جـــامعة مـــولود مـــعمري – تيزي وزو–
كـلية العـلوم الإنـسانية والاجتماعية
قـــسم العـــلوم الاجتماعية

فـــاعلية الـــذات وعـــلاقتها بالـــذكاء الوجـــداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية

إعـــــــداد:
ليلية خابط

إشـــــــراف:
أ/ د. نزيم صرداوي

أعضاء لجنة المناقشة:

- أ/ د. ناصر ميزاب.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....رئيساً
- أ/ د. نزيم صرداوي.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مشرفاً ومقرراً
- أ/ د. رشيد خلفان.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
- د/ محمد تيعشادين.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... مناقشاً
- أ/ د. محمد برو.....جامعة محمد بوضياف، المسيلة.....مناقشاً
- أ/ د. محمد الطاهر طعبلي.....جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2.....مناقشاً

السنة الجامعية: 2017/ 2018

جـــامعة مـــولود مـــعمري – تيزي وزو–
كـلية العـلوم الإنـسانية والاجتماعية
قـــسم العـــلوم الاجتماعية

فـــاعلية الـــذات وعـــلاقتها بالـــذكاء الوجـــداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علوم التربية

إعـــــــداد:
ليلية خابط

إشـــــــراف:
أ/ د. نزيم صرداوي

أعضاء لجنة المناقشة:

- أ/ د. ناصر ميزاب.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....رئيساً
- أ/ د. نزيم صرداوي.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مشرفاً ومقرراً
- أ/ د. رشيد خلفان.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو.....مناقشاً
- د/ محمد تيعشادين.....جامعة مولود معمري، تيزي وزو..... مناقشاً
- أ/ د. محمد برو.....جامعة محمد بوضياف، المسيلة.....مناقشاً
- أ/ د. محمد الطاهر طعبلي.....جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر2.....مناقشاً

السنة الجامعية: 2017/ 2018

✍الإهداء

إلى إغلى الناس: إلى الوالدين العزيزين - حفظهما الله -

والذان كان لهما الفضل - بعد الله - في مسيرتي التعليمية ، ودعواتهما الصادقة ، متعهما الله بالصحة والعافية ، وإطال في عمريهما على العمل الصالح.

إلى إخواتي الغاليات: حياة وصونية.

إلى زوجي مصطفى الذي لا طالما وقف معي ، وشجعني طيلة هذه الدراسة ، وكل عائلته حفظهم الله.

إلى كل من لهم في قلبي قدر كبير من الحب والاحترام والتقدير.

إلى كل من يقع نظره على هذا الجهد المتواضع ، وعسى الله إن يجعله علما نافعا وعملا مقبولا.

ليلية

الشكر والتقدير

استنادا لقوله تعالى "**بل الله فاعبد وكن من الشاكرين**" (**الزمر:ءاية 66**)، وانطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم: "**من لا يشكر الناس لا يشكر الله**".

ففي المقام ءالاول بعد شكر الله سبحانه وتعالى ، اتوجه بالشكر والعرفان بالجميل للاستاذ الدكتور **نزيم صرداوي** الذي قام بمتابعتي وإرشادي ، بطول صبره ، وفيض لطفه ، وسمو إخلاقه ، والذي لم يبخل علي بوافر علمه ، ووقته ، وجهده ، حفظه الله ورعاه.

كما اتقدم بالشكر الجزيل إلى كل إساتذة ودكاترة قسم العلوم الاجتماعية.

كما يسعدني ءان اتقدم بالشكر الجزيل إلى مخبر مجتمع-تربية-عمل ومخبر تربية-تكوين-عمل.

كما اتقدم بالشكر والتقدير إلى إعضاء اللجنة الموقرة ، وقبولهم نقاش هذه الاطروحة.

كذلك لا يفوتني ءان اتقدم بالشكر الخالص إلى كل الثانويات التي تمت فيها الدراسة ، وبخاصة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ، وجميع ءافراد عينة الدراسة لما إبدوه من استجابة وتعاون لتطبيق هذه الدراسة.

ءواسال الله الجميع إن يعظم لهم الجزاء في الدارين ، إنه سميع مجيب.

ليلية

فهـــــــرس المحـــــــــتويات

الموضوع **الصفحة**

الإهداء.....أ

الشكر والتقدير.....ب

فهرس المحتويات.....ت

قائمة الجداول.....ذ

قائمة الأشكال.....ص

قائمة الملاحق.....ط

مقدمة.....1

الفصل الأول: الإطار العام الدراسة

1. إشكالية الدراسة.....8
2. فرضيات الدراسة.....24
3. أهداف الدراسة.....26
4. أهمية الدراسة.....27
5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.....28
6. حدود الدراسة.....30

الجـــانب النـــظري

الفصل الثاني: فاعلية الذات

تمهيد.....33

1. مفهوم فاعلية الذات.....33
2. فاعلية الذات وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى.....36
3. التناولات النظرية لفاعلية الذات.....39
4. توقعات فاعلية الذات.....47
5. خصائص الفاعلية الذاتية.....48
6. أبعاد فاعلية الذات.....48
7. مصادر فاعلية الذات.....51
8. مظاهر فاعلية الذات.....56
9. التحليل التطوري لفاعلية الذات.....64
10. أنواع فاعلية الذات.....66
11. العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.....67
12. فاعلية الذات والفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.....69
13. فاعلية الذات والفروق بين الجنسين.....72

خلاصة.....77

الفصل الثالث: الذكاء الوجداني

تمهيد.....79

1. مفهوم الذكاء الوجداني.....79
2. التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.....82
3. الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض من المتغيرات.....87
4. أهمية الذكاء الوجداني في مجالات الحياة.....88
5. أهمية الذكاء الوجداني في المجال المدرسي.....89

6. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.....91
7. أبعاد الذكاء الوجداني ومكوناته.....110
8. الخصائص المميزة للأذكياء وجدانيا.....111
9. الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات.....114
10. الذكاء الوجداني والفروق بين المتفوقين والمتأخرين رد اسيا.....116
11. الذكاء الوجداني والفروق بين الجنسين.....120

خلاصة.....123

الفصل الرابع: الدافع للإنجاز

تمهيد.....125

1. الدافعية والدافع للإنجاز.....125
1.1-مفهوم الدافعية.....125
2.1-مفهوم الدافع للإنجاز.....126
2. الخلفية التاريخية عن تطور مفهوم الدافع للإنجاز.....129
3. بعض الأطر النظرية المفسرة للدافع للإنجاز.....132
4. أهمية الدافع للإنجاز في المجال التربوي.....159
5. مكونات الدافع للإنجاز.....161
6. وظائف الدافع للإنجاز.....164
7. العوامل المؤثرة في الدافع للإنجاز.....165
8. مميزات الأفراد ذوو دافع الإنجاز مرتفع.....171
9. الدافع للإنجاز وعلاقته بفاعلية الذات.....173
10. الدافع للإنجاز والفروق الفردية بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.....174
11. الدافع للإنجاز والفروق بين الجنسين.....177

خلاصة.....180

الفصل الخامس: التفوق والتأخر الدراسيان

تمهيد.....182

الجزء الأول: التفوق الدراسي.....182

أولا: التفوق.....182

1. المعنى اللغوي والاصطلاحي للتفوق.....182
2. المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفوق.....187

ثانيا: التفوق الدراسي.....193

1. المعنى الاصطلاحي للتفوق الدراسي.....193

ثالثا: مراحل تطور مفهوم التفوق الدراسي.....195

رابعا: النظريات المفسرة للتفوق والتفوق الدراسي.....195

خامسا: العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي.....202

سادسا: خصائص المتفوقين دراسيا.....208

الجزء الثاني: التأخر الدراسي.....209

أولا: المعنى اللغوي والاصطلاحي للتأخر الدراسي.....209

ثانيا: علاقة مفهوم التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه.....214

ثالثا: خصائص المتأخرين دراسيا.....221

رابعا: أنواع التأخر الدراسي.....225

خامسا: أسباب التأخر الدراسي.....228

خلاصة.....243

الجـــانب الميداني للدراسة

الفصل السادس: الإجراءات المنـهجية للدراسة

تمهيد.....246

أولاّ: الدراسة الاستطلاعية.....246

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.....246
2. عينة الدراسة الاستطلاعية.....246
3. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....247

ثانيا: منهج الدراسة.....247

ثالثا: الدراسة الأساسية.....248

1. مجتمع الدراسة.....248
2. عينة الدراسة وكيفية اختيارها.....251
3. مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية.....256

رابعا: أدوات الدراسة.....256

خامسا: إجراءات تطبيق الدراسة.....286

سادسا: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.....286

سابعا: أساليب المعالجة الإحصائية.....287

خلاصة.....287

الفصل السابع: عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد.....289

أولا: عرض نتائج الدراسة الميدانية.....289

1- عرض نتائج متغيرات الدراسة.....289

2- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.....295

3- عرض نتائج الدراسة على أساس معامل بيرسون.....298
4- عرض نتائج الدراسة على أساس اختبار "ت" لدلالة الفروق.....302
ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.....314
1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....314
2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....318
3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....321
4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....332
5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....339
- الاستنتاج العام.....345
- خاتمة.....346
- المراجع.....352
- الملاحق.

قائمة الجـــــداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
(1)	أوجه المقارنة في العمليات المعرفية بين ذوي الفاعلية الذاتية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة.	62
(2)	أوجه المقارنة في العمليات الدافعية (التحفيزية) بين ذوي الفاعلية الذاتية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة.	62
(3)	أوجه المقارنة في العمليات الانفعالية (الوجدانية) بين ذوي الفاعلية الذاتية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة.	63
(4)	أوجه المقارنة في العمليات الاختيارية بين ذوي الفاعلية الذاتية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة.	63
(5)	مستويات وقدرات الذكاء الوجداني وفق نموذج ماير وسالوفي.	95
(6)	نموذج جولمان المعدّل للذكاء الوجداني.	101
(7)	التمييز بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة للذكاء الوجداني.	102
(8)	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج شتاينر.	103
(9)	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج كوبر وصواف.	104
(10)	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج ديولويكس وهيجز.	105
(11)	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج وايزنجر.	106
(12)	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج مونتمايور وسبي.	107
(13)	مكونات الذكاء الوجداني وفق النماذج النظرية المختلفة.	108
(14)	مستويات الذكاء الوجداني.	114
(15)	النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافع للإنجاز وفقا لنظرية أتكنسون.	138
(16)	التمييز بين مفهوم التأخر الدراسي وبعض المفاهيم المرتبطة به.	220
(17)	جوانب الاختلاف بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي.	221
(18)	توزيع أفراد المجتمع الأصل وفق التحصيل الدراسي.	248
(19)	توزيع أفراد المجتمع الأصل وفق الجنس.	250
(20)	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق محك التحصيل الدراسي.	251
(21)	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.	252

(22)	توزيع عبارات مقياس فاعلية الذات على أبعاده الفرعية في صورته الأوّلية.	256
(23)	عبارات مقياس فاعلية الذات قبل وبعد التعديل اللغوي.	258
(24)	قيم معاملات الارتباط بين كل درجة كل عبارة من عبارات مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	260
(25)	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	261
(26)	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	262
(27)	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على مقياس فاعلية الذات وأبعاده الفرعية.	263
(28)	قيم معاملات الثبات بطريقتي معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس فاعلية الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	264
(29)	توزيع عبارات مقياس فاعلية الذات على أبعاده الفرعية في صورته النهائية.	265
(30)	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس فاعلية الذات.	265
(31)	ميزان تقدير الدرجات على مقياس فاعلية الذات.	266
(32)	عبارات مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التعديل.	268
(33)	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	270
(34)	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	271
(35)	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	272
(36)	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية.	273

(37)	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	274
(38)	توزيع عبارات مقياس الذكاء الوجداني على الأبعاد الخمسة.	275
(39)	توزيع عبارات مقياس الدافع للإنجاز على أبعاده الفرعية في صورته الأوّلية.	276
(40)	عبارات مقياس الدافع للإنجاز قبل وبعد التعديل.	277
(41)	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الدافع للإنجاز والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	279
(42)	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	280
(43)	قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	281
(44)	نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس الذكاء الدافع للإنجاز وأبعاده الفرعية.	282
(45)	قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا–كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).	283
(46)	توزيع عبارات مقياس الدافع للإنجاز على أبعاده الفرعية في صورته النهائية.	284
(47)	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الدافع للإنجاز.	285
(48)	ميزان تقدير الدرجات على مقياس الدافع للإنجاز.	285
(49)	درجات المتفوّقين والمتأخرين دراسيا على مقياس فاعلية الذات.	289
(50)	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات فاعلية الذات.	290
(51)	درجات المتفوّقين والمتأخرين دراسيا على مقياس الذكاء الوجداني.	291
(52)	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الذكاء الوجداني.	292
(53)	درجات المتفوّقين والمتأخرين دراسيا على مقياس الدافع للإنجاز.	293
(54)	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الدافع للإنجاز.	293
(55)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.	295

(56)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين دراسياً من الذكور والإناث في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.	296
(57)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتأخرين دراسياً من الذكور والإناث في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.	297
(58)	قيمة (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً.	298
(59)	قيمة (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً.	299
(60)	قيمة (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً.	301
(61)	قيمة (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً.	301
(62)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في فاعلية الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.	303
(63)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.	304
(64)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.	305
(65)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في فاعلية الذات لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً.	307
(66)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الوجداني لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً.	308
(67)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافع للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً.	309
(68)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في فاعلية الذات لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً.	310
(69)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الوجداني لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً.	311

(70)	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافع للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً.	312
(71)	ملخص نتائج فرضيات الدراسة الميدانية.	313

قائمة الأشـــــكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
(1)	نموذج مبدأ الحتمية المتبادلة وفق نظرية فاعلية الذات لباندورا.	43
(2)	نظرية التوقع لفروم.	46
(3)	العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج.	48
(4)	أبعاد فاعلية الذات عند باندورا.	50
(5)	مصادر فاعلية الذات وفق باندورا.	55
(6)	المعالجة المعرفية لتقويم فاعلية الذات.	56
(7)	العمليات الأساسية لتأثير فاعلية الذات.	56
(8)	أنواع فاعلية الذات.	67
(9)	العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.	69
(10)	نموذج ماير وسالوفي لأبعاد الذكاء الوجداني.	94
(11)	نموذج بار–أون للأبعاد الرئيسة والفرعية للذكاء الوجداني.	97
(12)	الترتيب الطوبوغرافي لمكوّنات الذكاء الوجداني لنموذج بار–أون.	98
(13)	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج شتاينر.	103
(14)	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج كوبر وصواف (1997).	104
(15)	مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج ديولويكس وهيجز(1999).	105
(16)	أبعاد الذكاء الوجداني وفق نموذج وايزنجر (2004).	106
(17)	أبعاد الذكاء الوجداني وفق نموذج مونتمايور وسبي (2004).	107
(18)	النماذج النظرية للذكاء الوجداني.	109
(19)	الفروع الأربعة لنموذج القدرة وفق ماير وسالوفي.	110
(20)	الخصائص المميّزة لذوي الذكاء الوجداني المرتفع.	113
(21)	مكوّنات الميل إلى النجاح وفقاً لمعادلة أتكنسون.	139
(22)	مكوّنات الميل إلى تجنب الفشل وفقاً لمعادلة أتكنسون.	139
(23)	مكوّنات ناتج الدافع للإنجاز وفقاً لمعادلة أتكنسون.	140
(24)	التصوّر النظري لوينر.	142
(25)	التصوّر النظري لهورنر.	143

(26)	التصوّر النظري لراينور.	147
(27)	النموذج الأساسي للتوقع.	151
(28)	مكوّنات الدافعية وفقاً لنموذج فروم.	151
(29)	العلاقة بين عناصر الدافعية وفقاً لنموذج فروم.	152
(30)	بعض الأطر النظرية للدافع للإنجاز.	159
(31)	تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند–أتكنسون في الدافع للإنجاز.	159
(32)	العلاقة بين الدوافع واستثارة سلوك الفرد.	165
(33)	العوامل المؤثرة في الدافع للإنجاز.	171
(34)	المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفّوق.	192
(35)	المجموعة الأولى من نظريات التفوّق والتفوّق الدراسي.	201
(36)	المجموعة الثانية من نظريات التفوّق والتفوّق الدراسي.	202
(37)	العوامل المؤثرة في التفوّق الدراسي.	208
(38)	أنواع التأخر الدراسي وفق تصوّر هادي ربيع مستعان وآخرون (2009) وتصوّر فيصل خير الدين الزراد (1988).	227
(39)	أنواع التأخر الدراسي وفق تصوّر منصور جميل (1984).	228
(40)	أسباب التأخر الدراسي.	243
(41)	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق محك التحصيل الدراسي.	247
(42)	توزيع أفراد المجتمع الأصل وفق محك التحصيل الدراسي.	249
(43)	توزيع أفراد المجتمع الأصل وفق الجنس.	250
(44)	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق محك التحصيل الدراسي.	253
(45)	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.	254
(46)	توزيع أفراد عينة الدراسة وفق السن.	254
(47)	توزيع أفراد عينة الدراسة على المؤسسات التعليمية.	255
(48)	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات على مقياس فاعلية الذات.	290
(49)	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني.	292
(50)	تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز.	294

قائمة المـــــــــلاحق

رقم الملحق	العنوان
(1)	مقياس فاعلية الذات في صورته الأولية.
(2)	نموذج طلب تحكيم مقياس فاعلية الذات.
(3)	نتيجة تحكيم مقياس فاعلية الذات.
(4)	مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية (نسخة الذكور).
(5)	مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية (نسخة الإناث).
(6)	مقياس الذكاء الوجداني في صورته الأولية.
(7)	نموذج طلب تحكيم مقياس الذكاء الوجداني.
(8)	نتيجة تحكيم مقياس الذكاء الوجداني.
(9)	مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية.
(10)	مقياس الدافع للإنجاز في صورته الأولية.
(11)	نموذج طلب تحكيم مقياس الدافع للإنجاز.
(12)	نتيجة تحكيم مقياس الدافع للإنجاز
(13)	مقياس الدافع للإنجاز في صورته النهائية.
(14)	صدق وثبات مقياس فاعلية الذات.
(15)	صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني.
(16)	صدق وثبات مقياس الدافع للإنجاز.
(17)	نتائج الدراسة الأساسية.

مقدمة:

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

وسعت كثير من البحوث والدراسات إلى دراسة وفهم سلوك المتعلم عامة، وسلوكه الدراسي خاصة ومحاولة ضبطه والتنبؤ بنتائجه. وحاول الباحثون إنجاز مساعيهم من خلال اهتمامهم بدراسة بعض سمات شخصية التلميذ من نواحي متنوعة ومتعددة. فقد اهتمت بعض الدراسات بخصائص الفرد العقلية المعرفية أو غير المعرفية، في حين اهتمت دراسات أخرى بأساليب الرعاية الوالدية.

وقد اهتم البحث السيكولوجي والتربوي طيلة السنوات القليلة الماضية، بالتعرف على العوامل التي هي ذات صلة وثيقة بالتحصيل الدراسي والإنجاز، بغية استخدامها كمؤشرات للتنبؤ بالنجاح والتفوّق أو الإخفاق والفشل في الدراسة.

ويعتبر التحصيل الدراسي أهم الأنشطة المعرفية التي يبدو فيها معيار النجاح أو الفشل واضحًا، ومن ثم فهو أكثر هذه الأنشطة ارتباطاً ببعض المتغيرات النفسية.

ويعد كل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز من العوامل النفسية التي حاول الباحثون في علم نفس الشخصية دراستها، والتأكيد على أهميتها في المجال المدرسي،و اعتقدوا أن لهذه المتغيرات أهمية في تفسير سلوك المتعلم في مجال التحصيل الدراسي، وذات تأثير بالغ في رفع أو خفض نتائجه الدراسية.

تعد فاعلية الذات من المتغيرات النفسية الهامة التي تُوجه سلوك الفرد، وتُسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة، مما يُسهم في زيادة القدرة على الإنجاز ونجاح الأداء.

كما يعد مفهوم فاعلية الذات من المفاهيم الحديثة في علم النفس الذي وضعه باندورا (Bandura,1982)، حيث أن فاعلية الفرد الذاتية ذات علاقة وثيقة بإنجازه في مجالات الحياة الأكاديمية والعملية، كما أنها جزء مكوّن لصحته النفسية.

يرى باندورا أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة. ويرى شنك (Schunk,1987) أن الجانب الدافعي للفاعلية الذاتية المرتفعة يؤدي بالفرد إلى بذل جهد أكثر في سبيل إنجاز السلوك. كما يرى نورويش (Norwich,1987) أن الفاعلية الذاتية ذات تأثير بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة.

وترى صالح (1993) أن فاعلية الذات تعد من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية للأفراد، إذ أنها تمثل مثيراً مهماً في دافعية الأفراد للقيام بأيّ نشاط، وتساعدهم على مواجهة الضغوط التي تعترضهم في مراحل حياتهم. ويرى سكوارزر (Schwarzer,1999) أن مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يمكن أن يرفع درجة الدافعية لديه أو يعيقها، فالأفراد الذين ترتفع درجة فاعلية الذات لديهم يختارون المهام الأكثر تحدياً لهم، ويبذلون جهداً كبيراً في أعمالهم، ويقاومون الفشل، ويضعون لأنفسهم أهدافاً بعيدة المدة ويلتزمون بها (المزروع، 2007، ص 70)*.

ويشير كل من باندورا وزملاؤه (Bandura & al.,1987) وكروجر وديكسون (Krueger & Dickson,1993) الوارد في (المزروع، 2007، ص 71) إلى أن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يؤثر بدوره في تقويم قدرته وتحقيق مستوى معين من الإنجاز، وقدرته على التحكم بالأحداث، كما أنه يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله، ودرجة المثابرة التي تصدر عنه، لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضه عند سعيه لتحقيق أهدافه، وبذلك تؤثر فاعلية الذات في سلوك المبادرة والمثابرة لديه في مواقف التحصيل والإنجاز.

فالأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكيات معينة، والتقويم من جانب المرء لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته، والجهد الذي سيبذله، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل. ويذكر باندورا أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تؤثر في كيف يشعرون، ويفكرون، ويسلكون وفي دافعيتهم (عن أبو غالي، 2012، ص 620). ويرى جيكس (Gecas,1989) الوارد في (النفيعي، 2009، ص 71) أن معرفة الشخص بأنه يمكن أن ينجز سلوكاً هادفاً ويتعرف على نتائج هذا السلوك بشرط أن يكون نتيجة لمبادأته الخاصة يؤدي ذلك إلى أن يكون كائناً فعّالاً.

*ترد المراجع في متن هذه الأطروحة بين قوسين على النحو التالي: (لقب المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة أو الصفحات).

ويذكر باندورا بأن فاعلية الذات تؤثر في عملية انتقاء السلوك، وأن عملية اختيار الفرد للأنشطة والأعمال التي يقبل عليها تتوقف على ما يتوفر لديه من اعتقادات ذاتية في قدرته على تحقيق النجاح في عمل محدد دون غيره وأدائه بصورة مناسبة (عن النفيعي، 2009، ص 70).

ويضيف باندورا أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة العاطفية، وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية، كما أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء إيجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها، أما ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة، فإنهم يرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه (عن عبد الرحمان، 1998، ص 399).

ويؤكد بيث (Beethe,1984) وهاريس (Harris,1990) الوارد في (المخلافي، 2010، ص 487) أن فاعلية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فاعلية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة، ويسعون إلى تجنب الفشل.

ويشير زيمرمان (Zimmerman,1990) إلى أن مرتفعي الفاعلية الذاتية يظهرون تقويماً ذاتياً عالياً للأداء، وخاصة عند حل المشكلات الصعبة (المخلافي، 2010، ص 487).

وحظي موضوع الذكاء الوجداني في علاقته ببعض المتغيرات النفسية في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام العديد من الباحثين، حيث أصبح من أكثر الموضوعات بحثاً ودراسةً. ويعود هذا الاهتمام المتزايد لكونه بنية نفسية مهمة في تفسير بعض جوانب سلوك الفرد من جهة، ولكونه من المفاهيم النفسية الحديثة التي هي بحاجة إلى الدراسة المتعمقة لإزالة الغموض المرتبط بها من جهة أخرى.

ويعد الذكاء الوجداني ضرورياً لحياة الفرد اليومية إذ يساعده على توجيه قدراته والتحكم في قراراته، وهو يلعب دوراً بارزاً في وعيه بوجدانهو انفعالاته ومشاعره والتحكم فيها وإدارتها، وفهم مشاعر الآخرين.

ويرى بار–أون (2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي، فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة. فاكتساب المتعلم قدراً من الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن تأهيله العلمي والأكاديمي. وأشار ماير وسالوفي (1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي

للمتعلمين بتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيهم بذواتهم، وتفهمهم لعواطفهم، وعواطف ومشاعر الآخرين، وحل مشكلاتهم، وإدارة انفعالاتهم في محيط البيئة التعليمية.

فالذكاء الوجداني يعد مهماً في حياة المؤسسة التعليمية عامة والثانوية خاصة. فبيئة الثانوية غنية بما يثير انفعالات ومشاعر المتعلم السلبية وأبرزها إخفاقه في الامتحانات وخوفه من مستقبله الدراسي، لذلك فإنه من المهم جداً وجود هذا النوع من الذكاء لديه.

ويرى جولمان أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية، من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا (عن المللي، 2010، ص142). فالبيئة المدرسية التي لا توفر الأمن الوجداني والانفعالي للتلميذ، تجعله يشعر بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في عملية التعلم فيقل بذلك تحصيله الدراسي.

ويعد الدافع للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها وقياسها الباحثون في علم نفس الشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس المدرسي، وعلم النفس التربوي، والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء عامة، للنظر إلى الإنجاز على أنه مكوّن أساسي في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، إذ يشعر المرء بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف.

وعن علاقة فاعلية الذات بكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، تشير نتائج البحوث والدراسات أن فعالية الذات هي المداخل المهمة لتنمية الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

وقد أظهرت دراسة راثهي وراستوجي (Rathi & Rastogi, 2009) أن الذكاء الوجداني يتنبأ بشكل كبير بالفاعلية الذاتية المهنية. فذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة في تقويم مشاعرهم والسيطرة عليها وكنتيجة لذلك تزداد ثقتهم وسيطرتهم على المهام التي يؤدونها، والتي بدورها تعزز معتقدات فاعلية الذات. فالأفراد مرتفعو الذكاء الوجداني أكثر وعياً بأنفسهم وبقدراتهم التي تسهم في تحديد مستوى فاعلية الذات لديهم.

ويأتي اهتمام الدراسة الحالية في البحث عن العلاقة بين فاعلية الذات وكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من جهة، والكشف عن الفروق في نفس المتغيرات بين أفراد العينة وفق محك التحصيل الدراسي و متغير الجنس.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي، يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول، وتسبقهما مقدمة وفصل أوّل للإطار العام للدراسة، وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

-**الفصل الأول:** هو الإطار العام للدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة، وفرضياتها، وأهدافها، وأهميتها، وتحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية، وحدود الدراسة.

❖ **الجانب النظري:** ويتضمن أربعة فصول هي:

-**الفصل الثاني:** وتناول موضوع فاعلية الذات من حيث مفهومها، علاقتها بمفاهيم أخرى، التناولات النظرية، توقعاتها، خصائصها، أبعادها، مصادرها، مظاهرها، التحليل التطوري لها، أنواعها، العوامل المؤثرة فيها، فاعلية الذات والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين، فاعلية الذات والفروق بين الجنسين.

-**الفصل الثالث:** وتناول موضوع الذكاء الوجداني من حيث مفهومه، تطوره التاريخي، علاقته ببعض المتغيرات، أهميته في مجالات الحياة والمجال الدراسي، نماذجه النظرية، أبعاده، خصائص الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، علاقته بفاعلية الذات، الذكاء الوجداني والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين، الذكاء الوجداني والفروق بين الجنسين.

-**الفصل الرابع:** وتناول موضوع الدافعية والدافع للإنجاز من حيث المفهوم، الخلفية التاريخية عن تطور مفهوم الدافع للإنجاز، بعض الأطر النظرية المفسرة له، أهميته في المجال التربوي، مكوّناته، وظائفه، العوامل المؤثرة فيه، مميّزات الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع، علاقته بفاعلية الذات، الدافع للإنجاز والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين، الدافع للإنجاز والفروق بين الجنسين.

-**الفصل الخامس:** وتناول موضوع التفوّق والتأخر الدراسيين حيث تضمن جزئيين:

*جزء أوّل تناول التفوّق والتفوّق الدراسي من حيث المعنى اللغوي و الاصطلاحي، المصطلحات المستخدمة للتعبير عنه، مراحل تطور المفهوم، النظريات المفسرة، العوامل المؤثرة، وخصائص المتفوّقين دراسياً.

*جزء ثانٍ تناول التأخر الدراسي من حيث المعنى اللغوي والاصطلاحي، التمييز بين مفهوم التأخر الدراسي وبعض المفاهيم القريبة منه، خصائص المتأخرين دراسياً، أنواعه وأسبابه.

❖ **الجانب التطبيقي:** ويتضمن فصلين: هما:

-**الفصل السادس:** وتناول الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، مجتمع و عينة الدراسة، الأدوات المستعلمة في جمع البيانات، مجموعة من الخطوات الإجرائية عند التطبيق وتفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

-**الفصل السابع:** وتناول عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

وأنهينا الدراسة بخاتمة ومجموعة من المراجع والملاحق.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.

6- حدود الدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

يعد التحصيل الدراسي من أهم المتغيرات التي استرعت اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس بشكل عام، وعلوم التربية وعلم النفس التربوي بشكل خاص، للوقوف على أهم العوامل والظروف التي تزيد أو تنقص منه. كما يعد أهم الأنشطة المعرفية التي يبدو فيها معيار النجاح والتفوّق أو الفشل والإخفاق واضحاً، ومن ثم فهو أكثر هذه الأنشطة ارتباطاً ببعض سمات شخصية المتعلم.

وتشير العديد من الدراسات التربوية والنفسية إلى أن التحصيل الدراسي مازال، وسيظل محور اهتمام المختصين من التربويين والنفسيين كونه أبرز نتائج العملية التربوية، والمؤشر الأساسي للحكم على النتائج الكمية والكيفية لهذه العملية، وتحديد مستويات التلاميذ الدراسية، وهم بذلك يهدفون إلى تحسين وزيادة مستوى التحصيل وتنميتهم خلال الدراسة في المتغيرات المعرفية وغير المعرفية المؤثرة فيه، ومن ذلك فاعلية الذات، والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

وسعت كثير من البحوث النفسية والتربوية إلى دراسة وفهم سلوك التلميذ الدراسي وضبطه والتنبؤ به. وحاول الباحثون انجاز مساعيهم من خلال اهتمامهم بدراسة شخصية المتعلم من جوانب شتى.

والدراسة الحالية تهتم بفاعلية الذات في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وحظي البحث في موضوع فاعلية الذات في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام العديد من الباحثين في ميادين عديدة مثل المدرسة والصحة والصناعة.

ويعود هذا الاهتمام المتزايد بفاعلية الذات لكونها بنية نفسية مهمة في توجيه سلوك الفرد وتحقيق أهدافه، ولكونها من أهم مفاهيم علم النفس الحديث الذي وضعه ألبرت باندورا (Bandura,1982) الأمريكي، حيث يرى أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة.

وتندرج نظرية فاعلية الذات ضمن النظرية المعرفية الاجتماعية التي أسسها باندورا، حيث افترض مبدأ الحتمية المتبادلة، وفسّره على أساس أن سلوك الفرد يعتمد على عدد من العوامل التي تتداخل بدرجة كبيرة هي: (البيئة–الفرد–السلوك). فالسلوك الإنساني في نظريته يتحدد تبادلياً بتفاعل ثلاث مؤثرات: العوامل الذاتية، العوامل السلوكية والعوامل البيئية (عن أبو غالي، 2012، ص620).

وتؤكد النظرية المعرفية الاجتماعية أن هذا التفاعل المتبادل بين العوامل الثلاثة، لا يعني أن لها قّوة متساوية، كما أنها يرتبط بعضها ببعض بواسطة متغيرات وسيطة. فكل عامل من هذه العوامل يحتوي على متغيرات معرفية، منها ما يحدث قبل السلوك، ومنها ما يحدث أثناءه أو بعده.

ومن المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يعرف بالتوقعات أو الأحكام، و التي تعني قدرة الفرد على القيام أو الوصول إلى نواتج معينة، وهو ما أطلق باندورا عليه بفاعلية الذات (عن المزروع، 2007، ص 71).

ويرى باندورا وزملاؤه (Bandura &al.,1987) وكروجر وديكسون (Krueger &Dickson,1993) أن إدراك الفرد فاعليته الذاتية يؤثر بدوره في تقويمه لقدرته وتحقيقه مستوى معين من الإنجاز، وقدرته على التحكم بالأحداث، وتحديد مقدار الجهد الذي سيبذله، ودرجة المثابرة التي تصدر عنه لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضه عن سعيه لتحقيق أهدافه، وبذلك تؤثر الفاعلية الذاتية على سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد في مواقف التحصيل والإنجاز (عن المزروع، 2007، ص 71).

وتقوم نظرية فاعلية الذات على أساس معتقدات الفرد وأحكامه الصادرة عن قدرته وإمكاناته على القيام بسلوكيات معينة، أو إنجاز وتحقيق مهمات ما، وتقويمه لذاته عما يستطيع فعله والقيام به، والجهد الذي سيبذله ومدى مثابرته، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل (أبو غالي، 2012، ص 620).

وحدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات تتغير تبعاً لها ولعلاقتها بالأداء، وهي قدرة الفاعلية والعمومية والقّوة. فقدرة الفاعلية تعني مستوى دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف ذلك المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف ويطلق عليه أيضاً صعوبة المهمة، ويحدث هذا حين تنخفض درجة الخبرة والمهارة عند المتعلمين عما هو مطلوب داخل القسم الدراسي، فيعجزون عن مواجهة التحدي. وتشير العمومية إلى قدرة الفرد على تعميم قدراته في المواقف المتشابهة، أيّ انتقال فاعلية الذات من موقف لآخر مشابه، إلاّ أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد لآخر (عن حجازي، 2013، ص420).

فالأفراد غالباً ما يعممون إحساسهم بالفاعلية في المواقف المشابهة للموقف الذي يتعرضون له. أما بعد القّوة فيعبر عن قوّة الشعور بالفاعلية الشخصية عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تُمكّن من اختيار

الأنشطة التي تُؤدى بنجاح. فالقوّة تعني الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة، وما يتبع ذلك من شعور بالإحباط، وأن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فاعلية الذات، فمنهم من تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة، فيثابر في مواجهة الأداء الضعيف، في حين يعجز الآخر. ويشير سكوارزر (Schwarzer,1999) إلى أن الفرد قد تكون ذاته فعّالة في مجال ما وقد لا تكون في مجال آخر بمعنى أن الفرد قد تكون لديه ثقة عامة في نفسه، إلاّ أن درجة الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في موقف آخر (عن المزروع، 2007، ص 72).

وحدد باندورا أربعة مصادر لفاعلية الذات تتمثل في الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والإقناع اللفظي/ الإقناع الاجتماعي والحالة النفسية والفيزيولوجية. وتشير الإنجازات الأدائية أو خبرات التمكين إلى تجارب الفرد وخبراته السابقة ومدى نجاحه أو فشله، حيث تشكل الخبرات الناجحة عاملاً قوياً ذو تأثير إيجابي في رفع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، ومع تكرار النجاح تزداد فاعليته الذاتية في حين أن الفشل يخفضها. والخبرات البديلة تشير إلى خبرات غير المباشرة التي يحصل عليها الفرد عن طريق التعلم بالنمذجة، إذ رؤية الفرد لأداء الآخرين للأنشطة الصعبة يمكن أن تنتج لديه توقعات مرتفعة، ويطلق على ذلك التعلم بالنموذج من خلال الآخرين. ويعني الإقناع اللفظي المعلومات التي تأتي الفرد عن طريق الآخرين لفظياً قد يكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء أو العمل. ويمثل هذا المصدر التشجيع والتدعيم الذي يتلقاه الفرد من الآخرين ومن ذاته.

وفي هذا الصدد يرى ماكوون وزملاؤه (McCown &al,. 1996) وبجاريس (Pajares,1996) أن الفرد حين يجد التشجيع والتدعيم من الوالدين والمعلمين، فإن هذا يعد من التغذية الراجعة التي تقوم بدور إيجابي في تنمية معتقدات فاعلية الذات (عن المزروع، 2007، ص 72).

وتمثل الحالة النفسية والفيزيولوجية دور العاطفة أو الحالة النفسية في التقويم، حيث يكون تقويم الفرد إيجابياً إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيّدة، بينما يكون تقويمه سلبياً إذا كان في حالة مزاجية سيّئة، وهذا يعني أن الحالات الانفعالية الإيجابية تعزز الفاعلية المدركة، في حين أن الحالة الانفعالية السيّئة تعمل على إضعافها (أبو غالي، 2012 ص 621).

ويرى ميشل ورايت (Michel & Wright) أن الحالة الانفعالية تؤثر في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح أو الفشل المستمرة، وأن قوّة الانفعال غالباً ما تخفض درجة فاعلية الذات.

ويرى باندورا (1977) أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والتصرفات المختلفة وفي الإثارة العاطفية، وكلما ارتفع مستوى فاعلية الذات ارتفع الإنجاز وانخفضت الاستثارة الانفعالية، كما أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على عمل أشياء إيجابية يمكن من خلالها تغيير واقع البيئة التي يعيشون فيها، أما ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة فإنهم يرون أنفسهم عاجزين عن إحداث سلوك له آثاره ونتائجه (عن عبد الرحمن، 1998، ص 399).

وتتأثر فاعلية الذات بمستوى الإثارة الانفعالية، فقد تعمل هذه الاستثارة على إعاقة هذه الفاعلية الذاتية، وخاصة عندما تكون مصحوبة بالخوف والقلق، وقد تعمل على استثارتها بصورة إيجابية ومتوازنة مع قدرات الفرد وتحقيق أهدافه (راتب، 1997، ص 12).

وتعد فاعلية الذات من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة، مما يسهم في زيادة القدرة على الإنجاز ونجاح الأداء (أبو غالي، 2012، ص 620).

فالكثير من الأفراد يتخطون المشكلات ويتجاوزون العقبات التي تعترض طريقهم لإنجاز أداء معين بهدف تحقيق النجاح وإتمامه بأكمل وجه. والكثير منهم يتجنبون المواقف الغامضة وبخاصة تلك التي تستدعي التحدي نتيجة لاعتقادهم بعدم توفر لديهم قدرات لأداء ذلك العمل ويتجهون إلى أداء المهمة السهلة وعدم إنجاز المهمة الصعبة المعقدة، ولذلك اعتبر باندورا أن توقعات فاعلية الذات من أهم المحددات المحفّزة ليقوم الفرد بسلوك وأداء مهمة ما، وبذله الجهد والوقت، وإصراره على تخطي الظروف الصعبة التي قد تواجهه في سبيل ذلك (عن عطاري وجبران، 2007، ص235).

ويرى باندورا أن الخطط التي يضعها الأفراد تتأثر بمدى إدراكهم لفاعليتهم الذاتية، فذوي الإحساس المرتفع بالفاعلية يضعون خططاً ناجحة. أما ذوو الفاعلية المنخفضة فهم أكثر ميلاً لوضع خطط فاشلة (عن أبو هاشم، 2005، ص7)، لذلك يؤكد نفس الباحث على أن إدراك الفرد لفاعلية ذاته يُعد من المحددات الأساسية للسلوك والمثابرة من أجل الإنجاز (عن العقاد وعبد الله، 2009، ص3).

وعند القيام بسلوك ما أو مهمة معينة يتوجب على الفرد إدراك فاعليته الذاتية، فكلما كان إدراكه بفاعليته الذاتية مرتفعاً كلما اتجه إلى المواقف الأكثر صعوبةً وتعقيداً وتحدياً، والعكس يحدث مع ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة. فإنجازات الفرد تتوقف على معتقداته بقدراته الشخصية وإمكاناته المتوفرة لديه

لأداء المهمة، لذا فإن الفاعلية الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية، كما أن هذا المسار يمكن أن يشير إلى مدى اقتناع الفرد بفاعليته الشخصية وثقته بإمكاناته التي يقتضيها الموقف.

ويرى باندورا أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير بحيث قد تصبح معينات ذاتية أو معيقات ذاتية، ويؤثر إدراك الأفراد لفاعلية الذات في أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يضعون خططاً ناجحة، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم فاعلية الذات أكثر ميلاً للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر (عن حجازي، 2013، ص 420).

وأشار زيمرمان (Zimmerman,1990) إلى أن مرتفعي الفاعلية الذاتية يظهرون تقويماً ذاتياً عالياً للأداء وخاصة عند حل المشكلات الصعبة (عن المخلافي، 2010، ص 487).

ويرى شنك (Schunk,1987) أن الجانب الدافعي للفاعلية الذاتية المرتفعة يؤدي بالفرد إلى بذل جهد أكبر في سبيل إنجاز سلوك ما أو مهمة معينة، وهو يشير إلى تأثير المدرسة في تنمية فاعلية الذات.

كما يرى نورويش (Norwich,1987) أن الفاعلية الذاتية ذات تأثير بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة، إلاّ أن هذا يرتبط بعوامل أخرى هي: ظروف الأداء، صعوبة المهمة والاستثارات (عن المزروع، 2007، ص 70).

ويرى طوماس (Thomas,1986) الوارد في (المخلافي، 2010، ص 487) أن المتعلمين ذوي الإحساس المنخفض بالفاعلية الذاتية والكفاءة الشخصية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ويستغرقون وقتاً أطول في فهم واستذكار دروسهم، ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي ترتكز على عمليات عقلية عليا، إذ أن فاعلية الذات تلعب دوراً هاماً في اكتساب المعرفة والاحتفاظ بها، باعتبارها المحرك والموجه التي بدونها لا يمكن أن تتم عملية التعلم.

إن المدرسة في نظر شنك هي البوتقة التي تطوّر كفاءة المتعلمين المعرفية، واكتسابهم المعرفة ومهارات حل المشكلات اللازمة للمشاركة الفعّالة في المجتمع. فيعد عمل المدرسة السياق الرئيس لتنمية قدرات التلاميذ المعرفية وتهذيبها، وفيها يحدث باستمرار اختبار معارفهم وتفكيرهم وتقويمها ومقارنتها اجتماعياً عند إتقان المتعلمين مهارات المعرفة، حيث يتنامى لديهم حسٌ بالفاعلية المعرفية إلى جانب العديد من المهارات الاجتماعية (عن المزروع، 2007، ص 70).

يذكر المعايطة (2000) أن الفرد من خلال معتقداته حول فاعليته الذاتية يستطيع تحقيق الأهداف التي يسعى إلى إنجازها، فإذا كان اعتقاده أنه لا يستطيع بلوغ أهدافه المرجوة، فإنه يتخلى عن المحاولات المتكررة من أجل تحقيق ما يسعى إليه (عن حمادنة وشرادفة، 2014، ص180).

ويرى باندورا أن معتقدات الفرد حول فاعليته الذاتية ليست مشاعر عامة فقط وإنما تقويم الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، والجهد الذي سيبذله والمرونة في التعامل مع المواقف المعقدة (عن أبو هاشم، 2005، ص7).

ويؤكد بيث (Beethe,1984) وهاريس (Harris,1990) أن فاعلية الذات تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فاعلية منخفضة للذات، لا يفضلون المواقف الصعوبة ويسعون إلى تجنب الفشل (عن المخلافي، 2010، ص 487).

تعد الفاعلية الذاتية للمتعلمين جزءاً لا يتجزأ من فاعليتهم كأفراد، فالفاعلية الذاتية منظومة معقدة من عواطف التلاميذ واتجاهاتهم، وقيمهم واعتقاداتهم، وتؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والدراسة وعملية التعلم وإنتاجاتهم الدراسية. وتشير الفاعلية الذاتية للمتعلمين إلى معتقدات وأحكام التلميذ حول قدرته على تنظيم تعلمه للحصول على نتائج مدرسية جيّدة.

ويستقي المتعلمون فاعليتهم الذاتية من أربعة مصادر، يساهم كل منها في بناء فاعلية المتعلم الذاتية بطريقة مميّزة وفريدة، حيث تشير الإنجازات الأدائية للمتعلم إلى تجاربه وخبراته السابقة ومدى نجاحه أو فشله. فنجاح المتعلم الدراسي يزيد من فاعليته الذاتية والفشل يخفضها. فنجاح التلميذ المتكرر في إنجاز الأعمال والأنشطة المدرسية المطلوب إنجازها، ممّا يولّد لديه شعوراً إيجابياً حول قدرته على إتمام الأعمال والأنشطة المدرسية المتشابهة بنجاح. وتشير الخبرات البديلة عند المتعلم إلى قدرته على تعلم سلوك جديد من خلال ملاحظته لسلوك النماذج الاجتماعية التي يتعايش معها. ويشير الإقناع اللفظي عند التلميذ المعلومات والرسائل اللفظية التي يتلقاها من الآخرين (الأساتذة والوالدان والزملاء) حول قدراته، والتي قد تكسبه نوعاً من الترغيب في الأداء. فحين يجد المتعلم التشجيع والتدعيم من الوالدين والأساتذة، فإن هذا يعد بمثابة التغذية الراجعة التي تقوم بدور إيجابي في تنمية معتقداته حول فاعليته الذاتية. ويمثل المصدر الأخير لدى المتعلم دور عاطفته وحالته النفسية في التقويم حيث يكون تقويم

التلميذ إيجابياً إذا كان في حالة انفعالية أو مزاجية جيّدة، ومعناه أن حالته الانفعالية هذه ستعزز فاعليته الذاتية المدركة، في حين أن حالته الانفعالية السلبية ستعمل على إضعافها.

يرتبط الذكاء الوجداني بالفاعلية الذاتية من حيث أن إدراك المتعلم فاعليته الذاتية يؤثر بدوره في تقويم قدراته، وتحقيق مستوى معين من الذكاء الوجداني.

وقد حظي البحث في موضوع الذكاء الوجداني لدى المتفوقين وغير المتفوقين دراسياً في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام العديد من الباحثين أمثال: زيدنر وشاني–زينوفيش وماتيوز وروبرتس (Zeidner, Chani–Zinovich,Matthews et Roberts,2005) ولي وأولزيسكي وكوبيليوس (Lee,Olszewski et Kubilius,2006) وبار–أون (Bar–On,2007) وتيري ونوكيلينين (Terri et Nokelainen,2007) وتشان (Chan,2008) حيث أصبح من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثاً.

ويعود الاهتمام المتزايد بالذكاء الوجداني لكونه بنية نفسية مهمة في تفسير بعض جوانب سلوك الفرد، ولكونه من المفاهيم النفسية الحديثة التي هي بحاجة إلى الدراسة المتعمقة لإزالة الغموض المرتبط بها.

و أشارت بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفّوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح نجاح في المجالات العلمية والعملية.

ويرى بليتكري (Pellitecri,2002) أن الذكاء الوجداني يعد أفضل منبئ للنجاح في الحياة الاجتماعية مقارنة بالذكاء المعرفي. كما يرى برنت (Bernet,1996) أن الأذكياء وجدانياً متوافقون ودافئون، مثابرون ومتفائلون ويتمتعون بصحة عقلية ووجدانية.

و أشار علماء النفس الأوائل إلى مفهوم الوجدان على أنه مفهوم غير منظم، يصعب ضبطه والتحكم فيه، فهو يشوَش على تفكير الوء، وأن حياته ستكون أفضل لو أستطاع ضبط وجدانه والتحكم فيه، وظلت هذه النظرة سائدة في النظريات النفسية إلى عهد قريب.

وترجع الجذور الحديثة لمفهوم الذكاء الوجداني إلى دراسات جاردنر (Gardner,1983) عن الذكاءات المتعددة. وبرزت نظرية الذكاء الوجداني للعالم الأمريكي بار–أون (Bar–On,1985) عندما اقترح مصطلح معامل الانفعالية سنة 1996، وطرح نموذجاً للذكاء الوجداني من حيث أنه مجموعة من القدرات الوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على التوافق مع مطالب البيئة.

وتعد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني، حيث يعتبر البعض أن جريننزبان (Greenspan,1989) هو أول من استخدم هذا المفهوم في التراث السيكولوجي،في حين يشير البعض الآخر إلى أن لودو (Ledoux,1990) كان له الفضل في اكتشاف منطقة الذكاء الوجداني على مستوى غدة صغيرة بالدماغ.

وقدم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1990) نموذجاً للذكاء الوجداني إذ يعتبر البعض أن هذين الباحثين هما من أطلقا مصطلح الذكاء الوجداني بعدما كان يسمى بالكفاءة الانفعالية.

ويرى بعض الباحثين أن جذور مفهوم الذكاء الوجداني ترجع إلى ما ورد في كتاب جولمان (Goleman,1995) الذي يتضمن مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير مراكز المخ في انفعالات الفرد، ومن ثم في أدائه وعلاقاته مع الآخرين. ويرى أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم جاردنر في نظريته حول الذكاءات المتعددة عامةً،و الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي خاصةً.

ويرى جولمان أن الذكاء الوجداني يمكن أن يكون أحياناً أكثر قوةً وتأثيراً في حياة المتعلم من الذكاء العام من حيث أنه يسهم في تحسين تحصيله الدراسي وقدرته على الأداء بشكل أفضل. فالذكاء العام يُتنبأ فقط بما يقارب 20% من عوامل نجاح الفرد في الحياة، في حين يعود 80% من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الوجداني. كما يؤكد جولمان أن النجاح المدرسي يتوقف بدرجة كبيرة على القياسات الوجدانية (عن العقاد وعبد الله، 2009، ص2).

ويرى بار–أون (Bar–On,2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي، فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكتساب التلميذ قدراً من الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن تأهيله العلمي والأكاديمي.

ويذكر لورانس (Lorenz,2005) أن الذكاء الوجداني يستخدم لوصف الخصائص العاطفية التي تظهر أهميتها في تحقيق النجاح والتي تشمل المثابرة أو الإصرار أو التعاطف (عن العقاد وعبد الله، 2009، ص2).

وأشار ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للتلميذ بتنمية مهاراته الوجدانية والاجتماعية، ويتم ذلك عن طريق رفع مستوى وعيه بذاته، وتفهم عواطفه ومشاعره

وعواطف ومشاعر الآخرين، وحل مشكلاته، وإدارة وجدانه في محيط البيئة المدرسية. فالذكاء الوجداني يعد عاملاً مهماً في حياة المؤسسة التعليمية عامة، والثانوية خاصة.

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

ويرى جولمان (Goleman) أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الوجدانية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاءالوجداني بدءاً من مرحلة الطفولة. فالبيئة المدرسية التي لا توفر الأمن الانفعالي والوجداني والعاطفي للمتعلم تجعله يشعر بالقلق والضغط والإحباط في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعلمية ويقل وبذلك يقل وينخفض تحصيله الدراسي.

ويرى الاتجاه الحديث في التربية أن المدرسة التي لا توجه اهتمامها بصفة أساسية إلى التكوين الوجداني للتلميذ، تفقد مقوّماتها كمؤسسة تربوية تهدف إلى تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي بين المتعلمين ومجتمعاتهم.

وأشار بعض الباحثين مثل ليفر، كريستوفر وبورتر (Leever,Christopher & Porter,1999) ورايس، جارلن وزقلر (Rice,Garland & Zigler,2000) وهيبرت وكانت (Hebert & Kent,2006) إلى أهمية فهم الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين، والتي تنبع بسبب الفجوة الكبيرة بين النمو المعرفي والنمو الانفعالي لديهم، مما قد يؤدي إلى العديد من المشكلات الوجدانية وأهمها: الضغط النفسي والتوتر والاكتئاب وسوء التواصل مع الآخرين والتي لا محالة قد تؤثر في نجاحهم الدراسي والمهني وفي الحياة الاجتماعية عامة.

وفي هذا الصدد يركز ماير (Mayer,2000) على أهمية بناء وتحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى التلاميذ، من حيث تأثيره في تحصيلهم الدراسي ودافعيتهم للإنجاز وتقدير ذواتهم. ويصف جولمان الأذكياء وجدانياً بأنهم أكثر الأفراد سيطرةً على اندفاعاتهم وثقةً بأنفسهم وأكثر تحكماً في مشاعرهم، وقدرةً على تنظيم وضبط انفعالاتهم، وأكثر تواصلاً وتعاوناً وفاعليةً في عملية التعلم.

ويرتبط الدافع للإنجاز بالفاعلية الذاتية من حيث أن إدراك المتعلم فاعليته الذاتية يؤثر في تحقيق مستوى معين من الإنجاز، كما يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله ودرجة المثابرة لمواجهة المواقف التعلمية

الصعبة التي قد تعترضه عند سعيه لتحقيق أهدافه. فالفاعلية الذاتية قد تؤثر في سلوك الإنجاز والجهد والمثابرة لدى المتعلم في مواقف التحصيل الدراسي.

وترى صالح (1993) أن فاعلية الذات تعد من أهم ميكانزمات القوى الشخصية للأفراد، حيث تمثل مثيراً مهماً في دافعية الأفراد للقيام بأيّ نشاط (عن أبو غالي، 2012 ص 621).

ويرى سكوارزر (Schwarzer,1999) أن فاعلية الذات تعمل على تعزيز الدافعية للإنجاز أو إعاقتها. فالأفراد ذوو فاعلية الذات العالية يختارون تنفيذ المهام التي تشكل تحدياً لهم بالمقارنة مع ذوي فاعلية الذات المتدنية (عن الدباج، ص565).

يعد الدافع للإنجاز من الموضوعات الأساسية التي اهتم بها الباحثون في علم النفس وعلوم التربية عامة، وعلم نفس الشخصية خاصة. فالمهتمون بالأداء و التحصيل الدراسيين يعتبرون أن الإنجاز مكوّن أساسي في سعي المتعلم اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من نتائج دراسية وأهداف تعلمية.

وقد ارتبط مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس بمفهوم الحاجة والدوافع والدافعية، حيث يرجع استخدامه في علم النفس من الناحية التاريخية إلى أدلر (Adler) وإلى ليفين (Lewin) قبل استخدام موراي (Murray) مصطلح الحاجة للإنجاز. ويرجع الفضل إلى موراي في أنه أوّل من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق، وبوصفه مكوّناً مهماً من مكوّنات الشخصية.

ويعتبر طولمان (Tolman,1932) من أبرز الباحثين الذين أدخلوا المتغيرات الدافعية في سيكولوجية التعلم، مثل الحوافز على أنها أكثر المتغيرات الوسيطة أهميةً جنباً إلى جنب مع المتغيرات المعرفية، مثل الاستعداد والغاية والوسيلة والتوقعات. ويشير طولمان إلى أن الدافعية تلعب دوراً هاماً كمحدد للأداء الذي يرشد ويوجه إيجابياً المحددات المعرفية.

وعُرف ليفين بأعماله التجريبية الأولى، حين تحدث عن الميول المسيطرة كقوى دافعية أولية بجانب الميكانزمات الارتباطية والتي سماها فيما بعد بالحاجات.

تعتبر أعمال موراي بدايات التنظير في الدافع للإنجاز، فكان لها فضل بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمته من تصورات نظرية وابتكارات منهجية، مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطي لقياس الشخصية التي طورت فيما بعد لقياس الدافع للإنجاز ودوافع أخرى.

واتبع ماكليلاند (Mcclelland) خطى موراي حيث توصل مع زملائه إلى تصورات جديدة للدافعية، وركزت بحوثهم وتصورهم النظري أساساً على متغير دافعي واحد المعروف بالدافع للإنجاز.

وقدم ماكليلاند نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم "نموذج الاستثارة الانفعالية" والذي يتضمن الخاصية الوجدانية للسلوك. ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، ولما كانت الدوافع في نظام ماكليلاند هي بمثابة ينابيع مصادر الفعل أو العمل، فهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليله للسلوك، حيث يشير إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية.

ويعتبر أتكنسون (Atkinson,1966) أحد جماعة ماكليلاند الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة، والدافع للإنجاز خاصة، حيث قدم نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية، واتسمت نظريته في الدافع للإنجاز بعدد من الملامح تميّزها عن نظرية ماكليلاند، من حيث أنها أكثر توجهاً وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات.

وأشار كورمان (Korman,1974) إلى أن أتكنسون أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي، وقد استرشد بأعمال بعض الباحثين أمثال هال (Hall) وليفين (Lewin) وطولمان (Tolman) وميلر (Miller). وأشار بيك (Beck,1978) إلى أن أتكنسون هو أوّل من وضع نظرية الدافعية للإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع–القيمة.

وظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند–أتكنسون في الدافع للإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة متمثلة في تصورات وينر (Wiener,1965) وهورنر (Horner,1968) وراينور (Raynor,1969) وبيرني وزملاؤه (Birney & al,1969) وأتكنسون وبيرش (Atkinson & Birch,1970) وفورنر (Forner,1987) وفستنجر (Festinger) وميهر (Maher).

والفكرة الأساسية في الدراسة الحالية تتمثل في الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأن هذه المتغيرات تعتبر من العوامل الأساسية المكوّنة للشخصية السوية، ومن الشروط الأساسية لعملية التعلم. فتعد فعالية الذات إحدى موجهات سلوك الفرد عامةً، وسلوك المتعلم خاصةً.

فالتلميذ الذي يعتقد في قدرته يكون أكثر نشاطاً ودافعية للإنجاز ويمثل ذلك مرآة معرفية له. فالمتعلمون الذين لديهم فاعلية الذات المدركة مرتفعة كان ذكاؤهم الوجداني ودافعهم للإنجاز عالياً بينما من لديهم الفاعلية الذاتية المدركة منخفضة كان ذكاؤهم الوجداني ودافعهم للإنجاز متدنياً.

فالفاعلية الذاتية الإيجابية أو السلبية لدى المتعلم تؤثر في ذكائه الوجداني ودافعه للإنجاز إيجاباً أو سالباً. فهي من المحددات السيكولوجية الهامة التي تدفع بالتلميذ إلى المبادرة وبذل الجهد والمثابرة في مواقف التحصيل والإنجاز. فهي مؤشرات دالة على نجاحه وتفوقه أو إخفاقه وفشله.

فالفاعلية الذاتية المدركة الموجبة تساهم في تحقيق المتعلم أهدافه الدراسية. فسلوك التلميذ الدراسي يعتمد بشكل أساسي على ما يعتقده عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية الدراسية المطلوبة للتعامل الناجح مع المواقف التعلمية.

أشار التراث السيكولوجي والتربوي إلى وجود عدد من الدراسات أسفرت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين مثل دراسات: ليندلي (Lindley,2001)، وماك بين (McBain,2004)، وسيمادار (Semadar,2004)، والمزروع (2007)، والعبدلي (2008)، وعبد الله والعقاد (2009)، وقورولو أوزركان ويلشين (Gurol,Ozercan&Yalcin,2010)، وساركوش وريتزي (Sarkhosh & Rezaee,2014).

وتوصلت مجموعة من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز مثل دراسات: باندورا وآخرون (Bandura & al.,1987)، و عبد العال (1993)، والعلي وسحلول (2006)، والمزروع (2007)، والدوسري (2011)، ويعقوب (2012).

وأشارت أدبيات البحث إلى عدد من الدراسات أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات مثل دراسات: لينت وبراون ولاركين (Lent,Brown &Larkin,1984). ولاندين وستيوارت (Landine &Stewart,1998) (عن سالم، 149-150). وجون وآخرون (John & al.,1999)، وحسيب (2001)، وكروز (Cruz,2002) (عن رزق، 2009، ص21). وباترشا (2004) (عن النفيعي، 2012، ص101). وسيث (Seath,2004) (عن يوسف، 2008، ص118). وأبو هاشم (2005). والمزروع (2006). ولودويك وآخرون (Lodewyk&al.,2009). ورزق (2009). والنفيعي (2010). وجفانمار وهوشمونجا وأحمدجاد (Javanmard,Hoshmandja&Ahmadzade,2012). ويعقوب

(2012).و هيام (2012). وأكرم وغزافر (Akram and Ghazanfer, 2014). وجولاو (Goulao,2014). بينما نتائج دراسات رابو (Rapoo,2001)، والعلي وسحلول (2006) (عن رزق، 2009، ص21-22). وغماري (2012). كشفت عن عدم وجود فروق بين المتفوّقين دراسيا والمتأخرين.

أما بالنسبة للدراسات التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الوجداني فنجد عدداً منها كشفت نتائجها عن وجود فروق بين أفراد العينة مثل دراسات: أبو المكارم (2004). وباركر (Parker,2004) (عن المللي، 2010، ص165). وباركر وسمرفيلد وهوجان ماجسكي (Parker,Summerfeldt,Hogan & Majeski,2004). وووبتاسزيوسكي وألسما (Woitaszewski &Aalsma,2004) (عن الغرايبه، 2011، 577). والجندي (2006) (عن العويدي والروسان، 2013، ص553). وتيري ونوكلاينين (Terri & Nokelainen,2007)، وزايدند وزينوفيش (Zeidned & Zinovich,2007)، والغضوري (2008) (عن العويدي والروسان، 2013، ص554). والمللي (2010).و الفرا والنواجحة (2012). بينما توصل البعض الآخر من الدراسات مثل: المصري (2007)، إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

وأسفرت نتائج مجموعة من الدراسات عن وجود فروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين منها دراسات: حداد (2001)، وصرداوي (2009)، في حين أسفرت نتائج دراسة أبو ناشي (2002) عن عدم وجود فروق بين أفراد العينة.

أما الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات مثل: بيتز وهاكت (Betz & Hackett,1983). وراوند (Raowend,1990) (عن سالم، ص147). وكيلي (Kelly,1993) (عن اليوسف، 2013، ص336). وبونج (Bong,1998) (عن النشاوي، 2006، ص481).و جون وزملاءه (John et al.,1999) (عن رزق، 2009، ص21). وحمدي وداوود (2000). وحسيب (2001) (عن اليوسف، 2013، ص336). ووانج وهيزوان (Wang & He-Zhiwen,2002) (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص15). وعبد القادر (2003) (عن العتيبي، 2009، ص63-64). وأوكش (Okech,2004) (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص16). والمخلافي (2010). وشكولاكو (Shkullaku,2013). فتوصلت إلى وجود فروق بين الجنسين، بينما دراسات: شيخة (1993) (عن أبو غزال وعلاونة، 2010، ص297-298). والزيات (1996) (عن سالم، ص145). والآلوسي (2001) (عن المصري، 2011، ص103). وعبد الله والعقاد (2009). ورزق (2009). وزكي(2011). وتركي والقيسي (2012) (عن الزغبي، 2014، ص477). والزعبي (2014). وزواويد (2015). توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين.

أما الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، فالبعض منها توصل إلى وجود فروق دالة لصالح الإناث مثل: ماير وكاروزو وسالوفي (Mayer,Caruso &Salovey,1999) (عن الدردير، 2004، ص46). وراضي (2001). وهارود وسكي (Harrod & Schee,2005). والمصري (2007) (عن الغرايبه، 2011، ص576). وضاهر (2009) (عن الأسطل، 2010، ص93). في حين البعض الآخر توصل إلى تفوّق الذكور عن الإناث في الذكاء الوجداني مثل: أبو المكارم (2004). والمصدر (2007).

كما توصلت دراسات: تابياومارش (Tapia & Marsh,2001)، وليندلي (Lindlely,2001)، وعجوة (2002) (عن الكيكي، 2010، ص9-10). وإلهام وأمنية (2005) (عن الأسطل، 2010، ص96)، إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

أما الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز، فنجد مجموعة منها أشارت إلى وجود فروق دالة لصالح الذكور مثل: عمارة (1981) (عن يوسف، 2008، ص102). كاستتال (1983) (عن بن زاهي، 2007، ص101). المري (1984) (عن بن زاهي، 2007، ص100-101). الشناوي (1989) (عن بن زاهي، 2007، ص100). حسن (1989) (عن عبد الحميد، 2003، ص6). عبد الفتاح (1991) (عن عبد الحميد، 2003، ص6). لي(Lee, 1992) (عن عبد الحميد، 2003، ص8). العمران (1995) (عن أبو حجلة،2007، ص70-71). المشعان (1997) (عن بوجطو، 2008، ص103-104). العلوان والعطيات (2010) (عن الصبحية، 2013، ص47). شخار وديفي Shekhar & Devi, 2012)، القلهاتي (2014)، وحمري (2012).

في حين أشارت مجموعة أخرى من الدراسات إلى عدم وجود فروق مثل: دويدار (1991) (عن عبد الحميد، 2003، ص6). عبد الخالق والنيال (1991) (عن بوجطو، 2008، ص100-101). أتيرو وزملائه Otero & al, 1992) (عن بني يونس، 2007، ص141). الفزاري (1996) (عن الصبحية، 2013، ص43). وعطية (2002) (عن الجبوري، 2013، ص118 ويلك (Willke, 2004) (عن بركات وكفاح، 2011، ص55). وأبو حجلة (2007). وصرداوي (2009). وشلبي (2011). وقدوري (2012). وسمارة وسمارة والسلامات (2012).

نستنتج من استقراء الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في كل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، وجود تناقض في نتائجها، حيث توصلت مجموعة من

الدراسات إلى وجود فروق دالة، بينما مجموعة أخرى توصلت إلى عدم وجود فروق دالة في المتغيرات السابقة الذكر.

كما نستنتج أيضاَ من الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في كل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، وجود تناقض في نتائجها حيث أشارت نتائج البعض منها إلى وجود فروق بين الجنسين، في حين بعضها الآخر أشار إلى عدم وجود فروق.و الخلاف بين الباحثين حول مسألة الفروق بين الأفراد من الذكور والإناث في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لم يحسم بعد.

وجاءت فكرة الدراسة الحالية للوقوف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات وكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز من جهة، والوقوف على الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الذكور والإناث في نفس المتغيرات السابقة من جهة أخرى.

وعلى الرغم من حداثة مفهوم فاعلية الذات، فإنه لم ينل الاهتمام اللازم من الباحثين. فعلى-حد علم الباحثة وإطلاعها- لم يتم دراسة هذا المفهوم في علاقته بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي في المجتمع العربي عامةً والمجتمع الجزائري خاصةً.

ومن هذا المنطلق تصبح الدراسة الحالية ضرورة بحثية لها مبرراتها. وهدفت الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

-التساؤل العام الأوّل وتساؤلاته الجزئية:

-هل توجد علاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟ وتتدرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1-هل توجد علاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2-هل توجد علاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

-التساؤل العام الثاني وتساؤلاته الجزئية:

-هل توجد علاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟ وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1-هل توجد علاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2-هل توجد علاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

-التساؤل العام الثالث وتساؤلاته الجزئية:

-هل توجد فروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز؟ وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1-هل توجد فروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات؟

2-هل توجد فروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني؟

3-هل توجد فروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز؟

-التساؤل العام الرابع وتساؤلاته الجزئية:

-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز؟ وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات؟

2-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني؟

3-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز؟

-التساؤل العام الخامس وتساؤلاته الجزئية:

-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز؟ وتندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

1-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات؟

2-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني؟

3-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز؟

2- فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة الأولى:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفّوقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الفرضية العامة الثانية:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الفرضية العامة الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين دراسياً. وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات لصالح المتفوّقين دراسياً.

-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني لصالح المتفوّقين دراسياً.

-الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين دراسياً.

-الفرضية العامة الرابعة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح الإناث. تتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات لصالح الإناث.

-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.

-الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز لصالح الإناث.

-الفرضية العامة الخامسة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح الذكور. تتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

-الفرضية الجزئية الأولى:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات لصالح الذكور.

-الفرضية الجزئية الثانية:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني لصالح الذكور.

-الفرضية الجزئية الثالثة:

توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز لصالح الذكور.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية الذات في علاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى عينة من المتفّوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو، لذلك فإنها تحاول تحقيق الأهداف التالية:

-التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-التعرف على طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

-الكشف عن الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو في متغيرات فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

-الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من المتفّوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو في نفس المتغيرات السابقة.

4- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية إجراء الدراسة الحالية في العديد من الاعتبارات النظرية والتطبيقية على النحو التالي:

1.4- الأهمية النظرية:

تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس عامةً، وعلم نفس الشخصية خاصةً وهو فاعلية الذات التي تعتبر مفهوماً حديثاً نسبياً في الدراسات النفسية.

وترجع أهمية الدراسة النظرية إلى أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو فاعلية الذات في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو. ولا شك أن هذا الموضوع ينطوي على قدر كبير من الأهمية حيث يشير الأدب السيكولوجي الذي تناول فاعلية الذات إلى أهمية هذا المتغير في تشكيل أداء وإنجاز الفرد.

ففي ضوء معتقدات الفرد يتحدد نشاطه السلوكي ومقدار الجهد الذي يبذله في ذلك النشاط ومثابرته رغم صعوبة المهمة وتعقدها. وتعد فاعلية الذات أحد موجهات سلوك الفرد، فعندما تكون لدى الفرد فاعلية ذاتية عالية، فإنه يميل إلى أن يكون أكثر إنجازاً ودافعيةً وتقديراً لذاته وثقةً بنفسه وثقته بقدراته وإمكاناته التي يقتضيها الموقف.

وتكمن أهمية الدراسة في أنها تناولت فئة المتفوّقين والمتأخرين دراسيا في التعليم الثانوي المقبلين على امتحان الباكالوريا، وضرورة القيام بتنمية فاعليتهم الذاتية وذكائهم الوجداني ودافعيتهم للإنجاز إذ تعتبر هذه المتغيرات ذات أهمية بالغة في تحقيق النجاح والتفوّق في مختلف مجالات الحياة عامةو الدراسية خاصة.

كما تكمن أهمية الدراسة في ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي.

و هذه الدراسة تعد من الدراسات الأولى-في حدود علم واطلاع الباحثة-التي جمعت بين متغيرات الدراسة. كما تعد إضافةً جديدة للمكتبة العربية عامة، والجزائرية خاصةً.

2.4- الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية الدراسة في ضوء النتائج التي تسفر عنها الدراسة، والتي يمكن من خلالها توجيه المتعلمين نحو الأسلوب الأفضل في إنجاز الأنشطة المدرسية. فمعرفة طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة والتباين بينها، ومعرفة الفروق الفردية بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الذكور والإناث في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، قد تساهم في زيادة الفهم والوعي بعلاقة كل منها بالآخر، وكشف الفروق الجوهرية بين أفراد العينة.

كما تستثير اهتمام المختصين النفسانيين والتربويين والمربين للتفكير في برامج إرشادية لتنمية فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى عينة الدراسة خاصةً، والمتعلمين في كل المراحل التعليمية عامةً.

كما تتحدد الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة، في أنها تمهد لدراسات مستقبلية للتعرف على الكثير من المتغيرات النفسية التي تساعد المتعلمين على تحقيق النجاح والتفوّق في الدراسة.

5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1.5- فاعلية الذات:

يعرّف البحث الحالي فاعلية الذات مفاهيمياً بأنها: "معتقدات يمتلكها المتعلم تحدد قدرته على أداء السلوك والجهد المبذول مما تنعكس على الأنشطة المدرسية التي يقوم بها، والكيفية التي يتعامل معها في المواقف التعليمية–التعلمية التي تواجهه في البيئة المدرسية".

وتعرّف فاعلية الذات إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل أفراد عينة الدراسة على مقياس فاعلية الذات لفاطمة أحمد المدني (2007)، ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد التي يشملها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وهي: الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل، قوّة الإرادة والمثابرة، فاعلية الذات الأكاديمية وفاعلية الذات الاجتماعية.

2.5- الذكاء الوجداني:

يعرّف البحث الحالي الذكاء الوجداني مفاهيمياً بأنه: " قدرة المتعلم على الإدراك الجيّد لانفعالاته وعواطفه ومشاعره الذاتية وفهمها، والتعبير عنها بوضوح، وتنظيمها وضبطها، والتحكم فيها وفهم انفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية".

ويعرّف الذكاء الوجداني إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الوجداني لأحمد عبد المنعم الدردير (2002)، ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد التي يشملها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وهي: الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية، التعاطف والمهارات الاجتماعية.

3.5- الدافع للإنجاز:

يعرّف البحث الحالي الدافع للإنجاز مفاهيمياً بأنه: "استعداد المتعلم للسعي نحو النجاح والتفوّق، والرغبة في الأداء الجيّد والمثابرة، وإتمام الأعمال على وجه مرضٍ في الوقت المحدد، بحيث تعود هذه الأعمال على المتعلم بشعور الرضا عن ذاته وتزيده ثقته في نفسه، والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من التفوّق والامتياز".

ويعرّف الدافع للإنجاز إجرائياً بالدرجة الكلية التي يحصل أفراد عينة الدراسة على مقياسالدافع للإنجاز لغرم الله بن صالح الغامدي (2009)، ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد التي يشملها المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وهي: السعي نحو التفوّق، التخطيط للمستقبل، المثابرة والنضال، أداء الأعمال بسرعة وإتقان الشعور بالمسؤولية، الثقة بالنفس وامتلاك القدرة، المكافآت المادية والمعنوية، المنافسة، الاستقلال والتغلب على العوائق والصعوبات.

4.5- المتفوّقون دراسياً:

هم التلاميذ المنتظمون دراسياً في إحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وبإحدى أقسام السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية غير المعيدين، والذين تم اختيارهم بناءً على محك التحصيل الدراسي المتمثل في معدلٍ يساوي أو يفوق **20/12** ومحك التقدير المدرسي المتمثل في الحصول على إحدى التقديرات المدرسية التالية: لوحة شرف أو تشجيع أو تهنئة أو امتياز في امتحان الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2016/2015.

5.5- المتأخرون دراسياً:

هم التلاميذ المنتظمون دراسياً في إحدى الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، وبإحدى صفوف أقسام السنة الثالثة ثانوي من الشعب العلمية والأدبية غير المعيدين، والذين تم اختيارهم بناءً على محك التحصيل الدراسي المتمثل في معدل أقل من **20/10** ومحك التقدير المدرسي المتمثل في الحصول

على إحدى التقديرات المدرسية التالية: إنذار أو توبيخ في امتحان الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2016/2015.

6- حدود الدراسة:

يتمثل موضوع الدراسة في البحث عن العلاقة بين فاعلية الذات وكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز من جهة، الكشف عن الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بولاية تيزي وزو في نفس المتغيرات من جهة أخرى.

والدراسة الحالية تتحدد بالمتغيرات موضع البحث وهي: فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز. كما تتحدد بالعينة التي تتكوّن من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وبالأدوات المستخدمة في الدراسة والمتمثلة في مقياس فاعلية الذاتلفاطمة بنت الرمزي أحمد المدني (2007)، ومقياس الذكاء الوجداني لأحمد عبد المنعم الدردير (2002)، ومقياس الدافع للإنجاز لغرم الله بن صالح الغامدي (2009)، كما تتحدد بالزمان، وهو السنة الدراسية 2016/2015، وبالمكان وهو مجموعة من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو، ولذلك فإن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة والاستفادة منها مرتبطة بحدودها المذكورة سالفاً.

الجانب النظري

الفصل الثاني

فاعلية الذات

تمهيد

1- مفهوم فاعلية الذات.

2- فاعلية الذات وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى.

3- التناولات النظرية لفاعلية الذات.

4- توقعات الفاعلية الذاتية.

5- خصائص فاعلية الذات.

6- أبعاد فاعلية الذات.

7- مصادر فاعلية الذات.

8- مظاهر فاعلية الذات.

9- التحليل التطوري لفاعلية الذات.

10- أنواع فاعلية الذات.

11- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات.

12- فاعلية الذات والفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

13- فاعلية الذات والفروق بين الجنسين.

خلاصة

تمهيد:

تعتبر فاعلية الذات من أهم الموضوعات في علم النفس عامة،و علم نفس الشخصية خاصة، حيث حظي بالاهتمام من قبل العديد من الباحثين في مختلف البيئات. وتكمن أهمية هذا الموضوع في كون أن معتقدات الفرد حول قدراته لإنجاز مختلف المهام من شأنها أن تدفعه للتخطيط والإنجاز وتحقيق أهدافه.

1- مفهوم فاعلية الذات:

يعد مفهوم فاعلية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث، وهي من المفاهيم التي أصبحت شائعة في الكتابات النفسية، وترجع أهميتها إلى الدور الحيوي الذي تؤديه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره. فهي معيار النجاح في مختلف جوانب الحياة، حيث تتضمن اعتقاد الفرد بشأن المهارات التي يمتلكها وتؤثر في قراراته وسلوكياته في مختلف المجالات. وقد ظهرت تعريفات عديدة ومتنوعة وهي كما يلي:

-عرّف كيرش (Kirsch,1985) فاعلية الذات بأنها: "ثقة الشخص في قدراته على إنجاز السلوك بعيداً عن شروط التعزيز" (عن النفيعي، 2009، ص53).

-وعرّف باندورا (Bandura,1986) فاعلية الذات بأنها: "أحكام وتصورات الأفراد حول قدراتهم لتنظيم وتنفيذ النشاطات اللازمة لتحقيق أداء معين" (عن النفيعي، 2009، ص53).

-وأشار نفس الباحث إلى أن للأفراد نظاماً ذاتياً يمكنهم من ممارسة قدر من السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم، ويشمل هذا النظام الذاتي قدرات للترميز، التعلم من الآخرين، تخطيط استراتيجيات بديلة تنظيم السلوك، الانخراط في التفكير الذاتي (in Pajares,1995,p3).

-وعرّف شنك (Schunk,1999) فاعلية الذات بأنها: "حكم شخصي للفرد على قدرات الأداء في مجال معين من النشاط الذي له تأثيرات متنوعة في الأنشطة، وكنتيجة لذلك تؤثر الفاعلية الذاتية على اختيار الأنشطة الأكاديمية والدورات، والاتجاه إلى تجنب تحمل المهام والتحفيز، ومستويات الأداء، ومستوى الجهد المبذول" (In Rampp& Guffey, 1999,p13).

-وعّرف سيرفون وبيك (Cervone & Peake,1986) فاعلية الذات بأنها: "معتقدات الأفراد حول قدراتهم في الأداء والإنجاز والتي تحدد مستوى الدافعية، وينعكس ذلك على المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم، وكذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات" (عن النفيعي، 2009، ص53).

-وبالإضافة إلى ذلك يرى سيفون وبيك، أنه كلما زادت ثقة الفرد في فاعليته الذاتية تزيد مجهوداته ويزيد إصراره على تخطي ما يقابله من عقبات، فعندما واجه الفرد موقفاً ما يكون لديه شكوك في مقدرته

الذاتية، وهذا ما قد يقلل من مجهوده وذلك سيؤثر في محاولته لحل المشكلات بطريقة ناجحة (عن النفيعي، 2009، ص55).

-وأشار باندورا إلى فاعلية الذات بأنها: "توقعات الفرد عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك" (عن حدان، 2015، ص28).

-وعّرف سايرز وآخرون (Sayers & al,.1987) فاعلية الذات بأنها: "مجموعة من التوقعات العامة التي يمتلكها الشخص والتي تقوم على الخبرة الماضية، والتي تؤثر في توقعات النجاح في المواقف الجديدة" (عن النفيعي، 2009، ص53).

-وعرّف وود وباندورا (Wood & Bandura,1989) فاعلية الذات بأنها: "معتقدات الفرد لإثارة الدافع المعرفي للإنجاز لتلبية مطالب موقف معين" (In Gist & Mitchell, 1992,p148).

-وأشار جيست وميتشل (Gist & Mitchell,1992) إلى أن أحكام فاعلية الذات تتضمن أحكام الأفراد على إنجاز مهمة محددة، كما تشمل الحكم على التغّيرات التي تطرأ على فاعلية الذات الفرد أثناء اكتسابه المعلومات وقيامه بالتجارب، بالإضافة إلى العوامل الدافعية التي تحرّك سلوكه بطريقة مباشرة (عن النفيعي، 2009، ص53).

-وعّرف هالينان ودناهير (Hallin & Danaher,1994) فاعلية الذات بأنها: "اعتقادات الأفراد في قدراتهم على الأداء في مجالات معينة، وعلى إحراز الأهداف وإنجاز السلوك" (عن النفيعي، 2009، ص53).

-وأشار باندورا (1994) إلى أن فاعلية الذات هي: "معتقدات الأفراد حول قدراتهم لإنجاز مستويات معينة من الأداء التي تؤثر في حياتهم، وهي التي تحدد كيف يشعرون، ويفكرون ويحفزون أنفسهم، وأن معتقدات الفاعلية الذاتية تنتج تأثيرات من خلال أربعة عمليات أساسية وتشمل العمليات المعرفية، والوجدان، والحوافز، والاختيار" (عن بني خالد، 2010، ص416).

-وعّرف مادوكس ومايير (Maddux & Meier, 1995) فاعلية الذات بأنها: "عبارة عن توقعات محددة ترتبط بسلوك محدد في موقف محدد" (عن بني خالد، 2010، ص416).

-وعّرف فازيل (Vasil,1996) فاعلية الذات بأنها: "إدراك الفرد لقدراته على أداء سلوك ما بنجاح والذي يستمد ويصاغ من خلال الخبرات الاجتماعية" (عن النفيعي، 2009، ص53).

-ويرى مورفي (Murphy,1997) أن فاعلية الذات هي: "ميكانزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة، واستخدامه لإمكانيته المعرفية، ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في الأداء" (عن النفيعي، 2009، ص54).

-وأشار البيلي، قاسم والصمادي (1998) إلى فاعلية الذات تعبر عن أسلوب الفرد في تفسير نجاحه أو فشله في مواقف معينة" (عن بني خالد، 2010، ص416).

-وعّرف العدل (2001) فاعلية الذات بأنها: "ثقة الفرد الكامنة في قدراته التي يعبر عنها من خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة" (العدل، 2001، ص131).

-وعرّف جيليهان (Gillihan,2002) فاعلية الذات بأنها: "اعتقادات الفرد في قدرته لإنتاج مهمة معينة" (عن النفيعي، 2009، ص54).

-وعّرف أبو علام (2004) فاعلية الذات بأنها: "مجموعة من التوقعات التي تجعل شخصاً ما يعتقد بأن المسار الذي سيتخذه نحو أداء عمل معين سيحظى بالنجاح" (عن سهيل يوسف، 2016 ص 27).

-وعّرف الدردير (2004) فاعلية الذات بأنها: "الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على أداء مهمة معينة، ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين" (عن سهيل يوسف، 2016 ص 27).

-وعّرف العلى وسحلول (2006) فاعلية الذات بأنها: "تشير إلى أحكام الفرد وتوقعاته حول قدرته على الأداء في مواقف تتسم بالغموض، وتؤثر تلك الأحكام في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في ذلك الأداء، وفي المجهود، ومواجهة الصعاب، وإنجاز السلوك" (العلى وسحلول، 2006، ص102).

-وعّرفت فاطمة بنت رمزي المدني (2007) فاعلية الذات بأنها: "معتقدات الفرد التي تشير إلى الثقة بالذات، وقوة الإرادة، والمثابرة، والعمل على تحقيق الأهداف في المجال الأكاديمي والاجتماعي، من خلال التنظيم والاهتمام بالوقت والتوجه نحو المستقبل، وبذل الجهد للتغلب على الصعوبات" (مدني، 2007، ص55).

-وعّرف أبو غالي (2012) فاعلية الذات بأنها: "معتقدات يمتلكها الفرد تحدد قدرته على أداء السلوك وتوجيهه، مما ينعكس على الأنشطة التي يقوم بها، والكيفية التي يتعامل معها في المواقف التي تواجهه في الحياة" (أبو غالي، 2012، ص625).

-وعرّف هيام (2012) فاعلية الذات بأنها: "اعتقاد الفرد الشخصي أنه يملك القدرات والمهارات اللازمة لإنجاز أهدافه، مما يؤهله للتخطيط وتحقيق الأهداف ومثابرته في إتمام ذلك، فضلا عن التواصل الفعال مع الآخر" (هيام، 2012، ص152).

-وأشار ميدون وأبي ميلود (2014) إلى فاعلية الذات بأنها: "مدى قدرة التلميذ وثقة في قدراته على تنظيم النشاطات المرغوبة، وتنفيذها لتحقيق مستوى من الأداء والتحصيل" (ميدون وأبي ميلود، 2014، ص109).

-تعقيب على التعريفات السابقة:

من خلال ما تقدم من التعريفات السابقة يمكن القول بأن فاعلية الذات، تشير إلى معتقدات الفرد حول قدراته لتنفيذ النشاطات اللازمة في مجال معين، والتي تنعكس على الأداء الذي يقوم بها، حيث تؤهله للتخطيط والمثابرة لإتمام المهام وتحقيق أهدافه المنشودة.

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف فاطمة بنت الرمزي المدني (2007) الذي يرى أن فاعلية الذات هي: معتقدات الفرد التي تشير إلى الثقة بالذات، وقوة الإدارة، والمثابرة، والعمل على تحقيق الأهداف في المجال الأكاديمي والاجتماعي، من خلال التنظيم والاهتمام بالوقت والتوجه نحو المستقبل، وبذل الجهد للتغلب على الصعوبات.

2- فاعلية ذات وعلاقتها بالمفاهيم الأخرى:

1.2- فاعلية الذات ومفهوم الذات:

يُنظر إلى فاعلية الذات ومفهوم الذات على أنهما بنائين منفصلين رغم وجود بعض أوجه التشابه بينهما.يرى كل من باجرس وكرنزل (Pajares & Kranzler,1995) وباجرس وميلر (Pajares &Miller,1995) أن مفهوم الذات هو النظرة أو الرؤية إلى الذات التي يتم تشكيلها عن طريق الخبرة المباشرة للفرد و التقويمات التي أدلى بها الأفراد. فمفهوم الذات يسمح لفهم مواقف الأفراد اتجاه ذواتهم، والطريقة التي يغيرون بها تصوراتهم العامة نحو البيئة الخارجية. فهو يشير إلى كينونة الفرد، وهي تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقويمات الخاصة بالذات، ويشتمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد، بينما تعد فاعلية الذات مكّون من مكّونات تقويم الذات (عن المدني،2007، ص64).

بالإضافة إلى أن فاعلية الذات لا تحتوي على الشعور بالذات، ومفهوم الذات أشمل وأعم من فاعلية الذات، إذ يحتوي على الكفاءة والشعور بالذات التي يؤديها الفرد (الجبوري،2013، ص63).

ويرى باجرس وشنك (Pajares & schunk, 2001) أن مفهوم الذات يعتمد على معايير البيئة الثقافية الاجتماعية، بينما فاعلية الذات ليس لها انعكاسات ثقافية (عن حسونة،2009، ص127).

ويذكر أبوعلام (2004) أن مفهوم الفاعلية الذاتية المدركة قريب الشبه من مفهوم الذات، إلاّ أن مفهوم الذات له طابع عام، ولذلك يوصف الناس بأن لديهم مفهوم ذات مرتفع أو منخفض. أما الفاعلية الذاتية فهي أكثر خصوصية إذ ترتبط بمجالات ومواقف وأعمال معينة (عن سهيل يوسف، 2016 ص 27).

ويرى بعض الباحثين أن مفهوم الذات متعدد الأبعاد ومكوّناته اجتماعية ومعرفية. أما فاعلية الذات فهي أحادية البعد والذي يعبر عن سيادة الجانب المعرفي. والفرق بين مفهوم الذات وفاعلية الذات يكمن في التقويم المعرفي للفرد لقدراته لأداء مهام محددة والتي تعتمد على الخبرات السابقة. كما يكمن الفرق بينهما في طبيعة التقويم المعرفي للموقف، ومعناه عندما يقيّم الفرد نفسه مقارنة بالآخرين فإن ذلك يشير إلى مفهوم الذات، لكن عندما يقارن الفرد نفسه بالخبرات السابقة التي يمر بها، فإن ذلك يشير إلى فاعلية الذات المدركة، لذلك فإن التقويم في مفهوم الذات معياري المرجع، بينما التقويم في فاعلية الذات هو مرجعي المحك (جنان حنا، 2007، ص23).

2.2- فاعلية الذات وتقدير الذات:

غالبا ما يتم استخدام مصطلحي تقدير الذات وفاعلية الذات بطريقة تبادلية، وكأنهما يمثلان نفس الظاهرة ولكنها مختلفان تماما، فالفاعلية الذاتية تتعلق بتقييم الفرد لمهاراته الشخصية في حين أن تقدير الذات يتعلق بتقييمات الأفراد لقيمتهم الذاتية، فقد يعتبرون أنهم غير فاعلين في نشاط معين دون فقدان تقديرهم بالذات، كما وأن الفاعلية الذاتية تتنبأ بالأهداف التي يحددها الأفراد، والأداء الذي يحصلون عليه، في حين أن تقدير الذات لا يؤثر على الأهداف أو الأداء (Bandura, 1997pp10-11).

و أشارت صابر (2003) إلى أن تقدير الذات يدور حول حكم الفرد على قيمته، بينما مفهوم فاعلية الذات يدور حول اعتقاد الفرد في قدرته على إنجاز الفعل في المستقبل، وأن تقدير الذات يعني بالجوانب

الوجدانية والمعرفية معا، بينما فاعلية الذات فهي غالبا معرفية، وأن تقدير الذات وفاعلية الذات بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الفرد عن نفسه (عن الجبوري، 2013، ص64).

ويرى البعض أن المفهومين متداخلان رغم الاختلافات الموجودة بينها والمتمثلة في كون فاعلية الذات تتنبأ بالأهداف المسطرة من قبل الفرد، بينما تقدير الذات فهو لا يؤثر في الأهداف، كما وأن فاعلية الذات لها جانب معرفي غالبا، بينما تقدير الذات فله جانب وجداني ومعرفي. وكلا المفهومين مهمان كونهما متعلقان بكينونة الفرد، ويساهمان في تشكيل مفهوم الذات.

3.2- فاعلية الذات ومركز التحكم:

ذكر أبو ناهية (1994) أن مركز التحكم (Locus of control) هو مفهوم اشتقه روتر (Rotter,1954) من نظريته في التعلم الاجتماعي، ويعني طريقة إدراك الفرد لأحداث التعزيز التي تحدث له، بحيث رأى روتر أن هناك اختلاف في تفسير معنى الأحداث بين الأفراد وبالتالي في إدراكهم لمركز التحكم لسلوكهم، وقد فرق بين فئتين من الأفراد: فئة سماهم أصحاب الاتجاه الداخلي لمركز التحكم أو ذوي إدراك التحكم الداخلي (Internal control)، فهم يعتبرون أن النتائج الإيجابية أو السلبية تحدث نتيجة للأفعال والسلوكيات الخاصة بهم، وفئة أصحاب الاتجاه الخارجي لمركز التحكم أو ذوي إدراك التحكم الخارجي (External control)، فهم يعتبرون النتائج الايجابية أو السلبية التي تحدث لهم نتيجة لظروف خارجية. ويذكر اللحياني (2002) أن مركز التحكم وفق روتر يرتبط بتوقع النتائج، أي يعتقد الأفراد أن الأمور التي تحدث لهم هي تحت سيطرتهم الخاصة أو خارج نطاق سيطرتهم، في حين مفهوم فاعلية الذات يتعلق بالقدرة على القيام بالسلوك لتحقيق الأهداف المنشودة، والتمتع بمركز التحكم الداخلي لا يعني بالضرورة أن الشخص يتمتع بفاعلية الذات العالية. في حين أشار مانستيد وايكيلا (Manstead &Eekelen,1998) إلى أن هناك تداخل بين مركز التحكم وفاعلية الذات، فكلا البنيتين تهتم بتحديد بسهولة أو الصعوبة المدركة لأداء أحد السلوكيات (مركز التحكم)، والاعتقاد بالقدرة على القيام بأي سلوك (عن المدني، 2007، ص66-67).

3- التناولات النظرية لفاعلية الذات:

1.3- نظرية فاعلية الذات لباندورا:

تستند هذه النظرية إلى النظرية المعرفية الاجتماعية (Social cognitive theory) التي وضع أسسها العالم الكندي ألبرت باندورا (Albert Bandura,1986)، والتي أكد فيها بأن أداء الفرد يمكن أن يفسّر من خلال المقابلة بين السلوك ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية.

ويشير باندورا في كتابه "أسس التفكير والأداء" (Social foundations of thought andaction,1986) إلى النظرية المعرفية الاجتماعية، وقد أعطى اسم "المعرفية الاجتماعية" لهذه النظرية لبعدها السائد في نظريات التعلم الاجتماعي، والمفاهيم الأساسية المتداولة في للنظرية مثل: التعلم بالملاحظة، القدرة على الترميز، التعلم من خلال التجربة غير المباشرة، الفاعلية الذاتية والتنظيم الذاتي (In Bicking & al., 2008, pp50-51).

ويرى باندورا في نظرية فاعلية الذات (Self-efficacy theory) أن اعتقاد الفرد في قدراته يؤثر في تنظيم وتنفيذ مهمة في موقف ما أو في سياق محدد (Perrault, Brassart& Dubus, 2010,p2).

وتعتبر فاعلية الذات عنصراً رئيسياً في هذه النظرية، وهو فكر مرجعي ذاتي يستخدم للتوسط بين المعرفة والسلوك (In Rampp& Guffey, 1999,p40).

ويرى باندورا أن فاعلية الذات هي عامل أساسي في نشاطات الفرد. والمرء الذي يشعر أنه غير قادر على تحقيق نتائج مرضية في مجال معين، فهو لا يحاول الإنجاز. ففاعلية الذات توثر في جميع نشاطاته (In Lecomte, 2004,p60).

إن النشاط الإنساني وفق باندورا ينظم من خلال المثيرات الداخلية للفرد والمثيرات الخارجية. فكل فرد لديه نوع من السيطرة على الأحداث التي تحكم حياته، والتي يمكنه ممارستها بشكل فعّال من أجل بناء حياته. ويرى نفس الباحث أن الأداء البشري بوصفه تفاعل ديناميكي بين المثيرات الشخصية والسلوكية والبيئية. وعلى هذا الأساس تصوّر باندورا (1986) مبدأ الحتمية المتبادلة.

ويشير باندورا (1986) الوارد في (أبو هاشم،2005، ص36) و(سهيل يوسف، 2016، ص 29) إلى عدم وجود أفضلية لأي عامل من العوامل الثلاثة المكّونة لنموذج الحتمية المتبادلة في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل تحتوي على متغيرات معرفية ما يسمى "بالتوقعات أو

الأحكام" سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام الخاصة بإجراء سلوك ما أو الناتج النهائي له، وهو ما سماه باندورا "بفاعلية الذات".

كما يعتقد باندورا أن الفرد يتعلم السلوكيات الملاحظة، حتى وإن كانت بدون تعزيز أو عقاب وهذه السلوكيات الملاحظة يمكن تعلمها فقط من خلال الانتباه والاحتفاظ والإنتاج والتحفيز (In Bicking & al., 2008, p51).

فالانتباه هو قدرة الفرد على الالتزام بشكل انتقائي لإعادة إنتاج الملاحظات التي تحتفظ في الذاكرة، والتي يمكن استخراجها من البيئة، والتي تعرف بالترميز، حيث عندما يلاحظ الفرد سلوك ما، فإنه ينخرط في سلوك الملاحظ، والذي يشار إليه بالإنتاج. وكلما شارك الفرد في السلوك، وأدى ذلك إلى نتائج فذلك هو دافع له ليتبنى ذلك السلوك ويقلّده في المستقبل (in Bicking & al., 2008,p51).

ويرى باجرس (2003) أن الفرد ككائن فعّال ونشط يسير وفق القوى الخارجية والبيولوجية والبيئية.فهو يملك الثقة في قدراته للإنجاز، مما يؤدي به إلى التأثير في الأحداث المؤثرة في حياته (In Joet, 2009, p68).

وما لم يعتقد الفرد أن أفعاله تؤدي إلى النتيجة المرجوة، ستقل دوافعه وحوافزه ومثابرته أثناء المهام الصعبة. فالفاعلية الذاتية تؤثر في الخيارات التي يتخذها الفرد، ومسارات عمله التي يتخذها. فالفرد يميل إلى تحديد المهام والأنشطة التي تشعر بالثقة، ويحاول تجنب المهام التي تفتقر للثقة.

كما تحدد فاعلية الذات أيضا الجهد والمثابرة لمواجهة المهام والمواقف الصعبة، لأن ارتفاع الشعور بالفاعلية مرتبط بزيادتها (in Bicking & al., 2008,p52).

ويشكّل الفرد معتقدات الخاصة به عن طريق الحصول على معلوماته من أربعة مصادر رئيسية هي: خبرة الإتقان، الخبرة غير المباشرة، الاتجاهات الاجتماعية والحالات العاطفية. لذا تعتبر الفعالية الذاتية للفرد عاملاً مهماً في التنظيم الذاتي الذي يؤثر في الدافع وعملية التفكير والحالة الانفعالية وأنماط السلوك. والدرجة التي ينظم بها الفرد أعماله وسلوكياته تنطوي على الدّقة والاتساق، والمراقبة الذاتية والأحكام. فمن خلال التأمل الذاتي يكون الفرد قادراً على وضع معنى لتجاربه السابقة، واستكشاف الإدراك، ومعتقداته الخاصة بالذات، والانخراط في التقويم الذاتي، وتغيير طريقة تفكيره وسلوكه (In Bicking & al., 2008, p52).

ويعتبر باندورا (1996) أن القدرة على التأمل تسمح للفرد بتقويم وضبط سلوكه وطريقة تفكيره. فالفاعلية الذاتية تساعده على التحكم في أفكاره ومشاعره (In Joet, 2009,p68).

كما أن الاختلافات في الفاعلية الذاتية بين الأفراد تساعد على تفسير سبب الاختلاف في السلوك الإنساني على نطاق واسع، حتى عندما يكون لديهم المعرفة والمهارات المماثلة (in Rampp &Guffey,1999,p41).

ونقلاً عن النفيعي (2009، ص ص 54-55) وحدان (2015 ص ص 30-31) والصليبي (2015، ص ص35-36) وسهيل يوسف (2016، ص 27)، فإن الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية هي على النحو التالي:

1-الكثير من التعلم الإنساني معرفي حيث يتعلم الفرد من خلال التمثيل الرمزي للأحداث الخارجية، وهذا التمثيل يتضمن النظم اللغوية والصور الذهنية والرموز الموسيقية والعددية ومجالات وظيفية، مثل: الإدراك وحل المشكلات والدافعية، كلها تدخل في عملية تحديد الأحداث الخارجية الملاحظة، كما تتدخل المعرفة في السلوك القائم على حل المشكلات عند الفرد، وفي بناء حلول جديدة كما تتدخل في الدافعية عن طريق تقديم البواعث. ويمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعالو الاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

2-أحد المصادر الرئيسية للتعلم الإنساني هو نتاج الاستجابات. فعندما تحدث استجابة فإنها تؤدي إلى نتيجة إيجابية أو سلبية أو محايدة، وتمارس تأثيرها في سلوك للفرد، وهذه التأثيرات ثلاثية الأبعاد:المعلومات، الدافعية، والتعزيز. إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موّجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.

3-المصدر الرئيسي للتعلم يتم عن طريق الملاحظة. فالسلوك الإنساني كثيرا ما يُكتسب عن طريق ملاحظة ما يفعله الآخرون. فالنظرية المعرفية الاجتماعية ترى أن الملاحظة هي المصدر الرئيسي للتعلم. ويتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلّل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم بالمحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة فقط.

*وفي دراسة التعلم بالملاحظة حدد باندورا أربع عمليات لتفسير الحدث التعليمي الكامل وهي:

الانتباه، الاحتفاظ، الاستخراج الحركي، الدافعية.و أن الفشل في التعلم بالملاحظة يكمن في نقص جزء أو أكثر من هذه الأجزاء. وأولى هذه العمليات هي "الانتباه"، فمجرد وجود النموذج لا يؤثر في الفرد الملاحظ ما لم ينتبه له. والعملية الثانية تتمثل في "الاحتفاظ"، فالمادة المراد تعلمها بالملاحظة لابد من أن توضع لها رموز وتخزن على الأقل طوال الوقت اللازم لحدوث الاستجابة الملاحظة. والعملية الثالثة تتمثل في "الاستخراج الحركي" حيث يهتم الفرد اهتماماً كافياً بسلوك النموذج، ويحتفظ بصورة مناسبة بالمثيرات التي وُضعت لها الرموز، ولكن قد لا يمكن إعادة إنتاج السلوك إذا كانت القدرة الحركية غير مناسبة. أما العملية الرابعة فهي "الدافعية"، إذ قد لا يكون كل من الانتباه والاحتفاظ والاستخراج الحركي كافياً تماماً، فالاستجابة يمكن اكتسابها والاحتفاظ بها وأدائها، لكن ما لم يكن هناك سبباً لذلك فلن تكون الاستجابة ظاهرة. ونستنتج من العمليات الأربعة ما يلي:

أ-عملية الانتباه تتأثر بالنموذج والشخص الملاحظ وظروف الباعث.

ب-الترميز والإعادة يساعدان لعملية الاحتفاظ.

ج-عملية الاستخراج الحركي تتضمن صورا عقلية وأفكار لترشد الأداء الظاهر.

د-عملية الدافعية تتأثر بالتعزيز الخارجي، التعزيز البديل و/أو التعزيز الذاتي.

هـ-معلومات الاستجابة في التعلم بالملاحظة تنتقل خلال التوضيح المادي أو الكلمات أو الصور.

و-التعرض لنموذج ما قد يؤدي إلى آثار مختلفة.

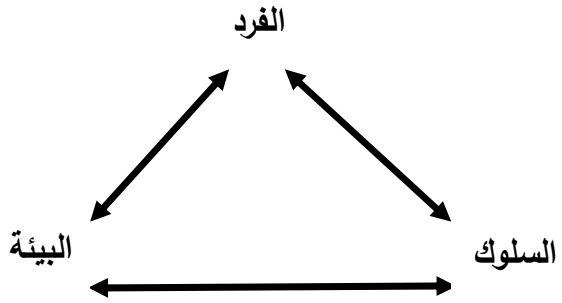
ز-التعلم بالملاحظة مصدر رئيسي للقواعد أو المبادئ.

4-يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي والقدرة على تحليل وتقويم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.

5-يمتلك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي عن طريق التأثير في التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر في السلوك. كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقويم سلوكهم بناء على هذه المعايير وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

6-إن كل من القدرات السابقة هي نتيجة تطور الميكانيزمات و الأبنية النفسية-العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.

7-تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، انفعالية وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة. فالأفراد يستجيبون معرفياً وانفعالياً وسلوكياً إلى الأحداث البيئية، ومن خلال القدرات المعرفية يمارسون التحكم على سلوكهم الذاتي، والذي بدوره يؤثر ليس فقط في البيئة ولكن أيضاً في الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويعد مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.



شكل رقم (1): نموذج مبدأ الحتمية المتبادلة وفق نظرية فاعلية الذات لباندورا (عن سهيل يوسف، 2016، ص 29).

ويوضح الشكل (1) مبدأ الحتمية المتبادلة وفق نظرية فاعلية الذات لباندورا، وبالرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي إلا أنها ليست بالضرورة تحدث في وقت متزامن، أو أنها ذات قوة متكافئة. وتهتم نظرية فاعلية الذات بشكل رئيسي بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة التابع للنظرية المعرفية الاجتماعية، ذلك فيما يتعلق بتأثير المعرفة في الانفعال والسلوك، وتأثير كل من الانفعال والسلوك والأحداث البيئية في المعرفة. (عن سهيل يوسف، 2016، ص 29).

وتؤكد نظرية فاعلية الذات على معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، ففاعلية الذات إلى جانب اهتمامها بالمهارات التي يمتلكها الفرد تهتم كذلك بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها. ويرى باندورا أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات، وبالتالي تمتلك التوقعات المتعلقة بالفاعلية الذاتية القدرات الخلاقة والاختيار المحدد للأهداف، والأحداث ذات الأهداف الموجهة، والجهد المبذول لتحقيق الأهداف، والإصرار على مواجهة الصعوبات والخبرات الانفعالية (عن سهيل يوسف، 2016، ص 29).

وطبقاً لنموذج مبدأ الحتمية المتبادلة يشير زيمرمان وريغو (Zimmerman & Riggo, 1985) إلى أن المتعلم يحتاج إلى عدد من العوامل المتفاعلة (شخصية، سلوكية وبيئية)، وتطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته (عن سهيل يوسف، 2016، ص 29).

2.3- نظرية شيل ومورفي وبونينج:

نقلاً عن (سهيل يوسف، 2016، ص30) تشير نظرية شيل ومورفي وبونينج (Shell, Murphy &Bruning,1989) إلى أن فاعلية الذات عبارة عن "ميكانيزم" ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء المهمة. أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوّره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى أهداف السلوك. وقد بيّنت هذه النظرية أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف. ففاعلية الذات لدى الأفراد تنبع من سماتهم الشخصية العقلية والانفعالية والاجتماعية.

3.3- نظرية شفرزر:

وينظر شفرزر (Schwarzer,1994) * الوارد في (سهيل يوسف، 2016، ص ص30-31) إلى فاعلية الذات على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال تصرفاته الذاتية، وأن توقعات الفاعلية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك، وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف وضبطه والتخطيط الواقعي له لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس. فهي على المستوى الانفعالي ترتبط بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، وعلى المستوى المعرفي ترتبط بالميول التشاؤمية وبالقليل من قيمة الذات.

*Les travaux de Schwarzer et Fuchs(1995,1996) ont développé la théoriedu processus du comportement de santé ou l'approche des processus d'action de santé : HAPA (health action process approach).

ويبيّن شفرزر أنه كلما زاد اعتقاد الفرد بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمّكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعاً لتحويل هذه القناعات أيضاً إلى سلوك فاعل. وعندما يواجه الفرد مشكلة أو موقف ما يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يسند لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك وهذا ما يشكّل الشق الأول من فاعلية الذات، في حين يشكّل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من فاعلية الذات، أيّ عندما يكون مقتنعاً على أساس من المعرفة والقدرة بأنه يمتلك الفاعلية اللازمة للقيم بسلوك ما بصورة ناجحة، فإنه بذلك يوجه سلوكه نحو جهة معينة (عن زيدان، 2001، ص8).

4.3- نظرية التوقع:

وضع أسس نظرية التوقع (Expectancy theory)* فيكتور فروم (V. Vroom,1964) التي تفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سوف يختار سلوكاً واحداً بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي ستعود عليه وعلى عمله (عن سهيل يوسف، 2016، ص31).

ويلعب عنصر التوقعات دوراً مهماً في جعل الفرد يتخذ قراراً في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة. ونقلاً عن (ماهر، 2003، ص 149)، فأن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاثة عناصر:

أ-توقع الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين والذي يعرف بـ (Expectancy).

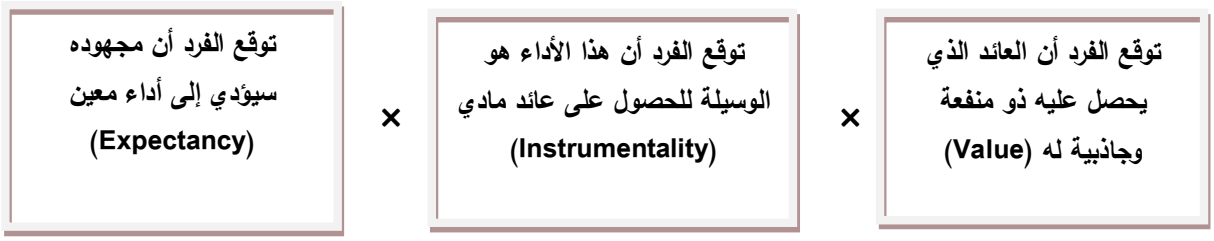
ب-توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عائد مادي والذي يعرف بـ (Instrumentality).

ج-توقع الفرد أن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له والذي يعرف بـ (Value).

إن العناصر الثلاثة المشكلة من التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وأنه باختلاف الأفراد يختلف التقدير. وعليه فإن هذه العناصر الثلاثة تمثل عناصر إدراكية.

*Expectancy theory ouLa théorie des attentes ou théorie**EIV** (**Expextancy-Instrumentality-Value**) ou**VIE** (**valence-instrumentalité- Expectation**) contrairement à Maslow et Herzberg ne se focalise pas sur les besoins mais relie La motivation d'un individu à ses attentes et ses chances qu'il possède de les atteindre.

وترى نظرية التوقع أن الفرد لديه القدرة والوعي بإمكانية البحث في ذاته عن العناصر الثلاثة السابقة وإعطائها تقديرات وقيم (عن ماهر، 2003، ص 149).



شكل رقم(2): نظرية التوقع لفروم (من تصميم الباحثة).

-تعقيب على النظريات السابقة:

يتبيّن من النظريات السابقة أن فاعلية الذات تمثل جزءاً من إدراك الفرد واعتقاداته، كما أنها نتاج تفاعل بين الفرد والبيئة تؤثر فيها الخبرات الماضية، وتنعكس على خبرات الفرد المستقبلية إيجاباً أو سلباً بناء على أثر الخبرة السابقة، ويختلف الأفراد في فاعليتهم الذاتية مثلما يختلفون في اعتقاداتهم، وأن هذه الاعتقادات والأحكام هي التي تحرّك الأفراد وتمثل فاعليتهم الذاتية، وهي محددات سلوكهم.

نجد أن باندورا قدم نظرية متكاملة لفاعلية الذات موضحاً كيفية تكوينها وتأثيرها في السلوك الإنساني. كما بيّنت أن البنية الفيزيولوجية والوجدانية الانفعالية تؤثر تأثيراً عاماً في الفاعلية الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف المعرفية والحسية والعصبية لديه لأنها جزء من شخصيته.

ومن خلال عرض النظريات السابقة لفاعلية الذات، نجد أنها تؤكد على أن جميع العمليات التي تحدث التغيرات النفسية والسلوكية تعمل على تعديل الشعور بفاعلية الذات، كما أنها تشير إلى معتقدات الفرد في قدرته على ممارسة التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، فهي لا تهتم بالمهارات التي يمتلكها الفرد فحسب، وإنما تهتم أيضاً بما يستطيع الفرد عمله بالمهارات التي يمتلكها.

4- توقعات فاعلية الذات:

ويؤكد باندورا الوارد في (العتيبي، 2007، ص26) على وجود نوعين من التوقعات يرتبطان بنظرية فاعلية الذات، ولكل منهما تأثيراته القوية في السلوك وهما:

1.4- التوقعات المرتبطة بالفاعلية:

تشير التوقعات المرتبطة بالفاعلية إلى إدراك الفرد بقدرته على القيام بأداء سلوك محدد، و هذه التوقعات يمكنها أن تساعد الفرد على تحديد قدرته على القيام بسلوك معين في مهمة معينة أم لا، كما أنها تحدد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بالسلوك، وأن يحدد إلى أيّ حد يمكن لسلوكه التغلب على المعيقات المحيطة بالمهمة (عن الجبوري، 2013، ص66).

2.4- التوقعات المرتبطة بالنتائج:

يرى باندورا أنه إذا كانت توقعات المرتبطة بالفاعلية تعكس اقتناع الفرد بأداء معين، فتوقع النتيجة تشير إلى تحمل عواقب الأداء دون أيّ ضمان للنجاح فيه.

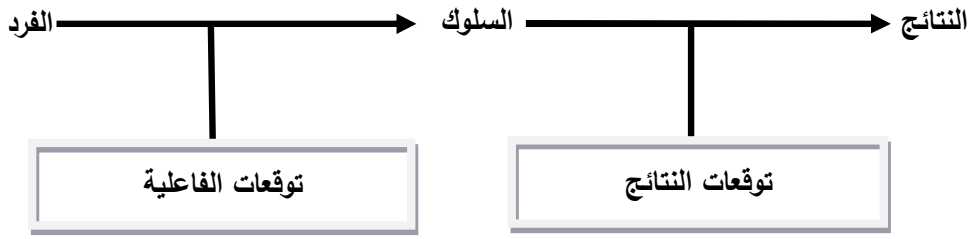
ويرى القحطاني (2003) أن العلاقات تظهر بوضوح بين توقعات النتائج وتحديد السلوك المناسب لأداء مهمة معينة، في حين أن التوقعات الخاصة بفاعلية الذات مرتبطة بالتنبؤ بأفعال الفرد المستقبلية (عن الجبوري، 2013، ص66).

ويشير باندورا الوارد في (العتيبي، 2007، ص27) إلى أن توقعات النتائج تأخذ ثلاثة أشكال، حيث تعمل التوقعات الإيجابية كبواعث، في حين تعمل التوقعات السلبية كعوائق.

1-الآثار البدنية الإيجابية أو السلبية التي ترافق السلوك، وتتضمن الخبرات الحسية السارة أو الألم أو عدم الراحة الجسدية.

2-الآثار الاجتماعية الإيجابية أو السلبية: فالآثار الإيجابية تشمل التفاعل الاجتماعي مع الآخرين كتعبيرات الانتباه، والموافقة، والتقدير الاجتماعي، والتعويض المادي ومنح السلطة. أما الآثار السلبية فتشمل عدم الاهتمام، وعدم الموافقة، والرفض الاجتماعي، والنقد والحرمان من المزايا وإيقاع العقوبات.

3-ردود الفعل الإيجابية أو السلبية للتقويم الذاتي لسلوك الفرد: فتوقع التقدير الاجتماعي، والتكريم، والرضا الشخصي يؤدي إلى أداء متفّوق، في حين أن توقع خيبة أمل الآخرين، وفقدان الدعم، ونقد الذات يقدم مستوى ضعيف من الأداء. والشكل التالي يوضح العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج.



شكل رقم (3): العلاقة بين توقعات الفاعلية وتوقعات النتائج (عن العتيبي، 2007، ص27).

5- خصائص فاعلية الذات:

وتشير سينثيا وبوبكو (Cynthia & Bobko,1994) الوارد في (الجبوري، 2013، ص71) إلى وجود مجموعة من الخصائص تميّز فاعلية الذات لدى الفرد مما يجعله فريداً بذاتهو هي:

1.5-مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته.

2.5-ثقة الفرد في النجاح في أداء مهام معينة.

3.5-وجود مستوى من القدرة سواء أكانت فزيولوجية أو عقلية أو نفسية، بالإضافة إلى توافر الدافعية في الموقف.

4.5-الفاعلية الذاتية ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الإنساني، فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل فقط بما ينجزه الفرد، وإنما أيضا الحكم على ما يستطيع إنجازه، كما وأنها نتاج للقدرة الشخصية.

5.5-فاعلية الذات مرتبطة بالتوقع، ولكن ليس بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن من الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية الذات مرتفعة، وتكون إمكاناته قليلة.

6.5-تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل، مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول ومدى مثابرة الفرد.

7.5-فاعلية الذات ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكنها يجب أن تترجم إلى بذل جهد وتحقيق نتائج مرغوب فيها.

6- أبعاد فاعلية الذات:

حدد باندورا ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات المرتبطة بالأداء وهي:

1.6- قدرة الفاعلية:

يقصد بقدرة الفاعلية (Magnitude) مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، وتبدو قوة الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون

المهام مرتبة وفقا لمستوى الصعوبة والاختلافات بين الأفراد في توقعات الفاعلية، ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابهة ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها (عن بن محمد علي، 2008، ص85).

ويتحدد هذا البعد وفق باندورا من خلال صعوبة الموقف، ويطلق عليه أيضا مستوى صعوبة المهمة (Level of task difficulty)، ويحدث نتيجة خفض درجة الخبرة لدى التلاميذ عما هو مطلوب في القسم، فيعجزون على مواجهة التحدي (عن المزروع،2007، ص ص71-72).

كما يرى باندورا أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإتقان، بذل الجهد، الدقة، الإنتاجية، والتنظيم الذاتي المطلوب (عن حدان، 2015، ص33).

وفي هذا الصدد يذكر الزيات (2001) أن قوة الفاعلية لدى الأفراد تتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع أو المهارة أو البراعة، مدى تحمل الإجهاد، مستوى الدقة، والإنتاجية، ومدى تحمل التهديدات أو الضغوط، والضبط الذاتي المطلوب. ومن المهم أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته، بأن لديه مستوى من الفعالية الذاتية التي تسمح له بالقيام بالمهام التي يكلف بها دائما (الزيات، 2001، ص509).

2.6- العمومية:

وتعني العمومية انتقال فاعلية الذات من موقف إلى مواقف مشابهة، فالفرد يمكنه النجاح في أداء مهمة مقارنة بنجاحه في أداء مهام متشابهة (عن أبو هاشم،2005، ص38).

كما يعني هذا البعد قدرة الفرد على أن يعمم قدراته في المواقف المتشابهة، إلاّ أن درجة العمومية تختلف وتتباين من فرد إلى آخر (عن المزروع،2007، ص72).

ويشير الزيات (2001) إلى أن درجة العمومية تتباين ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو مهام محددة، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية: درجة تماثل أو تشابه الأنشطة، وسائل التعبير عن الإمكانات أو القدرات السلوكية،و المعرفية، والوجدانية، ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف،و خصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه (بن محمد علي، 2008، ص86).

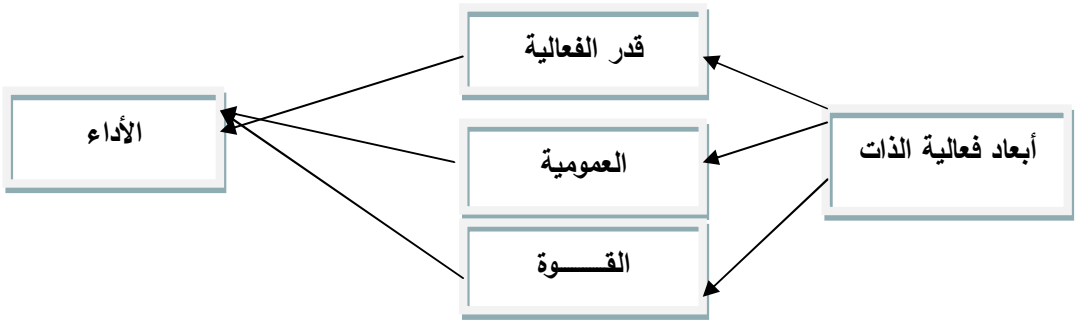
3.6- القوة أو الشدة:

تتحدد القوة أو الشدة وفق باندورا في ضوء خبرات الفرد السابقة، ومدى ملائمتها للموقف. فالمعتقدات الضعيفة للفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه، ولكن الأفراد ذوي المعتقدات القوية عن فاعلية ذواتهم لديهم القدرة على المثابرة في مواجهة الأداء الضعيف. فالفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر لمواجهة الخبرات الصعبة والشاقة (عن العقاد وعبد الله،2009، ص12).

ويذكر الزيات (2001) أن القوة أو الشدة تشير إلى عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، بمعنى شدة أو عمق اعتقاد أو إدراك الفرد بإمكانه أداء الأنشطة. وتتدرج القوة أو الشدة ما بين قوّي جداً أو ضعيف جداً.

ويؤكد باندورا أن قوّة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي تؤدى بنجاح. ويرى نفس الباحث أنه في حالة التنظيم الذاتي للفاعلية، فإن الأفراد سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظّم في فترات زمنية محددة (عن بن محمد علي، 2008، ص86).

ويضيف باندورا (1977) بأن الفروق الفردية بين الأفراد في مواجهة المواقف الفاشلة، وما يتبعها من شعور بالإحباط، يرجع إلى أن هذا الاختلاف يعود إلى التفاوت بين الأفراد في فاعلية الذات، فمنهم من تكون فاعليته الذاتية مرتفعة يثابر في مواجهة الأداء الضعيف، في حين يعجز الآخر الذي يتميّز بفاعلية ذاتية منخفضة (عن المزروع،2007، ص72).



شكل رقم (4): أبعاد فاعلية الذات عند باندورا (عن أبو هاشم،2005، ص37).

7- مصادر فاعلية الذات:

يشير باندورا الوارد في (الصليبي،2015، ص39) إلى أن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير،و هذه الفاعلية قد تكون إيجابية أو سلبية، فإذا تمكّن الفرد من مواجهة ما يعترضه بنجاح بإتباع طرق التفكير السليم، فإن هذه الفاعلية تكون إيجابية، أما إذا أخفق في طريقة تفكيره فالفاعلية تكون سلبية وسوف يؤدي إلى وضعه للخطط الفاشلة. وتتمثل مصادر فاعلية الذات فيما يلي:

1.7- الإنجازات الأدائية:

تعد الإنجازات الأدائية (Performance Accomplissement) من أكثر المصادر تأثيراً في الكفاءة الذاتية، فالأداء الناجح يزيد من توقعات الفعالية الذاتية، بينما يؤدي الإخفاق إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية ويرتبط بذلك عدد من الاعتبارات:

أ-النجاح في الأداء يرفع الكفاءة الذاتية بما يتناسب مع صعوبة العمل، فإذا فاز لاعب في رياضة ما على منافس قوّي ومتفوّق تزداد فاعليته الذاتية لديه، ومثل هذا الأمر لا يحدث إذا فاز على منافس ضعيف.

ب-الأعمال التي ينجزها الفرد بنفسه هي أكثر فعالية من تلك التي يتمها بمساعدة الآخرين.

ج-يؤدي الإخفاق إلى انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية، وبخاصة عندما يأتي الإخفاق بعد أن يبذل الفرد أقصى طاقاته في سبيل أداء مهامه. أما الإخفاق الذي يأتي عندما لا يبذل الفرد كامل طاقاته في سبيل أداء مهامه. فإن ذلك لا يعمل على خفض مستوى الكفاءة الذاتية لديه (عن حدان، 2015، ص35).

ونقلاً عن (جابر، 2014، ص30) يرى باندورا أن الإنجازات الأدائية ترجع إلى النجاحات الماضية التي تكوّن التوقعات ونتائج الحس العالي من الكفاءة. فإذا كان الأفراد يتعرضون لنجاحات سهلة التي تتوقعها نتائج سريعة، فإن فاعلية الذات تتطلب الخبرة للتغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة بهدف تحقيق النجاح. فالنجاحات تبني لدى الأفراد اعتقاداً قّوياً في الفاعلية الذاتية والتي يتم تنميتها من خلال الخبرات وليس من العادات.

وتعتبر الإنجازات الأدائية من أكثر المصادر أهميةً للمعلومات الخاصة بالفاعلية الذاتية، حيث يكتسب الأفراد من خلال الخبرة معرفتهم عما يجيدون، وعما يمثل نقاط الضعف بالنسبة لهم وعن فاعليتهم (عن لورانس وبرافين،2010، ص142).

والإنجازات الأدائية هي الطريقة الأكثر فاعلية لإنشاء إحساس قوّي بالفاعلية الذاتية، فالنجاحات تبني الإيمان القوّي بفاعلية الذات لدى الفرد، في حين أن الفشل المتلاحق يخفّض الإحساس بالفاعلية الذاتية (عن هيام،2012، ص155).

ويذكر الزيات (2001) أن المدى المحدد لاستقرار حس أو وعي الفرد بفاعليته الذاتية يتوقف على المحددات التالية:**1**- الفكرة المسبقة للفرد على إمكاناته وقدراته ومعلوماته. **2**- إدراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو الموقف. **3**- الجهد الذاتي النشط الموّجه بالأهداف. **4**- حجم المساعدات الخارجية. **5**- الظروف التي خلالها يتم الأداء أو الإنجاز. **6**- الخبرات السابقة المباشرة للنجاح أو الفشل. **7**- أسلوب بناء الخبرة وإعادة تشكيلها في الذاكرة. **8**- الأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين و الخصائص التي تميزها (الزيات، 2001، ص ص511-512).

2.7- الخبرات البديلة:

يُقصد بالخبرات البديلة (Vicarious Experiences) الخبرات غير المباشرة التي يكتسبها الفرد كالمعلومات التي تصدر من الآخرين (عن جابر،2014، ص31).

فمن خلال التجارب غير المباشرة التي تقدمها النماذج الاجتماعية، يتم إنشاء وتعزيز المعتقدات الذاتية للفاعلية الذاتية. فملاحظة الفرد للآخرين وهم ينجحون في مهام معينة، يثير لديه قدرات رئيسية لتحقيق النجاح، في حين أن فشل جهود عالية يؤدي إلى خفض معتقدات الفرد لفاعليته الذاتية، حيث أن هذا التأثير يحدث عن طريق النمذجة. فكلما زاد التشابه في النماذج كلما أثّر ذلك في النجاحات والإخفاقات.وإن كان الفرد يرى أن النماذج تختلف كثيرا عنه،فلا تتأثر فاعليته الذاتية بسلوك النمذجة (Bandura,1994,p2).

ويذكر الزيات (2001) أن الخبرات التي يحققها الفرد تُدعم من خلال مدى واسع ومتنوع للأنشطة والمهام. إن ملاحظة الآخرين وهم يحققون النجاح سيرفع ويزيد الكفاءة الذاتية لدى الفرد الملاحظ، كما أن ملاحظة الفرد لشخص آخر بنفس كفاءتهأ وقد أخفق في الأداء قد يعمل على خفض الكفاءة الذاتية لديه وقد يكون تأثير النموذج منخفضاً عندما تتباين صفات الملاحظ عن صفات النموذج (عن حدان، 2015، ص35).

3.7- الإقناع اللفظي/ الاقناع الاجتماعي:

يعتبر الإقناع اللفظي (Verbal Persuasion) الوسيلة لتعزيز معتقدات الأفراد أن لديهم ما يلزم لتحقيق النجاح، فالأفراد المقتنعون أن لديهم قدرات للقيام بأنشطة معينة، يدفع ذلك بهم إلى بذل الجهود والحفاظ عليها من أجل تحقيق النجاح (Bandura, 1994,p2).

ويعد الإقناع اللفظي مهماً لحث الآخرين على بذل الجهد لتحقيق النجاح، وتعزيز المهارات والإحساس بالكفاءة الشخصية، والتخطيط لمواقف النجاح، وتجنب مواقف الفشل (عن سهيل يوسف، 2016، ص 34).

يذكر باندورا وسيرفون (1986) أن للإقناع الاجتماعي (Social Persuasion) دوره أيضاً حيث يشير إلى الأنشطة التي يؤديها الناس بنجاح في المهام المحددة المقترحة والتدريب وإعطاء تغذية راجعة تقويمية على الأداء وهي من أنواع شائعة من الإقناع الاجتماعي (عن سهيل يوسف، 2016، ص 34).

وبالرغم من أن الإقناع الاجتماعي وحده يملك حدوداً معينة لإنشاء حس ثابت بفاعلية الذات، لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي. فالأفراد الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي بأنهم يمتلكون القدرات للتغلب على المواقف الصعبة، ويتلقون المساعدة للقيام بأداء نجاح يستطيعون أن يبذلوا جهداً كبيراً أكثر من أولئك الذين يتلقون المساعدة فقط، ومع ذلك فإن وجود الإقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف الملائمة للأداء الفعّال يؤدي غالباً إلى الفشل الذي يضعف الثقة بالمقنع، ويقوّض الفاعلية الذاتية المدركة للمتلقي للإقناع، وبالتالي فإن هناك علاقة تفاعلية وفي نفس الوقت مستقلة لآثار الإقناع اللفظي على فاعلية الذات (سهيل يوسف، 2016، ص 34).

ويرى باندورا (1997) أن الإقناع الاجتماعي يشير إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، فمثلا في بيئة التعلم أن المعلمين أو الزملاء أو الأقرباء يمكنهم إقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً، حيث يأخذ صورة الحديث الإيجابي مع الذات (عن هيام،2012، ص156).

فالفرد يتأثر بالاتجاهات والمعتقدات التي تصله من الآخرين، والتي تتعلق بما يستطيع القيام به. فالثقة التي تصله من الآخرين يمكن أن تصنع فرقاً كبيراً في المعتقدات الفاعلية الذاتية، مقارنةً بالتعبير عن الشك ونقص الثقة (لورانس و برافين،2010، ص142).

ويسهم الإقناع اللفظي في رفع أو خفض الكفاءة الذاتية، ولكي يتحقق ذلك يجب أن يؤمن الفرد الذي يتعرض إلى الإقناع والنصائح والتحذيرات بأنها تصدر عن فرد موثوق به، لأن ذلك يجعل منها ذات أكبر في الكفاءة الذاتية مقارنةً بتلك التي تصدر عن فرد غير موثوق به، وأن يكون النشاط الذي ينصح الشخص بأدائه في حصيلته السلوكية يمكن القيام به على نحو توافقي، وذلك لأن الإقناع لا يمكن أن يغيّر حكم المرء على فاعليته وقدرته للقيام بعمل يستحيل عليه أداؤه في ظل معطيات موقف ما (عن حدان، 2015، ص35).

4.7- الحالة الفيزيولوجية والانفعالية:

يشير باندورا (1982) إلى أن فاعلية الذات المدركة تساعد على تفسير ظواهر متعددة ومتنوعة، مثل التغيرات في سلوكيات التعامل التي لها مستوى من التأثير في المستوى الفيزيولوجي والتنظيم الذاتي (Bandura, 1982,pp122-123).

ويذكر لوكنت (Lecomte,2004) أن الأفراد قد يستندون في تقويم قدراتهم على المعلومات التي تقدمها حالتهم الفيزيولوجية والوجدانية وخصوصا عندما يتعلق نشاطهم بالصحة أو النشاط البدني أو الإجهاد (Lecomte, 2004,p62) .

ويعتبر باندورا (1994) حالة الفرد الفيزيولوجية والانفعالية مصدراً لتعديل معتقداته للفاعلية الذاتية، والتي تتمثل في التقليل من ردود الأفعال الشديدة التي يصدرها الفرد فضلاً عن تعديل ميوله الانفعالية السلبية. وتجدر الإشارة إلى أن الأفراد الذين يمتلكون إحساساً مرتفعاً بالفاعلية هم أكثر قابلية لتفسير انفعالاتهم على أنها عامل مُنظّم ومُيسر للأداء، في حين الذين يشكّون في قدراتهم يفسرون مثل هذه الانفعالات على أنها عوائق للأداء (عن هيام، 2012، ص156).

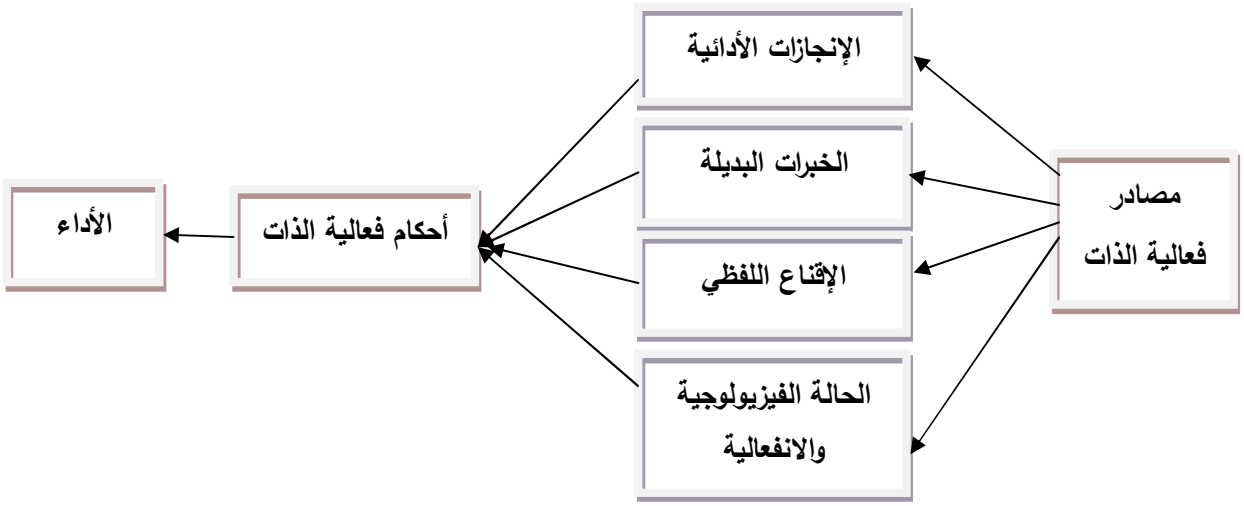
ويرى الزيات (2001) أن البنية الفيزيولوجية والانفعالية تؤثر تأثيراً عاماً في فاعلية الفرد الذاتية إلى جانب مختلف مجالات الوظائف العقلية المعرفية، والحسية العصبية لديه.فزيادة أو تفعيل إدراكات فاعلية الذات تتم من خلال ثلاثة أساليب رئيسية وهي: تعزيز البنية البدنية والصحية وزيادتها وتنشيطها أو تخفيض مستويات الضغوط أو الميول الانفعالية السالبة، وتصحيح التفسيرات الخاطئة للحالات التي تعتري الجسم (الزيات، 2001، ص517).

ويذكر عبد الحميد جابر (1986، ص ص 445-446) أن معظم الناس تعلموا الحكم على ذواتهم، من خلال تنفيذ عمل معين في ضوء الحالة الوجدانية أو الاستثارة الانفعالية، فالذين يخبرون خوفاً شديداً أو قلقاً حاداً يغلب أن تكون فاعليتهم الذاتية منخفضة، وأن معلومات الاستثارة ترتبط بعدد من المتغيرات:

1-مستوى الاستثارة: فالاستثارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء.

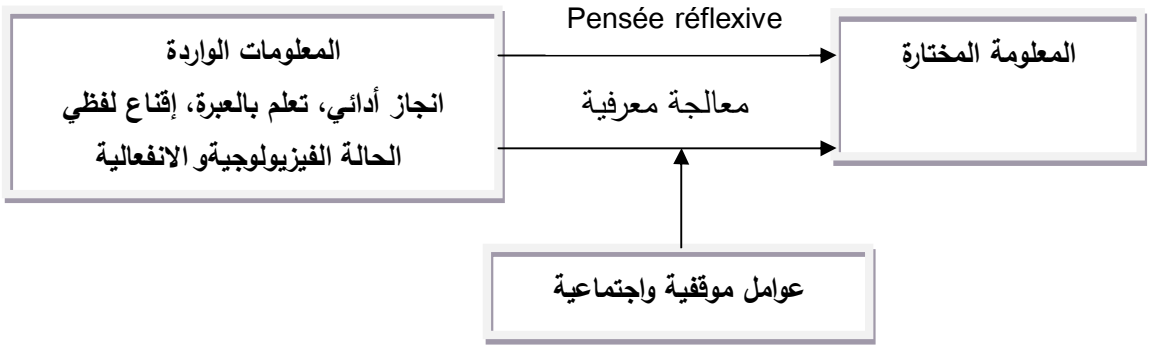
2-الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية: إذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي، فإن هذا الخوف قد يرفع فاعليته الذاتية، ولكن عندما يكون خوفه خوفاً مرضياً، فإن الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض فاعليته الذاتية.

3-طبيعة العمل: إن الاستثارة الانفعالية قد تيّسر النجاح للأعمال البسيطة وأن تعّطل الأنشطة المعقدة.



شكل رقم (5): مصادر فاعلية الذات وفق باندورا (عن أبو هاشم،2005، ص40).

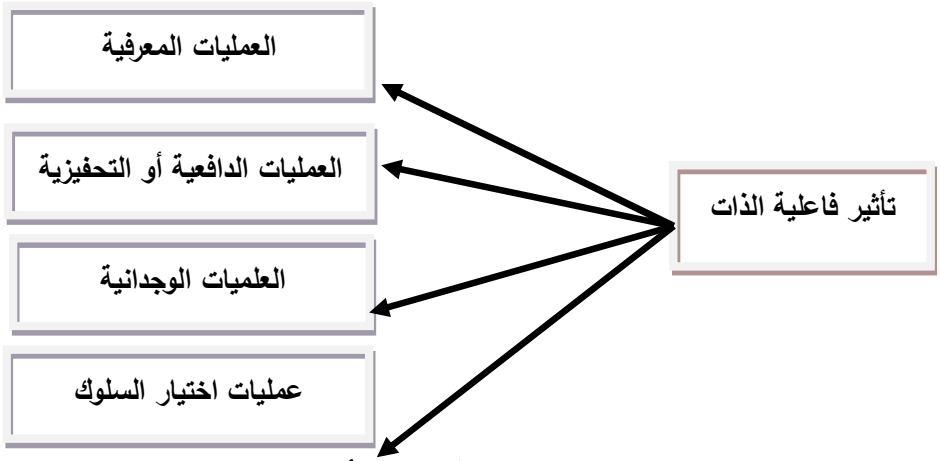
ويذكر بوقفة (2013) أن كل عنصر من هذه العناصر يلعب دوراً محدداً في تقويم فاعلية الفرد الذاتية، ولكنها لا تؤثر مباشرة في قدراته الذاتية، حيث يوجد فارق بين المعلومات الصادرة من هذه المصادر، وبين المعلومة التي سيتم اختيارها ومعالجتها من قبل الأفراد في إدراكهم لفاعليتهم الذاتية (بوقفة، 2013، ص34). والشكل التالي يوضح المعالجة المعرفية لتقويم فاعلية الذات:



شكل رقم (6): المعالجة المعرفية لتقويم فاعلية الذات (عن بوقفة،2013، ص35).

8- مظاهر فاعلية الذات:

ونقلاً عن (الجاسر، 2007، ص ص 38-40) و(الصليبي، 2015، ص45) يشير باندورا إلى أن فاعلية الذات يظهر تأثيرها من خلال أربع عمليات أساسية وهي: العملية المعرفية،و العملية الدافعية أو التحفيزية،و العملية الوجدانية، وعملية اختيار السلوك، كما هي موضحة في الشكل التالي:



شكل رقم (7): العمليات الأساسية لتأثير فاعلية الذات (من تصميم الباحثة).

1.8- العمليات المعرفية:

وجد باندورا أن تأثير فاعلية الذات في العملية المعرفية تأخذ أشكالاً مختلفة، فهي تؤثر في كل مراتب الهدف للفرد، وكذلك في السيناريوهات المتوقعة التي يبنيها. ويضيف نفس الباحث أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر في العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، ومن مدى اعتقاد الأفراد بقدرتهم للسيطرة على البيئة. فيما يتعلق بمفهوم القدرة فإن دور معتقدات فاعلية الذات يتمثل في التأثير في كيفية تأويل الأفراد لقدراتهم، فالبعض يرى أن القدرة موروثة، ومن الخطأ الارتقاء بالقدرات الذاتية، وبالتالي فإن الأداء الفاشل يحمل تهديداً لهم ولذكائهم على حساب خوضهم تجارب قد توسع من معارفهم. وفي هذا الصدد يذكر بيري (Berry,1987) أنه كلما زاد مستوى تعقيد الأداء كلما أدى ذلك إلى ارتفاع أداء الذاكرة، وبالتالي

تساهم معتقدات فاعلية الذات في تحسين أداء الذاكرة عن طريق الأداء.والأفراد بشكل عام يقّيمون قدراتهم عن طريق مقارنة أدائهم بالآخرين، وعن طريق التغذية الراجعة (عن العتيبي، 2007، ص29).

ويرى باندورا (1995) إن الفرد يتخذ قراراته عن طريق العمليات المعرفية، فعندما تكون معتقدات فاعليته الذاتية عالية، ويؤمن بقدراته على النجاح المحتمل (البناء المعرفي الإيجابي)، فإنه سيتم الانخراط في المهام الأكثر وضوحاً لتحقيق الأداء. وعلاوة على ذلك، فالاعتقاد الضعيف في فاعليته يسببها الإسقاط السلبي، والذي يعتبر فشل (البناء المعرفي السلبي)، فالفرد يرفض تحمل المخاطر وتتدنى دافعيته. ثم يتدخل عامل آخر وهو التفكير الاستدلالي الذي يتمثل مهمته في التنبؤ بالنتائج المحتملة لمختلف النشاطات، وإيجاد وسائل للسيطرة على النتائج التي تؤثر على حياته. فمهارات حل المشكلات تتطلب معالجة معرفية فّعالة للمعلومات التي تحتوي على العديد من التعقيدات، و الغموض وعدم اليقين (Bandura, 1995,p6).

أما فيما يتعلق بمدى اعتقاد الأفراد بقدراتهم على ممارسة السيطرة على البيئة، فهناك مظهران لهذه السيطرة، هما: درجة وقوة فاعلية الذات لإحداث التغيير عن طريق الجهد المستمر والاستخدام الإبداعي للقدرات والمصادر وتعديل البيئة. فالأفراد الذين تسيطر عليهم الشكوك الذاتية يتوقعون فشل جهودهم لتعديل المواقف التي يمرون بها، ويقومون بتغيير طفيف في بيئتهم، وإن كانت مليئة بالكثير من الفرص المحتملة، في حين أن من يمتلكون اعتقاداً راسخاً في فاعليتهم الذاتية عن طريق الإبداع والمثابرة يتوصلون إلى طريقة لممارسة السيطرة على بيئتهم، وإن كانت البيئة مليئة بالفرص المحدودة والعديد من العوائق، ويضعون لأنفسهم أهدافاً مليئة بالتحدي، ويستخدمون التفكير التحليلي (عن حدان، 2015، ص37).

ويؤكد باندورا (1989) أن سلوك الإنسان ينظّم من خلال الفكر المسبق الذي يجسد أهداف الشخصية، ويتأثر تحديد هذه الأهداف بالتقويم الذاتي للقدرات. فالأشخاص الذين يعانون من مستويات عالية من الفاعلية الذاتية، هم أكثر عرضة لوضع أهداف عليا والالتزام بالتحديات الأكثر صعوبة، والسعي من أجل تحقيق هذه الأهداف، وذلك بتصور نتائج ناجحة بدلا من الخوض في العواقب السلبية (in Zulkosky,2009,p96). وبذلك يكون دور المعلم واضحا والمتمثل في العمل على العمليات المعرفية للمتعلمين من خلال جعلهم مسؤولين عن تعلمهم، ومسؤولين في (اختيار الموضوع، إدارة الوقت

والمعدات، ترتيبات العمل الخ...) لجعل التعلم محفزاً وترك الإمكانية للمتعلمين من اتخاذ القرارات بهدف التحكم على البيئة (Puozzo, pp 9-10).

ونقلاً عن (حدان، 2015، ص 38) و(الصليبي، 2015، ص46) يذكر مادوكس (Maddux,1995) أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر في العملية المعرفية من خلال التأثير فيما يلي:

1-الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، فالذين يمتلكون فاعلية ذاتية مرتفعة يضعون أهدافاً طموحة، ويسعون لتحقيق العديد من الإنجازات، على عكس الذين لديهم ضعف في معتقداتهم فيما يتعلق بقدراتهم.

2-الخطط والاستراتيجيات التي يضعها الأفراد من أجل تحقيق الأهداف.

3-التنبؤ بالسلوك المناسب والتأثير في الأحداث.

4-القدرة على حل المشكلات، فالأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة أكثر كفاءة في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

2.8-العمليات الدافعية أو التحفيزية:

ونقلاً عن (العتيبي، 2007، ص30) و(الصليبي، 2015، ص ص46-47) يشير باندورا (1989) إلى أن معتقدات الأفراد للفاعلية الذاتية تساهم في تحديد مستوياتهم الدافعية أو التحفيزية. وهناك ثلاثة أنواع من النظريات المفسرة للدوافع العقلية وهي: نظرية العزو السببي، ونظرية توقع النتائج، ونظرية الأهداف المدركة. وتقوم فاعلية الذات بدور مهم في التأثير في الدوافع العقلية في كل منها حيث نوجزها فما يلي:

أ-تقوم فنظرية العزو السببي على مبدأ أن الأفراد مرتفعي الفاعلية ينسبون فشلهم إلى الجهد غير الكافي أو الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما الأفراد منخفضي الفاعلية ينسبون سبب فشلهم إلى انخفاض في قدراتهم. فالعزو السببي يؤثر في كل من الدافعية والأداء وردود الأفعال الفّعالة عن طريق الاعتقاد في الفاعلية الذاتية.

ب-أما في نظرية توقع النتائج فتنظم الدوافع عن طريق توقع أن سلوكاً محدداً سوف يعطي نتيجة معينة بخصائص معينة،و أن هناك الكثير من الخيارات التي توصل إلى هذه النتيجة المرغوبة، لكن الأشخاص منخفضي الفاعلية لا يستطيعون التوصل إليها، ولا يناضلون من أجل تحقيق هدف ما، لأنهم يحكمون على أنفسهم بعدم الكفاءة.

ج-وتشير نظرية الأهداف المدركة إلى أن الأهداف الواضحة والمتضمنة هي تحديات تعزز العملية الدافعية أو التحفيزية، وتتأثر الأهداف بالتأثير الشخصي أكثر من تأثيرها بتنظيم الدوافع.

ويذكر كل منجايزون (Jason,2006) وباندورا وسيرفون (Bandura & Cervone) أن الدوافع القائمة على الأهداف تتأثر بثلاثة أنواع من التأثير الشخصي وهي: **1**- الرضا وعدم الرضا الشخصي. **2**- فاعلية الذات المدركة للهدف. **3**-إعادة تعديل الأهداف بناء على التقدم الشخصي.

ففاعلية الذات تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم وكمية الجهد المبذول في مواجهة المشكلات أو حلها، ودرجة إصرار الأفراد ومثابرتهم عند مواجهة تلك المشكلات (عن العتيبي، 2007، ص32).

ويرى باندورا (1995) أن معتقدات فاعلية الذات تلعب دوراً رئيسياً في التنظيم الذاتي للتحفيز، حيث تتم معظم الدوافع الإنسانية معرفياً، فالأفراد يحفّزون أنفسهم، ويوجهون أعمالهم، ويشكّلون معتقدات حول ما يمكن القيام به، ويضعون لأنفسهم أهدافاً وتخطيطاً لمسارات عملهم (Bandura, 1995,P6).

كما أن ممارسة التنظيم الذاتي تعتبر تحدياً شخصياً من خلال تحديد الأهداف، وهذا يوفر آلية معرفية كبرى من التحفيز والتوجه الذاتي (Adair, Belanger & Dion,1998,p51).

ويعتبر التحفيز وسيلةً توجه الأفراد نحو الأهداف المسطرة. وفي السياق الدراسي فالمعلم يمكنه من العمل على عملية التحفيز من خلال إعطاء ردود فعل من أجل إجراء تقويمات تكوينية، حيث يمكن للمتعلم من معرفة تقدم عمل (Puozzo Capron ,p 10) .

3.8- العمليات الوجدانية:

تنظم العمليات الوجدانية السلوك البشري في مواجهة مواقف معينة، فالانفعالات الإيجابية أو السلبية تجعل الفرد يختار اتجاهاً دون الآخر (Puozzo Capron, p 10) .

فمعتقدات فاعلية الذات تؤثر في الضغوط والإحباطات التي يتعرض لها الأفراد في مواقف التهديد، كما تؤثر في مستوى الدافعية، حيث أن ذوي الإحساس المنخفض بفاعلية الذات أكثر عرضة للقلق، إذ يعتقدون أن المهام تفوق قدراتهم، وذلك سوف يؤدي بدوره إلى زيادة مستوى القلق لاعتقادهم بأنه ليس لديهم القدرة على إنجاز تلك المهمة، كما أنهم أكثر عرضة للاكتئاب بسبب طموحاتهم غير المنجزة وإحساسهم المنخفض بفاعليتهم الاجتماعية، وعدم قدرتهم على إنجاز الأمور التي تحقق الرضا الشخصي في حين يتيح إدراك فاعلية الذات المرتفعة تنظيم الشعور بالقلق والسلوك الانسحابي من المهام الصعبة عن طريق التنبؤ بالسلوك المناسب في موقف ما (عن حدان، 2015، ص39).

وترى بويزو–كابرون أنه كلما كانت معتقدات الفاعلية عالية، كلما أدرك الفرد أن لديه القدرة على مواجهة تلك المواقف والسيطرة على البيئة. ومن هنا كانت الحاجة في الأقسام الدراسية ترك إمكانية للمتعلمين للتحكم في عملية التعلم لتجنب القلق،و أن تكرار الفشل يخفّض من فاعلية الذات ويزيد من القلق. ويرى البعض أن الفشل الدراسي أحياناً لا يؤثر في المتعلم، لاسيما إذا كان ينسب السبب إلى العوامل الظرفية. ويرى باندورا (1995) أن معتقدات الأفراد في قدرات التعامل تؤثر في مقدار التوتر والاكتئاب التي يواجهونها في المواقف الصعبة، فضلاً على مستوى دافعيتهم (Bandura, 1995,p8).

ويضيف نفس الباحث أنه يمكن لردود فعل الأفراد أن تؤثر في أدائهم بطريقة مباشرة أو غير المباشرة عن طريق تغيير عملية التفكير، ويعتمد على مدى ما يظنه هؤلاء الأفراد أنه بإمكانهم التعامل معها. فالذين يعتقدون بأنه يمكنهم من إدارة التهديدات يكونون أقل انزعاج من الآخرين، ويمكنهم خفض الإجهاد والقلق من خلال السيطرة على هذه التهديدات المحتملة (InZulkosky, 2009,p96).

4.8- عملية اختيار السلوك:

يشير الزيات (2001) إلى أن إدراك فاعلية الذات للأفراد يؤثر في اختيار سلوكهم، ويبدو ذلك من خلال ميلهم للمهام التي يشعرون فيها بقدر عالٍ من إمكانية المنافسة، والثقة والإنجاز، ويتجنبون تلك المهام التي لا يشعرون فيها بذلك (الزيات، 2001، ص504).

وترى بويزو–كابرون أن الأفراد لكي يحققوا هدفهم يختارون البيئة المناسبة من أجل التأثير في مصيرهم، فمعتقدات الفاعلية تؤثر أكثر في البيئة المختارة من قبل الأفراد بالمقارنة مع البيئة التي ينتجونها (Puozzo Capron, p 11) .

ويرى باندورا (1995) أن عمليات تنشيط الفاعلية تمكّن الأفراد من إنشاء بيئات مفيدة، وممارسة بعض السيطرة على تلك التي يواجهها يوم بعد يوم، فالأفراد جزئياً نتاج لبيئتهم (Bandura, 1995,p10).

وتشير بويزو–كابرون إلى أنه كلما كانت معتقدات الفاعلية الذاتية عالية لدى الأفراد، كلما سعت إلى تطوير قدراتهم لاستثمارها في مواجهة التحديات، لذا فإن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يتوفر لديهم من اعتقادات ذاتية في قدرتهم على تحقيق النجاح في عمل دون الآخر (عن الصليبي، 2015، ص48).

ونقلاً عن (العتيبي، 2007، ص33) نوجز نتائج بعض الدراسات حول العلاقة بين فاعلية الذات واختيار السلوك على النحو التالي:

1-الأفراد ذوو الإحساس المنخفض في فاعلية الذات ينسحبون من المهام الصعبة التي يشعرون أنها تشكل تهديداً لهم، حيث يتراخون في بذل الجهد ويستسلمون سريعاً عند مواجهة الصعاب، وفي المقابل فإن ذوي الإحساس المرتفع في فاعلية الذات يعزّز الإنجاز الشخصي لديهم بطرق مختلفة.

2-الأفراد ذوو الثقة العالية في قدراتهم يرون الصعاب كتحدي يجب التغلب عليه، وليس كتهديد يجب تجنبه.

3-الأفراد يرفعون ويعززون من جهدهم في مواجهة المصاعب، بالإضافة إلى أنهم يتخلصون سريعا من آثار الفشل.

من خلال ما سبق يمكن القول أن معتقدات فاعلية الذات تنظّم السلوك من خلال العلميات المذكورة، فالبناء المعرفي لدى الفرد يساعد في تكوين معتقدات إيجابية حول الفاعلية، وأن المعتقدات تحدد مستوى الدافعية للفرد للانخراط في مختلف النشاطات، بالإضافة إلى العمليات الوجدانية التي تنظّم السلوك البشري، وأخيرا عملية اختيار السلوك التي تؤثر في انتقاء السلوك المناسب. وعليه فالعمليات الأربعة ذات أهمية بالغة في حياة الفرد بصفة عامة، وفي السلوك الأدائي بصفة خاصة.

ويمكن التمييز بين فاعلية الذات العالية وفاعلية الذات المتدنية من خلال ما أورده قطامي (2004)، والتي تتمثل في العمليات المعرفية والدافعية والوجدانية وعملية الاختيار، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (1): أوجه المقارنة في العمليات المعرفية بين ذوي الفاعلية الذاتية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة (عن عبد أبو زر، 2015، ص51).

الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية العالية	الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة
أهدافهم واقعية ومفهومة وواضحة وقابلة للتحقق، ويلتزمون بها.	أهدافهم غير واضحة ومشكوك فيها.
يطوّرون حوارات ذاتية ناجحة حول أهدافهم.	يطوّرون حوارات ذاتية فاشلة وخاطئة حول أهدافهم.
تفكيرهم التحليلي يساعدهم على تحدي أدائهم لتلبية طموح عال والذي يساعدهم على مواجهة العوائق والصعوبات.	هم أكثر شكاً وشروداً، وطموحهم وأدائهم متدني.
يتخيلون أنهم يحققون أهدافهم.	يشككون في إمكانية مواجهة الصعاب والمعيقات عند تحقيق الأهداف.

جدول رقم (2): أوجه المقارنة في العمليات الدافعية (التحفيزية) بين ذوي الفاعلية الذاتية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة (عن عبد أبو زر، 2015، ص52).

الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية العالية	الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة
يبذلون جهداً عالياً لتحقيق الأهداف.	لا يبذلون جهداً عالياً لتحقيق الأهداف.
لديهم أفكار عالية عن قدراتهم مما يجعلهم يبذلون جهودا كبيرة.	لديهم أفكار متدنية عن قدراتهم مما يجعلهم يفشلون.
مثابرون بدرجة كبيرة.	مثابرتهم متدنية.
مصادر أهدافهم ودافعيتهم داخلية.	مصادر أهدافهم ودافعيتهم خارجية.
لديهم قناعة ذاتية بالقدرة على بذل الجهد المناسب.	يشككون في قدراتهم ويفشلون في بذل الجهد المناسب.
الدوافع تعمل على تعزيز قدراتهم في مواجهة أهداف صعبة التحقق.	يواجهون إحباطاً في مواجهة المواقف الصعبة.

جدول رقم (3): أوجه المقارنة في العمليات الانفعالية (الوجدانية) بين ذوي الفاعلية الذاتية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة (عن عبد أبو زر، 2015، ص52).

الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية العالية	الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة
يتدربون على السيطرة على التهديدات.	تدني إمكانات استفادتهم من التدريب.
درجات القلق لديهم منخفضة.	درجات القلق لديهم مرتفعة.
يتدربون على ضبط أنفسهم بدرجة عالية.	تدني إمكانات استفادتهم من درجات ضبط ذواتهم.
ظروف مناسبة ويمكن السيطرة على متغيراتها.	البيئة بالنسبة لهم مصدر خطر وتهديد.
يواجهون الإحباط بفاعلية ويتفّوقون على مصادرها.	يعمل الإحباط على إفساد مستوى أدائهم الوظيفي.
توفر بيئة مناسبة تساعدهم على سيطرة وضبط المخاوف المحيطة بهم.	يفشلون في مواجهة المخاوف المحيطة بهم.
يتفاعلون مع الآخرين ويتجاوزون صعوبات البيئة.	يطّورون عزلة بسبب فشلهم في مواجهة أحداث البيئة.

جدول رقم (4) أوجه المقارنة في العمليات الاختيارية بين ذوي الفاعلية الذاتية العالية وذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة (عن عبد أبو زر، 2015، ص53).

الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية العالية	الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المنخفضة
سلوكهم نتاج عن تفاعل العمليات الذهنية الداخلية وخصائص البيئية.	سلوكهم هو استجابة للمتغيرات البيئية ويصعب عليهم مواجهتها.
يختلرون نشطات مناسبة ويستطيعون استثارة قدراتهم لتحقيق ما يريدون.	يشعرون بأن المواقف تتجاوز قدراتهم.
ينجحون في مواجهة التحديات ولديهم مهارة في الاختيار.	يفشلون في مواجهة التحديات ويفتقرون إلى المهارة.
يختلرون مهنة مناسبة.	تضطرب اختياراتهم المهنية.
لديهم مدى واسع لاختيار المهنة المناسبة.	لديهم مدى محدود من مجال الاختيار.

9- التحليل التطوري لفاعلية الذات:

يرى باندورا (1997) أن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماطاً للكفاءة المطلوبة من أجل الأداء الناجح، ويختلف الأفراد بشكل جوهري في الطريقة الفعّالة التي يديرون بها حياتهم، وتشكل المعتقدات حول فاعلية الذات مصدراً مؤثراً خلال دورة حياة الفرد.

ونقلاً عن (الدوسري،2000، ص32) و(الجاسر، 2007، ص43) و(حدان، 2015، ص ص40-41) يعرض البحث الحالي أهم التطورات التي تؤثر في فاعلية الذات لدى الفرد:

1.9- نشأة الشعور بالسيادة الشخصية:

يذكر باندورا (1997) أن الطفل الصغير يولد بدون أيّ شعور بمفهوم الذات، وبالتالي فإن الذات تؤسس بطريقة اجتماعية من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة، وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات العرضية بين الأحداث إلى فهم الأسباب وقوع الأحداث، وأخيراً إلى إدراك القدرة على إنتاج الأحداث المساهمة فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بفاعلية الذات، كما يساهم كل من اكتساب الطفل للغة والكلام، ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية.

2.9- المصادر العائلية لفاعلية الذات:

إن الأطفال لا يستطيعون أن يؤدوا أشياء كثيرة بأنفسهم، وأن الخبرات الناجحة في التدرب على التحكم الشخصي تكون مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة، ولكي يحصل الأطفال الصغار على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الأداء، فإنهم يُطوّرون ويختبرون قدراتهم الجسدية وكفاءتهم الاجتماعية لفهم وإدارة المواقف العديدة التي يواجهونها يومياً، وأن الوالدين اللذين يستجيبان لسلوك أطفالهما واللذين يجدان فرصاً للأفعال الفعّالة، ويسمحان لهم بحرية الحركة من أجل الاستكشاف ويشجعانهم على أن يجرّبوا الأنشطة الجديدة، ويعملان على تسهيل تطوير فاعلية الذات لدى أطفالهما حيث يرتبط نمو فاعلية الذات لدى الأطفال بالقدرة على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة.

ويرى جيكس (Gecas,1989) "إن معرفة الشخص بأنه يمكن أن ينجز سلوكاً هادفاً، ويتعرّف على نتائج هذا السلوك بشرط أن يكون نتيجة لمبادأته الخاصة وذلك يؤدي إلى أن يكون كائناً فعّالاً" (عن الجاسر، 2007، ص40).

إن خبرات الفاعلية الذاتية الأوّلية تكون متمركزة في الأسرة، ثم مع نمو عالم الطفل الاجتماعي فإنه يزيدها بسرعة. فالتفاعل المبكر مع الأفراد الآخرين أمر مهم للغاية، من حيث أنه يقدم للطفل الصغير فرصة أن يكون نشطاً ومدركاً للاستجابات المناسبة التي تقوده إلى تنمية شعوره بفاعليته الذاتية، وهكذا ينتقل الطفل إلى مرحلة جديدة، إذ يقوّم فاعليته الذاتية من خلال مقارناته الاجتماعية المتضمنة التعقيدات المتشابكة أكثر من تقويم فاعليته الذاتية بناء على خبراته الشخصية، فيظهر أن للأقران دور مهم وإيجابي في تنمية المعرفة الذاتية للطفل بقدراته.

3.9- اتساع فاعلية الذات من خلال تأثيرات جماعة الرفاق:

يستطيع الأطفال من خلال علاقتهم بأقرانهم زيادة معارفهم الذاتية عن قدراتهم، حيث يقدم الأقران نماذج للسلوك الفعّال وأساليب التفكير، كما يميل الأطفال في عملية انتقاء الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة. والأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعياً ينسحبون اجتماعياً، ويدركون فاعلية منخفضة بين أقرانهم ويملكون شعوراً متدنياً لتقدير الذات.

4.9- المدرسة كقوّة لغرس فاعلية الذات:

تمثل وظائف المدرسة الوضع الأساسي لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية للفرد، حيث تعتبر المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءاتهم المعرفية، واكتساب المهارات اللازمة لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم مستقبلاً، وهذا يجعلهم يتوافقون مع مجتمعهم بفاعلية، وهذا يحدث نتيجة تطور الكفاءة المعرفية للطفل. فالطفل يختبر ويقوّم ويقارن اجتماعياً معارفه وأساليب تفكيره باستمرار، ولكي يكتسب المهارة المعرفية، فإنه يجب عليه أن ينمو ويطوّر شعوره بفاعليته الذاتية.

5.9- نمو فاعلية الذات من خلال الخبرات الانتقالية للمراهقة:

إن كل فترات النمو تأتي وكأنها تحديات جديدة للتوافق مع الفاعلية، وحيث أن المراهقين يقتربون من مطالب مرحلة الرشد، عليهم أن يتعلموا تحمل المسؤولية كاملة في كل مجالات الحياة، مما يتطلب منهم اكتساب العديد من المهارات الجديدة، ويتعاملون بإتقان مع الأساليب والطرق الخاصة بعالم الراشدين، ويتعلموا كيفية التعامل مع التغيرات الفيزيولوجية والجسمية والانفعالية والجنسية التي تحدث في سن البلوغ.

6.9- فاعلية الذات الخاصة بمرحلة الرشد:

إن مرحلة الرشد هي الفترة التي تمّكن الأفراد من التعامل مع العديد من المطالب الجديدة، كالعلاقات الوالدية والمجالات المهنية، حيث أن مهام السيادة المبكرة والشعور القوّي بفاعلية الذات، يعد أمراً مهماً

لإنجاز الكفاءات والنجاحات المؤكدة. وبداية المجال المهني الإنتاجي يعد تحدّياً تحوّلياً في مرحلة الرشد، حيث يوجد العديد من الطرق التي من خلالها تساهم اعتقادات فاعلية الذات في التطور المنهجي والنجاح في الأمور المهنية.

7.9- إعادة تقدير فاعلية الذات مع التقدم في العمر:

إن فاعلية الذات لدى المسنين تقوم على إعادة التقدير، والتقديرات الخاطئة أحياناً لقدراتهم، حيث أن الكثير من القدرات العضوية الجسمية تتناقص مع التقدم في السن، لذلك يتطلب إعادة تقويم فاعلية الذات المتصلة بالأنشطة التي تتأثر بالقدرات العضوية الجسدية بشكل كبير، كما أن كبار السن إذا قاموا باستغلال كافة مؤهلاتهم، وبذلوا الجهد اللازم فإنهم يستطيعون التفوّق على صغار السن، وعن طريق الاندماج الفعّال في الأنشطة، فإن فاعلية الذات المدركة تستطيع أن تساهم في تطوير كافة الوظائف الاجتماعية والمعرفية والجسدية.

10- أنواع فاعلية الذات:

نقلاً عن (الجبوري،2013، ص ص69-70) نعرض أنواع فاعلية الذات على النحو التالي:

1.10- الفاعلية القومية:

يذكر جابر (1990) أن الفاعلية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع الأفراد السيطرة عليها مثل: تأثير التكنولوجيا، والتغير الاجتماعي السريع، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم، ولها تأثير في الأفراد، وفي اكتسباهم أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة.

2.10- الفاعلية الجماعية:

يشير أبو هاشم (1994) إلى أن الفاعلية الجماعية (Collective efficacy) هي مجموعة من الأفراد تؤمن بقدراتها، وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها. ويرى باندورا أن الأفراد لا يعيشون منعزلين عن الجماعة، وأن العديد من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب جهود جماعية لإحداث أيّ تغيير فعّال، وأن جذور فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفراد هذه الجماعة.

3.10- فاعلية الذات العامة:

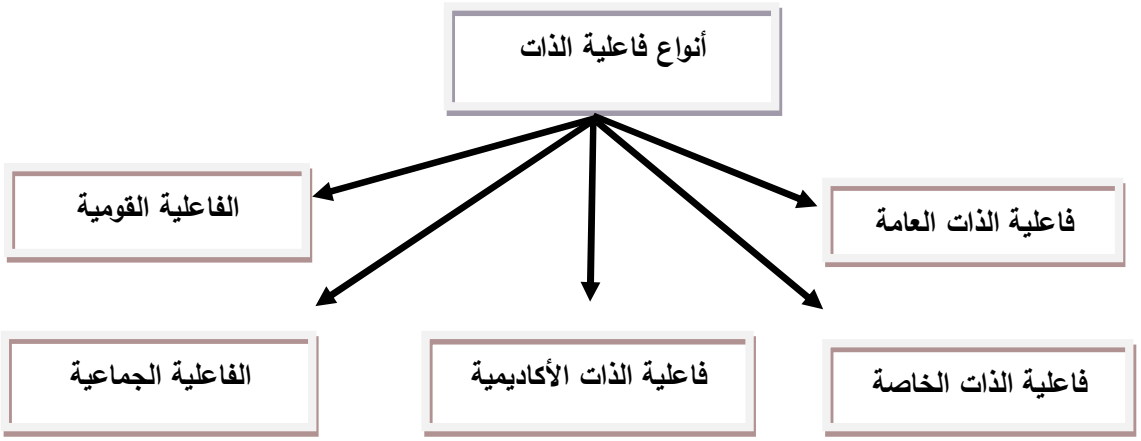
يقصد بفاعلية الذات العامة (Generalized self efficacy) عند باندورا: قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين،و التحكم في الضغوط، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها.

4.10- فاعلية الذات الخاصة:

يقصد بفاعلية الذات الخاصة (Specific self efficacy) الأحكام الخاصة للأفراد المرتبطة بقدراتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد.

5.10- فاعلية الذات الأكاديمية:

يقصد بفاعلية الذات الأكاديمية (Academic self efficacy) إدراك الفرد لقدراته لأداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، ومعناه القدرة الفعلية في الموضوعات الدراسية.



شكل رقم (8): أنواع فاعلية الذات (من تصميم الباحثة).

11- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:

يعرض البحث الحالي تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات الوارد في (الجبوري، 2013، ص61) و(حمادنة وشرادقة، 2014، ص ص189-190) على النحو التالي:

1.11- المجموعة الأولى: التأثيرات الشخصية:

يعتمد إدراك فاعلية الذات في هذه المجموعة على أربع مؤثرات شخصية وهي: المعرفة المكتسبة، عمليات ما وراء المعرفة، الأهداف، والمؤثرات الذاتية وتفصيلها يكون على النحو التالي:

أ- المعرفة المكتسبة:

يشير زيمرمان (Zimmerman, 1989) إلى وجود حد فاصل بين المعرفة الموجودة في البيئة وتنظيم الأفراد لتلك المعرفة ذاتياً، وذلك وفق المجال النفسي لكل منهم. فعندما يكتسب الفرد معرفة ما، فإنه ينظّمها ويرتبها ويخزنها لتتلاءم مع خبراته، وكيفية استخدامها في المواقف المستقبلية.

ب- عمليات ما وراء المعرفة:

إن عمليات ما وراء المعرفة تؤثر في قرارات الأفراد، وكيفية تنظيم الذات، فالفرد يقسم أهدافه ويدرسها حسب نوعها ومستوى صعوبتها وتزامنها مع الحاجة. وأن عمليات ما وراء المعرفة تقود الفرد إلى كيفية التخطيط والتقويم لأفكاره التي تحقق أهدافه، وفي ضوء ذلك يقرر فاعلية ذاته.

ج- الأهداف:

يشير باندورا (1997) إلى أن التلاميذ الذين يمتلكون إحساساً قوياً بفاعلية الذات، يميلون أكثر إلى إنجاز الأهداف الذاتية الصعبة، وتكون أهدافهم واضحة ومحددة وواقعية، وتتلاءم مع توقعاتهم الذاتية، ويمتلكون حب التحدي والمواجهة.

د- المؤثرات الذاتية:

يذكر زيمرمان (1989) أن العوامل الداخلية الذاتية للفرد تؤثر في سلوكه تأثيراً مباشراً لأدائه لبعض المهمات، وهذه المؤثرات تؤدي إلى صعوبة في التنظيم الذاتي مثل: القلق وصعوبة تحديد الأهداف الشخصية، مما يُخفض فاعلية الذات لدى الفرد.

2.11- المجموعة الثانية: التأثيرات السلوكية:

أكد باندورا (1977) أن الفرد أثناء قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل و هي: ملاحظة الذات، الحكم على الذات ورد فعل الذات، وفيما يلي توضيح لكل مرحلة:

أ-المرحلة الأولى: ملاحظة الذات

إن ملاحظة الفرد لذاته قد تمده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو إنجاز أحد الأهداف.

ب-المرحلة الثانية: الحكم على الذات

وتعني استجابة الأفراد -التي تحتوي على المقارنة المنظمة- لأدائهم مع الأهداف المنشودة والمراد تحقيقها، وهذا يتعمد على فاعلية الذات وتركيب الهدف.

ج-المرحلة الثالثة: رد فعل الذات

تحتوي هذه المرحلة على ثلاثة ردود الأفعال هي:

1-رد الفعل الذاتي السلوكي: ويسعى فيه الفرد للبحث عن الاستجابة التعليمية النوعية التي تحقق أهدافه.

2-رد الفعل الشخصي: ويبحث فيه الفرد عن استراتيجيات ترفع من كفاءته الشخصية أثناء عملية التعلم.

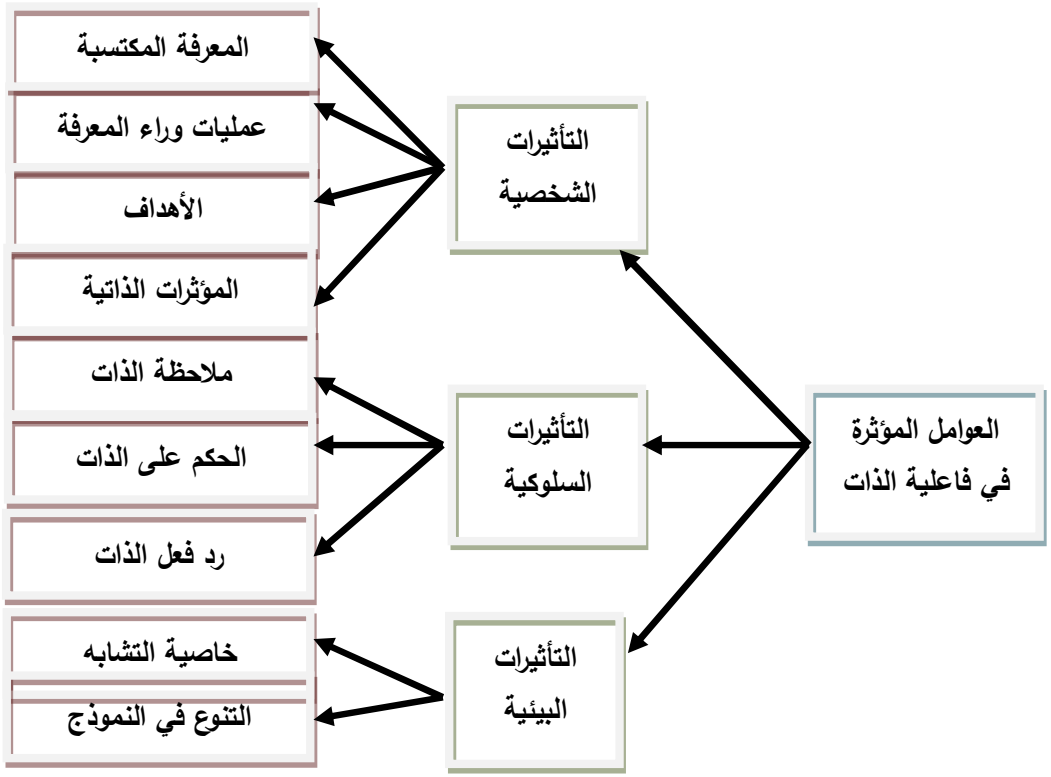
3-رد الفعل الذاتي البيئي: يبحث فيه الفرد عن أفضل الظروف البيئية الملائمة والمناسبة لعملية التعلم.

3.11- المجموعة الثالثة: التأثيرات البيئية:

يذكر باندورا(1977) أن هناك عوامل بيئية مؤثرة في فاعلية الفرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة، وأن تأثير النمذجة الرمزية لها تأثير كبير في اعتقادات الفاعلية بسبب الاسترجاع المعرفي. وهناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير في فاعلية الذاتو هي:

أ-خاصية التشابه: وتقوم على خصائص معينة مثل: الجنس والعمر والمستويات التعليمية.

ب-التنوع في النموذج: ويعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط.



شكل رقم (9): العوامل المؤثرة في فاعلية الذات (من تصميم الباحثة).

12- فاعلية الذات والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين:

تعد الفروق في فاعلية الذات بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين أيّ علاقة فاعلية بالتحصيل الدراسي، إحدى المشكلات التي واجهها البحث الحالي في هذا المجال، حيث جاءت نتائج الدراسات التي تناولت هذه الفروق متناقضة ولم تحسم بعد، إذ لا يزال هذا المجال في حاجة إلى بحوث أخرى في الثقافات والبيئات المختلفة حتى يمكن صياغة إطار نظري متكامل لعينتي المتفوّقين دراسيا والمتأخرين.

وقد تبين من استقراء الدراسات السابقة التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات، أنه يمكن تقسيمها إلى فئتين وهي:

أ-**الفئة الأولى:** وتشمل مجموعة الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الأفراد في فاعلية الذات، وبمعنى آخر وجود علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

-دراسة (Lent, Brown & Larkin, 1984) التي توصلت إلى أن الطلبة الذين تميّزوا بفاعلية ذاتية مرتفعة كانوا من الذين حصلوا على درجات أعلى في التحصيل الدراسي وثابروا لمدة أطول.

-دراسة وراند (Raowend, 1990)التي أظهرت أن المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كانت فاعليتهم الذاتية أعلى من ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض (عن الجبوري، 2013، ص116).

-دراسة جون وهارولد ودينيس (John, Harold & Dennis, 1997) التي أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات ومستوى التحصيل الدراسي، ومعناه وجود فروق بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في فاعلية الذات لصالح الفئة الأول من المتعلمين (عن سالم، ص149).

-دراسة لاندين وستيوارت (Landine & Stewart, 1998) التي كشفت عن وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات ومعدل درجات الطلبة الأكاديمة، أيّ وجود فروق دالة بين التلاميذ ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في فاعلية الذات.

-دراسة جون وآخرون (John & al., 1999) التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين فاعلية الذات ومستوى التحصيل في الرياضيات. فالتلاميذ المتفوّقون في مادة الرياضيات كانت درجاتهم في الفاعلية الذاتية أعلى من ذوي الدرجات المنخفضة في مادة الرياضيات (عن رزق، 2009، ص21).

-دراسة حسيب (2001) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوّقين دراسياً والعاديين والمتأخرين في الفاعلية العامة للذات لصالح المتفوّقين دراسيا (عن رزق، 2009، ص21).

-دراسة كروز (Cruz, 2002) التي كشفت عن وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي (عن رزق، 2009، ص21).

-دراسة الشبول (2004) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض من تلاميذ التعليم الثانوي، لصالح ذوي التحصيل المرتفع (عن حمدي، 2013، ص41).

-دراسة ملحم (2004) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية تعزى لمستوى التحصيل، ولصالح التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع (عن أبو غزال وعلاونة، 2010، ص298).

-دراسة باترشا (2004) التي توصلت إلى أن الطلاب المتفوّقين الذين حصلوا على درجات ومستويات مرتفعة في اختبار الابتكار لديهم فاعلية نحو الذات أكثر، واستجابوا بصورة مختلفة لمتغيرات الاتجاه الخاصة بالصداقة والحساسية أكثر من هؤلاء الذين حصلوا على مستويات منخفضة في الابتكار (عن النفيعي، 2010، ص101).

-دراسة سيث (Seath, 2004) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق في فاعلية الذات بين الطلاب الناجحين والطلاب غير الناجحين دراسياً، كما أكدت أن فاعلية الذات تعد عاملاً من بين العوامل التي تعمل أساساً على زيادة الدافعية للنجاح الأكاديمي (عن يوسف، 2008، ص118).

-دراسة أبو هاشم (2005) التي كشفت عن وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي مما دل على أن الزيادة في الفاعلية الذاتية للفرد تؤدي إلى الزيادة في مستوى تحصيله الدراسي.

-دراسة المزروع (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات فاعلية الذات الموهوبات والعاديات من طالبات التعليم الثانوي لصالح الموهوبات (عن الزحيلي، 2011، ص246).

-دراسة سليمان (2007) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات بين الموهوبات والعاديات من طالبات الجامعة لصالح الموهوبات (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص17-18).

-دراسة لودويك وآخرون (Lodewyk & al., 2009) التي توصلت إلى أن التلاميذ مرتفعي التحصيل لديهم شعور مرتفع بفاعليتهم الذاتية، كما أنه يمكن استخدام فاعلية الذات في التنبؤ بالتحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي للتلاميذ.

-دراسة رزق (2009) التي كشفت عن وجود تأثير دال إحصائياً للمستوى الدراسي (متفوّق/ عادي) في أبعاد فاعلية الذات ودرجتها الكلية لصالح المتفوّقين دراسيا.

-دراسة النفيعي (2010) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات فاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، ترجع لمتغير التحصيل (متفوّق/ عادي)، لصالح المتفوّقين ذي التخصص العلمي.

-دراسة جافنمارد وهوشموجا وأحمجاد (Javanmard, Hoshmandja & Ahmadzade, 2012) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي.

-دراسة يعقوب (2012) التي بيّنت أن التحصيل الدراسي كان من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

-دراسة شاهين (2012) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

-دراسة شكولاكو (Shkullaku, 2013) التي توصلت إلى وجود علاقة بين فاعلية الذات والأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

-دراسة أكرم وقزافر (Akram & Ghazafer, 2014) التي أسفرت عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والأداء الأكاديمي لطلاب مرحلة التعليم الثانوي.

-دراسة قولاوو (Goulao, 2014) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعيين.

ب-الفئة الثانية: وتشمل مجموعة الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الأفراد في فاعلية الذات، ومعناه عدم وجود علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، وهذه الدراسات هي:

-دراسة رابو (Rapoo, 2001) التي توصلت إلى أن العلاقة بين التحصيل الدراسي وفاعلية الذات غير دالة إحصائياً، ومعناه عدم وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدراسة في فاعلية الذات (عن رزق، 2009، ص21).

-دراسة العلي وسحلول (2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات بين ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض.

-دراسة غماري (2012) التي كشفت عن عدم وجود ارتباط بين درجات التلاميذ في مقياس فاعلية الذات ومعدلاتهم الدراسية، بمعنى أن ارتفاع أو انخفاض التحصيل الدراسي لا يتوقف على مستوى ونوعية فاعلية الذات التي يمتلكها التلاميذ.

13- فاعلية الذات والفروق بين الجنسين:

إن الفروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات هي من المشكلات التي واجهها البحث الحالي في هذا المجال، حيث جاءت نتائج الدراسات التي تناولت هذه الفروق متناقضة ومازال الموضوع لم يحسم بعد.

ومن استقراء البحوث و الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات، نلاحظ مجموعة منها توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة، في حين مجموعة أخرى لم تصل إلى وجود فروق بين الجنسين، وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

أ-**المجموعة الأولى:** وتشمل الدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في فاعلية الذات وهي:

-دراسة بيتز وحاكت (Betz & Hackett, 1983) التي توصلت إلى أن توقع فاعلية الذات الرياضية للذكور أكثر دلالة منها من الإناث.

-دراسة وراند (Raowend, 1990) التي أسفرت نتائجها على أن الذكور حصلوا على درجات في فاعلية الذات أعلى مقارنة بالإناث (عن سالم، ص147).

-دراسة كيلي (Kelly, 1993) التي أشارت إلى وجود تأثير محدود للجنس على فاعلية الذات لصالح الذكور (عن اليوسف، 2013، ص336).

-دراسة بونق (Bong, 1998) التي توصلت إلى أن الأولاد لديهم فاعلية الذات عالية في المجال الأكاديمي مقارنة بالبنات (عن النشاوي، 2006، ص481).

-دراسة جون وآخرون (John & al., 1999) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في فاعلية الذات لصالح الذكور (عن رزق، 2009، ص21).

-دراسة حمدي وداود (2000) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات كدرجة كلية.

-دراسة خالدي (2000) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى فاعلية الذات ترجع إلى الجنس لصالح الإناث (عن سالم، ص147).

-دراسة هانوفر (Hanover, 2000) التي توصلت إلى أن الجنس يلعب دورا أساسيا في تطور فاعلية الذات، وأن الاختلاف في الأساليب يتغير بموجبها بين الذكور والإناث عبر الزمن، ويمكن إرجاعها لسلوك المنمط جنسيا، وكذلك إلى الفروق في الخصائص الذاتية (عن سالم، ص150).

-دراسة حسيب (2001) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائياً في الفاعلية الذاتية ترجع إلى الجنس وكانت لصالح الذكور (عن اليوسف، 2013، ص336).

-دراسة وانج وهزين (Wang & He-Zhiwen, 2002) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات، حيث أظهرت الطالبات مستوى أقل من فعالية الذات مقارنة بالطلاب الذكور (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص15).

-دراسة عبد القادر (2003) التي كشفت على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث في فاعلية الذات (عن العتيبي، 2009، ص63-64).

-دراسة أوكش (Okech, 2004) التي أوضحت أن الذكور أكثر فعالية للذات من الإناث.

-دراسة الحربي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الطالبات والطلاب في فاعلية الذات العامة والأكاديمية لصالح الذكور (عن العتيبي، 2009، ص65).

-دراسة حمدي وداود (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات.

-دراسة بدوي (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من الطلاب في فعالية الذات تزيد عند الذكور عنها عند الإناث.

-دراسة أبو غزال وعلاونه (2010) التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق في مستوى الفاعلية الذاتية المدركة بين الجنسين.

-دراسة ضاري والدليمي (2012) التي توصلت إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بفاعلية الذات، وأن الفروق دالة لصالح الذكور.

-دراسة اليوسف (2013) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لصالح الذكور.

-دراسة شكولاكو (Shkullaku, 2013) التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات.

-ودراسة أكرم وقزافر (Akram & Ghazafer, 2014) التي توصلت إلى وجود فروق في مستوى فاعلية الذات بين الجنسين.

-دراسة مقدم (Moghadam, 2015) التي أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث من المعلمين في فاعلية الذات لصالح الذكور.

ب-المجموعة الثانية: وتشمل مجموعة من الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في فاعلية الذات وهي:

-دراسة شيخه (1993) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الفاعلية الذاتية بين الجنسين (عن أبو غوال وعلاونة، 2010، ص297-298).

-دراسة الزيات (1996) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في تباين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية (عن سالم، ص145).

-دراسة الآلوسي (2001) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات على وفق مستوى الجنس والتخصص (عن المصري، 2011، ص103).

-دراسة براون وآخرون (Brown & al, 2003) التي أشارت إلى عدم وجود أيّ تأثير دال لمتغير الجنس في فاعلية الذات (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص18).

-دراسة عبد القادر (2003) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في فاعلية الذات (عن المصري، 2011، ص103).

-دراسة عبد الله والعقاد (2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لفعالية الذات.

-دراسة الزق (2009) التي توصلت إلى أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الجنس في فاعلية الذات الأكاديمية.

-دراسة رزق (2009) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس فاعلية الذات.

-دراسة زكي علي (2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات الاجتماعية وأبعاده.

-دراسة تركي والقيسي (Turki & Al Qaisi, 2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق جوهرية في فاعلية الذات ترجع إلى للجنس (عن الزغبي، 2014، ص477).

-دراسة آل دهام (2012) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات بين الجنسين.

-دراسة الزغبي (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الإبداعية بين الجنسين من طلاب الجامعة.

-دراسة زواويد (2015) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات ترجع إلى متغير الجنس.

-دراسة ولاء سهيل يوسف (2016) التي أجريت حول طلبة مجموعة من كليات جامعة دمشق (الاقتصاد، التربية، الإعلام الآلي، الحقوق، الهندسة المعمارية والصيدلة) وأسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق في فاعلية الذات بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث، نستنتج أن الدراسات التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات أو تلك التي تناولت الفروق بين الجنسين في نفس المتغير، تناول عدد منها علاقة فاعلية الذات بمتغيرات أخرى، كما تناول عدد منها الفروق بين أفراد العينة بين الجنسين في نفس المتغير، وهذا ما يلتقي به البحث الحالي مع هذه الدراسات في الجانب النظري من البحث، الأمر الذي أغنى المعلومات النظرية للدراسة الحالية، إلاّ أن البحث الحالي يختلف في تناوله لدراسة العلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي، إذ لم تعثر الطالبة على أيّ دراسة تناولت تلك العلاقة بين هذه المتغيرات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ التعليم الثانوي.

فالدراسات التي تناولت الفروق في فاعلية الذات بين الأفراد من الجنسين جاءت نتائجها متناقضة ومتضاربة ولم تحسم بعد مسألة هذه الفروق، ولعل هذا التضارب قد يرجع إلى عدة عوامل من أهمها ما يأتي:

-اختلاف منظور الباحثين في التعامل مع مفهوم فاعلية الذات من دراسة لأخرى.

-تباين طبيعة البيئات والمجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات والإطار الحضاري والثقافي الذي يميّزها.

-اختلاف الفترة الزمنية أو الحقبة التاريخية التي تمت فيها هذه الدراسات. فالدراسات التي أجريت في فترة الثمانينات والتسعينات تختلف عن تلك التي تمت في فترة الألفية الثالثة. فلكل فترة زمنية ظروفها ومتغيراتها النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي دون شك تميّزها عن غيرها.

وقد استفادت الطالبة من هذه الدراسات السابقة في الأمور التالية:

- اختيار أداة الدراسة المناسبة من مجموعة مقاييس هدفت قياس فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة مما ساعد وسهل مهمة الطالبة في اختيار المقياس.

-اختيار وإتباع المنهج العلمي المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي من النوع التحليلي المقارن.

-ساعدت الدراسات السابقة الطالبة في تدوين الجانب النظري المتعلق بمتغير فاعلية الذات.

-استفادت الطالبة من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات من جهة أولى، الفروق بين الذكور والإناث في نفس المتغير من جهة ثالثة، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

خلاصة:

من خلال ما تقدم يتضح أن مفهوم فاعلية الذات يعد من أهم مفاهيم علم النفس الحديث التي شاع تناولها في الكتابات السيكولوجية. وتعتبر فاعلية الذات تكوين نظري وضعه باندورا كمفهوم معرفي يسهم في تغيير السلوك، وأن نظرية فاعلية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية. وتكمن ماهية فاعلية الذات في تأثيرها المباشر في القدرة على التخطيط المنظم لدى المتعلمين، وتحديد أهدافهم بأنفسهم، ووضع الآليات المناسبة، ولاسيما في إدارة الوقت وتنظيمه، كما أن فاعلية الذات لها دور فعّال في إنجاز الفرد ونجاح أدائه، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، واستعداده لاستخدام المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية، من أجل مواجهة الضغوط والأحداث التي تؤثر في حياته للتعامل معها والسيطرة عليها. وأن فاعلية الذات وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف بل لابد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فيزيولوجية أم عقلية أم نفسية، وأن فاعلية الذات تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الفرد لنفسه، وهي كذلك تتأثر بالعديد من العوامل، وأنها تختلف من شخص لآخر. فكل فرد يتميّز عن غيره بتكون نفسي خاص به كغيره من أفراد مجتمعه مما يجعله ينفرد بشخصية متميّزة.

الفصل الثالث

الذكاء الوجداني

تمهيد

1- مفهوم الذكاء الوجداني.

2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.

3- الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض من المتغيرات.

4- أهمية الذكاء الوجداني في مجالات الحياة.

5- أهمية الذكاء الوجداني في المجال المدرسي.

6- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.

7- أبعاد الذكاء الوجداني ومكوناته.

8- الخصائص المميزة للأذكياء وجدانيا.

9- الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات.

10- الذكاء الوجداني والفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

11- الذكاء الوجداني والفروق بين الجنسين.

خلاصة

تمهيد:

يعد مفهوم الذكاء الوجداني مفهوماً جديدًا في التراث السيكولوجي، حيث ظهر نتيجة سعي الباحثين في دراستهم للجوانب غير المعرفية لدى الفرد وتفسير سلوكه. فالكثير من الأداءات والإنجازات والتفّوقات إنما تقف وراءها إدراك الفرد لانفعالاته والتحكم فيها، إلى جانب التوافق مع مختلف الضغوطات الاجتماعية والتغيرات المتسارعة في مختلف المواقف التي يتعرض لها.

1- مفهوم الذكاء الوجداني :

عرف الذكاء الوجداني تعريفات عديدة ومتنوعة وذلك بتعدد وتنوع المدارس الفكرية، والأطر النظرية للباحثين الذين تناولوا الذكاء الوجداني بالبحث والدراسة. فلا يوجد تعريف جامع مانع للذكاء الوجداني يتفق عليه جميع علماء النفس، وسأتناول البعض منها على النحو التالي:

-عرَف بار-أون (Bar-On,1985) الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، وتحقيق واسع لقدراته ليعيش حياة هانئة سعيدة. إنها القدرة على فهم الطريقة التي يشعر بها الآخرون، والقدرة على إقامة علاقات بين شخصية ناضجة ومسؤولة، دون أن تتحول إلى اعتمادية على الآخرين، ويتصف هؤلاء الأفراد عموماً بالتفاؤل، والمرونة، والواقعية والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم بها" (عن الرفوع، 2011، ص ص 87-88).

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

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

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

-وذكر كل من سالوفي وسارود ووليري وايبل (Salovey,Sroud,Woolery & Epel,2002) بأن الذكاء الوجداني هو: "القدرة على مراقبة مشاعر وعواطف الفرد الشخصية وعواطف الآخرين، ليميّز بينها ويستخدم هذه المعلومات لتكون موجهاً لتفكيره وأفعاله" (عن الرفوع، 2011، ص 87).

-وعرَف عثمان ورزق (2002) الذكاء الوجداني بأنه: "إدراك الفرد لقدراته على الانتباه، والإدراك الجيّد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة" (عثمان ورزق، 2001، ص 206).

-وعرَف العيتي (2003) الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الإنسان على التعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين" (عن أبو زيتون،2010، ص 18).

-وذكر مأمون (2003) بأن الذكاء الوجداني هو: "القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها، لذلك فإن من صفات الإنسان الذكي عاطفياً أنه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية، ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين" (مأمون، 2003، ص 13).

-وأشار المغازي (2003) إلى الذكاء الوجداني بأنه: "معرفة الفرد لنفسه وللآخرين الذين يتعامل معهم الفرد" (المغازي، 2003، ص62).

-وعرّف السمادوني (2007) الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على فهم واستخدام المعلومات الوجدانية (الانفعالية) بكفاءة" (السمادوني، 2007، ص 41).

-وعرَف سعاده (2009) الذكاء الوجداني بأنه: "الاستخدام الذكي للعواطف والانفعالات، ويتضمن ذلك تفاعلا بين القدرات المعرفية والمهارات الشخصية والاجتماعية، بحيث يساعد ذلك الفرد في توجيه سلوكه وتفكيره، بما يزيد من فرص التكيف والنجاح في ميادين الحياة" (سعادة، 2009، ص141).

-وأشار النعيمي (2010) إلى الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على معرفة ذاته وتقديرها، وضبط انفعالاته وتغييرها وفق الظروف، والتكيف لمواجهة متطلبات الحياة، وتحمل الضغوط والإحباط والتفاؤل والرغبة في التفوق، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، وأداء الأدوار القيادية بنجاح" (النعيمي، 2010، ص87).

-وعرَف الزحيلي (2011) الذكاء الوجداني بأنه: "قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعره الذاتية ومشاعر الآخرين، والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح وضبطها وتنظيمها والتحكم

فيها وتوجيهها، واستخدام المعرفة الوجدانية وتنظيمها لزيادة الدافعية، وتحسين مهارات التواصل الوجداني،والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتطوير العلاقات الإيجابية التي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب الحياة" (الزحيلي،2011، ص242).

-وذكر الغرايبية (2011) أن الذكاء الوجداني هو: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة" (الغرايبية،2011، ص574).

-وأشار الزهراني (2014) إلى الذكاء الوجداني بأنه: "إدراك الفرد لمشاعره ووعيه بها وفهمه لها، وقدرته على تنظيم انفعالاته ومشاعره وضبطها والتحكم فيها، واستخدام المعرفة الوجدانية لزيادة الدافعية ولتحسين المهارات وتطوير السلوكيات الإيجابية والتفاعل الاجتماعي والتعاطف مع مشاعرهم" (الزهراني،2014، ص765).

-وذكر حنصالي (2014) أن الذكاء الوجداني هو: "مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تثري المحتوى الوجداني للأفراد ما يتيح فهماً دقيقاً ومعمقاً للانفعالات يسمح بمراقبتها وتنظيمها لتحقيق معالجة فعّالة للمشكلات" (حنصالي، 2014، ص، 48).

-وأشار بيرنت (Bernet,1996) إلى أنه لا يوجد تعريف مقبول للذكاء الوجداني، حيث تبّين من الأطر النظرية أن الذكاء الوجداني ناتج من انصهار عدة مصطلحات كالمشاعر والانفعالات والذكاء (عن السمادوني، 2007، ص 44).

وقد ترجم مصطلح (Emotional intelligence) إلى اللغة العربية حيث تقابله مجموعة من المصطلحات العربية وهي: ذكاء المشاعر (جولمان،2004)، والذكاء العاطفي (جولمان،1995، والخوالدة،2004، وأبو رياش والصافي وعمور وشريف،2006، وعجين،2009)، والذكاء الوجداني (روبنز وسكوت، 2000، وحسونة، 2006، والسمادوني،2007)، والذكاء الانفعالي (عثمان ورزق، 2001، وراضي،2001، والعبوشي،2008).

والبحث الحالي يتبنى مصطلح الذكاء الوجداني، حيث وجد في الجذور اللغة العربية لتلك الكلمات ما يفسر سبب الاختيار. فالعاطفة تركّز على الاستعداد للشعور بالانفعال والقيام بسلوك ما، والمشاعر تركّز على إدراك المرء لذاته، والانفعال يركّز على اضطراب حاد يشمل الفرد كله قد يكون سلبياً أو إيجابياً، أما

الوجدان فهو يمثل جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان، إذ نجد أنه يشمل كلاً من العاطفة والانفعال، كما أنه يُعد مظهراً من مظاهر المشاعر، ولذلك ترى الباحثة أن استخدام مصطلح الذكاء الوجداني لترجمة المصطلح الإنجليزي (Emotional intelligence) هو أكثر المفاهيم المناسبة، وهو ما سبق أن أكده الخضر(2002) من أنه على الرغم من أن الترجمة الحرفية للمصطلح الإنجليزي هو الذكاء الانفعالي، إلاَ أن هذه الترجمة قد يساء فهمها لدى الذين يميلون إلى حصر مصطلح الانفعال في جوانبه غير السارة أو المرضية مثل: الخوف أو الغضب أو الحزن، ومصطلح العواطف في جوانب الانفعالات السارة مثل: السرور أو الحب، لذا قد يكون استخدام مصطلح " الذكاء الوجداني" أكثر شمولية لجوانب المفهوم السارة وغير السارة وأكثر تقبلاً لدى أوساط العامة (الزهراني، 2014، ص766).

-تعقيب على التعريفات السابقة:

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

أ-قسم أوّل تناول تعريف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق انفعالات الآخرين والتعامل الإيجابي مع نفسه ومع الآخرين، ويندرج في هذا القسم تعريفات ماير وسالوفي وسالوفي وزملاؤه وبار-أون والعيتي والنعيمي والزهراني.

ب-قسم ثانٍ تناول الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، ويندرج في هذا القسم تعريفات جولمان والعيتي وسعادة وحنصالي.

ج-قسم ثالث تناول الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على الإدراك والفهم الجيد لمشاعره ومشاعر الآخرين وتنظيمها وحسن استعمالها وتوجيهها، ما يشير إلى أهمية الخبرات التي يمر بها الفرد لتعديل رؤيته وخبراته الخاصة ويندرج في هذا القسم تعريفات عثمان ورزق ومأمون وديولويكس وهيجز والسمادوني والمغازيو الزحيلي والغرايبية.

2- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

إن المتتبع لمفهوم الذكاء الوجداني من حيث تطوره التاريخي، يجد أن هناك الكثير من الجهود الجادة بُذلت في مجال الانفعالات والعواطف قبل جولمان، حيث يرى البعض أن أصول الذكاء الوجداني ترجع إلى أكثر من ألفي عام حيث تحدث أرسطو عن الانفعالات وحصرها في المحتوى الاجتماعي والميل للقيام بالسلوك وتمييز الاستثارة الجسمية (Solomon,2000).

ونظر علماء النفس الأوائل إلى مفهوم الوجدان والانفعال على أنه مفهوم غير منظم يصعب ضبطه والتحكم فيه، وأن الانفعالات تشوَش على تفكير الفرد، وأن حياته ستكون أفضل لو أستطاع ضبط انفعالاته والتحكم فيها، وظلت هذه النظرة سائدة في النظريات النفسية إلى عهد قريب. ويرجع البعض ظهور مصطلح الوجدان إلى صاحب نظرية النشوء والارتقاء شارلز داروين (C.Darwin) الذي أشار إليه منذ 1837 والذي ذكره في كتابه عام 1871 عندما تحدث عن التعبير الوجداني (عن السمادوني، 2007، ص42).

ويذكر جروان (2012) أن الباحثين ماير وسالوفي (1997) وعثمان ورزق (2001)، استعرضوا أصول الذكاء الوجداني منذ القرن الثامن عشر، حيث أشاروا إلى أن العلماء كانوا يرون أن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام متباينة:

أ-**المعرفة:** وتشمل العديد من الوظائف مثل الذاكرة والتفكير واتخاذ القرار ومختلف العمليات العقلية.
ب-**العاطفة:** وتشمل الانفعالات والنواحي المزاجية ومختلف المشاعر كالفرح والغضب والخوف.
ج-**الدافعية:** وتشمل الدوافع البيولوجية والمتعلمة أو الأهداف التي يسعى الفرد لتحقيقها.

ومع بداية القرن الثامن عشر وضع علماء النفس تقسيماً ثلاثي الأبعاد لعقل الإنسان يتضمن المعرفة والعاطفة والدافعية. ويرجع البعض ظهور مفهوم الذكاء الوجدان إلى تصور ثورندايك (Thorndike,1920) عن الذكاء والذي ميَز فيه بين ثلاثة أنواع من الذكاء:

1-الذكاء المجرد المتمثل في المهارات اللغوية والرياضية.
2-الذكاء العملي الذي يظهر في التعامل مع الأشياء.
3-الذكاء الاجتماعي وهو مهارات التعامل مع الآخرين، والذي يعتبره القدرة على فهم الفرد للحالات الداخلية والدوافع والسلوكيات لديه ولدى الآخرين والتصرف تجاهها في أفضل صورة على أساس تلك المعلومات (Shepard & al., 1999).

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

وأشار وكسلر (Wechsler,1940) إلى العوامل غير المعرفية بالإضافة إلى العوامل المعرفية، وقصد بها العوامل الانفعالية والشخصية والاجتماعية، وفي 1943 ذكر أن القدرات غير المعرفية لها أهمية ضرورية في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة. وأشار أيضاً إلى أن دراسة دول (Doll,1953) تعتبر محاولة رائدة أخرى لقياس الجوانب غير المعرفية للذكاء، حيث صمم دول اختبار فينلاند للنضج الاجتماعي يقيس من خلاله مستوى نضج الفرد الاجتماعي (عن علام،2001، ص ص 17-19).

وقام جيلفورد (Guilford,1959) بتعديل نموذجه للذكاء، حيث أشار إلى المحتوى السلوكي على أنه معلومات تكون في جوهرها غير لفظية، وتتضمن التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بالآخرين والوعي بالذات، وركز هذا النموذج على ما يتصل بإدراك الآخرين وهو الذكاء الاجتماعي. وأدمج جيلفورد كلاً من الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي في فئة واحدة وهي ما يسميه بالذكاء الوجداني (عن أبو حطب، 1996، ص19).

وترجع الجذور الحديثة لمفهوم الذكاء الوجداني إلى دراسات جاردنر (Gardner,1983) عن الذكاءات المتعددة ورفضه لفكرة العامل العام، حيث أشارت إلى وجود ثمانية أنواع من الذكاء من بينها الذكاء البين الذاتي (الذكاء الوجداني). وقد تم توسيع هذه الأنواع من قبل جاردنر وزملائه لتصل إلى عشرين نوعاً (عن حسن، 2007، ص20).

وانتقد ستنبرج (Sternberg,1985) من خلال نظرية السياق الاتجاه التقليدي الذي حصر الذكاء ضمن مجموعة من النشاطات التحليلية في السياق الأكاديمي، ورأى أنه من غير المعقول استخدام الاختبارات العقلية المشبعة بالمواقف الأكاديمية للتنبؤ بأداء الأفراد في المجالات المهنية والاجتماعية، لذا طالب بتوسيع المفهوم ليشمل الحياة اليومية للفرد، وذلك فيما عُرف بالذكاء الاجتماعي والعملي، وأن هذا النوع من الذكاء أقدر بالتنبؤ بأداء الفرد في نشاطاته اليومية (عن الخضر،2002، ص 9).

وتناول ستنبرج في كتاباته الذكاء الاجتماعي كمفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة (عن حسن،2007، ص21).

واقترح بار-أون (Bar-On,1985) مصطلح معامل الانفعالية حيث قام بإعداد قائمة نسبة الذكاء الوجداني والتي تم نشرها سنة 1996 (بار-أون، 2004، ص6).

وتعد نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني، حيث يرى البعض أن جريننزبان (Greenspan,1989) هو أوّل من استخدم هذا المفهوم في التراث السيكولوجي، إذ حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية بياجيه (Piaget) للنمو المعرفي، ونظرية التحليل النفسي، ونظرية التعلم الاجتماعي، ويذكر أن الذكاء الانفعالي يمر تعلمه بثلاثة مستويات هي: التعلم الجسمي، والتعلم بالنتائج، والتعلم التركيبي التمثيلي (عن فاروق، 2001، ص169).

ويرى البعض أن الباحث الأمريكي جوزيف لودو (J.Ledoux,1990) هو الذي اكتشف منطقة الذكاء الوجداني، حيث يرى أن جزءاً صغيراً من المنبهات التي تثير انفعالاتنا موجود على مستوى غدة صغيرة بالدماغ. ويشير بعض الباحثين إلى أن التعبير عن الذكاء الوجداني ظهر لأول مرة سنة 1985 في عنوان أطروحة دكتوراه غير منشورة للطالب واين باين (Wayne Payne,1985) بالمعهد الاتحادي بمدينة سنسناتي بولاية اوهايو الأمريكية، حيث قدم إطاراً نظرياً وفلسفياً، لإلقاء الضوء على طبيعة الذكاء الوجداني وخصائصه وكيفية تطويره في أنفسنا وفي الآخرين عن طريق التربية والتعليم. وقدم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey,1990) نموذجاً للذكاء الوجداني، إذ يعتبر البعض أن هذين الباحثين هما من أطلقا مصطلح الذكاء الوجداني بعدما كان يسمى بالكفاءة الانفعالية (عن حسن،2007، ص22).

ويرى البعض أن جذور مفهوم الذكاء الوجداني ترجع إلى ما ورد سنة 1995 في كتاب جولمان، الذي يتضمن مجموعة من البحوث التي تناولت تأثير مراكز المخ في انفعالات الفرد، ومن ثم في أدائه وعلاقاته مع الآخرين، كما يتضمن أيضاً دراسات ماير وسالوفي والبرامج المدرسية المصممة لمساعدة الأطفال في تطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية. وذكر جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم جاردنر في نظريته حول الذكاءات المتعددة وبشكل خاص الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. وقد برز جولمان من خلال دراساته حول المخ وعلوم السلوك، كباحث نفسي متميز ضمن جماعة من الباحثين المهتمين، بأن الاختبارات التقليدية للذكاء المعرفي قليلاً ما تخبرنا عما تسهم به في نجاح الفرد في الحياة، واستمرت جهوده في دراسة الذكاء الانفعالي مع إصدار كتاب ثاني سنة 1997، أوضح فيه أهمية الذكاء الانفعالي للفرد في مجال العمل (عن حسن،2007، ص ص 22-23).

ويشير مايير وسالوفي (1997) والبهدل (2013) الوارد في (السمادوني، 2007، ص ص 30-37) و(بن جامع، 2009، ص 32) إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني في تطوره مرَ بخمس مراحل جاءت على النحو التالي:

1.2-المرحلة الأولى (1900-1969):

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

2.2-المرحلة الثانية (1970-1989):

وقد تميّزت هذه المرحلة بظهور مؤشرات لظهور الذكاء الوجداني منها:

أ-الدمج الحاصل بين الدراسات المعرفية (دراسات الذكاء)، والدراسات الانفعالية (دراسات العواطف والمشاعر) لدراسة تفاعل العواطف والأفكار وتأثير كل منهما في الآخر، وذلك نتيجة ظهور اتجاه جديد في علم النفس ينظر إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي كعلاقة تكامل وتفاعل متبادل.

ب-تطور حقل الاتصالات غير اللفظية والتأكد على أهمية إدراك المعلومات غير اللفظية، ومنها المعلومات المتعلقة بالعواطف والمشاعر والانفعالات.

ج-تنامي الدراسات النظرية والتطبيقية في مجال الذكاء الاجتماعي، والتي تركز في جانب منها على الجانب الوجداني الانفعالي العاطفي.

3.2-المرحلة الثالثة (1990-1993):

شهدت هذه الفترة بداية ظهور مصطلح الذكاء الوجداني في العديد من الدراسات والمقالات العلمية، حيث نشر ماير وسالوفي مقالاً أول سنة 1990، والذي يهدف إلى توضيح وتحديد مفهوم الذكاء الوجداني إضافة إلى نشر مقال ثان، والذي يهدف إلى إثبات أن الذكاء الوجداني هو نوع شرعي من أنواع الذكاء العام.

4.2-المرحلة الرابعة (1994-1997):

تميّزت هذه الفترة بانتشار مفهوم الذكاء الوجداني خارج الأوساط الأكاديمية، أي في الميادين العلمية والمهنية المختلفة، وتم توسيع مفهومه من خلال كتاب جولمان وظهور كتب أخرى تناولت الذكاء الوجداني.

5.2-المرحلة الخامسة (من 1998 إلى الوقت الحاضر):

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

ونقلاً عن عيسى ورشوان (2006، ص02) يذكر أوستين وزملاؤه (Austin & al.,2005) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني قد ترجع إلى سببين هما:

1-اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس، حيث تعتبر منطقة جديدة في مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها بعد من خلال مقاييس الذكاء والشخصية.

2-أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية. فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الوجداني يتوقع أن ترتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية.

3- الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات:

1.3-الذكاء الوجدانيو الذكاء الاجتماعي:

يعتبر الذكاء الوجداني بعداً للقدرة الداخلية، ويتمثل في الوعي بالذات واستغلال الاستجابات الانفعالية بمهارة، وبالتالي يمكن تحديد نموذج الذكاء الاجتماعي في ضوء القدرات الموجهة للخا ج، وبالتالي من الضروري الأخذ بعين الاعتبار كلا النوعين من الذكاء حتى يتحقق النجاح الشخصي.

2.3-الذكاء الوجدانيو الصحة الجسمية والنفسية:

أدى التقدم التكنولوجي إلى تغيرات كبيرة في حياة الإنسان، ومع زيادة الحالات الضاغطة ومشاعر الاحباط والتهيج والاكتئاب التي تؤثر بصورة سلبية في صحة الإنسان. فقد لاحظ كل من جلازير وبيرل (Glaser & Pearl) وجلازير وكيكولت (Glaser & Kiccolt) أن المشاعر السلبية مثل الإجهاد والاكتئاب تُضعف نظام المناعة البشري. وذكر (Burry) أن التوتر يُسبب صعوبة في ضخ الدم من القلب، ويؤدي إلى ما يسمى بنقص تروية عضلة القلب. في حين أشار باكورويسكي وأورون (Bachorowski&Owren) إلى أن المشاعر الإيجابية تسهم إلى حد كبير في الصحة النفسية والجسمية للفرد. فالضحك مثلا يولد المشاعر الإيجابية والتي بدورها تساعد في تحسين أداء الجهاز المناعي. ويرى ستون وزملاؤه (Stone et al.) أن الفكاهة والضحك يعتبران دفاعاً أساسياً في المواقف العصبية، وأشارت الدراسات إلى أن الأشخاص القادرين على الحفاظ على المزاج الإيجابي يتمتعون بجهاز مناعي قوي. ويشير سعيد (2008) إلى أن دراسة شياروشي وزملائه (Ciarrochi & al.,2003) توصلت إلى وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني ودرجة إدراك الضغوط ودرجة الاكتئاب وفقدان الأمل وتكرار محاولات الانتحار، كما بيّنت نفس الدراسة أن مستويات محددة من الذكاء الوجداني تعد بمثابة حماية للفرد من الاكتئاب والاضطرابات النفسية (عن العنزي،2010، ص ص37-38).

3.3-الذكاء الوجداني ومعدل الذكاء:

أكثر ما يميّز الذكاء الوجداني عن الذكاء العقلي، هو أن تأثير الذكاء الوجداني في نجاح الفرد أكبر بكثير من تأثير الذكاء العقلي، إلاّ أن بعض الدراسات أثبتت أن معدل الذكاء لدى الأفراد قد ارتفع بمعدل 20 درجة بالمقارنة مع بداية القرن العشرين، وهذا يدل على الاهتمام بالرفع من معدل الذكاء العام لدى الأفراد، بينما أكدت دراسات أخرى تراجع في معدل الذكاء الوجداني جيلا بعد جيلا، إذ زادت المشكلات العاطفية لدى الأفراد، وزادت نسبة الاكتئاب لديهم نتيجة للتغيرات المعقدة في النماذج الاجتماعية (جلال،2008، ص86).

4- أهمية الذكاء الوجداني في مجالات الحياة:

تشير بعض الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية، ويرتبط هذا النوع من الذكاء إيجابياً بمجموعة من المتغيرات المرغوبة شخصياً واجتماعياً. فالذكاء الوجداني يرتبط إيجابياً بالرضا عن الحياة (Palmer & al.,2002)، وبجودة العلاقات الاجتماعية للفرد (Austin & al.,2005) وبالعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء (Brackett & al.,2004). والأفراد الأكثر ذكاء وجدانياً هم أكثر قدرة على التوافق الاجتماعي والمخالطة الاجتماعية (Sjoberg & Engelberg,2005)، وهم أفضل في جانب الصحة النفسية والبدنية، وأكثر اهتماماً بمظهرهم الخارجي (Brackett & al.,2004)، وهم أكثر تفوقاً من الناحية الأكاديمية (Parker & al.,2004) (عن الخضر والفضيلي، 2007، ص 17).

ويذكر بيتر شارب (Peter Sharp,2001) أن الذكاء الوجداني عنصر هام جداً للنجاح في كافة مجالات الحياة، لأنه يجعل الفرد قادراً على بذل أقصى جهد لديه، كما يجعله من أكبر المشاركين في مجتمعه. فالأفراد يحتاجون إلى فهم مشاعرهم لكي يصبحوا متعلمين فاعلين، ويحتاجون إلى إدارة مشاعرهم حول الآخرين لكي يصبحوا أصحاء انفعالياً وبالتالي يستطيعون مساعدة أنفسهم ومساعدة الآخرين (عن الغنام، 2014، ص10).

ويرى جولمان أن الذكاء العام يتنبأ فقط بما يقارب **20%** من عوامل نجاح الإنسان في الحياة، في حين يعود **80%** من النجاح إلى عوامل أخرى ترتبط بالذكاء الوجداني (عن أبو زيتون، 2010،ص17).

5- أهمية الذكاء الوجداني في المجال المدرسي:

يشير ماير وسالوفي (1995) إلى إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للمتعلمين بتنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية لديهم، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى وعيه بذاته وتفهمه لعواطفه وعواطف ومشاعر الآخرين وحل مشكلاته وإدارة انفعالاته في محيط البيئة التعليمية. ويرى بار-أون (2005) أنه إذا كان الذكاء المعرفي مفتاح النجاح في المجال الدراسي، فإن الذكاء الوجداني يعتبر بوابة النجاح في الحياة، فاكتساب المتعلم قدراً من الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن تأهيله الأكاديمي. فالذكاء الوجداني يعد عاملاً مهماً في حياة المؤسسات التعليمية عامة والمدارس الابتدائية خاصة. فبيئة المدرسة الابتدائية غنية بما يثير انفعالات ومشاعر ووجدان المتعلم السلبية، وأبرزها شعوره من الإخفاق في أدائه ومستقبله الدراسي، لذلك فإنه من المهم جداً وجود هذا النوع من الذكاء لديه. ويرى جولمان أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية الوجدانية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الوجداني بدءاً من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا (عن المللي، 2010، ص142).

فالبيئة المدرسية التي لا توفر الأمن الوجداني والانفعالي للمتعلم تجعله يشعر بالقلق والضغط والتوتر والإحباط في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس سلباً على تركيزه في المواقف التعلمية، فيقل بذلك تحصيله الدراسي وتنخفض نتائجه الدراسية.

ويفترض البعض أن في حالة فشل الفرد في الحياة، فإن ذلك قد يعود إلى ضعف مهارات هذا الذكاء لديه، ومن ثم يمكن القول أن الناجحين في حياتهم ليسوا دائماً من المتفوّقين.

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

ويؤكد الباحثون في مجال التربية على أهمية تغلغل مهارات الذكاء الوجدان في المناهج التدريسية اليومية، التي تساعد المعلمين والمتعلمين على تطوير مهاراتهم لغايات تحقيق النجاح في الأداء المهني أو الأداء الأكاديمي والحياة. ولذلك يعنى الذكاء الوجداني بطبيعة الأفراد والجماعاتو المجتمع برمته. ويمكن للفرد من خلال تنمية مهارات الذكاء الوجداني أن يضع علاقة بين انفعالاته وتفكيره من ناحية، وبين

تفكير الآخرين وانفعالاتهم من ناحية أخرى، بحيث يجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به إلى الوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة.

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

ويمكن إيجاز أهمية الذكاء الوجداني للفرد وفق الباحث المهدي الوارد في (إلهي، 2009، ص71) كما يلي:

1–يلعب الذكاء الوجداني دورا هما في توافق الطفل مع والديه وأقرانه وبيئته، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.

2–يساعد الذكاء الوجداني على تجاوز الأزمات المختلفة منها أزمة المراهقة.

3–يعتبر الذكاء الوجداني عاملا مهما في استقرار الحياة الزوجية، فالتعبير الجسد عن المشاعر يضمن توافقا بين الزوجين.

4–يعتبر الذكاء الوجداني عاملا للنجاح في الحياةو العمل.

ويشير الجاسر إلى أن أهمية الذكاء الوجداني الوارد في (إلهي، 2009، ص71)إلى ما يلي:

أ–القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة.

ب–تحسين التواصل مع الآخرين.

ج–امتلاك مهارات التعاطف، بحيث يعد جوهر الذكاء الوجداني.

د–التصرف باستقامة والذي يعد جوهر آخر للذكاء الوجداني، ويعني التصرف بطريقة متناغمة مع المعتقدات الشخصية.

هـ–الشعور بالثقة والقدرة على رؤية الجانب الإيجابي للحياة.

و–منح مهارات التعامل مع مختلف الضغوطات.

ي–تنمية الابتكار.

6- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

شهد موضوع الذكاء الوجداني في السنوات الأخيرة اهتماماً متزايداً، إذ ظهر العديد من الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت هذا الموضوع، وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية التي حاولت تحديد أبعاد هذا المفهوم وإعداد المقاييس المقننة لقياسه. وقد اختلف المنظرون في تحديد هذه الأبعاد، حيث صنَف كل من ماير وسالوفي وكاروزو (Mayer,Salovey & Caruso,2000) نماذج الذكاء الوجداني إلى نوعين هما: نماذج القدرة للذكاء الوجداني، والنماذج المختلطة للذكاء الوجداني، وجاءت هذه النماذج النظرية على النحو التالي:

1.6-نماذج القدرة للذكاء الوجداني:

ينظر أصحاب هذا التناول النظري إلى الذكاء الوجداني على أنه يشبه إلى حد كبير الذكاء اللفظي والميكانيكي، إلاَ أنه يعمل ويؤثر في المحتوى الانفعالي، وأن الذكاء الوجداني يتضمن مهارة الفرد في التعرف على المهارات الانفعالية والاستدلال المجرد مستعيناً بهذه المعلومات (عن بار-أون،2004، ص5). ويؤكد هذا النموذج على المكوّنات المعرفية للذكاء الوجداني، حيث يركز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها. ويؤكد أنصار هذا النموذج على أن الذكاء الوجداني من أفضل أنواع الذكاءات لأنه يتضمن الانفعالات الداخلية والخارجية المّيسرة للنمو، ولارتباطه بالسمات الانفعالية للمشكلات.

وجدير بالذكر أن هناك مجموعة من المفاهيم التي تُستخدم للتعبير عن الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية مثل: الإدراك غير اللفظي، الدقة التعاطفية، الكفاءة الانفعالية، الإبداع الانفعالي، الدافعية، الاستنباط الانفعالي للمؤشرات الاجتماعية، الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي (حسن، 2007، ص 38). ومن نماذج القدرة للذكاء الوجداني نذكر ما يلي:

1.1.6-نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني كقدرة عقلية(1990):

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

وجاءت مكوّنات الذكاء الوجداني لدى ماير وسالوفي على النحو الآتي:

أ-الوعي الانفعالي بالذات: يعني معرفة الفرد وفهمه لمشاعره وأسبابها.

ب-معالجة الانفعالات: وتعني تدبر الفرد أمر هذه المشاعر والانفعالات وإدارته للضغوط.

ج-دافعية الذات: وتعني أن يكون الفرد مصدر دافعية ذاته، وأن يتحكم في اندفاعاته ويقاوم الإحباطات ويتحمل الغموض، ويؤجل الإشباع للوصول إلى الهدف.

د-التعاطف: ويعني معرفة الفرد وفهمه لمشاعر الآخرين.

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

وقام نموذج ماير وسالوفي على مفهوم القدرة وفصله عن السمات الأخرى حتى يمكن تحليل تلك القدرة بشكل مستقل، وإظهار مدى الاستفادة منها في سلوك الفرد وكفاءته العامة في الحياة.

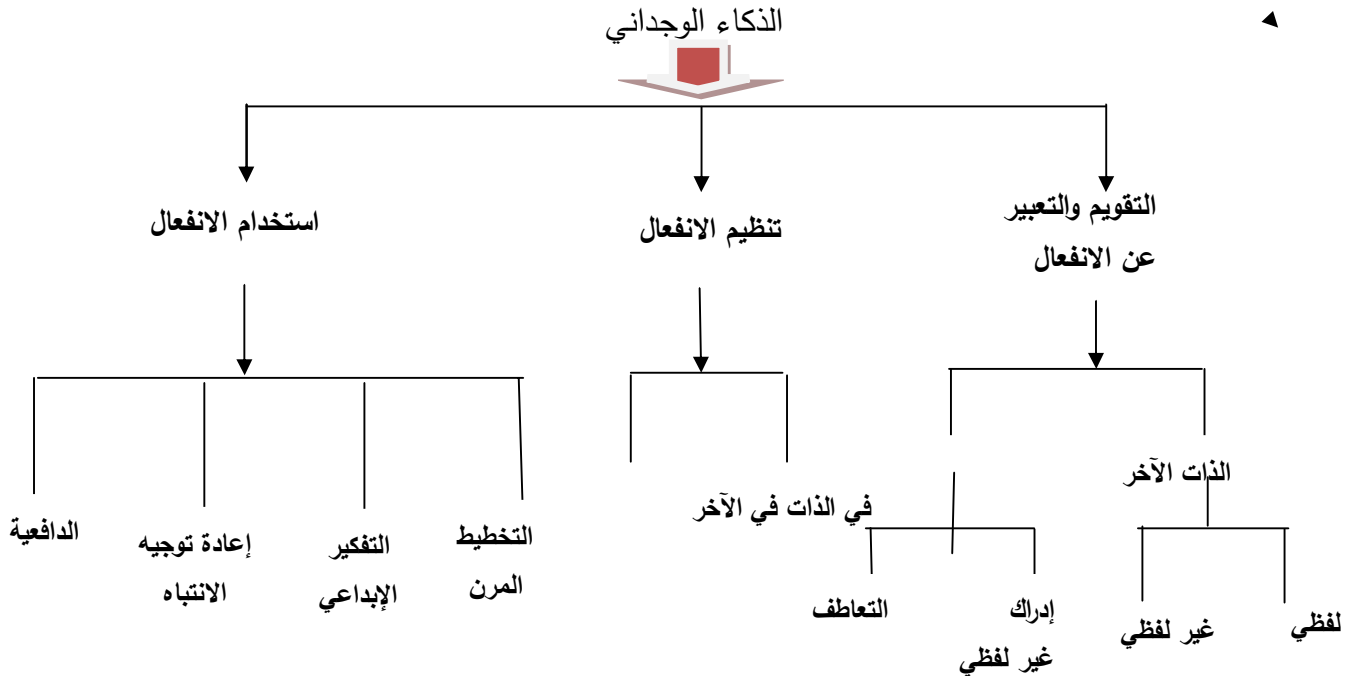
وقد أدخل ماير وسالوفي سنة 1997 تعديلاً على مفهوم الذكاء الانفعالي، حيث قدما تعريفاً يجمع بين فكرة أن الانفعال يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءً، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الانفعالية، أيّ أن هذا النموذج تناول كلاً من الانفعالات والتفكير وهما يعملان مع بعضهما البعض في توافق. وحدد ماير وسالوفي أربعة مجالات واسعة لقدرات الذكاء الانفعالي، يمكن ترتيبها في شكل هرمي يبدأ من المهارات الدنيا والأكثر جزئية (العمليات النفسية الأساسية)، وتتدرج حتى تصل للمهارات العليا والأكثر عمومية (العمليات التكاملية الأكثر تعقيداً). ويرى ماير وسالوفي وكارزوز وسيتارنيو (Mayer, Salovey,Caruso & Sitarenios,2001) أن استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير العقلي، يتضمن استخدام الانفعالات لتعزيز التفكير، في حين أن باقي القدرات تتضمن التفكير في الانفعال، بالرغم من أن قدرة فهم الانفعالات لها صياغة معرفية. ويفترض هذا النموذج أن فهم الانفعالات يرتبط بصورة كبيرة بالتفكير المجرد، أي أن هناك تكاملاً بين فهم الانفعال والمعالجة المعرفية والتفكير المجرد. ورتب كل من نيوسام وزملاؤه (Newsame &al.,2000) وماير وسالوفي وكارزوز وسيتارنيوس تلك القدرات في تنظيم هرمي، نجد في قاعدته الإدراك الانفعالي، ويليه التيسير الانفعالي للتفكير، ثم الفهم الانفعالي، وفي قمة الهرم إدا ة الانفعالات. وقدم ماير وسالوفي (1997) شكلاً أكثر توضيحاً وتفسيراً للقدرات الأساسية والفرعية للذكاء الوجداني. واستمرت جهود ماير وسالوفي في دراسة للذكاء الوجداني مع العديد من الباحثين مثل بودال وديتويلر (Bodell & Detweiler,1999)، حيث أشاروا إلى أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على استخدام المشاعر والانفعالات لخدمة التفكير والفعل، ومن أهم المظاهر هذه القدرة مدى تمكن الفرد من رصد

انفعالاته وانفعالات الغير وتعديل أو تحوير هذه الانفعالات، واستخدام المعلومات المبنية على الانفعالات في تشغيل الفكر وإطلاق الفعل" (عن سويف، 2001، ص ص 22–23).

وقدم ماير وسالوفي وكاروزو سنة 2000 نموذجهم الجديد للذكاء الوجداني، حيث أشاروا إليه على أنه قدرة الفرد على معرفة معاني الانفعالات والعلاقات الانفعالية، والتفكير وحل المشكلة على أساسها. فالذكاء الوجداني يكون متضمناً في القدرة على إدراك الانفعالات، وتمثل المشاعر المرتبطة بها وفهم المعلومات المتعلقة بهذه الانفعالات، والتعامل معها أو استخدامها ومعالجتها (عن حسن، 2007، ص 43). وتشير حسن إلى أن النموذج الجديد للذكاء الوجداني لماير وسلوفي وكاروزو يتكّون من أربعة مجالات هي:

أ–إدراك وتحديد الانفعال لدى الذات ولدى الآخرين.**ب**–الاستفادة من الانفعال لتيسير المعرفة والأداء.
ج–فهم أسباب ونتائج الانفعالات. **د**–تنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين.

وقد تبنت مجموعة من الدراسات الأجنبية والعربية نموذجي ماير وسالوفي (1997 و2000) كدراسات مارتيناز–بونس (Martinez–Pons,1997)، وشوت وآخرون (Schutte & al.,1998)، وثي (Thi,1998)، وغرافس (Graves,1999)، وكينج (King,1999)، وبليتيري (Pellitteri,1999)، وسوليفان (Sullivan,1999)، وأبراهام (Abraham,2000)، ووانج (Wang,2000)، وبيرون (Byron,2001)، وواتسزوسكي (Woitaszewski,2001)، ومنداس (Mendes,2002)، وروبرتس وآخرون (Roberts & al.,2002) وفنون محمود خرنوب (2003)، ومنى حسن السيد (2003).



شكل رقم (10): نموذج ماير وسالوفي لأبعاد الذكاء الوجداني (من تصميم الباحثة).

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

ويفرق ماير وسالوفي في وصف بنية الذكاء الوجداني كقدرة بين أمرين: الأول يتمثل في التمييز بين العمليات المعرفية والعمليات السلوكية، أما الثاني فيتمثل في التمييز بين العمليات المرتبطة بالانفعالات الذاتية والعمليات المرتبطة بانفعالات الآخرين (عن أبو هاشم، 2007، ص178).

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

ونقلاً عن (القاضي، 2012، ص41) يشير رزق (2003) وعويس (2006) إلى أن مستويات وقدرات الذكاء الوجداني وفق نموذج ماير وسالوفي لسنة 1997 المرتبة من الأدنى إلى الأعلى جاءت كالتالي:

جدول رقم (5): مستويات وقدرات الذكاء الوجداني وفق نموذج ماير وسالوفي (عن القاضي2012، ص42).

المستويات	وصف القدرة	محتوى القدرة (القدرات المتضمنة)
-التعرف على الانفعالات	الإدراك والتقويم والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة	1-التعرف على انفعالات الذات 2-التعرف على انفعالات الآخرين 3-التعبير بدقة عن الانفعالات 4-التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة
-إدراك الانفعالات وتوظيفها	تسهيل الانفعال للتفكير	1-استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف 2-توليد الانفعالات الحيّة التي يمكن أن تسيّر عملية اتخاذ القرار 3-التأرجح بين عدة الانفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة 4-استخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة
-فهم الانفعالات	فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية	1-تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها 2-تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات 3-فهم الانفعالات المركبة 4-الجمع بين حب وكره الشخص 5-ملاحظة التحوّل أو التغيير في الانفعال
-إدارة الانفعالات وتنظيمها	تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والمعرفي	1-الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة 2-الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي 3-إدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها

2.1.6-نموذج ليندة ألدر للذكاء الوجداني كقدرة عقلية:

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

ووصفت ألدر الفرد الذكّي وجدانياً بأنه: "الفرد القادر على تحديد رغباته، وتصبح استجاباته الانفعالية في إطار هذه الرغبات منطقية وأن يكون سلوكه عقلاني، بمعنى أن يلتزم بالتفكير السليم والحكم الصائب" (Elder,1997,p41). وركزت ألدر في نموذجها للذكاء الوجداني على الانفعالات في تفاعلها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب هي:

أ-الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم.

ب–الجانب الذي يتعلق بنقل الانفعال وتوجيهه على نحو يناسب السلوك، أي الإتيان بالانفعال بما يناسب ظروف الموقف.

ج–الجانب الذي يكون بمثابة المحرَك للعقل البشري، والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها الفرد، بناءً على أهدافه ورغباته ودوافعه.و الجوانب الثلاثة تعمل معاً في علاقة تفاعل مستمر.

2.6–النماذج المختلطة للذكاء الوجداني:

تختلف هذه النماذج تماماً عن نماذج القدرة للذكاء الوجداني، إذ ينظر أصحاب هذا التناول إلى الذكاء الوجداني على أنه خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات، وأن عناصر الذكاء الوجداني عوامل شخصية وليست قدرات. وأطلق على هذا التناول النظري اسم "النماذج المختلطة للذكاء الوجداني" ومن رواده جولمان وبار–أون. ويشير نيوسم وزملاؤه (2000) إلى أن النماذج المختلطة للذكاء الوجداني تؤكد على أن الذكاء الوجداني نزعة أو وجدان أكثر منه قدرة معرفية، أي أنها تجمع بين الانفعالات الشخصية أو سمات الشخصية مع الانفعالات في سياقها الاجتماعي، من خلال النشاط الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين، كما تتناول المكوَن الوجداني وتعامله مع الدوافع وحالات الإدراك (Newsame & al.,2000,p107).

وهناك مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالنماذج المختلطة للذكاء الوجداني ومنها: الانفتاح، التفاؤل، تقدير الذات، السعادة الذاتية، الذكاء العملي، دافع الإنجاز، عدم القدرة على التعبير الانفعالي أو الاليكسثيميا (Alexithymie)*، الانفعال السار وغير السار، التفكير البنائي، قوة الأنا، التقبل الاجتماعي التفكير الاجتماعي. وترتبط مفاهيم هذه النماذج أيضاً مع أبعاد الشخصية الرئيسية وهي: الدفء، التوكيدية، الثقة بالنفس، تنظيم الذات، تنظيم الآخرين (خرنوب، 2003، ص 31). ومن النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي نذكر ما يلي:

*L'alexithymie est une difficulté à identifier, différencier et exprimer ses émotions ou parfois celles d'autrui. C'est une incapacité à pouvoir exprimer des émotions par la parole. Elle est souvent la conséquence de problèmes psychiques. Le terme a été introduit en 1970 par John Nemiah et Peter Sifneos.

1.2.6-نموذج بار-أون:

يعد بار-أون (Bar-On,1985) من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، حيث يرى أن مفهوم الذكاء الوجداني يمثل الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر، والذي لم ينكر الجوانب غير المعرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماماً بالجوانب المعرفية.

ويشير أبو المكارم (2004، ص 289) إلى أن نموذج بار-أون هدف إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون، ولهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تتناول خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم.

ويذكر ماير وزملاؤه أن نموذج بار-أون يصف الذكاء الوجداني على أنه منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات الشخصية والانفعالية والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية، أي أن هذا النموذج يجمع بين القدرات العقلية كالإدراك الوجداني للذات مع سمات شخصية أخرى مستقلة عن القدرة العقلية، كالاستقلال الشخصي وتقدير الذات والحالة المزاجية (Mayer & al.,2000,p102). ويتكوَن نموذج بار-أون (1997) من خمسة أبعاد رئيسة وخمسة عشر بعداً فرعياً، والشكل يوضح ذلك:

شكل رقم (11): نموذج بار-أون للأبعاد الرئيسة والفرعية للذكاء الوجداني (من تصميم الباحثة).

ويشير بار-أو إلى أن التصور للذكاء الوجداني يمكن النظر إليه من زاويتين:

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

ثانياً: من حيث الطوبوغرافية: أيّ أنه يجمع المكوّنات العاملية للذكاء الوجداني، بجانب بعضها تبعاً لترتيب من العوامل الهرمية (الأولية)، إلى عوامل المحصلة (الرتبة الأعلى)، والتي يتم الربط بينهما من خلال العوامل التأييدية (الثانوية أو المساعدة). والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل رقم (12): الترتيب الطوبوغرافي لمكوّنات الذكاء الوجداني لنموذج بار–أون (من تصميم الباحثة).

وبناء على هذه المكوّنات صمم بار–أون مقياساً بأسلوب التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي وأطلق عليه قائمة نسبة الذكاء الانفعالي (Emotional intelligence quotient: EQ–i)، واستخدمت هذه القائمة في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية: كدراسات فاقنر ومورس (Wagner & Morse,1995)، ودونكلي (Dunkley,1996)، وفليت (Flett,1996)، وسوارت (Swart,1996)، ولويزة (Luisa,1998)، وتابيا (Tapia,1999)، وأبو سمراء(2000)، وبشمان وآخرون (Bachman & al.,2000)، وداودا وهارت (Dawda & Hart,2000)، ولامنة (Lamnna,2000)، ونيوسم وآخرون (Newsame & al.,2000)، وويلس وآخرون (Wells & al.,2000)، وريف وهانري (Reiff & Henry,2001)، وسوننشاين (Sonnenschein,2002)، وسحر فاروق علام (2001)، وعبد العال حامد عجوة (2002)، وعادل محمد هريدي (2003)، ومحمد حبشي حسين (2003)، ومحمد حبشي حسين وجاد الله أبو المكارم (2003).

2.2.6–نموذج جولمان:

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

ونقلاً عن (حسن، 2007، ص48) تظهر مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج جولمان على النحو التالي:

أ-الوعي بالذات:

ويقصد به معرفة الفرد لانفعالاته وإدراكه لمشاعره، والتي تشتمل على الدقة في قياس الذات والثقة بالنفس.

ب-إدارة الانفعالات:

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

ج-الدافعيــة:

ويقصد بها تأجيل الإشباع وتتضمن: الدافعية الأكاديمية، التواصل، المبادرة والتفاؤل.

د-التعاطــف:

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

هـ-المهارات الاجتماعية:

ويقصد بها التعامل مع الآخرين بطريقة إيجابية، من خلال بناء واسع يطلق عليه جولمان الكفاءة الاجتماعية، وتشمل المهارات التي يحتاج إليها الفرد لكي يصبح قائداً يكتسب شعبيةً وفعَالاً في علاقاته مع الآخرين.

واستمرت جهود جولمان في دراسته للذكاء الوجداني، حيث أصدر كتاباً ثانياً (Working withemotional intelligence) عام 1998 أوضح فيه أن الذكاء الوجداني هو" القدرة على إدراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين وحفز دافعيتنا، بصورة جيدة داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين. كما قام جولمان سنة 1998 بتعديل نموذجه الأّول للذكاء الوجداني، حيث اشتمل على خمس وعشرين **(25)** كفاءة، صُنفت إلى كفاءات شخصية تتضمن: الوعي بالذات، تنظيم الذات والدافعية الذاتية، وكفاءات اجتماعية: وتتضمن الوعي الاجتماعي والمهارات الاجتماعية (عن حسن، 2007، ص 48).

ويقوم نموذج جولمان المعدّل على الكفاءات الانفعالية التي تمكن الأفراد من إظهار استخدامهم الذكّي لانفعالاتهم في إدارتهم لذواتهم، والعمل مع الآخرين لكي يكونوا فعَالين في العمل (عن حسن، 2007، ص 49). ويرى جولمان أن الكفاءة الانفعالية هي قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الوجداني، الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل (Boyatzis & al.,1999,p343)، وحاول أن يوضح في هذا النموذج كل القدرات المتعلقة بمفهوم الذكاء الانفعالي وتتمثل فيما يلي:

أَولاً: الكفاءة الشخصية: وهي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع أنفسنا وتتضمن:

1-الوعي بالذات ويشمل:

أ-الوعي الانفعالي: تمييز الفرد لانفعالاته وتأثيرها.

ب-التقييم الدقيق للذات: معرفة الفرد لقدراته الداخلية ومواطن القوة والضعف لديه.

ج-الثقة بالنفس: إقرار الفرد وتأكيده على قيمة ذاته وقدراته (شعوره بقيمته وقدراته).

2-تنظيم بالذات ويشمل:

أ-ضبط الذات: سيطرة الفرد على مشاعره واندفاعاته المضطربة.

ب-الموثوقية: حفاظ الفرد على معايير الأمانة والاستقامة.

ج-يقظة الضمير: تحمل الفرد لمسؤولية تصرفاته الشخصية.

د-التكيفية: مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.

هـ-الإبداع: انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة وتقبله لها.

3-الدافعية الذاتية وتشمل:

أ-دافعية الإنجاز: كفاح الفرد من أجل التطوير أو الوصول إلى مستوى من التميز.

ب-الالتزام بالوعود والتعهدات: وهو تأييد الفرد لأهداف الجماعة أو المؤسسة.

ج-المبادرة: استعداد الفرد لانتهاز الفرص.

د-التفاؤل: إصرار الفرد على تحقيق أهدافه بالرغم من العقبات والعوائق التي يواجهها.

ثانياً: الكفاءة الاجتماعية: القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع الآخرين وتتضمن:

1-الوعي الاجتماعي ويشمل:

أ-التعاطف: إحساس الفرد بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.

ب-توجيه المساعدة: توقع الفرد لاحتياجات الآخرين وإدراكه وإشباعه لها.

ج-تطوير الآخرين: شعور الفرد بما يحتاجه الآخرون من أجل التطوير وتدعيم قدراتهم.

د-فعالية التنوع: إيجاد الفرد للفرص المتنوعة من خلال أفراد مختلفين.

هـ-الوعي السياسي: قراءة الفرد للتدفقات الانفعالية وعلاقات القوى.

2-المهارات الاجتماعية وتشمل:

أ-التأثير: استخدام الفرد للأساليب الفعَالة في الإقناع.

ب-التواصل: قدرة الفرد على إرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين.

ج-القيادية: قدرة الفرد على تحفيز وتوجيه الأفراد والجماعات.

د-التكيفية: مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.

هـ-إدارة الصراع: قدرة الفرد على المبادرة بالتغيير أو التعامل معه.

و-بناء العلاقات الاجتماعية: قدرة الفرد على تكوين علاقات مفيدة مع الآخرين.

ز-المشاركة والتعاون: عمل الفرد مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة.

ي-قدرات الفريق: تكوين الفرد لفريق عمل يعمل على تحقيق الأهداف المشتركة.

وقد أدخل جولمان سنة 2001 تعديلاً على نموذجه لسنة 1998، حيث يعكس نموذجه الحديث التحليل الإحصائي الذي قام به مع زميله بويتزيس (Boyatzis) للأبعاد الخمسة للذكاء الانفعالي-بما تتضمنه من خمس وعشرين (25) كفاءة-، وتتمثل هذه الأبعاد في: الوعي بالذات وإدارة الذات والوعي الاجتماعي وإدارة العلاقات الاجتماعية. وظهرت ثلاثة أبعاد أساسية هي: **أ-الوعي بالذات. ب-إدارة الذات. ج-الوعي الاجتماعي** (يشمل التعاطف)، وأُضيف إلى ذلك إدارة العلاقات الاجتماعية، وبالرغم من أنه تم تصنيفها في التحليل الإحصائي على أنها الوعي الاجتماعي، إلاَ أنه يقترح أن الاختلاف بين بُعد الوعي الاجتماعي وبُعد إدارة العلاقات الاجتماعية، ربما يكون نظرياً أكثر منه تجريبياً (عن حسن، 2007، ص 51).

جدول رقم (6): نموذج جولمان المعدّل للذكاء الوجداني (عن حسن، 2007، ص51).

	الذات	**الآخـرون**
	الكفـاءة الشخصية	**الكفـاءة الاجتماعية**
الـوعي	**-الوعي بالذات:** -الوعي الانفعالي للذات -التقويم الدقيق للذات-الثقة بالذات.	**-الوعي الاجتماعي:** -التعاطف -توجيه المساعدة -الوعي التنظيمي
الإدارة	**-إدارة الذات:** -ضبط الذات -الموثوقية -يقظة الضمير التكيفية -دافعية الإنجاز -المبادرة.	**-إدارة العلاقات الاجتماعي:** -تطوير الآخرين -التأثير -التواصل-إدارة الصراع -القيادية تحفيز التغيير -بناء العلاقات -فريق العمل والتعاون.

ويظهر في نموذج جولمان المعدّل (2001) أن كفاءة الإبداع تحولت إلى المبادرة، ودمج التفاؤل مع دافعية الإنجاز، ودمج كل من فعالية التنوع وفهم الآخرين ليصبحا التعاطف، ودمج الالتزام التنظيمي مع القيادية، ودمجت الكفاءات المنفصلة مثل: التعاون ومهارات فريق العمل في كفاءة واحدة سُميت بفريق

العمل والتعاون، وأُعيد تسمية الوعي السياسي بالوعي التنظيمي، وأُعيد تسمية الوعي الانفعالي بالوعي الانفعالي للذات (عن حسن، 2007، ص52).

ومن الدراسات التي أُيدت نماذج جولمان للذكاء الوجداني بالترتيب الكرونولوجي نذكر ما يلي:

أَولا: نموذج جولمان (1995) نجد دراسة سنجلا بوتوا (SanglaPotoa,2002).

ثانياً: نموذج جولمان (1998) نجد دراسة مورسنكي (Murensky,2000) وبتاستيني (Batastini,2001) وعبد المنعم الدردير (2002 و2004).

ثالثاً: نموذج جولمان (2001) نجد دراسة ليندلي وسالا (Lindley & Sala,2002)، وبويتزيس وأوستين (Boyatzis & Oosten,2002)، وسالا (Sala,2002)، وسفينيك (Sevenic,2002)، وبرادبيري وآخرين (Bradberry &al.,2004).

ويشير البحث الحالي إلى الفرق القائم بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة للذكاء الوجداني الوارد في (القاضي، 2012، ص ص41-40) كما يلي:

جدول رقم (7): التمييز بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة للذكاء الوجداني (عن القاضي، 2012، ص 40)

الرقم	نماذج القدرة	النماذج المختلطة
1	مقاييسها مصممة بطريقة تجعل إجابة واحدة صحيحة وتناسب المسألة المعروضة	مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي تعكس تفضيلات شخصية أو ميولاً فردية
2	لقياسها يتم استخدام اختبارات الأداء الأقصى	لقياسها يتم استخدام اختبارات الأداء المميّز
3	وجود عدد قليل من الأدوات لقياس تركيباتها الرئيسة ضئيلة العدد	وجود عدد كبير من الأدوات لقياس هذه النماذج وذلك بتعدد مظاهر هذه النماذج
4	لا تتعلق بذكاء الفرد المعرفي ولا بشخصيته	لا تتعلق بذكاء الفرد المعرفي بل بشخصيته

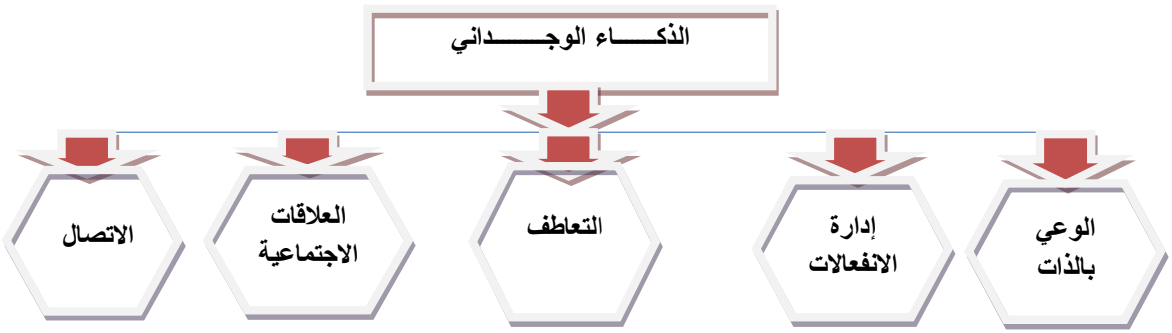
3.6-نماذج نظرية أخرى للذكاء الوجداني:

1.3.6-نموذج شتاينر:

تناول شتاينر (Steiner,1997) نموذج جولمان (1995و1997) وقام بتوضيحه مشيراً إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على المكّونات التالية الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (8): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج شتاينر (عن الغنام،2014، ص16).

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



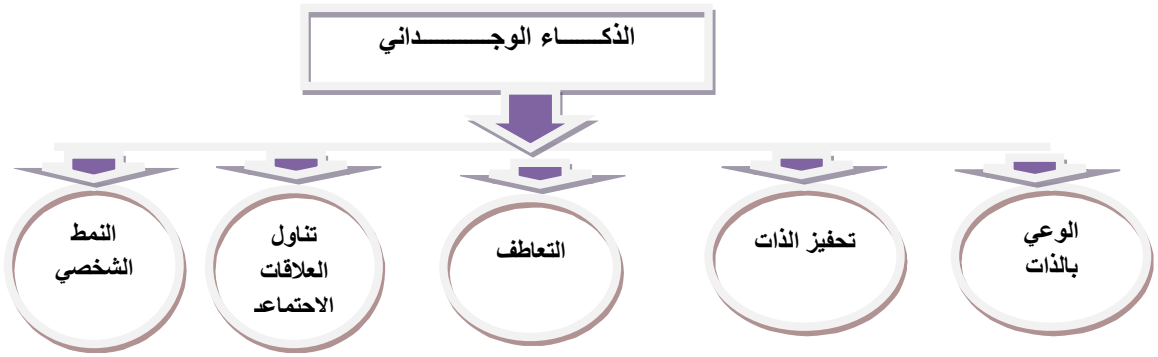
شكل رقم (13): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج شتاينر (من تصميم الباحثة).

2.3.6-نموذج كوبر وصواف:

وضع كوبر وصواف (Cooper & Sawaf,1997) نموذجاً يفسر مكوّنات الذكاء الوجداني اللازمة في العمل. والجدول والشكل التاليين يوضحان هذا النموذج:

جدول رقم (9): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج كوبر وصواف (عن الغنام،2014، ص16).

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



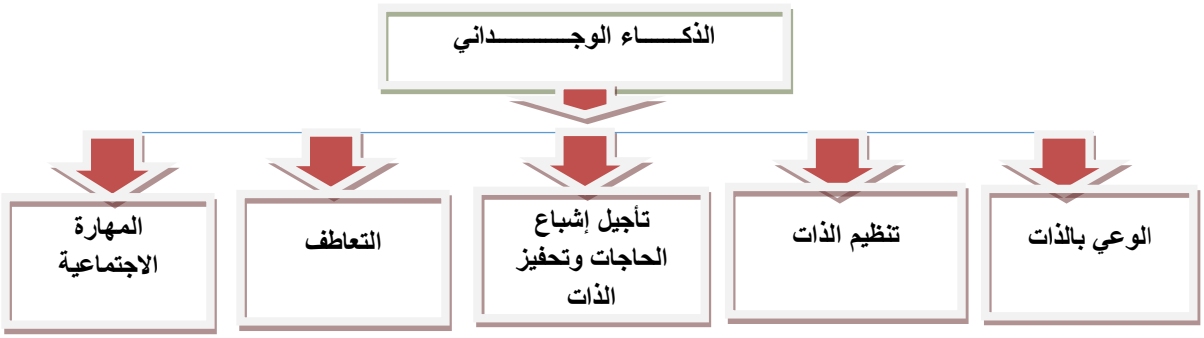
شكل رقم (14): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج كوبر وصواف (1997) (من تصميم الباحثة).

3.3.6-نموذج ديولويكس وهيجز:

قام ديولويكس وهيجز (Dulewicz & Higges,1999) بدراسة تحليل مفهوم الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، وتوصلا إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على خمسة مكوّنات.

جدول رقم (10): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج ديولويكس وهيجز (عن الغنام، 2014، ص17).

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



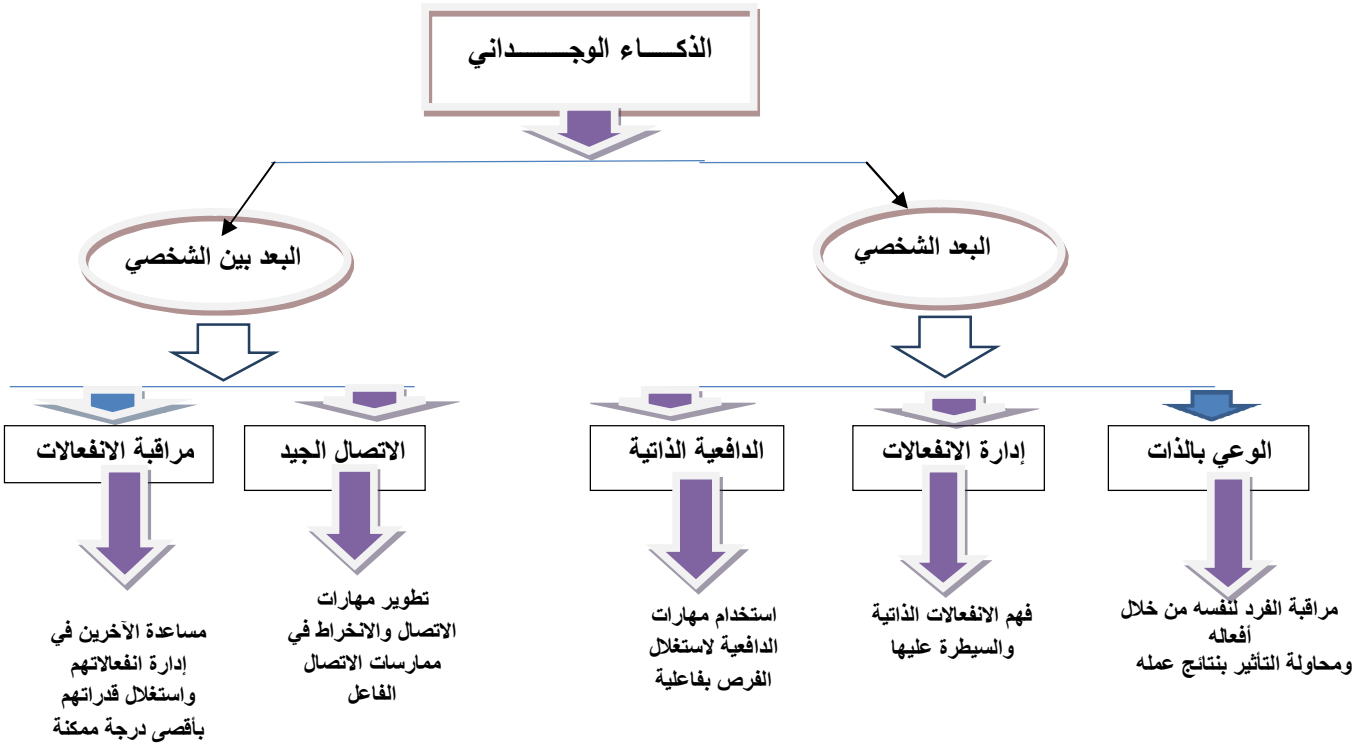
شكل رقم (15): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج ديولويكس وهيجز(1999) (من تصميم الباحثة).

4.3.6-نموذج وايزنجر:

استند وايزنجر (Weisinger,2004) في بناء نموذجه على نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الوجداني، حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث كفاءات متصلة بالبعد الشخصي وكفاءتين متصلتين بالبعد بين-الشخصي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11) مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج وايزنجر (عن سعيد، 2008، ص16).

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



شكل رقم (16): أبعاد الذكاء الوجداني وفق نموذج وايزنجر (2004) (من تصميم الباحثة).

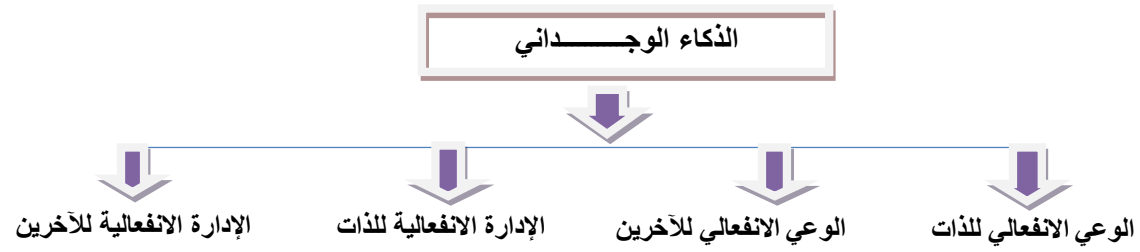
5.3.6-نموذج مونتمايور وسبي:

أشار مونتمايور وسبي (Montemayor & Spee,2004) إلى أن الذكاء الوجداني الذي قدمه بعض الباحثين، مثل: ماير وسالوفي وجولمان وبار-أون، يمكن تصنيفه إلى قسمين رئيسيين يضمان مشاعر الفرد مقابل مشاعر الآخرين، والوعي مقابل إدارة الانفعالات (عن سعيد، 2008، ص16).

وأشارت سعاد جبر سعيد أن الذكاء الوجداني وفق نموذج مونتمايور وسبي يتضمن أربعة أبعاد:

جدول رقم (12): مكوّنات الذكاء الوجداني وفق نموذج مونتمايور وسبي (عن سعيد، 2008، ص17).

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



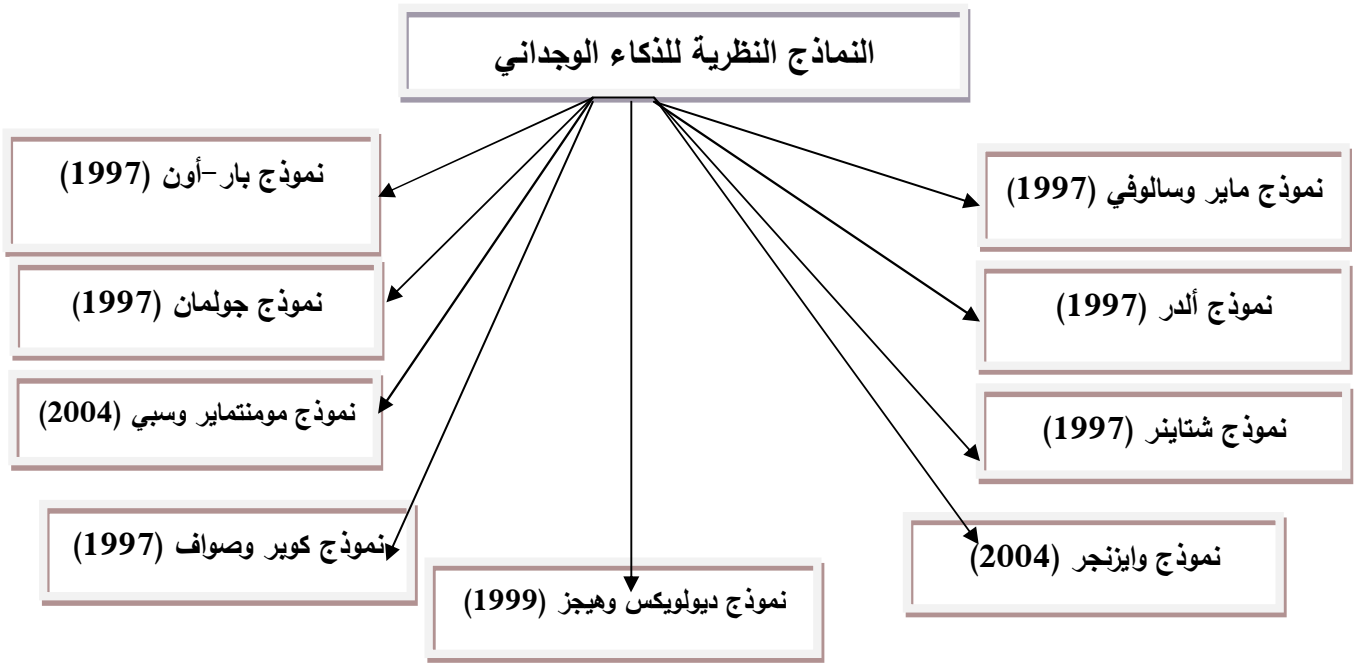
شكل رقم (17): أبعاد الذكاء الوجداني وفق نموذج مونتمايور وسبي (2004) (من تصميم الباحثة).

-تعقيب على النماذج النظرية السابقة:

نلاحظ مما سبق وجود عدد من النماذج النظرية التي تناولت الذكاء الوجداني والتي حاولت تحديد الأبعاد الأساسية المكوّنة له، حيث صنفت هذه النماذج وفق هذه المكوّنات على اعتبار الذكاء الوجداني كقدرة عقلية، مثل نموذجي ماير وسالوفي ولينذة ألدر أو اعتباره خليط من السمات والاستعدادات والمهارات والكفاءات والقدرات، مثل نموذجي بار-أون وجولمان. والجدول التالي يلخص تصنيف الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني وفق كل نموذج نظري من النماذج النظرية السابقة الذكر:

جدول رقم (13): مكونات الذكاء الوجداني وفق النماذج النظرية المختلفة (من تصميم الباحثة).

النماذج النظرية	مكونـــات الذكاء الانفعالي
نموذج ماير وسالوفي (1997)	**1**-إدراك المشاعر والتعبير عنها.**2**-وضوح التفكير من خلال التحكم في المشاعر.**3**-فهم الانفعالات.**4**-إدارة الانفعالات.
نموذج ألدر (1997)	**1**-الجانب الإدراكي. **2**-نقل الانفعال وتوجيهه على نحو يناسب السلوك. **3**-الجانب المحرَك للعقل والدافع للسلوك.
نموذج بار-أون (1997)	**1**-الذكاء الانفعالي الشخصي.**2**-الذكاء الانفعالي الاجتماعي.**3**-القدرة على التكيف.**4**-إدارة الضغوط.**5**-المزاج العام.
نموذج جولمان (1997)	**1**-الوعي بالذات. **2**-معالجة الجوانب الانفعالية. **3**-الدافعية. **4**-التعاطف العقلي. **5**-المهارات الاجتماعية.
نموذج شتاينر (1997)	**1**-الوعي بالذات.**2**-إدارة الانفعالات.**3**-التعاطف.**4**-العلاقات الاجتماعية. **5**-الاتصال.
نموذج كوبر وصواف (1997)	**1**-الوعي بالذات.**2**-تحفيز الذات.**3**-التعاطف.**4**-تناول العلاقات الاجتماعية. **5**-النمط الشخصي.
نموذج ديولويكس وهيجز (1999)	**1**-الوعي بالذات. **2**-تنظيم الذات. **3**-تحفيز الذات. **4**-التعاطف. **5**-المهارات الاجتماعية.
نموذج وايزنجر (2004)	**1**-البعد الشخصي: الوعي بالذات. إدارة الانفعالات. الدافعية.**2**-البعد بين الشخصي: الاتصال الجيد. مراقبة الانفعالات.
نموذج مومنتماير وسبي (2004)	**1**-الوعي الانفعالي للذات. **2**-الوعي الانفعالي الآخرين. **3**-الإدارة الانفعالية للذات.**4**-الإدارة الانفعالية للآخرين.



شكل رقم (18): النماذج النظرية للذكاء الوجداني (من تصميم الباحثة).

ونقلاً عن (حسن، 2007، ص38) يشير ماير وسالوفي وكاروزو إلى مجموعة من الخصائص التي تميّز الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني وتتمثل فيما يلي:

-أنهم نشئوا في بيئات متكيفة اجتماعياً (أي لديهم والدان مرتفعا الحساسية الانفعالية).

-لديهم القدرة على إعادة تشكيل الانفعالات بشكل فعاّل (متفائلون).

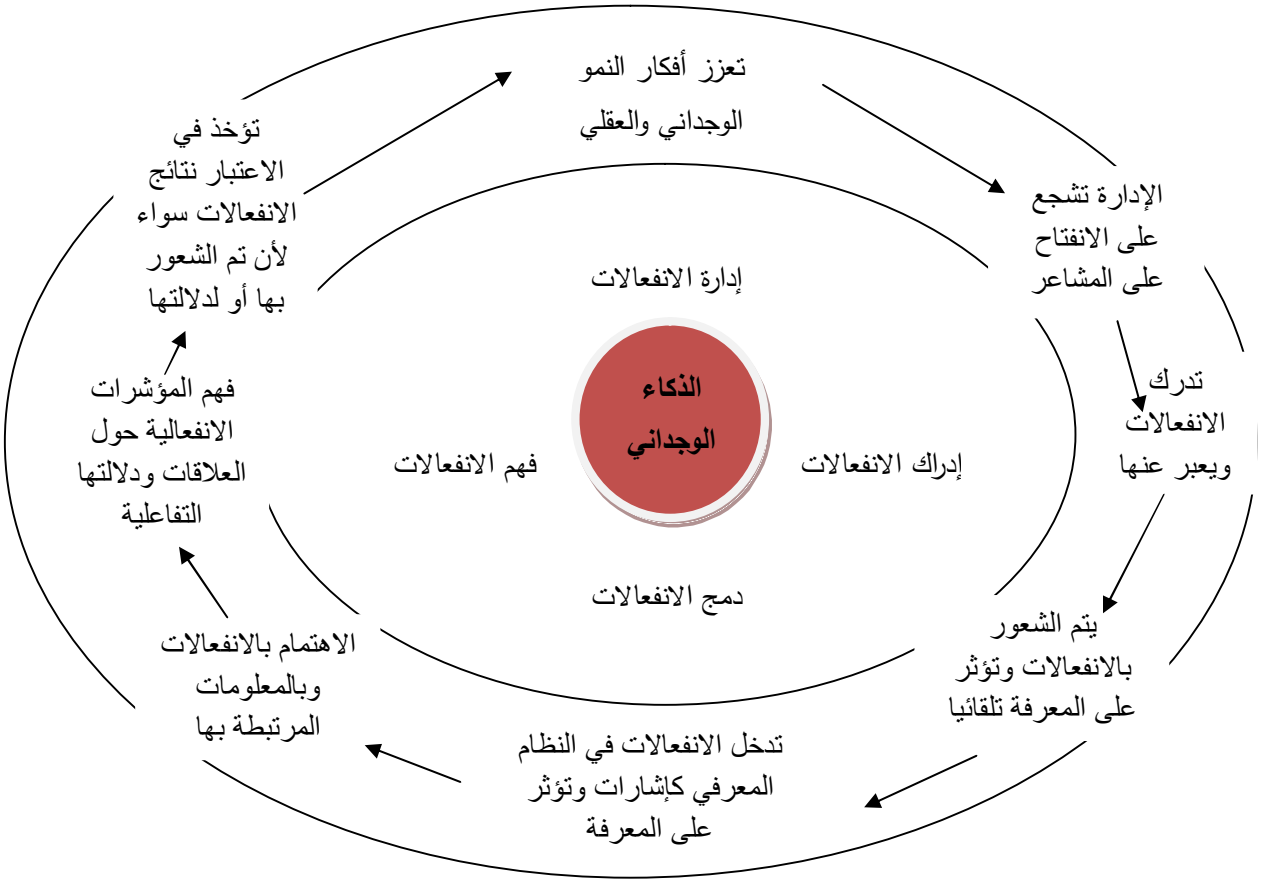
-غير دفاعيين بمعنى أنهم لا يستخدمون الحيل الدفاعية.

-يختارون الأدوار الاجتماعية والانفعالية المتميزة.

-يتمّيزون بالقدرة على التواصل ومخاطبة الانفعالات.

-يطورون معارفهم وخبراتهم في مجال انفعالي معين مثل: علم الجمال، الانفعالات الأخلاقية حل المشكلات الاجتماعية والقيادية.

ويشير سالوفي وزملاؤه (Salovey & al.,1993) إلى أن الذكاء الوجداني يمّيز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم، ومراقبة مشاعر الآخرين، وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات (عن عثمان، 2001، ص 173).



شكل رقم (19): الفروع الأربعة لنموذج القدرة وفق ماير وسالوفي (Stys et Brown, 2004)

7- أبعاد الذكاء الوجداني ومكوّناته:

ويذكر ماير وسالوفي الوارد في (العتوم، 2010، ص ص239-240) أن الذكاء الوجداني يتكّون من أربعة أبعاد هي: **1**-إدراك وتقويم الانفعالات والتعبير عنها. **2**-استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير. **3**-فهم وتحليل الانفعالات. **4**-التنظيم التأملي للانفعالات.

وقسم جولمان (1999) الذكاء الوجداني الوارد في (المصدر، 2008، ص597) إلى خمسة أبعاد هي:

1-الوعي بالذات ويعني معرفة الفرد لحالته المزاجية.

2-إدارة الانفعالات ويعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة.

3-دافعية الذات (تحفيز الذات) ويعني أن الذكاء الانفعالي يؤثر على كافة القدرات الأخرى إيجاباً أم سلباً.

4-التعاطف ويعني معرفة وإدراك الفرد لمشاعر الغير.

5-المهارات الاجتماعية وتعني التعامل الجيد مع الآخرين.

وقسم بار-أون (1999) أبعادالذكاء الانفعالي ومكوّناته الوارد في (المصدر، 2008، ص597) إلى: **1**-البعد الشخصي.**2**-تكوين العلاقات مع الآخرين.**3**-التكيف.**4**-التحكم في الضغوطات.**5**-المزاج العام.**6**-الانطباع الإيجابي.

وقدم ديولويكس وهيجز (1999) تقسيماً لمكّونات الذكاء الوجداني الوارد في (الزهراني، 2014، ص766)**1**-الوعي بالذات.**2**-تنظيم الذات.**3**-حفز الذات.**4**-التعاطف.**5**-المهارات الاجتماعية.

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

8- الخصائص المميّزة للأذكياء وجدانياً :

يشير بعض الباحثين إلى أن الأفراد الأذكياء وجدانياً، يتميّزون عن أقرانهم العاديين بمجموعة من الخصائص والصفات، ونقلاً عن (إلهي، 2009، ص ص50-51) يذكر عبد الرزاق أن الفرد الذي يتسم بدرجة عالية من الذكاء الوجداني، يتصف بقدرات ومهارات تمكّنه من تحقيق ما يلي:

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

وذكر بوري وميلر (Bourey & Miller,2001) الوارد في (الدردير، 2004، ص27) أن الأذكياء وجدانياً، يتميزون بالمرونة والانفتاح والتقمص العاطفي تجاه الآخرين، كما لديهم إحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وأكثر مهارة في فهم انفعالاتهم الشخصية.

ويرى المطرف الوارد في (إلهي، 2009، ص50) أن الأذكياء وجدانياً يتسمون بمجموعة من الخصائص:**1**-القناعة في إنجاز الأعمال. **2**-القدرة على تحقيق الأهداف.**3**-التوازن العاطفي.**4**-التوازن العاطفي.

بينما يشير صلاح إلى ثلاث خصائص هي:**1**-القدرة على توقع النتائج المترتبة على السلوك.**2**-القدرة على تأكيد الذات.**3**-القدرة على التعاون مع الآخرين والتفاعل معهم.

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

1-الثقة بالنفس.**2**-تحمل الغموض.**3**-المثابرة.**4**-عدم التخلي عن الرأي بسهولة.

5-البحث والتحقيق.**6**-الانفتاح على الخبرات الجديدة.**7**-الانضباطية.**8**-الالتزام بالعمل.

9-الدافعية الداخلية.**10**-التركيز.**11**-مقاومة القيود.**12**-التنظيم الذاتي.**13**-التأثير في المحيط.

14-تنوع الاهتمامات.**15**-الأمانة.**16**-الشجاعة.**17**-الحساسية نحو مشكلات الآخرين والتعاطف معهم.

وذكرت بلال (2014، ص ص38-39) الوارد في (جلال، 2008، ص ص 81-83) بعض الخصائص التي يتمّيز بها ذوو الذكاء الوجداني المرتفع وهي كالآتي:

1-التقمص العاطفي:

وُيقصد به تلوين المشاعر، ومعناه أنه يتطلب من الفرد تقمص مشاعر الآخرين بشكل مؤقت حسب الموقف أو الحاجة، بحيث يستطيع تلوين مشاعره بمشاعر الآخرين، ويتفهم أحاسيسهم وآلامهم وأفراحهم ويشاركهم هذه المشاعر.

2-ضبط المزاج:

وُيقصد به قدرة الفرد على السيطرة على حالته المزاجية والتحكم في مشاعره، بحيث لا يدفع الآخرون ثمن هذه الحالة المزاجية. ويجب أن تتوافر هذه الميزة لدى الأفراد الذين لهم علاقات مباشرة مع عدد كبير من الناس مثل المعلمين، أو بعض موظفين الخدمة الاجتماعية.

3-تحقيق محبة الآخرين:

وُيقصد به كسب محبة الآخرين من خلال مهارات معينة يجب أن تتوافر لدى الفرد.

4-التعاطف:

وُيقصد به أن يتعاطف الفرد مع الآخرين، ويقدر ظروفهم ويواسيهم في أحزانهم وآلامهم ويشفق على المريض والمحتاج ويكثر من السؤال عنهم.

5-التعبير عن المشاعر والأحاسيس وفهمها:

وُيقصد به قدرة الفرد على العبير عن مشاعره وأحاسيسه للآخرين، وأن يكون إيجابياً في توصيل هذه المشاعر لهم، وأن يكون قادراً على فهم مشاعرهم وتفسيرها. ويمكن تقسيم الأفراد إلى ثلاثة أنواع:

أ-الإيجابي: وهو الفرد الإيجابي في توصيل المشاعر والقادر على المبادرة والإفصاح عن مشاعره للغير والمرسل الجّيد للمشاعر.

ب-السلبي: وهو الفرد السلبي في توصيل المشاعر للآخرين، والسلبي أيضاً في تلقي مشاعر الآخرين حيث يجيب عنها بمثل ما استلمها من الآخرين.

ج-فاقد القدرة على الإرسال: وهو الفرد الفاقد للقدرة على إرسال مشاعر هو استقبال مشاعر الغير، فهو لا يفصح عن مشاعره للآخرين، ولا يرد على مبادرتهم بأّي شيء.

6-القابلية للتكيف:

وُيقصد بها قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الاجتماعية الجديدة معها بشكل ناجح.

7-الاستقلالية:

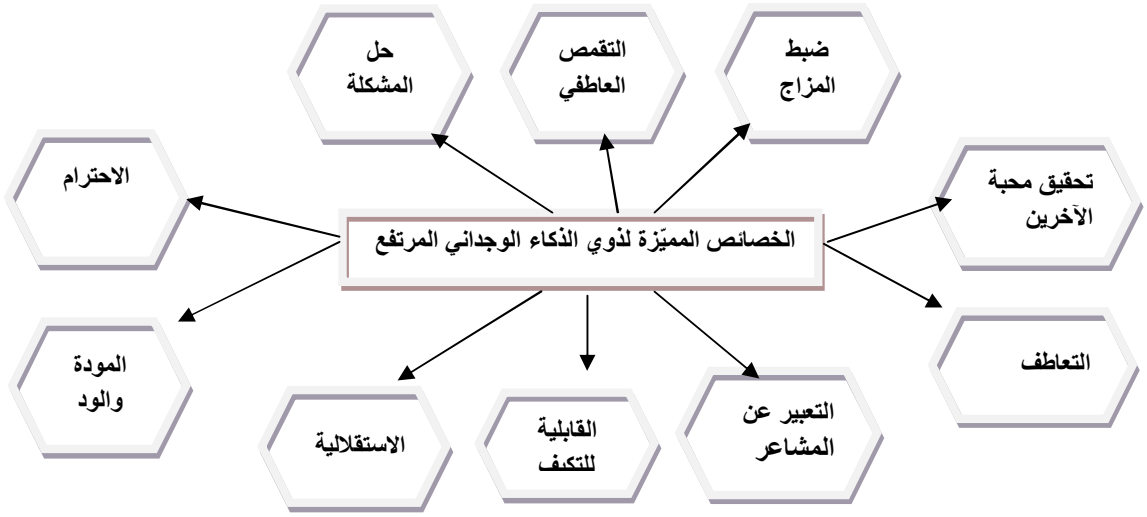
وُيقصد بها الاستقلالية العاطفية عن الآخرين، بحيث تكون للفرد مشاعره الخاصة وتفضيلاته الشخصية، دون أن يحاكي مشاعر الآخرين ويقلدهم في تفضيلاتهم. فهو يستقل عاطفياً عن الوالدين، وليس بالضرورة أن يحب ما يحبون أو يكره ما يكرهون.

8-المودة والود:

ويقصد بها السؤال عن الآخرين وودهم دون تحقيق مصلحة خاصة.

9-الاحترام:

ويقصد به التعامل مع الآخرين باحترام وبخاصة مع كبار السن.



شكل رقم (20): الخصائص المميّزة لذوي الذكاء الوجداني المرتفع (عن بلال، 2014، ص39).

يتسم الأذكياء وجدانياً الوارد في(عبد القاضي، 2012، ص 51) بمجموعة من السمات والخصائص:

1-القدرة العالية على التوافق وإدارة الضغوط.**2**-المرونة العالية والانفتاح تجاه الآخرين.

3-الإحساس الكبير بالمسؤوليات الاجتماعية.**4**-القدرة على التحكم بالذات والتعبير الجيّد للمشاعر.

5-القدرة على حل المشكلات بشكل هادئ.**6**-القدرة على التفاؤل والوعي بالذات.

7-القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال.**8**-القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين.**9**-التمتع بتوازن عاطفي في الحياة.**10**-القدرة العالية على التركيز في التفكير.

11-القدرة على تأكيد الذات وتوقع النتائج المترتبة على السلوك.**12**-القدرة على التفاعل مع الآخرين.

ويرى بعض الباحثين الوارد في (بلال، 2014، ص 39) أن للذكاء الوجداني ثلاثة مستويات:

جدول رقم (14): مستويات الذكاء الوجداني (عن بلال، 2014، ص 39).

مستويات الذكاء الوجداني	الصفات المميزة للأفراد
ذكاء وجداني مرتفع	-الإيمان بحقوق الناس كافة وكرامتهم-عدم فرض قيم على الآخرين-إحساس راسخ بذاته والتصرف بشكل مستقل في أوقات الشدة-التمتع بدافعية ذاتية -التمتع بعلاقات شخصية مُرضية
ذكاء وجداني متوسط	-التمتع بالمسؤولية الاجتماعية-التوافق مع المواقف الإنسانية المختلفة
ذكاء وجداني منخفض	-التمتع بالتسامح والمرونة

9- الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات:

اهتم عدد من الباحثين بدراسة الذكاء الوجداني في علاقته بفاعلية الذات لدى التلاميذ المتفوّقين دراسياً والمتأخرين وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

-دراسة (العبدلي، 2008) التي أجريت على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي، حيث توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة ودالة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة.

-دراسة العقاد وعبد الله (2009) التي بيّنت أن الطلاب ذوي المستويات المرتفعة من الذكاء الوجداني يتميّزون بمستويات مرتفعة في فعالية الذات، كما توصلت إلى وجود تأثير لأبعاد الوعي بالذات والدافعية الذاتية وإدارة المشاعر من أبعاد الذكاء الوجداني في فعالية الذات، وبذلك يمكن التنبؤ بفعالية الذات من بعض أبعاد الذكاء الوجداني دون غيرها.

-دراسة راثهي وراستوجي (Rathi & Rastogi, 2009) التي أظهرت أن الذكاء الوجداني يتنبأ بشكل كبير بالفاعلية الذاتية المهنية، فذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة في تقييم والسيطرة على مشاعرهم، وكنتيجة لذلك تزداد الثقة والسيطرة على المهام التي يؤدونها، والتي بدورها تعزز معتقدات فاعلية الذات.

كما وأن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني أكثر وعيا بأنفسهم من حيث قدراتهم التي تسهم في تحديد مستوى فاعلية الذات لديهم.

-دراسات قورول وأوزركان ويالسين (Gurol , Ozercan & Yalçin, 2010)، وبهجت وشودوري (Behjat & Chowdhury, 2012) التي أكدت وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني.

-دراسة ألافينيا وكوروش (Alavinia & Kurosh, 2012) إلى وجود علاقة الذكاء الوجداني وفاعلية الذات.

-وتوصلت دراسة موتون، هانسين، دلكور وكلويز (Mouton, Hansanne Delcour & Cloes, 2013) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات.

-دراسة أحمديزاد وطاهيري وحيدارينجاد (Ahmadizadeh, Taheri & Heydarinejad, 2013) التي هدفت إلى مقارنة فاعلية الذات والذكاء الوجداني بين الطلاب (ذكور/إناث) النشطين وغير النشطين، وتوصلت إلى وجود فرق كبير في الذكاء الوجداني لدى الطلاب النشطين والطلاب غير النشطين لصالح النشطين ووجود فرق كبير في الفاعلية الذاتية للطلاب النشطين وغير النشطين لصالح النشطين.

-دراسة ساركوش وريزي (Sarkhosh & Rezaee, 2014) التيأكدت وجود علاقة قوية بين الذكاء الوجداني ومعتقدات الفاعلية الذاتية وعلاوة على ذلك فقد وجد أن من بين العوامل الخمسة عشر من الذكاء الوجداني ثلاث مستويات فرعية من المرونة والتفاؤل والعلاقات الشخصية لها علاقة إيجابية للتنبؤ بمعتقدات الفاعلية الذاتية.

-دراسة مبيكوجي (Mabekoje) التي بيّنت أن فاعلية الذات تعتبر عاملاً قوّياً في التنبؤ للعلاقة بين الذكاء الوجداني والتنظيم الذاتي.

-دراسة مقدم (Moghadam, 2015) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة قوية وطردية بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني تلاميذ التعليم الثانوي.

10- الذكاء الوجداني والفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين:

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

أ-**الفئة الأولى:** وتشمل الدراسات التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الوجداني وهي:

-دراسة ماير وآخرون (Mayer & al., 1990) التي توصلت إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني كانوا أكثر دقة في تقدير حياتهم، وكان تحصيلهم الدراسي مرتفعاً عن ذوي الذكاء الوجداني المنخفض (عن المللي، 2010، ص162).

-دراسة سوارت (Swart,1996) التي كشفت أن المجموعة الأكاديمية الناجحة سجلّت درجات أعلى على مقياس الذكاء الوجداني مقارنة بالمجموعة غير الناجحة، ونتيجة لذلك أشار سوارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي (عن الكيكي،2010، ص10-11).

-دراسة أبي سمراء (Abi Samra, 2000) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ومعناه وجود فروق دالة بين المتفوّقين وغير المتفوّقين أكاديميا في الذكاء الوجداني (عن الدردير، 2004، ص48).

-دراسة نيوسوم وداي وكتانو (Newsome,Day &Catano,2000) التي توصلت إلى وجود ارتباط ضعيف بين مقياس الذكاء الوجداني وبين التحصيل الدراسي.

-دراسة فوقية محمد راضي (2001) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي والطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي، ولصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي (عن المللي، 2010، ص163).

-دراسة عبد النبي (2001) التي توصلت إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومكوّنات الذكاء الانفعالي (الوعي بالذات، التعاطف، إدارة الانفعالات، الكفاءة الاجتماعية، الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية) ومعناه وجود فروق دالة بين أفراد العينة (عن محدب، 2015، ص181).

-دراسة ستوتلمير (Stotlemyer, 2002) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مهارات الذكاء الانفعالي والإنجاز الأكاديمي، وكذا الفروق بين المتفوّقين وغير المتفّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي -عن بن غربال، 2015، ص21).

-دراسة باركر وآخرون (Parker & al., 2004) التي هدفت إلى فحص الفروق لدى عينة من 372 طالباً من المتفوّقين وغير المتفوّقين دراسياً في الذكاء الانفعالي من جامعة أنطاريو الكندية، حيث طبق اختبار بار-أون بصورته المختصرة، وأسفرت النتائج عن تفوّق الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على ذوي التحصيل المتوسط والمتدني في كل بعد من أبعاد المقياس.

-دراسة بيتريدس وآخرون (Petrides & al., 2004) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي وبالتالي وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين أفراد العينة (عن بلقاسم، 2014، ص95).

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

-دراسة باركر وسمرفيلد وهوجان ماجسكي (Parker,Summerfeldt,Hogan & Majeski,2004) التي كشفت عن تفّوق الطلبة الناجحين أكاديمياً على العاديين والفاشلين في الذكاء الانفعالي العام.

-دراسة الجندي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة الموهوبين ومتوسطات الطلبة العاديين، على بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط على مقياس بار-أون للذكاء الوجداني لصالح الموهوبين (عن العويدي والروسان، 2013، ص553).

-دراسة المزروع (2006) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكاء الوجداني للطالبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات (عن الزحيلي، 2010، ص246).

-دراسة تيري ونوكلاينين (Terri & Nokelainen, 2007) التي هدفت إلى مقارنة أفراد عينة مكوّنة من 249 من الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين في الصفوف من السابع إلى التاسع في الذكاء العاطفي والحساسية الأخلاقية. وبعد تطبيق مقياسي الذكاء الانفعالي والحساسية الأخلاقية، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أبرزها أن الطلبة الموهوبين هم أكثر ذكاء عاطفياً من الطلبة غير الموهوبين.

-دراسة سليمان (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين الطالبات الموهوبات والعاديات، لصالح الطالبات الموهوبات (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص17).

-دراسة الأحمدي (2007) التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي بمكوّناته ودرجته الكلية (عن الفرا والنواجحة، 2012، ص71).

-دراسة الغضوري (2008) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى الطلبة المتفوّقين تحصيلياً والعاديين بدولة الكويت، وتوصلت النتائج إلى أن متوسط الدرجات المحققة من قبل المتفوّقين دراسياً على جميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية كانت أعلى من درجات العاديين (عن العويدي والروسان 2013، ص 554).

-دراسة كوالتر ووايتلي ومورلي ودودياك (Qualter, Whiteley, Morley &Dudiac, 2009) التي أظهرت أن الطلبة الذين يملكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم أكثر قابلية للنجاح (عن الفرا والنواجحة، 2012، ص72).

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

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

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

ب-الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الوجداني وهي:

-دراسة باركر وآخرون (Parker & al,.2004) التي توصلت إلى تفوّق ذوي التحصيل الدراسي المرتفع على ذوي التحصيل المتوسط والمتدني من طلاب الجامعة في كل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي.

- دراسة نيوسام وكاتان (Newsome & Catana, 2000) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد العينة.

-دراسة وايتازيوسكي (Woitaszewski, 2001) التي هدفت إلى معرفة مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى الطلبة المتفوقين، وتوصلت إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية (عن الدردير، 2004، ص49).

-دراسة الوراث (2002) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة (عن الزحيلي، 2011، ص244).

-دراسة عجوة (2002) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي (عن الزحيلي، 2011، ص244-245).

-دراسة الياسين (2002) التي هدفت إلى التعرف إلى الفروق في أبعاد الذكاء الانفعالي بين المتفوّقات معرفياً وغير المتفوّقات من تلميذات الصف الثاني ببعض الثانويات بدولة الكويت تراوحت أعمارهن بين 15-17 سنة، ووفقاً لمستوى التحصيل الدراسي صنفت إلى ثلاث مجموعات: المتفوّقات معرفياً والمتوسطات والمتأخرات، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الذكاء الانفعالي وأبعاده (عن العويدي والروسان، 2013، ص553-554).

-دراسة أوكونور وريموند (O,Connor & Raymond,2003) التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني ليس منبأ قوي بالتحصيل الدراسي (عن المللي، 2010، ص165).

-دراسة حبشي وأبو المكارم (2004) التي كشفت عن عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي وكل من أبعاد الذكاء الوجداني (الفرا والنواجحة، 2012، ص70).

-دراسة موسى (2005) التي أشارت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي (عن مغربي، 2008، ص72-73).

-دراسة الصاوي (2006) التي توصلت إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي (عن الفرا والنواجحة، 2012، ص70-71).

-دراسة المصري (2007) التي هدفت إلى التعرف على الفروق في الذكاء العاطفي لدى عينة من 98 من المتفوّقين تحصيلياً والعاديين والمتأخرين من الجنسين من طلبة كلية علوم التربية بجامعة الإسراء بالمملكة الهاشمية الأردنية، حيث توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء العاطفي بين المتفوّقين تحصيلياً والعاديين والمتأخرين لا على المقياس الكلي ولا على أبعاده الفرعية (عن الغرايبه، 2011، ص576).

-دراسة المللي (2010) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين من الذكور والإناث.

11- الذكاء الوجداني والفروق بين الجنسين:

إن الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني تعد من المشكلات التي واجهها البحث الحالي في هذا المجال، حيث جاءت نتائج الدراسات التي تناولت هذه الفروق متناقضة ومازال الموضوع لم يحسم بعد.

ومن استقراء البحوث والدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، نلاحظ وجود فئتين من الدراسات: الفئة الأولى من الدراسات توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين، بينما دراسات الفئة الثانية توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة، وجاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

أ-الفئة الأولى: وتشمل الدراسات التي كشفت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وهي:

-دراسة ماير وكاروزو وسالوفي (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) التي هدفت إلى معرفة قدرة الطلاب على التعرف على المستوى الانفعالي للمثيرات البصرية، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي ومتغير الجنس لدى عينة مكوّنة من 139 طالباً وطالبة جامعيين. وبيّنت النتائج أن الطالبات تفوّقن على الطلبة الذكور في الذكاء الانفعالي عموماً (عن الدردير، 2004، ص46).

-دراسة محمد راضي (2001) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء العاطفي (التعاطف، إدارة العلاقات، الدافعية الذاتية) والدرجة الكلية.

-دراسة فوقية راضي (2001) التي استهدفت فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى عينة مكوّنة من 289 طالبا وطالبة جامعيين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي (التعاطف، إدارة الانفعالات، الدافعية الذاتية والدرجة الكلية) لصالح الإناث (عن المللي، 2010، ص163).

-دراسة السمادوني (2001) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية بصفة عامة لصالح الذكور.

-دراسة الخضر والفضيلي (2002) التي أشارت إلى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، ومتوسط درجات الإناث أعلى من الذكور.

-دراسة حبشي وأبو المكارم (2004) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث على جميع أبعاد الذكاء الانفعالي لصالح مجموعة الذكور، فيما عدا بعدي التعاطف والمسؤولية الاجتماعية، التي كانت لصالح الإناث (عن الحطاح، 2011، ص27).

-دراسة ماير وباركيت ورنر (Mayer, Barkett&Warner, 2004) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث (عن حسن، 2011، ص30-31).

-دراسة سبعة (2005) التي توصلت إلى أن الذكور يتفوّقون على الإناث في الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، وفي مجالات الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، وحفز الذات، والتعامل مع الآخرين (عن حسن، 2011، ص24-25).

-دراسة الجاسر (2007) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الانفعالي (التعاطف والتواصل الاجتماعي).

-دراسة المصري (2007) التي هدفت إلى معرفة الفروق في الذكاء العاطفي بين المتفوّقين دراسياً و العاديين من الجنسين، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها تفوّق الإناث على الذكور في بعد التعاطف وفي المقياس ككل (عن الغرايبه، 2011، ص576).

-دراسة المصدر (2006) التي أجريت على طلبة وطالبات جامعيين في أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الجنسين لصالح الذكور في أبعاد المقياس والدرجة الكلية (عن حسن، 2011، ص25-26).

-دراسة ظاهر (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في أبعاد (تقييم الذات والدافعية) والدرجة الكلية، وكانت لصالح الإناث (عن الأسطل، 2010، ص93).

-دراسة الرفوع (2011) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس الذكاء العاطفي تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث (عن الصبحية، 2013، ص51-52)

ب-الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الجنسين وهي:

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

-دراسة عجوة (2002) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين طلاب التعليم الثانوي من الجنسين بدولة الأردن، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق البنين والبنات في الذكاء الوجداني (عن الكيكي، 2010، ص9-10).

-دراسة براون وآخرون (Brown & al, 2003) التي أشارت إلى عدم وجود أيّ تأثير دال لمتغير الجنس في الذكاء الوجداني (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص18).

-دراسة موسى (2005) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني (عن مغربي، 2008، ص72-73).

-دراسة إلهام وأمنية (2005) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على متوسطات درجات الذكاء الوجداني (عن الأسطل، 2010، ص96).

-دراسة معمرية (2007) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الذكور و الإناث في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية، ما عدا بعدي التعاطف والتواصل الاجتماعي الذي كان لصالح الإناث.

-دراسة الكيكي (2010) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الذكاء الوجداني وفقا لمتغير الجنس.

-دراسة الزحيلي (2011) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين على أبعاد الإتقان والتفاؤل والتعامل مع الذات، والتعامل الفعال مع الآخر في مقياس الذكاء الوجداني.

-ودراسة حنصالي (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي يرجع إلى متغير الجنس.

-دراسة طالب (2014) التي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الجنسين.

-دراسة بلقاسم (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الانفعالي (بعد الكفاءة الشخصية، بعد التكيف، بعد المزاج العام، وبعد الانطباع الإيجابي) والدرجة الكلية.

-دراسة زواويد (2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني ترجع إلى متغير الجنس.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع البحث، نلاحظ أن مجموعة من الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بفاعلية الذات، أثبتت وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المتغيرين، كما نجد أن-عدداً من الدراسات التي تناولت الفروق في الذكاء الوجداني بين المتفوّقين دراسياً

والمتأخرين من الجنسين–جاءت نتائجها متضاربة ومتناقضة وأن مسألة الفروق في الذكاء الوجداني بين الأفراد من الجنسين لم تحسم بعد، ولعل هذا التناقض والتضارب في النتائج قد يرجع إلى عوامل معينة من أهمها:

–اختلاف الأطر النظرية للباحثين في التعامل مع مفهوم الذكاء الوجداني من دراسة لأخرى.

–تباين طبيعة البيئات والمجتمعات التي أجريت بها هذه الدراسات والإطار الحضاري والثقافي الذي يميّزها.

–اختلاف الفترة الزمنية أو الحقبة التاريخية التي تمت فيها هذه الدراسات. فالدراسات التي أجريت في فترة التسعينات تختلف عن تلك التي أجريت في الألفية الثالثة. فلكل فترة زمنية ظروفها ومتغيراتها النفسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تميّزها عن غيرها.

*وقد استفادت الطالبة من هذه الدراسات السابقة في الأمور التالية:

– اختيار أداة الدراسة المناسبة من مجموعة مقاييس هدفت قياس الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة مما سهل مهمة الطالبة في اختيار المقياس.

–ساعدت الدراسات السابقة الطالبة في إثراء الفصل النظري المتعلق بالذكاء الوجداني.

–استفادت الطالبة من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالعلاقة بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني من جهة أولى، الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الوجداني من جهة ثانية، الفروق بين الذكور والإناث في نفس المتغير من جهة ثالثة، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

خلاصة:

أخذ موضوع الذكاء الوجداني مكانةً بارزةً من بين الموضوعات التي تناولها علماء النفس قديماً وحديثاً، وعلى الرغم من كونه مفهوماً افتراضياً إلاّ أنه استقطب اهتمام العديد من الباحثين إذ أصبح محل جدل ونقاش، وبقي من أكثر الميادين التي حظيت بالبحث والدراسة في علم نفس الشخصية عامةً وفي علم النفس الفارقي خاصةً. فنجاح الفرد في حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية لا تتوقف على قدراته المعرفية فحسب، بل على ما يتمتع به أيضاً من قدرات ومهارات وجدانية، حيث يعتبر الذكاء الوجداني بنية نفسية ذات أهمية بالغة في فهم وتفسير بعض جوانب السلوك الإنساني.

الفصل الرابع

الدافع للإنجاز

تمهيد

أولا: الدافعية والدافع للإنجاز.

1- مفهوم الدافعية.

2- مفهوم الدافع للإنجاز.

ثانيا: الخلفية النظرية عن تطور مفهوم الدافع للإنجاز.

ثالثا: بعض الأطر النظرية المفسرة لدافع الإنجاز.

رابعا: أهمية الدافع للإنجاز في المجال التربوي.

5- مكونات الدافع للإنجاز.

6- وظائف الدافع للإنجاز.

7- العوامل المؤثرة في الدافع للإنجاز.

8- مميزات الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع.

9- الدافع للإنجاز وعلاقته بفاعلية الذات.

10- الدافع للإنجاز والفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

11- الدافع للإنجاز والفروق بين الجنسين.

خلاصة

تمهيد:

تعد الدافعية عامة، والدافع للإنجاز خاصة من الموضوعات الأساسية التي اهتم بفحصها وقياسها الباحثون في مجالات علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي وبحوث الشخصية، والمهتمون بالتحصيل الدراسي والأداء والإنجاز بشكل عام، وذلك للنظر إلى الإنجاز بأنه المكوّن الأساسي في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، حيث يشعر المرء بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف.

1- الدافعية والدافع للإنجاز:

1.1-مفهوم الدافعية:

يلاحظ على مفهوم الدافعية بالرغم من أهميته الواضحة صعوبة في التعريف والتحليل، وهذه ما يظهر جلياً من التفاوت والاختلاف في تعريفات الباحثين العديدة والمتنوعة، حيث حاول هاملتون (Hamilton) في عرضه لأحد عشر تعريفاً لمفهوم الدافعية التي قدمت من قبل الباحثين، أن كلمة " الدافعية" ظهرت في معظم التعريفات، في حين وردت كلمة " الدافع" في عدد قليل منها (عن خليفة، 2000، ص 67).

ولقد أحصى كليجينا وكلجيينا (Kleinginna & Kleinginna) (98) تعريفاً للدافعية، وأن هذه التعريفات تعكس مختلف التوجهات النظرية التي تعاملت مع الظاهرة (عن تشوافت، 2001، ص 5).

ونعرض فيما يلي بعض التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم الدافعية، وذلك على النحو التالي:

-عرّفت الموسوعة العالمية الدافعية بأنها: "مجموعة العوامل الشعورية واللاشعورية التي تحدد فعل أو سلوك" (Dictionnaire encyclopédique universel,1996,p853).

- عرّفت موسوعة علم النفس والتحليل النفسي الدافعية بأنها: "اصطلاح عام يشمل البواعث والدوافع في عمل المثيرات. وقد تكون الدافعية داخلية أو خارجية، أوّلية فطرية أو ثانوية مكتسبة لاشعورية وشعورية" (عن الحفني، 1978، ص 492).
- عرّف ليندزي (Lindsey) الدافعية بأنها: "مجموعة من القوى التي تحرّك السلوك، وتوجهه نحو هدف من الأهداف" (عن الداهري والكبيسي، 1999، ص 95).
- عرّف سنيج وكومبز (Snigg & Combs) الدافعية بأنها: "القوة أو الطاقة التي تحّرك السلوك وتوجهه...وأن السلوك يتزود بالقوة والطاقة، من خلال المحاولات المستمرة من جانب الفرد للمحافظة على مفهومه عن ذاته وتعزيزه وترقيته" (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 9).

- عرّف موراي (Murray) الدافعية بأنها: "عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة، وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك" (عن الداهري والكبيسي، 1999، ص 95).

- عرّف شعبان وتيم (1999) الدافعية بأنها: "ما يدفع الإنسان للقيام بتصرف ما، فهو حالة داخلية تحرك السلوك وتوجهه" (شعبان وتيم، 1999، ص218).

- عرّف عدس وقطامي (2005) الدافعية بأنها: "عبارة عن الحالات الداخلية أو الخارجية للعضوية، التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف" (عدس وقطامي، 2005، ص119).

- أشار توق وآخرون (2002) إلى الدوافع بأنه:" مجموعة الظروف الداخلية أو الخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. فالدافع بهذا بشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون ارضاء حاجات داخلية أو خارجية" (توق وآخرون، 2002، ص214).

-وعرّف الشوربجي (2003) الدافع بأنه: "قوة أو عامل أو استعداد أو حالة داخلية، دائمة أو مؤقتة تثير السلوك الظاهر أو الباطن في ظروف معينة، وتواصله حتى ينتهي إلى غاية أو غايات معينة. فالدافع قوة محركة وموجّهة للسلوك في آن واحد" (الشريجي،2003 ص65).

- وأشار الريماوي وآخرون (2006) إلى الدافع بأنه مصطلح يستخدم لوصف القوى التي تؤثر في السلوك، فتعمل على بدئه وتوجيهه، ويستخدم لتفسير الفروق في شدة السلوك، بحيث تكون المستويات الشديدة من السلوك مؤشرات على مستويات عليا من الدافعية. كما تستخدم للدلالة على استمرارية السلوك. فالسلوك المدفوع بقوة سوف يستمر في الحدوث حتى عندما لا يكون شديدا أو قويا جدا (الريماوي وآخرون، 2006، ص 66).

2.1-مفهوم الدافع للإنجاز:

ارتبطت مفاهيم الدافعية والدافع بالإنجاز الذي يعد من الموضوعات الأساسية في علم النفس الاجتماعي وعلم نفس الشخصية والتحصيل الدراسي والأداء بشكل عام، وذلك للنظر إلى الإنجاز بأنه المكوّن الأساسي في سعي الفرد لتحقيق ذاته، حيث يشعر المرء بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وما يحققه من أهداف (السهلاوي والنويصر، 1996، ص 390).

وعرّف الإنجاز على أنه: "الأداء في سلسلة اختبارات مقننة تربوية عادة" (دسوقي، 1979، ص 47).

وأشار بلوخ وآخرون (Bloch & al.,1993) إلى أن مصطلح الإنجاز في علم النفس ارتبط بمفهوم الحاجة والدوافع والدافعية. وفيما يلي بعض التعريفات التي تناولت مفهوم الدافع للإنجاز وهي:

- عرّف قاموس علوم وإدارة الأعمال (1994) الدافع للإنجاز بأنه: "الرغبة في إنجاز شيء صعب وأداء بإتقان وسرعة واستقلالية، والتغلب على العقبات للوصول إلى مستوى أداء ممتاز ومتفوّق" (عن تشوافت، 2001ص 12).
- استخدم موراي (Murray,1938) مصطلح الحاجة للإنجاز وعرّفها بأنها: "رغبة الفرد في عمل الأشياء بسرعة وإتقان، والتمكن من تناول ومعالجة الأشياء والأفكار بسرعة ودقة واستقلالية قدر الإمكان، والتغلب على الصعوبات، والتفوّق على الذات ومنافسة الآخرين وتخطيهم، وتدعيم النظرة إلى الذات (عن عبد الرزاق، 1990، ص 25).
- عرّف خليفة (2000) الدافع للإنجاز بأنه: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل" (خليفة،2000 ص96).
- عوّف الزيات (2001) الدافع للإنجاز بأنه: "دافع مركب يوجه سلوك الفرد كي يكون ناجحا في الأنشطة التي تعتبر معايير الامتياز أو النجاح أو الفشل فيها واضحة أو محددة. فهو المحصلة النهائية للعلاقة بين دوافع النجاح ودافع تجنب أو الخوف من الفشل والتفاعل بينها" (الزيات،2001 ص339).
- عرّف منسي الدافع للإنجاز بأنه: "كفاح الفرد لأداء المهام والأعمال الصعبة على أفضل وجه ممكن" (عن كامل، 2006، ص90).
- عرّف ماكليلاند وزملاؤه (Mc Clelland & al., 1953) الدافع للإنجاز بأنه: "العملية التي يدرك فيها الفرد الإنجاز بمعايير التفّوق، وأن يشعر بالشعور الطيب في مواجهة النجاح أو الفشل في تحقيق هذه المعايير" (عن كامل، 2006، ص90).
- عرّف هيلجارد وزملاؤه (Hilgard & al,. 1979) الدافع للإنجاز بأنه: "تحديد الفرد لأهدافه وفقا لبعض معايير التفّوق في انتاجه وإنجازه" (عن كامل، 2006، ص90).
- عرّف جولدنسون (Goldenson,1984) الدافع للإنجاز بأنه: "حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات، والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، كما هو الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة (عن الأحمد، 1997، ص 5).

- استعملت فورنر (Forner,1986) مصطلح الدافع إلى النجاح (Motivation à la réussite) لتشير إلى الدافع للإنجاز، والذي يعني: "استعداد أو ميل عام يحث الأفراد على بناء وتحقيق مشاريع، بحيث يمنحون لأنفسهم أهدافا رغبة في الوصول إلى تحقيقها" (Forner,1986,p33).
- عرّف دبور والصافي (2007) الدافع للإنجاز بأنه: "نظام شبكي من التفكير والمشاعر والسلوك المرتبط بالسعي نحو الامتياز" (دبور والصافي،2007، ص404).
- عرّف ملحم (2008) الدافع للإنجاز بأنه: "إقدام الفرد على أداء مهمة بنشاط وحماس كبيرين، رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكن" (ملحم،2008، ص157).
- عرّف أبو المعاطي (2011) الدافع للإنجاز بأنه: "دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر في سلوك الطالب وتوجهه وتنشطه في مواقف مختلفة ليحقق الفرد الامتياز والتفوق" (أبو المعاطي،2011، ص243).
- عرّف الهلول (2011) الدافع للإنجاز بأنه: "القدرة على الأداء الجيد، والطموح، والحراك الاجتماعي والمثابرة وإدراك الزمن، والتحمل، وتقدير الذات، واختيار الرفيق" (الهلول،2011، ص174).
- عرّف مخيمر والعبسي (2014) الدافع للإنجاز بأنه: "السلوك الذي يقوم به الطالب، ويتميز بالمثابرة والاجتهاد والتميز، للوصول إلى تحقيق المتطلبات الخاصة بالأنشطة التعليمية أو الاجتماعية، التي يواجهها في المواقف المختلفة أثناء تعامله في المدرسة وخارجها" (مخيمر والعبسي،2014، ص158).

- أما مرنيز (2014) فعّرف الدافع للإنجاز على أنه: "قدرة التلميذ على تحقيق التفوق على الآخرين، ومنافستهم وتحمله مسؤولية أفعاله، واهتمامه بواجباته ومبادرته، ومثابرته في أدائها والتخطيط للمستقبل والتوجه نحوه" (مرنيز،2014، ص156).

-تعقيب على التعريفات السابقة:

نستنتج من التعريفات السابقة للدافعية والدافع للإنجاز جملة من النقاط الأساسية وهي:

1-لا يوجد فرق جوهري بين الدافعية والدافع، فهما مصطلحان مترادفان.

2-الدافعية والدافع مفهومان مركبان يشتملان على عناصر: الاستثارة والتنشيط والحاجة والحافز والباعث والهدف.

3-الدافعية والدافع هي قوى داخلية تستثير حماس الفرد وتحرّك وتنشّط سلوكه نحو تحقيق هدف معين أو نتيجة أو منفعة لإشباع حاجة معينة فيزيولوجية أو نفسية.

4-لا يوجد تعريف جامع مانع كما يقول علماء المنطق لمفهوم الدافع للإنجاز.

5–تم استخدام بعض المصطلحات للإشارة إلى معنى الدافع للإنجاز، وذلك مثل الحاجة إلى الإنجاز عند موراي أو الدافع إلى النجاح عند فورنر.

2- الخلفية التاريخية عن تطور مفهوم الدافع للإنجاز:

الحديث عن نشأة مفهوم الدافع للإنجاز وتطوره عبر التاريخ، يؤدي بنا إلى تقديم عرض عن مختلف الاتجاهات الفلسفية التي تناولت مفهوم الدافعية، منذ عهد فلاسفة الإغريق إلى ما توصلت إليه البحوث والدراسات المعاصرة في فهم الدافعية والدافع للإنجاز والسلوك الإنساني. ويمكن إرجاع الكتابات الأولى التي تناولت الدافعية والدوافع عموما إلى فلاسفة اليونان القدامى، مثل الفيلسوف السفسطائي ترازمكوس (Thrasymache)، الذي يرى أن الإنسان يريد القيام بكل ما يمكن أن يجلب له اللذة ويحافظ عليها أو يزيد عنها، وتدعى هذه النظرية بنظرية البحث عن اللذة، والتي تتبع أساسا من المذهب الفلسفي المعروف بمذهب اللذة (Hédonisme) للفيلسوف اليوناني أبيقور (Epicure). وظهر اتجاه آخر بزعامة سقراط (Socrate) وأفلاطون (Platon) وأرسطو (Aristote) الذي يرى بأن الإنسان كائن منطقي يختار سلوكه عن طريق التفكير العقلاني، ومعناه أن الفرد مسؤول عن أفعاله كلها (عن صرداوي، 2009، ص 42).

ويرى فايران وآخرون (Vallerand & al.,1993) أن هذه النظرة العقلانية لهؤلاء الفلاسفة، تشير إلى أن الكائن البشري يستعمل عقله للقيام بمختلف السلوكيات التي يرغب فيها، وأنه ليس بحاجة إلى دافعية كعامل يدفع ويحرك سلوكه (Vallerand & al., 1993,p6).

ومع بداية القرن التاسع عشر نجد الفيلسوف القديس طوماس الأكويني (Saint Thomas d'Aquin) الذي ميّز بين الرغبة الشهوانية والإرادة العقلية، وأدخل الجانب اللاعقلاني في حياة الإنسان، حيث يرى أن هناك جوانب عديدة من السلوك، قد تظهر نتيجة عوامل داخلية أو خارجية، وليس للفرد السيطرة عليها (عن حداد، 2001، ص 18).

ومع بروز الاكتشافات والاختراعات العلمية، وفي خضم التحولات المعرفية ظهرت النظرة الميكانيكية والفيزيائية للفيلسوف الفرنسي ديكارت (Descartes)، الذي حاول تطبيق الفيزياء في فهم السلوك الحيواني والبشري، حيث بنى السلوك على الفعل المنعكس أو الارتكاس والذي اعتبره حركة سائل يمر من أعضاء الحس إلى الدماغ عبر الأعصاب ثم من الدماغ إلى العضلات (عن عاقل، 1978، ص 17).

وتتمثل وجهة نظر ديكارت في أن البشر لديهم مكوّنان: مكوّن أوّل هو الجسم، والذي يتمثل في بعد الجسم الميكانيكي، ومكوّن ثان وهو العقل، والذي يتمثل في بعد الروح، وهو ما أشار إليه بثنائية الجسم والعقل (عن الشرقاوي، 1992، ص 41).

ويرى ديكارت أن معظم السلوكيات الإنسانية هي تحت رقابة العقل، والذي يتميّز بنوع من الحرية وهو غير خاضع للقوانين المادية، وأن العقل يستطيع أن يتدخل بين المنبهات والسلوك الصادر، مما يجعل الفرد أن يكون حرّاً في تحديد واختيار سلوكه حسب معارفه. ويرى العالم الإنجليزي هوبز (Hobbes) أن كل العمليات العقلية والجسدية هي ممكنة التحويل إلى حركة، وأن الحركة الخارجية تصدم أعضاء الحس فتنتقل إلى الأعصاب والدماغ والقلب، والحركة الداخلية تبقى بالكمون على شكل ذكريات وأفكار (عن عاقل، 1978، ص17).

وبنّيت نظرية هوبز على أساس تأويل فيزيولوجي للبحث عن اللذة، وبعبارة أخرى فإن وجود اللذة هو نتيجة ارتفاع تدفق الدم في الجسم، في حين أن وجود الألم هو نتيجة بطء التدفق الدموي. فالدافعية عند هوبز تظهر عند الإنسان والحيوان، من خلال الأفعال، وأن وسيلتها هي البحث عن اللذة وتجنب الألم. وعلى عكس ما أشار إليه ديكارت، فإن العالم الإنجليزي لوك (Locke) مؤسس المدرسة الارتباطية، قد أكد على أن المعرفة تشتق من الخبرة وليس من الأفكار، حيث يعتقد أن عقل الإنسان يكون عند الميلاد كالصفحة البيضاء، وأن العقل يتكوّن عن طريق ربط خبرات وأفكار تحكمها قوانين، وأن الأصل في المعرفة هي التجربة الحسية، ولذا أنكر هوبز وجود أفكار فطرية موروثة يزوّد بها الفرد، بل أن كل معرفه مكتسبة. ولقد تأثر عدد من الباحثين البريطانيين بالاتجاه الأمبيريقي الذي نادى به لوك، والذين ساهموا في توضيح بعض الأفكار والمفاهيم التي دعمت بما جاء به لوك. ومن أشهر هؤلاء المفكرين جيمس ميل وابنه جون ستيوارت ميل (J.Mill & J.S.Mill) وألكسندر بين (A.Bain) ودافيد هيوم (D.Hume)، حيث أكد هؤلاء أن المعرفة الإنسانية تتكوّن من مجموعة ارتباطات تنشأ أصلاً من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد. وتأكيداً لتأثير الخبرة في تكوين الارتباطات، فقد أشاروا إلى أن الاقتران يعتبر الميكانزيم الرئيسي في تكوين الارتباطات. وتبعاً لذلك، فإن الأفكار التي تحدث معاً في الزمان تصبح مرتبطة، وكلما تكرر ظهور هذه الأفكار معاً، أصبحت أقوى ارتباطاً. وفي ضوء هذا التفسير، فإن الارتباطات القوية التي يكوّنها الفرد حول إدراك المفاهيم والأحداث والموضوعات التي يتعرض لها، تؤدي دوراً رئيسياً

في تدفق الأفكار الشعورية المتصلة بهذه المفاهيم والأحداث والموضوعات (عن الشرقاوي، 1992، ص ص 43-44).

وجاءت المدرسة العقلانية بقيادة المدرسة الأسكتلندية للعالم ريد (Reid) والمدرسة الألمانية بزعامة الفيلسوف كانط (Kant) كرد فعل واضح للمدرسة الارتباطية، بحيث قدم ريد وزملاؤه تصوراً عقلياً من خلال نظرية الملكات، التي تشير إلى أن الفرد يتخذ سلوكاً لسببين: الأوّل عن طريق إرادته لأنه يريد ذلك، و الثاني عن طريق الدفع والتحريك بقوى غريزية، وأن السلوك الإنساني يتمركز أوّلاً في العقل وبخاصة في بعض ملكاته. وقدم كانط تصوراً عقلياً آخر من خلال نظرية تنظيم العقل، حيث يعتقد بأن العقل هو بمثابة الآلة، ومن خلال عملها تتكوّن آثار الخبرة والمعرفة. فالمعرفة العلمية يمكن النظر إليها على أنها نتاج العقل والخبرة (عن الشرقاوي، 1992، ص 45).

ويعتبر طولمان (Tolman) من أبرز الباحثين الذين أدخلوا المتغيرات الدافعية في سيكولوجية التعلم، حيث قدم في كتابه " السلوك الغرضي لدى الحيوانات والإنسان" سنة 1932 المتغيرات الدافعية كالحوافز والمطالب، على أنها المحددات السلوكية أو المتغيرات الوسيطة أهمية جنباً إلى جنب مع المتغيرات المعرفية والمتمثلة في الاستعداد، الغاية، الوسيلة والتوقعات. ويشير طولمان إلى أن الدافعية تلعب دو اً هاماً كمحدد للأداء الذي يرشد، ويوجه ايجابياً المحددات المعرفية (عن منصور، 1992، ص 170).

ويعتبر هول (Hull) من الباحثين الذين تأثروا بأعمال طولمان، حيث تعتبر أبحاث ودراسات هول الرئيسة نظرية متطوّرة في السلوك، إذ طوّر هول نظرية قانون الأثر لثورندايك إلى نظرية التدعيم. وقد استبدل في هذه النظرية مصطلح الإرضاء عند ثورندايك باختزال الحاجة، وفيما بعد اختزال الحافز، وحدد مصطلح الدافعية بالحاجة والحافز.والمتتبع لمفهوم الدافع للإنجاز من حيث تطوره التاريخي، يرى أن موراي (1938) يعد من الباحثين الأوائل الذين اهتموا بهذا المفهوم، حيث كان له الفضل في إدخاله إلى التراث السيكولوجي، واعتبر الحاجة إلى الإنجاز مكوّناً مهماً من مكوّنات الشخصية في دراسته حول "استكشاف في الشخصية" (عن صرداوي، 2009، ص 48).

ويؤكد موراي في تفسيره للسلوك على أهمية أحداث الطفولة المبكرة وديناميات الشخصية، ويقدم موراي المتغير الدافعي (الحاجة)، إذ تتضمن نظريته تقريباً أربعين حاجة (عن منصور، 1992، ص 176).

وقد اتبع ماكليلاند خطى موراي، وأخذ يسعى إلى استكمال الشوط إلى أقصى مداه، مستعيناً باختبار تفهم الموضوع وإنماء نظرية في الدافعية، وتوصل ماكليلاند وزملاؤه إلى تصورات جديدة للدافعية، حيث ركزت بحوثهم وتصورهم النظري أساساً على متغير دافعي واحد المعروف بدافع الإنجاز.واهتم أتكنسون أحد رفاق ماكليلاند بسلوك المخاطرة، واعتمد على دافعية الإنجاز وطوّرها إلى طراز مثير للغاية كنظرية للدافعية الإنسانية (عن صرداوي، 2009، ص 49).

3- بعض الأطر النظرية المفسّرة لدافع الإنجاز:

1.3-أعمال هنري موراي وبدايات التنظير في الدافع للإنجاز:

استفاد عالم النفس الأمريكي هنري موراي (H.Murray,1938) من النظريات والتجارب التي سادت في عصره في بناء نظرية جديدة في الشخصية، تعتمد على فكرة التنظيم الهرمي للحاجات أو الدوافع الأساسية نفسية المنشأ أو فكرة التشكل النسقي لهذه الحاجات أو الدوافع. وتعتبر نظرية موراي صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية، ومن أبرز معالمها محاولة إقرار التكامل بين الجوانب القيمة من نظرية التعلم وأساسيات نظرية التحليل النفسي (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

ويعتمد موراي مفهوم الحاجة في نموذجه النظري، والذي يعتبره أساس السلوك وهو تكوين ملائم أو مفهوم فرضي يكمن وراء القوة (وهي ذات طبيعة جسمية-كيمائية) في منطقة المخ، وهي القوة التي تنظم الإدراك والفهم والتعقل والنزوع والأداء، بطريقة يتم بها تحويل موقف قائم غير سار إلى وجهة معينة. ويشير موراي في نموذجه النظري إلى أن كل حاجة يصاحبها شعور أو انفعال خاص تتميّز به، وقد تكون الحاجة ضعيفة أو قوية، وقتية أو دائمة في تفاعل مستمر مع الوسط البيئي، ما دامت البيئة تستطيع أن توّفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة، أو أن تكون مليئة بالحوافز التي تعيق السلوك. ويقدم موراي في إطار نظريته تصنيفاً للحاجات، باعتبارها متغيرات للشخصية بلغت نحو 40 حاجة مقسمة إلى حاجات حشوية المنشأ (Viscerogenic needs)، وعددها 13 حاجة، وحاجات نفسية المنشأ (Psychogenic needs)، والتي تعرف بالحاجات الظاهرة، وعددها 20 حاجة، ويعتبرها موراي حاجات عالمية تتوافر لدى جميع الأفراد بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو عمرهم (عن نشواتي، 1986، ص 217).

ومن بين هذه الحاجات التي يقر موراي بوجودها الحاجة للإنجاز التي يرمز لها (**n.ach**) اختصاراً للتسمية التالية (need for achievement)، والتي تعرف كذلك باسم الاتجاه الإنجازي (achievement attitude) (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 27).

وحدد موراي الوارد في (قشقوش ومنصور، 1979، ص ص 27-28) الحاجة للإنجاز في ضوء مفاهيمه المعروفة في نظامه على النحو التالي:

1-من حيث الرغبات والتأثيرات تتحدد الحاجة للإنجاز على أنها رغبة الفرد في إتمام شيء صعب، والتمكن من الموضوعات والأفكار، وتنظيمها بسرعة واستقلالية، والتغلب على الصعاب والمعوّقات، وتحقيق مستوى عال.

2-من حيث الأفعال تتحدد الحاجة للإنجاز على أنها حرص الفرد على القيام بجهود مستمرة ومتكررة للوصول إلى شيء صعب، والعمل بغرض واحد نحو هدف عال وبعيد، والإصرار على الفوز والتفوّق في حضرة الآخرين، والاستمتاع بالتنافس، وممارسة قوّة الإرادة، والتغلب على الملل والتعب.

3-من حيث الاندماجات والتفرعات، ومعناه أنه يمكن للحاجة أن تندمج مع أيّ حاجة أخرى، فمثلاً الحاجة للمعرفة تندمج مع الحاجة العالية للتقدير عند الفرد، الذي نجده دائماً يبحث عن الآراء الأكثر دقة من يعرف عنهم التفوّق أو المنزلة العالية.

يرى موراي أن سعي الفرد للحصول على المعرفة بهذه الطريقة، يمكن أن تكون سمة من السمات الشخصية لذوي الدافع المعرفي العالي، التي تقوده دائماً إلى التعرف على الآراء الصحيحة عند ذوي الرأي السديد (عن الزحيلي، 2002، ص 99).

تعتبر أعمال موراي بدايات التنظير في الدافع للإنجاز، فكان له فضل بالغ الأثر في سيكولوجية الشخصية لما قدمت من تصورات نظرية وابتكارات منهجية، مثل تقنية تفهم الموضوع الإسقاطية لقياس الشخصية التي طوّرت فيما بعد لقياس الدافع للإنجاز. ويعتبر موراي بمثابة القوّة الدافعة في نظرية الشخصية، حيث يمكن أن يعد الرجل الثاني بعد العالم النمساوي فرويد الذي أثر في دراسة علم النفس الدافعي (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 34).

2.3-أعمال ماكليلاند وأتكنسون وتأصيل التنظير في الدافع للإنجاز:

اعتمد عالم النفس الأمريكي دافيد كلارنس ماكليلاند (D.C.McClelland,1951) إلى حد كبير على كثير من مفاهيم موراي وطرائقه في البحث والدراسة، حيث واصل البحث مع زملائه في مجالات الشخصية والدافعية. ولقد تميّز ماكليلاند في أعماله المبكرة في مجال الشخصية بين الدوافع والسمات والخطط التصورية العامة والانفعالات. فالدوافع تحدد لماذا يسلك الناس على النحو الذي يقومون به، فهي الأنماط الداخلية للسلوك. والسمات تصف أشكال الاتساق في السلوك أو أسلوب التوافق الذي يتبناه الفرد عادة في مواجهة المواقف المتكررة، أي أن مفهوم السمة يفسّر كيف يسلك الناس، والخطط التصورية العامة تشير إلى تصوّرات الشخص واتجاهاته نحو العالم ونحو نفسه. وتتضمن هذه الخطط الأفكار والقيم والاتجاهات والخصائص المميّزة لسلوك الفرد. أما الانفعالات فإنها تمثل إطاراً وجدانياً فعّالاً للدوافع. وبعبارة أخرى، فإنه يمكن القول بأن الدوافع تمثل محرّكات للسلوك، وأن الانفعالات تعتبر إطاراً وجدانياً فعّالاً للدوافع، والسمات هي طريقة للتعبير عن الدوافع. أما الخطط التصورية العامة فهي تصوّراتنا ومعارفنا بأنفسنا وبالآخرين (عن حسن، 1998، ص 12).

حاول ماكليلاند وأتكنسون وزملاؤهما (Mc Clelland, Atkinson & al.,) -من خلال الدراسات المنجزة سنة 1948 بجامعة واستلاين الأمريكية (Westleyan university)- تحديد طريقة علمية لقياس الحاجات، والوصول إلى دراسة عوامل الدافعية التي تشرط التعلم والأداء في ظل الشروط التجريبية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها دراسات ماكليلاند وأتكنسون، أن الإنجاز أو تعابير الإنجاز كانت مرتفعة في الموقف التجريبي المتعلق بالتوجه نحو الإنجاز مقارنة بالموقف الاسترخائي، وهذا ما يبيّن إمكانية استثارة الدافع للإنجاز، وبعد حصول الأفراد على درجات الإنجاز ظهر للباحثين أن الذين تحصلوا على درجات عالية في الحاجة للإنجاز، حسب تقنية تفهم الموضوع كانوا يوصفون من قبل زملائهم بأنهم أفراد باحثون عن الاستحسان بقدر أكبر، مقارنة بأولئك الذين تحصلوا على درجات منخفضة في نفس الدافع (عن صرداوي، 2009، ص 75).

وكان -للنتائج الإيجابية التي حققتها الدراسات التجريبية الأولى التي أجريت في مجال الدافع للإنجاز باستخدام تقنية تفهم الموضوع- تأثيرها في فتح آفاق جديدة لمزيد من البحث والتجريب في هذا الميدان. وقد دفعت هذه الدراسات مجموعة من الباحثين إلى التحقق من نتائجها في مجالات جديدة أخرى ومع عينات مختلفة وفي مجتمعات أخرى،وحتى على مستوى حاجات نفسية أخرى مثل الحاجة إلى الانتماء.

ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر، نجد دراسات: فيروف (Veroff,1953)، وفرنش (French, 1995)، ومارتير (Martyr,1956)، وهابر وألبرت (Haber & Alpert,1958)، وهياشي وهابو (Hayashi & Habo,1962) (عن صرداوي، 2009، ص 75).

3.3-نظرية ماكليلاند في الدافع للإنجاز:

قدم ماكليلاند نموذجاً نظرياً في الدافعية أطلق عليه اسم "**نموذج الاستثارة الانفعالية**" (Affectivearousel model)، والذي يتضمن الخاصية الوجدانية للسلوك. ويعتبر كل الدافعيات بما فيها حوافز الجوع أموراً متعلمة، ولما كانت الدوافع في نظام ماكليلاند، هي بمثابة ينابيع مصادر الفعل أو العمل، فهي تمثل التكوينات الأساسية في تحليله للسلوك. ويشير ماكليلاند إلى أن الاستثارة الوجدانية (اللذة أو الألم) قد تكون في بعض الأحيان أساس ارتباطات الدافعية. فالثواب أو العقاب الذي يتعرض له الفرد يؤدي إلى اللذة أو الألم، وهذه الحالة الوجدانية تؤدي إلى حدوث الارتباط (الانجذاب نحو السار وتجنب الألم)، ولذا يصبح سلوك الفرد المستقبلي مدفوعاً باللذة أو تجنب الألم (عن حداد، 2001، ص 40).

واعتبر ماكليلاند دافع الإنجاز نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الامتياز والتفّوق.

وقد ذكر محمود (1991) أن الهدف هو اكتشاف دافع الإنجاز لدى الأفراد عند مشاهدتهم أثناء أدائهم الأعمال، لأنه يفصح على ظاهرة جديرة بالاهتمام مؤداها أن الأفراد يختلفون في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف، ومدى السعادة التي يتحصلون عليها عند انجازهم هذه الأهداف.

ونقلا عن (عياصرة، 2006، ص 25) يشير العميان (2006) إلى أن هناك ثلاث حاجات لدى كل فرد وبدرجات متفاوتة تؤثر في تحريك سلوكه وهي:

1-الحاجة إلى الإنجاز (Need for achievement):

يشير العميان (2002) إلى أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع للتفوق وتحقيق الإنجاز. فالأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز لديهم دافع التفوق من أجل النجاح؛ إذ يهتمون بإنجاز الأعمال بصورة أفضل، ويرغبون في التحدي، ويقومون بالمهام الصعبة، ويتحملون المسؤولية الشخصية من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة، ويعملون بجدّ وإجهاد، ويميلون إلى العمل الذي يشعرون بأن فيه تحديا لمهاراتهم وقدراتهم.

2-الحاجة إلى القوة (Need for power):

يرى العميان أن الحاجة إلى القوة هي حاجة اجتماعية تجعل الأفراد يسلكون بطريقة توفر لهم الفرصة لكسب القوة والتأثير على الأخرين. فالأفراد ذوي حاجة شديدة إلى القوة يرغبون في الوصول إلى المراكز وامتلاك السلطة، وممارسة الرقابة، والتأثير على الأخرين.

3-الحاجة إلى الانتماء (Need for affiliation):

الحاجة إلى الانتماء هي حاجة اجتماعية يعبر عنها بالسعي للمحافظة على علاقات إيجابية مع الأخرين، وبناء علاقات صداقة، وتفاعل مع الزملاء. فالأفراد ذوو حاجة عالية للانتماء يرغبون المهام التي تتطلب تفاعلا جيدا مع الأخرين، ويرغبون في التكيف.

و أوضح (Korman,1974) الوارد في (خليفة، 2000، ص 109) أن تصوّر ماكليلاند في الدافع للإنجاز له أهمية كبيرة لأمرين هما:

1-الأمر الأول: يتمثل في الأساس النظري الذي قدمه ماكليلاند، والذي يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافع للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر، حيث تمثل نتائج الإنجاز أهمية كبيرة، من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي في الأفراد. فكلما كان العائد إيجابياً ارتفعت الدافعية، وكلما كان العائد سلبياً انخفضت الدافعية. ومثل هذا التصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيّد في موقف الإنجاز بالمقارنة بغيرهم.

2-الأمر الثاني: يتمثل في استخدام ماكليلاند لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وانخفاض النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة إلى الإنجاز في بعض المجتمعات. والمنطق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديده في الآتي:

1-هناك اختلاف فيما يحققه الإنجاز بين الأفراد من خبرات مرضية.

2-يميل الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية:

أ- **مواقف المخاطرة المتوسطة:** حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة الضعيفة، وقد لا يحدث في حالات المخاطرة الكبيرة.

ب- **المواقف التي يتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء:** حيث يرغب الفرد في معرفة قدرته على الإنجاز مع ارتفاع الدافع للإنجاز.

ج- **المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه:** حيث أن الفرد الموجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل.

4.3-نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز:

يعتبر جون وليام أتكنسون (J.W.Atkinson,1957)* أحد جماعة ماكليلاند الأقربين والنشيطين الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطوير البحث في مجال الدافعية عامة ودافعية الإنجاز خاصة. وقدم أتكنسون من خلال كتابيه "**مدخل للدافعية**" سنة 1964 و"**نظرية دافعية الإنجاز**" سنة 1966 نموذجاً نظرياً للسلوك المدفوع، مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 25).

واتسمت نظرية أتكنسون في الدافعية للإنجاز بعدد من الملامح تميزها عن نظرية ماكليلاند، أهمها أن أتكنسون أكثر توجهاً معلمياً وتركيزاً على المعالجة التجريبية للمتغيرات (عن خليفة، 2000، ص 112).

ويشير كورمان (Korman,1974) إلى أن أتكنسون أسس نظريته في ضوء كل من نظرية الشخصية وعلم النفس التجريبي. واستشد بأعمال بعض الباحثين أمثال هول (Hull) وليفين (Lewin,1959) وطولمان (Tolman,1955) وميلر (Miller) حول السلوك، من حيث هو دالة للحالة الراهنة للكائن الحي (الحافز أو التوتر)، وخصائص موضوع الهدف (القيمة الحافزة أو القيمة الذاتية)، وعامل التعلم أو الخبرة (عن قشقوش ومنصور، 1979، ص 40).

وتؤكد نظرية أتكنسون على الدافعية المستثارة، ومعناه السعي نحو نوع معين من الإشباع أو الهدف.ويشير بيك (Beck,1978) إلى أن أتكنسون هو أوّل من وضع نظرية دافع الإنجاز في ضوء إطار نظرية التوقع-القيمة.

ويرى ليتوين وسترنجر (Litwin & Stranger,1975) الوارد في (خليفة، 2000، ص 113) أن نظرية أتكنسون تقوم على مبادئ أساسية، من حيث أن الحاجات والدوافع هي صمامات أو منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة في الجسم. وأهتم أتكنسون بسلوك المخاطرة ودافعية الإنجاز. فإن المخاطرة في عمل ما تحدد أربعة عوامل منها:

*تشير بعض المراجع إلى أن العالم فيذر (Feather,1966) هو الآخر شارك زميله أتكنسون في صياغة وتطوير نظرية الدافع للإنجاز.

1-عاملان يتعلقان بخصال وصفات الفرد، حيث صنف أتكنسون الأفراد إلى نمطين يعمل كل منهما بطريقة مختلفة عن الآخر في مجال التوجه نحو الإنجاز، بحيث يتسم أفراد النمط الأوّل بارتفاع الحاجة للإنجاز وبدرجة أكبر من الخوف من الفشل، بينما يتميّز أفراد النمط الثاني بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة إلى الحاجة للإنجاز. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15): النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافع للإنجاز وفقا لنظرية أتكنسون (عن خليفة، 2000، ص 114).

النمط	مستوى الحاجة للإنجاز	مستوى القلق من الفشل
الدافع للإنجاز والنجاح أكبر من الدافع لتجنب الفشل	مرتفع	منخفض
الدافع لتجنب الفشل أكبر من الدافع للإنجاز والنجاح	منخفض	مرتفع

2-عاملان يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد إنجاز هي التي يجب أخذهما في الاعتبار وهما:

- **احتمالية النجاح (Probability of success):**

وتشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة، وهي أحد محددات المخاطرة. فالمهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح، مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح موجودة عنده، على عكس المهمات الصعبة أين الفروق في درجة دافع التحصيل تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

- **الباعث للنجاح في المهمة (Task incentive for success):**

وتشير إلى الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة للشخص. فالنجاح في حد ذاته حافزا، والنجاح في المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزا ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة.

واعتمد أتكنسون على معادلات رياضية لإبراز العلاقة بين العوامل المحددة للدافع للإنجاز وتفاعلها، وهي فيما يتعلق بالميل إلى تحقيق النجاح أو الميل إلى تجنب الفشل. ويعتبر الميل إلى النجاح دالة مضاعفة لكل من الدافع، لبلوغ النجاح واحتمالية النجاح وقيمة الباعث للنجاح والمعادلة هي:

الميل إلى النجاح = الدافع إلى بلوغ النجاح × احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح Tendency for success=motive to achieve success × probability of success ×the incentive valueof success

شكل رقم (21): مكوّنات الميل إلى النجاح وفقاً لمعادلة أتكنسون (عن صرداوي، 2009، ص82).

ويرى أتكنسون أن الميل إلى الحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف باختلاف الأفراد واختلاف المواقف في الفرد نفسه، ويتحدد الأمل للنجاح من خلال المحددات التالية: دوافع النجاح، الاحتمالات الذاتية للنجاح، وقيمة بواعث النجاح. كما يرى أن الدافع إلى بلوغ النجاح خاصية أو سمة ثابتة وعامة نسبياً في الفرد، حيث تكون موجودة في أيّ موقف سلوكي. أما قيم المتغيرين الآخرين (احتمالية النجاح وقيمة الباعث للنجاح) فهما يعتمدان على خبرات الفرد الماضية في مواقف معينة، بحيث تكون متشابهة للخبرات الجديدة التي يواجهها الفرد في الوقت الراهن، وتتغير هذه المتغيرات بتغير حركات الفرد من موقف إلى موقف سلوكي آخر، لهذا فهما يتعاملان كخصائص مرتبطة بمواقف خاصة (عن موسى، 1994، ص 404).

ولقد أوضح أتكنسون أن الأشخاص مرتفعي الدافع لبلوغ النجاح، يشعرون بالفخر لاستمتاعهم بتحقيق النجاح في حالة الإنجاز، ويعتبر الميل إلى تجنب الفشل هو أيضاً محصلة لثلاثة عوامل حددها أتكنسون في معادلة موازية للمعادلة السابقة، وتستخدم الصياغة المضاعفة لتحديد قوّة الميلإلى تجنب الفشل والمعادلة هي:

الميل إلى تجنب الفشل = الدافع إلى تجنب الفشل × احتمالية الفشل × قيمة الباعث للفشل Tendency toavoid failure=motive to avoid failure × probability of failure ×the incentive valueof failure

شكل رقم (22): مكوّنات الميل إلى تجنب الفشل وفقاً لمعادلة أتكنسون (عن صرداوي، 2009،ص83).

ويتم تقديم الدافع إلى تجنب الفشل بواسطة مقياس قلق الامتحان لماندلر وسراسون (Mandler &Sarason)، وغالباً ما تكون احتمالية الفشل محددة في معظم المواقف التجريبية. أما قيمة الباعث للفشل، فإنها تأخذ دائماً رقماً سلبياً لأن الفشل قيمته سلبية، وبالتالي تكون قيمة الميل إلى تجنب الفشل سلبية ايضاً. ولقد استطاع أتكنسون حل الصراع بين الميل إلى النجاح والميل إلى تجنب الفشل، عن طريق افتراض أنه يوجد الميل الناتج حتى يكون دالة للميل لبلوغ المطلب، مضافاً له قوّة الميل لتجنب المطلب والمعادلة هي:

ناتج الدافع للإنجاز = الميل إلبلوغ النجاح+الميل إلى تجنب الفشل

Resultant achievement motivation or resultant tendency = Motive to achieve success+ Motive to avoid failure

شكل رقم (23): مكوّنات ناتج الدافع للإنجاز وفقاً لمعادلة أتكنسون (عن صرداوي، 2009، ص84).

وفي ضوء التفاعل الدينامي لمكوّنات التوجه الإنجازي بشقيه (الرغبة في النجاح والخوف من الفشل) وفقاً للنموذج النظري الذي وضعه أتكنسون يمكننا طرح شكلين لتفاعل مكوّنات التوجه الإنجازي وهما:

أ-**الشكل الأوّل**: حينما يكون الدافع إلى النجاح (Motive to achieve success) أكبر من الدافع إلى تجنب الفشل (Motive to avoid failure) أيّ (ms>maf)*، فإن الميل إلى النجاح (Tendency for success) تصبح له قيمة إيجابية، ويصنف الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط الدافعي على أنهم مرتفعين في ناتج الدافع للإنجاز (resultant tendancy)، ولذا هؤلاء الأفراد يقتربون من الأنشطة ذات الطبيعة الإنجازية حينما تتاح لهم الفرصة (عن حسن، 1998، ص 29).

وبعبارة أخرى، فإن ذوي الدافع للإنجاز العالي يتميّزون باستعداد وكفاح من أجل النجاح، ويسعون إلى الإشباع الذي يأتي من تحقيق الأهداف التي تكون فيها فرص النجاح معقولة، ويفضلون الحصول على نقد في وقته وتغذية راجعة في أدائهم. كما أنهم يتسمون بأداء أفضل وإقبال أكبر على التدريب بهدف الإنجاز أكثر (عن منصور، 1992، ص 206).

ب-**الشكل الثاني**: حينما يكون الدافع إلى تجنب الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح (maf>ms)، فإن الميل إلى النجاح تصبح له قيمة سلبية، ويصنف الأفراد الذين يتسمون بهذا النمط الدافعي على أنهم ذوي ناتج منخفض في الدافع للإنجاز، ومن ثم لا يقتربون من المهام ذات الطبيعة الإنجازية.

ولقد أوضح أتكنسون أن هناك تبايناً منتظماً لدافع الإنجاز كدالة لاحتمالية الانجاح في أداء المهمة.

فحينما يكون الدافع للنجاح أعلى من الدافع لتجنب الفشل، فإن دافع الإنجاز يبلغ أقصى حد له حينما يكون احتمال النجاح يساوي **50%** أو أكثر، وأن شدة الدافع للإنجاز تتناقص بشكل منتظم حينما يتزايد احتمال النجاح أو يتناقص عن المستوى المتوسط للصعوبة. فالمواقف المتوسطة الصعوبة أو التي يصل احتمال النجاح فيها **50%** تمثل مواقف استثارة الدافع.

*ms : motive to achieve success. *maf : motive to avoid failure

وقد وضع أتكنسون افتراضاً أساسياً في نظرية الدافع للإنجاز، مفاده أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في السلوك تحت مجرد أيّ ظرف وفي ظل أية مهمة روتينية، ولكن فقط حينما يقدم الموقف نوعاً من التحدي الشخصي. كما قدم أتكنسون تفسيراً وجدانياً للعلاقة بين احتمالية النجاح وقيمة الباعث للإنجاز، بحيث يرى أن الأفراد الذين يتسمون بحاجة مرتفعة للإنجاز والمتوجهين نحو النجاح، يدركون أن النجاح في المهام السهلة لا يجعلهم يشعرون بالفخر والاستحسان، وأن المهام الصعبة تتيح لهم فرصة ضئيلة للنجاح، ولأنهم واقعيون فإنهم يتجنبون تلك المهام على الرغم من رغبتهم في النجاح فيها، ومن ثم لا يجدون سوى المهام المتوسطة الصعوبة والتي تمثل تحدياً لهم، ويشعرون بعدم الفخر والاعتزاز. أما الأفراد ذوو الحاجة المنخفضة للإنجاز والمهددين بالفشل، فإنهم إما يفضلون أداء المهام السهلة جداً حيث يبدو احتمال الفشل ضئيلاً جداً، ويتوقع منهم الاستمرار فترة طويلة، وإما يفضلون أداء المهام الصعبة جداً حيث تبدو إمكانية الفشل متوقعة لحد كبير، وعندما يحدث الفشل يستثير قدراً أقل من الخجل، وربما ميلاً للاستحسان من الآخرين لاضطلاعهم بهذه المهام الصعبة، ومن ثم فإن الاستثارة الوجدانية لكلا النمطين من الدافع للإنجاز تتزايد لأقصى حد في المواقف متوسطة الصعوبة (عن حسن، 1998، ص32).

ويذكر بعض الباحثين أن نظرية ماكليلاند–أتكنسون تعد نظرية نموذجية في التصور وشمولية الرؤية، وقد استطاع الباحثان صياغة نظريتهما في معادلات رياضية، واختبارها في عدة مواقف مرتبطة بالحياة الواقعية، واستخدامها في بعض القضايا الهامة، والمجالات مثل: الاقتصاد والإدارة والتعليم في دول غنية أو فقيرة.

وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم ما حققه نموذج ماكليلاند–أتكنسون في الدافع للإنجاز على مستويات التنظير والبحث والتطبيق الامبريقي، إلاّ أنه أظهر بعض القصور نذكر منها ما يلي:

–غموض مفهوم القيمة والظروف التي تتزايد فيها قيم شيء معين.
–تعامل النظرية مع متغير الإنجاز كدافع داخلي، واهتمامها بالدوافع الداخلية وإهمالها للعوامل النوعية الخارجية، علماً بأن معظم مواقف الإنجاز يوجد بها النوعان معاً.
–اقتصار النموذج على المهام ذات المخاطرة والتي تتطلب بذل الجهد والكفاءة، بينما توجد مهام ينجزها الفرد ولا يوجد بها مخاطرة الفشل.

-تركيز النموذج النظري واعتماده دراسات خصت الذكور دون الإناث فأصبحت توقعات النموذج لا تنطبق على الإناث.

-عدم توفر دليل أمبريقي الذي يدعم التنبؤ الذي ذكره أتكنسون حول الأفراد ذوي الدافعية الإيجابية (ms>maf) الذين يفضلون المهام المتوسطة الصعوبة، والأفراد ذوي الدافعية السلبية (maf>ms) الذين يفضلون المهام المتطرفة أيّ المهام السهلة جداً أو الصعبة جداً.

5.3-تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند-أتكنسون في الدافعية للإنجاز:

ظهرت في الستينات والسبعينات من القرن الحالي تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند-أتكنسون في الدافعية للإنجاز. وقد انقسم الباحثون في هذا الشأن إلى فريق، اقترح ممثلوه تقديم بعض التعديلات في النموذج، بينما اقترح فريق آخر تقديم صياغات نظرية بديلة. والتصورات النظرية الجديدة جاءت على النحو التالي:

1.5.3-تصور وينر:

قام وينر (Wiener,1965) بمراجعة نظرية الدافع للإنجاز التي صاغها ماكليلاند وأتكنسون، وافترض أن النجاح يترتب عنه تدعيم الميل نحو الإنجاز للحصول على الهدف، وأما الفشل فإنه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد. وأوضح وينر أن فشل الفرد في مهمة ما يجعله يبذل المزيد من الجهد ويتأثر لإنجازها، حيث يترتب عن هذا الفشل إثارة الدافع مرة أخرى، وينتج عنه انخفاض احتمالية النجاح الذي يعتبر نوعاً أولاً من التوافق للميل الناتج، كما تضاف المحاولة الأولى غير الناجحة في أداء المهمة إلى الميل الناتج في المحاولة الثانية، وينشأ عنه نوع من المثابرة للتغلب على التوتر الناجم عن عدم الحصول على الهدف، وسمى وينر الدافع المتبقي من المحاولة الأولى والدافع المثار في المحاولة الثانية "**ميل القصور الذاتي**" وجاءت صياغته للمعادلة على الشكل التالي:

الميل الناتج= (دافع بلوغ النجاح-دافع تجنب الفشل) (احتمالية النجاح× قيمة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي
TR=(ms-maf) (ps×is)+tr

شكل رقم (24): التصوّر النظري لوينر (عن صرداوي، 2009، ص88).

وفي ضوء التصور الذي قدمه وينر من خلال معادلته، يتوقع أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتجنب الفشل (ms>maf) سوف تتزايد الدافعية لديهم بعد الفشل، في حين أن الأفراد الذي تتزايد لديهم الدافع لتجنب الفشل عن الدافع للنجاح (maf>ms)، فسوف تتناقص الدافعية لديهم مع

زيادة عدد مرات الفشل، ولأن الميل الناتج عندهم يكون سلبياً دائماً، وهذا يعني أن الميل السلبي بعد النجاح يتوقف بينما يستمر بعد الفشل (عن خليفة، 2000، ص ص 122-123).

2.5.3-تصور هورنر:

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

يتمثل الإطار الفكري الذي اكتنف تفكير هورنر حول مفهوم الدافع لتجنب النجاح، في أن الانثى تتعرض لصراعات وتهديدات داخلية وخوف كبير من الرفض الاجتماعي إثر نجاحها. ويتلخص افتراض هورنر في أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للإنجاز، تجد نفسها في موقف صراع كلاسيكي (إقدام أو إحجام)، فنجاحها قد يعني فشلها، فهي تريد أن تكون ناجحة إلاّ أنها تخاف -وفقاً للتوقعات الاجتماعية السائدة- من أن يؤدي نجاحها في الدراسة أو في المهنة إلى فشلها كامرأة ونبذ المجتمع لها وإقامها بالذكورة، فثمة ارتباط تقليدي بين النجاح وفقدان أنوثها. وتوضح هورنر أن المرأة في مواقف الإنجاز لا تخشى الفشل بل تخشى النجاح، فإذا فشلت فهي لا تعمل وفقاً لمعايير الأداء المطلوبة، وإذا نجحت فهي لا تعمل وفقاً لتوقعات المجتمع حول دورها كأنثى (عن حسن، 1998، ص ص 40-41).

وتجدر الإشارة إلى أن هورنر لم تضع تصورها هذا في معادلة بل قام كل من أركيس وجراسك (Arkes & Graske,1977) بصياغتها بالنسبة للأنثى، وجاءت على الشكل التالي:

ناتج دافع الإنجاز= (دافع بلوغ النجاح-دافع تجنب الفشل -دافع تجنب النجاح) (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)
TR=(ms-maf -mas) (ps×is)

شكل رقم (25): التصوّر النظري لهورنر (عن صرداوي، 2009، ص89).

تعد هذه المعادلة في غاية الأهمية عند حساب الدافع للإنجاز لدى الإناث، لأنها تفترض وتضع في الحسبان، أن الإناث تعانين من الصراع بين الدافع إلى النجاح وصفات الدور الجنسي المكتسب اجتماعيا، والذي يكف من توجههن نحو السعي إلى الإنجاز (عن خليفة، 2000، ص 135).

وتوصلت هورنر إلى أن الخوف من النجاح لدى الإناث يكف من أدائهن التنافسي، والمعايير الاجتماعية في المجتمع الأمريكي لا تحبذ التنافس الأنثوي (عن موسى، 1994، ص 184).

يبدو أن مفهوم هورنر مشابه لتصور أتكنسون لما سماه بالدافع لتجنب الفشل، فإذا كان أداء المهمة يستثير توقعات النجاح وتوقعات الفشل، وما يصاحب الفشل من نتائج سلبية متمثلة في الإحساس بالخجل، فقد استثمرت هورنر التصور السائد الذي يفترض أن الإناث أكثر قلقاً من الذكور في مواقف الاختبار والتوجه الإنجازي، نظراً للنتائج السلبية المتوقعة ليس فقط بالنسبة للفشل، ولكن أيضاً للنجاح في المواقف التنافسية. وبالرغم من الاهتمام المتزايد للباحثين لتصور هورنر للدافع للإنجاز لدى المرأة في فترة السبعينات، إلاّ أن الفحص الدقيق له كشف عن بعض جوانب القصور، ونقلاً عن (صرداوي، 2009، ص ص90-91) نذكر هذه الجوانب على النحو التالي:

-استنتج مرجان وموستر (Morgan & Muster,1973) من دراستهما على عينة من طلاب المدارس العليا من الذكور والإناث، أن النتائج المتحصل عليها لا تعكس سوى سلوك الإناث في موقف المنافسة مع الذكور.

-أوضح فيذر ورافلسون (Feather & Raphelson,1974) أن إجراء هورنر يعبر عن تنميطات أو نواتج متعلقة بنظريات التعلم الاجتماعي، حول ما يعتقد أنه ملائم اجتماعياً من أشكال الإنجاز بالنسبة للذكور والإناث.

-أضاف فيذر (Feather,1975) أن مظاهر القلق التي تظهر في نسيج القصص التي يكتبها الأفراد استجابة للموجهات اللفظية في تجربة هورنر، والتي فسرّت على أنها قلق أو خوف من النجاح، ربما كانت تقنيات أو تنميطات اجتماعية أو ثقافية يتبنونها أكثر من كونها دوافع أو مظاهر قلق.

-يرى كوندري ودابر (Condry & Dyer,1976) أن ثمة مجموعة من التوقعات القائمة على أساس الخبرة السابقة حول النتائج السلبية التي قد تحدث حينما ينحرف الأفراد عن المعايير الجنسية الملائمة للدور فالنواتج الخاصة بالنجاح والفشل على السواء يخشاها كل من الرجال والنساء، وإذا حصل لهذه النتائج أن تتغير أو تختفي، فإن الخوف من النجاح سوف يتلاشى.

-وأوضح رايسمان وسوو (Wrightsman & Seaux,1977) أن هناك شواهد على أن الدرجات المرتفعة للإناث على متغير الخوف من النجاح غير ثابتة، كما أن الفروق الجنسية في هذا الصدد تأتي بشكل معاكس أحياناً وفقاً للعمر والعرق والوضع الجغرافي ونمط التعليم الجامعي.

-أشار هوفمان (Hoffman,1977) إلى أن الدراسات التي أجريت في السبعينات أوضحت أن قلة من النساء كشفن عن خوفهن من النجاح مقارنة بالرجال.

-عارضت البحثة تريسمار (Tressemer,1976) تصور هورنر في أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث في الدافع إلى التجنب، وأرجعت ذلك إلى طبيعة منهج القياس المستخدم، حيث استخدمت هو نر في دراستها مقياساً اسقاطياً، ولتجنب المشكلات المرتبطة بالقياس الاسقاطي صمم زوكرمان وأليسون (Zuckerman &Allison,1976) مقاييس موضوعية جديدة لقياس الدافع لتجنب النجاح.

-وقد توصل الباحثون صاد ولينلور وشافر ودونيفانت (Saad,Lenauer,Shaver & Dunivant,1978) باستخدام مقياس موضوعي لقياس الدافع لتجنب الفشل، إلى أنه ليس هناك فروقاً بين الذكور والإناث في هذا الجانب.

-وبيّنت دراسة سلوفيتش (Slovic,1966) أن الذكور أكثر تقبلاً للمخاطرة العالية من الإناث.

3.5.3-تصور راينور:

قدم راينور (Raynor,1969) إضافة لنموذج أتكنسون من خلال توضيحه، وتأكيده للنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمالية إدراك الفرد لإمكانية وجود صلة بين نتائج أدائه لمهمة ما في الحاضر على المستقبل. وحاول راينور كشف غموض النتائج المتعلقة باستثارة الحاجة للإنجاز في بعض دراسات ماكليلاند وأتكنسون، والتي كشفت عن تزايد التخيل الإنجازي أو الإنجاز الخيالي في مهمة كتابة القصة تحت التعليمات المدمجة للأنا أو في حالة تضمين الأنا، والتي تصف المهمة على أيّ نوع من اختبار الذكاء أو القيادة، وهذا ما إذا قورنت باستخدام تعليمات محايدة. وأوضح راينور أن هذه النتائج قد لا ترجع تماماً إلى فروق واختلاف في استثارة حقيقية للإنجاز، ومن الممكن أن يدرك المفحوصون النتائج المستقبلية للأداء الناتج للمهمة موضوع الاختبار، وهو ما يؤدي إلى تزايد مستوى الدافع المستثار للإنجاز. وللتحقق من صحة افتراض العلاقة القوية بين التوجه المستقبلي وأداء الفرد الراهن لمهمة ما، فقد أكد راينور على دلالة التوجه المستقبلي للأداء الأكاديمي، وذلك من خلال قياس الوسيلة المدركة لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين، للحصول على تقدير جيّد في مقرر يدرسونه، كمدخل لعلم النفس وتأثير ذلك في نجاحهم المهني مستقبلاً وفقاً لتصورهم وتخطيطهم، وكان ذلك من

خلال سؤال مؤداه: إلى أيّ حد تعتقد أنه من المهم بالنسبة لك أن تحصل على تقدير جيّد مقرر علم النفس، لكي تحقق أهدافك في العمل مستقبلاً؟. ولقد أوضحت نتائج الدراسة أنه عندما تكون الفائدة المدركة –من قبل الطلاب لأهمية التقدير الذي سوف يحصل عليه في المقرر– منخفضة، فإن الدرجات النهائية للطلاب ذوي الدافع للإنجاز المرتفع لا تختلف عما هي عليه لدى ذوي الدافع الإنجاز المنخفض، لكن عندما يدرك هؤلاء الطلاب أن الأداء في هذا المقرر يعد أمراً هاماً لتحقيق أهدافهم المهنية المستقبلية، فإن الذين يتسمون بالدافع إلى النجاح أكبر من الدافع إلى الخوف من الفشل (ms>maf) سوف يحصلون على تقديرات أعلى، ويحققون مستويات عالية من الأداء، بالمقارنة إلى الذين يتصفون بدافع الخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح (maf>ms). وتمتد أهمية التصور الذي طرحه راينور إلى حد أنه أدخل بعض التعديل على نتائج التفاعل الدينامي بين مكوّنات التوجه الإنجازي، وفقاً للنموذج الأصلي لأتكنسون الذي من خلاله يمكن التنبؤ بأن المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون مهام متوسطة الصعوبة، بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام المتطرفة في السهولة أو الصعوبة (أيّ المهام السهلة جداً أو الصعبة جداً). وأوضحت دراسة راينور أنه إذا ما توفرت إمكانية مدركة لعلاقة النجاح أو الفشل في أداء المهمة الحالية بالنتائج المهنية أو الاجتماعية المستقبلية، فإن الأفراد المرتفعين في الحاجة للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة، بينما يختار المنخفضون في الحاجة للإنجاز المهام الصعبة، ومن المفترض أن اختيار المهام السهلة نسبياً تزيد من فرص الفرد المتوجه في الأداء تدريجياً سعياً وراء الهدف المستقبلي. أما الشخص الذي يعاني من ارتفاع القلق خوفاً من الفشل، فإنه يتجنب العقبات المتوالية مع القلق باختياره مهام صعبة جداً من البداية ليتوقف عن الأداء مع أقل قدر من الإحساس بالخجل وصعوبة المهمة (سبب خارجي). ولقد قام راينور وروبين (Raynor & Rubin,1971) بإجراء بعض الدراسات التي أثبتت صحة هذا الافتراض أو التصور حيث الأهمية الوسيلية المدركة لأداء مهمة ما بالنسبة إلى التوجه المهني المستقبلي كمتغير معدل أو وسيط لقيمة الباعث للنجاح (عن حسن، 1998،ص ص 36–39).

و أوضح راينور أنه في حالة ارتفاع دافع بلوغ النجاح عن دافع تجنب الفشل، فإن هناك احتمالية زيادة باعث النجاح، ومعناه أن ناتج دافعية الإنجاز يكون على الشكل التالي:

ناتج دافع للإنجاز=(دافع بلوغ النجاح–دافع تجنب الفشل) (احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح)
TR=(ms-maf –mas) (ps×is)

شكل رقم (26): التصوّر النظري لراينور (عن صرداوي، 2009، ص93).

وحسب رأي راينور، فإن هذه المعادلة لنظرية الدافع للإنجاز هي في غاية الأهمية، لأنها تسمح بتحليل مواقف الحياة الفعلية التي تعالج بشكل كافٍ في النموذج الأصلي لماكليلاند–أتكنسون (عن خليفة، 2000، ص ص 141–142).

4.5.3–تصور بيرني وآخرون:

وجه بيرني وزملاؤه (Birney & al.,1969) جملة من الانتقادات إلى تحليل أتكنسون وافتراضاته واستنتاجاته التي توصل إليها في نظرية الدافعية للإنجاز، وذلك للأسباب التالية:

أ–أثبتت نتائج بعض الدراسات عكس ما توصلت إليه نظرية أتكنسون، حيث أكدت دراسة مولتون (Moulton) أن الأفراد مرتفعي دافع تجنب الفشل عن دافع النجاح، لا يفضلون أداء المهام التي يحتمل النجاح فيها بدرجة كبيرة جداً. بينما هو العكس في نظرية أتكنسون. ولقد اعترض بيرني وزملاؤه على افتراض أتكنسون القائل بأن: قيمة الباعث للنجاح= 1 – احتمالية النجاح(**IS=1–PS**).

وأوضح هؤلاء الباحثون أن أهمية المهمة تؤثر في الباعث، كما تؤثر التدعيمات الخارجية في الأداء الناجح، ولذلك فإن مرتفعي الدافع للنجاح عن الدافع لتجنب الفشل لا يتأثرون باحتمالية النجاح، في حين أن الذين يتزايد لديهم الدافع لتجنب الفشل عن الدافع للنجاح هم أكثر تأثراً باحتمالية النجاح. ولهذه الاعتبارات استنتج بيرني وزملاؤه أن العلاقة بين قيمة الباعث للنجاح واحتمالية النجاح غير واضحة، وأن المعادلة التي قدمها أتكنسون غير صحيحة وبها بعض جوانب القصور.

ب–أوضح بيرني وزملاؤه أن الفرد الذي لديه خوف مرتفع من الفشل لا يؤدي به بالضرورة إلى كف أدائه في مواقف الإنجاز قبل البدء فيه وأثناء الأداء نفسه (وهذا ما افترضه أتكنسون)، وحسب افتراض بيرني وزملائه، فإن الخوف من الفشل قد ينشأ عنه إما زيادة سلوك الإنجاز أو كف الأداء أو ترك الموقف. وفي ضوء هذه الانتقادات التي وجهها هؤلاء الباحثون إلى نظرية أتكنسون، فقد اقترحوا نموذجاً نظرياً بديلاً، إذ قاموا بقياس الخوف من الفشل بواسطة اختبار تفهم الموضوع، وتحصلوا على درجة الضغط أو الدفع العدائي (Hostile Press) من خلال تصميم الاختبار. ومن خلال هذه الصياغة النظرية البديلة، افترض هؤلاء الباحثون أن الأفراد الذين تعرض عليهم الصور الخيالية المستخدمة في الاختبار، سوف

يظهرون سلوك تجنب الفشل في موقف الإنجاز، والأفراد مرتفعي الدفع العدائي ليسوا مدفوعين للفشل، ولكنهم يتجنبونه بسهولة من خلال دخولهم في مواقف الإنجاز. فهم يفضلون أداء المهام المتوسطة في احتمالية النجاح لأنها تمدهم بمعلومات عن أقصى مستوى قدراتهم. وكما أوضح هؤلاء الباحثون أن الأفراد المرتفعين في درجة الدفع العدائي أفضل من المنخفضين في جميع مواقف الإنجاز. وبالرغم من وجود هذا النموذج النظري البديل لبريني وزملائه لفترة زمنية طويلة، إلاّ أنه لم يحظ بالشيوع والانتشار مثل نموذج ماكليلاند–أتكنسون، مع العلم أن نموذج بيرني وزملائه استطاع أن يجلب اهتمام بعض الباحثين للقيام بعدد من التعديلات في هذا النموذج النظري (عن خليفة، 2000، ص ص 136–139).

5.5.3–تصور أتكنسون وبيرش:

قدم أتكنسون وبيرش (Atkinson & Birch,1970) تصوراً نظريا رياضياً لدافع الإنجاز، والإطار النظري هذا يضع في الحسبان مشكلات التغير في ميول الفعل عبر الوقت، والعلاقات القائمة بين العديد من هذه الميول. صاغ أتكنسون وبيرش تصورهما النظري من خلال "**نظرية الفعل**" أو "**النظرية الدينامية لدافع الإنجاز**" التي تقوم على افتراض التفاعل بين دافع النجاح ودافع تجنب الفشل. فالقوى الدافعية الدينامية الناتجة عن هذا التفاعل تؤثر في اختيارات المهام الصعبة وفي الميول الموجهة نحو الهدف، وتتميز هذه الأخيرة بالقصور الذاتي، أيّ أنها تتغير فقط عندما توجه لها بعض القوى. وافترض أتكنسون وبيرش عمليتين للقصور الذاتي هما: 1–الميل إلى الفعل(Action tendency). 2–الميل إلى الرفض(Negation tendency). تشير العملية الأولى إلى نشاط الفرد لاختيار الأداء، فيميل الفعل من أجل النشاط الذي يتزايد كنتيجة لقوى الإثارة (Instigation forces : IF)، والتي تستثار بواسطة منبهات التي قد تشجع على المثابرة، وبالتالي سوف تزيد من ميل الفعل لأداء المهمة إلى درجة سيطرته على الفرد ودفعه لإنهائها. وقد تكون المنبهات غير مشجعة وتضعف ميل الفعل، والتي تعرف بقوى الاستهلاك (Consummatory forces : CF)، فيصبح ميل الفعل لأداء المهمة أخرى أكثر سيطرة ويتحول عندئذ إلى أداء هذه المهمة، وتعتمد التغيرات في ميل الفعل على آثار كل من قوى الإثارة وقوى الاستهلاك، حيث يتزايد الميل للاندماج في نشاط معين، إذا كان تأثير قوى الإثارة على هذا النشاط أكبر من قوى الاستهلاك (IF>CF)، في حين تتناقص قوى الميل إذا كانت قوى الاستهلاك أكبر من قوى الإثارة (CF>IF). أما العملية الثانية فتشير إلى مقاومة وإضعاف أثر الميل إلى الفعل. وافترض أتكنسون وبيرش أن عمل الميل إلى الرفض شبيه بأفعال الخوف من الفشل، في حين أن عمل الميل إلى الفعل شبيه بأفعال الأمل في النجاح، حيث يتناقص الميل إلى الفعل فقط عندما ينشغل الفرد أو يرتبط بأداء سلوك

معين. بينما يتناقص الميل إلى الرفض عندما يقاوم الميل إلى الفعل، وهذا هو الفرق الجوهري بين الميل إلى الفعلو الميل إلى الرفض. وترتبط هذان النوعان من الميول بالشخصية من خلال قوى الإثارة وقوى الاستهلاك. فالدافع للنجاح يرتبط بقوى الإثارة لدى الأفراد المرتفعين في الدافع للإنجاز والذين هم أكثر استجابة وسرعة ومثابرة في مهام الإنجاز من ذوي دافع الإنجاز المنخفض، بينما يرتبط الدافع لتجنب الفشل بقوى الكف، مما يجعل الأفراد مرتفعي هذا الدافع بطيئين عند البدء في مهام الإنجاز، ويتحولون بسهولة من هذه المهام إلى المهام غير المنجزة لأنهم أقل مثابرة (عن خليفة، 2000، ص ص 142-144).

افترض أتكنسون وبيرش أن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع لتجنب الفشل عن الدافع للنجاح (maf>ms)، يظهرون مثابرة وأداء أفضل بعد النجاح أكثر منه بعد الفشل. أما الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع للنجاح عن الدافع لتجنب الفشل (ms>maf)، فيتميّزون بمثابرة وأداء أفضل بعد الفشل عنه بعد النجاح، وذلك نتيجة الافتقاد الميل إلى الرفض الذي يأتي عن طريق النجاح. و أشار برودي (Brody,1983) إلى أن هذا التصور مازال في حاجة إلى البحث الأمبريقي ليزيل بعض الغموض ويحل بعض المشكلات الموجودة به (عن خليفة، 2000، ص 145).

ومن التطورات التي حدثت لتصور أتكنسون وبيرش، تلك الدراسة التي قام بها كوهل وبلاكنشيب (Kuhl &Blankenship,1979) حول عمل قوى الكف وقوى الإثارة في عملية تنبيه العمليات العقلية في اختيارات المهام الصعبة، وتفترض هذه الدراسة ما يلي:

-يختار الأفراد ذوو الدافعية الإيجابية المهام الأكثر صعوبة عن ذوي الدافعية السلبية.
-يحدث تحول تدريجي في اختيار المهام الأكثر صعوبة لدى كل من ذوي الدافعية الإيجابية وذوي الدافعية السلبية.
-يظهر الأفراد ذوو الدافعية الإيجابية تحوّلاً سريعاً في اختيار المهام الأكثر صعوبة مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية السلبية.

6.5.3-نموذج فروم:

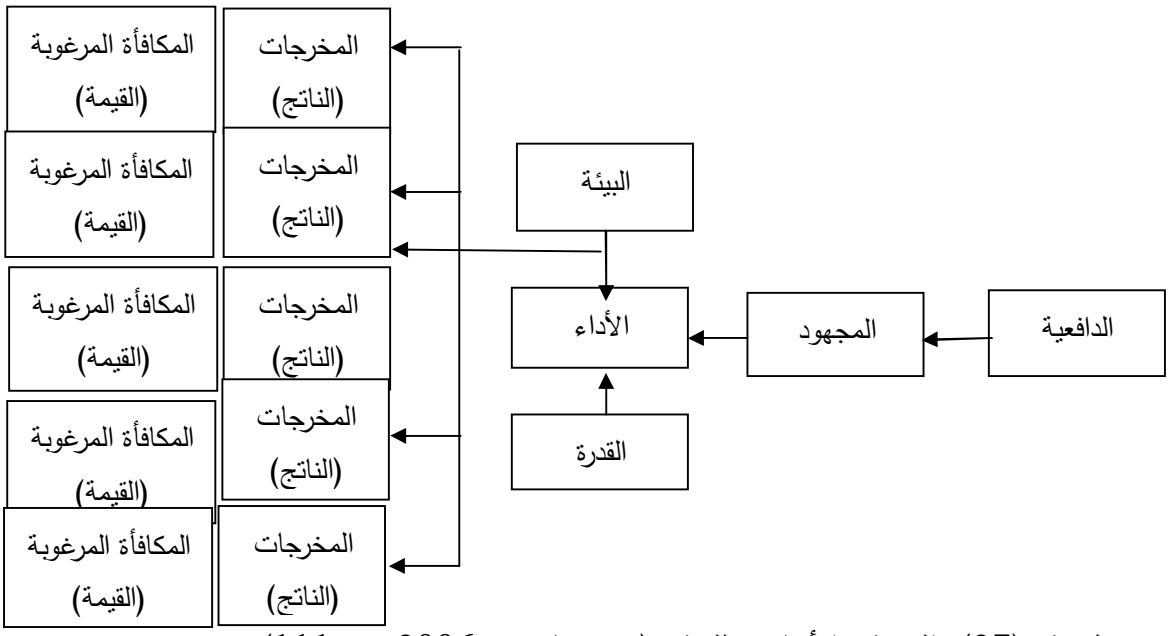
ظهرت خلال الستينات نماذج نظرية للدافعية والدافع للإنجاز في المجالالصناعي والإداري، ومن هذه النماذج نموذج فروم (Vroom's model,1964) أو نظرية التوقع (Theory ofexpectancy)*. ويشير فروم إلى أن الدافعية هي عملية اختيار من بين عدة أفضليات متاحة للفرد. فالإنسان الذي لديه هدف معين ويسعى لتحقيقه عليه أن يختار سلوكاً معيناً لتحقيق هذا الهدف. وفي هذه الحالة سيقوم بوزن وتقدير مدى توقع واحتمال تحقيق أنواع معينة من السلوك المرغوب، وإذا ما تبين أن سلوكاً معيناً يتوقع نجاحه أكثر من غيره، فإنه يتوقع أن يتم اختيار هذا السلوك من قبل الشخص الساعي لتحقيق الهدف (عن حريم، 1997، ص 133). فالنموذج النظري الذي قدمه فروم لتفسير دافعية الفرد للعمل، يعتبر أداءه أمراً تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل تجعل القيام بالسلوك أو الامتناع عنه. فسلوك الفرد مبني على اختيارات عقلانية (عن تشوافت، 2001، ص43).

ويعتبر فروم القيمة (Valence) والوسيلة (Instrumentality) ومستوى التوقع (Level ofexpectancy) معايير أساسية ترتكز عليها الدافعية للعمل. ويعني معيار القيمة قوّة ميل الفرد وأفضليته اتجاه نتيجة معينة، فهو درجة الجاذبية التي يعطيها الفرد للمكافأة حيث يفضل الفرد تلك النتيجة على غيرها. وتكون القيمة سالبة إذا لم يفضّل الفرد مكافأة ما وهو يفضّل عدم تحقيقها، وتكون القيمة مساوية لصفر إذا كان الفرد حيادياً بالنسبة لنتيجة ما، وهذه النتيجة تصبح لا قيمة لها بالنسبة للفرد وهو لا يهمه تحقيقها. ويشير معيار الوسيلة إلى مدى قناعة الفرد واعتقاده بأن تحقيق نتيجة من المستوى الأوّل (الأداء والإنجاز المحقق) سيؤدي إلى تحقيق نتيجة من المستوى الثاني. أما معيار التوقع فيشير إلى مدى توقع الفرد بأن يؤدي جهده إلى الإنجاز و الأداء (نتيجة المستوى الأوّل) ومدى قناعة الفرد واعتقاده بأن الإقدام على سلوك معين سيؤدي إلى تحقيق نتيجة معينة (عن حريم، 1997، ص 134).

نستنتج مما سبق أن القيمة تعني تقدير الفرد لمكافأة جهده، وأن الوسيلة تعني إدراك الفرد بأن تحقيق مستوى أداء جيّد سوف يؤدي إلى مكافأة وستكون دافعيته مبنية على أساس الفعالية المدركة بين فعل ما ومكافأة معينة. أما مستوى التوقع فيعني إدراك العلاقة بين المجهود الذي يعتقد الفرد بأنه قادر على بذله واحتمالات نجاحه انطلاقاً من تقديره لقدراته (عن تشوافت،2001، ص 43).

---

*تعرف نظرية التوقع كذلك بنظرية التوقع-القيمة (Expectancy-performance theory).



شكل رقم (27): النموذج الأساسي للتوقع (عن عياصرة، 2006، ص111).

واستناداً لنموذج فروم فإنه يمكن صياغة المعادلة التالية:

الدافعية= التوقع × الوسيلة × القيمة (الجاذبية)

m= e × i × v

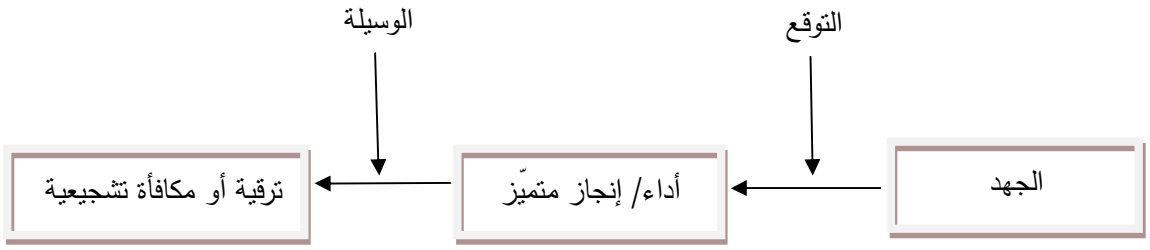
شكل رقم (28): مكوّنات الدافعية وفقاً لنموذج فروم (عن صرداوي، 2009، ص 98).

فالفرد الذي يقرر بأنه لو بذل جهداً كبيراً سيؤدي إلى أداء متميّز ويكون لديه توقع قريب من الواحد **(1)** وهو شبه مؤكد. أما الشخص الذي يقرر بأنه مهما بذل من جهد، فيكون توقعه ضعيفاً لكي يؤدي ذلك إلى أداء متميّز، وعندئذ يكون توقعه قريباً من الصفر. أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الأداء/ الإنجاز والنتيجة، فإن الفرد يحاول أن يربط هذا الأداء/ الإنجاز بالمكافأة المرغوبة، أو يتوقع إلى أيّ مدى يمكن أن يساعد الأداء المتميّز (وسيلة) في تحقيق نتيجة مرغوبة، وهذا الاحتمال يمكن أن يتراوح من **(−1 إلى+1)**. فالفرد الذي لا يعتقد وجود علاقة قوّية بين الأداء المتميّز وتحقيق نتيجة ما، مثل ترقية/ مكافأة تشجيعية ستكون الوسيلة أو الارتباط يساوي صفراً. أما إذا كان لدى الفرد اعتقاد بأن الأداء المتميّز له علاقة بالترقية أوالمكافأة التشجيعية، فستكون الوسيلة إيجابية. وهكذا تكون الدافعية للعمل عالية في الحالات التالية:

أ–إذا كان التوقع عالياً لدى الفرد العامل، ومعناه أن يكون لديه شعور واعتقاد قوّي في إمكانية تحقيق إنجاز عالٍ.

ب–إذا كانت الوسيلة عالية لدى الفرد العامل، ومعناه أن يعتقد بوجود علاقة بين الأداء العالي المتميّز والنتيجة المرغوبة مثل الترقية.

ج–إذا كانت القيمة والجاذبية عالية لدى الفرد العامل، ومعناه أن تحتل النتيجة أو المكافأة التشجيعية الصدارة بين أولويات الفرد، حيث أن **الدافعية= ناتج التوقع × الوسيلة × القيمة (الجاذبية)**، وأن عناصر المعادلة الثلاثة يجب أن تكون عالية. والشكل التالي يوضح العلاقة بين هذه العناصر:



شكل رقم (29): العلاقة بين عناصر الدافعية وفقاً لنموذج فروم (عن حريم، 1997، ص136).

وبالرغم من أن فروم يعتبر من الباحثين الذين حاولوا تقديم بعض التعديلات لنموذج ماكليلاند/ أتكنسون، إلاّ أن نموذجه لم يضع في الحسبان مكّون الفروق الفردية، وأنه ركّز على الدافعية الخارجية.

كما أنه لم يعط لعلاقة التوقع بقيمة الباعث اهتماماً، وافترض أنهما مستقلان، وقد أوضح أهمية كل من الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. ولقد ذكر بعض الباحثين أن نموذج فروم أو نظرية التوقع ذو أهمية بالغة في المجال الإداري، بحيث يعتقد روبينز (Robbins) أن نظرية التوقع لفروم ذات أهمية في التسيير الإداري، ويعتقد ايفنسيفتش (Ivancevitch) أننظرية التوقع من الناحية التطبيقية ذات فائدة كبيرة للإدارة والمديرين. أما لوثانس (Luthans) فيرى بأن نظرية التوقع هامة جداً في فهم السلوك التنظيمي والدافعية في العمل، فهي تساعد الإدارة على فهم وتحليل دافعية العمال وتحديد بعض المتغيرات ذات العلاقة. ولقد عرفت نظرية فروم صياغة جديدة من خلال أعمال بورتر ولولر (Lawler & Porter,1967)، بحيث أضاف نموذجهما الجديد متغيراً جديداً يتمثل في رضا العامل عن عمله، ويتحدد هذا المتغير بمدى تقارب النتائج المحققة بصفة فعلية من قبل العامل مع النتائج التي يعتقد بأنه يستحقها (عن حريم،1997، ص138).

7.5.3-تصور فورنر:

قدم فورنر (Forner,1987) نموذجاً نظرياً لمحاولة فهم الميل الدافعي أو الدافعية للنجاح (Motivationà la réussite) في المجال المدرسي، حيث استخدم مصطلح المشروع بدلاً من مصطلح الحاجة واعتبره طاقة موجهة للفعل. ويهدف نموذج فورنر إلى إبراز الفروق التي قد تلاحظ بين الأفراد في الطاقة التي يبذلونها للوصول إلى الأهداف، وهذا هو الجانب الذي أهملته الدراسات التي عالجت موضوع الاهتمامات (Forner,1986,p24).

ويرى فورنر أن الدافعية إلى النجاح ميل عام يتمّيز بفروق شاسعة بين الأفراد، وهو يحثهم على بناء وتحقيق مشاريعهم في المواقف الحياتية المختلفة. ويرى فورنر أن الدافعية إلى النجاح تتكوّن من ثلاثة أبعاد هي:

1-الحاجة إلى النجاح (**Le besoin de réussite**).

2-مركز التحكم (**Locus of control ou le lieu de contrôle**).

3-التوجه نحو الزمن (**La perspective temporelle**).

واستمد فورنر بُعد الحاجة إلى النجاح من أعمال أتكنسون، وبُعد مركز التحكم من أعمال روتر (Rotter,1954)، وبُعد التوجه الزمني من بحوث راينور، الذي وجد أن الأفراد الذين يتميزون بدافع إنجاز عالٍ سوف يُحصّلون نتائج جّيدة إذا استطاعوا ربط مهمتهم الحاضرة بهدف مستقبلي، والذي اعتبره هرمانز (Hermans) أحد الأبعاد التحتية للدافع للإنجاز.و على أساس هذا النموذج النظري صمم فورنر استبياناً للدافعية إلى النجاح (**Questionnaire pour la motivation à la formation :QMF**)، حيث توصل من خلال دراسته إلى أن الدافعية إلى النجاح عامل تسهيلي لنجاح التلاميذ في الامتحانات (عن حداد، 2001، ص ص 54-55).

8.5.3-نظرية التنافر المعرفي:

أشار كيلي (Kelly) الوارد في ليستر ويانغ (Lester & Yang,2009) في نظريته عن الشخصية، بأن الإنسان يسعى دائماً للاتساق داخل نفسه، وأن وجود الشعور بالتناقض يعد دافعاً ومحركاً أساسياً لإعادة تنسيق المعرفة، وجعلها متسقة فيما بينها، إذا كان هذا التناقض يحقق نوعاً من المتعة.

وكان فستنجر (Festinger,1959) من أوائل الباحثين من فسّر هذا التناقض في المعرفة، وصاغه ضمن نظرية أسماها نظرية التنافر المعرفي (Cognitive dissonance theory)* حيث عرّفها بأنها: "حالة تتضمن انشغال الفرد ذهنياً بموضوعين أو معتقدين أو فكرين يحتلان الأهمية نفسها إلا أنهما متناقضان في طبيعتهما (Festinger & Carlsmith,1959). وتعرّف أيضاً بأنها: "حالة نفسية غير مريحة، تنتج بسبب تصادم المعتقدات الراسخة في ذهن الفرد" (Stanchi,2013).

ويرى البعض أن نظرية التنافر المعرفي في تفسير الدافعية هي امتداد لمنحنى التوقع–القيمة لفروم. كما يقصد بالتنافر المعرفي السعي نحو المنطقية والاضطراد والاتساق وعدم التناقض، بحيث لا تتعارض العمليات المختلفة بعضها مع البعض الآخر، وهذا ما يسميه فستنجر التآلف أو الاتساق المعرفي (Cognitive consonance). فحينما ترتبط الأفكار والمعلومات المتعلقة بها فيما بينها لا ينشأ ما نسميه مشكلة، بل يحدث ما يسمى بالتآلف أو الاتساق المعرفي. أما إذا تعارضت هذه الأفكار والمعلومات بعضها مع البعض أو تناقضت فيما بينها، تنشأ حالة التنافر المعرفي (Cognitivedissonance)، وتدفع بالفرد إلى السعي لاختزال هذا التنافر والوصول إلى التآلف (Festinger,1962,p106).

وتتعلق فكرة فستنجر الرئيسة بالقيمة الدافعية للتوتر التي تصاحب التنافر، الذي يحدث عندما يكون الفرد مدركاً للاختلافات بين العناصر المرتبطة في موقف معين، وهذه الحالة سوف تحثه لتقليل هذا التنافر من خلال قيام الفرد بكل ما لديه، لتجنب مواجهة معلومات من المحتمل أن توسع التنافر (Child,1981,p40).

ويظهر التنافر المعرفي في كثير من المواقف العملية بالبحث النشط الفاعل عن المعلومات والخبرات المتآلفة مع القرار، وتجاهل المعلومات المتناقضة معه، وهذه الانتقائية في استقبال المعلومات والخبرات الجديدة، وتلقيها قد تساعد في تدعيم القرار الذي اتخذه الفرد واختزال التنافر المعرفي. وقد يساعد هذا المفهوم في عملية تصنيف المعلومات والخبرات لدى الإنسان ومعالجتها (Gagne,1993,p36).

---

*تعرف في بعض المراجع كذلك باسم نظرية التنافر والاتساق المعرفي (Cognitive dissonance) andconsonancetheory

فالمتعلم لديه ميل نحو معرفته وخبراته لتكون مرتبطة مع غيرها بطريقة منطقية، ونتيجة لذلك فإن العقل البشري له حاجة قوّية للتناسق (Buck,1976,p333). وعند وجود مثل هذه الحالة يندفع الشخص لتقليل التنافر المعرفي، من خلال تغيير عقيدة واحدة أو أكثر أو زيادة مدركات جديدة أو تغيير السلوك. وإن الأساس الحقيقي للتغيير في المدركات هو اللاتوازن أو اللاانسجام. وأن المدركات عندما تكون غير مرتبطة تحدث التغيرات لإعادة التوازن (Cofer,1972,p141).

وتؤكد نظرية التنافر المعرفي على السلوك الذي يكون على خلاف مع الاتجاه الراسخ لدى الفرد، ويتطلب هذا السلوك إحداث تغيير، وعادة ما يأخذ تغيير الاتجاه ليكون أكثر مطابقة للسلوك الفعلي. وطبقاً لذلك فإن الشخص حينما يتصرف بشكل مختلف عن اتجاهاته، فإنه سيغيّر اتجاهه المتعلق بذلك السلوك. وقد استحدثت بدايات نظرية التنافر المعرفي من مبادئ مدرسة الجشطالت، ونتيجة لهذه المبادئ فقد توصل فستنجر إلى مفهوم التنافر (Dissonance concept) والفرضية المتعلقة بالتقليل من التنافر. وقد أدى هذا بالمقابل إلى نظرية تعرف بنظرية الاتساق المعرفي (Cognitive consistincytheory) (Festinger,1962,p106).

وتفترض نظرية التنافر المعرفي أن الأفراد يندفعون من أجل إحداث تغيير والتصرف بطريقة تتسق مع اعتقاداتهم وإدراكاتهم، وعند وجود عدم اتساق في حالة حدوث فكرتين متسقتين من حيث توقعات الفرد، فإنه يوّلد الصراع أو التنافر، حينها يبدأ الفرد بالتشكيك في اعتقاده وإدراكاته التي كان يحملها في وقت سابق، ويتم فحص وتمحيص الحجج المعارضة لكل فكرة أو معلومة، ويحدث حل هذا التنافر حينما يعد عامل واحد أكثر جاذبية من الآخر. وعند حل التنافر فإن الشخص يكون أفضل قدرة على التصرف طبقاً إلى العامل الأكثر جاذبية لأن الاعتقادات والإدراكات تتفق مع السلوك (Haber, Leach & Sideleau,1981,p90).

ويستند التنافر المعرفي إلى ثلاث مسلمات هي: أن الفرد لديه معتقد يفضله أكثر عن الآخر، وأن الفرد لديه سيطرة كافية على معتقداته، وأن المعتقد الذي تم تبنيه لمرة واحدة يبقى صالحاً ومستمراً على مر الزمان (Lester & Yang,2009).

ويستثير التنافر الفرد ويدفعه إلى البحث عن طرائق للتقليل منه، فكلما ازداد مقدار التنافر ازدادت الدافعية، وكلما زادت أهمية المعارف ازداد مقدار التنافر (Brown,1999,p 3).

واقترح فستنجر كما ورد في (Lester & Yang,2009) استراتيجيات لتخفيف حدة التنافر المعرفي وهي: إما تغيير سلوكنا بتبني أحد عناصر المعرفة مثل: المدخن يعرف أن التدخين يزيد من فرصة الإصابة بسرطان الرئة، ولمنع هذا عليه أن يتوقف عن التدخين، أو بتغيير عناصر المعرفة المستمدة من البيئة المحيطة مثل: تجنب المدخن الجلوس مع الأشخاص غير المدخنين، والتقرب من المدخنين، أو بإضافة عنصر معرفة جديد مثل: المدخن يقنع نفسه بأن الإحصائيات تشير إلى أن أعداد الوفيات بحوادث السير أكثر بكثير من الوفيات من سرطان الرئة، أو بتجنب المعلومات المتنافرة مثل: قراءة الملاحظات الموجودة على علب السجائر، والابتعاد عن قراءة المقالات المتحدثة عن التدخين والسرطان (عن سلامة وغباري 2016، ص 32).

إن الدافعية المرتبطة مع التنافر المعرفي يمكن أن تكون معرفية خالصة وغير مرتبطة بالدوافع. وهكذا اقترح ببتون (Pepitone,1968) بأن أحد الدوافع التي تقع ضمن الاتساق المعرفي، هو الميل إلى البحث، وتكوين تراكيب معرفية صادقة، وربما يكون الاتساق المعرفي في نتيجة ميل معرفي خالص لاكتساب معرفة منظمة في الواقع.

لقد تحدث ماو وأوبيوال (Mao & Oppewal,2010) عن الجانب الانفعالي من التنافر المعرفي، لكن في الجانب الاقتصادي وهو رضا المستهلك بعد الشراء، فقد وجد أن توفير المعلومات المتناقضة لا يؤثر في رضا المستهلك، في المقابل فإن المعلومات المتسقة تعمل على تعزيز الرضا، وخفض حجم الانزعاج الناتج عن الاختيار. أما على المستوى التربوي فقد جاءت دراسة ثومسون وبارنهات وتشاو (Thompson,Barnhart & Chow,2010) للتحقق من مستوى التنافر المعرفي لدى عينة من السجناء، وطلبة المدارس الثانوية والكليات والجامعات، أظهرت نتائجها مستوىً عالياً من التنافر لدى السجناء وطلبة المدارس الثانوية، ومستوىً متوسطاً من التنافر المعرفي لدى طلبة الجامعات (عن سلامة وغباري، 2016، ص ص31-32).

ويرى ماكفولز وكوب روبرتس (McFalls & Cobb-Roberts,2001) أن التنافر المعرفي قد يتسبب في إحداث التوتر النفسي عندما تتعارض المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لدى الفرد، ولأن هذا التعارض غير سارٍ، فإن الفرد هنا يسعى لإنهاء هذه الحالة عن طريق تقليل التنافر بين المعرفة الجديدة والمعرفة القائمة في بنية الفرد المعرفية. وفي دراسة ايسنهارت وبيسوني وستيل (Eisenhardt,Besony & Steele,2001) تم تعريض مجموعة من المعلمين إلى حالة من التنافر

بين أفكارهم المسبقة عن الطلبة والتدريس، واستخدموا كذلك مجموعة ضابطة لم تحظ بأيّ تنافر معرفي، بل بقيت أفكارهم عن الطلبة والتدريس كما هي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين الذين قدمت لهم خبرة التنافر المعرفي أدت إلى تبرير معتقداتهم عن الطلبة وأساليب التدريس، في حين أن المعلمين الذين لم يحظ أيّ منهم بخبرة التنافر المعرفي لم تتأثر أفكارهم ومعتقداتهم (عن سلامة وغباري، 2016، ص 32).

ونقلاً عن (سلامة وغباري، 2016، ص 32) فقد أجريت العديد من الدراسات والتجارب لاختبار نظرية التنافر المعرفي مستخدمة تصاميم ومواقف تجريبية مختلفة منها:

1-تجارب الاختيار الحر: فقد تحدثت كريتشمر (Kretchmar,2014) عن الاختيار الحر بأنه إذا اضطر الفرد لفعل أو قول شيء يناقض آراءه وأفكاره، فإن الإكراه نفسه سيقضي على التنافر.

2-تجارب الإذعان: حيث يرى فستنجر وكارل سميث (Festinger & Carlsmith,1959) أن التنافر يحدث إذا تصرف الفرد بطريقة مخالفة لاتجاهاته.

3-تبرير الجهد: من الأمور التي تستثير التنافر أيضاً انخراط الفرد في مهمة سارة للحصول على نتائج مرغوبة، فمن خلال معرفته أن نشاطاً ما غير سار، فهذا يؤدي بالفرد إلى عدم الانخراط بذلك النشاط والتنافر سيكون أكبر. ويمكن هنا خفض التنافر عن طريق المبالغة في جودة النواتج التي سيحصل عليها الفرد عند أداء هذا النشاط، حيث تعتبر هنا إضافة معرف متسقة.

9.5.3-النظرية المعرفية:

رأى باندورا (Bandura,1986) أحد أعلام المنحى المعرفي وجود مصدرين أساسيين للدافعية: أولى هذه المصادر يتكّون من الأفكار والتوقعات حول النتاجات الممكنة للسلوك، حيث يتخّيل الفرد النتائج المستقبلية بناء على خبراته السابقة، فضلاً عن ملاحظته للآخرين، وتتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية. أما المصدر الثاني فيرتبط بوضع الأهداف، حيث تصبح معايير لتقويم الأداء. فمن خلال الجهود المبذولة نحو تحقيق الأهداف يتم تخيل النتاجات الإيجابية المتوقعة في حالة النجاح، والنتاجات السلبية المتوقعة في حالة الفشل، وعند تحقيق الأهداف يتم الشعور بالرضا والإشباع (عن أبو جادو، 2009، ص 15).

تعتبر الدافعية وفقا للنظرية المعرفية حالة استثارة تحّرك الشخص المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في أيّ موقف تعليمي من أجل إشباع دوافعه للمعرفة (كوافحة، 2004، ص 34).

وذكر هول (Hull,1995) أن التفسيرات المعرفية ترى الكائن البشري مخلوق عاقل، ذو إرادة حرة في اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه. لذا فهذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار؛ غير أنها لا تنكر الكثير من مفاهيم المدرسة السلوكية، مثل التعزيز وقوة الحاجات الفسيولوجية (عن كوافحة، 2004، ص 35).

وتعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات، فتزيد النجاحات الماضية تقييم الفعالية وتقلل الاخفاقات الماضية، ومع ذلك لا توجد علاقة بين الخبرة الموضوعية وأحكام فعالية الذات، حيث تشتمل أحكام فعالية الذات على استجابات خاضعة لتأثيرات المعتقدات السابقة، والتوقعات، وصعوبة المهمة، وكمية الجهد المبذول، وعوامل أخرى. وتؤثر الخبرات البديلة في مدركات الذات للفعالية للأفراد، فقد يقتنع مثلاً الأطفال أنهم قادرين على أداء مهمة بعد مشاهدة أقرانهم من نفس العمر يقومون بها، ولهذه الخبرات البديلة تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة قليلة بالمهمة (زايد، 2003، ص 78).

-تعقيب على النظريات السابقة:

نستنتج من النظريات السابقة جملة من النقاط الأساسية وهي:

1-إن النظريات التي تناولت الدافع للإنجاز تختلف باختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري الذي يؤمنون به، وذلك من حيث اختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني، وباختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها.

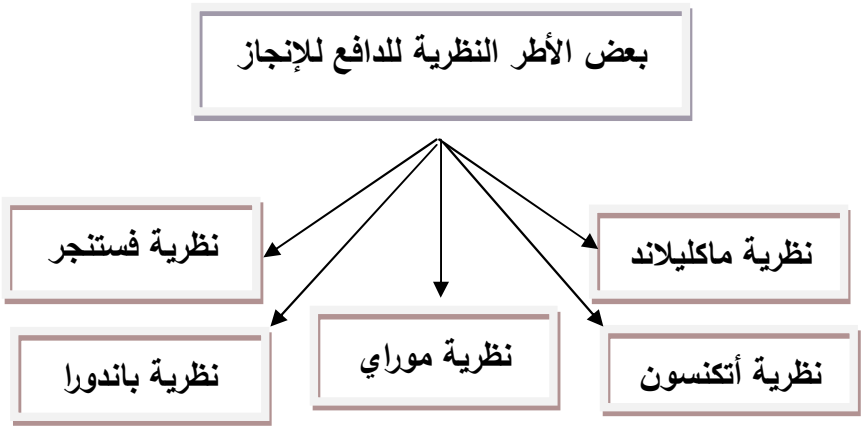
2-لكل نظرية من النظريات فترة قويت شوكتها وسيطرت فيها، وعند ظهور جوانب القصور فيها أصبحت محل انتقادات من قبل نظرية أخرى معاصرة لها أو تلك التي جاءت بعدها.

3-جاءت أعمال موراي كبداية للتنظير في الدافع للإنجاز حيث قدم صيغة جديدة لنظرية التحليل النفسي في الدافعية وعرفت أعماله بنظرية مفهوم الحاجة، ثم ظهرت بعده أعمال ماكليلاند وأتكنسون وتأصيل التنظير في للدافع للإنجاز، وبعد ذلك وبرزت تصورات ونماذج نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند-أتكنسون.

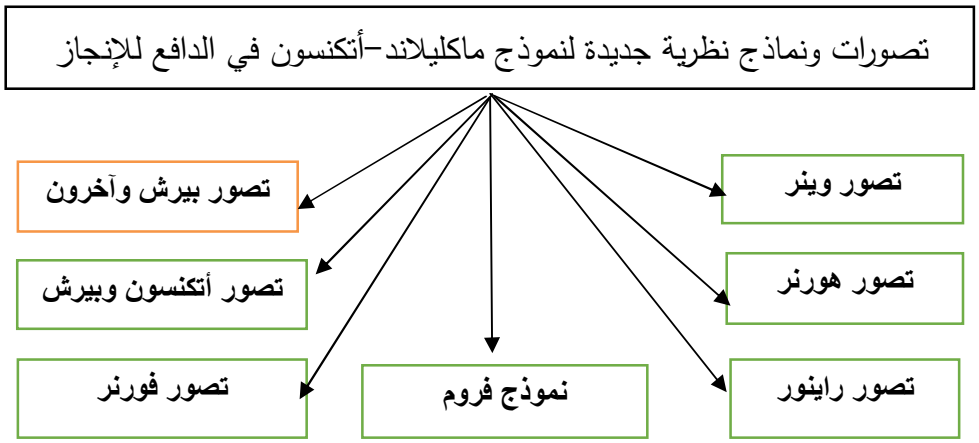
4-لم تستطع أيّ نظرية من النظريات التي اهتمت بالدافع للإنجاز -رغم ادعاء أصحابها- أن تقدم صورة كاملة عن مفهوم الدافع للإنجاز.

5-يجب التنويه بالدور الهام الذي بدأت الدافعية والدافع للإنجاز تلعبه خلال السنوات القليلة الماضية في نظريات التعلم ونظريات الشخصية وفهم السلوك الإنساني عموماً، بحيث تؤكد نظرية التنافر المعرفي

والنظرية المعرفية على دور الدافع للإنجاز في عملية التعلم، بينما تؤكد النظريات الأخرى على دور الدافعية والدافع للإنجاز في الشخصية.



شكل رقم (30): بعض الأطر النظرية للدافع للإنجاز (من تصميم الباحثة).



شكل رقم (31): تصورات نظرية جديدة لنموذج ماكليلاند–أتكنسون في الدافع للإنجاز (من تصميم الباحثة).

4- أهمية الدافع للإنجاز في المجال التربوي:

تتجلى أهمية الدافع للإنجاز في المجال المدرسي، من حيث كونه هدفاً تربوياً في حد ذاته. فمعرفة العوامل التي تسهم في رفع أو خفض نتائج التلاميذ الدراسية، ستعرف إلى أيّ مدى تم تحقيق الغايات والأهداف التربوية التي تم التخطيط لها.

يعتبر دافع للإنجاز من العوامل المؤثرة في العملية التعلمية، من حيث اهتمامه بالحياة النفسية والمدرسية للمتعلم، وذلك من خلال تحقيق حاجاته ودوافعه النفسية والمدرسية والاجتماعية. إن استثارة دافعية المتعلمين للإنجاز والأداء وتوجيهها وتوليد اهتماماتهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية عاطفية وسلوكية داخل وخارج نطاق العمل المدرسي في حياتهم المستقبلية. ويشير كايج وبرلينر (Cage et Berliner,1979) إلى أن أهمية الدافع للإنجاز تظهر أهميته في المجال المدرسي، من حيث كونه وسيلة يمكن استخدامها في سبيل إنجاز وتحقيق أهداف تربوية معينة على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتباره أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل والإنجاز، لأنها على علاقة بميوله، إذ توجه إنتاجه إلى بعض النشاطات دون أخرى، كما هي على علاقة بحاجاته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعاَل (عن نشواتي،1986، ص 206).

وتشير دراسة لويس وكتون (Lewis et Cotton) إلى أن الفرد يتعلم بشكل أحسن، إذا كان الدافع للإنجاز لديه أقوى. فالتعلم تحت ظروف دافعية أقوى يؤدي إلى مقاومة أكبر للإنطفاء (عن إسماعيل،1986، ص 118).

و أكدت بعض الدراسات وجود ارتباط وثيق بين الدافعية وأداء السلوك، فزيادة الإنجاز والأداء يؤدي إلى ارتفاع قوة الدافعية. وأكد قانون ييركس–دودسون (Yerkes–Dodson law)* على أنه كلما كانت المهمة صعبة تطلبت مستوى أدنى من الدافعية وأقصى حد من الأداء. وترتبط الدافعية ومستوى الأداء باستخدام التعزيزات المختلفة. فكلما كان التعزيز قوياً وايجابياً أدى ذلك إلى ارتفاع في مستوى الأداء وقوة الدافعية.وبيّنت نتائج دراسات سكينر (Skinner,1957)، ولوقن وفاقنر (Logan & Wagner,1965)، وأمرال (Amrel)، أن مستوى أداء الاستجابات المعززة أسرع من مستوى أداء الاستجابات غير المعززة. ويشيرثورندايك (Thorndike,1913)، وسكينر (Skinner,1938)، وإيستيس (Estes,1944)، إلى أن التعزيز (Le renforcement) هو أكثر فعّالية من العقاب في مجال تغيير السلوك أو تعديله (عن نشواتي،1986، ص 294).

*La loi Yerkes-Dodson est développée en 1908 par les psychologues Robert Yerkes et John D. Dodson, puis complétée par James A Easterbrook en 1959 et Richard L. Sjoberg en 1968.
Cette loi dit que le niveau de performance varie avec le niveau d'éveil. Le processus est souvent illustré par une courbe en cloche.

5- مكوّنات الدافع للإنجاز:

من يراجع البحوث والدراسات التي تناولت الدافع للإنجاز، سوف يلاحظ أن مجموعة منها اعتبرته مكوّناً أحادي البعد، حيث نجد على سبيل المثال لا الحصر دراسات: فايرشايلد (Fairchild,1967)، ولوهورن (Lawhorn,1973)، وواطسون (Watson,1974)، وجونسون (Johnson,1977)، وروبرتس (Roberts,1984)، أكدت ذلك، بينما افترضت مجموعة منها أن الدافع للإنجاز يتضمن أكثر من بعد. والاتجاه الحديث الذي برز في تناول الدافع للإنجاز على أساس تكوين مركب ومعقد يتضمن عدة أبعاد هو اتجاه نقيض لنظرية الدافع الإنجاز التقليدية (عن موسى، 1994، ص 107).

ويرى أتكنسون الوارد في (خليفة، 2000، ص 91) أن الدافع للإنجاز هو ناتج لثلاثة أبعاد متوازية هي:

1-قوة الدافع (استعداد أو دافع ثابت لبلوغ النجاح أو تجنب الفشل).

2-مدى احتمالية الفرد (احتمالات توقع النجاح أو توقع الفشل).

3-قيمة وجاذبية الحافز الخارجي (الحافز الخارجي الموجب للنجاح أو السالب للفشل).

كما توصل نفس الباحث إلى وجود ثلاثة أبعاد تحدد الفروق الفردية في الدافع للإنجاز وهي: **1**-الطموح العام. **2**-المثابرة. **3**-التحمل.

وأسفرت نتائج التحليل العاملي لدراسة ميتشل (Mitchell,1961) عن وجود خمسة أبعاد وهي:

1-الإنجاز الأكاديمي والاقتدار. **2**-تحقيق رغبة الإنجاز. **3**-الدافع الإنجاز غير الأكاديمي. **4**-الرضا عن الذات. **5**-الضغط الخارجي للإنجاز.

استنتج ميتشل أن الدافع للإنجاز ليس مكوّن أحادي البعد، وأن أيّ محاولة لاعتباره كذلك سيؤدي إلى خطأ منهجي، لذا يرى أنه من الضروري كسر هيمنة نظرية الدافع للإنجاز التقليدية على جميع المقاييس التي تقيس هذا التكوين ليتسنى تطوير كل منها. ويرى بلير وآخرون (Blair & al.,1962) أن الدافع للإنجاز يتكوّن من الأنواع التالية: **1**-مستوى الطموح التربوي. **2**-مستوى الطموح المهني. **3**-الدافعية الذاتية. **4**-الحاجة إلى التقبل الاجتماعي (عن صرداوي،2009، ص 102).

وحصر هيرمانز (Hermans,1970) الوارد في (صرداوي،2009، ص 103) جميع مظاهر الدافع للإنجاز ،ثم اختار منها عشرة بناء على ما أكدته الدراسات السابقة والجوانب هي:

1-مستوى الطموح. **2**-سلوك تقبل المخاطرة.**3**-المثابرة. **4**-توتر العمل أو المهمة. **5**-الحراك الاجتماعي. **6**-إدراك الزمن. **7**-التوجه نحو المستقبل. **8**-اختيار الرفيق. **9**-سلوك التعرف. **10**-سلوك الإنجاز.

وأسفرت نتائج التحليل العاملي لدراسة جاكسون وزملائه (Jackson & al.,1976) عن وجود ستة أبعاد للدافع للإنجاز وهي:**1**-المكانة بين الأنداد. **2**-المكانة بين الخبراء.**3**-التملك. **4**-الإنجاز بالاستقلال. **5**-التنافسية. **6**-الاهتمام بالامتياز.

وتوصل محمود عبد القادر (1978) -من خلال استقرائه لمجموعة من الدراسات السابقة- إلى وجود ثلاثة دوافع فرعية للإنجاز وهي:**1**-الطموح العام. **2**-النجاح بالمثابرة على بذل الجهد. **3**-التحمل من أجل الوصول إلى الهدف (عن خليفة، 2000، ص 93).

وتوصلت دراسة مهربيان وبانك (Mehrabian & Bank,1978) إلى وجود خمسة عشر بعداً من أهمها ما يلي:**1**-المثالية في العمل. **2**-الجدية في العمل.**3**-التنافس.**4**-المثابرة. **5**-الطموح. **6**-التضحية من أجل العمل.

وتوصل زكريا الشربيني (1981) إلى وجود عشر سمة تعبر عن الدافع للإنجاز وهي: **1**-الطموح. **2**-المثابرة. **3**-الاستقلالية. **4**-تقدير النفس. **5**-الإتقان. **6**-الحيوية. **7**-الفطنة. **8**-التفاؤل. **9**-المكانة. **10**-الجرأة الاجتماعية.

وكشفت نتائج دراسة صفاء الأعسر وآخرن (1983) عن وجود ثمانية عشر مظهراً للدافع للإنجاز من أهمها: **1**-المثابرة. **2**-الاستقلالية.**3**-احترام الذات. **4**-الاستجابة للنجاح أو الفشل. **5**-قلق التحصيل الإيجابي. **6**-الخوف من الفشل. **7**-التوجه نحو العمل. **8**-التعاطف الوالدي. **9**-التوجه نحو المستقبل. **10**-التقبل الاجتماعي.

وذكر النابلسي (1986) الوارد في (الصبيحة، 2013، ص 36) أن مكوّنات الدافع للإنجاز تتمثل في:

1-الطموح الأكاديمي: والذي يمثل مستوى الإنجاز الذي يرغب المتعلم الوصول إليه، أو الذي يشعر أنه يستطيع تحقيقه.

2-التوجه نحو الهدف: والذي يعبر عن مدى زيادة ميل الفرد نحو الإقدام نحو الهدف، أو ميله عن الإحجام عنه.

3-التوجه نحو التحصيل: وهو شعور الفرد بميل قوّي نحو إحراز النجاح في كل إنجاز يقوم به من أعمال في الحياة.

وقد أضاف عريفج (2000) مكوّناً رابعاً يتمثل في الدافع المعرفي، وهو عبارة عن الحاجة إلى المعرفة والفهم والإتقان وحل المشكلات، وينشأ من عملية التفاعل المتبادلة بين المتعلم والمهمة الموكلة إليه مما يجعله مدركاً لمتطلبات هذه المهمة ويحاول السيطرة عليها (عن الصبيحة، 2013، ص 37).

و حدد أوزبل وآخرون (Ausubel & al.,1978) الوارد في (العلي وسحلول، 2006، ص 45) ثلاثة أبعاد للدافع للإنجاز وهي:

1-البعد المعرفي: والذي يشير إلى حالة انشغال الفرد بمهمة معينة لإشباع حاجاته المعرفية، وذلك من خلال ما يكتشفه من معرفة جديدة.

2-بعد تكريس الذات: والذي يعبر عن رغبة الفرد في المزيد من السمعة والمكانة نتيجة الأداء المتميّز مما يشعره بكفاءته.

3-بعد الانتماء: ويتمثل في رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين وتقديرهم مما يزيد ثقته بنفسه.

ونقلاً عن (مجدي، 2006، ص 35) يرى عمران(1980) أن للدافع للإنجاز ثلاثة مكوّنات هي:

1-البعد الشخصي: والذي يتمثل في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز، الذي يرى أنه متعة في حد ذاته، ودافعيته في ذلك، ويتميّز الفرد في هذا البعد بارتفاع مستوى الطموح والتحمل والمثابرة.

2-البعد الاجتماعي: والذي يتمثل في اهتمام الفرد بالتفوّق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة.

3-بعد المستوى العالي في الإنجاز: ويتمثل في أن صاحب المستوى العالي في الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيّد والمتميّز في كل ما يقوم به.

يرى بعض الباحثين أن نظرية الدافع للإنجاز الحديثة، هي تحديد كل الأبعاد المكوّنة له، ثم يتم تصميم الأدوات الموضوعية المناسبة لقياسها، ما دام الدافع للإنجاز مفهوم يتكوّن من عوامل تتعلق بالفرد وعوامل بالموقف ذاته وعوامل أخرى اجتماعية.

وقد تختلف نظريات الدافع للإنجاز في عدد ونوع الأبعاد التي تكوّنه وفي الكيفية التي يقاس بها، إلاّ أن جل هذه النظريات ترى أن الدافع للإنجاز عامل شخصي، يمثل رغبة الفرد في النجاح والامتياز وتؤثر

فيه عوامل شخصية من جهة، وعوامل محيطة به موقفية أو اجتماعية من جهة أخرى (عن حداد، 2001، ص56).

6- وظائف الدافع للإنجاز:

ذكر علاونة (2004) أنه إذا كان الدافع وسيلة لتحقيق الأهداف المنشودة، فهو يبدو في علاقته بالسلوك الإنساني عامةً، وبالإنجاز خاصةً في الوظائف التالية:

1.6-إثارة السلوك:

إن الدوافع تنشط وتحرك السلوك، حيث يتزايد النشاط البدني أو النفسي. فهي تدفع الفرد للقيام بسلوك ما، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث هذا الأخير. وقد وبيّن علماء النفس أن المستوى المتوسط للدافعية هو الأفضل لتحقيق النتائج الإيجابية، ذلك أن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، فكلا العاملان سلبيان في السلوك الإنساني (بن زاهي، 2007، ص 33).

ويعمل الدافع على استثارة السلوك، وإذا كان الدافع على درجة كافية من القوة، بالتالي فاحتمال قيام الفرد بالسلوك يكون قويا، وإذا صاحب ذلك السلوك حافز إيجابي فإن درجة الاحتمال تتقوى أكثر. ونتيجة لذلك يتجه السلوك نحو تحقيق هدف ما، والإشباع يؤدي إلى التوازن، وبعد فترة يختل التوازن نتيجة إما لظهور حاجات جديدة، إما إذا كان الدافع ضعيفا أو كان الحافز المرتبط بالسلوك سلبيا، فإن احتمال ظهور السلوك يكون ضعيفا، ونتيجة لذلك لا يتحقق الهدف، وفي العادة يحدث التوتر عند العضوية نتيجة لعدم تحقيق الهدف، ويكون ذلك ناتجا إما عن احتمال ظهور سلوك ضعيف أو ناتج عن إعاقة تحقيق دافع قوي، وبالتالي يشتد التوتر الذي يؤدي إما إلى تقوية الدافع أو إلى اكتساب حافز معاني إيجابية، مما يؤدي إلى ظهور السلوك المناسب لإشباع الحاجة المعينة (قطامي وعدس، 2002، ص 72).

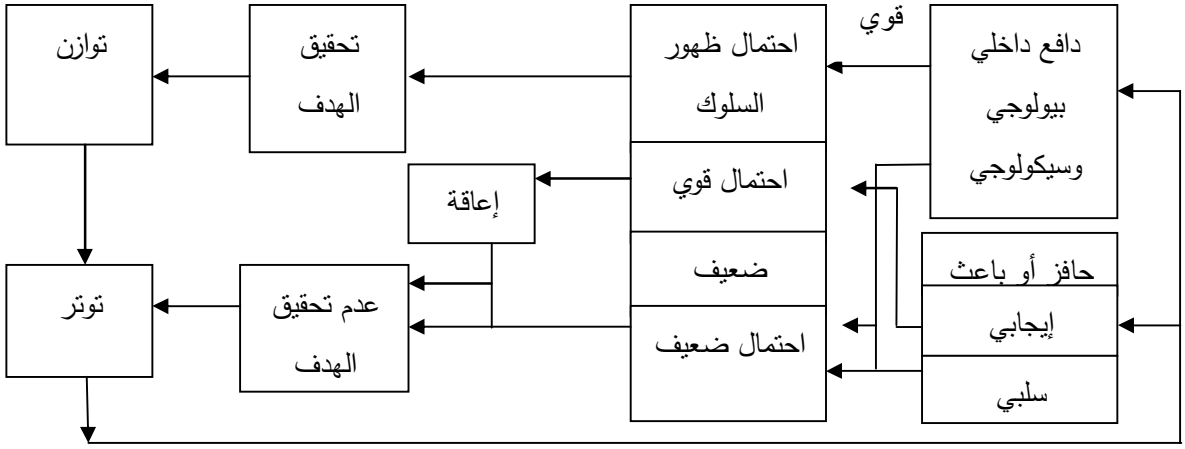
2.6-التأثير في مستويات توقعات الأفراد:

وذلك من حيث العلاقة الوثيقة بين توقعات الأفراد وخبرات نجاحهم أو فشلهم تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم، وهي تؤثر أيضا في مستويات الطموح التي يتميّز بها كل واحد منهم.

3.6-التأثير في توجيه السلوك نحو المهمات التي تستوجب الاهتمام بها ومعالجتها:

حيث أن النشاط الإنساني هو نشاط موجه نحو هدف معين والدوافع بهذا المعنى اختيارية، أي تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق الحاجات. إن نظرية معالجة المعلومات ترى أن التلاميذ ذوي دافعية

عالية للتعلم ينتبهون لأكثر من زملائهم، ويكونون أكثر ميلا لطلب المساعدة من الآخرين، وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية، بدلا من التعامل معها سطحيا وحفظها حفظا آليا (بن زاهي، 2007، ص 33).



شكل رقم (32): العلاقة بين الدوافع واستثارة سلوك الفرد (قطامي وعدس، 2002، ص 72).

7- العوامل المؤثرة في الدافع للإنجاز:

1.7-عوامل الفرد الذاتية:

1.1.7-العوامل المعرفية:

يرى جانسن (Jensen,1980) أن ثمة حقيقة هامة، وهي أن من خلال نسبة الذكاء يمكن التنبؤ مسبقاً بإنجاز المتعلم الدراسي، ومعناه أنه يمكننا أن نتنبأ من خلال الفروق الفردية في مجال معين للأداء والإنجاز المعرفي المدرسي، قبل أن يكون للفرد أيّ إنجاز على الإطلاق. ويوضح التراث السيكولوجي والتربوي أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء المعرفي للفرد ودافعه للإنجاز، خلال مراحل التعليم المختلفة (عن صرداوي، 2009، ص 105).

وفيما يتعلق بأهمية القدرات والمهارات الإبداعية وعلاقتها بالدافع للإنجاز، فقد أوضح العديد من الدراسات أن القدرات الإبداعية ضرورية للإنجاز الإبداعي المرتفع.

2.1.7-العوامل غير المعرفية:

تعددت وتنوعت البحوث والدراسات التي تناولت العوامل السيكولوجية المؤثرة في الدافع للإنجاز، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر تلك التي تناولت القلق والاكتئاب وتقدير الذات ومركز التحكم، حيث جاءت هذه الدراسات على النحو التالي:

أ-من البحوث التي تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز والقلق نذكر دراسات: سيمونس وبيب (Simmons&Bibb,1974)، ووايد (Wade,1981)، وأو بنهيمر وآخرون (Oppenheimer & al.,1986)، ولوتثنباشر وفورنر (Luthenbacher & Forner,1990)، وأشرف أحمد عبد القادر (1990)، ورشاد عبد العزيز موسى (1994).

ب-ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز والاكتئاب، نذكر بحوث: لين (Lynn,1977)، وأندرسون (Anderson,1987)، وإيفرسون (Iverson,1987)، وسينج وكور (Singh & Kour,1987).

ج-ومن البحوث التي تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز وتقدير الذات، نجد دراسات: كوبر سميث (Coopersmith,1959)، وباردويك (Bardwick,1971)، وموريسون وطوماس وويفر (Morrison,Thomas & Weaver,1973)، ولويس وأدانك (Lewis & Adank,1975)، وبيديان وتولاتيوس (Bedeian & Toulatios,1978).

د-ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الدافع للإنجاز ومركز التحكم، نذكر دراسات: روتر (Rotter,1966)، وجولد (Gold,1968)، ونويكي ووالكر (Nowicki & Walker,1973)، وبار-طال وبار-زوهار (Bar-Tal &Bar-Zohar,1977)، وأوقوروقلو ووالبرج (Uguroglu & Walberg,1979).

وتجدر الإشارة أن نتائج هذه البحوث والدراسات -التي تناولت هذه المتغيرات السيكولوجية في علاقتها بالدافع للإنجاز- كانت متضاربة، بحيث وجد بعضا ارتباطاً موجباً، في حين توصل البعض الآخر إلى وجود ارتباط سالب. والتضارب في النتائج يمكن اعتباره مؤشراً دالاً على المزيد من البحث والدراسة في هذا المجال لإيجاد تفسير موضوعي لها (عن صرداوي، 2009، ص 107).

واهتم موراي وزملاؤه بتوضيح العلاقة القائمة بين مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، وقد اعتبروا مستوى الطموح أحد مؤشرات شدة الحاجة للإنجاز، حيث تشتد هذه الحاجة -في رأي موراي وزملائه- عندما يختار الفرد أن يوجه جهوده ومساعيه نحو تحقيق هدف صعب (عن حسن، 1998، ص 93).

وتنبأ ماهون (Mahone,1960) بأن الأفراد الذين يرتفع لديهم دافع النجاح عن دافع تجنب الفشل، سوف يكشفون عن خيارات مهنية أكثر واقعية مقارنة بذوي الذين يتزايد لديهم دافع تجنب الفشل عن دافع

النجاح، واستنتج أن مرتفعي الدافع الإنجاز هم أكثر ميلاً لاختيار أهداف تكون في مستوى قدراتهم (عن حسن، 1998، ص 94).

وقد استخدمت المثابرة كمتغير تابع في البحوث التي تناولت الدافع للإنجاز بشكل واسع. كما توصل كل من فرنش وطوماس (French & Thomas,1958) إلى وجود معامل ارتباط دال بين دافعية الإنجاز والمثابرة. وأشارت الدراسة المعملية للباحثين إقراري وديسي (Eghrairi & Deci,1989) إلى أن الفرد الذي يتميّز بدافع مرتفع للإنجاز، سيكشف عن مثابرة واستمرارية في العمل بصفة عالية. وأظهرت نتائج دراسة فايران وبلوتييه وسينيكال (Vallerand,Pelletier &Senecal,1992) أن المتعلمين ذوي الدافعية الذاتية المرتفعة يتميزون بمثابرة واستمراريةو اضحة بالمقارنة إلى ذوي المتعلمين الذين تقل عندهم تلك الدافعية أو تغيب عنهم (Vallerand, Thill &al.,1993,p543).

كما بيّنت دراسة فايران وبيسونات (Vallerand & Bissonnette,1992) أن مستوى دافعية الإنجاز لدى الفرد، قد يسمح لنا بالتنبؤ عن مدى مثابرته واستمراريته في دراسته، أو قد يكون عكس ذلك (Vallerand, Thill &al.,1993,p543).

وأوضحت –دراسة ديسي وزملائه (Deci,1981) من جهة أولى، ودراسة فايران وقوفين وهاليوال (Vallerand,Gauvin &Halliwel,1986) من جهة ثانية، ودراسة فايران وهامل وداوست (Vallerand, Hamel & Daoust,1992) من جهة ثالثة– أن التنافس قد يضعف وينقص من دافعية الفرد الذاتية (عن صرداوي، 2009، ص 117).

وأشارت دراسة جونسون وأندرسون (Johnson & Anderson,1978) إلى أن التلاميذ الذين يتميّزون بسلوك تعاوني، يظهرون دافع إنجاز مرتفع مقارنة بأولئك الذين يتصفون بسلوك تنافسي. وبيّنت دراسات وينبرج وراجن (Weinberg & Ragan,1979)، وريفيت وألسون وكول (Reevet,Olson & Cole,1985)، وفايران وزملائه (Vallerand & al.,1992)، أن للتنافس تأثير هدّام في دافع الفرد للإنجاز، بينما سلوك التعاون يحدث تأثيراً مشجعاً ومحافظاً له (عن صرداوي، 2009، ص 117).

2.7-العوامل الأسرية:

1.2.7-أساليب التنشئة الاجتماعية:

اهتم عدد من الباحثين اهتماماً خاصاً بتأثير أساليب المعاملة الوالدية في الدافع للإنجاز، حيث تعتبر دراسة ونتربتوم (Winterbotton,1958) من أولى المحاولات التجريبية الجادة التي تناولت دراسة العلاقة بين أسلوب التنشئة الوالدية وسلوك الأبناء داخل الأسرة .وتوصلت ونتربتوم إلى أن أمهات الأطفال ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز، يحددن عدداً أكبر من مطالب الاستقلال والاعتماد على النفس ويقدمن مكافآت كثيرة ومتميزة، ويقمن بهذا التدريب في سن مبكر مقارنة بأمهات الأطفال ذوي دافع الإنجاز المنخفض (عن صدراوي، 2009، ص107).

ويفترض روزن وداندراد (Rosen& D'andrade,1959) أن دافع الإنجاز يكون ناتجاً عن ممارسات التنشئة الاجتماعية، مثل التدريب على الإنجاز والاستقلال. وتوصلت نتائج دراسة هيازي وياموشي (Hayasi&Yamauchi,1964) اليابانية إلى أن أمهات الأطفال مرتفعي دافع الإنجاز، كُنّ أكثر حثاً على سلوك الاستقلال لدى أبنائهن من أمهات الأطفال منخفضي دافع الإنجاز (عن صرداوي، 2009، ص 107-108).

وكشفت نتائج دراسة فيرديانى (Verdiani,1970) عن وجود ارتباط موجب دال بين مشاركة الأب في تنشئة الطفل على الاستقلال ودافعه للإنجاز الأكاديمي. وقامت أولسون (Olsen,1971) بدراسة الفروق بين الذكور والإناث في عملية تنشئة الأطفال وعلاقتها بدافع الإنجاز في تايوان، وأظهرت النتائج أن آباء الأطفال مرتفعي دافع الإنجاز يشاركون في عملية التنشئة الاجتماعية، بالمقارنة إلى آباء الأطفال منخفضي دافع الإنجاز (عن صرداوي، 2009، ص108).

وقام بيهرينز (Behrens,1973) بدراسة أساليب التنشئة الاجتماعية في علاقتها بالدافع للإنجاز لدى الذكور والإناث، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط مرتفع دال بين تشجيع الوالدين الأبناء على الإنجاز ومطالبه والمستويات المرتفعة إلى الإنجاز، وكذا وجود ارتباط دال بين التدريب على الاستقلال والدافع للإنجاز لدى الجنسين (عن موسى، 1994، ص 324).

وتوصلت دراسة فون لي (Fun Li,1974) الصينية من خلال الملاحظات الإكلينيكية، أن اتجاهات الوالدين المتمثلة في (التحكم والسيطرة والاعتماد ومستوى الاتصال بين الوالدين والأبناء) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنمو الدافع للإنجاز لدى الأبناء (عن صرداوي، 2009، ص 108).

وقام هيلي (Healy,1974) بدراسة العلاقة بين السلوك الوالدي كما يدركه الأبناء ودافع الإنجاز الدراسي، حيث أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال بين دافع الإنجاز الدراسي للذكور والإناث والدفء الوالدي (عن موسى، 1994، ص 325).

2.2.7-الممارسات الوالدية للثواب والعقاب:

يرى ماكليلاند أن اكتساب دافع الإنجاز، يتم بواسطة الارتباط بين خبرات مؤثرة وأنواع معينة من السلوك التي تتصف بالتنافس والإنجاز الجيّد والسرعة في أدائه، وأن هذه الخبرات التي هي نتيجة المكوّنات الانفعالية الإيجابية أو السلبية تثار بالثواب أو العقاب. فالمعزّزات الإيجابية ترفع من دافع الإنجاز لدى الفرد، بينما السلبية منها تخفضه وتعرقل نموه وتكوينه بصفة واضحة (عن عبد الخالق والنيال، 1992، ص 167).

ويرى ديسيسكو (Dececco,1986) أن تعزيز السلوك عن طريق الثواب أفضل من تعزيزه عن طريق العقاب، وأن المكافأة هي شكل من أشكال التحفيز، ويعتبر التشجيع من أهم أنواع الثواب والتحفيز في التعلم المدرسي (عن الصياح، 1997، ص 48).

وأشارت دراسة الشماع (1977) إلى أن الدافع إلى النجاح ينمو عندما تثيب الأم ابنها عند نجاحه، وقد تكون استجابتها محايدة في حالة فشله. أما الدافع إلى الحوف من الفشل فيتكوّن في الحالات التي تستجيب فيها الأم بالحياد عند نجاح ابنها، وبالعقاب في حالة الفشل (عن حداد، 2001، ص167).

ويذكر الشماع أيضاً أن التدعيم الذي يقدمه الوالدان لأبنائهما، هو تعزيز لتكوين دافع قوّي للإنجاز خاصة، إذا كانت السلوكيات المدعمة تتسم بالمنافسة والسرعة والجدية في الإنجاز (الشماع، 1977، ص 160).

وأوضحت دراسة إبراهيم علي إبراهيم وعبد الرحمان سليمان (1993) أن السلوك الوالدي التسلطي (الذي يتميّز بالعقاب البدني) أو التسامحي (الذي يتميّز بعدم الاكتراث)، يرتبط ارتباطاً سلبياً بدافع

الإنجاز لدى الأبناء. أما الحزم (مقدار النظام الدقيق) فيرتبط ايجاباً بدافع الإنجاز لديهم (عن حداد، 2001، ص64).

3.2.7-عوامل الأسرة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية:

أوضحت نتائج بعض الدراسات في مجال دافعية الإنجاز وعلاقته بالجو النفسي والتربوي والاجتماعي للأسرة، أن حرمان الطفل من حنان وعاطفة أحد الوالدين أو الإثنين معاً يؤدي إلى غياب الدفء الوالدي، الذي بدوره يؤدي إلى ضعف دافعية الإنجاز لدى الابن. وأشار جودفروا (Godefroid,1993) إلى أن تواجد الأبوين بالبيت، قد يُخفض من مستوى الدافع للإنجاز لدى الأبناء. فارتفاع الدافع للإنجاز أو انخفاضه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالميزة التي قد يتصف بها الوالدان. فالآباء الذين يتميّزون بدافع إنجاز عالٍ، سوف يميلون إلى تشجيع أبنائهم على تجاوز الصعوبات المدرسية دون معاقبتهم، بينما الآباء منخفضو الدافع للإنجاز سوف يغيب التحفيز لديهم، حيث يرجعون ضعف أبنائهم إلى ضعف في القدرات، وهذا ما يؤدي إلى إمكانية نمو دافع الخوف من الفشل لديهم، مما يجعلهم يختارون، إما المهام السهلة ليؤكدوا نجاحهم فيها، أو المهام الصعبة حتى يبعدوا مسؤولية اخفاقهم في الدراسة (عن صرداوي، 2009، ص 110).

وترى دراسة أرجيل وروبنسون (Argyle & Robinson,1962) أن الطفل قد يتقمص شخصية أبيه الناجح في أعماله مما يكسبه دافعاً عالياً للإنجاز (عن حداد، 2001، ص65).

وتوصلت دراسة روزن وتورنر (Rosen &Turner) إلى وجود علاقة بين مهنة الوالد ودافع الإنجاز لدى الأبناء، وذلك أن ما تتضمنه المهنة من استقلال ومسؤولية قيادية وواجب واتخاذ القرارات والمنافسة، فكل ذلك يؤثر في الدافع للإنجاز لدى الأبناء (عن الشماع، 1977، ص 164).

وإذا كان دافع الإنجاز يتأثر بالمستوى الاقتصادي، فإنه يؤثر في النمو الاقتصادي للبلاد، حيث تشير الدراسة المسحية -التي احتوت مضامين كتب القراءة بأمريكا ما بين 1800 و1950- إلى وجود ارتباط مرتفع دال بين دافع الإنجاز ونسبة الاختراعات في هذه الفترة، وهذا مؤشر دال على التأثير المتبادل بين الدافع للإنجاز والعامل الاقتصادي (عن حداد، 2001، ص67).

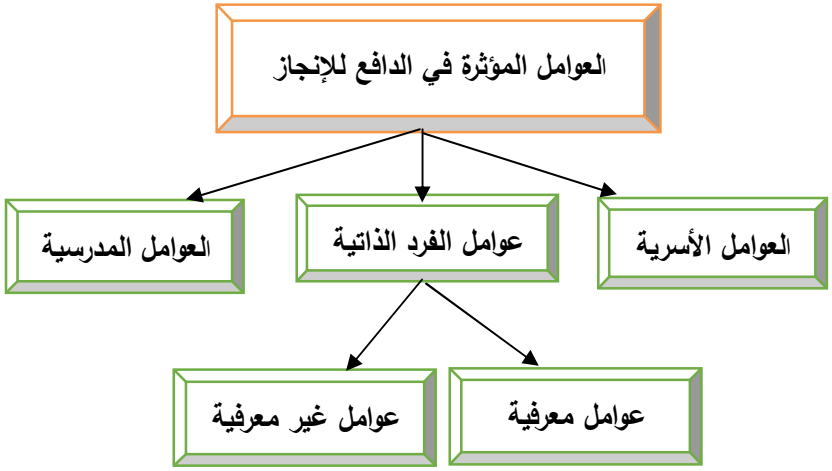
ويعتبر موضوع الثقافة وتأثيرها في بناء الشخصية من الموضوعات ذات أهمية بالغة في علم النفس من حيث البحث عن الصلة المتبادلة بين الفرد والمجتمع، ولأن الثقافة لا يمكن فصلها عن المجتمع. فهي

ظاهرة إنسانية توجد حينما يوجد الإنسان، فهي بمثابة التراث الاجتماعي لأن الفرد يتعلمها ويكتسبها ويتمثلها من خلال التنشئة الاجتماعية (عن موسى، 1994، ص 311).

3.7-العوامل المدرسية:

إن دراسات مفاريش (Meravech,1985)، وعواطف شعير ومحمود عبد الحليم منسي (1988)، وهاربر ولوبيز (Harper&Lopez,1990)، وكلين وآخرون (Klein & al.,1990)، أشارت إلى تأثير بعض أساليب التدريس في الرفع أو الخفض من دافعية التعلم والإنجاز (عن صرداوي، 2009، ص 112).

وأوضحت دراسة فورنر (Forner,1987) أن دافع الإنجاز في المدرسة عامة، والقسم الدراسي خاصة يفسّر على أساس التوجيه والاختيار الذي يتم على مستوى الشعب الدراسية.



شكل رقم (33): العوامل المؤثرة في الدافع للإنجاز (من تصميم الباحثة).

8- مميّزات الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع:

ويرى موراي (1988) الوارد في (الصبيحة، 2013، ص 33) أن الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع، هم أكثر ميلاً للثقة بالنفس، والتفضيل للمسؤولية الفردية، والحصول على درجات مدرسية جيّدة، ويقاومون الضغط الاجتماعي الخارجي، ويتميّزون بالطموح العالي، بينما يشير قطامي (1994) إلى أن الفرد ذوي الدافع المرتفع للإنجاز الأكاديمي يتميّز بالقدرة على ممارسة بعض المهام الصعبة، وتنظيم المعلومات في وقت قصير وبطريقة سهلة، إلى جانب الرغبة الكبيرة في التفوّق والتميّز والسعي نحو الحصول على مركز اجتماعي.

ويذكر نشواتي (1985) والكناني والكندري (1992) أن من ناحية طبيعة المهام التي يقوم بها الأفراد ذوو دافع الإنجاز العالي، فإنه مما يميّزهم هو الميل نحو ممارسة المهام المتوسطة الصعوبة، والتي يكون احتمال النجاح فيها **50%**، والتي توفر له قدراً كبيراً من الاستقلالية والمسؤولية الشخصية، كما يتميّز بالمثابرة محاولته لتحقيق نتائج أداء ناجحة بناء على الأهداف التي وضعها، ولذلك فهو يشعر بالسعادة والرضا بمجرد تحقيق نتائج إنجاز ناجحة (عن الصبيحة، 2013، ص 34).

ويرى أتكنسون أن امتلاك الفرد لخصائص مهمة من أجل أمر ضروري جداً، حيث يرى أتكنسون أنه عندما تكون احتمالات النجاح لدى الفرد عالية في المهمة التي يريد القيام بها، فإن القلق المرتبط بالفشل أو الخوف من تلك المهمة يكون قليلاً، وفي حالة ضعف أو انخفاض احتمالات النجاح لديه في المهمة التي يريد القيام بها، وبخاصة حين تكون المهمة صعبة جداً، فإن الفشل يصبح مؤكداً (عن الصبيحة، 2013، ص 34).

ويرى عبد الخالق والنيال (1992) أن الفرد ذا الدافع المرتفع للإنجاز الأكاديمي يتميّز بتنميته لمستويات داخلية عالية من التفوّق والامتياز، والاستقلالية والمثابرة، ومثل هذا الشخص لا يعتمد على المساندة الخارجية أو الثناء الاجتماعي، فهو يجتهد ويناضل لأن لديه مستوى داخلي من التفوّق (عن الصبيحة، 2013، ص 34).

ترى صفاء الأعسر (1988) الوارد في (الصبيحة، 2013، ص34) أن من مميّزات ذوي الدافع المرتفع للإنجاز الأكاديمي ما يلي:

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

وتوصل ماكليلاند الوارد في (مجدي، 2006، ص 34) و(بودخيلي، 2004، ص51) إلى المميّزات التالية:

-درجة المخاطرة لدى الأفراد ذوي الدافع للإنجاز العالي معتدلة إلى حد كبير.

-تفضيل المهام التي تقدم العائد الفوري عن نتائج الأعمال.

-الاهتمام بأداء العمل في حد ذاته، أكثر من الاهتمام بأيّ عائد مادي من إنجاز العمل.

-التمتع بقدر كبير من ثقة بالنفس، والتي تعني القدرة الخاصة على حل المشكلات.

-تفضيل المهام التي تحدث فيها تغيرات دائمة وتحديات مستمرة.

-ميل إلى تفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية، والقدرة على الإبداع.

-القدرة على تحويل الفشل الذي يعتري الفرد في بعض المهام إلى إصرار كبير على بلوغ الأهداف.

-الميل إلى بذل محاولات جادة للوصول إلى قدر من النجاح في الكثير من المواقف.

-الميل إلى تحمل المسؤولية الفردية، وتفضيل المعرفة المفصلة بنتائج المهام.

-المقاومة للضغط الاجتماعي الخارجي.

9- الدافع للإنجاز وعلاقته بفاعلية الذات:

هناك مجموعة من الدراسات تناولت العلاقة بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين، وجاءت على النحو التالي:

-دراسة باندورا وزملائه (Bandura & al,. 1987) التي استهدفت دراسة تأثير معتقدات فاعلية الذات في تحقيق الأهداف الشخصية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، أن معتقدات الفرد عن فاعلية الذات لديه والتعلم الذاتي يؤثران بدرجة مرتفعة على الدافع للإنجاز الأكاديمي، كما أن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلال ومواجهة المشكلات والانجاز ترتبط إيجابيا بفاعلية الذات لديهم وقدراتهم على تحقيق الأهداف الشخصية.

-دراسة عبد العال (1993) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

-دراسة العلي وسحلول (2006) التي أكدت وجود العلاقة بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة.

-دراسة تونر، شاندلر وهيفر (Tuner, Chandler & Heffer, 2009) التي توصلت إلى أن الأسلوب التسلطي للوالدين يؤثر في الأداء الأكاديمي لطلاب الكلية، والتنبؤ بكل من الدوافع الذاتية وفاعلية الذات والأداء الأكاديمي.

-دراسة فو (Fu,2011) التي بيّنت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة تميّزوا بمستوى منخفض في فاعلية الذات ومستوى مرتفع في الدافع لتجنب الفشل، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي مستويات عليا من فاعلية الذات تركز أكثر على قيم العمل المعتمدة في الأسرة، والإنجاز وتحسين الأوضاع الاجتماعية. أما الطلاب ذوو المستويات العالية من الدافع لتحقيق النجاح، فكانوا أكثر تركيزاً على قيم العمل المقصودة.

أما الطلاب ذوو المستويات العالية من الدافع لتجنب الفشل فركزوا على قيم العمل المفيدة. كما أظهرت النتائج أن الطلاب ذوي المستويات العالية من فاعلية الذات يتميّزون بمستويات مرتفعة في الدافع للإنجاز.

-دراسة الدوسري (2011) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز.

-دراسة يعقوب (2012) التي بيّنت أن غالبية أفراد العينة تميّزوا بمستوى من الكفاءة الذاتية المدركة المتوسطة، وأن متغيري دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية المدركة.

-دراسة سالم (2012) التي أظهرت أن معظم أفراد عينة الدراسة تميّزوا بمستوى مرتفع من فاعلية الذات ودافعية الإنجاز الدراسي، وكشفت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة بين المتغيرين.

10- الدافع للإنجاز والفروق الفردية بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين:

من الدراسات التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين فيالدافع للإنجاز يمكن تصنيفها إلى فئتين من الدراسات وهي:

أ-**الفئة الأولى:** وتشمل الدراسات التي أثبتت نتائجها وجود فروق دالة بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافع للإنجاز وهي:

-دراسة برجس (Burgess,1957) التي بيّنت أن الأداء الدراسي للطلاب المتفوّقين في المدارس الثانوية يزداد بزيادة الدافع للإنجاز لديهم (عن صرداوي، 2009، ص311).

-دراسة الأعسر وآخرون (1983) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز في أبعاد المثابرة والنجاح والفشل، ومعناه وجود فروق دالة بين أفراد عينة الدراسة (عن الغامدي، 2009، ص169).

-دراسة التركي (1985) التي أشارت إلى وجود فروق في الدرجة الكلية للإنجاز بين المتفوّقين دراسياً والأقل تفوّقا، لصالح المتفوّقين دراسيا (عن الغامدي، 2009، ص169-170).

-دراسة الحامد (1986) التي توصلت إلى وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل والدافعية للإنجاز (عن الخليفة، 2000، ص54).

-دراسة محمد رمضان(1987) التي توصلت إلى وجود فروق جوهرية في الدافع للإنجاز، لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع (عن الخليفة، 2000، ص52-53).

-دراسة مرزوق عبد المجيد (1990) التي كشفت عن وجود فروق جوهرية بين المتفوّقين والمتأخرين دراسيا في الدافع للإنجاز لصالح الفئة الأولى. وأشار الباحث إلى أن الدافع للإنجاز من شأنه تحقيق قدر أكبر من النجاح في المواقف التعليمية المختلفة (عن الخليفة، 2000، ص53).

-دراسة بوكي وبلومنفيلد (Pokay & Bloomfield, 1990) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في التحصيل الدراسي تعزى للدافعية للإنجاز (عن العلي وسحلول، 2006، ص99).

-دراسة محمود (1991) التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين درجات الطلاب في أبعاد دافعية الإنجاز ودرجات التحصيل الدراسي (عن بن زاهي، 2007، ص100).

-دراسة مومني (1993) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافعية للإنجاز بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض(عن العلي وسحلول، 2006، ص100).

-دراسة السيد (1996) التي كشفت وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوّقين والعاديين في التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز، لصالح المتفوّقين (عن يوسف، 2008، ص113).

-دراسة الظر ي (1996) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المتدني (عن العلي وسحلول، 2006، ص100).

-دراسة الصافي (2000) التي هدفت التعرف على الطلبة الناجحين والفاشلين وعلاقته بدافعية الإنجاز وتوصلت إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز (المتفوّقين دراسيا) في جوانب القو ة والجهد في المواد الدراسية، لصالح مرتفعي الدافعية للإنجاز.

-دراسة حداد (2001) التي أجرتها حول الدافعية للإنجاز لدى عينة من التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا ببعض المؤسسات التعليمية بالجزائر الوسطى، وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين تميزوا بتحصيل دراسي مرتفع كانت دافعيتهم للإنجاز عالية مقارنة بزملائهم العاديين والمتأخرين دراسيا.

-دراسة هيرمانز (Hermans, 2001) التي توصلت إلى أن الدافعية تعد مؤشراً ومؤثراً مباشراً في أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد للإنجاز (عن أبو هدروس والفرا، 2011، ص102).

-دراسة الشيادي (2005) التي كشفت عن وجود فروق في الدافع للإنجاز بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض، لصالح الفئة الأولى (عن الصبحية، 2013، ص44).

-دراسة مجممي (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، وكانت لصالح مرتفعي التحصيل الدراسي.

-دراسة ملحم (2008) التي كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز تعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

-دراسة صرداوي (2009) التي هدفت إلى التعرف عن الفروق في الدافع للإنجاز بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من التعليم العام والتقني ببعض المؤسسات التعليمية لمقاطعة الدار البيضاء التابعة لمفتشية أكاديمية الجزائر الوسطى الناحية الشرقية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافع للإنجاز بين المتفوّقين والمتأخرين دراسياً، لصالح المتفوّقين.

-دراسة الغامدي (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفّوقين والعاديين في أبعاد (السعي نحو التفوق، التخطيط للمستقبل، المثابرة والنضال، أداء الأعمال بسرعة وإتقان، الشعور بالمسؤولية، الثقة بالنفس وامتلاك القدرة، المنافسة، التغلب على العوائق والصعوبات)، لصالح المتفوقين، وبعد المكافآت المادية والمعنوية لصالح العاديين.

-دراسة العلوان والعطيات (2010) التي توصلت إلى وجود فروق بين مرتفعي ومتدني التحصيل من طلاب الجامعة، لصالح ذوي التحصيل المرتفع (عن الصبحية، 2013، ص47).

-دراسة بودربالة (2012) التي كشفت عن وجود ارتباط دال بين التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة، ومعناه وجود فروق دالة في الدافع للإنجاز بين أفراد عينة الدراسة.

ب-الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافع للإنجاز وهي:

-دراسة الرندي (1996) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي (عن الغامدي، 2009، ص173-174).

-دراسة لويزا وآخرون (Luiza & al,. 1998) التي كشفت عن عدم وجود علاقة بين الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي، ومعناه عدم وجود فروق بين أفراد عينة الدراسة في الدافع للإنجاز (عن علا محمد، 2009، ص44).

-دراسة البيطار (2005)، ودراسة الغافزي (2009) التي توصلتا إلى عدم وجود علاقة بين الدافعية للإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي (عن الصبحية، 2013، ص46-47).

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

11- الدافع للإنجاز والفروق بين الجنسين:

من الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز، يمكن تقسيمها إلى فئتين:

أ-**الفئة الأولى:** وتشمل الدراسات التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز وهي:

-دراسة ديو وتاينور (Deaux & Taynor,1973) التي كشفت أن الذكور أكثر قدرة في الدافع للإنجاز من الإناث.

-دراسة عمارة (1981) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز بين الجنسين لصالح الذكور (عن يوسف، 2008، ص102).

-دراسة ليبمان وبلومن (Lipman & Blumen,1983) التي توصلت إلى وجود فروق دالة بين الجنسين في الدافع للإنجاز لصالح الذكور، لأن التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأمريكي تشجع الذكور على إنماء الدافع للإنجاز، وبعض المهارات المعرفية بالمقارنة إلى الإناث.

-دراسة كاستنال (Castanel,1983) التي توصلت إلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الدافع للإنجاز تعود إلى الجنس (عن بن زاهي، 2007، ص101).

-دراسة المري (1984) توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستوى الدافع للإنجاز، حيث كان متوسط درجات الطالبات أعلى من متوسط درجات الطلاب (عن بن زاهي، 2007، ص101-101).

-دراسة الشناوي (1989) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين البنين والبنات في الدافع للإنجاز (عن بن زاهي، 2007، ص100).

-دراسة حسن (1989) التي توصلت إلى تفوّق الذكور على الإناث، فيما يتعلق بمتغيرات الميل للإنجاز والشخصية الإنجازية والحاجة إلى المعرفة (عن عبد الحميد، 2003، ص6).

-دراسة عبد الفتاح (1991) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر دافعية للإنجاز من الذكور (عن عبد الحميد، 2003، ص6).

-دراسة لي (Lee, 1992) التي كشفت أن الإناث أقل دافعية للإنجاز من الذكور، لاعتقادهن في تأثير العوامل الخارجية على نجاحهن، وضعف معتقداتهن عن القدرة والميل لتجنب مواقف المنافسة وعدم الطموح، أو لأنهن لا يتوقعن تدعيما إيجابيا في حالة نجاحهن (عن عبد الحميد، 2003، ص8).

-دراسة العمران (1995) التي كشفت على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الذكور والإناث على مقياس دافعية الإنجاز لصالح الإناث (عن أبو حجلة، 2007، ص70-71).

-دراسة المشعان (1997) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز (عن بوجطو، 2008، ص103-104).

-دراسة العلوان وعطيات (2010) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية (عن الصبحية، 2013، ص47).

-دراسة شخار وديبي (Shekhar & Devi, 2012) التي كشفت عن وجود فروق بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز لدى طلاب الجامعة.

-دراسة حمري (2012) التي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لصالح الذكور.

-دراسة القلهاتي (2014) التي توصلت إلى وجود فروق في متوسطات طلبة الصف العاشر في مستوى الدافعية للإنجاز الأكاديمي، ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الإناث.

ب-الفئة الثانية: وتشمل الدراسات التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في الدافع للإنجاز بين الجنسين وهي:

-دراسة دويدار (1991) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في الدافعية للإنجاز (عن عبد الحميد، 2003، ص6).

-دراسة عبد الخالق والنيال (1991) التي أشارت إلى عدم وجود فروق جوهرية في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث (عن بوجطو، 2008، ص100-101).

-دراسة أتيرو وزملائه (Otero & al, 1992) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في الدافع للإنجاز (عن بني يونس، 2007، ص141).

-دراسة الفاري (1996) التي توصلت إلى عدم وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الدافعية للإنجاز (عن الصبحية، 2013، ص43).

-دراسة عطية (2002) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين (عن الجبوري، 2013، ص118).

-دراسة ويلكي (Willke, 2004) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز (عن بركات وكفاح، 2011، ص55).

-دراسة العساف والسعود (2007) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة دافعية الإنجاز ترجع إلى متغير الجنس.

-دراسة أبو حجلة (2007) التي توصلت إلى عدمو جود فروق دالة إحصائيا في الدافع للإنجاز تعزى إلى متغير الجنس.

-دراسات صرداوي (2009) التي توصلت إلى عدم وجود دالة فروق بين الجنسين في الدافع للإنجاز.

-دراسة شلبي (2011) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأفراد على مقياس دافعية للإنجاز ترجع إلى متغير الجنس.

-دراسة قدوري (2012) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

-دراسة سمارة وسمارة والسلامات (2012) التي كشفت على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز، تعزى إلى متغير الجنس.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بعلاقة الدافع للإنجاز بفاعلية الذات، أو تلك التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الجنسين، نقدم جملة من الملاحظات:

1-أن جل الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت العلاقة بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز أثبتت نتائجها وجود ارتباط موجب دال بين المتغيرين.

2-أن البحوثو الدراسات التي تناولت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافع للإنجاز كانت نتائجها متناقضة ومتضاربة، حيث نجد أن عدداً منها أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة لصالح المتفوّقين دراسياً، بينما مجموعة أخرى كشفت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الفئتين.

3-أن الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز كانت نتائجها متناقضة ومتضاربة أيضاً، حيث نجد أن مجموعة منها أثبتت نتائجها وجود فروق دالة تارة لصالح الذكور، وتارة أخرى لصالح الإناث، في حين مجموعة أخرى أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق بين الجنسين.

4-أن مسألة الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من الذكور والإناث لم تحسم بعد، ولعل هذا التضارب والتناقض في النتائج، قد يرجع إلى عوامل معينة مثل اختلاف الأطر النظرية للباحثين والإطار الحضاري والثقافي الذي تتميّز بها كل دراسة، وتباين طبيعة البيئات التي تمت فيها هذه الدراسات، وكذا اختلاف الحقبة الزمنية التي أجريت فيها.

5-استفادت الطالبة من هذه الدراسات السابقة في جواب معينة، مثل اختيار أداة الدراسة المناسبة من مجموعة مقاييس هدفت قياس الدافع للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، مما سهل مهمة الطالبة في اختيار المقياس، ساعدت هذه الدراسات الطالبة في إثراء الفصل النظري المتعلق بالدافع للإنجاز.

كما استفادت الطالبة من الدراسات السابقة في تفسير ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الجانب الميداني والمتعلقة بالعلاقة بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز من جهة أولى، الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في نفس المتغير من جهة ثانية، الفروق بين الذكور والإناث في المتغير السالف ذكره من جهة ثالثة، وربط نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة.

خلاصة:

أخذ موضوع الدافعية عامة، والدافع للإنجاز خاصة مكانةً بارزةً من بين الموضوعات التي تناولها السيكلوجيون قديماً وحديثاً، وعلى الرغم من كونهما مفهومين افتراضيين إلاّ أنهما استقطبا اهتمام العديد من الباحثين، إذ أصبح محل نقاش وجدل، وبقي من أكثر الميادين التي حظيت بالبحث والدراسة في علم نفس الشخصية وفي علم النفس الاجتماعي وعلم النفس التربوي.

يلاحظ على مفهومي الدافعية والدافع للإنجاز صعوبة التعريف والتحليل، كما يلاحظ أيضاً تعدد وتنوع الأطر النظرية التي تناولت الدافع للإنجاز، وهذا راجع إلى اختلاف منطلقات الباحثين الفكرية والإطار النظري الذي ينتمون إليه، وإلى اختلاف نظرتهم للإنسان والسلوك الإنساني، وإلى اختلاف مبادئ المدارس السيكولوجية التي ينتمون إليها. كما يلاحظ كثرة وتنوع العوامل التي تؤثر في تكوين الدافع للإنجاز، سواء الذاتية التي تتعلق بالفرد أو المحيطة به أسرية كانت أو مدرسية، وأن هذه العوامل منفردة أو مجتمعة تسهم في رفع أو خفض مستويات الدافع للإنجاز لديه.

الفصل الخامس

التفوّق والتأخر الدراسيان

تمهيد

الجزء الأول: التفوق الدراسي.

أولا: التفوّق:

1- المعنى اللغوي والاصطلاحي للتفوق.

2- المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفوق.

ثانيا: التفوق الدراسي.

1- المعنى الاصطلاحي للتفوق الدراسي.

ثالثا: مراحل تطور مفهوم التفوق الدراسي.

رابعا: النظريات المفسرة للتفوق والتفوق الدراسي.

خامسا: العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي.

سادسا: خصائص المتفوقين دراسيا.

الجزء الثاني: التأخر الدراسي.

أولا: المعنى اللغوي والاصطلاحي للتأخر الدراسي.

ثانيا: علاقة مفهوم التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه.

ثالثا: خصائص المتأخرين دراسيا.

رابعا: أنواع التأخر الدراسي.

خامسا: أسباب التأخر الدراسي.

خلاصة

تمهيد:

يعد التفوّق والتأخر الدراسيين ظاهرتين تربويتين حظيتا بتفكير علماء التربية وعلماء النفس منذ فترة طويلة، ومازالت تعتبر من أهم المواضيع التي تثير اهتمام التربويين

والوالدين والمتعلمين أنفسهم. فالتفوّق أو التأخر الدراسي ظاهرة متعددة الأبعاد، التي شغلت بال المربين والآباء ومسؤولي قطاع التربية والتعليم، فهي ظاهرة نفسية وتربوية واجتماعية، تواجه كل من له صلة بالعملية التعليمية–التعلمية.

ويتضمن هذا الفصل جزئين: الأوّل يتناول التفوّق الدراسي بعناصره المختلفة، والثاني يتناول التأخر الدراسي بمختلف عناصره أيضاً.

الجزء الأول: التفوّق الدراسي

أوّلا: التفوّق:

دفع موضوع المفاهيم في مجال التفّوق البشري الكثير من الباحثين إلى الدراسة. فقد استخدمت مفاهيم كثيرة ذات معانٍ مختلفة للدلالة على ما يتمّيز به المتعلم من استعدادات عالية كالنبوغ والامتيازوالعبقرية والموهبة والتفّوق (عبد الغفار، 2003، ص 12).

1- المعنى اللغوي والاصطلاحي للتفوّق:

التفّوق من الناحية اللغوية هو الُعلو وارتفاع الشأن في ناحية ما، والتفّوق من الفوق، والفوق نقيض تحت. والتفّوق في لسان العرب لابن منظور هو: "فاق الرجل أصحابه أي فضلهم وعلاهم بالشرف، ورجل فاق في العلم أي متفّوق على قومه في العلم". والتفّوق في المعجم الوسيط هو: "الشيء الجيد في كل شيء، والممتاز عن غيره من الناس، أي أن المتفّوق هو الذي فاق قومه وترفع عنهم" (عن الصاعدي،2007، ص22).

فمن الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والانجليزية على أن كلمة "التفّوق" ترد إما كمرادفة في المعنى لكلمة "موهبة"، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية (جروان، 1999، ص 43). ولعل التداخل في معنى المصطلحين يرجع إلى الاستخدامات المتباينة من قبل الباحثين، سواء في المؤلفات والبحوث العربية أو الأجنبية.

أما من ناحية الاصطلاح، فإن المراجعة الشاملة لما كتب حول موضوع التفوّق تكشف بوضوح عن عدم وجود تعريف عام متفق عليه بين الباحثين والمربين وغيرهم، فالأمر يبدو أكثر تشعباً وتعقيداً.

بالإضافة إلى حالة الخلط وعدم الوضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء غير العادي في مجال من المجالات، ولا فرق في ذلك بين الأكاديمي و الرجل العادي. ولقد أشار أبراهام (Abraham) إلى التضارب المسرف في تعريف مصطلح التفّوق، حيث جمع أحد طلابه حوالي 113 مصطلحاً للتفّوق ضمنها بحثاً دراسياً قام بإجرائه (عن عبد اللطيف، 1990، ص 105).

وقد يعكس هذا مدى حيرة الباحثين والمتخصصين في المجالات التربوية والتعليمية، في تحديد التفّوق وتعريفه وتقديره. ولقد شاع استخدام مصطلح العبقرية (Genius) للدلالة على ملكية الاختراع في القرن الثامن عشر. أما مصطلح الموهبة (Giftedness) فقد شاع استخدامه مع أوائل النصف الثاني من القرن العشرين، وكانت الفكرة الشائعة أن المقصود به هو التفّوق (Talent) في نشاطات غير أكاديمية. ثم تطور استخدامه بناء على نتائج كثير من البحوث، حيث أصبح مفهوم الموهبة شاملاً لكل من يرتفع مستوى أدائه عن مستوى العاديين في المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية (القريطي، 1989، ص ص 34-35).

وقد جرت العادة على استخدام ألفاظ من مثل: موهوب ومتفّوق ومبدع ومتميّز وممتاز وذكّي بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة وغير محددة. وبالمثل تستخدم في اللغة الإنجليزية كلمات مثل (Creative,Able,Gifted,Talented,Superior ,Intelligent) للدلالة على قدرة استثنائية في مجال من المجالات التي يقدرها المجتمع. ولا يخفى أن هذا الوضع يزيد من تعقيد مهمة الباحثين والمربين في تحديد مفهوم الموهبة والتفّوق من الناحية التربوية (جروان، 1999، ص 43).

ولقد اختلف الباحثون في تعريف مفهومي التفّوق والموهبة، وذلك باختلاف اتجاهاتهم النظرية وخبراتهم العملية. واتفقت المعاجم العربية والانجليزية من الناحية اللغوية على أن الموهبة (Giftedness) تعني قدرة استثنائية أو استعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد. بينما ترد كلمة التفَوق (Talent) إما كمرادفة في المعنى لكلمة الموهبة، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة، سواء أكانت قدرة عقلية أو قدرة بدنية (جروان، 1999، ص43).

أما كلمة (Giftedness) فيقتصر معناها على القدرة الفطرية أو الموروثة. كما ظهر الخلط وعدم التمييز في المعنى الاصطلاحي بين المفهومين في المؤلفات العربية. فكلمة (Gifted) وردت بمعان مختلفة من بينها: متفوَق ومتميّز وموهوب. بينما وردت كلمة (Talented) بمعنى واحد وهو موهوب. وقد

تكون هذه الحالة ناجمة عن مشكلة الترجمة كما تعكسها قواميس اللغة العربية والتربية التي تعرَب المفردات والتعبيرات الانجليزية. فهذه القواميس لا تفرق بين كلمتي (Gifted) و(Talented) وتترجمها بنفس المعنى إلى موهوب (عن صرداوي، 2009، ص264).

ولقد اتبع بعض الباحثين في تعريفاتهم للتفوَق محك الذكاء مثل: ترمان (Terman)، ولويس (Lewis)، وهولنجورث (Hollingworth)، ولايكوك (Laycock)، وغيرهم. واتبع البعض الآخر محك التحصيل الدراسي مثل باسو (Passow)، وديور (Durr)، وكارسون (Carson)، وعبد السلام عبد الغفار وغيرهم.

بينما يرى باحثون آخرون ضرورة عدم الاكتفاء بمحك واحد لتعريف التفوَق، بل يجب الاعتماد على أكثر من محك مثل: الذكاء والتحصيل وآراء المدرسين وسجلات المدرسة واختبارات القدرات الخاصة وما إلى ذلك، ومن هؤلاء الباحثين نجد: ويتي (Witty)، وكلباتريك (Kilpatrick)، وديهان (Dehaan)، و هافجرست (Havighurst)، وغيرهم.

ويشير فتحي عبد الرحمان جروان (2002، ص ص 49-58) إلى أنه يمكن تصنيف تعريفات التفوَق إلى أربع مجموعات على أساس الخلفية النظرية أو السمة البارزة لكل منها، وهي كالآتي:

أ-التعريفات السيكو مترية/ الكمية:

وهي التعريفات التي تعتمد أساساً كمياً بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب مُنحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي، والذي يمكن ترجمته إلى مئينيات أو نسب مئوية أو أعداد. كأن نقول مثلاً الطالب المتفوّق هو كل من كانت نسبة ذكائه على مقياس ستانفورد-بينيه للذكاء 130 فأكثر، أو هو كل من يقع فوق المئين 95 أو يقع ضمن أعلى 5% أو أعلى 50 طالباً من مجتمع المدرسة أو المنطقة التعليمية أو القطر على محك معيّن للمقياس أو الاختبار.

ب-تعريفات السمات السلوكية:

وهي التي تصلح كإطار مرجعي لتعريف التفوَق والموهبة والتعرَف على المتفوَقين والموهوبين، وتستخدم فيها مقاييس وأدوات لتقدير درجة وجود السمة لدى الطفل تقديراً موضوعياً وصادقاً إلى حد ما. وتوصلت دراسات ترمان وهولنجو ث إلى نتيجة مفادها أن المتفوّقين يظهرون أنماطاً من السلوك أو السمات التي

تميّزهم عن غيرهم، ومن أبرزها: حب الاستطلاع الزائد، تنوع الميول وعمقها، سرعة التعلم والاستيعاب، الاستقلالية، حب المخاطرة، القيادية، المبادرة والمثابرة.

ج-التعريفات المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع:

وهي التعريفات التي تنطوي على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه.

د-التعريفات التربوية المركبة:

وهي التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة لتلبية احتياجات الأطفال الموهوبين والمتفوَقين في مجالات عدة. وتتدرج ضمن هذا الإطار تعريفات مكتب التربية الأمريكي ورنزولي (Renzulli)، وجلجار (Gallagher)، وتاننبوم (Tannenbaum)، وجانييه (Gagne). إن الاتفاق على تعريف عام لمفهوم مجرد كالتفوَق والموهبة أمر صعب، وفي هذا الصدد يشير عبد السلام عبد الغفار إلى صعوبة تحديد التفوَق كمفهوم نفسي، لأن التفوَق مفهوم ثقافي مثله في ذلك، مثل غيره من المفاهيم المستخدمة في مجال علم النفس، وهو مفهوم افتراضي نسبي يختلف من جماعة إلى جماعة باختلاف مستويات الحياة (عبد الغفار، 2003، ص 33).

ورأى ديور أن صعوبة وضع تعريف جامع مانع لمفهوم التفوَق يشير إلى تعدد مجالاته، ومن ثم تعدد محكاته (عن الزيات، 2001، ص 521).

ويشير البحث في مجال المتفّوقين إلى أن مفهوم التفّوق كغيره من المفاهيم والمصطلحات النفسية والتربوية يصعب وجود إجماع على ماهيته، حيث يرى سليمان عبد الواحد (2009) أن التفّوق لا يحظى بتعريف واحد، وإنما يختلف الباحثون حول تعريفه باختلاف اتجاهاتهم النظرية وخبراتهم العملية (عن إبراهيم،2009، ص41).

وللتفّوق تعريفات عديدة نذكر البعض منها وهي:

- عرّف محمد نسيم (1961) التفّوق بأنه: "القدرة على الامتياز في التحصيل" (عن إبراهيم،2012، ص 64).

-وعرَف ستنيرنبرج (Sternberg) وواجنر (Wagner) التفّوق بأنه: "نوع من الإرادة العقلية الماهرة للذات التي تنطوي على خاصيتين هما: البنائية والفرضية، وتقوم على التكيف للظروف البيئية المختلفة والمواقف الجديدة" (عن الزيات،2002، ص43).

- -ويطلق الشخص والدماطي (1992) على المتفّوق أو الموهوب أنه المصطلح الأكثر عمومية من مصطلح "المتفّوق تحصيليا"، وأنه ينطبق على من يتمتعون بذكاء مرتفع (الشخص والدماطي، 1992، ص 202).

و أضافت نهى حامد (2002) أن جانييه قد أكد على تعريف للتفّوق، وهو أنه تفّوق في مجال معين ينتج عن قدرة الفرد على استغلال استعداداته الفطرية، وإتقان المهارات المتعلقة بهذا المجال، وإحاطته بمجموعة من العوامل الشخصية، والتي تتمثل في سماته الشخصية كالاستقلال والثقة بالنفس والتفاعل الاجتماعي ،وعوامل بيئية والتي ترتبط بالبيئة المحيطة بالفرد (الأسرة-المعلمون-الأقران) والمدرسة والنوادي والبرامج التربوية (حامد، 2002، ص140).

ويتفق إبراهيم سليمان عبد الواحد مع ما أورده عبد المطلب القريطي من أن التفّوق مفهوم يعكس معنى تفعيل وتشغيل ما لدى الفرد من استعدادات وطاقات فطرية غير عادية، والذي قصد به بلوغ الفرد مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني (عن القريطي، 2005، ص ص 155-156).

-وعرَف فاروق الروسان أن المتفّوق هو الذي يظهر أداء متميّزا مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحد أو أكثر من القدرات التالية: القدرة العقلية، القدرة الإبداعية العالية، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، القدرة على القيام بمهارات متميّزة، القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والأصالة في التفكير (الروسان،1996، ص 125).

-وعرَف تاننبوم المتفّوق بأنه: هو الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الإمكانية ليصبح منتجا للأفكار (في مجالات الأنشطة كافة)، التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً (عن جروان،1999، ص 63).

-وعّرف عبد السلام عبد الغفار (1997) المتفّوق بأنه: "الذي له مستوى مرتفعا من الذكاء العام بمفهوم سبيرمان، بحيث لا يقل معامل الذكاء عن 120" (عبد الغفار، 1997، ص 23).

-وذكرت سميرة عبد الوهاب (1999) أن من أكثر التعريفات التي تقلت قبولاً بين الباحثين التعريف الذي

تبناه مكتب التربية الأمريكي الذي ينص على أن الموهوبين والمتفّوقين هم أولئك الذين يمتازون بقدرات عالية، وقادرون على القيام بأداء عال، ويظهرون قدرات تحصيلية وعقلية، وابتكار أو تفكير منتج وقدرة قيادية، وفنون بصرية أو أدائية مرتفعة (عبد الوهاب،1999، ص60).

2- المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفوّق:

هناك الكثير من المفاهيم والمصطلحات التي ارتبطت بالتفوق الدراسي بشكل أو بآخر، غير أن البحث الحالي سيقتصر على البعض منها وهي:

1.2-التفوّق العقلي:

يستخلص عبد المطلب القريطي من عدة تعريفات تصدت لتحديد مفهوم التفّوق العقلي، مثل ترمان (Terman,1925)، وسيشور (Seashore,1927)، وجالتون (Galton,1969)، وفرنون وآخرون (Vernon &al.,1977)، وعبد الغفار (1977)، والقريطي (1981)، ومرسي (1981)، أنها تتفق سواء من حيث تأكيد كل منها على الاستعداد للأداء العالي أو تعدد مجالات التفّوق مع ما ذهب إليه كل من ويتي (Witty,1958)، وفليجر وبيش (Fliegler & Bish,1959)، وكيرك (Kirk,1972)، وغيرهم من الباحثين (عن سليمان وأحمد،2001، ص15).

وتلخص سامية إبراهيم بعد عرضها لعديد من التعريفات لمصطلح التفّوق العقلي في ضوء معامل الذكاء، وما ذكره كل من هولنجورث (Hollingworth,1926)، وهيلدريث (Hildreth,1938)، ولويس (Lewis,1943)، وترمان (Terman,1947)، وكارسون (Carson,1964)، وعبد الغفار والشيخ (1966)، وتعريفه في ضوء التحصيل الدراسي، وما ذكره كل من ويتي وكلباتريك (Kilpatric,1961)، ولوسيتو (Lucito,1963)، وعبد الغفار (1977) وتعريفه في ضوء محكات متعددة وما ذكره كل من ديهين وهافجرست (Dehean & Havighurst,1957)، وكلباتريك وشيفيل (Scheifele,1965)، وعبد الغفار والشيخ (1966) (عن سليمان وأحمد، 2001، ص ص 15-19).

ولقد تداخل مع مفهوم التفّوق العقلي مصطلح التفّوق الدراسي (الأكاديمي)، حيث عرفه شابلن (Shaplin) بأنه: الإنجاز التحصيلي للفرد في مادة دراسية أو التفّوق في مهارة أو مجموعة من المهارات، التي تساعده على التحصيل الدراسي المرتفع ،ويقدر بالدرجات طبقا للاختبارات المدرسية أو الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم (سليمان وأحمد، 2001، ص ص 11-12).

ولقد تم التمييز بين الموهبة والتفّوق من الناحية اللغوية، حيث يرى فتحي جروان (1999) أن المعاجم العربية والأجنبية قد اتفقت على أن التفّوق هو قدرة موروثة أو مكتسبة، سواء كانت عقلية أو حسية أو جسمية أو سلوك اجتماعي أو قدرة على الاتصال، بينما الموهبة فإنها تعني قدرة غير عاديةأو استعدادا فطريا لدى الأفراد.

وفي هذا الإطار أيضا يشير جروس (Gross) إلى أن الموهبة هي: قدرة أو استعداد فطري لدى الفرد في مجال أو أكثر، بينما يرى جلجار أن التفّوق هو التمييز عن العاديين في جانب من الجوانب، مثل القدرة العقلية أو الحسية أو الخصائص الجسدية أو السلوك الاجتماعي أو القدرة على الاتصال.

وقد اقترح جانييه (Gagné,1985) استخدام مصطلح متفّوق وموهوب دون الفصل بينهما، على اعتبار أن هذا الربط يؤدي إلى المساواة بين المتعلمين الموهوبين والمتفّوقين في مجالات عدة (Gagné,1985,p112).

ويتفق فخري خضر (2000) مع ما طرحه جانييه، حيث أشار خضر إلى أن مصطلحي التفّوق والموهبة مترادفان إلى حد ما، ويشيران إلى امتلاك الفرد قدرة عقلية بشكل عام وقدرة على الابداع يرتفعان عن متوسط أداء الأفراد العاديين (خضر،2000، ص332).

ويشير محمد الحوراني (1999) إلى أن المراجع السيكولوجية لا يوجد بها تعريفا واحدا محددا للتفّوق أو الموهبة، ولذلك استخدم الباحثون مرادفات كثيرة لهذين المصطلحين منها: الابتكارية أو الابداع (Creativity)، والموهبة (Gifted)، والتفّوق (Talent)، وفوق المتوسط (Above average) (الحوراني، 1999، ص170).

وفي إطار التمييز بين الموهبة والابداع، يرى عبد السلام عبد الغفار أن الموهبة مجموعة من القدرات الشخصية والظروف الاجتماعية والثقافية للتعليم والتحصيل (عبد الغفار، د.ت، ص 26).

بينما تشير زينب شقير (2002) إلى أن الابداع يمكن أن يكون نتيجة لموهبة، والفرد يكون موهوبا وليس مبدعاً والابداع قد يكون نتيجة لدرجة ذكاء عالية، ولكن ليس كل من لديه ذكاء عال مبدع (شقير،2002، ص 40).

ويشير آريتي (Arieti) إلى وجوب توافر ثلاث خصائص للطفل، حتى يمكن اعتباره متفّوقا أو موهوبا وهي: (عن سليمان وأحمد، 2001، ص25).

أ-التفّوق الذي يعبر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج، وخاصة في مجال الفنون.

ب-الإبداع كما يعبر عنه بالتفكير التباعدي أو التركيب ،ووضع الأجزاء معا لتكون الكل متضمنة تفكيراً أصيلاً.

ج-القابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس، والتي ترتبط بالسلوك الذكّي.

وسجل -عبد الرحمان سليمان (1991) بعد تتبع عدة تعريفات للتفّوق العقلي عند كل من ترمان (1925)، وهولنجهورث (1931)، ولايكوك (Laucock,1975)، وعبد الغفار (1977)، وديور (Durr,1964)، ومارلاند (Marland,1972)، ورنزولي (Renzulli,1978)، والجمعية الأمريكية للدراسات التربوية (1958)، -عدة ملاحظات حول مفهوم التفّوق العقلي أهمها ما يلي: (عن صرداوي، 2009، 255).

أ-أن التفّوق العقلي يمكن تحديده في ضوء مستوى أداء فعلي قابل للملاحظة والقياس والتجريب.

ب-أن هناك اتساع في مفهوم التفّوق العقلي، بحيث لم يعد قاصرا على مجرد التحصيل في المجال الأكاديمي فقط، بل أصبح هناك تأكيد على التفّوق في مجالات أخرى كالعلاقات الاجتماعية.

ج-أن هناك احتمال لوجود أطفال متفّوقين لديهم الطاقة والاستعداد للتفّوق، غير أن هناك عوامل تحول دون استثمار هذه الطاقة وهذا الاستعداد.

2.2-العبقرية:

لقد أثار موضوع المتفّوقين كثير من الجدل حول لفظة العبقرية كاصطلاح يطلق على التفوق البارز والقدرة على التعلم بدرجة تفّوق العاديين أو بامتياز في الذكاء. ويعتبر هذا المصطلح من أقدم المصطلحات استخداما، حيث استخدم في القرن الثامن عشر ليشير إلى الملكة التي يستطيع صاحبها اكتشافا بارزا في مجال العلم وإنتاجا أصيلا في مجال الفن، واستخدم في القرن التاسع عشر على أوسع مدى ليدل على الأشخاص الذين ورثوا طاقات عقلية ممتازة في العلم والفن واستطاعوا أن يحققوا لأنفسهم شهرة واسعة. ويفضل استخدام لفظة العبقرية في وصف الأداء الذي لا يفوقه شيء في الجودة والدقة والخبرة، وعليه يمكن وصف العبقري بأنه الشخص الذي يظهر نبوغا عاليا جدا، ويأتي بأعمال عبقرية في

مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع (زحلوق،1997، ص 97)، ويمكن وصف العباقرة بالموهبة والتفّوق وارتفاع الذكاء والإبداع بحيث تضعهم هذه الصفات في قمة فئة النابغين.

ويذكر عبد المجيد منصور ومحمد التويجري (2000) أن العبقرية لا تقتصر فقط على وصف من لديهم مستويات عليا في سلم الذكاء، بل قد تكون العبقرية في مجالات أخرى تتصل بالتفوق والقيام بابتكارات واستحداثات لم يتوصل إليها الأفراد العاديون (منصور والتويجري،2000، ص36).

ويرى عبد المطلب القريطي (2005) أن العبقرية هي المقدرة على الأداء الخارق في مجال ما، وعلى تقديم إنجازات رفيعة المستوى أو فائقة الندرة والأصالة –في هذا المجال– على المستوى الإنساني، كما أن العبقرية هي أقصى امتداد للموهبة (القريطي،2005، ص160).

3.2–الموهبة:

في النصف الثاني من القرن العشرين استخدم مصطلح الموهبة أو الموهوب للتعبير عن التفّوق والمتفّوقين، وقد أشار تورانس (Torrance) الوارد في (النافع،2000، ص ص 1–3) إلى انتشار استخدام الموهبة في أمريكا وأروبا بمعان مختلفة على النحو التالي:

أ–استخدم مصطلح موهبة بمعنى التفّوق، فأدى ذلك إلى الربط بين الذكاء والتحصيل.

ب–استخدم مصطلح موهبة بمعنى الإبداع، فتم التركيز على قدرات الأصالة والمرونة والطلاقة.

ج–استخدم مصطلح موهبة بمعنى المواهب الخاصة في مجال معين مثل الفنون والآداب.

وقدم جانييه الوارد في (جروان،2002، ص 67) و(حنورة، 2003، ص 17) تفسيراً للموهبة، ووضح الفرق بينها وبين التفّوق، فربط الموهبة بالقدرات التي تنمو بشكل طبيعي غير مقصود، والتي يطلق عليها كلمة "استعدادات"، في حين ربط التفّوق بالقدرات التي تنمو بشكل مقصود ومنظم، وبالمهارات التي تكّونت نتيجة خبرة في مجال معين من مجالات النشاط الإنساني. فالموهوب هو الفرد الذي يتمتع بقدرة فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني. أما المتفّوق فهو الفرد الذي يتمتع بأداء فوق المتوسط في مجال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني. وتشير شقير(2001) إلى نموذج جانييه للتمييز بين الموهبة والتفّوق، حيث تتضمن الموهبة مجالات الاستعداد العقلي والأكاديمي والإبداعي والاستعداد الانفعالي والاجتماعي والحس حركي وغيرها من مجالات الاستعداد. في حين يتضمن التفّوق مجالات التفّوق العقلي والتفوق الأكاديمي والتفّوق في القيادة والإدارة والتفّوق الفني والرياضي وفي مجالات الحياة الأخرى.

وتجدر الإشارة إلى أن التفّوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس، فالمتفّوق لابد أن يكون موهوباً وليس كل موهوب متفّوق. ويذكر عبد المجيد منصور ومحمد التويجري (2000) أن الموهبة هي قدرة خاصة موروثة كالقدرة الرياضية أو الفنون عامة (منصور والتويجري،2000، ص30).

ويذكر عادل عبد الله (2005) بأن الموهبة شكل من أشكال التفّوق، وتبدو في قدرات بارزة في مجال واحد أو أكثر من مجالات السلوك الإنساني، تجعل الأفراد يحققوا مستوى مرتفعاً من الأداء فيه (عبد الله 2005، ص29).

4.2-الابداع:

الإبداع هو العملية التي يقوم بها الفرد وينتج عنها اختراع أو ابتكار شيء جديد .ويقوم هذا المعيار على أساس أن التفّوق في أي مجال من مجالات الحياة يأتي كثمرة للتفكير الابتكاري، الذي يعتمد على القدرات الابتكارية.

ونقلاً عن (Sternberg,1993,p84) طّورت نظرية ثلاثية الجوانب لتحديد أنماط التفوق التي يتمتع بها التلميذ المتفّوق هي:

أ-التفّوق التحليلي: وفي هذا النمط يستطيع التلميذ المتفوق أن يحلل وينقد المواقف.

ب-التفّوق العملي: وهنا يستخدم المتفّوق معارفه ومهاراته في حل المشكلات.

ج-التفّوق الابتكاري: وهنا يكتشف المتفّوق ويبتكر أفكاراً جديدة ووظائف جديدة للأشياء.

ويعرف المتفّوق في ضوء القدرة الابتكارية، بأنه: من لديه قدرة عالية على التعامل مع الأفكار والتفكير الابتكاري ومستوى عال من القدرة الاجتماعية (عن الغانم، 1994، ص 28).

5.2-الذكاء:

يعرَف بنتلي الطلاب المتفّوقين بأنهم: أولئك الطلاب ذوو الاستعدادات غير العادية للعمل المدرسي الذين يتمّيزون بقدرة عقلية غير عادية، وقد وجد أن نسبة ذكائهم تزيد عن **110** (عن شحاته وأبو عميرة، 1994، ص 113).

وهناك من الباحثين من ميَز بين ثلاث مستويات للتفّوق على أساس معيار الذكاء:

أ-فئة المتفّوقين وتتراوح معاملات ذكائهم بين 120-125 وأكثر، ويمثلون حوالي 5-10 من المجتمع.

ب-فئة الموهوبين وتتراوح معاملات ذكائهم بين 135-140 فأكثر.

ج–فئة الموهوبين بمعدل عال وتتراوح معاملات ذكائهم بين 170–180 فأكثر، ويمثلون حوالي 1–3 من المجتمع (التويجري ومنصور،2000، ص148).

وبالرغم من هذا، فإن هناك العديد من الدراسات التي ترى أن الاقتصار على الذكاء، كمحك لتحديد التفّوق أمر لا يتفق مع ما توصل إليه العلم في مجال النشاط العقلي، مما يشير إلى أن هناك عوامل أخرى تؤثر في التفّوق بجانب الذكاء، أي أن التعريفات التي اعتمدت على الذكاء اعتمدت على محك واحد، وهذا له سلبيات عدة من أهمها، إغفال بعض القدرات المعبرة عن التفّوق الإنساني.

6.2–التحصيل الدراسي:

ظهرت تعريفات عديدة للمتفوق اعتمدت على التحصيل الدراسي منها:

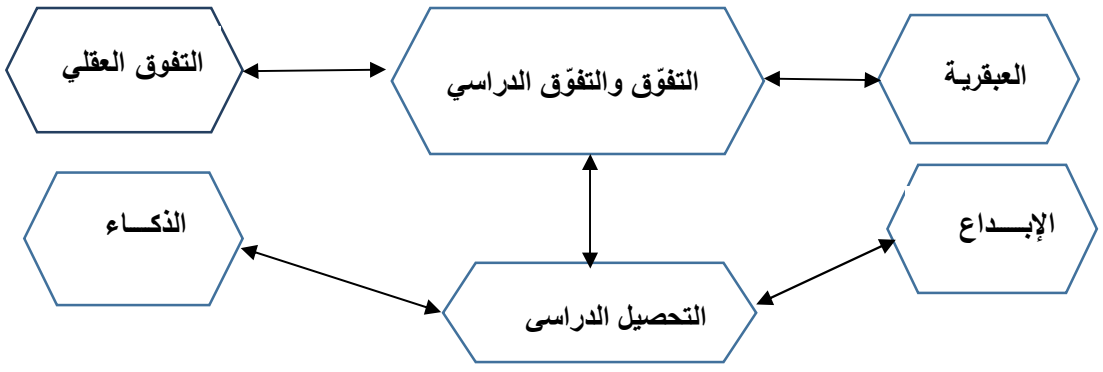
أ–الطالب المتفّوق هو الذي يقع ضمن أعلى **5%** إلى جانب مجموع درجات التحصيل (سليمان، 1993، ص54).

ب–المتفّوق هو من يصل في تحصيله الأكاديمي إلى مستوى يضعه ضمن أفضل 15% إلى 20% من المجموعة التي ينتمي إليها، وهو ذو المواهب التي تظهر في مجال كالرياضيات والمجالات الميكانيكية والعلوم والفنون والكتابات الابتكارية والقيادة الاجتماعية (عبد الغفار، 1997، ص 49).

ج–المتفّوق هو من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة (أحمد،1994، ص 12).

د–المتفّوق تحصيلياً هو الطالب الذي يرتفع في إنجازه أو تحصيله الدراسي بمقدار ملحوظ فوق الأكثرية أو المتوسطين من أقرانه، أي زادت نسبة تحصيله الأكاديمي عن 90% (السرور،2000، ص16).

يتبين مما سبق أن المتفّوقين يتميّزون عن أقرانهم بمستوى أداء مرتفع في مجال من مجالات التحصيل الأكاديمي أو مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة.



شكل رقم (34): المصطلحات المستخدمة للتعبير عن التفّوق (من تصميم الباحثة).

ثانيا: التفوّق الدراسي:

1- المعنى الاصطلاحي للتفوّق الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي من مؤشرات التفوّق الدراسي. ففي بعض الدراسات الأجنبية استخدم التفوّق العقلي، بحيث يتساوى مع التفوّق الدراسي، حيث اتبع بعض الباحثين في تعريفهم للتفوق محك التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي مثل باسوو وديور وكارسون.

-يعرَف سليمان وأحمد (2001) التفوّق الدراسي بأنه: "القدرة على الامتياز في التحصيل" (سليمان وأحمد، 2001، ص 24).

-ويعرَف بنتلي (Bentley) الطالب المتفوّق بأنه: "الفرد الذي يظهر استعدادات عليا في الدراسة" (عن سليمان وأحمد، 2001، ص 24).

-ويعرَف هافجرست (Havighurst) المتفوّقين دراسياً بأنهم: "الأفراد الذين أثبتوا تفوقاً في الأداء في أيّ مجال من المجالات المقبولة اجتماعياً" (عن جروان، 2002، ص 6).

-ويعرَف عطية محمود هنا (1959) المتفوَق دراسياً بأنه: "الطفل الذي يتميز عن زملائه، فهو يسبقهم في الدراسة، ويحصل على درجات أعلى من الدرجات التي يحصلون عليها، ويكون عادة أكثر منهم ذكاءً وسرعةً في التحصيل" (هنا، 1959، ص 76).

-ويرى كل من جريسون وفارس (Garrisson & Farce,1965)، وتلفارد وسووري (Telfard & Sawerey,1967)، وبرادلي وإيرب (Bradley & Earp,1970)، أن المتفوقين دراسياً: "هم الذين يحقّقون تفوَقاً في الطاقة العقلية، وفي توظيف قدراتهم في مجالات، مثل: العلوم والرياضيات وغيرها، والذين يحقّقون تفوَقاً تحصيلياً عن أقرانهم" (عن الزيات، 2001، ص 523).

-ويرى كل من حسين قورة (1968) وشابلين (Shaplin,1971) وحسين محمد الكامل (1973) أن التفوَق الدراسي هو: "الإنجاز التحصيلي للتلميذ في مادة دراسية، أو التفوَق في مهارة أو مجموعة من المهارات، ويقدر بالدرجات طبقاً للاختبارات المدرسية أو الاختبارات الموضوعية المقننة أو غيرها من وسائل التقويم" (عن سليمان وأحمد، 2001، ص 12).

-ويعرَف مارلاند (Marland,1972) المتفوَق دراسياً بأنه: "ذلك الفرد الذي يظهر أداءً متميّزاً في التحصيل الأكاديمي" (عن الداهري، 2005، ص 36).

-ويعرَف عبد المجيد نشواتي (1977) المتفوَق دراسياً بأنه: "من استطاع أن يحصل تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي ميدان من ميادين التي تقررها الجماعة" (نشواتي، 1977، ص 17).

-وحاول رجاء أبو علام وبدر العمر (1986) تصنيف التفّوق العقلي طبقا للقدرات العقلية، فأشاروا إلى أن المتعلم المتفّوق هو الذي لديه من الاستعدادات العقلية، بما يمكنه من مستقبل حياته من الوصول إلى مستويات أداء مرتفعة في مجال معين من المجالات التي يقدرها المجتمع (أبو علام والعمر،1986، ص12).

-وتذكر محبات أبو عميرة (1996) أن المتعلم المتفوق: "هو الذي يحرز درجات عالية في اختبارات الذكاء والاختبارات الابتكارية واختبارات التحكم التي يقوم ببنائها المعلم، كما أن هذا الفرد يتمتع بذاكرة جيدة" (أبو عميرة، 1996، ص 21).

-وترى مها زحلوق (2001) أن التفّوق الدراسي (الأكاديمي) هو: الارتفاع الملحوظ في التحصيل أو الإنجاز الدراسي فوق الأكثرية أو المتوسطين من الأقران (زحلوق،2001، ص15).

- ويعرَف عبد الحفيظ سلامة وسمير أبو مغلي (2002) أن المتفوَق دراسياً هو: "الذي يظهر أداء ممَيزا وقدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع، مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها" (سلامة وأبو مغلي، 2002، ص 10).

-ويرى عبد المطلب القريطي (2005) أن المتعلم المتفّوق هو: "الذي يبلغ مستوى كفاءة أداء فوق المتوسط بالنسبة لأقرانه ممن هم في مثل عمره الزمني وبيئته الاجتماعية، في مجال أو أكثر من مجالات النشاط الإنساني" (القريطي، 2005، ص ص 155-156).

-ويعرَف إبراهيم سليمان عبد الواحد (2012) المتعلم المتفّوق بأنه: "الذي يتمتع بقدرات بارزة تجعل بمقدوره أن يحقق مستوى مرتفعا من الأداء، وذلك في واحد أو أكثر من المجالات التالية للتفوق، وهي: القدرة العقلية العامة، التفكير الابتكاري، القدرة على القيادة، الاستعداد الأكاديمي الخاص، القدرة الحس حركية" (إبراهيم،2012، ص67).

وتتفق الباحثة الحالية مع تعريف عبد الحفيظ سلامة وسمير أبو مغلي (2002)، حيث المتفوَق دراسياً هو الذي يظهر أداءً ممّيزاً، وقدرة على التحصيل الدراسي المرتفع في مختلف المواد، والأنشطة الدراسية مقارنة بأقرانه، إضافة إلى تميزه بخاصية الالتزام بالمهام التي تسند إليه، والتي تظهر على شكل المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف.

-تعقيب على التعريفات السابقة:

يظهر مما تقدم أن تعريفات التفوّق والتفوّق الدراسي تقع في عدة فئات، وهي التعريفات السيكومترية مثل تلك المرتبطة بنسبة الذكاء، وتعريفات السمة والتي ترتكز على الخصائص السلوكية للأفراد ذوي

المستوى المرتفع من الأداء، وتعريفات الاحتياجات الاجتماعية وتشمل تعريف التفوق في ضوء قيم المجتمع و احتياجاته، والتعريفات التربوية والتي تركز على وجود نسبة من المتعلمين الذين يحتاجون إلى خدمات تعليمية وتربوية خاصة تلك التي تتناسب مع قدراتهم، وأخيرا التعريفات متعددة الأبعاد والتي تؤكد على امتلاك المتفّوق القدرة على الأداء العالي في المجالات العقلية والابتكارية والفنية والقيادية.

ثالثاً: مراحل تطور مفهوم التفّوق والتفوّق الدراسي:

إن المتتبع للتطور التاريخي لمفهوم التفوّق يجد أنه يمكن التمييز بين أربع مراحل متداخلة إلى حد ما، ولكنّها لا تزال تلقي بظلالها على الاتجاهات السائدة في الدوائر الأكاديمية.

ويشير فتحي عبد الرحمان جروان (1999، ص 47) إلى هذه المراحل على النحو التالي:

1-مرحلة ارتباط التفوّق بالعبقرية كقوّة خارقة توجهها أرواح أو آلهة تسكن روح الشخص الحكيم أو العبقري.

2-مرحلة ارتباط التفوّق بالأداء المتميّز في ميدان أو آخر من الميادين التي اهتمت بها الحضارات المختلفة.

3-مرحلة ارتباط التفوّق بنسبة الذكاء، كما تقيسها الاختبارات الفردية مثل اختبار ستانفورد-بينيه، واختبار وكسلر. وقد بدأت هذه المرحلة عملياً مع ظهور اختبارات الذكاء في مطلع القرن العشرين.

4-مرحلة اتساع مفهوم التفوّق ليشمل الأداء العقلي المتميّز أو الاستعداد والقدرة على الأداء المتميّز في المجالات العقلية والأكاديمية والفنية والإبداعية والقيادية والنفس حركية. وقد تبلور هذا الاتجاه خلال العقود الثلاث، وأصبح أكثر قبولاً في أوساط الباحثين والمربين.

رابعاً: النظريات المفسّرة للتفّوق والتفوّق الدراسي:

يعد التفوّق والتفوّق الدراسي من المواضيع التي حظيت، ولا تزال باهتمام بالغ بما كتب العلماء والباحثون في ميادين علمية عديدة ومتنوعة. ويجمع التفوّق الدراسي بين اهتمامات العديد من مجالات العلم والمعرفة كعلم النفس وعلوم التربية وعلم الوراثة والفيزيولوجيا والطب وغيرها، والسبب في ذلك يعود إلى اختلاف الأطر النظرية التي ساهمت في تناول الموضوع وتفسير العوامل والآثار التي تتركها في الفرد والمجتمع. وقد تعددت النظريات المفسّرة للتفوّق والتفوّق الدراسي، وتميّزت كل نظرية بالإطار النظري الذي يحدد معالمها. وسنقدم هذه النظريات لإظهار الاختلاف الملاحظ على مستوى التنظير في مجموعتين: المجموعة الأولى من النظريات التي ظهرت قبل العقدين الأخيرين، والمجموعة الثانية برزت خلال هذين العقدين، وجاءت هذه النظريات على النحو التالي:

1-المجموعة الأولى:

1.1-النظرية المرضية:

تعد النظرية المرضية من أقدم النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة التفوّق، وتقوم هذه النظرية على الربط بين التفوّق بأشكاله المختلفة، وبخاصة بين التفوّق الابتكاري والمرض العقلي (الجنون)، وقد شاعت هذه النظرية حتى أصبح من المشهور أن بين التفوق والجنون ارتباطا وثيقا، وأن من الجنون فنون كما يقال ولا يوجد لهذا ما يبرره (عبد اللطيف، 1990، ص 109).

ويشير كولمان (Coleman,1964) في كتابه "علم النفس الشواذ" إلى أن الكثير من المشاهير فلاسفة كانوا، أو قادة عسكريين عانوا من الاضطراب العقلي بصورة أو بأخرى، مثل سقراط وديمقريطس والإسكندر الأكبر وتيمور لينك وروسو وغيرهم. وكان من يرى بأن التفوّق والموهبة يقترنان بالعبقرية وأن العبقرية ترتبط بالاضطراب العقلي، حيث أن العبقرية والمرض العقلي صفتان متلازمتان. وقد عزز هذا المفهوم ما قام به بعض الباحثين من جمع وتصنيف قوائم شخصيات تاريخية بارزة، ممن عانوا من اضطرابات عقلية في محاولة إثبات الارتباط الموجب بين العبقرية والمرض العقلي (جروان، 2002، ص ص 27-28).

2.1-النظرية الفيزيولوجية:

ترى النظرية الفيزيولوجية أن الأفراد المتفوّقين وذوي القدرة العالية على التحصيل الدراسي، لديهم نشاط فيزيولوجي أكثر من العاديين والمتأخرين دراسياً، بحيث يفترض أصحاب هذه النظرية أن للغدة الكظرية دور في ذلك، والتي تعد من الغدد الصماء*، وتتكوّن هذه الغدة من قشرة ونخاع (عوض، 1981، ص 20).

وهما يختلفان وظيفياً والألدوستيرون (Aldostérone)، والهورمونات شبيهات الجنسية مثل الأندروجين (Androgène)، والأستروجين (Estrogène)، والبروجستيرون (Progestérone). أما النخاع فيفرز هرمون الأدرينالين (Adrénaline) الذي له دور فعّال في الحالات الانفعالية بصفة عامة (عوض، 1981، ص 20).

*الغدد الصماء هي أعضاء صغيرة منتشرة في جسم الإنسان على محور رأسي يبدأ بأسفل الدماغ وينتهي عند منتصف الجسم تقريباً. وتفرز الغدد الصماء تكوينات هرمونية وإنزيمات مباشرة في الدم، وهي تلعب دوراً هاماً في حياة الفرد الجسمية والنفسية.

وتهتم النظرية الفيزيولوجية بالنخاع أكثر من القشرة، كون أن نشاطه يمكن أن ينبئ عن النشاط العقلي الناتج عن عملية إمداد الذهن بالطاقة للعمل. ويفترض أصحاب هذه النظرية أن لذوي التحصيل الدراسي المرتفع أو المتفوّقين دراسياً نشاط نخاعي أدرينالييني أكثر من العاديين (عن صرداوي،2009، ص 272).

وتوصلت دراسات برجمان (Bergman,1976)، وماننسون (Magnusson,1979)، إلى أن لذوي التحصيل الدراسي العالي إفراز أدرينالييني أكثر من ذوي التحصيل الدراسي المتوسط والمنخفض، وأن للذكور إفراز أكثر من الإناث من ذوي التحصيل الدراسي العالي (عن عبد اللطيف، 1990، ص 110).

3.1-النظرية الوراثية:

تعتمد النظرية الوراثية على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد -سواء في ضوء القدرة العقلية العامة أو في ضوء عدد من القدرات العقلية-، يتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما يتحدد بالعوامل البيئية، أو بعبارة أخرى، أن الجزء الأكبر من التباين في مستويات أداء الأفراد في اختبارات تقيس القدرات العقلية يرجع إلى العوامل الوراثية (عبد اللطيف، 1990، ص 111).

وقد تناولت بعض الدراسات التي تندرج ضمن تيار فكري البيو-وراثي (Le courant biogénétique) أهمية العوامل الوراثية في عملية نمو وتطور القدرات العقلية، ورأى أصحاب هذا التيار أن نجاح الفرد وتفوّقه الدراسي، يتوقف بالدرجة الأولى على ملكة الذكاء الموجودة ضمن التركة الوراثية (Le patrimoine génétique) التي يتلقاها من أبويه وأجداده وسلالته (عن صرداوي،2009، ص 273).

4.1-نظرية التحليل النفسي الفرويدي:

ترجع هذه النظرية إلى فرويد (Freud) الذي فسّر ظاهرة التفوّق في ضوء ميكانيزم التسامي أو الإعلاء أو التصعيد (La sublimation)، الذي يعني تقبل الأنا للدافع الغريزي، لكن مع تحويل طاقاته من موضوعه الأصلي إلى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية واجتماعية (عن عبد الله، 2000، ص 108).

ويعتبر التسامي شكلاً من أشكال التعويض، وفي نظر الفرويديين استبدال هدف جنسي بهدف غير جنسي مقبول اجتماعيا. فالثقافة والحضارة نتاج التسامي الذي يعتبر كسمة مميّزة للعقل المتحضر. فهذه العملية اللاشعورية هي التي تفسّر لنا التفوّق والعبقرية وعمليات الإبداع عند فرويد (عن صرداوي،2009، ص 275).

5.1-نظرية علم النفس الفردي:

ترجع هذه النظرية إلى أدلر (Adler) الذي فسّر ظاهرة التفوّق في ضوء عقدة النقص أو القصور التي تستوجب القيام بعملية إنشاء حافز للتفوّق. ولقد أقام أدلر مذهبه على دعائم أساسية أهمها: الشعور بالنقص، والتعويض، والنزوع نحو التفوّق، أو السيطرة، والغائية التي تحكم عملية التعويض، وكذلك أسلوب الحياة، وتأثيره في توجيه السلوك. ويعتقد أدلر أن الإنسان يولد ضعيفاً، عاجزاً به قصور وعيوب فيزيولوجية، من حيث عدم استكمال نموه أو تفوّقه بعد الولادة، وهذا مما يؤثر في حياة الفرد النفسية. وبتأثير من الشعور بالنقص يتشكل لدى الفرد عامل فعّال في نموه النفسي، يحرّك القوى النفسية لتعويض النقص، مما يحفف شعوره بالضعف (عن صرداوي،2009، ص 275).

ويرى أدلر أن الشعور بالنقص يدفع بالإنسان منذ صغره إلى البحث عن وسيلة بها من شعوره الذاتي. فيلجأ العقل إلى السيطرة كوسيلة تخفف من شعور الدونية (Le sentiment d'infériorité)، وهو شعور بالنقص والضعف وانعدام الفعّالية. وتأخذ الرغبة في السيطرة صوراً متعددة كالإحساس بالارتفاع والشعور بالرجولة، وهذه الأساليب هي نماذج سلوكية تهدف إلى التعويض (عن عباس، 1982، ص ص 117-119).

ويعتقد أدلر أن الحافز للتفوّق هو من أقوى موجهات السلوك الاجتماعي، وأن ممارسة هذا الحافز أمر أساسي للنمو الفردي، حيث أن الشخص يسعى إلى الحصول على تقدير الآخرين، وقبولهم من خلال إنجازاته، وعندما يتحقق ذلك اجتماعياً يكون الفرد مفيداً ومرغوباً فيه (عن صرداوي،2009، ص 276).

6.1-نظرية المحيط:

تعد نظرية المحيط نظرية مقابلة للنظرية الوراثية ومتناقضة لها، وهي تقوم على أساس أن التفوّق يتأثر بالمحيط أو البيئة (L'environnement) أكثر من الوراثة، بمعنى أن عوامل المحيط أو البيئة يمكنها أن تساعد الفرد على تفوّقه، ومن أبرز هذه العوامل: الخلفية الأسرية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، والبيئة المدرسية، والحي وغيرها من العوامل. ولقد درس أصحاب التيار السوسيو-تربوي الارتباط القائم بين تفوّق المتعلم الدراسي أو فشله وظروف أسرته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية (عبد اللطيف، 1990، ص113).

7.1-النظرية النوعية:

تفسّر النظرية النوعية أو الكيفية العبقرية تفسيراً يعزلها عزلاً تماماً عن قدرات الفرد العادي. فالاختلاف الموجود، مثلاً بين أيّ فيلسوف عادي وأرسطو أو ابن خلدون اختلاف في النوع أكثر من اختلاف في الدرجة، أي أن العباقرة يتميّزون بقدرات ومواهب لا تظهر عند الفرد العادي، وهذا ما ينصب على المتفوّقين. وقد اهتم عدد من الباحثين بدراسة سمات وخصائص المتعلمين المتفوّقين والموهوبين، ونذكر على سبيل المثال لا الحصر دراسات: هولينجوورث (Hollingworth,1942)، وسترانج (Strang,1958)، وتوتل وبيكر (Tuttle & Becker,1983)، وباسكا (Baska,1989)، وهلاهان وكوفمان (Hallahan & Kaufman,1991)، وكلارك (Clark,1992)، حول خصائص وسمات عاطفية ووجدانية ومعرفية وتربوية ومهنية وأخلاقية التي يتميّز بها المتفوّقون والموهوبون عن غيرهم من العاديين (عن جروان، 2002، ص ص 121-122).

كما يشير عبد السلام عبد الغفار ويوسف الشيخ (1966) إلى أن للمتفوّقين دراسياً خصائص وسمات معرفية وانفعالية واجتماعية، تميّزهم عن غيرهم من العاديين (عبد الغفار والشيخ، 1966، ص 99).

8.1-النظرية الكمية:

تقابل النظرية الكمية سابقتها النوعية، حيث أن النظرية النوعية تقرر أن الفرق بين المتفوّقين، وغير المتفوّقين هو فارق في النوع. بينما النظرية الكمية أو القياسية الإحصائية تقرر أنه فارق في الكم، وأساسه تفاوت في درجة وجود السمات المختلفة لدى الأفراد (عبد اللطيف، 1990، ص113).

9.1-نظرية الذكاءات المتعددة:

تعد نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner,1983) واحدة من أكثر نظريات الذكاء الحديثة انتشارا في ميدان التعلم والتعليم والتطبيقات التربوية، حيث قدمها لأول مرة في كتابه "أطر العقل" (Frames ofMind) عام 1983، وفيها يرفض فكرة الذكاء الواحد كدالة على الطاقة العقلية مؤكدا على وجود العديد من القدرات العقلية المستقلة إلى حد ما لدى الفرد، لكل منها خصائصه وسماته الدالة عليه وقد أطلق عليها مسمى الذكاءات البشرية. ولقد بنى نظريته على البحوث والدراسات التي أجراها على المخ البشري وعلم النفس الفيزيولوجي وعلم النفس المعرفي وبعض الدراسات المتصلة بالشخصية (عن رياض، 2004، ص172).

وقد قدم جاردنر في كتابه سبعة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء اللغوي/ اللفظي، والذكاء الرياضي/ المنطقي، والذكاء المكاني، والذكاء الجسمي/ الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء البين–شخصي، والذكاء البين–ذاتي. ويرى جاردنر أن كل نوع من هذه الأنواع يعكس نمطا معينا ومصاحبا من التفوق، بحيث يصبح التفوق في ضوء ذلك سبعة أنماط هي الأخرى يرتبط كل منها بأحد هذه الذكاءات (عن مصطفى، 2001، ص213).

10.1–النموذج النفسي العصبي:

يشير تاننبوم الوارد في (عبد الله، 2005، ص ص 102–104) إلى أن التفّوق الأدائي عند المراهقين والراشدين يضم أربعة أنواع وهي:

أ–**التفّوق النادر:** والتفّوق النادر هو الذي يتوفر لدى أولئك الأفراد الذين يحققون تقدما مذهلا في المعارف عامة، أو في التقنية بما يعود بالنفع على مجتمعاتهم من جراء ذلك.

ب–**التفّوق الفائض:**و هو الذي يتوفر لدى أولئك الأفراد الذين يحققون تقدما مذهلا في المعارف عامة، أو في التقنية بما يعود بالنفع على مجتمعاتهم من جراء ذلك. أما التفوق الفائض فهو الذي يوجد لدى الأفراد الذين يضيفون بشكل كبير إلى جمال البيئة.

ج–**التفّوق النسبي:**و هو الذي يرتبط بالتجارة والبضائع والخدمات المختلفة كالطب والمحاماة.

د–**التفّوق الشاذ:**و هو المهارات الموجودة في المجال العلمي.

11.1–النموذج الثلاثي للتفّوق:

الذي أعده (Strenberg, 1985) اشتقاقا من نظريته في الذكاء الثلاثي والتفوق عنده ثلاثة أنواع: التحليلي– الإبداعي– العلمي. ويرى سولسو على أنه على الرغم من ذلك، فإننا نادرا ما نجد هناك أي فرد يمكن أن يمثل نموذجا لأحد هذه الأنماط من الموهبة، أو قد يجمع بين أكثر من جانب من تلك الجوانب التي يتضمنها، مثل هذا النمط أو ذاك، ولذلك قد أضاف لهذه الأنماط الثلاثة نمط رابع، يجمع بينها ويعرف بالموهبة المتوازنة (عن حسن وشرف، 2014، ص278).

12.1–نموذج الحلقات الثلاث للتفّوق:

والذي يعرف بنظرية رنزولي (Renzulli,1986) والذي صنف من خلالها التفّوق إلى:

أ–**تفّوق دراسي:** حيث أن التفّوق الدراسي هو ذلك التفوق الذي يتسم بقدرة الفرد على اجتياز الاختبارات المختلفة التي يتم عقدها من أجله، إلى جانب تعلم الدروس المختلفة.

ب-تفّوق الإنتاج الإبداعي: وهو يضم مجالات عديدة من النشاط الإنساني.

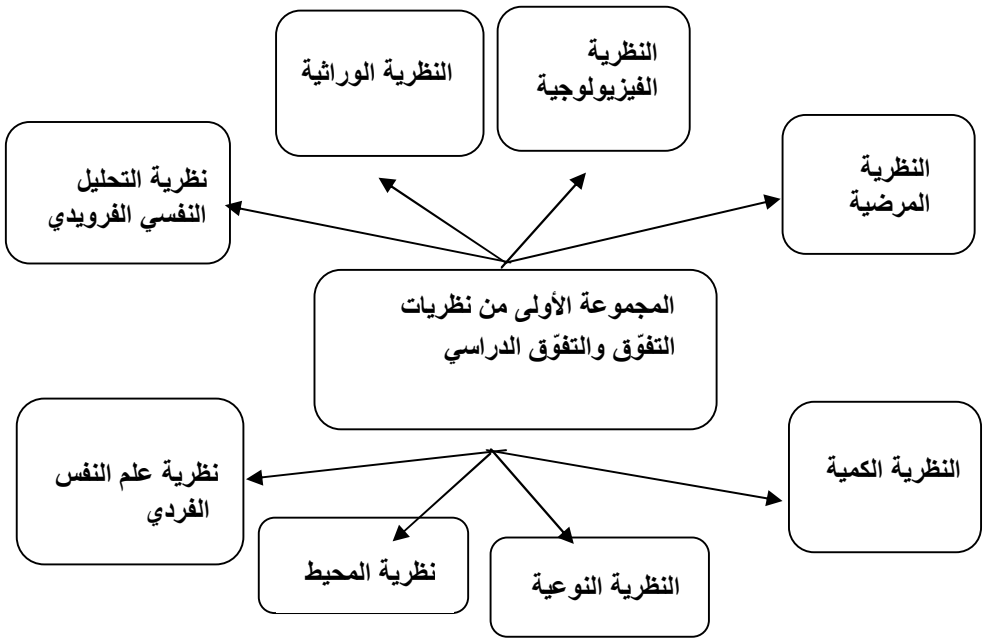
يتميز هذه النظرية بقدرتها على تمييز الموهوبين، وبالتالي يمكن إختيار البرامج الفاعلة التي يمكن تقديمها لهم. وتفترض النظرية أن السلوك الذي يتسم بالموهبة هو نتيجة لتوافر ثلاث خصائص لدى الفرد هي:

- ✓ قدرات أعلى من المتوسط في مجال محدد.
- ✓ مستوى عال من الإبداع.
- ✓ مستوى عال من الإصرار والإلتزام لأداء عمل محدد.

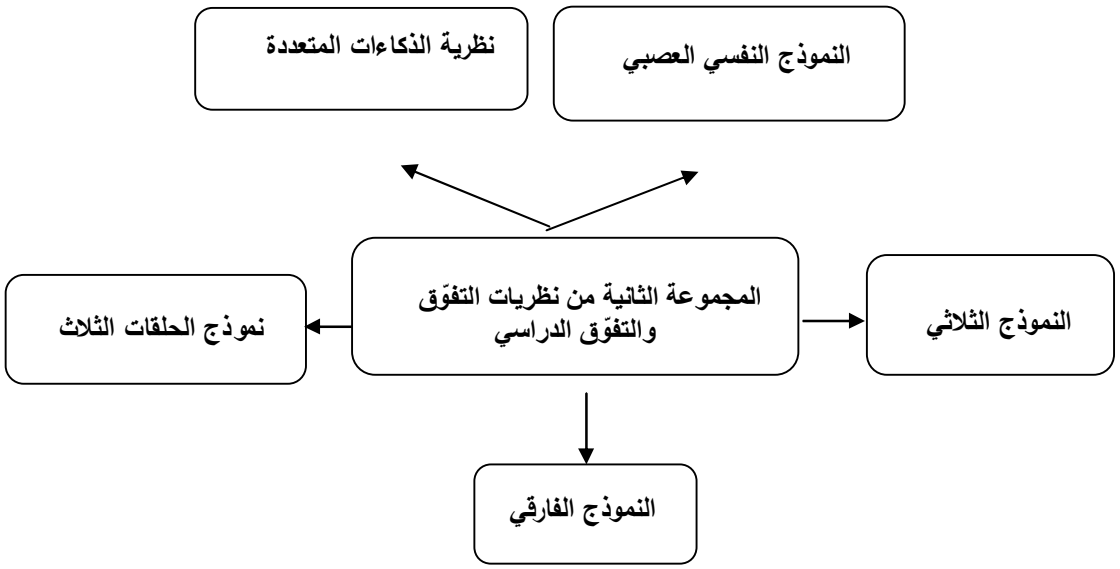
وهذا التصور بطبيعة التفوق ينقلها من كونها مجرد هبة يتميز بها الفرد، إلى كونها سلوك بحاجة إلى رعاية وإهتمام خاص، ليتم استثمارها بصورة صحيحة إلى أقصى درجة ممكنة (الشريف، 2011).

13.1-النموذج الفارق للتفّوق:

والذي أعده جانيه (Gagné, 1991)، حيث ميز فيه بين الموهبة كإستعداد فطري والموهبة كقدرة أدائية ثابتة (تفوق Talent)، حيث يرى أن الموهبة ترتبط بالأداء المتميز من جانب الفرد في واحد أو أكثر من هذه الاستعدادات الفطرية التي تغطي عددا من الجوانب، تتضمن الجانب العقلي المعرفي والجانب الإبتكاري والجانب الاجتماعي والجانب الانفعالي والجانب الحس حركي وغيرها... (حسن وشرف، 2014، ص278-279).



شكل رقم (35): المجموعة الأولى من نظريات التفوّق والتفوّق الدراسي (من تصميم الباحثة).



شكل رقم (36): المجموعة الثانية من نظريات التفوّق والتفوّق الدراسي (من تصميم الباحثة).

-تعقيب على النظريات السابقة:

يظهر مما تقدم أنه يوجد في علم النفس منطلقات نظرية متنوعة لتفسير ظاهرة التفّوق والتفوّق الدراسي، حيث تميّزت كل نظرية عن الأخرى بالإطار النظري الذي يحدد معالمها. وكان الاختلاف واضحاً بين المنظرين في مقارباتهم وتصوراتهم.

وتجدر الإشارة إلى أن وجهة نظر أنصار كل نظرية من النظريات السابقة وجهة أحادية ضيقة المجال، تحاول أن تفسّر موضوع التفوّق والتفوّق الدراسي من زاوية معينة.

والحقيقة أن عوامل التفوّق والتفوّق الدراسي متعددة ومتنوعة، وأنه لا يكمن الاهتمام والتركيز على نموذج نظري معين دون النماذج الأخرى. ولهذا يمكن اعتبار النظرية التوليفية أو التكاملية هي تلك التي تجمع بين الجوانب الإيجابية لكل نظرية من النظريات السابقة.

خامسا: العوامل المؤثرة في التفوّق الدراسي:

إن الإنسان ليس وليد عامل واحد أو عدة عوامل دون غيرها بل هو نتاج تفاعل مجموعة من العوامل المتشابكة لتكوَن هذا الفرد الفريد والمتمايز عن غيره. ومن هذا المنطلق سأتناول مجموعة من العوامل التي تؤثر في التفوَق الدراسي وهي:

1- عوامل متعلقة بالفرد:

1.1-العوامل المعرفية:

1.1.1-الذكاء:

أوضحت بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء والتفوَق الدراسي، أن هناك ارتباطاً موجباً بين المتغيرين. فقبل الخمسينات اتجهت معظم النظم التربوية والمدرسية إلى الاقتداء بدراسة تيرمان (1925) الرائدة في الكشف عن المتفوّقين اعتماداً على نسبة الذكاء أو التحصيل الدراسي أو كلاهما. يرى كل من خاتنس (Khatens,1975)، وتوتل (Tuttle,1978) أنه يمكن اعتبار نسبة الذكاء 130 أو أكثر معياراً للتفوّق العقلي. وأشارت دراسات بلوم (Bloom,1968)، وكايج وبرلينر (Cage&Berliner ,1979)، وهماشك (Hamachek,1979)، إلى وجود ارتباط إيجابي شبه ثابت تبلغ قيمته 0.50 بين الذكاء والتحصيل الدراسي. وأشار بوتشر (Butcher) إلى الارتباط بين الذكاء والإنجاز الدراسي بقوله: "لا شك أن الذكاء يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنجاز الدراسي العالي لدى المتعلم". وذكر فرنون (Vernon,1954) أن الارتباط بين التحصيل الدراسي في مادتي اللغة الإنجليزية والحساب قد تصل إلى 0.80 بالنسبة لمستوى عمري واحد. كما أكد تايلر (Tyler) بأن الارتباط بين الذكاء والتحصيل الدراسي يتراوح بين 0.70 و0.80، وعلى ذلك يلعب الذكاء دوراً مهماً في عملية التفوّق التحصيلي، ومعناه ضرورة توفير قدم مناسب من الذكاء لدى الأفراد المرجو تفوّقهم (عن صرداوي، 2009، ص282-283).

2.1.1-القدرات:

ما قيل وكتب عن الذكاء ينسحب على القدرات، باعتبار أن الذكاء قدرة عقلية عامة أو قدرة مهيمنة أو هو قدرة القدرات. ولقد أوضحت نتائج بحوث ودراسات عربية وأجنبية أن أكثر القدرات ارتباطاً بالتحصيل الدراسي والتفوَق فيه في مرحلة التعليم الثانوي، القدرة اللغوية، والقدرة على فهم معاني الكلمات وإدراك العلاقات بينهما، بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية، والقدرة على الاستدلال العام، وهي سهولة إدراك العلاقات، واستقراء القاعدة العامة وتصنيفها بدقة لاستنباط الإجابة الصحيحة (عبد اللطيف، 1990، ص 113).

كما يحتاج المتفوّق دراسيا في عملية التحصيل إلى بعض القدرات التي تساعده على استيعاب المادة العلمية المتعلمة، مثل القدرة على التحليل والتركيب، والفحص والتأليف والمعالجة، والمحاورة، والاستدلال والاستنتاج، والمناقشة والتعليق، والنقد والتقويم... وما إلى ذلك (عبد اللطيف، 1990، ص 116).

وأشار صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان (2002) إلى أن مظاهر الفروق بين الأفراد في المجال العقلي المعرفي، والتي يتفاوت فيها البشر تتمثل في: عمليات التفكير بجميع صوره (التفكير التقاربي، التفكير التباعدي، التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي)، وفي عملية التعلم وعملية التذكر (عملية الاكتساب، وعملية الاحتفاظ والتخزين وعملية الاسترجاع) وكذلك عمليات الإدراك الحسي والانتباه وعملية التجهيز وتناول المعلومات (مراد وسليمان، 2002، ص 245).

2.1-العوامل غير المعرفية:

هناك العديد من البحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي والتفوق فيه وبعض العوامل غير المعرفية، مثل: الدافع للإنجاز وتقدير الذات والثقة بالنفس والرضا عن الدراسة والمسؤولية عن الدراسة والاتجاهات نحو الدراسة والمدرسة، حيث توصلت نتائج دراسة بركال (Perkal,1979) إلى أهمية الدافع للإنجاز في ارتفاع مستوى التحصيل وإحراز النجاح والتفّوق في الدراسة (عن عبد اللطيف، 1990، ص 116).

ونقلاً عن (صرداوي، 2009، ص ص 284-286) أشارت نتائج دراسات محمد رمضان (1987)، وفتحي مصطفى الزيات (1998)، وجابر عبد الحميد جابر (1989)، ومرزوق عبد الحميد (1990)، إلى وجود ارتباط موجب دال بين الدافع للإنجاز والتفّوق الدراسي.

وتوصلت دراسة فريرش (Frerichs,1971) إلى وجود ارتباط موجب دال بين تقدير الذات والتفّوق الدراسي (عن الزيات، 2001، ص 251).

كما توصلت نتائج دراسة برنز (Burns1979) إلى أن الزيادة في تقدير الذات الإيجابي تسهم في زيادة الفعالية الدراسية والنجاح المدرسي (عن صرداوي، 2009، ص285).

وبينت دراسة مارجوري بانكس (Marjoribanks,1976) أن هناك علاقة موجبة ودالة بين اتجاهات المتعلمين الإيجابية نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي، حيث كلما ازدادت درجات على مقياس الاتجاهات نحو الدراسة ازداد تحصيلهم الدراسي. وتوصل دودلي (Dudley,1978) وكلينجر (Clinger,1979)

الوارد في (عن صرداوي، 2009، ص287) إلى وجود ارتباط موجب بين اتجاهات التلاميذ نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي والتفّوق فيه.

2- عوامل متعلقة بالأسرة :

1.2-العوامل الثقافيةو الاجتماعية والاقتصادية:

إن الدراسات التي تناولت عوامل الأسرة الثقافيةو الاجتماعية والاقتصادية وتأثيرها في نجاح المتعلم وتفّوقه أو إخفاقه تمحورت حول مستوى ميكرو سوسيولوجي، أي دراسة أشكال العلاقات والارتباطات داخل المجموعة الواحدة، وذلك من خلال مستويات مختلفة كالمكانة الاجتماعية للطفل، ومستوى أسرته الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، ونوع اللغة المستعملة بالبيت، ومستوى طموح الأفراد وأساليب المعاملة الوالدية، ونظام القيم السائد وما إلى ذلك (عن صرداوي، 2009، ص287-288).

لقد توصلت دراسة مللو (Mello,1982) البرازيلية إلى أن تفّوق المتعلم الدراسي أو إخفاقه يتأثر بالأصل الاجتماعي الذي ينحدر منه (in Gras,1974,p142).

و أشار تقرير كولمان (Coleman,1966) بأمريكا، وتقرير بلودان (Plowden,1967) ببريطاني إلى وجود علاقة بين نتائج التلاميذ المدرسية والفوارق الاجتماعية الأسرية (in Forquin,1990,p26).

و أشارت الدراسة الطولية لدوغلاس (Douglas,1968-1984) إلى أهمية المتغيرات الاجتماعية وتأثيرها في نجاح الأطفال المدرسي وتفّوقهم (in Forquin,1990,p26).

وتوصلت دراسة بيني وجدي (Beney & Giddey,1983) إلى أن 90% من المعلمين يرون أن الوسط العائلي يلعب دوراً أساسياً في نجاح التلميذ الدراسي وتفّوقه (in Bain,1985,p170).

وأشارت نتائج دراسة شيف وزملائه (Schiff & al.,1978) إلى أن للوسط الثقافي والاجتماعي تأثير واضح في تحصيل المتعلم الدراسي، وهو أكثر من عامل الوراثة، حيث يتبيّن أن لتفوّق التلميذ أو لإخفاقه في الدراسة علاقة وثيقة بالمحيط الذي يعيش فيه (in Hurtig & rondal,1981,p536).

وأكدت دراسة جيرار وكلير (Girard & Clerc,1964) على أهمية الإرث الثقافي للوالدين وتأثيره في تفوّق المتعلم أو إخفاقه في المدرسة، حيث لابد من اعتبار المستوى الثقافي للآباء كبعد أساسي لنظام الأسرة الاجتماعي (in Boudon,1975,p59).

وذكر كلير (Clerc,1965) أن الدخل المادي للوالدين لا يؤثر كثيراً في نتائج الطفل المدرسية مقارنة بتأثير المستوى الثقافي للأسرة (Berthelot,1983,p234).

وأكدت دراسة صوفي وجيرار (Sauvy & Girard,1965) قوّة تأثير المستوى الثقافي للأسرة في نجاح أو إخفاق التلميذ الدراسي، ويتجلى ذلك من نوعية المساعدة الوالدية التي يتلقاها بالبيت (Tourtet,1974,p87).

وأشارت دراسة جارلاند (Garland,1980) إلى أن الخلفية الأسرية وقيم الوالدين والمعاملة الوالدية لها حثيث الأثر على تحصيل الأبناء (عن صرداوي، 2009، ص 289).

3- عوامل متعلقة بالمدرسة:

1.3-العوامل التعليمية-التعلمية:

تتمثل العوامل التعليمية-التعلمية في العوامل المرتبطة بالمدرسة والممارسات التربوية والمؤسساتية أولاً، والعوامل المرتبطة بالمعلم ثانيا، والعوامل المرتبطة بالمتعلم ثالثاً.

وتوصلت دراسة أرميطاج وآخرون (Armitage & al.,1985) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين نتائج التلميذ المدرسية وعدد السنوات التدريبية والتكوينية التي تابعها المدرس (Bastin &Roosen,1990,p54).

كما توصلت نتائج دراسة قودمان (Goodman,1969) إلى وجود علاقة بين تفّوق المتعلم الدراسي وخبرة المدرس المهنية، ومدى توفر جو صفي مريح (عن مقابلة، 1988، ص 90).

و أشارت دراسة بيكر وأنجلومن وطوماس (Becker, Englemen & Thomas,1975) إلى أن المناخ الصفي الذي يتسم بالانضباط والهدوء، يساعد على تطوير قدرات التلميذ، ويسهل تعلمه وتحصيله ويمكَنه من اكتساب مهارات تعلمية بشكل فعَال (عن مقابلة، 1988، ص 87).

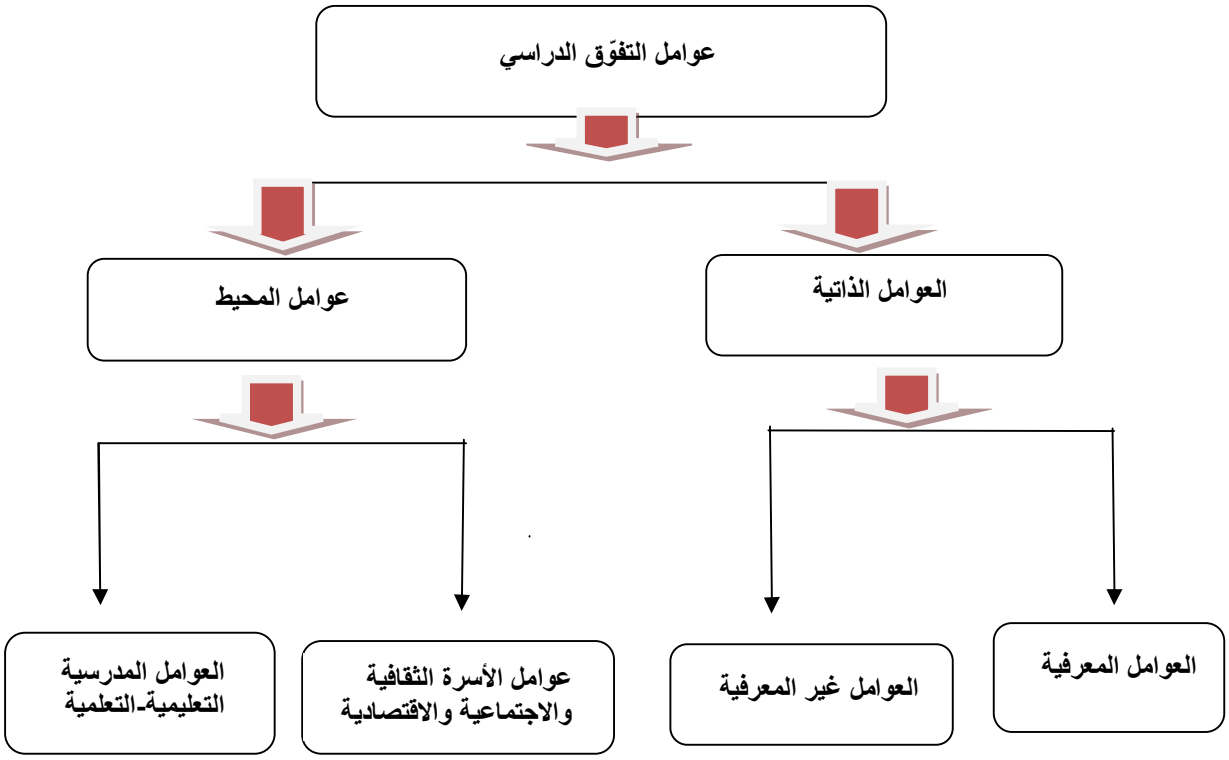
و أشارت دراسة سيمون وأشير (Simon & Asher,1964) إلى وجود ارتباط موجب ودال بين إعداد المعلم أكاديمياً ومهنياً ومستوى التحصيل الأكاديمي للمتعلمين (عن نشواتي، 1986، ص 234).

وترى كل من رايت ونوثال (Right & Nuthall,1970) وروزنشاين (Rosenshine,1971) أن هناك علاقة بين المعلم المتفّوق في ميدان تخصصه والمؤهل مهنياً على نحو جيد ومستوى تلاميذه وتفّوقهم (عن نشواتي، 1986، ص 234).

يتضح مما تقدم أن العوامل المؤثرة في التفوق الدراسي عديدة ومتنوعة، يرجع البعض منها إلى الفرد ذاته، والبعض الآخر إلى عوامل المحيط الأسري والمدرسي. فهناك عوامل ذاتية–داخلية تتعلق بالفرد ذاته، وعوامل بيئية خارجية ترتبط بظروف الأسرة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي نشأ فيها الفرد من جهة، وبالمدرسة التي يتعلم فيها وبالحي الذي يلتقي فيه بالأصدقاء وجماعة الأفراد، والمجموعة ككل من جهة أخرى (عن صرداوي، 2009، ص291–292).

وتبقى المدرسة –بنظهما وقوانينها وبرامجها وطرائق تدريسها ووسائلها التعليمية ومدرسيها– المتغير الأساسي من بين المتغيرات الأخرى التي تؤثر في عملية التفوق الدراسي. والمختصون في علم النفس المدرسي وعلوم التربية يعرفون جيَداً ما للمدرسة بصفة خاصة، ولنظام التعليم بصفة عامة من مسؤولية كبرى في إنجاح وتفوق متعلميها (عن صرداوي، 2009، ص293).

فالذي يريد دراسة العوامل المؤثرة في التفوَق الدراسي، لا ينبغي أن تقف عملية فهمه عند العوامل الذاتية المتعلقة بالفرد، أو بالعوامل المرتبطة بالأسرة التي نشأ فيها، أو بالعوامل المرتبطة بالمدرسة التي تعلم فيها فحسب، بل عليه أن يفهم أن موضوع التفوَق الدراسي يحتاج إلى دراسته من جميع النواحي وللعوامل المتعددة والمتنوعة التي تؤثر فيه بشكل أو بآخر.



شكل رقم (37): العوامل المؤثرة في التفوّق الدراسي (من تصميم الباحثة).

سادسا: خصائص المتفوَقين دراسياً:

أشادت كثير من الدراسات النفسية والتربوية المتخصصة في مجال التفوَق على أن المتعلمين المتفوَقين يتمّيزون بخصائص تتجمع في ثلاث هي:

1-الخصائص المعرفية:

وأهم الخصائص المعرفية التي يتمّيز بها المتفوَقون تُعرضها نادية السرور (2001، ص ص16-17) كالآتي:

أ-استنباط الأشياء المجردة. **ب**-معالجة المعلومات بطريقة معقدة. **ج**-التعلم بسرعة. **د**-استخدام المفردات العميقة. **هـ**-استثارة الأفكار الجديدة.

2-الخصائص الانفعالية:

يشير سليمان يوسف إبراهيم (2012، ص 90-92) إلى عدد كبير من الخصائص التي تميز الفرد المتفوَق بالمقارنة مع كل من هو في فئته العمرية، نذكر البعض منها على النحو التالي:

أ-التفوق في سرعة التعلم. **ب**-التفوق في مرونة التفكير. **ج**-الاهتمام بالغموض والأمور المعقدة. **د**-التخطيط والتنظيم. **هـ**-الإبداعية والخيال الإبداعي. **و**-الإنجاز المدرسي المتفَوق. **ز**-التفوق في المسؤولية الاجتماعية. **ح**-الاتزان الانفعالي. **ط**-الاكتفاء بالذات والثقة بها.

3-الخصائص السلوكية:

تتجمع الخصائص السلوكية كما أوردها عبد العزيز الشخص وزيدان السرطاوي (1999، ص ص 221-223) في مجموعة من السمات التي يتصف بها المتفَوقون:

أ-محب للمعرفة. **ب**-قيادي في مجالات متنوعة. **ج**-يتمتع بمستوى رفيع من حسن الدعابة. **د**-واع لما يدور حوله. **هـ**-مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته.

الجزء الثاني: التأخر الدراسي

يعتبر التأخر المدرسي من أهم وأخطر المشكلات التي تواجه المربين ومسؤولي قطاع التربية والتعليم في مختلف الدول. فكل دولة تسعى جاهدةً للنهوض والنمو، حيث تعمل على توجيه مواردها البشرية والمادية أفضل توجيه ممكن بهدف التقليل من الفاقد ويزداد العائد.

ويذكر إسماعيل إبراهيم بدر (2012) أن مشكلة التأخر الدراسي تعد من المشكلات التي حظيت باهتمام وتفكير علماء التربية وعلماء النفس منذ فترة طويلة، وحتى وقتنا الحاضر مازالت من أهم المشكلات التي يقلق منها التربويون والآباء والطلاب أنفسهم، باعتبارها مصدراً لإعاقة حركة النمو الصحيح والتقدم للحياة المتجددة (بدر، 2012، ص 1).

وتشير سهام عبد الحميد (2002) الوارد في (حسين،2012، ص1) إلى أن المربين يعتقدون أن مشكلة التأخر الدراسي، تؤدي إلى إهدار كبير في العملية التربوية وارتفاع كلفة التعليم وزيادة النفقات المخصصة لها. ومما لاشك فيه أن الثروة الحقيقية لأيّ أمة من الأمم تتمثل في مواردها البشرية القادرة على دفع عجلة التطور إلى الأمام في جميع مجالات الحياة، بما يحقق آمال الأمة.

أوّلا: المعنى اللغوي والاصطلاحي للتأخر الدراسي:

التأخر من الناحية اللغوية هو عكس التقدم والمتأخرين ضد المتقدمين، ويقال في العربية تأخر فلان عن الطريق أيّ تأخر عن الركب بضعة أمتار أو كيلومترات، ولكن يحتمل لحاقه بركب آجلاً أو عاجلاً وتأخر فلان عن الوصول، أيّ وصل فعلاً، ولكن وصوله جاء متأخراً عن موعده (الزراد، 1988، ص31).

أما من الناحية الاصطلاحية، فإن مراجعة ما كتب حول موضوع التأخر الدراسي تكشف بوضوح اختلاف العلماء والباحثين في تعريف التأخر الدراسي والمتأخر دراسياً، وأوردوا حولهما تعريفات عديدة ومتنوعة. ولعل من أقدم التعريفات تعريف سيريل بيرت الإنجليزي (Cyril Burt,1937) الذي وضعه في كتابه (The backward child) على النحو التالي: "يطلق مصطلح التأخر الدراسي على جميع التلاميذ الذين لا يستطيعون، وهم في منتصف السنة الدراسية، أن يقوموا بالعمل المطلوب من الصف الذي يقع دونهم مباشرة " (عن الزراد، 1997، ص 36).

-وعرّف صامويل كيرك (Samuel kirk) المتأخر دراسياً بأنه: "ذلك الذي يظهر لديه اختلاف بين مستوى تحصيله الحقيقي والتحصيل المتوقع منه في موضوع من الموضوعات الدراسية بالمقارنة مع أقرانه (عن دبابنة ومحفوظ، 1984، ص 238).

-وعرّف ليمان وأندري (Leman & Andry) المتأخر دراسياً بأنه: "الطفل الذي لا يتقدم أبداً، أيّ لا يكتسب المعلومات التي تعطى له بالشكل الذي يقدم لجميع التلاميذ في سنه" (In Reuchlin,1970,p65).

-وفي معجم علم النفس الألماني يوصف المتأخرون دراسياً بأنهم: " التلاميذ الذين لا تتناسب نتائجهم مع الحد الأدنى لمتطلبات المدرسة" (عن عبد الحميد حمود، 1994، ص 176).

- عرّف نعيم الرفاعي (1969) المتأخر دراسياً بأنه: "المُقصر تقصيراً ملحوظاً في تحصيله الدراسي بالنسبة للمستوى المنتظر من تلاميذ في مثل عمره" (عن العيسوي، 1988، ص30).

- عرّف حامد عبد السلام زهران و هدى برادة (1974) التأخر الدراسي بأنه: "حالة تأخر أو تخلف أو نقص في التحصيل الدراسي لأسباب عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط بأكثر من إنحرافين معيارين سالبين" (عن البيبلي، 2012، ص67).

-وعرّف نظمي عودة أبو مصطفى (1977) التأخر الدراسي بأنه: "انخفاض معدل التحصيل الدراسي للتلميذ دون المستوى المتوسط، إذا ما قورن هذا التحصيل بمستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ فصله، ممن هم يتشابهون معه بنفس العوامل والظروف الأخرى المؤثرة بهذا المجال، والتي قد ترجع إلى عوامل متشعبة ومتعددة كالعوامل الذاتية والشخصية والعوامل البيئية (عن الرفاعي، 1982، ص 26).

-وعرّف حامد عبد السلام زهران (1980) المتأخر دراسياً بأنه: "الطفل الذي تنخفض نسبة التحصيل عنده عن المستوى العادي في حدود انحرافين معياريين، أو هو الذي عمره التحصيلي منخفض بمقدار عامين على الأقل عن عمره الزمني" (عن البيبلي، 2012، ص67).

-وذكر طلعت حسن عبد الرحيم (1980) أن التأخر الدراسي عبارة عن: " تكوين أو بناء افتراضي، كأيّ مصطلح في المجال النفسي، كالتعلم والإدراك والتذكر والتفكير والتفوّق والابتكار، حيث لا يلاحظ مباشرةً، وإنما يستدل عليه من وقائع الظاهرة أو آثاره أو نتائجه، ولذلك فهو متغير فرضي وكامن أكثر من كونه متغير يمكن ملاحظته في الحال" (عن سليمان،2001، ص144).

-وأشار طلعت حسن عبد الرحيم (1990) إلى المتأخرين دراسياً على أنهم: فئة من حيث الذكاء تقع بين العاديين (متوسطي الذكاء)، وضعاف العقول (المتخلفين عقليا)، وأن التلاميذ المتأخرين دراسيا هم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، فهم متأخرين في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم" (عن سليمان،2001، ص144).

-وعرّف كمال دسوقي (1990) التأخر الدراسي بأنه: " أداء لا يرقى إلى مستوى استعدادات الفرد أو أداء أضعف، مما يتوقع أو يتنبأ به من قياس الاستعداد" (دسوقي، 1990، ص 195).

-وعرّف طلعت حسين عبد الرحيم (1990) التلاميذ المتأخرين دراسياً بأنهم: "هم الذين لا يستطيعون تحقيق المستويات المطلوبة منهم في الصف الدراسي، فهم متأخرون في تحصيلهم الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لأقرانهم، وهم في تحصيلهم المدرسي متأخرون عن أقرانهم العاديين" (عبد الرحيم، 1990، ص 226).

-وعّرف عبد الرحمان العيسوي (1993) التأخر الدراسي بأنه: "حالة تأخر أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط" (العيسوي، 1993، ص24).

-وعرّف عبد العلي الجسماني (1994) المتأخرين دراسياً بأنهم: "الذين تقصر بهم جهودهم في إنجازاتهم التربوية، ومهما بذلوا من طاقة فلا يستطيعون مجاراة زملائهم الأسوياء" (الجسماني، 1994، ص 143).

-وعرّف زياد بن علي الجرجاوي (2002) التأخر الدراسي بأنه: "انحراف طالب أو طلاب في تحصيله أو تحصيلهم عن متوسط أقرانه أو أقرانهم في مادة دراسية واحدة أو عدة مواد دراسية في مجموع الدرجات التي يحصلون عليها في اختبار ما" (الجرجاوي، 2002، ص 11).

-وعرّف إبراهيم عبد الحميد الترتير (2003) التأخر الدراسي بأنه: "انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة معينة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتلميذ، إذا ما قورن بغيره من العاديين من مثل عمره، وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية والنفسية والعقلية، والبعض الآخر إلى البيئة الأسرية والاجتماعية والبيئة المدرسية" (الترتير، 2003، ص 19).

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

-وعرّف أحمد الزغبي (2005) التأخر الدراسي بأنه: "مشكلة دراسية تظهر على شكل تأخر في مستوى التحصيل عن المستوى المتوسط، بحيث يكون هذا المستوى عند التلميذ أقل من مستوى قدرته التحصيلية الحقيقية، والذي قد يكون في مادة دراسية أو أكثر، وقد يكون دائماً أو مؤقتاً، يعود في أسبابه إلى عوامل جسمية أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية أو تربوية" (الزغبي ،2005، ص217).

-وعّرف معروف المتأخر دراسياً بأنه: "فرد عادي يتمّيز بضعف دافعيته للتعلم، والتي قد ترجع لعدة أسباب سواء كانت بيئية أو أسرية أو مدرسية، مما قد يترك انطباعا لدى المدرس بأنه غبي أو لديه نقص في القدرات، وقد يصل الحال به إلى درجة اليأس أو تقبل ذاته على أنه فاشل" (معروف، 2008، ص50).

-وعّرفت كريستين انجرام (ChristineIngram) المتأخر دراسيا بأنه: "التلميذ الذي لا يستطيع تحقيق المستويات المطلوبة منه في الصف الدراسي، وهم متأخر في تحصيله الأكاديمي بالقياس إلى العمر التحصيلي لإقرانه" (عن العبيدي، 2009، ص495).

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

-عُرّف التأخر الدراسي بأنه: "حصول التلميذ على معدل منخفض، بسبب عدم تمكنه من استيعاب المناهج الدراسية المقررة في جميع المواد الدراسية، أو في مواد معينة (عن القيسي والدليمي، 2009، ص 45).

-عُرّف التأخر الدراسي أيضا بأنه: "حالة من التأخر التي يمكن أن يعانيها بعض الطلبة، حيث قد يرسبون في مادة دراسية أو أكثر، وينتقلون بها للفرقة الدراسية التالية، ولهذا فينخفض المستوى التحصيلي

لهم للدرجة التي لا تمكنهم من متابعة دراستهم مع زملائهم، مما قد يؤدي لرسوبهم وتأخرهم عن باقي زملائهم" (عن علي، 2011، ص25).

-وعرّفت حسين التأخر الدراسي بأنه: "حالة من تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة لظروف اجتماعيةو اقتصادية وانفعالية وعقلية" (حسين ،2012، ص4).

وقد اعتبر الجرجاوي (2002) وبدر (2012) مصطلح التأخر الدراسي وهو الأكثر شيوعاً واستخداماً، للتعبير عن التأخر الدراسي أو التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض.

إن تحديد معنى التأخر الدراسي إجرائياً يقتضي قياس المستوى الدراسي، وذلك من خلال الاختبارات الفصلية والسنوية التي يضعها المعلمون، أو باستعمال المقاييس والروائز الدراسية المقننة التي تقيس المستوى التحصيلي، أو العمر الزمني أو كليهما.

وتتفق الباحثة الحالية مع تعريف إبراهيم عبد الحميد الترتير (2003)، حيث أن التأخر الدراسي هو انخفاض نسبة التحصيل بوضوح في مادة معينة أو مواد بعينها دون المستوى العادي للتلميذ، إذا ما قورن بغيره من العاديين من مثل عمره، وذلك لأسباب متعددة بعضها يرجع إلى التلميذ نفسه بظروفه الجسمية والنفسية والعقلية، والبعض الآخر إلى البيئة الأسرية والاجتماعيةو البيئة المدرسية.

ويعتبر التلميذ متأخراً دراسياً إذا ظهر ضعفاً ملحوظاً ومستمراً في تحصيله الدراسي، مقارنةً مع أقرانه الذين يتّبعون مستوى تعليمي واحد في نفس الصف الدراسي.

ويمكن القول بأن المتعلم يكون متأخراً دراسياً في مادة دراسية أو أكثر إذا كان عمره التحصيلي أقل بمقدار سنة أو سنة ونصف عن المستوى التحصيلي والعقلي للتلاميذ العاديين من نفس العمر الزمني. ولكن القياس بالفرق في السنوات لا يعتبر قاعدة سليمة، إذ أن أثر الفرق يختلف من عمر إلى آخر.

-تعقيب على التعريفات السابقة:

يتبيّن من النظرة المتفحصة للتعريفات المتنوعة للتأخر الدراسي والمتأخر دراسياً كما وردت في الأدبيات النفسية والتربوية الملاحظات التالية:

⇐ عدم وجود تعريف جامع مانع، كما يقول علماء المنطق حول مفهوم التأخر الدراسي.

⇐ عدم وجود اتفاق بين العلماء حول مفهوم التأخر الدراسي أو المتأخر دراسياً، وذلك لأن هناك من العلماء من يربط المفهوم بالذكاء، ومنهم من يربطه بالتحصيل الدراسي، ومنهم من يربطه بالاثنين معاً.

⇐ يعتبر مفهوم التأخر الدراسي من المصطلحات التي يشوبها الغموض وعدم التحديد، حيث استخدمت مصطلحات كثيرة للإشارة إلى التلاميذ الذين يواجهون مشكلات تربوية معينة، تحول دون نجاحهم في المدرسة.

⇐ يظهر التأخر الدراسي عندما لا يستطيع المتعلم الوصول إلى المستوى المتوسط للتلاميذ العاديين في نفس المرحلة العمرية.

⇐ يعتبر التأخر الدراسي مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية تعاني منها كل المجتمعات سواء المتقدمة منها أو المتخلفة.

ثانياً: علاقة مفهوم التأخر الدراسي ببعض المفاهيم القريبة منه:

لقد ارتبط التأخر الدراسي في مفهومه العام بمفاهيم قريبة منه أو مماثلة له كالتخلف العقلي، بطء التعلم، صعوبات التعلم، التخلف الدراسي، الفشل الدراسي والتسرب المدرسي.

1- التأخر الدراسي والتخلف العقلي:

لقد ارتبط التأخر الدراسي في ذهن البعض بمفاهيم خاطئة كالتخلف العقلي(L'arriération mentale) أو الغباء (L'imbécilité ou l'idiotie). فقد نجد بعض المدرسين يحكمون ببساطة شديدة على التلميذ المتأخر دراسياً بالغباء والتخلف العقلي، وذلك لمجرد عدم فهمه أو بطء تفكيره أو قلة تحصيله للمادة العلمية وذلك بمقارنته بزملائه العاديين (منصوري، 2015، ص 19).

ويشير مصطلح التخلف العقلي إلى تلك الفئة التي تقل نسبة ذكاء أفرادها عن 70 في اختبارات الذكاء، وتعاني من حالة نقص حاد في القدرات العقلية المعرفية، وهذا التخلف يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن تدريب هؤلاء الأفراد مهنياً ولكن يكون من الصعب عليهم مواصلة الدراسة بالمراحل المتقدمة من التعليم العام (عودة ومرسي، 1986، ص 340).

وأضاف عادل الأشول (1987) أن المتخلف عقلّياً يظهر لديه ضعف في عملية التكيف والتوافق، بالإضافة إلى القصور في المهارات الاجتماعية (الأشول،1987، ص 588).

فالتأخر الدراسي هو تأخر في التحصيل، وهذا يعتبر عجزاً مؤقتاً له أصوله وأسبابه النفسية والمدرسية والاجتماعية. أما التخلف العقلي فلا يحمل نفس المعنى بل هو تلف أو عيب يصيب الجهاز العصبي المركزي في سنوات العمر المبكرة، فيصير صاحبه عاجزاً عن متابعة تعليمه في مدارس العاديين، وبذلك يتحوّل إلى مدارس خاصة والتي يكون تحت رعاية الدولة.

2- التأخر الدراسي وبطء التعلم:

يطلق على مصطلحي بطء التعلم (Slow learning) وبطيء التعلم (Slow learner) في بعض الأحيان على جميع مستويات التأخر العقلي، بينما في أحيان أخرى يطلق على المتأخرين القابلين للتعلم، ولكن الشائع هو استخدام المصطلح بالمعنى الأوّل (كروكشانك، 1971، ص6).

ومن أنصار التعريف الأوّل نجد كلا من محمد عودة وكما مرسي (1986)، عادل الأشول (1987)، فوزية حداد (1990)، وأكرمان (Ackerman1996)، حيث وضعوا مصطلح بطيء التعلم تحت مصطلح الضعف العقلي الخفيف ممن تتراوح نسبة ذكاء أفرادها ما بين 70-90. أما من أنصار التعريف الثاني، فنجد كلا من شيلدون (Sheldon,1993) وحامد عبد السلام زهران (1997)، حيث أكدوا على أن بطء التعلم هو تأخر دراسي عام، والذي يرجع إلى انخفاض نسبة ذكاء أفرادها إلى ما بين 75-85. وهناك من لا يرى فرقاً بين مصطلحي التأخر الدراسي وبطء التعلم، فنعيم الرفاعي يرى "أن أكثر ما يحدث لمن يكون بطيئاً في التعلم أن يكون متخلفاً. ومهما كانت نقاط الاختلاف في المصطلحين، فالغالب أننا لا نكون أمام فئتين متميّزتين" (الرفاعي، 1995، ص 453).

3- التأخر الدراسي وصعوبات التعلم:

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

ويعرف هذا المصطلح بأنه: ضعف مستوى التمكن من المهارات أو المعلومات المحددة، والبطء في الاكتساب، والإحساس بالعجز، وعدم الثقة بالنفس (سيّد عثمان، 1979، ص ص 29-30).

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

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

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

يجب أن نفرّق بين صعوبات التعلم النوعية (Specific learning difficulties) وصعوبات التعلم (Learning difficulties)، حيث يشير المصطلح الأوّل إلى صعوبة نمائية ذات طبيعة خاصة من شأنها أن تعوّق النمو العادي للطفل في بعض المجالات الخاصة، كالكلام أو القراءة أو الهجاء أو الكتابة (عبد الرحيم، 1990، ص 89). بينما يشير المصطلح الثاني إلى الصعوبات والمشكلات التي تواجه كل الأشخاص، والمرتبطة بالعملية التعليمية، والحياة اليومية، وهي أكثر عمومية، وتتضمن الصعوبات العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية (Burke & Cigno, 2000,pp 13-14).

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

كما ترى لمى بندق بلطجي أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة القراءة والكتابة، نجد من الصعب عليه مجاراة أقرانه خلال تأدية وظيفة ما أو نشاط ما (بلطجي، 2010، ص 44).

وحسب السرطاوي وسيسالم (1992) أنه لا وجود لصعوبات التعلم دون التأخر الدراسي، أو المشكلات الدراسية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم (عن أبو فخر، 2007، ص 46).

ويؤكد أحمد عواد (2002) أن صعوبات التعلم تؤدي إلى الفشل الدراسي (عن بدير، 2006، ص 123).

أما أوجه التشابه بين المجالين فهي أن كلاً من التلميذ المتأخر دراسياً والتلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم، يكون تحصيله الدراسي أدنى مما هو متوقع منه.

4- التأخر الدراسيو التخلف الدراسي:

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

أ-الاتجاه الأوّل: يرى هذا الاتجاه أن مصطلح التخلف الدراسي، يعني تدني نسبة التحصيل أقل من المستوى المتوقع عند بعض التلاميذ، وكذلك بالمقارنة مع أقرانهم من نفس الفئة العمرية (زهران، 1987، ص 63).

ب-الاتجاه الثاني: يرى هذا الاتجاه أن هذا المصطلح الإنجليزي الأصل، يشير إلى تدني في النمو العقلي عن نسبة ذكاء مقدارها 70، وهم الأطفال القابلين للتدريب (الأشول، 1987، ص 120).

ويعرف المتخلف دراسياً بأنه متأخر دراسياً،و أن المتأخر دراسياً يعرف كذلك أنه متخلف دراسيا. وفي هذا الصدد يذكر فرج (1987) أن الفرق بين المتأخر دراسياً والمتخلف دراسياً هو فرق في الدرجة لا النوع (عن العمري، 2001، ص 22).

والفرق بين المتأخر دراسياً والمتخلف دراسياً، يكمن في أن المتأخر دراسياً هو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عن أقرانه من نفس عمره. أما المتخلف دراسياً فهو الفرد الذي ينخفض مستواه التحصيلي عما يتوقع له بناء على مستواه العقلي (عن العمري، 2001، ص 22).

وأشار الفقي (1974) الوارد في (الشرعبي، 1989، ص 3)، أن معنى التأخر الدراسي يختلف باختلاف العوامل والأسباب المؤدية له، ولذلك استخدمت مصطلحات مختلفة تشير إلى فئة المتأخرين منها: الأطفال المتأخرون (Backward children)، أو مجموعة الحد الفاصل بين العاديين وضعاف العقول (Bordeline group)، وهناك مجموعات المحرومين تربوياً (Educationally deprived) والمحرومين ثقافياً (Culturally deprived) والمضطربين انفعالياً (Emotionally disturbed).

وأشار السرطاوي وسيسالم (1984) الوارد في (الشرعبي، 1989، ص 3) إلى معنى التأخر الدراسي، من خلال مجموعة الأطفال الذين لديهم صعوبات خاصة في التعلم (Specific learning difficulties children)، ومجموعة المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم (Educable mentally retarded)، ويطلق على هؤلاء جميعاً اسم المتأخرين تحصيلياً (Underachievers)، وذلك لانخفاض نسبة تحصيلهم عن المتوسط.

ويتفق عدد من الباحثين مثل تركي وجابر (1984) ;Brennan,1974 ;Williams,1970 ;Griffin,1978)، على أن التأخر الدراسي يعبر عن الحالة الدراسية التي يكون عليها بعض المتعلمين والذين يفشلون في تعلمهم، وفي كثير من الأعمال المدرسية، بحيث لا يكون أداؤهم بنفس مستوى أداء أقرانهم من نفس الفئة العمرية.

5- التأخر الدراسيو الفشل الدراسي:

تعددت وتنوعت آراء ومدلولات مفهوم الفشل الدراسي والذي يقابله مدلوله باللغة الإنجليزية (Schoolfailure)، وباللغة الفرنسية (L'échec scolaire). يرى أوتيا (Hotyat) الوارد في (Delandsheere,1979,p83) أن "مفهوم الفشل في امتحان نهاية السنة الدراسية –في النظم الدراسية غير الانتقائية–، هو حكم على النتائج التي تكون أدنى من الانحراف المعياري بالمقارنة مع النتائج المتوسطة. أما في النظم الانتقائية فإن الفشل هو فصل التلميذ بطريقة تعسفية". والفشل الدراسي في قاموس بول فولكيه (Paul Foulquié) هو "عدم القدرة على تحقيق مستوى تحصيلي أو تكوين محدد، ويمكن أن يتوّلد –في أبسط صورة– عن تفاوت بين طموحات ذاتية وعائلية واستعدادات (Foulquié,1971,p145).

ويعرّف الفشل الدراسي بأنه: "العملية التي عن طريقها يتوقف الطفل عن الاستجابة لمتطلبات المدرسة التعليمية منها والأخلاقية، بحيث يعاقبه النظام المدرسي فيما بعد، إما بأن يرسب في الامتحانات أو أن يعيد السنة الدراسية" (Lopez & al., 1987,p117).

والفرق بين المصطلحين هو أن الفشل الدراسي انقطاع عن الدراسة نهائياً، وهو نتيجة حتمية للتأخر الدراسي العام، والعلاقة بينهما علاقة سببية حيث أن التلميذ، بعد تأخره عن أقرانه وعدم تداركه لما فاته،

يعيد السنة الدراسية مرة أو أكثر، فيطرد من المدرسة بعدما يفشل في مسايرة المنهج الدراسي (منصوري، 2015، ص 21).

6- التأخر الدراسي و التسرب المدرسي:

تعدد وتنوع مدلول التسرب المدرسي، والذي يقابله مدلوله باللغة الإنجليزية (School dropout)، وباللغة الفرنسية (L'abandon scolaire)*.

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

كما يعرف التسرب المدرسي بأنه: "الانقطاع المبكر عن الدراسة في وقت مازال فيه التلميذ له الحق في متابعة تعليمه، أو عدم الالتحاق بالمؤسسة التعليمية لأسباب ذاتية أو موضوعية". أما تعريف منظمة اليونيسيف (L'Unicef) للتسرب المدرسي الوارد في (منصوري، 2015، ص 22) فهو: "عدم إلتحاق الأطفال الذين هم بعمر التعليم بالمدرسة، أو تركها دون إكمال المرحلة التعليمية التي يدرسون بها بنجاح، سواء كان ذلك برغبتهم أو نتيجة لعوامل أخرى، وكذلك عدم المواظبة على الدوام لعام أو أكثر". فهو ببساطة "الانقطاع المبكر عن الدراسة قبل إتمامها لأيّ سبب وعد الالتحاق بأيّ مدرسة أخرى". وعن العلاقة بينهما فإن التأخر الدراسي هو سبب للرسوب المدرسي، حيث أن نتائج التلميذ المتأخر دراسياً إذا بقيت منخفضة إلى الدرجة التي لم تسمح له بمتابعة الدراسة مع أقرانه، فذلك يؤدي به إلى الرسوب المدرسي (منصوري، 2015، ص 23).

مما تقدم من عرض المفاهيم السابقة المرتبطة بمفهوم التأخر الدراسي، نلاحظ أن التخلف العقلي يعبر عن انخفاض واضح في نسبة الذكاء، وعدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر في الطفولة المبكرة، وأنه يمكن تدريب الأفراد مهنياً. بينما مفهوم بطيء التعلم يعبر عن تأخر عقلي يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء. في حين أن التخلف الدراسي يعني تدني نسبة التحصيل الدراسي، نتيجة تدني نسبة الذكاء عن 70 درجة.

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

وكل هذه المفاهيم الثلاثة تدور حول فكرة تدني نسبة الذكاء عن المتوسط، دون النظر إلى العوامل الأخرى المسببة لانخفاض التحصيل الدراسي لدى المتعلم وتأخره الدراسي. أما بخصوص مفهوم صعوبات التعلم، فإن الصعوبة في التعلم تؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي عن المستوى المتوقع، نتيجة صعوبة خاصة أو نوعية في التعلم، كالفهم والقراءة والكتابة والنطق والتهجي، وإجراء بعض العمليات الحسابية، رغم وجود لدى الفرد ذكاء مرتفع وفوق المتوسط، وقد يرجع ذلك إلى عوامل نفسية ولكن ليس لديه مشكلات حسية أو حركية. بينما نجد أن التأخر الدراسي أو اجتماعية قد يرجع إلى انخفاض نسبة الذكاء وإلى عوامل جسمية، عقلية معرفية، نفسية وجدانية واجتماعية التي تؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي.

جدول رقم (16): التمييز بين مفهوم التأخر الدراسي وبعض المفاهيم المرتبطة به (محمد أبو سالم، ص5).

المصطلح	الذكاء	الأسباب	الأعراض
التأخر الدراسي (Backwardness)	منخفض الذكاء	-عوامل خِلقية -عوامل وظيفية (بيئية)	-انخفاض عام في التحصيل -العجز عن مسايرة الزملاء
بطيء التعلم (Slow learner)	الذكاء يتراوح بين 70-90	-ضعف في البنية -ضعف في السمع أو البصر -نقص في الدافعية للتعلم -أسباب تربوية مثل عدد التلاميذ في الصف	-نمو أقل طولاً وأثقل وزناً -ضعف القدرة على التذكر -سريع الانفعال ولديه اتجاه سالب نحو نفسه ونحو المجتمع
صعوبات التعلم (Learning difficulties)	متوسط أو مرتفع الذكاء	-عوامل خاصة بالمتعلم سواء كانت نفسية، عقلية معرفية أو جسمية -عوامل أخرى مرتبطة بالبيئة (الأسرة-المجتمع)	-صعوبة في النطق -ضعف مستوى التمكن من المهارات الأساسية -الإحساس بالعجز وعدم الثقة بالنفس
عدم القدرة على التعلم (Learning disability)	متوسط الذكاء	-خلل وظيفي في جوانب المخ -مشكلات سلوكية	-خلل وظيفي في المخ -اضطراب في التذكر والإدراك والتفكير والانتباه
التخلف العقلي (Mental retardation)	انخفاض واضح في الذكاء	-عوامل عضوية بالمخ -عدم اكتمال النمو العقلي	-العجز عن التعلم -عدم القدرة على التوافق مع البيئة

جدول رقم (17): جوانب الاختلاف بين صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي (القمش والمعايطة،2007، ص56).

الجوانب	صعوبات التعلم	بطء التعلم	التأخر الدراسي
التحصيل الدراسي	انخفاض في المواد التي تحتوي على المهارات	انخفاض في جميع المواد مع عدم القدرة على الاستيعاب	انخفاض في جميع المواد مع إهمال واضح أو مشكلة صحية
تدني التحصيل الدراسي	اضطراب العمليات الذهنية	انخفاض معامل الذكاء	عدم وجود دافعية للتعلم
معامل الذكاء (القدرة العقلية)	عادي أو مرتفع معامل الذكاء من 90 درجة فما فوق	يعد ضمن الفئة الحدية. معامل الذكاء 70–85 درجة	عادي غالبا من 90 درجة فما فوق
المظاهر السلوكية	عادي وقد يصاحبه أحيانا نشاط زائد	يصاحبه غالبا مشكلة في السلوك التكيفي،و التعامل مع مواقف الحياة	مرتبط بسلوكيات غير مرغوبة، أو إحباط دائم من تكرار تجارب الفشل

يظهر مما تقدم أن مفهوم التأخر الدراسي من المصطلحات التي يشوبها الغموض وعدم التحديد، حيث استخدمت مصطلحات كثيرة للإشارة إلى التلاميذ الذين يواجهون مشكلات تربوية معينة، تحول دون نجاحهم في المدرسة منها: التأخر أو التخلف العقلي، بطء التعلم، صعوبات التعلم، التخلف الدراسي، الفشل الدراسي، والتسرب المدرسي.

ثالثا: خصائص المتأخرين دراسياً

عند الحديث عن خصائص وسمات المتأخرين دراسياً، يجب التوضيح أن المتأخر دراسياً وإن اختلف عن أقرانه غير المتأخرين، من حيث بعض المظاهر الجسمية أو العقلية المعرفية، فإنه لا يختلف عن الطفل العادي باعتباره وحدة بشرية لها شخصيتها وكيانها، ودوافعها وانفعالاتها وكيانها الاجتماعي، ولها قدرتها على اكتساب أنماط السلوك والميول والاتجاهات والمهارات، بل إن الفروق بين المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين، هي فروق في الدرجة وليست في النوع أو السمة بل هي اختلافات موجودة بين الأفراد. وفيما يلي نقدم أهم الخصائص التي تميّز المتأخرين دراسياً عن غيرهم:

1- الخصائص الجسمية:

إن أهم ما يميّز المتأخر دراسياً من الناحية الجسمية، أنه بالنسبة للمتوسط أقل من أقرانه العاديين، فهو أقل طولاً وأثقل وزناً، ويتصف بضعف في السمع والنطق ونقص في بعض الحواس الأخرى، وإن كان هذا الأمر ليس مطلقاً. وينقل عبد الرحيم (1980) الوارد في (الجرجاوي، 2002، ص30) عن لافيرتي

(Laferty) أن هناك إثني عشر سبباً رئيسياً للتأخر الدراسي في ست وعشرين دراسة أجريت بين 1925 و1945، وتنحصر هذه العوامل الجسمية في:

1-ضعف الصحة العامة. **2**-عجز وقصور جسمي. **3**-قصور في الطاقة الحيوية نتيجة لمرض الأنيميا. **4**-الكسل الناتج عن الضعف والهزل العام.

ويشير علي تعوينات (1992، ص 82) إلى أن مجموعة من الدراسات، أوضحت أن معدل نمو الأطفال المتأخرين دراسياً أقل من معدل أقرانهم العاديين، وأنهم أقل حيويةً ونشاطاً من أقرانهم، ويتسمون بضعف الصحة العامة والكسل، وأن الفروق بين المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين في الطول والوزن ونسبة الإصابة بالأمراض شائعة، كما أنهم يعانون من ضعف البصر، وأنهم أقل طولاً وأثقل وزناً وأقل تناسقاً من أقرانهم العاديين، كما يتسمون بالنضج الجنسي المبكر والقصور في القدرات الحسية الحركية.

2- الخصائص العقلية:

تدل معظم البحوث والدراسات التي أجريت للتعرف على الخصائص العقلية للمتأخرين دراسياً، على وجود سمات وخصائص معينة تميّزهم عن غيرهم من العاديين، ومن أهمها ما ذكره طلعت حسن عبد الرحيم (1980، ص ص 72-73) هي:

1-ضعف الانتباه. **2**-ضعف الذاكرة. **3**-بطء زمن السمع. **4**-ضعف القدرة على التذكر. **5**-مستوى منخفض في التركيز. **6**-مستوى منخفض للتعرف على الأسباب.

ويذكر محمد عبد المؤمن حسين (1986) أن الطفل المتأخر دراسياً يتميّز بصفة عامة، بضعف في قدرته على الإدراك الحسي والعقلي عن رفاقه العاديين، وهذا يتضح في إدراكه للمعاني والرموز، كما يتميّز بضعف القدرة على حل المشكلات العقلية، وضعف الذاكرة، وتشتت الانتباه، وعدم القدرة على التركيز واضطراب الفهم، وعدم القدرة على التصور والتخيل، وإدراك العلاقات بين الأشياء والتمييز بينها بسهولة، وكل ذلك يؤدي إلى ضعف القدرة على التحصيل الدراسي. فالمتأخر دراسياً نجده بصفة عامة دون المتوسط (حسين، 1986، ص 190).

ويرى طلعت حسين عبد الرحيم (1980، ص ص 73-74) أن نسبة ذكاء المتأخرين دراسياً تقع بين 70-90 درجة، بالإضافة إلى بعض السمات العقلية التالية:

1-قصر الذاكرة. **2**-القدرة المحدودة على التركيز الابتكاري والتحصيل. **3**-ضعف الانتباه. **4**-ضعف القدرة على التركيز والتذكر. **5**-انخفاض مستوى التميّز. **6**-ضعف الإدراك للعلاقات بين الأشياء.

7-عدم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز. **8**-مستوى الإدراك العقلي دون المعدل. **9**-ضعف الحصيلة اللغوية.

ويذكر علي تعوينات (1992، ص 82) أن من أهم الخصائص العقلية التي تميّز المتأخرين دراسياً عن العاديين ما يلي:

1-انخفاض مستوى ذكاء الأطفال المتأخرين دراسياً حيث تقع ما بين 70-90 درجة. **2**-يعتمد تفكير المتأخرين دراسياً على التوهم ويتصف بعدم العمق أو السطحية. **3**-صعوبة إدراك التلاميذ العلاقات بين الأشياء. **4**-ضعف القدرة على حل المشكلات. **5**-ضعف القدرة على التفكير. **6**-انخفاض مستوى القدرة على التصرف والتمييز والتحليل والفهم. **7**-العجز عن الإفادة من الخبرات والتجارب السابقة. **8**-مستوى منخفض في القدرة اللفظية. **9**-ضعف القدرة على التذكر. **10**-الفشل والانتقال المنظم من فكرة إلى أخرى.

ويرى رشاد صالح منهوري الوارد في (بن الزين، 2015، ص8) أن هناك عدداً من السمات المعرفية يتميّز بها المتأخر دراسياً وهي:

1-قصر الذاكرة.**2**-ضعف الانتباه.**3**-ضعف القدرة على حل المشكلات التي تحتاج إلى المكوّنات أو المعاني العقلية العامة.**4**-بطء زمن الرجع.**5**-ضعف القدرة على التركيز وانخفاض مستواه.**6**-فشل الانتقال من فكرة إلى أخرى. **7**-انخفاض مستوى التعرف على الأسباب ومستوى التحليل والتمييز. **8**-البعد عن المنطق وعدم القدرة على التفكير المنطقي.**9**-سطحية الإدراك.**10**-سوء تقدير العواقب وإدراك نتائج الأعمال.

3- الخصائص الانفعالية:

يشير أبرهام (Abraham) وويلارد (Willard) الوارد في (الجرجاوي، 2002، ص31) إلى أن التلاميذ المتأخرين دراسياً يتسمون ببعض الخصائص الوجدانية الانفعالية وهي:

1-فقدان أو ضعف الثقة بالنفس.**2**-السهولة في فقدان الثقة بالذات.**3**-عدم الاستقرار والخجل.**4**-قدرات محدودة في توجيه الذات.**5**-الانسحاب من المواقف الاجتماعية والانطواء.

ويرى يوسف دياب عواد (د.ت، ص 53) أن المتأخرين دراسياً يتميّزون بعدد من السمات والخصائص الانفعالية وهي:

1-العاطفة المضطربة.**2**-القلق والخمول.**3**-البلادة والاكتئاب.**4**-عدم الثبات الانفعالي.**5**-شرود الذهن أثناء الدرس.**6**-عدم قابلية الاستقرار.**7**-عدم القدرة على التحمل.**8**-الشعور بالذنب والنقص.

ويذكر الوارد في (بن الزين، 2015، ص 8) أن السمات الانفعالية لدى المتأخرين دراسياً، تتمثل في الخجل والأنانية، نقص الدافعية، عدم الثقة بالنفس، عدم احترام الذات، الاعتماد على الغير، الاحترام الزائد للغير، الكسل وعدم الانتباه.

ويرى عبد الرحيم نصر الله (2004) أن التلاميذ الذين يعانون من تحصيل دراسي منخفض يوجد لديهم توجه عدواني اتجاه الآخرين، وخصوصاً ممثلي السلطة والإدارة، وهم يشعرون بالاكتئاب الدائم الخضوع، الاندفاعية، سهولة الانقياد والتبعية، الحذر والتواضع، التمرد والحساسية، الانبساط والبساطة الاغتراب، العدوانية والقلق (نصر الله، 2004، ص 412).

4- الخصائص الاجتماعية:

يرى محمد عبد المؤمن حسين (1986) أن من أهم الخصائص الاجتماعية لدى المتأخرين دراسياً الأنانية، وعدم تحمل المسؤولية وعدم الولاء للجماعة والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع (حسين، 1986، ص 192).

ويضيف نفس الباحث أن المتأخر دراسياً يبادر في تكوين علاقات اجتماعية مع زملائه، إلّا أن صداقته وقتية. ويذكر أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2009، ص 296) أن للمتأخر دراسياً سمات وخصائص اجتماعية منها:

1-عدم تحمل المسؤولية.**2**-عدم الولاء للجماعة والعادات والتقاليد.**3**-القدرة المحدودة على توجيه الذات.**4**-الانسحاب من المواقف الاجتماعية.**5**-محدودية القدرة على التكيف.

ويشير يحي علي زهران (2010، ص 30) إلى عدد من الخصائص الاجتماعية لدى المتأخرين دراسياً:

1-سوء التوافق الاجتماعي الذي يعبر عنه، إما بالعدوان على الآخرين وممتلكاتهم، أو بالانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم الرغبة في تكوين الصداقات.

2-الميل إلى الخروج عن القانون نتيجة لمشاعر النبذ والحرمان في المنزل أو المدرسة.

3-سهولة الانقياد للآخرين الذي هو مصدر إشباع الحاجات التي لا تشبع في البيت أو المدرسة.

4-يميل السلوك الاجتماعي للمتأخرين دراسياً إلى السلبية، ويعتبر العدوان والانطواء من أبرز مظاهره.

5-عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مثمرة مع الأقران، وعند تكوين العلاقات فإنها تتسم بالأنانية

وعدم التعاون وعدم الاهتمام بالنظم المدرسية والعناد والنبذ والسخرية، والمعاناة بضعف مهارة الأخذ والعطاء أثناء المعاملة مع الآخرين.

6-عدم الانسجام مع معظم المواقف الاجتماعية والانسحاب منها.

7-إن معظم الأطفال المتأخرين دراسياً ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي منخفض، حيث تسوده التوترات الزوجية، والتفكك الأسري، واضطراب العلاقة بين أفراد الأسرة، والشعور بالإهمال والبغض من قبل الوالدين.

5- الخصائص المدرسية:

يشير مصطفى منصوري (2015، ص 40) إلى عدد من الخصائص المدرسية لدى المتأخرين دراسياً:

1-عدم الميل إلى التعلم.**2**-البطء في سرعة التعلم.**3**-كثرة الغياب عن المدرسة.**4**-عدم القدرة على متابعة المناهج الدراسية التي صممت للتلاميذ العاديين.**5**-استخدام عادات سيئة في المراجعة والاستذكار.**6**-مستوى التحصيل الدراسي يقل عن مستوى الأقران في نفس الصف بحوالي عامين، وبخاصة في مادتي القراءة والحساب.**7**-محاولة جذب انتباه المدرسين بأساليب قد تعرقل سير الدرس، وهو يعتبر تنفسياً لما يشعر به أو تعويضاً لما يعانيه.**8**-المعاناة من نقص الخبرات الثقافية والاجتماعية والتربوية.**9**-الإهمال العام وسوء الهندام والمظهر والخروج عن تعاليم المدرسة ونظمها في بعض الأحيان واللجوء إلى السرقة أو ضرب الزملاء أو تخريب ممتلكات المدرسة.

ويرى عبد الباسط متولي خضر (2005، ص ص 87-88) أن المتأخر دراسياً يتميّز بخصائص مدرسية معينة هي:

1-قلة الاهتمام بالدراسة والمدرسة.**2**-الغياب المتكرر والهروب من المدرسة.**3**-تكوين اتجاهات سلبية نحو المدرسة.**4**-عدم الشعور بالانتماء للبيئة المدرسية.**5**-كراهية المدرسة.**6**-التأجيل أو الإهمال في إنجاز الأعمال والواجبات المدرسية.

رابعا: أنواع التأخر الدراسي

عادة ما يشير الباحثون والعاملون في حقل التربية والتعليم إلى وجود نوعين من التأخر الدراسي وهما: التأخر الدراسي العام والتأخر الدراسي الخاص، ولكن يوجد من يضيف إلى هذين النوعين أنواع أخرى. ويشير هادي ربيع مستعان وآخرون (2009، ص 499) إلى الأنواع التالية:

1- حسب شمولية التأخر:

1.1-تأخر دراسي عام:

وهو تأخر يكون في جميع المواد الدراسية أو في معظمها، ويرتبط بالنقص العقلي (الغباء مثلاً)، حيث تتراوح نسبة ذكاء المتعلم ما بين 70 و80 درجة.

2.1-تأخر دراسي خاص:

وهو تأخر التلميذ في مادة دراسية أو مادتين، مثل القراءة أو الحساب، ويرتبط بنقص القدرة، وفي هذه الحالة يكون ذكاء المتعلم متوسطاً أو في حدود العادي. ويقسم الباحث حمزة (1952) الوارد في العمري (2001، ص 19) التأخر الدراسي الخاص إلى نوعين فرعيين وهما:

أ-تأخر في مادة دراسية واحدة.

ب-تأخر طائفي في عدد من المواد الدراسية المرتبطة فيما بينها كالمواد العلمية.

يشير فيصل خير الدين الزراد (1988، ص 41) إلى ما يلي:

2- حسب أصل التأخر:

1.2-تأخر دراسي وظيفي:

تكون قدرات التلميذ جيّدة، وهو لا يعاني من أيّ اضطراب عضوي أو عصبي، وإنما يكون في الناحية الوظيفية، حيث لا تعمل الوظائف بشكل منسجم، مما تؤدي إلى التأخر في التحصيل الدراسي.

2.2-تأخر دراسي غير وظيفي (عضوي):

يرجع هذا النوع من التأخر إلى وجود اضطرابات عضوية عصبية لدى التلميذ، كما حال المرض أو الإعاقة أو الإصابة بحادث معين.

ويضيف فيصل خير الدين الزراد (1988، ص 42) إلى ما يلي:

3- حسب مدة وطبيعة التأخر:

1.3-تأخر دراسي مستمر (مزمن):

هو التأخر المتراكم منذ سنوات دراسية سابقة، حيث يقل تحصيل التلميذ في هذا النوع عن مستوى قدرته على مدى فترة زمنية معينة، حتى تصل به إلى الرسوب المتكرر ثم انقطاعه عن الدراسة.

2.3-تأخر دراسي مؤقت (عرضي):

هو التأخر الذي لا يدوم طويلاً. فقد يتأخر المتعلم عن زملائه في امتحان ما لأسباب معينة، ولكن بزوالها يتحسن وضع التلميذ.

ويشير منصور جميل (1984، ص ص 187-188) إلى أنواع أخرى من التأخر الدراسي وهي:

1- التأخر الدراسي النفسي:

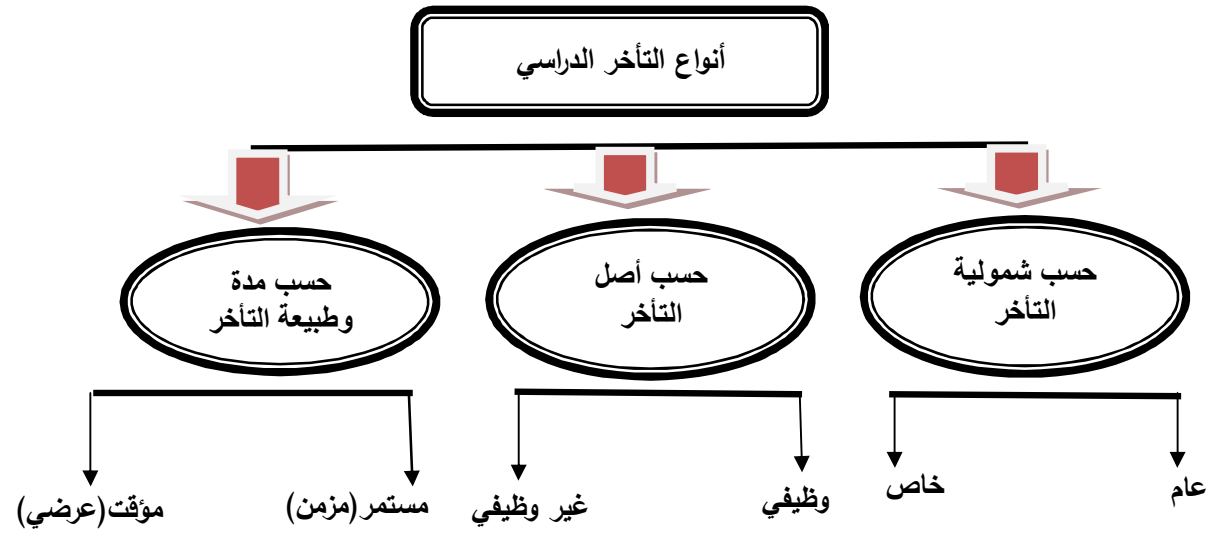
وهو تأخر يرتبط ببعض المحددات السيكولوجية، مثل قلة الدافعية للتعلم لدى المتعلم، ونقص طموحه.

2- التأخر الدراسي المزيف:

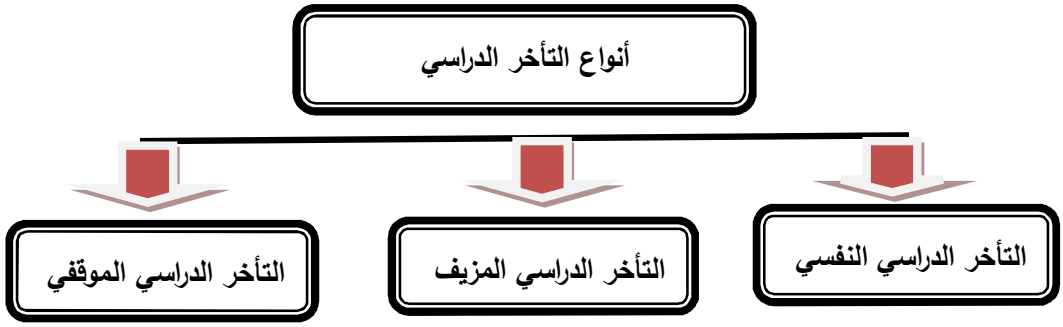
هو تأخر غير عادي يرجع لأسباب غير معرفية أو نفسية، بل إلى أسباب اجتماعية أو مدرسية، كرسوب التلاميذ الأذكياء مثلاً، ويمكن علاجه.

3- التأخر الدراسي الموقفي:

هو التأخر الذي يرتبط بمواقف معينة، حيث يقل مستوى تحصيل المتعلم الدراسي عن مستوى قدراته الفعلية بسبب خبرات سيئة، مثل النقل من مدرسة إلى أخرى، أو وفاة أحد أفراد الأسرة أو المرور بخبرة (صدمة) انفعالية حادة.



شكل رقم (38): أنواع التأخر الدراسي وفق تصوّر هادي ربيع مستعان وآخرون (2009) وتصوّر فيصل خير الدين الزراد (1988) (من تصميم الباحثة).



شكل رقم (39): أنواع التأخر الدراسي وفق تصوّر منصور جميل (1984) (من تصميم الباحثة).

خامسا: أسباب التأخر الدراسي

تشير أدبيات البحث التي تناولت التأخر الدراسي من حيث الأسباب كدراسات: أبو مصطفى (1997)، والقحطاني (2004)، والترتير (2004)، إلى وجود أسباب متعددة ومتداخلة في كثير من الأحيان، وذلك لأن سبب التأخر قد يكون مساعداً لوجود وظهور سبب آخر، وقد يكون السبب مرتبطاً بأكثر من سبب من هذه الأسباب، ومنها ما يظهر مبكراً في حياة المتعلم، ومنها ما يتأخر ظهوره، ومنها ما يبرز بطريقة مباشرة. ويرى الكاشف (1995) أن التأخر الدراسي من المشكلات متعددة الأبعاد التي شغلت بال المربين فهي مشكلة نفسية وتربوية واجتماعية، تواجه كل من له صلة بالعملية التعليمية كما يعاني منها التلميذ المتأخر دراسياً. فقد يؤثر إحساس التلميذ بالفشل في الدراسة في انخفاض ثقته بنفسه، وإحساسه بأنه غير مؤهل لمواجهة متطلبات الحياة بنجاح (الكاشف، 1995، ص 150).

وفيما يلي نعرض أهم أسباب التأخر الدراسي:

1- أسباب مرتبطة بالمتعلم:

1.1-الأسباب الصحيةو الجسمية:

إن ضعف البنية الصحية العامة للتلميذ يؤدي به للإصابة بالعديد من الأمراض، مما يؤثر على مستوى تحصيله الدراسي. كما أن معاناة المتعلم من الإعاقة الحسية، مثل ضعف البصر (La déficience visuelle)، أو طوله (La presbytie)، أو قصره (La myopie)، أو عمى الألوان (Le daltonisme)، وضعف السمع (La déficience auditive)، وغيرها يقلل من قدرته على بذل الجهد في الدراسة. كما أن للعاهة الجسمية (Le handicap physique) دوراً في تأخر التلميذ دراسياً، إذ قد تشعره بالنقص، وتضعف ثقته بنفسه، خاصة إذا قارن نفسه بالآخرين مما يدرك اختلافه عنهم، وهذا ما يحول بينه وبين التركيز على الدراسة. فالعاهة التي ترتبط بعيوب الكلام والنطق -مثل الحبسة الكلامية (La dysarthrie)، والتلعثم أو التأتأة (Le bégaiement)، والخنف (La nasalité)، واللدغة

(La dyslalie)، الرائية منها والسينية والحلقية الأمامية، والحذف (L'omission)، والإضافة (L'addition) والإبدال (La substitution)، والتحريف (La distorsion)، والسرعة في الكلام–، التي تعيق التلميذ على النطق والتعبير السليم، وهذا ما يؤثر سلبا في عملية التعلم، وهذا ما أكدته سناء محمد سليمان في قولها أن: "معاناة التلميذ من عاهات، مثل صعوبة النطق وعيوب الكلام الأخرى تحول دون قدرة التلميذ على التعبير الصحيح، مما قد يجعله عرضة لتعليقات الآخرين وسخريتهم، فيؤثر ذلك عليه ويجعله يشعر بالنقص، مما قد يؤثر في مستوى أدائه الأكاديمي" (سليمان، 2006،ص45).

ولا شك أن المرض إذا اشتد، فإنه يؤثر بشكل سلبي في المتعلم في تحقيق طموحاته الدراسية، وإذا كان المرض مزمنا، فإنه يؤدي إلى ضعف كفاءة التلميذ الجسمية والنفسية والعقلية وتضعف حماسه ومن قدراته على العمل والمثابرة (الزراد،1997، ص 66).

وتجدر الإشارة إلى التأثير النفسي الذي قد تحدثه الإعاقة الحسية والعاهة الجسمية لدى التلميذ، والذي سيزيد من حدة تأخره الدراسي، وهذا في ظل غياب الرعاية بكل أشكالها. وأشار أبو أسعد (2009، ص 296) إلى أن ضعف الحالة الصحية العامة للمتعلم، وسوء تغذيته يؤديان إلى الفتور الذهني، والعجز عن التركيز، وهذا يؤثر في التحصيل اللغوي.

إن نجاح التلميذ في الدراسة يتطلب منه أن ينفق جهداً مستمراً، ولا يتوفر ذلك إلاّ إذا كانت تغذيته متوازنة وكاملة كماً ونوعاً وبنيته سليمة من الأمراض، وهذا ما أكدته الدراسات التي اهتمت بوجود علاقة بين النمو العقلي المعرفي والنمو الفيزيولوجي والتحصيل الدراسي، حيث نذكر منها دراسة عبد الفتاح غزال (1994) التي بيّنت أن 83 % من التلاميذ المتأخرين دراسياً يعانون من سو ء التغذية، والتي تعتبر العامل الصحي الأوّل المسؤول عن تأخرهم وبخاصة في المناطق الريفية والأحياء السكنية الفقيرة (عن منصوري، 2015، ص 39).

ويشير أنس شكشك (2008) إلى أن نسبة من يكون وزنهم أقل من المتوسط بالنسبة لعمرهم عند المتأخرين دراسياً، هي أكبر مما هي عليه عند المتوسطين في تحصيلهم الدراسي، وكذلك بالنسبة للطول (شكشك، 2008، ص36).

كما أن بعض الأمراض مثل مرض فقر الدم أو الأنيميا وضعف النمو الحركي (إصابة المخ، الكساح ومرض القلب)، تؤثر في تحصيل الطفل الدراسي.و على العموم فإن القصور في نمو الجهاز العصبي، ضعف الصحة العامة، سوء التغذية، الإصابة بالأمراض (خاصة المزمنة)، العاهات، ضعف الحواس (السمع والبصر) يؤدي إلى صعوبة متابعة المتعلم لدراسته، وبخاصة للذي لا يستخدم الوسائل المعينة كالنظارة وسماعات الأذن (البيلاوي و عبد الحميد، 2002 ص215).

2.1-الأسباب العقلية المعرفية:

تمثل القدرة العقلية العامة (الذكاء) عاملاً مهماً في تحديد مكانة الفرد بالنسبة للتفوّق أو التأخر، حيث يعتبر الذكاء من أهم القدرات العقلية ارتباطا بالتأخر الدراسي، لأن مقدار الذكاء لدى التلميذ هو القاعدة الأولى في سير دراسته، فإذا كان المقدار قليلاً كان سيره بطيئا، وأدى ذلك إلى تأخره (الرفاعي، 1969، ص472).

ونقلاً عن (يوسف ذياب عواد، 2006، ص29) أظهرت بعض الدراسات أن هناك علاقة ارتباطيه بين الذكاء والتأخر الدراسي، ومن بينها دراسة بيرت (Burt,1950) التي أجرها على عينة قوامها 700 تلميذ متأخر دراسياً من الجنسين، حيث توصلت نتائجها إلى وجود معامل ارتباط دال بين التحصيل الدراسي العام ونسبة الذكاء يساوي 0.74 وأن حوالي 10 %من المتأخرين دراسياً يرجع تأخرهم إلى غبائهم وحده. وأشارت دراسة سوبر(Super) إلى أن هناك جزءاً هاماً من التباين في التحصيل يقرره الذكاء. كما أكد عدد من الدراسات عن وجود معامل ارتباط بين التحصيل الدراسي والنسبة العالية للذكاء، إلاّ أن التنبؤ بالتحصيل الدراسي صعب جداً، لتداخل العديد من العوامل، فقد يكون الطفل فاتر الحماسة وشارد الذهن بسبب مشكلات تواجهه (الحياني، 1989، ص 218).

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

وقد يتأخر التلميذ في دراسته بسبب ضعف القدرات الطائفية، حيث لهذه القدرات دور في تأخره دراسياً. فانخفاض أو ضعف مستواه في القدرة اللفظية، أو القدرة المكانية، أو القدرة الحسابية، أو القدرة الرياضية والهندسية، أو القدرة على التركيز، قد تؤدي به إلى عرقلة سيره الدراسي.

كما أن ضعف الذاكرة والتذكر والانتباه، يعد سبباً في تأخر التلميذ دراسيا، باعتبار أن هذا العامل يؤثر في عملية التحصيل بشكل سلبي، إذ أن صعوبة تذكر واسترجاع المعلومات يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

3.1-الأسباب النفسية الانفعالية:

إن الأسباب النفسية الانفعالية المتصلة بالتلميذ نفسه، والتي تؤدي إلى تأخره الدراسي متعددة ومتشابكة فيما بينها. فالمتعلم المضطرب انفعالياً، أو الذي يعاني من القلق أو عدم وجود الأمن غير قادر على التركيز والاستيعاب، فهو مشتت الفكر مما يجعل تحصيله الدراسي ينخفض.

ويرى نعيم الرفاعي (1982) أن الحالة النفسية للتلميذ، تؤدي دوراً هاماً في تحديد مستوى نشاطه واجتهاده. وقد بيّنت الدراسات أن الاتزان النفسي والمزاجي وحالات القلق والاضطراب العصبي، كلها عوامل قد تؤثر كثيراً في أعمال التلاميذ، التي تتطلب الدقة وتركيز الانتباه، لذا يكثر تأخر من يتصفون بهذه الصفات في الحساب، ويكون خطهم رديئاً وأعمالهم ينقصها الترتيب والنظام (الرفاعي،1982، ص115).

وأكدت دراسة أونيل (O'Neil,1981) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي، إذ أسفرت نتائجها عن وجود فروق فردية جوهرية بين فئات التلاميذ، وذلك من حيث أن مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي القلق المنخفض، أحسن وأفضل من مستوى التحصيل الدراسي لذوي القلق العالي أو المرتفع (عن نصر الله،2004، ص392).

وأشار الطيب وآخرون (1982) الوارد في (إخلاص علي حسين، 2012، ص 6) إلى وجود عدة عوامل انفعالية تعرقل المتعلمين المتفوّقين دراسياً وغير المتفوّقين. فالطفل المنطوي والحساس والقلق، يجد صعوبةً في مواجهة المواقف والمشكلات الجديدة، حيث يرجع قلق الأطفال أحياناً إلى تعرضهم لأنواع من الصراعات والمشكلات الأسرية، أو صراعات نفسية بداخلهم، والتوتر والعدوانية اللاشعورية تجاه أحد

الوالدين أو كليهما. كما أكدت دراسات حمدان (1984)، والحربي (2000)، أن الأمن النفسي يحفّز الطالب ويحسّن تحصيله الدراسي ويطوّره (الأسطل، 2010، ص 22).

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

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

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

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

ومن العوامل المؤدية إلى تأخر المتعلم دراسياً مفهومه السلبي عن ذاته أو ضعف تقدير ذاته، حيث أثبتت دراسة بودوين (Bodwin,1975) وجود ارتباط دال بين المفهوم السلبي للذات وتأخر التلميذ في القراءة، فقد بلغ معامل الارتباط 0.72 في السنة الثانية ابتدائي، و0.73 في السنة الثالثة (عن خليل، 1997، ص 212). وبيّنت دراسة دي لون (De Lean,1970) أن التلاميذ المتأخرين دراسياً كان لديهم مفهوم سلبي عن ذواتهم (عن منصو ي، 2015، ص 59).

وأظهرت دراسة مديحة الغربي وجود ارتباط قدره 0.40 بين التحصيل الدراسي وتقبل الذات، وأنه كلما كان تحصيل المتعلم منخفضاً انخفض تقبله لذاته، والعكس صحيح (عن منصوري، 2015، ص59).

وتوصلت دراسة سيمون وسيمون (Simon & Simon,1975) إلى وجود ارتباط دال قدره 0.30 بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، وبين تقدير الذات والذكاء (عن بوقصارة، 2008، ص 119).

وأظهرت دراسة محمد علي الديب (1989) التي أجراها على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظة الشرقية بسلطنة عمان، وجود ارتباط دال بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي (عن دوقة وآخرين، 2011، ص 70).

وتوصلت دراسة هايير وكرازيانو (Hair & Craziano,2003) التي أجريت على عينة من تلاميذ وتلميذات المستويات الدراسية السادسة والسابعة والثامنة، إلى أن تقدير الذات يرتبط بالتحصيل الدراسي (عن منصوري، 2015، ص59).

2- أسباب مرتبطة بالمدرسة:

تتمثل الأسباب المرتبطة بالمدرسية في العوامل المدرسية من برامج تربوية، طرائق التدريس، المشرفين على التدريس والوسائل التعليمية، وفي هذا السياق نذكر أربعة أسباب أساسية هي:

1.2-أسباب متعلقة بالمعلم:

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

فتأخر التلميذ دراسيا يمكن أن يرجع إلى عدم قدرة المعلم على التدريس بشكل فعال، والتنويع في الأساليب بما يتلائم مع جميع التلاميذ بغض النظر على الفروق الفدرية الموجودة بينهم.

2.2-أسباب متعلقة المنهاج الدراسي:

لقد حاز المنهاج الدراسي على اهتمام المربين والباحثين، منذ أن بدأ التوسع في التعليم كماً ونوعاً في معظم دول العالم خلال العقود القليلة الماضية، والتي رافقها حدوث الانفجار المعرفي الكبير والتقدم

التكنولوجي الهائل، والتحاق مئات الملايين من التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة، مما استوجب التركيز على بناء منهاج مدرسي فعّال يحقق العديد من الأهداف التربوية المنشودة من جانب المتعلمين والمعلمين على حد سواء (الأسطل، 2010، ص 24).

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

3.2-أسباب متعلقة بنظام التقويم:

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

4.2-أسباب متعلقة بالإدارة والبيئة المدرسية:

تنعكس البيئة المدرسية على التلميذ وعلى مستوى تحصيله الدراسي، فقد تكون المدرسة محسنة ومعززة للبيئة الأسرية، فإذا كان جو المدرسة جواً إيجابياً، فإنه يساعد المتعلم على الاستقرار النفسي والذي ينعكس على مستوى تحصيله الدراسي. أما إذا ساد جو التشاحن والاضطراب بين المعلمين، وانعكست عدوانيتهم تجاه التلاميذ، أو جهل هؤلاء المعلمين باعتماد الطرائق التعليمية السليمة، فسوف تؤثر سلباً في استيعاب المتعلمين، وفي مستوى تحصيلهم الدراسي، إضافةً إلى أن المنهاج الدراسي وسهولته أو صعوبته، فله التأثير الواضح في مشكلة التأخر الدراسي (الترتير، 2003، ص 30).

ويمكن للمربين من معلمين وإداريين أن يجعلوا من المدرسة مكاناً مشوّقاً ومحبوباً لدى المتعلمين، وأن ينشئوا علاقات يسودها الود والإخاء والعطف والاحترام، ولكن إن كانت العلاقات المدرسية يشوبها الاضطراب والقلق والخوف والعدوان والعنف، وكان التلاميذ أو بعضهم ذوي سلوكيات منحرفة وعنيفة، حتماً سيؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي، وبالتالي إلى عدم الاستيعاب والفاعلية (الأسطل، 2010، ص 25).

ويذكر أبو علام شريف (1983) الوارد في (الأسطل، 2010، ص 25) أن المدرسة مسؤولة عن عدد من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى التدني في التحصيل الدراسي وهي كالتالي:

أ-عدم ملائمة المبنى المدرسي للدراسة ومزاولة الأنشطة اللاصفية.

ب-ضعف إعداد المتعلم في السنوات السابقة، مثل انقطاع التلميذ عن الدراسة انقطاعاً مستمراً أو متقطعاً، مما يترتب عليه انخفاض في مستواه التحصيلي، وإن لم يعالج هذا الضعف في حينه، فإنه يتراكم مع انتقال المتعلم إلى مستويات دراسية أعلى، مما يزيد تخلفه بشكل واضح عن أقرانه.

ج-الغياب المستمر لبعض المعلمين أو تساهلهم مع التلاميذ، وعدم اهتمامهم بتحصيل التلاميذ قد يؤدي إلى تدني تحصيلهم وتأخرهم دراسياً.

د-النظام المدرسي يؤثر سالباً أو إيجاباً في التلاميذ، فإذا كان هذا النظام يتسم بالصرامة والشدة، فإنه يؤثرفي اتجاهات المتعلمين والمعلمين نحو المدرسة ونحو التربية والتعليم عموماً، مما قد يؤثر في المستوى التحصيلي للتلاميذ، ولا شك في أن العلاقات الطيبة بين أفراد أسرة المدرسة، وما يسودها من احترام متبادل مع ممارسة الحزم مع المقصّر والمُخطئ، يؤدي إلى بث اتجاهات سليمة نحو الدراسة والمدرسة وبالتالي يؤدي إلى الاهتمام بدروسهم ومن ثم زيادة في التحصيل الدراسي.

وحددت سناء محمد سليمان (2005، ص40) العوامل المدرسية المـؤثرة في التأخر الدراسي فيما يلي:

أ-انعدام وسائل الإيضاح أو قلتها أو سوء استعمالها، فبواسطتها يستطيع المدرس مساعدة تلاميذه في الفهم، وبذلك تزيد درجة الاستيعاب من خلال جعل المدرس أكثر تشويقا ولذة للتلميذ وأكثر حيوية للصف مما يعطي للمدرس ثقة أكبر بنفسه وبعطائه، ويعطي للتلميذ قدرا أكبر من المشاركة.

ب-البناء المدرسي غير الصحي وغير المعد إعدادا كافيا بأجهزته وملحقاته.

ج-تنظيم الصفوف وتوزيع التلاميذ (المتخلقين والموهوبين) توزيعا عشوائيا.

د-سوء المناهج وعدم ارتباطها بالواقع.

وأشار نبيل عبد الهادي وآخرون (2000) إلى أن من أهم العوامل المدرسية التي تؤثر في انخفاض مستوى التحصيل للتلميذ، هو عدم كفاءة المعلم في التدريس، وعدم إلمامه بطرائق التدريس، مما يؤدي إلى عدم إيصال المعلومات إلى المتعلمين بالشكل الصحيح (عبد الهادي وآخرون، 2000، ص 27).

ويرى محمد حسن العمايرة (2002) أن قلة دافعية المتعلمين تجاه الدراسة تؤدي إلى تأخرهم دراسياً، وقد تكون النتيجة نفسها عندما يكون المعلم يجهل أساليب التفاعل الصفي الجيّد، حيث يكون اهتمامه بتلاميذه أثناء التدريس محدوداً، أو أنه يستجيب إليه بميول وألفاظ وردود سلبية ينفر منها المتعلم، وبذلك تقل معها رغبته في التعلم (العمايرة، 2002، ص 194).

أما محمد عبد الرحيم عدس (1996) فيرى أن العامل الأساسي في تأخر التلميذ دراسياً، إنما يعود بالدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم لتلاميذه، ومدى تفاعله معهم. فإذا كانت هذه المعاملة غليظة ومستبدة أو كانت تعتمد على التمييز بين ذوي الإنجاز المتفوّق وذوي الإنجاز المتدني، فإن هذا التمييز في المعاملة، يجعل المعلم أحياناً يرفع من تقدير المتفوّق دراسياً، حتى وإن كان إنجازه متواضعاً، ويحط من قدر المتأخر دراسياً حتى وإن كان إنجازه يتسم بالتفوّق (عدس، 1996، ص 60).

وأشار نعيم الرفاعي (1982) إلى أن الروح المدرسية العامة، وما يسودها من حزم في الإدارة والتنظيم في سير التلاميذ الدراسي، كثيراً ما تؤثر في مستوى أداء المتعلمين. فالمدارس التي تتيح المناسبات والفرص للتلاميذ، لكي يشعروا بالتفوّق والنجاح الذي يزيد ثقتهم بأنفسهم لا تكثر فيها حالات التأخر الدراسي (الرفاعي، 1982، ص 110).

ولخص سولومون وبلانك (Solomon & Blake,1969) الوارد في (زهران، 1995، ص 476) العوامل المدرسية المؤثرة في تأخر المتعلم دراسياً في: سوء التوافق المدرسي، بعد المواد الدراسية عن الواقع، عدم ملائمة المناهج الدراسية، سوء الجو المدرسي العام، سوء نظام التقويم والامتحانات وقصور الإرشاد والتوجيه التربوي.

بينما أشار مارسيل كراهي (Marcel Crahay,1996) الوارد في (القاضي وآخرون،2002، ص314) إلى أن سبب التأخر الدراسي لا يكمن في المتعلم في حد ذاته، بل يجب الاهتمام بالمعلمين وظروفهم الاجتماعية التي يعيشونها، والتي قد يكون لها التأثير السلبي في المردود الدراسي للتلاميذ.

ويذكر يوسف مصطفى القاضي وآخرون (2002) أن الجو المدرسي المضطرب الذي يتسم باضطراب علاقة التلميذ بالآخرين (الزملاء، الأساتذة وموظفي الإدارة المدرسية) التي تعيق تحصيله الدراسي أيّ أن شعوره بالعجز عن التوافق مع عناصر المجال الدراسي يؤدي إلى تأخره دراسياً. في حين أن الجو المدرسي الذي يتصف بالود والاحترام والتقبل، وإتاحة الفرص للمتعلمين لإشباع حاجاتهم، وإشعارهم بالنجاح والتفوّق، يزيدهم ثقة بأنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل (القاضي وآخرون،2002، ص314).

ويرى سعادة (1998) أن المدرسة قد تسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في تأخر المتمدرسين دراسياً، وتتحمل بذلك المسؤولية، ولكن هذا لا يعني على الإطلاق أن التلميذ يعتبر كضحية لنظام تعليمي معين، فبذلك نكون قد قمنا بتفسيرات خارجية عن شخصيته، ولم نأخذ بعين الاعتبار مسؤوليته كفرد (سعادة، 1998، ص8).

3- أسباب مرتبطة بالأسرة:

تتمثل الأسباب المرتبطة بالأسرة في الظروف الأسرية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والحالة الانفعالية السائدة، وأساليب التنشئة الاجتماعية، والظروف المادية. وفي هذا السياق نذكر العوامل الثلاثة التالية:

1.3-المستوى الثقافي للأسرة:

يرى عمر عبد الرحيم نصر الله (2004) أن المستوى الثقافي للأسرة يساهم بشكل كبير في تقدم الأبناء وتفوّقهم الدراسي، ويعود ذلك إلى أن الأبناء يقلّدون آباءهم في جميع الأعمال، وهذا ما أكدته دراسات كل من دوجلاس ووتون (Douglas & Wotton)، وهالزي ونيزبيت (Halsey & Nisbett)، التي ركّزت على مدى أهمية العلاقة المتبادلة بين حجم الأسرة والمستوى التعليمي والثقافي للوالدين، والتقدم والإنجاز للأبناء وتقدمهم في المراحل التعليمية المختلفة التي يمرون بها، والتي يجب أن يكون للأسرة دور واضح وفعّال حتى يشعر الابن أن ما يقوم به مهم له وللآخرين ومن حوله، وأنه يحظى باهتمام الأسرة ومساندتها (نصر الله، 2004، ص 712).

ويذكر كمال محمد الأسطل (2010) أن انخفاض المستوى الثقافي للأبوين والإخوة، يمكن أن يترتب عليه نشأة الطالب في بيئة ثقافية غير مشجعة على التعليم، ولا تشعر بالتقدير للعملية التعليمية التربوية، وذلك نتيجة لانخفاض الوعي الثقافي والاجتماعي، مما يترك أثراً كبيراً في اتجاهات الأبناء نحو المدرسة،

وهذا يؤدي إلى إهمالهم للأعمال المدرسية والتقليل من شأنها وقيمتها، وهذا بالطبع يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي (الأسطل، 2010، ص 26).

ويضيف الأسطل أن في مثل هذه البيئة، نجد أن من الأبناء من لا يعرف الصف أو المرحلة الدراسية التي يوجد بها ابنه، بل أنه يلقي العبء كله على المدرسة، ويعتبر أن لها المسؤولية الكاملةً عن تعليم ابنه وتربيته، ولا يستجيب للمسؤولين في المدرسة إذا دعوه لمناقشة أمر من أمور ابنه. وطبيعي أن يكون مستوى الطموح في مثل هذه لبيئة منخفضاً للغاية، ولذلك فإن الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي منخفضين لدى الأبناء الذين يشعرون بسلبية كبيرة نحو المدرسة والدراسة. والنتيجة المحتملة لمثل هذه الظروف هو تدني تحصيلهم الدراسي (الأسطل، 2010، ص 27).

والأطفال المحرومون ثقافياً هم أفراد يعيشون في مستوى ثقافي–اجتماعي منخفض، ويعانون من فقر في الخبرات والتجارب التي تزيد من معارفهم. فالحرمان الثقافي العام كما يرى بلايك وسلومون له تأثير سيء في التفكير والتحصيل (عن منصور، 2015، 82).

2.3–المسق ى الاجتماعي والتربوي للأسرة:

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

أشار الأسطل (2010، ص27) إلى أن اتجاهات الآباء نحو المسؤولية الوالدية وأسلوبهم في التنشئة الاجتماعية، لها أثرها في الحياة الاجتماعية والانفعالية للطفل، ومن ثم لها أثرها في حياة الطفل في المدرسة، وفي علاقاته مع أقرانه. فالآباء الذين يتمسكون بالمفاهيم التقليدية في أساليب التنشئة غالباً ما يحاولون السيطرة التامة على الطفل ضماناً لحسن تنشئته، كما أنهم قد يتجنبون إظهار حبهم وعطفهم على الطفل خشية أن يشب مدللاً، وقد يحيطون أنفسهم بهالة من الهيبة الشديدة كأسلوب لضبط سلوك أبنائهم، وتؤدي هذه الأساليب إلى إنشاء جو منزلي غير مناسب لقيام علاقة طيبة بين الوالدين والأبناء.

والمتعلم الذي ينشأ في مثل هذه الجو، قد يشب قلقاً خجولاً يرهب السلطة في صورها المختلفة، ويخضع لها، أو على النقيض قد يشب ثائراً ضد السلطة وضد أيّ شخص يمثلها. ولا يمكن أن نتوقع في مثل هذا الجو أن يقبل المتعلم على دراسته، أو يسير فيها سيراً مرضيا (الأسطل، 2010، ص 27).

وأضاف الأسطل أن لطموح الوالدين تأثير كبير في الابن وتحصيله الدراسي، فإذا كان مستوى الطموح عالياً وغير واقعي بالنسبة لقدراته، فإنه سيفشل في تحقيق آمال والديه، وقد يتسبب هذا الفشل في شعور الابن بعدم الكفاءة، وفي شعور الوالدين بخيبة أملهما فيه، وتنعكس آثار هذه المشاعر على الابن في المدرسة وقد تؤدي به إلى الفشل الدراسي (الأسطل، 2010، ص 28).

ويرى طلعت حسن عبد الرحيم (1980) أن الأسلوب التربوي الذي يتخذه الوالدان في تربية الأبناء، يعد أحد العوامل التي تساهم بشكل كبير في حالات التأخر الدراسي، فالأسلوب التربوي الذي يعتمد على الكراهية والإهمال والنبذ من جانب الوالدين أو أحدهما، كمضايقة التلميذ وعقابه بشدة وعدم العناية به من الناحية الغذائية والصحية، فإن ذلك يؤدي إلى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى تأخره دراسياً (عبد الرحيم، 1980، ص 59).

وتجدر الإشارة إلى أن التأثير يكون نفسه عندما يعتمد الوالدان على الحماية الزائدة في تربية الأبناء، حيث أشارت سعدية بهادر (2004) في قولها أن الأسرة تتسبب نفسها أحياناً في إنشاء إنسان غير متقبل لدراسته، وغير متكيف مع حياته المدرسية، نتيجة عدم اهتمامها بطفلها ذاته، وعدم إشباعها لحاجاته وتعريضه لإحباطات، وأيضا التدليل الزائد قد يعوق تقدمه الدراسي (عبد الرحيم، 1980، ص59).

وهذه النتيجة نفسها أكدتها العديد من الدراسات التي قام بها روث وهيليارد (Ruth & Hilliard,1969)، حيث توصلت إلى وجود فروق كبيرة بين أمهات الأطفال مرتفعي التحصيل الدراسي و أمهات الأطفال منخفضي التحصيل الدراسي، أكثر تقبلا لهم ويتعاملن معهم بأسلوب جيد ومشجع. أما أمهات الأطفال منخفضي التحصيل الدراسي فكن أكثر رفضاً، وكان هؤلاء الأطفال يشعرون بذلك الرفض، وغالبا ما تكون استجابتهم له بمثابة تكوين أزمات، كالتوجيه للأعمال المخلة بالقانون، مثل الفشل والسرقة في المدرسة وخارجها بهدف جذب انتباه الأمهات لهن، وتلبية حاجياتهم الجسدية والنفسية التي أهملت بسبب رفض الأمهات (عن نصر الله،2004، ص59).

وتوصلت دراسة الشرقاوي (1984) إلى أن الخلافات الأسرية، وعدم فهم الأسرة للمشكلات التي يواجهها الأبناء، وأسلوب التربية وتدني المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، وعدم اهتمام الوالدين بالابن في المنزل، وعدم تتبعهم لمستوى تحصيله تؤدي إلى صعوبات التعلم (عن أبو علام، 1983، ص214).

وترى إخلاص علي حسين (2012) أن عدم التوافق الأسري والاضطراب في المنزل، ينتج عنه العديد من المشكلات، حيث تدخل الانطوائية إلى شخصية الطفل، مما يتسبب في عجزه عن التحصيل الدراسي، وأن تعرضه للضغط لتلبية طموح الكبار من أجل التحصيل العالي والحصول على درجات مرتفعة، ينجم عنه رد فعل معاكس، حيث أن قدرات الطفل التي يجهلها الأهل، قد تكون غير كافية لتحقيق طموحهم، مما يعمل على إحباطه وتراجعه دراسياً. كما أن تكليف بعض الأسر الفقيرة الأبناء بالعمل وقت الفراغ، إنما يكون على حساب تحصيل المتعلم مما يسبب تأخره دراسياً (حسين، 2012، ص6).

و أضاف الجرجاوي (2002) الوارد في (الترتير،2003، ص 29) من الأسباب الأسرية المسببة للتأخر الدراسي، التفرقة بين الأبناء في التعامل، وفي أمور شتى يُدخل الكآبة على الطفل، والاعتراض على أسلوب الحياة داخل أسرته،و إهمال الطفل من قِبل الوالدين، إما للحالة المادية المتدنية للأسرة، أو قد يكون من زوجة أخرى للأب وليس من أم واحدة، فتعامله زوجة أبيه معاملة قاسية ومهملة حتى لا تساويه بأبنائها، وليس الفقر دائماً سبباً في التأخر الدراسي، بل في بعض الحالات نجد الحالة الميسورة للأسرة تُسهم في وجود مشكلة التأخر الدراسي، حيث البذخ والترف، كأن يمتلك الطفل كافة الأجهزة التي تلهيه عن مذاكرة دروسه وعن زيادة التحصيل الدراسي.

وترى سناء محمد سليمان (2005) أن عدم الاستقرار العائلي يعني عدم الاتفاق بين الوالدين، وكثرة المشاحنات والمشاجرات والاضطرابات في المنزل، والانفصال والطلاق، مثل اختلال في التوازن الانفعالي، مما قد يؤثر في حالة الطفل الدراسية (سليمان،2005، ص38).

وعليه فإن الصراع بين الوالدين وعدم التفاهم بينهما قد يكون سبباً في الاضطراب النفسي للتلميذ، مما قد يؤدي به إلى ضعف مستواه الدراسي وتأخره دراسياً.

3.3-المستوى الاقتصادي للأسرة:

يعد المستوى الاقتصادي للأسرة عاملاً مهماً في تحديد مستوى الأداء الأكاديمي للأبناء، ذلك أن الأسر ذات الدخل الضعيف، لا تستطيع أن توفر لأبنائها الوسائل الدراسية التي تساعدهم على تحسين مستواهم الدراسي، بينما قد يحظى أبناء الأسر ذات الدخل المتوسط والعالي بهذه الفرصة.

وأكد نبيل عبد الفتاح حافظ (2000) في قوله، أنه قد ثبت لعلماء النفس والتربية والاجتماع أن تدني المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، لا يوفر للطفل المثيرات التربوية الكافية والإمكانات التي تساعد على نمو شخصيته (حافظ، 2000، ص10).

وحددت سناء محمد سليمان (2005، ص40) العوامل الأسرية المؤثرة في التأخر الدراسي فيما يلي:

- تنقل التلميذ من مدرسته إلى أخرى نتيجة مهنة الآباء التي تفرض ذلك.
- الخلافات العائلية المتكررة.
- علاقة الطفل غير السوية مع الوالدين أو الإخوة.
- تمييز الوالدين في تعاملهم مع الأبناءو استخدم أسلوب تربوي خاطئ.
- عدم الثبات والاستقرار في التعامل.
- إرهاق الوالدين أطفالهم ودفعهم للتعلم بقوة تفوق قدراتهم، وذلك من خلال الدروس الخصوصية، مما يزيد من شعورهم بالخيبة، فيتّولد لديهم الشعور بالنقص مما ينتج عنه التأخر الدراسي.
- توجيه لأطفالهم بعكس ما يملكون من ميول واتجاهات.
- تغيب الأبناء عن المدرسة لأسباب غير ضرورية.
- أحداث طارئة على العائلة كالأمراض والوفيات.
- الغياب المتواصل للوالدين أو أحدهما.
- حجم العائلة الكبير وضيق المنزل قد يعيقان التلميذ في عملية الدراسة واستذكار الدروس.

وعموما تشكل العوامل البيئية الأسرية والمدرسية في الواقع الغالبية في إحداث التأخر الدراسي للتلاميذ، وهذا ما ذهب إليه طلعت حسن عبد الرحيم سنة 1980 في كتابه "سيكولوجية التأخر الدراسي". وما تجدر الإشارة إليه، هو أن العوامل المؤثرة في التأخر الدراسي تتفاوت في قوّة تأثيرها على السير الدراسي للتلميذ، فلا يشترط أن تكون مجتمعة للوصول به إلى ضعف مستواه الدراسي، فتوفر عامل واحد قد يؤدي إلى ذلك، في حين قد تتوفر البعض منها لدى التلميذ، ولكن قد لا تحدث له تأخراً دراسياً. وأظهرت دراسة بيرت أن نصف المتأخرين دراسياً في مدينة لندن، ينتمون إلى أسر فقيرة جداً، ولا ينتمي منهم إلى أسر ميسورة الحال سوى 10 % (عن الرفاعي، 1995، ص 459).

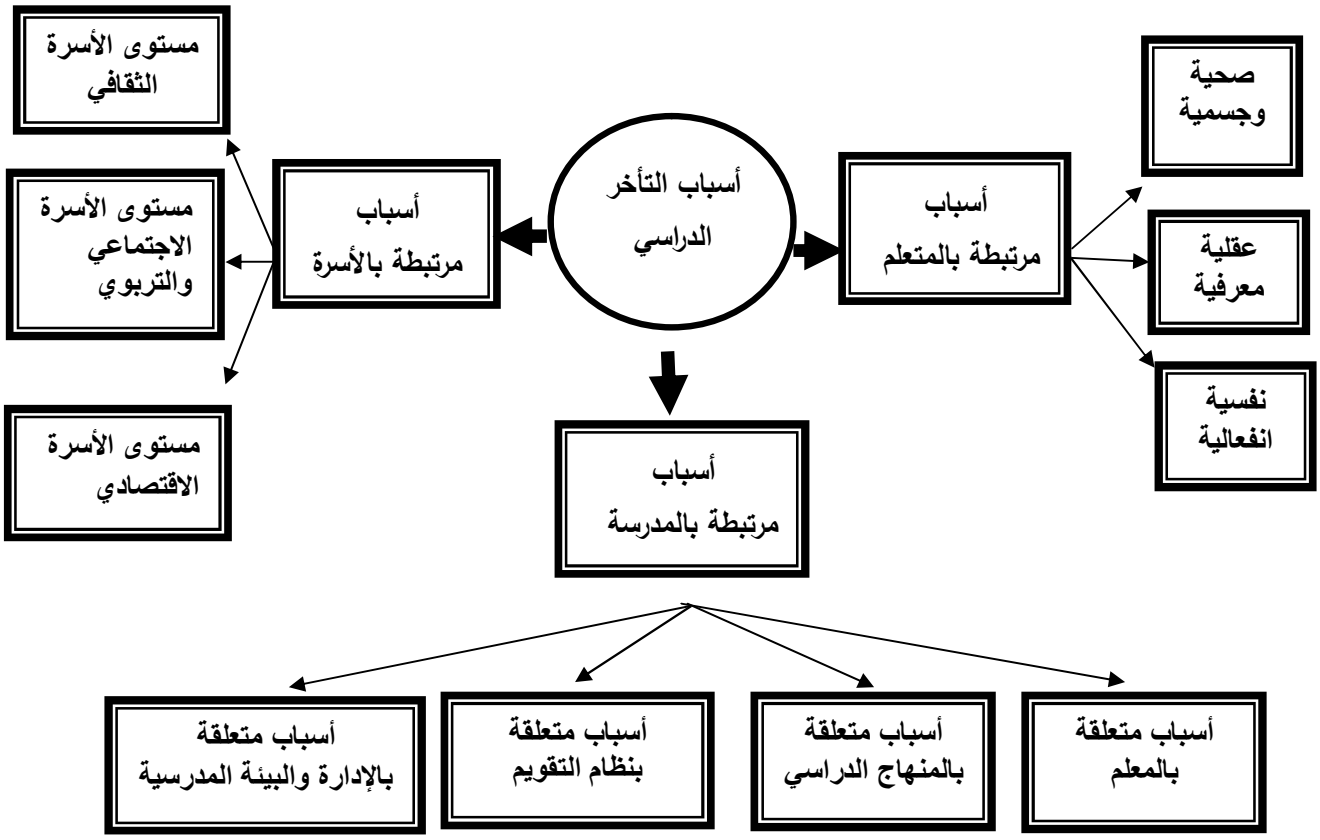
وفي دراسة عدنان الناصري (1975) عن علاقة بعض العوامل الاقتصادية والاجتماعية بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ببغداد، تبيّن أن تحصيل التلاميذ يزداد في الغالب بارتفاع مستوى دخل الوالد وقلة عدد أفراد الأسرة (عن منصور، 2015، ص 76).

وأجرى منسي و الكاشف (1982) دراسة على عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث بالمدارس الإعدادية بمنطقة وسط الإسكندرية، حيث توصلت إلى وجود ارتباط دال بين المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي وبين كل من الاتجاهات الوالدية للأبناء وتحصيلهم الدراسي (عن منصور، 2015، ص 77).

وتوصل عبد الكريم غريب (1991) في دراسة مقارنة عن التأخر الدراسي في المغرب بين المدينة والبادية إلى أن الدخل الشهري لآباء وأمهات التلاميذ المتأخرين دراسياً كان منخفضاً مقارنة بدخل آباء وأمهات المتفوّقين دراسياً (غريب، 1991، ص 120).

كما أظهرت دراسة فرانتز (Frantz,1997) عن وجود ارتباط بين العوامل الاقتصادية للوالدين والتحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي للأبناء (عن منصور، 2015، ص 77).

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



شكل رقم (40): أسباب التأخر الدراسي (من تصميم الباحثة).

خلاصة:

على ضوء ما سبق يمكن القول بأن المتفوّق دراسيا يحتاج إلى تدعيم خاص وخدمات توجيهية وإرشادية خاصة من أجل تنمية قدراته وجهوده، وتوجيه طاقاته من أجل خدمة المجتمع بصفة عامة. أما المتأخر دراسيا فهو يحتاج أيضاً إلى خدمات وقائية وعلاجية خاصة من أجل الحد من هذه الظاهرة التي تعتبر عالة على المتأخر دراسيا، وعلى أسرته وعلى المجتمع، كما أنها تؤدي إلى إهدار وفاقد تربوي تعليمي الذي سيزيد لا محالة من ارتفاع كلفته والنفقات المالية المخصصة له.

الجانب التطبيقي

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية.
2. عينة الدراسة الاستطلاعية.
3. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: منهج الدراسة.

ثالثا: الدراسة الأساسية.

1. مجتمع الدراسة.
2. عينة الدراسة وكيفية إختيارها.
3. مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية.

رابعا: أدوات الدراسة.

خامسا: إجراءات تطبيق الدراسة.

سادسا: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي.

سابعا: أساليب المعالجة الإحصائية.

خلاصة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية التي تحتوي على الدراسة الاستطلاعية منهج الدراسة، الدراسة الأساسية التي تضم مجتمع و عينة الدراسة ومكان إجرائها، أدوات الدراسة، إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية، إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي وأساليب المعالجة الإحصائية.

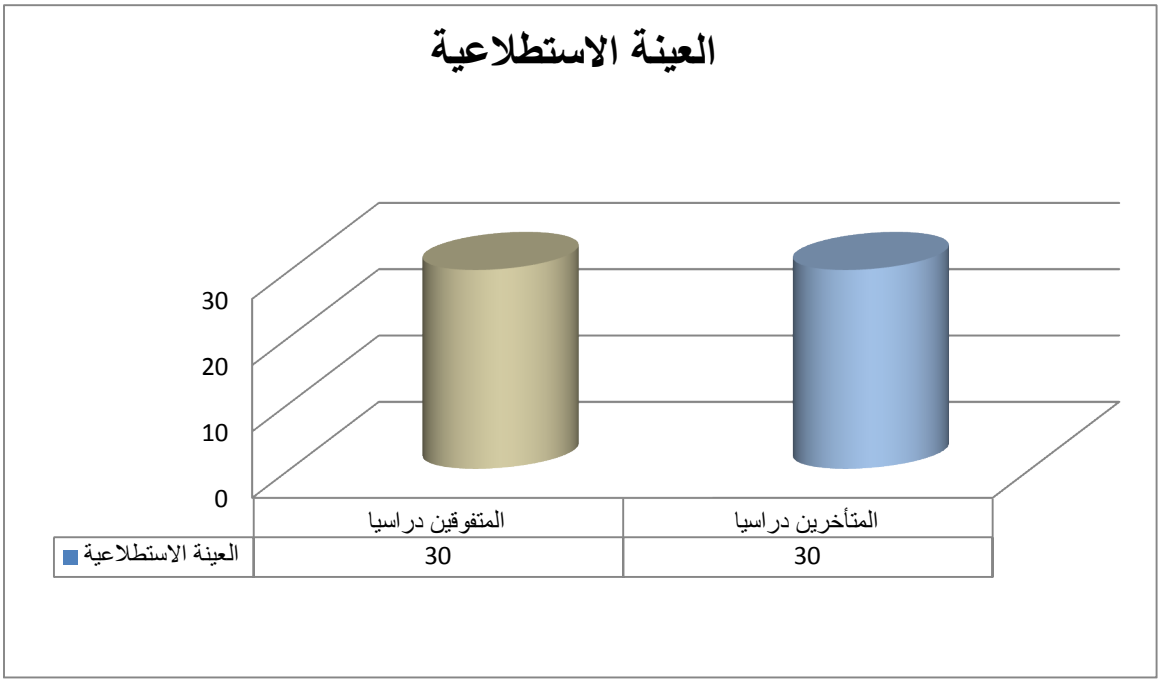
أولاَ: الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث وضوح عباراتها و سلامة تعليماتها ودراسة خصائصها السيكومترية. ولتحقيق ذلك اتصلنا بالجهات المسؤولة في مديرية التربية لولاية تيزي وزو بغرض الحصول على الموافقة الكتابية لإجراء الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، كما تم الاتصال بمدير ي المؤسسات التعليمية المختارة لتوضيح أهداف الدراسة وإمكانية التعاون معنا. كما هدفت دراستنا الاستطلاعية إلى التعرف على أفراد عينة الدراسة واختيارها لتطبيق أدوات الدراسة.

2- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها **(60)** فرداً بواقع **(30)** من المتفوّقين دراسياً و**(30)** من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأن أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من المنطقة.



شكل رقم (41): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق محك التحصيل الدراسي.

يتبيّن من شكل رقم (41) أن عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية يتوزع بين **30** متفوّقا دراسياً و **30** متأخراً دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بثانويتي عبد الرحمان الإيلولي وخواص أحسن الواقعتان بدائرة الأربعاء ناث إيراثن بولاية تيزي وزو، وذلك خلال الأسبوع الرابع من شهر جانفي **2016**.

ثانياً: منهج الدراسة:

يتحدد منهج الدراسة في إطار أبعاد طبيعة المشكلة وأهدافها، وموضوع دراستنا هو التعرف إلى بعض جوانب شخصية تلميذ التعليم الثانوي، والمتمثلة في فاعلية الذات، الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

وقد تم استخدام في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم أولاً بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، وإعطاء تقرير وصفي عنها، وأن طبيعة الموضوع تهدف إلى وصف الظاهرة واكتشاف الواقع التربوي التعليمي. وتندرج الدراسة الحالية ضمن الدراسات الوصفية الارتباطية، والمقارنة التي تهدف إلى دراسة الظاهرة بوصف وتحليل مكوناتها، والكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات (متغير مستقل) وكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز (متغيران تابعان) من جهة، والكشف عن الفروق الفردية التي قد تظهر بين أفراد العينة (المتفوّقون والمتأخرون دراسياً) في فاعلية الذات، الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وفقاً لمحك التحصيل الدراسي (متفوّق أو متأخر دراسياً) ومتغير الجنس.

ثالثاً: الدراسة الأساسية:

تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الذكور والإناث من(**19**) ثانوية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

1- مجتمع الدراسة:

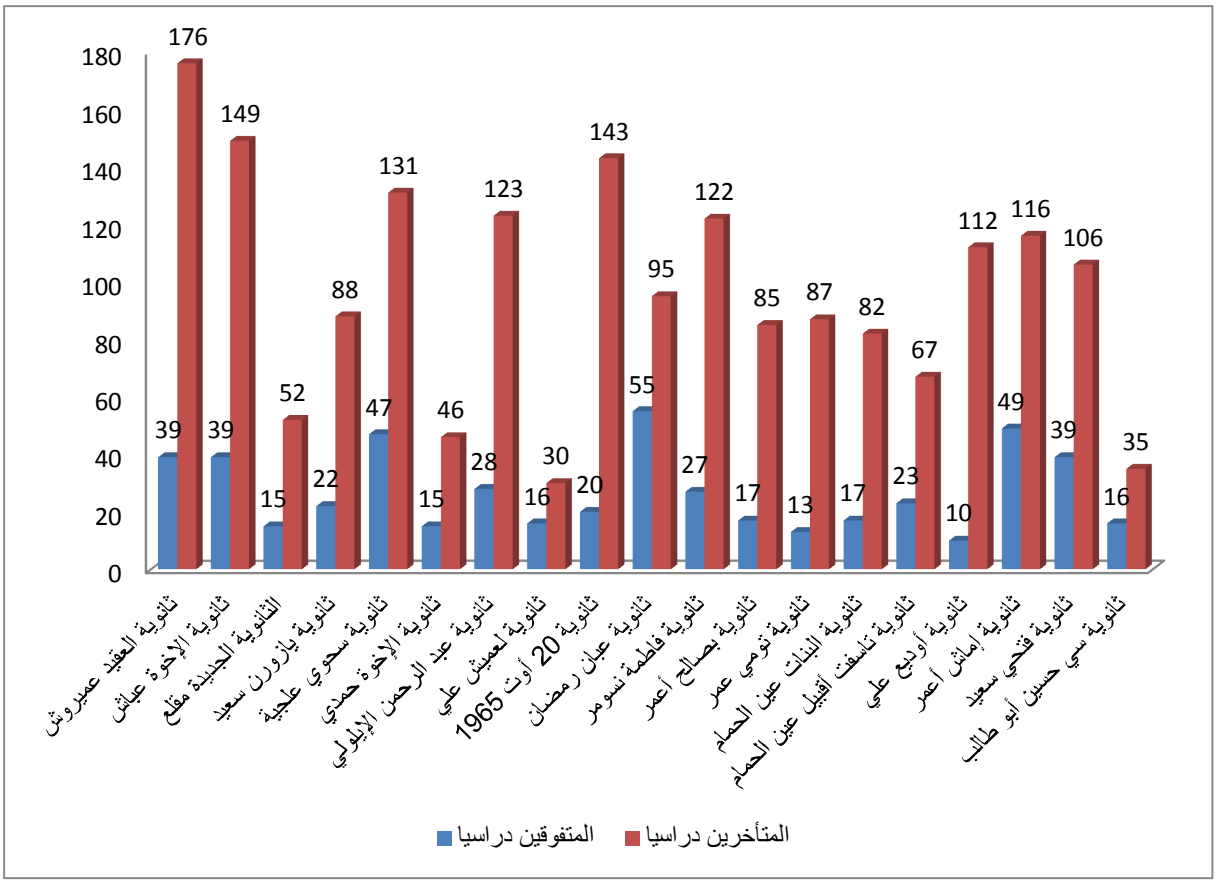
بلغ العدد الإجمالي لأفراد المجتمع الأصل (**2352**) من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من الجنسين، الذين تم اختيارهم من المؤسسات التعليمية التالية:

جدول رقم (18): توزيع أفراد المجتمع الأصل وفق التحصيل الدراسي.

الرقم	المؤسسة التعليمية	الدائرة	عدد المتفوّقين دراسياً		عدد المتأخرين دراسيا		المجموع الكلي	
			العدد	%	العدد	%	العدد	%
1	ثانوية العقيد عميروش	تيزي وزو	39	1.66	176	7.49	215	9.15
2	ثانوية 20 أوت	"	20	0.85	143	6.07	163	6.94
3	ثانوية عبان رمضان	"	55	2.33	95	4.03	150	6.38
4	ثانوية لالة فاطمة نسومر	"	27	1.14	122	5.18	149	6.34
5	ثانوية يازورن سعيد	عزازقة	22	0.93	88	3.74	110	4.68
6	ثانوية سحوي علجية	"	47	1.99	131	5.56	178	7.57
7	ثانوية الإخوة حمدي	"	15	0.63	46	1.95	61	2.59
8	ثانوية الإخوة عباش	مقلع	39	1.65	149	6.33	188	7.99
9	الثانوية الجديدة مقلع	"	15	0.63	52	2.21	67	2.85
10	ثانوية البنات عين الحمام	عين الحمام	17	0.72	82	3.48	99	4.21
11	ثانوية تاسفت أقبيل عين الحمام	"	23	0.97	67	2.84	90	3.83
12	ثانوية بصالح أعمر	تقزيرت	17	0.72	85	3.61	102	4.34
13	ثانوية تومي عمر	"	13	0.55	87	3.69	100	4.25
14	ثانوية عبد الرحمان الإيلولي	الأربعاء ناث إيراثن	28	1.19	123	5.22	151	6.42
15	ثانوية لعيمش علي	تيزي راشد	16	0.68	30	1.27	46	1.95
16	ثانوية أوديع علي	إفرحونن	10	0.42	112	4.76	122	5.18

17	ثانوية إماش أعمر	بني دوالة	49	2.08	116	4.93	165	7.01
18	ثانوية فتحي سعيد	دراع بن خدة	39	1.65	106	4.50	145	6.16
19	ثانوية سي حسين أبو طالب	بني يني	16	0.68	35	1.48	51	2.16
المجموع			507	21.67	1845	78.33	2352	100.00

يتبين من جدول رقم (18) أن نسب أفراد المجتمع الأصل من المتفوّقين دراسياً الموزعين على المؤسسات التعليمية التسعة عشرة تتراوح بين 0.42% لثانوية أوديع علي بدائرة إفرحونن و2.33% لثانوية عبان رمضان بدائرة تيزي وزو.وهذه النسب متفاوتة. أما نسب المتأخرين دراسياً فتتراوح بين 1.27% لثانوية لعيمش علي بدائرة تيزي راشد و7.49% لثانوية العقيد عميروش بدائرة تيزي وزو.



شكل رقم (42): توزيع أفراد المجتمع الأصل وفق محك التحصيل الدراسي.

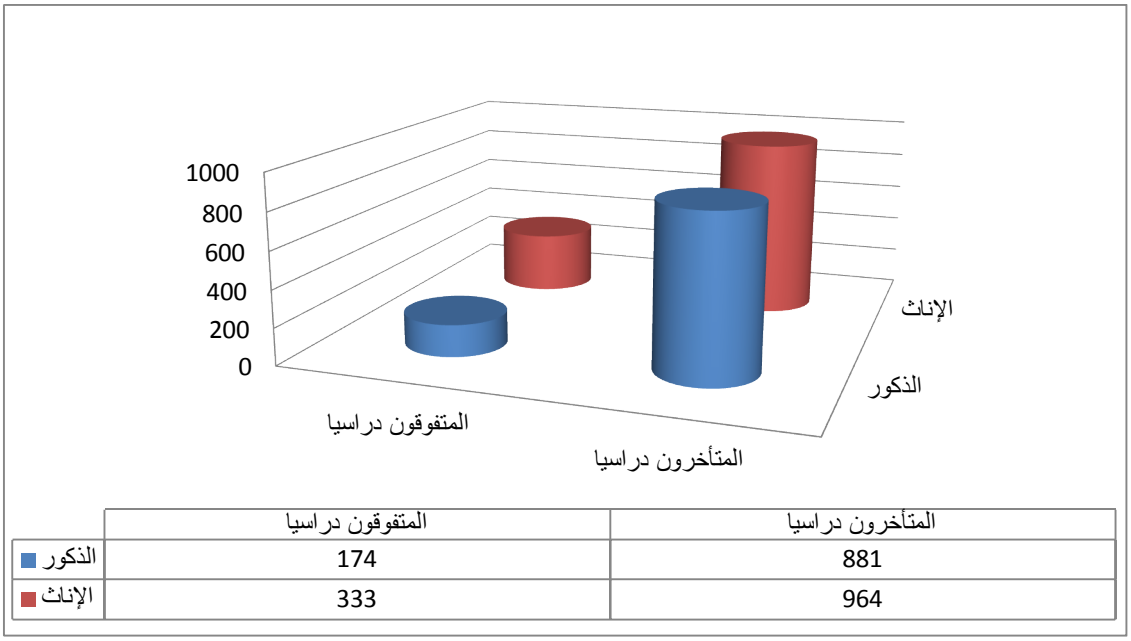
يتبين من جدول رقم (18) وشكل رقم (42) أن أفراد المجتمع الأصل على المؤسسات التعليمية يتوزعون توزيعاً متفاوتاً، وأن عدد المتأخرين دراسيا أعلى من عدد المتفوقين دراسيا في كل مؤسسة

تعليمية من المؤسسات المختارة، حيث يتراوح بالنسبة للمتفوّقين دراسياً بين 10 و55 تلميذاً، وبالنسبة للمتأخرين دراسياً بين 30 و176 تلميذاً.

جدول رقم (19): توزيع أفراد المجتمع الأصل وفق الجنس.

البيانات / الجنس	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	العدد	%	العدد	%
ذكـور	174	34.32	881	47.75
إنـاث	333	65.68	964	52.25
المجمـوع	507	100.00	1845	100.00

يتبين من جدول رقم (19) أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور، حيث بلغت 65.68% و34.32% على التوالي بالنسبة للمتفوّقين دراسياً. كما يلاحظ أيضاً أن نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور عند المتأخرين دراسياً حيث بلغت 52.25% و47.75 % على التوالي.



شكل رقم (43): توزيع أفراد المجتمع الأصل وفق الجنس.

يتبين من شكل رقم (43) أن عدد الإناث المتفوّقات دراسياً أعلى من عدد الذكور المتفوّقين، حيث بلغ 333 و174 على التوالي. ويلاحظ أيضاً أن عدد الإناث المتأخرات دراسياً هو أعلى من عدد الذكور المتأخرين حيث بلغ 964 و881 على التوالي.

2- عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

بلغ حجم عينة الدراسة (500) فرداً بواقع (108) من المتفوّقين دراسياً و(392) من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي غير المعيدين المقيدين بالعام الدراسي 2014-2015.

ولاختيار عينة تتكون من (500) فرداً من المؤسسات التعليمية التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو تم اعتماد العينة العشوائية الطبقية النسبية.

جدول رقم (20): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق محك التحصيل الدراسي.

الرقم	المؤسسة التعليمية	عدد المتفوّقين دراسياً		عدد المتأخرين دراسياً	
		العدد	%	العدد	%
1	ثانوية العقيد عميروش	08	1.60	30	6.00
2	ثانوية 20 أوت	05	1.00	29	5.80
3	ثانوية عبان رمضان	12	2.40	23	4.60
4	ثانوية لالة فاطمة نسومر	05	1.00	25	5.00
5	ثانوية يازورن سعيد	04	0.80	16	3.20
6	ثانوية سحوي علجية	11	2.20	25	5.00
7	ثانوية الإخوة حمدي	03	0.60	10	2.00
8	ثانوية الإخوة عباش	08	1.60	25	5.00
9	الثانوية الجديدة مقلع	04	0.80	13	2.60
10	ثانوية البنات عين الحمام	04	0.80	18	3.60
11	ثانوية تاسفت أقبيل عين الحمام	05	1.00	20	4.00
12	ثانوية بصالح أعمر	04	0.80	20	4.00
13	ثانوية تومي عمر	03	0.60	22	4.40
14	ثانوية عبد الرحمان الإيلولي	06	1.20	24	4.80
15	ثانوية لعيمش علي	04	0.80	08	1.60
16	ثانوية أوديع علي	02	0.40	25	5.00

17	ثانوية إماش أعمر	10	2.00	27	5.40
18	ثانوية فتحي سعيد	07	1.40	20	4.00
19	ثانوية سي حسين أبو طالب	03	0.60	12	2.40
المجموع		108	21.60	392	78.40

يتبين من جدول رقم (20) أن نسب أفراد عينة الدراسة الموزعين على المؤسسات التعليمية التسعة عشرة يتراوح بالنسبة للمتفوّقين دراسياً بين 0.40 % لثانوية أوديع علي بدائرة إفرحونن و2.40% لثانوية عبان رمضان بدائرة تيزي وزو.أما نسب المتأخرين دراسياً فتتراوح بين 1.60% لثانوية لعيمش علي بدائرة تيزي راشد و6% لثانوية العقيد عميروش بدائرة تيزي وزو.

جدول رقم (21): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.

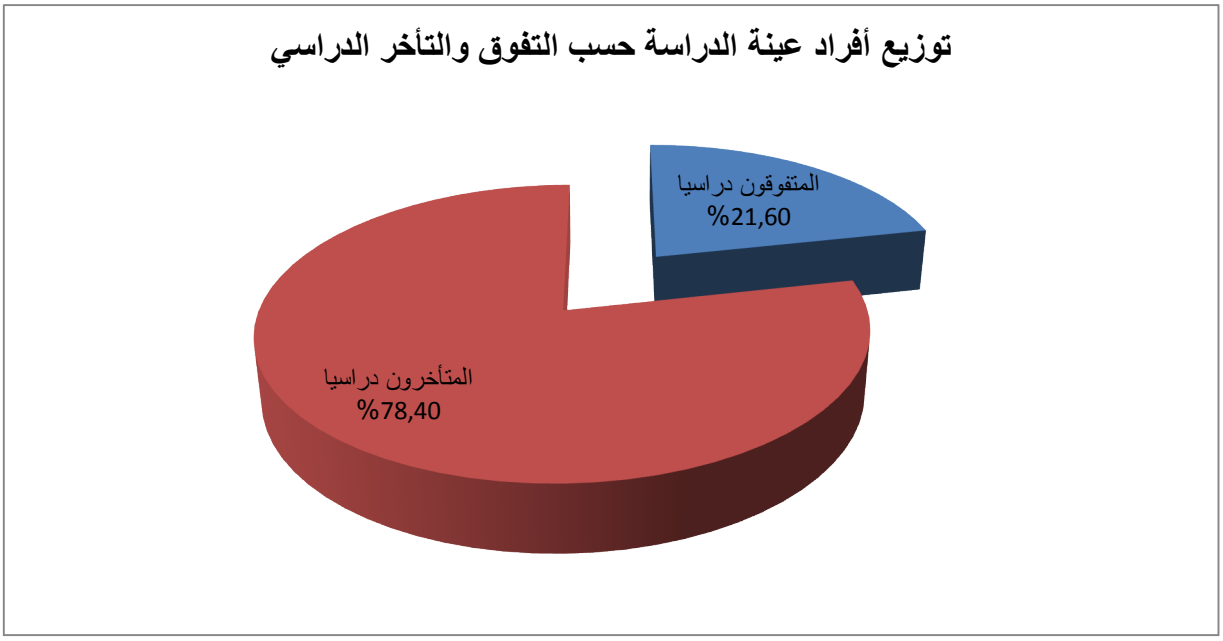
الرقم	المؤسسة التعليمية	عدد المتفوّقين دراسياً		عدد المتأخرين دراسياً	
		ذكور	إناث	ذكور	إناث
1	ثانوية العقيد عميروش	02	07	18	19
2	ثانوية 20 أوت	02	03	15	15
3	ثانوية عبان رمضان	03	08	10	11
4	ثانوية لالة فاطمة نسومر	02	04	12	13
5	ثانوية يازورن سعيد	02	02	11	07
6	ثانوية سحوي علجية	03	06	13	14
7	ثانوية الإخوة حمدي	02	02	04	06
8	ثانوية الإخوة عباش	03	05	13	18
9	الثانوية الجديدة مقلع	02	01	05	08
10	ثانوية البنات عين الحمام	01	02	09	08
11	ثانوية تاسفت أقبيل عين الحمام	02	03	07	08
12	ثانوية بصالح أعمر	01	03	08	10
13	ثانوية تومي عمر	01	02	10	08
14	ثانوية عبد الرحمان الإيلولي	02	04	11	15
15	ثانوية لعيمش علي	02	02	05	04
16	ثانوية أوديع علي	01	02	13	10

17	ثانوية إماش أعمر	03	07	10	14
18	ثانوية فتحي سعيد	02	06	10	12
19	ثانوية سي حسين أبو طالب	01	02	03	05
المجموع		37	71	187	205

يتبين من جدول رقم (21) أن عدد أفراد عينة الدراسة الموزعين على المؤسسات التعليمية يتراوح بالنسبة للذكور من المتفوّقين دراسياً بين (01) و (03)، وبين (01) و(08) بالنسبة للإناث المتفوّقات دراسياً. أما بالنسبة للذكور من المتأخرين دراسياً فيتراوح عددهم بين (03) و(18)، وللإناث المتأخرات دراسياً يتراوح عددهن بين (04) و(19) تلميذة.

1.2- خصائص عينة الدراسة:

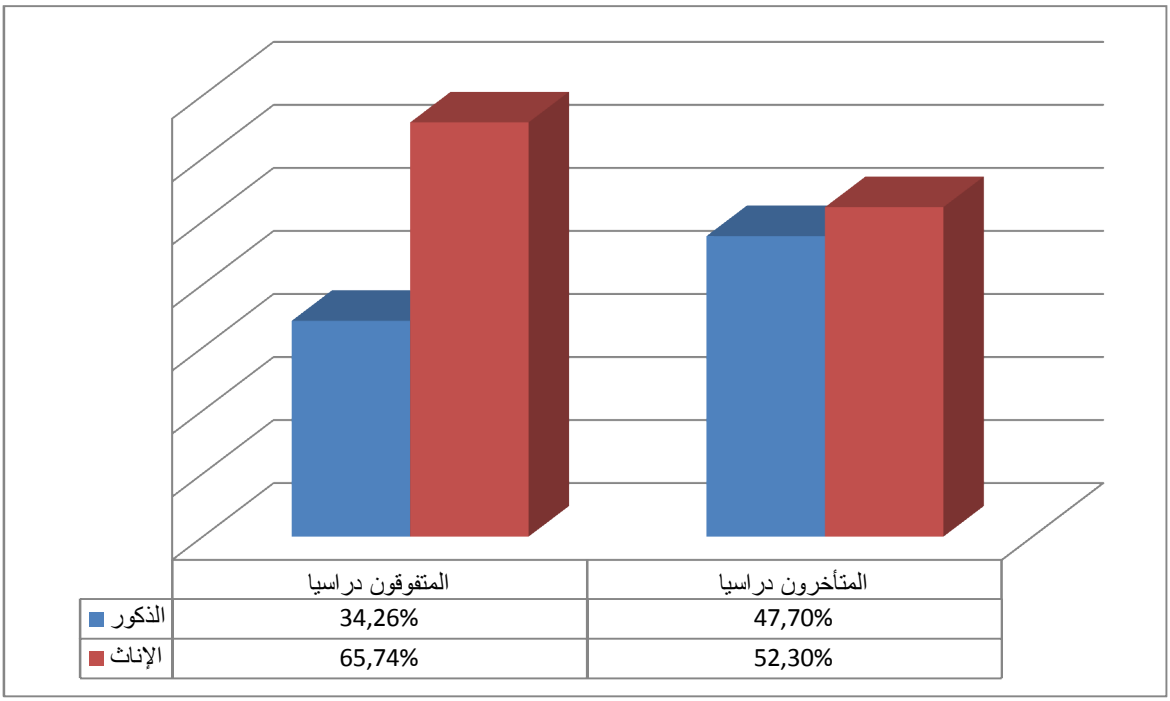
1.1.2- محك التحصيل الدراسي:



شكل رقم (44): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق محك التحصيل الدراسي.

يتضح من شكل رقم (44) أن نسبة المتأخرين دراسيا أعلى من نسبة المتفوّقين دراسيا،و التي بلغت على التوالي 78.40 %و21.60 %.

2.1.2-الجنس:

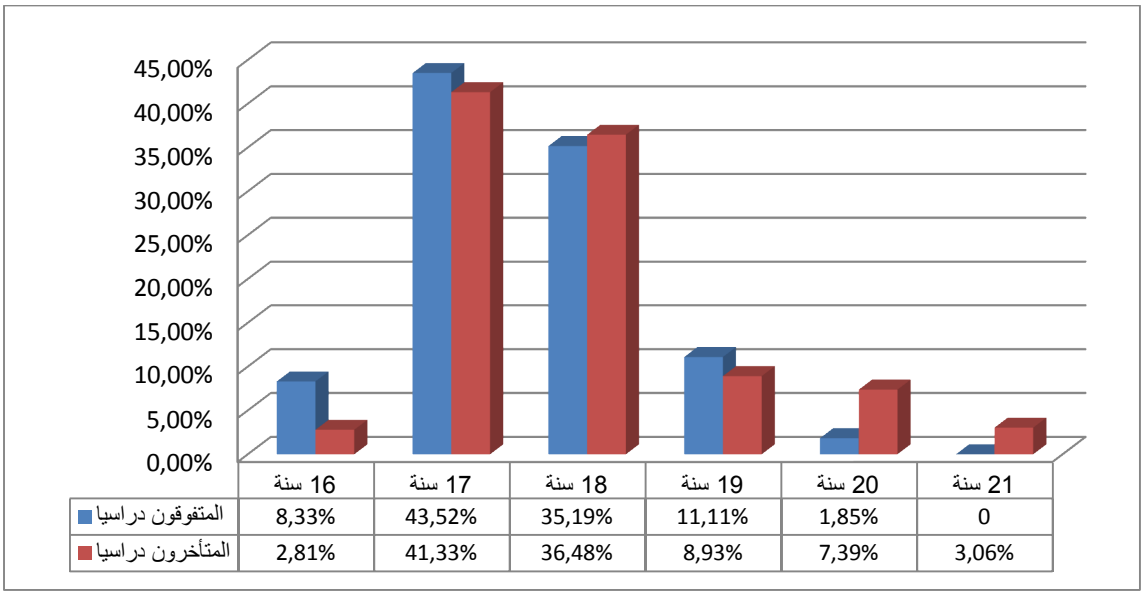


	المتفوقون دراسيا	المتأخرون دراسيا
الذكور	34,26%	47,70%
الإناث	65,74%	52,30%

شكل رقم (45): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق الجنس.

يتضح من شكل رقم (45) أن نسب المتفوّقين الذكور والمتفوّقات دراسياً متقاربة حيث بلغت على التوالي 47.70% و52.30% على التوالي. في حين نلاحظ أن نسبة الإناث المتأخرات دراسياً أعلى من نسبة المتأخرين الذكور حيث بلغت على التوالي 65.74% و34.26%.

3.1.2-السن:



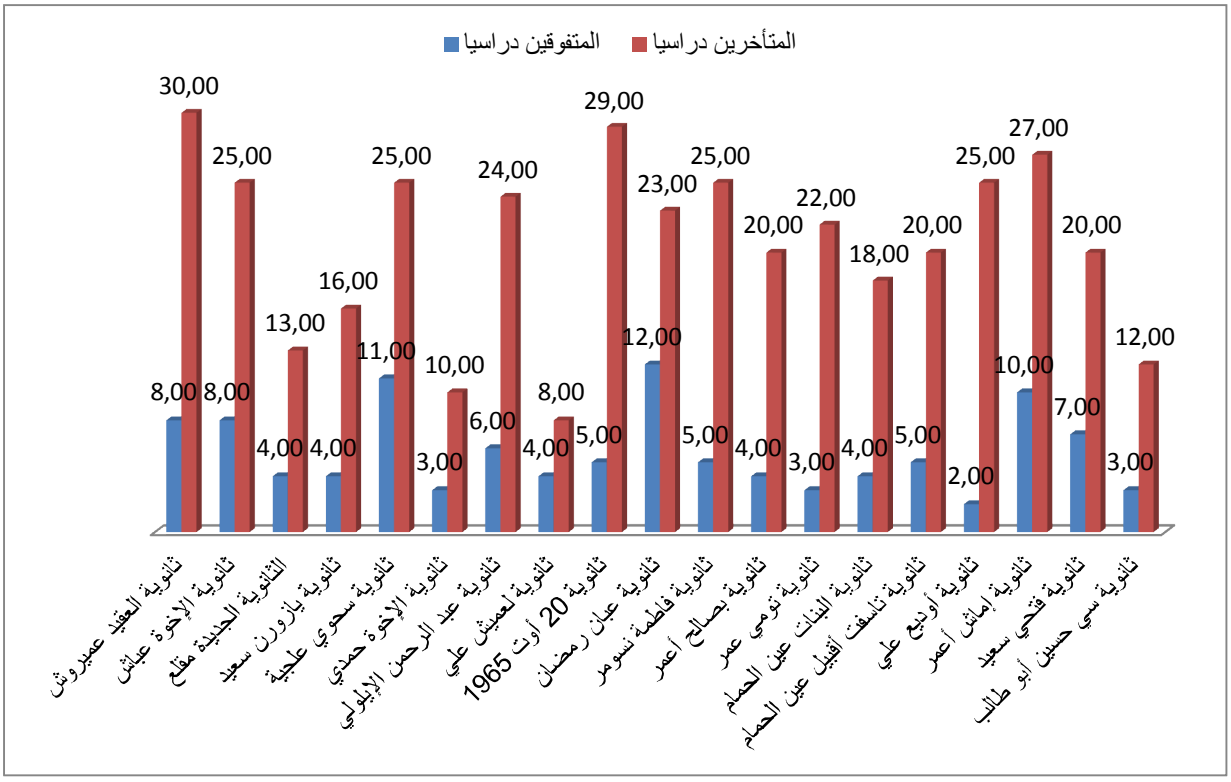
	16 سنة	17 سنة	18 سنة	19 سنة	20 سنة	21 سنة
المتفوقون دراسيا	8,33%	43,52%	35,19%	11,11%	1,85%	0
المتأخرون دراسيا	2,81%	41,33%	36,48%	8,93%	7,39%	3,06%

شكل رقم (46): توزيع أفراد عينة الدراسة وفق السن.

يتبين من شكل رقم (46) أن نسب أفرد عينة الدراسة الموزعين على مستوى المؤسسات التعليمية وفقاً لمتغير السن، تتوزع بالنسبة للمتفوّقين دراسياً على النحو التالي: 1.85 % لسن 20 سنة و11.11 % لـ 19 سنة و35.19 % لـ 18 سنة و43.52 % لـ 17 سنة و8.33% لسن 16.

أما بالنسبة للمتأخرين دراسياً فتتراوح بين 2.81 % لسن 21 سنة و41.33 % لسن 17 سنة. أما نسب المتأخرين دراسياُ فإنها تتوزع على النحو التالي: 3.06% لسن 21 سنة و7.39% لسن 20 سنة و8.93% لـ 19 سنة و36.48% لـ 18 سنة و41.33% لسن 17 سنة و2.81% لسن 16 سنة. وهذه النتيجة تدل على أن أفراد عينة الدراسة من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً يتمركزون في فئتي 17-18 سنة، وهو السن القانوني في مثل هذا المستوى التعليمي إن لم نقل أنه أقل من ذلك بقليل.

4.1.2-المؤسسة التعليمية:



شكل رقم (47): توزيع أفراد عينة الدراسة على المؤسسات التعليمية.

يتبين من شكل رقم (47) أن عدد أفراد عينة الدراسة الموزعين على المؤسسات التعليمية يتراوح بالنسبة للمتفوّقين دراسياً بين فردين (02) لثانوية أوديع علي بدائرة إفرحونن و(12) فرداً لثانوية عبان رمضان بدائرة تيزي وزو. أما نسب المتأخرين دراسياً فتتراوح بين (08) أفراد لثانوية لعيمش علي بدائرة تيزي راشد

و(30) فرداً لثانوية العقيد عميروش بدائرة تيزي وزو. كما يلاحظ أن عدد أفراد المتفوّقين والمتأخرين دراسياً جاء بشكل متفاوت.

3- مكان وزمان إجراء الدراسة الفعلية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في 19 ثانوية تابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو وهي:

ثانوية العقيد عميروش، ثانوية 20 أوت نهج ستيتي، ثانوية عبان رمضان، ثانوية فاطمة نسومر، ثانوية الإخوة عباش، الثانوية الجديدة مقلع، ثانوية يازورن سعيد، ثانوية سحوي علجية، ثانوية الإخوة حمدي، ثانوية عبد الرحمن الإيلولي، ثانوية لعيمش علي، ثانوية بصالح أعمر، ثانوية تومي عمر، ثانوية البنات عين الحمام، ثانوية تاسفت أقبيل عين الحمام، ثانوية أوديع علي عين الحمام، ثانوية إماش أعمر، ثانوية فتحي سعيد وثانوية سي حسين أبو طالب. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة من الأسبوع الثاني من فيفري إلى الأسبوع الأوّل من ماي **2016**.

رابعاً: أدوات الدراسة:

لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، تم استخدام الأدوات الآتية:

1- مقياس فاعلية الذات:

1.1-وصف المقياس ومكوّناته:

تم استخدام مقياس فاعلية الذات الذي أعدته مدني سنة 2007 والمكوَن من 47 عبارة، موزعة على أربعة أبعاد هي: الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل، قوّة الإرادة والمثابرة، فاعلية الذات الأكاديمية، وفاعلية الذات الاجتماعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (22): توزيع عبارات مقياس فاعلية الذات على أبعاده الفرعية في صورته الأوّلية.

رقم البعد	تسمية البعد	أرقام العبارات التي تمثله	عدد العبارات
01	الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل	1، 3، 5، 6، 9، 11، 13، 14، 15، 16، 19، 21، 22، 23، 28، 29، 31، 43.	18
02	قوة الإرادة والمثابرة	7، 18، 24، 25، 26، 32، 34، 35، 37، 39، 40، 45، 47.	13
03	فعالية الذات الأكاديمية	4، 12، 17، 20، 27، 30، 33، 36، 38، 41، 44، 46.	12
04	فعالية الذات الاجتماعية	2، 8، 10، 42.	04
المجمـــوع			47

يتبين من جدول رقم (22): أن مقياس فاعلية الذات يتكوّن من أربعة أبعاد: البعد الأول (الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل) ويشمل 18 عبارة، البعد الثاني (قوّة الإرادة والمثابرة) بـ 13 عبارة، البعد الثالث (فاعلية الذات الأكاديمية) بـ 12 عبارة، والبعد الرابع (فاعلية الذات الاجتماعية) بـ 04 عبا ارات، وبمجموع كلي يتضمن 47 عبارة.

2.1-الخصائص السيكومترية للمقياس:

لتكييف مقياس فاعلية الذات على البيئة الجزائرية، تم التحقق من صدقه من خلال حساب الصدق الظاهري والاتساق الداخلي.

1.2.1-صدق المقياس:

-الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة محكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري، بتيزي وزو، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة،و جامعة محمد بوقرة ببومرداس، بهدف التحقق من ملاءمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب إليهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، وأن يحكموا على كل عبارة من عبارات المقياس، من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله. وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر (Cooper,1974) وهي كالتالي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:

1، 2، 3، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 25، 26، 27، 28، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 40، 41، 42، 43، 45، 46، 47 هي:10 ÷(0+10) × 100 =100%.

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:

4، 15، 24، 29، 37، 38، 39، 44 هي: 9 ÷(1+9) × 100 =90%.

وبناء على النتائج السابقة تم الاحتفاظ بجميع عبارات المقياس. وتجدر الإشارة إلى أن بعض العبارات تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين.

جدول رقم (23): عبارات مقياس فاعلية الذات قبل وبعد التعديل اللغوي.

رقم العبارة	العبارة قبل تعديلها لغوياً	العبارة بعد تعديلها لغوياً
1	أتحمس كثيرا عندما أعرف أنني بصدد مهمة صعبة	أتحمس كثيرا عندما أعرف بأنني بصدد إعداد مهمة صعبة
5	أعتقد بأن مرات نجاحي أكثر من مرات فشلي في التعامل مع المهام المختلفة	أعتقد أن نجاحي أكثر من فشلي في التعامل مع المهام المختلفة
6	يغلب على كلامي صيغة المستقبل	كثيرا ما أتكلم على المستقبل
11	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة أفضل تركها إلى واحدة أخرى أسهل منها	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة أفضل معالجة مشكلة أخرى أسهل منها
12	أثق في مقدرتي على استيعاب الأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية	أثق في قدرتي على فهم الأفكار التي تدرس في البرامج الدراسية
16	أهتم كثيرا بالوقت	أهتم كثيرا بتسيير الوقت
17	أعتقد بأنني طالب جيد مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل	أعتقد بأنني تلميذ جيد مقارنة بالتلاميذ الآخرين في هذا القسم
18	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى يتسنى لي الفرصة لإتمامها	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى يتسنى لي الوقت لإتمامها
27	أعتقد بأنني أعرف الكثير من المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل	أعتقد بأنني أعرف الكثير عن البرامج الدراسية مقارنة بالتلاميذ الآخرين في هذا القسم
29	أستمتع بتحدي الوقت	أستمتع في رفع التحدي، وذلك بالقيام بأعمال مختلفة في وقت قياسي
31	أقوم بما في وسعي لكي أتجنب الفشل	أقوم بما أقدر عليه لتجنب الفشل
32	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون فعلا في موقف تحدي	أكون في أحسن حالة عندما أكون فعلا في موقف تحدي
39	لديّ مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.	لديّ مستوى مقبول من العزيمة وقوة الإرادة
41	في الاختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع إجابتها	في الاختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع الإجابة عنها
43	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد أبذل المزيد من الجهد لأتغلب على الصعوبات	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد، أبذل المزيد من الجهد للتغلب عليها
45	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام المكلف بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن إتمامها	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام التي كُلفت بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن لإتمامها
46	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من الطلاب ذوي القدرات المتنوعة المختلفة	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من التلاميذ ذوي القدرات المتنوعة

يتبيّن من جدول رقم (23) أن **17** عبارة تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين.

-صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري، تم تطبيق مقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة استطلاعية عدد أفرادها (60) متفوّقاً ومتأخراً دراسياً من الجنسين، وذلك بهدف التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة،و حساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. وبعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبا ة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

1-أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

2-ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن **0.25**.

أ-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبّين في الجدول التالي:

جدول رقم (24) قيم معاملات الارتباط بين كل درجة كل عبارة من عبارات مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع	
الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل		قوّة الإرادة والمثابرة		فاعلية الذات الأكاديمية		فاعلية الذات الاجتماعية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.365**	7	0.356**	4	0.596**	2	0.889**
3	0.400**	18	0.577**	12	0.753**	8	0.720**
5	0.586**	24	0.621**	17	0.614**	10	0.743**
6	0.403**	25	0.659**	20	0.313*	42	0.913**
9	0.601**	26	0.578**	27	0.686**		
11	0.436**	32	0.651**	30	0.689**		
13	0.682**	34	0.348**	33	0.282*		
14	0.426**	35	0.633**	36	0.615**		
15	0.472**	37	0.429**	38	0.650**		
16	0.598**	39	0.492**	41	0.333**		
19	0.623**	40	0.630**	44	0.742**		
21	0.417**	45	0.427**	46	0.397**		
22	0.655**	47	0.483**				
23	0.235						
28	0.416**						
29	0.397**						
31	0.688**						
43	0.432**						

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (24) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن =60)، تراوحت بين (0.235 و0.913)، وجاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.01 و0.05)، ماعدا العبارة رقم 23 التي جاءت نتيجتها غير دالة إحصائياً، بحيث تم استبعادها وبذلك أصبح مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية يتكوّن من 46 عبارة. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ب-حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الرئيسية والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (25): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية(ن=60).

رقم البعد	البـــــعد	قيم معاملات الارتباط
1	الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل	0.873**
2	قوّة الإرادة والمثابرة	0.835**
3	فاعلية الذات الأكاديمية	0.741**
4	فاعلية الذات الاجتماعية	0.414**

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (25): أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الأربعة لمقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن =60)، تراوحت بين (0.414 و0.873)،وجاءت دالة عند مستوى الدلالة 0.01. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج–حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (26): قيم معاملات الا تباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية **(ن=60)**.

رقم العبارة	قيم معاملات الارتباط	رقم العبارة	قيم معاملات الارتباط	رقم العبارة	قيم معاملات الارتباط	رقم العبارة	قيم معاملات الارتباط	رقم العبارة	قيم معاملات الارتباط
1	0.415**	11	0.336**	21	0.341*	31	0.602**	41	0.318**
2	0.298*	12	0.521**	22	0.533**	32	0.604**	42	0.350**
3	0.355**	13	0.581**	23	0.203	33	0.338**	43	0.406**
4	0.391**	14	0.429**	24	0.472**	34	0.415**	44	0.542**
5	0.393**	15	0.442**	25	0.544**	35	0.544**	45	0.355*
6	0.348**	16	0.493*	26	0.419**	36	0.477**	46	0.308*
7	0.322*	17	0.372**	27	0.485**	37	0.409*	47	0.412**
8	0.336**	18	0.431**	28	0.415**	38	0.393**		0.411**
9	0.504**	19	0.536**	29	0.421**	39	0.280*		0.312**
10	0.370**	20	0.386**	30	0.494**	40	0.474**		0.241*

**** دالة عند مستوى 0.01**

*** دالة عند مستوى 0.05**

يتبين من جدول رقم (26) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والمجموع الكلي لعبارات مقياس فاعلية الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60)، تراوحت بين (0.203 و0.604)،وجاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.01 و0.05)، ماعدا العبارة رقم 23 التي جاءت نتيجتها غير دالة إحصائياً. وعلى العموم، تشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع عبارات مقياس فاعلية الذات، تم استبعاد العبارة رقم 23 لأنها جاءت غير دالة إحصائيا، وقد تم الحفاظ على باقي العبارات الأخرى التي كانت دالة إحصائيا، وبذلك أصبح مقياس فاعلية الذات المستخدم في الدراسة الحالية والذي تم تطبيقه على عينة الدراسة الفعلية يتكوّن من 46 عبارة.

- صدق المقارنة الطرفية:

لقد حددت مجموعات المقارنة الطرفية من خلال سحب أعلى وأدنى من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغت 13 تلميذاً، وهو ما يمثل 27 %من ذوي الدرجات المرتفعة في المجموعة العليا و13 تلميذاً ما يمثل 27 %من ذوي الدرجات المنخفضة في المجموعة الدنيا، ثم تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مستقلتين (المتفوّقون والمتأخرون دراسياً) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين على مقياس فاعلية الذات وأبعاده الفرعية.

وقد تم حساب الفئة الطرفية (27%)= 27 ×عدد العبارات÷ 100=13

جدول رقم (27): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على مقياس فاعلية الذات وأبعاده الفرعية.

الأبعـــــــاد	مجموعة الإرباعي الأعلى (المجموعة العليا) (ن= 13)		مجموعة الإرباعي الأدنى (المجموعة الدنيا) (ن= 13)		قيمة "ت"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل	80,15	3,31	53,76	6,12	13,66	0,00	0,05
قوة الإرادة والمثابرة	60,92	2,01	41,23	4,39	14,66	0,00	0,05
فاعلية الذات الأكاديمية	51,23	2,68	29,00	5,33	13,41	0,00	0,05
فاعلية الذات الاجتماعية	18,23	1,78	6,92	1,49	17,48	0,00	0,05
الدرجة الكلية	201,23	4,60	139,69	11,93	17,34	0,00	0,05

يتبين من جدول رقم (27) أن متوسطات فاعلية الذات على مقياس المدني وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية عند مجموعة الإرباعي الأعلى (المجموعة العليا)، تراوحت ما بين 18.23 و80.15، وبانحراف معياري وقع في مدى تراوح ما بين 1.78 و3.31، بينما لدى مجموعة الإرباعي الأدنى (المجموعة الدنيا) تراوحت ما بين 6.92 و53.76 وبانحراف معياري وقع في مدى تراوح ما بين 1.49 و6.12، وتراوحت قيم "ت" ما بين 13.41 و17.48 بمستوى دلالة لا تزيد عن 0.01، أيّ أن جميع قيم "ت" جاءت دالة إحصائياً عند مستوى 0.05. بناء على هذه النتائج يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائياً

بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا على كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس ودرجته الكلية.

وقد أظهرت المقارنة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين أن الفروق في الاستجابة على مقياس فاعلية الذات، وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية بين المجموعتين العليا والدنيا دالة إحصائياً، أيّ أن المجموعتين غير متكافئتين في مستوى فاعلية ذاتهم، وهو ما يعبر عن تمتع المقياس وأبعاده الفرعية بالقدرة على التمييز بوضوح بين ذوي المستوى المرتفع والمستوى المنخفض في متغير فاعلية الذات. وعلى العموم فإن مقياس فاعلية الذات بأبعاده الفرعية يتمتع بصدق تمييزي بحيث يمكن استخدامه في الدراسة الحالية بكل اطمئنان.

2.3.1-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس فاعلية الذات تم استخدام طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار لدى عينة الدراسة استطلاعية قوامها **(60)** متفوّقاً ومتأخراً دراسياً من الذكور والإناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

جدول رقم (28): قيم معاملات الثبات بطريقتي معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس فاعلية الذات لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
	ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
0.89	0.73	0.84	0.84	0.81	0.83

يتبين من جدول رقم (28) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا كرونباخ بلغت 0.89، وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة معامل ثبات الجزء الأول 0.81، وقيمة معامل ثبات الجزء الثاني 0.83. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.84 وجتمان 0.84. وهذه القيم تدل على أن مقياس فاعلية الذات يتمتع بدرجة ثبات جّيدة، مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.1-مكوّنات المقياس (الصورة النهائية):

بعد تكييف مقياس فاعلية الذات على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته أصبح يتكوّن من 46 عبارة موزعة على أربعة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (29) توزيع عبارات مقياس فاعلية الذات على أبعاده الفرعية في صورته النهائية.

رقم البعد	الأبعـــــاد	أرقام العبارات التي تمثله	عدد العبارات
01	الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل	1، 3، 5، 6، 9، 11، 13، 14، 15، 16، 19، 21، 22، 28، 29، 31، 43.	17
02	قوة الإرادة والمثابرة	7، 18، 23، 24، 25، 26، 32، 34، 35، 37، 39، 40، 45.	13
03	فعالية الذات الأكاديمية	4، 12، 17، 20، 27، 30، 33، 36، 38، 41، 44، 46.	12
04	فعالية الذات الاجتماعية	2، 8، 10، 42.	04
المجمـــــوع			46

يتبين من جدول رقم (29) أن مقياس فاعلية الذات يتكوّن من أربعة أبعاد: البعد الأول (الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل) ويشمل 17 عبارة، البعد الثاني (قوّة الإرادة والمثابرة) بـ 13 عبارة، البعد الثالث (فاعلية الذات الأكاديمية) بـ 12 عبارة، والبعد الرابع (فاعلية الذات الاجتماعية) بـ 04 عبا ارات، وبمجموع كلي يتضمن 46 عبارة.

جدول رقم (30): توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس فاعلية الذات.

اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
العبارات الموجبة	1، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 38، 39، 42، 44، 45، 46.	37
العبارات السالبة	2، 10، 11، 21، 22، 37، 40، 41، 43.	09
المجموع		46

يتبين من جدول رقم (30) أن مقياس فاعلية الذات يتكوّن من37 عبارة موجبة و09 عبا ات سالبة وبمجموع كلي يحتوي على 46 عبارة.

4.1-طريقة تقدير درجات المقياس:

تصحح إجابات المستجيبين وفقاً لطريقة تدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

دائماً=5، غالباً=4، أحياناً=3، نادراً=2، أبداً=1. ويعكس ميزان تقدير الدرجات في حالة الإجابات السالبة حيث تصحح العبارات السالبة كالتالي: دائماً=1، غالباً=2، أحياناً=3، نادراً=4، أبداً=5.

وتجمع الدرجات الإجمالية في نهاية ورقة الإجابة، حيث تتراوح درجة المستجيب ما بين 46 درجة كحد أدنى و 230 درجة كحد أقصى، إذ تشير الدرجة المرتفعة إلى تمتع الفرد بفاعلية ذات مرتفعة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تمتع الفرد بفاعلية ذات منخفضة. وتجدر الإشارة إلى أن المقياس يحتوي على نسختين: واحدة للذكور والأخرى للإناث.

جدول (31): ميزان تقدير الدرجات على مقياس فاعلية الذات.

اتجاه العبارات	ميزان تقدير الدرجات				
العبارات الموجبة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	5	**4**	**3**	**2**	**1**
العبارات السالبة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
	1	**2**	**3**	**4**	**5**

5.1-زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن من خلال الدراسة الاستطلاعية لاحظتُ أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة، كان يتراوح بين 20 و25 دقيقة، وهذا بعد قراءة التعليمات.

2-مقياس الذكاء الوجداني:

1.2-وصف المقياس:

في الدراسة الحالية تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده عبد المنعم أحمد الدردير سنة 2002، والمكَون من 88 عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات ويشمل 16 عبارة، تنظيم الذات بِـ 18 عبارة، الدافعية بِـ 18 عبارة، التعاطف بِـ 16 عبارة والمهارات الاجتماعية بِـ 20 عبارة.

وبعد تكييف المقياس على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته الموضحين في العنصر الموالي المتعلق بالخصائص السيكومترية، أصبح المقياس يتكّون في صورته النهائية من 83 عبارة، والتي تم تطبيقها على عينة الدراسة الفعلية.

2.2-الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.2.2-صدق المقياس:

لتكييف المقياس على البيئة الجزائرية قمتُ بالتحقق من الصدق بطريقتين هما:

أ-الصدق الظاهري:

تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة محكمين في علم النفس وعلوم التربية من جامعات مولود معمري، بتيزي وزو، ومحمد بوضياف بالمسيلة، ومحمد بوقرة ببومرداس بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلبنا منهم الحكم على مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، ومدى تمثيل كل عبارة من عبارات المقياس للبعد الذي أعدت من أجله، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس. وقد تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر، وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 38، 39 40، 41، 43، 44، 45، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 57، 58، 60، 61، 62، 64، 65 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86 87، 88 هي:10÷(0+10) ×100=100%.
- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:7، 36، 46، 56، 59، 63، هي: 9÷(1+9) ×100=90%.
- نسبة الاتفاق على عبا ة ذات رقم:42 هي: 8÷(2+8) ×100=80%.
- نسبة الاتفاق على عبا ة ذات رقم:37 هي: 5÷(5+5) ×100=50%.

وبناء على هذه النتائج تم استبعاد العبارة رقم 37 والتي تتمثل في: " تأخذ القضية الفلسطينية حيّزاً كبيراً من تفكيري"، وقد تم الاحتفاظ بالعبارات التي حظيت بنسبة الاتفاق التي تساوي 80% فأكثر.

كما أنني قمتُ بتعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية، وذلك بناء على ملاحظات المحكمين.

جدول رقم (32): عبارات مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التعديل.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد تعديلها لغويا
4	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة	أستطيع أن أربط علاقات صداقة بسهولة
8	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد الجوانب التي تضايقني
10	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان)	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص في حالة غضب
21	دائما أكمل أو أنهي أي عمل أشرع في أدائه	دائما أنهي أي عمل أشرع في أدائه
23	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة	لدي مهارة في تقديم الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة
25	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الجماعية
27	أستطيع التفكير جيدا وأركز في عملي في الظروف الضاغطة	أستطيع التفكير جيداو أركز في عملي تحت الظروف الضاغطة
31	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ بعين الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها
34	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح، حزن)	أستطيع التعبير تعبيرا جيدا عن مشاعري (فرح، حزن)
47	أستمع إلى مشكلة الآخرين وأسعى إلى حلها	أستمع إلى مشاكل الآخرين وأسعى إلى حلها
49	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار	أميل إلى تذكر الأحداث السارة أكثر من الأحداث المؤلمة
52	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه	غالبا ما أنجز أي عمل صعب أقوم به
53	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين	أستطيع اكتشاف المشاعر الخفية للآخرين
54	لا أقول أشياء وأندم عليها	لا أقول أشياء ثم أندم عليها
56	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإجهاد	أستطيع أداء أي عمل من الأعمال لفترة طويلة دون الشعور بالتعب
63	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية	لدي الوعي بما أقوم به يوميا
64	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني أذهب إلى (صديق، نادي) كي أغير حالتي المزاجية	عندما يكون مزاجي عاكرا فإنني أذهب إلى (صديق، مكان) كي أغير حالتي المزاجية
69	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقا عليهم	إحساسي القوي بانفعالات الآخرين يجعلني أشفق عليهم
72	أحاول دائما الاتصال بأفراد الجماعة	أحاول دائما الاتصال بأفراد جماعتي
75	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس	أستطيع التحدث أمام عدد كبير من الأفراد
82	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين تجاهي
87	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقا عليهم	أشفق على الأطفال اليتامى نتيجة إحساسي الشديد بهم

يتبيّن من جدول رقم (32) أن **22** عبارة تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين.

ب-صدق الاتساق الداخلي:

بعد حساب الصدق الظاهري تم تطبيق المقياس على عينة الدراسة استطلاعية عدد أفرادها (60) متفوّقاً ومتأخراً دراسياً من الجنسين، وذلك بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، و حساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس. وبعد حساب ارتباط العبارات تم اعتماد معيارين للإبقاء على العبارة في المقياس، وبناء على ذلك يجب أن تحقق العبارة المعيارين المعتمدين معاً، ولا يكفي توفر أحدهما دون الآخر. وهذان المعياران هما:

1-أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.

2-ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن **0.25**.

أ-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبّين في الجدول التالي:

جدول رقم (33): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
الوعي بالذات		تنظيم الذات		الدافعية		التعاطف		المهارات الاجتماعية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.499	3	**0.781	2	**0.672	5	**0.812	4	**0.518
8	**0.541	6	**0.500	9	**0.585	10	**0.441	7	**0.457
11	**0.514	12	**0.776	13	**0.408	14	0.121	15	**0.649
20	**0.708	19	**0.459	16	**0.607	17	**0.440	18	**0.639
24	**0.476	23	**0.546	21	**0.850	22	**0.834	25	**0.360
29	**0.465	28	**0.734	27	**0.670	26	**0.527	30	**0.431
34	**0.823	33	**0.718	31	**0.699	32	**0.541	35	**0.805
38	**0.631	36	**0.707	37	**0.853	41	0.229	39	**0.567
44	**0.815	40	**0.486	43	**0.464	46	*0.670	42	**0.466
49	**0.395	48	**0.693	45	**0.614	52	**0.593	47	**0.616
54	**0.432	53	**0.389	51	**0.684	56	**0.801	50	**0.490
58	**0.583	57	**0.644	55	**0.636	61	**0.726	59	0.216
62	**0.371	63	*0.285	60	**0.516	68	**0.368	64	**0.534
66	**0.534	67	**0.708	65	**0.591	73	**0.513	69	**0.370
70	**0.530	75	**0.356	72	**0.872	86	**0.623	71	**0.477
83	**0.447	78	*0.325	76	**0.463			74	**0.509
		81	**0.448	80	**0.803			77	0.208
		85	**0.704	84	**0.528			79	**0.444
								82	**0.587
								87	**0.781

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتضح من جدول رقم (33) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الذكاء

الوجداني والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، تراوحت بين 0.121 لارتباط العبارة رقم 14 مع بعد التعاطف، و0.872 لارتباط العبارةر قم 72 مع بعد الدافعية. وجاءت بعض هذه القيم دالة عند مستوى 0.01 وبعضها الآخر دالة عند مستوى 0.05، ما عدا العبارات ذات أرقام: 14، 41، 59، 77، التي جاءت قيم معاملات ارتباطها غير دالة إحصائياً، والتي تم استبعادها، وبذلك أصبح مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية يتكوّن من 83 عبارة.

ب-حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (34): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

رقم البعد	الأبعـــــــاد	معامل الارتباط
1	الوعي بالذات	**0.671**
2	تنظيم الذات	**0.673**
3	الدافعية	**0.653**
4	التعاطف	**0.656**
5	المهارات الاجتماعية	**0.769**

** دالة عند مستوى 0.01

يتبين من جدول رقم (34) أن قيم معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس: تراوحت بين 0.653 للبعد الثالث (الدافعية) و0.769 للبعد الخامس (المهارات الاجتماعية). وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج-حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (35): قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	*0.276	23	*0.283	45	**0.411	67	**0.486
2	**0.534	24	*0.165	46	**0.442	68	*0.297
3	**0.436	25	*0.290	47	**0.406	69	*0.316
4	**0.340	26	**0.405	48	**0.419	70	**0.430
5	**0.499	27	**0.451	49	*0.317	71	**0.398
6	*0.301	28	**0.408	50	**0.419	72	**0.588
7	**0.472	29	**0.385	51	**0.362	73	**0.364
8	**0.439	30	**0.428	52	*0.305	74	*0.274
9	**0.363	31	*0.313	53	*0.321	75	*0.325
10	*0.258	32	**0.364	54	*0.273	76	*0.289
11	**0.365	33	**0.454	55	**0.358	77	0.027
12	**0.506	34	**0.569	56	**0.557	78	*0.281
13	*0.258	35	**0.551	57	**0.402	79	**0.345
14	0.008	36	**0.536	58	**0.433	80	**0.637
15	**0.572	37	**0.558	59	0.222	81	**0.355
16	*0.314	38	**0.353	60	**0.338	82	**0.478
17	*0.277	39	**0.461	61	**0.454	83	*0.231
18	*0.299	40	*0.288	62	**0.258	84	*0.232
19	*0.280	41	0.005	63	*0.295	85	**0.484
20	**0.506	42	**0.436	64	**0.415	86	**0.547
21	**0.596	43	*0.271	65	*0.360	87	**0.552
22	**0.528	44	**0.536	66	**0.458		

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (35) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية، تراوحت بين 0.005 للعبارة رقم 41 و0.637 للعبارة رقم 80. وجاءت بعض قيم

معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 وبعضها الآخر دالة عند مستوى 0.05، ما عدا العبارات ذات أرقام: 14، 41، 59، 77 التي جاءت قيم معاملات ارتباطها غير دالة إحصائياً. وعموماً، تشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج-صدق المقارنة الطرفية:

لقد حددتُ مجموعات المقارنة الطرفية من خلال سحب أعلى وأدنى من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، حيث بلغت 23 تلميذاً ما يمثل 27% من ذوي الدرجات المرتفعة في المجموعة العليا و23 تلميذاً ما يمثل 27% من ذوي الدرجات المنخفضة في المجموعة الدنيا، ثم تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (المتفوّقون والمتأخرون دراسياً) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (36): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية.

الأبعاد	مجموعة الإرباعي الأعلى (ن= 23)		مجموعة الإرباعي الأدنى (ن= 23)		قيمة "ت"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الوعي بالذات	65.69	4.92	43.82	7.06	12.18	0.00	0.05
تنظيم الذات	76.47	3.61	54.17	8.94	11.08	0.00	0.05
الدافعية	76.91	6.79	52.04	7.28	11.96	0.00	0.05
التعاطف	62.21	3.63	44.69	6.95	10.70	0.00	0.05
المهارات الاجتماعية	82.95	4.23	59.78	7.79	12.53	0.00	0.05
الدرجة الكلية للمقياس	346.56	18.35	272.39	26.09	11.15	0.00	0.05

يتبين من جدول رقم (36) أن متوسط الذكاء الوجداني على مقياس عبد المنعم أحمد الدردير، وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية عند مجموعة الإرباعي الأعلى (المجموعة العليا) تراوح ما بين 62.21 و82.95، بانحراف معياري وقع في مدى تراوح بين 3.61 و6.79، بينما تراوح المتوسط عند مجموعة الإرباعي الأدنى (المجموعة الدنيا) ما بين 43.82 و59.78 بانحراف معياري وقع في مدى تراوح بين 6.95 و8.94، وتراوحت قيم "ت" ما بين 10.70 و12.53 بمستوى دلالة لا تزيد عن 0.01، أي أن

جميع قيم "ت" جاءت دالة إحصائيا عند مستوى 0.05. بناء على هذه النتائج يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا على كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس ودرجته الكلية.

و أظهرت المقارنة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، أن الفروق في الاستجابة على مقياس الذكاء الوجداني وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية بين المجموعتين العليا والدنيا دالة إحصائياً، أي أن المجموعتين غير متكافئتين في مستوى ذكائهم الوجداني، وهو ما يعبر عن تمتع المقياس وأبعاده الفرعية بالقدرة على التمييز بوضوح بين ذوي المستوى المرتفع والمستوى المنخفض على هذا المتغير. ويذكر بوسالم (2012، ص 73) في هذا الإطار" إذا كانت الفوق بين المجموعتين الطرفيتين في السمة المقاسة دالة إحصائياً دل ذلك على ارتفاع درجة صدق الاختبار". ويقودنا هذا إلى القول بأن مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده الفرعية يتمتع بصدق تمييزي بمجتمع الدراسة الحالية.

2.2.2-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني تم استخدام طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة استطلاعية قوامها(**60**) تلميذاً متفوقاً ومتأخراً دراسياً من الذكور والإناث.

جدول رقم (37): قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الذكاء الوجداني لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	**الثبات بطريقة التجزئة النصفية**				
0.93	ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
	0.91	0.95	0.92	0.86	0.87

يتبين من جدول رقم (37) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغت 0.93 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.86، وبلغت قيمة ثبات الجزء الثاني 0.87، وللجزئيين 0.91. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان-براون 0.95 وبطريقة جتمان 0.92.

وهذه القيم تدل على أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة ثبات جيّدة مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.2-مكوّنات المقياس(الصورة النهائية):

بعد تكييف مقياس الذكاء الوجداني على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، أصبح في صورته النهائية يتكوّن من **83** عبارة موزعة على خمسة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (38): توزيع عبارات مقياس الذكاء الوجداني على الأبعاد الخمسة.

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	الوعي بالذات	1، 8، 11، 19، 23، 28، 33، 37، 42، 47، 52، 56، 59، 63، 67، 79	16
02	تنظيم الذات	3، 6، 12، 18، 22، 27، 32، 35، 39، 46، 51، 55، 60، 64، 72، 74، 77، 81	18
03	الدافعية	2، 9، 13، 15، 20، 26، 30، 36، 41، 43، 49، 53، 57، 62، 69، 73، 76، 80	18
04	التعاطف	5، 10، 16، 21، 25، 31، 44، 50، 54، 58، 65، 70، 82	13
05	المهارات الاجتماعية	4، 7، 14، 17، 24، 29، 34، 38، 40، 45، 48، 61، 66، 68، 71، 75، 78، 83	18
المجمـــــوع			83

يتبيّن من جدول رقم (38) أن مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية تتوزع عبارته على خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات ويتضمن 16 عبارة، تنظيم الذات بِـ 18 عبارة، الدافعية بِـ 18 عبارة، التعاطف بِـ 13 عبارة والمهارات الاجتماعية بِـ 18 عبارة، ويصبح بذلك المجموع الكلي للمقياس هو 83 عبارة.

4.2-طريقة تقدير درجات المقياس:

تصحح إجابات المستجيبين على النحو التالي: تنطبقُ عليَ تماماً =5، تنطبقُ عليَ كثيراً =4، تنطبقُ عليَ أحياناً =3، تنطبقُ عليَ قليلاً =2، لا تنطبقُ عليَ إطلاقاً =1. وتتراوح درجة الفرد على المقياس ما بين 78 درجة كحد أدنى و 390 درجة كحد أقصى،و لا تحسب درجات العبارات المكررة ذات أرقام: 42،70،76،81،83. وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى تمتع الفرد بذكاء وجداني مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تمتع الفرد بذكاء وجداني منخفض.

5.2-زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن لاحظتُ خلال الدراسة الاستطلاعية أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح ما بين 35 و40 دقيقة بعد قراءة التعليمات.

3- مقياس الدافع للإنجاز:

1.3-وصف المقياس:

تم استخدام مقياس الدافع للإنجاز الذي أعده صالح الغامدي سنة 2009 والمكَون من 80 عبارة موزعة على عشرة أبعاد، كل بعد يقيس مجالاً من مجالات الدافع للإنجاز، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (39): توزيع عبارات مقياس الدافع للإنجاز على أبعاده الفرعية في صورته الأوّلية.

م	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	السعي نحو التفّوق	70،60،45،39،28،19،10،1	8
2	التخطيط للمستقبل	74،65،56،40،29،26،16،6	8
3	المثابرة والنضال	71،61،51،41،30،20،11،2	8
4	أداء الأعمال بسرعة وإتقان	75،66،62،57،46،31،27،21،17،7	10
5	الشعور بالمسؤولية	72،52،44،32،12،3	6
6	الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	76،58،47،36،18،8	6
7	المكافآت المادية والمعنوية	79،63،53،48،37،22،13،4	8
8	المنافسة	77،68،59،49،42،34،24،9	8
9	الاستقلال	80،69،54،50،38،23،14،5	8
10	التغلب على العوائق والصعوبات	78،73،67،64،55،43،35،33،25،15	10
المجمـــــــوع			80

يتبيّن من جدول رقم (39) أن عبارات مقياس الدافع للإنجاز في صورته الأوّلية تتوزع على النحو التالي: البعد الأوّل (السعي نحو التفّوق)، البعد الثاني (التخطيط للمستقبل)، البعد الثالث (المثابرة والنضال) يحتوي كل واحد على 8 عبارات، البعد الرابع (أداء الأعمال بسرعة وإتقان) يحتوي على10 عبارات، البعد الخامس (الشعور بالمسؤولية)، البعد السادس (الثقة بالنفس وامتلاك القدرة) يحتوي كل واحد منهما على 6 عبارات، البعد السابع (المكافآت المادية والمعنوية)، البعد الثامن(المنافسة)، البعد التاسع (الاستقلال) يحتوي كل واحد على 8 عبارات، ويحتوي البعد العاشر (التغلب على العوائق والصعوبات) على 10 عبارات.

2.3-الخصائص السيكومترية للمقياس:

1.2.3-صدق المقياس:

أ-الصدق الظاهري:

لقد تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام:1، 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80 هي:10÷(0+10) ×100=100%.

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 37، 38، 39 هي: 9÷(1+9) ×100=90%.

وبناء على هذه النتائج تم الاحتفاظ بكل عبارات المقياس (نسبة اتفاق90% فأكثر). كما أنني قمتُ بتعديل بعض العبارات من حيث صياغتها اللغوية، وذلك بناء على ملاحظات الأساتذة المحكمين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (40): عبارات مقياس الدافع للإنجاز قبل وبعد التعديل.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد تعديلها لغويا
8	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس	أميل في أفعالي إلى ما يفعله أغلب الناس
10	كثيراً ما أتخيل نفسي مرموقاً	كثيرا ما أتخيل نفسي متميزا
11	إذا بدأت عملاً فلابد من انهائه	إذا بدأت عملا عليّ أن أنهيه
15	من الأفضل أن أعمل عملاً خالياً من الصعوبات	أفضل العمل الخالي من الصعوبات
16	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف	أهتم بالحاضر دون المستقبل
25	من الصعب عليَ تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي	من الصعب عليّ تجاوز العقبات التي تعترض إنجاز عملي
26	ليس من المهم وضع الأهداف	لا يهم وضع الأهداف
28	يصعب عليَ الإحساس بالفشل	يصعب عليّ تقبل الفشل
29	أفكر في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر	أفكر في المستقبل مما يفقدني التركيز بالحاضر
30	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة	حين أنهي كل أعمالي أشعر بالراحة
31	أهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة	أهتم كثيرا بإتمام عملي على أحسن وجه
33	يقلَ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة	يقلّ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهمات الصعبة
38	أعمل ما أرغب بعملي دون تلبية لرغبة الآخرين	أقوم بالعمل الذي أرغب فيه وليس تلبية رغبة الآخرين

49	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة أحد	أشعر بالخمول حين أقوم بعملي دون منافسة أحد
54	أشعر بأنني أقوم بالأعمال التي يفرضها عليَ والديَ	أقوم بالأعمال التي يفرضها عليّ والديّ
62	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط	لا تهمني نتيجة عملي، المهم أن أعمل فقط
73	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي	أبذل كل جهدي لإزالة العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي

يتبيّن من جدول رقم (40) وجود **17** عبارة تم تعديلها من حيث الصياغة اللغوية وذلك بناء على ملاحظات وتوجيهات السادة المحكمين.

ب-صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، حساب معامل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للمقياس.

أ-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية كما هو مبّين في الجدول التالي:

جدول رقم (41): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الدافع للإنجاز والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

السعي نحو التفوق	قيم معاملات الارتباط	التخطيط للمستقبل	قيم معاملات الارتباط	المثابرة والنضال	قيم معاملات الارتباط	أداء الأعمال بسرعة وإتقان	قيم معاملات الارتباط	الشعور بالمسؤولية	قيم معاملات الارتباط
01	**0.640	6	**0.576	2	**0.604	7	**0.492	3	**0.845
10	**0.490	16	**0.541	11	**0.770	17	**0.557	12	**0.854
19	**0.612	26	**0.707	20	**0.395	21	**0.729	32	**0.514
28	**0.624	29	**0.386	30	**0.561	27	**0.497	44	**0.811
39	**0.595	40	**0.404	41	**0.412	31	**0.651	52	**0.854
45	**0.657	56	**0.611	51	**0.558	46	**0.604	72	**0.594
60	**0.613	65	**0.471	61	**0478	57	**0.412		
70	**0.687	74	**0.754	71	**0.744	62	**0.492		
						66	**0.737		
						75	**0.411		

الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	قيم معاملات الارتباط	المكافآت المادية والمعنوية	قيم معاملات الارتباط	المنافسة	قيم معاملات الارتباط	الاستقلال	قيم معاملات الارتباط	التغلب على العوائق والصعوبات	قيم معاملات الارتباط
8	0,140	4	**0.826	9	**0.750	5	**0.691	15	**0.615
18	**0.938	13	**0.871	24	**0.845	14	**0.885	25	**0.527
36	**0.733	22	**0.838	34	**0.744	23	**0.830	33	**0.595
47	**0.938	37	**0.620	42	**0.530	38	**0.815	35	**0.592
58	**0.867	48	**0.928	49	**0.683	50	**0.790	43	**0.476
76	**0.851	53	**0.718	59	**0.842	54	**0.783	55	**0.548
		63	**0.864	68	**0.785	69	**0.638	64	*0.321
		79	**0.827	77	**0.802	80	**0.559	67	**0.577
								73	**0.599
								78	**0.511

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتضح من جدول رقم (41) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الدافع للإنجاز والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين 0.140 لارتباط العبارة رقم 8 مع بعد الثقة بالنفس وامتلاك القدرة و0.938 لارتباط العبارة رقم 18 والعبارة رقم 47 مع بعد الثقة بالنفس وامتلاك القدرة. وجاءت بعض هذه القيم دالة عند مستوى 0.01 وبعضها الآخر دالة عند مستوى 0.05 ما عدا العبارة رقم 8 التي جاء معامل ارتباطها ضعيفاً وغير دال إحصائياً (0.140) بحيث تم استبعادها، وبذلك أصبح مقياس الدافع للإنجاز في صورته النهائية يتكوّن من 79 عبارة.

ب–حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من الأبعاد العشرة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية.

جدول رقم (42): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

رقم البعد	الأبعـــاد	معامل الارتباط
1	السعي نحو التفوّق	0.636**
2	التخطيط للمستقبل	0.712**
3	المثابرة والنضال	0.689**
4	أداء الأعمال بسرعة وإتقان	0.729**
5	الشعور بالمسؤولية	0.523**
6	الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	0.430**
7	المكافآت المادية والمعنوية	0.538**
8	المنافسة	0.549**
9	الاستقلال	0.507**
10	التغلب على العوائق والصعوبات	0.652**

**** دالة عند مستوى 0.01**

يتبين من جدول رقم (42) أن قيم معاملات الارتباط بين مجمو ع درجات كل بعد من الأبعاد العشرة لمقياس الدافع للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين 0.430 للبعد السادس (الثقة بالنفس وامتلاك القدرة) و0.729 للبعد الرابع (أداء الأعمال بسرعة وإتقان). وجاءت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج-حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (43): قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

السعي نحو التفوق	قيم معاملات الارتباط	التخطيط للمستقبل	قيم معاملات الارتباط	المثابرة والنضال	قيم معاملات الارتباط	قيم معاملات الارتباط	أداء الأعمال بسرعة وإتقان	قيم معاملات الارتباط	الشعور بالمسؤولية	قيم معاملات الارتباط
01	*0.314	6	**0.416	2	**0.407	**0.366	7	**0.366	3	**0.414
10	*0.264	16	**0.359	11	**0.431	**0.452	17	**0.452	12	**0.450
19	*0.320	26	**0.433	20	**0.356	**0.510	21	**0.510	32	*0.277
28	**0.377	29	*0.283	30	**0.443	**0.397	27	**0.397	44	**0.322
39	**0.508	40	**0.419	41	*0.278	**0.426	31	**0.426	52	**0.520
45	**0.444	56	**0.338	51	**0.421	**0.419	46	**0.419	72	**0.366
60	**0.368	65	**0.404	61	**0351	*0.286	57			
70	**0.485	74	**0.531	71	**0.461	**0.335	62			
						**"0.583	66			
						**0.292	75			

الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	قيم معاملات الارتباط	المكافآت المادية والمعنوية	قيم معاملات الارتباط	المنافسة	قيم معاملات الارتباط	الاستقلال	قيم معاملات الارتباط	التغلب على العوائق والصعوبات	قيم معاملات الارتباط
8	0.168	4	**0.400	9	**0.468	5	**0.400	15	*0.326
18	**0.406	13	**0.501	24	**0.454	14	**0.435	25	**0.373
36	*0.305	22	**0.413	34	**0.400	23	**0.350	33	*0.297
47	**0.411	37	**0.344	42	*0.279	38	**0.394	35	**0.349
58	*0.292	48	**0.546	49	*0.311	50	**0.446	43	*0.278
76	**0.349	53	**0.356	59	**0.534	54	*0.300	55	**0.369
		63	**0.524	68	**0.339	69	**0.336	64	**0.366
		79	**0.415	77	**0.500	80	**0.379	67	**0.355
								73	**0.338
								78	**0.498

** دالة عند مستوى 0.01

* دالة عند مستوى 0.05

يتبين من جدول رقم (43) أن قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس لعينة الدراسة الاستطلاعية، تراوحت بين 0.168 للعبارة رقم 08 و0.583 للعبارة رقم 66. وجاءت بعض قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 وبعضها الآخر دالة عند مستوى 0.05. ما عدا العبارة رقم 08 التي جاءت قيمة معامل ارتباطها غير دالة إحصائياً. وعلى العموم، تشير هذه النتيجة إلى إمكانية استخدام المقياس في الدراسة الحالية باطمئنان.

ج-صدق المقارنة الطرفية:

لقد حددتُ مجموعات المقارنة الطرفية من خلال سحب أعلى وأدنى من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حيث بلغت 22 تلميذاً ما يمثل 27% من ذوي الدرجات المرتفعة في المجموعة العليا و22 تلميذاً ما يمثل27% من ذوي الدرجات المنخفضة في المجموعة الدنيا، ثم تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (المتفوّقون والمتأخرون دراسياً) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين الطرفيتين على مقياس الدافع للإنجاز وأبعاده الفرعية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (44): نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي المجموعتين الطرفيتين على مقياس الذكاء الدافع للإنجاز وأبعاده الفرعية.

الأبعاد	مجموعة الإرباعي الأعلى (ن= 22)		مجموعة الإرباعي الأدنى (ن= 22)		قيمة "ت"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
السعي نحو التفوّق	23.09	0.86	16.86	2.27	12.00	0,00	0,05
التخطيط للمستقبل	23.04	0.99	17.22	2.32	10.77	0,00	0,05
المثابرة والنضال	23.22	0.86	17.86	1.42	15.07	0,00	0,05
أداء الأعمال بسرعة وإتقان	29.22	0.92	22.00	2.52	12.60	0,00	0,05
الشعور بالمسؤولية	17.54	0.80	11.22	2.30	12.13	0,00	0,05
الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	16.95	0.72	10.00	2.00	15.34	0,00	0,05
المكافآت المادية والمعنوية	23.81	0.39	15.13	2.81	14.31	0,00	0,05
المنافسة	23.18	0.90	14.72	2.81	13.41	0,00	0,05
الاستقلال	23.31	0.77	14.86	2.99	12.80	0,00	0,05
التغلب على العوائق والصعوبات	27.53	1.59	20.40	2.08	12.74	0,00	0,05
الدرجة الكلية للمقياس	209.63	7.64	169.09	12.05	13.32	0,00	0,05

يتبين من جدول رقم (44) أن متوسط الدافع للإنجاز على مقياس صالح الغامدي وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية عند مجموعة الإرباعي الأعلى (المجموعة العليا)، تراوح ما بين 16.95 و27.53 بانحراف معياري وقع في مدى تراوح بين 0.39 و1.59، بينما تراوح المتوسط عند مجموعة الإرباعي الأدنى (المجموعة الدنيا) ما بين 10.00 و20.40 بانحراف معياري وقع في مدى تراوح بين 1.42 و2.99، وتراوحت قيم "ت" ما بين 10.77 و15.34 بمستوى دلالة لا تزيد عن 0.01 أي أن جميع قيم "ت" جاءت دالة إحصائيا عند مستوى 0.05. بناء على هذه النتائج يمكن القول أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي المجموعتين العليا والدنيا على كل بعد من الأبعاد الفرعية للمقياس ودرجته الكلية. و أظهرت المقارنة الإحصائية باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين أن الفروق في الاستجابة على مقياس الدافع للإنجاز، وعلى كل بعد من أبعاده الفرعية بين المجموعتين العليا والدنيا دالة إحصائياً، أي أن المجموعتين غير متكافئتين في مستوى دافعهم للإنجاز، وهو ما يعبر عن تمتع المقياس وأبعاده الفرعية بالقدرة على التمييز بوضوح بين ذوي المستوى المرتفع والمستوى المنخفض على هذا المتغير. والعموم، فأن مقياس الدافع للإنجاز بأبعاده الفرعية يتمتع بصدق تمييزي بمجتمع الدراسة الحالية.

2.2.3-ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات مقياس الدافع للإنجاز تم استخدام طريقتين:

أ-معامل ثبات ألفا-كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس.

ب-التجزئة النصفية كمؤشر على ثبات الاستقرار على عينة استطلاعية قوامها **(60)** تلميذاً متفوقاً ومتأخراً دراسياً من الذكور والإناث.

جدول رقم (45): قيم معاملات ثبات المحسوبة بطريقتي ألفا-كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الدافع للإنجاز لعينة الدراسة الاستطلاعية (ن=60).

الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية				
	ارتباط الجزأين	سبيرمان -براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
0.92	0.91	0.95	0.95	0.85	0.86

يتبين من جدول رقم (45) أن قيمة معامل الثبات لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة ألفا-كرونباخ بلغت 0.92 وبطريقة التجزئة النصفية بلغت قيمة ثبات الجزء الأول 0.85 وقيمة ثبات الجزء

الثاني 0.86، وللجزئيين 0.91. وبلغت قيمة ثبات سبيرمان–براون 0.95 وجتمان 0.95. وهذه القيم تدل على أن مقياس الدافع للإنجاز يتمتع بدرجة ثبات جيّدة، مما يسمح استخدامه في الدراسة الحالية باطمئنان.

3.3–مكوّنات المقياس (الصورة النهائية):

بعد تكييف مقياس الدافع للإنجاز على البيئة الجزائرية وحساب صدقه وثباته، أصبح في صورته النهائية يتكوّن من **79** عبارة موزعة على عشرة أبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (46): توزيع عبارات مقياس الدافع للإنجاز على أبعاده الفرعية في صورته النهائية.

الرقم	الأبعـــــــاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	السعي نحو التفوّق	1، 9، 18، 27، 38، 44، 59، 69	08
02	التخطيط للمستقبل	6، 15، 25، 28، 39، 55، 64، 73	08
03	المثابرة والنضال	2، 10، 19، 29، 40، 50، 60، 70	08
04	أداء الأعمال بسرعة وإتقان	7، 16، 20، 26، 30، 45، 56، 61، 65، 74	10
05	الشعور بالمسؤولية	3، 11، 31، 43، 51، 71	06
06	الثقة بالنفس وامتلاك القدرة	17، 35، 46، 57، 75	05
07	المكافآت المادية والمعنوية	4، 12، 21، 36، 47، 52، 62، 78	08
08	المنافسة	8، 23، 33، 41، 48، 58، 67، 76	08
09	الاستقلال	5، 13، 22، 37، 49، 53، 68، 79	08
10	التغلب على العوائق والصعوبات	14، 24، 32، 34، 42، 54، 63، 66، 72، 77	10
المجمـــــوع			79

يتبيّن من جدول رقم (46) أن عبارات مقياس الدافع للإنجاز في صورته النهائية تتوزع على النحو الآتي: البعد الأوّل (السعي نحو التفّوق)، البعد الثاني (التخطيط للمستقبل)، البعد الثالث (المثابرة والنضال) يحتوي كل واحد على 8 عبارات، البعد الرابع (أداء الأعمال بسرعة وإتقان) يحتوي على 10 عبارات، البعد الخامس (الشعور بالمسؤولية) على 6 عبارات، البعد السادس (الثقة بالنفس وامتلاك القدرة) على 5 عبارات، البعد السابع (المكافآت المادية والمعنوية)، البعد الثامن (المنافسة)، البعد التاسع (الاستقلال) يحتوي كل واحد على 8 عبارات، والبعد العاشر (التغلب على العوائق والصعوبات) يحتوي على 10 عبارات، وبذلك يصبح المجموع الكلي للمقياس هو 79 عبارة.

جدول (47): توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الدافع للإنجاز.

الرقم	اتجاه العبارات	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	*العبارات الموجبة*	1، 2، 3، 4، 5، 10، 11، 12، 13، 14، 19، 20، 21، 22، 23، 28، 29، 30، 31، 32، 37 38، 39، 40، 41، 46، 47، 48، 49، 50، 55، 56، 57، 58، 59، 64، 65، 66، 67، 68 73، 74، 75، 76، 77، 78	46
02	*العبارات السالبة*	6، 7، 8، 9، 15، 16، 17، 18، 24، 25، 26، 27، 33، 34، 35، 36، 42، 43، 44، 45، 51 52، 53، 54، 60، 61، 62، 63، 69، 70، 71، 72، 79	33
المجمـوع			79

يتبيّن من جدول رقم (47) أن عبارات مقياس الدافع للإنجاز تتوزع ما بين 46 عبارة موجبة و33 عبارة سالبة، وبمجموع كلي يتضمن 79عبارة.

4.3-طريقة تقدير درجات المقياس:

تصحح إجابات المستجيبين على النحو التالي: تنطبقُ =3، تنطبقُ بدرجة متوسطة =2، لا تنطبقُ=1. بالنسبة للعبارات الموجبة، ويعكس ميزان التقدير في العبارات السالبة حيث تصحح الإجابات كما يلي: تنطبقُ =1، تنطبقُ بدرجة متوسطة =2، لا تنطبقُ =3. وتتراوح درجة الفرد على المقياس ما بين 79 درجة كحد أدنى و237 درجة كحد أقصى، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى تمتع الفرد بدافع إنجاز مرتفع، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى تمتع الفرد بدافع إنجاز منخفض.

جدول (48): ميزان تقدير الدرجات على مقياس الدافع للإنجاز.

اتجاه العبارات	ميزان تقدير الدرجات		
العبارات الموجبة	تنطبقُ	تنطبقُ بدرجة متوسطة	لا تنطبقُ
	3	**2**	**1**
العبارات السالبة	تنطبقُ	تنطبقُ بدرجة متوسطة	لا تنطبقُ
	1	**2**	**3**

5.3-زمن تطبيق المقياس:

ليس للمقياس زمن محدد للتطبيق، لكن من خلال الدراسة الاستطلاعية، لاحظتُ أن الوقت المستغرق للإجابة على عبارات المقياس من قبل أفراد العينة كان يتراوح ما بين 35 و40 دقيقة بعد قراءة التعليمات.

خامساً: إجراءات تطبيق الدراسة:

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

1-الخطوة الأولى: استلام رخصة من رئيسة قسم العلوم الاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، القطب العلمي بتامدة للموافقة على إجراء الدراستين الاستطلاعية والفعلية.

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

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

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

سادساً: إجراءات تفريغ البيانات وإعدادها للتحليل الإحصائي:

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

1-تفريغ البيانات المتعلقة بكل فرد من أفراد عينة الدراسة في ورقة خاصة **(Feuille de calcul excel)** تتضمن البيانات الأولية والدرجات المتحصل عن المقاييس المستخدمة.

2- وضع دليل للترميز وفيه حوَلت البيانات إلى رموز رقمية، بحيث تم ترميز فئات المتغيرات مثل رقم فرد العينة (متفوّق/ متأخر دراسياً)، المؤسسة التعليمية، الجنس، السن، درجات فاعلية الذات، الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، وتضمنت ورقة الحساب أعمدة البعض بها رموز رقمية تتدرج من**1** إلى **5** والبعض الآخر به درجات فاعلية الذات، الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وأدخلت جميع هذه البيانات في ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية من نوع **(SPSS 20)** لتتم معالجتها إحصائياً.

سابعاً: أساليب المعالجة الإحصائية:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وأسلوب الإحصاء الاستدلالي لحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) للكشف عن الارتباط بين فاعلية الذات (متغير مستقل)و الذكاء الوجداني (متغير تابع أوّل) والدافع للإنجاز (متغير تابع ثاني)، حساب اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في المتغيرات السابقة الذكر.

-خلاصة:

في الدراسة الحالية تم القيام بخطوات إجرائية عديدة بدءاً بالدراسة الاستطلاعية واستخدام المنهج الوصفي من النوع الارتباطي والمقارن، واختيار أسلوب العينة العشوائية الطبقية واستعمال ثلاثة مقاييس لقياس متغيرات الدراسة المتمثلة في مقياس فاعلية الذات لمدني (2007)، مقياس الذكاء الوجداني لعبد المنعم أحمد الدردير (2002)، ومقياس الدافع للإنجاز لصالح الغامدي (2009). كما تم القيام بخطوات إجرائية أخرى عند تطبيق المقاييس، واستخدم الحاسوب الآلي لتفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً واستعمال بعض أساليب الإحصاء الوصفي والاستدلالي للمعالجة الإحصائية.

الفصل السابع

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية.

2- مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

- الاستنتاج العام.
- خاتمة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق المقاييس على أفراد عينة الدراسة الفعلية. ولأغراض اختبار فرضيات الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في معامل ارتباط بيرسون (ر) واختبار(ت)، لمعرفة مدى صدق التوقعات المعبر عنها، من خلال كل فرضية من فرضيات الدراسة.

أوّلا: عرض نتائج الدراسة الميدانية:

1- عرض نتائج متغيرات الدراسة:

1.1-درجات المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات:

لقد تم الاعتماد على الربيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام متساوية، وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم العليا والقيم الدنيا، حيث بلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات أفراد عينة المتفّوقين والمتأخرين دراسيا على مقياس فاعلية الذات الدرجة **(130)**، حيث صنف على أساسها المتفوّقون والمتأخرون دراسياً إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≤ 130)و هي فئة منخفضي فاعلية الذات.
* فئة الذين تزيد درجاتهم عن (>130) هي فئة مرتفعي فاعلية الذات.

جدول رقم (49): درجات المتفّوقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات.

الفئة	العينة / الدرجة	المتفّوقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
		التكرار	%	التكرار	%
1	≤ 130	01	0.93	251	64.03
2	[131- 145]	10	9.26	30	7.65
3	[146- 160]	06	5.56		
4	[161- 175]	24	22.22	51	13.01
5	[176- 190]	43	39.81	50	12.76
6	[191- 205]	21	19.44	10	2.55
7	[206- 220]	03	2.78		
المجمـــــوع		108	100.00	392	100.00

يتبين من جدول رقم (49) أن درجات الأفراد المتفّوقين دراسيا في فاعلية الذات، تتمركز في الفئة الخامسة [176- 190] بِـ **39.81%**، وتليها الفئة الرابعة [161- 175] بِـ **22.22%**، وتليها الفئة السادسة

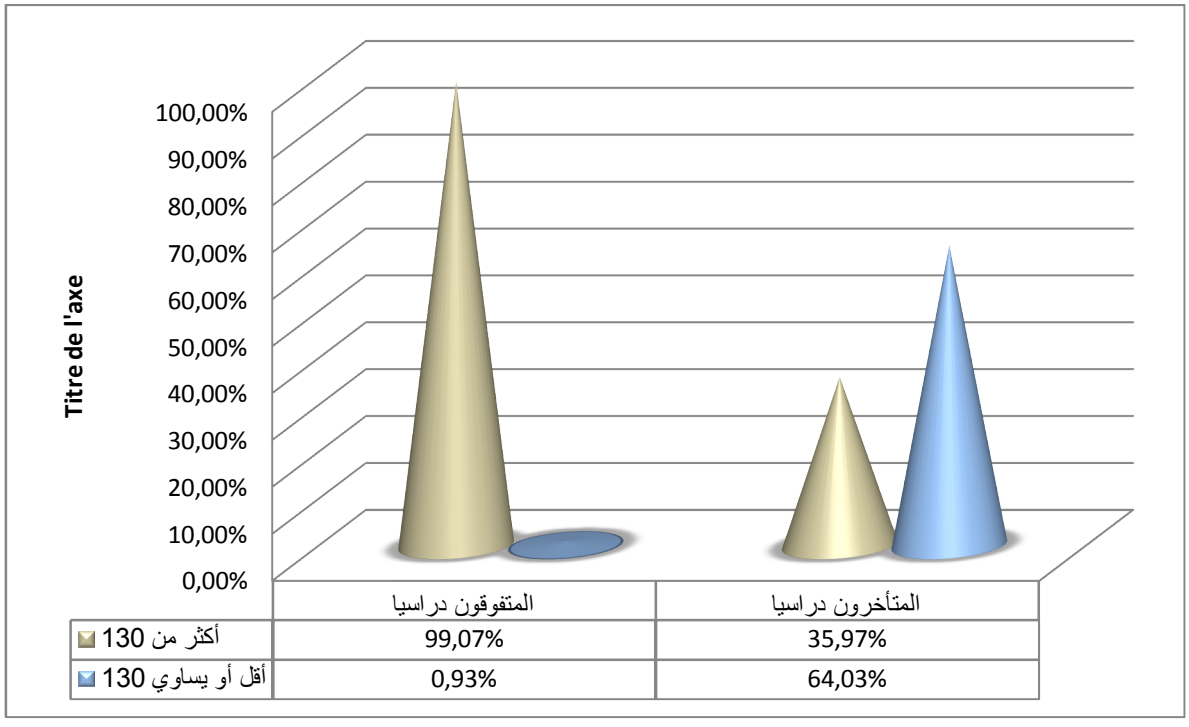
[191– 205] بِـ **19.44%**، وهي فئات الدرجات المرتفعة. بينما تتمركز درجات المتأخرين دراسياً على مقياس فاعلية الذات في الفئة الأولى (≥ 130) بِـ **64.03%**، وهي فئة الدرجات المنخفضة.

يظهر مما تقدم أن المتأخرين دراسيا هم من منخفضي فاعلية الذات بالمقارنة إلى المتفّوقين دراسيا.

جدول رقم (50): تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات فاعلية الذات.

العينة / الدرجة	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	التكرار	%	التكرار	%
130 ≥	01	0.93	251	64.03
130<	107	99.07	141	35.97
المجمـــوع	108	100.00	392	100.00

يتبين من جدول رقم (50) أن **99.07%** من المتفوّقين دراسياً تزيد درجاتهم عن **130**، في حين أن **35.97%** من المتأخرين دراسياً تزيد درجاتهم عن **130**. توضح هذه النتيجة أن للمتفوّقين دراسياً فاعلية ذات مرتفعة وللمتأخرين فاعلية ذات منخفضة.



شكل رقم (48): تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات على مقياس فاعلية الذات.

يتبين من شكل رقم (48) أن**99.07%** من المتفّوقين دراسياً و**35.97%** من المتأخرين دراسيا تزيد درجاتهم عن **130**. وهذا يدل على أن المتفوقين دراسياً يتمتعون بفاعلية ذات مرتفعة مقارنة بالمتأخرين دراسياً.

2.1-درجات الكتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الوجداني:

تم الاعتماد على الربيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام متساوية، وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم العليا والقيم الدنيا، حيث بلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات أفراد عينة المتفوّقين والمتأخرين دراسيا على مقياس الذكاء الوجداني الدرجة **(248)**، حيث صنف على أساسها المتفوّقون والمتأخرون دراسياً إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≤ 248) وهي فئة منخفضي الذكاء الوجداني.
* فئة الذين تزيد درجاتهم عن (>248) هي فئة مرتفعي الذكاء الوجداني.

جدول رقم (51): درجات المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الوجداني.

الفئة	العينة / الدرجة	المتفوّون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
		التكرار	%	التكرار	%
1	≤ 248	11	10.18	241	61.48
2	[249- 268]	17	15.74	07	1.79
3	[269- 288]	27	25.00	57	14.54
4	[289- 308]	24	22.22	48	12.24
5	[309- 328]	20	18.52	27	6.89
6	[329- 348]	06	5.56	10	2.55
7	[349- 368]	03	2.78	02	0.51
المجمـــوع		108	100.00	392	100.00

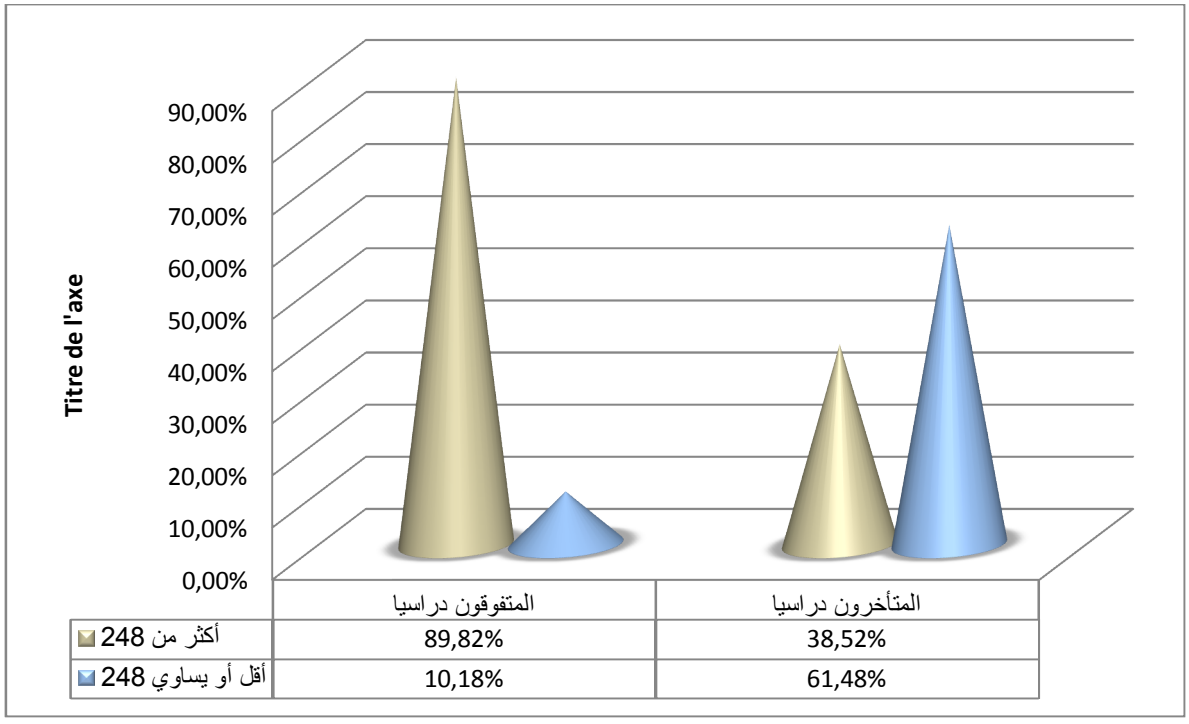
يتبين من جدول رقم (51) أن درجات الأفراد المتفوّقين دراسيا على مقياس الذكاء الوجداني تتمركز في الفئة الثالثة [269- 288] بِـ **25.00%**، وتليها الفئة الرابعة [289- 308] بِـ **22.22%**، وتليها الفئة الخامسة [309- 328] بِـ **18.52%**، وهي فئات الدرجات المرتفعة. بينما تتمركز درجات المتأخرين دراسياً على مقياس الذكاء الوجداني في الفئة الأولى (≤ 248) بِـ **61.48%** وهي فئة الدرجات المنخفضة.

يظهر مما تقدم أن المتأخرين دراسيا هم من منخفضي الذكاء الوجداني بالمقارنة إلى المتفوّقين دراسيا.

جدول رقم (52): تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الذكاء الوجداني.

العينة / الدرجة	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	التكرار	%	التكرار	%
248 ≥	11	10.18	241	61.48
248<	97	89.82	151	38.52
المجمـــوع	108	100.00	392	100.00

يتبين من جدول رقم (52) أن **89.82%** من المتفوّقين دراسياً تزيد درجاتهم عن **248**، في حين أن **38.52%** من المتأخرين دراسياً تزيد درجاتهم عن **248**. توضح هذه النتيجة أن للمتفوّقين دراسياً ذكاء وجداني مرتفع وللمتأخرين ذكاء وجداني منخفض.



شكل رقم (49): تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني.

يتبين من شكل رقم (49) أن **89.82 %** من المتفوّقين دراسياً و**38.52%** من المتأخرين دراسيا تزيد درجاتهم عن **248**. وهذه النتيجة تدل على أن المتفوقين دراسياً يتمتعون بذكاء وجداني مرتفع مقارنة بزملائهم المتأخرين دراسياً.

3.1-درجات المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافع للإنجاز:

تم الاعتماد على الربيع الثاني (شبيه الوسيط) لتقسيم التوزيع التكراري إلى أقسام متساوية، وتحديد القيمة الوسيطة بين القيم العليا والقيم الدنيا، حيث بلغت قيمة الربيع الثاني لدرجات أفراد عينة المتفوّقين والمتأخرين دراسيا على مقياس الدافع للإنجاز الدرجة **(174)**، حيث صنف على أساسها المتفوّقون والمتأخرون دراسياً إلى:

* فئة الذين تقل أو تساوي درجاتهم (≤ 174) وهي فئة منخفضي الدافع للإنجاز.

* فئة الذين تزيد درجاتهم عن (>174) هي فئة مرتفعي الدافع للإنجاز.

جدول رقم (53): درجات المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافع للإنجاز.

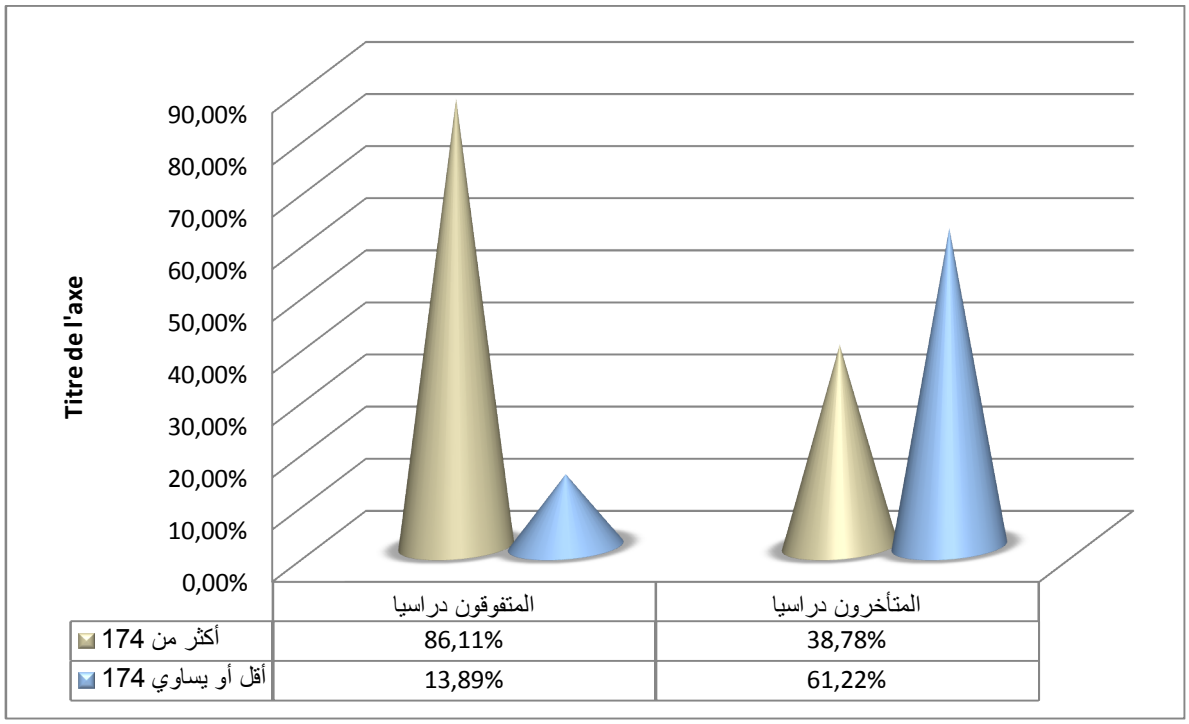
الفئة	العينة / الدرجة	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
		التكرار	%	التكرار	%
1	≤ 174	15	13.89	240	61.22
2	[175- 183]	15	13.89	53	13.52
3	[184- 192]	35	32.41	64	16.33
4	[193- 201]	30	27.78	25	6.38
5	[202- 210]	10	9.26	08	2.04
6	[211- 219]	01	0.92	02	0.51
7	[220- 228]	02	1.85		
المجمـــوع		108	100.00	392	100.00

يتبين من جدول رقم (53) أن درجات الأفراد المتفوّقين دراسياً على مقياس الدافع للإنجاز تتمركز في الفئة الثالثة **[**184- 192**]** بِـ 32.41%، وتليها الفئة الرابعة **[**193- 201**]** بِـ **27.78%**، وهي فئات الدرجات المرتفعة. بينما تتمركز درجات المتأخرين دراسياً على مقياس الدافع للإنجاز في الفئة الأولى (≤ 174) بِـ **61.22%**، وهي فئة الدرجات المنخفضة. يظهر مما تقدم أن المتأخرين دراسيا هم من منخفضي الدافع للإنجاز بالمقارنة إلى المتفوّقين دراسياً.

جدول رقم (54): تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجات الدافع للإنجاز.

العينة / الدرجة	المتفوّقون دراسياً		المتأخرون دراسياً	
	التكرار	%	التكرار	%
≤ 174	15	13.89	240	61.22
<174	93	86.11	152	38.78
المجمـــوع	108	100.00	392	100.00

يتبين من جدول رقم (54) أن **86.11% من** المتفوّقين دراسياً تزيد درجاتهم عن **174**، في حين أن **38.78%** من المتأخرين دراسياً تزيد درجاتهم عن **174**. توضح هذه النتيجة أن للمتفوّقين دراسياً دافع إنجاز مرتفع وللمتأخرين دافع إنجاز منخفض.



	المتفوقون دراسيا	المتأخرون دراسيا
أكثر من 174	86,11%	38,78%
أقل أو يساوي 174	13,89%	61,22%

شكل رقم (50): تصنيف أفراد عينة الدراسة وفقاً لدرجاتهم على مقياس الدافع للإنجاز.

يتبين من شكل رقم (50) أن**86.11 %** من المتفوّقين دراسياً و**38.78%** من المتأخرين دراسيا تزيد درجاتهم عن **248**، وهذا يدل على أن المتفّوقين دراسياً يتمتعون بدافع إنجاز مرتفع مقارنة بزملائهم المتأخرين.

2- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة:

1.2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين:

جدول رقم (55): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

البيانات / المتغيرات	المتفوّقون دراسياً (ن=108)		المتأخرون دراسياً (ن=392)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فاعلية الذات	176.99	18.75	136.48	27.92
الذكاء الوجداني	288.61	32.37	251.21	41.31
الدافع للإنجاز	188.70	12.22	168.19	18.98

يتبين من جدول رقم (55) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين، نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات أعلى من مجموع متوسط درجات المتأخرين، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **176.99** و **136.48**.
- أن مجموع متوسط درجات المتفوّقين دراسياً في الذكاء الوجداني أعلى من مجموع متوسط درجات المتأخرين، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **288.61** و **251.21**.
- أن مجموع متوسط درجات المتفوّقين دراسياً في الدافع للإنجاز أعلى من مجموع متوسط درجات المتأخرين، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **188.70** و **168.19**.

يظهر مما تقدم أن المتفوّقين دراسياً يتمّيزون عن زملائهم المتأخرين بدرجات مرتفعة في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

2,2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً:

جدول رقم (56): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

البيانات / المتغيرات	المتفوّقون دراسياً (ن=108)			
	ذكور (ن=37)		إناث (ن=71)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فاعلية الذات	179.64	20.91	175.60	17.52
الذكاء الوجداني	289.72	36.27	288.02	30.40
الدافع للإنجاز	187.72	14.06	189.21	11.21

يتبين من جدول رقم (56) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات المتفوّقين الذكور في فاعلية الذات هو أعلى من مجموع متوسط درجات المتفوّقات دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **179.64** و **175.60.**
- أن مجموع متوسط درجات المتفوّقين الذكور في الذكاء الوجداني أعلى من مجموع متوسط درجات المتفوّقات دراسياً، حيث بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **289.72** و **288.02.**
- أن مجموع متوسط درجات المتفوّقات دراسياً في الدافع للإنجاز أعلى من مجموع متوسط درجات المتفوّقين الذكور، حيث بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي**189.21** و **187.72.**

يظهر مما تقدم أن المتفوّقين الذكور يتميّزون بدرجات مرتفعة في فاعلية الذات والذكاء الوجداني مقارنة بالمتفوّقات دراسياً، في حين نجد أن المتفوّقات دراسياً يتميّزن بدرجات مرتفعة في الدافع للإنجاز مقارنة بالمتفوّقين الذكور.

3.2-عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة لدى المتأخرين دراسياً من الذكور والإناث:

جدول رقم (57): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

البيانات / المتغيرات	المتأخرون دراسياً (ن=392)			
	ذكور (ن=187)		إناث (ن=205)	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
فاعلية الذات	137.27	28.02	135.77	27.88
الذكاء الوجداني	252.60	44.00	249.94	38.76
الدافع للإنجاز	167.44	19.66	168.88	18.36

يتبين من جدول رقم (57) نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، وحينما نقارن بين نتائج المجموعتين نلاحظ ما يلي:

- أن مجموع متوسط درجات المتأخرين الذكور في فاعلية الذات هو أعلى من مجموع متوسط درجات المتأخرات دراسياً، إذ بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **137.27** و**135.77**.
- أن مجموع متوسط درجات المتأخرين الذكور في الذكاء الوجداني أعلى من مجموع متوسط درجات المتأخرات دراسياً، حيث بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **252.60** و **249.94**.
- أن مجموع متوسط درجات المتأخرات دراسياً في الدافع للإنجاز أعلى من مجموع متوسط درجات المتأخرين الذكور، حيث بلغ مجموع متوسطي الدرجات على التوالي **168.88** و **167.44**.

يظهر مما تقدم أن المتأخرين الذكور يتمتعون بدرجات مرتفعة في فاعلية الذات والذكاء الوجداني مقارنة بالمتأخرات دراسياً، في حين نجد أن المتأخرات دراسياً يتمتعن بدرجات مرتفعة في الدافع للإنجاز مقارنة بالمتأخرين الذكور.

3- عرض نتائج فرضيات الدراسة على أساس معامل ارتباط بيرسون:

1.3-عرض نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية على أنه: "توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الأول في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد علاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

تُشير الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صحة هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

1.1.3-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وتُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً.

جدول رقم (58): قيمة (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً.

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
فاعلية الذات الذكاء الوجداني	0.508	0.00	0.01

يتضح من جدول رقم (58) أن العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً بلغت قيمتها **0.508** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.00** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو **0.01**، أيّ أن **0.00** أصغر من **0.01** ومعناه أن العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.01** وهي موجبة.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات فاعلية الذات ارتفعت معها درجات الذكاء الوجداني لدى عينة المتفوّقين دراسياً، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

2.1.3-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: "توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وتُشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتأخرين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتأخرين دراسياً.

جدول رقم (59): قيمة (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً.

المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
فاعلية الذات الذكاء الوجداني	0.424	0.00	0.01

يتضح من جدول رقم (59) أن العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتأخرين دراسياً بلغت قيمتها **0.424** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.00** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو **0.01**، أيّ أن **0.00** أصغر من **0.01** ومعناه أن العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتأخرين دراسياً دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.01** وهي موجبة.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات فاعلية الذات ارتفعت معها درجات الذكاء الوجداني لدى عينة المتأخرين دراسياً، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، تقبل الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية.

2.3-عرض نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية على أنه: "توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". وتهدف هذه الفرضية إلى الإجابة عن التساؤل العام الأول في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد علاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

تُشير الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وللتحقق من صدق هذه الفرضية وفرضياتها الجزئية، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

1.2.3-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وتُشير الفرضية الجزئية الأولى إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً.

جدول رقم (60): قيمة (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتفوّقين دراسياً.

المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
فاعلية الذات الدافع للإنجاز	0.329	0.00	0.01

يتضح من جدول رقم (60) أن العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً بلغت قيمتها **0.329** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.00** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو **0.01**، أيّ أن **0.00** أصغر من **0.01** ومعناه أن العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.01** وهي موجبة.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات فاعلية الذات ارتفعت معها درجات الدافع للإنجاز لدى عينة المتفوّقين دراسياً، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

2.2.3-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: "توجد علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وتُشير الفرضية الجزئية الثانية إلى توقع وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً.

جدول رقم (61): قيمة (ر) بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز ودلالتها الإحصائية لدى المتأخرين دراسياً.

المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية المحسوبة (sig.bilatérale)	مستوى الدلالة المعتمد
فاعلية الذات الدافع للإنجاز	0.422	0.00	0.01

يتضح من جدول رقم (61) أن العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً بلغت قيمتها **0.422** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.00** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو **0.01**، أيّ أن **0.00** أصغر من **0.01** ومعناه أن العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتأخرين دراسياً دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.01** وهي موجبة.

وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات فاعلية الذات ارتفعت معها درجات الدافع للإنجاز لدى عينة المتأخرين دراسياً، فهي علاقة طردية. وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

وبناء على نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية، تقبل الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية.

4- عرض نتائج فرضيات الدراسة على أساس اختبار(ت):

1.4-عرض نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين دراسياً". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الثالث في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز؟

وتُشير الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين دراسياً. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

1.1.4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات، لصالح المتفوّقين دراسياً".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات لصالح المتفوّقين. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في فاعلية الذات.

جدول رقم (62): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في فاعلية الذات لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية sig.bilatérale	مستوى الدلالة المعتمد
المتفوّقون دراسياً	108	176.99	18.75	17.68	498	0.00	0.05
المتأخرون دراسياً	392	136.48	27.92				

يتضح من جدول رقم (62) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات لصالح المتفوّقين دراسياً، حيث بلغت قيمة (ت) **17.68** للفروق بين متوسطات درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسطات درجات المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.00** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05**، أيّ أن **0.00** أصغر من **0.05** ومعناه أن الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05**.

وعند مقارنة المتوسطين الحسابيين للمتفوّقين والمتأخرين دراسياً في فاعلية الذات، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمتفوّقين الذي بلغ **176.99** أكبر من المتوسط الحسابي للمتأخرين والذي بلغ **136.48**، وهذا يعني أن الفروق في فاعلية الذات بين العينتين هي لصالح المتفوّقين دراسياً، كما تعني أن المتفوّقين دراسياً حصلوا على درجات أعلى في فاعلية الذات بالمقارنة إلى زملائهم المتأخرين دراسياً.

وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

2.1.4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني لصالح المتفوّقين دراسياً".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني لصالح المتفوّقين. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الذكاء الوجداني.

جدول رقم (63): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية sig.bilatérale	مستوى الدلالة المعتمد
المتفوّقون دراسياً	108	288.61	32.37	9.97	498	0.00	0.05
المتأخرون دراسياً	392	251.21	41.31				

يتضح من جدول رقم (63) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الوجداني لصالح المتفوّقين دراسياً، حيث بلغت قيمة (ت) **9.97** للفروق بين متوسطات درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسطات درجات المتأخرين دراسياً في الذكاء الوجداني، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.00** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05**، أيّ أن **0.00** أصغر من **0.05** ومعناه أن الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الذكاء الوجداني دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05**.

وعند مقارنة المتوسطين الحسابيين للمتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الذكاء الوجداني، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمتفوّقين الذي بلغ **288.61** أكبر من المتوسط الحسابي للمتأخرين والذي بلغ **251.21**، وهذا يعني أن الفروق في الذكاء الوجداني بين العينتين هي لصالح المتفوّقين دراسياً، كما تعني

أن المتفوّقين دراسياً حصلوا على درجات أعلى في الذكاء الوجداني بالمقارنة إلى زملائهم المتأخرين دراسياً.

وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية.

3.1.4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين دراسياً".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الدافع للإنجاز.

جدول رقم (64): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية sig.bilatérale	مستوى الدلالة المعتمد
المتفوّقون دراسياً	108	188.70	12.22	13.51	498	0.00	0.05
المتأخرون دراسياً	392	168.19	18.98				

يتضح من جدول رقم (62) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين دراسياً، حيث بلغت قيمة (ت) **13.51** للفروق بين متوسطات درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسطات درجات المتأخرين دراسياً في الدافع للإنجاز، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.00** تصغر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05**، أيّ أن **0.00** أصغر من **0.05** ومعناه أن الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في الدافع للإنجاز دالة إحصائيا عند مستوى دلالة **0.05**.

وعند مقارنة المتوسطين الحسابيين للمتفوّقين والمتأخرين دراسياً في الدافع للإنجاز، نلاحظ أن المتوسط الحسابي للمتفوّقين الذي بلغ **188.70** أكبر من المتوسط الحسابي للمتأخرينو الذي بلغ **168.19**، وهذا يعني أن الفروق في فاعلية الذات بين العينتين هي لصالح المتفوّقين دراسياً، كما تعني أن المتفوّقين دراسياً حصلوا على درجات أعلى في فاعلية الذات بالمقارنة إلى زملائهم المتأخرين دراسياً.

وتشير هذه النتيجة إلى تحقق صحة هذه الفرضية. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، تقبل الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية.

2.4-عرض نتائج الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح الإناث". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الرابع في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز؟

وتُشير الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

1.2.4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات لصالح الإناث".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت

الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات.

جدول رقم (65): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في فاعلية الذات لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً.

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية sig.bilatérale	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	37	179.64	20.91	1.06	106	0.29	0.05
إناث	71	175.60	17.52				

يتضح من جدول رقم (65) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات، حيث بلغت قيمة (ت) **1.06**، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.29** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05**، أيّ أن **0.29** أكبر من **0.05** ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**.

فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية.

2.2.4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الوجداني لصالح الإناث".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الوجداني لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الوجداني.

جدول رقم (66): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الوجداني لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً.

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية sig.bilatérale	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	37	289.72	36.27	0.25	106	0.79	0.05
إناث	71	288.02	30.40				

يتضح من جدول رقم (66) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الوجداني، حيث بلغت قيمة(ت) **0.25**، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.79** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05**، أيّ أن **0.79** أكبر من **0.05** ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**.

فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الوجداني. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية.

3.2.4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافع للإنجاز لصالح الإناث".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافع للإنجاز لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسيا في الدافع للإنجاز.

جدول رقم (67): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافع للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً.

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية sig.bilatérale	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	37	187.72	14.06	-0.59	106	0.55	0.05
إناث	71	189.21	11.21				

يتضح من جدول رقم (67) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافع للإنجاز، حيث بلغت قيمة(ت) **0.59-** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.55** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05**، أي أن **0.55** أكبر من **0.05** ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**.

فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافع للإنجاز. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، لم تقبل الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية.

3.4-عرض نتائج الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية:

تنص الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح الإناث". وتهدف هذه الفرضية العامة وفرضياتها الجزئية إلى الإجابة عن التساؤل العام الخامس في إشكالية الدراسة وهو:

-هل توجد فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز؟

وتُشير الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع

للإنجاز لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

1.3.4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات لصالح الإناث".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات.

جدول رقم (68): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في فاعلية الذات لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً.

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية sig.bilatérale	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	187	137.27	28.02	0.53	390	0.59	0.05
إناث	205	135.77	27.88				

يتضح من جدول رقم (68) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات، حيث بلغت قيمة(ت) **0.53**، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.59** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05**، أي أن **0.59** أكبر من **0.05** ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**.

فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية.

2.3.4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الوجداني لصالح الإناث".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الوجداني لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الوجداني.

جدول رقم (69): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الذكاء الوجداني لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً.

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية sig.bilatérale	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	187	252.60	44.00	0.63	390	0.52	0.05
إناث	205	249.94	38.76				

يتضح من جدول رقم (69) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الوجداني، حيث بلغت قيمة(ت) **0.63**، وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.52** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05**، أي أن **0.52** أكبر من **0.05** ومعناه أن الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**.

فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الوجداني. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية.

3.3.4-عرض نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه: "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافع للإنجاز لصالح الإناث".

وتُشير هذه الفرضية إلى توقع وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافع للإنجاز لصالح الإناث. وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافع للإنجاز.

جدول رقم (70): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية في الدافع للإنجاز لدى الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً.

البيانات / الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية sig.bilatérale	مستوى الدلالة المعتمد
ذكور	187	167.44	19.66	-0.75	390	0.45	0.05
إناث	205	168.88	18.36				

يتضح من جدول رقم (70) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في الدافع للإنجاز، حيث بلغت قيمة(ت) **0.75-** وأن قيمة مستوى دلالتها المحسوبة التي هي **0.45** تكبر عن الحد المطلوب الذي هو **0.05**، أي أن **0.45** أكبر من **0.05** ومعناه أنه الفروق غير دالة إحصائيا عند مستوى **0.05**.

فهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافع للإنجاز. وتشير هذه النتيجة إلى عدم تحقق صحة هذه الفرضية. وبناء على نتائج الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والثالثة، لم تقبل الفرضية العامة الخامسة.

-ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

جدول رقم (71): ملخص نتائج فرضيات الدراسة الميدانية.

فرضيات الدراسة	الدلالة
1-الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية:	
1.1-العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً.....	دالـــــة
2.1-العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتأخرين دراسياً.....	دالـــــة
2-الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية:	
1.2-العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً.....	دالـــــة
2.2-العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتأخرين دراسياً.....	دالـــــة
3-الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية والثالثة:	
1.3-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات.....	دالـــــة
2.3-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الذكاء الوجداني....	دالـــــة
3.3-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الدافع للإنجاز.....	دالـــــة
4-الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية والثالثة:	
1.4-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات.....	غير دالة
2.4-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الوجداني.....	غير دالة
3.4-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافع للإنجاز.....	غير دالة
5-الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية والثالثة:	
1.5-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات.....	غير دالة
2.5-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الذكاء الوجداني.....	غير دالة
3.5-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في الدافع للإنجاز.....	غير دالة

يتبين من جدول رقم (71) أن العلاقة بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات الذكاء الوجداني ودرجات الدافع الإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين جاءت دالة إحصائياً، مما يبّين أن متغيرات الدراسة المتمثلة في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز ذات علاقة بتحصيل المتعلم الدراسي.

كما نلاحظ أيضاً أن الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في كل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز جاءت دالة إحصائياً، وهذا يعني أن للتحصيل الدراسي تأثير واضح في متغيرات الدراسة السابقة الذكر، في حين نلاحظ أن الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً على حد سواء جاءت غير دالة إحصائياً وهذا يعني أن متغير الجنس لا يؤثر في متغيرات الدراسة.

ثانياً: مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

تعرض الباحثة نتائج الدراسة في ضوء مدى تحقق الفرضيات من عدمها ومدى اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، مع توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف مع الاهتمام بتوضيح وجهة نظر الباحثة.

1- مناقشة نتائج الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً:

تُبيَن النتائج الإحصائية للفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية الأولى الموضحتين في الجدولين (58) و(59) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى كل من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً عند مستوى الدلالة **0.01**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتعني هذه العلاقة أنه كلما ارتفعت درجات فاعلية الذات ارتفعت معها درجات الذكاء الوجداني وكلما انخفضت درجات فاعلية الذات انخفضت درجات الذكاء الوجداني، فهي علاقة طردية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات (العبدلي، 2008)،والعقاد وعبد الله (2009)، وقورول وأوزركان ويالسين (Gurol , Ozercan & Yalçin, 2010) وبهجت وشودوري (Behjat & Chowdhury, 2012)وألافينيا وكوروش (Alavinia & Kurosh, 2012)، وموتونو هانسين، دلكور وكلويز و(Mouton, Hansanne Delcour & Cloes, 2013) ومقدم (Moghadam, 2015) التي أسفرت نتائجها عن

وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني. فأيّ تغير سلبي أو إيجابي لفاعلية ذات الفرد سوف ينعكس بدوره على ذكائه الوجداني.

ويرى راثهي وراستوجي (Rathi & Rastogi, 2009, p100) أن الذكاء الوجداني يتنبأ بشكل كبير بالفاعلية الذاتية المهنية، فذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة في تقويم مشاعرهم والسيطرة عليها وبذلك تزداد الثقة والسيطرة على المهام التي يؤدونها، والتي بدورها تعزّز معتقدات فاعلية الذات لديهم. كما أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر وعياً بأنفسهم من حيث قدراتهم التي تسهم في تحديد مستوى فاعلية الذات لديهم.

ويؤكد كل ساركوش وريزي (Sarkhosh & Rezaee, 2014) وجود علاقة قّوية بين الذكاء الوجداني ومعتقدات فاعلية الذات، وعلاوة على ذلك فإن من بين العوامل الخمسة عشر للذكاء الوجداني ثلاث مستويات فرعية من المرونة والتفاؤل والعلاقات الشخصية لها علاقة إيجابية للتنبؤ بمعتقدات فاعلية الذات. وتوصل مبيكوجي (Mabekoje) إلى أن فاعلية الذات تعتبر عاملاً قوّياً في التنبؤ للعلاقة بين الذكاء الوجداني والتنظيم الذاتي.

كما ترى الباحثة أن المتفوّقين دراسياً لديهم مستوى عال من فاعلية الذات، والتي تنعكس من خلال إدراكهم لقدراتهم على إنجاز مختلف المهام، والمو سية منها، والنجاح فيها، كما لديهم ثقة في قدراتهم في التعامل بمرونة مع مختلف المواقف التي تواجههم، ولديهم قدرة لإقامة علاقات ناجحة مع المحيطين بهم، كونهم يملكون ثقة بذواتهم وفاعلية الذات الاجتماعية والأكاديمية، وقوة الإرادة والمثابرة والتي تعد من أبعاد فاعلية الذات، والتي تسمح لهم لاكتساب المهارات الاجتماعية، والتعاطف، والوعي بالذات وتنظيمها، والدافعية، والتي تعتبر من أبعاد الذكاء الوجداني.

بالإضافة إلى أن المتفوّقين دراسياً لديهم مستوى عال من الذكاء الوجداني الذي يساعدهم على التكيف مع مختلف المواقف والتعلمية منها، وبذلك يضعون خططا ناجحة يسيرون وفقها لتحقيق النجاح، بل وأبعد من ذلك إصرار النجاح، والتفوق في مختلف المهام المكلفين بها، وهذا يزيد من ثقتهم لذواتهم على رسم خطط مستقبلية ناجحة، وبالتالي يزيد من فاعلية الذات لديهم.

فالإدراك الإيجابي للمتفوّقين دراسياً حول قدراتهم وإمكانياتهم، وقدرتهم على التحكم في الانفعالات السلبية وإدارتها وتنظيمها، يسهم بشكل فعال في مواجهة المشكلات وتخطي الصعاب والضغوطات التي

قد تعترضهم، وخاصة وأنهم مقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، بالإضافة إلى فهم وإدارة انفعالات الآخرين والتحكم في البيئة بطريقة إيجابية وسليمة، يعكس مستوى عال من فاعلية الذات لدى هذه الفئة.

هذا وقد أشار (حسين، 2005) إلى أن هناك قدرات حاسمة وقوية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالذكاء الوجداني ومن بينها: الثقة، امتلاك الرغبة والقدرة معاً في أن تكون عاملاً مؤثراً، وهذه القدرة ترتبط بالشعور بالفاعلية في التعامل مع الآخرين، وقدرة الفرد على تغيير انفعالاته والتحكم فيها، والإحساس بأن هذا الانضباط نابع من داخله، والقدرة بالوعي بالذات، وامتلاك قدرة التواصل مع الآخرين وتكوين علاقات ناجحة معهم (عن سعيد، 2008، ص20).

وأشار جولمان (Goleman) إلى أن التفوّق في الحياة عامة وفي المهن المختلفة خاصة، يتطلب توفير نوعية من القدرات أو الكفاءات الوجدانية لدى القائمين بالعمل بدرجة أكبر من الذكاء العقلي، إضافة إلى المهارات العملية اللازمة للقيام بالأداء، وتعرف هاتين المجموعتين من القدرات بالكفاءة الذاتية والكفاءة الاجتماعية. وللعواطف وظيفة مهمة، حيث تحث على القيام بالنشاط وفق ظروف معينة، وتعمل فاعلية الذات بوضوح عند بلوغ الغايات المناسبة (عن السمادوني، 2007، ص46).

وعن علاقة فاعلية الذات بالذكاء الوجداني قد يرجع إلى أن الفرد الذي يتسم بالذكاء الوجداني المرتفع لديه مستويات مرتفعة من الوعي بالمشاعر وتنظيمها، وكلها من المكونات التي تساعد على الفاعلية المرتفعة للذات، وترى عبد التواب (2004) أن الذكاء الوجداني يتكوّن من العديد من المهارات الانفعالية والوجدانية ذات التأثير الإيجابي في تنمية فاعلية الذات (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص36-37). وذكر عبد الله والعقاد (2009) أن بعض مكوّنات فاعلية الذات مثل المثابرة والقدرة على إدارة الضغوطات والدافعية، تتداخل إلى حد كبير مع مكوّنات الذكاء الوجداني في نموذج جولمان (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص38).

وترى الباحثة أن المتأخرين دراسياً يتميّزون بنقص في الثقة بالذات، والإرادة والمثابرة، والمهارات الاجتماعية والدافعية والتعاطف، مما يفقدهم القدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تعترضهم، والرفض لمواقف التحدي والمنافسة التي تشعرهم بالعجز والتردد وتوقع الفشل، فهم لا يظهرون أية رغبة في خوض مواقف التحدي ومواقف الإبداع، فيميلون إلى استخدام استراتجيات فاشلة للتعامل مع مختلف المواقف الاجتماعية والمواقف التعليمية.

فالنقص في التعاطف يساعد على اتخاذ القرارات الفاشلة من خلال التقييم السلبي من جانب الفرد عما يستطيع القيام به، ويكون بذلك غير قادر على السيطرة على المواقف الذي يتعرض لها، وتحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية، والتواصل مع الآخرين من خلال استخدامه لمهارات التواصل الاجتماعي، وبذلك يتشكل لديه اعتقاد بأنه لا يمكنه التغلب على مختلف الصعوبات والضغوطات إذ يميل إلى تجبنها ويؤول الفشل فيها إلى صعوبة المهمة.

والأفراد يعتمدون جزئياً على الحالة الجسمية والعاطفية في الحكم على قدراتهم، فهي تفسر ردود فعل الإجهاد والتوتر على أنها علامات ضعف الأداء، وفي الأنشطة التي تنطوي على القدرة على التحمل، الأفراد يحكمون على التعب والصداع والآلام على أنها علامات الضعف الجسمي، ويؤثر المزاج أيضا أحكام الأفراد حول فاعليتهم الذاتية، فالمزاج الإيجابي يعزز من فاعلية الذات والمزاج السلبي يقلل منها (Bandura, 1994, p3).

وذكر المخلافي (2010) أن الفاعلية الذاتية لدى الفرد تتأثر بمستوى الإثارة الانفعالية، فقد تعمل على إعاقة الفاعلية الذاتية وخاصة عندما تكون مصحوبة بالخوف والقلق (عن المخلافي، 2010، ص487).

وترى الباحثة أن كل من فاعلية الذات والذكاء الوجداني لهما تأثير مباشر في سلوكيات الأفراد في مختلف المجالات سيما في المجال التربوي، والتفاعل السلبي بينهما يسمح بظهور الخمول لدى التلاميذ، وعدم بذل الجهد وتوقع الفشل في كل المهام الموجهة إليهم، وبالتالي يؤدي إلى انخفاض التحصيل الدراسي لديهم، وهذا ما تم التوصل إليه لدى المتأخرين دراسيا.

حيث أشارت دراسة إيفان (Evan, 2007) إلى أن التلاميذ الذين يفتقرون إلى التعاطف وغيرها من مهارات الذكاء الوجداني يمكن أن يؤدي إلى الضعف الأكاديمي، الأمر الذي يؤدي إلى درجة منخفضة من فاعلية الذات (Moghadam, 2015, p511).

2- مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية:

-العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً:

تُبيَن النتائج الإحصائية للفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية الأولى والثانية الموضحتين في الجدولين (60) و(61) وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى كل من المتفوّقين والمتأخرين دراسياً عند مستوى الدلالة **0.05**. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وهذه العلاقة تعني أنه كلما ارتفعت درجات فاعلية الذات ارتفعت معها درجات الدافع للإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة، كما أنه يمكن التنبؤ من هذه العلاقة عند ارتفاع درجات المتفوّقين والمتأخرين دراسياً في فاعلية الذات بالدرجات المتوقعة للدافع للإنجاز.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات: عبد العال (1993) والعلي وسحلول(2006) والدوسري (2011) وسالم (2012) التي كشفت عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز حيث أن أيّ تغير إيجابي أو سلبي للفاعلية الذاتية لدى الفرد قد ينعكس ايجاباً أو سلباً على دافعه للإنجاز. ويرى باندورا وزملائه (Bandura & al,. 1987) أن معتقدات الفرد عن ذاته لديه تؤثر بدرجة مرتفعة في الدافع للإنجاز، وأن تشجيع الآباء لأبنائهم على الاستقلال ومواجهة المشكلات والانجاز ترتبط إيجابيا بفاعلية الذات لديهم وقدراتهم على تحقيق الأهداف الشخصية.

كما يرى شنك (Schunk,1987) أن الجانب الدافعي للفاعلية الذاتية المرتفعة يؤدي بالفرد إلى بذل جهد أكثر في سبيل انجاز السلوك، وأن ما يجدده الفرد من تغذية راجعة عند نجاحه أكاديمياً سيزرع بذور الثقة في ذات الفرد، مما يؤثر في درجة معتقداته عن فاعلية الذات لديه. ويشير نورويش (Norwish,1987) إلى أن الفاعلية الذاتية ذات تأثير بالغ في الأداء المدرسي بمجالاته المختلفة.

وكشفت دراسة لينت (Lent,1984) أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية المدركة تتنبأ بالتحصيل الدراسي، أيّ أن المتعلمين الذين لديهم فاعلية ذات أعلى بالنسبة للمتطلبات الدراسية حصلوا على درجات مرتفعة في التحصيل وثابروا على ذلك لمدة أطول. وقد أكد باندورا على هذه العلاقة بما اصطلح على تسميته(Strength) حيث يرجع الاختلاف بين الأفراد إلى التفاوت الموجود في فاعليتهم الذاتية، فمنهم من تكون فاعلية الذات لديه مرتفعة فيثابر من أجل تحقيق النجاح والتفوّق في الدراسة وبذل جهد أكبر، ومع

تحقيق ذلك وتكراره تزداد فاعلية الذات لديه. وبيّنت دراسة فو (Fu,2011) أن الطلاب ذوي المستويات العالية من فاعلية الذات يتميّزون بمستويات مرتفعة في الدافع للإنجاز.

وترى الباحثة أن العلاقة الموجبة والدالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً تبيّن أن المتأخرين دراسياً مثل زملائهم المتفوّقين يزداد لديهم الدافع للإنجاز بزيادة الفاعلية الذاتية، وهذا يعني أن المتأخرين دراسياً يبذلون جهداً ويثابرون من أجل تحقيق النجاح لكن نتائجهم الدراسية الجيّدة لا تتبع، وهذا ما قد يفسر وجود عوامل أخرى قد تكون هي السبب في الإنجاز الدراسي الجيّد والإخفاق في الدراسة.

و المتفّوقون دراسياً يعكسون مستوى مرتفع من السعي نحو التفّوق، والمثابرة والمنافسة، وأداء الأعمال بسرعة وإتقان، والشعور بالمسؤولية، والتغلب على العوائق والصعوبات، وبالتالي فهم يدركون بأن لديهم قدرات لإنجاز المهام، بل وأبعد من ذلك التحدي لإنجاز المهام الصعبة، ويستمتعون بمواقف المنافسة لإنجاز المهام بنجاح، وهذه الأخيرة تعد مؤشرات الفاعلية الذاتية المرتفعة.

وذكر سيرفون وبيك (Cervone & Peake, 1986) أن معتقدات الأفراد حول فاعليتهم الذاتية هي التي تحدد مستوى دافعيتهم، وينعكس ذلك على المجهود الذي يبذلونه في أعمالهم، وكذلك على المدة التي يستطيعون من خلالها الصمود في مواجهة العقبات والمشكلات. فالمتفّوقين دراسياً يدركون بأن لديهم قدرات لإنجاز المهام والتفوق فيها وخاصة المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي، وهم مقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، مما يحفزهم لبذل المزيد من الجهد في سبيل تحقيق ذلك (عن المصري، 2011، ص45).

ويوصف الأفراد ذو دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات حادة للوصول إلى قدر كبير من النجاح في الكثير من المواقف (عن محمد، 2004، ص300).

ويشير شنك (Schunk,1986) إلى أن الجانب الدافعي للفاعلية الذاتية المرتفعة يؤدي بالفرد إلى بذل جهد أكثر في سبيل انجاز السلوك، وأن ما يجدده الفرد من تغذية راجعة عند نجاحه أكاديمياً سيزرع بذور الثقة في ذات الفرد، مما يؤثر في درجة معتقداته عن فاعلية الذات لديه (عن يعقوب، 2012، ص77).

وذكر يعقوب أن الأفراد ذوو فاعلية الذات المرتفعة يزداد لديهم توقع النجاح، مما يزيد من دافعيتهم، ويحققون أداء مرتفعا في مهامهم. أما باندورا (1994) فيرى أن الارتباط بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز أمر منطقي، حيث أن تأثير الفاعلية في السلوك والأداء الناجح يؤدي إلى رفع مستوى الدافع للإنجاز، وكل ذلك يؤثر في التحصيل الدراسي. فالفرد المرتفع في دافعية الإنجاز يعتقد بأن نجاحه يعود لقدرات ذاتية مكنته من النجاح أو لأنه يجتهد كثيرا، وأنه يستحق النجاح (عن يعقوب، 2012، ص94).

أما عن العلاقة بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى المتأخرين دراسيا، فترى الباحثة أنها تترجم من خلال نقص الجهد المبذول للإنجاز المهام، بالإضافة إلى عدم المرونة في التعامل مع مختلف المواقف التي يواجهونها.

فإذا فشل شخصان في أداء عمل ما، وعزا أحدهما فشله إلى قدرته المنخفضة والتي لم تمكنه من أدائه، بينما عزا الآخر فشله إلى عدم بذله الجهد المطلوب، فبذلك يكون احتمال فشل الأوّل عادة أكثر من الثاني إذا ما طلب منهما أداء العمل مرة أخرى (عن الصافي، 2000، ص82).

إن الأفراد ذوو الفاعلية الذاتية المرتفعة يرجعون فشلهم في أداء المهمة إلى نقص الجهد المبذول فيها، أما ذوي فاعلية الذات المنخفضة يرجعون فشلهم إلى طبيعة المهمة، وغيرها من العوامل الخارجية.

فالمتأخرين دراسياً الذين يعزون فشلهم لعوامل خارجية كميكانيزم دفاعي لتبرير سبب الفشل، يُولّد لديهم ما يسمى بعجز المتعلم، نتيجة اعتقادهم بأن أسباب الفشل لا يمكن تغييرها، مما يؤدي إلى الإحباط، وعدم الكفاءة، ولا يتوقعون تحسن أدائهم في المستقبل (عن الصافي، 2000، ص97).

وأشارت يعقوب (2012) إلى أن منخفضي فاعلية الذات يتوقعون الفشل في مهامهم، وهذا ما يؤدي إلى انخفاض مستوى دافعيتهم وأدائهم للمهام.

ويرى الريموني (2008) أن الفرد ذو الدافعية المتدنية لا يعتقد أن فشله أو إخفاقه هو نتيجة ضعف في جهوده الذاتية، وإنما يعود إلى العوامل الخارجية. فالجهود الذاتية أيا كانت في نظره لا توصله إلى النجاح، بل يعود النجاح عنده إلى الحظ والعلاقات الاجتماعية. والأفراد الذين يتوقعون الفشل غالباً ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح (الريموني، 2008، ص45).

وترى الباحثة أن العلاقة الموجبة والدالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين والمتأخرين دراسياً تبيّن أن المتأخرين دراسياً مثل زملائهم المتفوّقين يزداد لديهم الدافع للإنجاز بزيادة الفاعلية الذاتية، وهذا يعني أن المتأخرين دراسياً يبذلون جهداً ويثابرون من أجل تحقيق النجاح لكن نتائجهم الدراسية الجيّدة لا تتبع، وهذا ما قد يفسر وجود عوامل أخرى قد تكون هي السبب في الإنجاز الدراسي الجيّد والإخفاق في الدراسة.

3- مناقشة نتائج الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية:

1.3-مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في فاعلية الذات:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول (62) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **0.05** بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات لصالح المتفوّقين. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وهذا يعني أن للمتفوّقين دراسياً درجات أعلى في فاعلية الذات بالمقارنة إلى زملائهم المتأخرين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات منها دراسة لينت وبراون ولاركين (Lent, Brown & Larkin, 1984) التي ترى أن المتعلمين الذين حصلوا على درجات أعلى في التحصيل الدراسي وثابروا عليه لمدة أطول تميّزوا بفاعلية ذاتية مرتفعة.

ودراسة وراند (Raowend, 1990) التي توصلت إلى أن المراهقين الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع كان لديهم فاعلية الذات أدنى أكاديميا للأداء (عن الجبوري، 2013، ص116).

ودراسة جون وهارولد ودينيس (John, Harold & Dennis, 1997) التي كشفت عن وجود فروق دالة بين ذوي التحصيل الدراسي المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في فاعلية الذات لصالح الفئة الأول من المتعلمين (عن سالم، ص149). ودراسة لاندين وستيوارت (Landine & Stewart, 1998) التي أسفرت نتائجها عن وجود علاقة إيجابية قوية بين فاعلية الذات ومعدل درجات الطلبة الأكاديمة.

ودراسة جون وآخرون (John & al., 1999) التي توصلت إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين فاعلية الذات ومستوى التحصيل في الرياضيات (عن رزق، 2009، ص21). ودراسة حسيب (2001)

التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا في الفاعلية العامة للذات لصالح المتفوقين دراسيا (عن رزق، 2009، ص21). ودراسة كروز (Cruz, 2002) التي كشفت عن وجود ارتباط موجب بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي (عن رزق، 2009، ص21).

ودراسة الشبول (2004) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الذاتية بين التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، لصالح ذوي التحصيل المرتفع (عن حمدي، 2013، ص41). ودراسة ملحم (2004) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاءة الذاتية تبعا لمستوى التحصيل، لصالح التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع (عن أبو غزال وعلاونه، 2010، ص298).

ودراسة باترشا (2004) التي توصلت إلى أن الطلاب المتفوقين الذين يحصلون على درجات ومستويات مرتفعة في اختبار الابتكار لديهم فاعلية نحو الذات أكثر، ويستجيبون بصورة مختلفة لمتغيرات الاتجاه الخاصة بالصداقة والحساسية أكثر من هؤلاء الذين يحصلون على مستويات منخفضة في الابتكار (عن النفيعي، 2010، ص101). ودراسة سيث (Seath, 2004) التي توصلت إلى وجود فروق في فاعلية الذات بين الطلاب الناجحين والطلاب غير الناجحين، كما أكدت الدراسة أن فاعلية الذات تعد عامل من بين العوامل التي تعمل أساسا على زيادة الدافعية للنجاح الأكاديمي (عن يوسف، 2008، ص118).

ودراسة أبو هاشم (2005) التي كشفت عن وجود علاقة موجبة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، مما يدل على أن زيادة فاعلية الذات لدى الفرد يؤدي إلى زيادة مستوى تحصيله الدراسي. ودراسة المزروع (2006) توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات فاعلية الذات للطالبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات (عن الزحيلي، 2011، ص246).

ودراسة سليمان (2007) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات بين الطالبات الموهوبات والعاديات لصالح الطالبات الموهوبات (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص17-18).ودراسة لودويك وآخرون (Lodewyk & al., 2009) التي توصلت إلى أن التلاميذ مرتفعي التحصيل لديهم شعور مرتفع لفاعلية الذات، كما أشارت إلى أنه يمكن استخدام فاعلية الذات في التنبؤ بالأداء الأكاديمي للتلاميذ أو تحصيلهم الدراسي (عن رزق، 2009، ص22). ودراسة رزق (2009) التي كشفت على وجود تأثير

دال إحصائيا للمستوى الدراسي (متفوق/ عادي) في أبعاد فاعلية الذات و الدرجة الكلية للفعالية العامة للذات لصالح المتفوقين دراسيا.

ودراسة النفيعي (2010) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات فاعلية الذات لدى المتفوّقين دراسياً والعاديين من تلاميذ التعليم الثانوي في التخصص العلمي والأدبي لصالح المتفوقين ذوي التخصص العلمي. و دراسة جافنمارد وهوشموجا وأحمجاد (Javanmard, Hoshmandja & Ahmadzade, 2012) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية إلى حد كبير بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، ودراسة يعقوب (2012) التي أشارت إلى أن التحصيل الدراسي كان من أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة، ودراسة شاهين (2012) التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين فاعلية الذات التحصيل الدراسي.

ودراسة شكولاكو (Shkullaku, 2013) توصلت إلى وجود علاقة بين فاعلية الذات والأداء الأكاديمي لدى الطلاب، ودراسة أكرم وقزافر (Akram & Ghazafer, 2014) توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والأداء الأكاديمي للطلاب من جهة، و وجود فروق دالة بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين دراسياً لصالح الفئة الأولى من جهة أخرى.

إلاّ أن نتائج الدراسة الحالية خالفت نتائج بعض الدراسات مثل: رابو (Rapoo, 2001) (عن رزق، 2009، ص21). ودراسة العلي وسحلول (2006) (عن رزق، 2009، ص21-22). و غماري (2012) التي توصلت إلى أن العلاقة بين التحصيل الدراسي وفاعلية الذات غير دالة إحصائياً ومعناه أن ارتفاع أو انخفاض التحصيل الدراسي لا يتوقف على مستوى ونوعية فاعلية الذات التي يمتلكها التلاميذ.

وترى الباحثة أن ارتفاع متوسط درجات المتفوّقين دراسياً على مقياس فاعلية الذات وذلك بالمقارنة بالمتأخرين يبيّن أن معتقدات المتفوّقين دراسياً حول قدراتهم على التحصيل والإنجاز إيجابية، فهم يعتقدون بأن لديهم قدرات على تحقيق النجاح والتفوّق مما تنشئ لديهم ثقة بالذات ومثابرة وتوجها نحو المستقبل كما يميلون إلى المهام الصعبة التي تشكل تحدياً حقيقياً، وهم يستمتعون في المواقف الصعبة لأنها فرص لإبراز ذواتهم.

وفي هذا الصدد، ذكر باندورا وزملاؤه (Bandura & al., 1987) وكروجر وديكسون (Krueger & Dickson,1993) أن إدراك الفرد فاعليته الذاتية يؤثر بدوره في تقويم قدرته، وفي تحقيق مستوى معين من

الإنجاز، وقدرته على التحكم بالأحداث، كما أنه يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد ودرجة المثابرة التي تصدر عنه لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضه عند سعيه لتحقيق أهدافه، وبذلك تؤثر فاعلية الذات في سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد في مواقف التحصيل والإنجاز.

أما المتأخرون دراسياً الذين يتميّزون بفاعلية ذات منخفضة فمعتقداتهم حول قدراتهم على الإنجاز الدراسي تبدو ضعيفة، حيث يشعرون بالعجز على تحقيق النجاح في الدراسة وذلك بغض النظر عن طبيعة المهام، فهم يحكمون على عجزهم قبل الشروع في الأداء مما تنشئ لديهم نقص في الثقة بالذات، وأنهم يتجنبون المواقف الصعبة التي هي بمثابة تحديات، ويميلون إلى المهام السهلة لضمان النجاح، كما يتميّزون بضعف القدرة على مواجهة الصعوبات وبوضع خطط فاشلة. فالمعتقدات الضعيفة للفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه،و أن الأفراد ذوي المعتقدات القوية عن فاعلية ذواتهم لديهم القدرة على المثابرة في مواجهة الأداء الضعيف. فالفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المثابرة في العمل وبذل جهد أكثر لمواجهة الخبرات الصعبة والشاقة.

ويؤكد باندورا أن قوّة الشعور بالفاعلية الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي تؤدى بنجاح. ففي حالة التنظيم الذاتي للفاعلية فإن الأفراد سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظّم في فترات زمنية محددة.

تعتبر فاعلية الذات محدداً لسلوكيات الأفراد في مختلف المجالات لاسيما المجال المدرسي، ومؤشراً دالاً لنتائج الأداء والإنجاز. فالفرد الذي يدرك قدرته على القيام بالسلوك ويقوّم ذاته بما يستطيع القيام به لتحقيق النجاح والتفوّق. ويرى باجريس (Pajares,1996) أن خبرات الفرد الناجحة عامل قوّي ذو تأثير إيجابي في رفع مستوى فاعلية الذات لديه في حين أن الفشل يُخفض من فاعلية الذات.

وقد أوضح دو شارم (De Charms) أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى. ويشير باندورا وباجاريس إلى أن خبرات الإتقان التي يمر بها الفرد تعتبر من أهم العوامل التي تحدد مدى إحساس الفرد بالفاعلية الذاتية، ولا شك أن الأفراد ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يمرون بخبرات اتقان متعددة، الأمر الذي يُعزز إحساسهم بالفاعلية الذاتية. وأشار السمادوني (2007) إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بفاعلية ذات عالية يعتقدون أنهم قادرين على عمل شيء لتغيير البيئة.

أما الذين يتصفون بفاعلية ذاتية منخفضة فإنهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم عاجزين عن إحداث سلوك له تأثيره ونتائجه.

2.3-مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الذكاء الوجداني:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول (63) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **0.05** بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الذكاء الوجداني لصالح المتفوّقين. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة، وهذا يعني أن للمتفوّقين دراسياً درجات أعلى في الذكاء الوجداني بالمقارنة إلى زملائهم المتأخرين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات مثل دراسات ماير وآخرون (Mayer & al., 1990) التي توصلت إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني كانوا أكثر دقة في تقدير حياتهم، كما كان تحصيلهم الدراسي مرتفعا، عن ذوي الذكاء الوجداني المنخفض (عن المللي، 2010، ص162). وأشارت دراسة سوارت (Swart,1996) إلى أن المجموعة الأكاديمية الناجحة سجلت درجات أعلى على مقياس الذكاء الوجداني مقارنة بالمجموعة غير الناجحة، حيث أظهر سوارت عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وبالتالي يمكن استخدام الذكاء الوجداني كمؤشر للتنبؤ بالنجاح الأكاديمي (عن الكيكي، 2010، ص10-11).

وبيّنت دراسة أبي سمرا (Abi Samra, 2000) وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي (عن الدردير، 2004، ص48). و أسفرت نتائج دراسة فوقية راضي (2001) عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي والطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي (عن المللي، 2010، ص163).

و توصلت دراسة عبد النبي (2001) إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الذكاء الانفعالي (الوعي بالذات، التعاطف، إدارة الانفعالات، الكفاءة الاجتماعية، الدافعية الذاتية، والدرجة الكلية) (عن محدب، 2015، ص181). و أشارت دراسة ستوتلمير (Stotlemyer, 2002) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مهارات الذكاء الانفعالي والإنجاز الأكاديمي (عن بن غربال، 2015، ص21). كما

توصلت دراسة باركر (Parker, 2004) إلى أن النجاح الأكاديمي يرتبط بقوة بأبعاد الذكاء الانفعالي، فالطلاب الذين تجاوزت معدلاتهم الدراسية (**80%**) أعطوا مؤشرات أعلى على فقرات المقياس ممن تبلغ معدلاتهم (**59%**) فما دون (عن المللي، 2010، ص165).

وكشفت دراسة بيتريد وآخرون (Petrides & al., 2004) عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل (عن بلقاسم، 2014، ص95). وتوصلت ودراسة ويتاسزيوسكي والسما (Woitaszewski & Aalsma, 2004) إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الموهوبين والعاديين، و أن الذكاء الوجداني يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، وعند مقارنة عينة الموهوبين بعينة العاديين، وجدت الدراسة أن معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الموهوبين كان أعلى منه لدى العاديين، كما وجد أن الذكاء الوجداني لدى عينة الموهوبين يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي أكثر منه لدى العاديين (عن الغرابيه، 2011، ص577).

وتوصلت دراسة الجندي (2006) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلبة الموهوبينومتوسطات الطلبة العاديين، على بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط على مقياس بار–أون لصالح الموهوبين، ولم تكن هناك فروق على كل من بعدي الكفاءة الاجتماعية والتكيف (عن العويدي والروسان، 2013، ص553). كما أشارت دراسة المزروع (2006) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكاء الوجداني للطالبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات (عن الزحيلي، 2011، ص246).

وترى دراسة تيري ونوكلاينين (Tirri & Nokelainen, 2007) أن الطلبة الموهوبين أكثر ذكاء عاطفياً من الطلبة العاديين (عن الغرايبه، 2011، ص577). وبيّنت دراسة سليمان (2007) وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين الطالبات الموهوبات والعاديات، وذلك لصالح الطالبات الموهوبات (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص17). وتوصلت دراسة الأحمدي (2007) إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي بمكوناته ودرجته الكلية، ما عدا مكوني (إدارة الانفعالات الشخصية، والتعاطف) (عن الفرا والنواجحة، 2012، ص71).

و أشارت دراسة الغضوري (2008) إلى أن متوسطات الدرجات المحققة للطلاب الموهوبين (المتفّوقون تحصيلياً) على جميع أبعاد مقياس الذكاء العاطفي والدرجة الكلية، كانت أعلى من درجات أفراد الطلبة

العاديين، وأن هذه الفروق لصالح الموهوبين (عن العويدي والروسان، 2013، ص554).و أظهرت دراسة كوالتر ووايتلي ومورلي ودودياك (Qualter, Whiteley, Morley &Dudiac,2009) أن الطلبة الذين يملكون مستوى أعلى من الذكاء الوجداني هم أكثر قابلية للنجاح، كما توصلت إلى أن الطلبة الذي يتطور لديهم مستوى الذكاء الوجداني أصبحوا أكثر مثابرة في دراستهم (عن الفرا والنواجحة، 2012، ص72).

وتوصلت دراسة المساعيد (2009) إلى وجود ارتباط إيجابية بين الذكاء الانفعالي وكل من الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي، وكشفت دراسة الغرابيه (2011) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء العاطفي بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين، وتوصلت دراسة الفرا والنواجحة (2012) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض في الذكاء الوجداني، لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الحالية خالفت نتائج عدد من الدراسات مثل: نوسام وآخرون (Newsame & al., 2000) (عن المللي، 2010، ص102-103). وايتازيوسكي (Woitaszewski, 2001) (عن الدردير، 2004، ص49). الوراث (2002) (عن الزحيلي، 2011، ص244). عجوة (2002) (عن الزحيلي، 2011، ص244-245). الياسين (2002) (عن العويدي والروسان، 2013، ص553-554). أوكونور وريموند (O,Connor & Raynond, 2003) (عن المللي، 2010، ص165). حبشي وأبو المكارم (2004) (عن الفرا والنواجحة، 2012، ص70). موسى (2005) (عن مغربي، 2008، ص72-73). الصاوي (2006) (عن الفرا والنواجحة، 2012، ص70-71). المصري (2007) (عن الغرايبه، 2011، ص576). والمللي (2010) التي توصلت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، حيث أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية.

وترى الباحثة أن المتفّوقين دراسياً يتمّيزون بمستوى عال من الذكاء الوجداني، فهم يظهرون انفعالاتهم بشكل واضح، ولا يخافون من التعبير عن مشاعرهم، ولديهم القدرة على قراءة انفعالات الآخرين من خلال الاتصال اللفظي وغير اللفظي، ويتميزون بالاعتماد على أنفسهم، وفهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين بالمقارنة مع المتأخرين دراسيا.

ومن أهم سمات ذوي الذكاء الوجداني المرتفع نجد التميز بالواقعية، ووضع خطط مستقبلية، والتمتع بقدرات للاستفادة من هذه الخطط، المثابرة مع المهام الصعبة (عن علا محمد، 2009، ص48).

أما المتأخرون دراسياً فيتمّيزون بمستوى منخفض من الذكاء الوجداني. ومن سماتهم نجد عدم تحمل مسؤوليات مشاعرهم، وإلقاء اللوم على الآخرين، والتظاهر بمشاعر مختلفة عن مشاعرهم، بالإضافة إلى المبالغة أو التقليل منها، نقص الاستقامة والإحساس بالضمير، غير مرحين لما حولهم، عدم التعاطف مع الآخرين، وعدم الثقة بالنفس، والميل لتجنب العلاقات مع الآخرين (عن علا محمد، 2009، ص48-49).

إن الذكاء الوجداني يلعب دوراً هاماً في دفع الفرد نحو الوصول إلى تحقيق النجاح، مما يجعله يركز على انفعالاته وإعطائها القدر المناسب من الاهتمام، علاوة على اهتمامه بمشاعر الآخرين والتفاعل معهم بطريقة إيجابية. أما النقص في الذكاء الوجداني فيؤدي إلى الفشل، حيث لا يستطيع الفرد التحكم في انفعالاته والسيطرة عليها وفهمها وفهم مشاعر الآخرين (عن حسين وطه، 2006، ص21).

كما ترى الباحثة أن المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تغلب عليهم الانفعالات السلبية، كالخوف والقلق من امتحان شهادة البكالوريا، وبالتالي يعانون من نقص في التركيز والتحكم في هذه الانفعالات السلبية، وعدم قدرتهم لتحويلها إلى انفعالات إيجابية، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالذت، وهذا ما يعرقل الأداء المدرسي، وظهور الخمول والتكاسل لديهم.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن مهارات الذكاء الوجداني تعد عاملاً أساسياً في مساعدة المتعلمين على تحقيق النجاح الأكاديمي، النجاح الأكاديمي. فذوو التحصيل الدراسي المرتفع لديهم القدرة على فهم ذواتهم، وضبط أنفسهم والسيطرة عليها، والقدرة على ضبط البيئة المحيطة بهم (عن حسين وطه، 2006، ص123-124).

كما أكد إيديجار (Edigar, 1997) أهمية التركيز على الانفعالات وقيم الطلاب في عملية التعلم لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي. كما أكد جولمان أن النجاح لا يرجع إلى الجانب المعرفي فحسب بل تلعب المهارات الاجتماعية والوجدانية دوراً هاماً فيه أيضاً (عن حسين وطه، 2006، ص125). فالأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الصحة النفسية، ويتحكمون في التقلبات الانفعالية، والقادرون على الفهم الجّيد، ومواجهة الصعوبات تتسع الفرص أمامهم للنجاح والتفّوق وتكوين علاقات إنسانية فعّالة مع

الآخرين، بالإضافة إلى أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتوقع منهم تحقيق النجاح والتفوّق في الحياة (نخبة من المتخصصين، 2009، ص 15-16).

والفرد الذكّي وجدانياً حسب ماير وساوفي (Mayer & Salovey) أفضل من غيره في التعرف على الانفعالات سواء كانت انفعالاته الذاتية أو انفعالات الآخرين، ولديه القدرة على التعبير الانفعالي بصورة دقيقة وواضحة تمنع سوء فهم الآخرين له (السمادوني، 2007، ص107).

3.3-مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين في الدافع للإنجاز:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في جدول رقم (64) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **0.05** بين متوسط درجات المتفوّقين ومتوسط درجات المتأخرين دراسياً في الدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين. وهذه النتيجة سارت في اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وهذا يعني أن للمتفوّقين دراسياً درجات أعلى في الدافع للإنجاز بالمقارنة إلى زملائهم المتأخرين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات مثل: دراسة ريجناس (Ringness, 1965) التي توصلت إلى أن التلاميذ الأعلى تحصيلا يتميزون بدافع إنجاز مرتفع من ذوي التحصيل المنخفض (عن صرداوي، 2011، ص311). ودراسة الأعسر وآخرون (1983) التي أشارت إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز في أبعاد المثابرة والنجاح والفشل (عن الغامدي، 2009، ص169).

و أسفرت نتائج دراسة التركي (1985) عن وجود فروق في الدرجة الكلية لدافع للإنجاز بين المتفّوقين دراسياً والأقل تفّوقاً لصالح المتفّوقين دراسياً (عن الغامدي، 2009، ص169-170). وكشفت دراسة الحامد (1986) عن وجود ارتباط إيجابي ذات دلالة إحصائية بين مستو ى التحصيل والدافعية للإنجاز (عن الخليفة، 2000، ص54). وأشارت دراسة رمضان (1987) إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع (عن الخليفة، 2000، ص52-53).

كما توصلت ودراسة عبد الحميد (1989) إلى أن الطلاب المتفّوقين دراسياً يحبون العمل بدرجة أكبر، ولديهم قدرة على الإنجاز، ويحبون حل المشكلات الصعبة، ولديهم حب الاستطلاع العقلي، ويستمتعون

بالمنافسات التي تثير تفكيرهم، ويحبون التفكير في الأفكار الجديدة بدرجة أكبر من الطلاب المتوسطين والمتأخرين في التحصيل (عن الخليفة، 2000، ص53).و أسفرت نتائج دراسة عبد المجيد (1990) عن وجود فروق جوهرية بين الطلاب المتفّوقين والمتأخرين دراسياً في الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين (عن الخليفة، 2000، ص54).

و أشارت دراسة بوكي وبلومنفيلد (Pokay & Blumenfld, 1990) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي ترجع إلى دافعية للإنجاز (عن العلي وسحلول، 2006، ص99). وتوصلت دراسة محمود (1991) إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الدرجات التي حصل عليها الطلاب في أربعة أبعاد لدافعية الإنجاز (قلق الامتحان الإيجابي، التوجه نحو المستقبل، المنافسة، التحكم في البيئة) من ناحية ودرجات الطلاب في التحصيل الدراسي من ناحية أخرى (عن بن زاهي، 2007، ص100).

وكشفت دراسة السيد (1996) عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفّوقين والعاديين في التفسيرات السببية لبعض أبعاد الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين (عن يوسف، 2008، ص113).و هدفت دراسة الصافي (2000) إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى الطلبة الناجحين والفاشلين، وتوصلت إلى وجود فروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز في جوانب القدرة والجهد في المواد الدراسية، لصالح مرتفعي الدافعية للإنجاز.

وتوصلت دراسة هرمانز(Hermans, 2001) إلى أن الدافعية تعد مؤشراً ومؤثراً مباشراً في أداء الطلاب وتحصيلهم الدراسي، كما أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد للإنجاز (عن أبو هدروس والفرا، 2011، ص102). وبيّنت دراسة مومني (1993) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي ترجع إلى الدافعية للإنجاز (عن العلي وسحلول، 2006، ص100). و أسفرت نتائج دراسة الفرازي (1996) عن وجود فروق في التحصيل الدراسي ترجع إلى الدافعية للإنجاز (عن العلي وسحلول، 2006، ص100). كما توصلت دراسة الشيادي (2005) إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي تعزى لدافعية الإنجاز (عن الصبحية، 2013، ص44).

و أشارت دراسة مجممي (2006) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز الدراسي بين مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي من تلاميذ التعليم الثانوي لصالح ذوي التحصيل الدراسي المرتفع، وكشفت دراسة ملحم (2008) عن وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز تعزى

إلى متغير التحصيل الدراسي، كما توصلت دراسة الغامدي (2009) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفّوقين والعاديين دراسياً في أبعاد (السعي نحو التفوق، التخطيط للمستقبل، المثابرة والنضال، أداء الأعمال بسرعة واتقان، الشعور بالمسؤولية، الثقة بالنفس وامتلاك القدرة، المنافسة، التغلب على العوائق والصعوبات) لصالح المتفّوقين، وبعد المكافآت المادية والمعنوية لصالح العاديين.

و أشارت دراسة العلوان والعطيات (2010) إلى وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل لصالح ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة (عن الصبحية، 2013، ص47). وتوصلت دراسة صرداوي (2009) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدافع للإنجاز بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

إلاّ أن نتائج الدراسة الحالية خالفت نتائج عدد من الدراسات مثل الرندي (1996) (عن الغامدي، 2009، ص173-174). لويزا وآخرون (Luiza & al, 1998) (عن علا محمد، 2009، ص44). البيطار(2005)، الغافزي (2009) (عن الصبحية، 2013، ص46-47). وسالم وقمبيل والخليفة (2012) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي.

وترى الباحثة أن المتفّوقين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتمتعون بدافعية إنجاز مرتفعة مما تجعلهم يثابرون على أداء النشاطات المدرسية، ويصرّون على النحاج والتفّوق في الدراسة، وبذلك يحصلون على نتائج دراسية جيّدة. أما المتأخرون دراسياً فقد لا يتمتعون بدافعية إنجاز عالية مما يؤدي بهم ذلك إلى الكسل والخمول والتهاون وعدم بذل الجهود الضرورية واللازمة للنجاح، وبذلك نجدهم يحصلون على نتائج دراسية سيئة.

ويرى ماكليلاند (Mcclelland,2000) أن دافعية الإنجاز المرتفعة تؤدي إلى التنافس والتفّوق وأن الأكثر دافعية الإنجاز هو الأكثر تحصيلاً والعكس صحيح. بمعنى أن فدافعية الإنجاز المرتفعة ذات تأثير واضح في رفع مستوى الأداء والإنتاج الجّيد للفرد في مختلف المهمات (عن يعقوب، 2012، ص94).

وتوكد دراسات ماكليلاند وزملائه أهمية دافعية الإنجاز في أداء الإنجاز والعمل، حيث أن ذوي الدافعية العالية للإنجاز يميلون إلى اختيار الأعمال متوسطة الصعوبة، كما يتسمون بالإصرار والمثابرة أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز (عن الصافي، 2000، ص83).

وقد بّينت نتائج العديد من البحوث في مجال البحث عن الفروق بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة، أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحاً في المدرسة، ويحصلون على ترقيات أكثر من

ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، وأنهم يميلون إلى اختيار المهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدّ، و أنهم يتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدي فيها (القضاة والترتوي، 2006، ص175).

ومن المواصفات التي يتمتع بها ذوو دافع الإنجاز العالي، الميل إلى تفضيل المهام التي تتطلب المبادرة الشخصية، والقدرة على الابداع، والتحدي أكثر (بودخيلي، 2004، ص297). أما نقص دافعية الإنجاز لدى المتعلم فتؤدي به إلى تحصيل دراسي متدني ومن ثم إلى الإخفاق والفشل في الدراسة. فالتلاميذ الذين لا توجد لديهم دافعية كافية للإنجاز غير قادرين على بذل جهود معتبرة تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم (ربيع، 2008، ص149). إن ارتفاع أو انخفاض دافعية الإنجاز لدى المتعلم هو مؤشر دال ومتغير منبيئ لنجاحه وتفوّقه أو لفشله وإخفاقه في الدراسة مستقبلاً.

4- مناقشة نتائج الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية:

1.4-مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات:

تُبيَن النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول (65) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **0.05** بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات. وهذه النتيجة خالفت اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات حيث توصلت دراسة شيخه (1993) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الفاعلية الذاتية تعزى إلى متغير الجنس (عن أبو غزال وعلاونه، 2010، ص297-298).و أسفرت نتائج دراسة الزيات (1996) عن عدم وجود تأثير الجنس في تباين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى المتعلمين (عن سالم، ص145)و أشارت دراسة الآلوسي (2001) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي (عن المصري، 2011، ص103).و أظهرت نتائج دراسة براون وآخرون (Brown & al, 2003) عدم وجود تأثير دال لعامل النوع (ذكور-إناث) في فاعلية الذات (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص18).

و أسفرت دراسة عبد القادر (2003) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في فاعلية الذات (عن المصري، 2011، ص103). وتوصلت دراسة عبد الله والعقاد (2009) إلى عدم

وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لفاعلية الذات، و أشارت دراسة الزق (2009) إلى أن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية وفقا للجنس (عن اليوسف، 2013، ص337-338).

وبيّنت دراسة رزق (2009) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث من طلاب جامعيين في أبعاد فاعلية الذات.و أظهرت دراسة زكي علي (2011) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات الاجتماعية وأبعاده.

وتوصلت دراسة تركي والقيسي (Turki & Al Qaisi, 2012) إلى عدم وجود فروق جوهرية في فاعلية الذات تعزى إلى متغير الجنس (عن الزغبي، 2014، ص477). وكشفت دراسة آل دهام (2012) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفقاً لمتغير الجنس،و أسفرت نتائج دراسة الزغبي (2014) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات الابداعية لدى الطلبة تعزى إلى الجنس. كما توصلت دراسة الدباج (2014) إلى عدم وجود فروق في فاعلية الذات بين الذكور والإناث، و أشارت دراسة زواويد (2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات وفقاً لمتغير الجنس.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الحالية خالفت نتائج بعض الدراسات كبيتز وهاكت (Betz & Hackett, 1983) (عن النشاوي، 2006، ص480). ووراند (Raowend, 1990) (عن سالم، ص147). وكيلي(Kelly, 1993) (عن اليوسف، 2013، ص336). وبونق (Bong, 1998) (عن النشاوي، 2006، ص481). وجون وآخرون (John & al., 1999) (عن رزق، 2009، ص21).

وحمدي وداود (2000) (عن سالم، ص145-146). وخالدي (2000) (عن سالم، ص147). وهانوفر(Hanover, 2000) (عن سالم، ص150). وحسيب (2001) (عن اليوسف، 2013، ص336). ووانج وهزين (Wang & He- Zhiwen, 2002) (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص15). وعبد القادر (2003) (عن العتيبي، 2009، ص63-64).

وأوكش (Okech, 2004) (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص16). والحربي (2006) (عن العتيبي، 2009، ص65). وحمدي وداود (2006) (عن الجبوري، 2013، ص120). وبدوى (2007).

وخالدي (2007) (عن الجبوري، 2013، ص121). وأبو غزال وعلاونه (2010) والمخلافي (2010) وضاري والدليمي (2012) واليوسف (2013) وشكولاكو(Shkullaku, 2013) وأكرم وقزافر (Akram &

(Ghazafer, 2014 و Moghadam, 2015) حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات تارة لصالح الذكور، وتارة أخرى لصالح الإناث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن الذكور والإناث على حد سواء، يتلقون نفس المعاملة الوالدية، ويخضعون لنفس القوانين الداخلية للمؤسسات التربوية، وربما لديهم طموح ومشروع دراسي واحد وهو الحصول على شهادة البكالوريا، التي تبقى هاجس كل التلاميذ المقبلين عليها ولكن بدرجات متفاوتة. فالفاعلية الذاتية لدى كل متعلم قد تسمح أو لا بتكوين معتقدات إيجابية حول قدراته على الإنجاز والتفّوق.

وترى الباحثة أن معتقدات المتفوّقين دراسياً حول قدرتهم على الإنجاز إيجابية على عكس المتأخرين دراسياً، إذ يعتقدون بأن لديهم قدرات لتحقيق النجاح، ولديهم الثقة بالذات، والمثابرة والتوجه نحو المستقبل، ويميلون إلى المهام الصعبة التي تشكل تحدياً لهم، وأنهم يستمتعون في المواقف الصعبة، لأنها فرص لإبراز ذواتهم. أما المتأخرون دراسياً فهم يتمّيزون بفاعلية ذاتية منخفضة، وأن معتقداتهم حول قدراتهم ضعيفة، وهم يشعرون بالعجز على تحقيق النجاح، بغض النظر على طبيعة المهام، فهم يحكمون على عجزهم قبل الشروع في الأداء، وهذا يعكس تدني دافعيتهم للإنجاز ونقص في الثقة بالذات، والمثابرة في أداء العمل، ويتجنبون المواقف الصعبة التي تشكل تحدياً لهم، ويميلون إلى المهام السهلة لضمان النجاح فيها، بالإضافة إلى ضعف قدرتهم في مواجهة الصعاب، فهم كثيراً ما يميلون إلى وضع خطط فاشلة.

وفي هذا الصدد أشار باندورا إلى أن الأفراد الذين يشككون في قدراتهم يبتعدون عن المهام الصعبة التي يعتبرونها تهديدات شخصية، ولديهم طموحات منخفضة، وضعف الالتزام بالأهداف المختارة، ويركزون على أوجه القصور، وعلى العقبات التي سوف يواجهونها، وجميع أنواع النتائج السلبية بدلا من التركيز على كيفية تنفيذها بنجاح، ويتهاونون في جهودهم (Bandura, 1994, p2). أما المتفّوقون دراسياً فقد أظهروا نجاحاً وتفّوقاً دراسياً، وتمّيزوا بفاعلية ذاتية مرتفعة مقارنة بالمتأخرين دراسيا.

كما ترى الباحثة أيضاً أن فاعلية الذات هي محدد لسلوك الفرد في مختلف المجالات سيما المجال الدراسي، ومؤشر لنتائج أدائه. فالذي يدرك قدراته عند القيام بالسلوك، ويقّوم ذاته عما يستطيع القيام به، ويسعى نحو التفّوق هو قادر على بذل الجهد أكثر ويثابره عليه لمدة أطول محققاً طموحه ومشروعه الدراسي.

وفي هذا الصدد ذكر باجرس (Pajares, 1996) أن خبرات الفرد الناجحة عامل قّوي له تأثير إيجابي في رفع مستوى فاعلية الذات لديه، في حين أن الفشل يُخفّض من فاعليته الذاتية (عن المزروع، 2007، ص84). كما أوضح دي تشارمز (De Charms) أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس لدى الفرد تكمن وراء انجازاته المنخفضة المستوى (عن مجدي، 2006، ص203).

وأكد كل من باندورا (1994) وباجرس (1996) أن خبرات الاتقان التي يمر بها الفرد تعتبر من أهم العوامل التي تحدد مدى إحساس الفرد بالفاعلية الذاتية، ولا شك أن الأفراد ذوي التحصيل المرتفع يمرون بخبرات اتقان متعددة، الأمر الذي يعزز احساسهم بالفاعلية الذاتية (عن الزق، 2011، ص2418). فالأفراد الذين يتمتعون بفاعلية ذات عالية يعتقدون أنهم قادرين على عمل شيء لتغيير وقائع البيئة. أما الذين يتصفون بفاعلية ذاتية منخفضة فإنهم ينظرون إلى أنفسهم أنهم عاجزين عن إحداث سلوك له تأثيره ونتائجه (السمادوني، 2007، ص80).

ويمكن تفسير عدم الاختلاف بين الذكور والإناث في فاعلية الذات، من خلال ما ذكره باندورا إذ يرى أن الأفراد عموماً في مرحلة الشباب، هم أكثر فاعلية لتحقيق أهدافهم المستقبلية بغض النظر عن نوع الجنس، فعندما يتكون لدى الجنسين معتقدات متشابهة لتحقيق أهدافهم بنجاح في المرحلة الدراسية، فإن ذلك يعزّز لديهم الدافعية الذاتية (الدباج، ص593). ونظرة المجتمع الجزائري اليوم وبخاصة الوالدين تشجع البنت على الاهتمام بالدراسة والتنافس وتحقيق ذاتها مثل أخيها الذكر، وأن نفس الفرص متاحة للذكر والإنثى في المجال الدراسي، وأن معتقدات الأفراد حول فاعليتهم الذاتية لا تخص نوعاً (ذكر أو أنثى) بالذات، وإنما ما في الأمر هو الفرد بالذات وما يحمله من معتقدات بأن لديه قدرات لأداء وإنجاز المهام المطلوبة منه بشكل يسمح له تحقيق ما يسعى إليه من نجاح وتفوّق في الدراسة وفي الحياة عامة. فلا تاثير لمتغير النوع أو الجنس في معتقدات الفرد وإدراكاته في فاعليته الذاتية.

2.4-مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الوجداني:

يتبين من خلال المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية الموضحة في الجداول (66) على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني، وبالتالي الفرضية لم تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي بّينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، حيث توصلت دراسة ليندلي (Lindley, 2001) إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني (عن الدردير، 2004، ص56-57). وأسفرت نتائج دراسة عجوة (2002) عن عدم وجود فرق بين البنين والبنات في الذكاء الوجداني (عن الكيكي، 2010، ص9-10). وأشارت دراسة براون وآخرون (Brown & al, 2003) إلى عدم وجود تأثير دال لمتغير النوع في الذكاء الوجداني (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص18).

وكشفت دراسة موسى (2005) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني (عن مغربي، 2008، ص72-73). وتوصلت دراسة إلهام وأمنية (2005) إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (عن الأسطل، 2010، ص96). و أظهرت نتائج دراسة معمرية (2007) عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية، ما عدا بعدي التعاطف والتواصل الاجتماعي وهما لصالح الإناث،وأشارت دراسة الكيكي (2010) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس.

و أسفرت نتائج دراسة الزحيلي (2011) عن عدم وجود فروق تابعة للنوع على أبعاد الإتقان، والتفاؤل والتعامل مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر في مقياس الذكاء الوجداني، ما عدا بعد التروي الذي كان لصالح الإناث، وتوصلت دراسة حنصالي (2014) إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي يعزى إلى متغير الجنس،وأظهرت دراسة بلقاسم (2014) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (الكفاءة الشخصية، التكيف، المزاج العام، والانطباع الإيجابي) ودرجته الكلية. وتوصلت دراسة زواويد (2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني ترجع إلى متغير الجنس.

إلاّ أن نتائج الدراسة الحالية خالفت نتائج عدد من الدراسات السابقة التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني لصالح الإناث مثل دراسات: ماير وكاروزو وسالوفي(Mayer, Caruso & Salovey,1999) (عن الدردير، 2004، ص46). وفوقية راضي (2001) (عن المللي، 2010، ص163). الخضر والفضيلي (2002). ماير وباركيت ورنر (Mayer, Barkett & Warner, 2004) (عن حسن، 2011، ص30-31). الجاسر (2007) (عن المصري، 2011، ص105).

المصري (2007) (عن الغرايبه، 2011، ص576). ظاهر (2009) (عن الأسطل، 2010، ص93). والرفوع (2011) (عن الصبحية، 2013، ص51-52). بينما نجد أن دراسات حبشي وأبو المكارم (2004) (عن الحطاح، 2011، ص27). سبعة (2005) (عن حسن، 2011، ص24-25). دي فابيو وآخرون (Di-Fabio & al, 2005) (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص17). المصدر (2006) (عن حسن، 2011، ص25-26). والسمادوني (2007) كانت نتائجها لصالح الذكور.

وترى الباحثة أن عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في الذكاء الوجداني يدل على وجود تقارب بين المتفوّقين والمتفوّقات في مستوى ذكائهم الوجداني.

فمن سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أنهم يظهرون مشاعرهم بوضوح وبشكل مباشر، ولديهم تحفيز داخلي، والقدرة على التعرف على المشاعر المتعددة، ولا تسيطر عليهم العواطف السلبية، ولديهم القدرة على قراءة الاتصال غير اللفظي، مشاعرهم متوازنة مع المنطق والواقع، ويتميزون بالواقعية، ويضعون خططاً مستقبلية ولديهم القدرة للاستفادة من هذه الخطط، ويهتمون بمشاعر الآخرين، ويشعرون بالتفاؤل، ويعملون وفق رغباتهم (علا عبد الرحمن محمد، 2009، ص46-47). فهي سمات يشترك فيها كل من الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا على حد سواء.

وفي هذا الصدد أشار بشير معمرية (2007) إلى إن إدراكات الذكور والإناث لمشاعرهم وانفعالاتهم تتساوى من حيث أنهم في مرحلة تعليمية واحدة ومن مجتمع واحد وثقافة واحدة، ويتعرضون لأسلوب تربوي واحد، ولهم نفس الفرص في الحياة ويستجيبون بنفس الطريقة لضغوط الحياة (معمرية، 2007، ص70).

3.4-مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في الدافع للإنجاز:

يتبين من خلال المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية الموضحة في الجداول (67) على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتفوقين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز، وبالتالي الفرضية لم تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات حيث توصلت دراسة دويدار (1991) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الدافعية للإنجاز (عن عبد الحميد، 2003، ص6).و أشارت

دراسة عبد الخالق والنيال (1991) إلى عدم وجود فروق جوهرية في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث (عن بوجطو، 2008، ص100-101).

و أسفرت نتائج دراسة أتيرو وزملائه (Otero & al, 1992) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في الدافعية الإنجاز (عن بني يونس، 2007، ص141). وكشفت دراسة الفزاري (1996) عن عدم وجود تأثير دال لمتغير الجنس في الدافعية للإنجاز (عن الصبحية، 2013، ص43). وبيّنت دراسة عطية (2002) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين (عن الجبوري، 2013، ص118). و أظهرت نتائج دراسة ويلك (Willke, 2004) عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز (عن بركات وكفاح، 2011، ص55). وتوصلت دراسة العساف والسعود (2007) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

و أشارت دراسة أبو حجلة (2007) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافع الإنجاز ترجع إلى الجنس، و أظهرت دراسة صرداوي (2009) عدم وجود فوق في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي. كما كشفت دراسة شلبي (2011) عن عدم وجود فوق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الدافعية للإنجاز، وتوصلت دراسة قدوري (2012) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

و أسفرت دراسة سمارة وسمارة والسلامات (2012) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى إلى الجنس. وتوصلت دراسة الفحل (2013) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب العاديين من الذكور والإناث في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز.

إلّا أن نتائج الدراسة الحالية خالفت نتائج عدد من الدراسات مثل: عمارة (1981) (عن يوسف، 2008، ص102). كاستنال (1983) (عن بن زاهي، 2007، ص101). المري (1984) (عن بن زاهي، 2007، ص100-101). الشناوي (1989) (عن بن زاهي، 2007، ص100). حسن (1989) (عن عبد الحميد، 2003، ص6). عبد الفتاح (1991) (عن عبد الحميد، 2003، ص6). لي (Lee, 1992) (عن عبد الحميد، 2003، ص8). العمران (1995) (عن أبو حجلة،2007، ص70-71).

المشعان (1997) (عن بوجطو، 2008، ص103-104). العلوان والعطيات (2010) (عن الصبحية، 2013، ص47). شخار وديفي (Shekhar & Devi, 2012)، القلهاتي (2014)، وحمري (2012) حيث أظهرت نتائج هذه الدراست وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لصالح الذكور تارة، ولصالح الإناث تارة أخرى.

وترى الباحثة أن عدم الاختلاف بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز قد يرجع إلى إتاحة فرص التعلم وكسب المعرفة والعلم للذكور والإناث على حد سواء، وأن كليهما يتلقيان من الوالدين الاهتمام والرعاية والتشجيع،و غرس فيهما مفاهيم الاجتهاد والمثابرة وإتقان الأداء والإنجاز والاستقلالية في العمل.

5- مناقشة نتائج الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية:

1.5-مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الأولى:

-الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات:

تبين النتيجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى الموضحة في الجدول(68) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **0.05** بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات. وهذه النتيجة خالفت اتجاه توقع هذه الفرضية، حيث لم تتحقق على مستوى عينة الدراسة.

ونتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة توصلت دراسة شيخه (1993) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الفاعلية الذاتية تعزى إلى الجنس (عن أبو غزال وعلاونه، 2010، ص297-298).و أشارت دراسة الزيات (1996) إلى عدم وجود تأثير واضح للجنس في تباين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية (عن سالم، ص145).

وأسفرت نتائج دراسة الآلوسي (2001) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات على وفقاً مستوى لمتغيري الجنس والتخصص (عن المصري، 2011، ص103). كما توصلت دراسة براون وآخرون (Brown & al, 2003) إلى عدم وجود أيّ تأثير دال لعامل النوع في فاعلية الذات (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص18).

و أظهرت دراسة عبد القادر (2003) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في فاعلية الذات (عن المصري، 2011، ص103).و أشارت دراسة عبد الله والعقاد (2009) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لفاعلية الذات.

وتوصلت دراسة الزق (2009) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الأكاديمية وفقاً للجنس (عن اليوسف، 2013، ص337-338). وأشارت نتائج دراسة رزق (2009) إلى عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في أبعاد مقياس فاعلية الذات،وتوصلت دراسة زكي علي (2011) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات الاجتماعية وأبعاده.

و أسفرت نتائج دراسة تركي والقيسي (Turki & Al Qaisi, 2012) عن عدم وجود فروق جوهرية في فاعلية الذات تعزى إلى الجنس (عن الزغبي، 2014، ص477). وكشفت دراسة آل دهام (2012) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات وفقاً للجنس. كما أن دراسة الزغبي (2014) توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات الابداعية لدى الطلبة ومعلميهم وفقاً للجنس. و أشارت دراسة الدباج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات، وتؤكد نتائج دراسة زواويد (2015) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في فاعلية الذات وفقاً للجنس.

وقد أظهرت نتائج دراستي الشعراوي (2000) وكوبوكو (Cubukcu, 2008) أن متغير الجنس لا يؤثر في مستويات الفاعلية الذاتية لدى المتعلمين (شاهين، 2012، ص150).

وترى الباحثة أن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في فاعلية الذات قد يرجع إلى أن الجنسين يتمتعان على حد سواء بتوقع النجاح أو الفشل في المواقف التعلمية المختلفة لأن لديهما وعياً بذواتهما من حيث قدراتهما وإمكانياتهما، وذلك مما يساعدهما في التغلب على المشكلات والعوائق.

وتجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الحالية خالفت نتائج بعض الدراسات: كبيتز وهاكت (Betz & Hackett, 1983) (عن النشاوي، 2006، ص480). ووراند (Raowend, 1990) (عن سالم، ص147). وكيلي(Kelly, 1993) (عن اليوسف، 2013، ص336). وبونق (Bong, 1998) (عن النشاوي، 2006، ص481). وجون وآخرون (John & al., 1999) (عن رزق، 2009، ص21).

وحمدي وداود (2000) (عن سالم، ص145-146). وخالدي (2000) (عن سالم، ص147). وهانوفر(Hanover, 2000) (عن سالم، ص150). وحسيب (2001) (عن اليوسف، 2013، ص336). ووانج وهزين (Wang & He- Zhiwen, 2002) (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص15). وعبد القادر (2003) (عن العتيبي، 2009، ص63-64).

وأوكش (Okech, 2004) (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص16). والحربي (2006) (عن العتيبي، 2009، ص65). وحمدي وداود (2006) (عن الجبوري، 2013، ص120). وبدوى (2007).

وخالدي (2007) (عن الجبوري، 2013، ص121). وأبو غزال وعلاونه (2010) والمخلافي (2010) وضاري والدليمي (2012) واليوسف (2013) وشكولاكو(Shkullaku, 2013) وأكرم وقزافر (Akram & Ghazafer, 2014 و (Moghadam, 2015) حيث توصلت هذه الدراسات إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات تارة لصالح الذكور، وتارة أخرى لصالح الإناث.

وترى الباحثة إن الذكور و الإناث من المتأخرين دراسياً أظهروا عدم الإلتزام وعدم المتابعة للدراسة ولا يحاولون السعي للنجاح، وبذلك فهم أقل فاعلية ودافعية، إذ ينظرون للدراسة على أنها دون مستقبل ولا يمكن تحقيق الآمال المستقبلية بها، وبخاصة مع انتشار ظاهرة البطالة، وهذا نتيجة لوجود نماذج سلبية يقتدون بها، مما يؤثر في مستويات فاعليتهم الذاتية، وبالتالي يؤدي إلى تدني تحصيلهم الدراسي.

وأكد باندورا (1982) أنه كلما انخفض مستوى فاعلية الذات زادت الاستثارة الانفعالية، وهي مصدر من مصادر فاعلية الذات، مما يجعل القلق يؤثر في فاعلية الذات (عن المصري، 2011، ص158).

2.5-مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثانية:

-الفروق بين الذكور والإناث من المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني:

يتبّين من خلال المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية الموضحة في الجداول (69) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني، وبالتالي الفرضية لم تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج مجموعة من الدراسات التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، حيث توصلت دراسة ليندلي (Lindley, 2001) إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني (عن الدردير، 2004، ص56-57).

وأسفرت نتائج دراسة عجوة (2002) عن عدم وجود فرق بين البنين والبنات في الذكاء الوجداني (عن الكيكي، 2010، ص9-10). وأشارت دراسة براون وآخرون (Brown & al, 2003) إلى عدم وجود تأثير دال لمتغير النوع في الذكاء الوجداني (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص18).

وكشفت دراسة موسى (2005) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني (عن مغربي، 2008، ص72-73). وتوصلت دراسة إلهام وأمنية (2005) إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (عن الأسطل، 2010، ص96). وأظهرت نتائج دراسة معمرية (2007) عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني ودرجته الكلية، ما عدا بعدي التعاطف والتواصل الاجتماعي وهما لصالح الإناث، وأشارت دراسة الكيكي (2010) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير الجنس.

وأسفرت نتائج دراسة الزحيلي (2011) عن عدم وجود فروق تابعة للنوع على أبعاد الإتقان، والتفاؤل والتعامل مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر في مقياس الذكاء الوجداني، ما عدا بعد التروي الذي كان لصالح الإناث، وتوصلت دراسة حنصالي (2014) إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي يعزى إلى متغير الجنس، وأظهرت دراسة بلقاسم (2014) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي (الكفاءة الشخصية، التكيف، المزاج العام، والانطباع الإيجابي) ودرجته الكلية. وتوصلت دراسة زواويد (2015) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني ترجع إلى متغير الجنس.

إلاّ أن نتائج الدراسة الحالية خالفت نتائج عدد من الدراسات السابقة التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني لصالح الإناث مثل دراسات: ماير وكاروزو وسالوفي(Mayer, Caruso & Salovey,1999) (عن الدردير، 2004، ص46). وفوقية راضي (2001) (عن المللي، 2010، ص163). الخضر والفضيلي (2002) (عن الزحيلي، 2011، ص244). ماير وباركيت ورنر (Mayer, Barkett & Warner, 2004) (عن حسن، 2011، ص30-31). الجاسر (2007) (عن المصري، 2011، ص105). المصري (2007) (عن الغرايبه، 2011، ص576). ظاهر (2009) (عن الأسطل، 2010، ص93). والرفوع (2011) (عن الصبحية، 2013، ص51-52). بينما نجد أن دراسات حبشي وأبو المكارم (2004) (عن الحطاح، 2011، ص27). سبعة (2005) (عن حسن،

2011، ص24-25). دي فابيو وآخرون (Di-Fabio & al, 2005) (عن عبد الله والعقاد، 2009، ص17). المصدر (2006) (عن حسن، 2011، ص25-26). والسمادوني (2007) كانت نتائجها لصالح الذكور.

ومن سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض أنهم لا يتحملون مسؤوليات مشاعرهم، ويلومون الآخرين باستمرار، ويلقون الذنب على غيرهم في المشكلات التي يقعون فيها، ويحجبون مشاعرهم الحقيقية ويتظاهرون بمشاعر مختلفة، ويبالغون أو يقللون من مشاعرهم، وينفجرون بقوة لموقف ما ولو كان صغيرا نسبيا، وغير متسامحين ويحملون أحقادا للآخرين، غير متعاطفين مع الآخرين، غير مريحين لكل من حولهم، ونقص الثقة في أنفسهم إذ يجدون صعوبة للاعتراف بأخطائهم أو التعبير عن الندم أو الاعتذار، ويملكون العديد من الاعتقادات المشوهة التي تسبب عواطف سلبية، ويتجنبون العلاقات مع الآخرين، بالإضافة إلى أنهم يمتلكون باستمرار الشعور بخيبة الأمل والنقص والإحباط (علا محمد، 2009، ص48-49). وهي السمات يتصف بها المتأخرين دراسيا من الذكور والإناث على حد سواء.

3.5-مناقشة نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة:

-الفروق بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز:

يتبين من خلال المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية الموضحة في الجداول (70) على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز، وبالتالي الفرضية لم تحققت على مستوى عينة الدراسة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات التي بّينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافع للإنجاز، حيث توصلت دراسة دويدار (1991) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في الدافعية للإنجاز (عن عبد الحميد، 2003، ص6). وأشارت دراسة عبد الخالق والنيال (1991) إلى عدم وجود فروق جوهرية في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث (عن بوجطو، 2008، ص100-101).

وأسفرت نتائج دراسة أتيرو وزملائه (Otero & al, 1992) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في الدافعية الإنجاز (عن بني يونس، 2007، ص141). وكشفت دراسة الفزاري (1996) عن عدم وجود تأثير دال لمتغير الجنس في الدافعية للإنجاز (عن الصبحية، 2013، ص43).

وبيّنت دراسة عطية (2002) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز الدراسي بين الجنسين (عن الجبوري، 2013، ص118). وأظهرت نتائج دراسة ويلك (Willke, 2004) عدم وجود فروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز (عن بركات وكفاح، 2011، ص55). وتوصلت دراسة العساف والسعود (2007) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي.

وأشارت دراسة أبو حجلة (2007) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في دافع الإنجاز ترجع إلى الجنس، وأظهرت دراسة صرداوي (2009) عدم وجود فروق في الدافع للإنجاز بين الذكور والإناث من تلاميذ التعليم الثانوي. كما كشفت دراسة شلبي (2011) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الدافعية للإنجاز، وتوصلت دراسة قدوري (2012) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

وأسفرت دراسة سمارة وسمارة والسلامات (2012) عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الإنجاز تعزى إلى الجنس. وتوصلت دراسة الفحل (2013) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب العاديين من الذكور والإناث في التحصيل الدراسي على مقياس دافعية الإنجاز.

إلّا أن نتائج الدراسة الحالية خالفت نتائج عدد من الدراسات مثل: عمارة (1981) (عن يوسف، 2008، ص102). كاستنال (1983) (عن بن زاهي، 2007، ص101). المري (1984) (عن بن زاهي، 2007، ص100-101). الشناوي (1989) (عن بن زاهي، 2007، ص100). حسن (1989) (عن عبد الحميد، 2003، ص6). عبد الفتاح (1991) (عن عبد الحميد، 2003، ص6). لي (Lee, 1992) (عن عبد الحميد، 2003، ص8). العمران (1995) (عن أبو حجلة،2007، ص70-71). المشعان (1997) (عن بوجطو، 2008، ص103-104). العلوان والعطيات (2010) (عن الصبحية، 2013، ص47). شخار وديفي (Shekhar & Devi, 2012)، القلهاتي (2014)، وحمري (2012) حيث أظهرت نتائج هذه الدراست وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لصالح الذكور تارة، ولصالح الإناث تارة أخرى.

وترى الباحثة أن عدم الاختلاف بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسيا في الدافع للإنجاز يعود إلى انخفاض ثقة كل من الذكور والإناث في أدائهم، فهم يشعرون بأنهم غير فاعلين ولا يملكون القدرة أثناء أدائهم للمهام المختلفة المكلفين بها، وبذلك لا يسعون لتحقيق أهدافهم، كما وأنهم أقل سيطرة على المواقف المختلفة التي يتعرضون لها، فالمتأخرين دراسيا من الذكور والإناث يتميزون بالتفرد، حيث يجدون صعوبة في تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، ولا يملكون ثقة في ذواتهم، ويميلون إلى الاعتماد على الآخرين في مواجهة الصعوبات، وهذا ما يقلل من الدافع للإنجاز لديهم والذي ينعكس حتما على التحصيل الدراسي لديهم.

-الاستنتاج العام:

يتضح مما تقدم أن نتائج الدراسة الحالية سارت في اتجاه مما توقعناه في الفرضيات العامة الأولى والثانية والثالثة وفرضياتها الجزئية حيث أظهرت العلاقة دلالةً إحصائيةً بين فاعلية الذات وكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

كما أظهرت الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين دلالةً إحصائيةً في فاعلية الذاتو الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين دراسياً، في حين أن نتائج الفرضيتين العامة الرابعة والخماسة وفرضياتها الجزئية سارت في اتجاه مخالف مما توقعناه، حيث لم تُظهر الفروق بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعليةو الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز دلالةً إحصائيةً.

وجاءت نتائج الدراسة الحالية على النحو التالي:

1-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تحققت الفرضية العامة الأولى وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

2-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث تحققت الفرضية العامة الثانية وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

3-وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعليةو الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين، حيث تحققت الفرضية العامة الثالثة وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

4-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعليةو الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، حيث لم تتحقق الفرضية العامة الرابعة وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

5-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعليةو الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، حيث لم تتحقق الفرضية العامة الخامسة وفرضياتها الجزئية على مستوى عينة الدراسة.

-خاتمة:

انطلقت الدراسة الحالية من فكرتين أساسيتين وجهت العمل البحثي منذ البداية حيث تتمثل الفكرة الأولى في الاهتمام المتزايد للباحثين في السنوات الأخيرة بفاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز كمؤشرات دالة وموجهة لسلوك الفرد عامة وسلوك المتعلم خاصة، وتمثلت الفكرة الثانية في الاختلاف الذي ظهر بين الباحثين في دراستهم لعلاقة فاعلية الذات بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى عينة من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من جهة، والاختلاف الذي ظهر في تناولاتهم وطروحاتهم النظرية حول هذه المفاهيم والنتائج التي توصلت إليها.

ومن هذه المنطلقات اتجهت دراستنا الحالية ميدانياً للبحث عن إجابة التساؤلات التي تضمنتها إشكالية الدراسة حول العلاقة بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين أوّلاً، بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين ثانياً، الفروق بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في كل من فاعلية الذاتو الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز ثالثاً، الفروق بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في نفس المتغيرات السابقة رابعاً، الفروق بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في نفس المتغيرات السابقة خامساً، ومعالجة الموضوع من جوانبه النظرية وتحليل مكوّناته انطلاقاً من منهجية تم على أساسها تحديد منهج الدراسة وعينتها الاستطلاعية والفعلية، وأدوات وأساليب معالجة الموضوع ميدانياً وإحصائياً.

وتبرز أهمية هذه الدراسة في كونها أنها تناولت متغيراً معرفياً تمثل في فاعلية الذات ومتغيرين غير معرفيين هما الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، حيث تساهم هذه المتغيرات في تفسير سلوكيات الأفراد من حيث نجاحاتهم أو اخفاقاتهم في مختلف مجالات الحياة لاسيما الدراسية.

فالعوامل المعرفية وغير ذات تأثير واضح في تحصيل المتعلم الدراسي وفي تحقيق طموحه ومشروعه الدراسيين وبخاصة لدى التلاميذ المقبلين على امتحان شهادة البكالوريا، وما يواجهونه من ضغوط نفسية ومدرسية وأسرية، وقلق واضطراب،و الخوف من احتمالية الرسوب في امتحان البكالوريا.

بالإضافة إلى أن هذه المرحلة هي التي تمهد للمرحلة الجامعية وبعدها للحياة المهنية، لذا يطلب منهم أن يتمتعوا بمستوى عال من الفاعلية الذاتية، فهي التي تحدد كيف يشعرون ويفكرون ويحفزون أنفسهم، وهي التي تفسر النجاح أو الفشل في مواقف معينة. فالتفّوق يعكس فاعلية الذات المرتفعة، أما الفشل فيعكس فاعلية ذاتية منخفضة، وهذا ما أكده عدد من الدراسات السابقة.

كما يطلب من هؤلاء المتعلمين التمتع بمهارات الذكاء الوجداني لمسايرة مختلف المواقف التي يتعرضون لها، ومواجهة مختلف الضغوط، والقدرة على التحكم على الانفعالات السلبية، وتحويلها إلى انفعالات إيجابية. فالمستوى العالي من الذكاء الوجداني يعكس التفّوق في العديد من المجالات، بالمقارنة إلى ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، وهذا ما أظهرته وبيّنته مجموعة من الدراسات السابقة.

كما أن التمتع بمستوى عالٍ من الدافع للإنجاز من خلال المثابرة، ومواجهة التحديات، والإصرار على التفّوق، وبذل الجهد اللازم لتحقيق الأهداف المسطرة، يؤدي إلى ارتفاع مستوى الأداء لدى الأفراد، وإلى نجاحهم وتفوّقهم في مجالات الحياة سيما المجال الدراسي، وذلك مقارنة بذوي الدافع للإنجاز المنخفض، حيث أكدتها نتائج العديد من الدراسات السابقة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على مقاييس فاعلية الذات لمدني **(2007)** و الذكاء الوجداني لعبد المنعم أحمد الدردير **(2002)** والدافع للإنجاز لصالح الغامدي **(2009)** والتي تم تطبيقها على عينة عشوائية طبقية تكوّنت من **500** تلميذً وتلميذةً من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بواقع **108** من المتفوّقين منهم (**37** ذكور و **71** إناث) و**392** من المتأخرين منهم (**187** ذكور و**205** إناث) المتمدرسين بعدد من الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

وبعد المعالجة الإحصائية البيانات، توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1-وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الذكاء الوجداني لدى المتفّوقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهذه النتيجة تعني أنه كلما ارتفعت درجات فاعلية الذات

ارتفعت معها بالمقابل درجات الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة،و اتفقت هذه النتيجة مع نتائج مجموعة من الدراسات السابقة.

2–وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين درجات فاعلية الذات ودرجات الدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا يدل على أنه كلما ارتفعت درجات فاعلية الذات ارتفعت معها بالمقابل درجات الدافع للإنجاز لدى أفراد العينة،و اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة.

3–وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المتفوّقين دراسياً ومتوسط درجات المتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية و الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لصالح المتفوّقين. ومعناه أن الفروق بين أفراد العينة جوهرية، واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات، إلاّ أنها خالفت عدد آخر من الدراسات السابقة.

4–عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية و الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات، إلاّ أنها خالفت عدد آخر من الدراسات السابقة.

5–عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية و الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز. واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات، إلاّ أنها خالفت عدد آخر من الدراسات السابقة.

نستنتج مما تقدم أن–البحوث والدراسات التي تناولت فاعلية الذات في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز–أظهرت نتائجها تضارباً بين الباحثين حول مسألة الفروق الفردية بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، وأن هذا الفروق لم تحسم بعد، ولا يزال هذا المجال بحاجة إلى دراسات وبحوث أكثر في الثقافات المختلفة.

فقد بّينت نتائج الدراسة الحالية أن الذكور والإناث من المتفّوقين والمتأخرين دراسياً لديهم مستوى متقارب في المتغيرات السابقة الذكر، ذلك أن كلا الجنسين يتساوون في معتقدات فاعليتهم الذاتية وفي كيفية إدراكهم لمختلف الأنشطة والمهام المدرسية، وأن هذه المعتقدات هي التي تنعكس على الأداء لديهم، فلا يوجد اختلاف في فاعلية الذات باختلاف الجنس.

بالإضافة إلى الثقافة السائدة في المجتمع الجزائري منحت للأنثى نفس الفرص تقريباً التي منحت للذكر من استقلالية وتشجيع لمواصلة الدراسة والبروز في المجتمع من خلال وجودها في بعض المجالات التي كانت حكراً للرجل سابقاً، وهذا ما يعكس قدرة الفتاة على التعبير عن ذاتها والسيطرة على الانفعالات السلبية، وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، مما يساعد على تعزيز ثقتها في نفسها، ومثابرتها من أجل إنجاز مستويات عالية من الأداء بنجاح وتفوق في مجالات الحياة عامة، والمجال الدراسي خاصة.

وفي ضوء النتائج التي انتهت إليها الدراسة الحالية وفي ضوء اتفاقها مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة أو في ضوء اختلافها مع مجموعة أخرى، يمكن اقتراح التطبيقات التربوية التالية:

-التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال فاعلية الذات و الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى عينات أخرى من سلك التعليم مثل طلبة الجامعة وأساتذتهم، أو في قطاعات أخرى من القطاع الصحي أو الصناعي أو الإدارة العمومية لفهم سلوك مستخدميها.

-تدريب المتعلمين وأساتذتهم على مها ات فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز من خلال إعداد برامج ودورات تكوينية أو ورشات عمل متخصصة تتضمن التدريب على هذه المهارات.

-تصميم برامج تدريبية للمتفوّقين دراسياً وأساتذتهم في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لتدريبهم عليها.

-تصميم برامج تدريبية للعاديين والمتأخرين دراسياً وأساتذتهم في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لتدريبهم عليها.

وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج لمزيد من البحوث والدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال لا الحصر وهي كالآتي:

-دراسة تبحث عن العلاقة العاملية بين المكوّنات الفرعية لفاعلية الذات والمكوّنات الفرعية للذكاء الوجداني لدى المتفوّقين وغير المتفوّقين من طلاب الجامعة.

-دراسة تبحث عن العلاقة العاملية بين المكوّنات الفرعية لفاعلية الذات والمكوّنات الفرعية للدافع للإنجاز لدى المتفوّقين وغير المتفوّقين من طلاب الجامعة.

- دراسة تبحث عن الفروق بين طلبة جامعيين في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وفقاً لمتغير الجنس والتخصص.

– دراسة تبحث عن الفروق بين أساتذة التعليم الجامعي في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الأقدمية في التدريس.

– دراسة تبحث عن علاقة فاعلية الذات بمتغيرات أخرى مثل الكفاءة الاجتماعية ومستوى الطموح وقلق المستقبل وقلق البطالة لدى عينات مختلفة.

قائمة

المراجع

قائـمة المـراجع

- **الكتب:**

1- إبراهيم، خلد كاظم وآخرون (2009). دراسة ظاهرة الرسوب لطلبة الصفوف المنتهية في المراحل الدراسية الثلاث في العراق وسبل معالجتها. الموصل، العراق.

2- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (2012). الموهوبون والمتفوّقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم ومشكلاتهم. الكويت، دار الكتاب الحديث.

3- أبو أسعد، أحمد، عبد اللطيف (2009). الإرشاد المدرسي. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

4- أبو جادو، صالح محمد علي (2009). علم النفس التربوي. الطبعة الأولى. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

5- أبو حطب، فؤاد (1996). القدرات العقلية. الطبعة الخامسة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

6-أبو سالم، محمد. رعاية المتأخرين دراسيا. المملكة العربية السعودية، معهد الإدارة العامة.

7-أبو علام، رجاء محمود (1983). الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. الطبعة الأولى. الكويت، دار القلم.

8-أبو عميرة، محبات (1996). الألغاز الرياضية مدخل لتنمية مهارات التفكير العليا. مكتبة دار العربية للكتاب.

9-أبو فخر، غسان (2007). صعوبات التعلم وعلاجها. دمشق، منشورات الجامعة.

10- الأشول، عادل أحمد عز الدين (1987). موسوعة التربية الخاصة. مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

11- بار–أون (2004). قائمة نسبة الذكاء الانفعالي. ترجمة: حبشي حسين. الاسكندرية، دار الوفاء.

12- البيلاوي، إيهاب وعبد الحميد، أشرف محمد (2002). الإرشاد النفسي المدرسي، مصر، دار الكتاب الحديث.

13- بدر، اسماعيل ابراهيم (2012). الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي. القاهرة، مركز الدراسات وبحوث المعوقين.

14- بدير، كريمان (2006). التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم. القاهرة، عالم الكتب.

15- برافين، لورانس (2010). علم الشخصية (ترجمة عامر، أيمن محمد والرخاوي، محمد يحي والسيد، عبد الحليم محمود). الطبعة الأولى. القاهرة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.

16- البطانية، أسامة محمد والجراح، عبد الناصر ذياب وغوانمة، مأمون محمود (2007). علم النفس الطفل غير العادي. الطبعة الأولى. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

17- بلطجي، لمى بندق (2010). صعوبة القراءة، تشخيصها ووضع خطط فردية لعلاجها. بيروت، دار العلم للملايين.

18- بن الزين، نبيلة (2015). دروس مقياس التأخر الدراسي. قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

19- بني يونس، محمد محمود (2007). سيكولوجيا الدافعيةو الانفعالات. الطبعة الأولى. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

20- بودخيلي، مولاي محمد (2004). نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية

21- توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). أسس علم النفس التربوي. الطبعة الثانية. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

22- جابر، عبد الحميد (1986). نظريات الشخصية، البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث والتقويم. القاهرة، دار النهضة العربية.

23- جابر، عبد الحميد جابر (1998). التدريس والتعلم، الأسس النظرية والاستراتيجيات والفاعلية.

24- جابر، عبد الحميد جابر والشيخ، سليمان الخضري (1978). دراسات نفسية في الشخصية العربية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

25- الجرجاوي، زياد بن علي (2002). التأخر الدراسي ودور التربية في تشخيصه وعلاجه. القاهرة.

26- جروان، فتحي عبد الرحمن (1999). الموهبة والتفوق والابداع. الطبعة الأولى، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

27- جروان، فتحي عبد الرحمن (2002). أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. الطبعة الأولى. عمان.

28- الجسماني، عبد العلي (1994). سيكولوجية المراهقة وحقائقها الأساسية. الدار العربية للعلوم.

29- جلال، أحمد سعد (2008). الاختبارات والمقاييس النفسية. الطبعة الأولى. القاهرة، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

30- حافظ، نبيل (2000). صعوبات التعلم والتعلم العلاجي. الطبعة الأولى. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

31- حامد، زهران، محمد (2002). الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات المدرسية. الطبعة الثانية.

32- حريم، حسين (1997). السلوك التنظيمي، سلوك الأفراد في المنظمات. عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.

33- حسن، علي حسن (1998). سيكولوجية الإنجاز. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

34- حسين، سلامة عبد العظيم وطه، حسين عبد العظيم (2005). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. الطبعة الأولى. الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

35- حسين، محمد عبد المؤمن (1986). سيكولوجية غير العاديين وتربيتهم. عمان، دار الفكر الجامعي.

36- الحفني، عبد المنعم (1978). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي إنجليزي–عربي. بيروت، دار العودة، الجزء الثاني.

37- حمود، عبد الحميد الشيخ محمد (1994). الإرشاد المدرسي. دمشق، منشورات الجامعة.

38- خضر، عبد الباسط متولي (2005). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. الكويت، دار الكتاب الحديث.

39- خليفة، عبد اللطيف (1995). الدافعية للإنجاز. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

40- خليفة، عبد اللطيف محمد (2000). الدافعية للإنجاز. طبعة معدلة. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

41- خليل، ميخائيل معوض (1997). القدرات العقلية. الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.

42- الداهري، صالح حسن (2005). سيكولوجية الموهوبين والمتميزين. الطبعة الأولى. عمان، دار وائل النشر والتوزيع.

43- الداهري، صالح حسن أحمد والكبيسي، وهيب مجيد (1999). علم النفس العام. الطبعة الأولى. الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

44- دبابنة، ميشل ومحفوظ، نبيل (1984). سيكولوجية الطفولة. الطبعة الأولى. عمان، المستقبل للنشر والتوزيع.

45- دبور، عبد الطيف والصافي، عبد الكريم (2007). الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى. عمان، دار الفكر للنشر.

46- الدردير، عبد المنعم أحمد (2004). دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي. القاهرة، عالم الكتب، نشر– توزيع– طباعة. الجزء الأول.

47- دسوقي، كمال (1979). النمو التربوي للطفل والمراهق. بيروت، دار النهضة العربية.

48- دوقة، أحمد آخرون (2011). سيكولوجية الدافعية للتعلم. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

49- راتب، أسامة كامل (1997). قلق المنافسة. القاهرة، دار الفكر العربي.

50- ربيع، مستعان هادي (2009). المرشد التربوي. الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

51- ربيع، هادي مشعان (2008). علم النفس التربوي. الطبعة الأولى. عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

52- الرفاعي، نعيم (1969). الصحة النفسية –دراسة في سيكولوجية التكيف–. الطبعة الثانية. دمشق، مطبعة طربين.

53- الرفاعي، نعيم (1982). الصحة النفسية –دراسة في سيكولوجية التكيف–. الطبعة السادسة. دمشق، مطبعة ابن حيان.

54- الرفاعي، نعيم (1995). الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التوافق. دمشق، مكتبة الجامعة.

55- الروسان، فاروق (1996). أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن. الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين.

56- الريماوي، محمد عودة والتل، شادية أحمد والعتوم، عدنان يوسف وعلاونه، شفيق فلاح والبطش، محمد وليد والزغول، رافع عقيل وآخرون (2006). علم النفس العام. الطبعة الثانية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

57- الريموني، هيثم يوسف راشد (2008). أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسية ومفهوم الذات. الطبعة الأولى. عمان، الأدرن.

58- زايد، نبيل محمد (2003). الدافعية والتعلم. الطبعة الأولى. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية للتوزيع.

59- الزبادي، أحمد محمد وآخرون (1991). تعليم الطفل بطيء التعلم. عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.

60- الزراد، فيصل محمد خير (1988). التخلف الدراسي وصعوبات التعلم–التشخيص–. الطبعة الأولى. دمشق، المكتبة المركزية.

61- الزراد، محمد خير الدين (1997). التخلف الدراسي وصعوبات التعلم. بيروت، دار النفائس.

62- الزغبي، أحمد محمد (2005). مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية (أسبابها وسبل علاجها). دمشق، توزيع دار الفكر.

63- زهران، حامد عبد السلام (1987). قاموس علم النفس. الطبعة الثانية. القاهرة، عالم الكتب.

64- زهران، حامد عبد السلام (1995). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

65- الزيات، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي، دراسات وبحوث. الطبعة الأولى. مصر، دار النشر للجامعات. الجزء الأول.

66- الزيات، فتحي مصطفى (2001). علم النفس المعرفي، مداخل ونظريات. الطبعة الأولى. مصر، دار النشر للجامعات. الجزء الثاني.

67- الزيات، فتحي مصطفى (2002). المتفّوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. الطبعة الأولى، القاهرة، دار النشر للجامعات.

68- الزيتون، كامل عبد الحميد (2003). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة، عالم الكتب

69- السرور، نادية هايل (2001). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. عمان، دار الفكر.

70- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (1991). المنهج الدراسي الفعّال. الطبعة الأولى. عمان، دار عمار.

71- سعيد، سعاد جبر (2008). الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة. الطبعة الأولى. إبرد، عالم الكتب الحديث.

72- سلامة، عبد الحافظ وأبو مغلي، سمير (2002). الموهبة والتفّوق. الطبعة الأولى، عمان، دار اليازوردي العلمية للنشر والتوزيع.

73- سليمان عبد الواحد، ابراهيم (2009). صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بين الفهم والمواجهة. الطبعة الأولى. إيتراك للنشر والتوزيع.

74- سليمان، سناء محمد (1993). رعاية الطلاب المتفّوقين بالمدرسة الثانوية بين الواقع والمأمول.

75- سليمان، عبد الرحمن السيد (2001). معجم التخلف العقلي. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

76- سليمان، عبد الرحمن السيد وأحمد، صفاء غازي (2001). المتفوقون عقليا خصائصهم، إكتشافهم، تربيتهم، مشكلاتهم. القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

77- السمدوني، السيد ابراهيم (2007). الذكاء الوجداني، أسسه– تطبيقاته– تنميته. الطبعة الأولى. عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

78- سناء، محمد سليمان (2005). مشكلة التأخر الدراسي في المدرسة والجامعة. الطبعة الأولى. القاهرة، عالم الكتب.

79- سيد عثمان، أحمد (1979). صعوبات التعلم. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

80- شحاتة، حسن وأبو عميرة، محبات (1994). المعلمون والمتعلمون، أنماطهم و أدوارهم. الطبعة الأولى. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

81- الشخص، عبد العزيز السيد والدماطي، عبد الغفار عبد الحكيم (1992). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

82- الشرقاوي، أنور محمد (1992). علم النفس المعرفي المعاصر. الطبعة الأولى. مصر، مكتبة الأنجلو المصرية.

83- الشريف، عبد الفتاح عبد المجيد (2011). التربية الخاصة وبرامجها العلاجية. الطبعة الأولى. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

84- شعبان، كاملة الفرخ وتيم، عبد الجابر (1999). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. الطبعة الأولى. عمان، دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

85- شقير، زينب محمود (2002). رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

86- شقير، زينب محمود (2000). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين، الخصائص، صعوبات التعلم، البرامج، التأهيل. الطبعة الأولى. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

87- شكشك، أنس (2008). الإرشاد المدرسي للطفل. حلب، شعاع للنشر والعلوم.

88- الشماع، نعمية (1977). الشخصية –النظرية، التقييم، مناهج البحث. القاهرة، المطبعة العربية الحديثة.

89- الشوربجي، نبيلة عباس (2003). المشكلات النفسية للأطفال، أسبابها وعلاجها. الطبعة الأولى. القاهرة، دار النهضة العربية.

90- الصاعدي، ليلى (2007). التفّوق والموهبة والإبداع واتخاذ القرار: رؤية من واقع المناهج. الطبعة الأولى، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

91- طلعت، حسن عبد الرحيم (1980). سيكولوجية التأخر الدراسي. القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

92- عاقل، فاخر (1978). علم النفس التربوي. بيروت، دار العلم للملايين.

93- عباس، فيصل (1982). الشخصية في ضوء التحليل النفسي. الطبعة الأولى. بيروت، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

94- عبد الرحمان، محمد السيد (1998). الاضطرابات النفسية والسلوكية. عمان، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

95- عبد الرحمان، محمد السيد (1998). نظريات الشخصية. عمان، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

96- عبد الرحيم، طلعت حسن (1980). سيكولوجية التأخر الدراسي. الطبعة الأولى. السعودية، دار الاصلاح للطباعة والنشر.

97- عبد الرحيم، طلعت حسن (1990). الأسس النفسية للنمو الانساني. الكويت، دار القلم للنشر.

98- عبد العزيز، الشخص وزيدان، أحمد السرطاوي (1999). تربية الأطفال المتفوقين والموهوبين في المدارس العادية. الطبعة الأولى. الإمارات، دار الكتاب الجامعي.

99- عبد الغفار، أحلام رجب (2003). الرعاية التربوية للمتفوقين دراسياً. الطبعة الأولى، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

100- عبد الغفار، عبد السلام (1997). التفوق العقلي والابتكار. دار النهضة العربية

101- عبد الغفار، عبد السلام (ب.ت). التفوق العقلي والابتكار. دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.

102- عبد الغفار، عبد السلام والشيخ، يوسف محمود (1966). سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة. مصر، دار النهضة العربية.

103- عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1990). الصحة النفسية والتفّوق الدراسي. بيروت، دار النهضة.

104- عبد اللطيف، مدحت عبد الحميد (1993). الصحة النفسية والتفوق الدراسي. مصر، دار المعرفة الجامعية.

105- عبد الله، محمد قاسم (2000). الشخصية، استراتيجياتها، نظرياتها وتطبيقاتها الإكلينيكية والتربوية– الشخصية والعلاج النفسي. الطبعة الأولى. دمشق، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع.

106- عبد الهادي، نبيل وآخرون (2000). بطء التعلم وصعوباته. عمان، دار وائل للنشر.

107- العبيدي، محمد جاسم (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته. الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

108- العتوم، عدنان يوسف (2010). علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق. الطبعة الثانية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

109- عدس، عبد الرحمن وقطامي، يوسف (2005). علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق الأساسي. الطبعة الثانية. الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.

110- عدس، محمد عبد الرحيم (1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعّال. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

111- العمايرة، محمد حسن (2002). المشكلات الصفية. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

112- عواد، يوسف ذياب (2006). سيكولوجية التأخر الدراسي. الطبعة الأولى. عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

113- عواد، يوسف ذياب (ب.ت). سيكولوجي التأخر الدراسي. عمان، دار المناهج.

114- عودة، محمد ومرسي، كمال (1986). الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام. الطبعة الثانية. الكويت، دار القلم.

115- عوض، عباس محمود (1981). علم النفس الفيزيزلوجي. بيروت، دار الجامعية.

116- عياصرة، علي أحمد عبد الرحمن (2006). القيادة والدافعية في الإوا ة التربوية. الطبعة الأولى. عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

117- العيسوي، عبد الرحمن (1993). مشكلات الطفولة والمراهقة أسسها الفسيولوجية والنفسية. الطبعة الأولى. لبنان، دار العلوم العربية للطباعة والنشر.

118- غريب، عبد الكريم (1991). التخلف الدراسي، دراسة نظرية–ميدانية في المدينة والبادية. الدار البيضاء المغرب، مطبعة إفريقيا للنشر.

119- القاضي، يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وحسين، محمود عطا (2002). الإرشاد النفسي والتوجيه المدرسي، الرياض. المملكة العربية السعوية، دار المريخ للنشر.

120- القريطي، عبد المطلب (2005). الموهوبون والمتفوقون –خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم–. القاهرة، دار الفكر العربي.

121- قشقوش، ابراهيم ومنصور، طلعت (1979). دافعية الإنجاز وقياسها. الطبعة الأولى. مصر، مكتبة الأنجلو مصرية.

122- القضاة، محمد فرحان والترتوري، محمد عوض (2006). أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق. عمان، دار الحامد للنشر.

123- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس العام. الطبعة الأولى. الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

124- قطامي، يوسف ونايفة قطامي (2000). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

125- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن (2007). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. مقدمة في التربية الخاصة. الطبعة الأولى. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

126- كامل، طارق (2006). أساسيات علم النفس التربوي. الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة للنشر.

127- كروشانك، بول (1971). تربية الموهوب والمتخلف. ترجمة يوسف ميخائيل أسعد، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

128- كوافحة، تيسير مفلح (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة. الطبعة الأولى. الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

129- مأمون، مبيض (2007). الذكاء العاطفي والصحة العاطفية. الرياض، المكتب الإسلامي.

130- ماهر، أحمد (2003). السلوك التنظيمي، مدخل بناء المهارات. الإسكندرية، دار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع.

131- متولي خضر، عبد الباسط (2005). التدريس العلاجي لصعوبات التعلم والتأخر الدراسي. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

132- مجدي، أحمد محمد عبد الله (2006). السلوك الاجتماعي وديناميته "محاولة تفسيرية". الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

133- محمد، علا عبد الرحمن (2009). الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال. الطبعة الأولى. عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

134- محمد، محمد جاسم (2004). علم النفس التربوي وتطبيقاته. الطبعة الأولى. عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

135- مدحت، عبد الطيف محمد (2000). الدافعية للإنجاز. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

136- مراد، صلاح وسليمان، أمين علي (2002). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة، دار الكتاب الحديث.

137- معمرية، بشير (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. الجزء (3). الجزائر، منشورات الحبر.

138- منصور، عبد المجيد سيدو التويجري، محمد (2000). الموهوبون. آفاق الرعاية والتأهيل.

139- منصور، علي (1992). التعلم ونظرياته، جامعة دمشق، كلية التربية، منشورات جامعة دمشق.

140- منصور، محمد جميل (1984). قراءات في مشكلة الطفولة. تهامة، جدّة.

141- منصوري، مصطفى (2015). التأخر الدراسي (أسبابه، آثاره وطرق علاجه). عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.

142- موسى، رشاد علي عبد العزيز (1994). علم النفس الدافعي، دراسات وبحوث. القاهرة، دار النهضة العربية.

143- النافع، عبد الله (2000). برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

144- نخبة من المتخصصين (2009). الذكاء الوجداني. القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

145- نشواتي، عبد المجيد (1986). علم النفس التربوي. الطبعة الثالثة، عمان، دار الفرقان. الكتاب الحديث.

146- نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي. الطبعة الأولى. عمان، دار وائل للنشر.

147- هنا، عطية محمود (1959). التوجيه التربوي والمهني. القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

-المجلات العلمية:

148- أبو المعاطي، وليد محمد (2011). مهارات التعلم ودافعية الإنجاز كمتغيرات وسيطة بين التفاعل الصفي والاستدلال المنطقي لدى طلبة كلية الحاسبات. دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، (70).

149- أبو المكارم، محمد حسين جاد الله (2004). المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. دراسات نفسية، 14 (3)، ص ص 281-336.

150- أبو زيتون، جمال (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية النفسية، جامعة البحرين، 11(4).

151- أبو سالم، محمد. رعاية المتأخرين دراسيا. المملكة العربية السعودية: معهد الإدارة العامة.

152- أبو علام، رجاء والعمر، بدر (1986). إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقليا. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة الكويت، 3 (11)، ص ص 26-27.

153- أبو غالي، عطاف محمود (2012). فاعلية الذات وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصى. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1).

154- أبو غزال، معاوية وعلاونه، شفيق فلاح (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في محافظة إربد: دراسة تطورية. مجلة جامعة دمشق، 26 (4)، الأردن.

155- أبو هاشم، السيد محمد (2007). مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين "دراسة مقارنة". مجلة كلية التربية، 18(76).

156- أبو هاشم، السيد محمد حسن (2005). مؤشرات التحليل البعدي Meta– analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك السعود المملكة العربية السعودية.

157- أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب والفرا، معمر رحيم سليمان (2011). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيء التعلم. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، 13 (1)، ص ص 89– 130.

158- الأحمد، أمل (1997). دافعية الإنجاز والضبط الداخلي–الخارجي للسلوك. مجلة المعلم العربي (تصدر عن وزارة التربية).

159- اسماعيل، محمد عماد الدين (1986). الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي والاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية. مجلة عالم المعرفة، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد الثاني.

160- آل دهام، باسم رسول كريم (2012). الأحداث الضاغطة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية. الأستاذ، (203).

161- البيلي، جومانة محمد خير (2012). الفرق بين الطالبات المتفوقات والمتأخرات دراسيا في الأساليب المعرفية: دراسة على طالبات كلية العلوم جامعة الملك عبد العزيز المملكة العربية السعودية. دراسات عربية في علم النفس، 11(1)، ص ص 45–98.

162- بدوي، منى حسن السيد (2007). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وعلاقتها بكل من فعالية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة. مجلة كلية التربية– جامعة عين الشمس، (31) الجزء (1)، القاهرة.

163- بركات، زياد وكفاح، حسن (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 24 (1).

164- بني خالد، محمد (2010). التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة جامعة النجاح والأبحاث (العلوم الانسانية)، 24(2)، ص ص 413– 432.

165- تعوينات، علي(1991). التخلف الدراسي: أسبابه وعلاجه. مجلة الرواسي، باتنة، الجزائر، العدد(1).

166- حجازي، جولتان حسن (2013). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(4)، ص ص 419-433.

167- حسن، نعمة عبد السلام وشرف، إيمان عبد الله محمد (2014). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة المتكاملة لخفض العزلة الاجتماعية لدى الطفل الموهوب. العلوم التربوية، (3)، الجزء (1).

168- حسونة، سامي عيسى (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية). 13(2)، ص ص 122- 149.

169- حسين، إخلاص علي (2012). أسباب التأخر الدراسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. مجلة الفتح، (44).

170- حمادنة، برهان محمود وشرادقة، ماهر تيسير (2014). الفروق في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من الطلبة المعوقين سمعيا في جامعة اليرموك. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2(5).

171- حمدي، نزيه وداود، نسيمة (2000). علاقة الفاعلية الذاتية المدركة بالاكتئاب والتوتر لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. دراسات العلوم التربوية، 27(1)، ص ص 118-131.

172- حنورة، مصري عبد الحميد (2003). دور المدرسة الحديثة في تربية الإبداع ورعاية التفوق. دار الوفاء. دراسة استطلاعية، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 28 (2)، ص ص 51-54.

173- الحوراني، محمد (1999). رعاية المتفوقون عقليا: يجب أن تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة التربية، (30)، ص ص 66-75.

174- الخضر، عثمان (2001). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد في علم النفس. مجلة دراسات نفسية، 12 (1).

175- الخضر، عثمان محمود (2002). الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد؟. مجلة الأخصائيين النفسانيين المصرية (رانم)، 12(1).

176- الخضر، عثمان والفضلي (2007). هل الأذكياء وجدانيا هم أكثر سعادة. مجلة العلوم الاجتماعية بالكويت. 35(2).

177- الدباج، ندى عبد باقر. أساليب المواجهة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طالبة الجامعة. مجلة كلية التربية الأساسية، 19(79).

178- الدسوقي، رواية محمود حسين (1996). دراسة لبعض المتغيرات النفسية لدى المتفوقات والمتخلفات تحصيليا من طالبات الجامعة. مجلة علم النفس: تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب، (38)، ص ص 20-38.

179- راضي، فوقية (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة منصورة، العدد (45)، ص ص 171-204.

180- الرخيلي، غسان (2011). دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، 27 (3)، ص ص 233-278.

181- رزق، محمد عبد السميع (2009). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسيا والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة. (71)، الجزء (1).

182- الرفوع، محمد (2011). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 12 (2)، ص ص 84-115.

183- زحلوق، مها (2001). المتفوقون دراسيا في جامعة دمشق، واقعهم، حاجاتهم، مشكلاتهم -دراسة ميدانية-. مجلة جامعة دمشق، 17 (1)، ص ص 11-55.

184- زحلوق، مها ابراهيم (1998). نحو برنامج لتربية المتفوقين عقليا سورية نموذجا. شؤون اجتماعية، (57)، ص ص 127-157.

185- الزغبي، أحمد محمد (2014). فاعلية الذات الإبداعية لدى الطلبة الموهوبين ومعلميهم في الأدرن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 10 (4)، ص ص 475- 488.

186- الزق، أحمد يحي (2011). أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل الدراسي في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة للطلبة والمواظبة على الدراسة. دراسات، العلوم التربوية، 38 (2).

187- الزهراني، عبد الله أحمد (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك السعود. دراسات العلوم الإنسانية والإجتماعية، 41(3).

188- سالم، رفقة خليف. علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجلون الجامعية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (23).

189- سالم، هبة الله محمد الحسن وقمبيل، كبشور كوكو والخليفة، عمر هارون (2012). علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط ومستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلاب مؤسسات التعليم العالي بالسودان. المجلة العربية لتطوير التفوق، 3 (4).

190- سعادة (1998). الفشل المدرسي وعلاقته بالمعنى الذي يلحقه كلا من الذكر والأنثى في المدرسة. L'enfant et l'école, revue semestrielle éditée par l'imp, N°1, volume 2.

191- سعاده، رشيد (2009). الذكاء الانفعالي –مقاربة بالكفاءات–. مجلة الوحات للبحوث والدراسات، ص ص 135– 154.

192- سلامة، ثاريا عبد الحميد وغباري، ثائر أحمد (2016). التنافر المعرفي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيري النوع الاجتماعي والكلية. المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعة، 12(1)، ص ص 31–43.

193- سليمان، عزة محمد (1996). مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات اللغوية لدى عينة من المعاقين عقليا من فئة القابلين للتعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين الشمس.

194- سمارة، هتوف وسمارة، علي والسلامات، محمد خير (2012). درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لديهم. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، ص ص 26 (3).

195- السهلاوي، عبد الله عبد العزيز والنويصر، خالد رشيد (1996). الإنتاجية والعوامل المؤثرة فيها. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الثامن.

196- الشرعبي، محمد عبد الغني (1989). ظاهرة التأخر الدراسي في الرياضيات لدى الطلبة الذين انهوا المرحلة الابتدائية في الأردن. جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون، قسم التربية.

197- الصافي، عبد الله بن طه (2000). عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز – دراسة على عينة طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها–. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 12 (2).

198- صرداوي، نزيم (2011). دافع الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي. دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد (6).

199- ضاري، ميسون كريم والدليمي، اسماعيل طه (2012). التحمل النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة جامعة بغداد (بحث مستقل من أطروحة الدكتوراه). مجلة البحوث التربوية والنفسية، (34).

200- عبد الحميد، ابراهيم شوقي (2003). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من توكيد الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية. المجلة العربية للإدارة، مجموعة 23، العدد (1). جامعة القاهرة.

201- عبد الخالق، أحمد والنيال، مايسة أحمد (1992). الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط. مجلة دراسات نفسية، الجزء الرابع.

202- عبد العال، عبد العال عجوة (1993). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز. مجلة كلية التربية، جامعة طانطا، (18)، ص ص 317–339.

203- عبد الوهاب، سميرة (1999). إدراك التلميذ المتفّوق لذاته ولنظرة الآخرين، دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية، 12 (4)، ص ص 62–80.

204- عثمان، فاروق ورزق، محمد (2001). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب، 15 (61)، ص ص 24–76.

205- العدل، عادل (2001). تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة. مجلة كلية التربية، جامعة عين الشمس، الجزء الأول، العدد (25)، ص ص 121–178.

206- العساف، ليلى والسعود، راتب (2007). العلاقة بين مصادر سلطة مديري المدارس الثانوية العامة في الأ دن كما يراها المعلمون ودافعية الإنجاز لديهم واختلاف هذه العلاقة باختلاف النوع الاجتماعي والخبرة للمعلمين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3 (1)، ص ص 69– 87.

207- عطاري، عارف وجبران، علي (2007). الإعتقاد بفعالية الذات والتمكين من السلطة للمعلمين في محافظة إربد شمال الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 3(3)، ص ص 235– 249.

208- العقاد، عصام عبد اللطيف عبد الهادي وعبد الله، هشام ابراهيم (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة علم النفس والعلوم الانسانية.

209- العلي، نصر محمد وسحلول، محمد عبد الله (2006). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. مجلة جامعة القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، 18(1).

210- العويدي، عليا محمد صالح والروسان، فاروق فارع قفطان (2013). اشتقاق معايير أردنية لمقياس بار- أون: نسخة الشباب للذكاء العاطفي في عينة أردنية من الطلبة العاديين والموهوبين. دراسات العلوم التربوية، 40، الملحق 2، الجامعة الأردنية.

211- عيسى، جابر محمد عبد الله ورشوان، ربيع عبده أحمد (2006). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 12(4)، ص ص 45- 130.

212- الغانم، عبد العزيز (1994). دراسة مسحية لواقع رعاية المتفوقين بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة منصورة، (25)، ص ص 145-189.

213- الغرايبة، سالم علي سالم (2011). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم، دراسة مقارنة. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، 19(1)، ص ص 576- 596.

214- غماري، فوزية (2012). العلاقة بين المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. معارف مجلة علمية محكمة، السنة السابعة (13).

215- الفحل، نبيل محمد (1999). دافعية الإنجاز: دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول والثاني. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (49)، ص ص 70-84.

216- الفرا، اسماعيل صالح والنواجحة، زهير عبد الحميد (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. مجلة جامعة الأزهر بغزة سلسلة العلوم الإنسانية، 14(2)، ص ص 57- 90.

217- الفقي، عبد المؤمن فرج (1994). الإدارة المدرسية المعاصرة. منشورات جامعة قاريونس ليبيا.

218- القاضي، عدنان محمد عبده (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، (4).

219- القريطي، عبد المطلب أمين (1989). المتفّوقون عقلياً، مشكلاتهم في البيئة الأسرية والمدرسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (2)، ص ص 84-113.

220- القيسي، عبد الغفار عبد الجبار والدليمي، سوسن حسن غالي (2009). الإدراك الحسي الحركي لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسيا في المدارس الإعدادية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، (23).

221- الكاشف، ايمان محمد (1995). دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسي. مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، العدد(36).

222- الكيكي، محسن محمود أحمد (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتميزين. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 1(1).

223- المخلافي، عبد الكريم (2010). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة "دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء". مجلة جامعة دمشق، 26.

224- مخيمر، سمير كامل والعبسي، سمير ابراهيم (2014). أثر التعزيز في تنمية دافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب الصف العاشر في قواعد اللغة العربية. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 18(2)، ص ص 145-174.

225- مرنيز، عفيف (2014). نمط الشخصية الهادف المهيمن وعلاقته بالدافعية للإنجاز، دراسة ميدانية مقارنة لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الثانوي مستغانم. دراسات نفسية وتربوية، مختبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية.

226- المزروع، ليلى بنت عبد الله (2007). فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(4).

227- المساعيد، أصلان صبح (2009). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية، الأردن.

228- المصدر، عبد العظيم سليمان (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)، 16(1)، ص ص 587-632.

229- المغازي، ابراهيم محمد (2003). الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الواحد والعشرين. بحوث ومقالات، مكتبة الإيمان المنصورة.

230- مقابلة، نصر (1988). العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره في التحصيل الأكاديمي للطالب الملقب وغير الملقب. الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج، مجلة التربية، 25 (4)، ص ص 56-72.

231- ملحم، سامي محمد (2008). تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري في سلطنة عمان. البصائر– مجلة علمية محكمة، 12 (2).

232- المللي، سهاد (2010). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق). مجلة جامعة دمشق، 26(3).

233- ميدون، مباركة وأبي مولود، عبد الفتاح (2014). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، (17).

234- النشاوي، كامل أحمد الإمام (2006). فعالية الذات وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة بجامعة المنصورة.

235- النعيمي، هادي صالح رمضان (2010). أثر برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 10(2).

236- الهلول، اسماعيل (2011). أثر استخدام البرمجة اللغوية العصبية في تنمية دافعية إنجاز المعلم الفلسطيني. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (22).

237- هيام، صابر صادق شاهين (2012). فاعلية الذات مدخل لخفض أغراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة دمشق، 28(4).

238- يحي، علي زهران (2010). دراسة تحليلية لظاهرة التأخر الدراسي لطلاب كلية الزراعة –جامعة المنصورة (المن التشخيص إلى المواجهة). جامعة المنيا.

239- يعقوب، نافذ نايف (2012). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كليات جامعة الملك خالد في بيشة (المملكة العربية السعودية). مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(3).

240- اليوسف، رامي محمود (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية

السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21 (1)، ص ص 327- 365.

-الرسائل الجامعية:

241- أبو حجلة، أمل أحمد شريف (2007). أثر نموذج تسريع تعليم العلوم على التحصيل ودافع الإنجاز ومفهوم الذات وقلق الاختبار لدى طلبة الصف السابع في محافظة قلقيلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النحاج الوطنية، فلسطين.

242- الأسطل، مصطفى رشاد مصطفى (2010). الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، غزة.

243- إلهي، سوسن رشاد نور (2009). علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

244- بلال، نجمة (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، دراسة ميدانية على عينة من طلاب القطب الجامعي –تامدة– بجامعة تيزي وزو، الجزائر.

245- بلقاسم، محمد (2014). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالإنجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي – دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي–. رسالة ماجستير، جامعة وهران، الجزائر.

246- بن جامع، ابراهيم (2009). الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة –دراسة ميدانية على إطارات الإدارة الوسطى بمركب تكرير البترول– سكيكدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

247- بن زاهي، منصور (2007). الشعور بالإغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات، دراسة ميدانية بشركة سونطراك بجنوب الجزائر. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

248- بن غربال، سعيدة (2015). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني "دراسة ميدانية على عينة من أساتذة جامعة محمد خيضر –بسكرة–". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر –بسكرة، الجزائر.

249- بن محمد علي، غالب (2008). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

250- بوجطو، فاطمة الزهراء (2008). أثر بعض السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

251- بودربالة، شهرزاد (2012). الدافعية للإنجاز، القلق والتحصيل الدراسي لدى تلامذة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

252- بوقصارة، منصور (2008). الدافع للإنجاز، مركز الضبط، تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي لدى تلامذة الثانوية. رسالة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.

253- بوقفة، إيمان (2013). الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء. رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر.

254- البيطار، حمدى محمد محمد (2005). فعالية برنامج التعلم الذاتي باستخدام الكمبيوتر لتدريس مقرر حساب الإنشاءات في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية لإنجاز والقدرة المكانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الصناعية. رسالة الدكتوراه، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.

255- الترتير، إبراهيم عبد الحميد (2003). أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير منشورة من مكتبة جامعة الخليج الأهلية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإنسانية، نابلس، فلسطين.

256- تشوافت، كريمة (2001). الدافعية للإنجاز بين التحكم الداخلي والخارجي، دراسة ميدانية في قسم الإنتاج بمؤسسة سوناطراك. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

257- جابر عبد الحميد جابر (2014). فاعلية برنامج تدريبي في خفض الاغتراب النفسي والقلق الاجتماعي وأثره على فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والاتزان الانفعالي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة الدكتوراه، جامعة الدول العربية، القاهرة.

258- الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات وإدراك القبول–الرفض الوالدي على عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

259- الجبوري، محمد عبد الهادي (2013). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات والطموح الأكاديمي والاتجاه للإندماج الاجتماعي لطلبة التعليم المفتوح الأكاديمية العربية المفتوحة بالدنمارك نموذجا. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك.

260- جنان حنا، شكري (2007). أثر برنامج مستند إلى تعديل السلوك المعرفي في تنمية الكفاءة الذاتية لدى مدمني المخدرات في محافظة عكا وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

261- حداد، نسيمة (2001). علاقة الدافع إلى الإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة أبو قاسم سعد الله، الجزئر.

262- حدان، ابتسام (2015). فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن، دراسة مقارنة لدى عينة من المرضى وغير المرضى بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

263- حمدي، محمد عبده شوعي ابراهيم (2013). فاعلية الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالثقة بالنفس في ضوء بعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة جازان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

264- حمري، صارة (2012). علاقة تقدير الذات وبالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

265- حنصالي، مريامة (2014). إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي، دراسة ميدانية على أساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

266- الحياني، عاصم محمد ندا (1989). الإرشاد التربوي والنفسي. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراق (التدريس بالمدارس الإعدادية، كلية التربية، جامعة بغداد)، رسالة ماجستير غير منشورة.

267- خرنوب، فتون محمد (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.

268- الخضر، نوال سلطان (2000). فاعلية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية في تدريس الرياضيات على التحصيل والتفكير الإبتكاري لدى تلميذات الصف الأولى بمنطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات ببريدة.

269- خليفة، قدوري (2012). الرضا عن التوجيه المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، الجزائر.

270- الدوسري، هيفاء بنت شبنان (2011). فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بكل من الأفكار غير العقلانية والدافعية للإنجاز لدى معلمات المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية.

271- زكي علي، حسام محمود (2011). فعالية الإرشاد بالواقع لتنمية فعالية الذات الإجتماعية لدى عينة من الطلبة المتأخرين دراسيا بكلية التربية جامعة المنيا. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا.

272- زواويد، بلخير (2015). علاقة الذكاء الوجداني بفاعلية الذات لدى طلاب السنة الثانية ثانوي بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–، الجزائر.

273- زيدان، سامي (2001). فاعلية الذات ودور الجنس لدى التلاميذ الأيتام والعاديين في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

274- سهيل يوسف، ولاء (2016). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

275- شلبي، خالد (2011). دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى اتقان المهارات العملية –دراسة ميدانية على عينة من طلاب الثانويات الصناعية بمحافظتي دمشق وريف دمشق–. رسالة ماجستير، جامعة دمشق.

276- الصبحية، حنان بنت خلفان بن زايد (2013). الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب وطالبات معهد العلوم الشرعية بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

277- صرداوي، نزيم (2009). المحددات غير الذهنية للتفوق الدراسي: دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

278- الصليبي، عائد مصطفى ذياب (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

279- الصياح، رنا إدريس (1997). فاعلية برنامج تدريبي لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين – دراسة شبه تجريبية في الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

280- طالب، حنان (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من اجهاد الشفقة والجلد لدى الأخصائيين النفسانيين العياديين الممارسين. رسالة الدكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة سطيف 2، الجزائر.

281- عبد أبو زر، أيمن فؤاد (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

282- عبد أبو زر، أيمن فؤاد (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الفاعلية الذاتية لدى معلميهم. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

283- عبد الرزاق، درية محمد (1990). إدراك الفرد لمركز إنجازه وعلاقة ذلك بمستوى أدائه. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين الشمس.

284- عبد الله، سلمان عبد الله (2005). دراسة التفوّق والتأخر الدراسي وعلاقتهما ببعض مظاهر الشخصية لدى طلاب الثانوية بالبحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

285- العبدلي، سعد بن حامد آل يحي (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

286- العتيبي، بندر بن محمد حسن الزيادي (2008). اتخاذ القرار وعلاقته بكب من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

287- علام، سحر فاروق (2001). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات علم النفس، جامعة عين شمس، القاهرة.

288- عليوة، سمية (2007). مصدر الضبط الصحي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى السكري. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة محمد خيضر –بسكرة–، الجزائر.

289- العمرى، أحمد عبد الرحيم أحمد (2001). الصحة النفسية للأطفال ذوي الحالات البينية في القدرات العقلية. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين الشمس، القاهرة.

290- العنزي (2010). الذكاء الانفعالي والسمات الشخصية لدى المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

291- الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح (2009). التفكير العقلاني والتفكير غير العقلاني ومفهوم الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسيا والعاديين بمدينتي مكة المكرمة وجدة. رسالة الدكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

292- الغنام، خالد بن عبد العزيز (2014). الذكاء الوجداني والأمن النفسي لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية في منطقة قصيم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

293- القلهاني، أحمد بن سالم بن خميس (2014). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الصف العاشر لمحافظة مسقط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى.

294- مجممي، علي بن محمد مرعي (2006). دافعية الإنجاز الدراسي وقلق الإختبار وبعض المتغيرات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في جازان. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

295- محدب، رزيقة (2015). الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري (19- 26) سنة، دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر (2)، الجزائر.

296- المدني، فاطمة بن رمزي أحمد (2007). ما وراء المعرفة وعلاقته بفاعلية الذات والتحصيل، دراسة على طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة طيبة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة طبية بالمملكة العربية السعودية.

297- المصري، نيفين عبد الرحمن (2011). قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

298- معروف، سهير محمد علي (2008). فعالية الألعاب التعليمية في تحسين الإنتباه لدى الأطفال المتأخرين دراسيا. رسالة الدكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق.

299- مغربي، عمر بن عبد الله مصطفى (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

300- نشواتي، عبد المجيد (1977). التفوق العقلي وبعض جوانب الدافعية وسمات الشخصية عند طلاب الثانوية في سوريا. رسالة دكتواره، كلية التربية، جامعة عين الشمس.

301- النفيعي، فؤاد بن معتوق عبد الله (2009). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

302- وهبة، فاطمة محمد عزت (2006). التحصيل الدراسي وعلاقته بالذكاء الوجداني مع اقتراح برنامج لمحو الأمية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

303- يوسف، داليا عبد الخالق عثمان (2008). معنى الحياة وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي والرضا عن الدراسة لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير، جامعة الزقازيق.

-المراجع باللغة الأجنبية:

-Livres :

304- Bandura, A. (1995). Self efficacy in changing societies. New York: Cambridge university press.

305- Bandura, A. (1997). Auto- efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle (traduit par Lecomte, J. (2003)). Paris: édition de Boeck diffusion université. 1er édition.

306- Bar-On, R. & Parker, J. D. A. (2000). The bar-On emotional quotient inventory: youth version (EQ-I YV). Technical manual Toronto Canada: multi- health systems.

307- Bastin, G et Roosen, A (1990). L'école malade de l'échec. Bruxelles : édition de Boeck-université.

308- Boudon, R. (1975). L'inégalité des chances-La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris , édition Armand Colin.

309- Boyatzis, R. E. and Goleman, D. & Rhee, K. (1999). Clustering competance in emotional intelligence : insights from the emotional competance inventory (E C I). Handbook of emotional intelligence. R. Bar-on and D. A. Parker. San francisco : Jossey Bass.

310- Brown, H. D. (1990). M & Ms for languange classrooms ? another look at motivation. In alatis (Ed) georgetown university round table on languange and linguistics, pp 383-393. Washington, D C : georgtown university press.

311- Buck, R. (1976). Hutam motivation and emotion. New york : wiley.

312- Burke,P. and Cigno,K(2000). Learning disabilities in children. London , Black well science.

313- Cofer, C. N. (1972). Motivation and emotion. Glenview : scott foresman.

314- Delandsheere, G. (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Tome 2, Paris, édition PUF

315- Dictionnaire encyclopédique universel (1996). 2eme édition. Paris : Hachette édition.

316- Festinger, L. (1962). A theory of cognitive dissonance. Stanford university press.

317- Gagne, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilités. International Handbook of research on giftedness and talent. New York : pergamon.

318- Gagne, R. (1985). The conditions of Learning. (4 th). New York : Holt, Reinhardt & Winston.

319- Gras, A. (1974). Sociologie de l'éducation,textes fondamentaux. Paris, Larousse-université.

320- Hurtig, M et Rondal, J .A. (1981). Introduction à la psychologie de l'enfant. Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, tome 2.

321- Lipman-Blumen, Alice Handley-Isaksen, and Harold J. Leavitt (1983). "Achieving Styles: A Model, An Instrument, and Some Preliminary Findings." In Janet Spence (ed.), Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches, San Francisco, California: W. H. Freeman Publishing Co., pp. 147-204.

322- Lundley, L. D. (2001). Personality, other dispositional variables, and human adaptability. Thesis for the degree of doctor of philosophy. University of lowa state.

323- Mabkoje, S. O. emotional intelligence and self regulation among school going adolescents: self efficacy as a mediator. faculty of education, olabisi onabanjo university, ago iwoye, Nigeria.

324- Mayer, J. D. and Salovey, P and Caruso, D. R. (2000). Model of emotional intelligence in R. J. Sternberg (Ed). Handbook of intelligence, pp 396-420. Cambridge England : cambridge university press.

325- Pajares, F. (1995). Self efficacy in academic setting. Paper presented at a symposium held the meeting of the American educational research association, San Francisco session 39.10. emong university ed 384608.

326- Reuchlin, M. (1970). Traité de psychologie appliquée. Tome 5, Paris, édition PUF.

327- Ross, A. (1976). Psychological aspects of learning disabilities reading disorders . London Mc Grow –Hill book company.

328- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. New haven: baywood publishing. Yale university.

329- Solomon, R. C. (2000). The philosophy of emotions. In M. Lewis & J. M. Havilland-Jones (Eds). Handbook of emotions, pp 3-15. New York: Guilford press.

330- Tourtet,L. (1974). L'école face aux handicaps socio-culturels. Paris,, édition Armand Colin.

331- Vallerand ,R.J, Thill, E,E et autres (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Québec : édition études vivantes, Laval.

-Articles scientifiques:

332- Adair, J. G. & Belanger, D. & Dion, K. L. (1998). Advances in psychological science volume1: social personal and cultural aspects, recents developpements en psychology scientifique. Psychology press ltd publishers.

333- Akram, B. Ghazanfer, L. (2014). Self efficacy and academic performance of the students of Gujrat university, Pakistan. Academic research international, Vol 5 N°1.

334- Alavinia, P. & Kurosh, S. (2012). On the would-be bonds between emotional intelligence and self efficacy: the cases of Iranian EFL university professors. Theory and practice in language studies, Vol 2 N°5, pp 956- 964.

335- Bain, D. (1985). « Un point de vue de psychologie devant les interprétations sociologiques. Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques de l'échec scolaire ». Actes du colloque franco-suisse, 1984, Paris, CNRS.

336- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency. Reprinted from American psychologist, Stanford university, 37(2), U.S.A.

337- Bandura, A. (1994). Self efficacy in V.S ramachandran (Ed). encyclopedia of human behavior, new York academic press, 4, pp 71- 81.

338- Bandura, A. and O'Leary, C. B. and Gauthier, J. & Gossard, D. (1987). Perceived self efficacy and pain control: Opioid and nonopioid nechanisms. Journal of personality and social psychology, 53(3), pp 563-571.

339- Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligence and can it be done? In R. Bar-On, J. G. mare & M. Elias (Eds). Educating people to be emotionally intelligence. Westport, CT: praeger, pp 1-14.

340- Behjat, S. & Chowdhury, M. S. (2012). Emotional intelligence, self efficacy and diversity receptiveness of university students: a correlation study. International journal of academic research in business and social sciences, april, 2(4), pp 301- 312.

341- Berthelot, J. M. (1983). Le piège scolaire. Paris, France, p.u.f.

342- Betz, N. E & Mackett, G. (1983). The relationship of mathematics self efficacy expectation to the selection of science-based college majors. Journal of vocational psychology, 23(3), pp 329-345.

343- Bicking, M. M. & Collins, B. & Fernett, L. & Taylor, B. & Sutton, K. (2008). Perspectives in theory: Anthology of the theorists affecting the educational world. Shepherd university.

344- Deaux, K. and Taynor, J. (1973). Evaluation of male and female ability: bias works two ways. Psychological Reports, 32, pp 261-262.

345- Elder, L. (1997). Critical thinking : The key to emotional intelligence. Journal of the développemental education, 21(1), pp 40-42.

346- Forquin, J. C. (1990). Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche, recueil de notes et synthèses. Revue française de pédagogie, Paris,INRP, l'harmattan,18(5), pp 115-140.

347- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions, gifted child quarterly, 29(2), pp 103-112.

348- Gist, M. & Mitchell, T. (1992). Self efficacy : a theoretical analysis of its determinants and malleability. Academy of management review, 17(2), pp 183- 211.

349- Goulao (2014). The relationship between self efficacy and academic achievement in adults' learners. Athens journal of education, 1(3).

350- Gurol, A. & Ozercan, M. G. & Yaçin, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teacher's perceptions of self efficacy and emotional intelligence, faculty of education, furat university elazig, turkiye, procedia social and behavior science 2, pp 3246- 3251.

351- Haber, M and Shani-Zinovich, I. and Matthews, G. & Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non gifted high school students: Outcome depend on the measure intelligence, 33, pp 369-391.

352- Harrod, N. R. and Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence In Relation to Demographic Characteristics. Adolescence, 40, 159.

353- Javanmard, A. & Hoshmandja, M. & Ahmadzade, L. (2012). Investigation the relationship between self efficacy, cognitive and meta-cognitive strategies, and academic self handicapping with academic achievement in male high school students in the tribes of Fars province. Journal of life science and biomedicine, 3(1), pp 27- 34.

354- Landine, J. and Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition motivation, locus of control, self efficacy and academic achievement. Canadian journal of counseling, 32(3), pp 200-212.

355- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. Cain, Savoirs, pp 59- 90.

356- Lent, R. W. and Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1984). Relation of self efficacy expectation to academic achievement and persistence. Journal of counseling psychology, 13(3), pp 356-362.

357- Lester, D. and Yang, B. (2009). Two sources of human irrationality cognitive dissonance and Brain dysfonction. Journal of socio-economics, (38) , pp 658-662.

358- Lodewyk, K. R. and Gammage, K. & Sullivan, P. (2009). Relations between body size discrepancy, gender and indices of motivation and achievement in high school physical education. Journal of teaching in physical education, 28(4), pp 362-377.

359- Lopez, G et al., (1987). Echec scolaire : à qui la faute ? L'enseignement aux enfants démunis. Une étude ethnographique en Amérique Latine, Ottawa, Ontario, CRDI.

360- Mabkoje, S. O. emotional intelligence and self regulation among school going adolescents: self efficacy as a mediator. faculty of education, olabisi onabanjo university, ago iwoye, Nigeria.

361- Mc Bain, R. (2004). Mentoring, self-efficacy, and emotional intelligence: Their relationship and impact upon academic progression. (Doctoral dissertation, Regent University, 2004). Dissertation Abstracts International, 1(100).

362- Moghadam, H. R. H. (2015). An investigation into the relationship between Iranian high school EFL teachers' emotional intelligence and their self efficacy. International J. Soc. Sci. Education, Vol 5, issue 3.

363- Mouton, A. & Hansenne, M. & Delcour, R. & Coles, M. (2013). Emotional intelligence and self efficacy among physical education teachers. Journal of teaching in physical education, 32, pp 342- 354.

364- Newsome, S. and Day, A. L. & Catano, V. M. (2000). Assessing the prédictive validity of emotional intelligence. Personality and individual différences, 29(6), pp 1005-1016.

365- Okech, Allan P. (2004). An exploratory examination of the relationships among emotional intelligence, elementary school science teachers, self-efficacy, length of teaching, experience, race/ ethnicity, gender and age. Ed.D., Texas A & M University, Kingsville. Dissertation Abstract International, 2005, 65(8), 2902-A.

366- Parker, J. D. A. and Summerfeldt, L. J. and Hogan, M. J. & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic sucess : examining the transition from high school to university, personality and individual differences, (36), pp 163-172.

367- Perrault, B. & Brassart, D. G. & Dobus, A. (2010). Le sentiment d'efficacité personnelle comme indicateur de l'efficacité d'une formation. Une application à l'évaluation de la formation des enseignants. Actes du congrès de l'éducation de la recherche en éducation et en formation (AREF), université Genève, septembre.

368- Puozzo, I. C. Le sentiment d'efficacité personnelle. Sciences croisées, université de Grenoble 3 et université de Turin, N°6.

369- Rampp, L. C. & Guffey, J. S. (1999). The impact of meta- cognitive training of academic self efficacy of selected underachieving college students, Arkansas university, pp 2-95.

370- Rathi, N. & Rastogi, R. (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self efficacy and organization commitment. Journal of the Indian of applied psychology, Vol 35.

371- Sarkhosh, M. & Rezaee, A. A. (2014). How does university teacher's emotional intelligence relate their self efficacy beliefs?. Iran, 85-100.

372- Shekhar, C. Devi, R. (2012). Achievement motivation across gender and different academic majors. Journal of educational and developmental psychology, Vol 2 N°2.

373- Shepard ,R and Fasko, D. J. R., & Osborne, F. H (1999). Interpersonal intelligence : Affective factor in thinking, education, summer,V.119,i.4,pp 633-648.

374- Shkullaku, R. (2013). The relationship between self efficacy and academic performance in the context of gender among Albanian students. European academic research, 1(4).

375- Sternberg, R. J. and Lubart, T. L. (1993). Creative giftedness : A multivariate investment approch. Gifted child quarterly, 37(1), pp 7-15.

376- Stys, Y. & Brown, S. L. (2004). Etude de la documentation sur l'intelligence émotionnelle et ses conséquences en milieu correctionnel. Direction de la recherche service correctionnel du canada.

377- Tirri, K. & Nokelainen, P. (2007). Comparison of academically average and gifted students' self rated Ethical sensitivity. Educational research and evaluation, 13(6), pp 587-601.

378- Tuner, E. A. & Chandler, M. & Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self efficacy on academic performance in college students. Journal of college student development, 50(3), 337- 346.

379- Woitaszewski, S. A. and Aalsama, M. C. (2004). The contribution of emotional intelligence to social and academic success of gifted adolescence and measured by the multifactor emotional intelligence scale. Roeper rev., 27(1), pp 25-30.

380- Zulkosky, K. (2009). Self efficacy: A concept analysis. Journal compilation wiley periodicals research, 44(2), Avril- juin.

-Theses:

381- Forner, Y (1986). Les déterminants non cognitifs des projets scolaires et professionnels des lycéens en classe terminale. Thèse de doctorat 3 cycle, université René Descartes.

382- Foulquié, P (1971). Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris, édition PUF.

383- Fu, J. (2011). The relationships among self efficacy, achievement motivation, and work value for regular four- year. Thesis for the degree of doctor, university of Illinois at Urbana- Champaign, china.

384- Fu, J. (2011). The relationships among self efficacy, achievement motivation, and work value for regular four- year. Thesis for the degree of doctor, university of Illinois at Urbana- Champaign, china.

385- Joet, G. (2009). Le sentiment d'auto-efficacité en primaire: de son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves. Thèse de doctorat en science de l'éducation, université pierre mendés, France.

386- Semadar, A. (2004). Interpersonal competencies and managerial performance: the role of emotional intelligence, leadership self-efficacy, self-monitoring and political skill. PhD thesis, Dept. of Psychology, The University of Melbourne.

الملاحق

ملحق رقم (1): مقياس فاعلية الذات في صورته الأولية

عزيزي الطالب

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

العبارات التالية تتعلق بالاتجاهات والمشاعر التي قد توجد لديك نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة في الحياة، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وتوضح رأيك على هذه العبارات بأن تضع العلامة (√) أمام العبارة، وأسفل الاختيار الذي ترى أنه يتفق مع رأيك الشخصي، وبصرف النظر عن آراء الطلاب الآخرين، فكل ما يهمنا هو معرفة رأيك أنت شخصيا فيما تحمله العبارات من أفكار.

لاحظ أنه: لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة لأية عبارة، وإنما تكون الإجابة صحيحة إذا كانت متفقة مع طريقتك المعتادة في التصرف أو الشعور.

مع العلم بأن ما تدلي به من معلومات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أي شخص آخر سوى الباحثة، كما أنه ليس هناكز من محدد، فلا تترك أي عبارة دون إجابة.

وأرجو تفضلا تثبيت بعض المعلومات الهامة:

الاسم:
رقم التسجيل:
التخصص الدراسي:
المعدل التراكمي:
المستوى الدراسي:

وشكرا على تعاونك

الباحثة

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتحمس كثيرا عندما أعرف أنني بصدد مهمة صعبة.					
2	أفضل أن أعمل وحدي.					
3	أشعر أنني أكثر نجاحا في إنجاز أي مهمة بالمقارنة مع معظم الناس.					
4	أعرف بأنني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هذا الفصل.					
5	أعتقد بأن مرات نجاحي أكثر من مرات فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.					
6	يغلب على كلامي صيغة المستقبل.					
7	النجاح في إتمام المهمة هو هدفي الأول في أي عمل.					
8	إن العمل الجماعي لإنجاز المهام يأتي بنتائج أفضل من العمل الفردي.					
9	أظل أعمل دائما حتى ولو لم يبدُ هناك أمل.					
10	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع الآخرين.					
11	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفضل تركها إلى واحدة أخرى أسهل منها.					
12	أثق في مقدرتي على استيعاب الأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية.					
13	يكمُن التحدي الحقيقي فيما يستحيل تحقيقه فعلا.					
14	أنا واقعي فيما يخص أهدافي وآمالي.					
15	في الغالب أقضي أياما في التفكير والتنظيم قبل بدء أي مشروع.					
16	أهتم كثيرا بالوقت.					
17	أعتقد بأنني طالب جيد مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.					
18	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى يتسنى لي الفرصة لإتمامها.					
19	أوجه نشاطي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية.					

20	أنا متأكد من أن أدائي في الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التي أدرسها سيكون ممتاز.					
21	أستمتع بإنجاز الكثير من المهام السهلة أكثر من إتمام القليل من المهام الصعبة.					
22	يصيبني الملل والإحباط بسرعة.					
23	أفضل الألعاب التي تعتمد على المهارة أكثر من تلك التي تعتمد على الحظ.					
24	أعتقد بأن مهاراتي الدراسية ممتازة، إذا ما قورنت بمهارات زملائي بالفصل.					
25	أحب أن أعيش وشعاري "لا تستسلم أبدا".					
26	لا أمانع في قضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك سوف يساعدني في إنهاء المهمة.					
27	أعتقد بأنني أعرف الكثير من المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.					
28	أفضل الفشل في مهمة صعبة على النجاح في مهمة لا تستحق العناء.					
29	أستمتع بتحدي الوقت.					
30	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي في هذا الفصل.					
31	أقوم بما في وسعي لكي أتجنب الفشل.					
32	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون فعلا في موقف تحدي.					
33	أتوقع أن يكون أدائي حسنا جدا في هذا الفصل.					
34	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.					
35	أشعر أنه من الأفضل أن أعتمد على نفسي لإيجاد الحل عندما تسوء الأمور.					
36	أعتقد بأنني سأحصل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي.					
37	إذا فكرت في أي شيء لا يمكن أن يوقفني أحد عن إنجازه.					
38	لدي إحساس بعدم الراحة والتشاؤم في الاختبار.					
39	لديّ مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.					

40	أحب أن أنهي أعمالي في موعدها بدلا من الانتظار إلى أن تحين اللحظة الأخيرة.					
41	في الإختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع إجابتها.					
42	قد أغير رأيي بدلا من معارضة الرأي السائد في المجموعة.					
43	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد أبذل المزيد من الجهد لأتغلب على الصعوبات.					
44	عند الإختبار، أفكر في إمكانية الرسوب.					
45	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام المكلف بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن إتمامها.					
46	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من الطلاب ذوي القدرات المتنوعة المختلفة.					
47	عندما أعاني من مشاكل كثيرة أتمكن في آخر الأمر من حلها.					

ملحق رقم (2): نموذج طلب تحكيم مقياس فاعلية الذات.

جامعة مولود معمري–تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحـــكيم

الأستاذ(ة):

..... **الدرجة العلمية**.....

التخصص: .....**الجامعة:** .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان"**فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**". ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي ستستخدمها الطالبة مقياس فاعلية الذات للباحثة فاطمة بنت رمزي أحمد مدني (2007).

وتقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة (**متفوقون ومتأخرون دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**).
- مدى وضوح العبا ة لقياس أبعاد الدافعية للإنجاز.
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- أي ملاحظات يمكن إضافتها.

وتعَرف فاعلية الذات بأنها: "قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحدد النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ لمدى الجهد والمثابرة لتحقيق ذلك النشاط".

وتعرَف فاعلية الذات إجرائياً بأنها: "الدرجة التي يحصل عليها المتفوقون والمتأخرون دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس فاعلية الذات للباحثة فاطمة بنت رمزي أحمد مدني (2007).

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي: (دائما)، (غالبا)، (أحيانا)، (نادرا)، (أبدا).

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.
- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

طالبة الدكتوراه :

ليلية خابط

مقياس فاعلية الذات

البعد الأول: الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل.

ويقصد به الحماس والشعور بالتفاؤل في النجاح بإنجاز المهام الصعبة، والعمل على تحقيق الأهداف، وعدم الشعور بالإحباط، وبذل الجهد للتغلب على الصعوبات، وتجنب الفشل.

الرقم	العبارة	الإنتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أتحمس كثيرا عندما أعرف أنني بصدد مهمة صعبة.					
2	أشعر أنني أكثر نجاحا في إنجاز أي مهمة بالمقارنة مع معظم الناس.					
3	أعتقد بأن مرات نجاحي أكثر من مرات فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.					
4	يغلب على كلامي صيغة المستقبل.					
5	أظل أعمل دائما حتى ولو لم يبدُ هناك أمل.					
6	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفضل تركها إلى واحدة أخرى أسهل منها.					
7	يكمُن التحدي الحقيقي فيما يستحيل تحقيقه فعلا.					
8	أنا واقعي فيما يخص أهدافي وآمالي.					
9	في الغالب أقضي أياما في التفكير والتنظيم قبل بدء أي مشروع.					
10	أهتم كثيرا بالوقت.					
11	أوجه نشاطي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية.					

12	أستمتع بإنجاز الكثير من المهام السهلة أكثر من إتمام القليل من المهام الصعبة.					
13	يصيبني الملل والإحباط بسرعة.					
14	أفضل الألعاب التي تعتمد على المهارة أكثر من تلك التي تعتمد على الحظ.					
15	أفضل الفشل في مهمة صعبة على النجاح في مهمة لا تستحق العناء.					
16	أستمتع بتحدي الوقت.					
17	أقوم بما في وسعي لكي أتجنب الفشل.					
18	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد أبذل المزيد من الجهد لأتغلب على الصعوبات.					

البعد الثاني: قوة الإرادة والمثابرة.

ويقصد به الشعور بقدر كبير من الثقة بالنفس والإعتماد على النفس والمثابرة وعدم الاستسلام في إنهاء المهمة. والشعور بالعزيمة، وقوة الإرادة لإنجاز العمل في موعده، والإقدام وتحمل المتاعب في سبيل إتمام المهام وعدم الإعتراف بالعجز عن إتمامها والكفاح لمواجهة المشاكل والتمكن من حلها.

الرقم	العبارة	الإنتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	النجاح في إتمام المهمة هو هدفي الأول في أي عمل.					
2	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى يتسنى لي الفرصة لإتمامها.					
3	أعتقد بأن مهاراتي الدراسية ممتازة، إذا ما قورنت بمهارات زملائي بالفصل.					
4	أحب أن أعيش وشعاري "لا تستسلم أبدا".					

5	لا أمانع في قضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك سوف يساعدني في إنهاء المهمة.					
6	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون فعلا في موقف تحدي.					
7	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.					
8	أشعر أنه من الأفضل أن أعتمد على نفسي لإيجاد الحل عندما تسوء الأمور.					
9	إذا فكرت في أي شيء لا يمكن أن يوقفني أحد عن إنجازه.					
10	لديّ مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.					
11	أحب أن أنهي أعمالي في موعدها بدلا من الإنتظار إلى أن تحين اللحظة الأخيرة.					
12	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام المكلف بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن إتمامها.					
13	عندما أعاني من مشاكل كثيرة أتمكن في آخر الأمر من حلها.					

البعد الثالث: فعالية الذات الأكاديمية.

ويقصد به المقدرة على استيعاب الأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية، والثقة بأن أداء الإمتحانات والواجبات الخاصة بالمواد، سيكون ممتازا، وتوقع الفرد أن يكون أدائه حسنا جدا في الدراسة، وأنه أفضل من أداء زملائه، ومعرفة الكثير عن المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الآخرين.

الرقم	العبارة	الإنتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أعرف بأنني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هذا الفصل.					

2	أثق في مقدرتي على استيعاب الأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية.					
3	أعتقد بأنني طالب جيد مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.					
4	أنا متأكد من أن أدائي في الإمتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التي أدرسها سيكون ممتاز.					
5	أعتقد بأنني أعرف الكثير من المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الأخرين في هذا الفصل.					
6	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي في هذا الفصل.					
7	أتوقع أن يكون أدائي حسنا جدا في هذا الفصل.					
8	أعتقد بأنني سأحصل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي.					
9	لدي إحساس بعدم الراحة والتشاؤم في الإختبار.					
10	في الإختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع إجابتها.					
11	عند الإختبار، أفكر في إمكانية الرسوب.					
12	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من الطلاب ذوي القدرات المتنوعة المختلفة.					

البعد الرابع: فعالية الذات الإجتماعية.

ويقصد به تقدير العمل الجماعي في إنجاز المهام، والقدرة على التعامل مع الآخرين، وتقبل الرأي السائد في المجموعة.

الرقم	العبارة	الإنتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أفضل أن أعمل وحدي.					
2	إن العمل الجماعي لإنجاز المهام يأتي بنتائج أفضل من العمل الفردي.					
3	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع الآخرين.					
4	قد أغير رأيي بدلا من معارضة الرأي السائد في المجموعة.					

ملحق رقم (3): نتيجة تحكيم مقياس فاعلية الذات.

الرقم	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة بعد التعديل وفقا لرأي المحكمين
1	أتحمس كثيرا عندما أعرف أنني بصدد مهمة صعبة.	%100	أتحمس كثيرا عندما أعرف بأنني بصدد إعداد مهمة صعبة.
2	أفضل أن أعمل وحدي.	%100	/
3	أشعر أنني أكثر نجاحا في إنجاز أي مهمة بالمقارنة مع معظم الناس.	%100	/
4	أعرف بأنني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هذا الفصل.	%90	/
5	أعتقد بأن مرات نجاحي أكثر من مرات فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.	%100	أعتقد أن نجاحي أكثر من فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.
6	يغلب على كلامي صيغة المستقبل.	%100	كثيرا ما أتكلم على المستقبل.
7	النجاح في إتمام المهمة هو هدفي الأول في أي عمل.	%100	/
8	إن العمل الجماعي لإنجاز المهام يأتي بنتائج أفضل من العمل الفردي.	%100	/
9	أظل أعمل دائما حتى ولو لم يبدُ هناك أمل.	%100	/
10	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع الآخرين.	%100	/
11	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفضل تركها إلى واحدة أخرى أسهل منها.	%100	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفضل معالجة مشكلة أخرى أسهل منها.
12	أثق في مقدرتي على استيعاب الأفكار التي تدرس في المقررات الدراسية.	%100	أثق في قدرتي على فهم الأفكار التي تدرس في البرامج الدراسية.
13	يكمُن التحدي الحقيقي فيما يستحيل تحقيقه فعلا.	%100	/
14	أنا واقعي فيما يخص أهدافي وآمالي.	%100	/
15	في الغالب أقضي أياما في التفكير والتنظيم قبل بدء أي مشروع.	%90	/
16	أهتم كثيرا بالوقت.	%100	أهتم كثيرا بتسيير الوقت.
17	أعتقد بأنني طالب جيد مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.	%100	أعتقد بأنني تلميذ جيد مقارنة بالتلاميذ الآخرين في هذا القسم.
18	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى يتسنى لي الفرصة لإتمامها.	%100	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى يتسنى لي الوقت لإتمامها.
19	أوجه نشاطي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية.	%100	/

20	أنا متأكد من أن أدائي في الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التي أدرسها سيكون ممتاز.	%100	/
21	أستمتع بإنجاز الكثير من المهام السهلة أكثر من إتمام القليل من المهام الصعبة.	%100	/
22	يصيبني الملل والإحباط بسرعة.	%100	/
23	أفضل الألعاب التي تعتمد على المهارة أكثر من تلك التي تعتمد على الحظ.	%100	/
24	أعتقد بأن مهاراتي الدراسية ممتازة، إذا ما قورنت بمهارات زملائي بالفصل.	%90	/
25	أحب أن أعيش وشعاري "لا تستسلم أبدا".	%100	/
26	لا أمانع في قضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك سوف يساعدني في إنهاء المهمة.	%100	/
27	أعتقد بأنني أعرف الكثير من المقررات الدراسية مقارنة بالطلاب الآخرين في هذا الفصل.	%100	أعتقد بأنني أعرف الكثير عن البرامج الدراسية مقارنة بالتلاميذ الآخرين في هذا القسم.
28	أفضل الفشل في مهمة صعبة على النجاح في مهمة لا تستحق العناء.	%100	/
29	أستمتع بتحدي الوقت.	%90	أستمتع في رفع التحدي، وذلك بالقيام بأعمال مختلفة في وقت قياسي.
30	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي في هذا الفصل.	%100	/
31	أقوم بما في وسعي لكي أتجنب الفشل.	%100	أقوم بما أقدر عليه لتجنب الفشل.
32	أكون في أحسن حالاتي عندما أكون فعلا في موقف تحدي.	%100	أكون في أحسن حالة عندما أكون فعلا في موقف تحدي.
33	أتوقع أن يكون أدائي حسنا جدا في هذا الفصل.	%100	/
34	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.	%100	/
35	أشعر أنه من الأفضل أن أعتمد على نفسي لإيجاد الحل عندما تسوء الأمور.	%100	/
36	أعتقد بأنني سأحصل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي.	%100	/
37	إذا فكرت في أي شيء لا يمكن أن يوقفني أحد عن إنجازه.	%90	/
38	لدي إحساس بعدم الراحة والتشاؤم في الاختبار.	%90	/
39	لديّ مستوى طيب من العزيمة وقوة الإرادة.	%90	لديّ مستوى مقبول من العزيمة وقوة الإرادة.

40	أحب أن أنهي أعمالي في موعدها بدلا من الانتظار إلى أن تحين اللحظة الأخيرة.	%100	/
41	في الاختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع إجابتها.	%100	في الإختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع الإجابة عنها.
42	قد أغير رأيي بدلا من معارضة الرأي السائد في المجموعة.	%100	/
43	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد أبذل المزيد من الجهد لأتغلب على الصعوبات.	%100	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد، أبذل المزيد من الجهد للتغلب عليها.
44	عند الاختبار، أفكر في إمكانية الرسوب.	%90	/
45	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام المكلف بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن إتمامها.	%100	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام التي كُلفت بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن لإتمامها.
46	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من الطلاب ذوي القدرات المتنوعة المختلفة.	%100	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من التلاميذ ذوي القدرات المتنوعة.
47	عندما أعاني من مشاكل كثيرة أتمكن في آخر الأمر من حلها.	%100	/

ملحق رقم (4): مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية (نسخة الذكور).

البيانات الخاصة بالتلميذ:

اسم المؤسسة التعليمية: ..... السن: .....

الشعبة الدراسية: ..... معدل الثلاثي الأولي: ...../20.

التقدير الدراسي: امتياز ☐ تهنئة ☐ تشجيع ☐ لوحة الشرف ☐ إنذار ☐ توبيخ ☐

تعليمة المقياس:

عزيزي التلميذ...

العبارات التالية تتعلق بالاتجاهات والمشاعر التي قد توجد لديك نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة في الحياة، والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة وتوضح رأيك على هذه العبارات بأن تضع العلامة (√) أمام العبارة، وأسفل الاختيار الذي ترى أنه يتفق مع رأيك الشخصي، وبصرف النظر عن آراء التلاميذ الآخرين، فكل ما يهمنا هو معرفة رأيك أنت شخصيا فيما تحمله العبارات من أفكار.

لاحظ أنه: لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة لأية عبارة، وإنما تكون الإجابة صحيحة إذا كانت متفقة مع طريقتك المعتادة في التصرف أو الشعور.

مع العلم بأن ما تدلي به من معلومات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أي شخص آخر سوى الباحثة، كما أنه ليس هناك زمن محدد، فلا تترك أي عبارة دون إجابة.

وشكرا على تعاونك

الباحثة

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتحمس كثيرا عندما أعرف بأنني بصدد إعداد مهمة صعبة.					
2	أفضل أن أعمل وحدي.					
3	أشعر أنني أكثر نجاحا في إنجاز أي مهمة بالمقارنة مع معظم الناس.					
4	أعرف بأنني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هذا الفصل.					
5	أعتقد أن نجاحي أكثر من فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.					
6	كثيرا ما أتكلم على المستقبل.					
7	النجاح في إتمام المهمة هو هدفي الأول في أي عمل.					
8	إن العمل الجماعي لإنجاز المهام يأتي بنتائج أفضل من العمل الفردي.					
9	أظل أعمل دائما حتى ولو لم يبدُ هناك أمل.					
10	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع الآخرين.					
11	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفضل معالجة مشكلة أخرى أسهل منها.					
12	أثق في قدرتي على فهم الأفكار التي تدرس في البرامج الدراسية.					
13	يكمُن التحدي الحقيقي فيما يستحيل تحقيقه فعلا.					
14	أنا واقعي فيما يخص أهدافي وآمالي.					
15	في الغالب أقضي أياما في التفكير والتنظيم قبل بدء أي مشروع.					
16	أهتم كثيرا بتسيير الوقت.					
17	أعتقد بأنني تلميذ جيد مقارنة بالتلاميذ الآخرين في هذا القسم.					
18	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى يتسنى لي الوقت لإتمامها.					
19	أوجه نشاطي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية.					
20	أنا متأكد من أن أدائي في الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التي أدرسها سيكون ممتاز.					

21	أستمتع بإنجاز الكثير من المهام السهلة أكثر من إتمام القليل من المهام الصعبة.					
22	يصيبني الملل والإحباط بسرعة.					
23	أعتقد بأن مهاراتي الدراسية ممتازة، إذا ما قورنت بمهارات زملائي بالفصل.					
24	أحب أن أعيش وشعاري "لا تستسلم أبدا".					
25	لا أمانع في قضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك سوف يساعدني في إنهاء المهمة.					
26	أعتقد بأنني أعرف الكثير عن البرامج الدراسية مقارنة بالتلاميذ الآخرين في هذا القسم.					
27	أفضل الفشل في مهمة صعبة على النجاح في مهمة لا تستحق العناء.					
28	أستمتع في رفع التحدي، وذلك بالقيام بأعمال مختلفة في وقت قياسي.					
29	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي في هذا الفصل.					
30	أقوم بما أقدر عليه لتجنب الفشل.					
31	أكون في أحسن حالة عندما أكون فعلا في موقف تحدي.					
32	أتوقع أن يكون أدائي حسنا جدا في هذا الفصل.					
33	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.					
34	أشعر أنه من الأفضل أن أعتمد على نفسي لإيجاد الحل عندما تسوء الأمور.					
35	أعتقد بأنني سأحصل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي.					
36	إذا فكرت في أي شيء لا يمكن أن يوقفني أحد عن إنجازه.					
37	لدي إحساس بعدم الراحة والتشاؤم في الإختبار.					
38	لديّ مستوى مقبول من العزيمة وقوة الإرادة.					
39	أحب أن أنهي أعمالي في موعدها بدلا من الإنتظار إلى أن تحين اللحظة الأخيرة.					

40	في الإختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع الإجابة عنها.					
41	قد أغير رأيي بدلا من معارضة الرأي السائد في المجموعة.					
42	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد، أبذل المزيد من الجهد للتغلب عليها.					
43	عند الإختبار، أفكر في إمكانية الرسوب.					
44	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام التي كُلفت بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن لإتمامها.					
45	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من التلاميذ ذوي القدرات المتنوعة.					
46	عندما أعاني من مشاكل كثيرة أتمكن في آخر الأمر من حلها.					

ملحق رقم (5): مقياس فاعلية الذات في صورته النهائية (نسخة للإناث).

البيانات الخاصة بالتلميذة:

اسم المؤسسة التعليمية: ..... السن: .....

الشعبة الدراسية: ..... معدل الثلاثي الأولي: ...../20.

التقدير الدراسي: امتياز ☐ تهنئة ☐ تشجيع ☐ لوحة الشرف ☐ إنذار ☐ توبيخ ☐

تعليمة المقياس:

عزيزتي التلميذة...

العبارات التالية تتعلق بالاتجاهات والمشاعر التي قد توجد لديكِ نحو نفسك أو نحو مواقف متباينة في الحياة، والمطلوب منكِ أن تقرئي كل عبارة بدقة وتوضحي رأيك على هذه العبارات بأن تضع العلامة (√) أمام العبارة، وأسفل الاختيار الذي ترين أنه يتفق مع رأيك الشخصي، وبصرف النظر عن آراء التلميذات الأخريات، فكل ما يهمنا هو معرفة رأيكِ أنت شخصيا فيما تحمله العبارات من أفكار.

لاحظي أنه: لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة لأية عبارة، وإنما تكون الإجابة صحيحة إذا كانت متفقة مع طريقتكِ المعتادة في التصرف أو الشعور.

مع العلم بأن ما تدلين به من معلومات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، ولن يطلع عليها أي شخص آخر سوى الباحثة، كما أنه ليس هناك زمن محدد، فلا تتركي أي عبارة دون إجابة.

وشكرا على تعاونك

الباحثة

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتحمس كثيرا عندما أعرف بأنني بصدد إعداد مهمة صعبة.					
2	أفضل أن أعمل وحدي.					
3	أشعر أنني أكثر نجاحا في إنجاز أي مهمة بالمقارنة مع معظم الناس.					
4	أعرف بأنني أستطيع التمكن من تعلم المقررات الدراسية في هذا الفصل.					
5	أعتقد أن نجاحي أكثر من فشلي في التعامل مع المهام المختلفة.					
6	كثيرا ما أتكلم على المستقبل.					
7	النجاح في إتمام المهمة هو هدفي الأول في أي عمل.					
8	إن العمل الجماعي لإنجاز المهام يأتي بنتائج أفضل من العمل الفردي.					
9	أظل أعمل دائما حتى ولو لم يبدُ هناك أمل.					
10	أشعر بعدم قدرتي على التعامل مع الآخرين.					
11	بعد قضاء الكثير من الوقت في التفكير في مشكلة معينة، أفضل معالجة مشكلة أخرى أسهل منها.					
12	أثق في قدرتي على فهم الأفكار التي تدرس في البرامج الدراسية.					
13	يكمُن التحدي الحقيقي فيما يستحيل تحقيقه فعلا.					
14	أنا واقعية فيما يخص أهدافي وآمالي.					
15	في الغالب أقضي أياما في التفكير والتنظيم قبل بدء أي مشروع.					
16	أهتم كثيرا بتسيير الوقت.					
17	أعتقد بأنني تلميذة جيدة مقارنة بالتلاميذ الآخرين في هذا القسم.					
18	أفكر في المهام التي لم أكملها حتى يتسنى لي الوقت لإتمامها.					
19	أوجه نشاطي إلى تحقيق الأهداف المستقبلية.					

20	أنا متأكدة من أن أدائي في الامتحانات والواجبات الخاصة بالمواد التي أدرسها سيكون ممتاز.					
21	أستمتع بإنجاز الكثير من المهام السهلة أكثر من إتمام القليل من المهام الصعبة.					
22	يصيبني الملل والإحباط بسرعة.					
23	أعتقد بأن مهاراتي الدراسية ممتازة، إذا ما قورنت بمهارات زملائي بالفصل.					
24	أحب أن أعيش وشعاري "لا تستسلم أبدا".					
25	لا أمانع في قضاء المزيد من الوقت في العمل ما دام ذلك سوف يساعدني في إنهاء المهمة.					
26	أعتقد بأنني أعرف الكثير عن البرامج الدراسية مقارنة بالتلاميذ الآخرين في هذا القسم.					
27	أفضل الفشل في مهمة صعبة على النجاح في مهمة لا تستحق العناء.					
28	أستمتع في رفع التحدي، وذلك بالقيام بأعمال مختلفة في وقت قياسي.					
29	أتوقع أن يكون أدائي أفضل من أداء زملائي في هذا الفصل.					
30	أقوم بما أقدر عليه لتجنب الفشل.					
31	أكون في أحسن حالة عندما أكون فعلا في موقف تحدي.					
32	أتوقع أن يكون أدائي حسنا جدا في هذا الفصل.					
33	أشعر بقدر كبير من الثقة بالنفس.					
34	أشعر أنه من الأفضل أن أعتمد على نفسي لإيجاد الحل عندما تسوء الأمور.					
35	أعتقد بأنني سأحصل على درجة ممتازة في هذا الفصل الدراسي.					
36	إذا فكرت في أي شيء لا يمكن أن يوقفني أحد عن إنجازه.					
37	لدي إحساس بعدم الراحة والتشاؤم في الاختبار.					
38	لديّ مستوى مقبول من العزيمة وقوة الإرادة.					

39	أحب أن أنهي أعمالي في موعدها بدلا من الانتظار إلى أن تحين اللحظة الأخيرة.					
40	في الاختبار، لا أفكر في الأسئلة التي لا أستطيع الإجابة عنها.					
41	قد أغير رأيي بدلا من معارضة الرأي السائد في المجموعة.					
42	إذا واجهتني صعوبات في تحقيق ما أريد، أبذل المزيد من الجهد للتغلب عليها.					
43	عند الاختبار، أفكر في إمكانية الرسوب.					
44	أتحمل المتاعب الجسمية في سبيل إتمام المهام التي كُلفت بها لأنني لا أريد أن أنسحب أو أعترف بعجزي عن لإتمامها.					
45	أستمتع بوجودي في الفصل الدراسي مع مزيج من التلاميذ ذوي القدرات المتنوعة.					
46	عندما أعاني من مشاكل كثيرة أتمكن في آخر الأمر من حلها.					

ملحق رقم (6): مقياس الذكاء الوجداني في صورته الأولية

أولا: البيانات الشخصية:

1- الاسم: ..... 2- العمر: .....

3- الكلية: ..... 4- التخصص: .....

5- النوع: ذكر/ أنثى

ثانيا: تعليمات المقياس:

يتكون المقياس من (88) مفردة توضح سلوكك الذي ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا توجد، إقرأ كلا منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة، بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك، وتعكس بدقة وصفك لنفسك، وعندئذ ضع علامة (√) أمام المفردة تحت الإجابة التي تناسبك بدقة، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة كما لا تختر سوى إجابة واحدة لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة، ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

ونشكر تعاونك معنا

الباحث

الرقم	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي إطلاقا
1	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.....					
2	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.....					
3	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.....					
4	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة.....					
5	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها.....					
6	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية.....					
7	أبادر دائما بمحادثة الآخرين.....					
8	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني.....					
9	أفضل إنجاز الأعمال التي تتطلب جهدا و مهارة.....					
10	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان).....					
11	أقدر انفعالاتي وعواطفي تقديرا جيدا.....					
12	عادة أكون هادئاو ايجابيا حتى في الظروف الصعبة.....					
13	أكون متفائلا بصفة عامةو أخطط لمستقبلي.....					
14	يصفني زملائي بأن إحساسي مرهف تجاه الآخرين.....					
15	أجيد في التعامل مع الآخرين.....					
16	أسعى دائما لأكون من المتفوقين.....					
17	ينتابني شعور بالضيق تجاه أي شخص يخالف القانون.....					
18	غالبا ما يتم اختياري لأكون قائدا للجماعة.....					
19	أشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي.....					
20	أشعر بالرضا عن ذاتي عندما أقدر الأمور تقديرا واقعيا.....					
21	دائما أكمل أو أنهي أي عمل أشرع في أدائه.....					
22	أستطيع معرفةو فهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم....					
23	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة.....					
24	لدي القدرة على تحديد جوانب القوةو الضعف في ذاتي.....					

25	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية.....					
26	أشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين.....					
27	أستطيع التفكير جيداو أركز في عملي في الظروف الضاغطة.....					
28	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف.....					
29	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي.....					
30	أستطيع أن أنسجم بسهولة وبسرعة مع أي موقف اجتماعي.....					
31	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها.....					
32	أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي.....					
33	لدي القدرة على عدم التفكير في مشاكلي.....					
34	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح،حزن،...).....					
35	أستمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي.....					
36	أظل هادئاو ايجابيا تجاه أي شخص حتى أعرفه جيدا.....					
37	تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزا كبيرا من تفكيري.....					
38	أسعى لتحسين طريقة عملي حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أصغر مني.....					
39	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة.....					
40	نشاط الجماعة شيء أستطيع فهمهو التناغم معه.....					
41	عندما أشعر بالتوترو العصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجعو أعيد تقييم الموقف.....					
42	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين.....					
43	أحاول دائما حل المنازعات التي تنشب بين أفراد الجماعة.....					
44	أبذل قصارى في أي عمل حتى ولم يقدره الآخرون.....					
45	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.....					
46	لا أشعر بالملل اتجاه الأشياء التي لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد.....					
47	أستمع إلى مشكلة الآخرينو أسعى إلى حلها.....					
48	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما.....					
49	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار.....					

50	أثق في قدراتي ثقة كاملة.....					
51	غالبا ما أكون متعاونا مع أفراد الجماعة.....					
52	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه.....					
53	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين.....					
54	لا أقول أشياءو أندم عليها.....					
55	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي...					
56	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإجهاد...					
57	أبادر بتقديم العونو المساعدة للمحتاجين.....					
58	غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي.....					
59	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه.....					
60	أفضل دائما العمل مع فريق عمل متميز.....					
61	ألتزم دائما بوعودي وعهودي مع الآخرين.....					
62	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين.....					
63	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية.....					
64	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني أذهب إلى (صديق...) كي أغير حالتي المزاجية.....					
65	غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظري.....					
66	ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزه.....					
67	لدي القدرة على تحديد أخطائي.....					
68	أبذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء.....					
69	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقا عليهم...					
70	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين.....					
71	أقدر أسوأ العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل.....					
72	أحاول دائما الاتصال بأفراد الجماعة.....					
73	أفعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد.....					
74	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان).....					
75	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس.....					
76	عندما أشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله.....					

77	يصفني زملائي بأنني طموح جدا.....					
78	تعتمد السعادة من وجهة نظري على الأفراد المحيطين بالشخص...					
79	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن.....					
80	أشجع التغيير في سلوكيات الجماعة ولو كان بسيطا.....					
81	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.....					
82	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين.....					
83	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.....					
84	عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف سببه.....					
85	أشعر بالارتياح تجاه الآخرين.....					
86	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.....					
87	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقا عليهم.....					
88	أستطيع أن أكون لي أصدقائي بسهولة.....					

ملحق رقم (7): نموذج طلب تحكيم مقياس الذكاء الوجداني.

جامعة مولود معمري–تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحـــكيم

الأستاذ(ة):..... الدرجة العلمية.....
التخصص: .....الجامعة: .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان"**فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**". ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي ستستخدمها الطالبة مقياس الذكاء الإنفعالي للباحث العربي أحمد عبد المنعم الدردير(2004).

تقديراً لخبرتكم العلمية العملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة **(متفوقون ومتأخرون دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)**.
- مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد الذكاء الوجداني.
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- أي ملاحظات يمكن إضافتها.

ويعرف الذكاء الوجداني بأنه:"

ويعرَف الذكاء الإنفعالي إجرائياً بأنه: "الدرجة التي يحصل عليها المتفوقون والمتأخرون دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس الذكاء الوجداني للباحث العربي أحمد عبد المنعم الدردير (2004).

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي:**(ينطبق علي تماما) (ينطبق علي كثيرا) (ينطبق علي أحيانا) (ينطبق علي قليلا) (لا ينطبق علي إطلاقا)**

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

طالبة الدكتوراه:

ليلية خابط

مقياس الذكاء الوجداني

البعد الأول: الوعي بالذات

ويتضمن معرفة و اكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها ،وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، والثقة في ذاتهو إمكاناتها.

الرقم	العبـــــــــــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف					
2	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني استطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني					
3	أقدر انفعالاتيو عواطفي تقديرا جيدا					
4	أشعر بالرضا عن ذاتي عندما اقدر الأمور تقديرا واقعيا					
5	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة و الضعف في ذاتي					
6	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي					
7	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح،حزن،...)					
8	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة					
9	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف					
10	أثق في قدراتي ثقة كاملة					
11	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي					
12	استطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه					
13	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية					
14	لدي القدرة على تحديد أخطائي					

15	أقدر أسوء العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل						
16	عندما اشعر بالضيق فإنني اعرف سببه						

-البعد الثاني : تنظيم الذات

ويتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها وقدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف، وقدرته على تنظيم انفعالاته وتوكيد انفعالات وأفكار جديدة تساعده على التفكير الجيد وقدرته على التكيف مع الأحداث الجارية، وقدرته على الإتزان والهدوء حتى في الظروف الصحية، وقدرته على التجديد والتغيير والإبتكار مواجهة متطلبات الحياة، وقدرته على أن يكون جدير بالثقة مع الآخرين.

الرقم	العبـــــــــــــــارة	مدى وضح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					
2	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية					
3	عادة أكون هادئا و ايجابيا حتى في الظروف الصعبة					
4	اشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي					
5	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة					
6	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف					
7	لدي القدرة على عدم التفكير في مشاكلي					
8	أظل هادئا و ايجابيا تجاه أي شخص حتى اعرفه جيدا					
9	عندما اشعر بالتوتر و العصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجع و أعيد تقييم الموقف					
10	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار					
11	لا أقول أشياء و اندم عليها					
12	غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي					
13	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني اذهب إلى (صديق...) كي أغير حالتي المزاجية					
14	ابذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء					
15	أحاول دائما الإتصال بأفراد الجماعة					
16	استطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن					
17	اشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين					
18	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف					

19	عندما اشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله					

-البعد الثالث: الدافعية

وتتضمن دافعية الفرد للإنجاز أو التحصيلو المثابرة و تحمل الضغوط و الإحباط في سبيل إنجاز الأعمال ، والتفاؤل والتحدي والمخاطرة المحسوبة، والعمل المتواصل دون ملل وإجهاد، والتزامه بالوعود والتعهدات مع الآخرين، وتركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة.

الرقم	العبـــــــــــــــارة	مدى وضح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي					
2	أفضل انجاز الأعمال التي تتطلب جهدا و مهارة					
3	أكون متفائلا بصفة عامة و اخطط لمستقبلي					
4	أسعى دائما لأكون من المتفوقين					
5	دائما أكمل أو أنهي أي عمل اشرع في أدائه					
6	استطيع التفكير جيدا و أركز في عملي في الظروف الضاغطة					
7	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الإعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها					
8	أسعى لتحسين طريقة عملي حتى و لو أخذت النصيحة من شخص اصغر مني					
9	ابذل قصارى في أي عمل حتى و لم يقدره					
10	لا اشعر بالملل اتجاه الأشياء التي لم استطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد					
11	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه					
12	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل او الإجهاد					
13	ألتزم دائما بوعودي و عهودي مع الآخرين					
14	ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزه					
15	افعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد					
16	يصفني زملائي بأنني طموح جدا					
17	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي					

18	أشعر بالإرتياح تجاه الآخرين					

-البعد الرابع: التعاطف

ويتضمن حساسية الفرد في اكتشاف ومعرفة انفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم ومساعدتهم والفاعلية في حل مشاكلهم ومتابعة أخبارهم والحساسية تجاه متطلباتهم وتدعيم وتحفيز قدراتهم، ومدى وعيه بالقوانين المنظمة في المجتمع .

الرقم	العبـــــــــــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها					
2	اشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب					
3	يصفني زملائي بأن إحساسي مرهف تجاه الآخرين					
4	ينتابني شعور بالضيق تجاه أي شعر يخالف القانون					
5	استطيع معرفة و فهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم					
6	اشعر بالإرتياح تجاه الناس العاطفيين					
7	أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي					
8	تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزا كبيرا من تفكيري					
9	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين					
10	استمع إلى مشكلة الآخرين و أسعى إلى حلها					
11	استطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين					
12	أبادر بتقديم العون و المساعدة للمحتاجين					
13	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين					
14	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقا عليهم					
15	اشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب					
16	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقا عليهم					

-البعد الخامس: المهارات الإجتماعية

وتتضمن مهارة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والإتصال والتعاون معهم والتأثير فيهم،و الفاعلية في حل الخلافات أو النزاعات التي تنسب إليهم، والتعامل بحكمة معهم، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاحو الكفاءة في إدارة المنافسات الإجتماعيةو التوكيدية و العمل بصورة فاعلة مع فريق عمل مميز.

الرقم	العبـــــــــــــــارة	مدى وضوح العبارة		مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
1	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة					
2	أبادر دائما بمحادثة الآخرين					
3	أجيد في التعامل مع الآخرين					
4	غالبا ما يتم اختياري لأكون قائدا للجماعة					
5	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الإجتماعية					
6	استطيع أن انسجم بسهولة و سرعة مع أي موقف					
7	استمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي					
8	نشاط الجماعة شيء استطيع فهمه و التناغم معه					
9	أحاول دائما حل المنازعات التي تنشب بين أفراد الجماعة					
10	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما					
11	غالبا ما أكون متعاونا مع أفراد الجماعة					
12	أفضل دائما العمل مع فريق عمل متميز					
13	غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظري					
14	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين					
15	أحاول دائما الإتصال بأفراد الجماعة					
16	استطيع التحدث أمام حشد من الناس					
17	تعتمد السعادة من وجهة نظري على الأفراد المحيطين بالشخص					
18	أشجع التغيير في سلوكيات الجماعة و لو كان بسيطا					
19	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك					
20	استطيع أن أكون لي أصدقائي بسهولة					

ملحق رقم (8): نتيجة تحكيم مقياس الذكاء الوجداني.

الرقم	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة بعد التعديل وفقا لرأي المحكمين
1	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.	%100	/
2	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.	%100	/
3	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.	%100	/
4	أستطيع أن أكون لي أصدقاء بسهولة.	%100	أستطيع أن أربط علاقات صداقة بسهولة.
5	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها.	%100	/
6	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية.	%100	/
7	أبادر دائما بمحادثة الآخرين.	%90	/
8	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد أي جانب من جوانبها يضايقني.	%100	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد الجوانب التي تضايقني.
9	أفضل إنجاز الأعمال التي تتطلب جهدا ومهارة.	%100	/
10	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان).	%100	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص في حالة غضب.
11	أقدر انفعالاتي وعواطفي تقديرا جيدا.	%100	/
12	عادة أكون هادئا وايجابيا حتى في الظروف الصعبة.	%100	/
13	أكون متفائلا بصفة عامةو أخطط لمستقبلي.	%100	/
14	يصفني زملائي بأن إحساسي مرهف تجاه الآخرين.	%100	/
15	أجيد في التعامل مع الآخرين.	%100	/
16	أسعى دائما لأكون من المتفوقين.	%100	/
17	ينتابني شعور بالضيق تجاه أي شخص يخالف القانون.	%100	/
18	غالبا ما يتم اختياري لأكون قائدا للجماعة.	%100	/
19	أشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي.	%100	/
20	أشعر بالرضا عن ذاتي عندما أقدر الأمور تقديرا واقعيا.	%100	/
21	دائما أكمل أو أنهي أي عمل أشرع في أدائه.	%100	دائما أنهي أي عمل أشرع في أدائه.
22	أستطيع معرفة وفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم.	%100	/
23	لدي مهارة في توليد الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة.	%100	لدي مهارة في تقديم الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة.
24	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في ذاتي.	%100	/
25	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية.	%100	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الجماعية.

26	أشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين.	%100	/
27	أستطيع التفكير جيدا وأركز في عملي في الظروف الضاغطة.	%100	أستطيع التفكير جيدا وأركز في عملي تحت الظروف الضاغطة.
28	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف.	%100	/
29	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي.	%100	/
30	أستطيع أن أنسجم بسهولة و بسرعة مع أي موقف اجتماعي.	%100	/
31	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ في الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها.	%100	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ بعين الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها.
32	أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي.	%100	/
33	لدي القدرة على عدم التفكير في مشاكلي.	%100	/
34	أستطيع التعبير بالضبط عن مشاعري (فرح،حزن،...).	%100	أستطيع التعبير تعبيرا جيدا عن مشاعري (فرح، حزن،...).
35	أستمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي.	%100	/
36	أظل هادئا وايجابيا تجاه أي شخص حتى أعرفه جيدا.	%90	/
37	تأخذ أحداث القضية الفلسطينية حيزا كبيرا من تفكيري.	%50	/
38	أسعى لتحسين طريقة عملي حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أصغر مني.	%100	/
39	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة.	%100	/
40	نشاط الجماعة شيء أستطيع فهمه والتناغم معه.	%100	/
41	عندما أشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجع وأعيد تقييم الموقف.	%100	/
42	أتابع باهتمام أخبار الأطفال المعاقين.	%80	/
43	أحاول دائما حل المنازعات التي تنشب بين أفراد الجماعة.	%100	/
44	أبذل قصارى جهدي في أي عمل حتى ولم يقدره الآخرون.	%100	/
45	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.	%100	/
46	لا أشعر بالملل اتجاه الأشياء التي لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد.	%90	/
47	أستمع إلى مشكلة الآخرين وأسعى إلى حلها.	%100	أستمع إلى مشاكل الآخرين وأسعى إلى حلها.
48	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما.	%100	/
49	يبدو لي تذكر الأحداث السارة أكثر من تذكر ما هو غير سار.	%100	أميل إلى تذكر الأحداث السارة أكثر من الأحداث المؤلمة.
50	أثق في قدراتي ثقة كاملة.	%100	/

51	غالبا ما أكون متعاونا مع أفراد الجماعة.	%100	/
52	عندما أقوم بعمل صعب غالبا ما أنجزه.	%100	غالبا ما أنجز أي عمل صعب أقوم به.
53	أستطيع اكتشاف المشاعر الدفينة للآخرين.	%100	أستطيع اكتشاف المشاعر الخفية للآخرين.
54	لا أقول أشياءو أندم عليها.	%100	لا أقول أشياء ثم أندم عليها.
55	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي.	%100	/
56	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون الشعور بالملل أو الإجهاد.	%90	أستطيع أداء أي عمل من الأعمال لفترة طويلة دون الشعور بالتعب.
57	أبادر بتقديم العون والمساعدة للمحتاجين.	%100	/
58	غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي.	%100	/
59	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه.	%90	/
60	أفضل دائما العمل مع فريق عمل متميز.	%100	/
61	ألتزم دائما بوعودي وعهودي مع الآخرين.	%100	/
62	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين.	%100	/
63	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال يومية.	%90	لدي الوعي بما أقوم به يوميا.
64	عندما يكون مزاجي متكدرا فإنني أذهب إلى (صديق، نادي، ...) كي أغير حالتي المزاجية.	%100	عندما يكون مزاجي عاكرا فإنني أذهب إلى (صديق، مكان، ...) كي أغير حالتي المزاجية.
65	غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظري.	%100	/
66	ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزه.	%100	/
67	لدي القدرة على تحديد أخطائي.	%100	/
68	أبذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء.	%100	/
69	إحساسي الشديد بانفعالات الآخرين الحزينة يجعلني مشفقا عليهم.	%100	إحساسي القوي بانفعالات الآخرين يجعلني أشفق عليهم.
70	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين.	%100	/
71	أقدر أسوأ العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل.	%100	/
72	أحاول دائما الاتصال بأفراد الجماعة.	%100	أحاول دائما الاتصال بأفراد جماعتي.
73	أفعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد.	%100	/
74	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان).	%100	/
75	أستطيع التحدث أمام حشد من الناس.	%100	أستطيع التحدث أمام عدد كبير من الأفراد.
76	عندما أشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله.	%100	/
77	يصفني زملائي بأنني طموح جدا.	%100	/
78	تعتمد السعادة من وجهة نظري على الأفراد المحيطين بالشخص.	%100	/
79	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن.	%100	/

80	أشجع التغيير في سلوكيات الجماعة ولو كان بسيطا.	%100	/
81	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.	%100	/
82	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين.	%100	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين تجاهي.
83	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.	%100	/
84	عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف سببه.	%100	/
85	أشعر بالارتياح تجاه الآخرين.	%100	/
86	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.	%100	/
87	إحساسي الشديد بالأطفال اليتامى يجعلني مشفقا عليهم.	%100	أشفق على الأطفال اليتامى نتيجة احساسي الشديد بهم.
88	أستطيع أن أكون لي أصدقائي بسهولة.	%100	/

ملحق رقم (9): مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية.

البيانات الخاصة بالتلميذ (ة):

الاسم واللقب: ..... الشعبة الدراسية: .....

اسم المؤسسة التعليمية: ..... السن: .....

الجنس: ..... معدل الثلاثي الأولي: ...../20.

التقدير الدراسي: امتياز ☐ تهنئة ☐ تشجيع ☐ لوحة الشرف ☐ إنذار ☐ توبيخ ☐

تعليمة المقياس:

يتكون المقياس من (83) مفردة توضح سلوكك الذي ربما تصف به نفسك أو يوجد ضمن صفاتك أو قد لا توجد، إقرأ كلا منها باهتمام وأجب عنها باختيار إجابة واحدة من الإجابات الخمس الموضحة أمام كل مفردة، بحيث تعبر الإجابة عن وجهة نظرك، وتعكس بدقة وصفك لنفسك، وعندئذ ضع علامة (√) أمام المفردة تحت الإجابة التي تناسبك بدقة، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة كما لا تختر سوى إجابة واحدة لكل مفردة، ولا تترك أية مفردة دون الإجابة عنها، وإجابتك ستحاط بالسرية التامة، ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

ونشكر تعاونك معنا

الباحثة

الرقم	العبارة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي إطلاقا
1	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.					
2	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.					
3	استطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.					
4	أستطيع أن أربط علاقات صداقة بسهولة.					
5	عند سماعي عن مشكلة لشخص ما يتداعى إلى ذهني حلول كثيرة لها.					
6	لدي القدرة على التكيف مع الأحداث الجارية.					
7	أبادر دائما بمحادثة الآخرين.					
8	عندما أكون قلقا من مشكلة ما فإنني أستطيع تحديد الجوانب التي تضايقني.					
9	أفضل إنجاز الأعمال التي تتطلب جهدا ومهارة.					
10	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص في حالة غضب.					
11	أقدر انفعالاتي وعواطفي تقديرا جيدا.					
12	عادة أكون هادئا وايجابيا حتى في الظروف الصعبة.					
13	أكون متفائلا بصفة عامةو أخطط لمستقبلي.					
14	أجيد في التعامل مع الآخرين.					
15	أسعى دائما لأكون من المتفوقين.					
16	ينتابني شعور بالضيق تجاه أي شخص يخالف القانون.					
17	غالبا ما يتم اختياري لأكون قائدا للجماعة.					
18	أشعر بالذنب تجاه الأشياء الخاطئة التي ارتكبتها في الماضي.					
19	أشعر بالرضا عن ذاتي عندما أقدر الأمور تقديرا واقعيا.					
20	دائما أنهي أي عمل أشرع في أدائه.					
21	أستطيع معرفة وفهم مشاعر الآخرين من خلال تعبيرات وجوههم.					
22	لدي مهارة في تقديم الأفكار الحديثة لمواجهة متطلبات الحياة.					
23	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في ذاتي.					
24	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الجماعية.					

25	أشعر بالارتياح تجاه الناس العاطفيين.					
26	أستطيع التفكير جيدا وأركز في عملي تحت الظروف الضاغطة.					
27	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف.					
28	لا تؤثر انفعالاتي الحزينة في اتخاذ قراراتي.					
29	أستطيع أن أنسجم بسهولة وبسرعة مع أي موقف اجتماعي.					
30	أفضل الأهداف ذات التحدي مع الأخذ بعين الاعتبار المخاطر المحسوبة لتحقيقها.					
31	أتأثر كثيرا بالحالة النفسية لمن يحيطون بي.					
32	لدي القدرة على عدم التفكير في مشاكلي.					
33	أستطيع التعبير تعبيرا جيدا عن مشاعري (فرح، حزن،...).					
34	أستمتع بقضاء الوقت مع أصدقائي.					
35	أظل هادئا وايجابيا تجاه أي شخص حتى أعرفه جيدا.					
36	أسعى لتحسين طريقة عملي حتى ولو أخذت النصيحة من شخص أصغر مني.					
37	يزداد تقديري لذاتي عندما أتغلب على عادة سيئة.					
38	نشاط الجماعة شيء أستطيع فهمه والتناغم معه.					
39	عندما أشعر بالتوتر والعصبية تجاه شخص ما فإنني أتراجع وأعيد تقييم الموقف.					
40	أحاول دائما حل المنازعات التي تنشب بين أفراد الجماعة.					
41	أبذل قصارى في أي عمل حتى ولم يقدره الآخرون.					
42	أشعر بالثقة في ذاتي في معظم المواقف.					
43	لا أشعر بالملل اتجاه الأشياء التي لم أستطع تحقيقها مهما بذلت فيها من جهد.					
44	أستمع إلى مشاكل الآخرين وأسعى إلى حلها.					
45	لدي القدرة على تغيير وجهة نظر الجماعة نحو موضوع ما.					
46	أميل إلى تذكر الأحداث السارة أكثر من الأحداث المؤلمة.					
47	أثق في قدراتي ثقة كاملة.					
48	غالبا ما أكون متعاونا مع أفراد الجماعة.					
49	غالبا ما أنجز أي عمل صعب أقوم به.					

50	أستطيع اكتشاف المشاعر الخفية للآخرين.					
51	لا أقول أشياء ثم أندم عليها.					
52	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي.					
53	أستطيع أداء أي عمل من الأعمال لفترة طويلة دون الشعور بالتعب.					
54	أبادر بتقديم العون والمساعدة للمحتاجين.					
55	غالبا ما يأخذ أصدقائي بنصائحي.					
56	أستطيع ربط مشاعري بما أفكر فيه.					
57	ألتزم دائما بوعودي وعهودي مع الآخرين.					
58	أحاول دائما تدعيم السلوكيات الإيجابية لدى الآخرين.					
59	لدي الوعي بما أقوم به يوميا.					
60	عندما يكون مزاجي عاكرا فإنني أذهب إلى (صديق، مكان، ...) كي أغير حالتي المزاجية.					
61	غالبا ما يأخذ أفراد الجماعة بوجهات نظري					
62	ينتابني الشعور بالضيق تجاه الأعمال التي أنجزها لأنه يجب أن أقدم المزيد بغض النظر عما أنجزه.					
63	لدي القدرة على تحديد أخطائي.					
64	أبذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء.					
65	إحساسي القوي بانفعالات الآخرين يجعلني أشفق عليهم.					
66	أحرص دائما على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين.					
67	أقدر أسوأ العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل.					
68	أحاول دائما الاتصال بأفراد جماعتي.					
69	أفعل ما يتوقعه الناس مني مهما كلفني ذلك من جهد.					
70	أشعر بالضيق عند مواجهة شخص غاضب (زعلان).					
71	أستطيع التحدث أمام عدد كبير من الأفراد.					
72	عندما أشعر بالضيق فإنني أشغل نفسي في عمل أفضله.					
73	يصفني زملائي بأنني طموح جدا.					
74	أستطيع السيطرة على انفعالاتي بعد أي موقف محزن.					
75	أشجع التغيير في سلوكيات الجماعة ولو كان بسيطا.					
76	لا توقفني العقبات عن تحقيق أهدافي.					

77	أشعر في كثير من الأحيان بثقة الآخرين تجاهي.					
78	أمدح الآخرين عندما يستحقون ذلك.					
79	عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف سببه.					
80	أشعر بالارتياح تجاه الآخرين.					
81	أستطيع تغيير انفعالاتي بسرعة عندما تتغير الظروف.					
82	أشفق على الأطفال اليتامى نتيجة احساسي الشديد بهم.					
83	أستطيع أن أكون لي أصدقائي بسهولة.					

ملحق رقم (10): مقياس الدافع للإنجاز في صورته الأولية

الرقم	العبارة	تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق			
2	أرفض الاستسلام بسهولة			
3	أتحمَل مسؤولية أعمالي			
4	تشجعني المكافآت المالية على بذل أقصى جهد			
5	منحتني أسرتي قدراً كافياً من الاستقلال منذ صغري			
6	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي			
7	أنا بطيء في إنجاز أعمالي			
8	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس			
9	أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي			
10	كثيراً ما أتخيل نفسي مرموقاً			
11	إذا بدأت عملاً فلابد من انهائه			
12	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين			
13	ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي			
14	أنا أقرر القيام بأيَ عمل دون تدخل أحد			
15	من الأفضل أن أعمل عملاً خالياً من الصعوبات			
16	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف			
17	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته			
18	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الآخرين			
19	أسعى إلى التفوق بصورة مستمرة			
20	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي			
21	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط			
22	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل			
23	أشعر بالسعادة حين أقوم بعمل دون رقابة			
24	أتضايق من مقارنة عملي بعمل الغير			
25	من الصعب عليَ تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي			

26	ليس من المهم وضع الأهداف			
27	تتراكم عليَ الأعمال بسبب التأجيل			
28	يصعب عليَ الإحساس بالفشل			
29	أفكر في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر			
30	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة			
31	أهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة			
32	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح			
33	يقلَ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة			
34	أكره العمل المشحون بالمنافسات			
35	أتراجع عن عملي إذا واجهتني أيَ صعوبات			
36	أتردد كثيراً قبل اتخاذ القرار			
37	تعد الشهرة هدفي الأساسي من أيَ عمل			
38	أعمل ما أرغب بعملي دون تلبية لرغبة الآخرين			
39	الناجحون هم صناع الحياة			
40	رسم الأهداف يسهَل عملية التنفيذ			
41	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة			
42	أرفض منافسة الآخرين			
43	أشعر باليأس و الإحباط حين تعترضني عوائق في عملي			
44	إذا فشلت في عملي فالآخرون هم سبب الفشل			
45	التفوق لا يحصل عليه إلاَ القلائل			
46	أنهي عملي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد			
47	أتمسك برأيي حتى لو اختلف مع رأي الأكثرية			
48	يزيدني تشجيع الآخرين إصراراً على إنجاز عملي			
49	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة أحد			
50	أقوم بحل مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين			
51	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة			
52	تحمل المسؤولية أمر يضايقني			
53	أبذل كل جهدي لإنجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي			
54	أشعر بأنني أقوم بالأعمال التي يفرضها عليَ والديَ			

55	ليس هناك عمل دون عقبات			
56	التخطيط السليم أساس النجاح			
57	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان			
58	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة			
59	المنافسة تشحن طاقتي للوصول إلى أهدافي			
60	النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة			
61	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة			
62	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن اعمل فقط			
63	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا			
64	أعمل بالمثل القائل "الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه"			
65	يتطلب الإنجاز وضع خطط محددة لكل عمل			
66	أحب أن أتقن ما أعمله			
67	أفضَل القيام بالمهام الصعبة			
68	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين			
69	أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة			
70	التفوق لا يعني لي الكثير			
71	أضيع كثيراً من وقتي في المرح والتسلية			
72	على الآخرين تحمَل المسؤولية معي في كل أعمالي			
73	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي			
74	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه مستقبلاً			
75	أنجز أعمالي بسرعة			
76	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي			
77	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز			
78	مواجهة الصعوبات تزيدني إصراراً على النجاح			
79	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني			
80	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجيهات في أعمالي			

ملحق رقم (11): نموذج طلب تحكيم مقياس الدافع للإنجاز.

جامعة مولود معمري–تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

طلب التحـــكيم

الأستاذ(ة):..... الدرجة العلمية.....
التخصص: .....الجامعة: .....

الأستاذ(ة) الفاضل(ة)...تحية طيبة وبعد

تروم الطالبة إجراء دراسة لنيل درجة الدكتوراه بعنوان"**فاعلية الذات وعلاقتها بالذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**". ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي ستستخدمها الطالبة مقياس الدافعية للإنجاز للباحث غرم الله بن صالح الغامدي(**2009**).

وتقديراً لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية ولعينة الدراسة (**متفوقون ومتأخرون دراسياً من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**).
- مدى وضوح العبا ة لقياس أبعاد الدافعية للإنجاز.
- مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- أي ملاحظات يمكن إضافتها.

وتعَرف دافعية للإنجاز بأنها: "هو استعداد الفرد للسعي نحو النجاح والتفوق، والرغبة في الأداء الجيد والمثابرة والتغلب على الصعوبات وتحقيق هدف معين في مواقف تتضمن مستويات من التفوق والامتياز".

وتعَرف دافعية للإنجاز إجرائياً بأنها:" الدرجة التي يحصل عليها المتفوقون والمتأخرون دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على مقياس دافعية للإنجاز للباحث غرم الله بن صالح الغامدي(**2009**).

علماً أن بدائل الإجابة على المقياس هي:(**تنطبق**) (**تنطبق بدرجة متوسطة**) (**لا تنطبق**).

ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.

- بوضع علامة(×) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

طالبة الدكتوراه :

ليلية خابط

مقيـــاس الدافعيـــة للإنجـــاز

-البعد الأول: السعي نحو التفوق والنجاح

ويقصد به الرغبة الجادة في التفوق والمحاولة للوصول إلى النجاح وتجنب الفشل.

الرقم	العبـــــــــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق					
2	كثيراً ما أتخيل نفسي مرموقاً					
3	أسعى إلى التفوق بصورة مستمرة					
4	يصعب عليَ الإحساس بالفشل					
5	الناجحون هم صناع الحياة					
6	التفوق لا يحصل عليه إلاَ القلائل					
7	النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة					
8	التفوق لا يعني لي الكثير					

-البعد الثاني: التخطيط للمستقبل

ويقصد به التفكير في المستقبل ووضع الخطط ورسم الأهداف للأعمال المستقبلية وعدم الانشغال بالحاضر فقط.

الرقم	العبـــــــــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف					
2	ليس من المهم وضع الأهداف					
3	أفكر في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر					
4	رسم الأهداف يسهَل عملية التنفيذ					
5	التخطيط السليم أساس النجاح					
6	يتطلب الإنجاز وضع خطط محددة لكل عمل					
7	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه مستقبلاً					
8	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي					

-البعد الثالث: المثابرة والنضال

ويقصد به الكفاح ومواصلة العمل واستغلال الوقت للوصول إلى النجاح وعدم التراجع أو الاستسلام بسهولة.

الرقم	العبـــــــــــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أرفض الاستسلام بسهولة					
2	إذا بدأت عملاً فلابد من انهائه					
3	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي					
4	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة					
5	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة					
6	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة					
7	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة					
8	أضيع كثيراً من وقتي في المرح والتسلية					

-البعد الرابع: أداء الأعمال بسرعة وإتقان

ويقصد به إنجاز العمل بأسرع وقت ممكن وعلى أفضل وجه.

الرقم	العبـــــــــــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أنا بطيء في إنجاز أعمالي					
2	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته					
3	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط					
4	تتراكم عليَ الأعمال بسبب التأجيل					
5	أهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة					
6	أنهي عملي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد					
7	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان					
8	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن اعمل فقط					
9	أحب أن أتقن ما أعمله					
10	أنجز أعمالي بسرعة					

-البعد الخامس: الشعور بالمسؤولية

ويقصد به أن يتحمل الفرد مسؤولية أعماله عن النجاح أو الفشل بكل شجاعة.

الرقم	العبـــــــــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أتحمَل مسؤولية أعمالي					
2	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين					
3	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح					
4	إذا فشلت في عملي فالآخرون هم سبب الفشل					
5	تحمل المسؤولية أمر يضايقني					
6	على الآخرين تحمَل المسؤولية معي في كل أعمالي					

-البعد السادس: الثقة بالنفس والإحساس بامتلاك المقدرة

ويقصد به ثقة الفرد بقدراته ومهاراته للقيام بشتى المهام وقدرته على اتخاذ أي قرار.

الرقم	العبـــــــــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس					
2	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الآخرين					
3	أتردد كثيراً قبل اتخاذ القرار					
4	أتمسك برأيي حتى لو اختلف مع رأي الأكثرية					
5	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة					
6	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي					

-البعد السابع: المكافآت المادية والمعنوية

ويقصد به حصول الفرد على المكافآت بنوعيها المادية والمعنوية ومدى ارتباطها بإنجازه لعمله.

الرقم	العبـــــــــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	تشجعني المكافآت المالية على بذل أقصى جهد					
2	ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي					
3	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل					
4	تعد الشهرة هدفي الأساسي من أيَ عمل					

5	يزيدني تشجيع الآخرين إصراراً على إنجاز عملي					
6	أبذل كل جهدي لإنجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي					
7	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا					
8	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني					

-البعد الثامن: المنافسة

ويقصد به شعور الفرد ببذل أقصى الجهد بسبب منافسته للآخرين ومحاولته لإنجاز وابتكار شيئا جديدا.

الرقم	العبـــــــــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي					
2	أتضايق من مقارنة عملي بعمل الغير					
3	أكره العمل المشحون بالمنافسات					
4	أرفض منافسة الآخرين					
5	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة أحد					
6	المنافسة تشحن طاقتي للوصول إلى أهدافي					
7	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين					
8	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز					

-البعد التاسع: الاستقلال

ويقصد به حرية الفرد في اتخاذ قراراته وأداء الأعمال التي يحبها دون ضغط من أحد وقدرته على حل مشكلاته بمفرده دون مساعدة الآخرين.

الرقم	العبـــــــــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	منحتني أسرتي قدراً كافياً من الاستقلال منذ صغري					
2	أنا أقرر القيام بأيَ عمل دون تدخل أحد					
3	أشعر بالسعادة حين أقوم بعمل دون رقابة					
4	أعمل ما أرغب بعملي دون تلبية لرغبة الآخرين					
5	أقوم بحل مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين					
6	أشعر بأنني أقوم بالأعمال التي يفرضها عليَ والدَي					
7	أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة					

8	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجيهات في أعمالي					

-البعد العاشر: التغلب على العوائق والصعوبات

ويقصد به قدرة الفرد على مواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه لإنجاز أعماله وتذليلها وعدم الاستسلام لها.

الرقم	العبـــــــــــــارة	الانتماء للبعد		الصياغة		التعديل المقترح
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
1	أعمل بالمثل القائل " الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه"					
2	أفضَل القيام بالمهام الصعبة					
3	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي					
4	مواجهة الصعوبات تزيدني إصراراً على النجاح					
5	من الأفضل أن أعمل عملاً خالياً من الصعوبات					
6	من الصعب علَي تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي					
7	يقلَ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة					
8	أتراجع عن عملي إذا واجهتني أيَ صعوبات					
9	أشعر باليأس و الإحباط حين تعترضني عوائق في عملي					
10	ليس هناك عمل دون عقبات					

ملحق رقم (12): نتيجة تحكيم مقياس الدافع للإنجاز.

الرقم	العبارة	نسبة الاتفاق	العبارة بعد التعديل وفقا لرأي المحكمين
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق	%100	/
2	أرفض الاستسلام بسهولة	%100	/
3	أتحمَل مسؤولية أعمالي	%100	/
4	تشجعني المكافآت المالية على بذل أقصى جهد	%100	/
5	منحتني أسرتي قدراً كافياً من الاستقلال منذ صغري	%100	/
6	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي	%100	/
7	أنا بطيء في إنجاز أعمالي	%100	/
8	أميل لأن أفعل ما يفعله أغلب الناس	%100	أميل في أفعالي إلى ما يفعله أغلب الناس.
9	أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي	%100	/
10	كثيراً ما أتخيل نفسي مرموقاً	%100	كثيرا ما أتخيل نفسي متميزا.
11	إذا بدأت عملاً فلابد من انهائه	%100	إذا بدأت عملا عليّ أن أنهيه.
12	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين	%100	/
13	ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي	%100	/
14	أنا أقرر القيام بأيَ عمل دون تدخل أحد	%100	/
15	من الأفضل أن أعمل عملاً خالياً من الصعوبات	%100	أفضل العمل الخالي من الصعوبات.
16	أهتم بالحاضر وأترك المستقبل للظروف	%100	أهتم بالحاضر دون المستقبل.
17	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته	%100	/
18	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الآخرين	%100	/
19	أسعى إلى التفوق بصورة مستمرة	%100	/
20	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي	%100	/
21	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط	%90	/
22	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل	%100	/
23	أشعر بالسعادة حين أقوم بعمل دون رقابة	%100	/
24	أتضايق من مقارنة عملي بعمل الغير	%100	/
25	من الصعب عليَ تجاوز العقبات التي تعترض إنجازي لعملي	%100	من الصعب عليّ تجاوز العقبات التي تعترض إنجاز عملي.
26	ليس من المهم وضع الأهداف	%90	لا يهم وضع الأهداف.
27	تتراكم عليَ الأعمال بسبب التأجيل	%100	/

28	يصعب عليَ الإحساس بالفشل	%90	يصعب عليّ تقبل الفشل.
29	أفكر في المستقبل مما يفقدني الاستمتاع بالحاضر	%100	أفكر في المستقبل مما يفقدني التركيز بالحاضر.
30	حين أنهي كل أعمالي عندها فقط أشعر بالراحة	%100	حين أنهي كل أعمالي أشعر بالراحة.
31	أهتم كثيراً بإخراج عملي في أحسن صورة	%100	أهتم كثيرا بإتمام عملي على أحسن وجه.
32	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح	%100	/
33	يقلَ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهام الصعبة	%100	يقلّ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهمات الصعبة.
34	أكره العمل المشحون بالمنافسات	%100	/
35	أتراجع عن عملي إذا واجهتني أيَ صعوبات	%100	/
36	أتردد كثيراً قبل اتخاذ القرار	%100	/
37	تعد الشهرة هدفي الأساسي من أيَ عمل	%90	/
38	أعمل ما أرغب بعملي دون تلبية لرغبة الآخرين	%90	أقوم بالعمل الذي أرغب فيه وليس تلبية لرغبة الآخرين.
39	الناجحون هم صناع الحياة	%90	/
40	رسم الأهداف يسهَل عملية التنفيذ	%100	/
41	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة	%100	/
42	أرفض منافسة الآخرين	%100	/
43	أشعر باليأس و الإحباط حين تعترضني عوائق في عملي	%100	/
44	إذا فشلت في عملي فالآخرون هم سبب الفشل	%100	/
45	التفوق لا يحصل عليه إلاَ القلائل	%100	/
46	أنهي عملي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد	%100	/
47	أتمسك برأيي حتى لو اختلف مع رأي الأكثرية	%100	/
48	يزيدني تشجيع الآخرين إصراراً على إنجاز عملي	%100	/
49	أشعر بالفتور حين أقوم بعملي دون منافسة أحد	%100	أشعر بالخمول حين أقوم بعملي دون منافسة أحد.
50	أقوم بحل مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين	%100	/
51	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة	%100	/
52	تحمل المسؤولية أمر يضايقني	%100	/
53	أبذل كل جهدي لإنجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي	%100	/
54	أشعر بأنني أقوم بالأعمال التي يفرضها عليَ والديَ	%100	أقوم بالأعمال التي يفرضها عليّ والديّ.
55	ليس هناك عمل دون عقبات	%100	/

56	التخطيط السليم أساس النجاح	%100	/
57	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان	%100	/
58	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة	%100	/
59	المنافسة تشحن طاقتي للوصول إلى أهدافي	%100	/
60	النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة	%100	/
61	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة	%100	/
62	نتيجة عملي لا تهمني المهم أن أعمل فقط	%100	لا تهمني نتيجة عملي، المهم أن أعمل فقط.
63	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا	%100	/
64	أعمل بالمثل القائل "الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه"	%100	/
65	يتطلب الإنجاز وضع خطط محددة لكل عمل	%100	/
66	أحب أن أتقن ما أعمله	%100	/
67	أفضَل القيام بالمهام الصعبة	%100	/
68	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين	%100	/
69	أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة	%100	/
70	التفوق لا يعني لي الكثير	%100	/
71	أضيع كثيراً من وقتي في المرح والتسلية	%100	/
72	على الآخرين تحمَل المسؤولية معي في كل أعمالي	%100	/
73	أبذل كل جهدي لتذليل العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي	%100	أبذل كل جهدي لإزالة العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي.
74	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه مستقبلاً	%100	/
75	أنجز أعمالي بسرعة	%100	/
76	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي	%100	/
77	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز	%100	/
78	مواجهة الصعوبات تزيدني إصراراً على النجاح	%100	/
79	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني	%100	/
80	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجيهات في أعمالي	%100	/

ملحق رقم (13): مقياس الدافع للإنجاز في صورته النهائية.

البيانات الخاصة بالتلميذ (ة):

الاسم واللقب: ..... الشعبة الدراسية: .....

اسم المؤسسة التعليمية: ..... السن: .....

الجنس: ..... معدل الثلاثي الأولي: ...../20.

التقدير الدراسي: امتياز ☐ تهنئة ☐ تشجيع ☐ لوحة الشرف ☐ إنذار ☐ توبيخ ☐

تعليمة المقياس:

أخي التلميذ/ أختي التلميذة:

بعد التحية والاحترام والتقدير، فيما يلي مجموعة من العبارات، والمطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة وعناية وفهم، وإبداء رأيك في كل منها على النحو التالي:

* إذا كانت العبارة تنطبق عليك، ضع علامة (×) في الخانة المناسبة (تنطبق).
* إذا كانت العبارة تنطق عليك بدرجة متوسطة، ضع علامة (×) في الخانة المناسبة (تنطبق بدرجة متوسطة).
* إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك، ضع علامة (×) في الخانة المناسبة (لا تنطبق).

مع مراعاة عدم ترك عبارة دون الإجابة عليها، مع الإشارة إلى أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة لأن كل إجابة تعبر عن مشاعرك وأحاسيسك الخاصة، والمطلوب منك إبداء رأيك بكل صدق وصراحة. وتأكد أن إجابتك ستحاط بالسرية التامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

ونشكر تعاونكم معنا

الباحثة

الرقم	العبارة	تنطبق	تنطبق بدرجة متوسطة	لا تنطبق
1	أشعر برغبة كبيرة في التفوق.			
2	أرفض الاستسلام بسهولة.			
3	أتحمَل مسؤولية أعمالي.			
4	تشجعني المكافآت المالية على بذل أقصى جهد.			
5	منحتني أسرتي قدراً كافياً من الاستقلال منذ صغري.			
6	التخطيط للمستقبل لا يشغل بالي.			
7	أنا بطيء في إنجاز أعمالي.			
8	أستمتع بوجودي مع أفراد لديهم نفس قدراتي.			
9	كثيرا ما أتخيل نفسي متميزا.			
10	إذا بدأت عملا عليّ أن أنهيه.			
11	أشعر بالمسؤولية تجاه الآخرين.			
12	ينقص حماسي لأداء الأعمال التي لا يقابلها مردود مادي.			
13	أنا أقرر القيام بأيَ عمل دون تدخل أحد.			
14	أفضل العمل الخالي من الصعوبات.			
15	أهتم بالحاضر دون المستقبل.			
16	المهم عندي هو إنجاز العمل بسرعة ولا أهتم بمدى جودته.			
17	من الأفضل تغيير رأيي إذا خالف رأي الآخرين.			
18	أسعى إلى التفوق بصورة مستمرة.			
19	أكافح من أجل الوصول إلى هدفي.			
20	أهتم بنتيجة عملي ولا ينصب اهتمامي على العمل فقط.			
21	أشعر بالفخر بأعمالي في المدرسة والمنزل.			
22	أشعر بالسعادة حين أقوم بعمل دون رقابة.			
23	أتضايق من مقارنة عملي بعمل الغير.			
24	من الصعب عليّ تجاوز العقبات التي تعترض إنجاز عملي.			
25	لا يهم وضع الأهداف.			
26	تتراكم عليَ الأعمال بسبب التأجيل.			

27	يصعب عليّ تقبل الفشل.			
28	أفكر في المستقبل مما يفقدني التركيز بالحاضر.			
29	حين أنهي كل أعمالي أشعر بالراحة.			
30	أهتم كثيرا بإتمام عملي على أحسن وجه.			
31	أعترف بالفشل مثلما أعترف بالنجاح.			
32	يقلّ نشاطي وحماسي عند القيام بالمهمات الصعبة.			
33	أكره العمل المشحون بالمنافسات.			
34	أتراجع عن عملي إذا واجهتني أيَ صعوبات.			
35	أتردد كثيراً قبل اتخاذ القرار.			
36	تعد الشهرة هدفي الأساسي من أيَ عمل.			
37	أقوم بالعمل الذي أرغب فيه وليس تلبية لرغبة الآخرين.			
38	الناجحون هم صناع الحياة.			
39	رسم الأهداف يسهّل عملية التنفيذ.			
40	أستغل كل وقتي فيما فيه منفعة.			
41	أرفض منافسة الآخرين.			
42	أشعر باليأس و الإحباط حين تعترضني عوائق في عملي.			
43	إذا فشلت في عملي فالآخرون هم سبب الفشل.			
44	التفوق لا يحصل عليه إلاَ القلائل.			
45	أنهي عملي أولاً بأول ولا أؤجل عمل اليوم إلى الغد.			
46	أتمسك برأيي حتى لو اختلف مع رأي الأكثرية.			
47	يزيدني تشجيع الآخرين إصراراً على إنجاز عملي.			
48	أشعر بالخمول حين أقوم بعملي دون منافسة أحد.			
49	أقوم بحل مشكلاتي دون طلب المساعدة من الآخرين.			
50	التراجع والاستسلام يجنبني العناء والمشقة.			
51	تحمل المسؤولية أمر يضايقني.			
52	أبذل كل جهدي لإنجاز عملي بغض النظر عن المقابل المادي.			
53	أقوم بالأعمال التي يفرضها عليّ والديّ.			
54	ليس هناك عمل دون عقبات.			
55	التخطيط السليم أساس النجاح.			

56	أشعر بالرضا عندما أنجز عملي بسرعة وإتقان.			
57	أشعر أنه بإمكاني القيام بأعمال متميزة.			
58	المنافسة تشحن طاقتي للوصول إلى أهدافي.			
59	النجاح والفشل مرتبطان بالحظ والصدفة.			
60	ليس لدي الصبر لإنهاء الأعمال الطويلة.			
61	لا تهمني نتيجة عملي، المهم أن أعمل فقط.			
62	أقوم بعملي بنفس الطريقة سواء شجعني أحد أم لا.			
63	أعمل بالمثل القائل "الضربة التي لا تكسر الظهر تقويه".			
64	يتطلب الإنجاز وضع خطط محددة لكل عمل.			
65	أحب أن أتقن ما أعمله.			
66	أفضَل القيام بالمهام الصعبة.			
67	يشتد حماسي حين أشعر بمنافسة الآخرين.			
68	أطلب من الآخرين مساعدتي عندما تواجهني مشكلة.			
69	التفوق لا يعني لي الكثير.			
70	أضيع كثيراً من وقتي في المرح والتسلية.			
71	على الآخرين تحمَل المسؤولية معي في كل أعمالي.			
72	أبذل كل جهدي لإزالة العوائق التي تمنع وصولي إلى أهدافي.			
73	أضع أهدافاً لكل ما أريد إنجازه مستقبلاً.			
74	أنجز أعمالي بسرعة.			
75	أنا واثق من قدراتي ومهاراتي.			
76	أحب المنافسة وأبذل كل جهدي للفوز.			
77	مواجهة الصعوبات تزيدني إصراراً على النجاح.			
78	ما يقوله الناس حول أعمالي لا يهمني.			
79	تقيدني أسرتي بكثير من الأوامر والتوجيهات في أعمالي.			

ملحق رقم (14): صدق وثبات مقياس فاعلية الذات

حساب صدق مقياس فاعلية الذات:

حساب الاتساق الداخلي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود ودرجة الأبعاد المنتمية إليها:

Corrélations

		x1	VAR00001
x1	Corrélation de Pearson	1	,365**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00001	Corrélation de Pearson	,365**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00003
x1	Corrélation de Pearson	1	,400**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00003	Corrélation de Pearson	,400**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00005
x1	Corrélation de Pearson	1	,586**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00005	Corrélation de Pearson	,586**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00006
x1	Corrélation de Pearson	1	,403**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00006	Corrélation de Pearson	,403**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00009
x1	Corrélation de Pearson	1	,601**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00009	Corrélation de Pearson	,601**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00011
x1	Corrélation de Pearson	1	,436**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00011	Corrélation de Pearson	,436**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00013
x1	Corrélation de Pearson	1	,682**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00013	Corrélation de Pearson	,682**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00014
x1	Corrélation de Pearson	1	,426**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00014	Corrélation de Pearson	,426**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00015
x1	Corrélation de Pearson	1	,472**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00015	Corrélation de Pearson	,472**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00016
x1	Corrélation de Pearson	1	,598**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00016	Corrélation de Pearson	,598**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00019
x1	Corrélation de Pearson	1	,623**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00019	Corrélation de Pearson	,623**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00021
x1	Corrélation de Pearson	1	,417**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00021	Corrélation de Pearson	,417**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00022
x1	Corrélation de Pearson	1	,655**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00022	Corrélation de Pearson	,655**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00023
x1	Corrélation de Pearson	1	,235
	Sig. (bilatérale)		,071
	N	60	60
VAR00023	Corrélation de Pearson	,235	1
	Sig. (bilatérale)	,071	
	N	60	60

Corrélations

		x1	VAR00028
x1	Corrélation de Pearson	1	,416**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00028	Corrélation de Pearson	,416**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00029
x1	Corrélation de Pearson	1	,397**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00029	Corrélation de Pearson	,397**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00031
x1	Corrélation de Pearson	1	,688**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00031	Corrélation de Pearson	,688**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00043
x1	Corrélation de Pearson	1	,432**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00043	Corrélation de Pearson	,432**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00007
X2	Corrélation de Pearson	1	,356**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00007	Corrélation de Pearson	,356**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00018
X2	Corrélation de Pearson	1	,577**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00018	Corrélation de Pearson	,577**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00024
X2	Corrélation de Pearson	1	,621**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00024	Corrélation de Pearson	,621**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00025
X2	Corrélation de Pearson	1	,659**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00025	Corrélation de Pearson	,659**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00026
X2	Corrélation de Pearson	1	,578**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00026	Corrélation de Pearson	,578**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00032
X2	Corrélation de Pearson	1	,651**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00032	Corrélation de Pearson	,651**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00034
X2	Corrélation de Pearson	1	,348**
	Sig. (bilatérale)		,007
	N	60	60
VAR00034	Corrélation de Pearson	,348**	1
	Sig. (bilatérale)	,007	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00035
X2	Corrélation de Pearson	1	,633**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00035	Corrélation de Pearson	,633**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00037
X2	Corrélation de Pearson	1	,429**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00037	Corrélation de Pearson	,429**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00039
X2	Corrélation de Pearson	1	,492**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00039	Corrélation de Pearson	,492**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00040
X2	Corrélation de Pearson	1	,630**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00040	Corrélation de Pearson	,630**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00045
X2	Corrélation de Pearson	1	,427**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00045	Corrélation de Pearson	,427**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		X2	VAR00047
X2	Corrélation de Pearson	1	,483**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00047	Corrélation de Pearson	,483**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00004
x3	Corrélation de Pearson	1	,596**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00004	Corrélation de Pearson	,596**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00012
x3	Corrélation de Pearson	1	,753**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00012	Corrélation de Pearson	,753**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00017
x3	Corrélation de Pearson	1	,614**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00017	Corrélation de Pearson	,614**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00020
x3	Corrélation de Pearson	1	,313*
	Sig. (bilatérale)		,015
	N	60	60
VAR00020	Corrélation de Pearson	,313*	1
	Sig. (bilatérale)	,015	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		x3	VAR00027
x3	Corrélation de Pearson	1	,686**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00027	Corrélation de Pearson	,686**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00030
x3	Corrélation de Pearson	1	,689**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00030	Corrélation de Pearson	,689**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00033
x3	Corrélation de Pearson	1	,282*
	Sig. (bilatérale)		,029
	N	60	60
VAR00033	Corrélation de Pearson	,282*	1
	Sig. (bilatérale)	,029	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		x3	VAR00036
x3	Corrélation de Pearson	1	,615**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00036	Corrélation de Pearson	,615**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00038
x3	Corrélation de Pearson	1	,650**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00038	Corrélation de Pearson	,650**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00041
x3	Corrélation de Pearson	1	,333**
	Sig. (bilatérale)		,009
	N	60	60
VAR00041	Corrélation de Pearson	,333**	1
	Sig. (bilatérale)	,009	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00044
x3	Corrélation de Pearson	1	,742**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00044	Corrélation de Pearson	,742**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00046
x3	Corrélation de Pearson	1	,397**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00046	Corrélation de Pearson	,397**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		X4	VAR00002
X4	Corrélation de Pearson	1	,889**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00002	Corrélation de Pearson	,889**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X4	VAR00008
X4	Corrélation de Pearson	1	,720**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00008	Corrélation de Pearson	,720**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X4	VAR00010
X4	Corrélation de Pearson	1	,743**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00010	Corrélation de Pearson	,743**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X4	VAR00042
X4	Corrélation de Pearson	1	,913**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00042	Corrélation de Pearson	,913**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود ودرجة الكلية للمقياس:

Corrélations

		total	VAR00001
total	Corrélation de Pearson	1	,415**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00001	Corrélation de Pearson	,415**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00002
total	Corrélation de Pearson	1	,298*
	Sig. (bilatérale)		,021
	N	60	60
VAR00002	Corrélation de Pearson	,298*	1
	Sig. (bilatérale)	,021	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00003
total	Corrélation de Pearson	1	,355**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00003	Corrélation de Pearson	,355**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00004
total	Corrélation de Pearson	1	,391**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00004	Corrélation de Pearson	,391**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00005
total	Corrélation de Pearson	1	,393**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00005	Corrélation de Pearson	,393**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00006
total	Corrélation de Pearson	1	,348**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	60	60
VAR00006	Corrélation de Pearson	,348**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00007
total	Corrélation de Pearson	1	,322*
	Sig. (bilatérale)		,012
	N	60	60
VAR00007	Corrélation de Pearson	,322*	1
	Sig. (bilatérale)	,012	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00008
total	Corrélation de Pearson	1	,336**
	Sig. (bilatérale)		,009
	N	60	60
VAR00008	Corrélation de Pearson	,336**	1
	Sig. (bilatérale)	,009	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00009
total	Corrélation de Pearson	1	,504**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00009	Corrélation de Pearson	,504**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00010
total	Corrélation de Pearson	1	,370**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00010	Corrélation de Pearson	,370**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00011
total	Corrélation de Pearson	1	,336**
	Sig. (bilatérale)		,009
	N	60	60
VAR00011	Corrélation de Pearson	,336**	1
	Sig. (bilatérale)	,009	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00012
total	Corrélation de Pearson	1	,521**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00012	Corrélation de Pearson	,521**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00013
total	Corrélation de Pearson	1	,581**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00013	Corrélation de Pearson	,581**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00014
total	Corrélation de Pearson	1	,429**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00014	Corrélation de Pearson	,429**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00015
total	Corrélation de Pearson	1	,442**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00015	Corrélation de Pearson	,442**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00016
total	Corrélation de Pearson	1	,493**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00016	Corrélation de Pearson	,493**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00017
total	Corrélation de Pearson	1	,372**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	60	60
VAR00017	Corrélation de Pearson	,372**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00018
total	Corrélation de Pearson	1	,431**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00018	Corrélation de Pearson	,431**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00019
total	Corrélation de Pearson	1	,536**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00019	Corrélation de Pearson	,536**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00020
total	Corrélation de Pearson	1	,386**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00020	Corrélation de Pearson	,386**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00021
total	Corrélation de Pearson	1	,341**
	Sig. (bilatérale)		,008
	N	60	60
VAR00021	Corrélation de Pearson	,341**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00022
total	Corrélation de Pearson	1	,533**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00022	Corrélation de Pearson	,533**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00023
total	Corrélation de Pearson	1	,203
	Sig. (bilatérale)		,120
	N	60	60
VAR00023	Corrélation de Pearson	,203	1
	Sig. (bilatérale)	,120	
	N	60	60

Corrélations

		total	VAR00024
total	Corrélation de Pearson	1	,472**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00024	Corrélation de Pearson	,472**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00025
total	Corrélation de Pearson	1	,544**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00025	Corrélation de Pearson	,544**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00026
total	Corrélation de Pearson	1	,419**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00026	Corrélation de Pearson	,419**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00027
total	Corrélation de Pearson	1	,485**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00027	Corrélation de Pearson	,485**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00028
total	Corrélation de Pearson	1	,415**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00028	Corrélation de Pearson	,415**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00029
total	Corrélation de Pearson	1	,421**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00029	Corrélation de Pearson	,421**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00030
total	Corrélation de Pearson	1	,494**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00030	Corrélation de Pearson	,494**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00031
total	Corrélation de Pearson	1	,602**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00031	Corrélation de Pearson	,602**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00032
total	Corrélation de Pearson	1	,604**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00032	Corrélation de Pearson	,604**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00033
total	Corrélation de Pearson	1	,338**
	Sig. (bilatérale)		,008
	N	60	60
VAR00033	Corrélation de Pearson	,338**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00034
total	Corrélation de Pearson	1	,415**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00034	Corrélation de Pearson	,415**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00035
total	Corrélation de Pearson	1	,544**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00035	Corrélation de Pearson	,544**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00036
total	Corrélation de Pearson	1	,477**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00036	Corrélation de Pearson	,477**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00037
total	Corrélation de Pearson	1	,409**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00037	Corrélation de Pearson	,409**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00038
total	Corrélation de Pearson	1	,393**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00038	Corrélation de Pearson	,393**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00039
total	Corrélation de Pearson	1	,280*
	Sig. (bilatérale)		,030
	N	60	60
VAR00039	Corrélation de Pearson	,280*	1
	Sig. (bilatérale)	,030	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00040
total	Corrélation de Pearson	1	,582**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00040	Corrélation de Pearson	,582**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00041
total	Corrélation de Pearson	1	,318*
	Sig. (bilatérale)		,013
	N	60	60
VAR00041	Corrélation de Pearson	,318*	1
	Sig. (bilatérale)	,013	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00042
total	Corrélation de Pearson	1	,350**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	60	60
VAR00042	Corrélation de Pearson	,350**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00043
total	Corrélation de Pearson	1	,406**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00043	Corrélation de Pearson	,406**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00044
total	Corrélation de Pearson	1	,542**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00044	Corrélation de Pearson	,542**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00045
total	Corrélation de Pearson	1	,355**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00045	Corrélation de Pearson	,355**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00046
total	Corrélation de Pearson	1	,308*
	Sig. (bilatérale)		,017
	N	60	60
VAR00046	Corrélation de Pearson	,308*	1
	Sig. (bilatérale)	,017	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00047
total	Corrélation de Pearson	1	,412**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00047	Corrélation de Pearson	,412**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

حساب معاملات الارتباط بين درجة أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس:

Corrélations

		total	x1
total	Corrélation de Pearson	1	,873**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x1	Corrélation de Pearson	,873**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	X2
total	Corrélation de Pearson	1	,835**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
X2	Corrélation de Pearson	,835**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x3
total	Corrélation de Pearson	1	,741**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x3	Corrélation de Pearson	,741**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	X4
total	Corrélation de Pearson	1	,414**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
X4	Corrélation de Pearson	,414**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس فاعلية الذات والأبعاد المنتمية إليه:

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	1,00	13	201,2308	4,60351	1,27678
	2,00	13	139,6923	11,93304	3,30963

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
								Inférieure	Supérieure
Hypothèse de variances égales	4,419	,046	17,348	24	,000	61,53846	3,54737	54,21705	68,85987
Hypothèse de variances inégales			17,348	15,494	,000	61,53846	3,54737	53,99838	69,07854

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x1	1,00	13	80,1538	3,31276	,91879
	2,00	13	53,7692	6,12582	1,69900

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x1	Hypothèse de variances égales	3,958	,058	13,660	24	,000	26,38462	1,93152	22,39815	30,37108
	Hypothèse de variances inégales			13,660	18,466	,000	26,38462	1,93152	22,33397	30,43526

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x2	1,00	13	60,9231	2,01914	,56001
	2,00	13	41,2308	4,39988	1,22031

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X2	Hypothèse de variances égales	7,201	,013	14,667	24	,000	19,69231	1,34267	16,92117	22,46344
	Hypothèse de variances inégales			14,667	16,840	,000	19,69231	1,34267	16,85747	22,52715

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x3	1,00	13	51,2308	2,68185	,74381
	2,00	13	29,0000	5,33854	1,48064

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X3	Hypothèse de variances égales	7,450	,012	13,416	24	,000	22,23077	1,65697	18,81094	25,65060
	Hypothèse de variances inégales			13,416	17,694	,000	22,23077	1,65697	18,74528	25,71626

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x4	1,00	13	18,2308	1,78670	,49554
	2,00	13	6,9231	1,49786	,41543

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X4	Hypothèse de variances égales	2,554	,123	17,487	24	,000	11,30769	,64664	9,97309	12,64230
	Hypothèse de variances inégales			17,487	23,291	,000	11,30769	,64664	9,97093	12,64445

حساب الثبات لمقياس فاعلية الذات:

Récapitulatif de traitement des observations

7		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,898	47

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	60	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,816
		Nombre d'éléments	24[a]
	Partie 2	Valeur	,836
		Nombre d'éléments	23[b]
	Nombre total d'éléments		47
Corrélation entre les sous-échelles			,733
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,846
	Longueur inégale		,846
Coefficient de Guttman split-half			,846

ملحق رقم (15): صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني

حساب صدق مقياس الذكاء الوجداني:

حساب الاتساق الداخلي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود ودرجة الأبعاد المنتمية إليها:

Corrélations

		x1	VAR00001
x1	Corrélation de Pearson	1	,499**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00001	Corrélation de Pearson	,499**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00008
x1	Corrélation de Pearson	1	,541**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00008	Corrélation de Pearson	,541**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00011
x1	Corrélation de Pearson	1	,514**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00011	Corrélation de Pearson	,514**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00020
x1	Corrélation de Pearson	1	,708**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00020	Corrélation de Pearson	,708**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00024
x1	Corrélation de Pearson	1	,476**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00024	Corrélation de Pearson	,476**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00029
x1	Corrélation de Pearson	1	,465**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00029	Corrélation de Pearson	,465**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00034
x1	Corrélation de Pearson	1	,823**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00034	Corrélation de Pearson	,823**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00038
x1	Corrélation de Pearson	1	,631**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00038	Corrélation de Pearson	,631**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00044
x1	Corrélation de Pearson	1	,815**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00044	Corrélation de Pearson	,815**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00049
x1	Corrélation de Pearson	1	,395**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00049	Corrélation de Pearson	,395**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00054
x1	Corrélation de Pearson	1	,432**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00054	Corrélation de Pearson	,432**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00058
x1	Corrélation de Pearson	1	,583**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00058	Corrélation de Pearson	,583**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00062
x1	Corrélation de Pearson	1	,371**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00062	Corrélation de Pearson	,371**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00066
x1	Corrélation de Pearson	1	,534**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00066	Corrélation de Pearson	,534**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00070
x1	Corrélation de Pearson	1	,530**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00070	Corrélation de Pearson	,530**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00083
x1	Corrélation de Pearson	1	,447**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00083	Corrélation de Pearson	,447**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00003
x2	Corrélation de Pearson	1	,781**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00003	Corrélation de Pearson	,781**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00006
x2	Corrélation de Pearson	1	,500**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00006	Corrélation de Pearson	,500**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00012
x2	Corrélation de Pearson	1	,776**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00012	Corrélation de Pearson	,776**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00019
x2	Corrélation de Pearson	1	,459**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00019	Corrélation de Pearson	,459**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00023
x2	Corrélation de Pearson	1	,546**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00023	Corrélation de Pearson	,546**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00028
x2	Corrélation de Pearson	1	,734**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00028	Corrélation de Pearson	,734**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00033
x2	Corrélation de Pearson	1	,718**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00033	Corrélation de Pearson	,718**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00036
x2	Corrélation de Pearson	1	,707**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00036	Corrélation de Pearson	,707**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00040
x2	Corrélation de Pearson	1	,486**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00040	Corrélation de Pearson	,486**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00048
x2	Corrélation de Pearson	1	,693**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00048	Corrélation de Pearson	,693**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00053
x2	Corrélation de Pearson	1	,389**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00053	Corrélation de Pearson	,389**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00057
x2	Corrélation de Pearson	1	,644**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00057	Corrélation de Pearson	,644**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00063
x2	Corrélation de Pearson	1	,285*
	Sig. (bilatérale)		,028
	N	60	60
VAR00063	Corrélation de Pearson	,285*	1
	Sig. (bilatérale)	,028	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		x2	VAR00067
x2	Corrélation de Pearson	1	,708**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00067	Corrélation de Pearson	,708**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00075
x2	Corrélation de Pearson	1	,356**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00075	Corrélation de Pearson	,356**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00078
x2	Corrélation de Pearson	1	,325*
	Sig. (bilatérale)		,011
	N	60	60
VAR00078	Corrélation de Pearson	,325*	1
	Sig. (bilatérale)	,011	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		x2	VAR00081
x2	Corrélation de Pearson	1	,448**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00081	Corrélation de Pearson	,448**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00085
x2	Corrélation de Pearson	1	,704**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00085	Corrélation de Pearson	,704**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00002
X3	Corrélation de Pearson	1	,672**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00002	Corrélation de Pearson	,672**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00009
X3	Corrélation de Pearson	1	,585**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00009	Corrélation de Pearson	,585**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00013
X3	Corrélation de Pearson	1	,408**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00013	Corrélation de Pearson	,408**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00016
X3	Corrélation de Pearson	1	,607**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00016	Corrélation de Pearson	,607**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00021
X3	Corrélation de Pearson	1	,850**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00021	Corrélation de Pearson	,850**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00027
X3	Corrélation de Pearson	1	,670**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00027	Corrélation de Pearson	,670**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00031
X3	Corrélation de Pearson	1	,699**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00031	Corrélation de Pearson	,699**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00037
X3	Corrélation de Pearson	1	,853**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00037	Corrélation de Pearson	,853**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00043
X3	Corrélation de Pearson	1	,464**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00043	Corrélation de Pearson	,464**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00045
X3	Corrélation de Pearson	1	,614**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00045	Corrélation de Pearson	,614**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00051
X3	Corrélation de Pearson	1	,684**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00051	Corrélation de Pearson	,684**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00055
X3	Corrélation de Pearson	1	,636**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00055	Corrélation de Pearson	,636**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00060
X3	Corrélation de Pearson	1	-,009
	Sig. (bilatérale)		,943
	N	60	60
VAR00060	Corrélation de Pearson	-,009	1
	Sig. (bilatérale)	,943	
	N	60	60

Corrélations

		X3	VAR00065
X3	Corrélation de Pearson	1	,591**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00065	Corrélation de Pearson	,591**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00072
X3	Corrélation de Pearson	1	,872**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00072	Corrélation de Pearson	,872**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00076
X3	Corrélation de Pearson	1	,463**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00076	Corrélation de Pearson	,463**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00080
X3	Corrélation de Pearson	1	,803**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00080	Corrélation de Pearson	,803**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X3	VAR00084
X3	Corrélation de Pearson	1	,528**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00084	Corrélation de Pearson	,528**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00005
x4	Corrélation de Pearson	1	,812**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00005	Corrélation de Pearson	,812**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00010
x4	Corrélation de Pearson	1	,441**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00010	Corrélation de Pearson	,441**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00014
x4	Corrélation de Pearson	1	-,121
	Sig. (bilatérale)		,359
	N	60	60
VAR00014	Corrélation de Pearson	-,121	1
	Sig. (bilatérale)	,359	
	N	60	60

Corrélations

		x4	VAR00017
x4	Corrélation de Pearson	1	,440**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00017	Corrélation de Pearson	,440**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00022
x4	Corrélation de Pearson	1	,834**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00022	Corrélation de Pearson	,834**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00026
x4	Corrélation de Pearson	1	,527**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00026	Corrélation de Pearson	,527**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00032
x4	Corrélation de Pearson	1	,541**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00032	Corrélation de Pearson	,541**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00041
x4	Corrélation de Pearson	1	,229
	Sig. (bilatérale)		,079
	N	60	60
VAR00041	Corrélation de Pearson	,229	1
	Sig. (bilatérale)	,079	
	N	60	60

Corrélations

		x4	VAR00046
x4	Corrélation de Pearson	1	,670**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00046	Corrélation de Pearson	,670**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00052
x4	Corrélation de Pearson	1	,593**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00052	Corrélation de Pearson	,593**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00056
x4	Corrélation de Pearson	1	,801**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00056	Corrélation de Pearson	,801**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00061
x4	Corrélation de Pearson	1	,726**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00061	Corrélation de Pearson	,726**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00068
x4	Corrélation de Pearson	1	,368**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00068	Corrélation de Pearson	,368**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00073
x4	Corrélation de Pearson	1	,513**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00073	Corrélation de Pearson	,513**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00086
x4	Corrélation de Pearson	1	,623**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00086	Corrélation de Pearson	,623**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00004
X5	Corrélation de Pearson	1	,518**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00004	Corrélation de Pearson	,518**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00007
X5	Corrélation de Pearson	1	,457**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00007	Corrélation de Pearson	,457**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00015
X5	Corrélation de Pearson	1	,649**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00015	Corrélation de Pearson	,649**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00018
X5	Corrélation de Pearson	1	,639**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00018	Corrélation de Pearson	,639**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00025
X5	Corrélation de Pearson	1	,360**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00025	Corrélation de Pearson	,360**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00030
X5	Corrélation de Pearson	1	,431**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00030	Corrélation de Pearson	,431**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00035
X5	Corrélation de Pearson	1	,805**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00035	Corrélation de Pearson	,805**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00039
X5	Corrélation de Pearson	1	,567**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00039	Corrélation de Pearson	,567**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00042
X5	Corrélation de Pearson	1	,466**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00042	Corrélation de Pearson	,466**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00047
X5	Corrélation de Pearson	1	,616**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00047	Corrélation de Pearson	,616**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00050
X5	Corrélation de Pearson	1	,490**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00050	Corrélation de Pearson	,490**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00059
X5	Corrélation de Pearson	1	,216
	Sig. (bilatérale)		,098
	N	60	60
VAR00059	Corrélation de Pearson	,216	1
	Sig. (bilatérale)	,098	
	N	60	60

Corrélations

		X5	VAR00064
X5	Corrélation de Pearson	1	,534**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00064	Corrélation de Pearson	,534**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00069
X5	Corrélation de Pearson	1	,370**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00069	Corrélation de Pearson	,370**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00071
X5	Corrélation de Pearson	1	,477**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00071	Corrélation de Pearson	,477**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00074
X5	Corrélation de Pearson	1	,509**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00074	Corrélation de Pearson	,509**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00077
X5	Corrélation de Pearson	1	,028
	Sig. (bilatérale)		,830
	N	60	60
VAR00077	Corrélation de Pearson	,028	1
	Sig. (bilatérale)	,830	
	N	60	60

Corrélations

		X5	VAR00079
X5	Corrélation de Pearson	1	,444**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00079	Corrélation de Pearson	,444**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00082
X5	Corrélation de Pearson	1	,587**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00082	Corrélation de Pearson	,587**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X5	VAR00087
X5	Corrélation de Pearson	1	,781**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00087	Corrélation de Pearson	,781**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود ودرجة الكلية للمقياس:

Corrélations

		total	VAR00014
total	Corrélation de Pearson	1	,008
	Sig. (bilatérale)		,951
	N	60	60
VAR00014	Corrélation de Pearson	,008	1
	Sig. (bilatérale)	,951	
	N	60	60

Corrélations

		total	VAR00015
total	Corrélation de Pearson	1	,572**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00015	Corrélation de Pearson	,572**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00016
total	Corrélation de Pearson	1	,314*
	Sig. (bilatérale)		,015
	N	60	60
VAR00016	Corrélation de Pearson	,314*	1
	Sig. (bilatérale)	,015	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00017
total	Corrélation de Pearson	1	,277*
	Sig. (bilatérale)		,032
	N	60	60
VAR00017	Corrélation de Pearson	,277*	1
	Sig. (bilatérale)	,032	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00018
total	Corrélation de Pearson	1	,299*
	Sig. (bilatérale)		,020
	N	60	60
VAR00018	Corrélation de Pearson	,299*	1
	Sig. (bilatérale)	,020	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00019
total	Corrélation de Pearson	1	,280*
	Sig. (bilatérale)		,031
	N	60	60
VAR00019	Corrélation de Pearson	,280*	1
	Sig. (bilatérale)	,031	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00020
total	Corrélation de Pearson	1	,436**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00020	Corrélation de Pearson	,436**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00024
total	Corrélation de Pearson	1	,165
	Sig. (bilatérale)		,208
	N	60	60
VAR00024	Corrélation de Pearson	,165	1
	Sig. (bilatérale)	,208	
	N	60	60

Corrélations

		total	VAR00025
total	Corrélation de Pearson	1	,290*
	Sig. (bilatérale)		,024
	N	60	60
VAR00025	Corrélation de Pearson	,290*	1
	Sig. (bilatérale)	,024	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00026
total	Corrélation de Pearson	1	,405**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00026	Corrélation de Pearson	,405**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00027
total	Corrélation de Pearson	1	,451**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00027	Corrélation de Pearson	,451**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00028
total	Corrélation de Pearson	1	,408**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00028	Corrélation de Pearson	,408**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00029
total	Corrélation de Pearson	1	,385**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00029	Corrélation de Pearson	,385**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00030
total	Corrélation de Pearson	1	,428**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00030	Corrélation de Pearson	,428**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00031
total	Corrélation de Pearson	1	,313*
	Sig. (bilatérale)		,015
	N	60	60
VAR00031	Corrélation de Pearson	,313*	1
	Sig. (bilatérale)	,015	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00032
total	Corrélation de Pearson	1	,364**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00032	Corrélation de Pearson	,364**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00033
total	Corrélation de Pearson	1	,454**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00033	Corrélation de Pearson	,454**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00034
total	Corrélation de Pearson	1	,569**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00034	Corrélation de Pearson	,569**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00035
total	Corrélation de Pearson	1	,551**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00035	Corrélation de Pearson	,551**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00036
total	Corrélation de Pearson	1	,536**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00036	Corrélation de Pearson	,536**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00037
total	Corrélation de Pearson	1	,558**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00037	Corrélation de Pearson	,558**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00038
total	Corrélation de Pearson	1	,353**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	60	60
VAR00038	Corrélation de Pearson	,353**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00039
total	Corrélation de Pearson	1	,461**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00039	Corrélation de Pearson	,461**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00040
total	Corrélation de Pearson	1	,288*
	Sig. (bilatérale)		,026
	N	60	60
VAR00040	Corrélation de Pearson	,288*	1
	Sig. (bilatérale)	,026	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00041
total	Corrélation de Pearson	1	-,005
	Sig. (bilatérale)		,972
	N	60	60
VAR00041	Corrélation de Pearson	-,005	1
	Sig. (bilatérale)	,972	
	N	60	60

Corrélations

		total	VAR00059
total	Corrélation de Pearson	1	,222
	Sig. (bilatérale)		,089
	N	60	60
VAR00059	Corrélation de Pearson	,222	1
	Sig. (bilatérale)	,089	
	N	60	60

Corrélations

		total	VAR00060
total	Corrélation de Pearson	1	,338**
	Sig. (bilatérale)		,008
	N	60	60
VAR00060	Corrélation de Pearson	,338**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00061
total	Corrélation de Pearson	1	,454**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00061	Corrélation de Pearson	,454**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00062
total	Corrélation de Pearson	1	,258*
	Sig. (bilatérale)		,046
	N	60	60
VAR00062	Corrélation de Pearson	,258*	1
	Sig. (bilatérale)	,046	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00063
total	Corrélation de Pearson	1	,295*
	Sig. (bilatérale)		,022
	N	60	60
VAR00063	Corrélation de Pearson	,295*	1
	Sig. (bilatérale)	,022	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00064
total	Corrélation de Pearson	1	,415**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00064	Corrélation de Pearson	,415**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00065
total	Corrélation de Pearson	1	,303*
	Sig. (bilatérale)		,019
	N	60	60
VAR00065	Corrélation de Pearson	,303*	1
	Sig. (bilatérale)	,019	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00066
total	Corrélation de Pearson	1	,458**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00066	Corrélation de Pearson	,458**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00067
total	Corrélation de Pearson	1	,486**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00067	Corrélation de Pearson	,486**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00068
total	Corrélation de Pearson	1	,297*
	Sig. (bilatérale)		,021
	N	60	60
VAR00068	Corrélation de Pearson	,297*	1
	Sig. (bilatérale)	,021	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00069
total	Corrélation de Pearson	1	,316*
	Sig. (bilatérale)		,014
	N	60	60
VAR00069	Corrélation de Pearson	,316*	1
	Sig. (bilatérale)	,014	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00070
total	Corrélation de Pearson	1	,430**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00070	Corrélation de Pearson	,430**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00071
total	Corrélation de Pearson	1	,398**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00071	Corrélation de Pearson	,398**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00072
total	Corrélation de Pearson	1	,588**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00072	Corrélation de Pearson	,588**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00073
total	Corrélation de Pearson	1	,364**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00073	Corrélation de Pearson	,364**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00074
total	Corrélation de Pearson	1	,274*
	Sig. (bilatérale)		,034
	N	60	60
VAR00074	Corrélation de Pearson	,274*	1
	Sig. (bilatérale)	,034	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00075
total	Corrélation de Pearson	1	,325*
	Sig. (bilatérale)		,011
	N	60	60
VAR00075	Corrélation de Pearson	,325*	1
	Sig. (bilatérale)	,011	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00076
total	Corrélation de Pearson	1	,289*
	Sig. (bilatérale)		,025
	N	60	60
VAR00076	Corrélation de Pearson	,289*	1
	Sig. (bilatérale)	,025	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00077
total	Corrélation de Pearson	1	,027
	Sig. (bilatérale)		,840
	N	60	60
VAR00077	Corrélation de Pearson	,027	1
	Sig. (bilatérale)	,840	
	N	60	60

Corrélations

		total	VAR00078
total	Corrélation de Pearson	1	,281*
	Sig. (bilatérale)		,030
	N	60	60
VAR00078	Corrélation de Pearson	,281*	1
	Sig. (bilatérale)	,030	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00079
total	Corrélation de Pearson	1	,345**
	Sig. (bilatérale)		,007
	N	60	60
VAR00079	Corrélation de Pearson	,345**	1
	Sig. (bilatérale)	,007	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00080
total	Corrélation de Pearson	1	,637**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00080	Corrélation de Pearson	,637**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00081
total	Corrélation de Pearson	1	,355**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00081	Corrélation de Pearson	,355**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00082
total	Corrélation de Pearson	1	,478**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00082	Corrélation de Pearson	,478**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00083
total	Corrélation de Pearson	1	,231
	Sig. (bilatérale)		,076
	N	60	60
VAR00083	Corrélation de Pearson	,231	1
	Sig. (bilatérale)	,076	
	N	60	60

Corrélations

		total	VAR00084
total	Corrélation de Pearson	1	,232
	Sig. (bilatérale)		,075
	N	60	60
VAR00084	Corrélation de Pearson	,232	1
	Sig. (bilatérale)	,075	
	N	60	60

Corrélations

		total	VAR00085
total	Corrélation de Pearson	1	,484**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00085	Corrélation de Pearson	,484**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00086
total	Corrélation de Pearson	1	,547**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00086	Corrélation de Pearson	,547**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00087
total	Corrélation de Pearson	1	,552**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00087	Corrélation de Pearson	,552**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

حساب معاملات الارتباط بين درجة أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس:

Corrélations

		total	x1
total	Corrélation de Pearson	1	,671**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x1	Corrélation de Pearson	,671**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x2
total	Corrélation de Pearson	1	,673**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x2	Corrélation de Pearson	,673**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	X3
total	Corrélation de Pearson	1	,653**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
X3	Corrélation de Pearson	,653**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x4
total	Corrélation de Pearson	1	,656**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x4	Corrélation de Pearson	,656**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	X5
total	Corrélation de Pearson	1	,769**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
X5	Corrélation de Pearson	,769**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الذكاء الوجداني والأبعاد المنتمية إليه:

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	1,00	23	346,5652	18,35218	3,82669
	2,00	23	272,3913	26,09378	5,44093

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
total	Hypothèse de variances égales	2,876	,097	11,151	44	,000	74,17391	6,65186	60,76796	87,57986
	Hypothèse de variances inégales			11,151	39,486	,000	74,17391	6,65186	60,72454	87,62328

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x1	1,00	23	65,6957	4,92152	1,02621
	2,00	23	43,8261	7,06240	1,47261

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x1	Hypothèse de variances égales	2,856	,098	12,184	44	,000	21,86957	1,79491	18,25217	25,48696
	Hypothèse de variances inégales			12,184	39,290	,000	21,86957	1,79491	18,23988	25,49925

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X2	1,00	23	76,4783	3,61650	,75409
	2,00	23	54,1739	8,94250	1,86464

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X2	Hypothèse de variances égales	17,680	,000	11,089	44	,000	22,30435	2,01135	18,25073	26,35796
	Hypothèse de variances inégales			11,089	29,009	,000	22,30435	2,01135	18,19072	26,41797

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X3	1,00	23	76,9130	6,79514	1,41688
	2,00	23	52,0435	7,28933	1,51993

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X3	Hypothèse de variances égales	,002	,969	11,968	44	,000	24,86957	2,07792	20,68179	29,05734
	Hypothèse de variances inégales			11,968	43,785	,000	24,86957	2,07792	20,68121	29,05792

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X4	1,00	23	62,2174	3,63013	,75694
	2,00	23	44,6957	6,95724	1,45068

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X4	Hypothèse de variances égales	6,421	,015	10,708	44	,000	17,52174	1,63629	14,22402	20,81946
	Hypothèse de variances inégales			10,708	33,152	,000	17,52174	1,63629	14,19327	20,85021

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X5	1,00	23	82,9565	4,23705	,88349
	2,00	23	59,7826	7,79252	1,62485

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X5	Hypothèse de variances égales	2,241	,141	12,530	44	,000	23,17391	1,84951	19,44647	26,90136
	Hypothèse de variances inégales			12,530	33,963	,000	23,17391	1,84951	19,41510	26,93272

حساب الثبات مقياس الذكاء الوجداني:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus	0	,0
	Total	60	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,930	87

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus	0	,0
	Total	60	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,869
		Nombre d'éléments	44
	Partie 2	Valeur	,862
		Nombre d'éléments	43
	Nombre total d'éléments		87
Corrélation entre les sous-échelles			,915
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,955
	Longueur inégale		,955
Coefficient de Guttman split-half			,954

ملحق رقم (16): صدق وثبات مقياس الدافع للإنجاز

حساب صدق مقياس الدافع للإنجاز:

حساب الاتساق الداخلي:

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود ودرجة الأبعاد المنتمية إليها:

Corrélations

		x1	VAR00001
x1	Corrélation de Pearson	1	,640**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00001	Corrélation de Pearson	,640**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00010
x1	Corrélation de Pearson	1	,490**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00010	Corrélation de Pearson	,490**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00019
x1	Corrélation de Pearson	1	,612**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00019	Corrélation de Pearson	,612**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00028
x1	Corrélation de Pearson	1	,624**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00028	Corrélation de Pearson	,624**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00039
x1	Corrélation de Pearson	1	,595**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00039	Corrélation de Pearson	,595**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00045
x1	Corrélation de Pearson	1	,657**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00045	Corrélation de Pearson	,657**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00060
x1	Corrélation de Pearson	1	,613**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00060	Corrélation de Pearson	,613**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x1	VAR00070
x1	Corrélation de Pearson	1	,687**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00070	Corrélation de Pearson	,687**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00006
x2	Corrélation de Pearson	1	,576**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00006	Corrélation de Pearson	,576**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00016
x2	Corrélation de Pearson	1	,541**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00016	Corrélation de Pearson	,541**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00026
x2	Corrélation de Pearson	1	,707**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00026	Corrélation de Pearson	,707**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00029
x2	Corrélation de Pearson	1	,386**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00029	Corrélation de Pearson	,386**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00040
x2	Corrélation de Pearson	1	,401**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00040	Corrélation de Pearson	,401**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00056
x2	Corrélation de Pearson	1	,611**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00056	Corrélation de Pearson	,611**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00065
x2	Corrélation de Pearson	1	,471**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00065	Corrélation de Pearson	,471**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x2	VAR00074
x2	Corrélation de Pearson	1	,754**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00074	Corrélation de Pearson	,754**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00002
x3	Corrélation de Pearson	1	,604**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00002	Corrélation de Pearson	,604**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00011
x3	Corrélation de Pearson	1	,770**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00011	Corrélation de Pearson	,770**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00020
x3	Corrélation de Pearson	1	,395**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00020	Corrélation de Pearson	,395**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00030
x3	Corrélation de Pearson	1	,561**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00030	Corrélation de Pearson	,561**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00041
x3	Corrélation de Pearson	1	,412**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00041	Corrélation de Pearson	,412**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00051
x3	Corrélation de Pearson	1	,558**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00051	Corrélation de Pearson	,558**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00061
x3	Corrélation de Pearson	1	,478**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00061	Corrélation de Pearson	,478**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x3	VAR00071
x3	Corrélation de Pearson	1	,744**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00071	Corrélation de Pearson	,744**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00007
x4	Corrélation de Pearson	1	,492**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00007	Corrélation de Pearson	,492**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00017
x4	Corrélation de Pearson	1	,557**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00017	Corrélation de Pearson	,557**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00021
x4	Corrélation de Pearson	1	,729**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00021	Corrélation de Pearson	,729**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00027
x4	Corrélation de Pearson	1	,497**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00027	Corrélation de Pearson	,497**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00031
x4	Corrélation de Pearson	1	,651**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00031	Corrélation de Pearson	,651**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00046
x4	Corrélation de Pearson	1	,604**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00046	Corrélation de Pearson	,604**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00057
x4	Corrélation de Pearson	1	,412**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00057	Corrélation de Pearson	,412**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00062
x4	Corrélation de Pearson	1	,492**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00062	Corrélation de Pearson	,492**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00066
x4	Corrélation de Pearson	1	,737**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00066	Corrélation de Pearson	,737**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x4	VAR00075
x4	Corrélation de Pearson	1	,411**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00075	Corrélation de Pearson	,411**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		x5	VAR00003
x5	Corrélation de Pearson	1	,845**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00003	Corrélation de Pearson	,845**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x5	VAR00012
x5	Corrélation de Pearson	1	,854**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00012	Corrélation de Pearson	,854**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x5	VAR00032
x5	Corrélation de Pearson	1	,514**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00032	Corrélation de Pearson	,514**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x5	VAR00044
x5	Corrélation de Pearson	1	,811**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00044	Corrélation de Pearson	,811**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x5	VAR00052
x5	Corrélation de Pearson	1	,854**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00052	Corrélation de Pearson	,854**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x5	VAR00072
x5	Corrélation de Pearson	1	,594**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00072	Corrélation de Pearson	,594**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x6	VAR00008
x6	Corrélation de Pearson	1	,140
	Sig. (bilatérale)		,287
	N	60	60
VAR00008	Corrélation de Pearson	,140	1
	Sig. (bilatérale)	,287	
	N	60	60

Corrélations

		x6	VAR00018
x6	Corrélation de Pearson	1	,938**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00018	Corrélation de Pearson	,938**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x6	VAR00036
x6	Corrélation de Pearson	1	,733**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00036	Corrélation de Pearson	,733**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x6	VAR00047
x6	Corrélation de Pearson	1	,938**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00047	Corrélation de Pearson	,938**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x6	VAR00058
x6	Corrélation de Pearson	1	,867**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00058	Corrélation de Pearson	,867**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x6	VAR00076
x6	Corrélation de Pearson	1	,851**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00076	Corrélation de Pearson	,851**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x7	VAR00004
x7	Corrélation de Pearson	1	,826**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00004	Corrélation de Pearson	,826**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x7	VAR00013
x7	Corrélation de Pearson	1	,871**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00013	Corrélation de Pearson	,871**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x7	VAR00022
x7	Corrélation de Pearson	1	,838**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00022	Corrélation de Pearson	,838**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x7	VAR00037
x7	Corrélation de Pearson	1	,620**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00037	Corrélation de Pearson	,620**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x7	VAR00048
x7	Corrélation de Pearson	1	,928**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00048	Corrélation de Pearson	,928**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x7	VAR00053
x7	Corrélation de Pearson	1	,718**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00053	Corrélation de Pearson	,718**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x7	VAR00063
x7	Corrélation de Pearson	1	,864**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00063	Corrélation de Pearson	,864**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x7	VAR00079
x7	Corrélation de Pearson	1	,827**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00079	Corrélation de Pearson	,827**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x8	VAR00009
x8	Corrélation de Pearson	1	,750**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00009	Corrélation de Pearson	,750**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x8	VAR00024
x8	Corrélation de Pearson	1	,845**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00024	Corrélation de Pearson	,845**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x8	VAR00034
x8	Corrélation de Pearson	1	,744**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00034	Corrélation de Pearson	,744**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x8	VAR00042
x8	Corrélation de Pearson	1	,530**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00042	Corrélation de Pearson	,530**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x8	VAR00049
x8	Corrélation de Pearson	1	,683**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00049	Corrélation de Pearson	,683**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x8	VAR00059
x8	Corrélation de Pearson	1	,842**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00059	Corrélation de Pearson	,842**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x8	VAR00068
x8	Corrélation de Pearson	1	,785**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00068	Corrélation de Pearson	,785**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x8	VAR00077
x8	Corrélation de Pearson	1	,802**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00077	Corrélation de Pearson	,802**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X9	VAR00005
X9	Corrélation de Pearson	1	,691**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00005	Corrélation de Pearson	,691**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X9	VAR00014
X9	Corrélation de Pearson	1	,885**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00014	Corrélation de Pearson	,885**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X9	VAR00023
X9	Corrélation de Pearson	1	,830**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00023	Corrélation de Pearson	,830**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X9	VAR00038
X9	Corrélation de Pearson	1	,815**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00038	Corrélation de Pearson	,815**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X9	VAR00050
X9	Corrélation de Pearson	1	,790**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00050	Corrélation de Pearson	,790**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X9	VAR00054
X9	Corrélation de Pearson	1	,783**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00054	Corrélation de Pearson	,783**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X9	VAR00069
X9	Corrélation de Pearson	1	,638**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00069	Corrélation de Pearson	,638**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		X9	VAR00080
X9	Corrélation de Pearson	1	,559**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00080	Corrélation de Pearson	,559**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x10	VAR00015
x10	Corrélation de Pearson	1	,615**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00015	Corrélation de Pearson	,615**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x10	VAR00025
x10	Corrélation de Pearson	1	,527**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00025	Corrélation de Pearson	,527**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x10	VAR00033
x10	Corrélation de Pearson	1	,595**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00033	Corrélation de Pearson	,595**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x10	VAR00035
x10	Corrélation de Pearson	1	,592**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00035	Corrélation de Pearson	,592**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x10	VAR00043
x10	Corrélation de Pearson	1	,476**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00043	Corrélation de Pearson	,476**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x10	VAR00055
x10	Corrélation de Pearson	1	,548**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00055	Corrélation de Pearson	,548**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x10	VAR00064
x10	Corrélation de Pearson	1	,321*
	Sig. (bilatérale)		,012
	N	60	60
VAR00064	Corrélation de Pearson	,321*	1
	Sig. (bilatérale)	,012	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		x10	VAR00067
x10	Corrélation de Pearson	1	,577**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00067	Corrélation de Pearson	,577**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x10	VAR00073
x10	Corrélation de Pearson	1	,599**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00073	Corrélation de Pearson	,599**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		x10	VAR00078
x10	Corrélation de Pearson	1	,511**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00078	Corrélation de Pearson	,511**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

حساب معاملات الارتباط بين درجة البنود ودرجة الكلية للمقياس:

Corrélations

		total	VAR00001
total	Corrélation de Pearson	1	,314*
	Sig. (bilatérale)		,014
	N	60	60
VAR00001	Corrélation de Pearson	,314*	1
	Sig. (bilatérale)	,014	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00002
total	Corrélation de Pearson	1	,407**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00002	Corrélation de Pearson	,407**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00003
total	Corrélation de Pearson	1	,414**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00003	Corrélation de Pearson	,414**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00004
total	Corrélation de Pearson	1	,400**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00004	Corrélation de Pearson	,400**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00005
total	Corrélation de Pearson	1	,400**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00005	Corrélation de Pearson	,400**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00006
total	Corrélation de Pearson	1	,416**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00006	Corrélation de Pearson	,416**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00007
total	Corrélation de Pearson	1	,366**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00007	Corrélation de Pearson	,366**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00008
total	Corrélation de Pearson	1	,168
	Sig. (bilatérale)		,200
	N	60	60
VAR00008	Corrélation de Pearson	,168	1
	Sig. (bilatérale)	,200	
	N	60	60

Corrélations

		total	VAR00009
total	Corrélation de Pearson	1	,468**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00009	Corrélation de Pearson	,468**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00010
total	Corrélation de Pearson	1	,262*
	Sig. (bilatérale)		,043
	N	60	60
VAR00010	Corrélation de Pearson	,262*	1
	Sig. (bilatérale)	,043	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00011
total	Corrélation de Pearson	1	,431**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00011	Corrélation de Pearson	,431**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00012
total	Corrélation de Pearson	1	,450**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00012	Corrélation de Pearson	,450**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00013
total	Corrélation de Pearson	1	,501**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00013	Corrélation de Pearson	,501**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00014
total	Corrélation de Pearson	1	,435**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00014	Corrélation de Pearson	,435**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00015
total	Corrélation de Pearson	1	,326*
	Sig. (bilatérale)		,011
	N	60	60
VAR00015	Corrélation de Pearson	,326*	1
	Sig. (bilatérale)	,011	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00016
total	Corrélation de Pearson	1	,359**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00016	Corrélation de Pearson	,359**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00017
total	Corrélation de Pearson	1	,452**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00017	Corrélation de Pearson	,452**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00018
total	Corrélation de Pearson	1	,406**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00018	Corrélation de Pearson	,406**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00019
total	Corrélation de Pearson	1	,320*
	Sig. (bilatérale)		,013
	N	60	60
VAR00019	Corrélation de Pearson	,320*	1
	Sig. (bilatérale)	,013	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00020
total	Corrélation de Pearson	1	,356**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00020	Corrélation de Pearson	,356**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00021
total	Corrélation de Pearson	1	,510**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00021	Corrélation de Pearson	,510**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00022
total	Corrélation de Pearson	1	,413**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00022	Corrélation de Pearson	,413**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00023
total	Corrélation de Pearson	1	,350**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	60	60
VAR00023	Corrélation de Pearson	,350**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00024
total	Corrélation de Pearson	1	,454**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00024	Corrélation de Pearson	,454**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00025
total	Corrélation de Pearson	1	,373**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	60	60
VAR00025	Corrélation de Pearson	,373**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00026
total	Corrélation de Pearson	1	,433**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00026	Corrélation de Pearson	,433**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00027
total	Corrélation de Pearson	1	,397**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00027	Corrélation de Pearson	,397**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00028
total	Corrélation de Pearson	1	,377**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	60	60
VAR00028	Corrélation de Pearson	,377**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00029
total	Corrélation de Pearson	1	,283*
	Sig. (bilatérale)		,028
	N	60	60
VAR00029	Corrélation de Pearson	,283*	1
	Sig. (bilatérale)	,028	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00030
total	Corrélation de Pearson	1	,443**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00030	Corrélation de Pearson	,443**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00031
total	Corrélation de Pearson	1	,426**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00031	Corrélation de Pearson	,426**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00032
total	Corrélation de Pearson	1	,277*
	Sig. (bilatérale)		,032
	N	60	60
VAR00032	Corrélation de Pearson	,277*	1
	Sig. (bilatérale)	,032	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00033
total	Corrélation de Pearson	1	,297*
	Sig. (bilatérale)		,021
	N	60	60
VAR00033	Corrélation de Pearson	,297*	1
	Sig. (bilatérale)	,021	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00034
total	Corrélation de Pearson	1	,400**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00034	Corrélation de Pearson	,400**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00035
total	Corrélation de Pearson	1	,349**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	60	60
VAR00035	Corrélation de Pearson	,349**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00036
total	Corrélation de Pearson	1	,305*
	Sig. (bilatérale)		,018
	N	60	60
VAR00036	Corrélation de Pearson	,305*	1
	Sig. (bilatérale)	,018	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00037
total	Corrélation de Pearson	1	,344**
	Sig. (bilatérale)		,007
	N	60	60
VAR00037	Corrélation de Pearson	,344**	1
	Sig. (bilatérale)	,007	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00038
total	Corrélation de Pearson	1	,394**
	Sig. (bilatérale)		,002
	N	60	60
VAR00038	Corrélation de Pearson	,394**	1
	Sig. (bilatérale)	,002	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00039
total	Corrélation de Pearson	1	,508**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00039	Corrélation de Pearson	,508**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00040
total	Corrélation de Pearson	1	,419**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00040	Corrélation de Pearson	,419**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00041
total	Corrélation de Pearson	1	,278*
	Sig. (bilatérale)		,032
	N	60	60
VAR00041	Corrélation de Pearson	,278*	1
	Sig. (bilatérale)	,032	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00042
total	Corrélation de Pearson	1	,279*
	Sig. (bilatérale)		,031
	N	60	60
VAR00042	Corrélation de Pearson	,279*	1
	Sig. (bilatérale)	,031	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00043
total	Corrélation de Pearson	1	,278*
	Sig. (bilatérale)		,031
	N	60	60
VAR00043	Corrélation de Pearson	,278*	1
	Sig. (bilatérale)	,031	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00044
total	Corrélation de Pearson	1	,322*
	Sig. (bilatérale)		,012
	N	60	60
VAR00044	Corrélation de Pearson	,322*	1
	Sig. (bilatérale)	,012	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00045
total	Corrélation de Pearson	1	,444**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00045	Corrélation de Pearson	,444**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00046
total	Corrélation de Pearson	1	,419**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00046	Corrélation de Pearson	,419**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00047
total	Corrélation de Pearson	1	,411**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00047	Corrélation de Pearson	,411**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00048
total	Corrélation de Pearson	1	,546**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00048	Corrélation de Pearson	,546**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00049
total	Corrélation de Pearson	1	,311*
	Sig. (bilatérale)		,015
	N	60	60
VAR00049	Corrélation de Pearson	,311*	1
	Sig. (bilatérale)	,015	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00050
total	Corrélation de Pearson	1	,446**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00050	Corrélation de Pearson	,446**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00051
total	Corrélation de Pearson	1	,421**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00051	Corrélation de Pearson	,421**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00052
total	Corrélation de Pearson	1	,520**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00052	Corrélation de Pearson	,520**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00053
total	Corrélation de Pearson	1	,356**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00053	Corrélation de Pearson	,356**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00054
total	Corrélation de Pearson	1	,300*
	Sig. (bilatérale)		,020
	N	60	60
VAR00054	Corrélation de Pearson	,300*	1
	Sig. (bilatérale)	,020	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00055
total	Corrélation de Pearson	1	,369**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00055	Corrélation de Pearson	,369**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00056
total	Corrélation de Pearson	1	,338**
	Sig. (bilatérale)		,008
	N	60	60
VAR00056	Corrélation de Pearson	,338**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00057
total	Corrélation de Pearson	1	,286*
	Sig. (bilatérale)		,027
	N	60	60
VAR00057	Corrélation de Pearson	,286*	1
	Sig. (bilatérale)	,027	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00058
total	Corrélation de Pearson	1	,292*
	Sig. (bilatérale)		,023
	N	60	60
VAR00058	Corrélation de Pearson	,292*	1
	Sig. (bilatérale)	,023	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00059
total	Corrélation de Pearson	1	,534**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00059	Corrélation de Pearson	,534**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00060
total	Corrélation de Pearson	1	,368**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00060	Corrélation de Pearson	,368**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00061
total	Corrélation de Pearson	1	,351**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	60	60
VAR00061	Corrélation de Pearson	,351**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00062
total	Corrélation de Pearson	1	,335**
	Sig. (bilatérale)		,009
	N	60	60
VAR00062	Corrélation de Pearson	,335**	1
	Sig. (bilatérale)	,009	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00063
total	Corrélation de Pearson	1	,524**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00063	Corrélation de Pearson	,524**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00064
total	Corrélation de Pearson	1	,366**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00064	Corrélation de Pearson	,366**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00065
total	Corrélation de Pearson	1	,404**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00065	Corrélation de Pearson	,404**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00066
total	Corrélation de Pearson	1	,583**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00066	Corrélation de Pearson	,583**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00067
total	Corrélation de Pearson	1	,355**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	60	60
VAR00067	Corrélation de Pearson	,355**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00068
total	Corrélation de Pearson	1	,339**
	Sig. (bilatérale)		,008
	N	60	60
VAR00068	Corrélation de Pearson	,339**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00069
total	Corrélation de Pearson	1	,336**
	Sig. (bilatérale)		,009
	N	60	60
VAR00069	Corrélation de Pearson	,336**	1
	Sig. (bilatérale)	,009	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00070
total	Corrélation de Pearson	1	,485**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00070	Corrélation de Pearson	,485**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00071
total	Corrélation de Pearson	1	,460**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00071	Corrélation de Pearson	,460**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00072
total	Corrélation de Pearson	1	,366**
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	60	60
VAR00072	Corrélation de Pearson	,366**	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00073
total	Corrélation de Pearson	1	,338**
	Sig. (bilatérale)		,008
	N	60	60
VAR00073	Corrélation de Pearson	,338**	1
	Sig. (bilatérale)	,008	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00074
total	Corrélation de Pearson	1	,531**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00074	Corrélation de Pearson	,531**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00075
total	Corrélation de Pearson	1	,292*
	Sig. (bilatérale)		,024
	N	60	60
VAR00075	Corrélation de Pearson	,292*	1
	Sig. (bilatérale)	,024	
	N	60	60

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Corrélations

		total	VAR00076
total	Corrélation de Pearson	1	,349**
	Sig. (bilatérale)		,006
	N	60	60
VAR00076	Corrélation de Pearson	,349**	1
	Sig. (bilatérale)	,006	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00077
total	Corrélation de Pearson	1	,500**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00077	Corrélation de Pearson	,500**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00078
total	Corrélation de Pearson	1	,498**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
VAR00078	Corrélation de Pearson	,498**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00079
total	Corrélation de Pearson	1	,415**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
VAR00079	Corrélation de Pearson	,415**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	VAR00080
total	Corrélation de Pearson	1	,379**
	Sig. (bilatérale)		,003
	N	60	60
VAR00080	Corrélation de Pearson	,379**	1
	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	60	60

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

حساب معاملات الارتباط بين درجة أبعاد مقياس الدافع للإنجاز والدرجة الكلية للمقياس:

Corrélations

		total	x1
total	Corrélation de Pearson	1	,636**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x1	Corrélation de Pearson	,636**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x2
total	Corrélation de Pearson	1	,712**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x2	Corrélation de Pearson	,712**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x3
total	Corrélation de Pearson	1	,689**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x3	Corrélation de Pearson	,689**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x4
total	Corrélation de Pearson	1	,729**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x4	Corrélation de Pearson	,729**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x5
total	Corrélation de Pearson	1	,523**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x5	Corrélation de Pearson	,523**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x6
total	Corrélation de Pearson	1	,430**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	60	60
x6	Corrélation de Pearson	,430**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x7
total	Corrélation de Pearson	1	,538**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x7	Corrélation de Pearson	,538**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x8
total	Corrélation de Pearson	1	,549**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x8	Corrélation de Pearson	,549**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	X9
total	Corrélation de Pearson	1	,507**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
X9	Corrélation de Pearson	,507**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

Corrélations

		total	x10
total	Corrélation de Pearson	1	,652**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	60	60
x10	Corrélation de Pearson	,652**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	60	60

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

حساب صدق المقارنة الطرفية لمقياس الدافع للإنجاز والأبعاد المنتمية إليه:

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	1,00	22	209,6364	7,64414	1,62974
	2,00	22	169,0909	12,05507	2,57015

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
total	Hypothèse de variances égales	2,251	,141	13,323	42	,000	40,54545	3,04331	34,40382	46,68709
	Hypothèse de variances inégales			13,323	35,537	,000	40,54545	3,04331	34,37055	46,72036

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x1	1,00	22	23,0909	,86790	,18504
	2,00	22	16,8636	2,27398	,48481

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x1	Hypothèse de variances égales	12,465	,001	12,000	42	,000	6,22727	,51893	5,18004	7,27451
	Hypothèse de variances inégales			12,000	26,991	,000	6,22727	,51893	5,16251	7,29204

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x2	1,00	22	23,0455	,99892	,21297
	2,00	22	17,2273	2,32854	,49645

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x2	Hypothèse de variances égales	12,036	,001	10,770	42	,000	5,81818	,54020	4,72802	6,90835
	Hypothèse de variances inégales			10,770	28,476	,000	5,81818	,54020	4,71247	6,92389

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x3	1,00	22	23,2273	,86914	,18530
	2,00	22	17,8636	1,42413	,30362

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x3	Hypothèse de variances égales	3,356	,074	15,079	42	,000	5,36364	,35570	4,64580	6,08148
	Hypothèse de variances inégales			15,079	34,738	,000	5,36364	,35570	4,64132	6,08595

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x4	1,00	22	29,2273	,92231	,19664
	2,00	22	22,0000	2,52605	,53856

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x4	Hypothèse de variances égales	5,118	,029	12,606	42	,000	7,22727	,57333	6,07024	8,38430
	Hypothèse de variances inégales			12,606	26,501	,000	7,22727	,57333	6,04986	8,40469

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x5	1,00	22	17,5455	,80043	,17065
	2,00	22	11,2273	2,30799	,49207

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x5	Hypothèse de variances égales	30,480	,000	12,131	42	,000	6,31818	,52082	5,26713	7,36924
	Hypothèse de variances inégales			12,131	25,980	,000	6,31818	,52082	5,24758	7,38878

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x6	1,00	22	16,9545	,72225	,15398
	2,00	22	10,0000	2,00000	,42640

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x6	Hypothèse de variances égales	30,598	,000	15,340	42	,000	6,95455	,45335	6,03964	7,86945
	Hypothèse de variances inégales			15,340	26,386	,000	6,95455	,45335	6,02333	7,88576

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x7	1,00	22	23,8182	,39477	,08417
	2,00	22	15,1364	2,81654	,60049

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x7	Hypothèse de variances égales	20,510	,000	14,318	42	,000	8,68182	,60636	7,45814	9,90550
	Hypothèse de variances inégales			14,318	21,825	,000	8,68182	,60636	7,42372	9,93991

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x8	1,00	22	23,1818	,90692	,19336
	2,00	22	14,7273	2,81462	,60008

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x8	Hypothèse de variances égales	14,655	,000	13,410	42	,000	8,45455	,63046	7,18222	9,72687
	Hypothèse de variances inégales			13,410	25,314	,000	8,45455	,63046	7,15690	9,75219

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x9	1,00	22	23,3182	,77989	,16627
	2,00	22	14,8636	2,99675	,63891

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x9	Hypothèse de variances égales	19,370	,000	12,806	42	,000	8,45455	,66019	7,12223	9,78686
	Hypothèse de variances inégales			12,806	23,832	,000	8,45455	,66019	7,09147	9,81762

Statistiques de groupe

	reference	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
x10	1,00	22	27,5455	1,59545	,34015
	2,00	22	20,4091	2,08530	,44459

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
x10	Hypothèse de variances égales	,900	,348	12,748	42	,000	7,13636	,55979	6,00667	8,26606
	Hypothèse de variances inégales			12,748	39,311	,000	7,13636	,55979	6,00438	8,26835

حساب الثبات مقياس الدافع للإنجاز:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus	0	,0
	Total	60	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,928	80

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclus	0	,0
	Total	60	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,859
		Nombre d'éléments	40
	Partie 2	Valeur	,865
		Nombre d'éléments	40
	Nombre total d'éléments		80
Corrélation entre les sous-échelles			,910
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,953
	Longueur inégale		,953
Coefficient de Guttman split-half			,953

ملحق رقم (17): نتائج الدراسة الأساسية.

1- عرض نتائج الدراسة على أساس المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

جدول رقم (1): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوقين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الإحصاء الوصفي

	N	Moyenne	Ecart type
فاعلية الذات	108	176,9907	18,7569
الذكاء الوجداني	108	288,6111	32,3780
الدافع للإنجاز	108	188,7037	12,2217
عدد المتفوقين دراسيا	108		

جدول رقم (2): نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الإحصاء الوصفي

	N	Moyenne	Ecart type
فاعلية الذات	392	136,4898	27,9225
الذكاء الوجداني	392	251,2168	41,3167
الدافع للإنجاز	392	168,1990	18,9821
عدد المتأخرين دراسيا	392		

2- عرض نتائج الدراسة على أساس معامل بيرسون:

جدول رقم (3): علاقة الارتباط بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى المتفوقين دراسيا.

Corrélations

		AUTO	INTELLIG
فاعلية الذات	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
الذكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	,508 **	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	108	

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

جدول رقم (4): علاقة الارتباط بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى المتأخرين دراسيا.

Corrélations

		AUTO	INTELLIG
فاعلية الذات	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
الذكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	,424 **	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	392	

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

جدول رقم (5): علاقة الارتباط بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى المتفوقين دراسيا.

Corrélations

		AUTO	MOTIVAT
فاعلية الذات	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
الدافع للإنجاز	Corrélation de Pearson	,329 **	
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	108	

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

جدول رقم (6): علاقة الارتباط بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى المتأخرين دراسيا.

Corrélations

		AUTO	MOTIVAT
فاعلية الذات	Corrélation de Pearson		
	Sig. (bilatérale)		
	N		
الدافع للإنجاز	Corrélation de Pearson	,422 **	
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	392	

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

3- عرض نتائج الدراسة على أساس اختبار "ت" لدلالة الفروق:

جدول رقم (7): الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
فاعلية الذات	Hypothèse de variances égales	35,639	,000	14,211	498	,000	40,5009	2,8500	34,9015	46,1004
	Hypothèse de variances inégales			17,682	251,853	,000	40,5009	2,2905	35,9899	45,0120

جدول رقم (8): الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
الذكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	12,145	,001	8,696	498	,000	37,3943	4,2999	28,9460	45,8425
	Hypothèse de variances inégales			9,972	212,821	,000	37,3943	3,7499	30,0026	44,7859

جدول رقم (9): الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
الدافع للإنجاز	Hypothèse de variances égales	34,390	,000	10,631	498	,000	20,5047	1,9288	16,7152	24,2943
	Hypothèse de variances inégales			13,514	264,514	,000	20,5047	1,5173	17,5172	23,4923

جدول رقم (10): الفروق بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
فاعلية الذات	Hypothèse de variances égales	1,181	,280	1,064	106	,290	4,0430	3,8008	-3,4925	11,5785
	Hypothèse de variances inégales			1,006	62,847	,318	4,0430	4,0183	-3,9873	12,0733

جدول رقم (11): الفروق بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
الذكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	1,436	,233	,258	106	,797	1,7016	6,5938	-11,3712	14,7744
	Hypothèse de variances inégales			,244	62,856	,808	1,7016	6,9707	-12,2289	15,6320

جدول رقم (12): الفروق بين المتفوقين والمتفوقات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
الدافع للإنجاز	Hypothèse de variances égales	1,225	,271	-,596	106	,552	-1,4815	2,4856	-6,4094	3,4463
	Hypothèse de variances inégales			-,555	60,433	,581	-1,4815	2,6676	-6,8168	3,8538

جدول رقم (13): الفروق بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
فاعلية الذات	Hypothèse de variances égales	,018	,892	,530	390	,597	1,4971	2,8262	-4,0593	7,0536
	Hypothèse de variances inégales			,530	386,350	,597	1,4971	2,8268	-4,0608	7,0550

جدول رقم (14): الفروق بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
الذكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	6,064	,014	,637	390	,525	2,6633	4,1812	-5,5572	10,8838
	Hypothèse de variances inégales			,633	372,368	,527	2,6633	4,2056	-5,6064	10,9330

جدول رقم (15): الفروق بين المتأخرين والمتأخرات دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الدافع للإنجاز.

اختبار "ت" لدلالة الفروق

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
الدافع للإنجاز	Hypothèse de variances égales	1,087	,298	-,752	390	,453	-1,4440	1,9206	-5,2199	2,3320
	Hypothèse de variances inégales			-,749	380,228	,454	-1,4440	1,9266	-5,2321	2,3442

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات وكل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين، معرفة الفروق في فاعلية الذاتو الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين، وكذا الفروق في نفس المتغيرات بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً والمتأخرين من تلاميذ السنة الثالثة المنتظمين ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو.

بلغت عينة الدراسة 500 فرداً بواقع (108) متفوّقاً و(392) متأخراً دراسياً المقيدين بالعام الدراسي 2014/ 2015، والذين تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة العشوائية الطبقية النسبية. توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

1-وجود علاقة موجبة و دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والذكاء الوجداني لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

2-وجود علاقة موجبة و دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز لدى المتفوّقين دراسياً والمتأخرين.

3-وجود فروق دالة إحصائياً بين المتفوّقين دراسياً والمتأخرين في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، لصالح المتفوّقين.

4-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتفوّقين دراسياً في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

5-عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتأخرين دراسياً في فاعلية الذات والذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات-الذكاء الوجداني-الدافع للإنجاز-المتفّوقون والمتأخرون دراسياً.

Résumé de l'étude:

Cette recherche s'intéresse à la corrélation qui peut exister entre l'auto-efficacité, l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement, aux différences entre les excellents élèves et les élèves en retard scolaire, aux différences entre les garçons et les filles concernant l'auto-efficacité, l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement.

Un échantillon de 500 élèves de la 3ème année secondaire : 108 élèves excellents, 392 élèves en retard scolaire de sexe masculin et féminin de l'année scolaire 2014/2015 ont été choisis par la méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée proportionnelle. Les résultats de la présente étude font apparaitre :

1- Une corrélation positive statistiquement significative entre l'auto-efficacité et l'intelligence émotionnelle chez les élèves excellents et les élèves en retard scolaire.

2- Une corrélation positive statistiquement significative entre l'auto-efficacité et la motivation à l'accomplissement chez les élèves excellents et les élèves en retard scolaire.

3- Des différences statistiquement significatives entre les élèves excellents et les élèves en retard scolaire concernant l'auto-efficacité, l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement en faveur des excellents élèves .

4- Des différences statistiquement non significatives entre garçons et filles des élèves excellents concernant l'auto-efficacité, l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement.

5- Des différences statistiquement non significatives entre garçons et filles des élèves en retard scolaire concernant l'auto-efficacité, l'intelligence émotionnelle et la motivation à l'accomplissement.

Mots-clés: L'auto-efficacité- L'intelligence émotionnelle- La motivation à l'accomplissement - Elèves excellents - Elèves en retard scolaire.