

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمّار ثليجي- الأغواط -

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والسلوك العدواني لدى
المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي
- دراسة ميدانية بمدينة الأغواط -

أطروحة مكّلة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس وعلوم التربية

إعداد الطالب:

إشراف:

مرباح أحمد تقي الدين.

أ. د/ بن سعد أحمد.

لجنة المناقشة :

- صخري محمد، أستاذ محاضر صنف (أ) جامعة الأغواط رئيساً .
بن سعد أحمد، أستاذ التعليم العالي جامعة الأغواط مشرفاً و مقرراً.
قويدري علي، أستاذ محاضر صنف (أ) جامعة الأغواط مناقشاً.
خلفي عبد الحليم، أستاذ محاضر صنف (أ) المركز الجامعي بريكة مناقشاً.
زعتور نور الدين، أستاذ محاضر صنف (أ) جامعة الجلفة مناقشاً.
برغوتي توفيق، أستاذ محاضر صنف (أ) مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة الأغواط..... مناقشاً.

السنة الجامعية: 2018- 2019

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عمّار ثليجي- الأغواط -

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا



الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والسلوك العدواني لدى
المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي
- دراسة ميدانية بمدينة الأغواط -

أطروحة مكمّلة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس وعلوم التربية

إشراف:

أ. د/ بن سعد أحمد.

إعداد الطالب:

مرباح أحمد تقي الدين.

لجنة المناقشة :

- صخري محمد، أستاذ محاضر صنف (أ) جامعة الأغواط رئيساً .
بن سعد أحمد، أستاذ التعليم العالي جامعة الأغواط مشرفاً و مقرراً.
قويدري علي، أستاذ محاضر صنف (أ) جامعة الأغواط مناقشاً.
خلفي عبد الحليم، أستاذ محاضر صنف (أ) المركز الجامعي بريكة مناقشاً.
زعتن نور الدين، أستاذ محاضر صنف (أ) جامعة الجلفة مناقشاً.
برغوتي توفيق، أستاذ محاضر صنف (أ) مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة الأغواط..... مناقشاً.

السنة الجامعية: 2018 - 2019

كلمة شكر

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على أشرف المرسلين
و مصداقاً لقوله تعالى: "لئن شكرتم لأزيدنكم" آية 7 سورة إبراهيم
فأحمد الله وأشكره على أن وفقنا و أنعم علينا بنعمة الصبر والقوة
لإنجاز هذا العمل.

وأتقدم بأسمى عبارات الشكر إلى كل من ساعدنا وساندنا طوال
المشوار، وأخص بالذكر المشرف، الأستاذ الدكتور المحترم "بن
سعد أحمد" الذي لم يبخل عليّ بنصائح المهمة وتوجيهاته القيمة
وأشكره على سعة صدره و تواضعه وكذا صبره.

والشكر موصول لكل أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالأغواط
الذين استفدت منهم الكثير.

وأشكر أعضاء لجنة المناقشة الموقرين الذين تفضلوا بقراءة هذه الأطروحة
ومناقشتها.

مرباح أحمد تقي الدين

ملخص الدراسة:

يستهدف هذا البحث، دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي ، ومعرفة دور متغير الذكاء الوجداني في تفسير كل من الدافعية للإنجاز والسلوك العدواني.

وتم اعتماد المنهج الوصفي في هذا البحث، كما شملت عينة الدراسة (446) تلميذا وتلميذة (177 منهم ذكور و 269 إناث). واستخدم في الدراسة مجموعة من المقاييس لغرض جمع البيانات اللازمة وهي: مقياس الذكاء الوجداني، من إعداد الباحث "أحمد العلوان"(2010)، إستفتاء الدافعية للإنجاز "خليفة محمد عبد اللطيف" (2006)، مقياس السلوك العدواني "سيد معتز" و"أبو عباة صالح"(1995).

وجاءت النتائج كما يلي:

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية وموجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية وعكسية بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز والفروق لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني، وجود فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في السلوك العدواني والفروق لصالح منخفضي الذكاء الوجداني، إضافة إلى وجود أثر دال إحصائي للذكاء الوجداني مستقلا في الدافعية للإنجاز ووجود أثر دال إحصائي للجنس مستقلا في الدافعية للإنجاز، بينما لا وجود لتفاعل دال إحصائي بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود أثر دال إحصائي للذكاء الوجداني مستقلا في السلوك العدواني ووجود أثر دال إحصائي للجنس مستقلا في السلوك العدواني، بينما لا وجود لتفاعل دال إحصائي بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في

التأثير على السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة. كما أنه لا وجود لأثر دال إحصائياً للتخصص مستقلاً في الدافعية للإنجاز، ولا وجود لتفاعل دال إحصائياً بين مستوى الذكاء الوجداني والتخصص في التأثير على الدافعية للإنجاز، إضافة إلى عدم وجود أثر دال إحصائياً للتخصص مستقلاً في السلوك العدواني، كما لا وجود لتفاعل دال إحصائياً بين مستوى الذكاء الوجداني والتخصص في التأثير على السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة. إضافة إلى إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة، بنسبته (28.5 %)، والتنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة، بنسبته (1.4 %).

الكلمات المفتاحية: - الذكاء الوجداني - الدافعية للإنجاز - السلوك العدواني - المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي.

Abstract :

This research aimed to study the relationship between emotional intelligence and achievement motivation and aggressive behavior for adolescent who studies in secondary school. It also, aimed to know the role of emotional intelligence variable in the interpretation of achievement motivation and aggressive behavior.

We followed in this research the descriptive approach, and the sample of study was consisted of (446) students (177 males and 269 females) at “laghouat” secondary school.

In order to collect the data, we have used three scales: emotional intelligence scale (of Ahmad Al-Alwan **2010**), and achievement motivation scale (of Abdallatif khalifa **2006**), and aggressive behavior scale (of Said Mouatez and Aboabat Saleh **1995**).

The results of this study are:

There is a statistically significant correlation between emotional intelligence and achievement motivation. There is a statistically significant inverse correlation between emotional intelligence and aggressive behavior for simple of the study. There is a statistically significant difference between high levels and low levels of emotional intelligence in achievement motivation in favor of high levels of emotional intelligence. There is a statistically significant differences between high levels and low levels of emotional intelligence in aggressive behavior in favor of low levels of emotional intelligence for simple of the study. There is an effect for emotional intelligence alone in achievement motivation, and an effect for gender (males-females) alone in achievement motivation, and there is no effect interaction between emotional intelligence and gender (males-females) in achievement motivation for simple of the study. There is an effect for emotional intelligence alone in aggressive behavior, and an effect for gender (males-females) alone in aggressive behavior, and there is no effect interaction between emotional intelligence and gender (males-females) in aggressive behavior for simple of the study. And there is no effect for specialty (scientific-literary) alone in achievement motivation, and there is no effect interaction between emotional intelligence and specialty (scientific-literary) in achievement motivation for simple of the study. And there is no effect for specialty (scientific-literary) alone in aggressive behavior, and there is no effect interaction between emotional intelligence and specialty (scientific-literary) in aggressive behavior for simple of the study. Also we can predict achievement motivation though emotional

intelligence by (28.5%) for simple of the study. And we can predict aggressive behavior though emotional intelligence by (1.4%) for simple of the study.

Keywords: -Emotional Intelligence- Achievement Motivation - Aggressive Behavior - Adolescent who studies secondary school.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
أ	- كلمة شكر.
ب	- ملخص الدراسة.
ث	- فهرس المحتويات.
ذ	- فهرس الجداول.
ز	- فهرس الأشكال.
س	- فهرس الملاحق.
01	- مقدمة.

الجانب النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها.

09	1- مشكلة الدراسة.
18	2- فرضيات الدراسة.
19	3- أهداف الدراسة.
20	4- أهمية الدراسة.
21	5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني.

23	- مدخل الفصل.
24	1- مفهوم الذكاء الوجداني.
32	2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.

35	3- الإتجاهات والنماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.
48	4- مكونات الذكاء الوجداني.
56	5- خصائص وسمات الأذكيا ووجدانيا.
60	6- أهمية الذكاء الوجداني.
65	7- العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني.
65	8 - الأساس النورولوجي للذكاء الوجداني.
67	9 - قياس الذكاء الوجداني.
72	خلاصة الفصل.

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز.

74	- مدخل الفصل.
75	1- مفهوم الدافعية.
77	2 - المفاهيم المرتبطة بالدافعية.
82	3 - أنواع الدوافع وتصنيفها.
90	4 - مفهوم الدافعية للإنجاز.
94	5 - مسببات الدافعية للإنجاز.
95	6 - أبعاد الدافعية للإنجاز.
97	7- خصائص ومميزات دافعية الإنجاز.
100	8 - النظريات المفسرة للدافعية للإنجاز.
105	9 - قياس الدافعية للإنجاز.
108	10- التطبيقات التربوية للدافعية للإنجاز.

118	- خلاصة الفصل.
-----	----------------

الفصل الرابع: السلوك العدواني.

120	- مدخل الفصل.
121	1- مفهوم السلوك العدواني.
125	2 - النشأة التاريخية لدراسة السلوك العدواني.
127	3 - بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني.
131	4- أسباب السلوك العدواني.
137	5 - أنواع وأشكال السلوك العدواني.
142	6 - مظاهر السلوك العدواني.
143	7 - أهداف السلوك العدواني .
144	8 - وظائف السلوك العدواني.
146	9 - النظريات المفسرة للسلوك العدواني.
158	10- آثار السلوك العدواني.
160	11- قياس السلوك العدواني.
163	12- الوقاية من السلوك العدوان وعلاجه.
167	- خلاصة الفصل.

الفصل الخامس: المراقبة.

169	- مدخل الفصل.
170	1 - مفهوم المراقبة.
174	2 - المراحل التي تمرّ بها فترة المراقبة.

178	3 - مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.
183	4 - أشكال المراهقة.
185	5 - حاجات وحقوق المراهق الأساسية.
188	6 - مشاكل المراهقة.
192	7 - المراهقة والسلوك العدواني.
193	8 - مجموعات تلاميذ فترة المراهقة.
195	9- الوقاية والعلاج من مشكلات مرحلة المراهقة.
198	10- المراهق المتمدرس والمرحلة الثانوية.
199	- خلاصة الفصل.

الجانب الميداني .

الفصل السادس :الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني.

202	- مدخل الفصل.
203	1- الدراسة الاستطلاعية.
210	2- الدراسة الأساسية.
210	1-2 المنهج المتبع.
211	2-2 عينة الدراسة.
219	2-3 مكان وزمن إجراء الدراسة الأساسية.
220	2-4 أدوات جمع البيانات.
247	2-5 كيفية إجراء الدراسة الأساسية.
247	2-6 الأساليب الإحصائية المستعملة.

251	- خلاصة الفصل.
-----	----------------

الفصل السابع: عرض ومناقشة وتفسير النتائج.

253	1- وصف نتائج الدراسة.
265	2- عرض ومناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضيات
265	2-1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.
270	2-2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.
276	2-3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.
281	2-4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.
286	2-5- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.
293	2-6- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.
303	2-7- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة.
307	2-8- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة.
313	2-9- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة.
318	2-10- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة.
324	3- الاستنتاج العام.
329	- خاتمة
336	- قائمة المراجع
I	- قائمة الملاحق

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يبين المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الوجداني.	70
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	204
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص.	205
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن.	206
05	يبين توزيع أفراد العينة العنقودية	213
06	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	216
07	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.	217
08	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن.	218
09	دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في مقياس الذكاء الوجداني.	222
10	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الاول المعرفة الانفعالية.	222
11	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثاني تنظيم الانفعالات	223
12	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثالث التعاطف.	223
13	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الرابع التواصل الاجتماعي	224
14	بين الصدق البنائي بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	224
15	معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية.	226
16	معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ.	226
17	دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في مقياس الدافعية للإنجاز.	232
18	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الاول الشعور بالمسؤولية.	232
19	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثاني السعي نحو التفوق والطموح.	233
20	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثالث المثابرة.	233
21	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الرابع الشعور بأهمية الزمن.	234
22	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الخامس التخطيط للمستقبل.	234
23	بين الصدق البنائي بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز.	235
24	معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية.	237
25	معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ.	238
26	يبين توزيع عبارات مقياس السلوك العدواني على الأبعاد الأربعة.	240
27	دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في مقياس السلوك العدواني.	242

242	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثاني العدوان اللفظي	28
243	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثاني العدوان اللفظي.	29
243	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثالث الغضب	30
243	يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الرابع العداوة	31
244	بين الصدق البنائي بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني.	32
245	معامل ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقة التجزئة النصفية.	33
245	معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ.	34
253	الإحصائيات الخاصة بمقياس الذكاء الوجداني.	35
254	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الذكاء الوجداني حسب الجنس.	36
255	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الذكاء الوجداني حسب التخصص.	37
257	الإحصائيات الخاصة بمقياس الدافعية للإنجاز.	38
258	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الدافعية للإنجاز حسب الجنس.	39
259	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الدافعية للإنجاز حسب التخصص.	40
261	الإحصائيات الخاصة بمقياس السلوك العدواني.	41
262	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات السلوك العدواني حسب الجنس.	42
263	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات السلوك العدواني حسب التخصص.	43
265	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي افراد العينة.	44
270	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الوجداني السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي افراد العينة.	45
276	قيمة اختبار "ت" بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز.	46
281	قيمة اختبار "ت" بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في السلوك العدواني.	47
286	يمثل الإحصاءات الوصفية للدافعية للإنجاز حسب الذكاء الوجداني والجنس.	48
287	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز .	49
294	يمثل الإحصاءات الوصفية السلوك العدواني حسب الذكاء الوجداني والجنس.	50

295	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما على السلوك العدواني.	51
303	يمثل الإحصاءات الوصفية للدافعية للإنجاز حسب الذكاء الوجداني والتخصص.	52
304	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني والتخصص والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز.	53
308	يمثل الإحصاءات الوصفية للسلوك العدواني حسب الذكاء الوجداني والتخصص.	54
309	يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني والتخصص والتفاعل بينهما على السلوك العدواني.	55
314	بين نتائج تحليل الانحدار البسيط للدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني	56
318	بين نتائج تحليل الانحدار البسيط للسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني	57

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نموذج Bar-on (بار - أون) لمكونات الذكاء الوجداني	37
02	مكونات الذكاء الوجداني كما يراها (ماير وسالوفي).	41
03	نموذج Goleman (جولمان) للذكاء الوجداني.	43
04	نموذج Wiesinger (وايزنجر) لتحليل الذكاء الوجداني.	46
05	نموذج Montemayor & Spee (مونتمايور وسبي) للذكاء الوجداني.	47
06	أبعاد الذكاء الوجداني عند (جولمان)	53
07	أهم خصائص الأذكاء وجدانيا.	59
08	يمثل العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث.	79
09	يمثل التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو	89
10	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس	205
11	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص.	206

207	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب السن.	12
215	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية.	13
216	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.	14
217	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.	15
218	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن.	16
254	يبين توزيع أفراد العينة على مستويات الذكاء الوجداني حسب الجنس	17
256	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الذكاء الوجداني حسب التخصص.	18
258	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الدافعية للإنجاز حسب الجنس.	19
260	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الدافعية للإنجاز حسب التخصص.	20
262	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات السلوك العدواني حسب الجنس.	21
264	توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات السلوك العدواني حسب التخصص.	22

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	مقياس الذكاء الوجداني أحمد العلوان (2010)	س
02	إستفتاء الدافعية للإنجاز خليفة محمد عبد اللطيف (2006)	س
03	مقياس السلوك العدواني سيد معتز وأبو عباة صالح (1995)	س
04	طلب ترخيص بالزيارة الميدانية.	س
05	رخصة موافقة من مديرية التربية لولاية الأغواط لإجراء الدراسة في ثانويات الأغواط.	س
06	إمضاء متابعة مديري الثانويات للعمل المنجز في الثانويات.	س
07	نتائج الدراسة من خلال برنامج spss	س

مقدمة:

تزايدت في الآونة الأخيرة بحوث علم النفس الايجابي التي تسعى إلى إجراء دراسات حول المتغيرات الإيجابية التي تحمل في طياتها حلولاً لمختلف المشاكل والأزمات. فبعدما انحصرت بحوث ودراسات العلماء في الماضي، على الجوانب السلبية من شخصية الإنسان، وعلى مختلف المشاكل والاضطرابات؛ تحوّل الإهتمام في هذا العصر، إلى دراسة مواضيع الخبرات والخصائص الإيجابية للشخصية؛ والتي تنتمي إلى مجال علم النفس الإيجابي. هذا العلم الذي يعود الفضل فيه إلى الباحث Seligman (سليجمان) الذي وضع في أواخر ثمانينات القرن الماضي، مصطلح "علم النفس الإيجابي" Positive Psychology للإشارة إلى أهمية دراسة المتغيرات الإيجابية، وذلك سعياً للوصول إلى طرق وأساليب جديدة تساعد الفرد على مواجهة مختلف الصعوبات، وتمكّنه من تطوير ذاته وتنميتها. ومن بين تلك المواضيع، موضوع الذكاء الوجداني؛ حيث اكتسح هذا الموضوع ساحة البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية المعاصرة.

ويعتبر الكتاب الذي نشره كل من Mayer & Salovey سنة 1990 بعنوان الخيال والمعرفة والشخصية أولى المحاولات الفعلية للإهتمام بهذا المفهوم ، وأصدر دانيال جولمان Golman سنة 1995 كتابه الشهير الذكاء الوجداني الذي ساهم في بلورة هذا المفهوم وانتشاره.

وجذب مفهوم الذكاء الوجداني إهتمام العديد من الأوساط العالمية في نهاية القرن العشرين، عندما مرّت المجتمعات بمشكلات ثقافية وعرقية وعنصرية، ونتيجة لذلك فقد تم عرضه في بعض المؤلفات وعلى شبكة الإنترنت لمعرفة كيف يتعامل الباحثون معه وكيفية ربطه ببعض المتغيرات.

فالذكاء الوجداني هو القدرة على فهم وتقييم وحسن إدارة انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، حيث يتكوّن من الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعي)، فالذكاء الشخصي يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين الأفكار والأحداث التي تواجهنا، أمّا الذكاء بين الأشخاص فيجعلنا نتعامل مع الآخرين بسهولة ويسر.

ومن جهة أخرى يتساءل الآباء والمعلّمون في أحيان كثيرة، عن السبب الكامن وراء اختلاف وتفاوت التلاميذ في إقبالهم على أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية فالبعض منهم يقبل على الدراسة بحماس كبير جدّاً، بينما يعرض آخرون عن التعلّم، أو يقبلون عليه بفتور وامتناع. كما قد يستغرق بعض التلاميذ وقتاً طويلاً في نشاط دراسي وهم مستمتعون بذلك، بينما لا يتحمّل آخرون تمضية ولو وقت يسير في أيّ نشاط دراسي.

إلى جانب هذا، يتساءل كلّ من الآباء والمريّين عن سبب اختلاف الطلّبة في مستوى طموحهم؛ إذ يسعى البعض للحصول على درجات مرتفعة ومستويات تحصيلية متفوّقة، ويرضى البعض الآخر بمستويات عادية أو منخفضة.

يرتبط هذا النّوع من التّساؤلات، بموضوع الدّافعية « Motivation » الذي يعتبره الباحثون في علم النّفس وعلوم التّربية، أحد العوامل الرّئيسية المسؤولة عن اختلاف التّلاميذ من حيث مستويات النّشاط التي يظهرونها حيال المواد الدّراسية والنّشاطات المدرسية.

ويعتبر مفهوم دافعية الإنجاز من الجوانب المهمّة في منظومة الدّوافع الإنسانيّة، وبرز هذا المفهوم في السّنوات الأخيرة كأحد المعالم المميّزة للدراسة والبحث في مجال التّربية، وعلم النّفس الاجتماعي، وعلم النّفس التربوي، لما له من أهمية بالغة في فهم الكثير من المشكلات التّربوية والتّعليمية.

ويرجع الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز لدورها البارز في العديد من المجالات والبيادين التطبيقية والعملية، ومنها المجال التربوي، والمجال الأكاديمي، حيث يعدّ دافع الانجاز عاملا مهما في توجيه سلوك التلميذ وتنشيطه، كما يعتبر أيضا مكونا أساسيا في سعي التلميذ إلى تحقيق ذاته وتوكيدها، لما يشعر به من خلال ما ينجزه من أعمال، وما يتحقق من أهداف تربوية، مما ينعكس إيجابا على تحصيله، وتطور النظام التربوي.

ومن جانب آخر أصبحت ظاهرة السلوك العدواني منتشرة متفشية في الوسط التعليمي، حيث أصبحت تشكل عائقا ومشكلا كبيرا للآباء والأبناء والمعلمين والمربين أيضا، خاصة إذا وصل الأمر لطعن تلميذ لزميله أمام باب المؤسسة التعليمية، وتعرض الأساتذة لمحاولات اعتداء من طرف تلامذتهم، والتفوق بمجموعة من الألفاظ البذيئة حتى بين الإناث وكذا عدم احترام سافر بين التلاميذ بعضهم البعض.

فالسُّلوك العدواني هو أي سلوك يلحق الأذى والضرر بالذات نفسها أو بالآخرين أو الممتلكات خاصة كانت أو عامة، حيث يحدث على شكل عدوان بدني كالضرب أو عدوان لفظي كالشتيم والسب والسخرية، ويأتي بشكل مباشر أو غير مباشر صريحا كان أو ضمنيا.

وقد اتفقت الأبحاث على خطورة السلوك العدواني كاضطراب انفعالي، حيث تنعكس أثاره على المجتمع ككل، إذ يسود التوتر الانفعالي والإضطراب في العلاقة الأسرية والعلاقات العامة، وتظهر أثاره بالأخص على المدارس والمؤسسات التعليمية، حيث تسود الفوضى في الصفوف وتتنخفض قدرة التلميذ على التحصيل الدراسي، ومنه صارت حدته وخطورته ملاحظة بدرجة كبيرة في مؤسساتنا التعليمية، حيث تنذر بعض التقارير والدراسات بخطورة الظاهرة واتساع نطاقها بشكل غير مسبوق.

ويلجأ الفرد الى مثل هذه السلوكات عندما تكون هناك عقبات بينه وبين إشباع رغباته، وتختلف أساليب التعبير عن السلوك العدواني لكن الهدف منها هو إلحاق الضرر

والأذى، كما تكمن خطورة السلوك العدواني في كونه سلوك يؤدي إلى الصدام مع الآخرين وعدم الإعراف برغباتهم وحاجاتهم وحقوقهم.

ويكون هذا السلوك أكثر وضوحاً عند المراهقين خاصة في التعليم الثانوي، والدليل على ذلك ما تشهده مدارسنا من عنف لفظي بين المتعلمين وعنف جسدي وصل في بعض الأحيان إلى حدّ القتل.

ونظراً لأنّ التلميذ المتمدرس بالتعليم الثانوي يمرّ بمرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة من مراحل النمو التي يمرّ بها الإنسان، ودائماً ما وصفت هذه المرحلة بالحساسية والحرّة والصّعبة ومرحلة الإنسلاخ، حيث هي مرحلة حسّاسة لأنها تتوسّط مرحلتين يمرّ بهما الفرد وهما مرحلة الطّفولة ومرحلة الرّشد، إذ تنتقل الفرد من المرحلة الطّفولة إلى مرحلة الرّشد والنّضج والرّجولة، وما يميّز هذه المرحلة هي التّغيرات المختلفة التي تحدث للفرد انطلاقاً من الجسميّة والفسولوجيّة إلى العقليّة والإجتماعيّة والإنفعاليّة والدينيّة وكذا الخلقية، ويتعرّض الفرد فيها إلى كم من الصّراعات والأزمات المتعددة الداخليّة منها والخارجيّة، هذه الأزمات قد تعرّض المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي إلى مجموعة من الصّعاب والمشاكل والإضطرابات النّفسيّة والإجتماعيّة والإنفعاليّة ... نظراً للمواقف الجديدة التي تصادف المراهق دون امتلاكه الخبرة اللاّزمة التي تعينه على تجاوز هذه العقبات وتساعد على مواجهة هذه المواقف الجديدة المحيّرة، كما تسبب الظروف الخارجيّة التي يتعايش معها المراهق داخل الأسرة أو داخل المدرسة أو في وسط المجتمع الغير متفهمة لخصائص هذه المرحلة الضّغط والاحباط...، وتنعكس كلها على سلوكات المراهق المتمدرس مع نفسه ومع الآخرين وكذا المؤسّسات التي يتعلم فيها.

كل هذه التّحوّلات والتّغيرات والصّراعات هي التي تحدّد ملامح شخصيّة الفرد المستقلّة فيما بعد.

وانطلاقاً ممّا تقدم ونظراً لأنّ الموضوع ذو أهمية بالغة، سيتمّ تناول هذا الموضوع في سبعة فصول مقسّمة إلى جانبين ، جانب نظري احتوى على خمسة فصول وجانب ميداني احتوى على فصيلين، تمّ التّطرق في **الفصل الأول** إلى مشكلة الدّراسة واعتباراتها: أين طُرحت مشكلة الدّراسة، وصيغت الفرضيات، وأبرزت أهداف الدّراسة وأهميتها، وحُدّدت مفاهيمها الأساسية إجرائياً. وتم في **الفصل الثّاني** تناول المتغير المفسّر وهو الذّكاء الوجداني وجاء فيه: مدخل الفصل وتحديد مفهوم الذّكاء الوجداني، والتّطور التّاريخي لمفهوم الذّكاء الوجداني، ثم الإلتجاهات والنّماذج النّظرية المفسّرة للذّكاء الوجداني، ومكوّنات الذّكاء الوجداني، وخصائص وسمات الأفراد الأذكياء وجدانياً، وكذا أهميّة الذّكاء الوجداني، ثم العوامل المؤثّرة في الذّكاء الوجداني، والأساس النّورولوجي للذّكاء الوجداني، وقياس وتنمية الذّكاء الوجداني، ثم خلاصة الفصل.

أما **الفصل الثّالث** فتم التركيز فيه على المتغير المستهدف الأول وهو الدّافعية للإنجاز حيث تم جاء فيه: مدخل الفصل ومفهوم الدّافعية والمفاهيم المرتبطة بها، ثم أنواع الدّوافع وتصنيفها، وصولاً إلى مفهوم الدّافعية للإنجاز، وكذا مسبّاتها وأبعادها وخصائصها ومميّزاتها ، ثم النّظريات المفسّرة للدّافعية للإنجاز، وقياسها، وأخيراً التّطبيقات التّربوية للدّافعية للإنجاز، ليختم الفصل بخلاصة.

أما **الفصل الرّابع** فقد تمّ التّطرق فيه إلى المتغير المستهدف الثّاني وهو السّلوك العدواني وجاء فيه: مدخل الفصل وتحديد مفهوم السّلوك العدواني، ثم النّشأة التّاريخية للسّلوك العدواني، وكذا بعض المفاهيم المرتبطة بالسّلوك العدواني، وأسباب وأنواع وأشكال السّلوك العدواني، وصولاً إلى مظاهر وأهداف السّلوك العدواني، وظائف السّلوك العدواني، ثم النّظريات المفسّرة للسّلوك العدواني، وآثار السّلوك العدواني ثم قياسه، وأخيراً الوقاية من السّلوك العدواني وعلاجه ليتمّ ختم الفصل بخلاصة.

أما بالنسبة **للفصل الخامس** فتناولنا فيه مرحلة المراهقة وجاء فيه: مدخل الفصل وتحديد مفهوم المراهقة، ثم المراحل التي تمرّ بها، ومظاهر النمو في هذه مرحلة، وأشكالها، وحاجات وحقوق المراهق الأساسية، ومشاكل المراهقة، ثم المراهقة والسلوك العدواني، ومجموعات تلاميذ فترة المراهقة، ثم الوقاية والعلاج من مشكلات مرحلة المراهقة، وصولاً إلى المراهق المتمدرس والمرحلة الثانوية، ثم خلاصة الفصل.

أما الجانب الميداني فجاء فيه **الفصل السادس** الذي كان خاصاً بالإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني؛ حيث تمّ فيه التذكير بالفرضيات، ثم عرض الدراسة الإستطلاعية مع ذكر الهدف منها، وعيّناتها وحدودها المكانية والزمنية ومختلف مراحلها ونتائجها. بعدها، تمّ التطرق للدراسة الأساسية التي تتضمن المنهج المستخدم في الدراسة ثم عرض عينة الدراسة، التي تمّ فيها ذكر المجتمع الأصلي، عينة الدراسة الأساسية وحجمها، طرق اختيارها، وخصائصها. بعد ذلك، تمّ تناول مكان وزمان إجراء الدراسة، وذكر أدوات الدراسة الأساسية، وكذا كيفية إجراء الدراسة الأساسية، وأخيراً الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة، ليختتم الفصل بخلاصة.

أما في ما يخصّ **الفصل السابع** والأخير، فقد خُصّص لعرض وتفسير النتائج ومناقشتها؛ حيث تمّ فيه عرض النتائج عن طريق الإحصاء الوصفي، ثم عرضها ومناقشتها وتفسيرها على أساس الإحصاء الإستدلالي، ليختتم الفصل باستنتاج عام. وفي الأخير، نجد خاتمة الدراسة، ثم قائمة المراجع والملاحق.

الجانبة النظري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها.

1 - مشكلة الدراسة.

2 - فرضيات الدراسة.

3 - أهمية الدراسة .

4 - أهداف الدراسة .

5 - التّحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة .

1- مشكلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال منطلقات عملية ميدانية وذلك من خلال ملاحظات التربويين وكثرة شكاوهم من تزايد ظاهرة السلوك العدواني لدى تلاميذ المدارس وخاصة المراهقين منهم، وبالتحديد تلاميذ الثانويات، حيث أصبح الأمر مؤرقاً ومستفحلاً، والملاحظ أيضاً أن هذه الظاهرة في ازدياد وبوتيرة قوية شديدة. ويركز الأساتذة والتربويين على الأشكال المباشرة للعدوان كالعدوان الجسدي واللفظي ويهملون الأشكال الأخر للعدوان الغير مباشرة كالغضب والعدائية.

ورغم أن السلوك العدواني هو ظاهرة عالمية وقديمة، لايزال يحظى باهتمام الباحثين وكلّ القائمين على التربية، لأنّه رغم قدمه هو ظاهرة تتشكّل حسب الظروف وحسب الثقافات والسمات الشخصية، لذلك تختلف درجاته وحدته بل ومظاهره وأسبابه باختلاف السمات والظروف والتطور الاجتماعي والثقافي.

وقد اتفقت الأبحاث على خطورة السلوك العدواني كاضطراب انفعالي، حيث تنعكس آثاره على المجتمع ككل، إذ يسود التوتر الإنفعالي والاضطراب في العلاقة الأسرية والعلاقات العامة، وتظهر آثاره بالأخص على المدارس والمؤسسات التعليمية، حيث تسود الفوضى في الصفوف وتتنخفض قدرة التلاميذ على التحصيل الدراسي، ومنه أصبحت حدته وخطورته ملاحظة بدرجة كبيرة في مؤسساتنا التعليمية، حيث تنذر بعض التقارير والدراسات بخطورة الظاهرة واتساع نطاقها بشكل غير مسبوق.

وإذا كان السلوك العدواني ظاهرة منتشرة بين جميع الأفراد من الفئات العمرية المختلفة، إلا أنّه أكثر انتشاراً بين فئات الشباب والمراهقين، لأنّ هذه الفئة وخصائصها النمائية توجد في سياق نفسي اجتماعي، يسهل صدور الإستجابة العدوانية وفقاً لتوفر شروط معينة كالإحباط مثلاً، ذلك أن خصائصهم النفسية تجعلهم أكثر انفعالا وأقل قدرة

على إخفاء مظاهر غضبهم ، فهم يسعون أكثر من غيرهم لتحقيق ذاتهم وتحقيق الإستقلالية وأنهم بحكم سنّهم أكثر تطلّعا للمستقبل وأكثر انشغالا بقضاياهم، وعندما تكون الفجوة كبيرة بين مستويات الطّموح والرغبة في التّفوق، وبين الإمكانيات المتواضعة للتحقيق الذات فإنّ هذا الوضع يزيد من حجم التّدمر والغضب والعداء، لذلك أصبح السلوك العدواني من أخطر ما يهدد أمن واستقرار المؤسسات التّعليمية، وقد أصبحت هذه الظّاهرة مستفحلة في مدارسنا حيث صارت مؤرّقة تزعج التّربويين كثيرا وتحدّ من قدرة أداء الأساتذة والمؤسسات التّعليمية ككل. هذا من جهة ومن جهة أخرى يعدّ انخفاض الدّافعية من أكثر الظواهر الملاحظة عند المتعلّمين، حيث يظهر بوضوح تدني الدّافعية لدى التّلاميذ، وتعدّ مشكلة تدني الدّافعية لدى المتعلّمين من بين أبرز المشكلات التّربوية في الآونة الأخيرة إضافة إلى السلوك العدواني، حيث يعتبر موضوع الدّافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهميّة ودلالة، سواء على المستوى النظري أو التّطبيقي، على أساس أنّه من الصّعب التصدّي للعديد من المشكلات السيكلوجية دون الإهتمام بدوافع الكائن الإنساني التي تقوم بالدّور الأساسي في تحديد سلوكه كما وكيفا.

ويعاني التلاميذ المراهقون الكثير من المشكلات النفسية والتربوية التي تنعكس على أدائهم التعليمي وسلوكهم الدراسي، لعلّ أهمها ذلك العزوف الكبير عن الدراسة وعدم إبداء أي إهتمام بالنشاطات المتعلقة بها، وهذا ما اصطلح على تسميته بانخفاض الدافعية للإنجاز هذه الظاهرة التي باتت مؤرقة للآباء والمربين والباحثين على حد سواء، وهي تشير الى خلل واضح في الجانب الوجداني تتأكد أكثر حينما يصرح العاملون في الميدان بأنّها تترافق مع مظاهر سلبية وسلوكات منتهجة تصدر من المراهقين عن قبيل الاشتغال بأمور أخرى غير الدراسة التي باتت مملة وغير مرغوب فيها، ومن بين أبرز هذه السلوكات ظاهرة السلوك العدواني التي تعد طريقا بديلا لتعويض الطاقة المكبوتة والإحباط المقيد للنشاط، حيث اذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن

يخرجوا في مرح عدواني، إنّ هذا العنف يعزّزه عدد من الدوافع والأسباب، وأحد هذه الدوافع أن هؤلاء المراهقون يريدون أن يبيّنوا للعالم وربما لأنفسهم أنّهم أقوياء، ولابد أن يحظوا بالأهمية والانتباه، فقد أكّدت الدراسات التي أجريت على العصابات العنيفة من الجانبين المراهقين، بأن هؤلاء يمكن أن يواجهوا الآخرين غالباً لا لأي سبب، بل من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إنزال الألم بالآخرين.

ومما سبق ينبغي أن تكون دراسة السلوك العدواني والدافعية للإنجاز مراعية للمستجدات العلمية الحديثة فيما يتعلق بالنظرة الحديثة للذكاء عموماً والذكاء الوجداني خصوصاً، إذا صُنّفت هذه الإتجاهات الحديثة الجانب الوجداني في شخصية الفرد ضمن ذكاء مستقلّ يحمل وعدا بحل العديد من مشكلات المجتمع الضاغطة، حيث يمثل مظلة تغطّي مجالا واسعا من المهارات والإستعدادات التي تقع خارج نطاق قدرات الذكاء التقليدية والتي تضمن بشكل أساسي الوعي بالمشاعر وبتأثيرها في الجوانب المعرفة والشخصية والإجتماعية .

ويعدّ الذكاء الوجداني عاملا مؤثرا في علاقات الإنسان المختلفة سواء كانت علاقته بنفسه أو علاقاته بغيره ، كعلاقات الصداقة أو علاقات العمل أو غيرها، فعندما نتعلّم مهارات الذكاء الوجداني سنكون أكثر قدرة على قراءة الآخرين والتعامل والتعاطف وتفهم وتقبّل مختلف الشخصيات بجميّلها وقبيحها ، وسنكون أكثر قدرة على تفهم أنفسنا، حيث أشارت دراسة أونيل (1996) أنّ الذكاء الوجداني يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته ويتخذ قرارات صائبة في حياته ويجعل لدى الفرد الحافز على البقاء متفائلا ويستطيع مواجهة مشكلات العمل، وأن يكون متعاطفا مع من حوله أيضا، ويجعله يقيم مع المحيطين به علاقات اجتماعية ناجحة ومنسجمة، ويستطيع من خلال معرفته بمشاعر ووجدان وانفعالات المحيطين به أن يكون قادرا على إقناعهم ومن ثم قيادتهم، وتقول الدراسة إنّ نجاح الفرد في حياته اليومية يتوقف على ما لديه من ذكاء وجداني. فالطلاب

العدوانيون يرتكبون جرائم عنف في مرحلة المراهقة، وأن الفتيات ذوى الذكاء الوجداني المنخفض لديهن مشاعر قلق وغضب وملل وهنّ في الغالب يمررن بمشكلات انفعالية في مرحلة المراهقة إذ أن اكتساب الفرد لمهارة الذكاء الوجداني تجعله يمتلك قدرات تساعد به درجة كبيرة على النجاح في الحياة وعلى أن يؤثر تأثيراً ايجابياً في المواقف المحيطة به.

(Oneil,1996,p1-6)

يوّكّد إيلسون (1996) على ضرورة الإهتمام بتطوير البحث في مجال الذكاء الوجداني وأدوات قياسه، حيث تشير دراسته أنّ هناك بعض الأوضاع المقلقة في مؤسّساتنا التعليمية تزيد من اهتمامنا بالذكاء الوجداني، وهى أنّ هناك عدم احترام سافر بين الطّلاب بعضهم وبعض، وأن هناك عداً مستمراً بينهم، وعدم تألف بين الطّلبة فضلاً عن شعورهم بالوحدة، ولمواجهة هذا الوضع يجب الإهتمام بالذكاء الوجداني ومهاراته (ضبط النّفس - الحماس - المثابرة - القدرة على حفز وتشجيع النّفس) وهذه المهارات إذا اكتسبها طلائنا سوف يواجهون نزعات الغضب والعدوان في المستقبل وسوف يتعلّمون التّعاطف والسيطرة على الإندفاع ويذكر إيلسون أنّ جولمان نادى بعلاج ما يسمّى الأميّة الانفعالية أو العاطفية لدى أبنائنا المراهقين لعدم انتشار العنف والجريمة والعدوان بينهم. (Ellison,1996,p2-10)

كما تؤكّد دراسة هير (1996) أنّ ضعف الذكاء الوجداني يزيد من حدّه تعرّض الفرد للمخاطر النفسية كالقلق والإكتئاب والوحدة النفسية والإغتراب، ومن الناحية الإجتماعية يتّصف ذوى الذكاء الوجداني المنخفض بأنهم أقلّ شعبية ومكروهين بين أقرانهم وهم أكثر تعرّضاً للمشاكل النفسية والسلوكية وعندما يكونوا في سنّ الشّباب يتورّطون في مشاكل مع القانون ويرتكبون جرائم أكثر عنفاً. (راضي، 2001، ص 179)

وأكدت دراسة جالين وآخرون (1997) بعد فحص واختبار سلوك الأطفال والمراهقين ومواقفهم واتّجاهاتهم العدوانية، بيّنت الدراسة أنّ الذكور وجدوا أنّ العدوان

الجسدي أكثر ألماً عن العدوان الاجتماعي، والإناث وجدن أن العدوان الاجتماعي أكثر ألماً من العدوان الجسدي، وجدت الدراسة أن الإناث المعتديات أكثر غضباً من الذكور وأن المراهقين في المدارس العليا يميلون إلى العدوان الاجتماعي.

(Galen, et al, 1997,p590)

ووصفت دراسة هينلي وآخرون (1999) أن الطلاب المندفعين والعدوانيين منخفضي الذكاء الوجداني، وتنقصهم مهارات ضبط الذات والتعاطف، وتؤكد الدراسة على أنه لمنع هذا السلوك الإندفاعي والعدواني، يجب أن يراجع الفرد معتقداته غير المنطقية التي يستخدمها في تسيير أمور حياته، وأن يستخدم ميكانيزمات دفاعية للتغلب على أزمات الحياة المصاحبة لهذا السلوك العدواني، وأنه يجب أن يحتوى المنهج الدراسي على مهارة ضبط النفس والتعاطف، وهما من قواعد الذكاء الوجداني، كما تبين الدراسة أن الأشخاص الذين لا يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم هم في حاجة إلى تطوير ذكاءهم الوجداني، ذلك لأنهم يفتقدون الشعور بالذنب والتعاطف مع الآخرين ويشغلون أنفسهم بالبحث عن المكانة بين أقرانهم من خلال القوة العدوانية، وبالتالي فإن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة قليلة من الذكاء الوجداني هم عدوانيين، وتوضح الدراسة أيضاً أنهم في حاجة إلى وزن البدائل والأمور قبل التصرف، على العكس ما نجد عند الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، حيث يستخدمون مهارة ضبط الذات عندما يواجهون موقف يستدعي القلق، وتشير نتائج الدراسة إلى أن غير العدوانيين تقل لديهم الإندفاعية في الفكرة و السلوك والعمل وهم يسلكون بشكل ذكي وجدانياً.

(Henly, et al,1999,p224-229)

أما سيلفيستر (1999) فيؤكد أنه يجب بحث دراسة عدوان المراهقين لأنه على الرغم من أن إزالة عنف الدراسة عملية شاقة وليست سهلة إلا أن فهم الأساس البيولوجي لسلوك الطالب المراهق العدواني، ومناقشته مع الزملاء موضوع أساسي، ومن الممكن أن

تجد للتأثيرات الاجتماعية ميلاً للرد العدوانى، وأنه لحل هذا التوتر الإنفعالى ينبغي توافر مهارات اجتماعية لدى الطالب ومنها مهارة إدارة غضبه وانفعالاته.

(Sylwester, 1999,p 65)

وتشير دراسة **شيرمان (1999)** إلى أن هناك برامج ضد العنف الموجود في المجتمع حيث أن هناك ثلاث مهارات أشارت إليها الدراسة يحتاجها المراهقون للعيش بسلام في المجتمع وهى إدارة الغضب والتعاطف) وهو مكون من مكونات الذكاء الوجداني (والسيطرة على الدوافع الشخصية ، وأنه يجب تحرير برامج ضد العنف في مؤسساتنا التعليمية.

(Sherman,1999, p20)

وتؤكد دراسة **ماوريك وويسبارغ(2000)** أن **جولمان** باهتمامه بمفهوم الذكاء الوجداني أطلق ثورة كبيرة في مجال الاهتمام بترقية الصحة العقلية، ذلك لأن ترقية الصحة العقلية تعمل على ترقية الصحة الإنفعالية وبالتالي يكون نتاج العملية التعليمية طلاب غير مندفعين وغير عنيفين، مسئولين، لديهم رغبة في حل المشكلات.

(Maurice and weissberg ,2000, p186)

وبيّن واترمان إنه يمكن التغلب على المشكلات التي تثير غضب المراهقين، ومن ثم تحسين قدرة الطلاب المراهقين المندفعين على فهم انفعالاتهم وتغيير سلوكهم غير التكيفي عن طريق بعض الخطوات وهي : (بناء الثقة بالذات - مهارة إدارة الغضب - التطلع التربوي - إقامة علاقات عائلية وشخصية بناءة - تحمل ضغط الصديق - إدراك الهوية - التعامل مع مواقف الضعف). والملاحظ مما سبق أن الخطوات: (بناء الثقة بالذات ومهارة إدارة الغضب والتطلع التربوي وإقامة علاقات عائلية وشخصية بناءة) هي من المكونات الأساسية للذكاء الوجداني.

(Waterman and Walker, 2001, p6)

وتشير دراسة كوستيوك وآخرون (2002) إلى أهمية الذكاء الوجداني في فهم العواطف ودوره الكبير في تنظيم الإنفعال خصوصا لدى المراهقات، ووجدت الدراسة أيضاً أن المراهقات لديهن استراتيجيات قليلة لضبط عواطفهن السلبية ولديهن فهم محدود نسبياً لحالاتهم الداخلية السلبية، وهم غير قادرين على التعبير عنها للآخرين خصوصاً الآباء ، وأن دراسة العواطف بشكل كمّي لدى الإناث هام في تحديد أسباب الأمراض ومشاكل السلوك مثال (الغضب-العدوان - الإكتئاب - القلق - الإستياء) وتؤكد الدراسة على أن الإناث يجب أن يدرّين على السيطرة على عواطفهن حتى لا يأتين بردود أفعال سلبية تجاه الآخرين.

(Kostiuk and Gregory, 2002, p18)

وأكدت دراسة معمريّة (2006) التي كانت تحت عنوان الفروق في أنماط السلوك العدواني وفقاً لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني على عينة من الشباب على وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أنماط السلوك العدواني في العدوان البدني لصالح الذكور وغير دالة في أنماط العدوان اللفظي والغضب والعداوة والدرجة الكلية. كما بيّنت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الوجداني في بعد التّواصل الاجتماعي لصالح الإناث . أمّا الأبعاد الأخرى والدرجة الكلية فلم تكن هناك فروق دالة إحصائية. كما بيّنت الدراسة أن ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه انخفاض في الميل إلى السلوك العدواني ، أمّا انخفاض الذكاء الوجداني فيصاحبه ميل إلى السلوك العدواني. ممّا يشير إلى وجود ارتباط سالب بين المتغيّرين. (معمريّة، 2006، ص87)

ومن جهة أخرى تشير دراسة كواسية (2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدّافع للإنجاز، حيث تكونت العينة من 300 طالب تراوحت أعمارهم بين 19-22 سنة وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين مكونات الذكاء الوجداني والدّافع للإنجاز، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ

بالدافعية للإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالإنفعالات، وتحفيز الذات، والمشاركة الوجدانية، وإدارة العلاقات الاجتماعية).

وتؤكد دراسة واتسزوفسكي (2003) على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز، حيث تم تطبيقها على عينة من المراهقين الموهوبين ، وكان من نتائج هذه الدراسة وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز، والإنجاز الأكاديمي، وكذا العلاقات الشخصية الناجحة. (المزروع، 2008، ص8)

وأثبتت دراسة محمد طه(2005) وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والأنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية في محافظة الفيوم بمصر وسلطنة عمان، وأكدت النتائج إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. (رياش وشنون، 2014، ص271)

وأثبتت دراسة رياش وشنون(2014) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالجزائر ومنه تؤكد هذه الدراسة على أهمية الذكاء الوجداني في تحقيق الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين ومن هنا يمكن أن يكون للذكاء الوجداني حظ كبير في البرامج التي تهدف الى معالجة وتحسين الدافعية للإنجاز والتوافق الدراسي.(رياش وشنون، 2014، ص 276)

وبالتالي فإنّ ريمّا يتأثر كلّ من السلوك العدواني والدافعية للإنجاز بالذكاء الوجداني للفرد وهذا ما سنحاول دارسته وتفسيره ، ذلك لأنّ الذكاء الوجداني يحقق للفرد نوع من التوافق والتكيف مع التغيرات البيئية والدراسية فضلا عن تحقيقه لحالة ناجحة من الإبتزان الإنفعالي.

ومن خلال ما تقدم فإننا نحاول معرفة هل التلاميذ ذوي الذكاء الوجداني المنخفض سلوكهم العدواني مرتفع و دافعيتهم للإنجاز منخفضة وهل التلاميذ ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يكون سلوكهم العدواني منخفض ودافعيتهم للإنجاز مرتفعة.

ومن خلال كل ما سبق تأتي أسئلة الدراسة كالاتي:

- 1- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة؟
- 2- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة؟
- 3- هل توجد فروق بين التلاميذ أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز؟
- 4- هل توجد فروق بين التلاميذ أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في السلوك العدواني؟
- 5- هل يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة؟
- 6- هل يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة؟
- 7- هل يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص (أدبي، علمي) والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة؟
- 8- هل يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص (أدبي، علمي) والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة؟
- 9- هل يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة؟

10- هل يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة؟

2- فرضيات الدراسة:

وجاءت فرضيات دراستنا كإجابة مؤقتة على أسئلة الدراسة كما يلي:

- 2-1 توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2-2 توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2-3 توجد فروق بين التلاميذ أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز.
- 2-4 توجد فروق بين التلاميذ أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في السلوك العدواني.
- 2-5 لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2-6 لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2-7 لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص (أدبي، علمي) والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2-8 لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص (أدبي، علمي) والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.
- 2-9 يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.

10-2 يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.

3- أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التأكد من وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- التأكد من وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة .
- التأكد من وجود فروق بين التلاميذ أفراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في السلوك العدواني.
- التأكد من وجود أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- التأكد من وجود أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.
- التأكد من وجود أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص (أدبي، علمي) والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.
- التأكد من وجود أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص (أدبي، علمي) والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.
- التأكد من إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.

- التأكد من إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.

4- أهمية الدراسة:

وتتلخص أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:

- مواكبة الاتجاه الجديد للدراسات الحديثة التي أصبحت تركز على الجوانب الإيجابية للشخصية والموضوعات التي تنتمي إلى مجال علم النفس الإيجابي.
- تناول مفهوم حديث نسبيا من المفاهيم السيكلوجية، والذي ظهر في أواخر القرن العشرين فقط، وهو مفهوم الذكاء الوجداني، وتوجيه النظر إلى أهمية هذا الذكاء ودوره في تحقيق النجاح في حياة الأفراد بمختلف جوانبها: الشخصية، الإنفعالية، الإجتماعية، المهنية والأكاديمية.
- الكشف عن الخصائص الأساسية لموضوع الذكاء الوجداني .
- محاولة إعطاء نظرة حول الذكاء الوجداني وحول الدافعية للإنجاز والسلوك العدواني من خلال الإطار النظري للبحث.
- أهمية عينة الدراسة، التي تمثل المرحلة الثانوية بمستوياتها المختلفة، والتي تناظر مرحلة المراهقة، وما لهذه المرحلة من خصائص معرفية وانفعالية واجتماعية تميزها عن غيرها.
- قد تفتح هذه الدراسة الأبواب لدراسات جديدة تنطلق من نتائج هذه الدراسة.

5- التحديد الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

5-1 الذكاء الوجداني: يمثل الذكاء الوجداني إجرائيا، مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ (أفراد العينة) بعد الإجابة على فقرات مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة والذي يركّز على أربع أبعاد هي على التوالي: المعرفة الإنفعالية، تنظيم الإنفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي. وتشير الدرجة المرتفعة في المقياس إلى وجود ذكاء وجداني مرتفع؛ في حين، تشير الدرجة الكلية المنخفضة إلى انخفاض مستوى الذكاء الوجداني لدى التلاميذ أفراد العينة. وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (205) وأدنى درجة يمكن أن يتحصّل عليها هي (41).

5-2 الدافعية للإنجاز: هي الدرجة الكلية التي يتحصّل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية من خلال استجاباتهم على استفتاء الدافع إلى الإنجاز المستخدم في الدراسة والذي يركّز على خمسة أبعاد هي: الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق والطموح، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل. وتتراوح الدرجة عن كل بعد من صفر إلى 30. أمّا الدرجة الكلية على الإستفتاء فتتراوح بين صفر الى 150. وارتفاع الدرجة عن كل بعد وعلى الدرجة الكلية يشير الى ارتفاع الدافع للإنجاز.

5-3 السلوك العدواني: يتمثل السلوك العدواني في الدرجة التي يتحصّل عليها المستجيب على مقياس السلوك العدواني المستخدم في الدراسة والذي يركّز على أربعة أبعاد هي: العدوان البدني والعدوان اللفظي والغضب والعداوة، وتشير الدرجة المرتفعة في المقياس إلى سلوك عدواني مرتفع؛ في حين، تشير الدرجة الكلية المنخفضة إلى انخفاض مستوى السلوك العدواني لدى التلاميذ أفراد العينة. وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (140) وأدنى درجة يمكن أن يتحصّل عليها هي (28).

الفصل الثّاني: الذّكاء الوجداني.

- مدخل الفصل.

1 - مفهوم الذّكاء الوجداني.

2 - التطور التّاريخي لمفهوم الذّكاء الوجداني.

3 - الإتّجاهات والنّماذج النّظرية المفسّرة للذّكاء الوجداني.

4 - مكونات الذّكاء الوجداني.

5 - خصائص وسمات الأفراد الأنكياء وجدانيا.

6 - أهمية الذّكاء الوجداني.

7 - العوامل المؤثّرة في الذّكاء الوجداني.

8 - الأساس النّورولوجي للذّكاء الوجداني.

9 - قياس الذّكاء الوجداني.

- خلاصة الفصل.

مدخل الفصل:

بقيت فكرة الذكاء الواحد مسيطرة على العقول لفترة طويلة، وذلك بسبب سيطرة نظرية العامل العام ومصطلح نسبة الذكاء على دراسات علم النفس، إلى أن ظهرت موجة جديدة نوّهت إلى أنواع جديدة من الذكاء رافضة انحصار الذكاء في قدرات عقلية فقط. حيث يرى الباحثون أنّ النّجاح في الحياة يتطلّب ذكاءات متنوّعة يمتلكها الفرد بدرجات متفاوتة. وعلى هذا، صُنّف الذكاء إلى أنواع، ويكمن الدافع الأساسي لاهتمام الباحثين والعلماء بهذا التصنيف إلى سؤال ملحّ حيرّ عقولهم، وهو: ما الذي يجعل أناسا يتمتعون بذكاء معرفي مرتفع، يتعثّرون في العمل ومجالات الحياة؟ بينما آخرون من ذوي الذكاء المعرفي المتواضع يحققون نجاحا كبيرا؟ وقد توصّلوا إلى أنّ إجابة هذا السؤال تكمن في الذكاء الوجداني، الذي يقوم على مجموعة مهارات وكفاءات انفعالية واجتماعية تساهم في تحقيق ذلك النّجاح. وهكذا لم يعد الإهتمام بالنّظرة التقليديّة التي تتناول موضوع الذكاء قاصرا على المنظور المعرفي فقط، إذ وجد علماء النفس أهميّة الجانب الوجداني للإنسان نظرا لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان كما أنّه لا ينفصل عن التفكير، ومن ثمّ أصبح هناك اقتناع تام بعدم وجود الإزدواجية القديمة بين العقل والوجدان فعند النّظر إلى كتابات كل من جاردنر (1983) Gardner وسالوفي وماير (1990) Salovey and Mayer و جولمان (1995) Goleman نجد أنّهم أجمعوا على أنّ الإختبارات التقليديّة للذكاء لن تعطي صورة كاملة متكاملة عن سلوك الفرد، ولا تمكّننا هذه الإختبارات من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل وفي حياته بصفة عامّة، كل هذا دفع علماء النفس إلى البحث عن عنصر أو مجال لم تتم دراسته و فحصه أو اختباره من قبل أو أن تكون النّظرية التقليديّة قد تجاهلته وعن طريقه يمكن تفسير كل هذه التّفاوتات و التّناقضات ألا وهو الذكاء الوجداني.

1- مفهوم الذكاء الوجداني (Intelligence Emotionnelle): يعتبر الذكاء الوجداني أحد أهمّ مواضيع الساعة، حيث اهتمّ العلماء والباحثون بدراسته، فقدّموا له توضيحات وتعريفات كثيرة، لعلّ أبرزها ما يلي:

يرى أبو حطب أنّ الذكاء الوجداني يتمثل في "قدرة الفرد على قراءة رغبات ومقاصد الآخرين حتى ولو لم تكن واضحة، ويظهر هذا الذكاء في سلوك رجال الدين والقادة السياسيين والمعلّمين والمعالجين والآباء والأمهات. (أبو حطب، 1986، ص408)

يعتبر هذا التعريف الذكاء الوجداني قدرة شخصية تسمح لمالكها بفهم مقاصد الآخرين بالرغم من عدم وضوحها وحصر الذكاء الوجداني بين رجال الدين والمعلمين والسياسيين ...

ويعرفه سالوفي (Salovey) بأنّه: "وعي الشّخص بمشاعره وحسن إدارتها؛ بحيث يكون مصدرا للدّافعية في ذاته، ويمتلك القدرة على التّعاطف وحسن إدارة علاقاته مع الآخرين".

(Goleman , 1995 ,p 43)

يكمن الذكاء الوجداني-حسب هذا التعريف- في مجموعة من الأبعاد، وهي: إدراك الفرد لمشاعره وحسن تسييرها، القدرة على التعاطف وتنشيط الدّافعية الذاتيّة، إلى جانب حسن توجيه العلاقات مع الآخرين.

يرى جولمان (Goleman) بأنّ الذكاء الوجداني: "مجموعة من القدرات المتنوّعة التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنّجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلّمها وتحسينها. وتشمل المعرفة الإنفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة، وحفز النّفس وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الإجتماعية". (Goleman , 1997, p40)

يشير هذا التعريف إلى أنّ الذكاء الوجداني، مهارة مكتسبة، يمكن تعلّمها. وهي تدفع الفرد نحو النّجاح في شتّى المجالات. وتشمل أبعاد كثيرة، كالذّافعية ومعرفة الذات وإدارتها، إلى جانب معرفة انفعالات الآخرين وحسن توجيهها.

كما عرفه ويسينجر (Weisinger) بأنّه: يعني استخدام الذّكي للإنفعالات ، فالفرد يجعل انفعالاته تعمل لصالحه من خلال استخدامها في توجيه سلوكه وتفكيره بطريقة ترفع من نتائجه.

(Weisinger ,1998, p18)

يشير هذا التعريف إلى إمكانية استخدام الفرد لانفعالاته من أجل الوصول إلى نتائج مرتفعة عن طريق توجيه السلوك والتفكير.

ورأى جورج أنّ الذكاء الوجداني يعني: قدرة الفرد على إدراك الإنفعالات والوصول إليها واستخدامها في التّفكير، ومعرفة المشاعر بشكل يحقق النّضج الإنفعالي والعقلي.
(George,2000 , p133)

أمّا هذا التعريف فيعتبر الذكاء الوجداني القدرة على الوصول الى الإنفعالات وإدراكها ومعرفة المشاعر واستخدامه في التّفكير من أجل تحقيق النّضج.

ويشير كل من الأعسر صفاء و كفاقي علاء إلى الذكاء الوجداني بأنّه: "بناء الخبرة الحيّة لدى المتلقّي، التي ينغمس فيها فيتخلّلها وتتخلّله، ليخرج منها بخبرة جديدة، تعدل خبراته ورؤيته. كما يعدّل فيها ويتّبع في ذلك منهاجا واضحا، وينشأ من ذلك ماهية الذكاء الإنفعالي". (روبنس وسكوت، 2000، ص9)

يشير هذا التعريف، إلى أهمية الخبرات التي يمرّ بها الفرد، من حيث القدرة على استخلاص الدّروس منها لتعديل الرّؤى الخاصّة، والخبرات الدّاتية؛ حيث يمثّل الذّكاء الوجداني حالة من التّدخل والاندماج، بين المعرفة والإنفعال.

ويعرّف كلّ من محمد رزق وفاروق عثمان الذّكاء الوجداني بأنّه: "القدرة على الإنباه والإدراك الجيد للإنفعالات والمشاعر الدّاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدّخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرّقي العقلي والمهني وتعلّم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. (رزق و عثمان، 2001، ص253)

يرى هذا التعريف أنّ الذّكاء الوجداني قدرة على فهم المشاعر الدّاتية وفهم لمشاعر الآخرين، عن طريق الإنباه والإدراك الجيد لهذه الإنفعالات، بغية الدّخول معهم في علاقات اجتماعية إيجابية يستطيع الفرد من خلالها تعلم مهارات جديدة اضافة إلى تنمية مستواه العقلي والمهني.

يذكر عبده عبد الهادي وعثمان فاروق أنّ الذّكاء الوجداني هو: "إدراك الفرد لقدرته على الإنباه والإدراك الجيد للإنفعالات والمشاعر الدّاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها؛ وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم؛ للدّخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرّقي العقلي والإنفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة". (عبده و عثمان ، 2002 ، ص 206)

يشير الباحثان إلى الذّكاء الوجداني، على أنّه فهم الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين وتنظيمه لها، لإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، ولتحقيق النّجاح في جميع جوانب الحياة.

وعرّفه مبيّض مأمون بأنّه: "القدرة على التّعامل مع المعلومات العاطفية، من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها، لذلك فإن من صفات الإنسان الذّكي عاطفياً؛ أنّه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية، ويعرف الإستعمال الدّقيق لهذه المفردات في التّعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين". (مبيّض ، 2003، ص 1)

نلاحظ من خلال هذا التعريف، أنّ الذّكاء الوجداني مرادف للقدرة على إدارة المعلومات العاطفية، من حيث إدراكها، وفهمها، ومن ثمّ توجيهها.

بينما يعرفه العيتي ياسر، بأنّه: "عملية تغيير أنماط التّفكير، وطريقة النّظر إلى الأمور، بحيث تولّد في النّفس أكبر قدر ممكن من المشاعر الإيجابية". (العيتي ، 2003، ص19)

يرى هذا التعريف أنّ الذّكاء الوجداني يشمل عملية تعديل طرق التّفكير إلى الأمور؛ بحيث تصبح أكثر إيجابية.

في حين، يعرفه دولويكس (Dulewics) و هيكس (Higgs) بأنّه: "معرفة الفرد مشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم". (الدريد، 2004، ص28)

يتّفق هذا التعريف مع التعاريف السّابقة، من حيث التّركيز على الأبعاد الأساسية لمفهوم الذّكاء الوجداني.

ويعرّف بار-أون (Bar-on) الذّكاء الوجداني، بأنّه: "مجموعة منظّمة من المهارات والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والإنفعالية والاجتماعية. والتي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب، والضغوط البيئية. وهو عامل مهم في تحديد قدرة الفرد على النّجاح في الحياة". (Bar-on, 2005 , p41)

يمثل الذكاء الوجداني-حسب هذا الباحث-مجموعة من القدرات الالامعرفية والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات البيئة وضغوطها.

أما الالدي فيعتبر الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته، وتحديدّها، وفهمها جيذا وتنظيمها واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانيا وتحقيق النّجاح في الإتصال بالآخرين وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقّق من خلالها الصّحة النفسية ، والتّوافق مع النفس والآخرين والعالم المحيط. (الالدي، 2005، ص6)

يعتبر هذا التعريف الذكاء الوجداني هو القدرة على فهم الإنفعالات واستغلالها في فهم مشاعر الآخرين وذلك لتحقيق النّجاح في الإتصال بالآخرين ومنه يمكن تحقيق أكبر قدر من الصّحة النفسية والتّوافق مع الذات والبيئة.

واوضحت القطان أنّ الذكاء الوجداني: محصلة للتفاعل بين النّضج الوجداني والتّواصل الوجداني، والتأثير الوجداني فالذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على ادراك إنفعالاته ومشاعره وادارتها وتوجيهها ممّا يؤدي إلى تقدير الذات ، مع مرونة في الشخصية تدفع إلى الانجاز وتحمل التوترات والضغوطات وهذا الذي يؤدي إلى الإيجابية في العلاقات الاجتماعية وتفهم عواطف الآخرين مع نظرة إيجابية للحياة، والبحث عن مميزات الآخرين، وشجاعة في المواجهة دون الهرب من المواقف الصّعبة، مع قدرة على تقبل الآخر كما هو مهما كان الإختلاف في الرأي أو الثقافة، وهذا التّواصل هو الذي يؤدي في النّهاية إلى القدرة على التأثير الوجداني بالإقتناع الماديّ بالفكرة وقيادة الآخرين لتحقيق الاهداف ، والقدرة على تغيير الأنماط التّقليدية والحلول الجاهزة والتّعاون بين الأفراد في العمل الجماعي والقدرة التّفاوضية لحل الصّراع حلّا إيجابيا مثمرا. (القطان، 2006، ص51-52)

يرى هذا التعريف أنّ الذكاء الوجداني هو محصلة تفاعل ثلاث مكونات أساسية وهي النّضج الوجداني والتّواصل الوجداني ثمّ التأثير الوجداني حيث يهدف الذكاء الوجداني إلى تقدير الذات ووجود دافعية للإنجاز وقدرة على تحمل التّوتر والضّغط من أجل الوصول إلى التّعاطف مع الآخرين وذلك بوجود نظرة إيجابية للحياة ، كما هو عبارة عن تقبّل الآخرين والقدرة على حلّ الصّراعات ومواجهة المواقف الصّعبة.

ويعرّف عبد العالي عوجة الذكاء الوجداني بأنّه: تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والإجتماعية التي تمكّن الفرد من الإلتباه والإدراك الجيد للإنفعالات وفهم المعلومات الإنفعالية ومعالجتها واستخدامها والتي تجعل لديه الأمل والتّفاؤل وأنّه قادر على التّعامل بنجاح مع المتطلّبات البيئية والضّغوط. (سلامة وطمه، 2006، ص40)

يرى هذا التعريف أنّ الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من القدرات الإنفعالية والعقلية والإجتماعية المنظّمة، التي تساعد الفرد على فهم المعلومات الإنفعالية وإدراكها واستخدامها، وتظهر هذه القدرات على شكل مشاعر كالأمل والتّفاؤل وتحمل الضّغوط البيئية والتّعامل معها بنجاح.

ويعرّفه السيد إبراهيم السامدوني، بأنّه: "القدرة على فهم واستخدام المعلومات الوجدانية (الإنفعالية) بكفاءة". (السامدوني، 2007، ص41)

يلخّص هذا الباحث، الذكاء الوجداني في قدرة الفرد على فهم وإدراك الإنفعالات والعواطف، وحسن استخدامها وتوجيهها.

أمّا وو Wu فقد عرّفه بأنّه يعني قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، وإدارتها والتّعامل معها أو استخدامها ومعالجتها. (Wu,2010 , p55)

يوضح هذا التعريف أنّ الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على فهم انفعالاته وحسن إدارتها واستخدامها .

أمّا حسّونة وأبو ناشئ فيعرّفان الذكاء على أنّه: قدرة الفرد على فهم مشاعره مع التّحكم في تلك المشاعر إضافة إلى قدرته على دفع ذاته وعلى التّعاطف والتّناغم مع الآخرين مع التّعرف على مشاعرهم. (رشاد، 2012، ص20)

يعتبر هذا التعريف الذكاء الوجداني قدرة على فهم المشاعر والتّحكم فيها والسّيطرة عليها وقدرة على التّعرف على انفعالات الآخرين والتّعاطف معهم.

أمّا الخولي فيعرّف الذكاء الوجداني: بأنّه قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته وضبطها وإدارتها والوعي بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومساعدتهم على توجيهها والتّحكم فيها وحل الصّراعات. (رشاد، 2012، ص20)

يضيف هذا التعريف الى التعرّقات الأخرى للذكاء الوجداني القدرة على مساعدة الآخرين في فهم وتوجيه مشاعرهم وحل الصّراعات.

ويرى عبد الغفار أن الذكاء الوجداني عبارة عن: قدرة الفرد على معرفة عواطفه وفهم معانيها وعلاقاتها والوعي بها ، وتنظيمها في منظومة ذاتية التّفاعل مع العقل لتحقيق أهدافه الدّاتية والعامة. (رشاد، 2012، ص21)

يرى هذا التعريف أن الغرض من الذكاء الوجداني هو تحقيق الأهداف الخاصّة والأهداف العامة للفرد عن طريق فهم مشاعره والعلاقة بينها.

وتعرّف وهبة الذكاء الوجداني على أنّه: منظومة من القدرات والمهارات الإجتماعية والشخصية والإنفعالية التي تؤثر على جميع قدرات الفرد العقلية ، وعلى قدرته

على النّجاح ومجابهة الضّغوط البيئية والاجتماعية والمتطلبات البيئية والاجتماعية. (رشاد، 2012، ص21)

رأى هذا التعريف أنّ الذّكاء الوجداني مجموعة من القدرات التي تؤثر في قدرات الفرد العقلية ، وتؤثر في قدرته على النّجاح وقدرته على الوقوف في وجه الضغوطات البيئية ومتطلباتها.

ومما سبق، نستخلص أنّ الذّكاء الوجداني مجموعة مركّبة من القدرات والمهارات الشخصية والإنفعالية، التي تسمح للفرد بفهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها وضبطها، إلى جانب فهم مشاعر وانفعالات الآخرين، وحسن التّعامل معها، كما أنّها تساعد الفرد على الأداء الجيّد والنّجاح وإقامة علاقات طيّبة مع الآخرين. وهذه المهارات، يمكن تعلّمها، واكتسابها، كما يمكن تنميتها.

2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

يعتبر الذكاء الوجداني مفهوما من المفاهيم الجديدة نسبية ، ولكن هذا لا يمنع أن يكون له جذوره وأصوله التاريخية والعلمية الراسخة. وهذا ما سيتمّ التطرق إليه فيما يلي.

عندما بدأ علماء النفس الكتابة والتفكير في الذكاء، ركّزوا على الجوانب المعرفية مثل الذاكرة، وحلّ المشكلات، ورغم ذلك فقد أدرك بعض الباحثين في وقت مبكر أهمية الجوانب غير المعرفية. فقد عرّف وكسلر (Wichsler) الذكاء بأنه: "قدرة الفرد العامة على التصرف بكفاءة، والتعامل بشكل فعّال مع البيئة المحيطة به". وفي عام (1943) إفترض أنّ العوامل غير العقلية أساسية وضرورية للتنبؤ بنجاح الفرد في الحياة. (علاء، 2009، ص21)

ولم يكن وكسلر (Wichsler) هو الوحيد الذي أدرك أهمية الجوانب غير المعرفية للذكاء في التوافق والنجاح في الحياة، فقد كتب روبرت ثورنديك (Robert Thorndike) عن الذكاء الوجداني في أواخر الثلاثينات، واعتبر أنّ الذكاء له جوانب غير معرفية، فقدّم أول مرة سنة (1930) مفهوم الذكاء الاجتماعي كمظهر من مظاهر الذكاء، وعرفه بأنه: "القدرة على فهم الآخرين، وعلى التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية". (علاء ، 2009، ص21)

كما تمّ التلميح إلى مفهوم الذكاء الوجداني من خلال ما اقترحه جيلفورد (Guilford) (1976) في نموذج "بنية العقل"، فبرغم عدم كتابة جيلفورد عن الذكاء الوجداني؛ فإنّه افترض وجود نوع جديد من الذكاء، وهو القدرة على التجهيز الإنفعالي للمعلومات، والذي يتّضح من خلال المحتوى السلوكي لديه؛ حيث يتّسم هذا المحتوى بمعلومات في جوهرها غير لفظية، التي تشتمل على التفاعل الاجتماعي، الذي يتطلّب الوعي بمدرجات وأفكار ورغبات ومشاعر وانفعالات وأفعال الأشخاص الآخرين؛ أي يدرك

السّلوّك الفردي وسلوك الآخرين. ومن الواضح هنا أنّ المحتوى السّلوّكي يشمل الجانب الوجداني أيضاً، وافترض **جيلفورد** أنّ السّلوّكيات التّعبيرية مثل: تعبيرات الوجه، ونبرات الصّوت، والأوضاع، والإيماءات، كلّها علامات يستدل منها على الحالات الإنفعالية. لذا يمكن تعريف المعرفة السّلوّكية بأنّها: "القدرة على فهم أفكار ومشاعر واهتمامات الآخرين". (السّماذوني، 2007، ص50)

وأكد **هاورد جاردنر** (Howard Gardner) في كتابه عن الذّكاءات المتعدّدة أنّ فهم الإنسان لنفسه و للآخرين، وقدرته على استخدام و توظيفه هذا الفهم، يعد أحد نماذج الذّكاء الشّخصي، والذّكاء في العلاقة بالآخرين، وكلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة.

(Gardener, 1983 , p40)

وتوصّل **جاردنر** (Gardner) من خلال أبحاثه عام (1983) إلى وجود أنواع مختلفة من القدرات العقلية تتشكّل أنواع مختلفة من الذّكاء، وأنّه يوجد سبعة أنماط مختلفة من الذّكاء، هي: (ذكاء لفظي - لغوي، ذكاء منطقي - رياضي، ذكاء موسيقي، ذكاء بصري - مكاني، ذكاء جسمي - حركي، ذكاء طبيعي وذكاء شخصي) ويرى **جاردنر** أنّ النمط الأخير للذّكاء (الذّكاء الشّخصي) يتضمن نوعين من الذّكاء هما الذّكاء بين الأفراد: ويعني قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين، والذّكاء داخل الفرد، ويعني: قدرة الفرد على فهم المشاعر والدوافع الذاتيّة. ومن هنا، يعتبر **جاردنر** نقطة الإنطلاقة للذّكاء الوجداني. وقد أضاف نوعين آخرين، وهما: الذّكاء المرتبط بالخلق والوجود، والذّكاء المرتبط بالبيئة. (علاء ، 2009 ، ص22)

ولعلّ أول استخدام لمصطلح الذّكاء الوجداني كان في أمريكا سنة (1985) عندما قام طالب في كلّية التربية الليبرالية بتضمين هذا المصطلح في عنوان رسالة لنيل درجة الدّكتوراه ، كما ظهر في سلسلة البحوث العلميّة لـ **سالوفي وماير** سنة (1990) حيث نشر

أول تعريف لهما بعد أن قاما بمحاولة لتطوير طرق لقياس الفروق بين الأفراد في القدرة العاطفية. (السمادوني، 2007، ص41)

وظهرت قبلها نظرية الذكاء الوجداني على يد بار-اون سنة (1985) عندما اقترح معامل الإنفعالية وقام بإعداد قائمة لمعرفة نسبة الذكاء الوجداني تم نشرها سنة (1996) (سالي، 2007، ص21).

وقد ظهرت الإشارة الى مفهوم الذكاء الوجداني في علم النفس لأول مرة عام (1989) في مقال كتبه غرينسبن بعنوان الذكاء الإنفعالي نشر في الجزء التاسع من كتاب لفيلد وآخرون تحت عنوان "التعلم والتربية" من منظور التحليل النفسي وقد قدّم نموذجاً موحّداً لتعلّم الذكاء الوجداني وفقاً لما تهبّ إليه نظرية بياجيه في النّمو المعرفي، ونظرية التحليل النفسي، والتعلّم الإنفعالي. (رشاد، 2012، ص16)

وفي أوائل التسعينات من القرن الماضي (1995) ظهر مصطلح الذكاء الوجداني عندما نشر دانيال جولمان كتابه الذكاء الوجداني، وتكلم عن أهميته التي قد تتجاوز أهمية نسبة الذكاء التقليدي وتكلم عن مجموعة واسعة من المهارات والإستعدادات التي تخرج عن نطاق قدرات الذكاء التقليدي. (خوالدة، 2004، ص29)

وظهر أيضاً مفهوم الذكاء الوجداني في تصور فؤاد أبو حطب للذكاء، حيث صنّف أنواع الذكاء إلى: الذكاء المعرفي، الذكاء الإجتماعي، والذكاء الإنفعالي (الوجداني). (أبو حطب، 1996، ص389)

وفي عام (1994) بدأ العالم الأمريكي دانيال جولمان (Daniel Goleman) كتابه عن التّعليم الوجداني (Emotional Literacy) أو معرفة القراءة و الكتابة الوجدانية، وذلك بعد ما قرأ عن الإنفعالات والمشاعر بصفة عامة، وزياراته المتكررة للمدارس

ليتعرف ما يقدم من برامج تؤدّي للتّعلّم الوجداني، و قراءته أيضا لأعمال ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) بصفة خاصة. ثمّ غير عنوان كتابه عام (1995) ونشره باسم "الذكاء الوجداني" (Emotional Intelligence). وتضمّن معلومات عن العواطف والمشاعر والمخ. بعدها، تزايدت مؤلفاته المرتبطة بالذكاء الوجداني. (علاء ، 2009، ص22)

يتبيّن ممّا سبق أنّ مفهوم الذكاء الوجداني مفهوم جديد في التسمية، لكنّه قديم في النشأة. إذ تعود جذوره التاريخية الفعلية، إلى القرن التاسع عشر، وذلك في إشارات كثيرة ضمن كتابات العلماء والباحثين. بعدها تطوّر شيئا فشيئا، إلى أن أضحت في النصف الثاني من القرن العشرين موضوع الساعة، ولا يزال متداولاً في البحوث والدّراسات، إلى يومنا هذا.

3- الإتجاهات والنماذج النظرية المفسّرة للذكاء الوجداني:

تنوّعت اتّجاهات الباحثين في تحديد مفهوم ومهارات الذكاء الوجداني ضمن نماذج متنوعة، ومن خلال الدّراسات التي تناولت الذكاء الوجداني، يمكن استخلاص أهم النماذج:

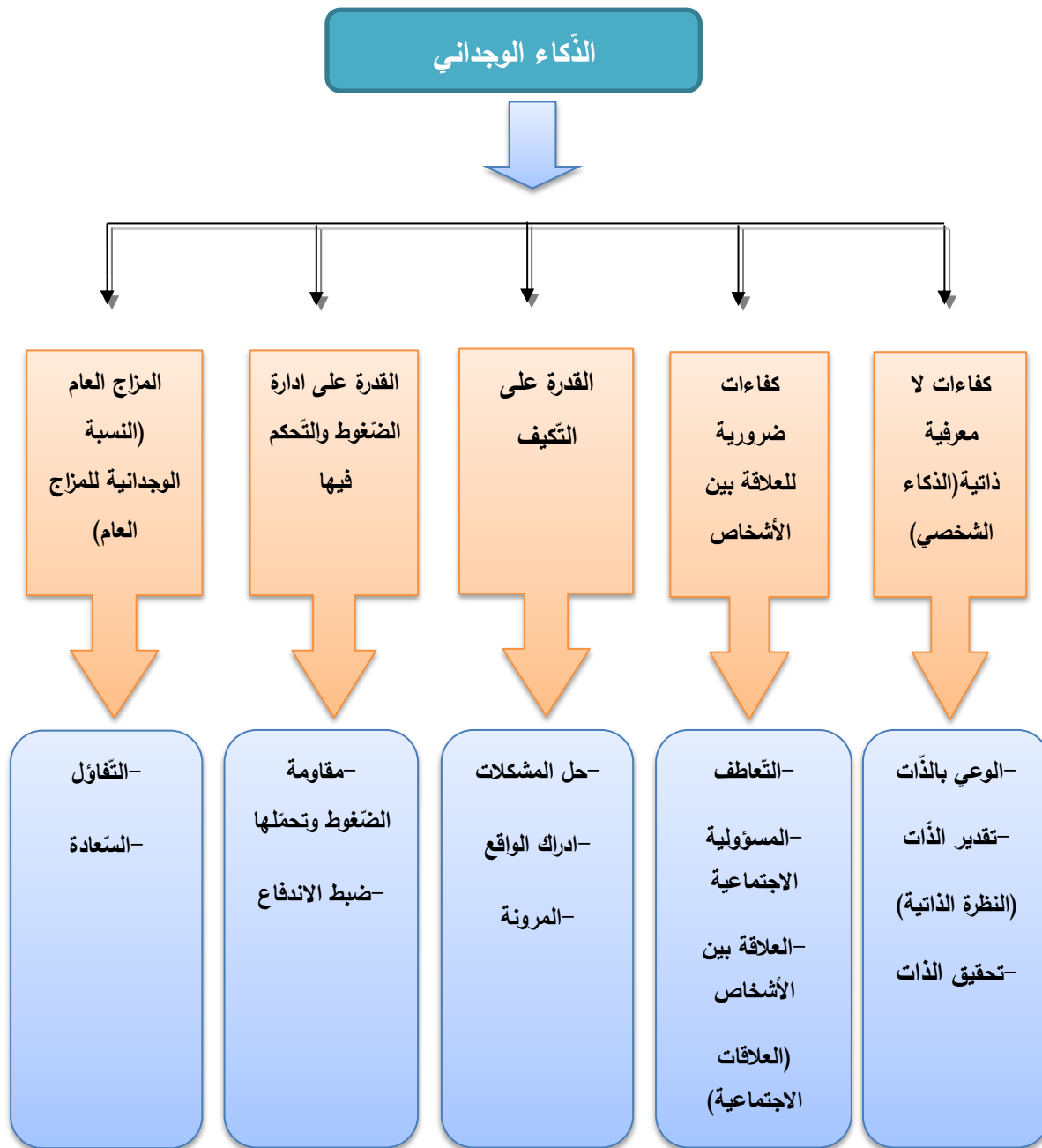
3-1- نموذج بار- أون (Bar-on) للذكاء الوجداني: تعتبر تلك النظرية أولى النظريات التي فسّرت الذكاء الوجداني، وكان عام (1988) أوّل فترة لظهور تلك النظرية، عندما قام بار- أون (Bar-on) في رسالة للدكتوراه بصياغة مصطلح " النسبة الإنفعالية Emotional Quotient (EQ) كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي (IQ) Intelligence Quotient. وفي توقيت نشر بار- أون (Bar-on) لرسالته في نهاية الثمانيات، كانت هناك زيادة في اهتمام الباحثين بدور الإنفعال في الأداء الاجتماعي، وجودة الحياة

(Well- Being). وقبل أن يتمتع الذكاء الوجداني بالاهتمام في عدّة مجالات، والشّعبية التي ينالها اليوم، حدّد بار- أون (Bar-on) عام (2000) نموذجاً عن طريق مجموعة من السّمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الإنفعالية والاجتماعية، التي تؤثر في قدرتنا الكلية على المعالجة الفعّالة للمتطلبات البيئية. (السامدوني، 2007، ص103)

وتشير تلك النّظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية، فقد عرّف الذكاء الوجداني على أنّه مكوّن يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية، وقد أعدّ بار- أون (Bar-on) أوّل أداة لقياس الذكاء الوجداني، وصمّمت للتعرف على تلك الكفاءات غير المعرفية (الشخصية) لكي تجيب على التساؤل التّالي: لماذا يكون بعض الأفراد أفضل في ضبط انفعالاتهم من الآخرين؟

وقد توصّلت الأبحاث التي استخدمت مقياس بار- أون (Bar-on)، إلى أنّ الكفاءات الشخصية تعتبر مؤشراً للنّجاح في الحياة وهذا ما تقدّمه مقاييس نسبة الذكاء المعرفي (الأكاديمي) IQ.

وقد أوضح بار- أون (Bar-on) في نظريته، أنّ الذكاء الوجداني يتكوّن من خمسة كفاءات لا معرفية (السامدوني، 2007، ص 10). كما هي موضّحة في الشّكل التخطيطي التّالي:



الشكل (01): نموذج Bar-on (بار- أون) لمكونات الذكاء الوجداني. (السامدوني، 2007، ص104)

إنّ الذكاء الوجداني عند Bar-on (بار-أون) يتكوّن من خمسة عشر مكوناً، تمّ ترتيبهم في خمسة أبعاد رئيسية: (سلامة وطه ، 2006، ص47)

- الذكاء الشّخصي: والذي يمثّل القدرات والكفاءات والمهارات المرتبطة بداخل ذلك الفرد.
 - الذكاء البين-شخصي: ويمثّل القدرات والمهارات البين-شخصية، ومحاولة تطبيقها على أرض الواقع والاستفادة منها في إدارة ذلك الفرد لعلاقاته مع الآخرين.
 - القدرة على التكيف: ويوضّح كيفية نجاح الفرد في مواكبة الطّروف والمتطلّبات البيئية والتّكيف معها، من خلال زيادة مهارات ذلك الفرد في المرونة في التّعامل مع الآخرين، وحلّ المشكلات بمنطقية ومهارة.
 - إدارة الضّغوط: ويمثّل قدرة الفرد على إدارة الضّغوط والتّكيف معها بفعالية كبيرة.
 - الحالة المزاجية العامة: وتمثّل قدرة الفرد ومهاراته في الاستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الايجابي داخل المجتمع وتضمّ كلاً من السّعادة والتّفاؤل.
- ويفترض Bar-on (بار-أون) أنّ الذكاء الوجداني، مهارة يتمّ تنميتها وتطويرها بمضيّ الوقت، من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية، هدفها الأوّل تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية. ويفترض أنّ الأشخاص الذين ترتفع نسبة الذكاء العام لديهم، هم أكثر الأفراد تحقيقاً للنّجاح، وتلبية للمتطلّبات والضّغوط البيئية والمجتمعية.
- وذكر أيضاً، أنّ نقصان مهارة الذكاء الوجداني لدى الفرد، يقلّل فرص نجاحه في الحياة، ويزيد نسبة حدوث المشكلات الوجدانية والاجتماعية عنده. وعلى هذا، فإنّ المديرين أو الأفراد الذين يكون لديهم نقص في مهارات الذكاء الوجداني، يجدون صعوبة في صنع القرارات، وفي حلّ المشكلات، وفي إدارة الضّغوط، وفي التّحكّم في ردود أفعالهم.

كما يعترف Bar-on (بار-أون) بوجود علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام أو المعرفي؛ حيث أنّهما يؤدّيان بدورهما إلى زيادة نسبة الذكاء العام لدى الفرد، ممّا يعطي انطبعا للمجتمع بأنّ ذلك الفرد من أكثر الأفراد تحقيقا للنجاح، سواء في حياته العملية أو الإجتماعية. (سلامة و طه، 2006، ص48)

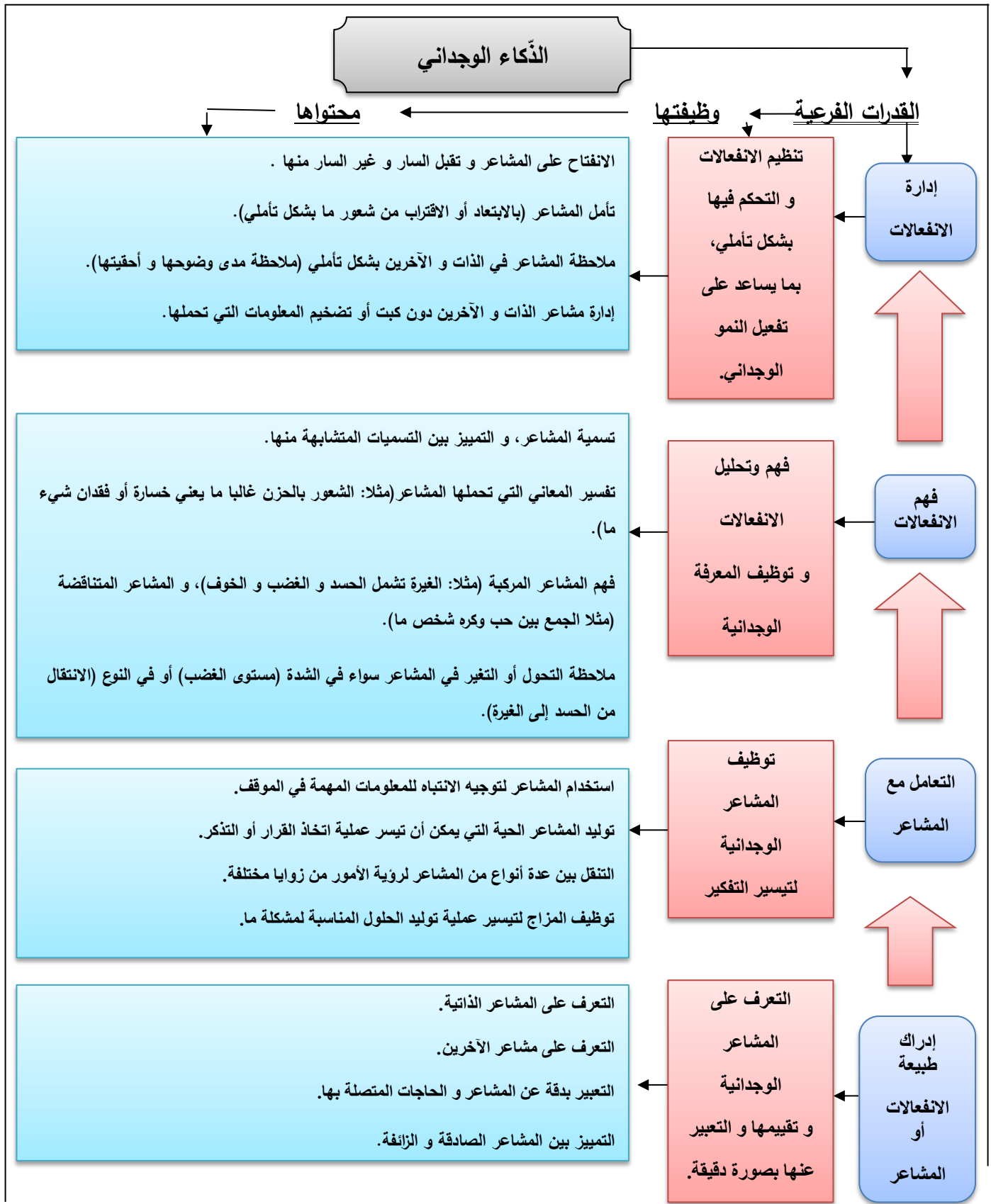
وعليه، نستنتج أنّ النّمودج النظري لـ Bar-on (بار أون) هو أوّل النّمادج النظرية التي حاولت تفسير الذكاء الوجداني، وقد اعتمد في نموذجه هذا على تحديد الذكاء الوجداني كمجموعة من السمّات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الإنفعالية والإجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد على التّعامل بفعالية مع مختلف المواقف.

3-2- نظرية "النموذج الرباعي" Mayer & Salovey (ماير و سالوفي) للذكاء الوجداني: بدأ الاهتمام بدرجة كبيرة بالجوانب غير المعرفية للذكاء، من قبل هؤلاء الباحثين منذ عام (1990)، والدافع لوضع نظريتهما للذكاء الوجداني، هو تطوير النظرة له والتي تختلف عن نظرية Bar-on (بار- أون) وتحليل مكوّناته وإعداد أدوات قياسه، التي تختلف عن المقاييس الأخرى التي تعاملت مع الذكاء الوجداني على أنه سمة من سمات الشّخصية، والتّعامل معه على أنه قدرة عقلية مثله مثل أنواع الذكاء الأخرى. وقد أتت تلك النظرية على قياس الفروق الفردية حيث يرى Mayer & Salovey (سالوفي و ماير) (1990) أنّ المقاييس التّقليدية للذكاء فشلت في دراسة الفروق في الوعي والتّشغيل والإدارة الفعّالة للإنفعالات والمعلومات الإنفعالية.

إنّ النّمودج الذي أعدّه Mayer & Salovey (ماير وسالوفي) (1990) لتحليل الذكاء الوجداني، قد اتّخذ منحى القدرة، وأجريت عليه عدة بحوث سواء من قبل الباحثين أو بالاشتراك مع باحثين آخرين. وقد ظهرت تلك النّظرية، بعد التّحقّق التجريبي من نموذجهما عام (1997). والذكاء الوجداني كقدرة عقلية هو النّظرية المثلّى لـ Mayer &

Salovey (ماير و سالوفي) حيث تمّ تعريفه نظريا بطريقة تجعله أكثر تميزا عن الذكاء التقليدي (المعرفي) فعلى سبيل المثال، عندما نقارن الذكاء الوجداني بالذكاء الإجتماعي، نرى أنّ الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الإجتماعي، حيث يتضمن المشاعر الداخليّة الخاصة بالنّمو الشخصي، ومن ناحية أخرى الذكاء الوجداني يركّز على الجوانب الإنفعالية(العاطفية) للمشكلات، مقارنة بالذكاء الإجتماعي الذي يركّز على الجوانب الإجتماعية. (السامدوني،2007، ص 107)

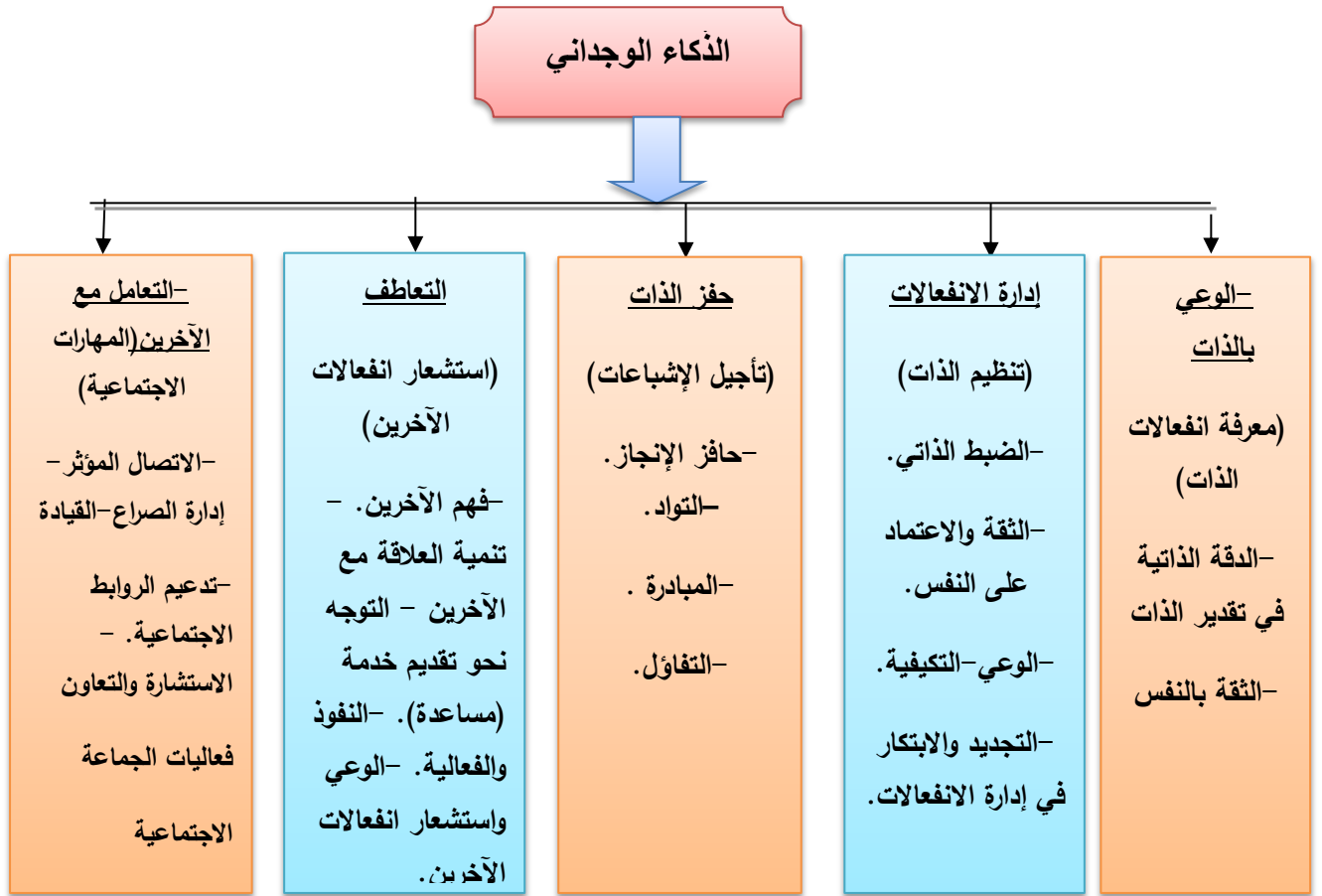
لقد أوضح Mayer & Salovey (ماير و سالوفي) أنّ الذكاء الوجداني يشتمل على أربعة قدرات رئيسية وهي:



الشكل (02): مكوّنات الذكاء الوجداني كما يراها (ماير وسالوفي). (أحمد، 2008، ص80)

وعليه، نستنتج أنّ نموذج Mayer & Salovey (ماير وسالوفي) يركّز بصورة أكثر تحديداً على أنّ الذكاء الوجداني هو القدرة على الوعي بالإنفعالات والقدرة على توصيل وتوليد الإنفعالات عن طريق التفكير لتحسين النّمو الإنفعالي والعقلي. ولهذا يعتقد الباحثان بأنّ الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات غير المعرفية. والشخص الذكي وجدانياً حسبهما قادر على التّعرف على الإنفعالات، سواء كانت انفعالاته أو انفعالات غيره، ولديه القدرة على التّعبير الإنفعالي بصورة دقيقة واضحة تمنع سوء فهم الآخرين له.

3-3- نموذج Danial Goleman (دانيال جولمان) للذكاء الوجدان (1995) : قدّم Goleman (جولمان) نموذجاً معتمداً على عمل Mayer & Salovey (ماير و سالوفي) عام (1990) إلّا أنّه يعتبر من النماذج المختلطة Mixed model التي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية، متمثلة في خصائص الصّحة النفسية كالسّعادة والدّافعية والقدرات التي تجعل الفرد يكون فعّالاً في المشاركة الاجتماعيّة. وتمّ تنقيح نموذجه في مقال له، عام (1998) وعام (2001). ويشير Daniel Goleman (دانيال جولمان) إلى أنّ الذكاء الوجداني عبارة عن القدرة على التّعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا مع الآخرين بشكل فعّال. وبذلك عبّر جولمان عن الذكاء الوجداني في خمسة من المجالات أو المكوّنات كما هي موضّحة في الشّكل التّخطيطي التّالي. (السامدوني، 2007، ص113)



الشكل (03): نموذج Goleman (جولمان) للذكاء الوجداني. (السامدوني، 2007، ص114)

هذا النموذج يقدم إطاراً للذكاء الوجداني والذي يعكس كيف يمكن ترجمة قدرة الفرد على السيطرة على مهارات الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي بانفعالات الآخرين (الوعي الاجتماعي) وإدارة العلاقات إلى نجاح في مكان العمل.

وعلى ذلك فنموذج Goleman (جولمان) يعرض المكونات الرئيسية الأربعة للذكاء الوجداني، حيث يفترض أنّ كل مكون من هذه المكونات، تكون أساس الكفايات أو القدرات المتعلّمة التي تعتمد على القدرة الأساسية في البنية الأساسية (الذكاء الوجداني) فعلى سبيل المثال، إن مكون الوعي بالذات كأحد المكونات الرئيسية للذكاء الوجداني تقدم القاعدة الأساسية للكفايات المتعلّمة " تقييم الذات " من حيث نقاط القوة والضعف المتعلقة بدور ما مثل القيادة. ودرجة الكفاءة لهذا الإطار تقدم على تحليل المضمون للقدرات التي

تم تحديدها من خلال الأبحاث الذاتيّة في أداء العامل في المؤسّسات والشّركات العالمية. (السامدوني، 2007، ص 115)

ويعرف **Daniel Goleman** (دانيال جولمان) " الكفاية الإنفعالية " بأنّها "قدرة متعلّمة تقوم على الذّكاء الوجداني، والتي ينتج عنها أداء بارز في العمل، وأنّ هذه الكفايات المتعلّمة تختلف من شخص لآخر". (السامدوني، 2007، ص 114)

بينما نجد أنّ الذّكاء الوجداني كما عرّفه **Mayer & Salovey** (ماير و سالوفي) يمثّل "قدرتنا على السّيطرة المنجزة للقدرات المتخصّصة، لأنّ الكفايات الإنفعالية نفسها تمثّل الدّرجة التي يسيطر بها الفرد بقدراته ومهاراته المتخصّصة التي تقوم على الذّكاء الوجداني وتسمح له بالتّصرف بفعالية أكبر في مكان العمل". (السامدوني، 2007، ص 115)

ويتأسّس نظريته داخل سياق أداء العمل، فصل **Goleman** (جولمان) نموذجَه عن نموذج **Bar-on** (بار - أون) ونموذج **Mayer & Salovey** (ماير و سالوفي) كما أوضحنا سابقاً، ويهدف **Goleman** (جولمان) في نموذجَه إلى تطوير نظرية أداء العمل القائمة على الكفايات التي تستخدم للتنبؤ بأداء العامل خلال العديد من الأوضاع التّنظيمية عادة مع تأكيد على هذه الكفايات في مواقع القيادة. (السامدوني، 2007، ص 115)

إنّ الأفراد الذين يتميّزون بتلك القدرة، أي يتميّزون بمهارات اجتماعية، يكون لديهم قدرة على بناء النّقة أو الأمانة، وقدرة على خلق جو من التّعاون والمشاركة مع الآخرين والعمل بفاعلية مع جماعة العمل. ويجب العمل الجماعي مع الإيمان بأن بناء علاقة مع الآخرين تكون مفتاح العمل معهم. (السامدوني، 2007، ص 116)

نستنتج مما سبق، أنّ **Goleman** (جولمان) قد أسّس نموذجاً باعتباره الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تتضمن خمس أبعاد، بدءاً بالوعي بالذات، مروراً بإدارة الذات، حفز الذات، التعاطف، وأخيراً التعامل مع الآخرين.

3-4- نموذج **Weisinger** (وايزنجر) للذكاء الوجداني (2004): استند **Wiesinger**

(وايزنجر) في بناء هذا النموذج، على نظرية **Salovey & Mayer** (سالوفي وماير) في الذكاء الوجداني؛ حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث كفايات متصلة بالبعد الشخصي **Intrapersonal** وكفائتين متصلتين بالبعد بين الشخصي **Interpersonal**. ويحتوي البعد الشخصي للذكاء الانفعالي على الكفايات التالية: (سعاد ، 2007، ص16)

1- الوعي بالذات **Awareness**: وهو مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله، ومحاولة التأثير بنتائج أفعاله لتصبح أكثر فعالية.

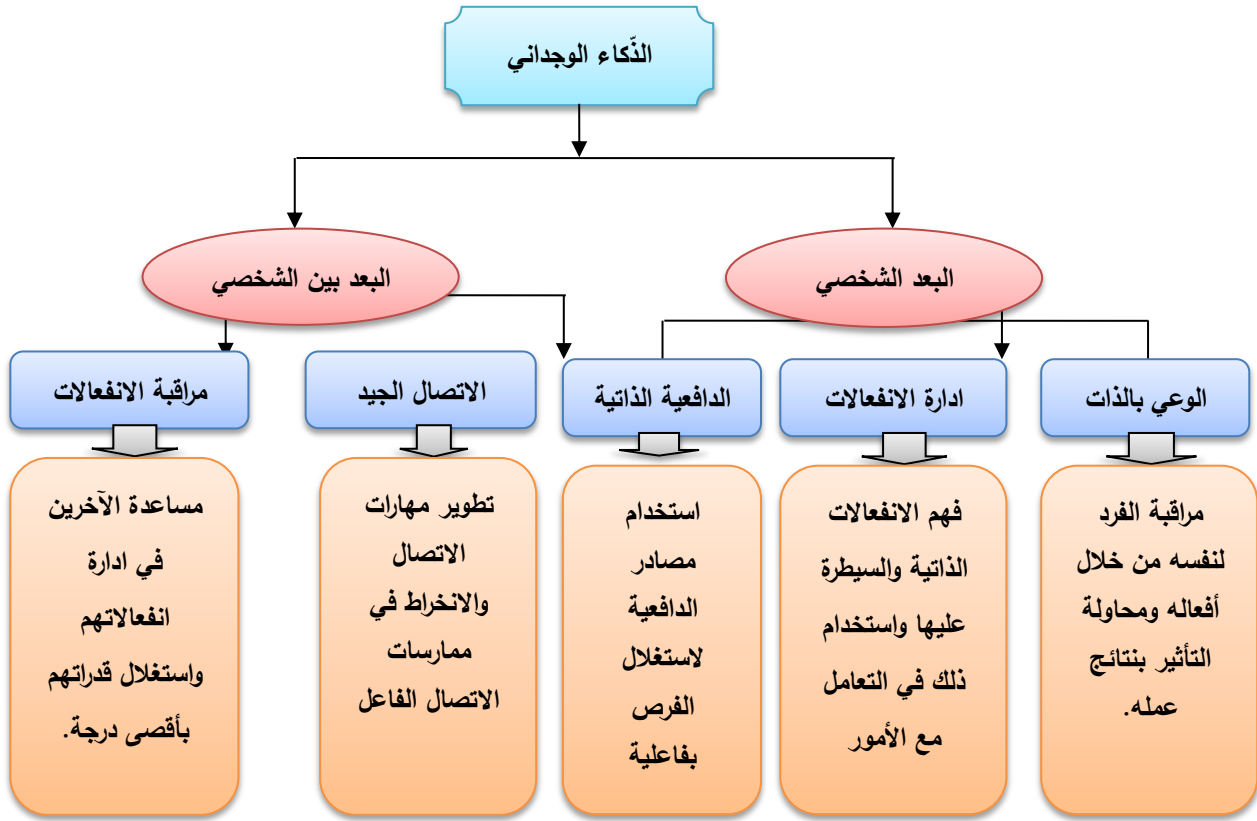
2- إدارة الانفعالات **Emotion Managing**: وهو فهم الانفعالات الذاتية، والسيطرة على هذه الانفعالات، واستخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج.

3- الدافعية الذاتية **Self-Motivation**: ويقصد بها، تمييز واستخدام المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية والخارجية) لاستغلال الفرص بفاعلية، وهذه الكفاية تتضمن الحديث الذاتي، وتدريب الذات.

أمّا الكفائتان المتصلتان بالبعد بين الشخصي، فهما:

4- الإتصال الجيد: وهو تطوير مهارات اتصال فاعلة، والانخراط في ممارسات الاتصال الفاعل في بناء العلاقات.

5- مراقبة الإنفعالات: وهي مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم، واستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة.



الشكل (04) : نموذج Wiesinger (وايزنجر) لتحليل الذكاء الوجداني.

نستخلص أنّ هذا النموذج قد ركّز على تصنيف الذكاء الوجداني لكفاءتين: كفاءة شخصية، وأخرى بين-شخصية.

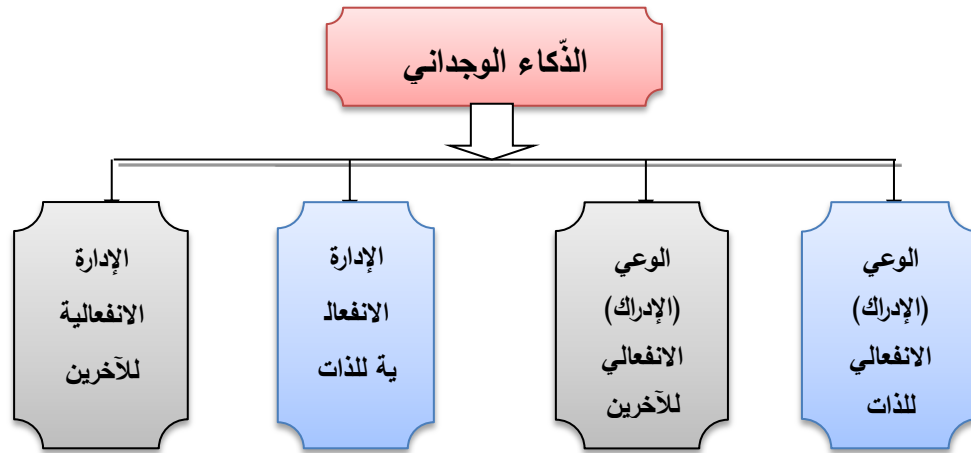
3-5- نموذج Montemayor & Spee (مونتمايور وسبي) للذكاء الوجداني (2004): أشار Spee (سبي) و Montemayor (مونتمايور) إلى أنّ الذكاء الإنفعالي الذي قدّمه بعض الباحثين الرّواد في الذكاء الوجداني، مثل Goleman (جولمان) و Mayer (ماير) و Salovey (سالوفي) يمكن تصنيفه في فئتين رئيسيتين تتضمّنان مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين، والوعي مقابل إدارة الإنفعالات، وهكذا، افترضنا أنّ الذكاء الوجداني يتضمّن أربعة أبعاد، هي: (سعاد، 2007، ص17)

1- الوعي (الإدراك) الإنفعالي للذّات (Emotional Self- Awareness): وهي القدرة على تمييز الإنفعالات الذاتيّة.

2- الوعي (الإدراك) الإنفعالي للآخرين (Other- Awareness Emotional): وهي القدرة على تمييز انفعالات الآخرين.

3- الإدارة الإنفعالية للذّات (Emotional Self- Management): وهي الكفاية التي تمكّن الفرد من السّيطرة على الإنفعالات الذاتيّة.

4- الإدارة الإنفعالية للآخرين (Emotional Other Management): وهي الكفاية التي تمكّن الفرد من السّيطرة على انفعالات الآخرين.



الشكل (05): نموذج Montemayor & Spee (مونتمايور وسبي) للذكاء الوجداني.

يمكن القول أنّ هذا النّموذج قد لخص النّماذج السّابقة في فئتين رئيسيتين تتدرج ضمنها أربعة أبعاد أساسية: الوعي بالذّات، الوعي بالآخر، الإدارة الإنفعالية للذات، والإدارة الإنفعالية للآخر.

يتبين مما سبق عرضه من النّماذج النّظرية حول الذكاء الوجداني، أنّ هذا المفهوم يتضمّن عدّة قدرات ومهارات شخصية، إلى جانب مهارات اجتماعية في التّعامل مع الغير. والذكاء الوجداني لا يمثّل قدرة مستقلّة من ضمن قدرات الشّخصية، بل يمثّل أهمّ جوانبها. فالذكاء الوجداني يجمع في أبعاده ومضامينه؛ المعرفة، الوجدان، والسّلوّك.

4- مكونات الذكاء الوجداني:

يتشكل الذكاء الوجداني من مجموعة قدرات انفعالية واجتماعية، وفق استقصاء ما قدّمه الباحثون في هذا الصدد، حيث تسهم تلك المهارات في نجاح الأفراد في الحياة، وفيما يلي أبعاد الذكاء الوجداني حسب مختلف الباحثين.

4-1 حسب جولمان: يرى أنّ هناك أبعاد خمسة للذكاء الوجداني هي.

أ- الوعي بالذّات: يرى أنّه أساس النّفّة بالنفس وحسن إدارتها ، فنحن في حاجة دائمة لمواطن القوّة ومواطن الضعف لدينا بشكل موضوعي، ونتخذ من هذه المعرفة أساسا لقدراتنا، حيث نحن بحاجة للتعلّم منذ الصّغر التعرف على مشاعرنا وتسميتها التسمية الصّحيحة فلا نخلط بين القلق والإكتئاب والغضب... ، فهذا الوعي الموضوعي بالذّات يجعلنا أكثر كفاءة في إدارتها ويجعل قراراتنا أقرب للصّواب. (محمد ، 2003 ، ص40)

- مستويات الوعي بالذّات: يتّصل الوعي بالذات بالثقافة الوجدانية والتي تعني قدرة الفرد على التّعبير على مشاعره الدّاخلية بعبارات وجدانية جيدة وتعني قدرة الفرد على التنبؤ بمشاعره ومشاعر الآخرين قبل حدوثها، لذلك الوعي بالذّات يحتوي على العديد من المستويات التي توضّح مستويات الوعي الوجداني بالذّات إضافة إلى الوعي الوجداني بمشاعر الآخرين ، للتنبؤ بتأثير سلوكه على الآخرين وسلوك الآخرين عليه وهذه المستويات هي:

1- إدراك حدوث المشاعر: هو إدراك المشاعر وقت حدوثها وذلك لا يتحقق إلاّ عندما يدرك الفرد تلك المشاعر في أول حدوث لها ويدرك أنه ستحدث له تغييرات وجدانية في تلك اللحظة التي تحدث فيها المشاعر.

2- الإعتراف بتلك المشاعر: إن فشلنا في إدراك تلك المشاعر وفي الإعتراف بها لن يكون لدينا القدرة على تركيز اهتمامنا وانتباهنا على المشكلة التي تحتاج إلى حل سريع، ولذلك يجب الإعتراف بالمشاعر حتى يتمكّن نظام الإنذار الوجداني الداخلي من العمل بصورة لائقة.

3- تحديد هويّة المشاعر: كلّما استطاع الفرد تحديد هويّة المشاعر ازدادت قدرته في تحديد المطالب الوجدانية التي ينبغي عليه الوفاء بها، وبالتالي القيام بسلوك لائق ، فتحديد هويّة مشاعر الغضب وتحديد سببها يختلف عن المشاعر الأخرى.

4- قبول تلك المشاعر: إنّ الخطوة التّالية للوعي بالذّات هي قبول الفرد للمشاعر بعد إدراكها واستيعابها وتحديد هويّتها، وكثيرا ما يشعر الفرد بأنّ جهازه الفكري والإدراكي لا يعمل جيّداً، ويكون ذلك ناتجا عن بعض الأفراد ، ولذلك فإنّ من أهمّ فوائد الذّكاء الوجداني أنّه يساعد الفرد على الإستقلالية في المشاعر عن الآخرين.

5- الإستجابة لتلك المشاعر: وتحدث عملية الإستجابة للمشاعر في مستويين مختلفين للوعي بالذّات ، الأولى أثناء الوعي بالذّات المنخفضا ويقوم الفرد بالإستجابة للمشاعر بعد حدوثها، والثّانية حينما يكون مستوى الوعي بالذّات مرتفعا حيث تحدث عملية الإحساس بالمشاعر وتحديدّها والإستجابة لها بسرعة.

6- التنبؤ بالمشاعر: كلما زاد وعي الفرد بمشاعره كلما زادت قدرته على التنبؤ بها في المستقبل ، ويمكن تنمية تلك القدرة من خلال تحديد الفعل الذي سيقوم به وتأثيره على الآخرين وردود الفعل الممكنة من الآخرين اتجاهه هو . (سلامة وطه ، 2006، ص70)

ب- معالجة الجوانب الوجدانية: نحن في حاجة الى معرفة كيفية معالجة المشاعر التي تؤذيها وتزعجنا وتلك التي تسعدنا، وهذا المران المستمر في المعرفة والمعالجة والتّأول يزيدنا خبرتنا يوما بعد يوم في إدارة جهازنا الوجداني ، لنستفيد من مميّزاته الهائلة ونتجنب مخاطره الضّارة. (محمد ، 2003، ص40)

ج- الدّافعية الدّاتية: يعتبر التّقدم والسعي نحو تحقيق اهدافنا العنصر الثالث للذكاء الوجداني ويعتبر الأمل مكونا أساسيا في الدّافعية ، وأن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السّعي في تحقيق الأهداف المسطّرة. (محمد ، 2003، ص41)

ويشمل هذا المستوى الكفاءات التّالية " الإنجاز، الإلتزام، المبادرة، التّفاؤل ". (فادية ، 2011، ص74)

د- التّعاطف: أو التّعاطف العقلي (التّفهم) هو المكون الرّابع في الذّكاء الوجداني ويعني قراءة مشاعر الآخرين من صوته أو تعبيرات وجوههم وليس بالضرورة ممّا يقولون، ومعرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية نراها حتى لدى الأطفال، ويقول جولمان أن الطّفل في الثّالثة من عمره والذي يعيش في أسرة محبّة يسعى لتهدئة غيره من الأطفال أو التّعاطف معهم إذا بكوا، ويؤكد جولمان أن الذّكاء الوجداني متعلّم ، وأن التّعلم يبدأ منذ السّنات الأولى في الحياة. (محمد ، 2003 ، ص42)

ويشمل التّعاطف الكفاءات التّالية : " فهم الآخرين، الإتحاد مع الآخرين، تقديم المساعدة، تنوّع الفاعلية، الوعي السّياسي ". (فادية ، 2011، ص74)

هـ - المهارات الإجتماعية: كلّما كان الإنسان مزوّدا بمهارات اجتماعية مناسبة كلّما كانت قدرته على التّعامل مع المواقف والأزمات أفضل، أمّا الذين يفتقرون إلى المهارات الإجتماعية فإنّهم يتخبّطون ويعانون من اضطرابات سوء التّوافق. (سلامة وطه، 2006، ص82)

ويرى جولمان أنّ المهارات الإجتماعية هي القدرة على التّعامل مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم ويشمل هذا العنصر المهارات التّالية " المهارة في التّعامل مع مشاعر الآخرين، التّعامل بسلامة مع الآخرين". (رشاد، 2012، ص30)

أمّا فادية حسين فتري أنّ الكفاءات التي تشتمل عليها المهارات الإجتماعية هي: " التّأثر، الإتيصال، إدارة الصّراع، القيادة، تحفيز التّعبير، بناء الرّوابط، التّنسيق والتّعاون، إمكانية العمل في فريق". (فادية، 2011، ص75)

2-4 حسب ماير وسالوفي: يصنف Salovey (سالوفي) أنواع الذكاء الشّخصي التي قدمها Gardner (جاردينر) في تحديده الأساسي للذكاء الوجداني الذي اتّسع ليشمل خمسة مجالات أساسية : (43 : 1995 , Goleman)

أ- الوعي الذّاتي: الذي يتمثّل في التّعرف على الإنفعالات الذّاتية، وحسن توجيهها لحظة بلحظة، والتّعرف على المشاعر والميول في القضايا الحياتية الكبرى مثل: التعلّم، الزّواج، العمل.

ب- إدارة الحياة الإنفعالية: في حالات الشدائد والضغوط و القلق وتخفيف وطأة الفشل والإحباط عن الذّات.

ج- تنشيط الدّافعية الذّاتية: التي تتمثّل في مهارة توجيه الإنفعالات نحو أهداف ذات أهميّة للمرء، مع ضبط القدرة على الضّبط الذّاتي للإنفعالات، بغية الوصول إلى درجة

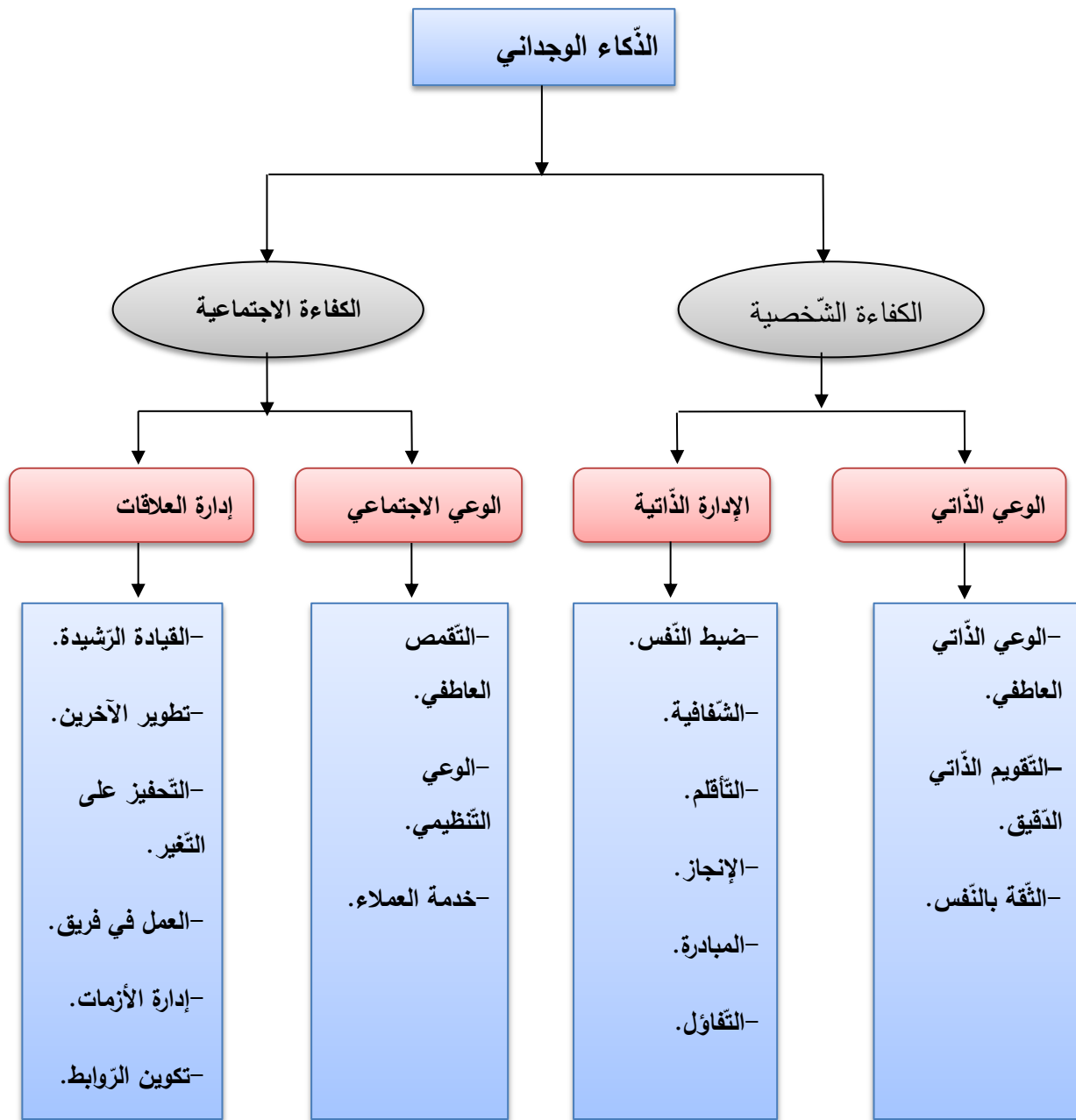
عالية من الإنتاجية والأداء الابتكاري، عبر التحفيز الذاتي ورفع مستوى الأمل لدى الأفراد.

د- التعرف على انفعالات الآخرين: التي تتضمن القدرة على التعاطف والتفهم والحساسية لمؤشرات مشاعر الآخرين و انفعالاتهم.

هـ- فاعلية توجيه العلاقات مع الآخرين: من مثل حالات القيادة والعشرة والتعامل البناء من خلال تمثيل المهارات الإجتماعية الأساسية.

ويرى Goleman (جولمان) أنّ الوعي الذاتي والتحكم في الإندفاعات والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية والتعاطف واللباقة الإجتماعية، هي أهمّ المهارات الإنفعالية والإجتماعية التي تميز الأشخاص الأكثر نجاحا في الحياة. وأنّ الناس يختلفون في تلك المهارات أو القدرات في مجالاتها المختلفة، فقد يكون بعضنا ذكياً في معالجاته مثلاً لحالات القلق التي تتنابه، ولكنّه لا يستطيع أن يخفّف شعور شخص ما بالملل أو الضجر. ولا شك أنّ أساس ما نتمتع به من قدرات هو أساس عصبي، مع ذلك فالمخ طيع بصورة ملحوظة، لأنّه دائم التّعلم، وانخفاض القدرات الإنفعالية مؤقتاً، أمر يمكن علاجه، لأنّ هذه القدرات في أي مجال هي مجموعة من العادات واستجابة لهذه العادات ومن الممكن أن تتحسن مع بذل الجهد المناسب معها. (Goleman, 1995, p44)

وقد جمع Goleman (جولمان) هذه المهارات، ضمن كفاءتان هما: الكفاءة الشخصية والكفاءة الإجتماعية، ويندرج تحت كل كفاءة بعدان، ويندرج تحت كل بعد عدد من المهارات موضّحة في الشّكل التّالي:



الشكل (06) : أبعاد الذكاء الوجداني عند (جولمان) (نخبة من المتخصصين، 2008، ص37).

3-4 حسب صالح التّيمي: أشار التّيمي إلى أنّ هناك خمس مهارات للذكاء الإنفعالي هي على النحو التّالي:

أ- مهارات الإدراك الذاتي: ويقصد بها أنّ يدرك النّاس الأذكياء كيف يحسّون ويشعرون وماذا يدفعهم ويحفّزهم وما الذي يبعث الإحباط في نفوسهم وكيف يؤثرون في نفوس الغير.

ب- المهارات الإجتماعية: وتختص بكيفية الإتصال بالآخرين وكيفية إقامة العلاقات والرّوابط، وأن يحسن الفرد الإنتباه والإصغاء، ويكيّف اتّصالاته بالآخرين حسب ما يتلاءم مع احتياجات هؤلاء النّاس.

ج- التّفاؤل: وتتميّ هذه الكفاية من خلال بناء مواقف إيجابية في الحياة، والنّظر للمستقبل بتفاؤل ومحاولة تحقيق الأهداف رغم كل العقبات والمصاعب.

د- التّحكم العاطفي: وتتحقّق تلك المهارة من خلال التعامل مع الإرهاق والقلق وحالات الإجهاد العصبي والخلافات الشّخصية مع الآخرين بهدوء وانضباط في السّلوّك.

هـ- مهارات المرونة: وتتحقّق هذه المهارة من خلال التّكيف مع التّغيرات واستعمال المرونة في حل المشكلات لوضع خيارات أخرى وإيجادها. (التّيمي ، 2002، ص27)

4-4 حسب سالا: حدّد Sala (سالا) عشرون كفاءة للذكاء الوجداني، منظّمة في أربع طبقات أو تجمّعات، وهي:

أ- الوعي بالذّات: وتتضمّن الكفاءات التّالية: الوعي الإنفعالي، التّقييم الذّاتي الدّقيق، النّقة بالنّفس.

ب- إدارة الذات: وتتضمّن ست كفاءات هي: ضبط الذات، استحقاق الثقة، تحمّل مسؤولية الأداء الشخصي، القابلية للتّوافق، التّوجه نحو الإنجاز، المبادأة.

ج- الوعي الاجتماعي: ويتضمّن عدّة كفاءات هي: التّفهم العطوف، التّوجه نحو الخدمة، والوعي التنظيمي.

د- المهارات الاجتماعية: وتتضمّن: العلاقة مع الآخرين، التّأثير، التّواصل، إدارة الصّراع، بناء الرّوابط الاجتماعية، العمل كفريق والقيادة. (سلامة و طه ، 2006 ، ص70)

4-5 حسب يونغ: كما حدّد Young (يونج) أبعاد الذّكاء الوجداني في: مهارات داخل الشّخص، مهارات بين الأشخاص، التّوكيدية، الرّضا عن الحياة، المرونة، تقدير الذات وتحقيق الذات. (سلامة و طه حسين، 2006 ، ص71)

4-6 حسب دولويكس وهيجس: وقد بيّنت دراسة كلّ من Dulewics (دولويكس) و Higgs (هيجس) عام (1999) أنّ الذّكاء الوجداني يتضمّن الأبعاد التالية:

أ- الوعي بالذّات: وتعني وعي الفرد بمشاعره وقدرته على السّيطرة عليها، ومدى إيمانه بقدرته على إدارة انفعالاته في محيط العمل.

ب- المرونة الوجدانية: وتعني القدرة على العمل بشكل فعّال في عدّة مواقف ضاغطة، والقدرة على إظهار سلوك توافقي مناسب أمامها.

ج- الدّافعية: وتعني القدرة على حفز الذات لتحقيق نتائج وأهداف على المدى القريب والبعيد.

د- الحساسية: وتعني القدرة على فهم احتياجات ورؤى الآخرين عند اتخاذ القرارات.

هـ - التأثير: ويعني القدرة على إقناع الآخرين بتغيير وجهة نظرهم عندما يستلزم الأمر ذلك.

و - الحسم: ويعني القدرة على الوصول إلى قرارات واضحة رغم نقص أو غموض المعلومات، وحشد الجهود لتنفيذها، باستخدام المنطق والعاطفة.

ز - الإلتزام: ويعني القدرة على إظهار الإلتزام بالتعهدات وتحقيق الأهداف رغم الصّعوبات، وتناسق الأفعال مع الأقوال. (عثمان، 2002، ص29)

نلاحظ ممّا سبق، اختلافًا واضحًا في تحديد الأبعاد، وتنوعًا كبيرًا في المهارات الوجدانية، وذلك إن دلّ على شيء؛ فإنّما يدلّ على تعدّد وتنوّع الإتّجاهات العلمية، التي حرصت على تحليل مفهوم الذّكاء الوجداني، وتفكيكه إلى عناصر وأبعاد ليسهل فهمه وتحديد طبيعته.

5- خصائص وسمات الأفراد الأذكياء وجدانيا: يتميّز الأذكياء وجدانيا بمجموعة ميزات وخصائص هي.

5-1- التّقمص العاطفي: أو يقصد بها تلوين المشاعر، وهنا يتطلّب من الفرد أن يتقمّص مشاعر الآخرين بشكل مؤقت حسب الموقف أو الحاجة، ولا يتعدّى هذا التّقمص الموقف، ويستطيع الفرد تلوين مشاعره كمشاعر الآخرين، ويتفهّم إحساساتهم وآلامهم أو أفراحهم ويشاركهم هذه المشاعر.

5-2- ضبط المزاج: يقصد بضبط المزاج، قدرة الفرد على السيطرة على حالته المزاجية والتّحكم في مشاعره، بحيث لا يدفع الآخرين ثمن حالته المزاجية، وهذا الأمر يجب أن يتوافر في الأشخاص الذين لهم علاقات مباشرة مع عدد كبير من النّاس، مثل المعلّمين، أو الموظّفين الذين يتعاملون مع الجمهور، وقد أثبت العلماء أنّ لدى المرأة هرمونًا، أطلق

عليه اسم **Ocytocine** (أوسيتوسين) يصفه العلماء بأنه "هرمون ضبط المزاج"، وهذا الهرمون هو السّبب وراء لجوء المرأة إلى الصّدّيقات أو أفراد الأسرة للتخلّص من الضّغوط دون الإنسحاب أو الإندفاع إلى العدوان كما يفعل الرّجال.

5-3- تحقيق محبة الآخرين: يقصد بها كسب حبّ الآخرين ومحبتهم من خلال مهارات معينة يجب أن تتوافر لدى الفرد.

5-4- التعاطف أو الشّفقة: يجب على الفرد أن يتعاطف مع الآخرين ويقدر ظروفهم، ويواسيهم في أحزانهم وآلامهم، ويشفق على المريض والمحتاج، ويكثر من السؤال عنهم.

5-5- التعبير عن المشاعر أو الأحاسيس وفهمها: يقصد بهذه المهارة، قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وإحساساته للآخرين وأن يكون إيجابيا في توصيل هذه المشاعر لهم، كما يجب أن يكون قادرا على فهم مشاعرهم وتفسيرها. ويمكننا تقسيم الأفراد في هذا الصّدّد إلى ثلاثة أنواع :

أ- النوع الأول: هو الشّخص الإيجابي في توصيل المشاعر؛ وهو شخص قادر على المبادرة والإفصاح عن مشاعره للغير، وهو مرسل جيد للمشاعر.

ب- النوع الثّاني: هو الشّخص السلبي في توصيل المشاعر؛ وهو شخص سلبي يتلقّى المشاعر من الآخرين ويجيب عليها بمثل ما استلمها، وهو مستقبل جيّد للمشاعر.

ج- النوع الثّالث: هو الشّخص الفاقد للقدرة على الإرسال والإستقبال للمشاعر؛ فهو لا يفصح عن مشاعره للآخرين، ولا يردّ على مبادراتهم له بأيّ شيء.

5-6- القابلية للتكيف: وهذه الخاصية، تعني قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة والتأقلم معها بشكل سريع وناجح، مثل الانتقال من صفوف الدراسة إلى العمل، أو الانتقال من حياة العزوبية إلى الحياة الزوجية، دون مشاكل تذكر أثناء هذا الانتقال.

5-7- الإستقلالية: والمقصود بها الإستقلالية العاطفية عن الآخرين، بحيث تكون للفرد مشاعره الخاصة، وتفضيلاته الشخصية دون أن يحاكي مشاعر الآخرين ويقلّدهم في تفضيلاتهم، ويستقل عاطفياً عن الوالدين، فليس بالضروري أن يحب ما يحبون، و يكره ما يكرهون.

5-8- المودة والود: وهذا يعني السؤال عن الآخرين وودّهم دون تحقيق مصلحة خاصة، حيث غلب على الناس في هذه الآونة السؤال عن الآخرين بغرض تحقيق مصالح معينة أو منافع شخصية من وراء هذا السؤال.

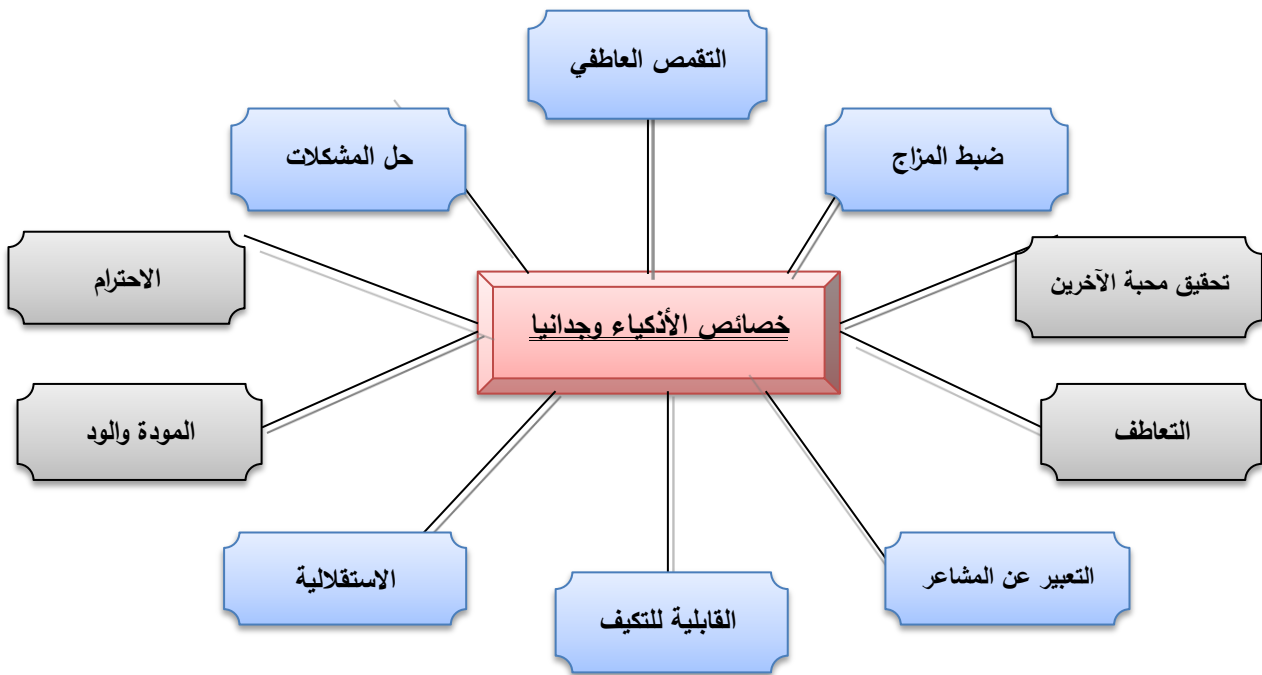
5-9- الإحترام: يجب التعامل مع الآخرين باحترام، خاصة مع الأكبر سنّاً أو الأرفع مقاماً، والحديث معهم بشكل مهذب، وعدم رفع الصوت بحضورهم.

5-10- حلّ المشكلات: يصادف الإنسان الكثير من المشكلات أثناء تفاعله مع البيئة، وهو إذا لم يستطع التغلب على ما يعترض طريقه من مشكلات فإنّه يشعر بالإحباط الذي يؤدي إلى الصّراع النفسي. وليس من الميسور التغلب على المشكلات إلّا إذا وقفنا على أسبابها، وهذا بدوره يتطلّب التّغلغل إلى حياة الفرد ماضيه وحاضره وأهدافه المستقبلية، وهو وحدة كاملة لا تتجزأ.

وترتبط مشكلات الفرد بعدّة عوامل منها: تكوينه العضوي، وحالته الصّحية، وسماته الشّخصية، وعلاقته الأسرية، ونشاطه المهني والتّعليمي، ونشاطه الإجمالي. (أحمد، 2008، ص 81-83)

ويمكن القول بصفة عامّة، أنّ أهم ما يميّز الأفراد الأذكىاء وجدانياً هو قدرتهم على ضبط المزاج والتّحكم في انفعالاتهم، إلى جانب التعاطف مع الآخرين والإحساس بنبض الجماعة، وبناء علاقات اجتماعية ناجحة يملؤها الحبّ والإحترام المتبادل، إضافة إلى المرونة والتّكيف مع المشكلات العارضة والوصول إلى حلول مجدية لها.

والشّكل التّالي يوضّح أهم الخواص:



الشكل (07): أهم خصائص الأذكىاء وجدانياً.

6- أهمّية الذّكاء الوجداني: للذكاء الوجداني أهمّية كبيرة جدا ويظهر ذلك في التّقاط التّالية.

- يلعب دورا هامّا في توافق الطّفل مع والديه وإخوته وأقرانه وبيئته بحيث ينمو سويا منسجما مع الحياة .

- يؤدّي إلى رفع وتحسين كفاءة التّحصيل الدّراسي.

- يساعد على تجاوز أزمة المراهقة وسائر الأزمات بعد ذلك مثل أزمة منتصف العمر بسلام.

- يعتبر عاملا مهمّا في استقرار الحياة الرّوجية فالتّعبير الجيّد عن المشاعر وتفهم مشاعر الطّرف الآخر ورعايتها بشكل ناضج كلّ ذلك يضمن توافقا زوجيا جيّدا.

- يساهم في النّجاح في العمل والحياة فالأذكاء وجدانيا محبّيون ومثابرون وتوكيديون ، ومتألّقون وقادرون على التّواصل والقيادة ومصرّون على النّجاح. (رجب، 2005، ص5)

أما ماير وسالوفي فيؤكدان أنّ أهمّية الذّكاء الوجداني تكمن في أنه يساعد الفرد على معرفة الخبرة الدّاخلية ليكون قادرا على التّواصل الفعّال مع نفسه ومع الآخرين، وأشار كلّ من زيندر وجيرالد إلى أنّ الذّكاء الوجداني يؤجّل الإشباع الفوري ومقاومة الدّوافع وتحقيق الذات وعفة الأخلاق والتّغلب على المشاكل ، ويرى سيجال أنّ إرتفاع مستوى الفرد في الذّكاء الوجداني يساعد الفرد على إدراك مشاعره ووقت حدوثها، ويستطيع يتحكم في انفعالاته ويتواصل مع الآخرين ويتعاطف معهم. (رشاد، 2012، ص34)

وتشير الدّراسات إلى ارتباط الذّكاء الوجداني بالعديد من مجالات الحياة وهي على النحو التّالي:

أ- الذّكاء الوجداني والسلوك: تعدّ الإنفعالات الإنسانية مرشدا أساسيا لسلوكات الإنسان، والجنس البشري يدين في استمراره وتماسكه ووجوده إلى إرشاد الإنفعالات له إلى حدّ كبير، فحبّ الغير والتّضحية وسهر الوالدين لراحة أبنائهم، ما هي إلّا أمثلة من إرشاد الإنفعالات لسلوك الإنسان وتأثيرها القوي على حياة الإنسان. يرتبط الذّكاء الوجداني بسلوك الفرد بشكل مباشر، فقد أثبتت معظم الدّراسات أنّ الطّلاب ذوي الذّكاء الوجداني المرتفع، كانوا أقلّ تدخينا للسّجائر أو تناولاً للكحول، كما أنّهم أقلّ عدوانية مع زملائهم وأكثر قبولاً اجتماعياً من قبل معلّميهم مقارنة بالطّلبة ذوي الذّكاء الوجداني المنخفض، ممّا يثبت دور الذّكاء الوجداني في التّخفيف من المشكلات السلوكية والعنف لدى الطّلبة. (العبد اللات، 2008، ص23)

ب- الذّكاء الوجداني والصّحة الجسمية: توجد علاقة بين الحالة الإنفعالية للفرد وصحّته الجسمية، فهناك أثر مباشر للمشاعر الموجبة على فسيولوجيا الجسم، خصوصاً في رفع كفاءة جهاز المناعة. فقد يزيد عدم التّحكم في الإنفعالات السّلبية في حساسية الإصابة بمرض السرطان وتطوّره. والأفراد الذين يقمعون غضبهم ومشاعرهم السّلبية عامة، قد يشتركون في أسلوب انفعالي يعمل على مقاومة أنواع معينة من الأمراض. (العبد اللات، 2008، ص24)

والذكاء الوجداني أهمّ مهارة يكتسبها الفرد لمقاومة تعرّضه لمختلف الاختلالات الجسمية، لأنّ الكثير من الإصابات والأمراض، ترجع إلى اختلال التّوازن النّفسي وسوء تسيير مختلف الإنفعالات القويّة، كالغضب، والحزن والخوف.

ج- الذكاء الوجداني والتّحصيل الأكاديمي: يرى Mayer & Salovey (ماير وسالوفي) أنّ الذكاء الوجداني يستطيع التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بنسبة (10%) من النّجاح، وأنّ الذكاء العام يتنبأ ببعض جوانب النّجاح الأكاديمي والمهني بنسبة (10-20%) في حين تبقى النّسبة الكبرى لتقدير عوامل أخرى. إنّ إمكانية تحسين التّحصيل الأكاديمي للطلّبة تتوقّف على تنمية المهارات الإنفعالية والإجتماعية لديهم، ويتمّ ذلك من خلال رفع مستوى الوعي بالذّات لديهم، والتّفهم وحل المشكلات، وإدارة الإنفعالات في محيط بيئة التّعلم. ولا بدّ من الإهتمام بفهم طبيعة الذكاء الوجداني وأهميته في إدراك النّجاح وتأثيره على العاملين في البيئة المدرسية من طلبة ومعلّمين ومديرين، نظرا لوجود ثلاث منافع تتحقّق من توسيع دائرة الإهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة:

- يعد بمثابة مظلة تحمي وتوفّر المناخ التربوي المناسب لتطبيق برامج التّدريب على المهارات الإنفعالية والإجتماعية التي تسهم في رفع مستوى العاملين.

- يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي؛ حيث يتّضح أنّ هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الإنفعالي والأداء الأكاديمي. ذلك لأنّ الطّلبة إذا لم يستطيعوا التّوافق انفعاليا، فلن تتوفّر لديهم القدرة على التّركيز فيما يتعلّمونه، وهذا ما يؤثّر سلبا على أداء الطّلبة ومستوى إبداعهم.

- يلعب الذكاء الوجداني دورا كبيرا في تعليم الطّلبة وفي توظيف قدراتهم ومشاعرهم في خدمة المدرسة والمجتمع، كما تمثّل المهارات الإنفعالية والإجتماعية ضرورة كبرى لنجاح الطّلبة في الحياة العملية بعد التّخرج. (العبد اللات، 2008، ص25)

وفيما يتعلّق بأثر المهارات الإنفعالية والإجتماعية على الأداء الأكاديمي، فقد أشار Brearley (بريرلي) إلى عدّة عوامل تدعم وتساند عملية التّعلّم داخل حجرة الدّراسة، وهي:

- غياب التّهديد: بحيث يشعر الطّلبة بالأمان الإنفعالي والجسمي.
- الأهميّة: حيث تحتلّ المواد التّدرسية أهميّة كبرى لدى الطّلبة بمختلف مستوياتهم.
- الخيارات المتاحة: بحيث تتوفّر للطّلبة فرصة المشاركة بعملية صنع القرار فيما يتعلّق بشأنهم التّعليمي.
- المشاركة: بحيث تتاح فرصة لجميع الطّلبة بالمشاركة والمساهمة داخل القاعة الدّراسية.

(Brearley, 2001 , p52)

ج- الذّكاء الوجداني في مجال العمل: يلعب الذّكاء الوجداني دورا هاما في القيادة والتّطور المهني في الحياة العملية، فهو أحد العناصر الهامة للتّنبؤ في مكان العمل، إلّا أنّ الذّكاء الوجداني ليس بديلا عن القدرة والمعرفة أو مهارات العمل. إنّ الذّكاء الوجداني مفتاح النّجاح بالحياة المهنية، إذ أنّ الذّكاء الأكاديمي له نصيب قليل من الإسهام في التّعامل مع الحياة الإنفعالية للفرد مقارنة بالذّكاء الوجداني. فصاحب الذّكاء الأكاديمي المرتفع قد ينهار ويغرق في الكبت، وتكون له انفعالات عديدة، إلى جانب تدنّ رهيب في كيفية قيادة حياته الخاصة. ومن الملاحظات التي تؤكّد ذلك، أنّ الأفراد مرتفعي الذّكاء الأكاديمي يتطلّعون إلى نيل أعلى المراكز، ولكن لا يحدث ذلك. (السامدونى، 2007، ص56)

وأشار خرنوب (2003) إلى إبراز استخدامات الذّكاء الوجداني في مكان العمل:

- التّطور المهني: يؤدي الذكاء الوجداني دورا بارزا في مجالات عديدة في حياتنا، إلّا أنّه ليس حاسما للنجاح في كل المهن والأعمال، نظرا لعدم حاجة بعض الأعمال للذكاء الوجداني.

- تطوير الإدارة: يساعد الذكاء الوجداني الفرد على التّفكير بشكل مبدع من خلال رؤية مشكلات ورؤى عديدة، وامتلاك العديد من الأفكار المبدعة والجديدة. كما يساعد الذكاء الوجداني على العمل مع الآخرين من خلال الثقة بهم والتّعاطف معهم. (خرنوب ، 2003، ص80)

هـ- الذكاء الوجداني وأساليب المواجهة: تعتمد فعالية أساليب المواجهة على الكفاءات الوجدانية؛ حيث يؤدي قصور الكفاءات الوجدانية لدى الأفراد إلى ضعف مهارات المواجهة وتنفيذها كتنظيم الإنفعال. فالأفراد الأذكاء يعرفون مشاعرهم وينظّمونها ويصبحون أكثر نجاحا في مواجهة خبرات انفعالية سلبية. أما الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المنخفض فهم غير قادرين على الإدراك ومن ثمّ تنظيم انفعالاتهم، ممّا يعيق قدرتهم في عملية المواجهة. إنّ الأفراد الذين لديهم كفاءات وجدانية قويّة يجب عليهم أن يكونوا قادرين على إدراك استجاباتهم الإنفعالية لصدمة ما على أنّها أمر طبيعي، ورؤية الصّدمة وانفعالاتهم في سياق حياتهم الأشمل، وتحديد ميزات ايجابية عن الصّدمة وعن انفعالاتهم. (العبد اللات، 2008، ص27)

يعتبر اكتشاف الذكاء الوجداني انجازا كبيرا في المعرفة الإنسانية الحديثة؛ حيث تبيّن أنّ هذا النوع من الذكاء، أكثر تأثيرا في نجاح الإنسان ونموّه وتطوّره وتألقه، مقارنة بالذكاء العقلي التقليدي القديم، وأنّ الوجدان والمشاعر والعواطف، مصدر للطاقة المتجددة في الإنسان. وهو بذلك ذو أهميّة كبيرة في حياة الفرد.

7- العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني: يتأثر الذكاء الوجداني بكل من الوراثة والبيئة فالذكاء الوجداني يكون في المخ مثل الذكاء المعرفي ، فهو وظيفة من وظائف المخ، فالإستجابة الإنفعالية مثل : كيف نشعر ونقيّم الأشياء كليهما فطري ومكتسب ومتعلّم، ويتمّ تخزينه بالمخ، وأمّا الطّريقة التي نحن بها ، لماذا يكون أحد الاشخاص توكيدي والآخر خاضع؟ لماذا يعمل فرد بشكل شاق وآخر كسول؟ لماذا يصبح فرد ودود والآخر عدواني؟ هذا الإختلاف يظهر من خلال تفاعل كلّ من البيئة والوراثة والتّغيرات الفزيائية والكيميائية في الجسم ، وفي هذا يقول كل من ماير وسالوفي إنّ المعرفة الإنفعالية تبدأ من الطّفولة وتنمو وتتطوّر عبر مراحل الحياة مع فهم متزايد لتلك المعاني الإنفعالية ، حيث يعلم الآباء التّفكير الإنفعالي عن طريق ربط الإنفعالات بالمواقف مثل الرّبط بين الحزن والضّياع والضيق والغضب. (رشاد، 2012، ص34-35)

8- الأساس النّورولوجي للذكاء الوجداني: ينظر إلى الجهاز العصبي الطرفي على أنّه المسؤول عن الذكاء الوجداني وجميع حالات الإنسان الوجدانية. فهو يؤدّي دورا أساسيا في التّعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها، ومن عناصر هذا الجهاز اللّوزة: وهي كتلة صغيرة من الخلايا العصبية، تتكوّن من جسمين صغيرين يشبهان اللّوزة، ولهذا سمّيت بهذا الإسم، وتقع في السّطح الدّاخل للقص الصدغي، جزء منها في المخّ الأيمن والآخر في المخّ الأيسر. وتعتبر اللّوزة الجزء الأهم في الجهاز العصبي الطّرفي وفي المخ الإنساني المتخصّص في الحالات الوجدانية ، وتعتبر الوصلات العصبية التي تصل بين الفص الجبهي (مركز الأفكار) واللّوزة (مركز الإنفعال) المسؤول عن الكفاءة الوجدانية للفرد. حيث لو تتلف هذه الوصلات أو تفصل اللّوزة عن بقية أجزاء المخ، يظهر عجز واضح في تقدير أهمّية الأحداث الوجدانية وهي الحالات التي يطلق عليها العمى الإنفعالي Affective Blindness .

ويؤدّي العجز عن تقدير المشاعر العاطفية إلى أن يفقد الإنسان القدرة على التّواصل مع الآخرين ،فقد أجريت عملية جراحية لشاب أزيلت فيها اللّوزة من دماغه لعلاج نوبات الصّرع المرضية وبعدها تغيّر تغيّراً تامّاً حيث أصبح غير مكترث بالنّاس ، ويفضّل الإنطواء بلا أيّ علاقات إنسانية مع أنّه كان جيّداً في التّحاور مع الآخرين. وصار لا يتعرّف على أقرب أصدقائه وأقاربه وحتّى والدته وظلّ لا يشعر بعاطفة في مواجهة أيّ كرب أو محنة شديدة ، لعدم اكترائه بأيّ شيء، إنّ هذا الشاب نسي أي استجابة وجدانية .

وبيّنت العديد من الدّراسات أنّ هناك علاقة بين تلف اللّوزة والعجز عن التّعرّف على تعابير الوجه الإنفعالية كالخوف والغضب والإشمئزاز، ويؤدّي هذا التّلف إلى تدهور قدرة الفرد على تقويم الموقف ، كما يرتبط بأعراض مرض الفصام والإكتئاب والهلاوس والقلق والإضطرابات التّالية للصّدمة ويظهر العجز بصورة أوضح في التّفاعل الاجتماعي:

ويعتبر جوزيف لودو **Joseph Le Doux** عالم الأعصاب بمركز علوم الأعصاب بجامعة نيويورك، أولّ من اكتشف الدّور الرّئيسي الوجداني للّوزة في المخ وقد فسّرت أبحاثه كيف تتحكّم اللّوزة في أفعالنا حتّى قبل أن يتّخذ كلّ من العقل المفكّر والقشرة المخية قراراً ما. إنّ بؤرة الذكاء الوجداني تتمثّل في المهام التي تقوم بها اللّوزة ودورها المتداخل مع القشرة المخية.

وفي دراسة عصبية مقارنة أجريت على القرد حول بيولوجيا التّعاطف استعرضتها **ليسلي برانرز L. Brothers** الطّبيبة النّفسية في المعهد التّكنولوجي بكاليفورنيا ، تبين منها دور اللّوزة وصلاتها بالمناطق المرتبطة بالّلحاء البصري كجزء من الدّورة المخية الهامة الكامنة وراء التّعاطف.

وفي دراسة على البشر قام بها روبرت ليفينسون R. Levenson من جامعة كاليفورنيا على مجموعة من الأزواج وتقوم دراسته على محاولة تخمين الزّوج لمشاعر زوجته أثناء مناقشة ساخنة ، فقد كان الزّوجان يصوّران في شريط فيديو وكانت تقاس استجابتهما الفيزيولوجية أثناء نقاشهما حول بعض القضايا الزوجية الحادة مثل تربية الأطفال وتعليمهم، وإنفاق ميزانية الأسرة وغيرها، وكان كلّ زوج يرى شريط فيديو ويتحدّث عمّا كان يشعر به لحظة بلحظة ، ثم يرى الزّوج الشّريط مرة أخرى ويحاول في هذه المرّة أن يقرأ مشاعر الزّوج الآخر.

وكانت أكثر مشاعر الطّرف الآخر دقّة هي التي تحدث مع الأزواج والزّوجات الذين توافقت ردود أفعالهم الفيزيولوجية أثناء مشاهدتهم لأفلام الفيديو، فعندما كانت إستجابة أحد الزّوجين لطيفة عذبة كانت إستجابة الطّرف الآخر الشّيء نفسه، وعندما انخفضت سرعة خفقان أحد الزّوجين حدث الشّيء نفسه لقرينه أو قرينته، أي قلّدت أجسامهم ردود الفعل الجسمية التي حدثت لأقرانهم لحظة بلحظة. (معمرية، 2007، ص30-31)

9- قياس الدّكاء الوجداني: لقد دار حول قياس الدّكاء الوجداني نقاش وجدل كبيرين في وسط البحث العلمي ذلك بسبب تعدّد أبعاد الدّكاء الوجداني ويرجع الخلاف في قياسه أيضا إلى تباين تفسير هذا المفهوم وكيفية تعريفه وبناء على هذا التّباين تعدّدت أنواع المقاييس ومنها نذكر:

أ- مقاييس الأداء: تعتبر من مؤشرات التّقييم الفردية في الدّكاء الوجداني والتي لها علاقة بقدرات مرتبطة بالإنفعالات، وبشكل عام تحصيل درجات أعلى في هذه المقاييس تشير إلى قدرة أكبر في التّعرف على مشاعر وعواطف وانفعالات الآخرين.

(Ciarrochi et al,2001, p30)

فمثلا إذا أردنا معرفة مدى إدراك النّاس للإنفعالات نقوم بإعطائهم صورة لوجه حزين ثم ننظر إلى مدى تمييزهم وإدراكهم للتّغيرات الظاهر على الوجه في الصّورة، وهذا المثال يفسّر القدرة على قراءة مشاعر وأحاسيس الآخرين، ويعطى الفرد موقفا عاطفيا ويسأل حول تفسيراته من خلال عدّة بدائل للإجابة ويكون التّقييم تبعا لجودة الاختبار، ويتمّ اعتماد الإجابة الصّحيحة للقياس بطرق متنوّعة أبرزها:

- إجماع عيّنة الدّراسة على الخيار الأمثل أي التّقييم الجماعي.

- تقييم الخبراء.

- الإجابات متّفق عليها مسبقا، أي توجد قواعد تحدّد الإطار الصّحيح للإجابة.

(Geher,2004, p27)

ب- **مقاييس التّقرير الذاتي:** يعتمد على وصف أفراد العيّنة لأنفسهم وفهمهم لإنفعالاتهم وذلك بالإجابة على مجموعة من البنود على شكل جمل وصفية على مقياس ليكرت وتعتبر هذه المقاييس أكثر دقّة خاصة فيما يتعلّق بالسّمات التي لها علاقة بالإنفعالات والمشاعر أو ما يتعلّق بالذكاء الوجداني.

(Bar-On &Parker,2000, p324)

ومن بين أشهر هذه المقاييس قائمة (بار- اون) وهي أداة تقرير ذاتي مكوّنة من 133 فقرة موزّعة على 15 بعدا.

(Bar-On &Parker,2000, p599)

وبعدّ اختبار كوبر وسواف المعروف باختبار خريطة الذّكاء الوجداني من أشهر هذه المقاييس حيث يحتوى على أكثر من 250 بندا موزّعا على الأبعاد الثّالية:

* البيئة الحالية (أحداث الحياة).

* الكفاءة الإنفعالية (المرونة، الإبداع، البناء).

* القيم والمعتقدات (الثقة، وجهة النظر، الحس).

* مخرجات الذكاء الوجداني (جودة الحياة، الأداء الأمثل). (السمادوني، 2007،

ص147)

وقد وضع فاروق عثماني مقياسا للذكاء الإنفعالي وفق نموذج جولمان يتكوّن من

58 عبارة تتوزّع على خمسة أبعاد هي:

* الوعي بالذّات.

* إدارة الإنفعالات.

* تنظيم الإنفعالات.

* التعاطف.

* التّواصل. (عثمان ورزق، 2001، ص42)

ج- إختبارات تقدير المحيطين: تعتبر هذه الطّريقة المعتمدة على تقديرات المحيطين طريقة ثنائيّة لقياس سمات الشّخصية وتتشابه مع طريقة التّقرير الذاتي ولكن الإختلاف يكون في طريقة تقدير سلوك المفحوص، حيث يقوم بذلك أشخاص أو شخص على معرفة كافية بالمفحوص.

(Bor-On& Parker , 2000, p325)

ويصنف هذا النوع من المقاييس إلى نوعين حيث الأول يقوم به المشرفون والثاني يقوم الزملاء بالتقدير من خلال ملاحظة ومعرفة المفحوص، وهناك فروقات وخصائص تتميز بها مقاييس التقرير الذاتي عن مقاييس الأداء منها:

- مقاييس الأداء تقيس الذكاء الوجداني الحقيقي بينما مقاييس التقرير الذاتي تقيس الذكاء الوجداني المدرك.

- تتطلب مقاييس الأداء وقتاً أطول من مقاييس التقرير الذاتي.

- يمكن أن يحرف المفحوصون استجاباتهم كي يظهروا بمظهر أفضل.

- مقاييس التقرير الذاتي تتطلب من المفحوصين أن يكونوا ذوي بصيرة ووعي عند تحديد ذكائهم الوجداني. (السامدوني، 2007، ص129)

جدول رقم(1) يبين المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الوجداني.

المقياس	صاحب المقياس	طريقة القياس	وصف المقياس
مقياس الذكاء الوجداني	ماير وسالوفي	قياس معتمد على الاداء	اختبار موضوعي مقنن يستعمل لقياس القدرة مكون من 141 عبارة
قائمة معامل الإنفعال	بار-اون	قياس يعتمد على التقرير الذاتي	مكون من 133 عبارة يقيس 15 سمة ومهارة موزعة على 5 محاور
مقياس الكفاءة العاطفية	جولمان	يعتمد على اسلوب التقرير الذاتي وتقديرات الاخرين	اداة متعددة التصنيفات توضح المؤشرات السلوكية للذكاء الوجداني والكفاءات

العاطفية			
مقياس تقويم الذكاء الوجداني	جولمان	اسلوب تقرير ذاتي	مقياس مدته 7 دقائق لقياس مهارات الذكاء الوجداني لدى الفرد
مقياس الذكاء الوجداني التابع لاستفتاء تقييم الاداء	جولمان	اسلوب تقرير ذاتي	يقيس 7 مكونات من نموذج الذكاء الوجداني لجولمان والتي تمثل اهمية بالغة في الارتقاء بفعالية الاداء الوظيفي والاجتماعي
مقياس مستويات الوعي العاطفي	آخرون	أسلوب تقرير ذاتي	يقيس مستويات الوعي العاطفي
مقياس الذكاء الوجداني	ماير وسالوفي وآخرون	أسلوب تقرير شخصي	مقياس يضم 33 عبارة طبقا للنموذج الاصلي لماير وسالوفي

المصدر: (السامدوني، 2007، ص 130).

خلاصة الفصل:

يعتبر الذكاء الوجداني من بين أهم الذكاءات التي يهتم بها الدارسون والباحثون. ولعلّ السبب في ذلك، يكمن في الأهمية البالغة التي يتمتع بها هذا النوع من الذكاء؛ حيث يمثّل طاقة مزدوجة لدى الإنسان، تشمل مجموعة من القدرات العقلية والمهارات الإجتماعية، والسّمات الشخصية.

ويقوم هذا الذكاء على فكرة مؤدّاها؛ أنّ نجاح الفرد في الحياة الإجتماعية أو المهنية، لا يتوقّف على ما يوجد لدى الفرد من قدرات عقلية فقط (الذكاء المعرفي) ولكن أيضا، على ما يمتلكه الفرد من مهارات انفعالية واجتماعية، تشمل فهمه لذاته ولمشاعره وإدارته لها، إلى جانب فهمه لمشاعر وانفعالات الآخرين، وكذا حسن توجيهه لها.

ويشمل الذكاء الوجداني أبعادا ومهارات مختلفة ومتعدّدة، باختلاف وتعدّد النظريات المفسّرة لهذا المفهوم. ومن أبرز تلك النظريات، نجد: نظرية Mayer & Salovey (ماير وسالوفي) نظرية Bar-on (بار-أون) ونظرية Goleman (جولمان). ومن خواص الذكاء الوجداني أو الإنفعالي، أنّه يمكن تعلّمه وتطويره، وتنمية مستواه، لتحقيق أحسن أداء، وبلوغ أعلى الدّرجات في شتّى المجالات.

الفصل الثالث: الدّافعية للإنجاز.

- مدخل الفصل.

1 - مفهوم الدّافعية.

2 - المفاهيم المرتبطة بالدّافعية.

3 - أنواع الدّوافع وتصنيفها.

4 - مفهوم الدّافعية للإنجاز.

5 - مسبّبات الدّافعية للإنجاز.

6 - أبعاد الدّافعية للإنجاز.

7 - خصائص ومميّزات دافعية الانجاز.

8 - النّظريات المفسّرة للدّافعية للإنجاز.

9 - قياس الدّافعية للإنجاز.

10- التّطبيقات التّربوية للدّافعية للإنجاز.

- خلاصة الفصل.

مدخل الفصل:

يعدّ موضوع الدّافعية من أكثر موضوعات علم النفس أهميّة ودلالة، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي، على أساس أنّه من الصّعب التّصدي للعديد من المشكلات السيّكولوجية دون الإهتمام بدوافع الكائن الإنساني التي تقوم بالدّور الأساسي في تحديد سلوكه كمّا وكيفاً. وتحظى دراسة الدّافعية باهتمام بالغ من علماء التّربية وعلم النفس، وذلك لما تشتمل عليه من نظم وأنساق تحدّد طبيعة السّلك البشري، إذ أن كل سلوك لا بد أن يكون وراءه قوى دافعية محدّدة. ويعتبر مفهوم دافعية الإنجاز من الجوانب المهمّة في منظومة الدّوافع الإنشائية، وبرز هذا المفهوم في السّنات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في مجال التّربية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التّربوي، لما له من أهميّة بالغة في فهم الكثير من المشكلات التّربوية والتّعليمية.

ويرجع الإهتمام بدراسة دافعية الإنجاز لدورها البارز في العديد من المجالات والميادين التّطبيقية والعملية، ومنها المجال التّربوي، والمجال الأكاديمي، حيث يعدّ دافع الإنجاز عاملاً مهماً في توجيه السّلك وتنشيطه.

1- مفهوم الدافعية:

لقد حاول بعض الباحثين مثل: "أتكنسون" (Atkinson) التمييز بين مفهوم "الدافع" **Motive** ومفهوم الدافعية: "**Motivation**". على أساس أن "الدافع" عبارة عن استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي لتحقيق أو إشباع هدف معين. أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة". (خليفة، 2000، ص 68)

وعلى الرغم من محاولة البعض التمييز بين المفهومين، فإنه لا يوجد حتى الآن ما يبرر مسألة الفصل بينهما. ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، حيث يعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع. (عبد الله، 1990، ص 419)

ولا بدّ من الإشارة هنا، إلى أن مفهوم الدافع يرادف مفهوم الدافعية، ويعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع. يستخدم مفهوم الدافعية للإشارة إلى ما يحضّ الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة. (نشواتي، 1996، ص 207)

فالدافعية أو الدافع إذا، حالة استثارة وتوتر داخلي، تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين. وتعني كلمة دافع عموماً، الباعث أو المثير أو الحافز الذي يجبر الفرد على إتباع سلوك معين، سواء كان فطرياً أم مكتسباً. أما من الناحية النفسية، فإنها تطلق على البواعث الداخلية الذاتية، التي تحرك سلوكنا الخارجي، وتوجهه وجهة معينة. (عويضة، 1996، ص 57)

تعرفها الباحثة ألان ليور على أنها مجموعة من الآليات البيولوجية التي تسمح بدفع السلوك وتوجيهه. (Alain, 1997, p17)

هي حالة استثارة وتوتر داخلي يثير السلوك ويدفعه إلى تحقيق هدف معين.
(الطويل، 1999، ص 166)

هي عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجّهه لتحقيق التّكامل مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنّما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك. (الكبيسي، 1999، ص 95)

هي مثير خارجي يحرك سلوك الأفراد ويوجّهه للوصول إلى هدف معين. (قطامي ، وقطامي ، 2000، ص 275)

كما تعرف على أنها مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الإلتزان عندما يختل. (غباري، 2008، ص 17)

وعرّفها الباحث ليندلي على أنّها عملية استثارة وتحريك السلوك وتنظيم نموذج النشاط. (خليفة، 2000، ص 54)

يرى هذا التعريف أن الدّافعية حالة تستثير سلوك الفرد وتنظمه وتحاول توجيهه من أجل الوصول إلى الهدف المرغوب.

ويعرّفها مرعي وآخرون على أنّها تلك القوّة الدّاخلية التي تحرك السلوك وتوجّهه لتحقيق غاية معينة، ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية والمعنوية أو المعنوية وتستتار هذه القوة المحركة بعوامل تستتار من الفرد نفسه. (أبوجادو، 2000، ص 324)

ويعرّفها ويتيج على أنّها عامل نفسي شعوري يهيئ الفرد لتأدية بعض الأفعال أو ميله لتحقيق بعض الأهداف.

(Madeline, 2001, p02)

هي استعداد الكائن الحي لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معيّن.
(غباري، 2008، ص16)

ومن خلال كلّ التعريفات السابقة يمكن القول بأنّ الدّافعية قوّة داخلية تستثير سلوك الفرد وتثير نشاطه للأداء أو التّعلم وتدفعه لتحقيق هدف معيّن.

2- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الدافعية:

بعد التّعرض لمفهوم الدّافعية، وجب التّمييز بين هذا المفهوم والمفاهيم الأخرى التي ترتبط به. مثل: الحاجة، الحافز، الباعث، الإنفعال، القيمة. وذلك على النّحو الآتي:

1-2 مفهوم الحاجة (Need): تعرف على أنّها حالة الحرمان البالغ وهي إمّا حاجات بيولوجية المنشأ أو إجتماعية المنشأ. (عويضة، 1996، ص82)

كما تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالإفتقاد إلى شيء معيّن. ويستخدم مفهوم الحاجة للدّلالة على مجرد الحالة التي يصل إليها الكائن نتيجة حرمانه من شيء معيّن، وإذا ما وجد تحقق الإشباع. (خليفة، 2000، ص78)

وتعرّف على أنّها تلك الحاجة التي تدفع بالكائن الحي إلى السّلك، ولهذه الحاجات مصادر بيولوجية أو معرفية أو وجدانية أو اجتماعية. (الفرماوي، 2004، ص29)

وبناء على ذلك، فإنّ الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الفرد، والتي تحفّز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقّق إشباعه. (خيري ، وآخرون، 2005، ص39)

وممّا سبق عرضه من تعريفات يمكننا القول أنّ الحاجة هي حالة حرمان يشعر بها الفرد تؤدّي إلى اختلال توازنه وهي متنوعة بين البيولوجية والمعرفية والوجدانية والاجتماعية وتعتبر نقطة بداية الدّافعية.

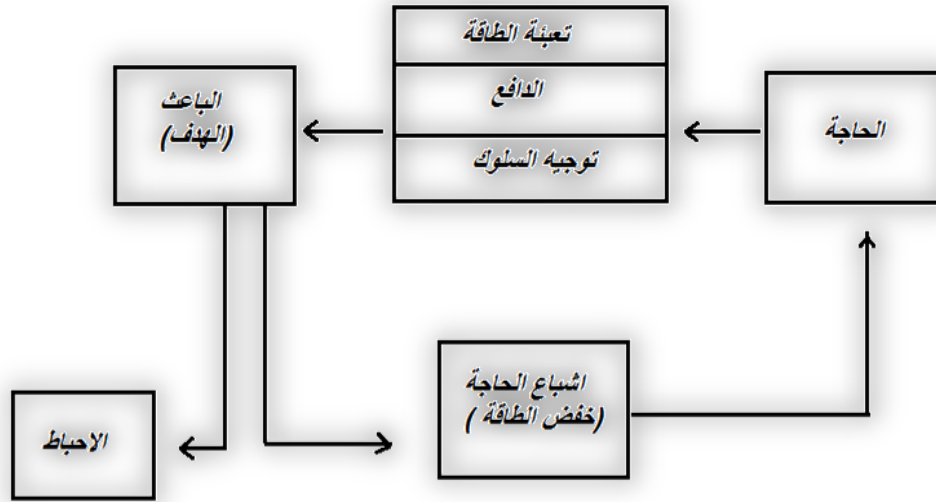
2-2 مفهوم الحافز (Drive): يشير الحافز إلى العمليات الدّاخلية للدّافعية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين وتؤدي إلى إصدار السلوك. ويرادف البعض بين مفهوم الحافز ومفهوم الدّافعية على أساس أنّ كلا منهما يعبر عن حالة التّوتر العامة، نتيجة لشعور الكائن الإنساني بحاجة معينة. وفي مقابل ذلك هناك من يميّز بين هذين المفهومين على أساس أن الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع. ويستخدم مفهوم الدوافع للتعبير عن الحاجات البيولوجية والاجتماعية، بينما مفهوم الحوافز للتعبير عن الحاجات البيولوجية فقط. وعلى العموم فإن الحافز والدافع يشيران إلى الحاجة، بعد أن ترجمت في شكل حالة سيكولوجية تدفع الفرد إلى السلوك في اتجاه إشباعها. (حسين، 1988، ص9)

ويرى **عبد اللطيف خليفة** أنّ الحافز يعني تلك العمليات الدّافعة التي تصحب بعض المعالجات الخاصّة بمنبه معيّن تؤدّي إلى إصدار سلوك (خليفة، 2001، ص82). وممّا سبق يمكننا القول أنّ الحافز مرتبط ومتعلّق بالمنبّهات ، وصدور السلوك مرتبط بمستوى الحافز.

2-3 مفهوم الباعث (Incentive): يشير الباعث إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية، والذي يسعى الكائن الحي بحافز قوي إلى الوصول إليه، فهو الطّعام في حالة الجوع، والماء في حالة العطش، والنّجاح والشّهرة في حالة دوافع الإنجاز. (السيد، 1990، ص423)

يعرف **فينك الباعث**: بأنّه يشير إلى المحفّزات البيئية الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الفرد. (خليفة، 2000، ص79)

وفي ضوء ذلك فإنّ الحاجة تنشأ لدى الإنسان نتيجة حرمانه من شيء معين. ويترتب عن ذلك أن ينشأ الدافع الذي يعبئ الإنسان، ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث (الهدف). وذلك من خلال الشكل الآتي: (عبد الله، 1999، ص422).



شكل(8): يمثل العلاقة بين المفاهيم الثلاثة: الحاجة والدافع والباعث.

2-4 العادة Habit: هناك اختلاف بين استخدام كل من مفهوم العادة، ومفهوم الدافع: فالعادة: تشير إلى قوة الميل السلوكية، التي ترتقي وتنمو نتيجة عمليات التدعيم، وتتركز على الإمكانية السلوكية. أما الدافع: فيتركز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة.

وقد يكون هناك تباين ضئيل بين الأفراد في العادات أو السلوك المتعلم، في حين أنّ الدوافع هي التي تزيد من نطاق هذا التباين، حيث يؤدي التذبذب في حالات الدافعية إلى تغاير السلوك عبر المواقف المتشابهة، فإذا قام تلميذ مثلاً بمذاكرة دروسه أثناء الدّراسة فإنّه يمكن الحديث في هذه الحالة عن وجود عادة يقف وراءها دافع قويّ يتمثّل في السّعي نحو النّجاح والنّفوق، أمّا إذا قام هذا التّلميذ بالقراءة والإطلاع في أثناء الإجازة

وبعد ظهور النتيجة فإنّه في هذه الحالة نتحدّث عن وجود عادة تكوّنت لدى هذا التلميذ وهي عادة القراءة والإطلاع. وعليه فإنّ ممارسة العادة أو السلوك المتعلم تختلف حسب شدّة الدّافع، فالأداء لا يعتمد فقط على إمكانية الأداء، ولكن أيضا على مقدار التنشيط الدّافعي لهذه الإمكانية، فعملية تنشيط الطاقة وتنشيط العادة هي جوهر مفهوم الدّافع. وهذا ما أشار إليه "أتكنسون" Atkinson في المعادلة التالية:

السلوك = دالة كل من (الدّافع x التّوقع x القيمة x العادة). (خليفة، 2000، ص71)

5-2 الإنفعال Emotion: كثير من الباحثين من يرادف بين مفهوم الإنفعال ومفهوم الدّافع، حيث ينظر بعضهم إلى الدّوافع كنتيجة مترتبة على ظهور الإنفعالات، في حين ينظر الطرف الآخر على أنّ الدّوافع يمكن أن يترتب عليها ظهور انفعالات معينة. ويعرف الإنفعال بأنّه: « اضطراب حاد يشمل الفرد كلّ، ويؤثر في سلوكه، وفي خبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخليّة ».

(Marx, M , 1976, p55).

ويعدّ مفهوم الإنفعال من الحالات الشعورية المحيرة، فهو يتضمّن الخوف، الكراهية، الغضب، كما يتضمّن السّعادة، والبهجة، والإستثارة، وينظر إليه على أنّه أكثر عقلانية بالمقارنة بالدّافعية. وتتضمّن الإنفعالات عمليات معرفية أيضا، فالتّقويم المعرفي يمكن أن يحدّد طبيعة الخبرة الإنفعالية، بالإضافة إلى ذلك ينظر إليها كعوامل تتغيّر بتغيّر العمليات المعرفية. وفي الواقع لا يوجد تمييز حاسم وقاطع بين مفهوم الإنفعالات ومفهوم الدّوافع إلّا أنّ أهم الأسس والملاح التي يمكن من خلالها التمييز بينهما تتمثّل فيما يأتي:

أ- في حالة الإنفعالات يكون التّركيز على الخبرات الدّاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك، أمّا بخصوص الدّوافع فيكون التّركيز على النّشاط الموجّه نحو الهدف.

ب- يتسم السلوك الإنفعالي عن أنواع السلوك الأخرى بأنه سلوك مضطرب وغير منتظم، ويصاحبه العديد من التغيرات الفسيولوجية الداخلية، ويتميز بأنه أكثر شدة أو حدة وجدانية. (خليفة، 2000، ص72)

2-6 القيمة Value: هناك تباين لدى بعض الباحثين في استخدام كل من مفهوم القيمة ومفهوم الدوافع، فنظر "ماكليلاند" McClelland لدافع الإنجاز بمثابة قيمة، وأيد ذلك "ويلسون" Wilson من خلال نتائج دراسته، التي أوضحت أن هناك ارتباطا مرتفعا بين دافع الأمن وقيمة الأمن على مقياس القيم لروكنتش. (Wilson, 1981, p210)

أما "فيذر" Feather فرأى بأنها فئة من الدوافع، ولا يعني أن كل قيمة تعتبر دافعا، فأحيانا يريد الشخص شيئا ما أو يشعر بوجوب عمل معين، ولكنه لا يفعل شيئا. فالقيمة لها وجهتان إحداها سلبية والأخرى إيجابية. (خليفة، 2000، ص73)

وقد اعتبر "ماسلو" A.Maslow أن الأفضل بالنسبة للفرد هو تحقيق ذاته. فمن الأفضل أن يكون الفرد مدفوعا أساسا بدافع الإنجاز أو بدافع تحقيق الذات. أما "بركوفتز" Berkowitz فقد أعطى قيمة عالية للإنجاز، لما لهذه القيمة من أهمية كبيرة للنهوض بالفرد. إلا أن هناك اختلاف بين "ماسلو" و "بركوفتز" في تحديد أيهما الأفضل، فليهما معياران مختلفان يقومان على قيم مختلفة فالأفضل قد يعني شيئا: أحدهما يتمثل في ماذا يحب الناس أن يكونوا؟ أما الآخر فيشير أننا نحب أن نكون أفضل طبقا لقيمنا. (خليفة، 2000، ص74)

وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك فرقا بين مفهوم القيمة ومفهوم الدافع، فالقيمة تعتبر تصوّر قائم خلف هذا الدافع، أما الدافع فهو حالة توتر داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو تحقيق هدف معين.

3- أنواع الدّوافع وتصنيفاتها:

يمكن تصنيف الدّوافع التي تغطي كل أشكال السلوك الإنساني بأكثر من طريقة مختلفة، وقبل التّطرق إلى الأطر العامة لهذه التصنيفات، يجدر تحديد بعض الإعتبارات النظرية التي تساعد في فهم أسس التّصنيفات المختلفة للدوافع وهي:

* يختلف شكل التّعبير عن الدّوافع الإنسانية من ثقافة إلى أخرى، ومن ثقافة فرعية لأخرى داخل النّقطة الواحدة، ومن شخص لآخر داخل الثقافة الواحدة، وتتّشأ هذه الفروق لأن العديد من الدّوافع يتم تعلمها نتيجة للخبرات التّوعوية التي يمرّ بها الأشخاص.

* يمكن التّعبير عن بعض الدّوافع المختلفة من خلال أشكال متشابهة من السلوك، فدافع الكراهية لشخص معين يمكن التّعبير عنه بالعدوان الجسماني عليه.

* يمكن التّعبير عن بعض الدّوافع المختلفة من خلال أشكال متشابهة من السلوك فربما نجد شخصين يزاولان الرّسم بالزيت: الأول بدافع إسعاد والده الذي يشجّعه على مزاوله هذه الهواية، والثاني بدافع مضايقة والده الذي يرفض مزاولته لهذه الهواية.

* تظهر بعض الدّوافع أحيانا في أشكال مستترة، أي يظهر دافع معين ليخفي وراءه دافعا آخر، فبعض الأشخاص مثلا: يقومون بالسّرقة ليس بدافع مادي ولكن بدافع الإنتقام من الأشخاص المسروقين.

* قد لا تؤدّي الدّوافع بالضرورة إلى سلوك يهدف إلى إشباع الحاجات التي أثّرت، على أساس أنّ الشّخص ربّما لا يعبر عن دوافعه بصورة صريحة.

* ربّما يعبر أحد أشكال السلوك عن دوافع عديدة، فالعالم أثناء عمله التّجربي في معمله يكون مدفوعا للبحث عن الحقيقة، أو زيادة دخله المادّي لإعالة أسرته والرّغبة في الشهرة.

(غباري، 2008، ص24)

وفي ضوء الإعتبارات السابقة يستنتج أنّ هناك الكثير من التّصنيفات الشائعة للدّوافع حيث:

تبدو الدّوافع من الوجهة السلوكية في أنواع مختلفة، فهي إمّا أن تكون ضرورية للكائن الحي، مرتبطة بحاجاته الأساسية، وعندئذ ندعوها (الدّوافع الفطرية) وهي نوعان أولية وثانوية، إمّا أن تكون ناشئة عن التّعلم والتّدريب، وندعوها (الدّوافع المكتسبة) وهناك مظهر آخر للدّوافع، تمثله الدّوافع اللاشعورية.

3-1- الدّوافع الفطرية: الدّوافع الفطرية عند الإنسان، هي ما لديه من استعدادات فطرية طبيعية لاتخاذ سلوك خاص، إذا ما أدرك نفسه في موقف أو مجال معيّن.

نجد الباحثين يعدّون الدّوافع، فيذكر (وليم جيمس) ما يقرب عن (22) دافعا، كالصّيّد، الشفقة، الخوف، التّقليد واللّعب والغيرة... إلخ. ويذكر (ثورندايك) حوالي (42) دافعا، كالأكل، والقبض على الأشياء، الجمع، المقاتلة، الغضب و الضحك... إلخ. وأشهر من درّس الدّوافع هو (مكدوجل) وذكر (14) دافعا، يصف استثارة كل منها لانفعال خاص، ويدعو هذه الدّوافع بالغرائز أحيانا، مثل المقاتلة وانفعالها الغضب... إلخ.

أ- الدّوافع الأولى العضوية: هي الدّوافع التي تتعلق بحاجات الجسد، فلا يمكن للكائن الحي أن يبقى حيّا ما لم يكن مزوّدا بجملة من أنواع التّزعات النّاشطة، هدفها المحافظة على كيانه العضوي وبقاء نوعه، وأشهر هذه الدّوافع هي: (الرحو، 2005، ص45).

- دافع الجوع والعطش: وهو دافع يدفع الكائن الحي إلى التّفتيش عن الغذاء كالطّعام والماء.

- دافع الجنس: هذا الدافع يحقق بقاء النوع الإنساني والحيواني، وهو دافع معقد، فهو في حقيقته يستند إلى الهرمونات الجنسية، أي حاجة عضوية واضحة.

- دافع الحركة والحساسية: إنَّ أهم ما يميز الإنسان عن الجماد هو الحركة والحساسية، أي العمل والرد على المؤثرات الخارجية. ويأخذ هذا الدافع أبسط أشكاله في قيام أعضاء الجسم بوظائفها.

ب- الدوافع الثانوية: إلى جانب الدوافع العضوية التي تنبثق من الحالات العضوية الداخلية، لتلبي حاجات الجسد والكيان الفردي الشخصي، ثمة دوافع أخرى ترتبط بالبيئة وتلبي حاجاتها، ندعوها باسم الدوافع الفطرية الثانوية ومنها:

- الدافع إلى الإجتماع: إنَّ الإنسان يميل إلى الإجتماع بغيره من الناس، وإلى قيام علاقات بينه وبينهم، وتكوين جماعات يحيا فيها. والتطور التدريجي للعلاقات الإجتماعية لدى الإنسان يدلنا على أنَّ هذا الدافع وإن كان فطريا لدى الإنسان، فهو يتطور ويتبدل بنمو الكائن العضوي العقلي والعاطفي، ويأخذ أشكالا مختلفة لدى الأفراد باختلاف المجتمعات التي يوجدون فيها، فهو إلى حدٍّ كبير نتيجة تفاعل الإستعداد الفطري مع عوامل مكتسبة هي عوامل البيئة والمحيط.

- التقليد: هو دافع أساسي يحمل الإنسان على محاكاة غيره. (الرحو، 2005، ص47)

3-2- الدوافع المكتسبة: إنَّ الدوافع الفطرية لدى الإنسان لا تبقى على أشكالها البدائية العفوية، بل تتعدّل وتتغيّر وينشأ عنها دوافع مكتسبة كثيرة. وتنشأ الدوافع المكتسبة على أساس الإستعدادات الفطرية، فميل الإنسان إلى القراءة مثلا، يركز على دافع حبّ المعرفة الفطري. ونستطيع أن نفرّق بصفة عامة بين السلوك الفطري والسلوك المكتسب، بأنَّ الأول مشترك بين جميع أفراد النوع، أمّا السلوك المكتسب فهو خاص بالفرد، ولا

يشمل حتما جميع أفراد النوع الواحد، فالمشي مثلا سلوك نوعي، لكن الرقص والتزلج على الجليد سلوك فردي، أي أنّ الأول فطري والثاني مكتسب، وينتج عن هذا أنّ نماذج السلوك الفطري تغدو بفضل التعلّم أكثر تنوعا. (الرحو، 2005، ص48)

3-3- الدوافع اللاشعورية: كثيرا ما تتعرّض الدوافع لدى الإنسان إلى عوائق خارجية تسدّ أمامها سبل الإشباع وتمنعها من الوصول إلى أهدافها، فيضطر المرء في مثل هذه الأحوال إلى إبعاد هذه الدوافع عن تفكيره ووعيه وردها إلى أعماق النفس، فتصبح دوافع لاشعورية. ويرى عالم النفس (فرويد) أنّ الإنسان لا يشعر بجميع دوافعه، ولا يعيها، بل أنّ كثيرا منها يصبح لا شعوريا يعمل في الخفاء ويوجه سلوك المرء من دون أن يشعر به. وأهم هذه الدوافع اللاشعورية هي الدوافع التي تنشأ عن الكبت. ومن أهم الميادين التي تتجلى فيها هذه الدوافع اللاشعورية ما يلي: أحلام المنام، أحلام اليقظة، زلات اللسان والقلم، النسيان اللاشعوري والأمراض النفسية كالوسواس القهري. (الرحو، 2005، ص50)

أمّا الباحث ثائر غباري فيقدم هذا التصنيف:

3-4 الدوافع الفسيولوجية (الأولية): وهي الدوافع التي ترتبط بالحاجات الإنسانية الداخلية، أي يولد الفرد وهو مزوّد بها، حيث تهدف إلى حفظ بقائه ككائن حي و من أمثلتها: (الجوع، العطش، النوم، الجنس...) وتتميز بأنها مشتركة بين الكائنات الحية، وإشباعها يكون مباشرا لكن مختلفا في طريقتة من كائن لآخر، كما أنها تعتبر من الدوافع الثابتة، رغم تأثرها بالبيئة التي يعيش فيها الفرد، والخبرات التي يكتسبها. وتتّصف الدوافع الفسيولوجية ببعض الخصائص العامة وهي:

* أنّها عامة لدى جميع الكائنات الحية، البشرية و الحيوانية.

* أنّها تؤدّي وظيفة بيولوجية هامة للمحافظة على بقاء الكائن الإنساني و استمراره.

* أنّها موجودة بالفطرة وليست مكتسبة، فهي توجد لدى الطّفل منذ الولادة.

* أنّها تحدث نتيجة لاختلال التّوازن العضوي الكيميائي للجسم، فإذا اختل هذا التّوازن الذاتي بسبب وجود أي اضطراب، أو نقص عضوي أو كيميائي في الجسم ، ظهرت بعض العمليات الجسمية التعويضية التي تحاول سدّ هذا النّقص، وإزالة هذا الإضطراب، وإعادة حالة التّوازن الذاتيّ. (غباري، 2008، ص 25- 26)

3-5 الدّوافع السيّكولوجية: وهى الدّوافع التي يكتسبها الفرد من البيئة الخارجية والإطار الحضاري الذي يعيش فيه، وتتميّز بأنّها تخصّ الإنسان دون الحيوان، وتتأثّر بالسياق الاجتماعي للفرد، ويطلق عليها البعض أحيانا الدّوافع الثّانوية المكتسبة وتصنّف إلى نوعين هما:

أ-الدّوافع الدّاخلية الفردية: وتتمثّل هذه الدّوافع في سعي الفرد للقيام بشيء معيّن لذاته. فهي بمثابة دوافع فردية تحقّق الذات للفرد، حيث ترتبط بوظائفه الدّاتية، وتحقيق توازنه من خلال استجاباته المختلفة، وهذا النّوع يقف وراء الإنجازات المتميزة والإبداعات الإنسانية في الفكر والسلوك، وأهم هذه الدّوافع ما يلي:

* **دافع حبّ الإستطلاع:** وهو من الدّوافع الحديثة نسبيا في علم النّفس، والمقصود به رغبة الفرد في استكشاف معالم البيئة السيّكولوجية المحيطة به والوقوف على جوانبها الغامضة.

* **دافع الكفاءة:** وترتبط الكفاءة ارتباطا وثيقا بالعمليات الخاصة بدافع حبّ الإستطلاع ومختلف الوظائف الإدراكية التي تمكّن الفرد من تحقيق أفضل نموّ وارتقاء واستقلال لقدراته من أجل مواجهة متطلّبات البيئة التي يعيش فيها. أي أنّ دافع الكفاءة يعني استخدام الفرد لقدراته ووظائفه الإدراكية والحركية بأفضل شكل ممكن.

* **دافع الإنجاز:** وهو النوع الأخير من الدوافع الدّاخلية الفردية، على خلاف دافعي حب الإستطلاع و الكفاءة، حيث يقتصر على الكائنات الحيّة البشرية، والمقصود بدافع الإنجاز كفاح الفرد للمحافظة على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة التي يمارسها. (غباري، 2008، ص 33-34)

ب- الدوافع الخارجية الإجتماعية: وهي الدوافع التي تنشأ نتيجة علاقة الفرد بالآخرين ومن ثمّ تدفعه للقيام بأفعال معينة لإرضاء المحيطين به أو الحصول على تقديرهم، أو تحقيق هدف مادّي أو معنوي. ويعتبر هذا النوع من الدوافع التي تقلّل روح المبادأة و الابتكار. وأهمّ هذه الدوافع ما يلي:

* **دافع الإنتماء:** ويتمثّل هذا النوع من الدوافع في حاجة الفرد إلى التقارب والتّجاذب مع الآخرين من بني جنسه، لشعوره بالأمان وخفض مستوى القلق لديه، وإشباع حاجاته الأساسية من هذا الإنتماء في مجتمعه الذي يعيش فيه.

* **دافع المنافسة والسيطرة على المزايا الإجتماعية والماديّة:** تعدّ الرغبة في السيطرة و إثبات الذات من الدوافع الشائعة لدى الإنسان والحيوان على حدّ سواء. ويظهر دافع السيطرة بوضوح فيما نشاهده بين أفراد مختلف المجتمعات من تنافس شديد، فالأطفال يتنافسون فيما بينهم في البيت والمدرسة والنّادي، ويحاول الطّفل أيضا أن يتفوّق على زملائه، وأن يسيطر عليهم، ويتنافس الكبار أيضا في سبيل الرّزق، وفي سبيل الشّهرة، وتولّي المناصب العليا والإستيلاء على مصادر القوّة في المجتمع. أمّا بالنسبة لمظاهر السيطرة لدى الحيوانات فمثلا في مجتمع الفيلة فإنّ المجموعة تخضع لسيطرة الفيل الأكبر الذي يقودها في حركاتها في الغابة لما يتمتّع به من قوّة في مجموعته.

* **دافع الإستقلال عن الآخرين:** ويتمثّل هذا الدافع في رغبة الفرد وحاجته للقيام بالمهام المطلوب منه بنفسه. والواضح أنّ الدافع إلى الاستقلال يتصارع غالبا مع بعض الدوافع

الاجتماعية الأخرى ويقود الفرد إلى التعبير عن نوع من الدوافع المضادة للانتماء إلى الجماعات، وربما يجبره على فقدان مقدار معقول من التحصيل (في حالة حدوث الإنجاز بمساعدة الآخرين). (غباري، 2008، ص 35-37)

كما يمكن تصنيف الدوافع أيضا طبقا لنظرية "ماسلو". A.Masloow. حيث اقترح نموذجا للنظام النوعي، لتطور الرغبات معبرا عنه بتاريخ الفرد في إشباع رغباته، وقد افترض بأنه حسب النظام الآتي، تنمو رغبات الإنسان تتابعيا حسب الترتيب التصاعدي التالي بادئا من الرغبات الأدنى إلى الرغبات الأعلى، على شكل تنظيم هرمي وهي كالتالي:

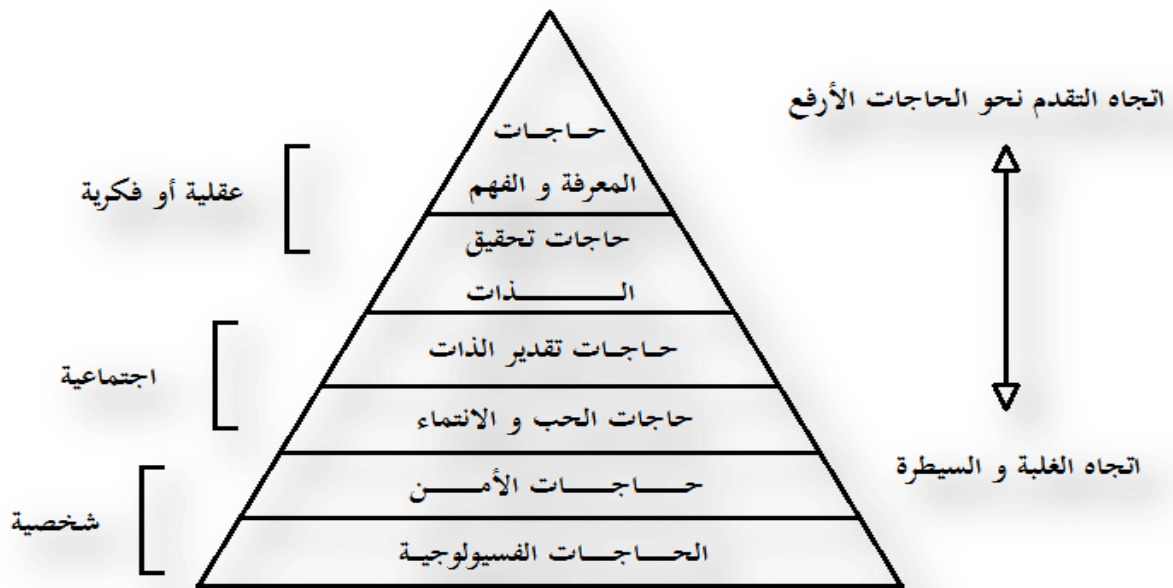
أولاً: حاجات فسيولوجية Physiological needs: وتعتبر من الحاجات التي تكفل بقاء الفرد، ويكون إشباعها دوريا ومتجددا تتوقف فتراته على حسب نوع الحاجة الفسيولوجية المعينة، ومن أمثلتها: (الحاجة للطعام والشراب، التنفس، الإخراج، النوم، الراحة، الدفء).

ثانياً: حاجة الأمن Safety needs: أدرجت هذه الحاجة في المستوى الذي يلي الحاجات الفسيولوجية مباشرة إلا أن هذه الأخيرة تتطلب الإشباع الدوري بحكم طبيعتها، بينما حاجة الأمن ليس لها مثل ذلك الطابع، فتستثار لدى الفرد عندما يدرك رغبته في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان.

ثالثاً: حاجة الانتماء والحب belongingness and love needs: وتعتبر من الحاجات الاجتماعية مثل: الحاجة الى تقبل الغير و الصّحة والمحبة للغير والمحبة من الغير والتعاطف و تكوين الجماعات والولاء، ولا يتسنى للفرد إشباع هذه الحاجات إلا في وجود الغير من أفراد جنسه من خلال الإتصال بهم و التعامل معهم.

رابعاً: **حاجات تقدير الذات Esteem needs**: ويقصد بها الحاجات الذاتية التي تتدرج تحت هذا المستوى و التي يؤدي إشباع أيّ منها لدى الفرد إلى الشعور بالتميّز عن الغير. و تشمل الحاجات الذاتية العديد من الحاجات المتنوعة التي أدرجها "ماسلو" تحت مستوى حاجات تقدير الذات، والتي يبدأ إشباعها بالتقدير بما يستشعره الفرد وما يتوقعه من سلوك الغير نحوه متمثلاً في درجة ونوع الإهتمام و الإحترام نحوه والثقة، أو الإهمال واللامبالاة، وهذا التقدير الصادر للفرد من الغير يقوم على أساس تقييم الغير للأداء الفعلي للفرد بالنسبة لغيره من أفراد الجماعة، وهذا ما يشعره بتقدير ذاته.

خامساً: **حاجات تحقيق الذات Self actualization needs**: ويقصد بها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته و تتميتها عندما يقوم بعمل معيّن يرى أنّه أهل للقيام به، فيصّر على إتمامه متخطياً بذلك ما يقابله من عقبات وصعاب مستثمراً فيه كلّ ما لديه من خبرات سابقة، و ما يمكن أن تصل إليه قدراته و إمكاناته على اختلافها و تنوّعها محققاً لنفسه بذلك قدراً من التميّز يراه جديراً في تحقيق ذاته. (خليفة، 2000، ص86)



شكل رقم (9) يمثل التدرج الهرمي للحاجات طبقاً لنظرية ماسلو.

وقد وضّح "ماسلو" في نظريته عن الدافعية أنّ هناك نوعاً من الإرتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد، ولا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا الهرم إلا بعد إشباع الحاجات التي تقع في مستوى أدنى منها، وعلى الرّغم من أنّ دافع الإنجاز لا يوجد مباشرة في هرم "ماسلو" فإنه يقع ضمن حاجات تقدير و تحقيق الذات حيث تعدّ دافعية الإنجاز مكوناً أساسياً في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، ويشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه من أعمال، وما يحققه من أهداف و فيما يسعى إليه من أساليب تضمن له حياة أفضل. (خليفة، 2000، ص86)

4- مفهوم دافعية الإنجاز Achievement motivation:

يرجع استخدام مصطلح دافعية الإنجاز في علم النفس من النّاحية التاريخية إلى "ألفرد أدلر" Adler الذي أشار إلى أنّ الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمدّ من خبرات الطّفولة، و"كورت ليفين" Levin الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطّموح، وذلك قبل استخدام موراي "Murray لمصطلح الحاجة للإنجاز، ولكن رغم هذا فإنّ الفضل يرجع إليه لأنّه الأوّل من قدّم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق. (أنجلر، 1991، ص213)

وانطلاقاً من البحوث التي قام بها "موراي" (Murray، 1938). والتي بحث فيها عن طبيعة الدافعية وأنواعها وبعض طرق قياسها وتطبيقها، حدد "موراي" عدداً من الحاجات دعاها حاجات عالمية تتوافر لدى الأفراد جميعهم بغضّ النظر على جنسهم أو عرقهم أو عمرهم، وكانت الحاجة للإنجاز من بين الحاجات العالمية التي أقرّ "موراي" بوجودها. وتأثّر بأعمال "موراي" كل من الباحثين "ماكليلاند" و"أتكينسون"، واستخدما

مفهوم الحاجة للتحصيل عوضاً عن مفهوم الحاجة للإنجاز للدلالة على النجاح في حالة تنافسية طبقاً لمعيار تفوق معيّن. (نشواتي، 2003، ص217)

ويمثل دافع الإنجاز أحد الجوانب المهمّة في نظام الدوافع الإنسانية وقد برز كأحد المعالم المميّزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر النفسي المعاصر.

ومن أهم تعريفات دافعية الإنجاز الآتي:

تعرف على أنّها: الرغبة في النّجاح والفوز وتحقيق السّبق على الآخرين وإتمام الأعمال على وجه مرضي في الوقت المحدّد، ممّا يشعر الفرد بالرضا والثّقة بالنّفس.

يشير هذا التعريف إلى اعتبارها رغبة في تحقيق السّبق عن الآخرين ورغبة في إنجاز الأعمال على أكمل وجه وفي وقت محدّد من أجل تحقيق النّجاح والفوز وزيادة الشّعور بالرضا والثّقة.

هي الرّغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة وبأفضل طريقة ممكنة.

(جابر، وكفافي، 1987، ص 364)

يرى هذا التعريف أن الدافعية للإنجاز عبارة عن قوة داخلية تسهم في إتمام الأعمال بأفضل طريقة ممكنة وفي أسرع وقت.

هي حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنّضال من أجل السيطرة على التّحديات الصعبة. (خليفة، 2000، ص93)

أمّا هذا التعريف فيعتبرها رغبة وحاجة تساعد الفرد على تجاوز الصّعاب والمحن وقدرة على المثابرة للتغلب والسيطرة على العقبات.

كما تعرّف على أنّها نشاط يرتبط بكافة الأنشطة البشرية وتتباين من فرد إلى آخر تبعاً لمركز الضبط.

ويرى هذا التعريف أنّها نشاط وطاقة داخلية مرتبطة بكافة الأنشطة البشرية لكنها تختلف من شخص لآخر وذلك تبعاً لمركز الضبط عند الفرد.

هي استعداد يتّسم بالنّبات النسبي لدى الفرد، وهي استعداد متفاعل مع احتمالات النّجاح والفشل. (زغلول، 2002، ص240)

أمّا هذا التعريف فيعتبرها استعداد يمتلكه الفرد يتميّز بالنّبات يتفاعل هذا الاستعداد مع كل من احتمال النجاح واحتمال الفشل حسب شدّة هذا الاستعداد وامكانيات الفرد.

وتعرف بأنّها: حالة متميزة من الدّافعية العامّة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم، تدفعه إلى الإنباه للموقف التّعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقّق التّعلم. (قطامي وعدس، 2002، ص 297)

يعتبرها هذا التعريف أنّها حالة داخلية عند المتعلّم تدفعه وتساعدّه وتزيد من قدرته على الإنباه والإقبال على التعلّم بنشاط واستمرار دون كلل وملل حتى يصل الفرد إلى تحقيق الهدف وهو التّعلم.

ويعرّف موراى الدّافعية للإنجاز بأنّها: الرّغبة في إنجاز شيء ما صعب، وإتقان عمل ما بسرعة واستقلال بقدر الإمكان، والتّغلب عن العوائق للوصول إلى مستوى ممتاز من التفوق على الآخرين. (الخولي، 2002، ص207)

أما بالنسبة لهذا التعريف فيعتبرها رغبة في التحدي وذلك بإنجاز الأشياء الصعبة وإتقان المهام بأسرع وقت ممكن وباستقلال عن الآخرين قدر المستطاع، وتجاوز العقبات والتحديات والعوائق للوصول إلى التفوق والنجاح والإمتياز عن الآخرين.

هي مجموعة القوى والجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلب على العقبات، وإنجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة. (نشواتي، 2003، ص217)

أما هذا التعريف فيرى بأنها كل ما يبذله الفرد من جهد للتغلب على الصعاب والعراقيل وإنجاز الأعمال الصعبة بإتقان وأقل وقت ممكن.

وعرفها فاروق موسى بأنها: تعني تحديد الفرد لأهدافه في ضوء معايير التفوق والإمتياز. (خليفة، 2001، ص94)

يرى هذا التعريف أن دافعية الانجاز هي عبارة عن تحديد للأهداف المرجوة والمراد تحقيقها من قبل الفرد، في ضوء مجموعة من المعايير تتكلم وترتكز على تحقيق النجاح بتفوق وتحقيق الإمتياز عن الأفراد الآخرين.

وعرّف ماكلياند (McClland) الدافع للإنجاز بأنه: استعداد ثابت نسبياً في الشخصية، يحدّد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتّب عليه نوع من الإرضاء، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم نجاح الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز. (الزغبى، 2005، ص47)

أما بالنسبة لهذا التعريف فيعتبرها عبارة عن استعداد ورغبة داخلية ثابتة نسبياً في شخصية الفرد هذه الرغبة تحدد مستوى سعي الفرد ومستوى الجهد الذي يبذله من أجل تحقيق النجاح الذي يؤدي بدوره إلى حالة من الرضا عن النفس في ضوء معيار محدد للتفوق والامتياز.

ومما تقدّم من تعاريف ووجهات نظر الباحثين، حول مفهوم دافعية الإنجاز، تبين أن هناك اتفاق إلى حدّ ما، بأنّها استعداد ورغبة وميل لدى الأفراد لأداء المهام والأعمال بنجاح وسرعة ودقّة ، ممّا يكسبهم الرضا والثقة بأنفسهم. وعليه يستنتج بأنّها: شعور داخلي لدى الفرد لأداء المهام أو الأعمال بشكل جيّد وفي أقلّ وقت ممكن لتحقيق النّجاح والتّفوق حتى يشعر الفرد بالرضا والثقة بالنفس والإمتياز.

5- مسببات الدافعية للإنجاز:

رأى "أتكنسون" (Atkinson). أنّ النّزعة أو الميل لإنجاز النّجاح إستعداد دافعي مكتسب، وهو يختلف بين الأفراد، كما أنّه يختلف عند الفرد الواحد في المواقف المختلفة، وهذا الدافع يتأثّر بثلاثة عوامل عند قيامه بمهمّة ما، وهى:

5-1 دافع الإنجاز للنّجاح: يقدم الفرد على أداء المهام أو الأعمال بنشاط وحماس، رغبة منه في اكتساب خبرة النّجاح والتّفوق، وهو دافع طبيعي لتجنّب الفشل في إنجازها، ويختلف الأفراد في درجة دافعهم لتجنّب الفشل، فمن الممكن أن يواجه فردين نفس المهمّة، حيث يقبل الفرد الأول على أدائها بحماس ونشاط تمهيدا للنّجاح فيها، أمّا الفرد الثاني فيقبل على أدائها بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع، وأستنتج "أتكنسون" أنّ الفرد الثاني لديه نزعة قوية لتجنّب الفشل متعلّمة نتيجة مروره بخبرات فشل متكرّرة، أمّا عندما تكون احتمالات النّجاح والفشل ممكنة فإنّ الدافع للقيام بهذا النّوع من المهمّات يعتمد على الخبرات السّابقة عند الفرد.

5-2 احتمالية النّجاح: إنّ احتمالية نجاح الفرد في أيّة مهمّة يتوقّف على عملية التّقييم الذاتي التي يقوم بها عند إنجازها، فالمهمّات السّهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة النجاح مهما كانت درجة دافعية الإنجاز الموجودة عنده، أمّا المهمّات الصّعبة جدّا فإنّ الفرد لا يرى أنّ لديه القدرة على أدائها، أمّا في حالة المهمّات المتوسطة فإنّ الفروق

الواضحة في درجة دافع الإنجاز تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

3-5 قيمة باعث النجاح: إنَّ ازدياد صعوبة المهمة في إنجازها من طرف الفرد تجعله يزيد في قيمة الباعث لديه، فكلّما كانت المهمة أكثر صعوبة، زادت قيمة الباعث لديه للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع، وفي هذا رأى "أتكينسون" أن قيمة البواعث القليلة في المهمّات الصعبة لا تستثير حماس الفرد وتجعله أقلّ انجازاً ونجاحاً في مهمّته، ويعتبر النّجاح في حدّ ذاته حافزاً قوياً ومؤثراً لدى الفرد في انجاز المهمة الأكثر صعوبة، فمثلاً عندما يجيب الفرد على (45) فقرة من فقرات اختبار ما بشكل صحيح فهذا يعتبر حافزاً قوياً للنّجاح من فرد أجاب على (35) فقرة فقط. (غباري، 2008، ص52-54)

6- أبعاد الدافعية للإنجاز:

رأى "شارل سميث". Charles Smith (1969) من خلال دراسته لموضوع دافعية الإنجاز أنّها تنقسم إلى قسمين هما:

1-6 الدافعية الذاتية: وتتضمّن تصنيف المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز

2-6 الدافعية الإجتماعية: وتتضمّن تطبيق معايير التفوق الذي يعتمد على المقارنة الإجتماعية في الموقف، أي مقارنة أداء الفرد بالآخرين. كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف ولكن قوّتهما تختلف وفقاً للبعد السائد في الموقف، فإذا كانت دافعية الإنجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بالدافعية الإجتماعية، أمّا إذا كانت الدافعية للإنجاز هي المسيطرة في الموقف فإنّ كلاّ منهما يمكن أن يكون فعّالا في الموقف. (الطواب، 1988، ص65)

كما توجد بعض الدوافع الأخرى تعمل على تحقيق دافعية الإنجاز ولها علاقة وثيقة بها. وتتمثل هذه الدوافع فيما يلي:

6-1 الدافع إلى الإكتشاف والإستطلاع: تظهر مختلف الدراسات أنه كلما كان المثير جديداً، استثار الرغبة في الإستطلاع أكثر؛ أي أن الموقف الجديد، يثير في الفرد حب الإستطلاع والإستكشاف للمعرفة. فكلما كانت هناك خبرات جديدة شجّع ذلك على البحث والاكتشاف.

6-2 دافع التنافس: وجد أن التقدم في العمل يتأثر بفعل هذا الدافع. حيث أن وجود دافع التنافس يؤدي بالفرد إلى الإجتهد والعمل المثابر للحصول على أعلى النتائج، وتحقيق تقدير إيجابي للذات. (أبو جادو، 1998، ص153)

6-3 الدافع إلى النجاح: المقصود به جهاد الفرد للحفاظ على مكانة عالية حسب قدراته في كل الأنشطة الدراسية التي يمارسها، والتي يحقق بها معايير التفوق على أقرانه؛ حيث يكون القيام بهذه الأنشطة مرتبطاً بالنجاح أو الفشل. (السيد، 1990، ص431)

6-4 الدافع إلى المعرفة: يتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم والإتقان وحلّ المشكلات، فالدوافع المعرفية تتمثل في حب المعرفة والميل إلى التعرف على كل شيء، وزيادة العلم والمعرفة. (زيدان، 1983، ص153)

7- خصائص ومميزات الدافعية للإنجاز:

يتميز الأفراد ذوي دافعية الانجاز المرتفعة بأنهم يتسمون بالقدرة على التنافس، وتحمل المسؤولية، ويتوقعون نجاحهم الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي، بالمقارنة بذوي دافعية الانجاز المنخفضة، كما يضعون أنفسهم في مواقف التحدي، ولكن في حدود الأهداف الواقعية، كما يؤدون أداءً طيباً في معظم مواقف الاختبار، ويوجهون أهدافهم لتحقيق معدلات مرتفعة من الانجاز، وهم يميلون إلى تولي المناصب التي تتطلب روح المبادرة ويتجنبون العمل الروتيني.

(Hothersall, 1982)

وتعدّ الرغبة بالتفوق والإمتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى متميز، خاصية شخصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الإنجاز، كما أنهم يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم. وفي مواقف متعددة من الحياة، فذوي دافع الانجاز المرتفع واقعيون في انتهاز الفرص، وأخذ المجازفات، بعكس المنخفضين في دافعية الإنجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط أو أن يطمحوا في واقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه، وبالرغم من رغبة الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة بالعمل باستقلالية، إلا أنهم لا يعجزون عن التعاون والعمل مع الآخرين. (الزعبي، 2005)

ومما سبق يمكننا التمييز بين طرفين لكل طرف خصائص ومميزات وهي كالآتي:

7-1 خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة: يتفق معظم الباحثين على أن

الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع يتسمون بسمات معينة، وتتمثل هذه السمات فيما يلي:

أ- يملكون النّزعة للقيام بمجازفات محسوبة ومنضبطة، لذلك يضعون لأنفسهم أهدافاً تنطوي على التّحدي والمجازفة، وهم يفعلون ذلك كحالة طبيعية ومستمرة، إذ أنهم لا يشعرون باللّذة والإنجاز إذا كانت المهام والأهداف التي ينفّذونها سهلة ومضمونة النتائج.

ب- الميل إلى الوضعيات والمواقف التي يتمكنون فيها من تحمل المسؤولية الشخصية في تحليل المشاكل وإيجاد الحلول لها.

ج- الرّغبة في التّغذية العكسية لإنجازاتهم ومراقبتها ليكونوا على علم بمستوى انجازاتهم.

د- يهتم الأفراد ذوو الدّرجة المرتفعة من الإنجاز بما يؤدون من أعمال في حد ذاتها أكثر من اهتمامهم بأي عائد مادي يعود عليهم من إنجاز هذا الأعمال.

هـ- يتميز الأفراد مرتفعوا الإنجاز بالثّقة العالية بالنّفس حيث يميلون للشك في آراء الأفراد الأكثر خبرة منهم، ويلتزمون بآرائهم حتى ولو كانوا لا يملكون معرفة معمّقة بالموضوع الذي يريدون اتخاذ القرار فيه.

و- يفضلون المهن المتغيرة والتي تحدث فيها تحدّيات مستمرة، وينفرون من المهن الروتينية.

ز- يتّخذون قرارات ذات درجة معقولة من الخطر في بعض مواقفهم. (البرنوطي، 2004، ص256)

كما أن "موراي" رأى أنّ من مميزات الأفراد ذوي الإنجاز المرتفع أنّهم يحصلون على درجة مرتفعة في الدافعية وينجزون أشياء صعبة، ولديهم سرعة في الفهم والتّغلب على العوائق مهما كانت، ولديهم رغبة في التّنافس والتّفوق في إنجاز المهام. (الخيري، 2008، ص57)

ويستنتج ممّا سبق أنّ الفرد ذو دافعية الإنجاز المرتفع هو الذي يكون واثقاً من نفسه، يقيّم تصرفاته بموضوعية، ويستطيع أن يضبط انفعالاته ويتحكّم فيها، ويحبّ العمل في الجماعة ويميل دوماً إلى احتلال المراكز العالية والمرموقة مع نفوره من الروتين.

7-2 خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة: من خلال الدّراسة التي قام بها (المشعان 1993)، والتي بيّنت نتائجها:

أ- أن الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقّعون النّجاح في أي عمل يقومون به.

ب- يتجنّبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل.

ج- يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أنّ إقدامهم على أدائها أقلّ من الآخرين، أو التي تتطلب منهم جهوداً ومثابرة.

د- تتنبّط همّتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النّجاح ويقبلون على الأعمال السّهلة المضمونة النّجاح.

هـ- يضعون لأنفسهم أهدافاً بسيطة سهلة، لا تكلفهم جهداً أو مشقّة، ويرضون بما هم عليه، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة.

و- كثيراً ما يقنعون أنفسهم بأنّ فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم، فالنّجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة، وهم ليسوا من المحظوظين. (الخيري، 2008، ص58)

8- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

هناك تباين في وجهة النظر بين علماء النفس في تفسير دافعية الإنجاز لدى الأفراد، فهناك من ركّز على السلوك الظاهر للأفراد والقابل للملاحظة المباشرة، وهناك من ركّز على المتغيرات النفسية، مثل: المعتقدات والقيم والأهداف التي يمكن أن يستدلّ عليها من السلوك، لكن لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، ومنهم من ركّز على العوامل المعرفية، والعوامل السببية، المؤثرة فيها، حيث ظهرت مجموعة من الإتجاهات النظرية حاولت تفسير دافعية الإنجاز أهمّها:

8-1 نظرية هنري موراي H. Murray:

لقد أبدى موراي على خلاف كثير من علماء الشخصية اهتماما مبكرا بالقدرة والإنجاز، واعتبر هاتين الصّفتين جزءا مهما من الشخصية وتؤديان وظيفة مركزية في التوسّط بين النزعات للفعل، وبين النتائج النهائية التي توجّه ناحيتها تلك النزعات، كما قام "موراي" من خلال بحوثه حول الشخصية بتقويم الأفراد في القدرة والإنجاز على أدائهم في عدّة مجالات مختلفة، سواء كانت جسمية أو ميكانيكية أو قيادية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو غيرها. وأكّد أنّ الحاجة للإنجاز تشكّل أحد الدوافع المهمّة لدى الأفراد، حيث وصفها بأنها عبارة عن قوة فسيولوجية كيميائية تثار بواسطة عمليات داخلية أو مؤثرات خارجية لدى الأفراد، ولاحظ أنّه عندما تثار هذه الحاجة توجّه هذه القوة السلوك في البيئة المحيطة بطريقة معينة لإشباعها، ويتّضح من منظور "موراي" للدافعية الإنجاز ما يلي:

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

ب- التأكيد على أنّ للبيئة الإجتماعية دور فعّال في استثارة الحاجة للإنجاز، فهو أكدّ على الدافعية المستثارة، وأنّ الفرد لابدّ أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوّق.

ج- اهتمامه بقياس دافع الإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهّم الموضوع . (TAT) Thematic Appreciative Test . (الخيرى، 2008، ص50)

8-2 نظرية ماكلياند (McClelland):

اقترح مكلياند عام(1967). نظريته في العمل أسماها نظرية الإنجاز، حيث اعتقد أنّ العمل في المؤسسة يوفر فرصة الإشباع لثلاث حاجات وهى:

أ- الحاجة للقوّة: حيث رأى أنّ الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوّة يرون أنّ المؤسسة فرصة لكسب المركز والسلطة. و وفقا لذلك فهم يندفعون وراء المهام التي توفر لهم معرفة لكسب القوّة.

ب- الحاجة للإنجاز: رأى أنّ الأفراد ذوو الحاجة للإنجاز، يرون أنّ الإلتحاق بالمؤسسة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق.

ج- الحاجة للإندماج: الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإندماج والمودة فإنّهم يرون أنّ المؤسسة فرصة لتكوين وإشباع علاقات صداقة جديدة، ومثل هؤلاء الأفراد يندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل.

كما وجد ماكلياند (McClelland) أنّ: الأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز يتحلّون بالعديد من الخصائص والمميزات التي تؤهّلهم لتحمل المسؤولية الشخصية في البحث عن الحلول للمشكلات، ويرغبون في المخاطرة المحسوبة عند اتّخاذ القرار في وضع الأهداف المعتدلة مع الرّغبة في التّداول والحصول على المعلومات عن نتائج ما

يقومون به من أعمال. وقد أشار إلى أنّ هناك ارتباط بين الخبرات السابقة والأحداث الإيجابية وما يحققه الأفراد من نتائج، فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة لهم فإنهم يميلون للأداء والإنهماك في السلوكيات المنجزة، أمّا إذا حدث نوع من الفشل وتكوّنت هناك بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافع لتحاشي الفشل.

(الغامدي، 2009، ص110-111)

8-3 نظرية أتكينسون (Atkinson):

رأى أتكينسون أنّ الدافعية للإنجاز هي ذلك المركّب الثلاثي المكوّن من: قوّة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الأفراد، والباعث ذاته بما يمثّله من قيمة. وقد أوضح أنّ مؤشّرات الدافعية للإنجاز من حيث قوّتها أو ضعفها تتمثّل في الآتي:

أ- محاولة الوصول للهدف والإصرار عليه.

ب- التنافس مع الآخرين وما يتضمّنه ذلك من بذل الجهد المطلوب.

ج- يتمّ ذلك وفقاً لمعيار الإمتياز والجودة في الأداء.

والإفتراض الأساسي في نظرية أتكينسون هو أنّ الحاجة للإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظرف من الظروف، ولكن فقط حينما يمثّل الموقف نوعاً من التّحدي الشخصي، فإن نسبة النّجاح لا تتعدى فيه 50 %، إذ أنّ الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يميلون لأداء المهمّات متوسطة الصّعوبة التي تتسم بخاصيتين:

الأولى: أنّها تزوّد الفرد بمعلومات عن أقصى قدراته.

الثّانية: أنّ ناتج الأداء المتعلّق بها يكون في قيمة عدم التّيقن أو عدم التّأكد من حيث

النّجاح والفشل. (بالراج، 2011، ص243-244)

8-4 نظرية باندورا:

لقد لاحظ "باندورا". Bandura (1977-1986) من خلال دراساته، وأبحاثه، على التأثيرات القوية للتعزيز والعقاب على سلوكيات الأفراد، ولقد طوّر النظرية المعرفية الاجتماعية كبديل لنظرية التعزيز، حيث افترض أنّ المعارف تتوسط تأثيرات البيئة على سلوك الفرد.

كما بيّن عام (1986) أنّه ليست هناك تأثيرات معرفية على سلوك الأفراد أكثر من أحكام الناس على استطاعتهم لإنجاز أهداف معينة، وتتعلّق فاعلية الذات عند باندورا بأحكام الأفراد الشخصية على استطاعتهم لأداء مهمة ما في مجال معيّن وفي وقت محدّد ترتبط بتوقعات النجاح (بمعنى هل أستطيع النجاح في المهمة ؟)، وترتبط فاعلية الذات لدى باندورا بمفاهيم الكفاية، ولكن على عكس المدركات العامة المطبّقة في مواقف عديدة، فتشير فاعلية الذات عادة إلى أحكام محدّدة في مواقف محدّدة، ورأى أنّ فاعلية الذات منبّأ قويا للأداء الأكاديمي عن قدرة المدركات العامة على التنبؤ بالكفاية الأكاديمية، وافترض وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فاعلية الذات في المواقف الأكاديمية وهي:

أ- **الخبرة الفعلية:** وتعتبر مصدرا هامًا للمعلومات، بحيث تزيد النّجاحات الماضية من تقييم الفاعلية وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم، وتشتمل على استنتاجات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة والتوقعات وصعوبة المهمة وكمية المجهود المبذول وكمية المساعدة الخارجية.

ب- **الخبرة البديلة:** قد يقتنع الأفراد أحيانا بأنهم قادرون على أداء المهمة بعد مشاهدة فرد في نفس عمرهم يقوم بهذه المهمة. ولكن يكون لهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة.

ج- الإقناع اللفظي: وهو أقل تأثيراً من الخبرات الفعلية والبدلية في أحكام فاعلية الذات، وقد لا يكون مؤثراً إلا إذا كان حقيقياً ومدعماً بخبرة حقيقية، ولكن تشجيع الفرد يدعمه لأداء المهمة.

د- التنبيه الفسيولوجي: تعتبر الإثارة الفسيولوجية منبهاً، حيث تظهر لدى الفرد علامات عند قيامه بإنجاز بعض المهمات الخاصة، فيتصبّب العرق، وتزيد ضربات القلب لديه، فإن أثرت حالة القلق سلباً على أدائه، فمن المحتمل أن يفقد ثقته في قدرته على الأداء لاحقاً. (نبيل ، 2003، ص71-72)

8-5 نظرية برناد وينر:

تعدّ نظرية "برناد وينر" Weiner (1986) المعروفة بنظرية العزو، من أهمّ النظريات في مجال الدافعية الإنسانية بوجه عام ودافعية الإنجاز بوجه خاص، وتهتمّ هذه النظرية بكيفية إدراك الفرد لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين، وركّز الباحثون في هذا المجال على العزو المعرفي للسببية، على اعتبار أنّ المعرفة تؤثر في عمليات العزو والسلوك. وقد ركّزت هذه النظرية على الحاجة إلى الإنجاز والخوف من الفشل، ولكنها تتفاعل مع هذين العنصرين باعتبارهما يتّسمان بالمرونة والتبدّل، لذا تعتبر هذه النظرية من أكثر النظريات الإدراكية تأثيراً فيما يتّصل بالدافعية خاصة أنّها ميّزت بين نوعين من النّجاح أو الفشل وهما:

أ- عوامل خارجية (تتعلّق بالفرد) مثل الحظّ وصعوبة العمل.

ب- عوامل داخلية (تتعلّق بالفرد) مثل الجهد والقدرة.

كما أوضح "وينر" نظريته الكاملة للعزو النسبي في ثلاثة أنماط لتتابع الدافعية

هي:

ت- نقص الدّافعية بعد الفشل.

ث- زيادة الدّافعية بعد الفشل.

ج- زيادة الدّافعية بعد النجاح.

وفي هذا أكد أصحاب هذه النّظرية أنّ الأفراد الذين يوجد لديهم دافع النّجاح أكبر من دافع تجنّب الفشل يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية، في حين أنّ الأفراد الذين يوجد لديهم الدّافع لتجنب الفشل بدرجة أكبر من الدّافع إلى النّجاح يميلون إلى عزو النّجاح، إلى أسباب خارجية، وبالتالي الأفراد الذين تتوفر لديهم رغبة عالية من الدّافع للنّجاح يحاولون بذل المزيد من الجهد الإضافي لتحقيق النّجاح. (خليفة، 2000، ص152-153)

9- قياس دافعية الإنجاز:

يستخدم العلماء والباحثون مقاييس لقياس دافعية الإنجاز وتمّ تقسيمها إلى فئتين

هما:

أ- المقاييس الإسقاطية: وهي المقاييس التي تعتمد على اختبارات تفهم الموضوع حيث قام "مكلياند وزملائه بإعداد اختبار لقياس الدّافع للإنجاز مكوّن من أربع صور، تمّ اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T,A,T) الذي أعده موراي Murray عام (1938)، وفي هذا الاختبار يتمّ عرض كل صورة من الصّور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث، ثمّ يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض، كتابة قصّة تغطّي أربعة أسئلة بالنّسبة لكلّ صورة، والأسئلة هي:

* ماذا يحدث؟ من هم الأشخاص؟.

* ما الذي أدّى إلى هذا الموقف ؟.

* ما محور التّفكير ؟ وما المطلوب عمله ؟ ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟

* ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكلّ صورة، ويستكمل عناصر القصّة الواحدة في مدّة لا تزيد عن أربع دقائق، ويستغرق إجراء الإختبار كلّ في حالة استخدام الصّور الأربع حوالي عشرين دقيقة، ويرتبط هذا الإختبار أساسا بالتّخيل الإبداعي، ويتمّ تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى دافع الإنجاز. (خليفة، 2000، ص97)

وعلى الرّغم من أن ماكلياند وزملائه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهّم الموضوع، حيث وصل معامل ثباته إلى (0.96)، وإلى (0.58) في دراسات أخرى، وعلى الرّغم من هذه النتائج فقد كشفت أغلب الدراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدّافع للإنجاز عن انخفاض ثباته. مما جعلها تتعرّض للنقد الشّديد من جانب العديد من الباحثين، حيث رأى البعض أن هذه الطرق الإسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق، ولكنها تصف انفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه، كما أنّ طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير، وتتسم بالذّاتية، هذا بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطّرق الإسقاطية. (خليفة، 2000، ص98)

وهذا ما أدّى إلى ابتعاد الكثير من الباحثين عن تطبيق الطّرق الإسقاطية، وبدأ التّفكير في تصميم وإعداد طرق أخرى أكثر موضوعية ودقّة لقياس دافعية الإنجاز.

ب- المقاييس الموضوعية: قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس دافعية الإنجاز، بعضها أعدّ لقياس الدّافع للإنجاز لدى الأطفال، وبعضها صمّم لقياس الدّافع

للإنجاز لدى الكبار، حيث استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية، مثل: مقياس هرمانز (Hermans) عام (1970) وقد ترجم هذا المقياس إلى البيئة العربية من طرف باحثين عرب. (خليفة، 2000، ص101)

هذا ومن بين المقاييس الموضوعية التي استخدمت لقياس دافعية الإنجاز ما يلي:

- **مقياس سميث (1973):** قام بتصميم إستبيان لقياس دافع الإنجاز لدى الراشدين مكوّن من صورتين الأولى تحتوي على 103 سؤالاً ننتقي منها عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث دافعية الانجاز، وتحقّق الباحث من صدق وثبات الأداة بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية. (فشقوش، ومنصور، 1979، ص94)

- **مقياس رتشارد لين وتوني كاسيدي (1989):** قاما بتصميم إستبيان لقياس دافعية الإنجاز للكبار حيث تكوّن من 102 بنداً، تمّ اختيار تسعة وأربعين منها في ضوء نتائج استعمالها لتقنين التحليل العاملي ، وقُدّما بيانات وافية عن صدق وثبات هذه الأداة.

(Richard,L & Cassidy,T,1989, p303)

- **مقياس دافعية الإنجاز لهرمانز:** يقيس دافعية الإنجاز لدى الأطفال والراشدين ويتكوّن من 28 عبارة، ويتكوّن من خمسة بدائل: (أ) أوافق بشدّة - (ب) أوافق - (ج) متردّد - (د) لا أوافق - (هـ) لا أوافق بشدّة. وقد تحقّق البحث من صدق وثبات المقياس بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية. (تركي، وآخرون، 2011، ص18)

- **مقياس إبراهيم فشقوش (1975):** قام بتصميم أول أداة عربية لقياس الدافعية للإنجاز إستند فيها إلى المفهوم نفسه الذي اعتمده ماكلياند وزملاؤه عن دافع الانجاز، وعرض الباحث البنود الأولية على جملة من المحكّمين اتفقوا على صلاحية 32 بنداً لقياس

دافعية الإنجاز ، وتمّ التأكّد من صدق وثبات الأداة عن طريق الإعادة والتّلازم مع محكّات أخرى فتوصّل إلى نتائج مرضية. (قشقوش، ومنصور، 1979، ص95)

- مقياس محمد جميل منصور (1986): صمّم هذا المقياس من طرف الباحث للتعرف على بعض العوامل الشّخصية التي تساعد أو تعوق الفرد عن التّحصيل العالي، وقد طبّق على البيئة السّعودية، ويتضمّن المقياس 55 عبارة، ويحتوي على خمسة بدائل و هي: (تتطبق تماما، تتطبق كثيرا، تتطبق بدرجة متوسطة، تتطبق قليلا، نادرا ما تتطبق)، أمّا بالنسبة لحساب ثبات المقياس فقد قام الباحث بحسابه بعدّة طرق وكانت كلها مرضية. (الخيري، 2008، ص189)

10- التّطبيقات التربوية للدّافعية للإنجاز:

هناك مجموعة من التطبيقات التربوية للدّافعية للإنجاز تعتبر ذات أهميّة كبيرة بالنّسبة للفرد والجماعة ومن أهم هذه التطبيقات الآتي:

10-1 ديناميات القسم:

اتّجهت مجموعة من الدّراسات حول الدّافعية للإنجاز نحو المساهمة في إيجاد الطريقة الأمثل لتنظيم جماعة الفصل الدّراسي، وذلك من خلال مستوى الإنجاز لدى المتعلّمين حيث توصّلت دراسة اتكنسون وكونر إلى أنّ المتعلّمين الذين يتّصفون بارتفاع الدّافع إلى النّجاح تتنامى لديهم الدّافعية للإنجاز في الفصل الدّراسي المتجانس من حيث الدّافعية للإنجاز، بينما تعرّضت الدّافعية للإنجاز للكف لدى المتعلّمين الذين يتّصفون بقدر من دافع الخوف من الفشل، وذلك عندما يتمّ تجميعهم في فصل متجانس. (قشقوش، ومنصور، 1979، ص114)

على الرّغم من استحالة تطبيق نتائج هذه الدّراسة في الواقع المعاش حيث أن الرفع من مستوى دافعية للإنجاز لدى فئة معينة بهذا الأسلوب يؤدي إلى انخفاض في الدافعية للإنجاز للفئة المقابلة ، إلّا أنّ هذه الدّراسة تساعد وتساهم في فهمنا لدافعية للإنجاز كما تساعدنا على التنبؤ بمستوى إنجاز الفصول الدّراسية المتعدّدة وذلك من خلال تجانس الفصول أو عدم تجانسها.

10-2 علاقة الدّافعية للإنجاز بالتحصيل الدّراسي:

قام شبيلبيرجر وكترنماير بدراسة توصّلا من خلالها إلى وجود علاقة إيجابية بين التأثيرات المشتركة للدّافعية والقدرة على الأداء . هذه النّتائج تؤكّد ما ذهب إليه ماكلياند وآخرون حول وجود علاقة موجبة بين الحاجة للإنجاز وكلّ من التّعلم والأداء في العديد من المهام ، إذ يتأثر مستوى تحصيل المتعلم بالدّافعية للإنجاز. ووجد الباحث مورجان أنّ المتعلّمين ذوي التّحصيل المرتفع قد حصلوا على درجات أعلى في الدّافعية للإنجاز مقارنة بذوي التّحصيل المتدنّي.

إنّ غالبية البحوث التي عمدت الرّبط بين دافعية الانجاز ومستوى التّحصيل الدّراسي توصّلت إلى معاملات ارتباط موجبة منخفضة للعلاقة بين المتغيّرين ولعلّ هذا مرده إلى أن مستوى التّحصيل الدّراسي يعدّ مؤشرا دافعيّا تحدّده العديد من المتغيّرات ، وهذا جعل الباحث ماك كيتشي يذهب إلى القول بأنّ العلاقة بين هذين المتغيّرين هي علاقة مركّبة ولا يمكن تفسيرها بطريقة كليّة. (قشقوش، ومنصور، 1979، ص119-120)

ومن خلال الدّراسات السابقة فرّق ماكلياند بين دافعية الإنجاز ودافعية التّحصيل حيث يؤكّد أنّ الدّافعية التي يقيسها دافع الانجاز ليست دائما هي الدّافعية المرغوبة في الأوضاع المدرسية إذ أنّ الدّرجة العالية في التّحصيل الدّراسي تتمثّل في مهارة أداء الإمتحانات وتتبع التّعليمات في إيجاد الحلول المرسومة من قبل أشخاص آخرين ، لكن

دافعية ذوي الإنجاز العالي لا تقاس إلاّ عند التّصدي لدراسات حول المشكلات التي يضعونها بأنفسهم. (الشماع، 1977، ص166)

10-3 دافعية الإنجاز لدى الأساتذة:

تعتبر دافعية الإنجاز القوّة المحرّكة والموجّهة في آن واحد، فهي عبارة عن استعداد أو حالة داخلية، دائمة أو مؤقتة تنثير السلوك الظاهر والباطن لدى الأساتذة في ظروف معيّنة، حتى ينتهي بهم الأمر إلى تحقيق هدف معيّن. (شفيق، 2005، ص75)

وهذا الدافع يؤدي إلى قيام الأساتذة بنشاط معين سواء كان حركيا أو فكريا، أو تخيليا، أو فسيولوجيا...إلى آخره، ولا ينتهي تأثيره حتى يتحقّق هدفهم، أو يقتنعوا بتأجيل تحقيقه إن وجدوا فيه صعوبة. وهذا ما جعل الباحثون في المجال النفسي والتربوي يعملون على إيجاد أنجع الطرق للوصول إلى مستوى مرتفع من دافعية الإنجاز لدى الأساتذة، والمحافظة على استمراريتها في المجال التربوي، ولذلك أصبح من الضروري البحث عما يزيد من دافعتهم للإنجاز، حيث أجريت العديد من الدّراسات والأبحاث للبحث عن العوامل والأسباب التي تؤدي إلى هذه الزيادة، وهذا ما أكدته الدّراسات بأن الأساتذة يدفعون بواسطة المكافآت الدّاخلية، مثل احترام الذات، المسؤولية والشّعور بالإنجاز والإعتراف والتقدير من غيرهم. وهذا ما أوضحه ميلز Mills (2001) من خلال دراساته على أنّ العوامل التي تؤدي إلى تحسين دافعية الإنجاز لدى الأساتذة تتمثّل في:

أ- التّحصيل: وهو الشّعور بالإنجاز والنّجاح في أداء المهمّة أو النّشاط، ويمكن زيادة شعور الأساتذة بالإنجاز بما يلي:

- تشجيع الأساتذة بوضع أهداف مهنية.

- تحديد أهداف مشتركة مع الأساتذة ووضع معايير الإنجاز لها.

- وضع أهداف عليا لتحقيق التلاميذ.
- ب- الإعراف: وهو معرفة الإدارة بمساهمة الأساتذة في العمل ويمكن أن يتم ذلك بما يلي:
 - إبراز جهود الأساتذة ومساهماتهم في الإجماعات.
 - إخبار الأساتذة شفويا أو كتابيا بأن أعمالهم المقدّمة جيّدة.
 - إعطاء جوائز أو شهادات للأعمال المميّزة من طرفهم.
 - تشجيع أولياء التلاميذ وحثّهم على وضع جوائز لجهود الأساتذة في نهاية العام الدراسي.
- ج- المسؤولية: عندما يشعر الأساتذة أنّهم مسؤولون ومحاسبون عن عملهم يزداد أداءهم الوظيفي ويمكن زيادة المسؤولية بما يلي:
 - زيادة استقلالية الأساتذة في الأقسام.
 - إعطاء الأساتذة مساحة للإبداع والابتكار.
 - إعطاء الأساتذة استقلالية في اتخاذ القرارات الخاصة بالجانب البيداغوجي.
 - تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها الأساتذة شخصيًا، والقرارات التي يجب أن تشترك فيها الإدارة معهم.
- د النمو والتّطور: كل أستاذ يحب أن ينمو ويتطور مهنيًا و فكريا في وظيفته، ولهذا وجب توفير فرص النمو والتّطور له ويتم ذلك من خلال ما يلي:

- تشجيع الأساتذة للإشتراك في برامج التّدريب والتّكوين الخاصّة بالوزارة.
 - توفير المصادر الحديثة التّربوية من كتب ومجلّات علمية ووسائل سمعية بصرية في مكتبة المؤسّسة، وتشجيع الأساتذة على التّردد عليها خلال أوقات الفراغ.
 - إعلام الأساتذة عن الدّراسات الحديثة والأبحاث الجارية في مجال التّربية وعلم النفس، والتّي تنطبق على مهنتهم التّربوية من خلال الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، والوسائل والأجهزة الحديثة التي تساهم بشكل كبير في إنجاح وتقديم الدّروس للتّلاميذ. وكيفية تعاملهم معهم من طرف خبراء وأساتذة أكاديميين من أهل الاختصاص.
- (عياصرة، 2006، ص 95)

10-4 مبادئ استثارة الدّافعية عند المتعلّمين:

فيما يلي، بعض الموجهات والمبادئ التي تساهم في استثارة دافعية المتعلّمين وتعزيزها، وتؤدّي بالتّالي إلى تحسين أدائهم.

أ- **إثارة اهتمامات المتعلّمين وتوجيهها:** تؤكّد معظم تفسيرات الدّافعية ضرورة توفّر بعض القوى التي تستثير نشاط الفرد وتوجه سلوكه. وهذا ينطبق على النّشاطات التّعليمية وانطباقه على أيّ نشاط سلوكي آخر. الأمر الذي يجعل مسألة استثارة انتباه المتعلّمين واهتمامهم وتوجيه نشاطاتهم نحو السّبل الكفيلة بإنجاز الأهداف المرغوب فيها، أولى مهام المعلّم. ويمكن إنجاز هذه المهمة باستخدام مثيرات أو وسائل لفظية وغير لفظية، تخاطب حواس المتعلّم المختلفة، وتوجّه انتباهه إلى موضوع التّعلم. فاستخدام تعبيرات معينة مثيرة للاهتمام سواء لفظية أو غير لفظية، والاستفادة من خصائص المثيرات البيئية، كالحركة والحجم واللّون والتّباين، هي من الوسائل التي تسهّل على المعلّم استقطاب انتباه تلاميذه، كما تستثير دافع حب الإستطلاع عندهم. والذي يظهر عموماً في إمعان النّظر

والإنصات والانتباه إلى ما هو جديد في الوضع التعليمي-التعلمي. ولإستثارة انتباه الطلاب واهتماماتهم وحب الإستطلاع لديهم، يمكن للمعلم أن يبدأ نشاطه التعليمي بقصة أو حادثة مثيرة، أو بوصف وضع ينطوي على شيء غير مألوف، بطرح مشكلة تتحدى تفكير الطلاب وتأسر اهتمامهم؛ بحيث تجبرهم على التخلي عن المشتتات. ويستحسن أن تكون هذه النشاطات الأولية على علاقة بالمادة الدراسية موضوع الإهتمام، ومناسبة لخصائص الطلاب من حيث قدراتهم ومستوى نضجهم.

ب- إستثارة حاجات المتعلمين للإنجاز والنجاح: إن الحاجة للإنجاز والنجاح، متوفرة لدى جميع الأفراد، ولكن بمستويات متباينة. وقد لا يبلغ مستوى هذه الحاجات عند بعض التلاميذ-لسبب أو لآخر-حدّا يمكّنهم من صياغة أهدافهم وبذل الجهود اللازمة لتحقيقها. لذلك يترتب على المعلم توجيه انتباه خاص لمثل هؤلاء التلاميذ، وخاصة عندما يظهرون سلوكا يدلّ على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية. إن تكليف التلميذ ذي الحاجة المنخفضة للإنجاز والنجاح، بمهام سهلة نسبيا، يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها والمترتبة عن الفشل، يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة هذا التلميذ للإنجاز، وزيادة الرغبة في النجاح. لأنّ النجاح يمكّنه من الثقة بنفسه وقدراته، ويجنبه حالات القلق الناجمة عن الخوف من الفشل، ويعزز نشاطاته الأكاديمية المستقبلية. (نشواتي، 1996، ص220)

ج- تمكين المتعلمين من صياغة أهدافهم وتحقيقها: تشير بعض النظريات المعرفية في الدافعية، إلى أنّ سلوك الفرد محدّد جزئيا بالتوقعات والأهداف التي ينوي إنجازها في مرحلة مستقبلية. وتتباين ديمومة الفترة الزمنية اللازمة لإنجاز هذه الأهداف بتباين الأهداف ذاتها، فقد تكون هذه الفترة طويلة لارتباطها بأهداف بعيدة المدى، متعلّقة بالمستقبل التعليمي والمهني للتلميذ، وقد تكون قصيرة جدا، لارتباطها بأهداف قريبة المدى،

تتعلق بنشاط تحصيلي راهن، كالتمكن من مادة دراسية معينة. ولما كانت الأهداف التعليمية قريبة المدى، على علاقة مباشرة بعمل المعلم ومهامه، فسيترتب عليه مساعدة طلابه على صياغة أهدافهم وتحقيقها، وخاصة في مراحل التعليم الأولى، بحيث يتمكنون تدريجيا من إنجاز هذه المهمة بأنفسهم في المستقبل. ويستطيع المعلم مساعدة تلاميذه على صياغة أهدافهم، بتدريبهم على تحديد أهدافهم التعليمية وصياغتها بلغتهم الخاصة، ومناقشتها معهم، ومساعدتهم على اختيار الأهداف التي يقرّون بقدرتهم على إنجازها، وعلى تحديد الإستراتيجيات المناسبة الواجب إتباعها لدى محاولة تحقيقها. (نشواتي، 1996، ص221)

د - استخدام برامج تعزيز مناسبة: تؤكد النظريات الإرتباطية والسلوكية أهمية التعزيز في التعلم، وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته. وبأخذ التعزيز في الأوضاع التعليمية أشكالا متنوعة، كالإثابات المادية، والعلامات المدرسية، والنشاطات الترويحية، كما قد يأخذ بعض أشكال التغذية الراجعة، كالتغذية الراجعة الإعلامية أو التصحيحية. ويستطيع المعلم في ضوء معرفته بطبيعة عمليات التعزيز، واستراتيجيات استخدام المعززات، وضع برامج تعزيز مناسبة، تستثمر دافعية الطلاب التحصيلية، وتعزز رغباتهم في النجاح.

هـ - توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق: تشير النظرية الإنسانية في الدافعية، إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكلوجية الأساسية، كالأمن والانتماء وتكوين الصداقات والتقبل واحترام الذات، للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات. لذلك قد يؤدي الفشل في إشباع تلك الحاجات الأساسية، إلى إعاقة حاجات الطالب إلى الانجاز والتحصيل وتحقيق قدراته وإمكاناته على النحو المرغوب فيه، الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفّي تتوفّر فيه الشروط الكفيلة بإشباع حاجات التلاميذ للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أية عوامل تهديدية تثير قلق الطلاب

ومخاوفهم. فالتنافس الشديد الذي يسود معظم النظم المدرسية، والتأكيد المتطرف على أهميّة النّجاح، وترتيب الدّرجات في ضوء معايير خارجية، والعقوبات الشديدة المترتبة عن الفشل، هي من العوامل الحاسمة التي تستثير قلق الطّلاب ومخاوفهم، وتؤدّي بالتّالي إلى إحباط دافعيتهم وفشلهم. (نشواتي، 1996، ص222)

10-5 وظائف الدّافعية في المجال التّعليمي:

إذا كانت الدّافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التّعليمية، فهي تبدو في علاقتها بالسلوك الإنساني وبالتّعلم على وجه الخصوص، في الوظائف التّالية:

أ- تساعد الدّافعية الفرد (المتعلّم) على أن يستجيب لموقف معيّن، ويهمل باقي المواقف الأخرى. كما تجعله يتصرّف بطريقة معينة في ذلك الموقف؛ أي عندما يكون الفرد في حالة توتر فإنّه يبحث عن سلوك يجعله يزيل بواسطته هذا التوتر، ويختار السلوك الذي يتناسب مع وضعه.

ب- تساعد الدّافعية على تحصيل المعرفة، المهارات وغيرها من الأهداف. فالمتعلّمون الذين يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدّراسي بنشاط كبير، في حين أنّ المتعلّمين ذوي الدّافعية المتدنيّة، قد يصبحون مصدر شغب وسخرية داخل القسم.

ج تعمل الدّافعية على تحديد مجال النّشاط السلوكي، الذي يوجه إليه الفرد اهتماماته من أجل تحقيق أهداف وأغراض معينة، فالسلوك بدون وجود دافع يصبح عشوائيا وغير هادف.

د تعمل الدّافعية على حشد الطّاقة اللاّزمة لممارسة نشاط ما، ممّا يؤدي إلى تنشيط سلوك الفرد ودفعه إلى القيام بعمل من أجل إزالة التّوتر وإعادة التّوازن السّابق.

هـ - كما تحثّ الدّافعية المتعلّم على تكرار السلوك النّاجح، وتحاشي السلوك المؤدي إلى العقاب والحرمان، بسبب عمليات التّعزّيز؛ إذ يصبح دافع المتعلّم هو الحصول على الثّواب على شكل مادي أو معنوي وتجنّب الفشل واللّوم والعقاب. (الداهري، 2005، ص181)

فللّدافعية إذا، وظائف عدّة ومتنوعة، ترمي جميعها إلى دفع المتعلّم نحو تحقيق أهدافه والوصول إلى غاياته.

10-6 الدّافعية للإنجاز والتّعليم المبرمج:

شهدت العقود الاخيرة استخداما واسعا لأسلوب التّعليم المبرمج كطريقة للتّعلم وذلك بسبب النّتائج الطّيبة التي أدّى إليها حيث قضت على مشكلة الفروق الفردية فكلّ متعلّم يخطو بالمعدّل الذي يلائم قدراته ، كما حرّرت المعلّم من الواجبات والإلتزامات التي يفرضها الفصل الدراسي. (قشقوش، ومنصور، 1979، 124)

وقد اهتمّ الباحثون في مجال الدّافعية للإنجاز بأسلوب التّقييم الفوري المتّبع في التّعليم المبرمج من بينهم وينر الذي يؤكد أنّ الأفراد الذين يكون لديهم الدّافع إلى النّجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل يظهرون الحدّ الأدنى من الدّافعية في المواقف التي يعيشون فيها نجاحا متكررا، والعكس بالنّسبة للذين يتّصفون بالخوف من الفشل أكبر من الدّافع إلى النّجاح في تفاعلهم مع المواقف البيئية. (قشقوش، ومنصور، 1979، 123).

10-7 الدّافعية للإنجاز والنّظرة المستقبلية عند المتعلّمين:

سعى راينور إلى تطوير نظرية دافعية الإنجاز، بحيث تتضمّن فكرة مؤداها أنّ الدّافعية المستثارة تتأثّر بتوقع الأهداف المستقبلية وعليه فإنّ الدّافعية للإنجاز في عمل ما يمكن أنّ تكون دالة على نجاح أو فشل الفرد في أداء هذا العمل مستقبلا ، وقد قام

راينور بدراسة طرح فيها على بعض المتعلّمين سؤالاً مفاده: إلى أي حدّ يكون من المهم بالنسبة لك أن تحصل على درجة جيّدة في مدخل علم النفس بالنسبة لتحقيق أهدافك في العمل؟ وقام بعد ذلك بتصنيف هؤلاء المتعلّمين وفقاً لمستوى دافعيّتهم للإنجاز، فوجد أنّه حين تكون الفائدة المدركة من جانب المتعلّم لأهمية التّقدير الذي يحصل عليه في المقرّر منخفضة، فإنّ الدّرجات النّهائية التي يحصل عليها المتعلّم الذي لديه دافع للإنجاز مرتفع لا تختلف عمّا هي عليه لدى ذوي الدّافعية للإنجاز المنخفضة. بينما يختلف الأمر تماماً إذا أدرك المتعلّم أهمية الأداء في هذا المقرّر في تحقيق أهدافهم المهنية، فإنّ المتعلّمين الذين يتّصفون بدافع إلى النّجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل يحصلون على درجات أعلى من اقرانهم الذين يتّصفون بدافع الخوف من الفشل أكبر من دافع النّجاح. (قشقوش، ومنصور، 1979، ص 122)

- خلاصة الفصل:

إنّ موضوع دافعية الإنجاز لدى التّلميذ المراهق أمر مهمّ وحساس للغاية، على أساس أنّه من المواضيع السيّكولوجية، التي جعلت الكثير من العلماء والباحثين يهتمون به، ويولون له أهميّة بالغة، لأنّ رقي وازدهار الأمم يرجع بالدرجة الأولى إلى الإهتمام بالنّظام التربوي عموماً، و بالمتعلّمين على وجه الخصوص، ومنه يمكننا أن نستخلص ممّا سبق، أنّ الدّافعية هي تلك القوة الدّاخلية المحرّكة نحو تحقيق الأهداف. وقد يشار إليها بمصطلحات عدّة، كمصطلح الباعث، الحافز أو الحاجة. وتصنّف الدّوافع عموماً إلى دوافع فطرية، تنقسم بدورها إلى دوافع أولية عضوية كدافع الجوع والعطش، ودوافع ثانوية كدافع الإجتماع، وإلى دوافع مكتسبة وأخرى لاشعورية.

وتلعب الدّافعية للإنجاز دوراً جوهرياً وأساسياً في العملية التّعليمية، نظراً لأهميتها البالغة في تعلّم التّلاميذ واكتسابهم لمختلف المعارف والخبرات، حيث تمثّل وسيلة فعّالة لجذب اهتمامهم وحثّهم على الجدّ والإجتهاد. وقد تطرّقنا في هذا الفصل إلى: مفهوم الدّافعية وأهم المفاهيم المرتبطة بالدّافعية وكذا أنواع الدّوافع وتصنيفها ثم مفهوم الدّافعية للإنجاز ومسبّبات لها وأبعاد وخصائصها ومميّزاتها إضافة إلى النّظريات المفسّرة لها وأهم طرق قياس الدّافعية للإنجاز، وفي الأخير التّطبيقات الدّافعية للإنجاز واقتصرنا على الجانب التربوي نظراً لصلته بموضوع بحثنا، ومن كلّ ما سبق يتّضح أنّ موضوع الدّافعية عموماً والدّافعية للإنجاز لايزال ميداناً خصباً للدراسات والبحوث الأكاديمية خصوصاً التربوية منها نظراً لأهميتها البالغة .

الفصل الرابع: السلوك العدواني.

- مدخل الفصل.

1 - مفهوم السلوك العدواني.

2 - النشأة التاريخية للسلوك العدواني.

3 - بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني.

4 - أسباب السلوك العدواني.

5 - أنواع وأشكال السلوك العدواني.

6 - مظاهر السلوك العدواني.

7 - أهداف السلوك العدواني.

8 - وظائف السلوك العدواني.

9 - النظريات المفسرة للسلوك العدواني.

10- آثار السلوك العدواني.

11- قياس السلوك العدواني.

12- الوقاية من السلوك العدوان وعلاجه.

- خلاصة الفصل.

مدخل الفصل:

يعدّ السلوك العدواني أحد المظاهر السلوكية المعروفة والمألوفة في جميع المجتمعات وبين جميع الأفراد تقريباً، وتتفاوت درجاته بين المقبولة والمرغوبة اجتماعياً، كالدفاع عن النفس وعن الأرض والعرض، بينما يعتبر هذا السلوك مرفوضاً وخطيراً في كثير من الأحيان لما يترتب عليه من آثار سلبية تعود بالسوء على الفرد نفسه والمحيطين به والمجتمع ككل. حيث يلجأ الفرد إلى مثل هذه السلوكات عندما تكون هناك عقبات بينه وبين إشباع رغباته، وتختلف أساليب التعبير عن السلوك العدواني لكن الهدف منها هو إلحاق الضرر والأذى، كما تكمن خطورة السلوك العدواني في كونه سلوك يؤدي إلى الصدام مع الآخرين وعدم الإعراف برغباتهم وحاجاتهم وحقوقهم. ويكون هذا السلوك أكثر وضوحاً عند المراهقين خاصّة في التعليم الثانوي، والدليل على ذلك ما تشهده مدارس من عنف لفظي بين المتعلّمين وعنّف جسدي وصل في بعض الأحيان إلى القتل .

ومن هذا المنطلق كان اهتمامنا بدراسة هذا السلوك، ذلك لأنّ النتائج المترتبة عليه تعدّ أكثر أثراً على المجتمع من النتائج المترتبة على سلوكيات أخرى يتّصف بها المضطربون سلوكياً وانفعالياً. وسنحاول من خلال هذا الفصل التعريف بالسلوك العدواني ونشأته التاريخية، ونوضّح بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني، وأسبابه، وأنواعه وأشكاله، كذا مظاهره وأهدافه، والعوامل المسؤولة والمؤدّية إليه، والنظريات المفسّرة له وأثاره وقياسه، وطرق ضبطه وعلاجه.

1- مفهوم السلوك العدواني:

نظرا لتعقّد ولتشابك أسباب هذا السلوك لم يتفق العلماء والباحثون على مفهوم أو تعريف شامل موحد لهذا السلوك، لكن الغالبية ترى بأنّ هذا السلوك يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين أو بالذات والأشياء والممتلكات ، ومن بين أهمّ هذه التعريفات التالي:

يعرّفه **دولارد وآخرون (1939)** على أنّه ذلك السلوك الذي يكون الهدف منه إيذاء شخص آخر .(الزغبى، 2001، ص200)

يبين هذا التعريف الغاية من السلوك العدواني وهي إلحاق الضرر بالآخر دون إلحاق الأذى بالذات.

ويعرّفه **باص (1961)** على أنّه كلّ سلوك يلحق الأذى بالآخرين وممتلكاتهم بغضّ النظر عن القصد الكامن خلف هذا السلوك. (رضوان، 2007، ص292)

ركّز هذا التعريف على نتيجة هذا السلوك وهي إلحاق الأذى والضرر بالآخرين وما يملكونهم دون الرجوع إلى الأسباب الحقيقية التي أدّت إلى هذا السلوك .

يعرّفه **فيشباخ (1970)** بأنّه كلّ ما ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء ما. ويميّز بين الأفعال التي تودّي بالصدفة إلى الأذى أو التّلف وبين الأفعال المقصودة، ومنه يعتقد أنّ السلوك العدواني ينطوي على شيء من القصد والنّية. (عمارة، 2008، ص10)

رأى **بندورا (1973)** أنّ السلوك العدواني سلوك ينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم ممتلكات، وهذا الإيذاء يكون إمّا نفسيا على شكل السّخرية أو الإهانة ، أو بدنيا على شكل ضرب وقد اعتمد على ثلاث معايير في وصفه للظاهرة هي:

- أ- خصائص السلوك نفسه: كالإعتداء البدني والسّخرية وتحطيم الممتلكات.
- ب- شدة السلوك: حيث يعتبر السلوك الشديد عدوانيا كالتحدث مع الآخرين بصوت مرتفع وحاد.
- ج- خصائص المعتدي: من حيث عمره وجنسه، وكذا خصائص المعتدى عليه.
(عمارة، 2008، ص13)
- رأى صاحب هذا التعريف أنّ السلوك العدواني سلوك يتم اللّجوء إليه لإلحاق إضرار على الممتلكات والأشخاص ويكون بطريقتين نفسيا أو بدنيا واعتمد في ذلك على مجموعة من المعايير.
- ويعرّفه كوفمان (1980) أنّه سلوك يرتبط بالهجوم والأذى وعادة ما يشترك فيه أكثر من فرد. (ناجي، 2005، ص22)
- رأى صاحب هذا التعريف أنّ السلوك العدواني هو كل سلوك مؤذي يلحق الضرر سواء كان مقصودا وغير مقصود ، ويمكن أن يصدر من مجموعة من الأفراد أو فرد واحد .
- رأى محي الدين حسين وآخرون (1983) أنّ السلوك العدواني عبارة عن سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنيا، صريحا كان أو ضمنيا ، مباشرا أو غير مباشرا، ناشطا أو سلبيا، حيث هو سلوك أملتة على الفرد مواقف الغضب أو الإحباط أو الإنزعاج من قبل الآخرين، ويترتب عن هذا السلوك إذا بدني أو مادّي أو نفسي للآخرين أو الفرد نفسه.
(معمرية، 2007، ص144)
- رأى أصحاب هذا التعريف أنّ السلوك العدواني هو سلوك أسبابه بعض المواقف التي يمرّ بها الفرد كالغضب والإحباط والإنزعاج، والتي تأتي من قبل الأفراد المحيطين

بالفرد ويكون ذلك من خلال إلحاق الضرر بالآخرين أو الذات عن طريق العنف البدني كالضرب أو اللفظي كالشتم صريحا كان أو ضمنيا مباشرا أو غير مباشر.

يعرفه بينتون (1984) على أنه استعمال للعنف والقوة في العلاقات بين الأفراد بدون وجود مبرر لهذه القوة أو استعمالها بسبب ضرورة دفاعية. (عمارة، 2008، 17)

رأى هذا التعريف أن السلوك العدواني هو استعمال مفرط للقوة بين الفرد والآخرين دون وجود سبب لذلك كالحفاظ على النفس .

ويعرف على أنه هو السلوك الذي يقصد منه إيذاء أو إقلاق شخص آخر وليس السلوك الذي يكون منه الإيذاء عرضيا بالنسبة لتحقيق هدف من الأهداف. (سعيد، 1989، ص18)

كما يعرف على أنه هجوم أو فعل مضاد موجّه نحو شخص أو شيء ما. وينطوي على الرغبة في التفوق على الآخرين، ويضمّ إما الإيذاء، أو الإستخفاف، أو السّخريّة بغرض إنزال العقوبة بالآخر. (الشرييني، 1994، ص83)

ويعتبره فريمان وآخرون بأنه فعل مقصود ومدرك يؤدي إلى إيذاء شخص آخر. (أبوقورة، 1996، ص21)

ويعرّفه ارجايل بأنه سلوك يتّجه به صاحبه إلى ايقاع الأذى بالآخرين أو ممتلكاتهم أما بدنيا أو لفظيا أو بأي طريقة أخرى. (أبوقورة، 1996، ص 22)

رأى هذا التعريف أن السلوك العدواني هو السلوك الذي يصدر عن الفرد بغرض إيذاء أشخاص آخرين أو ممتلكاتهم ويكون ذلك الأذى بدنيا او لفظيا أو بأي طريقة أخرى.

ويعرّفه بأنه فعل يهدف إلى إيذاء الآخرين أو إتلاف ممتلكاتهم بشرط توافر النية لإيقاع الأذى. (راتب، 2000، ص27)

كما يعرف أيضا بأنه سلوك عنيف، عدائي، مقصود، يصاحبه كراهية وغضب وممارسة القوة من جانب شخص (معتدي) ضدّ شخص أو حيوان أو شيء (ضحية) وإلحاق أذى مادي أو نفسي.

هو هجومٌ معاد موجه نحو شخص ما أو شيء ما، كـرغبة في الإعتداء على الآخر أو إيذائه بغرض إنزال عقوبة به. سلوكٌ يخالف معايير السلوك الإجتماعي المتفق عليه. (السري، 2003، ص35)

هو سلوكٌ يؤدي إلى إيذاء الغير أو الذات وما يحل محلّها من الرموز، ويعتبر السلوك العدائي تعويضاً عن الحرمان الذي يشعر به الشخص المعتدي، والعدوان إما أن يكون مباشراً، أي العدوان الموجه مباشرة نحو مصدر الإحباط سواء أكان شخصياً أو شيئاً أو يكون عدواناً متحوّلاً وهو عدوان إلى غير مصدر الإحباط. (فايد، 2005، ص81)

سلوك ينطوي على شيء من القصد أو النية، يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها عن إشباع دوافعه أو تحقيق رغباته المشروعة وغير المشروعة، فتنتابه حالة من القلق أو الغضب أو عدم الإتران، تجعله يأتي من السلوك ما يسبّب أذى له أو للآخرين، والهدف منه تخفيض الألم الناتج عن الإحباط والإسهام في إشباع الدافع المحبط فيشعر الفرد بالراحة ويعود الإتران إلى شخصيته. (طه، 2007، ص191)

وقد أشار كل من "ميلر" و"دنفر" إلى أنّ هناك خمسة محكّات أساسية يمكن من خلالها تعريف العدوانية وتحديدها، وهذه المحكّات هي نمط السلوك، شدة السلوك، درجة الألم أو التآلف الحاصل، خصائص المعتدي وأخيراً نوايا المعتدي. (خولة، 2007، ص185)

ورأى دريفن أنّ السلوك العدواني يرجع في الغالب وليس دائماً الى المعارضة.
(الزغبى، 2002، ص200)

ورأى القوصي أنّ التّزعات العدوانية بمختلف أنواعها صادرة عن استعداد راسخ في طبيعة الإنسان، ويمكن أن يتّجه نشاطها اتجاها هداماً ضارّاً كما يمكن أن يتّجه اتّجاها مفيداً بالنّسبة للفرد والمجتمع. (عمارة، 2008، ص16)

وما سبق ذكره يمكننا القول أنّ السلوك العدواني هو أي سلوك يلحق الأذى والضّرر بالذّات نفسها أو بالآخرين أو الممتلكات خاصة كانت أو عامة، حيث يحدث على شكل عدوان بدني الضّرب أو عدوان لفظي كالشّتم والسّب والسّخرية، ويأتي بشكل مباشر أو غير مباشر صريحاً كان أو ضمنياً.

2- النّشأة التّاريخية لدراسة السلوك العدواني:

تميز التّفكير القديم والمبكر في السلوك العدواني بطابع فلسفي ميتافيزيقي، واتّخذ صورة انطباعات فردية وتأمّلات شخصية حول الطّبيعة الإنسانيّة ، ولكن مع مرور الزّمن انتقل التّفكير فيه على أنّه ظاهرة وجب التّطرق إليها بأسلوب علمي وموضوعي.

وتعتبر ملاحظات ماك دوجل (1926) بداية الإهتمام بالموضوع والبحث فيه، حيث في سنة (1928) ظهرت أوّل الإشارات للبحث في ظاهرة العدوان، وذلك في مجلّة الملخصات السيكلوجية ثم قدم دولارد وزملاؤه أوّل محاولة جادّة للبحث الميداني المنظّم لظاهرة العدوان البشري، حيث كانت ترتبط بين الإحباط والعدوان. (شريف، 2002، ص15)

أمّا المحاولة الثّانية التي كان لها تأثير كبير في مجال البحث في هذه الظّاهرة كانت من طرف الباحث باص وبيركوتز (1962) وذلك لابتكارهم لبعض الأساليب التجريبية لقياس العدوان مما فتح المجال للعديد من البحوث والدّراسات ، ثم قدم كل من جونسون (1972) وبندورا (1973) وبارون (1977) نماذج نظرية قيمة لتفسير الظّاهرة

وتحديد الميكانيزمات والعوامل التي تدفع إلى العدوان ، وتعتبر هذه الفترة الإنطلاقة الفعلية للبحث في العدوان على المسارين النظري والإمبريقي، حيث حدث نمو واضح في المعلومات كمّا وكيفا، غير أنّ هنالك الكثير من الاختلافات بين المنظرين والباحثين في مفهوم العدوان وأسس النظرية وتطوّره عبر مراحل العمر المختلفة. (معتز، 1997، ص18)

وبات العدوان في عصرنا الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، إذ لم يعد مقصوراً على الأفراد فقط إنّما اتّسع نطاقه ليشمل بعض الجماعات في إطار المجتمع الواحد، وكذا بعض المجتمعات في عمومها، بل ويصدر أحياناً من الدول والحكومات وهو ما يلاحظ في مختلف أشكال العنف والإرهاب والتطرف التي تسود مناطق كثيرة من العالم. وحتى الطبيعة لم تفلت من شرّ العدوان البشري المتمثّل في إبادة بعض عناصرها أو تلويثه. (معتز، 2001، ص109)

ويسمى العدوان عندما يوجّه إلى الآخر سادية، وعندما يردّ إلى صاحبه يسمى مازوخية، والعدوان متعلّم ومكتسب عن طريق التعلّم والمحاكاة نتيجة للتعلّم الاجتماعي، حيث أنّ الطفل يتعلّم الإستجابة للمواقف بطرق متعدّدة قد تكون بالعدوان أو التّقبل، وهذا يرجع إلى نوعية العلاقات داخل الأسرة وطبيعة العوامل المؤثرة فيها. (الشربيني، 2000، ص73)

ويمكن الحكم على السلوك من حيث كونه عدواني في ضوء القصد الذي يكمن خلف هذا السلوك، ولقد اختلف العلماء في موضوع القصد من وراء العدوان، فبعضهم رأى أنّ العدوان هو كل سلوك يلحق الأذى بالآخرين وبممتلكاتهم بغضّ النّظر عن القصد الكامن خلف هذا السلوك، والبعض الآخر ذهب إلى أنّ القصد هو المحكّ الرئيسي في التّمييز بين السلوك العدواني والسلوك غير العدواني، ومثال ذلك عندما يقوم أحد الأطباء بخلع الضّرر لدى الفرد فإنه يقوم بإلحاق الألم بالمريض دون أن يقصد إلحاق الضّرر به. ومن ثمّ لا يمكن النّظر لهذا السلوك على أنّه سلوك عدواني من زاوية وناحية القصد.

والحقيقة أنّ من أهم الخصائص الإنسانية التي إذا توقّرت في سلوك معين يمكن اعتباره سلوكاً عدوانياً، وهي وجود قصد في الإيذاء تكمن وراء سلوك الفرد، حيث أنّ هناك بعض الأفعال قد تسبّب أذى للآخرين كالتساق الذي يصيب أحد المارة بطريق الخطأ، لا يمكن وصف ذلك بالعدوانية لأنّها حدثت عرضاً بطريقة غير مقصودة، في حين أنّ هناك أفعال أخرى قد لا ينتج عنها أذى وتعدّ عدواناً، وعلى هذا فالسلوك الذي يقصد منه إيذاء الآخرين يعدّ عدواناً وليس السلوك الذي يكون به الإيذاء عرضياً. (طه، 2007، ص193-196)

3- بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك العدواني:

يرتبط السلوك العدواني بالعديد من المفاهيم منها ما يلي:

3-1- السلوك العدواني والعنف: يستخدم بعض الباحثين كلّ من مفهوم العدوان والعنف كمصطلح واحد، ولكن في الحقيقة هناك اختلافٌ بينهما، فالعنف شكلٌ من أشكال العدوان، وأنّه يقتصر على الجانب المادي المباشر المتعمّد من العدوان فقط، ولذا فالعدوان أكثر عمومية من العنف وأنّ كل ما هو عنف يعدّ عدواناً والعكس غير صحيح، حيث أنّ العنف يكون مقصوداً على الأفعال العدوانية التي تكون شديدة وأكثر شراسة وتشوّه السمعة وتستحقّ التوبيخ، وعلى هذا فالعنف هو عدوان يكون في الإيذاء والضرر في أقصى حالاته كهدف، وكلّ عنف عدوان ولكن ليس كل عدوان عنف فمثلاً الطفل الذي يدفع طفلاً آخر من على الدراجة هو عدوانٌ وليس عنفٌ فالعدوان هو السلوك الذي يحصل به الفرد على كل ما يريد عن طريق استخدام القوة وإلحاق الأذى والضرر بالأشياء أو بالأشخاص الآخرين، سواء أكان ذلك العدوان لفظياً أو جسدياً مباشراً أو غير مباشر في نوعه. ومثال ذلك كأن يضرب طفلاً طفلاً آخر لأجل أن يأخذ منه لعبته أو شيئاً آخر. (طه، 2007، ص193)

إذا يشير مفهوم العنف إلى الشكل التطرفي للعدواني الذي يتضمن محاولة إحداث إصابة بدنية نفسية خطيرة للآخرين.

(Bedard,L , et al, 2006, p251)

فالسُّلوك العنيف عادة ما تكون دوافعه ضعيفة إن لم تكن معدومة فهو سلوك تلقائي متكرّر له طابع النّزوة. (ابوقورة، 2008، ص26)

ويعتبر العنف نهاية المطاف لسلوك عدواني مستمر وهو أيضا إحدى وسائل التعبير عن النّزوات العدوانية. (عمارة، 2008، ص33)

وهناك من يرى بأنّ العنف يمثل الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان وبذلك يصبح العدوان أكثر عمومية من العنف. (فايد، 2007، ص26)

ومنه فالفرق بين العدوان والعنف يكمن في كون العنف شكل من أشكال العدوان والعكس غير صحيح، كما أنّ للعنف طابع مادي بحت في حين العدوان يشتمل على المظاهر المادية والمعنوية معا.

3-2- السلوك العدواني والغضب:

يمثل الغضب الإستجابة الانفعالية المتزايدة، وغالبا ما تنظم على نحو عدواني بطرق لفظية وبدنية وبصفة خاصة حسبما يهدّد أو يهاجم الشخص، حيث يعدّ الغضب المكون الانفعالي أو الوجداني للسلوك العدواني، فهو يشتمل على الإستثارة الفسيولوجية والإستعداد للعدوان، خاصة العدوان الغاضب.

إذا يختلف مفهوم الغضب عن السلوك العدواني حيث أنّ الغضب يعني حالة انفعالية التي يمكن الإحساس بها في المواقف غير الرغوب فيها وهو غالبا ما يصاحب العدوان، ولكن لا يعد شرطاً مهما للتعبير عنه.

(Bedard,L , et al,2006, p251)

فالعصب حالة انفعالية شعورية داخلية يمكن التعبير عنها بالسلوك العدواني. (آل رشود، 2006، ص24)

واعتبر باص وبيري العصب بمثابة المكوّن الانفعالي للسلوك العدواني ويظهر الفرق بين العصب والسلوك العدواني في أن العصب كخبرة يختلف عن السلوك العدواني كسلوك. (فايد، 2007، ص23)

ويعبر عن العدوان بشكل لفظي أو بدني، في حين أن التعبير يأخذ أربعة أشكال هي إدخال وقمع العصب وإخفاء الضغائن وإخراج التعبير عن العصب بطريقة سلبية غالباً ما تكون عدوانية بعيدة عن الفرد، "ضبط مجهودات لتهدئة أو ضبط مشاعر العصب"، إنعكاس أو محاولة التحدّث إلى شخص معين حتى يشعر الشخص بالتحسن وتحسم المشاكل بهدوء ويُستخلص من العصب والعدوان أن العصب (كالغيرة) يختلف عن العدوان كسلوك، وأنهما قد يحدثان معاً أو قد يحدثان كحالتين منفصلتين، فليس بالضرورة أن يُحوّل العصب إلى سلوك عدواني بطريقة حتمية، كما قد لا يحدث السلوك العدواني نتيجة العصب، وإن كان في بعض الأحيان قد يكون تعبيراً عن ذلك. (فايد، 2005، ص81-82)

3-3- العدوان والشجار:

إنّ العدوان غير الشجار، فالشجار ينطوي على جدال ونقاش ومحاورّة غاضبية، وينتج كفعل مشترك بين اثنين، بينما العدوان فعل فردي. ويبدأ الشجار بهجوم استفزازي من شخص على آخر يحتدم بينهما الموقف، بينما العدوان هو هجوم فرد على فرد آخر يأخذ دور المدافع أو المنسحب، وكلّ من الشجار والعدوان ينطويان على شحنة انفعالية ويرتبطان ببعضهما. (الشرييني، 2000، ص82)

3-4- العدوانية والعداية:

يقصد بالعداء شعور داخلي بالغضب والكراهية موجهة نحو الذات أو شخص أو موقف ، حيث تستخدم المشاعر العدائية كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف أو المكون الإنفعالي لاتجاه، فهي استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص والأحداث. (العقاد، 2001، ص100)

إذا العدائية حالة دافعية قد تؤدي إلى السلوك العدواني. (ابوقورة، 1996، ص40)

وتتضمن العدائية إلى مشاعر الغضب نظاماً معقداً من الاتجاهات المحفزة للسلوك العدواني نحو تدمير الموضوعات أو إصابة الأشخاص.

هناك من يميز بين هذين المفهومين مثل **باص** حيث يشير مفهوم العدوان إلى تقديم منبهات منفردة إلى الآخرين، في حين يشير مفهوم العداء إلى الاتجاهات العدائية ذاك الثبات النسبي، والتي تعبر عنها بعض الاستجابات اللفظية التي تعكس مشاعر سلبية (نية غير حسنة) أو تقويمات سلبية، وهناك أيضا من يتعامل مع المفهومين بمعنى واحد مثل **بيركوفيتش** إذ يترجم العدوان معاشة الفرد خبرات بذاتها واستجابته الخاصة لهذه الخبرات وانعكاس الخبرات بعد ذلك على شخصيته في شكل سلوكيات متعلمة، بالرغم من الجدل المثار حول الفرق بين العدائية والعدوانية إلا أنه يجب أن يحتفظ بالعدوان كمصطلح سلوكي يصف فقط السلوك العدواني، أي كانت دوافعه سواء كانت دوافع إجرائية أو عدوانية، وأن نتعامل مع العدائية على أنها العدوان الخفي المضمّر، وهي الاستعداد والتهيؤ للفعل الذي قد يظهر في ظروف معينة تهيئ لحدوثه، أو قد لا يظهر هذا الفعل. (فايد ، 2005، ص82)

ومن كلّ ما سبق يتبيّن أنه من الصعب التّفريق بين السلوك العدواني والمفاهيم الأخرى وذلك بسبق اتّفاقها كلّها على تحقيق غاية واحدة وهدف معين واضح هو إلحاق

الأذى والضرر، ولكن ما يساعدنا على التفريق بين هذه المفاهيم الساعية إلى هدف موحد بينها هو معرفة اتجاه وطبيعة هذا الضرر وسببه وطريقة حدوثه.

4- أسباب السلوك العدواني:

لقد اهتم علماء بدراسة الأسباب الكامنة وراء السلوك العدواني، وخلصوا إلى جملة من الأسباب نذكر منها:

4-1 الأسباب البيولوجية:

من أهم الأسباب الحيوية للعدوان والتي تجعل الأفراد أكثر استجابة لتأثير البيئة الاجتماعية المثيرة للعدوان ما يلي:

أ-الوراثة: من بين أهم العوامل المسببة للعدوان حيث تؤكد الدراسات التي أجريت على التوائم الحقيقيين والغير حقيقيين وذلك لمعرفة ما إذا كان السلوك العدواني هو نفسه لدى الفئة الأولى لكونها لها نفس التركيب الجيني وكذلك من خلال مقارنة بين أطفال مع آبائهم البيولوجيين ونفس الأطفال مع آبائهم بالتبني وبينت النتائج أن تكرار وكمية السلوك العدواني تنتقل من جيل لآخر، هذا يعني أن الأبناء الذين يكون آباءهم عدوانيين هم أكثر عرضة ليعانونا عدوانيين.

(Bedard,L ; et al, 2006, p258)

ب-الجهاز العصبي: توصلت العديد من الدراسات إلى أن وجود إختلال على مستوى مناطق الدماغ التي تتحكم في سلوك الفرد يمكن أن تؤدي إلى سلوك عدواني كدراسة ميلر(1992) ودراسة هانكوف(1994) وتشير أبحاث أخرى إلى أن حدوث إصابات على مستوى الفص الجبهي يولد العدوانية ويخفض من الإحساس بالذات والوعي بالخبرات السابقة.

(Bedard,L ; et al, 2006, p255)

ج- الهرمونات: تشير البحوث إلى أن زيادة هرمون التستوستيرون لدى الذكور ونقص هرمون البروجيستيرون لدى الإناث تزيد من القابلية للاستثارة ومن ثم السلوك العدواني. (درويش، 1999، ص335)

كما أن زيادة هرمون التستوستيرون لدى الإناث يلاحظ لديهم ميل للسلوك الذكري في شكل العدوان. (ملحم، 2004، ص289)

د- الكروموزومات: أو ما يعرف بالصبغات الوراثية حيث أن شذوذ هذه الصبغات أي زيادة عددها 47 بدل 46 حيث يكون بذلك تمييزها الوراثي (xyy) أو (xxy). فالأشخاص الذين يتصفون بالعدوانية أو بسلوك مضاد للمجتمع يكثر لديهم هذا الشذوذ خاصة النوع (xyy) الذي تكثر فيه الذكورة مع مصاحبة هذا السلوك اضطراب العاطفة ونقص الذكاء. (أبوقورة، 1996، ص77)

كما توجد أيضا بعض الأسباب البيولوجية حسب ملحم مصطفى التي سنتطرق إليها باختصار كالتالي:

هـ- القوة العضلية: حيث من المعروف أن ذوي البنية العضلية يكونون أكثر ميلاً للعدوان.

و- اضطرابات نظام السيادة في الفصين الكرويين للمخ.

ز- النقص العضوي: حيث يكون العدوان تعويضا لهذا النقص.

ح- العاهات والتشوهات الخلقية: ويعبر عن ذلك المثل القائل: "كل ذي عاهة جبار". (ملحم 2004، ص289)

4-2 العوامل النفسية:

هناك الكثير من العوامل والأسباب النفسية التي قد تؤدي إلى السلوك العدواني نكر منها الآتي:

أ-الإحباط: حيث افترض مجموعة من العلماء من جامعة بيل أن فشل الفرد في الحصول على ما يريد يثير الإحباط لديه، وأن الطاقة التي يولدها الإحباط تدفعه إلى الاعتداء على العائق الذي يعتقد أنه منعه من تحقيق أهدافه وإذا لم يستطيع ذلك يتجه بتلك الطاقة العدوانية إلى هدف آخر مثل ضرب شخص لزوجته بدل رئيسه. وقد أثبتت عدة تحفظات إزاء العلاقة بين الإحباط والعدوان فالفرد يمكن أن يمارس السلوك العدواني في ظل غياب الإحباط. وفي المقابل قد يؤدي الإحباط إلى ضروب غير العدوانية كأحلام اليقظة والإكتئاب، وتوصل بعض الباحثين إلى وصف الشروط التي في ظلها يؤدي الإحباط إلى العدوان منها أن تكون مثيرات الإحباط مقبولة للعدوان ، أو حين يعتقد الفرد أنه لن يتعرض للعقاب. (درويش، 1999، ص336)

ب-الغيرة: الأساس في انفعال الغيرة هي متغيرات القلق والخوف وانخفاض الثقة بالنفس، ونتيجة عدم راحة الفرد لنجاح غيره ، حيث يكون من الصعب عليه الانسجام معهم أو التعاون مع بعضهم، وربما إتجه إلى الإنزواء أو التشاجر معهم والتشهير بهم، وأحيانا يظهر الأمر أكثر وضوحا بين الطفل وأخيه الذي يتميز عليه في بعض الأشياء كملكات أو استحواذ الحب والعطف من الآخرين، وهذا ما يجعلنا نشاهد سرعة تغير سلوك الطفل الغيور من الودّ والحبّ اتجاه أخيه إلى صراخ وعدوان. (الشربيني، 2000، ص201)

ج- الرغبة في تحقيق القدرة وتأکید الذات: فافتقار الإنسان للقدرة اللازم من تأکید الذات يعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكاناته مما يثير السلوك العدواني، ويفجر القهر والتسلط والتعسف سواء في محيط الأسرة أو غيرها، وهذا يعمل على إضعاف تأکید الذات الدفاعي المبدع، ويعتبر هذا الجو مساويا لعدم الطاعة والخطيئة، ويعتبر تهديداً لقوة السلطة فيحول تأکید الذات إلى تأکید مرضي للذات يقوم على العدوان والهدم والتخريب والقسوة والمادية. (طه، 2007، ص201)

د- الرغبة في جذب الإنتباه: بعض الأطفال يجذبون انتباه الرفاق والكبار

باستعراض القوة قصد

ممارسة العدوان.

هـ- الشعور بالفشل والحرمان: وقد يظهر السلوك العدواني لأكثر من سبب:

- نتيجة الحرمان.

- استجابة للتوتر الناشئ عن حاجة عضوية غير مشبعة.

- الحيلولة بينه وبين ما يرغب فيه.

- تصنيف الطفل.

- هجوم مصدر خارجي يسبب له الشعور بالألم.

- حرمانه من الحب والتقدير.

و- الحب الشديد والحماية الزائدة: الطفل المدلل تظهر لديه المشاعر العدوانية

أكثر من غيره، فالطفل من هذا النوع في داخل ذلك الجو شديد الحماية ومن ثم لا يعرف إلا لغة الطاعة لكل رغباته ولا يتحمل أبسط درجات الحرمان، ومن ثم يظهر سلوكياته

العدوانية. (الشربيني، 2000، ص77)

4-3 العوامل الاجتماعية:

أ- المجتمع: إنّ المجتمع الذي يكثر فيه معدّل الطلاق والأسر الممزّقة تزداد فيه جرائم العنف كما أنّ تخبّط المجتمع حول طرق التربية وغياب الهدف القومي الذي يمتصّ طاقات الشباب ونقص ممارسات الديمقراطية الحقيقية وانهيار القيم الأخلاقية السائدة والبطالة وانهيار مستوى التعليم والفراغ الفكري الذي يعيشه الشباب ونقص الإهتمام بالرياضة البدنية كطريقة لإفراغ طاقاتهم بالإضافة الى وسائل الإعلام كلّها من العوامل الاجتماعية التي تؤدّي إلى العدوان. (ابوقورة، 1996، ص80)

ب- أساليب المعاملة الوالدية غير السويّة: وهي تلك الأساليب القائمة على أساس من التّنبذ والإهمال والتّذبذب في المعاملة والتّدليل والقسوة والعقاب وغيرها من الأساليب اللاسوية، تجعل الطّفل والمراهق يفقد النّقة في النفس وتضطرب علاقاته مع الآخرين ويشعر بالدونية وتدفعه إلى السلوك العدواني. (طه، 2007، ص199)

ويعتقد بندورا أنّ الآباء الذين يتّسمون بالغلظة والقسوة مع آبائهم يتعلّم أبنائهم السلوك العدواني، كما توصّل أيضاً أنّ الآباء الذين كانوا يشجّعون أبنائهم على المشاجرة مع الآخرين وعلى الإنتقام ممّن يعتدي عليهم وعلى الحصول على مطالبهم بالقوّة والعنف كانت درجة العدوانية لديهم أكبر من درجة العدوانية عند الآباء الذين لم يشجّعوا أبنائهم على السلوك العدواني بأي شكل من الأشكال.

وتؤكّد «ليلي عبد العظيم» أنّ أسلوب التربية للأطفال الذين يتّسم سلوكهم بالعدوانية يتميّز بالقسوة والشّدّة المتناهية والمعارضة لرغباتهم بالمنع والقهر والإجبار وتحميلهم من المسؤوليات أكثر مما يحتمّلون ومما يطبقون كما أكّدت دراسة أخرى أنّ العدوانية لدى الأطفال ترتبط إيجابياً بشدّة القسوة في العقاب والرفض وعدم التّقبل وعدم الرّضى من جانب الأم عن السلوكيات التي تصدر من الأبناء. (وفيق، 1990، ص69-

ج- تؤثر العلاقات داخل الأسرة: إنّ وجود حالات تصدّع وطلاق يؤثر على نفسية الأبناء، وقد يساهم في ظهور السلوك العدواني لديهم، وغياب الأب لفترة طويلة عن الأسرة سواء بالسفر أو السجن أو الموت. ومن العوامل الأسرية الأخرى التي تسهم في ظهور السلوك العدواني، وتؤثر العلاقات داخل الأسرة يولد بين الوالدين والأبناء علاقات تقوم على أساس الشجار والخصومات، والطفل الذي يتم معاقبته بالعدوان في المنزل يمارس العدوان في أماكن أخرى. (طه، 2007، ص199)

د- انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة: يسهم في ظهور العدوان لدى الأبناء وذلك لما يترتب عليه من فشل في إشباع الحاجات النفسية للأطفال، مما قد يدفع بهم إلى البحث عن أساليب وطرق لتخفيف ما يعانون من إحباط وإشباع رغباتهم وحاجاتهم بطرق ملتوية وغير مقبولة اجتماعياً، كالانخراط في جماعات إجرامية أو عدوانية تعمل على إشباع دوافعهم وحاجاتهم. (طه، 2007، ص200)

هـ- تعلم العدوان عن طريق النموذج: إنّ من المحتمل أن يتعلم الطفل سلوكاً جسدياً بمجرد مشاهدته لفرد آخر يمارس هذا السلوك، وقد لوحظ زيادة درجة العدوان لدى الأطفال الذين شاهدوا نماذج عدوانية لأشخاص مع لعب بلاستيكية، أو أفلام مصوّرة عن أشخاص يتصرفون بعدوانية، أو نماذج كرتونية تتصرف بعدوانية، وتحكم النماذج العدوانية الحواجز التي تحول دون الطفل وممارسته للعدوانية. فوجود الطفل بين مجموعة أطفال يمارسون هذا السلوك يشكل عاملاً رئيساً في القضاء على الحواجز التي تحول دون ممارسة الطفل لهذا السلوك. (الشربيني، 2000، ص78)

ويلعب الآباء دوراً كبيراً في اكتساب الأبناء السلوك العدواني من خلال محاكاة أو تقليد الأبناء للاستجابات العدوانية التي تصدر عن الآباء فالطفل الذي يشاهد أباه يحطم الأشياء من حوله عندما ينتابه الغضب يقوم بتقليد هذا السلوك.

5- أنواع وأشكال السلوك العدواني:

توجد تصنيفات عديدة للعدوان تختلف في طبيعتها، ويرجع هذا الأمر إلى صعوبة التعريف، مما جعل الباحثين يميلون لتعريفه من خلال تصنيفاته المتنوعة وأشكاله وعموماً يمكن إجمال مختلف أنواع العدوان وأشكاله فيما يلي:

5-1- السلوك العدواني وفقاً لنوعه:

أ- العدوان السوي (الحميد): ويشمل الأفعال العدوانية المقبولة كالدفّاع عن النفس والممتلكات وغير ذلك مما يحافظ على حياة الفرد وبقائه في مواجهة الأخطار المحيطة به. (جمعة، 2000، ص 265)

وقد أكّد فرويد أنّ العدوان ضروري للإنسان عندما يكون من أجل الحياة والبقاء والمحافظة على الذات وتحقيق الأهداف الفاعلة، ومثال ذلك كأن يضطرّ إنسان لأن يلحق أذى بإنسان آخر وهو في حال الدّفّاع عن النفس بحيث لا يتوقّف عدوان المعتدي إلاّ بقوة من المعتدى عليه. (فايد، 2005، ص 73)

ب- العدوان اللاسوي (المرضي): وفي المقابل رأى فرويد أنّ السلوك العدواني يكون مَرَضِيّاً إذا تحول (بوعي أو بغير وعي) إلى سلوك فتّاك يسبب الأذى والموت والخراب سواءً للإنسان أو للبيئة على حدّ سواء. (فايد، 2005، ص 74)

واعتبره إيريك فروم العدوان الذي لا يحقّق هدفاً ولا يحمي مصلحة، أو بالأحرى العدوان للعدوان. (جمعة، 2000: 265)

5-2 العدوان حسب الأسلوب:

أ- العدوان بالجسد (البدني): ويقصد به السلوك الجسدي المؤذي الموجه نحو الذات أو الآخرين، يهدف إلى الإيذاء وخلق الشّعور بالخوف. (خولة، 2000، ص 186)

ويستفيد بعض الأفراد من قوة أجسامهم وضخامتها في إلقاء أنفسهم أو صدم أنفسهم ببعضهم البعض، ويستخدم البعض يديه كأدوات فاعلة في السلوك العدواني، وقد تكون الأظافر والأرجل والأسنان أدوات مفيدة للغاية في كسب المعركة، وربما أفاد الرأس في توجيه بعض الضربات للطرف الآخر. (الشرييني، 2000، ص75)

ب- العدوان اللفظي: في هذا الشكل عندما يبدأ شخص الكلام فقد يظهر نزوعه نحو العنف بصورة الصياح أو القول والكلام، أو يرتبط السلوك العنيف مع القول البذيء الذي غالبا ما يشكّل السباب أو الشتائم والمنازعة بالألقاب ووصف الآخرين بالعيوب أو الصفات السيئة واستخدام كلمات أو جمل التهديد. (الشرييني، 2000، ص75)

ج- العدوان الرمزي: ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم، كالإمتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء أو الإمتناع عن تناول ما يقدمه له أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير. (خولة، 2000، ص1986)

كما يستخدم فيه الإشارات والإيماءات، مثل إخراج اللسان والبصاق وتجاهل الآخر، وعدم الإهتمام به أو بحديثه والإمتناع عن النظر نحوه وردّ السلام، فهو يعني كلّ سلوك يرمي إلى الإحتقار والإهانة. (طه، 2007، ص194)

د- المضايقة: تتمثل المضايقة إحدى صور السلوك العدواني وأشكاله المتعددة، والتي تؤدي في غالب الأحيان إلى الشجار إذ يبدأ الطّفّل بمضايقة الطفل الآخر وهذا عن طريق السّخرية والتّقليل من شأن الطّرف الآخر.

هـ- التنمر: قد يوجّه الفرد سلوكه العدواني نحو شخص أو شيء آخر بهدف التلذذ بمشاهدة معاناة الضّحية من بعض الآلام والمظاهر الجسدية التي يتركها المعتدي عليه، ويستخدم مثل هؤلاء الأفراد بعض الأساليب العدوانية كشدّ الشعر أو الأذن أو غير ذلك. (ملحم، 2004، ص294)

3-5 حسب الوجهة (وجهة الإستقبال):

أ-العدوان المباشر: هو الموجّه نحو الشّخص الذي أغضب المعتدي وذلك باستخدام القوة الجسمية والتّعبيرات اللفظية وغيرها.

ب-العدوان غير المباشر: قد يفشل الشّخص في توجيه عدوانه مباشرةً إلى مصدر الإحباط خوفاً من العقاب، فيحوّل سلوكه العدواني إلى طرف آخر (قد يكون شخصاً أو ممتلكات) يكون قادراً على توجيه العدوان له. (ملحم، 2004، ص292)

وهو بذلك يتضمّن الإعتداء على شخص بديل وعدم توجيهه نحو الشّخص الذي سبب الغضب للمعتدي ، وهذا العدوان قد يكون كامناً، وغالباً ما يحدث من طرف الأطفال والأشخاص الأذكياء، الذين يصفون بحبّهم للمعارضة وإيذاء الآخرين بسخريتهم منهم، أو تحريض الآخرين للقيام بأعمال غير مرغوبة اجتماعياً، وغالباً ما يطلق إسم العدوان البديل على هذا النوع من العدوان. (خولة، 2000، ص 187)

4-5 حسب الضحية:

أ- عدوان فردي: هو الذي يصدر عن فرد واحد ضد آخر أو ضدّ جماعة أو ضدّ معايير المجتمع.

ب-عدوان جماعي: هو الذي تمارسه جماعة ما ضدّ فرد أو أفراد آخرين. (جمعة، 2000، ص265)

ج-عدوان نحو الذات: إن العدوانية عند بعض الأشخاص المضطربين سلوكياً قد توجه نحو الذات، وتهدف إلى إيذاء النّفس وإيقاع الأذى بها. وتتخذ صورة إيذاء النّفس أشكالاً مختلفة، مثل تمزيق الطّفّل لملابسه أو كتبه أو كراسته، أو لطم الوجه أو شدّ شعره أو ضرب الرّأس بالحائط أو السّرير، أو جرح الجسم بالأظافر، أو عضّ الأصابع ، أو حرق أجزاء من الجسم أو كيّها بالنّار أو السّجائر.

هـ-عدوان عشوائي: قد يكون السلوك العدواني أهوجاً وطائشاً، ذا دوافع غامضة غير مفهومة وأهدافه مشوشة وغير واضحة، وتصدر نتيجة عدم شعوره بالخجل والإحساس بالذنب الذي ينطوي على أعراض سيكوباتية في شخصية الفرد. مثل الطفل الذي يقف أمام بيته مثلاً ويضرب كل من يمر عليه من الأطفال بلا سبب، وربما جرى خلف الطفل المعتدي عليه مسافة ليست قليلة، وقد يمزق ثيابه أو يأخذ ما معه، ويعود فيكرر هذا مع كل طفل يمر أمامه، وربما تحايل عليه الأطفال إمّا بالكلام أو بالبعد عن المكان الذي يقف فيه هذا الطفل. (شناق، 2000، ص230)

5-5 حسب الشرعية:

أ-عدوان إجتماعي: وتشمل الأفعال العدوانية التي يظلم بها الإنسان ذاته أو غيره وتؤدي إلى فساد المجتمع، وهي الأفعال التي فيها تعدّ على الكليات الخمس وهي: النفس والمال والعرض والعقل والدين.

ب-عدوان إلزام: ويشمل الأفعال التي يجب على الشخص القيام بها لرد الظلم والدفاع عن النفس والوطن والدين.

ج-عدوان مباح: ويشمل الأفعال التي يحق للإنسان الإتيان بها قصاصاً، فمن اعتدى عليه في نفسه أو عرضه أو ماله أو دينه أو وطنه. (وفيق، 1990، ص52)

6-5 حسب المدة المستغرقة:

أ-العدوان المستمر: يرتبط هذا الصنف في الأساس بالشخصية العدوانية.

ب-العدوان المتقطع: يظهر الفرد هذا الصنف من العدوان في فترات أو حالات أو مواقف دون أخرى. (سري، 2003، ص38)

5-7 من حيث الهدف:

أ- **العدوان الوسيلى:** يعني استخدام العدوان كأداة أو وسيلة للحصول على شيء ما، وقد لا يكون للفرد الحق في الشيء، ولكن يستخدم القوة الجسمية والتخويف للحصول على هذا الشيء، وهذا العدوان لا يستخدم بوصفه أداة أو وسيلة ضد الشخص نفسه، بل هو يعني استخدام العدوان كأداة لتحقيق الهدف، ومن أمثلة ذلك الطفل المشاغب الذي يدفع طفلاً في ملعب المدرسة على الأرض ليحصل على الكرة، وقيام الطبيب ببتير أحد أعضاء المريض إنقاذاً لحياته، وكذلك رجل الأمن الذي يلقي القبض على اللص ويودعه في السجن، فعمل الطبيب تكمن وراءه دوافع إنسانية تهدف إلى إنقاذ المريض على الرغم من أنه يؤلمه، أما رجل الأمن فهو يقوم بالإعتداء على اللص وحجزه بهدف حماية المجتمع من شره، إذن هذا الشكل من العدوان هو مجرد وسيلة وليس غاية فهو سلوك يقصد به تحقيق أهداف معينة وليس بالضرورة إيذاء الشخص الواقع عليه العدوان، ومثال ذلك الملاكم المحترف الذي يسعى إلى إيذاء خصمه بهدف الفوز.

ب- **العدوان العدائي:** وهو الذي يحدث داخل سياق الغضب المرتبط به، أي أنه يحدث نتيجة تعرض الفرد للأذى من الآخرين فيستجيب وهو في حالة انفعالية غاضبة ويكون انفعاله بدرجة عالية، وهذا النوع من العدوان قليلاً ما يكون للفرد التحكم فيه، حيث يكون أكثر اندفاعية وينشأ في الغالب كرد فعل دفاعي في الإستجابة على المثيرات الإحباطية والاستفزازية المدركة التي يدركها الفرد، وهذا العدوان العدائي تطلق عليه مسميات عدة، منها العدوان الغاضب، والعدوان الإنفعالي، والعدوان الإستجابي، وكلها تعني السلوك العدواني الذي يصدر من الفرد في الإستجابة للأحداث والمواقف التي يدركها الفرد بوصفها استفزازية أو هي في الواقع استفزازية بالفعل. (طه، 2007، ص196)

مما سبق يظهر جلياً ويبرز تعدد أشكال وأنواع السلوك العدواني ومنه تبرز مدى

تعقيد هذه الظاهرة السلوكية على الفرد أو على الآخرين أو المجتمع ككل.

6- مظاهر السلوك العدواني:

يعبر الأفراد عن سلوكهم العدواني بمظاهر متعدّدة تدلّ على استيائهم وغضبهم وقد صنّفها باترسون وآخرون كالتّالي:

- 1- الشتم والإستهزاء: وهو ذكر الواقع أو المعلومات بلهجة سلبية.
- 2- التحقير: وهو إطلاق عبارات تنقص من قيمة الآخرين وتجعلهم موضعاً للسخرية.
- 3- الإستفزاز بالحركات: كضرب الأرض بقوة.
- 4- السلبية الجسدية: كمهاجمة شخص آخر لإلحاق الأذى به.
- 5- تدمير وتخريب ممتلكات الآخرين.
- 6- طلب الإذعان الفوري من شخص آخر دون مناقشة. (القمش والمعايطة، 2006، ص200).

أمّا الفسفوس فمظاهر السلوك العدواني عنده كالتّالي:

- 1- يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط ويصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.
- 2- تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكرّرة في البيئة.
- 3- الاعتداء على الأقران انتقاماً أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.
- 4- الاعتداء على ممتلكات الغير والإحتفاظ بها أو إخفائها لمُدّة من الزّمن بغرض الإزعاج.

- 5- يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الإيذاء.
- 6- عدم القدرة على قبول التصحيح.
- 7- مشاكسة غيره وعدم الإمتثال للتعليمات وعدم التعاون والترقب والحذر أو التهديد اللفظي وغير اللفظي.
- 8- سرعة الغضب والإنفعال وسرعة الضجيج والإمتعاض والغضب.
- 9- توجيه الشتائم والألفاظ النابية.
- 10- إحداث الفوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الإنتباه.
- 11- الإحتكاكات بالمعلمين وعدم احترامهم والتّهريج في الصف.
- 12- استخدام المفرقات النارية سواء داخل المدرسة أم خارجها.
- 13- عدم الإنتظام في المدرسة ومقاطعة المعلم أثناء الشرح. (الفسفوس، 2006، ص29)

7- أهداف السلوك العدواني:

- هناك مجموعة من الأهداف والغايات يسعى لتحقيقها من يتّصف بالسلوك العدواني، وقد حدّدها العقّاد كما يلي:
- 7-1 أهداف غير مؤذية: يعتقد الكثير من علماء الإجتماع أنّ معظم الهجمات العدوانية تدفعها أكثر من رغبة لإلحاق الأذى بالغير، وأنّ المعتدين يتصرفون بطريقة عقلانية، وهذا المنظور يؤكّد أنّ المهاجمين لهم هدف آخر هو بناء قيمهم الذاتية ويذكر ليونارد مثالا على هذا النوع وهو أنّ رجلا غضب غضبا شديدا من زوجته بسبب ملاحظة أبدوها حيث في ثورة غضبه ضربها، إنّ هذا الاعتداء بدافع داخلي يهدف إلى إيذاء

المسيء بينما على النقيض من ذلك يؤكد علماء الاجتماع على أن هناك أهدافا معينة غير الأذى المستهدف، فيظهر الرجل أنه بضربه لزوجته يستطيع أن يؤكد سيطرته عليها ويعلمها ألا تضايقه مرة أخرى.

2-7 الإكراه: يرى كل من باترسون وجيمس أن العدوان في الغالب محاولة إكراه فالمهاجمون يلحقون الأذى بضحاياهم في محاولة للتأثير على سلوكهم لإجبارهم على فعل ما يريدون.

3-7 الهيمنة: يهدف السلوك العدواني غالبا إلى الحفاظ على سلطة المعتدين وتعزيزها والحفاظ على هيمنتهم، وذلك قصد فرض طريقتهم ليؤكدوا أوضاعهم المهيمنة في علاقاتهم بضحاياهم. حيث يحاولوا ان يبينوا أنهم ليسوا في مرتبة ثانوية بالنسبة لضحاياهم، والدراسات في هذا المجال أوضحت أنه عندما يهاجم أحد أفراد الأسرة فردا آخر فإن الأقوى عادة هو الذي يظلم الضعيف ويجعل منه الضحية وهذا يتفق مع معتقد أن العدوان يزيد من تقدير الفرد لذاته.

4-7 تكوين انطباع جيد عند الآخرين (إدارة الانطباع): قال ريتشارد فيلسون في تفسيره وتحليله لعمق تفكير العدوان كمحاولة لإدارة الانطباع أن العدوانيين يهتمون أساسا فيما يظنه الآخرون فيهم، حيث يسعون إلى تصوير انطباع جيد عن أنفسهم بأنهم مرعبين وكأن شجارهم مباريات استعراضية مصممة لتؤثر على الضحية وعلى المشاهدين، كما يسعون إلى الوصول إلى الإحترام من طرف الآخرين وكذلك محو الصور السلبية للذات. (العقاد، 2001، ص102-103)

8- وظائف السلوك العدواني:

يتميز السلوك العدواني بمجموعة من الوظائف منها السلبية ومنها الإيجابية وهي على النحو التالي:

8-1 الوظيفة السلبية: العدوان سلوك هدفه تحرير المثيرات المؤذية كالضرب أو الكلام الجارح في العضوية أو ما ينوب عنها.

(Miller.F , et all,1982, p15)

ويعرفها العيسوي بأنها استخدام القوة والهجوم عند الحيوان، أما عند الإنسان فهي محاولة تدمير الغير وما يمتلكه.

إذا الوظيفة السلبية للعدوان لا تكثر بالغير وهدفها التدمير، هذا ما يولد سوء تكيف بين المعتدي وبيئته، أما بالنسبة لعلماء مدرسة التحليل النفسي فقد فسروها على أنها تحرير لكبت داخلي وشعور مؤلم يعيشه الفرد تحت تأثير ظروف ضارة تسبب ألما داخليا فيضطر الفرد للتنفيس عنه باندفاع هجومي يصعب ضبطه ويترتب عنه آثار مدمرة. (معتز، 2000، ص186)

8-2 الوظيفة الإيجابية: أقر مجموعة من العلماء أن السلوك العدواني لا يكون دوما سلبيا ومؤذيا حيث يمكن أن يتجه اتجاها مفيدا نحو المعتدى عليه والمجتمع عامة بل اعتبر غريزة مثل باقي الغرائز يساعد على بقاء النوع ولكن إذا بولغ فيه حتي يصبح مؤذيا يفقد غايته الإيجابية حيث عرفه **لونغ وجاكوبزكي** على أنه الدفاع عن الحقوق الخاصة والأفكار والمعتقدات والمشاعر بنحو صريح ومباشر وبطريقة مناسبة لا تؤدي إلى انتهاك حقوق الآخر.

(Lorenz.M, 1969, p55)

بسبب تعدد أنواع السلوك العدواني وتباين الوظائف التي يقوم بها برزت عدة نظريات درست السلوك العدواني وكأن كل واحدة ركزت في دراستها لهذا الفعل أو السلوك على جانب دون الآخر.

9- النظريات المفسرة للسلوك العدواني:

يعتبر السلوك العدواني أحد القضايا النفسية الهامة، حيث يترتب عليه آثار سلبية مدمرة للفرد والمحيطين به وكذا البيئة المحيطة، وبسبب تعدد الأسباب المؤدية إلى حدوثه تعددت الإتجاهات المفسرة لهذا السلوك، فقد اهتم به علماء النفس، وحاولوا تفسيره رغم اختلاف مدارسهم واتجاهاتهم، وهذا من خلال العديد من النظريات التي تعتمد عليها كل مدرسة من مدارس علم النفس، والتي يمكن تلخيص أهمها فيما يلي:

9-1 النظريات التي اعتبرت السلوك العدواني فطري:

رأى أصحاب هذا الإتجاه أنّ العدوان سلوك فطري ومن بين أهم النظريات التي تبنت هذا الإتجاه النظريات التالية:

أ-نظرية المجرم بالوراثة: إفترض صاحب هذه النظرية الطبيب المختص في علم الإجرام سيزار لومبروزو(1835-1909) بعد العديد من الدراسات التي قام بها عن المجرمين أنّ الإنسان مجرم بالوراثة، فهو يحتفظ عن طريق الوراثة بخصائص جسمية ونفسية تبقى على حالته البدنية، فلا يستوعب قواعد وقوانين المجتمع ، يندفع وراء نزواته الوحشية الشرسة، لا يمتلك تأنيب الضمير ولا يشعر بالآم الضحية، فهو حيوان وجب تهذيب نزعتة الحيوانية. (خليفة، 1998، ص306)

تلقت هذه النظرية نقدا لاذعا حتى وصفت بالفاشلة حيث يعود ذلك لعدم وجود أداة علمية تثبت صحة افتراض صاحب النظرية .

ب-النظرية البيولوجية: تهتم هذه النظرية بالصبغيات والهرمونات والجهاز العصبي والغدد والأنشطة الكهربائية في الدماغ. حيث يشير الباحث ليبا Lippa (1990) أنّ الذكور أكثر عدوانية من الإناث وذلك بسبب ارتفاع نسبة هرمون الذكورة التستوستيرون لدى الذكور مقارنة بالإناث . كما بيّنة دراسة مارك وماير(1990) أنّ

الفص الجبهي والجهاز الطَّرْفِي هما المسؤولان عن ظهور السُّلوك العدواني ، وساعد ذلك الأطباء على إجراء عمليات جراحية باستئصال بعض التَّوصيلات العصبية في المنطقة لتحويل الفرد من حالة عنف إلى حالة هدوء. (معتز، وآخرون، 2001، ص36)

وفي السِّتِينِيَّات ظهر افتراض يقول أنَّ المجرمين يحملون كروموزوما زائدا يساهم في انخفاض مستوى الذِّكاء وارتفاع الميول العدوانية وقد أثبت الأطباء حقيقة وجود هذا الكروموزوم عند فحص مجرم في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث قتل المجرم ثمانية ممرَّضات سنة 1966. (العرشي، 2003، ص 28)

وهناك من رأى أنَّ العدوان هو سُّلوك إيذائي له جذور فسيولوجية، وأنَّ هناك علاقة بين العدوان والهيپوثلاموس في المخ، وذلك لأنَّ هذا الجزء يتحكَّم في العمليات التَّلقائية، مثل درجة حرارة الجسم وضربات القلب والهرمونات، وأنَّ العمليات الدِّفاعية والإنفعالية هي الأخرى تتأثَّر أيضا بذلك، فالهيپوثلاموس هي جزء من الجهاز العصبي يرتبط بالسُّلوك العدواني. (طه، 2007، ص221)

على الرِّغم من تأثير الجانب البيولوجي على السُّلوك العدواني وعلى الرِّغم من الإثباتات العلمية لذلك، إلَّا أنَّ النظرية البيولوجية قيده تفسير العدوان من زاوية بيولوجية وفيزيولوجية واهملت العوامل النفسية والاجتماعية وعلاقتها بالسُّلوك العدواني.

9-2 نظرية الغريزة: من أهمَّ هذه النظريات الآتي.

أ- **نظرية التحليل النفسي:** يعتبر فريد مؤسس هذه النظرية التي أصبحت مدرسة ، ورأى فرويد أنَّ العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتَّجه ضدَّ العالم الخارجي أو تتَّجه ضد الذات. (معتوق، 2006 ، ص67)

وافترض أنَّ الإنسان يولد بغريزتين هما غريزة الحياة وغريزة الموت أو اللِّيبدو والعدوانية، فلإنسان رغبة لا شعورية في الموت ، وأنَّه من الصَّعب دراسة غريزة الموت

طالما تعمل داخليا لكننا ندركها عندما تتحرف إلى الخارج كالتغريب مثلا. (عبدون، 2006، ص19)

وفي بداية الأمر أدرك أنّ العدوان يكون موجّها إلى حدّ كبير للخارج، ثم أدرك أنّ العدوان يكون موجّها على نحو متزايد للدّاخل، وقد نظر إلى العدوان باعتباره ذا منشأ داخلي، وضغطٌ مستمرٌ يتطلّب التّفريغ والتّنفيس حتى إذا لم توجد إحياطات، وهنا نجد أنّ الحاجة إلى تنفيس العدوان قد تتغلّب على الضّوابط الدّفاعية التي تكبحه عادة، ويبزغ العدوان تلقائياً كما رأى فرويد أنّ العدوان قد يوجّه من خلال الإزاحة نحو هدف بديل بسبب صورة الكفّ التي تعوق توجيه العدوان نحو المصدر الحقيقي للعدوان. (فايد، 2005، ص85)

ومنه رأى فرويد أنّ الإنسان بحاجة إلى إشباع غريزة العدوان كما يحتاج إلى الطّعام والشّراب من وقت إلى آخر من خلال اتّباع أسلوب التّفريغ الذي اقترحه. (العريشي، 2003، ص22)

وذهب العالم أدلر إلى اعتبار العدوان وسيلة للتّغلب على مشاعر النّقص والخوف من الفشل، حيث إذا لم يتغلب الفرد على هذه المشاعر قدم استجابات عدوانية، وذهب يونغ إلى أنّ الجمع بين غريزة الحياة وغريزة الموت هو الذي يشكل اللّبيدو ليكوّن شكلا واحدا بوجهين متناقضين، أي أنّ الحب الوجه الإيجابي والكراهية الوجه السّلبى، فعندما لا يولد الفرد الحي تظهر الكراهية حيث الكراهية تكون مكبوتة من طرف الأنا وفي بعض الأحيان تنفجر إلى الخارج فيشكّل السلوك العدواني. (رشاد، 2008، ص 394)

أمّا بالنّسبة لميلاني كلاين رأت أنّ غريزة الموت حقيقة ملموسة وذلك من خلال ممارساتها الإكلينيكية، فالغيرة والطّمع والحسد هي تعابير عن غريزة الموت، ويهدف العدوان حسبها إلى التّدمير والكراهية والجشع والحسد والغيرة... (بطرس، 2008، ص242)

أما كارين هورني فرأت أنّ شدة الدوافع العدوانية هي أكثر إثارة للقلق ، فكبت الفرد لعدوانيته إتجاه الأشخاص المحيطين به خوفا من قطع علاقتهم به سيخلق لديه حالة مؤلمة ممّا سيدفعه إلى إسقاط عدوانيته على أشياء أخرى خارجية، كما اعتبرت أنّ الشخص العدواني يتحوّل ضدّ الآخرين إيماناً منه أنّ العداء هو طبيعة العالم ، ويجب أن يتصدّى له بالقتال وأنّه قد يكره الآخرين كبديل لكرهه لنفسه. (عمارة، 2008، ص44)

على الرّغم من كلّ ما جاء به فرويد ومؤيّديه من أنصار مدرسة التحليل النفسي، تبقى هذه النّظرية غريزيّة اختزالية حيوانية حيث لم تقدّم تفسيراً للتّباين في السلوك العدواني والعوامل المؤثّرة فيه. (فايد، 2007، ص31)

كما أنّ فرويد في تفسيره لنشأة السلوك العدواني كان سلبيّاً متشائماً واعتبر العدوانية أمراً محتوماً إذا لم يتم توجيه هذه الغريزة نحو الآخرين فإنّها تتوجّه تلقائياً إلى تدمير الشّخص في حدّ ذاته .

ب- نظرية السمات: من أبرز دعاة هذه النّظرية "إيريك فروم" حيث رأى أنّ العدوان يمثّل القطب الموجب في عامل ثنائي القطبين شأنه في ذلك شأن بقية عوامل السمات الإنفعالية الشّخصية، وأنّ القطب السّالب في هذا العامل يمثّل في اللّاعدون والخلج أو في الحياء وأن بين القطبين مدارج من العدوان إلى اللّاعدون تصلح لقياس درجة العدوانية عند مختلف الأفراد، وتنمو سمة العدوان في الطّفولة والمراهقة من التّفاعل بين عوامل فطرية وعوامل بيئية، إذ أنّ العدوان عند بعض الأشخاص مرتبط بتكوينهم الجسدي أو اضطراب عندهم، في الخلايا الصّماء أو خلل في كروموزوماتهم الجنسية، أو تلف في خلايا المخ، وهذا يدلّ على فطرية العدوان وفي دراسات أخرى تبين أنّ الأشخاص أصحاب سمة العدوان العالية تعرّضوا في طفولتهم لخبرات الحرمان والإحباط والقسوة والنّبذ وعدم التّقبل، فينتشر بينهم العدوان والإجرام وتدل هذه النّتائج على وجود عوامل بيئية للعدوان.(ناجي، 2005، ص31-33)

ج- النظرية الإيثولوجية: إعتبر لورنز كونراد العدوان أنه نظام غريزي يعبر عن طاقة داخلية مستقلة عن المثير الخارجي، وهذه الطاقة العدوانية يجب من حين إلى آخر أن تفرغ أو يعبر عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة (العريشي، 2003، ص22).

والعدوان عنده هو غريزة القتال في الإنسان والحيوان الموجهة ضد أعضاء للنوع ذاته ورأى أن الحيوانات تمتلك أدوات سمّاها أدوات السلامة الفطرية الغريزية مثل الإسترضاء أو التهذئة التي تعمل على منع قتل أحدهم أثناء العراك أو الصراع وهو ما يسميه العراك الطقوسي وهذه الوسائل تقلل لدى الإنسان والتي قد يلجأ إليها الأخير كالتوسل التذلل طلب النجدة وإثارة الشفقة آليات لم تعد تنفع في وقتنا الحالي في ظلّ الانتشار الهائل للأسلحة المتطورة التي تصيب هدفها من مسافة بعيدة دون أن يحدث اتصال شخصي بين الأفراد المتصارعة (ماكلفين، 2002، ص336).

9-3 النظريات التي اعتبرت العدوان سلوكاً متعلّماً: من أهمّ هذه النظريات الآتي.

أ- النظرية السلوكية: يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أيّ سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلّم، ولذلك ركزت البحوث السلوكية في دراستها للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أنّ السلوك برمته متعلّم من البيئة، ومن ثمّ فإنّ الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تمّ تدعيمها بما يعزّز لدى الشخص ظهور الإستجابة العدوانية كلّما تعرّض للموقف المحبط.

وانطلق السلوكيون إلى مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية واطسون حيث أثبت أنّ الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلّم ومن ثمّ يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلّم الغير سوي وإعادة بناء نموذج تعلّم جديد سوي. (الفسفوس، 2006، ص21)

وتعد نظرية سكر من أهمّ النظريات السلوكية التي فسّرت العدوان وهي نظرية التعلّم بالأشراط الإجرائي حيث افترض أنّ الإنسان يتعلّم السلوك نتيجة الثواب والعقاب، ولأنّ العدوان سلوك، إذا أثيب عليه الفرد يميل إلى تكراره ، أمّا إذا تعرّض للعقاب بسببه فإنّه يتخلّى عنه، ورأى أنّ العدوان سلوك يتورّط فيه الإنسان لأوّل مرّة فإذا ما أثيب عليه كرّر عدوانه أمّا إذا عوقب عليه كفّ عنه ، ورأي أيضا أنّ السلوك العدواني يسهل تثبيته بينما يصعب تعديله بعد أن يكون قد رسّخ لدى الفرد . ومن هذا إستنتج الكثير من الباحثين أنّ السلوك العدواني الصّريح الذي يظهر لدى الأبناء هو في الأساس مكافاة معنوية عززت وثبّنت العدوان لديهم. (خليفة، 1998، ص309)

مما سبق يتّضح أنّ السلوك العدواني سلوك يمكن أن يكتسبه الفرد من البيئة الخارجية وذلك يكون عن طريق التّعزير أو الإثابة.

ب-نظرية الإحباط: فسّر كل من **دولار وميلر** السلوك العدواني من خلال نظريتهما التي قامت على فرض الإحباط - العدوان، وتفترض هذه النظرية أنّ السلوك العدواني هو دائماً نتيجة للإحباط، وأنّ الإحباط دائماً يؤدي إلى شكل من أشكال العدوان أي أنّ العدوان نتيجة طبيعية وحتمية للإحباط، وفي أي وقت يحدث عمل عدواني يفترض أن يكون الإحباط هو الذي حرّض عليه.

وتؤكد هذه النظرية على أنّ العدوان دافع غريزي داخلي لكن لا يتحرّك بواسطة الغريزة كما بيّنت نظرية الغرائز، بل نتيجة تأثير عوامل خارجية ويؤكد **دولارد** رائد هذه النظرية أنّ السلوك العدواني نتيجة طبيعية للإحباط ولقد بيّن **ميلر** أنّ الإنسان يستجيب للإحباط باستجابات كثيرة منها العدوان، وقد لا يسببه بحسب الظروف التي يتم فيها الإحباط، كما أنّ العدوان غالباً يحدث بدون إحباط مسبق، لذا فإنّ من الواضح أنّ

الإحباط قد لا يؤدي بالضرورة إلى العدوان وهذا يتوقف على طبيعة الإحباط، فقد يؤدي إلى قمع السلوك العدواني خاصة إذا نظر الطفل للإحباط على أنه عقاب للعدوان.

وقد حدّدت هذه النظرية أربعة عوامل تتحكم في العلاقة بين الإحباط والعدوان وهي:

* **قوة استثارة العدوان:** تتأثر قوة الإثارة العدوانية بعدد الخبرات الباعثة على الإحباط فالعلاقة بين هذه الخبرات والعدوان علاقة طردية، وهذه العلاقة تتأثر بمتغيرات ثلاثة متداخلة هي: قوة المثير الباعث على الإحباط ، درجة إعاقة الإستجابة وتكرار الإستجابة المحبطة.

* **كفّ الأفعال العدوانية:** في بعض الظروف تتحوّل الإستجابة العدوانية المعلنة إلى استجابة عدوانية غير معلنة ووفقاً لنظرية دولاّر فإنّ توقّع العقاب في المتغيرات الأكثر فعالية في تحويل الإستجابة العدوانية المعلنة إلى استجابة عدوانية غير معلنة، أي حالة من الشعور بالعداء أو الكراهية وبالتالي كلّما زاد احتمال توقّع العقاب زاد تبعاً لذلك مقدار الكفّ لهذا الفعل.

* **إزاحة العدوان:** توضّح النظرية أنّ المرء يلجأ إلى توجيه عدوانه إلى جهة أخرى غير الجهة المسؤولة عن الإحباط، ولذلك إذا ما توقّع من الجهة الأولى العقاب فالطفل يعتدي على لعبته بكسرهما ويفكّر بفكّها لأنّ والديه قاما بعقابه وهو غاضب منهما وغير قادر على العدوان عليهما لذلك كانّ الإعتداء على لعبته إزالة للعدوان الموجّه لوالديه أساساً.

* **التنفيس العدواني:** يعني إفراغ الشحنة الإنفعالية الآتية من الإحباط، لذلك وفقاً لهذه النظرية فإنّ كفّ العدوان أو منعه يؤدي إلى الإحباط وبما أنّ الإحباط يؤدي للعدوان فإنّ كفّ العدوان يحدث استثارة عدوانية من جديد، وتصبح النتيجة عكسية في حالة إفراغ

العدوان، ذلك أنّ إفراغ العدوان يمنع الإحباط الأمر الذي يقود إلى خفض الإستثارة العدوانية. (الحميدي، 2004، ص 40-42)

ومنه يمكن القول أنّ الإحباطات على المدى القصير قد تشكّل قوّة دافعة للفرد للعمل على إزالة العقبات التي تقف في طريق تحقيق الهدف، سواء كانت هذه العقبات داخلية أو خارجية، ومن الممكن أيضا أن يقود الإحباط إلى أساليب دفاعية تشوّه الواقع، فلا يرى الفرد الأسباب الحقيقية التي تقف خلف الفشل في تحقيق الهدف. (طه، 2007، ص 214)

ج- نظرية التّعلم الإجتماعي: إنّ هذه النظرية لا تقلّ أهميّة عن غيرها من النظريات التي تناولت السلوك العدواني بالدراسة والبحث ويعتبر باندورا هو المؤسّس الحقيقي لنظرية التّعلم الإجتماعي في العدوان حيث تقوم هذه النظرية على ثلاثة أبعاد رئيسية:

* نشأة جذور العدوان بأسلوب التّعلم والملاحظة والتّقليد.

* الدّافع الخارجي المحرّض على العدوان.

* تعزيز العدوان.

ويؤكّد باندورا وهوستون (1961) على أنّ معظم السلوك العدواني متعلّم من خلال الملاحظة والتّقليد وهناك ثلاثة مصادر يتعلّم منها الطّفل بالملاحظة هذا السلوك، وهي التأثير الأسري، وتأثير الأقران، وتأثير النّماذج الرّمزية كالتلفزيون.

ويشير كلاً منهما إلى أنّ الأطفال يكتسبون نماذج السلوك التي تتسم بالعدوان من خلال ملاحظة أعمال الكبار العدوانية، بمعنى أنّ الأطفال يتعلّمون الأعمال العدوانية عن طريق تقليد سلوك الكبار.

ويضيف البعض أن تأثير الجماعة على اكتساب السلوك العدواني يتم عن طريق تقديم النماذج العدوانية للأطفال، فيقلدونها أو عن طريق تعزيز السلوك العدواني لمجرد حدوثه.

وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني لا يتشكل فقط بواسطة التقليد والملاحظة ولكن أيضاً بوجود التعزيز، وأن تعلم العدوان عملية يغلب عليها الجزاء أو المكافأة التي تلعب دوراً هاماً في اختيار الاستجابة بالعدوان وتعزيزها حتى تصبح عادة يلجأ إليها الفرد في أغلب مواقف الإحباط، وقد يكون التعزيز خارجي مادي، مثل إشباع العدوان لدافع محبط أو مكافأة محسوسة أو إزالة مثير كرهه أو تعزيز معنوي مثل ملاحظة مكافأة آخرين على عدوانهم على تقدير الذات. (عواض، 2003، ص 57-58)

إذا ترى هذه النظرية بأن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم ورفاقهم وحتى النماذج المتلفزة، ومن ثم يقومون بتقليدها، وتزيد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم الظروف، لذلك فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة، أما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد تقليده لهذا السلوك العدواني عدة مرات، هذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة والعوامل الدفاعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تؤكد أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني حتى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط. (خولة، 2000، ص 192)

9-4 النظرية المعرفية:

تهتم بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لنفسه والأحداث التي تقع له ، ويركز هذا الاتجاه على السياق النفسي والاجتماعي للشخص العدواني والظروف والمتغيرات التي أدت إلى استخدام العنف للتعبير عن ذاته وتحقيقها بالتصدي لهذه

المعوقات التي تحول بينه وبين تحقيق ذاته، ومن أهم هذه المعوقات التي تمثل دافعا للسلوك العدواني هو شعور الفرد بالفارق الطبقيّة البالغة الحدة والتي تحول بينه وبين تحقيق ذاته. (خليفة، 1998، ص310-311)

ومن أبرز نظريات هذا الإتجاه الآتي:

أ-نظرية العدوان الإنفعالي: هي من النظريات المعرفية وترى أنّ العدوان يمكن أن يكون ممتعاً حيث أنّ هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعاً في إيذاء الآخرين، بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحوا أنّهم أقوياء وذو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الإجتماعية، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزياً مرضياً، ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم، فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعالياً، فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني، إنّ هذا العنف يعزّزه عدد من الدوافع والأسباب، وأحد هذه الدوافع أن هؤلاء العدوانيين يريدون أن يبينوا للعالم وربما لأنفسهم أنّهم أقوياء، ولا بد أن يحظوا بالأهمية والانتباه، فقد أكدت الدراسات التي أجريت على العصابات العنيفة من الجانحين المراهقين، بأن هؤلاء يمكن أن يواجهوا الآخرين غالباً لا لأي سبب، بل من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إنزال الأكم بالآخرين.

بالإضافة إلى تحقيق الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة، وطبقاً لهذا النموذج في تفسير العدوان الإنفعالي فمعظم أعمال العدوان الإنفعالي تظهر بدون تفكير، فتركز هذه النظرية على العدوان غير المتسم نسبياً بالتفكير ويعني هذا خطأ الأساس التي تركز عليها هذه النظرية ومن المؤكد أنّ الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الإنفعالي فالأشخاص الثائرين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضاً بكيفية تفسيرهم لحالتهم الإنفعالية. (الفسفوس، 2006، ص21)

ب-نظرية العدوان الإبداعي: حسب باخ هو نظام علاج نفسي وطريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الناس وذلك للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين، حيث يركّز هذا النظام على كل صيغ العدوان البشري المباشر الصريح وغير المباشر، والسلبي الموجّه نحو الذات والموجّه نحو الآخرين فرديا أو في جماعيا .

والعدوان الإبداعي لا يقبل فكرة أنّ العدوان هو ميكانيزم دفاعي ضدّ عوامل الضيق كالخوف والشّعور بالإحباط والنقص بل يركّز على الإنتفاع بالطاقة العدوانية البتاءة، فمن المسلّم به أنّ العدوان الإنساني سواء كان فطريا أو مكتسبا يثار بسهولة، وبمجرّد إثارته فإنّ صيغ التعبير عنه تتضمّن الفهم الكامل لكلّ من المستويات الظاهرة والمستترة للعدوان البشري، كما يسهم في الوقاية من سوء إدارة وتدبير العدوان المدمر، لذلك يستخدمه الكثير من المعالجين كمنحنى فعّال في التدريب والعمل الإكلينيكي مع الأفراد العدوانيين. (العقاد، 2001: 119-120)

9-5 النظرية البنائية الإجتماعية:

رأى رائدها مومندي (1996) أنّ تقييم السلوك العدواني يعتمد في الأساس على رأي فاعل السلوك ذاته أو على حكم شخص شاهد الفعل، مع الأخذ بعين الاعتبار الدواعي التي تقف وراء قيام الفاعل بسلوكه العدواني، حيث أنّ الأسباب المدركة تلعب دورا مهماً في تشكيل الحكم على السلوك ، ويرى الباحث أنّه لا يجب حصر إهتمامنا بالشروط التي تشحن الدافع للعدوان أو التي تحدّ من التّحكم العقلاني بالسلوك التي انحصر حولها اهتمام الباحثين بالعدوان حتى وقت قريب، إنّما علينا البحث في الشروط التي تجعل إلحاق الأذى مقصود بشخص آخر، واخذ وجهة نظر فاعل العدوان على الأقل يبدو مناسباً لمقتضيات الموقف ومبرّرا في أوانه. (بطرس، 2008، ص248)

تعدّ هذه النّظرية من احدث النّظريات التي حاولت تفسير العدوان تهتمّ بالأسباب التي تدعو إلى الحكم على السلوك بأنّه عدواني أو لا عدواني، ترفض الحكم على الفعل بأنّه عدواني إذا استند فقط إلى الشّروط التي حدث فيها السلوك ، تعتقد أنّه من الواجب الأخذ بالإعتبار إدراك الفاعل لظروف الموقف نفسه الذي أصدر فيه سلوكه العدواني، أو أحد شاهد السلوك لحظة حدوثه .

من خلال ما سبق وبنظرة شاملة فاحصة نجد أنّ كلّاً من النّظريات السّابقة قد فسّرت أحد جوانب السلوك العدواني غير أنّها لم تستطيع تفسير الظّاهرة أو السلوك ككل، حيث أنّ نظريات العدوان الفطري وعلى رأسهم النّظرية البيولوجية تعتقد أنّ الإنسان عدواني بطبعه ولا يمكن للعدوان أنّ يتعلّم حيث هو نتيجة لإضطرابات فيسيولوجية والمعالجة وجب أن تعتمد على هذا التفسير، أمّا بالنسبة لأنصار الإتّجاه الغريزي وعلى رأسهم مدرسة التحليل النفسي بكل روادها يفسرون العدوان على أنّه سلوك غريزي فطري يدفع الإنسان إلى القيام بالعدوان والعنف وذلك من أجل إشباع حاجاته الغريزية عنده ، وإذا أردنا العلاج وجب النّظر إلى العدوان على أنّه استجابة غريزية لا يمكن إيقافها أو التّقليل من حدّتها وشدّتها من خلال تجنّب الإحباط وإنّما عن طريق تحويل إتّجاه العدوان نحو أهداف أخرى بدل التّدمير والتّخريب.

أمّا بالنسبة للنّظريات التي فسّرت العدوان على أنّه يكتسب ويتعلّم وعلى رأسهم النّظرية السلوكية ونظرية الإحباط حيث يعتقد السلوكيون أنّ العدوان يزداد احتمال حدوثه عندما يعزّز ويقلّ احتمال حدوث العدوان إذا عوقب العدواني على ارتكابه هذا السلوك والعلاج عندهم يكون عن طريق التّعزيز والعقاب والعزل....أمّا نظرية الإحباط فتعتبر أنّ العدوان يحدث نتيجة مجموعة من الإحباطات يواجهها الفرد تدفعه إلى الإعتداء، وكلّما تكرّر الإحباط تزداد شدّة هذا العدوان.

ويؤكد رواد التعلم الاجتماعي على دور المجتمع في تشكيل السلوك العدواني عند الفرد وذلك من خلال المحاكاة وتقليد الآخرين حيث يتعلم السلوك العدواني عن طريق التجربة المباشرة وما يترتب عليها من مكافأة ، كما يلعب التعزيز والعقاب دورا كبيرا في اكتساب السلوك .

وركزت النظريات المعرفية وعلى رأسهم نظرية العدوان الإنفعالي على أن الإنفعال يعتبر سببا مباشرا في حدوث السلوك العدواني، وغيّبت دور التفكير والإدراك . كما يمكن للفرد تفريغ هذه الطاقة بطرق سليمة وبأنفسه. أما بالنسبة لنظرية العدوان الإبداعي فصاحبها لم يتقبل الاعتقاد الذي يرى أن السلوك العدواني هو وسيلة نفسية دفاعية ضدّ الخوف والإحباط والشعور بالدونية ، ورأى أن السلوك العدواني قد يجلب المنفعة إذا ما وجّه بطريقة صحيحة وإذا صرفت هذه الطاقة بطرق هادفة . أما بالنسبة لوجهة نظر البنائية الاجتماعية حول العدوان فتري أن أي حكم على السلوك بأنه عدواني يقصي رأي الفاعل للسلوك وهو حكم غير عادل .

كلّ هذه الآراء والنظريات إذا تمّ جمعها في قالب واحد وجدناها متكاملة يمكن من خلال هذا الجمع بينها أن نصل الى تفسير أكثر شمولية للسلوك العدواني. حيث هذا السلوك هو محصلة لمجموعة من الأسباب والعوامل المتفاعلة فيما بينها بعضها ذاتي وبعضها بيئي وبعضها يكمن في الظروف التي نشأ فيها الفرد، كذا وكلّ مواقف الحياة المختلفة التي يعايشها الفرد بما فيها من إحباطات وإهانات وصراعات واستفزاز واثواب وعقاب...

10- آثار السلوك العدواني:

للسلوك العدواني آثار سلبية بالغة الخطورة على الفرد نفسه وعلى الآخرين وعلى المجتمع ككل وأهمّ هذه الآثار السلبية التالي:

10-1 على الضحية:

يعاني الأفراد المتعرضين إلى العدوان من الكثير من المشاكل والألم وهي:

أ-الصدمة العاطفية: حيث يشعر الضحايا بعدم الثقة بالنفس والخجل وفقدان الإحساس بالأمان، حيث يشعر الكثير من الضحايا المتعرضين للسلوك العدواني أن الحياة لم تعد كسابق عهدها.

ب-لوم الذات ولوم الآخرين: يعتقد الضحايا بأنهم محلّ لوم من طرف الآخرين لوقوعهم كضحايا لهذا السلوك، وقد يلومون انفسهم كثيرا على ذلك وعليه وجب التدخل الإرشاد والعلاج النفسي والدعم الاجتماعي من قبل الأهل والأصدقاء والذين مرّو بتجارب مماثلة.

10-2 على المعتدي:

تمتد آثار العدوان إلى المعتدين ويظهر ذلك في:

أ-زيادة النزعة للعدوان: حيث ارتكاب المعتدي لأيّ فعل عدواني في بادئ الأمر قد يجعل من المحتمل له القيام بالمزيد من الأفعال العدوانية ، ومن خلال تكرار هذا السلوك قد تتسم شخصية الفرد بالعدوانية.

ب-الآثار الاجتماعية والأكاديمية: خلص الباحثون أن الأطفال العدوانيين قد تقلّ عدوانيتهم من فرصهم في التعليم وكذا القدرة على الانجاز الأكاديمي، وقد يتوقفون عن الدراسة مرّات متعددة ومنه نجد أن تأثيرات السلوك العدواني المستمرة في الطفولة قد تدوم لسنوات طويلة.

ج- الآثار الصحية: يؤثر العدوان على الصحة الجسدية للفرد فالغضب والعداية المصاحبان للسلوك العدواني تزيد من مخاطر التعرض لمشاكل صحية خطيرة، كأمراض الشريان التاجي التي قد تؤدي إلى الذبحة الصدرية .

د- التبدل العاطفي: إن التعرض المستمر لمشاهدة العنف في التلفاز له أثر تدريجي على المعتدي وذلك بشعوره بالتبدل الوجداني أو العاطفي. (محمد، 2007، ص399-401)

إن مخاطر السلوك العدواني لا تتوقف على الضحية فقط بل يمتد الأمر إلى المحيطين به والممتلكات العامة والخاصة والمجتمع ككل ، ونتيجة لهذه الآثار الجسيمة وجب إيجاد طرق تقيس السلوك العدواني وحجم مخلفاته .

11- قياس السلوك العدواني:

تعتبر عملية قياس السلوك العدواني إحدى الصعوبات التي يواجهها المهتمون بدراسة السلوك، وذلك أن العدوان ظاهرة سلوكية معقدة ليس لها تعريف واحد متفق عليه، وينتج عن ذلك الاختلاف تباين في طرق القياس أيضا، ومع ذلك فإن هناك عدد من الطرق التي تم إتباعها لقياس السلوك، ومن أكثرها شيوعاً:

11-1 الملاحظة المباشرة:

تتم عن طريق تدريب الملاحظين على استخدام نظام الملاحظة المباشر، وذلك بعد تعريف العدوان تعريفا إجرائياً، وقد تتم الملاحظة في البيت أو المدرسة أو ساحة المدرسة، أو في مكان مخصص للملاحظة.

11-2 قياس السلوك العدواني من خلال تحديد النتائج المترتبة عليه:

وذلك عن طريق تحديد النتائج التي أحدثها السلوك بالنسبة للأشخاص المعتدى عليهم أو الممتلكات المستهدفة في ذلك الفعل.

11-3 التقارير الذاتية:

يقوم الفرد ذاته بتقييم مستوى السلوك العدواني الذي يصدر عنه، فقد يسأل عن عدد المرات التي تشاجر فيها مع أفراد آخرين في فترة زمنية سابقة، وذلك عن طريق مقاييس للتقدير الذاتي.

11-4 المقابلة السلوكية:

تعتبر وسيلة هامة للتعرف على خصائص العدوان وتحديد الظروف التي يحدث فيها والعمليات المعرفية والإنفعالية التي تصاحبه، وأنواع ردود أفعال الأشخاص الآخرين أو تتبّع نتائج السلوك.

11-5 المتابعة الذاتية:

وفيها يقوم الشخص بملاحظة سلوكه العدواني وتدوين البيانات فيما يتعلق بالمواقف التي تثير غضبه وطريقة استجابة الموقف، والنتائج التي تمخضت عن السلوك العدواني ومن مميزات هذه الطريقة مساعدة الشخص على الوعي بسلوكه والعوامل المرتبطة به، وهي ذات فائدة من الناحية العلاجية.

11-6 اختبارات الشخصية:

منها اختبار رورشاخ لبقع الحبر، حيث يتكوّن اختبار الرورشاخ من عشر بطاقات، مطبوع على كلّ بطاقة بقعة حبر متماثلة الجانبين، تعرض أشكالاً مختلفة من بقع الحبر، خمسة من هذه البطاقات باللّونين الأبيض والأسود (مع ظلال رمادية)، والخمسة الأخرى ملونة.

تختلف أساليب تطبيق اختبار رورشاخ عند الأخصائيين الإكلينكيين، وبشكل عام تسير العملية كما يلي:

يعطي الفاحص (الأخصائي) البطاقة الأولى للمفحوص، ويقول له: "أخبرني بما تراه في هذه البطاقة، ماذا يمكن أن يكون معناها بالنسبة لك. ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة. فقط أخبرني بما يبدو لك". ويتم إعطاء المفحوص جميع البطاقات اللاحقة بالترتيب.

يقوم الفاحص بتسجيل كل ما يقوله المفحوص حرفياً، بما في ذلك الفترة الزمنية التي استغرقها المفحوص في تقديم الإستجابة الأولى لكل بطاقة، إضافة إلى الزمن الكلي الذي استغرقته الإجابة على كل بطاقة.

يقوم الفاحص بملاحظة وضعية البطاقة عند كل استجابة عليها (معتدلة، مقلوبة، جانبية). إضافة إلى ذلك يقوم الفاحص بتسجيل أي تعليقات عفوية، أو علامات استغراب.

بعد انتهاء "مرحلة الأداء"، ينتقل الفاحص إلى "مرحلة الإستفسار أو الإستقصاء". يتم في هذه المرحلة تذكير المفحوص بجميع استجاباته السابقة، واحدة تلو الأخرى، ويُسأل عما أوحى له بكل استجابة منها، وهذه فرصة يمكن للمفحوص أن يثري استجاباته أو يوضحها، ويطلب من المفحوص تحديد المكان الذي تغطيه استجاباته المختلفة على كل بطاقة.

وتدور طريقة تصحيح اختبار رورشاخ حول أربع محددات أساسية حسب (ترول، تيموثي 2007):

* **المكان أو الموضع:** ويشير إلى المكان الذي استجوبه فيه المفحوص في البطاقة، البقعة كاملة، جزء كبير، جزء صغير. . . إلخ.

* **المحتوى أو المضمون:** يشير إلى طبيعة الموضوعات أو الأشياء التي يراها المفحوص في البطاقة (حيوان، إنسان، حجر، ضباب، قماش. . . إلخ.

* **المحددات:** تعكس النواحي التي أثارت استجابة المريض على البطاقة (شكل البقعة، لونها، بُنيته، الحركة الظاهرة، التّظليل. . . إلخ.

* **الشيوع أو الأصالة:** تشير إلى تصنيف الإستجابات على أساس مدى شيوعها وتكرار ظهورها أو مدى أصالتها وندرة ظهورها، المرتبطة بمضمون معين.

11-7 قوائم التّقدير:

حيث يقوم المعلّمون أو المعالجون أو الآباء بتقييم مستوى السلوك من خلال قوائم سلوكية محدّدة. (البطانية ، 2007، ص466)

12- الوقاية من السلوك العدواني وعلاجه:

هناك طرق عديدة للوقاية من السلوك العدواني وعلاجه أهمّها:

12-1 الوقاية من السلوك العدواني:

ويكون وفق ما يلي:

أ- **توفير طرق التّنفيس الإنفعالي وتفريغ العدوان،** ويعني ذلك إتاحة الفرصة أمام الأفراد للتّنفيس وتفرغ ما لديهم من انفعالات وتوتّرات، وذلك من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية المختلفة وذلك لأنّها تصرف الطّاقة العدوانية لديهم بطريقة مقبولة إجتماعياً. (طه ، 2007، ص238)

ب- **التّقليل من مشاهدة العنف المتلفز:** إنّ قوّة التّلفاز كوسيلة لتعلّم العدوان تلعب دوراً في العدوانية عند الأطفال، وتشير الدّراسات الحديثة بأنّ أفلام التّلفاز تؤثر على الأطفال من (8-9) سنوات، وتخلق فيهم السلوك العدواني في تلك السّن وفي أواخر المراهقة وكلّما كانت عنيفة كلّما كانت العدوانية أكبر حتى بعد عشر سنوات من ذلك. (شيفر، وملمان، 2006، ص245)

ج- تجنّب الممارسات والإتجاهات الخاطئة في تنشئة الأطفال: فالدراسات تظهر مزيجاً من التّسبب في النّظام والإتجاهات العدوانية لدى الآباء، يمكن أن ينتج أطفالاً عدوانيين جداً وضعيفي الانضباط. (داود ، 1989 ، ص355)

د- تعلّم المهارات الإجتماعية من خلال التّدريب على الإستجابات التّوكيدية والنمذجة. (طه ، 2007 ، ص238)

هـ- العمل على تنمية الشّعور بالسّعادة: حيث تشير الدّراسات إلى أنّ الأشخاص الذين يعيشون خبرات عاطفة الإيجابية (السّعادة) يميلون لأن يكونوا لطيفين نحو أنفسهم ونحو الآخرين بطرق متعدّدة. (داود ، 1989 ، ص355)

و- التّقليل من المنازعات الأبوية: وبما أنّ الطّفل العادي يتعلّم السلوك الإجتماعي بملاحظة وتقليد والديه، فإنّ ذلك يوجّب على الآباء أن لا يجعلوا أولادهم يلاحظون المناقشات والمجادلات الحادّة والعدوانية بينهم. (شيفر، وملمان، 2006، ص246)

12-2 علاج السلوك العدواني:

من أساليب ضبط السلوك العدواني ما يلي:

أ-التّعزيز التفاضلي: ويشمل هذا الإجراء تعزيز السلوكات الإجتماعية المرغوب فيها وتجاهل السلوكات الإجتماعية غير المرغوب فيها، وقد أوضحت الدّراسات إمكانية تعديل السلوك العدائي من خلال هذا الإجراء، ففي دراسة قام بها BRAWN وWALYON حيث استطاع الباحثان تقليل السلوكات العدوانية اللفظية والجسدية لدى مجموعة من الأطفال في الحضانة خلال إتباع المعلمين لهذا الإجراء، حيث طلب منهم الثّناء على الأطفال الذين يتفاعلون بشكل إيجابي مع أقرانهم، وتجاهل سلوكاتهم عندما يعتدون على الآخرين. (خولة ، 2000 ، ص191)

ب- ضبط المثيرات: ومن بين هذه المثيرات: إعادة تنظيم المثيرات البيئية الخارجية أو العمليات المعرفية المرتبطة بالسلوك العدواني، وإزالة الدلالات التمييزية التي تهيئ فرصة لحدوث السلوك العدواني، ثم التدريب على الإسترخاء العضلي. وكذلك تعليم الأبناء أسلوب حل المشكلات. ومهارات الإتصال، وتعليمهم التعبير عن انفعالاته بطرق هادئة، وفي الأخير نقدّم لهم التغذية الراجعة الإيجابية.

ج- الكلام مع النفس: وهذا بتعليم الفرد العدواني العديد من الجمل التي تكفّ العدوان، يمكن أن يقولها الفرد بهدوء لنفسه عندما يبدأ العدوان على الآخرين مثل "أعوذ بالله من الشيطان الرجيم" تكلم ولا تضرب" ويكرّر مثل هذه الجمل مرّات حتى يصبح دليلاً آلياً للسلوك. (السري، 2003، ص54)

هـ- تعويد الفرد على تحمّل الإحباط دون السعي وراء السلوك السهل الرخيص، وهو الإنفعال الشّديد وثورة الغضب على كل شيء مهما كان تافهاً.

و- تغيير البيئة: وذلك عن طريق إعادة ترتيب بيئة البيت، لأنّ ذلك يقلّل من احتمال حدوث السلوك العدواني، فكّما كان لدى الأطفال حيز مكاني أوسع للعب قل احتمال العدوان بينهم، كما أنّ للموسيقى تأثيراً مهدئاً على النزعات العدوانية وترتيب الظروف للطفّل لكي يلعب مع الأطفال الأكبر سناً يمكن أن يساعد كذلك في تخفيض المشاجرات. (داود ، 1989، ص356)

ز - تقديم مخارج جسدية وبدائل أخرى: من المهم بالنسبة للأبناء أن تكون عندهم فرص لممارسة الألعاب الجسدية والحركية، ويقدمّ لهم المزيد من الفرص للعب خارج البيت لبعض الألعاب الشاملة أو المنشّطة، وذلك للتخلص من التوتر ومن الطّاقة الزائدة. (شيفر، وملمان، 2006، ص246)

ح - العقاب: إنّ استخدام العزل من أفضل الأساليب العقابية على العدوان، لأنّ العزل

لمدة محدّدة يعني عزل الإبن في غرفته ومنعه مشاهدة ما يعزّزه أو الحصول على المعزّزات التي يريدها، فإنّ ذلك يعني منعه من القيام بالنّشاطات التي يحبّها، تجعل الإبن يحذر من إرساله إلى العزل. (شيفر، وميلمان، 2006، ص 249-250)

ط-البعد عن الأساليب المؤلمة مع العدوانيين من الأبناء: إنّ الضرب أو الصّراخ الذي نوجّهه للعدواني غير مجدي، حيث أشار "باترسون" و"كوب" إلى أهميّة استخدام الأساليب غير المؤلمة لإيقاف العدوان، ويحبّذون بشكل خاص استخدام أسلوب الحرمان المؤقت وذلك بمنعه مثلاً من ممارسة نشاط محبّب إليه إذا ما أقدم خلاله على ممارسة العدوان. (دفي ، 2015، ص88)

خلاصة الفصل:

ممّا سبق يتبيّن لنا أنّ السلوك العدواني ظاهرة بالغة التعقيد والخطورة، الأمر الذي جعله يحظى باهتمام واسع من قبل علماء النفس والمربين ، وذلك بسبب آثاره الوخيمة بالنسبة للمعتدي والضحية والممتلكات والمجتمع، حيث يعتبر من بين أكثر المشاكل النفسية والاجتماعية التي تعاني منها كل المجتمعات وفي كلّ الأعمار، خاصة أنّ هذه الظاهرة تتخذ أنماطا واشكالا مختلفة حسب المواقف والظروف التي تستثيره.

ومن خلال التفسيرات المختلفة التي قدّمها المنظّرون والعلماء حول المفهوم يتبيّن أنّه سلوك غير مرغوب في المجتمع عامّة والمؤسسات التعليمية والمدارس خاصّة، حيث يؤدّي إلى أضرار ماديّة ومعنوية ويدلّ في الغالب على عدم إشباع صاحبه لدوافعه ورغباته ومتطلّبات البيئة المحيطة به.

الفصل الخامس: المراهقة.

- مدخل الفصل.

1 - مفهوم المراهقة.

2 - المراحل التي تمرّ بها فترة المراهقة.

3 - مظاهر النّمو في مرحلة المراهقة.

4 - أشكال المراهقة.

5 - حاجات وحقوق المراهق الأساسية.

6 - مشاكل المراهقة.

7 - المراهقة والسلوك العدواني.

8 - مجموعات تلاميذ فترة المراهقة.

9- الوقاية والعلاج من مشكلات مرحلة المراهقة.

10- المراهق المتمدرس والمرحلة الثانوية.

- خلاصة الفصل.

مدخل الفصل:

تعدّ المراهقة مرحلة من مراحل النّمو التي يمرّ بها الإنسان ، ودائما ما وصفت هذه المرحلة بالحسّاسة والحرّجة والصّعبة ومرحلة الإنسلاخ، وتعدّ هذه المرحلة حسّاسة لأنّها تتوسّط مرحلتين يمرّ بهما الفرد وهما مرحلة الطّفولة ومرحلة الرّشد، حيث تنقل الفرد من المرحلة الطّفولة إلى مرحلة الرّشد والنّضج والرّجولة، ما يميّز هذه المرحلة هي التّغيرات المختلفة التي تحدث للفرد إنطلاقا من الجسمية والفسولوجية إلى العقلية والإجتماعية والإنفعالية والدينية وكذا الخلقية، ويتعرّض الفرد فيها إلى كم من الصّراعات والأزمات المتعدّدة الدّاخلية منها والخارجية، هذه الأزمات قد تعرض المراهق المتمدرس بالتّعليم الثّانوي إلى مجموعة من الصّعاب والمشاكل والإضطرابات النّفسية والإجتماعية والإنفعالية ... نظرا للمواقف الجديّة التي تصادف المراهق دون امتلاكه الخبرة اللاّزمة التي تعينه على تجاوز هذه العقبات وتساعده على مواجهة هذه المواقف الجديدة المحيّرة، كما تسبّب الظّروف الخارجيّة التي يتعايش معها المراهق داخل الأسرة أو داخل المدرسة أو في وسط المجتمع الغير متفهّمة لخصائص هذه المرحلة الضغط والإحباط و....، تنعكس كلّها على سلوكيات المراهق المتمدرس مع نفسه ومع الآخرين وكذا المؤسّسات التي يتعلّم فيها.

كل هذه التّحولات والتّغيرات والصّراعات هي التي تحدّد ملامح شخصية الفرد المستقلّة فيما بعد، وقد كانت هذه المرحلة محلّ بحث وتساءل للعديد من الباحثين، مما سيجعل إمكانية حصر الدّراسات فيها أمرا صعبا، وسنتطرّق في هذا الفصل إلى المراهقة باعتبارها المرحلة العمرية المتأولة في هذه الدّراسة، حيث سنحاول في هذا الفصل التّركيز على أهمّ الدّراسات المتوفرة والتي تناولت مرحلة المراهقة.

1- مفهوم المراهقة:

لم يتفق المنظرون والعلماء حول تعريف واحد وموحد جامع ومانع للمراهقة، فقد تعددت تعاريفها بتعدد التوجهات النظرية للعديد من العلماء الذين اهتموا بهذه المرحلة العمرية، وانصبوا على دراستها من كل من زاوية معينة حسب خلفية كل باحث وحسب الإتجاه الذي يتبناه.

وترجع كلمة المراهقة إلى الفعل العربي راهق الذي يعني الإقتراب من الشيء، فراهق الغلام فهو مراهق أي: قارب الإحتلام. وراهقت الشيء رهقا أي قربت منه والمعني يشير إلى الإقتراب من النضج والرشد. (ملحم، 2004، ص292)

ويعرفها ستانلي(1904) بأنها فترة من العمر، تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواصف والإنفعالات الحادة والتوترات العنيفة.(الجسماني، 1994، ص196)

بين هذا التعريف مظاهر المراهقة التي يتصف صاحبها بالغضب الشديد والتوتر العنيف.

وتعريفها إركسون (1950) على أنها أزمة الهوية، حيث تنقل الفرد في تحديد من هو ومن سيكون، وعلى المراهق أن يؤسس نفسه كفرد مستقل، له مهنته ووضعه ومكانته ودوره في المجتمع ويعجز الكثيرين على تحقيق المهمات فتضيع هوياتهم وتهتز الحياة بالنسبة لهم، فيثورون وينحرفون ويهددون حياة الآخرين في نفس الوقت الذي يحطمون فيها حياتهم. (دويدار، 1996، ص50)

تعتبر صاحبة التعريف مرحلة المراهقة مرحلة يسعى فيها الفرد إلى تحديد هويته ويسعى فيها إلى الإستقلال عن الآخرين ويحاول فيها أن يجد لنفسه دورا مهما في المجتمع غير أن الامر قد يصطدم في كثير من الأحيان بعدم تحقيق هذا الأمر مما

يسبب ثوران عواطف المراهق وعدم تقبل فشله فينحرف عن معايير المجتمع ويحطم حياته وقد يحطم ويدمر حياة الآخرين المحيطين به.

ويعرفها الباحث أوزبال(1955) على أنها سيرورة الاندماج النفسي للبلوغ حيث تظهر معالمها بالبلوغ الجنسي الذي يصاحبه تغيير نفسي هام جدا يميز هذه المرحلة عن المراحل الأخرى.

(François,1998, p28)

ويعرفها الباحث دوباس على أنها تحولات نفسية وجسمية تحدث بين الطفولة والرشد.

(De Besse,1971, p8)

بالنسبة للتعريف الأول فقد بين بداية هذه المرحلة التي تنطلق حسب من البلوغ الجنسي للفرد، هذا البلوغ يكون مصحوبا بمجموعة من التغيرات النفسية والإنفعالية تميز بوضوح هذه الفترة عن الفترات الأخرى التي يمر بها الفرد. أما بالنسبة للتعريف الثاني فقد حدد بدايتها ونهايتها حيث رأى أنها مرحلة تحدث للفرد بعد الطفولة مباشرة وتنتهي عند وصول الفرد للرشد والنضج مصحوبة بتغيرات في الجسم وتغيرات في نفسية الفرد.

ويعرفها الباحث برنارد بأنها مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد تستمر من سبعة إلى عشر سنوات وتمتد بالتقريب ما بين إحدى عشر سنة إلى عشرين سنة.

(Bernard,1979, p59)

حدد هذا التعريف المدة التي تستمر فيها المرحلة وذلك بين سبع إلى عشر سنوات على أكثر تقدير حيث تبدأ من سن الحادية عشر إلى العشرين سنة.

أما موكيلي (1981) فيعتبرها سياقاً تطورياً أكثر من كونها مرحلة نضج إذ تطرأ فيها تغيرات فيزيولوجية، نفسية، واجتماعية عميقة تفرض على المراهق الإنسجام والتكيف وتكسبه خصائص أو مؤهلات ضرورية لتأكيد مكانته في المجتمع.

(Kestenberg, 1992, p 44)

إعتبر صاحب التعريف هذه المرحلة مرحلة تطورية تحدث فيها مجموعة من التغيرات على مستويات مختلفة تبدأ بالجانب الجسدي وصولاً إلى الجانب النفسي والاجتماعي ويحدث هذا التطور من أجل تحقيق التكيف وتحقيق المكانة المناسبة للفرد في المجتمع الذي ينتمي إليه.

وتعرف على أنها المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، فهي عملية بيولوجية حيوية عضوية في بدايتها، اجتماعية في نهايتها، إنها المرحلة التي تسبق وتصل بالفرد إلى سن اكتمال النضج وهي بهذا المعنى عند الذكور والإناث حتى يصل عمر الفرد إلى الواحد والعشرين سنة ، ما يعني أنها تمتد من البلوغ إلى الرشد. (السيمالوطي، وآخرون، 1985، ص231)

ويعرفها نوري الحافظ على أنها مرحلة من مراحل النمو تقع بين الطفولة وبين الرجولة أو الأنوثة، حيث لا يمكن تحديد هذه الفترة بدقة لأنها لا تعتمد على السرعة في النمو الجسدي حيث هي متفاوتة وعملية النمو السيكولوجي فيها غير محدّد وغامض. (الحافظ، 1990، ص22)

رأى هذا التعريف أنها مرحلة من مراحل النمو التي يمرّ بها الفرد وهي مرحلة لا يمكن تحديدها بدقة لأنها متفاوتة حسب كل فرد وتتميّز بالغموض وعدم الوضوح.

ويعرفها سيلامي على أنها مرحلة انتقالية تتسم باستثارة الغرائز الجنسية، تتطور فيها القدرات العقلية كالذكاء ويظهر فيها التفكير المجرد وهي مرحلة تكوين الصداقة. (Sillamy,1999, p09)

رأى هذا التعريف أنه مرحلة تتطور فيها القدرات العقلية كالذكاء والتفكير المجرد، تستثار فيها الغريزة الجنسية لدى الفرد ويسعى فيها الفرد إلى تكوين الصداقات مع الطرف الآخر.

وتعرفها الباحثة هيرلوك على أنها مرحلة يصعب تحديد عمرها الزمني بدقة وذلك بسبب الفروق الفردية بين الأفراد في النضج العقلي والإنفعالي والاجتماعي وترى بأنها مرحلة تمتد من النضج الجنسي إلى أن يكتمل الفرد ويستل عن الكبار. (الريماوي، 2003، ص163)

أما بالنسبة لهذا التعريف فرأى أنه من الصعوبة تحديد المرحلة زمنية نظرا لإختلاف النمو بين الأفراد حيث يخضع ذلك لمبدأ الفروق الفردية غير أن بدايتها تكون بالنضج الجنسي وتنتهي بالوصول إلى الرشد.

ومما سبق يمكننا اعتبار المراهقة من مراحل النمو التي يمر بها الإنسان، حيث تبدأ بعد مرحلة الطفولة وتنتهي بوصول الفرد إلى الرشد، وتتميز بمجموعة من التغيرات تطرأ على الفرد في الجانب الفيسيولوجي والجسدي وكذا النفسي والأنفعالي والاجتماعي، ويكون ذلك بالنضج الجنسي حيث تستثار غرائز الفرد الجنسية، وتتطور فيها القدرات العقلية للفرد، يسعى فيها الفرد المراهق إلى تحديد هويته والوصل إلى المكانة الاجتماعية التي يريد الوصول إليها ويسعى أيضا إلى تكوين الصداقات، كما تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواصف والإنفعالات الحادة والتوترات العنيفة، ويمكن تحديدها حسب ما

سبق بين سن العاشرة والحادي عشر وتنتهي بسنّ الواحد والعشرين كأقصى تقدير يصل الفرد في نهايتها إلى تحقيق التكيف والرشد.

2- المراحل التي تمرّ بها فترة المراهقة:

اختلف الكثير من علماء في تحديد مرحلة المراهقة، فبعضهم إنّجه إلى التوسع في تحديدها، واعتبروا أنّها فترة يمكن إضافة إليها الفترة التي تسبق البلوغ، وهم بذلك يعتبرونها بين سنّ العاشرة والحادي والعشرون (10-21) بينما يحصرها البعض في الفترة ما بين سن الثالثة عشر والتاسعة عشر (13-19). (ميخائيل، 1994، ص330)

وأكدت الدراسات التي تناولت المراهقة، أنّ كل مرحلة ترتبط بسابقتها وبلاحتها، فهي وحدة متكاملة ووحدة نمو شامل، تتداخل المراحل فيها مع بعضها البعض، هذا يؤدي إلى صعوبة تحديد كل فترة عن الأخرى، ومن بين هذه التقسيمات التالي:

2-1 تقسيم دوتش:

تقسّم المراهقة إلى ثلاثة مراحل :

أ- مرحلة ما قبل البلوغ : تتراوح ما بين 10 - 12 سنة وتتميّز بـ:

* بصفتها نهاية مرحلة الكمّون، فهي تتميّز بهدوء الرغبات الجنسية.

* استقلالية المراهق وتحرّره من المواضيع الطفلية والبحث عن مواضيع جديدة للتّباهي.

* العلاقات الحميمية التي يوليها المراهق لمن هم في سنّه ومن جنسه.

ب- مرحلة طلائع البلوغ: تتزامن والتّغيرات الجسدية التي تصاحب البلوغ، لذا

تطرح إشكالية علاقة المراهق بجسده والمشحونة دائماً بالتساؤل والقلق، كما تتطور علاقات التي كانت في المرحلة السابقة إلى البحث عن علاقات مع الجنس الآخر.

ج- مرحلة البلوغ بكل معنى الكلمة: على الرغم من أن نضج لا يكتمل في مرحلة المراهقة إلا أن الباحثة دوتش رأت أن المراهق في هذه المرحلة يقترب كثير من النضج على جميع المستويات، فيصل إلى تكوين هويته وإلى تقبل ذاته ويحد من موقفه الرّفضي للأهل والتّمرّد عليهم.

ويحاول المراهق أن يسيطر على الدّوافع الجنسية وأن ينتصر عليها باستعماله لمجموعة من الآليات الدّفاعية. (يعقوب، 1999، ص45 - 48)

2-2 تقسيم لورا بارك:

ذكرت أن مرحلة المراهقة طويلة جدًا وقد جرت العادة بين الباحثين على تقسيمها إلى ثلاثة مراحل فرعية:

أ- المرحلة الأولى: المراهقة المبكرة وتمتد من (11 إلى 12 سنة) أو إلى 14 سنة، وهي فترة التّغيرات السّريعة نحو البلوغ.

ب- لمرحلة الثّانية: هي المرحلة المتوسطة وتمتد في الفترة ما بين (14 إلى 18 سنة) حيث تكون التّغيرات ذات العلاقة بالبلوغ قد اكتملت تقريباً

ج- المرحلة الأخيرة : وهي المراهقة المتأخرة وتمتد ما بين (18 إلى 21 سنة). (أبو جادوا، 2004 ، ص407)

2-3 تقسيم الزهران:

قسمها إلى ثلاث مراحل:

أ- المراهقة المبكرة: تمتد من 12 سنة إلى 13 أو 14 سنة.

ب- المراهقة المتوسطة: وتمتد من 15 إلى 16 أو 17 سنة.

ج- المراهقة المتأخرة: وتمتد من 18 إلى 20 سنة. (زهران، 1990، ص82)

2-4 تقسيم فهمي:

قسّمها على النحو التالي:

أ- مرحلة ما قبل المراهقة: تمتد من 10 إلى 12 سنة.

ب- مرحلة المراهقة المبكرة: تمتد من 13 إلى 16 سنة.

ج- مرحلة المراهقة المتأخرة: من 17 إلى 21 سنة. (فهمي، 1997، ص107)

2-5 تقسيم الجسماني:

رأى الجسماني أنّ أغلب العلماء اتفقوا على أنّ المراهقة تتألف من أطوار فرعية

هي:

أ- المراهقة المبكرة: تمتد من 11 إلى 14 سنة.

ب- المراهقة المتوسطة: تمتد من 14 إلى 18 سنة.

ج- المراهقة المتأخرة: تمتد من 18 إلى 20 سنة. (الجسماني، 1994، ص44)

2-5 تقسيم موسوعة علم النفس والتحليل النفسي :

رأت أنّ مرحلة المراهقة تنقسم إلى فترات هي:

أ- فترة ما قبل المراهقة: وفيها يتحرّرون من سيطرة إلام.

ب- فترة المراهقة المبكرة: يبدأ فيها النضج الجنسي.

ج- فترة المراهقة الفعلية: وفيها يسعى المراهق لتكوين علاقات مع الجنس

الآخر.

د- فترة المراهقة المتأخرة: ويكتمل فيها تشكيل الأنا ويبدأ الفرد في السير في طريق. الإستقلال. (الداهري، 2005، ص235)

2-6 تقسيم داکو:

رأى بيار داکو أنّ المراهقة فترة مضطربة مؤلمة تسودها الفوضى والتي يخشاها الكثير من الآباء، هذه الفترة من الحياة هي التي تأتي بعد الطفولة وتمتدّ إلى سن البلوغ:

أ- عند الذكور من: 14 إلى 20 سنة

ب- عند الإناث من: 12 إلى 18 سنة

تختلف هذه التقسيمات وفق المناخ والعرق والبيئة الإجتماعية والتي قد تعوّض بعد التعديلات في وقت مبكر. (كفافي، 2007، ص370)

ومن خلال ما سلف يمكن تقسيم فترة المراهقة حسب الكثير من العلماء والباحثين إلى ثلاث مراحل أساسية هي كالآتي:

* **المراهقة المبكرة:** وتمتد من سنّ الثانية عشر إلى الخامسة عشر، حيث يصاحبها نموّ سريع يتميّز سلوك المراهق في هذه المرحلة بالسعي نحو الإستقلال والرغبة في التّخلص من القيود والسيطرة وينمو عنده الإحساس بالذات. (الزغبى، 2001، ص321)

* **المراهقة المتوسطة:** تمتدّ هذه الفترة من سن الخامسة عشر إلى السابعة عشر، ما يميّز هذه المرحلة هو شعور المراهق بالهدوء والسكينة والإتجاه نحو تقبّل الحياة بكل ما فيها من اختلافات وغموض وتزداد قدرته على تحقيق التّوافق. (الفذافي، 1997، ص356)

* **المراهقة المتأخرة:** تمتدّ من سنّ السابعة عشر إلى سنّ الواحد والعشرين ما يميّز سلوك المراهق في هذه الفترة هو القدرة على التّوافق مع المجتمع والمحيط الذي

ينمي إليه والإنخراط في النشاطات الإجتماعية وتقلّ عنده النزعات الفردية ويتّضح ميوله المهني. (لزغبي، 2001، ص322)

3- مظاهر النّمو في مرحلة المراهقة:

تتميّز مرحلة المراهقة بالتغيّر والنمو والتحوّل، حيث يتغيّر الجسم تماما والفكر أيضا، وتتطوّر الحياة الإجتماعية في حركة مزدوجة : التحرر من الوصايا الوالدية والإلتزام بعلاقات مع الأقران.

يدمج تصوّر الذات في ذاتية جديدة تظهر على مستوى الهوية التي هي ثمرة التحوّلات الجنسية، العقلية والإنفعالية والإجتماعية، تلعب هذه التّغيرات دورا هاما في شخصية الفرد، يرافق هذه التحوّلات المختلفة في كلّ مرة عدد معين من الوظائف التطورية، أي الإنجازات النفسية التي تتخذ طابع إلزاميا ومظهرا سريعا في هذه الفترة من النّمو.

3-1 النّمو الجسدي:

يعتبر جامي(1994) الجسد العنصر المحوري للمراهقة، فتحوّله بفعل تغيّرات البلوغ الهرمونية هو الذي يدرج تغيّرات المراهقة، ويشمل البلوغ التّغيرات الفسيولوجية والعضوية التي يشهدها جسد المراهق، وهي تتميز في هذه المرحلة بتواترها السريع لذلك فإنّه من أهمّ مظاهر النّمو هو النّمو الجسمي حيث يتعرّض لتحوّلات هامة.

فيعرف نمو القامة قفزة في طور المراهقة مقارنة بمراحل الطفولة وهذه القفزة تحدث عند البنات ما بين 11 و 12 سنة حيث تصل إلى 7 سنتيمتر في السّنة الواحدة، وبعد ذلك تنخفض إلى 4 سنتيمتر ما بين 13 و 15 سنة وأخيرا يتوقّف نمو القامة في حدود 16 سنة، أمّا عند الذّكور فإنّ القفزات في نمو القامة تحدث خاصة في سنة 13

سنة، حيث تصل الزيادة إلى 12 سنتيمتر في السنة ويتابع النمو سيره حتى سن 15 سنة. حيث يسير بعد ذلك بصورة بطيئة. (يعقوب، 1999، ص62)

ورأى عبد الرحمن العيسوي أنها تمتاز هذه المرحلة بسرعة النمو الجسمي و اكتمال النضج حيث يزداد يحدّد الطول و الوزن و تنمو العضلات والأطراف، ولا يتّخذ النمو معدّلاً واحداً في السرعة في جميع جوانب الجسم. كذلك تؤدّي سرعة النمو هذه إلى فقدان المراهق القدرة على الحركة ويؤدّي ذلك إلى اضطراب السلوك الحركي لدي المراهق، يلاحظ إفرازات بعض الغدد وضعف بعضها الآخر كما تبدأ الوظائف الجنسية في الظهور في هذه المرحلة نتيجة لنضج الغدد الجنسية. (العيسوي، دس، ص46)

إنّ هاته الأرقام لا تعكس حقيقة ما يحدث واقعياً فنمو القامة والنمو الجسمي عموماً يخضع لعدّة عوامل فهو يتغير حسب المناطق الجغرافيا والمناخ، كذلك نوعية التغذية...الخ.

لذلك فإن نمو القامة في حالات كثيرة لا يتوقف عند 16 سنة عند الفتاة و 18 سنة عند الفتى وإنما يتعداه إلى 18 سنة أو العشرين. كذلك يزداد وزن المراهق من خلال ازدياد سماكة العظام ووزن الأحشاء الداخلية، وتنمو المواد الدهنية تحت الطبقات الجلدية، خصوصاً عند البنات، حيث تبرز لديهن، المواد الدهنية في عدة مناطق كالحوض والصدر والفخذ وعموماً فإنّ معدل زيادة الوزن يصل إلى 4 كلغ عند كلا الجنسين.

إنّ هاته التغيرات التي تطرأ على الجسد برمته لا تأتي واحدة وإنما تخضع للتعاقب، حيث تنمو الأطراف السفلى قبل العليا ثم بعد حوالي سنة يليها نمو الذراع، ونتيجة لهذا يغلب على أجزاء الجسم نقص الانتظام والتناظر فالأنف يبدو كبيراً والوجه غير متناسق والجسم لا يتناسب طولاً وعرضاً مما يعرض المراهق للقلق بخصوص شكله. (معوض، 1994، ص337)

2-3 النمو الجنسي:

يمكن تقسيم النمو الجنسي أثناء المراهقة إلى ثلاثة مراحل:

أ- مرحلة ما قبل البلوغ: تتميز هاته المرحلة بظهور الخصائص الجنسية الثانوي، وهي مرحلة مشوبة بالقلق إزاء التغيرات الطارئة، وتبدو ميول المراهق إلى أشخاص من نفس جنسه، فكثيرا ما يواجه المراهق أو المراهقة عاطفة حب وتعلق عاطفي إلى شخص أكبر منه سنا من نفس الجنس، قد يكون المدرس أو نجما سينمائيا أو رياضيا هو محور الحب ومصدر الإعجاب والتقدير، ومثالا يفقدى به.

ب- البلوغ: تبدأ الغدد الجنسية بأدائها لوظائفها، وتظهر خلال هذه المرحلة بوادر التّضج كظهور الحيض عند الفتاة والحيوانات المنوية وعملية القذف عند الفتى، ويكون هذا في سن 12 - 13 سنة للفتيات و 14 - 15 سنة للفتيان، وفي هذه المرحلة يولع المراهق بالإهتمام بأفراد الجنس الآخر "الجنسية الغيرية".

ج- ما بعد البلوغ : هنا يمكن للمراهق أن يؤدي وظيفته التناسلية وتتضج أعضاء الجهاز التناسلي. (معوض، 1994، ص337-340)

3-3 النمو الإنفعالي:

نتيجة للتغيرات الجسدية وزيادة النشاط الجنسي تتأثر الحياة الإنفعالية للمراهق، ونلخص أهم الخصائص الإنفعالية للمراهقين فيما يلي:

- تتسم انفعالات المراهق بالعنف والتهور وعدم التناسب مع المثيرات إضافة إلى عدم قدرة المراهق على التحكم بها إجمالا.

- عدم الثبات الإنفعالي، والتردد بين سلوك الكبار وسلوك الأطفال وكذلك التناقض الإنفعالي فنجد الكره يقترن بالحب، الشجاعة والجبن... (الديدي، 1995، ص41).

- يتّخذ المراهق العادة السرية وسيلة للتخفيف من حدة الدافع الجنسي ونتيجة لذلك تتنابه مشاعر قوية بالذنب.
- إهتمام المراهق بذاته وماطرا على جسمه من تغيرات وهو يحاول التوافق، وتقبل شكله الجديد، فكلما كانت صورة الجسد قريبة من متطلباته شعر بالرضا والإرتياح، فالفتى يرى الصورة المثالية في القوة والحيوية، أما الفتاة ترى الصورة المثالية في رشاقتها وجاذبيتها.
- التمرد والثورة ضدّ كل رموز السلطة كالأهل والمدرسة.
- إنّ طموحات المراهق وأحلامه التي لا تنتهي تجعله يستغرق في أحلامه اليقظة، يحقق عن طريقها ما لم يحققه في الواقع.

3-4 النمو العقلي:

- تطوّر القدرات المعرفية من خلال مكسبين أساسين:
- إرتفاع قدرات التجريد وتوسيع الآفاق الزمنية ويتميز النشاط الذهني للمراهق بـ:
- الانتقال من المحسوسات إلى التفكير المجرد حيث تصبح المواضيع المجردة كالحب، الدين، الصداقة والحرية، تشغل جلّ حوارات المراهق وتفكيره.
- تقوى القدرة على دمج القضايا فيما بينها، ويصبح بإمكان المراهق اكتشاف الروابط بين الأشياء واستخلاص القوانين التي تسيّرهما.
- يتعمّق الذكاء ويظهر في أشكاله المتعددة (عملي، نظري، حدسي، تحليلي...) وهو يخضع للفروق والإستعدادات التي يتمتع بها المراهق.
- أمّا الخيال فيظلّ طاغيا على حياة المراهق ويظهر من خلال أحلام اليقظة.

- إنَّ زيادة النّشاط الجنسي أثناء المراهقة تعتبر حافزا لإيجاد الحلول والتّكيف مع الواقع وبالتالي زيادة النّشاط العقلي وتوليد القدرات العقلية، كما أنّ الفضولية الجنسية تسمو إلى فضولية علمية وإلى رغبة في المعرفة.
- ونتيجة للتّذبذب وعدم الثّبات، فإنّ النشاط الدّهني لايزال متقلبا تسيّره العواطف والنّزوات ويغلب عليه الحماس فتارة يفكر المراهق كالكبار ومرات أخرى كالصّغار.
- هناك فروق بين الجنسين من ناحية الإهتمامات حيث يميل الذّكور إلى الرّياضة والميكانيك ويهتمّون بأمور السّياسة والثّقافة أمّا الفتيات يبدّين ميلا أكبر لللبّاس والموضة والتّزين وإلى الإهتمام بالشّؤون الأسرية والدّراسية. (الديدي، 1995، ص58)

3-5 النمو الاجتماعي:

تتميز المراهقة أيضا بتحوّل كبير في العلاقات الاجتماعيّة حيث تصبح علاقاته أكثر اتّساعا وتمايزا، وأكثر شمولاً، كما يتخلّص المراهق من بعض الصّفات التي كانت تطبع علاقاته أثناء الطّفولة كالأنانية والغيرة فيحاول أن يأخذ ويعطي ويظهر تعاونه مع الآخرين.

وأثناء تفاعل المراهق وتعامله تتأكّد لديه مظاهر الثقة بالنّفس وتأكيد الذات ومحاولته إشعار الآخرين بأهمّيته وقيّمته كفرد له كيان مستقل.

في هذه المرحلة يثور المراهق ويتمردّ على سلطة الأسرة وقيودها وكل رمز يمثّلها كالأسّاذ ويميل بطبيعته للاندماج مع جماعة الرّفاق والإمتثال لآرائها، ويستبدل بإخلاص الأهل إخلاصه لأصدقائه ، فعن طريق جماعة الأصدقاء التي هي خير متنفس له يجد المراهق الرّاحة النفسية التي تقيه وتخفّف عنه الإحباط.

كما أنّ جماعة الرفاق تشبّع حاجة المراهق إلى الانتماء وتسمح له ممارسة نشاطاته مع أقرانه، وتهيئ له الجو المناسب للتدريب على الحوار والمهارات والعلاقات، ويتعلّم مبادئ الحياة العملية عن طريق التجارب المشتركة في الحياة وخصوصا المتعلقة بالحياة الجنسية، لذا يتولد لدى المراهق شعور بالولاء والاحترام إزاء أفراد جماعته ورغبة في الإستحواذ على رضاهم. (معوض، 1994، ص399)

يمكننا أن نلخص أهم خصائص مظاهر النّمو الاجتماعي فيما يلي:

- يميل المراهق للإستقلال والتحرّر من قيود الأسرة وتبعيتها.
 - الولاء والطّاعة لجماعة الرفاق بدل الأسرة.
 - التمرد والثّورة ضدّ كل رموز السّلطة أب، مدرس...الخ.
 - الميل نحو الجنس الآخر، في بادئ الأمر يكون خفي وغير واضح ثمّ يتطور هذا الميل، ويصبح ميلا واقعيًا وواضحا فيحاول المراهق أن يجذب إليه انتباه الجنس الآخر.
- بهذه التحوّلات المختلفة التي يعيشها المراهق ويتحقّقه للإنجازات النّفسية الملازمة لها ينتهي به الأمر إلى اكتساب دور الرّاشد.

4- أشكال المراهقة:

تختلف أشكال المراهقة وأنواعها باختلاف الأفراد واختلاف نموهم الجسمي والنّفسي والاجتماعي، كما تختلف أنواعها حسب البيئة التي يعيش فيها الفرد، وكذلك حسب ما يمرّ به من خبرات ومنه تنقسم المراهقة إلى مجموعة من الأشكال والأنواع هي:

4-1 المراهقة المتوافقة:

يتميّز هذا الشّكل بالإعتدال والهدوء والاستقرار مع الإلتزان العاطفي والتّوافق مع الذات والأسرة والمجتمع وبالتالي الخلو من العنف وعدم المعاناة من الشّكوك الدينية، والعوامل الأساسية المؤثرة في ذلك هي المعاملة الأسرية التي تتسم بفهم واحترام المراهق وحرية التّصرف في الأمور الخاصّة، كما يؤثّر تفوّقهم المدرسي وشغلهم لوقت الفراغ بالنّشاط الاجتماعي والرياضي وسلامة تكوينهم الجسمي والصّحة العامة والرّاحة النّفسية من خلال تديّنه وتوافقه. (زهران، 1997، ص238)

4-2 المراهقة الانسحابية (الإنطوائية):

مما يميّز المراهق صاحب هذا النّوع أو الشّكل من المراهقة الإكتئاب والإنطواء والعزلة والسّلبية وكذا التردّد والخجل والشّعور بالنّقص والإستغراق في أحلام اليقظة والإتجاه إلى النّزعة الدّينية المتطرّفة بحثا عن الرّاحة النّفسية وذلك لتخلص من مشاعر الذّنب، ومن بين أهمّ أسباب ظهور هذا النّوع من المراهقة هو اضطراب الجو النّفسي في الأسرة ، وتسلّط الأبويين والسّيطرة المفرطة أو الحماية الزائدة وكذا ضعف المستوى الإقتصادي والاجتماعي، أيضا تركيز الأسرة على النّجاح الدّراسي المثير للقلق لدى المراهق وقصور التّوجيه اللازم والمناسب. (العيسوي، د س، ص44)

4-3 المراهقة العدوانية:

يتميّز صاحبها بالنّمرد ضدّ الأسرة والمدرسة والسّلطة عموما وكذا الانحرافات الجنسية، والعدوان على الإخوة والزملاء وتحطيم الأدوات المنزلية بسبب الشّعور بالظلم والإضطهاد ونقص التقدير والإحترام ومنه الإستغراق في أحلام اليقظة والتأخر الدراسي ... ومن بين أهمّ العوامل المسبّبة لهذا الشّكل حسب زهران التّربية الضّائعة الملتزمة ، مع

تسلّط وقسوة وصرامة من يشرف على تربية المراهق والصّحة السيئة والتركيز المفرط على النّواحي الدّراسية. (زهران، 1997، ص440)

4-4 المراهقة المنحرفة:

ما يميّز هذا الشّكل بصفة عامة الإنحلال الخلقي والإنهيار النّفسي والسلوك المعاكس والمضاد للمجتمع وكذا الانحرافات الجسدية. وايضا الأخلاق السيئة والنّواقب السيئة والبعد عن المعايير الإجتماعية في السلوك، ومن أهمّ العوامل المسبّبة لهذا الشّكل المرور بخبرات شاذّة وخبرات عاطفية عنيفة وقاسية وتخاذل المراقبة الأسرية وقصورها في أداء واجباتها اتجاه المراهق وسوء الحالة الإقتصادية ، مع القسوة في المعاملة وتجاهل الأسرة لرغبات وحاجات المراهق أو التّدليل الزائد والصّحبة المنحرفة، وإلى جانب كلّ هذه الأسباب هناك بعض الأسباب الأخرى التي وجب أخذها بعين الإعتبار مثل الضّعف البدني واختلالات الإفراز الغدّي والشّعور بالدّونية وال فشل الدّراسي. (العزي، 1976، ص156)

ومما سبق يظهر جلياً تعدّد أنواع وأشكال المراهقة وذلك بسبب عدّة عوامل تساهم في تكوين شخصية الفرد المراهق حيث تلعب دوراً هاماً في ظهور الأشكال السلبية أو الإيجابية المتزنة من أشكال المراهقة وأهمها الأسرة وطريقة تعاملها مع المراهق وفهمها لهذه المرحلة وخصائص النّمو فيها.

5- حاجات وحقوق المراهق الأساسية:

تتلخّص حاجات المراهقين الأساسية في النّقاط التّالية :

5-1 الحاجات النفسية:

أ-**الحاجة إلى الأمن:** تتضمن الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي والحاجة إلى الإسترخاء والراحة وأن تكون الحياة الأسرية آمنة مستقرة سعيدة، والحماية من حرمان إشباع الدوافع والرغبات. (العمرية، 2005، ص292)

ب-**الحاجة إلى القبول:** هي من أهم الحاجات النفسية اللازمة لصحة الفرد النفسية حيث تتمثل في الإستجابة العاطفية والمحبة والقبول والحصول على الأصدقاء وبعض الشعبية، حيث يعلق الإنسان أهمية كبيرة على ما يعتقد الآخرين فيه ويكره أن يكون منبوذاً من أشباهه، وتتجسد هذه الحاجة في إنضمام المراهق إلى النوادي الرياضية والجماعات أو إلى أي بيئة صديقة ثلاثه من حيث الميول. (زهران، 1995، ص35)

ج-**الحاجة إلى الشعور بقيمة الذات:** حيث لها أهمية كبيرة إذ يريد المراهق أن يكون ذو قيمة ومركز في جماعته، أي بين رفاقه من أجل أن يذكر اسمه في لوحة شرف وكذلك الرغبة في أن تكون لديهم مكانة الراشدين وأن ينخلى عن موضعه كطفل، لذلك ليس من الغريب أن تجد المراهق يدخن، ويقوم بالأعمال التي يقوم بها الآخرون، إنَّ المكانة التي يطلبها المراهق بين رفاقه أهم لديه من مكانته عند أبويه أو معلميه. (عادل، 1985، ص119)

د-**الحاجة إلى تحقيق الذات:** يميل الفرد إلى تحقيق ذاته بدفع الحاجة إلى التقدير والإعتراف والإستقلال والإعتماد على النفس وإظهار السلطة على الغير والرغبة في القيادة هذه الحاجة تدفعه دائماً إلى الإنجاز والتّحصيل لأحراز المكانة المرغوبة. (الزغبى، 2001، ص392)

هـ- الحاجة إلى الإستقلال: يتوق المراهق إلى التّخلص من قيود الأهل والإعتماد على النّفس، وهذا ما يلاحظ عندما يريد غرفة خاصة به، كما نجده يكره زيارة والده له في المدرسة لأنّه دليل على الوصاية عليه. (العمرية، 2005، ص40)

و- الحاجة إلى النّمو العقلي: يحتاج المراهق إلى التّفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك، والخبرات الجديدة ويكون تحقيق ذلك بتوفير الوسائل للمراهق مع التّوجيه والإرشاد من طرف المشرفين عليه لزيادة الإكتساب المعرفي وتوسيع نطاق تفكيره. (دويدار، 1996، ص294)

ز- الحاجة الجنسية: رأى فرويد أنّ الطّفل قد يكون لديه الحاح وفضول جنسي وتقوى في مرحلة المراهقة وهذا ما اثبتته الدّراسات كدراسة كنري حيث أثبتت أنّ 95% من المراهقين الذّكور في أمريكا هم فاعلين جنسيا عندما يبلغ عمرهم خمسة عشر سنة. (لعباس ، 2012، ص100)

5-2 الحاجات الإجتماعية:

تتمثل هذه الحاجات في النّقاط التّالية:

- أ- الحاجة الى تنمية مهارات تجعلهم فاعلين في المجتمع،
- ب- الحاجة الى تنمية القدرة على اكتساب الصّحة الجسمية والعقلية واللياقة البدنية.
- ج- الحاجة الى فهم حقوقهم وواجباتهم في المجتمع.
- د- الحاجة إلى فهم قيمة الأسرة بالنّسبة للفرد والمجتمع.
- هـ- الحاجة إلى العلم المعرفة وطرق الحصول عليها.
- و- الحاجة إلى تنمية قدرة التّعبير عن الآراء.

ز - الحاجة الى تنمية عادات احترام الغير والعادات الخلقية. (مصباح، 2003،

ص186)

3-5 حقوق المراهقين: أهمّها

أ- حقّ ارتكاب بعض الأخطاء أحيانا وحق التعبير عن رأيه.

ب- حقّ التمتع بحرية أكبر وحق اختيار أصدقائه ونشاطه الرياضي وهواياته.

ج- حقّ التمتع بثقة الأبوين وإطلاعه على شؤون الأسرة.

د- الحقّ في التربية الجنسية العلمية.

هـ - حق احترام والديه له وافكاره وحق التمتع بوقت يخلو فيه إلى نفسه ليمارس

هواياته ولعبه ولقاء أصدقائه .

ز - حق التمتع بالخصوصية. (العمرية، 2005، ص271)

ومما سبق يتبيّن أنّ العمل على تلبية حاجات المراهق أمر في غاية الأهمية حيث يساعده على تجاوز الفترة بأفضل الطرق ويمكن استغلالها على أحسن وجه ويكون ذلك باشتراك كل من الولدين وما يحيط بالمراهق كالمؤسسة التعليمية. كلّ هذا من أجل تحقيق الإتزان والتوافق النفسي والإجتماعي الجيّد.

6- مشاكل المراهقة:

يعاني المراهق من الكثير من المشاكل منها الإنفعالي ومنها الجنسي ومنها

الإجتماعي والأسري ومنها الإقتصادي وهذه العناصر يمكن توضيحها كما يلي:

عنه من سلوك مستقبلا كما تؤثر التربية الصّارمة والقاسية أو الدّلال الزائد على نفسية المراهق وسلوكه. (زهران، 1997، ص419)

ب- مشكلات مدرسية: تؤثر الأجواء السائدة في المدرسة على شخصية المراهق ونفسيته وسلوكه خاصة إذا كان يسود المدرسة، أجواء سيئة وتؤثر الصّحة النفسية للمعلّم على التلاميذ كثيرا ، حيث يعتبر المعلّم من النماذج الأساسية التي يتقمّصها التلميذ ، حيث إذا لم يستطيع المراهق الوصول إلى التوافق المناسب مع الظروف الجديدة اعتبر ذلك من أهم مشاكل هذه المرحلة ، وتكسف مشاكل التحصيل الدّراسي عند المراهق عند عدد من العناصر التي تمسّ شخصية المراهق واعتباره لنفسه واعتبار الآخرين له، وكذا مستوى طموحه ورغبات أسرته وكثيرا ما ينجم عن ذلك صعوبات في تحقيق التوافق المطلوب. (الزغبى، 2001، ص461)

ج- العدوان: يعدّ من بين أهم مشاكل المراهقة نظرا لخطورته على الفرد والجماعة والمجتمع وقد يصل في بعض الأحيان إلى القتل.

حيث ينشأ نتيجة الإحباط أو الفشل ، ومنه قد يلجأ المراهق إلى الإنتقام من المحيط وتتأكّد خطورة هذا السلوك عندما تصل إلى إتلاف الممتلكات والأشياء سواء كانت ممتلكات خاصّة بالشّخص أو بغيره أو ممتلكات خاصة بالدولة أو المجتمع ، والتّخريب ليس علّة في حدّ ذاته ، إنّما هو عرض لعلّة أخرى ولذلك لا بدّ أن نبحث عن الأسباب الكامنة وراءها ونحاول علاجها. (عمارة، 2008، ص11)

من بين هذه المشاكل مشكلة البلوغ الجنسي وما يصاحبه من مشكلات أخرى كسوء التوافق النفسي والاجتماعي والنشاط الجنسي المبكر وصعوبة السلوك في مستوى النضج وذلك حسب توقعات الكبار، أو تأخر النضج الجنسي وما قد يصاحبه من مشكلات مثل الإنعزال والخجل والقلق والعدوان بسبب تأخر البلوغ والشعور بالدونية وعدم الكفاية وسوء التوافق الإنفعالي والاجتماعي. (الزغبى، 2001، ص459)

يلعب مستوى المعيشة في الأسرة دورا كبيرا في التكيف اللائق للأبناء واتجاهاتهم حيث قد يترك المستوى الإقتصادي الضعيف أثرا سيئ لدى المراهق ، فعدم تلبية حاجات الأسرة الأساسية من مواد غذائية والبسة وأدوات مدرسية تدفع بهم لحالة من القلق والشعور بالنقص وعدم الإرتياح والإطمئنان، والتي قد تمدّ أثرها على الحياة الإجتماعية كان يكون سببا للجنوح بحيث يلجأ المراهق إلى تلبية حاجاته بطريقة غير شرعية. (الرفاعي، 1987، ص65)

191

7- المراهقة والسلوك العدواني:

هناك الكثير من الدراسات التي تشير إلى أنّ السلوك العدواني يرتبط كثيرا بالمرحلة الثانوية، وهذه المرحلة هي مرحلة المراهقة حيث يسهل صدور الإستجابة العدوانية في هذه المرحلة بسبب الخصائص النمائية التي توجد في سياق نفسي واجتماعي، وبسبب توفر شروط بيئية معينة مثل الحرمان أو عدم الشعور بالأمن. (معوض، 1994، ص103)

ويرجع سبب إظهار العنف والعدوان إلى الإستهاء والحرمان والألم الذي يشعر به المراهق عندما يحاول الحصول على أكبر قدر من الحرية ، حيث يصطدم بحاجز وهو سلطة الكبار وهذا يحرمه من الإستمتاع بامتيازات النضج، وبهذا تتولد لديهم مشاعر العدوانية نحو الكبار ذوي السلطة، وهذه المشاعر تثير لديهم الهيجان والإضطراب ويعبر المراهقون عن مشاعرهم العدوانية بأشكال كثيرة ومختلفة، منها ما هو موجّه نحو الذات كتبني الفشل الدراسي أو توريط النفس بمشاكل تستدعي العقاب أو تعريض الذات للخطر ومن جهة أخرى العدوان الموجّه نحو الآخرين كالعضّ والصراخ والقذف والإفتراء والشتم ... (الديدي، 1995، ص180)

وقد اعتبرت المدرسة الإجتماعية أنّ مرحلة المراهقة من أخطر المراحل التي يمرّ بها الإنسان في حياته، واعتبرتها ضمن الفروض الأساسية لتفسير متكامل وشامل لظاهرة العدوان في المجتمعات النامية، وتمّ تعليل ذلك بأنّ فئة المراهقين هم أكثر فئات المجتمع من حيث إمكانية المشاركة في حوادث العدوان، وذلك بسبب ما تتميز به شخصياتهم في هذه الفترة من خصائص نفسية تجعلهم أكثر انفعالا وأقل قدرة على إخفاء مظاهر غضبهم ، حيث يسعون أكثر من غيرهم إلى تحقيق ذواتهم بالنجاح والتفوق والإستقلال، وأنهم بحكم سنّهم أكثر تطلّعا للمستقبل وأكثر انشغالا بقضاياهم ، وعندما تكون الفجوة كبيرة بين مستوى الطّموح والرغبة في التفوق وبين الإمكانيات المتواضعة لتحقيق الذات فإن هذا

الوضع يزيد من حجم التذمر والغضب والعداء ، مما يجعلهم أكثر عرضة للإستجابة السريعة للمنبهات المثيرة للعدوان. (القنطار، 2004، ص123)

8- مجموعات تلاميذ فترة المراهقة:

رأى الباحث لومان(1989) أنّ مجموعات التلاميذ المراهقين في المدرسة، والتي تشكلت من خلال تباين أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة ، وهذه الجماعات هي:

أ- **التلاميذ القلقون:** يظهرون خوف من الفشل الدراسي والقلق الزائد على العلامات، لا يثقوا في مدرّسيهم ويتوقعون منهم التحيز في إعطاء العلامات، ينتابهم الشك والإنطباع السلبي حول جهودهم وإنجازاتهم وفي الإمتحان يأتون مرهقون بسبب المبالغة في المجهودات أثناء التحضير للإمتحانات.

ب- **التلاميذ الخاضعون:** يخضع هؤلاء التلاميذ لسيطرة الآخرين ويتكلمون على زملائهم ومدرّسيهم في الصف الدراسي ، كما يكتفي بما يقدمه له مدرسه ويقنع به ويشعر بالرضا عن ذلك وقلما يعارض أو يناقش أثناء الدرس، وغالبا ما يتحصل على علامات عالية في الإمتحان. (مصباح، 2003، ص195)

ج- **التلاميذ الصامتون:** يبدوون الخوف من أن يسيئ المدرسون بهم الظن، يحرصون على بناء علاقات طيبة ودية مع مدرّسيهم، فهم يستجيبون لتخوفاتهم هذه بالصمت وليس بالعدوان.

د- **التلاميذ المحبطون:** يحملون الكثير من الأفكار التساؤمية ويعانون من الإحباط، لا يثقون بما يمدّ لهم من تعليم وقد يكون السبب وراء ذلك التنشئة الاجتماعية السيئة للأسرة، وقد يكون بسبب عدم مشاركة التلميذ والعزلة التي يعاني منها في المدرسة. (مصباح، 2003، ص195)

194

وتوجيهها صحيحا لقدراتهم وطاقاتهم لإبقائهم في مستوى مرتفع من حيث دافعيّتهم للتّحصيل. (مصباح، 2003، ص197-198)

9- الوقاية والعلاج من مشكلات مرحلة المراهقة:

9-1 الوقاية:

مما لاشك فيه أنّ وقاية المراهقين من الوقوع في المشاكل خير من علاج الأمر بعد وقوعه والأضرار التي يتسبّب فيها ، ولذلك يجب مراعاة تنفيذ التّطبيقات التّربوية مع بذل الجهود لتهيئة البيئة الصّالحة التي ينمو فيها المراهق واثاحة الجو النّفسي لنمو الشّخصية السّوية ومساعدة المراهق على فهم نفسه وتحسين علاقة المراهق بأسرته وإقرانه ومدرسته. (دويدار، 1996: 282)

ولأن دراستنا تهتمّ بالسلوك العدواني سنحاول التّطرق للطّرق الوقاية من السلوك العدواني لدى المراهق:

أ- داخل الأسرة: ويكون ذلك عن طريق:

* تجنّب المعاملات والإتجاهات الخاطئة في تنشئة الأبناء وتوفير العدل والمساواة بينهم.

* تجنّب إظهار النزعات والخلافات الزوجية أمام الأبناء.

* إعطاء المراهق مجال من أجل القيام بنشاط جسمي أو غير ذلك من البدائل.

* التّقليل من مشاهدة الأبناء لمشاهد العنف المتلفزة. (الفسفوس، 2006، ص33)

ب- داخل المدرسة:

* إعطاء المدرسة الأولوية للتربية الأخلاقية.

* إختيار الإداريين على أسس واضحة تجمع الكفاءة العلمية والإدارية والرجاحة الخلقية.

* اختيار المدرسين الأكفاء والمؤهلين لتأدية الرسالة التربوية بأكمل وجه.

* التقليل من عدد المتعلمين في الصف للتمكن من متابعة مشاكلهم.

* توفير مرشدين تربويين في المدارس للمساهمة في تشخيص حالات العدوان مبكراً.

* توفير الحماية للتلاميذ داخل المدرسة ومراقبة من يدخل ويخرج من المؤسسة.
(الفسفوس، 2006، ص33)

إنّ مهمّة وقاية المراهقين من السقوط في مشكال مرحلة المراهقة عموماً وفي السلوك العدواني خصوصاً ليس بالأمر السهل وفي نفس الوقت ليس بالأمر الشاق جداً أو المستحيل وذلك بسبب تباين وتنوّع حاجات المراهقين ولكن بتضافر الجهود والتعاون بين جميع الأطراف التي لها دخل في تنشئة المراهق من شأنه تحقيق التوافق النفسي والإجتماعي ومنه الصّحة النّفسة وبذلك الوصول بالمراهق إلى تحقيق الإلتزان والشّخصية السوية.

9-2 العلاج:

هناك مجموعة من التّوصيات العلاجية التي يتّباعها يمكن الحدّ من مشكلات المراهقة والسلوك العدواني وأهمها الآتي:

* إكتشاف المشكلات العامّة التي يعاني منها المراهقين ومحاولة معرفة أسبابها والعمل على إزالتها أو التّخفيف من حدّتها.

* الإستعانة بالأخصائيين النّفسانيين واستشارتهم حول مشاكل المراهقة وطرق الحدّ منها.

* مساعدة المراهقين على معرفة النّمو الجسدي عندهم والمشكلات التي يمر بها.

* تنمية مهارات تحوّل اهتمامه عن مظهره وتوفير الرعاية الصحيّة له.

* تشجيعهم على الفحص الصّحي والنّفسي وتوجيههم التوجيه السّليم.

* إتّباع الطّرق التّربوية الصّحيحة في التّعامل معهم.

* عدم انتقادهم والصّخريّة منهم وعلاج مخاوفهم والإضطرابات العصبيّة التي يعانون منها وكلّ ما يخصّ حياتهم الإنفعاليّة.

* الإهتمام بالتّربية الجنسيّة العلميّة ومساعدتهم على تقبل النّمو الجنسي والسّعادة والفخر بالنّضج الجنسي وتقبّل التّطور الجديد. (دويدار، 1996، ص282)

* تحسين عمليّة التّطبيع الإجتماعي للمراهقين بتعزيز السلوك الإيجابي كالتّعاون والتّضامن واستهجان السّوك العدواني.

* فرض العقاب العادل والمشروع على المعتدي حتى لا يكرّر فعله العدواني.

* علاج مسببات حالات الإحباط والحرمان وعدم الشعور بالأمن والعمل على إشباع حاجات المراهق النفسية والاجتماعية حتى تقلّ مشاعر العدوان لديه.

* توفير متابعة علاجية مكثّفة التي لديها إرتفاع في سمة العدوان.

* العمل على توفير أخصائيين مؤهلين علميا ومهنيا في المدارس لرعاية كاملة للمراهقين. (خليفة، 1998، ص324)

10- المراهق المتمدرس والمرحلة الثانوية:

هناك الكثير من الأزمات والصّراعات التي يعاني منها المراهق المتمدرس في التّعليم الثّانوي منها الضّغوط النّاتجة عن الإمتحانات، كذلك الآمال المعلّقة على كاهله من طرف والديه، ومنه نجد أنّ الكثير من المراهقين المتمدرسين بالتّعليم الثّانوي يعانون من القلق والصراعات والسلوك العدواني ، إضافة إلى الجهد الذي يجب أن يبذله المراهق من أجل متابعة دراسته الثّانوية والانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى، ولكن قد يقصّر التّلميذ في الوصول إلى المستوى التّعليمي الذي يسعى إليه فيضطرّ إلى إعادة السّنة في نفس الصّف، وبذلك وجب عليه مواجهة مشكلات الإحباط، وفي كثير من الأحيان يضطرّ المراهق إلى تغيير المدرسة ومنه وجب عليه التّكيف من جديد مع البيئة الجديدة. (الرفاعي، 1978، ص413)

ومحاولة المراهق التّكيف مع البيئة الجديدة وبناء علاقة مع هذا الوسط المدرسي الجديد يؤثّر تأثيرا كبيرا على مستقبل المراهق الإجتماعي والمهني، ويؤثّر في بلورة شخصيته وتكوينها ويتعرّض المراهق للعديد من الإختبارات التّوافقية كلّما تعرّض لمواقف جديدة، حيث يختلف التّكيف مع البيئة المدرسية، يختلف باختلاف مستويات النظام الدّراسي، حيث تختلف متطلّبات كل مستوى عن الآخر ممّا يجعل التّلميذ في سلسلة من عمليات تكيفية مع المواقف الجديدة. (أوزي، د س، ص95)

خلاصة الفصل:

مما سبق عرضه تبين أن المراهقة هي مرحلة جد مهمة من مراحل الحياة، يميزها النمو على وجه الخصوص، فهي مرحلة انتقالية ومن خلالها ينتقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، وفيها تتبلور الشخصية وتأخذ ملامحها الثابتة، ويتعرض المراهق خلالها إلى عدة تغيرات فيزيولوجية، نفسية، إجتماعية هامة، مما يؤدي إلى ظهور أزمات نفسية أو إلى مشاكل علائقية مع المحيطين به، كما تتميز باضطرابات وتكيف سيء عابر وضروري للتطور اللاحق والتي تتطلب في كل مرة تكيفا وتسوية.

ولا يتحقق نمو المراهق دون تفاعل مع المحيط الخارجي، أي العائلة والبيئة التي يعيش فيها واللذان تلعبان دورا أساسيا في إنجاح أو عرقلة هذه الوظيفة التطورية. ففي هذه المرحلة يتعرض المراهق إلى ضغوط نفسية قد تقف في طريق دراسته وحياته الخاصة

لذا يجب على المحيطين به من أساتذة و أفراد أسرته، الإعتناء به ومساعدته على تجاوز هذه المرحلة بأمان وذلك بالنفهم والتدخل غير المباشر، وتوجيهه إلى ما ينفعه وما في صالحه من أجل النجاح وبناء مستقبل دراسي يسمح له بالالتحاق بالحياة الجامعية وكذا تحقيق التوازن والتكيف والتوافق ومنه بناء شخصية سوية قوية وسليمة مستعدة لمواجهة أعباء الحياة خالية من المشاكل العصبية والإنفعالية والسلوكية التي تؤرقه وأهله والمجتمع ككل.

الجانبة المزدانية

الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني.

- مدخل الفصل.

1 - الدراسة الإستطلاعية.

2 - الدراسة الأساسية.

1-2 منهج الدراسة.

2-2 عينة الدراسة.

3-2 مكان وزمان إجراء الدراسة.

4-2 أدوات جمع البيانات.

5-2 كيفية إجراء الدراسة الأساسية:

6-2 الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- خلاصة الفصل.

مدخل الفصل:

تعدّ الدراسة الميدانية أحد أهمّ مراحل البحث العلمي، حيث أنّها وسيلة هامة لجمع البيانات عن موضوع البحث بصورة موضوعية ومنهجية، وللتحقّق من الفرضيات التي تمّ طرحها سابقاً، إلى جانب كونها وسيلة لدعم الدراسة النظرية.

كما تكتسي طبيعة الإجراءات المتّبعة والأساليب المستخدمة في معالجة موضوع ما أو وصفه أهميّة كبيرة، فعليها تتوقّف نتائج الدراسة، ومدى صدقها وصحّتها لذا كان من الضروري إتّباع الإجراءات المناسبة، فبعد قيامنا في الفصول السّابقة، بتحديد إشكالية الدراسة، والفرضيات الأساسية، إلى جانب أهميّة الدراسة والهدف منها، وعرض أهمّ المفاهيم التي تضمّنتها، وعرضنا للإطار النظري للدراسة، ننقل إلى الجانب الميداني، الذي نستهلّه بالمنهجية المعتمدة في هذا الجانب، حيث سنعيد التذكير بالفرضيات، ثم نعرض الدراسة الإستطلاعية التي قمنا بها، إلى جانب الدراسة الأساسية، والمنهج المتّبع، والعينة التي طبّقت عليها الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها وخصائصها، بالإضافة إلى تحديد المجال الزماني والمكاني للدراسة، وكذا الأدوات المعتمد عليها لجمع البيانات مع عرض إجراءات تطبيقها ميدانياً، وأخيراً مختلف الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واختبار الفرضيات.

1- الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية على حدّ تعبير " بركات" (1984) مرحلة تجريب الدراسة بقصد استطلاع إمكانيات التنفيذ ، وبقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومبلغ صلاحيتها ، حيث يمكن اعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث ، حيث تهدف إلى استكشاف الطّرق واستطلاع معالمها أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية. (بركات ، 1984 ، ص73)

1-1: أهداف الدراسة الإستطلاعية: للدراسة الإستطلاعية عدّة أهداف نذكر منها

ما يلي:

- التّأكد من صلاحية المنهج المستخدم في الدراسة .
- معرفة حجم المجتمع الأصلي الذي تستهدفه الدراسة (تلاميذ السّنة الثّانية الثّانوي الأدبين والعلميين بمدينة الأغواط) وكذا خصائصه.
- التّأكد من ملائمة وصلاحية طرق اختيار المبحوثين أو عيّنة الدراسة.
- ضبط العيّنة الملائمة حسب متغيّرات الدراسة.
- التّعرف على مختلف الظروف التي يمكن أن ترافق عملية التّطبيق بغرض التّحكم فيها من جهة، ولتفادي بعض العراقيل والمشكلات التي قد تواجهها من جهة أخرى.
- التّأكد من مدى ملائمة أدوات الدراسة التي تمّ اختيارها والمتمثلة في: مقياس الذّكاء الوجداني واستفتاء الدّافعية للإنجاز ومقياس السّلك العدواني مع عينة الدراسة ومدى تغطيتهما لأهداف الدراسة وموضوعها.
- التّحقق من وضوح تعليمات الأدوات المستعملة في جمع البيانات، بالإضافة إلى وضوح العبارات وعدم وجود غموض فيها.

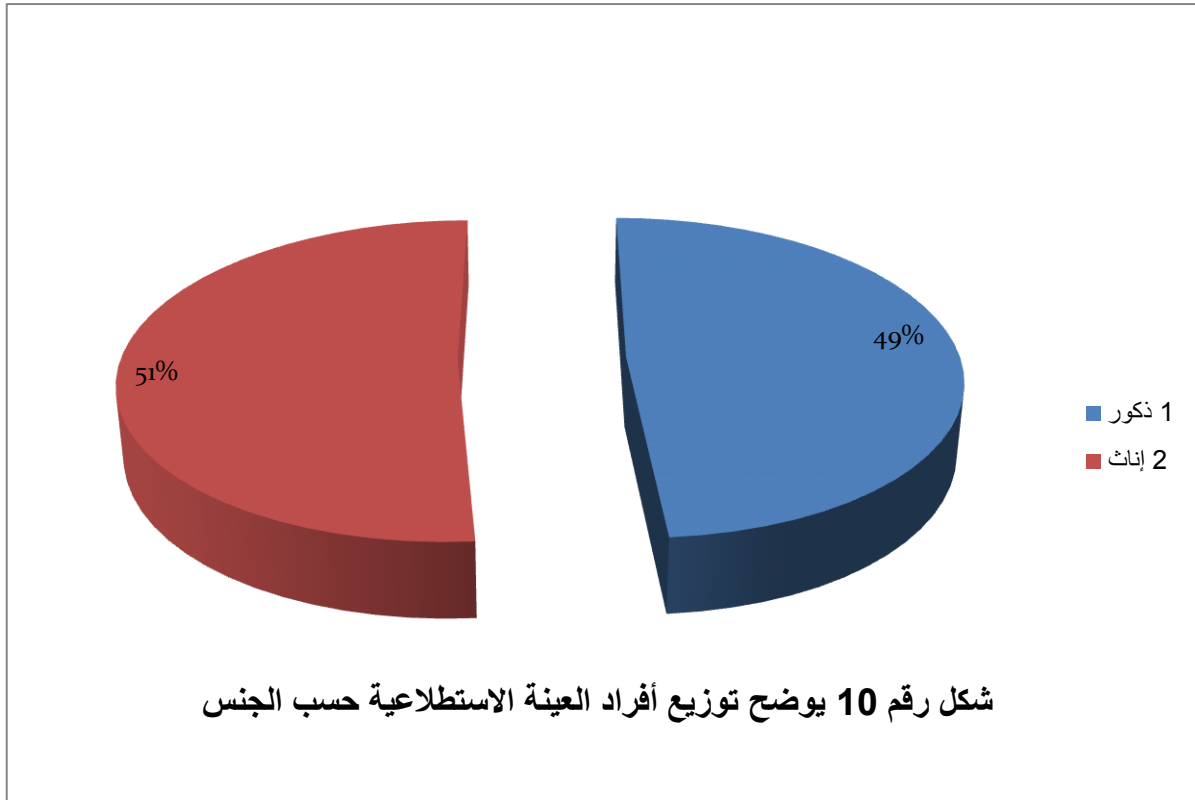
- تحديد جوانب القصور في إجراءات تطبيق أدوات جمع البيانات قصد تعديل تعليمات هذه الأدوات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الإستطلاعية .
- التأكد من الخصائص السيكمترية لأدوات جمع البيانات على العينة الإستطلاعية، وذلك قبل استخدامهما وتطبيقهما على عينة الدراسة الفعلية.
- تحديد ما تستغرقه الدراسة الميدانية من الوقت.
- تعديل خطة الدراسة الميدانية أو تعديل بنود أدوات جمع البيانات أو الزمن المحدد لها أو تغيير الطرق الإحصائية بما يتناسب ويتفق مع طبيعة الدراسة.
- الصياغة النهائية لفرضيات الدراسة؛ حيث تعطينا النتائج الأولية للدراسة الإستطلاعية مؤشرات لمدى ملاءمة الفرضيات، وما هي التعديلات الواجب إدخالها في حالة عدم ملاءمتها.
- 1-2 عينة الدراسة الإستطلاعية:** قمنا بإجراء الدراسة الإستطلاعية على عينة أولية مكونة من (80) فردا، تشمل (39) تلميذا، أي بنسبة (48.75%) من المجموع الكلي للعينة الإستطلاعية، و(41) تلميذة بنسبة (51.25%)، تتراوح أعمارهم ما بين (15-21) سنة.

وفيما يلي خصائص العينة الإستطلاعية موضحة في جداول وأشكال بيانية.

- الجنس:

جدول رقم(02): توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	39	49%
إناث	41	51%
المجموع	80	100%

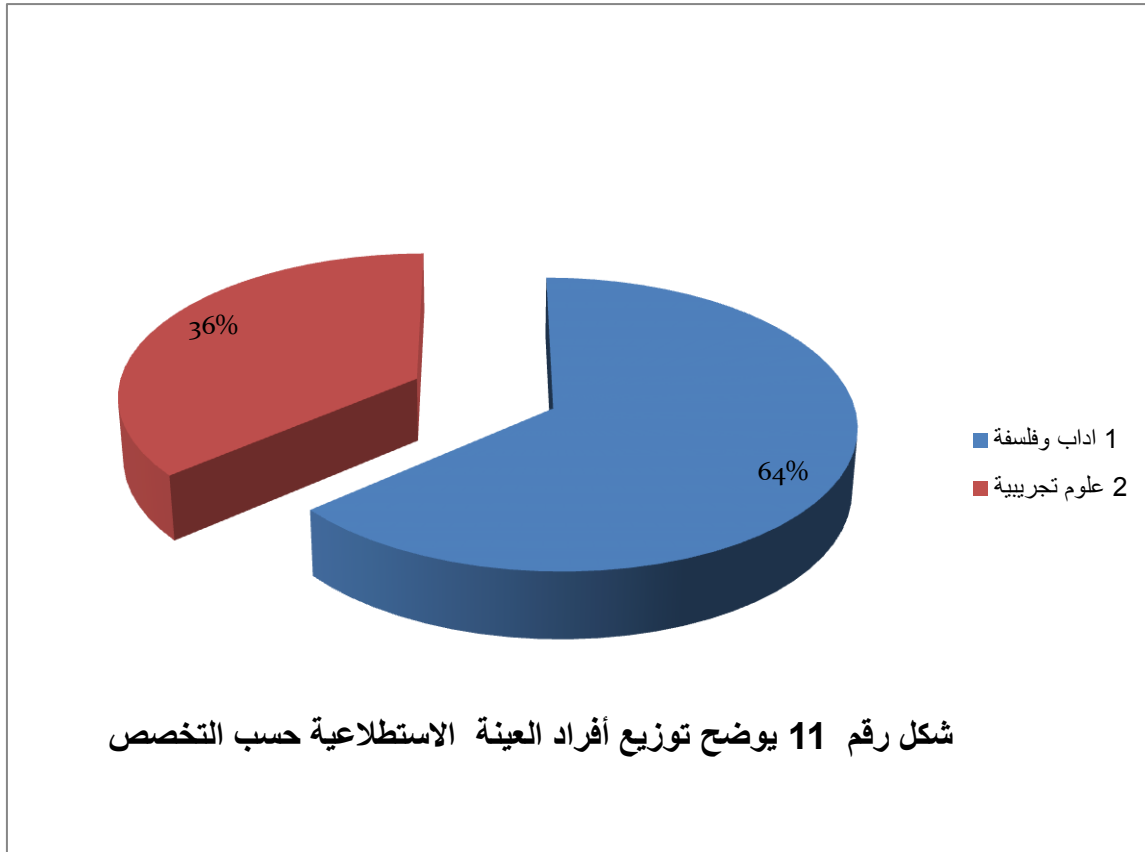


يلاحظ من خلال الجدول رقم(02) والشكل رقم(10) أن نسبة أفراد العينة الإستطلاعية من الإناث و الذكور متقاربة جدا.

- التخصّص:

جدول رقم(03): توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب التخصّص.

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
آداب وفلسفة	51	64%
علوم تجريبية	29	36%
المجموع	80	100%

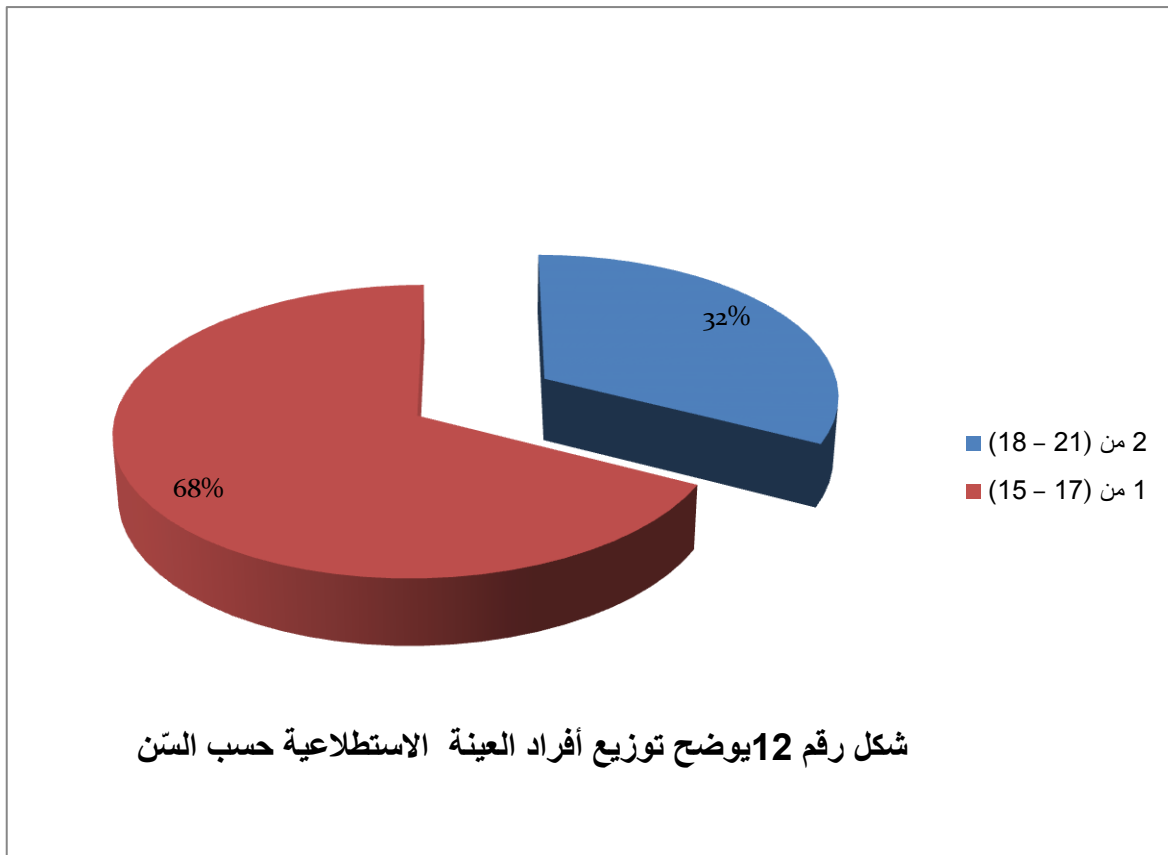


يتّضح من خلال الجدول رقم (03) والشكل رقم (11) أن نسبة أفراد العينة الإستطلاعية من تخصّص آداب وفلسفة تمثّل (64%) يليها تخصّص علوم تجريبية بنسبة (36%).

-السّن:

جدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية حسب السّن.

النسبة المئوية	التكرار	الكلية
32%	26	من (18 – 21)
68%	54	من (15 – 17)
100%	80	المجموع



يلاحظ من خلال الجدول رقم (04) والشكل رقم (12) أن أكبر نسبة من أفراد العينة الاستطلاعية يتراوح سنهم بين (15-17) سنة بنسبة (68%) ونسبة (32%) يتراوح سنهم بين (18-21) سنة.

3-1 مكان وزمن إجراء الدراسة الاستطلاعية: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثنائية قصيبة أحمد بالوحدات الشمالية بمدينة الأغواط وكان ذلك خلال الفترة الممتدة من شهر ديسمبر 2016 إلى غاية بداية شهر جانفي 2017.

4-1 الأدوات المستعملة في الدراسة الاستطلاعية: تم استعمال مجموعة من الأدوات وهي كالآتي:

- إختبار الذكاء الوجداني من إعداد أحمد العلوان سنة (2010).

- إستفتاء الدافعية للإنجاز: من إعداد عبد اللطيف محمد خليفة (2006).

- مقياس السلوك العدواني: من إعداد سيد معتز وأبو عباة صالح(1995).

1-5 خطوات الدراسة الإستطلاعية: مرّ تطبيقنا للدراسة الإستطلاعية بخطوات تتمثل فيما يلي:

- في البداية، توجّهنا إلى نائب العميد المكلف بما بعد التّدرج للحصول على تصريح رسمي يمكّننا من التّقدم إلى مديرية التّربية بالأغواط من أجل تسهيل عملية الإلتصال بمديري الثانوية ومستشاري التوجيه من أجل تسهيل القيام بالدراسة، وقصد الحصول على البيانات الخاصة بالمجتمع الكلّي وكذا إحصائيات التّلاميذ في الثانويات.

- بعد التّوجه إلى مديرية التربية تحصلنا على التصريح من طرف مدير التربية، توجّهنا إلى مصلحة الإحصاء بالمديرية من أجل الحصول على مجموعة من الإحصائيات ثم قمنا بمراجعة بنود المقاييس التي تمّ اختيارها لهذه الدراسة، والمتمثلة في: إختبار الذكاء الوجداني إعداد أحمد العلوان وقد اخترنا هذا الإختبار بعد اطلعنا على مختلف المقاييس المتوقّرة، كونه موجّه لفئة التّلاميذ وهو ما يخدم موضوع دراستنا. وللإشارة، فلم نجد أي إشكال في عباراته حيث كانت واضحة ومفهومة. وللتأكد من ذلك سألنا بعض التّلاميذ فأجمعوا على وضوح العبارات وبساطتها. إلى جانب إستفتاء الدّافعية للإنجاز اعداد **خليفة عبد اللطيف** تقنين معمرية بشير على عينة جزائرية ويكمن السّبب في اختيارنا لهذا المقياس، في كونه مقياسا واسع الاستخدام، كما أنّه موجّه لفئة من 15-49 سنة ، وكذلك مقياس السلوك العدواني إعداد سيد معتز وصالح أبو عباة الذي يعدّ من بين أهمّ المقاييس التي تقيس السلوك العدواني وأكثرها شيوعا.

- الإلتصال بمدير المدرسة من أجل السّماح لنا بتقديم المقاييس لبعض التّلاميذ.

- شرح الغرض من البحث واطّلاع التّلاميذ على أهداف دراستنا .

- تم توزيع (80) نسخة منها على أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية الذين اخترناهم بطريقة عرضية.

- عند استرجاع كل النسخ الموزعة، قمنا بتصحيحها وتقريغ نتائجها في جداول إحصائية ثم شرعنا في حساب صدق وثبات الأدوات.

- التعرف على المشاكل والصعوبات التي تواجه الباحث أثناء مراحل تطبيق المقاييس والاختبارات ومراحل تنظيم الموضوع ، وقد توصلنا من خلال هذه الدراسة الأولية إلى مجموعة من النتائج.

1-6 نتائج الدراسة الإستطلاعية: تبين لنا في ضوء هذه الدراسة الإستطلاعية ما يلي:

من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها، تعرّفنا على حجم المجتمع الأصلي للدراسة وكذا خصائصه. إلى جانب هذا توصلنا إلى ما يلي:

- أنّ تعليمات وفقرات اختبار الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والسلوك العدواني واضحة ومفهومة بإجماع أفراد العينة المجيبين.

- حساب صدق وثبات المقاييس على عينة الدراسة الإستطلاعية وقد اعتمدنا في ذلك على:

بالنسبة للصدق اعتمدنا على:

* الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية.

* الصدق التكويني بطريقة الإتساق الداخلي.

* الصدق البنائي.

بالنسبة لثبات المقاييس فقد اعتمدنا على طريقتين:

* طريقة التجزئة النصفية.

- طريقة معامل ألفا كرونباخ.

وللإشارة فقد كانت جميع القيم مقبولة، وعليه فبعد التأكد من مناسبة الأدوات وحساب خصائصها السيكمترية ، أصبح بإمكاننا الانتقال إلى الدراسة الأساسية.

2- الدراسة الأساسية:

2-1 منهج الدراسة: يختلف المنهج المستخدم باختلاف موضوع الدراسة، فطبيعة الموضوع ونوع المشكلة هي التي تحدّد وتفرض نوع المنهج المستخدم.

والمنهج بصفة عامة هو: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات والوصول إلى نتيجة محدّدة ". (عبد الخالق، 2007، ص76)

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي ، لكونه الأنسب لهذه الدراسة ، التي نتحدث عن العلاقة بين الذكاء والوجداني والدافعية للإنجاز والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي بمدينة الأغواط ، ويعبر عن هذه المتغيرات كما وكيفا ومن ثمّ يتمّ بواسطته استخلاص النتائج واختبار فرضيات الدراسة ، فهو " أسلوب من أساليب البحث التي يدرس الظاهرة دراسة كيفية توضّح خصائصها ، ودراسة كمّية توضّح حجمها ، وتغيّراتها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى. " (عطوي، 2000، ص173)

2-2 عينة الدراسة:

أ- **المعاينة:** تعتبر إجراءات المعاينة من الخطوات الأساسية في البحث، إذ يقوم الباحث باختيار عينة من المجتمع الأصلي للدراسة، وفق معايير علمية لتسهيل عملية البحث بأقل جهد وأقل تكلفة. ويعدّ اختيار عينة البحث أمراً حيوياً بالنسبة للباحث، حيث تتوقف دقة البيانات التي يحصل عليها على مدى تمثيل العينة للمجتمع الذي تجرى عليه الدراسة، أي أن الهدف الأساسي من عملية المعاينة هو الحصول على عينة ممثلة لخصائص المجتمع. (أبوعلام، 2006، ص153)

ب- **المجتمع الأصلي للدراسة:** ويقصد به المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الاهتمام في البحث والدراسة. (بوعلاق، 2009، ص15)

كما عرفه جراويتر بأنّ مجتمع البحث في العلوم الإنسانية هو مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقاً والتي تتركز عليها الملاحظات.

(Grawitz, 1998, p293)

يشمل المجتمع الأصلي الذي أخذنا منه عينة الدراسة، كل تلاميذ السنة الثانية ثانوي الأدبيين والعلميين (المراهقين) والمتدرسين نظامياً في ثانويات مدينة الأغواط والبالغ عددهم الإجمالي (3670) تلميذاً وتلميذة. وقد تمّ التّحصل على هذه المعطيات من مديرية التربية بمدينة الأغواط.

ج- **عينة الدراسة:** وتعني مجموع الأفراد الذين يجري عليهم البحث، وقد قمنا باختيار عينة دراستنا من المجتمع الأصلي لكي تكون ممثلة له، حيث ذكر موريس أنّ عينة البحث يتم اختيارها حسب البحث العلمي في العلوم الإنسانية، حيث إذا لم نستطع

دراسة المجتمع الكلي للأفراد نقوم باختيار جزء منه فقط مع التأكد بأن الجزء المختار يمثل حقيقة المجموعة، هذا الجزء من الأفراد هو عينة البحث.

(Maurice, 1997, p229)

ج-1 حجم العينة: هو عدد العناصر المنتقاة لتكوين عينة، ومن المتعارف عليه أنه كلما كان حجم عينة الدراسة كبيراً، كلما كانت النتائج المتحصّل عليها أكثر دقة وتمثيلاً. لكن هناك بعض العوامل التي تمنع الباحث من تبني عينة كبيرة لدراسته، كعامل الوقت والمال. وقد أكّدت الدراسات المنهجية الحديثة، أنه كلما كان المجتمع الأصلي كبيراً، كلما كانت للباحث حرية اختيار حجم عينة بحثه.

(Maurice , 1997, p228)

ويقترح عدد من المنظرين أن يكون عدد أفراد عينة الدراسة في الدراسات الوصفية ما بين (5%) و(20%) حسب عدد أفراد المجتمع الأصلي من العدد الصغير نسبياً إلى العدد الكبير جداً الذي يزيد عن الآلاف. (ملحم ، 2005، ص155)

وعليه، فقد قمنا باختيار عينة تشمل (12%) من المجتمع الأصلي للدراسة البالغ عدده (3670) تلميذاً وتلميذة، مع استبعاد أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية البالغ عددهم (80) تلميذاً، لنتحصّل على عينة مكونة من (446) تلميذاً وتلميذة المراهقين من تلاميذ السنة الثانية الثانوي بالأغواط (269) منهم إناث، و(177) ذكور.

ج-2 طريقة اختيار العينة: هناك طرق عديدة لاختيار عينة الدراسة، وذلك حسب المعطيات المتوفرة ميدانياً وحسب الأهداف التي يسعى الباحث لتحقيقها. وفي دراستنا هذه، اعتمدنا على عينة احتمالية، وهي العينة العنقودية ويسمّيها "زرواتي رشيد" و"بوعلاق محمد" العينة المتعدّدة المراحل، أمّا (موريس أنجرس) فيسمّيها (العينة المتعددة الدرجات، والمتساقطة).

وهي العينة التي يختار فيها مجموعات (عناقيد) لا أفراد. (صلاح، وهادي، 2002،

ص 134).

والتسمية من عناقيد العنب؛ لأنّ المفردات على شكل عناقيد وكل عنقود يحتوي عدّة حبّات عنب. (بوعلاق ، 2009، ص 21).

وقد ساعدتنا هذه الطريقة على احترام توزيع أفراد العينة حسب توزيعهم في المجتمع الأصلي، وتمّ سحب فئات من كل ثانوية، أي فئة من الأدبيين ، وفئة من العلميين. وهي تمثل فئات عامة وتم تقسيمها لفئات جزئية تبعا لعدد أقسام كلّ واحدة منها- بعد استبعاد كل أفراد عيّنة الدراسة الإستطلاعية- الجدول التالي يوضّح ذلك.

جدول رقم 05 يبيّن توزيع أفراد العيّنة العنقودية

الثنويات (13)	الثنويات المختارة	الاقسام	الاقسام المختارة	عدد افراد العينة
أول نوفمبر 1954	أول نوفمبر 1954	آداب وفلسفة 1	أول نوفمبر 1954	24
		آداب وفلسفة 2		
		علوم تجريبية 1		30
		علوم تجريبية 2		
الامام الغزالي	الامام الغزالي	آداب وفلسفة 1	الامام الغزالي	18
		آداب وفلسفة 2		
		علوم تجريبية 1		22
		علوم تجريبية 2		
		علوم تجريبية 3		21
الحاج عيسى ابو بكر	الحاج عيسى ابو بكر	آداب وفلسفة 1	الحاج عيسى ابو بكر	33
		آداب وفلسفة 2		
		علوم تجريبية 1		20
		علوم تجريبية 2		16
		علوم تجريبية 3		
شعباني محمد				
طالب صادق	طالب صادق	آداب وفلسفة 1	طالب صادق	32
		آداب وفلسفة 2		
		علوم تجريبية 1		26
		علوم تجريبية 2		
		آداب وفلسفة 1		21

		آداب وفلسفة 2	دهينة عمر	دهينة عمر
28	علوم تجريبية 1	علوم تجريبية 1		
		علوم تجريبية 2		
22	آداب وفلسفة 1	آداب وفلسفة 1	بوسبسي محمد	بوسبسي محمد
		آداب وفلسفة 2		
16	علوم تجريبية 1	علوم تجريبية 1		
		علوم تجريبية 1		
25	آداب وفلسفة 1	آداب وفلسفة 1	جودي بلقاسم	جودي بلقاسم
		آداب وفلسفة 2		
35	علوم تجريبية 2	علوم تجريبية 1		
		علوم تجريبية 2		
-----	-----	-----	-----	المقاومة الشعبية
عينة الدراسة الاستطلاعية 80 تلميذا			قصيبة أحمد	قصيبة أحمد
-----	-----	-----	-----	صفصافة الطاهر
-----	-----	-----	-----	بوقرة علي
29	آداب وفلسفة 2	آداب وفلسفة 1	حمدي قدور	حمدي قدور
		آداب وفلسفة 2		
28	علوم تجريبية 2	علوم تجريبية 1		
446	18	30	09	المجموع

يبين الجدول رقم 05 كيفية اختيار افراد عينة الدراسة بالتدرج حيث تم الأمر كما

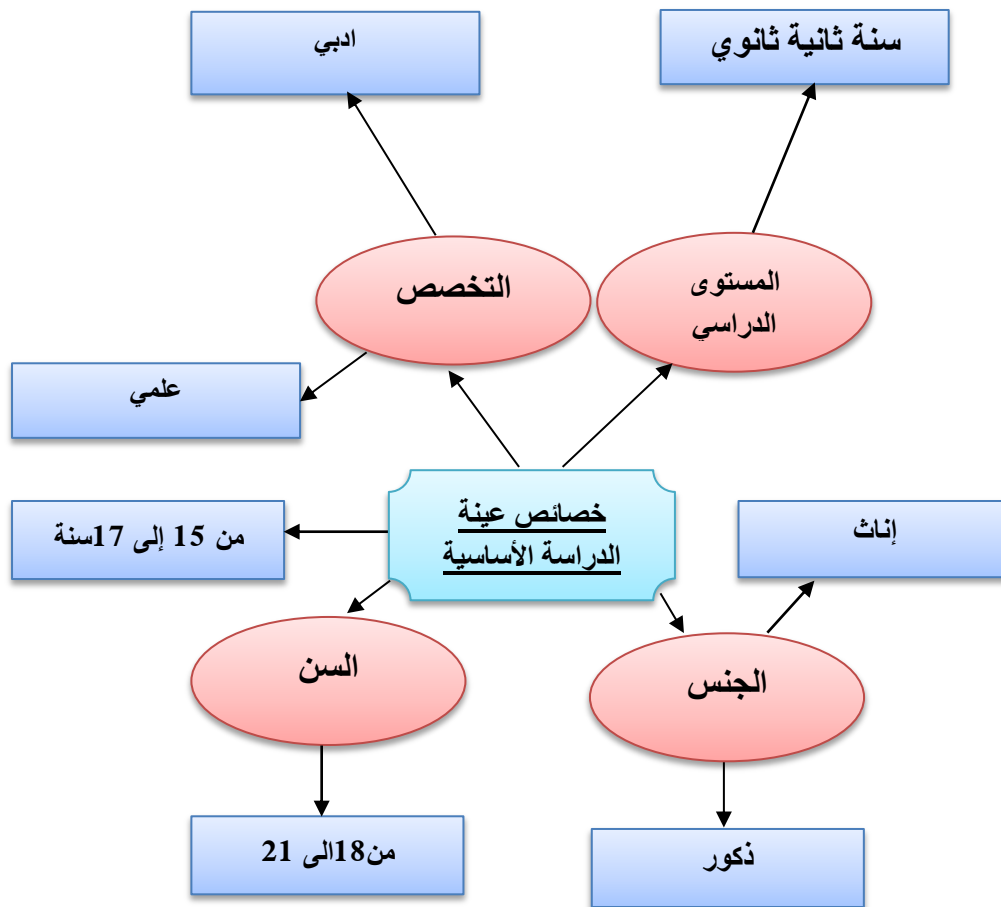
يلي:

* كتابة أسماء الثانويات في أوراق صغيرة وإجراء عملية القرعة من أجل الوصول إلى 09 ثانويات، الأولى من أجل الدراسة الإستطلاعية والثمانية الآخرين من أجل الدراسة الأساسية.

* بعد الوصول إلى الثمان ثانويات تم الاختيار عشوائيا من بين أقسام الأدبيين والعلميين مجموعة من الأقسام ليمثل تلاميذ هذه الأقسام أفراد عينة الدراسة، حيث من بين 30 قسم تم اختيار 18 قسما منها 8 أقسام آداب وفلسفة و 10 أقسام علوم تجريبية.

* بلغ عدد أفراد العينة الأساسية 446 منهم 204 أدبيين و 242 علميين، ومنه أصبحت لدينا عينة عنقودية من مرحلتين.

ج-3 خصائص العينة: يستعرض في هذا الجانب أهم الخصائص المميزة لعينة الدراسة الأساسية بالإعتماد على الجداول والأشكال، وذلك للتعبير بصورة أوضح وأدق على خصائص العينة. وتتضمن هذه الخصائص ما يلي:

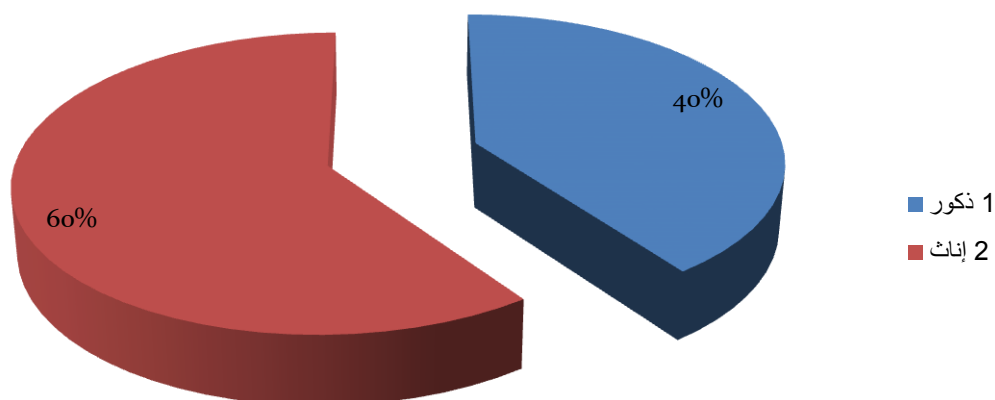


الشكل رقم (13): يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية.

ب-3- 1 الجنس:

جدول رقم (06): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	177	40%
إناث	269	60%
المجموع	446	100%



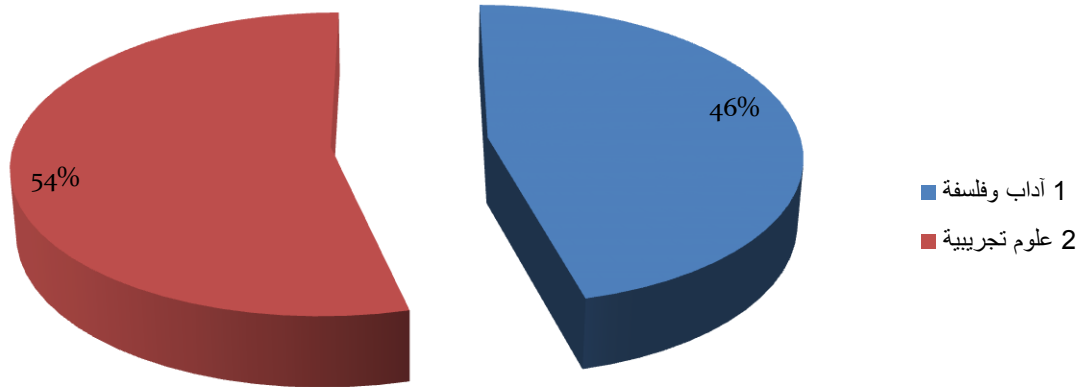
شكل رقم 14 يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس

يلاحظ من خلال الجدول رقم (06) والشكل رقم (14) أنّ عدد أفراد العينة من الذكور (177) والمقدر بـ (40%) وعدد الإناث (269) والمقدر بـ (60%).

ب-3-2: التخصص

جدول رقم (07): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص.

النسبة المئوية	التكرار	الكلية
46%	204	آداب وفلسفة
54%	242	علوم تجريبية
100%	446	المجموع



شكل رقم 15 يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص

يلاحظ من خلال الجدول رقم (07) والشكل رقم (15) أنّ أكثر أفراد العينة يدرسون

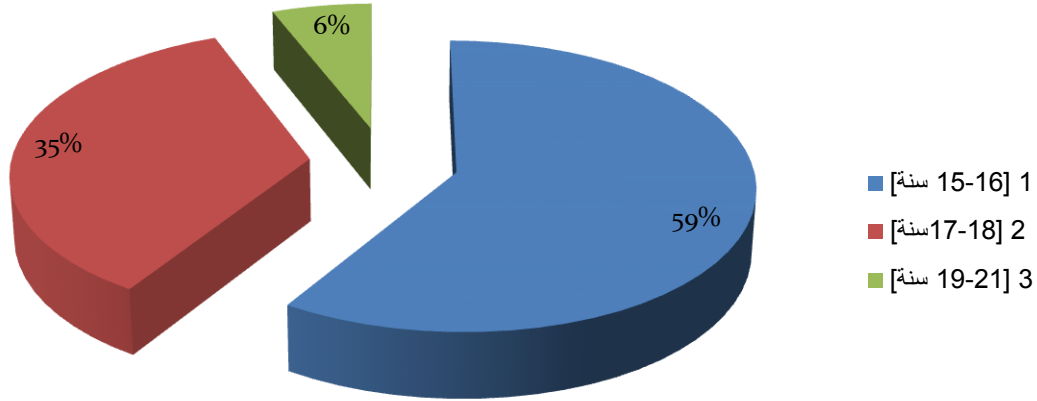
علوم تجريبية حيث يقدر عددهم بـ (242) بنسبة (60%)، في حين يبلغ عدد التلاميذ الذين

يدرسون في آداب وفلسفة (177) بنسبة (40%).

ب-3-3 السن:

جدول رقم (08): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب السن.

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
[16-15 سنة]	261	59%
[18-17 سنة]	158	35%
[21-19 سنة]	27	6%
المجموع	446	100%



شكل رقم 16 يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب السن

يلاحظ من خلال الجدول رقم (08) والشكل رقم (16) أن أغلبية أفراد العينة الأساسية تتراوح أعمارهم ما بين (16-15) سنة؛ حيث بلغ عددهم (261) بنسبة (59%)، يليهم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (18-17) سنة والبالغ عددهم (158) بنسبة

(35%) ثم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (19-21) سنة والبالغ عددهم (27) تلميذا وتلميذة، بنسبة (6%).

2-3 مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

لكل دراسة إطار مكاني وزماني، ويتمثل مكان وزمن إجراء دراستنا الأساسية فيما يلي:

أ- مكان إجراء الدراسة الأساسية: يتطلب البحث عملا ميدانيا بهدف اختبار الفرضيات المصاغة، وعليه فقد أجرينا دراستنا الأساسية في مجموعة من المدارس الثانوية بمدينة الأغواط وهي :

* أول نوفمبر 1954

* الإمام الغزالي

* الحاج عيسى أبو بكر

* طالبي صادق

* دهيئة عمر

* بوسبسي محمد

* جودي بلقاسم

* حمدي قدور

ب- زمن إجراء الدراسة الأساسية: قمنا بتوزيع أدوات بحثنا المتمثلة في مقياس الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والسلوك العدواني على أفراد عينة الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من شهر جانفي إلى شهر مارس 2017.

2-4 أدوات جمع البيانات:

من أجل جمع البيانات من الميدان، يتوجب توفر واستخدام أدوات بحث معينة، وتتمثل أدوات دراستنا في المقاييس التالية: مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الدافعية للإنجاز ومقياس السلوك العدواني.

2-4-1- مقياس الذكاء الوجداني:

أ- وصف المقياس: تم إعداد هذا المقياس من طرف الباحث أحمد العلوان سنة 2010، يتكون المقياس من (41) بنداً موزعة على أربعة أبعاد، فيما يلي وصف لها:

- المعرفة الإنفعالية: وتشير إلى القدرة على الإنتباه والإدراك الجيد للإنفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث. ويمثل هذا البعد (09) فقرات، هي: (02، 03، 08، 16، 19، 20، 21، 22، 23).
- تنظيم الإنفعالات: ويقصد به القدرة على تحقيق التوازن العاطفي أو القدرة على تهدئة النفس وكبح جماح الإفراط في الإنفعال سلباً أو إيجاباً على نحو مناسب. ويمثل هذا البعد (10) فقرات، هي: (01، 04، 05، 06، 07، 17، 18، 24، 25، 35).
- التعاطف: وهو القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتّوحد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم والإهتمام بها، والحساسية لانفعالاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها. ويمثل هذا البعد (13) فقرة، هي: (09، 14، 15، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39، 40).

- التّواصل الاجتماعي: ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى يقود الآخرين، ومتى يتبعهم ويسانداهم ويتصرّف معهم بطريقة لائقة حتى لا يظهر عليه آثار الانفعال السلبي كالضيق والغضب. ويمثّل هذا البعد (09) فقرات، هي: (10، 11، 12، 13، 26، 27، 28، 38، 41). (العلوان، 2010، ص130)

ب-الشروط السيكمترية للمقياس:

ب-1 صدق المقياس: تم الإعتماد في صدق المقياس الأصلي على صدق المحكّمين؛ حيث قام الباحث بعرض المقياس على سبعة محكّمين متخصصّين في علم النفس التربوي والقياس والتّقييم في الجامعات الأردنية، وطلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه ومدى وضوح الفقرات، واعتمد الباحث نسبة اتّفاق (80%) كمعيار لقبول الفقرة. وبناء على هذا المعيار ووفقا لآراء المحكّمين تم حذف خمس فقرات من الصّورة الأولى للمقياس البالغ عدد فقراته (46) فقرة، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (41) فقرة.

كما تحقّق الباحث من صدق المقياس بحساب صدق البناء الدّخلي للمقياس باستخدام أسلوب التّحليل العاملي وفقا لطريقة المكوّنات الأساسية، وعليه تأكّد من صدقه. (العلوان، 2010، ص132)

* صدق المقياس في الدّراسة الحالية: تمّ التحقّق من صدق مقياس الذّكاء الوجداني في الدّراسة الحالية باستخدام أكثر من طريقة وهي:

أ- الصّدق التّمييزي: بأسلوب المقارنة الطّرفية، وتقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصّدق، وهو قدرة المقياس على التّمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها". (معربية، 2007، ص158) حيث تم ترتيب درجات أفراد العيّنة على المقياس في توزيع

تتألف من ثم تم سحب 27% من طرفي التوزيع، لنتحصّل على (22) فرداً من طرفي التوزيع، بمعنى صارت لدينا عينتان متطّرفتان متساويتان، عدد أفراد كل مجموعة يساوي (22) فرداً. تسمّى إحداهما العينة العليا، والأخرى العينة الدنيا. بعدها تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلّ عينة، ثم حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطّرفتين والجدول التالي يوضّح ذلك.

جدول رقم (09): دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في مقياس الذكاء الوجداني.

العينة الذكاء الوجداني	العينة العليا ن=22		العينة الدنيا ن=22		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الذكاء الوجداني	169.86	6.446	130.82	10.62	14.735	دالة عند مستوى الدلالة (0.05=α)

يتبيّن من الجدول رقم (09) أنّ قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائية عند مستوى (0.05=α) لدلالة الطرفين، ممّا يشير إلى أنّ المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطّرفتين، ممّا يدلّ على صدق المقياس.

ب- صدق التكويني: طريقة الإتساق الداخلي

جدول رقم (10) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الأول المعرفة الإنفعالية.

رقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
02	يسهل عليّ التعبير عن مشاعري تجاه الآخرين.	0.22	*0.045
03	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.	0.56	**0.000
08	أنا حسّاس لما يحتاجه الآخرون.	0.37	**0.001
16	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.	0.36	**0.001
19	أدرك أنّ لدي مشاعراً رقيقة.	0.36	**0.001
20	لدي القدرة على معرفة صفاتي الإيجابية.	0.53	**0.000
21	لدي فهم جيد للانفعالات.	0.58	**0.000
22	لدي فهم حقيقي بما أشعر.	0.62	**0.000
23	أدرك مشاعري في تعاملتي مع الآخرين بدقة كما هي فعلاً.	0.46	**0.000

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ماعدا المفردة رقم 02 في المقياس فهي دالة عند المستوى (0.05).

جدول رقم (11) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثاني تنظيم الإنفعالات.

رقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
01	أستمتع عند قيامي بإنجاز مهمة ما.	0.30	*0.003
04	أستطيع انجاز أعمالتي بنشاط وتركيز عال.	0.34	**0.002
05	أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة.	0.47	**0.000
06	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.	0.46	**0.000
07	أعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري.	0.49	**0.000
17	أتحكم في مشاعري الخاصة؛ لكي يكون عملي كما أريد.	0.50	**0.000
18	أغضب بسهولة.	0.36	*0.002
24	أستطيع أن أضع عواطفتي جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالتي.	0.58	**0.000
25	عندما أقرر انجاز أعمالتي فإنني أبدأ بالعقبات التي تحول بيني وبينها.	0.54	**0.000
35	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أداء أعمالتي.	0.34	**0.002

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ماعدا المفردة رقم 01 والمفردة رقم 18 في المقياس فهي دالة عند المستوى (0.05).

جدول رقم (12) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثالث التعاطف.

رقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
09	لدي القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي.	0.42	**0.000
14	أفهم مشاعر الأفراد المحيطين بي جيداً.	0.39	**0.000
15	أستطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.	0.52	**0.000
29	أجامل الآخرين عندما يستحقون ذلك.	0.39	**0.000
30	لدي القدرة على معرفة انفعالات أصدقائي من سلوكياتهم.	0.40	**0.000
31	أأثر بردود أفعال الآخرين.	0.32	**0.004
32	أتنصف بالهدوء في تعاملتي مع الآخرين.	0.22	*0.045
33	أستطيع الإحساس بنبض الجماعة والمشاعر غير المنظوقة.	0.42	**0.00
34	لدي القدرة على الانتباه للمؤشرات الدقيقة التي تدل على مشاعر الشخص الآخر.	0.27	*0.014
36	لدي القدرة على معرفة فيما إذا كان أحد أصدقائي غير سعيد.	0.48	**0.000
37	أحاول فهم أصدقائي من خلال تفهم روتينهم للأشياء.	0.67	**0.000
39	لدي القدرة على فهم الإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	0.24	*0.026
40	أستمتع بصحبة الأشخاص الآخرين.	0.31	**0.005

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ماعدا المفردة رقم 32 والمفردة رقم 34 والمفردة رقم 39 في المقياس فهي دالة عند المستوى (0.05).

جدول رقم (13) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الرابع التّواصل الإجتماعي.

رقم	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
10	أنا شخص متعاون.	0.24	*0.028
11	يصعب عليّ التّحدث مع الغرباء.	0.24	*0.028
12	لديّ القدرة في التأثير على الآخرين.	0.52	**0.000
13	بناء الصّدقات أمر مهم بالنسبة لي.	0.48	**0.000
26	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.	0.36	**0.001
27	لدي قدرة في التأثير على الآخرين.	0.58	**0.000
28	أشعر أنني طيب مع الآخرين.	0.42	**0.000
38	أغضب من الأسئلة المحرجة، الموجهة من الآخرين.	0.40	**0.000
41	أستطيع مشاركة الآخرين في أحاديث تخصهم.	0.53	**0.000

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ماعدا المفردة رقم 10 والمفردة رقم 11 في المقياس فهي دالة عند المستوى (0.05)، ومنه دل ذلك على تمتّع القياس بدرجة عالية من الصدق.

ج- الصدق البنائي:

جدول رقم (14) يبين الصدق البنائي بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الذكاء

الوجداني.

		المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي
ذكاء وجداني	معامل الارتباط	0.77	0.66	0.78	0.74
	مستوى المعنوية	**0.000	**0.000	**0.000	**0.000
المعرفة الانفعالية	معامل الارتباط	1	0.43	0.44	0.49
	مستوى المعنوية	--	**0.000	**0.000	**0.000
تنظيم الانفعالات	معامل الارتباط	0.43	1	0.25	0.45
	مستوى المعنوية	**0.000	---	*0.025	**0.000

	المعنوية				
التعاطف	معامل الارتباط	0.44	0.25	1	0.38
	مستوى المعنوية	**0.000	*0.025	---	**0.000
التواصل الاجتماعي	معامل الارتباط	0.49	0.44	0.38	1
	مستوى المعنوية	**0.000	**0.000	**0.000	---

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع المحاور أو الأبعاد في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، أما علاقة المحاور فيما بينها فهي دالة عند المستوى (0.01)، ما عدا علاقة بعد أو محور تنظيم الإنفعالات بـ محور التعاطف فهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه دلّ ذلك على تمتّع القياس بدرجة عالية من الصدق.

ب-2 ثبات المقياس: تمّ التحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني من خلال تطبيقه على (55) طالبا وطالبة بالجامعة الأردنية، وحساب معامل الإتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لفقرات كلّ بعد من أبعاد المقياس وقد بلغت معاملات الثبات (0.79، 0.82، 0.70، 0.74) لأبعاد المقياس (المعرفة الإنفعالية، تنظيم الإنفعالات، التعاطف والتواصل الاجتماعي) على التوالي، بالإضافة إلى ذلك تمّ حساب معامل الثبات عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار؛ حيث طبّق المقياس على العينة ثم أعيد تطبيقه عليها بعد مرور أسبوعين، وقد بلغت قيم معاملات الثبات (0.83، 0.85، 0.80، 0.86) لأبعاد المقياس (المعرفة الإنفعالية، تنظيم الإنفعالات، التعاطف والتواصل الاجتماعي). (أحمد العلوان، 2010، ص 133).

* **ثبات المقياس في الدراسة الحالية:** تمّ حساب الثبات على عينة تجريبية مكوّنة من (80) تلميذا وتلميذة بطريقتين هما:

- طريقة التجزئة النصفية: في هذه الطريقة، يتم تقسيم المقياس إلى قسمين متساويين، ليحصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين إحداهما في النصف الأول وثانيهما على النصف الأخير، ثم يحسب معامل الارتباط لبرسون بين النصفين. (معمرية، 2007، 176) فبعد حساب معامل ارتباط برسون، تمّ تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون أو جوثمان حسب التباين ومعامل الفا بين النصفين للتصحيح والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم(15): معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس	عدد البنود	معامل برسون	معامل جوثمان
الذكاء الوجداني	41	0.597	0.733

يتّضح من خلال الجدول رقم (15) أنّ معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية للمقياس قد بلغ (0.59) وبعد إجراء تعديل الطول باستخدام معادلة (جوثمان) تم الحصول على قيمة (0.73) وهي قيمة مقبولة وتدلّ على مدى ثبات المقياس.

- ثبات الأبعاد بطريقة ألفا كرونباخ: تم إيجاد درجة ثبات المقياس بالنسبة لهذه الطريقة بالاعتماد على معامل ألفا كرونباخ لكل بعد وللمقياس ككل.

جدول رقم(16): معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ.

الأبعاد	المعرفة الإنفعالية	تنظيم الإنفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي	المقياس ككل
عدد البنود	09	10	13	09	41
معامل الفا لكل بعد	0.68	0.75	0.65	0.71	0.75

يتّضح من خلال الجدول رقم(16) أنّ معاملات الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) بالنسبة لأبعاد المقياس قد تراوحت ما بين (0.68) و (0.75) وهي قيم مقبولة

إلى حد ما، أما نتيجة ثبات المقياس ككل بلغت (0.75) وهي قيمة مقبولة جداً، وتشير إلى تمتّع المقياس بثبات مقبول جداً.

ج- كيفية تطبيق المقياس: يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يُطلب من المفحوص أن يُحدّد تطابق كلّ بند مع ما يقوم به أو يشعر به في الواقع، وذلك بوضع علامة (x) أمام الاختيار الذي يتوافق مع حاله، مع العلم أنّه لا وجود لإجابة صحيحة أو خاطئة.

د- كيفية تصحيح المقياس: لكلّ فقرة من فقرات المقياس سلّم إجابات يتكوّن من خمسة تدريجات؛ حيث تعطى الاختيارات الدرجات التالية:

*دائماً: (05) درجات.

*عادة: (04) درجات.

*أحياناً: (03) درجات.

*نادراً: (02) درجة.

*أبداً: (01) درجة.

وبذلك تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (205) بواقع (5×41) وأدنى درجة يمكن أن يتحصّل عليها هي (41) بواقع (1×41).

هـ- كيفية تفسير نتائج المقياس: يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية؛ حيث تجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، وتشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتّع الفرد بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني، والعكس صحيح.

- فإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (41-82) فإنّها تشير إلى ذكاء وجداني منخفض.

- وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (83-164) فإنّها تشير إلى ذكاء وجداني متوسط.

- وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (165-205) فهي تشير إلى ذكاء وجداني مرتفع.

2-4-2 إستفتاء الدافعية للإنجاز:

أ- وصف الإستفتاء: تمّ إعداد هذا المقياس من طرف السيكلوجي المصري بجامعة القاهرة خليفة محمد عبد اللطيف عام (2006) قننه الباحث الجزائري معمرية بشير على عينة جزائري سنة 2011 ويتكوّن الإستفتاء من (50) بنداً تقيس الدافعية للإنجاز موزعة على خمسة أبعاد، يقيس كلّ بعد عشرة بنود. وفيما يلي وصف لها:

- الشّعور بالمسؤولية: ويشير إلى الإلتزام وجدية الفرد في أداء ما يكلف به من أعمال على أكمل وجه، وبذل المزيد من الجهد والانتباه لتحقيق ذلك، حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام ببعض الأعمال والمهام التي من شأنها تنمية مهارات الفرد. وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية: 1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 36، 41، 46.

- السعي نحو التفوق والطموح: ويعني بذلك بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات والرغبة في الإطلاع ومعرفة كل ما هو جديد، وإبداع حلول جديدة للمشكلات، والسعي لتحسين مستوى الأداء، وتفضيل الأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث. وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية: 2، 7، 12، 17، 22، 27، 32، 37، 42، 47.

- المثابرة: وتعني السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال، والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت وجهد، والإستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤدّيه الفرد، والتّضحية بالكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة والترفيه.

وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية: 3، 8، 13، 18، 23، 28، 33، 38، 43، 48.

- **الشّعور بأهمية الزمن:** ويعني الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها، والإلتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد سواء في ما يتعلّق بأدائه لبعض الأعمال أو في زيارته أو علاقاته بالآخرين، والإنزعاج من عدم التزام الغير بالمواعيد. وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية: 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49.

- **التّخطيط للمستقبل:** وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها، والشّعور بأنّ ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد وتقادي الوقوع في المشكلات، وأنّ التّخطيط للمستقبل من أفضل السّبل لتوفير كلّ من الوقت والجهد. وتقيسه البنود التي تحمل الأرقام التالية: 5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50.

يجاب عنها بأسلوب تقريرى ضمن أربعة بدائل هي: لا، قليلا، متوسطا، كثيرا. وتقال الدرجات من صفر الى 3 على التّوالى. وكلّ البنود تصحح في اتّجاه واحد . وبالتالي تتراوح الدّرجة عن كل بعد من صفر إلى 3. أمّا الدّرجة الكلّية على الإستفتاء فتتراوح بين صفر إلى 150. وارتفاع الدّرجة على كل بعد وعلى الدّرجة الكلّية، يشير إلى ارتفاع الدّافع للإنجاز. (معمرية، 2011، ص 8)

ب-الشروط السيّكومترية للإستفتاء:

ب-1 **صدق الإستفتاء:** حسب معدّ الإستفتاء (خليفة 2006) الإرتباطات بين كل بعد والدّرجة الكلية على الإستفتاء على عيّنة من الطّلاب والطّالبات من مصر ن= 404 وعيّنة من الطّلاب والطّالبات من السّودان ن= 250. وتراوحت معاملات الإرتباط بالنّسبة للعيّنة الصّرية بين= 0.74 - 0.54. أمّا بالنّسبة للعيّنة السّودانية فتراوحت

معاملات الارتباط بين $0.66 - 0.77$. وكلّ معاملات الارتباط دالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

وحسب أيضا معاملات الارتباط بين الإستفتاءات الفرعية الخمسة. فجاءت لدى العينة المصرية تتراوح بين $0.082 - 0.13$. وكلّ الارتباطات دالة إحصائية عند مستوى 0.01 . وجاءت لدى العينة السودانية تتراوح بين $0.29 - 0.62$. وكلّ الارتباطات دالة إحصائية عند مستوى 0.01 .

* **صدق الإستفتاء على عينة جزائرية:** تكونت عينة التقنيين من 433 فردا، منهم 209 ذكور و 244 إناث. تراوحت أعمارهم ما بين 15 - 49 وتم سحب العينة (ذكور وإناث) من تلاميذ وتلميذات مؤسسات التعليم الثانوي بولاية باتنة ومن كليات جامعة الحاج لخضر باتنة ، وشملت الطلبة والموظفين والأساتذة ومن مراكز التكوين المهني والتكوين الشبه الطبي بمدينة باتنة.

وقام الباحث **معمرية بشير** بحساب الصدق بثلاث طرق:

صدق التمييز حيث تراوحت قيمة ت عند عينة الذكور بالنسبة للدرجة الكلية للإستفتاء = 20.85 وتراوحت بالنسبة لأبعاد الإستفتاء بين $16.92 - 28.05$. كلّها دالة إحصائية عند مستوى 0.001

أما بالنسبة لعينة الإناث فتراوحت قيمت ت بالنسبة للدرجة الكلية للإستفتاء = 8.24 وتراوحت بالنسبة لأبعاد الإستفتاء بين $17.29 - 22$. كلّها دالة إحصائية عند مستوى 0.001 .

ومنه يتبين أنّ الإستفتاء يتميّز بقدرة كبيرة على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في الدافع للإنجاز، مما يجعله يتّصف بدرجة عالية من الصدق.

كما قام الباحث أيضا بحساب الصدق الإتفاقي حيث تم استعمال استفتاء الدافع للإنجاز مع استبيان الدافع للإنجاز التابلسي 1993، وقائمة فاعلية الذات وقائمة

الصّلاية النفسيّة وإيضاً النّقة بالنّفس وكذا المثابرة ثمّ حساب معاملات الارتباط بين استفتاء الدّفع للإنجاز والأدوات الأخرى حيث تراوحت معاملات الارتباط بين 0.87 - 0.71 وهي دالة إحصائية عند مستوى 0.01 ومنه استفتاء الدّافع للإنجاز يتّصف بمعاملات صدق مرتفعة.

كما قام الباحث أيضاً بحساب الصّدق التّعاضّي حيث تمّ استعمال استفتاء الدّافع للإنجاز مع استبيان التّشاؤم لمحمد عبد الخالق وقائمة اليأس لبيك (بدر الأنصاري 2001) وتراوحت معاملات الارتباط بين 0.58 - 0.54 وهي دالة إحصائية عند مستوى 0.01. ومنه استفتاء الدّافع للإنجاز يتّصف بمعاملات صدق مرتفعة. (معمرية، 2011، ص 9-11)

* صدق الإستفتاء في الدراسة الحالية:

أ- الصّدق التّمييزي، بأسلوب المقارنة الطّرفية:

تمّ التّحقّق من صدق مقياس الدّافعية للإنجاز في الدراسة الحالية باستخدام الصّدق التّمييزي، بأسلوب المقارنة الطّرفية، وتقوم هذه الطّريقة على أحد مفاهيم الصّدق، وهو قدرة المقياس على التّمييز بين طرفي الخاصيّة التي يقيسها". (معمرية، 2007، ص158) حيث تمّ ترتيب درجات أفراد العيّنة على المقياس في توزيع تنازلي ثمّ تمّ سحب 27% من طرفي التّوزيع، لنتحصّل على (22) فرداً من طرفي التّوزيع، بمعنى صارت لدينا عيّنتان متطّرفتان متساويتان، عدد أفراد كل مجموعة يساوي (22) فرداً. تسمّى إحداها العينة العليا، والأخرى العينة الدنيا. بعدها تمّ استخراج المتوسطّات الحسابية والانحرافات المعياريّة لكلّ عينة، ثمّ حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطّرفتين والجدول التّالي يوضّح ذلك.

جدول رقم(17): دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في مقياس الدافعية للإنجاز.

العينة الذكاء الوجداني	العينة العليا ن=22		العينة الدنيا ن=22		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الذكاء الوجداني	133.91	5.855	91.27	16.722	11.287	دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتبين من الجدول رقم(17) أنّ قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) لدلالة الطرفين، ممّا يشير إلى أنّ المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، ممّا يدلّ على صدق المقياس.

ب- صدق التكويني: طريقة الإتساق الداخلي.

جدول رقم(18) يبيّن الصدق الداخلي لفقرات البعد الأول الشعور بالمسؤولية.

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل الوجه.	*0.25	0.023
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.	**0.36	0.001
11	أكون حساساً جداً إذا فشلت في أداء عمل ما.	**0.53	0.000
16	أرى أن العمل الجدي هو أهم شيء في الحياة.	**0.32	0.003
21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.	**0.41	0.000
26	أتضايق إذا أنجزت شيء ما بطريقة رديئة.	**0.31	0.000
31	أعطي اهتماماً وتركيزاً عالياً للأعمال التي أقوم بها.	**0.41	0.000
36	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى جهود كبيرة.	**0.36	0.002
41	أداء الأعمال والواجبات له قيمة كبيرة عندي.	*0.25	0.025

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ماعدا المفردة رقم 01 والمفردة رقم 41 في المقياس فهي دالة عند المستوى (0.05).

جدول رقم (19) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثاني السعي نحو التفوق والطموح.

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
2	أشعر ان التفوق هدف في حد ذاته.	0.56**	0.000
7	من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات وأحسن النتائج.	0.28*	0.000
12	احب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.	0.48**	0.000
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.	0.30**	0.005
22	أحاول دائما الاطلاع والقراءة.	0.30**	0.007
27	أشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة.	0.43**	0.000
32	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.	0.41**	0.000
37	أرى أن البحث باستمرار عن المعرفة هو السبيل الى تطوري.	0.44**	0.000
42	أستزيد من المعارف والمعلومات باستمرار.	0.51**	0.000

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

جدول رقم (20) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثالث المثابرة

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
3	أبذل جهدا كثيرا حتى أصل الى ما أريد.	0.57**	0.000
8	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.	0.31**	0.005
13	عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الانتهاء منه.	0.55**	0.000
18	عندما أفشل في عمل ما أبقى أحاول حتى أتقنه.	0.26*	0.019
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.	0.30**	0.005
28	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت.	0.51**	0.000
33	إن الاستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية.	0.55**	0.000
38	المثابرة وبذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.	0.60**	0.000
43	أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.	0.36**	0.001
48	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.	0.51**	0.000

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

ماعدا المفردة رقم 18 في المقياس فهي دالة عند المستوى (0.05).

جدول رقم (21) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الرابع الشعور بأهمية الزمن.

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
4	أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها.	*0.23	0.033
9	أحدد ما أفعله وفق جدول زمني.	**0.42	0.000
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.	**0.48	0.000
19	عندما أحدد مواعيدا للعمل أتخلي عن مشاغل وظروف أخرى.	**0.64	0.000
24	المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي.	**0.43	0.000
29	عندما أحدد موعدا فإني أحضر في الوقت المحدد بالضبط.	**0.37	0.001
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.	**0.48	0.000
39	أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت.	**0.54	0.000
44	يزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي.	**0.61	0.000
49	أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق.	**0.56	0.000

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

ماعدا المفردة رقم 04 في المقياس فهي دالة عند المستوى (0.05).

جدول رقم (22) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الخامس التخطيط للمستقبل.

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
5	أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الماضي والحاضر.	*0.35	0.001
10	أفكر في إنجازات المستقبل.	**0.51	0.000
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.	*0.37	0.001
20	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال.	**0.48	0.000
25	أتجنب الفشل في أعمالي لأنني أخطط لها قبل البدء فيها.	**0.42	0.000
30	أفضل التفكير في إنجازات بعيدة المدى.	**0.56	0.000
35	أتجنب الاهتمام بالماضي وما فيه من أحداث.	**0.44	0.000
40	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالمستقبل.	**0.55	0.000
45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.	**0.46	0.000
50	التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد.	**0.54	0.000

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

ج- الصدق البنائي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (23) يبين الصدق البنائي بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز.

		الشعور بالمسؤولية	السعي نحو التفوق والطموح	المثابرة	الشعور بأهمية الزمن	التخطيط للمستقبل
الدافعية للإنجاز	معامل الارتباط	**0.69	**0.80	**0.83	**0.88	**0.83
	مستوى المعنوية	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
الشعور بالمسؤولية	معامل الارتباط	1	**0.42	**0.44	**0.49	**0.52
	مستوى المعنوية	--	0.000	0.000	0.000	0.000
السعي نحو التفوق والطموح	معامل الارتباط	**0.42	1	**0.61	**0.67	**0.53
	مستوى المعنوية	0.000	---	0.000	0.000	0.000
المثابرة	معامل الارتباط	**0.44	**0.61	1	**0.71	**0.59
	مستوى المعنوية	0.000	0.000	---	0.000	0.000
الشعور بأهمية الزمن	معامل الارتباط	**0.49	**0.67	**0.71	1	**0.69
	مستوى المعنوية	0.000	0.000	0.000	---	0.000
التخطيط للمستقبل	معامل الارتباط	**0.52	**0.53	**0.59	**0.69	1
	مستوى المعنوية	0.000	0.000	0.000	0.000	---

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع المحاور أو الأبعاد في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، أمّا علاقة المحاور فيما بينها فهي أيضاً دالة عند المستوى (0.01)، ومنه دلّ ذلك على تمتّع القياس بدرجة عالية من الصدق.

ب-2 ثبات الإستفتاء: تمّ حساب الثّبات بطريقة تطبيق وإعادة التّطبيق بعد فاصل زمني تراوح بين 10 - 15 يوما على عيّنة مصرية حجمها 35 فردا من طّلاب وطالبات الجامعة. وعيّنة سودانية تكوّنت من 22 طالبا وطالبة فجاء معامل الإستقرار عبر الزّمن للإستفتاء ككل يساوي لدى العيّنة المصرية 0.81 ولدى العيّنة السّودانية 0.76. وكلا المعاملين دالين إحصائيا عند مستوى 0.01 أمّا ثبات الإستفتاءات الفرعية فجاءت معاملات العيّنة المصرية تتراوح ما بين 0.61 - 0.86. ولدى العيّنة السّودانية 0.69 - 0.74. وكل المعاملات دالّة إحصائيا عند مستوى 0.01

*ثبات الإستفتاء على عيّنة جزائرية: تمّ حسابه بطريقتين طريقة إعادة تطبيق الإختبار ومعامل الفا.

وتراوح حجم عيّنة الذّكور التي تمّ استخراج معامل ثبات الإستفتاء عليها يساوي 209 فردا.

وتراوحت معاملات الثّبات بطريقة إعادة تطبيق بعد أسبوع بين أبعاد الإستفتاء 0.74 - 0.79 والدرجة الكلية = 0.76 والمعاملات كلّها دالّة إحصائيا عند مستوى 0.01

أمّا بالنّسبة لمعامل الفا كرومباخ تراوحت معاملات الثّبات بين ابعاد الاستفتاء 0.77 - 0.82

والدرجة الكلية = 0.81 والمعاملات كلها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01
اما بالنسبة لعينة الاناث فتراوح حجم عينة التي تم استخراج معامل ثبات الاستفتاء عليها ب 224 فردا.

وتراوحت معاملات الثبات بطريقة إعادة تطبيق بعد اسبوع بين ابعاد الاستفتاء 0.61 - 0.73 والدرجة الكلية = 0.72 والمعاملات كلها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01
اما بالنسبة لمعامل الفا كرومباخ وتراوحت معاملات الثّبات بين أبعاد الإستفتاء 0.78 - 0.85

والدرجة الكلية = 0.78 والمعاملات كلها دالة إحصائيا عند مستوى 0.01.

يتبين من معاملات الصدق والثبات التي تم الحصول عليها أن إستفتاء الدافع للإنجاز يتميز بشروط سيكومترية مرتفعة على عينات من البيئة الجزائرية، مما يجعله صالحا للإستعمال.

* ثبات المقياس في الدراسة الحالية: تم حساب الثبات على عينة تجريبية مكونة من (80) تلميذا وتلميذة بطريقتين هما:

- طريقة التجزئة النصفية: في هذه الطريقة، يتم تقسيم المقياس إلى قسمين ، ليحصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين إحداهما في النصف الأول وثانيهما على النصف الأخير، ثم يحسب معامل الارتباط لبرسون بين النصفين. (معمرية، 2007، 176) فبعد حساب معامل ارتباط برسون، تم تصحيح الطول بمعادلة سبيرمان براون أو جوثمان حسب الثباتين ومعامل الفا بين النصفين للتصحيح والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (24): معامل ثبات مقياس الدافعية للإنجاز بطريقة التجزئة النصفية.

المقياس	عدد البنود	معامل برسون	معامل جوثمان
الدافعية للإنجاز	50	0.53	0.67

يتضح من خلال الجدول رقم (24) أن معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية للمقياس قد بلغ (0.53) وبعد إجراء تعديل الطول باستخدام معادلة (جوثمان) تم الحصول على قيمة (0.67) وهي قيمة مقبولة وتدل على مدى ثبات المقياس.

- ثبات الأبعاد بطريقة الفاكرونباخ: تم إيجاد درجة ثبات المقياس بالنسبة لهذه الطريقة بالإعتماد على معامل ألفا كرونباخ لكل بعد وللمقياس ككل.

جدول رقم (25): معاملات ثبات مقياس الدافعية للإنجاز وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ.

الأبعاد	الشعور بالمسؤولية	السعي نحو التفوق والطموح	المثابرة	الشعور بأهمية الزمن	التخطيط للمستقبل	المقياس ككل
عدد البنود	10	10	10	10	10	51
معامل ألفا لكل بعد	0.48	0.48	0.57	0.50	0.61	0.85

يتضح من خلال الجدول رقم (25) أنّ معاملات الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) بالنسبة لأبعاد المقياس قد تراوحت ما بين (0.48) و (0.61) وهي قيم مقبولة إلى حدّ ما، أمّا نتيجة ثبات المقياس ككل بلغت (0.85) وهي قيمة مقبولة جدّا، وتشير إلى تمتّع المقياس بثبات مرتفع.

ج- **كيفية تطبيق الاستفتاء:** يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يُطلب من المفحوص وضع علامة (X) تحت واحد من الإختيارات الأربعة السابقة وذلك حسب انطباق مضمون العبارة عليه.

د- **كيفية تصحيح الاستفتاء:** قد سبقت الإشارة الى أنّ الاستفتاء يتكوّن من (50) بندا، يجاب عنها ضمن أربعة بدائل هي: لا، قليلا، متوسطا، كثيرا. حيث تعطى الدرجة كما يلي.

*لا: (0) درجة.

*قليلا: (01) درجة.

*متوسطا: (02) درجتين.

*كثيرا: (03) درجات.

وبذلك تتراوح درجة كلّ مفحوص نظريا بين صفر (لا وجود لدافع الانجاز)، و 150 درجة (ارتفاع الدافع للإنجاز).

هـ - كيفية تفسير نتائج الإستفتاء: يستخدم الجمع الجبري في حساب الدرجة الكلية؛ حيث تجمع درجات المجيب فنحصل على درجة كلية، وتشير الدرجة الكلية المرتفعة إلى تمتّع الفرد بمستوى مرتفع من دافع الانجاز، والعكس صحيح. ويمكن تحديد مستويات الدافعية للإنجاز كما يلي:

* عينة الذكور:

- إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (26-93) فإنّها تشير إلى انخفاض الدافع للإنجاز.

- وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (94-127) فإنّها تشير إلى أنّ الدافع للإنجاز متوسط.

- وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (128-150) فهي تشير إلى ارتفاع الدافع للإنجاز.

* عينة الإناث:

- إذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (40-101) فإنّها تشير إلى انخفاض الدافع للإنجاز.

- وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (102-132) فإنّها تشير إلى أنّ الدافع للإنجاز متوسط.

- وإذا كانت الدرجة الكلية تتراوح ما بين (133-150) فهي تشير إلى ارتفاع الدافع للإنجاز.

2-4-3 مقياس السلوك العدواني:

أ- وصف المقياس: أعد من طرف أرنولد باص ومارك بيري سنة 1992 وتمّت ترجمته إلى العربية من طرف كلّ من معتز سيد عبد الله وصالح أبو عباة سنة 1995 ويتكوّن المقياس من 30 بنداً خصّصت لقياس أربعة أبعاد تمثّل مجال السلوك العدواني وهي

العدوان البدني واللفظي والغضب والعداوة. (معتز عبد الله، ب ت: 171)

أما بالنسبة لمفردات المقياس فهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (26) يبين توزيع عبارات مقياس السلوك العدواني على الأبعاد الأربعة.

البنود	العدوان البدني	العدوان اللفظي	الغضب	العداوة
1	3	5	8	1
2	4	6	9	2
3	10	7	14	11
4	17	13	19	12
5	21	15	25	16
6	23	20	28	18
7	24	-	30	22
8	26	-	-	27
9	29	-	-	-

ب-الشروط السيكمترية للمقياس:

ب-1 صدق المقياس: إعتد معداً المقياس في التأكد من صدق المقياس على

الصدق التكويني وذلك عن طريق التأكد من الإتساق الداخلي والصدق العاملي. وكانت

النتائج مدعمة لصدق المقياس.

أما الباحثين سيد معتز وأبو عباة صالح فقد اعتمدا على صدق المحكمين إضافة إلى

الإتساق الداخلي والصدق العاملي. حيث بعد ترجمة المقياس وتعريبه تم تقديمه إلى

مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود وجامعة الملك سعود

بالرياض للحكم على صلاحية البنود ومناسبتها لقياس أبعاد السلوك العدواني. وقد وصلت

نسبة الإتفاق بين المحكمين على صلاحية العبارات (90%) بالنسبة لجميع بنود المقياس

الثلاثين.

ثم قام الباحثان بحساب صدق الإتساق الداخلي وتم استعمال معامل الارتباط بين كل بند بالدرجة الكلية للبعد وكذا المقياس ككل وكانت النتائج تدلّ على صدق المقياس.

وللتأكد من الإتساق الداخلي تم استخدام معامل الارتباط المستقيم بين كل بند والدرجة الكلية المكوّنة للبعد أو الفرع وكذا الدرجة الكلية للمقياس. وقد أظهرت النتائج أنّ غالبية البنود ارتبطت ارتباطاً دالاً سواء بدرجة المكون الفرعي أو البعد أو بالدرجة الكلية للمقياس لدى مجموعات المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية. حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.054) و (0.63) بين البند والدرجة الكلية للمقياس، كما أظهرت النتائج ارتباطاً دالاً بين البند والدرجة المكوّنة للبعد أو الفرع تراوحت بين (0.68) و (0.81).

وكشف التحليل العاملي الذي أجري لبنود المقياس عن الوصول إلى مجموعة من العوامل النوعية المرتبطة التي تدعم الافتراض النظري الذي قدّمه معدّ المقياس على أساس أنّ الأبعاد الأربعة المفترضة تعبّر عنه بصورة مناسبة.

*** صدق المقياس في الدراسة الحالية:** تمّ التحقق من صدق مقياس السلوك العدواني في الدراسة الحالية باستخدام الصدق التمييزي، بأسلوب المقارنة الطرفية، وتقوم هذه الطريقة على أحد مفاهيم الصدق، وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها". (معمرية، 2007، ص158) حيث تمّ ترتيب درجات أفراد العينة على المقياس في توزيع تنازلي ثمّ تمّ سحب 27% من طرفي التوزيع، لنتحصّل على (22) فرداً من طرفي التوزيع، بمعنى صارت لدينا عيّنتان متطرفتان متساويتان، عدد أفراد كل مجموعة يساوي (22) فرداً. تسمّى إحداها العينة العليا، والأخرى العينة الدنيا. بعدها تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عينة، ثمّ حساب قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين والجدول التالي يوضّح ذلك.

جدول رقم (27): دلالة الفروق بين متوسطي العينة العليا والعينة الدنيا في مقياس السلوك العدواني.

العينة الذكاء الوجداني	العينة العليا ن=22		العينة الدنيا ن=22		قيمة "ت"	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الذكاء الوجداني	110.77	11.322	62.73	5.658	17.805	دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

يتبين من الجدول رقم (27) أنّ قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) لدلالة الطرفين، ممّا يشير إلى أنّ المقياس له القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين، ممّا يدلّ على صدق المقياس.

ب- صدق التكويني: بطريقة الإتساق الداخلي.

جدول رقم (28) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الأول العدوان البدني.

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
3	اشترك في العراك اكثر من الاشخاص الاخرين.	0.42**	0.000
4	اعتقد انه لا يوجد مبرر مقتنع لكي اضرب شخصا اخر.	0.52**	0.000
10	أجد لدي رغبة قوية لضرب شخص آخر بين الحين والحين.	0.31**	0.004
17	إذا غضبت فإنني ربما اضرب شخصا اخر.	0.42**	0.000
21	ألجأ الى العنف لحفظ حقوقي اذا تطلب الامر ذلك.	0.53**	0.000
23	عندما يشتد غضبي فإنني احطم الاشياء الموجودة من حولي.	0.69**	0.000
24	إذا ضربني شخص ما فلا بد ان اضربه.	0.41**	0.000
26	يزعجني الاشخاص الآخرون حتى يصل الامر الى حد الشجار.	0.55**	0.000
29	سبق لي ان هددت الاشخاص الآخرين الذين اعرفهم.	0.50**	0.000

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

جدول رقم (29) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثاني العدوان اللفظي.

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
5	عندما اختلف مع اصدقائي فإنني اخبرهم برأيي فيهم بصراحة.	0.49**	0.000
6	يصعب علي الدخول في نقاش مع الآخرين الذين يختلفون معي في الرأي.	0.57**	0.000
7	يمكن ان اسب الاشخاص الآخرين دون سبب معقول.	0.56**	0.000
13	غالبا ما اجد نفسي مختلفا مع الاشخاص الآخرين حول امر ما.	0.42**	0.000
15	يرى اصدقائي انني شخص مثير للجدل.	0.33**	0.000
20	عندما يزعجني الاشخاص الآخرون فإنني اخبرهم برأيي فيهم بصراحة.	0.52**	0.000

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول رقم (30) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الثالث الغضب

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
8	أنفجر في الغضب بسرعة وارضى بسرعة ايضا.	0.54**	0.000
9	يبدو الانزعاج علي بوضوح عندما اخفق (أحبط) في شيء ما.	0.44**	0.000
14	أشعر احيانا كأنني قنبلة على وشك الانفجار.	0.46**	0.000
19	أنا شخص معتدل المزاج (هادئ الطبع).	0.58**	0.000
25	يعتقد بعض اصدقائي انني شخص متهور.	0.34**	0.002
28	أخرج احيانا عن طوري بدون سبب معقول.	0.31**	0.004
30	لا استطيع التحكم في انفعالاتي.	0.40**	0.000

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول رقم (31) يبين الصدق الداخلي لفقرات البعد الرابع العداوة

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
1	أشعر احيانا بأن الغيرة تقتلني.	0.44**	0.000
2	أشعر احيانا بأنني اعامل معاملة فجأة في حياتي.	0.46**	0.000
11	يحاول الاشخاص الآخرون دائما ان يقتنصوا الفرص المتاحة.	0.33**	0.000
12	أشك في الاشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفًا زائدا.	0.62**	0.000
16	اتعجب لسبب شعوري بالمرارة (الالم) نحو الاشياء التي تخصني.	0.51**	0.000
18	عندما يظهر الاشخاص الآخرون لطفًا واضحا فإنني اتساءل عما يريدونه.	0.22*	0.046
22	أعلم ان اصدقائي يتحدثون عني في غيبيتي.	0.44**	0.000
27	أشعر احيانا ان الاشخاص الآخرين يضحكون علي في غيبيتي.	0.49**	0.000

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع مفردات البعد دالة عند مستوى الدلالة (0.05).

ج- الصدق البنائي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول رقم (32) يبين الصدق البنائي بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني.

		العدوان البدني	العدوان اللفظي	الغضب	العداوة
السلوك العدواني	معامل الارتباط	**0.83	**0.77	**0.65	**0.57
	مستوى المعنوية	0.000	0.000	0.000	0.000
العدوان البدني	معامل الارتباط	1	**0.62	**0.40	*0.25
	مستوى المعنوية	--	0.000	0.000	0.024
العدوان اللفظي	معامل الارتباط	**0.62	1	**0.43	**0.20
	مستوى المعنوية	0.000	---	0.000	0.063
الغضب	معامل الارتباط	**0.40	**0.43	1	0.09
	مستوى المعنوية	0.000	0.000	---	0.419
العداوة	معامل الارتباط	*0.25	0.20	0.09	1
	مستوى المعنوية	0.024	0.06	0.419	---

يتبين من الجدول السابق أنّ جميع المحاور أو الأبعاد في علاقتها مع الدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومنه دلّ ذلك على تمتّع القياس بدرجة عالية من الصدق.

ب-2 ثبات المقياس:

أمّا بالنسبة لثبات المقياس فقد تمّ حسابه بثلاث طرق هي التجزئة النصفية ومعادلة الفاكرونباخ وإعادة تطبيق الاختبار وكانت كلها مرضية وهي كالتالي: 0.791، 0.827، 0.669.

* ثبات المقياس في الدراسة الحالية: تمّ حساب الثّبات على عينة تجريبية مكوّنة من (80) تلميذا وتلميذة بطريقتين هما:

- طريقة التّجزئة النّصفية: في هذه الطّريقة، يتمّ تقسيم المقياس إلى قسمين ، ليحصل كلّ فرد من أفراد العيّنة على درجتين إحداهما على النّصف الأوّل وثانيهما على النّصف الأخير، ثمّ يحسب معامل الارتباط لبرسون بين النّصفين. (معمرية، 2007، 176) فبعد حساب معامل ارتباط برسون، تمّ تصحيح الطّول بمعادلة سبيرمان براون أو جوثمان حسب الثّباين ومعامل الفا بين النّصفين للتّصحيح والجدول التّالي يوضّح ذلك.

جدول رقم(33): معامل ثبات مقياس السّلك العدواني بطريقة التّجزئة النّصفية.

المقياس	عدد البنود	برسون	معامل سبيرمان براون	معامل جوثمان
السّلك العدواني	30	0.58	0.73	0.72

يتّضح من خلال الجدول رقم (33) أنّ معامل الثّبات باستخدام التّجزئة النّصفية للمقياس قد بلغ (0.58) وبعد إجراء تعديل الطّول باستخدام معادلة معامل سبيرمان براون تمّ الحصول على قيمة (0.73) وهي قيمة مقبولة وتدلّ على مدى ثبات المقياس.

- ثبات الأبعاد بطريقة الفا: تمّ إيجاد درجة ثبات المقياس بالنّسبة لهذه الطّريقة بالإعتماد على معامل ألفا كرونباخ لكلّ بعد وللمقياس ككل.

جدول رقم(34): معاملات ثبات مقياس السّلك العدواني وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ.

الأبعاد	العدوان البدني	العدوان اللفظي	الغضب	العداوة	المقياس ككل
عدد البنود	09	06	07	08	30
معامل الفا لكل بعد	0.67	0.51	0.49	0.53	0.71

يتّضح من خلال الجدول رقم(34) أنّ معاملات الثّبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) بالنّسبة لأبعاد المقياس قد تراوحت ما بين (0.49) و(0.67) وهي قيم مقبولة إلى حدّ ما، أمّا نتيجة ثبات المقياس ككل بلغت (0.71) وهي قيمة مقبولة جدّاً، وتشير إلى تمتّع المقياس بثبات مرتفع.

ج- كيفية تطبيق المقياس: يطبّق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يُطلب من المفحوص وضع علامة (x) تحت واحد من الإختيارات الخمس السّابقة وذلك حسب انطباق مضمون العبارة عليه.

د- كيفية تصحيح المقياس: قد سبقت الإشارة إلى أن المقياس يتكوّن من (30) بنداً، يجاب عنها ضمن خمس بدائل هي: تنطبق تماماً، تنطبق غالباً، تنطبق بدرجة متوسطة، تنطبق نادراً، لا تنطبق. حيث تعطى الدّرجة كما يلي.

* تنطبق تماماً: (05) درجات.

* تنطبق غالباً: (04) درجات.

* تنطبق بدرجة متوسطة: (03) درجات.

* تنطبق نادراً: (02) درجتين.

* لا تنطبق: (01) درجة.

وتعكس الدّرجات في حالة البنود السّالبة والبنود الموجبة والسّالبة في المقياس هي:

- الموجبة: كل البنود عدا البند (4 و 19)

- البنود السّالبة هي: البند 4 والبنود رقم 19.

هـ- كيفية تفسير نتائج المقياس: تجمع درجات المجيب على بنود المقياس فنحصل على درجة كلّية، وتشير الدّرجة الكلّية المرتفعة إلى ارتفاع مستوى السلوك العدواني عند الفرد، والعكس صحيح.

ودرجات المقياس تتراوح بين (30 إلى 150) حيث:

- الدرجة بين (30-56) تعني سلوك عدواني منخفض.

- الدرجة بين (57-77) تعني سلوك عدواني متوسط.

- الدرجة بين (78-150) تعني درجة مرتفعة من السلوك العدواني.

2-5- كيفية إجراء الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من سلامة وصلاحية أدوات الدراسة وتحديد عينة الدراسة الأساسية وطريقة اختيارها بشكل نهائي، توجهنا إلى ميدان الدراسة الأساسية أين التقينا بأفراد العينة في صفوف التدريس بالثانويات، وقد أبدى التلاميذ استعدادهم للمساعدة، حيث وزعنا عليهم المقاييس، وشرحنا لهم موضوع الدراسة والغرض منه وكذا طريقة الإجابة على المقاييس، وبالرغم من استغراقنا لبعض الوقت في إجراء الدراسة الأساسية، إلا أننا لم نجد أي صعوبة في تطبيق المقاييس على أفراد العينة، نظرا لتعاونهم وفضولهم لمعرفة مستويات الدافعية للإنجاز لديهم وكذا درجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني الذي يعتبر مفهوما جديدا بالنسبة لهم، حتى أن بعضهم قد اشترط الحصول على نتيجة المقاييس فوراً، أما بالنسبة للسلوك العدواني فقد أخفين عنوان المقياس عنهم وكان المقياس كأنه تابع لمقياس الدافعية للإنجاز.

2-6- الأساليب الإحصائية المستعملة:

تعتبر الأساليب الإحصائية ذات أهمية بالغة، إذ لا يمكن لأي باحث إتمام بحثه بدون الاستعانة بها، لأنه بفضل هذه الأساليب يمكن معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين متغيرات الموضوع أو عدم وجودها.

أما في هذه الدراسة، فبعد جمع البيانات، تم فرزها وتفرغها في جداول قصد معالجتها إحصائياً باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss)

المتضمن للعديد من الإجراءات الإحصائية الشائعة، والتي تتيح للباحث تحليل العلاقة بين متغيرين أو أكثر، وقد مكّنا البرنامج من تحليل بيانات الدراسة بالأدوات الإحصائية التالية:

أ- **معامل الارتباط بيرسون (Pearson):** يعتبر معامل الارتباط بيرسون من أهم اختبارات الدلالة الإحصائية وأكثرها استعمالاً لسهولة إجرائه، فهو يفيد في تقدير مدى الترابط بين المتغيرات س و ص، بحيث كلما اقترب معامل الارتباط بيرسون من (+1) يقال بأن هناك ارتباطاً طردياً موجباً وبالعكس إذا اقتربت القيمة من (-1) فيقال بأن هناك ارتباطاً عكسياً سالباً. أما إذا اقتربت من القيمة (0) فيقال أن الارتباط ضعيف. (مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص78) وقد استعمل معامل الارتباط في دراستنا لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافعية للإنجاز ودرجات السلوك العدواني.

ب- **اختبار "T" للفروق لعينتين مستقلتين (Independent Sample T test):** يستخدم غالباً عندما يتعلّق الأمر باختيار فرضية بديلة حول الفروق المشاهدة بين عيّنتين أو أكثر، ويستخدم من أجل معرفة احتمال حدوث مثل تلك الفروق في المجتمع الإحصائي (البلداوي، 2007، ص209). وقد تمّ استخدام هذا الاختبار في دراستنا لاختبار الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز وكذا في السلوك العدواني.

ج- **تحليل التباين الثنائي: (Two-way analysis of variance)** هو اختبار معلمي يهتمّ ببحث الفروق بين متوسطات درجات مجموعات كل متغير مستقل ويسمى الأثر الأساسي Main effect على المتغير التابع، بالإضافة إلى بحث أثر التفاعل بين متغيرين على المتغير التابع.

د- **الإنحدار الخطّي البسيط:** هو حساب المربعات الصغرى من نموذج الإنحدار الخطّي مع متغير تفسيري واحد . وبعبارة أخرى، الإنحدار الخطّي البسيط هو خطّ مستقيم يمرّ

بمجموعة من النقاط بطريقة تجعل مجموع مربع النقط المتبقية من النموذج (أي، المسافات الرأسية بين النقطة المتبقية والخط) أقل ما يمكن. هذا يشير إلى حقيقة أن الانحدار هو واحد من أبسط الأساليب المستخدمة في مجال الإحصاء حيث أن ميل الخط يساوي العلاقة بين y و x مصححة بنسبة الانحرافات المعيارية لهذه المتغيرات. نقطة تقاطع الخط مع محور الصادات هي مركز كتلة نقاط البيانات. (x, y) توجد طرق انحدار أخرى بجانب المربعات الصغرى البسيطة، علي وجه الخصوص ، عندما يريد شخص أن يقوم بفعل الانحدار عن طريق العين فإنه يميل عادة الي رسم خط حاد قليلا ويكون قريبا من ذلك الذي ينتج من طريقة أقل مربعات كليه. يحدث هذا لأنه طبيعي أكثر لعقل الإنسان ملاحظة المسافات المتعامدة على خط الانحدار بدلا من تلك الرأسية كما يحدث في طريقة المربعات الصغرى.

هـ - المتوسط الحسابي: المتوسط الحسابي لقيم متغير ما، هو مجموع قيم ذلك المتغير، مقسوما على عدد هذه القيم، فهو معلومة رقمية تتجمع حولها سلسلة من القيم، يمكن من خلالها الحكم على بقية قيم المجموعة. (بوعلاق، 2009، ص40) وقد مكّنا استخدام المتوسط الحسابي في الدراسة الحالية، من معرفة مستويات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والسلوك العدواني لدى أفراد العينة، إلى جانب تحديد طبيعة الفروق في اختبار ت.

و - الانحراف المعياري: هو مقياس للتشتت، وهو الجذر التربيعي للتباين، ويفضل استخدامه بدلا من التباين، لأن وحدة القياس فيه مساوية لوحدة القياس الأصلية، وبالتالي يمكن التفكير فيه كمتوسط للمسافات بين القيم والمتوسط الحسابي. ويعد من أهم مقاييس التشتت وأكثرها استعمالا. (بوعلاق، 2009، ص63) وقد ساعدنا الانحراف المعياري في معرفة طبيعة تشتت القيم ومدى تجانسها.

ز - التكرارات: التكرار هو عدد المرات التي تتكرر فيها الظاهرة أو مشاهدة معينة، فمثلا إذا كان المتغير يتعلق بالجنس (ذكر أو أنثى)، فالتكرار في هذه الحالة يعني عدد الذكور

وعدد الإناث الخاص بمجتمع الدراسة أو العينة المختارة. (عبيدات وآخرون، 1999، ص117) وقد استخدمنا التكرارات في الإحصاء الوصفي.

ح- النسب المئوية: تستخدم النسب المئوية في العادة مع التكرار؛ حيث تبين نسبة كل فئة من المجموع الكلي. (عبيدات وآخرون، 1999، ص117)

تمت الإستعانة بالنسب المئوية في الدراسة الحالية لتوضيح توزيع أفراد العينة حسب مختلف المتغيرات (الجنس، السن، التخصص).

خلاصة الفصل:

تضمّن هذا الفصل تقديم لأهمّ الإجراءات المنهجية بالتّفصيل حيث تمّ التّطرق في البداية لتذكير بفرضيات البحث ، ثمّ التّطرق إلى الدّراسة الإستطلاعية ومكان إجرائها وزمانها والأدوات المستعملة فيها وما تمّ الوصول إليه من نتائج ، ثمّ الدّراسة الأساسية وتمّ التّطرق فيها إلى المنهج المتّبع ، ومجموعة الدّراسة وخصائصها ، ومكان وزمان إجراء الدّراسة ، كما تمّ التّطرق بالتّفصيل للأدوات المستعمل في جمع البيانات وتمّ توضيح الأساليب الإحصائية المستعملة في الدّراسة ، وسيتمّ عرض النتائج ومناقشتها في الفصل الموالي.

الفصل السّابع: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدّراسة

1- وصف نتائج الدراسة.

2- عرض مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات.

2-1- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى.

2-2- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية.

2-3- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.

2-4- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة.

2-5- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.

2-6- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة.

2-7- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة.

2-8- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة.

2-9- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة.

2-10- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة.

3- إستنتاج عام.

- خاتمة.

1- وصف نتائج الدراسة:

بعد تطبيق مقياس الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز والسلوك العدواني ميدانيا على عينة الدراسة الأساسية، تمّ جمع درجات المبحوثين على المقاييس وتفرغها في جداول إحصائية. وسنقوم فيما يلي بعرض نتائج المقاييس عن طريق الإحصاء الوصفي.

1-1- وصف النتائج المتعلقة بمقياس الذكاء الوجداني:

أسفرت البيانات المتعلقة بمقياس الذكاء الوجداني والتي تمّ تفرغها وتبويبها كما يلي:

جدول رقم (35): الإحصائيات الخاصة بمقياس الذكاء الوجداني.

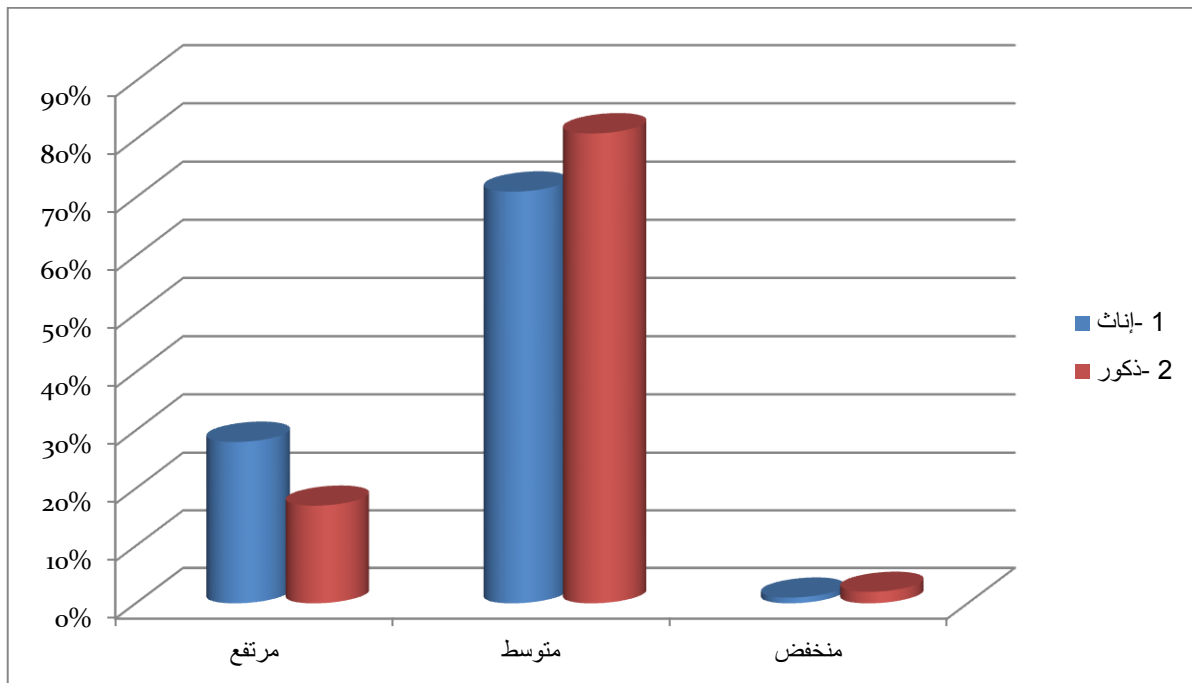
المتغير	عدد أفراد العينة	الدرجة الدنيا	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الذكاء الوجداني	446	62	193	149.85	19.784

يلاحظ من خلال الجدول رقم (35) الخاص بنتائج الإحصاء الوصفي لمقياس الذكاء الوجداني، أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الأساسية يقدر ب(149.85) ممّا يدلّ على أنّ أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من الذكاء الوجداني وهذا بالمقارنة مع الدرجات الكلية لمقياس الذكاء الوجداني والتي تتراوح ما بين (41 و 205) أمّا فيما يخصّ الانحراف المعياري فقد قدرته بـ (19.784) وتعدّ هذه القيمة صغيرة ممّا يدلّ على أنّ طبيعة البيانات أو القيم متقاربة، وعلى هذا الأساس فهي متجانسة.

1-1-1- مستويات الذكاء الوجداني حسب الجنس

جدول رقم (36): توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الذكاء الوجداني حسب الجنس.

المجموع	منخفض		متوسط		مرتفع		المستويات الجنس
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
269	%00	00	%72	193	%28	76	-إناث
177	%2	04	%81	144	%17	29	-ذكور
446	4		337		105		المجموع



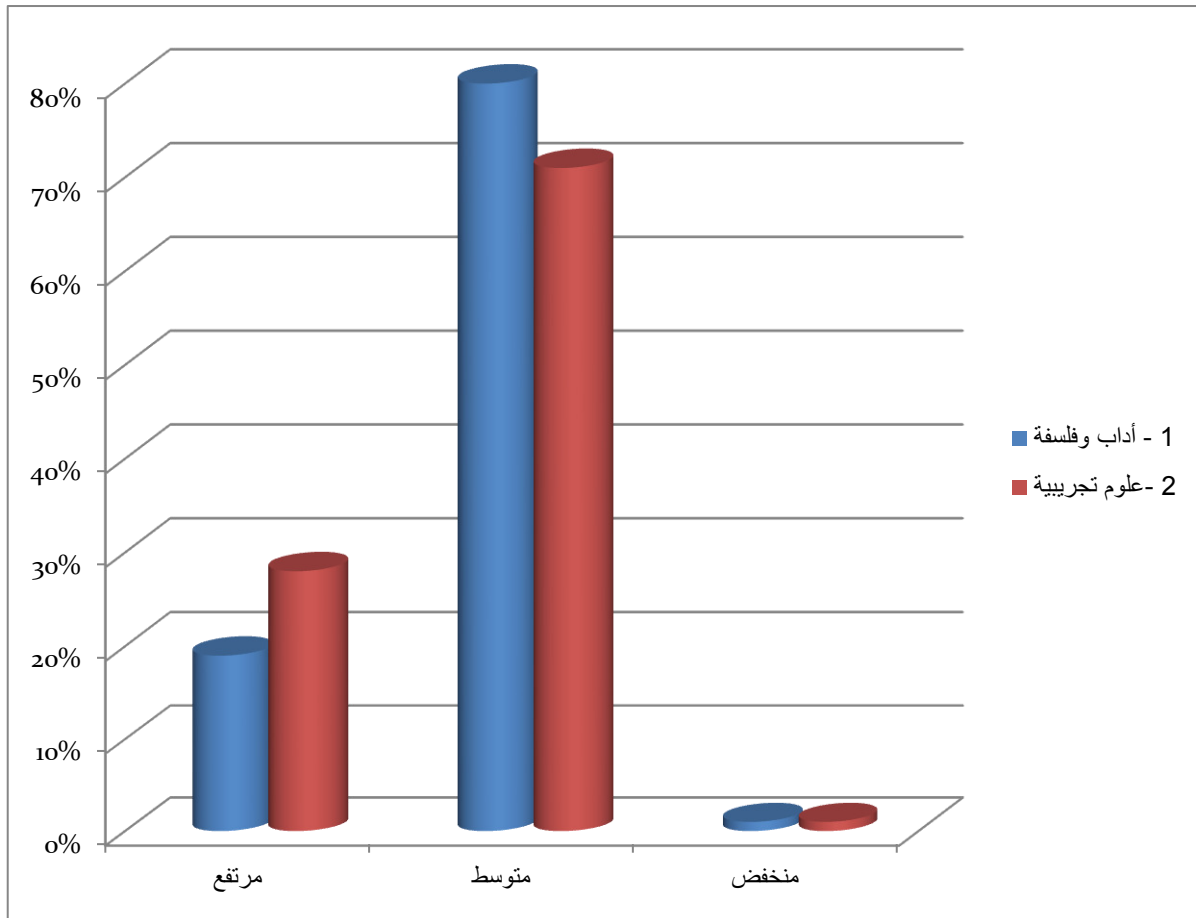
شكل رقم 17 يبين توزيع أفراد العينة على مستويات الذكاء الوجداني حسب الجنس.

يتبين من خلال الجدول رقم(36) والشكل رقم(17) أنّ عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني يقدر بـ (106) فرداً؛ حيث نجد منهم (76) إناث، أي ما نسبته (28%) ونجد (30) من الذكور؛ أي ما يعادل نسبة (17%) ممّا يدلّ على تفوّق الإناث على الذكور في التمتع بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني، كما نجد (336) فرداً يتمتعون بمستوى متوسط من الذكاء الوجداني، منهم (192) إناث بنسبة (71%) و(144) ذكور بنسبة (81%)، في حين لدى (4) أفراد مستوى منخفض من الذكاء الوجداني، منهم (01) إناث بنسبة (1%) و(03) ذكور بنسبة (2%).

1-1-2- مستويات الذكاء الوجداني حسب التخصص

جدول رقم(37): توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الذكاء الوجداني حسب التخصص.

المجموع	منخفض		متوسط		مرتفع		المستويات التخصص
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
204	1%	01	81%	166	18%	37	- أداب وفلسفة
242	2%	04	73%	177	25%	61	-علوم تجريبية
446	5		343		98		المجموع



شكل رقم 18 يبين توزيع أفراد العينة على مستويات الذكاء الوجداني حسب

التخصص.

يتبين من خلال الجدول رقم (37) والشكل رقم (18) أن عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني يقدر بـ (98) فرداً؛ حيث نجد منهم (37) تلميذاً تخصصهم آداب وفلسفة، أي ما نسبته (18%) ونجد (61) تلميذاً تخصصهم علوم تجريبية؛ أي ما يعادل نسبة (25%) وهذا ما يعكس ويدل على تفوق العلميين على الأدبيين في التمتع بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني، كما نجد (343) فرداً يتمتعون بمستوى متوسط من الذكاء الوجداني، منهم (166) تلميذاً تخصصهم آداب

وفلسفة بنسبة (81%) و (177) تلميذا تخصصهم علوم تجريبية بنسبة (73%)، في حين لدى (5) أفراد مستوى منخفض من الذكاء الوجداني، منهم (01) تلميذ تخصصه أدبي ، بنسبة تقريبا (1%) و (04) تلاميذ تخصصهم علمي بنسبة (2%).

1-2- وصف النتائج المتعلقة بمقياس الدافعية للإنجاز:

أسفرت البيانات المتعلقة بمقياس الدافعية للإنجاز والتي تم تفرغها وتبويبها كما يلي:

جدول رقم (38): الإحصائيات الخاصة بمقياس الدافعية للإنجاز.

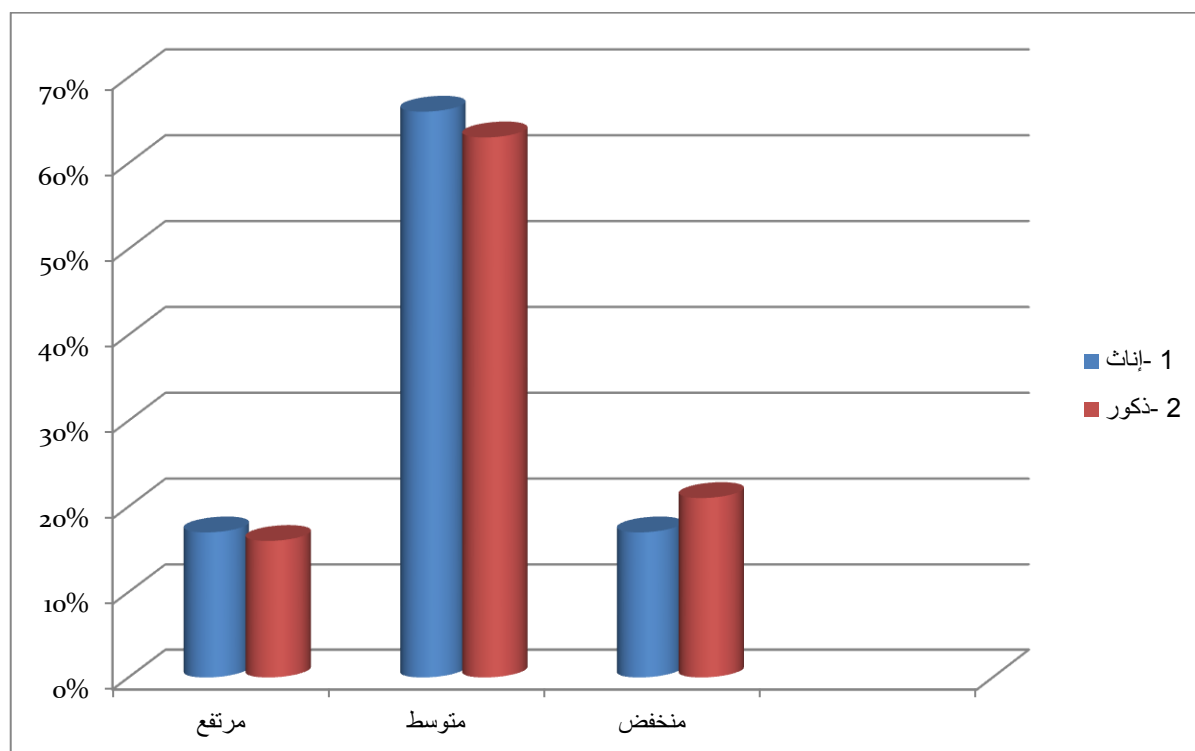
المتغير	عدد أفراد العينة	الدرجة الدنيا	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية للإنجاز	446	26	173	113.84	19.03

يلاحظ من خلال الجدول رقم (38) الخاص بنتائج الإحصاء الوصفي لمقياس الدافعية للإنجاز، أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الأساسية يقدر ب (113.84) مما يدل على أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من الدافعية للإنجاز وهذا بالمقارنة مع الدرجات الكلية لمقياس الدافعية للإنجاز والتي تتراوح ما بين (0 و 150) أما فيما يخص الانحراف المعياري فقد قدرت درجته ب (19.03) وتعد هذه القيمة صغيرة مما يدل على أن طبيعة البيانات أو القيم متقاربة، وعلى هذا الأساس فهي متجانسة.

1-2-1- مستويات الدّافعية للإنجاز حسب الجنس:

جدول رقم(39): توزيع أفراد العيّنة الأساسية على مستويات الدّافعية للإنجاز حسب الجنس.

المجموع	منخفض		متوسط		مرتفع		المستويات الجنس
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
269	%17	46	%66	176	%17	47	إناث
177	%21	37	%63	111	%16	29	ذكور
446	83		287		76		المجموع



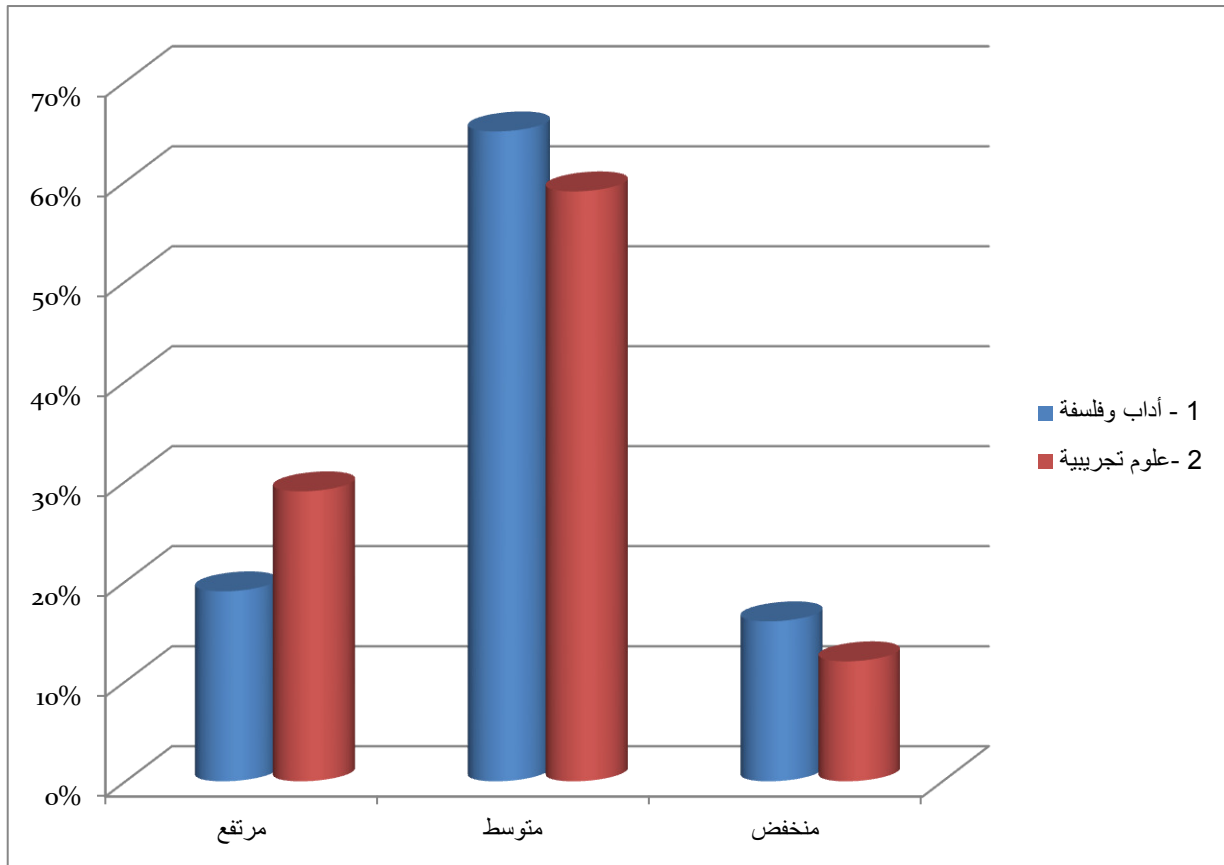
شكل رقم 19 يبين توزيع أفراد العينة على مستويات الدّافعية للإنجاز حسب الجنس.

يتبين من خلال الجدول رقم(39) والشكل رقم(19) أنّ عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز يقدر بـ (76) فرداً؛ حيث نجد منهم (47) إناث، أي ما نسبته (17%) ونجد (29) من الذكور؛ أي ما يعادل نسبة (16%) وهذا ما يعكس تقارب أفراد العينة من كلا الجنسين في المستوى المرتفع من الدافعية للإنجاز. كما نجد (287) فرداً يتمتعون بمستوى متوسط من الدافعية للإنجاز ، منهم (176) إناث بنسبة(66%) و(111) ذكور بنسبة (63%)، في حين لدى (46) فرداً مستوى منخفض من الدافعية للإنجاز ، منهم(37) إناث بنسبة (17%) و(05) ذكور بنسبة (21%).

1-2-2- مستويات الدافعية للإنجاز حسب التخصص:

جدول رقم(40): توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات الدافعية للإنجاز حسب التخصص.

المجموع	منخفض		متوسط		مرتفع		المستويات التخصص
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
204	16%	33	65 %	133	19%	38	- أداب وفلسفة
242	12%	29	59%	142	29%	71	-علوم تجريبية
446	62		275		109		المجموع



شكل رقم 20 يبين توزيع أفراد العينة على مستويات الدافعية للإنجاز حسب التخصص.

يتبين من خلال الجدول رقم (40) والشكل رقم (20) أن عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز يقدر بـ (109) فرداً؛ حيث نجد منهم (38) تلميذاً تخصصهم آداب وفلسفة، أي ما نسبته (19%) ونجد (71) تلميذاً تخصصهم علوم تجريبية؛ أي ما يعادل نسبة (29%) وهذا ما يعكس ويدل على تفوق العلميين على الأدبيين في التمتع بمستوى مرتفع من الدافعية للإنجاز، كما نجد (275) فرداً يتمتعون بمستوى متوسط من الدافعية للإنجاز، منهم (133) تلميذاً تخصصهم آداب وفلسفة بنسبة (65%) و(142) تلميذاً تخصصهم علوم تجريبية بنسبة (59%)، في حين لدى (62) أفراد مستوى منخفض من الدافعية للإنجاز، منهم (33) تلميذاً

تخصصه أدبي ، بنسبة تقريبا (16%) و(29) تلاميذا تخصصهم علمي بنسبة (12%).

1-3- وصف النتائج المتعلقة بمقياس السلوك العدواني:

أسفرت البيانات المتعلقة بمقياس السلوك العدواني والتي تم تفرغها وتبويبها كما يلي:

جدول رقم(41): الإحصائيات الخاصة بمقياس السلوك العدواني.

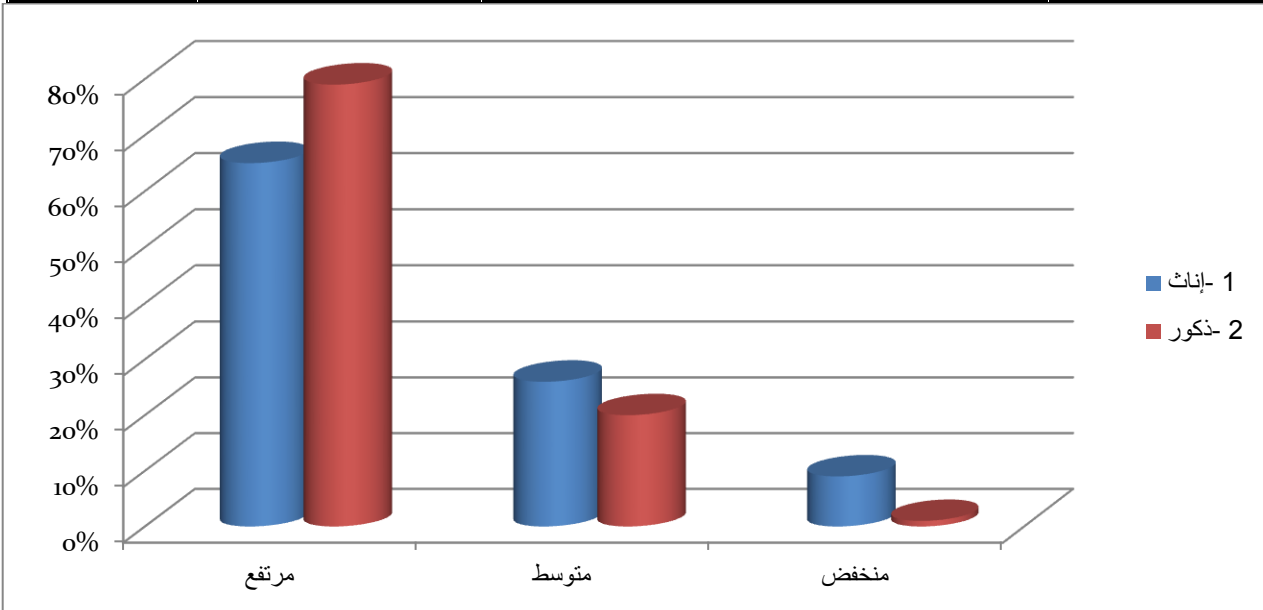
المتغير	عدد أفراد العينة	الدرجة الدنيا	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوك العدواني	446	30	148	88.41	19.13

يلاحظ من خلال الجدول رقم(41) الخاص بنتائج الإحصاء الوصفي لمقياس السلوك العدواني ، أنّ المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة الأساسية يقدر ب(88.41) مما يدل على أنّ أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من السلوك العدواني وهذا بالمقارنة مع الدرجات الكلية لمقياس السلوك العدواني والتي تتراوح ما بين (28 و 140) أما فيما يخص الانحراف المعياري فقد قدرت درجته ب (19.13) وتعد هذه القيمة صغيرة مما يدل على أن طبيعة البيانات أو القيم متقاربة، وعلى هذا الأساس فهي متجانسة.

1-3-1- مستويات السلوك العدواني حسب الجنس:

جدول رقم (42): توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات السلوك العدواني حسب الجنس.

المجموع	منخفض		متوسط		مرتفع		المستويات الجنس
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
269	%9	23	%26	71	%65	175	إناث
177	%1	2	%20	36	%79	139	ذكور
446	25		107		314		المجموع



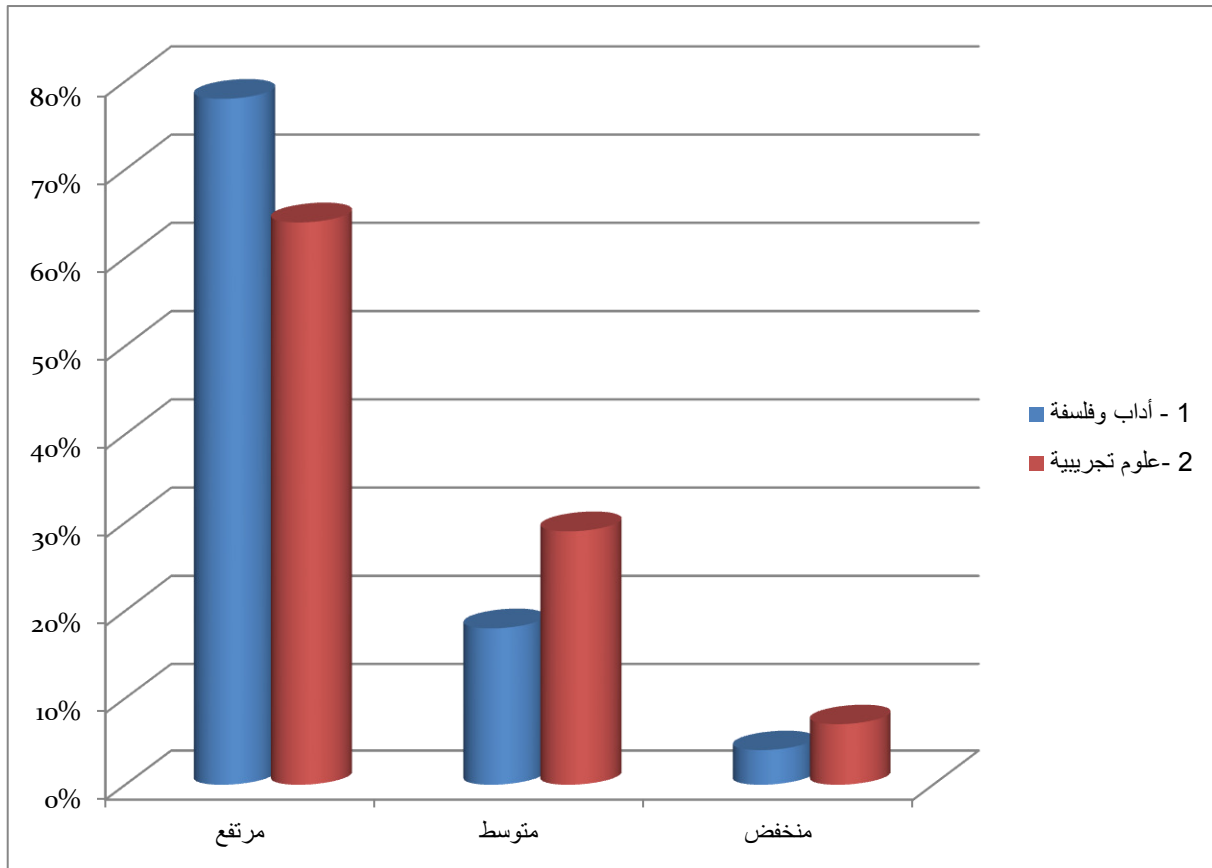
شكل رقم 21 يبين توزيع أفراد العينة على مستويات السلوك العدواني حسب الجنس.

يتبين من خلال الجدول رقم(42) والشكل رقم(21) أن عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من السلوك العدواني يقدر بـ (314) فرداً؛ حيث نجد منهم (175) إناث، أي ما نسبته (65%) ونجد (139) من الذكور؛ أي ما يعادل نسبة (79%) وهذا ما يعكس تقارب أفراد العينة من كلا الجنسين في المستوى المرتفع من السلوك العدواني. كما نجد (107) فرداً يتمتعون بمستوى متوسط من السلوك العدواني ، منهم (71) إناث بنسبة (26%) و(36) ذكور بنسبة (20%)، في حين لدى (46) فرداً مستوى منخفض من الدافعية للإنجاز ، منهم (23) إناث بنسبة (9%) و(02) ذكور بنسبة (1%).

1-3-2- مستويات السلوك العدواني حسب التخصص:

جدول رقم(43): توزيع أفراد العينة الأساسية على مستويات السلوك العدواني حسب التخصص.

المجموع	منخفض		متوسط		مرتفع		المستويات التخصص
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
204	4%	8	18%	37	78%	159	- أداب وفلسفة
242	7%	17	29%	70	64%	155	-علوم تجريبية
446	25		107		314		المجموع



شكل رقم 22 يبين توزيع أفراد العينة على مستويات السلوك العدواني حسب التخصص.

يتبين من خلال الجدول رقم (43) والشكل رقم (22) أن عدد أفراد العينة الذين لديهم مستوى مرتفع من السلوك العدواني يقدر بـ (314) فرداً؛ حيث نجد منهم (159) تلميذاً تخصصهم آداب وفلسفة، أي ما نسبته (78%) ونجد (155) تلميذاً تخصصهم علوم تجريبية؛ أي ما يعادل نسبة (64%) وهذا ما يدل على أن مستوى الأدبيين مرتفع في السلوك العدواني على العلميين ، كما نجد (107) فرداً يتمتعون بمستوى متوسط من الدافعية للإنجاز ، منهم (37) تلميذاً تخصصهم آداب وفلسفة بنسبة (18%) و (70) تلميذاً تخصصهم علوم تجريبية بنسبة (29%)، في حين لدى

(25) تلميذا مستوى منخفض من السلوك العدواني ، منهم (8) تلميذا تخصصه ادبي ، بنسبة تقريبا (4%) و (17) تلاميذا تخصصهم علمي بنسبة (7%).

2- عرض ومناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضيات:

2-1- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد العينة.

2-1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

جدول رقم (44): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد العينة.

البيانات الإحصائية المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	مستوى المعنوية P	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
- الذكاء الوجداني - الدافعية للإنجاز	446	0.249	0.000	0.01	دالة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (44) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر) = 0.249 وهي دالة إحصائية؛ لأنّ قيمة مستوى المعنوية P تساوي (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha=0.01$) وهذا يعني أنّ هناك علاقة ارتباط دالة إحصائية وموجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي افراد العينة.

2-1-2- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الأولى، أنه توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد العينة ؛ لأن قيمة معامل الارتباط برسون دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

ويمكن تفسير ذلك الى كون الذكاء الوجداني متغير ايجابي يساعد الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته وحسن ادارتها حيث يعتبر جزء لا يتجزأ من التركيب النفسي السليم للفرد و هو من الخصائص النفسية المهمة لديه و التي تساعده على مواجهة الضغوط النفسية و الحياتية المتعددة و المتتالية بنجاح ، و كذلك الدافعية للإنجاز ، تعتبر من المتغيرات التي تعكس سعي الفرد نحو الكفاح لتحقيق النجاح و الميل للتغلب على العقبات و الاجتهاد لأداء المهام الصعبة بشكل جيد، فالذكاء الوجداني و الدافعية للإنجاز من المتغيرات الإيجابية المهمة التي تعتبر مؤشرا على التوازن النفسي للفرد ، وعليه يمكننا القول أنّ الفرضية الأولى قد تحققت.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، كدراسة كواسة (2002) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، حيث تكونت العينة من 300 طالب تراوحت اعمارهم بين 19-22 سنة واسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين مكونات الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، كما اشارت نتائج الدراسة الى امكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز في ضوء ابعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالانفعالات، وتحفيز الذات، والمشاركة الوجدانية، وادارة العلاقات الاجتماعية).

وتؤكد دراسة "واتسزوفسكي" (2003) على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والانجاز، حيث تم تطبيقها على عينة من المراهقين الموهوبين ، وكان من نتائج هذه

الدراسة وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والانجاز، والانجاز الاكاديمي، وكذا العلاقات الشخصية الناجح. (المزروع، 2008، ص8)

واثبتت دراسة "محمد طه" (2005) وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والانجاز الاكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والاعدادية والثانوية في محافظة الفيوم بمصر وسلطنة عمان، واكدت النتائج امكانية التنبؤ بالانجاز الاكاديمي من خلال الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. (رياش وشنون، 2014، ص271)

واثبتت دراسة "رياش وشنون" (2014) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالجزائر ومنه تؤكد هذه الدراسة على اهمية الذكاء الوجداني في تحقيق الدافعية للإنجاز لدى المتعلمين ومن هنا يمكن ان يكون للذكاء الوجداني حظ كبير في البرامج التي تهدف الى معالجة وتحسين الدافعية للإنجاز والتوافق الدراسي. (رياش وشنون، 2014، ص276)

وأكد " أبو الديار" في دراسته التي هدفت إلى وصف طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني، تكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً وطفلة؛ بواقع (40) طفلاً مكفوفاً (كف كلي) بمتوسط أعمار (0.72 + 10.68) سنة، (40) طفلاً غير مكفوف، بمتوسط أعمار (0.66 + 10.85) سنة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس تقدير الذاتي وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المكفوفين وغير المكفوفين في تنظيم العلاقات الاجتماعية، والتعاطف مع الآخرين في اتجاه المكفوفين، في حين كانت الفروق في اتجاه غير المكفوفين في تنظيم الانفعالات وإدارتها، والوعي بالذات والانتباه للمشاعر، وتنظيم الدافعية وحفز الذات، والدرجة الكلية، كما لوحظ وجود فروق دالة إحصائية بين المكفوفين وغير المكفوفين في تقدير

الذات، والدافعية للإنجاز في اتجاه غير المكفوفين، وتبين أن للدافعية للإنجاز وتقدير الذات قدرة تنبئية بالذكاء الوجداني لدى الأطفال غير المكفوفين، أما عينة المكفوفين فقد اقتصرَت القدرة التنبئية بالذكاء الوجداني لديهم على الدافعية للإنجاز فقط.

وبينت دراسة " العلي" و " العنزي" التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني بكل من: دافعية حب الإستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت من الجنسين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه:

توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بكل من دافعية حب الإستطلاع ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الجنسين من أفراد العينة على درجات متغيرات الدراسة لصالح الذكور.

يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال المتغيرات التالية وبالترتيب حسب الأهمية: ودافعية الإنجاز، ودافعية حب الإستطلاع وذلك لدى عينة الذكور، أما لدى عينة الإناث فإنه من خلال دافعية حب الاستطلاع.

كما أوضحت دراسة ماير (Mayer) 2001 أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم قدرة على توجيه انفعالاتهم وانفعالات الآخرين في المواقف المختلفة، كما أظهرت دراسة (Jordan & Troth) 2004 وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وكلا من سرعة إنجاز الأعمال وإدارة الانفعالات أثناء حل المشكلات.

كما أجريت الدراسة على عينة من طالبات قسم علم النفس قوامها (223) طالبة من المتفوقات وغي المتفوقات، طبقت الباحثة على أفراد العينة مجموعة من المقاييس متمثلة في : مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحثة، مقياس دافعية

الإنجاز من إعداد الباحثة، مقياس تورانس للتفكير الابتكاري، المعدل كأداة لقياس التحصيل الدراسي لدى الطالبات، بعد المعالجة الإحصائية واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت) تحليل التباين، ثم التوصل إلى مجموعة من النتائج ويمكن تلخيص أهم النتائج في النقاط التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والطلاقة كأحد متغيرات التفكير الابتكاري لدى طالبات قسم علم النفس .

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طالبات قسم علم النفس مرتفعات الذكاء الانفعالي والطالبات منخفضات الذكاء الانفعالي في الدافعية للإنجاز.(المزروع

، 2006)

2-2- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد العينة.

2-2-1- عرض نتائج الفرضية الثانية:

جدول رقم (45): قيمة معامل الارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الوجداني السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد العينة.

البيانات الإحصائية المتغيرات	العينة	قيمة "ر"	قيمة مستوى المعنوية P	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
-الذكاء الوجداني -السلوك العدواني	446	-0.118	0.013	0.05	دالة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (45) أنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون (ر) = -0.118 وهي دالة إحصائية؛ لأنّ قيمة مستوى المعنوية P تساوي (0.013) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha=0.05$) وهذا يعني أنّ هناك علاقة ارتباط دالة إحصائية وعكسية بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد العينة. لأنّ قيمة معامل الارتباط بيرسون دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$). وبهذا، يمكن القول أنّ الفرضية الثانية قد تحققت.

2-1-3- تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الثانية، أنه توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية وعكسية بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد العينة؛ لأن قيمة معامل الارتباط برسون دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$).

ويمكن تفسير ذلك الى أن الذكاء الوجداني متغير نفسي يساعد المراهق على فهم نفسه وفهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها ومنه التحكم فيها وحسن إدارتها ، أما السلوك العدواني فهو مشكلة سلوكية تظهر في عدم قدرة المراهق على التحكم في انفعالاته والسيطرة عليها ومنها يسلك المراهق سلوكات عدوانية تتسم بالغضب والايذاء ، فالمراهق الذكي وجدانيا لا يعاني من هذه المشكلة السلوكية ومنه يمكننا تفسير وجود علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني، فكلما امتلك المراهق درجة ومستوى مرتفع من الذكاء الوجداني كلما انخفض مستوى السلوك العدوان لديه، وعليه يمكننا القول أن الفرضية الثانية قد تحققت.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، كدراسة هير (1996) أن ضعف الذكاء الوجداني يزيد من حده تعرض الفرد للمخاطر النفسية كالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والاغتراب، ومن الناحية الاجتماعية يتصف ذوى الذكاء الوجداني المنخفض بأنهم أقل شعبية ومكروهين بين أقرانهم وهم أكثر تعرضاً للمشاكل النفسية والسلوكية وعندما يكونوا في سن الشباب يتورطون في مشاكل مع القانون ويرتكبون جرائم أكثر عنفاً. (راضي، 2001، ص 179)

ووصفت دراسة هينلي وآخرون (1999) أن الطلاب المندفعين والعدوانيين منخفضي الذكاء الوجداني، وتتنقصهم مهارات ضبط الذات والتعاطف، وتؤكد الدراسة على أنه لمنع هذا السلوك الاندفاعي والعدواني، يجب أن يراجع الفرد معتقداته غير

المنطقية التي يستخدمها في تسيير أمور حياته، وإن يستخدم ميكانيزمات دفاعية للتغلب على أزمات الحياة المصاحبة لهذا السلوك العدواني، وأنه يجب أن يحتوى المنهج الدراسي على مهارة ضبط النفس والتعاطف، وهما من قواعد الذكاء الوجداني، كما تبين الدراسة أن الأشخاص الذين لا يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم هم في حاجة إلى تطوير ذكاءهم الوجداني، ذلك لأنهم يفتقدون الشعور بالذنب والتعاطف مع الآخرين ويشغلون أنفسهم بالبحث عن المكانة بين أقرانهم من خلال القوة العدوانية، وبالتالي فإن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة قليلة من الذكاء الوجداني هم عدوانيين، وتوضح الدراسة أيضا أنهم في حاجة إلى وزن البدائل والأمور قبل التصرف، على العكس ما نجد عند الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، حيث يستخدمون مهارة ضبط الذات عندما يواجهون موقف يستدعي القلق، وتشير نتائج الدراسة إلى أن غير العدوانيين تقل لديهم الاندفاعية في الفكرة و السلوك والعمل وهم يسلكون بشكل ذكي وجدانيا.

(Henly, et al,1999,p224-229)

وتشير دراسة **شيرمان (1999)** إلى أن هناك برامج ضد العنف الموجود في المجتمع حيث إن هناك ثلاث مهارات أشارت إليها الدراسة يحتاجها المراهقين للعيش بسلام في المجتمع وهي إدارة الغضب و التعاطف (وهو مكون من مكونات الذكاء الوجداني) والسيطرة على الدوافع الشخصية ، وأنه يجب تحرير برامج ضد العنف في مؤسساتنا التعليمية.

(Sherman,1999, p20)

وتؤكد دراسة **ماوريك وويسبارغ (2000)** أن **جولمان** باهتمامه بمفهوم الذكاء الوجداني أطلق ثورة كبيرة في مجال الاهتمام بترقية الصحة العقلية، ذلك لأن ترقية الصحة العقلية تعمل على ترقية الصحة الانفعالية وبالتالي يكون نتاج العملية

التعليمية طلاب غير مندفعين وغير عنيفين، مسئولين، لديهم رغبة في حل المشكلات.

(Maurice and weissberg ,2000, p186)

وبين واترمان إنه يمكن التغلب على المشكلات التي تثير غضب المراهقين،

ومن ثم تحسين قدرة الطلاب المراهقين المندفعين على فهم انفعالاتهم وتغيير سلوكهم

غير التكيفي عن طريق بعض الخطوات وهي : (بناء الثقة بالذات - مهارة إدارة

الغضب - التطلع التربوي - إقامة علاقات عائلية وشخصية بناءة - تحمل الضغط

الصديق - إدراك الهوية - التعامل مع مواقف الضعف). والملاحظ مما سبق ان

الخطوات: (بناء الثقة بالذات و مهارة إدارة الغضب والتطلع التربوي وإقامة علاقات

عائلية وشخصية بناءة) هي من مكونات الاساسية الذكاء الوجداني.

(Waterman and Walker, 2001, p6)

وأكد كل من واردن وماكينون إلى أهمية تأثير الانفعالات والمشاعر على

سلوك الطلاب المشاغبين والضحايا، حيث إنهم يظهرون تنظيمًا ضعيفًا لانفعالاتهم

ومشاعرهم.

(Warden & Mackinnon, 2003, p369)

فالطلاب المشاغبون يكونون عرضة لنوبات الغضب، ولديهم اتجاهات إيجابية

نحو العنف، ويقل تعاطفهم مع الضحايا.

(Roberts, 2000, p3)

وتتقصم القدرة على تقييم العواقب الانفعالية لسلوكهم تجاه الآخرين.

(Warden & Machinnon, 2003, p369)

في حين يعاني الطلاب الضحايا من صعوبة في ضبط انفعالاتهم، أو السيطرة عليها.

(Michele, et al., 2004, p375)

كما يعانون من عدم الاستقرار الانفعالي، ويفتقدون إلى مهارات التواصل الفعال ومهارات حل المشكلات

(Paul & Kelly, 2005, p104)

وبينت دراسة فوجيل (Vogel, 2006)، ودراسة أولينكا (Oluyinka, 2009)، حيث أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين سلوك المشاغبة والذكاء الوجداني، وأن سلوك المشاغبة تأثر بالذكاء الوجداني.

أما الطلاب والطالبات الضحايا فإنهم عادة ما يظهرون مستوى عالياً من القلق والحذر والحساسية، ويتعرضون - دائماً - للعدوان، ونادراً ما يدافعون عن أنفسهم، ويستجيبون بالانسحاب والبكاء، وإظهار علامات الألم والمعاناة والاستسلام، ويعانون من صعوبة في ضبط انفعالاتهم أو السيطرة عليها، كما يفقدون إلى المهارات الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي إلى عزلتهم اجتماعياً، ولهذا فإن الطلاب والطالبات الضحايا يفقدون إلى الوعي بذواتهم، والتحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم، وبالتالي يفقدون التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وكلها تعد من المكونات الأساسية في الذكاء الوجداني.

واوضحت نتائج دراسة فوكس وبولتون (Fox & Boulton, 2005) التي

أسفرت عن وجود مشكلات في المهارات الاجتماعية لدى ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية، دراسة فوجيل (Vogel, 2006) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين سلوك الضحية والذكاء الوجداني.

كذلك جاءت نتائج الدراسة لتكشف عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المشاغبين، ومتوسطات درجات الطالبات المشاغبات على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده، وكذلك بين متوسطات درجات الطلاب الضحايا، ومتوسطات درجات الطالبات الضحايا على مقياس الذكاء الإنفعالي وأبعاده وهذا يعنى أن متغير الجنس لا يبدو عاملاً مهماً في تأثيره على الذكاء الإنفعالي لديهم.

واكدت دراسة معمريّة(2007) التي كانت تحت عنوان الفروق في انماط السلوك العدواني وفقا لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني على عينة من الشباب ان ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه انخفاض في الميل الى السلوك العدواني ، اما انخفاض الذكاء الوجداني فيصاحبه ميل الى السلوك العدواني. مما يشير الى وجود ارتباط سالب بين المتغيرين. (معمريّة، 2007 ، ص87)

2-3- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

وتتص هذه الفرضية على ما يلي:

- توجد فروق بين التلاميذ افراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد العينة.

2-3-1- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

جدول رقم(46): قيمة اختبار "ت" بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز.

ذكاء المتغير	مرتفعي الذكاء الوجداني			منخفضي الذكاء الوجداني			قيمة ت	قيمة مستوى المعنوية P	درجة الحرية N-2	مستوى الدالة 0.05
	N	S	- X	N	S	- X				
الدافعية للإنجاز	120	16.1 32	123.34	120	21.55	101.5 7	8.86	0.00	238	دالة

يتّضح من خلال الجدول رقم(46) أنّ قيمة (8.86 = ت) وهي دالة احصائية؛ لأنّ قيمة مستوى المعنوية P (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($0.05 = \alpha$) وهذا يعني أنّ هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في متغير الدافعية للإنجاز ، والفروق لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني، حيث أنّ متوسطهم الحسابي (123.34) وهو أكبر من المتوسط

الحسابي لدى منخفضي الذكاء الوجداني (101.75). بمعنى؛ يتفوق مرتفعي الذكاء الوجداني على منخفضي الذكاء الوجداني في مستوى الدافعية للإنجاز.

2-3-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الثالثة، أنه توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في متغير الدافعية للإنجاز ، والفروق لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد العينة حيث بلغ متوسطهم الحسابي (123.34) مقارنة بالمتوسط الحساب للدافعية للإنجاز لدى منخفضي الذكاء الوجداني الذي بلغ (101.75)؛ ولأن قيمة اختبار "ت" دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

ويمكن ان يعود ذلك الى أن الذكاء الوجداني باعتباره متغير ايجابي يساعد الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته وحسن ادارتها واعتباره جزء لا يتجزأ من التركيب النفسي السليم للفرد و هو من الخصائص النفسية المهمة لديه فكلما كان مستوى الذكاء الوجداني مرتفع لدى المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي كلما ساعده على رفع مستوى الدافعية للإنجاز ومنه رفع درجة الكفاح لتحقيق النجاح و الميل للتغلب على العقبات و الاجتهاد لأداء المهام الصعبة بشكل جيد، وكلما قلة درجة ومستوى الذكاء الوجداني لدى المراهق ادى ذلك الى انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز ومنه قلت الاجتهاد واللامباليات بالدراسة والانجاز الدراسي، وبهذا يمكننا القول أن الفرضية الثالثة قد تحققت.

وتتفق نتائج الفرضية مع ما أشارت إليه دراسة جون ماير ، دونا بيركنس ، دافيد كاريسا وبيتر سالوفى (2001) بعنوان الذكاء الوجداني والموهبة حيث أن الطلاب المراهقين ذوي درجات الذكاء الوجداني المرتفعة كانوا ذوي قدرة أفضل في

تحديد النجاح والتصرف والتحكم في انفعالاتهم في المواقف المختلفة وقد تم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توجيه أفعالهم (أداءهم) ومقارنة تأثير الأقران على الآخرين.

(Mayer et al, 2001, p131-137)

كما أوضحت دراسة ماير (Mayer) 2001 أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم قدرة على توجيه انفعالاتهم وانفعالات الآخرين في المواقف المختلفة، كما أظهرت دراسة (Jordan & Troth) 2004 وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وكلا من سرعة إنجاز الأعمال وإدارة الإنفعالات أثناء حل المشكلات.

كما أجريت الدراسة على عينة من طالبات قسم علم النفس قوامها (223) طالبة من المتفوقات وغي المتفوقات، وطبق على أفراد العينة مجموعة من المقاييس المتمثلة في : مقياس الذكاء الانفعالي ، مقياس دافعية الإنجاز ، مقياس تورانس للتفكير الابتكاري المعدل كأداة لقياس التحصيل الدراسي لدى الطالبات، بعد المعالجة الإحصائية واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت) تحليل التباين، ثم التوصل إلى مجموعة من النتائج ويمكن تلخيص أهم النتائج في النقاط التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والطلاقة كأحد متغيرات التفكير الابتكاري لدى طالبات قسم علم النفس .

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس.

- وجود فروق دالة إحصائية بين طالبات قسم علم النفس مرتفعات الذكاء الانفعالي والطالبات منخفضات الذكاء الانفعالي في الدافعية للإنجاز. (المزروع، 2006)

ويتميز الأفراد ذوي دافعية الانجاز المرتفعة بأنهم يتسمون بالقدرة على التنافس، وتحمل المسؤولية، ويتوقعون نجاحهم الذي يتوقف على مجهودهم الشخصي، بالمقارنة بذوي دافعية الانجاز المنخفضة، كما يضعون أنفسهم في مواقف التحدي، ولكن في حدود الأهداف الواقعية، كما يؤدون أداءً طيباً في معظم مواقف الاختبار، ويوجهون أهدافهم لتحقيق معدلات مرتفعة من الانجاز، وهم يميلون إلى تولي المناصب التي تتطلب روح المبادرة ويتجنبون العمل الروتيني.

(Hothersall, 1982)

وتعد الرغبة بالتفوق والامتياز أو الإتيان بأشياء ذات مستوى متميز، خاصية شخصية مميزة للأشخاص ذوي المستوى المرتفع من دافعية الانجاز، كما أنهم يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم. وفي مواقف متعددة من الحياة، فدوي دافع الانجاز المرتفع واقعيون في انتهاز الفرص، وأخذ المجازفات، بعكس المنخفضين في دافعية الانجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط أو أن يطمحوا في واقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه، وبالرغم من رغبة الأفراد ذوي دافعية الانجاز المرتفعة بالعمل باستقلالية، إلا أنهم لا يعجزون عن التعاون والعمل مع الآخرين. (الزعيبي، 2005)

ويستنتج مما سبق أن الفرد ذو دافعية الإنجاز المرتفع هو الذي يكون واثقاً من نفسه، يقيم تصرفاته بموضوعية، ويستطيع أن يضبط انفعالاته ويتحكم فيها، ويحب العمل في الجماعة ويميل دوماً إلى احتلال المراكز العالية والمرموقة مع نفوره من الروتين، حيث الكثير من العناصر السابقة من سمات ومميزات الذكاء وجدانياً.

أما الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة لا يتوقعون النجاح في أي عمل يقومون به، يتجنبون الإقدام على الإنجاز خشية الفشل، يرفضون أداء الأعمال التي

يشعرون أن إقدامهم على أدائها أقل من الآخرين، أو التي تتطلب منهم جهودًا ومثابرة، تنتبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، يضعون لأنفسهم أهدافًا بسيطة سهلة، لا تكلفهم جهدًا أو مشقة، ويرضون بما هم عليه، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة، كثيرًا ما يقنعون أنفسهم بأن فشلهم كان نتيجة لأسباب خارجة عن إرادتهم، فالنجاح من وجهة نظرهم حظ أو مصادفة، وهم ليسوا من المحظوظين. (الخيري، 2008، ص58) وهذه سمات ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

ومنه يمكننا القول أن أغلب ما يتميز به الأفراد الالذكاء وجدانيا يتميز به الأفراد ذوي الدافعية للإنجاز من حيث أنهم واثقون من أنفسهم، يقيمون تصرفاتهم بموضوعية، ويستطيعون أن يضبطوا انفعالاتهم ويتحكمون فيها، ويحبون العمل في الجماعة، على عكس ذوي الذكاء الوجداني الذين يتميزون بدافعية للإنجاز منخفضة ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن إقدامهم على أدائها أقل من الآخرين، أو التي تتطلب منهم جهودًا ومثابرة، تنتبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة ويستسلمون للفشل بسرعة عادة، ولا يعاودون المحاولة ليأسهم من النجاح ويقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح، يضعون لأنفسهم أهدافًا بسيطة سهلة، لا تكلفهم جهدًا أو مشقة، ويرضون بما هم عليه، ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة.

2-4- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

وتتص هذه الفرضية على ما يلي:

- توجد فروق بين التلاميذ افراد عينة الدراسة مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في السلوك العدوانى لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي افراد العينة.

2-4-1- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

جدول رقم(47): قيمة اختبار "ت" بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في السلوك العدوانى.

ذكاء المتغير	مرتفعي الذكاء الوجداني			منخفضي الذكاء الوجداني			قيمة ت	قيمة مستوى المعنوية P	درجة الحرية N-2	مستوى الدلالة 0.05
	N	S	- X	N	S	- X				
السلوك العدواني	120	18.19	83.21	120	18.72	89.71	-2.72	0.007	238	دالة

يتّضح من خلال الجدول رقم(47) أنّ قيمة (ت = 2.72) وهي دالة احصائياً؛ لأنّ قيمة مستوى المعنوية P (0.007) وهي أصغر من مستوى الدّالة المعتمد لدينا ($0.05 = \alpha$) وهذا يعني أنّ هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في متغير السلوك العدوانى، والفروق لصالح منخفضي الذكاء الوجداني حيث أنّ متوسطهم الحسابي (89.71) وهو أكبر من المتوسط الحسابي لدى مرتفعي الذكاء الوجداني (83.21). بمعنى؛ يتفوق منخفضي الذكاء الوجداني على مرتفعي الذكاء الوجداني في مستوى السلوك العدوانى.

2-4-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

يتبين من خلال نتائج الفرضية الرابعة، أنه توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في متغير السلوك العدواني ، والفروق لصالح منخفضي الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد العينة ؛ لأن قيمة اختبار "ت" دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

ويمكن تفسير ذلك إلى أن انخفاض درجة ومستوى الذكاء الوجداني يؤدي بالضرورة إلى عدم القدرة على التحكم في الانفعالات وكذا حسن ادارتها فيفقد المراهق السيطرة وتظهر على الكثير من المشكلات السلوكية على رأسها السلوك العدواني الذي هو بطبيعته عدم قدرة المراهق على السيطرة على انفعالاته فيظهر سلوك الايذاء اما لنفسه أو لغيره أو حتى للممتلكات العامة وخاصة وذلك من اجل تفريغ المكبوتات والعكس صحيح فكل من اتفق معدل ومستوى الذكاء الوجداني كلما زادت سيطرة المراهق على انفعالاته ومشاعره ومنه الابتعاد قدر الامكان عن المشكلات السلوكية وعلى رأسها السلوك العدواني، وبهذا يمكننا القول أن الفرضية الرابعة قد تحققت.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع ما وصفته دراسة **مارتن هينلي و نيكولاس لونج** (1999) **Henly , Martin and Long , Nicholas J** أن الطلاب المندفعين و العدوانيين منخفضي الذكاء الوجداني وتقصهم مهارات ضبط الذات ،التعاطف ، وتؤكد الدراسة على أنه لمنع هذا السلوك الاندفاعي والعدواني، يجب أن يراجع الفرد معتقداته غير المنطقية التي يستخدمها في تسيير أمور حياته، وان يستخدم ميكانزمات دفاعية للتغلب على أزمات الحياة المصاحبة لهذا السلوك العدواني، وأنه يجب أن يحتوى المنهج الدراسي على مهارة ضبط النفس و التعاطف، وهما من قواعد الذكاء الوجداني وتشير الدراسة أن الأشخاص الذين لا يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم هم في حاجة إلى تطوير ذكاءهم الوجداني ، ذلك لأنهم يفتقدون الشعور بالذنب

والتعاطف مع الآخرين ويشغلون أنفسهم بالبحث عن المكانة بين إقرانهم من خلال القوة العدوانية، وبالتالي فإن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة قليلة من الذكاء الوجداني عدوانيين وتشير الدراسة إلى أنهم في حاجة إلى وزن البدائل والأمور قبل التصرف. على العكس نجد أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يستخدمون مهارة ضبط الذات عندما يواجهون بموقف يستدعي القلق بالنسبة لهم وتشير نتائج الدراسة إلى أن غير العدوانيين تقل لديهم الاندفاعية في الفكرة و السلوك و العمل وهم يسلكون بشكل ذكي وجدانيا.

(Henly, Martin, Long and NicholasJ,1999, P224-229)

وتقول "فوقيه محمد راضي" (2001) أن سالوفي وماير Salovey & Mayer. قد بدأ برنامجاً بحثياً خصص لتطوير مقاييس الذكاء الوجداني واكتشاف أهميته وقد توصل سالوفي وآخرون (1999) إلى أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في القدرة على إدراك وفهم وتخمين انفعالات الآخرين بدقه كانوا أكثر قدرة على بناء شبكات دعم اجتماعية. (راضي، 2001، ص، 173- 204)

يؤكد أيضا كل من ايلسون Ellison (1996) على ضرورة الاهتمام بتطوير البحث في مجال الذكاء الوجداني و أدوات قياسه حيث تشير دراسة ايلسون أن هناك بعض الأوضاع المقلقة في مؤسساتنا التعليمية تزيد من اهتمامنا بالذكاء الوجداني وهي أن هناك عدم احترام سافر بين الطلاب بعضهم وبعض وان هناك عداء مستمر بينهم، وعدم تألف بين الطلبة فضلا عن شعورهم بالوحدة، ولمواجهة هذا الوضع يجب الاهتمام بالذكاء الوجداني ومهاراته (ضبط النفس - الحماس - المثابرة - القدرة على حفز و تشجيع النفس) وهذه المهارات إذا اكتسبها طلابنا سوف يواجهون نزعات الغضب والعدوان في المستقبل وسوف يتعلمون التعاطف والسيطرة على الاندفاع ويذكر ايلسون Ellison أن جولمان Geolman نادى بعلاج ما يسمى الأمية

الانفعالية أو العاطفية لدى أبنائنا المراهقين لعدم انتشار العنف و الجريمة و العدوان بينهم.

(Ellison, Laung, 1996, p1-10)

لقد أشارت دراسة جان اونيل (1996) ONEIL , John أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته و يتخذ قرارات صائبة في حياته و يجعل لدى الفرد الحافز على البقاء متفائلا، ويستطيع مواجهة مشكلات العمل وان يكون متعاطفا مع من حوله، أيضا ويجعله يقيم مع المحيطين به علاقات اجتماعية ناجحة ومنسجمة ويستطيع من خلال معرفته بمشاعر ووجدان وانفعالات المحيطين به، وأن يكون قادرا على إقناعهم ومن ثم قيادتهم ، وتقول الدراسة إن نجاح الفرد في حياته اليومية يتوقف على ما لديه من ذكاء وجداني .فالطلاب العدوانيون يرتكبون جرائم عنف في مرحلة المراهقة وان الفتيات ذوى الذكاء الوجداني المنخفض لديهن مشاعر قلق و غضب و ملل وهن في الغالب يمررن بمشكلات انفعالية في مرحلة المراهقة إذ ان اكتساب الفرد لمهارة الذكاء الوجداني تجعله يمتلك قدرات تساعد به درجة كبيرة على النجاح في الحياة وعلى أن يؤثر تأثيرا ايجابيا في المواقف المحيطة به.

(Oneil , John, p1996,1-6)

تؤكد على ذلك دراسة هير (1996) Heir حيث وجدت أن ضعف الذكاء الوجداني يزيد من حده تعرض الفرد للمخاطر النفسية كالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والاعتراب ، ومن الناحية الاجتماعية يتصف ذوى الذكاء الوجداني المنخفض بأنهم أقل شعبية ومكروهين بين أقرانهم وهم أكثر تعرضاً للمشاكل النفسية والسلوكية وعندما يكونوا في سن الشباب يتورطون في مشاكل مع القانون ويرتكبون جرائم أكثر عنفاً. (راضي ، 2001، ص 179)

وهذا يتفق مع دراسة (Denley, Martin ; Long, Nicholas (1999 في أن الشباب ذوي الاندفاع العدوانية ذو ذكاء وجداني منخفض، حيث هم غير قادر على التحكم أو إدارة مثل هذا السلوك العدواني سواء كانت هذه المشاعر عدوان مادي (رغبة في تحطيم الأشياء) أم مشاعر عدوان لفظي (الجدال، التهور على الآخرين، أو الرغبة في سب الآخرين). وذلك لشعوره بالاضطهاد حيث إن هذا الشعور لدى الطالب المراهق في هذه المرحلة العمرية يظهر بشكل واضح نتيجة لشعوره أن هذا النظام يقلل من تقديره لذاته. وعلى العكس تماما نجد الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يقل لديهم السلوك العدواني على الرغم من تعرضهم لنفس الظروف ولكن ترى لديهم وعي ذاتي ، ولديهم القدرة على التحكم في الاندفاعات ، المثابرة والحماس. (فاروق ، ورزق، 2001، ص36)

تؤيد دراسة (Maye, John D ; Pertens, Donua M. Caruse David ; Salovey, Peter (2003) التي أكدت أن الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أفضل في التصرف بنجاح والتحكم في انفعالات الغضب والعدوان لديهم في المواقف المختلفة، فهم يواجهون انفعالاتهم، ولا يتأثرون بشحن أصدقائهم لهم وجدانيا أو انفعاليا بل يقاومون هذا التأثير، فالذكاء الوجداني وتنميته في مثل هذه المرحلة العمرية الحرجة (المراهقة لطلاب) تجعلهم يمرون بأمان دون أية مشاكل وجدانية أو عاطفية أو عقلية.

2-5- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

وتتص هذه الفرضية على ما يلي:

لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

وللتحقيق من هذه الفرضية قام الباحث بحسب تحليل التباين الثنائي بين درجات افراد العينة في الدافعية للإنجاز، حيث يقيس اختبار تحليل التباين الثنائي مدى تأثير العامل الاول على حدة ، ومن ثم مدى تأثير العامل الثاني على حدة، ومن ثم مدى تأثير تفاعل العاملين معا على المتغير التابع ، فهو يجيب على 03 أسئلة في نفس الوقت وبالضبط اختبار:

1-الفروق بين المتوسطات في العامل الاول (مستويات الذكاء الوجداني).

2-الفروق بين المتوسطات في العامل الثاني (الجنس).

3-وجود تفاعل في مستويات العامل الاول مع مستويات العامل الثاني أم أن العاملين مستقلان في التأثير.

وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الاحصائية والجداول رقم (48، 49) توضح نتائج هذا الفرض.

2-5-1- عرض نتائج الفرضية الخامسة:

جدول رقم:48 يمثل الإحصاءات الوصفية للدافعية للإنجاز حسب الذكاء الوجداني والجنس.

الدافعية للإنجاز		حجم العينة	الجنس	الذكاء الوجداني
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
22.22	55.00	4	ذكور	منخفض
---	---	00	أناث	

22.22	55.00	4	المجموع	
18.79	108.11	144	ذكور	متوسط
16.82	113.08	193	أناث	
17.87	110.96	337	المجموع	
18.56	118.86	29	ذكور	مرتفع
11.90	127.81	76	أناث	
14.53	125.34	105	المجموع	
/	/	446	/	المجموع

جدول رقم: 49 يبين نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء

الوجداني والجنس والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز .

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "P"	مستوى الدلالة الاحصائية
الدافعية للإنجاز	الذكاء	21679.587	3	7226.529	25.05	0.00	دالة احصائية عند 0.05
	الوجداني						
	الجنس	3205.077	1	3205.077	11.11	0.00	دالة احصائية عند 0.05
	التفاعل بين الذكاء الوجداني والجنس	275.772	1	257.772	0.956	0.329	غير دالة احصائية عند 0.05
	الخطأ	126894.889	440	288.397			
	المجموع	5941797.00	446	/			

أظهرت نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث أن مستوى المعنوية القيمة (p) (0.00) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة

الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة دالة احصائيا كما أظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى الجنس حيث أن مستوى المعنوية للقيمة (p) (0.00) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في علوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة دالة احصائيا أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على الدافعية للإنجاز حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.32) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة إحصائيا وعليه نقبل ونقر جزء من فرضية بحثنا التي تنص على عدم وجود أثر لتفاعل الذكاء الوجداني والجنس في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، بنما الجزء الآخر المتعلق بأثر مستويات الذكاء الوجداني على الدافعية للإنجاز وأثر الجنس على الدافعية للإنجاز فهي دالة.

2-5-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث أن مستوى المعنوية للقيمة (p) (0.00) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة جون ماير ، دونا بيركنس ، دافيد كاريسا وبيتر سالوفى (2001) بعنوان الذكاء الوجداني والموهبة أن الطلاب المراهقين ذوى درجات الذكاء الوجداني المرتفعة كانوا ذوى قدرة أفضل في تحديد النجاح والتصرف والتحكم في انفعالاتهم في المواقف المختلفة وقد تم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في توجيه أفعالهم (أداءهم) ومقارنة تأثير الأقران على الآخرين .

(Mayer et al, 2001, p131-137)

كما أوضحت دراسة ماير (Mayer) 2001 أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم قدرة على توجيه انفعالاتهم وانفعالات الآخرين في المواقف المختلفة، كما أظهرت دراسة (Jordan & Troth) 2004 وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وكلا من سرعة إنجاز الأعمال وإدارة الانفعالات أثناء حل المشكلات.

كما أجريت الدراسة على عينة من طالبات قسم علم النفس قوامها (223) طالبة من المتفوقات وغي المتفوقات، وطبق على أفراد العينة مجموعة من المقاييس المتمثلة في : مقياس الذكاء الانفعالي ، مقياس دافعية الإنجاز ، مقياس تورانس للتفكير الابتكاري المعدل كأداة لقياس التحصيل الدراسي لدى الطالبات، بعد المعالجة الإحصائية واستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون، اختبار (ت) تحليل التباين، ثم التوصل إلى مجموعة من النتائج ويمكن تلخيص أهم النتائج في النقاط التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والطلاقة كأحد متغيرات التفكير الابتكاري لدى طالبات قسم علم النفس .

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والدافعية للإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس.

- وجود فروق دالة إحصائية بين طالبات قسم علم النفس مرتفعات الذكاء الانفعالي والطالبات منخفضات الذكاء الانفعالي في الدافعية للإنجاز. (المزروع، 2006)

كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى الجنس حيث أن مستوى المعنوية للقيمة (p)

(0.00) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في علوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة دالة احصائيا.

وتتفق نتائج هذا الفرض الجزئي مع نتائج الدراسات التالية:

دراسة **بوجيانو (Boggiano, 1991)** والتي قامه على عينة مكونة من 277 تلميذا وتلميذة في المرحلة المتوسطة، حيث تبين أن الإناث أكثر ميلا من الذكور فيما يتعلق بالدافعية الخارجية وأكثر تأثرا بالتغذية الراجعة (شبية، 2015، ص 17).

دراسة **قطامي (1993)** التي أشارت الى أن هناك أثرا دالا احصائيا لمتغير الجنس في الدافعية للتعلم لدى طلاب الصف العاشر. (قطامي، 1993، ص 233)

دراسة **العمران (1994)** وكانت الدراسة حول الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من طلاب المرحلتين الابتدائية والاعدادية وشملت الدراسة (377) تلميذا وتلميذة وتوصلت الدراسة الى وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم لصالح الاناث (بالحاج، 2011، ص 229)

دراسة **مصطفى (1998)** حيث تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش وذلك حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ، وتكونت العينة من (164) طابا وطالبة من القسم العلمي والقسم الادبي للمجموعة الاولى، أما المجموعة الثانية فتكونت (142) طابا وطالبة واسفرت النتائج على:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي طلبة الفرقة الاولى علمي في الدافعية الايجابية والدافعية السلبية لصالح الطالبات. (دوقة، 2010، ص 86).

دراسة الباحث شيبية لخضر (2015) التي كانت تهدف الى الكشف عن الفروق بين الجنسين في الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي ، حيث تكونت العينة من 100 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين في متغير الدافعية للتعلم .

وتختلف نتائج هذا الفرض مع الدراسات التالية:

دراسة محمود (1978) ودراسة الطيريري (1988) ودراسة محي الدين (1989) ودراسة الشناوي (1989) ورشاد (1990) (Olsen,1971), (Block,1981), (Dion,1985)

حيث أثبت هؤلاء الباحثون تفوق الذكور على الإناث في الدافعية، وهذا بناء على عدة عوامل منها ما يتعلق بظروف التنشئة الاجتماعية، وبعضها ما يتعلق بالظروف المثيرة للدافعية ومصدر الضبط لدى كل من الجنسين والبعض الآخر يتعلق بالجانب الفسيولوجي وأنماط الشخصية (خليفة،2000).

وهناك دراسات بينت عدم وجود اختلاف بين الجنسين في الدافعية للإنجاز أهمها :

دراسة تبيرت و ثري (Tbibrt et Thirry1998) على عينة تكونت من (87) تلميذا وتلميذة و (6) من مدرسيهم وذلك لمعرفة الفروق في الدافعية وأكدت النتائج على التشابه في الدافعية بين الذكور والاناث.(السيد،2002)

دراسة القتي عبد الباسط (2007) بينت الدراسة الكشف عن العلاقة بين القيم التي يحملها المتعلمون ودافعتهم نحو التعلم فتوصل الى أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية بين الذكور والاناث. (القتي، 2007، ص113).

وقد ويعود تأثير متغير الجنس في الدافعية للإنجاز الى عدة أسباب يمكن تفسيرها في ضوء:

أ- عملية التنشئة الإجتماعية، فالواقع الاجتماعي يفرض على التلميذة خاصة في مرحلة المراهقة البقاء في البيت بعد الدوام، وهذا الأمر يضطرها الى متابعة دروسها خلال الوقت الطول الذي تقضيه في المنزل، بينما المراهق يقضي ساعات طويلة خارج المنزل ويخصص وقت أقل للدراسة مقارنة بالمراهقة مما لا يتيح له الفرصة لممارسة ما تقوم به التلميذة، ويضاف إلى ذلك مجال التعلم والتحصيل الدراسي بالنسبة للفتاة يوفر لها فرص التعيين والعمل في وظائف وهذا المجال من جملة المجالات القليلة أمام الفتاة، لذلك تحرص على النجاح في هذا المجال، بنما الولد أمامه فرص أخرى هذه مما يجعله أقل اهتماما بممارسة مهارات تحقق له التعلم والتحصيل الدراسي.

ب- العوامل الإجتماعية فإن بناء شخصية الفتاة يجعلها تسعى للحصول على الشهادة ومن ثما الوظيفة للإثبات ذاتها وحماية مستقبلها، بينما أغلب الأولاد يتطلعون للحصول على عمل خارج الشهادة والوظيفة لتحقيق مردود مادي أفضل، إن هذا الاختلاف بين الطلاب والطالبات يجعل الطلبة أكثر اندفاعا لممارسة أساليب تساعد على النجاح والتفوق وقد بين (Block,1971) في دراسته للتنشئة الإجتماعية في المجتمع الأمريكي بينت أنها تشجع الذكور على تنمية بعض المهارات المعرفية بينما لا تشجع الإناث على تنمية المهارات. (نورجان ، 2014، ص 78-79)

أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على الدافعية للإنجاز حيث أن مستوى المعنوي لقيمة

(p) (0.32) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا ومنه نستنتج أن العاملين مستويات الذكاء الوجداني والجنس مستقلان في التأثير على الدافعية للإنجاز حيث يؤثر كل عامل على حدة في متغير الدافعية للإنجاز.

وتعتبر نتيجة هذا الجزء من الفرضية الأولى من نوعها في حدود علم الباحث التي تتناول تفاعل الذكاء الوجداني مع الجنس في التأثير على الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، ونظرا لذلك تعذر على الباحث العثور على دراسات سابقة في موضوع هذه الدراسة للمقارنة بين نتائج الفرضية الحالية.

2-6- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

وتتنص هذه الفرضية على ما يلي:

لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

وللتحقيق من هذه الفرضية قام الباحث بحسب تحليل التباين الثنائي بين درجات افراد العينة في السلوك العدواني، حيث يقيس اختبار تحليل التباين الثنائي مدى تأثير العامل الاول على حدة ، ومن ثم مدى تأثير العامل الثاني على حدة، ومن ثم مدى تأثير تفاعل العاملين معا على المتغير التابع ، فهو يجب على 03 أسئلة في نفس الوقت وبالضبط اختبار:

4-الفروق بين المتوسطات في العامل الاول (مستويات الذكاء الوجداني).

5-الفروق بين المتوسطات في العامل الثاني (الجنس).

6- وجود تفاعل في مستويات العامل الاول مع مستويات العامل الثاني أم أن العاملين مستقلان في التأثير.

وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الاحصائية والجداول رقم (50، 51) توضح نتائج هذا الفرض .

2-6-1- عرض نتائج الفرضية السادسة:

جدول رقم: 50 يمثل الإحصاءات الوصفية السلوك العدوانى حسب الذكاء الوجداني والجنس.

السلوك العدوانى		حجم العينة	الجنس	الذكاء الوجداني
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
11.32	103.50	4	ذكور	منخفض
---	---	00	إناث	
11.32	103.50	4	المجموع	
17.80	93.00	144	ذكور	متوسط
19.81	86.38	193	إناث	
19.23	89.21	337	المجموع	
21.52	89.68	29	ذكور	مرتفع
17.45	83.88	76	إناث	
18.74	85.48	105	المجموع	
/	/	446	/	المجموع

جدول رقم: 51 يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما على السلوك العدواني.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "P"	مستوى الدلالة الاحصائية
السلوك العدواني	الذكاء الوجداني	3476.634	3	1158.878	11.591	0.001	دالة احصائية عند 0.05
	الجنس	2651.020	1	2651.020	7.460	0.007	دالة احصائية عند 0.05
	التفاعل بين الذكاء الوجداني والجنس	15.936	1	15.936	0.045	0.832	غير دالة احصائية عند 0.05
	الخطأ	156366.740	440	355.379			
	المجموع	3653464.00	446	/			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث أن المستوى المعنوية القيمة (p) (0.001) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة دالة إحصائية كما أظهرت فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى الجنس حيث أن مستوى المعنوية للقيمة (p) (0.007) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في علوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة دالة إحصائية أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على السلوك العدواني حيث أن

مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.83) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا وعليه نقبل ونقر جزء من فرضية بحثنا التي تنص على عدم وجود أثر لتفاعل الذكاء الوجداني والجنس في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، بنما الجزء الآخر المتعلق بأثر مستويات الذكاء الوجداني على السلوك العدواني وأثر الجنس السلوك العدواني فهي دالة.

2-6-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث أن مستوى المعنوية القيمة (p) (0.001) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع ما وصفته دراسة مارتن هينلي و نيكولاس لونج (1999) Henly , Martin and Long , Nicholas J أن الطلاب المندفعين و العدوانيين منخفضي الذكاء الوجداني وتنقصهم مهارات ضبط الذات ، التعاطف، وتؤكد الدراسة على أنه لمنع هذا السلوك الاندفاعي والعدواني، يجب أن يراجع الفرد معتقداته غير المنطقية التي يستخدمها في تسيير أمور حياته، وأن يستخدم ميكانزمات دفاعية للتغلب على أزمات الحياة المصاحبة لهذا السلوك العدواني، وأنه يجب أن يحتوى المنهج الدراسي على مهارة ضبط النفس والتعاطف، وهما من قواعد الذكاء الوجداني وتشير الدراسة أن الأشخاص الذين لا يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم هم في حاجة إلى تطوير ذكاءهم الوجداني ، ذلك لأنهم يفتقدون الشعور بالذنب والتعاطف مع الآخرين ويشغلون أنفسهم بالبحث عن المكانة بين إقرانهم من خلال القوة العدوانية، وبالتالي فان الطلاب الذين يتمتعون بدرجة قليلة من الذكاء الوجداني

عدوانيين وتشير الدراسة إلى أنهم في حاجة إلى وزن البدائل والأمور قبل التصرف. على العكس نجد أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يستخدمون مهارة ضبط الذات عندما يواجهون بموقف يستدعي القلق بالنسبة لهم وتشير نتائج الدراسة إلى أن غير العدوانيين تقل لديهم الاندفاعية في الفكرة و السلوك و العمل وهم يسلكون بشكل ذكي وجدانيا.

(Henly, Martin, Long and NicholasJ,1999, P224-229)

وتقول "فوقيه محمد راضي" (2001) أن سالوفي وماير Salovey & Mayer. قد بدأ برنامجاً بحثياً خصص لتطوير مقاييس الذكاء الوجداني واكتشاف أهميته وقد توصل سالوفي وآخرون (1999) إلى أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في القدرة على إدراك وفهم وتخمين انفعالات الآخرين بدقه كانوا أكثر قدرة على بناء شبكات دعم اجتماعية. (راضي، 2001، ص، 173- 204)

يؤكد أيضا كل من إيلسون Ellison (1996) على ضرورة الإهتمام بتطوير البحث في مجال الذكاء الوجداني و أدوات قياسه حيث تشير دراسة إيلسون أن هناك بعض الأوضاع المقلقة في مؤسساتنا التعليمية تزيد من اهتمامنا بالذكاء الوجداني وهي أن هناك عدم احترام سافر بين الطلاب بعضهم وبعض وأن هناك عداء مستمر بينهم ، وعدم تألف بين الطلبة فضلا عن شعورهم بالوحدة، ولمواجهة هذا الوضع يجب الاهتمام بالذكاء الوجداني ومهاراته (ضبط النفس - الحماس - المثابرة - القدرة على حفر و تشجيع النفس) وهذه المهارات إذا اكتسبها طلابنا سوف يواجهون نزعات الغضب والعدوان في المستقبل وسوف يتعلمون التعاطف والسيطرة على الاندفاع ويذكر ايلسون Ellison أن جولمان Geolman نادى بعلاج ما يسمى الأمية الانفعالية أو العاطفية لدى أبنائنا المراهقين لعدم انتشار العنف و الجريمة و العدوان بينهم.

(Ellison, Laung, 1996, p1-10)

لقد أشارت دراسة جان اونيل (ONEIL , John (1996 أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته و يتخذ قرارات صائبة في حياته ويجعل لدى الفرد الحافز على البقاء متفائلا، ويستطيع مواجهة مشكلات العمل وان يكون متعاطفا مع من حوله، أيضا ويجعله يقيم مع المحيطين به علاقات اجتماعية ناجحة ومنسجمة ويستطيع من خلال معرفته بمشاعر ووجدان وانفعالات المحيطين به، وأن يكون قادرا على إقناعهم ومن ثم قيادتهم ، وتقول الدراسة إن نجاح الفرد في حياته اليومية يتوقف على ما لديه من ذكاء وجداني .فالطلاب العدوانيون يرتكبون جرائم عنف في مرحلة المراهقة وان الفتيات ذوى الذكاء الوجداني المنخفض لديهن مشاعر قلق و غضب و ملل وهن في الغالب يمررن بمشكلات انفعالية في مرحلة المراهقة إذ ان اكتساب الفرد لمهارة الذكاء الوجداني تجعله يمتلك قدرات تساعده بدرجة كبيرة على النجاح في الحياة وعلى أن يؤثر تأثيرا ايجابيا في المواقف المحيطة به.

(Oneil , John, p1996,1-6)

تؤكد على ذلك دراسة هير (1996) Heir حيث وجدت أن ضعف الذكاء الوجداني يزيد من حده تعرض الفرد للمخاطر النفسية كالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والاغتراب ، ومن الناحية الاجتماعية يتصف ذوى الذكاء الوجداني المنخفض بأنهم أقل شعبية ومكروهين بين أقرانهم وهم أكثر تعرضاً للمشاكل النفسية والسلوكية وعندما يكونوا في سن الشباب يتورطون في مشاكل مع القانون ويرتكبون جرائم أكثر عنفاً. (راضي ، 2001، ص 179)

وهذا يتفق مع دراسة في (1999) Denley, Martin ; Long, Nicholas في أن الشباب ذا الاندفاع العدواني ذو ذكاء وجداني منخفض، حيث هم غير قادر على التحكم أو إدارة مثل هذا السلوك العدواني سواء كانت هذه المشاعر عدوان مادي

(رغبة في تحطيم الأشياء) أم مشاعر عدوان لفظي (الجدال، التهور على الآخرين، أو الرغبة في سب الآخرين). وذلك لشعوره بالاضطهاد حيث إن هذا الشعور لدى الطالب المراهق في هذه المرحلة العمرية يظهر بشكل واضح نتيجة لشعوره أن هذا النظام يقلل من تقديره لذاته. وعلى العكس تماما نجد الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يقل لديهم السلوك العدواني على الرغم من تعرضهم لنفس الظروف ولكن ترى لديهم وعي ذاتي ، ولديهم القدرة على التحكم في الاندفاعات ، المثابرة والحماس. (عثمان، 2001، ص36)

تؤيد دراسة Maye, John D ; Pertens, Donua M. Caruse David ; (2003) التي أكدت أن الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أفضل في التصرف بنجاح والتحكم في انفعالات الغضب والعدوان لديهم في المواقف المختلفة، فهم يواجهون انفعالاتهم، ولا يتأثرون بشحن أصدقائهم لهم وجدانيا أو انفعاليا بل يقاومون هذا التأثير، فالذكاء الوجداني وتنميته في مثل هذه المرحلة العمرية الحرجة (المراهقة لطلاب) تجعلهم يمرون منها بأمان دون أية مشاكل وجدانية أو عاطفية أو عقلية.

كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى الجنس حيث أن مستوى المعنوية للقيمة (p) (0.007) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في علوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة دالة احصائية.

وتتفق نتائج هذا الفرض الجزئي مع نتائج الدراسات التالية:

دراسة "موسى" (1992) يدور الموضوع حول العدوان لدى المراهقين وكانت الدراسة على عينة مكونة من (96) مراهقا، حيث تبين أن الذكور أكثر عدوانية في بعض مظاهر السلوك العدوانية. (خليفة، 1998، ص 315)

وتشير دراسة كل من "إقبال" و "حميدة" (1993) إلى أن هناك اختلافات بين طلاب وطالبات الجامعة في الهند في التعبير عن مشاعر الغضب حيث كان الطلاب أكثر تعبيرا عن انفعال الغضب ، و أكثر غضبا من الطالبات ، وقد أظهرت.

دراسة "فرودي" (A. frodi) 1978 القائمة على وصف السلوك الناتج عن مصادر إثارة الغضب بين الإناث و الذكور ، أظهرت النتائج أن الذكور كانوا أكثر غضبا ، و أكثر تعبيرا عن مشاعر الغضب من الإناث. (عبد السلام ، 2001، ص 50-69)

دراسة "فايد" (1996) هدفت الدراسة الى معرفة أبعاد السلوك العدوانى لدى شباب الجامعة، ومعرفة الفروق بين الجنسين في أبعاد السلوك العدوانى ، وقد تكونت عينة الدراسة من (257) طالبا وطالبة من جامعة حلوان، وبينت نتائج الدراسة أن الذكور يتسمون بالعدوان البدني واللفظي، والعدوان عامة بمقارنته بالإناث، بينما اتسمت الاناث بالغضب مقارنة بالذكور (أبو مصطفى ،و السميحي، 2008، ص359)

وقامت دراسة (Marian k. Galen, Britt Rachelle and Underwood) 1997 بفحص واختبار سلوك الأطفال والمراهقين ومواقفهم واتجاهاتهم العدوانية ، توصلت الدراسة إلى أن الذكور وجدوا أن العدوان الجسدي أكثر ألماً عن العدوان الاجتماعي والإناث وجدن أن العدوان الاجتماعي أكثر ألماً من العدوان الجسدي ، وجدت الدراسة أن الإناث المعتديات أكثر غضباً من الذكور وأن المراهقين في المدارس العليا يميلون إلى العدوان الاجتماعي .

(Galen, et al ,1997, p589 - 600)

دراسة "معمرية" و"ماحي" (2000) وتدور حول أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشاب الجامعي تكونت عينة الدراسة من (220) طالبا وطالبة بجامعة باتنة منهم (115) ذكور (105) إناث تراوحت أعمارهم بين 17-22 سنة ومن بين نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور الإناث عند مستوى (0.01) في العدوان البدني والعدوان اللفظي والدرجة الكلية لصالح الذكور وغير دالة في بعد الغضب والعداوة. (معمرية، 2007، ص 134)

دراسة " العيسوي" (2000) أهتمت بمعرفة مدى انتشار النزعات العدوانية وعن مدى ارتباطها بمتغيرات السن والمستوى التعليمي والجنس وتكونت عينة الدراسة من (260) طالبا وطالبة بكلية السياحة والفنادق بجامعة الاسكندرية حيث تراوحت اعمارهم ما بين 18-25 عاما وتوصلت النتائج الى أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث أكثر قبولا للفكر العدواني والعنيف من الإناث. (العيسوي، 2007، ص53-54)

ويمكن تفسير هذ الى أن الفروق يمكن أن تعود إلى طبيعة التنشئة الإجتماعية والتربية والمعاملة الوالدية، التي يتم فيه التمييز بين الذكور والإناث وإعطاء حرية أكبر للذكور في التعبير عن أحاسيسهم، ما لا يكون متاحا للإناث كما تقبل الكثير من أسرنا أن يتربى الطفل على العدوان وكثير ما تقوم بتدعيمه والإثابة عليه ماديا ومعنويا، بينما الأنثى يحسب عليها كل تصرف تقوم به كما أن السلوك العدواني المرتبط بالأنوثة يقابل بالإستنكار وعدم الإستحسان أو الرفض الإجتماعي، مما يساعدها على كبح عنفها والتحكم في غضبها، وتعد العوامل البيولوجية سببا في حدوث السلوك العدواني عند الذكور أكثر منه عند الإناث حيث توصلت دراسة Lippa (1990) التي أوضحت أن الذكور اكثر عدوانية من الإناث في كل

المجتمعات وذلك راجع إلى ارتفاع مستوى هرمون التستوستيرون. (بوشاشي ، 2013 ، ص213)

كما تتفق نتائج هذا الدراسة مع دراسة كل (Crump,1993) (فايد، 1996)، (إبراهيم،1998)، (Hall,1998)، (الناصر،2000)، (قريشي،2003)، (Tapper,2004)، (Strarus,2004)، (Chazelle et Coslin,2006)، (Owens,2005)، (عباس، 2007)

أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على السلوك العدواني حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.83) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا ومنه نستنتج أن العاملين مستويات الذكاء الوجداني والجنس مستقلان في التأثير على السلوك العدواني حيث يؤثر كل عامل على حدة في متغير السلوك العدواني.

وتعتبر نتيجة هذا الجزء من الفرضية الأولى من نوعها في حدود علم الباحث التي تتناول تفاعل الذكاء الوجداني مع الجنس في التأثير على السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، ونظرا لذلك تعذر على الباحث العثور على دراسات سابقة في موضوع هذه الدراسة للمقارنة بين نتائج الفرضية الحالية.

2-7- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

وتتص هذه الفرضية على ما يلي:

لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة.

وللتحقيق من هذه الفرضية قام الباحث بحسب تحليل التباين الثنائي بين درجات افراد العينة في الدافعية للإنجاز ، حيث يقيس اختبار تحليل التباين الثنائي مدى تأثير العامل الاول على حدة ، ومن ثم مدى تأثير العامل الثاني على حدة، ومن ثم مدى تأثير تفاعل العاملين معا على المتغير التابع ، فهو يجب على 03 أسئلة في نفس الوقت وبالضبط اختبار :

- 1-الفروق بين المتوسطات في العامل الاول (مستويات الذكاء الوجداني).
- 2-الفروق بين المتوسطات في العامل الثاني (التخصص).
- 3-وجود تفاعل في مستويات العامل الاول مع مستويات العامل الثاني أم ان العاملين مستقلان في التأثير.

وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الاحصائية والجداول رقم (52، 53) توضح نتائج هذا الفرض .

2-7-1- عرض نتائج الفرضية السابعة:

جدول رقم:52 يمثل الإحصاءات الوصفية للدافعية للإنجاز حسب الذكاء الوجداني والتخصص.

دافعية للإنجاز				
الذكاء الوجداني	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
منخفض	ادبي	1	59	
	علمي	4	65	10.84

9.83	64.20	5	المجموع	
17.87	109.29	166	ادبي	متوسط
18.41	113.25	177	علمي	
18.23	111.33	343	المجموع	
15.87	122.35	37	ادبي	مرتفع
13.30	126.81	61	علمي	
14.41	125.13	98	المجموع	
/	/	446	/	المجموع

جدول رقم: 53 يبين نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء

الوجداني والتخصص والتفاعل بينهما على الدافعية للإنجاز.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "P"	مستوى الدلالة الاحصائية
الدافعية للإنجاز	الذكاء الوجداني	21402.066	2	10701.033	35.542	0.000	دالة احصائية عند 0.05
	التخصص	170.736	1	170.736	0.567	0.452	غير دالة احصائية عند 0.05
	التفاعل بين الذكاء الوجداني والتخصص	9.40	2	4.704	0.016	0.984	غير دالة احصائية عند 0.05
	الخطأ	132476.544	440	301.083			
	المجموع	5941317.000	446	/			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث ان المستوى المعنوية القيمة (p) (0.000) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة دالة احصائية

كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى التخصص حيث أن مستوى المعنوية للقيمة (p) (0.452) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في علوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة إحصائيا أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والتخصص في التأثير على الدافعية للإنجاز حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.98) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا وعليه نقبل ونقر جزء من فرضية بحثنا التي تنص على عدم وجود أثر لتفاعل الذكاء الوجداني والتخصص في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، وكذا أثر التخصص على الدافعية للإنجاز. بنما الجزء المتعلق بأثر مستويات الذكاء الوجداني على الدافعية فهي دالة.

2-7-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث ان مستوى المعنوية للقيمة (p) (0.000) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية.

وتتفق نتائج الفرضية مع دراسة جون ماير ، دونا بيركنس ، دافيد كاريسا وبيتر سالوفى (2001) ، دراسة ماير (2001) دراسة (Jordan&Troth) (2004) ، دراسة المزروع (2006).

كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى التخصص حيث أن مستوى المعنوية للقيمة (p)

(0.452) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في علوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما جاءت به دراسة أبو ناهية (1987) حيث توصلت الى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في الدافعية للإنجاز بين التخصصات العلمية والادبية.

وتختلف نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة خويلد (2005) والتي توصلت من خلالها الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب الادبيين والطلاب العلمين في دافعتهم للإنجاز والفروق لصالح العلميين.

كما تختلف مع نتائج دراسة إبراهيم التي دلت نتائجها على وجود فروق بين التلاميذ العلميين والادبيين في الدافعية للإنجاز لصالح العلميين (عياط، 2008، ص 124-125).

دراسة شبلي (2011) دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى إتقان المهارات العلمية حيث كان من بين اهدافها التعرف على الفروق في الدافعية للإنجاز تبعا للجنس والتخصص العلمي ... حيث تكونت عينة البحث من (579) طالبا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في دمشق وريفها وتوصلت الدراسة الى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطلاب على مقياس دافعية الانجاز تبعا لمتغير (الجنس، التخصص العلمي، السنة الدراسية....). (شبلي، 2011، ص 87-88)

دراسة الباحثة خميس (2014) التفكير الإبداعي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طالبات بعض كليات جامعة بابل وتكونت عينة الدراسة من (206) وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين العلميين والأدبيين في الدافعية للتعلم لصالح العلميين. (خميس، 2014، ص 67)

أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والتخصص في التأثير على الدافعية للإنجاز حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.98) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا ومنه نستنتج أن العاملين مستويات الذكاء الوجداني والتخصص مستقلان في التأثير على الدافعية للإنجاز حيث يؤثر كل عامل على حدة في متغير الدافعية للإنجاز.

وتعتبر نتيجة هذا الجزء من الفرضية الأولى من نوعها في حدود علم الباحث التي تتناول تفاعل الذكاء الوجداني مع التخصص في التأثير على الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، ونظرا لذلك تعذر على الباحث العثور على دراسات سابقة في موضوع هذه الدراسة للمقارنة بين نتائج الفرضية الحالية .

2-8- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:

وتتص هذه الفرضية على ما يلي:

لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة.

وللتحقيق من هذه الفرضية قام الباحث بحسب تحليل التباين الثنائي بين درجات افراد العينة في السلوك العدواني، حيث يقيس اختبار تحليل التباين الثنائي مدى تأثير العامل الاول على حدة ، ومن ثم مدى تأثير العامل الثاني على حدة، ومن ثم مدى تأثير تفاعل العاملين معا على المتغير التابع ، فهو يجيب على 03 أسئلة في نفس الوقت وبالضبط اختبار:

1 الفروق بين المتوسطات في العامل الأول (مستويات الذكاء الوجداني).

2 الفروق بين المتوسطات في العامل الثاني (التخصص).

3 وجود تفاعل في مستويات العامل الأول مع مستويات العامل الثاني أم أن العاملين مستقلان في التأثير.

وفيما يلي عرض للنتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية والجداول رقم (54، 55) توضح نتائج هذا الفرض.

2-8-1- عرض نتائج الفرضية الثامنة:

جدول رقم: 54 يمثل الإحصاءات الوصفية للسلوك العدواني حسب الذكاء الوجداني والتخصص.

السلوك العدواني		حجم العينة	التخصص	الذكاء الوجداني
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
....	94	1	ادبي	منخفض
11.29	104.25	4	علمي	
10.80	102.20	5	المجموع	
18.73	90.94	166	ادبي	متوسط
19.72	87.45	177	علمي	
19.29	89.14	343	المجموع	
16.68	89.02	37	ادبي	مرتفع
19.14	82.73	61	علمي	
18.42	85.11	98	المجموع	
/	/	446	/	المجموع

جدول رقم: 55 يبين نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي لفحص أثر متغيري الذكاء الوجداني والتخصص والتفاعل بينهما على السلوك العدواني.

المتغير المقاس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	قيمة "P"	مستوى الدلالة الاحصائية
السلوك العدواني	الذكاء الوجداني	2317.318	2	1158.659	11.606	0.001	دالة احصائية عند 0.05
	التخصص	0.171	1	0.171	0.000	0.983	غير دالة احصائية عند 0.05
	التفاعل بين الذكاء الوجداني والتخصص	305.537	2	152.769	0.423	0.655	غير دالة احصائية عند 0.05
	الخطأ	158745.197	440	360.786			
	المجموع	162985.545	446	/			

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث ان المستوى المعنوية القيمة (p) (0.001) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة دالة إحصائية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى التخصص حيث أن مستوى المعنوية للقيمة (p) (0.983) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في علوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة إحصائية. أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والتخصص في التأثير

على السلوك العدواني حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.655) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة إحصائياً وعليه نقبل ونقر جزء من فرضية بحثنا التي تنص على عدم وجود أثر لتفاعل الذكاء الوجداني والتخصص في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، وكذا أثر التخصص على السلوك العدواني. أيضا الجزء المتعلق بأثر مستويات الذكاء الوجداني على السلوك العدواني فهي كلها غير دالة، أما فيما يخص أثر مستويات الذكاء الوجداني على السلوك العدواني فهي دالة.

2-7-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:

بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني حيث أن مستوى المعنوية القيمة (p) (0.001) لاختبار (ف) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية.

وتتفق نتائج هذا الدراسة مع دراسة كل دراسة "إقبال" و "حميدة" (1993) ، دراسة "موسى" (1992) (Crump,1993) إيلسون (1996) (فايد، 1996)، (إبراهيم، 1998)، (Hall,1998) ، دراسة مارتن هينلي و نيكولاس لونج (1999) (الناصر، 2000)، دراسة (العيسوي 2000)، دراسة (معمرية ومحي 2000) (فوقيه محمد راضي 2001) (قريشي 2003) ، (Tapper,2004)، (Strarus,2004)، (Chazelle et Coslin,2006)، (Owens,2005) (عباس، 2007).

كما أظهرت نتائج الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى التخصص حيث أن مستوى المعنوية

للقيمة (p) (0.98) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في علوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا.

ويمكن تفسير ذلك إلى أنّ السلوك العدواني يعتبر مشكلة انفعالية تتطور وتزداد بزيادة الخبرات التي يمر بها الطالب، فهو يشبه أي اضطراب أو مشكلة سلوكية تنمو وتتطور مع الزمن، وتؤثر في قدرة الفرد على التعامل بكفاءة مع المتطلبات والضغوط البيئية التي تحيط به، من منطلق أنّ هذا السلوك العدواني يشمل مجموعة من المظاهر الاجتماعية والانفعالية السلبية. كما أنّه يتضمن مستويات مرتفعة من المشاكل، كعدم تحمل الضغوط وضعف مهارات التعامل مع الآخرين والتعامل بفعالية مع المواقف العارضة. بالتالي فالسلوك العدواني لا يتعلق بشكل أساسي بنوع التخصص الذي يدرسه الطالب بل بالخبرة التي يمر بها، ولما كانت الخبرات والمواقف والظروف التي يمر بها التلميذ هي نفسها في كلا التخصصين الادبي والعلمي، تلاشت معها الفروق بينهم في مستوى السلوك العدواني.

فتشابه ظروف المرحلة الثانوية لأفراد العينة سواء كان تخصصهم أدبيا أو علميا كالظروف الدراسية والمشكلات اليومية داخل المؤسسة التعليمية وخارجه، أدى إلى تشابه ردود أفعالهم وكذا مستوى ودرجة سلوكهم العدواني؛ حيث أشار كل من سمور وعواد، إلى أنّ تشابه الظروف التي يمر بها الطلبة، جعلتهم يتشابهون في بعض ردود الفعل التي تصدر عنهم في مواجهة ظروف الحياة والمشكلات الدراسية التي تواجههم. (سمور، وعواد، 2004، ص67).

إلى جانب هذا، فالمرحلة العمرية التي يمر بها تلاميذ الثانوي؛ أي مرحلة المراهقة؛ تتميز بعدم وصول التلاميذ إلى مستوى النضج الانفعالي والقدرة على تحمل الإحباطات والتفكير بطريقة عقلانية بدرجة كبيرة في حل المشكلات وتقبل المسؤولية

وازدیاد الواقعية إلى جانب انتهاج أسلوب حياة محدد، مما ینعكس على سلوكياتهم وعلى تعاملهم مع غیرهم.

كما قد ترجع النتيجة إلى طبيعة البيئة المدرسية، التي تعتبر وسطا مفتوحا وبيئة اجتماعية يسودها الاحتكاك والتواصل الاجتماعي، ما يمنح التلاميذ القدرة على إقامة علاقات اجتماعية فيما بينهم، ويسمح لهم ببناء صداقات عديدة والتواصل مع الآخرين؛ هذا الاحتكاك وهذه العلاقات والوقت الكثير الذي يقضيه المراهقين مع بعضهم البعض قد يؤدي إلى تشابه كبير في التصرفات والطرق التي يسلكها المراهقون، فترى قصات شعر متشابهة واختيار أنواع من اللباس متشابهة وحتى طريقة الكلام والمشي تصبح متشابهة إلى حد بعيد، نفس الشيء بالنسبة للعدوان فلا نجد اختلافا في مستوياته تعود للتخصص. وتلعب المرحلة العمرية دورا في ذلك فتقارب السن والمرحلة العمرية الواحدة تجعل المراهقين يتشابهون في كثير من التصرفات خاصة السلبية منها التي يعتقدون فيها أنهم يحققون ذواتهم ويؤكدونها، فافتقار الإنسان للقدر اللازم من تأكيد الذات يعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكاناته مما يثير السلوك العدواني، ويفجر القهر والتسلط والتعسف سواء في محيط الأسرة أو غيرها، وهذا يعمل على إضعاف تأكيد الذات الدفاعي المبدع، ويعتبر هذا الجو مساويا لعدم الطاعة والخطيئة، ويعتبر تهديدا لقوة السلطة فيحول تأكيد الذات إلى تأكيد مرضي للذات يقوم على العدوان والهدم والتخريب والقسوة والمادية. (طه، 2007، ص201)

وهذا التقارب بين التلاميذ في أساليب التعامل مع الغير ومع مختلف المواقف، وتقارب مراحلهم العمرية ومرحلة النمو التي يمرون بها تُفسّر عدم وجود اختلاف بين التلاميذ ذوي التخصص العلمي والتلاميذ ذوي التخصص الادبي في مستوى السلوك العدواني.

أما فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والتخصص في التأثير على السلوك العدواني حيث أن مستوى المعنوي لقيمة (p) (0.65) لا اختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة احصائيا ومنه نستنتج أن العاملين مستويات الذكاء الوجداني والتخصص مستقلان في التأثير على السلوك العدواني حيث يؤثر كل عامل على حدة في متغير السلوك العدواني.

وتعتبر نتيجة هذا الجزء من الفرضية الأولى من نوعها في حدود علم الباحث التي تتناول تفاعل الذكاء الوجداني مع التخصص في التأثير على الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، ونظرا لذلك تعذر على الباحث العثور على دراسات سابقة في موضوع هذه الدراسة للمقارنة بين نتائج الفرضية الحالية.

2-9- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار البسيط (الثنائي) وتم إدخال الذكاء الوجداني كمتغير مستقل والدافعية للإنجاز كمتغير تابع، وفيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية والجدول رقم (56) يوضح نتائج هذا الفرض.

2-9-1- عرض نتائج الفرضية التاسعة:

جدول رقم: 56 بين نتائج تحليل الانحدار البسيط للدافعية للإنجاز من خلال الذكاء

الوجداني

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمتة A	قيمة بيتا	قيمة T	مستوى الدلالة	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	ف	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	الثابت	36,898	-	6.321	0.000	0.534	0.285	176.75	0.000
	الذكاء الوجداني	0,513	0.534	13.295	0.000				

تشير نتائج الجدول أنه يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد عينة الدراسة، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة معامل التحديد R2 قد بلغ (0.285) وهي تعبر على أن هذا المتغير (أو الانحرافات الكلية في قيم المتغير المعتمد الدافعية للإنجاز) يفسر ما نسبته (28.5 %) من التباين الكلي في الذكاء الوجداني، في حين أن (68.5%) من التباين تفسره عوامل أخرى غير معلومة.

وبهذا يتضح لدينا الأثر الذي يسهم به الذكاء الوجداني في التنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، ويؤكد على ذلك أيضا قيمة "بيتا" للذكاء الوجداني الذي كانت قيمته متوسطة وموجبة حيث بلغت (0.534) أي أن كل زيادة بانحراف معياري واحد في الذكاء الوجداني يزيد الدافعية للإنجاز بمقدار (5340.0) انحرافا

معياريًا مما يؤكد على أن الذكاء الوجداني يسهم بالتنبؤ بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد عينة الدراسة بنسبة (53.4%).

ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والتي بلغت (176.75) وهي دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) مما يؤكد أن الذكاء الوجداني يعد منبئًا للدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة وبالتالي يتم قبول فرضية البحث.

2-9-2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية التاسعة:

بينت نتائج هذا الفرض أنه يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد عينة الدراسة، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة معامل التحديد R^2 قد بلغ (0.285) وهي تعبر على أن هذا المتغير (أو الانحرافات الكلية في قيم المتغير المعتمد الدافعية للإنجاز) يفسر ما نسبته (28.5%) من التباين الكلي في الذكاء الوجداني، في حين أن (68.5%) من التباين تفسره عوامل أخرى غير معلومة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كواسة (2002) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، حيث تكونت العينة من 300 طالب تراوحت أعمارهم بين 19-22 سنة وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مكونات الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، كما أشارت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز في ضوء أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالانفعالات، وتحفيز الذات، والمشاركة الوجدانية، وإدارة العلاقات الاجتماعية).

وأثبتت دراسة "طه" (2005) وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية في

محافظة الفيوم بمصر وسلطنة عمان، وأكدت النتائج إمكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الدرجة الكلية للذكاء الوجداني. (رياش، وشنون، 2014، ص271)

وأكد " أبو الديار" في دراسته التي هدفت إلى وصف طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني، تكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً وطفلة؛ بواقع (40) طفلاً مكفوفاً (كف كلي) بمتوسط أعمار (0.72 + 10.68) سنة، (40) طفلاً غير مكفوف، بمتوسط أعمار (0.66 + 10.85) سنة، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الدافعية للإنجاز، ومقياس تقدير الذاتي وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المكفوفين وغير المكفوفين في تنظيم العلاقات الاجتماعية، والتعاطف مع الآخرين في اتجاه المكفوفين، في حين كانت الفروق في اتجاه غير المكفوفين في تنظيم الإنفعالات وإدارتها، والوعي بالذات والانتباه للمشاعر، وتنظيم الدافعية وحفز الذات، والدرجة الكلية، كما لوحظ وجود فروق دالة إحصائية بين المكفوفين وغير المكفوفين في تقدير الذات، والدافعية للإنجاز في اتجاه غير المكفوفين، وتبين أن للدافعية للإنجاز وتقدير الذات قدرة تنبئية بالذكاء الوجداني لدى الأطفال غير المكفوفين، أما عينة المكفوفين فقد اقتصرَت القدرة التنبئية بالذكاء الوجداني لديهم على الدافعية للإنجاز فقط.

وبينت دراسة " العلي" و " الغزي" التي هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني بكل من: دافعية حب الإستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت من الجنسين، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه:

توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بكل من دافعية حب الإستطلاع ودافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة من الجنسين.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الجنسين من أفراد العينة على

درجات متغيرات الدراسة لصالح الذكور.

يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال المتغيرات التالية وبالترتيب حسب الأهمية: دافعية الإنجاز، ودافعية حب الإستطلاع وذلك لدى عينة الذكور، أما لدى عينة الإناث فإنه من خلال دافعية حب الاستطلاع.

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

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

- يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي؛ حيث يتضح أنّ هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني والأداء الأكاديمي. ذلك لأنّ الطلبة إذا لم يستطيعوا التوافق انفعاليا، فلن تتوفر لديهم القدرة على التركيز فيما يتعلمونه، وهذا ما يؤثر سلبا على أداء الطلبة ومستوى إبداعهم.

- يلعب الذكاء الوجداني دورا كبيرا في تعليم الطلبة وفي توظيف قدراتهم ومشاعرهم في خدمة المدرسة والمجتمع، كما تمثل المهارات الانفعالية والاجتماعية ضرورة كبرى لنجاح الطلبة في الحياة العملية بعد التخرج. (العبد اللات، 2008، ص25)

2-10- عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العاشرة:

وتنص هذه الفرضية على ما يلي:

يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليل الانحدار البسيط (التثائي) وتم إدخال الذكاء الوجداني كمتغير مستقل والسلوك العدواني كمتغير تابع، وفيما يلي عرض النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية والجدول رقم (57) يوضح نتائج هذا الفرض.

2-10-1- عرض نتائج الفرضية العاشرة:

جدول رقم: 57 بين نتائج تحليل الانحدار البسيط للسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني.

المتغير التابع	المتغير المستقل	قيمه A	قيمة بيتا	قيمة T	مستوى الدلالة	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	ف	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	الثابت	105.509	-	15.31	0.000	0.118	0.014	6.26	0.013
	الذكاء الوجداني	-0.114	-0.118	-2.50	0.013				

تشير نتائج الجدول أنه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد عينة الدراسة، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة معامل التحديد R^2 قد بلغ (0.014) وهي تعبر على أن هذا المتغير (أو الانحرافات الكلية في قيم المتغير المعتمد السلوك العدواني) يفسر ما نسبته (1.4 %) من التباين الكلي في الذكاء الوجداني، في حين أن (98.6%) من التباين تفسره عوامل أخرى غير معلومة.

وبهذا يتضح لدينا الأثر الذي يسهم به الذكاء الوجداني في التنبؤ بالسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، ويؤكد على ذلك أيضا قيمة "بيتا" للذكاء الوجداني الذي كانت قيمته ضعيفة حيث بلغت (-0.118) أي أن كل زيادة بانحراف معياري واحد في الذكاء الوجداني يقل في السلوك العدواني بمقدار (1180.0) انحرافا معياريا مما يؤكد على أن الذكاء الوجداني يسهم بالتنبؤ بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد عينة الدراسة بنسبة (11.8 %).

ويؤكد معنوية هذا التأثير قيمة F المحسوبة والتي بلغت (6.26) وهي دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) مما يؤكد أن الذكاء الوجداني يعد منبئا للسلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة وبالتالي يتم قبول فرضية البحث.

2-10-2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العشرة:

بيّنت نتائج هذا الفرض أنه يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد عينة الدراسة، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن قيمة معامل التحديد R^2 قد بلغ (0.014) وهي تعبر على أن هذا المتغير (أو الانحرافات الكلية في قيم المتغير المعتمد السلوك العدواني) يفسر ما

نسبته (1.4%) من التباين الكلي في الذكاء الوجداني، في حين أن (98.6%) من التباين تفسره عوامل أخرى غير معلومة.

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما أثبتته معظم الدراسات أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، كانوا أقل عدوانية مع زملائهم وأكثر قبولاً اجتماعياً من قبل معلمهم مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، مما يثبت دور الذكاء الوجداني في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف لدى الطلبة. (العبد اللات، 2008، ص 23)

ويمكن تفسير ذلك أيضاً من خلال مجموعة من الدراسات التي بينت أن الضعف في الذكاء الوجداني يؤدي إلى إرتفاع في درجة المشاكل السلوكية ومن بين أهم هذه الدراسات ما يلي:

دراسة هير (1996) أن ضعف الذكاء الوجداني يزيد من حده تعرض الفرد للمخاطر النفسية كالقلق والاكتئاب والوحدة النفسية والاعترا، ومن الناحية الاجتماعية يتصف ذوي الذكاء الوجداني المنخفض بأنهم أقل شعبية ومكروهين بين أقرانهم وهم أكثر تعرضاً للمشاكل النفسية والسلوكية وعندما يكونوا في سن الشباب يتورطون في مشاكل مع القانون ويرتكبون جرائم أكثر عنفاً. (راضي، 2001، ص 179)

دراسة هينلي وآخرون (1999) أن الطلاب المندفعين والعدوانيين منخفضي الذكاء الوجداني، وتنقصهم مهارات ضبط الذات والتعاطف، وتؤكد الدراسة على أنه لمنع هذا السلوك الاندفاعي والعدواني، يجب أن يراجع الفرد معتقداته غير المنطقية التي يستخدمها في تسيير أمور حياته، وأن يستخدم مبادئ دفاعية للتغلب على أزمات الحياة المصاحبة لهذا السلوك العدواني، وأنه يجب أن يحتوي المنهج الدراسي على مهارة ضبط النفس والتعاطف، وهما من قواعد الذكاء الوجداني، كما تبين

الدراسة أن الأشخاص الذين لا يستطيعون السيطرة على انفعالاتهم هم في حاجة إلى تطوير ذكاءهم الوجداني، ذلك لأنهم يفتقدون الشعور بالذنب والتعاطف مع الآخرين ويشغلون أنفسهم بالبحث عن المكانة بين أقرانهم من خلال القوة العدوانية، وبالتالي فإن الطلاب الذين يتمتعون بدرجة قليلة من الذكاء الوجداني هم عدوانيين، وتوضح الدراسة أيضا أنهم في حاجة إلى وزن البدائل والأمور قبل التصرف، على العكس ما نجد عند الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، حيث يستخدمون مهارة ضبط الذات عندما يواجهون موقف يستدعي القلق، وتشير نتائج الدراسة إلى أن غير العدوانيين تقل لديهم الاندفاعية في الفكرة و السلوك والعمل وهم يسلكون بشكل ذكي وجدانيا.

(Henly, et al,1999,p224-229)

دراسة **شيرمان (1999)** إلى أن هناك برامج ضد العنف الموجود في المجتمع حيث إن هناك ثلاث مهارات أشارت إليها الدراسة يحتاجها المراهقين للعيش بسلام في المجتمع وهي إدارة الغضب و التعاطف (وهو مكون من مكونات الذكاء الوجداني) والسيطرة على الدوافع الشخصية ، وانه يجب تحرير برامج ضد العنف في مؤسساتنا التعليمية.

(Sherman,1999, p20)

دراسة **ماوريك وويسبارغ(2000)** أن **جولمان** باهتمامه بمفهوم الذكاء الوجداني أطلق ثورة كبيرة في مجال الاهتمام بتربية الصحة العقلية، ذلك لأن تربية الصحة العقلية تعمل على تربية الصحة الانفعالية وبالتالي يكون نتاج العملية التعليمية طلاب غير مندفعين وغير عنيفين، مسئولين، لديهم رغبة في حل المشكلات.

(Maurice and weissberg ,2000, p186)

وبين واترمان إنه يمكن التغلب على المشكلات التي تثير غضب المراهقين، ومن ثم تحسين قدرة الطلاب المراهقين المندفعين على فهم انفعالاتهم وتغيير سلوكهم غير التكيفي عن طريق بعض الخطوات وهي : (بناء الثقة بالذات - مهارة إدارة الغضب - التطلع التربوي - إقامة علاقات عائلية وشخصية بناءة - تحمل الضغط الصديق - إدراك الهوية - التعامل مع مواقف الضعف). والملاحظ مما سبق ان الخطوات: (بناء الثقة بالذات و مهارة إدارة الغضب والتطلع التربوي وإقامة علاقات عائلية وشخصية بناءة) هي من مكونات الاساسية الذكاء الوجداني.

(Waterman and Walker, 2001, p6)

وأكد كل من واردن وماكينون إلى أهمية تأثير الانفعالات والمشاعر على سلوك الطلاب المشاغبين والضحايا، حيث إنهم يظهرون تنظيماً ضعيفاً لانفعالاتهم ومشاعرهم.

(Warden & Mackinnon, 2003, p369)

فالطلاب المشاغبون يكونون عرضة لنوبات الغضب، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف، ويقل تعاطفهم مع الضحايا.

(Roberts, 2000, p3)

وتتقصم القدرة على تقييم العواقب الانفعالية لسلوكهم تجاه الآخرين.

(Warden & Machinnon, 2003, p369)

في حين يعاني الطلاب الضحايا من صعوبة في ضبط انفعالاتهم، أو السيطرة عليها.

(Michele, et al., 2004, p375)

كما يعانون من عدم الاستقرار الإنفعالي، ويفتقدون إلى مهارات التواصل الفعال ومهارات حل المشكلات

(Paul & Kelly, 2005, p104)

وبينت دراسة فوجيل (Vogel, 2006)، ودراسة أولينكا (Oluyinka, 2009)، حيث أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين سلوك المشاغبة والذكاء الوجداني، وأن سلوك المشاغبة تأثر بالذكاء الوجداني.

أما الطلاب والطالبات الضحايا فإنهم عادة ما يظهرون مستوى عالياً من القلق والحذر والحساسية، ويتعرضون - دائماً - للعدوان، ونادراً ما يدافعون عن أنفسهم، ويستجيبون بالانسحاب والبكاء، وإظهار علامات الألم والمعاناة والاستسلام، ويعانون من صعوبة في ضبط انفعالاتهم أو السيطرة عليها، كما يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي إلى عزلتهم اجتماعياً، ولهذا فإن الطلاب والطالبات الضحايا يفتقدون إلى الوعي بذواتهم، والتحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم، وبالتالي يفتقدون التواصل الاجتماعي مع الآخرين، وكلها تعد من المكونات الأساسية في الذكاء الوجداني.

وأوضحت نتائج دراسة فوكس وبولتون (Fox & Boulton, 2005) التي أسفرت عن وجود مشكلات في المهارات الاجتماعية لدى ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية، دراسة فوجيل (Vogel, 2006) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين سلوك الضحية والذكاء الوجداني.

كذلك جاءت نتائج الدراسة لتكشف عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب المشاغبين، ومتوسطات درجات الطالبات المشاغبات على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده، وكذلك بين متوسطات درجات الطلاب الضحايا،

ومتوسطات درجات الطالبات الضحايا على مقياس الذكاء الإنفعالي وأبعاده وهذا يعنى أن متغير الجنس لا يبدو عاملاً مهماً في تأثيره على الذكاء الإنفعالي لديهم.

وأكدت دراسة معمريّة (2007) التي كانت تحت عنوان الفروق في انماط السلوك العدواني وفقاً لارتفاع وانخفاض الذكاء الوجداني على عينة من الشباب أن ارتفاع الذكاء الوجداني يصاحبه انخفاض في الميل إلى السلوك العدواني ، أما انخفاض الذكاء الوجداني فيصاحبه ميل إلى السلوك العدواني. ممّا يشير إلى وجود ارتباط سالب بين المتغيرين. (معمريّة، 2007 ، ص87)

3-الإستنتاج العام:

نستنتج من خلال هذه الدراسة أنّ الذكاء الوجداني متغير مهم جداً في حياة التلاميذ المراهقين، من حيث تحقيق الصّحة النفسيّة والتّوازن الإنفعالي، وكذا التكيف مع الذات ومع الغير. إلى جانب أهميّة متغير الدّافعية للإنجاز الذي يتأثّر بالتنشئة الاجتماعيّة التي تلقّاها التّلاميذ في صغرهم إلى جانب معايير وعادات مجتمعهم، ويؤثّر على حياتهم في شتّى المجالات، إضافة إلى أهميّة متغير السلوك العدواني الذي أصبح ظاهرة سلبية متفشية في المجتمع بجميع أبعاده وخاصّة في المدارس والمؤسّسات التعليميّة.

وقد توصّلنا من خلال النّتائج إلى ما يلي:

* تحقّق الفرضيّة الأولى للدراسة؛ التي مفادها، توجد علاقة ارتباط دالة إحصائيّة بين الذكاء الوجداني والدّافعية للإنجاز لدى تلاميذ السّنة ثانية ثانوي أفراد عيّنة الدّراسة. ويعود ذلك إلى كون الذكاء الوجداني والدّافعية للإنجاز كفاءتين إيجابيتين تشتركان في حثّ المراهقين على التّصرف بإيجابية مع مختلف المواقف، ومواجهة الصّعوبات دون

خوف أو تردّد، إلى جانب كونهما تحقّقان الإطمئنان والراحة النفسية والنّجاح الأكاديمي لدى التّلاميذ المراهقين.

* تحقّق الفرضية الثّانية للدراسة؛ التي مفادها، توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين الذّكاء الوجداني والسلوك العدواني لدى تلاميذ السّنة ثّانية ثانوي أفراد عيّنة الدّراسة. وكانت العلاقة عكسية ويعود ذلك إلى كون الذّكاء الوجداني متغيّر إيجابياً كلّما ارتفعت درجته كلّما دلّ ذلك على قدرة الفرد في التّحكم في انفعالاته وحسن إدارتها وعليه التّحكم في مشاعر الغضب والعدوان لديه.

* تحقّق الفرضية الثّالثة، والتي مفادها: توجد فروق ذات دلالة في الدّافعية للإنجاز بين مرتفعي الذّكاء الوجداني ومنخفضي الذّكاء الوجداني أفراد عيّنة الدّراسة والفروق لصالح مرتفعي الذّكاء الوجداني، ومنه يمكننا القول أنّ أغلب ما يتميّز به الأفراد الأذكياء وجدانياً يتميّز به الأفراد ذوي الدّافعية للإنجاز من حيث أنّهم واثقون من أنفسهم، يقيمون تصرفاتهم بموضوعية، ويستطيعون أنّ يضبطوا انفعالاتهم ويتحكّمون فيها، ويحبّون العمل في الجماعة، على عكس ذوي الذّكاء الوجداني المنخفض الذين يتميّزون بدّافعية للإنجاز منخفضة، ويرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أنّ إقدامهم على أدائها أقلّ من الآخرين.

* تحقّق الفرضية الرّابعة والتي مفادها، توجد فروق ذات دلالة في السلوك العدواني بين مرتفعي الذّكاء الوجداني ومنخفضي الذّكاء الوجداني أفراد عيّنة الدّراسة والفروق لصالح منخفضي الذّكاء الوجداني، ويعود ذلك إلى كون العدوانيين ذوي ذكاء وجداني منخفض وتنقصهم مهارات ضبط الذات ، التعاطف، كما يتّضح أنّ الأشخاص الذين لا يستطيعون السّيطرة على انفعالاتهم هم في حاجة إلى تطوير ذكاءهم الوجداني ، ذلك لأنّهم يفتقدون الشّعور بالذّنب والتّعاطف مع الآخرين ويشغلون أنفسهم بالبحث

عن المكانة بين أقرانهم من خلال القوة العدوانية. وعلى العكس نجد أنّ التلاميذ ذوى الذكاء الوجداني المرتفع يستخدمون مهارة ضبط الذات عندما يواجهون بموقف يستدعى القلق بالنسبة لهم فالأذكىاء وجدانيا هم أشخاص غير العدوانيين تقلّ لديهم الإندفاعية في الفكرة و السلوك و العمل.

* تحقق جزئي للفرضية الخامسة، والتي مفادها: لا يوجد أثر لكلّ من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عيّنة الدراسة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العيّنة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج الفرض وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى الجنس أمّا فيما يتعلّق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على الدافعية للإنجاز.

* تحقق جزئي للفرضية السادسة، والتي مفادها: لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عيّنة الدراسة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العيّنة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج الفرض وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العيّنة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى الجنس أمّا فيما يتعلّق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على السلوك العدواني.

* تحقق جزئي للفرضية السابعة، والتي مفادها: لا يوجد أثر لكلّ من الذكاء الوجداني والتخصّص والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عيّنة الدراسة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العيّنة في متغير الدافعية

للإنجاز تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى التخصص أمّا فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج الفرض أيضا عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والتخصص في التأثير على الدافعية للإنجاز.

* تحقق جزئي للفرضية الثامنة، والتي مفادها: لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، حيث أظهرت نتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني، كما أظهرت نتائج الفرض عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى التخصص أمّا فيما يتعلق بالتفاعل فقد أظهرت نتائج الفرض أيضا عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على السلوك العدواني.

* تحقق الفرضية التاسعة، والتي مفادها: يمكن التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة ثمانية ثانوي أفراد عينة الدراسة، حيث يمكن تفسير ما نسبته (28.5 %) من التباين الكلي في الذكاء الوجداني، في حين أنّ (68.5%) من التباين تفسره عوامل أخرى غير معلومة.

* تحقق الفرضية العاشرة، والتي مفادها: يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة ثمانية ثانوي أفراد عينة الدراسة، حيث يمكن تفسير ما نسبته (1.4 %) من التباين الكلي في الذكاء الوجداني، في حين أنّ (98.6%) من التباين تفسره عوامل أخرى غير معلومة.

هذا، وقد توصلنا من خلال ملاحظاتنا الميدانية عند إجراء الدراسة الإستطلاعية، وكذا الدراسة الأساسية إلى ما يلي:

- أن التلاميذ المراهقين في حاجة ماسة إلى دراسات تتناول مختلف مشاكلهم وانشغالاتهم، وقد لاحظنا أن مشكلاتهم الإنفعالية والعاطفية تحتل الصدارة؛ حيث تجاوب أفراد العينة مع موضوع بحثنا، وصرّحوا بأنهم بحاجة إلى مثل هذه المواضيع، لفهم ذواتهم ومعرفة حالتهم، وحل مشاكلهم.

- لاحظنا غموض مفهوم الذكاء الوجداني بين أوساط التلاميذ المراهقين، حيث تساءلوا عن معناه. وأبدوا رغبتهم في تعلّم مهارات الذكاء الوجداني لتطوير وتنمية مهاراتهم الوجدانية والاجتماعية. إلى جانب رغبتهم في تنمية مستوى دافعتهم للإنجاز.

- إهتمام التلاميذ بمعرفة نتائجهم على المقاييس، لتقييم أنفسهم، واستفسارهم عن سبل تنمية مستوياتهم في كلّ من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني.

وما يمكن أن نستخلصه من هذه الدراسة، أن متغيّري الذكاء الوجداني و الدافعية للإنجاز، متغيّران مهمّان جداً، يتأثران بعوامل عديدة ومتشعبة، لذا يجب إجراء دراسات حول هذا الموضوع لكشف أهمّ المتغيرات والعوامل التي تؤثر في اكتساب هذين المتغيرين وطرق تطويرهما وتنميتها لدى الفرد.

كما يمكن أن نستخلص من هذه الدراسة أن ظاهرة السلوك العدواني لدى التلاميذ المراهقين مهمة جداً وجب دراستها من أجل علاجها وإعطاء حلول لها والتقليل من درجة ارتفاعها بين المراهقين من جميع التخصصات والمستويات وكذا الجنسين.

خاتمة:

يعدّ موضوع الذكاء الوجداني والدّافعية للإنجاز والسلوك العدواني من مواضيع الساعة، وذلك للأهميّة البالغة التي تحظى بها الإنفعالات والعواطف في الوقت الرّاهن؛ حيث تزايد اهتمام الباحثين بدراسة الحياة الإنفعالية والوجدانية للإنسان من ناحيتها الإيجابية. وهذا ما يتجلى في مختلف الأبحاث والدّراسات التي يسعى العلماء والباحثون من خلالها إلى فهم الإنسان ودوافعه، إلى جانب معرفة خصائصه وسماته الإنفعالية، وكذا طرق تنمية المهارات والسمات الإيجابية لديه من أجل محاربة وعلاج المشاكل الإنفعالية والسلوكية للفرد كالغضب والعدوان والتّمر...

ولعلّ هذا ما دفعنا لدراسة موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بالدّافعية للإنجاز والسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالتّعليم الثّانوي؛ حيث اخترنا كعينة لدراستنا الأساسيّة، تلاميذ السّنة الثّانية ثانوي المراهقين العلميين والأدبيين من الجنسين بمدينة الأغواط، وانطلقت دراستنا من عشر فرضيات أساسيّة، واتّبعت الخطوات المنهجية اللّازمة لاختبار صحّة هذه الفرضيات؛ حيث قمنا في البداية، بدراسة استطلاعية بغرض التّأكد من مدى صلاحية ومناسبة الأدوات لدراستنا، والتي تمثّلت في ثلاث مقاييس، الأوّل لقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث أحمد العلوان، والثّاني لقياس الدّافعية للإنجاز، وهو من إعداد خليفة عبد اللطيف قام الباحث معمرية بشير بتكييفه وتقنيته على البيئة الجزائريّة، ومقياس السلوك العدواني من إعداد أرنولد باص ومارك

بيري وتمت ترجمته إلى العربية من طرف كل من معتر سيد عبد الله وصالح أبو عباة. وبعد التأكد من الخصائص السيكمترية للأدوات والتأكد من ملائمتها لدراستنا، قمنا بإجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها (446) تلميذا وتلميذة (177 ذكر 229 إناث) من تلاميذ السنة الثانية ثانوي تخصص علوم تجريبية وآداب وفلسفة. وبعد جمع البيانات اللازمة، قمنا بتنظيمها وتفرغها في جداول إحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي (Spss) الذي مكّننا من اختبار الفرضيات باستخدام معامل الارتباط و اختبار للفروق، والتباين الثنائي وكذا الانحدار الخطي البسيط ومن خلاله توصلنا إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية وموجبة بين الذكاء الوجداني الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة $(0.01=\alpha)$.
- توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية وعكسية (سالبة) بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة $(0.01=\alpha)$.
- توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة $(0.05=\alpha)$ والفروق لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.
- توجد فروق دالة إحصائية بين مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة عند مستوى الدلالة $(0.05=\alpha)$ والفروق لصالح منخفضي الذكاء الوجداني.
- لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، حيث أظهرت نتائج وجود فروق ذات دلالة

إحصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى الجنس، عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

- لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والجنس والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى الجنس عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على السلوك العدواني عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
- لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص والتفاعل بينهما في الدافعية للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير الدافعية للإنجاز تعزى إلى التخصص عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والتخصص في التأثير على الدافعية للإنجاز عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).
- لا يوجد أثر لكل من الذكاء الوجداني والتخصص والتفاعل بينهما في السلوك العدواني لدى أفراد عينة الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى مستوى الذكاء الوجداني عند

مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد العينة في متغير السلوك العدواني تعزى إلى التخصص عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، عدم وجود تفاعل بين مستوى الذكاء الوجداني والجنس في التأثير على السلوك العدواني عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

- التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد عينة الدراسة، بنسبته (28.5 %).
- التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي أفراد عينة الدراسة، بنسبته (1.4 %).

وعليه، يمكن القول بأن فرضيات بحثنا قد تحققت، ما عدا الجزء المتعلق بتأثير مستويات الذكاء الوجداني وكذا الجنس على حدة في كل من الدافعية للإنجاز والسلوك العدواني؛ أي أن للذكاء الوجداني علاقة بالدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالتعليم الثانوي، وهذه العلاقة موجبة بمعنى، كلما ازداد مستوى ذكاء المراهق وجدانياً، ازدادت دافعيته للإنجاز. على عكس السلوك العدواني فكانت العلاقة عكسية فكلما ارتفع مستوى المراهق وجدانياً قل سلوكه العدواني والعكس، وأكد ذلك الفروق بين مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في كل من الدافعية للإنجاز والسلوك العدواني. كما تبين من خلال نتائج دراستنا، عدم وجود تفاعل مستويات الذكاء الوجداني والجنس والتخصص في التأثير على كل من الدافعية للإنجاز والسلوك العدواني وكان التأثير لكل عامل على حدة ؛ كما بينت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بالدافعية للإنجاز من خلال الذكاء الوجداني وإمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال الذكاء الوجداني.

وتبقى هذه النتائج نسبية، في حدود عينة الدراسة وأدواتها وكذا مكان وزمن إجرائها. وخلال إجرائنا لهذه الدراسة ، لاحظنا قلة الدراسات التي تناولت موضوع

بحثنا، سواء من حيث العلاقة بين متغيرات الدراسة أو من حيث الدراسة التي تناولت إمكانية التفاعل وكذا التنبؤ بالدافعية والسلوك العدواني، وهذا ما لم يسمح بمقارنة نتائج دراستنا بشكل أوسع مع نتائج الدراسات السابقة للوقوف على أسباب الاتفاق والاختلاف.

وعليه، نقترح إجراء بعض الدراسات حول هذا الموضوع بغرض إثرائه، وكذا توسيع آفاقه لاكتشاف نتائج جديدة تخدم البحث العلمي؛ حيث نقترح:

- تناول متغيرات الدراسة (الدّكاء الوجداني والدّافعية للإنجاز والسلوك العدواني) لدى عيّنة أخرى غير تلاميذ الثانوي، كالطلّبة الجامعيين.
- دراسة متغير الدّكاء الوجداني بربطه مع متغيرات أخرى مثل:
 - الدّكاء الوجداني والمهارات الإجتماعية دراسة تنبؤيه
 - الدّكاء الوجداني والدّافعية للتعلم دراسة تنبؤيه.
- دراسة متغير الدّافعية للإنجاز كمتغير مستقل وعلاقته بمتغيرات أخرى.
 - الدّافعية للإنجاز ومستوى الطّموح دراسة تنبؤيه.
- دراسة السلوك العدواني كمتغير مستقل وعلاقته بمتغيرات أخرى.
 - السلوك العدواني وأساليب التّنشئة الاجتماعية.
 - السلوك العدواني والمعاملة الوالدية دراسة تنبؤيه.
- بناء بعض البرامج الإرشادية والعلاجية لخفض مستوى السلوك العدواني ، والغضب والعدائية والتّمر والمشغبة وبعض المشكلات السلوكية والإنفعالية بالاعتماد على رفع مستوى الدّكاء الوجداني.
- بناء بعض البرامج الإرشادية لرفع مستوى الدّافعية للتعلم والدّافعية للإنجاز الأكاديمي بالاعتماد على الدّكاء الوجداني.

إلى جانب ما سبق، نوصي بما يلي:

- توجيه واضعي المناهج والبرامج في وزارة التربية ، إلى أهمية الذكاء الوجداني في إكساب الطلاب المهارات الحياتية الأساسية التي تساهم في تحقيق النجاح في شتى المجالات الأكاديمية، الإجتماعية والمهنية.
- ضرورة تضمين مهارات الذكاء الوجداني ضمن المناهج الدراسية للتلاميذ وتطبيقها فعليا في مدارس التعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي.
- الإهتمام بتدريس مواضيع علم النفس الإيجابي للطلبة الجامعيين في مختلف التخصصات، من أجل تحقيق تكيفهم النفسي والإجتماعي، ورفع كفاءتهم النفسية والإجتماعية لتخفيف ومواجهة ضغوط الحياة ومشكلاتها الإنفعالية والسلوكية وكذا المشكلات اليومية.
- وضع برامج إرشادية بهدف رفع مستوى الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة.

قائمة المراجع

1- قائمة المراجع باللغة العربية:

1-1- الكتب:

1. أبو جادو، صالح.(2000). علم النفس التربوي. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
2. أبو جادو، صالح.(2004). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. بيروت: دار المسيرة للنشر.
3. أبو حطب، فؤاد. (1986). القدرات العقلية. ط5. القاهرة، مصر: المكتبة الانجلو مصرية.
4. أبوعلام، رجاء (2006). مناهج البحث في العلوم الإنسانية والتربوية. ط5. القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.
5. أبوقورة، خليل.(1996). سيكولوجية العدوان. القاهرة، مصر: مكتبة الشباب.
6. أحمد، سعد جلال .(2008). الاختبارات والمقاييس النفسية. ط1. الإسكندرية، مصر: الدار الدولية للنشر.
7. أنجلر، باربرا.(1991). مدخل الى نظريات الشخصية. ترجمة فهد الدليم، الطائف: دار الحارثي للطباعة.
8. أوزي، احمد.(دون سنة). المراهق والحياة المدرسية. ط1. المغرب: الشركة المغربية للنشر.
9. بالرابح، محمد.(2011). الدافعية الإنسانية. مخبر تطبيقات علم النفس وعلوم التربية من أجل التنمية في الجزائر لدى جامعة وهران. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
10. بركات، خليفة (1984): مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، الكويت، دار العلم للنشر والتوزيع.

11. البرنوطي، سعاد.(2004). إدارة الموارد البشرية وإدارة الأفراد. ط2. عمان: دار المسيرة للنشر.
12. البطانية، أسامة وآخرون .(2007). علم نفس الطفل غير العادي. ط1. عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر.
13. بطرس، بطرس .(2008). المشكلات النفسية وعلاجها. ط1. الاردن: دار المسيرة للنشر.
14. البلداوي، عبد الحميد (2007): أساليب البحث العلمي والتحليل الإحصائي. ط1. عمان، الأردن، دار الشروق للنشر.
15. بوعلاق، محمد (2009): الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط1. الجزائر: دار الأمل للنشر.
16. التميمي، صالح .(2002). التفكير الوجداني. الرياض، السعودية: دار المعرفة للتنمية البشرية.
17. جابر، عبد الحميد، وكفافي، علاء الدين.(1987). جهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به، دراسات في علم النفس التربوي. قطر: مركز البحوث التربوية.
18. الجسماني، عبد العالي.(1994). سيكولوجية الطفولة والمراهقة وخصائصها الأساسية. بيروت، لبنان: دار العلوم العربية للنشر.
19. جمعة، يوسف .(2000). الإضطرابات السلوكية وعلاجها. القاهرة ، مصر: دار المعرفة.
20. الحافظ، النوري.(1990). التكيف وانعكاساته الإيجابية. مصر: المؤسسة العربية للنشر.
21. حسين، محي الدين.(1988). دراسات في الدوافع والدافعية. القاهرة: دار المعارف.

22. خليفة، عبد اللطيف. (1998). دراسات في علم النفس الاجتماعي. ط1. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
23. خليفة، عبد اللطيف. (2000). الدافعية للإنجاز. ط1. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
24. خليفة، عبد اللطيف. (2001). الدافعية والتعلم. ط1. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
25. خوالدة، محمد عبد الله. (2004). الذكاء العاطفي-الذكاء الإنفعالي. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
26. خولة، أحمد. (2000). الاضطرابات السلوكية والإنفعالية. ط1. الأردن: دار الفكر للنشر.
27. خولة، أحمد. (2007). إستراتيجيات إدارة العقاب والعدوان. ط1. الأردن: دار الفكر للنشر.
28. الخولي، هشام. (2002). الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. الكويت: دار الكتاب الحديث.
29. خيرى، ونّاس، وآخرون. (2005). التّربية وعلم النّفس. الجزائر: الدّيون الوطني للتّعليم والتّكوين عن بعد.
30. الدّاهري، صالح. (2005). مبادئ الصّحة النّفسية. ط1. عمان: دار وائل.
31. داود، نسيم. (1989). مشكلات الأطفال والمراهقين والأساليب المساعدة. ط1. الاردن: منشورات الجامعة الأردنية.
32. الدردير، عبد المنعم. (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. القاهرة، مصر: عالم الكتاب.
33. درويش، زين العابدين. (1999). علم النفس الاجتماعي أسسه وتطبيقاته. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

34. دوقه، أحمد. (2010). واقع الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
35. دويدار، عبد الفتاح. (1996). سيكولوجية النمو والإرتقاء. مصر: دار المعرفة الجامعية.
36. الديدي، رشا. (2005). استبيان الذكاء الإنفعالي. القاهرة، مصر: المكتبة الانجلومصرية.
37. الديدي، عبد الغني. (1995). المراهقة والتحليل النفسي. ط1. بيروت، لبنان: دار الفكر اللبناني للنشر.
38. راتب، أسامة. (2000). علم النفس الرياضي المفاهيم والتطبيقات. ط3. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
39. رجب، نور الهدى. (2005). الذكاء الوجداني. ورقة عمل مقدمة إلى مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم. دمشق.
40. الرحو، جنان سعيد. (2005). أساسيات علم النفس. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم.
41. رشاد، علي موسى. (2012). الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة. ط1. القاهرة، مصر: عالم الكتاب.
42. رشاد، علي موسى. (2008). سيكولوجية القهر الأسري. ط1. القاهرة، مصر: عالم الكتاب للنشر.
43. رضوان، جميل. (2007). الصحة النفسية. ط2. عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر.
44. الرفاعي، نعيم. (1978). الصحة النفسية. ط5. دمشق، سوريا: دار العلمية للنشر.

45. الرفاعي، نعيم.(1987). الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف. ط4. سوريا: دار المنشورات للنشر.
46. روبنس، بام وسكوت، جاك .(2000). الذكاء الوجداني، ترجمة الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين ، القاهرة، مصر: دار قباء للطباعة والنشر.
47. الريماوي، محمد عودة.(2003). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط1. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر.
48. الزغبى، أحمد .(2001). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال. عمان، الأردن: دار زهران للنشر.
49. الزغبى، أحمد.(2001). علم نفس النمو(الطفولة والمراهقة) الأسس النظرية للمشكلات وسبل معالجتها. الأردن: دار زهران للنشر.
50. الزغبى، أحمد.(2002). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الاطفال. عمان، الأردن: دار زهران للنشر.
51. زغلول، عماد.(2002). مبادئ علم النفس التربوي. ط2. الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي للنشر.
52. زهران، حامد.(1990). التوجيه والارشاد النفسي. دمشق، سوريا: منشورات جامعية.
53. زهران، حامد.(1995). التوجيه والإرشاد النفسي. ط2. القاهرة، مصر: عالم الكتاب للنشر.
54. زهران، حامد.(1997). التوجيه النفسي. ط2. القاهرة، مصر: عالم الكتاب للنشر.
55. زيدان، مصطفى.(1983). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الجزائر: دار المطبوعات الجامعية للنشر.

56. سالي، على حسن.(2007). الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الاطفال. ط1. السويس، مصر: دار المعرفة الجامعية.
57. سري، اجلال.(2003). الأمراض النفسية الإجتماعية. ط1. القاهرة، مصر: عالم الكتاب للنشر.
58. سعاد، جبر سعيد.(2007). الذكاء الإنفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة. إريد، الأردن: دار عالم الكتاب الحديث.
59. سلامة، عبد العظيم وطه، عبد العظيم حسين.(2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. ط1. عمان، الأردن: دار الفكر.
60. السمادوني، السيد إبراهيم.(2007). الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته وتنميته. ط1. عمان، الأردن: دار الفكر.
61. السيد، عبد الحليم.(1990). علم النفس العام، القاهرة، مكتبة غريب للنشر والتوزيع.
62. السيمالوطي، نبيل ، وآخرون.(1985). علم النفس التربوي. ط2. جدة، المملكة العربية السعودية: دار الشروق للنشر.
63. الشربيني، زكريا.(1994). المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
64. شفيق، محمد.(2005). علم النفس الإجتماعي بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة للنشر.
65. الشماع، نعيمة.(1977). الشخصية. القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
66. شناق، رافت.(2000). سيكولوجية الأطفال. دمشق، سوريا: دار النقاش للنشر.

67. شيفر، شارلز وميلمان، هودا (2006). سيكولوجية الطفولة و المراهقة (مشكلاتها وأسبابها وطرق علاجها). ط1. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
68. طه، عبد العظيم (2007). سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي. القاهرة، مصر: دار الجامعة الحديث.
69. الطويل، غزة عبد العليم (1999). معالم علم النفس المعاصر. ط2. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
70. عاقل، فاخر (1985). علم النفس التربوي. ط11. بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.
71. عبد الخالق، فوزي (2007): طرق البحث العلمي المفاهيم والمنهجيات، الاسكندرية، مصر، مؤسسة شباب الجامعة للنشر.
72. عبد الله، معتز (1990). الدافعية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
73. عبده، عبد الهادي وعثمان، فاروق (2002). القياس والإختبارات النفسية، أسس وأدوات. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
74. عبيدات، محمد وآخرون (1999): منهجية البحث العلمي، ط2، عمان، الأردن، دار وائل للنشر.
75. العزي، فيصل (1975). علم نفس الطفولة والمراهقة. دمشق، سوريا: دار خالد بن الوليد للطباعة .
76. عطوي، جودت (2000): أساليب البحث العلمي، ط2، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر.
77. العقاد، عصام (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها منحنى علاجي معرفي جديد. القاهرة، مصر: دار غريب للنشر.
78. علاء، عبد الرحمان محمد (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري عند الأطفال. ط1. عمان، الأردن: دار الفكر.

79. عمارة، محمد.(2008). برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني. مصر: المكتب الجامعي الحديث للنشر.
80. عمارة، محمد.(2008). برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين. الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.
81. عمارة، محمد.(2008). برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين. القاهرة، مصر: المكتب الجامعي للنشر.
82. العمرية، صلاح الدين.(2005). علم نفس النمو. ط1. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر.
83. عويضة، كامل محمد .(1996). علم نفس الشخصية. بيروت: دار الكتب العلمية.
84. عياصرة، علي.(2006). القيادة والدافعية في الادارة التربوية. ط1. عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
85. العيتي، ياسر.(2003). الذكاء العاطفي، نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة. دمشق، سورية: دار الفكر.
86. العيسوي، عبد الرحمان.(بدون سنة). سيكولوجية النمو. بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للنشر.
87. العيسوي، عبد الرحمن .(2007). دراسات في علم النفس الاجتماعي. ط1. الازارطة، مصر: دار المعرفة الجامعية.
88. غباري، ثائر.(2008). الدافعية. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
89. فادية، أحمد حسين .(2011). الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي(دراسة عاملية). مصر: دار المعرفة الجامعية.
90. فايد، حسين .(2005). دراسات في السلوك والشخصية. القاهرة، مصر: مؤسسة طبية للنشر.

91. فايد، حسين .(2007). العدوان و الاكتئاب في العصر الحديث " نظرة تكاملية " . ط1. القاهرة، مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
92. الفرماوي، احمد علي.(2004). دافعية الانسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق للنشر.
93. الفسفوس، عدنان .(2006). اساليب تعديل السلوك العدواني. ط2. اطفال الخليج: المكتبة الالكترونية.
94. الفسفوس، عدنان.(2006). الدليل الارشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلاب المدارس. ط1. دمشق، سوريا: المكتبة الالكترونية للنشر.
95. فهمي، مصطفى.(1997). التكيف النفسي. مصر: دار المعرفة الجامعية.
96. الفذافي، رمضان.(1997). علم نفس الطفولة والمراهقة. ط2. الاسكندرية، مصر، المكتب الجامعي الحديث للنشر.
97. قشقوش، ابراهيم، ومنصور، طلعت.(1979). دافعية الانجاز وقياسها. ط1. القاهرة: المكتبة الانجلو مصرية.
98. قطامي، يوسف، وعدس، عبد الرحمان.(2002). علم النفس العام. عمان: دار الفكر للطباعة.
99. قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة.(2000). سيكولوجية التعلم الصفي. ط1. عمان: دار الشرق للنشر.
100. القطان، سامية .(2006). تصور جديد للذكاء الوجداني. دقهلية: مطبعة ابو العز.
101. القمش، مصطفى والمعايطة، خليل .(2006). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر.
102. القنطار، نايف.(2004). مشاكل المراهقة. الكويت: دار السلام للنشر والتوزيع.

103. الكبيسي، وهيب.(1999). علم النفس العام. عمان: دار الكندي للنشر والتوزيع.
104. كفاي، علاء الدين.(2007). الارتقاء النفسي للمراهق. القاهرة، مصر: دار المعرفة الجامعية للنشر.
105. الكلالدة، ظاهر وجودة، كاظم(1988): أساليب البحث العلمي في ميدان العلوم الإدارية، عمان، الأردن ،مؤسسة زهران للنشر.
106. ماكلين، روبرت .(2002). مدخل الى علم النفس الاجتماعي. ترجمة ياسمين حداد وآخرون. ط1. عمان، الاردن: دار وائل للنشر.
107. مبيض، مأمون .(2003). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية. الرياض، السعودية: المكتب الإسلامي.
108. محمد، عبد الرحمان .(2007). علم النفس الاجتماعي المعاصر. القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.
109. محمد، عبد الهادي حسين .(2003). تربويات المخ البشري. عمان، الاردن: دار الفكر.
110. مصباح، عامر.(2003). التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية. ط1. الجزائر: دار الامة للنشر.
111. معتز، عبد الله وآخرون .(2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة، مصر: دار غريب للنشر.
112. معتز، عبد الله. (1997). بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، المجلد الثالث. القاهرة، مصر: دار غريب للنشر.
113. معتز، عبد الله. (2000). بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، المجلد الثالث. القاهرة، مصر: دار غريب للنشر.

114. معتز، عبد الله. (2001). علم النفس الاجتماعي. القاهرة، مصر: دار غريب للنشر.
115. معمري، بشير. (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. الجزء الثالث، باتنة، الجزائر: منشورات الحبر.
116. معمري، بشير. (2011). تقنين استبيانات لقياس الدافع الى الانجاز على البيئة الجزائرية. جامعة الحاج لخضر باتنة.
117. معوض، ميخائيل. (1994). سيكولوجية النمو (الطفولة و المراهقة). ط3. الإسكندرية، مصر: دار الفكر الجامعي.
118. ملحم، سامي (2005): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط 3، عمان، الأردن، دار المسيرة.
119. ملحم، سامي. (2004). علم نفس النمو، دورة حياة الانسان. ط1. عمان، الأردن: دار الفكر للنشر.
120. ملحم، مصطفى. (2004). علم نفس النمو دورة حياة الإنسان. ط1. الاردن: دار الفكر العربي.
121. ناجي، عبد العظيم. (2005). تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، مصر: مكتبة الزهراء للنشر.
122. نبيل، محمد. (2003). الدافعية والتعلم. ط1. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
123. نخبة من المتخصصين. (2008). الذكاء الوجداني. القاهرة، مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق.
124. نشواتي، عبد المجيد. (1996). علم النفس التربوي. ط8. بيروت: مؤسسة الرسالة.

125. نشواتي، عبد المجيد .(2003). علم النفس التربوي. ط4. الاردن: دار الفرقان للنشر.

126. نورجان، عادل محمود. (2014). المهارات المعينة على الاستذكار والتعلم وعلاقتها بدافعية التعلم. ط1, الازارطة الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

127. وفيق، مختار.(1990). مشكلات الاطفال السلوكية، الاسباب وطرق العلاج. ط1. القاهرة، مصر: دار الثقافة للنشر.

128. يعقوب، غسان(1999). سيكولوجية الحروب والكوارث. ط1. د ب: دار الفارابي للنشر.

1-3-الرسائل الجامعية:

129. آل رشود، سعد. (2006). فاعلية برنامج ارشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، اطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، جامعة نايف العربية، المملكة السعودية.

130. بلحاج ،فروجة.(2011). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

131. بوشاشي سامية. (2013). السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب الجامعة، مذكرة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

132. خرنوب، فتون محمود .(2003). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقية بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

133. الخيري، حسن.(2008). الرضا الوظيفي ودافعية الانجاز لدى عينة من مرشدي المدارس بمرحلة التعليم العام. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.
134. دفي، جمال .(2015). سيكولوجية اللعب ودورها في خفض السلوك العدواني لدى الاطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، قسم علم النفس، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
135. الزعبي، فلاح .(2005). علاقة أنماط التنشئة الأسرية بدافعية الانجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية: عمان، الأردن.
136. شريفي، هناء .(2002). استراتيجيات المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق الجزائري-دراسة مقارنة_ مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.
137. شيبية، لخضر.(2015). الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماجستير غير منشورة في علوم التربية، جامعة مولود معمري -تيزي وزو، الجزائر.
138. طواب، السيد أحمد.(1988).اثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة الامارات العربية المتحدة. مركز البحوث وتطوير الخدمات التربوية والنفسية، جامعة الامارات المتحدة.
139. العبد اللات، أسماء .(2008). فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا. عمان، الأردن.

140. عبدون، مصطفى. (2006). وضع ملمح لمثيري اعمال العنف في ملاعب كرة القدم الجزائرية، مذكرة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر 02.
141. العريشي، صديق. (2003). نمو الاحكام الخلقية وعلاقته بظهور السلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية، جامعة ام القرى.
142. عواض، الحزمي. (2003). العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى اطفال الصم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الامنية، المملكة العربية السعودية.
143. عياط، أمين. (2008). التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة القسم النهائي في التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
144. الغامدي، غرم الله. (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة. اطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة السعودية.
145. القني، عبد الباسط. (2007). القيم وعلاقتها بالدافعية للتعلم عند طلبة السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
146. لعباس، نصيرة. (2012). الخجل وعلاقته بالتوافق النفس لدى المراهق في مرحلة التعليم الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، تيزي وزو، الجزائر.

147. معتوق، جمال (2006). وجه من العنف ضد النساء خارج بيوتهن، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة البليدة.

1-4-المقالات:

148. أبو مصطفى نظمي، والسميري نجاح. (2008). علاقة الاحداث الضاغطة بالسلوك العدواني دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الاقصى، مجلة الجامعة الاسلامية، سلسلة الدراسات الانسانية، المجلد(16)، العدد(1) فلسطين.

149. تركي، فريد، وآخرون.(2011). العلاقة بين الدافعية وتعلم القراءة والكتابة لدى طلاب الصف السادس ابتدائي في المملكة الاردنية. المجلة الاسلامية والتربية العربية ،المجلد(3) العدد(1)، ص:18.

150. الحميدي، فاطمة (2004). السلوك العدواني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 25.

151. راضي، فوقيّة. (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي و القدرة على التفكير الابتكار لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 45.

152. رياش، سعيد وشنون، خالد.(2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز. مجلة العلوم الانسان والمجتمع، جامعة الجزائر، العدد13.

153. سعيد، عصمت.(1989). دراسة مقارنة للعدوان الرياضي لدى لاعبات الالعاب الجماعية. القاهرة، مصر: مجلة العلوم والفنون .

154. سمور ،محمد وعواد ،مصطفى.(2004). الغضب كحالة وسمة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، العدد (5)، ص: 143-174.
155. عبد السلام، على .(2001). السلوك التوكيدي و المهارات الاجتماعية و علاقتهما بالسلوك الانفعالي للغضب بين العاملين و العاملات، مجلة علم النفس ، العدد (57)، السنة الخامسة عشر، ص 50-69 .
156. عثمان، فاروق ورزق ،عبد السميع .(2001). الذكاء الانفعالي مفهوم و قياسية. مجلة علم النفس، العدد 58 ، م 15.
157. عثمان، محمود الخضر.(2002). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد. مجلة دراسات نفسية، مجلد 12، العدد1، ص: 5-41.
158. العلوان، أحمد.(2010): الذكاء النفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وانماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (7)، العدد (2).
159. فاروق، السيد عثمان ورزق ، محمد عبد السميع .(2001). الذكاء الانفعالي مفهوم و قياسية، مجلة علم النفس، العدد 58 ، السنة 15 ، ص ص 32-50.
160. قطامي، يوسف.(1993). الدافعية للتعلم الصفي لدى الصف العاشر في مدينة عمان، مجلة دراسات للعلوم الانسانية، مجلد رقم (20)، العدد (20)، الاردن.
161. المزروع، ليلي.(2007). فاعلية الذات وعلاقته بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عنة من طالبات جامعة ام القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد(8)، ع (4).

2-المراجع باللغة الأجنبية:

:Livres-1-2

162. Bar-ON and James D.A. Parker.(2000).**The hand book of emotional intelligence, the theory and practice of development, evaluation, education, and application at home, school and in the work place:** Publisher(s),Jossey-Bass.
163. Blanquefort, Madeline.(2001). **Approche graphologique et psychologique.** Paris : référence de J. penjert.
164. Gardener, H.(1983). **Frames of mind : The theory of multiple intelligence.** Basic books: New York.
165. Hothersall, D. (1982). **Psychology,** New York: Holt, Rinehart and Winston.
166. Lieury, Alain Fabien.(1997). **La motivation à l'école.** Paris : édition dunad.
167. Loran, K.(1969). **L'agression.** France : flamarion.
168. Bedard, Luc & al. (2006). **Introduction à la psychologie sociale (vivre et agir avec les autres).** ed2. Québec, Canada : édition renouveau pédagogique(INC).
169. Bernard, P. (1979). **Développement de la personnalité.** Paris: Edition Masson.
170. Brearley, M.(2001). **Emotional intelligence in the classroom: creative learning strategies .**UK: Bell & Pain limited.
171. De Besse. (1971). **L'adolescence.** Paris: P.U.F
172. François, richard. (1998). **Les troubles psychique à l'adolescence.** Paris: Edition Masson.
173. Goleman, D.(1995). **Emotional intelligence.** Bantam books : New York.
174. Goleman, D.(1997). **Comment transformer ses émotions en intelligence ?,** Laffont , Paris.
175. Grawitz, M(1998) : **Lexique des sciences sociales,** 4eme éd, Paris, Dalloz.
176. Maurice, A(1997) : **Initiation pratique a la méthodologie des science humaines,** Alger. éd, Casbah.

177. Waterman , Jill and Walker , Elizabeth. (2001).**helping at – risk student: a group concealing approach for grades 6-9**. ERIC Document Reproduction Service.
178. Weisinger ,h.(1998). **Emotional intelligence at work**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

:Dictionnaires-2-2

179. Sillamy, N. (1999). **Dictionnaire de la psychologie**. paris : Larousse.

:Thèses et mémoires universitaire -3-2

180. Vogel, S. (2006). **The relationship between bullying and emotional intelligence** . PHD. North Central University.
181. Wu ,C.(2010). **The relationship among leisure participation, Leisure satisfaction and emotional intelligence among elementary school**, Teachers in Northern Taiwan, PHD, University Incarnate of World.

:Articles-4-2

182. Bar-on, R.(2005). **The Impact of Emotional Intelligence on subjective well-being**, perspectives in education,23(2), p: 41-62.
183. Ciarrochi ,J. Chan, A& Bajgar, J.(2001).**Measuring emotional intelligence in adolescents**, Personality and Individual Differences, 31, (7), p:30.
184. Ellison , Laung. (1996). **Emotional intelligence** . why it can matter more than I Q, Educational Leadership, Vol 54, N1.
185. Fox, C. & Boulton, M. (2005). **The social skills problems of victims of bullying** : Self, Peer and teacher perceptions. British Journal of Educational Psychology, 72 (2), 313-328.
186. Galen, Britt Rachelle and Under Wood, Marian K .(1997). **Developmental investigation of social aggression among children**, Developmental psychology , v33, n4, p 589-600.

187. Galen, Britt Rachelle and Under Wood, Marian K.(1997). **Developmental investigation of social aggression among children.**Developmental psychology , v33, N4.
188. George, J.M.(2000). **Emotions and leadership, The role of emotional intelligence** , Human Relation,53,(6), p:1027-1055.
189. Henly, Martin and Long, Nicholas, J.(1999). **teaching emotional intelligence to impulsive–Aggressive youth.** Journal of Emotional and Behaviour Problems , Vol 7, N4.
190. Kestemberg, E. (1992). **L’identité et l’identification chez les adolescents. in la psychiatrie de l’enfant** , N°2, T5.
191. Kostiuk , Lynnem and Gregory, Fouts.(2002). **Understanding of emotions and emotion regulation in adolescent females with conduction problems.** A Qualitative Analysis the Quantitative Report Vol 7,N1.
192. Marx, M. (1976). **Introduction to psychology**, London: mcmillan,p55.
193. Maurice, Elias and Weisberg, Roger.(2000). **Primary prevention, educational approaches to enhance social and emotional learning** .Journal of school health, kent, Vol 70, N5.
194. Mayer, J. Perkins, D. Caruso, D. & Salovey, P. (2001) . **Emotional Intelligence and giftedness**, Roeper Review, 23 (3), 131-137.
195. Michele M.; Torn, V.; Peggy, G.; Ann R. & Jennifer, B. (2004). **Social network Predictors of bullying and violence.** Journal of Adolescence, 39 , (54), 315-336.
196. Oneil , John. (1996). **on Emotional intelligence , A conversion with Daniel Goleman** .journal of Educational Leadership, Vol 54, N1.
197. Paul, R. & Kelly,H. (2005). **Bullying in school : An overview of types, effects, Family characteristics, and intervention, strategies.** Children and Schools, 27. (2), 101-110.
198. Richard, L & Cassidy, Tony.(1989). **A multifactorial approach to achievement motivation, The Development of a comprehensive measure.** Journal of occupational psychology, Great Britain: The British psychology society,N62.
199. Roberts, W. (2000). **The bully as victim : Understanding bully behaviors to increase the effectiveness.** Professional School Counseling, 4, (2), 1-10

200. Sherman, lee. (1999). **Emotional lessons out on the tundra , kids learn , to better understand their own , and other feeling .** Journal of Citation Northwest Education , Vol 4 , N 3.
201. Sylwester, Robert.(1999). **In search of the roots of adolescents aggression.** Educational Leadership, Vol 5, No1.
202. Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). **Prosaically children, bullies and victims** : An investigation of their sociometric status, empathy and social problem – solving strategies. British Journal of Developmental Psychology, 21 (3), 367-385.
203. Wilson, J. (1981). **Personality and Social Behavior.** New York: Springer Verlay, p 210-214.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (1)

مقياس الذكاء الوجداني

أحمد العلوان (2010)

الجنس.....العمر.....

التخصص التعليمي.....

المستوى التعليمي.....

تعليمات

أخي التلميذ / أختي التلميذة؛

بين يديك مقياس الذكاء الوجداني الخاص بمرحلة الثانوي، يرجى منك التكرم بالإجابة على بنود هذا المقياس بموضوعية وأمانة، بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة وفق ما ينطبق مع حالتك، كما يرجى منك عدم وضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة. وتأكد(ي) بأن هذه المعلومات لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي، وشكرا على تعاونك مسبقا.

الباحث: مبراح أحمد

تقي الدين.

رقم	الفقرة	دائما	عادة	أحيانا	نادرا	أبدا
01	أستمتع عند قيامي بإنجاز مهمة ما.					
02	يسهل عليّ التعبير عن مشاعري تجاه الآخرين.					
03	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
04	أستطيع إنجاز أعمالي بنشاط وتركيز عال.					
05	أتحلى بالصبر إذا لم أحقق نتائج سريعة.					
06	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط.					
07	أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري.					
08	أنا حساس لما يحتاجه الآخرون.					
09	لدي القدرة على اكتشاف أحاسيس أصدقائي.					
10	أنا شخص متعاون.					

					11 يصعب عليّ التحدّث مع الغرباء.
					12 لديّ القدرة في التأثير على الآخرين.
					13 بناء الصداقات أمر مهم بالنسبة لي.
					14 أفهم مشاعر الأفراد المحيطين بي جيداً.
					15 أستطيع إدراك مشاعر الآخرين دون أن يخبروني بها.
					16 أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.
					17 أتحكم في مشاعري الخاصة؛ لكي يكون عملي كما أريد.
					18 أغضب بسهولة.
					19 أدرك أنّ لديّ مشاعراً رقيقة.
					20 لدي القدرة على معرفة صفاتي الإيجابية.
					21 لدي فهم جيد للانفعالات.
					22 لدي فهم حقيقي بما أشعر.
					23 أدرك مشاعري في تعاملتي مع الآخرين بدقة كما هي فعلاً.
					24 أستطيع أن أضع عواطفِي جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي.
					25 عندما أقرر إنجاز أعمالي فإنني أبدأ بالعقبات التي تحول بيني وبينها.
					26 أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.
					27 لدي قدرة في التأثير على الآخرين.
					28 أشعر أنني طيب مع الآخرين.
					29 أجمال الآخرين عندما يستحقون ذلك.
					30 لدي القدرة على معرفة انفعالات أصدقائي من سلوكياتهم.
					31 أتأثر بردود أفعال الآخرين.
					32 أتصف بالهدوء في تعاملتي مع الآخرين.
					33 أستطيع الإحساس بنبض الجماعة والمشاعر غير المنطوقة.
					34 لدي القدرة على الانتباه للمؤشرات الدقيقة التي تدل على مشاعر الشخص الآخر.
					35 أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أداء أعمالي.
					36 لدي القدرة على معرفة فيما إذا كان أحد أصدقائي غير سعيد.
					37 أحاول فهم أصدقائي من خلال تفهم رؤيتهم للأشياء.
					38 أغضب من الأسئلة المخرجة، الموجهة من الآخرين.
					39 لدي القدرة على فهم الإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.
					40 أستمتع بصحبة الأشخاص الآخرين.
					41 أستطيع مشاركة الآخرين في أحاديث تخصهم.

الملحق رقم (2)

إستفتاء الدافعية للإنجاز

خليفة محمد عبد اللطيف (2006)

الجنس.....العمر.....

التخصص التعليمي.....

المستوى التعليمي.....

تعليمات

فيما يلي مجموعة من العبارات تشير الى مشاعرك وأفكارك وتصرفاتك، اقرأها جيدا ثم أجب عنها بوضع علامة (X) تحت كلمة كثيرا أو متوسطا أو قليلا أو لا ، وذلك حسب انطباق العبارة عليك. أجب عن كل العبارات.

الرقم	العبارات	كثيرا	متوسطا	قليلا	لا
1	أفضل القيام بما أكلف به من أعمال على أكمل الوجه.				
2	أشعر ان التفوق هدف في حد ذاته.				
3	أبذل جهدا كثيرا حتى أصل الى ما أريد.				
4	أحرص على تأدية الأعمال في مواعيدها.				
5	أفكر في المستقبل أكثر مما أفكر في الماضي والحاضر.				
6	أحب أداء الأعمال التي تتسم بالتحدي والصعوبة.				
7	من الضروري أن أحصل على أعلى التقديرات وأحسن النتائج.				
8	المثابرة شيء هام في أدائي لأي عمل من الأعمال.				
9	أحدد ما أفعله وفق جدول زمني.				
10	أفكر في إنجازات المستقبل.				
11	أكون حساسا جدا إذا فشلت في أداء عمل ما.				
12	أحب الأعمال التي تتطلب المزيد من التفكير والبحث.				
13	عندما أبدأ في عمل ما أجد أنه من الضروري الانتهاء منه.				
14	أحرص على الالتزام بالمواعيد التي أرتبط بها مع الآخرين.				
15	أشعر أن التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتفادي الوقوع في المشكلات.				
16	أرى أن العمل الجدي هو اهم شيء في الحياة.				
17	أشعر بالسعادة عند معرفتي لأشياء جديدة.				
18	عندما أفشل في عمل ما أبقي أحاول حتى أتقنه.				
19	عندما أحدد مواعيدا للعمل أتخلي عن مشاغل وظروف أخرى.				
20	من الضروري الإعداد والتخطيط المسبق لما سنقوم به من أعمال.				

21	ألتزم بالدقة في أدائي لأي عمل من الأعمال.
22	أحاول دائما الاطلاع والقراءة.
23	أشعر بالسعادة عندما أفكر في حل مشكلة ما لفترات طويلة.
24	المحافظة على المواعيد شيء له الأولوية بالنسبة لي.
25	أتجنب الفشل في أعمالي لأنني أخطط لها قبل البدء فيها.
26	أتضايق إذا أنجزت شيء ما بطريقة رديئة.
27	أشعر أن ما تعلمته لا يكفي لإشباع رغباتي في المعرفة.
28	أتفانى في حل المشكلات الصعبة مهما تطلبت من وقت.
29	عندما أحدد موعدا فإنني أحضر في الوقت المحدد بالضبط.
30	أفضل التفكير في إنجازات بعيدة المدى.
31	أعطي اهتماما وتركيزا عاليا للأعمال التي أقوم بها.
32	أسعى باستمرار لتحسين مستوى أدائي.
33	إن الاستمرار في بذل الجهد لإنجاز الأعمال شيء مهم للغاية.
34	أتعامل مع الوقت بجدية تامة.
35	أتجنب الاهتمام بالماضي وما فيه من أحداث.
36	أفضل الأعمال التي تحتاج الى جهود كبيرة.
37	أرى أن البحث باستمرار عن المعرفة هو السبيل الى تطوري.
38	المثابرة وبذل الجهد هما أنسب الطرق لحل المشكلات الصعبة.
39	أنظم أعمالي وفق توزيعي للوقت.
40	يزعجني الأشخاص الذين لا يهتمون بالمستقبل.
41	أداء الاعمال والواجبات له قيمة كبيرة عندي.
42	أستزيد من المعارف والمعلومات باستمرار.
43	أشعر بالرضا عند بذل الجهد لفترة طويلة في حل المشكلات التي تواجهني.
44	يزعجني أن يتأخر أحد عن مواعده معي.
45	أشعر بالسعادة عندما أخطط للأعمال التي أنوي القيام بها.
46	أحب قضاء وقت الفراغ في القيام ببعض المهام لتنمية مهاراتي وقدراتي.
47	أستمتع بالموضوعات و الأعمال التي تتطلب ابتكار حلول جديدة.
48	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.
49	أتجنب زيارة أحد إلا بموعد سابق.
50	التخطيط للمستقبل من أفضل الطرق لتوفر الوقت والجهد.

الملحق رقم (3)

مقياس السلوك العدواني

سيد معتز وأبو عبادة صالح (1995)

الجنس.....العمر.....

التخصص التعليمي.....

المستوى التعليمي.....

تعليمات

فيما يلي مجموعة من العبارات، الرجاء قراءة كل عبارة جيدا، ثم ضع إشارة (X) امام الاجابة التي تناسبك، لا توجد عبارة صحيحة او خاطئة، لا تترك عبارة بدون اجابة واجب بصدق وبكل موضوعية.

الرقم	العبارات	تنطبق تماما	تنطبق غالبا	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق نادرا	لا تنطبق
1	أشعر احيانا بأن الغيرة تقتلني.					
2	أشعر احيانا بأنني اعامل معاملة فجأة في حياتي.					
3	اشترك في العراك اكثر من الاشخاص الاخرين.					
4	اعتقد انه لا يوجد مبرر مقنع لكي اضرب شخصا اخر.					
5	عندما اختلف مع اصدقائي فإنني اخبرهم برأيي فيهم بصراحة.					
6	يصعب علي الدخول في نقاش مع الاخرين الذين يختلفون معي في الرأي.					
7	يمكن ان اسبب الاشخاص الاخرين دون سبب معقول.					
8	أنفجر في الغضب بسرعة وارضى بسرعة ايضا.					
9	يبدو الانزعاج علي بوضوح عندما اخفق (أحبط) في شيء ما.					
10	أجد لدي رغبة قوية لضرب شخص آخر بين الحين والحين.					
11	يحاول الاشخاص الاخرون دائما ان يقتنصوا الفرص المتاحة.					
12	أشك في الاشخاص الغرباء الذين يظهرون لطفا زائدا.					
13	غالبا ما اجد نفسي مختلفا مع الاشخاص الاخرين حول امر ما.					
14	أشعر احيانا كأنني قنبلة على وشك الانفجار.					
15	يرى اصدقائي انني شخص مثير للجدل.					
16	اتعجب لسبب شعوري بالمرارة (الالم) نحو الاشياء التي تخصني.					
17	إذا غضبت فإنني ربما اضرب شخصا اخر.					
18	عندما يظهر الاشخاص الاخرون لطفا واضحا فإنني اتساعل عما يريدونه.					
19	أنا شخص معتدل المزاج (هادئ الطبع).					

					عندما يزعجني الأشخاص الآخرون فإنني أخبرهم برأيي فيهم بصراحة.	20
					ألجأ إلى العنف لحفظ حقوقي إذا تطلب الأمر ذلك.	21
					أعلم أن أصدقائي يتحدثون عني في غيبيتي.	22
					عندما يشتد غضبي فإنني احطم الأشياء الموجودة من حولي.	23
					إذا ضربني شخص ما فلا بد أن أضربه.	24
					يعتقد بعض أصدقائي أنني شخص متهور.	25
					يزعجني الأشخاص الآخرون حتى يصل الأمر إلى حد الشجار.	26
					أشعر أحياناً أن الأشخاص الآخرين يضحكون عليّ في غيبيتي.	27
					أخرج أحياناً عن طوري بدون سبب معقول.	28
					سبق لي أن هددت الأشخاص الآخرين الذين أعرفهم.	29
					لا أستطيع التحكم في انفعالاتي.	30

ملحق رقم (4)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار تليدي - الأغواط

كلية العلوم الإنسانية
والإقتصادية
والعامة

رئاسة الجامعة المكلفة بما بعد الترخيص
مصلحة ما بعد الترخيص
الرقم 33/2016

الأغواط في 10 / 10 / 2016
إلى مدير: مديرية التربية
- ولاية الأغواط -

الموضوع: طلب ترخيص بالريادة الميدانية

بشرفي سيدي الرئيس إن أطلب من سيادتكم الموافقة على طلب

السيد (ة) مرمح أحمد تقي الدين
بصفته طالب في السنة الثانية دكتوراه علوم
تخصص علوم النفس وعلوم التربية
للتوسم الجامعي 2017/2016

و المنتقل طلبه في القيام بزيارة ميدانية حول موضوع - الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز
والسلوك العدواني لدى المراهق المتسدرس في التعليم الثانوي - لجمع معلومات تخص بحثه وإنجاز
أطروحة.

إمضاء: ميلود حمروحات

الموقع: [Http://www.lagh-univ.dz](http://www.lagh-univ.dz)
الهاتف: 029.93.21.26 / 029.93.17.91 / 029.93.21.17 / 029.93.10.24 / 029.93.32.05 / 029.93.21.32 / الفاكس: 026.98

ملحق رقم (5)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الأغواط في: 2016/10/16

مدير التربية

إلى السيدات و السادة :مديري الثانويات

بولاية الأغواط

مديرية التربية لولاية الأغواط

مصلحة الموظفين والتفتيش

مكتب التكوين والتفتيش

رقم: 248 / م.ت.ت / 2016

الموضوع : تـ ر ي ص مـ يـ دـ ا نـ ي .

المرجع : إرسال جامعة عمار ثلجي رقم : 233 /ك.ع.ا. / المؤرخ في: 2016/10/10.

بناء على الإرسال المشار إليه في المرجع أعلاه ، يشرفني أن أطلب منكم السماح

للطالب :مرباح أحمد تقي الدين السنة الثانية دكتوراه علوم —علم النفس و علوم التربية ، لإجراء

دراسة ميدانية ابتداء من :2016/10/16 الى غاية 2017/05/15

مدير التربية



ملحق رقم (6)

اسم المؤسسة	عمل الباحث	امضاء المدير أو الناظر
ثانوية 1 احمد قصيبة	قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس على تلاميذ السنة الثانية الادبيين والعلميين	امضاء الناظر عزابة عبد القادر الاميرة
ثانوية 2 عمر دهيئة	قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس على تلاميذ السنة الثانية الادبيين والعلميين	امضاء الناظر صالح بن عبد الله
ثانوية 3 الشهيد حمدي قدور	قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس على تلاميذ السنة الثانية الادبيين والعلميين.	امضاء الناظر بشير دحام
ثانوية 4 الامام الغزالي	قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس على تلاميذ السنة الثانية الادبيين والعلميين.	امضاء الناظر عبد القادر بن قسيمة
ثانوية 5 الصادق طالبي	قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس على تلاميذ السنة الثانية الادبيين والعلميين.	امضاء الناظر عبد القادر بن قسيمة
ثانوية 6 جودي بلقاسم	قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس على تلاميذ السنة الثانية الادبيين والعلميين.	امضاء الناظر طالب
ثانوية 7 الحاج عيسى ابي بكر	قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس على تلاميذ السنة الثانية الادبيين والعلميين.	امضاء الناظر عبد القادر بن قسيمة
ثانوية 8 اول نوفمبر	قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس على تلاميذ السنة الثانية الادبيين والعلميين.	امضاء الناظر عبد القادر بن قسيمة
ثانوية 9 بوسبسي محمد	قام الباحث بتطبيق مجموعة من المقاييس على تلاميذ السنة الثانية الادبيين والعلميين.	امضاء الناظر عبد القادر بن قسيمة

ملحق خاص بنتائج الدراسة من خلال برنامج

Spss

الصدق:

1-صدق التمييزي: الذكاء الوجداني.

Group Statistics

العينة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العينة العليا الذكاء الوجداني	22	169,86	6,446	1,374
العينة الدنيا	22	130,82	10,626	2,266

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	3,019	,090	14,735	42	,000	39,045	2,650	33,698	44,393
	Equal variances not assumed			14,735	34,612	,000	39,045	2,650	33,664	44,427

2- صدق الاتساق الداخلي: الذكاء الوجداني.

```
SAVE OUTFILE='C:\Users\taki\Documents\odwan.sav' /COMPRESSED. DATASET ACTIVATE DataSet2. DATASET CLOSE DataSet1. COMPUTE المعرفة=MEAN(q2,q3,q8,q16,q19,q20,q21,q22,q23). EXECUTE. SAVE OUTFILE='C:\Users\taki\Documents\dakaa01.sav' /COMPRESSED. COMPUTE تنظيم=MEAN(q1,q4,q5,q6,q7,q17,q18,q24,q25,q35). EXECUTE. COMPUTE التعاطف=MEAN(q9,q14,q15,q29,q30,q31,q32,q33,q34,q36,q37,q39,q40). EXECUTE. COMPUTE تواصل=MEAN(q10,q11,q12,q13,q26,q27,q28,q38,q41). EXECUTE. COMPUTE ذكاء=MEAN(q1 to q41). EXECUTE. CORRELATIONS
```

1-2 البعد الاول: المعرفة الانفعالية

Correlations

		المعرفة الانفعالية	q2	q3	q8	q16	q19	q20	q21	q22	q23
المعرفة الانفعالية	Pearson Correlation	1	,225	,560	,370	,366	,363	,532	,584	,621	,467
	Sig. (2-tailed)		,045	,000	,001	,001	,001	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q2	Pearson Correlation	,225	1	,077	-,096	,277	-,141	-,020	-,114	,042	-,077

	Sig. (2-tailed)	,045		,499	,397	,013	,212	,863	,316	,709	,495
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q3	Pearson Correlation	,560**	,077	1	,190	,060	,189	,303**	,171	,195	,147
	Sig. (2-tailed)	,000	,499		,091	,600	,093	,006	,130	,084	,192
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q8	Pearson Correlation	,370**	-,096	,190	1	-,033	,195	-,081	,107	,182	,046
	Sig. (2-tailed)	,001	,397	,091		,770	,084	,475	,347	,105	,683
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q16	Pearson Correlation	,366**	,277	,060	-,033	1	-,128	,080	,155	,155	-,197
	Sig. (2-tailed)	,001	,013	,600	,770		,257	,480	,169	,171	,079
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q19	Pearson Correlation	,363**	-,141	,189	,195	-,128	1	,075	,075	,039	,008
	Sig. (2-tailed)	,001	,212	,093	,084	,257		,510	,507	,728	,946
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q20	Pearson Correlation	,532**	-,020	,303**	-,081	,080	,075	1	,278	,328**	,319**
	Sig. (2-tailed)	,000	,863	,006	,475	,480	,510		,013	,003	,004
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q21	Pearson Correlation	,584**	-,114	,171	,107	,155	,075	,278	1	,317**	,411**
	Sig. (2-tailed)	,000	,316	,130	,347	,169	,507	,013		,004	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q22	Pearson Correlation	,621**	,042	,195	,182	,155	,039	,328	,317**	1	,366**
	Sig. (2-tailed)	,000	,709	,084	,105	,171	,728	,003	,004		,001
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q23	Pearson Correlation	,467**	-,077	,147	,046	-,197	,008	,319**	,411**	,366**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,495	,192	,683	,079	,946	,004	,000	,001	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

2-2 البعد الثاني: تنظيم الانفعالات

Correlations

		تنظيم الانفعالات	q1	q4	q5	q6	q7	q17	q18	q24	q25	q35
تنظيم الانفعالات	Pearson Correlation	1	,195	,341**	,474**	,466**	,494**	,505**	,061	,589**	,554**	,344**
	Sig. (2-tailed)		,083	,002	,000	,000	,000	,000	,590	,000	,000	,002
	N	80	80	80	80	80	80	79	80	80	80	80
q1	Pearson Correlation	,301*	1	,162	-,040	-,176	,018	-,026	-,013	,048	,041	-,046
	Sig. (2-tailed)	,003		,152	,725	,118	,873	,817	,906	,674	,716	,687

	N	80	80	80	80	80	80	79	80	80	80	80
q4	Pearson Correlation	,341**	,162	1	-,146	,157	,007	,144	-,187	,189	,079	,174
	Sig. (2-tailed)	,002	,152		,197	,165	,953	,205	,097	,093	,484	,123
	N	80	80	80	80	80	80	79	80	80	80	80
q5	Pearson Correlation	,474**	-,040	-,146	1	,141	,413**	,112	,038	,080	,300**	-,010
	Sig. (2-tailed)	,000	,725	,197		,212	,000	,327	,736	,482	,007	,930
	N	80	80	80	80	80	80	79	80	80	80	80
q6	Pearson Correlation	,466**	-,176	,157	,141	1	,213	,316**	-,124	,217	,057	,002
	Sig. (2-tailed)	,000	,118	,165	,212		,058	,005	,271	,053	,613	,984
	N	80	80	80	80	80	80	79	80	80	80	80
q7	Pearson Correlation	,494**	,018	,007	,413**	,213	1	,335**	,000	,186	,103	-,086
	Sig. (2-tailed)	,000	,873	,953	,000	,058		,003	,998	,098	,364	,446
	N	80	80	80	80	80	80	79	80	80	80	80
q17	Pearson Correlation	,505**	-,026	,144	,112	,316**	,335**	1	-,157	,132	,126	,095
	Sig. (2-tailed)	,000	,817	,205	,327	,005	,003		,168	,245	,270	,403
	N	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79	79
q18	Pearson Correlation	,361*	-,013	-,187	,038	-,124	,000	-,157	1	-,084	-,075	-,294**
	Sig. (2-tailed)	,002	,906	,097	,736	,271	,998	,168		,459	,508	,008
	N	80	80	80	80	80	80	79	80	80	80	80
q24	Pearson Correlation	,589**	,048	,189	,080	,217	,186	,132	-,084	1	,265	,237
	Sig. (2-tailed)	,000	,674	,093	,482	,053	,098	,245	,459		,017	,034
	N	80	80	80	80	80	80	79	80	80	80	80
q25	Pearson Correlation	,554**	,041	,079	,300**	,057	,103	,126	-,075	,265	1	,256
	Sig. (2-tailed)	,000	,716	,484	,007	,613	,364	,270	,508	,017		,022
	N	80	80	80	80	80	80	79	80	80	80	80
q35	Pearson Correlation	,344**	-,046	,174	-,010	,002	-,086	,095	-,294**	,237	,256	1
	Sig. (2-tailed)	,002	,687	,123	,930	,984	,446	,403	,008	,034	,022	
	N	80	80	80	80	80	80	79	80	80	80	80

3-2 البعد الثالث: التعاطف

Correlations

	التعاطف	q9	q14	q15	q29	q30	q31	q32	q33	q34	q36	q37	q39	q40
التعاطف	1	,423**	,394**	,524**	,396**	,407**	,321**	,100	,427**	,273	,448**	,679**	,249	,312**
		,000	,000	,000	,000	,000	,004	,379	,000	,014	,000	,000	,026	,005
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

q9	Pearson Correlation	,423**	1	,151	,306**	,089	,008	,120	,096	,036	,008	,352**	,203	-,063	,041
	Sig. (2-tailed)	,000		,182	,006	,433	,946	,289	,395	,749	,942	,001	,071	,577	,717
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q14	Pearson Correlation	,394**	,151	1	,311**	,054	,097	,028	-,018	,081	,161	,138	,179	,005	-,018
	Sig. (2-tailed)	,000	,182		,005	,633	,393	,806	,874	,475	,154	,222	,111	,963	,872
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q15	Pearson Correlation	,524**	,306**	,311**	1	,013	,164	-,021	-,108	,216	,161	,258*	,236	,078	,182
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,005		,907	,146	,852	,341	,054	,153	,021	,035	,494	,106
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q29	Pearson Correlation	,396**	,089	,054	,013	1	,230*	,214	,264*	,071	,055	,229*	,136	-,142	,057
	Sig. (2-tailed)	,000	,433	,633	,907		,040	,057	,018	,530	,626	,041	,230	,210	,614
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q30	Pearson Correlation	,407**	,008	,097	,164	,230*	1	,140	,115	,191	,132	,109	,035	,212	,029
	Sig. (2-tailed)	,000	,946	,393	,146	,040		,215	,312	,090	,244	,335	,758	,059	,801
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q31	Pearson Correlation	,321**	,120	,028	-,021	,214	,140	1	,036	-,029	,017	,022	,143	-,032	,019
	Sig. (2-tailed)	,004	,289	,806	,852	,057	,215		,754	,800	,880	,846	,205	,777	,870
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q32	Pearson Correlation	,220*	,096	-,018	-,108	,264*	,115	,036	1	-,161	-,170	,151	-,073	,033	-,208
	Sig. (2-tailed)	,045	,395	,874	,341	,018	,312	,754		,153	,131	,180	,520	,771	,065
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q33	Pearson Correlation	,427**	,036	,081	,216	,071	,191	-,029	-,161	1	,238*	,132	,168	,153	,118
	Sig. (2-tailed)	,000	,749	,475	,054	,530	,090	,800	,153		,033	,243	,137	,175	,295
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q34	Pearson Correlation	,273*	,008	,161	,161	,055	,132	,017	-,170	,238*	1	-,059	,011	,000	-,022
	Sig. (2-tailed)	,014	,942	,154	,153	,626	,244	,880	,131	,033		,604	,920	1,000	,843
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q36	Pearson Correlation	,448**	,352**	,138	,258*	,229*	,109	,022	,151	,132	-,059	1	,177	,111	,052
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,222	,021	,041	,335	,846	,180	,243	,604		,117	,329	,648
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q37	Pearson Correlation	,679**	,203	,179	,236*	,136	,035	,143	-,073	,168	,011	,177	1	,012	,117
	Sig. (2-tailed)	,000	,071	,111	,035	,230	,758	,205	,520	,137	,920	,117		,915	,303
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q39	Pearson Correlation	,249*	-,063	,005	,078	-,142	,212	-,032	,033	,153	,000	,111	,012	1	,221*
	Sig. (2-tailed)	,026	,577	,963	,494	,210	,059	,777	,771	,175	1,000	,329	,915		,049

	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q40	Pearson Correlation	,312**	,041	-,018	,182	,057	,029	,019	- ,208	,118	-,022	,052	,117	,221*	1
	Sig. (2-tailed)	,005	,717	,872	,106	,614	,801	,870	,065	,295	,843	,648	,303	,049	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

4-2 البعد الرابع: التواصل الاجتماعي.

Correlations											
		تواصل	q10	q11	q12	q13	q26	q27	q28	q38	q41
تواصل	Pearson Correlation	1	,246*	,245	,523**	,488**	,369**	,584**	,422**	,406**	,535**
	Sig. (2-tailed)		,028	,028	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q10	Pearson Correlation	,246*	1	,035	,011	,131	,165	,186	-,007	-,042	-,208
	Sig. (2-tailed)	,028		,758	,925	,247	,143	,099	,951	,714	,064
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q11	Pearson Correlation	,245*	,035	1	,125	-,132	-,153	-,144	-,054	,167	-,031
	Sig. (2-tailed)	,028	,758		,271	,242	,174	,204	,633	,138	,785
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q12	Pearson Correlation	,523**	,011	,125	1	,092	-,051	,385**	,075	-,009	,266*
	Sig. (2-tailed)	,000	,925	,271		,417	,650	,000	,508	,940	,017
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q13	Pearson Correlation	,488**	,131	-,132	,092	1	,135	,151	,128	,065	,304*
	Sig. (2-tailed)	,000	,247	,242	,417		,234	,180	,258	,569	,006
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q26	Pearson Correlation	,369**	,165	-,153	-,051	,135	1	,160	,132	,179	,046
	Sig. (2-tailed)	,001	,143	,174	,650	,234		,156	,244	,113	,684
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q27	Pearson Correlation	,584**	,186	-,144	,385**	,151	,160	1	,393**	-,027	,191
	Sig. (2-tailed)	,000	,099	,204	,000	,180	,156		,000	,810	,090
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q28	Pearson Correlation	,422**	-,007	-,054	,075	,128	,132	,393**	1	,008	,075
	Sig. (2-tailed)	,000	,951	,633	,508	,258	,244	,000		,942	,508
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q38	Pearson Correlation	,406**	-,042	,167	-,009	,065	,179	-,027	,008	1	,145

	Sig. (2-tailed)	,000	,714	,138	,940	,569	,113	,810	,942		,201
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q41	Pearson Correlation	,535**	-,208	-,031	,266	,304**	,046	,191	,075	,145	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,064	,785	,017	,006	,684	,090	,508	,201	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

3- الصدق البنائي: بين المحاور والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

		Correlations				
		ذكاء وجداني	المعرفة الانفعالية	تنظيم الانفعالات	التعاطف	تواصل
ذكاء وجداني	Pearson Correlation	1	,771**	,666**	,780**	,740**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80
المعرفة الانفعالية	Pearson Correlation	,771**	1	,434**	,441**	,491**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80
تنظيم الانفعالات	Pearson Correlation	,666**	,434**	1	,251*	,445**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,025	,000
	N	80	80	80	80	80
التعاطف	Pearson Correlation	,780**	,441**	,251*	1	,383**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,025		,000
	N	80	80	80	80	80
تواصل	Pearson Correlation	,740**	,491**	,445**	,383**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4- ثبات مقياس الذكاء الوجداني:

4-1 التجزئة النصفية:

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,572
		N of Items	21 ^a
	Part 2	Value	,633
		N of Items	20 ^b
		Total N of Items	41
Spearman-Brown Coefficient	Correlation Between Forms		,597
	Equal Length		,747
	Unequal Length		,747
	Guttman Split-Half Coefficient		,733

a. The items are: q1, q2, q3, q4, q5, q6, q7, q8, q9, q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21.

b. The items are: q21, q22, q23, q24, q25, q26, q27, q28, q29, q30, q31, q32, q33, q34, q35, q36, q37, q38, q39, q40, q41.

Scale Statistics				
	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	78,0380	59,704	7,72681	21 ^a
Part 2	74,7722	97,435	9,87090	20 ^b
Both Parts	152,8101	248,130	15,75215	41

a. The items are: q1, q2, q3, q4, q5, q6, q7, q8, q9, q10, q11, q12, q13, q14, q15, q16, q17, q18, q19, q20, q21.

b. The items are: q22, q23, q24, q25, q26, q27, q28, q29, q30, q31, q32, q33, q34, q35, q36, q37, q38, q39, q40, q41.

2-4 الثبات الفا كروماخ مقياس الذكاء الوجداني:

```
RELIABILITY
/VARIABLES=q1 q2 q3 q4 q5 q6 q7 q8 q9 q10 q11 q12 q13 q14 q15 q16 q17 q18 q19
q20 q21 q22 q23 q24 q25 q26 q27 q28 q29 q30 q31 q32
q33 q34 q35 q36 q37 q38 q39 q40 q41
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,751	41

1-2-4 ثبات البعد الاول

```
RELIABILITY /VARIABLES=q2 q3 q8 q16 q19 q20 q21 q22 q23 /SCALE('ALL
VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,686	9

2-2-4 ثبات البعد الثاني:

```
RELIABILITY
/VARIABLES=q1 q4 q5 q6 q7 q17 q18 q24 q25 q35
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,712	10

3-2-4 ثبات البعد الثالث:

```
RELIABILITY /VARIABLES=q9 q14 q15 q29 q30 q31 q32 q33 q34 q36 q37 q39 q40
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,685	13

4-2-4 ثبات البعد الرابع:

RELIABILITY /VARIABLES=q10 q11 q12 q13 q26 q27 q28 q38 q41
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,711	9

5- صدق استفتاء الدافعية للإنجاز.

1-5 صدق التمييزي:

Group Statistics				
العينة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العينة العليا الدافعية للإنجاز	22	133,91	5,855	1,248
العينة الدنيا	22	91,27	16,722	3,565

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
الدافعية للإنجاز	Equal variances assumed	,908	,346	11,287	42	,000	42,636	3,777	35,013	50,259
	Equal variances not assumed			11,287	26,072	,000	42,636	3,777	34,873	50,400

2-5 صدق الاتساق الداخلي:

5-2-1- البعد الاول: الشعور بالمسؤولية

Correlations

	بعدادول	Q1	q6	q11	q16	q21	q26	q31	q36	q41
Pearson Correlation	1	,254*	,367**	,534**	,326**	,419**	,381**	,415**	,336**	,251*
Sig. (2-tailed)		,023	,001	,000	,003	,000	,000	,000	,002	,025
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Pearson Correlation	,254*	1	,025	,174	,103	,116	,140	,017	,004	,017
Sig. (2-tailed)	,023		,828	,122	,364	,306	,216	,883	,973	,878
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Pearson Correlation	,367**	,025	1	,126	-,235*	-,021	,094	,254*	-,201	,242*
Sig. (2-tailed)	,001	,828		,265	,036	,854	,408	,023	,074	,031
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Pearson Correlation	,534**	,174	,126	1	,025	,270*	-,104	,198	,214	-,050
Sig. (2-tailed)	,000	,122	,265		,823	,015	,360	,079	,057	,658
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Pearson Correlation	,326**	,103	-,235*	,025	1	,024	,134	,258*	-,115	-,207
Sig. (2-tailed)	,003	,364	,036	,823		,835	,236	,021	,308	,065

N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Pearson Correlation	,419**	,116	-,021	,270*	,024	1	,042	,005	,246*	-,033
Sig. (2-tailed)	,000	,306	,854	,015	,835		,712	,963	,028	,769
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Pearson Correlation	,381**	,140	,094	-,104	,134	,042	1	-,118	,170	-,099
Sig. (2-tailed)	,000	,216	,408	,360	,236	,712		,298	,132	,380
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Pearson Correlation	,415**	,017	,254*	,198	,258*	,005	-,118	1	-,209	,007
Sig. (2-tailed)	,000	,883	,023	,079	,021	,963	,298		,063	,949
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Pearson Correlation	,336**	,004	-,201	,214	-,115	,246*	,170	-,209	1	,010
Sig. (2-tailed)	,002	,973	,074	,057	,308	,028	,132	,063		,931
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Pearson Correlation	,251*	,017	,242*	-,050	-,207	-,033	-,099	,007	,010	1
Sig. (2-tailed)	,025	,878	,031	,658	,065	,769	,380	,949	,931	
N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

*relation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

2-2-5 البعد الثاني: السعي نحو التفوق والطموح

Correlations

		بعد الثاني	q2	q7	q12	q17	q22	q27	q32	q37	q42
بعد الثاني	Pearson	1	,561**	,285*	,481**	,309**	,300**	,430**	,414**	,448**	,511**
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)		,000	,010	,000	,005	,007	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q2	Pearson	,561**	1	,085	,445**	,038	,169	,240*	,253*	,117	,073
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)	,000		,456	,000	,738	,134	,032	,023	,303	,518
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q7	Pearson	,285*	,085	1	,121	,257*	-,206	-,110	-,072	-,187	,111
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)	,010	,456		,284	,022	,067	,333	,526	,096	,328
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q12	Pearson	,481**	,445**	,121	1	,004	,057	,205	,209	,022	,040
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,284		,972	,616	,068	,063	,846	,728
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q17	Pearson	,309**	,038	,257*	,004	1	-,195	,079	-,185	-,174	,181
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)	,005	,738	,022	,972		,082	,489	,100	,123	,107
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q22	Pearson	,300**	,169	-,206	,057	-,195	1	,138	,105	,267*	-,032
	Correlation										
	Sig. (2-tailed)	,007	,134	,067	,616	,082		,221	,352	,017	,780

	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q27	Pearson	,430**	,240*	-,110	,205	,079	,138	1	-,143	,223*	,149
	Correlati on										
	Sig. (2- tailed)	,000	,032	,333	,068	,489	,221		,205	,047	,186
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q32	Pearson	,414**	,253*	-,072	,209	-,185	,105	-,143	1	,298**	,171
	Correlati on										
	Sig. (2- tailed)	,000	,023	,526	,063	,100	,352	,205		,007	,128
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q37	Pearson	,448**	,117	-,187	,022	-,174	,267*	,223*	,298**	1	,114
	Correlati on										
	Sig. (2- tailed)	,000	,303	,096	,846	,123	,017	,047	,007		,315
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q42	Pearson	,511**	,073	,111	,040	,181	-,032	,149	,171	,114	1
	Correlati on										
	Sig. (2- tailed)	,000	,518	,328	,728	,107	,780	,186	,128	,315	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3-2-5 البعد الثالث: المثابرة.

Correlations

		بعد الثالث	q3	q8	q13	q18	q23	q28	q33	q38	q43	q48
بعد الثالث	Pearson	1	,570**	,313**	,557**	,262*	,309**	,512**	,559**	,600**	,367**	,517**
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)		,000	,005	,000	,019	,005	,000	,000	,000	,001	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q3	Pearson	,570**	1	,157	,248*	,076	,054	,317**	,252*	,282*	,211	,105
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,000		,164	,026	,505	,632	,004	,024	,011	,061	,355
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q8	Pearson	,313**	,157	1	,322**	-,228*	-,094	,121	,169	,132	-,218	,087
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,005	,164		,004	,042	,409	,284	,133	,242	,053	,445
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q13	Pearson	,557**	,248*	,322**	1	-,044	,225*	,382**	,248*	,249*	-,090	,038
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,000	,026	,004		,699	,045	,000	,026	,026	,427	,737
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q18	Pearson	,262*	,076	-,228*	-,044	1	,172	-,123	-,065	-,017	,267*	,152
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,019	,505	,042	,699		,127	,276	,567	,881	,016	,178
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q23	Pearson	,309**	,054	-,094	,225*	,172	1	-,145	,205	-,003	,025	-,078
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,005	,632	,409	,045	,127		,199	,068	,982	,828	,493
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q28	Pearson	,512**	,317**	,121	,382**	-,123	-,145	1	,257*	,326**	-,037	,284*
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,284	,000	,276	,199		,022	,003	,743	,011
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q33	Pearson	,559**	,252*	,169	,248*	-,065	,205	,257*	1	,261*	,038	,125
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,000	,024	,133	,026	,567	,068	,022		,019	,738	,268
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

q38	Pearson	,600**	,282*	,132	,249*	-,017	-,003	,326**	,261*	1	,173	,317**
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,000	,011	,242	,026	,881	,982	,003	,019		,124	,004
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q43	Pearson	,367**	,211	-,218	-,090	,267*	,025	-,037	,038	,173	1	,298**
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,001	,061	,053	,427	,016	,828	,743	,738	,124		,007
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q48	Pearson	,517**	,105	,087	,038	,152	-,078	,284*	,125	,317**	,298**	1
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,000	,355	,445	,737	,178	,493	,011	,268	,004	,007	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

4-2-5 البعد الرابع: الشعور بأهمية الزمن:

Correlations

		بعد الرابع	q4	q9	q14	q19	q24	q29	q34	q39	q44	q49
بعد الرابع	Pearson	1	,239*	,424**	,487**	,643**	-,043	,378**	,483**	,541**	,619**	,563**
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)		,033	,000	,000	,000	,707	,001	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q4	Pearson	,239*	1	-,163	,143	-,056	-,107	-,269*	,193	,155	,109	,007
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,033		,148	,204	,621	,346	,016	,087	,171	,338	,952
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q9	Pearson	,424**	-,163	1	,409**	,358**	-,018	,064	,071	,030	,111	,126
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,000	,148		,000	,001	,873	,571	,530	,792	,326	,266
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q14	Pearson	,487**	,143	,409**	1	,200	-,253*	,139	-,022	,012	,239*	,245*
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,000	,204	,000		,075	,024	,218	,849	,919	,033	,029
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q19	Pearson	,643**	-,056	,358**	,200	1	-,146	,270*	,290**	,351**	,416**	,181
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,000	,621	,001	,075		,197	,016	,009	,001	,000	,108

	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q24	Pearson Correlation	,043**	-,107	-,018	-,253*	-,146	1	-,196	-,091	-,097	-,308**	-,040
	Sig. (2-tailed)	,000	,346	,873	,024	,197		,082	,420	,392	,005	,726
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q29	Pearson Correlation	,378**	-,269*	,064	,139	,270*	-,196	1	-,048	,231*	,331**	,097
	Sig. (2-tailed)	,001	,016	,571	,218	,016	,082		,671	,039	,003	,390
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q34	Pearson Correlation	,483**	,193	,071	-,022	,290**	-,091	-,048	1	,192	,228*	,301**
	Sig. (2-tailed)	,000	,087	,530	,849	,009	,420	,671		,088	,042	,007
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q39	Pearson Correlation	,541**	,155	,030	,012	,351**	-,097	,231*	,192	1	,251*	,214
	Sig. (2-tailed)	,000	,171	,792	,919	,001	,392	,039	,088		,025	,056
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q44	Pearson Correlation	,619**	,109	,111	,239*	,416**	-,308**	,331**	,228*	,251*	1	,261*
	Sig. (2-tailed)	,000	,338	,326	,033	,000	,005	,003	,042	,025		,019
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q49	Pearson Correlation	,563**	,007	,126	,245*	,181	-,040	,097	,301**	,214	,261*	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,952	,266	,029	,108	,726	,390	,007	,056	,019	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

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

5-5-5 البعد الخامس: التخطيط للمستقبل

Correlations

		بعد الخامس	q5	q10	q15	q20	q25	q30	q35	q40	q45	q50
بعد الخامس	Pearson Correlation	1	,357**	,514**	,374**	,488**	,428**	,561**	,449**	,553**	,463**	,542**
	Sig. (2-tailed)		,001	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q5	Pearson Correlation	,357**	1	,152	,017	,135	-,109	,186	,088	,217	,019	,125
	Sig. (2-tailed)	,001		,180	,882	,231	,336	,099	,437	,053	,867	,271
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q10	Pearson Correlation	,514**	,152	1	,283*	,207	,075	,059	,065	,118	,385**	,199
	Sig. (2-tailed)	,000	,180		,011	,065	,507	,606	,566	,297	,000	,076
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q15	Pearson Correlation	,374**	,017	,283*	1	,306**	-,135	,132	-,019	-,068	-,040	,200
	Sig. (2-tailed)	,001	,882	,011		,006	,231	,242	,865	,547	,726	,076
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q20	Pearson Correlation	,488**	,135	,207	,306**	1	,031	,095	,228*	,270*	,144	-,154
	Sig. (2-tailed)	,000	,231	,065	,006		,785	,402	,041	,015	,203	,173
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q25	Pearson Correlation	,428**	-,109	,075	-,135	,031	1	,248*	,141	,239*	,267*	,309**
	Sig. (2-tailed)	,000	,336	,507	,231	,785		,027	,211	,033	,017	,005
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q30	Pearson Correlation	,561**	,186	,059	,132	,095	,248*	1	,278*	,233*	,059	,316**
	Sig. (2-tailed)	,000	,099	,606	,242	,402	,027		,013	,038	,603	,004
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q35	Pearson Correlation	,449**	,088	,065	-,019	,228*	,141	,278*	1	,120	,118	,042
	Sig. (2-tailed)	,000	,437	,566	,865	,041	,211	,013		,289	,298	,708
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q40	Pearson Correlation	,553**	,217	,118	-,068	,270*	,239*	,233*	,120	1	,111	,331**
	Sig. (2-tailed)	,000	,053	,297	,547	,015	,033	,038	,289		,328	,003
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q45	Pearson Correlation	,463**	,019	,385**	-,040	,144	,267*	,059	,118	,111	1	,192
	Sig. (2-tailed)	,000	,867	,000	,726	,203	,017	,603	,298	,328		,088
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q50	Pearson Correlation	,542**	,125	,199	,200	-,154	,309**	,316**	,042	,331**	,192	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,271	,076	,076	,173	,005	,004	,708	,003	,088	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

6- الصدق البنائي بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس:

Correlations		الدرجة الكلية	بعداول	بعدالثاني	بعدثالث	بعدالرابع	بعدالخامس
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	1	,690**	,800**	,838**	,888**	,835**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
بعداول	Pearson Correlation	,690**	1	,424**	,440**	,493**	,523**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
بعدالثاني	Pearson Correlation	,800**	,424**	1	,615**	,673**	,537**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
بعدثالث	Pearson Correlation	,838**	,440**	,615**	1	,719**	,590**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
بعدالرابع	Pearson Correlation	,888**	,493**	,673**	,719**	1	,699**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	80	80	80	80	80	80
بعدالخامس	Pearson Correlation	,835**	,523**	,537**	,590**	,699**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80	80

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

7- ثبات الدافعية:

7-1 التجزئة النصفية:

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,718
		N of Items	25 ^a
	Part 2	Value	,831
		N of Items	25 ^b
		Total N of Items	50
Spearman-Brown Coefficient	Correlation Between Forms		,531
	Equal Length		,694
	Unequal Length		,694
	Guttman Split-Half Coefficient		,678

a. The items are: الدافعية: 2س, 3س, 4س, 5س, 6س, 7س, 8س, 9س, 10س, 11س, 12س, 13س, 14س, 15س, 16س, 17س, 18س, 19س, 20س, 21س, 22س, 23س, 24س, 25س.

b. The items are: 26س, 27س, 28س, 29س, 30س, 31س, 32س, 33س, 34س, 35س, 36س, 37س, 38س, 39س, 40س, 41س, 42س, 43س, 44س, 45س, 46س, 47س, 48س, 49س, 50س.

Scale Statistics				
	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	49,77	45,797	6,767	25 ^a
Part 2	52,23	77,999	8,832	25 ^b
Both Parts	102,00	187,266	13,685	50

a. The items are: الدافعية: 2س, 3س, 4س, 5س, 6س, 7س, 8س, 9س, 10س, 11س, 12س, 13س, 14س, 15س, 16س, 17س, 18س, 19س, 20س, 21س, 22س, 23س, 24س, 25س.

b. The items are: 26س, 27س, 28س, 29س, 30س, 31س, 32س, 33س, 34س, 35س, 36س, 37س, 38س, 39س, 40س, 41س, 42س, 43س, 44س, 45س, 46س, 47س, 48س, 49س, 50س.

2-7 الثبات الفا الدرجة الكلية:

```
GET FILE='C : \Users\taki\Documents\dafia.sav'. RELIABILITY /VARIABLES=س1 س2
س3 س4 س5 س6 س7 س8 س9 س10 س11 س12 س13 س14 س15 س16 س17 س18 س19 س20 س21 س22 س23 س24
س25 س26 س27 س28 س29 س30 س31 س32 س33 س34 س35 س36 س37 س38 س39 س40 س41 س42
س43 س44 س45 س46 س47 س48 س49 س50 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.857	50

3-7 الثبات البعد الاول:

```
RELIABILITY /VARIABLES=س1 س6 س11 س16 س21 س26 س31 س36 س41 س46 /SCALE('ALL
VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.482	10

4-7 الثبات البعد الثاني:

```
RELIABILITY /VARIABLES=س2 س7 س12 س17 س22 س27 س32 س37 س42 س47 /SCALE('ALL
VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.483	10

5-7 الثبات البعد الثالث:

```
RELIABILITY /VARIABLES=س3 س8 س13 س18 س23 س28 س33 س38 س43 س48 /SCALE('ALL
VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.575	10

6-7 الثبات البعد الرابع:

```
RELIABILITY /VARIABLES=س4 س9 س14 س19 س24 س29 س34 س39 س44 س49 /SCALE('ALL  
VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,506	10

7-8 الثبات البعد الخامس:

```
RELIABILITY /VARIABLES=س5 س10 س15 س20 س25 س30 س35 س40 س45 س50 /SCALE('ALL  
VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,614	10

8- صدق السلوك العدواني:

8-1 صدق التمييزي:

Group Statistics

العينة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
العينة العليا السلوك العدواني	22	110,77	11,322	2,414
العينة الدنيا	22	62,73	5,658	1,206

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
السلوك العدواني	Equal variances assumed	9,232	,004	17,805	42	,000	48,045	2,698	42,600	53,491
	Equal variances not assumed			17,805	30,875	,000	48,045	2,698	42,541	53,550

8-2 صدق الاتساق الداخلي:

8-2-1 البعد الاول العدوان البدني:

Correlations

		عدوانيتني	q3	q4	q10	q17	q21	q23	q26	q29
عدوانيتني	Pearson Correlation	1	,422**	,520**	,318**	,427**	,535**	,697**	,557**	,506**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,004	,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q3	Pearson Correlation	,422**	1	,283*	-,021	,196	,171	,147	-,043	,027
	Sig. (2-tailed)	,000		,011	,852	,081	,130	,192	,706	,809
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q4	Pearson Correlation	,520**	,283*	1	,125	,144	,151	,179	,171	,175
	Sig. (2-tailed)	,000	,011		,270	,202	,182	,111	,130	,120
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q10	Pearson Correlation	,318**	-,021	,125	1	-,123	,051	,143	,165	,198

	Sig. (2-tailed)	,004	,852	,270		,275	,653	,206	,143	,078
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q17	Pearson Correlation	,427**	,196	,144	-,123	1	,205	,251*	,089	-,139
	Sig. (2-tailed)	,000	,081	,202	,275		,068	,025	,432	,218
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q21	Pearson Correlation	,535**	,171	,151	,051	,205	1	,411**	,196	,116
	Sig. (2-tailed)	,000	,130	,182	,653	,068		,000	,082	,306
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q23	Pearson Correlation	,697**	,147	,179	,143	,251*	,411**	1	,444**	,390**
	Sig. (2-tailed)	,000	,192	,111	,206	,025	,000		,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q26	Pearson Correlation	,557**	-,043	,171	,165	,089	,196	,444**	1	,481**
	Sig. (2-tailed)	,000	,706	,130	,143	,432	,082	,000		,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q29	Pearson Correlation	,506**	,027	,175	,198	-,139	,116	,390**	,481**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,809	,120	,078	,218	,306	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

2-2-8 البعد الثاني العدوان اللفظي:

		Correlations						
		عدوان لفظي	q5	q6	q7	q13	q15	q20
عدوان لفظي	Pearson	1	,493**	,577**	,567**	,421**	,335**	,522**
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,002	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80
q5	Pearson	,493**	1	,141	,413**	-,097	-,020	,017
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,000		,212	,000	,393	,859	,883
	N	80	80	80	80	80	80	80
q6	Pearson	,577**	,141	1	,213	,061	-,033	,215
	Correlation							

	Sig. (2-tailed)	,000	,212		,058	,593	,770	,056
	N	80	80	80	80	80	80	80
q7	Pearson	,567**	,413**	,213	1	,105	-,100	,231*
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,058		,352	,378	,040
	N	80	80	80	80	80	80	80
q13	Pearson	,421**	-,097	,061	,105	1	,003	,126
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,000	,393	,593	,352		,976	,267
	N	80	80	80	80	80	80	80
q15	Pearson	,335**	-,020	-,033	-,100	,003	1	,015
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,002	,859	,770	,378	,976		,893
	N	80	80	80	80	80	80	80
q20	Pearson	,522**	,017	,215	,231*	,126	,015	1
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,000	,883	,056	,040	,267	,893	
	N	80	80	80	80	80	80	80

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

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

3-2-8 البعد الثالث الغضب:

Correlations								
	الغضب	q8	q9	q14	q19	q25	q28	q30
الغضب	Pearson	1	,548**	,442**	,464**	,583**	,345**	,316**
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,002	,004
	N	80	80	80	80	80	80	80
q8	Pearson	,548**	1	,118	,124	,195	,095	,104
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,000		,296	,273	,084	,401	,356
	N	80	80	80	80	80	80	80
q9	Pearson	,442**	,118	1	,151	,117	,031	-,012
	Correlation							
	Sig. (2-tailed)	,000	,296		,182	,303	,785	,918

	N	80	80	80	80	80	80	80	80
q14	Pearson Correlation	,464**	,124	,151	1	,160	-,078	,039	,097
	Sig. (2-tailed)	,000	,273	,182		,155	,491	,733	,393
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
q19	Pearson Correlation	,583**	,195	,117	,160	1	-,045	,139	,104
	Sig. (2-tailed)	,000	,084	,303	,155		,692	,218	,357
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
q25	Pearson Correlation	,345**	,095	,031	-,078	-,045	1	-,001	,041
	Sig. (2-tailed)	,002	,401	,785	,491	,692		,991	,717
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
q28	Pearson Correlation	,316**	,104	-,012	,039	,139	-,001	1	-,153
	Sig. (2-tailed)	,004	,356	,918	,733	,218	,991		,174
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
q30	Pearson Correlation	,401**	,098	,008	,097	,104	,041	-,153	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,385	,946	,393	,357	,717	,174	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80

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

4-2-8 البعد الرابع العدواة:

Correlations									
	العدواة	q1	q2	q11	q12	q16	q18	q22	q27
العدواة	Pearson Correlation	1	,446**	,461**	,335**	,627**	,513**	,224*	,449**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,000	,000	,046	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80
q1	Pearson Correlation	,446**	1	,147	,029	,209	,118	-,013	,139
	Sig. (2-tailed)	,000		,193	,798	,063	,297	,906	,220
	N	80	80	80	80	80	80	80	80

q2	Pearson Correlation	,461**	,147	1	-,021	,244*	,277*	-,015	,042	,026
	Sig. (2-tailed)	,000	,193		,850	,029	,013	,896	,709	,822
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q11	Pearson Correlation	,335**	,029	-,021	1	,125	-,064	,227*	-,076	-,144
	Sig. (2-tailed)	,002	,798	,850		,271	,573	,043	,504	,204
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q12	Pearson Correlation	,627**	,209	,244*	,125	1	,137	-,087	,240*	,385**
	Sig. (2-tailed)	,000	,063	,029	,271		,224	,442	,032	,000
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q16	Pearson Correlation	,513**	,118	,277*	-,064	,137	1	-,136	,155	,254*
	Sig. (2-tailed)	,000	,297	,013	,573	,224		,229	,171	,023
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q18	Pearson Correlation	,224*	-,013	-,015	,227*	-,087	-,136	1	-,121	-,183
	Sig. (2-tailed)	,046	,906	,896	,043	,442	,229		,285	,105
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q22	Pearson Correlation	,449**	,139	,042	-,076	,240*	,155	-,121	1	,324**
	Sig. (2-tailed)	,000	,220	,709	,504	,032	,171	,285		,003
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80
q27	Pearson Correlation	,496**	,119	,026	-,144	,385**	,254*	-,183	,324**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,295	,822	,204	,000	,023	,105	,003	
	N	80	80	80	80	80	80	80	80	80

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

9- الصدق البنائي بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس:

Correlations

		الدرجة الكلية	عدوانبدي	عدوانلفظي	الغضب	العداوة
الدرجة الكلية	Pearson Correlation	1	,830**	,774**	,656**	,570**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80
عدوانبدي	Pearson Correlation	,830**	1	,629**	,406**	,252*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,024
	N	80	80	80	80	80
عدوانلفظي	Pearson Correlation	,774**	,629**	1	,438**	,209
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,063
	N	80	80	80	80	80
الغضب	Pearson Correlation	,656**	,406**	,438**	1	,092
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,419
	N	80	80	80	80	80
العداوة	Pearson Correlation	,570**	,252*	,209	,092	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,024	,063	,419	
	N	80	80	80	80	80

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

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

10- ثبات السلوك العدواني:

1-10 التجزئة النصفية:

Reliability Statistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,462
		N of Items	15 ^a
	Part 2	Value	,605
		N of Items	15 ^b
		Total N of Items	30
		Correlation Between Forms	,581
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	,735
		Unequal Length	,735
		Guttman Split-Half Coefficient	,725

a. The items are: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

b. The items are: 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.

Scale Statistics				
	Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
Part 1	55,7000	32,820	5,72890	15 ^a
Part 2	56,7125	49,271	7,01931	15 ^b
Both Parts	112,4125	128,802	11,34911	30

a. The items are: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.

b. The items are: 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.

10-2 الثبات الفا كلية:

```
RELIABILITY /VARIABLES=س1 س2 س3 س4 س5 س6 س7 س8 س9 س10 س11 س12 س13 س14 س15 س16
س17 س18 س19 س20 س21 س22 س23 س24 س25 س26 س27 س28 س29 س30 /SCALE('ALL
VARIABLES') ALL /MODEL=ALPHA /STATISTICS=SCALE.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,713	30

10-3 البعد الاول:

```
/VARIABLES=عدوان بدني q3 q4 q10 q17 q21 q23 q24 q26 q29
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,677	10

10-4 البعد الثاني:

```
RELIABILITY
/VARIABLES=عدوان لفظي q5 q6 q7 q13 q15 q20
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,516	7

5-10 البعد الثالث:

```
RELIABILITY
/VARIABLES=الغضب q8 q9 q14 q19 q25 q28 q30
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,496	8

6-10 البعد الرابع:

```
RELIABILITY
/VARIABLES=العداوة q1 q2 q11 q12 q16 q18 q22 q27
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/STATISTICS=SCALE.
```

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,533	9

الفرضية الاولى:

Correlations			
		الذكاء الوجداني	الدافعية للإنجاز
الذكاء الوجداني	Pearson Correlation	1	,249**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	446	446
الدافعية للإنجاز	Pearson Correlation	,249**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	446	446

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

الفرضية الثانية:

Correlations			
		الذكاء الوجداني	السلوك العدواني
الذكاء الوجداني	Pearson Correlation	1	-,118*
	Sig. (2-tailed)		,013
	N	446	446
السلوك العدواني	Pearson Correlation	-,118*	1
	Sig. (2-tailed)	,013	
	N	446	446

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الفرضية الثالثة:

Group Statistics

الذكاء الوجداني	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مرتفعى الذكاء الوجداني	120	123,34	16,132	1,473
منخفضى الذكاء الوجداني	120	101,57	21,553	1,968

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
الدافعية للإنجاز	Equal variances assumed	9,668	,002	8,860	238	,000	21,775	2,458	16,934	26,616	
	Equal variances not assumed			8,860	220,478	,000	21,775	2,458	16,932	26,618	

الفرضية الرابعة:

Group Statistics

الذكاء الوجداني	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
مرتفعى الذكاء الوجداني	120	83,21	18,194	1,661
منخفضى الذكاء الوجداني	120	89,71	18,723	1,709

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper	
السلوك العدوانى	Equal variances assumed	,042	,839	-2,727	238	,007	-6,500	2,383	-11,195	-1,805	
	Equal variances not assumed			-2,727	237,805	,007	-6,500	2,383	-11,195	-1,805	

فرضية الخامسة:

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
ذكاء	1	منخفض	4
	2	متوسط	337
	3	مرتفع	105
جنس	1	ذكور	177
	2	إناث	269

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الدافعية

الذكاء	الجنس	Moyenne	Ecart-type	N
1,00	1,00	55,0000	22,22611	4
	Total	55,0000	22,22611	4
2,00	1,00	108,1111	18,79373	144
	2,00	113,0881	16,88958	193
	Total	110,9614	17,87194	337
3,00	1,00	118,8621	18,56210	29
	2,00	127,8158	11,90822	76
	Total	125,3429	14,53301	105
Total	1,00	108,6723	20,80988	177
	2,00	117,2491	16,97587	269
	Total	113,8453	19,03883	446

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الدافعية

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	34407,436 ^a	5	6881,487	23,861	,000
Ordonnée à l'origine	210776,119	1	210776,119	730,853	,000
ذكاء	21679,587	3	7226,529	25,058	,000
جنس	3205,077	1	3205,077	11,113	,001
جنس * ذكاء	275,772	1	275,772	,956	,329
Erreur	126894,889	440	288,397		
Total	5941797,000	446			
Total corrigé	161302,325	445			

a. R deux = ,213 (R deux ajusté = ,204)

الفرضية السادسة:

Facteurs inter-sujets

	Etiquette de valeur	N
1	منخفض	4
2	متوسط	337
3	مرتفع	105
1	ذكور	177
2	إناث	269

Statistiques descriptives

Variable dépendante: السلوك

الدكاء	الجنس	Moyenne	Ecart-type	N
1,00	1,00	103,5000	11,32843	4
	Total	103,5000	11,32843	4
2,00	1,00	93,0000	17,80587	144
	2,00	86,3834	19,81498	193
	Total	89,2107	19,23647	337
3,00	1,00	89,6897	21,52922	29
	2,00	83,8816	17,45850	76
	Total	85,4857	18,74583	105
Total	1,00	92,6949	18,37790	177
	2,00	85,6766	19,17971	269
Total	Total	88,4619	19,15571	446

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: سلوك

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	6922,112 ^a	5	1384,422	3,896	,002
Ordonnée à l'origine	153187,441	1	153187,441	431,054	,000
ذكاء	3476,634	3	1158,878	11,519	,001
جنس	2651,020	1	2651,020	7,460	,007
جنس * ذكاء	15,936	1	15,936	,045	,832
Erreur	156366,740	440	355,379		
Total	3653464,000	446			
Total corrigé	163288,852	445			

a. R deux = ,042 (R deux ajusté = ,032)

الفرضية السابعة:

Facteurs inter-sujets

	Etiquette de valeur	N
1	منخفض	5
الذكاء 2	متوسط	343
3	مرتفع	98
1	أدبي	204
التخصص 2	علمي	242

Statistiques descriptives

Variable dépendante: الدافعية

الذكاء	التخصص	Moyenne	Ecart-type	N
	ادبي	59,0000	.	1
1,00	علمي	65,5000	10,84743	4
	Total	64,2000	9,83362	5
	ادبي	109,2952	17,87813	166
2,00	علمي	113,2542	18,41651	177
	Total	111,3382	18,23937	343
	ادبي	122,3514	15,87489	37
3,00	علمي	126,8197	13,30352	61
	Total	125,1327	14,41337	98
	ادبي	111,4167	18,53363	204
Total	علمي	115,8843	19,25358	242
	Total	113,8408	19,03738	446

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: الدافعية

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	28801,153 ^a	5	5760,231	19,132	,000
Ordonnée à l'origine	272377,881	1	272377,881	904,660	,000
الذكاء	21402,066	2	10701,033	35,542	,000
التخصص	170,736	1	170,736	,567	,452
الذكاء * التخصص	9,409	2	4,704	,016	,984
Erreur	132476,544	440	301,083		
Total	5941317,000	446			
Total corrigé	161277,697	445			

a. R deux = ,179 (R deux ajusté = ,169)

الفرضية الثامنة:

Facteurs inter-sujets

		Etiquette de valeur	N
	1	منخفض	5
الذكاء	2	متوسط	343
	3	مرتفع	98
	1	أدبي	204
التخصص	2	علمي	242

Statistiques descriptives

Variable dépendante: السلوك

الذكاء	التخصص	Moyenne	Ecart-type	N
1,00	ادبي	94,0000	.	1
	علمي	104,2500	11,29528	4
	Total	102,2000	10,80278	5
2,00	ادبي	90,9458	18,73039	166
	علمي	87,4576	19,72192	177
	Total	89,1458	19,29948	343
3,00	ادبي	89,0270	16,68247	37
	علمي	82,7377	19,14933	61
	Total	85,1122	18,42560	98
Total	ادبي	90,6127	18,30615	204
	علمي	86,5455	19,65744	242
	Total	88,4058	19,13791	446

Tests des effets inter-sujets

Variable dépendante: السلوك العدواني

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
Modèle corrigé	4239,574 ^a	5	847,915	2,350	,040
Ordonnée à l'origine	230452,667	1	230452,667	638,751	,000
الذكاء	2317,318	2	1158,659	11,606	,001
التخصص	,171	1	,171	,000	,983
الذكاء * التخصص	305,537	2	152,769	,423	,655
Erreur	158745,971	440	360,786		
Total	3648739,000	446			
Total corrigé	162985,545	445			

a. R deux = ,026 (R deux ajusté = ,015)

الفرضية التاسعة:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الدافعية للإنجاز	113,84	19,037	446
الذكاء الوجداني	149,85	19,784	446

Corrélations

		للإنجاز الدافعية	الوجداني الذكاء
Corrélation de Pearson	للإنجاز الدافعية	1,000	,534
	الوجداني الذكاء	,534	1,000
Sig. (unilatérale)	للإنجاز الدافعية	.	,000
	الوجداني الذكاء	,000	.
N	للإنجاز الدافعية	446	446
	الوجداني الذكاء	446	446

Variables introduites/supprimées^a

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	الوجداني الذكاء ^b	.	Entrée

a. Variable dépendante : للإنجاز الدافعية

b. Toutes variables requises saisies.

Récapitulatif des modèles^b

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,534 ^a	0,285	0,283	16,119	0,285	176,753	1	444	0

a. Valeurs prédites : (constantes), الذكاء الوجداني

b. Variable dépendante : الدافعية للإنجاز

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	45922,195	1	45922,195	176,753	,000 ^b
Résidu	115355,503	444	259,810		
Total	161277,697	445			

a. Variable dépendante : للانجاز الدافعية

b. Valeurs prédites : (constantes), الوجداني الذكاء

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Corrélations		
	A	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple	Partielle	Partie
(Constante)	36,898	5,838		6,321	0			
1 الذكاء الوجداني	0,513	0,039	0,534	13,295	0	0,534	0,534	0,534

a. Variable dépendante : الدافعية للانجاز

Statistiques des résidus^a

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	N
Prévision	68,73	136,00	113,84	10,159	446
Résidu	-70,106	71,405	,000	16,100	446
Erreur Prévision	-4,440	2,181	,000	1,000	446
Erreur Résidu	-4,349	4,430	,000	,999	446

a. Variable dépendante : للانجاز الدافعية

الفرضية العاشرة :

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
العدواني السلوك	88,41	19,138	446
الوجداني الذكاء	149,85	19,784	446

Corrélations

		العدواني السلوك	الوجداني الذكاء
Corrélation de Pearson	العدواني السلوك	1,000	-,118
	الوجداني الذكاء	-,118	1,000
Sig. (unilatérale)	العدواني السلوك	.	,006
	الوجداني الذكاء	,006	.
N	العدواني السلوك	446	446
	الوجداني الذكاء	446	446

Variables introduites/supprimées^a

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	الوجداني الذكاء ^b	.	Entrée

a. Variable dépendante : العدوان السلوك

b. Toutes variables requises saisies.

Récapitulatif des modèles^b

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,118 ^a	0,014	0,012	19,026	0,014	6,268	1	444	0,013

a. Valeurs prédites : (constantes), الوجداني الذكاء

b. Variable dépendante : العدوان السلوك

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	2268,970	1	2268,970	6,268	,013 ^b
Résidu	160716,575	444	361,974		
Total	162985,545	445			

a. Variable dépendante : العدوانى السلوك

b. Valeurs prédites : (constantes), الذكاء الوجداني

Coefficients^a

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	Corrélations		
	A	Erreur standard	Bêta			Corrélation simple	Partielle	Partie
(Constante)	105,509	6,89		15,313	0			
1 الذكاء الوجداني	-0,114	0,046	-0,118	-2,504	0,013	-0,118	-0,118	-0,118

a. Variable dépendante : العدوانى السلوك

Statistiques des résidus^a

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	N
Prévision	83,48	98,43	88,41	2,258	446
Résidu	-61,014	59,269	,000	19,004	446
Erreur Prévision	-2,181	4,440	,000	1,000	446
Erreur Résidu	-3,207	3,115	,000	,999	446

a. Variable dépendante : العدوانى السلوك