الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي بالأغواط
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الموضوع:

علاقة الذكاء الوجداني بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط

- دراسة ميدانية -

مذكرة لاستكمال متطلبات شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي

من إعداد الطالبة:
- حمايدي مسعودة

تحت إشراف:
أ.د. قويدري الأخضر

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د. بورقيبة داود	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي بالأغواط	رئيسا
أ.د. قويدري الأخضر	أستاذ التعليم العالي	جامعة عمار ثليجي بالأغواط	مشرفا ومقررا
د. داودي محمد	أستاذ محاضر – أ –	جامعة عمار ثليجي بالأغواط	مناقشا
د. عرعار سامية	أستاذ محاضر – أ –	جامعة عمار ثليجي بالأغواط	مناقشا

السنة الجامعية: 2016/2015

بسم الله الرّحمن الرّحيم

قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا

إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ

سورة البقرة الآية (32)

كلمة شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصّالحات ...الحمد لله الذي علّمنا بالقلم...علّمنا مالم نعلم... لنحمل شعلة نوره...لندخل في رحمته ...الحمد لله الذي وفّقنا لهذا العمل ...

...الشّكر كل الشكر لأستاذي المشرف: البروفيسور الأخضر قويدري على ما قدمه لي من نصائح وتوجيهات وإرشادات لإنجاز هذا العمل

فله مني أخلص مشاعر التقدير والعرفان والاحترام

...الشّكر الجزيل إلى الأساتذة الذّين ساعدوني:

(عمومن رمضان، علي عون، سفيان لبصير، مصطفى قاسمي، علي قويدري، مريم سعداوي...)

الشكر لكل المعلمين والأساتذة الذين درّسوني من الابتدائية إلى الجامعة ...

كما أتوجه بالشكر الخالص إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرّموا بقراءة هذا البحث ليقيّموه ويثروه بما فتح الله عليهم من علمه.

مسعودة

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله.

إلى أمي حفظها الله وأطال في عمرها.

إلى سندي في الحياة إخوتي وأخواتي.

إلى كل طالب علم

إلى كل هؤلاء

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية الأغواط، وذلك بالإجابة على التساؤلات التالية:

- ✓ هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟
- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث؟
- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين؟
- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث؟
- ✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين؟

وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي لأنه الأنسب لهذه الدراسة، وقد استخدمنا مقياس الذكاء الوجداني ل" نبيل محمد زايد" ومقياس دافعية التعلم ل" يوسف قطامي" وقد طبقت الأداتين على عينة عشوائية بلغت (250) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لبعض الثانويات بمدينة الأغواط وهذا خلال السنة الدراسية 2015/2014، وبعدها تمت المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج (spss) النسخة واحد وعشرون(21)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين.

وبناءً على النتائج المتحصل عليها نذكر أهم الاقتراحات التي خلصت إليها الدراسة وهي:

- ✓ إجراء هذه الدراسة بنفس متغيراتها على عينات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة.

- ✓ دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بأنواع الذكاءات الأخرى مثل الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ الاهتمام بالذكاء الوجداني وتقديم دورات تدريبية للتلاميذ خاصة المقبلون على الإمتحانات كتلاميذ المرحلة النهائية أو إدخاله بعين الاعتبار في المناهج الدراسية.
- ✓ وضع الورش والبرامج الإرشادية لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العازمون للالتحاق بالجامعة لما لهذا النوع من الذكاء من أهمية في التكيف الإيجابي مع الحياة الجامعية بكل جوانبها والذي ينعكس إيجابًا على تحصيل الطالب العلمي ودافعيته للتعلم.

Summary of the study:

The aim of this study is discover the intelligence and learning for the 3rd year (high-school) pupils in laghouat. With answering the following questions:

- ✓ Is there any static relation between the intelligence and learning for 3rd year (high-school) pupils?
- ✓ Is there any static differences in intelligence between boys and girls?
- ✓ Is there any static differences in intelligence the literary and scientific pupils?
- ✓ Is there any static differences in learning between boys and girls?
- ✓ Is there any static differences in learning between the literary and scientific pupils?

The descrptive approache was the suitabe for this study we used the intelligence measurment for " nabil mehamed zaid " and the learning measurment for " youcef kattami " these two materials were applied onarandom sample (250) pupils (3rd year) in some high- schools in laghouat for the school year 2014/2015, then it had been treated by the spss program (21st version), the results were:

- ✓ There is a static relative relation between the intelligence and learning for 3rd year (high-school) pupils.
- ✓ There is no static differences in intelligence between boys and girls.
- ✓ There is no static differences in learning between the literary and scientific pupils.
- ✓ There are static differences in learning between boys and girls.
- ✓ There are no static differences in learning between the literary and scientific pupils.

According to these results we mention the most important suggestions we arrived to:

- ✓ Apply this study on different samples for different levels.
- ✓ Study the different kinds of intelligence on a sample of 3rd year pupils (high- school).

- ✓ Put interest on intelligence and make training courses for pupils especially for the exam-classes pupils (3rd year) or use it in their syllabus.
- ✓ Make workshops and guiding programs to develop the pupils intelligence who will join the university, in which they have positive effects on the student's acquisition.

فهرس الموضوعات

المحتوى	الصفحة
كلمة شكر	
الإهداء	
ملخص الدراسة بالعربية	أ
ملخص الدراسة بالإنجليزية	ج
فهرس الموضوعات	هـ
فهرس الجداول	ي
فهرس الأشكال	ل
فهرس الملاحق	م
مقدمة	01
القسم الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1- مشكلة الدراسة.....	08
2- تساؤلات الدراسة.....	13
3- فرضيات الدراسة.....	13
4- أهمية الدراسة.....	14
5- أهداف الدراسة.....	14
6- أسباب اختيار الموضوع.....	15
7- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.....	16

8- الدراسات السابقة..... 19
9- التعليق على الدراسات السابقة..... 43

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

تمهيد..... 54
1- الذكاء..... 55
1.1- تعريف الذكاء..... 55
2.1- أسس الذكاء..... 56
3.1- أنواع الذكاء..... 57
2- الذكاء الوجداني..... 58
1.2- تعريف الذكاء الوجداني..... 58
2.2- الجذور التاريخية للذكاء الوجداني..... 59
3.2- مكونات وأبعاد الذكاء الوجداني..... 65
4.2- النماذج النظرية للذكاء الوجداني..... 70
5.2- أهمية الذكاء الوجداني..... 76
6.2- السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض..... 78
7.2- قياس الذكاء الوجداني..... 80
خلاصة الفصل..... 89

الفصل الثالث: دافعية التعلم

تمهيد 92
1- الدافعية..... 93
1.1- تعريف الدافعية..... 93

2.1- خصائص الدافعية..... 94
3.1- عوامل الدافعية..... 95
4.1- أهمية الدافعية..... 96
5.1- الاتجاهات النظرية في تفسير الدافعية..... 97
2- التعلم..... 108
1.2- تعريف التعلم..... 108
2.2- أهمية التعلم..... 109
3.2- شروط التعلم..... 109
3- دافعية التعلم..... 110
1.3- تعريف دافعية التعلم..... 110
2.3- وظائف دافعية التعلم..... 111
3.3- عناصر دافعية التعلم..... 112
4.3- شروط دافعية التعلم..... 115
5.3- مصادر دافعية التعلم..... 115
6.3- مبادئ عامة في توفير دافعية التعلم..... 116
7.3- قياس دافعية التعلم..... 118
خلاصة الفصل..... 120

القسم الثاني: الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد..... 124
1- منهج الدراسة..... 125
2- التذكير بفرضيات الدراسة..... 125
3- حدود الدراسة..... 126
4- مجتمع وعينة الدراسة..... 126
5- الدراسة الاستطلاعية..... 128

1.5- أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 128
2.5- موصفات عينة الدراسة الاستطلاعية..... 129
6- أدوات جمع البيانات..... 129
7- الخصائص السيكومترية..... 132
8- الدراسة الأساسية..... 138
9- الأساليب الإحصائية..... 140
خلاصة الفصل 142

الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد..... 145
1- عرض النتائج..... 146
1.1- عرض نتائج الفرضية الأولى..... 146
2.1- عرض نتائج الفرضية الثانية..... 147
3.1- عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 147
4.1- عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 148
5.1- عرض نتائج الفرضية الخامسة 149
2- مناقشة وتفسير النتائج..... 150
1.2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى..... 150
2.2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية..... 151
3.2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة..... 153
4.2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة..... 155
5.2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة..... 158
خلاصة الفصل..... 160

3- الاستنتاج العام..... 162
4- اقتراحات الدراسة..... 163
المراجع..... 165
الملاحق.....

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس.	128
02	يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب التخصص.	128
03	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس والتخصص.	130
04	يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.	131
05	يوضح توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة على مقياس الذكاء الوجداني.	132
06	يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس دافعية التعلم.	133
07	يوضح توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة على مقياس دافعية التعلم.	133
08	يوضح معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.	134
09	يوضح دلالة الفرق في الذكاء الوجداني بين القيم العليا والقيم الدنيا على مقياس الذكاء الوجداني.	135
10	يوضح معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.	136
11	يوضح معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم.	136
12	يوضح دلالة الفرق في دافعية التعلم بين القيم العليا والقيم الدنيا على مقياس دافعية التعلم.	138
13	يوضح معامل ثبات مقياس دافعية التعلم باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.	138

14	يوضح معامل ثبات مقياس دافعية التعلم باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون.	139
15	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	139
16	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص	140
17	يوضح العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات دافعية التعلم.	147
18	يوضح الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في الذكاء الوجداني.	147
19	يوضح الفروق بين التخصصين (علمي/ أدبي) في الذكاء الوجداني.	148
20	يوضح الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في دافعية التعلم.	149
21	يوضح الفروق بين التخصصين (علمي/ أدبي) في دافعية التعلم.	150

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح النموذج العام للذكاء الوجداني.	64
02	يوضح عوامل الدافعية.	95
03	يوضح هرم الحاجات الإنسانية لماسلو.	102
04	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	140
05	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.	141

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	تعليمات الاستبيانات.	*I*
02	استبيان الذكاء الوجداني.	*II*
03	استبيان دافعية التعلم.	*IV*
04	نتائج (spss) للخصائص السيكومترية.	*VIII*
05	نتائج (spss) للدراسة الأساسية.	*XVII*

مقدمـــــــــــة

مقدمة:

يعد مفهوم الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence) مـــن المفاهيم التي حظيت باهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس التربوي حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً، نظرا لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه، ومساهماته الواضحة في نجاحه وقدرته على التكيف في المواقف الحياتية التي يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه. **(أحمد العلوان، 2011، ص125).**

ويعتبر الذكاء الوجداني من أحدث أنواع الذكاءات في مجال علم النفس الآن، ولقد نما وتطور هذا المفهوم نتيجة لطابع العصر الذي نعيش فيه، والذي يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء، فالمجتمع الآن يواجه العديد من التحديات الاقتصادية والصحية والثقافية والسياسية والبيئية، والتي تتطلب من الفرد ليس فقط قدرات عقلية لحل المشكلات التي تواجهه، ولكن يحتاج أيضا إلى قدرات انفعالية واجتماعية يمكن من خلالها التعامل بكفاءة مع الآخرين. **(نبيلة بنت محمد أمين أكرم بخاري، 2007، ص01).**

ويتضمن مفهوم الذكاء الوجداني القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم والدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الاجتماعية في الحياة.

(فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق، 1998، ص31).

ويتكون الذكاء الوجداني من الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعي) فالذكاء الشخصي يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التي تواجهنا، أما الذكاء بين الأشخاص فيجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر.

(عبد العظيم سليمان المصدر، 2008، ص588).

مقدمـــــــــــة

ويعد الذكاء الوجداني مفتاحا لنجاح الفرد، ليس على الصعيد الشخصي والمهني فحسب، بل على صعيد التعامل مع مد الحياة وجزرها، إذ يكسبه مهارات قد تكون أهم من المهارات المعرفية، أو الأكاديمية، أو المعلوماتية، ألا وهي مهارات الحياة.

(جيهان عيسى أبو راشد العمران،2006، ص133).

لهذا نشطت الدراسات التي تهتم بالذكاء الوجداني في تعريفه وقياسه وطرائق تنميته، وأصبحت النظرية الحديثة للذكاء الوجداني تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان، وبأن له علاقة بعمليات التفكير والدافعية. **(غسان الزحيلي،2011، ص239).**

ووفقا لذلك فإن الأشخاص الأذكياء وجدانياً هم أكثر شعوراً بالسعادة والطمأنينة وتقدير الذات والتوافق الشخصي، وأكثر إدراكاً لمعنى الحياة، وأكثر قدرة على الإبداع وحل المشكلات، والتكيف مع المستجدات التي تطرأ على حياتهم، يتقبلون ذواتهم والآخرين، يتواصلون بجدية، يتحملون المسؤولية، لا يسمحون للمشاعر السلبية أن تتملكهم، يمتلكون دافعية ذاتية أو ما يعرف بدافعية التعلم. **(نعمات علوان، زهير النواجحة،2013، ص03).**

فدافعية التعلم يمكن تعريفها على أنها حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم.

(عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي،2008، ص126).

فهي بذلك تمثل أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية التي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس الاجتماعي وبحوث الشخصية وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء المعملي في إطار علم النفس التربوي، وذلك نظرا لأهميتها في المجال النفسي والميادين التطبيقية والعملية كالمجال الاقتصادي والإداري والأكاديمي والتربوي.

(العرفاوي ذهبية،2009، ص08).

فدافعية التعلم تعد عاملا مهما في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة وفي التعلم والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة. **(كلثوم العايب،2010، ص01).**

لذلك تعتبر الدافعية من أهم المواضيع المرتبطة بالتعلم والتي يستوجب منا دراستها والبحث عن أهم العوامل ذات الأثر عليها لفهم السلوك الإنساني وتفسيره والتنبؤ به والتحكم فيه.

وعليه نسعى في الدراسة الحالية للكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، واستجابة لمتطلبات الموضوع تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين هما:

الجانب النظري: ويتضمن ثلاث فصول وهي:

الفصل الأول: خصصناه لمشكلة الدراسة واعتباراتها تناولنا فيه مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فرضياتها وأهميتها وأهدافها، وتطرقنا إلى أسباب اختيار الموضوع، والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة، وبعدها عرضنا الدراسات السابقة والتعليق عليها.

الفصل الثاني: يتضمن جزأين أساسيين، خصصنا الجزء الأول للذكاء تناولنا فيه تعريفه، وأسسه، وأنواعه، أما الجزء الثاني فخصصناه للذكاء الوجداني تطرقنا فيه إلى تعريفه، وجذوره التاريخية، ومكوناته، ونماذجه النظرية، وأهميته، وبعدها عرضنا السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض، وطرق قياسه.

الفصل الثالث: يتضمن ثلاثة أجزاء أساسية، خصصنا الجزء الأول للدافعية تناولنا فيه تعريفها، وتصنيفاتها، وخصائصها، وأهميتها، والنظريات المفسرة لها، أما الجزء الثاني فخصصناه للتعلم تطرقنا فيه إلى تعريفه، وأهميته، وشروطه، أما الجزء الثالث فخصصناه لدافعية التعلم عرضنا فيه تعريفها، ووظائفها، وعناصرها، وشروطها، ومصادرها، وطرق قياسها، وأنهينا الفصل بمبادىء عامة في توفير دافعية التعلم.

الجانب الميداني: ويتضمن فصلين وهما:

الفصل الرابع: خصصناه لإجراءات الدراسة الميدانية تناولنا فيه منهج الدراسة، والتذكير بفرضيات الدراسة، وحدود الدراسة، وتطرقنا إلى مجتمع وعينة الدراسة، والدراسة

الاستطلاعية، وأدوات جمع البيانات، وبعدها عرضنا الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات، والدراسة الأساسية، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة.

الفصل الخامس: خصصناه لعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها تناولنا فيه عرض النتائج من خلال تتبع كل افتراض على حسب الترتيب المنهجي لفروض الدراسة، ثم تطرقنا إلى مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة المتاحة لتُختم هذه الدراسة بالاستنتاج العام، وتقديم جملة من الاقتراحات، وقائمة المراجع والملاحق.

1

الفصل الأول

مشكلة الدراسة واعتباراتها

- تمهيد
- مشكلة الدراسة.
- تساؤلات الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- أسباب اختيار الموضوع.
- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.
- الدراسات السابقة.
- التعليق على الدراسات السابقة.
- خلاصة الفصل

1- مشكلة الدراسة:

لقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني في العقدين الآخرين بأهمية بالغة، فقد تناولته كثير من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية بالدراسة والبحث، ويعتبر الكتاب الذي نشره "ماير وسالوفي" (salovey & Mayer) سنة (1990) بعنوان "الخيال والمعرفة الشخصية" أولى المحاولات الفعلية للاهتمام بهذا المفهوم. ولقد أصدر "جولمان" (Golman ,1995) كتابه الشهير عن "الذكاء العاطفي" الذي أسهم في بلورة هذا المفهوم وانتشاره. **(غسان الزحيلي، مرجع سابق، ص237)**.

ويشير "راشد مرزوق"(2005) أن للذكاء الوجداني جذورا ممتدة في نظريات علم النفس، مثل مفهوم الذكاء الاجتماعي الذي عرفه "ثورنديك" (thorndike) سنة (1920) بأنه "القدرة على فهم الأفراد والتعامل معهم ضمن العلاقات الإنسانية"، وكذلك عند "دافيد ويكسلر" (wechsler David) سنة (1943) الذي يرى أن القدرة الوجدانية ضرورية للتنبؤ بقدرة الشخص على النجاح في الحياة، وفي عام (1983) ظهرت نظريات الذكاءات المتعددة في كتاب "هاورد جاردنر" (Haward Gardner) "أطر العقل"، الذي أشار فيه إلى عدة أنواع من الذكاء، ومنها الذكاء الوجداني، والذي يضم نوعين يتقاطعان مع مايسمى بالذكاء الوجداني وهما: الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي. **(راشد مرزوق،2005، ص22)**.

ويعرف "السيد إبراهيم السمادوني" (2007) الذكاء الوجداني على أنه القدرة على فهم وتقييم وإدارة انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وهو يمثل مع معامل الذكاء(I Q) شكلاً متكاملاً من ذكائنا العام، فبينما يحتاج الناس إلى قدر من معامل الذكاء لكي يتصرفوا بطريقة جيدة فإن الذكاء الوجداني هو الذي يميز القادة البارزين.

(السيد إبراهيم السمادوني،2007، ص238).

وعرفه "ماير وسالوفي" (salovey & Mayer,1990) على أنه القدرة على معرفة الشخص مشاعره وانفعالاته الخاصة كما تحدث بالضبط، ومعرفته بمشاعر الآخرين، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية. **(salovey & Mayer,1990,p189).**

وقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية.

(Vincent,2003,p125).

وكشفت دراسة "جاردنر" (Gardner) عن أن الذكاء المعرفي يسهم في التنبؤ بالنجاح المهني بنسبة تتراوح بين (10% و20%) تاركًا نسبة تتراوح مابين (80% و90%) يمكن تفسيرها لمتغيرات أخرى منها الذكاء الوجداني.

(عبد الهادي السيد، عثمان فاروق السيد،2002، ص255).

وفي هذا السياق يشير "إبراهيم المغازي" (2003) إلى أهمية الذكاء الوجداني ودوره في السيطرة على الانفعالات، وخاصة في القرن الحادي والعشرين، والذي يحمل فيه الصراعات النفسية سواء داخل المجتمع أم بين المجتمعات، وما يتطلبه هذا الضبط من ذكاء وتفكير بصفة عامة، والذكاء الوجداني بصفة خاصة، فزيادة هذا النوع من الذكاء يؤثر في ضبط النفس، وتخفيف حدة المشكلات السلوكية، ويساعد في تحويل الانفعالات السلبية من (كره وبغض واحتقار وشوشرة وتدبير مؤامرات وغيبة ونميمة وإثارة الفتن والعدوانية)، إلى انفعالات إيجابية من (حب وتقدير واحترام وصدق وأمانة وتقدم وازدهار وإبداع). **(إبراهيم المغازي،2003، ص57).**

كما أكد "جولمان" (Goleman,1995) أن العصر الحالي يتسم بتزايد جرائم العنف والقتل والاغتصاب، وارتفاع معدلات القلق والاكتئاب، وتسرب الطلبة من المدارس، ويعود السبب في ذلك إلى تدني مهارات الذكاء الوجداني لهؤلاء الأفراد.

(أحمد العلوان، مرجع سابق، ص125).

ويتكون الذكاء الوجداني من خمسة مهارات رئيسية وذلك حسب نموذج "دانيال جولمان" وقد أشار إلى أن هذه المهارات هي أهم المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز الأشخاص الأكثر نجاحا في الحياة، وهذه المهارات هي: الوعي الانفعالي الذاتي، إدارة الانفعالات، المهارات الاجتماعية، التعاطف، تحفيز الدافعية الذاتية. وتعتبر هذه الأخيرة من أبرز المهارات المكونة للذكاء الوجداني، بمعنى أن الذكاء الوجداني يؤثر بقوة وعمق في كافة القدرات الأخرى، لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر على قدراته العقلية وأدائه بشكل عام. **(سعاد جبر سعيد،2008، ص228).**

ويقصد بالدافعية في أحد معانيها العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين والدافعية في مجال التعلم هي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم، التي تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة. **(Biehler and Snowman,1990,p169).**

وتعرف "فاطمة الزهراء بوجطو" دافعية التعلم على أنها حالة متميزة من الدافعية العامة وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير الدافعية للتعلم لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت، وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى،

إذن فدافعية التعلم على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية.

(فاطمة الزهراء بوجطو،2008، ص16).

وتمثل دافعية التعلم رمزا من الرموز التي تنادي بها المنظومات التربوية الحديثة، مع العلم بأن الدافعية شرط من شروط التعلم الجيد، وهذا ما أكده "الزراد فيصل محمد" في قوله "أنه من الطبيعي أن الدافعية هي إحدى شروط التعلم"، وهي التي تبرز ما مدى إقبال وانجذاب المتعلم نحو تعلم بشكل أفضل.

(الزراد فيصل محمد،1987، ص99).

فالدافعية تعتبر من بين أهم الركائز لعملية التفاعل الصفي الناجح، والتي تنادي به الفلسفات التربوية الحديثة اليوم. **(عبد الباسط القني،2007، ص17).**

وقد بين (Skinner) أيضا ضرورة توفر الدافع للتعلم من أجل إنجاح عملية التعلم حيث يرى أن كثرة المدارس وإعداد المعلمين وتصميم الطرق التعليمية ...عملا لا جدوى منه إذا كان المتعلمون لا يرغبون في الدراسة. **(Skinner,1969,p13).**

ويرجع الاهتمام بدراسة الدافعية نظرا لأهميتها في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، كالمجال الاقتصادي والإداري والتربوي والأكاديمي، حيث تعد الدوافع من أهم العوامل التي تسهم في التربية بوجه عام والتعلم بوجه خاص.

(بوط جمال،2009، ص05).

وتظهر أيضا أهمية الدافعية، من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفا تربويا في ذاتها، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية، وعاطفية، وحركية، خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية وهي من الأهداف التربوية الهامة، التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تتبدى

أهمية الدافعية من الوجهة التعليمية، من حيث كونها وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال.

(عبد المجيد نشواتي،1998، ص206).

لذلك تعتبر الدافعية هي القوى المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فتقوم مقام المحرك لقوى الفرد. **(محمد التويجري وآخرون،2001، ص34).**

ومن بين أهم الدراسات السابقة المشابهة التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بدافعية التعلم نذكر دراسة "**مطر جيهان وديع**" **(2004)** حول التعرف على أثر برنامج تعليمي–تعلمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الوجداني في تنمية هذا الذكاء والتقليل من السلوك العدواني لدى الطلبة العدوانيين، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط دال بين مهارات الذكاء الوجداني والدافعية.

(مطر جيهان وديع،2004، ص.ص146–147).

وكذلك نذكر دراسة "**سعاد جبر سعيد**" **(2007)** والتي هدفت للكشف على أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وأسفرت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين تعميق مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة وتنمية دافعية التعلم لديهم. **(بشير بوستة،2015، ص.ص34–35).**

لذلك تجد الطالبة ضرورة في إجراء دراسة تشمل المتغيرات السابق ذكرها في بحث عنوانه: علاقة الذكاء الوجداني بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- تساؤلات الدراسة:

1.2- التساؤل الرئيس:

✓ هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2.2- التساؤلات الفرعية:

✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث؟

✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين؟

✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث؟

✓ هل توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين؟

3- فرضيات الدراسة:

1.3- الفرضية الرئيسية:

✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.3- الفرضيات الفرعية:

✓ توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.

✓ توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين.

✓ توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.

✓ توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين.

4- أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- ✓ محاولة فحص كل من الذكاء الوجداني ودافعية التعلم.
- ✓ التعريف بالذكاء الوجداني كمفهوم جديد في علم النفس ظهر في أواخر القرن العشرين فقط.
- ✓ فتح آفات جديدة للبحث ذات رؤية متعددة الأبعاد حول مفهوم الذكاء الوجداني ودافعية التعلم.
- ✓ المساهمة في إثراء ميدان علم النفس التربوي بهذا النوع من البحوث والدراسات ذات العلاقة بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي من زاوية الذكاء الوجداني ودافعية التعلم.
- ✓ قد تكون هذه الدراسة إضافة علمية جديدة إلى التراث السيكولوجي في مجال الذكاء الوجداني ودافعية التعلم.
- ✓ قد تكون نتائج هذه الدراسة مفيدة لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

5- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى مايلي:

- ✓ محاولة التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بدافعية التعلم عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط.
- ✓ التعرف عن الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في الذكاء الوجداني وفي دافعية التعلم لدى أفراد العينة.
- ✓ التعرف عن الفروق بين التخصصين (علمي/ أدبي) في الذكاء الوجداني وفي دافعية التعلم لدى أفراد العينة.
- ✓ التعرف على درجة الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة.

- ✓ التعرف على مستوى دافعية التعلم لدى أفراد العينة.

6- أسباب اختيار الموضوع:

جاء الاهتمام بهذا الموضوع نظرا لعدة اعتبارات:

- ✓ يعتبر هذا الموضوع من المواضيع المهمة في علم النفس التربوي لهذا حاولت الطالبة دراسته.
- ✓ من مبررات هذا البحث أيضا قلة البحوث المرتبطة بهذا المجال في بلادنا في حدود علم الطالبة.
- ✓ الرغبة في توضيح العلاقة القائمة بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم والتعمق في فهمهما.
- ✓ الاهتمام بالجانب الوجداني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي لكونه الأساس المهم في شخصية الفرد.
- ✓ الاهتمام بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي كونهم النخبة التي تمثل شباب المستقبل والمساهمة في بناء المجتمع.

7- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة:

فيما يلي سوف نقوم بتحديد المفاهيم الأساسية التي تتصل بموضوع البحث:

1.7- تعريف الذكاء الوجداني:

أ. لغة:

- **الذكاء لغة:** ورد في معجم **لسان العرب المحيط** أن كلمة الذكاء مأخوذة من: ذكت النار تذكوا ذكوا واستذكت: اشتد لهيبها واشتعلت، والذكاء ممدود حدة الفؤاد، والذكاء: سرعة الفطن. **(ابن منظور،1988، ص1073).**

- **الوجدان لغة:** يعرف قاموس **اكسفورد** "الوجدان–Emotion" بأنه أي اضطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر أو العواطف، بمعنى آخر استثارة في الحالة العقلية.

ويستخدم "جولمان" مفهوم"Emotion" وترجمتها الوجدان ليشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، حالة نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك.

(روبنز بام، جان سكوت،2000، ص72).

- ورد في معجم **المنجد** الوجدان هو: النفس وقواها الباطنة.

(كميل اسكندر حشيمه وآخرون،2000، ص1507).

ب. اصطلاحا:

- تعريف "**عثمان ورزق**": بأنه يتضمن القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية، تساعد الفرد على الترقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الاجتماعية للحياة.

(فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق، مرجع سابق، ص31).

– تعريف "**ابشتاينEpstein**": هو مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على تعرف على مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين، لتقوده نهائيا للقدرة على تنظيم مشاعره. **(Epstein,1999,p20).**

ج. إجرائيا:

يعرف الذكاء الوجداني إجرائيا بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، ويقاس في هذه الدراسة بالأبعاد التالية:

– **بُعد استخدام الانفعالات:** ويعكس هذا البعد "القدرة على استثارة الانفعال واستخدامه لترشيد التفكير، وتركيزه في المهم، وتفعيل عملية حل المشكلات"، ويمثل بالبنود من (1 إلى14).

– **بُعد تنظيم الانفعالات:** ويعكس هذا البعد "القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتوافق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى"، ويمثل بالبنود من (15 إلى21).

(رشيد خطارة، 2011، ص.ص82-83).

2.7- تعريف دافعية التعلم:

أ. لغة:

– **الدافعية لغة:** يشار إليها في اللغة الإنجليزية بكلمة "Motivation" وتعني محفز، منشط، محرك. **(محمد محمود بني يونس، 2007، ص14).**

ب. اصطلاحا:

– تعريف "**يوسف قطامي**": أنها حالة حتمية، إذ لا سلوك دون دوافع، وهي توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لديه، وتوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين وتقلل من فرص التشتت. **(يوسف قطامي،1989، ص22).**

– تعريف**"Biehler"**: هي الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم، التي تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمراره، وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة.

(Biehler and snowman,1990,p170).

ج. إجرائيا:

تعرف دافعية التعلم إجرائيا بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ من خلال الإجابة على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية، وتقاس في هذه الدراسة بالأبعاد التالية:

– **الحماس:** ويقصد به طبيعة العلاقة مع الوالدين والمدرسين.

– **الجماعة:** ويقصد بها طبيعة العلاقة التي تربط التلميذ بالعمل المدرسي ومدى اندماج ذلك التلميذ مع أقرانه في الدراسة.

– **الفعالية:** وهي تظهر على شكل الاعترافات التي يتلقاها المتعلم بخصوص جدية نشاطاته المدرسية.

– **الاهتمام بالنشاطات المدرسية:** ويقصد به الاهتمام بالواجبات المدرسية.

– **المطاوعة والليونة:** أي الامتثال للقواعد والمطالب والواجبات المفروضة على التلميذ. **(Kozeki,1984,p34).**

3.7– تلميذ السنة الثالثة ثانوي:

إجرائيا:

وهو التلميذ الذي يزاول دراسته في مستوى السنة الثالثة ثانوي في الإطار الزماني للدراسة الحالية وهي موسم 2015/2014 وهي نهاية مرحلة التعليم الثانوي.

8- الدراسات السابقة:

يعد تناول الدراسات السابقة من الخطوات الأساسية في البحث العلمي، فهي تمد الباحث بصورة واضحة عن مشكلة بحثه والجوانب المتعلقة بها، كما أنه يستفيد من الأطر النظرية والأدوات المستعملة والأساليب الإحصائية والنتائج المتوصل إليها، ونظرا لقلة الدراسات التي جمعت بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم في حدود علم الطالبة، إلا أن الطالبة تحصلت على عدد من الدراسات التي تطرقت إلى أحد هذه المتغيرات (الذكاء الوجداني أو دافعية التعلم) وعلاقتها بمتغيرات أخرى، وسوف نعرض بعض من هذه الدراسات كما يلي:

1.8- الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بدافعية التعلم:

1.1.8- دراسة مطر جيهان وديع (2004):

هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الوجداني في تنمية هذا الذكاء والتقليل من السلوك العدواني لدى الطلبة العدوانيين، لدى عينة من طلبة الصف الخامس والسادس في مديرية الرصيفية في الأردن والبالغ عدد أفرادها (78) طالبا وطالبة موزعين إلى (38) ذكور و(40)

(مطر جيهان وديع، مرجع سابق، ص.ص146-147).

إناث، تم اختيارهم بطريقة مقصودة ووزعوا عشوائيا إلى مجموعة تجريبية ومجموعة

ضابطة، ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية جولمان للذكاء الوجداني حيث تضمن البرنامج خمسة وعشرين لقاء موزعة على الأبعاد (مهارات) الخمسة للذكاء الوجداني: الوعي الذاتي، والتنظيم الذاتي، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. وقد طبق البرنامج في ثلاثة شهور بواقع لقاءين في الأسبوع، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- وجود أثر دال إحصائيا على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني ولصالح المجموعة التجريبية، ولم يكن للبرنامج أثر دال إحصائيا على بعد الوعي الذاتي.

- وكان للبرنامج أثر دال إحصائيا على الدرجة الكلية على قائمة السلوك العدواني وفق تقدير الطلبة لأنفسهم، وكذلك على الدرجة الكلية لقائمة السلوك العدواني وفق تقدير المعلمين.

- وجود ارتباط دال بين مهارات الذكاء الوجداني والدافعية.

(نفس المرجع السابق، ص.ص146-147).

2.1.8- دراسة الغول (1993):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والفاعلية الذاتية من جهة وبعض العوامل الوجدانية (الاتجاهات، الدافعية، مفهوم الذات) من جهة أخرى، وأجريت الدراسة على (360) معلما ومعلمة من التربويين، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وكل من الاتجاهات والدافعية ومفهوم الذات.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمين.

– وجود ارتباط بين الكفاية الذاتية (الانفعالية) والكفاية الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي) في العوامل الوجدانية (الاتجاهات، ومفهوم الذات، والدافعية).

(الغول أحمد عبد المنعم،1993، ص137).

3.1.8– دراسة سعاد جبر سعيد (2007):

بعنوان: أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات، ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة موزعين إلى مجموعتين، بطريقة عشوائية، مجموعة الأولى تجريبية تكونت من (60) طالبا وطالبة والمجموعة الثانية مجموعة ضابطة تكونت من (60) طالبا وطالبة، قامت الباحثة ببناء برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي، كما اعتمدت على مقياسين هما مفهوم الذات، ومقياس دافعية التعلم لتطبيقها على المجموعة التجريبية والضابطة، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على العلامة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

– يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجنس وتطبيق البرنامج التعليمي عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط الأداء البعدي للذكور، ومتوسط الأداء البعدي للإناث على الدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم لصالح الإناث.

(بشير بوستة، مرجع سابق، ص.ص34-35).

4.1.8- دراسة بالدوز ومورتو (Baldes and Moretto ,2000):

هدفت هذه الدراسة إلى تحفيز الطلبة إلى التعلم من خلال الذكاء الوجداني والتعليم التعاوني، وتم إنجاز هذه الدراسة من خلال تطبيق برنامج تحفيز الطلبة للتعلم من خلال الذكاء الوجداني والتعليم التعاوني وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ روضة (صفوف ما قبل المدرسة) والصف الرابع والسادس، تم توزيعهم إلى مجموعة تجريبية وضابطة، واستمر تطبيق البرنامج (16) أسبوعا، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– أن دافعية الطلبة للتعلم كانت ضعيفة استنادا إلى ملاحظات المدرسين، وتفاعلات الطلبة واتصالاتهم مع زملائهم ومدرسيهم.

– أن البرنامج قلل من السلوكيات غير الملائمة وزاد دافعية التلاميذ للتعلم.

(سعاد جبر سعيد، مرجع سابق، ص144).

2.8- الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني:

1.2.8- دراسة عبد العال عجوة (2002):

هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكلا من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي على عينة من الطلاب بكلية التربية، جامعة المنوفية بلغ حجمها (258) طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة، واستخدم فيها قائمة "بار- أون" للذكاء الوجداني من تعريب الباحث، ومقياس الذكاء الوجداني "لسكوت" وآخرون من تعريب الباحث، ومقياس الذكاء الوجداني "لجيرابك" وتعريب "جودة"، واختبار القدرات العقلية لصالح، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي.

- توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات العمرية في الذكاء الوجداني لصالح الأكبر سنا.

- للذكاء الوجداني تكوينا مستقلا ومتمايزا عن الذكاء المعرفي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التخصصات العلمية، وذوي التخصصات الأدبية في الذكاء الوجداني. **(عجوة عبد العال،2002، ص250).**

2.2.8- دراسة موسى (2005):

هدفت إلى تعريب وتقنين مقياس "اسكوت"(SChutte) وآخرين، ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التحصيل الدراسي، والذكاء العام، وبلغ حجم عينة الدراسة (394) طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة في كلية التربية بجامعة الزقازيق، واستخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني من تعريب وتقنين الباحث واختبار القدرة العقلية لموسى، وكشف درجات التحصيل الدراسي للطلاب، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني.

- توجد فروق في الذكاء الوجداني تبعا للعمر.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والذكاء العام.

(عمر بن عبد الله مصطفى مغربي،2008، ص.ص72-73).

3.2.8- دراسة عبد المنعم أحمد الدردير (2002):

بعنوان: الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية مزاجية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على الذكاء الوجداني، وعلاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد) وعوامل الشخصية المزاجية (pf16)، وتكونت عينة الدراسة من (147) طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا- جامعة جنوب الوادي (59) طالبا و (88) طالبة وتراوحت أعمارهم بين (20-23) سنة، وأعد الباحث مقياسا للذكاء الوجداني في ضوء نموذج "دانيل" للتفكير الابتكاري تعريب وتقنين "أحمد إبراهيم قنديل" (1990)، ومقياس "كاتل" وزملائه...الخ، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- أن النوع والتخصص لايؤثران على الذكاء الوجداني.

- وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء اللغوي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، وعوامل الشخصية.

- عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض الذكاءات المتعددة.

(علا عبد الرحمن محمد،2009، ص81).

4.2.8- دراسة نادية بنا وأحمد الشافعي (2002):

هدفت إلى التعرف على تأثير كل من الذكاء الموضوعي ونوع المبحوث في الذكاء الفعال (الوجداني) بأبعاده الخمسة (الإتقان، التروي، التفاؤل، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر) لدى عينة من طلاب الجامعة المصرية، ومقدار حجم التأثير

ونسبة التباين المفسر لكل من الذكاء والنوع بالنسبة للذكاء الفعال بأبعاده الخمسة، وتكونت عينة الدراسة من (164) طالبا وطالبة من طلاب كلية الآداب والتربية بالفرقة الأولى من جامعتي حلوان وعين شمس، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء اللفظي إعداد "حامد زهران" الذي يقيس القدرة العقلية العامة (التجريدية) ومقياس الذكاء الفعال إعداد "رشدي فام منصور وآخرين" الذي يقيس الذكاء الفعال (الوجداني) وبواسطة تحليل التباين (2*2) واختبار أدنى فروق دال (l.s.d)، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- لا توجد صلة جوهرية بين الذكاء الفعال (الوجداني) والذكاء الموضوعي (التقليدي) والنوع (ذكور/ إناث)، بمعنى أن نوع المبحوث (ذكور/ إناث) ونسبة ذكائه (مرتفع/ منخفض) لا يؤثران جوهريا على مقدار ذكائه الفعال (الوجداني).

(نادية أميل بنا، أحمد حسين الشافعي،2002، ص51).

5.2.8- دراسة ميرفت دهلوي (2006):

بعنوان: أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة، والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء العاطفي وأبعاده وتحديد الفروق في أساليب التفكير تبعا للصف والتخصص الدراسي، والفروق في

مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعا للصف والتخصص الدراسي، وقد استخدمت الباحثة اختبار قائمة أساليب التفكير من إعداد "عجوة وأبو سريع" (1999) ومقياس الذكاء الانفعالي من إعداد "عثمان وعبد السميع" (2001)، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– أساليب التفكير السائدة لدى العينة هي الأسلوب التشريعي يليه الأسلوب الهرمي ثم الأسلوب التقدمي.

– أبعاد الذكاء العاطفي السائدة لدى العينة هي: التعاطف وإدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والمعرفة الانفعالية والتواصل الاجتماعي.

– توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والذكاء الانفعالي وأبعادهما لدى طالبات المرحلة الثانوية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير بين طالبات المرحلة الثانوية تبعا للصف.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصص العلمي والأدبي في الأسلوب التقدمي لصالح القسم العلمي، وفي أساليب (الكلي، المحافظ، الملكي) لصالح القسم الأدبي.

(سعد بن حامد آل يحي العبدلي،2010، ص.ص73–74).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي وأبعاده بين طالبات المرحلة الثانوية تبعا للصف.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة الانفعالية بين طالبات التخصص العلمي والأدبي لصالح طالبات القسم الأدبي.

(نفس المرجع السابق، ص.ص73-74).

6.2.8- دراسة فوقية محمد محمد راضي (2001):

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، واستهدفت الدراسة تحديد ما إذا كانت هناك فروق في عوامل الذكاء الوجداني- ضبط الانفعالات، التعاطف، إدارة العلاقات، الدافعية الذاتية، الدرجة الكلية- بين الجنسين من طلاب الجامعة، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري- الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة، الدرجة الكلية- بالإضافة إلى تعرف على طبيعة العلاقة بين عوامل الذكاء الوجداني والقدرة على التفكير الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (289) طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة لغة إنجليزية جامعة المنصورة، وأعدت الباحثة اختبار الذكاء الوجداني، واستخدمت اختبار القدرة على التفكير الابتكاري إعداد "سيد خير الله"، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الوجداني- ضبط الانفعالات، التعاطف، إدارة العلاقات، الدافعية الذاتية، الدرجة الكلية- لصالح الإناث.

(علا عبد الرحمن محمد، مرجع سابق، ص81).

- وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية، الأصالة، الدرجة الكلية) لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني. **(نفس المرجع السابق، ص81).**

7.2.8- دراسة ليندلي (lindly.2001):

هدفت إلى دراسة علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصابية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط الداخلية، التكيف) وتكونت عينة الدراسة من (316) طالبا وطالبة (105 طالبا،211 طالبة) من طلاب الجامعة والتعليم العام، وطبقت الدراسة قائمة "جولمان" للكفاءات الوجدانية (eci) وبعض مقاييس الشخصية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصابية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط الداخلية، التكيف).

- لا توجد فروق دالة بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني.

8.2.8- دراسة ماير وآخرون (Mayer & et al, 1999):

هدفت إلى معرفة المكونات العاملية للذكاء الوجداني من خلال (12) قدرة فرعية، وأيضا معرفة علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء اللفظي والتقمص العاطفي، والرضا عن الحياة والدفىء الوالدي والإدراك الفني وتحسين الذات، والفروق بين الجنسين، تكونت عينة الدراسة من (5,3) فردا من الكبار (170 رجلا،333 امرأة) بمتوسط عمري

(عبد المنعم أحمد الدردير،2004، ص56).

23 سنة، واستخدمت الدراسة عدة مقاييس منها مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MeIS)للباحثين السابقين ومقياس"أرمي ألفا" (Army Alphan) للذكاء اللفظي، واستخدمت الدراسة التحليل العاملي ومعاملات الارتباط، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– وجود علاقة (0,45) دالة عند مستوى (0,01) بين الذكاء الوجداني والذكاء اللفظي (الذكاء اللغوي).

– وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث عندما يقدر الذكاء الوجداني تقديرا ذاتيا، ولصالح الذكور عندما يقدر بواسطة الخبراء.

(نفس المرجع السابق، ص56).

9.2.8– دراسة فارنهام (furnham,2003):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والسعادة، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالبا، وتم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– وجود ارتباط سالب بين العصاب والسعادة.

– وجود اتباط موجب بين الانبساط والسعادة والذكاء الوجداني والسعادة.

10.2.8– دراسة باركر (parkeret ol,2004):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة والإنجاز الأكاديمي، ومعرفة التطورات النمائية من الذكاء الوجداني لدى التلاميذ من الصف التاسع حتى الثاني عشر، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– وجود ارتباط بين الإنجاز الأكاديمي والذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية.

– وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء داخل الشخص والذكاء الاجتماعي والقدرة على التوافق وإدارة الضغوط وفي الدرجة الكلية في الذكاء الوجداني.

(غسان الزحيلي، مرجع سابق، ص.ص15–16).

11.2.8- دراسة مارثا وجورج (Martha & George, 2001):

والتي استهدفت الكشف عن أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الوجداني لدى (319) طالباً وطالبة من مدرسة إعدادية في مدينة المكسيك، وتم استخدام قائمة جرد تدعى قائمة جرد الذكاء الوجداني المعدلة (1998) لقياس أربعة أبعاد للذكاء الوجداني (التعاطف، وإدارة المشاعر، تدبير العلاقات والانخراط بها، ضبط النفس)، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- دلت البيانات الإحصائية على وجود أثر ضعيف لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي في أبعاد الذكاء الوجداني (تدبر العلاقات والانخراط بها، ضبط النفس، التعاطف وإدارة المشاعر).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من تدبير العلاقات والانخراط بها والتحصيل الدراسي، وذلك لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من ضبط النفس والتحصيل الدراسي لصالح الإناث.

(سهاد المللي،2010، ص164).

3.8- الدراسات السابقة التي تناولت دافعية التعلم:

1.3.8- دراسة جيهان أبو راشد العمران (1994):

التـي تناولـت موضـوع دافعيـة الـتعلم وعلاقتهـا بالتحصـيل الدراسـي، وبعـض المتغيـرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين سنة (1994) اشتملت على (377) تلميذة تم اختيارهم عشوائيا من ثماني مدارس للذكور والإناث، استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي ومعرفة أثر الفروق بين الأطفال الذين ينتمون إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية التعلم وكذلك معرفة العلاقة بين حجم الأسرة ودافعية التعلم، استخدمت الباحثة اختبار دافعية التعلم، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- تأثير أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الأباء والأمهات في مجتمع البحرين على دافعية التعلم لدى أبنائهم.

- وجود علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الإناث. **(محمد محمود بني يونس،2004، ص164).**

2.3.8- دراسة آمنة عبد الله تركي (1988):

تتمحور الدراسة حول دافعية التعلم تطورها وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر سنة (1988) حيث بلغ عدد العينة (180) تلميذ واستهدفت الدراسة التعرف على التطور الذي يحدث لدافعية التعلم في مستويات عمرية مختلفة، وذلك عن طريق دراسة دافعية التعلم لدى ثلاث مجموعات من الأطفال في صفوف السنة الثانية والرابعة والسادسة ابتدائي، كما حاولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية ولكشف ذلك استخدمت الباحثة أربع مقاييس:

– مقياس دافعية التعلم الاستقلالية. – مقياس دافعية التعلم الاجتماعي.

– مقياس الاتجاهات الوالدية. – مقياس التوافق.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– لايوجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاستقلالية.

– لاتوجد فروق بين أفراد عينة الدراسة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاجتماعية.

– وجود فروق بين دافعية التعلم الاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعية لدى البنين والبنات.

– هناك علاقة إيجابية بين التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي والتوافق الدراسي والتوافق العام، وبين دافعية التعلم الاستقلالية لدى البنين والبنات وكذلك دافعية التعلم الاجتماعية. **(بلحاج فروجة،2011، ص 24).**

3.3.8– دراسة محمد علي مصطفى (1998):

تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش، وذلك حسب متغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي، وشملت الدراسة مجموعتين مختلفتين من الطلبة، تشكلت المجموعة الأولى من (40) طالب من القسم العلمي و(37) طالب و(64) طالبة من القسم الأدبي بالفرقة الأولى، حيث بلغ معدل سن أولئك الطلبة (17,5) عاما أما المجموعة الثانية فقد تضمنت (32) طالب و(22) طالبة من القسم العلمي و(26) طالب و(62) طالبة من القسم الأدبي بالفرقة الرابعة وبلغ معدل سن المجموعة الثانية (21,5) سنة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار يقيس الدافعية

الأكاديمية من إعداد "دولي ومونDoley et Moon" (1978) والذي يتضمن تسعة مقاييس فرعية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– وجود فروق ذات دلالة بين درجات مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية الإيجابية والدافعية السلبية للتعلم لصالح الطالبات.

– وجود فروق بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى تخصص علمي وزملائهم في الفرقة الرابعة.

– وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى تخصص أدبي وزملائهم في الفرقة الرابعة.

– عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الرابعة أدبي لصالح طلبة الفرقة الرابعة.

– عدم وجود فروق بين متوسطي درجات مجموعتي طالبات الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الرابعة أدبي في دافعية التعلم.

(أحمد دوقة،2010، ص.ص87-88).

4.3.8- دراسة نبيلة خلال (2005):

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد سمات الشخصية وعلاقتها بدافعية التعلم عند التلاميذ والكشف عن الاختلافات بين الجنسين في سمات الشخصية، ودافعية التعلم، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– وجود علاقة ارتباطية بين دافعية التعلم وسمات الشخصية.

– الذكور أكثر دافعية من الإناث ويوجد هناك اختلاف في سمات الشخصية في كل من العصبية والاكتئابية لصالح الذكور، والقابلية للاستثارة والاجتماعية ولكن لصالح الإناث، بينما لا يوجد فروق دالة بين الجنسين في كل من العدوانية والسيطرة.

(بوط جمال، مرجع سابق، ص09).

5.3.8– دراسة عصماني رشيدة (2008):

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم، وصورة المعلم لديهم، آخذين بعين الاعتبار أساليبه التدريسية ومعاملاته للتلاميذ، كما تهدف إلى تبيان آثار هذه الصورة على التلميذ والمعلم والتعلم، وللتحقق من أهداف الدراسة، استخدمت مقياس دافعية التعلم، واستبيان يقيس صورة المعلم لدى التلميذ.

اعتمدت الدراسة على عينة قوامها (235) تلميذا وتلميذة من المستوى المتوسط اختيرت من أربع مدارس بولاية بومرداس، وعلى أساس التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة، صاغت الباحثة فرضية عامة بالشكل التالي:

– هناك علاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم وصورة المعلم لديهم.

وخمس فرضيات جزئية هي:

– توجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التلاميذ للتعلم والأسلوب التدريبي.

– توجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين دافعية التلاميذ للتعلم ومعاملة المعلم لهم للأسلوب التدريبي.

– توجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في نظرتهم لمعاملة المعلم لهم.

– توجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافعيتهم للتعلم.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– أفراد العينة باختلاف مستوى الدافعية لديهم يميلون إلى الأستاذ الذي يعتمد أسلوب المناقشة في توصيل المعلومات دون الأستاذ الذي يعتمد على الأسلوب الالتقائي فقط.

– التلاميذ وباختلاف مستوى الدافعية لديهم، يحبذون الأستاذ الديمقراطي مقارنة بالأستاذ المتسلط أو الديكتاتوري.

– التلاميذ من كلا الجنسين ينشدون أسلوب المناقشة والمعاملة الديمقراطية وينبذون الأسلوب الالتقائي والمعاملة التسلطية.

– الإناث أكثر دافعية للتعلم من الذكور.

(محفوظ معمري،2015، ص.ص31–32).

6.3.8– دراسة شحروري (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مبني على المهارات المعرفية وما وراء المعرفية والانفعالية في إثارة الدافعية للتعلم الموجه ذاتيا لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة يتوزعون في فرعين دراسيين (العلمي، الإدارة المعلوماتية)، ومعدل دراسي (ممتاز، جيد جدا، جيد) واستخدم الباحث في الدراسة مقياس الدافعية الأكاديمية للتعلم الموجه ذاتيا والذي يتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية هي: الفاعلية الأكاديمية واستخدام استراتيجيات التعلم والاستمرار في الدافعية. وقد قام الباحث بتطبيق القياس القبلي على جميع أفراد الدراسة، كما طبق البرنامج التدريبي على أفراد

المجموعة التجريبية فقط، وبعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج طبق القياس البعدي على جميع أفراد الدراسة مرّة أخرى، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والفرع والمعدل الدراسي على بعد الفاعلية الأكاديمية، مما يعني عدم فاعلية البرنامج تبعا للمتغيرات على هذا البعد.

- عدم وجود فروق دالة بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والمعدل الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة بين متوسطات درجات الفرع العلمي والإدارة المعلوماتية ولصالح الفرع العلمي، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لمتغيرات الجنس والفرع والمعدل الدراسي.

(أحمد فلاح العلوان، خالد عبد الرحمن العطيات،2010، ص.ص695-696).

7.3.8- دراسة بقيعي (2004):

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل ودافعية التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً من طلاب الصف العاشر الأساسي في مدرسة ذكور اربد الإعدادية الخامسة وهي إحدى مدارس وكالة

الغوث الدولية. وقد تم اختيار شعبة من هذا الصف عشوائيا لتكون المجموعة الضابطة مؤلفة من (36) طالباً، واستخدمت شعبة أخرى من الصف ذاته مجموعة تجريبية مكونة من (36) طالبا. وطبق الباحث اختباري التحصيل ودافعية التعلم قبل تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي الذي صمم لتعليم مهارات التفكير فوق

المعرفي (التخطيط والمراقبة والتقويم). ثم تعرض أفراد المجموعة التجريبية إلى التدريب على هذه المهارات بواقع (18) جلسة تدريبية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– تكافؤ المجموعتين على الاختبار القبلي في التحصيل ودافعية التعلم، بينما كشف اختبار (ت) وتحليل التباين المصاحب على الاختبار البعدي عن وجود أثر للبرنامج التدريبي في التحصيل ودافعية التعلم لدى عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية.

8.3.8– دراسة بدر عمر العمر (1995):

بعنوان: الدافعية الخارجية والداخلية لطلبة كلية التربية مستواها وبعض المتغيرات المرتبطة بها، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، كما هدف إلى معرفة أثر كل من الجنس والتخصص على الدافعية الداخلية والخارجية، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية

(نفس المرجع السابق، ص.ص695–696).

في جامعة الكويت، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية.

– عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية والخارجية.

- عدم وجود فروق دالة بين التخصصات المختلفة في الدافعية الداخلية والخارجية.

(نفس المرجع السابق، ص.ص695-696).

9.3.8- دراسة الباحث شيو (chieu,1967):

بعنوان: دراسة عاملية لدافعية التعلم، وقد صاغ الباحث (500) عبارة تقيس الدافعية، قام بجمعها بالاستعانة بمقاييس الدافعية والشخصية، وكانت هذه العبارة موزعة على (16) مقياس فرعي، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة، ويتضمن بعد الطموحات العالية والمثابرة والثقة بالنفس.

- الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي ويتضمن بعد ملاحظات الأستاذ والتفاعل مع النشاط المدرسي.

- دافع تجنب الفشل.

- حب الاستطلاع.

- التكيف مع مطالب الآباء والأساتذة أو مع ضغوطات الأقران.

(نبيلة خلال،2005، ص57).

10.3.8- دراسة ريجر وريس (Reiger & Rees,1993):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة ما إذا كانت الدافعية عند المعلمين هي سمات شخصية مسبقة أم هي سمات بيئية ؟ وهل للفروق الجنسية أي تأثير على الدافعية ؟ وقد تكونت

عينـة الدراسـة مـن (74) معلمـا ومعلمـة مـن ولايـة نيوجرسـي فـي الولايـات المتحـدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدافعية تعزى للجنس.

11.3.8- دراسة جوتفرايد (Gottfried,1990):

هدفت هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي، وإمكانية التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي من دافعية تلاميذ الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية، حيث أجرى دراسة طولية على (130) تلميذًا وتلميذة بالصف الأول وتتبعهم حتى نهاية الصف الثالث، وطبق عليهم استبيان الدافعية الداخلية الأكاديمية، وباستخدام معامل الارتباط وتحليل التباين، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي في الصفوف الثلاثة، وأن الدافعية تعد منبأ جيد للتحصيل الدراسي، وأنه أمكن التنبؤ بمستوى دافعية التلاميذ في الصفوف العليا.

- عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية للدراسة.

(صالح بن عبد العزيز النصار وآخرون،2006، ص27).

12.3.8- دراسة (Goodenow, 1992):

هدفت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها الكشف عن علاقة الشعور بالانتماء المدرسي، بكل من الدافعية الدراسية، والتحصيل الدراسي، لدى (301) تلميذا بالثانوية،

ولقياس الدافعية تم استخدام مقياسين مختصرين أحدهما خاص بالناحية الأكاديمية والآخر خاص بالدافعية المدرسية بصفة عامة، ولقياس الانتماء للمدرسة تم استخدام مقياس من إعداد الباحث، وتم معالجة البيانات باستخدام عدة أساليب إحصائية منها معاملات الارتباط والتنبؤ، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– أن الانتماء للمدرسة له تأثير على دافعية التلميذ وجهده المبذول في مواجهة العمل الأكاديمي الصعب. **(حجاج غانم وآخرون،2009، ص236).**

13.3.8– دراسة روزماري (Rosemarie, 2002):

هدفت هذه الدراسة لاستقصاء التأثيرات الفردية والجماعية للجنس وجانبين من الدافعية وهما أسلوب العزو والثقة بالنفس على أداء حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الابتدائية وقامت عينة مؤلفة من (109) طلاب ينتمون إلى ثقافات مختلفة بالإجابة على ثلاث استبانات تقيس أداء حل المشكلات، الثقة وأسلوب العزو (النجاح العائد إلى القدرة والنجاح العائد إلى الجهد والنجاح العائد إلى مساعدة الآخرين والإخفاق العائد إلى انعدام القدرة والإخفاق العائد إلى عدم بذل الجهد والإخفاق العائد إلى صعوبة المهمة)، وأُختيرت عينة فرعية من الطلاب للمشاركة في المقابلات الفردية لتحديد الاستراتيجيات التي استخدموها في حل المشكلات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– ظهور فروق جنسية دالة إحصائيا لصالح الذكور في حل المشكلات المعقدة.

– ظهور فروق جنسية دالة إحصائيا في مقياس واحد لأسلوب العزو لصالح الإناث واللواتي عزين نجاحهن إلى بذل الجهد أكثر مما عزاه الذكور، وأشارت سلسلة من تحليلات الانحدار المتعدد مقداراً أكبر من التباين في حل المشكلات يمكن تفسيره

للذكور أكثر مما هو بالنسبة للإناث بنسبة (0,59) إلى (0,41) وكان حل المشكلات المباشر (الفوري) هو عامل التنبؤ الأقوى للإناث والذكور.

– ظهور أربعة متغيرات متعلقة بالدافعية كعوامل تنبئ دالة إحصائيا لحل المشكلات المعقدة وهي النجاح العائد إلى مساعدة الآخرين والإخفاق العائد إلى انعدام القدرة والإخفاق العائد إلى صعوبة المهام والثقة.

– لم تظهر أي اختلافات تتصل بالجنس فيما يتعلق باستخدام الاستراتيجيات الفردية، وتمثلت النتيجة الأكثر أهمية في أن الذكور من طلاب المرحلة الثالثة الابتدائية قدموا أداء أعلى بشكل دال إحصائيا من الإناث في حل المشكلات المعقدة.

(صالح بن عبد العزيز النصار وآخرون، مرجع سابق، ص27).

14.3.8– دراسة ونتزل (wentzel, 1998):

حاول الباحث من خلال هذه الدراسة فحص السبل التي من خلالها تؤثر العلاقات التدعيمية مع الأولياء والمعلمين والأقران على دافعية المراهقين، مركزا في ذلك على مظهرين من مظاهر الدافعية الدراسية، يتمثل المظهر الأول في الأهداف الاجتماعية والأكاديمية، التي يحاول الطلاب إنجازها في المدرسة، أما المظهر الثاني فيتمثل في اهتماماتهم بالنشاطات الأكاديمية، كما حاول الباحث من خلال هذه الدراسة فحص دور العلاقات التدعيمية، في التوافق النفسي وكانت أهم التساؤلات كالآتي:

– ماهو دور العلاقات التدعيمية في الرفع من مستوى الدافعية؟

– ماهو دور العلاقات التدعيمية في تجنب التوتر النفسي؟

وكانت فرضية الدراسة بالشكل التالي: هناك علاقة بين كل من إدراك الدعم الاجتماعي والدافعية والأداء الأكاديمي والتوتر.

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الدعم الاجتماعي (العائلة، الأساتذة، الأقران) الدافعية الاهتمام داخل القسم.

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي والدافعية والاهتمام داخل القسم.

– الدعم العائلي مؤثر إيجابي لطبيعة الأهداف الأدائية، حيث أبدى الذكور مستوى أعلى من الإناث فيما يخص طبيعة الأهداف الأكاديمية.

– الترابط العائلي وإدراك الدعم من الأساتذة مؤشرات إيجابية للاهتمام بالمدرسة.

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي والدعم الأكاديمي.

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الدعم من الأساتذة والأداء الأكاديمي. **(أحمد دوقة وآخرون،2011، ص97).**

15.3.8– دراسة (Dweck,1986):

درست الباحثة تأثير الدافعية في التعلم، وذلك في إطار نظرية الأهداف، على عينة عدد أفرادها (780) من تلاميذ الصف الابتدائي وباستخدام اختبار"Man Whitney" ومقاييس أخرى، تم التوصل إلى أن الدافعية تؤثر في اكتساب، واستغلال الأطفال للمعرفة والمهارات، كما وجدت أن أفعال التلاميذ ذوي الدافعية الداخلية في التعلم، تتمثل في السلوك النشط الإيجابي مثل: المعرفة، والجهد، وتركيز الانتباه، والمثابرة واستمرار المحاولات في مواجهة الصعوبات، والاستقلالية في التعلم... بينما تتمثل أفعال ذوي الدافعية الخارجية في التعلم، في السلوك الضعيف السلبي مثل: النفور، والتجنب، والمعارضة، والتخلي، والاعتماد على الآخرين...

وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها مايلي:

– وجود فروق بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين، وفي الأفعال المرتبطة بالدافعية الخارجية لصالح البنات.

(نبيلة خلال، مرجع سابق، ص69).

9- التعليق على الدراسات السابقة:

1.9- التعليق على الدراسات السابقة التي جمعت بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم:

من حيث الأهداف:

- ✓ التعرف على أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية جولمان في الذكاء الوجداني في تنمية هذا الذكاء والتقليل من السلوك العدواني لدى الطلبة العدوانيين.
- ✓ الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والفاعلية الذاتية من جهة وبعض العوامل الوجدانية (الاتجاهات، الدافعية، مفهوم الذات) من جهة أخرى.
- ✓ التحقق من أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات، ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية في الأردن.
- ✓ تحفيز الطلبة إلى التعلم من خلال الذكاء الوجداني والتعليم التعاوني.

من حيث حجم العينة:

- ✓ إختلف حجم العينة من دراسة لأخرى وتراوح مابين (78) و (120) طالبا وطالبة مثل دراسة "مطر جيهان وديع" (2004) ودراسة "سعاد جبر سعيد" (2007).
- ✓ أما دراسة "الغول" (1993) فتكونت من (360) معلما ومعلمة.

من حيث نوع العينة:

- ✓ طبقت دراستين على الطلبة من مختلف الجنسين وهما دراسة "مطر جيهان وديع" (2004) ودراسة "سعاد جبر سعيد" (2007).
- ✓ أما دراسة "الغول" (1993) فطبقت على عينة المعلمين.
- ✓ أما دراسة "بالدوز ومورتو" (2000) فطبقت على تلاميذ الروضة (صفوف ما قبل المدرسة).

من حيث أدوات جمع البيانات:

- ✓ دراسة واحدة استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة وهي دراسة "الغول" (1993)، كما اتبعت المنهج الوصفي.
- ✓ أما الدراسات الأخرى قامت بتطبيق برنامج مثل دراسة "مطر جيهان وديع" (2004) ودراسة "سعاد جبر سعيد" (2007) ودراسة "بالدوز ومورتو" (2000)، كما اتبعت المنهج التجريبي.

من حيث النتائج:

- ✓ وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم.
- ✓ وجود ارتباط بين الكفاية الذاتية (الانفعالية) والكفاية الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي) في العوامل الوجدانية (الاتجاهات، ومفهوم الذات، والدافعية).
- ✓ وجود ارتباط إيجابي بين تعميق مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة وتنمية دافعية التعلم لديهم.

2.9- التعليق على الدراسات السابقة لمتغير الذكاء الوجداني:

من حيث الأهداف:

- ✓ معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكلا من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي على عينة من الطلاب.
- ✓ معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التحصيل الدراسي، والذكاء العام.

- ✓ التعرف على أثر كل من الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) على الذكاء الوجداني.
- ✓ التعرف على تأثير كل من الذكاء الموضوعي ونوع المبحوث في الذكاء الفعال (الوجداني) بأبعاده الخمسة (الإتقان، التروي، التفاؤل، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر) لدى عينة من طلاب الجامعة.
- ✓ معرفة العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الوجداني وأبعاده وتحديد الفروق في أساليب التفكير تبعا للصف والتخصص الدراسي، والفروق في مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده تبعا للصف والتخصص الدراسي.
- ✓ معرفة علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء اللفظي والتقمص العاطفي، والرضا عن الحياة والدفء الوالدي والإدراك الفني وتحسين الذات، والفروق بين الجنسين.
- ✓ التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والسعادة.
- ✓ التعرف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة والإنجاز الأكاديمي.
- ✓ التعرف عن أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الوجداني.

من حيث حجم العينة:

- ✓ إختلف حجم العينة من دراسة لأخرى وتراوح مابين (88) و (394) طالبا وطالبة مثل دراسة "عبد العال عجوة" (2002)، ودراسة "موسى" (2005)، ودراسة "عبد المنعم أحمد الدردير" (2002)، ودراسة "نادية بنا وأحمد الشافعي" (2002)، ودراسة "ميرفت دهلوي" (2006)، ودراسة "فوقية محمد محمد راضي" (2001)، ودراسة "ليندلي" (2001)، ودراسة "فارنهام" (2003)، ودراسة "باركر" (2004)، ودراسة "مارثا وجورج" (2001).

- ✓ أما دراسة "ماير وآخرون" (1999) فتكونت من (503) رجلا وإمرأة.

من حيث نوع العينة:

- ✓ طبقت أغلب الدراسات على الطلبة من مختلف الجنسين مثل دراسة "عبد العال عجوة" (2002)، ودراسة "موسى" (2005)، ودراسة "عبد المنعم أحمد الدردير" (2002)، ودراسة "نادية بنا وأحمد الشافعي" (2002)، ودراسة "ميرفت دهلوي" (2006)، ودراسة "فوقية محمد محمد راضي" (2001)، ودراسة "ليندلي" (2001)، ودراسة "فارنهام"، ودراسة "باركر" (2004)، ودراسة "مارثا وجورج" (2001).
- ✓ أما دراسة "ماير وآخرون" (1999) فطبقت على عينة من الكبار(رجال، نساء).

من حيث أدوات جمع البيانات:

- ✓ جميع الدراسات السابقة المعروضة استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة مثل دراسة "عبد العال عجوة" (2002)، ودراسة "موسى" (2005)، ودراسة "عبد المنعم أحمد الدردير" (2002)، ودراسة "نادية بنا وأحمد الشافعي" (2002)، ودراسة "ميرفت دهلوي" (2006)، ودراسة "فوقية محمد محمد راضي" (2001)، ودراسة "ليندلي" (2001)، ودراسة "ماير وآخرون" (1999)، ودراسة "فارنهام" (2003)، ودراسة "باركر" (2004)، ودراسة "مارثا وجورج" (2001)، كما اتبعت المنهج الوصفي.

من حيث النتائج:

- ✓ وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء اللغوي، والذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، وعوامل الشخصية.
- ✓ عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.
- ✓ عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والذكاء العام.
- ✓ عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي.

- ✓ تعارضت نتائج الدراسات السابقة بين من توصل إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني وبين من لم يتوصل إلى وجود فروق.
  - فالدراسات السابقة التي خلصت إلى وجود فروق هي:
- ✓ دراسة "ماير وآخرون" (1999): التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث عندما يقدر الذكاء الوجداني تقديرا ذاتيا، ولصالح الذكور عندما يقدر بواسطة الخبراء.
- ✓ دراسة "باركر" (2004): التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.
- ✓ دراسة "مارثا وجورج" (2001): التي توصلت إلى وجود أثر ضعيف لمتغير الجنس في أبعاد الذكاء الوجداني.
  - أما الدراسات السابقة التي خلصت إلى عدم وجود فروق هي:
- ✓ دراسة "عبد العال عجوة" (2002): التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الذكاء الوجداني، وتوصلت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التخصصات العلمية، وذوي التخصصات الأدبية في الذكاء الوجداني.
- ✓ دراسة "عبد المنعم أحمد الدردير" (2002): التي توصلت إلى أن النوع (ذكر/ أنثى) والتخصص (علمي/ أدبي) لايؤثران على الذكاء الوجداني.
- ✓ دراسة "موسى" (2005): التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني.
- ✓ دراسة "نادية بنا وأحمد الشافعي" (2002): التي توصلت إلى أن نوع المبحوث (ذكر/ أنثى) لا يؤثر جوهريا على مقدار ذكائه الفعال (الوجداني).

- ✓ دراسة "ليندلي" (2001): التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني.

3.9- التعليق على الدراسات السابقة لمتغير دافعية التعلم:

من حيث الأهداف:

- ✓ التعرف على علاقة دافعية التعلم بالتحصيل الدراسي، وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة.
- ✓ الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق في البيئة المدرسية.
- ✓ تحديد سمات الشخصية وعلاقتها بدافعية التعلم عند التلاميذ والكشف عن الاختلافات بين الجنسين في سمات الشخصية، ودافعية التعلم.
- ✓ التعرف على العلاقة بين دافعية التلاميذ للتعلم، وصورة المعلم لديهم.
- ✓ الكشف عن أثر برنامج تدريبي للمهارات فوق المعرفية في التحصيل ودافعية التعلم.
- ✓ معرفة ما إذا كانت الدافعية عند المعلمين هي سمات شخصية مسبقة أم هي سمات بيئية ؟ وهل للفروق الجنسية أي تأثير على الدافعية ؟
- ✓ معرفة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية.
- ✓ التعرف على تأثير الدافعية في التعلم، وذلك في إطار نظرية الأهداف.

من حيث حجم العينة:

- ✓ اختلف حجم العينة من دراسة لأخرى وتراوح مابين (72) و (780) طالبا وطالبة مثل دراسة "جيهان أبو راشد العمران" (1994)، ودراسة "آمنة عبد الله تركي" (1988)، ودراسة "محمد علي مصطفى" (1998)، ودراسة "عصماني رشيدة" (2008)، ودراسة "شحروري" (2006)، ودراسة "بقيعي" (2004)، ودراسة "بدر

عمر العمر" (1995)، ودراسة "جوتفرايد" (1990)، ودراسة "روزماري" (2002)، ودراسة "دويك" (1986).

✓ أما دراسة "ريجر وريس" (1993) فتكونت من (74) معلما ومعلمة.

من حيث نوع العينة:

✓ طبقت أغلب الدراسات على الطلبة من مختلف الجنسين مثل دراسة "جيهان أبو راشد العمران" (1994)، ودراسة "آمنة عبد الله تركي" (1988)، ودراسة "محمد علي مصطفى" (1998)، ودراسة "عصماني رشيدة" (2008)، ودراسة "شحروري" (2006)، ودراسة "بقيعي" (2004)، ودراسة "بدر عمر العمر" (1995)، ودراسة "جوتفرايد" (1990)، ودراسة "روزماري" (2002)، ودراسة "دويك" (1986).

✓ أما دراسة "ريجر وريس" (1993) فطبقت على عينة المعلمين.

من حيث أدوات جمع البيانات:

✓ بعض الدراسات السابقة المعروضة استخدمت الاستبيان كأداة للدراسة مثل دراسة "جيهان أبو راشد العمران" (1994)، ودراسة "آمنة عبد الله تركي" (1988)، ودراسة "عصماني رشيدة" (2008)، ودراسة "بدر عمر العمر" (1995)، ودراسة "جوتفرايد" (1990)، ودراسة "روزماري" (2002)، ودراسة "دويك" (1986)، واتبعت المنهج الوصفي.

✓ أما دراسة "شحروري" (2006)، ودراسة "بقيعي" (2004) قامت بتطبيق برنامج تدريبي، كما اتبعت كلا الدراستين المنهج التجريبي.

من حيث النتائج:

✓ وجود علاقة بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي.

✓ وجود علاقة ارتباطية بين دافعية التعلم وسمات الشخصية.

✓ تعارضت نتائج الدراسات السابقة بين من توصل إلى وجود فروق في دافعية التعلم وبين من لم يتوصل إلى وجود فروق.

- فالدراسات السابقة التي خلصت إلى وجود فروق هي:

✓ دراسة "جيهان أبو راشد العمران" (1994): التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الإناث.

✓ دراسة "محمد علي مصطفى" (1998): التي توصلت إلى أن الإناث أكثر دافعية للتعلم من الذكور.

✓ دراسة "دويك" (1986): التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين، وفي الأفعال المرتبطة بالدافعية الخارجية لصالح البنات.

- أما الدراسات السابقة التي خلصت إلى عدم وجود فروق هي:

✓ دراسة "بدر عمر العمر" (1995): التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية والخارجية، وتوصلت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة بين التخصصات المختلفة في الدافعية الداخلية والخارجية.

✓ دراسة "ريجر وريس" (1993): التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدافعية تعزى للجنس.

✓ دراسة "جوتفرايد" (1990): التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافعية الداخلية للدراسة.

4.9- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

من حيث الهدف:

✓ إن الهدف من الدراسة الحالية هو التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بدافعية التعلم فهذه الدراسة جاءت مشابهة لكل من دراسة "مطر جيهان وديع" (2004)،

ودراسة "الغول" (1993)، ودراسة "سعاد جبر سعيد" (2007)، ودراسة "بالدوز ومورتو"(2000)، ومرتبطة ارتباط جزئي بالدراسات الأخرى.

من حيث المنهج :

✓ تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي.

من حيث العينة:

✓ تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في اعتمادها على عينة من التلاميذ، وتختلف في حجم عينة الدراسة.

من حيث أدوات جمع البيانات:

✓ تتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات.

من حيث أساليب المعالجة الإحصائية:

✓ تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أساليب المعالجة الإحصائية لأنهم اعتمدوا على البرنامج الإحصائي (SPSS).

2

الفصل الثاني

الذكاء الوجداني

- تمهيد
- الذكاء
- الذكاء الوجداني
- خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني في العقدين الآخرين بأهمية بالغة، فقد تناولته كثير من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية بالدراسة والبحث، حيث قاموا بدراسته من جوانب متعددة، وقدموا العديد من النظريات التي تفسر طبيعته وأبعاده وكيفية قياسه...، وأثمرت جهود العلماء والباحثين في تحديد أنواع متعددة من الذكاء نذكر منهم: الذكاء الاجتماعي، والذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي، والذكاء الشخصي، والذكاء الطبيعي...، وكل هذه المحاولات مهدت لظهور نوع جديد من الذكاء يجمع بين التفكير والمشاعر، العقل والوجدان، وهو ما أطلق عليه الذكاء الوجداني.

ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى تعريف الذكاء، وأسس الذكاء، وأنواع الذكاء، ثم نتناول تعريف الذكاء الوجداني، وجذوره التاريخية، ومكوناته، ونماذجه النظرية، وأهميته...

1- الذكاء:

1.1- تعريف الذكاء:

هناك تعاريف عديدة للذكاء لذا سوف نستعرض أهمها:

- تعريف"**أحمد زكي صالح**": هو عبارة عن تكوين فرضي أي أن الذكاء مثله كمثل الكهرباء أو المغناطيسية فهذه تكوينات فرضية أي أنّنا لا نلاحظه مباشرة وإنَّما نستدل على وجودها بآثارها ونتائجها. **(جمل محمد جهاد،2000، ص57)**.

- تعريف"**ستيرن Stern**": هو قدرة عقلية على التكيف في المواقف الجديدة، أي القدرة على التصرف الذكي الحسن. **(بورقيبة داود بن عيسى،2006، ص145)**.

- تعريف "**ديربون Dearborn**": هو القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها.

(سهير كامل أحمد،2002، ص78).

- تعريف "**كلفن Colvin**": هو القدرة على التعلم والقدرة على التحصيل.

(عامر طارق عبد الرؤوف،2008، ص18).

- تعريف "**نايت Knight**": هو القرة على التفكير في العلاقات أو التفكير الإنشائي الذي يتجه إلى تحقيق هدف ما. **(الرحو جنان سعيد،2005، ص227)**.

- تعريف "**إدوارد Edward**": هو القدرة على تغيير الأداء.

(معوض خليل ميخائيل،1979، ص154).

- تعريف "**بياجي**": هو القدرة على التكيف مع البيئة من خلال عمليتي التمثيل والموائمة.
(Paul Fraisse et Jean Piaget,1980, p10).

من خلال ماسبق من التعاريف تستخلص الطالبة أن الذكاء هو قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة أي قدرته على التصرف الذكي مع هذه المواقف التي طرأت فجأة.

2.1- أسس الذكاء:

اتفق كثير من علماء النفس أمثال "جولتن، سبتر، بينيه، سيبرمان" على أسس رئيسة للذكاء هي:

1.2.1- العوامل البيولوجية (Biological factors):

هي العمليات المؤثرة في السلوك وفي المستويات العالية ترجع إلى الجهاز العصبي بفعل مثير واستجابته يؤديان إلى ما يسمى بالتفكير.

2.2.1- العوامل النفسية (Psychological factors):

وتدخل فيها تعريفات مختلفة ل"تيرمان" التي قال عنها القابلية على التفكير المجرد أو تعريفه بأنه "الثناء القائم على العلاقات وتكوينها".

3.2.1- العوامل الإجرائية (Operational factors):

والتي تخضع للإجراء أو القياس وأهم تعريف لذلك تعريف "ويبرت" على أنه "القدرة العقلية العامة". **(منصور عبد المجيد وآخرون،2002، ص08).**

3.1- أنواع الذكاء:

وتحدد أنواع الذكاء فيما يلي:

1.3.1- الذكاء اللغوي (Ilingustic): ويتمثل في حاسية الأفراد للأصوات والمقاطع والمفردات والمعاني اللغوية ومثل هذا الذكاء يوجد لدى الأدباء والشعراء والإعلاميين والمفكرين. **(الزغول عماد،2004، ص263).**

2.3.1- الذكاء الموسيقي (I Musical): ويتمثل في القدرة على التمتع بالموسيقى وأدائها وتأليفها، وصاحب هذا الذكاء يكون لديه قدرات خاصة في سماع الأصوات والتمييز بينها بدقة فائقة ولديه القدرة على الإبداع الموسيقي والغنائي.

3.3.1- الذكاء الطبيعي (Inaturalist): ويتمثل في القدرة عل الفهم والتأمل وتتميز الأمور التي تتعلق بالكائنات الحية المختلفة (حيوانات أو حشرات أو خلافه) والمظاهر الطبيعية الأخرى (السحب أو تشكيلات الصخور وغيرها).

4.3.1- الذكاء الحدسي: أصحاب هذا النوع من الذكاء لديهم قدرة خاصة على التوقع أو التنبؤ بشكل لا يمكن تفسيره أو إخضاعه للمنطق، كأن بداخلهم بصيرة خاصة أو شفافية معينة تجعلهم قادرين على قراءة الأفراد والأحداث.

(نخبة من المتخصصين،2009، ص.ص5-7).

5.3.1- الذكاء الاجتماعي أو التفاعلي (Interpersonal Int): ويتمثل في القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية أي فهم الآخرين والتعامل معهم.

(علي ماضي،1991، ص118).

6.3.1- الذكاء الفراغي: ويتمثل في القدرة على تخيل الأبعاد الثلاثة وفهم العلاقة بين عناصر الجسم الواحد مثل النحت والتصاميم الهندسية.

(عدس محمد عبد الرحيم،1997، ص55).

7.3.1- الـذكاء الجسـدي الحركـي (IBodily-Kinesthetic): ويطلـق عليـه "هـوارد جاردنر" بذكاء الإحساس بحركة الجسم، ويشتمل هذا النوع من الذكاء على إمكانية استخدام كل جسم الإنسان أو جزء من جسمه مثل الراقصين وغيرهم.

8.3.1- الذكاء الشخصي الذاتي (Ipsychological-personal): ويتمثل في مجموعة من القدرات تتعلق بفهم الذات ومعرفة الشخص لمشاعره وعواطفه وكيفية التعامل معها، إضافة إلى القدرة على تحفيز الذات ويسمى هذا النوع من الذكاء مهارات الاتصال مع الذات (Intra personal skills) ربما نرى صاحبه يعمل في مجال علم النفس وعلم الاجتماع والتاريخ...

9.3.1- الذكاء الرياضي أو المنطقي (I Logical Mathematical): ويتمثل في القدرة على اكتشاف الأنماط والمجموعات والعلاقات بين المتغيرات، كذلك من خلال معالجة الأشياء أو من خلال استخدام أسلوب التجريب (التجربة).

10.3.1- الذكاء المكاني التخيلي (I Spatial): ويتمثل في القدرة على تخيل الأشياء ذهنيا في أبعادها الثلاث (الطول، العرض، الارتفاع)، والتعبير عن ذلك بالرسم والظل أو بالخرائط أو التصميم الداخلي، ومن الواضح أن أصحاب هذا الذكاء نجدهم يشتغلون بحارة، طيارين... **(مدحت أبو النصر،2008، ص9).**

2- الذكاء الوجداني:

1.2- تعريف الذكاء الوجداني:

هناك تعاريف عديدة للذكاء الوجداني لذا سوف نستعرض أهمها:

- تعريف "**فوقية محمد راضي**": هو القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله. **(فوقية محمد راضي،2002، ص180).**

- تعريف "**جولمان Goleman**": هو مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز النفس وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية. **(Goleman ,1995, p40).**

- تعريف "**كوب ماير Mayer & coob**": هو القدرة على فحص المعلومات الوجدانية، خصوصا عندما تستلزم الفهم والاستيعاب والتفاهم وإدارة الوجدان.

(Mayer & coob,2000, p14).

- تعريف "**مـائير Maier**": عمليـة إدراكيـة تعمـل علـى التـوازن بـين الانفعـالات واسـتخدام المنطق والعقلانية مع عمل إدراك وتحليل لهذا التوازن. **(Maier,1999, p35).**

- تعريف "**مارتينـاز Martinez**": بأنـه عمليـة ذاتيـة دائمـة يوميـة يمارسـها الفرد وتشـمل الدافعية، التخطيط، الهدف، استخدام الأساليب والاستراتيجيات المختلفة وتقييم الذات وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين وقدرة الفرد على مواجهة المشكلات والقدرة على ضبط النفس والتحكم في الانفعالات. **(Martinez,2000, p331).**

- تعريف "**بـار –أون Bar- On**": هو مجموعة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوط الحياة. **(بخاري نبيلة محمد،2007، ص16).**

- تعريف "**أبرهـام Abraham**": هو مجموعـة مـن المهـارات التـي يعـزى إليهـا الدقـة فـي تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدام تلك المشاعر في الدافعية والإنجاز في حياة الفرد. **(Abraham,2000, p169).**

من خلال ماسبق من التعاريف تستخلص الطالبة أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على فهم مشـاعره وانفعالاتـه الذاتيـة، وفهـم مشـاعر وانفعـالات الآخـرين والتمييـز بينهمـا، وقدرتـه على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية.

2.2- الجذور التاريخية للذكاء الوجداني:

تعود الجذور الأولية للذكاء الوجداني إلى أعمال الفلاسفة، خاصة في دراساتهم عن العلاقة بين التفكير والوجدان، فقد أشار بعض الفلاسفة اليونان إلى ذلك بقولهم "إن التفكير أهم وأعلى من الوجدان"، وأشار "أرسطو" إلى أهمية المهارة الوجدانية بقوله "إنها المهارة النادرة، فمن السهولة أن تغضب، ولكن أن تغضب من الشخص المناسب في الوقت

المناسب وبالطريقة المناسبة، وبالقدر المناسب، وللهدف المناسب فهذا أمر صعب وأضاف: إن الأشياء المهمة لا ترى بالعين بل بالقلب"، فقمة الحكمة عند "أرسطو" هي التحكم في الوجدان (العواطف) والوجدانات، ويرجع بعض المفكرين أيضا الجذور التاريخية الأولى للذكاء الوجداني ل "تشارلز داروين" سنة (1871) حين أكد على أهمية التعبير عن العواطف والانفعالات (الوجدان) من أجل البقاء والتكيف مع المجتمع.

وخلال العقد (1920-1930) قام (Thorndike) بتقديم مفهوم جديد يتمثل في "الذكاء الاجتماعي"، حيث يرجع إليه الفضل في نشر فكرة معامل الذكاء، وقد عرف الذكاء الاجتماعي بأنه : "القدرة على فهم وإدارة الآخرين، والتصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية"، غير أنه أشار إلى صعوبة قياس الذكاء الاجتماعي، واستبعد استخدام الاختبارات اللفظية في قياسه، ومما اشتهر به "ثورونديك" هو انتقاده للاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء وتحليله عامليا، وقام بعدها بتوجيه الأنظار إلى حتمية أن يشمل الذكاء ثلاث مجالات وهي: الذكاء الميكانيكي، الذكاء المجرد، الذكاء الاجتماعي.

ويعتبر المفكر "Wechsler" من بين الباحثين الذين اهتموا بدراسة الذكاء العام وأساليب قياسه، حيث ينسب إليه بأنه أشار إلى القدرات غير العقلية وضرورتها للتنبؤ بقدرات

الفرد على النجاح في الحياة، وقد أشار دون تعمق أو إسهاب إلى الجوانب الوجدانية

والشخصية والاجتماعية ومدى إسهامها إلى جانب القدرة العقلية في تحديد السلوك الذكي، ويحسب ذلك إلى "وكسلر" بأنه لا يمكن إهمال العوامل غير العقلية (الوجدانية) **(زينب زيد الخير،2015، ص.ص41-42)**.

في قياس الذكاء العام، والاقتصار فقط على العوامل العقلية، ولذلك نقول بأن "وكسلر" أشار إلى العوامل غير العقلية في قياس الذكاء العام ولكنه لم يركز كثيرا عليه.

(نفس المرجع السابق، ص.ص41-42).

وفي سنة (1976) قام "Guilford" بتقديم نموذجه المتعلق ببنية العقل، حيث علق بأن الإنسان ذو الذكاء الاجتماعي المرتفع يكون مرهفا في حساسيته للمشكلات، ما يثيره ويدعوه للاهتمام بالمشكلة والانشغال بها.

(ضمياء الخزرجي، أحلام العزي،2010، ص321).

وقد أشار "جيلفورد" أيضا إلى وجود نوع جديد من الذكاء يتمثل في القدرة على التجهيز الوجداني بمعلومات في جوهرها غير لفظية، وتشتمل في الغالب على التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بمدركات وأفكار ورغبات ومشاعر ووجدانات وأفعال الأشخاص الآخرين، ونرى بأن "جيلفورد" الذي قال بأن أي مهمة عقلية تحتوي على ثلاثة مكونات: العملية، المحتوى، الناتج، فالمحتوى على سبيل المثال يتكون من خمسة عناصر(المحتوى البصري، السمعي، الرمزي، الدلالي اللفظي، السلوكي)، حيث أبرزها السلوك، وقد أفاض "جيلفورد" في ذلك المكون (السلوك)، حيث أطلق على الذكاء الاجتماعي مسمى المعرفة السلوكية التي تعبر عن القدرة على فهم أفكار ومشاعر الآخرين وحتى اهتماماتهم.

(زينب زيد الخير، مرجع سابق، ص.ص41-42).

وفي سنة (1980) قدم "Buzan" نموذجه الذي يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والوجداني، عن طريق التفاعل بين نصفي المخ الأيمن والأيسر، وقد اشتهر ذلك النموذج بنظرته التكاملية بين الذكاء والوجدان، حيث أشار إلى أن الجانب العقلي من المخ الأيمن يهتم بالسلوك الاستجابي وإدارة الوجدانات وإدراك وجدانات الآخرين.

(رشاد علي موسى،2012، ص12).

ومع بدايات الثمانينات من القرن الماضي، وتحديدا في (1983) قدم "جاردنر" كتابه الموسوم ب" الذكاء المركب"، تطرق من خلاله إلى الذكاءات المتعددة، والتي حصرها في بادئ الأمر في سبعة ذكاءات (اللفظي، الرياضي، الموسيقي، المكاني، الحركي، الشخصي، الاجتماعي)، وبإشارته إلى نوعي الذكاء الشخصي والاجتماعي وضع "جاردنر" أساسا متينا ومباشرا للذكاء الوجداني، ولكن بجزئيه الشخصي والاجتماعي.

(مروى مهيرات،2010، ص03).

ويعتبر كتاب "ما بعد الذكاء" لكاتبه "Sternberg" عام (1985) من خلال نظريته السياقية انتقادا للاتجاه التقليدي الضيق الذي يحصر الذكاء في النشاطات الأكاديمية – إشارة إلى الذكاء العام –حيث لا تتعدى بنوده النجاح في التحصيل الدراسي والعلمي فقط، وقال بأن مكمن القصور فيه يتمثل في عدم قدرته على التنبؤ بالنجاح في المجالات المهنية والاجتماعية، وألح على توسيع مفهوم الذكاء ليشمل حيزا واسعا من نشاطات الفرد اليومية الاجتماعية وغيرها. **(رشاد علي موسى، مرجع سابق، ص12).**

ويزعم البعض أن مصطلح الذكاء الوجداني ظهر قبل كتاب "جولمان"، وتحديدا في (1985) حيث قدم طالب دكتوراه يدعى "Wayne Payne" أطروحته غير المنشورة

التي تحمل تعبير الذكاء الوجداني، والتي نشرت في مجلة كلية الفنون في جامعة أوهايو. **(مروى مهيرات، مرجع سابق، ص.ص03-04).**

كما يجب التنويه إلى أن ظهور مفهوم الذكاء الوجداني في علم النفس، قد ظهر لأول مرة عام (1989) في مقال كتبه "غرينسبن" بعنوان "الذكاء الوجداني"، والذي نشر في الجزء التاسع من كتاب "فيلد وزملاؤه" المعنون ب "التعلم والتربية"، وقد قدم "غرينسبن" في هذا المقال نموذجا موحدا لتعلم الذكاء الوجداني وفق نظرية "بياجيه" في النمو المعرفي،

ونظريات التحليل النفسي والتعلم الوجداني، وقد بين أن تعلم الذكاء الوجداني يمر بثلاثة مستويات: التعلم الجسمي (تعلم الوجدانات المرتبطة بالحاجات الجسمية)، التعلم بالنتائج (بين المستوى الأول والثالث، حيث يتعلم الطفل الأفكار والمعاني من خلال السلوك)، وأخيرا التعلم التركيبي التمثيلي (وهو أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والوجدانات، وهو مرحلة التفكير الشكلي عند بياجيه).

(رشاد علي موسى، مرجع سابق، ص16).

هذا وقد بقي مفهوم الذكاء الوجداني مبهما إلى غاية ظهور أعمال "ماير وسالوفي" وبالتعاون مع "كروسو" حيث توصلوا سنة (1990) إلى توثيق وقبول مفهوم الذكاء الوجداني وأرسوا صيغة علمية نظرية دامغة ومعيار محكم للقدرات الوجدانية.

(إيمان الجعفري،2010، ص28).

وبعد خمس سنوات، وبالضبط في (1995) قام "جولمان" بإصدار كتابه "الذكاء الوجداني" الذي نشر هذا المفهوم على نطاق واسع، لدرجة أن كتابه سجل أحسن المبيعات في تلك الفترة، وقد أورد فيه "جولمان" ثلاث معلومات أساسية، الأولى تتعلق بمعاناة الدول والمؤسسات التربوية من مشكلات اللامسؤولية، العنف، سوء الأدب، والثانية أن العلماء قد اكتشفوا العلاقة بين الذكاء الوجداني المرتفع والسلوك الاجتماعي الإيجابي، والثالثة أن الذكاء الوجداني أعلى وأهم من الذكاء العام للنجاح في الحياة، كل هذه المعلومات أعطت صبغة وأهمية لموضوع الذكاء الوجداني. **(زينب زيد الخير، مرجع سابق، ص44).**

ويذكر "جولمان" أن للفرد عقلان، العقل الوجداني والعقل المنطقي، فلا هو قادر على التفكير بدون وجدان، ولا الشعور والإحساس بدون تفكير، فالعقل الوجداني يكمل العقل المنطقي والعكس صحيح، فهما يتناسقان معا لتوليد التفكير وجداني.

(إسماعيل الفر، زهير النواجحة،2012، ص59).

وقد افترض "جولمان" أن الذكاء الوجداني قابل للتعلم، وقسم الكفاءة الوجدانية إلى قسمين: الكفاءة الشخصية المتعلقة بإدارة النفس، والكفاءة الاجتماعية التي تمكن الفرد من إدارة العواطف مع الآخرين. **(أحمد العلوان، مرجع سابق، ص126).**

بعد أن تعرفنا على مفهوم الذكاء والوجدان، وبعدهما الذكاء الوجداني أن نصيغ الشكل التالي الذي يلائم ويوافق بين الذكاء والوجدان ليبرز لنا مفهوم الذكاء الوجداني، وفق النحو التالي:

الشكل رقم(01): يوضح النموذج العام للذكاء الوجداني

الذكاء	**الذكاء الوجداني**	**الوجدان**
هو القدرة على فهم وحل المشكلات الخاصة بالمعلومات التالية: – التفكير حول العلاقات المجردة. – تخزين المواد في قوالب منظمة في الذاكرة. – استهداف المواد التعليمية. – إدخال المواد من خلال القنوات الحسية والإدراكية.	هو القدرة على فهم وحل المشكلات المتعلقة ب: – إدارة الاستجابات العاطفية. – فهم العواطف والمعاني العاطفية. – تقدير العواطف من خلال المواقف. – استخدام العواطف للتفكير. – التعرف على العواطف من	هي الاستجابات المنسقة تجاه تغيرات البيئة والتي تضم: – استحضار التجارب الذاتية الخاصة. – تفعيل المعرفة ذات الصلة بالفعل تجاه النفس أو البيئة. – تنسيق المواقف الجسدية للتحضير لبعض ردود الفعل (الخوف، الهرب،...).

	خلال :الصوت، التعابير،... الخ.	– تقدير المواقف المستمرة للتغيرات.

(زينب زيد الخير، مرجع سابق، ص45).

3.2– مكونات وأبعاد الذكاء الوجداني:

أشارت الدراسات والبحوث السابقة إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من عدة أبعاد تتشابه فيما بينها في المفهوم والدلالة، وفيما يلي عرض لبعض تلك الأبعاد وفقا لوجهة نظرية كل عالم من العلماء.

1.3.2– حسب "دانيال جولمان": يتكون الذكاء الوجداني حسب "دانيال جولمان" من خمسة أبعاد رئيسية هي:

1– الوعي الانفعالي الذاتي: ويعني الانتباه إلى الحالات الداخلية التي يعيشها الإنسان، حيث يقوم العقل بملاحظة ودراسة الخبرة نفسها بما فيها من انفعالات، فالوعي بالنفس تأثيره في المشاعر أكثر قوة، فالغاضب إذا أدرك غضبه فإن ذلك سيوفر له درجة كبيرة من الحرية ليختار عدم إطاعة هذا الشعور، ومحاولة التخلص منه.

(دنيال جولمان،2000، ص.ص73–75).

2– إدارة الانفعالات: وتعني معرفة كيفية التعامل ومعالجة المشاعر التي تؤذيه وتزعجه، وتمثل هذه المعالجة أساس الذكاء الوجداني.

(بام روبنز، جان سكوت، مرجع سابق، ص.ص68–69).

3- المهارات الاجتماعية: يشير "جولمان" أن التعبير عن المشاعر والانفعالات هو مفتاح الكفاءة الاجتماعية، والتي تعنى بكيفية تعبير الناس عن مشاعرهم، ومدى نجاحهم أو فشلهم في التعبير عن هذه المشاعر. **(خيري عجاج،2002، ص43)**.

4- التعاطف: ويقصد به معرفة وإدراك مشاعر الغير مما يؤدي إلى التناعم الوجداني مع الآخرين. **(عبد العظيم سليمان المصدر، مرجع سابق، ص597)**.

كما يعني أيضا قدرة الفرد على قراءة انفعالات ومشاعر الآخرين من خلال أصواتهم وتعبيرات وجوههم، وليس بالضرورة مما يقولون وفي هذا يذكر "جولمان" قاتل ارتكب سبع جرائم ولما سئل في إحدى المقابلات الإكلينيكية أجاب على السؤال: هل كنت تشعر بأي شفقة نحو الضحايا الآخرين؟ أجاب لا ولو كنت أشعر بذلك ما استطعت فعل ذلك، رغم أن نسبة الذكاء المعرفي للرجل (160) درجة، وهذا يشير إلى الذكاء الوجداني لا يرتبط بنسبة الذكاء المعرفي لدى الفرد.

(حسين سلامة عبد العظيم، حسين طه عبد العظيم،2006، ص61).

5- دافعية الذات (حفز الذات): بمعنى أن الذكاء الانفعالي يؤثر بقوة وعمق في كافة القدرات الأخرى إيجابا أو سلبا، لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر على قدراته العقلية وأدائه بشكل عام. **(زيدان عصام محمد، الإمام كمال أحمد،2003، ص23)**.

2.3.2- حسب "ماير وسالوفي": يتكون الذكاء الوجداني حسب "ماير وسالوفي" من بعدين رئيسيين هما:

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

2- إدارة الانفعالات: ويعني هذا البعد، القدرة على تهدئة الذات والتخفيف من حدة الانفعال لدى الآخرين بعد مواجهة شحنات قوية من الانفعالات.

(ابراهيم بن جامع،2010، ص46).

3.3.2- حسب "بار-أون": يتكون الذكاء الوجداني حسب "بار-أون" من خمسة أبعاد رئيسية وخمسة عشر بعدا فرعيا وهي:

1- داخل الشخص (Intrapersonal): (الوعي بالذات، التوكيدية، تقدير الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية).

2- بين الشخص والغير (Interpersonal): (التعاطف، العلاقات بين الأشخاص، المسؤولية الاجتماعية).

3- القدرة على التكيف (Adaptability): (حل المشكلات، المرونة، الواقعية).

4- إدارة الضغوط (Stress Management): (تحمل الضغوط، التحكم في الاندفاعات).

5- المزاج العام (General Mood): (السعادة والتفاؤل).

(المزروع ليلى عبد الله،2007، ص123).

وأعاد "بار-أون" تنظيم العوامل المكونة للذكاء الوجداني في تنظيم أطلق عليه التنظيم الطبوغرافي، وقسم فيه أبعاد الذكاء الوجداني إلى ثلاثة عوامل هي:

أ- عوامل جوهرية (Core Factors): وتشمل أبعاد الوعي بالذات الانفعالية والتوكيدية واختبار الواقع وضبط الاندفاعات.

ب- عوامل مساندة (Supporting Factors): وتشمل أبعاد اعتبار الذات والاستقلال والمسئولية الاجتماعية والتفاؤل والمرونة وتحمل الضغوط.

ج- عوامل محصلة (Resultant Factor): وتشمل أبعاد حل المشكلة والعلاقات الاجتماعية، وتحقيق الذات، والسعادة.

(فاطمة بنت علي بن سعيد اليحيائي،2013، ص41).

4.3.2- حسب "ليفنسون": يتكون الذكاء الوجداني حسب "ليفنسون" من خمسة أبعاد رئيسية هما:

1- الإدراك العاطفي: أي القدرة على معرفة الانفعالات والعواطف التي تشعر بها مع توضيح العلاقة بين مشاعرنا وما نفكر فيه وما نفعله وما نقوله.

2- التحكم في المشاعر: وتعني إدارة المشاعر المندفعة، والتفكير الواضح.

3- الثقة والضمير الحي: أي المحافظة على التكامل وتحمل المسؤولية للأداء الشخصي.

4- فهم الآخرين: أي الإحساس بمشاعرهم وانفعالاتهم وآرائهم والأخذ بها مع الاهتمام النشط والظاهر تجاههم.

5- الحساسية لاحتياجات نمو الأفراد الآخرين ومساندتهم مع تدعيم قدراتهم.

(Levinson,1999, p103).

5.3.2- حسب "جاردنر": يتكون الذكاء الوجداني حسب "جاردنر" من أربع قدرات وصفها بأنها أبعاد للذكاء الوجداني بين الأفراد، وهذه الأبعاد هي:

1- تنظيم المجموعات: فهي مهارة مهمة للقائد، وتساعده في تنسيق جهود المجموعة الواحدة نحو تحقيق هدف مشترك.

2- الحلول التفاوضية: وهي فن إقناع الآخرين، فبعض المفاوضين لديه القدرة على إبرام وعقد الصفقات بكل سلاسة، وبعضهم قادر على التدخل وحل النزاعات أو الصراعات.

3- العلاقات الشخصية: وهي موهبة التعاطف والتواصل، وهي تُسهل القدرة على المواجهة في جميع المواقف في الحياة العامة والخاصة، فالتعرف بشكل مناسب على عواطف الآخرين ومشاعرهم يعتبر فن ومهارة في العلاقات الاجتماعية.

4- التحليل الاجتماعي: ويعني القدرة على اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة ومعرفة اتجاهاتهم ودوافعهم وشعورهم، مما يؤدي إلى بناء علاقات قوية بين الفرد والمجتمع. **(خوالدة محمود عبد الله،2004، ص.ص40-41).**

من خلال ماسبق تستخلص الطالبة أن للذكاء الوجداني العديد من الأبعاد أو المكونات أو المهارات، واتفقت معظم الدراسات على وجود أبعاد أو مهارات معينة للذكاء الوجداني ومنها: وعي الفرد بانفعالاته ومشاعره، والتحكم في الانفعالات، والدافعية الذاتية، والمثابرة، والتعاطف، والتكيف لتعرف على مشاعر الآخرين، ويقظة الضمير، والتعامل مع الآخرين وتفهمهم، والحماس.

4.2- النماذج النظرية للذكاء الوجداني:

هناك نموذجين رئيسيين للذكاء الوجداني:

1.4.2- نموذج القدرة في تفسير الذكاء الوجداني: وينقسم بدوره إلى نموذجين:

أ- **نموذج "ماير وسالوفي" للذكاء الوجداني:** قدم السيكولوجيان الأمريكيان "بيتر سالوفي وجون ماير" نموذجهما النظري حول الذكاء الوجداني في كتابهما "الذكاء الانفعالي، الخيال، المعرفة والشخصية" عام (1990). **(بشير معمرية،2009، ص110).**

ومنذ ذلك الوقت قاما بإجراء العديد من الأبحاث التي كانت تهدف إلى دراسة أهمية الذكاء الوجداني، وافترض كل منهما أن هناك فروق فردية في قدرة كل فرد، على جمع المعلومات المتعلقة بطبيعته النفسية، والوجدانية، أيضا في قدرته على إيجاد علاقة بين تلك العمليات الوجدانية، وعملية الإدراك للمدركات الحسية، والمعنوية التي تحيط بذلك الفرد. **(حسين سلامة عبد العظيم، حسين طه عبد العظيم، مرجع سابق، ص50).**

وتم تحديد مكونات النموذج وفقا لتعريف الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على إدراك الوجدان والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الوجدان لتدعيم الرقي الوجداني والعقلي وسمي نموذجهما بنموذج "القدرة" لذلك فإنه يتكون من أربعة أبعاد وهي:

1- الإدراك الوجداني: ويتمثل في قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة، والتعبير على تلك المشاعر، وعن حاجته الوجدانية، والنفسية بصورة جيدة للآخرين.

2- التسيير الوجداني للتفكير: تتمثل في قدرة الفرد على التفريق بين المشاعر المختلفة، وتحديد تلك المشاعر، التي تؤثر على العمليات الفكرية والذهنية لديه.

3- الفهم الوجداني: تتطلب هذه القدرة فهم الفرد للعواطف المتماثلة والمتعارضة، حيث يؤكد "ماير" وآخرون (2000) فهم العواطف، حيث يفهم معانيها وكيفية مزجها معا وكيفية نموها وتطورها مع الزمن فإنه ينعم حقا بقدرته على فهم الحقائق الأساسية في الطبيعة البشرية والعلاقات التي تنشأ نتيجة تفاعلات الأفراد بعضهم مع بعض.

(السيد إبراهيم السمادوني، مرجع سابق، ص109).

4- إدارة الوجدان: ويقصد بها إدارة العواطف وتنظيمها داخل الذات مع الآخرين، كما تشمل معرفة كيفية تهدئة النفس بعد المرور بحالة معينة، وتشمل مايلي: القدرة على الانفتاح للمشاعر السارة وغير السارة، التحكم في العواطف ورقابته، القدرة على إدارة العواطف لدى الفرد ولدى الآخرين دون كبت.

كما تجدر الإشارة إلى أن "ماير وسالوفي" يعتبران أن كل طفل يولد مع بعض القدرة للحساسية العاطفية والقدرة على التعلم العاطفي، لأن إمكانياته الفطرية يمكن أن تتغير أو تصاب بالضرر، وأن هذه القدرة إما أن تتطور نحو الأفضل، أو تتضرر بخبرات الحياة السيئة وخاصة من المواقف العاطفية التي يتلقاها في محيطه.

(إيمان عباس علي،2009، ص78).

ب- نموذج "لندا ألدر" للذكاء الوجداني: تشير "لندا ألدر" إلى أن الذكاء الوجداني هو مقياس لمدى نجاح أو فشل الفرد في الوصول إلى الحكم الصائب أو التفكير السليم في مواقف معينة، وذلك من خلال تحديد استجابته الشعورية لتلك المواقف، والأمر يتطلب بذلك استحضارا لمفهوم الذكاء وتطبيقه على نواحي المشاعر الإيجابية والسلبية، حيث عندما يتسم الإنسان بالذكاء الوجداني تصبح ردود أفعاله في إطار الرغبات المنطقية للسلوك العقلاني، وتوضح "ألدر" كيفية تكوين المشاعر في العقل وارتباطها مع مختلف وظائف العقل، والتي تكون عادة ممثلة في ثلاث وظائف: التفكير والمشاعر والرغبات، ورأت "ألدر" بأن التفكير ضروري بين الذكاء والمشاعر، وذلك للمطابقة بين الشعور الداخلي للفرد والسلوك العقلاني له. **(رشاد علي موسى، مرجع سابق، ص29).**

2.4.2- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني: وتضم هذه النماذج نموذجين أساسين:

أ- **نموذج "جولمان" للذكاء الوجداني:** يرى "جولمان" أن الذكاء الوجداني يتضمن خمسة مكونات رئيسية وهي: معرفة الانفعالات الذاتية، إدارة الانفعالات، تحفيز الذات، التعرف على انفعالات الآخرين، التعامل مع الآخرين.

عدل "جولمان" هذا التقسيم في كتابه المعنون "العمل بمعية الذكاء الانفعالي" والذي يولي اهتماما لتطبيقات الذكاء الوجداني في الميدان المهني، حيث أصبح الذكاء الوجداني يتألف من (25) كفاءة، ويرى جولمان أن هذا الذكاء يتألف من (05) كفاءات رئيسية يتفرع من كل منها كفاءات فرعية على النحو التالي:

1- الوعي الذاتي: ويتألف من الوعي الانفعالي والتقييم الدقيق للذات والثقة بالنفس.

2- التنظيم الذاتي: ويتألف من ضبط الذات والشعور بالجدارة بالثقة والضميرية والتكيف والمبادأة.

3- الدافعية: ويتألف من دافع الإنجاز والالتزام والمبادأة والتفاؤل.

4- التقمص التعاطفي: ويتألف من فهم الآخرين وتنمية الآخرين والتوجه لخدمة الآخرين وتنوع الفعالية والوعي السياسي أو التقرب من المسؤولين.

(معاوية محمود أبو غزال، 2011، ص.ص297-298).

5- المهارات الاجتماعية: وتتألف من التأثير في الآخرين، والتواصل، وإدارة الخلافات والقيادة، وتغيير طرق التحفيز، وبناء الروابط والتعاون والعمل الجماعي.

قد أطلق "جولمان" على كفاءة الوعي الذاتي، وضبط الذات والدافعية اسم الكفاءة الشخصية، ويقصد بها الكفاءة التي تحدد كيفية تنظيمنا لأنفسنا، في حين أطلق اسم الكفاءة

الاجتماعية والتي يقصد بها الكفاءة التي تحدد كيفية إدارتنا لعلاقاتنا مع الآخرين على كفاءة التعاطف وكفاءة المهارات الاجتماعية.

أشار "جولمان" في طروحاته حول درجة مصداقية التنبؤ لنموذجه بأن الذكاء الوجداني عامل هام في نجاح الفرد في بيئته وفي مدرسته وفي عمله، وهو الذي يقود الشباب إلى التخفيض من فظاظتهم وعدوانيتهم اتجاه الآخرين، وإلى المزيد من الشهرة والشعبية، وإلى المزيد من القدرة على التعلم وتطويره، وإلى اتخاذ قرارهم بشكل أفضل حول مسائل هامة مثل المخذرات، والتدخين، والممارسات الجنسية، ففي مجال العمل يستطيع الذكاء الوجداني أن يساعد الناس على العمل الجماعي وعلى التعاون وعلى التعلم الجماعي بشكل أكثر فعالية. وعموما فإن الذكاء الوجداني يساهم بشكل إيجابي في أي مجال من مجالات الحياة سواء كانت رومانسية أو عاطفية أو حتى في اختيار القوانين التي تحكم نجاح القرارات السياسية.

وقد بين "جولمان" أنه في أحسن الأحوال فإن معامل الذكاء يساهم بحوالي (20%) من عناصر النجاح في الحياة، وهذا يعني أن هناك (80%) من النجاح تعود إلى عناصر أخرى، كما ويؤكد "جولمان" أن الذكاء الوجداني يمكن أن يكون بنفس قوة معامل الذكاء إن لم يكن أقوى منه أحيانا. **(نفس المرجع السابق، ص.ص297-298).**

ب- نموذج "بار-أون" للذكاء الوجداني: يعتبر "روفن بار-أون" (Reuven Bar-On) (1996) من بين الأوائل الذين ساهموا في تصميم أدوات لقياس الذكاء الوجداني باقتراحه لمصطلح نسبة الانفعال (Emotiona quotient, QE) ويصف الذكاء الوجداني بأنه يمثل الجانب غير المعرفي من الذكاء العام.

نموذج "بار–أون" للذكاء الوجداني يرتكز على القدرات الكامنة للفرد وليس على قدراته السلوكية فهو يتمحور حول مجموعة من القدرات الانفعالية والاجتماعية للفرد التي يمكن أن تؤدي به إلى النجاح وإلى التوافق النفسي والاجتماعي، ومن بينها القدرة على الوعي بالذات أي أن يتمكن الفرد من فهم نفسه والتعبير عنها، والقدرة على الوعي بالآخرين أي فهمهم وبناء علاقات معهم، والقدرة على مواجهة الانفعالات القوية، وكذا القدرة على التكيف مع التغيير، وعلى حل المشاكل ذات الطبيعة الاجتماعية والشخصية.

يقدم "بار–أون" اعتقادا بأن الأفراد الذين يمتلكون نسبة مرتفعة عن المعدل من الذكاء الوجداني ينجحون عموما أكثر من غيرهم في مواجهة ضغوط الموقف. وأن انخفاض

الذكاء الوجداني يمكن أن يعيق النجاح ويتسبب في خلق مشاكل انفعالية.

وحسب ما يعتقده فإن مشاكل التكيف مع الوضعيات تظهر خصوصا لدى الأفراد الذين يبدون قدرات منخفضة في تحمل الضغوط والتحكم في النزوات. وعلى العموم فإن "بار–أون" يعتقد أن الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي يمثلان جانبين متكاملين من الذكاء العام للفرد كقدرة كامنة لديه تعبر عن إمكانية نجاحه في الحياة.

(سالي علي حسن،2007، ص46).

ويتكون نموذج "بار–أون" للذكاء الوجداني من خمسة أبعاد رئيسية هي:

1– الذكاء الانفعالي الداخلي: ويشمل الوعي بالانفعالات الذاتية، القدرة على تأكيد الانفعالات الذاتية، قبول واعتبار الذات، والاستقلالية.

2- الذكاء الانفعالي الاجتماعي: ويشمل التعاطف، القدرة على بناء علاقات مع الآخرين، والحس بالمسؤولية الاجتماعية.

3- التكيف: ويشمل القدرة على حل المشاكل ذات الطبيعة الاجتماعية، الحس بالواقع، والمرونة.

4- إدارة الضغوط: تحمل الضغوط، والتحكم في النزوات أو ضبط الاندفاع.

5- المزاج العام: ويشمل الحس بالسعادة والتفاؤل.

(نفس المرجع السابق، ص46).

تجدر الإشارة إلى أن "بار-أون" افترض أن الذكاء الوجداني يتطور عبر الزمن، وأنه بالإمكان تحسينه، وأكد أن الأفراد ذوي الدرجات العليا في معدل الذكاء الوجداني أكثر نجاحا في مواجهة المتطلبات والضغوط البيئية، وأورد أن النقص في الذكاء الوجداني

يعدُّ نقصا في النجاح، والذي نتج عن العلاقات العاطفية المكهربة.

(مصطفى رشاد الأسطل،2010، ص38).

5.2- أهمية الذكاء الوجداني:

تكمن أهمية الذكاء الوجداني من خلال:

1.5.2- في مجال المدرسة/ التعامل مع الأطفال:

- ✓ الأب أو الأم الذي يمتلكه يكون مربيا ناجحا ومؤثرا في أسرته.
- ✓ يعتبر الذكاء الوجداني عاملا مهما في إنشاء علاقات قوية بين الوالدين والأبناء.
- ✓ يلعب الذكاء الوجداني دورا هاما في توافق الطفل مع والديه وأخوته وأقرانه وبيئته بحيث ينمو سويا ومنسجما مع الحياة، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.
- ✓ يساعد الذكاء الوجداني الأطفال على انخفاض نسبة الإدمان والتدخين والعادات الغذائية السلبية والتصرفات العدوانية و.....
- ✓ يساعد الذكاء الوجداني على تجاوز أزمة المراهقة وسائر الأزمات بعد ذلك مثل أزمة منتصف العمر بسلام.

2.5.2- في مجال الأسرة:

- ✓ امتلاك حياة زوجية أكثر سعادة.
- ✓ يعتبر الذكاء الوجداني عاملا مهما في استقرار الحياة الزوجية، فالتعبير الجيد عن المشاعر وتفهم مشاعر الطرف الآخر ورعايته بشكل ناضج، كل ذلك يضمن توافقا زواجيا رائعا.

3.5.2- في مجال العمل:

- ✓ العمل بفاعلية أكثر من خلال فريق عمل.

(نخبة من المتخصصين، مرجع سابق، ص.ص25-26).

- ✓ تكوين العلاقات والصلات التي يريدها الشخص.
- ✓ الذكاء الوجداني يجعل الشخص أكثر إقناعا وتأثيرا على الآخرين.
- ✓ الذكاء الوجداني وراء النجاح في العمل، فالأكثر ذكاء وجدانيا محبوبون ومثابرون ومتألقون وقادرون على التواصل والقيادة ومصرون على النجاح.

- ✓ إن الأبحاث التي أجريت خلال أربعة وعشرون سنة الماضية على عشرات الآلاف من الأشخاص توصلت كلها إلى نفس النتيجة، هي: أن نجاح الإنسان يتوقف على مهارات لا علاقة لها بشهاداته وتحصيله العلمي، كلها مرتبطة بذكائه الوجداني.

يؤثر التحسن في الذكاء الوجداني لدى العاملين على كفاءة وفعالية منظماتهم (ارتفاع الإنتاجية والربحية بوقت أقل واستثمار أقل، ارتفاع معدل رضاء العملاء وتقليل الخلافات معهم، إتمام المشروعات قبل الوقت المحدد بمدة كبيرة، العمل بروح الفريق لتحقيق أهداف المنظمة...).

- ✓ يؤثر التحسن في الذكاء الوجداني لدى العاملين إلى تقليل تكلفة الموارد البشرية بالمنظمة من خلال (انخفاض معدلات الغياب، انخفاض معدلات الاستقالات، انخفاض معدلات ترك العمل، انخفاض الإجازات المرضية...).

إن انخفاض الذكاء الوجداني يجلب للأفراد الشعور السلبي كالخوف والغضب والعدوانية و...الخ، هذا بدوره يؤدي إلى استهلاك قوة هائلة من طاقة الأفراد وانخفاض روحهم المعنوية وتغيبهم عن العمل وإيقاف العمل التعاوني البناء و...الخ، فالعاطفة تزودنا بلا شك بالطاقة، والعاطفة السلبية توجد أو تخلق طاقة سلبية، بينما العاطفة الإيجابية توجد أو تخلق طاقة إيجابية.

(نفس المرجع السابق، ص.ص26-27).

- ✓ إنه أصبح اليوم جزء مهما من فلسفة أي منظمة في اختيار وتدريب أفرادها، لأن الذكاء الوجداني يعلم الناس كيف يعملون معا للوصول إلى هدف مشترك.

4.5.2- في مجال الحياة الشخصية:

- ✓ الصحة الجسدية والنفسية.
- ✓ اتخاذ القرارات الحياتية بصورة أفضل.

- ✓ تمكين الشخص من حل مشاكله الشخصية وتنمية علاقاته بالآخرين.
- ✓ الانسجام بين عواطف الشخص ومبادئه وقيمه، مما يشعره بالرضا والاطمئنان.
- ✓ تمكين الشخص من ممارسة التوازن الصحيح بين المشاعر والواقع.
- ✓ تمكين الشخص من بناء الثقة وتحقيق الاتصال المفتوحة في علاقاته.
- ✓ تمكين الفرد من إكساب المرونة المطلوبة للعطاء في أية بيئة متغيرة.
- ✓ تمكين الفرد من إثارة وتوجيه الآخرين كأفراد أو كجماعات واقناعهم.
- ✓ تمكين الفرد من إدراك الإيماءات الدقيقة للآخرين ومعرفة مشاعرهم وكيف يفكرون.

القدرة على تحفيز النفس وإيجاد الدافعية الذاتية لدى الشخص ليكون أكثر إصرار أمام العوائق.

- ✓ تمكين الشخص من تحديد أسباب غضبه أو قلقه أو حزنه، تعلم كيفية تغيير المشاعر إلى حالة غنية وسعيدة.
- ✓ تمكين الفرد من توجيه الأفكار والأحاسيس واللغة والتصرفات وبفاعلية لتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية. **(نفس المرجع السابق، ص.ص26-27).**

6.2- السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:

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

1.6.2- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:

إن الفرد المتميز بذكاء وجداني مرتفع يتصف بما يلي:

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

- ✓ لا تسيطر عليه العواطف السلبية مثل: (الخوف، القلق، الذنب، الخجل، الإحراج، الإحباط، اليأس، خيبة الأمل، الضعف، الاضطهاد).
- ✓ قادر على قراءة الإتصال غير اللفظي.
- ✓ يترك مشاعره تقوده إلى الاختيارات الصحيحة السليمة، التي تؤدي إلى سعادته.
- ✓ مشاعره متوازنة مع الحق، والمنطق والواقع.
- ✓ يعمل وفقا لرغبته ليس بسبب الإحساس: (بالواجب، الذنب).
- ✓ معتمد على نفسه (مستقل).
- ✓ يحفز جوهريا، ولا يحفز بالقوة أو الثروة أو الشهرة.
- ✓ قادر على أن يتعرف على المشاعر المتعددة.
- ✓ يتكلم عن مشاعره بارتياح.
- ✓ يهتم بمشاعر الآخرين.
- ✓ يشعر بالتفاؤل، ولكنه تفاؤل واقعي.
- ✓ مرن وقوي عاطفيا. **(علا عبد الرحمن محمد، مرجع سابق، ص.ص46-47).**

2.6.2- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض:

إن الفرد المتميز بذكاء وجداني منخفض يتصف بما يلي:

- ✓ لا يتحمل مسؤوليات مشاعره، ويلوم الآخرين باستمرار.
- ✓ يحجب معلومات حول مشاعره الحقيقية ويتظاهر بمشاعر مختلفة.
- ✓ يبالغ أو يقلل من مشاعره.
- ✓ ينفجر بقوة لموقف ما ولو كان صغيرا نسبيا.
- ✓ ينقصه الاستقامة والإحساس بالضمير.
- ✓ غير متسامح، ويحمل أحقادا للآخرين.

- ✓ غير مريح لكل من حوله.
- ✓ غير متعاطف مع الآخرين.
- ✓ لا يضع مشاعر الآخرين في اعتباره قبل التصرف.
- ✓ غير واثق بنفسه، ويجد صعوبة للاعتراف بأخطائه، أو التعبير عن الندم، أو الاعتذار بإخلاص.
- ✓ يمتلك العديد من الاعتقادات المشوهة التي تسبب عواطف سلبية.
- ✓ متشائم باستمرار وبشكل يلفت النظر.
- ✓ يمتلك باستمرار الشعور بخيبة الأمل، والنقص، والإحباط.
- ✓ يتجنب العلاقات مع الآخرين ويسعى لعمل علاقات بديلة مع بعض الحيوانات الأليفة أو النباتات.
- ✓ لا يمتلك قدرة التعبير عن مشاعره إزاء مواضيع معقدة.

(رشيد خطارة، مرجع سابق، ص.ص36-37).

7.2- قياس الذكاء الوجداني:

قدمت خلال السنوات القليلة الماضية عدة مقاييس واختبارات لقياس الذكاء الوجداني، وتباينت هذه المقاييس بتباين النماذج والنظريات المفسرة للمفهوم والمناهج المختلفة للقياس، ويمكن تقسيم مناهج قياس الذكاء الوجداني إلى منهجين مختلفين:

1.7.2- منهج التقرير الذاتي: (Self Report Measures)

ويضم المقاييس التي تقيس الذكاء الوجداني كخليط من السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والكفاءات، والعوامل المزاجية والدافعية، وغالبا ما يسأل هذا المنهج الأفراد عن

اعتقاداتهم الذاتية نحو أنفسهم، والمقاييس التي تعتمد عليه تطلب من الأفراد الإجابة عن مجموعة من العبارات الوصفية المقدمة لهم، ومن أمثلة هذه المقاييس: استبيان "بار–أون" للذكاء الوجداني (EQI) واختبار الذكاء الوجداني ل "جولمان"، ومقياس خريطة الذكاء الوجداني ل "كوبر" (EQ-Map) ومقياس الذكاء الوجداني ل "سكوت" وآخرين، ومقياس الذكاء الوجداني ل "ديولوكس وهيجز".

2.7.2– منهج الأداء العقلي: (Performance Measures)

ويضم المقاييس التي تقيس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية مثل القدرة على التعرف على الوجدانات، والتعبير عنها، وتنظيمها، وادارتها. ومن أمثلة هذه المقاييس: مقياسي الذكاء الوجداني متعدد العوامل ل "ماير وسالوفي وكاروزو" (الصورة الأولى MEIS–الصورة الثانية MSCEIT). **(نفس المرجع السابق، ص30)**.

وسنعرض فيما يلي هذه المناهج أو الطرق وبعض الأمثلة منها في الآتي:

أ– مقاييس التقدير الذاتي: (Self-report Measures)

ويطلب من المفحوصين في هذه الاختبارات الإجابة على مجموعة من العبارات الوصفية وأن يحددوا إلى أي مدى تصفهم هذه العبارات أو لا تصفهم، وتعتمد هذه المقاييس على مدى فهم الفرد لذاته ومن أمثلة هذه المقاييس:

- **القائمة المرجعية لنسبة الذكاء الوجداني:**(Emotional Quotient Inventory)

قام "روفين بار–أون" (Reuve Bar-on) بإعداد هذا المقياس منذ سنة (1983) وقد نشره أخيرا سنة (1997) وتم مراجعته من قبل معهد القياس النفسي

(Institute The Buros For mental Measurement) سنة (1999) وتم أيضا إدراجه في الكتاب السنوي الرابع عشر للقياس النفسي (2001).

ويعد هذا المقياس أول مقياس علمي عالمي منشور لقياس الذكاء الوجداني، وقد ترجم هذا المقياس إلى (22) لغة، أعد "بار–أون" أيضا صيغة خاصة بالأطفال والشباب (الأطفال من 6 سنوات إلى 12 سنة والمراهقين من 13 سنة إلى17 سنة) وتدعى (EQ-i. yv) (Emotional Quotient Inventory youth version).

ويتكون المقياس من (133) بند ويستخدم سلم "ليكرت" لخمس (5) درجات للإجابة ويتطلب تقريبا (40) دقيقة من الوقت، كما يقدم المقياس درجة كلية ودرجات على العوامل الخمسة المكونة له، والتي تنقسم إلى (15) مقياس فرعي وهي:

1– الذكاء الشخصي الداخلي (Intrapersonal) ويتضمن:

– الوعي بالذات الوجداني (Emotional Self Awarness)

– تحقيق الذات (Self-actualization)

– الحسم (Assertiveness)

– مراقبة الذات (Self- regard)

(مريم سعداوي،2009، ص.ص48–49).

– الاستقلالية (Independence)

2– الذكاء في العلاقات مع الأشخاص (Interpersonal) ويتضمن:

التعاطف (Empathy)، العلاقات بين الأشخاص (Interpersona Relationship)، المسؤولية الاجتماعية (Social responsability).

3- إدارة الضغوطات (Stress management) ويتضمن هذا البعد:

حل المشكلات، اختبار الواقع، المرونة.

4- القابلية للتكيف (Adaptability) ويتضمن هذا البعد:

مراقبة الدوافع، مقاومة الضغوط.

5- المزاج العام (General Moods) ويتضمن هذا البعد:

التفاؤل، السعادة.

ويعد "بار-أون" أول من ابتكر عبارة أو فكرة المعامل الوجداني (الانفعالي) (EQ Emotiona Quotient) في بداية الثمانيات والموازي للمعامل العقلي التقليدي (EQ) كما أظهر مقياس "بار-أون" ثباتا عند تطبيقه على عينة من (40) راشدا وهذا بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق وكان معامل الثبات (0.66)، كما تضمن الدليل التطبيقي للمقياس (The EQ-i Technical Manual) معامل ثبات قدره (0.73) على عينة قدرها (39) شابا من جنوب إفريقيا.

(نفس المرجع السابق، ص.ص49-50).

اختبار كوبر:(EQ-Map)

وهو من إعداد "كوبر" (1996-1997) (Cooper) ويقسم "كوبر" الذكاء الوجداني إلى خمسة أبعاد هي:

1- البيئة الراهنة: (Current Environement) وتتضمن:

ضغوطات الحياة (life pressures)، الرضا عن الحياة (Life satisfaction).

2- المعرفة الوجدانية: (Emotional Literacy) وتتضمن:

الوعي بالذات الوجداني، التعبير الوجداني، الوعي الوجداني بالآخرين.

3- كفاءات (EQ) وتتضمن:

الإبداعية (Creativity)، التروي (Intentionality) ، المرونة (Resilience) ، النقد البناء (Constructive Discontent) ، الإتصالات بين الأشخاص.

4- قيم ومواقف EQ (EQ Valves and Attitudes) وتتضمن:

التوجـــه نحـــو المســـتقبل والحيـــاة (out look)، الشـــفقة (Compassion)، الحـــدس (Intuition)، الثقة (Trust)، القوة الشخصية، الذات المتكاملة.

5- مخرجات EQ (EQ Outcomes) وتتضمن:

الصحة العامة، نوعية الحياة، معامل العلاقات، الأداء الأمثل

(Optimal performance).

(نفس المرجع السابق، ص.ص50-51).

مقياس الذكاء الوجداني: (Emotional Intelligence scale)

قام بتصميم هذا المقياس كل من "شوت، مالوف، هال، هاجرتي، كوبر، جولدن، دورنهايم"

(Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim) سنة (1998) ويدعى هذا المقياس بـ (Schutte Emotional Intelligence Scale) (SEIS)

(Zeng, Miller,2003, p38).

وقد صمم هذا المقياس على أساس تعريف "مايروسالوفي" الأول (1990) للذكاء الوجداني ويتضمن: إدراك وتقييم الوجدانات وضبطها وهو مقياس ذو عامل وحيد (Single factor) ويتكون من (33) بند.

ويقيس التقييم والتعبير عن وجدانات الذات ووجدانات الآخرين، وتنظيم وضبط هذه الوجدانات واستعمالها لحل المشكلات، وقد استخدم هذا المقياس في العديد من الدراسات وقد ارتبط ارتباطا دالا بثمانية مفاهيم نفسية يعتقد أنها مرتبطة به نظريا: كالوعي بالوجدانات، التوجه نحو الحياة والمستقبل، كما أظهر المقياس فروقا بين مجموعات من الأفراد يتوقع اختلافهم في مستوى ذكائهم الوجداني مثل (مجموعة من الأخصائيين النفسانيين والسجناء).

إضافة إلى أن الدرجات على مقياس (SEIS) كانت تنبوئية لمتوسط الدرجات الدراسية (GPA) (Grade Point Average) لنهاية العالم الدراسي لدى عينة من طلاب السنة الأولى جامعي، إلا أن الاختبار لم يظهر ارتباطا مع اختبارات الاستعداد الدراسي

(CAT, SAT). كما أظهر المقياس في دراسة على عينة من الطلبة ارتباطا قويا وسالبا

ودالا بمقياس"تورنتو" للتكتم أو مايسمى بالألكسيثميا (Alexithymia) بمعامل قدره

(Hedlund, Sternberg,2000, p147). .(−0.65)

ب- مقاييس الأداء أو القدرة: (Ability-Based Measures)

يرى كل من "ماير وسالوفي" أن أحسن طريقة لقياس الذكاء هي عن طريق مقاييس الأداء أو مقاييس القدرة ومن أمثلة هذه المقاييس:

مقياس الذكاء الوجداني ذو العوامل المتعددة:

(The Multifactor Emotional Intelligence Scal)

يعد مقياس الذكاء الوجداني ذو العوامل المتعددة (MEIS) أول اختبار للذكاء الوجداني مرتكز على مفهوم القدرة، وقد صمم من طرف "ماير وسالوفي" في أوساط التسعينيات.

ويتكون الاختبار من مجموعة من المهام (Tasks) حيث يطلب من المفحوص التعرف على الوجدانات مثلا من خلال مجموعة من المثيرات المقدمة مثل: الأوجه، الرسومات، الأشكال، قطع موسيقية، قصص...الخ. وقد خضع (MEIS) لمراجعات كثيرة نظرا لانخفاض الاتساق الداخلي وكذلك لطول الاختبار. وقد طور (MEIS) إلى (MSCEIT) أي اختصار لاختبار الذكاء الوجداني ل "ماير وسالوفي وكاريصو" (1997-1999) (Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test) ، ويقيس هذا المقياس الفروع الأربعة للذكاء الوجداني التالية من خلال (12) مهمة (Tasks) وهي:

1- الإدراك الانفعالي (Emotional perception): يطلب من مؤدي الاختبار أن يقدر مقدار المحتوى الوجداني من خلال التعبيرات الوجهية المقدمة والرسومات والأشكال والموسيقى والقصص.

2- التيسير الوجداني (Emotional facilitation): يطلب ترجمة المشاعر وربط الانفعالات بالإحساسات المتعلقة بها مثل: الذوق واللون واستخدام الوجدانات لإصدار الأحكام.

3- الفهم الوجداني (Emotional Understanding): ويتضمن التعرف على الوجدانات والإمتزاجات الوجدانية المعقدة والانتقادات الوجدانية (تغير المزاج).

4- إدارة الوجدانات (Emotional Management): ويتضمن إدارة الوجدانات الخاصة وتسيير وجدانات الآخرين أحد المسائل التي تأخذ على استخدام هذا النوع من الاختبارات هو غموض الإجابة الصحيحة، وقد أظهر هذا المقياس ارتباط مع مقياس (Bar-On) (EQ-i) كما ارتبط بمقياس التعاطف (Empathy).

كما بين "سيار وشي" وآخرون (Ciarrochi et al) أن الأفراد الذين لديهم درجات عالية في مقياس (MEIS) لديهم مستويات مرتفعة أيضا من الرضا عن الحياة.

(Livingston et al,2002, p.p16-17).

ج- طريقة تقدير الملاحظ: (Informant)

وهي طريقة لقياس الكفاءات الوجدانية وهذا بأن يطلب من الملاحظ (Informant) تقدير أو تقييم الشخص المطلوب بالإضافة إلى ذلك يقدم الشخص المطلوب تقييما لذاته عن طريق التقرير الذاتي، ويقدم الملاحظ معلومات عن الكيفية التي يدرك أو يرى بها الآخرون هذا الشخص.

وتقيس هذه الطريقة أو تقدر مكانة الفرد لدى الآخرين، إلا أنها تتأثر بمعتقدات الملاحظ

(مريم سعداوي، مرجع سابق، ص.ص53-54).

حول شخصية هذا الفرد، ومن مميزات هذه الطريقة أنها تعطينا فكرة واضحة عن الشخص الملاحظ ويرى كل من "ماير وسالوفي وكاريصو" (Mayer et al) أن هذه الطريقة غير مناسبة لقياس الذكاء الوجداني لأنها تقيس فقط السلوكات الملاحظة ولا تقيس القدرات العقلية التي ليس لها نتائج سلوكية ثابتة.

القائمة المرجعية للكفاءة الوجدانية: (Emotional Competence Iventory) وهي من إعداد كل من "بوياتزيس وجولمان وهاي ماكبير" (Boyatzis,Goleman, Hay/Mcber)، سنة (1999) وتتكون هذه القائمة من (110) بند وهذه البنود تتضمن الإجابة عليها استخدام سلم "ليكرت" بسبعة درجات ويقسم (ECI) إلى أربع مجموعات (Clusters) أو عناقيد كالتالي:

1- الوعي بالذات ويتضمن:

الوعي بالذات الوجداني، تقييم الذات، الثقة بالنفس.

2- الوعي الاجتماعي (Social Awareness) ويتضمن:

التعاطف، الوعي التنظيمي، توجيه الخدمة وتقديم المساعدة.

3- إدارة أو تسيير الذات وتتضمن:

مراقبة الذات، الجدارة بالثقة، يقضة الضمير، القابلية للتكيف، توجيه الإنجاز والمبادرة.

4- المهارات الاجتماعية وتتضمن:

تعزيز الآخرين، القيادة، التأثير، الإتصال، حافز التغيير، إدارة الصراع، بناء الروابط، العمل الجماعي. **(نفس المرجع السابق، ص.ص53-54).**

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الذكاء الوجداني فقد تعرضنا إلى الذكاء الذي يعرف على أنه قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الجديدة، أي القدرة على التصرف الذكي الحسن. ثم تعرضنا إلى الذكاء الوجداني الذي يعرف على أنه قدرة الفرد على فهم مشاعره

وانفعالاته الذاتية، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينهما، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم، وتحفيز ذاته لصنع قرارات ذكية. ثم حاولنا الإلمام بموضوع الذكاء الوجداني فتناولنا جذوره التاريخية ومكوناته ونماذجه النظرية وأهميته...

3

الفصل الثالث

دافعية التعلم

- تمهيد
- الدافعية
- التعلم
- دافعية التعلم
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر موضوع دافعية التعلم من أهم مواضيع علم النفس التربوي، فالدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بسلوك الفرد، فالفرد لا يخطو خطوة ولا يسلك سلوكا ما إلا ووراءه قوى تدفعه وتوجهه نحو تحقيق هدف معين. فهي المحرك الرئيسي وراء أوجه النشاط المختلفة والتي يكتسب الفرد عن طريقها خبرات جديدة ويعدل من القديمة، كما يمكن النظر إليها على أنها طاقة كامنة لابد من وجودها لحدوث عملية التعلم، وهي أهم شرط من شروط التعلم حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين.

ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى تعريف الدافعية، وتصنيف الدوافع وخصائصها وأهميتها وأهم الاتجاهات النظرية في تفسيرها، كما نتناول تعريف التعلم وأهميته وشروطه، ثم نتناول تعريف دافعية التعلم ووظائفها وعناصرها وشروطها ومبادىء عامة في توفير دافعية التعلم وكيفية قياسها.

1- الدافعية:

1.1- تعريف الدافعية:

تعددت التعاريف التي قدمت للدافعية وذلك حسب اهتمام واتجاه العلماء والباحثين ومن بين أهم التعاريف نجد:

- تعريف "**كمال محمد خليل**": هي حالة داخلية فسيولوجية-نفسية تحث الفرد على سلوك معين وفي ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة.

(كمال محمد خليل،2007، ص172).

- تعريف "**محمد عودة الريماوي**": هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف.
(محمد عودة الريماوي،2004، ص201).

- تعريف "**بارون**": تشير إلى عمليات داخلية تعمل على إثارة السلوك الإنساني وتوجيهه والمحافظة عليه. **(علاونة شفيق فلاح،2004، ص201).**

- تعريف"**Hebb** ": مصطلح يشير إلى تحريك السلوك وتنشيطه.

(Geral L 'amoureux, Eric Gosselin,1996, p12).

- تعريف"**Ball**": الدافعية هي العملية التي تتضمن إثارة وتوجيه السلوك والإبقاء عليه.
(Ball,1983, p184).

- تعريف"**سكينر skinner**": الدافعية مركز هام في عملية التعلم تدفعنا إلى القيام بنشاط معين من أجل تحقيق هدف معين. **(Skinner,1976, p36).**

- تعريف "**ويتيج witge**": عامل نفسي شعوري يهيىء الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف. **(Madeline Banque ford,2001, p02).**

من خلال ماسبق من التعاريف تستخلص الطالبة أن الدافعية تعتبر حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

2.1- خصائص الدافعية:

ومن أهم الخصائص التي تميز الدافعية أنها:

- ✓ الدافعية عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب.
- ✓ الدافعية تفسر السلوك.
- ✓ الدافعية عملية عقلية عليا غير معرفية.
- ✓ الدافعية عملية مستقلة وإن كانت تكمل العقلية المعرفية.
- ✓ توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج الفسيولوجي والنفسي والتدريب والتعلم من جهة أخرى.

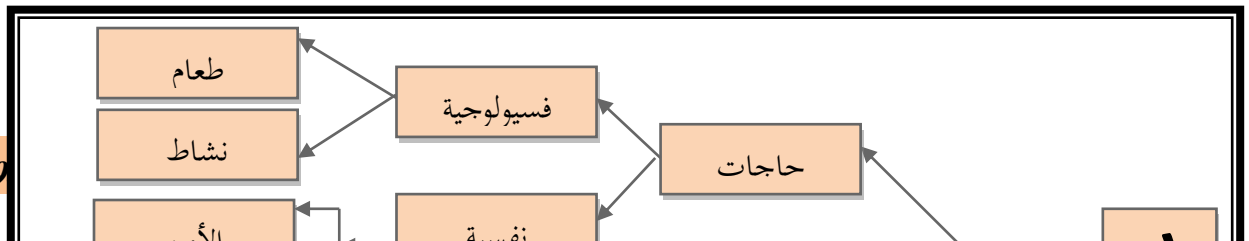
(محمد محمود بني يونس، مرجع سابق، ص23).

- ✓ الدافعية هي قوة ذاتية داخلية.
- ✓ تستثار الدافعية بعوامل داخلية أو خارجية.
- ✓ تتصل الدافعية بحاجات الفرد.
- ✓ الدافعية محرك للسلوك. **(فوقية عبد الفتاح،2005، ص202).**

3.1- عوامل الدافعية:

للدافعية عوامل أساسية ترتكز عليها بالنسبة لحياة الفرد وسلوكاته وهي: الحاجات، الانفعالات، الدوافع. والشكل التالي يوضح عوامل الدافعية:

الشكل رقم (02): يوضح عوامل الدافعية.



(نبيل محمد زايد،2003، ص122).

من خلال المخطط السابق تبرز أهمية العوامل الأساسية للدافعية وهي: الحاجات، الانفعالات، الدوافع إذ تعتبر جزء تكامليا من حياة الفرد ويمكن الاستثمار والاستفادة منها في الممارسات النفسية والتربوية، فمن خلال إشباع الحاجات سواء الفسيولوجية أو النفسية يتحقق التوازن الجسمي والنفسي للفرد، ويمكن من خلال الانفعالات تحريك المشاعر لمحاكاة المواقف المحببة للأفراد، ويعمل استغلال دوافع الفرد على الربط بين جهوده المبذولة وعناصر الدوافع لديه كالاهتمامات والأغراض ومن خلال الاستفادة من عوامل الدافعية يقدر الفرد على إشباع حاجاته متزن انفعاليا ويخطط لحياته تبعا لدوافعه.

4.1- أهمية الدافعية:

- ✓ تبرز أهمية الدافعية من خلال دراسة مترتباتها على المتعلم في مجال تعلمه وسلوكه، إذ توجه السلوك نحو أهداف معينة، وتسهم في زيادة الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم، وتزيد من قدراته على معالجة المعلومات، التي تنعكس على أدائه في الموقف الصفي، مما يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله الصفي وتحصيله التعلمي.
- ✓ ودراسة الدافعية أساس مهم لفهم السلوك وتوجيهه كما هي أساسية في فهم الحاجات والدوافع والميول، ولذلك فإن كثيرا من عمل الأباء والمدرسين والمرشدين النفسيين وغيرهم من المهتمين في التعامل مع الطفل والمتعلم والمسترشد يتركز حول مشكلة الدافعية.

(سعاد جبر سعيد، مرجع سابق، ص217).

- ✓ كما أن الدافعية تعد وسيلة لتطوير التعلم ورفع كفاءة الطلاب وتحسين مهاراتهم وتطويرها. ومن هنا فإن أهمية الدافعية تكمن في أنها وسيلة وغاية في آن واحد.

(عدنان يوسف العتوم وآخرون،2005، ص169).

- ✓ تعتبر الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهمية، لأنها توضح لنا مدى استعداد الفرد لبذل الجهد من أجل أن يصل إلى هدف معين.

(أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة،1999، ص137).

وتظهر أهمية الدافعية من الاعتبارات الآتية:

- ✓ إن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس فهو وثيق الإتصال مثلا بالإدراك والتفكير.
- ✓ إن الدافعية ضرورية لتفسير السلوك، إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن ورائه دافعية.
- ✓ إن الدافعية تؤثر في أداء الإنسان وتعلمه، فكلما زادت دافعية الإنسان في هذا المجال زاد تعلمه وأدى نشاطه على أفضل صورة ممكنة.
- ✓ إن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.
- ✓ الدافعية مثير للطاقة والنشاط.
- ✓ الدافعية توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه.

(الداهري صالح حسن،2008، ص116).

من خلال ماسبق تستخلص الطالبة أن أهمية الدافعية تكمن في تحقيق الهدف أو نتائج محددة وذلك عن طريق تنشيط العمليات العقلية لحل المشاكل وتحريك السلوك لتحقيق أغراض معينة.

5.1- الاتجاهات النظرية في تفسير الدافعية:

هناك العديد من النظريات التي حاولت تفسير الدافعية وهي:

1.5.1- النظرية المعرفية:

يمكن تعريف الدافعية حسب النظرية المعرفية على أنها حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه

من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته.

(تيسير مفلح كوافحة،2007، ص146).

ترى التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلى هدف معين مستقل عن السلوك ذاته. فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول على الإثابات أو المعززات تشير إلى دافعية خارجية

(Extrinsèque Motivation) تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلى حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد. أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه.

لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع لأن النشاط الفعلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية (intrisic Motivation) متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثيري الذي يوجد فيه وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي.

(عبد المجيد نشواتي،1998، ص88).

لذا فإن هذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرة هذا الفرد على الاختيار حيث يستطيع أن يوجه سلوكه الوجهة التي يريد غير أن هذه النظرية لا تنكر أيضا كثيرا من المفاهيم التي تنادي بها المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوة الحاجات الفيزيولوجية غير أنهم يختلفون معهم على أن هذه المفاهيم أو العوالم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية الإنسانية جميعها خاصة التي تنمو بعد مرحلة الطفولة المبكرة. **(تيسير مفلح كوافحة، مرجع سابق، ص146).**

2.5.1- نظرية التحليل النفسي:

وتعرف الدافعية في ظل مفهوم النظرية التحليلية بأنها حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الإنسان وذلك من أجل إشباع دوافع الإنسان إلى المعرفة لتحقيق ذاته، وترى هذه النظرية أن سلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان كما تؤكد هذه النظرية على أن الطفولة المبكرة هي التي تحكم سلوك الفرد في المستقبل، كما تنادي تلك النظرية بمفهوم الدافعية اللاشعورية (unconscious Motivation) لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك، وهو مايسميه فرويد الكبت (repression) وحسب هذه النظرية يحدث تفاعل بين الرغبات اللاشعورية والتي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة، حيث يقوم المجتمع المكون من الكبار بمنع الأطفال من التعبير عن مكنوناتهم، لذا يكبت السلوك، ويظهر على شكل سلوك مقنع قد يؤدي إلى ممارسة بعض أنماط السلوك التدميري حول الذات أو المجتمع، لذلك يمكن تفسير العديد من الأنماط السلوكية التي تبدوا في ظاهرها غير سوية أو غير معقولة بدوافع لا شعورية بعيدة عن إدراك الفرد ووعيه.

(سعاد جبر سعيد، مرجع سابق، ص.ص222-223).

ويستخلص مما سبق بأن الدافعية في النظرية التحليلية هي منظومة الإسقاطات اللاشعورية لدى الفرد، التي تدفعه للقيام بنشاطات معينة في الموقف الصفي، تشكل انعكاسا لها، من جهة وتعد حافزا للمزيد من الدوافع عبر تلك المسارات اللاشعورية الإسقاطية من جهة أخرى.

وهناك نمطان من الدوافع لدى الإنسان، دافع الحياة ودافع الموت، ويرى أنصار هذه النظرية بأن هذين النمطين من الدوافع في حالة صراع، وانطلقوا من ذلك في تفسير استمرارية السلوك وتحريكه، والتأكيد على أن سلوك الفرد محكوم بطبيعة تركيبه الوراثي وتفاعله في بيئته. **(الشنطي محمد،1970، ص06).**

3.5.1- النظرية الإنسانية:

وتعرف الدافعية في ظل مفهوم النظرية الإنسانية بأنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته، في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة وصيانة تحقيق الذات.

وتعنى النظرية الإنسانية بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم، كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الارتباطية والمعرفية وتنسب معظم مفاهيم هذه النظرية إلى "ماسلو"(Maslow,1970) الذي يرفض الافتراض القائل بإمكانية تفسير الدافعية الإنسانية جميعها بدلالة مفاهيم الارتباطيين أو السلوكيين، كالحافز والحرمان والتعزيز، رغم اعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجات معينة.

ويفترض "ماسلو" أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى مرتفع كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تتبدى في سلوك

الفرد، إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية.

(عروسي عبد الرزاق،2010، ص76).

وقد تحدث "ماسلو" عن خمسة (05) حاجات أساسية رتبها هرميا، وهذه الحاجات هي:

1- الحاجات الفيزيولوجية: وهي حاجات أساسية للفرد، وذلك لارتباطها بالجانب الفيزيولوجي للفرد مثل: الماء، الهواء... وهذه العوامل تساعد على توازن الجسد وبقاء الفرد.

2- حاجة الأمن: وتتمثل في توفير البيئة الآمنة للفرد.

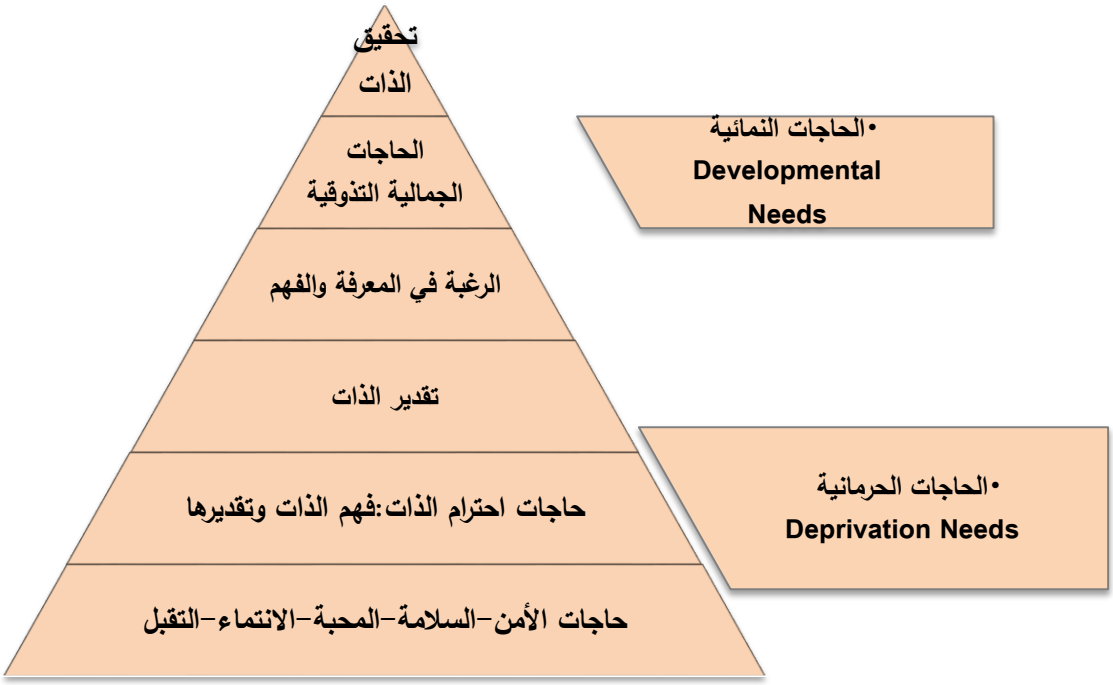
3- حاجة الحب والانتماء: ويقصد به حاجة الفرد إلى تبادل الحب والانتماء وتعاطف مع الآخرين.

4- حاجة الاحترام والتقدير: وهي حاجة الفرد إلى تكوين صورة إيجابية عن نفسه واعتراف الآخرين به.

5- حاجات تحقيق الذات: تظهر في رغبة الفرد في تحقيق ما يتلاءم مع قدراته.

والشكل التالي يوضح هرم الحاجات الإنسانية لماسلو.

الشكل رقم(03): يوضح هرم الحاجات الإنسانية لماسلو



(حسين أبورياش وآخرون،2006، ص.ص18-19).

ويعتقد "ماسلو" أن الإخفاق أو الفشل في إشباع الحاجات الفسيولوجية يمنع الفرد من تنمية الحاجات اللاحقة، أي الحاجات الاجتماعية وحاجات إشباع الذات. والجدير بالذكر أن ماسلو يرى أن الحاجات الأربعة الأولى هي حاجات حرمانية أو حاجات نقص، في حين يرى أن الحاجة إلى تحقيق الذات هي حاجة نمائية،

وقد أضاف ماسلو حاجتين أخريين ضمن الحاجات النمائية ووضعهما في الرتبتين الخامسة والسادسة، قبل حاجات تحقيق الذات، وهما:

6- حاجات المعرفة والفهم: وتعني معرفة الحقائق والمعارف التي تسهل على الفرد فهم العالم المحيط به والتعامل معه والتكيف مع معطياته.

(محمد بكر نوفل، فريال محمد أبو عواد، 2011، ص.ص197-198).

7- الحاجات الجمالية: يدل هذا النوع من الحاجات على الرغبة الصادقة في القيم الجمالية، وتتجلى لدى الأفراد في إقبالهم أو تفضيلهم للترتيب والنظام والاتساق والعمال سواء في الموضوعات أو الأوضاع أو النشاطات، وكذلك في نزعتهم إلى تجنب الأوضاع القبيحة التي تسود فيها الفوضى وعدم التناسق، وعلى الرغم من أن "ماسلو" يعترف بصعوبة فهم طبيعة الحاجات الجمالية، إلا أنه يعتقد أن الفرد السوي الذي يتمتع بصحة نفسية سليمة ينزع إلى البحث عن الجمال بطبيعته سواء كان طفلا أم راشدا، ويفضله كقيمية مطلقة ومستقلة عن أية منفعة مادية.

(مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي، 2004، ص149).

ويرى ماسلو أن الفرد يكون مدفوعا بدافع تحقيق الذات، والاستعمال الكامل للمواهب، والقابليات، والإمكانيات، ويعبر عن النمو والاتجاه نحو هذا الهدف بأنه محدد بالعلاقة مابين مجموعتين من القوى، تعملان لدى كل شخص، تتعلق المجموعة الأولى بالأمان والدفاعية بدافع الخوف، والميل للرجوع إلى الخلف، والتمسك بالماضي، في حين أن المجموعة الثانية تدفع بالفرد نحو كمال النفس وتفردها، ونحو توظيفه الكامل لكل إمكانياته، ويؤكد "ماسلو" على دور المعلم باعتباره داعما ومثيرا لدافعية طلبته للتعلم.

(محمد بكر نوفل، فريال محمد أبو عواد، مرجع سابق، ص.ص197-198).

4.5.1- النظرية السلوكية:

وتعرف الدافعية في ظل مفهوم النظرية التحليلية بأنها الحالة الداخلية أو الخارجية، التي تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه، وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة.

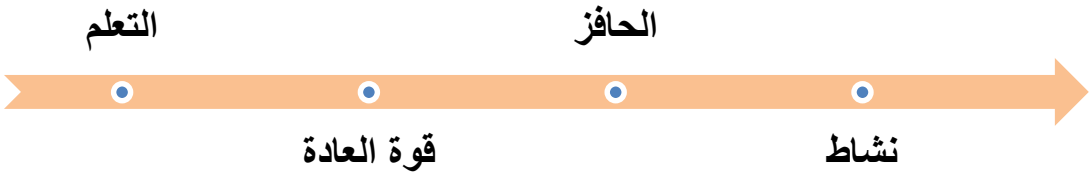
من أبرز رواد النظرية السلوكية نجد "ثورندايك، سكنر، هل" (thorendik, skinner, Hull) الذين عملوا على تفسير الدافعية بدلالة بعض المفاهيم كالحافز والحرمان والتعزيز.

فسر "ثورندايك" (thorendik) الدافعية بقانون الأثر، وفحواه أن الإشباع الذي يعقب استجابة معينة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، والعكس صحيح، وعليه فالمتعلم يتعلم انطلاقا من رغبته في تحقيق حالة الإشباع وتجنب حالة الألم.

أما "هل" (Hull) فيرى أن لكل سلوك إنساني أسباب يمكن أن تكون معروفة وأن الحاجة هي التي تخلق عند الفرد الطاقة المناسبة لإنجاز السلوك المرغوب، وأن الحافز هو مثير السلوك فالحافز ناتج إما عن حاجة للطعام أو الأمن أو من أي حاجة أخرى ترتبط بتلك الحاجات الأولية، وكمثال فإن الحاجة للعمل أو للمال ضرورية لكل شخص لتعلم شيء ما ولا بد أن يكون الحافز حاضرا ليتكون في المقام الأول الارتباط بين المثير والاستجابة ويتشكل ويتقوى هذا الارتباط أو العادة بسبب أن الاستجابة تخفض الحافز، بمعنى شرط التعزيز، وفي الحقيقة تعتمد قوة العادة على عدة مرات التعزيز. **(عصماني رشيدة،2008، ص34).**

إذا لم يكن لدى الفرد حاجة أو حافز لأداء نشاط فسوف لا يؤديه، وعلى الجانب الآخر إذا كان لديه حافز قوي، فمن المحتمل أنه سيؤدي النشاط بالرغم من أن عادته ليست قوية، وبتالي عوض الحافز ضعف العادة، وكما يقول "هل" (Hull) فإن العلاقة بين الحافز وقوة العادة هي علاقة ضرب.

يلخص "هل" (Hull) نظريته في المخطط التالي: س



وقد لخص هذا القانون الرياضي في: ser=D x . shr

Ser: احتمالية الاستجابة السلوكية.

D: الحافز.

Shr: قوة العادة.

إذا رجعنا إلى "سكنر" (skinner) فإننا نجده يربط دافعية التعلم مباشرة بمفهوم التعزيز، حيث يؤدي هذا الأخير إلى تقوية الاستجابات وبتالي تعلمها.

(بوط جمال، مرجع سابق، ص.ص67-68).

وانطلاقا مما سبق فإن النظرية السلوكية ركزت على رفع مستوى دافعية التعلم من خلال تطبيقاتها التربوية عبر صورة التعزيز المختلفة ومبادىء التعلم المبرمج، وتأثير البيئة على دافعية الطلبة، عبر ارتباطات بالاستجابة المنشودة والتعزيزات المحفزة لمزيد من الدافعية لدى المتعلم. وهكذا فإن نظريات الدافعية السلوكية تركز على آثار التعزيز في حالة بعض السلوكات الخاصة بالمشاهدة، ومن خلال تنظيم الآثار البعدية بشكل جيد، لذلك بإمكان المعلمين أن يجعلوا الطلبة ينخرطون في عدد من النشاطات أو السلوكات التي تنتهي بالتعلم والتحصيل، وعندما يحدث مثل هذا الأمر فإن الطلبة يصبحون مدفوعين تحت مؤثرات التعزيز.

(عدس عبد الرحمن،1999، ص374).

5.5.1- نظرية التعلم الاجتماعي:

تبنى هذه النظرية ومبادئها وافتراضاتها وأساليب تعلمها ونتائجها على ماطوره "ألبرت باندورا" في نظريته التي تعرف باسم نظرية التعلم الاجتماعي (social learning theory)

(يوسف محمود قطامي،2009، ص268).

وتنطلق هذه النظرية من افتراض رئيسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر فيها ويتأثر بها، حيث يلاحظ سلوكيات الآخرين ويتعلم الكثير من الخبرات والمعارف والاتجاهات وأنماط السلوك الأخرى من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين ومحاكاة هذه السلوكيات، وتلعب إجراءات التعزيز أو العقاب البديلي دورا في احتمالية تعلم مثل هذه السلوكيات أوعدمها، وبهذا المعنى فهي ترى أن العديد من الدوافع الإنسانية مكتسبة من خلال عملية الملاحظة والتقليد وفقا للنتائج التي تتبع سلوكيات الآخرين، وتركز هذه النظرية على تأثر سلوك الفرد نتيجة وجوده ضمن الجماعة سواء أكان ذلك على شكل تنافس مع الآخرين أو تعاونا معهم أو مسايرة وانصياعا لهم.

كما ترى هذه النظرية أن الأفراد يصنعون أهدافا معينة ويسعون إلى تحقيقها ويضعون معايير خاصة للحكم على هذه الأهداف، الأمر الذي يثير لديهم الحماس والدافعية وتكثيف الجهود لتحقيق المعايير التي يضعونها، وهكذا فإن تحقيق الأهداف يؤدي إلى الإشباع وتحقيق حالة من الرضى، الأمر الذي يدفع الأفراد إلى وضع أهداف جديدة والسعي من أجل تحقيقها.

(عماد عبد الرحيم الزغول،2009، ص166).

6.5.1- نظرية الغرائز:

يشير "مكدوجال" في تعريف الغرائز على أنها قدرات فطرية، تدفع للسلوك الهادف ويرى أيضا إلى أنها استعداد فطري نفسي جسمي، يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين، وأن يشعر بانفعال خاص عند إدراك هذه الأشياء، وأن يسلك نحوها مسلكا خاصا.

وماتشير إليه وجهة نظر "مكدوجال" أن الغرائز هي التي تدفع وتشكل السلوك الفردي في الحياة الاجتماعية، حيث تكمن فيها أسرار الحياة والعقل والإرادة كما جعل "مكدوجال" الانفعالات في منزلة الإرادة. **(محفوظ معمري،2015، ص96)**.

7.5.1- النظرية البيولوجية:

تسمى هذه النظرية بنظرية التوازن الداخلي، وهي من النظريات التي تفسر الدافعية وفقا لأبعاد بيولوجية. طور هذه النظرية العالم "والتر" (walter) وفيها يرى أن العمليات البيولوجية وأنماط الفعل السلوكي ترتبط بحالة الإختلال وعدم التوازن العضوي، فعندما تنشأ حاجة أو يتولد دافع لدى الفرد، فإن إختلالا بيولوجيا يحدث لدى الفرد، ويستمر هذا الإختلال ريثما تنجح المحاولات التي يقوم بها الفرد في إعادة التوازن، ويرى "والتر" أن حالة عدم التوازن (الإختلال) لا ترتبط بالمظاهر البيولوجية فحسب، وإنما تشترك بها بعض العمليات المعرفية، حيث تعملان معا

على توليد سلوكا معينا من أجل الوصول إلى حالة التوازن.

(عماد عبد الرحيم الزغول،2005، ص188).

8.5.1- نظرية السمات:

وهي نظرية تعكس أفكار العالم "جورد ألبورت" ويرى "ألبورت" بأن السمات لاتختلف عن الدوافع ومن ثم عرف السمة بأنها استعداد للاستجابة إلى عدد كبير من المثيرات بطريقة متكافئة.

ويشير إلى أن السمة هي نتاج مشترك للعوامل الوراثية والتعلم معا. وأنها لا تعمل على دفع السلوك فقط، ولكنها توجه الفرد إلى كيفية التصرف وإلى جانب عمل السمات كهيكل للشخصية فإنها تقوم بدور الدافعية.

وقد قسم "ألبورت" السمات إلى فردية وعامة غير أنه نظرا لوجود الفروق الفردية التي تجعل السمات شخصية أكثر منها عامة.

كما صنف "ألبورت" السمات إلى:

1- سمات أساسية: وهي تخص الفرد نفسه.

2- سمات مركزية: وتشير إلى الميول الغالبة على الفرد والتي يمكن ملاحظتها.

3- سمات ثانوية: وهي أقل أهمية من النوعين السابقين.

(رمضان القذافي،2000، ص186).

2- التعلم:

1.2- تعريف التعلم:

هناك تعاريف عديدة للتعلم لذا سوف نستعرض أهمها:

- تعريف "**سامية لطفى الأنصارى**": تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر ولكن يستدل عليه من السلوك وينشأ نتيجة الممارسة، كما يظهر في تغير الأداء لدى الكائن الحي. **(سامية لطفى الأنصارى وآخرون،2007، ص284)**.

- تعريف "**أبو حامد الغزالي**": اكتساب العلوم واجتلابها إلى القلب، والتعلم نقش في النفس. **(جمانة البخاري،1991، ص42)**.

- تعريف "**أحمد حسين اللقاني**": عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ مباشرة ولكن يستدل عليه بالأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد وينشأ من الممارسة كما يظهر في تغير أداء الفرد. **(أحمد حسين اللقاني،1999، ص16)**.

- تعريف "**ثورندايك**": سلسلة من التغيرات في سلوك الإنسان.

(منصور علي،1990، ص55).

- تعريف "**وودورث woodwor**": نشاط من قبل الفرد، يؤثر في نشاطه المقبل فيحسنه ويزيده قدرة على التكيف، فعن طريق التكرار والتمرين والخبرة قد نتعلم موضوعا ما، تقل الاستجابات غير الضرورية وتزيد الاستجابات الصحيحة التي تدل على الحذق والمهارة. **(مجدي أحمد محمد عبد الله،2003، ص56)**.

- تعريف "**بوت وثورب**": التعلم هو التغير التكيفي نتيجة الخبرة.

(يحي الرخاوي،1980، ص79)

- تعريف "**أتر جيتس**": التعلم هو عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان يحقق أهدافه ويحل مشكلاته. **(سعيد الحسني العزة،2002، ص13)**.

من خلال ماسبق من التعاريف تستخلص الطالبة أن التعلم هو تغير شبه دائم في سلوك الفرد يحدث نتيجة عملية الخبرة والممارسة.

2.2- أهمية التعلم:

- ✓ يعني تعديل سلوك الكائن الحي مما يساعده على حل مشكلة ما وهذا ينطبق على تعريف التعلم بأنه تغيير في السلوك نتيجة الخبرة.
- ✓ تعديل السلوك من أجل اكتساب خبرة معرفية لفهم العالم المحيط بنا.
- ✓ نتيجة التعلم نصل إلى فهم أفضل للتكيف والتخلص من التوتر.
- ✓ يساعد على تطوير سلوكنا الحالي واستبدال غير المناسب منه.

(عاقل فاخر،1980، ص47).

3.2- شروط التعلم:

هناك ثلاثة شروط أساسية لعملية التعلم هي:

- ✓ وجود موقف تعلم جديد أي بمعنى آخر للوصول لأي تعلم لا بد من وجود خبرة تعليمية جديدة تستحث الفرد وإثارة الدافعية لديه.
- ✓ وجود دافع واستعداد وهذا مهم جدا في حدوث عملية التعلم بالشكل المرغوب فيه حيث أن عدم وجود الدافع يقلل من مستوى التعلم ويؤدي إلى تعلم ضعيف غير مرغوب فيه.
- ✓ وجود دافع واستعداد وهذا مهم جدا في حدوث عملية التعلم بالشكل المرغوب فيه حيث أن عدم وجود الدافع يقلل من مستوى التعلم ويؤدي إلى تعلم ضعيف غير مرغوب فيه.

- ✓ وجود دافع واستعداد وهذا مهم جدا في حدوث عملية التعلم بالشكل المرغوب فيه حيث أن عدم وجود الدافع يقلل من مستوى التعلم ويؤدي إلى تعلم ضعيف غير مرغوب فيه. **(خليل المعايطة،1999، ص46)**..
- ✓ أن يكون الفرد ناضجا بدرجة كافية مما يتيح له أن يتعلم.

(طارق كمال،2006، ص149).

3- دافعية التعلم:

1.3- تعريف دافعية التعلم:

تختلف تعاريف دافعية التعلم حسب اختلاف العلماء والباحثين الذين عرضوها، فلكل واحد وجهة نظر معينة ومن بينهم نجد:

- تعريف "**أحمد فلاح العلوان**": هي الميل لجعل الأنشطة المدرسية ذات معنى وقيمة، لذلك يحاول المتعلم أن يحقق أقصى فائدة ممكنة منها.

(أحمد فلاح العلوان،2009، ص294).

- تعريف "**نايفة قطامي**": حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل.

(نايفة قطامي،2004، ص133).

- تعريف "**عبد الرحمن عدس**": تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم. **(عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي،2008، ص126)**.

- تعريف"**إدوارد موراي**": هي الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح وإنجاز الأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدر من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من التعلم. **(إدوارد موراي،1988، ص153)**.

- تعريف "**هربارت هرمانز**": الميل إلى التفوق في حالات المواقف التعليمية الصعبة. **(أحمد عواد،1998، ص190).**

- تعريف"**zimmerman**": هي حالة ديناميكية لها أصولها في إدراكات المتعلم لنفسه ومحيطه والتي تحثه على اختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في أدائه من أجل تحقيق هدف معين. **(zimmerman,1990, p173).**

- تعريف"**larousse**": حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبنائه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة الأداء في المجال الدراسي للوصول إلى حالة توازن معرفي. **(larousse,1994, p96).**

من خلال ماسبق من التعاريف تستخلص الطالبة أن دافعية التعلم تعتبر حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والقيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.

2.3- وظائف دافعية التعلم:

دافعية التعلم هي عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية التي تحرك السلوك وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمرارية السلوك حتى يتحقق ذلك الهدف، وهذا يعطينا مؤشرا على أن للدوافع ثلاث وظائف رئيسية هي:

- **الوظيفة الأولى:** تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الإتزان النسبي. **(حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق،2007، ص458).**

- **الوظيفـة الثانيـة:** توجهـه نحـو وجهـة معينـة دون أخـرى، فالـدوافع بهـذا المعنـى اختيارية، أي أنها تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات.

(ناصر أحمد الخوالدة،2005، ص204).

- **الوظيفة الثالثة:** المحافظة على استدامة السلوك مادام بقي الإنسان مدفوعا، أو طالما بقيت قائمة. **(عبد الرحمن عدس، توق محيي الدين،2002، ص140).**

3.3- عناصر دافعية التعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد، وهذه العناصر هي:

1.3.3- حب الاستطلاع:

إن الأفراد فضوليون بطبعهم، فهم يبحثون عن خبرات جديدة، ويستمتعون بتعلم الأشياء الجديدة، ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم الذاتية.

إن المهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند الطلبة واستخدام حب الاستطلاع كدافع للتعلم، فتقديم مثيرات جديدة وغريبة للطلبة يستثير حب الاستطلاع لديهم.

2.3.3- الكفاءة الذاتية:

يعني هذا المفهوم اعتقاد فرد ما أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، ويمكن تطبيق هذا المفهوم على الطلبة، فالطلبة الذين لديهم شك في قدرتهم ليست لديهم دافعية للتعلم، ومن مصادر الكفاءة الذاتية مايلي:

1- إنجازات الأداء: وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء بحيث تضمن نجاحهم في كل جزء.

2- الخبرات البديلة: وهي ملاحظة أداء الأفراد وهم ينجحون في أداء مهمتهم.

3- الإقناع اللفظ: وهي عندما يقوم أفراد آخرون بإقناع شخص ما بأنه قادر على حل المهمات المعقدة.

4- الحالة الفسيولوجية: وهي ما يرافق الشعور بالنجاح أو الفشل من توترات عصبية، فعندما يقترب موعد الإمتحان يشعر الطالب بالمرض.

3.3.3- الاتجاه:

الاتجاه عبارة عن سلعة خادعة، حيث يعتبر اتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائما من خلال السلوك، فالسلوك الإيجابي لدى الطلبة قد يظهر فقط بوجود المدرس، ولا يظهر في أوقات أخرى. على سبيل المثال: قد يكون لأحد الأشخاص اتجاه ضعيف نحو الشرطة ولكن عند مواجهته لهم يتصرف معهم بكل احترام. وهناك ثلاث طرق لتغيير الاتجاه، هي: توفير رسالة إقناعية، ونمذجة وتعزيز السلوكات المقبولة، وتوفير عناصر سلوكية انفعالية للاتجاه.

4.3.3- الدوافع الخارجية:

المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة استثارية تحارب الملل، وينبغي على استراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق، وأن تبتعد عن الخوف والضغوط والأهداف الخارجية. كما أن للعلامات قيمة جيدة كدافع خارجي إذا كانت عملية التقويم مخططة بشكل جيد. والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية.
(ثائر غباري، خالد أبو شعيرة،2009، ص.ص292-295).

ويرى البعض أنه بتوقف التعزيز يتوقف العمل. ويرى النقاد أنه يجب أن يكون لدى الطلبة دافعية داخلية لإنجاز المهمات، ولكن الدافعية الخارجية لها قيمة في نهاية العمل. صحيح أن قيمة التعزيز يكون في الدافعية الداخلية، ولكن الطلبة بحاجة إلى بناء ثقة من خلال المديح وتوفير المعززات الخارجية أيضا.

5.3.3- الكفاية:

الكفاية هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات، والنجاح لدى البعض غير كاف. ويجب على المعلمين أن لا يوفروا للطلبة الذين تنقصهم الكفاية الذاتية فرص النجاح فحسب، ولكن يجب أن يوفروا لهم مهمات فيها نوع من التحدي لقدراتهم وإثبات ذواتهم. **(نفس المرجع السابق، ص.ص292-295).**

6.3.3- الحاجة:

الحاجة هي نوع من النقص يشعر به، أو يمارسه الفرد وهذا الاضطراب البدني أو النفسي قد يتمثل في الحاجة إلى الأكل أو الأمن أو الحب، أي أنها حالة عدم توازن داخلية تأخذ شكل حاجة بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية.

(صوشي كمال،2007، ص09).

7.3.3- الباعث:

الباعث هو الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه والوصول إليه، أي أنه الموضوع الذي يهدف الفرد إليه ويوجه استجاباته إما نحوه أو بعيدا عنه، ومتى تحقق الباعث فإنه يؤدي إلى إزالة القلق والتوتر. **(فوزي جبل،2001، ص210).**

8.3.3- الحافز:

الحافز هو عبارة عن مثير داخلي ذو أصل فيزيولوجي يتطلب استجابة توافقية. أي أن الحوافز تعني في الغالب المثيرات الداخلية والنواتج العضوية التي تشرع في النشاط وتجعل الكائن الحي يقوم باستجابات خاصة باتجاه موضوع معين في البيئة الخارجية

أو الابتعاد عنه. ويظهر الحافز في صورة شعور الفرد بالتوتر والضيق والألم، ومن الأمثلة على الحوافز الحافز المرتبط بالجوع والعطش وحافز الشعور بالبرودة أو الحرارة. **(ثائر أحمد غباري،2008، ص.ص172-173).**

كما يعرف الحافز بأنه: عبارة عن منبهات خارجية تمثل نقاط مركزية للتعديل التدريجي لنشاط ما. **(Marcel Postic,1979, p79).**

4.3- شروط دافعية التعلم:

يجب أن تشتمل دافعية التعلم على مايلي:

- ✓ الانتباه لبعض العناصر المهمة في الموقف التعليمي.
- ✓ القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.
- ✓ الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.
- ✓ تحقيق هدف التعلم. **(إبراهيم الخطيب،2006، ص154).**

5.3- مصادر دافعية التعلم:

يوجد مصدران لدافعية التعلم وذلك حسب مصدر الاستثارة وهما الدوافع الداخلية والدوافع الخارجية:

1.5.3- الدافعية الداخلية:

هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها

ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له، لذلك تعتبر الدافعية الداخلية شرطا ضروريا للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة.

(محمد محمود بني يونس، مرجع سابق، ص332).

2.5.3- الدافعية الخارجية:

هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم، والمدرسة، وأولياء الأمور، والأقران، حيث يقبل المتعلم على التعلم سعياً لإرضاء المعلم أو لكسب إعجابه وتشجيعه، أو للحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها، أو يقبل المتعلم إرضاء لوالديه وكسبا لحبهما وتقديرهما لإنجازه.

إن الدافعية الخارجية للتعلم تبقى ما دامت الحوافز موجودة، أما الدافعية الداخلية فتدوم مع الفرد مدى حياته لأن باعثها داخلي، لذلك تؤكد التربية الحديثة على ضرورة مساعدة المتعلم على الانتقال من الدافعية الخارجية للتعلم إلى الدافعية الداخلية ضمانا لاستمراره في مواصلة التعلم مدى الحياة.

(عفت مصطفى الطنطاوي،2009، ص147).

6.3- مبادئ عامة في توفير دافعية التعلم:

سوف نعرض بعض المبادئ العامة في توفير دافعية التعلم:

- ✓ يمكن توظيف البيئة بمكوناتها المادية والنفسية لجعل المتعلم يركز انتباهه على الموضوعات التي يجب تعلمها.
- ✓ تلعب الحوافز والمكافآت دورا مهما في دفع الطالب للتعلم.
- ✓ يكون التعلم أكثر فاعلية عندما يكون الفرد مستعدا للتعلم.

- ✓ تحتل الطريقة التي ينظم بها المعلم الموقف التعليمي/ التعلمي دورا بارزا في توفير دافعية التعلم.
- ✓ يتطلب التعلم تغييرا في السلوك والأفكار والمعتقدات، لذلك من الطبيعي أن يثير درجة من القلق، يراعي أن لا يؤثر سلبا على دافعية الطلبة نحو التعلم.
- ✓ توفير الفرصة لطلبة للمشاركة في تحديد أهدافهم واختيار ألوان النشاط التي يرغبون في القيام بها.
- ✓ إتاحة الفرصة للطالب كي يتعلم بالسرعة والقدر والأسلوب الذي يناسبه.
- ✓ توفير بيئة تعلمية تتيح لطلبة حرية المشاركة والتعبير وتبادل الأفكار، دون نقد أو سخرية، لأن الطلبة الذين يشعرون بالخوف والقلق والإحباط لن يكونوا قادرين على مواصلة التعلم.
- ✓ توفير فرص تطوير المسؤولية الذاتية لتحمل تبعات نتائج أعمالهم ونجاحهم وفشلهم.

تعزيز فرص الاستقلال لدى الطلبة والاعتماد على الذات في اختيار الأنشطة وممارستها.

- ✓ توفير مستوى من التحدي المقبول، يسمح بقدر من النجاح يتفق والجهد الذي يبذله المتعلم، إذ يشعر الطلبة بالملل إذا كانت المهمة سهلة، وبالإحباط إذا كانت المهمة بالغة الصعوبة.
- ✓ مساعدة الطلبة على إشتقاق ما يثير دافعيتهم للتعلم، كالمشاركة في أنشطة معينة تثير دهشتهم وفضولهم وتدفعهم إلى الاندماج في عملية التعلم.

(صالح محمد أبو جادوا،1997، ص.ص297-298).

7.3- قياس دافعية التعلم:

تقاس الدافعية في المجال السيكولوجي بعدة مقاييس تصنف إلى:

1.7.3- المقاييس الإسقاطية:

في هذه المقاييس يطلب من المفحوص أن يستجب لمنبه غامض على افتراض أن حاجاته النفسية سوف تؤثر على الطريقة التي يدرك بها المثيرات الغامضة وأنه سوف يسقط دوافعه على هذه المثيرات ومنها:

1- اختبار بقع الحبر لروشاخ.

2- اختبار مجموعة اللعب لدريسكول.

3- اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) **(ملحم محمد سامي،2006، ص72)**.

تتكون بعض هذه المقاييس من مجموعة من الصور، يتم عرضها على الشاشة أمام المفحوص لمدة لا تتجاوز (20) ثانية، ويطلب منه بعد عرض الإجابة عن مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة بالصور، ومن أمثلة هذه المقاييس المقياس الذي أعده "ماكليلاند" وزملاؤه، إذ تكون من أربع صور تم إشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T)، وكان يطلب من المفحوص بعد العرض كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة، وهذه الأسئلة هي:

أ- ماذا يحدث في الصورة ؟ ومن هؤلاء الأشخاص ؟

ب- ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

ج- ما محور التفكير؟ وما المطلوب عمله ؟ ومن الذي سيقوم بهذا العمل ؟

د- ماذا سيحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟

ويقوم المفحوص بالإجابة عن هذه الأسئلة، ثم يستكمل عناصر القصة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق استكمال الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع

(20) دقيقة. ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الابداعي، ومن عيوب هذه المقاييس انخفاض معاملات صدقها وثباتها، إضافة إلى أن بعض الباحثين يرى أن مثل هذه المقاييس ليست مقاييس على الإطلاق، لكنها تصف انفعالات المفحوص بشكل مشكوك فيه، كما أن طريقة تصحيحها تستغرق وقتا طويلا وتخضع للذاتية.

(محمد بكر نوفل، فريال محمد أبو عواد، مرجع سابق، ص.ص217-218).

2.7.3- ملاحظة السلوك ودراسة الحالة:

وتتم في هذا الأسلوب ملاحظة الطريقة التي يسلك بها الأشخاص في مواقف عديدة في حياتهم الفعلية، وكيفية مواجهتهم لمتطلبات حياتهم، وأهم الدوافع التي تثير اهتمامهم وأهمية كل منها بالنسبة لهم. لكن لنا أن نبين مدى الصعوبة العملية لهذا الأسلوب، والمشقة التي يمكن أن تواجه الباحثين الذين يستخدمونه.

(فريال محمد أبو عواد وآخرون،2010، ص213).

3.7.3- المقاييس الموضوعية:

توجد عدة مقاييس موضوعية لقياس الدافعية، بعضها صمم لقياس الدافعية عند الأطفال مثل مقياس "وينر" (Weinr) سنة (1970)، ومقياس "روبنسون" (Robinson) سنة (1968)، وبعضها صمم لقياس الدافعية عند الكبار مثل مقياس "مهربيان" (Mehrabian) سنة (1968)، ومقياس "سميث"(Smith) سنة (1973)، ومقياس "لين"(Lynn)، واستخبار "هرمانس" (Hermans) سنة (1970).

(موسى الرشاد علي عبد العزيز،1994، ص25).

خلاصة الفصل:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع دافعية التعلم فقد تعرضنا إلى الدافعية ثم إلى التعلم كل على حدا ثم إلى دافعية التعلم التي تعتبر مؤشرا هاما في أداء الفرد وتعلمه وأن على أساسها تفسر السلوكات في المواقف التعليمية بمصدرها الداخلي أو بمصدرها الخارجي، لتؤدي باكتمال عناصرها وتكاملها وظائف هامة من حيث استثارة وتوجيه وبعث سلوك المتعلم من أجل تحقيق الهدف الموجود من تعليمه، ونظرا لما لها من أهمية في تسيير السلوك تبنتها النظريات العلمية بالدراسة والتحليل فظهرت اتجاهات عدة مفسرة للدافعية تختلف حسب الزاوية التي تنظر من خلالها، حيث نظرت لها النظريات الإنسانية من حيث علاقتها بالشخصية وأنها تنمو بنحو هرمي وفسرتها النظريات المعرفية على أساس أن الفرد يتمتع بإرادة عقلية تمكنه من اتخاذ القرارات الواعية وهذا النشاط العقلي يصنع دافعية ذاتية...

4

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد
- منهج الدراسة
- التذكير بفرضيات الدراسة
- حدود الدراسة
- مجتمع وعينة الدراسة
- الدراسة الاستطلاعية
- أدوات جمع البيانات
- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات
- الدراسة الأساسية
- الأساليب الإحصائية
- خلاصة الفصل

تمهيد:

بعد التعرض في الفصول السابقة لمختلف الجوانب النظرية لموضوع الدراسة ننتقل إلى الجانب الميداني لنتعرض في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية حيث نتطرق إلى توضيح الخطوات المبدئية للبحث بداية بالمنهج المعتمد، يليه التذكير بفرضيات الدراسة، ثم التعريف بحدود الدراسة، ثم إلى مجتمع وعينة الدراسة الأصلي، إلى الدراسة الاستطلاعية، والتعريف بأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، تليه الدراسة الأساسية وذلك بتعريف مجتمع وعينة الدراسة، ثم الأساليب الإحصائية المعتمدة.

1- منهج الدراسة:

يعرف المنهج في البحث العلمي بأنه: الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة مجموعة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة. **(صالح بن حمد العساف،1995، ص169)**.

وفي هذا البحث اعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لموضوع الدراسة، فالمنهج الوصفي يهتم ويقوم بوصف وتفسير ماهو كائن، وهو من أكثر المناهج استخداما في الدراسات الإنسانية لكونه يركز على تصنيف المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كما وكيفا، مما يسهل فهم العلاقات بين مكونات الظاهرة المراد دراستها، أما كونه ارتباطي فالهدف معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أم لا، ومعرفة مقدار هذه العلاقة (موجبة أم سالبة) حيث يرى "**عبيدات وآخرون**"**(2000)** أنه: "يعنى بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية". **(عبيدات وآخرون،2000، ص290)**.

2- التذكير بفرضيات الدراسة:

1.2- الفرضية الرئيسية:

- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.2- الفرضيات الفرعية:

- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين.

3- حدود الدراسة:

1.3- الحدود المكانية: تمت الدراسة الميدانية في كل من الثانويات التالية:

ثانوية "الإمام الغزالي"، ثانوية "أبي بكر الحاج عيسى"، ثانوية "عمر دهينة" بمدينة الأغواط.

2.3- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2015/2014 وبالتحديد أنجزت تطبيقيا في الفترة الممتدة من بداية مارس إلى غاية نهاية أفريل 2015.

3.3- الحدود البشرية: اقتصرت عينة الدراسة على (250) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4.3- الحدود الأداتية: تم تطبيق مقياسين لقياس كل من الذكاء الوجداني ودافعية التعلم هما:

مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث "نبيل محمد زايد"، ومقياس دافعية التعلم من إعداد الباحث "يوسف قطامي".

4- مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط المتمدرسين بثانوية "الإمام الغزالي" وثانوية "أبي بكر الحاج عيسى" وثانوية "عمر دهينة"، للموسم الدراسي 2015/2014 في كل من الجنسين (ذكور/ إناث) والتخصصين (علمي/ أدبي) والبالغ عددهم (1049) تلميذ وتلميذة. وتعرض الجداول التالية توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس والتخصص:

جدول رقم (01): يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب الجنس.

إسم الثانوية/الجنس	ذكور	إناث	المجموع
ثانوية الإمام الغزالي	168	245	413
ثانوية أبي بكر الحاج عيسى	169	238	407
ثانوية عمر دهينة	85	144	229
المجموع	422	627	1049

يتضح من الجدول رقم (01) أن مفردات المجتمع الأصلي (1049) تلميذ وتلميذة، حيث يمثل عدد الذكور (422) مقابل عدد الإناث (627) ومنه نستنتج أن عينة الإناث تفوق عينة الذكور.

جدول رقم (02): يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب التخصص.

إسم الثانوية/الجنس	جدع مشترك آداب وفلسفة	جدع مشترك علوم تجريبية	المجموع
ثانوية الإمام الغزالي	123	290	413
ثانوية أبي بكر الحاج عيسى	136	271	407
ثانوية عمر دهينة	109	120	229
المجموع	368	681	1049

يتضح من الجدول رقم (02) أن مفردات المجتمع الأصلي (1049) تلميذ وتلميذة، حيث يمثل عدد الأدبيين (368) مقابل عدد العلميين (681) ومنه نستنتج أن عينة العلميين تفوق عينة الأدبيين.

5- الدراسة الاستطلاعية:

وهي دراسة ميدانية للتعرف على الظاهرة التي يريد الباحث دراستها بهدف توفير الفهم المناسب للدراسة المطلوبة بالفعل، ويمكن معها استخدام أي وسيلة من وسائل التقنية المتعددة التي تطبق عادة على عينة صغيرة من خلالها يحدد الباحث مشكلة البحث ويصيغ فروضه بطريقة أكثر واقعية كما تمكنه أيضا من اختيار أكثر الوسائل التقنية صلاحية لدراستها وترشده إلى الصعوبات الكامنة والنقاط الخفية.

(موريس أنجرس، 2006، ص402).

1.5- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ التعرف على صعوبات الميدان.
- ✓ جمع المعلومات الأولية حول البحث.
- ✓ معرفة مدى قابلية الموضوع للدراسة، ومدى تجاوب أفراد العينة معه.
- ✓ اختبار مدى صلاحيات أدوات البحث وإمكانيات تطبيقها في الدراسة الأساسية.
- ✓ اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق المقياس.
- ✓ تحديد الوقت المستغرق في عملية تطبيق المقياس.
- ✓ التمرن على تطبيق المقياس.

2.5- موصفات عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت العينة الاستطلاعية من (50) تلميذ وتلميذة متمدرسين بثانوية "الإمام الغزالي" أختيروا بطريقة عشوائية، ويعرض الجدول التالي توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس والتخصص:

جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس والتخصص.

الشعبة/الجنس	جدع مشترك آداب وفلسفة	جذع مشترك علوم تجريبية	المجموع
ذكور	10	14	24
اناث	10	16	26
المجموع	20	30	50

يتضح من الجدول رقم (03) أن عدد العينة الإجمالي هو (50) تلميذ وتلميذة، حيث يمثل عدد الذكور (24) مقابل عدد الإناث (26)، في حين بلغ عدد الأدبيين (20) مقابل عدد العلميين (30) ومنه نستنتج أن عينة الإناث تفوق عينة الذكور ونستنتج أيضا أن عينة العلميين تفوق عينة الأدبيين.

6- أدوات جمع البيانات:

من أجل قياس متغير الدراسة تم استخدام الأدوات التالية: مقياس الذكاء الوجداني ل"نبيل محمد زايد" ومقياس دافعية التعلم ل"يوسف قطامي".

1.6- وصف مقياس الذكاء الوجداني:

اقتبس الباحث هذا المقياس من مقياس سكوت المعدل للذكاء الوجداني الذي عربه وقننه "نبيل محمد زايد"، يتكون هذا المقياس من (21) بندا، ويحتوي هذا المقياس على بعدين هما: بُعد استخدام الانفعالات: ويعكس هذا البعد "القدرة على استثارة الانفعال واستخدامه لترشيد التفكير، وتركيزه في المهم، وتفعيل عملية حل المشكلات"، ويمثل بالبنود من (1

إلى14). وبُعد تنظيم الانفعالات: ويعكس هذا البعد "القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتوافق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى"، ويمثل بالبنود من (15 إلى21). مع العلم بأن (21) بندا تقابله خمسة بدائل (لا أوافق بشدة، لا أوافق، لا أستطيع أن أقرر، أوافق، أوافق بشدة) حيث تكون طريقة الإجابة بوضع علامة (×) تحت البديل المختار ويكون توزيع الدرجات على الإجابات بصفة هذه: إذا كانت البنود ذات اتجاه موجب يكون توزيع الدرجات على النحو الآتي: (1،2،3،4،5) أي (5) علامات للبديل (أوافق بشدة) نزولا إلى درجة واحدة (1) للبديل (لا أوافق بشدة)، أما إذا كانت البنود ذات اتجاه سالب يكون توزيع الدرجات على النحو الآتي: (5،4،3،2،1) أي درجة واحدة (1) للبديل (أوافق بشدة) تصاعديا إلى (5) علامات للبديل (لا أوافق بشدة) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (04): يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

البعد	البنود	عدد البنود
بعد استخدام الانفعالات	10،01،02،03،04،05،06،07،08،09 11،12،13،14	14
بعد تنظيم الانفعالات	15،16،17،18،19،20،21	07

جدول رقم (05): يوضح توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة على مقياس الذكاء الوجداني.

الفقرات	ترقيمها
ذات الاتجاه الموجب	01،02،03،04،05،06،07،08،09،10،11،12،13،14،20

ذات الاتجاه السالب	21،19،18،17،16،15

(رشيد خطارة، مرجع سابق، ص83).

2.6- وصف مقياس دافعية التعلم:

يتكون مقياس دافعية التعلم الذي أعده "يوسف قطامي" في الجامعة الأردنية من (36) بندا، تنص في فحواها على إدراك المتعلم لجانبه المعرفي والمحيط الذي يدفعه إلى تحريك أفكاره ومعارفه، لمواصلة الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفي، ويحتوي هذا المقياس على خمسة أبعاد وهي: الحماس: ويقصد به طبيعة العلاقة مع الوالدين والمدرسين، والجماعة: ويقصد بها طبيعة العلاقة التي تربط المتعلم بالعمل المدرسي، ومدى اندماج ذلك المتعلم مع أقرانه في الدراسة، والفعالية: التي تظهر على شكل الاعترافات، التي يبديها المتعلم، بشأن جدية النشاطات المدرسية، وفي الأخير بعد آخر يتمثل في امتثال المتعلم للقواعد والمطالب والواجبات المفروضة عليه. مع العلم بأن (36) بندا تقابله خمسة بدائل (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوفق، لا أوفق بشدة) حيث تكون طريقة الإجابة بوضع علامة (×) تحت البديل المختار ويكون توزيع الدرجات على الإجابات بصفة هذه: إذا كانت البنود ذات اتجاه موجب يكون توزيع الدرجات على النحو الآتي: (1،2،3،4،5) أي (5) علامات للبديل (أوافق بشدة) نزولا إلى درجة واحدة (1) إلى البديل (لا أوافق بشدة)، أما إذا كانت البنود ذات اتجاه سالب يكون توزيع الدرجات على النحو الآتي: (5،4،3،2،1) أي درجة واحدة (1) للبديل (أوافق بشدة) تصاعديا إلى (5)علامات للبديل (لا أوافق بشدة) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (06): يوضح توزيع البنود على أبعاد مقياس دافعية التعلم.

البعد	البنود	عدد البنود

الحماس	15،09،07،05،04،02،01،25،21،20 32،31	12
الجماعة	35،34،29،17،16،13،12،03	08
الفعالية	33،30،23،19،11،10	06
الاهتمام بالنشاطات المدرسية	36،28،27	03
الامتثال	26،24،22،18،14،08،06	07

جدول رقم (07): يوضح توزيع الاتجاهات الموجبة والسالبة على مقياس دافعية التعلم.

الفقرات	ترقيمها
ذات الاتجاه الموجب	22،21،20،19،15،12،09،08،07،05،04،03،01،26،24،23 36،35،34،31،30،27
ذات الاتجاه السالب	33،32،29،28،25،18،17،16،14،13،11،10،06،02

(عبد الباسط القني، مرجع سابق، ص.ص79-80).

7- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

1.7- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

أ) **الصدق:** تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

- طريقة الاتساق الداخلي:

للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الوجداني تم حساب معامل ارتباط كل عبارات المقياس بالدرجة الكلية ومعظم العبارات تتميز بالاتساق الداخلي بين العبارات كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (08): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني:

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الإرتباط
01	0.243	8	0.436	15	0.242
02	0.401	9	0.491	16	0.122
03	0.545	10	0.468	17	0.185
04	0.382	11	0.419	18	-0.179
05	0.269	12	0.664	19	0.089
06	0.477	13	0.616	20	0.396
07	0.547	14	0.415	21	0.380

يتضح من الجدول رقم (08) أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية سجلت معظمها ارتباطا قويا بينها وبين الدرجة الكلية. عند مستوى (0.001) و (0.05) ويحقق هذا درجة مرتفعة من الاتساق الداخلي للعبارات ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين أغلب عبارات أداة الدراسة، وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق العبارات وصلاحيتها لدراسة.

- طريقة المقارنة الطرفية:

تم الاعتماد على الصدق التمييزي لأجل معرفة صدق مقياس الذكاء الوجداني، حيث اعتمدت الطالبة على طريقة المقارنة الطرفية، ومن خلالها قامت بترتيب القيم المحصل عليها من أعلى الدرجات إلى أدناها، ثم اختبار"ت" لمعرفة دلالة الفروق بين (27%) من الدرجات العليا، و (27%) من الدرجات الدنيا، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (09): يوضح دلالة الفرق في الذكاء الوجداني بين القيم العليا والقيم الدنيا على مقياس الذكاء الوجداني.

مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
القيم العليا 27%	17	85.47	4.04	32	12.74	0.000	دالة احصائيا عند 0.01
القيم الدنيا 27%	17	60.88	6.84				

يتضح من الجدول رقم (09) أن قيمة "ت" تقدر ب (12.74) وهي دالة عند مستوى الدلالة(0.01) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

ب) الثبات: تم حساب ثبات المقياس بطريقة واحدة هي:

- طريقة ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10): يوضح معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

المقياس	عدد الأفراد	عدد البنود	معامل الثبات
مقيـــاس الـــذكاء الوجداني	50	21	0.79

يتضح من الجدول رقم (10) أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي قد بلغ (0.79) وهي دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

2.7- الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم:

أ) الصدق: تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

- طريقة الاتساق الداخلي:

للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لمقياس دافعية التعلم تم حساب معامل ارتباط كل عبارات المقياس بالدرجة الكلية ومعظم العبارات تتميز بالاتساق الداخلي بين العبارات كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (11): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية لمقياس دافعية التعلم:

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
01	0.398	13	0.434	25	0.343
02	0.224	14	0.002	26	0.479
03	0.309	15	0.372	27	0.076
04	-0.040	16	0.299	28	0.338
05	0.408	17	0.508	29	0.065
06	0.338	18	0.286	30	0.600

07	0.336	19	0.566	31	0.310
08	0.267	20	0.404	32	0.406
09	0.307	21	0.668	33	0.270
10	0.525	22	0.673	34	0.349
11	0.438	23	0.551	35	0.501
12	0.476	24	0.718	36	0.534

يتضح من الجدول رقم (11) أن قيم معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية سجلت معظمها ارتباطا قويا بينها وبين الدرجة الكلية. عند مستوى (0.001) و (0.05)، وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق العبارات وصلاحيتها لدراسة.

- طريقة المقارنة الطرفية:

تم الاعتماد على الصدق التمييزي لأجل معرفة صدق مقياس دافعية التعلم، حيث اعتمدت الطالبة الباحثة على طريقة المقارنة الطرفية، ومن خلالها قامت بترتيب القيم المحصل عليها من أعلى الدرجات إلى أدناها، ثم اختبار"ت" لمعرفة دلالة الفروق بين (27%) من الدرجات العليا، و (27%) من الدرجات الدنيا، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (12): يوضح دلالة الفرق في دافعية التعلم بين القيم العليا والقيم الدنيا على مقياس دافعية التعلم.

مجموعات المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
القيم العليا %27	17	144.35	8.22	32	14.42	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
القيم الدنيا %27	17	97.88	10.42				

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة "ت" تقدر ب (12.74) وهي دالة عند مستوى الدلالة(0.01) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بصدق تمييزي.

ب) الثبات: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

- طريقة ألفا كرونباخ:

تم التحقق من ثبات مقياس دافعية التعلم بطريقة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13): معامل ثبات مقياس دافعية التعلم باستخدام طريقة ألفا كرونباخ.

المقياس	عدد الأفراد	عدد البنود	معامل الثبات
مقياس دافعية التعلم	50	36	0.87

يتضح من الجدول رقم (13) أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي قد بلغ (0.87) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعامل ثبات قوي.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم التحقق من ثبات مقياس دافعية التعلم بطريقة التجزئة النصفية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (14): يوضح معامل ثبات مقياس دافعية التعلم باستخدام طريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون.

معامل الارتباط	معادلة الثبات بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
0.79	0.88	دال إحصائيا

يتضح من الجدول رقم (14) أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس الكلي قد بلغت (0.88) وهي دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

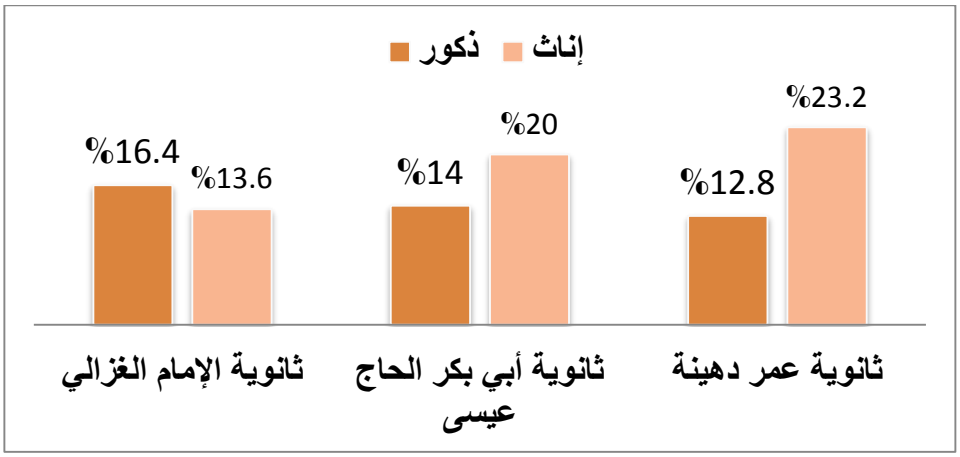
8- الدراسة الأساسية:

1.8- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة من (250) تلميذ وتلميذة متمدرس بالسنة الثالثة ثانوي في كل من التخصصات العلمية والأدبية بثلاث ثانويات بمدينة الأغواط وهذه الثانويات هي: "الإمام الغزالي" و"أبي بكر الحاج عيسى" و"عمر دهينة" لعام 2015/2014، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وتعرض الجداول والأشكال التالية توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس والتخصص:

جدول رقم (15): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

إسم الثانوية	الجنس		النسبة%	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
ثانوية الإمام الغزالي	41	34	%16.4	%13.6
ثانوية أبي بكر الحاج عيسى	35	50	%14	%20
ثانوية عمر دهينة	32	58	%12.8	%23.2
المجموع	250		%100	

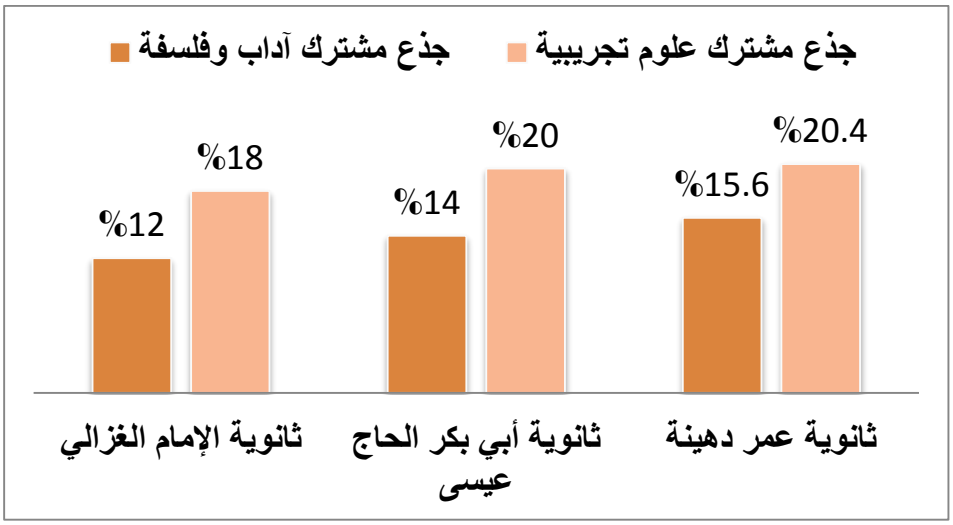


شكل رقم (04) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

يتضح من الجدول رقم (15) والشكل رقم (04) أن عدد العينة الإجمالي هو(250) تلميذ وتلميذة، حيث يمثل عدد الذكور(108) بنسبة (43.2%) مقابل عدد الإناث(142) بنسبة (56.8%) ومنه نستنتج أن عينة الإناث تفوق عينة الذكور.

جدول رقم (16): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.

إسم الثانوية	التخصص		النسبة%	
	جدع مشترك آداب وفلسفة	جدع مشترك علوم تجريبية	جدع مشترك آداب وفلسفة	جدع مشترك علوم تجريبية
ثانوية الإمام الغزالي	30	45	%12	%18
ثانوية أبي بكر الحاج عيسى	35	50	%14	%20
ثانوية عمر دهينة	39	51	%15.6	%20.4
المجموع	250		%100	



شكل رقم (05) يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.

يتضح من الجدول رقم (16) والشكل رقم (05) أن عدد العينة الإجمالي هو(250) تلميذ وتلميذة، حيث يمثل عدد الأدبيين(104) بنسبة (41.6%) مقابل عدد العلميين(146) بنسبة (58.4%) ومنه نستنتج أن عينة العلميين تفوق عينة الأدبيين.

9- الأساليب الإحصائية:

تم الاستعانة في هذه الدراسة بحزمة الحلول الإحصائية للخدمات والإحصاءات (spss) النسخة واحد وعشرون (21) وهو أكثر الأنظمة الإحصائية استخداما لإجراء المعالجات الإحصائية، وفيما يلي مجموعة من الأساليب الإحصائية التي قامت الطالبة باستخدامها:

- المتوسط الحسابي: وقد استخدم لحساب متوسطات درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني ودافعية التعلم.
- الانحراف المعياري: يقيس انحرافات الدرجات عن المتوسطات، وهو ضروري لحساب صدق أدوات القياس وفي مقارنة المجموعات.
- ألفا كرونباخ: لحساب الثبات لعينة الدراسة.

- معامل الارتباط بيرسون"ر": لقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لأنه الأسلوب الإحصائي المناسب لقياس قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين كميين وتم بواسطته اختبار الفرضية الأولى.
- اختبار"ت"(T-test): لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العينات باختلاف متغير الجنس في الفرضيات التالية: الفرضية الثانية والفرضية الرابعة.
- النسبة المئوية: لوصف عينة الدراسة الأساسية.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل كشفنا النقاب عن المنهج الملائم لهذه الدراسة والمتمثل في المنهج الوصفي الارتباطي، كما تطرقنا إلى حدود الدراسة، وتطرقنا أيضا إلى مجتمع وعينة

الدراسة الأصلي، تليه العينة الاستطلاعية، كما قمنا بوصف أدوات جمع البيانات وكيفية الإجابة على بنودها، وكذا كيفية تقدير الدرجات، وبعد ذلك تأكدنا من تمتع أدوات جمع البيانات بالخصائص السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات وذلك من خلال عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة قمنا بتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية والتي وضحنا كيفية اختيارها وتوزيعها، وفي الأخير أشرنا إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة في التأكد من صحة فرضيات هذه الدراسة.

5

الفصل الخامس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

- تمهيد
- عرض النتائج
- مناقشة وتفسير النتائج
- خلاصة الفصل
- الاستنتاج العام
- اقتراحات الدراسة

تمهيد:

انطلاقا من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وبناءً على الإطار النظري الذي قدمته هذه الدراسة، وعلى ضوء ما كشفته بعض الدراسات السابقة ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة نناقش نتائج الدراسة من خلال تتبع كل افتراض على حسب الترتيب المنهجي لفروض الدراسة.

1- عرض النتائج:

1.1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الجدول رقم (17): يوضح العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات دافعية التعلم.

العلاقة	العينة	معامل الإرتباط بيرسون" ر"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	250	0.40	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
دافعية التعلم				

يتضح من الجدول رقم (17) أن معامل الارتباط بيرسون "ر" يساوي (0.40) لعينة تقدر ب (250) تلميذ وتلميذة وبمستوى دلالة إحصائية(0.000) وهو أقل من (0.01) وبالتالي فهي دالة إحصائيا، ومنه نقبل الفرضية لتحققها ونقول أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2.1- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.

الجدول رقم (18): يوضح الفروق بين الجنسين (ذكور/ إناث) في الذكاء الوجداني.

الذكاء الوجداني	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
ذكور	108	74.02	10.96	248	0.286	0.775	غير دالة إحصائيا
إناث	142	74.40	10.13				

							عند0.05

يتضح من الجدول رقم (18) أن عدد الذكور بلغ (108) بمتوسط حسابي يساوي(74.02) وتنحرف عنه القيم بدرجة(10.96)، أما الإناث فعددهم قدر ب (142) بمتوسط حسابي يساوي (74.40) وتنحرف عنه القيم بدرجة (10.13) في حين بلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (0.28) عند درجة الحرية (248) وبدلالة إحصائية أكبر من (0.05) ومنه فهي غير دالة إحصائيا، وعليه نرفض الفرضية لعدم تحققها ونقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.

3.1- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين.

الجدول رقم (19): يوضح الفروق بين التخصصين (علمي/ أدبي) في الذكاء الوجداني.

الذكاء الوجداني	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
علمي	145	74.70	9.24	248	0.82	0.40	غير دالة إحصائيا عند0.05
أدبي	105	73.59	12.00				

يتضح من الجدول رقم (19) أن عينة العلميين بلغت (145) بمتوسط حسابي يساوي (74.70) وتنحرف عنه القيم بدرجة (9.24)، أما عينة الأدبيين فقدرت ب (105) وبمتوسط حسابي يساوي (73.59) وتنحرف عنه القيم بدرجة (12.00) في حين بلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العلميين والأدبيين في الذكاء الوجداني (0.82) عند درجة الحرية (248) وبدلالة إحصائية أكبر من (0.05) ومنه

فهي غير دالة إحصائيا، وعليه نرفض الفرضية لعدم تحققها ونقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين.

4.1- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.

الجدول رقم (20): يوضح الفروق بين الجنسين (ذكر/ أنثى) في دافعية التعلم .

دافعية التعلم	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
ذكور	108	116.68	17.70	248	4.524	0.000	دالة إحصائيا عند 0.01
إناث	142	126.73	17.18				

يتضح من الجدول رقم (20) أن عدد الذكور بلغ (108) بمتوسط حسابي يساوي (116.68) وتنحرف عنه القيم بدرجة (17.70)، أما الإناث فعددهم قدر ب (142) بمتوسط حسابي يساوي (126.73) وتنحرف عنه القيم بدرجة (17.18) في حين بلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين الذكور والإناث في دافعية التعلم (4.524) عند درجة الحرية (248) وبدلالة إحصائية أصغر من (0.01) ومنه فهي دالة إحصائيا، وعليه نقبل الفرضية لتحققها ونقول أنه توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.

5.1- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين.

الجدول رقم (21): يوضح الفروق بين التخصصين (علمي/ أدبي) في دافعية التعلم.

دافعية التعلم	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
علمي	145	121.26	17.35	248	1.15	0.24	غير دالة إحصائيا 0.05
أدبي	105	123.94	19.00				

يتضح من الجدول رقم (21) أن عينة العلميين بلغت (145) بمتوسط حسابي يساوي (121.26) وتنحرف عنه القيم بدرجة (17.35)، أما عينة الأدبيين فقدرت ب (105) وبمتوسط حسابي يساوي (123.94) وتنحرف عنه القيم بدرجة (19.00) في حين بلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين العلميين والأدبيين في دافعية التعلم (1.15) عند درجة الحرية (248) وبدلالة إحصائية أكبر من (0.05) ومنه فهي غير دالة إحصائيا، وعليه نرفض الفرضية لعدم تحققها ونقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين.

2- مناقشة النتائج:

1.2- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

يتضح من الجدول رقم (17): أنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

هناك ارتباط منطقي بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم، وذلك لأن من مهارات الذكاء الوجداني، تنمية دافعية التعلم لدى التلاميذ وتحفيزها، لغاية تحقيق الأهداف، وتجاوز المعيقات، لأن مهارات الذكاء الوجداني تلعب دورا في تحقيق النجاح ولا سيّما النجاح الأكاديمي، وتلعب أيضاً دورا في التعامل مع الآخرين والتأثير في حالتهم النفسيّة وقرراتهم وأدائهم، فوعي الفرد بانفعالاته وضبطها والتحكم بها من شأنه زيادة دافعيته نحو التعلم، كما أن فهمه لمشاعر الآخرين وحُسن التعامل معها وتقديرها وتفهمها من شأنه أيضاً زيادة قدرته على التعلم، خاصة إذا كان قادرا على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، وتقوية تلك العلاقات والمحافظة عليها، فالذكاء الوجداني له دور مهم في دفع التلميذ نحو الوصول إلى الهدف والأخذ بيده لتحقيق التعلم.

وهذا ما أكده "سالوفي" حيث أشار إلى وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم، وذلك من خلال تحفيز التلميذ لذاته، لغاية الإنجاز والنجاح في الحياة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه باو (paul,2004) الذي أكد على دور الانفعالات في دفع التعلم لدى التلاميذ، وأن التعلم المستند إلى الذكاء الوجداني يؤدي إلى تنمية الأداء المحسن في المدارس.

أكد أيضا راضي (2001) على أن العوامل الانفعالية هي الأساس الضروري للنجاح المدرسي ولكل أشكال التعلم، مما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني في تفعيل عملية التعلم، ومساعدة التلاميذ على تحقيق ماينشدونه من الإنجاز الأكاديمي والإبداع المدرسي.

وأخيرا يمكن القول بأن مهارات الذكاء الوجداني تسهم في تحسين مستوى دافعية التعلم ورفعها لدى التلاميذ، فهذه المهارات ترسخ دافعية التعلم، وتستثير انتباه التلاميذ للتعلم ودافعيتهم نحوه.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية:

- دراسة "مطر" (2004) والتي توصلت إلى وجود ارتباط دال بين مهارات الذكاء الوجداني ودافعية التعلم.

- دراسة "سعيد" (2007) والتي كشفت وجود ارتباط إيجابي بين تعميق مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلبة وتنمية دافعية التعلم لديهم.

- دراسة "الغول" (1993) والتي أوضحت وجود ارتباط بين الكفاية الذاتية (الانفعالية) والكفاية الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي) في العوامل الوجدانية (الاتجاهات، ومفهوم الذات، والدافعية).

- دراسة "أبو دية" (2003) والتي أظهرت وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والدافعية الذاتية.

- دراسة "بالدوز ومورتو" (2000) والتي بينت أن البرنامج التدريبي قلل من السلوكيات غير الملائمة وزاد دافعية التلاميذ للتعلم.

2.2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.

يتضح من الجدول رقم (18): أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.

وقد يعود السبب في ذلك إلى ثقافة المجتمع الذي أصبح يساوي بين الجنسين في خوض غمار التحدي في جميع مجالات الحياة ومواكبة متطلبات العصر، بالإضافة إلى الإحتكاك والتقارب بين الجنسين المستمر، وتشابه الظروف المدرسية والاجتماعية والتربوية، وتشابه الحالة المزاجية وانعدام الفوارق العمرية كونهم في مرحلة المراهقة.

إضافة إلى ذلك تغير نظرة المجتمع للأنثى حيث أصبحت تتمتع بالحرية والمساواة مع الذكر فالأسرة الحديثة أصبحت تسمح للإناث بالتعبير عن أنفسهن سواء في حالة الفرح أو الحزن وهذا ما يجعل لديهن طلاقة لغوية وتعبير وجداني متساوي مع الذكور.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى تعرض كلا العينتين (ذكور/ إناث) لنفس المثير، وهو إقبالهم على اجتياز إمتحان شهادة البكالوريا، هذا ما أدى إلى تساوي الذكاء الوجداني لدى الجنسين.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية:

– دراسة "عبد العال عجوة" (2002) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

– دراسة "موسى" (2005) والتي كشفت عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني.

– دراسة "عبد المنعم أحمد الدردير" (2002) والتي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

– دراسة "نادية بنا وأحمد الشافعي" (2002) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

– دراسة "ليندلي" (2001) والتي بينت عدم وجود فروق دالة بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني.

– دراسة "ختاش محمد" (2005) والتي دلت على عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية:

– دراسة "ماير وآخرون" (1999) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث عندما يقدر الذكاء الوجداني تقديرا ذاتيا، ولصالح الذكور عندما يقدر بواسطة الخبراء.

– دراسة "رشيد خطارة" (2011) والتي كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.

– دراسة "أحمد العلوان" (2011) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

– دراسة "عبد العظيم سليمان المصدر" (2007) والتي بينت وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الذكور.

– دراسة "فوقية محمد محمد راضي" (2001) والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الوجداني– ضبط الانفعالات، التعاطف، إدارة العلاقات، الدافعية الذاتية، الدرجة الكلية– لصالح الإناث.

– دراسة "فراج" (2005) والتي دلت على وجود فروق دالة بين الجنسين في الذكاء الوجداني لصالح الذكور.

3.2– مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين.

يتضح من الجدول رقم (19): أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين.

وقد يعود السبب في ذلك إلى كون التلاميذ يعيشون في مجتمع واحد مما يفرض عليهم نفس المعايير الاجتماعية ونفس القيم التربوية، وقد يكون العامل الأهم هو اقتناع التلميذ باختياره ورضاه عن الشعبة التي يزاول بها دروسه كونها تتلائم مع قدراته واستعداداته، ومنه يمكن القول أن كل هذه الأسباب أدت إلى دحض الفروق بين العلميين والأدبيين في الذكاء الوجداني.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية:

– دراسة "عبد العال عجوة" (2002) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التخصصات العلمية، وذوي التخصصات الأدبية في الذكاء الوجداني.

– دراسة "رشيد خطارة" (2011) والتي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في الذكاء الوجداني.

– دراسة "عبد المنعم أحمد الدردير" (2002) والتي أوضحت أن التخصص لايؤثر على الذكاء الوجداني.

– دراسة "عدنان محمد عبده القاضي" (2012) والتي أظهرت أنه لا توجد فروق في متوسطات مكونات الذكاء الوجداني الرئيسية وفقا لمتغير التخصص.

– دراسة "نبيلة بنت محمد أمين أكرم بخاري" (2007) والتي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في الذكاء الوجداني.

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية:

– دراسة "أحمد العلوان" (2011) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية.

– دراسة "المساعيد" (2008) والتي كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لصالح طلبة الكليات الإنسانية.

– دراسة "الربيع" (2007) والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لصالح طلبة الكليات العلمية.

– دراسة "صبيحة ياسر مكطوف وسرى غانم محمود العبيدي" (2008) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية.

4.2– مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.

يتضح من الجدول رقم (20): أنه توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

وقد يعود السبب في ذلك إلى رغبة الأنثى الجامحة في التفوق والحصول على البكالوريا ونيل الشهادة الجامعية والبحث عن وظيفة تعزز مكانتها في الأسرة والمجتمع لأنها تعتبرها السلاح الوحيد لمواجهة متطلبات الحياة الصعبة وللحصول على مكانة اجتماعية مرموقة وسط مجتمع كان يقلل من مكانة الأنثى وينظر لها نظرة إزدراء وهذا مازاد من دافعيتها للتعلم أكثر فأكثر، زيادة على ذلك طابعها الاجتماعي كون الإناث يستجبن لمتطلبات الأهل في الدراسة والمثابرة فلا يصرفن معظم أوقاتهن خارج المنزل مثلما يفعل الذكور وهذا ما أتاح لهن وقتا أطول للتركيز أكثر على المتطلبات الدراسية.

أما نفسيا فشعور الأنثى بالضعف يجعلها ترغب في التخلص من هذا وذلك بالتفوق والمثابرة وإثبات ذاتها والإحساس بالاستقلالية ولعل هذا يرجع إلى وجود ميكانزمات دفاعية تساعدها على تخطي ما لاقته من غبن واضطهاد وفي هذا الإطار يشير "رشاد موسى وصلاح أبو ناهية" إلى أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت الآن متاحة لكل من الجنسين، وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى، فكلاهما أصبح يلقى نفس المعاملة الوالدية، والرعاية والاهتمام في غرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس.

كما يجدر بنا ذكر دور الأسرة الحديثة التي أصبحت تحث الإناث على التفوق في الدراسة والعمل وهذا يعزى بدوره حسبما ذكر "**عبد اللطيف محمد خليفة**" (2000) إلى تغير المفاهيم الثقافية المرتبطة بالجنس حاليا بالمقارنة بالمفاهيم القديمة التي كانت تنظر إلى الأنثى باعتبارها كائن اجتماعي له دور محدود لا يتجاوزه ولا يتعداه.

(عبد اللطيف محمد خليفة،2000، ص238).

كما لا يفوتنا أن نشير إلى دور الدولة المتمثل في تشييد المؤسسات التعليمية في كل ربوع الوطن خاصة المناطق النائية المعزولة مما ساعد الأنثى على التحرر من قيود المجتمع ووصولها إلى أرقى المستويات التعليمية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية:

- دراسة "كلثوم العايب" (2010) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعية التعلم لصالح الإناث.

- دراسة "بشير بوستة" (2015) والتي كشفت وجود فروق بين الذكور والإناث فيما يخص دافعية التعلم لصالح الإناث.

– دراسة "عبد الباسط الغني" (2007) والتي أوضحت وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.

– دراسة "محمد علي مصطفى" (1998) والتي أظهرت نتائجها عن وجود فروق في دافعية التعلم بين الطلبة والطالبات لصالح الطالبات.

– دراسة "جيهان أبو راشد العمران" (1994) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس دافعية التعلم لصالح الإناث.

– دراسة "آمنة عبد الله تركي" (1988) والتي خلصت إلى وجود فروق بين دافعية التعلم الاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعية لدى البنين والبنات.

– دراسة "عصماني رشيدة" (2008) والتي دلت على أن الإناث أكثر دافعية للتعلم من الذكور.

– دراسة "دويك" (1986) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين، وفي الأفعال المرتبطة بالدافعية الخارجية لصالح البنات.

– دراسة "نبيلة خلال" (2005) والتي كشفت إلى أن الذكور أكثر دافعية من الإناث.

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية:

– دراسة "بن يوسف أمال" (2008) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية التعلم.

– دراسة "ريجر وريس" (1993) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدافعية تعزى للجنس.

– دراسة "عقيلة تليوانت" (2011) والتي أوضحت عن عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص دافعية التعلم.

– دراسة "محمد نوفل" (2011) والتي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية التعلم.

– دراسة "سدرة ليلى" (2011) والتي بينت عدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية التعلم.

– دراسة "محفوظ معمري" (2015) والتي خلصت إلى عدم وجود فروق في مستوى دافعية التعلم تعزى إلى متغير الجنس.

5.2– مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين.

يتضح من الجدول رقم (21): أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين.

وقد يعود السبب في ذلك إلى توحد الشروط التعليمية بين التخصصين وتشابه البيئة الاجتماعية والاقتصادية للتلاميذ مما أدى إلى تشابه طموحاتهم ودافعيتهم للتعلم.

بالإضافة إلى أن التلميذ أصبح يختار الشعبة التي تلائم قدراته واستعداداته وهذا ما يجعله مسؤولا عن هذا الاختيار ويشعر بالرضى والاقتناع فتزيد من دافعيته للتعلم.

كما أن للأساتذة والمستشارين دور كبير في دحض الفروق بين العلميين والأدبيين وذلك من خلال توصيل المعلومات للتلاميذ بأبسط الطرق والتوعية بأهمية الدراسة في كلا الشعبتين، ولا ننسى دور الدولة في توفير المصادر والمراجع والحوليات لكل التخصصات.

بالإضافة إلى ذلك أيضا يمكن أن يكون لتغير نظرة المجتمع بصفة عامة والوالدين بصفة خاصة للشعب الأدبية لما لها من دور كبير في دحض هذه الفوارق خاصة بعد النجاح الذي حققه تلاميذ هذه الشعبة في البكالوريا وبالتالي أصبح المهم هو النجاح في البكالوريا ودخول الجامعة والحصول على عمل لا نوعية الشعبة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية:

– دراسة "بشير بوستة" (2015) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تعزى إلى التخصص (علمي/ أدبي).

– دراسة "عبد الباسط الغني" (2007) والتي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم بين الأدبيين والعلميين.

– دراسة "العمر" (1995) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في دافعية التعلم.

– دراسة "محفوظ معمري" (2015) التي أظهرت أنه لا توجد فروق لدى عينة البحث في مستوى دافعية التعلم تعزى إلى متغير التخصص.

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة "عقيلة تليوانت" (2011) والتي توصلت إلى وجود فروق بين الطلبة فيما يخص دافعية التعلم باختلاف شعبة البكالوريا (أدبي / علمي).

خلاصة الفصل:

توصلت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضيات المقترحة في الدراسة الحالية إلى:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين.

- توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين.

الاستنتاج العام:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية الأغواط، ومعرفة الفروق بين التلاميذ في الذكاء الوجداني ودافعية التعلم تبعا للجنس والتخصص.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين العلميين والأدبيين.
- ✓ توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين الذكور والإناث.
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم بين العلميين والأدبيين.

وفي الأخير واستنادًا على ما تقدم في الجانب النظري والدراسات السابقة والجانب الميداني يمكن القول أن الدراسة الحالية قد حققت الأهداف المرجوة بالإجابة عن تساؤلات الدراسة من خلال مناقشة الفرضيات وتفسير نتائجها وعليه يمكن أن نعمم نتائج الدراسة على عينة الدراسة فقط.

اقتراحات الدراسة:

بناءً على ما تقدم ومن خلال نتائج هذه الدراسة ومناقشتها نقترح مايلي:

- ✓ إجراء هذه الدراسة بنفس متغيراتها على عينات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة.
- ✓ دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بأنواع الذكاءات الأخرى مثل الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ✓ الاهتمام بالذكاء الوجداني وتقديم دورات تدريبية للتلاميذ خاصة المقبلون على الإمتحانات كتلاميذ المرحلة النهائية أو إدخاله بعين الاعتبار في المناهج الدراسية.
- ✓ توعية التلاميذ في جميع المراحل التعليمية بأهمية الذكاء الوجداني في حياتهم العملية والخاصة.
- ✓ الاهتمام بالذكاء الوجداني للتلاميذ والدارسين من خلال نشر الثقافة النفسية بينهم، وضرورة تضمين المناهج الدراسية على تدريبات وأنشطة تسهم في تنمية وترقية مهارات الذكاء الوجداني لديهم.
- ✓ ضرورة القيام بدراسات موسعة حول موضوع الذكاء الوجداني ومدى تأثيره على المنظومة التربوية والمردود الدراسي.
- ✓ وضع الورش والبرامج الإرشادية لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي العازمون للالتحاق بالجامعة لما لهذا النوع من الذكاء من أهمية في التكيف الإيجابي مع الحياة الجامعية بكل جوانبها والذي ينعكس إيجابًا على تحصيل الطالب العلمي ودافعيته للتعلم.
- ✓ زيادة الاهتمام بالتلاميذ ذوي دافعية التعلم المنخفضة والعمل على دعمهم ومساندتهم بهدف تعزيز ثقتهم بذواتهم من أجل تحقيق حياة أفضل.
- ✓ إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على الفروق في الذكاء الوجداني ودافعية التعلم وفقًا لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) والحالة الاقتصادية...

قائمة المراجع

1- المراجع العربية:

- **القرآن الكريم:**

- **الكتب:**

1. إبراهيم الخطيب (2006): "**علم النفس المدرسي**"، ط1، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
2. إبراهيم المغازي (2003): "**الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين: بحوث ومقالات**"، مكتبة الإيمان للنشر والتوزيع، المنصورة.
3. أحمد حسين اللقاني، عودة الجواد أبو سنينة (1999): "**أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.
4. أحمد دوقة (2010): "**واقع الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم**"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
5. أحمد دوقة وآخرون (2011): "**سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ماقبل التدرج**"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
6. أحمد عواد (1998): "**قراءات في علم النفس التربوي**"، ط10، مكتبة النهضة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
7. أحمد فلاح العلوان (2009): "**علم النفس التربوي تطوير المتعلمين**"، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.
8. إدوارد موراي (1988): "**الدافعية والانفعال**"، ترجمة سلامة عبد العزيز، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، بيروت.
9. أسامة كامل راتب، إبراهيم عبد ربه خليفة (1999): "**النمو والدافعية**"، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.

قائمة المراجع

10. الخضر عثمان حمود (2008): "**الذكاء الوجداني: إعادة صياغة مفهوم الذكاء**"، ط2، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت.

11. الداهري صالح حسن (2008): "**أساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية**"، ب ط، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

12. الرحو جنان سعيد (2005): "**أساليب في علم النفس**"، الدار العربية للعلوم، بيروت.

13. الزراد فيصل محمد (1987): "**مشكلات المراهقة والشباب**"، دار النقاش للطباعة والنشر.

14. الزغول عماد (2004): "**مبادئ علم النفس التربوي**"، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

15. السيد إبراهيم السمادوني (2007): "**الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته**"، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

16. الشنطي محمد (1970): "**نظريات فرويد النفسية**"، ب ط، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

17. إيمان عباس علي (2009): "**الذكاء العاطفي**"، ط1، الدار العربية للعلوم للنشر والتوزيع، بغداد، العراق.

18. بام روبنز، جان سكوت (2000): "**الذكاء الوجداني**"، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، دار قباء للطباعة، ب ط، القاهرة.

19. بشير معمرية (2009): "**دراسات نفسية في الذكاء الوجداني- الاكتئاب- اليأس- السلوك العدواني**"، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.

20. بورقيبة داود بن عيسى (2006): "**مدخل إلى علم النفس- رؤية إسلامية**"، ط1 ، رياض العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.

21. تيسير مفلح كوافحة (2007): "**علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

22. ثائر أحمد غباري (2008): " **دافعية النظرية والتطبيق**"، ب ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

23. ثائر غباري، خالد أبو شعيرة (2009): "**علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**"، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24. جمانة البخاري (1991): "**التعلم عند الغزالي**"، ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر.

25. جمل محمد جهاد (2000): "**العمليات الذهنية ومهارات التفكير من خلال عمليتي التعليم والتعلم**"، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، العين.

26. حجاج غانم وآخرون (2009): "**علم النفس المدرسي بحوث ومقاييس معاصرة**"، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

27. حسين أبو رياش، زهرية عبد الحق (2007): "**علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.

28. حسين أبورياش وآخرون (2006): "**الدافعية والذكاء العاطفي**"، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

29. حسين سلامة عبد العظيم، حسين طه عبد العظيم (2006): "**الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**"، ط1، دار الوفاء للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

30. خليل المعايطة (1999): "**علم النفس التربوي**"، ب ط، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قائمة المراجع

31. خوالدة محمود عبد الله (2004): "**الذكاء العاطفي**"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

32. خيري عجاج (2002): "**الذكاء الوجداني: الأسس والتطبيقات**"، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة.

33. راشد مرزوق (2005): "**علم النفس التربوي**"، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

34. رشاد علي موسى (2012): "**الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة**"، دار عالم الكتب، القاهرة، مصر.

35. رمضان محمد القذافي (2000): "**علم النفس العام**"، ط3، الجامعة المفتوحة للنشر والتوزيع، طرابلس.

36. سالي علي حسن (2007): "**الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال**"، ط1، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.

37. سامية لطفى الأنصارى، ناجي محمد قاسم الدمنهوري (2007): "**علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال**"، ب ط، مركز الإسكندرية للكتاب للنشر والتوزيع، الأزاريطة، الإسكندرية.

38. سعاد جبر سعيد (2008): "**الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة**"، ط1، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

39. سعيد الحسني العزة (2002): "**صعوبات التعلم: التشخيص، الأسباب، أساليب التدريس، استراتيجيات العلاج**"، ط1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

40. سهير كامل أحمد (2002): "**سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**"، ط2، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

قائمة المراجع

41. صالح بن حمد العساف (1995): "**المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**"، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض.

42. صالح محمد أبو جادوا (1997): "**علم النفس التربوي**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

43. طارق كمال (2006): "**أساسيات في علم النفس التربوي**"، ب ط، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

44. عاقل فاخر (1980): "**علم النفس التربوي**"، ط6، دار العلم للملايين، بيروت.

45. عامر طارق عبد الرؤوف (2008): "**الذكاءات المتعددة**"، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

46. عبد الرحمن عدس، توق محيي الدين (2002): "**أسس علم النفس التربوي**"، ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

47. عبد الرحمن عدس، يوسف قطامي (2008): "**علم النفس التربوي النظرية والتطبيق الأساسي**"، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

48. عبد اللطيف محمد خليفة (2000): "**الدافعية للإنجاز**"، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

49. عبد المجيد نشواتي (1998): "**علم النفس التربوي**"، ط9، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، الأردن.

50. عبد المنعم أحمد الدردير (2004): "**دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**"، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة.

قائمة المراجع

51. عبد الهادي السيد، عثمان فاروق السيد (2002): "**القياس والاختبارات النفسية: أسس وأدوات**"، ب ط، دار الفكر العربي، القاهرة.

52. عبيدات ذوقان وآخرون (2000): "**البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه**"، ط3، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض.

53. عثمان فاروق السيد (2008): "**القلق وإدارة الضغوط النفسية**"، دار الفكر العربي للطبع والنشر، القاهرة.

54. عدس عبد الرحمن (1999): "**علم النفس التربوي: نظرة عامة**"، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

55. عدس محمد عبد الرحيم (1997): "**الذكاء من منظور جديد**"، دار الفكر للتوزيع والنشر، عمان.

56. عدنان يوسف العتوم وآخرون (2005): "**علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

57. عفت مصطفى الطنطاوي (2009): " **التدريس الفعال**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

58. علا عبد الرحمن محمد (2009): "**الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال**"، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

59. علاونة شفيق فلاح (2004): "**علم النفس العام**" ، ب ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

60. علي ماضي (1991): "**النفس البشرية: تكوينها- اضطراباتها- علاجها**"، دار النهضة العربية، بيروت.

قائمة المراجع

61. عماد عبد الرحيم الزغول (2005): "**مقدمة في علم النفس التربوي**"، ط1، مركز يزيد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

62. عماد عبد الرحيم الزغول (2009): "**مبادئ علم النفس التربوي**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

63. فاروق السيد عثمان (2001): "**القلق وإدارة الضغوط النفسية**"، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر.

64. فريال محمد أبو عواد وآخرون (2010): "**مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**"، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

65. فوزي جبل (2001): "**علم النفس العام**"، المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع، ب ط، القاهرة، مصر.

66. فوقية عبد الفتاح (2005): "**علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**"، ب ط، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

67. كمال محمد خليل (2007): "**مهارات التفكير التباعدي**"، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

68. مجدي أحمد محمد عبد الله (2003): "**علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**"، ب ط، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الأزاريطة، الإسكندرية.

69. محمد التويجري وآخرون (2001): "**علم النفس التربوي**"، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض.

70. محمد بكر نوفل، فريال محمد أبو عواد (2011): "**علم النفس التربوي**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قائمة المراجع

71. محمد عودة الريماوي (2004): "**علم النفس العام**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

72. محمد محمود بني يونس (2004): "**مبادئ علم النفس**"، ب ط، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

73. محمد محمود بني يونس (2007): "**سيكولوجية الدافعية والانفعالات**"، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

74. مدحت أبو النصر (2008): "**تنمية الذكاء الوجداني**"، ط1، دار الفجر للتوزيع والنشر، القاهرة.

75. مروان أبو حويج، سمير أبو مغلي (2004): "**المدخل إلى علم النفس التربوي**"، ب ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

76. معاوية محمود أبو غزال (2011): "**النمو الانفعالي والاجتماعي: من الرضاعة إلى المراهقة**"، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

77. معوض خليل ميخائيل (1979): "**القدرات العقلية**"، دار المعارف، الإسكندرية.

78. ملحم محمد سامي (2006): "**سيكولوجية التعلم والتعليم**"، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

79. منصور عبد المجيد وآخرون (2002): "**علم النفس التربوي**"، ط2، مكتبة العبيكان للتوزيع والنشر، عمان.

80. منصور علي (1990): "**علم النفس التربوي**"، ط2، مطبعة خالد بن الوليد، مصر.

قائمة المراجع

81. موريس أنجرس (2006): "**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية (تدريبات علمية)**"، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر.

82. موسى الرشاد علي عبد العزيز (1994): "**علم النفس الدافعي**"، ب ط، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

83. نادية أميل بنا، أحمد حسين الشافعي (2002): "**الذكاء الفعال تباينه ومغزاه**"، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع، القاهرة.

84. ناصر أحمد الخوالدة (2005): "**مراعاة الفروق الفردية**"، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

85. نايفة قطامي (2004): "**مهارات التدريس الفعال**"، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

86. نبيل محمد زايد (2003): " **الدافعية والتعلم**"، ط1، مكتبة النهضة المصرية للنشر والتوزيع، مصر.

87. نخبة من المتخصصين (2009): "**الذكاء الوجداني**"، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، مصر، القاهرة.

88. يحي الرخاوي (1980): "**دليل الطالب الذكي في علم النفس والطب النفسي**"، جامعة القاهرة.

89. يوسف قطامي (1989): "**سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي**"، ب ط، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان.

90. يوسف محمود قطامي (2009): "**مبادئ علم النفس التربوي**"، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قائمة المراجع

- **المعاجم والقواميس:**

1. ابن منظور (1988): "**لسان العرب المحيط**"، دار الجيل للنشر والتوزيع، المجلد (02)، بيروت.
2. كميل اسكندر حشيمه وآخرون (2000): "**المنجد في اللغة العربية المعاصرة**"، ط1، دار المشرق للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

- **المجلات:**

1. أحمد العلوان (2011): "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب**"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (07)، العدد(02).
2. أحمد فلاح العلوان، خالد عبد الرحمن العطيات (2010): "**العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن**"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد (18)، العدد(02).
3. إسماعيل الفرا، زهير نواجحة (2012): "**الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس**"، مجلة جامعة الأزهر بغزة، المجلد (14)، العدد (02)، فلسطين.
4. المزروع ليلى عبد الله (2007): "**الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من المستوى الدراسي والتخصص والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات أم القرى**"، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، المجلد (13)، العدد (03).
5. دنيال جولمان (2000): "**الذكاء العاطفي**"، ترجمة ليلى الجبالي ومراجعة محمد يونس، مجلة سلسلة عالم المعرفة، العدد (262)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

6. زيدان عصام محمد، الإمام كمال أحمد (2003): "**الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية**"، دار غريب للنشر والتوزيع، دراسات عربية في علم النفس، المجلد (02)، العدد (01)، يناير، القاهرة.

7. سهاد المللي (2010): "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق)**"، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد(03).

8. صالح بن عبد العزيز النصار وآخرون (2006): "**الدافعية للقراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات...**"، بحث (مشترك) منشور في مجلة: كلية التربية "مجلة علمية محكمة"، جامعة عين شمس، الجزء (04)، العدد(30).

9. ضمياء الخزرجي، أحلام العزي (2010): "**الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات**"، مجلة ديالى، العدد (47).

10. عبد العظيم سليمان المصدر (2008): "**الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة**"، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد (16)، العدد (01)، غزة.

11. عجوة عبد العال حامد (2002): "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة**"، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، العدد (13).

12. غسان الزحيلي (2011): "**دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات**"، مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد (03+04)، دمشق.

13. فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق (1998): "**الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه**"، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد (38)، الهيئة العامة للكتاب.

14. فوقية محمد محمد راضي (2002): "**أثر سوء معاملة وإهمال الوالدين على الذكاء (المعرفي والانفعالي والاجتماعي) للأطفال**"، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (12)، العدد(36) يوليو، المكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

15. نعمات علوان، زهير النواجحة (2013): "**الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة**"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(21)، العدد(01)، غزة.

- الرسائل العلمية:

1. إبراهيم بن جامع (2010): "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة منتوري قسنطينة.
2. الغول أحمد عبد المنعم (1993): "**الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتهما ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وإنجاز طلابهم الأكاديمي**"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط: أسيوط، مصر.
3. إيمان الجعفري (2010): "**الذكاء العاطفي وعلاقته بأساليب حل الصراع لدى المديرين في الوزارات الأردنية**"، رسالة ماجستير غير منشورة في الإدارة العامة، الجامعة الأردنية، الأردن.
4. بخاري نبيلة محمد (2007): "**الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من طالبات جامعة الطائف**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى كلية التربية.

5. بلحاج فروجة (2011): "**التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

6. بوط جمال (2009): "**سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى الطلبة الجامعيين النظام الجديد(ل م د)**"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة حسيبة بن بو علي الشلف.

7. ختاش محمد (2005): "**أنماط السيادة النصفية للمخ متغيرات وسيطية بين الذكاء الوجداني والتفوق الأكاديمي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر باتنة.

8. رشيد خطارة (2011): "**الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

9. زينب زيد الخير (2014): "**الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق الأسري لدى الأمهات العاملات**"، رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة عمار ثليجي الأغواط.

10. سعاد جبر سعيد (2007): "**أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مبحث التربية الإسلامية في الأردن**"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

11. سعد بن حامد آل يحي العبدلي (2010): "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة**"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

12. صوشي كمال (2007): "**مساهمة في دراسة أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة منتوري قسنطينة.

13. عبد الباسط القني (2007): "**القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة سنة ثالثة ثانوي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

14. عروسي عبد الرزاق (2010): "**سمات شخصية المدرب الرياضي وعلاقتها بدافعية التعلم لدى المبتدئين(9-12سنة) في كرة القدم**"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر.

15. عصماني رشيدة (2008): "**الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

16. عمر بن عبد الله مصطفى مغربي (2008): "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة**"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى مكة المكرمة.

17. فاطمة الزهراء بوجطو (2008): "**أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتمدرسين**"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة الجزائر.

18. فاطمة بنت علي بن سعيد اليحيائي (2013): "**الذكاء الانفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى الطلبة المكفوفين في سلطنة عمان**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، قسم التربية والدراسات الإنسانية، جامعة نزوى.

19. محفوظ معمري (2015): "**التوافق الدراسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة عمار ثليجي الأغواط.

20. مروى مهيرات (2010): "**الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارة اتخاذ القرار لدى المرأة الأردنية العاملة في المراكز القيادية بوزارة التنمية الاجتماعية**"، رسالة ماجستير غير منشورة في الموهبة والإبداع، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

21. مريم سعداوي (2009): "**علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة بوزريعة.

22. مصطفى رشاد الأسطل (2010): "**الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة**"، رسالة ماجستير غير منشورة في الإرشاد النفسي، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

23. مطر جيهان وديع (2004): "**أثر برنامج تعليمي-تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس**"، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

24. نبيلة خلال (2005): "**سمات الشخصية وعلاقتها بالدافعية للتعلم**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية الأرطفونيا، جامعة الجزائر.

2- المراجع الأجنبية:

قائمة المراجع

1. Ball (1983) in: kozeki,B.and Entwistel,N.J (1983).Describing and utilizing motivational styles in education.British Journal of educational studies,vol31,N°3, p184.
2. Biehler .R & Snowman .j (1990): Psychology applied to teaching. Boston Houghton Mifflin.
3. Coob,C.D & Mayer,J.D (2000): Emotional intelligence: what the Research says, Educational Leadership,58, p14.
4. G.L'amoureusc et E.Gosseline (1996): psychologie de travail et de

L'organisation, édition Québec.

5. Goleman ,D.(1995) ,Emotional intelligence ,New york: Bantam Books.
6. Hedlund, J., Sternberg, R.J. (2000): Too Many Intelligences? Integrating Social Emotional and Practical Intelligence. Chap In R.Bar-on, J.D.A.Parker (Eds).The handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application at home, school ,and in the workplace, (p147). San Francisco: Jossey-Bass.
7. Kozeki.B and Entwistel.N.J(1984): « Identifing dimensions of school

motivation in British and hungary school» British journal of educational psycholody**.**

8. Levinson, M. H. (1999). Working with emotional Inyellignce: E T C: A Revew of General Semantics, Vol. 56, 1, p103.
9. Livingstone, H.; Nadjiwon-foster, M.; Smithers, S. (2002): Emotional Intelligence and Military leadership. Paper prepared for: Canadian Forces Leadership Institute. (On line).
10. Maier, M.D. (1999): Move over technology – make room for emotion, In emotion, In Journal, Vol. (19). Issue 7.

11. Marcel Postic (1979): La relation éducative, Presses Universitaires de France, 1er Edition, Paris.

12. Martinez ,P,M (2000). Emotional intelligence as self regulatory process: A social cognitive view imagination cognition and personality m, Vol 19(4).

13. Paul Fraisse et Jean Piaget, (1980),Traité de Psychologie Expérimentale-L'intelligence, presses universitaires de France.

14. Skinner (1976): About Behaviorism, vintage Books, New york.

15. Skinner B.F.(1969): la Relation Scientifique de l'Enseignement. Traduit de l'Américain par A.Richelle. Paris 4em Edition, Pierre Mardoga.

16. Vincent, D. (2003):The Evaluation of a social emotional intelligence.

17. Zeng, X., Miller, C.E. (2003): Examinations of Measurements of Emotional Intelligence. Ergometrica, 3, p38 (Onlin).

Address: http:// www.ergometrica.org/ volume 3/zeng.and-Miller.htm/67k.

18. zimmerman,B.J (1990): self regulating academic learning and achievement. Educational psychology Review,2, p173.8.pdf.

19. Abraham ,R.(2000): the Role of Job control as a Moderator of Emotional dis-sonance and Emotional intelligence,Journal of psychology in-ter-Disciplinary & Applied,vol.134 ,Issue2, p169.

20. Epstein ,R.(1999): the key to our emotions, psychology today,vol 32,Issue4. p20

21. Mayer,J,dipaolo,M.T & salovey,p (1990): perceiving the Affective content in Ambiguous visual stimuli: A component of Emotional intelligence,Journal of personality Assessment,vol, 54. (3&4).

22. Madeline Banque ford (2001): Approche graphologique et psychologique, référence de J. penjert, paris.

- Dictionnaires:

1. Grande Larousse dictionnaire (1994): encyclopédique de psychologie, France.

الملحق رقم 1

تعليمات الاستبيانات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كليةالعلوم الانسانية والاجتماعية

قســم العلوم الاجتماعية

- تعليمة:

بصدد التحضير لنيل شهادة الماجستير، وبهدف إنجاز دراسة حول علاقة الذكاء الوجداني بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة الأغواط، تخصص علم النفس التربوي نتقدم إليكم بمجموعة من الأسئلة ونرجو منكم الإجابة عنها بصدق وموضوعية مع العلم أنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، لذلك رجاءا عزيزي التلميذ(ة) وضع علامة (×) على الإجابة المختارة.

وشكرا

البيانات الشخصية:

- الجنس: .....

- التخصص:.....

الملحق رقم 2

استبيان الذكاء الوجداني

الرقم	الفقرة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	لا أستطيع أن أقرر	أوافق	أوافق بشدة
01	أعرف متى أتكلم عن مشكلاتي الشخصية للآخرين.					
02	عندما أواجه عقبات، أتذكر كيف تغلبت على العقبات المشابهة.					
03	يأتمنني الآخرون على أسرارهم ويثقون بي.					
04	قادتني بعض الأحداث الهامة في حياتي لإعادة تحديد الأشياء المهمة وغير المهمة.					
05	عندما أنفعل فإنني أدرك انفعالاتي.					
06	عند محاولة حل مشكلة في حياتي، يصبح من المهم أن أتجنب الانفعالات بقدر الإمكان.					
07	عندما أعيش انفعالا إيجابيا، أعرف كيف أجعله يستمر.					
08	أرتب الأحداث التي تمتع الآخرين.					
09	أبحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيدا.					
10	عندما تكون حالتي المزاجية إيجابية، يسهل قيامي بحل المشكلات.					

11	أتخيل أنني سأؤدي مهامي بشكل جيد، حتى أدفع نفسي لأدائها.					
12	أهنئ الآخرين عندما يقومون بعمل جيد.					
13	أساعد الآخرين على الصمود عند الشدائد.					
14	تساعدني الحالات المزاجية الجيدة على مواجهة العقبات.					
15	أتوقع أن أفشل عموما عندما أحاول عمل شيء جديد.					
16	لا أتوقع عموما أن تحدث الأمور بشكل جيد.					
17	غالبا ما أخطئ تحديد التصرفات الملائمة في المواقف الاجتماعية.					
18	في أحيان كثيرة، لا أعرف سبب تغيير انفعالاتي.					
19	أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي.					
20	أتعرف بسهولة على انفعالاتي عندما أعيشها.					
21	يخبرني الناس أنهم يجدون صعوبة في مناقشتي والحديث معي.					

الملحق رقم 3

استبيان دافعية التعلم

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون موجودا في المدرسة.					
02	قليلا ما يهتم والديا بعلاماتي في المدرسة.					
03	أفضل القيام بالواجب المدرسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.					
04	اهتمامي ببعض المواد الدراسية يؤدي إلى إهمال ما يدور حولي.					
05	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة.					
06	لديا النزعة إلى ترك المدرسة بسبب القوانين الصارمة.					
07	أحب القيام بمسؤوليتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها.					
08	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
09	يصغي إليا والدايا عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
10	يصعب عليا الانتباه لشرح المدرس ومتابعته.					
11	أشعر بأن غالبية الدروس التي يقدمها المعلم					

	غير مثيرة.					
12	أحب أن يرضى عني جميع زملائي في المدرسة.					
13	أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.					
14	لا أحب أن يعاقب التلاميذ مهما كانت الأسباب.					
15	يهتم والديا بمعرفة حقيقة مشاعري اتجاه المدرسة.					
16	أشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشاكل التي أتعرض لها.					
17	أشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18	أشعر باللامبالات أحيانا فيما يتعلق بأداء الواجبات المدرسية.					
19	أشعر بالرضى عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي المدرسية.					
20	أفضل أن يعطيني المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير.					
21	أفضل أن أهتم بالمواضيع المدرسية على أي شيء آخر.					
22	أحرص على أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
23	يسعدني أن تعطى المكافآة للطلبة بقدر جهدهم المبذول.					
24	أحرص على تنفيذ ما يطلبه مني المعلمون					

	والوالدين بخصوص الواجبات المدرسية.					
25	كثيرا ما أشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
26	أشعر بأن الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا.					
27	أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية وفي الجمعيات الطلابية.					
28	لا يأبه والدايا عندما أتحدث إليهما عن علاماتي في المدرسة.					
29	يصعب عليا تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
30	لديا رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمدرسة.					
31	يحرص والدايا على قيامي بأداء واجباتي المدرسية.					
32	لا يهتم والديا بالأفكار التي تعلمتها في المدرسة.					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية.					
34	العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية					

	يعود عليا بالمنفعة.					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

الملحق رقم 4

نتائج spss للخصائص السيكومترية

الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات:

أولا: استبيان الذكاء الوجداني

الصدق:

صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية

Statistiques de total des elements

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un element	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	70,7000	121,357	,243	,790
VAR00002	69,9400	119,976	,401	,781
VAR00003	69,7800	115,236	,545	,772
VAR00004	69,6400	120,317	,382	,782
VAR00005	70,7000	119,969	,269	,789
VAR00006	70,1400	115,715	,477	,775
VAR00007	70,2800	115,593	,547	,772
VAR00008	70,2000	117,551	,436	,778
VAR00009	69,6600	115,821	,491	,775
VAR00010	69,6400	118,398	,468	,777
VAR00011	69,9800	117,367	,419	,779
VAR00012	69,6800	113,569	,664	,766
VAR00013	69,7400	113,502	,616	,768
VAR00014	69,6000	118,980	,415	,780
VAR00015	70,2600	122,237	,242	,789
VAR00016	70,4600	125,029	,122	,797
VAR00017	70,7400	123,870	,185	,792
VAR00018	70,7600	134,145	-,179	,816

VAR00019	70,5800	125,636	,089	,800
VAR00020	70,4600	116,866	,396	,780
VAR00021	70,2600	116,849	,380	,781

صدق المقارنة الطرفية:

Statistiques de groupe

	الفئات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذكاء الوجداني	العليا	17	85,47	4,048	,982
	الدنيا	17	60,88	6,845	1,660

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la difference	
									Inférieure	Supérieure
الذكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	3,499	,071	12,747	32	,000	24,588	1,929	20,659	28,517
	Hypothèse de variances inégales			12,747	25,972	,000	24,588	1,929	20,623	28,553

الثبات:

ثبات ألفاكرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,791	21

Statistiques de total des elements

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un element	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	70,7000	121,357	,243	,790
VAR00002	69,9400	119,976	,401	,781
VAR00003	69,7800	115,236	,545	,772
VAR00004	69,6400	120,317	,382	,782
VAR00005	70,7000	119,969	,269	,789
VAR00006	70,1400	115,715	,477	,775
VAR00007	70,2800	115,593	,547	,772
VAR00008	70,2000	117,551	,436	,778
VAR00009	69,6600	115,821	,491	,775
VAR00010	69,6400	118,398	,468	,777
VAR00011	69,9800	117,367	,419	,779
VAR00012	69,6800	113,569	,664	,766
VAR00013	69,7400	113,502	,616	,768
VAR00014	69,6000	118,980	,415	,780
VAR00015	70,2600	122,237	,242	,789
VAR00016	70,4600	125,029	,122	,797
VAR00017	70,7400	123,870	,185	,792
VAR00018	70,7600	134,145	-,179	,816

VAR00019	70,5800	125,636	,089	,800
VAR00020	70,4600	116,866	,396	,780
VAR00021	70,2600	116,849	,380	,781

ANOVA

		Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
Entre les personnes		304,058	49	6,205		
	Entre elements	170,379	20	8,519	6,584	,000
Intra-population	Résidu	1268,002	980	1,294		
	Total	1438,381	1000	1,438		
Total		1742,439	1049	1,661		

Moyenne générale = 3,5076

ثانيا: استبيان دافعية التعلم

الصدق:

صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد فيما بينها والدرجة الكلية

Statistiques de total des elements

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un element	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	117,0400	420,243	,398	,873
VAR00002	116,8200	428,844	,224	,877
VAR00003	117,0400	423,223	,309	,875
VAR00004	117,5800	443,269	-,040	,882
VAR00005	116,9400	418,996	,408	,873
VAR00006	117,1200	419,700	,338	,875
VAR00007	117,0800	423,953	,336	,875

VAR00008	116,8000	429,306	,267	,876
VAR00009	116,9400	424,833	,307	,875
VAR00010	117,9200	409,871	,525	,871
VAR00011	117,8000	417,918	,438	,873
VAR00012	117,1600	414,300	,476	,872
VAR00013	117,7800	417,032	,434	,873
VAR00014	117,8400	440,056	,002	,883
VAR00015	117,4000	418,980	,372	,874
VAR00016	117,5800	422,657	,299	,876
VAR00017	117,5200	413,357	,508	,871
VAR00018	117,8200	424,885	,286	,876
VAR00019	116,5600	411,435	,566	,870
VAR00020	117,0200	419,653	,404	,873
VAR00021	117,5200	405,030	,668	,868
VAR00022	117,1800	399,783	,673	,867
VAR00023	116,8600	411,102	,551	,870
VAR00024	116,9200	402,198	,718	,867
VAR00025	117,6000	423,388	,343	,874
VAR00026	116,8400	415,321	,479	,872
VAR00027	117,9000	436,990	,076	,879
VAR00028	116,8000	424,163	,338	,875
VAR00029	117,0800	437,830	,065	,879
VAR00030	117,3200	405,814	,600	,869
VAR00031	116,8000	425,061	,310	,875
VAR00032	117,1800	417,865	,406	,873
VAR00033	117,5400	425,151	,270	,876
VAR00034	117,2800	421,920	,349	,874

VAR00035	117,0200	414,673	,501	,871
VAR00036	117,4000	410,898	,534	,871

صدق المقارنة الطرفية:

Statistiques de groupe

	الفئات	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الدافعية	العليا	17	144,35	8,223	1,994
	الدنيا	17	97,88	10,428	2,529

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la difference	
									Inférieure	Supérieure
الدافعية	Hypothèse de variances égales	2,110	,156	14,428	32	,000	46,471	3,221	39,910	53,031
	Hypothèse de variances inégales			14,428	30,350	,000	46,471	3,221	39,896	53,045

الثبات:

ثبات ألفاكرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,877	36

Statistiques de total des elements

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un element	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
VAR00001	117,0400	420,243	,398	,873
VAR00002	116,8200	428,844	,224	,877
VAR00003	117,0400	423,223	,309	,875
VAR00004	117,5800	443,269	-,040	,882
VAR00005	116,9400	418,996	,408	,873
VAR00006	117,1200	419,700	,338	,875
VAR00007	117,0800	423,953	,336	,875
VAR00008	116,8000	429,306	,267	,876
VAR00009	116,9400	424,833	,307	,875
VAR00010	117,9200	409,871	,525	,871
VAR00011	117,8000	417,918	,438	,873
VAR00012	117,1600	414,300	,476	,872
VAR00013	117,7800	417,032	,434	,873
VAR00014	117,8400	440,056	,002	,883
VAR00015	117,4000	418,980	,372	,874
VAR00016	117,5800	422,657	,299	,876
VAR00017	117,5200	413,357	,508	,871
VAR00018	117,8200	424,885	,286	,876
VAR00019	116,5600	411,435	,566	,870
VAR00020	117,0200	419,653	,404	,873
VAR00021	117,5200	405,030	,668	,868
VAR00022	117,1800	399,783	,673	,867

VAR00023	116,8600	411,102	,551	,870
VAR00024	116,9200	402,198	,718	,867
VAR00025	117,6000	423,388	,343	,874
VAR00026	116,8400	415,321	,479	,872
VAR00027	117,9000	436,990	,076	,879
VAR00028	116,8000	424,163	,338	,875
VAR00029	117,0800	437,830	,065	,879
VAR00030	117,3200	405,814	,600	,869
VAR00031	116,8000	425,061	,310	,875
VAR00032	117,1800	417,865	,406	,873
VAR00033	117,5400	425,151	,270	,876
VAR00034	117,2800	421,920	,349	,874
VAR00035	117,0200	414,673	,501	,871
VAR00036	117,4000	410,898	,534	,871

ANOVA

		Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
Entre les personnes		602,667	49	12,299		
Intra-population	Entre éléments	246,260	35	7,036	4,644	,000
	Résidu	2598,573	1715	1,515		
	Total	2844,833	1750	1,626		
Total		3447,500	1799	1,916		

Moyenne générale = 3,3500

ثبات التجزئة النصفية

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,779
		Nombre d'éléments	18[a]
	Partie 2	Valeur	,778
		Nombre d'éléments	18[b]
Nombre total d'éléments			36
Corrélation entre les sous-échelles			,795
Coefficient de Spearman-Brown		Longueur égale	,886
		Longueur inégale	,886
Coefficient de Guttman split-half			,885

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036.

الملحق رقم 5

نتائج spss للدراسة الأساسية

إجابة الفرضية الأولى: العلاقة بين الذكاء الوجداني ودافعية التعلم.

Corrélations

		الذكاء الوجداني	الدافعية
الذكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	1	,407**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	250	250
الدافعية	Corrélation de Pearson	,407**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	250	250

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

إجابة الفرضية الثانية+ الرابعة: الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني ودافعية التعلم.

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذكاء الوجداني	ذكر	108	74,02	10,969	1,055
	أنثى	142	74,40	10,134	,850
الدافعية	ذكر	108	116,68	17,703	1,703
	أنثى	142	126,73	17,186	1,442

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la difference	
									Inférieure	Supérieure
الذكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	,261	,610	-,286	248	,775	-,383	1,341	-3,024	2,258
	Hypothèse de variances inégales			-,282	220,499	,778	-,383	1,355	-3,054	2,288
الدافعية	Hypothèse de variances égales	,033	,856	-4,524	248	,000	-10,056	2,223	-14,435	-5,678
	Hypothèse de variances inégales			-4,506	226,904	,000	-10,056	2,232	-14,454	-5,658

إجابة الفرضية الثالثة+ الخامسة: الفروق بين التخصصين في الذكاء الوجداني ودافعية التعلم.

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذكاء الوجداني	علمي	145	74,70	9,240	,767
	أدبي	105	73,59	12,007	1,172
الدافعية	علمي	145	121,26	17,357	1,441
	أدبي	105	123,94	19,004	1,855

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
	F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la difference

									Inférieure	Supérieure
الذكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	2,398	,123	,828	248	,408	1,113	1,344	-1,534	3,760
	Hypothèse de variances inégales			,795	187,430	,428	1,113	1,401	-1,650	3,876
الدافعية	Hypothèse de variances égales	,766	,382	-1,158	248	,248	-2,681	2,315	-7,240	1,879
	Hypothèse de variances inégales			-1,141	211,778	,255	-2,681	2,349	-7,311	1,949

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
VAR00001	Hypothèse de variances égales	18.519	.000	14.015	20	.000	5.00000	.35675	4.25583	5.74417
	Hypothèse de variances inégales			14.015	10.000	.000	5.00000	.35675	4.20510	5.79490