأجيب عليها .					
31	عادة أركز كثيرا على النقاط الأساسية وذلك بمراجعتها أكثر من مرة .					
32	أفضل إعادة كتابة الدرس بطريقتي الخاصة حتى يرسخ في ذهني .					
33	اختار أوقات المراجعة بعناية فائقة لضمان القدرة على التركيز					
34	لا يهمني الأمر إن جلست مع تلميذ مشوش.					
35	يهمني كثيرا أن احصل على كتب خارجية متعلقة بالبرنامج الدراسي .					
36	اكتفي فقط بالمعلومات التي يقدمها الأستاذ في القسم .					
37	عندما اشعر بالتعب أعطي نفسي فرصة من الراحة كي أتمكن من					

	مواصلة الدراسة.					
38	أنا حريص على تحضير دروسي .					
39	عادة أحاول استخراج أوجه الشبه بين الدروس لان ذلك يسهل الاحتفاظ بها					
40	ارغب دائما أن أتعمق في فهم الدرس.					
41	قبل انجاز التمارين اقرأها أكثر من مرة .					
42	أركز دائما على النقاط الأساسية وذلك بتسطيرها و مراجعتها.					
43	قبل انجاز التمرين أركز أولا على استخراج المعطيات و المطلوب .					
44	اخذ الوقت الكافي في مراجعة التمارين المنجزة والبحث عن الأخطاء المحتملة .					
45	اشعر بتأنيب الضمير إن ضيعت جزءا من الوقت المخصص للدراسة.					
46	عند المراجعة وتحضير الدروس أفضل المكان الهادئ .					
47	أفضل أن اخصص جزءا من مصاريفي لشراء الكتب .					
48	أفضل أن أناقش زملائي في إطار					

	الدراسة .					
49	اخذ الوقت الكافي في مراجعة دروسي .					
50	اعتبر وضع مخطط لكل درس قصد مراجعته مضيعة للوقت.					
51	قبل انجاز التمرين أفكر جيدا في القوانين الواجب تذكرها وطريقة الحل الواجب إتباعها					
52	اهتم كثيرا باستعمال المسودة أثناء العمل.					
53	اقرأ نص الواجب المنزلي أكثر من مرة حتى أتمكن من استخراج المطلوب والمغزى منه.					
54	في نهاية الامتحان اسلم الورقة مباشرة دون مراجعتها .					
55	اختار مكان المراجعة بعناية فائقة .					
56	في نهاية الحصة أناقش الأستاذ حول النقاط الغامضة.					
57	عادة أحاول إقناع نفسي بان الاجتهاد يؤدي حتما إلى النجاح					
58	أقوم بتطبيقات إضافية في البيت قصد الفهم الجيد للدرس.					

59	عادة ما أحاول تلخيص الدرس بصورة مبسطة .					
60	أؤمن كثيرا بفكرة فهم السؤال نصف الجواب.					
61	عندما اقرأ نصا معينا أتوقف عند كل فقرة حتى اتاكد من مدى فهمي لها .					
62	بإمكاني أن أراجع دروسي وأتحدث مع غيري في وقت واحد .					
63	إذا كانت لدي مشكلة في الفهم عادة ما اطلب مساعدة الأستاذ أو الزملاء					
64	من عادتي الإصرار على إتمام النشاط إن واجهت فيه بعض الصعوبات.					
65	أنا مستعد للتضحية بأشياء كثيرة في سبيل الدراسة .					
66	ما يهمني هو انجاز التمرين بأي طريقة للتخلص من عقاب الأستاذ.					
67	أفضل أن انقل الحل جاهزا من عند احد الزملاء .					
68	عادة ما اسأل الأستاذ حول مستوى أدائي من خلال الواجبات المنزلية .					
69	عادة ما أناقش المواضيع الدراسية مع أهلي .					

70	لايهمني إن قضيت كل وقتي أمام طاولة الدراسة.					

نتائج الدراسة الميدانية

ف01: تحققت الفرضية

Corrélations

		echelle.motivation	echelle.int.emo
echelle.motivation	Corrélation de Pearson	1	,496**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	69	69
echelle.int.emo	Corrélation de Pearson	,496**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	69	69

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

ف02: لم تتحقق الفرضية

Statistiques de groupe

	sexe.int	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
intelligence emotionnelle	garçon	24	158,00	15,910	3,248
	fille	45	159,91	19,704	2,937

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
intelligence emotionnelle	Hypothèse de variances égales	,796	,375	-,409	67	,684	-1,911	4,674	-11,240	7,417
	Hypothèse de variances inégales			-,436	56,321	,664	-1,911	4,379	-10,682	6,860

ف03: تحققت الفرضية

Statistiques de groupe

	sexe.motiv	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
motiv.sexe	garçon	24	218,05	23,583	5,028
	fille	45	241,36	22,011	3,211

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
motiv.sexe	Hypothèse de variances égales	,012	,914	-4,009	67	,000	-23,316	5,816	-34,926	-11,707
	Hypothèse de variances inégales			-3,908	38,682	,000	-23,316	5,966	-35,386	-11,247

ف04: تحققت الفرضية

Statistiques de groupe

	specialité.int	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
int.emo.specialité	scientifique	32	154,06	15,864	2,804
	litteraire	37	163,73	19,406	3,190

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
int.emo.specialité	Hypothèse de variances égales	,340	,562	-2,243	67	,028	-9,667	4,310	-18,271	-1,064
	Hypothèse de variances inégales			-2,276	66,807	,026	-9,667	4,248	-18,146	-1,188

ف05: لم تتحقق الفرضية

Statistiques de groupe

	specialité.motin	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
motiv.specialité	scientifique	32	234,52	25,699	4,616
	litteraire	37	232,45	24,732	4,012

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
motiv.specialité	Hypothèse de variances égales	,070	,792	,340	67	,735	2,069	6,092	-10,090	14,228
	Hypothèse de variances inégales			,338	63,204	,736	2,069	6,116	-10,152	14,289