



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم علم النفس

الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز

"دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس محافظة دمشق"

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:

مي السمان

إشراف:

الدكتور غسان زحيلي

الأستاذ المساعد في قسم علم النفس

2014 – 2015م

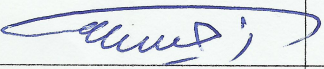
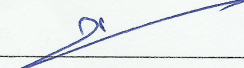
1435 – 1436هـ

نوقشت هذه الرسالة

الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز

دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس محافظة دمشق

وأجيزت يوم الإثنين الواقع ٩ / ٣ / ٢٠١٥ من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ . د أمل الأحمد	عضواً	
د . غسان زحيلي	عضواً مشرفاً	
د . مروان أحمد	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الماجستير في علم النفس .

شكر وثناء

أتقدم بأسمى آيات الشكر وأبلغ عبارات التقدير والامتنان لأستاذي الفاضل

الدكتور غسان زحيلي

على ما قدمه لي من عون كبير، إذ لم يبخل علي بجهد أو علم أو وقت لمتابعة تقدم الدراسة وتقديم النصح والإرشاد المستمرين.

كما أتقدم بالشكر والامتنان لأساتذتي في قسم النفس الذين قاموا بتحكيم الأدوات في كلية التربية، وأخص بالشكر الأساتذة الكرام أعضاء اللجنة

الأستاذة الدكتورة أمل الأحمد والدكتور مروان الأحمد

بارك الله في جهودكم وأسعدكم.

كما أتقدم بالشكر والامتنان لكل من قدم لي النصيحة والدعم، شكراً جزيلاً.

إهداء

إلى أمي . . . رحمك الله كنتِ نبع الحنان والعطف

إلى زوجي . . . كنتَ صاحب هذه الفكرة وخير داعمٍ ومساعدٍ

إلى أبي . . . كنتَ خير سندٍ، ومثال للعطاء الغير محدود

إلى إخوتي . . . أنتم رمز المحبة الصادقة

إلى ابنتي . . . أُملي في المستقبل

إلى مدرستي البشائر . . . أنتم بيتي

إلى كل أصدقائي وأحبتي . . . الذين كانوا داعمين لي دائماً قولاً وفعلاً

أهديكم جميعاً حبي وعرفاني وتاج عملي

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	المحتوى
7-1	الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة
3-2	المقدمة
4-3	1- مشكلة الدراسة ومسوغاتها.
4	2- أهمية الدراسة.
4	3- أهداف الدراسة.
5	4- أسئلة الدراسة.
5	5- فرضيات الدراسة.
5	6- حدود الدراسة.
7-5	7- تعريف مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية.
19-8	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
11-9	1- الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الانفعالي.
12-11	2- الدراسات الأجنبية التي تناولت الذكاء الانفعالي.
13-12	3- الدراسات العربية التي تناولت دافعية الإنجاز.
15-13	4- الدراسات الأجنبية التي تناولت دافعية الإنجاز.
16-15	5- الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز.
17	6- الدراسات الأجنبية التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز.
19-18	7- تعقيب على الدراسات السابقة.
47-20	الفصل الثالث: الذكاء الانفعالي
21	- توطئة.
24-21	1- مفهوم الذكاء الانفعالي.
30-24	2- النماذج الأساسية المفسرة للذكاء الانفعالي.
30	3- العوامل المؤثرة بالذكاء الانفعالي:
33-30	3-1- العوامل البيولوجية
42-34	3-2- العوامل البيئية:
36-34	3-1-2- أثر الأسرة

39-36	3-2-2- أثر المدرسة
42-39	3-2-2- أثر المجتمع
46-42	3-3- العوامل الشخصية:
44-42	3-3-1- أثر الجنس
44	3-3-2- أثر العمر
45-44	3-3-3- أثر الذكاء العام
46	3-3-4- أثر سمات الشخصية
47-46	4- خصائص الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع
71-48	الفصل الرابع: دافعية الإنجاز
50-49	توطئة
53-50	1- مفهوم دافعية الإنجاز
60-53	2- النظريات الأساسية المفسرة لدافعية الإنجاز:
56-53	2-1- النظريات التقليدية:
54-53	2-1-1- نظرية موراي
55-54	2-1-2- نظرية ماكيلاند
56-55	2-1-3- نظرية أتكينسون
58-56	2-2- نظريات العزو:
57	2-2-1- نظرية هيدر
58-57	2-2-2- نظرية وينر
58	2-2-3- نظرية كيوكلا
60-58	2-3- الاتجاه الحديث لمفهوم دافعية الإنجاز
69-61	3- العوامل المؤثرة بدافعية الإنجاز:
64-61	3-1- العوامل البيئية:
63-61	3-1-1- أثر الأسرة
64-63	3-1-2- أثر المدرسة
71-64	3-2- العوامل الشخصية:
65-64	3-2-1- أثر طبيعة دافعية الإنجاز لدى الشخص
66-65	3-2-2- أثر الجنس

66	3-2-3- أثر العمر
67-66	3-2-4- أثر الذكاء
69-67	3-2-5- أثر بعض المتغيرات الشخصية
69	3-3- درجة جاذبية العمل
70-69	4- خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة
71-70	5- العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز
87-72	الفصل الخامس : منهجية الدراسة وإجراءاتها
73	1- المجتمع الأصلي للدراسة.
76-73	2- اختيار عينة الدراسة.
76	3- منهج الدراسة.
78-76	4- أدوات الدراسة.
87-78	5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
87	6- المعالجات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.
103-88	الفصل السادس : عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها
90-89	- الإجابة عن أسئلة البحث.
103-90	1- مناقشة الفرضيات وتحليلها وتفسيرها.
103	2- المقترحات.
107-104	ملخص الدراسة باللغة العربية
121-108	مراجع الدراسة
117-109	1- مراجع الدراسة باللغة العربية.
121-117	2- مراجع الدراسة باللغة الأجنبية.
135-122	ملاحق الدراسة
I-III	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

م	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	يبين نموذج جولمان (2001 Goleman) المعدل للذكاء الانفعالي	28
2	يبين أسماء المدارس التي تم اختيارها وعدد تلاميذ الصف السادس في كل مدرسة وعدد أفراد عينة البحث.	74
3	يبين توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس ونوع المدرسة.	75
4	يبين الصدق الذاتي لمقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافعية الإنجاز.	79
5	يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وعباراته	79
6	يبين معامل ارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس وكل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي	80
7	يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الداخلية وعباراته	80
8	يبين معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الخارجية وعباراته	81
9	يبين معامل ارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس وكل بعد من أبعاد دافعية الإنجاز	81
10	يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وغيره من الأبعاد	82
11	يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وغيره من الأبعاد	83
12	يبين الفروق بين مجموعة الدرجات المنخفضة والدرجات المرتفعة في مقياس الذكاء الانفعالي	84
13	يبين الفروق بين مجموعة الدرجات المنخفضة والدرجات المرتفعة في مقياس دافعية الإنجاز	85
14	يبين معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي	86
15	يبين معاملات الثبات لمقياس الدافعية الإنجاز	86
16	يبين مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث.	89
17	يبين مستوى دافعية الانجاز لدى أفراد عينة البحث.	89
18	يبين العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث	90
19	يبين الفروق في متوسط درجات الذكاء الانفعالي وأبعادها لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)	91
20	يبين الفروق في متوسطات درجات الذكاء الانفعالي وأبعادها تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)	94
21	يبين الفروق بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز وأبعاده لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)	97
22	يبين الفروق بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز وأبعاده لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)	100

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	يوضح المنظور الفسيولوجي للمخ المنطقي والمخ الانفعالي	33
2	يوضح نسبة الذكاء الانفعالي بالنسبة للعمر	44
3	يوضح التصنيف ماسلو (Maslow) للدوافع الإنسانية	50
4	يوضح مخطط العزو عند هيدر (Hieder)	57
5	يوضح الفروق بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)	93
6	يوضح الفروق بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)	95
7	يوضح الفروق بين متوسط درجات دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)	99
8	يوضح الفروق بين متوسط درجات دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)	102

الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة

.المقدمة.

1. مشكلة الدراسة.

2. أهمية الدراسة.

3. أهداف الدراسة.

4. أسئلة الدراسة.

5. فرضيات الدراسة.

6. حدود الدراسة.

7. تعريف مصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية.



الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة

. المقدمة:

شغلت دراسة الذكاء الكثير من علماء النفس والتربية، باعتباره سبباً لنجاح الإنسان في مختلف جوانب حياته الدراسية والاجتماعية والعملية، وكانت تلك الدراسات تدور حول محورين أساسيين هما:

1- دراسة الذكاء العقلي من حيث القدرة العقلية: وذلك من خلال قياسها عن طريق معامل الذكاء (IQ)، فالإنسان الذكي هو الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية.

2- دراسة الذكاء العقلي بشكل منفصل تماماً عن تأثير الانفعالات الإنسانية فيه.

إلا أن علماء النفس في العصر الحديث ذهبوا إلى القول: أن الذكاء العقلي وحده لا يؤدي إلى نجاح الإنسان في الحياة، وأن هناك العديد من الذكاءات غير العقلية تساعد على نجاح الإنسان أكاديمياً واجتماعياً وعملياً، وإن كان يتمتع بقدرات عقلية منخفضة ومنها: الذكاء الاجتماعي، والذكاء العملي، والذكاء الانفعالي وغيرها.

كما أن الانفعالات كثيراً ما تؤثر في العمليات العقلية (إيجابياً) أو (سلباً): مما يحتم دراسة الانفعالات التي تؤثر في تسهيل العمليات العقلية أو إعاقتها، وزيادة الاهتمام بالذكاء الانفعالي. حيث ظهرت عدة نماذج تباينت في رؤيتها وتفسيرها للذكاء الانفعالي، وميزت بين الذكاء الانفعالي كسمة والذكاء الانفعالي كقدرة عقلية.

الذكاء الانفعالي كسمة: هو "منظومة من القدرات العقلية غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة مطالب البيئة وضغوطها". (Bar-on، 2000، 14) أما الذكاء الانفعالي كقدرة: هو "مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين، وبصورة أساسية فإن الذكاء الوجداني يوجه القدرة لضبط المشاعر، وهو يتضمن جانبين الأول: الفهم العقلي للانفعال والثاني: تأثير الانفعال في الجانب العقلي لإظهار الخطط والأفكار الإبداعية". (Epstein, 1999, 21)

وبالتالي يمكن تصنيف نماذج الذكاء الانفعالي في اتجاهين مختلفين يتبنى كل منهما منهجية بحث ووجهة نظر مختلفة للذكاء الانفعالي ومفهومه، هما: نموذج القدرات: والتي تركز على التفاعل بين الانفعالات والذكاء بمفهومه التقليدي بمعرض وصفها للذكاء الانفعالي، ونموذج السمات (النماذج المختلطة) والتي تصف الذكاء الانفعالي في ضوء تفاعل القدرات العقلية والميول والنواحي المزاجية والشخصية.

وقد ربطت الدراسات الذكاء الانفعالي بالعديد من المتغيرات لمعرفة العوامل المؤثرة فيه، ومن بينها الدراسات التي تربط بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز، حيث أكد كل من جيرالد وجريبنر (Gerald & Ejrebinerj) وبارون (Bar-on) في كتابهم (إدارة السلوك في المنظمات)

أَنَّ الأشخاص الذين يتمتعون بقدر عالٍ من الذكاء الانفعالي يكون لديهم دافع للإنجاز. (أبو النصر، 2008، 46)

ويُعد دافع الإنجاز من الدوافع الإنسانية المهمة في علم النفس التربوي، وعاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي إدراكه للمواقف، كما يعتبر مكوناً أساسياً في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل. ويتكون دافع الإنجاز من مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الإنسان وتثيره للوصول إلى هدفه (كالطموح، والمثابرة، والمواقف المثيرة، وغيرها) وأهم ما يميزه بأنه خاص بالإنسان دون غيره من الكائنات، لذلك من الممكن اعتباره دافع النجاح والتفوق. والمشكلة الأساسية التي تواجه التعليم هي حدة التركيز على المتغيرات العقلية في العملية التربوية وغياب المتغيرات الأخرى غير التقليدية التي تسهم إلى حد كبير في تحسين عملية التعلم عند التلاميذ ويعتبر الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز من أهم هذه المتغيرات (حسين، 49، 2003).

1- مشكلة الدراسة ومسوغاتها:

إن الأسباب التي دفعت للقيام بهذا البحث هي:

1-1- الملاحظة الميدانية وذلك من خلال الاحتكاك المباشر بتلاميذ الصف السادس من خلال العمل في التوجيه والإرشاد النفسي حيث تم ملاحظة انخفاض مهارات الذكاء الانفعالي لدى بعض التلاميذ، وعدم قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم بل العمل على كبتها وإخفائها وإظهارها بوسائل أخرى كنبوات الغضب، وعدم القدرة على الإحساس بمشاعر الغير والتعاطف معهم بل لاحظت الباحثة تبدل عام للمشاعر، وعدوانية غير مسبوقة، بالإضافة إلى ملاحظة ظهور مشاعر كره وتعصب باتجاه الآخرين.

1-2- انخفاض دافعية الإنجاز لدى بعض التلاميذ، ويتجلى ذلك بالتأخر بالقيام بالوظائف المنزلية أو عدم القيام بها نهائياً، وعدم إكمالهم للمهام الموكلة إليهم داخل المدرسة، وعدم الرغبة بالقيام بأي عمل ولو كان يتمتع بجاذب كبير أو كان بسيطاً، فضلاً عن الشعور بالكسل وعدم الرغبة بأي إنجاز، وعدم الانتباه والتركيز أثناء إعطاء الدرس وإثارة الشغب بشكل دائم.

1-3- في معرض استنتاج الخصائص الأساسية التي يتميز بها ذوو الدافعية المرتفعة للإنجاز: تبين أنهم يلجؤون إلى مواجهة المشكلات وحلها بأنفسهم كونهم يستطيعون فهم الموقف على حقيقته والتعامل معه بشكل مناسب، وهذا يجعلهم يشتركون مع ذوي الذكاء المرتفع في تلك الخصائص الذين يتمتعون أيضاً بتلك الميزات، مما يفسح المجال لتوضيح العلاقة التي تربط الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز.

1-4- دُرس دافع الإنجاز مع عدد من المتغيرات كمتغير الضغوط النفسية (الضريبي، 2011) ومتغير المهارات العملية (شيلي، 2011)، علماً أنه: لم يتناول أي من الباحثين محلياً العلاقة بين متغير الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز الذي يعد من المتغيرات المهمة في علم النفس التربوي على الرغم من وجود العديد من الدراسات العربية التي أكدت على وجود ارتباط بينهما كدراسة (المساعد، 2009)، (عبدالرازق، 2008)، (كواسة، 2002) كما أكدت ذلك أيضاً الدراسة الأجنبية (Fllesdal، 2008).

واستناداً إلى المسوغات السابقة يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في

مدارس محافظة دمشق؟

2- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية البحث في النقاط الآتية:

2-1- أهمية كل من الذكاء الانفعالي، ودافعية الانجاز في حياة الطلاب التعليمية والاجتماعية والمهنية من أجل الوصول إلى النجاح في مختلف الميادين.

2-2- العينة التي تناولها البحث: وهي تلاميذ الصف السادس في التعليم الأساسي، حيث تشكل هذه المرحلة قاعدة بالنسبة لما يأتي بعدها .

2-3- أما على الصعيد التطبيقي: فيمكن أن يستفيد من نتائج هذا البحث المعلمون والآباء ورجال التعليم والأخصائيون النفسيون والمسؤولون عن الطفل .

2-4- إمكانية استثمار نتائج البحث في إعداد برامج تدريبية وإرشادية لتنمية كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى الطلبة عموماً.

2-5- جودة الدراسة على الصعيد المحلي وقلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز على حد علم الباحثة.

3- أهداف الدراسة:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

3-1- تحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الصف السادس في مدارس محافظة دمشق.

3-2- معرفة طبيعة الفروق بين أفراد عينة البحث في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيرات (أ-الجنس، ب-نوع المدرسة).

3-3- معرفة طبيعة الفروق بين أفراد عينة البحث في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيرات (أ-الجنس، ب-نوع المدرسة)

4- أسئلة الدراسة:

4-1- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة البحث؟.

4-2- ما مستوى دافعية الانجاز لدى عينة البحث؟.

5- فرضيات الدراسة:

5-1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

5-2- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغيرات (أ-الجنس، ب-نوع المدرسة).

5-3- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده تبعاً لمتغيرات (أ-الجنس، ب-نوع المدرسة).

6- حدود الدراسة:

6-1- الحدود البشرية: أي أخذ عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس محافظة دمشق الخاصة والحكومية.

6-2- الحدود المكانية: وهي مدارس محافظة دمشق الحكومية والخاصة .

6-3- الحدود الزمنية: أي: الفترة التي تم التطبيق خلالها وهي ما بين (2014/4/24م) لغاية (2014/5/12م).

6-4- الحدود العلمية: الذكاء الانفعالي، دافعية الإنجاز.

7- تعريف بمصطلحات الدراسة النظرية والإجرائية:

7-1- تعريف الذكاء الانفعالي :

عرّفه بار-أون (Bar-on) بأنه: "منظومة من القدرات العقلية غير المعرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة مطالب البيئة وضغوطها". (Bar-on، 2000، 14)

عرفه جولمان (Goleman) بأنه: "مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد ، واللازمة في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة". (Goleman، 1995، 40)

كما عُرّف في الدريدير بأنه: "معرفة الفرد مشاعره وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء، وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين، مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم". (الدريدير، 2007، 28)

ويرى ابراهيم (Abraham) أنه: "القدرة على استخدام المعرفة الانفعالية في حل المشكلات من خلال الانفعالات الإيجابية". (Abraham، 1999، 211)

كما عرّفه مبيّض بأنه: "القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف و استيعابها وفهمها وإدارتها". (مبيّض، 2003، 13)

وأكد السمدوني على أنه: "مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وانفعالاته وسيطرته عليها جيداً، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معها، والقدرة على استغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد وإقامة علاقات طيبة مع المحيطين". (السمادونى، 2007، 44)

أما خوالدة فقد عرّفه بأنه: "قدرة يعبر عنها من خلال مجموعة مهارات تدفع الفرد لصياغة أهدافه الخاصة بعيدة المدى، وذلك في ضوء تقديره لذاته وإمكاناته الحالية وتجعله يدرك ذاته بشكل مختلف ويبدل الجهد في مواجهة الفشل ويجعل تقديره وحكمه على الأمور داخلي المنشأ ويصدر عنه شخصياً وتزوده بالخبرات الانفعالية التي تجعله يتجنب الخجل". (خوالدة، 2004، 46)

ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا استخلاص تعريف يجمع بين الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية، والذكاء الانفعالي كسمة انفعالية فتعرفه بأنه: قدرة الفرد على فهم انفعالاته الشخصية وانفعالات الآخرين والقدرة على التعامل معها بشكل إيجابي والتحكم بها على نحو يساعده على تسهيل تفكيره، والوصول إلى أفضل إنجاز، وبناء علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرين، ومواجهة متطلبات البيئة.

7-1-1- التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي :

هو الدرجة التي حصل عليها التلميذ نتيجة إجابته على أسئلة مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في هذا الدراسة .

7-2- تعريف دافعية الإنجاز:

عرّفها عطية بإنها: "استعداد يتميز بالثبات النسبي للتحصيل والنجاح، وهذا الاستعداد يظل كامناً في الفرد حتى يستثار بمثيرات أو مؤثرات أو علامات تبين له الأداء، الذي سيكون وسيلة للتحصيل في موقف الإنجاز، وإن سلوك الإنجاز يعكس مشاعر يختص بعضها بالأمل في النجاح ويتعلق بعضها الآخر بالخوف من الفشل". (عطية، 1996، 13)

كما عرّفها الشيخ بأنها: "رغبة الفرد بإنجاز الأشياء بسرعة وإجادة، والقدرة على معالجة الأشياء والأفكار بدقة واستقلالية قدر الإمكان والتغلب على الصعوبات، وتدعيم النظرة إلى الذات والقدرة على منافسة الآخرين والتفوق عليهم". (الشيخ، 2002، 12)

إلا أنّ بعض الباحثين ذهبوا إلى القول بأن دافعية الإنجاز هي: "الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز والتفوق، وهي استعداد ثابت في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته من أجل تحقيق النجاح الذي يترتب عليه نوع من الإرضاء". (أبو حطب، صادق، 1988، 361)

وذهب البعض الآخر إلى أنها: "القدرة على أداء الأعمال والمجاهدة للنجاح في التنافس من أجل الوصول إلى معايير الامتياز، وهذا يرتبط بالقدرة على التغلب على الصعوبات والاحتفاظ بمعايير مرتفعة، والتنافس مع الآخرين، والسيطرة على البيئة الاجتماعية" (أحمد، 2007، 5)

ويرى آخرون أنها: "تستهدف إرضاء حاجتين متعارضتين عند الفرد هما الحاجة إلى النجاح والحاجة إلى تجنب الفشل" (أحمد، 1991، 47)

إلا أن بعض الباحثون ومنهم أبو شعيرة أكدوا على أنها: "الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح فيه وتتميز هذه الرغبة بالطموح والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل وفي مواجهة المشكلات وحلها". (أبو شعيرة وآخرون، 2004، 12)

ومن خلال التعريفات السابقة تستطيع الباحثة تعريف دافعية الإنجاز على أنها: استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يثار بمؤثرات بيئية ومؤثرات ذاتية، تجعل الفرد يسعى للقيام بإنجازاته بشكل جيد ودقيق وبسرعة للوصول إلى النجاح والتفوق ويتحكم فيه خوف الفرد من الفشل والرغبة بالتفوق.

7-2-1- التعريف الإجرائي لدافعية الإنجاز :

هي الدرجة التي حصل عليها التلميذ نتيجة إجابته على أسئلة مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

- 1الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الانفعالي.
- 2الدراسات الأجنبية التي تناولت الذكاء الانفعالي.
- 3الدراسات العربية التي تناولت دافعية الإنجاز.
- 4الدراسات الأجنبية التي تناولت دافعية الإنجاز.
- 5الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز.
- 6الدراسات الأجنبية التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز.
- 7تعقيب على الدراسات السابقة.



الفصل الثاني: الدراسات السابقة

1- الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الانفعالي :

1-1- دراسة نانسي محمد 2014 (مصر):

- عنوان الدراسة: الذكاء الوجداني لدى المراهقين وعلاقته بالتوافق الأسري.
- أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الوجداني، مقياس التوافق الأسري.
- عينة الدراسة: بلغت 540 فرد من المراهقين والمراهقات تتراوح أعمارهم بين 12-21 عام.
- نتائج الدراسة:

- يوجد علاقة ارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الأسري.
- توجد فروق في الذكاء الوجداني لدى المراهقين لصالح الإناث.
- توجد فروق في الذكاء الوجداني لدى المراهقين لصالح المراهقة المتأخرة.

1-2- دراسة ماجد العلي 2013 (الكويت):

- عنوان الدراسة: "الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقين"
- أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الوجداني من إعداد توفيق الربيعة (2006)، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد إلبرت (Albert, 2005)؛ ترجمة أحمد النجدي (2006)، ومقياس القلق الاجتماعي من إعداد لوبيز (Liebowitz, 2004)؛ ترجمة مروان السليمان (2007)، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية من إعداد روسيل (Russel, 1980)؛ ترجمة عبد الرقيب البحيري (1985).
- عينة الدراسة: عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت من الجنسين، وهم من المستويين العاشر و الحادي عشر التشعيب العلمي والأدبي، حيث بلغت (101 من الذكور، 105 من الإناث)، تراوحت أعمارهم بين 15 - 16 سنة.
- نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة الكلية.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة الدراسة الكلية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الجنسين من أفراد العينة على درجات متغيرات الدراسة التالية: الذكاء الوجداني لصالح الذكور، والقلق الاجتماعي لصالح الإناث. يمكن التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال المتغيرات التالية مرتبة بحسب الأهمية: المهارات الاجتماعية، ثم القلق الاجتماعي، في حين لم يتضح أي أثر للشعور بالوحدة النفسية.

- يوجد أثر دال للجنس على الذكاء الوجداني، في حين لم يحدد أي أثر لكل من التخصص الدراسي والتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي على الذكاء الوجداني لدى عينة.

1-3- دراسة سهاد المಲ್ಲಿ 2010 (سوريا):

▪ عنوان الدراسة: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من العاديين والمتفوقين".

▪ أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الانفعالي لبار-أون (Bar-on).

▪ عينة الدراسة: بلغت 85 طالباً وطالبة موهوباً ومتفوقاً، و 161 طالباً وطالبة من العاديين.

▪ نتائج الدراسة:

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين.

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين.

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين (الذكور).

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين (الإناث).

- توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين (الإناث).

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتفوقين (الإناث).

1-4- دراسة فتون خرنوب 2003 (مصر):

▪ عنوان الدراسة: "بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض"

▪ أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل ترجمة الباحثة، استفتاء الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية إعداد سيد محمد غنيم وعبد السلام عبد الغفار، اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) إعداد أنور محمد الشرقاوي وسليمان الخضري الشيخ.

▪ عينة الدراسة: تكونت من 274 طالباً وطالبة من مدرستي الأورمان وقد بلغ متوسط أعمارهم (13-17) عاماً.

▪ نتائج الدراسة:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في خمسة من عوامل الشخصية كما يقيسها اختبار كاتل لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في بُعد الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني .

2- دراسات أجنبية التي تناولت الذكاء الانفعالي:

- 2-1- دراسة مكان ، كارولين و آخرون (MacCann , Carolyn & others) 2011 الولايات المتحدة الأمريكية:

▪ عنوان الدراسة:

"The relationship between emotional intelligence and the rate of academic achievement in middle school"

"العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومعدل التحصيل الدراسي في المدرسة الإعدادية"

- أدوات الدراسة : تم استخدام مقياس (STEM-Y) للذكاء الانفعالي.
- عينة الدراسة: في الدراسة الثانية بلغت 2293 من طلاب المدرسة المتوسطة.
- نتائج الدراسة:

- أن هناك علاقة ارتباط بين الذكاء الانفعالي ومعدل التحصيل الدراسي.
- أن هناك علاقة ارتباط بين مهارات إدارة العواطف وبين معدل التحصيل الدراسي.

- 2-2- دراسة بولات ، سونر و آخرون (Polat , Soner& others) 2009 تركيا:

▪ عنوان الدراسة:

"Effect the relationship between fourth graders and fifth student and their teachers on their emotional intelligence"

"تأثير علاقة طلاب الصف الرابع والخامس بمعلميهم على ذكائهم الانفعالي"

- أدوات الدراسة: تم جمع بيانات من طلاب الصف الرابع والخامس ومعلميهم.
- عينة الدراسة: طلاب من الصف الرابع والخامس و معلميهم في مدارس أزمير تركيا .
- نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباط موجبة بين الذكاء الانفعالي للمعلمين والذكاء الانفعالي للطلاب.
- وجود علاقة ارتباط موجبة بين مهارة المعلمين لإدارة عواطفهم ومهارة الطلاب لإدارة عواطفهم.

- 2-3- دراسة انجولا ، كونل وآخرون (Enjola ,Kunle& others) 2007 نيجيريا :

▪ عنوان الدراسة:

"The impact of emotional intelligence and the ability to specify the target to strengthen the motivation to work towards"

"تأثير الذكاء الانفعالي والقدرة على تحديد الهدف على تعزيز الدافعية نحو العمل"

- أدوات الدراسة: اختبارات قبلية و بعدية لقياس الدافعية نحو العمل بعد تدريبهم لمدة 6 أسابيع على زيادة ذكائهم الانفعالي وقدرتهم على تحديد الأهداف.
- عينة الدراسة: بلغت 26 طالباً من الطلاب المكفوفين في نيجيريا.
- نتائج الدراسة: هناك ارتباط إيجابي بين التدريب على زيادة الذكاء الانفعالي والقدرة على تحديد الأهداف و زيادة الدافعية نحو العمل .

3- الدراسات العربية التي تناولت دافعية الانجاز :

3-1- دراسة منال محروس 2010 (مصر) :

- عنوان الدراسة: "استخدام تكنيك لعب الدور وتنمية دافعية الانجاز"
- أدوات الدراسة: مقياس دافعية الانجاز- التقارير الدورية - التحليل الفردي لأعضاء الجماعة التجريبية.
- عينة الدراسة: بلغت 20 طالبة بمدرسة المراوي بمصر .
- نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين استخدام تكنيك لعب الدور في خدمة الجماعة وتنمية رغبة الدارسات بمدارس الفصل الواحد في الاستمرار بالتعليم.
- المثابرة لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد على الانتظام في الدراسة - وجود علاقة إيجابية بين استخدام تكنيك لعب الدور في خدمة الجماعة وتنمية.
- وجود علاقة إيجابية بين استخدام تكنيك لعب الدور في خدمة الجماعة وزيادة الإحساس بالمسؤولية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد.

3-2- دراسة عبد الله أحمد، ودرويش ناجي 2007 (مصر):

- عنوان الدراسة: "التعرف على المكونات العاملة لدافعية الإنجاز والعلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والذكاءات السبع"
- أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز إعداد الباحث ومقياس للذكاءات المتعددة إعداد الباحث.
- عينة الدراسة: تكونت من 300 طالب من طلاب الجامعة 6 أكتوبر.
- نتائج الدراسة: توجد علاقة ارتباطية بين دافع الإنجاز والذكاءات المتعددة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01.

3-3- دراسة جوهرة الجبيلة 2003 (السعودية) :

- عنوان الدراسة: "الاتجاهات الوالدية نحو مادة الرياضيات وعلاقتها بالاتجاهات والدافعية للإنجاز الدراسي"
- أدوات الدراسة: مقياس الاتجاهات الوالدية نحو مادة الرياضيات من إعداد الباحثة، مقياس دافعية الإنجاز الدراسي، مقياس اتجاهات الطالبات نحو مادة الرياضيات من إعداد أبو زينة و خطاب.
- عينة الدراسة: بلغت 300 طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة تتراوح أعمارهم بين 12-15 سنة.
- نتائج الدراسة:
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الوالدية نحو مادة الرياضيات واتجاهات الطالبات نحوها لصالح اتجاهات الوالدين .
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الوالدية نحو مادة الرياضيات و دافعية الطالبات للإنجاز.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهات الطالبات نحو مادة الرياضيات و دافعتيهن للإنجاز الدراسي .

4- دراسات أجنبية التي تناولت دافعية الإنجاز :

4-1- دراسة مارتين ،أندرو وآخرون (Martin , Andrew & others) 2010 استراليا:

- عنوان الدراسة: "Difference in achievement motivation between Australians and Chinese students: in terms of class and gender"
- اختلاف في دافعية الإنجاز بين الطلاب الاستراليين و الطلاب الصينيين: من حيث الدرجة والنوع
- أدوات الدراسة: مقياس دافعية الإنجاز (MES-HS).
- عينة الدراسة: بلغت 528 طالباً صينياً من عمر 12-13 سنة، 6366 طالباً استرالياً من عمر 12-13 سنة.
- نتائج الدراسة:
 - عدم وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الطلاب الاستراليين والطلاب الصينيين من حيث نوع الدافعية.
 - وجود فروق في دافعية الإنجاز بين الطلاب الاستراليين والطلاب الصينيين من حيث الدرجة لصالح الاستراليين .

4-2- دراسة هيوستنكس ، كيوبر وآخرون (Hustinx , Kuyper& others) 2009 ألمانيا:

▪ عنوان الدراسة:

"A Study of achievement motivation (longitudinal data to demonstrate their predictive power on academic achievement"

"دراسة دافعية الإنجاز (بيانات طويلة لإثبات قوتها التنبؤية على التحصيل الدراسي)

- أدوات الدراسة: مقياس (هرمانز) لقياس دافعية الإنجاز للأطفال .
- عينة الدراسة: بلغت 20000 طالباً ألمانياً في المرحلة الإعدادية .
- نتائج الدراسة:
- وجد أن دافعية الإنجاز كان لديها قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي.
- وجد أن هناك استقرار معين في دافعية الإنجاز مع الوقت و لكن هذا الاستقرار انخفض مع طول الفواصل الزمنية بين القياسات، أي أن دافعية الإنجاز تتناسب طردياً مع مرور العمر.

4-3- دراسة كلارك ، هيس (Cluck, Hess) 2003 أميركا:

▪ عنوان الدراسة :

"Improving student motivation tough the of multiple intelligences"

"تحسين الدافعية الطلاب باستخدام الذكاءات المتعددة"

- أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس (STEM-Y) للذكاء الانفعالي .
- عينة الدراسة: تكونت من طلاب الصف السادس في منطقتين ريفية وحضرية بالولايات المتحدة الأمريكية الذي لوحظ عليهم عدم إكمال واجباتهم المدرسية وانخفاض درجاتهم وعدم الاهتمام بالمواد الدراسية.

▪ نتائج الدراسة: يظهر زيادة ملحوظة في الدافعية والتي تمثلت في:

- القدرة على إكمال الواجبات المنزلية.
- المشاركة الفعالة داخل الفصل.
- الاندماج مع الأقران.
- اختبار كل تلميذ بطريقته الخاصة للتعلم.

4-4- دراسة سيالدا وآخرون (Cialdella& al) 2002 أميركا:

▪ عنوان الدراسة:

"Motivating student learning to enhance academic progress"

"استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة لزيادة دافعية الطلاب"

- أدوات الدراسة: مقياس دافعية الإنجاز وبرنامج يعتمد على الذكاءات المتعددة.

- عينة الدراسة: تكونت من طلاب مدارس الإبتدائية والمتوسطة ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض في ولاية إيلينوى الشمالية.
- نتائج الدراسة: حدوث تحسن في دافعية الطلاب في المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة وزيادة السلوك الإيجابي اتجاه العملية التعليمية، وقلة عدد المتسربين من التعليم في المرحلة المتوسطة لذلك أوصت بأهمية استخدام الذكاءات المتعددة في مراحل دراسية أصغر حتى يكون الطلاب أكثر تقبلاً لهذا النوع من التعلم.

5- دراسات عربية التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز:

5-1- دراسة ماجد العلي، خديجة الغزي 2010 (الكويت):

- عنوان الدراسة: "الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الانجاز والخجل".
- أدوات الدراسة: مقياس للذكاء الوجداني، مقياس دافعية حب الاستطلاع، مقياس دافعية الانجاز، مقياس الخجل.
- عينة الدراسة: بلغت 95 طالباً و 100 طالبة من طلاب المرحلة الثانوية لدولة الكويت.
- نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الانجاز.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الجنسين في أفراد العينة على متغيرات الدراسة لصالح الذكور ما عدا متغير الخجل لصالح الإناث.

5-2- دراسة وفاء المساعيد 2009 (الأردن):

- عنوان الدراسة: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات"
- أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الانفعالي واختبار لدافع الإنجاز.
- عينة الدراسة: بلغت 340 طالباً وطالبة من مختلف التخصصات العلمية والأدبية ومختلف المستويات الدراسية في جامعة آل البيت.
- نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الانفعالي وكل من دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة بين التخصصات العلمية و الأدبية لصالح التخصصات الأدبية.
- وجود فروق ذات دلالة بين مستويات الدراسية لصالح مستوى السنة الرابعة.

5-3- دراسة وفاء عبد الرزاق 2008 (السعودية):

- عنوان الدراسة: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود"
- أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحثة، مقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحثة، مقياس تورانس للتفكير الابتكاري.
- عينة الدراسة: بلغت 223 طالبة من المتفوقات وغير متفوقات في كلية التربية قسم علم النفس جامعة الملك سعود.
- نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والطلاقة كأحد متغيرات التفكير الابتكاري.
- وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والدافعية الإنجاز.
- وجود فروق دالة بين الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المرتفع (المتفوقات) والطالبات ذوات التحصيل الدراسي المنخفض (غير المتفوقات) في البعد الخامس (إدارة وتنظيم انفعالات الذات) كأبعاد الذكاء الانفعالي وهذه الفروق لصالح المتفوقات، بينما لم تظهر فروق في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي وباقي الأبعاد الأخرى.
- عدم وجود فروق دالة بين الطالبات ذوات التحصيل الدراسي المرتفع (المتفوقات) والطالبات ذوات التحصيل الدراسي المنخفض (غير المتفوقات) في التفكير الابتكاري.
- وجود علاقة ارتباطية دالة بين طالبات المستوى الدراسي السابع وطالبات المستوى الدراسي الثاني في البعد الأول (الوعي بانفعالات الذات) والبعد الثالث (فهم الانفعالات) من أبعاد الذكاء الانفعالي وهذه الفروق لصالح طالبات المستوى السابع.

5-4- دراسة عبد الله كواسة 2002 (مصر):

- عنوان الدراسة: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافع الإنجاز"
- أدوات الدراسة: مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الباحث، مقياس دافع الإنجاز (هرمانس).
- عينة الدراسة: تكونت من 300 طالباً وطالبة من طلبة الجامعة تتراوح أعمارهم بين (19-22) سنة.
- نتائج الدراسة: وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي وبين دافع الإنجاز.

6- الدراسات الأجنبية التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز:

6-1- دراسة منيدين، الياس، نوردين (Manyuddin, Elais, Noodin) 2011 ماليزيا:

▪ عنوان الدراسة:

"Emotional intelligence, achievement motivation and academic achievement among student of public and private"

"العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز والتحصيل بين طلاب المدارس الخاصة والعامة"

- أدوات الدراسة: مقياس للذكاء الانفعالي، مقياس لدافعية الإنجاز.
- عينة الدراسة: تكونت من 647 طالب وطالبة من مؤسسات التعليم العالي الخاصة والعامة.
- نتائج الدراسة:

- يوجد فروق في دافعية الإنجاز بين المدارس العامة والخاصة لصالح المدارس العامة.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز.
- وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي.
- وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل.
- يوجد فروق في الذكاء الانفعالي لصالح المدارس العامة.

6-2- دراسة فليسدال (Fllesdal) 2008 نرويج:

▪ عنوان الدراسة:

"Emotional intelligence as ability assessing the construct validity of scores"

"العلاقة بين الذكاء الوجداني ودافع الإنجاز، والنجاح الأكاديمي، والعلاقات الشخصية"

- أدوات الدراسة: مقياس القدرة للذكاء الانفعالي (MSCEIT).
- عينة الدراسة: تكونت من المراهقين الموهوبين.
- نتائج الدراسة:
- وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والإنجاز والنجاح الأكاديمي والعلاقات الشخصية الناجحة.
- عند تقديم المعلومات التعليمية بأسلوب الذكاء الانفعالي، لوحظ حدوث تحسن في دافعية الطلاب في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وزيادة السلوك الإيجابي اتجاه العملية التعليمية وقلة عدد المتسربين من التعليم في المرحلة المتوسطة، لذلك أوصت بأهمية استخدام الذكاءات المتعددة في مراحل دراسية أصغر حتى يكون الطلاب أكثر تقبلاً لهذا النوع من التعلم.

7- تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن هاك نقاط تشابه واختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة لذلك يمكن ذكر هذه النقاط مما يلي:

7-1- أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

7-1-1- دراسات الذكاء الانفعالي:

- من حيث العينة: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات العربية للذكاء الانفعالي في أنها تناولت الذكاء الانفعالي لدى عينات من طلبة المدارس وتناولها متغير الجنس كدراسة العلي (2013) ودراسة الخرنوب (2003) دراسة العنزي (2010) ولكنها اختلفت عن الدراسات السابقة في هذا المحور التي ركزت على عينة من المتفوقين كدراسة المللي (2010).
- أما من حيث الأدوات: استخدمت الدراسة الحالية مقياس رشا الديدي للذكاء الانفعالي التي اختلفت به عن باقي الدراسات، ولكن كان الاتفاق بينها أنها اعتمدت على أدوات ليست من تصميم الباحث.

7-1-2- دراسات دافعية الإنجاز:

- من حيث العينة: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات العربية لدافعية الإنجاز في أنها تناولت دافعية الإنجاز لدى عينات من طلبة المدرسة كدراسة محروس (2010) ودراسة الجبيلة (2005) ولكنها اختلفت مع دراسة أحمد (2010) لأنها تناولت مع عينة من طلاب الجامعات.
- من حيث الأدوات: تتشابه الدراسة السابقة محروس (2010) ودراسة الجبيلة (2005) بأنها اعتمدت على مقاييس ليست من إعداد الباحث ولكنها اختلفت عن دراسة أحمد (2010) حيث كان مقياس دافعية الإنجاز من إعداد الباحث.

7-1-3- الدراسات الأجنبية التي تناولت الذكاء الانفعالي:

- من حيث العينة: تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة بتناولها لعينة من طلبة المدرسة العاديين ماعدا دراسة انجولا، كونل وآخرون (2007) التي تناولت عينة من المكفوفين في مدارس نيجيريا.
- من حيث أدوات البحث: اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة باعتمادها على مقاييس معدة مسبقاً ما عدا دراسة بولاتو سونر (2009) ودراسة أنجولا كونل (2007) التي اعتمدت على جمع بيانات عن الذكاء الانفعالي لدى طلاب العينة.

7-1-4- الدراسات الأجنبية المتعلقة بدافعية الإنجاز:

- العينة: تتشابه الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة الأجنبية المذكورة في البحث بأنها تناولت عينة من طلاب المدارس.

- أدوات البحث: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة باعتمادها على مقاييس في دافعية الإنجاز ليست معدة من قبل الباحث.

7-1-5- الدراسات العربية المتعلقة بالذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز:

- من حيث العينة: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتناولها لطلاب الصف السادس بينما تناولت الدراسات السابقة العربية على عينة من طلاب الجامعة.
- من حيث الأدوات: اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة لتناولها مقياس ليست من إعداد الباحثة ما عدا دراسة عبد الرزاق (2008) التي أعدت مقياس الذكاء الانفعالي ودراسة كواسه (2002) ودراسة عبد الرزاق (2008) الذين أعدوا مقياس للذكاء الانفعالي.
- من حيث النتائج: لقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسة السابقة على وجود علاقة ارتباط بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز.

7-1-6- الدراسات الأجنبية المتعلقة بالذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز:

- من حيث العينة: لقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتناولها لعينة من طلاب المدرسة ولكن دراسة فلسدال (2008) اعتمدت على المراهقين الموهوبين.
- من حيث الأدوات: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة لاعتمادها على مقاييس للذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز ليست من إعداد الباحث.
- من حيث النتائج: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فلسدال (2008) لوجود علاقة ارتباط بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز ولكنها اختلفت مع دراسة منيدين، إلياس، نوردين (2011) التي توصلت لعدم وجود علاقة ارتباط بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز.

7-2- موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة:

7-2-1- ما استفادت منه الباحثة من الدراسات السابقة:

أن النظرة الشاملة للدراسات السابقة مكنت الباحثة من الإطلاع على الأدوات التي اعتمدت عليها الدراسات، والإطلاع على الفرضيات المستخدمة وطرائق استخلاص النتائج، والنتائج التي توصلت إليها والاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.

7-2-2- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تختلف الدراسة الحالية على المستوى المحلي في أنها الدراسة الأولى (على حد علم الباحثة) التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بدافعية الإنجاز.
- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة العربية بإلقاء الضوء على متغير جديد وهو (نوع المدرسة) للتوصل إلى الفروق بين المدارس الخاصة والعامة في كلاً من الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز.

الفصل الثالث: الذكاء الانفعالي

توطئة

1. مفهوم الذكاء الانفعالي
2. النماذج الأساسية المفسرة للذكاء الانفعالي
 - 1.2. نموذج القدرات لماير وسالوفي
 - 2.2. النماذج المختلطة:
 - 1.2.2. النماذج المختلطة لجولمان
 - 2.2.2. النماذج المختلطة لبارون
3. العوامل المؤثرة بالذكاء الانفعالي
 - 1.3. العوامل البيولوجية
 - 2.3. العوامل البيئية:
 - 1.2.3. أثر الأسرة
 - 2.2.3. أثر المدرسة
 - 3.2.3. أثر المجتمع
 - 3.3. العوامل الشخصية:
 - 1.3.3. أثر الجنس
 - 2.3.3. أثر العمر
 - 3.3.3. أثر الذكاء العام
 - 4.3.3. أثر سمات الشخصية
4. خصائص الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع



الفصل الثالث: الذكاء الانفعالي

. توطئة:

ظهر الذكاء الانفعالي لأول مرة في سلسلة الدراسات الأكاديمية التي قام بها كل من ماير وسالوفي من عام 1990 إلى عام 1993 وقد عرفا هذا المصطلح مبدئياً على أنه: "نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على توجيه مشاعر الفرد والآخرين، والتمييز بينهما، واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير وسلوكيات الفرد". (Salovey et al, 2004, 5)

وبعد عامين ظهر كتاب بعنوان (الذكاء الوجداني) لجولمان (Goleman)، وتوالت دراسات جولمان عن الذكاء الانفعالي من حيث مفهومه وطبيعته، وتوصل إلى أن الذكاء الانفعالي يتضمن مهارات عن العلاقات بين الأشخاص، ومهارات عن علاقات الشخص مع ذاته، وأنه يتضمن الوعي بالانفعالات، وكيفية تمكين الشخص من إحداث تفاعل بين المشاعر والذكاء التقليدي، وكيفية تأثير الانفعال في التفكير. (غنيم، 2001، 45)

وفي عام 1997 قدم بار-أون الذي يعتبر من العلماء العاملين بموضوع الذكاء الانفعالي وعرفه بأنه: "نسق من المؤهلات والكفايات والمهارات غير المعرفية، التي تؤثر في قدرة المرء لأن يكون ناجحاً في مواجهة متطلبات البيئة وضغوطها". (Bar-on, 102, 1997)

وبذلك نجد أن هناك اتجاهين مختلفين لتحديد الذكاء الانفعالي وهذان الاتجاهان هما:

- الاتجاه الأول: الذي يرى أن الذكاء الانفعالي يتكون من قدرات عقلية منفصلة عن السمات الشخصية والمزاجية ومن هؤلاء ماير وسالوفي (Mayer & Salovey).

- أما الاتجاه الثاني: يرى أن الذكاء الانفعالي يتكون من قدرات عقلية ولكن غير مستقلة عن السمات الشخصية والمزاجية ومن هؤلاء جولمان (Golman) وبار-أون (Bar-on).

وقد تزايدت المناقشات حول الذكاء الانفعالي في الآونة الأخيرة، وتوصلت إلى أن الذكاء الانفعالي ليس مكوناً بسيطاً، ولا يسهل وصفه أو الحديث عنه، ولكن في الواقع هو كيان معقد وفعال. (الأعسر وكفافي، 2000، 7)

ترى الباحثة أن تتجلى صعوبته لوقوعه بين النظامين الانفعالي والمعرفي بالإضافة إلى كثير من العوامل التي تؤثر به سواء عوامل بيولوجية أو عوامل بيئية متنوعة.

1- مفهوم الذكاء الانفعالي:

يتكون الذكاء الانفعالي من مفهومين هما:

1-1- الذكاء.

1-2- الانفعال

1-1- مفهوم الذكاء (Intelligence): اختلفت مفاهيم الذكاء باختلاف المربين والمختصين، فمنهم من يراه القدرة على التفكير المجرد، أو القدرة العقلية التي تساعد على تكيف السلوك وفقاً لمواقف وظروف الحياة، وبعضهم اعتبر الذكاء بأنه القدرة على الاستبصار و الحكم السليم، واعتبر البعض الآخر أن الذكاء هو التكامل الوظيفي للجهاز العصبي. (عمارة، 2002، 15-16) كما اعتبره بعضهم بأنه قدرة الشخص على حل المشكلات والتخطيط والتعلم الجيد والتعامل بمرونة، وبصورة ملائمة مع الموقف. (بنا والشافعي، 2002، 20)

1-2- مفهوم الانفعال (Emotion): "هو تغير مفاجئ يشمل الفرد كله نفسياً وجسماً، بحيث يؤثر في سلوكه، وفي تكوين وظائف الأعضاء الداخلية، مثل الغضب والخوف والقلق والتوتر". (محمد، 1993، 7)

كما عُرف الانفعال: بأنه: "مشاعر أو عواطف تتضمن مزيجاً من الإثارة الفسيولوجية، مثل تزايد دقات القلب، والسلوك الصريح مثل الابتسام". (علي، 2009، 45) ولا مناص عن ذكر أن هناك الكثير من المصطلحات المشابهة لمصطلح الانفعال، كالمشاعر والوجدان والعواطف، لذلك يسمى هذا النوع من الذكاء بالعديد من التسميات، كالذكاء الوجداني والذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي، وقمنا باعتماد مصطلح الذكاء الانفعالي لكي لا يتشتت ذهن القارئ، ولأغراض البحث العلمي.

. مفهوم الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence):

اختلفت وجهات النظر الخاصة بمفهوم الذكاء الانفعالي، ويرجع ذلك إلى أن مفهوم الذكاء الانفعالي مازال يكتنفه بعض الغموض، وقد يعود ذلك لعدة أسباب منها، الخلاف حول كونه قدرات عقلية أم سمات شخصية، مما أدى إلى وجود تداخل بينه وبين مفاهيم أخرى مثل الذكاء العام وسمات الشخصية. (نور إلهي، 2009، 30)

عرّف جولمان (Goleman) الذكاء الانفعالي: بأنه: "القدرة على إدراك الفرد لمشاعره واستخدام هذه المشاعر، والقدرة على التعامل مع الضغوط، والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة على إثارة الحماس في النفس و المحافظة على روح الأمل، والقدرة على التعاطف مع الآخرين و فهمهم، وتكوين علاقات اجتماعية تنسم بالقدرة على التعامل مع مشاعر الآخرين وقيادتهم". (عبد السلام، 2008، 50) وعُرف بأنه: "القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على توليد الانفعالات أو الوصول إليها عندما تتيسر عملية التفكير، والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي". (الخضر، 2008، 24)

أما ايبشتين (Epstein) فقد عرّف الذكاء الانفعالي بأنه: "مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين، وبصورة أساسية فإن الذكاء الوجداني يوجه القدرة

لضبط المشاعر، وهو يتضمن جانبين الأول: الفهم العقلي للانفعال والثاني: تأثير الانفعال في الجانب العقلي لإظهار الخطط والأفكار الإبداعية". (Epstein, 1999, 21)

وكان تعريف أبرهام (Abraham) أنه: "مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في التقدير وتصحيح مشاعر الذات، واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها، لأجل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد". (Abraham, 1999, 169)

وقد قام مارتينز (Martinez) بتعريفه بأنه: "عملية ذاتية دائمة يومية يمارسها الفرد ويشمل الدافعية، وتقييم الذات وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، وقدرة الفرد على حل مشكلاته والقدرة على ضبط النفس والتحكم بالانفعالات". (Martinez, 2000, 334)

أما أوليفير (Olivier) فقد كان تعريفه للذكاء الانفعالي بأنه: "قدرة إدراك وإحساس ذاتية لتمييز وتقييم وإدارة الفرد لعواطفه وعواطف الآخرين، والناس الذين يملكون درجة عالية من الذكاء الانفعالي يعرفون أنفسهم بشكل جيد وقادرين على الإحساس بعواطف الآخرين، وهم متفائلون ومرنون ولطفاء". (Olivier, 2010, 334)

وتوصل جورج (George) إلى أن الذكاء الانفعالي هو: "القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الانفعالية وتنظيم المشاعر، بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين". (George, 2000, 1033)

وأضيف أيضاً بتعريفه بأنه: "القدرة على إدراك وفهم وتناول الانفعالات ببطانة واستخدامها كمصدر للطاقة الإنسانية، والتزود بالمعلومات والعلامات مع الآخرين". (المصدر، 2007، 596)

وعرفه العنتيبي بأنه: "عملية تغيير أنماط التفكير، وطريقة النظر إلى الأمور بحيث تولد في النفس أكبر قدرة ممكنة من المشاعر الإيجابية، لأطول فترة ممكنة". (العنتيبي 2003، 19)

أما سعيد فقد عرفه : بأنه: "منظومة من الكفايات الانفعالية والاجتماعية ناشئة عن المرور بخبرة ما، تستجيب لها الحركة العصبية في الدماغ فتشكّل مكوناً مندمجاً بينهما في ظل عمليات معرفية من المعالجة والتخزين فيترتب عنها وعي بالذات، وإدارة وضبط للانفعالات وامتلاك مهارات التعاطف من خلال قراءة الرسائل الانفعالية الغير منطوقة، فضلاً عن تحفيز ذاته ومواجهة العقبات بمرونة، والتواصل مع الآخرين في ظل مهارات الاتصال، مما يكسب الفرد لغة مرنة إيجابية مستقلة تسهم في التفاعل والنجاح في الحياة" (سعيد، 2008، 16) .

- ومن خلال العرض السابق لتعريفات الذكاء الانفعالي يمكن للباحثة استخلاص الخصائص الآتية:
- 1- أنه قدرة على معرفة المشاعر الشخصية ومعرفة مشاعر الآخرين والقدرة على التحكم بهذه المشاعر بالشكل الأفضل، والقدرة على استخدام الانفعالات بشكل إيجابي لتسهيل عملية التفكير، القدرة على التحكم بالمواقف الانفعالية والعقلية.
 - 2- القدرة على التحكم بالانفعالات للوصول إلى أفضل إنجاز، والقدرة على القيام بعلاقات اجتماعية جيدة.
 - 3- يتأثر بعوامل بيولوجية تابعة للدماغ وعوامل بيئية وعوامل شخصية.

2- النماذج الأساسية المفسرة للذكاء الانفعالي:

هناك نموذجان للذكاء الانفعالي، يتميز كل نموذج عن الآخر في درجة التركيز فيه بصورة شاملة في القدرات العقلية (نموذج القدرات)، أو تمزج القدرات العقلية بسمات الشخصية (النماذج المختلطة). (أبو المكارم وحسين، 2004، 47).

. نموذج القدرات :

2-1- نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) :

أشار ماير وسالوفي إلى أهمية وضع نظرية تقترض نوعاً جديداً من الذكاء، بحيث يركز على الفروق الفردية في معالجة المعلومات الانفعالية، وذلك في مقالتهم في مجال الذكاء الانفعالي، وقد عرّفوا الذكاء الانفعالي في هذه المقالة بأنه: "قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين للتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكيره وسلوكه "وبناءً على هذه التعريف فإن الذكاء الانفعالي يتكون من ثلاثة مكونات هي:

- 1- تقييم الفرد لانفعالاته وعواطفه والقدرة على التعبير عنها بكفاءة، وكذلك إدراك انفعالات الآخرين، كالتمييز بين الانفعالات الإيجابية والانفعالات السلبية لديه ولدى الآخرين لاختيار الانفعالات المناسبة.
- 2- القدرة على تنظيم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين، أي القدرة على اختيار الانفعالات المناسبة لديه ولدى الآخرين على حسب الموقف.
- 3- القدرة على استخدام الانفعالات بطريقة تكيفية من خلال التخطيط المرن والنظر إلى الأمور من زوايا مختلفة، كالقدرة على التعامل مع المواقف بشكل جيد عن طريق تحفيز انفعالات مناسبة للموقف. (خرنوب، 2003، 20)

وقد أعاد ماير وسالوفي في تقييم نظريتهما عن الذكاء الانفعالي في عام 1997 ونتيجةً لسيهما لإبقاء مفهوم الذكاء الانفعالي ضمن دائرة الذكاء وفصله تماماً عن سمات الشخصية فقد أعادا تعريفه بحيث يجمع بين فكرتين هما:

- إن الانفعالات تسهل التفكير .
- التفكير بذكاء في الانفعالات .

وبناءً على ذلك أصبح تصور الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية يتكون من أربع قدرات رئيسية تتفرع عن كل منها قدرات فرعية، وهي مرتبةً بشكل تصاعدي من العمليات النفسية البسيطة إلى المعقدة، كما أن القدرات الفرعية مرتبطة أيضاً بشكل تصاعدي من القدرات البسيطة التي يمكن ملاحظتها بسهولة إلى العمليات النفسية الأكثر تعقيداً، وأقل وضوحاً. (أبو غزال، 2004، 127)

وتعتبر القدرات الفرعية منفصلةً ومتجانسةً مع بعضها البعض، فقد يكون الفرد عالي القدرة في إحداها، ومنخفضاً في الأخرى، وهذه القدرات تعكس مراحل النمو الوجداني، فالأفراد الأكثر ذكاءً انفعالياً يمرون بصورة أسرع في هذه المراحل، ويقعون في المستويات الأعلى منها. (الخضر، 2006، 260)

وبذلك توصلنا بأن الذكاء الانفعالي يتكون من:

2-1-1- القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة (الإدراك الوجداني): ويقصد بها الإدراك، والتقييم والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة وتشمل:

- 2-1-1-1- التعرف على انفعالات الذات .
- 2-1-1-2- التعرف على انفعالات الآخرين.
- 2-1-1-3- التعبير بدقة عن الانفعالات من خلال التعبيرات اللغوية وغير اللغوية.
- 2-1-1-4- التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة. (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, 409)

2-1-2- القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير (التيسير الانفعالي للتفكير): وتركز هذه القدرة على الكيفية التي يتم بها دخول المشاعر إلى النظام الإدراكي وكيفية تعديل وتغيير الإدراك لمساعدة التفكير، وبما أن الإدراك يُعطل ويُعرقل بالقلق، فإن المشاعر تستطيع أن تقترض الأولويات، فالنظام الإدراكي يُعنى بما هو أكثر أهمية، ويركز على أفضل ما يمكن أن يقوم به الفرد في وضع ما، وإن المشاعر تغيّر الإدراكات إذ تجعلها إيجابيةً عندما يكون الشخص سعيداً، وسلبيةً عندما يكون حزيناً، وتجبر هذه التغيرات النظام الإدراكي بأن يرى الأشياء من منظورات مختلفة. (الأبرش، 2010، 40)

وتتضمن هذه القدرة القدرات الفرعية التالية:

2-1-2-1- توجيه الانتباه إلى المعلومات الهامة، وتقديم لنا الانفعالات إشارات لحدوث تغيرات مهمة في الشخص وبيئته.

2-1-2-2- توليد وإنتاج الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر، وتساعد على التخطيط المستقبلي للفرد مما يمكنه من التنبؤ واتخاذ القرار.

- 2-1-2-3- التآرجح الانفعالي يساعد الفرد على اعتبار احتمالات أكثر.
- 2-1-2-4- استخدام الحالة المزاجية لتسهيل توليد الحلول المناسبة. (Mayer, & Salovey, Caruso, 2004, 161)
- 2-1-3- القدرة على فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية (الفهم الانفعالي): أي فهم المعلومات الانفعالية وكيفية ترابطها وتكاملها وتطورها، من أجل تقدير معاني تلك الانفعالات ويتضمن القدرات الفرعية التالية:
- 2-1-3-1- تعريف وتصنيف الانفعالات وإدراك العلاقات بينها.
- 2-1-3-2- تفسير وترجمة المعاني التي تعبر عنها هذه الانفعالات.
- 2-1-3-3- القدرة على فهم الانفعالات المركبة (كالغيرة والغضب والحسد).
- 2-1-3-4- القدرة على إدراك تتابع الانفعالات وتسلسلها المعرفي، والتنبؤ بالانفعالات المستقبلية. (أبو غزال، 2004، 167)
- 2-1-4- ضبط الانفعالات (إدارة الانفعالات): وهو القدرة على إدارة الانفعالات المتعلقة بالذات، وبالأخرين بصورة تسمح بالتكيف الفعال مع الموقف، ويتضمن:
- 2-1-4-1- القدرة على إظهار انفعال لا يشعر به الفرد أصلاً إذا اقتضى الموقف.
- 2-1-4-2- القدرة على إخفاء الفرد لانفعالاته عندما يكون إظهارها غير مناسب.
- 2-1-4-3- القدرة على استثارة وضبط الانفعال المناسب لدى الآخرين .
- 2-1-4-4- القدرة على ضبط انفعالاته بحيث لا يؤثر سلباً على تفكيره. (Mayer & Salovey, 1997, 16)
- 2-2- النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي :
- 2-2-1- نموذج جولمان (Goleman) :
- بدأ جولمان بحثه في مجال الذكاء الانفعالي مدفوعاً بما توصل إليه مايير وسالوفي من نتائج في هذا المجال في فترة التسعينات، حتى أصدر كتابه عن الذكاء الانفعالي عام 1995 والذي يعتبر نقطة تحول في سبيل تعريف العامة والمختصين بفكرة الذكاء الانفعالي. (Stys & Brown, 2004, 14)
- ويذكر جولمان أن للذكاء الانفعالي خمسة مكونات وهي:
- الوعي بالذات: وهو قدرة الفرد على قراءة مشاعره والتعرف عليها، فضلاً عن معرفة تأثيرها على الآخرين.
 - إدارة الذات: قدرة الفرد على ضبط مشاعره وحفزاته الغريزية، وقدرته على التفكير قبل التصرف.
 - الدافعية: ميل الفرد إلى العمل بغض النظر عن المكاسب المادية والمعنوية، والنزوع إلى متابعة الأهداف واستمرار العمل بنشاط.
 - التعاطف: قدرة الفرد على الإحساس بمشاعر الآخرين والتعامل معهم وفقاً لردود أفعالهم الانفعالية.

• **المهارات الاجتماعية:** قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، وبناء شبكات من الاتصالات بهم، وقدرته على إيجاد أرضية مشتركة وبناء حالة من الوئام والتآلف معهم. (Goleman, 1998, 95)

أما في عام 1998 فقد قام بتعديل التقسيم السابق، وأصبح الذكاء الانفعالي يتكون من كفاءة شخصية، وكفاءة اجتماعية.

2-1-2-2-1-1-2 الكفاءة الشخصية: ويتكون من:

2-1-1-2-2-1-1-2 **الوعي الذاتي:** ويتألف من الوعي الانفعالي، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس، أي معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها، ومعرفة أسبابها ومعانيها، وقدرته على التقدير بتحديد جوانب الضعف والقوة فيها.

2-1-1-2-2-1-1-2 **التنظيم الذاتي:** ويتألف من حيث الذات، والشعور بالجدارة، والثقة و الضميرية والتكيف حيث تتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم بها، وقدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف، وقدرته على تنظيم انفعالاته وتوليد أفكار جديدة تساعده على التفكير الجيد، وقدرته على التكيف مع الأحداث الجارية، وقدرته على الاتزان والهدوء حتى في الظروف الصعبة، وقدرته على التجديد والتغير والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة، وقدرته على أن يكون جديراً بالثقة.

2-1-1-2-2-3-1-1-2 **الدافعية الذاتية:** ويتألف من دافع الانجاز والالتزام والمبادأة والتفاؤل، حيث تتضمن دافعية الفرد للانجاز أو التحصيل أو المثابرة، وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل إنجاز الأعمال والتفاؤل والتحدي والمخاطرة، والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد، والتزامه بالوعود مع الآخرين، وتركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة (الدريد، 2004، 78).

2-1-2-2-2 الكفاءة الاجتماعية: ويتكون من:

2-1-2-2-1-2-2 **الوعي الاجتماعي:** وهو يتألف من التعاطف، وتوجيه المساعدة وتطوير الآخرين وفعالية التنوع والوعي السياسي، أي إحساس الفرد بمشاعر الآخرين توقعه لاحتياجاتهم، وإشباعه لها وتدعيم قدراتهم، بالإضافة إلى إيجاد الفرد لفرص متنوعة من خلال أفراد مختلفين، بالإضافة قدرة الفرد على قراءة التدفقات الانفعالية وعلاقات القوى.

2-1-2-2-2-2 **المهارات الاجتماعية:** ويتألف بشكل عام من التأثير، والتواصل والقيادية، تحفيز التغيير وإدارة الصراع، وبناء العلاقات الاجتماعية والمشاركة والتعاون وقدرات الفريق، أي قدرة الفرد لاستخدام أساليب فعالة للإقناع وإرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين، بالإضافة إلى القدرة على تحفيز وتوجيه الأفراد، والقدرة على المبادرة للتغيير والتعامل معه، القدرة

على التفاوض وتكوين علاقات مفيدة مع الآخرين، والقدرة على تكوين الفرد لفريق عمل وتحقيق الأهداف المشتركة. (Goleman, 1998, 28)

ثم أدخل جولمان في عام 2001 تعديلاً على نموذجهِ وقد اظهر ثلاثة أبعاد أساسية هي: الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، وأضيف إلى ذلك إدارة العلاقات الاجتماعية .

الجدول (1) نموذج جولمان (Goleman, 2001) المعدل للذكاء الانفعالي. (Goleman, 2001, 3)

الوعي	الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية
- الوعي الانفعالي للذات. - التقييم الدقيق للذات. - الثقة بالذات.	- الوعي الاجتماعي: - التعاطف. - توجيه المساعدة. - الوعي التنظيمي.	
- ضبط الذات. - الموثوقية. - يقظة الضمير. - التكيفية. - دافعية الإنجاز الذاتية. - المبادرة.	- إدارة الذات: - تطوير الآخرين. - التأثير. - التواصل. - إدارة الصراع. - القيادة. - تحفيز التغيير. - بناء العلاقات. - فريق العمل والتعاون.	- إدارة العلاقات الاجتماعية:

2-2-2- الذكاء الانفعالي عند بار-أون (Bar-on) :

يرى بار-أون أن مفهوم الذكاء الانفعالي يمثل الجانب غير المعرفي في الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر، والذي لم ينكر الجوانب المعرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماماً بالجوانب غير المعرفية. (بار-أون، 2004، 30)

وبذلك يُعد بار-أون أول من ذكر حاصل الانفعال (EQ) بوصفه نظيراً لحاصل الذكاء (IQ) في رسالته الطبية والتي كانت متوافقة مع الاهتمام المتزايد بدور الانفعالات. (Elmmerling & Goleman, 2001, 9)

واعتبر بار-أون الذكاء الانفعالي بأنه "منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات الشخصية، والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع متطلبات وضغوط البيئة". (Mayer & Salovey, 1997, 102)

أي أن نموذجه يجمع بين القدرات العقلية، كالإدراك الانفعالي للذات وسمات الشخصية أخرى مستقلة عن القدرة العقلية، كالاستقلال الشخصي وتقدير الذات والحالة المزاجية. (Mayer & Salovey, 1997, 160)

ويتكون نموذج بار-أون 1997 من خمسة أبعاد رئيسية وخمسة عشر بعداً فرعياً:

2-2-2-1- الذكاء الوجداني الشخصي: ويشمل الوعي بالذات الوجدانية الانفعالية والتوكيدية، اعتبار الذات، تحقيق الذات، والاستقلالية.

2-2-2-2- الذكاء الوجداني الاجتماعي: ويشمل التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية.

2-2-2-3- القدرة على التكيف: وتشمل حل المشكلة، اختبار الواقع، والمرونة.

2-2-2-4- إدارة الضغوط: وتشمل تحمل الضغوط، وضبط الاندفاع.

2-2-2-5- المزاج العام: ويشمل السعادة، والتفاؤل. (Bar-on, 2001, 89)

ويضيف بار-أون قائلاً بأن تصويره للذكاء الانفعالي يمكن النظر إليه من زاويتين هما: 1- الانتظام 2- توبوجرافي.

فالانتظام فهو يتمثل بتنظيم الأنواع المتشابهة من العوامل التي تتلاءم منطقياً وإحصائياً مع بعضها البعض، أما كونه توبوجرافي فذلك لأنه جمع المكونات العاملة للذكاء الانفعالي بجانب بعضها تبعاً لترتيب من العوامل الجوهرية (الأولية) إلى عوامل المحصلة (الرتبة الأعلى) والتي تم الربط بينهما من خلال مجموعة من العوامل التأييدية (الثانوية أو المساعدة). (عجوة، 1992، 278)

ويتمثل التنظيم التوبوجرافي لمكونات الذكاء الانفعالي لنموذج بار-أون 1997 كما يلي:

- العوامل الجوهرية: وتشمل الوعي بالذات، التفهم، التوكيدية، اختبار الواقع، وضبط النفس.
- العوامل التأييدية: وتشمل اعتبار الذات، الاستقلالية، المسؤولية الاجتماعية، التفاؤل، تحمل الضغوط، والمرونة.

• عوامل المحصلة: وتشمل حل المشكلة، العلاقات الشخصية مع الآخرين الذات، والسعادة. (حسين، 2003، 148)

وبناءً على هذه المكونات صمم بار-أون مقياساً بأسلوب التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي وأطلق عليه قائمة نسبة الذكاء الوجداني (IQ) Emotional Intelligence Quotient .

وترى الباحثة أن نظريات الذكاء الانفعالي المختلفة ليست متعارضة إنما هي مختلفة باختلاف النظر للذكاء الانفعالي، ولكننا يمكن أن نجد أهم ميزات في كل نظرية وفق ما يلي:

- إن نموذج ماير وسالوفي يرى أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من القدرات العقلية التي تدل على تكامل النظام العقلي مع النظام الانفعالي، ويركزون على المشاعر وتفاعلاتها مع الفكر.

- أما نظرية جولمان تعتبر أن الذكاء الانفعالي هو مجموعة قدرات عقلية وانفعالية تؤثر في قدرة الفرد على التكيف ومواجهة الضغوط وتساعد في التعامل مع الآخرين.
- أما بار - أون فيعتبر الذكاء الانفعالي قدرات غير معرفية ومهارات للتأقلم مع البيئة ومتطلباتها.

3- العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي:

3-1- العوامل البيولوجية:

تشير الدراسات أن المنظومة العاطفية منظومة مركبة، وهي شديدة المقاومة للتغيير، وهي تحدد معالم أساسية للشخصية في وقت مبكر، وإن عدد الألياف العصبية التي تتجه من المراكز العاطفية للمخ إلى المراكز المنطقية تفوق تلك التي تسير بالاتجاه العكسي، ولذلك فالانفعالات لها تأثير على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية. (حسين، 2009، 71)

ولكي نفهم المنظومة العاطفية لابد من فهم الجانبين الأساسيين في هذه المنظومة وهي:

3-1-1- البيبتيدات (الجزئيات الناقلة للانفعالات):

منذ عقود توصل بيرت (عالم أعصاب) إلى شبكة الاتصالات الجسدية النفسية، والتي تلعب دوراً مهماً في الذكاء الانفعالي وتتمثل في البيبتيدات _ وهي سلسلة من الأحماض الأمينية _ ومستقبلاتها الحسية، وكلاهما يعد من الناحية النظرية الروابط الكيميائية بين الانفعالات، وطبقاً لما يقوله بأن هذه البيبتيدات ومستقبلاتها الحسية تتواجد في أجزاء المخ التي ترتبط بالانفعالات ويتم إرسالها بواسطة العقل إلى الجسم حتى تخبره بالطريقة التي يستجيب بها. (لورانس، شابيرو، 2001، 415)

كما أن البيبتيد يمكن أن يكون تركيبات متنوعة، ولكل تركيبة وظيفة معينة في المخ والجسم تبعاً لنوعية الجزئيات الكيميائية المكونة لها، وكذلك تبعاً لنظام التركيبية الكيميائية، فمثلاً يتم إفراز الكورتيزول عندما يشعر الفرد بالتهديد وهو بدوره ينشط الغدد فتقوم بإفراز الأدرينالين، فتتشتت الاستجابة الدفاعية المهمة في المخ والجسم للتناسب مع شدة الخطر. (الأعسر وكفافي، 2000، 192-193)

3-1-2- منظمات الانفعال:

3-1-2-1- جذع المخ (Brainstem) والجهاز اللمبي (Device lamps): جذع المخ هو الجزء

القاعدي للمخ والأكثر بدائية، وهو يسهم في تنظيم وظائف الحياة البيولوجية الأساسية كالتنفس، كما يتحكم في ردود الفعل والحركات النمطية. (Atkinson & et, 1996, 45)

أما الجهاز اللمبي فهو عبارة عن تجمع لنيورونات متصلة ببعضها البعض اتصالاً كبيراً داخل المخ الأمامي، ويظهر بشكل طبقات حول جذع المخ، وبأسفلها تجويف يستقر فيه جذع المخ، وتعد المراكز اللمبية من بين أكثر مناطق المخ الأمامي تطوراً، وهو الذي يتحكم فينا حين تسيطر علينا الانفعالات كالغضب والخوف، وتلعب دوراً أساسياً في الجوع والنوم والعدوان، وسهولة الانقياد. (Goleman, 1995)

(12،)

ويتكون الجهاز اللمبي من:

- **اللوزة (Amygdala):** وهي البناء الأساسي في الجهاز اللمبي المسؤول عن تجهيز ومعالجة الجانب العاطفي من السلوك وكذلك الذاكرة، ووظيفة اللوزة الأساسية فرز وتفسير المعلومات الحسية الواردة على ضوء الاحتياجات الحيوية والعاطفية، ثم الإسهام في إصدار لاستجابات المناسبة. (حسين، 2009، 76)

- **قرن آمون (Hippocampus):** يتصل باللوزة ووظيفته تحويل الخبرات المهمة من الذاكرة القصيرة إلى الذاكرة البعيدة، حتى يتم تخزينها في القشرة المخية.

وممكن أن نتصور أن وظيفة اللوزة هي معالجة المعلومات الذاتية العاطفية لخبرة ما، ونتصور إن وظيفة قرن آمون هي معالجة المعلومات الموضوعية لذات الخبرة مثل زمن حدوثه، وعلى ذلك فإن اللوزة وقرن آمون معاً يشكلان قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضوعية. (لورانس وشابيرو، 2001، 196)

- **المهاد (ثلاموس) (Thalamus):** هو أحد المكونات الأساسية في الجهاز اللمبي، ويعد مركز تنظيم المعلومات الحسية التي ترد للمخ، وهو الذي يُخبر المخ بما يحدث خارج حدود الجسم، الثلاموس على اتصال مباشر باللوزة وهي التي تسمح له بإرسال إشارة سريعة عند وجود خطر، وهذه الإشارة تستنفذ استجابة سريعة ذات شحنة انفعالية، وتسبق سرعتها فهم الإنسان لما يحدث بدقة. (لورانس وشابيرو، 2001، 394)

- **ما تحت المهاد (هيبوثلاموس) (Hypothalamus):** يتحكم الهيبوثلاموس بالعديد من الوظائف الحيوية، كما يلعب دوراً هاماً في تنظيم البيئة الداخلية حيث يشعر بالتغيرات، وهو يعمل على مستويين: فعلى المستوى السلوكي يرتبط بشعور الفرد بالجوع والعطش والبرد ويحث أن نعمل على إشباع احتياجات الجسم، وعلى المستوى الفسيولوجي ينشط كلاً من الجهاز العصبي المستقل والغدد الصماء عن طريق الغدة النخامية. (Wade&Tavris, 1990, 99)

كما يطلق على الهيبوثلاموس بمركز الضغط، نظراً لدوره في تأهيل الجسم للسلوك، فحين يجد المخ نفسه عاجزاً أمام تهديد من الخارج يقوم الهيبوثلاموس بتنشيط استجابة هرب أو اضرب وذلك عن طريق تنشيط الغدد الصماء. (دافيدوف، 1988، 175)

- 3-2-1-2-القشرة المخية (cerebral cortex): تغطي منطقة واسعة من المخ الأمامي والأوسط وتشكل 85% من حجم المخ الكلي، وتنظم في عدد لا يحصى من الشبكات العصبية المتصلة التي تتميز بالاستجابة الفائقة السرعة لمتطلبات المنبهات الخارجية. (الأعسر وكفافي، 2000، 198)

أما القشرة المخية الجديدة وهي عبارة عن عدد من الطبقات الجديدة من خلايا المخ أعلى الطبقتين الرقيقتين من قشرة المخ تمثل الجزء المفكر من المخ حيث ترتب ما يأتيها عن طريق الحواس وتفهمه، كما

تضيف للشعور التفكير، وتسمح لنا بأن ننفعل بالأفكار والفن والرموز والخيال، كما نجد أن لها أهمية خاصة بالنسبة للذكاء الانفعالي لأنها تمكننا من الإحساس بمشاعرنا، وكذلك تجعل عندنا نوع من البصيرة بحيث تحلل سبب إحساسنا بالأشياء بطريقة معينة مما يجعلنا نتخذ موقفاً مناسباً بشأنها، بمعنى أن المشاعر يسبقها الكثير من الأفكار، أما في شؤون القلب الحاسمة لا تتحكم هذه المراكز العليا للقشرة الجديدة في حياتنا خاصة في حالة الطوارئ العاطفية بل إنها عند إدارة الجهاز اللمبي. (Goleman, 1995, 29-12)

ويتحدث العلماء عن القشرة المخية كجزء مختص بالتفكير ويمثل جزءاً مستقلاً عن الجزء الانفعالي للمخ أي الجهاز اللمبي، ولكن في الحقيقة يتم تحديد الذكاء الانفعالي بالعلاقة بين كل من هذين الجزئين. (لورانس وشابيرو، 2001، 17)

وإذا نظرنا إلى المخ من الأعلى نرى شقاً عميقاً يقسم المخ إلى نصفين متماثلين يسميان النصفين الكرويين خط يبدأ من الأنف ويستمر للخلف، النصف اليمين يختص بالتوليف ليخرج بمفهوم كلي والنصف الأيسر يختص بالتحليل والتفاصيل. (حسين، 2009، 78)

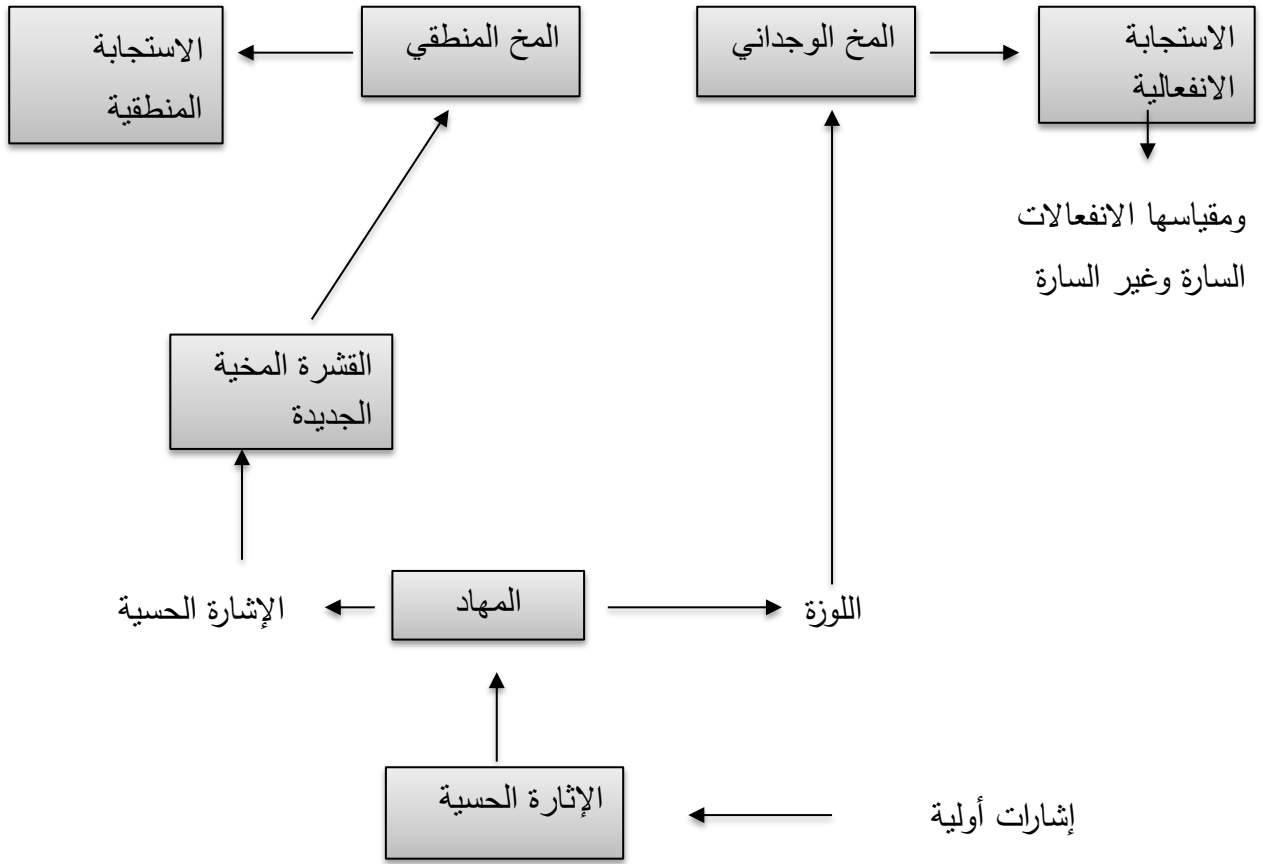
كما يرى كورباليس (Corbalis, 1991) أن الشق الأيمن يلعب الدور الأكبر في المعالجة الانفعالية لأنه يتناول الجانب الانفعالي من المعطيات الحسية، الوجه، اللغة، التلميحات، كما يتناول الجوانب السلبية التي تؤدي للانسحاب مثل الخوف، أما الشق الأيسر فيتناول الجانب الموضوعي كالتواصل، والجوانب الإيجابية التي تؤدي للإقدام مثل الضحك والمزاح. (الأعسر وكفاقي، 2000، 198)

وقد أثبتت الدراسات أهمية الشق الأيمن بالنسبة للجوانب الوجدانية وسمات الشخصية، فالأشخاص اللذين يغلب لديهم الشق الأيمن يتمتعون بأنماط تفكير وسمات شخصية مميزة، كالاكتئاب المنخفض والثقة العالية، وبعد النظام وال ضبط، أما الشق الأيسر فليس له علاقة بالجوانب الانفعالية، إنما يمارس كبتاً مهماً على الوظائف الانفعالية في الشخصية، وإن النشاط الزائد للشق الأيسر قد يكبت عمل الشق الأيمن، كما بينت الدراسات أنه مثلما يقوم الشق الأيمن بدور تنظيمي مرتبط بالنواحي الانفعالية، فإن الشق الأيسر بهيمته على الوظائف المعرفية يمارس نوع من الضغط على النواحي الانفعالية في الشخصية، وهذا ما يؤدي إلى التكامل بين النصفين الكرويين في المخ، وقد أوضح بيزان (Busan) العلاقة التكاملية بين الجانب المنطقي والجانب الانفعالي فبين أنه على الرغم من سيطرة ثنائية العقل والوجدان على وظائف المخ فإن هناك بالتأكيد علاقة تكاملية بين المنطق والوجدان والتي أدت إلى ظهور الذكاء الانفعالي، والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة. (عثمان، 2001، 171)

وإن الاكتشاف التي توصل إليه جوزيف لودكس (Le DouxJoseph) أوضح من خلاله مسار الاستجابة الانفعالية داخل المخ، حيث إن الإشارة الحسية القادمة من العين أو الأذن تسير أولاً في المخ

متجهة إلى الثلاموس، ثم تتجه عبر اتصال منفرد إلى اللوزة وتخرج إشارة ثانية من الثلاموس لتستقر في القشرة المخية الجديدة، هذا التفرع يسمح للوزة بأن تكون البادئة بالاستجابة قبل استجابة القشرة المخية الجديدة التي تفكر ملياً في المعلومات التي تصلها عبر مستويات عدة لدوائر المخ العصبية قبل أن تدركها تماماً لتبدأ استجابتها لها. (Goleman, 1995, 156)

ويوضح كل من جولمان (Goleman) وأرنولد (Arnold) مسارات الاستجابة الانفعالية والاستجابة المنطقية الواعية على النحو التالي:



الشكل (1) يوضح المنظور الفسيولوجي للمخ المنطقي والمخ الانفعالي (Goleman, 1995, 22).

تجد الباحثة من خلال الاطلاع على العوامل البيولوجية أنه يمكن أن ننظر للذكاء الانفعالي على أنه: الانفعال الذكي من أجل اتخاذ قرارات حكيمة وإتاحة الفرصة للتفكير الواضح، فالانفعال السلبي كالقلق أو الغضب تؤدي إلى ضغوط انفعالية تسبب إلى عجز في التركيز والتفكير وبالتالي عجز في التعلم أو الانجاز.

وأن تأثير العوامل البيولوجية في الذكاء الانفعالي تؤدي إلى انخفاض دور البيئة فيه مقارنةً بمتغيرات أخرى في علم النفس ويؤكد على أهمية السنوات الأولى في تنمية الذكاء الانفعالي.

3-2- العوامل البيئية:

هناك الكثير من العوامل البيئية التي تؤثر في الذكاء الانفعالي وسوف نقوم بعرض العديد منها رغم عدم القدرة على إحاطتها بشكل كامل.

3-2-1- أثر الأسرة:

تعتبر الأسرة المجتمع الإنساني الذي يمارس فيه الطفل تجاربه الاجتماعية الأولى، ويمكن إرجاع مظاهر تكيف الطفل أو عدمه مع مجتمعه إلى العلاقات الأسرية التي مارسها في السنين الأولى من حياته، فالحياة الأسرية هي أول مدرسة لتعليم المشاعر، ففيها نتعلم كيف يكون شعورنا اتجاه أنفسنا واتجاه الآخرين.

يقول جولمان أن الطفل في الثالثة من عمره الذي يعيش في أسرة محبة يسعى لتهدئة غيره من الأطفال، أو التعاطف معهم إذا بكوا، على حين أن الأطفال الذين يسيئ آباؤهم معاملتهم أو يهملوهم فهم يصرخون في وجه الطفل الذي يبكي وأحياناً يضربونه، ويؤكد جولمان أن الذكاء الانفعالي متعلم، وإن التعلم يبدأ منذ السنوات الأولى من الحياة ويستمر. (مجيد، 2008، 58)

وفي الواقع نجد بعض الآباء ينجحون في دور معلم المشاعر لأبنائهم بينما يفشل بعضهم الآخر، وهذا ما أكدته جولمان في قوله لكي يكون الآباء سنداً فاعلاً لأطفالهم فإنه ينبغي أن يكونوا متمكنين من مبادئ الذكاء الانفعالي، حيث تؤكد دراسة (مطر، 2002) أن احترام الآباء لمشاعر أبنائهم يربي فيهم احترام الآخرين، كما إن مراعاة وتعاطف الآباء مع انفعالات أبنائهم وعدم تجاهلها يغرس فيهم التعاطف مع الآخرين، وتؤكد دراسة مكبن (Mcbane، 1995) ودراسة مارتييز (Martinez، 1999) إلى أن الآباء الذين يتسمون بالذكاء الانفعالي ينجو أطفالهم بطريقة صحيحة مقارنة بالآخرين الذين يعجزون عن التعامل مع المشاعر، وهؤلاء الأطفال يكونون أكثر توافقاً مع والديهم وأكثر حباً لهم وأقل توتراً في تعاملهم معهم، كما أشارت دراسة هوتميزر وروفر (Houtmeyers&Rovener، 2000) أن كلاً من حنان الأمومة ورفق الأبوة يساهم في التواصل إلى مستويات مرتفعة من الذكاء الانفعالي. (عبد السلام، 2008، 85)

أما دراسة شابيرو (Shapiro، 1997) أن الآباء يعتبرون نموذجاً يحتذى في السلوك وفي تعلم المهارات الوجدانية والاجتماعية، فعندما يشاهد الأطفال الآباء يناقشون مشكلة ما بهدوء ويفكرون في الحلول الممكنة لها ويصفون في الميزان الحلول ويفاضلون بين الحلول البديلة، يبدأ الأطفال بتقليد هذا السلوك، وفي الجانب الآخر فإن كان الآباء سريع الغضب ويغمرهم الغضب العارم والاندفاع الجارم والإحباط من قبل المشكلة، أو يحاولون التظاهر بأن المشكلة سوف تأخذ وقتها أو تحل من تلقاء نفسها فسوف يتعلم الأطفال ذلك. (Shapiro، 1997، 139)

وأكدت دراسة رالك (Ralk) بأن الفروق بين الأطفال في درجة تعاطفهم مع مشاعر الآخرين ترتبط بأساليب التنشئة التي تربوا عليها، فالأطفال الأكثر تعاطفاً تمت تنشئتهم على توجيه انتباههم إلى ما يسبب سلوكهم من مضايقة للآخرين. (روبنس وسكوت، 2000، 5)

كما وأكدت ذلك دراسة أمينة مصطفى (2010) أن التعاطف ومراعاة مشاعر الآخرين جزء من التكوين الجنيني لدى الطفل، ولكن هذه الصفات تختفي إذا لم يتم رعايتها وتغذيتها. (مصطفى، 2010، 30) وبذلك ترى الباحثة أن دراسة أمينة ربطت بين العوامل البيولوجية والبيئة لنمو الذكاء الانفعالي عند الطفل. ومن ناحية أخرى نجد أن أوضاع الأسرة الاقتصادية والاجتماعية والدينية والثقافية والعاطفية لها تأثير كبير على النمو الانفعالي للأطفال وبالتالي الذكاء الانفعالي لديه.

فقد أكد (خوالدة، 2000) أن تأثير الأوضاع الاقتصادية يتجلى في سوء الاستثمار التربوي للوضع الاقتصادي الجيد للأسرة، هو الذي يؤدي إلى الانحراف العاطفي للطفل لا الوضع الاقتصادي ذاته، كما يمكن القول بأن حسن الاستثمار التربوي للوضع الاقتصادي المتواضع للأسرة كفيلاً بأن يؤدي إلى التكوين العاطفي السليم والمتوازن (خوالدة، 2004، 76)

وهذا ما تؤكد عليه الباحثة بشكل كبير فليس الغنى أو الفقر الذي يحدد تأثيره على نمو الذكاء الانفعالي للطفل بل استثمار هذا الوضع بأفضل شكل ممكن ومناسب، أما عن تأثير الوضع الاجتماعي للأسرة، فإن وجود الأسرة في وضع اجتماعي ملائم تقدم إمكانيات تكوين عواطف اعتبار الذات والاعتزاز بها، والتعصب للأهل وحب الرئاسة، ويقدم الوضع المعاكس إمكانيات نحو عواطف احتقار الذات وكراهية الأهل وضحالة التعاطف. (خوالدة، 2004، 76)

إن الوضع الديني السليم في الأسرة يحترم النمو العاطفي السليم للطفل نفسياً واجتماعياً عندما يقدم له معياراً موحداً لسلوك الأسرة ولتنظيم علاقاتهم، إن نوعية تقديم التربية الدينية هي العنصر الهام في تكوين العاطفة الدينية السليمة لا الدين ذاته، أما عن تأثير الوضع الثقافي للأسرة فكما كان الوضع الثقافي ملائماً ويساعد على توسيع مدارك الطفل كلما كان له أهمية في تكوين وتنمية عواطف حب العلم والجمال والتعلق بالمثل العليا ويفسح له مجال التفاعل العاطفي، أما عن تأثير العاطفي للأسرة فبقدر ما تسود علاقات الانسجام أو التنافر بين الأبوين من جهة وبين الأبناء من جهة ثانية وبين هؤلاء جميعاً وبين من يتصل بالأسرة من أقرباء وأصدقاء بقدر ما تتوفر إمكانيات النمو العاطفي للطفل في اتجاهات الكراهية والغيرة وما إليها من عواطف منافية أو في اتجاهات الحب والتعاطف وما إليها من عواطف ملائمة. (خوالدة، 2004، 78-79)

وبالمقابل أكدت جميع الدراسات على أننا نستطيع تعلم وتنمية الذكاء الانفعالي حتى الأطفال حديثي الولادة الذين يختلفون في الأمزجة والطباع، وذلك لأن المخ يكون طبعاً بصورة هائلة خلال سنوات الطفولة، حيث تبدأ المراكز الخاصة المنظمة في الاستجابة لتصبح ناضجة تشريحياً، وتستمر في النمو

خلال مرحلة المراهقة، ولهذا الأمر أهمية خاصة لأن الدروس والخبرات الانفعالية الوجدانية الأولى من شأنها تشكيل دوائر المخ العصبية للاستجابات الوجدانية مثل مشاعر الإحباط والانسحاب والانطواء، لذا من الضروري أن يتعلم الطفل كيفية التعاطف مع الآخرين، وهذا يوضح بدوره أهمية وحتمية مساعدة الأطفال على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لديهم، فكلما بدأنا مبكراً في تعليم الأطفال الخبرات والاستجابات الوجدانية المناسبة كلما أصبحت جزءاً من الذخيرة الوجدانية الانفعالية لديهم. (Neil, 1996, 9-10)

وبذلك نرى أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة في تكوين وتنمية الذكاء الانفعالي لدى الأطفال، مما يستوجب على الوالدين اهتماماً أكبر بالجوانب الوجدانية في حياتهم الشخصية وبقع على عاتقهم مسؤولية تعلم تطبيق أساليب واستراتيجيات جديدة لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، وبناء درع واقى يقي أطفالهم من الوقوع في مطبات المشاكل النفسية والاجتماعية. (شبيب، 2007، 57)

أما عن تأثير الأخوة الذين يعدوا جانب مهم من الأسرة، فإننا نجد أكثر العواطف ظهوراً في علاقة الطفل بإخوته سواء كانوا أكبر سناً أو أصغر سناً من نفس الجنس أو من جنس مختلف هي عاطفة الغيرة، وتتميز هذه العاطفة بمظاهر إيجابية كالتعاطف والتعاون ومتضمنة ضروب من الخروج من نطاق الذات أو التركيز حولها، أما مظاهرها السلبية فهي شديدة الخطورة إذا لم نجد الجو التربوي الذي يعدل من حدتها ويوجهها، فإذا لم توجه وجهة معقولة ومجدية، فهي تصبح عامل إعاقة لتوافق الطفل مع عائلته ومجتمعه شكل عام. (خوالدة، 2004، 129)

كما نؤكد على دور الوالدين الكبير في استغلال العناصر الإيجابية للعلاقة بين الأخوة، لتوجيه طاقة الطفل نحو التعاطف، والتعاون والحب والثقة والخروج عن حدود الذات.

وقد تم التأكيد أنه بالرغم من ما تنطوي عليها العلاقة بين الأخوة من صراعات أحياناً، تساعد الطفل على عمل الصدمات المنتظرة في علاقاته الجديدة برفاق الفصل الدراسي. (Coover & Murphy, 2000, 390)

لذلك ترى الباحثة إن التأثير الأكبر في الذكاء الانفعالي يعود إلى الأسرة لأنها المشرفة الوحيدة عادة على الطفل في السنوات الثلاثة من العمر، حيث تعتبر هذه السنوات القاعدة الأساسية لنمو الشخصية والتكوين النفسي للطفل، لذلك علينا بالدرجة الأولى مساعدة الأهل لتعلم مهارات الذكاء الانفعالي ليكونوا قدوة لأطفالهم ولمساعدتهم على نقل هذه المهارات للأطفال ويأتي دور المدرسة بعد ذلك كمكملة لهذا الدور.

3-2-2- أثر المدرسة:

تتطلب مقتضيات التعليم في العصر الحديث أن يقضي الطالب أغلب وقته في المؤسسات التربوية والاجتماعية، حيث غالباً ما يكتسب معظم ثقافته المعرفية والوجدانية بعيداً عن الرقابة الأسرية وعلى

المدرسة تعويض هذا القصور لدى الأسرة، وأن تأخذ على عاتقها تقديم الثقافة الوجدانية الهامة فتصبح مهام المدرسة أشمل وأعم.

إن شعور الطفل بقيمته وأهميته الذاتية في المدرسة تقاس الآن بقدرته على التحصيل الدراسي وتفوقه فيه، فإذا فشل كان فشله هذا حجر الأساس في نظريته لذاته الذي يمكن أن يعكر صفو حياته المستقبلية ويحد من طموحاته فيها، ولكن من أهم فوائد المدرسة هي إعداد الطالب ليكون قادراً على السيطرة على اندفاعاته ويتمتع بنظرة تفاؤلية، وبعبارة أخرى يتمتع بالذكاء الانفعالي. (عدس، 1997، 330)

إن الذكاء الانفعالي يشتمل على مجموعة من المهارات، وإن معظم تلك المهارات يمكن تحسينها من خلال التعليم، وقد اعتبر جولمان (Goleman) أن المدارس هي الأماكن الأولى التي يمكن أن تديرها المجتمعات لتصحيح القصور في الكفاءة الاجتماعية والانفعالية لدى الطلاب، إذاً فتعلم المهارات الانفعالية ممكن أن يبدأ في المدرسة حيث نجد أن الأطفال يدخلون المدارس وهم مختلفون من الناحية الانفعالية، وعلى ذلك فالمدارس تواجه تحدياً لعملية التغيير ومعالجة المهارات الانفعالية للأطفال، وهذا التحدي يمكن أن يواجهه من خلال تنقيف انفعالي للتمكن من الأمية الانفعالية من خلال مناهج مقدرة لهذا الغرض، وكذلك خلق مناخ مدرسي يعمل على تنمية المهارات الانفعالية بسرعة واستخدامها في مجالات عديدة. (قشطة، 2009، 49)

ويتمثل دور المدرسة بالعديد من النواحي المتضمنة في داخل المدرسة ومنها:

3-2-1- أثر المعلم:

إن بعضاً من التعليم الانفعالي الأكثر أهمية يحدث في العلاقات غير الرسمية بين الطفل والمعلم، فالمعلمون قد يؤثرون في قدرة الطفل على التعبير عن الانفعالات وتنظيمها بطريقتين وهي الطريقة المباشرة عن طريق التدريس أو عن طريق التحكم وتعريضهم لمواقف مختلفة، والطريقة غير المباشرة عن طريق التعلم بالملاحظة، وعلى ذلك فإن المعلمين من خلال تفاعلهم مع الطلاب وزملائهم في العمل والمدراء، يوفران للطلاب طرقاً لكيفية تنظيم الانفعال الملائم داخل الحجرة الدراسية، ويقوم المعلمون أيضاً بصورة مباشرة بتعليم الطلاب كيف يتم إدارة الضغوط، وأيضاً في عملية تصحيح وخلق بنية تعلم مريحة، ويقوم المعلمون بتوضيح الأمور التي يجب أن يتعلمها الأطفال بخصوص تنظيم الانفعال. (قشطة، 2009، 49)

ومما لا شك فيه أن المعلم يعد عاملاً هاماً في نجاح العملية التعليمية، وبالتالي فهو يؤثر بشخصية التلاميذ ويظهر أثر المعلم كمثال يحتذى به طلابه سواء بما يؤتته من آراء وأفعال أو تصرفات تصبح من مكونات سلوك الطلاب، ويمكن القول بأنه يعتبر أهم تلك العوامل التي تسهم في توجيه المعلمين وإرشادهم في كافة المواقف التعليمية بحيث يتهيأ لهم الجو الملائم. (أبو حطب وصادق، 1990، 207)

وإن كل الظروف القائمة في المجال المدرسي ومضمون العملية التثقيفية التي يقوم بها المجتمع يؤدي إلى هذه النتيجة، وإن المعلم نفسه يتعامل مع التلميذ بوحى من هذا المبدأ، كما أن التلميذ يعامل المعلم على هذا المبدأ. (Achenbach&Howell, 1993, 69)

ونسنتج أن شخصية المعلم بقدر ما تكون خصبة وفاعلة منفتحة بقدر ما تتيح للتلميذ أفقاً ملائماً لاحتوائها كنموذج يخرج به من نطاق التركيز حول الذات أو يجمع الطاقة العاطفية حول أبويه ووسطه العائلي، وكلما كانت شخصيته متهاونة أو ممارسة لضروب المساومات والارتشاء العاطفي، أدت إلى تقلص الطاقة العاطفية للطفل. (خوالدة، 2004، 152)

كما ينصح جولمان المربين أن يضعوا باعتبارهم أن يعلموا التلاميذ بطرق مختلفة من أجل الذكاء الانفعالي التي يختص فيه مراكز مختلفة من المخ. (مجيد، 2008، 55)

3-2-2-3- أثر المادة الدراسية:

تحتل المادة الدراسية الأهمية القصوى في المجال الدراسي، وإن مفهوم المادة الدراسية تقتزن بالمدرسة بشكل كبير، حيث نرى التركيز عليها من قبل المدارس بشكل أكبر من باقي مكونات المدرسة. وإننا نجد أن ظاهرة انخفاض المستوى التعليمي لدى المتعلمين ينظر إليها أنها تتطلب إضافة كمية أكبر من المادة الدراسية، أو تقليص العطل المدرسية، وما إلى ذلك من مظاهر النظرة الكمية العازلة لمكونات الظاهرة التعليمية العاطفية، ويرجع هذا إلى ميراث تاريخي انحرفت فيه العملية التربوية عن اتجاهها الحقيقي، وهي الإعداد للحياة العملية فأصبح الاهتمام بحشو الذهن. (زكي، 1998، 56)

ويأتي تأثير المواد الدراسية في عاطفة الطفل من عدة نواحي، فكلما كانت هذه المواد تقوم بتلبية الحاجيات الفردية والاجتماعية المتجددة للطالب كلما أدت إلى اطمئنان المتعلم إلى حاضره وإلى مستقبله، وكل هذه المشاعر تُولد بالتضخم والتكرار مواقف عاطفية في المجال المدرسي ومن الحياة بشكل عام، وبالتالي عندما يرى الأطفال أن ما يتعلموه أو يتعلموه لا جدوى منه فسوف يشعرون بالصدمة وخيبة الأمل، وهي مشاعر تؤدي إلى تبلور عواطف منافية نحو الذات و نحو المجال المدرسي. (زكي، 1998، 156)

كما تأتي أهمية المادة الدراسية هو ما تثير هذه المادة في نفس المتعلم من تذوق النجاح حسب تعبير لوبرو (Lobro) وهو ما يولد فيه عواطف ملائمة. (Abisamra, 2000, 176)

3-2-2-3- أثر الأقران:

إن أكثر العواطف ظهوراً في علاقة الطفل بأقرانه هي عاطفة الصداقة، وإن العمل في مجموعة يجعل جهود كل فرد في هذه المجموعة تكمل جهود سائر أفراد المجموعة وتكتمل بها، فيتضاعف في شعور الطفل بذاته وقدرته على إغناء عالم الآخرين بجهوده وإنتاجه، كما ينمي شعوره أيضاً بأنه في حاجة إلى جهود الآخرين لإغناء عالمه وإنجاز مشاريعه. (Tice, 1998, 110)

كما وأن الصداقة تؤدي لكل منهم خدمات ثقافية، كما نجده في حالات الحصر النفسي أو القلق، يجد بالصداقة نوع من التنفيس عن الذات، كما وأن الصداقة تغني شخصية الطفل من حيث تجعله قادراً على الأخذ والعطاء، وعن طريق التكرار تتركز هذه الصفة في الفرد ليمارسها فيما بعد في المجتمع، كما أن عمل الطفل في مجموعة تقوم على التخفيف من عبء المسؤولية الفردية، التي تدفعه إلى حالات الانطواء و التركيز على الذات و التوقع، وذلك لأن الشعور بالمسؤولية الفردية المطلقة تؤدي إلى التطرف في تقديس الذات، أو العمل المستمر للشعور بالذنب. (خوالدة، 2004، 192)

3-2-3- أثر المجتمع:

إن المجتمع بمظاهره الاجتماعية والإعلامية مؤثر هام في تكوين عواطف الفرد، وقد يكون هذا التأثير إيجابياً أو سلبياً معيق.

3-2-3-1- المظاهر الاجتماعية:

وهي جملة الأفعال والأفكار التي يجدها الأفراد أمامهم جاهزة منتظمة ومجمعة، بحيث تفرض عليهم فرضاً، وتقوم بتنظيم العلاقات بين الأفراد والمجموعات، وتحت المجتمع الكبير، ويتمثل أهمها:

(أ) النظم الاقتصادية: فالطفل الذي ينمو في ظل حياة اقتصادية على نمط معين يتأثر بها عاطفياً بناءً على الوضع المادي التي هي عليه من حيث الكم والكيف والقوانين الموجهة له. (خوالدة، 2004، 245-246)

(ب) النظم السياسية: إن النظم السياسية وما تقوم عليه من مبادئ وتشريعات لها تأثيرها القوي في التكوين الوجداني للفرد، لأن هذا النظام يطبع الحياة العامة للأفراد بطابع خاص في الشارع والمدرسة والأسرة، وعن طريق احتكاك الطفل بهذه المؤسسة تنمو لديه عواطف معينة، حيث نجد أن الطفل الذي يترعرع في ظل نظام استبدادي معرض لأن يتضخم فيه الميول الانطواء والأنانية وميول الاندفاع وراء المصالح المادية. (خوالدة، 2004، 251)

أما المجتمع الديمقراطي فإنه نتيجة ما يسمح به من التعامل والتعبير الحر وممارسة الحقوق السياسية والمدنية، يؤدي إلى تفتح شخصية الفرد واتساع مجال العلاقات الإنسانية، أي سعة في المجال الانفعالي. (Mischel, 1998, 376)

(ج) النظم القضائية: سيادة العدل في القضاء هي سيادة الأمن والطمأنينة والارتياح إلى الحاضر والمستقبل، وعن هذا تنشأ كافة العواطف السامية، ومن أهمها عاطفة العدل وحب العدالة، فالطفل الذي ينشأ في مجتمع عادل في قوانينه الوضعية وشرائعه سواء في مبادئها أو تنفيذها، يهيأ لعواطف حب العدالة واحترام الغير وما إلى ذلك، ويضحي في سبيل التشبث بها.

(Tylor&Bagby, 2001, 165)

(د) **النظم العائلية:** وتشمل الزواج والطلاق والحضانة والنفقة والأسر وحقوق أفرادها وواجباتهم وشؤون القرابة وقواعد الميراث وما يتصل بذلك (زكي، 1998، 136).

فالطفل يتأثر تكوين عواطفه نوعية العلاقة التي تربط بين والديه، وتوازن السلطة بينهما، كما ويتأثر بطريقة المجتمع في إباحته للطلاق أو منعه منعاً نهائياً، كما يأتي تأثيره بشكل مباشر على الطفل من خلال ما تضع أسس للارتباط بالجنس الآخر وفق أعراف وتقاليد معينة، تؤدي إلى نمو عواطف نحو الجنس الآخر على أساس اعتبار الذات، أو التبعية للآخر. (خوالدة، 2004، 254-255)

(ذ) **النظم الدينية:** لقد درس لينتون (Linton) ثقافتين تتميزان بأسس دينية مختلفة في الشدة من حيث التشدد الديني أو التسامح، أحدهما بجزر ماركيز والثانية بجزر تانالاس، فالأولى تتميز بنظم دينية وتأديبية متسامحة لا تثير رعباً أو خوفاً في الأطفال، والثانية تتميز على العكس بالتشدد والصرامة في الشؤون الدينية وقد وجد في هذا الاختلاف في النظم الدينية، اختلافاً في نمط الشخصيات الأساسية للأفراد. (Nibbosh, 2000, 476)

(ر) **النظم الخلقية:** تتركز النظم الأخلاقية في مرحلة الطفولة الأولى حول المناطق التناسلية في جسمه بصفة خاصة، ثم تتسع دائرة الردع لتشمل ميادين أخرى أعم بتقدم الطفل في مراحل طفولته، وبذلك نرى أن تأثير النظم الخلقية على البنت قد تكون أعمق، لأن ضغطها على البنات أقوى من الذكور وخاصة فيما يتعلق بالاتصال الجنسي. (خوالدة، 2009، 259)

وخاصة في البيئة العربية كثيراً من مظاهر التفرقة بمسائل الالتزام الأخلاقي، وهذا ما يجعل البنات أكثر استعداد للعقد النفسية. (زهران، 2000، 47)

ترى الباحثة أن هذه البيئة من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تفوق الذكور على الإناث في الذكاء الانفعالي كما ظهرت في نتائج هذا البحث.

كما أن للنظم الأخلاقية تأثيرها العاطفي على الطفل في مراحل مبكرة في تدريبه على التنظيم والتبرز والأكل، متمركزة هذه النظم حول الموضوعات التي تحرمها وتمنعها القوانين والشرائع والعادات، وينشأ الطفل تبعاً لهذا التأثير تبعاً لما هو شر وخير وبالتالي ينشأ ضميره الاجتماعي. (Rubence, 1999, 453)

(ز) **النظم الجمالية:** إن النماذج التي تزود بيئة الطفل من الإبداعات الجميلة في أي ميدان هي التي تؤهله ليكون متذوقاً ومبدعاً للفن الجميل. (الأعسر وكفاي، 2000، 49).

(س) **النظم اللغوية:** إن هذا الارتباط بين مستوى الذكاء والمستوى اللغوي يؤدي إلى تقدير أثر النظم اللغوية في التكوين العاطفي، وذلك لأن الذكاء قدرة نامية ومتفاعلة مع القدرات العقلية والوجدانية، فكل تأثير يلحق الذكاء عن طريق اكتساب اللفة ينعكس على الحياة العاطفية، وإن اللغة والإشارات هي قبل كل شيء تأثيرات انفعالية تمثل نوعية التأثير بالمواقف والأشياء، فعبارة (شيء كريه) هي عبارة تحمل

شحنة انفعالية تدل على موقف نفور من الموضوع، وهذا يمهد ليكون موقف ثابت إزاءه بالتكرار، أي موقف انفعالي مؤقت وعابر قابل لأن يتبلور في عاطفة نحو موضوع معين. (خوالدة، 2004، 263)

ش) النظم المورفولوجية: إن طبيعة المناطق تطبع نفسية السكان وعواطف خاصة بالمنطقة، فمثلاً لحياة الغربية التي يعيشها الطفل دوراً مهماً بما يتصفون فيه من صدق وأمانة، لأنها صفات ضرورية لكسب ثقة سكان المنطقة التي هم مستقرون بها، وأطفال المناطق الزراعية معرضون لتكوين عاطفي يتميز بالروح الجماعية نتيجة للأعمال الجماعية والزراعة (عدس، 1997، 85).

وقد لوحظ بعض من عاش بين الهنود الحمر في أمريكا، أنهم لا يتأثرون عند لقاء أبنائهم بعد فراق سنوات، واستدل من ذلك على ضعف عاطفة حب الأبناء عندهم، أو على الأقل أن مظاهرها عندهم مخالفة لما هو مألوف في نظام مورفولوجي مخالف. (Ekman, 1992, 235)

3-2-3-2- مظاهر إعلامية:

أ) بتأثير التلفزة:

- إن للتلفاز تأثيراً قوياً لأنها ترتبط بحاستين عند الإنسان، وقد بين استبيان يدعى (Questionnaire) قام به مجموعة من المتدربين 1971-1972 م يشمل 160 أسرة من التي تمتلك تلفاز أن نسبة 100% من الأطفال اللذين أعمارهم بين 9-12 سنة يشاهدون البرامج التلفزيونية. (خوالدة، 2004، 286)
- ونجد لأجهزة التلفزة تأثيرات سلبية وأخرى إيجابية في النمو العاطفي ونذكر من التأثيرات الإيجابية:
- إمكانية الاستثمار التربوي لبرامج التلفزة ولكن يجب أن يتطلب عناية خاصة في الإعداد النفسي والعلمي ليؤدي دوره السليم في النمو بعواطف الأطفال وتكوينها. (أزوباردي، 2001، 68)
 - تنمية مدارك الأطفال حيث إن القدرة الكبيرة التي تستطيع بها التلفزة أن تعرض غرائب الأبحاث العلمية والاستطلاعات الاكتشافية من شأنه أن ينمي عواطف إيجابية نحو البحث العلمي والسعي وراء اكتشاف المجهول.
 - مراقبة الطفل لذاته وبالتالي تلبي رغبة الظهور لديه، وتربي أيضاً عواطف اعتبار الذات وروح النقد. (خوالدة، 2004، 287)

أما مظاهره السلبية فتتمثل بـ:

- 1- إثارة الانفعالات القوية، فإن هناك ارتباط بين الانفعالات حسب ما وجد بارلينغ (Barling) وبين التبلور العاطفي باعتبار أن الانفعالات بتكرارها وتوترها تولد حالات نفسية ثابتة إزاء الموضوعات التي تنثيرها، فإذا لاحظنا أن طفل مغرم كثيراً بمشاهدة الأفلام التي تدور حول الرعب والجرائم، أدركنا أن الطفل معرض لمعاناة انفعالات قوية وعميقة من الخوف والرعب، وإن ملاحظة ما يظهر على ملامح الطفل من تغيرات تدل على مشاركة وجدانية قوية.

2- التناقض العاطفي بين الواقعي والتلفزي، أي بين القيم السائدة في البيئة الاجتماعية وبين ما يعرض على التلفاز، فيؤثر على عواطفه الأساسية المرتبطة بالقيم الأخلاقية.

3- إثارة تصورات الراحة والكسل، فبقدر ما يطيل الطفل فترة المشاهدة بقدر ما يشعر بالارتياح المرادف للكسل، وهكذا يفقد جانباً كبيراً من طاقته المعنوية نحو العمل والحركة لحساب التسمر أمام التلفاز، كما ويفقد جزءاً كبيراً من طاقته الجسمية المادية عن طريق إتعاب البصر والأعصاب، وبالتالي يكون المردود سلبياً على انتباهه ونشاطه وتتولد مشاعر النفور باتجاه العمل (خوالدة، 2004، 288).

وترى الباحثة أنه يمكن بشكل كبير الاستفادة من التلفاز من أجل زرع وتنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال بتهيئة البرامج المعدة خصيصاً لذلك.

ب) تأثير الإذاعة:

إن تأثير الإذاعة مشابه للتلفزة ولكنه أخف منه لاعتماده على حاسة واحدة وهي حاسة السمع، ولكننا نجد أن دور الإذاعة قوي في تكوين عواطف المواطن والتعاون والترابط الاجتماعي، بالإضافة إلى تأثيره في العواطف الأخلاقية والجمالية، بما تذيعه من أناشيد و موسيقى وحكايات. (جولمان، 2000، 59)

ج) تأثير المعابد والأضرحة:

إن الطفل الذي يعيش في بيئة فيها تأثير للمعابد سواء العلمية الصحيحة أو التي يقتزن بها نوع من الشعوذة والسحر، يتدخل ذلك بقوة في التكوين العقلي للطفل، ويثير لديه انفعالات ومشاعر يحدد له نوع الارتباط العاطفي بها، ويعين نوعية التبلور التي ستسير عواطفه باتجاهها. (زهران، 2000، 89)

3-3 العوامل الشخصية:

3-3-1 أثر الجنس:

ويشير موار وجيل (Mior&Jessel) إلى أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث من حيث وظائف النصفين الكرويين، وهذا ما يفسر الفروق بين الجنسين في المعالجة العاطفية للأحداث. (نورالهي، 2009، 79)، وأكد ذلك كل من روبنس وسكوت (Robins& Scot) بأن الاختلاف وظائف النصفين الكرويين في الدماغ هو السبب في اختلاف الذكور عن الإناث في الذكاء الانفعالي. (روبنس وسكوت، 2000، 198)، حيث تعتبر الانفعالات هي بنية معقدة تتأثر بالجنس والتنشئة الاجتماعية. (نورالهي، 2009، 79).

بصفة عامة يتساوى كل من الذكور والإناث في درجة الذكاء الانفعالي إلا أن الإناث يحصلون على درجات أعلى في بعض أبعاد الانفعالي: 1- كالعلاقات مع الآخرين. 2- المسؤولية الاجتماعية. 3- التعاطف.

بينما يحصل الذكور على درجات أعلى في أبعاد أخرى من الذكاء الانفعالي: 1- النظر إلى الذات. 2- القدرة على تحمل الضغوط. (أبو النصر، 2008، 253)

ولكن هناك بعض الدراسات التي أكدت على تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي ومن هذه الدراسات دراسة ساترسو (Satarso, 1996) التي هدفت إلى التعرف على أثر الجنس في الذكاء الانفعالي، وتكونت العينة من 138 طالباً وطالبة من طلبة الكلية، وأشارت إلى وجود أثر للجنس في الأداء العام على استبيان الذكاء الانفعالي، فقد كانت نتائج الإناث أعلى من الذكور في أبعاد التعاطف والوعي بالذات، كما ونجد دراسة هارود وسير (Harrod&Schee, 2005) التي هدفت إلى التعرف إلى علاقة الذكاء الانفعالي بالمتغيرات الديموغرافية: العمر، الجنس، مستوى الدخل، تعليم الوالدين، مكان الإقامة، وتكونت العينة من 200 طالب من الذي تتراوح أعمارهم ما بين 16-19 وكانت النتائج أن الإناث أفضل من الذكور في الذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى دراسة العمران وبانامايكي (Punmaki&Alumran, 2008) دراسة هدفت إلى أثر العمر، الجنس في الذكاء الانفعالي لدى عينة تكونت من 312 مراهق ومراهقة، ووجد تفوق الإناث على الذكور في الذكاء الانفعالي. (أبو زيتون، 2010، 19)

حيث أكد دينر (Dinner) أن الإناث بشكل عام لديهم خبرات انفعالية أقوى من الذكور سواء أكانت سارة أو غير سارة. (حسين، 2009، 40)

ولكننا أيضاً نجد أن هناك دراسات لم تجد أثر لمتغير الجنس في الذكاء الانفعالي مثل دراسة نابيا ومارشي (Tupia& Marsh, 2001) التي هدفت إلى التعرف على أثر متغير الجنس في الذكاء الانفعالي، وتكونت العينة من 319 طالب وطالبة من إحدى كليات مدينة مكسيكو، ووجدت عدم وجود أثر لمتغير الجنس في الذكاء الانفعالي، أما دراسة السامرائي (2005) التي هدفت في التعرف على أثر متغير الجنس لدى الطلاب والطالبات المتفوقين في الأردن، لعينة تتكون من 83 من طلاب الصف التاسع والعاشر والحادي عشر، ولم يجد أي أثر لمتغير الجنس في الذكاء الانفعالي. (أبو زيتون، 2010، 20)

وتوصلت دراسة أبو زيتون (2010) التي هدفت إلى التعرف على أثر الجنس، والصف، وعمل الوالدين في الذكاء الانفعالي، وتكونت العينة من 350 طالب وطالبة من الطلاب المتفوقين في مدارس الملك بن سعود، ولم يجد أثر لمتغير الجنس في الذكاء الانفعالي. (أبو زيتون، 2010، 14)

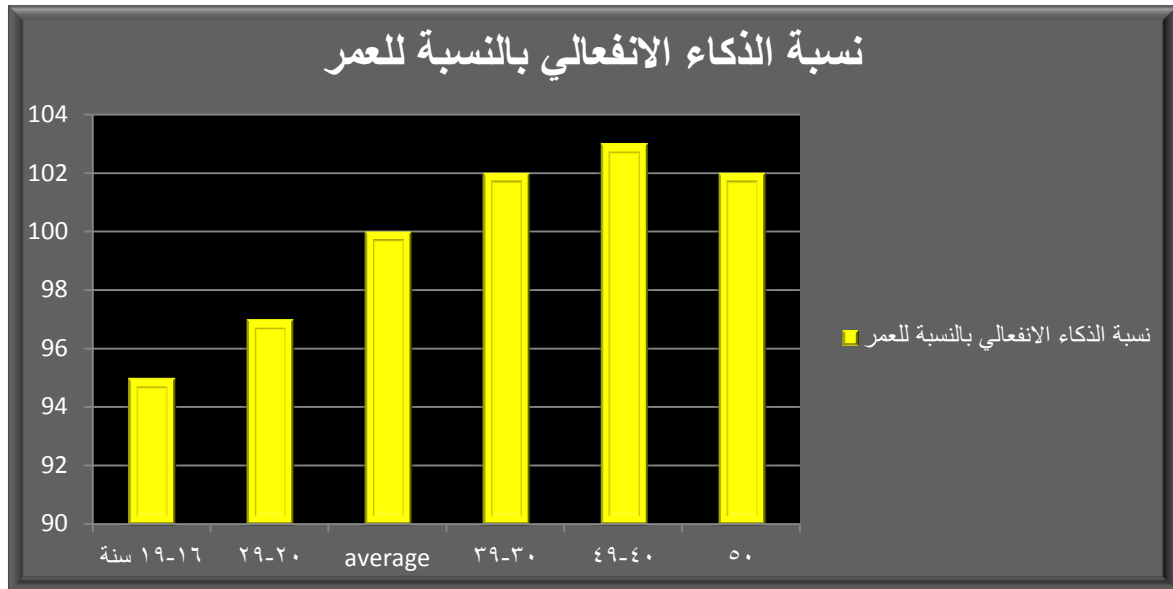
بالمقابل نجد دراسة العلي والعنزي (2010) التي أكدت على تفوق الذكور على الإناث في الذكاء الانفعالي، حيث هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز والخجل لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في دولة الكويت، والتي توصلت إلى نتائج وهي وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي وذلك لصالح الذكور. (العلي والعنزي، 2010، 49)

وهذا التباين في النتائج حول أثر الجنس في الذكاء الانفعالي يجعلنا غير متأكدين بشكل قاطع حول مدى التأثير الذي يمكن أن يتركه متغير الجنس في الحياة الانفعالية. (أبو زيتون، 2010، 37)

3-3-2- أثر العمر:

قد أكد ماير وآخرون (Mayer) أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالعمر، وأنه يزداد في المراهقة المتأخرة وبداية الرشد. (بدر، 2002، 9)

حيث وجد من خلال الدراسات أن الإنسان يستمر في تقدم وارتفاع في ذكائه الانفعالي حتى الأربعينيات أو الخمسينات من العمر، أي أن الإنسان كلما تقدم في السن كلما نضج ذكاؤه الانفعالي، وفي دراسة على الذكاء الانفعالي أجريت على 3831 شخصاً وجد أن المجموع النهائي للذكاء الانفعالي يزداد بشكل واضح مع تقدم العمر، ويصل إلى ذروته مع نهاية الأربعين وبداية الخمسين سنة.



شكل (2) يبين نسبة الذكاء الانفعالي بالنسبة للعمر

يلاحظ من الرسم البياني أن الذكاء الانفعالي يزداد مع زيادة العمر، وأن أعلى درجة للذكاء الانفعالي يمكن تحقيقه من 40 إلى 49 سنة ثم تبدأ درجة الذكاء الانفعالي في الانخفاض مع زيادة عمر الإنسان. (أبو النصر، 2008، 252)

حيث نجد أن الذكاء الانفعالي يزداد مع ازدياد العمر بسبب تراكم الخبرات الانفعالية والحياتية لدى الإنسان مع التقدم في العمر وبذلك تؤكد على أثر العوامل البيئية في تنمية الذكاء الانفعالي.

3-3-3- أثر الذكاء العام:

من خلال الدراسات يتضح وجود خلط بين كل من مفهوم الذكاء الانفعالي ومفهوم الذكاء العام، حيث ترى بعض هذه الدراسات أن الذكاء العام جزء من أجزاء الذكاء الانفعالي، ويرى بعضها الآخر أن

الذكاء الانفعالي جزء من الذكاء العام، كما توضح دراسات أخرى أن الذكاء الانفعالي يتشابه مع الذكاء العام، ولكن يرى جولمان (Goleman) أن الذكاء الانفعالي عكس الذكاء العقلي يستمر في النمو في جميع المراحل العمرية للفرد ولكن التدخل يكون أفضل في مرحلة الطفولة، وهي تتزايد طردياً مع العمر ومن الناحية التشريحية فإن الدوائر العصبية التي تنظم انفعالاتنا تكون ضمن الأجزاء الأخيرة في الدماغ التي تصل إلى النضج. (الخضر، 2008، 76)

وأن الذكاء العام (العقلي) لا يتم تدريسه أو تعليمه وله نسبة ذكاء، أما الذكاء الانفعالي فإنه يدرس ويتعلم كما ليس له نسبة ذكاء. (أبو ناشي، 2002، 48)

وإن أهم ما يميز الذكاء الانفعالي عن الذكاء العام، بأنه أقل درجة من حيث الوراثة الجينية. (لورانس وشابيرو، 2001، 13)، وهذا ما أكدته جان (Jain) حيث يرى أن 50% من الذكاء الانفعالي يكون موروثاً من خلال الجينات الوراثية التي يرثها من أبويه و 50% الأخرى يحصل عليها الفرد من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة به. (شبيب، 2007، 49)

ولكن مهارات الذكاء الانفعالي ليست نقيض لمهارات الذكاء العقلي ولكنها تتداخل وتتفاعل مع بعضها البعض بطريقة ديناميكية على مستوى مقبول من المفاهيم، وكذلك في عالم الواقع. (قشطة، 2009، 36)، ولكن تأثير الذكاء الانفعالي على النجاح في الحياة أكبر بكثير من تأثير الذكاء العقل. (أبو سعد، 2005، 4)

ويرى ماير (Mayer) أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع هم أكثر نجاحاً من ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، حتى ولو كانت نسبة الذكاء العام لديهم متوسطة. (بدر، 2002، 2)

وقد ذكر روبرت (Robert) أن الذكاء الانفعالي هو الأساس الذي تبنى عليه أي نوع آخر من أنواع الذكاء، وإن الذكاء الانفعالي لا ينفصل عن أداء سائر القدرات العقلية، وكثيراً ما يرجع الفشل في استخدام هذه القدرات العقلية إلى خلل في الذكاء الانفعالي. (Robert, 1997, 31)

فالذكاء العقلي يساعد على النجاح في الحياة والوصول إلى مراكز مرموقة في المجتمع بالاعتماد على الذكاء الانفعالي لدى الأفراد، وكلاً منهما يعطي للشخصية طابعاً خاصاً يزيد من قوتها ومرونتها، ويميزها من شخص إلى آخر. (عدس، 1997، 73)

وهو ما يثبت أنه لا مشاعر بدون تفكير ولا تفكير بدون مشاعر، الأمر الذي يؤكد التفاعل بين المعرفة والوجدان. (غنيم، 2001، 56)

وتؤكد الباحثة على دور الذكاء العقلي الكبير وارتباطه بالذكاء الانفعالي، حيث لا ذكاء انفعالي دون ذكاء عقلي ودون قدرات عقلية، وإن نموذج القدرات في الذكاء الانفعالي اختصر الذكاء الانفعالي على أنه قدرات عقلية فقط.

3-3-4- أثر سمات الشخصية:

يشير جولمان (Golman) أن الذكاء الانفعالي هو عبارة عن قائمة من سمات الشخصية مثل مفاهيم التفاؤل والمثابرة والحماس، كما أن الذكاء الانفعالي يساعد الفرد على تكوين وبلورة سمات الشخصية لدى الأفراد، مثل التكيف والثقة بالنفس والدافعية وتقدير الذات. (أبو ناشي، 2002، 148) وأكد ذلك أبو ناشي بأن الذكاء الانفعالي يرتبط ارتباطاً تاماً بسمات الشخصية، ولكن تعارض مع جريفر (Graves) الذي أشار أن الذكاء الانفعالي تتفصل انفصلاً تاماً عن سمات الشخصية. (نورالهي، 2009، 32)، ومن الدراسات التي أكدت ارتباط كلاً من الذكاء الانفعالي بسمات الشخصية، دراسة ديولكس وهيربرت (Dulewicz & Herbert) التي توصلت إلى ست كفاءات وجدانية وهي الحساسية، المرونة، التأثير والقابلية للتكيف، الحسم، التوكيدية، الاستقامة، القيادة، هذه السمات تميز بين المدراء المتميزين في أعمالهم عن بقية المدراء. (الخضر، 2006، 29)، واتفقت دراسة ميرنسك (Murensk) مع دراسة روبرتس (Robert) على وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية وهي الانبساطية، العصابية، كفاية الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط، القدرة على التكيف، كما توصلت دراسة فورد (Ford) التي أجريت على الطلاب الأمريكيين من أصل عربي إفريقي إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بمركز التحكم. (المصدر، 2007، 91)

من ناحية أخرى أثبتت الدراسات أهمية النصف الكروي الأيمن في الدماغ بالنسبة لكل من الجوانب الوجدانية وسمات الشخصية، بينما النصف الكروي الأيسر في الدماغ الذي يمارس كبتاً على الوظائف الانفعالية في الشخصية. (فاروق، 2001، 171)

ترى الباحثة أن هناك الكثير من الدراسات المتناقضة لتأثير العوامل الشخصية في الذكاء الانفعالي، ويعود هذا إلى الاختلاف بين العلماء في نظرتهم وتعريفهم للذكاء الانفعالي.

4- خصائص الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع:

تأتي أهمية الذكاء الانفعالي لأنه يثري شخصية الفرد، وأن الاهتمام بتنمية الذكاء الانفعالي يدفع الفرد للنشاط والانتاج والنجاح في مختلف شؤون حياته، حيث نجد أن الأشخاص الذين يتمتعون بذكاء انفعالي مرتفع يتميزون بالصفات والخصائص التالية:

- 4-1- أنهم أكثر مرونة وانفتاحاً اتجاه الآخرين، والتواصل بكفاءة، ولديهم إحساس كبير بالمسؤولية.
- 4-2- التحكم في الذات والتعبير المناسب في المشاعر، وفهم انفعالات الآخرين، وبناء روابط الثقة معهم.
- 4-3- التفاؤل، والانفتاح، والوعي بالذات، القدرة على تحقيق الأهداف، وتوقع النتائج المترتبة على السلوك.

- 4-4- القدرة على حل المشكلات بشكل مُتروّ وهادئ، القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف، والمثابرة في أداء الأعمال.
- 4-5- لديهم قدرة على التركيز والتفكير، والقناعة بما أنجزوا من أعمال.(نورالهي، 2009، 50)
- 4-6- التمتع بمهارات الإنجاز، وتحقيق الهدف وتشمل توقع النجاح والمثابرة والاجتهاد، مواجهة الفشل وتجاوزه.
- 4-7- يتسمون بالمرونة الكافية لأن يضعوا الصعاب جانباً، ويركزون على حل الصراعات، ولديهم إحساس بقدرتهم على النجاح رغم العقبات والإحباطات.
- 4-8- لديهم قدرة على التحكم بالاندفاع، والاستجابة بشكل أكثر عقلانية.(علام، 2006، 68)
- 4-9- يساعد الأفراد والطلاب على الأداء الأكاديمي.(أبو ناشي، 2002، 55)
- 4-10- يساعد على التركيز والتميز، واتخاذ القرار وإعطاء الرأي الصحيح، وعدم الاستجابة للإحباط الأولي الذي يحدث.
- 4-11- يسهل العمليات المعرفية مثل التفكير الإبتكاري، والاستنباطي والتفكير الاستدلالي، كما أنه أكثر تنبيهاً للتفاصيل، واكتشاف الأخطار والمشكلات والتدقيق في المعلومات.(George,2000, 27)
- 4-12- بارعون في فن التفاوض مع الآخرين، وخلق نتائج ناجحة لكل منهم.
- 4-13- يجدون بناء حدودهم الشخصية أثناء إنشاء العلاقات، تاركين للآخرين مهمة بناء الحدود الشخصية الخاصة بهم.
- 4-14- يستخدمون حواسهم بشكل فعال، وقادرون على الاستمتاع بأدنى مسرات الحياة.(سلامة، 2007، 294)

الفصل الرابع: دافعية الإنجاز

توطئة

1. مفهوم دافعية الإنجاز
2. النظريات الأساسية المفسرة لدافعية الإنجاز:
 - 1.1. النظريات التقليدية:
 - 1.1.1. نظرية موراي
 - 1.1.2. نظرية ماكيلاند
 - 1.1.3. نظرية أتكينسون
 - 2.2. نظريات العزو
 - 1.2.2. نظرية هيدر
 - 2.2.2. نظرية وينر
 - 3.2.2. نظرية كيوكلا
 - 3.2. الاتجاه الحديث لمفهوم دافعية الإنجاز
3. العوامل المؤثرة بدافعية الإنجاز
 - 1.3. العوامل البيئية:
 - 1.1.3. أثر الأسرة
 - 2.1.3. أثر المدرسة
 - 2.3. العوامل الشخصية
 - 1.2.3. أثر طبيعة دافعية الإنجاز لدى الشخص
 - 2.2.3. أثر الجنس
 - 3.2.3. أثر العمر
 - 4.2.3. أثر الذكاء
 - 5.2.3. أثر بعض المتغيرات الشخصية
4. خصائص الأفراد ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة

الفصل الرابع: دافعية الإنجاز

. توطئة:

تعتبر الدافعية حالة تحدث عند الكائن الحي بفعل عوامل داخلية أو خارجية، تثير لديه سلوكاً معيناً، وتوجهه نحو تحقيق هدف معين، فهي حالة مؤقتة تنتهي في حالة الإشباع أو التخلص من التوتر الناجم عن وجود حال تحقيق الهدف الذي يسعى إليه الفرد ويشير الدافع إلى الباعث أو الحافز الذي يشبع الدافع، وفي الغالب ما يكون هذا الباعث مرتبطاً بالبيئة الخارجية. (زغلول، 2009، 162)

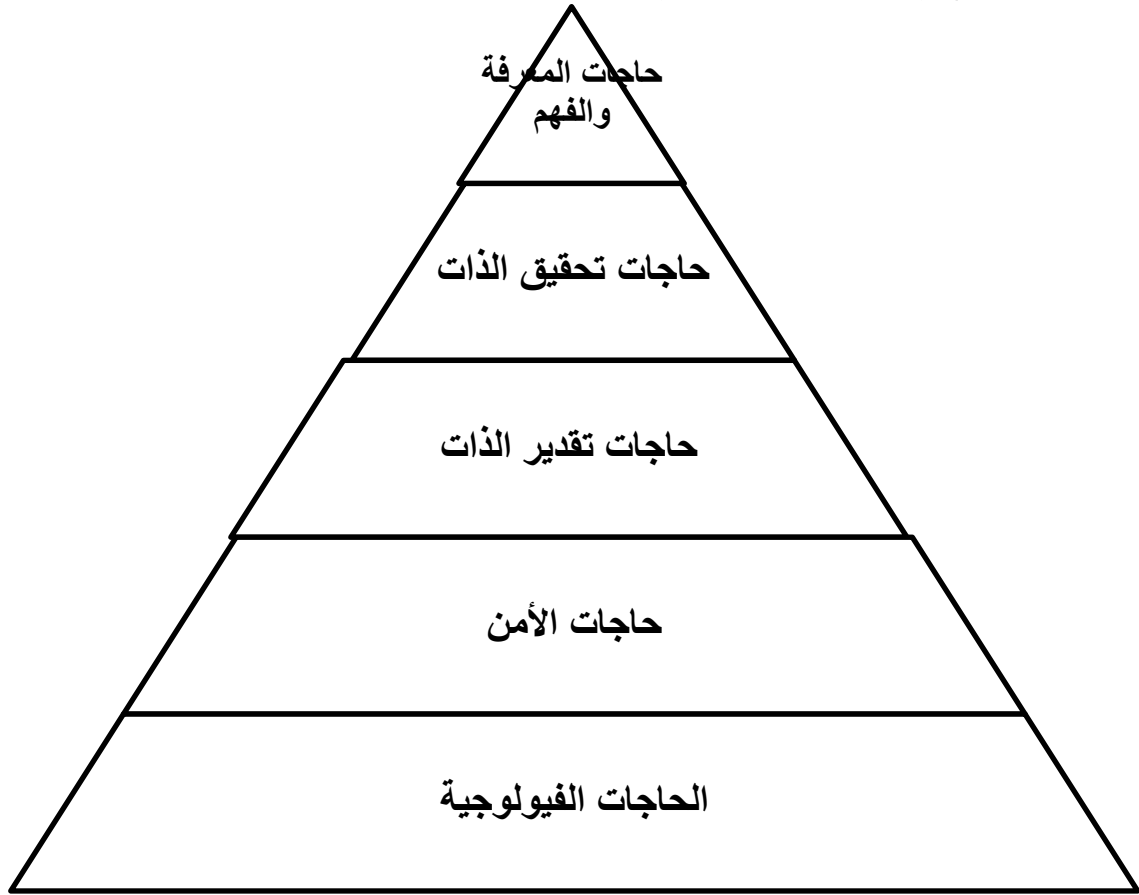
وتؤدي هذه الدافعية إلى الوظائف التالية:

- **وظيفة تنشيطية:** الدوافع تنشط السلوك فهي تثير الطاقة المنشطة وموجهة للسلوك.
- **وظيفة انتقائية:** تقوم بعملية انتقاء السلوك، فعند الاستجابة توجه سلوكنا لمثير معين مع تجاهل المثيرات الأخرى.
- **وظيفة توجيهية:** فهي توجه السلوك تجاه هدف خاص، وعندما توجه كل جهودنا اتجاه إنجاز هدف فلا يكون لدينا شعور بالنجاح فحسب ولكن نحس بإشباع كبير. (Lori, 2010, 245)
- ونجد الكثير من التصنيفات التي تناولت موضوع الدوافع ومن أبرز التصنيفات هي:
- **الدوافع الفسيولوجية:**

تسمى الدوافع الفسيولوجية المنشأ بالدوافع الأولية، وهي التي تعرف لها أسس فسيولوجية كالحاجة إلى الطعام والماء والجنس. (أبو جادو، 2006، 293)
- **الدوافع النفسية:**

أما الدوافع النفسية وهي تسمى بالدوافع الثانوية، وهي الدوافع التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وهي نوعان:
- **دوافع نفسية داخلية:** وهي الدوافع التي تتمثل في سعي الفرد نحو القيام بشيء معين لذاته، أي هي بمثابة دوافع فردية تحقيق الذات للشخص وتحقيق توازنه ومن هذه الدوافع دافع حب الاستطلاع، دافع الكفاءة، دافع الإنجاز.
- **دوافع فردية خارجية:** هي الدوافع التي تنشأ نتيجة لعلاقات الكائن الحي بالأشخاص الآخرين، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة لإرضاء المحيطين، أو لتحقيق نفع مادي أو معنوي كالسعي للقبول والسلطة، وتختلف هذه الدوافع عن الدوافع الأولية في إنها لها دافع مكتسب من خلال التعلم الاجتماعي. (ملحم، 2009، 226) وهي متعلمة ومكتسبة تنتج من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في الأسرة والمدرسة وباقي مؤسسات التنشئة الاجتماعية. (ربيع، 2008، 147)

وقد صنف ماسلو (Maslow) الدوافع على شكل هرم، قاعدته الأهداف الأولية وتندرج الدوافع على حسب قيمة الدافع. (كوافحة، 2007، 148)



الشكل (3) يبين تصنيف ماسلو (Maslow) للدوافع الإنسانية

1- مفهوم دافع الانجاز:

يعتبر موراي (Murray) من أوائل علماء النفس الذين اهتموا بدافعية الإنجاز وقد عرفها موراي (Murray): أن دافعية الإنجاز "هي أن يحقق الفرد شيئاً صعباً، وأن يتغلب على العقبات ويبلغ مستوى مرتفعاً، وأن يتفوق على نفسه، وأن يتنافس مع الآخرين، وأن يرفع اعتباره لنفسه بأن ينجح في ممارسته بعض المواهب". (Murray, 1938, 11)

كما وعرفها "بأنها السيادة الاستقلالية على الأشياء وعلى الآخرين وعلى الأفكار، وتقدير الذات، وهذه الدافعية خاصة من خصائص الشخصية الثابتة نسبياً، والتي تعود للتنشئة الاجتماعية، وتنبور في الطفولة المتوسطة". (أبو حطب، صادق، 1994، 261) ثم قام العديد من العلماء والباحثين بتناوله فيعرفها ماكيلاند (Macclelland): "أن دافعية الإنجاز تكوين فرضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ مستوى معايير الامتياز، وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما:

الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل، خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهده وكفاءته من أجل النجاح وبلوغ الأفضل والتفوق على الآخرين". (ماكيلاند، 1991، 55-56)

كما وعرفها فيرنن (Vernon): "بأنها الارتباط بالأهداف المتجددة وهي تتضمن السلوك المنجز الذي يتجه بالفرد إلى الاحتفاظ بمستويات معينة من الامتياز والتفوق كما يتضمن منافسة الآخرين". (Vernon, 1973, 121)

أما أتكينسون (Atkinson) فقد عرف دافعية الإنجاز: "بأنها المنافسة من أجل مستويات ممتازة، وقد تتخذ الحاجة للإنجاز شكلين هما: الأمل في النجاح والخوف من الفشل". (Atkinson, 1979, 440)

كما عرّفت دافعية الإنجاز بأنها: "سعي الفرد نحو تحقيق هدف معين، واختيار الأنشطة التي تساعد على النجاح، وتجنب الأنشطة المؤدية للفشل". (ابراهيم، 2013، 67)

ونجد فيروف (Veroff) عرف دافعية الإنجاز كما ذكر برونستن (Brunstein): "أن دافعية الإنجاز هي الميل أو النزعة العامة للسلوك فيما يتصل بأهداف الإنجاز، ويعرف على أساس التنافس مع المعايير الامتياز ولكنه يميز بين نمطين من دافعية الإنجاز هما:

- دافعية الإنجاز الاستقلالية: حيث يتنافس الفرد مع معايير هو، أي أن المعايير الشخصية التي يتمثلها الشخص تكون أساسية.
 - دافعية الإنجاز الاجتماعية: حيث يكون التنافس مع المعايير التي يضعها الآخرون، أي أن مستويات الامتياز تستند إلى المقارنة الاجتماعية". (Brunstein, 2005, 205)
- ويعرف بيركي (Berck) دافعية الإنجاز: "بالرغبة أو الميل للتغلب على العقبات والمجاهدة لأداء المهام الصعبة بسرعة وإيجاده والتمكن قدر الإمكان". (Berck, 2000, 326)
- ويعرف إليوت (Elliot) دافعية الإنجاز بأنها: "تنشيط السلوك وتوجيهه بما يدفعنا لبلوغ المهارة أو تجنب عدم الوصول إلى المهارة". (Elliot, 2008, 217)

كما نجد الدراسات العربية التي وصلت إلى الكثير من التعاريف لدافعية الإنجاز ومن بينها فاروق عبد الفتاح موسى الذي عرفها: "بالرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهي هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وتعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي للأطفال". (موسى، 1981، 5)

كما عاد موسى وعرفها: "بأنه الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح، وإنجاز أعمال صعبة والتغلب على العقبات بكفاءة، وبأقل قدر ممكن من الجهد والوقت وبأفضل مستوى من الأداء". (موسى، 2003، 5)

ويعرفها عبد اللطيف خليفة: "باستعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل". (خليفة، 2000، 96)

ويعرف نبيل زايد دافعية الإنجاز بأنها: "مفهوم نظري تستخدم لتفسير المبادرة والشدة والاتجاه والمثابرة والسلوك، وخاصة السلوك الموجه نحو هدف معين". (زايد، 2003، 69)

وتعرفها عزة أحمد بأنها: "قدرة الفرد على اختيار أهداف واقعية ووضع أهداف ملائمة لتحقيقها، والمثابرة والتغلب على العقبات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الوقت، وتقييم الأداء في ضوء مستوى محدد بالامتياز". (أحمد، 2006، 12)

ويشير فرج عبد القادر طه: "بأن دافعية الإنجاز رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال وواجبات بأحسن مستوى يستطيعه وأعلى إنتاجية ممكنة حتى ينال رضا رؤسائه فتتفتح له سبل للتقدم والترقي". (طه، 2009، 237)

وتعرفها مريم العازمي بدراستها الحديثة بأنها: "الحافز للسعي إلى النجاح والرغبة في الأداء الجيد للوصول إلى مستوى متقدم، وتحقيق النجاح والتفوق، والشعور بالكفاءة والقدرة على اختيار أهداف دافعية ووضع الخطط الملائمة والمثابرة والتغلب على العقبات وتقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز". (العازمي، 2013، 37)

أما رمضان فقد ميز بين أنواع مختلفة من دافعية الإنجاز فوجد أن دافعية الإنجاز كما يراها (Brown, 1998) تنقسم إلى:

- دافعية خارجية: وتعني الرغبة في النجاح وإتمام الأعمال على نحو مرضي في الوقت المحدد، ويعود على الفرد بشعور الرضا عن الذات، وتتمثل في الثناء والمكافأة، ويكون هدفها الأساسي هو تقدير الذات.
- دافعية داخلية: وتعني النمو الطبيعي لميل أو اهتمام الفرد بموضوع محدد، ويعتبر انعكاساً لهدف الفرد، وتتضح في ثقة الفرد بنفسه واستقلاليته الذاتية، وحب الاستطلاع وكل ذلك هو هدفه الأساسي تحقيق الذات.
- ومن وجهة نظر أخرى قام رمضان بتقسيم دافعية الإنجاز إلى نوعين وهي:
- دافعية الإنجاز الذاتية: ويقصد أن يتنافس الفرد مع ذاته في مواجهة قدراته ومعاييره الخاصة، حيث يبدو الفرد مدفوعاً بالرغبة في الشعور بالفخر والاعتزاز.
- دافعية الإنجاز الاجتماعية: تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف، والذي يمثل نشاطاً وتنافساً في مواجهة المعايير التي يضعها الآخرون ومدفوعاً بعوامل خارجية مثل الرغبة في المعرفة والميل للاستحسان الاجتماعي للنجاح. (رمضان، 2011، 24-25)

- ومن خلال العرض السابق لتعريفات دافع الإنجاز يمكن للباحثة استخلاص الخصائص الآتية:
- تعد دافعية الإنجاز استعداداً ثابتاً نسبياً في الشخصية، وهدف ذاتي يوجه سلوكه وفقاً لتخطيط معين.
- يمثل الرغبة القوية في النجاح والوصول للهدف والإصرار على تحقيقه وفق معايير الجودة في الأداء من خلال وضع الخطط الملائمة لتحقيقه، التحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها، المثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات، والاعتزاز بالذات، الاستقلالية، التنافس مع الآخرين والتفوق عليهم، الشعور ببقية الوقت، التخطيط للمستقبل، سرعة الأداء وتقييمه في ضوء مستوى محدد من الامتياز.

2- النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز:

- تتعدد التوجهات النظرية في مجال تفسير دافعية الإنجاز، ويمكن تقسيمهم على النحو التالي:
- الاتجاه التقليدي: يعتبر هذا الاتجاه بداية التنظير لدافعية الإنجاز، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن دافعية الإنجاز مكون أحادي البعد، ويمثل هذا الاتجاه كلاً من موراي (Murry) وماكيلاند (McClelland) وأتكينسون (Atkinson).
- الاتجاه التفسيري (العزو): يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه يمكن إعادة صياغة مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء مكونات سببية أو إدراكية أو انفعالية، إلى جانب عامل التوقع، ويعد وينر (Weiner) من أهم ممثلي هذا الاتجاه.
- الاتجاه الحديث: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن دافعية الإنجاز مكون متعدد الأبعاد، ومن أهم أنصار هذا الاتجاه جاكسون (Jackson) وصفاء الأعسر ونيكولز (Nechols). (عبد، 1997، 107)

2-1- النظريات التقليدية:

2-1-1- نظرية موراي (Murry):

يعد موراي (Murry) من أوائل من استخدم مفهوم الدافعية في دراساته التي تناولت جوانب الشخصية، وهو أول من حاول أن يضع أساليب لقياس الإنجاز، ونظر موراي (Murry) إلى دافعية الإنجاز باعتبارها أحد مكونات الشخصية الأساسية وافترض أن الحاجة للإنجاز تتدرج تحت حاجة أكبر وهي الحاجة إلى التفوق، ويتفق معه يونغ (Young) في ذلك، حيث يرى أن الحاجة إلى التفوق يتفرع منها ثلاثة حاجات، وهي الحاجة للإنجاز والحاجة إلى المكانة الاجتماعية والحاجة إلى الاستعراض، ويشير موراي (Murry) أن الحاجة للإنجاز من أهم الحاجات النفسية، وتنشأ عند الفرد كلما زاد تقديره لنفسه وتتعارض مع الحاجة للخضوع والاستسلام والاستكانة التي تصاحب دائماً الأفراد الفاشلين. (الشرنوبي، 1988، 8-10)

وقد يكون الناتج عند توافر قدرة متوسطة مع دافعية إنجاز مرتفعة أفضل بكثير من قدرة عالية مع دافعية إنجاز منخفضة. (عبد القادر، 1977، 10)

ويعد موراي أول من قدم أداة لقياس وتقييم الشخصية، وهي تعتبر أعظم الأدوات المستخدمة في قياس الشخصية حتى الآن، وهي اختبار تفهم الموضوع (TAT) وبذلك تعتبر إسهامات موراي تمهيداً لبلورة النظريات التي تناولت دافعية الإنجاز فيما بعد. (العازمي، 2013، 47)

2-1-2- نظرية ماكيلاند (Macceland):

تأثر ماكيلاند (Macceland) عند وضعه لنظريته بأعمال موراي (Murry)، فاختار هو وزملاؤه مصطلح الحاجة للإنجاز، من قائمة موراي (Murry) للحاجات النفسية، وأطلقوا عليها اسم الدافعية للإنجاز ثم بعد ذلك قام ماكيلاند وزملائه بدراسة وبحث الدافع للإنجاز بطرق إسقاطية، ومن ثم توصلوا إلى النظرية المقدمة عن دافعية الإنجاز. (خليفة، 2000، 109)

وعرض نظريته في أربعة محاور رئيسية تتضمن كل منها ثلاثة داخل فرعية وهذه المحاور هي:

- التعريف بدافعية الإنجاز كزملة متكاملة.
- دراسة الذات.
- تحديد الهدف.
- التدعيم والمساندة.

وتبنى النظرية على المحور الأول، وهو التعريف بدافعية الإنجاز كزملة متكاملة، بينما اعتبر ماكيلاند (Macceland) المحاور الثلاثة الأخرى بما تتضمنه من مدخلات، وهي دراسة الذات وتحديد الهدف والتدعيم والمساندة هي المحاور الأساسية التي تُبنى عليها تصوره لبرنامج تنمية دافعية الإنجاز، وقام ماكيلاند (Macceland) من خلال تجاربه بالتوصل إلى هناك أفراد ذو ميل ورغبة إلى إتمام العمل بصورة جيدة خلاف الأفراد العاديين، أطلق على هؤلاء الأفراد مسمى ذي الإنجاز العالي، واستطاع أن يستنبط من هذه الدراسات أن هناك دافع متميز هو دافعية الإنجاز وتتلخص هذه النظرية في الاعتبارات التالية:

- دافعية الإنجاز يشير إلى تلك الرغبة لإدارة العمل بصورة جيدة.
- دافعية الإنجاز تعتبر من الدوافع المتعلمة، أي أنها ترجع إلى خبرات الشخص وإلى بيئته السابقة. (ماهر، 1995، 151)

ويشير ماكيلاند (Macceland) إلى أربعة خصائص يتسم بها الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز تميزهم عن ذوي الدافعية المنخفضة للإنجاز وهذه الجوانب تشمل الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي، وهي خصائص قابلة للتعليم، وأوضح أن هذه الخصائص هي أساس تدريب المشاركين في برامج تنمية دافعية الإنجاز وهي:

2-1-2-1-المغامرة المحسوبة: يميل الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز إلى وضع أهداف متوسطة الصعوبة ويبدلون أقصى جهدهم حين تكون فرص النجاح كبيرة نسبياً، والسبب في ذلك أنهم يسعون إلى تحقيق أقصى درجة من درجات الرضا عن الإنجاز، ومن هنا يكون الهدف شديد السهولة وشديد الصعوبة غير مقبول بالنسبة لهم لأنه لن يكون مصدر للرضا.

2-2-1-2-تحمل المسؤولية: يميل الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز إلى اختيار الأعمال التي يتحملون فيها المسؤولية، ويتجنبون الأعمال التي يكون فيها مغامرة أو مراهنه، والتي يظهر فيها أن عوامل النجاح والفشل ليست تحت سيطرتهم بحيث لا يستطيعون إنجازها.

2-3-1-2-استكشاف البيئة: الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز أكثر اهتماماً باستكشاف البيئة المحيطة بهم حيث يميلون إلى السفر، وإلى تجربة الأشياء الجديدة، كما أنهم يبحثون عن فرص جديدة للاستفادة منها وتجريب مهاراتهم فيها لتحقيق أهدافهم بطريقة أفضل، كما أنهم يتبصرون بالعقبات ويبتدعون طرائق جديدة لتحقيق أهدافهم.

2-4-1-2-تعديل المسار في ضوء النتائج: يفضل الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز معرفة نتائج أعمالهم فوراً بحيث يساعدهم هذا في تعديل سلوكهم، ويرى أنهم يتجهون إلى الأعمال الحسابية أو الإدارية أكثر من الأعمال الأكاديمية النظرية، التي تكون غير واضحة. (ماهر، 1995، 153-155)

ويؤكد أن دافعية الإنجاز ممكن أن تنمو كما يمكن أن تضعف، ومن هنا جاء اهتمامه بتنمية دافعية الإنجاز، وذلك بتدعيم وتقوية الشبكة الإنجازية لدى الأفراد وذلك بربط المفاهيم الإنجازية مع النظم الشبكية الأخرى في الشخصية من ناحية وكذلك مع مطالب الواقع من ناحية أخرى، وقد وجد أن حافز الإنجاز لا يوجد إلا في 10% من مجموع سكان الولايات المتحدة، رغم أن معظم الناس تدعي امتلاكه. (المغربي، 1994، 126)

2-3-1-2- نظرية أتكينسون (Atkinson):

قدم أتكينسون (Atkinson) في كتابه (مدخل الدافعية 1964، ونظرية الدافعية 1969) نظرية أو نموذج السلوك الإنجازي مستخدماً في ذلك عدداً من مبادئ الدافعية التي تؤدي إلى البحث المتعمق في هذا الميدان. (Atkinson, 1979, 2641)

وتتمثل جهود أتكينسون (Atkinson) مرحلة تاريخية مهمة في بحوث الإنجاز، حيث ركز على المعالجة التجريبية لمتغيرات الإنجاز، وأسس نظريته في ضوء نظريات الشخصية وعلم النفس التجريبي، وتتمثل تلك النظرية في ثلاثة جوانب أساسية وهي:

2-1-3-1-2-الدافع لطلب النجاح: يعتبر الإنجاز وظيفة الدافع والاحتمال الموضوعي للنجاح في المهمة، وقيمة الباعث للوصول إلى الهدف، أي يتوقف النجاح أو الاحتمال الذاتي للنجاح على

الحافز للنجاح أي على خبرة الفرد الماضية في المواقف المتشابهة للموقف الحاضر، وهي متغيرات موقفية متغيرة، وثمة مسلمة مهمة بالنسبة للحافز للنجاح في نشاط معين وهي أن قيمة الحافز للنجاح في نشاط معين تكون متساوية مع صعوبة العمل الظاهرة، فإذا كان العمل سهلاً جداً ويتوقع الشخص فيه نجاحاً تاماً فيه تكون قيمة حافز النجاح منخفضة، وإذا كان العمل صعباً جداً، واحتمال النجاح منخفض فإن قيمة حافز النجاح تكون عالية جداً.

2-3-1-2- الدافع لتجنب الفشل: تفترض هذه النظرية أيضاً أنه بالإضافة إلى النزعة العامة المستقرة نسبياً لتحقيق النجاح توجد أيضاً نزعة عامة لتجنب الفشل، أو الدافع لتجنب الفشل، فالنشاط المنجز هو محصلة الصراع بين هدفين متعارضين هما الميل نحو تحقيق النجاح والميل نحو تحاشي الفشل، فعندما يكون الفرد في موقف يميل للإنجاز يستثار لديه الدافع لتجنب الفشل. (محمد، 1996، 213)

2-3-1-3- دافعية الإنجاز: وهو ميل الفرد الحقيقي للارتباط بسلوك الإنجاز، وهو يعتبر تركيبة من ميل الفرد للإنجاز ونفس ميله لتجنب الفشل.

وتؤكد نظرية أتكينسون (Atkinson) في دافعية الإنجاز النقاط الآتية:

- أثبتت نظريته قابليتها للتطبيق لتنمية دافعية الإنجاز، وذلك من خلال الدراسات الطولية التي قامت على أساسها والتي أفرزت نتائجاً وأدلة تؤكد صدق النظرية.
- لا ينكر دور الحوافز الخارجية في النجاح أو الفشل في السلوك الموجه نحو الإنجاز، وبالتالي يعطي أهمية المتغيرات البيئية وخبرات الطفولة في علاقتها بمستوى دافعية الإنجاز فهي تحدد احتمالات النجاح أو الفشل في سلوك الفرد في المواقف المختلفة التي يمر بها. (Atkinson, 1979, 110-119)

ترى الباحثة أن أكثر ما يميز النظريات التقليدية في دراسة دافعية الإنجاز:

- 1- اعتبار دافعية الإنجاز أحادي البعد يمكن قياسه وفق ذلك.
- 2- تم تقديم أول أداة لقياس دافعية الإنجاز وهو موضوع تفهم الموضوع (TAT) الذي وضعه موراي.
- 3- الاهتمام بتنمية دافعية الإنجاز.

2-2- نظريات العزو (النظريات التفسيرية):

اعتمدت نظريات العزو على نظريات المنحى التقليدي على الناحية الانفعالية للأفراد في تذكرهم للخبرات السابقة والمثابرة للمواقف المقدمة إليهم، فضلاً عن التوقع والقيمة الحافزة، بينما جاءت نظريات العزو مفسرة ومكملة لنظريات التوقع والقيمة، وقام أصحاب النظريات التفسيرية بإدخال الجانب المعرفي إضافة عن الجانب الوجداني الذي ركزت عليه النظريات التقليدية، وأكدوا أيضاً على تفاعل الاستعداد الثابت نسبياً لبلوغ النجاح مع المواقف الذي يتعرض له. (الدسوقي، 1991، 24-25)

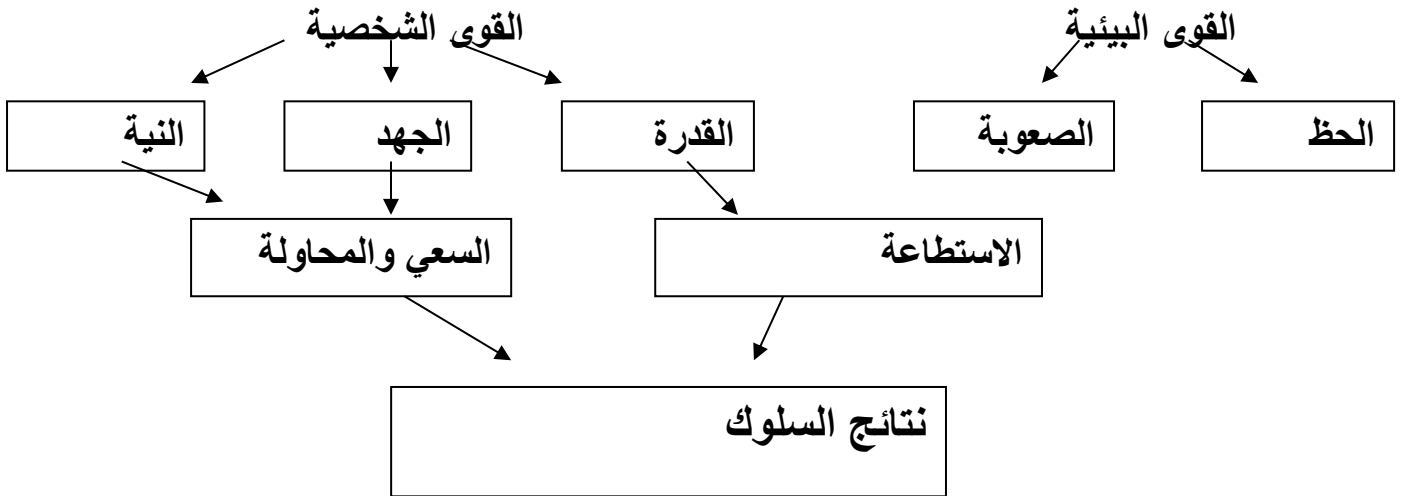
ويقوم التوجه الرئيسي لهذا الاتجاه على كيفية تفسير الأفراد لأسباب نجاحهم أو فشلهم، وكيف أن هذه التفسيرات تؤثر على السلوك الإنجازي اللاحق، وأن تباين إدراك الفرد لأسباب النجاح والفشل هو الذي يقف خلف تباين دافع الإنجاز لديهم. (الزيات، 1996، 478)

2-1-2- نظرية هيدر (Hieder):

تعتمد نظريته على نوعين من العوامل التي تساعد الفرد على تكوين الفعل هما العوامل البيئية والذاتية، ويقسم العوامل الذاتية إلى: عوامل فرعية مثل القدرة التي يقصد بها المهارة العقلية والبدنية للفرد، وما يملك من إمكانيات لتنفيذ العمل، وهناك عامل آخر يركز عليه وهو القصد أو النية ويقصد به ما ينوي الفرد القيام به أو انجازه، أما العامل الأخير فهو الجهد الذي يبذله الشخص.

وينظر هيدر (Hieder) إلى جانب صعوبة العمل على أنه من العوامل البيئية التي لها خاصية إعزائية، بالإضافة إلى عامل الحظ يعتبر من العوامل البيئية التي تعمل على تغيير التوازن بين القدرة والجهد وصعوبة العمل. (العازمي، 2013، 51)

وبين الشكل التالي مخطط الغزو عند هيدر (Hieder).



الشكل رقم (4) يبين مخطط الغزو عند هيدر (Hieder). (خليفة، 2000، 155)

وبذلك نجد هيدر (Hieder) يرجع إنجاز العمل إلى عوامل بيئية وشخصية بالإضافة إلى عاملي (التوقع/ القيمة) التي تركز عليها نظريات المنحى التقليدي. (العازمي، 2013، 51)

2-2-2- نظرية وينر (winer):

يرى أن التفسير للنجاح أو الفشل أكثر فائدة من التركيز على الحاجات والدوافع والسمات الانفعالية التي ركز عليها أتكينسون (Athinson) وماكيلاند (Macceland)، وترتكز نظريته على افتراض رئيسي

مؤداه أن تباين إدراك الفرد لأسباب النجاح أو الفشل هو الذي يقف خلف تباين الدافع للإنجاز. (الزيات، 1996، 478)

فالفرد قد يعزو نجاحه أو فشله لسبب داخلي مثل قدراته أو لسبب خارجي مثل الحظ أو صعوبة المهمة. (الفيفي، 2008، 137)

ويرى وينر (winer) على أساس أن السلوك الإنجازي يتأثر بتوقعات الشخص للحوادث، فإذا اعتقد الشخص بعدم قدرته على تغيير الوضع القائم فيتصرف وفقاً لذلك، ويصبح عجزه متعلماً حتى لو سمحت له الفرصة للعمل بخلاف ذلك، فالعجز مكتسب نتيجة عدم القدرة على التحكم بين السبب والنتيجة، أما النجاح المتميز فإنه يقلل من دافعية الفرد لأنه بعد النجاح المتميز يميل الفرد للاسترخاء وبالتالي مستوى أدائه يميل للتراجع. (الشبلي، 2011، 26)

كما يؤكد وينر (winer) أن الأفراد مرتفعي الحاجة للإنجاز يعزو نجاحهم أو فشلهم للأسباب داخلية، أما الأفراد منخفضي الإنجاز فإنهم يعزو نجاحهم وفشلهم لأسباب خارجية غير ثابتة. (Kovacs, 1996, 143)

2-2-3- نظرية كيوكلا (Kukla):

تناولت نظريته الأداء بطريقة مختلفة إلى حد كبير عن نظرية أتكينسون، حيث أطلق على ناتج الدافعية للإنجاز مفهوم القدرة المدركة، فعندما تدرك سهولة العمل فإن الأفراد الذين يتميزون بارتفاع ناتج دافعهم للإنجاز يدركون العمل على أنه سهل، أما الأفراد منخفضي الإنجاز أي الذين يعتقدون أن قدرتهم دون المستوى يتوقع منهم أن يبذلوا جهداً أكبر لتحقيق النجاح، وإذا كان الأفراد ذوي جهد وقدرة متكافئة فإن الأفراد مرتفعي الإنجاز يدركوا العمل على أنه سهل، ومن هنا يكون أدائهم أفضل، أما الأفراد منخفضي الإنجاز فإنهم يدركون العمل على أنه صعب ويكون أدائهم أقل. (أبو شقة، 2007، 33-39)

ومما سبق نجد أن أهم ما يميز النظريات العزو:

- (1) أنها مكمله للنظريات التقليدية.
- (2) اعتبار دافعية الانجاز مكون أحادي يمكن قياسه وفق ذلك.
- (3) أما التدخل الجديد لهذه النظريات بأنها ركزت على تفسير الشخص لإنجازه السابق يؤثر في إنجازه المقبل أي إدخال الجانب المعرفي.

2-3- الاتجاه الحديث لمفهوم دافعية الإنجاز:

أتى أول نقد للنظريات التقليدية من قبل أصحابها حينما أيقنوا أن المقاييس الإسقاطية المنبثقة عن نظريتهم لا تصلح لقياس مكون معقد كدافعية الإنجاز، وأنه لا بد من إحلال مقاييس موضوعية محلها تتنبأ من هيكل نظري جديد يغاير شكل ومضمون الهيكل النظري التقليدي الذي هيمن على أدوات القياس، لذا ظهر اتجاه حديث للتنظير السيكولوجي في دافعية الإنجاز يرفض أن تكون دافعية الإنجاز

تكويناً أحادي البعد، ويرفض أيضاً وجود استعداد ثابت لدى الفرد يحدد سلفاً نتائج إنجازهِ، ويرى أن الدافعية يشمل أكثر من بعد، وذلك ما أكدت عليه صفاء الأعسر وآخرون (1983)، ومن هنا كان لابد من ظهور نظرية جديدة للاعتماد عليها في بناء مقاييس موضوعية جديدة بعيداً عن النظريات التقليدية، وكان جاكسون وصدر الدين أحمد (1983) من السباقين في هذا المجال، عندما توصلوا بالتحليل العاملي لمقاييس الدافع للإنجاز التي بلغت حينذاك (29) مقياساً، واستخلصوا (60) عاملاً مستقلاً على افتراض أنها بمثابة العوامل الأساسية المكونة لدافعية الإنجاز، واستنتجوا أن مظاهر هذا المكون بالغة التعقيد والتعدد والتماييز وحذراً من أي محاولة لاعتباره أحادي البعد، وكانت هذه الملامح الرئيسية للنظرية الجديدة في دافعية الإنجاز التي تقوم أساساً على أن الإنجاز مفهوم متعدد الأبعاد ومختلف المظاهر، وأنه نتيجة عوامل أولية وهي بمثابة تنظيم للدافع تتفاعل فيما بينها بشكل متكافئ، بحيث لا يكون لعامل الأولوية أو السيطرة على العوامل الأخرى، ومن هنا يمكن أن يوجد شخصان متكافئان في دافع من الدوافع لكن ذلك لا يعني أنهما متكافئان في إنجازهم. (فليف، 1990، 41)

وتعتبر الدراسات التي قام بها ميتشل (Mitchell, 1961)، كلنجر (Klinger, 1968)، ومهريبان (Mehrabian, 1969)، وهيرمانز (Hermans)، وسميث (Smith, 1973)، ومحمود عبد القادر (1977)، ولين (Lynn, 1980)، وصفاء الأعسر (1983)، ونادية الشرنوبى (1988)، وجيمس (Jamws, 1991)، وابراهيم ساجي (Abraham Sagie, 1994)، وغيرهم بمثابة مقدمات منطقية لنظرية جديدة لمفهوم الدافعية للإنجاز ومقاييس تغاير شكلاً وموضوعاً نظرية أتكينسون التقليدية. (عبد اللطيف، 1999، 101-102)

فقد ظهرت دراسة عالمية قام بها ميتشل (Mitchell) عن أبعاد دافعية الإنجاز أنها ليست تكويناً أحادياً وأنها تتكون من 4 عوامل مستقلة وهي (الإنجاز الأكاديمي، تحقيق الذات، الإنجاز غير الأكاديمي، الرضا الذاتي). (Mitchell, 1992, 179-187)

وتوصلت صفاء الأعسر بمشاركة من إبراهيم قشقوش ومحمد سلامة إلى 18 بعداً لدافعية الإنجاز، وذلك بعد إجراء دراسة مسحية للجوانب والأبعاد الأكثر شيوعاً في الاختبارات والاستبيانات التي وضعت بهدف الاستخدام في قياس دافعية الإنجاز لدى مختلف الباحثين، وبناءً على هذه الدراسة تم بناء مقياس تضمن هذه الأبعاد وهي (توجه العمل، وجهة الضبط، التعاطف الوالدي، الخوف من الفشل، القلق المعوق، وجهة مثير السلوك، التقبل الاجتماعي، قلق التحصيل، المثابرة، الاستقلال، الجهود، احترام الذات، استجابة النجاح والفشل، توجه المستقبل، الاستغراق في العمل، التقيد الوالدي، المنافسة، التحكم في البيئة). (الأعسر، 2000، 27-34)

وفي دراسة عملية أجراها محمد موسى توصل إلى أن متغيرات الدافعية للإنجاز تنظم من خلال (7) عوامل وهي (التطلع للنجاح والتفوق عن طريق بذل الجهد والمثابرة، والإنجاز عن طريق الاستقلال عن الآخرين مقابل العمل مع الآخرين بنشاط، والقدرة على الإنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها

والسيطرة على الآخرين، والانتماء إلى الجماعة والعمل من أجلها، والتنظيم وترتيب الأعمال لهدف إنجازها بدقة واتفاق، ومراعاة التقاليد، والمعايير الاجتماعية المرغوبة ومسايرة الجماعة، والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين). (موسى، 2003، 75)

نجد أنه هناك اختلاف بين الباحثين حول أبعاد دافعية الأبعاد، ويرجع عبد اللطيف خليفة هذا الاختلاف حول أبعاد دافعية الإنجاز إلى بعض الأسباب من أهمها:

2-3-1- عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول معنى محدد لمفهوم الدافعية للإنجاز.
2-3-2- الاختلاف في مجالات الإنجاز، فالبعض يركز على الإنجاز الأكاديمي والبعض الآخر يهتم بالإنجاز غير الأكاديمي.

2-3-3- اختلاف أساليب القياس المستمدة من أساليب إسقاطيه وأخرى موضوعية.
2-3-4- صغر حجم العينات التي انبثقت منها نتائج التحليل العالمي.
2-3-5- اختلاف أسلوب المعالجة الإحصائية، فالدراسات التي أخذت بنتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى كشفت عن تعدد العوامل التي تنظمها الدافعية لإنجاز، في حين كشفت الدراسة التي اعتمدت على نتائج الدرجة الثانية من التحليل العاملي عن عدد أقل من العوامل. (خليفة، 2000، 27-30)

وإنَّ أهم ما لفت الباحثة من ميزات النظريات الحديثة:

1- أنها قامت بانتقادات كبيرة للنظريات التقليدية وطرق قياسها لدافعية الانجاز.
2- وأهم نقطة قامت بها هذه النظريات باعتبارها دافعية الانجاز ليس مكون أحادي بل هو مكون معقد وله العديد من الأبعاد.

تعقيب الباحثة على نظريات دافعية الإنجاز:

(1) إن لكل نظرية ميزات مختلفة والتي ممكن عن طريقها الاستفادة من أجل الفهم المتكامل لدافعية الانجاز.

(2) حيث ركز ماكيلاند على البيئة وتأثيرها في دافعية الانجاز وهذا يؤكد على أن دافعية الانجاز مكتسبة ومتعلمة ويمكن أن ينمو.

(3) أما أتكنسون فقد ركز على الدافعية الداخلية ولم يركز كثيراً على الدافعية الخارجية.

(4) بينما نظريات العزو ركزت على الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية وأضافت التفسيرات المعرفية للشخص وتأثيرها بالإنجاز المقبل.

(5) أما النظريات الحديثة بحثت بالأبعاد المختلفة لدافعية الإنجاز.

3- العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز:

3-1-العوامل البيئية:

إن دافعية الإنجاز لا يولد مع الفرد بل يكتسب من الوالدين والبيئة المحيطة، كما يحتاج إلى عملية تفاعل وأساليب تعامل فعالة بين الفرد ومن يؤثر في سلوكه، فالفرد يحتاج إلى إشباع دوافعه ومنها دافعية الإنجاز، حيث تتأثر شخصيته كثيراً بما يصيب هذه الدوافع أو بعضها من إهمال أو حرمان، كما تتأثر صفة هامة بالأسلوب أو الطريقة التي يعامل بها الفرد، وخاصة في مرحلة طفولته. (الشمري، 2011، 42)

3-1-1- أثر الأسرة:

إن أهم مصادر المعلومات للطلاب والتي تشكل قدراتهم ومداركهم هي الأسرة فهي تدعم وتشجع، وكذلك تمد الطلاب بالأنشطة التعليمية والتي تدعم تطوير مهاراتهم الخاصة واهتماماتهم، ومن هذه العوامل التي تؤثر على الدافعية هي الارشادات التي تقدمها الأسرة للطلاب فتدفعه بشكل أو بآخر للإنجاز. (Wentzel&Wigfield, 2009, 412)

يركز الباحثين على أساليب التنشئة عند الوالدين، وخاصة في إكساب أطفالهم دافعية الإنجاز، فالوالدين بقيمهم ومستوى تعليمهم وطموحاتهم لهم بصماتهم الواضحة في إكساب الطفل هذا الدافع. (Admin،2010،67)

فقد بين تيفان (tefan) ارتباط دافعية الإنجاز عند الأطفال بتنشئة أسرية تشجع على الاستقلال المبكر كما يسود فيها مناخ مشجع على تولد الطموحات المبكرة، وهي نتيجة تتفق مع ما سبقه إليها روزن (Zone) وزميله، فقد بين الباحثان الآخران أن الأطفال ذوي الدافعية العالية قد نشأوا في مناخ أسري يتسم بتفاعل الآباء مع الأبناء على نحو إيجابي، كما يتسم باهتمام الآباء بما يؤديه الأبناء من مناشط مختلفة، وتقدير الأبناء عندما يعبرون عن اهتماماتهم الشخصية، وشحذ همة الأبناء من خلال توجيهات عامة وليس من خلال التدخل في تفاصيل ما يؤدونه. (حسين، 1988، 39-40)

كما أن ارتفاع مستوى طموح الوالدين وانتقال أثر ذلك عند تربية الطفل له أثره أيضاً على ارتفاع دافعية الإنجاز، وترتبط هذه العوامل بدورها بالصفات التي تتميز بها خلفية الأسرة، مثل مستواها الثقافي والاجتماعي وترتيب الطفل في الأسرة، وبعدد الأفراد في الأسرة وبعمر الأم، وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن الأمهات في الأسر المتوسطة الدخل ذات العائلات الصغيرة، يشجعن أولادهن على الإنجاز العالي، وكذلك الأطفال الأوائل في الميلاد يميلون إلى أن يكونوا ذوي دافعية مرتفع للإنجاز، ولوحظ أن أمهات الأولاد ذوي دافعية الإنجاز العالي، يدفعن أبناءهن إلى الاستقلال بأنفسهم، ومحاولة إتقان العمل، وذلك في وقت مبكر من حياتهم، إذا وزن بأمهات الأولاد ذوي دافعية الإنجاز المنخفض، كما لوحظ أن

دافعية الإنجاز العالي هو نتيجة لمحاولة الأم أن تجعل طفلها يهتم بقدراته بالإتقان والتفوق على أقرانه. واعتماد طفلها على نفسه والاستقلال عنها. (منصور، 2001، 188)

حيث تتوقف دافعية الإنجاز على قيم الوالدين وعلى مدى الاهتمام والتأكيد الذي يكون ليهما عن مثل هذا الشيء، مثال على ذلك أن ونتربوتوم (Winterbottom) قامت بقياس الدافعية إلى الإنجاز عند مجموعة من الأولاد في الثامنة من العمر في بيئة صغيرة في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم ربطت بين ذلك وبين ما ذكرته أمهاتهم عن أساليب التي استخدمت في تنشئتهم وتربيتهم، ووجدت أن أمهات الأولاد من أصحاب الدافعية القوية للإنجاز كن يطلبن الاستقلال والتمكن في سن مبكرة أكثر مما فعلت أمهات الأولاد ذوي الدافعية الضعيفة إلى الإنجاز، فقد كانت أمهات الأولاد من أصحاب الدافعية القوي للإنجاز يطلبن أولادهم في سن السابعة بمعرفة شوارع المدينة وأحيائها، ومواجهة بعض الأمور الجديدة الصعبة وحدهم، وبأن يتحلوا بالنشاط والحيوية وكثرة الطاقة، وبأن يختاروا أصدقائهم بأنفسهم، وبأن يوفقوا في المباريات والتنافس، كذلك كانت هؤلاء الأمهات كن يحسن تقدير المستويات التي يبلغها أولادهم ويشنهم عليها بالاحتضان والقبولات، على حين كانت أمهات المجموعات ذات الدافع الضعيف أكثر تقييداً لأولادهم ويشجعهم على الاعتماد على الذات مما جعل الأولاد أكثر اعتماداً على الأسرة. (الحداد، 2006، 52-53).

نجد أن الآباء بشكل عام عندما يغذون ويراعون حب الاستطلاع الطبيعي للأطفال، بشأن العالم من حولهم، بواسطة الترحيب بأسئلتهم، وتشجيع استكشافاتهم وتعريفهم بالموارد التي تنمي عالمهم فإنهم في هذه الحالة ينمون دافعية الإنجاز لديهم، وعندما يربى الأطفال في البيت الذي يغذي الكفاءة الذاتية والجدارة وتقدير الذات والاستقلال فإنهم يصبحون أكثر عرضة لتقبل المخاطرة. (الشمي، 2012، 64)

وهناك بعض العوامل التي تؤثر بدافعية الإنجاز عند الأفراد وترتبط بالأسرة فقد دلت أظهرت نتائج الدراسات (قشقوش، 1979) أنه كلما زاد التركيب الأسري تسلطية وتقليدية انخفض مستوى دافعية الإنجاز بين الأشخاص الذين ينشئون في مثل هذه البيئات، فالإنسان ابن بيئته الاجتماعية يؤثر ويتأثر بها، مما يجعل للأساليب التي يمارس فيها الضبط ولمصادرها أثراً كبيراً في دافعية الإنجاز. (الزعي، 2001، 222)

كما أن غياب الوالدين عن الأسرة فترات طويلة نظراً لانشغالهما بالعمل تولد لدى الأبناء إحساساً بأهمية الانتماء إلى الآخرين أكثر من اهتمامهم بالرغبة في الإنجاز والتفوق. (الحداد، 2006، 50)

وأكد يارو (Yaro) أن الأطفال الذي حققوا درجات مرتفعة على مقياس دافعية الإنجاز هم الذين توفر لهم حوافز حسية كالألعاب التركيبية وألعاب التسلق والقفز لإثارة فضولهم، ووضعهم ضمن خبرات التحدي والمثابرة للوصول إلى حل للمشاكل والألغاز. (الشمري، 2011، 42)

وفي النتيجة يمكننا القول أن العلاقة بين الطفل والبيئة الأسرية وأنماط التنشئة من الأمور التي تؤثر بشكل كبير على دافعية الإنجاز لديه، فقد تعمل على تنمية رغبته في الإنجاز أو قمعها.

3-1-2- أثر المدرسة:

يعد للبيئة المدرسية بجميع عناصرها دوراً هاماً ومؤثراً في تنمية الدافعية للإنجاز، حيث يظهر دافعية الإنجاز واضحاً في المدرسة في صورة الاهتمام بالدراسة، والحرص على النجاح، وكلما كان هذا الدافع قوياً زادت فاعلية المتعلم ومثابرته على التعلم. (ابراهيم، 2013، 81)

وتعد المدرسة من أصلح البيئات التي تساعد في تنمية دافع الإنجاز من خلال أسلوب التربية المتبع، والمناهج الدراسية وما تحتويه من معارف مرتبطة بحياة الطلاب ومحقة لأهدافهم، وكذلك طرق التدريس التي تخلق مواقف منافسة بين الطلاب، وتحديد الأهداف من عمليات التعليم وتوضيحها في أذهان الطلاب. (أبو شقة، 2007، 60)

ويرى الكثير من التربويين أن إثارة الدافعية هي مسؤولية المعلمين حيث يعتبر المعلمين هي العامل الأكثر تأثيراً في دافعية الإنجاز في داخل المدرسة.

3-1-2-1- أثر المعلم: لقد دلت النتائج أن لمعتقدات المعلمين بشأن التدريس والتعلم وطبيعة التوقعات المطلوبة من الطلاب تأثيراً قوياً، وكما ذكر أحد المربين أنه يكون توقعات الطلاب مرتبطاً بما يتوقعه منهم المعلم. (الشيبي، 2012، 65)

كما أن قدرة المعلم على التخطيط الجيد لمادته واتخاذ القرارات التربوية السليمة حول كيف يتعلم الطلاب بشكل أفضل ومدى انجذابهم للمادة الدراسية، واستخدام المعلم للتغذية الراجعة واستخدام أساليب التعلم الحديثة كالتعلم التعاوني، فإنها تزيد من كفاءة الطلاب ودافع الإنجاز لديهم بينما مناخ الصف الديمقراطي يدفع الطلاب للوصول إلى أهدافهم بدون الشعور بالقلق. (Schunk, 2004, 38)

حيث يعتبر المعلم الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع الطلاب أطول ساعات يومهم، ويؤمل منه أن يكون نشطاً ومخططاً منظماً ومثيراً لدافعية طلابه للإنجاز، إلا أن هناك بعض الممارسات التي تصدر عن بعض المعلمين فتسهم في تدني دافعية الطلاب ومنها:

- عدم تحديده للأهداف التعليمية التي يريد تحقيقها.
- إغفاله تحديد أنواع التعزيزات التي يستجيب لها الطلاب.
- إهمال نشاط الطلاب وحيويتهم ونفاعهم.
- جمود المعلم في الصف أثناء الحصص.
- العقاب البدني المتكرر. عدم إتاحة الفرصة للطلاب لممارسة الاستقلال الذاتي، والاعتماد على أنفسهم.
- استخدام أسلوب المحاضرة أو التلقين. (الأسود، 2007، 102)

ويرى كثير من التربويين أن إثارة الدافعية للطلاب هي مسؤولية المعلمين، وقد أوضحت الأدلة حقيقية تامة أن العوامل الهامة في تعزيز الدافعية، أو عدم الدافعية للطلاب هو المعلم، وأن تأثيره على الطلاب وإنجازهم عامل هام لا يمكن تجاهله، وإن أسباب عدم دافعية المعلم تتساوى في تعقيدها وتعدد أوجهها مع عدم دافعية الطلاب، فالعديد من العوامل الداخلية والخارجية التي حددت ترتبط مع تلك التي ترتبط بالطلاب أيضاً. (Atkinson, 2000, 46)

فالمعلم الذي يتوقع نجاح طالبه سيدفعه نحو التحصيل العالي، والمعلم الذي يحمل اتجاهًا سلبيًا نحو طالبه بأنه لا نفع فيه ولا خير فيه سيؤثر سلبياً على أداء ذلك الطالب، وتنخفض دافعية الإنجاز لديه. (الرشدي، 1985، 183)

وبذلك ذكر جابر عبد الحميد أن المدرسون المهرة يستحذون على انتباه الطلاب، ويحافظون على اهتمامهم ودافعتهم بإثارة استعداد الطلاب وتهيئتهم عند بداية الدرس، ويتحقق التنوع في دروسهم، وإنهم واضعون متحمسون موجهون نحو العمل، يستخدمون بدائل تعليمية متنوعة ومواد مختلفة، ويعدلون ويكيفون المادة بما يتلاءم مع قدرات الطلاب، ويدركون الحاجة لإثارة الميل والاهتمام ويوفرون فرص مناسبة وموافقة للتعلم ويساعدون التلاميذ على تحقيق أعظم إفادة من خبراتهم المدرسية. (عبد المجيد، 2000، 214، 48)

3-2-1-2- أثر الأقران: إن الصداقات التي ينشئها الطالب مع زملائه هي الأساس في علاقاته الاجتماعية بشكل عام، وهي تؤثر في مفهوم الدافعية لديه، وإن إدراك الطالب لقدراته يدفع زملائه لمقارنة أدائهم وأدائه مما يزيد من دافعية الإنجاز لديهم ولديه، وكذلك الشبكة الاجتماعية التي ينشئها منذ بداية أول عام في المدرسة، فالطلاب الذين يكونون شبكة اجتماعية كبيرة من الأصدقاء ويكونوا ذوي ميول تحصيلية عالي، يزيد من دافعية الإنجاز لديهم وعلى عكس من ذوي الشبكات الاجتماعية الصغيرة يكون ميلهم التحصيلية منخفضة. (حسين، 2013، 51)

3-2- العوامل الشخصية:

3-2-1- أثر طبيعة دافعية الإنجاز لدى الشخص: يميز أتكينسون (Athinson) بين دافعية الإنجاز لإحراز النجاح من ناحية، ودافعية الإنجاز لتجنب الفشل من ناحية أخرى، وقد استطاع فيلدر (Vilder) أن يلخص أصحاب الرغبة العالية في النجاح في مقابل أصحاب الرغبة العالية في تجنب الفشل على النحو التالي:

- الاهتمام بالتميز و التفوق في ذاته باعتباره مكافأة داخلية.
- عدم الاهتمام بالمكافآت الخارجية والبواعث المادية.
- الاتجاه السلبي نحو المهام التي تتطلب الانتهاء منها كثيراً من النجاح .

- تفضيل المواقف التي يتضح فيها أن الفرد مسؤول عن أداء المهام.
 - الاعتماد على الأحكام المستقلة في تقييم الأداء (التقويم الذاتي) وليس أحكام الآخرين.
 - النزوع إلى المهام ذات الأهداف الموضحة وخاصة الأهداف المتوسطة وطويلة المدى.
 - الميل إلى العمل مع الجماعات من المتفوقين وليس الأصدقاء عندما تتاح لهم حرية الاختيار.
- كما وأن الطلاب من ذوي الرغبة العالية في النجاح يسعون للتعامل مع المهم التي تتضمن قدراً من التحدي، وفي مستوى متوسط من الصعوبة، فالنجاح السهل قد يؤدي إلى انخفاض دافعية الإنجاز لديهم.
- (رمضان، 2011، 32)

3-2-2- أثر الجنس: يعد أثر الجنس في دافعية الإنجاز من أهم المشكلات التي يواجهها الباحث، حيث يواجه بيانات متناقضة أحياناً.

نجد العديد من الباحثين الذين يؤكدون تفوق الذكور على الإناث في دافعية الإنجاز، ويرجعون ذلك إلى عدة عوامل تتعلق بظروف وعمليات التنشئة الاجتماعية، وبعضها يتعلق بالظروف المثيرة لهذه الدافعية، ومصدر الضبط لدى كل من الجنسين، وبعضها يتعلق بمسألة الخوف من النجاح لدى الإناث، وبالإضافة إلى الجانب الفسيولوجي وأنماط الشخصية. (خليفة، 2000، 47-48)

وأكدت بعض الدراسات الأخرى أن الاختلاف بين الذكور والإناث هو في نوع دافعية الإنجاز، حيث أن الذكور يظهرون توجهاً للدوافع الخارجية، بدرجة أكبر من الإناث بينما تظهر الإناث توجهاً للدوافع الذاتية بدرجة أكبر من الذكور، وكان التفسير المحتمل لذلك بأن المتوقع من الذكور أن يكونوا مصدر عيش الأسرة، بينما الأداء بالنسبة للإناث من أجل اكتشاف الذات والرضا الداخلي. (الشيمي، 2012، 66-67)

ومن جهة أخرى ترى الكثير من الدراسات عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز، وقد أرجعوا ذلك لعدة أسباب منها، أن الأسر الحديثة تحث وتشجع الإناث تماماً مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل، وأن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت متاحة لكل من الجنسين، وتضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكور والإناث، فكلاهما يلقي نفس المعاملة الوالدية والرعاية والاهتمام وغرس مفاهيم الاستقلال والاعتماد على النفس والإنجاز، ونرى لإصرار الإناث على التفوق والنجاح والتحمل والمثابرة، ويعود ذلك لميكانيزمات دفاعية عما تلاقيه من المجتمع في مكانتها الاجتماعية، فهي تحاول أن تثبت نفسها في المجالات الحياتية المختلفة. (خليفة، 2000، 50)

وقد اهتمت هورنر (Horner) بدراسة الدافعية لدى المرأة، وطرحت مفهوماً جديداً يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الإنجازية، حيث اعتبرت أن هذا هو أحد خصال الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكراً أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي، فهن يتعلمن أن المنافسة

غير مناسبة لهن بل هي مناسبة للرجال، وبالتالي فإن مواقف الإنجاز التي تتضمن نوعاً من المنافسة تخلق لديهن الصراعات والتهديدات والخوف من الرفض الاجتماعي. (خليفة، 2000، 134)

كما ونجد هناك دراسات التي تؤكد تفوق الإناث على الذكور في دافعية الإنجاز كدراسة العلي وآخرون 2010 ويعود ذلك للتغيرات الكبيرة التي طرأت على المجتمع، وظهور أهمية تواجد الأنثى في المجتمع.

3-2-2- أثر العمر: لقد أوضحت بعض الدراسات أنه لا توجد آثار عمرية مستقرة فيما يتعلق بدافعية الإنجاز لدى الرجال، بينما توجد آثار عمرية مستقرة بالنسبة للنساء، وقد وُجد أن ذروة دافعية الإنجاز بالنسبة للرجال كانت في الأعمار من 40-49 سنة في عام 1957، بينما الذروة في دافعية الإنجاز بالنسبة للنساء تراوحت ما بين 21-29 سنة، أما المستوى المنخفض للإنجاز بالنسبة للنساء كان في سن 65 سنة فما فوق.

وإن هذه النتيجة توحي بأن ذروة الاهتمام الإنجازي تحدث في سن مبكرة الآن أكثر مما كان عليه الحال منذ جيل، ربما لأن العمل لا يزال يمثل المنحى المسيطر للتعبير الإنجازي والمتعلق بإشباع هذا الدافع، وإن ثمة وظائف قليلة يمكن للرجال الاستمرار فيها بعد سن الخمسين.

وفيما يتعلق للإنجاز وتغيرات الزمن إن المقارنة للبيانات التي تم الحصول عليها توضح أنه بالنسبة للرجال ظل الدافع للإنجاز ثابتاً، وتزايد الدفع للقوة، أما الإناث فقد تزايد لديهم الدافعية للإنجاز بينما تزايد الخوف من الضعف وظلت الرغبة في القوة ثابتة، وهكذا نجد أن التغيرات الزمنية والخبرات المتتالية تؤثر في شدة الدافع للإنجاز. (حسن، 1989، 102)

ويشير ماكيلاند (Macceland) إلى أن المدة العمرية التي تتحصر بين (6-9) سنوات تعد من المدة الحرجة في نمو دافعية الإنجاز، حيث أظهرت نتائج دراسته أن هذا العمر قد يكون مدة نضج انفعالي واجتماعي للمقارنة الاجتماعية التلقائية، عندما يوضع الطفل في مقارنة مع أقرانه، وربما تكون هذه المدة هي التي يهتم فيها بأداء أطفالهم مقارنة بأداء الآخرين، وهذا يؤثر بصفة خاصة في المنافسة مع الإنجاز، أو الإحساس بالقوة بالفشل. (ماكيلاند، 1991، 55)

3-2-3- أثر الذكاء: يعتبر الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر في الإنجاز ويؤكد فونون (Funon) أن الطلاب ذوي الذكاء العقلي المرتفع هم أكثر نجاحاً من غيرهم، ويمتلكون دافعية قوية للإنجاز ولديهم الإمكانيات في الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء، وأن نسبة الذكاء العقلي لها دور إيجابي في دافعتهم للإنجاز، كما أن اختبار الذكاء يعتبر أفضل محك للإنجاز في المدرسة التقليدية. (رمضان، 2011، 32)

ومن جهة أخرى يتصف الأفراد ذوو دافعية الإنجاز المرتفعة بجملة من خصائص عقلية وانفعالية وسلوكية متميزة، فقد كشفت دراسة عبد المولى (1978) التي درست العلاقة بين أنواع التفوق بالدافعية

للإنجاز، أن الطلاب المتفوقين عقلياً وإبداعياً (مرتفعو الذكاء) يتميزون عن العاديين بشدة الدافعية للإنجاز. (الشمري، 2011، 56)

ولكننا كما نعلم أن الذكاء لم يعد يقتصر على الذكاء العقلي فقط، إنما هناك العديد من الذكاءات كما جاء في نظرية الذكاءات المتعددة، وقد كشفت الكثير من الدراسات عن الارتباط بينها وبين دافعية الإنجاز، ومن بينها دراسة أحمد (2007) التي هدفت للتعرف على دافعية الإنجاز والعلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز والذكاءات السبع، والتي أكدت على وجود ارتباط إيجابي بينها. (حسين، 2013، 70)

كما ويذكر كلاك وهيس (Cluk & Hess) أنه نتيجة لاستخدام استراتيجيات تدريسية وأساليب تدريس ونشاطات قائمة على الذكاءات المتعددة أسفرت عن تحسين دافعية الطلاب، والتي تمثل في قدرتهم على إكمال واجباتهم المدرسية، زيادة الطموح والثقة بالنفس وكذلك الثقة بقدراتهم، مما يدفعهم إلى العمل والمثابرة وتحمل المسؤولية والسعي وراء النجاح ومواجهة الصعاب والرغبة المستمرة في النجاح وإنجاز ما يصعب من أعمال، والاستمتاع بالمنافسة والمشاركة داخل الصف الدراسي والاندماج مع أقران وزيادة الدافعية للتعلم وهذه العوامل تزيد من دافعية الإنجاز لديه. (Cluk & Hess, 2003, 44)

وقد أكدت الباحثة خلود إبراهيم في دراستها إلى وجود علاقة ايجابية بين الذكاءات المتعددة والدافعية للإنجاز، حيث أدى استخدام برامج قائمة على الذكاءات المتعددة إلى ارتفاع مستوى السلوكيات الدالة على دافعية الإنجاز مثل زيادة الاشتراك في الأنشطة الصفية، وزيادة الانتباه للعملية التعليمية وارتفاع مستوى الطموح وتحقيق زيادة في التحصيل الأكاديمي والرغبة في تحقيق النجاح. (إبراهيم، 2013، 107)

3-2-4- أثر بعض متغيرات الشخصية: يعتبر دافع الإنجاز متغيراً من متغيرات الشخصية، يتأثر بالمتغيرات الأخرى في الشخصية ويؤثر بها، ومن بين هذه المتغيرات:

3-2-4-1- مستوى الطموح الذي يعد بعدد من أبعاد دافعية الإنجاز، يتعلق بالأهداف الذي يطمح الفرد في الوصول إليه، فالإنجاز الذي يتوقع الفرد أن يحققه في عمل معين، يمثل هدفاً يحدد اتجاه سلوك الفرد ومعياراً يقيس به الفرد نجاحه أو فشله فيما حققه فعلاً. (الكناني وآخرون، 2002، 116)

ويرى الحنفي أن الدافعية للإنجاز تقتزن بمستوى الطموح، حيث تزداد دافعية الفرد للإنجاز كلما ارتفع مستوى طموحه ولكن دون تأثير بمستوى قدراته. (الحنفي، 1995، 196)

وإن تحقيق الفرد لطموحاته التي وضعها الفرد لنفسه، تدفع وتسمو به نحو المزيد من الإنجاز. (المليجي، 2000، 117)

3-2-4-2- مركز الضبط حيث نجد أن لمركز الضبط تأثير في دافعية الإنجاز، حيث دلت الدراسات أن الأفراد أصحاب الضبط الداخلي لديهم دافعية عالية للإنجاز، وبالمقارنة مع أصحاب

الضبط الخارجي، حيث أن وعي الأفراد وإدراكهم الأحداث والمواقف كنتيجة لسلوكهم وتصرفاتهم، يدفعهم إلى تشكيل هذه الأحداث وتكوينها والتحكم بها، وفي هذه الحالة يتصرف الأفراد بوعي وإيمان بأن ما يفعلونه يحدد مكانتهم داخل الجماعة التي ينتمون إليها، وأن تعزيزات أو عواقب سلوكهم من نجاح أو فشل سببها سلوكهم وتصرفاتهم، وليس أسباب خارجية، لذلك فهم يندفعون لتحقيق الإنجاز ليثبتوا مكانتهم داخل الجماعة. (الصياح، 1997، 46)

3-4-2-3- نمطي (أ، ب) للشخصية أما عن تأثير نمطي الشخصية أ، ب فنجد أن الأفراد من نمط الشخصية (أ) هم أكثر الأفراد دافعية للإنجاز ولديهم الرغبة عالية للإنجاز، ودرجة عالية من روح التنافس وحافز قوي يدفعهم للسعي الدائم نحو الإنجاز.

وقد أكد فيردمان (Friedman) الرغبة الشديدة لدى أفراد هذا النمط في الإنجاز باعتبار أنها كفاح مستمر ومحاولة دائمة لإنجاز المزيد، وبذلك فلأنهم يتصفون بالطموح المرتفع وعدم الرضا الدائم عن الإنجاز، والرغبة في الإنجاز العالي الجودة، ووضع أهداف صعبة التحقيق والمقارنة بمن هم أكثر إنجازاً، وعلى خلاف نمط الشخصية (ب) ممن لديهم دافعية منخفضة للإنجاز، بحيث لا يشكل لهم دافع الإنجاز هاجساً يجعلهم دائمي البحث عن التميز والمنافسة مع الآخرين. (شريف، 2003، 95)

3-4-2-4- المثابرة أما عن المثابرة فله تأثير في دافعية الإنجاز، حيث يعتبر أصحاب الدافعية العالية للإنجاز يثابرون ويقضون وقتاً أطول في المهام ذات الصعوبة المتوسطة، ويمضون وقتاً أقل في المهام السهلة والصعبة، كما يظهرون مثابرة مرتفعة عند مواجهة الفشل في المهام الصعبة موازنة بذوي الإنجاز المنخفض. (Reeve, 1992, 291)

3-4-2-5- مفهوم الذات ترتبط دافعية الإنجاز بمفهوم الذات من حيث السمات والخصائص التي تميز الأشخاص ذوي الدافعية القوية للإنجاز، فهم يتمتعون بقدر كبير من الثقة بذواتهم وقدراتهم، ويعتقدون بأنهم لديهم الكفاءة والجدارة لمواجهة الموقف، بينما يفضح الأشخاص الذين يتسمون بدافعية إنجاز ضعيفة وبمستويات منخفضة من تقدير الذات عن أفكار سلبية حول ذواتهم بل يعتقدون أنهم فاشلون، وليسوا جديرين بالاهتمام. (الصياح، 1997، 39)

إن الشعور بالفعالية والكفاءة الذي يسببه النجاح في مواجهة المهام المتحدية يعزز مجهودات الإلتقان، ويزيد الدافعية الداخلية لانهماك في المهام المشابهة، والشعور بعدم الكفاءة يضعف الدافعية الداخلية، فالعمل من دون تحقيق نجاح يقوض الحماسة للعمل في المهام المشابهة، ولقد أظهرت العديد من الدراسات أن الطلاب الذين يعتقدون أنهم أكفاء أكثر اهتماماً داخلياً بمهام المدرسة عن هؤلاء الذين لديهم مدرجات منخفضة لقدراتهم الدراسية. (زايد، 2003، 92)

وتعتبر دافعية الإنجاز تعد مكوناً جوهرياً في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، فهو يشعر بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه، وفيما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب الحياة أفضل ومستويات أعظم لوجود الإنساني. (قشوش ومنصور، 1979، 17-18)

3-3- درجة جاذبية العمل: يلعب درجة جاذبية العمل دور كبير في زيادة أو خفض دافعية الإنجاز فإذا كان العمل جذاباً مرتبطاً بالواقع ويلامس اهتمام الشخص على حسب العمر يساعد ذلك على جذبته من أجل انجازه.

ومن وجهة نظر الباحثة : أن لكل عامل من العوامل تأثيره الهام في دافعية الإنجاز وتؤكد بشكل خاص على أهمية العوامل البيئية لأنها المجال الذي يُساعدنا على تعزيز دافعية الإنجاز للطفل وتنميته، ويجب التأكيد على دور الأسرة التي تعتبر القاعدة الأولى والأساسية لما سوف يتعلمه الطفل من ناحية ولأنها المسؤولية الوحيدة عن الطفل في سنواته الأولى الثلاث من ناحية أخرى، وتأتي المدرسة بعد ذلك مكماً لما قامت به الأسرة.

ولكن المشكلة الكبيرة في التعليم لدينا هي المناهج الغير مرتبط بواقع التلميذ حيث لا تملك أي نوع من الجاذبية، إنما هي معلومات على الطالب أن يحفظها بشكل صم، بالإضافة إلى الاستمرار باتباع أسلوب التلقين والمحاضرة من قبل المعلمين هذا كله يحبط الطالب ويؤدي إلى إنخفاض دافعية الإنجاز لديه.

4- خصائص الأفراد ذوي دافع الإنجاز المرتفع:

ميز فاروق عبد الفتاح مستنأ على دراسة هيرمانز (Hermans) بأن للأشخاص مرتفعي الإنجاز يتمتعوا بما يلي:

- 4-1- مستوى مرتفع من الطموح .
- 4-2- السلوك الذي يتطلب المغامرة.
- 4-3- القابلية للتحرك إلى الأمام.
- 4-4- المثابرة.
- 4-5- إدراك قيمة الوقت.
- 4-6- الاتجاه نحو المستقبل.
- 4-7- البحث عن التقدير.
- 4-8- الرغبة في الأداء الأفضل.
- 4-9- اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف. (موسى، 2003، 58)

ويشير بعض الباحثين بأن السمات السلوكية لشخصية الطلاب الذين يتمتعون بدافعية إنجاز مرتفعة والتي يعبر عنها سلوكهم مثل:

- الثقة بالنفس.
- القيام بأنشطة ملحوظة في المدرسة أو البيئة.
- الاهتمام والالتزام بالمسؤولية.
- الحصول على درجات تحصيلية مرتفعة.
- اختيار رفقاء الدراسة المتفوقين.
- مقاومة الضغوط الاجتماعية التي يتعرض لها.
- سرعة الأداء، الاعتزاز بالنفس، التغلب على العقبات، الاستقلالية.
- التخطيط للمستقبل بحرص واهتمام.
- إصدار أحكامهم طبقاً لتقويم الأمور.
- يفتخرون بإنجازهم ويعتزون به.
- لا يطبقون الإخلاء للراحة طويلاً.
- تفضيل المكافآت الكبيرة على المدى البعيد عن على المكافآت الصغيرة على المدى القريب.
- الشعور بسرعة مرور وانتهاء الوقت قبل إنجاز ما لديهم.
- محاولة التعرف على نتائج أعمالهم بشكل مباشر ومنتظم.
- التحكم بالأفكار وتناولها وتنظيمها بشكل جيد.
- يحظون بالرضا والقبول من الكبار الراشدين.
- ينتابهم القلق والتوتر أحياناً من الداخل.
- يتصفون بالجد والصبر والقدرة على التحمل.
- منظمون جداً ومواظبون في صدور قرارات المدروسة.
- الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه. (رمضان، 2011، 35-36)

5- العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز:

إن للذكاء الانفعالي دور فعال في تنمية الدافع للمتعلم، حيث يساعد على تنمية الدافعية الذاتية التي تدفعها للحصول على المعرفة والاستفادة منها، وعمل المخاطر في سبيل عليها، وكلما كانت الطلبة تتمتع بذكاء انفعالي عالي كلما زاد تأثيره على الدافعية الذاتية، وذلك من خلال وعي الطلبة بحالتها الوجدانية التي تتمي لديها الدافعية المعرفية. (أبو شندي، 2010، 84)

قامت دراسة عربية بدراسة علاقة الارتباط بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز بشكل عملي عن طريق تطبيق برامج للذكاء الانفعالي لمعرفة مدى تنمية دافعية الانجاز ومن هذه الدراسات التي قامت الباحثة بالاطلاع عليها وهي دراسة مصرية للباحثة إيمان ناصف (2013) بعنوان فاعلية برنامج للذكاء الوجداني في تنمية دافعية الانجاز للتلاميذ المتأخرين دراسياً في اللغة الإنكليزية من التعليم الأساسي والتي أكدت

على الفروق في النتائج بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في دافعية الانجاز بعد تطبيق برنامج للذكاء الانفعالي.

حيث نجد أنه عندما يتمتع الفرد بمهارات الذكاء الانفعالي كالقدرة على ضبط الانفعالات السلبية الغير مناسبة في الموقف والقدرة على تحفيز الانفعالات الإيجابية المناسبة لمواقف أخرى يساعد ذلك في المواقف التعليمية أو المواقف التي تحتاج إلى الإنجاز في مختلف المجالات. بالإضافة إن القدرة على معرفة مشاعر الآخرين والتعامل معها بشكل إيجابي بالإضافة إلى التعاطف معهم وغير ذلك يساعد الفرد على الإنجاز في الأعمال الجماعية. حتى أن أحد أبعاد الذكاء الانفعالي الدافعية الذاتية وهي قدرة الفرد على الانجاز رغبة بالإنجاز بغض النظر عن المكاسب المادية أو المعنوية هذه المهارة تساعد في رفع الإنجاز بالاعتماد على الدافعية الذاتية.

الفصل الخامس : منهجية الدراسة وإجراءاتها

توطئة.

1المجتمع الأصلي للدراسة.

2اختيار عينة الدراسة.

3منهج الدراسة.

4أدوات الدراسة.

5الخصائص السبكو مترية لأدوات الدراسة.

6المعالجات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.



الفصل الخامس: منهجية الدراسة وإجراءاتها

. توطئة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لإجراءات الجزء الميداني للدراسة المتمثلة في توضيح المنهج المستخدم في الدراسة، العينة والأدوات المستخدمة من حيث (وصفها، صدقها، ثباتها، طريقة تصحيحها)، بالإضافة إلى تحديد الأساليب المستخدمة لمعالجة البيانات. وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة، حيث أن المنهج التحليلي يدرس العلاقة بين المتغيرات.

1- المجتمع الأصلي للدراسة:

يتألف المجتمع الأصلي للدراسة من تلاميذ الصف السادس في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمدينة دمشق للعام الدراسي 2013-2014 ، عدد تلاميذ المدارس الحكومية (25076) تلميذاً، وعدد تلاميذ المدارس الخاصة (3922) تلميذاً بالاعتماد على أعداد مديرية التربية في محافظة دمشق.

2- اختيار عينة الدراسة:

2-1- العينة الاستطلاعية:

2-1-1- العينة الاستطلاعية الأولى: تم بتاريخ 1- 4- 2014م تطبيق المقياسين، مقياس الذكاء الانفعالي الذي بلغت عباراته (75) عبارة، ومقياس دافعية الإنجاز الذي تبلغ عباراته (68) عبارة، على عينة استطلاعية بلغ عدد طلابها (34) طالب وطالبة من طلاب الصف السادس في مدرسة البشائر الوطنية الخاصة وكان هدف الباحثة من هذه العينة الاستطلاعية لمعرفة مدى مناسبة صياغة العبارات لأفراد العينة، ومعرفة الكلمات الصعبة أو الغير مناسبة لهذه العينة، ولمعرفة الكلمات غير مفهومة بالنسبة لهم لأن هذه المقاييس صممت للبيئة المصرية فهناك كلمات غير معروفة بالنسبة للسوريين، مما أدى إلى إخراج المقياسين بشكل مناسب لهذا العمر وللبيئة السورية، ويبين الملحق رقم (3) (ص127) التغيرات في الكلمات ضمن العبارات الموضوعة في المقياس الذكاء الانفعالي المعد مسبقاً بالاعتماد على العينة الاستطلاعية الأولى، ويبين الملحق رقم (6) (ص133) التغيرات في الكلمات ضمن العبارات الموضوعة في المقياس دافعية الإنجاز المعد مسبقاً بالاعتماد على العينة الاستطلاعية الأولى.

2-1-2- العينة الاستطلاعية الثانية: تم بتاريخ 6- 4- 2014م تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية بلغ عدد طلابها 150 تلميذ وتلميذة من الصف السادس في المدارس الحكومية

والخاصة، وكان الهدف من هذه العينة التأكد من صدق وثبات المقياسين (مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس دافعية الانجاز).

2-2- عينة الدراسة الأساسية:

تألفت عينة الدراسة من (1448) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الأساسي حلقة ثانية، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس ونوع المدرسة، حيث تم اختيار العينة بنسبة (5%) من المجتمع الأصلي للبحث.

جدول (2) يوضح توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس ونوع المدرسة

نوع مدرسة	المجتمع الأصلي	ذكور	الإناث	النسبة	عدد أفراد العينة	عدد الذكور	عدد الإناث
المدارس الحكومية	25076	12834	12242	5%	1253	641	612
المدارس الخاصة	3922	1943	1979	5%	196	97	99
المجموع	28998	14777	14221	5%	1449	738	711

نلاحظ في الجدول رقم (2) أن عدد أفراد المجتمع الأصلي في المدارس الحكومية (25076) ونسبة السحب (5%) وبالتالي عدد أفراد العينة (1253) فالذكور (641) والإناث (612) أما المجتمع الأصلي في المدرسة الخاصة (3922) وبعد السحب بنسبة (5%)، ولكن تم استبعاد مفحوص واحد من الإناث لعدم إكمال الإجابة على أدوات الدراسة، فأصبح عدد أفراد العينة (195) يوزع على (97) تلميذ من الذكور، و(98) من الإناث، وبالتالي أصبح عدد أفراد العينة الكلية النهائية (1448) منهم (738) ذكور، و(710) إناث.

قامت الباحثة بتقسيم محافظة دمشق إلى أربع مناطق جغرافية بالاعتماد على التقسيم المعتمد في وزارة التربية كمرحلة أولى، ومن ثم تم اختيار أربع مدارس حكومية ومدرسة خاصة من كل منطقة جغرافية بطريقة عشوائية عن طريق القرعة بسبب الظروف الراهنة وعدم قدرة الباحثة للوصول لجميع المناطق كمرحلة ثانية، ومن ثم تم اختيار عينة البحث من المدارس التي تم اختيارها بالطريقة الميسرة من كلا الجنسين كمرحلة أخيرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (3) يوضح أسماء المدارس التي تم اختيارها وعدد تلاميذ الصف السادس في كل مدرسة وعدد أفراد عينة البحث

عينة البحث		عدد طلاب الصف السادس	اسم المدرسة	نوع المدرسة	التقسيم الإداري لدمشق
إناث	ذكور				
30	38	258	أبي أيوب الأنصاري	مدرسة حكومية	المنطقة الجنوبية (منطقة كفرسوسة، منطقة الميدان)
39	36	117	الإمام الشافعي		
35	43	196	سعد الدين القواص الرفاعي		
42	49	155	خالد بن الوليد		
28	29	133	البوادر	مدرسة خاصة	المنطقة الشمالية (منطقة برزة، منطقة ركن الدين)
28	37	250	ربيعة الأيوبية	مدرسة حكومية	
38	47	115	بنت الشاطئ		
43	38	221	آمنة الزهرية		
49	39	155	أم هاني القرشية		
28	26	125	دار المعرفة	مدرسة خاصة	المنطقة الشرقية (منطقة دمشق القديمة، منطقة الشاغور)
39	36	280	الدويلعة المحدث الثانية	مدرسة حكومية	
37	42	100	السكينة		
38	41	233	أحمد شوقي		
40	39	112	أم الفضل		
24	21	105	روضة الحياء	مدرسة خاصة	المنطقة الغربية (منطقة المزة، منطقة دمر)
45	35	100	عبدالله الجزائري	مدرسة حكومية	
41	44	145	ابراهيم نعامة		
32	37	220	محمد أديب قلاجو		
36	40	225	عبدالله بن جبير		
18	21	91	دوحة التربية	مدرسة خاصة	
710	738	المجموع			
1448					

يلاحظ من الجدول (3) أنه تم تقسيم محافظة دمشق إلى مناطق وهي (المنطقة الجنوبية، المنطقة الشمالية، المنطقة الشرقية، المنطقة الغربية) ويوضح أسماء التي تم اختيارها بشكل عشوائي من كل منطقة وعدد تلاميذ الصف السادس في كل مدرسة وعدد أفراد عينة البحث من كلا الجنسين.

3- منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، لأن البحث يتناول ظاهرة واقعية يجب أن تدرس كما هي في الواقع، وهذا المنهج يدرس الظاهرة ويصفها وصفاً تحليلياً عملياً دقيقاً، ويساعد في الحصول على نتائج أكثر دقة، تساعد في اتخاذ القرار، وتدعم أغراض البحث. (الحمصي، 2003، 183-184) بالإضافة لذلك فإن هذا المنهج يمكن أن يصف العلاقات السائدة بين الظواهر الجارية. (الكيلاني والشريفين، 2007، 27)

4- أدوات الدراسة:

4-1- الأداة الأولى: مقياس الذكاء الانفعالي:

مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الدكتورة رشا الديدي (2005) يتألف من 75 عبارة مقسمة على خمسة أبعاد أساسية للذكاء الانفعالي بواقع 15 عبارة لكل مقياس فرعي على النحو التالي:

– **الوعي الذاتي (الذكاء الداخلي):** يعني القدرة على ملاحظة الذات وفهم وإدارة المشاعر الشخصية، وفهم الشخص لحالاته الانفعالية وإدراك معانيها والتفريق بين الانفعالات السلبية والإيجابية والتصرف الانفعالي وفقاً للموقف.

وتقيسه العبارات 1، 6، 11، 16، 21، 26، 31، 41، 46، 51، 56، 61، 66، 71.

– **تنظيم الوجدان:** تعني القدرة على تناول المشاعر في إطارها المناسب مع إدراك ما الذي يكون وراء هذه المشاعر، وإيجاد طريق لمعالجة المخاوف والقلق والغضب والحزن من خلال الاسترخاء والتفكير في الوقائع قبل توجيه السلوك، وغلبة التفكير التفاعلي على التفكير التشاؤمي.

وتقيسه العبارات 2، 7، 13، 17، 22، 27، 32، 37، 43، 47، 53، 57، 63، 67، 73.

– **الدافعية الشخصية (الداخلية):** وتعني القدرة على توجيه الانفعالات لخدمة الهدف المحدد وضبط الانفعالات وتأجيل الإشباع وكبح الدفعاات وتجنب اللوم الناتج عن السلوك الاندفاعي، وتوجيه الانفعالات لخدمة الأهداف السوية وعدم التورط في المشكلات التافهة التي تستهلك الطاقة الانفعالية وتؤدي إلى الإجهاد النفسي.

وتقيسها العبارات 3، 8، 13، 23، 28، 33، 38، 43، 48، 53، 58، 63، 68، 73.

– **المشاركة الوجدانية:** وتعني مستوى حساسية الفرد اتجاه مشاعر الآخرين والاهتمام بهم ووضعهم بالاعتبار، وتقدير الاختلاف بين الناس في قدراتهم على التعبير عن مشاعرهم اتجاه الناس، وتحويل طاقة الغيرة والعنوان إلى طاقة تنافسية منتجة.

وتقيسها العبارات 4، 9، 14، 19، 24، 29، 34، 39، 44، 49، 54، 59، 64، 69، 74.
- **معالجة العلاقات:** يعني القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات في التعامل مع الآخرين، والمهارة في التعامل مع الآخرين وتحقيق الأمان الشخصي والاجتماعي من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي.

وتقيسها العبارات 5، 10، 15، 20، 25، 30، 35، 40، 45، 50، 55، 60، 65، 70، 75.
وقد أجرت له الباحثة دراسة سيكومترية.

4-2- الأداة الثانية: مقياس دافعية الإنجاز

أعد هذا المقياس أشرف أبو حليلة (2008)، ويتكون المقياس من (68) عبارة قسمت إلى ثمانية أبعاد موزعين على محورين هي:

- المحور الأول: دافعية الإنجاز الداخلية:

ويقصد بها مجموعة من المثيرات الداخلية التي تدفع لتحقيق النجاح والمثابرة على إنهاء العمل، والتغلب على العقبات عن طريق تحديد نوعية العمل الذي يختاره منفرداً ومعتمداً على نفسه في تنفيذه وإنجازه بمهارة وجد، لتحقيق ما يسعى إليه من أداء متميز بالمدرسة وتشتمل على الأبعاد التالية:

- **المثابرة:** ويقصد بها قدرة الفرد على إنهاء ما يكلف به من أعمال، وبذل الجهد للتغلب على العقبات التي تواجهه في أدائها مهما استغرق ذلك من وقت وجهد بغرض النجاح.
ويتكون من (11) عبارة تحتل الأرقام التالية: 1، 7، 13، 19، 32، 38، 51، 60، 62، 65، 67.

- **التوجه نحو العمل:** ويقصد به تحديد نوعية العمل الذي يختاره الفرد من بين الأعمال المتاحة بغرض تحقيق النجاح في هذا العمل دون أخذ راحة إلا بعد الانتهاء منه.
يتكون من (11) عبارة تحتل الأرقام التالية: 8، 20، 25، 33، 39، 44، 52، 54، 63، 66، 68.

- **الطموح:** ويقصد به درجة إنجاز الفرد الأعمال التي يكلف بها والتي تفوق مستواه وتتطلب منه مهارة وجهد لتحقيق ما يسعى إليه من أداء متميز.

يتكون من (6) عبارات تحتل الأرقام التالية: 2، 9، 14، 26، 40، 45.

- **الاستقلال:** ويقصد به درجة توجه الفرد للعمل منفرداً ومتحرراً من سلطة المسؤول عنه، وأن يعتمد على نفسه في اتخاذ قرارات شخصية.

ويتكون من (7) عبارات تحتل الأرقام التالية: 3، 10، 21، 27، 34، 46، 55.

- المحور الثاني: دافعية الإنجاز الخارجية:

ويقصد بها مجموعة من المثيرات الخارجية تدفع الفرد أو التلميذ في تحقيق النجاح خوفاً من الفشل عن طريق تقبل الذات الاجتماعية والشعور بأهمية الزمن بوضع جدول زمني لإنهاء العمل بأفضل صورة ممكنة للتفوق على زملائه، وتشتمل الأبعاد التالية:

- **الخوف من الفشل:** يقصد به درجة شك الفرد بنفسه مما يترتب عليه تشككه في قدرته، ويرافق ذلك تغيرات بدنية ونفسية نتيجة توقع الخطر الذي ممكن أن يحصل.
- ويتكون من (9) عبارات تحتل الأرقام التالية (4، 11، 25، 22، 28، 35، 41، 47، 56)
- **التقبل الاجتماعي:** يقصد به شك الفرد للنجاح الاجتماعي والحب من خلال العلاقات، دون إعطاء أهمية للنجاح الأكاديمي.
- ويتكون من (7) عبارات تحتل الأرقام التالية (16، 29، 36، 48، 57، 61، 64)
- **الوعي بالزمن:** يقصد به درجة التزام الفرد بجدول وخطة زمنية محددة لإتمام العمل المكلف به، ويسبق ذلك استعداد لهذا العمل.
- ويتكون من (9) عبارات تحتل الأرقام التالية (5، 12، 17، 23، 30، 42، 49، 53، 58)
- **المنافسة:** يقصد به درجة اهتمام الفرد بإظهار أفضل أداء عنده وحصوله على درجات عالية للتفوق على زملائه.
- ويتكون من (8) عبارات تحتل الأرقام التالية (6، 18، 24، 31، 37، 43، 50، 59) وقد أقام له الباحث دراسة سيكومترية.

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

4-3- الصدق:

5-1-1- صدق المحكمين (الظاهري):

اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري وعرفه علام: "بأنه رفع استثارة المفحوصين للحد الأقصى لتقبل المقياس ولضمان تعاون المفحوصين في الموقف الإختباري". (أبو علام، 2006، 257)، ومن أجل ذلك اعتمدت الباحثة في هذا النوع من الصدق على آراء المحكمين أساتذة ومدرسين من كلية التربية في جامعة دمشق ملحق رقم (1) (ص125) للتحكيم على مدى صلاحية وصدق عبارات المقياسيين لقياس البعد الذي ينتمي إليه في ذلك، وبناءً على آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم تم تعديل بعض الكلمات، لذلك قامت الباحثة بتعديل بعض الكلمات في العبارات التابعة للمقياسيين كما هو الملحق رقم (2) (ص126) التعديلات التي أجريت على مقياس الذكاء الانفعالي، والملحق رقم (5) (ص132) التعديلات التي أجريت على مقياس دافعية الإنجاز، والملحق رقم (4) (ص128) يبين المقياس الذكاء

الانفعالي بصورته النهائية الذي تم تطبيقه على العينة المذكورة، أما الملحق رقم (7) (ص134) يبين المقياس دافعية الإنجاز بصورته النهائية الذي تم تطبيقه على العينة المذكورة

5-1-2- الصدق الذاتي:

ويعرف الصدق الذاتي بأنه صدق الدرجات، ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار (أحمد، 2007، 133)،

الجدول رقم (4) يوضح الصدق الذاتي لمقياس الذكاء الانفعالي ومقياس دافعية الإنجاز.

مقياس	معامل الثبات الكلي	معامل الصدق الذاتي
مقياس الذكاء الانفعالي	0,783	0,884
مقياس دافعية الإنجاز	0,879	0,937

5-1-3- الصدق التحليلي:

لحساب الصدق التحليلي قامت الباحثة بتحديد صدق بنود المقياس، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ودرجة العبارة التي تتدرج تحته، ويوضح الجدول (5) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي ودرجة العبارة التي تتدرج تحته.

جدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وعباراته

بعد الوعي الذاتي	معامل بيرسون	الدالة	بعد تنظيم الوجدان	معامل بيرسون	الدالة	الدافعية الشخصية	معامل بيرسون	الدالة	المشاركة الوجدانية	معامل بيرسون	الدالة	معالجة العلاقات	معامل بيرسون	الدالة
-1	.367**	.000	-2	.401**	.000	-3	.291**	.000	-4	.428**	.000	-5	.201**	.000
-6	.630**	.000	-7	.587**	.000	-8	.272**	.000	-9	.337**	.000	-10	.221**	.000
-11	.677**	.000	-12	.814**	.000	-13	.513**	.000	-14	.665**	.000	-15	.223**	.000
-16	.693**	.000	-17	.641**	.000	-18	.310**	.000	-19	.231**	.000	-20	.605**	.000
-21	.640**	.000	-22	.214**	.000	-23	.343**	.000	-24	.229**	.008	-25	.213**	.000
-26	.652**	.000	-27	.509**	.000	-28	.327**	.000	-29	.627**	.000	-30	.432**	.000
-31	.333**	.000	-32	.642**	.000	-33	.310**	.000	-34	.600**	.000	-35	.278**	.000
-36	.651**	.000	-37	.716**	.000	-38	.409**	.000	-39	.439**	.000	-40	.239**	.000
-41	.432**	.000	-42	.237**	.000	-43	.319**	.000	-44	.509**	.000	-45	.587**	.000
-46	.651**	.000	-47	.509**	.008	-48	.337**	.000	-49	.642**	.000	-50	.233**	.000
-51	.619**	.000	-52	.755**	.000	-53	.400**	.000	-54	.329**	.000	-55	.638**	.000
-56	.588**	.000	-57	.824**	.000	-58	.374**	.000	-59	.621**	.000	-60	.502**	.000
-61	.664**	.000	-62	.801**	.000	-63	.501**	.000	-64	.251**	.008	-65	.651**	.000
-66	.638**	.000	-67	.625**	.000	-68	.389**	.000	-69	.191**	.000	-70	.121**	.001
-71	.502**	.007	-72	.301**	.000	-73	.317**	.007	-74	.207**	.000	-75	.267**	.000

يلاحظ في الجدول (5) باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين العبارات والأبعاد المدروسة نجد أن جميع العبارات قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين العبارات مع مجموع كل بعد.

أما لقياس ارتباط الأبعاد والمجموع لمقياس الذكاء الانفعالي، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ككل كما هو واضح بالجدول (6).

الجدول رقم (6) يبين معامل ارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس وكل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي

مقياس الذكاء الانفعالي	الوعي الذاتي	التنظيم الوجداني	الدافعية الشخصية	المشاركة الوجدانية	معالجة العلاقات
معامل ارتباط بيرسون	.841*	.887**	.839**	.845*	.906**
مستوى دلالة	.000	.000	.000	.000	.000
العدد	150	150	150	150	150

وبالنسبة لارتباط أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي، باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين العبارات ودرجة الكلية للبعد نجد أن جميع الأبعاد قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

ولحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز ودرجة العبارة التي تتدرج تحته، ويوضح الجدولين (7-8) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز ودرجة العبارة التي تتدرج تحته.

جدول (7) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الداخلية وعباراته

مستوى الدلالة	معامل بيرسون	بعد الاستقلال	مستوى الدلالة	معامل بيرسون	بعد الطموح	مستوى الدلالة	معامل بيرسون	بعد التوجه نحو العمل	مستوى الدلالة	معامل بيرسون	بعد المثابرة
.000	.499***	-3	.000	.619**	-2	.001	.102**	-8	.000	.604**	-1
.006	.681**	-10	.000	.555**	-9	.001	.109**	-20	.005	.555**	-7
.008	.509**	-21	.000	.628**	-14	.000	.495**	-25	.001	.522**	-13
.000	.755**	-27	.000	.619**	-26	.000	.658**	-33	.000	.612**	-19
.000	.824**	-34	.000	.548**	-40	.000	.678**	-39	.000	.661**	-32
.000	.801**	-46	.000	.610**	-45	.000	.526**	-44	.000	.705**	-38
.000	.625**	-55				.000	.690**	-52	.000	.554**	-51
						.000	.555**	-54	.000	.719**	-60
						.000	.403*	-63	.000	.603**	-62
						.000	.417**	-66	.000	.709**	-65
						.000	.457**	-68	.000	.776**	-67

جدول (8) يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز الخارجية وعباراته

مستوى الدلالة	معامل بيرسون	بعد المنافسة	مستوى الدلالة	معامل بيرسون	بعد الوعي بالزمن	مستوى الدلالة	معامل بيرسون	بعد التقبل الاجتماعي	مستوى الدلالة	معامل بيرسون	بعد الخوف من الفشل
.000	.410**	-6	.000	.761**	-5	.000	.692**	-16	.000	.604**	-4
.000	.327**	-18	.000	.740**	-12	.000	.722**	-29	.000	.555**	-11
.000	.511**	-24	.000	.801**	-17	.000	.721**	-36	.000	.522**	-15
.000	.633**	-31	.019	.551**	-23	.000	.658**	-48	.000	.612**	-22
.000	.222**	-37	.000	.609**	-30	.000	.609**	-57	.000	.661**	-28
.008	.509**	-43	.000	.550**	-42	.000	.689**	-61	.000	.705**	-35
.000	.401**	-50	.000	.617**	-49	.000	.744**	-64	.000	.554**	-41
.000	.475**	-59	.000	.666**	-53				.000	.719**	-47
			.000	.574**	-85				.000	.603**	-56

نلاحظ باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين العبارات والأبعاد المدروسة نجد أن جميع العبارات قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين العبارات مع مجموع كل بعد.

أما لقياس ارتباط الأبعاد والمجموع لمقياس دافعية الإنجاز، قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس ككل كما هو واضح بالجدول رقم (9) الجدول رقم (9) يبين معامل ارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس وكل بعد من أبعاد دافعية الإنجاز

المثابرة	التوجه نحو العمل	الطموح	الاستقلال	الخوف من الفشل	التقبل الاجتماعي	الوعي بالزمن	المنافسة	مقياس دافعية الإنجاز
.584**	.527**	.455**	.409**	.642**	.484**	.671**	.598**	
.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
150	150	150	150	150	150	150	150	العدد

وبالنسبة لارتباط أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، باستخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين العبارات ودرجة الكلية للبعد نجد أن جميع الأبعاد قد أعطت مستوى دلالة أصغر من 0.05 وبالتالي هذا يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

5-1-4- الصدق التكويني:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي، وغيره من الأبعاد كما هو واضح في الجدول (10)

الجدول (10) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي وغيره من الأبعاد

العلاقات	المشاركة الوجدانية	الدافعية الشخصية	التنظيم الوجداني	الوعي الذاتي		
.714*	.625*	.688*	.762**	1	معامل بيرسون	الوعي الذاتي
.000	.000	.000	.000		مستوى الدلالة	
150	150	150	150	150	العدد	
.729**	.664**	.580**	1		معامل بيرسون	التنظيم الوجداني
.000	.000	.000			مستوى الدلالة	
150	150	150	150		العدد	
العلاقات	المشاركة الوجدانية	الدافعية الشخصية	التنظيم الوجداني	الوعي الذاتي		
.697**	.718**	1			معامل بيرسون	الدافعية الشخصية
.000	.000				مستوى الدلالة	
150	150	150			العدد	
.714**	.693*				معامل بيرسون	المشاركة الوجدانية
.000	.029				مستوى الدلالة	
150	150				العدد	
1					معامل بيرسون	معالجة العلاقات
					مستوى الدلالة	
150					العدد	

يلاحظ من الجدول رقم (10) من خلال استخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين الأبعاد فيما بينها، أن جميع الأبعاد قد أعطت مستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05) وبالتالي هذا يؤكد الصدق التكويني فيما بين الأبعاد في مقياس الذكاء الانفعالي.

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، وغيره من الأبعاد كما هو واضح في الجدول (11)

الجدول (11) يبين معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز وغيره من الأبعاد

المنافسة	الوعي بالزمن	التقبل الإجتماعي	الخوف من الفشل	الاستقلال	الطموح	التوجه نحو العمل	المثابرة		
المنافسة	.206**	.240**	.199**	.193**	.286**	.194**	.510**	1	معامل بيرسون
	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		مستوى الدلالة
	150	150	150	150	150	150	150		العدد
التوجه نحو العمل	.261**	.225**	.198**	.168**	.192**	.176**	1		معامل بيرسون
	.000	.000	.000	.009	.000	.008			مستوى الدلالة
	150	150	150	150	150	150			العدد
الطموح	.435**	.199**	.308**	.125**	.281**	1			معامل بيرسون
	.000	.000	.000	.000	.000				مستوى الدلالة
	150	150	150	150	150				العدد
الاستقلال	.213**	.373**	.222**	.274**	1				معامل بيرسون
	.000	.000	.000	.000					مستوى الدلالة
	150	150	150	150					العدد
الخوف من الفشل	.480**	.483**	.210**	1					معامل بيرسون
	.000	.000	.000						مستوى الدلالة
	150	150	150						العدد
التقبل الإجتماعي	.258*	.192**	1						معامل بيرسون
	.000	.000							مستوى الدلالة
	150	150							العدد
الوعي بالزمن	.308**	1							معامل بيرسون
	.000								مستوى الدلالة
	150								العدد
المنافسة	1								معامل بيرسون
									مستوى الدلالة
	150								العدد

تلاحظ الباحثة من الجدول رقم (11) من خلال استخدام معامل بيرسون لدراسة العلاقة بين الأبعاد فيما بينها، أن جميع الأبعاد قد أعطت مستوى دلالة أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0,05) وبالتالي هذا يؤكد الصدق التكويني فيما بين الأبعاد في مقياس دافعية الإنجاز.

5-1-5- الصدق التمييزي:

الصدق التمييزي لفحص مدى قدرة الاختبار على التمييز بين فئة أعلى درجات في العينة الإستطلاعية وفئة أدنى درجات في العينة نفسها.

الجدول رقم (12) يبين الفروق بين فئة الدرجات المنخفضة وفئة الدرجات المرتفعة في مقياس الذكاء

الانفعالي

مقياس الذكاء الانفعالي	مجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	الدلالة	القرار
الوعي الذاتي	منخفض	38	46.5000	4.34503	4.045	74	.000	دالة
	مرتفع	38	50.3421	3.48957				
التنظيم الوجداني	منخفض	38	44.3333	7.32183	8.586	74	.000	دالة
	مرتفع	38	55.3684	2.71553				
الدافعية الشخصية	منخفض	38	47.8333	3.28091	8.631	74	.000	دالة
	مرتفع	38	57.0000	5.02964				
المشاركة الوجدانية	منخفض	38	46.1667	5.38250	11.989	74	.000	دالة
	مرتفع	38	59.7895	3.98753				
معالجة العلاقات	منخفض	38	47.6667	7.91042	9.221	74	.000	دالة
	مرتفع	38	61.6579	4.44958				
الدرجة الكلية	منخفض	38	232.5000	15.67724	18.697	74	.000	دالة
	مرتفع	38	284.1579	5.97077				

يلاحظ من الجدول (12) أن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي هذا يؤكد الصدق التمييزي لمقياس الذكاء الانفعالي.

الجدول (13) يبين الفروق بين مجموعة الدرجات المنخفضة ومجموعة الدرجات المرتفعة في مقياس دافعية الإنجاز

مقياس دافعية الإنجاز	مجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	الدلالة	القرار
المثابرة	منخفض	38	22.9762	5.87051	6.620	74	.000	دالة
	مرتفع	38	29.9459	2.71770				
التوجه نحو العمل	منخفض	38	30.9048	3.65466	4.501	74	.000	دالة
	مرتفع	38	34.0270	2.88181				
الطموح	منخفض	38	13.7143	.70834	6.941	74	.000	دالة
	مرتفع	38	15.4595	1.44520				
الاستقلال	منخفض	38	11.5714	2.36996	5.578	74	.000	دالة
	مرتفع	38	14.2162	1.75016				
الخوف من الفشل	منخفض	38	17.2143	1.78798	11.635	74	.000	دالة
	مرتفع	38	17.7297	2.41119				
التقبل الإجتماعي	منخفض	38	22.2857	2.02768	5.118	74	.000	دالة
	مرتفع	38	17.8649	3.28432				
الوعي بالزمن	منخفض	38	20.0000	1.43136	11.095	74	.000	دالة
	مرتفع	38	23.1622	1.04119				
المنافسة	منخفض	38	17.6667	3.17511	8.478	74	.000	دالة
	مرتفع	38	22.1892	.70071				
الدرجة الكلية	منخفض	38	150.3333	2.38559	32.987	74	.000	دالة
	مرتفع	38	181.5946	4.26523				

بدراسة الفروق بين مجموعة الدرجات المنخفضة ومجموعة الدرجات المرتفعة، نجد هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبالتالي هذا يؤكد الصدق التمييزي لمقياس دافعية الإنجاز.

5-2- الثبات:

اعتمدت الباحثة في حساب معاملات الثبات على ثلاثة طرق وهي:

5-2-1- الثبات بطريقة الإعادة.

5-2-2- الثبات بطريقة التصنيف.

5-2-3- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ.

وبيعني الثبات كما أكد الجوهري : "بأنه قدرة الأداة على التوصل إلى نتيجة القياس نفسه مهما تكرر استخدامها في دراسة الظاهرة نفسها". (الجوهري، 2007، 126)

حيث استخدمت الباحثة طريقة التجزئة التصنيفية للمقياس (Spilt-Half Method) والتي يمكن من خلالها تحديد الحد الأعلى لمعامل ثبات المقياس، كما استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) التي يمكن من خلالها حساب القيمة الأدنى لمعامل ثبات المقياس، واستخدمت الثبات بالإعادة (Test- Retest Method) حيث تم الاعتماد على ذلك بالعينة الاستطلاعية الثانية السابقة الذكر بتاريخ 2014- 4-22 م

الجدول (14) يبين معاملات الثبات لمقياس الذكاء الانفعالي

مقياس الذكاء الانفعالي	معامل سبيرمان براون	ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	مستوى الدلالة	القرار
	0,809	0,783	0,849	0,00	دالة

يلاحظ من الجدول رقم (14) أن معامل الثبات للتصنيف عن طريق (معامل سبيرمان براون) بلغ (0,809) ومعامل ألفا كرونباخ قد بلغ (0,783) ومعامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بلغ (0,849) وهو معامل جيد يدل على صلاحية ثبات المقياس، حيث يمكن الاعتماد على الأداة في إتمام إجراءات الدراسة.

الجدول (15) يبين معاملات الثبات لمقياس الدافعية الإنجاز

مقياس الدافعية الإنجاز	معامل سبيرمان براون	ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	مستوى الدلالة	القرار
	0,829	0,879	0,901	0,00	دالة

نلاحظ من الجدول رقم (15) أن معامل الثبات للتصنيف عن طريق (معامل سبيرمان براون) بلغ (0,829) ومعامل ألفا كرونباخ قد بلغ (0,879) ومعامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني بلغ (0,901) وهو معامل جيد يدل على صلاحية ثبات المقياس، حيث يمكن الاعتماد على الأداة في إتمام إجراءات الدراسة.

5-2- طريقة التصحيح:

5-2-1- طريقة التصحيح لمقياس الذكاء الانفعالي:

العبارات الإيجابية وهي (1، 3، 4، 8، 9، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 23، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35، 37، 38، 40، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 53، 54، 55، 57، 59، 60، 63، 64، 66، 68، 70، 73، 74) تعطى الدرجات للإجابة على النحو التالي: دائماً=4، غالباً=3، أحياناً=2، نادراً=1، مطلقاً=0، أما العبارات السلبية هي (2، 5، 6، 7، 10، 11،

12، 16، 21، 22، 24، 32، 36، 39، 41، 48، 49، 50، 51، 52، 56، 58، 61، 62، 65، 67، 69، 71، 72، 75، فإنها تصحح بشكل معاكس أي : دائماً=0، غالباً=1، أحياناً=2، نادراً=3، مطلقاً=4 ، ويحسب مجموع كل مقياس فرعي ويحسب المجموع الكلي من خلال جمع المقاييس الفرعية الخمسة، حيث يعتبر الحد الأعلى=300 والحد الأدنى=0.

5-2-2- طريقة التصحيح لمقياس دافعية الإنجاز: تعطى الدرجات للعبارات الإيجابية وهي (1، 3، 4، 5، 6، 9، 9، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 26، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 43، 44، 45، 47، 48، 50، 51، 52، 53، 54، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 66، 67، 68) على النحو التالي: موافق= 3، متردد=2، غير موافق=1، أما العبارات السلبية وهي (2، 7، 8، 10، 21، 27، 42، 46، 49، 55، 65)، فإنها تصحح بالشكل المعاكس أي موافق= 1، متردد=2، غير موافق=3، وبذلك يعتبر الحد الأعلى= 204، والحد الأدنى=68.

5- المعالجات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لحساب صدق وثبات أدوات الدراسة، ومعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، قامت الباحثة استخدام الأساليب، والقوانين الإحصائية التالية:

5-1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

5-2- معاملات الارتباط بيرسون، وسييرمان براون، وألفا كومباخ.

5-3- اختبار T-test.

والتي تم استخدامها جميعاً مبرمجة على الحاسب الآلي ضمن الرزمة الإحصائية الشهيرة SPSS.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها

1. مناقشة الفرضيات وتحليلها وتفسيرها.

2. المقترحات.



الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها

الإجابة عن أسئلة البحث:

السؤال الأول: ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة البحث:

الجدول رقم (16) مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة البحث

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي
متوسط	0.32	3.24	الوعي الذاتي
متوسط	0.48	3.42	التنظيم الوجداني
متوسط	0.34	3.55	الدافعية الشخصية
متوسط	0.50	3.61	المشاركة الوجدانية
مرتفع	0.50	3.67	معالجة العلاقات
متوسط	0.28	3.50	الدرجة الكلية

قامت الباحثة بتوزيع المتوسطات الحسابية على ثلاث مجموعات من (1-2.35) منخفضة، ومن (2.36-3.65) متوسطة، وأكثر من (3.65) مرتفعة، وبالتالي يتبين أن معظم الأبعاد قد أعطت مستوى متوسط ما عدا بعد معالجة العلاقات فكان مستوى الموافقة فيها مرتفع.

أما بالنسبة للدرجة الكلية فكانت درجة المتوسط الحسابي (3.50) وهو بمستوى متوسط.

السؤال الثاني: ما مستوى دافعية الانجاز لدى عينة البحث:

الجدول رقم (17) مستوى دافعية الانجاز لدى عينة البحث

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أبعاد مقياس دافعية الانجاز
مرتفع	0.29	2.42	المثابرة
مرتفع	0.27	2.72	التوجه نحو العمل
مرتفع	0.25	2.45	الطموح
متوسط	0.38	1.75	الاستقلال
متوسط	0.39	2.28	الخوف من الفشل
مرتفع	0.35	2.47	التقبل الاجتماعي
مرتفع	0.21	2.32	الوعي بالزمن
مرتفع	0.36	2.46	المنافسة
مرتفع	0.15	2.38	الدرجة الكلية

قامت الباحثة بتوزيع المتوسطات الحسابية على ثلاث مجموعات: من (1-1.65) منخفضة، ومن (1.66-2.30) متوسطة، وأكثر من (2.30) مرتفعة، وبالتالي يتبين أن معظم الأبعاد قد أعطت مستوى مرتفع ما عدا البعدان (الاستقلال - والخوف من الفشل) فكانا مستوَاهما متوسط.

أما بالنسبة للدرجة الكلية فكانت درجة المتوسط الحسابي (2.38) وهو بمستوى مرتفع.

1-1- الفرضية الرئيسية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

جدول (18) يوضح العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث

مقياس	الذكاء الانفعالي	دافعية الإنجاز
معامل ارتباط بيرسون	1	.151**
مستوى الدلالة		.000
العينة	1448	1448
معامل ارتباط بيرسون	.151**	1
مستوى الدلالة	.000	
العينة	1448	1448

ومن خلال الجدول السابق نرى أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز (ر: 0.151) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) مما يدل على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

تفسير الباحثة: هذه العلاقة منطقية حيث نجد أن صفات الأشخاص الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الانفعالي تساعد بشكل كبير في الانجاز، فإن القدرة على فهم الفرد لمشاعره وانفعالاته ومخاوفه والتمييز بينها والقدرة على التحكم بها بشكل كبير من حيث ضبط الانفعالات والمشاعر غير المناسبة لموقف الانجاز وإظهار الانفعالات والمشاعر المساعدة على تسهيل التفكير والانجاز تساهم بشكل كبير في المواقف الانجازية سواء على المستوى الأكاديمي أو في أي نشاط أو عمل آخر.

كما أن القدرة على فهم انفعالات ومشاعر الآخرين والتمييز بينها بشكل دقيق والقدرة على التعامل معهم بشكل إيجابي، بالإضافة جو من الأمان والتنافس الإيجابي عن طريق التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين تساعد في مواقف الإنجاز، وإن الإنجازات الجيدة تساعد في رفع دافعية الشخص للأعمال المقبلة، وبالتالي تؤدي إلى نمو دافعية الإنجاز عنده.

إضافة إلى أن الشخص الذي يتمتع بمهارات الذكاء الانفعالي يتمتع بدافعية إنجازية ذاتية كبيرة تساعده في مواقف الإنجاز كالقدرة على تحفيز الذات والرغبة في الإنجاز والعمل بغض النظر عن المكاسب المادية أو المعنوية الخارجية، حيث تعد الدافعية الذاتية أو الشخصية من أحد أبعاد الذكاء الانفعالي، ومن هنا نجد ارتباط بينهما.

تعقيب على نتائج الفرضية الأولى وفروعها: إن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة في دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز، كدراسة عبد الرزاق 2008، دراسة المساعيد 2009، دراسة كواسة 2002، دراسة فلسدال (Fillesdal) 2008، وقد اختلفت مع دراسة منيدين، والياس، ونوردين (Manyuddin, Elais, Noodin) 2011.

1-2-1- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغيرات (أ- الجنس، ب- نوع المدرسة).

1-2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى الدلالة (0,05).

ولاختبار هذه الفرضية رأينا أنه مندوحة عن اللجوء لاختبارات ستيودنت كما يبين الجدول الآتي:

الجدول (19) يبين الفروق في متوسط درجات الذكاء الانفعالي وأبعاده لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور إناث)

أبعاد الذكاء الانفعالي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د.ح	الدلالة	القرار
الوعي الذاتي	الذكور	738	49.4500	4.29383	6.840	1446	.000	دالة
	الإناث	710	47.7658	5.03672				
التنظيم الوجداني	الذكور	738	53.9347	6.20959	15.010	1446	.000	دالة
	الإناث	710	48.6171	7.22023				
الدافعية الشخصية	الذكور	738	52.9625	4.72410	1.877	1446	.061	غير دالة
	الإناث	710	53.4669	5.46748				
المشاركة الوجدانية	الذكور	738	53.6014	7.73452	2.497	1446	.013	دالة
	الإناث	710	54.5771	7.11164				
معالجة العلاقات	الذكور	738	56.3125	6.49882	6.726	1446	.000	دالة
	الإناث	710	53.7025	8.15604				
الدرجة الكلية	الذكور	738	266.2611	17.25409	7.441	1446	.000	دالة
	الإناث	710	258.1295	23.76140				

فبالنسبة لأبعاد الذكاء الانفعالي نجدُ الفروق المبيّنة في الجدول السابق على النحو الآتي:

1- بعد الوعي الذاتي: إنَّ قيمة ت المحسوبة (ت: 6.840) ومستوى دلالتها (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي (بعد الوعي الذاتي) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر (الذكور)

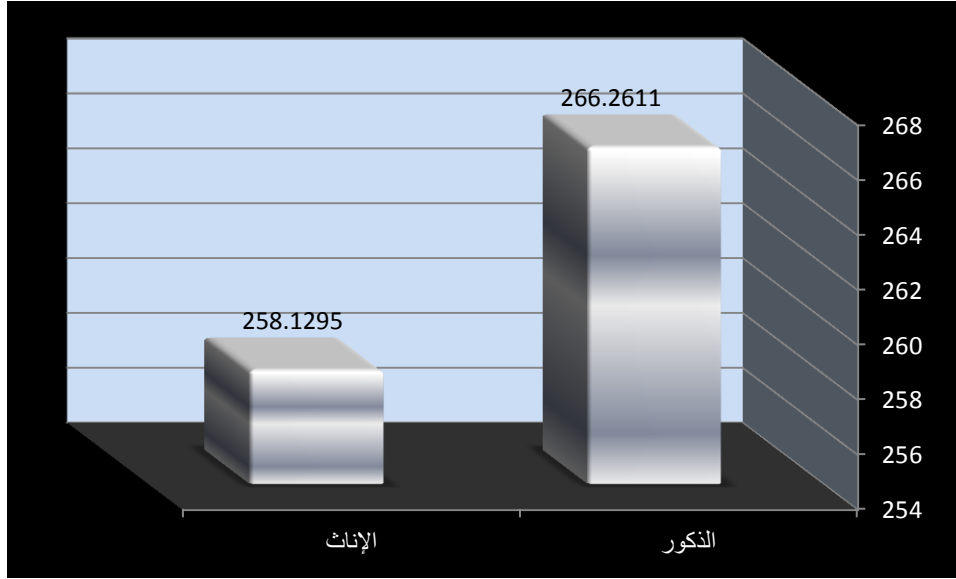
2- بعد التنظيم الوجداني: إن قيمة ت المحسوبة (ت : 15.010) مستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي (بعد التنظيم الوجداني) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس ولصالح الذكور.

3- بعد الدافعية الشخصية: حيث نجد أن قيمة ت المحسوبة (ت: 1.877) ومستوى الدلالة (0.061) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي (بعد الدافعية الشخصية) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس.

4- بعد المشاركة الوجدانية: أي أن قيمة ت المحسوبة (ت : 2.497) مستوى الدلالة (0.013) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي (بعد المشاركة الوجدانية) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي الإناث

5- بعد معالجة العلاقات: نجد أن قيمة ت المحسوبة (ت : 6.726) ومستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي (بعد معالجة العلاقات) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر (الذكور).

أما بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء الانفعالي: نجد أن قيمة ت المحسوبة (ت : 7.441) ومستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر (الذكور).



الشكل (5) يبين الفروق بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) من خلال الشكل السابق نستخلص النتيجة الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الذكور.

نجد تفوق الذكور على الإناث بالذكاء الانفعالي من ناحية بعد الوعي الذاتي والتنظيم الوجداني ومعالجة العلاقات والدرجة الكلية، ولا يوجد فروق بينهما في الدافعية الشخصية، بينما تفوقت الإناث على الذكور في بعد المشاركة الوجدانية.

تفسير الباحثة لذلك: إن هذه النتيجة تتسجم مع الواقع الذي يعيشه الذكور كونهم يتمتعون بمساحة واسعة من المرونة والحركة بحكم التقاليد الاجتماعية التي تتيح لهم فرصة التعبير عن ذاتهم بحرية، مما يساعد على وعيهم بذاتهم أكثر من الإناث، كما نجد أن للذكور فرصة أكبر للتعامل مع مواقف الحياة العامة والتعامل مع عدد أشخاص أكبر نتيجة تكليفهم بمسؤوليات أكبر من الإناث في هذا العمر، مما يتيح لهم فرصة التواصل مع المجتمع، بشكل يساعدهم على نمو وتطوير قدراتهم في معالجة العلاقات أكثر من الإناث.

فالذكور لديهم قدرة أكبر على العمل الناجح ضمن ظروف ضاغطة و يمكنهم إدارة هذه الضغوط والتحكم بها، بالإضافة إلى التحكم بانفعالاتهم غير المناسبة في المواقف بشكل أكبر من الإناث لذلك نجد أن التنظيم الوجداني لدى الذكور أعلى من الإناث، أما الإناث فتتحكم بهن العاطفة بشكل أكبر من العقل، وحتى المواقف الصغيرة المزعجة يمكن أن تؤدي إلى إزعاج كبير لديهم، إلا أن هذه العاطفة تظهر قدرتهم أكبر على التعاطف مع غيرهم وتفوقهم على الذكور من ناحية المشاركة الوجدانية (التعاطف).

تعقيب على الفرضية الثانية بالنسبة لمتغير الجنس: اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلي 2013، واختلفت مع دراسة محمد 2014.

1-2-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة) عند مستوى الدلالة (0,05).

ولاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام اختبار ت ستيودنت كما يبين الجدول الآتي:

الجدول (20) يبين الفروق في متوسطات درجات الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)

أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	الدلالة	القرار
الوعي الذاتي	الحكومية	1253	48.4848	4.19968	2.406	1446	.016	دالة
	الخاصة	195	49.3586	7.31785				
التنظيم الوجداني	الحكومية	1253	51.6651	7.02464	5.327	1446	.000	دالة
	الخاصة	195	48.7424	8.04425				
الدافعية الشخصية	الحكومية	1253	53.0537	5.00115	3.034	1446	.002	دالة
	الخاصة	195	54.2374	5.69167				
المشاركة الوجدانية	الحكومية	1253	54.0313	7.51421	.770	1446	.441	غير دالة
	الخاصة	195	54.4697	6.97396				
معالجة العلاقات	الحكومية	1253	55.6579	7.28462	8.566	1446	.000	دالة
	الخاصة	195	50.8687	7.46042				
الدرجة الكلية	الحكومية	1253	262.8926	20.40841	3.232	1446	.001	دالة
	الخاصة	195	257.6768	25.01384				

فبالنسبة لأبعاد الذكاء الانفعالي نرى أنه :

في بعد الوعي الذاتي: تكون قيمة ت المحسوبة (ت : 2.406) ومستوى الدلالة (0.016) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي (بعد الوعي الذاتي) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي المدرسة الخاصة

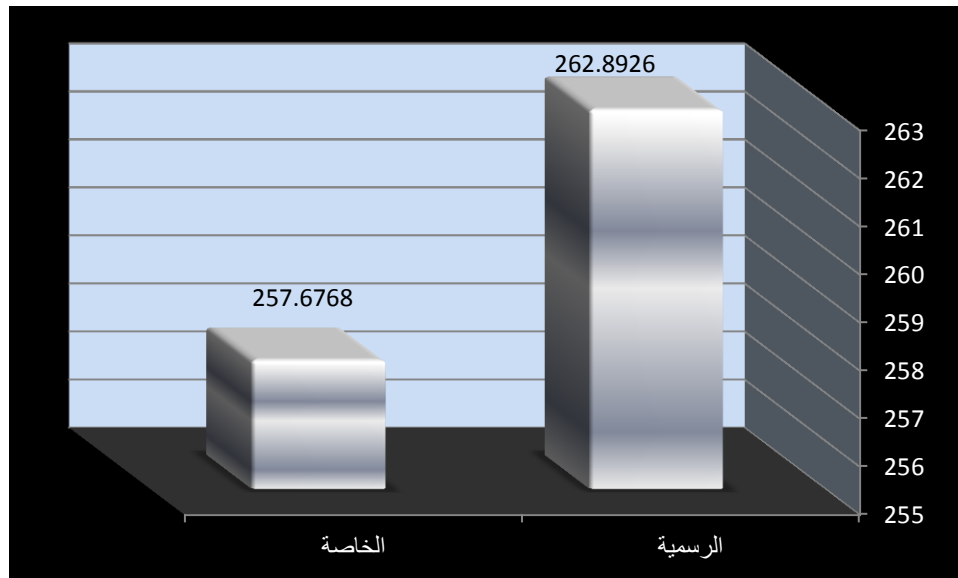
وفي بعد التنظيم الوجداني: تكون قيمة ت المحسوبة (ت : 5.327) ومستوى دلالتها (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي (بعد التنظيم الوجداني) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة، وهو لصالح المتوسط الأكبر أي المدرسة الحكومية.

وفي بعد الدافعية الشخصية: تكون قيمة t المحسوبة ($t : 3.034$) مستوى الدلالة (0.002) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي (بعد الدافعية الشخصية) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة، وهو لصالح المتوسط الأكبر أي المدرسة الخاصة

أما بالنسبة لبعد المشاركة الوجدانية: فمن خلال استخدام اختبار t ستيودنت نجد أن قيمة t المحسوبة ($t : 0.770$) ومستوى الدلالة (0.441) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي (بعد المشاركة الوجدانية) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة.

بينما في بُعد معالجة العلاقات: فإننا نجد أن قيمة t المحسوبة ($t : 8.566$) ومستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي (بعد معالجة العلاقات) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي المدرسة الحكومية

وبالنسبة للدرجة الكلية للذكاء الانفعالي: ومن خلال استخدام اختبار t ستيودنت نجد أن قيمة t المحسوبة ($t : 3.232$) ومستوى الدلالة (0.001) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي المدرسة الحكومية



الشكل (6) يبين الفروق بين متوسط درجات الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)

ومما سبق يمكننا القول أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة) ولصالح المدرسة الحكومية.

تفسر الباحثة ذلك: يعود سبب تفوق المدارس الحكومية على المدارس الخاصة في الذكاء الانفعالي أن المدارس الخاصة يوجد فيها ضغط كبير يتعرض له الطلاب وهو ضغط المناهج المكثفة، فإن الطالب يتلقى المناهج المفروض من وزارة التربية بالإضافة إلى مناهج إثرائية باللغة الإنكليزية، وهذا التكثيف في المنهج يشكل ضغطاً كبيراً على المعلمين أيضاً، مما يؤثر بشكل سلبي في ناحيتين: الأولى: انتقال هذا التوتر السلبي إلى الطلاب، الثانية: هي عدم وجود كمية كافية من الوقت لدى المعلمين من أجل الاهتمام بالنواحي النفسية للطلاب.

إضافة إلى أن معظم المدارس الخاصة التي قمت بزيارتها لم أجد فيها مرشدين نفسيين على الرغم من وجود تعليمات ملزمة من وزارة التربية بضرورة تعيين مرشدين نفسيين إلى جانب المدرسين، وبالتالي أدى ذلك إلى إهمال كبير للجوانب الانفعالية للطلاب، أما في المدارس الحكومية فإن اعتمادهم على مناهج وزارة التربية فقط خفف الضغوط على المعلم والطلاب، بالإضافة إلى توافر المرشدين النفسيين داخل المدارس الحكومية التي تساعد الطلاب من النواحي النفسية.

تعقيب على الفرضية الثانية بالنسبة لمتغير نوع المدرسة: توافقت هذه النتيجة مع دراسة (Manyuddin, et al, 2011).

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث في مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده من حيث متغيرات (أ- الجنس، ب- نوع المدرسة).

1-3-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث في مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده من حيث متغير الجنس (ذكور، إناث) عند مستوى الدلالة (0,05).

لاختبار هذه الفرضية قمنا باستخدام ت ستيودنت كما يبين الجدول الآتي:

جدول (21) يبين الفروق بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز وأبعاده لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)

أبعاد مقياس دافعية الإنجاز	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	الدلالة	القرار
المثابرة	الذكور	738	26.2618	3.34351	-4.631-	1446	.000	دالة
	الإناث	710	27.0249	2.86827				
التوجه نحو العمل	الذكور	738	29.7487	3.09181	-2.749-	1446	.006	دالة
	الإناث	710	30.1789	2.82899				
الطموح	الذكور	738	15.2356	1.41588	15.333	1446	.000	دالة
	الإناث	710	14.0924	1.41483				
الاستقلال	الذكور	738	13.1165	2.99992	13.734	1446	.000	دالة
	الإناث	710	11.3284	1.69322				
الخوف من الفشل	الذكور	738	19.9764	3.34272	-5.932-	1446	.000	دالة
	الإناث	710	21.0513	3.54481				
التقبل الإجتماعي	الذكور	738	17.4241	2.47837	2.377	1446	.018	دالة
	الإناث	710	17.1173	2.41709				
الوعي بالزمن	الذكور	738	20.3207	1.69512	-13.359	1446	.000	دالة
	الإناث	710	21.5704	1.86203				
المنافسة	الذكور	738	19.2814	3.56415	-6.019-	1446	.000	دالة
	الإناث	710	20.1804	1.67683				
الدرجة الكلية	الذكور	738	161.3652	10.78463	-2.168-	1446	.030	دالة
	الإناث	710	162.5440	9.77329				

فبالنسبة لأبعاد دافعية الإنجاز نجد أن:

في بعد المثابرة: تكون قيمة ت المحسوبة (ت : 4.631) ومستوى الدلالة (0.00) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بعد المثابرة) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي الإناث

وفي بعد التوجه نحو العمل: نجد أن قيمة ت المحسوبة (ت : 2.749) مستوى الدلالة (0.006) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات

دافعية الإنجاز (بُعد التوجه نحو العمل) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي الإناث.

أما في بعد الطموح: فنجد أن قيمة ت المحسوبة (ت : 15.333) ومستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد الطموح) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس وهو لصالح المتوسط الأكبر أي الذكور

وفي بعد الاستقلال: نرى أن قيمة ت المحسوبة (ت : 13.734) مستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد الاستقلال) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي الذكور

ومن حيث بعد الخوف من الفشل: نجد أن قيمة ت المحسوبة (ت : 5.932) مستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد الخوف من الفشل) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي الإناث

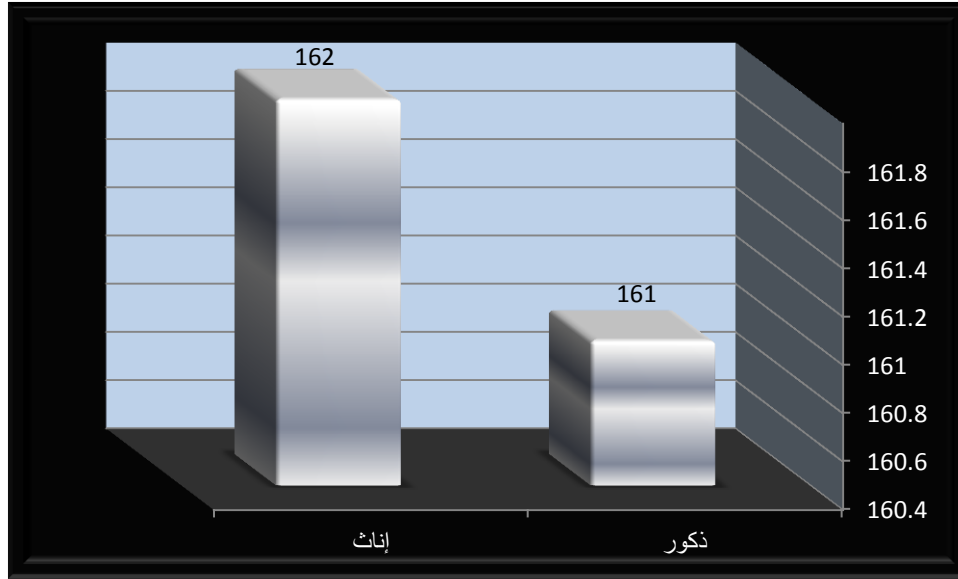
ومن ناحية بعد التقبل الاجتماعي: إن قيمة ت المحسوبة (ت : 2.377) ومستوى الدلالة (0.018) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد التقبل الاجتماعي) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي الذكور.

وعند النظر إلى بعد الوعي بالزمن: وجدنا أن قيمة ت المحسوبة (ت : 13.359) ومستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد الوعي بالزمن) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي الإناث

ووجدنا في بعد المنافسة: أن قيمة ت المحسوبة (ت : 6.019) ومستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد المنافسة) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي الإناث.

وبالنسبة للدرجة الكلية لدافعية الإنجاز يمكننا القول: إن قيمة ت المحسوبة للدرجة الكلية (ت: 2.168) ومستوى الدلالة (0.030) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير الجنس. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي الإناث.



الشكل (7) يبين الفروق بين متوسط درجات الدافعية للإنجاز تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ومسوّغ الباحثة لذلك: أنّ الإناث يتفوقن على الذكور في بعد المثابرة والتوجه نحو العمل والخوف من الفشل والوعي بالزمن والمنافسة والدرجة الكلية، أما تفوق الذكور فيكون في بعد الطموح والاستقلال والتقبل الاجتماعي.

فمجتمعنا بشكل عام ذكوري لذلك نجد أن الذكر لديه طموح أكبر وثقة أكبر بمستقبله، ولا يوجد لديه خوف من المستقبل، ونرى أيضاً أن هذا المجتمع يتقبل الذكر بشكل أكبر من الأنثى رغم التغيرات الكبيرة التي وصلنا إليها، فهو يعطي فرصة أكبر للاستقلال بالنسبة للذكر وتحمله للمسؤوليات في عمر صغير، أمّا الأنثى: فإنها تسعى دائماً لإثبات الذات وإثبات وجودها في هذا المجتمع فتلجأ إلى المثابرة بشكل كبير في جميع المجالات المتوفرة لديها عن طريق التوجه نحو العمل والمثابرة فيه للوصول إلى التفوق وإثبات نفسها، نجدها تتنافس الذكر وبكل ما أعطيت من قوة لإثبات نفسها.

وإن التغيرات الكبيرة الحاصلة في المجتمع في الأونة الأخيرة أدت إلى ادراك الكثير من العائلات أهمية الدراسة والعمل للأنثى من أجل مواجهة متطلبات ومصاعب الحياة، وباتت تجد أن شهادة المرأة وعملها السلاح الذي يحميها ويصونها وبالتالي أصبحت تدعمها بشكل كبير وتدفعها لذلك، ويظهر ذلك جلياً بتفوق الإناث على الذكور في دافعية الإنجاز.

تعقيب على الفرضية الثالثة بالنسبة لمتغير الجنس: اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العلي 2011، واختلفت مع دراسة العنزي 2010.

1-4-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث في مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة) عند مستوى الدلالة (0,05).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام ت ستيودنت كما يبين الجدول الآتي:

جدول (22) يبين الفروق بين متوسطات درجات دافعية الإنجاز وأبعاده لدى أفراد عينة البحث تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة)

أبعاد دافعية الإنجاز	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	د. ح	الدلالة	القرار
المثابرة	الحكومية	1253	26.4704	3.17429	4.619	1446	.000	دالة
	الخاصة	195	27.5758	2.82157				
التوجه نحو العمل	الحكومية	1253	30.0064	2.99076	1.759	1446	.079	غير دالة
	الخاصة	195	29.6061	2.87583				
الطموح	الحكومية	1253	14.6074	1.52173	5.630	1446	.000	دالة
	الخاصة	195	15.2576	1.43181				
الاستقلال	الحكومية	1253	12.3213	2.63560	1.751	1446	.080	غير دالة
	الخاصة	195	11.9697	2.55678				
الخوف من الفشل	الحكومية	1253	20.5200	3.48344	1.005	1446	.315	غير دالة
	الخاصة	195	20.2525	3.45778				
التقبل الاجتماعي	الحكومية	1253	17.3141	2.45650	1.351	1446	.177	غير دالة
	الخاصة	195	17.0606	2.43001				
الوعي بالزمن	الحكومية	1253	20.9303	1.88203	1.024	1446	.306	غير دالة
	الخاصة	195	20.7828	1.87917				
المنافسة	الحكومية	1253	19.5769	2.84632	4.300	1446	.000	دالة
	الخاصة	195	20.5152	2.89008				
الدرجة الكلية	الحكومية	1253	161.7468	10.30676	1.612	1446	.107	غير دالة
	الخاصة	195	163.0202	10.45802				

فبالنسبة لأبعاد دافعية الإنجاز وجدنا أن:

في بعد المثابرة: تكون قيمة ت المحسوبة (ت : 4.619) ومستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) و بذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية

الإنجاز (بُعد المثابرة) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي المدارس الخاصة

وفي بعد التوجه نحو العمل: فمن خلال استخدام اختبار ت ستيودنت وجدنا أن قيمة ت المحسوبة (ت : 1.759) مستوى الدلالة (0.079) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد التوجه نحو العمل) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة.

أما في بعد الطموح: فكانت قيمة ت المحسوبة (ت: 5.630) ومستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد الطموح) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي المدارس الخاصة

وفي بعد الاستقلال: رأينا أن قيمة ت المحسوبة (ت: 1.751) مستوى الدلالة (0.08) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي 0.05 أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد الاستقلال) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة.

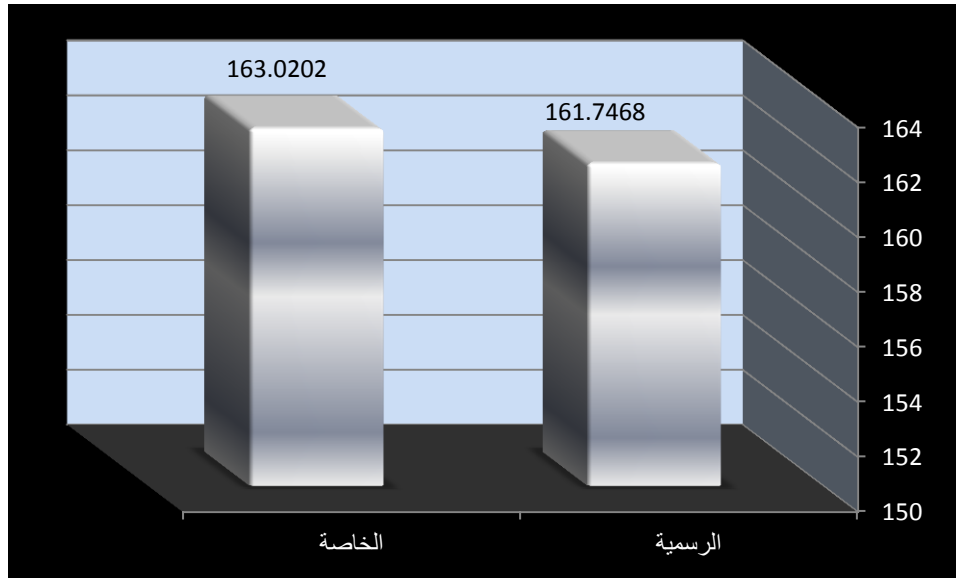
ومن حيث بعد الخوف من الفشل: وجدنا أن قيمة ت المحسوبة (ت : 1.005) ومستوى الدلالة (0.315) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد الخوف من الفشل) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة.

ومن ناحية بعد التقبل الاجتماعي: كانت أن قيمة ت المحسوبة (ت : 1.351) ومستوى الدلالة (0.177) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد التقبل الاجتماعي) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة.

وعند النظر إلى بعد الوعي بالزمن: وجدنا أن قيمة ت المحسوبة (ت: 1.024) ومستوى دلالتها (0.306) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد الوعي بالزمن) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة.

كما وجدنا في بعد المنافسة: أن قيمة ت المحسوبة (ت: 4.300) ومستوى الدلالة (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز (بُعد المنافسة) لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة. وهو لصالح المتوسط الأكبر أي المدارس الخاصة

وبالنسبة للدرجة الكلية لدافعية الإنجاز يمكننا أن نقول: نجد أن قيمة t المحسوبة (ت: 1.612) ومستوى الدلالة (0.107) أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة.



الشكل (8) يبين الفروق بين متوسط درجات دافعية الإنجاز تبعاً لمتغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة) ومما سبق نستطيع استنتاج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث من حيث متغير نوع المدرسة (حكومية، خاصة).

تفسير الباحثة لذلك: ففي الجولة في المدارس الخاصة ضمن محافظة دمشق لاحظت الباحثة أن أغلب هذه المدارس مساحتها صغيرة لا تساعد على القيام بنشاطات لاصفية، بالإضافة إلى عدم إمكانية تخصيص ملاعب للقيام بالنشاطات الرياضية التي تساعد في رفع المنافسة، وتدفع على القيام بالأعمال الجماعية، أما من ناحية التدريس فمازال المعلمون والمعلمات يتبعون أسلوب التلقين والمحاضرة والتي تؤدي إلى خفض دافعية الإنجاز عند التلاميذ، كما أن المناهج مازالت جافة وغير مرتبطة بحياة الطالب بشكل كبير، وكذلك هو الوضع في المدارس الحكومية حيث تتوفر المساحات ولكنها غير مستغلة، وتتوافر الملاعب ولكنها غير مستفاد منها للقيام بالأنشطة الجماعية، فضلاً عن استخدام أسلوب التلقين والمحاضرة في عملية التدريس دون اللجوء إلى أية أساليب أخرى، وبالتالي لم تظهر أي فروق بين المدرستين.

تعقيب على الفرضية الثالثة بالنسبة لمتغير نوع المدرسة: لم نجد في معرض دراستنا وبحثنا أي دراسة تتفق مع هذه الفرضية، فهي تختلف مع دراسة منيدين، الياس، نوردين (Manyuddin, Elais, 2011) وإن هذه الاختلاف قد يعود إلى أن دراسة منيدين، الياس، نوردين (Manyuddin, Elais, 2011)

(Noodin 2011)، قد تمت في ماليزيا وإن وضع المدارس الحكومية والمدارس الخاصة تختلف باختلاف البلد الموجودة فيه.

2- المقترحات:

2-1- تفعيل دور المدرسة في رفع مستوى كل من الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لكل من المعلمين وأهل التلاميذ والتلاميذ، من خلال القيام ببرامج تدريبية وندوات ومحاضرات.

2-2- على الأهل تشجيع الأطفال منذ الصغر على التعبير عن انفعالاتهم بشكل سوي ومتناسب مع الموقف، والإحساس بمشاعر الآخرين بشكل صحيح، والقدرة على التعاطف مع هذه المشاعر، والقدرة على التحكم بالانفعالات والمشاعر الشخصية، والاستفادة من هذه المشاعر بشكل إيجابي، وليس لإعاقة الحياة، بالإضافة إلى رفع دافعية الإنجاز عن طريق تشجيعهم على الاستقلال المبكر وتوليد طموحات مبكرة.

2-3- الاستفادة من البرامج التلفزيونية بشكل عام وبرامج الأطفال بشكل خاص بإدخال برامج تساعد على اكتساب الأطفال مهارات الذكاء الانفعالي، وتنمية دافعية الإنجاز لديهم.

2-4- تحديد مواصفات معينة للمدارس الخاصة تتناسب مع الهدف الذي وجدت من أجله، ضمن محافظة دمشق عن طريق توفير المساحات مناسبة والملاعب والتأكيد على وجود المرشدين النفسيين.

2-5- العمل على زيادة اهتمام المدارس الحكومية بتلاميذها من النواحي النفسية، فقد لاحظت لجوء العاملين بمعظم المدارس الحكومية إلى التعامل مع التلاميذ بنوع من الإهانة اللفظية والجسدية، وذلك عن طريق تحسين الوضع المادي للمدرسين بالإضافة إلى فرض عقوبات بحق المعلمين أو الملمات الذين يعرضون التلاميذ لأي أذى معنوي أو جسدي.

2-6- على المدارس أن يكونوا متعاونين بشكل أكبر مع طلاب الأبحاث التربوية، حيث لم نرَ بؤادر التعاون من أجل تطبيق البحث وخاصة في المدارس الخاصة ضمن محافظة دمشق، وذلك بغية تطوير الأبحاث التربوية والتي تعود بالتالي بفوائد لهذه المدارس.

2-7- ضرورة توافر مرشدين نفسيين متخصصين، وتفعيل دورهم في المدارس للقيام بعملهم المتضمن: كشف المشكلات النفسية وتشخيصها وعلاجها في الوقت المناسبة، حيث لم نجد مرشدين نفسيين في معظم المدرس الخاصة، أما في المدارس العامة فقد اقتصر دورهم في معظم على القيام بالإرشاد الجماعي.

ملخص الدراسة باللغة العربية



ملخص الدراسة باللغة العربية

1- مقدمة الدراسة:

شغلت دراسة الذكاء الكثير من علماء النفس والتربية، حيث كان يُعتبر بأنه سبب نجاح الإنسان في حياته الدراسية والاجتماعية والعملية، وكانت تلك الدراسات تدور حول محورين أساسيين هما:

1-1- دراسة الذكاء العقلي والتي تتمثل بالقدرة العقلية، ويتم قياسها عن طريق معامل الذكاء (IQ)، فإن الإنسان الذكي هو الذي يتمتع بقدرات عقلية عالية.

1-2- دراسة الذكاء العقلي بشكل منفصل تماماً عن تأثير الانفعالات الإنسانية فيه.

ولكن حديثاً وبسبب الجهود الحثيثة لعلماء النفس تم التوصل إلى أن الذكاء العقلي وحده لا يؤدي إلى نجاح الإنسان في الحياة، وأن هناك العديد من الذكاءات غير العقلية التي تساعد على نجاح الإنسان الأكاديمي والاجتماعي والعملية، ولو كان يتمتع بقدرات عقلية منخفضة ومنها: الذكاء الاجتماعي، والذكاء العملي، والذكاء الانفعالي وغيرها.

كما توصل العلماء أن للانفعالات تأثيرات كثيرة إيجابية وسلبية على العمليات العقلية، ومن هنا جاء الإقتناع بضرورة دراسة هذه الانفعالات التي تساعد على تسهيل العمليات العقلية أو إعاقته، وجاء الاهتمام بالذكاء الانفعالي.

وقد ربطت الدراسات الذكاء الانفعالي بالعديد من المتغيرات لدراسته ومعرفة العوامل المؤثرة فيه، ومن بينها الدراسات التي ربط بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز، حيث أكد كل من جيرالد وجريبنر (Ejrebinerj & Gerald) وبارون (Bar-on) في كتابهم (إدارة السلوك في المنظمات) بأن الأشخاص الذين يتمتعون بقدر عالٍ من الذكاء الانفعالي يكون لديهم دافع عالٍ للإنجاز. (أبو النصر، 2008، 46)

ويُعد دافع الإنجاز من الدوافع الإنسانية المهمة في علم النفس التربوي، وعاملاً مهماً في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه وفي إدراكه للمواقف، كما يعتبر مكوناً أساسياً في سعي الفرد اتجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل.

2- مشكلة الدراسة:

ومن خلال الملاحظة الميدانية للباحثة، وذلك من خلال الاحتكاك المباشر للباحثة بتلاميذ الصف السادس من خلال عملها كموجهة ومرشدة نفسية، حيث لاحظت انخفاض كبير في مهارات الذكاء الانفعالي بشكل عام، بالإضافة إلى انخفاض دافعية الإنجاز لدى التلاميذ، وعدم الرغبة بالقيام بأي عمل ولو كان يتمتع بجاذب كبير ومهما كان بسيطاً، كما وجدت الباحثة عند استعراض الخصائص الأساسية

التي يتميز بها ذوو الدافعية المرتفعة للإنجاز بأنها تتشابه مع الخصائص الأساسية أيضاً لذوو الذكاء المرتفع، وبالتالي وجدت الباحثة من الممكن التعرف بشكل أوضح على علاقة الذكاء الانفعالي ودافع الإنجاز.

وتمثل مشكلة البحث في السؤال التالي :

ما طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ الصف السادس في محافظة دمشق ؟

3- أهداف الدراسة:

3-1- تحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس في مدارس محافظة دمشق.

3-2- معرفة طبيعة الفروق بين أفراد عينة البحث في الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغيرات (أ-الجنس، ب- نوع المدرسة).

3-3- معرفة طبيعة الفروق بين أفراد عينة البحث في دافعية الإنجاز تبعاً لمتغيرات (أ-الجنس، ب- نوع المدرسة).

4- فرضيات الدراسة:

4-1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

4-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغيرات (أ- الجنس، ب- نوع المدرسة).

4-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده تبعاً لمتغيرات (أ- الجنس، ب- نوع المدرسة).

5- مجتمع الدراسة وعينتها:

المجتمع الأصلي للدراسة يتألف من طلبة الصف السادس في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمدينة دمشق للعام الدراسي 2013-2014 م

أما عينة الدراسة تضم (1253 تلميذ وتلميذة من المدارس الحكومية، انقسمت بين 641 تلميذ و612 تلميذة) (195 تلميذ وتلميذة من المدارس الخاصة، وانقسمت إلى 97 تلميذ، 98 تلميذة).

6- أدوات الدراسة:

6-1- مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد الدكتورة رشا الديدي (2005)، وتم تقنيه على العينة والتحقق من صدقه وثباته.

6-2- مقياس دافعية الإنجاز من إعداد أشرف أبو حليمة (2008)، وتم تقنيه على العينة والتحقق من صدقه وثباته.

7- **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة في معالجتها لمشكلة الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي.

8- نتائج الفرضيات

8-1- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة البحث.

8-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

8-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغير نوع المدرسة لصالح المدارس الحكومية.

8-4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

8-5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز وأبعاده تبعاً لمتغير نوع المدرسة.

قائمة المراجع



قائمة المراجع

المراجع العربية:

- 1- إبراهيم، خلود (2013): أثر برنامج قائم على نظريات الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الفهم القرائي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الحلقة الأولى المتأخرين دراسياً مرتفعي الذكاء، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- 2- الأبرش، قمر (2010): اختبار الذكاء الوجداني تقنين الاختبار على عينة من طلبة جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، دمشق.
- 3- أبو المكارم، جاد الله، حسين، محمد حبشي (2004): المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب الثانوي، مجلة الدراسات النفسية، المجلد 14، العدد 2.
- 4- أبو النصر، مدحت (2008): تنمية الذكاء العاطفي مدخل تميز في العمل والنجاح في الحياة، دار الفجر، القاهرة.
- 5- أبو النصر، مدحت (2008): تنمية الذكاء العاطفي/الوجداني، دار الفجر، القاهرة.
- 6- أبو جادو، صالح (2006): علم النفس التربوي، ط5، دار المسيرة، عمان.
- 7- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (1988): علم النفس التربوي، ط4، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 8- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (1990): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسن، ط4، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.
- 9- أبو حطب، فؤاد، صادق، آمال (1994): علم النفس التربوي، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 10- أبو زيتون، جمال (2010): الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، مجلة العلوم التربوية النفسية، جامعة البحرين، المجلد 11، العدد 4.
- 11- أبو سعد، مصطفى (2005): الذكاء الوجداني موعد مع القمة، مركز النخبة، دبي.
- 12- أبو شعيرة، خالد، غباري، ثائر، الجبالي، صفية (2004): علم نفس عام، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.
- 13- أبو شقة، سعدة، أحمد، إبراهيم (2007): دافعية الإنجاز (دراسة تنموية)، مكتبة النهضة المصرية، مصر.
- 14- أبو شندي، نصرالله (2010): أثر برنامج للذكاء الوجداني في تنمية بعض الخصائص المعرفية والخلفية لدى طلاب الجامعة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- 15- أبو علام، رجاء (2006): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- 16- أبو غزال، معاوية محمود (2004): **أثر برنامج تدريبي مستند على نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال SOS** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- 17- أبو ناشي، منى سعيد (2002): **الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وبعض سمات الشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد 12، العدد 35.**
- 18- أبو ناشي، منى، حسونة، أمل (2006): **الذكاء الوجداني**، ط1، الدار العالمية، الأهرام، مصر.
- 19- الأحمد، أمل (1991): **الأسس النفسية للتعلم الذاتي وفق المدخلين السلوكي والمعرفي**، رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق .
- 20- الأحمد، أمل (1996) : **مركز الضبط وعلاقته بمتغيري الجنس والتخطيط العلمي**، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية .
- 21- أحمد، دوقة، وعبد القادر، لورسي، ومونية، غربي (2007): **تطوير مقياس للتعلم لدى تلاميذ التعليم الأساسي، مجلة جامعة الجزائر، العدد (1).**
- 22- أحمد، عبدالله، درويش، ناجي (2007): **دافعية الإنجاز في علاقتها بالذكاءات السبع في ضوء نموذج جارنرد**، مجلة علم النفس، الهيئة العامة للكتاب، العدد 75.
- 23- أحمد، عزة (2006): **برنامج لتنمية دافعية الإنجاز لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 24- الأسود، خالد (2007): **تدني الدافعية للتعلم الصفي**، مجلة رؤى التربية، العدد 23.
- 25- الأعسر، صفاء، كفاي، علاء الدين (2000): **الذكاء الوجداني**، دار قباء، القاهرة.
- 26- أوزيادي، جل (2001): **اختبر ذكائك العقلي والعاطفي**، ط1، مكتبة النهضة، بيروت.
- 27- بار-أون (2004): **قائمة نسبة الذكاء الانفعالي**، ترجمة: حبشي حسين، دار الوفاء، الاسكندرية.
- 28- بدر، اسماعيل ابراهيم (2002): **الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم**، مجلة الإرشاد النفسي لجامعة عين شمس، المجلد 10، العدد 15.
- 29- بنا، نادية اميل، الشافعي، أحمد حسين (2002): **الذكاء الفعال تباينه ومغزاه**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 30- الجبيلة، جوهرة (2003): **الاتجاهات الوالدية نحو مادة الرياضيات وعلاقتها بالاتجاهات والدافعية للإنجاز الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض.
- 31- جولمان، دانييل (2000): **الذكاء الانفعالي**، ترجمة: ليلى الجبالي، ط1، سلسلة عالم المعرفة.

- 32- الجوهري، محمد (2007): الاستبعاد الاجتماعي، مجلة عالم المعرفة، العدد (344)، الكويت.
- 33- جيدوري، صابر وأخرس، نائل (2005): مناهج البحث التربوي، دار كنوز المعرفة، الرياض.
- 34- الحداد، إقبال (2006): أثر برنامج تدريبي لدافعية الإنجاز في تنمية الكفاءة الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب المكفوفين في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 35- حسن، علي (1989): دراسة نفسية لدافعية الإنجاز وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية المستقلة لدى الذكور والإناث في المجتمع المصري، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلد 17، العدد 2.
- 36- حسين، خالد (2013): أثر برنامج قائم على نظريات الذكاءات المتعددة في دافعية الإنجاز والتحصيل لدى تلاميذ الحلقة الأولى، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 37- حسين، محمد (2003): البناء العاملي لمكونات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي العام باستخدام التحليل العاملي، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية لجامعة المنوفية، مجلد 18، عدد 2.
- 38- حسين، محمد عبد الهادي (2003): تربويات المخ البشري، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- 39- حسين، محمد عبد الهادي (2009): الذكاء العاطفي وديناميات قوة التعلم الاجتماعي، دار الكتاب الجامعي، العين.
- 40- حسين، محي الدين (1988): دراسات في الدافعية والدوافع، دار المعارف، القاهرة.
- 41- حمصي، إنطوان (2003): أصول البحث في علم النفس، ط3، جامعة دمشق.
- 42- الحنفي، سنان (1995): الموسوعة النفسية، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.
- 43- خرنوب، فتون (2003): بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، مصر.
- 44- خرنوب، فتون (2003): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي، رسالة غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 45- الخضر، عثمان (2006): تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكومترية وارتباطه، مجلة دراسات نفسية، المجلد 16، العدد 2.

- 46- الخضر، عثمان محمود (2008): الذكاء الوجداني: إعادة صياغة مفهوم الذكاء، دار الإبداع الفكري، الكويت.
- 47- خليفة، عبد اللطيف (2000): الدافعية للإنجاز، دار غريب للنشر، القاهرة.
- 48- خوالدة، محمود (2004): الذكاء العاطفي، ط1، دار الشروق، عمان.
- 49- دافيدوف، لندا (1988): مدخل علم النفس، ترجمة: سيد الطواب وآخرين، ط3، دار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 50- الدريد، عبد المنعم أحمد (2007): دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتاب، القاهرة.
- 51- الدريد، عبد المنعم أحمد (2004): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ج1، دار عالم الكتب، القاهرة.
- 52- الدسوقي، ابراهيم (1991): علاقة دافعية الإنجاز بنوع أساليب التفكير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا.
- 53- ربيع، هادي (2008): علم النفس التربوي، ط2، مكتبة المجتمع العربي.
- 54- الرشدي، بشير (1985): الدافعية للإنجاز وعلاقتها باختيار التخصص الدراسي، وزارة التربية: الخدمة الاجتماعية والخدمة النفسية، الكويت.
- 55- رمضان، عادل (2011): أثر برنامج تنمية دافعية الإنجاز على التفكير المنتج والتحصيل الدراسي لدى طلاب التعليم الثانوي المتأخرين دراسياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 56- روبنس، بام، سكوت، جان (2000): الذكاء الوجداني، ترجمة: صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاي، دار القباء، القاهرة.
- 57- زايد، نبيل (2003): الدافعية والتعليم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 58- الزعبي، أحمد (2001): الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، دار زهران السعودية.
- 59- زغلول، عماد (2009): مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة، عمان الأردن.
- 60- زكي، صالح (1998): علم النفس التربوي، ط3، دار مكتبة النهضة، القاهرة.
- 61- زهران، عبد السلام (2000): علم النفس النمو، ط5، دار عالم الكتب، القاهرة.
- 62- الزيات، فتحي (1996): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنور المعرفي، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- 63- سعيد، سعاد (2008): **الذكاء الانفعالي**، عالم الكتب الحديث، اريد.
- 64- سلامة، وليد (2007): **كيف تنمي ذكاؤك العاطفي**، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.
- 65- السمدوني، السيد إبراهيم (2007) : **الذكاء الوجداني أسسه _ تطبيقاته _ تنميته**، ط1، دار الفكر، عمان .
- 66- الشبلي، خالد (2011): **دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى إتقان المهارات العملية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.
- 67- شبيب، بارعة محمد نجاح (2007): **فاعلية برنامج إثرائي لتعليم مهارات الذكاء الوجداني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات والمهارات الاجتماعية والتحصيل**، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الدول العربية.
- 68- الشرنوبي، نادية (1988): **دراسة مقارنة لدافع الإنجاز لدى الطلبة وطالبات المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي وبعض عوامل الشخصية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر.
- 69- شريف، ليلي (2003): **أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ، ب) لدى أطباء الجراحة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق.
- 70- الشمري، أفراح (2011): **سمات الشخصية والدافعية والمناخ الأسري لدى طلاب المدارس الثانوية فائقي الإنجاز ومنخفضي الإنجاز**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 71- الشيخ، دعد (2002) : **الإنجاز وعلاقته بالتكيف الشخصي والمهني لدى عضو هيئة التدريس في جامعة دمشق وتشرين**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- 72- الشيمي، ريهام (2012): **المناخ الأسري وعلاقته بمفهوم الذات ودافعية الإنجاز للطفل بطيء التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- 73- الصياح، رنا (1997): **فاعلية برنامج لزيادة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس.
- 74- طه، فرج عبد القادر (2009): **معجم علم النفس والصحة النفسية**، دارالنهضة العربية، بيروت.
- 75- العازمي، مريم (2013): **أثر برنامج لتنمية بعض المهارات القيادية على الدافعية الإنجاز لدى مشرفات أندية الأطفال في الكويت**، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- 76- عبد الرازق، وفاء (2008): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التفكير الإبتكاري ودافعية الإنجاز لدى طالبات قسم علم النفس بكلية التربية جامعة الملك سعود، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 35.
- 77- عبد السلام، رحاب (2008): فعالية برنامج باستخدام القصص لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.
- 78- عبد القادر، محمود (1977): دراسات في الدوافع الإنجاز وبيكولوجية التحديث للشباب الجامعي، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة.
- 79- عبد اللطيف، حامد (1999): بعض سمات الشخصية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أطفال الأرامل من 9 لـ 12 سنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.
- 80- عبد المجيد، جابر (2000): مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 81- عبده، آمال (1997): المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الأبناء من الجنسين، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- 82- العنيتي، ياسر (2003): الذكاء العاطفي نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة، دار الفكر، مصر.
- 83- عثمان، فاروق السيد (2001): القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 84- عوجة، عبد العال (2002): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء والعمر المعرفي والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، المجلد الثالث، العدد 1 .
- 85- عوجة، عبد العال حامد (1992): الوعي بالذات العامة والذات الشخصية الاعتماد_الاستقلال في المجال الإدراكي ووجهة الضبط والانبساط والانطواء دراسة عاملية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، عدد 6.
- 86- عدس، محمد عبد الرحيم (1997): دور العاطفة في حياة الإنسان، دار الفكر، عمان.
- 87- عطية، عز الدين (1996) : تطور مفهوم دافعية الإنجاز في ضوء نظريات الأعزاء وتحليل الإدراك للقدرة و الجهد و صعوبة العمل، مجلة علم النفس، العدد 38، السنة العاشرة.
- 88- علام، صلاح الدين (2006): الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، دار الفكر، دمشق.
- 89- علي، إيمان (2009): الذكاء العاطفي، ط1، دار الموارد، بغداد.
- 90- العلي، ماجد (2013): الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى المراهقين، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 31، العدد 1

- 91- العلي، ماجد، العنزي، خديجة (2010): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من دافعية حب الاستطلاع ودافعية الانجاز والخلل لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة الكويت، المجلد 24، عدد 94.
- 92- عمارة، عاطف (2002): الذكاء وقوة الإرادة، دار هلا لوك شوب، مصر.
- 93- غنيم، محمد أحمد ابراهيم (2001): الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقع الكفاءة الذاتية دراسة عاملية، مجلة كلية التربية جامعة نهبأ، المجلد 2، العدد 37.
- 94- فاروق، السيد عثمان (2001): القلق والضغط النفسية، دار الفكر للعرب، القاهرة.
- 95- فليل، محمد (1990): الفروق بين الجنسين في التوجيهات الخاصة بأنواع الإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.
- 96- الفيفي، سميرة (2008): المهارات الإدارية لسيدات الأعمال السعوديات وعلاقتها بدافعية الإنجاز، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 97- قشطة، رائدة (2009): الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق.
- 98- قشقوش، ابراهيم، منصور، طلعت (1979): دافعية الإنجاز وقياسها، دار أنجلو المصرية، القاهرة.
- 99- الكناني، ممدوح وآخرون (2002): المدخل إلى علم النفس، مكتب الفلاح للنشر، الكويت.
- 100- كواسة، عبدالله (2002): الذكاء الوجداني وعلاقته بدافع الإنجاز لدى طلاب الجامعة (دراسة تنبؤية) المؤتمر السادس لتوجيه الإسلامي، مجلة كلية التربية، عين شمس، العدد 27.
- 101- كوافحة، تيسير (2007): علم النفس التربوي، ط2، دار الميسرة، عمان.
- 102- الكيلاني، عبد الله، الشريفين، نضال (2007): مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية وأساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 103- لورانس، إ، شابيرو، ف (2001): كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي، ترجمة: مكتبة جرير، رياض.
- 104- ماكيلاند (1991): مجتمع الإنجاز. ترجمة: عبد الهادي جوهر ومحمد سعيد فرج، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة.
- 105- ماهر، أحمد (1995): السلوك التنظيمي: مدخل بناء المهارات، مركز التنمية الإدارية، الاسكندرية.
- 106- مبيض، مأمون (2003): الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، المكتب الإسلامي، الرياض.
- 107- مجيد، سوسن (2008): تنمية وتدريب الذكاءات المتعددة للأطفال، ط1، دار صفاء، عمان.

- 108- محروس، منال (2010): استخدام تكنيك لعب الدور وتنمية دافعية الإنجاز، مكتب الجامعي الحديث، القاهرة.
- 109- محمد، مجدي (1996): علم النفس العام: دراسة في السلوك الإنساني وجوانبه، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- 110- محمد، محمد محمود (1993): علم نفس معاصر في ضوء الإسلام، دار الشروق، جدة.
- 111- محمد، نانسي (2014): الذكاء الوجداني لدى المراهقين وعلاقته بالتوافق الأسري، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بنها، مصر.
- 112- المساعد، وفاء (2009): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية، المجلد 4، العدد 3.
- 113- المصدر، عبد العظيم (2007): الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية، مجلد 16، العدد 1.
- 114- مصطفى، أمينة (2010): فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وعادة العقل المنتجة لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، معهد الدراسات والبحوث النفسية، جامعة القاهرة.
- 115- المغربي، كامل (1994): سلوك الفرد والجماعة في التنظيم (مفاهيم وأسس السلوك التنظيم)، دار الفكر، الأردن.
- 116- ملحم، سامي (2009): أساسيات علم النفس، ط1، دار الفكر، عمان.
- 117- الملي، سهاد (2010): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من العاديين والمتفوقين، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 3.
- 118- المليان، صلاح (2012): أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على التحصيل الدراسي والنضج الاجتماعي لدى طلاب مرتفعي الذكاء المتأخرين دراسياً من المرحلة الثانوية بالجمهورية الليبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- 119- المليجي، حلمي (2000): علم النفس المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت.
- 120- منصور عبد المجيد وآخرون (2001): علم النفس التربوي - علم النفس والأهداف التربوية - سيكولوجية التعلم - سيكولوجية المتعلم - سيكولوجية التنظيم العقلي - التقويم التربوي، مكتبة العبيكان، السعودية.
- 121- موسى، فاروق (1981): اختبار الدافع للإنجاز عند الأطفال والراشدين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 122- موسى، فاروق عبد الفتاح (2003): اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين، ط3، مكتبة النهضة المصرية القاهرة.

- 123- ناصف، إيمان (2013) : فاعلية برنامج للذكاء الوجداني في تنمية دافعية الانجاز للتلاميذ المتأخرين دراسياً في اللغة الإنكليزية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة .
- 124- نورالهي، سوسن (2009): علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما يدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى.
- 125- الوقفي، راضي (1998): مقدمة في علم النفس، ط3، دار الشروق، عمان.

المراجع الأجنبية:

- 1- Abisamra, N (2000): The relation between emotional intelligence and academic achievement in eleventh graders, Urban University at Montgomery, Research in education, EED 661.
- 2- Abraham, R (1999) : Emotional intelligence in organization , Genetic. Social and general psychology Monographs.
- 3- Achebenbach, M & Howell, K (1993): Making the connection : Leadership skills and emotional intelligence , Leadership in action, 21 (5), 3-7.
- 4- Admin, s (2010): What motivation is and why it is important in classroom situation, education Horizon, vol 1, no 10.
- 5- Atkinson, j (1979): Motivation and achievement, Washington: Winston and sons.
- 6- Atkinson, j (2000): An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation, Educational psychology, vol 20,10 pp
- 7- Atkinson, R.L, Atkinson, R.C, Smith, E.E, Bem, D.J & Hoeksema, S.N (1996): Hilgard s introduction to psychology, 12 th Edition, New York, Harcourt Brace College Publishers.
- 8- Bar – on ,R , (2000) , Bar –on Emotional Quotient Inventory ,Youth Version , MHS,US.
- 9- Bar-on, R(1997): Bar-on emotional intelligence , Toronto , Canada Multi Health Systems.
- 10- Bar-on, R(2001): Emotional intelligence and self-actualization in J.Ciarrochi, J.P, Forgas & G.D. Mayer (Eds), emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry, Philadelphia: Psychology Press, pp82-97.
- 11- Berch, r (2000): Motivation: Theories and principles, New Jersey, Prentice Hall.

- 12- Buntein, j & Maier, g (2005): Implicit and self-attitude motives to a chive: Two separate but interacting needs, Journal of personality and social psychology, vol89, 205-224pp.
- 13- Cialdella, k, Herlin, c, Hoefler,a (2002): motivating student learning to enhance academic progress, Dissertation Thesses, ERIC Documents, ED No.473816.
- 14- Cluck, m & Hess, d (2004): Improving student motivation through the use of multiple intelligences, Eric, ED 479864.
- 15- Cluck,m ,Hess,d (2003): Improving student motivation trough the use of multiple intelligences ERIC,ED 479864.
- 16- Coover & Murphy, G(2000): Emotional intelligence in the collection of debt , International Journal of selection and assessment , 375-400.
- 17- Ekman, P (1992): An argument of basic emotions , cognition and emotion , 12 (6) : 169-200.
- 18- Elliot, j (2008): Handbook of approach avoidance motivation, New York, NY, us: Psychology press, x vil, 604pp.
- 19- Elmmerring , R & Goleman , D (2001): Consortium of emotional intelligence in organization , From : WWW , eiconsortium.org
- 20- Enjola ,Kunle & others (2007): The impact of emotional intelligence and the ability to specify the target to strengthen the motivation to work towards , British Journal of Visual Impairment, v25 n3 p249-253.
- 21- Epstien , R (1999):constructive thinking the key of emotional intelligence , Intelligence 32 No 4.
- 22- Fllesdal, Hallvard (2008): Emotional intellence as ability: Assessing the construct validity of scores from the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test , Thesis and accompanying papers, University of Oslo.
- 23- George, J.M , (2000): Emotions and leadership , the role of emotional intelligence , Human Relations Vol , (53) 6 .
- 24- Goleman ,D (1998): Working with emotional intelligence , New York, Bantam Book
- 25- Goleman ,d , (1995) , Emotional Intelligence , Why It Can Matter More Than IQ For Character , Health And Lifelong Achievement ,Bantam Books, New York.
- 26- Goleman, D (2001): An EI-based theory of performance , In D, Goleman & G, Cherniss (Eds), the emotionally intelligence workplace :how to select for, measures , and improve emotional intelligence in individual , groups , and organizations . San Francisco , CA :Jossey-Bass

- 27- Goleman, D, (1998): What makes a leader ? Harvard Business Review.
- 28- Hustinx , Kuyper & others (2009): A Study of achievement motivation (longitudinal data to demonstrate their predictive power on academic achievement) , Educational Psychology, v29, n5 p561-582.
- 29- Kovacs, r (1996): The relationship between student achievement motivation and performance, Journal of educational psychology, vol33, 91pp.
- 30- Lori , m (2010): Using achievement motivation theory to explain student participation in a residential leadership learning community, Journal of leadership education, vol 9, 58 pp.
- 31- MacCann , Carolyn & others (2011): : The relationship between emotional intelligence and the rate of academic achievement in middle school, Contemporary Educational Psychology, v36 n1 p60-70.
- 32- Mahyuddin, r, Elias, h, Noordin, n (2011): Emotional intelligence, achievement motivation and academic achievement among student of public and private higher instiution, International journal of Diversity in organizations, v 9, no 4.
- 33- Martin , Andrew & others (2010): Difference in achievement motivation between Australians and Chinese students: in terms of class and gender, Developmental Psychology, v46, n5 p1333-1340 .
- 34- Martinez, p.m (2000): Emotional intelligence as self regulatory process: Asocial cognitive view imagination cognition and personality, vol. 19 (4).
- 35- Mayer, j & Salovey, p &Caruas, d (2000): Models of emotional intelligence, In R.J Sternberg (E.D), Handbook of intelligence, England: Cambridge University Press.
- 36- Mayer, j & Salovey, p &Caruas, d (2004): Emotional intelligaencn, Educational Implication, USA, New York.
- 37- Mayer, J, Salovey , P & Caruso , D (2000): Competing models of emotional intelligence in Sternberg, R, (Eds) the handbook of intelligence , New York , Cambridge University press.
- 38- Mayer,J, Salovey , P (1997) : What is emotional intelligence in salovey , P & Sluyter , D, (Eds). Emotional development and emotional intelligence , Educational implications New York , Basic book.
- 39- Mischel, D, L (1998): Emotional intelligence mood and problem behaviors in children and adolescents , Poster session presented at APA , Boston , MA.

- 40- Mitchell , J . V . Jr (1992), Interrelationships and predictive efficacy for intrinsic , extrinsic, and self- assessed motivation for learning ,Journal of research and development in education ,25 (3) , 149 - 155
- 41- Murray, H.A. (1938): Explorations in personality. New York: Oxford University press.
- 42- Neil , J (1996) : A conversation with Paneil Goleman , Educational leadership , Vol 56, P6-11
- 43- Nibbosh, L (2000) : The relationship between the emotional intelligence of family member manger and business success in family business dissertation abstracts international , 60- 05B, 2397.
- 44- Olivier , S (2010) : University and developing emotional intelligence , Asian Development Bank, Mandoluyong city.
- 45- Polat , Soner & others (2009): Effect the relationship between fourth graders and fifth student and their teachers on their emotional intelligence , Online Submission, Paper submitted at the Conference on "Promoting Social-Emotional Education: Practitioners and Researchers Exploring Evidence Based Practice" Izmir, Turkey.
- 46- Reeve, j (1992): Understanding motivation and emotion, New York, Harcourt brace College publishers.
- 47- Robert , C (1997) : Applying emotional intelligence in the workplace , Training & Development , Vol(51) , PP 31-40
- 48- Rubence , G (1999): Emotional intelligence through literature , Paper presented at the annual meeting at the teachers of English to speakers of their languages : 9-13 , March.
- 49- Salovey, P , Backeet, M & Mayer, J (2004): Emotional intelligence , Key reading on the Mayer and Salovey Model, NT: Dube.
- 50- Schunk, d (2004): Achievement motivation in academics, In C.D Spielberg (ED),Boston: Elsevier academic press, vol1, 35-40 pp.
- 51- Shapiro (1997) : How to raise a child with a high EQ , A parent guide to emotional intelligence, USA, Harper Collins Publisher.
- 52- Stys, Y & Brown, S (2004): A review of the emotional intelligence , Literature and implications of corrections, correctional service of Canada, research branch (Ottawa ,Ontario) .
- 53- Tice, M (1998): Relationship between emotional intelligence and collaborative conflict resolution styles, Personality and individual difference, 30,107-115 .

- 54- Tylor, G & Bagby, R.M, (2001): The relationship and individual differences dissertation abstract international No AAC 9015285.
- 55- Vernon,m,d (1973): Human motivation, New York, Cambridge combus press.
- 56- Wade, C & Tavis, C (1990): Psychology, 2nd Edition, New York: Harper & Row polishers , Inc.
- 57- Wentzel, k & Wigfield, a (2009): Handbook of motivation matter multiplications, teaching children mathematics, vol 7, 5 pp.

ملاحق الدراسة



الملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين

المرتبة العلمية	الاختصاص العام والدقيق	المحكم
أستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)	علم نفس تجريبي وتعلم	أ.د أمل الأحمد
أستاذ في قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)	علم نفس تربوي	أ.د أمينة رزق
أستاذ مساعد في قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)	علم نفس صناعي	د. عماد سعدا
أستاذ مساعد في قسم الارشاد النفسي (كلية التربية - جامعة دمشق)	إرشاد مدرسي	د. أحمد الزعبي
أستاذ مساعد في قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)	علم نفس معرفي	د. غسان منصور
مدرسة في قسم القياس والتقويم (كلية التربية - جامعة دمشق)	القياس والتقويم	د. رنا قوشحة
مدرسة في قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)	علم نفس عام	د. فتون خرنوب
مدرسة في قسم علم النفس (كلية التربية - جامعة دمشق)	علم نفس عام	د. بسماء آدم
مدرسة في قسم الارشاد النفسي (كلية التربية - جامعة دمشق)	إرشاد نفسي	د. ربي سلطان

ملحق رقم (2)

الحذف والتعديل في عبارات مقياس الذكاء الانفعالي بعد آراء السادة الحكمين

نص العبارة قبل التعديل	نص العبارة بعد التعديل
لا يخلو أحد من المشاكل ولكن أحوالي ليست على ما يرام مما يجعلني لا أحب نفسي	وجود مشاكل في حياتي تجعلني لا أحب نفسي
أحرق أعصابي وأستنفذ طاقتي حينما أنشغل بالأمر التافه	أشعر بالتعب حينما أنشغل بالأمر التافه
أغضب وأتململ لأبسط الأسباب	أغضب لأبسط الأسباب
على الرغم من تغير الأحوال إلى الأحسن إلا أنني لا أجد حل لمشكلتي	إنني لا أجد حلاً لمشاكلي
أغضب أو أرتعب عندما تتعرض حياتي للخطر أو التهديد	أرتعب عندما تتعرض حياتي للخطر
أثور وأغضب إذا فشلت في الحصول على شيء أريده بأقصى سرعة ممكنة	أثور إذا فشلت في الحصول على شيء أريده بأقصى سرعة ممكنة

ملحق رقم (3)

الحذف والتعديل في عبارات مقياس الذكاء الانفعالي بعد العينة الاستطلاعية الأولى

نص العبارة قبل التعديل	نص العبارة بعد التعديل
تزداد دافعتي وهمتي عندما أتوقع النجاح فيما سأقوم به	تزداد دافعتي وهمتي عندما أتوقع النجاح في العمل الذي أقوم به
أشعر بالخزي لأنني أقوم بأشياء مجزية	أشعر بالخجل لأنني أقوم بأشياء مخجلة
أحتفظ بالغضب للمواقف التي تستحق الغضب	أغضب من المواقف التي تستحق الغضب
أستطيع أن أتكيف مع غضب الآخرين وكراهيتهم	أستطيع أن أتكيف مع غضب الآخرين وكراهيتهم لي
حينما أرتبك فإنني أصف نفسي بالغباء والفشل	حينما أرتبك فإنني أصف نفسي بالغبى والفشل
أبذل أقصى جهدي بأي عمل حتى ولو لم يكن يراني أحد	أبذل أكثر جهدي بأي عمل حتى ولو لم يكن يراني أحد
أثور وأغضب عندما أتعرض للشتم والسباب	أغضب عندما أتعرض للشتم والسب
أميل إلى التنافس مع الآخرين من أجل النجاح دون الصعود على حساب الآخرين	أميل إلى التنافس مع الآخرين من أجل النجاح ولكن ليس على حسابهم
أشعر بالراحة حينما أبادر بالسلامة والتحية والتعبير عن الحب للآخرين	أشعر بالراحة حينما أبدأ بالسلامة والتحية والتعبير عن الحب للآخرين
أحتاج أن يدفعني شخصاً ما لأبدأ في أي شيء	أحتاج أن يدعمني شخصاً ما لأبدأ في أي شيء
إذا دفعتني نفسي للخطأ فإنني أجد الوسيلة التي تجعلني أخطئ	إذا دفعتني نفسي للخطأ فإنني أجد الوسيلة التي تساعدني على ذلك
يراودني شعور بالانحطاط والإذلال	أشعر بالإهانة
حينما أفشل في عمل شيء ما فإن ذلك يعود إلى تقصيري وسوء تقديرى للأمور	حينما أفشل في عمل شيء ما فإنني أعلم أن ذلك يعود إلى تقصيري وسوء تقديرى للأمور
تعودت على الاستسلام للتشاؤم	أشعر أنني متشائم

ملحق رقم (4)

الصورة النهائية لقياس الذكاء الانفعالي

الاسم:

ذكر ☐ أنثى ☐

تعليمات:

1- اقرأ كل جملة واختر الإجابة التي تقدم أفضل وصف لك، هناك خمس إجابات وهي دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - مطلقاً.

2- اختر إجابة واحدة فقط لكل عبارة، مع التأكيد أن هذا ليس اختباراً ولا يوجد عبارة جيدة أو سيئة بل يجب أن يكون اختيارك بحيث تعبر عن طريقته بالتفكير والسلوك، ثم ضع إشارة مقابل إجابته.

مثلاً: إذا كانت إجابته دائماً يجب وضع إشارة في الفراغ رقم (1) مقابل العبارة

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
1- أشعر بأنني سعيد	/				

3- يجب عليك الإجابة على كل العبارات، ويرجى عدم ترك سؤال فارغ بدون إجابة وشكراً

مطلقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارات	
					1- حينما أكون منزعجاً فإنني أستطيع وبدقة تحديد المشكلة التي أزعجتني	
					2- عندما أشعر بالقلق فإنني لا أعرف سبب قلقي	
					3- أمتلئ بالنشاط والحيوية عندما تواجهني مشكلة تحتاج إلى الحل	
					4- أشعر بالراحة مع الأشخاص العاطفين (الحساسين)	
					5- يجعلني بعض الناس أشعر بالقرف من نفسي مهما بذلت من جهد	
					6- وجود مشاكل في حياتي تجعلني لا أحب نفسي	
					7- أبكي بسهولة وبدون سبب	
					8- تزداد دافعتي وهمتي عندما أتوقع النجاح بالعمل الذي أقوم به	
					9- حينما أسمع بوقوع شخص يهمني في مشكلة فإن العديد من الحلول المحتملة تدور في رأسي بشكل مباشر	
					10- أنزعج وأقرف إذا عانقت أحد من غير أفراد أسرتي	
					11- أشعر بالخجل لأنني أقوم بأشياء مخجلة	
					12- يزداد شعوري بالقرف كلما تذكرت أخطائي التافهة	
					13- حينما أرى شيئاً أريده فإنني لا أفكر بشيء غيره حتى أحصل عليه	
					14- من أهم واجباتي أن أشارك الآخرين أحزانهم وأخفف عنهم	
					15- أستمتع لمجرد وجودي مع الناس	
					16- أشعر بعدم الراحة في المواقف التي أتوقع أن أكشف فيها عن عواطفِي	
					17- أحاول بقدر المستطاع أن أبعد نفسي عن البكاء	
					18- أغضب من المواقف التي تستحق الغضب	
					19- أستطيع أن أتكيف مع غضب الآخرين وكرهيتهم لي	
					20- أستطيع أن أعبر بالقول أو الكتابات عن مشاعري وأحاسيسي لمن أحب	
					21- حينما أرتبك فإنني أصفن فسيب الغبي والفاشل	
					22- أشعر بكرهية اتجاه بعض الأشخاص على الرغم أنني لم أتعامل معهم	
					23- يقول لي الناس أنني أبالغ في ردات فعلي اتجاه المشكلات البسيطة	
					24- حينما ألتقى عطف أو استحسان من أحد فإن ذلك يدفعني للتساؤل عن مقصده الحقيقي من وراء عواطفه	
					25- أجامل الناس حينما يستحقون المجاملة	
					26- أبذل أكثر جهدي بأي عمل حتى ولو لم يكن يراني أحد	
					27- أغضب عندما أتعرض للشتائم والسبب	
					28- لا أحكم على الأمور قبل أن أدرسها تماماً	

مطلقاً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	العبارات	
					أعمل ما يتوقعه مني الآخرون وحتى لو لم أكن أتفق معهم	29-
					أميل إلى التنافس مع الآخرين من أجل النجاح ولكن ليس على حسابهم	30-
					حالتني المزاجية تجعلني أشعر بالقوة والكفاءة والتنافس	31-
					أخاف من أشياء لا تدعو إلى الخوف في الواقع	32-
					إذا سمعت أخبار سيئة عن شيء قمت به فإنني أتروى حتى أرى بنفسني نتيجة أفعالي	33-
					أكون رقيقاً وحنوناً مع من أحبهم	34-
					أشعر بالراحة حينما أبدأ بالسلام والتحية والتعبير عن الحب للآخرين	35-
					أحتاج لكي يدعمني شخصٌ ما لأبدأ في أي شيء	36-
					أستطيع أن أرتب أفكارني ومشاعري إذا واجهتني مشكلة	37-
					إذا رغبت بالقيام بعمل سلوكي خاطئ فإنني أجد الوسيلة التي تساعدني على أن لا أفعل ذلك	38-
					في الحقيقة لا أحب أن يحكي لي الآخرون مشاكلهم	39-
					أحتفظ بالصبر والمثابرة لإقناع الآخرين بوجهة نظري	40-
					لا أستطيع أن أتوقف عن التفكير في مشاكلني	41-
					إذا أصابني الإحباط فإنني أحاول الإسترخاء حتى أعود إلى نشاطني	42-
					أحتفظ بعواطفني ومشاعري لأعطيها لمن يستحقها	43-
					أشعر بالسعادة لنجاح الآخرين وأقدم لهم التهاني	44-
					تعودت أن أكسب الأصدقاء بسرعة لحاجتي إليهم	45-
					إنني لا أجد حلاً لمشاكلي	46-
					أستطيع أن أجد الطريق إلى السعادة مهما ساءت الأحوال	47-
					أشتري أشياء كثيرة لم أخطط لشرائها أصلاً	48-
					تشكل الغيرة جزء من حياتني	49-
					أجد صعوبة في إختيار موضوعات مناسبة للحديث عندما أكون وسط مجموعة من الناس	50-
					أشعر بالإهانة	51-
					أرتبك لدرجة تفقدني صوابي إذا تأزمت الأمور	52-
					أشعر بالتعب عندما أنشغل بالأمور التافهة	53-
					أحترم مشاعر وميول الآخرين حتى ولو كانت مختلفة عن مشاعري وميولي	54-
					أستطيع أن أتعامل مع كل الناس صغاراً أو كباراً ومن أوساط وطبقات مختلفة	55-
					عندي شعور بالذنب بالرغم من استقامة أفعالي	56-

ملاحق الدراسة

العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
57- أرتعب عندما تتعرض حياتي للخطر					
58- أثور إذا فشلت في الحصول على شيء أريده بأقصى سرعة ممكنة					
59- أراعي ظروف الآخرين إذا تغيرت مشاعرهم تجاهي بشكل مؤقت					
60- من السهل أن يقرأ الناس انفعالاتي على وجهي					
61- مهما أنجزت من أعمال فإني أشعر بالضيق لأنه كان يجب أن أفعل أكثر من ذلك					
62- يحاصرني شعور بالحزن دون سبب					
63- أحتفظ جيداً بشكلي الهادئ حتى ولو كنت مضطرباً					
64- أنصت وأستمع باهتمام لما يقوله الآخرين					
65- أتجنب النظر في عيون الآخرين عندما أتحدث معهم					
66- حينما أفشل في عمل شيء ما فإني أعلم أن ذلك يعود إلى تقصيري وسوء تقديري للأمور					
67- أشعر أنني متشائم					
68- أستطيع أن أنتقل من حالة الحزن إلى حالة الفرح بسهولة					
69- يهمني أن أكون منتصباً في أي نقاش مع الآخرين					
70- أعتقد بأن نجاح الفرد جزء من نجاح جماعته					
71- نقطة ضعفي الوحيدة أنني طيب ومسال�					
72- أغضب لأبسط الأشياء					
73- أبكي وأنفعل إذا شاهدت أفلام ومسلسلات حزينة					
74- أشعر بالسعادة إذا نقلت مشاعر محبة من صديق (أو صديقة) لصديق آخر					
75- أتسبب في جرح مشاعر أصدقائي أثناء حديثي معهم					

ملحق رقم (5)

الحذف والتعديل في عبارات مقياس الدافعية للإنجاز بعد آراء السادة المحكمين

نص العبارة بعد التعديل	نص العبارة قبل التعديل
أفضل العمل الذي يتيح لي الاختيار	أفضل العمل الذي يتيح لي الجدية والاختيار
أرى أن العمل الجماعي ينجز أكثر من العمل الفردي	عمل التلاميذ الجماعي يستطيع أن ينجز الأعمال بصورة أفضل من تلميذ بمفرده
أضطرب عند فشلي في أي عمل أقوم به	أنفعل وأضطرب عند فشلي في أي عمل أقوم به

ملحق رقم (6)

الحذف والتعديل في عبارات مقياس الدافعية الإنجاز بعد العينة الاستطلاعية الأولى

نص العبارة بعد التعديل	نص العبارة قبل التعديل
أفضل الدراسة حسب جدول المواعيد معين أحده	أفضل المذاكرة حسب جدول المواعيد
أستمتع بوجودي في الصف الذي يضم طلاباً أقوى مني علمياً	أستمتع بوجودي في الفصل الذي يضم طلاباً أقوى مني علمياً
أتبع جدولاً معيناً لدراسة دروسي	أتبع جدولاً معيناً لمذاكرة دروسي
أحل الوظيفة المدرسية بنشاط	أحل الواجب المدرسي بنشاط
أدرس بجد للحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات المدرسية	أذاكر بجد للحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات المدرسية
أشارك في المناقشات العلمية داخل الصف	أشارك في المناقشات العلمية داخل الفصل
أرتبك في الكلام إذا فشلت في الإجابة على سؤال ما أمام زملائي	اضطرب في الكلام إذا فشلت في الإجابة على سؤال ما أمام زملائي
أحرص على تأدية الوظائف المدرسية في مواعيدها	أحرص على تأدية الواجبات المدرسية في مواعيدها

ملحق رقم (7)
مقياس دافعية الإنجاز

الاسم:

ذكر ☐ أنثى ☐

تعليمات:

- 1- اقرأ كل جملة واختر الإجابة التي تقدم أفضل وصف لك، هناك ثلاثة إجابات وهي موافق - متردد - غير موافق.
 - 2- اختر إجابة واحدة فقط لكل عبارة، مع التأكيد أن هذا ليس اختباراً ولا يوجد عبارة جيدة أو سيئة بل يجب أن يكون اختيارك بحيث تعبر عن طريقتك بالتفكير والسلوك، ثم ضع إشارة مقابل إجابتك.
- مثلاً: إذا كانت إجابتك (دائماً) يجب وضع إشارة في الفراغ رقم (1) مقابل العبارة

	العبارة	موافق	متردد	غير موافق
1-	أنني أحب المدرسة	/		

- 3- يجب عليك الإجابة على كل العبارات، ويرجى عدم ترك سؤال فارغ بدون إجابة وشكراً.

ملاحق الدراسة

غير موافق	متردد	موافق	العبارات	
			أستمر في أي عمل أكلف به حتى ولو كان صعباً	1-
			أفضل الواجبات السهلة لأن فرصة الفشل فيها ضئيلة	2-
			أفضل أن أعمل بمفردي	3-
			أجتهد في أداء أي عمل لأنني أخاف من الفشل	4-
			أفضل أن أستعد للنشاط قبل القيام به بوقت قصير	5-
			بعد الإشتراك في نشاط رياضي أنافس زملائي في إنهاء ما يطلب منا	6-
			أجد صعوبة في استمراري في أي عمل أكلف به	7-
			لا أقوم بعمل الوظيفة المدرسية	8-
			أفضل النشاط الذي يتطلب جهد كبير للتميز عن زملائي	9-
			أفضل التعاون مع زملائي في الأنشطة الصعبة	10-
			أشعر بالإحباط إذا فشلت في حل الوظيفة المدرسية	11-
			أفضل الدراسة حسب جدول مواعيد معين أحده	12-
			أكمل عملي للنهائية حتى ولو كانت الظروف غير مناسبة	13-
			أحب العمل الذي يتيح لي الاختيار	14-
			أشعر بالشجاعة والثبات في أداء النشاط الذي أكلف به	15-
			أنا محبوب من زملائي	16-
			أخطط لمستقبلي بوضوح	17-
			أستمتع بوجودي في الصف الذي يضم طلاباً أقوى مني علمياً	18-
			عندي استعداد لقضاء وقت فراغي في تعلم مهارة جديدة	19-
			أتبع جدولاً معيناً لدراسة دروسي	20-
			أطلب مساعدة زميل لي عند حل أي مشكلة ما	21-
			أجتهد لأنني أخاف من الفشل أكثر من رغبتني بالنجاح	22-
			ألوم نفسي إذا كانت ساعات نومي أكثر من اللازم	23-
			أقوم بالأعمال اليدوية البسيطة أسرع من معظم زملائي	24-
			أهتم بما يُطلبُ مني من وظائف مدرسية	25-
			أفضل تجنب المشاجرات مع زملائي	26-
			أرى أن العمل الجماعي يُنجزُ أكثر من العمل الفردي	27-
			تتغير ملامح وجهي عند فشلي في نشاط ما	28-
			لا يشعر الإنسان بالنجاح إلا إذا كان محبوباً	29-

ملاحق الدراسة

غير موافق	متردد	موافق	العبارات	
			أنزعج إذا تأخرت عن حضور حصة ما	30-
			أفضل المشاركة في نشاط مدرسي متميز بدلاً من الإشتراك في أنشطة غير مفيدة	31-
			أعتبر النجاح في إنهاء بعض أعمالي يرجع للحظ	32-
			أحل الوظيفة المدرسية بنشاط	33-
			لا أحب مساعدة أحد في حل وظائف المدرسية	34-
			أضطرب عند فشلي في أي عمل أقوم به	35-
			حصولي على اهتمام زملائي يمثل هدفاً أساسياً وراء أي عمل أقوم به	36-
			عندما يناقش المعلم تلاميذه في موضوع جديد أشارك في المناقشة	37-
			أفضل تكملة العمل الذي أقوم به ثم أحصل على فترة راحة	38-
			عندي رغبة قوية لإنهاء أي عمل أقوم به	39-
			أدرس بجد للحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات المدرسية	40-
			أشك في مستواي الدراسي عند رسوبي	41-
			أشعر بعدم الإرتياح إذا فقدت ساعة من الزمن دون القيام بعمل مفيد	42-
			أشارك في المناقشات العلمية داخل الصفّ	43-
			أحب أسئلة المقال (التي تبدأ بـ"عَرَفَ" أو "تَحَدَّثَ") لأنني أعبر فيها بحريّة	44-
			أقوم بأنشطتي ووظائفي بنفسني دون أي مساعدة من أحد	45-
			إشتراك أي فرد في العمل معي يشجعني لإظهار كل قدراتي	46-
			أرتبك في الكلام إذا فشلت في الإجابة على سؤال ما أمام زملائي	47-
			حُبُّ زملائي لي يُعدُّ أكثر أهمية من نجاحي الشخصي	48-
			تنظيم وترتيب الأشياء غير مهم في حياتي	49-
			أنافس زملائي على المركز الأول في الإمتحانات الشهرية	50-
			أشعر بالضيق إذا لم أتم عملي بأحسن صورة تسمح بها قدراتي	51-
			أشعر بالراحة عندما أنجز كثيراً من الأعمال	52-
			أشعر بالذنب لعدم استغلال الوقت	53-
			تجذبني الأعمال أو المشكلات الصعبة للتفكير في حلها	54-
			أشعر بالتوتر عندما أتكلم أمام المعلم	55-
			إذا فشلت في عمل ما أحاول تنفيذه مرة ثانية لإنهائه	56-
			أتبع آراء الآخرين في سبيل أن أكون محبوباً	57-
			أحرص على تأدية الوظائف المدرسية في مواعيدها	58-

ملاحق الدراسة

غير موافق	متردد	موافق	العبارات	
			أحرص على إتمام عملي بأحسن صورة	59-
			عندما أقوم بعمل ما فإنني أحب أن أواصله إلى نهايته	60-
			أهتم بتكوين صورة جيدة لنفسي أمام زملائي ومعلمي	61-
			تظل الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها	62-
			أقوم بعمل شيء صعب بعد أن أنتهي من عمل أسهل منه	63-
			يتقبل معظم معلمي المدرسة أفكارني ويأخذون بها	64-
			إذا عجزت عن أداء عمل ما فإنني أفضل القيام بعمل أسهل منه	65-
			أشعر أنني أستطيع النجاح في أي نشاط يطلب مني	66-
			أستمر في مواصلة عمل ما حتى ولو شعرت أن هذا العمل ميؤوس منه	67-
			أستمتع بمحاولة حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة	68-

Damascus University
Faculty of Education
Department of Psychology



Emotional intelligence and its relationship to achievement motivation

"A field study in a sample of sixth graders in schools in the province of Damascus"

A Thesis Submitted for the Degree of Master in Educational Psychology

Prepared by:
May Al- Samman

Supervised by:
Dr. Khassan Zohaili

Assistant Professor in the Department of Psychology

2015 – 2014
1436 – 1435

The study summary in English

1- Introduction of the study:

Ran the study of intelligence and a lot of self-education scholars, where he was regarded as the cause of human success in his academic, social and practical, these studies were revolve around two axes two grounds:

1-1- study of mental intelligence and whose mental capacity, and are measured by IQ (IQ), the intelligent man is the one who has the mental capabilities of a high.

1-2- study of mental intelligence is completely separate from the impact of human emotions in it.

But recently due to the tireless efforts of psychologists has been reached that mental intelligence alone does not lead to human success in life, and that there are many intelligences is the mentality that helps the academic, social and practical human success, even if he has a mental capabilities and low, including: social intelligence, and intelligence practical, and emotional intelligence, and others.

Scientists also found that emotions are many positive and negative effects on the mental processes, hence the conviction of the need to study these emotions that help facilitate or impede the mental processes, and emotional intelligence came attention.

Studies of emotional intelligence has been linked to many of the variables of the study and knowledge of the factors affecting it, including studies linking emotional intelligence and achievement motivation, where he confirmed all of Gerald and Ejrebinr Gerald Ejrebinerj & and Baron (Bar-on) in their book behavior management in organizations

That people who enjoy a high degree of emotional intelligence have a high motivation to accomplish. Abu victory, 2008.46

The achievement motivation of important humanitarian motives in educational psychology, and an important factor in guiding the behavior of the individual and activated in the perception of the positions, is also considered a key component in the pursuit of the individual towards the same, where the individual feels to achieve the same through accomplish With accomplish the goals, while seeking the style of a better life.

2- The problem of the study:

Through field observation of the researcher, and through direct contact with the researcher pupils sixth grade through her work Kmugeh psychological and Guide, where I noticed a significant reduction in emotional intelligence in general skills, in addition to low achievement motivation among students, and not wanting to do any work, even if he enjoyed Bjazb a large and important was simple, as I found the researcher when reviewing the basic characteristics which

is characterized by those with high achievement motivation as are also similar to those with high intelligence with basic properties, and thus found a researcher possible to identify more clearly the relationship of emotional intelligence and motivation achievement.

The research problem in the following question:

What the nature of the relationship between emotional intelligence and achievement motivation among a sample of sixth graders in the province of Damascus?

3. The objectives of the study:

- 3-1- determine the nature of the relationship between emotional intelligence and achievement motivation among sixth graders in schools in the province of Damascus.
- 3-2- know the nature of the differences between the research sample in emotional intelligence personnel depending on the variables (a-sex, school B) type.
- 3-3- know the nature of the differences between the research sample in achievement motivation individuals depending on the variables (a-sex, school b) type.

4. hypotheses:

- 4.1 There were statistically significant differences between emotional intelligence and achievement motivation correlation among members of the research sample at the significance level (0.05).
- 4.2 There is statistically significant differences in the average scores on the members of the research sample emotional intelligence scale and dimensions depending on the variables (sex a-, b- school type) at the significance level (0.05).
- 4.3 There is statistically significant differences in the average scores on the members of the research sample achievement motivation scale and dimensions depending on the variables (sex a-, b- school type) at the significance level (0.05).

5. The study population and appointed:

The original community of the study consisted of sixth-grade students in public and private schools of the city of Damascus for the academic year 2013-2014 m

The sample of the study is (1253 pupils from state schools, split between 641 and 612 pupils schoolgirl)

(195 pupils from private schools, and was divided into 97 pupil 0.98 schoolgirl).

6. Tools of the study:

- 6.1 emotional intelligence scale preparation of Dr. Rasha Didi (2005), was codified on the sample and verify the sincerity and persistence.
- 6.2 achievement motivation scale preparation of Ashraf Abu Halima (2008), was codified on the sample and verify the sincerity and persistence.

7. The method of the study: the researcher adopted in dealing with the problem of the current study on the descriptive and analytical approach.

8. Results hypotheses:

- 8.1 There are statistically significant differences between emotional intelligence and achievement motivation correlation among members of the research sample at the significance level (0.05).
- 8.2 There are statistically significant differences in the average scores members of the research sample differences on emotional intelligence scale and dimensions depending on the variable sex at the significance level (0.05) in favor of males.
- 8-3- no statistically significant differences in the average scores members of the research sample differences on emotional intelligence and its dimensions variable scale depending on the type of school at the significance level (0.05) for the benefit of public schools.
- 8-4- no statistically significant differences in the average scores members of the research sample differences on achievement motivation scale and dimensions depending on the variable sex at the significance level (0.05) in favor of females.
- 8-5- No statistically significant differences in the average scores members of the research sample differences on achievement motivation and dimensions variable scale depending on the type of school at the significance level (0.05).