مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف
مجلة علمية دولية نصف سنوية ISSN :2602- 554X EISSN :2773-2568
المجلد :08 العدد:01 السنة :2023 ص- ص: 574-591

الفروق في فاعلية الذات وفقا لارتفاع وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Differences in self-efficacy according to the high and low level of emotional intelligence among a sample of third year secondary school students.

ليلية خابط*
جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر)
lylia.kh12@live.fr

يونس سلام
جامعة مولود معمري تيزي وزو (الجزائر).
sellamyounes.1@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2023/01/24 تاريخ القبول : 2023/03/30

ملخص:

هدفت الدراسة للتعرف على الفروق في أبعاد فاعلية الذات وفقا لارتفاع وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي المقارن، كما تم الاعتماد على مقياسي فاعلية الذات والذكاء الوجداني، فتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل، وبعد قوة الإرادة والمثابرة، وبعد فعالية الذات الاجتماعية وفقا لارتفاع وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد فعالية الذات الأكاديمية وفقا لارتفاع وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الكلمات المفتاحية: فاعلية الذات، الذكاء الوجداني، تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

Abstract:

The study aimed to identify the differences in the dimensions of self-efficacy according to the high and low level of emotional intelligence among a sample of third-year secondary school students. Statistically in the dimension of self-confidence and orientation towards the future, and in the dimension of willpower and perseverance, and in the dimension of social self-efficacy according to the high and low level of emotional intelligence among the students of the third year of high school. Affective sentiments among a sample of third year secondary school students.

Keywords: self-efficacy, emotional intelligence, third year secondary school students.

* المؤلف المرسل.

مقدمة:

إن الاهتمام بالتحصيل الدراسي و الرفع من المستوى العلمي و الوصول إلى أعلى المستويات سواءا، على المستوى الوطني أم الدولي في تزايد مستمر، كنتيجة للتطورات المختلفة في الأبحاث و الدراسات الأكاديمية المتعلقة بالطفل ، وعليه جاءت دراستنا هذه والتي ركزت على موضوع هام يتعلق بالذكاء الوجداني و فاعلية الذات و الدور الحيوي الذي تؤديه في توجيه سلوك الطفل نحو التعلم و اكتساب مهارات جديدة و التي تساعده في تنمية قدراته الشخصية من أجل تقديم أداء دراسي متميز.

1- الخلفية النظرية:

تعتبر مفهوم فاعلية الذات من أهم مفاهيم علم النفس الحديث، وترجع أهميتها إلى الدور الحيوي الذي تؤديه في دفع السلوك وتوجيهه واستمراره، حيث يتضمن اعتقاد الفرد بشأن المهارات التي يمتلكها والتي تؤثر في قراراته وسلوكاته في مختلف المجالات.

إذ عرفها باندورا 1986 بأنها أحكام وتصورات الأفراد حول قدراتهم لتنظيم وتنفيذ النشاطات اللازمة لتحقيق أداء معين **(النفيعي،2009)**. وأشار نفس الباحث إلى أن للأفراد نظاما ذاتيا يمكنهم من ممارسة قدر من السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم، ويشمل هذا النظام الذاتي قدرات للترميز، التعلم من الآخرين، تخطيط استراتيجيات بديلة، تنظيم السلوك، الانخراط في التفكير الذاتي **(Pajares,1995)**.

كما عرفها شنك (Schunks ,1999) بأنها حكم شخصي للفرد على قدرات الأداء في مجال معين من النشاط الذي له تأثيرات متنوعة على الأنشطة، وكنتيجة لذلك تؤثر تؤثر فاعلية الذات على اختيار الأنشطة الأكاديمية والدورات، والاتجاه إلى تجنب تحمل المهام والتحفيز، ومستويات الأداء، ومستوى الجهد المبذول **(Rampp, Guffey,1999)**.

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

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

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

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

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

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

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

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

ونقلاً **عن (النفيعي، 2009)** و**(حدان، 2015)** و**(الصليبي، 2015)** و**(سهيل يوسف، 2016)**، فإن الافتراضات النظرية والمحددات المنهجية التي تقوم عليها النظرية المعرفية الاجتماعية هي على النحو التالي:

1-الكثير من التعلم الإنساني معرفي حيث يتعلم الفرد من خلال التمثيل الرمزي للأحداث الخارجية، وهذا التمثيل يتضمن النظم اللغوية والصور الذهنية والرموز الموسيقية والعددية ومجالات وظيفية، مثل: الإدراك وحل المشكلات والدافعية، كلها تدخل في عملية تحديد الأحداث الخارجية الملاحظة، كما تتدخل المعرفة في السلوك القائم على حل المشكلات عند الفرد، وفي بناء حلول جديدة كما تتدخل في

الدافعية عن طريق تقديم البواعث. ويمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختبار الفرضي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.

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

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

وما يساهم في التنبؤ بفاعلية الذات بشكل كبير هو الذكاء الوجداني فذوي الذكاء الوجداني المرتفع أكثر قدرة في تقييم والسيطرة على مشاعرهم، وكنتيجة لذلك تزداد الثقة والسيطرة على المهام التي يؤدونها، والتي بدورها تعزز معتقدات فاعلية الذات. كما وأن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني أكثر وعيا بأنفسهم من حيث قدراتهم التي تسهم في تحديد مستوى فاعلية الذات لديهم، وهذا ما أكدته دراسة دراسة راثهي وراستوجي**(Rathi & Rastogi, 2009).**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

جدول رقم (1): مكونات الذكاء الوجداني وفق النماذج النظرية المختلفة (من تصميم الباحثة).

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

2- إشكالية الدراسة:

إن فاعلية الذات تعد العملية التي يتوافق بها الفرد مع الواقع الذي يعيش فيه، حيث يتطلب منه استخدام قاعدة معرفية وغير معرفية كالذكاء الوجداني، وكذا خبراته في التعامل مع الأوضاع الجديدة من أجل تحقيق الإنجاز في مختلف المجالات. وتعتبر فاعلية الذات من أهم ميكانزمات القوى الشخصية للفرد، والتي يمكن تنميتها من خلال الذكاء الوجداني.

إن معرفة الآثار الحتمية لفاعلية الذات على الجوانب النفسية والمعرفية والانفعالية لدى الفرد بالغ الأهمية، كونها تشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته لتنفيذ النشاطات المناط بها في شتى المجالات الحياتية، والتي تنعكس على الأداء الذي يقوم به، بحيث تؤهله للتخطيط والمثابرة لإتمام المهام.

ومن بين المصادر الرئيسية التي يشكل الفرد المعتقدات الذاتية لديه هي الحالات الانفعالية، ففاعلية الذات تعتبر عامل أساسيا للتنظيم الذاتي والذي يعد من أبعاد الذكاء الوجداني. فموضوع ارتباط فاعلية الذات والذكاء الوجداني بينته العديد من الدراسات العربية منها والغربية أمثال دراسة **(العبدلي،2008)**، ودراسة **(العقاد، عبد الله، 2009)**، ودراسة **(Lindly, 2001)** ودراسة **(Gurol, Ozercan, Yalçin,2010)** ودراسة **(Ahmadizeh,Taheri, Heydarinejad, 2013)** ودراسة **(Moghadam, 2015)**.

ويذكر الباحثون أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويستخدمون استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات، وبينوا أن مرتفعي الذكاء الوجداني يحتمل أن تكون لديه القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفقا انفعالات ومشاعر الآخرين **(معمرية، 2007)**.

وبالتالي فمنخفضي مستوى الذكاء الوجداني يتميزون بعدم القدرة على التعرف والتحكم في انفعالاتهم وانفعالات الآخرين. ومن هنا فما يحدث في المخ الانفعالي قد يؤثر في جميع أنواع السلوك لدى الفرد في مختلف الموقف التي يتواجد فيها، وقد يؤثر كذلك على ثقة الفرد بنفسه وتوجهه نحو المستقبل، وكذلك على قوة الإرادة والمثابرة لديه، والتي تعد من أبعاد فاعلية الذات.

ومن هذا المنطلق جاءت أهمية دراسة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في فاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

وهدفت هذه الدراسة للإجابة على التساؤلات التالية:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني؟.

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد قوة الإرادة والمثابرة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني؟.

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد فعالية الذات الأكاديمية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني؟.

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد فعالية الذات الاجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني؟.

- **فرضيات الدراسة:**

في ضوء ما تساؤلات الدراسة صيغت الفرضيات التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد قوة الإرادة والمثابرة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد فعالية الذات الأكاديمية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد فعالية الذات الاجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

3- منهج الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي المقارن باعتباره الأنسب في تحقيق أهداف الدراسة الحالية. والذي يهتم بوصف الظاهرة، والكشف عن الفروق بين عينتين فرعيتين والمتمثلة في مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني.

4- عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (150) تلميذ بواقع (74) ذكور، و(76) إناث من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ومن جميع الشعب الدراسية، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، والموزعين على بعض الثانويات التابعة لمديرية التربية لولاية تيزي وزو.

جدول رقم (2): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا الجنس.

	ن	%
الذكور	74	49,33
الإناث	76	50,67
المجموع	150	100

يتبين من خلال جدول رقم (2) أن نسبة الإناث قد بلغت (63%) ونسبة الذكور بلغت (49,67%) وهي نسب متقاربة جدا.

5- أدوات القياس:

1:5- مقياس فاعلية الذات:

تم الاعتماد على مقياس فاعلية الذات الذي أعدته فاطمة بين رمزي أحمد مدني (2007) والمكون من (47) عبارة، يتم الإجابة عليها حسب سلم ليكرت الخماسي: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا، وقد تم صياغة عبارات إيجابية وعبارات سلبية، وتصحح بالنسبة للعبارات الإيجابية كالتالي: (دائما=5، غالبا=4، أحيانا=3، نادرا=2، أبدا=1)، أما بالنسبة للعبارات السلبية تعكس كالتالي: (دائما=1، غالبا=2، أحيانا=3، نادرا=4، أبدا=5). وتتراوح الدرجة على المقياس ما بين (235) درجة و(47) درجة. كما تتوزع عبارات المقياس على أربعة أبعاد هي:

1. **الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل:** ويتضمن 18 عبارة وهي:

.43،31،29،28،23،22،21،19،16،15،14،13،11،9،6،5،3،1

2. **قوة الإرادة والمثابرة:** ويتضمن 13 عبارة وهي: 7،18،24،25،26،32،34،35،37،39،40،45،47.
3. **فعالية الذات الأكاديمية:** ويتضمن 12 عبارة وهي: 4،12،17،20،27،30،33،36،38،41،44،46.
4. **فعالية الذات الاجتماعية:** ويتضمن 4 عبارات وهي:

.42،10،8،2

*** الخصائص السيكومترية للمقياس في البئية الجزائرية:**

- **صدق المقياس:**

تم الاعتماد في حساب الصدق على:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) أستاذ وأستاذة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، وجامعة محمد بوضياف بمسيلة، وجامعة

محمد بوقرة ببومرداس، بهدف التحقق من ملائمة عبارات المقياس لعينة الدراسة، من حيث ارتباط العبارات بالأبعاد، ومن حيث الصياغة اللغوية لعبارات المقياس، وعليه جاءت النتائج كالتالي:

- نسبة الاتفاق على العبارات: 4،15،24،29،37،38،39،44 هي: 9÷(9+1)×100= 90%.
- نسبة الاتفاق على باقي العبارات هي: 10÷(10+0)×100= 100%.

وعليه فمعظم المحكمين اتفقوا على انتماء العبارات لأبعاد المقياس، مع إجراء تعديل لبعض البنود من حيث الصياغة اللغوية المناسبة في البيئة الجزائرية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

وبعدها تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثانويتي عبد الرحمن الإيلولي وخواص أحسن، بالتعاون مع مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وذلك لأجل التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وحساب الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس. وبناءا على النتائج تم ابقاء العبارات التي تحقق المعيارين الآتيين معا وهما:

- يجب أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.
- يجب ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0,25. وعليه تم استبعاد العبارة رقم (23) من المقياس.

- **صدق المقارنة الطرفية:**

تم أخذ الدرجة الكلية للمقياس ككل، والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده محكا للحكم على صدق مفرداته، وتم أخذ (27%) ليمثل أعلى درجة، و(27%) ليمثل أدنى درجة، وتم استخدام اختبار "ت" للفروق للمقارنة بين المتوسطات المجموعتين، وجاءت القيم كلها دالة إحصائية في أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين، أما الأولى فتتمثل في ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع القيم دالة إحصائيا، وطريقة التجزئة النصفية وذلك من خلال ارتباط الجزأين بالإضافة إلى معادلة سبيرمان براون وجتمان ومعامل ألفا للجزأين كل على حدة وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس بالإضافة إلى المقياس ككل. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3): قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية له.

أبعاد المقياس	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية			
		ارتباط الجزأين	سبيرمان براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
الثقة بالذات والتوجه نحو المستقبل	0,81	0,67	0,80	0,80	0,67	0,70
قوة الإرادة والمثابرة	0,78	0,55	0,71	0,70	0,70	0,63
فاعلية الذات الأكاديمية	0,80	0,69	0,81	0,81	0,73	0,56
فاعلية الذات الاجتماعية	0,83	0,77	0,87	0,87	0,63	0,70
الدرجة الكلية	0,89	0,73	0,84	0,84	0,81	0,83

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم معامل ثبات أبعاد فاعلية الذات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0,78 و0,83) أما للمقياس الكلي بلغت (0,89)، وبطريقة التجزئة النصفية فجاءت قيم معامل الارتباط بين الجزأين بين لأبعاد المقياس بين (0,55 و0,77)، أما للدرجة الكلية للمقياس بلغت (0,73)، وباستخدام معادلة سبيرمان براون وجتمان جاءت القيم دالة إحصائيا، كذلك بالنسبة لمعامل ألفا كرونباخ للجزأين فالقيم عالية نسبيا، مما يجعل المقياس مناسبا لأغراض هذه الدراسة.

2:5- مقياس الذكاء الوجداني:

تم الاعتماد على مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده عبد المنعم الدردير (2002) والمكون من (88) عبارة، يتم الإجابة عليها حسب مقياس ليكرت الخماسي: تنطبق عليَ تماماً، تنطبق عليَ كثيراً، تنطبق عليَ أحياناً، تنطبق عليَ قليلاً، لا تنطبق عليَ إطلاقاً. ولقد تم صياغة جميع عبارات المقياس بطريقة إيجابية، وتصحح كالتالي: تنطبق عليَ تماماً=**5**، تنطبق عليَ كثيراً=**4**، تنطبق عليَ أحياناً=**3**، تنطبق عليَ قليلاً=**2**، لا تنطبق عليَ إطلاقاً=**1**. وتتوزع عبارات المقياس على خمسة أبعاد هي:

1- **الوعي بالذات:** ويتضمن 16 عبارة وهي:

.84،71،67،63،59،55،50،45،39،34،29،24،20،11،8،1

2- **تنظيم الذات:** ويتضمن 18 عبارة وهي:

.79،72،68،64،58،54،49،41،36،33،28،23،19،12،6،3،86،82

3- **الدافعية:** ويتضمن 18 عبارة وهي:

.85،81،77،73،66،61،56،52،46،44،38،31،29،27،16،13،9،2

4- **التعاطف:** ويتضمن 16 عبارة وهي:

.87،74،69،62،57،53،47،42،37،32،26،22،17،14،10،5

5- **المهارات الاجتماعية:** ويتضمن 20 عبارة وهي:

.88،83،80،78،75،72،70،65،60،51،48،43،40،35،30،25،18،15،7،4

- **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) أستاذ وأستاذة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود معمري بتيزي وزو، وجامعة محمد بوضياف بمسيلة، وجامعة محمد بوقرة ببومرداس، بهدف التحقق من ملائمة عبارات المقياس، من حيث ارتباط العبارات بالأبعاد، ومن حيث الصياغة اللغوية لعبارات المقياس، وعليه جاءت النتائج كالتالي:

- نسبة الاتفاق على العبارة: 37 هي: 5÷(5+5)×100= 50%.
- نسبة الاتفاق على العبارة: 42 هي: 8÷(2+8)×100= 80%.
- نسبة الاتفاق على العبارات: 7،36،46،56،59،63 هي: 9÷(1+9)×100= 100%.
- نسبة الاتفاق على باقي العبارات هي: 10÷(0+10)×100= 100%.

وعليه تم استبعاد العبارة (37) من المقياس أما باقي العبارات فمعظم المحكمين اتفقوا على انتمائها لأبعاد المقياس، مع إجراء تعديل لبعض البنود من حيث الصياغة اللغوية المناسبة في البيئة الجزائرية.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

وبعدها تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في ثانويتي عبد الرحمن الإيلولي وخواص أحسن، بالتعاون مع مستشاري التوجيه المدرسي والمهني، وذلك لأجل التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وحساب الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس. وبناءا على النتائج تم ابقاء العبارات التي تحقق المعيارين الآتيين معا وهما:

- يجب أن تتمتع العبارة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، ولا يكفي تمتعها بدلالة إحصائية على أحدهما دون الآخر.
- يجب ألا يقل ارتباط العبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس عن 0,25. وعليه تم استبعاد العبارات (14،41،59،77) من المقياس.

- **صدق المقارنة الطرفية:**

تم أخذ الدرجة الكلية للمقياس ككل، والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده محكا للحكم على صدق مفرداته، وتم أخذ (27%) ليمثل أعلى درجة، و(27%) ليمثل أدنى درجة، وتم استخدام اختبار "ت"

للفروق للمقارنة بين المتوسطات المجموعتين، وجاءت القيم كلها دالة إحصائية في أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التمييزي.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس بطريقتين، أما الأولى فتتمثل في ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع القيم دالة إحصائيا، وطريقة التجزئة النصفية وذلك من خلال ارتباط الجزأين بالإضافة إلى معادلة سبيرمان براون وجتمان ومعامل ألفا للجزأين كل على حدة وذلك لكل بعد من أبعاد المقياس بالإضافة إلى المقياس ككل. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4): قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية له.

أبعاد المقياس	الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	الثبات بطريقة التجزئة النصفية			
		ارتباط الجزأين	سبيرمان براون	جتمان	ألفا للجزء الأول	ألفا للجزء الثاني
الوعي بالذات	0,84	0,79	0,88	0,87	0,76	0,67
تنظيم الذات	0,87	0,74	0,85	0,84	0,85	0,69
الدافعية	0,89	0,88	0,93	0,93	0,83	0,77
التعاطف	0,80	0,74	0,85	0,85	0,55	0,75
المهارات الاجتماعية	0,84	0,74	0,85	0,83	0,78	0,65
الدرجة الكلية	0,93	0,91	0,95	0,95	0,86	0,86

يتضح من جدول رقم (4) أن قيم معامل ثبات أبعاد الذكاء الوجداني بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت بين (0,80-0,89) أما للمقياس الكلي بلغت (0,93)، وبطريقة التجزئة النصفية فجاءت قيم معامل الارتباط بين الجزأين بين (0,74-0,88) لأبعاد المقياس، أما للدرجة الكلية للمقياس بلغت (0,91)، وباستخدام معادلة سبيرمان براون وجتمان جاءت القيم دالة إحصائيا، كذلك بالنسبة لمعامل ألفا كرونباخ للجزأين فالقيم عالية نسبيا، مما يجعل المقياس مناسبا لأغراض هذه الدراسة.

- **مواصفات المقياس:**

يتكون المقياس من (83) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، ويتم تقدير الدرجات (1،2،3،4،5) المقابلة للاستجابات (تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق علي إطلاقا)، ولا تحسب درجات البنود المكررة التالية (42،70،76،81،83)، وبذلك تتراوح درجات الأفراد على المقياس بين (78) درجة كحد أدنى و(390) كحد أقصى لمجموع (78) مفردة، وبمتوسط نظري قيمته (234).

6- الإجراءات التطبيقية:

تم الاعتماد على أسلوب الإحصاء الوصفي لحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة من المتفوقين والمتأخرين دراسيا من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على بنود الأدوات المستخدمة، كما تم حساب الوسيط لتصنيف الدرجات إلى مستويات.

كما تم الاعتماد على الإحصاء الاستدلالي لحساب الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا من التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في فاعلية الذات وفقا لارتفاع وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني، وذلك باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق بين عينتين مستقلتين.

7- النتائج ومناقشتها:

1:7- عرض نتائج الدراسة:

– عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني". وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب "ت" لدلالة الفروق لعينتين مستقلتين في بعد الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل لمقياس فاعلية الذات.

جدول رقم (5): يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق في بعد الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني.

	مرتفعي الذكاء الوجداني (ن=75)		منخفضي الذكاء الوجداني (ن=75)		قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل	57,45	12,12	51,57	9,67	3,28	141,03	0,001	0,05

يتضح من خلال جدول رقم (5) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق تقدر ب (3,28) بمستوى الدلالة (0,001) والتي تعد أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة (0,05)، وهذا يدل على وجود فروق في بعد الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

- عرض نتائج الفرضية الثانية:

والتي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد قوة الإرادة والمثابرة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني ". وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب "ت" لدلالة الفروق لعينتين مستقلتين في بعد قوة الإرادة والمثابرة لمقياس فاعلية الذات.

جدول رقم (6): يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق في بعد قوة الإرادة والمثابرة نحو المستقبل بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني.

	مرتفعي الذكاء الوجداني (ن=75)		منخفضي الذكاء الوجداني (ن=75)		قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد قوة الإرادة والمثابرة	45,81	10,69	39,10	7,65	4,41	134,03	0,000	0,05

يتضح من خلال جدول رقم (6) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق تقدر ب (4,41) بمستوى الدلالة (0,000) والتي تعد أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة (0,05)، وهذا يدل على وجود فروق في بعد قوة الإرادة والمثابرة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد فعالية الذات الأكاديمية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني". وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب "ت" لدلالة الفروق لعينتين مستقلتين في بعد فعالية الذات الأكاديمية لمقياس فاعلية الذات.

جدول رقم (7): يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق في بعد فعالية الذات الأكاديمية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني.

	مرتفعي الذكاء الوجداني (ن=75)		منخفضي الذكاء الوجداني (ن=75)		قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد فعالية الذات الأكاديمية	38,75	8,18	36,36	7,19	1,90	148	0,058	0,05

يتضح من خلال جدول رقم (7) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق تقدر ب (1,90) بمستوى الدلالة (0,058) والتي تعد أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة (0,05)، وهذا يدل على عدم وجود فروق في بعد فعالية الذات الأكاديمية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني.

- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

والتي مفادها: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد فعالية الذات الاجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني". وللتحقق من هذه الفرضية تم حساب "ت" لدلالة الفروق لعينتين مستقلتين في بعد فعالية الذات الاجتماعية لمقياس فاعلية الذات.

جدول رقم (8): يبين قيمة "ت" لدلالة الفروق في بعد فعالية الذات الاجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني.

	مرتفعي الذكاء الوجداني (ن=75)		منخفضي الذكاء الوجداني (ن=75)		قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد فعالية الذات الاجتماعية	14,16	3,77	11,14	3,15	5,30	148	0,000	0,05

يتضح من خلال جدول رقم (8) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق تقدر ب (5,30) بمستوى الدلالة (0,000) والتي تعد أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة (0,05)، وهذا يدل على وجود فروق في بعد فعالية الذات الاجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

- مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

تشير النتائج الإحصائية للفرضية الأولى أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني". وهذا راجع إلى أن مرتفعي الذكاء الوجداني يتمتعون بثقة عالية بالنفس ويتوجهون نحو المستقبل من خلال المثابرة وبذل الجهد، والعزيمة من أجل بلوغ أهدافهم وتحقيق النجاح، على عكس منخفضي الذكاء الوجداني فهم يتمتعون بضعف الثقة بالنفس بالإضافة إلى عدم القدرة على رسم الخطط المستقبلية التي سيسيرون من خلالها لتحقيق النجاح.

وتشير النتائج الإحصائية للفرضية الثانية أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد قوة الإرادة والمثابرة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني". وهذا راجع إلى أن مرتفعي الذكاء الوجداني يتمتعون بقوة الإرادة والعزيمة كونهم لديهم القدرة على فهم انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، والتحكم فيها، وهذا ما يساعدهم على بذل الجهد اللازم لإبراز قدراتهم، والوصول إلى الأهداف المسطرة، على عكس ذوي الذكاء الوجداني المنخفض فهم غير قادرين على فهم انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، عدم القدرة على ضبطها، وعدم القدرة على التكيف مع مختلف الضغوطات التي يواجهونها، وبذلك تكون قوة الإرادة والمثابرة منخفضة.

وتشير النتائج الإحصائية للفرضية الثالثة أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد فعالية الذات الأكاديمية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي". وهذا راجع إلى أن مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني على حد سواء لديهم مستوى متقارب من الفعالية الذاتية في المجال الأكاديمي، كونهم يتلقون نفس الدروس ونفس المنهاج الدراسي، ويبحثون عن الحلول للمشكلات الدراسية. ولهذا ففعالية الذات الأكاديمية لديهم لا تختلف.

وتشير النتائج الإحصائية للفرضية الرابعة أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد فعالية الذات الاجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني". وهذا راجع إلى أن مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم القدرة على السيطرة على الأحداث التي تحكم حياتهم، وبالتالي فالسياق الاجتماعي يتعلم فيه الفرد من خلال النماذج الاجتماعية التي يلاحظونها ويقلدونها في الوسط الاجتماعي الذي يتواجدون فيه. فمعتقدات الفاعلية الذاتية تُشكل من خلال الخبرات، والاتجاهات الاجتماعية، فمرتفعي الذكاء الوجداني لديهم القدرة على التواصل الاجتماعي من خلال فهم انفعالاتهم وانفعالات غيرهم، وهذا يسمح لهم باتخاذ أحسن النماذج ليقلدونها من أجل تحقيق أهدافهم الحياتية، على عكس منخفضي الذكاء الوجداني فهم لا يملكون القدرة على فهم انفعالاتهم وانفعالات غيرهم والسيطرة عليها، ولا يملكون القدرة على انتقاء النماذج الاجتماعية كمصدر لرفع فاعلية الذات لديهم، لتحقيق النجاح.

- الاستنتاج العام:

توصلت هذه الدراسة إلى وجود فروق في أبعاد فاعلية الذات (الثقة بالنفس والتوجه نحو المستقبل، قوة الإرادة والمثابرة، فعالية الذات الاجتماعية) لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق في بعد فعالية الذات الأكاديمية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني.

8- قائمة المراجع:

1- أبو زيتون، جمال (2010). الذكاء الانفعالي لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين الملتحقين بالمدارس الخاصة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة العلوم التربوية النفسية، جامعة البحرين، 11(4).

2- أبو هاشم، السيد محمد حسن (2005). مؤشرات التحليل البعدي Meta- analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك السعود المملكة العربية السعودية.

3- حدان، ابتسام (2015). فاعلية الذات المدركة وعلاقتها بالألم المزمن، دراسة مقارنة لدى عينة من المرضى وغير المرضى بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

4- الخضر، عثمان محمود (2002). الذكاء الوجداني: هل هو مفهوم جديد؟. مجلة الأخصائيين النفسانيين المصرية (رانم)، 12(1).

5- الرفوع، محمد (2011). الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 12 (2)، ص ص 84-115.

6- سهيل يوسف، ولاء (2016). فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

7- الصليبي، عائد مصطفى ذياب (2015). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لمعلميهم. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية، غزة.

8- العبدلي سعد بن حامد آل يحي. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.

9- العقاد عصام عبد اللطيف عبد الهادي ،عبد اللههشام ابراهيم. (2009). الذكاء الوجداني وعلاقته بفاعلية الذات لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة علم النفس والعلوم الإنسانية.

10- معمرية بشير. (2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. الجزء (3). الجزائر. منشورات الحبر.

11- النفيعي، فؤاد بن معتوق عبد الله (2009). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

12-Ahmadizadeh, Z. & Taheri, A. & Heydarinejad, S. (2013). Comparison of self efficacy and emotional intelligence of active and inactive students. International research journal of applied and basic sciences. 4(9). 2553- 2556.

13-Bicking, M. M. & Collins, B. & Fernett, L. & Taylor, B. & Sutton, K. (2008). Perspectives in theory: Anthology of the theorists affecting the educational world. Shepherd university.

14-Gurol, A. & Ozercan, M. G. & Yaçin, H. (2010). A comparative analysis of pre- service teacher's perceptions of self efficacy and emotional intelligence, faculty of education. furat university elazig, turkiye, procedia social and behavior science .3246- 3251.

15-Joet, G. (2009). Le sentiment d'auto-efficacité en primaire: de son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves. Thèse de doctorat en science de l'éducation, université pierre mendés, France.

16-Lundley, L. D. (2001). Personality, other dispositional variables, and human adaptability. Thesis for the degree of doctor of philosophy. University of lowa state.

17-Moghadam, H. R. H. (2015). An investigation into the relationship between Iranian high school EFL teachers' emotional intelligence and their self efficacy. International J. Soc. Sci. Education. Vol 5. issue 3.

18-Pajares, F. (1995). Self efficacy in academic setting. Paper presented at a symposium held the meeting of the American educational research association, San Francisco session 39.10. emong university ed 384608.

19- Rampp, L. C. & Guffey, J. S. (1999). The impact of meta- cognitive training of academic self efficacy of selected underachieving college students, Arkansas university, pp 2- 95.

20-Rathi, N. & Rastogi, R. (2009). Assessing the relationship between emotional intelligence, occupational self efficacy and organization commitment. Journal of the Indian of applied psychology, Vol 35.