وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف

معهد التربية البدنية والرياضية

قسم النشاطات البدنية والتربية الرياضية

# أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه

الشعبة :النشاط البدني الرياضي التربوي

التخصص:البحث والتكوين في النشاط البدني الرياضي المدرس

العنوان

## علاقة دافعية الإنجاز الرياضي بالذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني المدرسي

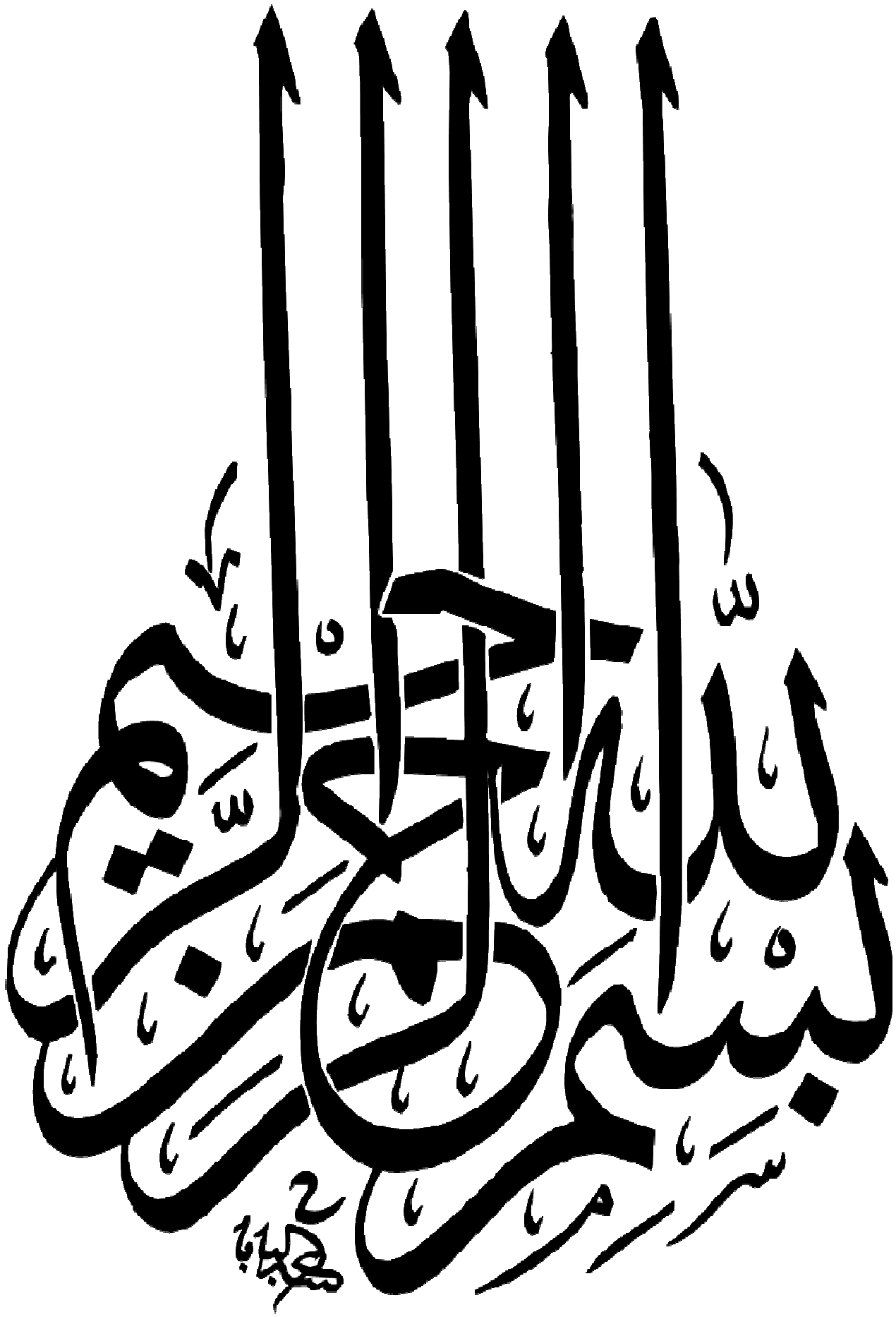
دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الشلف

من إعداد: **دالي حميد**

تحت إشراف: **أ. طياب محمد**

المناقشة بتاريخ.2021/12/12 من طرف اللجنة المكونة من:

| | | | |
|---|---|---|---|
| يحياوي محمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف | رئيس |
| طياب محمد | أستاذ التعليم العالي | جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف | مقررا |
| غزالي عبد القادر | أستاذ محاضر قسم" أ" | جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف | ممتحنا |
| مخطاري عبد الحميد | أستاذ محاضر قسم" أ" | جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف | ممتحنا |
| واضح احمد الأمين | أستاذ التعليم العالي | جامعة تسمسيلت | ممتحنا |
| نحال حميد | أستاذ التعلبم العالي | جامعة تسمسيلت | ممتحنا |


بسم الله الرحمن الرحيم

# إهـــــــداء

الحمد لله القائل في محكم التنزيل "أما بنعمة ربك فحدث" و الصلاة والسلام على سيد الأنبياء و المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

لا يسعني في هذا المقام إلا أن أشكر الله عز وجل الذي من علي ووفقني في الوصول إلى هذا المستوى و يسر لي إتمام هذا الإنجاز المتواضع

إلى أوسط أبواب الجنة ...إلى الإنسان الذي عمل جاهدا على تربيتي و تعليمي و توجيهي و الوقوف إلى جانبي بكل ما أوتي، إلى الذي إنحنى من أجل استقامتي و هانت له نفسه لعزتي، إلى الذي ضحى و بذل و أدى فما بخل ليوصلني إلى ما وصلت إليه اليوم

فألف رحمة عليك فاللهم أغفر لوالدي و ارحمه و وسع عليه و أسكنه فسيح جناتك يارب .....

إلى من منحتني العطف و الحنان إلى الشمعة التي أنارت دربي و فتحت لي أبواب العلم والمعرفة إلى أعز إنسان في الوجود إلى قدوتي في الحياة التي ضحت من أجلي إلى مقلتي عيني إلى الصدر الحنون و القلب الرفيق إلى أعز من أعز ما أملك في الدنيا الحبيبة الطاهرة الوفية و الملاك الصافي أمي ثم أمي ثم أمي الغالية أطال الله في عمرها و حفظها.....

إلى من تعبا وتحملا معي مشقة بحثي مشرفي بالجزائر البروفيسور طياب محمد

ومشرفي بالاردن الدكتور وليد يوسف صالح الحموري فالف تحية وشكر وتقدير لكما

إلى كل من تطلع على مذكرتي و لم تذكره أهدي ثمرة جهدي

## شكر وتقدير

لله المنة والفضل من قبل ومن بعد والحمدلله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى أصحابه الغر الميامين وبعد.

في نهاية هذا العمل، أتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرفالبروفيسور "طياب محمد" على التوجيهات و المساعدات القيمة و المعاملة الحسنة، والأستاذ د." وليد يوسف صالح الحموري"كمشرف مساعد من الجامعة الأردنية في البلد الحبيب الأردن، على رحابة صدره ومساعدته الفانية في إنجاز وإثراء هذا العمل، دون أن ننسى كل من الأساتذة مسؤولي التكوين وكل من قدم لنا من مساعدات و معلومات و نصائح، و نوجه لهم أخلص معاني الشكرو الإحترام،

كما لا يفوتني أن أتقدّم بخالص الشكر لأعضاء لجنة المناقشة التي شرّفتني بمناقشة رسالتي، وكذا إلى كلّ أستاذ نهلت من معين علمه، وإلى كلّ ناصح شقّت لي نصيحته درب النّجاح، والى كلّ ناقد بصّرني بعيوبي فاهتديت نور السّبيل.

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين دافعية الانجاز الرياضي و الذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالطور الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الإرتباطي، كما تم الاعتماد على أداتين شملت مقياس دافعية الانجاز الرياضي ومقياس الذكاء الوجداني تم توزيعها على عينة مكونة من (300) تلميذ وتلميذة ممارسين للنشاط البدني الرياضي ببعض ثانويات ولاية الشلف خلال الموسم الدراسي 2020/2019، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة واختبار الفرضيات أسفرت الدراسة على وجود علاقة إرتباطية بين دافعية الانجاز الرياضي والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور والإناث) في مستوى دافعية الانجاز الرياضي ودرجة الذكاء الوجداني وذالك لصالح الذكور، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين (علمي وأدبي) في مستوى دافعية الانجاز الرياضي ودرجة الذكاء الوجداني، ونوقشت النتائج المتوصل إليها على ضوء الدراسات السابقة والجانب النظري وخلصت في الأخير ببعض التوصيات.

## Résumé de l'étude :

La présente étude visait à identifier la relation entre la motivation de la réussite sportive et l'intelligence émotionnelle chez les élèves qui pratiquent une activité physique au niveau secondaire.Un échantillon de (300) élèves masculins et féminins pratiquant une activité physique dans certains lycées de l'État de Chlef au Pour la saison scolaire 2019/2020, ils ont été sélectionnés au hasard, et après avoir effectué le traitement statistique nécessaire et testé les hypothèses, l'étude a abouti à une corrélation entre la motivation de la réussite sportive et l'intelligence émotionnelle chez les élèves pratiquants. des différences significatives entre les deux disciplines (masculines et féminines) dans le niveau de motivation pour la réussite sportive et le degré d'intelligence émotionnelle, en faveur des hommes, et il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les deux disciplines (scientifique et littéraire) dans le niveau de Motivation de la réussite mathématique et degré d'intelligence émotionnelle, et les résultats ont été discutés à la lumière d'études antérieures et le côté théorique, et enfin conclu avec quelques recommandations.

## Abstract:

The current study aimed to identify the relationship between the motivation for athletic achievement and emotional intelligence among students who practice physical activity in the secondary stag, Two tools were also relied on, including the measure of sports achievement motivation and the measure of emotional intelligence, which were distributed to a sample of (300) male and female students who practice physical activity in some high schools in the state of Chlef during the academic season 2019/2020, they were randomly selected, and after conducting the necessary statistical treatment and testing hypotheses, the study resulted in the existence of a correlative relationship between the motivation of sports achievement and emotional intelligence among students practicing sports physical activity in the secondary stage. Emotional intelligence for the benefit of males. It also found that there are no statistically significant differences between the two disciplines (scientific and literary) in the level of sports achievement motivation and the degree of emotional intelligence. The results were discussed in the light of previous studies and the theoretical side, and finally it was concluded with a few recommendations.

# محتويات البحث


| الموضـــــــــــــوع | الصفحة |
| --- | --- |
| الإهداء | |
| كلمة شكر وعرفان | |
| ملخص البحث | |
| فهرس المحتويات | |
| فهرس الجداول | |
| فهرس الأشكال | |
| فهرس الملاحق | |
| مقدمة | أ – ث |
| **الفصل التمهيدي** | |
| 1- إشكالية البحث | 06 |
| 2- فرضيات البحث | 09 |
| 3- أهداف البحث | 09 |
| 4- أهمية البحث | 10 |
| 5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث | 10 |
| 6- الدراسات السابقة | 13 |
| **الجانب النظري** | |
| **الفصل الأول: دافعية الانجاز** | |

| | |
|---|---|
| تمهيد | 33 |
| 1- تعريف دافعية الإنجاز | 34 |
| 2- تعريف الدافعية عند علماء التربية البدنية والرياضية | 34 |
| 3- مفهوم الدافعية | 35 |
| 4- تصنيف الدوافع | 35 |
| 5- مراحل الدافعية | 37 |
| 6- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية | 37 |
| 7- تطور الدافعية في المجال الرياضي | 39 |
| 8- نظريات الدافعية | 41 |
| 9- نظرية دافعية الإنجاز | 43 |
| 10- العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز | 45 |
| 11- أهمية دافعية الإنجاز | 46 |
| 12- مميزات الأفراد ودافعية الانجاز المرتفعة | 47 |
| 13- وظائف الدافعية | 48 |
| 14- الانفعال والدافعية | 50 |
| 15 - وظائف الدافعية في ميدان التربية البدنية والرياضية | 51 |
| خلاصة | 53 |
| **الفصل الثاني: الذكاء الوجداني** | |
| تمهيد | 55 |

| | |
|---|---|
| **1**- مفهوم الذكاء الانفعالي | 56 |
| **2**- الجذور التاريخية للذكاء الوجداني | 58 |
| **3**- تطور مفهوم الذكاء الوجداني تاريخيا | 60 |
| **4**-النظرية العلمية المفسرة للذكاء الوجداني | 62 |
| **5**- النظريات المفسرة للذكاء الوجداني | 63 |
| **6**- مناشط تنمية الذكاء الوجداني | 72 |
| **7**- أهمية الذكاء الوجداني على المستوى التربوي (المدرسي) | 74 |
| **8**-مكونات الذكاء الوجداني | 74 |
| خلاصة | 76 |
| **الفصل الثالث: النشاط البدني الرياضي** | |
| تمهيد | 78 |
| 1- ماهية النشاط البدني الرياضي | 79 |
| 2- تأثيرات النشاط البدني الرياضي | 80 |
| 3- الأسس التربوية العامة للنشاط البدني و الرياضي | 80 |
| 4- أهداف النشاط البدني الرياضي التربوي | 82 |
| 5- التقسيمات الشائعة النشاط البدني الرياضي | 85 |
| 6- مميزات وخصائص تلاميذ المرحلة الثانوية | 86 |
| 7- أهداف النشاط البدني و الرياضي للمراهق | 87 |
| 8- أغراض النشاط البدني و الرياضي للمراهق | 92 |

| | |
|---|---|
| 9- العوامل المؤثرة في النشاط البدني الرياضي للمراهق | 94 |
| خلاصة | 97 |
| **الجانب التطبيقي** | |
| **الفصل الرابع: منهجية البحث وإجراءات الميدانية** | |
| - تمهيد | 100 |
| 1.منهج البحث | 101 |
| 2- المجتمع الأصلي للبحث | 101 |
| 3- عينة الدراسة | 102 |
| 4- تحديد متغيرات الدراسة | 103 |
| 5- مجالات البحث | 104 |
| 6- الدراسة الاستطلاعية | 105 |
| 7- أدوات الدراسة | 105 |
| 7-1 مقياس دافعية الانجاز | 106 |
| 7-2 مقياس الذكاء الوجداني | 108 |
| 8- صدق الأدوات في الدراسة الحالية (الخصائص السيكومترية) | 112 |
| 8-1 الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز | 112 |
| أ. صدق المقياس | 112 |
| ب. ثبات المقياس | 114 |
| 8-2 الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني | 115 |

| | |
|---|---|
| أ. صدق المقياس | 115 |
| ب. ثبات المقياس | 122 |
| 9- الأساليب الإحصائية | 123 |
| خلاصة | 124 |
| **الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج** | |
| 1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى | 126 |
| 2. عرض نتائج وتحليل الفرضية الثانية | 129 |
| 3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة | 140 |
| 4. مناقشة نتائج الفرضية الأولى | 153 |
| 5. مناقشة نتائج الفرضية الثانية | 155 |
| 6. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة | 157 |
| 7. الاستنتاج العام | 159 |
| 8. خاتمة عامة | 160 |
| 9. الاقتراحات | 161 |
| قائمة المصادر والمراجع | |
| الملاحق | |

# فهرس الجـداول


| الرقم | العنـــــــــوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | تطور مفهوم الذكاء الوجداني تاريخيا | 60 |
| 02 | مجالات الذكاء الوجداني وفق نظرية ماير وسالوفي | 69 |
| 03 | مجتمع البحث | 102 |
| 04 | توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص | 103 |
| 05 | درجات العبارات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية الإنجاز | 107 |
| 06 | معاملات ارتباط المقياس بأبعاده والأبعاد فيما بينها | 110 |
| 07 | يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيق وإعادة التطبيق | 111 |
| 08 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور دافع الانجاز | 112 |
| 09 | الارتباط بين العبارات بين العبارات والدرجة الكلية لمحور دافع تجنب الفشل | 113 |
| 10 | نتائج معامل ثبات بعد دافع إنجاز النجاح بطريقة ألفا كرونباخ | 115 |
| 11 | نتائج معامل ثبات بعد دافع تجنب الفشل بطريقة ألفا كرونباخ | 115 |
| 12 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور بين الشخصي | 116 |
| 13 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور بين الأشخاص | 116 |
| 14 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التكيف | 117 |
| 15 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور إدارة الضغوط | 118 |
| 16 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المزاج العام | 119 |
| 17 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الانطباع الإيجابي | 121 |
| 18 | تقدير الارتباطات البينية لأبعاد الستة لمقاييس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس | 122 |
| 19 | نتائج معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا كرونباخ | 123 |

| | | |
|---|---|---|
| 20 | الارتباط بين دافع إنجاز النجاح وأبعاد الذكاء الوجداني | 126 |
| 21 | الارتباط بين دافع تجنب الفشل وأبعاد الذكاء الوجداني | 127 |
| 22 | الارتباط بين مقياس دافعية الانجاز والذكاء الوجداني | 127 |
| 23 | الفروق في دافع إنجاز النجاح تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) | 129 |
| 24 | الفروق في دافع تجنب الفشل تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) | 130 |
| 25 | الفروق في دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) | 131 |
| 26 | الفروق في بعد بين الشخصي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) | 132 |
| 27 | الفروق في بعد بين الأشخاص تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) | 135 |
| 28 | الفروق في التكيف تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) | 136 |
| 29 | الفروق في إدارة الضغوط تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) | 136 |
| 30 | الفروق في المزاج العام تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) | 137 |
| 31 | الفروق في الانطباع الإيجابي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) | 138 |
| 32 | الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) | 139 |
| 33 | الفروق في دافع إنجاز النجاح تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) | 141 |
| 34 | الفروق في دافع تجنب الفشل تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) | 143 |
| 35 | الفروق في دافعية الإنجاز تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي). | 144 |
| 36 | الفروق في البعد بين الشخصي تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) | 144 |
| 37 | الفروق في البعد بين الأشخاص تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) | 146 |
| 38 | الفروق في التكيف تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) | 147 |
| 39 | الفروق في إدارة الضغوط تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي). | 148 |
| 40 | الفروق في المزاج العام تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) | 149 |
| 41 | الفروق في الانطباع الإيجابي تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) | 150 |

| | | |
|---|---|---|
| 42 | الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) | 151 |

# فهرس الأشكال


| الرقم | العنـــــــوان | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | الهرمية التي اقترحها ماسلو | 43 |
| 02 | العوامل المؤثرة في النشاط البدني الرياضي | 94 |
| 03 | العلاقة بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني | 128 |
| 04 | متوسط دافع إنجاز النجاح حسب الجنس | 130 |
| 05 | متوسط دافع تجنب الفشل حسب الجنس | 131 |
| 06 | متوسط درجات دافعية الإنجاز حسب الجنس | 132 |
| 07 | متوسط درجات البعد بين الشخصي حسب الجنس | 133 |
| 08 | متوسط درجات البعد بين الأشخاص حسب الجنس | 134 |
| 09 | متوسط درجات التكيف حسب الجنس | 135 |
| 10 | متوسط درجات إدارة الضغوط حسب الجنس | 137 |
| 11 | متوسط درجات المزاج العام حسب الجنس | 138 |
| 12 | متوسط درجات الانطباع الإيجابي حسب الجنس | 139 |
| 13 | متوسط درجات الذكاء الوجداني حسب الجنس | 140 |

# فهرس الملاحـق


| الرقم | الموضـــــــــــوع |
|---|---|
| 01 | مقياس دافعية الإنجاز |
| 02 | مقياس الذكاء الوجداني |
| 03 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور دافع إنجاز النجاح |
| 04 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور دافع إنجاز النجاح |
| 05 | نتائج معامل ثبات بعد دافع إنجاز النجاح بطريقة ألفا كرونباخ |
| 06 | نتائج معامل ثبات بعد دافع تجنب الفشل بطريقة ألفا كرونباخ |
| 07 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور بين الشخصي |
| 08 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور بين الأشخاص |
| 09 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التكيف |
| 10 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور إدارة الضغوط |
| 11 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المزاج العام |
| 12 | الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الانطباع الإيجابي |
| 13 | تقدير الارتباطات البينية لأبعاد المقاييس الستة والدرجة الكلية للمقياس |
| 14 | نتائج معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا كرونباخ |
| 15 | نتائج معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا كرونباخ |

# مقدمة

**مقدمة:**

حظيت عمليات الدافعية والانفعالات باهتمام المفكرين والفلاسفة منذ القدم، وقد تركزت جهودهم في وصفها وتفسيرها من منظور فلسفي، وتزايد الاهتمام بدراستها بعد استقلال علم النفس عن العلوم الطبيعية، والفلسفية، حيث تصدت لها البحوث والدراسات في تقييمها وتقويمها، وانبثق عن ذلك الجسم المعرفي(من نظريات، وقوانين) أدى إلى ظهور اتجاه خاص في علم النفس يهتم بدراسة هذه العمليات، لما لها من أهمية نظرية وتطبيقية، يمكن الإفادة منها في تقييم السلوك الإنساني وتقويمه. (بن يونس، 2009، صفحة 7)

فقد اهتم علماء النفس والباحثين التربويين والسوسيولجين بدافعية الانجاز باهتمام كبيرا، حيث لم يعد ينظر إلى العملية التعليمية كخدمة فقط بل أصبحت ميدانا للاستثمار لا يختلف على ميادين الاستثمار الأخرى في أنشطة اقتصادية وميدانية، لذا فان حجم الإنفاق على التربية أو الاستثمار فيها يقدم المؤشرات الواضحة لطموح الدولة نحو ترقية المجتمع اجتماعيا وتطويره اقتصاديا، لان دافعية الانجاز من أهم جوانب النشاط العقلي، وينظر إليه على انه عملية عقلية ومحكا أساسيا للحكم على ما يمكن أن يحصله التلميذ في المستقبل، حيث نجد المدارس تهتم كثيرا بدرجات التلاميذ وهي أول ما يلفت النظر عند التقويم (الخزرجي و رضية، 2001)

كما يحتل موضوع دافعية الانجاز أهمية بالغة في مجال التربية الرياضية خاصة، ويرجع ذلك إلى انه يهتم بالأسباب ومحركات السلوك، فكل سلوك ورائه قوة دافعية معينة، وهي تعني أن يكون الفرد أنشط ويستمر في عمله بحيوية ومثابرة (ابو طامع، 2011)، وفي المجال التربوي تمثل دافعية الانجاز أحد

العوامل المهمة الموجهة لسلوك الطالب في المواقف التنافسية المختلفة، وهذا ما يؤكده عدة باحثين على أساس أن هذا المجال التربوي هو الذي يظهر فيه الموهبة أو التفوق في المراحل العمرية المبكرة، وباعتبار أن الدافع للانجاز طاقة دافعية تحث الفرد على التنافس في المواقف التي تتطلب مستويات عالية من التحدي لتحقيق الامتياز والتفوق، وتأكيد الرغبة في النجاح (أحمد، 2000)، وفي هذا السياق يشير Atkinson المشار إليه في (الزيات، 1996) أن الدافع للإنجاز يرتبط بثلاثة عوامل أساسية، دافع النجاح أو دافع تجنب الفشل واحتمالية النجاح، وأخيرا قيمة الباعث لنجاح المهمة، حيث أن امتلاك الفرد لخصائص مهمة من أجل النجاح أمر ضروري جدا، وأن احتمالات النجاح عندما تكون عالية لدى الفرد في المهمة التي يريد القيام بها فإن القلق المرتبط بالفشل والخوف من تلك المهمة يكون أقل، أما في حال الحفاظ بها وخاصة إن كانت المهمة صعبة جدا، فإن الفشل يصبح مؤكد، حيث يشكل دافع الانجاز رغبة الفرد للقيام بعمل جيد والنجاح فيه، وتتمثل هذه الرغبة بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة، والميل للعمل بشكل مستقل، ومواجهة المشكلات وحلها، وتفصيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدلا من المهمات التي تنطوي على مجازفة قليلة أو مجازفة كبيرة جدا (قطامي و عدس، 2003)

كما يحظى الجانب المعرفي أو الإدراكي عادة بقدر من الاهتمام، غير أن هناك اتجاها قويا مضادا يظهر باستمرار، وهذا الاتجاه يمثل مجال الانفعالات، وهو ما يطلق عليه الجانب الوجداني أو العاطفي، جميعنا يعرف بوجود هذا الجانب غير أنه ينظر إليه عادة كشيء مشتت للتعلم، في الحقيقة لا يزال البعض يعتقد بان التعلم والانفعالات هما طرفي نقيض، وتعرف الانفعالات على أنها مشاعر شخصية تجعلنا نشعر بطريقة معينة مثل الفرح، البهجة، الغضب، الخوف...الخ، وهي ظاهرة قصيرة المدى غير موضوعية، محفزة، تواصلية، تنشأ عن عوامل بيولوجية، ومن معالجة المعلومات والتفاعل الاجتماعي والسياق الثقافي، وتظهر على شكل ردود فعل شخصية وبيولوجية واجتماعية وهادفة.

إن الانفعالات نوع من الدوافع تنشط السلوك وتخدم كنظام مراقبة متطور لإعطاء مؤشرات عن سوء أو حسن سير الأمور، فالبهجة تشير إلى التقدم نحو الأداء. (حسين، 2006، صفحة 24)

وقد حاولنا من خلال هذه الدراسة التعرف على علاقة دافعية الإنجاز بالذكاء الوجداني على عينة من التلاميذ الممارسين للنشاط البني الرياضي ببعض ثانويات ولاية الشلف.

ولتحيق أهداف الدراسة قمنا بإتباع خطوات البحث العلمي، وقد سمنا دراستنا إلى مجموعة من الفصول كانت كالتالي:

الفصل التمهيدي تطرقنا فيه إلى تعريف للبحث بدءا من الإشكالية ووصولا إلى الدراسات السابقة.

أما فيما يخص الفصل الثاني فقد شمل على دافعية الإنجاز، حيث تناولنا فيه مختلف التعاريف الخاصة بدافعية الإنجاز وتصنيفاتها، مراحلها وإعطاء لمحة تاريخية عن هذا المفهوم، أهم نظريات الدافعية والعوامل المؤثرة فيها ووظائفها، كما تناولنا مميزات الأفراد ذو دافعية الإنجاز المرتفعة.

أما في الفصل الثاني فقد شمل الذكاء الوجداني حيث تطرقنا فيه هو الأخر إلى إعطاء مفهومه وكيفية تطور هذا المفهوم تاريخيا، وأهم النظريات المفسرة لهذا المفهوم، وتبيان أهميته في المستوى المدرسي.

أما فيما يتعلق بالفصل الثالث فقد تطرقنا فيه إلى النشاط البدني الرياضي والذي تناولنا فيه هو الأخر ماهيته وتأثيراته، وكذا الأسس التربوية له وأهدافه التربوية وأهدافه بالنسبة للمراهق، وكذا العوامل المؤثرة في النشاط البدني الرياضي للمراهق.

أما الجانب التطبيقي فقد قسم إلى فصلين:

الفصل الأول تناولنا فيه المنهج المتبع، مجتمع وعينة الدراسة، الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

وكذا الأساليب الإحصائية المستعملة.

أما الفصل الثاني فقد شمل عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث، استنتاج عام، خاتمة ومجموعة من التوصيات.

# الفصل التمهيدي

**1- الإشكالية:**

شهد علم النفس الرياضي قفزة نوعية كبيرة جعلته في مقدمة العلوم التي استحوذت على اهتمام علماء النفس لذا بدأوا في الآونة الأخيرة الاهتمام بالناحية النفسية للاعب من خلال تركيزهم على المهارات الفكرية والنفسية في مجمل الألعاب الرياضية وكذلك السمات الدافعية لهم اذ انصب الاهتمام هنا على السمات النفسية المتنوعة والمتغيرة والكيفية التي بموجبها تساهم هذه السمات في ارتفاع الأداء وانخفاضه عند اللاعبين.

فقد أصبح موضع الدافعية واحدا من أهم موضوعات علم النفس أهمية وإثارة لاهتمام الناس جميعا. (حسين، 2017، صفحة 05)

فيرى علماء النفس أن الدافع للانجاز ليس من الشروط الضرورية لبدء التعلم والعمل، بل إنه ضروري للاحتفاظ باهتمام الفرد وزيادة جهده، بحيث يؤدي إلى تركيز الانتباه وتأخير الشعور بالتعب فيزيد الإنتاج، كما راو أن الدافع للإنجاز يكون مصدر هام من مصادر تباين التحصيل الدراسي لدى الطلاب، فقد يغير الدافع طالبا فاشلا فيجعله متفوقا، وقد يكون الافتقار للدافع سببا وراء رسوب طالب آخر، بينما يجعل الدافع طالبا ثالث يؤدي عمله بنجاح. (شبلي، 1993)

حيث أشار ماكليلاند أن متغير دافعية الانجاز مرتبط بالخبرات السابقة وما يحققه الفرد من إنجازات، فإذا كانت الخبرات الأولية إيجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل للأداء والمواصلة في السلوكيات المنجزة أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية، فإن ذلك سوف ينجر عنه دافع لتحاشي الفشل. (خليفة، 2000)، كما يرى في نظرية الاستثارة الانفعالية أن الدافع هو حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقع وتقوم على أساس ارتباط بعض

الهاديات السابقة بالسرور أو الضيق، ولهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع.

أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلا انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة. (غباري، أبو شعيرة، و الجبالي، 2008)

كما أشار أبو حويج أن معرفة الفرد بدوافعه الخاصة تجعله يتحكم بها ويوجهها الوجهة الصحيحة، وهذا يبعده عن متاعب وأزمات نفسية كثيرة، فكثيرا ما ينسب الفرد دوافعه السيئة إلى غيره ولا يعرف أنها دوافعه، فالفرد عندما يشعر بالغيرة من شخص آخر غالبا ما يكون شعوره هذا نتيجة بالنقص تجاهه، وقد تكون هذا الشعور لأن الآخر يفوقه في الذكاء أو المركز أو لن يستطيع التخلص من غيرته ما لم يعرف حقيقة دوافعه ويواجهها. (أبو حويج، 2006، صفحة 119)

كما يمثل الجانب الوجداني يمثل تفاعلا مهما بين كيف نشعر؟ وكيف نتصرف؟ وليس هناك فصل بين التفكير والوجدان، فالوجدانيات والتفكير عناصر مترابطة ومتداخلة، فنحن اليوم ندخل إنفعلاتنا في تفكيرنا وفي اتخاذ القرارات، فالتفكير بمنطق الأمور والانفعالات تجعلها ذات معنى.

فالانفعالات من ناحية بيولوجية ليست علما جديدا فحسب، بل إنها أيضا علم مهم، وقد أخذ علماء الأعصاب الآن بالعمل على أسس جديدة في تنظيم هذا العنصر التعليمي المهم خاصة وأن للانفعالات مكانا مهما في التعلم وفي المدارس.

فيرى رويس بام وسكوت جاك أن الوعي بالانفعالات والمشاعر هو الكفاءة الوجدانية الأساسية التي تبنى عليها غيرها من الكفاءات الشخصية، مثل ضبط النفس، إذ أن المشاعر تسهم في تسير الحياة وما يصاحبها من القرارات الشخصية، وبقدر ما تدفعنا مشاعر الحماسة والاستمتاع بما نقوم

به من عمل، وكذلك مشاعر القلق الايجابي، فإننا نحقق العديد من الانجازات في حياتنا، وهذا ما نعنيه حين نقول أن الذكاء الوجداني طاقة تؤثر بشدة وعمق على كل القدرات الاخري إيجابا أو سلبا. (بام و سكوت، 2000)

وفي ضوء ذلك ازدادت البحوث المرتبطة بالقدرات العقلية في الرياضة وشغلت حيزا واضحا وملموسا في المؤتمرات العالمية وفي المجالات العلمية المتخصصة في علم النفس الرياضي او في التربية الرياضية والرياضة، أو كموضوعات بحث في رسائل الماجيستر أو الدكتوراه في كليات ومعاهد التربية الرياضية وعلوم الرياضة. (حسين، 2018)

مما سبق يمكن القول بأن الدراسة الحالية تستند إلى الافتراضات والمنطلقات التي يقوم عليها مفهوم الذكاء الوجداني، والتعرف على مدى تأثر هذا الأخير بدافعية الانجاز لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية، نظرا لأهميته ودوره في السيطرة على الانفعالات وخاصة في الوقت الراهن، لما يتطلبه من ضبط للنفس والتحكم فيها، وكذا تحويل الانفعالات السلبية إلى إيجابية.

ونظرا لقلة الدراسات والأبحاث التي تطرقت إلى الربط بين دافعية الانجاز و الذكاء الوجداني في المجال التربوي .

تتحد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

– هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز و درجة الذكاء الوجداني ؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلمين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز و درجة الذكاء الوجداني ؟

## 2– الفرضيات:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز ودرجة الذكاء الوجداني.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلمين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز و درجة الذكاء الوجداني.

## 3–أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى:

– البحث في العلاقة بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية.

– التحق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز و درجة الذكاء الوجداني

– التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلمين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز و درجة الذكاء الوجداني

## 4- أهمية الدراسة:

- تناول موضوع الذكاء الوجداني وهو أحد متغيرات الشخصية الذي يسهم في بناء سلوك الفرد وتكيفه في مواجهة الضغوط والتحكم في المظاهر السلوكية وإدارتها.

- تضم شريحة مهمة في المجتمع وهي فئة التلاميذ بالمرحلة الثانوية، والتي تصاحب فترة المراهقة.

- إثراء المكتبة العربية لمثل هذه البحوث الهامة في العملية التدريسية، فقد تفيد القائمين على العملية التربوية في مساعدة التلاميذ على توظيف دافعية الانجاز والذكاء الوجداني مما يساهم في تسهيل عملية التعلم.

## 5- المفاهيم الأساسية للبحث:

### 5-1 دافعية الانجاز:

**التعريف الاصطلاحي:**

الدافعية حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب شعوري أو لاشعوري عضوي أو اجتماعي نفسي يثير السلوك الحركي ويسهم في توجيه إلى غاية شعورية أو لا شعورية ، فالدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئي له أحسن تكيف ممكن للبيئة الخارجية. (محمد و فراح، 1967)

عرفها أتكسون Atkinson على أنها : "عبارة عن استعداد الفرد لبذل أو الميل في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح بذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة" (عبد اللطيف، 2000، صفحة 67)

**التعريف الإجرائي:**

شعور داخلي يستثير قدرات التلميذ الممارس للنشاط البدني بغية الوصول إلى التفوق المطلوب

وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ الممارس للنشاط البدني المختار في عينة الدراسة في المرحلة الثانوية من خلال إجابته على مقياس دافعية الانجاز المستخدم في الدراسة الحالية.

**2-5 الذكاء الوجداني:**

لابد من الإشارة إلى أن مفهوم emotionnal intelligence قد تم ترجمتها إلى ( الذكاء الانفعالي، والذكاء الوجداني، والذكاء العاطفي) وسوف نحاول في دراستنا الحالية الالتزام بمصطلح الذكاء الوجداني.

**التعريف الاصطلاحي:**

**عرفه** (goleman, 1998): "بأنه قدرة الفرد على القراءة الوجدانية أو قراءة مشاعر الآخرين حتى يمكن تكوين علاقات اجتماعية طيبة. كذلك يتضمن الذكاء الوجداني ضبط النفس والتحكم في نزاعاتنا ونزواتها وهو قابل للتعلم والتحكم".

ويعرفه بارون (Bar-on, R2000) :"بأنه مجموعة منظمة من المهارات غير المعرفية في جوانب الشخصية والانفعالية والتي قد تؤثر في قدرة الفرد في معالجة المطالب البيئية".

كما عرفه (خوالدة، 2004، صفحة 48): "بأنه القدرة على التحكم في النزاعات والنزوات، وقراءة مشاعر الآخرين الدفينة، والتعامل بمرونة في العلاقة مع الآخرين".

ويعرفه (مدحت، 2008):"بأنه القدرة على إدارة العواطف بالشكل المناسب، وضبط النفس والحماس والمثابرة، وتكوين علاقات فاعلة مع الآخرين".

**التعريف الإجرائي:**

يقصد بالذكاء الوحداني قدرة التلميذ على فهمه لنفسه ولمشاعره، وفهم من حوله بصورة سليمة تمكنه من التعبير عن انفعالاته بشكل مناسب.

وهو تلك الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ الممارس للنشاط البدني الرياضي من خلال إجابته على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة.

**5-3 النشاط البدني الرياضي:**

**التعريف الاصطلاحي:**

هو وسيلة تربوية تنظمن ممارسات موجهة الغرض من خلال إشباع حاجات الفرد معاقا أو سليما ودوافعه، وذك من خلال تهيئة المواقف التعليمية التي تمثل المواقف التي يتلقاها الفرد في حياته اليومية. (الخولي و حمادي، 1996)

كما يعرف على انه عبارة عن مجموعة من المهارات، متعلمة من اتجاهات يمكن أن يكتسبها الفرد دون سن معين يوظف ما تعلمه في تحسين نوعية الحياة نحو المزيد من تكيف الفرد مع بيئته ومجتمعه،حيث أن ممارسة النشاط البدني والرياضي لا تقتصر المنافع على الجانب الصحي والبدني فقط إلا انه يتم التأثير على جوانب أخرى ألا وهي نفسية واجتماعية، العقلية والمعرفية،

الحركية والمهارية، جمالية وفنية وكل هذه الجوانب تشكل شخصية الفرد شاملا منسقا متكاملا. (الخولي م.، 1996، صفحة 20)

**التعريف الإجرائي:** يقصد به ذلك النشاط الذي يمارسه التلاميذ خلال حصة التربية البدنية والرياضية وفق المقرر الدراسي المسطر من طرف وزارة التربية الوطنية.

## 6- الدراسات السابقة:

تأتي أهمية الدراسات السابقة في مجال البحث العلمي والتربوي في قدرتها على تقنية الباحث بإطار نظري يستند إليه في منهجيته للعمل,وتساعده على صياغة الفرضيات وتفسير النتائج,وقد حاول الباحث الحصول على دراسات سابقة في مجال دراسته من مصادر مختلفة ومتنوعة لدراسة تأثيرات متغيرات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني.

**الدراسات العربية:**

**دراسة أبو شقيرة (2001):**

هدفت إلى دراسة أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز لدى طالبات الصف الثاني ثانوي في مدرسة هالة بنت خويلد الشاملة في الأردن، وبلغت عينة الدراسة(41) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين واحدة ضابطة والأخرى تجريبية، وبلغ عدد كل مجموعة (21) طالبة، وتم تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده هيرمان وطوره موسى ليتلاءم مع البيئة العربية، وقامت الباحثة بتدريب الطالبات على البرنامج، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في مقياس دافعية الإنجاز. (أبو شقيرة، 2001)

**دراسة راضي (2001):**

هدفت دراسة راضي إلى البحث في علاقة الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز، والقدرة على التفكير الإبتكاري لدى (289) طالبا وطالبة من الطلبة الجامعيين، بتطبيقها لمقياسي اختبار الذكاء الوجداني واختبار القدرة على التفكير الابتكاري، وتوصلت إلى انه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عند مستوى (0،05) لصالح الإناث في الذكاء الانفعالي وأبعاده المختلفة، وتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0،05) بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في متغير دافعية الانجاز والتفكير الإبتكاري لدى كل من عينة الذكور وعينة الإناث، ووجود علاقة ارتباطيه عند مستوى (0،01) بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى أفراد العينة.

**دراسة كواسة( 2002):**

هدفت دراسة كواسة إلى الكشف عن المتغيرات الهامة التي تحدد مفهوم الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، وتكونت العينة من (300) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، تتراوح أعمارهم مابين 19-22 عام. وقد تم تطبيق مقياس دافع الإنجاز لهرمانس Hermans 1970، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين متغيرات الذكاء الوجداني وبين الدافع للإنجاز. )كواسة(2002 ,

**دراسة مويسي (2004):**

تهدف دراسة مويسي إلى إبراز العلاقة الموجودة بين تقدير الذات ودافعية الإنجاز (Espace_réservé2)عند لاعبي كرة القدم، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على مقياس تقدير الذات الذي أعد صورته النهائية عبد الرحمان صالح، ومقياس دافعية الانجاز والذي أعده عبد الرحمان صالح الأزرق وقد طبق المقياسين على عينة مكونة من (55) لاعبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، معتدا في ذلك على المنهج الوصفي، وقد أكدت النتائج على أن درجة التعديل الرياضي للسلوك العدواني ترتبط بدرجة الانجاز الرياضي. (مويسي،2004)

**دراسة المزروع 2008:**

هدفت إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للانجاز والذكاء الوجداني لدى طالبات الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (238) طالبة من طالبات جامعة أم القرى, وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة, كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الدافع للإنجاز في درجات فاعلية الذات لصالح مرتفعات دافع الإنجاز ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجات فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني. (المزروع، 2008)

**دراسة البغدادي:**

هدف الدراسة إلى قياس مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية، والكشف عن علاقته بمتغيرات الجنس والعمر والتخصص، وقد بلغت عينة الدراسة (178) طالبا وطالبة من طلبة الماجستير في جامعة البلقاء التطبيقية للعام الجامعي 2009/2008.

ولغايات قياس مستوى الذكاء العاطفي تم استخدام مقياس دانيال جولمان , .Goleman D) (2001للذكاء العاطفي والذي قامت الديدي بتعريبه وتعديل فقراته ليلاءم البيئة الأردنية حيث يتكون المقياس من (75) فقرة، متضمنة أبعاد الذكاء العاطفي الخمسة (الوعي الذاتي، تنظيم وإدارة العواطف، الدافعية الشخصية، المشاركة الوجدانية، العلاقات المتبادلة)، والذي يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا وتحليلها أشارت نتائج الدراسة على مستوى الذكاء العاطفي أن جميع أبعاد الذكاء العاطفي لدى طلبة الماجستير في جامعة البلقاء التطبيقية كانت متوسطة.

كما دلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لمتغير الجنس في مستوى الذكاء العاطفي لصالح الذكور في بعد تنظيم وإدارة العواطف.

كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لمتغير العمر في مستوى الذكاء العاطفي لصالح الأكبر عمرا، في كل من تنظيم وإدارة العواطف وبعد المشاركة الوجدانية. وأخيرا بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 تعزى لأثر التخصص على مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الماجستير في جامعة البلقاء التطبيقية. (البغدادي، 2009)

**دراسة نور إلهي,2009:**

هدفت الدراسة للتعرف على درجة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية , ودرجة الفروق بين الذكاء الوجداني وأبعاد الدرجة الكلية تبعا لمرحلتي التعليم، الحالة الاجتماعية، التخصص التحصيل, نوع الإقامة, وقد استخدمت الباحثة مقياس بارون للذكاء الوجداني عام (1997) تعريب عجوة عام (2003) ومقياس أساليب التنشئة الاجتماعية من إعداد إمام (1987) وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبة (200) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية ممن تتراوح أعمارهن بين (16–17) (200) طالبة من طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى ممن تتراوح أعمارهن بين(22–23) سنة,وتوصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية, وعدم وجود فروق دالة إحصائيا على متوسط درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بين طالبات التعليم الثانوي والجامعي, بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في

بعض أبعاد الذكاء الوجداني, (التوكيدية, اعتبار الذات, الاستقلال , التفهم, المسؤولية الاجتماعية. (نور ألهي، 2009)

**دراسة جوخب,2009:**

التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني في ضوء المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض, وتحددت مشكلة الدراسة في سؤال مفاده ما نوع العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في ضوء عدد من المتغيرات الوسيطة ذات العلاقة المختلفة مثل الحالة الاجتماعية والتخصص الأكاديمي وسنوات الخبرة, وبعد معالة البيانات باستخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار (ت) لدلالة الفروق كشفت الدراسة عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين متوسط درجات عينة الدراسة من المعلمات على مقياس الذكاء الوجداني ودرجاتهن على مقياس التوافق المهني, ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مقياس الذكاء الوجداني لدى المعلمات(مرتفعات, منخفضات) التوافق المهني, ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مقياس الذكاء الوجداني وفقا لمتغير التخصص الأكاديمي(أدبي, علمي) حيث ظهرت الفروق لصالح القسم الأدبي. (خوجت، 2009)

**دراسة الجمهوري 2010:**

هدفت دراسة الجهوري إلى معرفة مستوى توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الإسلامية بسلطنة عمان، ومعرفة درجة اكتساب طلبتهم لها ولأجل ذلك قامت الباحثة بتطوير مقياس جولمان لمهارات الذكاء الوجداني للمعلمين والذي تكون من 48 فقرة ضمن أربعة أبعاد وتم التحقق من صدقه، وبلغ ثباته (93) وصممت الباحثة مقياس لمهارات الذكاء الوجداني للطلبة في

مادة الثقافة الإسلامية بذات المواصفات، وبلغ ثباته(81%) باستخدام معامل ألفا كروم باخ وتم التحقق من الصدق الظاهري، والصدق التمييزي للمقياس، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة عشوائية من منطقة شمال الباطنة التعليمية تكونت من (89) معلم و معلمة و(474) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني عشر، وكشفت نتائج التحليلات الإحصائية عن توفر مهارات الذكاء الوجداني لدى المعلمين بدرجة كبيرة وكذلك اكتساب الطلبة لهذه المهارات بدرجة كبيرة ووجدت فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في متغير النوع لصالح الذكور، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيا بين المعلمين في متغير الخبرة، ووجدت فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في متغير النوع لصالح الذكور. (الجمهوري، 2010)

**دراسة فتا العتيبي2010:**

هدفت دراسة العتيبي إلى معرفة متوسط الذكاء الوجداني والتكيف النفسي ومعرفة العلاقة الإرتباطية بينهما لدى طالبات المرحلة الابتدائية العليا(10-12) سنة في مدارس منطقة تبوك التعليمية,على عينة متكونة من 800 طالبة مستخدما المنهج المسحي الوصفي لقياس درجة الذكاء الوجداني ودرجة التكيف النفسي ومعرفة علاقتهما ببعض قامت الباحثة بتطوير إستبانتان للذكاء الوجداني والتكيف النفسي مستعينة بالإطار النظري والدراسات السابقة.

أظهرت نتائج الدراسة أن معظم فقرات مقياس الذكاء الوجداني كان تقديرها متوسط أي كانت إجابات الطالبات عليها بشكل إيجابي، بينما جاءت الفقرات (57-58) بتقدير مرتفع، أما التقدير الكلي فكان متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي له 3.0578 وبلغ الانحراف المعياري له 0.28514 مما يدل على أن الذكاء الوجداني للطالبات كان إيجابيا. كما أظهرت نتائج الدراسة أن جميع فقرات مقياس الذكاء الوجداني كان تقديرها متوسط، أي كانت إجابات الطالبات عليها بشكل

إيجابي، أما التقدير الكلي فكان متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي له 2.87 وبلغ الانحراف المعياري له 0.275 مما يدل على أن التكيف النفسي للطالبات كان إيجابيا .

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01) بين التكيف النفسي والذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلة الابتدائية العليا (10-12) سنة في مدارس منطقة تبوك.

**دراسة السمراني(2011):**

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء العاطفي لدى معلمي ومعلمات المدارس الحكومية ومركز الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وعلاقته ببعض المتغيرات ( الجنس، الخبرة، التخصص)، وتكونت عينة الدراسة من 208 معلما ومعلمة، وذلك في المدارس الحكومية ومراكز الموهوبين في المملكة العربية السعودية، للعام الجامعي 2011/2010.

ولغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإستحدام مقياس جولمان (2001)، والذي قامت الديدي (2005) بتعريبه وتم استخدامه من قبل الباحث وتم عرضه على المختصين وأخذ رأيهم ليتلاءم مع البيئة السعودية والتأكد من صدقه وثباته، وبعد ذلك قام الباحث بتطبيقه على عينة الدراسة استخراج النتائج وتحديدها ومعالجتها إحصائيا ومناقشتها ومن ثم الوصول إلى توصيات الدراسة، وعلى هذا فقد أشارة نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي على جميع أنحاء أبعاد الذكاء العاطفي لدى معلمي لدى معلمي الموهوبين في المدارس الحكومية ومراكز رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية دون المتوسط، ودلت الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وكما أشارة الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة، وأخيرا بينت

الدراسة وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية 0.05 يعزى لمتغير التخصص. (السمراني، 2011)

**دراسة جمهور 2011:**

هدفت دراسة جمهور إلى التعرف على دافعية الإنجاز الرياضي وعلاقته بمفهوم الذات لدى لاعبي المنتخبات الرياضية في جامعة القدس, ومدى تأثيرها بالمتغيرات الديمغرافية التالية( الجنس والتخصص ومستوى الطالب الدراسي, ونوع اللعبة التخصصية التي ينتمي إليها اللاعب, وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بإجراء دراستها اعتمادا على المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي على مجتمع قوامه (130)لاعب ولاعبة, وتم استخدام مقياس صوالحة لمفهوم الذات 1990 وقد طورته الباحثة ليحقق أهداف البحث واستخدمت الباحثة مقياس دافعية الإنجاز الرياضي الذي أعده ويليس (Willis) وعربه علاوي (1998) والمطور من قبل الباحثة وبعد جمع البيانات تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss) لتحليل النتائج, وأظهرت الدراسة أن درجة مفهوم الذات لدى لاعبي المنتخبات الرياضية في جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة, كما أن مستوى دافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي المنتخبات الرياضية في جامعة القدس جاءت بدرجة متوسطة, وقد حصل مجال دافع النجاح على متوسط حسابي أعلى من متوسط دافع تجنب الفشل, وقد أظهرت نتائج أنه لا يوجد علاقة معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)بين مفهوم الذات ومستوى دافعية الإنجاز الرياضي لدى لاعبي المنتخبات الرياضية بجامعة القدس. (جمهور، 2011)

**دراسة العتيبي 2012:**

هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي ودافعية الإنجاز الأكاديمي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية .تكونت

عينة الدراسة من(420)طالب وطالبة من (210) طالبا وطالبة من الموهوبين و(210) طالب وطالبة من الموهوبين و(210) طالب وطالبة من الطلبة العاديين, تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض , تم التحقق من دلالة صدق وثبات أدوات الدراسة التي طورها الباحث من خلال صدق المحكمين ودلالة صدق البناء لكل من مقاييس الذكاء الاجتماعي ومقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي , والحصول على درجات مقبولة لتحقيق أهداف الدراسة.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل من أبعاد الذكاء الاجتماعي (مستوى حسن التصرف, والوضوح في التعبير والحضور والتأثير في الآخرين,التقبل والتعاطف) تعزى لتصنيف الطالب(موهوب, عاد) ولصالح الطلبة الموهوبين, وعدم وجود فروق إحصائيا في مستوى( صدق المشاعر مع الذات والآخرين) تعزى لتصنيف الطالب كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد الذكاء الاجتماعي تعزى لجنس الطالب ولصالح الإناث. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد الذكاء الاجتماعي تعزى لصف الطالب.

أما بالنسبة إلى دافعية الإنجاز الأكاديمي أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لتصنيف الطالب(موهوب, عادي) ولصالح الطلبة الموهوبين في كل من بعدي مستوى الكفاية العامة للانجاز الأكاديمي والضبط الداخلي والخارجي لدافعية الإنجاز, كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكفاية الأكاديمية للانجاز الأكاديمي تعزى لتصنيف الطالب, كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي' تعزى لجنس الطالب,ووجود فروق دالة إحصائيا

في مستوى الكفاية العامة للانجاز الأكاديمي تعزى لجنس الطالب ولصالح الإناث, وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد دافعية الإنجاز الأكاديمي تعزى لصف الطالب.وأخيرا أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا للعلاقة بين الذكاء الاجتماعي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة, كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة العاديين في المرحلة المتوسطة. (العتبي، 2012)

**دراسة بورنان (2012):**

هدفت دراسة بورنان إلى التعرف على العلاقة بين قلق المنافسة الرياضية ودافعية الانجاز لدى لاعبي الرياضات الجماعية لدى عينة مكونة من (114) لاعبا من الرياضات الجماعية (كرة اليد، كرة السلة، كرة الطائرة)، وقد اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي، مستخدما في ذلك كل من قائمة حالة قلق المنافسة الرياضية، قائمة دافعية الانجاز، قائمة الذكاء الانفعالي، قائمة المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطية بين قلق المنافسة (المعرفي، البدني، الثقة بالنفس) ودافعية الانجاز، وكذا وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد قلق المنافسة والمستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة، والذكاء الانفعالي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية بين كل من دافعية الانجاز الرياضي والمستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة والذكاء الانفعالي للاعبين. (بورنان، 2012)

**دراسة الزبيدي 2013:**

هدفت دراسة الزبيدي إلى التعرف على مستوى الاستجابة الانفعالية للاعبي المبارزة المتقدمين للأسلحة الثلاث وكذا العلاقة بين الاستجابة الانفعالية ودافعية الإنجاز الرياضي حيث تم الاعتماد

على المنهج الوصفي حيث تكونت عينة الدراسة من (69) لاعبا من فرق المبارزة للموسم (2011-2010) معتمدا على أداتين تمثلتا في مقياس الاستجابة الانفعالية من إعداد علاوي وشمعون 1978 ومقياس دافعية الإنجاز الرياضي من إعداد قشقوش 1975, وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه معنوية بين الاستجابة الانفعالية ودافعية الإنجاز الرياضي للاعبي المبارزة. (الزبيدي، 2013)

**دراسة الخفاف:**

هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء العاطفي والثقة بالنفس لدى أطفال الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من (100) طفل وطفلة ممن هم بعمر (5-6) بواقع (50) طفلا و (50) طفلة وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية بين الذكاء العاطفي والثقة بالنفس لدى أطفال الرياض، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي والثقة بالنفس وفقا لمتغير النوع(الجنس). (الخفاف، 2013)

**دراسة نجمة:**

هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والثقة بالنفس لدى الطلبة الجامعين ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (450) طالب وطالبة (250) منهم ذكور، و(250) إناث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد احمد العلوان ، ومقياس الثقة بالنفس من إعداد ( Sideny) وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والثقة بالنفس لدى الطلبة الجامعين. (نجمة، 2014)

**دراسة أبو جودة 2014:**

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المراهقين في مدينة مأدبا ,تكونت عينة الدراسة من طلبة الصفين التاسع والعاشر من مدارس مديرية مأدبا الحكومية وعددهم (223) طالبا وطالبة، وتم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين الأولى لقياس الذكاء الاجتماعي، والثانية لقياس دافعية الإنجاز، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المراهقين في مدينة مادبا، كما أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير العمر وذلك لصالح الفئة العمرية (16) عام وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مقياس دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس والعمر. (أبو جودة، 2014)

**دراسة (رامي، 2015)**

هدفت دراسة رامي إلى البحث في علاقة بيداغوجيا التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، ومعرفة ما هو السلوك القيادي المسيطر عند أستاذ التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، وكذا معرفة دور بيداغوجيا التدريس في تنمية دافعية الانجاز.

وقد اعتمد رامي في دراسته المنهج الوصفي، على عينة مشكلة من 215 تلميذ بالطور الثانوي، وتوصلت نتائج دراسته إلى وجود علاقة ارتباطيه في اتجاه موجب بين السلوك القيادي الديمقراطي ودافعية الانجاز الراضي، وكذا وجود علاقة ارتباطيه في اتجاه موجب بين سلوك الدعم الاجتماعي

المساعد للأستاذ ودافعية الانجاز، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطيه في اتجاه موجب بين سلوك التحفيز ودافعية الانجاز.

**دراسة الكساسبة 2015:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من السعادة الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة مؤتة، وتكونت عينة الدراسة من (854) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقاييس الذكاء الوجداني والسعادة والثقة بالنفس.

وأشارت النتائج إلى المستوى المرتفع في الذكاء الوجداني، والمتوسط في السعادة والثقة بالنفس، كما أشارت إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني وكل من السعادة والثقة بالنفس، وإلى عدم وجود اختلاف في العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة تعزى للنوع الاجتماعي، وإلى وجود اختلاف في العلاقة بين الذكاء الوجداني والسعادة تعزى للكلية، ولصالح الكليات العلمية، كما أشارت إلى عدم وجود اختلاف في العلاقة بين الذكاء الوجداني والثقة بالنفس تعزى للنوع الاجتماعي والكلية. (الكساسبة، 2015)

**دراسة اعتدال خالد ذيب أبو عواد** 2017 هدفت دراسة اعتدال إلى التعرف على مستوى الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة مديرية تربية قصبة عمان ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين الأولى مقياس الذكاء الروحي,والثانية مقياس مستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي واللتين طبقتا على عينة طلبة الصفين السابع والأول الثانوي الأكاديمي(العلمي,الأدبي) من المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية قصبة عمان وعددهم (689)طالبا وطالبة,والذين تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2016-2017م.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الروحي ومستوى دافعية الإنجاز الأكاديمي بلغت درجة متوسطة, وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه طردية بين كل من أبعاد الذكاء الروحي وبين مجالات دافعية الإنجاز الأكاديمي,ووجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد الذكاء الروحي لصالح الذكور,ووجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد مقياس الذكاء الروحي تبعا لمتغير الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الأول الثانوي مقارنة بطلبة الصف السابع وكذلك تبين وجود فروق دالة إحصائيا في كل من بعد(المثابرة,المنافسة,الرغبة في إتقان العمل )من أبعاد دافعية الإنجاز الأكاديمي وعلى الدرجة الكلية لصالح الذكور, ووجود فروق دالة إحصائيا في كل من بعد(المثابرة,المنافسة,الرغبة في إتقان العمل,الثقة بالنفس)من أبعاد دافعية الإنجاز والدرجة الكلية لصالح الطلبة في الصف الأول الثانوي. (أبو عود، 2017)

**الدراسات الأجنبية:**

**دراسة سكوت وآخرون Schutte,et al (1998):**

عن مقياس الذكاء الوجداني من إعداد سالوفي وماير 1990، وقد تكون هذا المقياس من 62 مفردة تمثل أبعاد نموذجها وتم تطبيقه على عينة قوامها 347 مفردة متوسط أعمارهم 72 و29 عام، وتم استخدام أسلوب التحليل العاملي، وتم اختبار صدق وثبات المقياس وتوصل الباحثون إلى انتقاء 33 مفردة فقط استخدموها في دراستهم وتتمتع باتساق داحلي.

وقد أسفرت النتائج إلى أن الإناث أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني وأن الذكاء الوجداني لا يرتبط بالقدرة المعرفية، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والخبرة والتفتح كسمة من سمات الشخصيةن كما أظهر المقياس قدرته على قياس الإنتباه إلى المشاعر وتوضيحها وإصلاح المزاج والتفائل والتحكم في الإنفعال.(Schutte,et al 1998)

**دراسة ليندلي Lindely (2001):**

هدفت دراسة ليندلي إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشحصية، وتكونت عينة الدراسة من (613) طالب وطالبة، منهم (105)طالب و(211) طالبة من طلاب الجامعة واستخدمت الباحثة مقياس جولمان للكافءة الوجدانية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء وبعض متغيرا ت الشحصية (الانبساطية، كفاءة، الذات، التفاؤل ووجهة الضبط الداحلية، التكيف)، ووجود علاقة سالبة بين الذكاء الوجداني وسمة العصبية، وكذلك عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس (ذكر– أنثى).(Lindely, 2001)

**دراسة مارثا وجورج Martha & George (2001):**

هدفت إلى الكشف عن أثر الجنس ودافعية الانجاز والعرق في الذكاء الانفعالي لدى (319) طالبا وطالبة من مدرسة إعدادية في مدينة المكسيك، وتم استخدام قائمة جرد الذكاء الانفعالي المعدة لقياس أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي (التعاطف، وإدارة المشاعر، تدبير العلاقات، والانخراط بها، ضبط النفس).

وقد توصلت دراسة مارثا وجورج إلى وجود أثر ضعيف لمتغيري الجنس ودافعية الانجاز في أبعاد الذكاء الانفعالي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تدبير العلاقات والانخراط بها، ودافعية الانجاز، وذلك لصالح الذكور. كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من ضبط النفس ودافعية الانجاز لصالح الإناث. (Martha & George, 2001)

**دراسة ستوتيمر Stottemyer (2002):**

هدفت إلى التعرف على العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز الأكاديمي، وقد اعتمد ستوتيمير في دراسته على المنهج الوصفي على عينة من طلاب المرحلة الثانوية من مدارس شمال تكساس والتي بلغت (200) طالب ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مهارات الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز الأكاديمي.(Stottemyer, 2002)

**التعليق على الدراسات السابقة:**

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة التي مكنتنا من الوصول إليها أنها أجريت من الفترة الممتدة من (1998 إلى 2017) وقد بلغ عددها دراسة عربية وأربع دراسات أجنبية وأتضح من خلال تحليل بيانات الدراسات السابقة ما يلي:

**من حيث الهدف:**

تنوعت الأهداف التي سعت إليها الدراسات السابقة وتمحورت الأهداف التي بحثت في العلاقة الارتباطية بين دافعية الانجاز ومتغيرات أخرى كالاستجابة الانفعالية، قلق المنافسة، مفهوم الذات.

ودراسات تناولت الذكاء الوجداني بمتغيرات أخرى كالتوافق المهني، أساليب التنشئة الاجتماعية، التكيف النفسي

**من حيث المنهج:**

إن الغالبية العظمى استخدمت المنهج الوصفي ويرجع ذلك إلى طبيعة أهداف وإجراءات الدراسات

ونظرا لملائمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات كدراسة نجمة واعتدال

أما البعض الأخر فقد استخدم المنهج التجريبي

**من حيث العينة:**

تنوعت عينات الدراسات السابقة واختلفت مل دراسة عن الاخري من حيث حجم العينة

كما اختلف عينة الدراسة من حيث الفئة العمرية والمستوى الدراسي

**من حيث أدوات جمع البيانات:**

تنوعت أدوات جمع البيانات في كل دراسة من الدراسات السابقة ويرجع ذلك إلى الاختلاف في الهدف المراد تحقيقه في كل دراسة.

**من حيث الأساليب الإحصائية:**

تنوعت أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة فهناك من استخدم المتوسطات الحسابية والنسب المئوية وهناك من استخدم برنامج الحزم الإحصائية.

وهذا وقد استفدنا من الدراسات السابقة إلى:

- فهم اكبر لمشكلة الدراسة

- صياغة التساؤلات والأهداف

- اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات للدراسة الحالية، وكذا الأساليب الإحصائية التي تتوافق مع أهداف وتساؤلات الدراسة.

- بناء الإطار النظري للدراسة

في حين تفردت دراستنا الحالية عن الدراسات السابقة من حيث مجتمع وعينة الدراسة وكذا الأدوات المستخدمة، كما تعتبر أول دراسة في تخصصنا –النشاط البدني الرياضي– على حسب بحثنا وإطلاعنا على الدراسات السابقة

# الجانب النظري

# الفصل الأول: دافعية الانجاز

**تمهيد:**

اهتمت الدراسات السيكولوجية بموضوع الدافعية، والعوامل والظروف التي تعمل على إثارتها لدى الطلبة واحتفاظ الطلبة بها، ويعد موضوع الدافعية شائكا من حيث تنوع الأطراف المتصلة بها سواء من حيث متطلباتها في الموقف الصفي وما تقتضيه من أساليب تعليمية ملائمة تتضمن خبرات تعلميه تعليمية تستثير الطلبة للاندماج في الموقف التعليمي التعلمي من جهة أخرى سواء من خلال المنحنى السلوكي أم من المنحنى المعرفي أم الإنساني.

## 1- تعريف دافعية الإنجاز:

عرفها محمد البحيري بأنها: " ذالك الواقع المكتسب المتعلم الذي يحركه الطموح المرتفع، ويتطلب من الفرد جودة الأداء وهو مايتضح في مثابرته، وقدرته وسرعته على تخطي العقبات، ومواجهة الصعاب والتغلب على التحديات رغبة منه في النجاح والتميز عن ذاته، وثقته بنفسه، وشعوره بالقبول الاجتماعي وكسبه لثقة الآخرين". (البحيري، 2010)

عرفها قشوش بأنها: " تعتبر الحاجة للإنجاز رغبة الفرد أو ميله للتغلب على العقبات وممارسة القوة والكفاح من أجل أداء المهام الصعبة بأقل شكل متاح.وبأقصى سرعة ممكنة". (قشوش، 1979)

يشير ماكليلاند في تعريفه لدافعية الإنجاز على أنها تكوين افتراضي يعني الشعور المرتبط بالأداء التقييمي، حيث المنافسة لبلوغ معايير الامتياز وأن هذا الشعور يعكس مكونين أساسيين هما الرغبة في النجاح، والخوف من الفشل خلال سعي الفرد لبذل أقصى جهد وكفاحه من أجل النجاح وبلوغ الأفضل، و التفوق على الآخرين. (سليمان، 2011)

## 2- تعريف الدافعية عند علماء التربية البدنية والرياضية:

يعرفها حسن محمد حسن علاوي هي الحالة التي تثير وتنشط وتوجه السلوك وتعمل على استمرار يته حتى يتحقق الهدف.

أما رمضان ياسين يعرف الدافعية: " بأنها استعداد الرياضي لبذل الجهد من أجل تحقيق هدف معين وحتى يتسن فهم هذا التعريف تجدر الإشارة إلى ثلاث عناصر هامة: (قدار، 2019)

**الدافع:** حالة من التوتر تثير السلوك في ظروف معينة وتوجهه وتؤثر عليه

**الباعث:** عبارة عن مثير خارجي يحرك الدافع وينشطه ويتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الرياضي إلى تحقيقه من قيمة.

**التوقع:** مدى احتمال تحقيق الهدف

## 3- مفهوم الدافعية:

إن الدوافع هي المحركات لسلوك الفرد في المواقف المختلفة، لذا فان فهم هذه الدوافع وكيفية استخدامها يساعدنا في ضبط السلوك والتحكم فيه، وهكذا فان دراسة موضوع الدوافع تعتبر من الدراسات الأساسية لكل مربي يعمل مع الرياضيين، فعن طريق فهم دوافع الرياضيين يستطيع المدرب توجيه سلوكهم، وبما أن النشاط الرياضي هو احد أنواع السلوك الإنساني فهو إذا يتأثر بالدوافع في النشاط الرياضي للارتقاء بالرياضي إلى أعلى المستويات. (الطالب و لويس، 2000)

يستخدم مفهوم الدافعية لتحديد اتجاه السلوك وشدته، ويرادف مفهوم الدافعية ويعبر كلاهما عن الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وإن كانت الدافعية هي المفهوم الأكثر عمومية وبالتالي عند إستحدامنا لأي من المفهومين نقصد شيئا واحد، فالدافعية أو الدافع هي: "حالة استثارة توتر داخلي تثير السلوك وتدفعه إلى تحقيق هدف معين". (غباري، أبو شعيرة، و الجبالي، 2008)

## 4- تصنيف الدوافع:

لقد أشار العديد من التربويون إلى عدة تصنيفات للدوافع فمنهم من صنفها على أساس أنها:

### 4-1الدوافع الداخلية:

الدوافع الداخلية هي التي يرتبط فيها الحافز بالهدف المراد تحقيقه لدى الطالب في حصص وأنشطة التربية الرياضية أو الملاعب في ميدان اللعب والتدريب ويكون التعزيز متمثلا في الرضا عن النتائج عن تحقيق الهدف بحيث هذه النتائج قوية الأثر لدى الرياضي أو الطالب. وان توفير الدفع الداخلي يتم من خلال توظيف الأنشطة التي يزاولها اللاعبين وخاصة الألعاب التي يحب ممارستها ولديهم الرغبة فيها من خلال الاكتشاف والاستكشاف في تدريبهم وتعلمهم.

**4-2 الدوافع الخارجية:**

تقوم الدوافع الخارجية على وسائل حفز أو تعزيز خارجة عن العمل نفسه، كعبارات التقدير والجوائز والكؤوس والميداليات والعلامات ونيل إعجاب الآخرين كالجمهور والزملاء وتقديرهم أو نيل رضا المدرب أو رئيس النادي أو إدارتها ونحو ذلك.

وهنا لابد من مراعاة بعض الأمور التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار فيما يتعلق بهذا النوع من الدوافع وهي كالتالي:

1- إن الدوافع عن طريق المكافأة أفضل بوجه عام من الدوافع عن طريق العقاب.

2- إن الجوائز والمكافأة أو العقوبات التي تكون نتيجة طبيعة العملية التعليمية والتدريسية يكون لها تأثير دافعي قوي، ونتاج مصاحبة قليلة، أما العلامة أو المكافأة أو العقوبة التي تفتقر إلى الصلة الوظيفية بالموقف التعليمي والتدريبي، فإنها تؤدي إلى تعليم الحركة أو المهارة ولكنه سريع الذبول وقد تصاحبه نتاج ضارة.

3- إن الثناء أفضل من التأنيب ,والتأنيب أفضل من التجاهل.

4- إن الدوافع الاجتماعية المتمثلة في التعاون مع الرفاق ونيل تقديريهم والإسهام في التخطيط واتخاذ القرارات, لها في العادة تأثيرات إيجابية قوية على التعلم المباشر والتعلم المصاحب. (الخزاعلة، عطية، المومني، و السحني، 2015)

## 5- مراحل الدافعية:

### 5-1 مرحلة الإلحاح:

في هذه المرحلة يزيد معدل التوتر كثيرا،وتصبح في المجال الإدراكي للفرد.

### 5-2 مرحلة الإشباع:

وهي المرحلة التي يتم فيها إشباع الدوافع بالوسائل المختلفة، سواء كانت هذه الدوافع بيولوجية أو فيسيولوجية، وفي هذه المرحلة تعتمد على الرضا والاكتفاء الذي يبدو على سلوك الفرد، إذ أنه لمجرد إشباع الحاجة أو الدافع فإن الفرد وقد اكتفى بذلك- يبدأ في سلوك طرائق أخرى،تختلف عن سلوكه أثناء مرحلة الإشباع، ومن الطبيعي فإن هذه المرحلة تختلف في شدتها من شخص لآخر ،أيضا فإن طموحات وأهداف الفرد تؤثر في هذه المرحلة كثيرا في معظم الأحيان.

### 5-3 مرحلة الاتزان:

هذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة، حيث يحدث اتزان بين تركيب أجهزة الفرد من جهة ووظائف هذه الأجهزة من جهة أخرى، وذلك لأن هذه المرحلة يحدث فيها استقرار مؤقت ثم ينشط الدافع من جديد بعد فترة تقصر أو تطول بحسب الظروف المختلفة.(كمال، 2006)

## 6- لمحة تاريخية عن تطور مفهوم الدافعية:

لقد جاءت التفسيرات الأولى لمفهوم الدافعية من الاتجاهات الفلسفية المتعددة، حيث أكدت بعض الاتجاهات الفلسفية على الجانب العقلاني للإنسان وحرية الإدارة والاختيار وقد ميزت بين الإنسان

والحيوان على أساس نوعي، ولاسيما أن الإنسان يمتلك الروح والعقل اللذان يتحكمان في سلوكياته ودوافعه، في حين يسلك الحيوان وفقا لآلية معينة ممثلة بالغرائز.(Houston, 1985)

وهناك بعض الاتجاهات الفلسفية الأخرى ترى أن الإنسان يستجيب على نحو ميكانيكي للقوى الخارجية وكان من بين هذه الاتجاهات، الترابطية التي ظهرت في إنجلترا وتبنى أفكارها جون لوك وهوبز وغيرهم، ومثل هذه الاتجاهات تولي أهمية كبرى لدور المثيرات العقابية والتعزيزية في تشكيل الدوافع لدى الأفراد.

وكان لأفكار دارون في النشوء والارتقاء الأثر البالغ في إفساح المجال لاستخدام الغرائز لتفسير السلوكيات الإنسانية، إذ يرى أن الفرق بين الإنسان والحيوان ليس نوعيا وإنما كميا.

لقد تأثر الكثير من الفلاسفة وعلماء النفس بأفكار دارون ومن أبرز هؤلاء مكدوجل وفرويد. ويعد مكدوجل من أكثر المدافعين عن دور الغرائز في السلوك، إذ يرى أن الإنسان يستجيب وفقا لمبدأ تحقيق اللذة وتجنب الألم، ويعتبر أن الغرائز هي الصدر والمحرك الرئيسي للسلوك الإنساني ويضيف مكدوجل أن كافة أشكال السلوك الإنساني لها جذورها الغريزية، واستطاع تصنيف 121 غريزة مثل الحرب والاستطلاع والعدوان والجنس والطعام والاكتئاب والتميز وغيرها.....

وتأثرت أيضا نظرية فرويد في التحليل النفسي بهذا الاتجاه، إذ يرى فرويد أن الأفراد مدفوعين على نحو لا شعوري بغريزة الحياة التي تجد في الجنس تنفيسا لها، وبغريزة الموت تتجلى في الأعمال العدوانية والتدميرية، ولقد ظل تفسير السلوك نظرية حديثة في علم النفس اعتمدت المنهج العلمي والتجريبي في دراسة السلوك، ومن هذه الاتجاهات النظرية والسلوكية والمعرفية والإنسانية ونظرية الهدف. (الزغلول و الهنداوي، 2010)

## 7- تطور الدافعية في المجال الرياضي:

الدافعية في المجال الرياضي ليست ثابتة أو موحدة، إنما تتغير وتتطور وفقا لتغير عدد من العوامل والمؤثرات التي يمر بها الفرد وتؤثر بالتالي على دافعيته للنشاط الرياضي.

فالعمر يعتبر من العوامل الرئيسية المؤثرة على الدافعية ويؤدي إلى تغيرها من مرحلة عمرية إلى مرحلة أخرى.

فالدافعية للنشاط الرياضي في مراحل الطفولة تدور حول اهتمامات الطفل ورغباته والتي تتمثل في تحقيق المرح واللهو والتسلية. (حسين، 2018)

ولكن الدافعية للنشاط الرياضي في مراحل البلوغ والنضج تدور حول قيم ومبادئ معينة تناسب الفرد في هذه المرحلة العمرية التي تتمثل في إثبات الذات وتكوين الشخصية ورفع مستوى القدرات وتحقيق التفوق على الآخرين.

وبعد النضج وفي مراحل التقدم في العمر تدور الدافعية للنشاط الرياضي حول الصحة الفردية وشغل الفراغ وهذا يتمثل في المحافظة على الصحة والوقاية من الأمراض وتحقيق اللياقة البدنية وشغل الفراغ بشكل إيجابي يفيد الممارس ويساعده على رفع مستواه العام.

ويعتبر المستوى الرياضي الذي يصل إليه الفرد من العوامل التي تؤثر على الدافعية وتؤدي إلى تغيرها وفقا لتغير هذا المستوى وتطوره.

فالدافعية للممارسة الرياضية في المراحل الأولية تدور حول حب الفرد لرياضة معينة وميله إليها وانجذابه لممارستها. وقد يكون ذلك الانجذاب نتيجة لعوامل شخصية تتوقف على الشخص نفسه وميوله الشخصية، وقد يكون الانجذاب نتيجة لعوام ترتبط بيئية التي نشأ وترعرع فيها، سواء كان

ذلك على مستوى الأسرة ومدى اهتمامها بالرياضة ونظرتها لها أو على مستوى المدرسة التي ينتمي لها ومدى الاهتمام بممارسة الرياضة فيها، أو على مستوى البلدة التي يوجد فيها كان تكون بلدة ساحلية فيميل الأفراد لممارسة السباحة وتعلم مهاراتها والعمل على النبوغ فيها.

والدافعية في مرحلة الممارسة التخصصية لرياضة معينة تدور حول رغبة الفرد للتخصص في رياضة معينة لميله الخاص لها وإحساسه بأن هذه الرياضة تناسبه أكثر من غيرها وإنها تمكنه من تحقيق قدرات معينة يسعى إلى تحقيقها وتطويرها.

ويكتسب الفرد في هذه المرحلة المهارات الخاصة بالرياضة التي يمارسها ويتقدم مستواه فيها ويرى نفسه أنه في حاجة إلى المحافظة على هذا المستوى والعمل على رفعه والارتقاء به. (حسين، 2018، صفحة 117)

وقد تكون الدافعية في هذه المرحلة تدور حول اكتساب معارف خاصة ومعلومات مميزة بهذه الرياضة التي تخصص فيها وهو يرغب في زيادة هذه المعارف والمعلومات من خلال الممارسة والمشاركة. أما الدافعية في مرحلة المستوى العالي لممارسة الرياضة وهي المرحلة التي يكون فيها الفرد مارس الرياضة لفترة طويلة نسبيا واكتسب مهاراتها وفنونها المختلفة ونبغ فيها وتميز في أدائها، فقد تدور الدافعية في هذه المرحلة حول محاولة تحسين المستوى من خالا المواظبة والمثابرة على التدريب وبذل الجهد في التدريب ومحاولة تحقيق الانتصارات وتسجل الأرقام القياسية.

وقد تدور الدافعية في هذه المرحلة حول محاولة الوصول إلى النخبة أو الصفوة المميزة في هذه الرياضة وتحقيق التمثيل فيها على المستويات المتعددة بدء بالنادي أو الهيئة التي ينتمي إليها ومرورا بالبلدة أو المنطقة التي يتبعها وانتهاء بالوطن أو مجموعة الدول التي ينتمي له ويرتبط بهم.

وقد تتمثل الدافعية في هذه المرحلة في الحصول على الفوائد المادية والمكاسب الشخصية سواء أكانت في شكل عيني أو أدبي كالنقود والجوائز والسفر للخارج، والتمتع بميزات معينة تمنح للمتفوقين في الرياضة الممارسة.

وقد تكون الدافعية في هذه المرحلة متمثلة في رفع مستوى الرياضة التي يمارسها ومحاولة النهوض بها وتطويرها، أو إفادة الغير الذين يمارسونها بمساعدتهم على رفع مستواهم وإعطائهم من الخبرات التي اكتسبها الرياضي من خلال ممارسته لهذه الرياضة. (حسين، 2018، صفحة 118)

## 8- نظريات الدافعية:

من أهم النظريات التي فسرت الدافعية مايأتي:

**8-1 نظرية الحافز:** تنسب هذه النظرية إلى عالم النفس السلوكي كلارك هيل hull حيث يرى أن أي فعل يقوم به الكائن الحي يسبقه أو يصاحبه حاجة تدفع أو تحفز المرتبط بها و أن حالات الحرمان هي أساس وجود الحافز فحاجات الكائن الحي هي تثير الحوافز، التي تعد بمثابة التمثيل السيكولوجي لها، وأن هذه الحوافز هي التي تعبئ النشاط حتى يتمكن الكائن الحي من الوصول إلى الهدف أو الباعث ثم ينخفض الحافز في النهاية بعد إشباعه الحاجة. (الهويش، 2010)

**8-2 نظرية الاستثارة الانفعالية :** يرى ماكليلاند Makeliland أن الدافع هو حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقع وتقوم على أساس ارتباط بعض الهاديات السابقة بالسرور أو الضيق، ولهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع.

أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلا انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة. (غباري، أبو شعيرة، و الجبالي، 2008)

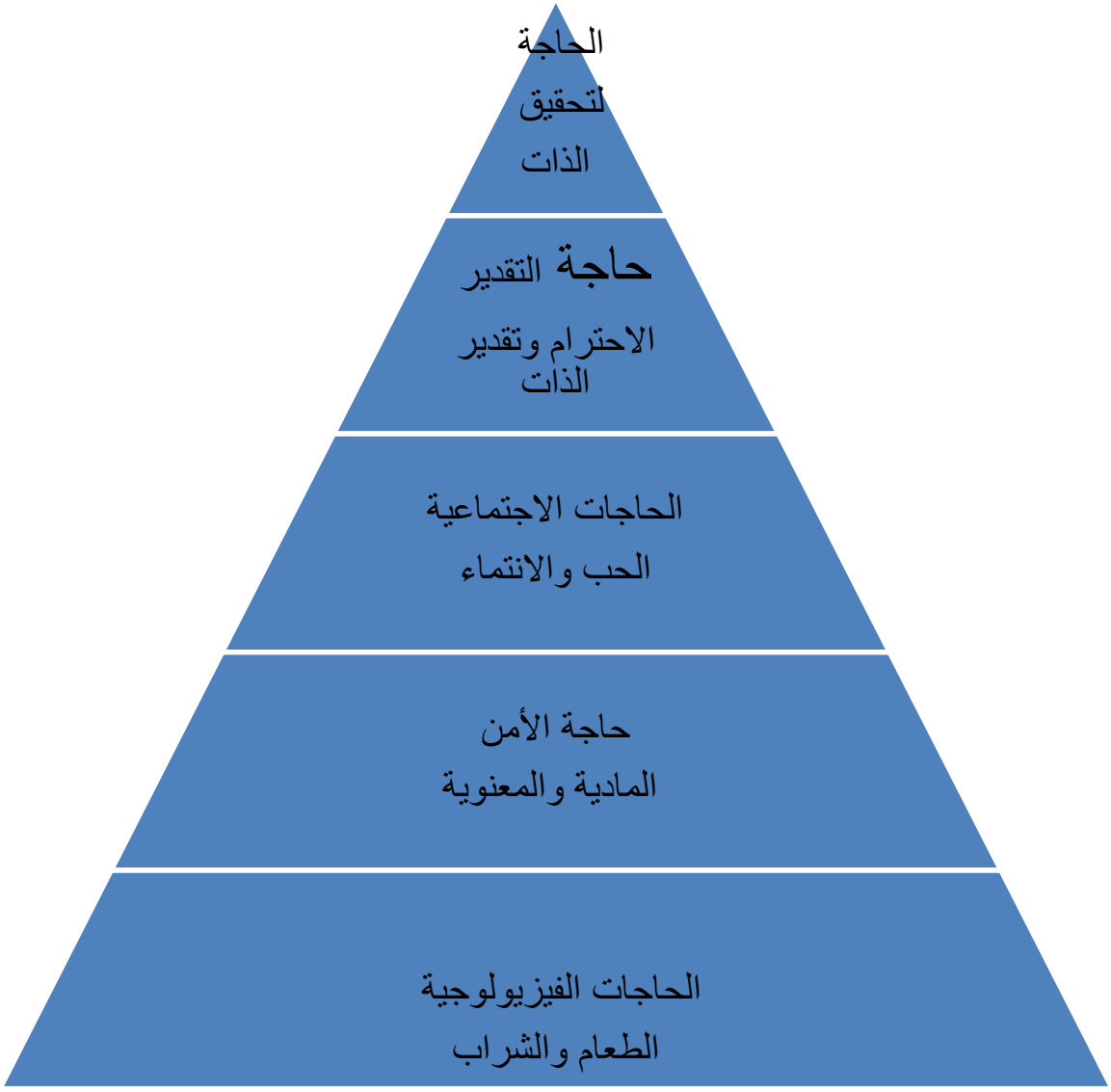
**8-3 نظرية الغزو السببي:**

ترى نظرية الغزو Attrifution theory التي طورها وينر Weiner أن الفرد عندما ينجح أو يخفق في مهمة ما فإنه يغزو نجاحه أو فشله إلى أحد أربعة أسباب هي: القدرة والجهد وصعوبة المهمة والحظ، ويقترح وينر أن هذه الأسباب لها ثلاث خصائص فقط تكون هذه الأسباب داخلية كالقدرة والجهد، أو خارجية كصعوبة المهمة والحظ، وقد تكون ثابتة كصعوبة المهمة أو غير ثابتة كالحظ، وقد تدرك على أنه يمكن السيطرة عليها أو على أنه لا يمكن السيطرة عليها.

إن الافتراض الرئيسي الذي تقوم عليه نظرية الغزو أن الناس سوف يحاولون المحافظة على صورة ايجابية للذات وعندما يعملون بشكل جيد فهم يغزون نجاحهم لقدراتهم الذاتية وجهودهم الشخصية، أما عندما يفشلون أو يعملون بشكل رديء فهم يعتقدون أن فشلهم يعود لعوامل خارجية عن إرادتهم وسيطرتهم لذلك فإن الطلبة الذين يفشلون سوف يحاولون إيجاد مبررات تمكنهم حفظ ماء وجههم أمام زملائهم ومدرسيهم.(Covington, 2000)

**8-4 نظرية الحاجات لماسلو: Hierarchy Needs**

وضع عالم النفس الأمريكي ابراهيم ماسلو Maslow الحاجات الإنسانية في سلم هرمي بحيث يتوجب على الإنسان إشباع الحاجات الدنيا في الهرم قبل الحاجات العليا وصولا إلى أقصى درجة من أجل السير باتجاه ت وقد حقيق الذات، وقد نظم ماسلو الحاجات على شكل تنظيم هرمي، ويبين الشكل التالي الهرمية التي إقترحها ماسلو.




**الشكل رقم (01):** الهرمية التي اقترحها ماسلو (غباري، أبو شعيرة، و الجبالي، 2008)

## 9- نظرية دافعية الانجاز:

لماذا كثيرا ما نجد أن هناك فرق كبير في التحصيل الدراسي بين أفراد رغم أن استعداداتهم متشابهة ؟ انكنسون أن هذا يحدث لأن بعض الأفراد لديهم حاجة قوية للإنجاز أكثر من غيرهم، فالتحصيل يشكل جزء أساسيا من حياتهم. وهم ينظمون أوقاتهم وطاقاتهم للتوصل إلى أهداف تحصيلية. والحاجة إلى الإنجاز Need for Achievement هي الرغبة إلى تحقيق الأهداف التي تتطلب درجة ما من المهارة. (الزق، 2006)

في منتصف الستينات قدم اتكنسون نظرية شاملة في الدافعية للانجاز والسلوك، يفترض اتكنسون أن ميل الفرد لتحقيق هدف ما يتحدد بناء على محصلة ثلاث عوامل هي: الحاجة الى الانجاز أو الدافع للنجاح(MS). احتمالية النجاح(PS). والقيمة الحافزة للنجاح(IS) . من ناحية أخرى فإن المواقف التحصيلية غالبا ما يستثار فيها لدى الفرد الخوف من الفشل، لذلك فإنه يوجد من هذه المواقف الميل لتجنب الفشل(TAF) وهو أيضا محصلة ثلاثة عوامل هي: الدافع لتجنب الفشل(MOF)،احتمالية الفشل(PAF)، والقيمة الحافزة للفشل (IAF). (Goad & Brophy, 1990)

وكمثال توضيحي لما سبق تصوره أن هناك محاميا شابا يعمل في مكتب احد المحامين الكبار، وأن بعض الزبائن بدءوا يأتون مباشرة للمحامي الشاب. غير أنهم ليسوا بالعدد الكافي لفتح مكتب خاص به إن المحامي الشاب يرغب أن يكون سيد نفسه،وبالتالي أن يكون لديه مكتبه الخاص ليقبل أو يرفض ما يشاء من القضايا. لكن الأمن الاقتصادي هام أيضا. وهو يشك في إمكانية حصوله على الدخل الكافي لو استقل بمكتب خاص به، من منظور اتكنسون فإن قرار المحامي الشاب للبقاء حيث يعمل أو الاستقلال بمكتب خاص يعتمد على الأسئلة الأساسية الآتية: ما هي شدة الدافع الذي يدفعه لان يكون سيد نفسه؟ وما هي احتمالية نجاحه؟ مقابل إلى أي درجة يخاف هذا الشاب من الفشل في مشروعه هذا؟ وما هي احتمالية الفشل؟.

من منظور اتكنسون فإن قوة دافعية الشخص للعمل من أجل هدف ما تحدد من خلال القوة للميل لتجنب الفشل، ولذلك تكون الدافعية للانجاز مرتفعة عندما تكون الحاجة للانجاز تفوق الدافع لتجنب الفشل.

وعندما تكون أمام الفرد الحرية للاختيار، فإن الفرد ذو الدافعية المرتفعة للانجاز يختار مهام متوسطة الصعوبة لأنها تمتاز بالتوازن مابين التحدي من جهة واحتمالية النجاح من جهة أخرى،

أما الفرد ذو الدافعية المنخفضة للانجاز فإنه يتجنب هذه المهام لأن خوفه من الفشل يتجاوز توقعاته للنجاح، وفي مواقف الاختيار فإنه يختار مهام سهلة نسبيا لأن احتمالية النجاح مرتفعة. أو أنه يختار مهمة صعبة لأنه لا يتعرض لحرج كبير عندما يفشل من مهمة صعبة. (Biehler & Snowman, 1997)

## 10- العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز:

يرى أتكنسون Atkinson أن النزعة أو الميل للحصول على النجاح أمر متعلم، وهو يختلف بين الأفراد. كما أنه يختلف عن الفرد الواحد في المواقف المختلفة. وهذا الدافع يتأثر بعوامل رئيسية ثلاثة عند قيام الفرد بمهمة ما وهذه العوامل هي:(Petri & Govern, 2004)

**أولا: الدافع للوصول إلى النجاح:**

إن الافراد يختلفون في درجة هذا الدافع، كما انهم يختلفون في درجة دافعهم لتجنب الفشل فمن الممكن ان يواجه فردان نفس المهمة. يقبل احدهما على أدائها بحماس تمهيدا للنجاح فيها، ويقبل الثاني بطريقة يحاول من خلالها تجنب الفشل المتوقع. إن النزعة لتجنب الفشل عند الفرد الثاني أقوى من النزعة لتحصيل النجاح، وهذه النزعة القوية لتجنب الفشل تبدو متعلمة نتيجة مرور الفرد بخبرات فشل متكررة، وتحديده لاهداف لايمكن أن يحققها، أما عندما تكون احتمالات الفشل ممكنة فإن الدافع للقيام بهذا النوع من المهمات يعتمد على الخبرات السابقة عند الفرد، ولا يرتبط بشروط النجاح الصعبة المرتبطة بتلك المهمة.

**ثانيا: احتمالات النجاح:**

إن المهمات السهلة لا تعطي الفرد الفرصة للمرور في خبرة نجاح مهما كانت درجة الدافع لتحصيل النجاح الموجود عنده، أما المهمات الصعبة جدا فإن الأفراد لا يرون أن عندهم القدرة على أدائها، أما في حالة المهمات المتوسطة فإن الفروق الواضحة في درجة دافع تحصيل النجاح تؤثر في الأداء على المهمة بشكل واضح ومتفاوت بتفاوت الدافع.

**ثالثا: القيمة الباعثة:**

يعتبر النجاح في- حد ذاته – حافزا، وفي نفس الوقت فإن النجاح من المهمات الأكثر صعوبة يشكل حافزا ذا تأثير أقوى من النجاح في المهمات الأقل صعوبة، فهي الإجابة على فقرات اختبار ما، فإن الفرد الذي يجيب على(45) فقرة من الاختبار، يحقق نجاحا يعمل كحافز أقوى من النجاح لفرد يجيب عن(35) فقرة فقط.

أما من الناحية العملية التطبيقية في غرفة الصف فيرى( أتكنسون) أن العوامل الثلاث سابقة الذكر يمكن أن تقوى أو تضع فمن خلال الممارسات التعليمية، فالمهم أن يعمل على تقوية دافع التحصيل عند طلابه من خلال مرورهم بخبرات النجاح، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي وتكون قابلة للحل.(Petri & Govern, 2004)

## 11- أهمية دافعية الانجاز:

تلعب دافعية الانجاز دورا مهما في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكده ماكليلاند حيث رأى أن مستوى دافعية الانجاز الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع. (سليمان، 2011)

وللدافعية أهداف تربوية تتمثل في استثارة دافعية الطلاب وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق المجال المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، والدفعية يمكن استخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والانجاز لأن الدافعية لها علاقة بميول الطالب فتوجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون أخرى. (الختاتنة، أبو سعد، و الكركي، 2011)

## 12- مميزات الأفراد ودافعية الانجاز المرتفعة:

إن الأفراد الذين يتمتعون بدافع انجاز مرتفع يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم. وفي مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للانجاز، وجد أن المجموعة تسجل علامات أفضل في اختيار السرعة في انجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل كما أنهم يحققون تقدما أكثر وضوحا في المجتمع، والطلاب الذين لديهم دافع مرتفع واقعيون في انتهاز الفرص بعكس الطلاب الذين لديهم دافع منخفض حيث أنهم إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه. (Santrock, 2003)

فهناك فروق بين ذوي دافعية الانجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث والدراسات مثل دراسة(يونس 2007) ومصطفى(2010) وغيرها من الدراسات في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة، كذلك فإن ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار

مهام متوسط الصعوبة وفيها تجد من يتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها. كما يتجنبون المهام الصعبة جدا، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناءا على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الانجاز الفردي ولا يرغبون في عمل تتساوى فيها كافة رواتب الموظفين. (علاونة، 2004)

## 13- وظائف الدافعية:

يتحرك الإنسان وفقا لحوافزه ودوافعه، وهو ليس مجرد آلة سلبية تستقبل المنبهات من البيئة.

إن الوظيفة الأولى للمنبهات هي فقط إثارة الآليات و الأجهزة الداخلية للحيوان. وهذه الآليات تتبع أسلوبا نوعيا معينا، وهي التي تحدد في الأغلب السلوك الذي يتبع التنبيه. (المليجي، 1983)

### 13-1 الوظيفة التوجيهية:

فالدوافع تعمل كموجهات لسلوك الكائن الحي، والدوافع لا توجه السلوك بمفردها وإنما بمساعدة الباعث هو موقف خارجي، مادي أو اجتماعي يستجيب له الدافع، فيؤدي إلى الإشباع ثم استعادة توازن الكائن الحي.

### 13-2 الوظيفة التنشيطية:

وهذا يدل على وجود دافع لإنسان يحرك أو يستنشط السلوك أي يبعث فيه الطاقة اللازمة للعمل الفعال.

### 13-3 الوظيفة الانتقائية:

وهذا يدل على أن السلوك ليس عشوائيا وإنما موجه نحو هدف معين. وهناك من أورد وظائف الدافعية على النحو التالي:

– تسهم الدافعية في تسهيل فهمنا لبعض الحقائق المحيرة في السلوك الإنساني، ويمكن القول بشكل عام أن الدافعية مهمة لتفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك نحو هدف معين والمساعدة في التغيرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير(تحكم المثيرات بالسلوك) والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه.

كذلك فإننا نتصرف عادة أثناء حياتنا اليومية وكأننا نتقدم نحو مكان ما أي سلوك الإنسان هادف فقد نجلس على طاولة وقتا معينا، ونتناول ورقة وقلما ونكتب صفحة أو أكثر ونضعها في مغلف ونضع طابعا بريديا ونرسله بالبريد، لا شك أن كل هذه الأفعال قد حدثت ونظمت بسبب وجود هدف عند الإنسان، ولولا الدافع العالي لتحقيق هذا الهدف لما حدث ذلك كله.

– تلعب الدافعية الدور الأهم في مثابرة الإنسان على إنجاز عمل ما، وربما كانت المثابرة من أفضل المقاييس المستخدمة في تقدير مستوى الدافعية عند هذا الإنسان. إن الدافعية بهذا المعنى تحقق أربع وظائف رئيسية وهي:

أ– الدافعية تستثير السلوك، فالدافعية هي التي تحث الإنسان على القيام بسلوك معين، مع أنها قد لا تكون السبب في حدوث ذلك السلوك، وقد بين علماء النفس أن أفضل مستوى من (الدافعية الاستثارة) لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط، ويحدث ذلك لأن المستوى المنخفض من الدافعية يؤدي في العادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، فهما عاملان سلبيان في السلوك الإنساني.

ب–الدافعية تؤثر في نوعية التوقعات التي يعملها الناس تبعا لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي فإنها تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم، والتوقعات بالطبع على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل التي كان الإنسان قد تعرض لها.

ت–الدافعية تؤثر في توجيه سلوكنا نحو المعلومات المهمة التي يتوجب علينا الاهتمام بها، ومعالجتها وتدلنا على الطريقة المناسبة لفعل ذلك. إن نظرية معالجة المعلومات ترى أن الطلبة الذين لديهم

دافعية عالية للتعلم ينتبهون إلى معلميهم أكثر من زملائهم ذوي الدافعية المتدنية للتعلم، كما أن هؤلاء الطلبة يكونون في العادة أكثر ميلا إلى طلب المساعدة من الآخرين إذا احتاجوا إليها، وهم أكثر جدية في محاولة فهم المادة الدراسية وتحويلها إلى مادة ذات معنى، بدلا من التعامل معها سطحيا وحفظها حفظا آليا.

الدافعية – بناءا على ما تقدم من الوظائف– تؤدي إلى حصول الإنسان على أداء جيد عندما يكون مدفوعا نحوه. ومن الملاحظ في هذا المجال– مجال التعليم– على سبيل المثال: أن الطلبة المدفوعين للتعلم هم أكثر الطلاب تحصيلا وأفضلهم أداء. (النوايسة، 2013)

## 14- الانفعال والدافعية:

قد يصعب وضع حد فاصل بين الدافعية والانفعال، وذلك للآتي:

1) ينطوي أي دافع على شحنة انفعالية تقترن به، مثل اقتران دافع الاقتتال بانفعال الغضب، واقتران دافع الهرب بانفعال الخوف، واقتران الدافع الأمومي بانفعال الحنان.
2) ينفعل الإنسان إن أدى مثير داخلي أو خارجي إلى إحباط إشباع دافع أو حاجة لدى الفرد، لذا فمن الممكن اعتبار كل انفعال دافع لأنه لا يعدو أن يكون حالة من التوتر الجسمي والنفسي، تدفع بالفرد إلى القيام اللازم لخفضه أو إزالته حتى يستعيد توازنه الذي اختل.
3) يقوم الانفعال والدافع بوظيفة دفع الكائن الحي إلى السلوك وتوجيهه. ومع هذا فإن كان الدافع يوجه سلوك الفرد بصورة منتظمة تؤدي إلى إشباع هذا الدافع، فإن الانفعال لا يوجه سلوك الفرد بالصورة المنتظمة عينها ولا يؤدي إلى نتائج سليمة.

4) تحدد قوة الدافع ودرجة شدة الانفعال المصاحبة مستوى أداء الفرد، فانخفاض الدافع وضعف شدة الانفعال يؤديان إلى نقص في الأداء، وكلما تزايدت شدة الدافع وحدة الانفعال ازداد الأداء حتى مستوى معين ليعود ويتدهور بعدها.

5) توجد عدة أسس يمكن استخدامها للتمييز لانفعال والدافع:

أ- لانفعالات تستثار غالبا بواسطة مثيرات خارجية، في حين تستثار الدوافع غالبا بواسطة منبهات داخلية.

عندما نتحدث عن الانفعالات يتركز اهتمامنا في الخبرات الذاتية والوجدانية المصاحبة للسلوك،في حين أنه عندما نتحدث عن الدافعية نركز اهتمامنا عادة في النشاط الموجه نحو الهدف. (النوايسة، 2013، صفحة 281)

## 15- وظائف الدافعية في ميدان التربية البدنية والرياضية:

يشير أسامة كامل راتب أن وظائف الدافعية في الرياضي تتضمن الإجابة على التساؤلات التالية:

- ✓ ماذا نقرر أن نعمل ؟ =اختيار نوع الرياضة.
- ✓ ما مقدار تكرار العمل؟ =كمية الجهد والوقت أثناء التدريب.
- ✓ كيفية ايجادة العمل؟ = المستوى الأمثل للدافعية في منافسة.

وفي ما يتعلق بالإجابة على السؤالين الأول والثاني فإنهما يتضمنان اختيار اللعب للنشاط الرياضي، وفترة ومقدار الممارسة وليس ثمة شك في أن الدافعية عندما تكون مرتفعة نحو رياضة معينة، فإن ذلك يعكس مدى اهتمام بهذه الرياضة والاستمرار في الممارسة، أي يؤدي إلى المثابرة في التدريب، إضافة إلى العمل الجاد بما يضمن تعلم واكتساب وصقل المهارات الحركية الخاصة بهذه الرياضة.

أما بخصوص إجابة السؤال الثالث عن كيفية إيجاد العمل فإن وظيفة الدافعية في مضمون هذا السؤال تتضح في مستوى اللاعب باعتبار أن المستوى الأمثل للدافعية خاصة في موقف الاختبار أو المنافسة يتطلب مستوى ملائم في الحالة النشيطة(الاستثارة)، حيث أن لكل لاعب المستوى الملائم من الاستثارة حتى يحقق أفضل أداء في موقف المنافسة. (قدار، 2019، صفحة 66)

وتظهر أهمية وظيفة الدافعية عندما ندرك أن الانجاز في الرياضة يتطلب توفر عناصر ثلاثة أساسية:

- استعداد مناسب لهذه الرياضة.
- التدريب الجاد لتطوير الاستعداد.
- كفاءة أداء الرياضي عند التقييم.

**خلاصة:**

من خلال ما قدمناه يمكن القول أن دافعية الإنجاز هي بمثابة محرك داخلي ويكون بدوره مسئولا عن استمرارية وجهته وتحديدها.

ويعد دافع الإنجاز عاملا مهما في توجيه سلوك الإنسان كما يعتبر عنصرا أساسيا يسهم الفرد من خلاله إلى تحقيق ذاته وتأكيدها.

كما أن معرفة أستاذ التربية البدنية والرياضية للدوافع الخاصة بكل مرحلة من مراحل نمو الدافعية والممارسة للنشاط الرياضي يستطيع من خلال ذلك تحفيز التلاميذ أكثر، واستثارة الدافعية لديهم وبذلك يتطور أدائهم نحو الأفضل.

# الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

تمهيد:

يعتبر الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة في التراث السيكولوجي، إلا أن له جذور في مجال القدرات العقلية، ويرى بعض الباحثين أن بداية الذكاء الوجداني ترجع إلى ما أسماه سبيرمان قانون إدراك الخبرة.

فقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني باهتمام العديد من الباحثين وقد انقسم هؤلاء المهتمون بدراسته إلى فريقين: فريق يرى أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ومنفصل عن السمات الشخصية والفريق الأخر يرى انه يتكون من مجموعة من المهارات والخصائص غير المعرفية وغير مستقل عن سمات الشخصية، ونتيجة ذلك تعددت نظريات و تعريفات الذكاء الوجداني.

## 1- مفهوم الذكاء الوجداني:

اختلفت ترجمة مصطلح émotionnel intelligence عند العديد من الباحثين فقد أخذ كل باحث يترجمه على حسب تخصصه ونظرته، فقد ترجم إلى ( الذكاء الانفعالي، الذكاء العاطفي الذكاء الوجداني) إلا انه يبقى اختلاف فالتسمية فقط، فكل من الترجمات السابقة الذكر تشير إلى الذكاء الوجداني في دراستنا، وسوف نحاول التقيد بمصطلح الذكاء الوجداني أكثر.

لقد اهتم الباحثون في الفترة الأخيرة اهتماما كبيرا بتعريف الذكاء الوجداني لما له من أهمية كبيرة بالتنبؤ بكفاءة الأفراد في حياتهم بصفة عامة. (السمدوني، 2007، صفحة 41)

وقد تعددت المداخل التي تطرقت للذكاء الوجداني بالدراسة، ومن أهمها نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني (ability model ) التي تركز على الانفعالات ذاتها مع الفكر، والنموذج المختلط للذكاء الوجداني ( mixed model) والذي يتناول القدرات العقلية بالإضافة إلى خصائص أخرى كالدافعية

وفيما يلي عرض للتعريفات الخاصة بكل اتجاه:

### 1-1 الاتجاه الذي يعرف الذكاء الوجداني بوصفه مجموعة من القدرات العقلية (نموذج القدرة):

إذ عرف جون ماير وبيتر سالوفي الذكاء الوجداني على أنه "القدرة على معرفة الشخص لانفعالاته ومشاعره الخاصة كما تحدث بالضبط، وقدرته على ضبط مشاعره وتعاطفه مع الآخرين والإحساس بهم وتحفيز ذاتهم لصنع قرارات ذكية".(mayer & salovey, 1990)

وفي محاولة أكثر تركيزا قدم مايلر وسالوفي عام 1997 تعريفا أشمل وأكثر تحديدا لمفهوم الذكاء الوجداني حيث عرفاه بأنه:" القدرة على إدراك العواطف بدقة وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على

الوصول إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة على التفكير ميسرا، والقدرة على فهم العواطف والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم العواطف التي تساعد على النمو العاطفي والعقلي"

وعرفه مبيض بأنه:" القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية، من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدراكها". (مبيض، 2003، صفحة 13)

**2-1 الاتجاه الذي يعرف الذكاء الوجداني بوصفه مجموعة من سمات الشخصية والقدرات العقلية والمهارات الاجتماعية والعوامل المزاجية والدافعية (النموذج المختلط):**

من أبرز ممثلي هذا الاتجاه بارون وجولمان وغيرهما من العلماء وسنحاول إعطاء بعض تعاريف الباحثين ممن برز في هذا الاتجاه:

عرفه Golman بأنه:"مجوعة من المهارات العاطفية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة". (Golman, 1995, p. 272)

عرفه Abraham بأنه:" مجموعة من المهارات تسهم بالتقييم الدقيق للانفعالات والكشف عن الإشارات الانفعالية لدى الآخرين واستخدام المشاعر لزيادة دافعية الفرد في حياته". (Abraham, 2000)

كما عرفه Moulding بأنه:" كيفية توظيف انفعالاتنا بطريقة صحيحة وتشمل معرفة الفرد بعاطفته ووجدانه، والتحكم في العاطفة، وتحفيز الفرد لذاته وإيجاد الدافعية، وملاحظة انفعالات الآخرين وإقامة العلاقات مع الآخرين".(Moulding, 2002, p. 17)

كما عرفه خوالدة بأنه:" القدرة على التحكم في النزاعات والنزوات، وقراءة مشاعر الآخرين الدفينة والتعامل بمرونة في العلاقة مع الآخرين". (خوالدة، 2004، صفحة 48)

وعرفه عثمان حباب بأنه:"القدرات العقلية الوجدانية التي تمكن الفرد من الارتباط بقيم وجوده الدينية والاجتماعية لإدراك المعرفة الحقيقية، وتفعيل تلك المعرفة للنجاح والسعادة في الحياة". (عثمان، 2009، صفحة 29)

من خلال التعريفات التي عرضناها للذكاء الوجداني وفقا لكل من النموذجين السابقين، نلاحظ أن تركيزهم كان على مجموعة من السمات والقدرات والمهارات كالوعي بالذات وتنظيمها والتعاطف وإدارة الضغوط وكذا المهارات التي تؤثر على قدرة الفرد في النجاح وفهم أكثر للمواقف المختلفة التي يتعرض لها في حياته.

## 2- الجذور التاريخية للذكاء الوجداني:

منذ النصف الثاني من القرن العشرين أصبح الذكاء الوجداني موضوع الساعة على الرغم من جذوره التاريخية الفعلية لهذا الموضوع في القرن التاسع عشر.

وبالرغم من أن بعض الباحثين يدعون أنهم كانوا أول من قاموا بدراسة عملية للذكاء الوجداني إلا أن الفضل يرجع إلى "شالرز داروين" Charles Darwin الذي قام بالتعرض لهذا الموضوع منذ عام 1837 ونشر أول كتاب عام 1871، حيث تعرض لموضوع "التعبير الوجداني" (العاطفي) الذي يلعب دورا هاما في السلوك التوافقي الذي يظل بديهية حقيقية وهامة للذكاء الوجداني حتى الآن.

وقد دارت النقاشات حول الذكاء الوجداني منذ بداية القرن العشرين وبدأت المنشورات العلمية في الظهور عندما عرف "ثورنديك" Thorndike ما أطلق عليه اسم الذكاء الاجتماعي عام 1920 وركزت العديد من الأبحاث على تطوير طرق ووصف السلوك الاجتماعي المناسب، واستمر

النشاط في مجال الذكاء الوجداني غير منقطعا منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن وكان من أمثال "كيلي" Kell وروتر Roter وكانتور Cantor وكيلستروم Kihlstrom.

وفي تلك الفترة بدأ الباحثين يغيرون اهتمامهم من القياس والتقويم إلى تحليل وفهم السلوك البينشخصي والدور الذي يلعبه في تحقيق التوافق الفعال داخل المحيط الاجتماعي، إلا أن ذلك لم يستمر في فهم القدرة الإنسانية من المنظور الاجتماعي، إلا أن "دافيد وكسلر David wechseler" أكد على ذلك عندما تحدث عن الذكاء العام وعرفه بأنه "القدرة على التصرف وفقا لهدف معين".

وهذا التعريف يضع الذكاء الاجتماعي كجزء مهم من الذكاء العام.

وكما ذكرنا سابقا أن سبيرمان الذي كان أول المهتمين بدراسة الذكاء مستخدما أسلوب التحليل العاملي –المدخل السيكومتري– وتنبه مبكرا إلى ما أسماه "قانون إدراك الخبرة وهو قريب الشبه بالتأمل الذاتي الداخلي مفهوما ومنهجا، وفي هذا أشار جليفرود إلى أننا لا نعرف فقط وإنما نحن نعرف أيضا، كما أننا نعرف أن لدينا مشاعر وانفعالات وأفعال، وهذا يحلل بما يعرف بالذكاء الشخصي Personal intelligence، ويمكن تلخيص تطور العلاقة بين التفكير والانفعال والذي

يعكس الجذور التاريخية للذكاء الوجداني كما هو موضح في الجدول التالي (السمدوني، 2007، صفحة 30)

## 3- تطور مفهوم الذكاء الوجداني تاريخيا

**جدول رقم(01) : يمثل تطور مفهوم الذكاء الوجداني تاريخيا:** (السمدوني، 2007، صفحة 32)

| الفترات الزمنية | التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني |
|---|---|
| 1900-1969 | في تلك الفترة كانت بحوث الذكاء مستقلة عن الانفعالات –فالذكاء والانفعال يعتبران في تلك الفترة مجالين مستقلين.<br>و**بحوث الذكاء:** في تلك الفترة تركز على قياس الذكاء، وكانت تهتم بإعداد للمقاييس والاختبارات وتطويرها، وظهرت اختبارات وطورت اختبارات أولية وكان من أهم تلك المقاييس: مقياس استانفورد بينيه، ووكسلر–بلفيو. وأصبح المهتمين بهذا المجال التحقق من صدق تلك الاختبارات وقدرتها على الاستدلال.<br>**أما بحوث الانفعالات:** كان التركيز في تلك الفترة منصبا على مشكلة هامة، وهي أن الشخص عندما يتعرض لموقف ضاغط، فهل يستجيب فسيولوجيا أي تحدث ردود أفعال فسيولوجية أولا ثم الشعور بالانفعال ثانيا، أم أن الشخص يشعر بالانفعال في البداية ثم يتبع ذلك تغيرات فسيولوجية –وتلك المشكلة تكون مماثلة لمشكلة الدجاجة والبيضة، فأي منهما يتكون أولا ثم يتبعها ثانية. |
| | – في تلك الفترة بدء بدخول مصطلح الذكاء الوجداني سميت بالفترة التمهيدية لتعريف الذكاء الوجداني (الانفعالي) Emotional Intelligence. وقد نشأ هذا المصطلح من خلال توصل الباحثين إلى جعل المعرفة والوجدان مجالا واحدا، فقد أشاروا إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى الاكتئاب يكونون أكثر |

| | |
|---|---|
| 1989-1970 | واقعية ودقة عن الآخرين، وأن التقلبات المزاجية يمكن أن تزيد من الابتكارية.<br>- ظهرت نماذج ونظريات اهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء والانفعال، فقد اقترح جيلفورد في نموذجه بنيه العقل، فئة المحتوى السلوكي الذي يشتمل على القدرات التي تتطلب من الشخص إدراك سلوكه وسلوك الآخرين.<br>- كما ظهرت نظريات الذكاءات المتعددة لجارندر 1983، وقد أشارت تلك النظرية إلى ما يعرف بالذكاء داخل الشخص Intrapersonal Intelligence الذي يشير إلى القدرة على إدراك المشاعر الذاتية وترميزها.<br>- وبالرغم من أن مصطلح الذكاء الوحداني (الانفعالي) استخدم خلال تلك الفترة بصورة متفرقة إلا أنه لا يعرف أو يوصف بأنه أسلوب محدد، فتحديد المفهوم ما زال في مرحلة التكوين. (السمدوني، 2007، صفحة 32) |
| 1993-1990 | في بداية تلك الفترة تلك الفترة نشر ماير وسالوفي Mayer & Salovey مجموعة من المقالات عن الذكاء الوجداني – وقد أضاف مقالهما الذي كان عنوانه "الذكاء الوجداني بطريقة تحليلية" مثيرا للمجالات ذات العلاقة به، وظهر في تلك الدراسة أول مقياس لقياس الذكاء الوجداني ذكاء حقيقيا.<br>وقد طورت في تلك الفترة أيضا التفسيرات المتعددة للذكاء الوجداني وخصوصا النموذج العصبي الذي اعتمد على علوم الخ. |
| | - نشر جولمان Goleman وهو كاتب علمي 1995، أول كتاب عن الذكاء الوجداني (الانفعالي)، وقد أخذ هذا الكتاب شعبية كبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي العالم، وفيه وضع تصورا لتفسير الذكاء الوجداني (الانفعالي)، واستخدم مصطلح النسبة الانفعالية Emotinal Quotion (EQ) وظهرت في |

| | |
|---|---|
| 1997-1994 | مجلة التايم Time Magazine. كما نشرت في تلك الفترة عددا من المقاييس من بينها مقاييس الذكاء الوجداني (الانفعالي).<br>- من 1998 حتى الآن<br>اهتمت تلك الفترة في بحث وقياس الذكاء الوجداني، حيث حاول عددا من الباحثين تعريف الذكاء الوجداني وطرق قياسه، وظهرت مقاييس جديدة ومقننة إضافة إلى مجموعة من البحوث . (السمدوني، 2007، صفحة 33) |

## 4-النظرية العلمية المفسرة للذكاء الوجداني:

إن البحث في مجال الذكاء الوجداني وإعداد نماذج ونظريات تفسره يزداد تقدما يوما بعد يوم في تاريخ علم النفس.

إن الثورة السلوكية التي أثارها "سكينر" Skinner والثورة المعرفية أبدت اهتماما ضعيفا جدا بالانفعال، ورغم ذلك نجد في ثمانينات القرن العشرين وما بعدها حتى الآن حدث اهتماما بالانفعالات في فروع علم النفس وعلوم الأعصاب والصحة النفسية، وتم التركيز على وجه الخصوص على إيجابيات علم النفس والراحة النفسية والعلاقة بين الجسم والعقل، وتستمر الأبحاث في هذا المجال لتوسيع معرفتنا عن الانفعالات (العواطف) وقد انعكس ذلك على ظهور نماذج ونظريات تفسر الذكاء الوجداني لمعرفة مكوناته لتنميتها، حيث أشارت الدراسات إلى أن الذكاء الوجداني يؤثر في أداء الأفراد.

ويشير "روبرت إمبرلنج ودانيال جولمان Robert Emmerling. Daniel Goleman" إلى أن كوهن Kouhn لاحظ أن جهود العلماء للتعامل مع البيانات بأسلوب تنظيمي مسترشدين بالنظريات الراسخة التي تؤدي إلى تكوين نظم بحث منفصلة، كل من هذه النظم أو النماذج لديها تاريخها وطرقها وافتراضاتها الخاصة للتعامل مع الموضوع المحوري، وبهذا المعنى فان نماذج الذكاء الوجداني لا يختلف عن النماذج الأخرى في مجال علم النفس.

وطبقا "لكوهن" فإن النموذج العلمي يستهدف التحليل للظاهرة والتحديد الأكبر تحت ظروف جديدة وأكثر صرامة. وحينما تصبح النماذج منفصلة فإن علامات النشاط العلمي تتضمن تكاثر التفاصيل المتنافسة، والرغبة في التجريب، والتعبير عن المتناقضات من خلال اللجوء إلى الفلسفة ومناقشة القواعد الأساسية.

إن النقاشات الحالية وجهود البحث النشطة في مجال الذكاء الوجداني تتعرض له وفقا للنموذج العلمي وذلك عندما يكون الذكاء الوجداني قد وصل إلى حالة النضوج العلمي.

## 5- النظريات المفسرة للذكاء الوجداني:

### 5-1 نظرية بار-أون للذكاء الوجداني:

تعتبر تلك النظرية أولى النظريات التي فسرت الذكاء الوجداني، وكان عام 1988 أول فترة لظهور تلك النظرية، عندما قام بارون في رسالة للدكتوراه بصياغة مصطلح "النسبة الانفعالية" Emotional Quotient (EQ) كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي Intelligence quotient (IQ) وفي توقيت نشر بارون رسالته في نهاية الثمانينات كانت هناك زيادة من اهتمام الباحثين بدور الانفعال في الأداء الاجتماعي، وجودة الحياة (السعادة).

وقبل أن يتمتع الذكاء الوجداني بالاهتمام في عدة مجالات، والشعبية التي ينالها اليوم، حدد بارون عام (2000) نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في قدراتنا الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلبات البيئية.

وتشير تلك النظرية إلى وجدود تداخل بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية، فقد عرف الذكاء الوجداني على أنه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية، وقد أعد بارون أول أداة لقياس الذكاء الوجداني، وصممت للتعرف على تلك الكفاءات غير المعرفية (الشخصية)، لكي تجيب على التساؤل التالي: (السمدوني، 2007، صفحة 103)

لماذا بعض الأفراد أفضل في ضبط انفعالاتهم من الآخرين؟

وقد توصلت الأبحاث التي استخدمت مقياس بارون أن الكفاءات الشخصية تعتبر مؤشر للنجاح في الحياة وهذا ما تقدمه مقاييس نسبة الذكاء المعرفي (الأكاديمي).

وقد أوضح بارون في نظريته أن الذكاء الوجداني يتكون من خمسة كفاءات لا معرفية هي:

**5-1-1 كفاءات لا معرفية ذاتية (النسبة الوجدانية للشخص EQ Presoal)**

وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها:

الوعي بالذات Self- Awareness

التوكيدية Assertiveness

تقدير الذات (الرؤية الذاتية) Self- Regard

تحقيق الذات Self- Actualzation

الاستقلالية Independence

**5-1-2 كفاءة ضرورية للعلاقة بين الأشخاص (النسبة الوجدانية Interpersonal):**

وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية منها:

التعاطف Empathy

المسؤولية الاجتماعيةSocial Responsibility

العلاقة بين الأشخاص (العلاقات الاجتماعية)Social relationship

**5-1-3 كفاءة ضرورية للقابلية للتكيف (النسبة الوجدانية للقابلية للتكيف) Adaptability EQ**

وتشتمل على مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها:

حل المشكلات Problem solving

إدراك الواقعReality testing

المرونةFlexibility

**5-1-4 كفاءات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط والتحكم فيها:** (السمدوني، 2007، صفحة 105)

(النسبة الوجدانية للقدرة على ادارة الضغوط وضبطها): Ress Management EQ

وتشتمل على مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية منها:

تحمل الضغوط Stess tolerance

ضبط الاندفاع Impulse control

المزاج العام (النسبة الوجدانية للحالة المزاجية) General Mood EQ

وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية منها:

السعادةHappiness

التفاؤل Optimism

وقد عرف بارون الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من القدرات غير المعرفية والمهارات التي تؤثر على قدرة الفرد في التكيف مع متطلبات البيئة وضغوطها. (السمدوني، 2007، صفحة 106)

**2-5 نظرية ماير وسالوفي (1990) Mayer & Salovey:**

بدا الاهتمام بدرجة كبيرة بالجوانب غير المعرفية للذكاء من قبل هؤلاء الباحثين منذ عام 1990 والدافع لوضع نظريتهما للذكاء الوجداني تطوير النظرة له والتي تختلف عن نظرية بارون وتخليل مكوناته وإعداد أدوات قياسه التي تختلف عن المقاييس الأخرى التي تعاملت مع الذكاء الوجداني على أنه سمة من سمات الشخصية، والتعامل معه على أنه قدرة عقلية مثل أنواع الذكاء الأخرى وقد أتت تلك النظرة على قياس الفروق الفردية حيث يرى سالوفي وماير أن المقاييس التقليدية للذكاء الوجداني فشلت في دراسة الفروق في الوعي وتشغيل والإرادة الفعالة للانفعالات والمعلومات الانفعالية. (السمدوني، 2007، صفحة 106)

كما يريان في نموذجهما أن الانفعال يمنح الفرد معلومات مهمة يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء (المصدر، 2008)، فقد وصفا الذكاء الوجداني على انه قدرة معرفية راقية تستلزم قدرات مثل العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء وأن يكون الفرد قادرا على التفكير الصحيح في محتوى الامور. (الناشي، 2005)

ولقد أوضح ماير وسالوفي أن الذكاء الوجداني يشتمل على أربعة قدرات رئيسية هي:

**5-2-1 القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة:**

وتعني قدرة الفرد على التعبير عن الانفعالات من خلال ملامح الوجه أو التلميحات أو الإشارات من خلال الموسيقى وينعكس ذلك في معرفة الشخص مكنونة مشاعره والوعي بالذات، والتعرف على كيفية مشاعره تماما.

**5-2-2 القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير (توظيف الانفعالات):**

إن تلك القدرة تعني الدقة والكفاءة في ربط الانفعالات وأحاسيس أخرى كالإحساس باللون مثلا والقدرة على استخدام الانفعالات لتغيير انطباعات الشخص نحو الأشياء أو لتحسين التفكير في الموضوعات، فتلك القدرة تستهدف:

- استخدام الانفعالات المعلومات المهمة لتحسين التفكير في الموقف.

- توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية التذكر واتخاذ القرار.

- التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من عدة زوايا.

– استخدام الحالة المزاجية لتسهيل توليد الحلول المناسبة.

**5-2-3 القدرة على فهم وتحليل الانفعالات:**

إن الانفعالات تكون مجموعة رمزية غنية ومليئة بالعلاقات المعقدة التي حيرت وأسعدت الفلاسفة لعدة قرون.

وتعني تلك القدرة " قدرة الشخص على تحليل الانفعالات وتسميتها، والقدرة على فهم التغيرات التي تحدث للانفعالات المشابهة، والقدرة على فهم المشاعر المركبة في القصص، أي أن تلك القدرة تتمثل في:

– تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المشابهة وانفعالاتها.

– تفسير المعنى التي تحملها الانفعالات مثل الحزن، وتعني فقدان شيء.

– فهم الانفعالات المركبة مثل الغيرة والتي تشتمل على الغضب والحسد والخوف.

– ملاحظة التعبير في الانفعالات سواء من حيث الشدة مثل شدة الغضب أو من حيث النوع مثل تغيير الانفعالات من الحسد إلى الغيرة مثلا.

**5-2-4 القدرة على إدارة الانفعالات:**

إن القدرة على إدارة الانفعالات توضح كيف يعي الفرد التطور في علاقاته مع الآخرين، ويمكن أن تكون هذه العلاقات غير متوقعة، وبذلك يكون لدى الفرد الذي لديه القدرة على إدارة انفعالاته الوسائل المختلفة والمتنوعة . (السمدوني، 2007، صفحة 110)

**جدول رقم (02): يمثل مجالات الذكاء الوجداني وفق نظرية ماير وسالوفي:** (الناشي، 2005، صفحة 22)

| | | | |
|---|---|---|---|
| القدرة على تحديد الانفعالات الفيزيولوجية والمشاعر والأفكار لدى الفرد. | القدرة على تحديد الانفعالات لدى الغير من خلال اللغة والصوت والسلوك. | القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة والتعبير عن الحاجات التي لها علاقة بتلك الانفعالات. | القدرة على التميز بين الانفعالات الصريحة والضمنية. |
| الانتباه إلى المعلومات | التحكم بالانفعالات | القدرة على تغير الحالة الانفعالية مثلا: من التشاؤم إلى التفاؤل | القدرة على تشجيع الانفعالات لأساليب خاصة في حل المشكلات مثال على ذلك عندما تسهل السعادة التفكير الاستقرائي والإبداع |
| القدرة على إعطاء عنوان للانفعالات تميز العلاقات بين الكلمات والانفعالات مثل التميز | القدرة على تغير المعاني التي تحملها العلاقات بين الانفعالات مثل الحزن | القدرة على فهم المشاعر المعقدة مثل مشاعر الحب والكره | قرة التميز للانتقال المحتمل للانفعالات كالانتقال من الغضب إلى الرضا ومن |

| | | | |
|---|---|---|---|
| بين الحب والإعجاب | غالبا ما يرافق الخسارة | | الغضب إلى الخجل |
| القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة منها وغير السارة | القدرة على الارتباط أو الانفصال عن الانفعال | القدرة على عكس الانفعالات للفرد والغير | القدرة على إدراك الانفعالات وتعديل السلبية منها وتعزيز الايجابية دون كبتها أو المبالغة فيها |

### 3-5 نظرية دانيال جولمان Danial Goleman:

قدم جولمان نموذجه معتمدا على عمل ماير وسالوفي عام 1990. إلا أنه يعتبر من النماذج المختلطة التي تمزج قدرات الذكاء الوجداني مع سمات وخصائص الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية للسعادة والدافعية والقدرات التي تجعل الفرد يكون فعالا في المشاركة الاجتماعية. وتم تنقيح نموذجه في مقال له عام (1998)، وعام (2001).

ويشير دانيال جولمان إلى أن الذكاء الوجداني عبارة عن القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذواتنا، وعلى إدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال وبذلك عبر "جولمان" عن الذكاء الوجداني في خمسة مجالات أو مكونات هي: (السمدوني، 2007، صفحة 113)

**- الوعي الذاتي:**

أي قدرة الفرد على تحديد وصياغة انفعالاته ومشاعره الذاتية والتعبير عنها وعن الحاجات المتصلة بها بوضوح، والوعي الذاتي هو أساس الثقة بالنفس، فالفرد في حاجة ليعرف

أوجه القوة والضعف لديه، ويتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراته، وقد اعتقد "جولمان" أن الوعي الذاتي ربما يكون أكثر الجوانب أهمية من الذكاء الانفعالي، لأنه يسمح لنا بممارسة الضبط الذاتي وبطبيعة الحال فإن الفكرة لا تشير إلى إخماد المشاعر وإنما الوعي بهذه المشاعر بأن نستطيع التعامل والتكيف مع ما يحيط بنا بطريقة فاعلة. (الأعسر و كفافي، 2000)

**- إدارة الانفعالات:**

تعني قدرة الفرد على أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات مختلفة سواء أكانت اجتماعية أم مادية، فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية. (السمدوني، 2007، صفحة 115)

**- الدافعية:**

يعد التقدم والسعي نحو دوافع الذكاء الانفعالي ومن خلاله يكون لدى الفرد القدرة لمعرفة خطواته خطوة بخطوة نحو تحقيق أهدافه ويكون لديه المثابرة والحماس وصولا لتحقيق النجاح.

**- التعاطف:**

أي القدرة على تفهم الآخرين وكذلك المهارة في التعامل مع الآخرين فيما يخص ردود أفعالهم الانفعالية، فالشخص المتعاطف قادر على القراءة الذاتية لمشاعره وانفعالات الآخرين بدقة من

صوتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة ما يقولون، كما أنه قادر على التوحد معهم انفعاليا وعلى فهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والتناغم معهم والاتصال بهم، ومعايشة مشكلاتهم، وإعطائهم الحلول لها.

- **المهارات الاجتماعية:**

إن المهارات الأساسية في الحياة والتي يجب على الأفراد تعلمها هو مهارة فن العلاقات وكيفية التعامل الصحيح مع الآخرين وكيفية تهدئة النفس وقت الغضب. (خوالدة، 2004)

## 6- مناشط تنمية الذكاء الوجداني:

من أهم المناشط التي تساهم في تطوير الذكاء الوجداني لدى الأفراد نذكر ما يلي:

**اللعب:** أثناء المؤتمر السنوي الأول "للطفل المصري: تنشئة ورعاية" أكد أن اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مجالات التعليم والنمو باعتباره مدخلا لنشاط الطفل في هذه المرحلة، كما أن اللعب ينمي القدرات الإبداعية لأطفالنا فالألعاب دور هام في بناء شخصية الطفل وتنمية الذكاء (بمختلف أنواعه) لديه وخاصة منها الذكاء الوجداني، ذلك أن اللعب يساعد في صقل مشاعر الأطفال وتعويده على التعرف على الآخرين وفهم مشاعرهم والتعاون معهم ومساعدتهم عندما يكونون بحاجة إليه. (اعبد الكافي، 1995)

**الفنون والرياضة:** تتجلى الفنون بأشكالها المختلفة، مسرح، موسيقى، رسم، زخرفة، والرياضة في توليد نوع من الحس الراقي لدى الطفل وجعله مهتما بمشاعر الآخرين ومتفهما لها، وبالتالي التعبير عنها وتبليغها للعالم بأسلوبه الخاص سواء بعمل أدبي أو فني وتظهر أهمية الفنون والرياضة في تنمية الذكاء الوجداني بشكل أوضح في النقاط التالية:

– القابلية للتكيف مع المحيط والأحداث المستجدة وبالتالي تتكون لديه مهارة التفكير الإبتكاري وحل المشكلات.

– القدرة على فهم الآخرين ومحاولة تقديم إسهامات فعالة لخدمة الجماعة.

– تعلم التأثيرات الجسمية والانفعالية للسلوكيات السلبية كالعنف وتعاطي المخدرات، إدمان الكحول والتدخين.

**التردد على المساجد وحفظ القران:** يعتبر المسلم محظوظ جدا إن ما تمسك بكتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، والتردد على المساجد، ستكون لديه قدرة كبيرة على تنظيم الذات وإدارتها بشكل جيد والقدرة على التفاعل والقدرة على التفاعل الجيد مع الآخرين، وهو ما يظهر في النقاط التالية:

– تحقيق التوافق النفسي وبالتالي القدرة على الوصول إلى حالة من التوازن الداخلي.

– الإتقان والنجاح في العمل.

– التفاؤل والعمل بجد لتحقيق الأهداف والطموحات.

– القدرة على تنظيم الوقت واستغلاله بشكل جيد.

– بناء علاقات ناجحة.

– الإحساس بالآخرة والقدرة على التفاعل معه.

– تحصين النفس من كل ما يحيط من قدرها كتعاطي المخدرات وإدمان الكحول والتدخين.

## 7- أهمية الذكاء الوجداني على المستوى التربوي (المدرسي):

لما كان الهدف الرئيسي الذي يسعى إليه المربون إلى تحقيقه هو النجاح الدراسي للمتعلمين، فقد كان مقياس النجاح في الماضي هو الذكاء المعرفي، أما الآن فقد ظهرت العديد من النظريات الحديثة منها: نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنز Gardner، ونظرية الذكاء الوجداني لجولمان Goleman، وماير وسالوفيMayer & Salovey ، وبارون Bar-on، والتي ترى أن النجاح يعتمد على ذكاء متعدد، وعلى ضبط الانفعالات، وأن الذكاء المعرفي لم يعد بمفرده مقياسا للنجاح، بل تبين أن النجاح الدراسي يعتمد على مدى كبير من الخصائص الوجدانية، أو أن العوامل الوجدانية هي الأساس الهام لكل أشكال التعلم، وفي هذا الإطار يؤكد جولمان ,Goleman) (1995على أنه ترجع أهمية الذكاء الوجداني داخل المدرسة إلى الدور الذي تقوم به برامج التنمية الوجدانية وضرورة تقديمها كجزء من المقررات الدراسية، حيث تذكر "كارين ماكوين" لا يمكن فصل مشاعر الأطفال عن التعلم العاطفي الذي يرقى إلى أهمية تعلم القراءة والحساب، وسوف تؤدي هذه البرامج إلى رفع مستوى الذكاء الوجداني لدى الأطفال كجزء من التعليم النظامي، وذلك لأن كل طفل يحتاج إلى مجموعة من المهارات والمفاهيم الأساسية.

## 8- مكونات الذكاء العاطفي (الوجداني):

حدد كا من جيرالد وجرينبرج وروبرت بارون Jerald Greenberg & Robert A.Baron في كتابهما عن "إدارة السلوك في المنظمات" مكونات الذكاء الوجداني:

1- القدرة على معرفة وتنظيم المشاعر، فالأشخاص الذين يتمتعون بقدر عال من الذكاء العاطفي لديهم القدرة على فهم مشاعرهم والتحكم فيها.

2- القدرة على معرفة مشاعر الاخرين والتأثير فيها، فالأشخاص الذين يتمتعون بقدر عال من الذكاء العاطفي يعرفون كيف يستطيعون استمالة مشاعر الاخرين نحوهم وفي أي الظروف يمكن أن يحدث ذلك.

3- الدافع للعمل، فالأشخاص الذين يتمتعون بقدر عال من الذكاء العاطفي باستطاعتهم تحفيز أنفسهم على العمل بجد في مختلف الأنشطة ويقاومون أي إحباط.

4- القدرة على تكوين علاقات فعالة طويلة الأجل مع الآخرين، فهؤلاء الذين يمتلكون قدرا عاليا من الذكاء العاطفي باستطاعتهم تنمية علاقاتهم بالآخرين مع مرور الزمن.

ومن العوامل التي تساعدهم في ذلك: مهاراتهم في التعاون مع الآخرين، وفي حل مشكلات العلاقات الشخصية المعقدة وقدرتهم على اكتساب ثقة الآخرين. (أبو النصر، 2008، صفحة 110)

**خلاصة:**

تنوعت وجهات نظر الباحثين في تحديدهم لمفهوم الذكاء الوجداني وترجمة مصطلح émotionnel intelligence فقد أخذ كل باحث بترجمته على حسب وجهة نظرته، والنظرية التي تبناها.

ومن خلال دراستنا لهذا الفصل يمكن القول أن الذكاء الوجدان في الوسط التربوي من أهم محاور البحث التي حظيت بالكثير من الاهتمام في السنوات الأخيرة، نظرا للدور الفعال الذي يلعبه الذكاء الوجداني في العمليات العقلية، فعلية يتوجب على القائمين على العملية التربوية الإلمام أكثر على تنمية هذه القدرة العقلية لدى التلاميذ مما يمكنهم من القدرة على التعامل مع العالم المحيط بهم بطريقة إيجابية.

# الفصل الثالث: النشاط البدني الرياضي

**تمهيد:**

يعد النشاط المدرسي من الوسائل التربوية المهمة التي تفيد التلميذ وتمده بالخبرات في حياته العملية، فالنشاط شأنه شأن باقي المواد الدراسية يحقق أهداف تربوية، ويعمل على تنمية وتكوين التلميذ من جميع جوانبه النفسية والاجتماعية، المهارية والعقلية وكذا الصحية، فهو بذلك مجال للخبرات.

## 1- ماهية النشاط البدني الرياضي:

### 1-1 النشاط:

هو مجموعة من التغيرات التي يحدثها الفرد سواء كانت عقلية أو سلوكية أو بيولوجية للوصول إلى هدف محدد ويتطلب طاقة. (زاكي، 1977، صفحة 309)

### 1-2 النشاط البدني:

يقصد به تعبير شامل لكل النشاطات البدنية التي يقوم بها الإنسان، والتي يستخدم فيها بدنه بشكل عام ولقد استخدم بعض العلماء تعبير النشاط البدني على اعتبار أنه المجال الرئيسي المشتمل على ألوان وأشكال وأطوار الثقافة البدنية للإنسان ومن هؤلاء بيرز larsen الذي اعتبر النشاط البدني بمنزلة نظام رئيسي تتدرج ضمنه كل الأنظمة الفرعية الأخرى. (الخولي، 2001، صفحة 12)

### 1-3 النشاط البدني الرياضي:

عبارة عن مجموعة من المهارات، متعلمة من اتجاهات يمكن أن يكتسبها الفرد دون سن معين يوظف ما تعلمه في تحسين نوعية الحياة نحو المزيد من تكيف الفرد مع بيئته ومجتمعه، حيث أن ممارسة النشاط البدني والرياضي لا تقتصر المنافع على الجانب الصحي والبدني فقط إلا انه يتم التأثير على جوانب أخرى ألا وهي نفسية واجتماعية، العقلية والمعرفية، الحركية والمهارية، جمالية وفنية وكل هذه الجوانب تشكل شخصية الفرد شاملا منسقا متكاملا. (الخولي، 1996، صفحة 20)

## 2- تأثيرات النشاط البدني الرياضي:

### 2-1 تأثير النشاط الرياضي على النواحي النفسية:

- معالجة القلق والإرهاق النفسي

- انخفاض حدة وسرعة الانفعال

- زيادة القدرة على التحكم بالنفس

- زيادة القدرة على الصبر

### 2-2 تأثير النشاط الرياضي على النواحي الاجتماعية:

- زيادة التفاعل الاجتماعي

- زيادة القدرة على تقبل طبائع الآخرين

- التعرف على عادات اجتماعية مختلفة والتكيف مع هذه العادات

### 2-3 تأثير النشاط الرياضي على النواحي العقلية والفكرية:

- زيادة القدرة على الانتباه والتركيز.

- زيادة القدرات العقلية مثل القراءة لفترة أطول أو القدرة على حل بعض المشاكل التي تتطلب قدرات عقلية والتي لم يستطع الفرد حلها قبل البدء بممارسة النشاط الرياضي المستمر.

- وصول الطاقة بشكل أفضل إلى الدماغ. (بني هاني و الوديان، 2006، صفحة 48)

## 3- الأسس التربوية العامة للنشاط البدني والرياضي:

**3-1 أسس الإدراك الفعالية:**

كان الفضل ل **(سكافت)** في ترتيب هذا الأساس ليكون مناسبا للتربية البدنية و الرياضية ، و رأى أن جوهر هذه الأخيرة ليس فقط المؤثرات في تطوير القوى الجسمية عند شخص، و إنما كذلك كيف يستثمر هذه القوى بشكل عقلاني، و جزّأ أسس الإدراك إلى:

- تكوين علاقة عند الممارسين تدفعه للتفكير فيها نحو الأهداف العامة و الواجبات الأساسية للتمارين.

- الدافعية للتحليل الواعي و التحكم الذاتي .

- تربية المبادرة و الاستقلالية و الإبداع .

**3-2 أسس المشاهدة:**

إن هذه المشاهدات عند التعلم في التربية البدنية و الرياضية موضوع واسع يعالج تنشيط جميع أجهزة الحس التي بواسطتها يتم الاتصال المباشر مع الواقع.

**3-3 أسس الإمكانية الفردية:**

تعني مراعاة إمكانات المتمدرسين بشكل دقيق و أعمارهم و جنسهم وكذا النظر إلى الفروق في قابلية التعلم.

**3-4 أسس الانتظام:**

يتمحور جوهر هذه الأسس في:

- جلب انتباه التلاميذ قصد تحسينه و تعلم المهارات.

- مدى تحقيق الدوافع المحفزة لتركيز الانتباه الأكبر.
- الحيوية الناتجة عن الميل و التي تسهم في سرعة التعلم.
- تكوين الاتجاهات التي تسهم في سرعة التعلم. (صادق، 1988، صفحة 180)

## 4- أهداف النشاط البدني الرياضي التربوي:

### 4-1 أهداف التنمية البدنية:

يعبر هدف التنمية عن إسهام النشاط البدني الرياضي في الارتقاء بالأداء الوظيفي للإنسان، ولأنه يتصل بصحة الفرد ولياقته البدنية وهو من أهداف النشاط البدني الرياضي إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وتطلق عليه بعض المدارس البحثية بهدف التنمية العضوية، لأنه من الأهداف المقتصرة على النشاط البدني الرياضي.

وتتضمن هذه التنمية البدنية والعضوية قيم بدنية وجسمية مهمة تصلح لأن تكون أغراضه ملائمة ومهمة على المستويين التربوي والاجتماعي وتتمثل فيما يلي: (عبد الخالق، 1982، صفحة 14)

- اللياقة البدنية.
- القوام السليم الخالي من العيوب والانحرافات.
- التركيب الجسمي المتناسق والجسم الجميل.

السيطرة على البدانة والتحكم في وزن الجسم.

### 4-2 تنمية الكفاية العقلية والذهنية:

ويقصد بهذا اكتساب الفرد المعلومات والمفاهيم الجديدة وتحسين في مقدرته على التفكير الواقعي نتيجة لممارسته النشاط الرياضي، فالنشاط ليس مقصورا على الناحية البدنية فقط بل يصاحبه قدر من التفكير واكتساب معارف مختلفة تتعلق بطبيعة النشاط كتاريخ اللعبة التي يمارسها وفوائدها وطريقة التدريب الخاصة بها وخطط اللعب.

**4-3 النمو الاجتماعي الوجداني:**

لما كانت الميول الوراثية تتميز بالهمجية والأنانية فإن إحلال المبادئ السامية محل الدوافع الأولية الدنيا يعد نموا اجتماعيا وهو أيضا تحول اجتماعي ضروري لخلق المواطن الصالح، وتتيح مختلف الأنشطة الرياضية فرصا عديدة للتكوين الخلقي والاجتماعي، إذ تنمي في الفرد صفة العمل الصالح واحترام أقرانه والتعاون مع الغير والقيادة الصالحة والتبعية والابتكار والثقة بالنفس وغيرها من الصفات الخلقية والاجتماعية. (محمد الشحات، 2007، صفحة 37)

**4-4 الأهداف التربوية:**

وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بخصائص ومطالب المجتمع وفلسفة الدول أيضا، وتهتم بخصائص المتعلم الجسمية النفسية والعقلية، ولهذه الأهداف جملة من الخصائص هي كالتالي:

- تتسم بالمرونة في صياغتها ومحتواها، ولا تحمل معنى سلوكي حيث أنها لا تشير إلى ما ينبغي على المتعلم أن يقوم به في نهاية التدريس.

- تعبر هذه الأهداف عن جميع مراحل التعليم وأنواعه المختلفة، ولإعداد الأهداف التربوية يجب مراعاة ما يلي:

- الواقعية: وهي أن تتسم الأهداف التربوية بالواقعية أي ترتبط بالواقع الاجتماعي والواقع التربوي.

– الوضوح: أن تصاغ هذه الأهداف بلغة يتمكن من فهمها المخططون لها وينفذوها على السواء.

– الشمول: وهي أن تشمل الأهداف المراد بناؤها وظائف التربية والتعليم المختلفة، وأن تشتق من مصادر متعددة.

– التكامل: يؤكد هذا المعيار على بين عناصر الأهداف العامة ومواكبتها، وعلى اعتبار العملية التعليمية نسقا يحتوي كل المركبات الجزئية، فلابد من إحداث التوازن بين المركبات وبالتالي التكامل بين أجزاء النسق.

– الإمكانية: أن تصاغ هذه الأهداف بصورة قابلة للتحقيق والتقييم في الميدان مراعية الإمكانيات المادية والبشرية.

**4-5 الأهداف التعليمية:**

أشار أحمد الطيب إلى أن الأهداف التعليمية هي وليدة الأهداف التربوية، ووصيفتها الأساسية في توجيه عملية التعليم وتسيرها حتى تتحقق لدينا أهداف المجتمع العامة من العملية التربوية، وعليه فان الهدف التعليمي هو عبارة عن وصف للسلوك ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة لمروره بخبرة تعليمية، أو موقف تعليمي معين، وبذلك فان الأهداف التعليمية ما هي إلا تعبيرات محددة تصدر أو تنتج أو تقع بين الهدف التربوي العام والهدف السلوكي النهائي. (محمد الشحات، 2007، صفحة 205)

**4-6 الأهداف السلوكية النهائية:**

هذه الأهداف يتم التعبير عنها من ناحية المتعلم وهي تمثل خلاصة أو نتيجة التعليم، فإذا كان هدفنا هو التخفيف من الضغوط النفسية وامتصاص الطاقة الزائدة وتفعيل عملية التكيف الاجتماعي

من خلال النشاط البدني فان وجود هذا الهدف يجب أن يراعي الظروف الواقعية من وسائل مادية وبشرية للوصول إلى تلميذ متوازن نفسيا، عاطفيا، انفعاليا، سليم وقوي جسميا، مسؤول ومتكيف اجتماعيا. (محمد الشحات، 2007، صفحة 206)

**5- التقسيمات الشائعة للنشاط البدني و الرياضي:**

يجب على القائمين على برامج التربية الرياضية و على الأخص مدرسي التربية البدنية والرياضية أن يكونوا على دراية كافية بالتقسيمات المختلفة للأنشطة الرياضية، فقد اتجه المهتمين بالتربية البدنية و الرياضية نحو تقسيم الأنشطة البدنية وفقا لفلسفاتهم الخاصة، حيث قسمت الأنشطة الرياضية إلى فردية و زوجية و جماعية على أساس العدد و قسمت أخرى للرجال و النساء على أساس الجنس، و أخرى صيفية و شتوية على أساس الموسم و سوف نستعرض بعض التقسيمات الخاصة لأنشطة التربية الرياضية (خطايبية، 2011، صفحة 58)

**5-1 تقسيم كتسرمان:**

ا- **رياضات جماعية:** كرة القدم، كرة السلة، كرة الطائرة،كرة اليد، الهوكي، الكريكيت

**ب- رياضات فردية:** العاب القوى، الرماية، المصارعة، الملاكمة، رفع الأثقال، الجمباز، تنس الطاولة، الريشة الطائرة، السكواتش، الدراجات، الجولف.

**ج- رياضات شتوية:** الانزلاق على الجليد، هوكي الانزلاق، التزحلق على الجليد.

**د- رياضات مائية:** السباحة، التجديف، الانزلاق على الماء، الغوص تحت الماء، الغطس.

**هـ- رياضات استعراضية:** الفروسية، البولو، سباق العربات و سباق الآلات البخارية.

**و- أنشطة الخلاء:** الرحلات، الكشافة، المعسكرات، تسلق الجبال و صيد الأسماك.

**5-2 تقسيم فولتمر و ايسلنجر:**

- الأنشطة الإيقاعية

- رياضة الفرق

- الرياضات الفردية

- الجمباز

- الرياضات المائية

**5-3 تقسيم كوديم:**

- أنشطة رياضية تتطلب التوافق الكلي للجسم.

- أنشطة رياضية تتطلب التوافق بين اليد و العين.

- أنشطة رياضية تتطلب تعبئة طاقات الجسم المختلفة.

- أنشطة رياضية ترتبط باحتمال الإصابة.

- أنشطة رياضية لا تتطلب الاحتكاك المباشر بين المنافسين.

## 6- مميزات وخصائص تلاميذ المرحلة الثانوية:

يتميز تلاميذ المرحلة الثانوية بما يلي:

– استعادة تناسق الجسم لدى الذكور والإناث.

– ازدياد نمو عضلات الجذع والصدر والرجلين بدرجة أكبر من نمو العظام حتى يستعيد التلميذ اتزانه الجسمي.

– القدرة على اكتساب وتعلم مختلف الحركات وإتقانها وتثبيتها بسرعة كبيرة.

– يساهم التدريب المنتظم في الدخول إلى المستويات الرياضية العالية.

– تلعب عمليات التركيز والإرادة دورا هاما في نجاح التعليم والتدريب وبلوغ درجة التفوق.

– بإمكان الفتى الوصول إلى مستويات رياضية عالية في بعض الأنشطة، كالسباحة وألعاب القوى والجمباز.

– زيادة الميل لاكتشاف البيئة والمغامرة والتجوال.

يمكننا القول أن هذه المرحلة أنها فترة جيدة وحساسة جدا للطفل، وذلك من أجل الوصول إلى النتائج العالية أو الأغراض الموجودة، ولن يأتي ذلك إلا عن طريق التدريب المنتظم مرورا بالمنافسات التي تعتبر الحافز القوي من أجل الوصول إلى المستويات العالية. (السيد، 2014، الصفحات 83–84)

## 7– أهداف النشاط البدني و الرياضي للمراهق:

إن أول ما يدور في ذهن أي شخص عن معنى التربية البدنية و الرياضية أنها تعني الكفاية البدنية و الاهتمام بأجهزة الجسم و وظائفه ، لكن المفهوم الحديث للتربية البدنية و الرياضية ألزم علينا أن نعبر عن أهدافها بترقية المهارات الحركية للفرد و تكوين شخصيته و تحسين سلوكه و

تفكيره و كذا خبرته و نموه ، حيث أوضح **(لابورت)** أن الهدف النهائي للتربية الرياضية هو تربية و تنمية الفرد اجتماعيا و نفسيا و خلقيا و عقليا و جماليا من خلال البيئة المحيطة و الأنشطة المشوقة و الهادفة التي تساهم في إطلاق طاقات الفرد بدنيا و اجتماعيا، و من هنا نجد أن هناك عدة أهداف نذكر منها:

**7 – 1 التنمية العضوية:**

التنمية العضوية هي تلك النتائج النهائية لعملية التدريب التي تحقق اللياقة البدنية للفرد، و التي تنمي من خلاله نشاطات العضلات الكبيرة مع تخلص الجسم من العيوب البدينة و التوترات التي تعتبر عبئا على الأجهزة الحيوية لجسم الإنسان.

و تعمل اللياقة البدنية على تحسين الأجهزة الحيوية للجسم و رفع كفاءتها الوظيفية حتى يمكنها أن تقوم بعملها على أكمل وجه، و يلعب النشاط العضلي دورا رئيسيا في تنمية أجهزة الجسم العضوية مثل الجهاز الهضمي و الجهاز الدموي و الجهاز المنظم لدرجة حرارة الجسم (حسن السيد، 2000، الصفحات 69-70)

و تهتم التربية البدنية و الرياضية أيضا بتنشيط الوظائف الحيوية للإنسان من خلال إكسابه اللياقة البدنية و القدرات الحركية التي تعمل على تكيف أجهزة الإنسان بيولوجيا و رفع مستوى كفاءتها الوظيفية و اكتسابه الصفات التي تساعد الإنسان على قيامه بواجباته الحياتية دون سرعة الشعور بالتعب أو الإرهاق ، بالإضافة إلى تحسين عمل الجهاز القلبي و التنفس و السعة الحيوية و بقية أجزاء الجسم. وتقول حنان عبد الحميد العناني أن النشاط البدني الرياضي يساعد على الكشف وتشخيص حالة الفرد. و عملية الكشف هذه تساهم في علاجه و يخلص الفرد سواء كان معاقا أو سويا من التوتر والقلق ويعمل على نمو الفرد من جميع النواحي، كذلك لخص العالمان فوكس و

سكنر Fox and Skinner عددا كبيرا من الدراسات التي قارنت بين الأشخاص النشطين و غير النشطين، ووجدوا أن كل هذه الدراسات قد أوضحت أن فرص التعرض لإمراض الشريان التاجي عادة تكون عالية جدا بين غير النشطين (عبد الوهاب، 1995، صفحة 31)

**7– 2 التنمية المعرفية:**

يتصل هذا الهدف بالجانب العقلي المعرفي ، يمكن التربية البدنية والرياضية أن تساهم في تنمية المعرفة والفهم والتحليل والتركيب من خلال الجوانب المعرفية المتصلة بالتربية البدنية كتاريخ اللعبة و سيرة الأبطال والأرقام المسجلة قديما وحديثا وقواعد اللعبة وأساليب التدريب والممارسة وقواعد التغذية الصحية وضبط الوزن، بالإضافة إلى طرق اللعبة والتدريب والخطط الموضوعة وإدارة المباريات، وكل هذه الأبعاد المعرفية تشكل لدى الفرد الرياضي حصيلة ثرية لما يمكن أن نطلق عليه بالثقافة الرياضية، كما تنمي لدى الفرد المهارات الذهنية التي يمكن أن تفيده في حياته اليومية وتساعده على التفكير واتخاذ القرار (الخولي، 2001، صفحة 17)

**7 – 3 تنمية الإدراك الحس حركي:**

يبدأ الطفل منذ الولادة في التفاعل مع البيئة ، هذا التفاعل يكون حسيا و أيضا حركيا ، هاتان العمليتان الحسية و الحركية تستقل كل واحدة منها عن الأخرى و على ذلك ظهر مصطلح الإدراك الحس حركي، و هذا يعني أن أي حركة تُؤدى بفاعلية فإنها تعتمد على ادراكات بيئية دقيقة و أن الإدراكات الحسية للفرد تعتمد جزئيا على الحركة.

إن تنمية القدرات الحسية تعتبر عملية تشتمل على كل من النضج و الخبرة ، و على ذلك فليس كل الأطفال يكونون على نفس المستوى من الإدراك الحسي عند التحاقهم بالصف الأول ابتدائي ،

و ذلك لان كل طفل ينمو طبقا لمعدل نضجه و خبراته و عند اللحاق بالمدرسة يكون لكل طفل الاستعداد للقراءة، حيث

أن الاستعداد الحسي يعتبر من الجوانب الهامة للتعلم ، و برنامج التربية البدنية و الرياضية المخطط جيدا والذي يشتمل على خبرات حركية يمكنه أن يحسن القدرات الحسية للطفل و التي تنعكس على قدرة الأطفال للتعلم و الاستيعاب (حسن السيد، 2000، الصفحات 71-16)

**7 – 4 التنمية الاجتماعية:**

تقدم الأنشطة الرياضية مناخا اجتماعيا ثريا بالتفاعلات الاجتماعية، و تُكسب الممارس قيما و خبرات و خصالا اجتماعية مثل: التطبيع و التنشئة الاجتماعية و التكيف مع المجتمع، فمن بين القيم الاجتماعية التي يقدمها النشاط الرياضي:

- المشاركة الايجابية التي تنمي المكانة الاجتماعية و التي تتطلب الانضباط الذاتي
- التعود على القيادة و الروح الرياضية و التعاون
- تساعد علة إحداث المنفعة من خلال الجماعة ، و تتيح متنفسا للطاقة المقبولة اجتماعيا

**7 – 5 نمو العلاقات الإنسانية:**

إن تأكيد احترام الذات و الشعور بالانتماء و التكيف مع الجماعة و المجتمع هي أهداف أساسية تتحقق من خلال وجود قيادة كفء ضمن مجالات التربية الرياضية في مختلف الأنشطة البدنية.

إن كل فرد في المجتمع يطمح إلى أن يحقق النجاح في جميع مجالات حياته اليومية ، و الطفل الذي تتوفر له فرص اللعب المختلفة يطمح إلى أن يفوز في مجال اللعبة المحتارة و المفضلة له،

فالطفل يميل ميلا طبيعيا نحو اللعب الذي من خلاله يتمي كثيرا من الصفات الاجتماعية المرغوبة.

إن الإنسان بحد ذاته لدبه حاجتان نفسيتان و هاتان الحاجتان مرتبطتان ارتباطا و وثيقا بدافع الأمن و هاتان الحاجتان هما: الحاجة إلى التقدير الاجتماعي و الحاجة إلى الانتماء، حيث أن حب الإنسان لا يكون ذا قيمة اجتماعية و أن وجوده بين الآخرين هو إحدى الغرائز الضرورية و النفسية المكتسبة لديه، و انتماء الفرد إلى الجماعة يؤكد أهمية الشعور بالأمن و الاطمئنان ضمن البيئة الاجتماعية ، و أن الطفل من خلال ممارسته الألعاب المختلفة ينمي قابليته البدنية و الخلقية و العقلية التي تؤدي إلى السرور و النجاح و تحقيق كثير من الصفات الاجتماعية الأخرى. (المحاسنة، 2006، الصفحات 17-16)

**7 - 6 التنمية النفسية الانفعالية:**

تحتل تنمية مختلف القيم و الخبرات و الخصال الانفعالية الطيبة و المقبولة و التي يكتسبها الممارسون من مادة التربية البدنية و الرياضية و التي لها دور كبير في تكوين شخصية متزنة و تصبح تتصف بالشمول و التكامل ، حيث اعتبر (أفلاطون) أن جسم الإنسان هو مصدر الطاقة و الدافع الحيوي للفرد، كما صرح (فرويد) أن الجهاز التنفسي على حد تعبيره هو تطور الحقيقة الجسدية الأصلية " ، حيث أجرى ( اوجليفي و تتكو) OGILIVE AND TUTKO على عدد كبير من الرياضيين 1500 أوضحت الدراسة النتائج الرياضية لها تأثيراتها النفسية التالية:

- الاتسام بالانضباط النفسي و الطاعة و الاحترام.

– الثقة في النفس و الاتزان الانفعالي، التحكم في النفس و انخفاض التوتر و العدوانية، إلى جانب ذلك المتعة و البهجة و المناخ الرياضي يسوده المرح لانّ الأصل فيها هو المرح و الحركة الذي يمكّن الفرد

من التفريغ و التنفيس بكل حرية و تلقائية (الخولي أ.، 1997، الصفحات 166–167)

يعتبر برنامج التربية البدنية و الرياضية مجالا خصبا لا يتوفر في أوجه الحياة المدرسية الأخرى لإعداد التلميذ من الناحية الانفعالية ، و يرى (ناش) NASH أن دوافع الكائن البشري تدفع الفر إلى العمل، فالرغبات و المثل و الاهتمامات و غيرها تدفع الفرد إلى العمل بطريقة مشروعة أو غير مشروعة ، فإذا كان هناك تحكم في البيئة الانفعالية فانّه يمكن توجهها ( الدوافع) نحو التقدم الاجتماعي بدلا من السلوك غير اجتماعي المرفوض.

و تعبر المدارك و المُثل عن أنماط هذه التنمية ، و عندما تنسجم هذه الأنماط مع المستويات الاجتماعية فإنها تساهم في التنمية الانفعالية ، و يقول ( هذرنجتون) HETHERINGTON أن درجة تنمية القدرة الوظيفية العصبية في أي فرد تتوقف على الوراثة الداخلية ، و على كمية و تنوع و شدة الأنشطة في أثناء سنوات نموه، من خلال هذه الأنشطة يستطيع المدرس الكفء أن يهيئ بيئة تساهم في الثبات الانفعالي للتلاميذ (حسن السيد، 2000، صفحة 74)

**8– أغراض النشاط البدني الرياضي للمراهق:**

**غرض تحقيق الذات:**

تهتم التربية الرياضية بالذات البشرية وتحققها بوسائل متعددة منها:

– التقدم في الكتابة والقراءة للتعرف على الألعاب المختلفة.

- تنمية العقل المحب المستطلع عن طريق الأنشطة المختلفة.

- معرفة الصحة والمرض من خلال الممارسة الفعلية للنشاط.

- تنمية الاتجاهات السليمة نحو صحة الأسرة.

- توجيه حياة الفرد توجيه سليما.

**غرض العلاقات الإنسانية:**

إن التربية الرياضية مليئة بالخبرات المتنوعة التي تؤكد العلاقات الإنسانية بوسائل متعددة منها:

- وضع العلاقات الإنسانية في المكانة الأولى.

- تمكين كل فرد من التمتع بخبرات اجتماعية تميزه أثناء اللعب.

- مساعدة الأفراد على التعاون مع الآخرين أثناء اللعب.

- تعليم آداب المجاملة واللعب النظيف والروح الرياضية.

المساهمة في تحقيق حياة منزلية وعائلية ناجحة.

**غرض الكفاية الاقتصادية:**

إن الخبرات في أوجه النشاط البدني الرياضي يسهم في العمل على تحسين الصحة الجسمية والعقلية والعلاقات الإنسانية التي تساعد على إتقان العمل وتساعد التربية الرياضية على بناء مجتمع أفضل عن طريق بناء شعب يمتلك قسط أوفر من الصحة واللياقة البدنية، ويمكن أن تسهم التربية الرياضية في الكفاية الاقتصادية كالتالي:

- التربية لإتقان العمل.

- التربية لاختيار المهنة.

- تكوين المواطن الصالح بدنيا وعقليا. (الكاشف، 2004، صفحة 21)

## 9- العوامل المؤثرة في النشاط البدني الرياضي للمراهق:

يمكن تحديد العوامل و المعوقات المؤثرة في النشاط البدني و الرياضي عند المراهق إلى فئات أربع هي: الشخصية ،الاجتماعية، البيئة ، خبرات النشاط.

**شكل رقم ( 02 ):** يمثل العوامل المؤثرة في النشاط البدني الرياضي.

**العوامل الشخصية:**

يمكن تصنيف العوامل الشخصية المؤثرة في النشاط البدني و الرياضي إلى متغيرات ديموغرافية ومتغيرات معرفية، بينما المتغيرات الديموغرافية تؤثر في مخاطر عدم النشاط أو نقص

النشاط البدني، ولكن ليس بالضرورة أن تسبب ذلك، وتشمل المتغيرات الديموغرافية مستوى التعليم، التدخين، البدانة..... قد تمثل هذه العادات مانعة للحياة النشطة تجعل الشخص يركن للراحة و الجلوس لفترات طويلة، أما المتغيرات المعرفية فإنها ترتبط بشكل مباشر بالتأثير على ممارسة النشاط البدني ، و تفيد المتغيرات المعرفية مثل المعتقدات والقيم والاتجاهات في تفسير لماذا بعض الناس يلتزمون بالنشاط البدني في حياتهم رغم أن الظروف غير ملائمة، و لا شك أن المعتقدات والاتجاهات والفوائد المتوقعة والثقة في قدراتك تمثل عوامل هامة لزيادة الدافعية واتخاذ الخطوات الأولى نحو ممارسة النشاط البدني والرياضي.

**العوامل الاجتماعية:**

يمكن من خلال الكلام أو السلوك أن تقدم لك الأسرة أو الأصدقاء المساعدة والمساندة للانتظام في النشاط البدني الرياضي، ومن ذلك على سبيل المثال التشجيع توفير الوقت أو المشاركة الفعلية في النشاط، وفي المقابل يمكن أن تمثل الاتجاهات السلبية للأسرة أو الأصدقاء نحو النشاط البدني معوقات لتسهيل إمكانية الممارسة

**العوامل البيئية:**

نقص الأدوات و الأجهزة ،عدم توفر الوقت أو تعارض الوقت مع التزامات أخرى مثل الأسرة والمناخ وحالة الطقس فضلا عن عدم توفر الأجهزة الرياضية كلها عوامل مؤثرة في نجاح ممارسة النشاط البدني و الرياضي عند المراهق (راتب، 2004، صفحة 167)

**خبرات النشاط البدني:**

الخبرات السابقة للنشاط البدني مثل الجلوس لفترات طويلة لمشاهدة التلفزيون أو الأفلام أو بغرض القراءة أو التعامل مع الكومبيوتر تمثل عوامل سلبية لممارسة برنامج النشاط البدني، ومن ناحية أخرى فان أفضل مؤشر للتنبؤ بنجاح ممارسة النشاط البدني للتلميذ المراهق هو الخبرات السابقة للنشاط البدني من خلال أوقات الفراغ. (راتب، 2004، صفحة 171)

**خلاصة:**

من خلال تطرقنا لهذا الفصل يمكن القول أن النشاط البدني الرياضي يكتسي أهمية كبيرة في حياة التلميذ، لأنه يساعده على تنمية الكفاءة الرياضية التي تمكنه من مواجهة واجتياز بعض العقبات التي يمكن أن تواجهه سواء داخل المؤسسات التربوية أو خراجها.

فنظرا للدور الفعال الذي يعلبه النشاط البدني الرياضي ننبه القائمين على العملية التربوية وعلى المنهاج الدراسي بإلمام أكثر بهذا العنصر الفعال وإعطائه قدر أكبر من الاهتمام.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الأول: منهجية البحث واجراءاته الميدانية

**تمهيد:**

بعد دراسة الجانب النظري ينبغي للباحث أن يتصور بحثه بالتفكير في الوسائل التي يستعملها من أجل البحث في العلاقة بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني، وعليه القيام بالدراسة الميدانية على العينة المدروسة والمأخوذة من المجتمع الإحصائي الكلي.

## 1_ منهج البحث:

إن نوع المنهج الذي يتبعه الباحث في دراسته يتوقف على نوع المشكلة التي يريد دراستها، والمنهج بصفته عامة هو: الطريق المؤدي إلى الكشف عن حقيقة بواسطة مجموعة من القواعد لتحديد العمليات والوصول إلى نتيجة محددة. (فوزي، 2007)

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي –الوصفي الفارقي– وقد اعتمد هذا المنهج في العديد من الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية و التربوية، ولكونه الأنسب لدراستنا، حيث يسمح بوصف الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي المدرسي وصفا دقيقا، ويعبر عن هذه البيانات كما وكيفا، ومن ثم يتم بواسطة استخلاص النتائج

## 2- المجتمع الأصلي للبحث:

يمثل المجتمع الأصلي الذي أخذنا منه عينة الدراسة، التلاميذ الممارسين للناشط البدني المدرسي ببعض بثانويات ولاية الشلف تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقد حدد مجتمع البحث حسب احصائيات الموسم الدراسي 2019– 2220 المقدم من طرف المؤسسات التربوية المختارة قد بلغ 2184 تلميذ وتلميذة ممارسين للنشاط البدني الرياضي المدرسي من كلى التخصصين (عملي– أدبي) كما هو موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (03):** يمثل مجتمع البحث (تلاميذ بعض ثانويات ولاية الشلف).

| الثانويات | ذكور | إناث | المجموع | مجتمع البحث |
|---|---|---|---|---|
| المكي عبد القادر | 285 | 517 | 802 | 2184 |
| يطو بن أحمد | 420 | 498 | 918 | |
| حساني احمد | 180 | 248 | 428 | |

## 3- عينة الدراسة:

إن العينة هي النموذج الذي يعتمد عليه الباحث لانجاز العمل الميداني فهي جزئ من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية فهي تعتبر جزئ من الكل بمعنى انه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على إن تكون ممثلة لمجتمع البحث فالعينة إذا هي جزئ معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله .

وتم ضبط بعض الخصائص لأفراد العينة والتي تتمثل فيما يلي:

**الجنس:** تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من ذكور وإناث ممارسين للنشاط البدني الرياضي المدرسي المستوى

**التخصص:** اشتملت الدراسة على التخصصات العلمية والأدبية بالطور الثانوي.

**3-1 حجم العينة:**

تكونت عينة الدراسة من (300) تلميذ وتلميذة، تم احتيارهم بطريقة عشوائية من تلاميذ المرحلة الثانوية والممارسين للنشاط البدني الرياضي بكل من ثانوية المكي عبد القادر ببني حواء، ثانوية حساني احمد ببريرة، وثانوية يطو بن احمد ب أبو الحسن، والمسجلين في الموسم الدراسي 2019- 2020.

**جدول رقم ( 04):** يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

| المتغيرات | الفئات | التكرار | المجموع |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | 150 | 300 |
| | إناث | 150 | |
| التخصص | عملي | 150 | 300 |
| | أدبي | 300 | |

يلاحظ من خلال الجدول رقم ( 04) أن عدد أفراد العينة من الذكور بلغ 150 أي بنسبة ( 50%) جاء مساو مع عدد الإناث المقدر ب( 150 ) أي بنسبة ( 50%).

وكذا نسبة التلاميذ الأدبين بلغت (50%) بمعدل 150 تلميذ، وهذه النسبة جاءت مساوية لنسبة التلاميذ العلمين والتي قدرت ب (150) أي بنسبة /(50%)

**4- تحديد متغيرات الدراسة:**

**4-1 المتغير الأول:**

يطلق على هذا النوع من المتغيرات اسم العوامل المثيرة وهو المتغير الذي يعتبر الباحث المؤثر الأساسي في الظاهرة أو السلوك الذي يلاحظه أو يدرسه، ويسمى هذا المتغير بالمتغير التجريبي لأن الباحث يخصصه للتجريب عن طريق تغييره لمعرفة مدى تأثيره.

والمتغير المستقل في دراستنا هو دافعية الإنجاز.

**4-2 المتغير الثاني:**

و يسمى هذا النوع من المتغيرات متغير الاستجابة وهو ما ينتج عن أثر المتغير المستقل، أي قيمة هذا المتغير تتأثر بتغير قيمة المتغير المستقل.

والمتغير التابع في دراستنا هو الذكاء الوجداني.

**4-3 المتغيرات المضبوطة:**

وهي المتغيرات التي تم تحديدها وضبطها قصد التحكم في نتائج الدراسة ولتفادي تأثير المتغيرات العشوائية على نتائج الدراسة.

والمتغيرات المضبوطة في هذه الدراسة هي : الجنس والتخصص.

## 5- مجالات البحث:

**5-1 المجال الزمني:**

تمت دراستنا خلال الموسم الدراسي 2019- 2020، حيث تم خلال هذا الموسم الدراسي توزيع الاستمارات على أفراد عينة الدراسة بالثانويات المذكورة سابقا.

**5-2 المجال المكاني:**

أجريت الدراسة بثلاثة ثانويات بولاية الشلف تمثلت في كل من:

- ثانوية المكي عبد القادر ببني حواء.

- ثانوية حساني أحمد ببريرة.

- ثانوية يطو بن احمد بأبو الحسن.

## 6- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة الجوهر لبناء البحث كله، وهي الخطوة الأساسية ومهمة لبناء البحث العلمي إذ من خلالها يمكن للباحث تجربة وسائل بحثه بالتأكد من سلامتها والتأكد من وضوحها. (الباهي، 2000)

بناءا على هذا قمنا قبل المباشرة بإجراء الدراسة الميدانية بدراسة استطلاعية كان الهدف منها:

- محاولة التعرف أكثر على مجتمع الدراسة الاستطلاعية.

- التأكد من صلاحيات أدوات الدراسة وتجريبها.

- معرفة المشكلات التي يمكن أن تصادفنا خلال دراستنا الميدانية وبالتالي محاولة تفاديها.

- التأكد من مدى وضوح عبارات المقاييس المستخدمة بالنسبة لعينة الدراسة.

## 7- أدوات الدراسة:

من أجل جمع البيانات من الميدان يجب توفر واستخدام أدوات بحث معينة، وتتمثل أدوات دراستنا في مقياسان هما:

- مقياس دافعية الانجاز

- مقياس الذكاء الوجداني

**7-1 مقياس دافعية الانجاز:**

**التعريف بالمقياس:**

قام جو وولس 1982 بتصميم مقياس نوعي خاص بالمجال الرياضي لمحتولة قياس دافعية الانجاز المرتبطة بالمنافسة الرياضية,

ويتضمن المقياس ثلاثة أبعاد هي:

- دافع القدرة power motive

- دافع إنجتز النجاح motive to achieve success

- دافع تجنب الفشل motive to avoid failure

وذاك في ضوء نموذج "مكليلاند- أتكنسون" في الحاجة للانجاز.

وتتضمن القائمة 40 عبارة: 12 عبارة خاصة لبعد دافع القدرة، 15 عبارة لبعد دافع إنجاز النجاح، 13 عبارة لبعد دافع تجنب الفشل.

ويقوم اللاعب الرياضي بالاستجابة على عبارات القائمة على مقياس خماسي التدريج: بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جدا.

وقد قام محمد حسن علاوي بتعريب القائمة وفي ضوء بعض التطبيقات الأولية في البيئة المصرية على عينات من اللاعبين الرياضيين تم الاقتصار على بعد دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل وعدد 20 عبارة.

**كيفية تصحيح مقياس دافعية الإنجاز:**

عبارات بعد دافع إنجاز النجاح هي:

20/18/16/14/12/10/8/6/4/2 وكلها عبارات ايجابية في اتجاه البعد فيما عدا العبارات رقم:

4/ 8/ 14، فهي عبارات في عكس اتجاه البعد

وعبارات بعد تجنب الفشل (الخوف من الفشل) هي:

3/1/ 5/ 7/9/ 11/ 13/ 15/ 17/ 19 وكلها عبارات إيجابيةفي اتجاه البعد فيما عدا العبارات رقم: 11/ 4/ 19 فهي عبارات في عكس اتجاه البعد.

ويتم تصحيح عبارات كل بعد على حدا كما هو موضح في الجدول التالي :

**جدول رقم (05):** يمثل درجات العبارات الموجبة والسالبة لمقياس دافعية الإنجاز:

| الآراء | العبارات الموجبة | العبارات السالبة |
|---|---|---|
| بدرجة كبيرة جدا | 05 | 01 |
| بدرجة كبيرة | 04 | 02 |
| بدرجة متوسطة | 03 | 03 |
| بدرجة قليلة | 02 | 04 |

| | | |
|---|---|---|
| بدرجة قليلة جدا | 01 | 05 |

**2-7 مقياس الذكاء الوجداني ل (Bar-on & parker):**

**تعريف بالمقياس:**

أعد مقياس (Bar-on & parker) وفقا لنموذج السمات أو النموذج المختلط، وهو من ضمن مقاييس التقرير الذاتي، أعد استنادا إلى الأبحاث التي أجراها(Bar-on) على المفهوم، وقد طبق على عينة تعد بالآلاف كما أشارت إليه نور ألهي (2009) وعن فئات عمرية يتعدى عمرها (16 سنة)،وعلى مختلف الأجناس البشرية، أمريكا، الأرجنتين، كندا، الشيلي، ألمانيا، بريطانيا، الهند، المكسيك، نيجيريا، جنوب إفريقيا، السويد...إلخ، وهو مقياس متعدد الأبعاد ولديه قدرة تخمينية عالية في مستوى مهارات الذكاء العاطفي المستقبلية لدى الفرد، ينطلق من النموذج المختلط للذكاء العاطفي ذي النظرة الشاملة لتكامل مهارات الفرد الفكرية والانفعالية والاجتماعية كما تشير إلى ذلك المللي (2011).

ترجم المقياس إلى العربية مرتان كانت المرة الأولى من طرف عجوة (2003)، حسب نولا الهي (2009)، ونقل مرة أخرى من طرف رزق الله (2006) بعد أن تحققت من قوة خصائصه السيكومترية، بعدة طرق (صدق الترجمة، الصدق الظاهري، صدق البناء)، والثبات وكان بعدة طرق أيضا (إعادة التطبيق، التجزئة النصفية، ومعامل آلفا كرونباخ). (جعيجع و هامل، 2015)

**وصف المقياس:**

يتضمن مقياس بار-أون وجيمس باركر لقياس الذكاء الوجداني (60) فقرة، مقسمة على ستة أبعاد مقسمة كما يلي:

- البعد بين الشخصي ويتألف من (06) فقرات أخذت الأرقام الآتية:7،17،28،31،43،53

- بعد بين الأشخاص ويتألف من (12) فقرة أخذت الأرقام الآتية:

.41،36،24،20،14،10،5،2،51،55،45

- بعد التكيف ويتألف من (10) فقرات أخذت الأرقام الآتية:

.57،48،44،38،43،30،25،22،16،12

- بعد إدارة الضغوط ويتألف من (12) فقرة أخذت الأرقام الآتية:

.58،54،49،46،39،35،26،21،15،11،6،3

- بعد المزاج العام ويتألف من (14) فقرة أخذت الأرقام الآتية:

.60،56،50،47،40،37،32،29،23،19،13،9،4،1

- بعد الانطباع الايجابي ويتألف من (6) فقرات أخذت الأرقام الآتية:8،18،27،33،42،52.

**كيفية تصحيح مقياس مقياس الذكاء الوجداني:**

يتكون المقياس من أربع خيارات لكل فقرة، يختار منها المفحوص ما يناسبه من الخيارات وهي:

1= نادرا جدا، 2= نادرا، 3= أحيانا، 4= غالبا.

بحيث تكون أعلى درجة لكل مفردة دالة على زيادة الذكاء الوجداني عند المفحوص باستثناء أرقام الفقرات الآتية:

(6)،(15)، (21) (26)، (28)، (35)، (37)، (46)، (49) (53)، (54)، (58) بحيث أصبح كالتالي:

4= نادرا جدا، 3= نادرا، 2= أحيانا، 1= غالبا.

**7-1المعاملات العلمية:**

قام عمر جعيجع وهامل منصور بدراسة حول تقنين مقياس الذكاء الوجداني لبار-اون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية من خلال حساب كل من صدق وثبات المقياس وكانت النتائج كالتالي:

**الصدق:**

**صدق البناء العاملي ، أو صدق الإتساق الداخلي:**

للتأكد من صدق البناء العاملي، أو صدق الاتساق الداخلي قام الباحثان بالاعتماد على معاملات الارتباط بين درجات المقياس ككل ومختلف أبعاده، وبين الأبعاد فيما بينها، وبتطبيق هذا المبدأ تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي: (جعيجع و هامل، 2015، صفحة 160)

**جدول رقم(06):** يبين مختلف معاملات ارتباط المقياس بأبعاده والأبعاد فيما بينها

| | المقياس | البعد01 | البعد 02 | البعد 03 | البعد 04 | البعد 05 | البعد 06 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المقياس | | ,235** | ,549** | ,493** | ,670** | ,808** | ,551** |
| البعد 01 | ,253** | | ,412** | ,189** | ,249** | ,579** | ,668** |
| البعد 02 | ,549** | ,412** | | ,150* | ,161** | ,312** | ,673** |
| البعد 03 | ,493** | ,189** | ,150* | | ,239** | ,258** | ,373** |
| البعد 04 | ,670** | ,249** | ,161* | ,239** | | ,426** | ,270** |
| البعد 05 | ,808** | ,579** | ,312** | ,258** | ,426** | | ,318** |
| البعد 06 | ,551** | ,668** | ,373** | ,270** | ,318** | ,443** | |

**/ دال عند مستوى (,001) */ دال عند مستوى (,005) (جعيجع و هامل، 2015)

الملاحظ من الجدول رقم (06) أن جميع معاملات الإرتباط بين مقياس الذكاء الوجداني موضوع دراسته دالة إحصائيا، وهذه النتائج جاءت مؤكدة لما حققته الدراسات التي اتبعت نفس الطريقة، منها دراسة نور الهى (2009)، وطالب (2010)، وعدنان والقاضي (20012)، وبوزقاق وبوشلاق (2014) كون هذه الدراسات اعتمدت على صدق البناء العاملي، وجاءت جميعها مؤكدة على تماسك المقياس سواء ما تعلق بتماسك الأبعاد بالمقياس، أو تباعد الأبعاد بعضها البعض.

**الثبات:**

**الثبات بالطريقة إعادة التطبيق:**

**جدول رقم (07):** يبين معاملات الارتباط بين درجات التطبيق وإعادة التطبيق

| درجات التطبيق درجات إعادة التطبيق | الدرجات الكلية | البعد الأول | البعد الثاني | البعد الثالث | البعد الرابع | البعد الخامس | البعد السادس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجات الكلية | ,589** | ,672** | ,798** | ,668** | ,626** | ,779** | ,492** |
| البعد 01 | ,637** | ,649** | ,665** | ,362** | ,461** | ,584** | ,532** |
| البعد 02 | ,732** | ,649** | ,543** | ,373** | ,417** | ,308** | ,472** |
| البعد 03 | ,646** | ,643** | ,436** | ,876** | ,495** | ,438** | ,583** |
| البعد 04 | ,605** | ,472** | ,472** | ,576** | ,423** | ,361** | , 397** |
| البعد 05 | ,743** | ,637** | ,637** | ,321** | ,372** | ,671** | ,432** |
| البعد 06 | ,487** | ,337** | ,382** | ,521** | ,397** | ,473** | ,532** |

** دال عند مستوى (,001)

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (07 ) بأن معاملات الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني دالة عند مستوى (0,01) سواء بين الدرجات الكلية أو بين درجات الأبعاد، وهذا مايدل على ثبات المقياس عند إعادة تطبيقه.

**8- صدق الأدوات في الدراسة الحالية (الخصائص السيكومترية):**

للوقوف على مدى ملائمة المقاييس، ووضوح عباراتهما، ومعرفة خصائصه السيكومترية، قمنا بدراسة استطلاعية شملت (60) تلميذا، بهدف التحقق من صلاحيتهما للاستخدام في الدراسة الأساسية بحساب صدقهما وثباتهما بالطرق الإحصائية المناسبة.

**8-1 الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز:**

**أ. صدق المقياس:**

المقياس الصادق هو ذلك المقياس الذي يقيس ما وضع لأجله مما يعني قدرة المقياس على قياس ما يتطلب قياسه أصلا. وعليه لقد تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب معاملات ارتباط الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

**الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:**

**جدول رقم ( 08):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور دافع إنجاز النجاح.

| العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية | العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة 02 | 0.383 | 0.01 | العبارة 12 | 0.145 | غير دال |
| العبارة 04 | 0.420 | 0.01 | العبارة 14 | 0.171 | غير دال |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة 06 | 0.248 | غير دال | العبارة 16 | 0.106 | غير دال |
| العبارة 08 | 0.165 | غير دال | العبارة 18 | 0.570 | 0.01 |
| العبارة 10 | 0.493 | 0.01 | العبارة 20 | 0.653 | 0.01 |

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور دافع إنجاز النجاح بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.653) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0.106) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (16) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (دافع إنجاز النجاح) صادق.

**جدول رقم ( 09):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور دافع تجنب الفشل.

| العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية | العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة 01 | 0.360 | 0.01 | العبارة 11 | 0.459 | 0.01 |
| العبارة 03 | 0.386 | 0.01 | العبارة 13 | 0.433 | 0.01 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة 05 | 0.295 | 0.05 | العبارة 15 | 0.441 | 0.01 |
| العبارة 07 | 0.381 | 0.01 | العبارة 17 | 0.235 | غير دال |
| العبارة 09 | 0.366 | 0.01 | العبارة 19 | 0.401 | 0.01 |

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور دافع تجنب الفشل بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01-0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.459) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (11) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0.235) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (17) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (دافع تجنب الفشل) صادق.

**2. ثبات المقياس:**

يقصد بثبات الأداة بأن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما أعيد على نفس الأفراد وفي نفس الظروف، وللتحقق من ثبات مقياس دافعية الإنجاز تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (60) تلميذا، من خلال استخدام الطرق الإحصائية التالية:

**- معامل ثبات ألفا كرونباخ:**

أن استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، تعتمد على حساب الإرتباطات بين العلامات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الاختبار. وقام الباحث بحساب معامل ألفا كرونباخ باعتباره من أهم مقاييس الاتساق الداخلي حيث يربط هذا المعامل ثبات المقياس

بثبات بنوده، وعليه تم حساب معامل ألفا كرونباخ لكل أبعاد المقياس، وقد كانت النتائج على النحو المبين في الجدول الأتي:

**جدول رقم (10):** يمثل نتائج معامل ثبات بعد دافع إنجاز النجاح بطريقة ألفا كرونباخ.

| بعد دافع إنجاز النجاح | ألفا كرونباخ |
|---|---|
| **الدرجة الكلية** | 0.60 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن قيمة معامل الثبات لبعد دافع إنجاز النجاح بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ كانت تساوي (0.60) وهذه القيمة تعتبر مرتفعة، حيث تشير النتائج إلى أن البعد يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الاعتماد عليه والوثوق بنتائجه.

**جدول رقم (11):** يمثل نتائج معامل ثبات بعد دافع تجنب الفشل بطريقة ألفا كرونباخ.

| بعد دافع تجنب الفشل | ألفا كرونباخ |
|---|---|
| **الدرجة الكلية** | 0.63 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة معامل الثبات لبعد دافع تجنب الفشل بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ كانت تساوي (0.63) وهذه القيمة تعتبر مرتفعة، حيث تشير النتائج إلى أن البعد يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الاعتماد عليه والوثوق بنتائجه.

### 8-2 الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني

#### 1. صدق المقياس:

#### 1.1. الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:

**جدول رقم (12):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور بين الشخصي.

| العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية | العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة 7 | 0.563 | 0.01 | العبارة 31 | 0.650 | 0.01 |
| العبارة 17 | 0.556 | 0.01 | العبارة 43 | 0.612 | 0.01 |
| العبارة 28 | 0.318 | 0.05 | العبارة 53 | 0.318 | 0.05 |

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور (بين الشخصي) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) و(0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.650) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (31) والدرجة الكلية للمحور ككل، و (0.318) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (28) و(53) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (بين الشخصي) صادق.

**جدول رقم (13):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور بين الأشخاص.

| العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية | العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة 02 | 0.462 | 0.01 | العبارة 24 | 0.504 | 0.01 |
| العبارة 05 | 0.516 | 0.01 | العبارة 36 | -0.058 | غير دال |
| العبارة 10 | 0.397 | 0.01 | العبارة 41 | 0.404 | 0.01 |
| العبارة 14 | 0.277 | 0.05 | العبارة 45 | 0.652 | 0.01 |
| العبارة 20 | 0.504 | 0.01 | العبارة 51 | 0.347 | 0.01 |
| // | // | // | العبارة 55 | 0.511 | 0.01 |

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور (بين الأشخاص) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01-0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.652) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (45) والدرجة الكلية للمحور ككل، و (0.058-) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (36) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (بين الأشخاص) صادق.

**جدول رقم (14):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التكيف.

| العبارات | الدرجة الكلية | الدلالة | العبارات | الدرجة الكلية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|

| | للمحور | الإحصائية | | للمحور | الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة 12 | 0.757 | 0.01 | العبارة 38 | 0.627 | 0.01 |
| العبارة 16 | 0.453 | 0.01 | العبارة 43 | 0.407 | 0.01 |
| العبارة 22 | 0.638 | 0.01 | العبارة 44 | 0.544 | 0.01 |
| العبارة 25 | 0.534 | 0.01 | العبارة 48 | 0.634 | 0.01 |
| العبارة 30 | 0.546 | 0.01 | العبارة 57 | 0.345 | 0.01 |

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور التكيف بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.757) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (12) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0.345) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (57) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (التكيف) صادق.

**جدول رقم (15):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور إدارة الضغوط.

| العبارات | الدرجة الكلية | الدلالة | العبارات | الدرجة الكلية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|

| | للمحور | الإحصائية | | للمحور | الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة 03 | 0.317 | 0.05 | العبارة 35 | 0.686 | 0.01 |
| العبارة 06 | 0.399 | 0.01 | العبارة 39 | 0.523 | 0.01 |
| العبارة 11 | 0.108 | غير دال | العبارة 46 | 0.351 | 0.01 |
| العبارة 15 | 0.540 | 0.01 | العبارة 49 | 0.412 | 0.01 |
| العبارة 21 | 0.277 | 0.05 | العبارة 54 | 0.597 | 0.01 |
| العبارة 26 | 0.565 | 0.01 | العبارة 58 | 0.581 | 0.01 |

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور إدارة الضغوط بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01-0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.686) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (35) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0.108) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (11) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الرابع (إدارة الضغوط) صادق.

**جدول رقم (16):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المزاج العام.

| العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية | العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة 01 | 0.055 | غير دال | العبارة 32 | 0.517 | 0.01 |
| العبارة 04 | 0.288 | 0.05 | العبارة 37 | 0.225 | غير دال |
| العبارة 09 | 0.595 | 0.01 | العبارة 40 | 0.444 | 0.01 |
| العبارة 13 | 0.417 | 0.01 | العبارة 47 | 0.672 | 0.01 |
| العبارة 19 | 0.330 | 0.01 | العبارة 50 | 0.384 | 0.01 |
| العبارة 23 | 0.382 | 0.01 | العبارة 56 | 0.532 | 0.01 |
| العبارة 29 | 0.196 | غير دال | العبارة 60 | 0.525 | 0.01 |

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور المزاج العام بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01-0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.672) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (47) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0.055) كأدنى

ارتباط كان بين العبارة (1) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الخامس (المزاج العام) صادق.

**جدول رقم (17):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الانطباع الإيجابي.

| العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية | العبارات | الدرجة الكلية للمحور | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة 08 | 0.342 | 0.01 | العبارة 33 | 0.388 | 0.01 |
| العبارة 18 | 0.563 | 0.01 | العبارة 42 | 0.304 | 0.05 |
| العبارة 27 | 0.477 | 0.01 | العبارة 52 | 0.630 | 0.01 |

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور الانطباع الإيجابي بمعامل الارتباط بيرسون، حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور السادس مع الدرجة الكلية له دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01-0.05)، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0.630) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (52) والدرجة الكلية للمحور ككل، و(0.304) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (42) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور السادس (الانطباع الإيجابي) صادق.

**2.1. الارتباط بين الأبعاد الستة والدرجة الكلية للمقياس:**

**جدول رقم (18):** يبين تقدير الارتباطات البينية لأبعاد الستة لمقاييس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس.

| الأبعاد | الارتباط | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|
| 1 | 0.402 | 0.01 |
| 2 | 0.391 | 0.01 |
| 3 | 0.660 | 0.01 |
| 4 | 0.591 | 0.01 |
| 5 | 0.630 | 0.01 |
| 6 | 0.559 | 0.01 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن جميع معاملات الارتباط الأبعاد الستة والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني تتراوح ما بين (0.391-0.660) وجميعها ارتباط موجب ودالة عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن جميع الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس الكلي مما يشير إلى دقته.

**2. ثبات المقياس:**

وللتحقق من ثبات مقياس الذكاء الوجداني تم تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (60) تلميذا من خلال استخدام الطرق الإحصائية التالية:

**- معامل ثبات ألفا كرونباخ:**

أن استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، تعتمد على حساب الإرتباطات بين العلامات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الاختبار. وقام الباحث بحساب معامل

ألفا كرونباخ باعتباره من أهم مقاييس الاتساق الداخلي حيث يربط هذا المعامل ثبات المقياس بثبات بنوده، وعليه تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وقد كانت النتائج على النحو المبين في الجدول الأتي:

**جدول رقم (19):** يمثل نتائج معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا كرونباخ.

| مقياس الذكاء الوجداني | ألفا كرونباخ |
|---|---|
| **الدرجة الكلية** | 0.70 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن قيمة معامل الثبات لمقياس الذكاء الوجداني بطريقة الاتساق الداخلي وفق معادلة ألفا كرونباخ كانت تساوي (0.70) وهذه القيمة تعتبر مرتفعة، حيث تشير النتائج إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وعليه يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

وبناءا على نتائج الصدق والثبات يتضح أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات، ويمكننا الاعتماد عليه في الدراسة الحالية، لغرض التحليل الإحصائي وحساب المؤشرات الإحصائية لغرض الإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

## الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية spss النسخة الرابعة والعشرون.

**خلاصة:**

تمحور هذا الفصل حول منهجية البحث والإجراءات الميدانية التي أنجزها الباحث خلال التجربة الاستطلاعية ، تماشيا مع طبيعة البحث العلمي والمتطلبات العلمية والتعليمية، بحيث تطرق الباحث إلى منهج البحث وإجراءاته الميدانية ، وقد تتطرق إلى حيثيات الدراسة الإستطلاعية بالإضافة إلى العينة المدروسة التي يمثلها التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية.

كما تطرقنا إلى الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، حيث تم التأكد من صدق هذه المقاييس على البيئة الجزائرية وعينة الدراسة.

# الفصل الثاني : عرض وتحليل ومناقشة النتائج

## عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضيات:

## 1- عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

## 1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

**تنص الفرضية الأولى على أنه:** "توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية".

وللتأكد من صحة هذه الفرضية تم تطبيق معامل الارتباط "بيرسون" بين مقياس دافعية الانجاز ومقياس الذكاء الوجداني، وجاءت النتائج كما يلي:

**جدول رقم (20):** يبين الارتباط بين دافع إنجاز النجاح وأبعاد الذكاء الوجداني

| ***أبعاد الذكاء الوجداني*** | | البعد الشخصي | البعد بين الأشخاص | بعد التكيف | بعد إدارة الضغوط | بعد المزاج العام | بعد الانطباع الإيجابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***دافع إنجاز النجاح*** | معامل الارتباط بيرسون | 0,159** | 0,183** | 0,136* | 0,156** | 0,159** | 0,160** |
| | مستوى المعنوية | 0,006 | 0,001 | 0,017 | 0,007 | 0,006 | 0,006 |
| | N | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) وجدود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافع إنجاز النجاح وجميع أبعاد الذكاء الوجداني حيث تراوح معامل الارتباط بين (0,136- 0,183) عند مستوى الدلالة (0,01- 0,007)

**جدول رقم (21):** يبين الارتباط بين دافع تجنب الفشل وأبعاد الذكاء الوجداني

| ***أبعاد الذكاء الوجداني*** | | البعد الشخصي | البعد بين الأشخاص | بعد التكيف | بعد إدارة الضغوط | بعد المزاج العام | بعد الانطباع الإيجابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ***دافع تجنب الفشل*** | معامل الارتباط بيرسون | 0,144* | 0,180** | 0,144* | 0,139* | 0,136* | 0,164** |
| | مستوى المعنوية | 0,013 | 0,002 | 0,013 | 0,016 | 0,017 | 0,004 |
| | N | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 | 300 |

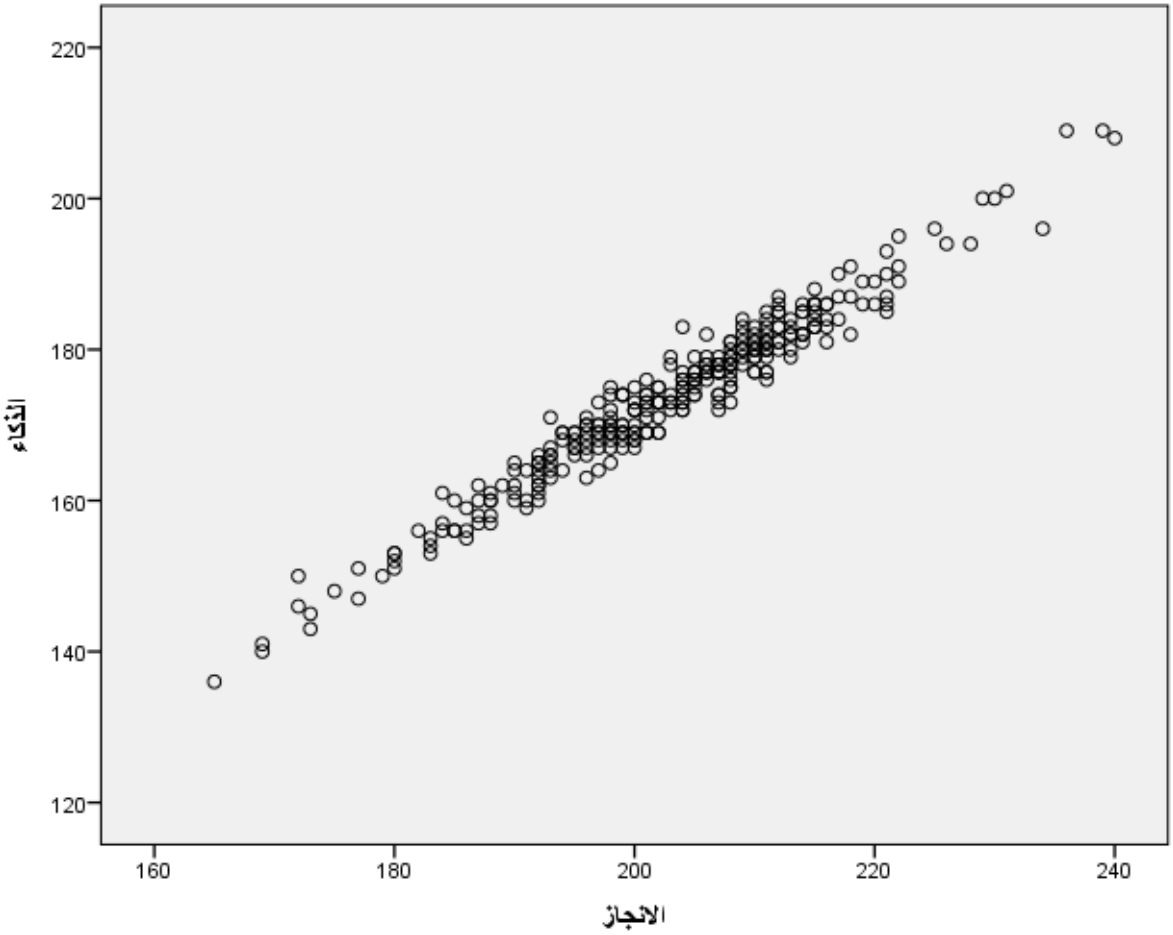
نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) وجدود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافع تجنب الفشل وجميع أبعاد الذكاء الوجداني حيث تراوح معامل الارتباط بين (0,136- 0,180) عند مستوى الدلالة (0,01- 0,017).

**جدول رقم22:** يبين الارتباط بين مقياس دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية.

| المتغيرات | معامل الارتباط | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| دافعية الإنجاز | 0.978** | 0.000 | 0.01 |
| الذكاء الوجداني | | | |

** دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول رقم (22) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين مقياس دافعية الانجاز ومقياس الذكاء الوجداني الذي بلغت قيمته (0.978) عند مستوى الدلالة (0.01)، وأن القيمة الاحتمالية قدرت بـ (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.01) أي 1%، وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية.




**شكل رقم (03):** يبين العلاقة بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي

## 2-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

**تنص الفرضية الثانية على أنه:**" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز ودرجة الذكاء الوجداني".

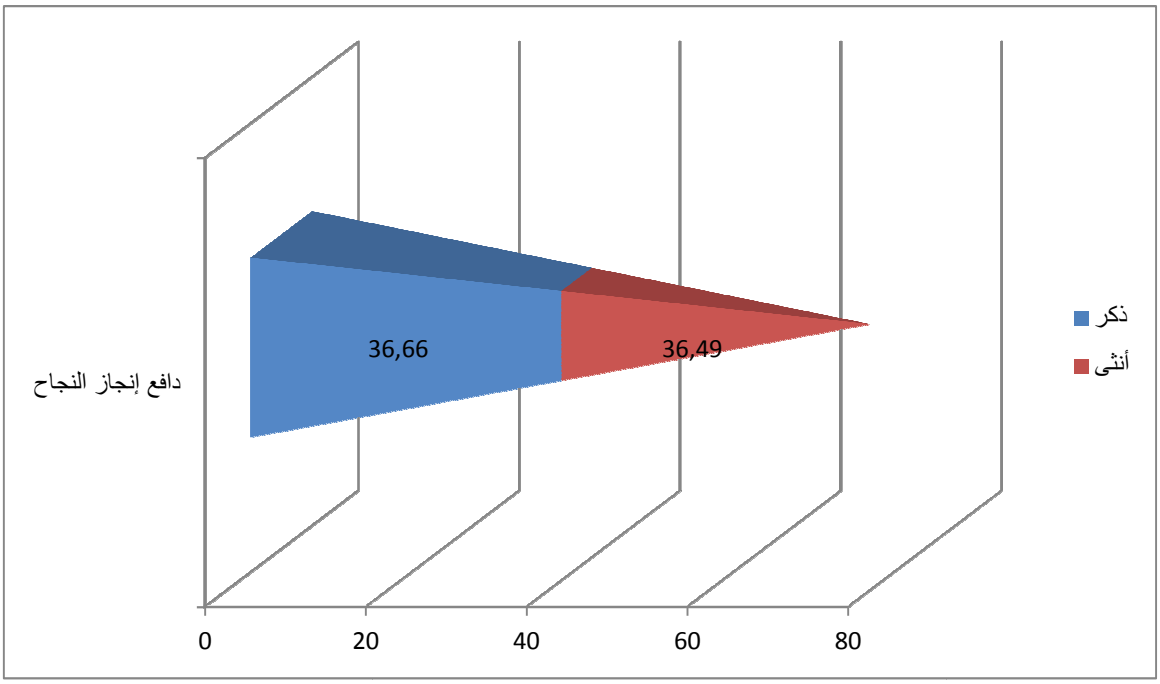
من أجل دراسة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى دافعية الإنجاز ودرجة الذكاء الوجداني قمنا أولا بحساب الفروق في كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، وكذا أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (23):** يبين الفروق في دافع إنجاز النجاح تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 36.66 | 2.207 | 298 | 0.636 | 0.525 | 0.01 |
| أنثى | 36.49 | 2.506 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (23) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (36.66) أكبر منه عند الإناث والذي قدر بـ (36.49)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (2.207) عند الذكور، وعند الإناث فقد بلغت قيمته (2.506) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 0.636 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.525 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في دافع إنجاز النجاح



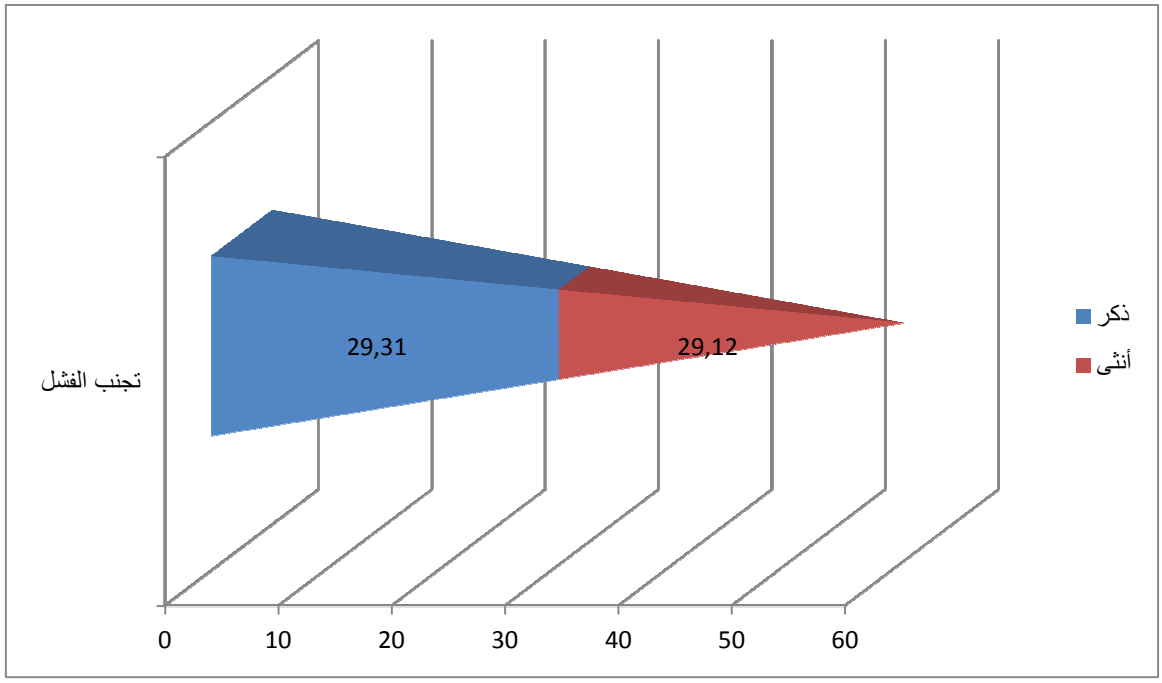

**شكل رقم (04):** يبين متوسط دافع إنجاز النجاح حسب الجنس.

**جدول رقم (24):** يبين الفروق في دافع تجنب الفشل تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 29.31 | 2.776 | 298 | 0.615 | 0.539 | 0.01 |
| أنثى | 29.12 | 2.477 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (24) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (29.31) أكبر منه عند الإناث والذي قدر بـ (29.12)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (2.776) عند الذكور، وعند الإناث فقد بلغت قيمته (2.477) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 0.615 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.539 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في دافع تجنب الفشل.




**شكل رقم (05):** يبين متوسط دافع تجنب الفشل حسب الجنس.

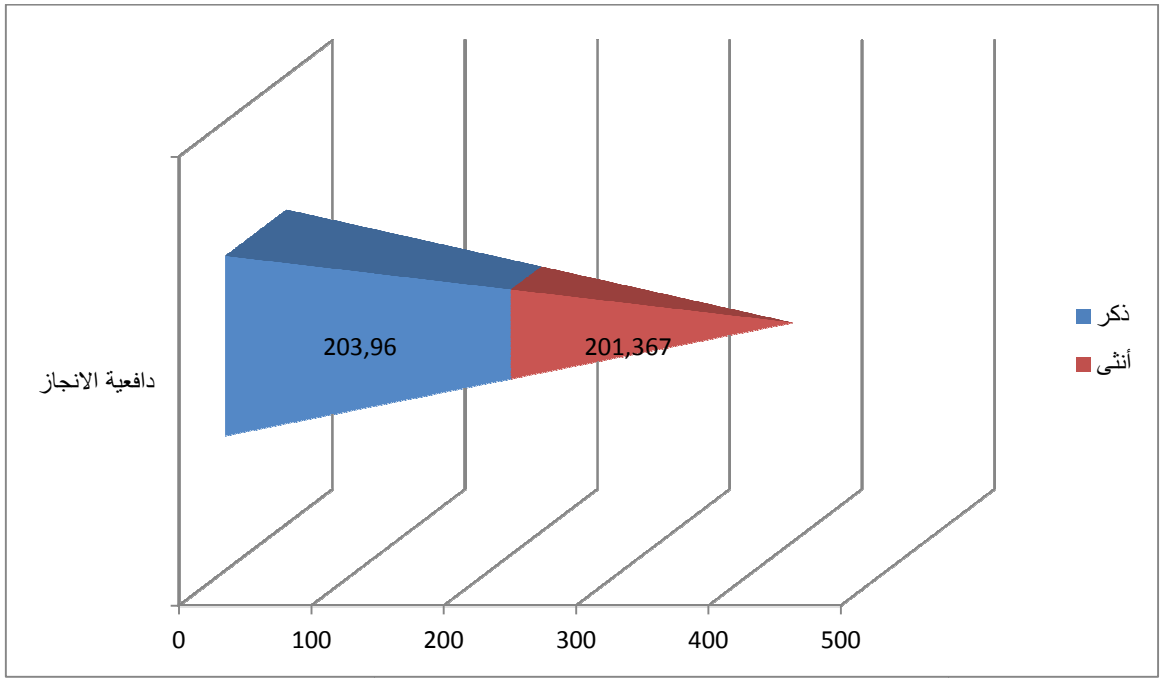
**جدول رقم (25):** يبين الفروق في دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 203.96 | 11.944 | 298 | 1.628 | 0.105 | 0.01 |
| أنثى | 201.67 | 12.445 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (25) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (203.96) أكبر منه عند الإناث والذي قدر بـ (201.67)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (11.944) عند الذكور، وعند الإناث فقد بلغت قيمته (12.445) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت"

المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.628 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.105 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز.




**شكل رقم (06):** يبين متوسط درجات دافعية الإنجاز حسب الجنس.

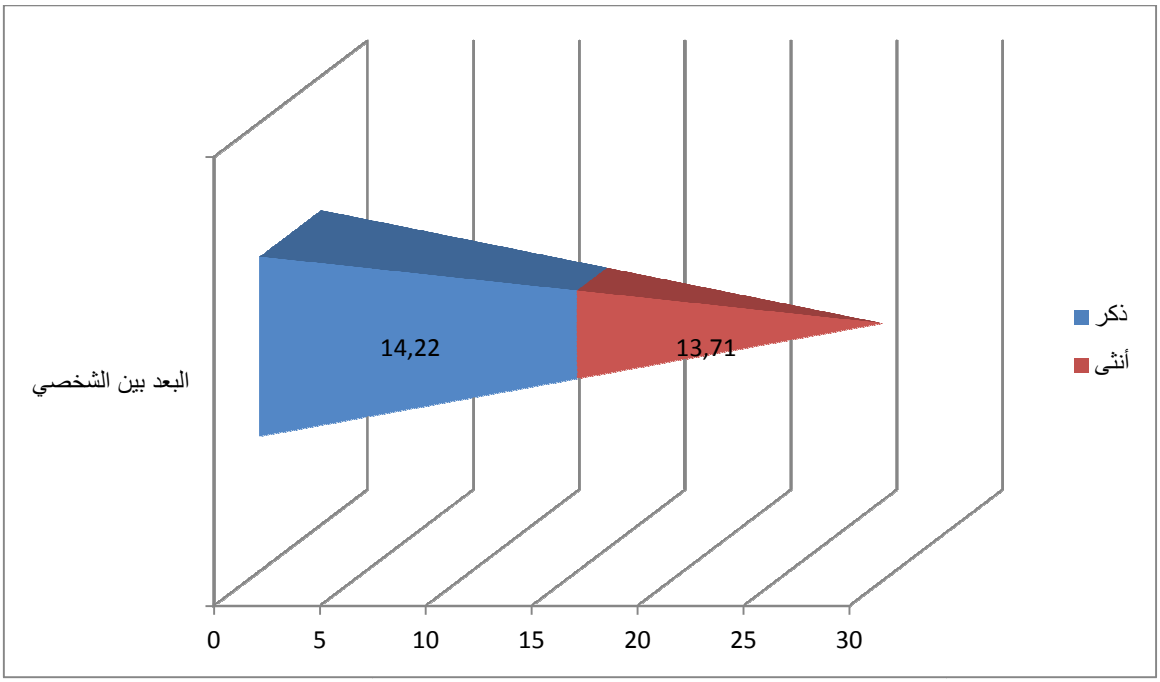
**جدول رقم (26):** يبين الفروق في بعد بين الشخصي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 14.22 | 2.792 | 298 | 1.674 | 0.095 | 0.01 |
| أنثى | 13.71 | 2.511 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (26) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (14.22) أكبر منه عند الإناث والذي قدر بـ (13.71)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (2.792) عند الذكور، وعند الإناث فقد

بلغت قيمته (2.511) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.674 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.095 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في البعد بين الشخصي



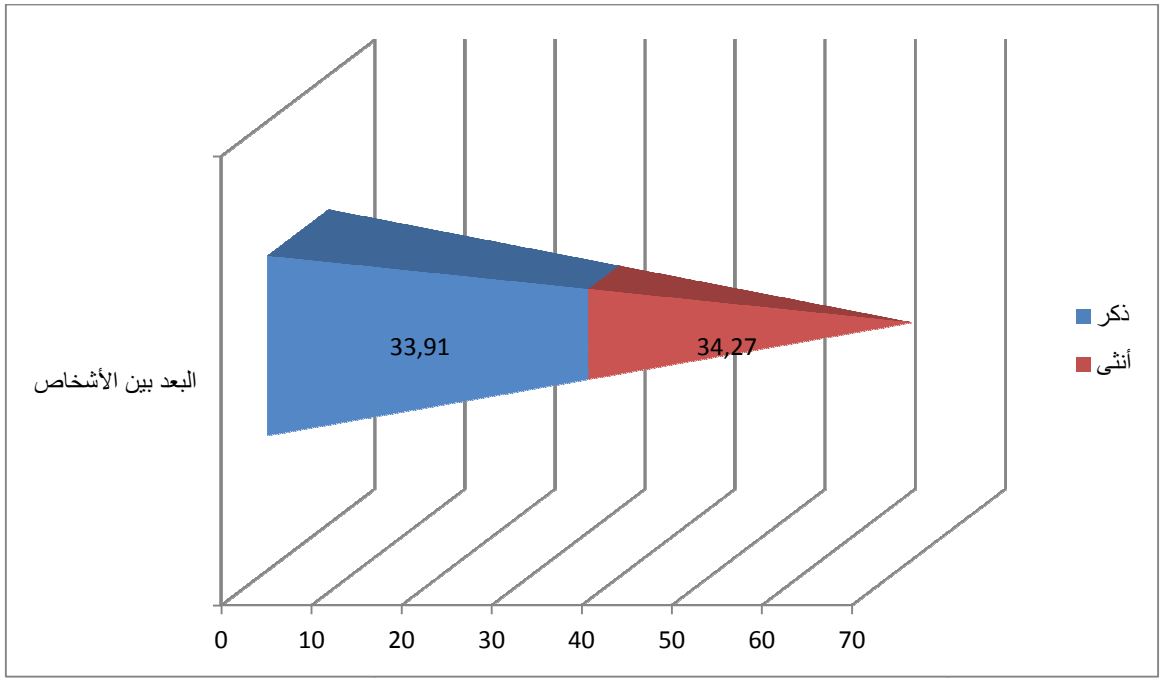

**شكل رقم (07):** يبين متوسط درجات البعد بين الشخصي حسب الجنس.

**جدول رقم (27):** يبين الفروق في بعد بين الأشخاص تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 33.91 | 2.845 | 298 | -1.096 | 0.274 | 0.01 |
| أنثى | 34.27 | 2.736 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (27) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (33.91) أصغر منه عند الإناث والذي قدر بـ (34.27)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (2.845) عند الذكور، وعند الإناث فقد بلغت قيمته (2.736) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.096- والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.274 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في البعد بين الأشخاص



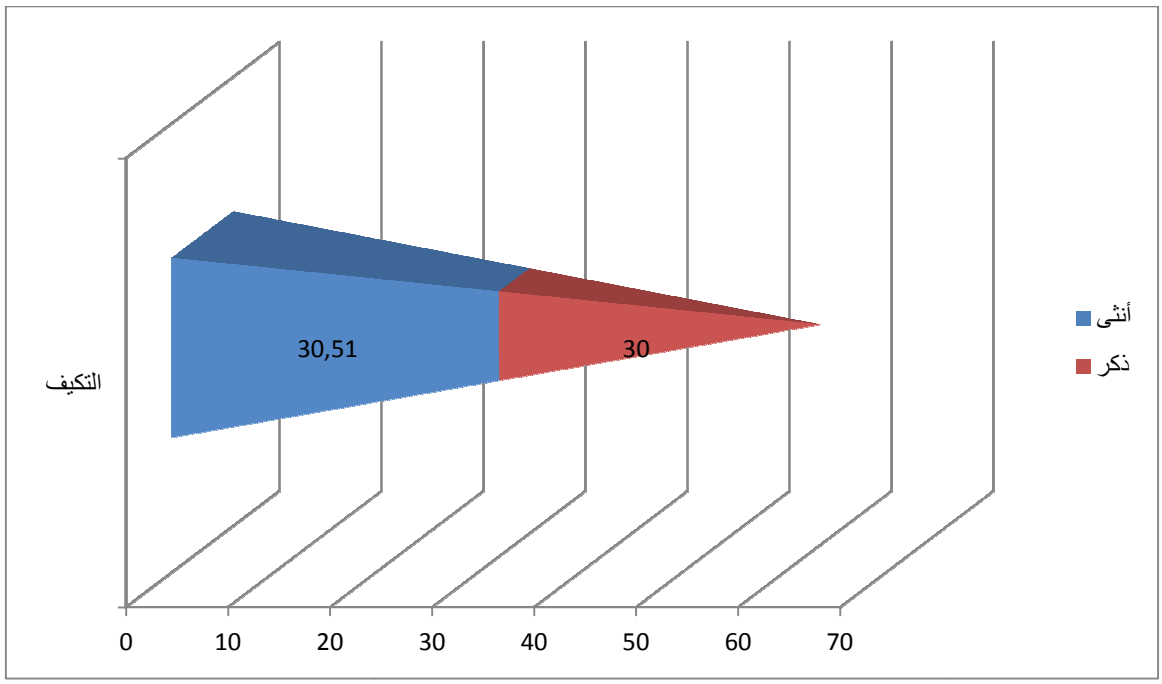

**شكل رقم (08):** يبين متوسط درجات البعد بين الأشخاص حسب الجنس.

**جدول رقم (28):** يبين الفروق في التكيف تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 30.51 | 3.615 | 298 | 1.258 | 0.209 | 0.01 |
| أنثى | 30.00 | 3.354 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (28) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (30.51) أكبر منه عند الإناث والذي قدر بـ (30.00)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (3.615) عند الذكور، وعند الإناث فقد بلغت قيمته (3.354) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.258 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.209 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في التكيف



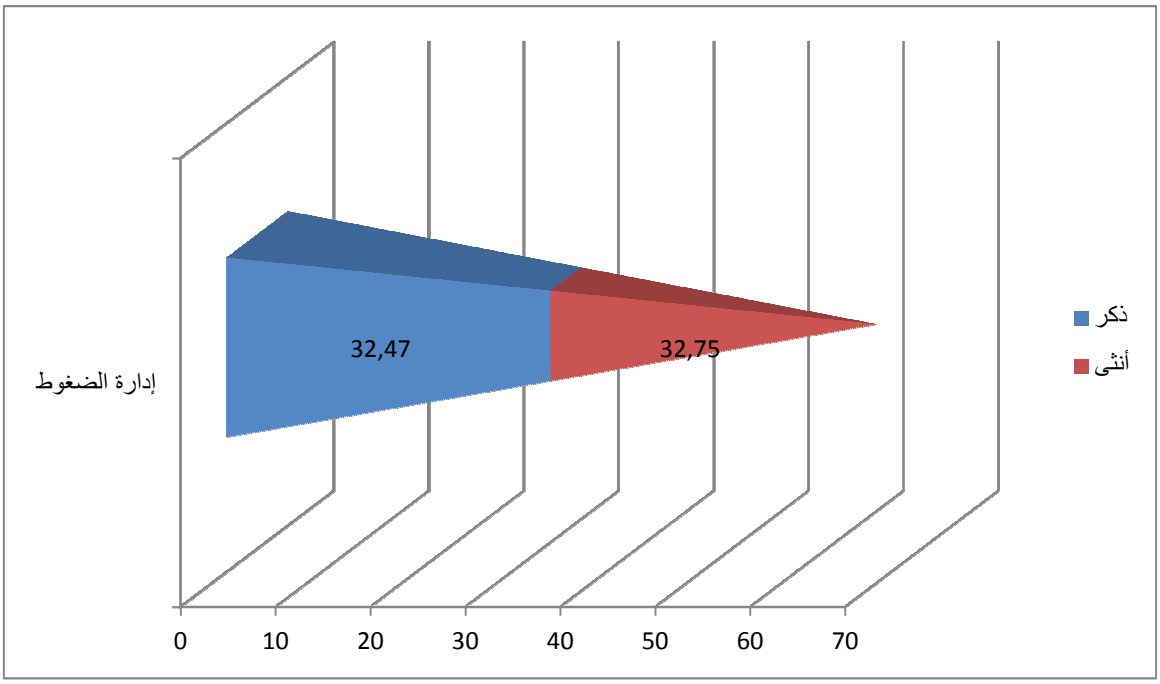
**شكل رقم (09):** يبين متوسط درجات التكيف حسب الجنس.

**جدول رقم (29):** يبين الفروق في إدارة الضغوط تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 32.47 | 4.045 | 298 | −0.497 | 0.620 | 0.01 |
| أنثى | 32.75 | 5.597 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (29) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (32.47) أصغر منه عند الإناث والذي قدر بـ (32.75)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (4.045) عند الذكور، وعند الإناث فقد بلغت قيمته (5.597) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 0.497− والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.620 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في إدارة الضغوط



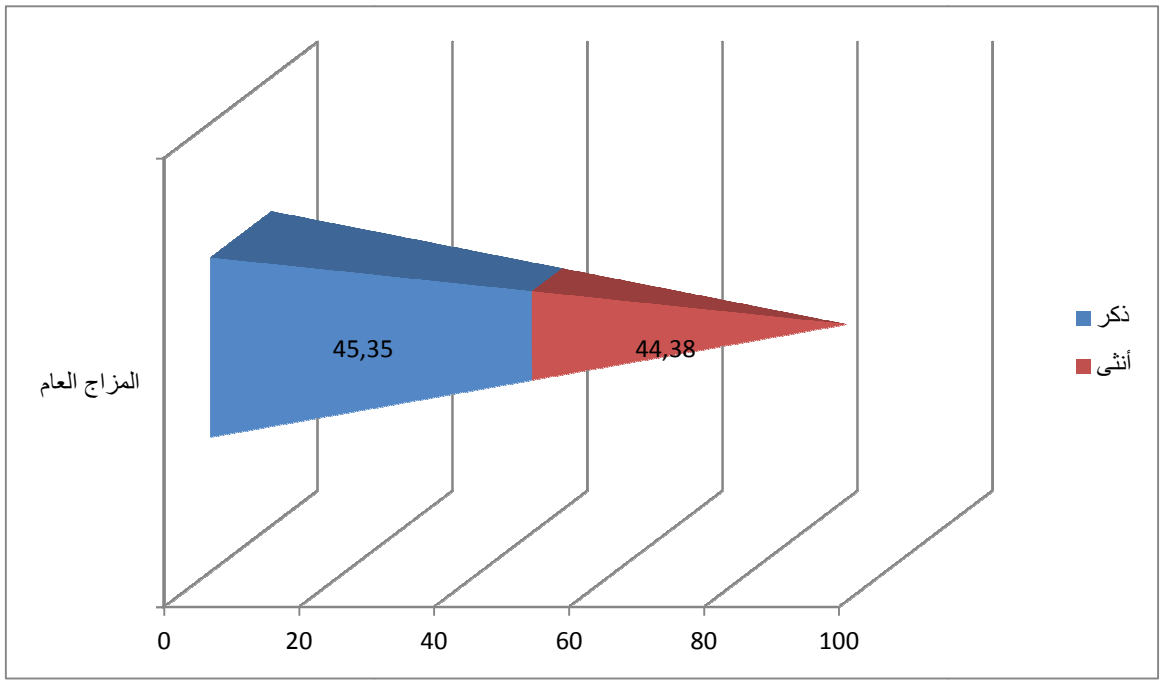

شكل رقم (10): يبين متوسط درجات إدارة الضغوط حسب الجنس.

**جدول رقم (30):** يبين الفروق في المزاج العام تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 45.35 | 3.807 | 298 | 2.114 | 0.035 | 0.05 |
| أنثى | 44.38 | 4.109 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (30) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (45.35) أكبر منه عند الإناث والذي قدر بـ (44.38)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (3.807) عند الذكور، وعند الإناث فقد بلغت قيمته (4.109) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 2.114 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.035 وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في المزاج العام




**شكل رقم (11):** يبين متوسط درجات المزاج العام حسب الجنس.

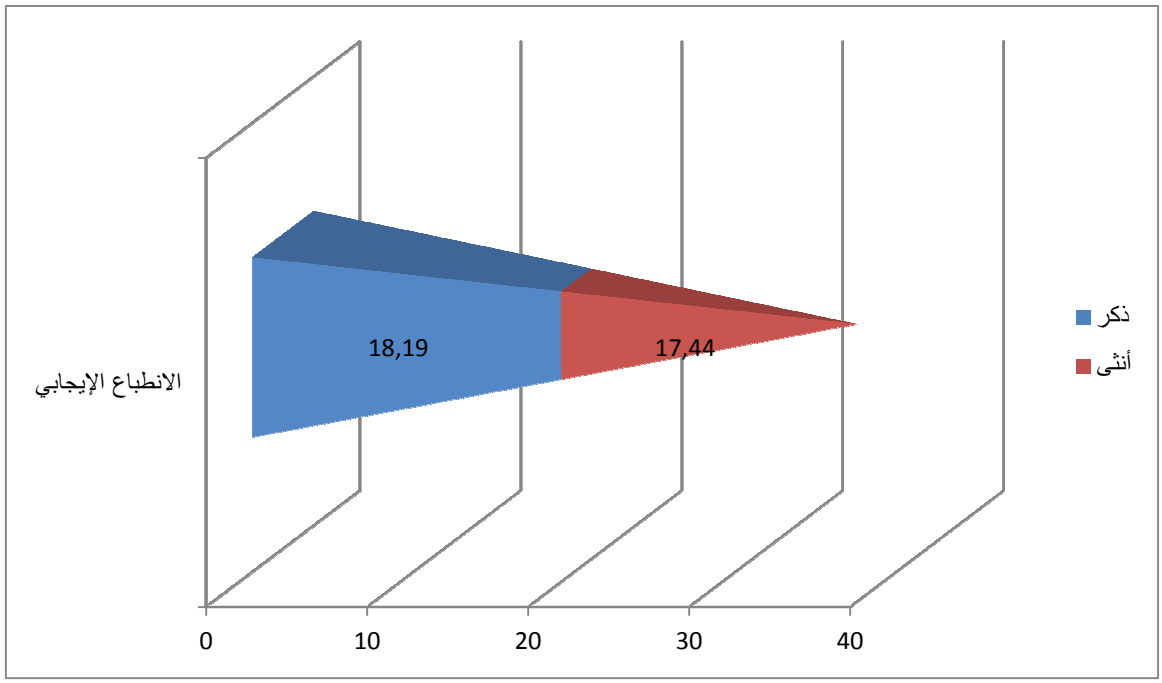
**جدول رقم (31):** يبين الفروق في الانطباع الإيجابي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 18.19 | 1.892 | 298 | 3.312 | 0.001 | 0.01 |
| أنثى | 17.44 | 2.045 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (31) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (18.19) أكبر منه عند الإناث والذي قدر بـ (17.44)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (1.892) عند الذكور، وعند الإناث فقد بلغت قيمته (2.045) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة

لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 3.312 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.001 وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في الانطباع الإيجابي




**شكل رقم (12):** يبين متوسط درجات الانطباع الإيجابي حسب الجنس.

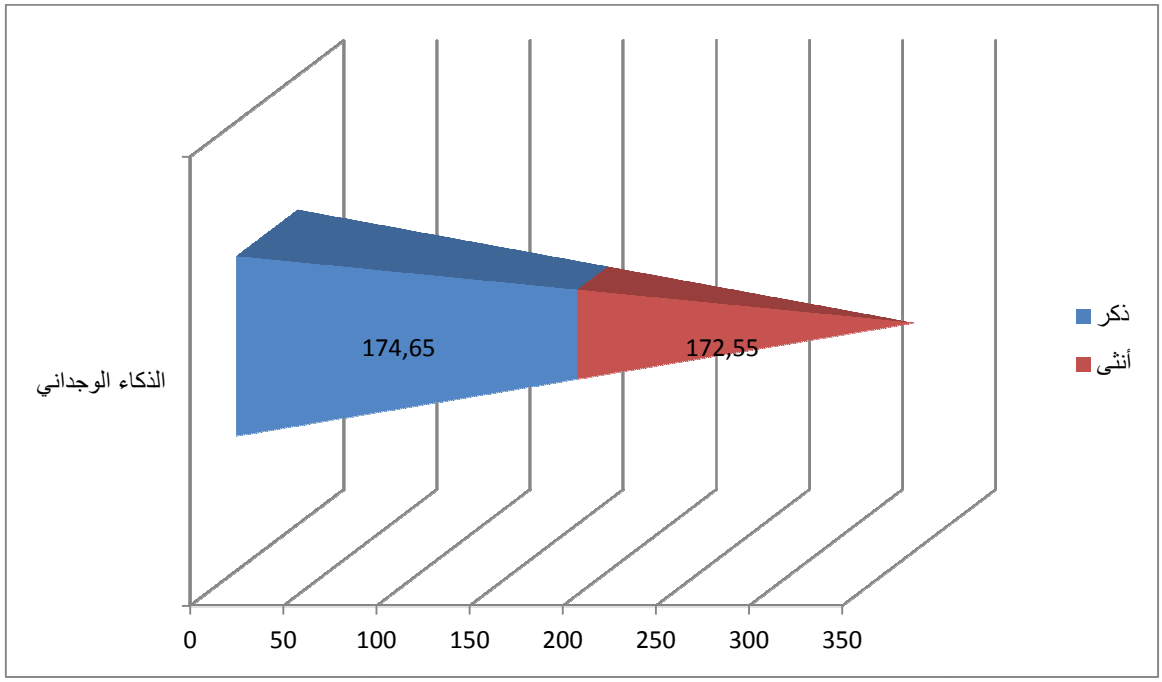
**جدول رقم (32):** يبين الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكر | 174.65 | 11.060 | 298 | 1.599 | 0.111 | 0.01 |
| أنثى | 172.55 | 11.755 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (32) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر بـ (174.65) أكبر منه عند الإناث والذي قدر بـ (172.55)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (11.060) عند الذكور، وعند

الإناث فقد بلغت قيمته (11.755) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.599 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.111 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى الذكاء الوجداني




**شكل رقم (13):** يبين متوسط درجات الذكاء الوجداني حسب الجنس.

## 1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلمين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز و درجة الذكاء الوجداني.

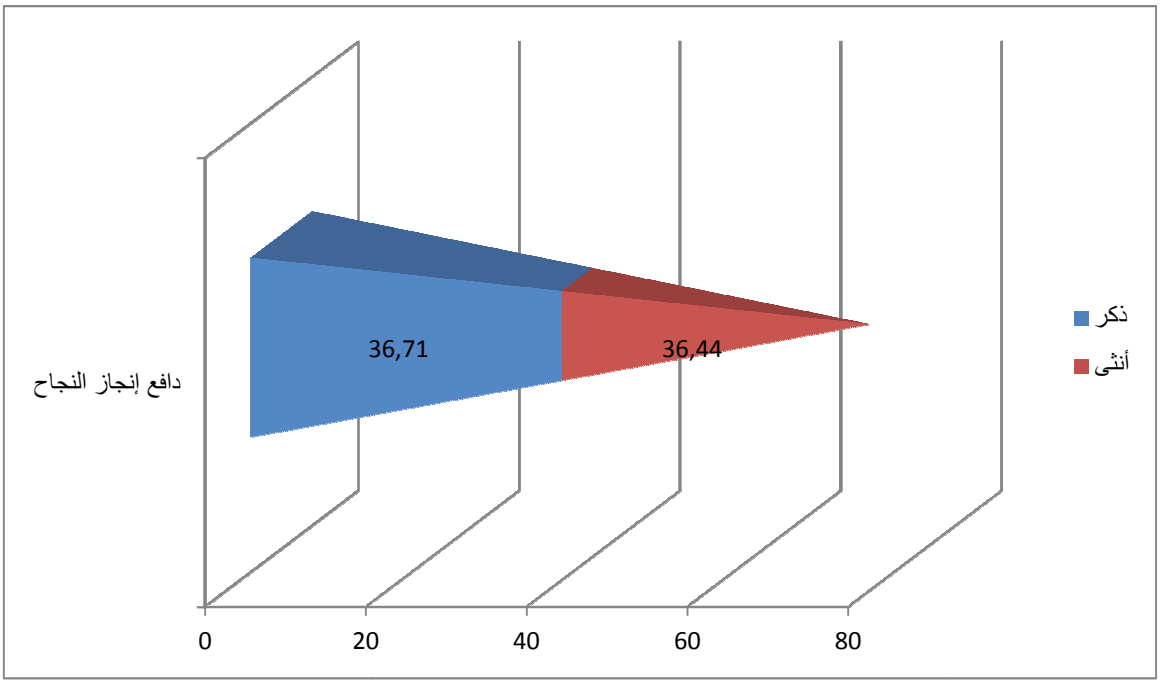
من أجل دراسة الفروق بين التلاميذ العلميين والأدبيين في مستوى دافعية الإنجاز ودرجة الذكاء الوجداني قمنا أولا بحساب الفروق في كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز، وكذا أبعاد مقياس الذكاء الوجداني وكانت النتائج كالتالي:

**جدول رقم (33):** يبين الفروق في دافع إنجاز النجاح تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 36.71 | 2.353 | 298 | 0.979 | 0.328 | 0.01 |
| أدبي | 36.44 | 2.364 | | | | |

يتضح من الجدول رقم 33) أن المتوسط الحسابي للعلميين قدر بـ (36.71) أكبر منه عند الأدبيين والذي قدر بـ (36.44)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (2.353) عند العلميين، وعند الأدبيين فقد بلغت قيمته (2.364) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 0.979 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.328 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في دافع إنجاز النجاح



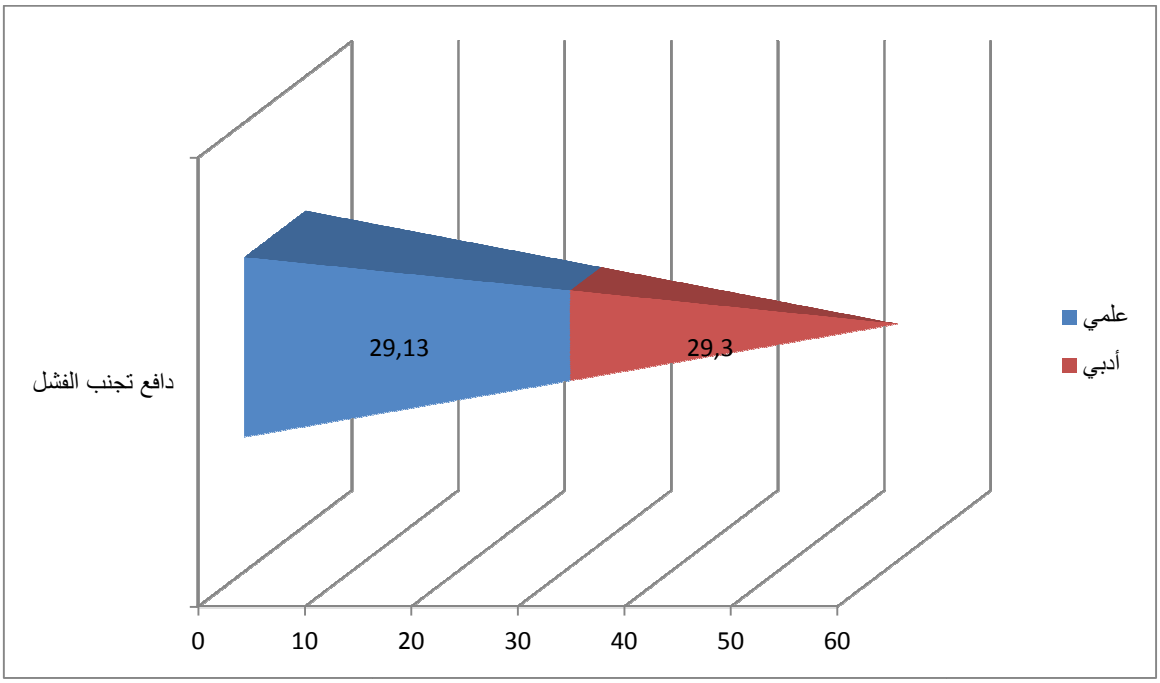

**شكل رقم (13):** يبين دافع إنجاز النجاح حسب التخصص.

**جدول رقم (34):** يبين الفروق في دافع تجنب الفشل تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 29.13 | 2.555 | 298 | -0.571 | 0.569 | 0.01 |
| أدبي | 29.30 | 2.704 | | | | |

يتضح من الجدول رقم 34) أن المتوسط الحسابي للعلميين قدر بـ (29.13) أصغر منه عند الأدبيين والذي قدر بـ (29.30)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (2.555) عند العلميين، وعند الأدبيين فقد بلغت قيمته (2.704) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 0.571- والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.569 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في دافع تجنب الفشل




**شكل رقم ( 14):** يبين دافع تجنب الفشل حسب التخصص.

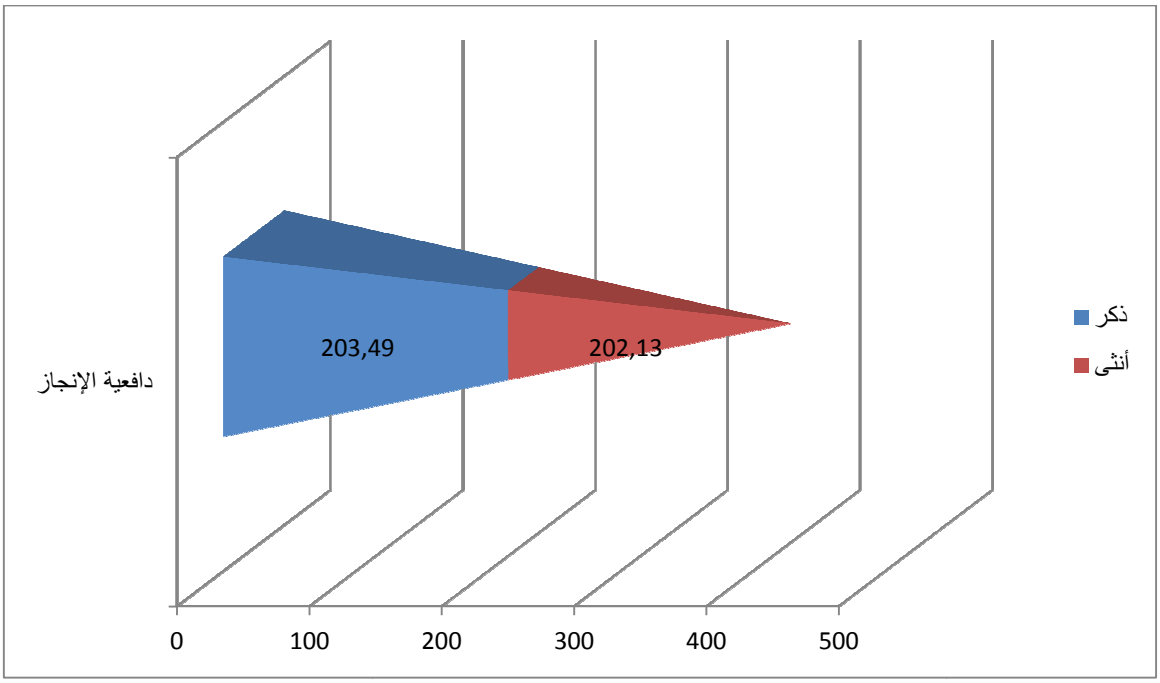
**جدول رقم (35 ):** يبين الفروق في دافعية الإنجاز تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 203.49 | 11.167 | 298 | 0.963 | 0.336 | 0.01 |
| أدبي | 202.13 | 13.211 | | | | |

يتضح من الجدول رقم ( 35) أن المتوسط الحسابي للعلميين قدر بـ (203.49) أكبر منه عند الأدبيين والذي قدر بـ (202.13)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (11.167) عند العلميين، وعند الأدبيين فقد بلغت قيمته (13.211) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت"

المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.161 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.936 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الإنجاز.



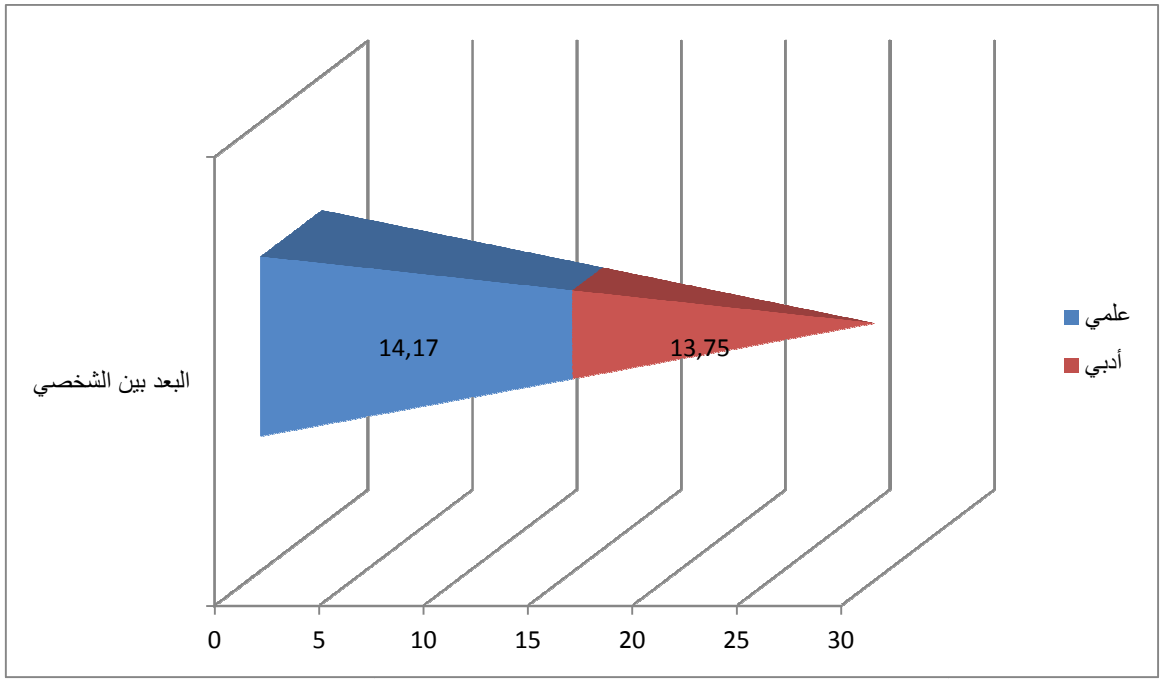

**شكل رقم ( 15):** يبين متوسط دافعية الإنجاز حسب التخصص.

**جدول رقم (36):** يبين الفروق في البعد بين الشخصي تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 14.17 | 2.543 | 298 | 1.368 | 0.172 | 0.01 |
| أدبي | 13.75 | 2.771 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (36) أن المتوسط الحسابي للعلميين قدر بـ (14.17) أكبر منه عند الأدبيين والذي قدر بـ (13.75)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (2.543) عند العلميين، وعند الأدبيين فقد بلغت قيمته (2.771) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.368 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.172 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في البعد بين الشخصي.




**شكل رقم (16):** يبين متوسط البعد بين الشخصي حسب التخصص.

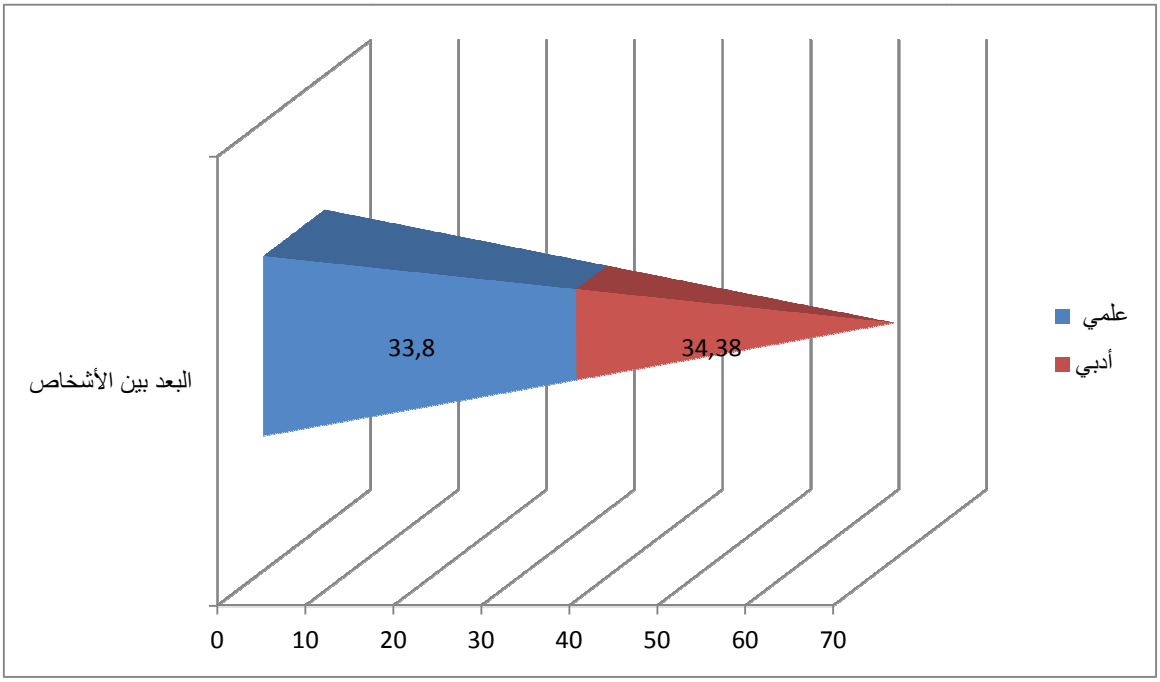
**جدول رقم (37):** يبين الفروق في البعد بين الأشخاص تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 33.80 | 2.807 | 298 | -1.806 | 0.072 | 0.01 |
| أدبي | 34.38 | 2.756 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (37) أن المتوسط الحسابي للعلميين قدر بـ (33.80) أصغر منه عند الأدبيين والذي قدر بـ (34.38)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (2.807) عند العلميين، وعند الأدبيين فقد بلغت قيمته (2.756) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.806- والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.072 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في البعد بين الأشخاص



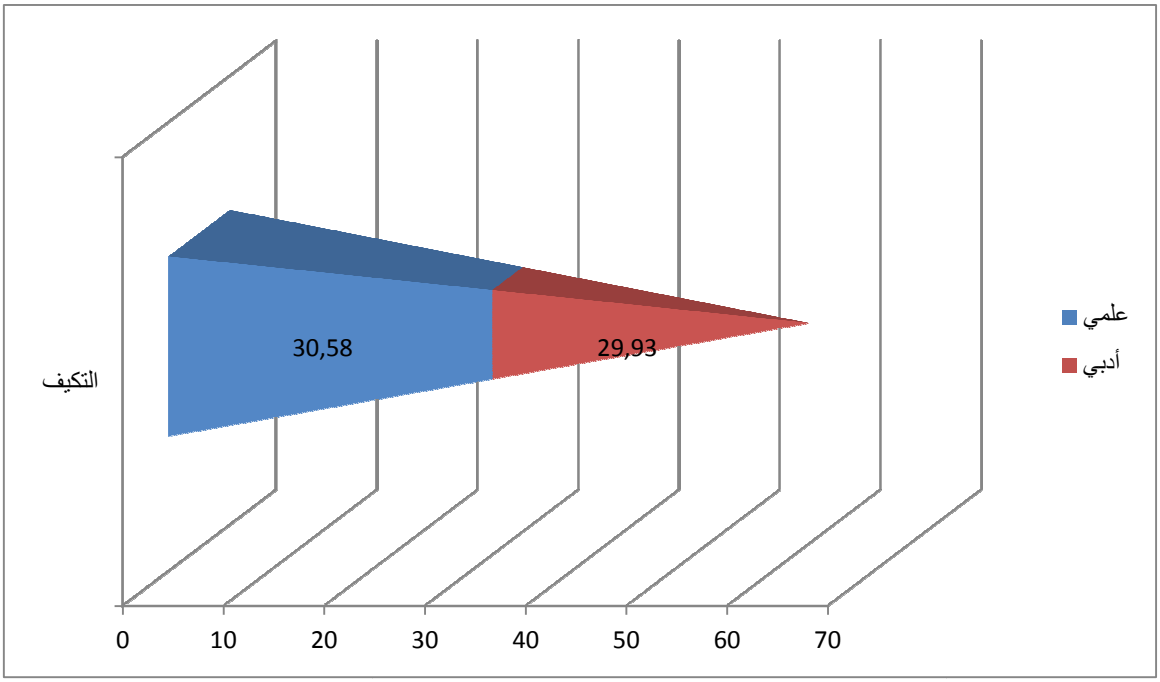

**شكل رقم (17 ):** يبين متوسط البعد بين الأشخاص حسب التخصص.

**جدول رقم (38):** يبين الفروق في التكيف تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 30.58 | 3.277 | 298 | 1.625 | 0.105 | 0.01 |
| أدبي | 29.93 | 3.673 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (38) أن المتوسط الحسابي للعلميين قدر بـ (30.58) أكبر منه عند الأدبيين والذي قدر بـ (29.93)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (3.277) عند العلميين، وعند الأدبيين فقد بلغت قيمته (3.673) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.625 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.105 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في التكيف.



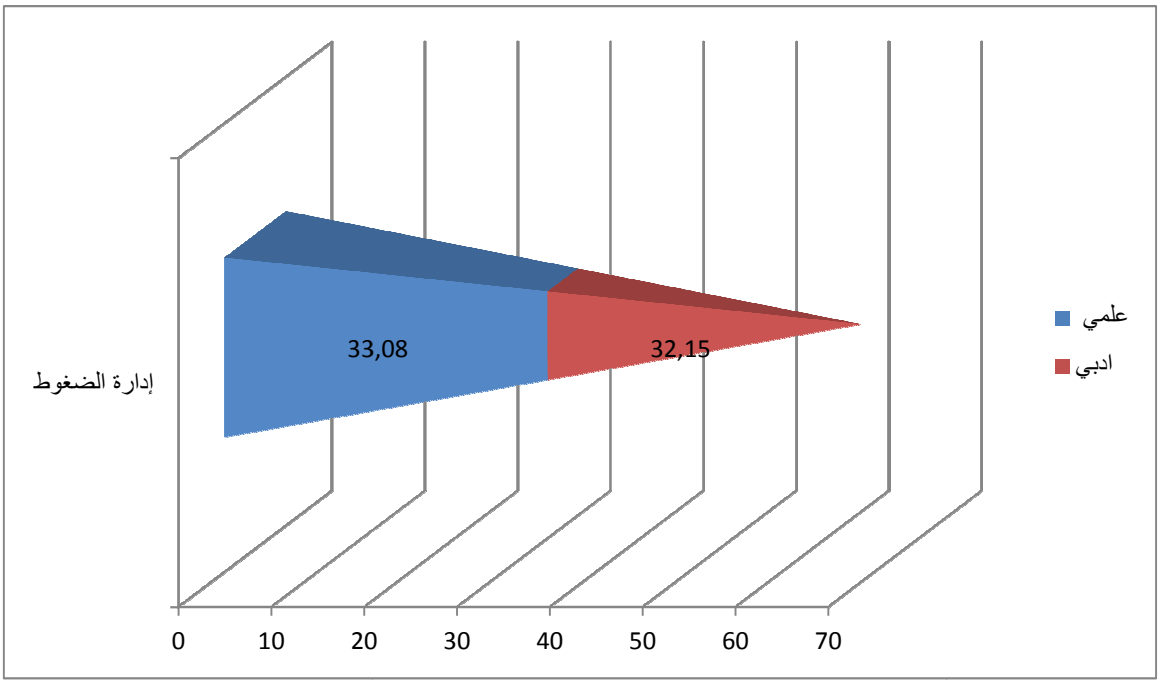
**شكل رقم (18):** يبين متوسط التكيف حسب التخصص.

**جدول رقم (39):** يبين الفروق في إدارة الضغوط تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 33.08 | 4.985 | 298 | 1.662 | 0.098 | 0.01 |
| أدبي | 32.15 | 4.737 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (39) أن المتوسط الحسابي للعلميين قدر بـ (33.08) أكبر منه عند الأدبيين والذي قدر بـ (32.15)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (4.985) عند العلميين، وعند الأدبيين فقد بلغت قيمته (4.737) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.662 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.098 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في إدارة الضغوط.



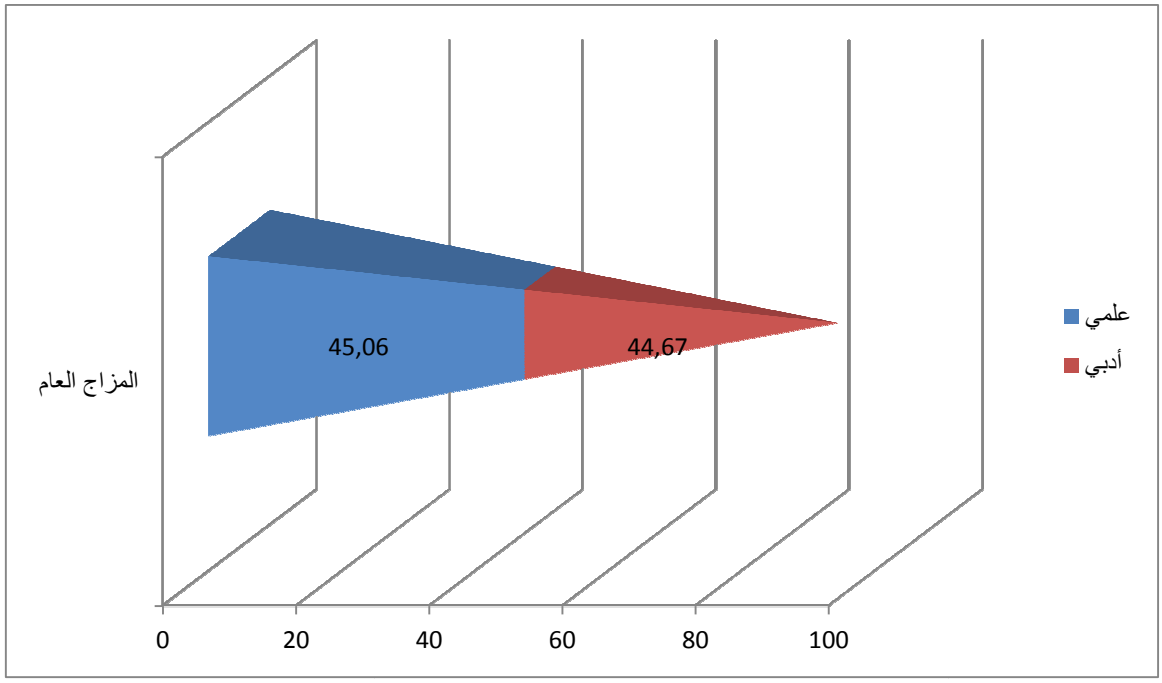

**شكل رقم (19):** يبين متوسط إدارة الضغوط حسب التخصص.

**جدول رقم (40):** يبين الفروق في المزاج العام تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 45.06 | 4.160 | 298 | 0.855 | 0.393 | 0.01 |
| أدبي | 44.67 | 3.803 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (40) أن المتوسط الحسابي للعلميين قدر بـ (45.06) أكبر منه عند الأدبيين والذي قدر بـ (44.67)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (4.160) عند العلميين، وعند الأدبيين فقد بلغت قيمته (3.803) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 0.855 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.393 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في المزاج العام.




**شكل رقم (20):** يبين متوسط المزاج العام حسب التخصص.

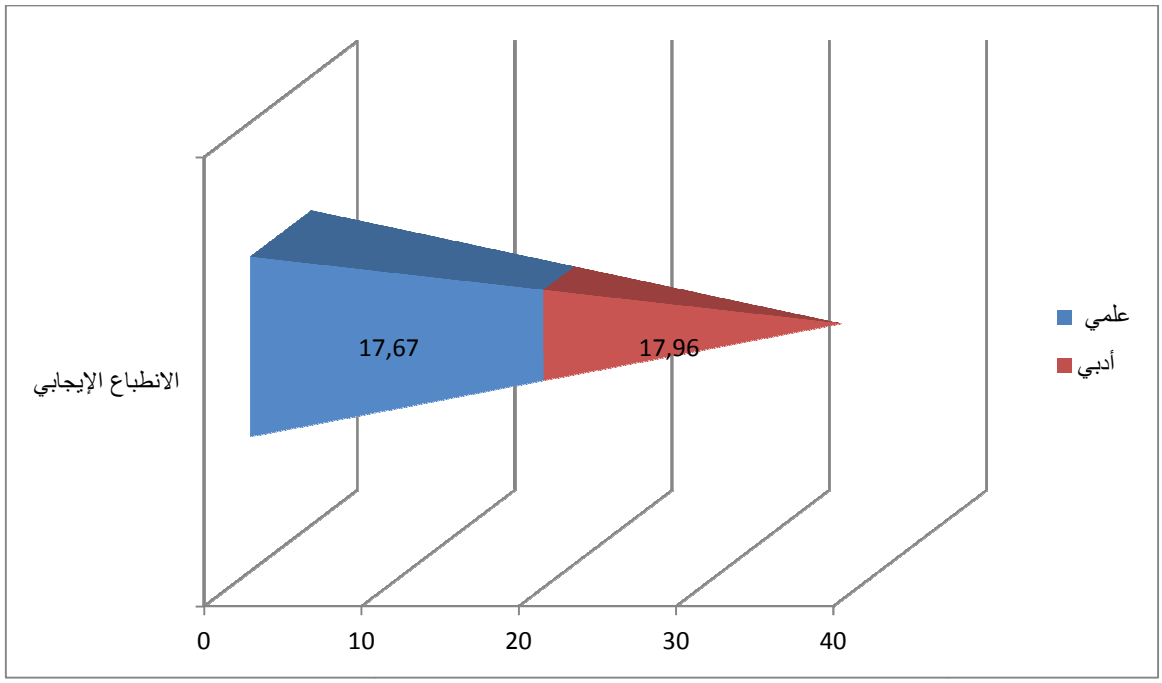
**جدول رقم (41):** يبين الفروق في الانطباع الإيجابي تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 17.67 | 1.841 | 298 | -1.241 | 0.216 | 0.01 |
| أدبي | 17.96 | 2.148 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (41) أن المتوسط الحسابي للعلميين قدر بـ (17.67) أصغر منه عند الأدبيين والذي قدر بـ (17.96)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (1.841) عند العلميين، وعند الأدبيين فقد بلغت قيمته (2.148) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت"

المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.241- والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.216 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في الانطباع الإيجابي



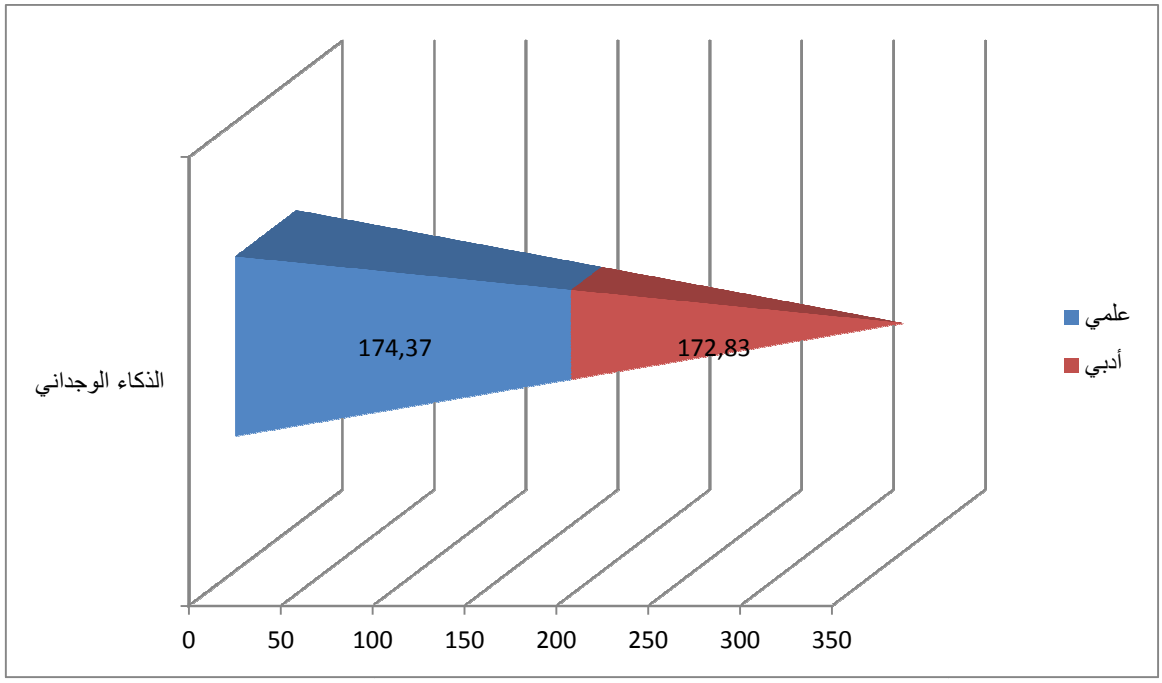

**شكل رقم (21):** يبين متوسط الانطباع الإيجابي حسب التخصص.

**جدول رقم (42):** يبين الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

| المتغيرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة "ت" المحسوبة | القيمة الاحتمالية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| علمي | 174.37 | 10.681 | 298 | 1.161 | 0.246 | 0.01 |
| أدبي | 172.83 | 12.144 | | | | |

يتضح من الجدول رقم (42) أن المتوسط الحسابي للعلميين قدر بـ (174.37) أكبر منه عند الأدبيين والذي قدر بـ (172.83)، أما الانحراف المعياري قدر بـ (10.681) عند العلميين، وعند الأدبيين فقد بلغت قيمته (12.144) عند درجة حرية (298). هذا وقد جاءت قيمة اختبار "ت" المحسوبة لعينتين غير مترابطتين مساوية لـ 1.161 والقيمة الاحتمالية (sig) البالغة 0.246 وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.01).

وبناءا على هذه القيم يمكننا القول أننا متأكدون بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلميين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى الذكاء الوجداني.




**شكل رقم (22):** يبين متوسط الذكاء الوجداني حسب التخصص.

## 2- مناقشة النتائج:

### 2-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية. وبعد عرضنا وتحليلنا لنتائج هذه الفرضية بينت نتائج الدراسة أن الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية قد تحققت.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة راضي (2001) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة إرتباطية عند مستوى الدلالة (0,01) بين الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز لدى أفراد عينة الدراسة، وكذا دراسة كواسة (2002) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين متغيرات الذكاء الوجداني وبين الدافع للانجاز، كما توافقت مع نتائج دراسة العتبي (2012) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي ودافعية الانجاز، ودراسة بورنان (2012) التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية بين كل من دافع الانجاز الرياضي والذكاء الانفعالي للاعبين، وتوصلت نتائج دراسة الزبيدي (2013) إلى وجود علاقة إرتباطية معنوية بين الاستجابة الانفعالية ودافعية الانجاز الرياضي للاعبين المبارزة، ودراسة أبو جودة (2014) التي توصلت إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي ودافعية الانجاز لدى الطلبة المراهقين، كما اتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة Stottemyer (2002) التي أظهرت وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مهارات الذكاء الانفعالي ودافعية الانجاز.

ويمكن تفسير وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني لخبرات النجاح التي يتعرض لها التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي، وإلى جملة من العوامل النفسية كالحالة الوجدانية المزودة بمجموعة من الدعائم النفسية كإدارة الانفعال والوعي بالذات مما يقوى لدى التلاميذ القدرة على فهم المشاعر واستخدام النوازع الغريزية لتوجيه اختيارهم وتقيم ذاتهم بكل موضوعية، فقد أشار تومكنس Tomkins أن نظام الوجدان هو النظام الأولي للشخصية، فالعمليات الفرعية الوجدانية تعمل على تنظيم السلوك وتوجهه، وأن الوجدانيات الموجبة لها دور أساسي في تنظيم الدافعية بالاتجاه الذي يحقق الأهداف. (بني يونس، 2009)، كما أشار عالم النفس وليام مكدوجل إلى وثاقة العلاقة بين الدوافع والانفعالات حيث قال: (إن قلب الغريزة أو قلب الدافع هو الهيجان الانفعالي). (ربيع، 2010، صفحة 155)

كما أشار رويس بام وسكوت جاك أن الوعي بالانفعالات والمشاعر هو الكفاءة الوجدانية الأساسية التي تبنى عليها غيرها من الكفاءات الشخصية، مثل ضبط النفس، إذ أن المشاعر تسهم في تسير الحياة وما يصاحبها من القرارات الشخصية، وبقدر ما تدفعنا مشاعر الحماسة والاستمتاع بما نقوم به من عمل، وكذلك مشاعر القلق الايجابي، فإننا نحقق العديد من الانجازات في حياتنا، وهذا ما نعنيه حين نقول أن الذكاء الوجداني طاقة تؤثر بشدة وعمق على كل القدرات الاخري إيجابا أو سلبا. (بام و سكوت، 2000)

إضافة إلى هذا أشار بني يونس (بني يونس، 2009، صفحة 100) أنه يوجد جانبان أساسيان في السلوك الإنساني، أي يوجد مجموعتان من العمليات، إحداهما مسؤولة عن وصف السلوك وتنظيمه وهذه العمليات هي العمليات العقلية المعرفية كالانفعالات، بينما عملية الدافعية مسؤولة عن تفسير

السلوك الكلي، فهناك تمايز بين العمليات العقلية جميعا من حيث خصائصها ووظائفها، لكن في الوقت نفسه يوجد بينها اتساق وتكامل.

ومن هنا يمكن القول أن الانفعالات نوع من الدوافع تنشط السلوك وتخدم كنظام مراقبة متطور لإعطاء مؤشرات عن سوء أو حسن سير الأمور، فالبهجة تشير إلى التقدم نحو الأداء. (حسين، 2006، صفحة 24)

## 2-2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز ودرجة الذكاء الوجداني.

وبعد عرض وتحليل النتائج تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الإنجاز ودرجة الذكاء الوجداني، وذلك في جميع أبعاد المقياسين عدا بعد المزاج العام وبعد الانطباع الايجابي في الذكاء الوجداني وذلك لصالح الذكور.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة ليندي Lindely(2001) التي توصلت نتائج دراستها إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

في حين اختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة كل من راضي (2001) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث عند مستوى الدلالة (0,05) لصالح الإناث في الذكاء الوجداني وأبعاده المختلفة، ودراسة الغدادي (2009) التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) تعزى لمتغير الجنس في مستوى الذكاء العاطفي لصالح

الذكور، ودراسة أبو جودة (2014) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الاجتماعي في أبعاد مقياس الذكاء لصالح الذكور، كما توصلت نتائج دراسة سكوت (1998) التي توصلت إلى أن الإناث أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني. كما اختلفت مع نتائج دراسة Martha & George (2001) التي توصلت إلى وجود أثر ضعيف لمتغيري الجنس ودافعية الانجاز في أبعاد الذكاء الانفعالي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تدبير العلاقات والانخراط بها، ودافعية الإنجاز وذلك لصالح الذكور، كما توصلت نتائج دراسة Martha & George إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من ضبط النفس ودافعية الانجاز لصالح الإناث.

ونعزي هذه النتيجة للمساواة في التنشئة الإجتماعية بين الذكور والإناث، وتقارب المستوى المعيشي بين التلاميذ، إضافة إلى المساواة بين الجنسين داخل المؤسسات التربوية من خلال النظام المعمول به الذي يطبق على كلى الجنسين دون تمييز، ناهيك عن نظام التدريس بالكفاءات الذي يعتبر التلميذ فيه هو المحور الرئيسي في العملية التعليمية ويمنح فرص التكافئ بين الجنسين في التعلم .

إضافة لإشتراك كلى الجنسين في الأنشطة الرياضية وبالتساوي حيث لاحظنا خلال إجرائنا للدراسة الميدانية أن الإناث لديهن حب كبير لممارسة النشاط البدني الرياضي حيث لفتنا أن الطالبات المعفيات من ممارسة النشاط البدني الرياضي قليل جدا، وهذا إن دل على شئ يدل على دافعية ورغبة الإناث في ممارسة النشاط البدني الرياضي شأنهم شأن الذكور، وبالتالي تتكافئ فرص إكتساب خبرات الدافعية والذكاء الوجداني لديهم.

## 2-3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلمين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز و درجة الذكاء الوجداني، وبعد عرض وتحليل النتائج تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلمين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز و درجة الذكاء الوجداني وعليه يمكننا القول أن الفرضية الثالثة قد تحققت.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة البغدادي (2009) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) تعزى لمتغير التخصص على مستوى الذكاء العاطفي.

في حين اختلفت نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة خوجت (2009) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مقياس الذكاء الوجداني وفقا لمتغير التخصص الأكاديمي (أدبي / علمي) حيث ظهرت الفروق لصالح القسم الأدبي.

ويمكن تفسير ذلك كون التلاميذ يتعرضون إلى نفس الخبرات التعليمية ونفس المنهاج والمحتوى داخل المؤسسة وأثناء ممارسة الأنشطة الرياضية، بحيث تتساوى فرص المشاركة لكلى التخصصين فتشابه المدخلات سوف يولد تشابه في المخرجات، كما يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلمين والأدبين إلى المساواة بين التخصصين مما يكون لديهم تساوي فرص دافع العمل واستثارة الحماس نحو تحقيق الأهداف، حيث حدد كل من جيرالد وجرينبرج وروبرت بارون Jerald Greenberg & Robert A.Baron في كتابهما عن "إدارة السلوك في المنظمات" أن الدافع للعمل أحد مكونات الذكاء الوجداني، فالأشخاص الذين يتمتعون بقدر عال

من الذكاء العاطفي باستطاعتهم تحفيز أنفسهم على العمل بجد في مختلف الأنشطة ويقاومون أي إجباط. (أبو النصر، 2008، صفحة 110)

هذا وقد أشارت النظريات الحديثة منها: نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Gardner، ونظرية الذكاء الوجداني لجولمان Goleman، وماير وسالوفيMayer & Salovey ، وبارون Bar-on، والتي ترى أن النجاح يعتمد على ذكاء متعدد، وعلى ضبط الانفعالات، وأن الذكاء المعرفي لم يعد بمفرده مقياسا للنجاح، بل تبين أن النجاح الدراسي يعتمد على مدى كبير من الخصائص الوجدانية، أو أن العوامل الوجدانية هي الأساس الهام لكل أشكال التعلم، وفي هذا الإطار يؤكد جولمان (Goleman, 1995) على أنه ترجع أهمية الذكاء الوجداني داخل المدرسة إلى الدور الذي تقوم به برامج التنمية الوجدانية وضرورة تقديمها كجزء من المقررات الدراسية، حيث تذكر "كارين ماكوين" لا يمكن فصل مشاعر الأطفال عن التعلم العاطفي الذي يرقى إلى أهمية تعلم القراءة والحساب، وسوف تؤدي هذه البرامج إلى رفع مستوى الذكاء الوجداني لدى الأطفال كجزء من التعليم النظامي، وذلك لأن كل طفل يحتاج إلى مجموعة من المهارات والمفاهيم الأساسية.

## 3- الاستنتاج العام:

في ضوء حدود إشكالية البحث وأهدافه، ومن خلال إجراء الدراسة الميدانية على عينة الدراسة الحالية والمعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات توصلنا للاستنتاجات التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في جميع أبعاد دافعية الانجاز و كذا أبعاد الذكاء الوجداني عدا بعدي الانطباع العام والمزاج العام.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العلمين والأدبيين الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية في مستوى دافعية الانجاز و درجة الذكاء الوجداني.

## 5- خاتمة عامة:

من خلال ما تم التطرق إليه في هذه الدراسة التي تبحث في العلاقة بين دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية أسفرت نتائج الدراسة على مجموعة من النتائج وذلك بعد اختبار فرضيات الدراسة، حيث تم التوصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين دافعية الانجاز و الذكاء الوجداني ، وكذا تحقق الفرضية الثانية التي نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة ، أما الفرضية الثالثة فقد توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

وبناءا على النتائج المتحصل عليها يمكن القول أن هناك عوامل ومقومات متداخلة تؤثر في العمليات العقلية –دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني– تعمل على تعزيزها وتسهم في بناء شخصية الفرد، وأن النشاط البدني الرياضي كونه مجموعة من المهارات تؤثر على الجوانب النفسية والاجتماعية، العقلية والمعرفية والتي من شانها أن تشكل شخصية الفرد وتمده قدرة أكبر للتحكم بإنفعلاته، ومعرفة أكثر بقدراته الذاتية وقدرة أكبر للتعبير على ذاتهم.

## 5- الاقتراحات والتوصيات:

من خلال ما تطرقنا إليه في الدراسة الحالية وما أسفرت عنه من نتائج يمكننا وضع جملة من الاقتراحات والتوصيات التالية:

- الاستفادة من مستوى دافعية الانجاز و الذكاء الوجداني الموجودة لدى التلاميذ في خدمة المؤسسة و المجتمع من خلال إعطاء فرص وأدوار لقيادة الدورات الرياضية والبطولات على مستوى الثانويات وخارجها.

- وضع برامج تهدف إلى رفع مستوى كل من دافعية الإنجاز و الذكاء الوجداني في المراحل التعليمية المختلفة.

- إجراء دراسات أخرى للمقارنة بين تلاميذ المرحلة الثانوية وباقي المراحل التعليمية في مستوى دافعية الإنجاز ودرجة الذكاء الوجداني.

- برمجة مقياس خاص بالذكاء الوجداني في جميع التخصصات.

- الاهتمام بالقدرات العقلية للتلاميذ في المراحل التعليمية الثلاث (إبتدائي، متوسط، ثانوي).

# قائمة المصادر والمراجع

**قائمة المراجع بالعربية:**


1- أبو النصر ,م .(2008) .*تنمية الذكاء العاطفي )الوجداني* .(القاهرة :دار الفجر للنشر والتوزيع.

2- اعبد الكافي ,إ .ع .(1995) .*الذكاء الوجداني وتنميته لدى أطفالنا* .(Vol. 1)الدار العربية للكتابة.

3- الأعسر ,ص & .,كفافي ,ع .ا .(2000) .*الذكاء الوجداني* .القاهرة :دار قباء للطباعة والنشر.

4- الباهي ,م .ا .(2000) .*الإحصاء وقياس العقل البشري* .مصر :مركز الكتاب للنشر.

5- الختاتنة ,س .م .,أبو سعد ,أ .ع & .,الكركي ,و .خ .(2011) .*مبادئ علم النفس* .عمان :دار الميسرة للنشر والتوزيع.

6- الخزاعلة ,م .س .,عطية ,م .ع .,المومني ,ت .ع & .,السحني ,ح .ع .(2015) .*الرياضة وعلم النفس* .دار صفاء للنشر والتوزيع.

7- الخزرجي ,ع .ا & .,رضية ,ح .(2001) .*السياسات التربوية في الوطن العربي –الواقع والمستقبل* . عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.

8- الخولي ,أ .أ .(2001) .*أصول التربية البدنية والرياضية* .القاهرة :دار الفكر العربي.

9- الخولي ,أ .أ .(1997) .*اصول التربية البدنية والرياضية)التاريخ، المدخل ، الفلسفة* .(القاهرة :دار الفكر العربي.

10- الخولي ,أ .أ & .,حمادي ,م .(1996) .*برنامج التربية الوطنية* .مصر :دار الفكر العربي.

11- الخولي ,م .ا .(1996) .*اسس بناء برامج التربية البدنية والرياضية* .القاهرة :دار الفكر العربي.

12- الزغلول ,ع & .,الهنداوي ,ع .(2010) .*مدخل إلى علم النفس* .الإمارات العربية المتحدة :دار الكتاب الجامعي.

13- الزق ,أ .ي .(2006) .*علم النفس* .عمان ,الاردن :دار وائل للطباعة والنشر.

14- الزيات ,ف .(1996) .*سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي* .القاهرة :دار النشر للجامعات.

15- السمدوني ,ا .ا .(2007) .*الذكاء الوجداني أسسه -تطبيقاته -تنميته* .عمان ,الردن :دار الفكر للنشر والتوزيع.

16- السيد ,أ .(2014) .الراضة المدرسية .عمان :دار الراية للنشر والتوزيع.

17- الطالب ,ن & .,لويس ,ك .(2000) .*علم النفس الرياضي* .

18- المليجي ,ح .(1983) .*علم النفس المعاصر* .دار المعرفة الجامعية.

19- المحاسنة ,ا .م .(2006) .*تعليم التربية الرياضية* .عمان الاردن :دار جرير للنشر.

20- النوايسة ,ف .ع .(2013) .*أساسيات علم النفس* .عمان ,الأردن :دار المناهج للنشر والتوزيع.

21- الهويش ,ف .خ .(2010) .*مدخل إلى علم النفس المبادئ والمفاهيم* .مطابع الحسيني الحديثة.

22- بن يونس ,م .م .(2009) .*سيكولوجيا الدافعية والانفعالات* .عمان :دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

23- بني هاني ,ز .ا & .,الوديان ,م .(2006) .*مبادئ التربية الرياضية* .دار اليقين للطباعة والنشر.

24- حسن السيد ,ا .ع .(2000) .*اساسيات تدريس التربية الحركية والبدنية* .الاسكندرية :مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.

25- حسين ,ا .ع .(2017) .*دافعية الانجاز الرياضي* .عمان ,الأردن :أمجد للنشر والتوزيع.

26- حسين ,أ .ع .(2018) .*دافعية الانجاز الرياضي* .عمان :دار أمجد للنشر والتوزيع.

27- خطايبية ,ا .(2011) .*اسس وبرامج التربية الرياضية* .الاردن :اليازون للنشر والتوزيع.

28- خليفة ,ع .ا .(2000) .*الدافعية للانجاز* .القاهرة :دار غريب لطباعة والنشر والتوزيع.

29- خوالدة ,م .(2004) .*الذكاء الوجداني الذكاء الانفعالي* .عمان ,الاردن :دار الشروق.

30- راتب, ا .ك .(2004) .*النشاط البدني والاسترخاء مدخل لمواجهة الضغوط وتحسين نوعية الحياة* . القاهرة :دار الفكر العربي.

31- ربيع, م .ش .(2010) .*أصول علم النفس* .عمان :دار الميسرة للنشر والتوزيع.

32- زاكي, ا .(1977) .*معجم العلوم الاسلامية* .لبنان.

33- سليمان, ع .ا .(2011) .*مبادئ علم النفس العام* .القاهرة :مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

34- صادق, م .غ .(1988) .*التربية البدنية والرياضية* .بغداد :كتاب منهجي.

35- عبد الخالق, ع .(1982) .*التدريب الرياضي نظريات وتطبيقات* .مصر :دار الكتب الجامعية.

36- عبد اللطيف, م .خ .(2000) .*الدافعية للإنجاز* .القاهرة, مصر.

37- عبد الوهاب, ف .(1995) .*الرياصة صحة ولياقة بدنية* .بيروت :دار الشروق.

38- عثمان, ح .(2009) .*الذكاء الوجدانين الانفعالي، الفعال، مفاهيم وتطبيقات* .عمان, الأردن :دار دبينو للنشر والتوزيع.

39- علاونة, ش .(2004) .*علم النفس العام* .عمان :دار الميسرة للنشر والتوزيع.

40- غباري, ث .,أبو شعيرة, خ & .,الجبالي, ص .(2008) .*علم النفس العام* .عمان :مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

41- فوزي, ع .ا .(2007) .*طرق البحث العلمي :المفاهيم والمنهجيات* .مصر :مؤسسة شباب الجامعة.

42- قشوش, إ .(1979) .*دافعية الإنجاز وقياسها* .مكتبة الانجلوسكسونية.

43- قطامي, ي & .,عدس, ع .ا .(2003) .*علم النفس العام* .عمان :دار الفكر للنشر والتوزيع.

44- مبيض, م .(2003) .*الذكاء الوجداني والصحة العاطفية* .بيروت, لبنان :دار المكتب الاسلامي.

45- محمد الشحات, م .(2007) .*التربية الرياضية* .العلم والايمان للنشر والتوزيع.

46- محمد, أ .ز & .,فراح, ع .ل .(1967) .*علم النفس التعليمي* .القاهرة.

47- مدحت ,أ .ا .(2008) .*تنمية الذكاءالعاطفيى )الوجداني .(*القاهرة :دار الفجر للنشر ةالتوزيع.

**قائمة الأطروحات والمقالات :**

1- أبو جودة ,ي .(2014) .*الذكاء الاجتماعي وعلاقته بدافعية الانجاز الاكاديمي لدى الطلبة المراهقين في مدينة مأدبا* .الاردن :جامعة البلقاء التطبيقية.

2- أبو شقيرة ,ن .(2001) .*أثر برنامج تدريبي في تنمية دافعية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني ثانوي* .عمان.

3- أبو عود ,ا .ح .(2017) .مستوى الذكاء الروحي وعلاقته بدافعية الانجاز الاكاديمي لدى طلبة قصبة عمان .عمان :جامعة البلقاء التطبيقية.

4- البحيري ,م .(2010) .*فاعلية برنامج إرشادي لتحسين دافعية الانجاز وأثره في الصحة النفسية لدى عينة من الأطفال المكفوفين* .

5- البغدادي ,ه .ص .(2009) .*مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقته بمتغيرات الجنس والعمر والتخصص* .الاردن :جامعة البلقاء التطبيقية .

6- الجمهوري ,س .ب .(2010) .*مهارت الذكاء الوجداني لدى معلمي الثقافة الاسلامية ودرجة اكتساب طلبتهم لها* .الاردن ,جامعة مؤتة.

7- الخفاف ,إ .ب .(2013) .الذكاء العاطفي وعلاقته بالثقة بالنفس لدى أطفال الرياض .*كلية التربية الاساسية* .

8- الزبيدي ,ر .ح .(2013) .مستوى الاستجابة الانفعالية وعلاقتها بدافعية الانجاز الرياضي للاعبي المبارزة المتقدمين )الاسلحة الثلاثة .(*مجلة الرياضة المعاصرة* .12 ,

9- السمراني ,ظ .ح .(2011) .*مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية وعلاقته بمتغيرات الجنس والعمر والتحصص* .الاردن :جامعة البلقاء التطبيقية.

10- العتبي ,س .ج .(2012) .*العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ودافعية الانجاز لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض* .عمان :كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية السلط.

11- الكساسبة ,ح .ع .(2015) .*الذكاء الوجداني وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة مؤتة* .الاردن :جامعة مؤتة.

12- الكاشف ,ه .م .(2004) .*دور التربية البدنية في تنمية الوعي السياسي* .الاسكندرية :دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

13- المزروع ,ل .(2008) .فاعلية الذات وعلاقتها بكل من دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى .*مجلة العلوم التربوية والنفسية* .89-67 ,(8)

14- المصدر ,ع .ا .(2008) .الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة .*العدد الاول* )المجلد السادس عشر.(

15- الناشي ,و .ع .(2005) .*الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المدرسين* .كلية الاداب جامعة المستنصرية.

16- بام ,ر & .,سكوت ,ج .(2000) .*الذكاء الوجداني*) .ص .الاعسر & ,ع .ا .كفافي (.Trads , القاهرة ,مصر :دار قباء للطباعة والنشر.

17- بورنان ,ش .م .(2012) .*قلق المنافسة الرياضية وعلاقته بدافعية الانجاز الرياضي لدى لاعبي الرياضات الجماعية في الجزائر* .الجزائر.

18- جعيجع ,ع & .,هامل ,م .(2015) .تقنين مقياس الذكاء الوجداني ل بار-اون وجيمس باركر على البيئة الجزائرية .*مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية* .158 ,(18)

19- جمهور ,ه .ع .(2011) .*مفهوم الذات لدى لاعبي المنتخبات الرياضية في جامعة القدس وعلاقتها بدافعية الانجاز الرياضي* .فلسطين :جامعة القدس.

20- خوجت ,ع .ب .(2009) .*الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني دراسة على معلمات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض* .السعودية ,جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

21- رامي ,ع .ا .(2015) .*بيداغوجية التدريس لاستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي* .الجزائر.

22- شبلي ,ا .ا .(1993) .*العلاقة بين اختلاف التفسير السببي لدافعية الانجاز وتقدير الذات والاتجاه نحو الدروس الخصوصية لدى طلاب المرحلة الثانوية* .المنصورة ,كلية التربية .

23- قدار ,ز .ا .(2019) .*الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقته بدافعية التلميذات نحو ممارسة النشاط البدني الرياضي المدرسي في مرحلة المتوسط* .الجزائر.

24- كواسة ,ع .ع .(2002) .*الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى الجامعة* .جامعة الأزهر المؤتمر السادس للتوجيه الإسلامي للحدمة الاجتماعية بكلية التربية.

25- نجاح احمد أحمد. (2000). *العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الاساسية في منطقة عمان الكبرى.* عمان: الجامعة الاردنية.

26- نجمة ,ب .(2014) .*الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة* .تيزي وزو : جامعة مولود معمري.

27- نور ألهي ,س .ر .(2009) .*علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة* .السعودية :جامعة ام القرى.

## قائمة المراجع الأجنبية:

1- Abraham, R. (2000). the role of sop control as a moderation dissonce and emotional intelligence - outcome relation. *journal of psychlogy , (134)* ((2)).

2- Bar-on. (R2000). *Emotional and social intelligence insights the emotional qutient inventory (In) Bar-on) partaker.* San francisco jossey-Bass: the land book of emotional intelligence .

3- Biehler, R., & Snowman, J. (1997). *pschyology applied to tteaching.* Boston: Hourghton Mifflim Company.

4- Covington, m. (2000). *Goal theory. motivation of school achievement: an integrative review. annual review of psychology*. Récupéré sur WWW.findarticles.com.

5- Goad, t., & Brophy, j. (1990). *educational psychoology: a realistic approc , 4th edm.* new york, london.

6- Goleman, D. (1995). *Emotional Imtelligence why it can matter mor iq.* new york: bantam books.

7- goleman, d. (1998). *working with emotional intelligence.* new york: bantam.

8- Golman, d. (1995). *emotional intellgence.* new york: bantam.

9- Houston, j. (1985). *motivation .* macmillan publiching comany.

10- Lindely, l. (2001). Emotionwertuional intelligence and personality. *journal of social psychology ,* 523- 532.

11- Martha, j., & George, M. (2001). *Emotional Intelligenc: hte effect of gender,GPA, peper persented at the annual meeting of the mid-south educational association.* mexico.

12- mayer, j., & salovey, p. (1990). emotional intelligence. *imagination cogmition and personality , 9* (03), 185.

13- Moulding, w. (2002). *émotional entellignce and successful leaderdchip information analyese gernera.* new yourk, pariss: combridge university.

14- Petri, H., & Govern, J. (2004). *Motivation: theory. Reserch and Application. thomson wadsorth.* Australia press.

15- Santrock, J. (2003). *psycholagy.* Boston: mcgraw hill.

16- Stottemyer, B. (2002). examination of emotionel intelligence, its relationship to achivement and the implications for education. *Diss, abs.inter , 63* (2).

# ملاحق

**ملحق رقم (01):** يبين مقياس دافعية الإنجاز

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة حسيبة بن بوعلي –الشلف-

قسم التربية البدنية والرياضية

يندرج هذا الاستبيان في إطار إعداد أطروحة دكتوراه لذلك نطلب من سيادتكم ملأ المعلومات التالية مع العلم أننا سوف نستعملها في نطاق البحث العلمي

بيانات أولية:

الرجاء ملأ المعلومات التالية

إسم المؤسسة:.....

الجنس:.....

التخصص:.....

معلومات أخرى:

أخي الطالب- أختي الطالبة

أمامك مجموعة من الأسئلة التي تدور حول بعض القضايا والأمور التي تهمك وتهمنا معرفة رأيك الشخصي فيها، ولهذا الغرض يرجى منك وضع علامة ( )بجانب كل عبارة تنطبق على حالتك ومشاعرك.

ملاحظة:

لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة ولهذا المطلوب منك الإجابة على جميع الأسئلة بصدق، وتأكد آن جميع إجاباتك ستكون في سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع خالص الشكر والتقدير لمساعدتكم

| العبارات | بدرجة كبيرة جدا | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة قليلة | بدرجة قليلة جدا |
|---|---|---|---|---|---|
| 1/ أجد صعوبة في محاولة النوم عقب هزيمتي في المنافسة. | | | | | |
| 2/ يعجبني اللاعب الذي يتدرب لساعات إضافية لتحسين مستواه. | | | | | |
| 3/ عندما أرتكب خطأ في الأداء أثناء المنافسة فإنني أحتاج لبعض الوقت لكي أنسى هذا الخطأ. | | | | | |
| 4/ الامتياز في الرياضة لايعتبر من أهدافي الأساسية | | | | | |
| 5/ أحس غالبا بالخوف قبل اشتراكي في المنافسة مباشرة. | | | | | |
| 6/ استمتع بتحمل أية مهمة والتي يرى بعض اللاعبين الآخرين أنها مهمة صعبة. | | | | | |
| 7/ أخشى الهزيمة في المنافسة. | | | | | |
| 8/ الحظ يؤدي إلى الفوز بدرجة أكبر من بذل الجهد. | | | | | |
| 9/ في بعض الأحيان عندما أنهزم في منافسة فإن ذلك يضايقني لعدة أيام. | | | | | |
| 10/ لدي استعداد للتدريب طوال العام بدون انقطاع لكي أنجح في رياضتي. | | | | | |
| 11/ لا أجد صعوبة في النوم ليلة اشتراكي في منافسة. | | | | | |
| 12/ الفوز في المنافسة يمنحني درجة كبيرة من الرضا. | | | | | |
| 13/ أشعر بالتوتر قبل المنافسة الرياضية. | | | | | |
| 14/ أفضل أن أستريح من التدريب في فترة ما بعد الانتهاء من المنافسة الرسمية. | | | | | |
| 15/ عندما أرتكب خطأ في الأداء فإن ذلك يرهقني طوال فترة المنافسة. | | | | | |
| 16/ لدي رغبة عالية جدا لكي أكون ناجحا في رياضتي. | | | | | |
| 17/ قبل اشتراكي في المنافسة لا انشغل في التفكير عما يمكن أن يحدث في المنافسة أو عن نتائجها. | | | | | |
| 18/ أحلول بكل جهدي أن أكون أفضل لاعب. | | | | | |
| 19/ أستطيع أن أكون هادئا في اللحظات التي تسبق المنافسة مباشرة. | | | | | |
| 20/ هدفي هو أن أكون مميزا في رياضتي. | | | | | |

**ملحق رقم (02):** يبين مقياس الذكاء الوجداني

| الرقم | الفقرة | غالبا | أحيانا | نادرا | نادرا جدا |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أستمتع في الانبساط والتسلية | | | | |
| 02 | أجيد فهم مشاعر الآخرين | | | | |
| 03 | أستطيع أن ابقي هادئا عندما أكون متضايقا | | | | |
| 04 | أنا إنسان سعيد | | | | |
| 05 | اهتم لما يحصل للآخرين | | | | |
| 06 | من الصعب السيطرة على غضبي | | | | |
| 07 | من السهل أن اخبر الناس عما اشعر به | | | | |
| 08 | اشعر بالود نحو جميع من أقابل | | | | |
| 09 | اشعر بالثقة بنفسي | | | | |
| 10 | استطيع عادة معرفة شعور الآخرين | | | | |
| 11 | أعرف كيف ابقي هادئا | | | | |
| 12 | أحاول أن استخدم طرقا مختلفة للإجابة عن الأسئلة الصعبة | | | | |
| 13 | اعتقد أن اغلب الأشياء التي أقوم بها سوف تسير على ما يرام | | | | |
| 14 | أنا قادر على احترام الآخرين | | | | |
| 15 | هناك أشياء تزعجني كثيرا | | | | |
| 16 | يسهل علي فهم الأشياء الجديدة | | | | |
| 17 | استطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري | | | | |
| 18 | لدي أفكار طيبة عن الآخرين | | | | |
| 19 | أتفاءل خيرا مما سيحدث | | | | |
| 20 | من المهم أن يكون للفرد أصدقاء | | | | |
| 21 | أتشاجر مع الناس | | | | |
| 22 | استطيع أن افهم الأسئلة الصعبة | | | | |
| 23 | أحب أن ابتسم | | | | |
| 24 | أحاول أن لا أوذي مشاعر الآخرين | | | | |
| 25 | أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني إلى أن أجد حلا لها | | | | |
| 26 | مزاجي حاد | | | | |
| 27 | لاشيء يزعجني | | | | |
| 28 | يصعب علي التحدث عن مشاعري العميقة | | | | |
| 29 | أعرف أن الأمور ستكون على ما يرام | | | | |
| 30 | أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة لأسئلة صعبة | | | | |
| 31 | أستطيع أن أصف مشاعري بسهولة | | | | |
| 32 | أعرف كيف أقضي وقتا طيبا | | | | |
| 33 | يجب علي أن أقول الحقيقة | | | | |
| 34 | أستطيع أن أجيب عن سؤال صعب بعدة طرق عندما | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | أرغب في ذلك | | | | |
| 35 | أغضب بسهولة | | | | |
| 36 | أرغب بمساعدة الآخرين | | | | |
| 37 | أنا لست سعيدا جدا | | | | |
| 38 | أستطيع بسهولة استخدام طرق متعددة لحل المشكلات | | | | |
| 39 | ليس من السهل أن أتضايق أو أنزعج | | | | |
| 40 | أشعر بالرضا عن نفسي | | | | |
| 41 | أستطيع أن أكون الصدقات بسهولة | | | | |
| 42 | أعتقد أنني الأفضل في كل شيء أقوم به | | | | |
| 43 | يسهل علي أن أخبر الآخرين بما أشعر | | | | |
| 43 | عندما أجيب عن الأسئلة الصعبة أحاول أن أفكر في عدة حلول لها | | | | |
| 45 | أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين | | | | |
| 46 | عندما أغضب من أحد أبقى غاضبا لمدة طويلة | | | | |
| 47 | تعجبني شخصيتي كما هي | | | | |
| 48 | أجيد حل المشكلات | | | | |
| 49 | يصعب علي أن أنتظر دوري | | | | |
| 50 | أستمتع بالأشياء التي أفعلها | | | | |
| 51 | أحب أصدقائي | | | | |
| 52 | لا تمر علي أيام سيئة | | | | |
| 53 | لدي مشكلة في الحديث عن مشاعري للآخرين | | | | |
| 54 | أتضايق بسهولة | | | | |
| 55 | أستطيع أن أعرف عندما يكون أحد أصدقائي المقربين حزينا | | | | |
| 56 | يعجبني جسمي | | | | |
| 57 | حتى في الحالات الصعبة لا أستسلم بسهولة | | | | |
| 58 | عندما أغضب أتصرف دون تفكير | | | | |
| 59 | أعرف عندما يكون الآخرين متضايقين حتى لو لم يقولوا شيئا | | | | |
| 60 | يعجبني مظهري | | | | |

ملحق رقم (03): يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور دافع إنجاز النجاح.

**Corrélations**

| | | النجاح | s2 | s4 | s6 | s8 | s10 | s12 | s14 | s16 | s18 | s20 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| النجاح | Corrélation de Pearson | 1 | ,383** | ,420** | ,248 | ,165 | ,493** | ,145 | ,171 | ,106 | ,570** | ,653** |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | | ,003 | ,001 | ,056 | ,209 | ,000 | ,270 | ,192 | ,420 | ,000 | ,000 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s2 | Corrélation de Pearson | ,383** | 1 | -,017 | ,099 | -,064 | -,038 | ,100 | -,049 | -,054 | ,128 | ,446** |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | | ,895 | ,452 | ,627 | ,772 | ,448 | ,708 | ,681 | ,330 | ,000 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s4 | Corrélation de Pearson | ,420** | -,017 | 1 | ,167 | -,057 | ,180 | -,021 | -,099 | -,045 | ,219 | ,117 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,895 | | ,202 | ,665 | ,169 | ,874 | ,451 | ,735 | ,093 | ,374 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s6 | Corrélation de Pearson | ,248 | ,099 | ,167 | 1 | -,178 | ,090 | -,379** | -,083 | -,147 | ,111 | ,179 |
| | Sig. (bilatérale) | ,056 | ,452 | ,202 | | ,172 | ,494 | ,003 | ,529 | ,262 | ,399 | ,171 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s8 | Corrélation de Pearson | ,165 | -,064 | -,057 | -,178 | 1 | -,020 | ,249 | -,158 | -,056 | -,005 | -,088 |
| | Sig. (bilatérale) | ,209 | ,627 | ,665 | ,172 | | ,882 | ,055 | ,229 | ,674 | ,970 | ,504 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s10 | Corrélation de Pearson | ,493** | -,038 | ,180 | ,090 | -,020 | 1 | ,053 | -,016 | -,203 | ,066 | ,296* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,772 | ,169 | ,494 | ,882 | | ,685 | ,905 | ,120 | ,619 | ,022 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s12 | Corrélation de Pearson | ,145 | ,100 | -,021 | -,379** | ,249 | ,053 | 1 | -,123 | -,011 | -,073 | ,020 |
| | Sig. (bilatérale) | ,270 | ,448 | ,874 | ,003 | ,055 | ,685 | | ,349 | ,935 | ,581 | ,882 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s14 | Corrélation de Pearson | ,171 | -,049 | -,099 | -,083 | -,158 | -,016 | -,123 | 1 | ,049 | ,107 | -,084 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | ,192 | ,708 | ,451 | ,529 | ,229 | ,905 | ,349 | | ,710 | ,415 | ,523 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s16 | Corrélation de Pearson | ,106 | -,054 | -,045 | -,147 | -,056 | -,203 | -,011 | ,049 | 1 | -,043 | ,007 |
| | Sig. (bilatérale) | ,420 | ,681 | ,735 | ,262 | ,674 | ,120 | ,935 | ,710 | | ,744 | ,957 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s18 | Corrélation de Pearson | ,570** | ,128 | ,219 | ,111 | -,005 | ,066 | -,073 | ,107 | -,043 | 1 | ,221 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,330 | ,093 | ,399 | ,970 | ,619 | ,581 | ,415 | ,744 | | ,089 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s20 | Corrélation de Pearson | ,653** | ,446** | ,117 | ,179 | -,088 | ,296* | ,020 | -,084 | ,007 | ,221 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,374 | ,171 | ,504 | ,022 | ,882 | ,523 | ,957 | ,089 | |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

**ملحق رقم (04):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور دافع إنجاز النجاح.

**Corrélations**

| | | التجنب | s1 | s3 | s5 | s7 | s9 | s11 | s13 | s15 | s17 | s19 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التجنب | Corrélation de Pearson | 1 | ,360** | ,386** | ,295* | ,381** | ,366** | ,459** | ,433** | ,441** | ,235 | ,401** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,005 | ,002 | ,022 | ,003 | ,004 | ,000 | ,001 | ,000 | ,071 | ,001 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s1 | Corrélation de Pearson | ,360** | 1 | ,043 | ,023 | -,185 | -,120 | ,011 | ,203 | ,271* | -,036 | ,132 |
| | Sig. (bilatérale) | ,005 | | ,742 | ,864 | ,158 | ,361 | ,934 | ,120 | ,036 | ,785 | ,314 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s3 | Corrélation de Pearson | ,386** | ,043 | 1 | ,277* | ,104 | -,174 | ,205 | ,086 | ,030 | ,111 | -,204 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,742 | | ,032 | ,427 | ,183 | ,116 | ,514 | ,822 | ,399 | ,117 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s5 | Corrélation de Pearson | ,295* | ,023 | ,277* | 1 | -,010 | ,102 | -,084 | ,073 | -,008 | -,173 | -,077 |
| | Sig. (bilatérale) | ,022 | ,864 | ,032 | | ,941 | ,439 | ,524 | ,582 | ,951 | ,186 | ,558 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s7 | Corrélation de Pearson | ,381** | -,185 | ,104 | -,010 | 1 | ,200 | ,300* | -,033 | ,093 | -,034 | ,024 |
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | ,158 | ,427 | ,941 | | ,126 | ,020 | ,802 | ,482 | ,798 | ,853 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s9 | Corrélation de Pearson | ,366** | -,120 | -,174 | ,102 | ,200 | 1 | ,315* | ,045 | -,285* | ,056 | ,226 |
| | Sig. (bilatérale) | ,004 | ,361 | ,183 | ,439 | ,126 | | ,014 | ,731 | ,028 | ,672 | ,082 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s11 | Corrélation de Pearson | ,459** | ,011 | ,205 | -,084 | ,300* | ,315* | 1 | -,037 | ,066 | ,043 | ,001 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,934 | ,116 | ,524 | ,020 | ,014 | | ,776 | ,618 | ,744 | ,993 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s13 | Corrélation de Pearson | ,433** | ,203 | ,086 | ,073 | -,033 | ,045 | -,037 | 1 | ,257* | ,058 | -,102 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,120 | ,514 | ,582 | ,802 | ,731 | ,776 | | ,047 | ,661 | ,436 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s15 | Corrélation de Pearson | ,441** | ,271* | ,030 | -,008 | ,093 | -,285* | ,066 | ,257* | 1 | ,131 | ,167 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,036 | ,822 | ,951 | ,482 | ,028 | ,618 | ,047 | | ,319 | ,201 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s17 | Corrélation de Pearson | ,235 | -,036 | ,111 | -,173 | -,034 | ,056 | ,043 | ,058 | ,131 | 1 | ,106 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | ,071 | ,785 | ,399 | ,186 | ,798 | ,672 | ,744 | ,661 | ,319 | | ,420 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| s19 | Corrélation de Pearson | ,401** | ,132 | -,204 | -,077 | ,024 | ,226 | ,001 | -,102 | ,167 | ,106 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,314 | ,117 | ,558 | ,853 | ,082 | ,993 | ,436 | ,201 | ,420 | |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

ملحق رقم (05): يمثل نتائج معامل ثبات بعد دافع إنجاز النجاح بطريقة ألفا كرونباخ.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|

ملحق رقم (06): يمثل نتائج معامل ثبات بعد دافع تجنب الفشل بطريقة ألفا كرونباخ.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,631 | 11 |

**ملحق رقم (07):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور بين الشخصي.

**Corrélations**

| | | الشخصي | 7س | 17س | 28س | 31س | 43س | 53س |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الشخصي | Corrélation de Pearson | 1 | ,563** | ,556** | ,318* | ,650** | ,612** | ,318* |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,013 | ,000 | ,000 | ,013 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 7س | Corrélation de Pearson | ,563** | 1 | ,232 | ,049 | ,205 | ,300* | -,055 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,074 | ,710 | ,115 | ,020 | ,674 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,556** | ,232 | 1 | -,157 | ,342** | ,437** | -,220 |
| س17 | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,074 | | ,231 | ,007 | ,000 | ,092 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,318* | ,049 | -,157 | 1 | ,026 | -,175 | ,182 |
| س28 | Sig. (bilatérale) | ,013 | ,710 | ,231 | | ,842 | ,181 | ,163 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,650** | ,205 | ,342** | ,026 | 1 | ,281* | ,061 |
| س31 | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,115 | ,007 | ,842 | | ,030 | ,643 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,612** | ,300* | ,437** | -,175 | ,281* | 1 | ,048 |
| س43 | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,020 | ,000 | ,181 | ,030 | | ,718 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,318* | -,055 | -,220 | ,182 | ,061 | ,048 | 1 |
| س53 | Sig. (bilatérale) | ,013 | ,674 | ,092 | ,163 | ,643 | ,718 | |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**ملحق رقم (08):** الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور بين الأشخاص.

**Corrélations**

| | | الأشخاص | س2 | س5 | س10 | س14 | س20 | س24 | س36 | س41 | س45 | س51 | س55 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأشخاص | Corrélation de Pearson | 1 | ,462** | ,516** | ,397** | ,277* | ,504** | ,524** | -,058 | ,404** | ,652** | ,347** | ,511** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,002 | ,032 | ,000 | ,000 | ,658 | ,001 | ,000 | ,007 | ,000 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س2 | Corrélation de Pearson | ,462** | 1 | ,151 | ,388** | ,097 | ,007 | ,254* | -,287* | -,013 | ,063 | -,097 | ,323* |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,251 | ,002 | ,460 | ,959 | ,050 | ,026 | ,924 | ,635 | ,460 | ,012 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| س5 | Corrélation de Pearson | ,516** | ,151 | 1 | ,282* | -,074 | ,105 | ,102 | ,189 | ,124 | ,163 | -,004 | ,208 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,251 | | ,029 | ,572 | ,426 | ,436 | ,148 | ,346 | ,213 | ,976 | ,111 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س10 | Corrélation de Pearson | ,397** | ,388** | ,282* | 1 | -,093 | -,134 | ,089 | ,008 | -,118 | ,169 | -,023 | ,168 |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,002 | ,029 | | ,482 | ,309 | ,501 | ,954 | ,368 | ,195 | ,864 | ,200 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س14 | Corrélation de Pearson | ,277* | ,097 | -,074 | -,093 | 1 | ,085 | ,103 | ,045 | ,059 | ,044 | ,191 | ,281* |
| | Sig. (bilatérale) | ,032 | ,460 | ,572 | ,482 | | ,518 | ,433 | ,731 | ,653 | ,736 | ,145 | ,030 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س20 | Corrélation de Pearson | ,504** | ,007 | ,105 | -,134 | ,085 | 1 | ,182 | ,096 | ,217 | ,407** | ,326* | ,158 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,959 | ,426 | ,309 | ,518 | | ,165 | ,467 | ,095 | ,001 | ,011 | ,227 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س24 | Corrélation de Pearson | ,524** | ,254* | ,102 | ,089 | ,103 | ,182 | 1 | -,178 | -,006 | ,509** | ,104 | ,149 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,050 | ,436 | ,501 | ,433 | ,165 | | ,174 | ,966 | ,000 | ,428 | ,257 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| س36 | Corrélation de Pearson | -,058 | -,287* | ,189 | ,008 | ,045 | ,096 | -,178 | 1 | ,110 | -,138 | -,058 | -,174 |
| | Sig. (bilatérale) | ,658 | ,026 | ,148 | ,954 | ,731 | ,467 | ,174 | | ,402 | ,291 | ,661 | ,184 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س41 | Corrélation de Pearson | ,404** | -,013 | ,124 | -,118 | ,059 | ,217 | -,006 | ,110 | 1 | ,234 | ,083 | ,052 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,924 | ,346 | ,368 | ,653 | ,095 | ,966 | ,402 | | ,072 | ,527 | ,692 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س45 | Corrélation de Pearson | ,652** | ,063 | ,163 | ,169 | ,044 | ,407** | ,509** | -,138 | ,234 | 1 | ,165 | ,173 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,635 | ,213 | ,195 | ,736 | ,001 | ,000 | ,291 | ,072 | | ,207 | ,186 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س51 | Corrélation de Pearson | ,347** | -,097 | -,004 | -,023 | ,191 | ,326* | ,104 | -,058 | ,083 | ,165 | 1 | ,084 |
| | Sig. (bilatérale) | ,007 | ,460 | ,976 | ,864 | ,145 | ,011 | ,428 | ,661 | ,527 | ,207 | | ,526 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س55 | Corrélation de Pearson | ,511** | ,323* | ,208 | ,168 | ,281* | ,158 | ,149 | -,174 | ,052 | ,173 | ,084 | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,012 | ,111 | ,200 | ,030 | ,227 | ,257 | ,184 | ,692 | ,186 | ,526 | |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**ملحق رقم (09):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التكيف.

**Corrélations**

| | | التكيف | 12س | 16س | 22س | 25س | 30س | 38س | 43س | 44س | 48س | 57س |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التكيف | Corrélation de Pearson | 1 | ,757** | ,453** | ,638** | ,534** | ,546** | ,627** | ,407** | ,544** | ,634** | ,345** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 | ,000 | ,007 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 12س | Corrélation de Pearson | ,757** | 1 | ,304* | ,435** | ,524** | ,420** | ,530** | ,053 | ,302* | ,414** | ,243 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | | ,018 | ,001 | ,000 | ,001 | ,000 | ,688 | ,019 | ,001 | ,061 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 16س | Corrélation de Pearson | ,453** | ,304* | 1 | ,343** | ,331** | ,091 | ,259* | -,047 | ,065 | ,098 | ,008 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,018 | | ,007 | ,010 | ,491 | ,046 | ,719 | ,622 | ,457 | ,950 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 22س | Corrélation de Pearson | ,638** | ,435** | ,343** | 1 | ,278* | ,534** | ,252 | ,086 | ,309* | ,166 | ,114 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,001 | ,007 | | ,031 | ,000 | ,052 | ,515 | ,016 | ,205 | ,387 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 25س | Corrélation de Pearson | ,534** | ,524** | ,331** | ,278* | 1 | ,224 | ,164 | -,015 | ,054 | ,316* | ,195 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,010 | ,031 | | ,086 | ,210 | ,910 | ,680 | ,014 | ,134 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 30س | Corrélation de Pearson | ,546** | ,420** | ,091 | ,534** | ,224 | 1 | ,277* | ,145 | ,219 | ,196 | -,058 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,001 | ,491 | ,000 | ,086 | | ,032 | ,269 | ,093 | ,134 | ,659 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 38س | Corrélation de Pearson | ,627** | ,530** | ,259* | ,252 | ,164 | ,277* | 1 | ,179 | ,274* | ,298* | ,194 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,000 | ,046 | ,052 | ,210 | ,032 | | ,171 | ,034 | ,021 | ,138 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 43س | Corrélation de Pearson | ,407** | ,053 | -,047 | ,086 | -,015 | ,145 | ,179 | 1 | ,265* | ,433** | -,082 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,688 | ,719 | ,515 | ,910 | ,269 | ,171 | | ,041 | ,001 | ,533 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,544** | ,302* | ,065 | ,309* | ,054 | ,219 | ,274* | ,265* | 1 | ,304* | ,095 |
| 44س | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,019 | ,622 | ,016 | ,680 | ,093 | ,034 | ,041 | | ,018 | ,470 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,634** | ,414** | ,098 | ,166 | ,316* | ,196 | ,298* | ,433** | ,304* | 1 | ,302* |
| 48س | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,001 | ,457 | ,205 | ,014 | ,134 | ,021 | ,001 | ,018 | | ,019 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,345** | ,243 | ,008 | ,114 | ,195 | -,058 | ,194 | -,082 | ,095 | ,302* | 1 |
| 57س | Sig. (bilatérale) | ,007 | ,061 | ,950 | ,387 | ,134 | ,659 | ,138 | ,533 | ,470 | ,019 | |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**ملحق رقم (10):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور إدارة الضغوط.

**Corrélations**

| | | الضغوط | 3س | 6س | 11س | 15س | 21س | 26س | 35س | 39س | 46س | 49س | 54س | 58س |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Corrélation de Pearson | 1 | ,317* | ,399** | ,108 | ,540** | ,277* | ,565** | ,686** | ,523** | ,351** | ,412** | ,597** | ,581** |
| الضغوط | Sig. (bilatérale) | | ,014 | ,002 | ,413 | ,000 | ,032 | ,000 | ,000 | ,000 | ,006 | ,001 | ,000 | ,000 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,317* | 1 | -,080 | ,073 | ,033 | -,015 | ,145 | ,096 | ,238 | -,118 | ,231 | -,034 | ,164 |
| 3س | Sig. | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | ,014 | | ,545 | ,581 | ,800 | ,908 | ,269 | ,465 | ,067 | ,369 | ,076 | ,794 | ,209 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س6 | Corrélation de Pearson | ,399** | -,080 | 1 | -,352** | ,279* | -,066 | ,018 | ,421** | ,086 | ,051 | -,028 | ,243 | ,321* |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,545 | | ,006 | ,031 | ,617 | ,890 | ,001 | ,516 | ,696 | ,833 | ,061 | ,013 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س11 | Corrélation de Pearson | ,108 | ,073 | -,352** | 1 | -,257* | ,131 | ,066 | ,025 | ,169 | -,011 | -,103 | ,076 | -,017 |
| | Sig. (bilatérale) | ,413 | ,581 | ,006 | | ,048 | ,317 | ,614 | ,847 | ,198 | ,936 | ,435 | ,566 | ,900 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س15 | Corrélation de Pearson | ,540** | ,033 | ,279* | -,257* | 1 | ,220 | ,234 | ,309* | ,239 | ,111 | ,330* | ,241 | ,242 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,800 | ,031 | ,048 | | ,091 | ,071 | ,016 | ,066 | ,400 | ,010 | ,063 | ,063 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س21 | Corrélation de Pearson | ,277* | -,015 | -,066 | ,131 | ,220 | 1 | ,165 | -,076 | -,017 | ,084 | -,063 | ,176 | ,075 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | ,032 | ,908 | ,617 | ,317 | ,091 | | ,208 | ,563 | ,899 | ,522 | ,634 | ,179 | ,571 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س26 | Corrélation de Pearson | ,565** | ,145 | ,018 | ,066 | ,234 | ,165 | 1 | ,397** | ,394** | ,312* | ,037 | ,057 | ,221 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,269 | ,890 | ,614 | ,071 | ,208 | | ,002 | ,002 | ,015 | ,778 | ,665 | ,089 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س35 | Corrélation de Pearson | ,686** | ,096 | ,421** | ,025 | ,309* | -,076 | ,397** | 1 | ,202 | ,199 | ,270* | ,287* | ,415** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,465 | ,001 | ,847 | ,016 | ,563 | ,002 | | ,121 | ,128 | ,037 | ,026 | ,001 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س39 | Corrélation de Pearson | ,523** | ,238 | ,086 | ,169 | ,239 | -,017 | ,394** | ,202 | 1 | ,059 | ,138 | ,281* | ,161 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,067 | ,516 | ,198 | ,066 | ,899 | ,002 | ,121 | | ,657 | ,293 | ,030 | ,220 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س46 | Corrélation de Pearson | ,351** | -,118 | ,051 | -,011 | ,111 | ,084 | ,312* | ,199 | ,059 | 1 | -,046 | ,138 | ,000 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | ,006 | ,369 | ,696 | ,936 | ,400 | ,522 | ,015 | ,128 | ,657 | | ,729 | ,294 | ,997 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س49 | Corrélation de Pearson | ,412** | ,231 | -,028 | -,103 | ,330* | -,063 | ,037 | ,270* | ,138 | -,046 | 1 | ,415** | ,078 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,076 | ,833 | ,435 | ,010 | ,634 | ,778 | ,037 | ,293 | ,729 | | ,001 | ,556 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س54 | Corrélation de Pearson | ,597** | -,034 | ,243 | ,076 | ,241 | ,176 | ,057 | ,287* | ,281* | ,138 | ,415** | 1 | ,346** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,794 | ,061 | ,566 | ,063 | ,179 | ,665 | ,026 | ,030 | ,294 | ,001 | | ,007 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س58 | Corrélation de Pearson | ,581** | ,164 | ,321* | -,017 | ,242 | ,075 | ,221 | ,415** | ,161 | ,000 | ,078 | ,346** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,209 | ,013 | ,900 | ,063 | ,571 | ,089 | ,001 | ,220 | ,997 | ,556 | ,007 | |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

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

**ملحق رقم (11):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المزاج العام.

**Corrélations**

| | | المزاج | س1 | س4 | س9 | س13 | س19 | س23 | س29 | س32 | س37 | س40 | س47 | س50 | س56 | س60 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المزاج | Corrélation de Pearson | 1 | ,055 | ,288* | ,595** | ,417** | ,330* | ,382** | ,196 | ,517** | ,225 | ,444** | ,672** | ,384** | ,532** | ,525** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,679 | ,026 | ,000 | ,001 | ,010 | ,003 | ,134 | ,000 | ,084 | ,000 | ,000 | ,002 | ,000 | ,000 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س1 | Corrélation de Pearson | ,055 | 1 | ,153 | -,186 | -,119 | -,065 | -,190 | -,066 | -,131 | ,166 | -,149 | -,066 | -,072 | -,030 | ,114 |
| | Sig. (bilatérale) | ,679 | | ,242 | ,155 | ,365 | ,624 | ,145 | ,618 | ,319 | ,204 | ,256 | ,617 | ,586 | ,818 | ,388 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س4 | Corrélation de Pearson | ,288* | ,153 | 1 | ,003 | ,167 | -,158 | ,120 | ,157 | ,141 | -,053 | -,131 | -,026 | ,157 | ,075 | -,030 |
| | Sig. (bilatérale) | ,026 | ,242 | | ,983 | ,203 | ,228 | ,362 | ,231 | ,284 | ,689 | ,318 | ,842 | ,232 | ,568 | ,818 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| س9 | Corrélation de Pearson | ,595** | -,186 | ,003 | 1 | ,029 | ,121 | ,325* | -,036 | ,273* | ,023 | ,536** | ,630** | ,264* | ,237 | ,213 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,155 | ,983 | | ,827 | ,357 | ,011 | ,784 | ,035 | ,859 | ,000 | ,000 | ,041 | ,068 | ,103 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س13 | Corrélation de Pearson | ,417** | -,119 | ,167 | ,029 | 1 | ,132 | ,221 | ,139 | ,245 | -,111 | ,067 | ,179 | -,054 | ,154 | ,130 |
| | Sig. (bilatérale) | ,001 | ,365 | ,203 | ,827 | | ,317 | ,089 | ,290 | ,059 | ,397 | ,613 | ,170 | ,683 | ,241 | ,321 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س19 | Corrélation de Pearson | ,330* | -,065 | -,158 | ,121 | ,132 | 1 | -,144 | ,003 | ,137 | ,147 | ,019 | ,065 | ,147 | ,055 | ,165 |
| | Sig. (bilatérale) | ,010 | ,624 | ,228 | ,357 | ,317 | | ,272 | ,983 | ,297 | ,261 | ,885 | ,622 | ,263 | ,675 | ,207 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س23 | Corrélation de Pearson | ,382** | -,190 | ,120 | ,325* | ,221 | -,144 | 1 | ,110 | ,316* | -,241 | ,063 | ,369** | ,075 | ,198 | ,144 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | ,003 | ,145 | ,362 | ,011 | ,089 | ,272 | | ,404 | ,014 | ,064 | ,635 | ,004 | ,571 | ,130 | ,272 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س29 | Corrélation de Pearson | ,196 | -,066 | ,157 | -,036 | ,139 | ,003 | ,110 | 1 | -,028 | -,162 | ,037 | -,090 | -,116 | ,036 | -,043 |
| | Sig. (bilatérale) | ,134 | ,618 | ,231 | ,784 | ,290 | ,983 | ,404 | | ,830 | ,217 | ,781 | ,494 | ,378 | ,784 | ,744 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س32 | Corrélation de Pearson | ,517** | -,131 | ,141 | ,273* | ,245 | ,137 | ,316* | -,028 | 1 | -,030 | ,120 | ,325* | ,119 | ,293* | ,206 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,319 | ,284 | ,035 | ,059 | ,297 | ,014 | ,830 | | ,819 | ,363 | ,011 | ,365 | ,023 | ,114 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س37 | Corrélation de Pearson | ,225 | ,166 | -,053 | ,023 | -,111 | ,147 | -,241 | -,162 | -,030 | 1 | ,021 | ,012 | ,051 | ,048 | ,018 |
| | Sig. (bilatérale) | ,084 | ,204 | ,689 | ,859 | ,397 | ,261 | ,064 | ,217 | ,819 | | ,872 | ,929 | ,697 | ,714 | ,892 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| س40 | Corrélation de Pearson | ,444** | -,149 | -,131 | ,536** | ,067 | ,019 | ,063 | ,037 | ,120 | ,021 | 1 | ,553** | ,081 | ,033 | ,355** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,256 | ,318 | ,000 | ,613 | ,885 | ,635 | ,781 | ,363 | ,872 | | ,000 | ,539 | ,803 | ,005 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س47 | Corrélation de Pearson | ,672** | -,066 | -,026 | ,630** | ,179 | ,065 | ,369** | -,090 | ,325* | ,012 | ,553** | 1 | ,278* | ,338** | ,343** |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,617 | ,842 | ,000 | ,170 | ,622 | ,004 | ,494 | ,011 | ,929 | ,000 | | ,031 | ,008 | ,007 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س50 | Corrélation de Pearson | ,384** | -,072 | ,157 | ,264* | -,054 | ,147 | ,075 | -,116 | ,119 | ,051 | ,081 | ,278* | 1 | ,161 | ,159 |
| | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,586 | ,232 | ,041 | ,683 | ,263 | ,571 | ,378 | ,365 | ,697 | ,539 | ,031 | | ,219 | ,226 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| س56 | Corrélation de Pearson | ,532** | -,030 | ,075 | ,237 | ,154 | ,055 | ,198 | ,036 | ,293* | ,048 | ,033 | ,338** | ,161 | 1 | ,391** |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,818 | ,568 | ,068 | ,241 | ,675 | ,130 | ,784 | ,023 | ,714 | ,803 | ,008 | ,219 | ,002 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| 60س | Corrélation de Pearson | ,525** | ,114 | -,030 | ,213 | ,130 | ,165 | ,144 | -,043 | ,206 | ,018 | ,355** | ,343** | ,159 | ,391** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,388 | ,818 | ,103 | ,321 | ,207 | ,272 | ,744 | ,114 | ,892 | ,005 | ,007 | ,226 | ,002 | |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

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

**ملحق رقم (12):** يبين الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الانطباع الإيجابي.

**Corrélations**

| | | الانطباع | 8س | 18س | 27س | 33س | 42س | 52س |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Corrélation de Pearson | 1 | ,342** | ,563** | ,477** | ,388** | ,304* | ,630** |
| الانطباع | Sig. (bilatérale) | | ,007 | ,000 | ,000 | ,002 | ,018 | ,000 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,342** | 1 | ,149 | -,249 | -,034 | ,077 | -,029 |
| 8س | Sig. (bilatérale) | ,007 | | ,256 | ,055 | ,798 | ,557 | ,824 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,563** | ,149 | 1 | ,013 | ,075 | -,110 | ,383** |
| 18س | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,256 | | ,919 | ,569 | ,402 | ,003 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,477** | -,249 | ,013 | 1 | ,170 | -,025 | ,266* |
| 27س | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,055 | ,919 | | ,194 | ,848 | ,040 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,388** | -,034 | ,075 | ,170 | 1 | ,018 | -,017 |
| 33س | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,798 | ,569 | ,194 | | ,889 | ,900 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Corrélation de Pearson | ,304* | ,077 | -,110 | -,025 | ,018 | 1 | ,004 |
| س42 | Sig. (bilatérale) | ,018 | ,557 | ,402 | ,848 | ,889 | | ,974 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,630** | -,029 | ,383** | ,266* | -,017 | ,004 | 1 |
| س52 | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,824 | ,003 | ,040 | ,900 | ,974 | |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**ملحق رقم (13):** يبين تقدير الارتباطات البينية لأبعاد المقاييس الستة والدرجة الكلية للمقياس.

**Corrélations**

| | | الذكاء | الشخصي | الأشخاص | التكيف | الضغوط | المزاج | الانطباع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Corrélation de Pearson | 1 | ,402** | ,391** | ,660** | ,591** | ,630** | ,559** |
| الذكاء | Sig. (bilatérale) | | ,001 | ,002 | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,402** | 1 | ,054 | ,253 | ,030 | ,031 | ,081 |
| الشخصي | Sig. (bilatérale) | ,001 | | ,681 | ,051 | ,818 | ,814 | ,537 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,391** | ,054 | 1 | ,213 | -,083 | ,065 | ,150 |
| الأشخاص | Sig. (bilatérale) | ,002 | ,681 | | ,102 | ,530 | ,623 | ,253 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,660** | ,253 | ,213 | 1 | ,154 | ,261* | ,178 |
| التكيف | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,051 | ,102 | | ,241 | ,044 | ,174 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,591** | ,030 | -,083 | ,154 | 1 | ,280* | ,285* |
| الضغوط | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,818 | ,530 | ,241 | | ,030 | ,028 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,630** | ,031 | ,065 | ,261* | ,280* | 1 | ,386** |
| المزاج | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,814 | ,623 | ,044 | ,030 | | ,002 |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |
| | Corrélation de Pearson | ,559** | ,081 | ,150 | ,178 | ,285* | ,386** | 1 |
| الانطباع | Sig. (bilatérale) | ,000 | ,537 | ,253 | ,174 | ,028 | ,002 | |
| | N | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 | 60 |

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**ملحق (14):** يمثل نتائج معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا كرونباخ.

**Statistiques de fiabilité**

| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| ,706 | 7 |

**ملحق رقم (15):** يمثل نتائج معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا كرونباخ.

**Statistiques de fiabilité**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | ,585 |
| | | Nombre d'éléments | 4[a] |
| | Partie 2 | Valeur | ,527 |
| | | Nombre d'éléments | 3[b] |
| | Nombre total d'éléments | | 7 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | ,608 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | ,756 |
| | Longueur inégale | | ,759 |
| Coefficient de Guttman split-half | | | ,629 |

**ملحق رقم (16):** يبين الارتباط بين مقياس دافعية الانجاز والذكاء الوجداني لدى التلاميذ الممارسين للنشاط البدني الرياضي بالمرحلة الثانوية.

**Corrélations**

| | | الانجاز | الذكاء |
|---|---|---|---|
| الانجاز | Corrélation de Pearson | 1 | ,978** |
| | Sig. (bilatérale) | | ,000 |
| | N | 300 | 300 |
| الذكاء | Corrélation de Pearson | ,978** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | ,000 | |
| | N | 300 | 300 |

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

**ملحق رقم (17):** يبين الفروق في أبعاد دافعية الإنجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

**Statistiques de groupe**

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| النجاح | ذكر | 150 | 36,66 | 2,207 | ,180 |
| | انثى | 150 | 36,49 | 2,506 | ,205 |
| التجنب | ذكر | 150 | 29,31 | 2,776 | ,227 |
| | انثى | 150 | 29,12 | 2,477 | ,202 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 99% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| النجاح | Hypothèse de variances égales | 3,837 | ,051 | ,636 | 298 | ,525 | ,173 | ,273 | -,533 | ,880 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,636 | 293,320 | ,525 | ,173 | ,273 | -,533 | ,880 |
| التجنب | Hypothèse de variances égales | 1,123 | ,290 | ,615 | 298 | ,539 | ,187 | ,304 | -,601 | ,974 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,615 | 294,208 | ,539 | ,187 | ,304 | -,601 | ,974 |

**ملحق رقم (18):** يبين الفروق في دافعية الانجاز تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

**Statistiques de groupe**

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الانجاز | ذكر | 150 | 203,96 | 11,944 | ,975 |
| | انثى | 150 | 201,67 | 12,445 | 1,016 |

**ملحق رقم (19):** يبين الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

**Statistiques de groupe**

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الشخصي | ذكر | 150 | 14,22 | 2,792 | ,228 |
| | انثى | 150 | 13,71 | 2,511 | ,205 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| الأشخاص | ذكر | 150 | 33,91 | 2,845 | ,232 |
| | انثى | 150 | 34,27 | 2,736 | ,223 |
| التكيف | ذكر | 150 | 30,51 | 3,615 | ,295 |
| | انثى | 150 | 30,00 | 3,354 | ,274 |
| الضغوط | ذكر | 150 | 32,47 | 4,045 | ,330 |
| | انثى | 150 | 32,75 | 5,597 | ,457 |
| المزاج | ذكر | 150 | 45,35 | 3,807 | ,311 |
| | انثى | 150 | 44,38 | 4,109 | ,335 |
| الانطباع | ذكر | 150 | 18,19 | 1,892 | ,154 |
| | انثى | 150 | 17,44 | 2,045 | ,167 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 99% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| الشخصي | Hypothèse de variances égales | 3,120 | ,078 | 1,674 | 298 | ,095 | ,513 | ,307 | -,281 | 1,308 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,674 | 294,690 | ,095 | ,513 | ,307 | -,282 | 1,308 |
| الأشخاص | Hypothèse de variances égales | ,241 | ,624 | -1,096 | 298 | ,274 | -,353 | ,322 | -1,189 | ,482 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,096 | 297,547 | ,274 | -,353 | ,322 | -1,189 | ,482 |
| التكيف | Hypothèse de variances égales | 2,194 | ,140 | 1,258 | 298 | ,209 | ,507 | ,403 | -,537 | 1,551 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,258 | 296,336 | ,209 | ,507 | ,403 | -,537 | 1,551 |
| الضغوط | Hypothèse de variances égales | 5,250 | ,023 | -,497 | 298 | ,620 | -,280 | ,564 | -1,742 | 1,182 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,497 | 271,268 | ,620 | -,280 | ,564 | -1,743 | 1,183 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المزاج | Hypothèse de variances égales | ,364 | ,547 | 2,114 | 298 | ,035 | ,967 | ,457 | -,219 | 2,152 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,114 | 296,288 | ,035 | ,967 | ,457 | -,219 | 2,152 |
| الانطباع | Hypothèse de variances égales | 3,361 | ,068 | 3,312 | 298 | ,001 | ,753 | ,227 | ,164 | 1,343 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,312 | 296,223 | ,001 | ,753 | ,227 | ,164 | 1,343 |

**ملحق رقم (20):** يبين الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى).

**Statistiques de groupe**

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء | ذكر | 150 | 174,65 | 11,060 | ,903 |
| | أنثى | 150 | 172,55 | 11,755 | ,960 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 99% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| الذكاء | Hypothèse de variances égales | ,688 | ,408 | 1,599 | 298 | ,111 | 2,107 | 1,318 | -1,310 | 5,523 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,599 | 296,899 | ,111 | 2,107 | 1,318 | -1,310 | 5,523 |

**ملحق رقم (21):** يبين الفروق في أبعاد دافعية الإنجاز تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

**Statistiques de groupe**

| | التخصص | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| النجاح | علمي | 150 | 36,71 | 2,353 | ,192 |
| | أدبي | 150 | 36,44 | 2,364 | ,193 |
| التجنب | علمي | 150 | 29,13 | 2,555 | ,209 |
| | أدبي | 150 | 29,30 | 2,704 | ,221 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 99% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| النجاح | Hypothèse de variances égales | ,058 | ,810 | ,979 | 298 | ,328 | ,267 | ,272 | -,439 | ,973 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,979 | 297,993 | ,328 | ,267 | ,272 | -,439 | ,973 |
| التجنب | Hypothèse de variances égales | ,584 | ,445 | -,571 | 298 | ,569 | -,173 | ,304 | -,961 | ,614 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,571 | 297,045 | ,569 | -,173 | ,304 | -,961 | ,614 |

**ملحق رقم (22):** يبين الفروق في دافعية الإنجاز تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

**Statistiques de groupe**

| | التخصص | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الانجاز | علمي | 150 | 203,49 | 11,167 | ,912 |
| | ادبي | 150 | 202,13 | 13,211 | 1,079 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |
|---|---|---|

| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 99% de la différence | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| الانجاز | Hypothèse de variances égales | 4,345 | ,038 | ,963 | 298 | ,336 | 1,360 | 1,412 | -2,302 | 5,022 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,963 | 289,961 | ,336 | 1,360 | 1,412 | -2,302 | 5,022 |

**ملحق رقم (23):** يبين الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

**Statistiques de groupe**

| | التخصص | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الشخصي | علمي | 150 | 14,17 | 2,543 | ,208 |
| | ادبي | 150 | 13,75 | 2,771 | ,226 |
| الأشخاص | علمي | 150 | 33,80 | 2,807 | ,229 |
| | ادبي | 150 | 34,38 | 2,756 | ,225 |
| التكيف | علمي | 150 | 30,58 | 3,277 | ,268 |
| | ادبي | 150 | 29,93 | 3,673 | ,300 |
| الضغوط | علمي | 150 | 33,08 | 4,985 | ,407 |
| | ادبي | 150 | 32,15 | 4,737 | ,387 |
| المزاج | علمي | 150 | 45,06 | 4,160 | ,340 |
| | ادبي | 150 | 44,67 | 3,803 | ,311 |
| الانطباع | علمي | 150 | 17,67 | 1,841 | ,150 |
| | ادبي | 150 | 17,96 | 2,148 | ,175 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | Test de Levene sur l'égalité des variances | Test-t pour égalité des moyennes |
|---|---|---|

| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 99% de la différence | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| الشخصي | Hypothèse de variances égales | 1,397 | ,238 | 1,368 | 298 | ,172 | ,420 | ,307 | -,376 | 1,216 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,368 | 295,833 | ,172 | ,420 | ,307 | -,376 | 1,216 |
| الأشخاص | Hypothèse de variances égales | ,041 | ,839 | -1,806 | 298 | ,072 | -,580 | ,321 | -1,413 | ,253 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,806 | 297,898 | ,072 | -,580 | ,321 | -1,413 | ,253 |
| التكيف | Hypothèse de variances égales | ,118 | ,731 | 1,625 | 298 | ,105 | ,653 | ,402 | -,389 | 1,695 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,625 | 294,213 | ,105 | ,653 | ,402 | -,389 | 1,695 |
| الضغوط | Hypothèse de variances égales | ,626 | ,430 | 1,662 | 298 | ,098 | ,933 | ,561 | -,522 | 2,389 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,662 | 297,223 | ,098 | ,933 | ,561 | -,522 | 2,389 |
| المزاج | Hypothèse de variances égales | ,126 | ,723 | ,855 | 298 | ,393 | ,393 | ,460 | -,800 | 1,586 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,855 | 295,638 | ,393 | ,393 | ,460 | -,800 | 1,586 |
| الانطباع | Hypothèse de variances égales | 2,843 | ,093 | -1,241 | 298 | ,216 | -,287 | ,231 | -,886 | ,312 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,241 | 291,164 | ,216 | -,287 | ,231 | -,886 | ,312 |

**ملحق رقم (24):** يبين الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

**Statistiques de groupe**

| | التخصص | N | Moyenne | Ecart-type | Erreur standard moyenne |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء | علمي | 150 | 174,37 | 10,681 | ,872 |
| | ادبي | 150 | 172,83 | 12,144 | ,992 |

**Test d'échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test-t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatérale) | Différence moyenne | Différence écart-type | Intervalle de confiance 99% de la différence | |
| | | | | | | | | | Inférieure | Supérieure |
| الذكاء | Hypothèse de variances égales | 2,545 | ,112 | 1,161 | 298 | ,246 | 1,533 | 1,320 | -1,890 | 4,957 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,161 | 293,223 | ,247 | 1,533 | 1,320 | -1,890 | 4,957 |