جامعة يحي فارس- المدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

جودة الحياة والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بالدافعية للتعلم

دراسة ميدانية على المراهقين مرحلة التعليم المتوسط

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

تخصص التربية والتعليم

إعداد الطالبة: **إشراف:**

- حفصة بن محجوب **- أ.د/سعاد عباسي**

أعضاء لجنة المناقشة:

الإسم واللقب	الرتبة	الصفة	المؤسسة
مخفوظي أمين	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة المدية
سعاد عباسي	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة المدية
عادل أتشي	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة المدية
رقية عزاق	أستاذ التعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة البليدة 02
اسماعيل بوعمامة	أستاذالتعليم العالي	عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 02
باندو صفية	أستاذ محاضر أ	عضوا مناقشا	جامعة المدية

السنة الدراسية: 2023-2024

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، أحمده واستعين به، وأشكره على جزيل عطائه، وأصلي وأسلم على خاتم رسله وأنبيائه، محمد صلى الله عليه وسلم.

يسعدني أن أتقدم بوافر الشكر والعرفان وعميق تقديري وإمتناني

إلى الأستاذة المشرفة الدكتورة القديرة: سعاد عباسي

إلى كل من أبدى رأيا، وأسدى نصحا، وإلى كل من قدم لي عونا يتصل بإنجاز هذه الدراسة وإخراجها بشكلها النهائي.

إلى السادة الأساتذة المحكمين كل باسمه ورتبته

إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه ورتبته

حفصة بن محجوب

إهداء

إلى أبي الغالي الذي أضاء لي درب حياتي

إلى أمي رمز المحبة والعطاء

إلى إخوتي الأعزاء على القلبي، وأختي الحبيبة

إلى زوجي الرائع

إلى أولادي ثمرتي وإبنتي قرة عيني

إلى أعمامي وعمتي إلى أخوالي وخلاتي

إلى روح أجدادي وجداتي

إلى من له الحق علي من قريب أو صديق، وإلى كل من شاركني وتحمل معي مشاق هذه الدراسة

إلى كل من علمني من أساتذتي الكرام.

إليهم جميعا أهدي هذا الجهد، مقرونا بالدعاء إلى الله العلي القدير أن يجزيهم عني خير الجزاء ويعينني على رد الجميل لأهليه.

حفصة بن محجوب

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين،إنطلاقا من التحقق من الفرضيات التالية:

1.1 الفرضية العامة:

1- توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

2.1 الفرضيات الجزئية:

1-توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي لدى المراهقين المتمدرسين .

2-توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

3-توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

4- توجد فروق في علاقة كل من جودة الحياة،الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين حسب عامل الجنس.

جرت الدراسة على عينة بلغت (303) مكونة من (138) من الذكور،و (165) من والإناث، تم إختيارهم بطريقة قصدية من التلاميذ المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط،السنة الرابعة متوسط عبر الولايات التالية :المدية،الجزائر العاصمة،الأغواط،مستغانم وسطيف.

للتحقق من الفرضيات المقترحة،إعتمدت الدراسة في جمع المعطيات المتمثلة على الأدوات التالية:

- مقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين من تصميم الباحثة.
- مقياس الذكاء الإنفعالي من إعداد "شوت وآخرون "1998.
- مقياس الدافعية للتعلم من إعداد "يوسف قطامي "1989 .

وبالإعتماد على المنهج الوصفي وبعد التطبيق وتفريغ البيانات تم التوصل إلى النتائج التالية:

1.نتائج التساؤلات:

1- مستوى جودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين مرتفع .

2- مستوى الذكاء الإنفعالي لدى المراهقين المتمدرسين مرتفع .

3- مستوى الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين مرتفع.

2.النتائج الخاصة بالفرضيات المقترحة:

العلاقة بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط ووجد أن معامل الإرتباط (بيرسون)الكلي غير دال عند مستوى دلالة 0,01،و حسب معامل الإرتباط (كرامر)،فإنه توجد علاقة بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين،إذ كلما إرتفع مستوى الذكاء الإنفعالي أو مستوى جودة الحياة قابله إرتفاع درجات الدافعية للتعلم وكلما إنخفض مستوى جودة الحياة أو مستوى الذكاء الإنفعالي قابله إنخفاض درجات الدافعية للتعلم.

وحسب معامل الإرتباط (بيرسون للمرتفعي والمنخفضي الدرجات) فإن النتائج دلت على وجود علاقة بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين،إذ تبين أنه هناك إرتباط دال وقوي وطردي.معناه كلماإرتفعت جودة الحياة إرتفعت درجات الدافعية للتعلم وكلما إرتفعت درجات الذكاء الإنفعالي إرتفعت درجات الدافعية للتعلم،والعكس غير صحيح أي يوجد إرتباط ضعيف ودال إحصائيا،معناه كلما إنخفضت درجات جودة الحياة لم تنخفض درجات الدافعية للتعلم وكلما إنخفضت درجات الذكاء لم تنخفض درجات الدافعية للتعلم.

3.نتائج الفرضيات الجزئية:

1-توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي لدى المراهقين المتمدرسين.

2-توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

3-توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

4- توجد فروق في علاقة كل من جودة الحياة،الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين حسب عامل الجنس.

Résumé :

La présente étude visait à déterminer la relation entre la qualité de vie, l'intelligence émotionnelle et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés, en vérifiant les hypothèses suivantes :

1.1Hypothèse générale:

1. Il existe une corrélation entre la qualité de vie, l'intelligence émotionnelle et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés.

2.1Hypothèses spécifiques:

1. Il existe une relation corrélative entre la qualité de vie et l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés.

2. Il existe une relation corrélative entre la qualité de vie et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés.

3. Il existe une relation corrélative entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés.

4. Il existe des différences dans la relation entre la qualité de vie, l'intelligence émotionnelle et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés selon le sexe.

L'étude a été menée sur un échantillon de 303 participants, comprenant 138 garçons et 165 filles, sélectionnés de manière délibérée parmi les élèves du cycle moyen, quatrième année moyenne, dans les wilayas suivantes : Médéa, Alger, Laghouat, Mostaganem et Sétif.

Pour vérifier les hypothèses proposées, l'étude a utilisé les outils suivants pour collecter les données:

•L'échelle de qualité de vie pour les adolescents scolarisés conçue par la chercheuse.

•L'échelle d'intelligence émotionnelle développée par "Schut et al." en 1998.

•L'échelle de motivation à apprendre développée par "Youssef Qatami" en 1989.

En utilisant une approche descriptive et après l'application et le traitement des données, les résultats suivants ont été obtenus:

1Résultats des questions :

1- Le niveau de qualité de vie des adolescents scolarisés est élevé.

2- Le niveau d'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés est élevé.

3- Le niveau de motivation pour apprendre chez les adolescents scolarisés est élevé.

2. Résultats des hypothèses proposées:

La relation entre la qualité de vie, l'intelligence émotionnelle et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés au niveau de l'éducation secondaire a été examinée. Il a été constaté que le coefficient de corrélation (Pearson) global n'était pas significatif au niveau de signification de 0,01. Selon le coefficient de corrélation (Cramer), il existe une relation entre la qualité de vie, l'intelligence émotionnelle et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés. Plus le niveau d'intelligence émotionnelle ou de qualité de vie est élevé, plus les scores de motivation à apprendre sont élevés, et plus le niveau de qualité de vie ou d'intelligence émotionnelle est bas, plus les scores de motivation à apprendre sont bas.

Selon le coefficient de corrélation (Pearson pour les hauts et bas scores), les résultats ont indiqué une relation entre la qualité de vie, l'intelligence émotionnelle et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés, montrant une corrélation positive et forte. Cela signifie que plus la qualité de vie augmente, plus les scores de motivation à apprendre augmentent, et plus les scores d'intelligence émotionnelle augmentent, plus les scores de motivation à apprendre augmentent. À l'inverse, il y a une corrélation faible et statistiquement significative, ce qui signifie que plus les scores de qualité de vie diminuent, moins les scores de motivation à apprendre diminuent, et plus les scores d'intelligence diminuent, moins les scores de motivation à apprendre diminuent.

3. Résultats des hypothèses partielles:

1. Il existe une relation corrélative entre la qualité de vie et l'intelligence émotionnelle chez les adolescents scolarisés.

2. Il existe une relation corrélative entre la qualité de vie et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés.

3. Il existe une relation corrélative entre l'intelligence émotionnelle et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés.

4. Il existe des différences dans la relation entre la qualité de vie, l'intelligence émotionnelle et la motivation à apprendre chez les adolescents scolarisés selon le sexe.

Abstract :

The current study aimed to know the relationship between quality of life, emotional intelligence and motivation to learn among schooled adolescents, based on verifying the following hypotheses:

1.1 General Hypothesis:

1. There is a correlation between quality of life, emotional intelligence and learning motivation among schooled adolescents.

2.1 Specific Hypotheses:

1. There is a correlative relationship between the quality of life and emotional intelligence among adolescents in school.

2. There is a correlative relationship between the quality of life and learning motivation among adolescents in school.

3. There is a correlative relationship between emotional intelligence and learning motivation among adolescents in school.

4. There are differences in the relationship between the quality of life, emotional intelligence, and learning motivation among adolescents in school based on gender.

The study was conducted on a sample of 303 participants, consisting of 138 males and 165 females. They were purposively selected from middle school students, specifically the fourth year of middle school, across the following states: Médéa, Algiers, Laghouat, Mostaganem, and Setif.

To verify the proposed hypotheses, the study relied on collecting data using the following tools:

- A quality of life scale for adolescents in school designed by the researcher.

- An emotional intelligence scale developed by "Schut et al." in 1998.

- A learning motivation scale developed by "Youssef Qatami" in 1989.

By adopting a descriptive approach and after the application and data analysis, the study reached the following results:

1.Question results:

1- The level of quality of life among schooled adolescents is high.

2- The level of emotional intelligence among schooled adolescents is high.

3-The level of motivation to learn among schooled adolescents is high.

2.Results of Proposed Hypotheses:

The relationship between the quality of life, emotional intelligence, and learning motivation among adolescents in the middle education stage was examined. It was found that the overall correlation coefficient (Pearson) was not significant at the 0.01 significance level. According to the correlation coefficient (Cramer), there is a relationship between the quality of life, emotional intelligence, and learning motivation among adolescents in school. As the level of emotional intelligence or the quality of life increases, there is a corresponding increase in learning motivation scores. Conversely, as the level of quality of life or emotional intelligence decreases, there is a corresponding decrease in learning motivation scores.

Based on the correlation coefficient (Pearson for high and low scores), the results indicated a relationship between the quality of life, emotional intelligence, and learning motivation among adolescents in school. It was revealed that there is a significant, strong, and positive correlation. This means that as the quality of life increases, learning motivation scores also increase, and as emotional intelligence scores increase, learning motivation scores increase. Conversely, there is a weak and statistically significant correlation, indicating that as the scores of the quality of life decrease, learning motivation scores do not decrease significantly, and as emotional intelligence scores decrease, .learning motivation scores do not significantly decrease.

3. Results of Partial Hypotheses:

1. There is a correlative relationship between the quality of life and emotional intelligence among adolescents in school.

2. There is a correlative relationship between the quality of life and learning motivation among adolescents in school.

3. There is a correlative relationship between emotional intelligence and learning motivation among adolescents in school.

4. There are differences in the relationship between the quality of life, emotional intelligence, and learning motivation among adolescents in school based on gender.

فـهرس المـحتويـات

الموضوع	الصفحة
إهداء	
شكر و تقدير	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ- ج
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	06
2.فرضيات الدراسة	08
3.أسباب وأهمية الدراسة	09
4.أهداف الدراسة	10
5.تحديد المفاهيم	11
6.الدراسات السابقة	14
الفصل الثاني: جودة الحياة	
تمهيد	23
1. تعريف جودة الحياة	24
2. مبادئ ومقومات جودة الحياة	28
3. مجالات و مكونات جودة الحياة	31
4. مؤشرات جودة الحياة	37
5. عوامل تشكل جودة الحياة	39

6. طرق قياس جودة الحياة	40
7. معيقات جودة الحياة	41
8. الإتجاهات والنماذج النظرية المفسرة لجودة الحياة	42
9. جودة الحياة عند المراهقين	51
خلاصة	54
الفصل الثالث : الذكاء الإنفعالي	
تمهيد	56
1. تعريف الذكاء الإنفعالي	59
2. خصائص الذكاء الإنفعالي	61
3. عناصر وأبعاد الذكاء الإنفعالي	65
4. معايير الذكاء الإنفعالي	70
5. العوامل المؤثرة في نمو الذكاء الإنفعالي	71
6. النظريات المفسرة للذكاء الإنفعالي	75
7. تعلم وتنمية مهارات الذكاء الإنفعالي	82
8. تطبيقات الذكاء الإنفعالي في مجالات الحياة	84
9. الذكاء الإنفعالي عند المراهقين	88
خلاصة	91
الفصل الرابع : الدافعية للتعلم عند المراهقين	
تمهيد	93
1.تعريف الدافعية التعلم	94
2.خصائص ووظائف الدافعية للتعلم لدى المراهقين	96
3.مكونات الدافعية للتعلم لدى المراهقين	101

4. عوامل الدافعية للتعلم لدى المراهقين	104
5. أنواع الدافعية للتعلم لدى المراهقين	110
6. أساليب دافعية التلعم لدى المراهقين	111
7. النظريات المفسرة لدافعية التعلم لدى المراهقين	112
8. مؤشرات الدافعية للتعلم لدى المراهقين	128
9. نماذج إستثارة الدافعية للتعلم عند المراهقين المتمدرسين	130
10. تنمية الدافعية للتعلم في المناهج المدرسية الجزائرية وإستراتيجية إثارتها	133
خلاصة	137
الفصل الخامس: المراهقة خصائصها ومشكلاتها	
تمهيد	139
1. تعريف المراهقة	140
2. خصائص ومميزات المراهقة	141
3. أشكال ومراحل المراهقة	146
4. مشاكل النمو في مرحلة المراهقة	160
5. الرعاية في مرحلة المراهقة	165
6. النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة	167
7. المراهق في المجتمع الجزائري	179
خلاصة	182
الجانب الميداني	
الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	185
1.الدراسة الإستطلاعية:	186
1.1المعاينة	186

2.1التحقق من صلاحية أدوات جمع المعطيات	187
2. الدراسة الأساسية:	195
1.2منهج الدراسة	195
2.2 عينة الدراسة وطريقة إختيارها	195
3.2الأدوات المستخدمة لجمع المعطيات	196
4.2حدود الدراسة	201
5.2الأساليب الإحصائية لتحليل النتائج	201
الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	204
1. عرض وتحليل النتائج	205
2. مناقشة النتائج حسب الفرضيات	217
3. إستنتاج	222
4. خاتمة	224
5. الإقتراحات	226
6. المراجع	227
7.الملاحق	

فهرس الجداول:

النموذج / الجدول الشكل/	العنوان	الصفحة
01	مقومات جودة الحياة	30
02	العوامل الستة لجودة الحياة	31
03	مجلات جودة الحياة حسب منظمة الصحة العالمية	32
04	منظور علم الإجتماع لمؤشرات جودة الحياة وطريقة قياسها	38
05	عوامل تشكل جودة الحياة	39
06	جودة الحياة المدركة على وفق مفهوم البيئة	46
07	مجالات جودة الحياة ومؤشراتها بحسب نظرية شالوك	47
08	أبعاد النموذج التكاملي لجودة الحياة	50
09	إسهامات المفاهيم النظرية في مجال الشخصية في بناء نموذج العوامل الستة لرايف	51
10	نموذج ماير وسالوفيMayer,Sloufi للذكاء الإنفعالي	78
11	الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وأنتويستل Kozaki .Antoysyal	102
12	نظام ماسلوMASELOW للحاجات الإنسانية	115
13	نموذج فروم 1964	119
14	أثر التفاعل كل من الكفاءة المدركة والضبط الذاتي على الدافعية	121

15	نموذج الدافعية في السياق المدرسي لفيو VIOU 1994	123
16	مراحل المراهقة	149
17	توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية	187
18	معاملات الإرتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين	188
19	يمثل معامل الثبات للمقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين	189
20	معاملات الإرتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي	191
21	معامل الثبات للمقياس الذكاء الإنفعالي	192
22	معاملات الإرتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم	193
23	معامل الثبات للمقياس الدافعية للتعلم	194
24	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية	195
25	أبعاد مقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين وأرقام البنود لكل بعد	196
26	توزع البنود على العبارات الإيجابية والسلبية في مقياس جودة الحياة	197
27	توزيع درجات بدائل مقياس ليكرت الخماسي لمقياس جودة الحياة	197
28	توزيع درجات بدائل مقياس ليكرت الخماسي لمقياس الذكاء الإنفعالي	198
29	أرقام البنود الإيجابية والبنود السلبية لمقياس دافعية التعلم	199
30	توزيع درجات بدائل مقياس ليكرت الخماسي لمقياس الدافعية للتعلم	200
31	تفسير درجات مقياس دافعية التعلم	201
32	نتائج مقياس جودة الحياة	205

33	نتائج مقياس الذكاء الإنفعالي	205
34	نتائج مقياس الدافعية للتعلم	206
35	العلاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط	207
36	العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط .	207
37	العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط باستخدام معامل بيرسون المرتفعي والمنخفضي الدرجات	208
38	يبين العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة و والذكاء الإنفعالي لدى أفراد العينة باستخدام معامل بيرسون المرتفعي الدرجات.	209
39	يبين العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة و والذكاء الإنفعالي لدى أفراد العينة باستخدام معامل بيرسون المنخفضي الدرجات.	210
40	يبين العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة باستخدام معامل بيرسون المرتفعي الدرجات.	210
41	يبين العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة باستخدام معامل بريسون المنخفضي الدرجات.	212
42	يبين العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة باستخدام معامل بيرسون المرتفعي الدرجات.	213
43	يبين العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة بإستخدام معامل بيرسون المنخفضي الدرجات.	214
44	يبين الفروق بين الجنسين باستخدام إختبار ت لعينتين غير متساويتين	215

	لجودة الحياة	
45	يبين الفروق بين الجنسين باستخدام إختبار ت لعينتين غير متساويتين لذكاء الإنفعالي	215
46	يبين الفروق بين الجنسين باستخدام إختبار ت لعينتين غير متساويتين لدافعية للتعلم	216

مقدمـة

إن تطوير التعليم وتحقيق "جودة الحياة" يتطلبان التعديل في بعض أهداف التعليم،والإنتقال من الإهتمام بالكم إلى الإهتمام بالكيف،ومن التقييم المتمركز حول قياس مستوى" دافعية التعلم" إلى التقييم الشامل لكافة جوانب المتعلم،كل ذلك بهدف بناء إنسان قادر على الإستجابة لتحديات العصر ومتطلبات التنمية الإجتماعية الشاملة،وتحقيق مجتمع العلم والمعرفة.

والجزائر على غرار الكثير من دول العالم أولت إهتماما بالغا بقطاع التربية والتعليم،حيث شمل هذا الإهتمام إحداث تغيرات في المناهج التعليمية،كما إهتمت بتوفير التكوين المتجدد لتحسين مهارات التدريس وطرقه.حيث سعت وزراة التربية والتعليم إلى توفير مرافقة نفسية وتربوية للتلاميذ،خاصة المقبلين منهم على الإمتحانات النهائية،وعلى رأسهم تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط،وأصبحت مفاهيم كالدافعية للتعلم وجودة الحياة والذكاء الإنفعالي،متداولة تربويا سعيا لإدماجها في السياق التربوي.

ورغم كل المجهودات التي يبذلها قطاع التربية والتعليم قصد مسايرة متطلبات التربية المعاصرة إلا، أن المدرسة في الجزائر لازالت تحت وطأة إكتظاظ الأقسام وكثافة البرامج، كما أنها تحت ضغط التحول التقني والتكنلوجي المتسارع،وضرورة التحضير الجيد لإجتياز إمتحانات التتويج النهائي بالشهادة لمرحلة التعليم المتوسط في حياة المراهق.

تكمن أهمية مرحلة المراهقة في كونها مرحلة بالغة الأهمية، يمر بها الإنسان و ينتقل فيها من فترة الطفولة إلى الرشد.تتميز بجملة من التغيرات الفسيولوجية والنفسية والإجتماعية الناتجة عن سيرورة البلوغ، والتي يصعب تحديد بدايتها ونهايتها لإختلاف سيرورة النمو بين الأفراد،وإختلاف أشكال التربية والتعليم والثقافة السائدة في المجتمع.

إن الإهتمام بمتغيرات أساسية تتمثل في جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم عند المراهقين برز أكثر في ضوء الخدمات الإرشادية الضئيلة التي لازالت لا تلبي حاجات النظام التربوي،وحاجات المتعلمين،لذا ظهرت الحاجة الملحة لإجراء دراسة وصفية للتعرف على مستوى "جودة الحياة " و مستوى "الذكاء الإنفعالي" ودرجة "الدافعية للتعلم" لدى "المراهقين المتمدرسين"،بهدف الوقوف على تفسير معين لمشكلاتهم،وإقتراح أنسب الإجراءات للوصول إلى أفضل مستويات علمية ومعرفية مقنعة.

تبرز أهمية هذه الدراسة في محاولتها تسليط الضوء على مشكلة إنخفاض مستوى "دافعية التعلم لدى بعض "المراهقين المتمدرسين" تجاوباً مع الواقع،وإنطلقت فكرة الدراسة بهدف التعرف على" جودة الحياة" و"الذكاء الإنفعالي" وعلاقتهما "بالدافعية للتعلم"،وبمعرفة مستويات " الذكاء الإنفعالي" و "الدافعية التعلم" والإستفادة من نتائجها في الجانب العملي التطبيقي خاصة في عملية التخطيط،والتنظيم للممارسات التعلمية أفضل لدى "المراهقين المتمدرسين"،و تحسين مستوياتهم الأكاديمية ثم الحياتية،إذ إحتوت الدراسة الحالية على جانبيين الأول الجانب النظري،أما الجانب الثاني هو التناول الميداني للدراسة،ويمكن عرض هذا المحتوى كمايلي :

الجانب النظري:إحتوى هذا الجزء على خمسة فصول نظرية هي كالآتي:

1. الفصل الأول: الإطار العام للدراسة :تم التطرق في هذا الجانب إلى فصل الإطار العام للدراسة بدء من إشكالية الدراسة التي تعد بمثابة بوابة الدراسة ثم الفرضيات بعدها أسباب و أهمية الدراسة وأهدافها ثم تحديد مفاهيم الدراسة ليختتم هذا الجانب بتناول أهم الدراسات السابقة معليقين عليها وموضحين مدى الإستفادة منها وتحديد موقع هذه الدراسة منها.

2. الفصل الثاني: جودة الحياة: إحتوى على تعريف جودة الحياة ومبادئ ومقومات جودة الحياة ومجالات و مكونات جودة الحياة،مؤشرات جودة الحياة وعوامل تشكل جودة الحياة وطرق قياس جودة الحياة ومعيقات جودة الحياة،الإتجاهات والنماذج النظرية المفسرة لجودة الحياة وجودة الحياة عند المراهقين.

3. الفصل الثالث : الذكاء الإنفعالي: إحتوى على تعريف الذكاء الإنفعالي و خصائص الذكاء الإنفعالي وعناصر وأبعاد الذكاء الإنفعالي ومعايير الذكاء الإنفعالي،العوامل المؤثرة في نمو الذكاء الإنفعالي و النظريات المفسرة للذكاء الإنفعالي و تعلم وتنمية مهارات الذكاء الإنفعالي و تطبيقات الذكاء الإنفعالي في مجالات الحياة والذكاء الإنفعالي عند المراهقين .

4. الفصل الرابع : الدافعية للتعلم عند المراهقين: إحتوى هذا الفصل على تعريف دافعية التعلم و خصائص ووظائف الدافعية للتعلم لدى المراهقين و مكونات الدافعية للتعلم لدى المراهقين و عوامل الدافعية للتلعم لدى المراهقين و أنواع الدافعية للتعلم لدى المراهقين وأساليب دافعية التعلم لدى المراهقين و النظريات المفسرة لدافعية التعلم لدى المراهقين ومؤشرات الدافعية للتعلم لدى المراهقين و

نماذج إستثارة الدافعية للتعلم عند المراهقين المتمدرسين وتنمية الدافعية للتعلم في المناهج المدرسية الجزائرية وإستراتيجية إثارتها .

5. الفصل الخامس:المراهقة خصائصها ومشكلاتها : إحتوى على تعريف المراهقة وخصائص ومميزات المراهقة وأشكال ومراحل المراهقة،مشاكل النمو في مرحلة المراهقة،الرعاية في مرحلة المراهقة،النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة،المراهق في المجتمع الجزائري.

بينما شمل الجانب الميداني فصلين هما :

6. الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية:إحتوى على الدراسة الإستطلاعية والمعاينة و التحقق من صلاحية أدوات جمع المعطيات و الدراسة الأساسية ومنهج الدراسة وعينة الدراسة وطريقة إختيارها و الأدوات المستخدمة لجمع المعطيات و حدود الدراسة و الأساليب الإحصائية لتحليل النتائج.

7. الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة : إحتوى على عرض وتحليل النتائج ومناقشة النتائج حسب الفرضيات وإستنتاج وخاتمة و الإقتراحات.

وفي النهاية أرفقت الدراسة بقائمة المراجع التي تم الإعتماد عليها والملاحق لزيادة التوضيح.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أسباب وأهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. تحديد المفاهيم
6. الدراسات السابقة

1.إشكالية الدراسة:

يتعرض التلاميذ في العصر الحالي إلى موجة من التسارع التكنولوجي والتفرغ الثقافي الإفتراضي، مما دفع الأنظمة التربوية إلى تبني إجراءات في التغيير والإصلاح،وتبني نماذج تربوية ملائمة لهذا التغيير السريع.بحيث ركزت المشاريع الإصلاحية على المحتوى التعليمي وعلى التلميذ.كما زاد سعي الأنظمة التربوية نحو تجسيد مفهوم جودة الحياة واقعيا بغض النظر عن نوعية هذه المجهودات وإنطلاقا من فكرة أن "جودة حياة التلاميذ تلبي احتياجاتهم النفسية والروحية والعقلية والبيئية والإجتماعية من خلال إكسابهم المعارف،وغرس الإتجاهات الإيجابية وتنمية المهارات الحياتية والإستمتاع بها داخل المدرسة وخارجها وحاضرها ومستقبلها،وذلك بتوظيف امكانات المدرسة والأسرة والمجتمع. (سمية طه 2012،ص68)

الجزائر تعتبر إحدى الدول التي تولي اهتماما بالحياة داخل المدرسة،وتنظر إليها على أنها محور العملية التربوية،إلا أنه رغم إجراءات التغيير التي تتبناها الهيئات الوصية لازالت المدرسة لم تصل إلى المستوى المأمول لتحقيق عوامل وشروط جودة الحياة عند التلاميذ،إذ أن أهم مؤشرات هذا العامل وهو "الدافعية للتعلم " لازال محل قلق من طرف الأولياء والمربيين والنظام التربوي والتلاميذ في حد ذاتهم .

تعتبر الدافعية للتعلم أحد معايير التفوق والتميز،كما تعتبر أحد عوامل تحقيق جودة الحياة، لذا استقطب هذا المفهوم الباحثيين،حيث يعبر عنها بروفي (Brophy 1987)بأنها تعني: "ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد.و"دافعية التعلم" يمكن أن تكون سمة كما يمكن أن تكون حالة،فهي سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى،لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه ويشعر بمتعة في تعلمه، وتكون هذه الأخيرة سمة كونها أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي.وعندما تكون الدافعية مجرد حالة مرتبطة بموقف معين فهي تدفع التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف .(أبوجادو، 2006 ص262)

حظي موضوع "الدافعية للتعلم" اهتمام الكثير من الباحثين وعلماء النفس،وأجريت دراسات عديدة حوله من بينها دراسة دورمودي(Dormody 1990) بعنوان تحديد دافعية التلاميذ نحو المشاركة وشعورهم بالرضا خلال الفعاليات الجماعية لحل المشكلات، ودراسة روزماري(Rosemarie2002)حول استقصاء التأثيرات الفردية والجماعية للجنس وجانبين من الدافعية وهما أسلوب العزو والثقة بالنفس على

أداء حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،ودراسة ماير وكابلن(Kaplan et Meyer 2004)التي هدفت إلى تحديد تأثيرات الدافعية على انتقال أثر استراتيجيات حل المشكلات .(العناني، 2008 ،ص ص40_42).

باعتبار "الدافعية للتعلم" أحد معايير التفوق في الحياة،فإنها تنشط بالتفاعل مع العديد من مقومات الشخصية الطموحة،مما يجعل المراهق يتميز بمستويات عالية في الجوانب المعرفية والسلوكية والإنفعالية،ويعبر عن هذا كله بمصطلح الذكاء الإنفعالي والذي يظهر من خلال قدرة الفرد على إستقبال وتنظيم إنفعلاته. كما أنه يدل على قدرة الفرد للوعى بانفعالاته وانفعالات الآخرين،والتعبير عنها،والقدرة على توليد واستخدام الانفعالات لتيسير التفكير ،والقدرة على فهم الانفعالات،والمعرفة الانفعالية،والقدرة على تنظيم الانفعالات لتدعيم النمو الانفعالي والعقلي. (Maye, et al., 2001,p 133r)

إن الاهتمام "بالذكاء الانفعالي" كعنصر أساسي في حياة المراهق،هو كون هذا الأخير يسمح للفرد بالتحول من الحالة الإندفاعية إلى الحالة الواعية في التصرف مع الذات والبيئة،وفي الإنتقال إلى النظرة الناضجة والمتأنية تجاه الحياة وعناصرها لتتطور إهتماماته وأهدافه فيتحول من الإندفاعية إلى الدافعية.هذا ويمثل كلا من "الدافعية للتعلم" "الذكاء الإنفعالي" معطيين فعالين في مرحلة المراهقة كونهما عنصرين أساسيين في الحياة،كما قد يفيد "الذكاء الانفعالي" في تقديم حلول تساهم بفاعلية في حل المشكلات الاجتماعية أو النفسية أو السلوكية وتحقيق "الجودة الحياة"،وقد أشار ديفس (2000 , Davies) أن القاعدة الأساسية في "الذكاء الانفعالي" تتضمن معرفتنا بانفعالاتنا،واستخدامها لصنع قراراتنا من خلال تعلم طرق التفكير التي تتضمن حل المشكلات، والتخطيط، واتخاذ القرارات،وذلك لمساعدة الأشخاص في نقل المهارات الاجتماعية،والشخصية،وتحويلها إلى المواقف الحياتية كأدوات للتعلم طويل المدى،وبذلك يتم تعلم الكفاءة الانفعالية بطريقة مباشرة. لذا يعد "الذكاء الانفعالي "مرتكزا أساسيا لنجاح الإنسان لأنه يتعلق بمعرفة الإنسان لذاته وصفاته،ومعرفته للآخرين وصفاتهم، وإدراكه لواقع الآخرين.

إن السعي للرفع من" دافعية التعلم" لدى المراهقين المتمدرسين قصد تحسين جودة التربية والتعليم لازال موضوعا خصبا،وإن جدلية العلاقة بين "الذكاء الإنفعالي "و"الدافعية للتعلم "و"جودة الحياة" لدى المراهقين المتمدرسين هي الأخرى موضوعا خصبا كونها لازالت تبحث في التساؤل من الأول "جودة الحياة" أم "دافعية التعلم" و"الذكاء الإنفعالي".

إنطلاقا مما سبق تسعى الدراسة الحالية إلى طرح التساؤلات التالية :

1.1 تساؤلات الدراسة:

1.1.1الأسئلة :

1- ما مستوى جودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين ؟

2-ما مستوى الذكاء الإنفعالي لدى المراهقين المتمدرسين؟

3- ما مستوى دافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين ؟

2.1.1التساؤل العام :

1- هل توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة،الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين؟

3.1.1الأسئلة الجزئية :

1-هل توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي لدى المراهقين المتمدرسين؟

2-هل توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين؟

3- هل توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين؟

4- هل توجد فروق في علاقة كل من جودة الحياة،الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين حسب عامل الجنس؟

2. فرضيات الدراسة:

1.2 الفرضية العامة :

1- توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

2.2 الفرضيات الجزئية :

1-توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي لدى المراهقين المتمدرسين .

2-توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

3-توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

4- توجد فروق في علاقة كل من جودة الحياة،الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين حسب عامل الجنس.

3. أسباب وأهمية الدراسة :

دافعية التعلم هي غاية يسعى الفرد والمجتمع إلى تحقيقها وإستقرارها بين المراهقين المتمدرسين لأنها أحد العناصر الأساسية لجعل المتعلم يستمر نحو تحقيق الأهداف المسطرة.

1- إن قضايا لازالت تثقل على كاهل الدولة كالتسرب المدرسي،الإنقطاع المستمر في الدراسة العنف بين التلاميذ أنفسهم وبين المدرس،التلميذ...وقضيا أخرى كلها تبحث عن أجوبة في تفاصيلها خاصة وأن التربية والتعليم هما تحت التغير التقني والتكنلوجي المتسارعين والذي يتطلب كفاءات نفسية ومعرفية تفرض على المراهق مسايرتها وتقديم أقصى مالديه من كفاءات.

2- ضرورة الإهتمام بالذكاء الإنفعالي وتناوله بالبحث خاصة المتوسطة لأنه يمثل مرحلة فاعلة في حياة المتعلم.

3- من المسائل التي تتأثر بغياب أو نقص دافعية التعلم وإنخفاض مستوى الذكاء الإنفعالي (مشاكل التسرب والتغيب سوء التكيف مع الوسط المدرسي)كلها مؤشرات على وجود مشاكل في واقع التربية والتعليم وإنخفاض جودة التعليم وجودة الحياة المتعلم .

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تسعى إلى إدراج الذكاء الإنفعالي كمفهوم في العملية التعليمية وضمن المناهج الدراسية ودوره في المجال التربوي و تقدم المؤسسات التربوية،حيث يسهم الذكاء الانفعالي

في خلق بيئة مدرسية متماسكة يسودها الحب والتعاون بين أفرادهاو إثبات أن الذكاء الإنفعالي أساس في عملية التعلم والمراهقين المتمدرسين اللذين لهم قدرة السيطرة على إنفعالاتهم ولهم القدرة على التعلم والتفوق وتحقيق جودة الحياة،وتبصير القائمين على العملية التربوية بضرورة إستثارة الدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين لتحقيق جودة الحياة لديهم إضافة إلى إثراء مجال البحث العلمي .

4. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- **الاهداف النظرية :**

1- تزويد المكتبة والطلبة والأخصائيين في مجال التربية والتعليم بالمعارف العلمية المتعلقة بكل من الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي ودورهما في جودة الحياة عند المراهقين.

2- إستثمار المفاهيم في إثراء عمليات نقل التعلم و التكوين إما على المستوى الفردي أو التنظيمي،حيث تتمركز أهداف البحث في جزئيتين.الجزء الأول تتعلق بالميدان التصوري النظري،أما الجزء الثاني تتعلق بالميدان التطبيقي الممارساتي.

3- البحث في موضوع الدراسة الحالية يفيد المجال التربوي بالمعلومات والمعارف لدعم إعداد البرامج التربوية وإعداد المرشدين التربويين بشكل أكثر فاعلية كما يدعم البرامج التدريبية والتكوينية في مجال التربية والتعليم.

4- إثبات العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم وجودة الحياة.

- **الأهداف التطبيقية :**

1-التحقق من الفرضيات المقترحة ومحاولة فهم العلاقة بين كل من جودة الحياة في علاقتها بالذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى عينة من المراهقين المتمدرسين.

2-الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم والذكاء الإنفعالي لدى المراهقين المتمدرسين.

3-الكشف عن العلاقة بين دافعية التعلم وجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين.

4-الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين.

5-محاولة فهم واقع المراهقة بالنسبة للمعطيات الثلاثة جودة الحياة والذكاء الانفعالي والدافعية للتعلم.

6-الوقوف على علاقة عامل الجنس في تأثيره على العلاقة بين المتغيرات الثلاثة جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين.

5. تحديد المفاهيم :

1.5 جودة الحياة:

التعريف الإصطلاحي: جودة الحياة مفهوم متعدد الأبعاد ونسبي،ويختلف من فرد لآخر،والذي غالبا ما يتأثر بعوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة" كالقدرة على التفكير واتخاذ القرارات والقدرة على التحكم وإدارة الظروف المحيطة،والصحة الجسمية والصحة النفسية والظروف الإقتصادية والمعتقدات الدينية والقيم الثقافية والحضارية التي يحدد من خلالها الأفراد الأشياء المهمة التي تتحقق لهم السعادة الحالية وتوقعهم المتفائل بالمستقبل" . (نعيسة رغداء،2012،ص146)

بأنها الإحساس بالرفاهية والرضا التي يشعر بها الفرد في ظل ظروفه الحالية. (عبد الحفيظي يحي، 2016،ص17)

التعريف الإجرائي: جودة الحياة تعني إستمتاع المراهق بحياته وشعوره بالسعادة والتفاؤل والتمتع بالصحة الجسمية والنفسية الإيجابية ورضاه عن حياته في جوانبها المختلفة مما يجعل حياته مليئة بالمعاني الإيجابية، و الذي يظهر من خلال مقياس جودة الحياة من خلال مؤشرات جودة الحياة تشمل كل من المؤشرات القابلة للقياس وتشمل :

- جودة الصحة العامة .
- جودة التعليم والدراسة والحياة الأسرية والحياة الإجتماعية .
- السعادة الشخصية والرضا عن الحياة و الصحة النفسية.

2.5الذكاء الإنفعالي:

التعريف الإصطلاحي: بأنه عملية تغيير التفكير وطريقة النظر إلى الأمور بحيث تولد في النفس أكبر قدر ممكن من المشاعر الإيجابية ولأطول فترة ممكنة. (جبر سعيد، 2015 ،ص46)

و يعرفه جولمان (1995) على أنه " قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته الخاصة وانفعالات الآخرين ومعرفة ما يشعر به المرء واستخدام هذه المعرفة لإتخاذ قرارات جديدة،ويعرفه أيضا بأنه مجموعة من المهارات الانفعالية والإجتماعية التي يتمتع بها الفرد اللازمة للنجاح المهني والنجاح في الحياة " (طالب وأحمد، 2012 ،ص08)

التعريف الإجرائي: الذكاء الإنفعالي هو نوع من الذكاء الإجتماعي يتضمن القدرة على إدارة ومراقبة عواطف الفرد ومشاعر الآخرين،التمييز بينهم،وإستخدام المعلومات لتوجيه تفكير المراهق المتمدرس وأفعاله،وحدد عمل دانيال جولمان في الذكاء العاطفي خمسة مجالات رئيسية لهذا يعبر عن الذكاء الإنفعالي إجرائيا من خلال المؤشرات السلوكية التي يتم التحصل عليها بعد تطبيق مقياس الذكاء الإنفعالي والذي يتضمن :

- الذكاء.
- الوعي الذاتي والتنظيم الذاتي .
- التحفيز والتعاطف والمهارات الإجتماعية.
- بالإضافة إلى الإستخدام الذكي للانفعالات .
- التحكم في الإنفعالات،دافعية الذات،فالفرد يجعل إنفعالاته تعمل لصالحه من خلال إستخدامها فى توجيه سلوكه وتفكيره بطرق ترفع من نتائجه والذي يظهر على مقياس الذكاء الإنفعالي.

3.5 الدافعية للتعلم:

التعريف الإصطلاحي: حيث تمثل الدافعية للتعلم القوة التي تحرك المتعلم لكي يؤدي العمل المدرسي وهذه القوة تتمثل في كثافة الجهد الذي يبذله المتعلم وفي درجة مثيراته وإستمراره في الأداء وفي تقديمه لأفضل ماعنده من قدرات ومهارات في الدرس . (الموسوي محمد، 2015،ص83)

ويحدد Viau(1995) في كتابه "الدافعية في الوسط المدرسي"أن الدافعية للتعلم عبارة عن "حالة دينامية تتواجد جذورها في إدراكات التلميذ لذاته وبيئته التي تحثه على إختيار النشاط والإلتزام به والمثابرة فيه من أجل التوصل إلى هدف" ويبلور هذا التعريف الأبعاد الثلاث الأساسية للدافعية :

- في البداية هي تعبر عن حالة دينامية لكونها قد تتنوع في الزمن و لكونها ترتبط بالتخصصات المدروسة.
- تقاس هذه الدافعية بالإختيار والإلتزام ومثابرة التلميذ .
- ترتبط بما يدركه التلميذ عن ذاته وعن محيطه . (ياسين و نعيمة، 2015،ص27)

التعريف الإجرائي: تعتبر الدافعية للتعلم من المحركات الرئيسية لتصرفات المتعلم في البيئة التعليمية ولها أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم،هي حالة داخلية أو خارجية تستثير سلوك المتعلم وتدفعه للإنتباه إلى الموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه وإجرائيا تظهر الدافعية للتعلم من خلال النتائج التي يتم التحصل عليها بعد تطبيق مقياس الدافعية للتعلم والذي يتضمن مؤشرات سلوكية تخص الأبعاد التالية :

- للإنجاز.
- الطموح .
- الحماسة والإصرار على تحقيق الأهداف.
- المثابرة والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم وتظهر على مقياس الدافعية للتعلم.

4.5 المراهقة:

التعريف الإصطلاحي :

عرف ستانلي هول "المراهقة على أنها فترة من عمر الإنسان يتصف فيها سلوكه بالحدة،والتوتر الكبير والانفعال العاصف،وركز ستانلي على فكرة الجانب الإنفعالي الذي يصاحب مرحلة المراهقة،ويتشكل على صورة إنفعالات وتوترات وثورات ". (محمد الزغبي 2010،ص18)

التعريف الإجرائي: هي مرحلة من مراحل النمو يمر فيها الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد،وتتميز بمجموعة من التغيرات الجسمية والنفسية والإجتماعية الناتجة عن سيرورة البلوغ،والتي تجعل المراهق يدنو تدريجيا من الرشد الذي يتميز بالنضج والإستقلالية،وكذا بناء الهوية الذاتية وهذا في إطار نفسي وديناميي وإجتماعي وثقافي وهي تصنيف تغير الفرد والذي يكون في مرحلة عمرية تتراوح بين11–19سنة وفي الدراسة الحالية،وحسب عينة الدراسة التي تشمل مراهقين تتراوح أعمارهم بين 14–16 سنة المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط السنة الرابعة متوسط عبر عدد من المؤسسات الجزائرية هي :متوسطة فضيل باباعلي بولاية المدية،متوسطة أحمد لومي ببئرتوتة بولاية الجزائر العاصمة،متوسطة الرق الحاج بولاية الأغواط،متوسطة الشيخ بن صابر بولاية مستغانم و متوسطة علام منصور بولاية سطيف .

6.الدراسات السابقة:

إن جمع الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة على قدر كبير من الأهمية.ومن الدراسات التي تناولت العلاقة بين كل من الدافعية للتعلم،الذكاء الإنفعالي،جودة حياة يمكن عرض بعضها بحيث تجمع هذه الدراسات معطيين على الأقل أو معطيات مشابهة،وتعرض في هذا الفصل لتلخيص كيفية الإستفادة منها من ناحية الإجراءات المنهجية أو من ناحية النتائج مع تبيان مكانة الدراسة الحالية ضمنها.

1.6 دراسة كريمة ميروح وموسى هاروني2021 بعنوان جودة الحياة وعلاقتها بمعنى الحياة عند المراهق المتمدرس بالثانوية: تهدف هذه الدراسة للتعرف على مستوى كل من جودة الحياة ومعنى الحياة،والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما عند المراهق المتمدرس،حيث تكونت عينة الدراسة من 557 تلميذا من مستوى السنة الثالثة ثانوي أخذت من 10 ثانويات من ولاية قسنطينة،وقد تم إستخدام مقياس معنى الحياة الذي أعده هارون توفيق الرشيدي 1996 والمتضمن مقياس جودة الحياة،الذي كيفه بشير

معمرية على البيئة الجزائرية،وتوصلت النتائج إلى أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لديهم مستوى متوسط إلى ضعيف في كل من جودة الحياة ومعنى الحياة،كما أظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة طردية بين جودة الحياة ومعنى الحياة عند المراهق المتمدرس عند مستوى الدلالة المعتمد0.05،أي أنه كلما إرتفع مستوى جودة الحياة قابله إرتفاع في مستوى معنى الحياة والعكس صحيح.(موسى و ميروح ،2021،ص413)

2.6 دراسة يوسف محمد زنيبيل(2018/2017)بعنوان الذكاء الإنفعالي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة: إنطلاقا من أن الذكاء الإنفعالي أصبح بؤرة إهتمام العالم اليوم،بل وأصبح مطلبا ضروريا لأي فرد من أي شريحة وبخاصة الطالب الجامعي ومايضمنه له من جودة في حياته النفسية وذلك لضمان تحقيق جودة الحياة النفسية لدى طلبة الجامعة وباعتبار أن المرحلة الجامعية تختلف عن سابقتها في العديد من الأمور مما تجعل الطلبة يعانون من العديد من المشكلات التكيفية،الأمر الذي يتطلب ذكاء إنفعاليا،لمقاومتها والحد من تأثيرها على سعادتهم وعلاقاتهم الإيجابية فهو يشكل عاملا مهما في جودة الحياة النفسية لدى مختلف طلة كلية التربية الذين سينخرطون مستقبلا في سيرورة تربية وتعليم وتنشئة جيل الغد،فأي خلل في شخصيتهم يمكنه أن ينعكس على من يتعاملون معهم،وهذا ما دفع بنا إلى إجراء هذا البحث الذي يهدف إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الإنفعالي وجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة،وتم تطبيق مقياس الذكاء الإنفعالي والذي كان معامل ثباته(0.77)ودال عند مستوى(0.001)كما طبقنا مقياس جودة الحياة النفسية لرايف المترجم من قبل الباحث وكان معامل ثباته(0.95) ودال عند مستوى (0.001) ،على عينة تتكون من (200) عنصر من طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة مقسمة بواقع (25) ذكور و(25) إناث وبعد جمع المعلومات وتفريغ البيانات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية والنفسية spss خلصت النتائج إلى:. (يوسف زنيبيل، 2018ص223-227)

- لا توجد فروق ذات دلاة معنوية في متغير الذكاء الإنفعالي سواء في الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية تعزى لمتغير الجنس (ذكور،إناث).
- لا توجد فروق ذات دلالة معنوية في متغير الذكاء الإنفعالي سواء في الدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية تعزى لمتغير السن (أقل من23 سنة،أكبر من23سنة).

- توجد فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (0.01) في الدرجة الكلية وجميع أبعاد الذكاء الإنفعالي بين طلبة التخصص (الأدبي،والعلمي)وكانت الفروق لصالح طلبة التخصص الأدبي.
- لاتوجد اختلافات معنوية في متغير الذكاء الإنفعالي تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص.
- لاتوجد فروق ذات دلالة معنوية في جودة الحياة النفسية سواء في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية تعزى لمتغير الجنس (ذكور،إناث)
- لايوجد تمايز من حيث السن بين طلبة كلية التربية في متغير جودة الحياة النفسية سواء في الدرجة الكليةأو جميع الأبعاد الفرعية لها،ماعدا في مكون (السيطرة على البيئة) يوجد تمايز فيه لصالح الطلبة الذين سنهم (أكبر من 23 سنة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.01) بين طلبة التخصص(الأدبي والعلمي) في الدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية والأبعاد الفرعية (الإستقلالية،السيطرة على البيئة والعلاقات الإيجابية،الحياة الهادفة،تقبل الذات) لصالح طلبة التخصص الأدبي بينما لاتوجد فروق في بعد(النمو الشخصي بين طلبة التخصص (الأدبي والعلمي).
- كما توصلنا أنه لا يوجد تمايز بين طلبة عينة البحث في متغير جودة الحياة النفسية تعزى للتفاعل بين متغيرات الجنس والعمر والتخصص.
- وجود علاقة إرتباطية موجبة وطردية دالة احصائيا عند مستوى(0.01) بين الأبعاد الفرعية للذكاء الإنفعالي والأبعاد الفرعية لجودة الحياة النفسية وكذلك الدرجة الكلية للذكاء الإنفعالي والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية وذلك بغض النظر عن متغيرات تفاوت الجنس والسن والتخصص منه الطلبة المبحوثيين.(يوسف محمد زنيبيل 2018،2017 ص223-227)

3.6 دراسة بلال بن عيشوبة2016 بعنوان التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى المراهق المتمدرس:هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين نمط التفكير وجودة الحياة عند المراهق المتمدرس،حيث تكونت عينة الدراسة من 180 تلميذ على مستوى العديد من المؤسسات التعليمية وأظهرت

النتائج وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة وقوية بين نمط التفكير الحياة عند المراهق المتمدرس عند مستوى دلالة 0.01،وجاءت معاملات الإرتباط بين أبعاد التفكير الإيجابي وجودة الحياة دالة وموجبة،أي أنه كلما ارتفعت درجات أبعاد التفكير يقابلها إرتفاع في درجات جودة الحياة.بمعنى أن أبعاد نمط التفكير يعمل على تحسين جودة الحياة عند المراهق المتمدرس ماعدا بعد المجازفة الإيجابية،فقد تبين على أنه لاتوجد علاقة بينه وبين جودة الحياة وهذا مكان عكس ماهومتوقع إذ بلغ معامل الإرتباط بينهما 0.100 وهي قيمة غير دالة وضعيفة وهو الأمر الذي يجعلنا نزكي أبحاث مستقبلية أخرى. (بلال و كركوش، 2016،ص63)

4.6 دراسة سهير زكي محمود سرحان 2015 بعنوان الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة :هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة للعام الدراسي 2014-2015 ،أما عينة الدراسة فتكونت من (312) طالبا وطالبة في مدارس المرحلة الإعدادية بغزة،ولأغراض هذه الدراسة ولجمع البينات اللازمة لها تم تطوير مقياسين وهما:مقياس الدافعية للتعلم ومقياس الذكاء الإنفعالي وتم تطبيقهما على عينة إستطلاعية،وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس لبيان صدق المقياس،وتم حساب معامل كرونباخ للتاكد من ثبات المقياس وتراوحت القيمة(0.829) وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة حيث قامت باستخدام مقياس الذكاء الإنفعالي من إعداد غادة الجندي(2006)،بعد قيام الباحثة بإجراء الصدق والثبات اللازمين للمقياس،وكذالك استخدمت الباحثة مقياس الدافعية للتعلم من إعداد الباحثة،وبعد التحقق من الصدق والثبات اللازمين للمقياس طبقت المقياسين على عينة اختيرت بطريقة الينة العشوائية المكونة من (312) طالب وطالبة يدرسون في المرحلة الإعدادية بغزة للعام الدراسي 2014-2015 وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الدافعية للتعلم.
- أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الذكاء الإنفعالي .

- أظهرت الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم ودرجات التحصيل الدراسي.
- أظهرت الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكاء الإنفعالي ودرجات التحصيل الدراسي.
- أظهرت الدراسة وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي.(سهير زكي محمود سرحان، 2015،ص ث-ج)

5.6 دراسة أحمد محمد الكنج2014/2013 بعنوان العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور ايجابي لعلم النفس دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق: يعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي حولت مسار علم النفس إلى أن يجعل حياة الناس توجه إلى السعادة،والحب،والعدالة الإجتماعية،بدلا من التركيز على الشذوذ،والأمراض النفسية وقد اكتشف سليجمان مهمة جديدة لعلم النفس سماها علم النفس الإيجابي ويركز على ما أعتبره المهام الرئيسية لعلم النفس ولكن تطور علم النفس وإخضاعها للقياس تم بالنظر إلى أن جودة الحياة هي مساعدة الفرد على الإستفادة من إمكاناته وتطويرها لتحقيق الأداء الأمثل في الحياة ولتحقيق هدف جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي لدى طلبة الجامعة لابد من الإشارة إلى مفهوم الدافعية،حيث يعد من الموضوعات المهمة في الدراسات النفسية والتربوية المعاصرة فالدوافع النفسية تؤثر في السلوك الإنساني بصفة عامة،وعلى عملية التعليم بصفة خاصة ويظهر واضحا أهمية الدافعية الأكاديمية من الناحية التربوية،من حيث كونها هدفا تربويا إذ أن استثارة دافعية الطلبة وتوليد اهتمامات لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية،وعاطفية وحركية،حيث تكمن أهمية الدراسة في أنه يمكن أن تساعد في تطوير فهم أفضل لجودة الحياة لدى طلبة الجامعة والدافعية الأكادمية وعلم النفس الإيجابي وذلك بالنظر إلى هذه المفاهيم كعوامل مؤثرة في النجاح الشخصي والأكاديمي والمهني،النتائج التي يمكن أن تتوصل إليها الدراسة قد تسهم في صناع القرار التربوي على تحسين مستوى التعليم الجامعي واتخاذ القرارات البناءة التي تسهم في تطويره،كما هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة وتحديد دلالة الفروق في جودة الحياة وفق متغير (الجنس،الإختصاص،السنة الدراسية،المعدل الدراسي)لدى أفراد عينة الدراسة والكشف عن مستوى جودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة والكشف عن مستوى الدافعية الأكاديمية

لدى أفراد عينة الدراسة إضافة إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى أفراد عينة الدراسة بناء على أداءهم على مقياس جودة الحياة،ونصت فرضيات الدراسة على انه لاتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة وأبعادها والدافعية الأكاديمية وأبعادها لدى أفراد عينة الدراسة،لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس جودة الحياة وأبعادها تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس،الإختصاص،السنة الدراسية،المعدل الدراسي)،كما لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدافعية الأكاديمية وأبعادها تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس،الإختصاص،السنةالدراسية،المعدل الدراسي)تم الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وإستخدم مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة ومقياس الدافعية الأكاديمية على عينة من966 طالبا وطالبة من طلبة جامعة دمشق.وبعد جمع المعلومات وتفريغ البيانات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية والنفسية spss خلصت أهم النتائج إلى:

- إن مستوى جودة الحياة عند أفراد عينة الدراسة من وجهة نظر طلبة جامعة دمشق هي بدرجة متوسطة وحصل بعد جودة الحياة النفسية على الدرجة الأولى بالنسبة لباقي الأبعاد،وبعد جودة الحياة التعليمية على الدرجة الثانية،وبعد جودة الحياة الإجتماعية على درجة الثالثة،وبعد جودة الحياة الوجدانية على الدرجة الأخيرة بالنسبة لباقي الأبعاد .
- إن مستوى الدافعية الأكاديمية عند أفراد عينة الدراسة من وجهة نظر الطلبة جامعة دمشق هي بدرجة مرتفعة،وحصل بعد الدافعية الأكاديمية الداخلية على الدرجة الأولى وبعد الدافعية الأكاديمية الخارجية على الدرجة الثانية.
- يمكن التنبؤ بجودة الحياة لدى أفراد عينة الدراسة من خلال معرفة درجاتهم في الدافعية الأكاديمية. (أحمد الكنج، 2014، ص140-143)

6.6 تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال إستعراض بعض الدراسات السابقة،والتي تتناول أهم النقاط البارزة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية،مع مراعاة المتغيرات التي تظهر في حال دراسة ومحاولة ربطها بالموضوع الحالي،وفي هذا الشأن لم يلحظ أي تشابه أو تطابق مع الدراسات السابقة الأخرى من حيث بعض

المتغيرات والمنهج ومجتمع الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.ولتحقيق مبدأ تراكمية المعرفة في التخصص،تم تحديد النقاط التي يفترض أن ترتكز عليها الدراسة الحالية رغم إختلاف المصادر التي تسهم بالبحث فيه وتعددها من الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وجودة الحياة،فكان إستغلال وتوظيف الدراسات السابقة والإستفادة منها وفق مايلي:

- الإستفادة من مناهج الدراسات السابقة المستخدمة ووظفتها في موضوع الدراسة مع تجنب لكل السلبيات الواردة في هذه المناهج.
- الإستفادة من المعايير،وفقرات الإستبانة التي إحتجتها والتعريفات الإصطلاحية والإجرائية وبرامج التحليل الإحصائي المناسبة لتحليل المادة العلمية كبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss ،أو الوسائل اللازمة للدراسة.
- الإستعانة ببعض المصادر العلمية المعتمدة في الدراسات السابقة التي لفتت انتباهي ولم أكن أعرفها فاستخرجتها من المكتبات وأثريت دراستي بمحتوياتها.
- من خلال هذه الدراسات أمكن صياغة الإطار النظري لدراستي وفي ضوئها تم إستغلال هذه الدراسات في مناقشة النتائج التي توصلت إليها في الدراسة الحالية ومدى تطابقها من عدمه .
- أعطت هذه الدراسة رؤية مسبقة حول ميدان الدراسة وأهم المشاكل التي واجهت الباحثين من خلالها الوقوف على العقبات التي قد تعترض عملية الدراسة فتجنبتها وعالجتها.
- أمكن من خلال هذه الدراسات صياغة أهداف دراستي وبناء الإشكالية والتساؤلات الفرعية وكذا بلورة أهمية هذا النوع من الدراسات .
- ساهمت هذه الدراسات في معرفة كيفية إعداد الجانب المنهجي للدراسة الميدانية (إختيار المنهج،العينة ،أداة البحث مجالات البحث،الأدوات والأساليب الإحصائية).
- اختلفت الدراسات السابقة من حيث أدوات جمع البينات فالبعض كانت أداته المستعملة عبارة عن مقياس وبعض الدراسات إعتمدت على استبيان.أما فيما يخص العينة المعتمدة في هذه الدراسات فهي متنوعة، فهناك دراسات إعتمدت على عينة مأخوذة من تلاميذ الإبتدائي أو المتوسط أو

الثانوي،في حين إعتمدت دراسات أخرى على عينة من طلبة الجامعة. كما نلمس اختلاف في سنوات الدراسات وأماكن الدراسات ،بالإضافة إلى حجم العينة فهناك دراسات ذات عينة كبيرة الحجم ،في حين دراسات أخرى إختارت عينات صغيرة الحجم .

الفصل الثاني: جودة الحياة

تمهيد

1. تعريف جودة الحياة

2. مبادئ ومقومات جودة الحياة

3. مجالات و مكونات جودة الحياة

4. مؤشرات جودة الحياة

5. عوامل تشكل جودة الحياة

6. طرق قياس جودة الحياة

7. معيقات جودة الحياة

8. الإتجاهات والنماذج النظرية المفسرة لجودة الحياة

9. جودة الحياة عند المراهقين

خلاصة

تمهيد:

إن ظهور علم النفس الإيجابي جعل الباحثين في هذا الميدان يهتمون بموضوعات جديدة لم تكن موجودة من قبل في أدبيات البحث العلمي أهمها موضوع جودة الحياة،ويعتبر هذا قفزة نوعية شهدتها موضوعات علم النفس،حيث تحول إهتمام الباحثين بالإيجابية في الشخصية والتركيز على تطويرها عكس ما كان عليه الباحثون من قبل يركزون فقط على مناطق الضعف في الشخصية كالإكتئاب والمخاوف المرضية.وإمتد إهتمام علم النفس الإيجابي بتناول الشخصية وإمتدادها في البيئة المحيطة بها وبالعلاقة التفاعلية بينهما لأجل تحقيق نمو أحسن وتطوير ملموس للشخصية ذاتها ولعناصر البيئة المحيطة بها.

1. تعريف جودة الحياة :

إستحوذ مفهوم جودة الحياة علي الكثير من الإهتمام في السنوات الأخيرة على الرغم من أنها ليست فكرة القرن العشرين،وإنما تعود إلى الفلاسفة القدامي مثل أرسطو (384 – 322). عندما كتب عن الحياة الطيبة أو المرهفة (The God Life) والعيش بهناء .

ولم يدخل مفهوم جودة الحياة العلوم الاجتماعية والنفسية حتى بدايات القرن العشرين،حيث أصبح أحد أهم مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي تم تأسيسه عام (1998) علي يد عالم النفس الأمريكي مارتن سليجمانM.Seligman،الذي يركز علي دراسة كيفية جعل الفرد يعيش سعيداً في حياته،إذ تتمثل الغاية الرئيسية لهذا العلم في دراسة وتحليل مواطن القوة والإبداع والعبقرية ودور الخصائص الإنسانية الإيجابية مثل:الرضا والتفاؤل،والإمتنان،والإعتراف بالفضل،والتسامح،والأمل،والتعاطف،ونوعية الحياة،وتحقيق السعادة الشخصية للفرد.

كما يعرفها(محمود سليم 2010،ص306) بأنها تدل على" التفاعل بين عوامل متعلقة بالفرد بما يتضمنه من كفاءات ثقافية وامكانيات شخصية والاستهداف الشخصي لعوامل الخطورة ".والمعايير الثقافية وأساليب التنشئة الإجتماعية ومصادرها وإضافة إلى أن مصادر الضغوط الإجتماعية كلها تدفع الشخص رغما إلى الرضا عن حياته الشخصية وعلاقاته الإجتماعية وبالتالي تمكنه من الصحة النفسية الإيجابية أو العكس في حالة عدم الرضا حيث يزيد إحتمال معاناته من الضيق والكدر النفسي .

تعتبر الرافاهية النفسية إحدى مؤشرات جودة الحياة وهي تكون "كشعور إيجابي يترجم حالة الفرد الإيجابية ومختلف المؤشرات السلوكية الدالة عليها،والتي تظهر من خلال شعور الفرد بالرضا والسعادة وبالقدرة على إشباع الحجات المرتبطة بأبعاد الحياة الذاتية والموضوعية والتي تشمل النمو الشخصي، والسعادة،و الإندماج الإجتماعي،والحقوق البشرية" (بشرى مبارك،2012،ص720).

كما عرفها ياسين وآخرون بأنها عبارة عن" شعور المرء بالسعادة والرضا عن الحياة في مظاهرها السلوكية والدينية والصحية و الإجتماعية مع تحلي الفرد بالفاعلية في إدارة الذات."(ياسين وآخرون،2014،ص358)

إهتمت منظمة الصحة العالمية بالصحة العامة للناس بحث عرفت جودة الحياة أنها "إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق الثقافة وأنساق القيم التي يعيش فيها ومدى تطابق ذلك مع أهدافه وتوقعاته وقيمه وإهتماماته المتعلقة بصحته البدنية وحالته النفسية ومستوى إستقلاليته وعلاقته الإجتماعية و إعتقاداته الشخصية وعلاقته بالبيئة بصفة عامة "(مشري سلاف ،2014، ص227)

يذكر أن مفهوم جودة حياة الفرد مفهوم متعدد الأبعاد والجوانب،وهو مفهوم نسبي لدى الشخص ذاته وفقا للمراحل العمرية والدراسية والظروف والمواقف التي يعيشها،كما ينظر إلى علاقة هذا المفهوم بحاجات الفرد النفسية والإجتماعية والروحية والبدنية والعقلية،ويتم تلبية إشباع هذه الحاجات عندما تمثل الحاجات وإشباعها مقومات جودة حياة الفرد.

كما تظهر جودة الحياة من خلال "قدرة الفرد على إشباع حاجات الصحية النفسية مثل :الحاجات الفزيولوجية والعلاقات الإجتماعية الإيجابية والتوافق الأسري والرضا عن حياته العملية،والإستقرار الإقتصادي،والقدرة على مقاومة الضغوط الإجتماعية و الإقتصادية وهذا يؤكد شعور الفرد بالصحة النفسية من المؤشرات العالية الدالة على تحقيق جودة الحياة لدى الفرد" (الحربي النجار،الطلاع ،2015،ص213)إضافة إلى ماسبق ذكره فإن وانق وزملاؤه يختصرون مؤشرات جودة الحياة من خلال خلال " الرضا عن خمسة مجالات أساسية في الحياة وهي:النموالشخصي،العمل،الحياةالعائلية،العلاقات الإجتماعية و الإحساس بالأمن "(Wang.2010.P132)

وتعرف شقير جودة الحياة تعريفا شاملا "أن يعيش الفرد حالة جيدة متمتعابصحة بدنية وعقلية وإنفعالية على درجة من القبول والرضى وأن يكون قوي الإرادة صامدا أمام الضغوط التي تواجهه،ذو كفاءة إجتماعية عالية راضيا عن حياته الأسرية والمهنية والمجتمعية محققا لحاجاته وطموحاته واثقا من نفسه غير مغرور ومقدرا لذاته بما يجعله يعيش شعور السعادة بما يشجعه ويدفعه لأن يكون متفائلا لحاضره ومستقبله ومتمسكا بقيمه الدينية والخلقية والإجتماعية منتميا لوطنه ومحبا للخير،ومدافعا عن حقوقه وحقوق الغيرومطلعا للمستقبل. (شقير،2010،ص777)

وللحديث بشكل مفصل عن جودة الحياة وربطها بالمجتمعات وسياسة الدولة،ركز كلا من ماير ودينر علي Myers & Diener علي مصطلح الوجود الأفضل وإعتبرا أنه يعد المنطقة الوحيدة لعلم النفس الإيجابي لعدة أسباب منها:أنه المحك الرئيسي الأهم الذي يتم من خلاله تقييم الحكومات والمجتمعات

لتحقق مستوي عالياً من جودة الحياة لمواطنيها،إذ أن مصطلح الجودة الأفضل تمت ترجمته إلى الكثير من المصطلحات منها (طيب العيش)،والبعض يراه مرادفاً للرفاهية النفسية،والبعض الآخر إعتبره مرادفاً لجودة الحياة .

فجودة الحياة عبارة عن" مجموعة من المعايير الخاصة بالأداء الممتاز والتي لا تقبل المناقشة أو الجدال ويشير هذا إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال خبراتهم أن يميزوا بين الجودة العالية والجودة المنخفضة عن طريق إستخدام مجموعة من المعايير التي تميز نوعين من الجودة،وعادة ما يتم التعريف في ضوء بعدين أساسيين بين كل منهما مؤشرات معينة:البعد الذاتي،البعد الموضوعي"(مشري سلاف،2014،ص224)

ويعرفها ليمانliman1998 بأنها "الإحساس بالرفاهية والرضا التي يشعر بها الفرد في ظل ظروفه الحالية"(عبد الحفيظي،2016،ص17)،تعريف بونوميbonomi وباتريك batrikوبوشنيلbouchanel أكدو على أن "جودة الحياة مفهوما واسعا يتأثر بجوانب متداخلة من النواحي الذاتية والموضوعية،مرتبطة بالحالة الصحية والنفسية للفرد ومدى الإستقلال الذي يتمتع به والعلاقات الإجتماعية التي يكونها،فضلا عن علاقته بالبيئة التي يعيش فيها" (مسعودي،2015،ص205)

جودة الحياة هي إدراك الفرد لوضعه المعيشي في سياق أنظمة الثقافة والقيم في المجتمع الذي يعيش فيه،وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستوى إهتمامه وهو مفهوم متعدد الأبعاد ويشمل أكبر قدر من جوانب الحياة المادية والمعنوية.وأن هناك مؤشرات موضوعية وأخرى ذاتية لجودة الحياة. والمؤشرات الموضوعية لجودة الحياة تظهر في نظافة البيئة،وكفاية الدخل،وتوافر فرص العمل والتعليم، والخدمات الصحية،وتوافر أماكن الاستجمام،وتكافؤ الفرص.بينما تشير المؤشرات الذاتية لجودة الحياة إلى السعادة والرضا عن الحياة،والعلاقات الإجتماعية الإيجابية،والوعي بمشاعر الآخرين،والولاء والانتماء للأسرة والوطن والتوافق الشخصي الإجتماعي والتفاؤل.

قدم فيلس وبيري Felce & Perry (1995) نموذجا لجودة الحياة تتكامل فيه المؤشرات الموضوعية والذاتية،والرفاهية الإجتماعية،والصلاحية الإنفعالية،والنمو والنشاط.ويتفق ليتمانLeitman (1999) على تقسيم مؤشرات جودة الحياة إلى مؤشرات موضوعية ومؤشرات ذاتية،إلا أنه يرى أن المؤشرات يجب أن تميل إلى الذاتية ويشير فليس في تعريفه لجودة الحياة "على أنها ترتبط بالقيم الشخصية للفرد التي يحدد

معتقداته حول كل ما يحيط به من متغيرات حياته وما تواجهه من مشكلات للسعي إلى تحقيق الرضا الذاتي"(محمود و الجمالي،2010 ، ص69).

وترى كارول رايفCarole Rayef وآخرين 2006 أن "جودة الحياة هي الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يتم رصده بالمؤشرات السلوكية التي تدل على إرتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وحياته بشكل عام كذالك سعيه المتواصل لتحقيقه أهداف شخصية مقدرة وذات قيمة،ومعنى بالنسبة له لتحقيق إستقلاليته في تحديد وجهة مسار حياته ومسارها وإقامته واستمراره في علاقات إجتماعية وايجابية متبادلة مع الآخرين،كما ترتبط بكل من الإحساس العام بالسعادة والإستمتاع بالحياة والسكينة والطمأنينة النفسية"(مشري ص226،2014)

ومن وجهة أخرى قد أوضح بولينغBolineg وآخرون 2002 على أن" المؤشرات الذاتية هي أهمية في تحديد جودة من المؤشرات الموضوعية فالجوانب الإجتماعية الدالة على الترابط الإجتماعي والقيم الإجتماعية والمعتقدات الدالة على السلوك الإجتماعي وغيرها من المتغيرات النفسية هي من العوامل التنبؤية لجودة الحياة عند الأفراد وهذا ماأكده شالوكChalouk 2002 قدم تحليلا مفصلا لتعريف جودة الحياة "(حرطاني أمينة 20 2014)

في حيث أنه توجه الكثير من الباحثين في تعريفهم لمفهوم جودة الحياة إلى الجمع بين المؤشرات الموضوعية وهي كل مايظهر على الفرد وقابل للملاحظة والقياس بين المؤشرات الذاتية التي ترجع إلى الفرد نفسه ومدى شعوره بالرضى في شتى المجالات ويظهر ذلك جليا من خلال تعريفات الإصطلاحية التالية للباحثين:

يرى فرانكFerank2000 أن "جودةالحياة هي إدراك الفرد من الخبرات وبالمفهوم الواسع شعور الفرد بالضا مع وجود ضروريات في الحياة مثل الغذاء والمسكن مايصاحب هذا الإحساس من الشعور بالإنجازوالسعادة"(صالح الهمص،2010،ص5).وهي حسن إمكانية توظيف إمكانيات الإنسان العقلية والإبداعية وإثراء وجدانه ليتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية"(صالح إسماعيل عبد الله الهمص،2010،ص42)

تعريف دنيسDinise وآخرون1998 حيث يعرفونها بأنها إكتفاء الإنسان بمتطلبات حياته وفقا

لخبراته في هذا العالم وهذه المتطلبات تشمل الإكتفاء من الحاجات المادية والتربية والتعليم والبيئة وهو مفهوم نابع من الأدب المهني في مجال السياسات العامة.(الهنداوي 2011 ، ص34)

أما موسوعة علم النفس فتعرفها على أنها "مفهوم ذو أبعاد عديدة تشمل سعة محاور تمثل في مجموعها جودة الحياة،وهي التوازن الإنفعالي والحالة الصحية للجسم والإستقرار المهني والإستقرار الأسري وإستمرار تواصل العلاقات الإجتماعية خارج نطاق الأسرة والإستقرار الإقتصادي والتواؤم الجنسي"(محمود والجمالي،2010،ص70)

وعليه فإن جودة الحياة هي السلامة العامة للأفراد والمجتمعات،مع تلخيص السمات السلبية والإيجابية في الحياة.ترصد جودة الحياة الرضا عن الحياة بما في ذلك كل شيء من الصحة الجسدية، والعائلية،والتعليم،والتوظيف،والثروة،والأمان،وضمان الحرية،والمعتقدات الدينية،والبيئة وهي مفهوم يتضمن الإحساس بالسعادة،وإشباع الحاجات،وشعور الفرد بالصحة الجسمية والنفسية،والإستمتاع بالظروف المادية ،والعلاقات الإجتماعية الإيجابية،وبالتالي تقييم الفرد لحياته علي أنها حياة متوازنة بين الشعور الذاتي للفرد بالرضا والسعادة،ومستوي كفاية ورقي الخدمات المقدمة له،والظروف البيئية الإجتماعية الملائمة المحيطة به .

2. مبادئ ومقومات جودة الحياة:

على الرغم من وجود وجهات نظر مختلفة بين الباحثين على مفهوم جودة الحياة تمثلت في التعريفات والأبعاد والمقومات،لكن يمكن القول بأنه هناك شبه إتفاق على أن هناك مبادئ يمكن أن تكون مشتركة بين الأفراد.

2.1مبادئ جودة الحياة:تقوم جودة الحياة على مبادئ أساسية تتمثل فيمايلي:

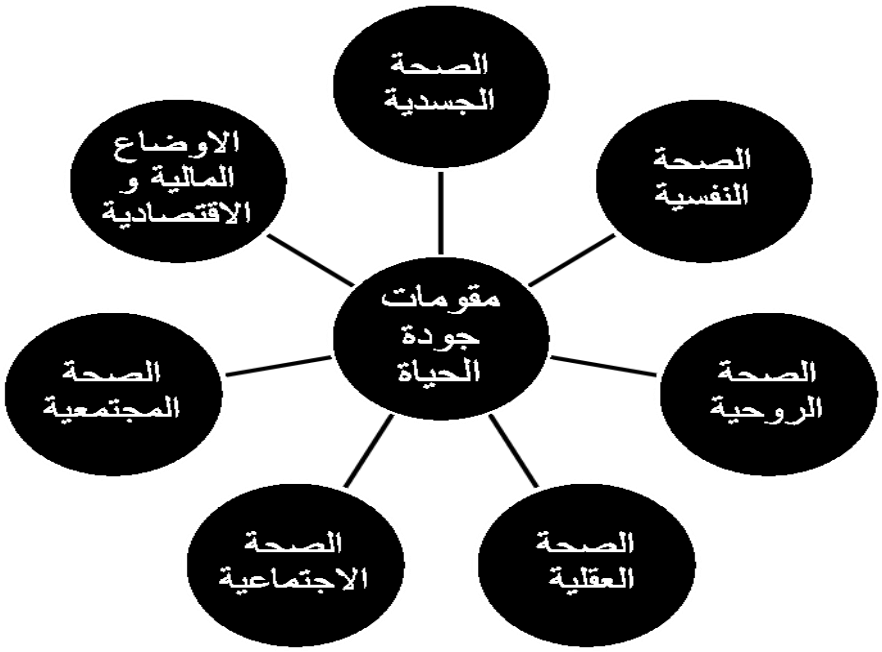
- أن هذه المبادئ مشتركة بين الشخص السوي وغير السوي (المعاق).
- أن جودة الحياة مرتبطة بمجموعة من الإحتياجات الرئيسية للإنسان وبمدى قدرته على تحقيق أهدافه في الحياة .

- أن معاني جودة الحياة تختلف بإختلاف وجهات النظر الإنسانية أي أنها تختلف من شخص إلى آخرومن عائلة إلى أخرى ومن برنامج إلى أخر ومن شخص مهني إلى أخر.
- أن مفهوم جودة الحياة له علاقة وطيدة ومباشرة في البيئة التي يعيش فيها هذا الإنسان أو ذلك.
- أن مفهوم جودة الحياة يعكس التراث الثقافي في الإنسان والأشخاص المحيطين بها(ابتسام صاحب موسى الزويني وآخرون2016ص160)

2.2 مقومات جودة الحياة:

تعتبر جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف من عالم لآخر حسب ما يراه من اعتبارات تقيم حياته، وتوجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات الحياة و تتمثل في حالة المعافاة الكاملة بدنيا وعقليا ونفسيا وإجتماعيا ووفق تعريف منظمة الصحة العالمية فان للصحة عناصر تعتبر في آن واحد الدعائم والمقومات الأساسية لجودة الحياة وهي كالآتي:

- توجد عوامل كثيرة تتحكم في تحديد مقومات جودة الحياة.
- القدرة على التفكير وإتخاذ القرارات.
- القدرة على التحكم.
- الصحة الجسمانية والعقلية.
- الأحوال المعيشية والعلاقات الإجتماعية.
- المعتقدات الدينية القيم الثقافية والحضارية.
- الأوضاع المالية والإقتصادية والتي يحدد عليها كل شخص ماهو الشيء الأهم بالنسبة له والذي يحقق سعادته في الحياة التي يحياها.



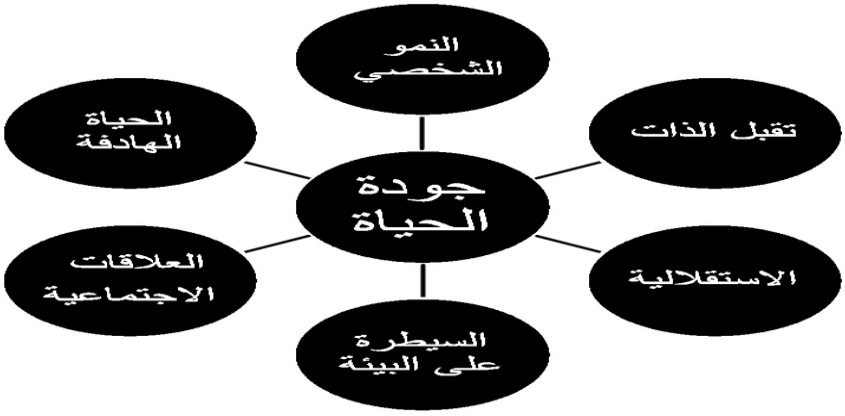
الشكل (01) :مقومات جودة الحياة

وإذا تحدثنا عن مقومات جودة الحياة تتمثل في عدة نواحي أساسية التي تؤثر بشكل أو بآخر على صحة الانسان كما أنها تتفاعل مع بعضه البعض:

- الناحية الجسمانية.
- الناحية الشعورية.
- الناحية العقلية:وتتمثل هذه النواحي الأربع في الإحتياجات الأساسية الضرورية لحياة الإنسان وفق منظمة الصحة العالمية في عدة عناصر:
- الصحة الجسدية:القدرة على القيام بوظائف الجسم الديناميكية وحالة الجسم مثل اللياقة البدنية.(محمدي فوزية أمال بوعيشة،2013،ص95)
- الصحة النفسية:القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها وشعور الفرد بالسعادة والراحة النفسية دون إضطربات أو تردد.
- الصحة الروحية: وهي صحة تتعلق بالمعتقدات الدينية للوصول إلى الرضا مع النفس.

- الصحة العقلية: وهي صحة تتعلق بالقدرة على التفكير بوضوح وتناسق والشعور بالمسؤولية وقدرة على حسم الخيارات وإتخاذ القرارات وصنعها.
- الصحة الإجتماعية:وهي القدرة على إقامة العلاقات مع الأخرين والإستمرار بها والإتصال والتواصل مع الأخرين وإحترامهم.
- الصحة المجتمعية:وهي القدرة على إقامة العلاقة مع الأخرين كلما يحيط الفرد من مادة وأشخاص وقوانين وأنظمة.(محمدي فوزية أمال بوعيشة،2013،ص95)

في إطار تناول مقومات جودة الحياة يتناول" روت وكيس"Rout ,kisse ستة عوامل أساسية لجودة الحياة وهي كما يوضحه الشكل الأتي:



الشكل(02) :العوامل الستة لجودة الحياة(حياة تواتي،2018، ص160)

3. مجالات ومكونات جودة الحياة :

1.3 مجالات جودة الحياة:

وفقا لمارلين بيرجرMareline Bireger"المجالات الرئيسية لنوعية الحياة"هي الأعراض والوضع الوظيفي والأنشطة المتعلقة بالدور الإجتماعي،والإدراك والنوم والراحة،الطاقة والحيوية،الحالة العاطفية والإدراك الصحي والرضا العام عن الحياة يزيد من جودة الحياة في حين أن عدم الرضا يقلل منها ويرى أن هناك أربعة مجلات رئيسية هي التي تحدد جودة حياة وهي:

- الحالة الجسدية (الإستقلالية،القدرات الجسدية)
- التأثيرات الجسدية (الأعراض،والنتائج المترتبة على الإصابات أو الإجراءات العلاجية والألام)
- الحالة النفسية (الإنفعلات،القلق،الإكتئاب)
- العلاقات الإجتماعية (علاقته بالبيئة الأسرية والمهنية والأصدقاء)

في حين أن منظمة الصحة العالمية أقرت بوجود ستة مجالات رئيسية لجودة الحياة ألا وهي الجسمية النفسية والإستقلالية،العلاقات الإجتماعية البيئيةالروحانية والمعتقدات الشخصية،وفيما يلي شرح لبعض من مجالات جودة الحياة المرتبطة بالصحة :

الجدول (03):مجالات جودة الحياة حسب منظمة الصحة العالمية (زعطوط رمضان،2014،ص81)

المجال	**مكونات رئيسية**
الصحة الجسدية	الطاقة والتعب،الراحة والإنزعاج،الألم النوم والراحة
الصحة النفسية	صورة الجسم،والمظهر المشاعر السلبية،المشاعر الإيجابية تقدير الذات ردود الفعل (التعلم، الذاكرة،التركيز)
مستوى الإستقلالية	الحركة النشاط اليومي،الإستقلالية في العلاج والمساعدة الطبية،القدرة على العمل.
العلاقات الإجتماعية	العلاقة الشخصية،الدعم الإجتماعي،النشاط الجنسي
البيئة	الموارد والتمويل،الحرية و الأمن الرعاية الصحية والمعونةالإجتماعية،السكن،القدرة على التعلم،الهوايات،البيئة الفيزيقية :التلوث الصخب،المناخ

وفيمايلي مجالات جودة الحياة حسبما إتفقت عليه الكثير من التصنيفات :

1.1.3المجال البدني: يحتوي خاصة على الصحة الجسمية والقدرات الوظائفية (سهولة الحركة الإستقلالية الذاتية التبعيةويمكن إعتبار الصحة واللياقة البدنية والحالة الوظيفية الجسمية الجيدة من العناصرالموضوعية لجودة الحياة لايقتصرعلى غياب المرض أو العجزأو الألم،وإنما يعبر عن حالة من الرفاهية الجسمية والإجتماعيةو النفسية وأن إدراك الفرد بإمكانية تحقيق التوازن بين سيطرته على أجزاء

جسمية،وتحكمه بحركاته وتخلصه من حالة الكسل والتراخي والشعور بالعجز وعدم القدرة على الحركة النشيطة من خلال ممارسة التمارين والأنشطة الرياضية والمشي وتؤثر على الفرد وجودة حياته بالإيجابية.

2.1.3المجال الإجتماعي: يتضمن العلاقات والنشاطات الإجتماعية التي تهم بالجانب النوعي أكثر من الكمي وفي هذا الإطار يرى المبرهانكسAlemeberhanekesأن الإهتمام بدراسات جودة الحياة قد بدأت منذ فترة طويلة وقد ركزت على المؤشرات الموضوعية في الحياة مثل معدلات المواليد،معدلات الوفيات،معدل ضحايا المرض،نوعية السكن،المستويات التعليمية لأفراد المجتمع إضافة إلى مستوى الدخل وهذه المؤشرات تختلف من مجتمع لأخر.(لخضر عمران، 2009، ص64)

3.1.3الرضا عن الحياة: أن الدراسات السوسيولوجية ركزت في البداية على الرفاهية المادية وظروف الحياة التي تؤدي إلى تقييم الأفراد لحياتهم بطريقة إيجابية وبعد ذلك إهتموا بمتغير الرضا عن الحياة هذا الأخير الذي عرفه بافو وآخرون على أنه عملية معرفية تؤدي إلى المقارنة بين حياة الأفراد والمعايير المرجعية (القيم –المثاليات) وعليه فالرضا في الحياة يشيرإلى تقييم شامل لكل من يفعله الفرد في حياته في حين أن دينرDiner 1994 يرى أن الرضا في الحياة يرجع إلى حكم واعي وشامل للفرد على حياته ويمكن أن يكون مقسم إلى مجلات محددة مهنية عائلية،الرفاهية الصحة والذات،إكمال الجماعة التي ينتمي إليها.(عدودة صليحة2015،ص133)

4.1.3السعادة: يرى فينهوفنVinhoven 2003 بأن السعادة هي الدرجة التي يحكم فيها الشخص إيجابيا على نوعية حياته الحضارة بوجه عام وبمعنى أخر تشير للسعادة إلى حب الشخص للحياة التي يعيشها وإستمتاعه بها وتقديره الذاتي لها،وقد دلت بحوث كثيرة على أن السعادة نتاج تفاعل مركب بين الشخص وبيئته ممايجعلهما عوامل أساسية في السعادة في حين أن ثبات الأحداث الإيجابية للحياة بالرضا عن الحياة وموجز القول أن التفسير الدقيق للفروق الفردية في السعادة يتطلب تضمن ثلاثة تأثيرات الشخصية الجوانب الإجتماعية المتصلة بالخصائص السكانية،والعوامل البيئية والموقفية،وهذا هو المدخل المتعدد الأبعاد.(صليحة عدودة 2015،ص132).

5.1.3الرفاهية الذاتية :يعد مفهوم الرفاهية من المفاهيم الحديثة في علم النفس وخاصة علم النفس الإيجابي ويذكر دنيرDinire (2000) أن معرفة علماء النفس بمصطلح الرفاهية مازال حديثا نسبيا حيث

يتم تناوله من خلال(138) دراسة عالمية من عام 1937 وحتى عام 2002 ونجد هناك إختلاف في ترجمته في اللغة العربية فالبعض يراه مرادفا للسعادة أو لجودة الحياة الذاتية وهناك مفاهيم أخرى منها الهناء الشخصي،وحسن الحال،والتنعم الذاتي والحياة الطيبة(خرنوب فتون ، 2016، ص222)

6.1.3 ابعاد جودة الحياة:

جودة الحياة هي وصول الفرد لدرجة من النضج الشخصي والنفسي الذي يحقق له السعادة الذاتية ومن ثم إمداد معنى لحياته من خلال الأمل الذي يبعثه كافة أشكال حياته حيث يصبح راضيا عنها.(خميس إيمان.2011.ص166)إذ تظهر هذه الأخيرة من خلال أبعادها التي يمكن عرضها كمايلي:

- **جودة الحياة الموضوعية** : وتشمل هذه الفئة الجوانب الإجتماعية لحياة الافراد والتي يوفرها المجتمع من مستلزمات مادية.
- **جودة الحياة الذاتية** : ويقصد بها مدى رضا الشخصي بالحياة وشعور الفرد بجودة الحياة.
- **جودة الحياة الوجودية** : وتمثل الحد المثالي لإشباع حاجات الفرد وإستطاعته العيش بتوافق روحي ونفسي مع ذاته ومع مجتمعه.(محمدي فوزية ،أمال بوعيشة 2013.ص11)

كما حدد منسي وكاظم ستة أبعاد لجودة الحياة وهي:

- جودة الصحة العامة.
- جودة الحياة الأسريةو الإجتماعية.
- جودة العواطف "الجانب الوجداني للفرد".
- جودة الصحة النفسية.
- جودة شغل الوقت و إدارته. (منسي وكاظم، 2010 ص66-67)

وحسب كارول رايفCarol Raeif 1995 أن جودة الحياة النفسية تتضمن الأبعاد التالية :

- **تقبل الذات:** ويشير إلى القدرة على أقصى ماتسمح به القدرات والإمكانيات والنضج الشخصي والإتجاه الإيجابي نحو الذات.
- **العلاقات الإيجابية مع الآخرين:** و تشير إلى القدرة على إقامة علاقات إجتماعية إيجابية متبادلة مع الأخرين قائمة على الثقة و التواد،القدرة على التوحد مع الآخرين و القدرة على الأخذ و العطاء مع الأخرين.
- **الإستقلالية:** وتشير إلى القدرة على تقرير مصير الذات و الإعتماد على ضبط وتنظيم السلوك الشخصي.
- **الكفاءة البيئية:**(السيطرة على البيئة) وتشير إلى القدرة على إختيار وتحليل البيانات المناسبة، والمرونة الشخصية أثناء التواجد في السياقات البيئية.
- **هدفية الحياة:** وتشير إلى أن يكون للفرد هدف في الحياة ورؤية توجه تصرفاته وأفعاله نحو تحقيق هذا الهدف مع المثابرة والإصرار . (صالح اسماعيل عبد الله.2010،ص35)

قد أكد الباحثين والدارسين بأن مفهوم جودة حياة الفرد هو مفهوم متعدد الأبعاد ومتعدد الجوانب فكل منا ينظر إلى جودة حياته من زاوية أو مجال أو عدة مجالات هو مفهوم نسبي عند الشخص ذاته وفقا للمراحل العمرية والمواقف التي يعيشها الفرد ويتعايش معها (محمد حامد الهنداوي،2011، ص37-38)

كما يرى وايدير Waedire وآخرون: أن لجودة الحياة أربعة أبعاد رئيسية هي:

- **البعد الجسمي** :وهو خاص بالأمراض المتصلة بالأعراض.
- **البعد الوظيفي**:وهو خاص بالرعاية الطبية ومستوى النشاط الجسمي.
- **البعد الإجتماعي:** وهو خاص بالإتصال والتفاعل الإجتماعي مع المحيطين.
- **البعد النفسي**:وهو خاص بالحالة الإنفعالية والإدراك العام للصحة والعافية النفسية،والرضا عن الحياة والسعادة.(سعد رزيق مرزوق الفزي،2015،ص37)

خلاصة التقسيمات السابقة الذكر،قدمت منظمة الصحة العالمية تصنيفا تكامليا حيث تؤكد أن جودة الحياة تشير إلى الكمال الذي يمكن أن يحققه الانسان أو مؤسسات في الأبعاد الاتية :

- **بعد الاستقلالية**:بمعنى أن سعادة الفرد ومصيره يجب أن تكون تحت سيطرته لا يتحكم فيها الأخرون.
- **البعد البيئي**:ممارسة الحرية بالمعنى الإيجابي والشعور بالأمن والأمان الجسمي،بيئة المنزل ،المرض المهني.
- **البعد الروحي والتدين والمعتقدات الشخصية**:مدى الإلتزام الأخلاقي ومعرفة الدين الصحيح.
- **البعد الاجتماعي**: العلاقات الشخصية والإجتماعية والدعم الإجتماعي والزواج الناجح.
- **البعد الجسمي**: القدرة على التعامل مع الألم وإضطراب النوم والتخلص من الشعور بالتعب.
- **البعد النفسي** :المشاعر السلوكيات الإيجابية وتركيز الإنتباه والرغبة في التعلم والتفكير والذاكرة وتقدير الذات.(احمد عبد اللطيف ابو اسعد 2015.ص180)

2.3 مكونات جودة الحياة :

إن جودة الحياة لدى الفرد لا ترتبط بمحدداته الشخصية فقط ولا بالمجالات وموضوعات الحياة المختلفة،وإنما أيضا بالمتغيرات المرتبطة بالأفراد الذين يكونون في مجال إدراكه الشخصي كالأباء والأمهات والأخوة والأقارب والأصدقاء وجودة الحياة تشمل جوانب الحياة التي يدركها الفرد كافة ،فمكونات الرضا عن الحياة تشمل مجموعة من الأبعاد التي تقيس جودة الحياة لدى الأفراد وهي :

- **المكونات موضوعية**:وتشمل المكونات التالية :الصحة البدنية،مستوى المعيشة،العلاقات الإجتماعية ،العلاقات الأسرية،الأنشطة المجتمعية،الصحة النفسية،العمل،فلسفة الحياة،الحقوق وقت الفراغ.
- **المكونات الذاتية**:هي عبارة عن (الإدراك الذاتي،خصائص شخصية الفرد).

ويرى شالوكChalouk بأن مكونات جودة الحياة عبارة عن ثلاث مكونات هي :

- **المكونات الذاتية**:التقييم الشخصي من خلال الرضا والسعادة.
- **المكونات الموضوعية**:التقييم الوظيفي وملاحظة المشاركة الظروف والأحداث البيئية التفاعل في الأنشطة اليومية،تقرير المصير،التحكم الشخصي،أوضاع الدور،التعليم،المهنة،المسكن.
- **المكونات الخارجية** : المنبئات الإجتماعية،مستوى المعيشة،مستوى العمل،توقعات الحياة. (محمد حامد الهنداوي 2011.ص231)

4. مؤشرات جودة الحياة :

تتحكم في تحديد مؤشرات جودة الحياة عدة عوامل وهي تختلف من فرد لآخر وذلك حسب المعايير التي يتبناها الأفراد ويسيرون عليها في تقييم حياتهم وعلاقاتهم (الأسرية والإجتماعية) وهذا راجع لإختلاف المعايير:

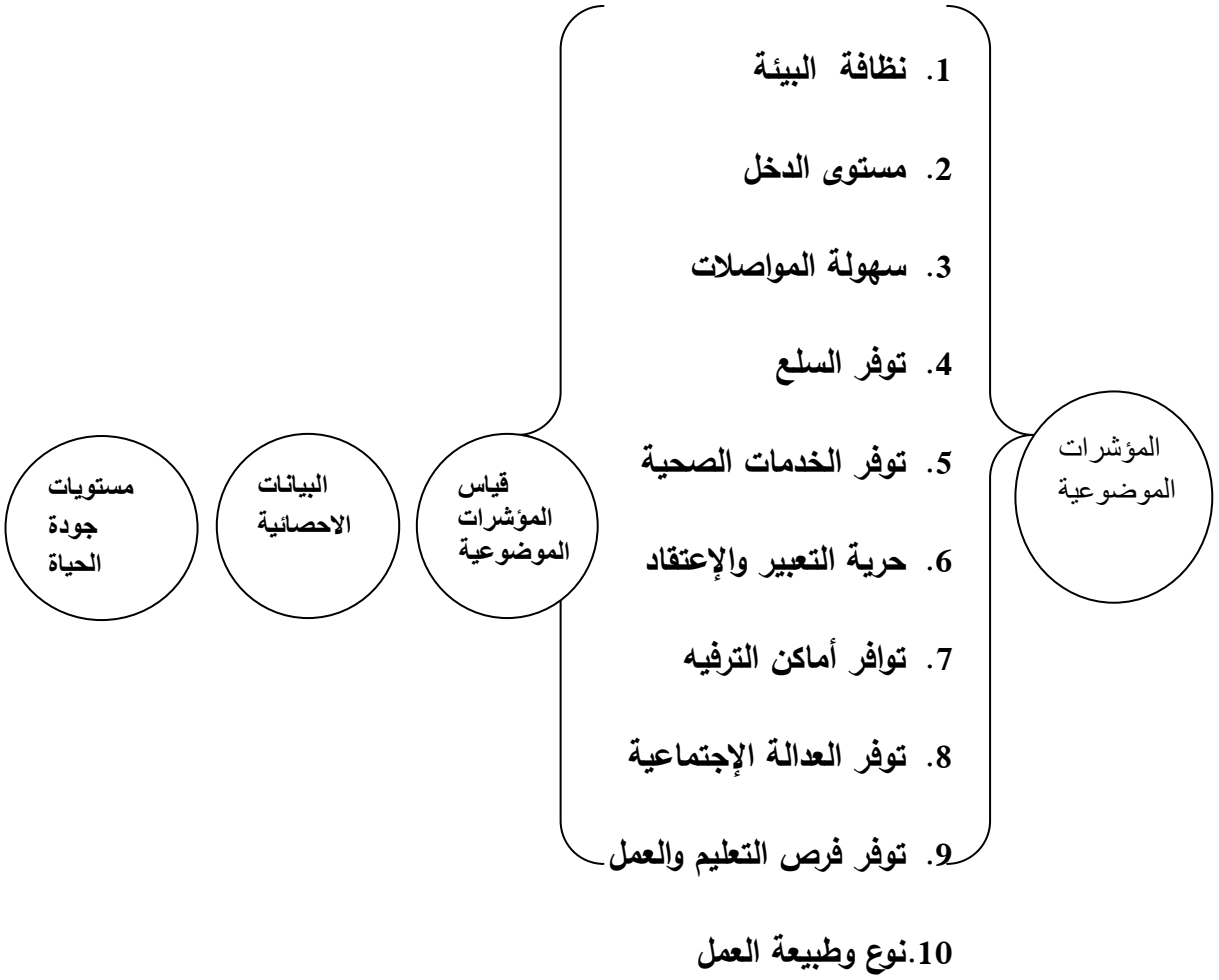
- القدرة على التفكير وأخذ القرارات.
- القدرة على التحكم.
- الصحة الجسمانية والعقلية.
- الأحوال المعيشية والعلاقات الإجتماعية.
- المعتقدات الدينية – القيم الثقافية والحضارية.
- الأوضاع المالية والإقتصادية والتي عليها يحدد كل شخص ماهو الشيء بالنسبة له والذي يحقق سعادته في الحياة.(حرطاني أمينة،2016،ص36)

أما حسب فلوفيدFelofed1990 فإن مؤشرات جودة الحياة تتمثل فيما مايلي:

- **المؤشرات النفسية** :تتبدى في درجة شعور الفرد في القلق والإكتئاب أو التوافق مع المرض أو الشعور بالسعادة أو المرض.

- **المؤشرات الإجتماعية** : تتضح من خلال القدرة على تكوين العلاقات الشخصية ونوعيتها فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الإجتماعية الترفيهية.(رجاء محمد عبد الهادي أبو شمالة،2016، ص26)
- **المؤشرات المهنية**:تتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها والقدرة على تنفيذ مهامه، وظيفته وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.
- **المؤشرات الجسمية والبدنية**:وتتمثل في رضا الفردعن حالته الصحية والتعايش مع الآلام والنوم والشهية في تناول الغذاء،والقدرة الجنسية. (شيخي مريم،2014،ص80.81)

حسب جوان بكر(2013)يمكن تلخيص المؤشرات الموضوعية لجودة الحياة حسب المخطط التالي:

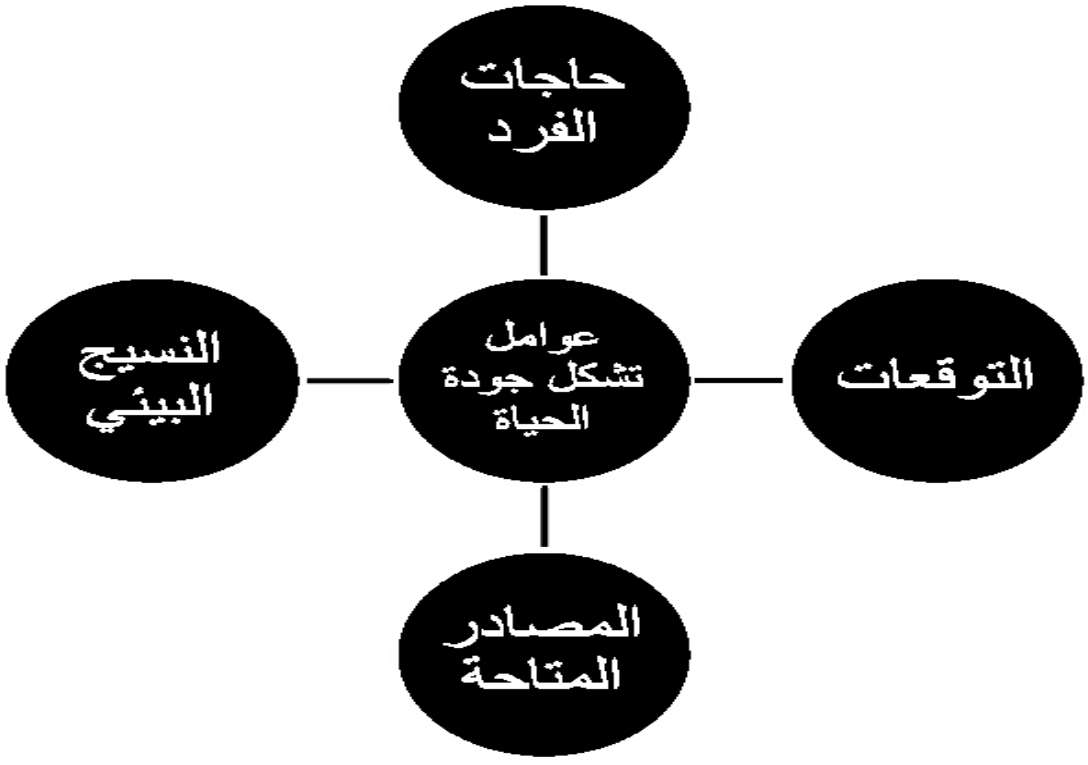


الشكل (04):منظور علم الإجتماع لمؤشرات جودة الحياة وطريقة قياسها (عبد الحفيظي يحي،2016 ص33)

5. عوامل تشكل جودة الحياة:

تتشكل جودة الحياة من عدة عوامل أساسية وهي :

- **حاجات الفرد:** تتمثل في الحب والتقبل و الجنس و الصداقة و الصحة و الأمن.
- **التوقعات** :وتتمثل في أن هذه الحاجات الخاصة بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد لاشباع هذه الحاجات بصورة مقبول إجتماعيا.
- **المصادر المتاحة:** و تتضح من خلال إشباع هذه الحاجات بصورة مقبولة إجتماعيا.(محمد فوزية،أمال بوعيشة معوقات أيام 2013/10/09)،وهو مبين في الشكل التالي :



الشكل (05): عوامل تشكل جودة الحياة

6. طرق قياس جودة الحياة :

قسم ويكلاند Wikeland 2000 أنواع أدوات قياس جودة الحياة إلى عدة أنواع تتمثل فيما يلي:

- **المقياس العالمي:** وصمم أسلوبه العام من أجل قياس جودة الحياة بصورة متكاملة وشاملة،وهذا قد يكون سؤالا وحيدا يتم سؤاله للشخص لحساب مقياس جودة الحياة بصورة عامة له مثل مقياس فلاناجانFelanjane لجودة الحياة الذي يسأل الناس عن رضاهم عن 15 مجالا من مجالات الحياة. (صالح إسماعيل عبد الله الهمص،2010،ص50)

- **المقياس العام:** له أمور مشتركة مع القياس العالمي وصمم من أجلها مهام وظيفية في الرعاية الصحية ثم تحديده ليكون بصورة شاملة مثل إحتمالية تأثير المرض أو أعراض هذا المرض على الحياة. (صالح إسماعيل عبد الله الهمص ،2010،ص50)

- **المقياس الخاص بالمرض** :تم تطويره لمراقبة رد الفعل للعلاج في حلات خاصة وهذه الخطوات محصورة لمشاكل تميز مجموعة خاصة من المرضى،حيث يكون لهؤولاء المرضى حساسية للتغيير وكذلك قلة التصور لديهم في الربط مع تعريف معنى جودة الحياة ويركز هذا المقياس على مشكلة معينة لمجموعة من المرضى مثل الألم،التعب،الوظائف الجسدية. (صالح إسماعيل عبد الله الهمص،2010،ص51)

- **القياس الكمي والكيفي.**

- **المقابلة العيادية:**تسمح بتقويم مختلف مجلات جودة الحياة فهي مفيدة لمساندة الشخص أو المفحوص وبالرغم من قيمتها العلاجية فإن لديها عدة سلبيات منها:مكلفة وصعبة التطبيق على عينة كبيرة نظرا لعدم توفر الإمكانيات التي تجعل منها أداة واسعة القياس(Achachera Asma.2015.20)

- **الإستمارة:** هي تقنية من السهل تطبيقها يمكن أن تقسم جودة الحياة من منطلق جملة من الأسئلة الجاهزة والمجتمعة في جملة من الأبعاد وهي المقاربة الأكثر سيطرة لتقويم جودة الحياة الفردية،حاليا يوجد الألاف من الأدوات لقياس جودة الحياة تقدر ب1275 أداة تم بناؤها في السنوات الأخيرة.(Achachera Asma.20.2015)

7. معيقات جودة الحياة :

عند وصف مكامن القوة ومكامن الضعف أن نميز بين الظروف الداخلية والخارجية،ويقصد بالظروف الداخلية الخصائص البدنية والنفسية والإجتماعية للفرد أما الظروف الخارجية فيقصد بها تلك العوامل المرتبطة بالتأثيرات الآخرين أو البيئة التي يعيش فيها ذلك الشخص. (محمد أبو حلاوة 2016 ،ص276)

هناك علاقة أكيدة بين مايعانيه الفرد من مشكلات صحية أو مشكلات إجتماعية تنعكس بدورها على الحالة الصحية وبين مدى شعور الفرد بجودة حياته ومع هذا يوجد فرق بين مفهوم الصحة وجودة حياتنا فالصحة هي جزء من الكل أي هي إحدى العناصر التي تحدد جودة الحياة(أحمد حسن ابراهيم العجوري،2013،ص53-55)

تتأثر صحة الفرد ونشاطه بالبيئة وبما يحدث لشخصيته داخليا لذا فإن كل ما يخالف ويعاكس مقومات جودة الحياة،أو يحول دونها يصبح لامحالة من معوقاتها والتي تعمل على عرقلة تحقيقها،ويمكن عرض أهم هذه المعيقات كمايلي:

- **معيقات الصحة العامة**:ونذكر منها الإحساس بالألم،قلة النوم،فقدان الشهية،الأكل،عدم تخصيص وقت للنشاطات الرياضيةوغيرها.
- **المعيقات الصحية**:وهي الإصابة بالمرض أو وجود إعاقة (حركية أو بصرية أو سمعية وغيرها) عدم تقبل المرض أو الإعاقة وعدم الرضا عن حالته وعدم تكيفه معها مع رفض العلاج.
- **المعيقات العقلية**:عدم القدرة على مواجهة المواقف وسوء التخطيط وإدارة الوقت،عدم القدرة على التفكير وحل المشكلات.
- **المعيقات النفسية**:ونذكر منها الإحساس بالخوف والقلق والتوتر والفشل والإحباط،عدم الثقة وتقدير الذات،الخوف من المستقبل.....إلخ
- **الحالة الشخصية**:الشعور بعدم الكفاءة الشخصية،عدم التمتع بالحياة،الإحباط التشاؤم الخوف من المستقبل.

- **عدم الرضا عن الحياة:**وذلك من خلال الشعور بعدم الكفاية المادية والإقتصادية (من السكن والمأكل والملبس....إلخ)
- **معيقات الأسرة الإجتماعية:** نقص المساندة الأسرية،عدم تقبل الأسرة والإنتماء إليها،سوء العلاقات مع الآخرين مع عدم كسب ثقتهم وعدم الإحساس بتقديرهم.
- **المعيقات الدينية:** نقص الوازع الديني وعدم التقيد بالأخلاق والإلتزام بالقيم والمعايير السائدة في المجتمع وأداء الآخرين،والحقد والكره
- **المعيقات الإقتصادية** :عدم توفر الظروف المناسبة والظروف المعيشية السيئة وعدم توفر المسكن المناسب والدخل القليل.
- **المعيقات الأكاديمية:**عدم القدرة على التكوين الآكاديمي المناسب،عدم توفر الظروف والإمكانيات المادية والنفسية المناسبة للدراسة مع عدم وجود المساندة الإيجابية لذلك.(حياة تواتي،2018 ،ص162)

8.الإتجاهات والنماذج النظرية المفسرة لجودة الحياة:

تعددت الأراء والتفسيرات التي حاولت تفسير جودة الحياة حيث تتمثل في إتجاهات ونظريات ونماذج كمايلي:

1.8 الإتجاه الفلسفي:

وينظر إلى جودة الحياة من منظور فلسفي على أن هذه السعادة المأمولة لا يمكن للإنسان الحصول عليها إلا إذا حرر نفسه من أسر الواقع وحلق في فضاء مثالي يدفع بالإنسان إلى التسامي على ذلك الواقع الخانق وترك العنان للحظات من خيال إبداعي،وبالتالي فجودة الحياة من هذا المنظور مفارقة للواقع لسعادة متخيلة حالمة يعيش فيها الإنسان حالة من التجاهل التام لآلام ومصاعب الحياة والذوبان في صفاء روحي مفارق لكل قيمة مادية.(أبو حلاوة محمد،2010،ص12)

2.8 الإتجاه الإجتماعي:

يركز المنظور الإجتماعي على المجتمع المقيد النافع،وعلى الرفاه الإجتماعي كهدف الثروة والقدرة على الوصول إلى مصدرها،مما يمكن الأفراد من التحكم في مستوى معيشتهم إعتمادا على المال والمعرفة والملكية والصحة الجسدية والعلاقات الاجتماعية والأمن وغيرها من المؤشرات الأقرب إلى ترجمة البعد الإجتماعي لذلك تعتمد على المؤشرات الموضوعية.(زعطوط رمضان،2014،ص22)

يتضمن البعد الموضوعي لجودة الحياة وفق هذا الإتجاه مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل أوضاع العمل،مستوى الدخل،المكانة الإجتماعية،وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الإجتماعية،وقد حدد فاريام مجموعة من المؤشرات المؤثرة في جودة الحياة وهي:

الخصائص الفردية :كالسن الصحة،القدرات المعرفية،و العوامل الإجتماعية:كالأسرة الشبكات الإجتماعية،المشاركة الإجتماعية،والعوامل الإقتصادية :كالدخل،هيكل الأسرة،والعوامل البيئية :كالسكن المرافق أسباب الراحة،والعوامل الشخصية:كالإستقلال،القدرة على الإختيار،الرقابةوالأنشطة الرياضية،الأنشطة الإنتاجية،العمل(عبد الحفيظي،2016، ص32)

3.8 الإتجاه النفسي لجودة الحياة:

يرتبط الإتجاه النفسي لجودة الحياة بمحددين أساسيين،أولهما المحدد المتعلق بالمفاهيم النفسية كالقيم ومفهوم الحاجات والإدراك الذاتي والإتجاهات ومفهوم الطموح والتوقع إضافة إلى مفاهيم الرضا والتوافق والصحة النفسية،أما المحدد الثاني فهو الإدراك،إذ أن فهم وتحديد المتغيرات المؤثرة على جودة حياة الفرد هي ما يدركه الفرد منها.(عبد الحفيظي،32،2016)

ترتبط جودة الحياة حسب هذا الإتجاه بالعديد من المؤشرات الذاتية للأ فراد في المجتمع،منها العلاقات الإجتماعية والسعادة والرضا والإنتماء الأسري،والتوافق الإجتماعي،و ملء أوقات الفراغ وإدارتها ،والمشاركة في الأعمال التعاونية،المسؤولية الإجتماعية والشخصية،درجة المرونة الفكرية.كما أن جودة حياة الفرد تتأثر بنوعية البيئة والثقافة المحيطةبها مثل الرضا عن الحياة وعن العمل والحالة الإجتماعية والسعادة والمفهوم الإيجابي للذات وبعض المؤشرات الموضوعية مثل نظافة البيئة والحالة الصحية والمستوى الإقتصادي والحالة السكنية.(عبد الحفيظي،2016،ص32)

ومن أهم ممثلي هذا الإتجاه نظرية التحليل النفسي:

1.3.8 نظرية سيجموند فرويدCigmond Freud: يفترض أصحاب نظرية التحليل النفسي وجود إرتباط وثيق بين قوة الأنا والصحة النفسية للفرد فالإنسان يحقق مستويات أعلى من الصحة النفسية كلما كانت منظمة الأنا قوية وقادرة على تحقيق التنسيق بين المطلوب بين كافة منظمات الشخصية وفيما يتعلق بالبعد الجنسي أكد فرويد على أن الإنسان السليم نفسيا هو الذي يستطيع الإستمتاع به دون مشاعر الذنب والخجل ويرى كذلك أن نجاح عملية التنشئة الإجتماعية للطفل يمكن قياسها من خلال قدرته على الإنجاز بالمعنى الإجتماعي ولايقاس مقدار الصحة النفسية من خلال غياب الصراعات أو عدم وجودها وإنما تتجلى الصحة النفسية من خلال القدرة الفردية على حل الصراعات ومواجهاتها،ويرى فرويدFreud أن جودة الحياة هي الشعور بالسرور والسعادة وتخفيف الآلام وهو هدف أساسي للسلوك البشري وأيضا تعني إشباع الغرائز إذ أن مبدأ اللذة هو المبدأ المسيطر على عمليات الجهاز النفسي كما يعتقد أن الحياة مليئة بالآلام والتوترات نتيجة عدم قدرة الفرد على إشباع حاجاته مما يتولد عنها الصراعات والتوترات النفسية المتعددة وأعتقد فرويد أن غريزة الحياة أو مبدأ السرور هو دافع ليمومة الحياة والرضا عنها وأضاف أن خبرات الطفولة الأولى بشقيها المؤلم والسار تكون مهمة في التأسيس للحياة مستقبلا.(إبتسام راضي،2013 ،ص703)

2.3.8 نظرية إريك فرومIrike Verom: فقد ربط بين مفهوم الصحة النفسية أو الشخصية السوية والمقدرة على الحب والشعور بالتوحد والإرتباط الوثيق بين الأهل والوطن.(ناصر الدين زبدي– نصيرة لمين،2012)

كما يعتقد أن الأمراض النفسية تنتج عن الصراع القائم بين سعي الإنسان للشروع لتحقيق أهدافه في الحياة بين النظم والقوانين القائمة في مجتمعه التي تعارض هذا السعي، وأشارأن جودة حياة الإنسان تنشأ من إنتاجه،وإحساس الإنسان بالواقع الملموس وإتحاده مع غيره مع إحتفاظه بخصائص شخصيته في آن واحد وهي إحساس الفرد بالطاقة الحيوية الفياضة التي تنجم عن إرتباطه بالعالم الخارجي إرتباطا منتجا (ابتسام راضي ،2013،ص704)

4.8 الإتجاه المعرفي لجودة الحياة :

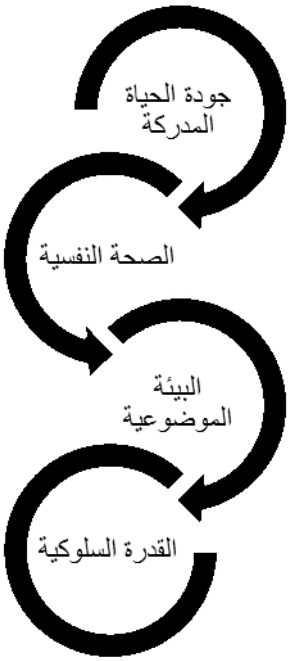
يتركز هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على الفكرتيين الآتيتين:

- إن طبيعة إدراك الفرد هي تحدد درجة شعوره بجودة الحياة.
- وفي إطار الإختلاف الإدراكي الحاصل بين الأفراد فإن العوامل الذاتية هي الأقوى أثرا في العوامل الموضوعية في درجة شعورهم لجودة الحياة.

ووفق ذلك وفي هذا الإتجاه تبرز لدينا نظريتان حديثتان في تفسير جودة الحياة:

1.4.8 نظرية لاوتونLaweton(1996) :طرح مفهوم طبيعة البيئة ليوضح فكرته عن جودة الحياة وهي تدور حول الآتي:إن إدراك الفرد لنوعية حياته يتأثر بظرفان هما:

- **الظرف المكاني:** أن هناك تأثير للبيئة المحيطة بالفرد على إدراكه لجودة حياته،وطبعا البيئة في الظرف المكاني لها تأثيرات أحدها مباشر على حياةالفرد كالتأثير على الصحة مثلا والآخر تأثيره غير مباشر إلا أنه يحمل مؤشرات إيجابية كرضا الفرد على البيئة التي يعيش فيها.
- **الظرف الزماني:**إن إدراك الفرد لتأثير طبيعة البيئة على جودة حياته يكون أكثر إيجابية كلما تقدم في العمر،فكلما تقدم الفرد في عمره كلما كان أكثر سيطرة على ظروف بيئته. (شيخي مريم،2013،ص84)



الشكل رقم (06):جودة الحياة المدركة على وفق مفهوم البيئة (بشرى مبارك، 2012ص724)

2.4.8 نظرية شالوك Chalouk(2002) :قدم شالوك تحليلا مفصلا لمفهوم جودة الحياة على أساس أنه مفهوم مكون من ثمانية مجالات،وكل مجال يتكون من ثلاثة مؤشرات تؤكد جميعها على أثر الأبعاد الذاتية كونها المحددات الأكثر أهمية من الأبعاد الموضوعية في تحديد درجة شعور الفرد بجودة الحياة ،على أن هناك نسبة في درجة هذا الشعور فالعامل الحاسم في ذلك يكمن طبيعة إدراك الفرد لجودة حياته ويوضح الجدول(08)التالي ذلك:

الجدول (07): مجالات جودة الحياة ومؤشراتها بحسب نظرية شالوك(بشرى مبارك2012ص725،724)

المجالات	السعادة الوجدانية	العلاقات بين الشخصية	السعادة المادية	النمو الشخصي	السعادة البدنية	تقرير المصير	الإندماج الإجتماعي	الحقوق البشرية والقانونية
المؤشرات	*الرضا *مفهوم الذات *انخفاض الضغوط	*التفاعلات *العلاقات * الإسناد	*الحالة المادية *العمل *المسكن	*التعليم *الكفاءة *الشخصية *الأداء	*الصحة *الأنشطة اليومية *وقت الفراغ	*الإستقلالية *الأهداف *الإختبارات	*التكامل *والترابط الإجتماعي *الأدوار المجتمعة	*الحقوق الفردية *حقوق الجماعة *القانون والعمليات الواجبة

5.8 الاتجاه الطبي لجودة الحياة:

إعتمد قياس جودة الحياة وفق المنظور الطبي على دراسة حالة المريض وعلاجه والتخلص من الأعراض بدلا من التركيز فقط على الحالة النفسية للمريض ومعايشته للمرض دون إعطاء أي أهمية تأثير البيئة المحيطة والسياق الإجتماعي.وقد عرف هذا الإتجاه عدة إنتقادات يمكن تلخيصها فيما يلي:

- إن التغيرات الحيوية الكيميائية لا تؤدي الى ظهور الأمراض حتما فالمرض هو نتيجة تفاعل عوامل متعددة وجزئية وفردية وإجتماعية بل عن الإضطربات النفسية والإجتماعية قد تظهر على شكل خلل حيوي كيميائي.
- لا تلقى التغيرات الحيوية والكيميائية الضوء على المعنى والدلالات التي تكتسبها أعراض المريض ولا تساعد الطبيب على إيجاد طريقة للتعامل معها وجمع المعلومات الضرورية لرعايته.
- تكتسب المتغيرات النفسية الإجتماعية أهمية أكثر على حساسية وشدة مسار المرض.
- تبنى دور المريض لا يرتبط حتما بالإضطربات الحيوية الكيميائية.

- أغلب النجاحات التي تحققها الأدوية في العلاج مرتبطة بمتغيرات نفسية إجتماعية.(عبد الحفيظي،2016،ص33)

6.8 الإتجاه التكاملي لجودة الحياة:

يرتبط مفهوم جودة الحياة حسب أصحاب هذا الإتجاه بتداخل النواحي الذاتية والموضوعيةوالتي تعد أساس قياس جودة الحياة.إذ أن جودة الحياة تعكس وعي الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والإجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والإستمتاع بها والووجود الإيجابي،فجودة الحياة تعبر عن التوافق النفسي كما يعبرعنه بالسعادة والرضا عن الحياة كناتج لظروف المعيشة الحياتية للأفراد وعن الإدراك الذاتي للحياة،حيث يرتبط جودة الحياة بالإدراك الذاتي لها لكون هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة،كالتعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الإجتماعية من ناحية وأهمية هذه الموضوعات بالنسبة للفرد من ناحية أخرى(أبو حلاوة،2010 ، ص06)ومن أهم ممثلي هذا الإتجاه:

1.6.8 نظرية أندرسونAndreson 2003 : طرح أندرسونAnderson شرحا تكامليا لمفهوم جودة الحياة ،متخذا من مفاهيم السعادة ومعنى الحياة ونظام المعلومات البيولوجي والحياة الواقعية وتحقيق الحاجات فضلا عن العوامل الموضوعية الأخرى إطارا نظريا تكامليا لتفسير جودة الحياة وقد أشار أندرسون إلى أن إدراك الفرد لحياته جعله يقيم شخصيا مايدور حوله كما يمكنه من أن يكون أفكارا كي يصل إلى الرضا عن الحياة.

7.8 الإتجاه الإنساني لجودة الحياة: يركز الإتجاه الإنساني على مفهوم الذات كعنصر أساسي في جودة الحياة وهو يرى أنها تستلزم دائما الإرتباط الضروري بين عنصرين لا غنى عنهما هما:

وجود كائن حي ملائم،و وجود بيئة جيدة يعيش فيها هذا الكائن ذلك لأن ظاهرة الحياة تبرز إلى الوجود من خلال التأثير المتبادل بين هذين العنصرين.

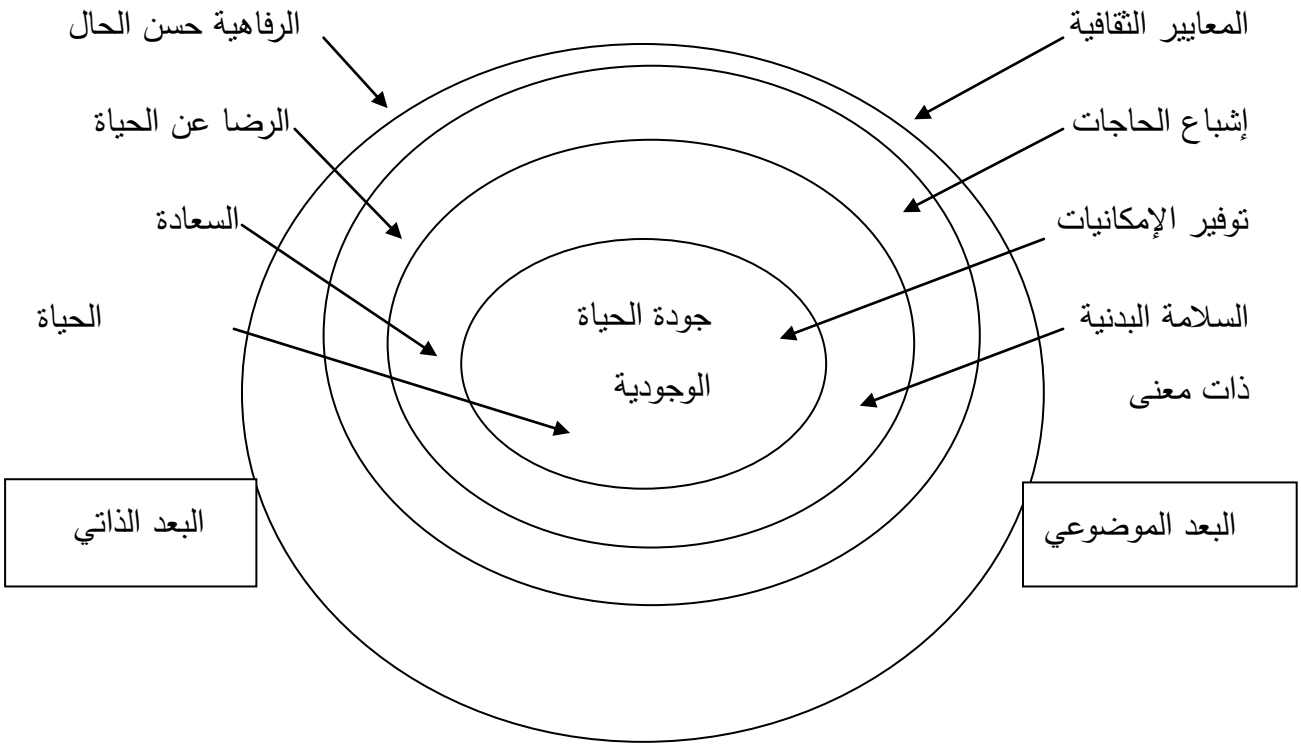
ولقد أكد هذا المنظور في تفسيره لجودة الحياة على مفهوم الذات،وقد بين أن حقيقة الحياة الإنسانية تنطوي على إمكانيات هائلة لتحقيق أفضل المستويات للتطور و الإرتقاء في الحياة.(بشرى مبارك،2012 ص 225،226)

أهم ممثلي هذا الإتجاه نظرية رايفRayef،وهي تدور حول مفهوم السعادة النفسية إذ أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة التي حددها رايفRayef بستة أبعاد يضم كل بعد ست صفات،تمثل هذه الصفات نقاط إرتقاء لتحديد معنى السعادة النفسية.

- البعد الأول: الإستقلالية تمثل قدرة الشخص على إتخاذ القرارات يكون مستقل بذاته.
- البعد الثاني :التمكن البيئي.
- البعد الرابع : العلاقات الإيجابية مع الآخرين.
- البعد الخامس: تقبل الذات.
- البعد السادس: الهدف من الحياة حيث بين رايفrayef أن جودة حياة الفرد تكمن في قدرته على مواجهة الأزمات التي تظهر في مراحل حياته المختلفة وأن تطور مراحل الحياة هو الذي يحقق سعادته النفسية التي تعكس الشعور بجودة الحياة.(بن طاطا بختة، هونة مونى2017،ص55)

8.8 الإتجاه الديني: يوفر الدين قاعدة وجدانية تضمن الأمن،والأطمئنان النفسي،والتوازن الإنفعالي، والتفاؤل،وحب الحياة،ورضاه عنها.كما يوفر إحساس بمعنى الحياة اليومية.وهو يخفف من وطأة الكوارث والأزمات التي تعترض طريق الفرد."كما أن الشعور الديني يؤدي إلى الإحساس بالسعادة والرضا عن الحياة،والقناعة والإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره واليقين بأن الله عز وجل يتدخل في الأحداث من أجل الأفضل دائما ويتحقق ذلك من خلال الدعاء والصلاة والشكر مما يفر له أسمى صور الدعم والطمأنينة.(يحي شقورة، 2012 ،ص32).وينظر لجودة الحياة في القرآن بأنها السعادة والطمأنينة والسكينة،بحيث هناك من يرى جودة لحياته في العمل الصالح وتلاوة القرآن،أي راحة في الدنيا والفوز بالجنة.

9.8 نموذج فينتيجوت Ventijet**وآخرون 2003**:تعد التصورات التي يطرحها هذا النموذج من أهم التصورات لتحديد أبعاد جودة الحياة في إطار التوفيق بين البعد الذاتي والبعد الموضوعي،إذ صاغوا مايعرف بمتصل جودة الحياة،وطرحوا في ضوئه مايعرف بالنموذج التكاملي لجودة الحياة.ويوضح الشكل(13) التالي أبعاده وطبيعة التفاعل بين هذه الأبعاد.(أبو حلاوة 2010،ص10)



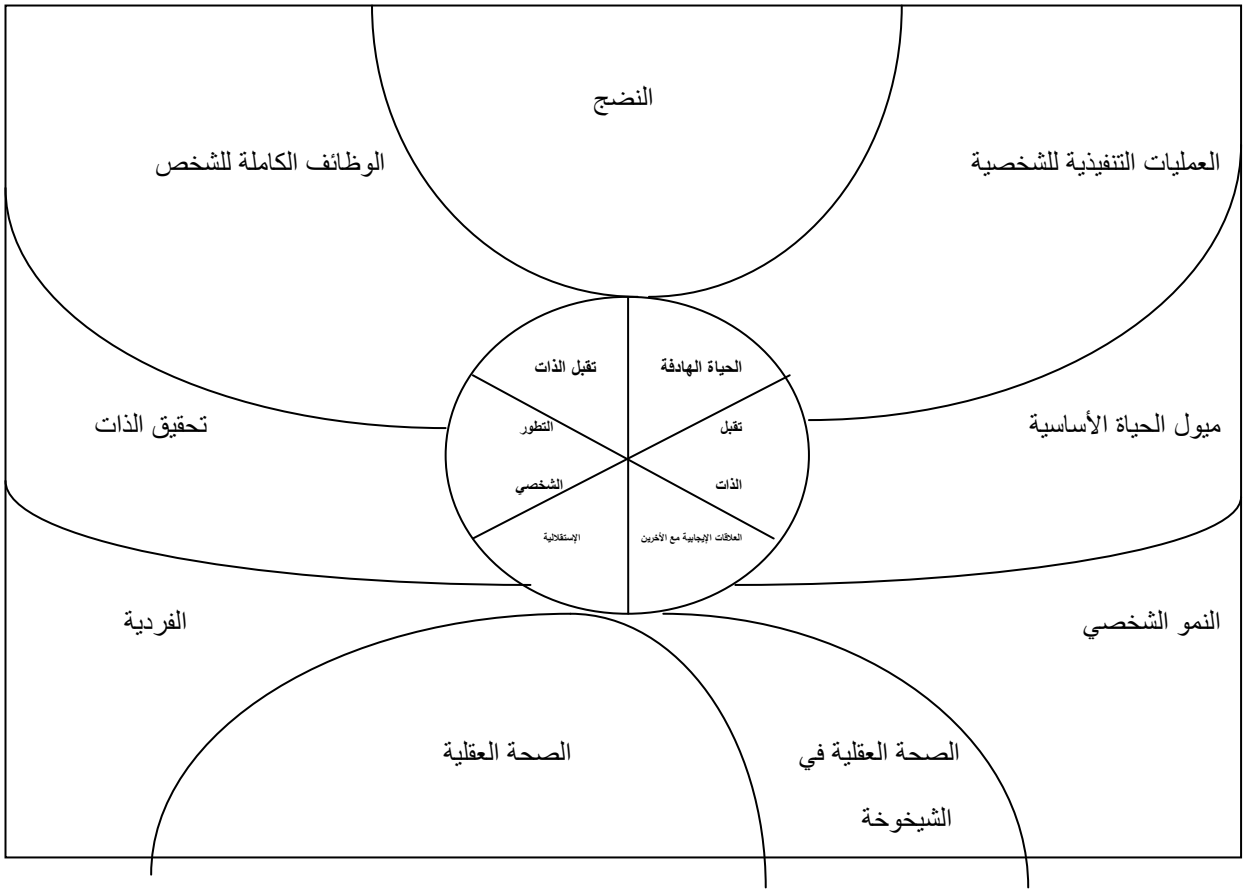
الشكل (08): أبعاد النموذج التكاملي لجودة الحياة (أبو حلاوة،2010 ص10)

يظهر الشكل رقم (08) أن جودة الحياة أو مايطلق عليه حسب مضامين الشكل جودة الحياة الوجودية وفقا لرؤية فينتيجوتVentijet وآخرون(2003) تتضمن بعدين :

- **البعد الذاتي:** ويتضمن أبعادا فرعية تتمثل في الرفاهية الشخصية والإحساس بحسن الحال،الرضا عن الحياة والحياة ذات معنى.
- **البعد الموضوعي:** أبعاد فرعية تتمثل في عوامل موضوعية مثل المعايير الثقافية،إشباع الحاجات ،تحقيق الإمكانات،السلامة البدنية.(أبو حلاوة ،2010،ص10)

10.8 نموذج العوامل الستة لكارول رايفCarole Rayef: ترى رايفRayef أن جودة الحياة الذاتية من المفاهيم ذات الطابع الجدل،تسهم فيه مجموعة من المكونات،وهومفهوم ديناميكي متعدد الأوجه يشتمل أبعاد ذاتية واجتماعية ونفسية،فضلا عن السلوك المرتبط بالصحة والموازين لتحديد الجوانب المتعدد للرضا وقياسها،والأمن النفسي،والإجتماعي لدى الأفراد(عبد الحفيظي،2016،ص43)

يقوم نموذج رايفRayef حول مفهوم السعادة النفسية،إذ أن شعور الفرد بجودة الحياة ينعكس في درجة إحساسه بالسعادة التي حددتها رايفRayef بمجموعة من المؤشرات السلوكية التي تدل على إرتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام.وحددتها في ستتة أبعاد رئيسية تنطوي تحت كل بعد ستة صفات تمثل هذه الصفات نقاط إلتقاء لتحديد معنى السعادة النفسية الذي يتمثل في وظيفة الفرد الإيجابية في تحسين مراحل حياته.(بشرى مبارك، 2012ص 726)كما يظهره الشكل التالي:



الشكل (09): إسهامات المفاهيم النظرية في مجال الشخصية في بناء نموذج العوامل الستة لرايف

9. جودة الحياة عند المراهقين:

ترتبط جودة الحياة عند المراهق بالهوية وإثبات الذات وإدراكها،فحسب إريكسون Irikson المهمة الرئيسية التي ينبغي على المراهق مواجهتها هي تأسيس وتطوير الإحساس بهوية الأنا،وذلك من خلال قدرته وإهتمامه المتزايد في الإجابة عن العديد من التساؤلات لتكون الأساس في تشكيل هويته الخاصة ،وخلال بحثه عن هذه الإجابات التي تتعلق بمن يكون؟وما دوره؟ وما إلى ذلك من تساؤلات.

يميل المراهق إلى التشكيك في كل التماثلات والإستمرارية التي إعتمد عليها سابقا،ويضطر إلى البحث عن إحساس جديد بالإستمرارية والتماثل بين الماضي والحاضر والمستقبل،فهوية الأنا عملية معقدة تنشأ عن الخبرة المتراكمة لقدرة الأنا على التكامل أو إدماج كل التماثلات مع التحولات الليبيدية، والإستعدادات،والقابليات المطورة من المواهب الطبيعية،والفرص المتوافرة من الأدوار الإجتماعية .

إن ما أطلق عليه إريكسونIrikeson "أزمة الهوية " تعد مشكلة معقدة يمر بها المراهق،يصل فيها إلى عدم وضوح معرفته بذاته حاليا،ولا حتى ماسيكون عليه في المستقبل،فينتابه نوع من الإحساس بالضياع والتشتت،و إتباع كل مامن شأنه أن يجلب إنتباهه،وهي إشارة على أنه في وضع النمو،فإما يتدرج بتكوين هوية ثابتة،أو يطبعها التمييع والتشتت في الأدوار،وفي هذه الحالة قد يواجه المراهق العديد من الإضطربات النفسية والإجتماعية.

ذكر العسيري أن علماء التحليل النفسي الذين إهتموا بدراسة المراهقين أشاروا إلى إمكانية إضطرابهم وقلقهم في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم،ويمكن أن يعانوا من الشك والتوتر والقلق والشعور بالذنب وعدم الإستقرار والصراع والإنفعالية الزائدة والعداوة وعدم الثقة بالنفس.(بلال بن عيشوبة 2016، ص65)،ولكي نساعد المراهقين على الإنتقال السوي إلى مرحلة الرشد يتعين علينا توجيه سلوكاتهم ونموهم الإنفعالي بصورة صحيحة تمكنهم،من إدارة هذه الإنفعالات والمشاعر بصورة إيجابية سوية،وتصل بهم بالتالي إلى مايعرف بجودة الحياة النفسية الشخصية.(محمد سعيد أبو حلاوة 2010،ص4)

يعد المراهقون، وخاصة المتمدرسين منهم شريحة ذات أهمية بالغة في المجتمع، لكونهم يشكلون الأغلبية الساحقة من الإستثمارات الكبرى لاستراتيجية أي دولة في مجال التنمية البشرية. فهم مستقبلها من خلال ما يقومون به من بناء وتطوير لمجتمعهم، وما يستوجب تحسين جودة حياتهم ومحاولة الوقوف على معرفة كيفية تحقيقها وتحسينها. كما اعتبرت جودة الحياة الأساس في تطوير المجتمعات، الأمر الذي جعل الباحثين في جل التخصصات يتهافتون على دراستها لا سيما يتعلق بشريحة المراهقين، ولطالما ارتبطت جودة الحياة بالمعنى الذي تنطوي عليه تلك الحياة والدور الذي يرى أنه أهل لأدائه فيها، فإذا كان المعنى واضحا ومرتفعا لدى المراهق فإن حياته تكون مثيرة له ويشعر بلذة الحياة ومتعتها، والعكس صحيح في حالة فقده لمعنها، وحسب فرانكلFerankl، فإن معنى الحياة وليد الظروف المحيطة

بالمراهق،فهو لايتكون بالتساؤل عن الهدف من الحياة ولكنه يأتي من إستجابات المراهق للمواقف التي تواجهه فيها.(موسى هاروني،2021،ص416)

خلاصة :

بالرغم من أن مفهوم جودة الحياة حظي باهتمام كبير من طرف الباحثين خاصة في الأونة الأخيرة، وأن سرعة توسعه في الإستخدام العلمي والعملي كانت كبيرة بالمقارنة بمفاهيم أخرى،إلا أن هناك صعوبة في صياغة تعريف محدد لها ومازال هذا المفهوم غير واضح،ويتسم بالغموض،وهذا ماأدى بالمنظمة العالمية للصحة إلى الإستعانة بخبرائها عبر العالم لتقديم تعريف خاص بجودة الحياة مع مراعاة العوامل الثقافية لكل مجتمع،وإستقر مشروع البحث على تعريف جودة الحياة بأنها : إدراك الفرد لمكانته في الوجود في سياق ثقافته ونظامه القيمي الذي يعيش فيه في علاقته بأهدافه وتوقعاته ومعاييره ومخاوفه (زعطوط رمضان،2014، ص16)

إن جودة الحياة هي درجة إحساس الفرد بالتحسن المستمر لجوانب شخصيته من الأبعاد النفسية والعقلية والإجتماعية والثقافية والرياضية والدينية والجسمية،والتحسين لمواجهة الأزمات والضغوطات، والصعوبات التي تواجه الأفراد والتغلب عليها،والقدرة على التكيف مع المحيط الخارجي،والعيش بسلام، والتطلع للمستقبل،والنظرة التفاؤلية للحياة،والإستمتاع بالظروف المحيطة،والنظرة الإيجابية لها.

الفصل الثالث: الذكاء الإنفعالي

تمهيد

1. تعريف الذكاء الإنفعالي

2. خصائص الذكاء الإنفعالي

3. عناصر وأبعاد الذكاء الإنفعالي

4. معايير الذكاء الإنفعالي

5. العوامل المؤثرة في نمو الذكاء الإنفعالي

6. النظريات المفسرة للذكاء الإنفعالي

7. تعلم وتنمية مهارات الذكاء الإنفعالي

8. تطبيقات الذكاء الإنفعالي في مجالات الحياة

9. الذكاء الإنفعالي عند المراهقين

خلاصة

تمهيد :

يعتبر الذكاء الإنفعالي من أحدث أنواع الذكاءات في مجال علم النفس، نمى وتطور هذا المفهوم نتيجة لطابع العصر الحالي،والحاجة لرؤية معاصرة لمفهوم الذكاء.فالمجتمع يواجه العديد من التحديات الإقتصادية والصحية والثقافية والسياسية والبيئية،والتي تتطلب،من الفرد ليس فقط قدرات عقلية لحل المشكلات التي تواجهه،بل أيضا إلى قدرات إنفعالية وإجتماعية يمكن من خلالها التعامل بكفاءة مع الأخرين.

ذكر جولمانGolmane طريقتين مختلفتين للمعرفة،كلاهما يتفاعلان لبناء الحياة العقلية،فالأولى هي طريقة العقل المنطقي،والثانية تتمثل في العقل العاطفي وهو نظام آخر للمعرفة،قوي ومندفع،وأحيانا غير منطقي.كلا العقلان يقومان معا في تناغم دقيق،دائما بتظافر نظاميهما المختلفين جدا في المعرفة بقيادة حياة الفرد.فالإنفعال يغذي ويزود عمليات العقل المنطقي بالمعلومات،بينما يعمل العقل المنطقي على تنقية مدخلات العقل الإنفعالي،وأحيانا يعترض عليها ومن ثم كانت المشاعر ضرورية للتفكير والتفكير مهم للمشاعر.(جولمان،2000،ص25).

نظرا للدور الكبير الذي يلعبه الذكاء الانفعالي في مختلف ميادين الحياة،شهد إهتماما بالغا في كل أنحاء العالم من قبل المؤسسات التعليمية والجامعية،والشركات الكبرى التي أدركت أن الذكاء الانفعالي ينطوي على أهمية كبرى،حيث يشير سالوفي Salovey إلى أن مفهوم الذكاء الانفعالي دخل بقوة إلى المدارس بغية تنميته،حيث أعدت مناهج لتعلم المهارات الإنفعالية والإجتماعية بين المتعلمين في الوسط المدرسي.(Salovey.2002.P159)،تشير الأبحاث في هذا المجال إلى أن الصحة العاطفية هامة للتعلم الفعال،وأن فهم التلميذ لكيفية التعلم هو أساس نجاحه.والذكاء الإنفعالي بمفهومه العام يعني الثقة بالنفس وضبط الذات الإنتماء،والقدرة على التواصل والتعاون،وحب الاستطلاع.وهذه كل صفات ضرورية للتحصيل العلمي والمعرفي.إن التلميذ الذي لا يتحكم في إنفعالاته ولا يبدي مشاعر التفهم يكون عرضة للتوتر والغضب والإكتئاب،مما يعيق عملية التعلم لديه كماأن التلميذ الذي تتملكه هذه الحلات لا يستطيع إستيعاب المعلومات والمعارف لأن الإنفعالات السلبية القوية تحول الإنتباه إلى إنشغال بذاته مانعة أي محاولة للتركيز على شيء آخر.(ليلى الجبالي،2000،ص117).

فالذكاء الإنفعالي عبارة عن تصور لمزج الإنفعال بالتفكير بطريق تسهم في تكيف التلميذ مع مواقف الحياة المختلفة بطريقة سليمة،كما أنه لاشك أن لإنفعلات التلميذ وقدراته العاطفية تأثيرا كبيرا على قدراته الذكائية والتعليمية،وعلى مدى إندفاعه ورغبته في التعلم،وإكتساب المهارات والخبرات.يصبح هذا الأمر أكثر أهمية عندما نعلم أن كل تلميذ يتميز بخصائصه الإنفعالية،ومن الخطأعدم الإنتباه إلى الحالة العاطفية للمتعلم وتجاهل مشاعره التي تميزه.فعلا أن على المدارس أن تعلم الإنظباط والطاعة والإلتزام ،ولكن يمكن تحقيق كل هذا في جو من التعامل الحكيم مع ذكاءه الإنفعالي ومشاعره وأحاسيسه.

فالإنفعالات تدفع التلميذ إلى تكييف تفكيره بطريقة مناسبة للموقف،حيث من المؤكدأن الإنفعال الإيجابي بوجه عام يوسع مجالات تفكير التلاميذ ويساعدهم على إنتاج أفكار جديدة ويشجعهم على إكتشاف إحتمالات وفرص جديدة كالسعادة التي عادة ماتستثير التفكير الإبداعي وتحرض على الإبتكار والمثابرة (فارس صالح صدقي أحمد محمد،2013،ص32-34).

يشير د. مدثر سليم أحمد إلى أن العديد من الباحثين أمثال: ريدنر جولمان و قرافس و نووسوم Rdner –Golmane-Graves-Newsome قد لمسوا فائدة كبرى للذكاء الإنفعالي في كونه يساهم في التنبؤ بالنجاح المهني،ويعد مؤشرا فعالا للأداء الناجح،ويزيد فاعلية إنتقاء الأفراد للوظائف،كمايساعد على النجاح الوظيفي للفرد كما يضمن له النجاح في علاقاته المهنيةإظافة إلى أن له تأثير واضح على العلاقات الإجتماعية بزملاء العمل والرفاق (مدثر سليم أحمد ،2002 ص53-54).في حين يذكر سالوفي Saloveyأن "الذكاء الانفعالي يلعب دورا كبيرا في ميدان العمل حيث يجعل الفرد واعيا باستجابته الإنفعالية وإنفعالات الآخرين،فعالا في القيادة والإدارة إذ يساعد الذكاء الإنفعالي للمسير على توجيه الموظفين إنفعاليا وإتخاذ القرارات الملائمة"(Salovey.2002 .P160-167).

لقد توصل العديد من العلماء والباحثون إلى نتيجة مفادها أن هناك علاقة قوية بين الذكاء الانفعالي والقيادة الفعالة،حيث يذكر جولمانJolmane في "هذا المجال أن الذكاء الانفعالي يمثل قوته ضعف ما تمثله معامل الذكاء في تحديد النجاح" (Lonared2003.P10)كما يشير كلا من لمبارد Lombarde و مكولي Mecouli إلى أن فشل القادة يعود دائما إلى فقدان أو نقص كفاءات الذكاء الإنفعالي .

وكذالك يذهب كاروس Carous وآخرون لتأكيد الرأي حيث يقولون "يلعب الذكاء الإنفعالي دورا بارزا في السلوك القيادي وفعاليته ويتجلى إن إدراك القائد لإنفعالاته وإنفعالات الجماعة له تأثير واضح على

أدائه في تيسير شؤونها،إن استعمال القائد للإنفعالات وأخذها بعين الإعتبار في تفاعله من شأنه أن ينمي روح التعاون ويخفف حدة الصراعات في الجماعة.كما أن فهم الإنفعالات من قبل القائد يتيح له فهم وجهات نظر أعضاء الجماعة وأن قدرته على إدارة الإنفعالات تعني التخفيف من هذه الضغوط النفسية لأفراد الجماعة وحل مشاكلهم.في حين يذكر سالوفي Salovey أن الذكاء الإنفعالي يساعدنا في التخطيط بمرونة والإبداع في التفكير كما يوجه إنتباهنا ويبث فينا روح المثابرة والتحدي ومقامات العراقيل أي يثير فينا الدافعية الذاتية.(Careso 2002.P63-65)

يلعب الذكاء دورا بالغا في النجاح المهني والسعادة الزوجية والصحة النفسية بصورة عامة،وقد أشارت نتائج بحوث أن الأشخاص الذين يعانون من القلق المزمن أو الإكتئاب أو الحزن معرضون للإصابة بأمراض أكثرمن المدخنين.(صفاء الاعسر1998.ص70).كما توصل جاك بلوك Jack Blok في دراسته إلى الأشخاص ذوي الذكاء الإنفعالي المرتفع كانو أكثر تميزا في الجوانب الإجتماعية ولديهم إتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين.(صفاء الاعسر1998.ص78)وحسب باولوPaulo.n.laps وآخرون فقد بينت بعض الدراسات أن التلاميذ الذين يملكون ذكاءا إنفعاليا مرتفعا صنفو من قبل أقرانهم بأنهم غير عدوانيين كما صنفوا من قبل أساتذتهم بأنهم إجتماعيون أكثر من غيرهم (.Lopes.2003.P643).ويرى سالوفي Salovey بأن الذكاء الإنفعالي يلعب دورا كبيرا في مجال العلاقات الإنسانية دافعية الإنجاز وإدارة الضغوط و حل الصراعات بل في كل مجلات الحياة سواء في الأسرة المدرسة أو العمل.(Salovey.2002.P168).

نظرا للأهمية البالغة للذكاء الإنفعالي في حياة الإنسان يستطيع الفرد أن يلاحظها في حال تمتع المجتمع أو الفرد بدرجة ما من هذا الذكاء أنه يحسن العلاقات والتواصل مع الناس،ويجعل مهارات التعاطف أفضل،يجعل صاحبه يتصرف بنزاهة وشفافية،كمايساعد على الحصول على الإحترام من الآخرين ويجعلك تشعر بالثقة والإيجابية في الموقف المعرض له ويحد من مستويات التوتر ،كمايحسن آفاق التطور الوظيفي ويجعلك تستمتع بالعمل بكل إخلاص،كمايزيد من إبداعك في عملك وتتعلم من أخطائك(Nasheeta adams.2011.p24)

1. تعريف الذكاء الإنفعالي:

الذكاء الإنفعالي هو من المفاهيم التي شاع إستخدامها في الآونة الأخيرة ومن الأسباب التي أدت إلى شيوعه هو التطور العلمي والتكنولوجي،وسيطرة الماديات على أساليب تعاملات الفرد مع البيئة والأفراد،وإنتشار العنف وإنتهاك الحقوق،فانتبه العلماء إلى أهمية فهم الإنسان لذاته وفهمه للآخرين وقدرته على التوظيف وإستخدام هذا الفهم الذي يمكنه من السيطرة على مشاعره و إنفعالاته والتحكم فيها وينمي لديه القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم ومساندتهم،إضافة إلى النظر إلى هذا المفهوم على أنه أفضل منبت للنجاح في الحياة الإجتماعية.

لقد إهتم الباحثون في الفترة الأخيرة إهتماما كبيرا بتعريف الذكاء الانفعالي لما له من أهمية كبيرة في التنبؤ بكفاءة الأفراد في عملهم وحياتهم بصفة عامة،ومازال مفهوم الذكاء الانفعالي يكتنفه الغموض حيث يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي.

يعرف ماير وسالوفي Mayer,Salofi(1990)الذكاء الإنفعالي على أنه" قدرة الفرد على إدراك إنفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الإنفعال ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة إنفعالات الأخرين بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الإنفعلات"(إسماعيل صالح الفرا زهير عبد الحميد النواجحة،2012،ص05).ويريان أنه يظهر من خلال "قدرة الفرد على قراءة مشاعره ومشاعر الآخرين والتمييز بين هذه المشاعر المختلطة،وإستخدام هذا المهم في توجيه تفكيره وأفعاله ويتضمن فهم المشاعر والتعبير عنها سواء لفظيا أو غير لفظيا وتنظيم المشاعر داخل النفس والأخرين وإستخدام المحتوى الشعوري في حل المشكلات" (حباب عثمان،2009،ص29).

كما يصنف ماير و سالوفيMayer,Salofi أن الذكاء الإنفعالي هو "قدرة الفرد على تنظيم وضبط إنفعالاته وإنفعالات الآخرين وإستغلال هذه العواطف والإنفعالات في توجيه أفكاره وأفعاله حيث يكمن الذكاء الإنفعالي حسب هذا التعريف في مجموعة من القدرات العقلية التي تتمثل في إدراك وفهم وتنظيم إنفعالات الفرد وعلاقته بالأخرين."

ووفقا لتعريف جولمانGolmane الذكاء الإنفعالي هو القدرات العقلية الإنفعالية التي تمكن الفرد من الإرتباط بقيم وجوده لإدراك المعرفة الحقيقية وتفعيل تلك المعرفة للنجاح والسعادة في الحياة بشتى

مجلاتها،كما يتفق كل من بوياتزيزboyatiziz مع ما ذهب إليه جولمانgolmane حيث عرفه" بأنه نوع من القدرات والكفاءات المتمثلة في التعرف وفهم وإستعمال المعرفة الإنفعالية عن أنفسانا وعن الآخرين بحيث يؤدي ذلك إلى أداء فعال وعال" (رشيد سعادة ،2013،ص40).

إن الذكاء الإنفعالي يمكن تحديده من خلال " مجموعة من السمات المزاجية و الاجتماعية التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأشخاص من حيث مدى دقة فهم المشاعر،ومن ثم رفع مستوى القدرة على المواجهة ومعالجة المشكلات خاصة الوجدانية منها بنجاح وتتضمن أربعة مكونات أساسية هي : " الوعي بالذات،والفهم،و التواصل الاجتماعي،و التعبير عن المشاعر و التكيف ومعالجة المشكلات" (أيمن غريب ناصر 2011، ص157).

يضيف بار اونBar On(1997)بأن الذكاء الإنفعالي هو " مجموعة القدرات والمهارات الإجتماعية والإنفعالية والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مواجهة الضغوط البيئية.وفي هذا الصدد يعرفه كل من ديولوكDoyoloks وهيجسHijes بأنه كيفية معرفة مشاعرك وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية والتعاطف،وفهم مشاعر الآخرين مما يؤدي إلى العلاقة الناجحة معهم".(سامية الأنصاري،2012،ص121-124) حيث يربط بار اونBar on هذا النوع من الذكاء بالمهارات والكفاءات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والإنفعالية والإجتماعية والتي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في الحياة " (سعاد جبر سعيد ،2008،ص11). ويتفق مع جورج حيث يرى جورجJoreje(2000)الذكاء الانفعالي بأنه" القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الإنفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الأخرين"(البداعي،2011،ص41).

الذكاء الإنفعالي له القدرة على إدارة الإنفعالات والعواطف الشخصية والمشاعر وهو يتضمن ثلاث مهارات،هي: الوعي العاطفي،والقدرة على توظيف المشاعر في مهام عدة،كالتفكير وحل المشكلات،ومهارة إدارة العواطف، والتي تشمل تنظيم مشاعر الشخص أو القدرة على تهدئة الآخرين والتأثير عليهم.

2. خصائص الذكاء الإنفعالي :

يتشكل الذكاء الانفعالي من مجموعة من القدرات والكفاءات أو مهارات إنفعالية إجتماعية، حيث تسهم هذه المهارات في نجاح الأفراد في الحياة.وقد تم إستخدام مصطلح الذكاء الإنفعالي لوصف الخواص العاطفية التالية:

1.2التقمص الشخصي: يقصد به تلوين المشاعر وهنا يتطلب من الفرد أن يتقمص مشاعر الآخرين بشكل مؤقت حسب الموقف أو الحاجة.فالتقمص العاطفي يجعل الذكي وجدانيا يتصف بالسمات الآتية:

- أكثر شعبية من غيره ومحبوب بين أقرانه وأقل تعرضا للمشاكل السلوكية(بلال نجمة،2013،ص37).
- لديه القدرة الكافية على التعاطف مع الآخرين والتعرف على إنفعالاتهم أكثر من غيره.(سامية الأنصاري ،2009،ص128-129).
- يستطيع تلوين مشاعره ومشاعر الآخرين،ويتفهم إحساساتهم وآلامهم أو أفراحهم،ويشاركهم تلك المشاعر.

2.2ضبط المزاج: يقصد به قدرة الفرد على السيطرة على حالته المزاجية والتحكم في مشاعره ،بحيث لا يدفع الآخرين ثمن حالته المزاجية،وهذا الأمر يجب أن يتوفر في الأشخاص الذين لديهم علاقات كثيرة ومباشرة مع عدد كبير من الناس.ومن أمثلة ذلك :

- لديه القدرة على فهم وتحليل إنفعالاته والسيطرة عليها بطريقة تنمي قدراته العقلية والوجدانية.(بلال نجمة ،2013، ص37).
- لديه القدرة على توجيه الذات والتغلب على الصراعات والإحباطات المختلفة التي تفقده القدرة على الإنجاز .(سامية الآنصاري،2013،ص129،128).

3.2 تحقيق محبة الآخرين: يقصد بها كسب حب الأخرين ومحبتهم من خلال مهارات معينة يجب أن تتوفر لديه وهي:

- يكون علاقات شخصية قوية،كما يتسم بدرجة عالية من القيادة،الصحة النفسية والبدنية.

- يجيد فن إستخدام المهارات الإجتماعية،ويتعاون مع زملائه،وعلاقاته مع الآخرين حميمة،يشعر بالرضا عن الحياة.(بلال نجمة،2013،ص37).
- يسهل عليه تكوين الصداقات،وإقامة العلاقات الطويلة،كما أنه يحظى بالحب والإحترام والتقدير مع كل من يتعامل معه.(سامية الأنصاري ،2009،ص129-130).

4.2 قابلية التكيف: قدرة الفرد على التكيف مع المواقف الإجتماعية الجديدة،والتأقلم معها بشكل سريع وناجح،مثل الإنتقال من صفوف الدراسة إلى العمل دون عراقيل أو صعوبة تقف وراء هذا الإنتقال،ويتسم أصحاب هذه الخاصية بما يلي:

- توفر مهارة المرونة وتتحقق من خلال التكيف مع المتغيرات والسرعة في حل المشكلات وإيجاد خيارات أخرى وبدائل أفضل.
- حب الإستطلاع والإصرار.
- الإحساس بأن إكتشاف الأشياء الجديدة أمر إيجابي يملأ النفس بالسرور.(بلال نجمة،2013،ص38).

5.2الإستقلالية: تعني الإستقلالية العاطفية عن الآخرين،بحيث تكون للفرد مشاعره الخاصة ،وتفضيلاته دون أن يحكي مشاعره للآخرين ويقلدهم في تفضيلاتهم.ويتسم أصحاب الإستقلالية العاطفيةبمايلي:

- إظهار الإحساس بالإستقلال والتمتع بالإدارة القوية .
- يمتلك القدرة على تحمل المسؤولية،وتتسم حياته الإنفعالية بالثراء.
- لايتخذ موقف الدفاع بشكل دائم ويختار نموذج لدوره الوجداني الجيد.
- يعمل من أجل العمل بدون ملل،ويمارس العمل بعد الفشل مرةأخرى بروح تفاؤلية.كما أنه يواصل العمل لساعات طويلة بدون إنقطاع،ويعتمد على نفسه في حل مشاكله.(سامية الأنصاري، 2009 ،ص128-129).

6.3 حل المشكلات : يصادف الإنسان الكثير من المشكلات أثناء تفاعله مع البيئة المحيطة به،فهو إن لم يستطيع التغلب على مايعترض طريقه من مشكلات فإنه يشعر بالإحباط الذي يؤدي به إلى الصراع النفسي.(بلال نجمة،2013،ص38).

الفرد الذكي وجدانيا يعتبر أفضل من غيره في التعرف على إنفعلاته وإنفعلات الآخرين،ولديه قدرة كبيرة على التعبير عنها بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين له.فعندما يغضب فإن لديه القدرة على عكس إنفعال الغضب على ملامح وجهه وصوته.كما أن لديه القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين، وفهم وتحليل إنفعلاته كالتمييز بين الشعور بالذنب والحياء والحزن والغضب والشعور بالحسد والغيرة،كما لديه القدرة على السيطرة على إنفعلاته بطريقة تنمي قدراته العقلية والإنفعالية كتأجيل إشباع حاجاته وكبح جماح غضبه.

•خصائص الأفراد ذوي الذكاء الإنفعالي المرتفع:

يرى كوبر Cober وصواف(1997) أن ذوي القدرات العالية من الذكاء الإنفعالي هم أكثر نجاحا في حياتهم،وهم قادرون على تأسيس علاقات شخصية قوية،ويمتلكون مهارات قيادية فعالة،كما يمتازون بالنجاح المهني أكثر من نظرائهم من ذوي القدرات المنخفضة.ووفقا لنموذج القدرة،ثمة مجموعة من السمات تميز مرتفعي الذكاء الوجداني،وهي أنهم نشأوا في بيئات متكيفة إجتماعيا،كما أنهم متفائلون ولديهم القدرة والمرونة على إعادة تشكيل الإنفعلات،بالإضافة إلى أنهم غير إندفاعيين،ولديهم القدرة على إختيار الأدوار الإجتماعية والوجدانية المتميزة،ويطورون معارفهم وخبراتهم في مجلات عدة منها حل المشكلات الإجتماعية.(سالي علي حسن،2007،ص38)

توصلت دراسة الدردير(2002)إلى أن مرتفعي الذكاء الإنفعالي مقارنة بمنخفضي الذكاء الإنفعالي يتسمون بالتآلف،والثبات الإنفعالي،السيطرة،الإندفاعية،الحماس،النشاط،الحيوية،الإنفتاح الجرأة ،الحاسسية،التخيل،الحنكة،الخبرة والوساطة،الراديكالية،كفاية الذات،تنظيم الذات أما منخفضي الذكاء الوجداني فيتميزون بسمة عدم الأمان مقابل الطمأنينة،التوتر.(الدردير،2004،ص115-120)

كما يشير جولمان Golmane(2000)بأن الأشخاص ذوي الذكاء الإنفعالي يعرفون جيدا مشاعرهم ويتعاملون معها ومع مشاعر الآخرين بكفاءة،وهم الأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة في

حياتهم والأقدار على السيطرة على بنيتهم العقلية مما يدفع إنتاجهم قدما إلى الأمام،أما من يفتقدون الذكاء الإنفعالي يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدراتهم على التركيز في مجلات عملهم،وتمنعهم من التفكير الواضح.(جولمان 2000،ص216)

أكد كياروكي kayarokiوآخرون (2001) أن الأفراد الذين لديهم ذكاء إنفعالي عالي يعرفون جيدا مشاعرهم الخاصة،ويقومون بإدارتها جيدا،ويتفهمون ويتعاملون مع مشاعرالآخرين بصورة ممتازة وهم متميزين في كل مجلات الحياة وأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة في حياتهم وبقدرتهم على السيطرة على بنياتهم العقلية،بمايدفع إنتاجهم قدما إلى الأمام،ويتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة وتكون إستجابتهم جيدة حيث ينظمون حياتهم بطريقة تجعلهم يخبرون بأحداث حياتية سلبية قليلة ولديهم مهارات عالية في تكوين علاقات إجتماعية والإحتفاظ بها.(السمادوني،2007،ص47)

- **خصائص الأفراد ذوي الذكاء الإنفعالي المنخفض:**

أشار كياروكي kayaroki أن الأفراد الذين لديهم ذكاء إنفعالي منخفض ليس لديهم قدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة ويشعرون باليأس والإكتئاب أو الإحباط وتدني مستوى إنتاجهم،أي لايتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة،وتكون الإستجابة الشعور باليأس والإكتئاب ونتائج حايتية سلبية أخرى، وفيما يلي مجموعة الصفات التي يتميز بها الأفراد الذين لديهم ذكاء إنفعالي منخفض:

- لايتحملون مسؤوليات مشاعرهم ويلومون الآخرين باستمرار.
- يلقون ذنب على الآخرين في المشكلات التي يقعون فيها.
- يحجبون المعلومات حول مشاعرهم الحقيقية ويتظاهرون بمشاعر مختلفة.
- يبالغو أو يقللون من مشاعرهم.
- ينفجرون بقوة لموقف ما ولو كان صغيرا نسبيا.
- ينقصهم الإستقامة والإحساس بالضمير.
- عديمو الرحمة وغير متسامحين ويحملون الآحقاد للآخرين.

- غير ميرحين لكل من حولهم وعديموالإحساس بمشاعرهم وغير متعاطفين مع الآخرين.
- لا يضعون مشاعر الآخرين في إعتبارهم قبل التصرف.
- غير واثقين بأنفسهم ويجدون صعوبة في الإعتراف بأخطائهم والتعبير عن الندم والإعتذار بإخلاص.
- يمتلكون العديد من الإعتقادات المشوهة والمخربة التي تسبب عواطف سلبية.
- لا يعطون إعتبارا لمشاعرهم الخاصة المستقبلية قبل التصرف في موضوع ما .
- يتجنبون العلاقات مع الآخرين ولديهم القدرة على التحدث بالتفصيل عن الأحداث الجليلة والموضوعات المعقدة وطريقة تفكيرهم في الموضوع.(السمادوني،2007،ص47)

3. عناصر وأبعاد الذكاء الإنفعالي:

1.3 عناصر الذكاء الإنفعالي:

يتكون الذكاء الإنفعالي من أربعة عناصر وهي المعرفة الإنفعالية،تنظيم الإنفعالات،إدراك الإنفعالات وإدارة العلاقات وسنتناولها بالشرح مع الإيجاز وفق العناصر التالية:

- **المعرفة الإنفعالية:**تشكل المعرفة الإنفعالية أو(فهم الذات) الحجر الأساس لعناصر الذكاء الإنفعالي،فهي تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات والتقييمات الخاصة بالذات،يبلوره الفرد حول كيفية رؤية ذاته ورؤية الآخرين.(حامد عبد السلام زهران،2001،ص291). والحقيقة أن الفرد لايتمكن من معرفة الإنفعلات بدقة والتمييز بينها إلا إذا كانت لديه مؤشرات معرفية تبين وتحدد طبيعة هذا الإنفعال،وهذا يعني أن الإستثارة الفسيولوجية لاتكفي لتوليد الإنفعال،بل لابد من وجود جانب معرفي لطبيعة الموقف المحيط بالشخص حتى يتسنى له ذلك،فالفرد بحاجة دائمة لمعرفة مواطن القوة ومواطن الضعف لديه بشكل موضوعي وهذا يمثل قدرة الفرد على الفهم وعلى إمكانيته بأن يعي شعوره وشعور الآخرين وأمزجتهم والتمييز بينها وتسميتها التسمية الصحيحة،ممايساعده على التبصير في أفكاره وشعوره فهذا الفهم الموضوعي للذات يجعلنا أكثر كفاءة في إدارتها ويجعل قراراتنا أقرب للصواب.(حسين محمد عبد الهادي ،2003،ص40)، فخبرات الفرد بكل تنوعها تشكل مجموعة

المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه عن ذاته ومن أجل تسهيل إستيعاب هذه الخبرات يضعها في فئات أبسط ويتبناها وينظمها حتى تصبح إلى حد ما إنعكاسا لثقافته الخاصة وأسلوبا ناجحا لتنظيم خبراته وجعلها ذات معنى. (الشيخ دعد ،2003،ص29) حيث أن الفرد يفهم ذاته من جوانب متعددة وهذه الجوانب هي التي تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه ويشاركه فيه الآخرين،وأن هذا التصنيف يتوقف على عوامل مثل المدرسة والتقبل الإجتماعي والقدرة والذكاء.

يستجيب الفرد لإنفعلاته حسب فهمه لذاته وفقا لمستويين مختلفين:الأول عندما يكون فهمه للذات منخفضا،وهنا يقوم بالإستجابة لإنفعلاته بعد حدوثها.والثاني حينما يكون مستوى فهمه لذاته مرتفعا، فتحدث عملية الإحساس بالإنفعلات وتحديدها والإستجابة لها بسرعة،فالمراهقين المتمدرسين يجب عليهم معرفة أنفس هم وبماذا يشعرون،وأين هم الآن وأين يجب أن يكونوا وما يجب عليهم فعله حتى يتمكنوا الوصول إلى غايتهم ولكي يتحقق ذلك فهم بحاجة إلى إمتلاك الفهم العالي لذاتهم من خلال تحديد نشاطاتهم،ونقاط القوة والضعف لديهم،والتفاعل مع الآخرين،وكسب ثقتهم مع وجود الثقة العالية بالنفس وتقييم دقيق للذات والأفراد والمواقف،ووضوح القيم والأهداف الشخصية،وتشجيع التغذية الراجعة مع الآخرين لتحديد نقاط الضعف ومكونات الجانب الشخصي .

•**تنظيم الإنفعلات** :تسمى إدارة الذات أو إدارة الإنفعلات أو ضبط الإنفعلات،في الوقت الذي تكون فيه الخطوة الأولى هي فهم الذات بمثابة الإستماع إلى الإنفعال والتعلم منه،فإن الخطوة الثانية هي إدارة هذا الإنفعال،حتى يعمل بفعالية في الإتجاه المرغوب فيه.فالدوافع البيولوجية تقود انفعلات الفرد ومشاعره، ولايمكن التخلص منها،لكنه من الممكن ضبطها وتعديلها.وإدارة الذات هي جزء مكون للذكاء الإنفعالي ،وتتمثل في القوة أو القدرة التي بها يستطيع الفرد أن يعمل على إعادة التوجيه الإيجابي لأمزجته ودوافعه.(صالح وآخرين ،2010،ص256-255) .

وتعني إدارة الذات أيضا القدرة التي تزود الفرد بالسيطرة على الإنفعلات السلبية،وكسب الوقت للتحكم فيها،والعمل على تحويلهاإلى إنفعلات إيجابية وممارسة مهارة الحياة بفاعلية.(مغربي عمر بن عبد الله ،2008،ص19)،بحيث من خلالها تتم السيطرة على المواقف الخارجية وتوجيهها بشكل نافع.وتؤدي إدارة الذات دورا في المعالجة الجيدة للأزمات الإنفعالية،وتبني المبادرة التي تدفع بالفرد نحو الإنجاز بمستوى عال ومتناغم في المواقف التي يتعرض فيها لضغوط،ويتخلص منها بذكاء.فسيطرة إنفعال معين على

الفرد إلى الحد الذي يصبح عبدا له ويصعب التحكم فيه يعتبر حالة مرضية كما هو الحال في الإكتئاب والقلق والخوف،فالمطلوب ليس تجنب المشاعر السلبية كالحزن والإكتئاب ليتحقق الشعور بالسعادة،ولكن يجب الإنتباه إلى مثل هذه المشاعر ومحاولة فهمها حتى لاتطغى على المشاعرالإيجابية وتدمرها.(معمرية بشير، 2005 ، ص65)

إن حسن إدارة الذات تمكن الفرد من إمتلاك قوة الإرادة والقدرة على التحكم في النفس،وهذا مايؤدي إلى السعادة والنجاح في الحياة.كما أن إدارة الإنفعال لا تعني تجاهل العواطف وكبتها،وإنما تفهمها والتعامل معها بطريقة إيجابية خلاقة وفقا للقاعدة الأساسية في الذكاء العاطفي التي تقول نحن لانستطيع أن نقرر عواطفنا،لكننا نستطيع أن نقرر ماذا نفعل حيالها وهذا ماتقوم به إدارة الذات.(العيتي ياسر،2008،ص41-44)

يورد دولف زيلمان Dolef Zilmaneطريقتين للتدخل.الأولى هي التوقف عن الغضب ومناقشة الأفكار التي تستثيره وتعمل على تصعيده.وللزمن دور هنا،دوره أي كلما توقفنا مبكرا كانت إمكانيتنا في السيطرة على الغضب.والتخلص منه أسرع،خاصة إذا كان الغضب خفيفا،أما إذا كان الغضب شديدا فيصاب الفرد بحالة العجز المعرفي،حيث تسوده حالة العجز عن التعقل،أما الطريقة الثانية يكون فيها الدور لعامل المكان حيث يتوجب على الفرد الغاضب الإنتقال إلى مكان لايزيد من تصاعد وإستثارة غضبه.فحينما يدور نقاش حاد وجدال عقيم بين شخصين مثلا فعليهما أن يبتعدا عن بعضهما،وينسحبان إلى أماكن هادئة لتهدئة الغضب،وتلطيف المشاعربدلا من إستمرار المواجهة. (بام روبنس جاك سكوت2000 ص163-164).وهناك إستراتيجيات يستخدمها الأفراد للتخفيف من الغضب منها الإنفراد مع النفس،كأن يمشي بمفرده أو يستمع إلى موسيقى هادئة أو مشاهدة التلفازوالإسترخاء والرسم والقراءة كما أن كتابة الأفكار الغاضبة فور ورودها في العقل يخفف من فورة الغضب لأن تحديدها و تحريرها يسهل عملية تحليلها و مناقشتها.(معمرية بشير،2005 ص66-67)

- **إدراك إنفعلات الآخرين:**إن إدراك إنفعلات الآخرين أو مايسمى بالتعاطف أو التقمص الإنفعالي يشير إلى الحساسية تجاه مشاعر الآخرين،وأهمية إكتساب إحترامهم.(أبو الديار مسعد ،2014 ، ص190)ويتضمن القدرة على التعاطف مع الآخرين،ومعرفة إنفعلاتهم،والقدرة على التقاط إشاراتهم الإنفعالية.(سعاد جبر سعيد،2008،ص14).لذلك فإن إدراك إنفعلات الآخرين يمثل القدرة على الإصغاء بفاعلية ودقة كافية حتى

يستطيع الفرد أن يضع نفسه محل الأفراد الأخرين،أي أن يمتلك القدرة على الرؤية من خلال منظور أفراد آخرين،وأن يفهم المواقف والأحداث من وجهة نظرهم بالصورة الصحيحة،وأن يكون بارعا في فهم رغباتهم وحاجاتهم،ومعرفة أثر إتخاذ القرارعليهم،هذا مايعزز التعاون بين الأفراد ويطور القابليات إلى مستوى الطموح والتميز .(صالح آخرين،2010،ص285)

إدراك إنفعلات الآخرين يبنى على الوعي بالذات،لأنه بقدر مايكون الفرد قادرا على تقبل مشاعره وإدراكها يكون قادر على قراءة مشاعر الأخرين.وعموما " يحتاج الفرد إلى إمتلاك قدرة إدراك المشاعر وإنفعلات الآخرين حيث تمارس هذه القدرة في جميع ميادين الحياة في مواقف الشراء والبيع والإدارة والتدريس والأبوة والسياسة وغيرها والواقع أن نقص مشاعرالتعاطف مع الآخرين أو إنعدامها تماما غالبا مايؤدي إلى إضطربات السيكوباتية الإجرامية والحوادث غير أخلاقية وأنماط السلوك اللاسوي".(معمرية بشير، 2005 ، ص69-70)

إن التعاطف سمة إنسانية رائعة يتميز بها مجموعة من الأفراد،ويمكن وصفها باعتماد صورةتبادل الأدوار،حيث المطلوب من الفرد حين يريد الحكم على شخص آخر،أن يضع نفسه محله قبل وسمه بأي حكم كان.هذه السمة تتدرج من فهم الآخر إلى القدرة على أن يضع نفسه محله ويتبنى مشاعره وأحاسيسه وآلامه.

- **إدارة العلاقات:** إن إدارة العلاقات التي تسمى أيضا بالتواصل الإجتماعي تتحدد في مهارة القابلية للتعامل مع مشاعرالآخرين،والقدرة على بناء وإدارة العلاقات الإجتماعية بصورة فعالة،وهي تتتضمن بعض المقدرات الفرعية كالقدرة على التأثير،والتواصل وإدارة النزاعات،وبناء وقيادة فريق العمل،والقدرة على الإقناع والتأثر وإدارة الصراع. (صالح وآخرين،2010،ص258)

يمكن إجمال أهم مكونات وإجراءات إدارة العلاقات في العناصر التالية:

- التأثير:أي القدرة على إحتواء الآخرين وإقناعهم والتأثير فيهم.
- التواصل:إتقان مهارة إستخدام اللغة غير اللفظية من تعابير الوجه وإيماءات الجسم وإشارة اليدين وكذلك اللغة اللفظية وحسن الإصغاء والتحدث بلباقة.
- إدارة النزاعات:القدرة على تهدئة الموقف والسيطرة عليه وحل نقاط الخلاف.

- القيادة:تحفيز وقيادة الأفراد والمجموعات.
- تسريع التغيير:أي المبادرة في التغيير وإدارته بفعالية وبخطوات رصينة لإحداث الإنتقال إلى الأفضل.
- بناء الروابط:إقامة شبكة من قنوات التواصل متمثلة في علاقات مثمرة مع الآخرين لكي تسهم في إنجاح عملية الإتصال.
- التعاون والتنسيق:أي العمل والتعاون مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.
- قابليات الفريق:أي إستثمار قوة الفريق الواحد من أجل تحقيق الأهداف المشتركة.

تشير إدارة العلاقات الإجتماعية إلى تأثير الفرد القوي والإيجابي في الآخرين عن طريق إدراك أنفعلاتهم ومشاعرهم،ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ويتصرف معهم بطريقة ملائمة.(معمرية بشير ،2005 ،ص71)، والواقع أن القدرات الإجتماعية التي يتمتع بها الإنسان هي التي تجعله قادرا على مواجهة الآخرين وتحريكهم وإقناعهم والتأثير فيهم،وإقامة علاقات ناجحة معهم.وتتحدد إحدى تلك القدرات في الكيفية التي يعبر بها الأشخاص عن إنفعلاتهم ومدى نجاحهم أوفشلهم في ذلك.(جولمان،2000،ص69)، كما أن إدارة العلاقات يشمل مهارتين :واحدة للتعامل مع مشاعر الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم وأخرى التعامل بسلامة مع الآخرين. (رشاد علي عبد العزيز موسى،2012،ص30)

إن مهارات فهم الذات وإدارتها،وإدراك إنفعلات الآخرين كل ذالك يسمح للفرد بامتلاك أفضل المهارات في علاقته مع الآخرين.وحسن التعامل مع الأخرين هو فن يجب أن يتعلمه ويتقنه كل فرد قائد ،أستاذ معلم،تلميذ،مدير مؤسسة تعليمية،أب ناجح،إذا كان يطمح إلى تحقيق أهدافه.

مهارة العلاقات الإجتماعية لا تقتصر على الألفة والمودة الهامشية،بل إنهاكفاءة إجتماعية تتمثل بالإتفاق مع الآخرين في المواقف الإجتماعية،ومخاطبة مشاعرهم،وقراءة ردود أفعالهم وتثمين جهودهم ومساهمتهم.وهي تحتاج إيجاد أرضية مشتركة،ومركز إلتقاء لنقاط الإختلاف مع الآخرين (صالح وآخرين ،2010،ص259)،وهذا يتطلب الكفاية الإجتماعية والمهارات التأثيرية لإدراة إنفعلات الآخرين،وضبطها

ويعتبرهذا البعد مطلبا هاما في القيادات العليا والأعمال التي تطلب إتصالات مع المجتمع بشكل مكثف.(سعاد جبرسعيد 2008،ص14)

2.3 أبعاد الذكاء الإنفعالي:

نظرا لأهمية الذكاء الإنفعالي في حياة المراهقين والإنسان عموما،فإن التأثيرات والمؤشرات الدالة على أهمية الذكاء الإنفعالي يمكن إستشعارها من خلال الأبعاد التالية:

- **المعرفة الإنفعالية** : وهي القدرة على الإنتباه والإدراك الجيد للإنفعالات والمشاعر الذاتية والوعي بالعلاقة المشتركة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث التاريخية .
- **إدارة إنفعالات** :القدرة على السيطرة على الإنفعلات السلبية وتحويلها إلى إنفعلات إيجابية وممارسة مهارات الحياة الإجتماعية والمهنية بفاعلية.
- **تنظيم الإنفعلات:** القدرة على تنظيم الإنفعلات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق وإستعمال المشاعر والإنفعلات في صنع أفضل القرارات.
- **التعاطف:** القدرة على إدراك إنفعلات الآخرين وفهم مشاعرهم وإنفعلاتهم والتناغم معهم .
- **التواصل:**التأثير الإيجابي القوي في الأخرين عن طريق إدراك إنفعلاتهم ومشاعرهم ومعرفة الوقت اللازم لقيادتهم ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة.(يوسف بن سطام العنزي،2010،ص24)

4. معايير الذكاء الإنفعالي:

نتيجة الغموض الذي مزال يكتنف مفهوم الذكاء الإنفعالي وعدم وجود تعريف دقيق وموحد له إختلف الباحثون في تحديدهم المعايير التي تسمح بربط الذكاء بالإنفعلات.إذ يرى ماير Mayer وآخرون أنه لكي ترتقي الإنفعالات إلى مستوى الذكاء لابد أن تتوفر فيه المعايير الآتية:

- لابد أن يعكس الأداء العقلي أكثر من كونه الطريقة المفضلة للتصرف.
- ينبغي أن تظهر أدوات قياسه إرتباطا مع أشكال الذكاء الأخرى.

- إن مقاييسه يجب أن تتنوع تبعا لإختلاف العمر والتجربة.

بينما يرى آخرون أمثال جولمان ،سالا وبوياتيز Goleman-Sala-Boyatzis أن الذكاء الإنفعالي يمكن الحديث عنه بتوفير مجموعة من المعاييرهي:

- أن يكون مرتبطا بوظيفة الهرمونات العصبية (له أساس عصبي).
- أن يكون متميزا كنوع من أنواع المسارات العصبية وجهاز الغدد.
- أن يكون مرتبطا بأهداف الحياة والمهنة.
- أن يكون مختلفا بشكل كامل عن البنى الأخرى للشخصية بحيث يضيف هذا المفهوم قيمة في فهم الشخصية والسلوك الإنساني.(Mayer.d et all.1999. p267.)

5. العوامل المؤثرة في نمو الذكاء الإنفعالي:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في بناء الشخصية ونموها إبتداء من مرحلة الطفولة المبكرة،ومن هذه العوامل المؤثرة دور الوالدين في معاملة الأبناء،و دور المدرسة وجماعة الرفاق،وتأثير المجتمع ووسائل الإعلام،كل هذه العوامل تؤثر في حياة الطفل تأثيرا بالغا في نشاطه العقلي والإنفعالي و الإجتماعي مستقبلا.

1.5دور الأسرة في نمو الذكاء الإنفعالي :

تعد الأسرة مؤسسة التنشئة الإجتماعية الأولى،يكتسب الطفل عن طريقها المعايير الخاصة التي تفرض عليه، وهي وسيلة المجتمع للحفاظ على معاييره،وعلى مستوى الأداء المناسب لتلك المعايير.تعد الحياة الأسرية المدرسة الأولى لتعليم المشاعر،ففيها يتعلم الفرد كيف يكون شعوره تجاه نفسه وتجاه الآخرين،وكيف يكون ردود أفعاله،لذا قال جولمانGolmane لكي يكون الأباء سندا فاعلا لأبنائهم ينبغي أن يكونوا متمكنين من مبادئ الذكاء الإنفعالي.كما أن إحترام الأباء لمشاعر أبنائهم يربي فيهم إحترام مشاعر الآخرين،كما أن مراعاة وتعاطف الأباء مع إنفعلات أبنائهم وعدم تجاهلها يغرس فيهم التعاطف مع الآخرين.يظهر تأثير الأسرة على الحياة والمهارات الإنفعالية للطفل والمراهق من خلال العوامل التالية:

- **الوضع الإقتصادي للأسرة ودوره في الذكاء الإنفعالي:**يدخل في هذا المستوى معيشة أفراد الأسرة المادي ومهنة أفرادها وموقع المنزل ومحتواه ونوعيته ومدى ما يتم توفيره للفرد من إمكانات مادية التي تشعرهم بوجوده وبكيانه المستقل.وتحدد العوامل الإقتصادية مكانة الأسرة الاجتماعية،كما يتدخل العامل الإقتصادي ليحدد طابع الحياة الوجدانية التعاطفية للطفل،فبقدر ما يزدهر المستوى الإقتصادي للأسرة تزداد فرص إقامة علاقات مع الأخرين.

- **الوضع الإجتماعي والثقافي للأسرة و دوره في النمو الإنفعالي:**لكل أسرة شخصيتها الخاصة في المجتمع وهي نظرة الآخرين إليها وحكمهم الخاص،أو هي وجودها من خلال رؤيتهم،ومن هنا تتداخل مكانة الأسرة في المجتمع من حيث رتبتها العلمية أو الطبقة الإجتماعية التي تنتمي إليها،وما تناله من درجات التزين والإكبار أو الإحتقار والإزدراء في المجتمع،أي مدى نبذ أو تقبل أفراد الأسرة من قبل المجتمع الذي تعيش فيه وكذا مستواها الخاص،ودرجة حضارة المجتمع،كل ذلك له تأثير في النمو الإنفعالي والعاطفي لأفراد الأسرة في الوقت الذي يحدد الفرد نوعية العلاقات التي تربطه بأفراد أسرته وبأقاربها وأصدقائها تقدم له الرؤية الخاصة للأسرة التي يحكم من خلالها على الأشياء والموضوعات.(محمود خوالدة، 2004،ص53)

- **الوضع الديني للأسرة ودوره الإنفعالي:** تكمن أهمية التربية الدينية في أنه لا يمكن إيجاد جيل متزن إنفعاليا ومتكيف نفسيا وإجتماعيا إلا عن طريق التربية الدينية،القائمة على إحترام شخصية وخصوصية الأبناء،والتنشئة الإجتماعية القائمة على الإعتدال والإتزان،التي تسعى في غرس القيم الدينية السمحاء.إذ يساعدالدين في عدم التذبذب في معاملة الأبناء والمساواة بينهم وعدم التفرقة والتمييز بينهم،وتعريف الأبناء بهدف وجودهم في الحياة،وغرس حب الخير للآخرين،والإحساس بمشاعرهم والتعاون معهم،وبذل الجهد في مساعدتهم.

- **التفاعل الأسري:** إن نوعية العلاقات التي تسود بين أفراد الأسرة مع بعضهم البعض وبينهم وبين الأصدقاء يمكن أن ينجم عنها تأثيرات في عواطف الأطفال،فبقدر ما تسود علاقات الإنسجام أو التنافر بين الأبوين من جهة،وبين الأبناء من جهة أخرى،وبين جميع أفراد الأسرة ومن يتصل بهم من المحيط الذي تعيش فيه الأسرة بقدر ماتتوفر إمكانات بيئية للنمو العاطفي للأطفال.(محمود خوالدة ،2004،ص79)

2.5دور المدرسة في النمو الإنفعالي:

حسب ماير وسالوفيMayer,Salofi، يشمل الذكاء الإنفعالي على مجموعة من المهارات التي يمكن تنميتها من خلال التعليم.وقد إعتبر جولمان Golmaneالمدارس بأنها الأماكن الأولى التي يمكن تدريبها المجتمعات لتصحيح وتنمية القصور في الكفاءة الإجتماعية والوجدانية لدى التلاميذ وذلك من خلال مناهج معدة لهذا الغرض وقد عملت بعض المدارس في الولايات المتحدة على إدراج مادة الذكاء الإنفعالي في محتوى البرامج الدراسية.

ترتبط المهارات الإجتماعية في القسم التربوي بالأداء الأكاديمي للتلاميذ حيث أن هذه العلاقة تؤدي إلى تحسين العلاقات بين التلاميذ وتقلل من المشكلات السلوكية،و يرتبط الذكاء الإنفعالي بعدد من السلوكيات المقبولة والمتوافقة،حيث أشارت دراسات كل من (Trinidad e Johnson.1999.Robin 1999.Mayer et al 2001 Forbach.2002)إلى دور الذكاء الإنفعالي في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف بين التلاميذ،وخلصت تلك الدراسات إلى أن ذوي الذكاء الإنفعالي المرتفع أقل تدخينا للسجائر والعنف بين التلاميذ،وخلصت تلك الدراسات إلى أن ذوي الذكاء الإنفعالي المرتفع أقل تدخينا للسجائر أو تناولا للكحول وأقل عدوانية مع أقرانهم،وأكثرقبولا إجتماعيا من قبل مدرسيهم وكانوا أكثر تعاطفا مع الآخرين وتفاعلا معهم وأكثر رضا عن حياتهم مقارنة بذوي الذكاء الإنفعالي المنخفض،كما إرتبط الذكاء الإنفعالي المرتفع بالكفاءة والملائمة الإجتماعية لهؤلاء التلاميذ كما إرتبط الذكاء الإنفعالي أيضا بشكل إيجابي بالسلوك المقبول إجتماعيا،ومع خصائص الصداقة.(الشهري سعد علي ،2009،ص44-45)

3.5دور المجتمع في النمو الإنفعالي:

الإنسان بطبعه إجتماعي،حيث يعطي المجتمع للفرد فرصة وجوده الحقيقي وقيمته الأساسية كإنسان.وتأثير المجتمع على الفرد ينقسم إلى قسمين:

- **تأثير مباشر:** ويقع الفرد تحت تأثيره بشكل خارج رغبته،وتحدد هذه المؤثرات الطابع العام للبيئة الإجتماعية التي تتمثل في النظام السياسي السائد في المجتمع،ومايرتبط بها من تشريعات وقوانين وترتيب لحقوق الأفراد،ووضعية السكان في البلد من حيث نوعية توزيعها،وجملة النظم الإقتصادية

والثقافية والدينية والخلقية واللغوية،ومستوى حضارة المجتمع،والفعالية التي يقوم بها والأوضاع الإجتماعية الطبقية،بحيث هذه المظاهر تطبع شخصيات أفراد المجتمع بطابع عام مشترك.

- **تأثير غير مباشر:** وهي المظاهر المؤثرة بمقدار الإتصال بها كالمحاضرات والفعاليات الثقافية والإجتماعية ودور القيادة والمؤسسات التعليمية.

4.5 الخبرات الشخصية:

أن الأطفال يلتقطون معلومات هامة عن الإنفعلات من خبراتهم الإنفعالية الخاصة ومن ثم فإن الأطفال يتأملون الإنفعلات في أنفسهم ويفكرون في الروابط بين الإنفعال والحدث ويستخدمون هذه العلاقات في معارفهم المرتبطة بالإنفعال.(السمادوني،2007،ص181)

5.5 بيئة الرفاق:

مع تزايد النضج يصبح للرفاق دور مؤثر وأكثر بروزا على التطبيع الإجتماعي الإنفعالي،وفي دراسة ساروSaroo 1996 يشير إلى أن الإخوة الأكبر سنا يفرضون نمطا من التطبع الإجتماعي،ويتصرفون مع الإنفعالات الإيجابية ولا يصدرون ردود فعل سلبية على الإنفعلات السلبية أما الإخوة الأصغر سنا يحدثون قدرا أكبر من المعرفة الإنفعالية.

6.5 وسائل الإعلام:

تلعب وسائل الإعلام دورا هاما في النمو الإنفعالي،كمشاهدة التلفزيون والتعرض لوسائل الإعلام الأخرى تزود الأطفال بفرص التعلم بالملاحظة عن التعبير الإنفعالي وإدارة الإنفعال.(السمادوني،2007،ص182-183)

6.النظريات المفسرة للذكاء الإنفعالي:

الذكاء الإنفعالي يعتبر موضوعا خصبا،تم تناوله من طرف الباحثين في إطار نظريات مختلفة يمكن عرض أهمها فيمايلي:

1.6 نظرية بار أون Bar on للذكاء الإنفعالي:

تعد هذه النظرية من الأوائل التي فسرت الذكاءالإنفعالي وكان ذالك عام 1988 عندما قام بارون Bar on في رسالة الدكتوراه بصياغة مصطلح "النسبة الإنفعالية"كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي ،وفي توقيت نشر رسالته نهاية الثمانينات كانت هناك زيادة من إهتمام الباحثين بدور الإنفعال في الأداء الإجتماعي وجودة الحياة. (السمادوني،2007،ص27)

كما قدم نموذجه بناء على تعريفه للذكاء بأنه "نظام من القدرات غير المعرفية والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التكيف مع متطلبات البيئة وضغوطها.(علاء عبد الرحمان،2009،ص43)،والذكاء الإنفعالي بحسب هذا النموذج نوعان :الأول هو الذكاء المعرفي ويشتمل على القدرة تعلم الأشياء وإسترجاع المعلومات والتفكير المنطقي وتطبيق المعرفة وحل المشكلات،والنوع الثاني هو الذكاء غير المعرفي ويتضمن قدرات ومهارات الذكاء الإنفعالي والإجتماعي.(فاطمة اليحيائي2013،ص59)

يفترض باراون Bare onأن الذكاء الإنفعالي مهارة يتم تنميتها وتطويرها لدى الأفراد، مضى الوقت من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الإنفعالية والإجتماعية ويفترض أيضا أن الأفراد الذين ترتفع نسبة الذكاء العام لديهم أكثر الأفراد تحقيق للنجاح وتلبية المتطلبات والضغوط النفسية والمجتمعية وفكر أيضا أن نقصان مهارة الذكاء الإنفعالي لدى الفرد يقلل من فرص نجاحه في الحياة ويزيد من نسبة حدوث المشكلات الوجدانية والإجتماعية عنده ويتناول بار اونBare on خمسةأبعادوهي:

- **البعد الأول** : ويتضمن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية التالية:الوعي بالذات ،التوكيدية،تقدير ذاتي،تحقيق الذات،الإستقلالية.(فاطمة اليحيائي،2013،ص59)

- **البعد الثاني:**ويشتمل هذا البعد على الأبعاد الفرعية التالية:التعاطف ،الشعور بالمسؤولية الإجتماعية،كفاءة العلاقات الإجتماعية.(فاطمة اليحيائي 2013 ، ص60)
- **البعد الثالث** : ويشتمل هذا البعد على ثلاثة عناصر هي :معرفة أو إختبار الواقع ،المرونة،كفاءة حل المشكلات.(اليحيائي،2013،ص61)
- **البعد الرابع** : ويشتمل هدا البعد الأبعاد الفرعية التالية:تحمل الضغوط،ضبط الإندفاع. (فاطمة ابراهيم الياسين،2002،ص22)
- **البعد الخامس:**ويشمل الحالة المزاجية العامة من كل الأبعاد الفرعية التالية:التفاؤل.(زهراء جاسم معراج ،2005،ص25)
- **المقاييس المستخدمة في نموذج بار اونBar on للذكاء الإنفعالي:** يستخدم بار اونBar on لقياس الذكاء الإنفعالي قائمة باسمه وقد تم نشر هذه القامة عام 1997 وتعتمد على التقرير الذاتي للفرد ،وتقيس تلك القائمة خمسة أبعاد للذكاء الانفعالي وتطبق هذه القائمة على الأفراد من سن ستة عشر عاما أو أكثر ثم تصميميها لقياس الكفاءات والمهارات الإنفعالية والإجتماعية التي تعطي إنطباع أو صورة واضحة للذكاء الإنفعالي والإجتماعي لدى ذلك الفرد.(حسين طه، سلامة2006، ص46)

يعد نموذج بار اونBar on أحد النماذج المختلطة التي تتعامل مع القدرات العقلية ومجموعة من السمات المتنوعة مثل :الدفع وحلات الإدراك(حالات التدفق والنشاط الإجتماعي) ويرى أن الذكاء الإنفعالي يضم منظومة متعددة من العوامل غير معرفية من المهارات والكفاية الشخصية والإجتماعية المترابطة معا،والتي تساعد على مواجهة المتطلبات الحياتية التي تؤثر في قدرة الفرد على تكيف بنجاح مع متطلبات البيئة وضغوطاتها.(مريامة حنصالي ،2014، ص52)

ويتكون نموذجه في الذكاء الإنفعالي من خمسة مكونات رئيسية موزعة على 15 مكون فرعي كالتالي:

- **المكونات الشخصية الداخلية:** وتتكون من مجموعة من القدرات والمهارات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وهي إحترام الذات والوعي الإنفعالي بالذات الإستقلالية .

- **مكونات العلاقات بين الأشخاص:** تتكون من مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين وتتضمن التعاطف والمسؤولية الإجتماعية،العلاقات الشخصية .
- **مكونات إدارة التوتر:** مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الإندفاع وضبط الذات وتشمل تحمل التوتر أو الضغط النفسي ضبط الإندفاع.
- **المكونات التكيفية :** وهي مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة،وهي إختبار الواقع،المرونة،حل المشكلات.
- **مكونات المزاج العام:**وهي مجموعة من كفايات التي تساعد الفرد على إدارك حالته المزاجية وهي التفاؤل والسعادة.(عبد الرحمان الرفاتي ،2012،ص37-38)

2.6 نظرية ماير وسالوفيMayer Salofi للذكاء الإنفعالي (1990):

يعتمد مفهوم ماير وسالوفيMayer Salofi في الذكاء الإنفعالي على أنه عبارة عن مجموعة من القدرات تتعلق بقدرة الفرد في التعرف والتحكم في إنفعلاته،وكذلك بالقدرة على التعامل مع إنفعلات الآخرين وتقسيمها على نحو دقيق وأنه يتكون من:

- **التجربة والخبرة** وتتمثل في قدرة الفرد على الإدراك الجيد للمشاعروردود فعله تجاهها وأيضا على قدرته في إستغلال تلك المعلومات الوجدانية دون الإضطرار أو اللجوء إلى فهم تلك المعلومات.
- **الإستراتيجيات والخطط:** وتتمثل في قدرة الفرد على فهم وإدارة المشاعر وإستعداده لذلك دون الحاجة إلى ضرورة تجربة تلك المشاعرالوجدانية.

ويتم تقسيمها إلى أقسام مندرجة في العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات الأكثر تعقيدا والتي تعتمد على خليط من المشاعر والقدرات العقلية والإدراكية للفرد وهي موضحة كالآتي في جدول رقم(10):

جدول رقم:(10) نموذج ماير وسالوفيMayer,Sloufi للذكاء الإنفعالي.(مصطفى رشاد مصطفى الأسطل ،2010).

الإدراك الإنفعالي	الإستعاب الإنفعالي	الفهم الإنفعالي	الإدارة الإنفعالية
-يتم إدراك المشاعر والتعبير عنها في هذه المرحلة ثم يبدأ الفرد بالإحساس بتلك وتبدأ في التأثير على الإدراك	-تدخل المشاعرالنظام الذهني والإدراكي للفرد كمؤشر على تأثيرها على قدرته الإدراكية والذهنية ثم بعد ذلك يقوم الفرد بإدراك المشاعر الإنفعالية والمعلومات المتصلة به	تتم الإشارة إلى أن الفرد قد إستوعب الإشارات الإنفعالية المتعلقة بفهم العلاقات بين المشاعروتطبيقها ثم بعد ذلك ينتقل إلى مرحلة تطبيق المشاعر الإنفعالية.	هنا تتبلور الأفكاروالقدرات التي تؤدي إلى نموذج تطوير القدرة الإنفعالية والذهنية والفكرية للفرد مما يؤدي إلى نموذلك الفرد الشخصي. ثم يأتي دور تشجيع الإدارة الإنفعالية لذلك على الفرد أن يكون مستوعبا لكل المشاعر.

- **المعرفة الإنفعالية**:وتتضمن الوعي بالذات إلى الشعور وقت حدوثه ورصد المشاعر والإنفعلات وفهمها ويعد الوعي بالذات البعد الأساسي للذكاء الإنفعالي .
- **إدارة الإنفعلات**:وتتمثل بالقدرة على التعامل مع الإنفعالات وإدارتها بشكل مناسب وتهدئة النفس والتخلص من القلق والمشاعر السلبية.
- **تحفيز الذات**:وتعني توجيه الإنفعلات لتحقيق هدف معين للفرد وأن يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته.
- **إدراك إنفعالات الآخرين**:وتتمثل في القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة إنفعلاتهم.
- **إدراك العلاقات الإجتماعية** :وتتضمن الكفاءةالإجتماعية ووجود المهارات التأثيرية لإدارة إنفعالات الأخرين وضبطها. (أحمد العلوان ،2016، ص14)

3.6 نظرية دانييل جولمانDaneil Golmane (1995):

يشير جولمانGolmane إلى أن الذكاء الإنفعالي هو الأساس الذي يبنى عليه أي نوع من الذكاءات ،وهو القدرة الفعلية التي يحتاجها الفرد أكثر من غيرها للنجاح والسعادة في الحياة،وإن المهارات الإنفعالية قابلة للتعلم من خلال التدريبات الوجدانية المتلقاة.ومدخل جولمان للذكاء الوجداني يبدأ بملاحظة الوعي بالمزاج العام والأفكار تجاه هذا المزاج،وإذا لم ندرك مشاعرنا لن نستطيع إدراك مشاعر الأخرين.وفي عام 1998قدم جولمانGomlane نموذجه بإعطاء فكرته عن الأشخاص الذين لديهم ذكاء إنفعالي بضبط الإندفاع أو التحكم في الذات والتعاطف أو الدافعية حيث مكونات هذا الذكاء إلى خمس وعشرين كفاءة تم حصرها في الكفاءة الشخصية والكفاءة الإجتماعية.

تقوم نظرية جولمانGolmane على الكفاية الإجتماعية والإنفعالية في بيئة العمل،مؤكدا على أن النجاح الأكاديمي والشخصي والمهني لايتحقق بدون إكتساب الفرد للمهارات الإنفعالية والإجتماعية(1995) ،قدم جولمان كتابه الأول الشهير بعنوان الذكاء الإنفعالي عام 1995 مستفيدا من المقالات العديدة والأدب النظري الذي نشر حول الذكاء الإنفعالي في أوائل التسعينات،وفيما بعد قدم جولمانGolmane ويويا تزيزYoyatizize معا تصورا متكاملا للذكاء الإنفعالي وعرفاه :"بأنه يدل على سيطرة الفرد على الكفايات التي تؤسس إلى إدراك الذات وإدارتها،والإدراك الإجتماعي والمهارات الإجتماعية في الأوقات والطرق المناسبة بتكرار كافي لتصبح فعالة في الموقف.وتم تحديده ب(20) كفاية موزعة على أبعاد رئيسية كالتالي:

- **الوعي بالذات:** إعتبره جولمانGolmane بأنه البعد الإنفعالي الأساسي الذي تبنى عليه الكثير من الأبعاد والكفايات ويتضمن الكفايات التالية:الوعي الإنفعالي للذات – التقييم الدقيق للذات– الثقة بالذات.
- **إدارة الذات:** وتتضمن:–ضبط الذات–المبادرة–الإنصاف– توجيه الإنجاز– الوثوقية–الإنضباطية– التفاؤل–الدافع للإنجاز.
- **الوعي الإجتماعي:** ويتضمن: –التعاطف –الوعي التنظيمي–التوجيه للخدمة–الوعي الثقافي.

- **إدارة العلاقات:** ويتضمن الكفايات التالية:القيادة الإلهامية – تغيير الحافز– الإتصال – التأثير– بناء الروابط – إدارة الصراعات – تنمية الآخرين – فريق العمل والمشاركة التعاونية .
- **الكفاءة الشخصية:** قسمها جولمانGolmane إلى كفاءات من شأنها أن تحدد كيف يمكننا إدارة أنفسنا وتتضمن (الوعي بالذات ،تنظيم الذات ،الشخصية والكفاءة الإجتماعية).
- **الكفاءة الإجتماعية** وقسمها إلى كفاءتين كفاءة التعاطف والمهارات الإجتماعية.

فيما يحدد جولمانGolmane نموذجه وفق مايلي:

- **المعرفة الإنفعالية:** وتتمثل في الوعي بالذات والتعرف على الشعور وقت حدوثه ورصد المشاعر و الإنفعلات وفهمها ويعتبر الوعي بالذات هو البعد الأساسي في الذكاء الإنفعالي.
- **إدارة الإنفعلات:** وتشتمل على القدرة على التعامل مع الإنفعلات وإدارتها بشكل ملائم وتهدئة النفس والتخلص من القلق والمشاعر السلبية.
- **تحفيز الذات:** أي توجيه الإنفعلات لتحقيق هدف معين للفرد،وأن يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته.
- **إدراك إنفعلات الأخرين:** وتتضمن القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة إنفعالاتهم والقدرة على إلتقاط الإشارات الإنفعالية للأخرين وتبني هذه المقدرة على أساس الوعي بالإنفعلات وتعتبر مهارة إنسانية ضرورية في الأعمال القيادية. (سعاد جبر سعيد ،2015،ص48)
- **إدارة العلاقات الإجتماعية** وهذا المجال يتطلب الكفاية الإجتماعية ويتطلب المهارات التأثيرية لإدارة إنفعلات الآخرين وضبطها ويعتبر هذا البعد متطلبا هاما في القيادات العليا والأعمال التي تتطلب إتصلات مع المجتمع بشكل مكثف.(سعاد جبر سعيد ،2015،ص48)

4.6 نظرية وايزنجرWayzenjer للذكاء الإنفعالي:

إستند وايزنجر**Wayzenjer** في بناء نموذجه حول الذكاء الإنفعالي على نظرية سالوفي وماير ويتضمن الكفايات التالية:

أ- **الكفايات المتصلة بالبعد الشخصي**:وتتمثل فيمايلي:

- **الوعي بالذات**:وهو مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله ومحاولة التأثير بنتائج أفعاله لتصبح أكثر فعالية.
- **إدارة الإنفعالات**:وهو فهم الإنفعلات الذاتية والسيطرة عليها وإستخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل جيد .
- **دافعية الذات**:ويقصد بها تميز وإستخدام المصادر المتاحة للدافعية لإستغلال الفرص بفاعلية وهذه الكفاية تتضمن :الحديث الذاتي،وتدريب الذات.

ب-**الكفايات المتصلة بالبعد بين الشخصي**:وتتمثل فيمايلي:

- **الإتصال الجيد** :بتطوير المهارات الفعالة والإنخراط في ممارسة الإتصال والعلاقات .
- **مراقبة الإنفعلات** :وهي مساعدة الآخرين في إدارة إنفعلاتهم وإستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة .(برغوثي توفيق،2015،ص158-159)
- **تحفيز الذات** :أي توجيه الإنفعلات لتحقيق هدف معين للفرد وأن يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته.
- **إدراك إنفعلات الآخرين**: وتتضمن القدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة إنفعلاتهم والقدرة إلتقاط الإشارات الإنفعالية للأخرين وتبنى هذه المقدرة على أساس الوعي بالإنفعلات وتعتبر مهارة إنسانية ضرورية في الأعمال التقليدية.
- **إدارة العلاقات الإجتماعية** وهذا المجال يتطلب الكفاية الإجتماعية ويتطلب المهارات التأثيرية لإدارة إنفعلات الآخرين وضبطها ويعتبر هذا البعد متطلبا هاما في القيادات العليا والأعمال التي تتطلب إتصالات مع المجتمع بشكل مكثف. (جبر سعيد 2015،ص48)

وعليه فأن الذكاء الإنفعالي هو وعي الشخص بمشاعره وحسن إدارتها وحسن إدارة علاقاته مع الآخرين،حيث يعد الذكاء الإنفعالي أحد الركائز الأساسية ويساعد على والحب والمسؤولية والإهتمام بالآخرين.القدرة على الإحساس بقوة الإنفعالات كمصدر للطاقة والمعلومات والصدق والإتصال والتأثير،

وفهم هذه الإنفعالات وإستخدام هذه القوة بشكل فعال،ويشمل القدرات الأتية بناء علاقات صادقة،وزيادة الطاقة والفعالية تحت الضغوط وإبتكار المستقبل.

7. تعلم وتنمية مهارات الذكاء الإنفعالي :

يؤكد الباحثون في مجال الذكاء الإنفعالي على أهمية إدراج مهارات الذكاء الإنفعالي في المناهج التدريسية اليومية،التي تساعد التلاميذ على تطوير مهاراتهم لغايات تحقيق النجاح في الأداء الأكاديمي والحياة.ولذلك يعني الذكاء الإنفعالي بطبيعة الأفراد والجماعات والمجتمع برمته،ويمكن للفرد من خلال تنمية مهارات الذكاء الإنفعالي،أن يضع علاقة بين إنفعلاته وتفكيره من ناحية،وبين تفكير الآخرين وإنفعلاتهم الذين يتعامل معهم من ناحية أخرى،بحيث يجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به إلى الوصول إلى النجاح في المجلات المختلفة من الحياة،ويؤدي بالتالي من ناحية أخرى إلى تقوية الذكاء الإنفعالي لدى ذلك الفرد،وتتوجه حركة تطوير المناهج الحديثة إلى الإهتمام بالبناء النفسي والبناء الإجتماعي،وحفظ النشء من كل ما يهدد السلامة الشخصية والمجتمعية،من خلال موضوعات تسهم في إدارة الذات والعلاقات.

من خلال موضوعات الذكاء الإنفعالي التي تجمع بين القدرة الذاتية على الوعي بالإنفعلات وإدارتها وتنظيمها،وبين القدرة الإجتماعية على فهم مشاعر الآخرين وتفهمهم ومشاركتهم وجدانيا وتحقيقا لنجاح في الإتصال بالآخرين.لقد أثبتت الدراسات أن التعلم الذي يحرك مشاعر التلاميذ ويثير إنفعلاتهم نحو التعلم،هو أقوى أنواع التعلم،لأن الإنفعلات تحتل مكانة الصدارة في الدماغ وتعمل على تنمية التفكير وتحفيزه وتساعد على التعلم الفاعل،وأن تقييم التلاميذ باستخدام آليات تخزين الإنفعلات وبرمجتها في الدماغ تعطي الفرصة لتقييم الذكاء الإنفعالي،فالتأكيد على أن المناخ الإنفعالي في الغرفة الصفية،مهم للغاية ،لإنجاح عملية التعلم.

يشير جولمانGolmane 1998 إلى أن الذكاء الإنفعالي يتطور مع مرور الوقت وأنه يمكن تعليمه في أي وقت،وكلما تم التدريب عليه في وقت مبكر،كان ذلك أسهل.و هو يتغير أثناء حياة الإنسان،ويمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية والتدخل العلاجي .

يؤكد مايرز وتاكر Mayerz,Taker (2005) على أهمية تعزيز وتنشيط الذكاء الإنفعالي في المدارس والجامعات من خلال تجسيد نظرية الذكاء الإنفعالي في المنهاج،وزيادة مهارات الإتصال،لأن نظرية الذكاء الإنفعالي تقترح أن الأشخاص الأذكياء إنفعاليا يعملون بشكل جيد مع الآخرين ويكونون موضع تقدير وإحترام،لأنهم يعملون على توظيف مهارت الذكاء الإنفعالي في سلوكهم الشخصي.

يشير سولتير Solitire إلى أن "بناء المهارات الأساسية للذكاء الإنفعالي عند التلاميذ في المراحل الدراسية المبكرة يعد أمرا ضروريا وذلك من خلال دمجها بالمنهاج والأنشطة المدرسية المختلفة والبرامج التأهيلية والتدريبية المختلفة التي تركز على مهارات الذكاء الإنفعالي".(جابرجابر، 2004، ص227)

إن تعلم وتعليم "مهارات الذكاء الإنفعالي يُمكن المتعلم من فهم الجوانب الوجدانية والإجتماعية في حياته،والتصرف فيها والتعبيرعنها على نحو يمكنه من الإدارة الناجحة لمهماته الحياتية،كالتعلم وتكوين العلاقات وحل المشكلات الحياتية اليومية،والتكيف مع مطالب النمو المعقدة،وهي تضم الوعي بالذات وضبط الذات،والعمل تعاونيا ورعاية الذات والآخرين"،هذا فضلا عن تنمية الإتجاهات والأنماط السلوكية والتكوينات المعرفية للتلاميذ،التي تتيح لهم تكوين مفهوم ذات يتسم بالصحة والكفاية على نحو شامل وجدانيا وإجتماعيا وأكاديميا وجسميا بسبب العلاقة الوثيقة بين هذه المجالات أو الجوانب التي تحققها مهارات الذكاء الإنفعالي لدى التلاميذ.(جابرجابر، 2004، ص227)

حدد شابيرو Chapiro سنة1997 ستة مجالات يمكن من خلالها تنمية الذكاء الإنفعالي وهي:

- المهارات الأخلاقية: وتشمل تشجيع التعاطف والإهتمام بالآخرين والأمانة والكمال والتخلص من العواطف الأخلاقية السلبية كالخجل والشعور بالذنب.
- المهارات الفكرية : وتشمل التفكير الواقعي والتفاؤل وتغيير طريقة التصرف بتغيير طريقة التفكير .
- التدرب على حل المشكلات: عن طريق التدريب على إيجاد الحلول .
- المهارات الإجتماعية : وتشمل مهارات التخاطب وتكوين الصداقات وكيفية التصرف داخل المجموعة وإعطاء أهمية بالغة للأخلاق.
- مهارات الإنجاز وتحقيق الهدف: وتشمل توقع النجاح والمثابرة والإجتهاد ومواجهة الفشل وتجاوزه .

- التعاطف : ويشمل الوعي والتواصل والتحكم الإنفعالي.(عبده صادق حسن ،2011،ص131)

8. تطبيقات الذكاء الإنفعالي في مجالات الحياة :

1.8الذكاء الإنفعالي في المجال الدراسي:

في دراسة قام بها جيمس باركر Jemes Pareker (2000) إستهدفت أثر الذكاء الإنفعالي على النجاح الأكاديمي في سياق الإنتقال من المدارس العليا إلى الجامعة،وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الإنفعالي كان مؤشرا للتمييز بين الطلاب الناجحين أكاديميا والراسبين. (السمادوني،2007،ص47)

إتفق بار اونBare on ومايار سالوفيMayer Saloufi وجولمان Golemanعلى إنتقاد نظريات الذكاء المعرفي في نظرياتهم عن الذكاء الانفعالي،وأكدوا أن الذكاء المعرفي للتلميذ لم يعد المقياس الوحيد للنجاح وإنما يساهم بنسبة (20%)في نجاحه، وأما النسبة المتبقية (80%) فإنها تتمثل في الذكاء الإنفعالي والإجتماعي للتلميذ.و عن أهمية الذكاء الإنفعالي في التحصيل الأكاديمي أوضحت نتائج بعض الدراسات أهمية القدرات الفردية للتلميذ في التحصيل الأكاديمي،وتتمثل الإستقرار الإنفعالي والثقة بالنفس ،والإنبساط،وضبط النفس النفس،وتلك أهم الكفاءات الإنفعالية التي تشتمل عليها مكونات الذكاء الإنفعالي.كما توصلت أيضا الدراسات في نتائجها إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات كإدارة الوقت،وإنجاز الهدف،والتواصل التوكيدي،وحل المشكلات،والتعاطف،وإدارة الضغوط والصراع يكونون أكثر تحقيقا وإدراكا للنجاح في الحياة الدراسية .

إن تدريس المهارات الإنفعالية والإجتماعية للتلاميذ له تأثير كبير على الحياة المدرسية والعملية على حد سواء،حيث تساعدهم هذه المهارات على مجابهة المشكلات التي قد تواجههم،وتكسبهم الميول والإتجاهات الإيجابية نحو العلم، ويسهل عليهم مسايرة كل جديد في مجال العلم والتكنولوجيا،كما أنها تجعل التلميذ إيجابيا متفاعلا،فيستطيع توسيع نطاق علاقته بالآخرين،وإقامة علاقات بناءة وإيجابية معهم، وفي هذا الشأن يؤكد إيدجار Idejare 1997 على أهمية التركيز على مشاعر وإنفعالات وقيم التلاميذ في عملية التعلم لتحقيق النجاح الاكاديمي،حيث أشار إلى أن الإهتمام بمستوى التلميذ وجدانيا يساعده على تحقيق أفضل الدرجات والنتائج داخل الفصل الدراسي،لأن التلاميذ الذين ينصب تفكيرهم على الجوانب السلبية تواجههم العديد من المشكلات والصعوبات في التحصيل الأكاديمي أكثر من الأخرين،لذا يمكن

القول أن تنمية المهارات الوجدانية والإجتماعية مؤشر جيد على نجاح التلاميذ وعلى إرتفاع مستوى تحصيلهم الأكاديمي وإدراك النجاح في الحياة العملية.

إن الإهتمام بالجوانب العقلية المعرفية للتلميذ فقط في إطار العملية التعليمية مع تجاهل الذكاء الإنفعالي ومهاراته يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات في المؤسسات من قبيل الصعوبات الأكاديمية، والسلوك العنيف،والعدوانية،والجنوح وتعاطي المخدرات، كما أن غياب المهارات الإنفعالية يؤدي إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والإجتماعي بين المدرسين والتلاميذ،و نقص الخبرة وزيادة معدلات الإحتراق الوظيفي .

إن نمو المهارات الإنفعالية للتلاميذ يساعد على تكوين إتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية،ولذلك يعد مؤشر هام للتنبؤ بالنجاح الدراسي،وهذا ما أكد عليه جو لمانGolmane " فإمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ يتوقف على تنمية المهارات الإنفعالية والإجتماعية من خلال رفع المستوى الوعي بالذات والتفهم العطوف وحل المشكلات وإدارة الإنفعالات في بيئة التعلم ".(حسين حسين طه،2006،ص149 -144)

لابد من الإشارة إلى أن الإنفعالات قد تكون مسهلة للتعلم وقد تكون عقبة في طريقه،فكثير من التلاميذ القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يستطيعون أن يؤدوا العمل المدرسي بفاعلية، بسبب تأثير إنفعلاتهم على إنتباههم،كما أنه قد يكون بعض التلاميذ القلقين أو المكتئبين وذكاؤهم المعرفي مرتفع،يكونون في الصفوف المتدنية حاصلين على درجات منخفضة على إختبارات التحصيل إضافة إلى أنهم من الممكن أن يتكرر رسوبهم في الصف.(السمادوني ،2007،ص195)

يرتبط الذكاء الإنفعالي بمؤشر تربوي آخر هو التواصل التربوي فمهارات الذكاء الإنفعالي تمكن المتعلمين فهم الجوانب الإنفعالية والإجتماعية في حياتهم والتصرف فيها والتعبير عنها على نحو يمكنهم من الإدارة الناجحة لمهامهم الحياتية كتعلم تكوين العلاقات وحل المشكلات الحياتية اليومية،والتكيف مع مطالب النمو المعقدة.

إن الإهتمام بالذكاء الإنفعالي في المدرسة كان واضحا وظاهرا في الأبحاث التربوية المتكررة التي جرت حول وظيفة الدماغ،والتي تشير إلى أن الصحة الإنفعالية أساسية وهامة للتعلم الفعال.ولعل أهم

عنصر من عناصر نجاح التلميذ في المدرسة وهو فهمه لكيفية التعلم والعناصر الرئيسية لمثل هذا الفهم كما ذكرها "جو لمانGolmane(1995) وهي:الثقة وحب الإستطلاع والقصد وضبط الذات والإنتماء والقدرة على التواصل والقدرة على التعاون،وهذه الصفات هي من عناصر الذكاء الإنفعالي الذي هو متنبئ جيد للنجاح في المستقبل أكثر من المعدل التراكمي ومعامل الذكاء ودرجات الإختبارات المعيارية المقننة الأخرى".(محمود سعيد الخولي ،2008 ،ص189)

2.8الذكاء الإنفعالي في العمل:

يزخر المجال المهني بالعلاقات الإنسانية المختلفة،ويكثر فيه الإتصال بأساليبه وإتجاهاته المتعددة ،كما يحتدم فيه الصراع بين الأفراد،لهذا إهتم الباحثون بدراسة الذكاء الإنفعالي في هذا الوسط ومنها دراسة السمادوني (2001) بمصر التي إستهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي والتوافق المهني لدى عينة بلغت(360) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية،فتبين من نتائجها وجود إرتباطات موجبة بين الذكاء الإنفعالي والتوافق المهني كما توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم من خلال درجاته في الذكاء الإنفعالي. (معمرية بشير،2005،ص50)

بينت دراسة جيري 1997Jery أن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الإنفعالي يتميزون باستخدامهم لمعارفهم للحفاظ على الهدوء والتحكم في الإنفعالات،ويتحكمون في إستجاباتهم السلبية حتى يهدؤون، ويحاولون جادين إيجاد الحلول للصراعات والمشكلات بهدوء إنفعالي،كما ينشدون فهم إستجابات الآخرين الإنفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات ويتسمون بسلوك لفظي ناعم تجاه الآخرين كأساس للبناء والحفاظ على العلاقات ويتوقعون الصراعات ويديرونها بفاعلية.(حباب عثمان وعبده ،2002،ص255)

ونظرا لتعاظم الأجواء التنافسية بين المنظمات لتقديم أفضل الخدمات،فقد تزايد الإهتمام لديها بأهمية المهارات الشخصية.لوظفيها كعامل أساسي في نجاحها وإستمرارها،كحفز الذات والإصرار والمثابرة والمبادرة والمرونة وتقبل التغيير والقدرة على العمل بفاعلية ضمن فريق.ففي دراسة أجراها كيلي وكابلانKabelen, Kiri1993 على مجموعة من موظفي شركة "بل الأمريكية" الحاصلين على درجات مرتفعة في الذكاء العقلي وجد الباحثان أن 15% منهم فقط تم تصنيفهم على أنهم موظفون مميزو الأداء (لديهم قدرة مرتفعة على إدارة الأزمات بفاعلية ومستوى أدائهم مرتفع)وتوصلا إلى أن كل من المهارات

العقلية والمؤهلات الأكاديمية ليستا قادرتين على التمييز بين متوسطي وعالي الأداء،ولكن مهارات الذكاء الانفعالي أظهرت قدرة تمييزية أعلى بين هاتين المجموعتين،فالأفراد الذين يجمعون بين المستويات المرتفعة في كل من الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي حتما سيكونون أكثر قدرة على التكيف الفعال مع مواقف الحياة اليومية ممن يملك نوعا واحدا من الذكاء.

كما أكدت بعض الدراسات أن هناك" علاقة قوية بين المشاعر الإيجابية والسلبية ومستوى الأداء حيث إتضح أن الأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية أفضل أداءا من زملائهم ذوي المشاعر السلبية العالية،ولم تؤكد الدراسات فقط أن نوعية المشاعر تؤثر في مستوى الآداء الفردي،بل تؤثر أيضا في مستوى أداء فريق العمل حيث أن الصحة الإنفعالية هامة في العمل فأفضل العاملين هم المثابرون المحبوبون،التوكيديون،هؤلاء يثيرون دافعية من يعمل معهم،ويكونون مصدرا للإلهام والقيادة والعمل التعاوني".(روبنس بام سكوت،2000،ص71)

4.8الذكاء الإنفعالي في مجال الصحة النفسية والجسمية :

للذكاء الإنفعالي تأثير على مايشعر به المرء من سعادة ورضا،حيث يميل الذين يتمتعون به إلى أن يكونوا أكثر إنسجاما مع مايحيط بهم وأكثر رضا عن أنفسهم وحياتهم.إن العلاقة المباشرة بين الذكاء الإنفعالي والإحساس بالسعادة تؤكد على مدى أهمية الإنتباه لعواطفنا وإدراكها بصفة دائمة،وإستخدامها في توجيه السلوك،فكلما زاد إستخدام مهارات الذكاء الإنفعالي زاد ما نحصل عليه من الحياة.

وتشير نتائج الدراسات والأبحاث الحديثة "إلى وجود علاقة مهمة بين الذكاء الإنفعالي وقابلية الإصابة بالمرض،فمشاعر القلق والتوتر والإكتئاب تكبح الجهاز المناعي،وتجعل الجسم عرضة للإصابة بالأمراض،حيث ترتبط كفاءة الجهاز المناعي بالحالة الوجدانية من خلال الببتيدات،التي تعمل كأجهزة إرسال بين الجسم والعقل.هذا وتوضح الأبحاث الطبية الحديثة العلاقة الإرتباطيةالوثيقة بين الآلم العاطفي والأمراض الخطيرة كالسرطان،كما يمكن لمهارات الذكاء الإنفعالي أن تساعد على سرعة شفاء الجسم من المرض،حيث إتضح أن تعليم مهارات الذكاء الإنفعالي للمرضى بأمراض قاتلة يقلل معدل عودة هذه الأمراض،ويقلل وقت الشفاء ومعدلات الوفاة.

إن للذكاء الإنفعالي أثرقوي على لحالة الصحية،لأنه يقلل من التوتر الذي ينشأ في مواجهة المواقف المشكلة والعصبية،فالأمراض القاتلة على وجه الخصوص تثير مشاعر الخوف الشديد والقلق البالغ،والتي يتعين على المريض التعامل معها وفهمها ،إن مهارات الذكاء الإنفعالي تقوي قدرة العقل على التكيف مع الآلام والمحن العاطفية،وهذه المرونة أو القدرة على التكيف تحافظ على قوة الجهاز المناعي وتساعد على الوقاية من الأمراض ".(ترافيس براد بيري وجين جريفزا ، 2010 ،ص48-52)

9. الذكاء الإنفعالي عند المراهقين :

في الحياة الإنفعالية،يحقق المراهق من خلال ما عز عليه تحقيقة في الواقع من أهداف وأماني،لذا يجد المراهق لذة كبيرة في إستخدامه أحلام اليقظة،هذه الأخيرة التي تكون سلاح ذو حدين، فقد تكون دافعا إذا ما تخيل نفسه في مركز مرموق إتخذ من ذلك هدفا وعمل على تحقيقه وبذل الجهد،وقد تكون عائقا لو إستغرق معظم الوقت في التخيل بديلا عن العمل،فإنه يكون عائقا وتعبيرا عن سوء توافق بحيث تكون الوسيلة للأسهل وهي التحقيق التخيلي.

مرحلة المراهقة جديرة بالعناية،إذ يكتشف المراهق ذاته بشكل أكثر تطورا،وينمو الوعي بهذه الذات،أو الشعور بها،يعد ذلك من أهم خصائص المراهقة من وجهة النظر النفسية،ولأول مرة يصبح المراهق شديد الإهتمام بنفسه وبالناس ومن حوله وبآرائهم نحوه،وهناك إحتمال كبير معزز بالأدلة بأن المراهقين يشعرون أحيانا بأن الكثير من الإنتقادات متعسفة وأن الآخرين لا يفهمونهم،كما يشعرون بأن أفراد المجتمع قد يتخلون عنهم فيخشون العزلة،وهذا أحد مصادر الصراع الخفي في نفوسهم مما يؤدي إلى إرتباكهم،وأن الخوف من التخلي عنهم وعزلتهم يمكن أن يكون مصدر إقلاق محض لديهم،وسببا من أسباب آلامهم.و يتميز سلوك المراهق بالمشكل و المعقد،بحيث يتميز بالطبع الحاد و سهل الإستثارة و سريع الغضب و عليه سميت بمرحلة الضغوط.و يرجع ذلك لما يلي :

- معاملة الراشدين له.
- التغيرات الجسيمية و الفزيولوجية القوية و العنيفة .
- الوضع الإجتماعي خاصة في الأسرة.

- الشك في من حوله.
- يزداد شعور المراهق بالكآبة والضيق نتيجة كثرة الأمال والأحلام .
- تتسم إنفعالات المراهق بالتهور والتسرع والتقلب وعدم الثبات .
- التمرد والثورة على الكبار.
- المراهق مثالي مرهف الحس شديد الحساسية يتأثر تأثراً بالغا بنقد الأخرين حتى لو كان هذا النقد هادئا هادفا .
- الحب عند المراهق من أهم خصائص النمو الإنفعالي .
- الإهتمام بالجنس الآخر والإندفاع نحو الحياة. (تومان جورج الخوري 2000،ص 92 بالتصرف)

رغم ذلك فإن الجانب العاطفي لديه يتميز بالرمانسية و خصوصا مع الجنس الأخر،فيميل إلى العزلة و كتابة الخواطر و الرسم للتخفيف من الشحنات العاطفية،كما يتمنى التفوق في كل المجالات، ويعتبر النمو الانفعالي جانبا مهما من جوانب مرحلة التطور أو النمو السيكولوجي الذي يمر به المراهق، وينقسم بدوره إلى شعور يشعر به المرء تجاه نفسه،وآخر يحس يه تجاه المحيطين به.ففي نظره يكون المراهق قد نجح في تكوين بعض العادات الثابتة والتي تحكم علاقاته مع الناس.وفي هذه المرحلة يتوق الفرد إلى بلوغ الرشد كالبالغين من حوله،لكنه لم يصل بعد إلى النضوج العقلي الكافي،مما يؤدي به إلى المعاناة من التناقضات أو الإنفعالات العنيفة.وقد تظهر في صورة الإحساس بالوحدة والخجل والنزوع إلى الإنطواء،بالإضافة إلى الغضب والتمرد وحدة الطباع.

أما الطبيعة فلها دورها المؤثر على المراهق نفسيا،فتراه يعشقها لأنها تطلق العنان لخياله أن يأخذ مداه في التأمل والتحليل والإكتشاف،ومما يجدر ذكره في صدد الإنفعال النفسي في فترة المراهقة هي مايسمى بالنرجسية،حيث ترتكز إنفعلات المراهقين حول أنفسهم ويكون ذلك عبر جعل أنفسهم هدف لحبهم بصورة واضحة أومستمرة.(تومان خوري جورج.2000،ص92)

وفي تطوير الذكاء العاطفي عند المراهق هناك بعض الخطوات التطبيقية التي تساعد على ذلك:

1.10 تدريب المراهق على فهم ذاته:حيث أن فهم مايشعر المراهق به هو نقطة البداية للإرادة العاطفية الصحية وهي معرفة كيفية تحديد وتسمية المشاعر التي يمر بها،إظافة إلى إمتلاك مفردات عاطفية غنية ومتنوعة تسمح له بفهم الفروق الدقيقة للشعور الملموس الذي يواجهه بشكل أفضل.

2.10 تدريب المراهق على التعاطف: وهي فهم مايشعر به الآخرون وهو جانب لا غنى عنه لتنمية الأفراد وهو القدرة على أن يضع المراهق نفسه في مكان الأخرين وفهم مشاعرهم ودوافعهم.ومن هنا يجب تشجيع المراهيقين على إجراء تحليل أعمق لسلوك الأخرين والتفكير في دوافعهم.

3.10 تدريب المراهق على ضبط النفس: من خلال تدريبه على تحديد سلوكه فيما يتعلق بمشاعره ،لايتعلق الأمر هنا بقمع العواطف بل بالقدرة على التصرف بدلا من الرد.

يلعب الأهل والمدرسين دور كبير في مساعدة المراهقين على فهم مشاعرهم وتدريبهم على التعاطف مع الأخرين ومن ثم تشجيعهم وتوجيههم على أن يكونو قادرين على التغلب على دوافعهم الأساسية والنظر في عواقبها قبل التصرف،بهذه الطريقة نعلمهم إستخدام حالاتهم العاطفية كدليل يساعدهم في تحديد سلوكهم ومن خلال ذلك يتعلمون تحمل المسؤولية عن أفعالهم ويتطور لديهم الذكاء الإنفعالي.(إدريس نهى2020 . Salasel-Nouha.com بالتصرف)

خلاصة :

للذكاء الإنفعالي.صلات كثيرة متشبعة بواقع تعاملنا مع الحياة وطريقة إدارة الحياة والعلاقات مع الآخرين،فالذكاء الإنفعالي يتعلق بالتنظيم الشخصي،والمهارات التي تدفع المراهق للتفوق في الدراسة أو في الحياة بشكل عام،وهو يشمل حدسا وبديهيا ومميزات وحماس وطموح،يتميز به الفرد ويجعله يتمتع بمهارات إدارة العلاقات مع الآخرين.

الفصل الرابع:الدافعية للتعلم عند المراهقين

تمهيد

1.تعريف الدافعية التعلم

2.خصائص ووظائف الدافعية للتعلم لدى المراهقين

3.مكونات الدافعية للتعلم

4.عوامل الدافعية للتلعم لدى المراهقين

5.أنواع الدافعية للتعلم لدى المراهقين

6.أساليب الدافعية للتعلم لدى المراهقين

7.النظريات المفسرة لدافعية التعلم لدى المراهقين

8.مؤشرات الدافعية للتعلم لدى المراهقين

9.نماذج إستثارة الدافعية للتعلم عند المراهقين المتمدرسين

10.تنمية الدافعية للتعلم في المناهج المدرسية الجزائرية وإستراتيجية إثارتها

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع،ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح المراهق المتمدرس في الدراسة و عامل الدافعية الذي يعتبر شرط من شروط التعلم،و للمراهق المتعلم مجموعة من الطموحات والأهداف التي تجعله يختلف عن الآخرين بإختلاف بيئته و شخصيته و حياته النفسية و الإجتماعية و التي لها دور في بعث الدافعية للتعلم .

إن الدوافع هامة في إثارة ميل المتعلم لعملية التعلم،وعلى ذلك يجب أن يكون المعلم يقظا لإكتشاف المثيرات التي تؤدي إلى شعور المتعلم بالسرور والإشباع حتى يستمر ميله للعمل مدة كافية،يستطيع من خلالها تحصيل المهارات والمعارف.ولا يمكن إعتبار أي خطة للدرس كاملة إذا لم تشتمل على إثارة دافعية المتعلم نحو موضوع الدرس.إن بداية أي درس هو جزء متكامل مع الموقف التعليمي.

يرى جيتس بقوله: "أن الدافعية تعتبر الشرط الوحيد الذي لا يتم التعلم إلا بها" (عبد الخالق ،2001،ص45)،وهذا مايؤكد أن التربية مسألة خطيرة ولا يجب على المعلم أن يخضع ببساطة إلى ميول ودوافع المتعلمين،حيث أن الدافعية تكون فعالة فقط عندما تهيئ الفعل نحو التعلم،وألا تعمل على تثبيت الأفكار بدلا من توجيه الجهد،وتزداد أهمية الدافعية للتعلم في كونها تسمح بالتمييز بين المراهقين المتمدرسين من حيث الإستعداد والميول،

لابد من الإشارة إلى أن الدافعية للتعلم ليست في مجملها ذاتية،تنبع من داخل المراهق المتمدرس فقط،ولكن من المهم أن يكون هناك قدر مهم ومناسب من الدافعية الخارجية،أي من الضروري المساهمة في تكوين دوافع المراهقين المتمدرسين،وقد أشارت نظريات كليرClire في التعلم إلى أن" الدافعية شيء مهم وضروري ويجب أن يسبق التعليم مباشرة بهدف جذب إهتمام التلاميذ للدرس أو تحفيزهم للتعلم ،فمهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة إلا أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منا إذا لم تتضمن مايثير دافعية التلاميذ للتعلم".(أبو رياش وآخرون،2009،ص353)،و يشير البيليPili وآخرون (1998) إلى أن هناك "العديد من العناصر التي تخلق الدافعية للتعلم والتحصيل منها:التخطيط والتركيز

على الهدف والوعي بالمعرفة والأنشطة التي ينوي تعلمها والبحث النشط للمعلومات الجديدة والإدراك الواضح للتغذية الراجعة والتحصيل،وعدم وجود قلق أو خوف من الفشل" .(سعيد زيان،2013،ص114)

1. تعريف الدافعية للتعلم:

حسب قاموس Larousse عرف الدافعية للتعلم بأنها "حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم، وبناء المعرفة ووعيه إلى حالة التوازن المعرفي والنفسي".(خليفة صايم ،2013،ص54).وهي تعد من أهم مفاهيم علم النفس التربوي،تعرف بأنها شعور داخلي يدفع المتعلم للقيام بسلوكيات وتصرفات معينة لإشباع حاجات ورغبات محددة.

تتميز الدافعية بأنها :"حالة ديناميكية ترتكز على إدراك المتعلم لنفسه ولمحيطه،هذه الإدراكات هي التي تدفع هذا الأخير لإختيار نشاط ما ثم الإقبال على إنجازه والإصرار على ذلك لبلوغ الهدف الذي يصبو إليه.فالشيئ الذي أضهرته هذه المقاربة هو أن للدافعية أبعادا متعددة،ترتبط بشكل كبير مع جوانب عدة من حياة الأفراد "بعواطفهم ومعتقداتهم الشخصية ومعرفتهم بحقيقة تصرفاتهم وببنية هويتهم "(Boekaerts,2002)،كما ترتبط أيضا مع مسارهم التعليمي ومعاشهم المدرسي(Janosz,2000,p60).

إهتم الكثير من الباحثين بدراسة موضوع الدافعية للتعلم من خلال تناول الجوانب المتعددة لفهمها بصفة عامة،والدافعية للتعلم بوجه خاص،وذلك في إطار المقاربة السوسيو معرفية،والمقاربة التربوية التي تنطلق من التسليم بأن الظواهر النفسية ناتجة عن التفاعل المستمر والمتبادل بين سلوك الفرد ومميزاته الشخصية والمحيط الفيزيائي والإجتماعي الذي تتطور فيه شخصيته،هذا ما جعل باندوراBandora (1986) يعتبردافعية الفرد" سبب ونتيجة لسلوكه ولفهمه للمحيط حيث تمثل آلية معقدة في تطور مستمر مما يصعب فصل عناصرها ويحتم علينا فهمها في تداخلها".(Carré, 2009,p20)

يحدد قطامي (2000) الدافعية للتعلم على أنها "القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المعنوية بالنسبة له،وتعتبر دوافع قوية عند التلميذ،فهي بمثابة الطاقة التي تثير سلوكه للتوجه نحو تحقيق الهدف".(سعيد زيان 2013،ص115)،ومن هنا يتبين أهمية الدوافع في سلوك الفرد بوجه عام وفي مواقفه في التعلم المدرسي بوجه خاص.

وبالنسبة للإتجاه السلوكي الدافعية هي الحالة الداخلية أو الخارجية للمتعلم،التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على إستمراره وتوجهه نحو الهدف أو الغاية.أما من الناحية المعرفية،فهي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه،حيث تلح عليه على مواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حالة التوازن المعرفي والنفسي.أما من الناحية الإنسانية،فهي حالة إستثارة داخلية تحرك المتعلم لإستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يهدف إلى إشباع رغباته وتحقيق ذاته.

إهتم التربويون بهذا الموضوع كون الدافعية عامل أساسي في التعلم ويعرفونها تربويا بأنها "عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف معين كما أنها وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية فهي تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم مثلها مثل الذكاء" .(غيات بوفلجة 2013. ص244). وفي هذا المجال يرى نيغوفانNigofane 2013 أن الدافعية للتعلم "من أهم العوامل النفسية التي يجب على المعلم أن يعرف كيفية إثارتها لدى التلميذ،وذلك للحد من تشتت إنتباهه ودمجه في المهام التعليمية والتزامه بالأنظمة و التعليمات المدرسية".(الجراح وآخرون،2014،ص 262)

ويضيف الأزيرجاوي(1991)أن دافعية التعلم تمثل "القوة التي تحرك المتعلم لكي يؤدي العمل المدرسي وهذه القوة تتمثل في كثافة الجهد الذي يبذله المتعلم،وفي درجة مثيراته وإستمراره في الأداء،وفي تقديمه لأفضل ماعنده من قدرات ومهارات في الدرس ".(الموسوي 2015،ص83)

تقوم الدافعية للتعلم في المجال التربوي على العوامل النفسية،والتي تتمثل في "مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الإنخراط في نشاطات التعلم الذي يؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة،وهي ضرورة أساسية لحدوث التعلم الفعال".(أحمد دوقة ،2010،ص12)وحسب سلاقنSelagne يتم ذالك بناء على "الرغبة في النجاح عن طريق التجربة والإستكشاف والإشتراك في الأنشطة التي يعتمد النجاح فيها على جهد الفرد وقدراته".(بلحاج فروجة ،2011،ص138).كما تقوم على إستثارة داخلية تحرك المتعلم لإستغلال أقصى طاقته في كل موقف تعليمي يشترك فيه إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته.(أحمد دوقة ،2011،ص12). وعليه فإن الدافعية للتعلم هي القدرة على إثارة إهتمام الدارسين وشد إنتباههم وتحريك فاعليتهم في التفاعل مع الأنشطة التي يقوم بها المعلم،وتلك التي يقومون بها بأنفسهم بناء على طلب المعلم من خلال التفاعل النشط بكل مكوناته.

2. خصائص ووظائف الدافعية التعلم لدى المراهقين:

1.2 خصائص الدافعية للتعلم لدى المراهقين:

يمكن عرض أهم خصائص دافعية التعلم لدى المراهقين كما يلي:

- **الدافعية عملية معقدة:**تتبع الدافعية كمتغيرات داخلية في ذات التلميذ الذي يتميز بطبيعة الجسمية والعقلية والنفسية والخاصة من جهة ولإختلاف بيئته وتربيته وحاجاته من جهة أخرى.
- **الدافعية لا يمكن رؤيتها:** ولكن يمكن ملاحظة آثار ذلك ويمكن إستنباطه إستنباطا،للإنسان حاجات أو توقعات متعددة تتغير باستخدام وقد تتضارب معا،الأفراد حاجاتهم بطرق مختلفة مما يزيد العملية تعقيدا،إن إشباع حاجة ما لإنسان قد يؤدي إلى إزدياد في قوة تلك الحاجة وليس إلى إطفائها. و من النادر أن نجد دوافع وحاجات منفصلة،بل كثيرا ما تكون مجموعة دوافع وحاجات السلوك الهادف لا يستطيع في جميع الأحوال حجات الإنسان فكثيرا ما تحدث تحولات وعقبات مما يؤدي إلى حدوث سلوك آخر غير السلوك لإشباعي للحاجات.(حمادات،2008،ص255)
- **الدافعية ظاهرة متميزة:** مادامت الدافعية تمثل قوة داخلية تحرك السلوك وتوجهه عند التلميذ وكل فرد يمتلك خصائص تميزه عن غيره فإن الدافعية تعدو ظاهرة متميزة لدى كل فرد بسبب الفروق الفردية.
- **الدافعية ذات توجه قصدي:** والمقصود بذلك أن كل متعلم عندما يقوم بعمل ما فإنه يقوم بذلك باختياره أي مقصودا ومن ثم تكون الدوافع التي دفعته ذات طابع قصدي.
- **الدافعية تكتسب من الخبرات التراكمية للفرد:** مما يؤكد على أهمية الثواب والعقاب في إحداث تغيير في سلوك المتعلم وتعديله وبنائه أو إلغائه.
- **الدافعية لا تعمل بمعزل عن غيرها** : من الدوافع الأخرى فقد يكون الدافع للتعلم إرضاء للوالدين وقد يكون القبول الاجتماعي. (الخوالدة ،2005،ص20)
- **الدافعية قوة ذاتية داخلية:** متصلة بحاجات التلميذ وهي محرك للسلوك التعليمي كما تستثار بعوامل داخلية .(فوقية عبد الفتاح،2005،ص202)

إضافة إلى ماسبق ذكره فإنه يمكن إضافة خصائص أساسية يتميز بها المراهقون في كونها مرتبطة بحاجاتهم وبخصائص نموهم،ونظرا للنشاط الذي يتميز به المراهق فإن الدافعية تشكل مصدر محرك لنشاطهم ولتوجيه أهدافهم.

2.2 وظائف الدافعية للتعلم لدى المراهقين:

أحد أهم أهداف التعليم هو إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم،يمكن أن يتحقق هذا الهدف إلا من خلال التفاعل الناجح بين المعلم والمتعلمين،بالإعتماد على مجموعة مهارات هي: التهيئة،إستخدام الأسئلة، التعزيز ،الصمت،الاحتواء والمتابعة،مراعاة الفروق الفردية،طرائق التدريس،تنويع المثيرات.

ويكمن الإهتمام بالدافعية للتعلم نظرا لكونها عامل أساسي لتحقيق أهداف التعليم لذا فهي تقوم بالوظائف التالية:

- **وظيفة التنشيط:** إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد وتحريك القوة الإنفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين والقيام بأداء وسلوك محدد.
- **وظيفة التوجيه:** إذ يعمل الدافع على توجيه القوة الإنفعالية داخل الفرد للإستجابة لنوع من المثيرات وبالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له دون غيره من الأهداف.
- **وظيفة التعزيز:** فالدافع هو محرك للسلوك الفردي في إشباع الرغبات .(ناصر أحمد خوالدة ،2005،ص204)
- **وظيفة صيانة السلوك** :فالدافع يعمل على إستمرار السلوك من أجل تحقيق التعلم المراد تعلمه.(أمل البكري ،2007،ص171)

إن إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين وإستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية،مع الأخذ بعين الإعتبار قدرات وإستعدادات المتعلمين فدافع المتعلم لأداء مهام تتناسب مع قدرته،وتبقى دافعية التعلم من أهم الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية،لأنها من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم .(بلحاج فروجة ،2011،ص8)

- **وظيفة الاستثارة** :إن الدافع لا يسبب السلوك إنما يستثيره وأحسن درجة إستثارة هي الدرجة المتوسطة لأن نقص الإستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل عند التعلم وزيادة الكبيرة تؤدي إلى تشتت الإنتباه "لذلك فإن الدوافع سواء كانت بيولوجية أو سيكولوجية فإنها تعمل على إستثارة سلوك الإنسان إذا كان ذلك الدافع على درجة كافية من القوة،وبتأليف من إحتمال قيام الفرد بالسلوك المعين يكون قويا وإذا صاحب ذلك السلوك حافز إيجابي فإن درجة الإحتمال تتقوى أكثر".(أبو رياش 2006،ص16-17)

- **وظيفة الانتقاء:** هي إنتقاء السلوك الملائم يحث توجه السلوك نحو مثير معين والزيادة في الإستثارة ينتج عنه النشاط والإهتمام والتنافس،أما الزيادة المفرطة في الإستثارة تؤدي إلى القلق والإضطراب، وينتج عنها تشتت جهد المتعلم،لذلك فإن الإستثارة المتدرجة والمتوسطة هي المفضلة لحدوث التعلم.

- **وظيفة الباعث:** حيث نجد أغلب البواعث المتداولة بين عناصر العملية التعليمية أثناء الأداء التربوي ،من البواعث المادية والمعنوية كالمكافآت والعلامات والملاحظات والمدح واللوم التي يجب أن تكون مرتبطة بالموقف التعليمي،ومناسبة له حتى يتحقق الهدف.

- **وظيفة التوجيه السلوك** :دافعية التعلم إضافة إلى أنها توجه سلوك التلميذ نحو التعلم إعتمادا على مدى إلحاح الدافع لإشباعه أو شدته فهي تساعده في إختيار الوسائل لتحقيق ذلك "تحافظ على ديمومة وإستمرارية السلوك،فالدافعية تعمل على مد السلوك بالطاقة اللازمة حتى يتم إشباع الدافع أو تحقيق الغايات والأهداف التي يسعى لها الفرد" .(الزغلول والمحاميد،2007،ص216-217)

- **وظيفة التوقع**:الدافعية للتعلم تساعد على تحصيل المعرفة والمهارات وغيرها من الأهداف فالمتعلمين الذين يتمتعون بدافعية يتم تحصيلهم الدراسي فاعلية أكبر في حين المتعلمين الذين ليس لهم دافعية عالية قد يصبحون مصدر شغب وسخرية داخل القسم لديهم. (الزغلول عبد الرحيم،2008 ص295)

إن التربية وخبرات النجاح والفشل أو درجة الدافعية،عناصر ذات صلة بطبيعة المواد الدراسة و فعاليتها إلى جانب طبيعة شخصية المتعلم وقدرته على التوقع والإنجاز ومدى إرتباط هذه العناصر بعوامل التعزيز مما يساعد المتعلم على تحقيق النجاح وتجنب الفشل،ودرجة الضبط الذاتي لدى المتعلم وضبط الجماعة التي ينتمي إليها كالأسرة أو جماعة الأقران داخل القسم أو خارجه.

- **تحديد المجال السلوكي وتنشيطه:** تحث الدافعية المتعلم على تكرار سلوك ناجح وعلى جمع الطاقة اللازمة لممارسة نشاط ما،مما يؤدي إلى تنشيط سلوك التلميذ ودفعه إلى التعلم.

- **توليد السلوك :**فهي تنشط وتحرك سلوكا لدى الأفراد من أجل إشباع حاجة وإستجابة لتحقيق هدف معين فمثل هذا السلوك أو النشاط الذي يصدر عن الكائن الحي يعد مؤشرا على وجود دافعية لديه نحو تحقيق غاية أو هدف ما وتوجيه السلوك نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو تحقيق الهدف، فالدافعية إضافة إلى أنها توجه وسلوك الأفراد نحو الهدف،فهي تساعدهم في إختيار الوسائل المناسبة لتحقيق ذلك الهدف. (عمر بدر ،1987،ص95)

عندما تصل قوة الدافع إلى درجة كبيرة تفقد مساعي المتعلم قوة الإستمرار في نفس الإتجاهات، وتبدأ عندما تظهر عند المتعلم إستجابات،لا تخدم التوجه نحو نفس الهدف وعندما يقوى الدافع تزداد الجهود المبذولة في عملية التعلم.

- **وظيفة الإختيار:** تمثل في معرفة قدرة المتعلم على إختيار النشاطات الي ترضي دوافعه وقدرته على وضع الأهداف المتوقع إنجازها في النشاط الممارس،وقدرة المتعلم على إستخلاص العلاقات والنتائج الإيجابية من تعلمه.ولها وظيفة توجيهية وإقتصادية لمجهود المتعلم وجهده،كما ترفع من مستوى المثابرة لديه وتقلل من شعوره بالتعب نتيجة شعوره بالمسؤولية نظرا لإختياره الحر.(نزيه حمدي وداود نسيمه ،1989،ص76)

- **تحرير الطاقة الإنفعالية لدى التلميذ وإستثارة نشاطه:** حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط ،إذ تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على إستثارة وتحريك السلوك وهذا ما أشار اليه دين سبيترز أن الدافعية تتضمن إطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما.(أبو رياش وآخرون،2009،ص354)

- **تحديد النشاط وإختياره :**الدوافع تجعل التلميذ يستجيب لموضوعات التعلم ويهمل غيرها كما تحدد الطريقة و الأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك الموضوعات .

تحدث الدافعية المتعلم على تكرار السلوك الناجح وتحاشي السلوك المؤدي إلى العقاب والحرمان بسبب عمليات التعزيز،إذ يصبح دافع الفرد هو الحصول على الثواب سواء مادي أو معنوي وتجنب الفشل

أو اللوم أو العقاب.كما تثير الدافعية الأنشطة التي تتناسب مع المواقف التي يواجهها الفرد،أي أن يختار الفرد نشاطا معينا يتناسب مع الحاجة التي توجد لديه،إما بالإتجاه الإيجابي أو الإتجاه السلبي.(بلحاج، 2011، ص140)

فبالنسبة للمعلم تتمثل وظيفة الدافعية للتعلم بإعتبارها مساعدة في:

- معرفة النشاط المدرسي الذي يميل إليه التلميذ ويرغب فيه وهذا ما يطلق عليه معرفة إتجاه الجهد نحو العملية التعليمية.
- معرفة مقدار الجهد المتوقع أن يبذله المتعلم أثناء الدرس،حيث يلاحظ أن بعضهم يواظبون على حضور الدرس لكن في حقيقة الأمر لا يشاركون بإيجابية وفاعلية مما يفقد الدرس قيمة الهدف منه وهذا يمثل أحد وظائف الدافعية العامة والتي يطلق عليها معرفة شدة الجهد نحو العملية التعليمية.
- معرفة مدى قدرة المتعلم على مواجهة بعض المشكلات التعليمية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي وهذا ما يطلق عليه معرفة المثابرة.

إظافة إلى ماسبق فإن الدافعية للتعلم،ونظرا لأهميتها في حياة المراهق المتمدرس فإنها تقوم بوظائف بالنسبة للتلميذ فتتمثل فيمايلي :

- **تزويد السلوك بالطاقة وإثارة النشاط** :يحدد التعلم عن طريق النشاط الذي يقوم به التلميذ وهذا النشاط يستثار من طرف الدافعية التي تنشط الكائن الحي في الموقف التعليمي وتحرر السلوك من عقله،إذ يحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الإشباع ويتوقع أن يزداد النشاط بإزدياد شدة الدافع . (كلثوم العايب ، 2010،ص89،88).
- **إختيار النشاط وتحديده** :أن الدافعية عامل موجه ومنظم فهي توجه سلوك الكائن الحي إلى أوجه معينة نحو غرض معين وتحقق له إشباعات معينة وعليه فهي تجعل التلميذ يستجيب لبعض المواقف ويهمل البعض الآخر وهذا من حيث إختياره للنشاط الذي يفضل ممارسته.
- **توجيه السلوك:** إن الدافعية عامل مدعم أو معزز وذلك لأن التوجيه السلوك لتحقيق أهداف وأغراض معينة لتحقيق إشباعات معينة هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه

الإشباعات،فلا يكفي أن نثير في التلميذ أهمية ممارسة النشاط وإنما ينبغي أن نوجهه نحو أهداف محددة واضحة فالتعلم يصبح مجديا و إذا وجه نحو أهداف واضحة تثير إهتمام التلميذ.(كلثوم العايب ، 2010،ص89،88).

3. مكونات الدافعية للتعلم لدى المراهقين:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية للتعلم لدى الفرد تتمثل أهمها فيما يلي:

1.3حب الإستطلاع :الأفراد فضوليون بطبعهم،فهم يبحثون عن خبرات جديدة ويستمتعون بتعلم الأشياء الجديدة،ويشعرون بالرضا عند حل الألغاز،وتطوير مهاراتهم وكفايتهم الذاتية.والمهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الإستطلاع عند الطلبة وإستخدامه كدافع للتعلم.فتقديم مثيرات جديدة للطلبة يثير حب الإستطلاع لديهم كإستثارة الفضول بطرح الأسئلة أو مشكلات يبحث عن حلول لها. (ثائر أحمد غباري ،2008،ص45)

2.3 الكفاية الذاتية: يعني هذا إعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة فالطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم ليست لديهم دافعية للتعلم،ومن مصادر الكفاية الذاتية نجد ما يلي:إنجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء،الخبرات البديلة،الإقناع اللفظي و الحالة الفسيولوجية والشعور بالنجاح أو الفشل.

3.3 الإتجاه :يعتبر إتجاه الطلبة نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائما خلال السلوك الإيجابي لدى الطلبة وقد يظهر فقط بوجود دروس.

4.3 الدوافع الخارجية :التعزيز الخارجي يعتبر أحد أهم الأساليب لإثارة الدافعية للتعلم كما أن المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة إستثمارية تحارب الملل وينبغي على إستراتيجيات التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق،وأن تبتعد عن الخوف والضغوط.كما أن العلامات قيمة جيدة كدافع الخارجي.(ثائر أحمد غباري ،2008،ص45)

في دراسة قام بها كوزكي وأنتويستالKozaki .Antoysyal (1984) كشفت عن تسعة أبعاد أساسية للدافعية إستنتجت بعد القيام بعدد هائل من المقابلات مع التلاميذ والمربين والجدول رقم(11)التالي يوضح أهم الأبعاد التي توصل إليها الباحثان في (1984)

الجدول رقم(11):الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب كوزكي وأنتويستلKozaki .Antoysyal (دوقة وآخرون ،2009،ص13)

المجلات	الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
المجال العاطفي	الحماس–الإندماج–الجماعية.	التشجيع والإهتمام من طرف الأولياء–حب إرضاء الكبار–حب العمل الجماعي.
المجال المعرفي	الإستقلالية–الفاعلية–الإهتمام.	الإرتياح عند القيام بنشاطات دون إعاقة الآخرين–الإعتراف بالتقدم بالمعرفة–السرور بالأفكار و الآراء.
المجال الأخلاقي	الثقة –المطاوعة –المسؤولية.	الرضا عند الأداء الجيد–تفضيل السلوكيات التي توافق قواعد النظام–قبول تبعات الأعمال.

وتذكر ديمبوDimebo (1994) أن النموذج الذي تتبناه لفهم العوامل الشخصية التي تؤثر في الدافعية إستند إلى أعمال بنترشBinterch وديغورتDigorte (1990)التي حددت ثلاثة مكونات للدافعية:

- **مكون القيمة:** الذي يتضمن أهداف التلاميذ ومعتقداتهم حول أهمية المهمة، كأن يطرح التسؤل (لماذا أقوم بهذا العمل؟).
- **مكون التوقع:** الذي يتضمن معتقدات التلاميذ حول قدرتهم على أداء العمل أو المهمة، كأن يطرح التساؤل (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟).
- **المكون الإنفعالي:** الذي يتضمن ردود الفعل الإنفعالية نحو المهمة،تظهر من خلال التساؤل (كيف أشعر حيال هذه المهمة ؟) .(أبو جادو ،2008،ص295)

إذ تعد عملية الدافعية بمثابة نظام مفتوح تتألف من تفاعل خليط من المكونات التميزية والتكاملية في آن واحد وهذه المكونات واحدة من حيث النوع عند كافة أبناء الجنس البشري لكنها مختلفة في درجتها أو مستواها وهذه المكونات هي:

- **المكون الداخلي أو الذاتي:** ويشتمل على المكونات المعرفية والإنفعالية والفسيولوجية معا .
- **المكون الخارجي أو الموضوعي** :ويتضمن المكونات المادية (الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية) والمكون الإجتماعي .(ثائر غباري 2008،ص27)

وعليه فالدافعية هي نتاج تفاعل خليط من هذه المكونات معا وهي تختلف من شخص لآخر باختلاف نواتج التفاعل في درجات هذه المكونات المذكورة آنفا، لذا إقترح آخرون مكونات الدافعية للتعلم يمكن عرضها فيمايلي :

- **الشعور بالمسؤولية** :تشير إلى الإلتزام والجدية في الدراسة وما يكلف به التلميذ من واجبات على أكمل وجه،وبذل المزيد من الجهد والإنتباه لتحقيق ذلك،حيث الدقة والتفاني في العمل والقيام بالمهام التي من شأنها تنمية مهارته.
- **السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع** :يعني بذل الجهد للحصول على أعلى التقديرات والرغبة في الإطلاع،ومعرفة كل ما هو جديد،وإبتكار حلول جديدة للمشكلات،والسعي لتحسين مستوى الأداء للأعمال الصعبة التي تتطلب المزيد من التفكير و البحث.
- **المثابرة** :تمثلت مظاهرها في السعي نحو بذل الجهد للتغلب على العقبات التي قد تواجه الشخص في أدائه لبعض الأعمال،والسعي نحو حل المشكلات الصعبة مهما استغرقت من وقت ومجهود، والاستعداد لمواجهة الفشل بصبر إلى أن يكتمل العمل الذي يؤديه الفرد،والتضحية بكثير من الأمور الحياتية مثل قضاء وقت الفراغ وممارسة الأنشطة الترفيهية .
- **الشعور بأهمية الزمن و التوجه الزمني** :الحرص على تأدية الواجبات في مواعيدها والإلتزام بجدول زمني لكل ما يفعله الفرد،سواء ما تعلق بدراسته،أو في زيارته وعلاقته بالأخرين،والإنزعاج من عدم إلتزام الآخرين بالمواعيد.
- **التخطيط للمستقبل:** وتركزت مظاهره في رسم خطة للأعمال التي ينوي الفرد القيام بها،والشعور بأن ذلك من شأنه تنظيم حياة الفرد،وتفادي الوقوع في المشكلات،وأن التخطيط للمستقبل من أفضل السبل لتوفيركل من الوقت والجهد.(خليفة،2000،ص69).

4. عوامل الدافعية للتعلم لدى المراهقين :

1.4 العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم لدى المراهقين :

تتأثر الدافعية للتعلم لدى المراهق بعوامل متعددة،تنحصر في محورين أساسيين هما:البيئة والإستعداد الداخلي لدى المراهق.ويمكن عرض هذه العوامل من خلال ماقدمه wlodkowsk1985 كالأتي:

1.1.4 العوامل الشخصية : توجد العديد من العوامل الشخصية ذات الطبيعة النفسية،الإجتماعية والعقلية والجسمية التي تؤثر في الدافعية للتعلم،وتؤدي إلى إرتفاع مستوى التحصيل أو تدنيه.فمفهوم الذات على سبيل المثال هو الصورة التي يعرفها الشخص عن نفسه من نظرته لنفسه،ومن خلال تعامله مع الآخرين ،ومن نظرة الناس إليه يؤدي إلى التأثير بشكل كبير على مايبذله الفرد من مجهود للتعلم،وهذا يرتبط بإدركه لما يحققه هذا المجهود من نتائج مرغوبة.(صالح حسين الداهري،2005،ص185)

كما تلعب الإنفعالات التي هي عبارة عن إستجابات فزيولوجية ونفسية تؤثر في الإدراك والتعلم والأداء دورا أساسيا،حيث ينظر لإنفعلات الدافعية الداخلية للتلاميذ في حجرة الدراسة على أنها إستجبات قوية،لها تأثيرعلى السلوك،وتقاس إجرائيا بالمدى الذي يجعل التلاميذ يقررون الإنفعال السار بطرق معينة تتمثل في حب الإستطلاع والإستمتاع مقابل الإنفعال الغير سار الذي يعبرعن الإنفعالات الخارجية مثل:القلق،الملل.(نبيل محمد زايد،2003،ص81)

وفيما يلي عرض لأهم العوامل الشخصية:

- **المواقف** :هي تلك الحالة المتعلمة والمشكلة من المعلومات والإنفعالات،وهي توجه التلميذ إلى التصرف نحو وضعية تعلم ما بطريقة ملائمة أو غير ملائمة .
- **الحاجة:** وهي موضحة في نظرية الحاجات لماسلو،تعتبر الحاجة حالة تؤدي بالفرد إلى متابعة هدف يسعى إلى الوصول إليه،وهناك حاجات فيزيولوجية التي تعتبر فطرية وحاجات معرفية مثل:وضع تحديات،إشباع الفضول،إنجاز مهمة تعليمية ما،إتخاذ القرارات....إلخ.
- **الإثارة:** ترتبط الإثارة بكل تغيير يحدث في البيئة والذي يجعل الفرد في حالة نشاط وديناميكية.

- **الانفعالات:** مما لاشك فيه أن الحياة الإنفعالية للتلميذ تلعب دورا فعالا في عملية التعلم عموما وفي إثارة دافعيته بشكل خاص فإن الجانب الإنفعالي للتلميذ مضطربا فإن دافعيته للتعلم الأكاديمي تنخفض،وعلى العكس من ذلك إذا كان هذا التلميذ يعيش توازنا إنفعاليا،فإنه من السهل تحريك طاقاته واهتمامه في العمل المدرسي،وزيادة إقباله على التعلم .

- **التقييم الذاتي للقدرات الذاتية:**أصبح مفهوم الفاعلية الذاتية في مجال دافعية التعلم أكثر أهمية كما سبق توضيحه في نظرية باندورا،فالتقييم الذي يضعه الفرد المتعلم حول ذاته يمكنه التنبؤ بأدائه.

- **الدافعية للنجاح:**لا يكفي أن يعرف التلميذ هل هو قادر على النجاح في مهامه الدراسية،ولكن يجب أيضا أن يعرف هل لديه إرادة لذلك.وعلى التلميذ أن يلتزم بمواصلة إنجاز أهدافه الدراسية.وقد عرف (ماهلرMahler) الإندماج على أنه الدافعية لإنجاز مهمة خارج السياق الذي تم التعلم فيه.وعلى هذا الأساس فإن الإندماج يمثل الجهد الشخصي الذي يبذله التلميذ لمواصلة تعلمه. (سعاد مرغم، 2009، ص47-49)

2.1.4المحيط الإجتماعي والأسري:إن أهمية المحيط الإجتماعي والأسري في التعلم كان معروفا عن طريق "جون ديويJone diwi " ثم "فيقوتسكيVigotesekI"ثم "برونزBronez"،كما تضمنت نظرية التحديد الذاتي لدوسي Dosi وريانRayan جانبا إجتماعيا،فالتلميذ جزء من محيطه الإجتماعي كالأسرة والجامعة والشارع والمسجد،حيث يشبع التلميذ حجاته ورغباته، ومشاركته في النشاطات الأكاديمية مع زملائه الطلبة في الجامعة تساعده على إكتساب مهارات و معارف وتتيح له فرص تنمية دافعيته للتعلم وتحصيله الدراسي كما أن التفاعل الحادث بين الطلبة في الجامعة من خلال مشاركتهم وتعليمهم التعاوني،ينمي كل واحد منهم إزاء الأخر الدافع للتعلم،كما يساعد على نمو المهارات الإجتماعية،وهذا مايؤكده وليام قلاسار Wileyam Glasar.(مرغم سعاد ،2009،ص49)

تعتبرالأسرة أيضا مدرسة إجتماعية للمراهق المتمدرس فهي تقوم بتنشئته وتكوين شخصيته وتكوين سلوكه.لذا يلعب الجو الأسري دورا هاما في نموالدافع ،حيث توصلت الأبحاث الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الإجتماعية والمعاملة الوالدية للرفع من دافعية التعلم لدى التلاميذ ،أهمهادراسة (نفين Nivine ،1972) التي أوضحت مدى إرتباط الدافعية بالتنشئة الأسرية في تشجع على الإستقلال المبكر،وكذلك

إرتباطها بالجو الأسري المشجع على الطموح المبكر.كما أكد روم Rom أن الأطفال الذين يتصفون بدافعية عالية ينشؤون من أسر تتسم بالتفاعل الإيجابي بين الأبناء والآباء.(سهير كامل أحمد ،2000 ص28)

لاينكر العلماء بوجود دوافع نفسية وإجتماعية تنشأ أساسا عن حاجات نفسية إجتماعية،ويقوم كل من التعلم ومستوى الثقافة ومعايير المجتمع بقدر كبير في إستثارتها وتوجيه إشباعاتها. لهذه الدوافع أساس فطري، ولكن المجتمع وأساليب التربية تستثيرها على نحو ما،وتوجه إشباعاتها على النحو المطابق لمعايير المجتمع وأخلاقيات البيئة،ومن هذه الدوافع –دافع الإنتماء–دافع السيطرة –دافع التملك –دافع التدين...الخ.(حمدي علي الفرماوي2004،ص17)

3.1.4العوامل المدرسية : يعتبرالدافع إلى التعلم خلال السنوات الدراسية واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك التلميذ نحو تحقيق التفوق،ونيل إحترام زملائه،وحب والديه،وتحقيق التكيف المدرسي.(عبد الرحيم زغلول 2007،ص214)

إن المستوى المرتفع لدافعية التعلم الذي لا بد للتلميذ أن يحرزه يمثل النجاح في أدائه الدراسي، وخبرات النجاح عادة ترفع من مستوى الطموح،فيزيد الفرد من أهدافه.ومن المعروف أن هناك فروقا فردية في خصائص المتعلمين العقلية والإجتماعية،فمنهم من يميل إلى المنافسة وتحمل المسؤولية والأعمال القيادية،في حين البعض الآخر يرغب في العمل الجماعي أو التعاوني،وهناك البعض من يميل إلى التحدي والمغامرة.ويمكن إستغلال المحتوى الدراسي لإشباع هذه الحاجات من خلال تنويع الأنشطة الصفية،كإثارة المنافسة بين المتعلمين،وتشكيل المجموعات الدراسية ومجموعات التعاون،مع العمل على تعزيز الأدوار القيادية،وتحمل المسؤولية لدى المتعلمين،وجعل المحتوى يبدو مألوفا لدى المتعلمين ويتم ذلك من خلال :

- تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي من خلال إستخدام لغة واضحة ومألوفة للمتعلمين .
- الإكثار من إستخدام الوسائل الحسية لتوضيح أفكار الدرس.
- إستخدام الأمثلة الواردةفي البيئة التي يعيش فيها المتعلم .

- إتاحة الفرصة للمتعلمين للحديث عن خبراتهم الخاصة ذات العلاقة .
- تشجيع التلاميذ على التساؤل وطرح الأمثلة حول محتوى الموقف التعلمي.(عبد الرحيم زغلول 2007،ص214)
- **التعزيزات:** حسب المدرسة السلوكية يرتبط السلوك بالمثير لكن توقف التعزيزات يؤدي إلى الإختفاء التدريجي للسلوك،وتأتي هذه التعزيزات من مصدرين خارجي وداخلي وعلى المعلم أن يساعد المتعلم على تنمية تعزيزات داخلية لكي يصل التلميذ إلى تطوير تعلمه وتقدير مجهوده،لذا لا يمكن الاقتصار على التعزيزات الخارجية،بل يمكن أن تكون كنقطة بداية لإثارة الدافعية الداخلية .
- **التعلم الموجه نحو المهمة:** إن التطبيقات البيداغوجية للتعلم الكلاسيكي تهدف إلى تنمية مهارات التلميذ،حيث ترتكز العملية التربوية على المعلم،المردود التربوي للتلميذ،والمنافسة بين التلاميذ والتعزيزات الخارجية ..إلخ.بالمقابل أظهرت بحوث أخرى أن التعلم الموجه نحو إنجاز المهمة يصل بالمتعلم إلى تكوين إستراتيجيات أكثر فعالية للتعلم،وإلى إتصال دائم مع الأخرين ،وخلق تحديات كبيرة،وتكوين صورة إيجابية على المدرسة،وعلى ذاته كمتعلم.

2.4 عوامل تنشيط الدافعية نحو التعلم لدى المراهقين :

تتأثر الدافعية للتعلم لدى المراهقين بعوامل عدة تؤدي إلى تفعيلها وتنشيطها،وأهم هذه العوامل مايلي:

1.2.4 تركيز الإنتباه حول الموضوعات المطلوب تعلمها:عادة ماينشأ لدى كثير من التلاميذ بعض الإهتمامات حول الأهداف التي تدور حولها موضوعات التعلم،وخاصة في بداية عرض الموضوعات الجديدة،مما يوجه إنتباههم نحوها.ولذلك فإن شرح المعلم أو تقديمه لموضوع جديد يعمل على توجيه إنتباه التلاميذ نحو الأهداف التي يمكن أن يحققها هذا الموضوع،مما يجعله المعلم يهتم بضرورة ذلك قبل عرضها على التلاميذ.

2.2.4 تحقيق الحاجة إلى الإنجاز:الحاجة إلى الإنجاز من الحاجات الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي،ومساعدة التلاميذ على تحقيق هذه الحاجة يعمل على تنشيط مستوى أدائهم،وتحقيق أهم جوانب دافعية العمل المدرسي.وترتبط الحاجة إلى الإنجاز بالحاجة إلى النجاح،وهي حاجات إجتماعية تظهر لدى الكثير من التلاميذ،وقد يرجع عدم ظهور هذه الحاجة عند البعض منهم إلى الخبرات السابقة التي لم يتم تعزيزها.والميل إلى تحقيق النجاح يختلف بين الأفراد بدرجة ملحوظة،كما يختلف كذالك عند الفرد ذاته من موقف لآخر .وفي هذا الإطار إفترض أتكنسونAtecnesone أن الميل إلى النجاح في علاقته بأي عمل أو نشاط يعتبر وظيفة ثلاث متغيرات رئيسية هي:

- دافع إلى تحقيق النجاح.
- إحتمال النجاح عقب أداء العمل .
- القيمة الحافزة للنجاح.

3.2.4 تحقيق الأهداف ووضوحها:يتطلب أن تكون أهداف عامة وأهداف خاصة فالأهداف العامة تكون بمثابة الإطار العام الذي يحدد عملية النمو،أما الأهداف الخاصة فإنها تحدد المهارات وأساليب السلوك وطرق التفكير المطلوب تنميتها لدى التلاميذ،بالإضافة إلى مجموعة المعارف والمعلومات المراد تحقيقها لديهم في مرحلة دراسية معينة،وعلى درجة وضوح الأهداف.وتحديدها يتوقف مستوى النمو والتعلم الذي يمكن أن تحققه المدرسة للتلاميذ.(أنور محمد الشرقاوي،2012،ص244)

4.2.4 تنمية الميول لتحقيق الأهداف: أوضحت كثير من الدراسات والبحوث التجريبية أن الميول تعتبر من المحددات الرئيسية للتعلم.وتقسم الميول إلى ميول مباشرة وغير مباشرة،بحيث تتمثل الميول المباشرة في الإهتمام بالناس،رؤية المناظر الطبيعية وسماع الموسيقى،بينما يمكن أن يكون جمع المال والحصول على درجات مرتفعة في التحصيل الدرسي من الميول الغير مباشرة،كما يمكن أن يحقق المال من وظيفة في المجتمع،وما تحققه النتائج المرتفعة في التحصيل الدراسي من تأكيد الذات والتفوق،وتحقيق الحاجة إلى الإنجاز،و المكانة الإجتماعية سواء داخل المدرسة أو خارجها.

5.2.4 مستوى العمل المطلوب تعلمه: يتطلب دراسة مستوى العمل وملاءمته لمستوى قدرات التلميذ وإمكانيتهم أن نضع في الإعتبار كل من مستوى الجماعة التربوية والفروق الفردية داخل هذه الجماعة.ومشكلة تحقيق التوافق بين الفروق الفردية داخل هذه الجماعة تعتبر من المشكلات التربوية الهامة، ويمكن تقسيم الفصل الدراسي الواحد إلى مجموعات صغيرة وأن تنوع مستوى العمل في الجماعات المختلفة طبقا للفروق الفردية بينهم في القدرات والميول وفي مجال الأنشطة الجماعية. (أنور محمد الشرقاوي ،2012،ص248)

6.2.4 الحافز:يعتبرمفهوم الحافز من المفاهيم التي تؤدي دورا هاما في تنشيط السلوك وتحقيق الأهداف.

فهو عبارة عن مكافأة أو مصدر لإشباع الحاجةالتي تظهر لدى الفرد،يقدم إما خلال الموقف السلوكي لتشجيعه على متابعة السلوك،أو بعد الوصول إلى الهدف لتعزيز نمط السلوك المطلوب تعلمه،لذلك فإن تكرار السلوك يصبح أكثر إحتمالا في المواقف المشابهة،وحين يتمكن الفردمن الحصول على المكافأة،أو الوصول إلى الهدف،فإن النشاط الدافعي يتم إختزاله.

7.2.4الثواب والعقاب:بقدر مايعتبرالثواب أو المكافأة من الوسائل الهامة في تنشيط الدافعية الفرد نحو تحقيق الأهداف في كثير من المواقف،بقدر مايعتبر سوء إستخدام المكافأة من العوامل التي تؤثر على سلوك الأفراد،وبالتالي تحقيق عملية التعلم.فمازال سوء إستخدام أساليب الثواب والعقاب من المشكلات الواضحة في مجال التعلم المدرسي،وقد تبين في كثير من الدراسات التي أجريت سواء في مجال التعلم الحيواني،في مجال التعلم عند الإنسان يعمل على تكرار الإستجابات الناجعة،مما يزيد من إحتمال زيادة محولات وجهد الفرد لإصدار الإستجابات المرغوب مرة أخرى. (أنور محمد الشرقاوي،2012،ص253)

8.2.4 تكملة موضوع التعلم:يرتبط تكملة الأداء المطلوب تعلمه أو نمط السلوك المطلوب إكتسابه لكي يصبح نمطا سلوكيا شبه ثابت لدى الفرد،بكثير من عوامل الدافعية الأزمة لجعل المتعلم في حالة نشاط مستمر،حتى يتم تحقيق الهدف.فإن تعلم مهارة معينة أو إكتساب نمط سلوك معين يتطلب أن يستمر المتعلم في عملية التعلم حتى يصل إلى الهدف المحددفي المدة المحددة بالمستوى المطلوب،ويتوقف ذلك على جعل المتعلم في حالة نشاط وإهتمام مستمر. (أنور محمد الشرقاوي،2012،ص253)

9.2.4 السجلات والرسوم البيانية: يمكن إستخدامها في جميع المواد الدراسية عن طريق قيام الطلاب بتسجيل نتائج التحصيل الدراسي والنشاط المدرسي يوميا أو كل أسبوع أو كل فترة من فترات الأداء والتعلم،وذلك بأن يضع التلميذ الدرجة أو التقديرالذي يحصل عليه في المادة الدراسية أو في موضوع النشاط في كل مرة في الدوائر أو المربعات الموجودة أمام المادة أو أمام موضوع النشاط،بحيث يمكن معرفة موضوع النشاط،و يمكن معرفة التطور التدريجي الذي يحدث،و بالتالي يكون الطالب على علم بمستوى نموه التعلمي،ولديه معرفة مباشرة بنتائج تعلمه والتي تستخدم كعامل معزز للأداء .

5. أنواع الدافعية للتعلم لدى المراهقين :

يمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر إستثارتها،وهما الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية .

1.5 الدافعية الداخلية: وصفها شلتزChiltez (1993)بالقيمة الداخلية. (الجراح واخرون،2014،ص262)،وهي الدوافع التي تثأر بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد،وتشمل دوافع حب المعرفة والإستطلاع والميول والإهتمامات.(الزغلول والمحاميد ،2007،ص98)كما يمكن إرجاعها حسب لجوندغ (1993) إلى الشعور باللذة والإرتياح أثناء ممارستها أو تحقيقنا لأي نشاط. (ياسين وآخرون،2015،ص27)

يعرفها كل من ديسيDisi و ريونRiyon بأنها "دافعية ترتكز إلى الحاجة الفطرية للكفاءة والضبط الذاتي والإختيار الحر للنشاط،أي أن النشاط ينجز من طرف الفرد بإختياره الحر من أجل الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة ويصاحب ذلك الإنجاز أو السلوك إدراك الفرد لأحاسيسه كالفرحةوالمتعة والإثارة والرضا".(تيلوين وبوقريرس،2007،ص9).

2.5الدافعية الخارجية :وهي الدوافع التي تتأثر بعوامل خارجية التي تنشأ نتيجة لعلاقة التلميذ بالأشخاص الأخرين كالأولياء والأساتذة،ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة سعيا لإرضاء المحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي .

ويشير كلوستيرمانKlostiremane (1988) أن "التلاميذ المدفوعين خارجيا بشكل كبير غالبا ما يرون بأن هناك ظروفا خارجية لا يستطعون السيطرة عليها تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم،لذا هم ينسبون النجاح أو الفشل الذي يحصلون عليه إلى عوامل خارج إرادتهم فيظهرون عجزا في التعلم ويعتقدون أن بذلهم لمزيد من الجهد لن يحدث أي فرق في المهام التي يعملون بها ".(الجراح وآخرون،2014،ص262)

ويرى برونرBroner أن "التعلم يكون أكثر ديمومة وإستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية، وليس مرهونة بمعززات خارجية.ويعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم،أما بعد ذلك فيجب التركيز على الإستثارة الداخلية للدوافع". (أبوجادو ،2008،ص293)

يضيف ليبر بأن تلاميذ ذوي الدافعية الذاتية (الداخلية) يقومون بنشاط ""بالنسبة لهم يوفر المتعة ويعطي الشعور بالإنجاز "(Ocde,2009 ;p29)و النوع من التلاميذ يميلون إلى إستخدام إستراتيجيات تتطلب منهم بذل من الجهد الذي يمكنهم بمزيد من معالجة المعلومات،وفي المقابل فإن التلاميذ ذوي الدوافع الخارجية يميلون إلى بذل القليل من الجهد،ويكون سبب تعلمهم هو الحصول على مكافأة،فغالبا ما يقوم التلاميذ المدفوعون داخليا بأداء الواجبات المدرسية بصورة أفضل من التلاميذ ذوي الدافعية الخارجية ،فقد يستمر التلاميذ بإكمال عملهم مادامو مدفوعين خارجيا،ولكن عند توقف إعطاء هذه المكافأة تختفي الدافعية للتعلم،كما أن ذوي الدافعية الداخلية لديهم سيطرة داخلية،ويعتقدون أنهم يستحقون المدح الذي يتلقونه لنجاحهم والنقد في حال فشلهم،كونهم مسؤولون عن هذا النجاح أو ذلك الفشل. (الجراح وآخرون ، 2014 ، ص262)وهذا ما أظهرته نتائج دراسة ونتزلWentezel (1993) حول الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة المبكرة،بأن التلاميذ يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية وتعليمية في نفس الوقت يحصلون على نتائج أحسن من أولائك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط.(دوقة وآخرون،2009،ص94-95)

6.أساليب الدافعية للتعلم لدى المراهقين :

إن إثارة الدافعية للتعلم لدى المراهقين يعتمد على أساليب متنوعة أهمها مايلي:

1.6 التنويع الحركي: ومن أمثلته عدم ثبات المعلم في الصف بمكان واحد فتارة يغير موقعه وتارة بقارب من طلابه أو التحرك بين المقاعد أو الإقتراب من السبورة.

2.6 التركيز: ومن أمثلته إستخدام التعابير اللفظية الشائع إستعمالها كأن يقال للتلاميذ: أنظروا،إستمعوا،لاحظوا معي ،وكاستخدام الإيماءات كهز الرأس وحركات اليدين أو تقطيب الجبين.

3.6 التوظيف المناسب للصمت: ومن أمثلته إلقاء سؤال ثم تترك مجالا للتلاميذ للتفكير فيه،فلابد هنا من الصمت ثم تلقي إجابة التلميذ،ليلاحظ المعلم رد فعل التلاميذ على إجابة زميلهم :الصمت فترة من الزمن بعد تلقي الإجابات ومحاولتهم تعديلها إذا كان يشوبه الخطأ مثلا،وإتاحة الفرصة لمساهمة جميع الطلاب في الموقف التعليمي .

4.6 التنويع في توظيف الحواس:أثبتت الدراسات التربوية أن قدرة الطلاب على الفهم تنمو وتزداد كلما إزداد إعتمادهم في التحصيل الدراسي على أكبر عدد من الحواس،شريطة أن لا ينقلب التنويع إلى غاية التنوع في الوسائل التعليمية وتوظيفها،فلا نكثر منها حتى لا تنقلب إلى عامل فوضى وتشتيت للإنتباه. (جمال بن إبراهيم القرش،2012،ص131)

7. النظريات المفسرة لدافعية التعلم لدى المراهقين:

إحتلت الدافعية حيزا كبيرا من البحث في القرن العشرين مما أدى إلى بناء نظريات على نحو مستقل عن المفاهيم والأبعاد الأخرى للشخصية،وذلك إعترافا بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله،وإرتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم.ومن أبرز النظريات المفسرة لدافعية التعلم مايلي:

1.7 النظرية السلوكية :

ولقد عرفت الدافعية للتعلم بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على إستمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة،ومن بين زعماء هذه المدرسة ثورندايكThorandayek وسكنروهلHull. Skiner.

1.1.7نظرية ثورندايكThorandayek : إعتمد ثورندايكThorandayek على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكون الإستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الإستجابة وتقويمها،في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الإنزعاج،كما يرى أن نشاط المتعلم مرتبط بكمية حرمانه،حيث يؤدي التعزيز إلى الإستجابة التي تخفض كمية الحرمان،فالتعزيز الذي يلي إستجابة مايزيد من إحتمالية حدوثها ثانية،وإزالة مثير مؤلم يزيد من إحتمالية حدوث الإستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير،لذلك ليس هناك أي مبرر لإفتراض أية عوامل داخلية محددة للسلوك. (مفلح كوافحة ،2004، 144)

2.1.7 نظرية هل Hull: ويأخذ "هل " Hull.1952 " بقانون الأثر،ويحدده على نحو أكثر دقة مما فعل " ثورندايك "Thorandayek،حيث يستخدم مصطلح تخفيض أو إختزال الحاجة للدلالة على حالة الإشباع ،ومصطلح الحافز للدلالة على بعض المتغيرات المتداخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك.وقد حدد "هلHull" علاقة السلوك بالحاجة والحافز حسب النموذج التالي :

حـــــاجة ← حـــــافز ← سلـــــوك ← اختـــــزال الحاجة

تعتبر الحاجة طبقا لهذا النموذج متغيرا مستقلا،يلعب دورا مؤثرا في تحديد الحافز كمتغير متدخل ويلعب بدوره دورا مؤثرا في تحديد السلوك،فتصدر عن المتعلم إستجابات معينة تؤدي إلى إختزال الحاجة،الأمر الذي يعزز السلوك وينتج التعلم،أي أن العلاقات التفاعلية بين الحوافز هي التي تحدد الإستجابات الصادرة في موضع معين وتؤدي إلى تعلمها.

3.1.7 نظرية سكينرSkiner: يرى سكينرSkiner أن نشاط المتعلم مرتبط بكمية حرمانه،حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الإستجابة التي تخفض كمية الحرمان،ومعنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الإستجابات يؤدي إلى تعلمها،مما يشير إلى أن الإستخدام المناسب لإستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه .(مفلح كوافحة108،،2004-109)

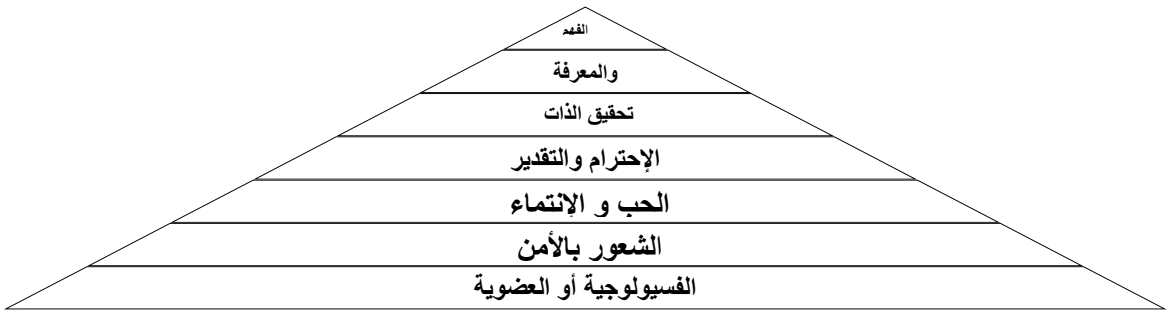
يمكن القول أن التفسيرات السلوكية للدافعية مبنية أساسا على النتائج التي أسفرت عنها بعض التجارب التي تناولت سلوك الحيوان،بحيث لايمكن إشتقاق بعض المبادئ التي تناسب التعلم البشري، فحالات الإشباع الناتجة عن أداء إستجابات معينة والتعزيز المناسب لأنماط السلوك المرغوب فيه كلها مبادئ تعلم هامة ومفيدة في تفسير الدافعية وإستثارتها عند الطلاب.

2.7 النظرية الإنسانية:

يعنى هذا الإتجاه بتفسير الدافعية من حيث علاقتها بدراسات الشخصية أكثر من علاقتها بدراسات التعلم كما هو الأمر بالنسبة للنظريتين الإرتباطية والمعرفية،وينسب هذا الإتجاه إلى عالم النفس" أبراهام ماسلو" Maslow 1970،الذي يرفض الإفتراض القائل بإمكانية تفسير الدافعية الإنسانية جميعها بدلالة مفاهيم الإرتباطيين أو السلوكيين،كالحافز والحرمان،والتعزيز،رغم إعترافه بأن بعض أشكال السلوك الإنساني تكون مدفوعة بإشباع حاجات بيولوجية معينة.(نشواتي،2003،ص112)

1.2.7 نظرية الحاجات ل"ماسلو"MASELW :كانت نظرية الحاجات أول ماظهرت من بدائل لنظريات الدافعية،تقول هذه النظريات أن السلوك هو إستجابة لإحتياجات محسوسة،وقد تكون الإحتياجات فطرية وعامة كغريزة حب البقاء،والجوع والعطش،أو مكتسبة عن طريق الخبرة الثقافية التي تنمو بصور متفاوتة لدى الأفراد مثل الإنجاز،والإنتماء،والقوة (Brophy Good.1994.p5).

يرى "ماسلوMaslow" أن تحقيق الذات في أعلى السلم الهرمي،لإعتقاده أن الفرد يولد ولديه الدافع لتحقيق الذات،ويعتبر هذا الدافع قوة إيجابية تدفع الإنسان وتوجه سلوكه نحو النجاح وتحقيق ذاته إلى أقصى ما تستطيع قدراته،ويرى" ماسلوMaselow" الحاجات الإنسانية على شكل هرم،تمثل قاعدته الحاجات الفسيولوجية الأساسية،وتتدرج تلك الحاجات إرتفاعا حتى تصل قمة الهرم حيث حاجات تحقيق الذات،ولا يمكن الإنتقال إلى حاجة أعلى قبل إشباع الحاجة الأقل،وذلك وفقا للتقسيم الآتي : الحاجات الفسيولوجية،وحاجات الأمن،الحاجات الإجتماعية الحب والإنتماء و حاجات تقدير الذات.(نوفل محمد،2011،ص271) هذه الحاجات كما حددها "ماسلوMaslow" في شكل هرمي تتضح في الشكل التالي: وهذا التدرج هو تدرج الإلحاح من أجل الإشباع،بمعنى أن الحاجات التي تأتي في الصدارة هي التي تستحوذ على إنتباه الفرد، وتقل بالتالي قدرة الحاجات الأخرى على جذب إنتباهه.



الشكل رقم (12) : نظام ماسلو Maselow للحاجات الإنسانية. (المعايطة خليل،2000،ص172)

3.7 نظرية التحليل النفسي:

ترى هذه النظرية بأن الدافعية عبارة عن حالة إستثارة داخليةلاستغلال أقصى طاقات الفرد وذلك من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة وتحقيق ذاته،وتعود هذه النظرية إلى سيجموند فرويدFreud sigmond الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثل : الكبت واللاشعوروالغريزة.ند تفسير السلوك السوي وغير السوي،فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان.وتؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير مايقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهومايسميه فرويدFreud مفهوم الكبت.(مفلح كوافحة،2004،ص145)

نظرة "فرويدFreud"للدوافع غير محددة،فهو يميز بين دوافع الأنا ودوافع الحب والعدوان،ويذكر أن الرضا هو دائما ماتهدف إليه كل الدوافع،ولا يمكن تحقيق الرضا إلا بالقضاء على التنبيه(سهير كامل أحمد،2001، ص57).كما تقر هذه النظرية أيضابأن وراء كل سلوك دوافع معينة،وبأن تصرفات الإنسان كلها حتى اللاإرادية منها تكون دائما من أجل إشباع رغبة وتحقيق غاية.ويرى "فرويدFreud" أن لدى الإنسان جهاز كباقي الأجهزة الأخرى الموجودة في الجسم أسماه ب"الجهاز النفسي الذي يتكون من (الهو ،الأنا،الأنا الأعلى)،ويعرف الهو بأنه مظهر الشخصية وهو يولد مع الإنسان،ويتضمن الغرائزالجنسية والعدوانية،في حين يقوم الأنا على مبدأ الواقعية،فهو يعمل على كبح رغبات الهو،بينما يمثل الأنا الأعلى مخزنا للقيم والمعايير الأخلاقية والإجتماعية والمثل العليا.

والمفهوم الرئيسي الأخر في نظرية " فرويدFREUD"هو الدافع اللاشعوري الذي يفسر لماذا لايستطيع الأفراد فهم مايسلكون.ففي معظم الأحيان يكونون غير قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء سلوكهم بفعل الكبت،فهو بمثابة النشاط العقلي الذي يودع الدوافع والأفكار في اللاشعور كميكانيزم دفاعي لتجنب التعامل معها على مستوى الشعور .

4.7 النظرية المعرفية :

تفسر النظريات المعرفية الدافعية على أنها حالة إستثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم لإستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه،من أجل إشباع دوافعه للمعرفة،ومواصلة تحقيق ذاته. فالنظرية المعرفية تسلم بإفتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من إتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه .(مفلح كوافحه ،2004، ص145)

كما تشير النظريات المعرفية إلى أن السلوك يتحدد من خلال تفكيرنا وإعتقاداتنا،وأهدافنا وتوقعاتنا وقيمنا،وتفترض بعض هذه النظريات أن لدى الفرد حاجات أساسية لفهم البيئة،وللشعور بالكفاية والتنظيم الذاتي.ويتفق هذا الإفتراض مع ملاحظات "بياجيهBeyajihe" حول التوازن الذي يقوم على المعلومات الذاتية الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الأبنية المعرفية لديه،وهو مايشار إليه بالفهم.وفق هذه النظرية يعمل التلميذ بجد ونشاط رغبة للوصول إلى الفهم،ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل لذا فإن الإتجاه المعرفي في تفسير الدافعية للتعلم يركز على الدافعية الداخلية،فحاجة المتعلم للتنظيم والتنبؤ وفهم الحوادث من حوله تبدو من خلال السلوك الفطري الذي يلاحظ على الأطفال في صورة محاولة لإكتشاف البيئة ومكوناتها من حولهم،ومن خلال محاولتهم التركيز والإنخراط في المهمات التي يقومون بها للتوصل إلى وجود حل مناسب،كما يندرج تحت إطار النظريات المعرفية في الدافعية للتعلم نظريات "توقع القيمة" حيث يقترح "فيذرFither" أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين إثنين هما:توقع النجاح في المهمة وقيمة تحصي المهمة،ويرى أنه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية التي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة،ومن بين النظريات المعرفية في تفسير الدافعية للتعلم مايلي:

1.4.7نظرية أتكنسون وماكليلاند:تؤكد هذه النظرية بأن قوة الميول في شخص لتحقيق النجاح في أداء مهمة ما،هي مهمة تضاعفية لثلاث متغيرات:

المتغير الأول دافع لتحقيق النجاح كميل ثابت نسبيا أو عام في الشخصية،ومتغيرين آخران يمثلان تأثير البيئة المباشر،وقوة التوقع بأن الأداء للمهمة سيتبعه نجاح والجاذبية الخاصة بالنجاح في نشاط خاص،والذي نسميه قمة الدافعية للنجاح .

إن العلاقة بين الجاذبية أو قيمة الباعث للنجاح والتوقع والإحتمال الذاتي للنجاح تعتبر هامة للنظرية إذ أنه كلما زادت صعوبة المهمة فإن قيمة الباعث في النجاح ترتفع،ولكن توقع النجاح ينخفض، من هنا فإن إحتمال النجاح يرتبط عكسيا بقيمة الباعث للنجاح.وعلى أية حال يكافح الفرد للإنجاز معتمدا على كل العوامل التي تحقق له النجاح .(زايد نبيل،2003،ص140)

و ركزت الكثير من الأعمال في علم النفس الإجتماعي والتربية على الدوافع البشرية والتعلم والأداء وجزء كبير من هذا العمل يندرج تحت فئة مايسمى بالدافع للإنجاز،وهذا العمل يتعلق بالعوامل التي تؤثر في النجاح على الإنجاز،كما إقترح أصحاب النظريات المعاصرة مفهوما أوسع للقيم،إفترضا ثلاثة أنواع للقيمة المتعلقة بالإنجاز وهم :

- **القيمة المكتسبة:** وهي الأهمية الذاتية للأداء الجيد في مجال الإنجاز.وتحديد بواسطة التحصيل، وكذا بكيفية تحقيق المجال لحاجات التلاميذ.فهي تتعلق بمفهوم الذات للأفراد ،لذلك نجد أن الأفراد يشتركون في الأنشطة ويطورون كفايتهم المرتبطة بمفاهيمهم .
- **القيمة والفائدة:**ترتبط بالفائدة المهمة كوسيلة لتحقيق الأهداف التي ربما لا ترتبط بالمهمة نفسها.
- **القيمة الداخلية** :هي الإستمتاع الفوري الذي يتحقق عند أداء المهمة.وعندما تكون المهمة لها قيمة داخلية فإنها تعطي المتعة أكثر من أي غرض آخر.ولقد إعتبر أتكنسونAteconson التوقعات عبارة عن تفسير لسلوك التحصيل،وأن القيمة هي متغير آخر لهذا التفسير .

كما تعتبر هذه النظرية الدافعية للتحصيل مهمة في غرفة الصف،لأنها تهيئ التلاميذ وتستثير دافعيتهم وطاقاتهم وتوجهها نحو الإنجازات.بل لأنها تساهم في التقليل من دافع تجنب الفشل لديهم،الذي

يقود التلاميذ إلى القلق من مواقف الإمتحانات وتجنب المهمات التي تتحدى إمكانياتهم.(نوفل محمد،2011،ص271-272)

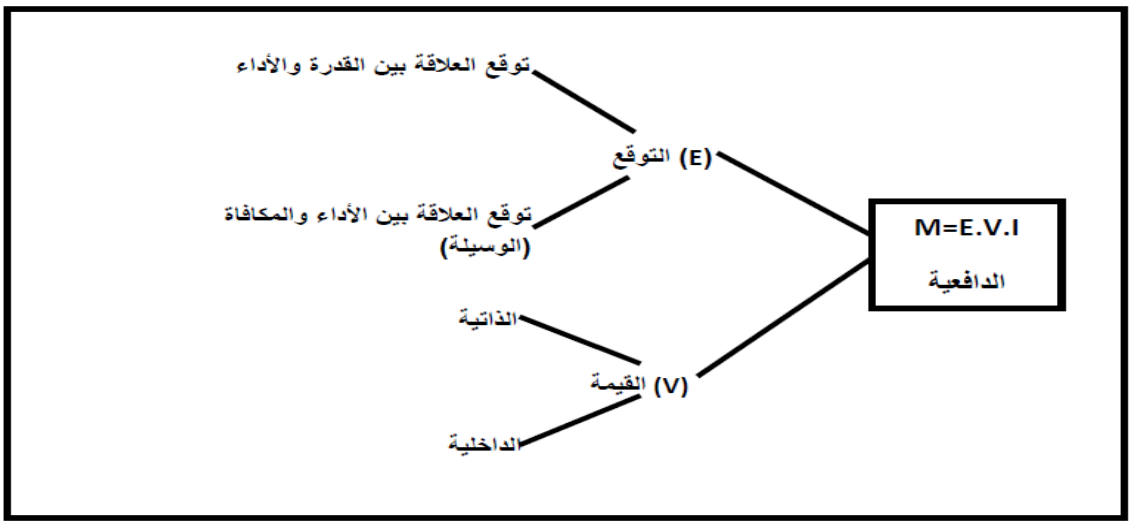
2.4.7 نظرية الهدف:تأتي النظرة الكملة لدافعية المتعلمين وسلوكهم في حجرة الدراسة من الإطار النظري لأهداف الإنجاز،فربما يتبع المتعلمين أهداف التوجه للتعلم أو التوجه للأداء،فيقصد المتعلمون ذوي هدف التعلم الإتقان والكفاية في المهمة التي يعملون فيها،وعلى النقيض يقصد المتعلمون ذوي هدف التوجه للأداءإظهار قدرتهم العالية ليحصلوا على تقديرات ملائمة لقدرتهم.

يفرق معظم أصحاب نظرية الهدف بين أهداف التعلم،ويشير إليها بعض الباحثين على أنها أهداف إتقان،حيث أنها تستلزم إتقان ونموأو تطور عملية الفهم وأهداف أداء،كما تستلزم أداء جيد وأفضل من الآخرين،وإمتلاك ذكاء مرتفع وإستحسان الفوز.هذا وتظهر أهداف التعلم في المواقف التي يباشر فيها الأفراد المهمة،لأنهم يجدون متعة داخلية عند القيام بهذه المهمة أو أنهم وجدوا منفعة أو فائدة في المهارة التي صنعت للتعلم بينما تعكس أهداف الأداء التوجه الخارجي فإن الشخص يكون مدفوعا لكي يحصل على جوائز خارجية حيث أنها تكون مرتبطة بالإستحسان الإجتماعي.(أبو وردة منى حامد 2008،ص25-27)

3.4.7 نظرية فروم From(1964):تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم وحول المحيط الذي يعيشون فيه.فرقت هذه النظرية بين مصطلحين أساسيين وهما الطابع الإجتماعي والطابع الفردي للشخص.(صالح الداهري،2011،ص119)إذ يرى فروم بأن الدافعية هي نتيجة حصيلة ثلاثة عوامل أساسيةهي :

- **التوقع:** وهو إعتقاد آني حول إحتمال إنجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة وهو يعبر عن مدى إدراك الفرد لقدرته على إنجاز عمل ما أي إدراكه للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول والأداء.
- **الوسيلية:** ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوب فيها.
- **القيمة:** وهي قيمة النتيجة أي القيمة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال بذل جهد معين ويمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الأجر أو الترقية.(دوقة وآخرون ،2009،ص24-25)

يمكن تلخيص نموذج فرومFrom في الشكل(13) التالي:



الشكل رقم (13) :نموذج فرومFrom (1964) ودوقة وآخرون،2009،ص24-25)

4.4.7 نظرية العزو: تعتبر إحدى النظريات المعرفية في تفسير الدافعية،تنسب إلى برنارد وينرBirenared Winer والذي يعتبر من أبرز علماء النفس التربويين المسؤولين عن ربط هذه النظرية بالتعلم المدرسي،والتي تنطلق من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله.(البيلي وآخرون،1997،ص279).فأثناء التعلم قد ينجح التلاميذ وقد يفشلون،لذا يحاولون البحث عن أسباب النجاح والفشل،وفي الوسط المدرسي يوجد العديد من الأسباب التي قديقدمها التلاميذ لتفسير نجاحهم أو فشلهم، والإفتراض الرئيسي في النظرية أن الفرد يحاول أن يحتفظ بصورة إيجابية عن نفسه،وبناء عليه فإنه في حالة النجاح يعزو ذلك إلى قدراته وجهده،وفي حالة الفشل يعزو ذلك إلى عوامل خارجة عن تحكمه. (عسكر والقنطار،2005،ص262).

تناولت النظرية أربعة تفسيرات للنجاح والفشل في مواقف الإنجاز التي يمر بها الفرد :القدرة والجهد، وصعوبة المهمة،والحظ.حيث يصنف العزو إلى القدرة والجهد ضمن الأسباب الداخلية المتعلقة بالفرد ،و ينظر للقدرة بأنها على درجة من الثبات ولا يمكن تغييرها،على عكس الجهد فهو متغير من موقف إلى آخر،بينما صعوبة المهمة والحظ يندرجان تحت الأسباب الخارجية،غير أن صعوبة المهمة تتسم بالثبات على عكس الحظ الذي يتسم بعدم الثبات.(عسكر والقنطار،2005،ص262)

بالنسبة لبعد درجة التحكم في السبب، يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية التلميذ.فالسبب المتحكم فيه هو السبب الذي يرى المتعلم أنه بإمكانه إجتنابه إذا أرد ذلك،بينما يقال عن السبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى التلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه. (دوقة وآخرون،2009،ص35)

إلى جانب التوجهات النظرية السابقة التي تناولت تفسير الدافعية للتعلم فإنه يمكن عرض نظريات أخرى لاتقل أهمية عن سابقتها،خاصة وأن هذه النظريات أثبتت فعاليتها في وقتنا المعاصر.

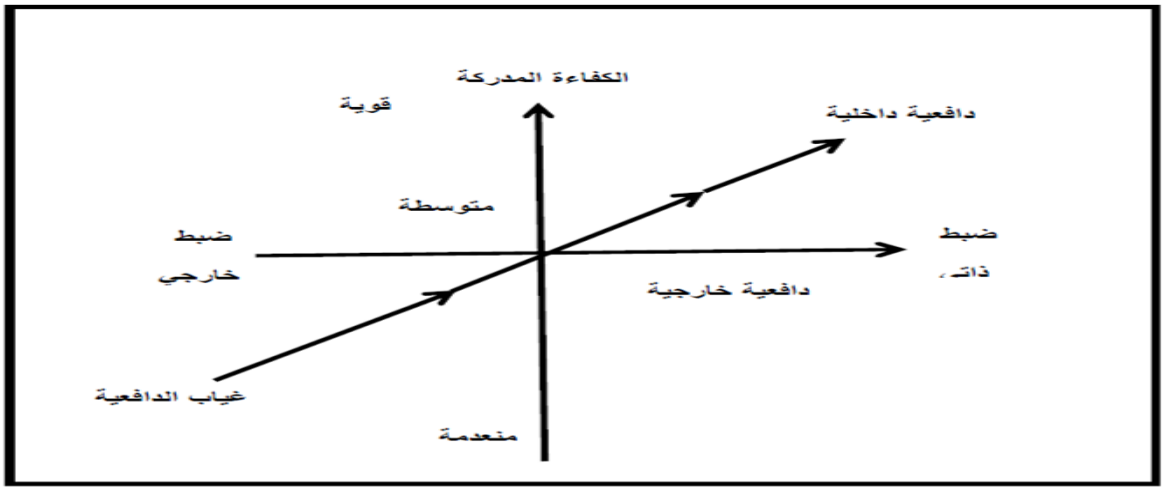
1. نظرية الفاعلية الذاتية المدركة (الكفاية الذاتية) :

يصف جاك لاكومتJake Lacomet (2005) التطبيقات الممكنة في ثلاث مجلات من التفاعل البشري :التعليم والعمل والعلاج النفسي. ويرى باندوراBandora أن الدافعية يحكمها أساسا إدراك الفرد لفاعليته الذاتية وهذا التصور العقلي يكونه الفرد عن نفسه من خلال نجاحاته أوإخفاقاته السابقة وهو مايؤثر على أفكاره وسلوكاته المستقبلية.(تيلوين وبوقريرس2007،ص23)إذ يتخيل الفرد النتائج المستقبلية بناء على خبراته السابقة،وتتأثر هذه التوقعات بإحساس الفرد بالكفاية الذاتية.(أبو جادو،2008،ص296)ويقوم الفرد بتحديد أهدافه وفق إدراكه لمدى فعاليته،ويثابر بجهوده حتى يصل هدفه،فإذا كان لديه مستوى عال من الكفاية الذاتية في مجال مافسوف يضع أهدافا ذات مستوى عال،ويكون أكثر مثابرة عندما يتعرض للصعوبات،والعكس صحيح عندما يكون مستوى الكفاية الذاتية منخفضا،فربما يتجنب المهمة بأكملهاويستهل بسهولة عندما يواجه مشكلة ما .(البيلي وآخرون ،1997،ص285)

2. نظرية التقييم المعرفي: من بين النظريات الإجتماعية الحديثة التي ساهمت في دراسة مفهوم الدافعية للتعلم عند التلاميذ المراهقين .هذه النظرية طورها دوسي DosiوريانRayane ، والتي تهدف إلى تنمية الرغبة والإرادة في التعلم عند التلميذ،وذلك بجعل عملية التعلم عملية ذات قيمة لديه مما يعطيه الفرصة ليصبح واثقا من نفسه.(دوقةو آخرون،2009،ص43)

قام دوسيDosi وريانRayane بالتحقق من علاقة دمج أثر الكفاءة المدركة (الفعالية الذاتية عند باندوراBanedora)بالعوائق التي تفرض على الفردمن المحيط والتي تؤثر على الدافعية الداخلية،وقد إقترحا من خلال هذه الأعمال نظرية التقويم المعرفي،حيث تتطور دافعية الفرد وتأخذ أشكالا مختلفة بتفاعل

نوعين من الحاجات :الكفاءة المدركة والضبط ذاتي (الإختيار الحر للنشاط)،تصبح الدافعية داخلية وبالتالي قوية أو مرتفعة،وكلما تراجع إدراك الفرد لمدى كفاءته وتناقص الضبط الذاتي للنشاط كلما تراجعت الدافعية لتكون خارجية وبالتالي ضعيفة إلى أن نصل إلى حالة الغياب التام للدافعية.(يوضح الشكل التالي(14)كيف تتفاعل متغيرات الكفاءة المدركة والضبط الذاتي وأثر ذلك على الدافعية لدى الأفراد .



الشكل رقم (14): أثر التفاعل كل من الكفاءة المدركةوالضبط الذاتي على الدافعية. (تيلوين وبوقريرس،2007،ص24-25)

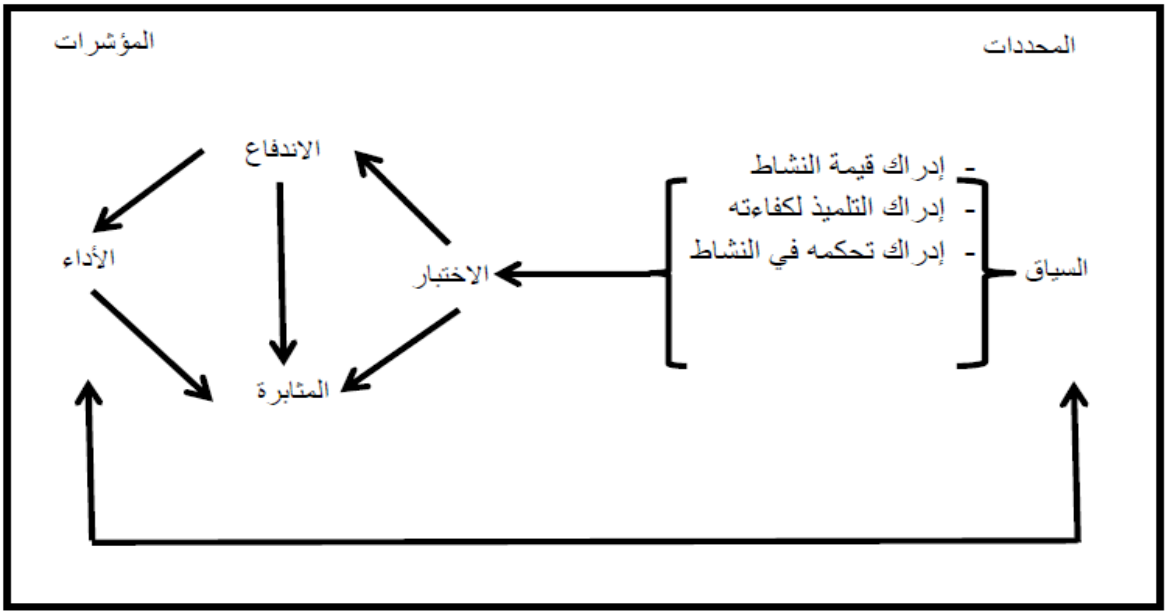
نلاحظ من خلال الشكل(14)الذي يعبر عن البناء النظري المقترح من طرف دوسيDosi وريانRayan في إطار نظرية التقييم لتفسير الدافعية عند الأفراد ظهور حالة ثالثة ومتمثلة في غياب الدافعية يظهر عندما يفقد الفرد السيطرة على نتائج سلوكه ويدرك عدم جدواها،وهومايعرف بحالة العجز.ولهذه النظرية أهمية بالنسبة للتلميذ وهو في مرحلة المتوسطة من التعليم أي في مرحلة المراهقة، فهوبحاجة إلى الوثوق في قدراته وشعوره بالإستقلالية،فالمراهق يفضل النشاطات الدراسية التي تسمح له بالتعبير عن نفسه وتتيح له الفرصة للقيام بالسلوك بمحض إرادته.لهذا ينبغي على الأوولياء والمعلمين مرعاة كيفية التعامل مع المراهق والإبتعاد عن السلطة لما لها من أثر سلبي على دافعيته للتعلم.(دوقة وآخرون ،2009ص44).

3. نظرية فيو Viou (1994): إعتماد المقاربة الإجتماعية لتفسير الدافعية في السياق المدرسي أدى بفيو Viou إلى إقتراح نموذج وظيفي مظبوط يعطي تفسيرا لكيفية تكوين الدافعية عند التلميذ وكيفية تطورها(أي ديناميتها)،حيث إقترح دراسة الدافعية المدرسية في شكلها الديناميكي وليس السكوني.وتتأثر الدافعية للتعلم في السياق المدرسي بإدراك التلميذ لثلاث عناصر والتي شكلت محددات الدافعية هي:

- **إدراك قيمة النشاط** :يري فيو Viou أن هذا النوع من الإدراك يتشكل إنطلاقا من الحكم الصادر من قبل التلميذ إتجاه فائدة الشخص مع الأخذ بعين الإعتبار الأهداف المسطرة من القيام بلك النشاط،التلميذ الذي لا يلاحظ وجود علاقة بين ما يتعلمه ومهنته المستقبلية يبدي عدم الإهتمام في إستثمار الوقت والجهد في التعلم.
- **إدراك القدرة**:يتعلق بتقويم الفرد لقدراته على النجاح.
- **إدراك التحكم**:فهو يتعلق بدرجة تحكم التلميذ في إجراءات نشاط معين،فكلما كان ذلك الشعور بالتحكم بدرجة مرتفعة كانت الدافعية أحسن. (دوقة وآخرون،2009،ص26-30)

إلى جانب محددات الدافعية يحدد فيو VIOU ثلاث مؤشرات رئيسية للتعلم وهي :

- **الإندفاع المعرفي**:الذي يميز التلميذ الذي يتمتع بمستوى مقبول من الدافعية للتعلم،ويتجلى ذلك السلوك في مختلف الإستراتيجيات المستخدمة من طرف التلميذ للحصول على نتائج مرضية ولتحقيق الأهداف المسطرة.
- **مستوى المثابرة**:الذي يتصف به التلميذ ذو الدرجة العالية من الدافعية.
- **الأداء**:الذي يعتبر المؤشر الأكثر إستخداما للحكم على مستوى دافعية التلميذ.



الشكل رقم (15): نموذج الدافعية في السياق المدرسي لفيو VIou1994 (دوقة وآخرون،2009،ص26-30)

4. نظرية باربو Barebo (1999): يضم هذا النموذج أربع متغيرات وهي :

- **إدراك طبيعة الإسناد:** يمكن التأثير على نوع الإسنادات المكتسبة بإعادة النظر في طبيعة تلك الإسنادات،ففي الوسط المدرسي يمكن العمل على تغيير إسنادات التلميذ بجعله قابلا لأن يرجع تحصيله ونتائجه إلى مجهوداته الشخصية وليس لعوامل أخرى خارجية لا يملك عليها أي سلطة.
- **إدراك التلميذ لكفاءته فيما يخص إكتساب وإستعمال المعارف** :إن إدراك الكفاءة يؤثر على درجة الجهد المبذول وكذا نوعية وفعالية ذلك المجهود.
- **إدراك التلميذ لأهمية النشاطات المطلوب إنجازها في المدرسة**،ويضم منح التلميذ فرصة لإعطاء معنى للنشاط الذي يقوم به وشرح أهمية ذلك النشاط بالنسبة للحاضر والمستقبل،كما يضم منح التلاميذ نشاطات تتميز بالتحدي من أجل إبراز أهمية تلك النشاطات.
- **مساعدة التلميذ على الإندفاع المعرفي والمشاركة:** يعرف الإندفاع المعرفي على أنه ميزة تعبر عن درجة المجهود الذهني المبذول من طرف التلميذ من أجل القيام بالنشاطات التعليمية

المطلوبة منه،وتتجلى تلك الميزة عند التلميذ من خلال السلوكات التي يقوم بها والأساليب التي يستعملها من أجل الوصول إلى الأهداف المسطرة.وعليه فإن درجة الإندفاع المعرفي ترتبط بدرجة التحكم في إستراتيجيات الضبط الذاتي للتعلم.(دوقة وآخرون،2009،ص31-33)

5. نظرية التوقع :يطلق عليها كذالك نظرية القيمة فهناك العديد من نظريات التوقع،ولكن أكثرها إرتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها تولمانTolmane في مجال الدافعية،كما أوضح تولمانTolmane أن الميل لأداء فعل معين هو حالة محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي :المتغير الدافعي،ومتغير التوقع،ومتغير الباعث.

يتحدد من خلال هذه المتغيرات توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود،فإذاكانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز منخفضة ومحدودة كان التوجه نحو الإنجاز ضعيفا، والعكس صحيح إذ هناك علاقة وطيدة بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها وقيمتها.(خليفة،2000،ص107)،ويمكن الإستفادة من هذا الإطار في العديد من الممارسات التي توجد في المدراس أو في المؤسسات،فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد.(شنوف شريفة،2012،ص66)

6. النظرية البنائية الاجتماعية: أوضح با ندوراBandora وجود أربعة مصادر رئيسية للمعلومات عن أحكام فعالية الذات في المواقف الأكاديمية،هي الخبرة الفعلية (الواقعية)والخبرة البديلة والإقناع اللفظي والتنبيه الفيزيولوجي،تعتبر الخبرة الفعلية مصدرا هاما للمعلومات،فتزيد النجاحات الماضية من تقييم الفعالية وتقلل الإخفاقات الماضية من هذا التقييم،والخبرة البديلة لها تأثير كبير عندما يكون لدى الأفراد خبرة شخصية قليلة بالمهمة،أما الإقناع اللفظي فهو أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة في أحكام فعالية الذات،لكن مع ذلك التشجيع مهم في دعم ثقة الطفل بذاته مثلا لأداء مهمة معينة.(زايد نبيل ،2003،ص72)

تأخذ نظرية التعلم الاجتماعي بعين الإعتبار إهتمامات المدرسة السلوكية في توابع السلوك وكذلك المدرسة المعرفية التي تركز على دور المعتقدات والتوقعات في سلوك الفرد،حيث إقترح با ندورا Bandora صورتين أساسيتين للدافعية هما :

- **المصدر الأول** :الأفكار كما تكون عليه عملية النتائج المستقبلية لسلوكها،فهل سأنجح أو سأفشل؟ وتعتمد هذه التوقعات أساسا على خبراتنا،وعلى نتائج أفعالنا السابقة،أي أن الفرد يحاول تصور النتائج المستقبلية .

- **المصدر الثاني** : هو وضع الأهداف وصياغتها بحيث تصبح أهدافا فعالة إذ يحاول الفرد أن يثابر في جهوده حتى يصل إلى المعيار الذي يضعه وعندما يصل إلى الهدف،فإنه يشبع ويحقق حالة الرضا،ثم يضع أهداف جديدة ويسعى من جهة لتحقيقها.كمايختلف الأفراد في وصفهم لأهداف فعالة،وتقييم أدائهم،ومكافأة أنفسهم على تحصيلهم.لذلك فإن المدرسين يستطيعون مساعدة الطلاب في هذا المجال من خلال صياغة أهدافهم وتهيئة الفرص لتحقيقها،وذلك يعد بمثابة مكافأءة وتعزيز لسلوكهم في التعلم كأهداف خاصة ويتحولون إلى أفراد أكثر إيجابية،وبالتالي ذوي دافعية أعلى للتحصيل المدرسي.(السليتي ،2008،ص282)

7. نظرية برونر Bruner والتعلم الإكتشافي : صرح " جيروم برونر Jirom Beroner" في كتابه المعروف "عملية التربية" أن أية محاولة لتطوير التربية تبدأ حتما من دوافع التعلم،ولقد صاغ مفهوم التعلم الاكتشافي من أجل تطبيقه داخل الغرفة الصفية.وقد جادل برونر Broner أن التعلم الاكتشافي هو إعادة ترتيب عناصر الموقف الصفي،بحيث يمكن للتلميذ الذهاب إلى ماوراء تلك العناصر من أجل صياغة ترتيبات جديدة.كما صرح أيضا أن التعلم الإكتشافي ينشأعن العقل المهيأ جيدا،وأن الإكتشاف لا يقود التلاميذ إلى تنظيم المواد لإكتشاف العلاقات بينها فحسب،ولكنه يساعدهم أيضا على تجنب السلبية التي قد تبعدهم عن إستخدام المعلومات التي إكتسبت سابقا،مما يؤدي بالتلاميذ القيام بمعالجة المواضيع بشكل أكثر فاعلية والوصول إلى إشباع جيد.(ثائر أحمد غباري ،2008،ص71)

8. نظرية تصنيف الحاجات لهنري موراي Heneri Moray: ويعرف موراي Moray الحاجة بأنها مفهوم إفتراضي يعبر عن قوة تؤثر في إدراك وسلوك الأفراد ليحاولوا تغيير مواقف غير مرضية وأنها توتر يقود الفرد إلى متابعة الهدف،فعندما يتم إدراك هذا الهدف فإن التوتر يقل وقد توصل موراي Moray إلى قائمة تتألف من(20حاجة إجتماعية) يتم تعلمها بفعل تأثير أطراف علمية التنشئة الإجتماعية كالأسرة مثلا،وكحاجات الإستقلالية والدفاع والفهم والإنجاز والإنتماء وغيرها(بني يونس،2018،ص112)

عموما نظرة موراي Moray للحاجات من حيث أنها رغبات وأفعال،ومن حيث إندماجاتها وتفرعاتها وفسرها بالنسبة للحاجة للمعرفة كما يلي:

- **من حيث أنها رغبات وأفعال:** هي رغبة في تحليل الأحداث وتعميمها،والميل إلى التصحيح الذاتي،والنقد والشغف بالأشكال الصعبة والبحث عن مسببات.
- **من حيث إندماجاتها وتفرعاتها:** فيرى أن الحاجة إلى المعرفة تندمج مع الحاجة إلى للتقدير ،فنجد أن الفرد يبحث دائما عن الأداء الأكثر دقة عند من يعرف عنهم التفوق أو المنزلة العالية،كما ذكر أن إندماج الحاجة إلى للمعرفة مع الحاجة للإستقلال،فيكون نتاج ذلك إتصاف الفرد بالريادة والخبرة المتميزة.(الفرماوي،2004،ص25)

9. نظرية التنافر المعرفي لليون فستنجر Liyon Fstenjr: يقصد بالتنافر المعرفي تلك الحالة الداخلية الصعبة التي تنتابنا عندما ندرك عدم الإتساق بين الإتجاه والسلوك،ويرى فستنجر Fstenjer أن الحاجة إلى الإتساق المعرفي غالبا ما تستثير السلوك،وأن تناقض المعلومات أو المدركات تجعل الفرد يشعر بحالة عدم الإرتياح،وفي الوقت نفسه يشعر بالدافعية نحو إختزال النشاط المعرفي،مما يدفع الفرد للبحث عن معلومات جديدة،فيبذل جهد تغيير إتجاهاتها.وتؤكد نظرية التنافر المعرفي أن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن والإنسجام المعرفي،تنشأ كنتيجة لعدم الإنسجام أو التوازن المعرفي،وأن مثل هذه الحالة تحدث عندما يلزم الفرد نفسه بعمل مايتناقض مع معتقداته وإتجاهاته وعاداته السلوكية،الأمر الذي يؤدي إلى حدوث حالات من التنافر المعرفي لديه وفي هذا الإطار تفترض هذه النظرية أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن معرفة الذات مانحبه ومانكرهه وأهدافنا وأشكال سلوكنا،كما أن لدى كل منا معرفة بالطريقة التي يسيرها العالم من حولنا،فإذا ما تنافر عنصر مع عنصر آخر،حدث التوتر.وهناك أكثر من طريقة لحل وخفض التوتر والعودة إلى حالة الإتساق،قام عالم النفس فستنجر Fstnejer بتطوير هذه النظرية حيث أكد فيها بأن دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن المعرفي أو التآلف المعرفي ينشأ نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وعليه تنشأ حالة التنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى أو المثل العليا لديه،مما يدفعه إلى ممارسة سلوك لكي يصل إلى حالة التآلف المعرفي،فعندما يقوم الفرد بسلوكات مخالفة لمثله العليا يبدأ يبحث عن مبررات لسلوكاته (بني يونس،2018،ص113)

إتفق علماء النفس المعرفيون على أن الأفراد يبحثون عن توفير حالة الإتساق في إدراكهم العالم من حولهم،وهذا يقلل من حالة التنافر المعرفي،تلك الحالة المتسببة عن المعتقدات المتسارعة والمتضاربة، ويكون المتعلم في هذه الحالة مدفوعا للتخلص من حالة غير سارة،تدفعه لمحاولة تقليل أو إزاحة هذه الحالة الموجودة لديه،أو إضافة معرفة جديدة لمعرفته وخبراته.(قطامي وقطامي 2000،ص232)

10. نظرية ستيفن رايسStivene Rayes : تعتبر من أهم النظريات في تفسير الدافعية،وتنطلق من مجموعة من التساؤلات:ماالذي يدفعنا؟النجاح أم الشهرة أم الأسرة أم الحب؟ماهو المهم بالنسبة لك؟مالذي يجعلك سعيدا؟،أحد باحثي الدافعية إستنتج أن هناك ستتة عشر حاجة وقيمة تحدد حياتنا ولكل فرد خصوصيته هنا:كما أن لكل فرد بصمته الخاصة كمايوجد لكل فرد كذلك بروفيلا خاصا من الدافعية ويعد إدراك هذا البروفيل شرطا لأن يعيش الإنسان بسعادة مع ذاته مع الآخرين،وفي الدراسات والأبحاث الكثيرة التي أجراها على(6000) رجل وإمرأة من الولايات المتحدة الأمريكية واليابان تبلور محور نظريته في الشخصية والدافعية فقد إستنتج أن جميع الأنماط السلوكية الإنسانية تقوم على(16)دافع :السلطةوالإستقلالية والفضول والإعتراف والنظام والتوفير والكرامة والمثالية والعلاقات والأسرة والمكانة والثأر والرومانسية والتغذية والنشاطات الجسدية والهدوء،وهذه الدوافع والرغبات والقيم تحدد حياتنا أنها المادة التي صنعنا منها وتمنح وجودنا المعنى والأهمية.

ويرى رايسRayes أن أربعة عشر من أصل ستة عشر حاجة محددة وراثيا ذلك أنه يمكن عند الحيوان ملاحظة محركات شبيه وتحتل أهمية تطويرية فجميع الدوافع وراثية باستثناء دافعي المثالية والإعتراف ليس لهما جذور وراثية،إلا أنه علينا أن لا نضخم من أهمية الوراثة إذ أنه بالرغم من أن ذلك الذي نريده موجود معنا منذ الولادة إلا أن كيفية إشباعنا لهذه الإهتمامات والقيم تمثل تاريخا معقدا من الثقافات المتنوعة والتأثيرات الإجتماعية والخبرات الفردية (بني يونس،2018،ص117)

تحدد الدوافع سلوكنا بشكل ضمني،أي أن خبراتها أو تحقيقها هو غايتنا ويؤكد رايسRayes بشدة على الفروق المهمة بين وسائل وغايات سلوكنا :فعلى الرغم من أن كل دافع حياتي منفرد يمكن أن يكون وسيلة بحد ذاته من أجل تحقيق قيم وإهتمامات أخرى على نحو الجنسية في خدمة السلطة أو الولاء في خدمة المكانة،إلا أنه يوجد إلى جانب هذه الدوافع الأساسية الستة عشر أية وسيلة سلوكية يمكن أن تكون هدفا بحد ذاتها وتستخدم من أجل ذاتها(بني يونس،2018،ص124)

خلاصة القول ترتبط الدافعية للتعلم بثلاث أمور أساسية والمتمثلة في إثارة رغبات وميول إهتمامات المراهقين المتمدرسين بما يجب أن يتعلموه بمحض إرادتهم،والمحافظة على إستمرار سلوك دراستهم وتعلمهم،وتثمين إسهاماتهم داخل الصف،بالإضافة إلى تعزيز إنجازاتهم ماديا ومعنويا.

8.مؤشرات الدافعية للتعلم لدى المراهقين :

المؤشرات تتميز عن المحددات كونها تعتبر كنتائج للدافعية،في حين أن المحددات تعتبر مصادر للدافعية.فحينما نتحدث عن المؤشرات بصفتها نتائج للدافعية يؤدي بنا إلى التنبيه بأن المؤشرات ندرسها لا تنتج فقط من الدافعية،وإنما هي خاضعة للعوامل المعرفية كالمعارف السابقة للتلميذ وقدراته في التحليل. فالنموذج المقترح للدافعية لا يعطي إهتماما للتفسيرات المعرفية والاجتماعية للتعلم،رغم أنه يؤثر بدرجات مختلفة في مكونات الدافعية،إلا أنه يمكن للمؤشرات أن تصبح مصادر و المحددات تصبح نتائج، فإدراكات الشخص وسلوكياته ومحيطه الذي يعيش فيه هو في نفس الوقت مصدر وناتج للدافعية،فأغلب الباحثين يتجنبون التحدث عن العلاقة السببية خلافا لكلا من مارتن وزيميمان (Pons Martinez ,Zimmeman,1992) الذين درسو مكونات الدافعية من وجهة نظر العلاقات السببية.

وفيمايلي أهم مؤشرات الدافعية:

الإختيار:إن الإختيار هو أول مؤشر لدافعية للتلميذ،فالتلميذ المحفز يختار القيام بنشاط التعلم،في حين أن التلميذ غير المحفز يتجه إلى تجنبه،ويمكن أن نتساءل عن كيفية تجنب التلميذ القيام بالنشاط والمهمات التي في الغالب مطلوبة من قبل الأستاذ في السياق المدرسي.بعض الدراسات لـ(Covington,Omelich,1985كوفينتون.أومليش) جعلتهم يستنتجون أن بعض التلاميذ غير المحفزين المتكاسلين ينجزون النشاط باللجوء إلى إستراتيجية التجنب أكثر منه إلى إستراتيجية التعلم،وإستراتيجية التجنب هي أن يختار تجنب الإلتزام في النشاط أو تأخير في الوقت الذي يجب تقديمه أو إنجازه فيه.. أو حب المادة يمنع التلاميذ باختيار الالتزام في المواد أخرى...فمن الصعب على الأستاذ أن يحل هذه المشكلة لأن الأمر يتعلق بنقص الدافعية وإنما دافعية مفرطة.(ربعي محمد،2015،ص117-120)

- **المثابرة:** إن مصطلح المثابرة يعني به المواظبة والتعريف الذي نعطيه للمثابرة هو غالبا يرتكز على مدة العمل كما تقاس المثابرة بحساب الوقت الذي يستغرقه التلميذ في النشاط...،والتي تظهر من خلال

العلامة التي يتصل عليهاوهذا ما تؤكد عليه النظرية الإجتماعية المعرفية على أن المثابرة هي مؤشرهام للدافعية للتعلم.

•**الإلتزام المعرفي:** لكل أستاذ ذكرى التلميذالأكثر إنتباها من الآخرين،ويبرهن على قدرة كبيرة في التركيز حين إنجازه النشطات المطلوبة منه.فالإنتباه والتركيز هما الكلمتان اللتان يفضلهما الأستاذ في رسم السلوكيات المثالية للتلميذ.والبحوث في علم النفس التربوي درست ذلك على أساس مفهوم الإلتزام المعرفي،والذي يعرف بإستعمال التلميذ لإستراتيجيات التعلم وإستراتيجيات التعديل الذاتي حينما يقوم بنشاط معين.

•**الأداء:** إن الأداء هو النتائج الملاحظة للتعلم،فالتلميذ الذي يتوصل لحل مشكلة رياضية أو مسألة إمتحان نقول أنه نجح وهذا الأداء هو ما قد تعلمه.بالنسبة لبعض الأشخاص إن مصطلح الأداء لديه دلالة سلبية لأنه يتضمن فكرة المنافسة.وحسب المقاربة الإجتماعية المعرفية للتعلم أن مصطلح الأداء ينحصر فقط في الإشارة للسلوكيات التي تحترم إستعمال التلميذ للمعارف الإثباتية والمعارف الإجرائية أو إستراتيجيات التعلم أ و إستراتيجيات التعديل الذاتي،وفي بعض الحالات إن هدف الأداء الذي نطلب من التلميذ تحقيقه يتمثل في إكتساب المعارف في نشطات التدريس أو التعلم،في المقابل هناك حلات أخرى كالقيام بإمتحانات والتي توضح ماذا نتعلم من المعارف.فالأداء يلعب دورا جوهريا في الديناميكية التحفيزية،إنه نتيجة للدافعية لأن التلميذ المحفز يثابر أكثر من التلميذ الغير المحفز ويستعمل أكثر إستراتيجيات التعلم والتعديل الذاتي،مما يؤدي إلى التأثير في أدائه.لذا إستنتج دراسة (Pintrich, Schrauben,1992بينتريش.شاروبن)أنه كلما كان التلميذ محفز كلما كان أدائه مرتفع.

تأثير الدافعية على أداء التلميذ هو معترف به من قبل الجميع،غير أننا ننسى غالبا العلاقة العكسية المتمثلة في التأثير الذي يمارسه الأداء على دافعية التلميذ،فالأداء يصبح مصدر للمعلومة بالنسبة للتلميذ يؤثر في إدراكاته لذاته وهذا التأثير يمكن أن يكون إيجابيا كما يمكن أن يكون سلبيا يؤثر على دافعيته. من هذا يتبين مبدأ أن الأداء ليس فقط نتيجة للدافعية وإنما أيضا هو مصدر لها.(ربعي محمد،2015،ص117-120)

كما يكمن مفتاح السيطرة على السلوك وتوجيهه في فهم حاجات ودوافع وميول المتعلم،ولذلك فإن كثيرا من عمل المعلم يتركز حول مشكلة الدافعية،ويكاد يكون فشل المعلم راجعا إلى عدم قدرته على فهم

الدور الذي تلعبه الدوافع في نشاط التلاميذ وإهتمامهم بالدرس.فإدراك الفرد وتفكيره،وتذكره ونسيانه، ومشاعره المختلفة وعاداته وأساليبه السلوكية،كلها تتأثر بمجموعة الدوافع التي يشعر بها المتعلم وطبيعة الأهداف التي يسعى إليها.

يشير (الكناني والكندري،2005 ، ص67)إلى بعض المؤشرات التي تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ،ويمكن من خلالها قياس دافعية التعلم،وهي:

- ينتبه للمعلم وغيره من مثيرات الموقف الصفي .
- يبدأ العمل فورا ودون تلكؤ أو إبطاء .
- يطلب التغذية الراجعة حول أدائه للمهمات التعليمية.
- يثابر على العمل أو المهمة حتى ينجزها .
- يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه.
- يعمل على إنجاز المهام المدرسية المكلف بها خارج ساعات المدرسة.
- يتفاعل بإنسجام مع التلاميذ الأخرين ومع معلمه .
- يعود إلى مهماته فورا وبإختياره بعد أي مقاطعة.
- يميل إلى نوع من أنواع النشاط ويقبل عليه.

9.نماذج إستثارة الدافعية للتعلم عند المراهقين المتمدرسين:

1.9 نموذج آركسARXE : وصف جون كيلر (Keller,1991) عناصر الدافعية في التدريس على أنها مكونات رئيسية،وهذه المكونات هي :مشاركة الطلبة والحفاظ على إهتمامهم،وربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات الطلبة،تعزيز ثقة الطلاب من خلال فهم المادة،إشباع فضول الطلبة من خلال إنخراطهم في التعلم،وقد لخصت هذه المكونات في مصطلحات أربع هي: الانتباه،الملائمة،الثقة،الإشباع ومن هنا جاءت تسمية البرنامج آركسAerx . (ثائر أحمد غباري، 2008 ،243)

- **الإنتباه:** يتم عن طريق إستخدام مثيرات غريبة ومدهشة وغير واضحة بالنسبة للطلبة،والحفاظ على إهتمامهم بتغيير عناصر الدرس،وزيادة التقصي عن الحقائق والبحث عن المعلومات وطرح التساؤلات وحل المشكلات.

- **الملاءمة:** يتم عن طريق إستخدام لغة مفهومة وأمثلة مادية ومألوفة لدى التلاميذ،وتوفير أمثلة مرتبطة بخبرات المتعلم السابقة ووضع الأهداف القابلة للتحقيق.

- **الثقة:** تتم عن طريق تمكين المتعلم من النجاح وتوفير درجة معقولة من التحدي،بحيث تسمح بحدوث نجاح ذو معنى بالنسبة للتلميذ،وبيان للمتعلم بأن جهوده تؤثر بشكل مباشر في النواتج ،وتوفير تغذية راجعة وعزو ذاتي للنجاح.

- **الإشباع:** يتم عن طريق توفير فرص إستخدام المعرفة الجديدة في موقف الحياة الواقعية وتوفر تغذية راجعة وتعزيز من أجل الحفاظ على الرغبة في التعلم والحفاظ على معايير منسقة لإنجاز المهمات وأخيرا إدارة التعزيز عن طريق جعل نواتج جهود المتعلمين منسقة مع توقعاتهم .(ثائر أحمد غباري،2008،ص244)

2.9 نموذج الإستمرارية الزمنية: ينسب هذا النموذج لفلودكوسكي (Flodkowsk ,1981)،أطلق عليه و نموذج الإستمرارية الزمنية.ويحدد هذا النموذج ستة عوامل للدافعية هي: الاتجاهات،الحاجات ،الاستثارة،الانفعال،الكفاية،التعزيز وتنتظم هذه العوامل في إطار زمني،بثلاثة فترات زمنية (البداية،الأثناء،النهاية)لأي حصة تدريسية،كما يصف الأفعال العامة التي يمكن أن يستخدمها الأستاذ لرفع الدافعية لدى التلميذ،والمثال التالي يوضح العملية التي يسير عليها هذا النموذج:

- **بداية التدريس:** يواجه المعلم حاجات التلاميذ وإضمن إتجاهات إيجابية.

- **أثناء التدريس:** يستخدم المعلم إستراتيجيات تعمل على المحافظة على بيئة تعلم إستثارية وتشاركية وداعمة.

- **نهاية التدريس:** يوظف المعلم إستراتيجيات تؤكد على الكفاية لدى التلاميذ وعزز الثقة بالنفس لديهم. (سيسبان فاطمة الزهراء، 2017،ص93) .

3.9 نموذج الدافعية العليا :صمم سبترز(Sepitzer)نموذجه في الدافعية من خلال تركيزه على النشاطات ذات الدافعية العالية،وليس على خصائص الناس ذوي الدافعية العالية كما يرى ماسلو.إستنتج سبتزر Sepitzer نموذجه من دراسته للألعاب الرياضية مثل لعبة الغولف .

يرى أن لأي نشاط مظهران :المهمة والسياق،فالمهمة هي الأساس والسياق هو أي شيء محيط بالمهمة،والمهمة من وجهة نظر سبتزر مملة أصلا لأنها تتكرر باستمرارو،بإمكان النشاط أن يكون ذا دافعية عالية إذا أضيف سياق دافعي للمهمة الأساسية. (ثائر أحمد غباري،246،2008)

4.9 نموذج بينترتش Pritnrich: قام بينترتش(PriTnrich)وسميثSEMTHE وغارسياGARESIA وما كيتشيMakitchi عام 1993 قاموا بتطوير نموذج شامل يجمع عدة عناصر للدافعية وإستراتيجيات التعلم المختلفة،وقد تم إختبار هذا النموذج على مواد مختلفة ومراحل مختلفة.(ثائر أحمد غباري،2008،ص247)

وقد لخص بينترتش Pritnrich محددات الدافعية في مصدرين أساسيان يتفرعان إلى مصادر جزئية هما المكونات الدافعية والمكونات المعرفية.

فأما المكونات الدافعية فتنقسم بدورها إلى:

- التوقعات: التي تضم إدراك القدرات،وإدراك القدرة على التحكم في النشاط.
- القيم: تضم كلا من الأهداف المحددة من طرف المتعلم ،إدراك قيمة النشاط .
- الإنفعلات: تتمثل في القلق،حيث يرى Pintrich أن قلق المتعلم أمام نشاط تعليمي يعتبر متغيرا ذا أهمية بالغة في فهمه لدافعيته وإدراكه لقدراته ولقيمة النشاط المطلوب القيام به .

أما المكونات المعرفية فتتمثل أساسا في:

- المعارف القاعدية للمتعلم وكيفية تنظيمها في الذاكرة .
- إستراتيجيات التعلم.

- إستراتيجيات التفكير والتي تتعلق بالقدرات التي يمتلكها المتعلم لحل المشاكل وممارسة التفكير الناقد.

10.تنمية الدافعية للتعلم في المناهج المدرسية الجزائرية وإستراتيجية إثارتها:

في تنمية الدافعية للتعلم في المناهج المدرسية الجزائرية،جاء في وثيقة "الإطار العام لمناهج التعليم المتوسط "أن القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008،حدد للمدرسة الجزائرية عدد من الغايات منها مجال التربية :

ترسيخ الشخصية الجزائرية والتكوين على المواطنة،والتفتح،والإندماج في الحركة التطورية العالمية وتأكيد على مبدأ ديمقراطية التعليم،ثم إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها وذلك بإعتماد "مقاربات تفضل التنمية الكمية للمتعلم وإستقلاليته،وكذا إكتساب كفاءات وجيهة متينة ودائمة"،وفي إطار هذه الغايات الكبرى حدد القانون المشار إليه سابقا ثلاث وظائف للمدرسة الجزائرية وهي:

•**الوظيفة التعليمية التربوية:** للمدرسة لقدأكدت على ضمان لكل التلاميذ تعليما ذا نوعية يحقق العدالة والإزدهار الكلي المنسجم والمتزن للشخصية .

•**وظيفة التنشئة الإجتماعية** :فإنها تهدف إلى تكوين مواطنين بالمبادرة والإبتكار.

•**وظيفة التأهيل:** فلقد أكدت المناهج المدرسية على التكيف بصفة دائمة مع التغيرات الإقتصادية والعلميةوالتكنولوجية(وزارة التربية الوطنية،2016 أ،2-3).

هذه الأهداف ووظائف المدرسة تجدها تركز على المتعلم ولمحتواها دور في إثارة دافعيته للتعلم لأنها تراعي إهتماماته وتطلعاته،وتشبع حاجاته المتعددة.كما أكدت الوثيقة في الجانب الفلسفي للمناهج على أهمية الإنسجام الخاص بين المادة الدراسية و مراحل النمو النفسي للمتعلم،مع الأخذ في الحسبان تمثلاته كما ندركها في حالها الأنية لمعارفنا.ولقد ركزت المناهج الجديدة على مفهوم المقاربة بالكفاءت النظري القائم على النظرية المعرفية البنيوية والبنيوية الإجتماعية،فإذا كانت النظرية المعرفية تنظر إلى التعلم على أنه مسارات معرفية داخلية تمكن المتعلم من التفاعل مع بيئته،فإن النظرية البنيوية الإجتماعية لفيجو تسكيFigoteski تقدم الإستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معارفه في وضعيات متفاعلة

وذات دلالة،وتتيح له فرصة تقديم مساهمته في مجموعة مع أقرانه،أما البنيوية فتؤكد على بناء المعارف.ومن أهم خصائص المقاربة بالكفاءات أنها تفضل منطق التعلم الذي يركز على التلميذ وردود أفعاله في مواجهة وضعيات مشكلة على منطق التعليم الذي يعتمد على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.(وزارة التربية الوطنية ،2016 أ، 6)

المقاربة النظريةالتي يقوم عليها محتوى الوثيقة التي سبق الإشارة إليها تجعل المتعلم في بؤرة الإهتمام،لأنها تنطلق منه ومن حاجاته.ومن أهم المصطلحات التي جاءت بها المقاربةبالكفاءات هي الكفاءة العرضية والتي تعني تلك القيم والمواقف والمساعي الفكرية والمنهجية المشتركة بين مختلف المعارف والمهارات والقيم التي نسعى إلى تنميتها ،وكلما كان توظيف الكفاءات العرضية وتحويلها إلى مختلف المواد أكثر،كان نموها أكبر.كما أن الربط بين كفاءات المادة والكفاءات العرضية يساهم في فك عزلة المادة،وفي تدعيم نشاطات الإدماج.ويشكل اختيار القيم والعمل بها أول مصدر للتوجيه المنظومة التربوية وغايتها وطبيعة المناهج وإختيار المضامين التعليمية ومنهجيات التعلم.(وزارة التربية الوطنية،2016أ، 16)

يبرز المنهاج الدراسي الجزائري الملمح الشامل للتلاميذ في نهاية التعليم الأساسي في عدد من الأهداف والتي من بينها :

تنمية إحساس التلاميذ،وصقل الروح الجمالية،والفضول والخيال،والإبداع وروح النقد لديهم،والعمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما،وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية،وتشجيع روح المبادرة لديهم،وبذل جهد والمثابرة وقوة التحمل.(وزارة التربية الوطنية،2016أ، 16)

ومن الكفاءات العرضية التي يركز عليها المنهاج الجزائري هو أن يعبر المتعلم عن رأيه،ويمارس خياله وإبداعته،ويمارس إستقلاليته،ويتساءل عن دوره كراشد في المستقبل،ويتسائل عن إنتماءاته وإهتماماته وميوله،ويحب المبادرة،ويمارس مسؤولياته في مدرسته،ويتعلم روح الإستقلالية،ويثابر ويتواصل في مختلف الوضعيات بالإستماع المناسب والحوار المسؤول والبناء.(وزارة التربية الوطنية ،2016 أ، 17)

والتقويم بصفته كمحور أساسي في النظام التربوي لم يهمل المنهاج المدرسي ودوره في تنمية الدافعية للتعلم،إذ أنه يحمل مؤشرات النجاح في التعلم_،فبالإضافة للتحكم في المعارف والكفاءات

العرضية المكتسبة وتجنيدها ونوعية المعرفة المكتسبة وقابلية نقل التعلمات وتحويلها جاءت تغير النظرة للخطأ والنظرة الإيجابية له،وهوالذي يؤدي إلى معالجة البيداغوجية مما يتيح للمتعلم تدارك نقائصه وتقوية نقاط ضعفه ونظرا لإتاحة الفرصة في المعالجة.(وزارة التربية الوطنية ،2016ب، 5)

إن علم النفس التربوي يستطيع دراسة العلاقة بين الدافع والتعلم،ويساهم بشكل فعال وكبير في إحداث تغير في تقديم المعلومات اللازمة للمدرس،إذ أن هناك الكثير من الأبحاث تشير إلى أن البشر يسعون نحو إستثارة أنفسهم،ويستمتعون بالمثيرات التي تختلف عن تلك التي إعتادوا عليها،على أن لا تكون هذه المثيرات شديدة الإختلاف،وأن المراهقين ذوي التحصيل المرتفع تزداد دافعيتهم في المواقف التي يدركون فيها أن فرص نجاحهم تساوي خمسون بالمئة،وأن مواقف الدافعية في أعلى درجاتها في مواقف الحدة،كماأن الرتابة والملل وتشتت الإنتباه وزيادة الإستثارة يخلق القلق الذي يخفض القدرة على التعلم،دون إهمال أثر البيئة المنزلية التي لا تقل عن أهمية أثر المدرسة في إستثارة الدافعية نحو التعلم.

هناك جملة من العناصر يمكن للمدرسة توفيرها من أجل إستثارة دافعية المراهقين المتمدرسين نحو التعلم ومنها:

- توفير الظروف التي تساعد على إثارة إهتمام الطلبة بموضوع التعلم و حصر إنتباههم فيه .
- إعطاء الطالب للتعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه بحرية وبجو مفعم بالدعم والطمأنينة.
- الإبتعاد عن النشاطات الروتينية المتكررة والتي تعود إلى الرتابة والملل والتي تخفض من درجة النشاط والإثارة .
- المساواة في توزيع المكافأة والجوائز على الطلبة.
- توفير الظروف المناسبة لتشجيع إسهامات الطلبة الفعالة في تحقيق الهدف .
- إثارة دافع حب الإستطلاع لدى الطلبة إذ أن حب الإستطلاع أساسي للتعلم والإبداع والصحة النفسية.
- إن تقديم الأسئلة عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم وبالتالي يزيد من درجة الإهتمام بالمادة الدراسية.

- عدم اللجوء إلى إستخدام العقاب البدني مع الطالب والإبتعاد والتهكم والسخرية.
- إن مصدر الإثارة للدافعية لدى الطالب هو المدرس نفسه و أن إهتمام الطالب بمادة الدرس يتأثر بشكل أساسي بدرجة إحساس المدرس لها.
- توفير الظروف المادية في غرف الصف مثل الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية .(فاهم حسين الطريحي وحسن ربيع حمادي2013 ، ص131)

خلاصة :

تعتبر الدافعية للتعلم مفهوم مركزي في الأبحاث التربوية والنفسية،كما تعتبر معطى هاما في العديد من النظريات التي تتناول النمو والتعلم.وبإعتبار الدافعية للتعلم حالة داخلية تحث المراهق المتمدرس للعمل وتدفعه بإتجاه معين.وتحافظ على مستوى أدائه في العديد من النشاطات،فقد بينت جل النظريات الحديثة أن التعلم والدافعية ضروريان لتفعيل الأداء.فالسلوكية إعتبرت الدافعية للتعلم على أنها حالة داخلية تحركها مثيرات خارجية أما النظريات الإنسانية تناولت مختلف الدوافع والحاجات التي تمكن الفرد من التعقل والإبداع ومن ثم التعلم في حين نظرية التحليل النفسي ركزت فقط على الغرائز الجنسية للفرد،وإعتبرتها الدافع الأساسي إتجاه لأي نشاط ،أما النظريات الإجتماعية المعرفية فسرت الدافعية للتعلم على أساس كيفية فهم وتوقع الأحداث من خلال إدراك الفرد للعالم الخارجي،ممايشعره بالكفاية والإستقلال الذاتي.وجودة في حياته،ويستمر بالأداء بشكل مرضي وأكثر فاعلية.

الفصل الخامس:المراهقة خصائصها ومشكلاتها

تمهيد

8. **تعريف المراهقة**
9. **خصائص ومميزات المراهقة**
10. **أشكال ومراحل المراهقة**
11. **مشاكل النمو في مرحلة المراهقة**
12. **الرعاية في مرحلة المراهقة**
13. **النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة**
14. **المراهق في المجتمع الجزائري**

خلاصة

تمهيد:

لمرحلة المراهقة أهمية بالغة في حياة الإنسان،ذلك لأنها مرحلة إنتقال من الطفولة إلى الرجولة أو الرشد ولاشك أن مرحلة الإنتقال مراحل حرجة في حياة الإنسان بسبب حاجته إلى التكيف وإعادة التكيف مع ظروف جسمه وبيئته المتغيرة،وبسبب نظرة المحيطين من الكبار نحو الشاب المراهق أو الفتاة المراهقة ،ولذلك هناك اهتمام متزايد لمرحلة المراهقة ودراستها في المجتمعات المتقدمة،بغية إلقاء الأضواء الكاشفة عليها.

ومما يزيد من أهمية مرحلة المراهقة أنها المرحلة التي تتضح فيها القيم الروحية والخلقية ويحدث فيها ما يسمى باليقظة الدينية،وازدهار المشاعر الدينية لدى المراهق وكذلك النزاعات المثالية والأخلاقية ،وبحكم ما يصل اليه المراهق من النضوج العقلي،فانه يستوعب القيم الروحية والتصورات الدينية المجردة أو المعنوية التي لم يكن ليقوى على استيعابها قبل سن النضوج،وتنعكس النزاعات المثالية لدى المراهق إذا ما وجد التوجيه الصائب في شكل إهتمام المراهقين بالعجزة والأيتام وضحايا الحروب والمجاعات وكبار السن فيتطوعون لجمع الأموال والتبرعات لهم ويسهرون على خدمتهم ورعايتهم،ومما يزيد من أهمية مرحلة المراهقة أنها المرحلة التي يتم في آخرها اختيار المراهق لدراسته أو تخصصه أو مهنته،ولذلك كانت جديرة بكل رعاية واهتمام وكفيلة بأن تجري فيها البحوث الميدانية وخاصة على بيئتنا العربية التي تعد بيئة خصبة وبكرا لمثل هذه الدراسات وذلك للكشف عن طبيعة المراهق المعربي ونمط تفكيره وطموحاته وأماله وألامه ومشاكله،بغية رسم البرامج الكفيلة برعايته ووقايته وعلاجه،إذا علمنا أن حياة الكائن البشري متصلة الحلقات،يؤثر فيها السابق باللاحق،لأدركنا أهمية تحقيق المراهقة السوية المتكيفة ،ذلك لأن المراهقة السوية تقود الى مرحلة شباب سوية أيضا،فالمراحل السابقة تترك بصماتها قوية واضحة على المراحل اللاحقة في حياة الإنسان.(صبرينة بوتماني 2015،ص90-91)

وبالرغم من الإضطربات والمشاكل التي يتعرض لها المراهق إلا أن هذه المرحلة مهمة يسعى من خلالها إلى التخلص من الإعتماد على الوالدين وتحمل مسؤوليته بنفسه والإستقلالية بذاته وتحقيق ميولاته ورغباته وفق معايير اجتماعية معينة والوصول إلى التفكير في اتخاذ قرارات مهمة لمستقبله الدراسي

والمهني والشخصي وتحقيق حريته وجودة في حياته امام الصراعات الإنفعالية ونموه الجسمي والعقلي والمعرفي و الإجتماعي .

1. تعريف المراهقة :

المراهقة فترة انتقالية تفصل بين مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد،تتميز بالانتقال التدرجي من التبعية إلى الاستقلال الذاتي.يصعب تحديد متى تبدأ ومتى تنتهي،لسبب اختلاف الثقافات،و اختلاف صيرورة النمو البيولوجي والنفسي والاجتماعي،كما أنها مفترق طرق يتحدد خلالها الطريق الذي سيتبعه المراهق في المستقبل.فالمراهقة هي المرحلة التي يبدأ فيها الفرد بالتفكير بعمل معين أو تبني فكر سياسي أو ديني معينين بشكل واضح،وهذا ما يجعله المراهق يلجأ إلى المساعدة والمرافقة والدعم المستمر.والمراهقة كبناء اجتماعي وكمفهوم نشأ في الدول الغربية وأخذ مكانته المحددة سواء في الإنتاج الأدبي أو الأكاديمي كمفهوم مع أواخر القرن التاسع عشر،بعيدا عن الاعتراف بها اجتماعيا كفئة عمرية خاصة،حيث ربطها فرويد بالخصائص الجنسية إذ يرى" بأنها فترة تبدأ من البلوغ وتنتهي عند نضج الأعضاء الجنسية بالمفهوم النفسي". (الحافظ النوري، 2011،ص28)

ويرى هوروك "بأنها الفترة التي يخرج فيها الإنسان من شرنقة الطفولة إلى العالم الخارجي المحيط به، ليبدأ في الاندماج فيه،والتفاعل معه،وفي تعريفه يحاول هوروكس أن يركز على فكرة انتقال الإنسان من الطفولة،وما تحمله معها من إتكالية على محيطه،إلى العالم الخارجي والبيئة المحيطة به،ليكون استقلاله الذاتي،ويعتمد على نفسه."وهي "مرحلة من العمر تتميز فيها تصرفا الفرد بالعواصف والإنفعلات الحادة والتوترات العنيفة". (محمد الزغبي،2010،ص5) ونظرا للمتغيرات التي تشهدها الأسرة والمراهق نتيجة التغيرات الفزيولوجية والهرمونية والنفسية عبر عنها نصر" بأنها إعادة ترتيب البيت ". (ياسر نصر، 2010 ،ص48) ومن الناحية الزمنية تعرف المراهقة " بأنها فترة زمنية معينة من حياة الإنسان،تمتد من انتهاء مرحلة الطفولة المتأخرة إلى بدء مرحلة سن الرشد،وتتفرد عن غيرها من المراحل بتغير في حالة الإنسان العقلية،والاجتماعية،والانفعالية،والجسدية."(محمدالزغبي،2010،ص19)

2. خصائص ومميزات المراهقة :

تتميز المراهقة بنشاط ملحوظ على شخصية الطفل والذي يظهر للغير في شكل مشكلات،لذا هذه المشكلات تعتبر ذاتها خاصية بمميزة لهذه المرحلة من مراحل العمر.تظهر هذه المشكلات في علاقة المراهق مع الكبار وخصوصا الآباء،ومحاولة التخلص من السلطة والشعور بالاستقلال.وعلاقته بالكبار هي مشكلة تتطلب تقبل القيود التي تفرض على رغباته وشهواته.ورغبة المراهق في الاستقلال أمر طبيعي ومظهر عادي من مظاهر النمو.كما تعتبر عملية الاستقلال سمة من سمات المراهقة وفي الوقت نفسه مشكلة.وقد ركزت الباحثة اليزبت هيرلوك على أن المراهقة مرحلة هامة تميزها خصائص معينةعن غيرها من مراحل التي سبقها والتي تليها وهي على النحو التالي:

1.2 المراهقة مرحلة هامة في حياة الفرد: فهي الأكثر أهمية مقارنة بالمراحل الأخرى إذ لها تأثيرات حالية على الإتجاهات والسلوكات وتأثيرات طويلة المدى في حياة الفرد،إضافة إلى كونها تجمع بين التأثيرات الجسمية والنفسية .

2.2 المراهقة مرحلة انتقالية: الإنتقال هنا هو المرور إلى مرحلة أخرى،فالتغيرات الجسمية التي تحدث خلال سنوات المراهقة تؤثر في مستوى سلوك الفرد وتقوده إلى إعادة تصميم اتجاهاته وقيامه بكل العمليات التوافقية.

3.2 مرحلة التغيير: أشار هيرلوك إلى وجود خمسة أمور تحدث لجميع المراهقيين نتيجة التغيرات التالية هي :

- زيادة الإنفعالية التي تعتمد شدتها على معدل التغيرات الجسمية والنفسية التي تحدث عادة بسرعة أكبر خلال هذه الفترة،لذا يكون هذا الجانب أكبر شدة في بداية المراهقة من نهايتها .
- التغيرات السريعة التي تصاحب النضج الجنسي تجعل المراهقين الصغار غير متأكدين من أنفسهم وقدراتهم وميولهم،نتيجة للمعاملة الغامضة التي يتلقونها من طرف الكبار.

- إن التغيرات الجسمية ومايصاحبها من تغيرات في الميول والأدوار الإجتماعية المتوقع أن يلعبها المراهق تخلق مشكلة جديدة. (بلحاج فروجة،2011،ص152).
- يحدث تغير كذلك في القيم،عما كان هاما للمراهقين كأطفال يبدو أقل أهمية لهم لأن وهم على حافة الرشد الإستقلال لكن غالبا مايصدمون بالمسؤولية التي تتماشى مع هذا الإستقلال ويتساءلون عن مدى إمكانية التأقلم والتوافق.
- وجود مشاعرمتصارعة لدى المراهقين،فهم يريدون الإستقلال لكن غالبا مايصطدمون بالمسؤولية التي تتماشى مع هذا الإستقلال ويتساءلون عن مدى إمكانية التأقلم والتوفق.

4.2 مرحلة المراهقة تمثل مشكلة: خلال الطفولة يستطيع الأطفال حل مشاكلهم جزئيا على الأقل عن طريق الوالدين والمدرسين ونتيجة لذلك،فإن كثير من المراهقين لم يستطيعوا حل مشاكلهم بأنفسهم.(بلحاج فروجة،2011،ص152).

5.2 مرحلة المراهقة تمثل البحث عن الهوية: هذا مايسميه الباحث أريكسون Arikson1964بالهوية الذاتية وتتمثل في استخدام المراهق الرموز في الملابس أو الأدوات الشخصية أو السيارات أو الكتب التي تشير إلى جماعة أو نادي معين أو مستوى معين،كما أنه يأمل في نفس الوقت به الطريقة في جلب انتباه الأخرين إليه ليعرفوه كفرد مستقل محتفظ بانتمائه إلى جماعة الأفراد.

6.2 المراهقة مرحلة عدم الواقعية: يعود سبب عدم الواقعية عند المراهقين إلى الإنفعلات الحادة التي تميز هذه المرحلة فكلما زادت طموحات المراهقين كانو أكثرغضبا وتوترا،ومن ثم يشعرون أنهم لا يستطيعون تحقيقها،لكن مع مرورالزمن وزيادة الخبرات الشخصية والإجتماعية يبدأ المراهق يراها بصورة أكثر واقعية.

7.2 المراهقة عتبة مرور إلى الرشد: يكتشف المراهق خلال هذه المرحلة أن الملبس والسلوك لايؤدي به إلى الصورة التي يرغبها فيلجأ أحيانا إلى سلوكات كالتدخين والمبالغة باستخدام مساحيق التجميل،لذا

يرى "نجيب القوسن 1978" بأن المراهقة تمتاز بإنفعلات عنيفة والمراهق يتميز بأنه غير مستقر مكتئب وخجول.(بلحاج فروجة،2011،ص153).

تتميز مرحلة المراهقة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة المظاهر وجوانب الشخصية وكذا التقدم نحو كل من النضج الجسمي،العقلي الإنفعالي والتطبيع الإجتماعي وإكتساب المعايير السلوكية الإجتماعية،الإستقلال الإجتماعي وتحمل المسؤولية وتكوين علاقات جديدة وإتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم،المهنة،الزواج وتوجيه الذات والتخطيط لمستقبله . (سامي محمد ملحم،2006،ص340).

إن الإنفعلات التي تعتري المراهق ترتبط إرتباطا وثيقا بالبيئة المحيطة بالفرد عبر مثيراتها إستجاباتها بالخصائص الداخلية التي تعتريه من وجدان وتغيرات الفزيولوجية إلا أنه يتعرض المراهق في كثير من الحلات إلى مايسبب إنحراف نموه ويجعله يعاني من بعض المشكلات التي تؤثر على نموه النفسي في ورغم أن التغيرات الهرمونية تسهم في تلك التقلبات والإنفعلات لدى المراهقين،إلا أن هذا لايعني أن التغيرات البيولوجية هي الوحيدة المسؤولة عن الإنفعلات لدى المراهقين،بل يتأثر هذا بالتفاعل مع عوامل أخرى،فالظروف التي تثير الإنفعلات في فترة المراهقة كتنوع ظروف الحياة اليومية وفيما يلي أهم مميزات مرحلة المراهقة:

8.2 المميزات الجسمية:تحدث خلال فترة المراهقة تغيرات سريعة لا تقتصر فقط على الناحية الجسدية،وإنما تشمل نواحي عديدة مثل المظهر الخارجي والصحة العامة والطول والوزن تشمل التغيرات الجسدية بداية دورات الحيض ونمو شعر الجسم،والعانة،وتحت الإبط في الإناث،وتغير الصوت،ونمو شعر تحت الإبط،والجسم،والانتصاب في الذكور.ينمو المراهقين ذكوراً وإناثاً بسرعة كبيرة،وهذا يستهلك طاقة أكبر من السابق ويجعل المراهقين ينامون لساعات أطول،التطور العصبي،الذهني،العاطفي، والاجتماعي،وتتأثر هذه باستعدادات كل فرد على حدى وعلى البيئة المحيطة به،فليس من الضروري أن يمر كل المراهقين بنفس التغيرات ويمارسوا نفس السلوكيات.كما أنه ليس من الضروري أن تتغير كل النواحي بنفس السرعة،فالتطور الجسدي على سبيل المثال غالباً ما يسبق التطور النفسي والإجتماعي.

في هذه المرحلة ينمو الطفل بسرعة لافتة للنظر فقامته تشتد وأطرافه تزداد طولا كما أن عضلاته تكون قابلة للنمو،و يميل إلى السمنة بعض الشيء،هذه خاصية عند المراهق أما المراهقة فإن النمو يتمركز بصفة خاصة في ثديهاوردفها ومعظم المراهقات يملن إلى السمنة قياسا إلى ماكان عليه حالهن في الطفولة.(يوسف ميخائيل أسعد 2002ص05-07)

تشمل التغيرات كذالك إفرازات الغدد الصماء والغدد الجنسية،كما تشمل تلك التغيرات النضج الجنسي والبلوغ،أي وصول الأعضاء التناسلية للنضج الوظيفي الذي مكن الفرد أن يصبح قادر على التناسل(عبد الكريم قاسم ابو الخير،2004،ص149)كما يميل صوت المراهق إلى الخشونة بينما يميل صوت المراهقة إلى النعومة.

9.2 المميزات الإجتماعية :العلاقات الإجتماعية في مرحلة المراهقة تكون أكثر تمايزا وأكثر إتساعا وشمولا(راوية هلال أحمد شتا ،2006،ص40).حيث يميل المراهقون إلى إختيار الأصدقاء والإندماج في جماعات من نفس السن ويعملون على مسايرة جماعات الرفاق في سلوكهم وإهتمامهم قصد إشباع الحاجة للإنتماء وتحقيق الأمن وإستبدال سلطة الأسرة بسلطتها نتيجة البحث عن إستقلالية شخصية(عامر مصباح ،182،2003).كما يميل المراهق للخضوع لجماعة الرفاق ويخضع لأساليب الجماعة ومسالكها ومعاييرها ونظمها ويتحول بولائه الجماعي من الأسرة إلى الرفاق والأقران،ومن مظاهر النمو الإجتماعي والنفسي للمراهق هو البحث عن مثل أعلى،وقلما يجد المراهق والمراهقة مثلهما الأعلى في أحد الوالدين بل قد يكون في أحد المدرسين أو شخص آخر،وعندما يقع المراهق على ذلك المثل الأعلى فإنه قد يتعلق به.(يوسف ميخائيل بالتصرف،2002،ص22) .

يتميز المراهق بالرغبة في معاملته كشخص ناضج،إذ أن أهم التغيرات الاجتماعية التي تحدث للمراهق خلال هذه الفترة هي رفض التعامل معه على أنه طفل، بينما يحاول أن يبني شخصيته للشعور بأنه شخص بالغ ويستطيع اتخاذ القرارات بمفرده دون حاجة لتوجيه الملاحظات والنقد له من قبل أبويه،كما يميل إلى الجنس الآخر ويؤثر هذا الميل على نمط سلوكه ويحاول أن يجذب إنتباه الجنس الآخر بطرق مختلفة .

10.2 المميزات العقلية: هي مجموعة من التغيرات التي تمس الوظائف العليا،كالذكاء والتذكر ومن مظاهره بطئ نموالذكاءمقابل السرعة في النمو،القدرة اللفظية الميكانيكية والإدراكية كالتحصيل والنقد.والقدرة العدلية واللفظية التي تأهل المراهق لإختيار التكوين المناسب،الأمرالذي يجعل عملة التوجيه أصعب ما تكون كما نجد فروقا واضحة في القدرات الفردية فتظهر الطموحات العالية وروح الإبداع والإبتكار بالإضافة إلى ماسبق ذكره،فإن نظام التعليم (المنهج،شخصيات المدرسين،الرفاق)تؤثر في النمو العقلي للمراهقين في حين يعوق الحرمان والإهمال الدراسي هذا الجانب.(قاسم أسماء،2015،ص38)

11.2 المميزات الإنفعالية النفسية: إذا كان الإعتقاد السائد هو الضغوط والإضطربات النفسية التي نلاحظهاعلى المراهق إنما هي نتيجة طبيعية لما يمر به من تحولات بيولوجية،في حين تؤكد الدراسات التي قام بها العديد من الباحثين على أن الإنفعلات التي تعتري المراهق تترجم إرتباطا وثيقا بالعالم الخارجي المحيط بالفردعبر مثيراتها واستجاباتها،وبالعالم العضوي الداخلي عبر شعورها الوجداني وتغيراتها الفسيولوجية الكميائية،ويخضع إرتباطها الخارجي خضوعا مباشرا لنمو الفرد بينما تبقى مظاهرها الداخلية أقرب إلى الثبات والإستقرار منها إلى التطور والتغيير.(عبد الكريم قاسم أبو الخير،2004،ص150)

إذ يعتبر النمو الإنفعالي جانبامهما من جوانب مرحلة التطور أو النمو السيكولوجي الذي يمر به المراهق،وينقسم بدوره إلى شعور يشعر به المرء تجاه نفسه،وآخر يحس يه تجاه المحيطين به.ففي نظره يكون المراهق قد نجح في تكوين بعض العادات الثابتة والتي تحكم علاقاته مع الناس.وفي هذه المرحلة يتوق الفرد إلى بلوغ الرشد كالبالغين من حوله،لكنه لم يصل بعد إلى النضوج العقلي الكافي،مما يؤدي به إلى المعاناة من التناقضات أو الإنفعالات العنيفة خلال هذه المرحلة.وتظهر في صورة الإحساس بالوحدة والخجل والنزوع إلى الإنطواء،بالإضافة إلى الغضب والتمرد وحدة الطباع.

ومن السمات الإنفعالية لشخصية المراهق وهي بروز الصراع النفسي بين مجموعة من الدوافع القوية ومتعلقة بإجاد مركز ودور في المجتمع وبين الأنماط والمعايير والتقاليد الإجتماعية ،وكذلك السلطة الممثلة لهذه العناصروالحامية لها.(عامر مصباح2003 ،ص182)

المراهق فى هذه المرحلة لديه نمو فكرى،حيث يقوم المراهق بتفسير الأمور على هواه بغض النظر عن خطأ أو صحة هذه الأمور.كما يتسم فى هذه المرحلة بالعناد والإستقلالية،وأيضا الرفض لمجرد فكرة الرفض،وإثبات الذات والإستقلالية،وعلى الأم والأب أن يحترما إستقلالية الإبن والإبنة، وأيضا كافة أفراد العائلة.يعيش المراهقين،بناء على التحولات الفيزيولوجية،تدبدبا على مستوى الإنفعالات أو أقل نوعا من اللاتوزان النفسي،إذ نجد إنفعالاتهم تتأرجح بين التدين والإلحاد،بين الإنعزالية والإجتماعية،بين الحماس واللامبالات،بين الحب والكره،بين الشجاعة والخوف .

يرجع الإضطراب النفسي الذي يعيشه المراهق إلى كونه يشغل منطقة الحدود بين الطفولة والرشد،بحيث يرفض كونه طفلا بينما يرفضه الراشدون، بالإضافة إلى ماسبق حول السمات النفسية للمراهق نذكر نتائج الأبحاث التي قامت بها آناستازيAnasetazi إلى أن مخاوف المراهقة تدور حول العمل المدرسي والشعور بالنقص والمغالات في تأكيد المكانة الإجتماعية وقد تنشأتلك المخاوف من مجرد حديث عابر بين الزملاء والأقارب أو من قراءة المواضيع التي تثير القلق والإرتباك.(عبد الكريم قاسم أبو الخير،2004،ص150)،حيث يشعر بالنقص حتى وإذا قدم له أحد الوالدين مساعدة يفسرها على أنها تدخل في الأمور،وأن المقصود من هذا التدخل هو إساءة معاملته والتقليل من شأنه ويأخذ الإعتراض على سلوك الوالدين إشكالات عدة أهمها،العناد والتشبث بالرأي والسلبية وعدم الإستقرار أو الإلتجاء إلى بيئات أخرى قد يجد فيها منفذا للتعبير عن حريته المكبوتة.(عبد الكريم قاسم أبو الخير ،2004،ص171)

3. أشكال ومراحل المراهقة :

1.3أشكال المراهقة:

بينت البحوث العلمية أن للمراهقة أشكالا متعددة وصورا تتتباين بتباين الثقافات وتختلف باختلاف الظروف والعادات الإجتماعية والأدوار التي يقوم بها المراهقون في مجتمعهم،إذ تتخذ مرحلة المراهقة عدة أشكال هي كالآتي:

1.1.3 المراهقة المتوافقة: ومن سماتها الهدوء والإعتدال والإبتعاد عن صفات العنف والتوترات والإنفعالات الحادة،بالإضافة إلى التوافق مع الوالدين وكذا الأسرة والمجتمع الخارجي،ومن سماتها أيضا

الإستقرار والإشباع المتزن للرغبات والإبتعاد نهائيا عن الخيال وأحلام اليقظة،إضافة إلى عدم المعاناة من الشكوك حول أمور الدين.

يتأثر التوافق في مرحلة المراهقة بالبيئة التي يعيش فيها المراهق وبمدى قدرة هذه البيئة على تلبية حاجاته وعلى توفير المواقف التي تساعده في تنمية شخصيته وعلى التعلم المفيد،وهي المتكيفة الخالية من المشاكل والميالة للهدوء النسبي والإتزان الإنفعالي،وعلاقة المراهقين بالأخرين ولا أثر للتمرد على الوالدين أو المدرسة،وحياة المراهق الغنية بمجالات الخبرة بالإهتمامات العلمية الواسعة التي يحقق عن طريقها ذاته وحياته المدرسية موفقة في أغلب الأحيان وهويشعر بمكانته في الجماعة وبتوافقه فيها ولا يسرف في أحكام اليقظة أو غيرها من الإتجاهات السلبية ولايكثر التهم أو يطيل التفكير في مشكلات ذاته ،ولا تستولي المسائل الدينية والفلسفية على المراهق إلا في النادر ،وأما الشكوك الديني ومجلات التردد فلا تأخذ صورة حادة وقد لا يعترض لها إطلاقا،فالمراهقة هكذا تنمو نحو الإعتدال في كل شيء ونحو الإشباع المتزن وتكامل الإتجاهات فيها ومن العوامل المؤثرة فيها المعاملة الأسرية السمحة التي تتسم بالحرية والفهم وإحترام رغبات الأخرين وتوفير جو الثقة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشكلاته وشعور المراهق بتقدير الوالدين واعتزازهم به.(الأشول،2008،ص509)

2.1.3 المراهقة الإنسحابية: ويطلق عليها كذالك المنطوية و تتسم بالإنطواء والإكتئاب والعزلة السلبية والتردد والخجل والشعور بالنقص ونقد النظم الإجتماعية والثورة على الوالدين،بالإضافة إلى الإستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان لحاجات غير مشبعة،ومن العوامل المؤثرة في المراهقة الإنسحابية مايلي:

- عدم التوافق مع الجو الأسري والأخطاء الأسرية كالنشاط والحماية الزائدة،ومايصاحب ذلك من إنكار لشخصية المراهق.
- جهل الوالدين بأوضاع المراهق وتدني المستوى الإجتماعي والإقتصادي وسوء الحالة الصحية،مع عدم إشباع الحاجة تقديرالذات وتحمل المسؤولية.(حامد عبد السلام زهران،1995،ص154)

من العوامل التي تؤثر فيهاعدم مناسبة الجو النفسي في الأسرة و الأخطاء الأسرية التي منها التسلط و سيطرة الوالدين و الحماية الزائدة و ما يصاحب ذلك من إنكار لشخصية المراهق،و تركز قيم الأسرة حول النجاح الدراسي،مما يثير قلق الأسرة و قلق المراهق وجهل الوالدين وتوجيههما السيئ فيما يتعلق بوضع المراهق الخاص في الأسرة و ترتيبه بين أخوته،كأن يكون الولد الأكبر أو الأصغر أو الوحيد و ما لكل من أوضاع خاصة،وضعف المستوى الاقتصادي–الاجتماعي،و عدم ممارسة النشاط الرياضي والتزمت والرجعية و المغالاة في إتجاهات الأسرة،و الفشل الدراسي و التخلف النفسي التكون الجسمي و سوء الحالة الصحية وعدم إشباع الحاجة إلى التقدير و تحمل المسئولية،و الجذب العاطفي التام و إنعدام التوجيه المناسب .

3.1.3 المراهقة العدوانية: طابعها الثورة والتمرد على السلطة المتمثلة بالوالدين والمدرسة والمجتمع، ويميل هذا النمط إلى توكيد الذات والتشبه بالرجال ومجاراتهم يتصف بالسلوك العدواني على نفسه وعلى الأخرين من حوله (جبر و النابلسي1995،ص9) ومن سمات هذا المراهق مايلي:

- التمرد والثورة ضد المحيط الأسري والمدرسي وضد ما يمثل سلطة على المراهق.
- الشعور بالظلم وقلة التقدير من الجميع،مما يجعل المراهق ينحني نحو أحلام اليقظة ليرسم فيها عالما آخر كما يريده هو.
- الإنتفاظ على الإخوة والزملاء وكذا الأساتذة،ويكون ذلك بتوفير عوامل مثيرة أهمها:
- التربية الضاغطة المتزمتة والصارمة والمتسلطة.
- تأثير الصحبة البيئية وتركيزالأسرة على النواحي الدراسية فقط وإهمالها للنشاط الترفيهي و الرياضي.

4.1.3 المراهقة المنحرفة: حيث يعاني المراهق من الإنحلال الأخلاقي والإنهيار النفسي وقد تصدر عنه تصرفات تروع المجتمع،ومنها الإنغماس في ألوان من السلوك المنحرف كالإدمان والسرقة وتكوين عصابات،وقد وجد أن بعضهم سبق أن تعرض لخبرات شاذة وصدمات مريرة وتجاهل لرغبته وحاجاته والتدليل الزائد،وتكاد تكون الصحبة السيئة عاملا مهما في الموضوع وقد يكون للقسوة الشديدة في معاملته

من قبل الوالدين والنقص الجسمي والشعوربالنقص والفشل الدراسي وسوء الحالة الإقتصادية للأسرة. (بركات آسيا2000،ص12)

يتسم فيها سلوك المراهق بالإنحلال الخلقي التام والإنهيار النفسي بالإضافة إلى السلوك المضاد للمجتمع،وبلوغ الذروة في سوء التوافق والبعد عن المعاييرالإجتماعية في السلوك وهذا ليس معناه أن المراهق يظهر بشكل معين من الأشكال،وذلك لإمكانية جمع بعض الحالات بين ملامح شكلين أو أكثرنظرا لكون شكل المراهقة يتغير حسب الظروف والعوامل المؤثر فيه).(خليل ميخائيل معوض ،1994،ص439)

2.3 مراحل المراهقة :

المراهقة هي تصنيف نفسي يرتبط بالتغيرات النفسية التي يتسم بها الفرد نتيجة التغيرات الجسدية التي تنوج بالبلوغ،لذا فلا يمكن في كثير من الحالات فصل تفسير مرحلة المراهقة عن التغيرات الجنسية والهرمونية والجسدية التي يتميز بها الفرد في مرحلة ما من عمره،رغم أن المراهقة مرحلة عمرية يمر بها الفرد إلا أن لهذه الأخيرة مراحل معينة تختلف مدتها وبدايتها من فرد لأخروفيما يلي مراحل المراهقة وخصائص كل مرحلة:

الجدول رقم(16):مراحل المراهقة

مرحلة المراهقة	الفترة العمرية	الخصائص
ماقبل المراهقة أو المراهقة المبكرة	من العاشرةإلى الثالثة عشرة	تربويا تقابلها المرحلة المتوسطة
المراهقة الحقيقية أو المراهقة الوسطى	من الثالثة عشرإلى السابعة عشر	تربويا تقابلها المرحلة الثانوية
المراهقة المتأخرة	من السابعةعشرة إلى الواحد والعشرين	تربويا تقابلها المرحلة الجامعية

1.2.3 مرحلة المراهقة المبكرة : تكون هذه المرحلة تقريبا بين 10و12 سنة بالنسبة للفتيات ومابين 11 و13 سنة بالنسبة للذكور وهي تمثل الفترة الإنتقالية من مرحلة الكمون أين نلاحظ إعادة تنشيط للنزعات الأوديبية .(Deverny&Viauxsavelon,2014,p2)

تتزامن مع النمو السريع الذي يصاحب البلوغ،و في هذه المرحلة يهتم المراهق إهتمام كبير بمظهر جسمه وليس بالمستغرب أن تسمع من المراهق تعليقات تدل على أنه يكره نفسه وفي هذا السن بمثل ظغط الأقران أهم ما يشغل بال المراهق .(محمود رضا بشير آخرون ،2004،ص8)

كما أن البلوغ كمرحلة وكحالة بيولوجية في المراهقة يظهر عند كلا الجنسين رغم أنه فترة البلوغ مختلفة في توقيتها عند الذكور عنه عند الإناث كما أن الخصائص الفزيولوجية المرتبطة بالبلوغ كذلك تختلف بين الجنسين وتغير الإهتمامات الجنسين من المواضيع الأساسية والظاهرة عند المراهق،كذلك التفكير في المستقبل والتركيز على القيم والتفكير الأخلاقي .

وحسب علماء النفس والطفل والمراهق يتضاءل لدى المراهق السلوك الطفولي وذلك للخروج من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة،التي تبدأ معها المظاهرالجسمية والفزيولوجية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية والدينية والأخلاقية الخاصة بالمراهق في الظهور ومن المؤكد في هذه المرحلة البلوغ الجنسي. (عبد الرحمان الوفي 2006، ص162)

فنجد من يتقبلها بالحيرة والقلق وهناك من يتقبلها بفخر واعتزاز وإعجاب فنجد المراهق في هذه المرحلة يسعى إلى التحرر من سلطة أبويه والسلطة المدرسية حتى يستفيظ لديه إحساسه بذاته وكيانه.

2.2.3 المراهقة الوسطى: تكون هذه المرحلة تقريبا بين 13 و16 سنة بالنسبة للفتيات ومابين14و17 سنة بالنسبة للذكوروهي مرحلة التجريب والمخاطرة. (Deverny&Viauxsavelon,2014,p2)

إذ تعتبر من أهم مراحل المراهقة،حيث ينتقل فيها الشخص من المرحلة المتوسطة إلى المرحلة الثانوية بحيث يكتسب شعور النضج المتمثل في النمو الجنسي العقلي الإجتماعي الإنفعالي والفزيولوجي والنفسي.

وتتميّز بما يأتي:

- سرعة النمو عند الذكور،حيث يصاحب ذلك خشونة في الصوت.
- إكتمال التغيرات الجسدية عند معظم الإناث.
- ظهور حب الشباب عند بعض المراهقين.
- زيادة الإهتمام بالأمور الجنسية والأسئلة حولها مما يستدعي ضرورة الدعم والمتابعة من الأهل.
- السعي للوصول إلى الإستقلالية، وهو ما يفسر لجوء المراهق لمجادلة الآخرين بكثرة.
- التفكير بالأمور بشكل تجريدي وشامل، مع وجود صعوبة في تطبيق الأفكار.
- زيادة تأثير الرفاق على المراهق بشكل كبير، حيث يقضي معظم الوقت معهم.
- إستمرار الدماغ بالنمو،حيث يكون مستوى النضج عند المراهق غير مكتمل بعد،وذلك لأن نمو الفصوص الأمامية من الدماغ يكتمل في عمر 20 عام،إذ إن هذه الفصوص هي المسؤولة عن التحكم بالإنفعالات،والتفكير في عواقب الأمور.
- القدرة على إتخاذ القرارات المهمة.

ويصبح لدى المراهق مشاعر الحب والعاطفة واضحة،وتمتد من مجال الخيال إلى مجال الواقع مثل حب الجنس الأخر وتكون العاطفة واضحة جدا في هذه الفترة .(ياسر نصر2010،ص79).كما يحتمل في هذه المرحلة نمو الذكاء ويؤثر النمو الإنفعالي في شخصية المراهق بحيث لايستطيع في أغلب الأحوال التحكم فيها أما من الناحية الإجتماعية فيتوجه المراهق إلى إختيار الأصدقاء برغبة الإنضمام إلى جماعة من أقرانه ومن جهة أخرى تتواصل التغيرات الجنسية في النمو حتى تصل إلى نضجها التام كما تزداد شدة الإنفعلات الجنسية إستجابة للمثيرات الجنسية. (عبد الرحمان الوافي،2006،ص 165،166)

3.2.3المراهقة المتأخرة : تأتي لتعزيز المراحل الأخيرة لتطوير البلوغ فيصبح المراهق الكبير هنا أكثر إستقرارا عاطفيا وبالتالي إستقرار علاقاته العاطفية والجنسية وتصبح الهوية الجنسية أيضا أكثر ثباتا،تبقى العلاقات مع الأقران مهمة ولكن الأكثر أهمية في العلاقات الثنائية،كما يصبح أكثر إنشغالا بالمستقبل ويبحث عن مكانته داخل المجتمع.(Deverny&Viauxsavelon,2014,p2)

تصادف هذه المرحلة التعليم العالي وهي المرحلة التي تسبق المسؤولية ويطلق البعض إسم مرحلة الشباب فمع بداية هذه المرحلة يخرج عدد كبير من المراهقيين من المدارس الثانوية ويعتبر عدم إكمال التعليم العالي للكثير منهم من أكبر المشكلات في المراهقة.(حامد عبد السلام زهران،2005،ص410)

ومن أهم مميزات هذه المرحلة إلى جانب ماذكر سابقا مايلي:

- إزدياد التطورات الإدراكية والمعرفية عند المراهق عن التطورات الجسدية.
- التفكير بالأمور بشكل عقلاني.
- الإهتمام بالمستقبل والتخطيط له.
- الإستقلالية وإكتساب الإحساس بالهوية وإثبات الذات.
- الإستقرار العاطفي.

يتجه الفرد محاولا أن يكيف نفسه مع المجتمع الذي يعيش فيه،ويوائم بين تلك المشاعرالجديدة وظروف البيئة ليحدد موقفه من هؤلاء الناضجين محاولا التعود على ضبط النفس والإبتعاد عن العزلة والإنطواء تحت لواء الجماعة. (راوية هلال احمد شتا ،2006،ص34)

4.2.3 حاجات مرحلة المراهقة:

ترتبط حاجات المراهق والقدرة على تلبيتها بالبيئة التي يعيش فيها بحيث تمكن هذه البيئة المراهق من التعلم والقدرة على تنمية المهارات العقلية والجسمية والنفسية والإجتماعية وفيما يلي أهم حاجات مرحلة المراهقة:

1.4.2.3 الحاجة إلى الغذاء والصحة: الحاجة إلى الغذاء ذات تأثير مباشر على جميع الحاجات النفسية والإجتماعية والعقلية ولاسيما في فترة المراهقة،حيث ترتبط حياة المراهق وصحته بالغذاء الذي يتناوله،ولذا يجب على الأسرة أن تحاول إشباع حاجته إلى الطعام والشراب وإتباع القواعد الصحية السليمة لأنها السبيل الجيد بضمان الصحة الجيدة وعلم الصحة يحدد كميات الغذائية التي يحتاج إليها الإنسان من ذلك ،مثلا أن الغذاء الكامل للشخص البالغ يجب أن يشمل على (450غ) مواد كربوهيدراتية ،(70غ) مواد دهنية حيوانية ونباتية(100غ) مواد بروتينية،ولما كانت مرحلة المراهقة مرحلة نمائية سريعة،فإن هذا النمو يحتاج إلى كميات كبيرة ومتنوعة من الطعام لضمان الصحة الجيدة.(منعم مسعود عمران 2008،ص56)

2.4.2.3 الحاجة إلى الأمن: تتضمن الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية،والإسترخاء والراحة والشعور بالأمن الداخلي والبقاء وتجنب الخطر والألم والحماية والشفاء عند المرض وحياة أسرية آمنة مستقرة سعيدة وكذا المساعدة في حل المشكلات الشخصية ويلاحظ أن إشباع الحاجة إلى الأمن ضروري للشعور بالكفاية الشخصية وتحقيق التوازن النفسي للمراهق.

3.4.2.3الحاجة إلى الحب والقبول:وتتضمن الحاجة إلى الحب والمحبة والتقبل والقبول الإجتماعي والأصدقاء والإنتماء إلى الجماعات وإلى الشعبية وإسعاد الآخرين .

4.4.2.3الحاجة إلى مكانة الذات: وتتضمن الحاجة لإنتماء لجماعة الرفقاء والحاجة إلى المركز والقيمة الإجتماعية والشعوربالعدالة في المعاملة والإعتراف من الأخرين والنجاح الإجتماعي والحاجة للإمتلاك والقيادة والحاجة أن يحمي ويقلد الآخرين وتجنب اللوم.(حامد عبد السلام زهران،2005،ص444).

5.4.2.3الحاجة إلى الإشباع الجنسي: وتتضمن الحاجة إلى التربية الجنسية والحاجة إلى إهتمام الجنس الآخر وحبه وكذا التوافق الجنسي والتخلص من التوتر.

6.4.2.3الحاجة إلى النمو العقلي والإبتكار: وتتضمن الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدته والحاجة إلى تحصيل الحقائق والحاجة إلى تفسير الحقائق والحاجة إلى التنظيم والخبرات الجديدة والتنوع والنجاح

والتقدم الدراسي والتعبير عن النفس والمطابقة ونمو القدرات والحاجة إلى التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمهني والأسري.

حيث أنه لدى المراهقين الكثير من الحاجات في فترة المراهقة،والتي تحتاج إلى الإشباع بطرق مختلفة،يكتسب المراهق من البيئة المحيطة به العديد من الأشياء،فعندما ينتقل من عالم الطفولة إلى عالم الراشدين يجد أن خبراته لم تعد كافية،ولكي يستطيع التكيف مع بيئته الجديدة هو بحاجة إلى عدة أمور، أهمها:توسيع قاعدته الفكرية لتحصيل الحقائق وتفسيرهاوخبرات جديدة ومتنوعة،كماأنه يحتاج إلى معلومات تساعده على تعزيز قدراته لتحقيق النجاح والتقدم،سواء كان هذا في المجال الدراسي،أو البيئة الاجتماعية بشكل عام،وإلى تكوين فكرة إيجابية عن الدراسة وتنمية الرغبة في الإنجاز والإبتكار.

3.4.2.7الحاجة إلى تحقيق وتأكيد وتحسين الذات: من الجدير بالذكر أن أول من تحدث عن تحقيق الذات هو العالم ماسلوMaslo من خلال هرم الحاجات،حيث قام بالربط بين تحقيق المراهق لذاته وتحقيق المراهق لاحتياجاته،وبالتالي يمكن القول إنّه قد يصل المراهق إلى تحقيق ذاته من خلال تحقيقه لاحتياجاته الشخصية والحياتية،وقد رتب ماسلو هذه الاحتياجات على شكل هرم يبدأ بتحقيق المراهق للاحتياجات الفسيولوجية مثل الأكل والشرب،ثم ينتقل المراهق إلى البحث عن الأمن والحماية،ثم يبحث عن الحب والانتماء،وعند تحقيق هذه الأمور يبدأ المراهق في إحترام ذاته والنظر إلى نفسه بإيجابية،ومن خلال مرور المراهق بهذه المراحل وتحقيق هذه الإحتياجات يصل الفرد إلى مايسمى تحقيق الذات والتي تم توليدها من خلال تحقيقه للإمكانات التي لديه،وتتضمن الحاجة إلى النموالحاجة أن يصبح سويا وعاديا و الحاجة إلى التغلب على العقبات والعوائق والعمل نحو هدفه ومعرفة الذات ومعارضة الأخرين كما توجد حاجات أخرى مثل:الحاجة إلى الترفيه والتسلية والحاجة إلى المال.(صلاح الدين معمرية ،2005،ص294).

3.4.2.8الحاجةإلى المثل والمعايير: حيث أن البنت أو الإبن المراهق في حاجة إلى مثل أعلى وقدوة يراها تتحرك أمام عينها وقد تكون هذه القدوة الأب أو الأم،وقد تتعدى إلى خارج المنزل والأب الواعي يعمل على كسب إبنه وإبنته ومصادق إياهما فليس بالعنف والضرب والتسلط تؤخذ الأمور بل بالحب والمناقشة. (عبد المنعم الميلادي ،2004، ص115)

9.4.2.3 الحاجة إلى التفكير والإستفسارعن الحقائق:من مميزات مرحلة المراهقة النمو العقلي كما ذكرنا،حيث تنفتح القدرات العقلية من ذكاء والإنتباه والتخيل وتفكير وغيرها،وبهذا تزداد حاجة المراهق إلى التفكيروالإستفسارعن الحقائق،فيميل المراهق إلى التأمل والنظر في الكائنات من حوله وجميع الظواهر الإجتماعية المحيطة به التي تستدعي إهتمامه فتكثرتساؤولاته وإستفساراته عن بعض القضيا التي يستعصى عليه فهمها،وحينما يطيل التفكيرفيها وفي نفس الوقت يريد إيجابات عن أسئلته لذا من واجب الأسرة أن تلبي هذه الحاجة،وذلك من أجل أن تنمي تفكيره بطريقة سليمة وتجيب عن أسئلته دونما تردد.(حامد عبد السلام زهران ،2001 ،ص 435-436)

10.4.2.3 الحاجة إلى الإستقلال:لا يتفهم العديد من الآباء رغبة المراهقين بالاستقلال خصوصا أثناء فترة البلوغ،إذ يصعب على المراهقين في هذه المرحلة الإستمرار في الإعتماد على الأهل في إتخاذ القرارات،أو في توفير إحتياجاتهم،أو إطلاع الأبوين عن الخطوات القادمة التي يرغب المراهق باتخاذهاإذ يسعى المراهق بشكل مستمر إلى حصوله على إستقلاليته الشخصية،كما يعمل على تفرده الذاتي في بناء شخصيته المستقلة،تزداد أهمية الحاجة إلى الإستقلال في مرحلة المراهقة حيث يقوم المراهق ببذل جهود ملموسة للتحرر من قيود أبوية لكي يصبح رائد نفسه ومرشدها،فهو يريد غرفة لنفسه في البيت حيث يستطيع التحرر من إخوته الصغار وحيث يستطيع التفكير في تخطيط أنشطته وإدارة حياته الخاصة، والمراهق السوي لايريد أن يشعر أحد بحال من الأحوال أنه يخضع لتأثيرات أحد،إنه يريد تحمل المسؤولية التي تتفق مع مستوى قدراته ونضجه،فالمراهقون الذين يعاملون معاملة الراشدين يبدون سلوكا أكثر حكمة ويمكن الإعتماد عليهم،في إتخاذ القرارات وتنفيذ المهمات وعلى درجة عاليةمن الإستقلال(الطحان2006، ص103)

5.2.3 مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

النمو في مرحلة المراهقة يشمل جميع جوانب شخصية الفرد،إلا أن أهم هذه المظاهر هي التي يمكن ملاحظتها مباشرة على شكل سلوك المراهق والتي يمكن توضيحها فيمايلي:

1.5.2.3النمو الفزيولوجي: النمو الفزيولوجي هو التغيرات التي تحدث في الأجهزة الداخلية للإنسان كالتغيرات في إفرازات الغدد الصماء والغدد الجنسية،كما تشمل تلك التغيرات النضج الجنسي والبلوغ أي وصول الأعضاء التناسلية إلى مرحلة النضج ويمكن للفرد أن يصبح قادراعلى التنازل. (عبد الكريم قاسم أبو الخير،2004،ص149)

ويتمثل النضج الفزيولوجي للمراهق في أن الغدة المسؤولة عن إفراز بعض العصارات التي تنشط الغدد الصماء في الجسم تبدأ في إفراز بعض العصارات التي تنشط الغدد التناسلية ثم تبدأ في إفراز الهرمونات الجنسية والتي تتمثل في المبيضان عند الأنثى والخصيتان عند الذكر وهذه الإفرزات تؤدي إلى إيصال الأعضاء التناسلية إلى النمو الطبيعي.(ايناس خليفة ،2005 ،ص76)

لمظاهر النمو الفسيولوجي عند المراهق تأثير كبير على سيكولوجية المراهق،حيث يمر بعدة تغيرات سيكولوجية في الأجهزة الداخلية للمراهق منها:

- نمو الغدد الجنسية: حيث يزيد نشاط الغدد الجنسية لدى الإناث والذكور،ويرافقها نمو للأعضاء الجنسية.
- تبدلات في إفرازات الغدد الصماء: حيث تلعب الغدد الصماء دورا هاما في التغيرات الفسيولوجية التي تحدث لدى المراهقين،فالغدد النخامية لها أثر كبير على النمو بشكل عام، وعلى هرمونات الغدد الجنسية،بالإضافة إلى نمو العظام،مع العلم بأن كلا من الغدة الصنوبرية والغدة التوتية تضمران خلال فترة المراهقة،أما الغدة الدرقية فتزيد إفرازاتها خلال فترة المراهقة،ثم تقل عند بلوغ سن الرشد.
- تطورات عضوية في الأجهزة الداخلية: ينمو القلب عند البلوغ بمعدل أكبر من نمو الشرايين، بالإضافة إلى زيادة طول المعدة وسعتها،مما يؤدي إلى زيادة الشهية للأكل،وخصوصا لدى الشباب،وأحيانا يحدث العكس لدى الإناث فتقل شهيتهن للطعام.
- تغيرات جنسية ثانوية: متل التغيرات التي تحدث في الصوت والشكل أثناء فترة المراهقة.

2.5.2.3النمو الانفعالي: تؤكد الدراسات التي قام بها الكثير من الباحثين أن الإنفعالات التي تعتري المراهق ترتبط إرتباطا وثيقا بالعالم الخارجي المرتبط بالفرد عبرمثيراتها وإستجاباتها وبالعالم العضوي الداخلي عبر شعورها الوجداني وتغيراتها الوجدانية والفزيولوجية والكيميائية ويخضع إرتباطها الخارجي خضوعا مباشرا للنمو الفرد بينما تبقى مظاهره الداخلية خاضعة للثبات والإستقرار.

وتشير نتائج الدراسات إلى أن مخاوف المراهقة تدور حول العمل المدرسي والشعور بالنقص والمغالاة في تأكيد المكانة الإجتماعية،وقد تنشأتلك المشاعر عن مجرد حديث عابر بين الزملاء أو الأقارب وفي الكثير من الحالات يتعرض المراهق إلى مايسبب إنحراف نموه ويجعله يعاني من بعض المشكلات السلوكية التي تؤثر في نموه النفسي ويؤدي إلى تأثره الدراسي، فالمراهق يعتمد على نفسه وهذا مايجعله يشعر بالكثير من الألم النفسي إذا رأى نفسه أقل من أقرانه حجما أو رشاقة،حيث يتحول هذا القلق إلى إضطربات سلوكية تتخذ عدة أشكال.(عبد الكريم قاسم أبو الخير،2004 ،ص150).

- **التمركز حول الذات:** يتضمن مفهوم التمركز حول الذات عددا من المظاهر السلوكية التي يمكن ملاحظتها عند المراهق بوضوح ومن هذه المظاهر:

- **الحساسية:** يكون المراهق حساسا بشكل واضح لفكرة الأخرين عنه فيما يشغل باله وفيما يقوم به وما يطلق عليه عادة ب "إستشعارا الذات".

- **المراقب الوهمي:** يصل التمركز حول الذات بالمراهق إلى حد التوهم باستمرار وكأن هناك شخص يراقبه في تحركاته وفي سكناته وفي مظهره وكلامه وتصرفه سواء أكان وحده أو وسط الجماعة.

- **توهم الفرد :** يشعر المراهق بأن ما يعانيه أو ما يقع له لا يحدث لأحد غيره بنفس الشكل أو على نفس الدرجة وتتضح هذه الحقيقة في التعابير الشائعة من مثل :"لا أحد يفهمني" "لا يوجد من يفهمني" وما شابه من العبارات الدالة على تفرده .

- **القلق ومشاعر الذنب** :تنتاب المراهق من حين لآخر نوبات من الإضطرابات الإنفعالية كالقلق الذي هو خوف من المجهول–أو هو خوف من أن شيئا ما سيحدث دون تحديده بالضبط ولا تحديد مصدره وقد يكون ذلك نتيجة لمشاعر الذنب المصاحبة لإندفاعات الهو وتعرضها مع القيم الاجتماعية .

- **عدم الإستقرار** :يبدو عدم الإستقرار في التقلب الذي يقع فيه المراهق من حين لآخر فمن يأس وقنوط إلى أمل واسع ومن ثقة بالنفس إلى فقدان الثقة كلية ومن التدين إلى الشك ومن المرح والانبساط إلى الاكتئاب والعزلة والانطواء،إن ذلك كله نتيجة للتغيرات التي يمر بها المراهق والتقلبات المزاجية ظاهرة عامة عند كل الأفراد لكن هذا التقلب عند المراهقين يكون بدرجة أشد وعلى فترات متقاربة،كما أن التقلب في بعض الأحيان يكون مفاجئا ومن غير أسباب واضحة. (فضيلة حناش،2009، ص88–89)

3.5.2.3النمو الإجتماعي:يتصف النمو الإجتماعي في مرحلة المراهقة بمظاهر رئيسية وخصائص أساسية تميزه إلى حد ما من مرحلتي الطفولة والرشد،وتبدو هذه المظاهر في تآلف الفرد مع الآخرين أو النفور منهم.

- **التآلف:** ويبدو في ميله للجنس الآخر،لجماعة الرفاق وفي إتساع ميدان تفاعله الإجتماعي.

- **النفور**: تهدف مظاهر النفور في جوهرها إلى إقامة الحدود بين شخصية المراهق وبين بعض الأفراد والجماعات التي كان ينتمي إليها ويتفاعل معها،التمرد،السخرية،الغضب والمنافسة.(فؤاد البهي السيد ،2008،ص260).

ويقدم بياجيهBiajehe (1962–1964) في نظريته أن الأطفال على مستوى العمليات الشكلية يمكنهم أن يعملوا وفقا للمبادئ الأخلاقية الذاتية أو المستقلة،ويدرك هؤلاء الأطفال أن القوانين يمكن تغييرها بالقول المتبادل ذلك أن بعض الأفراد قد يكسر القوانين الثابتة ملتزما بما يمليه عليه ضميره،وهذا يأخذ قانون تبادلي ويعد فهم المعنى مهما في الإتفاق مع الأخرين،ويكتسب الأطفال في مواقف مختلفة

تحريفا أكثر للأخلاق كمكسب لتجربة ما كما يتخذ دور أكثر نشاطا في إتخاذ القرارات وتأكيدا أكثر للقوانين الراسخة إجتماعيا.

4.5.2.3النمو العقلي:ذكاء الإنسان مرتبط بحجم المخ،لذا يستمر تزايد ذكاء الفرد في مراحل الطفولة حتى يصل إلى المراهقة،و هي المرحلة التي يصل فيها الفرد إلى قمة نموه العقلي،كما يرى بياجيه،وعند الثامنة عشر يتوقف نمو الذكاء تقريبا وتظل نسبة الذكاء ثابتة بعد ذلك.

وفي هذه المرحلة تبدأ القدرة على التفكير المجرد إن كان طبيعي الذكاء والإستعاب بعد أن كان يربط تفكيره في زمن الطفولة بالمحسوسات فالطفل يدرك العدد خمسة مثلا بالتمييز:خمسة أصابع خمسة برتقالات...الخ،لكنه عندما ينتقل إلى مرحلة التفكير المجرد يدرك الرموز بدون محسوسات،وينشأ عن هذا القدرة على التفكير عامة. (جوزيف صابر 2019،ص30)

نمو المراهقون بالطريقة التي يفكرون بها،حيث ينتقلون من التفكير الملموس إلى العمليات يعرف هذا النوع من التفكير أيضا بالعمليات المنطقية الرسمية يتضمن ذلك القدرة على:

- التفكير المجرد،هذا يعني التفكير في الإحتمالات المختلفة.
- الخروج من المبادئ المعروفة وهذا يعني تكوين أفكار أو أسئلة جديدة.
- النظر في العديد من وجهات النظر،هذا يعني مقارنة أو مناقشة الأفكار أو الآراء.
- التفكير في عملية التفكير نفسها،وهذا يعني أن يكون المراهق مدركا لفعل عمليات التفكير.

5.5.2.3النمو الحسي: وهو يدرس الحواس الخمس لدى الإنسان،كما يدرس أحاسيسه الحشوية، كالجوع،والعطش،والنعاس،والألم،وغيرها،ويدرس التغيرات التي تحدث في هذه الحواس خلال النمو،إذ يعتبر النمو الحسي من الملامح النمائية البارزة والواضحة في مرحلة المراهقة،وعلامة بارزة للانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة.

6.5.2.3النمو الجنسي: تعتبر مرحلة المراهقة فترة تغيرات سريعة إذ أن التغيرات الفيزيولوجية والعضوية تمس جميع أجزاء الجسم وذلك راجع للإفرازات الهرمونية المرتبطة بالنضج والتي ترتبط بدرجة كبيرة بالنمو الجنسي وتكتمل بنضج العمليات اللازمة للإخصاب والحمل و تكوين الجنين وإفراز اللبن،وعادة فإنه تحديد مرحلة المراهقة بداية ظهور علامات النضج الجنسي إلى جانب النمو الجسمي والنفسي والاجتماعي وتنتهي عند تولي المراهق أدوار الكبار عند إعترافهم بنضجه وتقبلهم.(إبراهيم الشيباني ،2003،ص208)

إظافة إلى ماسبق ذكره ،فإن المراهقة تتميز بظهور الميول الدينية عند الفرد إذ تظهرعند المراهق مايسمى باليقظة الدينية حيث يكتشف مكانة الدين في تفكير الناس وهذه اليقظة تكون في أوجها في السن السادسة عشر،أما في أواخر فترة المراهقة تختفي مظاهرالتطرف الديني ليحل محلها نوع من الإستقرار الديني حيث نجد أن نظرته إلى المشكلات الدينية تكون نظرة أكثر واقعية. (مريم سليم ،2002،ص102)

للوازع الديني دور أساسي في بناء شخصية المراهق،حيث يمارس المراهقين عادة عباداتهم وفقا للعادات السلوكية التي إكتسبوها خلال فترة الطفولة،ويتمسك أغلب المراهقين بأداء الفرائض عند المرور بمشاكل حادة،إلا أن البعض الآخر قد يتأثر بسلوكيات سيئة تبعده عن دينه،وتشككه فيه.

4. مشاكل االنمو في مرحلة المراهقة:

وتتميز مرحلة المراهقة بظهور مشكلات في مختلف جوانب الشخصية،بعض هذه المشكلات أساسها عضوي وبعضها الأخر أساسها بيئي كالإهمال التربوي أو ضعف في التوجيه والإرشاد النفسي أو نتيجة سوء معاملة أو إضطربات في الرعاية.(عصام فريد عبد العزيزمحمدبالتصرف،2009،ص10)ومن أهم المشكلات التي تظهر في مرحلة المراهقة مايلي:

1.4المشكلات النفسية:

1.1.4 القلق:هو شعور عام وغامض وغير سار يتوقع منه حدوث أمر خطير غير سار بوجه عام يصاحبه توتر وضيق أو هو مركب إنفعالي من الخوف المستمر بدون مثير ظاهر،ويتضمن الخوف

المصاحب للقلق تهديد مباشر لكيان الفرد الجسمي النفسي مثل:المرض،أحلام اليقظة،الأحلام المزعجة التمرد والعدوان.

2.1.4 الغضب:يختلف الغضب عند المراهقين عن الغضب عند الأطفال،لأن مثيرات وإستجابات الغضب في المراهقة تتأثر في تطورها بالعمر الزمني،وبالمواقف المختلفة المحيطة بالفرد وبنوع ومستوى إدراكه خلال مراحل نموه.(أحمد محمد الزغبي،2013،ص158)

هذا ويرى علماء النفس الحديث الغضب على أنه إحساس أولي،وطبيعي،وناضج مارسه كل البشر في بعض الأوقات وعلى أنه شيئا له قيمة وظيفية من أجل البقاء على قيد الحياة و الغضب يمكنه تعبئة الموارد النفسية لإتخاذ أفعال تصحيحية.والغضب غير المتحكم فيه يمكنه أن يؤثر على الصلاح النفسي والإجتماعي.

3.1.4 الغيرة:هي مركب إنفعلات من(غضب،كراهية،خوف،حزن،قلق وعدوان)،وتحدث عندما يشعر المراهق بالتهديد وفقدان الحب والعطف والحنان،وقد تصاحب الإضطربات الإنفعالية ضعف الثقة بالنفس والإضطراب في الكلام والسلوك الدفاعي وسهولة الإستثارة الإنفعالية والحساسية النفسية بصفة عامة.

4.1.4 الكذب:هوعدم ذكر الوقائع كما هو أو ذكر أشياء أو أحداث لم تحدث أو المبالغة في تصوير موقف أو التأكيد على بعض جوانب الواقع الحادث وتسليط الأضواء عليه والتهوين من جوانب أخرى وإبعاد أضواء عنها.(عبد الفتاح دويدار،2003، ص256)

5.1.4الشذوذ الجنسي:وهويعني ممارسة علاقة جنسية مع أبناء الجنس الواحد،ومن المرجح أن تكون أسباب ورواسب هذه الظاهرة تعود إلى مرحلة الطفولة وكانت تمارس بشكل غير واعي ثم وجدت مجالا لتوسيع نطاق الإنحراف في مرحلة المراهقة مما يجعل الشخص تبدو عليه أثار شديدة ومقلقة .

وقد بينت الدراسات أن سن الإنحراف يتراوح مابين 7إلى 13 سنة وسن الإنحراف هنا لا نعني به أنهم يمارسون الإنحراف الجنسي وإنما نعني به أن إمكانية الإنحراف تكون أكبر في هذه الفترة مقارنة بالسنوات الماضية. (محمود رزق،2015،ص73)

6.1.4الجنوح:يصنف جناح المراهقين ضمن المشكلات النفسية و الإجتماعية التي تواجه الأسرة والمدرسة والمجتمع،وقد حظيت باهتمام العديد من علماءالتربية والإجتماع.(أحمد غراب 2015،ص222)، وفي علم النفس هو حالة تتوفر في الحدث كلما أظهر ميولات مضادة للمجتمع بدرجة خطيرة،أو يمكن أن تجعله موضوع لإجراء رسمي يعرف على أنه مجموعة الأفعال التي يقوم بها الحدث منتهكا معيارا إجتماعيامعينا مع وجود دافع معين،أو لوجود مجموعة من الدوافع والعوامل التي يخضع لها الفاعل،وتتراوح أشكال الجناح حسب طرح العلماء بين الكذب وتمتد إلى الإجرام الخطير كالقتل مثلا،وبين هذين الطرفين تتواجد باقي أشكال الجناح من السرقة والإنضمام إلى العصابات،والتهرب من المدرسة وتعاطي القمارواحتساء المشروبات الكحولية والتغيب غير الشروع عن الأسرة وغيرها ممانهي عنه القانون ولايقبله العرف الإجتماعي.(أحمد غراب ،2015،ص224)

2.4 المشكلات المدرسية: تشير المشكلات المدرسية التي تتعلق بعلاقة الطالب بمدرسيه وزملائه ومدى تكيفه معهم وبالمواد الدراسية،والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي،حيث يفرض الجو المدرسي التعامل مع المدرسين والمنهاج وواجبات المدرسة وأنضمتها التي تحد من حرية المراهق وحركته،مما يعرض النظام المدرسي إلى التمرد من طرف المراهق،وفشله في إقامة علاقة متوازنة داخل مدرسة وتشمل مايلي:التفكير في الحصول على درجات عالية،عدم القدرة على تنظيم الوقت و قلق الإمتحانات.(سامي ملحم،2004،ص386).

كل هذا يمكن أن يعود لأسباب متعددة ونجد منها الأسباب الذاتية والموضوعية:

- **الأسباب الذاتية:**في هذه المرحلة يعاني المراهق نوع من النقص في النضج العقلي حيث لا يكفي لأداء النشاطات التربوية والتعليمية بكفاءة،فتتشت عملية الإنتباه وقلة التركيز على الدراسة ونجد أيضا فقدان الشعور بالأمن في بداية التحول من العلاقات الأسرية إلى علاقات جديدة في المدرسة مع الأساتذة والزملاء.

- **الأسباب الموضوعية:**تعتبر العوامل المدرسية مهمة في إحداث توافق المراهق مع البيئة المدرسية وتتمثل في:

- **شخصية المعلم:** يعتبر المدرس الشخص الذي يمكن أن يؤثر على المراهق بعد والديه فالمدرس في نظر المراهق يملك السلطة ويعمل على تدعيم فكرته أو تغييرها تماما.

- **المنهاج أو البرامج:** يعتبر المنهاج غذاء التلميذ،ومصدر الكثير من مشكلات عدم التفوق وفي حالة ما إذا كان هذا المنهج مثل بالمواد وضعيف المضمون فهذا لايتوافق وإحتياجات المراهق وخبراته السابقة يؤدي إلى مشكلات دراسية.

- **طرق التدريس وأساليب الإمتحانات:** يجب على المعلم إختيار الطرق الجيدة والإعتماد عليها في تدريس المراهقين والتي تعطي إهتماما للفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والقدرات العقلية والميول ومستويات التحصيل،فالمعلم هو الذي يعي إختيار الطريقة المناسبة التي تعطي الفرصة للمراهق أن يشارك في العملية التعليمية،وكذلك أساليب الإمتحانات لم تعد ناجعة حيث تعتمد أكثر على الحفظ وعدم تنوعها.(بلحاج فروجة،2011،ص170).

3.4 المشكلات الصحية: تظهر المشاكل الصحية في المعاناة من مرض معين وقصور في الرعاية الصحية أو الحصول على العلاج وتتمثل في:أصابة بأمراض مزمنة،ظهور حب الشباب،قلة النوم والإصابة بالصرع،الشعور بعدم تناسق أعضاء الجسم .(صالح حسن الداهري،2008،ص166)

1.3.4 مشكلة التدخين: أصبحنا نشاهد في المجتمع طلاب المدارس يتسربون من أجل تدخين سيجارة أو سيجارتين بالسر عن أهلهم،ويمر المراهق بعدة مراحل أثناء تدخينه،حيث يبدأ الأمر بالتجربة لإختبار الطعم،ثم ينتقل إلى مرحلة التعود حيث يصبح لا شعوريا يضع السيجارة في فمه،والمرحلة الثالثة مرحلة التحمل حيث يتكيف جسم المراهق مع مادة التبغ ويصبح بحاجة لزيادة الجرعات،والمرحلة الأخيرة هي مرحلة الإدمان والخضوع،وغالبا ما يجنح المراهق إلى التدخين بسبب تداعيات الصداقة التي يختبرها وقد تعود إلى الأسباب النفسية كاشعور بالملل والمحيط الأسري السام. (Jerry Shaw13-6- 2017 بالتصرف)

2.3.4مشكلة إدمان المخدرات : تشير الإحصائيات إلى الإنتشار الواسع لظاهرة الإدمان على المخدرات بين مختلف الشرائح الإجتماعية وخاصة ضمن أوساط الشباب والمراهقين،وتعد العلاقات الإجتماعية والأسرية التي يعيش في ظلها المراهق من بين الأسباب التي تدفع بالمراهق إلى الإدمان على المخدرات،

كما يعتبر تفكك الأسرة أيضا وتردي الوضع المادي لها وجهل الأساليب التربوية الصحيحة ورغبة المراهق في مواجهة الواقع وتفتيشه عن هويته والصراع الذي يعاني منه بينه وبين أهله،كلها تعد عوامل تدفع بالمراهق للهروب من الواقع عن طريق الإدمان،ونضيف إلى هذه العوامل أيضا العوامل الاجتماعية المهيأة للإدمان على المخدرات كأصدقاء السوء الذين ينتمون إلى عصابات منحرفة وقضاء فترات طويلة في الشوارع أين ينتشر الفساد والإنحراف. (محمود رزق ،2015،ص87-79)

4.4 المشكلات الإجتماعية:

ويشمل هذا العنصر عدة مجالات إجتماعية يمكن حصرها في العنصرين التاليين:

1.4.4 مشكلة الكفاية الإجتماعية:يتعرض بعض المراهقين للنبذ وذلك ليس راجع إلى مايعانونه من نقص في شخصياتهم،بل لكون لم تتح لهم الفرصة لتعلم المهارات الإجتماعية التي تسمح لهم بالإندماج في الجماعة.وليس ثمة شك في أن الفرد إذا رغب أن يكون موضع ثقيل إجتماعي أن يتميز بمجموعة من المهارات الإدراكية والقدرة على السيطرة على توزع اللذة،فما نراه من فشل الزيجات التعيسة يعود إلى عدة أسباب،من بينها عدم تحليهم بالمهارات الإجتماعية أو الخجل الذي يصل إلى حالة مرضية غيرصحية ،كما يصل الأمر حدوث الإضطرابات والمشكلات الإنفعالية.(عصام نور،2004،ص143)

2.4.4مشكلات الأسرة: إن للأسرة دوراً مهمّاً في مرحلة المراهقة،إذ يقع على عاتقها وضع استراتيجيات معيّنة تساعد المراهق على الإنضباط الذاتي وتحفيز قدراته الخاصة ومساعدته على إتخاذ القرار،إذ إنه يحتاج إلى الرعاية والمتابعة،و الأسرة هي الجماعة والبيئة الصالحة التي من خلالها يشبع الطفل حاجاته البيولوجية والإجتماعية والنفسية،إذ يشعر المراهق بأنه ينتمي إلى جيل مختلف عن جيل الأبوية وهذا الشعور عميق جدا لدى كثير من المراهقين وهم قد لايدركون ذلك،لكنهم لا يعبرون عنه بأساليب مختلفة،منها التلميح بأن أبائهم وأمهاتهم تقليديون وحرفيون ومحافظون أكثر من اللزوم،وهذا الشعور لديهم هو نتيجة لإعتقادهم أن أهلهم لايعرفون روح العصر،ولايستوعبون متطلباته على نحو كاف.(عبد الكريم بكار ،2010،ص26) .

5.4 المشكلات الجنسية: مع بداية النضج الجنسي يتضح أمام المراهق عالما جديدا فيه من اللذة وإثبات للرجولة،غير أن هذا العالم يكتنفه الغموض والألم والعار،كما ينشأ لديه الصراع بين دوافع قوية جارفة تؤكد على الدافع الجنسي،وبين العالم الخارجي وتقاليده وإتجاهاته،كما يؤثر في سلوك المراهق ويجعله ينتقل من حالة إنفعالية الى أخرى،فهو يتأرجح بين الغيرة والأنانية،وبين الغضب والإستسلام ويميل إلى التفكير في كثر من المشاكل المحيطة به.(أحمد محمد الزغبي،2013،ص172).

5.الرعاية في مرحلة المراهقة:

باعتبار أن المراهق يكون أكثرحساسية في الوقت الذي يستعين فيه لمساعدته على تكوين شخصية مستقلة،إنهما فالوقت ذاته يمارسان عليه السلطة،ويظهر تمردا وثورة ضد أسرته وكذا مدرسته،وذلك لتوهمه أن كلا من الأب والمربي يمارسان السلطة عليه ويقيدان حريته ويقفان كحاجز أمام إثبات ذاته.وأمام هذه التوهمات لابد على كل أفراد الأسرة والمدرسة تفهم المراهق في هذه الفترة وتقديم رعاية خاصة تجعل هذه المرحلة تمر دون الوقوع في أزمات.

1.5الرعاية في الأسرة: الأسرة هي المحيط الأول الذي ينشأ فيه المراهق،لتحقيق الإستقلالية الفردية والقضاء على القيود الأسرية ولكي تستطيع الأسرة السيطرة على الأبناء خلال هذه الفترة وتوجيههم،لابد أن توفر الجو الأسري الملائم،وذلك من خلال توفر مايلي:

- **الكيان العضوي:**المراهق بصورة عامة بحاجة إلى وجود كيان عضوي متماسك للأسرة،يسمح له بمواجهة مطالبه النفسية والإجتماعية،والأسرة التي تتسم بالكيان العضوي تسعى جاهدة إلى إعداد شخصية أبنائها بصورة مستقلة،وتتميز الأسرة ذات الكيان العضوي بصفات أهمها أن يسود الأسرة الوئام ورغم أن هذا لايعني بأن هذه الأخيرة خالية من الخلافات ولكنها من نوع خاص،وهي خلافات في وجهات النظر،تعمل الأسرة على تفادي نشوبها وكذلك تفادي الصراعات لكي تحافظ على استمراريتها وكذا قضاء أكثر الأوقات مع بعضهم البعض،الشيء الذي يزيد من توثيق وتوطيد العلاقة بين أفرادها،وكذلك تمسكها بنفس القيم والأخلاق.

- **إجتماعات الأسرة:**الأسرة كي تحقق تماسكها وكيانها لابد لها من إجتماعات تقوم بها بصورة منتظمة ومتقاربة.حيث تعمل هذه الإجتماعات على تنمية أفكار الأبناء وتغرس فيهم الثقة بالنفس والتخلص من الخوف والخجل،بحيث تكون هذه الإجتماعات بمثابة تدريب وتعويد للأبناء على مواجهة مختلف المواقف.

- **ثقافةالأسرة:**تضم عاداتها تقاليدها وقيمها ومعتقاداتها،ومن واجب الأسرة نقل هذه الثقافة لأبنائها عن طريق التلقين والمحاكاة،في الأسرة المثقفة هي التي تحمل في طياتها قدر كبير من الثروات الثقافية وباستطاعتها إثراء خبرات أبناءها عن طريق توفير الجرائد والمجلات والكتب لتدريبهم على الإطلاع وتنمية روح المناقشة والنقد.من خلال ما تقدمه من معلومات علمية وثقافية،إلى جانب زيارة الولدان للمدرسة ومتابعة أبنائهم مدرسيا من خلال مقابلة المدرسين.وتحقيق التوافق المدرسي . (خليل ميخائيل معوض،1994،ص114-113).

- **الجو الديمقراطي:** إن مصطلح الديمقراطية أو الجو الديموقراطي يوحي بصورةآلية إلى الحرية أي حرية التعبير والتصرف إذا ماحاولنا إسقاط هذا المصطلح على الجو الأسري،فإن الأسرة الديمقراطية هي أسرة متفتحة ومتقبلة لآراء أبنائها،حيث يحاول فيها المراهقون إبداء رأيهم والمشاركة في إتخاذ القرارات،كما تسعى فيها الأسرة إلى إحترام المراهقين بالإنصات إليهم ومحاولة توجيه أفكارهم وتنويرهم إذا لم تكن صائبة.(خليل ميخائيل معوض،1994،ص116)

2.5 الرعاية في المدرسة: تعد المدرسة المحيط الثاني بعد الأسرة التي يتفاعل معها المراهق،كما تعتبر الهدف الثاني بعد الأسرة في تمرده وثورته ضد السلطة المدرسية،بحيث يلاحظ عموما وجود حساسية كبيرة في التعامل بين الأستاذ والتلميذ المراهق هذا الأخير الذي يجد صعوبة في التكيف نتيجة وجود بعض المشاكل النفسية والإجتماعية،حيث تظهر مشاعر المعارضة والكره والعناد،باعتبار أن الأستاذ هو مصدر السلطة،ذلك أنه ولقيامه بواجبه وأدائه لدوره على أكمل وجه وجب عليه التحكم في القسم والسيطرة على زمام الأمور،ولذلك فإن على الأستاذ وبالرغم من ضرورة فرض هذه السيطرة عليه أن يتصف بجملة من الصفات تجعل تلاميذه يتوافقون معه،ومن هذه الصفات نذكر:

- إخلاص المعلم وثقته بنفسه،على أنه قادر على مساعدة التلاميذ جميعهم،وإشعارهم بأنه يحبهم دون تفريق وإخفاء المشاعر السلبية تجاه تلاميذه الأكثر شغبا.
- تجنب إستخدام العقاب الإنتقامي خاصة العقاب الجماعي.
- عدم السخرية من التلميذ أو اضحاك الآخرين عليه مما يؤدي به إلى الإصابة بمشاكل نفسية،وإشراك جميع التلميذ في كل النشاطات المدرسية،" كالمساهمة في تحضير وشرح الدرس ،أو القيام بأي نشاط جماعي،بحيث يحقق الأستاذ هدفين،هما مساعدة التلميذ وإبراز مواهبه وكذلك تدريبه على التعاون،والسماح للتلميذ التكلم بكل حرية وإتخاذ موقف إيجابي وودي بحيث يجعل التلميذ يفكر بأن المعلم يحبه ويحترمه".(بوجين كيم،1995،ص199-200)

6.النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة :

توجد العديد من النظريات التي قامت بتفسير مرحلة المراهقة تنطلق هذه النظريات من إفتراض أساسي يتمثل في كون المراهقة تشكل مرحلة خاصة من مراحل نمو الفرد،و ترتبط بتغيرات عضوية و جسمية،لكنها تختلف في تحديد و تقدير تأثيرها على الجوانب النفسية و تطورها في الشخصية وفيما يلي أهم هذه النظريات:

1.6 النظريات البيولوجية للمراهقة : تعزى مرحلة المراهقة إلى التغيرات الجسمية والهرمونية التي يتعرض لها الطفل إبتداءا من نهاية الطفولة المتأخرة،والتي تتميز بالمواد الكيميائية المتفردة التي تفرزها الغدد،فبعض الهرمونات تفرز لأول مرة أثناء فترة المراهقة و تزيد من كمية إفرازاتها وعمل هذه الهرمونات تبعا لطرق مختلفة ويشيرتانر(Tanner ,1972)أن الهرمون الواحد يمكن أن يكون له عددمن الأغراض والتأثيرات ومنها التستومترون هرمون ذكري تفرزه الخصيتين،ومنها الأستروجين هرمون أنثوي تفرزه المبايض.(الأشول ،ص516،2008)

ركز البيولوجيون على كثير من التغيرات البيولوجية التي تتعلق بالنضج ويمكن التعرف عليها من خلال التيارات الآتية :

1.1.6نظرية هولHoll(1844-1924): يعتبرهولHollمؤسس الإتجاه البيولوجي عام 1904ويذهب بالقول بأن التغيرات السلوكية التي تحدث خلال مرحلة المراهقة تخضع كلية لسلسة من العوامل الفسيولوجية التي تحدث نتيجة إفرازات الغدد وأضاف بأن هناك طوقا ملحوظا بين سلوك المراهق وسلوك الطفل في المرحلة السابقة وإعتبر المراهقة مرحلة حتمية من الإضطراب والتوتر.(شريم،2007،ص63)كما يرى ستانلي هولHollبأن مرحلة المراهقة ميلادا جديدا يطرأ على شخصية الفرد .(حسين وزيدان،1982،ص126)،وتعتبر التغيرات الفسيولوجية التي تظهر لدى المراهقين هي نتيجة للنضج والمراهقة بالنسبة لهولHoll كما هي بالنسبة لروسو Rosoهدفها الإنتقال إلى مرحلة إنسانية أعلى.(كابلن ،1998،ص53)،وقد فسر هولHoll حسب دراسته أن مرحلة المراهقة هي مرحلة إنتقال بين الطفولة والرشد وهي فترة يشوبها الإظطراب والثورة والتمرد،وما تتميز به من تردد وإنتكاس مستمر،وقد إستعمل هول مصطلح العواطف والتوتر به هذه المرحلة من تصارع وتعارض بين الأنانية والمثالية.(قناوي،1992،ص18)

كما شبهها بعض الباحثين كذلك بالعاصفة العاتية،وقالو بأن هذه العاصفة تهز المراهق هزا عنيفا ويعيش خلالها حالة من القلق والحيرة الشديدة،كما يتعرض البعض منهم إلى صدمات نفسية وأخلاقية كبيرة ، ويتسببون في مشاكل عديدة لعائلاتهم والقائمين بتربيتهم.(أسعد يوسف،1993،ص225)

لقد حدد هولHoll مرحلة المراهقة بأنها بداية البلوغ تنتهي عند توقف النمو الجسمي الذي يكتمل خلال الفترة الواقعة مابين 14-20 سنة،إن هذا النهج الذي يتبعه هولHoll في النظر إلى المراهقة يجعلنا نؤكد أنه يتجه في دراسته إتجاها بيولوجيا كونه يعتبرأن بداية المراهقة هو ظهور العلامات الأولى لأزمة البلوغ ،والتي تظهر مجموعة من الخصائص هي :

- أنها مرحلة الأزمات والإضطربات.
- مرحلة الإفراط في المثالية وإنتشار عبارة الأبطال والتعلق بالأهداف.
- أنها مرحلة الثورة على القديم والتقاليد البالية.

- أنها مرحلة الشك والنقد الذاتي والأحاسيس المفرطة.(عبد اللطيف معاليقي،2007،ص40-41)

ويقترح هولHoll اربعة مراحل للتطور الفرد هي :

- **الطفولة الصغرى من 0 إلى 4 سنوات:**يكون الطفل هنا كالحيوان يتطور تدريجيا بدافع النضج الداخلي المحدد وراثيا،نحو سلوك الأكثر تنظيما والأكثر تحكما.
- **الطفولة من05إلى07سنوات:**ترتبط هذه المرحلة من التطور الإنساني بالمرحلة التي كان يعيش الإنسان فيها من الصيد البري والبحري،وتشهد على ذلك مثلا ألعاب المطاردات .
- **مرحلة ماقبل المراهقة من 08إلى 12 سنة** :يكون الفرد في هذه المرحلة مستعدا لتعلم المراقبة الذاتية وتظهر عادات مختلفة.هي فترة مناسبة لتعلم القراءة والكتابة واللغات الأجنبية والقدرات الميكانيكية.
- **المرحلة من 13 إلى24 سنة:**يشبه هول هذه المرحلة الفترة التي كان يعيش فيها الإنسان في المجتمعات القبلية ويجهل التقنية،هي مرحلة إنتقالية متوترة،وهي مرحلة ماقبل الحضارة تتميز بالاظطربات والتناقضات وبالتأرجح مابين النشاط الشغوف واللامبالاة والمرور من حالة التمركز على الذات إلى العلاقات مع الأخر،ويميل المراهق أحيانا إلى العزلة وساعات أخرى يميل إلى ملازمة رفقاءه.

ويعتبر هولHoll مرحلة المراهقة مرحلة مهمة وجديرة بتغيير مجرى الحياة المستقبلية للفرد،إنها الفترة التي تحدد فيها الأدوار الإجتماعية وتتكون القيم حسب القدرة الجديدة على الحكم والدخول في علاقات مع الآخر.ورغم كل ماقدمه هول Hollإلا أن مايؤخذ عليه أنه فسر نمو الطفل والمراهق بتأثير الوسط فهو يعزز فكرة أن السلوكات الإجتماعية غير المرغوب فيها،مرآة تعكس فترةمن تاريخ الخلق ،وعلى الآباء والمربون أن لايقلقوا،بماأن هذه السلوكات تختفي مثلما ظهرت.(مقدم خديجة،2012،ص69-70)

2.1.6 نظرية جيزلJizile: تأثر "أرنولد جيزل"Arenold Jizile بأراء "ستانلي هول" Setaneli Hollوإهتمامته، حيث تركزت الفكرة الرئيسية لدى جيزل Jizileبالنظوج والتي يعرفها بأنها العمليات الفطرية

الشاملة لنمو الفرد وتكوينه،تتعدل وتتكيف عن طريق العمليات الوراثية،و تميز "جيزل"Jizile عن باقي الباحثيين بوصفه لأصناف السلوك عاما بعد آخر،حيث حاول تحليل مراحل السلوك إلى نتيجتها النهائية،إذ أنه يشير الى تذبذبات سنوية بين الصفات الإيجابية والسلبية،ويحدد المراهقة بالمفهوم الجسمي أولا وفي العمليات الفطرية التي تسبب النمو والتطور المتزامن وفي القابلية للإستنتاج،وفي إختيارات المراهق وفي علاقته الشخصية مع الآخرين ثانيا،أما من الناحية السيكولوجية فإنه لابد أن يأخذ المراهق بعين الإعتبار نواحي قوته ونواحي ضعفه في آن واحد.(أحمد محمد الزغبي،2013،ص28)

2.6 الإتجاه السيكو دينامي للمراهقة:

يشمل هذا الإتجاه عدة نظريات ،أهمها مايلي:

1.2.6نظرية التحليل النفسي سيغموند فرويدSegmond Freud(1856-1939): يرى فرويدFreud أن المراهقة هي فترة من الإضطربات في الإتزان النفسي،تظهرنتيجة النضج الجنسي ومايتبع ذلك من يقظة القوة الليبيدية وعودة نشاطها،ويرى أن الأنا الأعلى في هذه الفترة قد يتعرض للعنف بصورة غير مستمرة مما يجعلها غير قادرة في بعض الأوقات على مقاومة هجمات الهو الضارة مما يوقع الفرد في صورة الإشباع الجنسي غير الصحيحة وإنخراطه في العديد من صور السلوك العدواني.(أحمد محمد الزغبي،2013،ص28).

كما يعد فرويدFreud رائد التصور السيكو دينامي لنمو الفرد،الذي يقول بتحكم الطاقة الليبيدية في النشاط الذهني و السلوك وأنها مسؤولة عن التطور السيكولوجي.كما قدم فرويد تقسيم للجهاز النفسي للإنسان والذي يرى أنه يتكون من ثلاث عناصر هي:الهو،الأنا،الأنا الأعلى.

فترة المراهقة عند فرويد Freud تتميز بشدة الأعراض العصابية عند الفرد،وهذه الأعراض تحددها الطفولة والنموالجنسي بالذات في فترة الطفولة،فالتنظيم التناسلي الذي كان قد توقف أثناء الطفولة يأخذ يبدأ مرة أخرى بقوة عظيمة ويقوم بالنمو الجنسي للفرد كما تعلم في مرحلة الطفولة.ويضيف فرويدFreud أن المراهقة هي أزمة تحددها عوامل ماضية من الطفولة المبكرة،حيث تتوقف الحياة الجنسية لتستأنف

نموها في مرحلة المراهقة،وكما تحددها عوامل راهنة هي تلك التنظيمات النفسية الجديدة التي تأخذ مجراها في شخصية المراهق.(حلمي منيرة 1995،ص29)

2.2.6: نظرية التحليل النفسي أنا فرويدAna Freud (1895-1982) : رغم ماقدمه فرويد Freudإلا أن أفكاره تعرضت للكثير من الإنتقادات فيما يخص تركيزه على الغريزة الجنسية كأساس في سلوك الفرد وإستجابته كما أنه أهمل عناصر يراها غير مهمة في النمو وبناء الشخصية،وتعتبر آنا فرويدAna Freud إبنته إحدى أشهر النفسانين الذين قدموا إكتمالا معينا في نظرية التحليل النفسي،إذ جعلت من الفروقات بين الدوافع الغريزية الصبيانية وتلك عند المراهق أمرا بديهيا،ففي الطفولة تتجه الدوافع الغريزية نحو إشباع غلامي ذاتي بينما،في مرحلة المراهقة فللدوافع وظيفة تناسلية،الهدف منها الحفاظ على إستمرار النوع. وترى بأن بلوغ الطاقة الجنسية في هذه الفترة بإمكانه أن يصبح خطرا على التحكم في الذات،فغالبا مايحدث أن دوافع الهو تكون أقوى من الأنا،الأمر الذي يعيق عملية التكيف فيسيطر الإندفاع والرفض بسبب الإحباط،ومن شأن هذا أن يصبح سمة تسيطر على الشخصية،من جهة أخرى قد يهدد نموذج آخر من عدم تكيف المراهق يتمثل في إستحواذ مفرط للدوافع الغريزية الجنسية القادرة على تكديس الضغط الشخصي.

هاتان الرغبتان المتناقضتان تسيطران بشكل قد يكون باستطاعة الفرد التحكم فيها أم لا،وتنعكس في مواطن مختلفة على سلوك المراهق(حب،كره،خجل،إفراط في النشاط الإجتماعي،عزلة...إلخ)،تعبرهذه المظاهرالنفسية حسب أنا فرويد عن الصراع الداخلي الذي يعيشه المراهق حتى يحقق التوازن بين سيطرة الدوافع الغريزية وإشباعها.(مقدم خديجة ،2012ص 72-73)

تعتقد آنا فرويد Ana Freudأن عدم إستمرارية النمو بسبب التغيرات البيولوجية التي يسببها البلوغ تؤدي إلى نشاط الوظيفة الجنسية،فهي تهتم بالأنا وما يمكن أن يستعمل من ميكانيزمات دفاعية،إذ أن الأنا يقوم بوظيفة توافقية لمواجهة وقائع العالم الخارجي من جهة وداخلية للحياة النفسية للفرد من جهة أخرى، كما تعتقد آنا فرويدAna Freud أن المراهق يعيش حالةمن التوتر مستمرة تطلب دفاعات،وهي

بذالك تؤكد على العلاقة الموجودة بين أليات الدفاع ضد التوتر والقلق بين السلوك فهذه الدفاعات يمكن أن تؤدي إلى نمواجتماعي سوي او غير سوي،هناك ميكانيزمات دفاعية لإحدث التوازن.

يضع كلا من فرويد وآنا فرويدAna Freud, Freud اليد على وظيفة الدفاع ضد النزوات في وصفهما لديناميكية المراهقة،في حين يذهب بيتر بلوس المحلل النفسي وبفضل مشاركته في التفسير السيكوديناميكي للمراهقة إلى إضافة أن لهذه الوظيفة الدفاعية للأنا مهمة التكيف الضرورية لسيرورة النمو الذهني (مقدم خديجة،2012،ص73)

3.2.6 نظرية بيتر بلوس Biter Blous (1979): فسر بيتر بلوس بعض حالات التناقض الإنفعالي للمراهق كنتيجة لصيرورة الأساسية للعدول عن أمثلة الصور الوالدية وذلك لإكتشاف عدم كمالهما،يضاف إلى ذلك إكتشاف حدوده الشخصية الذاتية،مع إعادة النظر في المثل الأعلى للذات ويندرج تقديس صور الوالدين ضمن صيرورة النمو،بماأنهاالطريق الوحيد المؤدي إلى تكوين مواضيع جديدة أكثر مع واقع الظروف الإنسانية،نظر بلوس إلى المراهقة كأشد مرحلة تعبر عن التغيير،فهي تشكل صيرورة جدلية للضغط بين النكوص،والنمو(بين الدوافع الغريزية والأنا)كلاهما ضروري للفردانية،ويستعمل مصطلح "تناقض وجداني"لشرح عمل إستبطان هذه القوى المتصارعة فبرأيه تتضمن المراهقة ثلاث مراحل:

- **بداية المراهقة:** تتميز باضطراب النمو لعدم التوازن بين النضج النفسي والفسيولوجي،ويبقى التنسيق بين هاتين العمليتين من إختصاص النمو الشخصي.
- **المراهقة:** يعيد الشخص هنا النظر في مواضيع مع إعادة تقدير إستثماراته اليبيدية،فيتخلى عن كثير من علاقاته القديمة لإستعمال طاقته في خلق علاقات جديدة.
- **نهاية المراهقة:** تبلغ البنى النفسية درجة كبيرة من الإنعكاسية مما يساعد على تثبيت وإستقرار هذه البنى،التي تشكل علامة لإنتهاء عملية تكوين الطبع.وهكذا نجد أن الأنا يبدل مجهودا متواصلا للتنسيق بين الحساسيات الضعف والمثل التي تؤسس جوهر كل فرد.(مقدم خديجة،2012، ص75)

4.2.6 نظرية كولمنColmane (1980): فقد لخص منظور التحليل النفسي للمراهقة في النقاط التالية:

- إنه ينظر إلى المراهقة كمرحلة تكون فيها الشخصية هشة،وذلك بسبب ظهور غرائز البلوغ.
- إحتمال سلوك غير متكيف بسبب الدفاعات السيكولوجية غير الملائمة من أجل مواجهة الصراعات والضغوطات الداخلية .
- تحتل صيرورة التحرر من الإلتزامات أهميةخاصة،لأنها ضرورية لتأسيس العلاقات الإنفعالية والجنسية الناضجة خارج الإطارالأسري وأخيرا يتكلم كولمان عن تكوين الهوية كمرحلة رابعة ومهمة مرتبطة بالمراهقة من وجهة نظر التحليل النفسي،حيث أثرت هذه الأخيرة على المستوى النظري في مفهوم المراهقة (مرض) كما لو أن المراهقة تحدث في وسط إستشفائي،الأمر الذي لايمكن أن ينطبق على ما يعيشه عامة المراهقين،ويحدد كولمان نظريتين جوهريتين لشرح المراهقة:المقاربة التحليلة والمقاربة الإجتماعية،فبالرغم من التناقض والتباعد الأساسي القائم بينهما إلا أنهما يتفقان على إعتبار أن المراهقة فترة أزمة.

بالنسبة للتحليل النفسي –كما سبق ورأينا–فحالة القلق التي تميز المراهقة مصدرها الرغبات والغرائز الفطرية الجنسة المتعلقة بالبلوغ التي تؤدي إلى عدم توازن وعلى الشخص أن يحله بإعادة تحديد الذات وهذا مايعرف بأزمة الهوية في المراهقة،أما الموقف السوسيولوجي فيتلخص عند إعتبار المراهقة مرحلة قلق وإضطراب،بسبب التغيرات والصراعات التي يطرأعلى الأدوار والذي يجبر المراهق على إعادة تحديد أدواره وتحسين مشاركته بين الجماعة ويعتبر كولمن أن هتين المقاربتين لا تستند فعلا على الدراسات الميدانية التجريبية وأن القليل من الدراسات الحديثة قد تسمح لنا بلجزم على أن فترة المراهقة مرادفة لأزمة هوية خطيرة فحسب الكثير من الدراسات التجريبية،إن المراهقة ليست دائما فترة تكون فيها علاقات إيجابية وبنائية،وأحيانا إتفاق مهم بينهم حول قيم أساسية،وترفض هذه الدراسات أيضا فكرة أن للجماعة دور في تعزيز السلوك المضاد للمجتمع ويرفض كل من كولمن Colman وهندري Handeri (1990) ولجولتjolte وشمبونس Chompons(1991) كريرو كسKriroks وكلوتيان klotiyan ولنكوبlnkop (1994)فكرة المراهقة أزمة وفكرة المراهقة مرض وإعتبروا أن المقاربة التحليلية النفسية والمقاربة

الإجتماعية تعطيان فكرة سلبية عن حقيقة المراهقة لاتساعد على التنظير لما قد نسميه المراهقة العاديةويقدم كولمن "1974 نظرية أساسية حول مفهوم الذات،العلاقات مع الوالدين والأتراب". (Richaredcloutier,1996)فهو يرى أنه عبر مختلف الأعمار تكون أشكال العلاقات ذات أهمية ولكن لايمكن ربط أي شكل منها بسن معينة وأن حل مشكلة ما ليس شرط أساسي للمرور إلى مرحل لاحقة وأن الأحداث في المراهقة ليست ثابتة ويمكن أن تتأثر بالإطار السوسيو ثقافي.(مقدم خديجة،2012، ص75)

3.6 النظريات البيوثقافية للمراهقة:

تعمل هذه النظريات على تفسير النمو في مرحلة المراهقة على أنه نتيجة للتفاعل بين التأثيرات البيولوجية والثقافية وفي نفس الوقت نجد:

1.3.6 نظرية أوزبل Ozebel: ترى أن هناك ناحيتين من التغير في مرحلة المراهقة وهما أنه يوجد تغيير بيولوجي طبيعي والمتمثل بالنضج الجنسي الذي يتولد على أساسه الدافع الجنسي وأما الآخر رغبة المراهق الشديدة في تحقيق الإستقلالية والذات،حيث تعمل التنشئة الإجتماعية على بناء الشخصية السوية من خلال غرس القيم والمعايير والأنماط السلوكية المختلفة التي تمكن الفرد وتساعده على أن يكون عضوا فعالا في مجتمعه وقادرا على الحياة في المجتمع والتأقلم معه وأيضا فإن التنشئة تكون الضمير الذي يراقب سلوكه وتصرفاته وتجعله يخضع لأساليب ومعايير المجتمع الذي يعيش فيه بالسلوكيات المتعارف عليها والمتوافق فيها إجتماعيا.(قناوي،1992،ص31)

2.3.6 نظرية إريكسون Irikson: تعتبر من أول النظريات التي تتعامل مع ارتقاء الفرد من الطفولة حتى الشيخوخة،ويمتاز المراهقون غي هذه المرحلة بأنهم يعملون على إحداث تكامل وتنظيم للخبرات السابقة بشكل جديد ويتساءلون عن أدوارهم ومن يتوحدون معهم ويتخذونهم نماذج يحتذى بها على الرغم بأنهم يسعون للقيام بأدوار جديدة ،و لذلك ينمو لديهم إحساس جديد لم يكن في المرحلة السابقة وهو الاحساس بالهوية الذاتية وأن إحساس الفرد بنفسه وهويته يساعده في سيطرته على مشكلاته الطفولية وعلى قدرته وتكامل بين خبراته الماضية وإستعداداته ومهاراته التي نمت وكذلك الفرص المختلفة التي يقدمها له المجتمع عبر الثاقفة السائدة فيه. (الأشول،2008،ص458)

كما يشاطر إريكسونIrikson فكرة بيتر بلوسBiter Blos فيما يخص الضغوطات والصراعات بين الإتجاهات المتناقضة كحوافز للنمو،وأن الفرد بإمكانه تجاوز كل مرحلة بالنجاح الصراع إذا حسم الصراع بحل بناء فالملاحظ أن هذا الإتجاه يربط بين النية الإيجابية ونضج الأنا من أجل بناء هوية شخصية جديدة،وفي حالة إذا لم يحسم الصراع بصفة إيجابية فإن الاتجاه السلبي هو الذي يأخذ الواجهة مما يعيق النمو ويعطي فرصة للأمراض النفسية.فهو بالتالي يصف التطور الإنساني في سياق سوسيوثقافي ويقترح نظرة واسعة بالنسبة للعلاقة الثلاثية(الأم،الأب،الطفل)،وأنه في كل مرحلة تتعرض الهوية الشخصية لمواجهة العالم الخارجي،الأمر الذي يمثل أزمة سيكو إجتماعية،فنوع التفاعل بين الفرد والمحيط حسبه تخضع لإمكانيات الفرد الذي يساهم بشكل فعال في نموه.(مقدم خديجة ،2012،ص77)إذ يصف الإنتقال من الطفولة إلى المراهقة بأربعة مراحل من الولادة إلى 12 سنة،بينما يقدم المراهقة حسب المراحل الآتية:

- **المرحلة الخامسة ما بين 12 إلى 18 سنة (مرحلة المراهقة)**:تتميز بأزمة الهوية،المراهق يستبطن عوامل الإمتثال من المراحل السابقة (الثقة،الاستقلالية،المبادرة والكفاءة)وأيضا تطلعات المستقبلية ،يواجه المراهق تحدي تأسيس هوية شخصية ويتطلب ذلك من المراهق تجنب الإختلاط والأدوار وتقييم الذات:من أنا؟ من أين أتيت؟ وأين أنا ذاهب؟ وقد يساعد على ذلك وجود محيط إيجابي يساعد هذا الأخير في هذا التقييم و إختيار قيما مناسبة،فهو يركز على تحقيق ذاته والتواصل مع العالم الخارجي من أجل الوقوف على أبعاد ذاته الإجتماعية والأخلاقية أي من أجل صورة متكاملة للذات.

- **المرحلة السادسة مابين 18 و25 سنة(ألفة المشاعرالإنعزالية)**:فهي مرحلة العلاقات الحميمية إلا أننا لايمكننا الكلام عن الحميمية حقيقية كذوبان لهويتين،ذلك لأن الهوية الشخصية غير مكتملة التكوين فالمراهق غير قادر على تأسيس علاقات حميمية يبقى على علاقات شخصية نمطية بإمكانهاأن تبقيه داخل شعور عميق بالعزلة،والعزلة هي النزعة المعاكسة للحميمية واللتي لايمكنها التواجد إلا إذا كان الأشخاص المعنيون يؤكدون حدودهم الشخصية مما يسمح لهم بالتقارب دون إضاعة هويتهم الفردية .

4.6 النظرية الأنثروبولوجية: ظهرت النظرية في القرن العشرين،ويؤكد الأنثروبولوجية على أن الوسط الإجتماعي الثقافي يحدد مسيرة المراهقة ويؤثر فيه على درجة إحساس المراهق بمدى تقبل مجتمع الكبار له،وإتستنتج ميدان طبقة المراهقة ليست بيولوجية كما تصور ستانلي هول،وإنما هي إجتماعية–ثقافية، فعندما تتيح للثقافات المجال للإنتقال السلس التدريجي من الطفولة إلى الرشد وهذا مايحدث مع المراهقين. فالقليل من الإضطراب والتوتر يرافق نمو الفترة.(شريم،2009 ،ص60–61)

تعتبر مرغاريت ميد Maregarite Mid (1901–1978) الأنثروبولوجية الأمريكية الشهيرة التي تصدرت مقدمة العلماء المؤيدين لهذا الإتجاه،والتي لم تعارض فقط التأكيد على الأولوية العامل البيولوجي للنمو ،بل بينت الظواهر الملاحظة في الثقافات الغربية غير المتواجدة في كل المجتمعات الإنسانية،وغالبا ماكانت تستعين بمصطلحات التحليل النفسي لتحليل المعطيات الملاحظة في الميدان فأعمال هذه الأخيرة لا تشمل نظريات تفسر نمو المراهق،ولكن مفاهيم مثل النسبية الثقافية حول النمو في هذه المرحلة من الحياة،لاسيما وصف طقوس المرور إلى المراهقة في المجتمعات البدائية،وقد ساعدت أعمال الأنثروبولوجية الشهيرة بنديتك ريشBenditk Riche (1887–1948) صديقة ميد Midعلى توضيح المظهر الأنثروبولوجي للمراهقة بطريقة أفضل،فعلى خلاف الموقف السيكو دينامي الذي إقترح مراحل التطور كسيرورة تدريجية ومستمرة،فإن ميد Midوبنديتك Benditk تعتبران إنتقال الطفل من التبعية التامة إلى إستقلالية الراشد،يتم وفق معايير موحدة،والثقافة هي التي تحدد المراحل.ويختلف هذا التصور المرحلي لنموالمراهق من النظرة السائدة في الدول الغربية حيث ترتبط هذه الفترة من العمر بالتغيرات الأساسية التي تتم وفقا لثلاثة نماذج سيكو إجتماعية:

- من دور إلى آخر بدون مسؤولية حقيقية.
- الإنتقال من وضعية الخضوع إلى العالم الخارجي .
- يكون تناقض مابين الإبتعاد عن العالم الجنسي والإقبال عليه دون تجاهل ميكانيزمات البيولوجية في البلوغ .

تقدم كل من ميدMid وبنديتك Benditk المراهقة كظاهرة أولا إجتماعية،وتؤسس هذه الفرضية على ملاحظة المجتمعات البدائية،حيث لا تطرح مشكلات المراهقة الغربية بالطريقة نفسها ولا حتى في اللحظة نفسهاأولا تطرح بتاتا في هذه المجتمعات البدائية،أين نجد ثقافة متماسكة لا تعتبر السن العامل تغيير مفاجئ في الأدواروالفروقات الفردية أقل إعتبارا منها في المجتمعات المعاصرة،فالتصور الأنثربولوجي يسمح بتصور إمكانية أن تكون المراهقة شيء آخر عن أنها أزمة ضرورية لاسيما وأنها تجعل المجتمع أكثر إنسجاما وأقل تجزئة حسب الأدوار والمكانة أو حسب المجلات الخاصة.(مقدم خديجة،2012،ص79)

5.6 نظرية التعلم الإجتماعي وتسمى "الإتجاه التعلمي الإجتماعي المعرفي": تشير هذه النظرية بتأثير الأفراد المحيطين على تشكيل نزعة لدى الشخص لأن يقوم بسلوكيات معينة أولا يؤديها،وإهتم العالم باندورا Bandoraووالتز Waltez الذين لهم دراسات عديدة طبقا فيها نظرية التعلم الإجتماعي المعرفي أو مايسمى الإتجاه الإجتماعي السلوكي في دراسة العدوان عند المراهقين،وإعتبرت النظرية أن مرحلة المراهقة على أنها مرحلة نمائية متمايزة لها خصائصها الفريدة،علما أن بندورا Bandoraأكد بأن الأطفال يتعلمون من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدها وتلك العملية المعروفة بالنمذجة والملاحظة والتقليد الأهم لديهم،ويعتبربندورا Bandora أن الوالدين هم الأبرز الراشدين الهامين في حياة المراهق.(الشريم ،2007،ص55-56)

6.6 نظرية الأدوار الإجتماعية :يولي أنصار هذه النظرية،وبدون أن يتجاهلوا دور العوامل البيولوجية وأهمية البلوغ،الإهتمام بصيرورة التنشئة الإجتماعية بواسطة الأدوار التي يلعبها الفرد فبالنسبة لكل من دافس1944Dafes بيرين 1965Berin-1976 هلدر 1968Hedlar-1975 وطوماس 1968Tomase فالمراهقة تتتميز بانتقال عام في الأدوار التي يمثلها الفرد وتحدد الأدوار خلال الطفولة من طرف الكبار (الوالدين – آخرون)،وفي سن الرشد الفرد هو الذي يرسم الأدوار بالطريقة التي تعجبه وبما أن المراهقة مرحلة إنتقال من الطفولة إلى سن الرشد،فإنها إذن التي يكون فيها الشخص مجموعة جديدة من الأدوار الاجتماعية: دور الأبناء،دورالبنات،دور التلميذ و دور الصديق وتلازم هذه الأدوار الفرد وتتطور بشكل معقد ويتوقف نجاح وظيفة الدور كعامل مهم في إكتساب الإستقلالية على مدى تفهم الوسط للمراهق ومدى نزوله عند

مطالبه والعدول عن فكرة إعتباره لايزال طفلا ولا يستطيع عمل أي شيء،تعتبر النظرة السيسيولوجية للمراهقة منعرجا حاسما في التطبيع الإجتماعي يتضمن ضغوطات مرتبطة بتغير الأدوار وبالضغوطات الخارجية والداخلية التي يتعرض لها الفرد،وتكون هذه الضغوطات كبيرة حسب التفاعل المتبادل ما بين الشاب والوجوه الأساسية في التربية الاجتماعية(الوالدان–المعلمون–الأصدقاء....إلخ)المجال السوسيو ثقافي الذي يعيش فيه والزمن التاريخي الذي تتم فيه المراهقة.(خديجة مقدم ،2012،ص80)

6.6 المراهقة من منظور معرفي: بزعامة جون بياجيه Jone Beajehحيث تظهر مساهمته من خلال ماقدمه عن نمو المراهق،وبأن هذه الفترة تتم في مراحل متتابعة وثابتة تميز ثقافات مختلفة.فحتى وإن وجدنا عند بياجيهBeajeh أفكارا سبقه إليها غيره،لاسيما تلك التي تتعلق بالتطور البيو–وراثيي والسلوكي فإنه أبدع فعلا في طريقته لفهم التطور فأعماله التي لها أهمية في العديد من التخصصات علم النفس،الإبستمولوجيا،البيولوجيا،الفلسفة،علم الإجتماع،الرياضيات....إلخ.لا تستند فقط على تفكير فعال ومتناسق ولكن أيضا على معطيات تجريبية مستقاة من ملاحظة الطفل والمراهق .

اعتبر بياجيهBeajeh الذكاء شكل من أشكال تكيف الجسم مع وسطه بنفس الشكل الذي يتكيف فيه مع عالمه البيولوجي،فالمعرفة بناء يتم عن طريق تفاعل الفرد مع وسطه حيث يضع المجتمع قوانين وعلينا الإمتثال لها،وللجسم طرقه التي تساعد على التأقلم وتنتج من تفاعل الفرد مع وسطه ويتوقف هذا التفاعل على درجة النضج البيولوجي والتأثير الذي يمارسه الوسط الفيزيائي والمحيط الإجتماعي على الفرد وتتكون ميكانيزمات التأقلم حسب عوامل النمو مثل" النضج،الوسط الفزيائي،المحيط الإجتماعي" وبناء على نزعة فطرية تكمن في البحث عن التوازن،وتعتبر المقاربة المعرفية للنمو واحدة من أهم المقاربات التي ساعدت على فهم المراهقة لاسيما وأنها تنفرد بالموقف المعرفي الذي فسر النمو الإنساني.(مقدم خديجة ،2012،ص81)

7.6 المقاربة الإيكولوجية للمراهقة: يقصد بالمقاربة الإيكولوجية مجموع البنيات التي تتداخل فيما بينها والتي يتطور الفرد في إطارها كالأسرة،الشخص،والمدرسة وتتميز عن غيرها من المقاربات البيولوجية والسوسيولوجية في كونها لاتفضل جانبا على حساب الأخر في النمو ولها نظرة شاملة عن المجال الذي

يتم فيه النمو،وتعد أعمال باركرParkre في قلب إهتمام هذه المقاربة التي تدرس السلوك وتضعه في سياقه الطبيعي،فالسلوك بالنسبة له نتاج تفاعل إطار إيكولجي مابين مميزات الشخصية وتلك الخاصة بالمجال لحظة حدوث الملاحظة.فحسب باركر ورايت Parkre, Raite 1955،دراسة السلوك يجب أن تأخذ بعين الإعتبار عدد الساعات التي يمضيها السياق ودرجة إلتزام الشخص في السياق،والمسؤوليات التي يلتزم بها ونماذج السلوك المرتبطة بالسياق وبوظائف سلوكية وبمتطلبات الوضعيات على مستوى المنطق والتبادلات اللغوية والنشاط الحركي والمشاركة الوجدانية،وذلك للإلمام بمجموع التراكيب التي تمثلها هذه المجموعة من المتغيرات،فبالنسبة لباركر Parkre .فالمراهقة تترجم بارتفاع مهم لعدد السياق الذي يتمكن منه الفرد بفضل حركته ونضجه وبناء على هذا،فالمراهق مطالب بلعب أدوار كثيرة وتوسيع حصيلة سلوكاته.وقد عرفت هذه المقاربة دفعا جديدا مع أعمال براون فمبرانسBerawen Fmbrans 1970 وتقدم هذه المقاربة نظرة شمولية عن النمو،وتعتبر أن كل العناصر مسؤولة عن التغير ويمكن أن يكون لهذه الرؤية آثارا على المستوى المنهجي،حيث لم يعد ينظر إلى النمو كظاهرة تحدث داخل الشخص بدون مراعاة السياق فالأمر يتعلق بتحول إيكولوجي يحدد تغير في التصورات وفي الأدوار عبر مختلف أطوار البناء فالمقاربة الإيكولوجية للنمو الإنساني لم تنتج نظرية في المراهقة ولكن المبادئ التي تتضمنها وتبنيها للمنهج التجريبي يسمح لنا بالنظرإلى التغيرات التي تحدث مابين الفترة العمرية الممتدة مابين 12-18 سنة بطريقة جديدة.(مقدم خديجة،2012،ص82)

وعليه فأنه منذ اكتشاف أهمية المراهقة في تكوين شخصية الفرد،ظهرت دراسات حول خصائص هذه المرحلة ومميزاتها.نتج عنها ظهور نظريات تفسر المراهقة بأنها فترة أساسية في تكوين شخصية الفرد،كما أنها ليست مرحلة مستقلة بقدر ما هي عالم دينامي يكتشف فيه الباحثون المتخصصون عناصر جديدة باستمرار.

7.المراهق في المجتمع الجزائري:

إن الحديث عن المراهقة لايمكن أن يكتمل مالم نتحدث عن الفضاء الذي يعيش فيه المراهق والخصوصيات التي يتميز بها هذا الفضاء.فوحده المجتمع بثقافته ومؤسساته القادر على جعل هذه

المرحلة كغيرها– وربما أبعد من ذلك – فيحاول إستثمار تلك الطاقة الحيويةفي قنوات مفيدة للمراهق والمجتمع،ولكن الواقع يضل أبعد من هذا متفاوتا جدا من مجتمع لأخروهو مايدفع للتساؤل كيف يرى المجتمع الجزائري المراهقة ومالذي يميزها في هذا المجتمع؟ ما هي أهم المشاكل الدراسية للمراهق؟

التركيبة الإجتماعية والتي تمثلها الأسرة في أبسط صورة،أين يلاحظ أن العائلة الجزائرية التقليدية تمتاز بكونها مكتظة العدد،أي مجموعة من الأفراد يعيشون مع بعضهم البعض في بيت واحد مشكلين أسرة واحدة يشرف عليها فرد واحد وهو الأكبر،وهذا التنظيم يرتكز كلية على السلطة الأبوية التي تنظر للإبن بوصفه إمتداد لأبيه أنه عندما يكبر سيباشر أعمال أبيه بنفس السلطة لأنه ذكر،فالأب ينتظر من إبنه أن يكون تابعا له كلية وأن يظهر أنه يعتز بالدم الذي أعطاه له ويحترم سلطته في كل المواقف ويخدم عائلته تبعا لقيمها التقليدية.فالمراهق الجزائري سواء كان ذكرا أو أنثى يعيش مرحلة صعبة جدا نتيجة الظروف المحيطة إقتصادية كانت أو إجتماعية أو ثقافية أو سياسية .

يقول لبيوفيسي C Lebovicci أن الصراع بين جيل الأباء وجيل الأبناء صراع ثقافي معقد ينشأ بين طرفين مختلفين كل منها حركة مجتمع سريع التطور،ويعود الصراع الموجود في مجتمعنا إلى التناقضات ما بين ما يتلقاه المراهق في البيت وبين مايجده في الخارج،أوتعرضه وسائل الإعلام بمختلف أنواعها تجعل المراهقين يعيشون صراعات وتوترات عنيفة بين تحقيق رغباتهم الداخلية وبين المحرمات الخارجية ،فالمراهق يرغب في الإستقلال والإنطلاق ويود الإعتماد على نفسه في تنظيم وقته وإتخاذ قراراته حيث يرى المراهقون أن نصائح والديهم فيها تدخل في شؤونهم الخاصة وبذلك تظهر مشكلات أسرية عديدة من أكثر المشكلات التي يعاني منها المراهقون ففي أسرهم مايلي:

- رغبة المراهق في أن تكون أوضاع أسرته أفضل مما عليه .
- عدم توفر جو مناسب للدراسة في البيت.
- عدم توافق آراء المراهقين مع آراء الوالدين .
- شعور المراهقين أن الأولياء يقيدون حريتهم في معظم الأمور .

وهذه بعض العناصر الناتجة عن هذا الصراع ناهيك عن مشكلات علائقية ونفسية وشخصية أما من جانب المشاكل التي يتعرض لها المراهق في حياته الدراسية نجد :

- عدم القدرة على التركيز وعدم القدرة على التفكير السليم والسوي.
- عدم معرفةالأساليب المناسبة للدراسة والإستخدام الامثل للوقت .
- عدم ثقة المراهق في قدراته .
- التخوف من الرسوب والشعور بالنفور تجاه المدرسة وكل مافيها لعدم إستطاعته مسايرة أقرانه في الفصل أو لعدم التواصل الفعال للمدرسين وغيرها من المشاكل التربوية .

كما تظهرصعوبات تعليمية جمة،لاشك فيها أن معاناة المراهق تشكل نقطة خطيرة في حياته وتسبب له التوترو القلق وفقدان الدافعية والإهتمام،وكلها أمورحيوية لإنجاز المهام الأكاديمية ومسايرة زملائه في الفصل الدراسي،سواء يتصل بالجانب الأكاديمي أو على المستوى النفسي الإجتماعي.(جدو عبد الحفيظ ،2014،ص31-32)

خلاصة:

تعتبر مرحلة المراهقة من الموضوعات التي عرفت جدلا واسعا بين الباحثين في مجلات عديدة ويرجع ذلك إلى إختلاف المعنى والحالة التي تتتناولها الدراسة.ففي الوقت الذي يميل فيه قسم من الباحثين إلى الإعتقاد بأن مايصاحب هذه المرحلة من تغيرات تمس جوانب حياة المراهق النفسية والإنفعالية والسلوكية إنما هي نتائج مباشرة للبلوغ،يذهب البعض الآخر إلى التأكيد على الإرتباط الوثيق بين السياق الإجتماعي والثقافي الذي ينشأفيه المراهقون ويعزى لهذه الإختلافات المتعلقة بطبيعة مرحلة المراهقة لمآلت إليه الإتجاهات الحديثة في تعريف مرحلة المراهقة وتحليل أبعادها وأهم أشكالها ومشاكلها وحاجاتها ورعاية مرحلة المراهقة وصولا إلى تحقيق جودة في الحياة لديهم.

الجانب الميداني

الفصل السادس: إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1.الدراسة الإستطلاعية:

1.1 المعاينة .

2.1 التحقق من صلاحية أدوات جمع المعطيات .

2. الدراسة الأساسية:

1.2 منهج الدراسة.

2.2عينة الدراسة وطريقة إختيارها .

3.2 الأدوات المستخدمة لجمع المعطيات .

4.2 حدود الدراسة.

5.2 الأساليب الإحصائية لتحليل النتائج.

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني أهم خطوة يقوم بها الباحث من خلال النزول إلى الميدان وإستطلاع واقع مشكلة الدراسة،والتعريف بالمنهج المتبع وتحديد مجتمع الدراسة،وكذا الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وخصائصها السيكومترية،والأساليب الإحصائية التي تم إستخدامها في تحليل نتائج الدراسة.حيث يتضمن هذا الفصل المدخل النظري الخاص بإجراءات الدراسة الميدانية،والذي يعرض خلاصة الإستفادة من أدبيات الموضوع،والإطلاع على واقع المشكلة ميدانيا لتبرير كيفية تحديد الفرضيات و إختيار عينة الدراسة وأدوات جمع المعطيات.

1. الدراسة الإستطلاعية :

تسعى الدراسة الإستطلاعية إلى التعرف على مجتمع الدراسة لإختيار العينة النهائية،و التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات،ومعرفة مدى ملاءمتها لعينة الدراسة،كما تتمثل أهمية هذه المرحلة في الوقوف على بعض الأهداف وهي كمايلي:

- الإطلاع على مجتمع الدراسة وتحديد العينة.
- إعداد وإختيار أدوات جمع المعطيات .
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.
- التعرف على أهم الصعوبات التي من شأنها أن تعرقل مسار الدراسة.
- الإطلاع على أدبيات الموضوع .
- التعرف على واقع المشكلة عن قرب لتحديد الفرضيات تحديدا دقيقا.
- إعداد خطة لتطبيق الدراسة الأساسية وفق النتائج المتحصل عليها من الدراسة الإستطلاعية.

1.1المعاينة :

تسعى المعاينة إلى التعرف على مجمتع الدراسة الذي يتمثل في المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط،وتحديد العينة الإستطلاعية من هذا المجتمع،وذلك قصد تحديد العينة النهائية التي تضم المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط للسنة الرابعة.

إن الهدف من القيام بالدراسات الإستطلاعية هو تدريب الباحث على المنهج المستخدم في الدراسة الحالية،بحيث يتمكن من تطبيق أداة جمع المعطيات بمهارة أكبر على مجموعات الدراسة الأساسية، ولمعرفة بعض النقاط الهامة التي قد يلاحضها عند إتباعه للمنهج مع العينات الإستطلاعية،وأخذها في عين الإعتبار عند القيام بالدراسة الأساسية.فبعد تحديد عينة الدراسة الإستطلاعية (20) تلميذ وتلميذة،وزعت المقاييس الثلاث لكل من جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم على تلاميذ السنة الرابعة متوسط بين ذكور وإناث وهذا مايوضحه الجدول رقم (17):

الجدول رقم(17) :توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية.

عينة الدراسة الإستطلاعية	العدد
الذكور	10
الإناث	10

2.1 التحقق من صلاحية أدوات جمع المعطيات:

تم إنتهاج أسلوب منظم في إستقطاب المعلومات الموثوقة،وجمعها في وثائق خاصة وتدوينها،وإجراء تحليلات موضوعية على هذه المعلومات من خلال مجموعة من الوسائل و المناهج العلمية والأساليب الخاصة،سعيا للتأكد من صحتها والتعديل عليها في حال وجود خطأ ما .

1.2.1 الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين :

بعد الإطلاع على المقاييس السابقة،تم تحديد الأبعاد وبناء بنود وفقرات التي يتضمنها مقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين،وتم إعداد المقياس بشكل يتناسب مع خصائص المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم المتوسط،والمقاييس التي تم الإعتماد عليها لإعداد المقياس الحالي هي كالآتي:

- مقياس منظمة الصحة العالمية (1996).
- مقياس جودة الحياة (محمد منسي وعلي كاظم،2006).
- مقياس جودة الحياة (هويدة محمود وفوزية جمالي،2010).
- مقياس جودة الحياة (أحمد الكنج،2014).

الصدق :

للتحقق من صدق المقياس تم الإعتماد على طريقتين هما:

- **الصدق الظاهري:** وهو الحكم على ما إذا كان المقياس صادقا في نظر المحكمين أم لا،إذ يقوم المحكمون على تحسين الصورة المبدئية للمقياس(آمنة يس موسى أحمد أفريل2010،ص113)،حيث تم

عرض المقياس في صورته الأولية على المحكمين من ذوي الإختصاص والأساتذة،الذين قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة عبارات المقياس وصياغتها اللغوية ومدى إنتماء الفقرات إلى المقياس ككل إذ أن نسبة القبول هي 84.21 %.

الصدق الداخلي: تم إستخدام معامل الإرتباط بيرسون للإتساق الداخلي للتأكد من الصدق البنيوي للمقياس،وتبين أنه دال عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05).مايشير إلى إتساق داخلي مناسب دليل على صدق المقياس.

الجدول رقم (18):معاملات الإرتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين.

البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط
1	.273	11	.077**	21	.156	31	.521*
2	.351	12	-.081	22	.523*	32	.551*
3	.335	13	.089	23	.557*	33	.034
4	.331	14	.087	24	.128	34	.528*
5	.588 *	15	-.008	25	.469**	35	.358
6	.775**	16	.175 *	26	-.175	36	.400
7	-.162	17	.445 *	27	.415	37	.433
8	.456*	18	.507 *	28	.208	38	.515**
9	.342	19	.331	29	.357		
10	.163	20	.189	30	.452 *		

*عند مستوى الدلالة 0.05

**عند مستوى الدلالة 0.01

الثبات:

الجدول رقم (19):يمثل معامل الثبات للمقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين.

مقياس جودة الحياة / البعد	معامل الإرتباط بيرسون التطبيق وإعادة التطبيق	التجزئة النصفية – سبيرمان وبراون	ألفا كرو نباخ
جودة الحياة النفسية	0.314	0.909	0.646
جودة الحياة الإجتماعية	0.424	0.540	0.732
جودة الحياة المدرسية	0.174	0.864	0.850
جودة الحياة المراهقين المتمدرسين	.727**	0.787	0.860

يبين درجات المراهقين المتمدرسين على مقياس جودة الحياة،وأن معامل الثبات ككل بعد أسبوعين من تطبيق وإعادة التطبيق يساوي .727**عند مستوى الدلالة(0.01)،وبعد تصحيحه بمعامل سبريمان وبراون أصبح يساوي0.787،وبعد تصحيحه بمعادلة ألفا كرونباخ أصبح يساوي 0.860مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

2.2.1 الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الإنفعالي :

تم الإعتماد على أحد أهم الأدوات المستخدمة لقياس الذكاء الإنفعالي لدى التلاميذ المراهقين من إعداد شوت وآخرون Schutte et al سنة1998 (وهم كل من Malouff Domheimمالوف دومهيم،goldenجولدان و هال هاجرتي كوبرHall Haggerty Cooper)

الصدق :

للتحقق من صدق المقياس تم الإعتماد على طريقتين هما:

- **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على المحكمين من ذوي الإختصاص والأساتذة،الذين قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة عبارات المقياس وصياغتها اللغوية ومدى إنتماء الفقرات إلى المقياس ككل،إذ أن نسبة القبول هي 72.72%.
- **الصدق الداخلي:**أظهر المقياس دليلا على صدقه من خلال معامل الإرتباط،إضافة إلى هذا فقد أظهر فروقا في الدرجات بين المجموعات التي يتوقع أنها تختلف في مستوى ذكائها الإنفعالي،وأنه يتمتع بدرجة عالية من الإتساق الداخلي .

الجدول رقم(20):معاملات الإرتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الإنفعالي

البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط
1	.368	11	.726**	21	.407	31	.096
2	.230	12	.506*	22	.710**	32	.107
3	.053	13	.318	23	.445*	33	.212
4	.559 *	14	.156	24	.324		
5	.029	15	.457*	25	.629**		
6	.521 *	16	.537 *	26	.621**		
7	.378	17	.173	27	.448*		
8	.734**	18	.313 .	28	-.278		
9	.039	19	.397	29	.655**		
10	.303	20	.147	30	.641**		

*عند مستوى الدلالة 0.05

**عند مستوى الدلالة 0.01

الثبات:

الجدول رقم(21):معامل الثبات لمقياس الذكاء الإنفعالي .

الخصائص السيكومترية / المقياس	التطبيق وإعادة التطبيق معامل الإرتباط بيرسون	معامل الثبات ألفا كرونباخ
مقياس الذكاء الانفعالي	0.698	0.824

من خلال الجدول رقم(23) نلاحظ أن معامل الثبات بعد أسبوعين من تطبيق وإعادة التطبيق حيث معامل بيرسون يساوي 0.698 عند مستوى الدلالة 0.01،بعد تصحيحه بمعامل ألفا كرونباخ أصبح يساوي 0.824،مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3.2.1الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم :

تم الإعتماد على مقياس الدافعية للتعلم،والذي تم إعداده من طرف"يوسف قطامي" أستاذ علم النفس بالجامعة الأردنية سنة 1989 والذي أعده بدوره بالإعتماد على مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من "كوزكيCozaki" ومقياس "رسالRosal" لدافعية التعلم.

الصدق :

للتحقق من صدق المقياس تم الإعتماد على طريقتين هما:

- **الصدق الظاهري:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على المحكمين من ذوي الإختصاص والأساتذة،الذين قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة عبارات المقياس،وصياغتها اللغوية، ومدى إنتماء الفقرات إلى المقياس ككل.إذ أن نسبة القبول هي 88.88 %.
- **الصدق الداخلي** : لتحقق من الصدق الداخلي تم حساب معامل الإرتباط للإتساق الداخلي،وتبين أنه دال عند مستوى الدلالة (0.01) و(0.05).مما يثبت صدق المقياس.وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم(22):معاملات الإرتباط البنود بالدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم

البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط
1	341.	11	*.502	21	327.	31	**.570
2	**.576	12	**.563	22	*-.522	32	.434
3	* .478	13	298.	23	243.	33	.263
4	-.233	14	377.	24	330.	34	.229
5	* .548	15	**.728	25	-.405	35	.165
6	* .545	16	410.	26	**.636	36	* .451
7	421.	17	* .492	27	**.632		
8	-.005	18	168.	28	.271		
9	028.	19	368.	29	.206		
10	**.658	20	354.	30	**.608		

*عند مستوى الدلالة 0.05

**عند مستوى الدلالة 0.01

الثبات:

للتحقق من ثبات نتائج المقياس تم الإعتماد على تطبيق وإعادة تطبيق الأداة ثم حساب الإرتباط بين نتائج التطبيقين من طرف معامل الإرتباط سبيرمان وبراون ومعامل جوتمان والنتائج يظهرها الجدول التالي :

الجدول رقم (23):معامل الثبات لمقياس الدافعية للتعلم .

الخصائص السيكومترية / المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ	التطبيق واعادة التطبيق معامل الإرتباط بيرسون	التجزئة النصفية- سبيرمان وبراون	جوتمان
مقياس الدافعية للتعلم	0.766	0.905	0.719	0.812

من خلال الجدول رقم (23) يظهر أن معامل الثبات بالتجزئة النصفية يساوي 0.719،وبعد تصحيحه بالتطبيق وإعادة التطبيق معامل بيرسون أصبح يساوي 0.905،وكذلك بعد إستخدام جوتمان أصبح يساوي 0.812 مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وأن معامل الثبات الكلي ألفا كرونباخ 0.766 دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

إظافة إلى ماتم تحقيقه في الدراسة الإستطلاعية بخصوص المعاينة،والتحقق من صلاحية أدوات جمع المعطيات،فإنه يمكن ذكر الأهداف الإضافية التي تم تحقيقها في هذه المرحلة من البحث العلمي،وهي كالآتي:

- تم التأكد من سهولة المقاييس التي تم عرضها للتلاميذ في الدراسة الأساسية من حيث:(صياغة التعليمة وضوح اللغة وصياغة البنود،وطريقة التطبيق،وظروف التطبيق)إظافة إلى التأكد من إستعدادهم لإجراءات التطبيق .
- تم تحديد الظروف الملائمة التي سيتم فيها إجراء الدراسة كالزمان المناسب (أوقات الفراغ) والمكان المناسب(المكتبة،القسم،مكتب مستشار التوجيه)وكذا طريقة التطبيق (جماعية) لإختصار الوقت والجهد.
- تم الإتصال ببعض الأساتذة والإداريين ومستشاري التوجيه ومد يد العون تحضيرا للدراسة الأساسية .

2. الدراسة الأساسية :

1.2منهج الدراسة:

إعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي،حيث يقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة للوصول إلى الأسباب والعوامل التي تتحكم فيها،وإستخلاص النتائج لتعميمها ويتم ذلك وفق خطة بحثية معينة،وذلك من خلال تجميع البيانات وتنظيمها وتحليلها.وفي الدراسة الحالية يفيد المنهج الوصفي في فهم جودة الحياة وفهم الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم عند المراهقين المتمدرسين السنة الرابعة من التعليم المتوسط،كما يفيد في التحقق من فرضيات الدراسة لأجل فهم العلاقة التي تربط جودة الحياة بعاملين أساسيين هما:الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي .

2.2عينة الدراسة وطريقة إختيارها:

تكونت عينة الدراسة من(303) تلميذ و تلميذة من المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط،ذكورا وإناثا،تتراوح أعمارهم بين 14–16 سنة المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط السنة الرابعة متوسط،بناءا على متوسطات الولايات التالية :المدية،الجزائر،الأغواط،مستغانم وسطيف ،تم إختيار العينة بطريقة قصدية،على أن تكون من المراهقين المتمدرسين السنة الرابعة متوسط بدلا من جميع أطوار التعليم المتوسط،كونها مرحلة فارقة في حياة المراهق المتمدرس إما على الجانب الدراسي أو المهني، و تم تطبيق عليها أدوات البحث داخل المؤسسة التعليمية (المتوسطة) مع توفير قسم من الأقسام،أو المكتبة،أو مكتب مستشار التوجيه.

وهذا مايوضحه الجدول رقم (24)

الجدول رقم (24):توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية.

عينة الدراسة الأساسية	العدد
ذكور	**138**
إناث	**165**

3.2 الأدوات المستخدمة لجمع المعطيات :

إعتمدت الدراسة على ثلاثة أدوات لجمع المعطيات حيث تم التأكد من صلاحيتها وهي كما يلي :

1.3.2 مقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين:

يهدف هذا المقياس إلى قياس جودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين،ويتكون من 38 بندا موزعة على ثلاث أبعاد رئيسية على النحو التالي:

- **بعد جودة الحياة النفسية** :يتكون من 16 بندا يقيس مدى نجاح الأفراد ورضاهم في حياتهم الخاصة والشخصية.
- **بعد جودة الحياة الإجتماعية:** يتكون من 13 بندا بهدف قياس مدى نجاح الأفراد في حياتهم الإجتماعية العامة والأسرية.
- **بعد جودة الحياة المدرسية:**يتكون من 8 بنود بهدف قياس مدى نجاح الأفراد في حياتهم المدرسية و التحصيلية وعلاقاتهم داخل المدرسة.

الجدول رقم(25):أبعاد مقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين وأرقام البنود لكل بعد

البعد	أرقام البنود
جودة الحياة النفسية	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16
جودة الحياة الإجتماعية	17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29
جودة الحياة المدرسية	30-31-32-33-34-35-36-37-38

الجدول رقم(26):توزع البنود على العبارات الإيجابية والسلبية في مقياس جودة الحياة

العبارت	ارقام البنود	المجموع
العبارات الإيجابية	1-2-8-9-10-11-15-16-19-20-24-25-26-28-30-31-32-33-35-37-38	21
العبارات السلبية	3-4-5-6-7-12-13-14-17-18-21-22-23-27-29-34-36	17

كيفية تصحيح المقياس:

إعتمدت الدراسة الحالية على مقياس " ليكرت الخماسي "في مقياس جودة الحياة،وذلك لإحتوائه على وسائل تمكننا من قياس درجة الموافقة أو عدم الموافقة بطريقة أكثر موضوعية لكل بند من بنود المقياس،بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة في أحد البدائل :موافق بشدة،موافق،إلى حد ما،غير موافق،غير موافق بشدة،وتعطى لكل إستجابة قيما عددية وتحصل على الدرجات بجمع إستجابة الفرد لعبارات المقياس وقد تم تقسيم المقياس إلى بنود إيجابية وأخرى سلبية.

الجدول رقم (27):توزيع درجات بدائل مقياس ليكرت الخماسي لمقياس جودة الحياة

البدائل	درجات البنود الإجابية	درجات البنود السلبية
موافق بشدة	**5**	**1**
موافق	**4**	**2**
موفق إلى حد ما	**3**	**3**
غير موافق	**2**	**4**
غير موافق بشدة	**1**	**5**

ويتم التصحيح عن طريق جمع درجات الفرد على المقياس ككل بجمع درجات كل بعد من الأبعاد المكونة لها على النحو التالي:

- **الدرجة الكلية:** تعطى بنود المقياس كلها الدرجات تبعا لطبيعة كل بند(سلبية أو إيجابية) ويتم جمع هذه الرجات معا فنحصل على الدرجة الكلية على المقياس.

وتتراوح درجة المراهق المتمدرس على المقياس بين38×1=38 وهو الحد الأدنى و38×5=190وهو الحد الأعلى.

2.3.2 مقياس الذكاء الانفعالي:

يتكون مقياس الذكاء الإنفعالي لشوت وآخرونSchutte et al (1998) للمراهقين المتمدرسين من 33عبارة :

كيفية تصحيح المقياس:

إعتمدت الدراسة الحالية على مقياس " ليكرت الخماسي "في مقياس الذكاء الإنفعالي،وذلك لإحتوائه على وسائل تمكننا من قياس درجة الموافقة أو عدم الموافقة بطريقة أكثر موضوعية لكل بند من بنود المقياس،بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة في أحد البدائل: موافق تماما،موافق،لاأدري،غير موافق ،غير موافق تماما،وتعطى لكل إستجابة قيما عددية وتحصل على الدرجات بجمع إستجابة الفرد لعبارات المقياس .

الجدول رقم (28): توزيع درجات بدائل مقياس ليكرت الخماسي لمقياس الذكاء الإنفعالي.

البدائل	درجات البنود
موافق تماما	5
موافق	4
لاأدري	3
غير موافق	2
غير موافق تماما	1

وقد تم وضع ليكرت الخماسي التي تتراوح بين 1-5 البنود أعطيت 5-4-3-2-1،بالنسبة لدرجات النهائية التي يمكن الحصول عليها بالنسبة لمقياس الذكاء الإنفعالي هي أنه كلما كانت الدرجات مرتفعة كان الذكاء الإنفعالي مرتفع والعكس صحيح .

3.3.2 مقياس الدافعية للتعلم:

لقياس الدافعية للتعلم تم الإعتماد على مقياس يوسف قطامي (1989) باللجوء إلى مقياس الدافعية للتعلم المدرسي لكل من "كوزكيCozaki" ومقياس "رسالRosal" لدافعية التعلم،يحتوي هذا المقياس على على 36 بندا موزعة على إتجاهين إيجابي وسلبي كما يوضحه الجدول(29) التالي:

الجدول رقم (29): أرقام البنود الإيجابية والبنود السلبية لمقياس دافعية التعلم.

البنود	أرقام بنود المقياس	المجموع
البنود الإيجابية	1-3-4-5-6-7-8-11-12-15-16-19-20-21-27-24-25-26-28-30-31-34-35-36	24
البنود السلبية	2-9-10-13-14-16-17-22-27-29-32-33	12

كيفية تصحيح المقياس:

إعتمدت الدراسة الحالية على مقياس " ليكرت الخماسي "في مقياس الدافعية للتعلم،وذلك لإحتوائه على وسائل تمكننا من قياس درجة الموافقة أو عدم الموافقة بطريقة أكثر موضوعية لكل بند من بنود المقياس،بوضع علامة(×) في الخانة المناسبة في أحد البدائل:أوافق بشدة،أوافق،محايد،لاأوافق،لاأوافق بشدة،وتعطى لكل إستجابة قيما عددية وتحصل على الدرجات بجمع إستجابة الفرد لبنود المقياس وقد تم تقسيم المقياس إلى بنود إيجابية وأخرى سلبية.

الجدول رقم (30): توزيع درجات بدائل مقياس ليكرت الخماسي لمقياس الدافعية للتعلم.

البدائل	درجات البنود الإجابية	درجات البنود السلبية
أوافق بشدة	5	1
أوافق	4	2
محايد	3	3
لاأوافق	2	4
لا أوافق بشدة	1	5

وقد تم وضع سلم لكرت الخماسي التي تتراوح بين 1-5 البنود الإيجابية أعطيت 5-4-3-2-1.أما البنود السلبية أعطيت 1-2-3-4-5.

بالنسبة لدرجات النهائية التي يمكن الحصول عليها بالنسبة لمقياس دافعية التعلم فهي كالتالي:

- **الدرجة العليا** :وهي محصلة ضرب أعلى درجة للبنود الإيجابية في عدد البنود الإيجابية زائد ضرب أدنى درجة للبنود السلبية في عدد البنود السلبية للمقياس :24×5=120+12×1=12

$$132=12+120$$

- **الدرجة الدنيا** :وهي محصلة ضرب أدنى درجة للبنود السلبية في عدد البنود الإيجابية للمقياس زائد ضرب أعلى درجة للبنود السلبية في عدد البنود السلبية :24×1=24+12×5=60

$$84=28+60$$

- **الدرجة الوسطى (الحياد)**:وهي محصلة ضرب الدرجة الوسطى في عدد بنود المقياس الكلي:

$$108= 3\times36$$

وهي موضحة كالتالي:

الجدول رقم(31):تفسير درجات مقياس دافعية التعلم.

الدرجات	تفسيرها
93.6 <-84	أكثر سلبية
103.2<-93.6	سلبية
112.8 <-103.2	حيادية
122.4<-112.8	إيجابية
132<-122.4	أكثر إيجابية

4.2 حدود الدراسة:

- **الحد المكاني للدراسة** :أنجزت الدراسة الميدانية على مستوى مجموعة من المتوسطات عبر الولايات التالية :المدية،الجزائر ،الأغواط،مستغانم وسطيف .
- **الحد الزماني للدراسة** : إمتدت الدراسة الميدانية من سنة 2022 إلى غاية 2023 .
- **الحدود البشرية:** شملت الحدود البشرية أفراد عينة الدراسة المكونة من(303) تلميذ وتلميذة من المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط السنة الرابعة متوسط.

5.2 الأساليب الإحصائية لتحليل النتائج :

إعتمدت الدراسة على الحزم الإحصائية **spss** والتي شملت على التقنيات التالية:

- **المتوسط الحسابي** .
- **الإنحراف المعياري.**
- **التجزئة النصفية –سبيرمان وبراون** للتحقق من ثبات المقياس بأنها تقيس ماوضعت لقياسه.
- **ألفا كرو نباخ** لحساب ثبات نتائج أدوات جمع البيانات .
- **جوتمان** لحساب ثبات نتائج أدوات جمع البيانات .

- **قيمة T** لإيجاد الفروق .
- **معامل كرامر** لإيجاد العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم.
- **معامل الإرتباط بيرسون** لحساب ثبات نتائج أدوات جمع البيانات و لإيجاد العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم.
- **معامل الإرتباط بيرسون المرتفعين والمنخفضين** لإيجاد العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم في حالة المرتفعي والمنخفضي الدرجات .

الفصل السابع: عرض و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1. عرض وتحليل النتائج .

2. مناقشة النتائج حسب الفرضيات.

3. إستنتاج

4. خاتمة

5.الإقتراحات

6.المراجع

7.الملاحق

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض لمختلف النتائج المتوصل إليها من خلال تطبيق مقياس جودة الحياة من تصميم الباحثة،و مقياس الذكاء الإنفعالي ل" شوت وآخرونSchutte et al"،ومقياس الدافعية للتعلم ل"يوسف قطامي إعتمادا على رسالRosal وكوزكيCozaki".حيث جرت الدراسة على عينة من المراهقين المتمدريسين مرحلة التعليم المتوسط لكل من الذكور والإناث.وبعد تفريغ البيانات على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية Spss تم الوصول إلى النتائج و مناقشتها وتفسيرها والتحقق من مدى إتفاقها و مع فروض البحث .

1.عرض وتحليل النتائج :

1.1عرض وتحليل النتائج حسب المقاييس :

1.1.1عرض وتحليل نتائج مقياس جودة الحياة :

السؤال رقم(01): ما مستوى جودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط؟

جدول رقم(32): نتائج مقياس جودة الحياة

المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الوسطى	فيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
جودة الحياة	303	125,8746	20,78025	114	9,9	0,00	دال عند 0,01

تحليل النتائج: تحصل المراهقون على متوسط درجات 125,87،وهي تعني مستوى أعلى من الحد الفاصل 114،وبعد إختبارها باستخدام إختبا ر (ت) لعينة واحدة،أي مقارنة النتائج المتحصل عليها مع الحد الفاصل،تحصلنا على قيمة (ت)المحسوبة تساوي 9,9،وقيمة دلالة معنوية 0,00،وهي أقل من الدرجة الحرجة 0,01،أي أنها دالة عند مستوى الثقة 99% ويمكن إعتمادها.ومنه يمكن القول أن مستوى المراهقين المتمدرسين لديهم مستوى جودة الحياة مرتفع مقارنة بالحد الفاصل للمقياس.

2.1.1عرض وتحليل نتائج مقياس الذكاء الإنفعالي :

السؤال رقم (02): ما مستوى الذكاء الإنفعالي لدى المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط ؟

جدول رقم (33):نتائج مقياس الذكاء الإنفعالي

المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الوسطى	فيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الذكاء الانفعالي	**303**	**119,7822**	**15,44523**	**116**	**4,2**	**0,00**	**دال عند 0,01**

- **تحليل النتائج :** تحصل المراهقون على متوسط درجات 119,7،وهي تعني مستوى أعلى من الحد الفاصل 116.وبعد إختبارها باستخدام إختبا ر (ت) لعينة واحدة،أي مقارنة النتائج المتحصل عليها

مع الحد الفاصل،تحصلنا على قيمة(ت)محسوبة تساوي 4,2،وقيمة دلالة معنوية 0,00 وهي أقل من الدرجة الحرجة 0,01،أي أنها دالة عند مستوى الثقة 99% ويمكن إعتمادها،ومنه يمكن القول أن مستوى المراهقين المتمدرسين لديهم مستوى الذكاء الانفعالي مرتفع مقارنة بالحد الفاصل للمقياس.

2.1.1عرض وتحليل نتائج مقياس الدافعية للتعلم :

السؤال رقم (03):ما مستوى دافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط ؟

جدول رقم (34):نتائج مقياس الدافعية للتعلم.

المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة الوسطى	فيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الدافعية التعلم	303	126,2475	20,43569	113	11,2	0,00	دال عند 0,01

- **تحليل النتائج:** تحصل المراهقون على متوسط درجات 126,24،وهي تعني مستوى أعلى من الحد الفاصل 113،وبعد إختبارها باستخدام إختبا ر (ت) لعينة واحدة أي مقارنة النتائج المتحصل عليها مع الحد الفاصل،تحصلنا على قيمة(ت)محسوبة تساوي 11,2،وقيمة دلالة معنوية 0,00،وهي أقل من الدرجة الحرجة 0,01،أي أنها دالة عند مستوى الثقة 99% ويمكن إعتمادها.ومنه يمكن القول أن مستوى المراهقين المتمدرسين لديهم مستوى دافعية تعلم مرتفع مقارنة بالحد الفاصل للمقياس .

2.1عرض وتحليل نتائج حسب الفرضيات:

1.2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

الفرضية العامة:" توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين."

وقد تمت هذه الدراسة على المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط .

الجدول رقم (35):يبين العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط .

	قيمة الإرتباط	**الدافعية للتعلم**	**الذكاءالإنفعالي**	**جودة الحياة**	**المجموع**	**مستوى الدلالة**
الدافعية للتعلم	قيمة الإرتباط	1	**0.226	**0.185	303	0.01
الذكاء الإنفعالي	قيمة الإرتباط	**0.226	1	**0.204	303	
جودة الحياة	قيمة الإرتباط	**0.185	**0.204	1	303	

- **تحليل النتائج** :تم تطبيق مقياس جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم على عينة الدراسة (303) ذكور وإناث،بعدها تم تفريغ ورصد درجات كل فرد من أفراد العينة،ليتم حساب معامل الإرتباط (بيرسون) بين درجات جودة الحياة والدافعية للتعلم،فكانت النتيجة تساوي =0.185،وبين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي فكانت النتيجة تساوي=0.204،وبين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم، فكانت النتيجة التساوي=0.226،وبين الدرجات الكلية لأفراد العينة على كلا المقاييس: وجد أن معامل الإرتباط (بيرسون)الكلي غير دال عند مستوى الدلالة 0.01.
- بما أن الفرضية العامة لم تتحقق بمعامل الإرتباط بيرسون تم اللجوء إلى حساب الإرتباط باستخدام معامل الإرتباط كرامر:

الجدول رقم (36):العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط .

	قيمة
كرامر	**0.70**

- **تحليل النتائج** : تم حساب معامل الإرتباط (كرامر) بين المتغيرين،حيث جمعت الإجابات حول المتغيرين،وتم حساب الإرتباط بين جودة الحياة وبين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لديهم،فكانت النتيجة تساوي=0.70 .

حيث يظهر من خلال الجدول (36) أنه كلما إرتفع مستوى الذكاء الإنفعالي أو مستوى جودة الحياة قابله إرتفاع درجات الدافعية للتعلم،وكلما إنخفض مستوى جودة الحياة أو مستوى الذكاء الإنفعالي قابله إنخفاض درجات الدافعية للتعلم.

- كما تم اللجوء إلى حساب الإرتباط بإستخدام معامل بيرسون المرتفعي و المنخفضي الدرجات :

الجدول رقم (37):العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط باستخدام معامل بيرسون المرتفعي والمنخفضي الدرجات.

		دافعية	ذكاء مرتفع	ذكاء منخفض	جودة منخفض	جودة مرتفع
دافعية	قيمة الإرتباط	1	**0.738	-0.70	**0.373	**0.741
المجموع		303	275	28	92	211

- **تحليل النتائج:**تم حساب معامل الإرتباط (بيرسون المرتفعي والمنخفضي الدرجات) بين المتغيرين حيث،جمعت الإجابات حول المتغيرين، وتم حساب الإرتباط بين جودة الحياة للمرتفعي الدرجات فكانت النتيجة تساوي =0.74،وبين الذكاء الإنفعالي المرتفعي الدرجات فكانت النتيجة تساوي =0.73،والدافعية للتعلم لديهم.وتم حساب الإرتباط بين جودة الحياة للمنخفضي الدرجات فكانت النتيجة تساوي =0.37 وبين الذكاء الإنفعالي المنخفض الدرجة فكانت النتيجة تساوي =0.70- والدافعية للتعلم لديهم .

من خلال النتائج في الجدول (37) تبين أنه هناك إرتباط دال وقوي وطردي،معناه كلماإرتفعت جودة الحياة إرتفعت درجات الدافعية للتعلم،وكلما إرتفعت درجات الذكاء الإنفعالي إرتفعت درجات الدافعية للتعلم،والعكس غير صحيح أي يوجد إرتباط ضعيف ودال إحصائيا،معناه كلما إنخفضت درجات جودة الحياة لم تنخفض درجات الدافعية للتعلم وكلما إنخفضت درجات الذكاء لم تنخفض درجات الدافعية للتعلم.

2.2.1عرض وتحليل نتائج الفرضيات الجزئية:

1.2.2.1عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

الفرضية الأولى: " توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي لدى المراهقين المتمدرسين " بمرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (38):العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة و والذكاء الإنفعالي لدى أفراد العينة باستخدام معامل بيرسون المرتفعي الدرجات.

المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	268	127,29	15,40	0,2	0,03	دال عند 0,05
الذكاء الانفعالي	268	119,79	15,53			

- **تحليل النتائج** : تم حساب معامل الإرتباط (بيرسون) بين المتغيرين حيث جمعت الإجابات حول المتغيرين،وتم حساب الإرتباط بين جودة الحياة وبين الذكاء الإنفعالي لديهم،فكان معامل الإرتباط بيرسون بين درجات مقياس جودة الحياة ودرجات مقياس الذكاء الإنفعالي لدى المراهقين عينة الدراسة تساوي: Rp= 0.20 للمراهقين المرتفعي الدرجات في نتائج المقياس عند مستوى دلالة 0,05 .

يتضح من خلال الجدول(38):وجود علاقة إرتباطية بين جودة الحياة و الذكاء الإنفعالي لهم عند مستوى دلالة 0,05 حيث تظهر النتائج أن عدد المراهقين الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في جودة الحياة وعددهم 268 مراهق على متوسط درجات 127,29،وهي تعني مستوى مرتفع مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري يساوي 15,4.وتحصل هؤلاء المراهقين على متوسط الدرجات في متغير الذكاء الإنفعالي على 119,79،وهو يعني مستوى مرتفع مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري قدره 15,53 .

وبعد إستخدام معامل الإرتباط بيرسون،بين المتغيرين،تم التحصل على قيمة إرتباط تساوي 0,2، وهي تعني قوة إرتباط موجبة وضعيفة،وهي دالة إحصائيا عند مستوى الثقة 95%،لأن القيمة المعنوية أقل من الدرجة الحرجة 0,05،ومنه قبول الفرضية الصفرية،ويمكن القول أنه كلما إرتفعت درجات جودة الحياة لم يقابلها إرتفاع درجات الذكاء الإنفعالي .

إلا أنه يمكن تحليل العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي لدى المراهقين باستخدام التحليل الإحصائي الخاص بمرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات حسب النتائج المتحصل عليها وذلك حسب مايبينه الجدول التالي:

جدول رقم (39):العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة و والذكاء الإنفعالي لدى أفراد العينة باستخدام معامل بيرسون المنخفضي الدرجات.

المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	27	93,33	5,14	0,09	0,05	دال عند 0,05
الذكاء الانفعالي	27	115,96	14,27			

- **تحليل النتائج** : تم حساب معامل الإرتباط (بيرسون) بين المتغيرين حيث جمعت الإجابات حول المتغيرين،وتم حساب الإرتباط بين جودة الحياة وبين الذكاء الإنفعالي لديهم،فكان معامل الإرتباط بيرسون بين درجات مقياس جودة الحياة ودرجات الذكاء الإنفعالي لدى المراهقين عينة الدراسة تساوي Rp=0.09للمراهقين في المنخفضي الدرجات في نتائج المقياس عند مستوى دلالة 0,05.

يتضح من خلال الجدول(39) وجود علاقة إرتباطية بين جودة الحياة و الذكاء الإنفعالي لهم عند مستوى دلالة 0,05 حيث تظهر النتائج أن عدد المراهقين الذين تحصلوا على درجات منخفضة في جودة الحياة وعددهم 27 مراهق على متوسط درجات 93,33،وهي تعني مستوى منخفض مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري يساوي 5,14.وتحصل هؤلاء المراهقين على متوسط الدرجات في متغير الذكاء الإنفعالي على 115,96،وهو يعني مستوى مرتفع مقارنة بنموذج الحد الفاصل وإنحراف معياري قدره 14,27.

وبعد إستخدام معامل الإرتباط بيرسون،بين المتغيرين،تم التحصل على قيمة إرتباط تساوي 0,09، وهي تعني قوة إرتباط تقريبا منعدمة،وهي دالة احصائيا عند مستوى الثقة 95%،لأن القيمة المعنوية أقل من الدرجة الحرجة 0,05،ومنه قبول الفرضية الصفرية،ويمكن القول أنه كلما إنخفضت درجات جودة الحياة لم تنخفض بالمقابل درجات الذكاء الإنفعالي.

2.2.2.1عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

الفرضية الثانية " توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين." بمرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (40):العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة باستخدام معامل بيرسون المرتفعي الدرجات.

المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	268	127,29	15,40	0,73	0,00	دال عند 0,01
دافعية التعلم	268	127,65	20,37			

- **تحليل النتائج** : تم حساب معامل الإرتباط (بيرسون) بين المتغيرين حيث تم حساب الإرتباط بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لديهم،فكان معامل الإرتباط بيرسون بين درجات مقياس جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى المراهقين عينة الدراسة تساوي:0.73 =Rp للمرتفعي الدرجات عند مستوى دلالة 0,01.

يتضح من خلال الجدول(40) وجود علاقة إرتباطية بين جودة الحياة و الدافعية للتعلم عند مستوى دلالة 0,01.حيث تظهر النتائج أن عدد المراهقين الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في جودة الحياة وعددهم 268 مراهق على متوسط درجات 127,29،وهي تعني مستوى مرتفع مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري يساوي 15,4.وتحصل هؤلاء المراهقين على متوسط الدرجات في متغير دافعية التعلم على 127,65،وهو يعني مستوى مرتفع مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري قدره 20,37

وبعد إستخدام معامل الإرتباط بيرسون،بين المتغيرين،تم التحصل على قيمة إرتباط تساوي 0,73، وهي تعني قوة إرتباط موجبة وقوية،وهي دالة إحصائيا عند مستوى الثقة 99%،لأن القيمة المعنوية أقل من الدرجة الحرجة 0,01،ومنه قبول الفرضية البديلة،ويمكن القول أنه كلما إرتفع درجات جودة الحياة إرتفع بالمقابل درجات دافعية التعلم.

إلا أنه يمكن تحليل العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى المراهقين باستخدام التحليل الإحصائي الخاص بمرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات حسب النتائج المتحصل عليها وذلك حسب مايبينه الجدول التالي:

الجدول رقم (41):العلاقة الإرتباطية بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة باستخدام معامل بريسون المنخفضي الدرجات.

المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
جودة الحياة	27	93,33	5,14	0,33	0,00	دال عند 0,01
دافعية التعلم	27	110,56	15,44			

- **تحليل النتائج:**تم حساب معامل الإرتباط (بيرسون) بين المتغيرين حيث جمعت الإجابات حول المتغيرين،وتم حساب الإرتباط بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لديهم،فكان معامل الإرتباط بيرسون بين درجات مقياس جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى المراهقين عينة الدراسة تساوي: 0.33 =RP للمنخفضي الدرجات عند مستوى دلالة 0,01 .

يتضح من خلال الجدول(41) وجود علاقة إرتباطية بين جودة الحياة و الدافعية للتعلم عند مستوى دلالة 0,01 .حيث تظهر النتائج أن عدد المراهقين الذين تحصلوا على درجات منخفضة في جودة الحياة وعددهم 27 مراهق على متوسط درجات 93,33،وهي تعني مستوى منخفض مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري يساوي 5,14.وتحصل هؤلاء المراهقين على متوسط الدرجات في متغير دافعية التعلم على 110,56،وهو يعني مستوى مرتفع مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري قدره 15,44.

وبعد إستخدام معامل الإرتباط بيرسون،بين المتغيرين ،تم التحصل على قيمة إرتباط تساوي 0,33، وهي تعني قوة إرتباط موجبة وضعيفة،وهي دالة إحصائيا عند مستوى الثقة 99%،لأن القيمة المعنوية أقل من الدرجة الحرجة 0,01،ومنه قبول الفرضية الصفرية،ويمكن القول أنه كلما إنخفضت درجات جودة الحياة لم تنخفض بالمقابل درجات دافعية التعلم.

3.2.2.1عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

الفرضية الثالثة:" توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين" بمرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (42):العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة باستخدام معامل بيرسون المرتفعي الدرجات.

المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
مستوى المرتفعين الذكاء الانفعالي	275	122,81	12,29	0,23	0,00	دال عند 0,05
الدافعية	275	126,81	20,94			

- **تحليل النتائج :** تم جمع نقاط إجابات الذكور والإناث على بنود الذكاء الإنفعالي وحساب علاقتهما بالدافعية للتعلم بمعامل الإرتباط (بيرسون)، فكان معامل الإرتباط بيرسون بين درجات مقياس الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين عينة الدراسة تساوي حيث Rp=0.23 للمرتفعي الدرجات عند مستوى دلالة 0,05

من خلال هذه الجدول(42) يتضح وجود كذلك علاقة بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم،حيث يقدر مدى الإرتباط بـ0.23،وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0,05.حيث تظهر النتائج أن عدد المراهقين الذين تحصلوا على درجات مرتفعة في الذكاء الانفعالي وعددهم 275 مراهق على متوسط درجات 122,81،وهي تعني مستوى مرتفع مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري يساوي 12,29

وتحصل هؤلاء المراهقين على متوسط الدرجات في متغير دافعية التعلم على 126,81،وهو يعني مستوى مرتفع مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري قدره 20,94.

وبعد إستخدام معامل الإرتباط بيرسون،بين المتغيرين،تحصل الباحث على قيمة إرتباط تساوي 0,23، وهي تعني قوة إرتباط موجبة وضعيفة،وهي دالة إحصائيا عند مستوى الثقة 95%،لأن القيمة المعنوية أقل من الدرجة الحرجة 0,05،ومنه قبول الفرضية الصفرية،ويمكن القول أنه كلما إرتفع درجات الذكاء الانفعالي لم يقابلها إرتفاع درجات دافعية التعلم .

إلا أنه يمكن تحليل العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين باستخدام التحليل الإحصائي الخاص بمرتفعي الدرجات ومنخفضي الدرجات حسب النتائج المتحصل عليها وذلك حسب مايبينه الجدول (43)التالي:

جدول رقم (43):العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة بإستخدام معامل بيرسون المنخفضي الدرجات.

المتغير	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الارتباط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
مستوى المنخفضين الذكاء الانفعالي	28	90,00	11,05	0,1	0,4	غير دال
الدافعية	28	120,71	13,60			

- **تحليل النتائج :** تم جمع نقاط إجابات الذكور والإناث على بنود الذكاء الإنفعالي وحساب علاقتهما بالدافعية للتعلم بمعامل الإرتباط (بيرسون)، فكان معامل الإرتباط بيرسون بين درجات مقياس الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين عينة الدراسة تساوي Rp=0.1 للمنخفضي الدرجات.

من خلال هذه الجدول(43) يتضح وجود كذلك علاقة بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم حيث يقدر مدى الإرتباط بـ0.1،وهي غير دالة إحصائيا.حيث تظهر النتائج أن عدد الأفراد الذين تحصلوا على درجات منخفضة في الذكاء الانفعالي وعددهم 28 مراهق على متوسط درجات 90،وهي تعني مستوى منخفض مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري يساوي 11,5.وتحصل هؤلاء المراهقين على متوسط الدرجات في متغير دافعية التعلم على 120.71،وهو يعني مستوى مرتفع مقارنة بنموذج الحد الفاصل،وإنحراف معياري قدره 13,6.

وبعد إستخدام معامل الإرتباط بيرسون،بين المتغيرين،تحصل الباحث على قيمة إرتباط تساوي 0,1،وهي تعني قوة إرتباط ضعيفة،وهي غير دالة إحصائيا،لأن القيمة المعنوية أكبر من الدرجة الحرجة 0,05، ومنه قبول الفرضية الصفرية،ويمكن القول أنه كلما إنخفضت درجات الذكاء الانفعالي لم تنخفض بالمقابل دافعية التعلم .

4.2.2.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

الفرضية الرابعة: توجد فروق في علاقة كل من جودة الحياة،الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين حسب عامل الجنس،بمرحلة التعليم المتوسط.

جدول رقم (44): الفروق بين الجنسين باستخدام إختبار(ت) لعينتين غير متساويتين لجودة الحياة .

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
جودة الحياة	ذكور	138	125,8841	20,04195	0,07	0,9	غير دال
	إناث	165	125,8667	21,43895			

- **تحليل النتائج :** حيث تم جمع نقاط إجابات الذكور والإناث على بنود جودة الحياة وحساب علاقتها بالذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم باستخدام إختبار (ت)لعينتين غير متساويتين،حيث كانت النتيجة قيمة (ت) = 0.07 لجودة الحياة غير دالة .

تظهر النتائج المسجلة في الجدول(44) أن عدد المراهقين الذكور 138 الذين تحصلوا على متغير جودة الحياة على متوسط درجات 125,88،وإنحراف معياري قدر بـ 20,04،وبالمقابل تحصل عدد المراهقين الإناث على متوسط الدرجات لنفس المتغير جودة الحياة وعددهم 165 بقيمة متوسط حسابي 125,8،وإنحراف معياري قدر بـ 21,4،وباستخدام إختبار(ت)لعينتين غير متساويتين تحصلنا على فروق غير دالة إحصائيا،حيث أن قيمة (ت) المحسوبة تساوي 0,07،ودلالة معنوية تساوي 0,9 وهي أكبر من الدرجة الحرجة 0,05،ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية،ولا يمكن إعتبار أحد الجنس أحسن من الآخر بالنسبة لمتغير جودة الحياة،وهي نتائج متقاربة بينهم .

جدول رقم (45):الفروق بين الجنسين باستخدام إختبار (ت) لعينتين غير متساويتين لذكاء الإنفعالي .

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الذكاء الانفعالي	ذكور	138	118,1377	15,74115	2,7	0,04	دال عند 0,05
	إناث	165	121,1576	15,10369			

- **تحليل النتائج :** حيث تم جمع نقاط إجابات الذكور والإناث على بنود جودة الحياة وحساب علاقتها بالذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم باستخدام إختبار (ت) لعينتين غير متساويتين،حيث كانت النتيجة قيمة (ت) = 2.7 للذكاء الانفعالي عند مستوى دلالة 0,05.

تظهر النتائج المسجلة في الجدول(45) أن عدد المراهقين الذكور 138 الذين تحصلوا على متغير الذكاء الإنفعالي على متوسط درجات 118,13،وإنحراف معياري قدر بـ 15,1،وبالمقابل تحصل المراهقين الإناث على متوسط الدرجات لنفس المتغير الذكاء الإنفعالي وعددهم 165 بقيمة متوسط حسابي 121,1،وإنحراف معياري قدر بـ 15.10،وباستخدام إختبار(ت) لعينتين غير متساويتين، تحصلنا على فروق دالة إحصائيا،حيث أن قيمة(ت)المحسوبة تساوي 2,7،ودلالة معنوية تساوي 0,04 وهي أقل من الدرجة الحرجة 0,05،ومنه رفض الفرضية الصفريةوقبول الفرضية البديلة،ويمكن إعتمادها وتعميمها،وأن نتائج الإناث أحسن من الذكور بالنسبة لمتغير الذكاء الانفعالي .

جدول رقم(46):الفروق بين الجنسين باستخدام اختبار (ت) لعينتين غير متساويتين لدافعية التعلم.

المتغير	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الاحصائية
الدافعية التعلم	ذكور	138	123,2971	20,01401	2,3	0,02	دال عند 0,05
	إناث	165	128,7152	20,51734			

- **تحليل النتائج** :يث تم جمع نقاط إجابات الذكور والإناث على بنود جودة الحياة وحساب علاقتها بالذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم باستخدام إختبار ت لعينتين غير متساويتين،حيث كانت النتيجة قيمة (ت) = 2.3 لدافعية التعلم عند مستوى دلالة 0,05.

تظهر النتائج المسجلة في الجدول(46) أن عدد المراهقين الذكور 138 الذين تحصلوا على متغير دافعية التعلم على متوسط درجات 123,2،وإنحراف معياري قدر بـ 20,01،وبالمقابل تحصل الإناث على متوسط الدرجات لنفس المتغير دافعية التعلم وعددهم 165 بقيمة متوسط حسابي 128,7،وإنحراف معياري قدر بـ 20,5،وباستخدام إختبار(ت)لعينتين غير متساويتين،تحصلنا على فروق دالة إحصائيا،حيث أن قيمة (ت)المحسوبة تساوي 2,3،ودلالة معنوية تساوي 0,02 وهي أقل من الدرجة

الحرجة 0,05،ومنه رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة ويمكن إعتمادها وتعميمها،وأن نتائج الإناث أحسن من الذكور بالنسبة لمتغير دافعية التعلم.

2.مناقشة النتائج حسب الفرضيات:

1.2 مناقشة الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامةعلى أنه : "توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين" بمرحلة التعليم المتوسط .

أظهرت النتائج أن معامل الارتباط (بيرسون)الكلي غير دال،إذا نستنتج بأنها لاتوجد علاقة بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى عينة الدراسة المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط،وقد إتفقت هذه النتيجة مع ماتوصلت إليه دراسة إيمان وآخرون (2021) ودراسة أمينة صالح(2020)،ودراسة خيرة و سكينة(2019) بأنه لا توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،ودراسة رباب وسميحة(2020) بأنه لا توجد علاقة بين جودة الحياة والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة المتوسط،فسلوك الإنسان يتأثر بمحيطه وبالتنشئة الإجتماعية و لأهم العناصر التي تتأثر بشكل بالغ بالنسبة للنمو الإنفعالي والدافعية للتعلم وكذا جودة الحياة عند المراهق،وهذه العناصر تتفاعل فيما بينها كون شخصية الفرد تنمو وتتطور بشكل متفاعل،و رغم أن الفرضية العامة لم يتم تحقيقها عن طريق معامل بيرسون إلا أنها تحققت باستخدام معامل كرامر بعلاقة قوية تقدر ب0.70،حيث وجد أنه كلما إرتفع مستوى الذكاء الإنفعالي أو مستوى جودة الحياة قابله إرتفاع درجات الدافعية للتعلم وكلما إنخفض مستوى جودة الحياة أو مستوى الذكاء الإنفعالي قابله إنخفاض درجات الدافعية للتعلم.إتفقت هذه النتيجة مع دراسة كريمة وموسى (2021) بوجود علاقة بين جودة الحياة ومعنى الحياة عند المراهق المتمدرس،ودراسة بلال بن عيشوبة (2016) التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى المراهق المتمدرس وجاءت معاملات الإرتباط بين أبعاد التفكير الإيجابي وجودة الحياة دالة وموجبة،كما تحققت أيضا بتطبيق معامل بيرسون في حالة المرتفعي والمنخفضي الدرجات،فالنتائج أثبتت وجود علاقة تفاعلية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين،وكان الإرتباط بين جودة الحياة للمرتفعي الدرجات تساوي =0.74،وبين الذكاء الإنفعالي المرتفع تساوي =0.73،والدافعية للتعلم لديهم وكانت جودة الحياة للمنخفضي الدرجات تساوي =0.37

وبين الذكاء الإنفعالي المنخفض تساوي =0.70-والدافعية للتعلم لديهم،حيث وجد أنه كلما إرتفعت جودة الحياة إرتفعت درجات الدافعية للتعلم،وكلما إرتفعت درجات الذكاء الإنفعالي إرتفعت درجات الدافعية للتعلم،كلما إنخفضت درجات جودة الحياة لم تنخفض درجات الدافعية للتعلم،وكلما إنخفضت درجات الذكاء لم تنخفض درجات الدافعية للتعلم.

إن الإختلاف الملاحظ بين الدراسات السابقة بشأن العلاقة بين جودة الحياة في علاقتها بالذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم،ومن جهة أخرى إن التناقض بين النتائج الإحصائية المتحصل عليها يدل على أن العلاقة بين المتغيرات الثلاثة السابقة الذكر هي علاقة نسبية تتأثر بعوامل مختلفة،قد تعود إلى تأثير البيئة بما فيها من معطيات إجتماعية وثقافية،وكذا بالتحولات التكنولوجية والإقتصادية .

2.2مناقشة الفرضيات الجزئية :

1.2.2 مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على أنه:" توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي لدى المراهقين المتمدرسين" .

دلت النتائج على العلاقة الارتباطية بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي الموجبة والتي قدرت بـ0.20،وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05،وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أكدت على وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي كدراسة أبو عمشة(2013)،ودراسة الخضر والفضلي(2007)،ودراسة فريش (2005)،ودراسة يوسف محمد زنيبيل(2018) وجود علاقة بين الأبعاد الفرعية للذكاء الإنفعالي والأبعاد الفرعية لجودة الحياة النفسية،وكذلك الدرجة الكلية للذكاء الإنفعالي والدرجة الكلية لجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بالجامعة.كما أن لتنمية الذكاء الإنفعالي تأثيرا موجبا ودال في التقليل من الشعور بالتوتر وتحسين مستوى الصحة والشعور بالرفاهية النفسية،حيث أن فاعلية الذكاء الإنفعالي تساهم في تحسين جودة الحياة النفسية،وتنمية الرضا عن الحياة،فالذكاء الإنفعالي هو سمة هامة من سمات الصحة النفسية،والأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالي من الذكاء الإنفعالي يمتلكون صحة عقلية جيدة،تمكنهم من الحياة السعيدة ومن التعلم الناجح والتفكير الخلاق.وللذكاء الإنفعالي أهميته الكبرى في تأثيره على الأداء الناجح والسعادة والرفاه،وجودة الحياة النفسية وتنميتها،وهي كلها مواضيع تندرج ضمن إهتمامات مايسمى بمجال علم

النفس الإيجابي" سليجمانSlegmane وآخرون"(2000).وبالإحتكام إلى الأدبيات العلمية التي سبق إستحضار تفصيلها في الفصول النظرية لهذه الأطروحة،نشيرإلى قدرة المراهقين على تنظيم إنفعالاتهم تنظيما دقيقا تساعدهم على تحمل المسؤولية الذاتية،وعن جودة حياتهم وتحويل الإنفعالات السلبية إلى تعلمات وخبرات إيجابية،وتعزيز النمو الإنفعالي لديهم والعقلي،وصولا إلى تحقيق جودة في حياتهم.

2.2.2 مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه "توجد علاقة إرتباطية بين جودة الحياة ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين ".

أظهرت النتائج أن العلاقة بين جودة الحياة والدافعية للتعلم هي علاقة قوية وموجبة وتقدر بـ 0.73،وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,01.وتتماشى نتيجة هذه الفرضية مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أكدت على وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين جودة الحياة والدافعية للتعلم،كدراسة شريف كابوس (2002) وفطومي خولة (2022)،وبن غانم النذير وآخرون(2021)،ودراسة أحمد محمد الكنج(2014) وجود العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة،حيث يؤكد "أحمد المشعني"(2006) أن جودة الحياة هي مدى الرضا الشخصي بالحياة وشعور الفرد بجودتها،وإنعكاس ذلك على متطلبات الحياة المختلفة منها التعليم،وإيمان المراهق بأهدافه وقدراته وقراراته وإمكانياته،وتتمثل بالحب والتفكير الإيجابي والصبر والمثابرة والإصرار وإستثمار الوقت،ويرجع ذلك في المقام الأول إلى أن جودة الحياة في النهاية هي تعبير عن الإدراك الذاتي لتلك الجودة،فالحياة بالنسبة للإنسان هي مايدركه منها.وبالإحتكام إلى الأدبيات العلمية التي سبق إستحضار تفصيلها في الفصول النظرية لهذه الأطروحة،نشير إلى أن هناك مراهقين يفتقرون إلى شروط الحياة ولكن لديهم دافعية عالية نحو التعلم،على غرار تلاميذ آخرين يمتلكون كل مايمكن تسميته بالحياة الجيدة إلا أن دافعيتهم نحو التعلم ضعيفة.

3.2.2 مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة :

نصت الفرضية الثالثة على أنه: " توجد علاقة إرتباطية بين الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين ".

دلت النتائج على وجود علاقة إرتباطية بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم قدرت بـ 0.23،وهي نتيجة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05،وتتماشى نتيجة هذه الفرضية الأخيرة من الدراسة مع ما

توصلت إليه العديد من الدراسات التي أكدت على وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم.كدراسة دراسة روي وآخرون (2013)،ودراسة نور الدين وأخرون (2006)،ودراسة أبو ناشي(2002)،ودراسة سهير زكي محمود سرحان (2015) بوجود علاقة بين الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية،حيث أن إكتساب المراهقين للذكاء الإنفعالي تساعدهم على إستثارة دافعيتهم للتعلم وتوجيه إنفعالاتهم السلبية وتحويلها إلى إنفعالات إيجابية،وبذلك أكد سالوفي على إرتباط الذكاء الإنفعالي بالدافعية من خلال تحفيز الفرد لغاية الإنجاز والنجاح في الحياة،وبالإحتكام إلى أدبيات الدراسة،نشير إلى النماذج النظرية المفسرة للذكاء الإنفعالي كنموذج "جولمانJolmane" نجد أن الدافعية مكونا من مكونات الذكاء الإنفعالي التي تسعى بدورها إلى تفيعل وتنشيط سلوك المراهق لتحقيق الهدف وتنظيم الإنفعلات،إضافة إلى أن العديد من المراهقين من ذوي المؤهلات الواعدة فشلوا في حياتهم العملية،ويعود هذا الفشل إلى ضعف الذكاء الإنفعالي لديهم مما إنعكس سلبا على دافعيتهم نحو التعلم،بعكس المراهقين الذين يتمتعون بالذكاء الإنفعالي،حيث تتوفر لديهم الدافعية نحو التعلم ولهم القدرة على التحكم في ظروفهم والنجاح في حياتهم.

4.2.2 مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة :

نصت الفرضية الرابعة على أنه :" توجد فروق في علاقة كل من جودة الحياة،الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين حسب عامل الجنس"

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية قدرت ب0.07 لجودة الحياة غير دالة،و فروق ذات دلالة إحصائية قدرت ب2.7للذكاء الإنفعالي،و فروق ذات دلالة إحصائية قدرت ب2.3لدافعية التعلم،وهي نتيجة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05،هذه النتائج لا تتوافق مع دراسة رباب وسميحة (2020)بالنسبة للفروق بين الجنسين فيما يخص جودة الحياة،ودراسة بن ستي (2012) التي أظهرت عدم وجود فروق دال إحصائيا في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ بإختلاف الجنس،وإختلفت مع دراسة ميماس ذاكر كمور (2012) إلى عدم وجود فروق دال إحصائيا بين الذكور والإناث فيما تعلق بالذكاء الإنفعالي،ودراسة أحمد (2012)للذكاء الإنفعالي الإناث أكثر من الذكور ودراسة أحمد العلوان (2011) للذكاء الإنفعالي الإناث أكثر من الذكور،ودراسة مصطفى القمش (2010) للذكاء الإنفعالي الإناث أكثر من الذكور كما اتفقت مع دراسة دودين (2007) للدافعية للتعلم الإناث أكثر من الذكور،ودعمت تلك النتيجة دراسة Tella (2007) للدافعية للتعلم على أن الإناث أكثر من الذكور،حيث أن الإناث مدفوعات

نحو الإهتمام بالتعلم في محاولة ليثبتن لأنفسهن ولغيرهن أنهن متفوقات،وكيفية إدارة إنفعلاتهن ودافعيتهن،وقدرتهن على تفهم ذواتهن ممايؤثر بشكل إيجابي في حياتهن.إضافة إلى أن هذه النتيجة تسلط الضوء على تدني مستوى الدافعية والذكاء الإنفعالي للذكور مقارنة بالإناث،وبالإحتكام إلى أدبيات الدراسة الحالية،نشير إلى أن النتائج متقاربة بين الذكور والإناث فيمايخص جودة الحياة،كما نشير إلى تفسير هذا الإنخفاض للذكور مقارنة بالإناث فيما يخص دافعية التعلم والذكاء الإنفعالي إلى المستوى العمري المراهقة،ويمكن إرجاع ذلك إلى التنشئة الأسرية والتنشئة الإجتماعية التي لها دور أساسي وفعال في تكوين شخصية المراهق،فبسبب التغير الذي شهدته الثقافات في جميع المجتمعات تغير نظرته حول التمييز بين الذكور والإناث في المعاملة،وأصبح للأنثى حظ مثل الذكر في كثير من المجلات وبالتالي أصبحت تنافسه وتجاريه في الإنجاز .

3. إستنتاج :

لقد ظهر تيار علم النفس الإيجابي كإتجاه جديد في علم النفس على يد مارتن سليجمان Mareten Seligmane منذ تسعينات القرن العشرين،وهو إتجاه حظي بأهمية متزايدة في مختلف مجالات علم النفس،وبالخصوص في أبعاده النمائية والمعرفية والتطبيقية،وهو يشكل المجال الخصب للنظريات والأبحاث التي تركز على الخبرات النفسية،والسمات الفردية،ومناحي القوة الخلاقة التي تسعف الإنسان في عيش الحياة في أقصى درجاتها.

وفي إطار هذا التطور الذي عرفه علم النفس الحديث بفعل ظهور إتجاه علم النفس الإيجابي،تم دراسة دور الذكاء الإنفعالي في تجويد الحياة لدى عينة من المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط ،كما تم تأكيد ذالك في ثنايا هذه الدراسة فإن مايرMayer (2001) يرى أن الذكاء الإنفعالي هو نتيجة تكامل منظومتي المعرفة والإنفعال،إذ يقوم النظام المعرفي الإستدلالي المجرد بتوجيه الإنفعال بينما يعزز النظام الإنفعالي القدرة المعرفية،وهذا يعني أن المشاعر تلعب دورا أساسيا في تسيير الحياة وما يصاحبها من قرارات شخصية فبقدر الدافعية التعلم وحامستها والإستمتاع بما نقوم به من عمل وكذلك مشاعر القلق المتزن الإيجابي فإننا نحقق العديد من الإنجازات في حياتنا.

و كون المراهق المتمدرس يعيش التغيرات التي تمس شخصيته يسعى فيها إلى فهم قدراته ورغباته وبناء ذاته ومستقبله،والذكاء الإنفعالي يحقق لدى المراهق إرتفاعا في مستوى جودة الحياة النفسية،تظهر من خلال خبرته الذاتية التي تتضمن كلا من الوجود النسبي للإنفعلات الإيجابية والغياب النسبي للإنفعلات السلبية،وهي عبارة عن إرتفاع مستوى رضا الفرد وتحقيق السعادة والبهجة والسروروالإقبال على الحياة بوجه عام .

إن نتائج الدراسة الحالية تسير في نفس منحى الدراسات السابقة من حيث الأهمية،وأن النتائج المتعلقة بتساؤلات الدراسة أكدت أن مستوى المراهقين المتمدرسين لديهم مستوى جودة الحياة مرتفع و مستوى الذكاء الانفعالي مرتفع ومستوى دافعية تعلم مرتفع مقارنة بالحد الفاصل للمقياس،كماأن النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة بغرض تبيين العلاقة بين جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين للسنة الرابعة من التعليم المتوسط،أكدت أن الإرتباط الكلي غير دال من خلال معامل بيرسون،في حين إستعمال معامل كرامر،تبين وجود علاقة إرتباطية قوية بين جودة الحياة والذكاء

الإنفعالي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين للسنة الرابعة متوسط،حيث وجد أنه كلما إرتفع مستوى الذكاء الإنفعالي أو مستوى جودة الحياة قابله إرتفاع درجات الدافعية للتعلم،وكلما إنخفض مستوى جودة الحياة أو مستوى الذكاء الإنفعالي قابله إنخفاض درجات الدافعية للتعلم،كما بينت في حالة معامل بيرسون المرتفعي والمنخفضي الدرجات،أنه كلما إرتفعت جودة الحياة إرتفعت درجات الدافعية للتعلم،وكلما إرتفعت درجات الذكاء الإنفعالي إرتفعت درجات الدافعية للتعلم،و كلما إنخفضت درجات جودة الحياة لم تنخفض درجات الدافعية للتعلم وكلما إنخفضت درجات الذكاء لم تنخفض درجات الدافعية للتعلم،كما بينت وجود علاقة إرتباطية قوية بين جودة الحياة و الذكاء الإنفعالي،وبينت وجود علاقة إرتباطية قوية بين جودة الحياة و الدافعية للتعلم، وبينت وجود علاقة إرتباطية قوية بين الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم .

إن النتائج المتحصل عليها تدل على أن التحليل الإحصائي الأحادي غير كاف،كون الدراسة تتعلق بالسلوك البشري الذي يتميز بالتغيير وعدم الثبات،كما أن التحليل الكيفي إلى جانب التحليل الإحصائي كفيل بإعطاء صورة أوضح لواقع العلاقة بين كل من جودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم.

إن وجود فروق في علاقة كل من جودة الحياة،الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين حسب عامل الجنس معطى مهم في تحديد أساليب التعامل مع الجنسين من المراهقين في الوسط الدراسي،لكن لايمكن أخذ هذا الأمر بشكله المطلق إذ أن ملاحظة تفوق الإناث عن الذكور بالنسبة لعامل الذكاء الإنفعالي وعامل الدافعية للتعلم نتيجة مهمة يمكن إعتمادها لتفسير إرتفاع نسبة نجاح الإناث في الدراسة مقارنة بالذكور،ومهما كانت الإختلافات بين الجنسيين بالنسبة للعوامل السابقة الذكر،فإن التكفل بهما لتحسين مخرجات المنظومة التربوية يتوقف على البيئة التربوية والإجتماعية التي ينتمون إليها كما يتوقف ذلك على الهدف من الدراسة لكلا الجنسين في الجزائر

4.خاتمة :

مع التقدم وزيادة معارف الإنسان والقفزات الحضارية الكبيرة أصبحت الحياة أكثر تعقدا وغموضا،الأمر الذي يستلزم أن يكون المراهق أكثر قدرة على مواجهة متطلبات المتزايدة في هذا العصر، وأكثر إستجابة لكافة مظاهر التطور والإرتقاء،والتي بدورها زادت من العقبات والضغوط والمشكلات ،هذه الأخيرة التي تعد أمرا عاديا في الحياة عندما يكون المراهق قادرا على تخطيها والتعامل معها.ولكن حينما يفشل المراهق في ذالك أو حينما يعجز عن معالجتها،سيؤدي إلى جملة من المشكلات النفسية التي تولد لديه إستجابات لاتوافقية مع نفسه ومع الأخرين .

مع التقدم العلمي والتكنولوجي وتطور التعليم وتعدد فروعه أصبح الإرشاد النفسي أكثر تنظيما، ويعتمد على مناهج متخصصة،وله برامجه ونظرياته،يقوم به أخصائيون مؤهلون،فقد أصبحت الحاجة إلى الإرشاد النفسي أمرا ضروريا خاصة فيما يتعلق بالحاجة إلى الأمن والحب والإنجاز والنجاح.ومن مظاهر التقدم التي زادت الحاجة إلى الإرشاد،هي تطور التعليم والتغيرات التي حدثت في العمل والمهنة،وجعل من ميدان التربية والتعليم من أهم الميادين التي تتطلب وجود الإرشاد،فالتربية تهتم بالمراهق ككل وبنموه كوحدة واحدة وبشخصيته من كل جوانبها جسميا و عقليا وإجتماعيا بشكل متوازن .

ولما كانت جودة الحياة تعبر عن العلاقات الإجتماعية التي يكونها المراهقون في أوساطهم الإجتماعية،فإن المتوسطة كهيكل تربوي تعتبر نموذج لوسط إجتماعي بالنسبة للمراهقين المتمدرسين على مستواها،وتعد مرحلة التعليم المتوسط من إحدى أهم المراحل التعليمية الي تؤثر في تنمية مدركات التلاميذ لجودة حياتهم،إذ تقوم بدور تربوي إجتماعي متوازن،بحيث تعد التلاميذ من أجل مواصلة تعليمهم وذالك عن طريق مساعدتهم على مواصلة المسار الدراسي والتحضير لإختيار مسار دراسي ومهني يتناسب مع ميولهم أو قدراتهم وهذا من أجل تحقيق طموحهم وأهدافهم.

إن تزامن مرحلة التعليم المتوسط مع مرحلة المراهقة بصفتها إحدى مراحل النمو في حياة الإنسان، والتي لها دور في تشكيل شخصية الفرد لتبدأ في ثبات ملامحها،وهذا يعني أنها فترة بداية النضج بفعل الجوانب البيولوجية والثقافيةو الإجتماعية والنفسية.تتميز هذه المرحلة بمطالب وحاجيات يسعى المراهق لتحقيقها،رغم أنه يعاني من صراعات وعقبات نفسية كما يعاني من تقلبات إنفعالية،نظرا لأنه يواكب تغيرات جديدة قد لايمكنه مواجهتها لإفتقاده الخبرة والتجارب التي تمكنه من مجابهة الصعوبات التي تقف أمامه في الحياة اليومية والمدرسية.

يأتي مفهوم الذكاء الإنفعالي لينطلق من منظور جديد يهتم بدراسة العلاقة بين الجوانب العقلية والوجدانية منها السمات والدافعية،من خلال توضيح الكيفية التي يتم بها إدراك الإنفعالات وتسييرها للتفكير وفهمها وإدراتها،وفي الوقت نفسه لايقتصر على معالجة العمليات المعرفية التي ظلت محدودة بقوانين الذكاء المعرفي،ومن خلال التفاعل بين الجانب العقلي والإنفعالي للمراهق.و يعمل" الذكاء الإنفعالي "كقدرة عقلية على توجيه المراهق للوصول للحل الأنسب من بين عدة خيارات في موقف من خلال ضبط وإدراة إنفعالاته وإنفعلات الأخرين وتفسير المعلومات المتاحة له في ذلك الموقف للوصول للحل الأنسب.

يتميز المراهقون بذكاء إنفعالي مرتفع إلى جانب تميزهم بالخصائص الإبداعية والإبتكارية،إذ يدركون إنفعالاتهم وينظمون حياتهم بشكل جيد.يساعدهم ذالك على الإنتقال السوي إلى مرحلة الرشد،ولكي يتم ذلك بشكل متوازن يتعين عليهم فهم إنفعالاتهم ومشاعرهم وتوجيه النمو الإنفعالي بصورة صحيحة تمكنهم من إدارة هذه الإنفعلات والمشاعر بصورة سوية .

وبما أن المتعلمون في مرحلة التعليم المتوسط يمثلون شريحة مهمة في أي مجتمع،فإن نظرتهم لجودة الحياة تؤثر في أدائهم الدراسي والشخصي.وخاصة أن السنة الرابعة متوسط تعتبر من أهم المراحل التعليمية لما لها من أهمية في تحديد المسار الدراسي أو المهني،وعليه يرى علماء التربية والتعليم أن التعلم لايحدث إلا إذا توفرت فيه قوى داخلية محركة لهذا الفعل التربوي مايطلق عليه بمصطلح الدافعية للتعلم،وهو حالة داخلية تحرك سلوك وأداء المتعلم،وتعمل على توجيهه نحو تحقيق حالة من التوازن المعرفي والنفسي وجودة الحياةالنفسية والإجتماعية والمدرسية .

5.الإقتراحات:

تعد الدراسة الحالية من المساهمات التي تناولت موضوع جودة الحياة والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط(السنة الرابعة من التعليم المتوسط)، وهي تعتبر من المواضيع المهمة لما لها أثر كبير على المتعلم في الوقت الراهن.حيث تزايد إهتمام الباحثين بتناول موضوع المراهقة من خلال الإلمام بجميع جوانبها الموضوعية والذاتية من الناحية الإيجابية والسلبية،ويتجلى هذا في مختلف الأبحاث والدراسات التي يسعى العلماء والباحثون من خلالها إلى فهم جودة الحياة والذكاء الإنفعالي،وفهم المراهق ودوافعه للتعلم،إلى جانب معرفة خصائصه وسماته الإنفعالية وإهتماماته وتطلعاته وكذا طرق تنمية المهارات والسمات الإيجابية لديه .

في إطار دراسة جودة الحياة والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى المراهقين مرحلة التعليم المتوسط تم تقديم مجموعة من الإقتراحات والتوصيات كما يلي :

- تنظيم برامج إرشادية للأساتذة بهدف شحن الطاقات الإنفعالية للمراهقين بشكل إيجابي.
- تنظيم برامج إرشادية للأولياء حول أساليب المعاملة الوالدية التي تنمي الذكاء الإنفعالي ودافعية التعلم عند المراهقين .
- ضرورة تفعيل دور المرشد التربوي في المتوسطة عن طريق تكثيف المحاضرات والندوات التي تبحث في تعزيز جودة الحياة للمراهقين ومحاولة توفير الظروف النفسية الملائمة لزيادة جودة الحياة.
- تنظيم دورات تدريبية و ندوات وورش العمل التربوية للمراهقين المتمدرسين من أجل توعيتهم من كلا الجنسين.
- توفير المناخ التعليمي الإيجابي في المتوسطة وداخل حجرات الدراسة وذالك لتحسين الحياة الدراسية والمدرسية للمتعلمين.
- إجراء مزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة وربطها مع متغيرات أخرى.
- تنظيم ملتقيات ومؤتمرات وندوات حول جودة الحياة والذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم وسبل تقويتها مع ضرورة إشراك كافة الفاعلين من أساتذة ومختصين ومسؤولين.

6. المراجع:

1.6قائمة المراجع باللغة العربية:

1. www.alukah.net ،الملامح العامة للمنهج الوصفي، ، اطلع عليه بتاريخ 23-10-2019.
2. إبتسام راضي، (2013)، الذكاء الإنفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 20 ،العدد الثاني والثمانون .
3. إبتسام صاحب موسى الزويني ،رائدة حسين حميد ،عبد الرضا عبد الجليل التميمي،(2016) :علم النفس الإيجابي :نشأته –أهدافه– تطبيقاته.دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان.
4. إبراهيم الخطيب، (2006)،علم النفس المدرسي، ط1،دار قنديل عمان.
5. إبراهيم الشيباني، (2003)، سيكولوجية النمو (تطور النمو من الاخصاب حتى المراهقة)،ط1 ،دار الوراقين للنشر والتوزيع الكويت.
6. أبو الديارمسعد ،(2014)، البناء الوجداني للطفل ، ط1 ،دار الكتاب الحديث، الكويت .
7. أبو جادو صالح محمد علي، (2008) ،علم النفس التربوي، ط6 ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان.
8. أبو حلاوة محمد السعيد، (2010) ،جودة الحياة :المفهوم الأبعاد ،المؤتمر السابع جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية كلية التربية بجامعة كفر الشيخ ،كلية التربية بدمنهور ،جامعة الإسكندرية(12-14 أبريل 2010).
9. أبو رياش حسين محمد وشريف سليم محمد والصافي عبد الحكيم،(2009)،أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم (النظرية والتطبيق) ،ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان.
10. أبو عمشة، إبراهيم باسل، (2013).الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة ،رسالة ماجستير ،كلية التربية ،فلسطين، غزة.

11. أبو وردة منى حامد ،(2008)، علاقة الكفاية المدركة والإستقلال الذاتي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس ابتدائي ،رسالة ماجستير منشورة في التربية جامعة الزقازيق،مصر.

12. أبورياش،حسين وآخرون،(2006)، الدافعية والذكاء العاطفي،ط1 ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

13. أحمد العلوان فلاح ،(2010)، الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص والنوع الإجتماعي ،المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد 7 العدد 2 ص144 -125.

14. أحمد الكنج ،2014، العلاقة بين جودة الحياة والدافعية الأكاديمية من منظور إيجابي لعلم النفس دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق رسالة دكتوراه

15. أحمد حسين إبراهيم العجوري، (2013) ،الذكاء الإجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات بمحافظة شمال غزة ،رسالة استكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس، كلية التربية ،جامعة الأزهر، غزة.

16. أحمد دوقة ،(2010) ،واقع الدافعية المدرسية واستراتيجيات التعلم ،ديوان المطبوعات الجامعية.

17. أحمد دوقة، (2011)، الدافعية للتعلم ماقبل التدرج ،ديوان المطبوعات الجامعية ،ط1.

18. أحمد عبد اللطيف أبو أسعد ،(2015)، الصحة النفسية منظور جديد ،ط1، دارالمسيرة ،عمان.

19. أحمد علي حبيب، (2006)،المراهقة ،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ،القاهرة .

20. أحمد غراب ،(2015)،علم النفس النمومن الطفولة إلى المراهقة ،بيروت ،لبنان ،دار الكتب العلمية.

21. أحمد كاظم عبد الكريم، (2016)، جودة الحياة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى طالبات، قسم التربية البدنية وعلوم الرياضة .

22. أحمد محمد الزغبي ،(2010)، سيكولوجية المراهقة (النظريات ،جوانب نمو المشكلات وسبل علاجها)،عمان، الأردن، دار الزهران للنشر والتوزيع.

23. أحمد محمد الزغبي، (2013) ،سيكولوجية المراهقة دار زهران للنشر والتوزيع ،ط1 ،المملكة الأردنية .

24. إدريس نهى، (23-07-2020) ،الذكاء العاطفي عند المراهقين ،salasel-nouha.com.

25. أسعد يوسف ميخائيل، (1993)، قاموس مصطلحات علم النفس، دار النهضة، العربية ،بيروت لبنان .

26. إسماعيل صالح الفرا زهير عبد الحميد النواجحة،(2012)،الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي ،مجلة جامعة الأزهر،سلسلة العلوم الإنسانية،مجلد 14 ،العدد2.

27. الأشول ،(2008) ،علم النفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة ،ط2،مكتبة الأنجلو ،القاهرة مصر.

28. أمل البكري ،(2007)، علم النفس المدرسي ،المعتز للنشر والتوزيع ،الأردن، ط1.

29. أمنة يس موسى أحمد،(2010)، الصحة النفسية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى النازحين بمعسكر ابو شوك بمدينة الفاشر ولاية شمال دارفور رسالة ماجستير : الآدب في علم النفس جامعة الخرطوم.

30. أمينة حرطاني وآخرون،(2016)، علاقة المشكلات السلوكية عند الأبناء بجودة الحياة لدى الأمهات ،مجلة العلوم النفسية والتربوية.

31. أنور محمد الشرقاوي، (2012)، التعلم نظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

32. إيمان محمود محمد أبو يونس، (2013) ،الذكاء الإجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وجودة الحياة لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة خان يونس،رسالة أطروحة الجامعة الإسلامية (فلسطين: غزة). كلية التربية.

33. أيمن غريب ناصر، (2011)، الذكاء الوجداني كمنبئ بالمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر ،المؤتمر السنوي، 16 ،مركز الإرشاد النفسي جامعة عين الشمس 154-202 .

34. ايناس الخليفة خليفة ،(2005) ،مراحل النمو تطوره ورعايته ، ط1،دار مجدلاوي للنشر والتوزيع،.

35. إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف ،(2014)،علم النفس المدرسي ،ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع القاهرة.

36. بام روبنس وجان سكوت ،ترجمة، الأعسر صفاء وعلاء الدين كفافي ،(2000)، الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية ،دارقباء للنشر والتوزيع ،القاهرة.

37. البداعي أحمد بن خلفان محمد ،(2014)، فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة نزوى ،رسالة ماجستير كلية الآداب، جامعة نزوى.

38. برغوثي توفيق، (2015)،علا قة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرةالعنف ،دراسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة ،أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس تخصص علم النفس الإجتماعي جامعة محمد خيضر ،بسكرة.

39. بركات آسيا علي ،(2000)،العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والإكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية بالطائف ،رسالة مجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى المملكة السعودية.

40. بشرى عناد مبارك ،(2012)،جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الإجتماعي لدى النساء المتأخرات على الزواج مجلة كلية الآداب(99) 714-771ين حركيا ،رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ،جامعة الأزهر،غزة.

41. بشيرمعمرية ،(2005) ،دراسات نفسية في الذكاء الوجداني –الإكتئاب اليأس –قلق الموت –السلوك العدواني –الإنتحار، ط1 ،المكتبة المصرية للنشر والتوزيع،الجزائر.

42. بلال بن عيشوبة، (2016) ،التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى المراهق المتمدرس، مجلة آفاق لعلم الإجتماع، الجزائر .

43. بلال نجمة، (2013)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة ،مذكرة ماجستير غير منشورة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ،قسم علم النفس، جامعة مولود معمري تيزي وزو ،الجزائر.

44. بلحاج فروجة ،(2011)،التوافق النفسي الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي ،مذكرة لنيل شهادة الماجستير ،رسالة منشورة جامعة تيزي وزو.

45. بلحاج فروجة 2010-2011،التوافق النفسي الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق في التعليم الثانوي ،رسالة ماجستير منشورة جامعة تيزي وزو.

46. بن طاطا بختةو هونة منى، (2017) ،الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدى أمها ت الأطفال المصابين بشلل الدماغي الحركي،رسالة ماجستير جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم ،الجزائر.

47. بني يونس محمد ،(2004) ،مبادئ علم النفس ،ط1 ،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن.

48. بني يونس محمد محمود، (2018)، سيكولوجيا الدافعية والإنفعلات ،ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

49. بوجين كيم (1995)، مرشد المعلم لمرحلة الثانوية ، ترجمة حاجز عبد الحميد وآخرون عالم الكتب دون بلد .

50. البيلي محمد عبد الله وقاسم عبد القادر عبد الله والصمادي احمد عبدالمجيد ،(1997)،علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1 ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت.

51. ترافيس براد بيري وجين جريفز،(2010) ،لكتاب السريع للذكاء العاطفي، ترجمة مكتبة جرير، ط1 الرياض المملكة العربية السعودية.

52. تومان جورج خوري، (2000) ،سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق ،المؤسسات الجامعية للدراسات النشر والتوزيع ،بيروت لبنان.

53. تيلوين حبيب وبوقريرس فريد، (2007)،الدافعية واستراتيجيات ماوراء المعرفة في وضعية التعلم ،الجزائر دار الغرب للنشر والوزيع.

54. ثائر أحمد غباري ،(2008) ،الدافعية –النظرية والتطبيق– ،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

55. جابرجابر عبد الحميد، (2004) ،نحو تعليم أفضل انجاز أكاديمي وتعلم إجتماعي وذكاء وجداني، دارالفكر القاهرة،

56. جبر أحمد والنابلسي نظام، (1995) ،سيكولوجية المراهق وتربيته، ط1 ،مطبعة الأمل القدس رام الله فلسطين.

57. جدو عبد الحفيظ،(2014)،استراتيجية مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم،رسالة ماجستير ،الجزائر.

58. الجراح ،عبد الناصر والمفلح ومحمد الربيع ،فيصل وغوانمه مأمون، (2014)،أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبةالنصف الثاني الاساسي في الأردن ،المجلة الأردنية في العلوم التربوية ،الأردن 10(3)261–274.

59. جمال بن ابراهيم القرش ،(2012) ،مهارات التدريس الفعال ،ط1، دارالنجاح للنشر والتوزيع الجزائر.

60. جوزيف صابر، (2019)،مراهقة بلا مشاكل ،مطبوعات إيجلز42.

61. جولمان دانيال، (2000) ،الذكاء العاطفي ترجمة ليلى الجبالي،مراجعة محمد يونس العدد 262 سلسلة عالم المعرفة المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

62. الحافظ النوري،(2011) ،المراهقة دراسة سيكولوجية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،ط1،بيروت.

63. حامد عبد السلام زهران، (1995)،علم النفس النمو ،عالم الكتب، ط5 ، القاهرة .

64. حامد عبد السلام زهران، (2001) ،علم النفس الطفولة والمراهقة ،ط5 ،دار عالم الكتب ،مصر.

65. حامد عبد السلام زهران، (2005)، علم النفس والطفولة والمراهقة، جامعة عين الشمس، ط5 ،مصر .

66. حباب عبد الحي محمد عثمان ،(2009)، الذكاء الوجداني (العاطفي والانفعالي الفعال) مفاهيم وتطبيقات، ط1 ،ديبوتو للطباعة والتوزيع والنشر عمان الأردن.

67. الحربي عبد الله بن مزعل والنجار ،أروى بنت يحي،(2013)،الأداء المهني وعلاقته بجودة الحياة لدى معلمي التعليم العام بحفر الباطن ،مجلة القراءة والمعرفة مصر، العدد131 .

68. حسن شمسي باشا(2002)، كيف تربي أبنائك في هذا الزمان ط2 ،دار القلم ،دمشق.

69. حسين سلامة عبد العظيم حسين طه عبد العظيم ،(2006)، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ،ط1، دارالفكر ناشرون وموزعون ،الأردن.

70. حسين محمد عبد الهادي ،(2003) ،تربويات المخ البشري، الأردن ،دار الفكر للطباعة والنشر.

71. حسين منصور وزيدان محمد مصطفى ،(1982) ،الطفل والمراهق، ط1،مكتبة النهضة المصرية دارالشباب للنشر والتوزيع ،القاهرة مصر.

72. حسينة بن شتي،(2013)، التوافق النفسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر ،إرشاد وتوجيه.

73. حلمي منيرة أحمد، (1995)،مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية، ط1،دار النهضة العربية القاهرة مصر.

74. حمادات محمد حسن، (2008) ،السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية ،ط1 دارحامد للنشر والتوزيع.

75. حمدي علي الفرماوي ،(2004)،دافعية الانسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة ،دار الفكر ،ط1 ،مصر.

76. حنان عبد الحميد العناني،(2008)، علم النفس التربوي، ط4، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

77. حياة تواتي، (2018)، مستوى المهارات الحياتية وعلاقته بجودة الحياة عند الطالب الجامعي دراسة ميدانية على طلبة علم النفس في الجامعة الجزائرية ،أطروحة دكتوراه تخصص علم النفس المدرسي كلية العلوم الإجتماعية قسم علم النفس جامعة أبو بكر بلقايد ،تلمسان .

78. خرنوب فتون ،(2016) ،الرفاهية النفسية وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي والتفاؤل مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ،العدد14.

79. خليفة صايم ،(2013)، التوافق النفسي الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم ،مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر كلية العلوم الإجتماعية ،قسم علم النفس.

80. خليفة محمد عبد اللطيف ،(2000)، الدافعية للإنجاز ،مصر ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

81. خليل ميخائيل معوض، (1994)،سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة ،دار الفكر العربي، مصر .

82. خميس إيمان أحمد ،(2011) ،جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال ،المؤتمر العليم الثالث تربية المعلم العربي تأهيله رؤى معاصرة كلية العلوم التربوية بجامعة حرش الخاصة.

83. الخوالدة ناصر أحمد ،(2005)، مراعاة الفروق الفردية، ط1 ،الأردن وائل للنشر .

84. خوج حنان أسعد ،(2011)،معنى الحياة وعلاقته بالرضا عنها لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية السعودية ،مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ،مجلد 3 العدد 2.

85. دبلة،(2015)،دور التصدع الأسري المعنوي في ظهور الإغتراب النفسي لدى المراهق ،ط1 عمان الأردن، دارالجنان للنشر والتوزيع.

86. الدردير عبد المنعم أحمد،(2004)، الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية(الذكاءات المتعددة ،التفكير الإبتكاري ،التفكير الناقد والمزاجية PF16 دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي الجزء الأول عالم الكتب، ط1، القاهرة مصر.

87. دوقة أحمد ولورسي ،عبد القادر وغربي مونية وحديدي ،محمد وأشرف كبير ،سليمة ،(2009)، سيكولوجية دافعية التعلم في التعليم ماقبل التدرج ،الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية ،الساحة المركزية .

88. راوية هلال احمد شتا، (2006) ،حاجات المراهقين الثقافية الإعلامية،مركز الإسكندرية للكتاب.

89. رباب باسي ،وسميحة محمودي، (2020)،جودة الحياة وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط .مذكرة ماستر.

90. ربعي محمد،(2015)، تأثير دافعية التعلم على الفعالية الشخصية لدى الراشدين ،أطروحة دكتوراه في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة وهران2، الجزائر.

91. رجاء محمد عبد الهادي أبو شمالة، (2016) ،جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والمهارات الحياتية لدى زوجات الشهداء في قطاع غزة رسالة ماجستير الجامعة الإسلامية ،كلية التربية فلسطين غزة.

92. رشادعلي عبد العزيز موسى، (2012)، الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتي الطفولة والمراهقة . عالم الكتب.

93. رشيد سعادة، (2013)، الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية وإدارة الضغوط المهنية لدى مديري التعليم الإبتدائي، المتوسط والثانوي ،أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس جامعة منتوري قسنطينة الجزائر.

94. رفيق عبد العاطي التلولي ،(2013)، فاعلية برنامج تعليمي لتنمية مهارات المواجهة ودافعية الإنجاز وأساليب العزو وأثرها على التوافق النفسي وجودة الحياة والأداء الأكاديمي لدى عينة من مصابي الحرب على غزة ،رسالة ماجستير ،غزة .

95. زايد نبيل ،(2003)، الدافعية للتعلم ،ط1، القاهرة مكتبة النهظة المصرية.

96. زعطوط رمضان، (2014)، نوعية الحياة لدى المرضى المزمنين وعلاقتها ببعض الممتغيرات رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة ورقلة .

97. الزغلول ،عماد عبد الرحيم والمحاميد ،شاكر عقله ،(2007)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط،1عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

98. الزغلول عبد الرحيم هنداوي ،علي، (2008)،مدخل إلى علم النفس ،الإمارات العين، دار الكتاب الجامعي.

99. زهراء جاسم معراج، (2005) ،الذكاء العاطفي لدى التلاميذ الموهوبين في المرحلة الثانية من المرحلة الإبتدائية بمملكة البحرين، رسالة مجستير غير منشورة جامعة البحرين.

100. سالي علي حسن، (2007)، الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال،ط1، دارالمعرفة الجامعية السويس ،مصر.

101. سامى محمد ملحم،(2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع.

102. سامي محمد ملحم، (2004) ،دورة حياة الإنسان ،دار الفكر للنشر، ط1، الأردن .

103. سامية الأنصاري وآخرون،(2009)، ما وراء معرفة الذكاء الوجداني، ط1 ،مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة .

104. سامية محمد صابر،(2011)، الذكاء الإنفعالي وعلاقته بجودة الصداقة لدى عينة من الطلاب وطالبات الجامعة ،مجلة كلية التربية العدد (43).

105. سعاد جبر سعيد، (2008)، الذكاء الإنفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1 ،دار جدار للكتاب العالمي، الأردن.

106. سعاد جبر سعيد، (2015) ،الذكاء الإنفعالي وعلم النفس التربوي .عالم الكتب الحديث، لبنان.

107. سعاد مرغم ،(2009)، العلاقة بين تقدير الذات ودافعية للتعلم ،رسالة ماجستير .قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا .المركز الجامعي الوادي.

108. سعد رزيق مرزوق الفزي ،(2015)، الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة لدى المرشدين الطلابيين بمحافظة ينبع (مطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس تخصص الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

109. سعداوي مريم دوقة أحمد، (2010)،علاقة الذكاء الإنفعالي بإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ماجستير : الجزائر : جامعة الجزائر 2 .

110. سعيد زيان ، (2013)، مدخل غلى علم النفس التربوي ،ديوان المطبوعات الجامعية .

111. سعيد سعاد جبر، (2015)، الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث اربد الاردن.

112. سلامة عبد العظيم حسين طه عبد العظيم حسين ،(2006)،الذكاء الوجداني للقيادة التربوية ،ط1 دار الوفاء للطباعةو النشر ،الإسكندرية،مصر.

113. السلطي نادية سميح ،2004،التعلم المستند إلى الدماغ دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن.

114. السليتي فراس محمود مصطفى،(2008) استراتيجيات العلم والتعليم :النظرية والتطبيق، ط1 عمان ،دار الكتاب العالمي .

115. السمادوني السيد إبراهيم، (2007) ،:الذكاء الوجداني أسسه تطبيقاته ،تنميته ،ط1 ،دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن.

116. سمية طه ودواليا خيري عبد الوهاب،2012، جودة الحياة في ضوء بعض الذكأت المتعددة لدى طلبة الثانوي، دراسات عربية في التربية وعلم النفس العدد الثاين والعرشون، (البحث الثالث، صص:68-105)

117. سميرة أبو حسن عبد السلام ،(2015)،جودة الحياة مظاهرها أبعادها محدداتها وكيفية قياسها وتحسينها،مجلة العلوم التربوية ،القاهرة.

118. سهير زكي محمود سرحان ،(2015)، الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة ،رسالة ماجستير كلية التربية جامعة الأزهر، غزة

119. سهير كامل أحمد،(2000)، الصحة النفسية والتوافق ،مركز الإسكندرية للكتاب ،مصر .

120. سيسبان فاطمة الزهراء ،(2017-2016)، فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى التلاميذ المعرضين للتسب المدرسي ،رسالة دكتوراه في علم النفس،جامعة وهران ،الجزائر.

121. شريم رغدة ،(2007)،سيكولوجية المراهقة ،ط1،دار المسيرة عمان الأردن .

122. شقير زينب محمود، (2010)، جودة الحياة واضطربات النوم لدى الشباب ،المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس ،رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ،29 سبتمبر-1 ديسمبر 2010.

123. شنوف شريفة ،(2012)، شخصية المراهق المتمدرس وعلاقتها بدافعية الانجاز، رسالة دكتوراه جامعة الجزائر 2 .

124. الشهري سعد علي،(2009)،الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة ام القرى المملكة العربية السعودية

125. الشيخ دعد، (2003)،مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة ،دمشق، دار كيوان.

126. شيخي مريم ،(2014)، طبيعة العمل وعلاقته بجودة الحياة (مذكرة لنيل شهادة الماجستير)تخصص الإنتقاء والتوجيه الشعبة علم النفس جامعة أبي بكر بالقايد الجزائر .

127. صالح أحمد والعزاوي بشرى وخليل ابراهيم، (2010)، الإدارة بالذكاءات ،الأردن، دار وائل للنشر ،ط1 .

128. صالح إسماعيل عبد الله الهمص،(2010)، قلق الولادة لدى الأمهات في المحافظة الجنوبية لقطاع غزة وعلاقته بجودة الحياة ،رسالة مقدمة لقسم علم النفس بكلية التربية بالجامعة الإسلامية كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس ،غزة.

129. صالح حسين الداهري،(2005)،مبادئ الصحة النفسية ،ط1،دار وائل للنشر .

130. صالح حسين الداهري،(2008) ، علم النفس ،دار صفاء للنشر ط1 ،الأردن.

131. صالح محمد علي أبو جادو،(2006) ،علم النفس التربوي، الطبعة الخامسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

132. صرينة بوتماني ،(2015)،أشكال وأسباب ظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في مرحلة المتوسطة،رسالة تخرج الجزائر.

133. صفاء الأعسر ،علاء الدين كفافي،(1998)،الذكاء الوجداني دار قباء للطباعة والنشر ،القاهرة

134. صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي ،(2000) الذكاء الوجداني، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.القاهرة.

135. صلاح الدين معمرية ،(2005)، علم النفس النمو، مكتبة المجتمع العربي، الأردن ،ط1 .

136. طالب عبد سالم،سافرة سعدون أحمد،(2012)، الذكاء العاطفي وعلاقته بالخجل لدى طلبة جامعة بغداد كلية التربية للبنات جامعة بغداد.

137. الطحان ،(2006) ،سيكولوجية المراهقة ومشكلاتها ،ج1،ط1 ،حلب سوريا، نون للنشر والتوزيع.

138. عامر مصباح ،(2003) ،التنشة الإجتماعية والسلوك الانحرافي، دار الامة ،الجزائر .

139. عبد الحفيظي يحي ،(2016)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية منشورة بعنوان تقنين مقياس جودة الحياة لمحمود منسي وعلي كاظم على الطلبة الجامعيين – جامعة قصدي مرباح ورقلة.

140. عبد الخالق أحمد محمد، (2001) ،مبادئ التعلم ،ط2 ،الإسكندرية ،دار المعرفة الجامعية .

141. عبد الرحمان الوافي،(2006)، مدخل إلى علم النفس الإجتماعي، دار هومة،الجزائر.

142. عبد الرحمان رجب الرفاتي ،(2012)، الذكاء الإنفعالي النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي ،ط1،دار مأمون للنشر والتوزيع،عمان

143. عبد الفتاح دويدار،(2003)، سيكولوجية النمو والمراهق ،دار المسيرة ،ط1، عمان .

144. عبد الكريم بكار ،(2010)، التربية الرشيد 4 المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه؟ ،دار السلام للطباعة نشر والتوزيع والترجمة ،ط1، الإسكندرية .

145. عبد الكريم قاسم أبو الخير، (2004)،النمو من الحمل إلى المراهقة ،داروائل ،الأردن .

146. عبد اللطيف معاليقي،(2007) ،المراهقة ازمة هوية ام ازمة حضارة،شركة المطبوعات للنشر والتوزيع ،ط4 ،مصر .

147. عبد المعطي حسن مصطفى، (2005)، الإرشاد النفسي وجودة الحياة في المجتمع المعاصر وقائع المؤتمر العلمي الثالث :الإنماء النفسي والتربوية للإنسان العربي في ضوء جودة الحياة جامعة الزقايق ،مصر.

148. عبد المنعم الميلادي، (2004) ،سيكولوجية المراهقة ،مؤسسة شباب ، مصر .

149. عبدلي نور الدين، (2013) ،دراسة مستوى الذكاء الإنفعالي لدى طلبة معهد علوم وتقنيات البدنية والرياضية ،مذكرة الماجستير معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة الحاج لخضر.

150. عبده صادق حسن، (2011)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة جامعة في اليمن والجزائر، رسالة ماجستير كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة الجزائر 2 .

151. عبده عبد الهادي السيد عثمان فاروق السيد، (2002)، القياس والإختبارات النفسية –أسس وأدوات– ط1 دارالفكر العربي ،القاهرة مصر.

152. عدنان محمد عبده القاضي،(2012)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالإندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة غزة ،المجلة العربية لتطوير التفوق ،المجلد الثالث،العدد 4.

153. عدودة صليحة، (2015) الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالإلتزام للعلاج وجودة الحياة المتعلقة بالصحة لدى مرضى قصور الشريان التاجي، أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة الحاج لخضر ،باتنة.

154. عذبة صلاح خضر خلف الله،(2015) ، بحث تكميلي لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بعنوان – جودة الحياة لدى اسر الأطفال ذوي الإعاقات الذهنية بمركز التربية الخاصة محلية الخرطوم –جامعة السودان .

155. عسكر علي والقنطار فايز ،(2005)، مدخل على علم النفس التربوي التربية من منظور نفسي ،ط1، الكويت مكتبة الفلاح للنشر والوزيع.

156. عصام فريد عبد العزيز محمد ،(2009)، المتغيرات النفسية المرتبطة بالسلوك العدوانين المراهقين وأثر الإرشاد النفسي في تعديله ،دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع .

157. عصام نور،(2004) ،الأسس النفسية للنمو، قسم الحرب النفسية.

158. علاء عبد الرحمان محمد،(2009) ،الذكاء الإنفعالي والوجداني والتفكير الإبتكاري عند الأطفال،ط1 ،دارالفكر ناشرون وموزعون ،عمان الأردن.

159. العلوان أحمد فلاح ،(2016)،فعالية برنامج تدريبي في الذكاء الإنفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر أساسي ،مجلد اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس المجلد 14 ع4

160. عمر بدر، (1987) ،دراسات مسحية للدافعية لدى طلاب الجامعة ،مجلة العلوم الإجتماعية ،العدد 4، الكويت.

161. العيتي ياسر ،(2004)، الذكاء العاطفي نظرة جديدة في العلاقة بين الذكاء والعاطفة ط2، دار الفكر. دمشق.

162. غيات بوفلجة، (2013) ،ظاهرة النفور الدراسي وسبل معالجتها وهران منشورات دار الأديب.

163. فارس صالح صدقي أحمد محمد، (2013)الذكاء العاطفي في تدريس اللغة العربية، ط1، ،دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

164. فاطمة ابراهيم الياسين ،(2002)،الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني بين المتفوقات معرفيا وغير المتفوقات ،دراسة إستكشافية على عين من طلبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت ،دراسة ماجستير غير منشورة مملكة البحرين جامعة الخليج العربي.

165. فاطمة بن سعيد اليحيائي، (2013) ،الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالوحدة النفسية لدى طلبة المكفوفين في سلطنة عمان ،دراسة ماجستير غير منشورة ،جامعة نزوى ،كلية العلوم والأدب قسم التربية والدراسات الإنسانية.

166. فاهم حسين الطريحي ، حسين ربيع حمادي،(2013)،مبادئ في علم النفس التربوي، عمان الاردن دار صفاء للنشر والتوزيع ، ط1.

167. الفرماوي ،حمدي علي ،(2004)،دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والإتجاهات المعاصرة ،دار الفكر العربي ،القاهرة.

168. فضيلة حناش ، محمد بن يحي زكريا ، (2009) ،علم النفس الطفل والمراهق ،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

169. فؤاد البهي السيد ،(2008)، الأسس النفسية للنمو،العلوم الإجتماعية التنمية البشرية وتطوير الذات.

170. فوقية عبد الفتاح ،(2005)، علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق دار الفكر العربي، مصر.

171. قاسم أسماء،(2015) ،كفاءة أستاذ التربية البدنية والرياضية وإنعكاسها على دافعية التعلم لدى المراهقين،رسالة تخرج،الجزائر .

172. قطامي يوسف محمود وقطامي نايفة ،(2000)، سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق ،الأردن.

173. قناوي هدى محمد،(1992)،سيكولوجية المراهقة ،ط1 مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة ،مصر.

174. كابلن لويزج ،(1998)،المراهقة وداعا أيتها الطفولة ،ترجمة أحمد رقود،ط1،وزارة الثاقفة السورية دمشق سوريا .

175. كلثوم العايب، (2010) ،أثر التفاعل بين القلق حالة–سمة والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط رسالة ماجستير غير منشورة جامعة ابو القاسم سعد الله الجزائر 2 قسم علم النفس.كلية التربية جامعة المنصورة العدد76 ج1 ص232–295

176. الكناني ممدوح عبد المنعم ،الكندري،أحمد حمد مبارك،(2005)،سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم ،الكويت مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

177. لخضر عمران،(2009)،الإصابة بداء السكري وعلاقتها بتدهور جودة الحياة لدى المصابين دراسة ميدانية بالمستشفى النهاري لمرضى السكري بوادي العثمانية ،رسالة ماجستير، جامعة باتنة الجزائر .

178. ليلى جبالي،(2000)،سلسلة عالم المعرفة ،ع262 مطابع الوطن ،الكويت .

179. المالكي حنان عبد الرحيم عبد الله ،(2011) ،الإكتئاب والمعنى الشخصي وجودة الحياة النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات مجلة كلية التربية – جامعة الأزهر ،الجزء الثالث العدد 145.

180. محمد الزغبي ،(2010)، سيكولوجية المراهقة (النظريات ،جوانب نمو المشكلات وسبل علاجها)عمان الأردن، دار الزهران للنشر والتوزيع.

181. محمد السعيد أبو حلاوة وعاطف مسعد الحسيني الشربيني،2016،علم النفس الإيجابي نشأته تطوره ونماذج من قضياه ط1، دار عالم الكتب، القاهرة

182. محمد خليفة عبد اللطيف،(2000)، الدافعية للإنجاز ،ط1،القاهرة ،دار غريب للطباعة والنشر .

183. محمد شفيق،(2000) ،العلوم السلوكية ،ط1،الإسكندرية مصر دار الهناء المكتبة الجامعية.

184. محمد عبد الحليم منسي وعلي مهدي كاظم،(2010)، تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة جامعة سلطنة عمان أمار باك مجل تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجية المجلد الأول،العدد الأول.

185. محمدي فوزية أمال بوعيشة،(2013)،معوقات جودة الحياة الأسرية ،الملتقى الوطني الثاني حول الإتصال الأسري وجودة حياة في الأسرة.

186. محمود الخوالدة، (2004)،الذكاء الإنفعالي الذكاء العاطفي ، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

187. محمود رزق، (2015)، المراهق والإنحراف سلسلة المراهق بيروت، لبنان ،دار القلم للطباعة النشر والتوزيع.

188. محمود رضا وبشير واخرون،(2004)،تربية الناشئ المسلم بي نالمخاطر ولآمال ط1 القاهرة .

189. محمود سعيد الخولي، (2008) ،العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة.

190. محمود فتحي وعكاشة إبراهيم سليم،(2010)،العلاقة بين جودة الحياة النفسية والإعاقة اللغوية ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بجامعة كفر الشيخ بعنوان جودة الحياة كاستثمار للعلوم التربوية والنفسية.

191. محمود هويدة حنفي والجمالي فوزية عبد الباقي،(2010) ،فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا ،المجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا ،المجلد الأول ،العدد الأول (صص61-115)

192. مدثرسليم أحمد،(2000)،الوضع الراهن في بحوث الذكاء ،المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية.

193. مريامة حنصالي،(2014)، (إدارةالضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية ،والتوكيدية)في ضوء الذكاء الإنفعالي، دراسة ميدانية على الأساتذة الجامعيين الممارسين

لمهام إدارية ،جامعة محمد خيضر بسكرة ،مذكرة نهائية الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه علم النفس تخصص علم النفس العيادي جامعة محمد خيضر بسكرة– الجزائر

194. مريم سليم ،(2002)،علم النفس النمو ،دار النهضة العربية ،ط1، بيروت .

195. مسعودي محمد ،(2015) ،مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية– بحوث جودة الحياة في العالم العربي دراسة تحليلية.

196. مشري سلاف، (2014) ،جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي دراسة تحليلية مجلة الدراسات والبحوث الإجتماعية ،جامعة الوادي،العدد 8 .

197. المعايطة خليل،(2000) ،علم النفس التربوي ط1 بيروت دار الفكر للطباعة والنشر

198. معمرية بشير،(2005)،الذكاء الوجداني كمفهوم جديد في علم النفس المملكة المغربية الدار البيضاء مجلة عالم التربية مطبعة النجاح (16)50–80

199. مغربي عمر بن عبدالله ،(2008) ،الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة المملكة السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية رسالة ماجستير غير منشورة.

200. مفلح كوافحة تيسير،(2004) ،علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط4 ، الأردن عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

201. مقدم خديجة ،(2012)، مشروع الحياة عند الجانحين المراهقين ،رسالة دكتوراه، الجزائر.

202. منعم الميل قاسيمي عيسى عمران مسعود،(2008) ،الدور النفسي للمدرب وتأثيره على لاعبي كرة القدم ،مذكرة ليسانس غير منشورة المسيلة ،الإدارة والتسيير الرياضي الجزائر .

203. الموسوي عباس نوح سليمان محمد ،(2015)، علم النفس التربوي مفاهيم ومبادئ ،عمان دار رضوان للنشر والتوزيع.

204. موسى هاروني كريمة ميروح ،(2021)،جود الحياة وعلاقتها بمعنى الحياة عند المراهق المتمدرس بالثانوية مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية ،الجزائر

205. نادية سعيد عيشور،(2017) ،منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية الجزائر مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع

206. ناصر الدين زبدي نصيرة لمين ،(2012)، مبادئ الصحة النفسية والارشاد الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية.

207. نبيل محمد زايد،(2003)،الدافعية للتعلم ط1،القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

208. النجار يحي الطلاع عبد الرزاق،(2015) ،التفكير الإيجابي وعلاقته بجودة الحياة لدى العاملين بالمؤسسات الأهلية بمحافظة غزة مجلة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية 29(2) فلسطين.

209. نزيه حمدي وداود نسيمه،(1989)،مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها ،الأردن الجامعة الأردنية.

210. نشواتي عبد المجيد،(2003)،علم النفس التربوي، ط4، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع

211. نعيسة رغداء علي ،(2012) ،جودة الحياة لدى طالبة جامعتي، دمشق وتشرين، مجلة دمشق المجلد 28 العدد الأول.

212. نوفل محمد، (2011) ،الفروق في الدافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)مجلد (25) العدد02

213. الهنداوي محمد حامد إبراهيم، (2011) ،الدعم الإجتماعي وعلاقته بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة الازهر .غزة.

214. وزارة التربية الوطنية ،(2016)، أ الاطار العام لمناهج التعليم المتوسط منهاج مرحلة التعليم المتوسط .

215. وزارة التربية الوطنية،(2016)،ب مقدمة الوثيقة المرافقة للتعليم المتوسط.

216. ولاء ربيع مصطفى،(2012)،فعالية التدريب على برنامج توكيدي في رفع جودة الحياة النفسية لدى طالبات الجامعات المعاقين سمعيا مجلة العلوم التربوية المملكة العربية السعودية العدد 03صص95-132.

217. الويلي اسماعيل حسن صلاح شريف عبد الوهاب،(2011)،العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجةوالذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين مجلة.

218. ياسر نصر،(2010)،فن التعامل مع المراهقين مؤسسة بداية القاهرة، ر1.

219. ياسين ،حمدي محمد وسرميني هباء صابر ،مصطفى وإيمان،(2014) ،الصداقة والرفاهية النفسية لدى عينة من طلبة الجامعة مصر ،جامعة بنها مجلة كلية التربية (97) 351-379)

220. ياسين آمنة وزروالي ،لطيفة وقاري حليمة وصالح نعيمة،(2015)، أكره المدرسة .....ماذا أفعل ؟(دليل عملي للمربين لتدعيم النجاح المدرسي لدى التلاميذ) ،منشورات دار الأديب

221. يحي عمر شعبان شقورة،(2012)،المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية ،بمحفظات غزة ،رسالة ماجستير جامعة الأزهر ،غزة.

222. يوسف بن سطام العنزي،(2010)،الذكاء الإنفعالي والسمات الشخصية لدى المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات ،أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه قسم العلوم الإجتماعية ،الرياض السعودية.

223. يوسف محمد زنيبيل ،(2018)، الذكاء الإنفعالي وعلاقته بجودة الحياة النفسية لدى طلبة كلية التربية بجامعة مصراتة ،أطروحة دكتوراه .

224. يوسف ميخائيل اسعد ،(2002) ،رعاية المراهقين دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة .

2.6قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

225. Asma Achachera(2015) Handicap de l'enfant et impact sur la qualité de vie des parents en Algérie à Montpellier 3 en cotutelle avec l'Université Abou Bekr Belkaid (Tlemcen, Algérie) , dans le cadre de École doctorale 60 Thèse de doctorat en Psychologie

226.Carré ph (2009)de la motivation au registre conatif in -Traité de psychologie de la motivation- ,sous la direction de carré ph et fenouillet F, DUNOUD

227. Caruso.d.r et all emotional(2002.)intelligence and emotional leadership in Riggio R E Multiple itelligence and leadership Lwrence Erlbaume associate Mahwah New

228. Devernay.m.viauxsaveloN.S.(2014).développement neuropsychique del'adolescent :les etapes a connaitre réalités pédiatriques(n=187)

229.Good.t.l and brophy.j.e(1994")looking in clasroom"6th edition new york haeper collins

230.Janosz,m(2000) l'abandon scolaire chez les adolescents perspective nord-américaine enjeux 122,105-127

231. John d mayer peterv salovey david caruso 2004 emotional intelligence theory finding and implications psychological inquiry vol15-n3 197 -215

232. leonard j a(2003) the relationship between the emotional intelligence competencies of principals in the kanawha county school system in west virginia and teachers percption of school system in west virginia and their teachers perception of school climatdoctoral dissertation west virginia west virginia university

233. lopes pn et all(2003)emotional intelligence personality and the perceived qulity of social rlationship in p lopes et all personality and idividual differences

234. Mayer, J. & Salovey P. (1990). Emotional intelligence Imagination Cognition and Personality, (3), 185-211

235. Mayer.jd.et all(1999) emotional intelligence meets traditional standard for an intelligence intelligence

236. Nasheeta adams(2011) emotional intelligance amangst undergraduate students et a higher education institution university of the western cape.

237.Ocde(2000) Moyivation les éléves ,L'enjeu de l'apprentissage à vie Enseignement et Compétence ,Serviees des publcation de l'OCDE paris Franse

238. Richard Cloutier,(1996)Psychlogie de l'adolescence ,Montréal gaetan Morin

239. Salovey.(2002)pet all the positiv psychology of emotional intlligence in c.r.snyder shame j.lopes the hand book of positif psychology (ed)oxforduniversity press

240. Wang j wei et al(2010),quality of life associated with perceived shanghai china :a qualitative study health promotion by oxford university press

241. JERRY SHAW (13-6-2017), "What Are the Causes of Smoking " www.livestrong.com

"Disorders of Puberty", texaschildrens, Retrieved 7-3-2020 Physical changes in puberty: girls and boys", raisingchildren, Retrieved 7-3-2020

الملاحق

الملحق رقم (01)

مقياس جودة الحياة للمراهقين المتمدرسين

نرجو الإجابة على هذه العبارات المقترحة بكل صدق وموضوعية التي ستجد انها تصف مشاعرك وتصرفات مختلفة تتطلب رأيك والتي تندرج في إطار البحث العلمي ونعلمكم أنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لذلك رجاء وضع العلامة (×) على الإجابة المختارة بكل دقة وموضوعية.

البعد	الرقم	العبارة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
جودة الحياة النفسية	1	أحب كثيرا صفاتي الشخصية					
	2	أنا راض عن طريقة تعاملي في مسار حياتي					
	3	أنا ممن يعيشون بدون هدف في حياتهم					
	4	تحبطني مطالب الحياة اليومية					
	5	أشعر بخيبة أمل تجاه إنجازاتي في الحياة					
	6	لا أستطيع الحفاظ على علاقات مقربة مع الآخرين					
	7	أعيش كل يوم بيومه ولا أفكر في المستقبل					
	8	أتحمل مسؤولية قراراتي في المواقف التي أواجهها					
	9	أرى أن الحياة عملية تعلم مستمرة					
	10	أقدم على إكتساب خبرات جديدة تتعدى خبراتي					
	11	أبذل جهدي في إسعاد من حولي					

	12	لست بحاجة لإجراء تغيرات كبيرة في حياتي					
	13	أتأثر بالناس ذوي الشخصيات القوية					
	14	لم أعد أثق بالأخرين في علاقاتي					
	15	أثق بطريقة تفكيري حتى لو اختلفت عن طرائق تفكير الآخرين					
	16	أقيم نفسي من خلال ما أعتقد أنه مهم ولو اختلف عن اعتقاد الآخرين					
جودة الحياة	17	أشعر بالوحدة في أغلب الأوقات					
	18	أشعر أن والداي لا يفهماني					
	19	لدي أشياء قيمة يمكن أن أقدمها للآخرين					
	20	أستطيع أن أندمج مع الآخرين بسهولة					
	21	إنجازاتي اليومية لا تقدم شيئا ذا قيمة لمجتمعي					
	22	يصعب علي فهم ما يجري في العالم من حولي					
	23	المجتمع من حولي يخلو من أي تقدم إجتماعي					
	24	رضا والداي عني يشعرني بالسعادة					
	25	أشعر بالرضا والسعادة في المجتمع الذي أعيش فيه					
	26	يشغل تفكيري ما يحدث في بلادي الجزائر					

	27	أشعر بالضعف لأن المجتمع لا يحميني					
الإجتماعية	28	أحصل على كل الدعم العاطفي من أسرتي					
	29	ليست لدي أشياء مهمة أسهم بها في المجتمع					
	30	أشعر بالسعادة عندما أكون بالمتوسطة					
	31	أحب النشاط والعمل داخل المتوسطة					
جودة	32	أستمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المتوسطة					
	33	أشعر أنني شخص ناجح في الدراسة					
	34	أجد صعوبة في التعامل مع الأساتذة					
الحياة	35	أشعر بالسعادة عندما أنجز واجباتي المدرسية مع زملائي					
	36	علاقتي بزملائي في المتوسطة سيئة					
المدرسية	37	أرى بأن الدراسة في المتوسطة مفيدة للغاية					
	38	الأساتذة يجيبون على تساؤلاتي في المتوسطة					

الملحق رقم (02)

مقياس الذكاء الانفعالي:

نرجو الإجابة على هذه العبارات المقترحة بكل صدق وموضوعية التي ستجد انها تصف مشاعرك وتصرفات مختلفة تتطلب رأيك والتي تندرج في إطار البحث العلمي ونعلمكم أنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لذلك رجاء وضع العلامة(×)على الإجابة المختارة بكل دقة وموضوعية.

الرقم	العبارة	غير موافق تماما	غير موافق	لا أدري	موافق	موافق تماما
01	أعرف متى أحدث الآخرين عن مشاكلي الشخصية					
02	عندما اواجه الصعاب أتذكر الأوقات التي صادفت فيها صعابا مشابهة تغلبت عليها					
03	أتوقع أن أنجز ماعزمت عليه بشكل جيد					
04	من السهل أن يثق الآخرون بي					
05	أجد صعوبة في فهم الرسائل غير اللفظية للآخرين					
06	بعض الأحداث الهامة التي وقعت في حياتي جعلتني أعيد النظر في ترتيب ما هو مهم وغير مهم					
07	عندما يتغير مزاجي تتضح لي إمكانيات جديدة					
08	العواطف إحدى الأمور التي تجعل حياتي جديرة بالعيش					
09	أنا أدرك انفعالاتي كما أعايشها					
10	أتوقع حدوث أشياء حسنة					
11	أحب مشاركة الأخرين في مشاعري					

12	عندما أعيش عاطفة ايجابية أعرف كيف أجعلها تدوم					
13	أنظم أحداثا تستهوي الآخرين					
14	أبحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيدا					
15	أنا أدرك الإشارات غير اللفظية التي أوجهها للآخرين					
16	أقدم نفسي بشكل يترك انطباعا جيدا لدى الآخرين					
17	يسهل علي حل المشكلات عندما يكون مزاجي جيدا					
18	بالنظر إلى تعابير وجوه الأشخاص أتعرف على المشاعر التي يعايشها الآخرون					
19	أدرك لماذا تتغير مشاعري					
20	عندما يكون مزاجي ايجابيا باستطاعتي الإتيان بأفكار جديدة					
21	أنا أسيطر تماما على انفعالاتي					
22	أتعرف بسهولة على المشاعر التي أعيشها					
23	أحفز نفسي بتصور نتائج جيدة للمهام التي أقوم بها					
24	أمتدح الآخرين عندما يقومون بشيء جيد					
25	أنا أدرك الرسائل غير اللفظية التي يبعثها الآخرون					
26	عندما يحدثني شخص ما عن حادثة مهمة في حياته أشعر كأنني عايشت هذه الحادثة بنفسي					

27	عندما أشعر بتغير في مشاعري أميل إلى الإتيان بأفكار جديدة					
28	عندما أواجه تحديا أستسلم لأنني أعتقد أنني سأفشل					
29	أدرك ما يشعر به الآخرون بمجرد النظر إليهم					
30	أساعد الآخرين على أن يكونوا أفضل في الأوقات الصعبة					
31	أستعمل المزاج الجيد لمساعدة نفسي في مواجهة الصعوبات					
32	أستطيع أن أتعرف على مشاعر الآخرين بالإستماع إلى نبرة أصواتهم					
33	أجد صعوبة في فهم ما يشعر به الآخرون					

الملحق رقم (03)

مقياس الدافعية للتعلم:

نرجو الإجابة على هذه العبارات المقترحة بكل صدق وموضوعية التي ستجد انها تصف مشاعرك وتصرفات مختلفة تتطلب رأيك والتي تندرج في إطار البحث العلمي ونعلمكم أنه ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة لذلك رجاء وضع العلامة(×)على الإجابة المختارة بكل دقة وموضوعية.

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
01	أشعر بالسعادة عندما أكون بالمتوسطة					
02	قليلا ما يهتم والداي بعلاماتي في المتوسطة					
03	أفضل القيام بالواجب الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء					
04	إهتمامي ببعض المواد الدراسية يؤدي إلى إهمال ما يدور حولي					
05	أستمتع بالافكار الجديدة التي أتعلمها في المتوسطة					
06	أحب المتوسطة بسبب قوانينها الصارمة					
07	أحب القيام بمسؤوليتي في المتوسطة بغض النظر عن النتائج التي أتحصل عليها					
08	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة					
09	يصعب علي الإنتباه لشرح المدرس ومتابعته					
10	أشعر أن غالبية الدروس التي يقدمها المعلم غير مثيرة					
11	يصغي إلي والداي عندما أتحدث عن مشكلاتي الدراسية					

12	أحب أن يرضى عني زملائي في المتوسطة					
13	أتجنب المواقف بالمتوسطة التي تحملني المسؤولية					
14	لا أحب أن يعاقب التلاميذ مهما كانت الأسباب					
15	يهتم والداي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المتوسطة(أحب الدراسة أو أكرهها)					
16	أشعر أن بعض الزملاء في المتوسطة هم سبب المشكلات					
17	أشعر بالضيق أثناء قيامي بالواجبات الدراسية					
18	أشعر باللامبالاة أحيانا فيما يتعلق بأداء الواجبات الدراسية					
19	أفضل أن يعطينا المعلم أسئلة صعبة تحتاج إلى التفكير					
20	أفضل أن أهتم بدروسي على حساب أي شيء آخر					
21	أحرص أن أتقيد بالنظام الذي تفرضه المتوسطة					
22	أشعر بالرضا عندما أقوم بتطوير معلوماتي ومهاراتي الدراسية					
23	يسعدني أن تمنح المكافآت للمتفوقين					
24	احرص على تنفيذ ما يطلبه من المعلمون والوالدين بخصوص الدراسة					
25	كثيرا ما أشعر أن مساهمتي في كل الأشياء جديدة في المتوسطة لا تقنعني					

26	أشارك كثيرا بالنشاطات بالمتوسطة					
27	أقوم بالكثير من النشاطات والتنظيمات					
28	لا يأبه والداي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية					
29	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المتوسطة					
30	لدي رغبة قوية للاستفسار عن المواضيع المتعلقة بالمتوسطة					
31	يحرص والداي على قيامي بأداء واجباتي في المتوسطة					
32	لا يهتم والداي بالأفكار التي أتعلمها بالمتوسطة					
33	سرعان ما أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المنزلية					
34	المراجعة مع الزملاء في المتوسطة تمكنني من الحصول على علامات جيدة					
35	تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المنزلية يعود علي بالمنفعة					
36	أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المتوسطة					

الملحق رقم (04)

جدول المحكمين

الأرقام	الأستاذ	الرتبة	الإمضاء
01	ا.د السعيد بن لكحل	استاذ	
02	أ.د عباسي سعاد	استاذة	
03	د/ أبو بكر محمد	محاضر أ	
04	ا.د. بن قرفا محمد	استاذ	
05	ا.د عازل أنيسي	استاذ تع	
06	ا.د وردية نسيب	استاذ محاضر	
07	مسعودان	استاذ تعليم عالي	
08			
09			
10			

الملحق رقم (05)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université
Yahata FARES de MEDEA
Faculté des sciences humaines et sociales

Vice décanat de la post-graduation de la Recherche
Scientifique et des Relations Extérieures

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

الرقم: 46 ك ع إ/ ن ع ت ب ع ع خ/ 2022
التاريخ : 2022/05/11.

تسهيل مهمة

إلى السيد المحترم: مدير متوسطة بابا علي المختلطة – المدية-

تتشرف نيابة عمادة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:

أن يسمح للباحث(ة) : حفصة بن محجوب.

المسجل(ة): السنة الرابعة دكتوراه (ل.م.د) علوم التربية.

تخصص : التربية والتعليم تحت رقم : 183090802

وذلك في إطار بحث ميداني :

خلال المدة من : بداية ماي إلى غاية نهاية جويلية 2022.

بـ : متوسطة بابا علي المختلطة – المدية-

لتمكينها من دخول مؤسستكم الموقرة خلال المدة المعبر عنها وذلك فيما يسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة.

سلمت لها هذه الإفادة لاستخدامها بما يسمح به القانون.

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
مزاري عبد الصمد

المدية في 2022/05/22

جامعة يحي فارس المدية الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

تخصص التربية والتعليم

الولاية : المدية

تقرير تطبيق الأطروحة الموسومة بالدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بجودة الحياة لدى المراهقيين المتمدرسين دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

تم الإلتحاق بالمتوسطة .متوسطة بابا علي.....وتم التطبيق على عينة من 20 تلميذ وتلميذة من السنة الرابعة متوسط وبالتنسيق مع (مستشار(ة) التوجيه) تم تقديم المقاييس الثلاث على التوالي الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي و جودة الحياة للتلاميذ و تم الإجابة على التعليمة المقاييس في ظروف جيدة.

إمضاء المؤسسة :

مديرية التربية لولاية المدية
متوسطة فضيل بابا علي
المدير
مديرة المتوسطة
قطاش عزيوز

إمضاء مستشارة التوجيه:

مستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني
معوشي سومية

إمضاء الأستاذة:

إمضاء نيابة العمادة:

جامعة يحي فارس بالمدية
نائب العميد المكلف بالتدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
نائب عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي و علاقات الخارجية
أ.د محمد بن قطاف

جامعة الدكتور يحيى فارس المدية 2023-05-07

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

تخصص تربية وتعليم

تقرير تربص

تم الإلتحاق بمتوسطة فضيل باباعلي المدية وتم تطبيق المقاييس لأطروحة الدكتوراه المعنونة بالدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط للسنة الرابعة المتوسط في المرحلة الأولى على 20 تلميذ ثم المرحلة الثانيةعلى 10 تلاميذ وفي المرحلة الثالثة على 93 تلميذ في ظروف جيدة

المدير مستشار التربية مستشارة التوجيه الأستاذة

نائب العميد

نائب عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مكلف بمهام التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

أ . د محمد بن قطاف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Yahata FARES de MEDEA

Faculté des sciences humaines et sociales

Vice décanat de la post-graduation de la Recherche Scientifique et des Relations Extérieures

الرقم: 116 ك ع إإ/ ن ع ت ب ع ع خ/ 2022.

التاريخ: 2022/11/06.

تسهيل مهمة

إلى السيد المحترم: مدير متوسطة " لومي" – بئر توتة الجزائر-

تتشرف نيابة عمادة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:

أن يسمح للباحث(ة) : حفصة بن محجوب.

المسجل(ة): السنة الخامسة دكتوراه (ل.م.د) علوم التربية.

تخصص : التربية والتعليم . تحت رقم : 183090802

وذلك في إطار بحث ميداني :

خلال السنة الجامعية : 2023/2022.

بـ : متوسطة " لومي " – بئر توتة الجزائر-

لتمكينها من دخول مؤسستكم الموقرة خلال المدة المعبر عنها وذلك فيما يسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة.

سلمت لها هذه الإفادة لاستخدامها بما يسمح به القانون.

نيابة العمادة

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

توفيق مزاري عبد الصمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الجزائر- غرب-
مصلحة التكـــوين و التفتيش
مكتـب التوجيه والتقويم
الرقم: 3554 /م.ت.غ.ج/م.ت.ت /2022

مديرية التربية لغرب الجزائر
متوسطة أحمد لومي
البريد الصادر
ورد يوم: 2022/11/21
تحت رقم: 2022/277

الشراقة في: 2022/11/21

مـــديـــرة التربية
إلى
السيد(ة) مدير(ة) متوسطة أحمد لومي
-بئر توتة-

الموضـــوع : رخصة بحث ميداني.
المـرجـع : مراسلة جامعة يحي فارس بالمدية كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت رقم 116بتاريخ:2022/11/06.

طبقـا للاتفاقيـات المبرمـة بـين وزارة التربيـة الوطنيـة ووزارة التعلـيم العـالي والبحـث العلمـي وبنـاء علـى المراسـلة المشـار إليهـا في المرجـع أعـلاه، و في إطـار التحضـير لشـهادة الـدكتوراه، يشـرفني أن أطلـب منكم السمـاح للطالبـة : حفصـة بـن محجـوب تخصـص التربيـة والتعلـيم بـإجراء بحـث ميـداني في المؤسسـة الـتي تشـرفون عليهـا و ذلـك مـن 21 نوفمبر 2022 إلى غاية 28 فيفري 2023 .

مع ضرورة احترام النظام الداخلي للمؤسسة

ملاحظة:

- يسمح بتوزيع الاستبيان المرفق داخل المؤسسة
- يمنع استخدام آلات التصوير داخل المؤسسة

ع/ مديرة التربية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لغرب الجزائر

عن مديرة التربية و بتفويض منها.
الأمينة
ف.توامي ز/ تيتي

جامعة يحي فارس المدية الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

تخصص التربية والتعليم

المدية في 01/11/2022

الولاية : الجلفة

تقرير تطبيق الأطروحة الموسومة بالدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بجودة الحياة لدى المراهقيين المتمدرسين دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

لطالب الدكتوراه حفيظة بن مرجوب

تم الإلتحاق بالمتوسطة ..أحمد بن حمي.....وتم التطبيق على عينة من 20 تلميذ وتلميذة من السنة الرابعة متوسط وبالتنسيق مع (مستشار(ة) التوجيه) تم تقديم المقاييس الثلاث على التوالي الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي و جودة الحياة للتلاميذ و تم الإجابة على التعليمة المقاييس في ظروف جيدة.

إمضاء المؤسسة :

س. بوزنادة

مديرة

إمضاء مستشارة التوجيه:

إمضاء الأستاذة:

إمضاء نيابة العمادة:

جامعة يحي فارس بالمدية
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

نائب العميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

أ.د محمد بن قطاف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Yahata FARES de MEDEA

Faculté des sciences humaines et sociales

Vice décanat dè la post-graduation de la Recherche Scientifique et des Relations Extérieures

الرقم: 121 ك ع إإ/ ن ع ت ب ع ع خ/ 2022.

التاريخ: 2022/12/06.

تسهيل مهمة

إلى السيد المحترم: مدير متوسطة " الرق الحاج" ولاية – الأغواط-

تتشرف نيابة عمادة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:

أن يسمح للباحث(ة) : حفصة بن محجوب.

المسجل(ة): السنة الخامسة دكتوراه (ل.م.د) علوم التربية.

تخصص : التربية والتعليم . تحت رقم : 183090802

وذلك في إطار بحث ميداني :

خلال السنة الجامعية : 2023/2022.

بـ : متوسطة " الرق الحاج" ولاية – الأغواط-

لتمكينها من دخول مؤسستكم الموقرة خلال المدة المعبر عنها وذلك فيما يسمح به القانون.

سلمت لها هذه الإفادة لاستخدامها بما يسمح به القانون.

جامعة يحيى فارس بالمدية * كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية * نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

نائب العميد لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

نيابة العمادة

أ.د/ توفيق مزاري عبد الصمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية الأغواط
مصلحة الموظفين و التفتيش
مكتب التكوين و التفتيش

الرقم: 1382 م ت ت /2022

الأغواط في :2022/12/11

مديـــــر التربيـــــــة

إلـــــى

السيد : مدير متوسطة الرق الحاج- الاغواط

الموضوع : ترخيص بزيارة المؤسسة تربوية .

المرجـــع : إرسال جامعة يحي فارس بالمدية -علوم الإنسانية و الاجتماعية

رقم : 12 ك.ع.ا /2022 المؤرخة في :ديسمبر 2022.

بنـــاء على الإرســـال المشار إليه في الـــمرجع أعلاه، يشرفنـــي أن أطلب منكم السمـــاح لطالبـــة الدكتوراه :حفصة بن محجوب ، التربية و التعليم ، بإجراء بحـــث ميداني في مؤسستكم و تحت إشرافكم ، و مساعدة المعنيتين مع ضرورة احترام النظام الداخلي للمؤسسة و عدم التأثير على السير العادي للدراسة .

نسخة الى :

- مدير الجامعة.

هام جدا: إن أي إخلال بالنظام الداخلي للمؤسسة يلغى فوراً هدا الترخيص.

مديـــــر التربية

عن مدير التربية وبالتفويض

إمضاء: علي بوشارب

2023/12/26

جامعة يحي فارس المدية

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص التربية والتعليم

طالبة دكتوراه حفصة بن محجوب

تم التطبيق مقاييس الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وجودة الحياة لاطروحة الدكتوراه الموسومة بالدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتهما بجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط على عينة من 20 مراهقين متمدرسين تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط 10 اناث 10 ذكور من متوسطة الرق الحاج ولاية الاغواط في طروف جيدة

امضاء المدير

امضاء مستشار التوجيه

امضاءالاستاذة

امضاء نيابة العمادة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Yahata FARES de MEDEA

Faculté des sciences humaines et sociales

Vice décanat de la post-graduation de la Recherche Scientifique et des Relations Extérieures

الرقم: 06 ك ع إإ/ ن ع ت ب ع ع خ/ 2023

التاريخ: 2023/02/12.

تسهيل مهمة

إلى السيد المحترم: مدير متوسطة الشهيد " الشيخ بن صابر" – مستغانم-

تتشرف نيابة عمادة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:

أن يسمح للباحث(ة) : حفصة بن محجوب.

المسجل(ة): السنة الخامسة دكتوراه (ل.م.د) علم التربية.

تخصص :التربية والتعليم . تحت رقم : 183090802

وذلك في إطار بحث ميداني :

خلال المدة من : بداية فيفري 2023 إلى غاية نهاية شهر ديسمبر 2023.

بـ : متوسطة الشهيد " الشيخ بن صابر" – مستغانم-

لتمكينها من دخول مؤسستكم الموقرة خلال المدة المعبر عنها وذلك فيما يسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة.

سلمت لها هذه الإفادة لاستخدامها بما يسمح به القانون.

جامعة يحي فارس بالمدية
نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
نيابة العمادة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

نائب عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

أ . د محمد بن قطاف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ولاية مستغانم
مديرية التربية
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
رقم : 38 / 20.20/ 2023

مستغانم في: 14 فيفري 2023

مديرة التربية
إلى
السيد: مدير متوسطة
ابن الشيخ بن صابر
- مستغانم -

الموضوع: ترخيص لإجراء بحث ميداني.

يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالبة :

- بن محجوب حفصة.

بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها .

تخصص : علم التربية.

وذلك ابتداء من : 2023/02/15 إلى غاية 2023/12/31 .

مديرة التربية

وزارة التربية الوطنية
21
21

التربية و بتفويض منه
الأمين العام
جبور عبد القادر

جامعة يحي فارس المدية الجزائر

المدية في 2023-03-02

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

تخصص التربية والتعليم

الولاية : مستغانم.....

تقرير تطبيق الأطروحة الموسومة بالدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بجودة الحياة لدى المراهقيين المتمدرسين دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

تم الإلتحاق بالمتوسطة الشهيد بن شيخ بن مرابط وتم التطبيق على عينة من 20 تلميذ وتلميذة من السنة الرابعة متوسط وبالتنسيق مع (مستشار(ة) التوجيه) تم تقديم المقاييس الثلاث على التوالي الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي و جودة الحياة للتلاميذ و تم الإجابة على التعليمة المقاييس في ظروف جيدة.

إمضاء الأستاذة:

إمضاء مستشارة التوجيه:

إمضاء المؤسسة :

إمضاء نيابة العمادة:

نائب عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

أ.د محمد بن قطاف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Yahata FARES de MEDEA
Faculté des sciences humaines et sociales
Vice décanat de la post-graduation de la Recherche Scientifique et des Relations Extérieures

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

الرقم: 13 ك ع إ/ ن ع ت ب ع ع خ/ 2023

التاريخ: 2023/03/05.

تسهيل مهمة

إلى السيد المحترم: مدير متوسطة " علام منصور " – سطيف -

تتشرف نيابة عمادة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية:

أن يسمح للباحث(ة) : حفصة بن محجوب.

المسجل(ة): السنة الخامسة دكتوراه (ل.م.د) علم التربية.

تخصص :التربية والتعليم . تحت رقم : 183090802

وذلك في إطار بحث ميداني :

خلال المدة من : بداية فيفري 2023 إلى غاية نهاية شهر ديسمبر 2023.

بـ : متوسطة " علام منصور " – سطيف -

لتمكينها من دخول مؤسستكم الموقرة خلال المدة المعبر عنها وذلك فيما يسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة.

سلمت لها هذه الإفادة لاستخدامها بما يسمح به القانون.

نيابة العمادة

نائب عميد كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية مكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية

أ.د محمد بن قطاف

جامعة يحيى فارس بالمدية
نيابة العمادة لما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديريـة التربيـة لولاية سطيـــف

مصلحة التكـــوين و التفتيـش

الرقـــم: 71 / 0.0.6 /2023

مديـــر التربيـــة

إلـــى

السيـد مدير متوسطة :علام منصور

سطيف

الموضـوع : الموافقة على إجراء تربص ميداني و توزيع الاستبيان .

المرجـــع: مراسلـة جامعة يحي فارس / المدية تحت رقم: 13 بتاريخ 2023/03/05

بنـــاء علـى مـا هـو مشـار إليه فـي المرجـــع أعلاه، يشرفني أن أعلمـــكم بالموافقـة على إجراء التربص الميداني لتحضيـر أطروحـة الدكتـوراه بمؤسستكم لفائـدة الطالـبة: **بن محجوب حفصة** ابتداء من 04 ماي 2023 إلى غاية 31 ديسمبر 2023 مع تسهيل مهمتها و تبقى تحت مسؤولياتكم المباشرة إلى حين انجاز و إتمام بحثها .

سطيـف فـي : 2023/05/04

ع/ مديـــر التربيـــة

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية سطيف
06

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

عبد الوهاب بلحسين

جامعة يحيى فارس المدية

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الإجتماعية

تخصص تربية والتعليم

2023-05-04

تقرير تربص

تم الإلتحاق بمتوسطة علام منصور ولاية سطيف وتم التطبيق على عينة قوامها 127 تلميذ وتلميذة وتم توزيع مقاييس جودة الحياة ،الذكاء الإنفعالي والدافعية للتعلم لأطروحة الدكتوراه المعنونة " بالدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتهما بجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين مرحلة التعليم المتوسط " للسنة الرابعة متوسط في ظروف جيدة.

إمضاء المدير

إمضاء مستشارة التوجيه

إمضاء الأستاذة

متوسطة علام منصور
مستشار التوجيه

تيس بشير

إمضاء نائب العميد

جامعة يحيى فارس بالمدية
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
نيابة العمادة لما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

نائب عميد كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي و العلاقات الخارجية

أ . د محمد بن قطاف

الملحق رقم (06)

مخرجات نتائج الدراسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية

spss

مخرجات الخصائص السكومترية لمقاييس الدراسة

Corrélations

		الدرجة	ب1	ب2	ب3	ب4	ب5	ب6	ب7	ب8	ب9	ب10	ب11	ب12	ب13	ب14	ب15	ب16	ب17	ب18	ب19	ب20	ب21	ب22	ب23	ب24	ب25
الدرجة	Corrélation de Pearson	1	,273	,351	,335	,331	,588**	,422	-,162	,456*	,342	,163	,077	-,081	,089	,087	-,008	,175	,445*	,507*	,331	,189	,156	,523*	,557*	,128	,469*
	Sig. (bilatérale)		,244	,129	,149	,154	,006	,064	,496	,043	,140	,493	,748	,733	,710	,714	,974	,460	,049	,023	,153	,425	,512	,018	,011	,589	,037
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب1	Corrélation de Pearson	,273	1	,019	,448*	,254	,299	,433	-,104	,228	,420	-,327	-,037	-,194	,062	,122	-,059	-,027	,259	,189	-,017	,085	,228	,488*	,514*	,357	-,087
	Sig. (bilatérale)	,244		,937	,048	,279	,201	,057	,663	,334	,065	,159	,877	,413	,794	,607	,805	,910	,270	,424	,942	,722	,334	,029	,021	,122	,716
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب2	Corrélation de Pearson	,351	,019	1	,195	,075	,319	,174	-,412	,272	,106	,138	-,163	-,140	-,200	,348	-,317	,294	,042	-,098	-,072	-,316	,357	,088	,235	-,384	,455*
	Sig. (bilatérale)	,129	,937		,410	,753	,170	,464	,071	,245	,657	,562	,491	,557	,397	,132	,173	,209	,861	,681	,762	,175	,123	,714	,320	,095	,044
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب3	Corrélation de Pearson	,335	,448*	,195	1	,094	,482*	,319	-,054	,234	,630**	,157	,082	-,070	,241	,040	,153	,123	,381	,369	,136	,472*	-,042	,081	,214	,429	,272
	Sig. (bilatérale)	,149	,048	,410		,692	,032	,170	,821	,321	,003	,509	,731	,769	,307	,868	,518	,605	,098	,109	,567	,036	,861	,735	,365	,059	,247
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب4	Corrélation de Pearson	,331	,254	,075	,094	1	,289	,233	-,383	,293	,178	-,064	,063	-,235	,337	,082	,237	,000	,081	,190	-,117	-,223	,046	,487*	,187	-,165	,027
	Sig. (bilatérale)	,154	,279	,753	,692		,217	,323	,095	,209	,453	,790	,791	,319	,147	,732	,315	1,000	,733	,423	,624	,344	,847	,030	,429	,486	,911
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب5	Corrélation de Pearson	,588**	,299	,319	,482*	,289	1	,617**	-,319	,720**	,722**	,412	,350	,008	,374	,452*	,268	-,081	,384	,531*	,258	,371	-,071	,164	,485*	,304	,561*
	Sig. (bilatérale)	,006	,201	,170	,032	,217		,004	,171	,000	,000	,071	,130	,974	,104	,045	,253	,735	,095	,016	,272	,107	,768	,491	,030	,192	,010
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

J6	Corrélation de Pearson	,422	,433	,174	,319	,233	,617**	1	-,281	,416	,226	,197	,274	-,138	,244	,233	,098	-,453*	,297	,332	,195	,078	-,116	,207	,636**	,206	,271
	Sig. (bilatérale)	,064	,057	,464	,170	,323	,004		,229	,068	,337	,405	,242	,562	,299	,323	,680	,045	,203	,153	,409	,745	,625	,380	,003	,384	,248
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J7	Corrélation de Pearson	-,162	-,104	-,412	-,054	-,383	-,319	-,281	1	-,244	-,023	-,066	-,109	-,217	-,104	-,246	,244	,279	-,139	-,081	-,040	,083	,016	-,214	-,260	,236	-,382
	Sig. (bilatérale)	,496	,663	,071	,821	,095	,171	,229		,299	,922	,784	,649	,359	,664	,297	,301	,233	,558	,733	,867	,727	,947	,366	,268	,316	,096
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J8	Corrélation de Pearson	,456*	,228	,272	,234	,293	,720**	,416	-,244	1	,371	,095	,026	-,240	,374	,763**	-,123	,112	,538*	,634**	,415	,042	-,062	,248	,291	,133	,429
	Sig. (bilatérale)	,043	,334	,245	,321	,209	,000	,068	,299		,107	,692	,915	,308	,104	,000	,607	,637	,014	,003	,069	,861	,795	,291	,213	,576	,059
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J9	Corrélation de Pearson	,342	,420	,106	,630**	,178	,722**	,226	-,023	,371	1	,435	,173	,107	,041	,127	,467*	,061	,140	,286	-,059	,479*	-,138	,093	,309	,435	,385
	Sig. (bilatérale)	,140	,065	,657	,003	,453	,000	,337	,922	,107		,055	,467	,654	,862	,594	,038	,798	,556	,222	,804	,033	,562	,698	,185	,055	,094
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J10	Corrélation de Pearson	,163	-,327	-,138	,157	-,064	,412	,197	-,066	,095	,435	1	,504*	,232	-,084	-,064	,476*	-,128	-,130	,108	-,006	,420	-,307	-,146	,274	,173	,484*
	Sig. (bilatérale)	,493	,159	,562	,509	,790	,071	,405	,784	,692	,055		,023	,325	,725	,787	,034	,590	,584	,651	,980	,065	,187	,540	,243	,464	,030
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J11	Corrélation de Pearson	,077	-,037	-,163	,082	,063	,350	,274	-,109	,026	,173	,504*	1	,204	,364	-,071	,309	-,377	-,177	,165	,162	,612**	-,172	-,251	,050	,311	,089
	Sig. (bilatérale)	,748	,877	,491	,731	,791	,130	,242	,649	,915	,467	,023		,388	,114	,766	,185	,101	,456	,487	,494	,004	,467	,286	,833	,182	,709
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J12	Corrélation de Pearson	-,081	-,194	-,140	-,070	-,235	,008	-,138	,217	-,240	,107	,232	,204	1	-,087	-,167	,440	,020	-,252	-,288	,295	,090	-,435	-,206	-,143	-,061	-,275

	Sig. (bilatérale)	,733	,413	,557	,769	,319	,974	,562	,359	,308	,654	,325	,388		,716	,481	,052	,933	,284	,218	,206	,705	,055	,383	,549	,797	,240
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,089	,062	-,200	,241	,337	,374	,244	-,104	,374	,041	-,084	,364	-,087	1	,167	,042	-,077	,490*	,653**	,345	,285	-,162	,175	,046	,235	,125
J. 13	Sig. (bilatérale)	,710	,794	,397	,307	,147	,104	,299	,664	,104	,862	,725	,114	,716		,481	,860	,746	,028	,002	,137	,223	,494	,460	,847	,318	,599
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,087	,122	,348	,040	,082	,452*	,233	-,246	,763**	,127	-,064	-,071	-,167	,167	1	-,199	,331	,305	,247	,079	-,123	,179	,057	,128	-,023	,165
J. 14	Sig. (bilatérale)	,714	,607	,132	,868	,732	,045	,323	,297	,000	,594	,787	,766	,481	,481		,399	,153	,192	,294	,741	,606	,451	,811	,592	,923	,486
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,008	-,059	-,317	,153	,237	,268	,098	,244	-,123	,467*	,476*	,309	,440	,042	-,199	1	-,088	-,103	-,051	-,114	,331	-,405	-,018	,072	,448*	-,014
J. 15	Sig. (bilatérale)	,974	,805	,173	,518	,315	,253	,680	,301	,607	,038	,034	,185	,052	,860	,399		,712	,666	,830	,633	,154	,077	,939	,762	,048	,952
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,175	-,027	,294	,123	,000	-,081	-,453*	,279	,112	,061	-,128	-,377	,020	-,077	,331	-,088	1	,101	,115	-,170	-,163	,433	,303	-,070	-,123	-,120
J. 16	Sig. (bilatérale)	,460	,910	,209	,605	1,000	,735	,045	,233	,637	,798	,590	,101	,933	,746	,153	,712		,672	,630	,475	,493	,057	,193	,770	,605	,616
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,445*	,259	,042	,381	,081	,384	,297	-,139	,538*	,140	-,130	-,177	-,252	,490*	,305	-,103	,101	1	,677**	,369	,280	-,112	,474*	,456*	,512*	,506*
J. 17	Sig. (bilatérale)	,049	,270	,861	,098	,733	,095	,203	,558	,014	,556	,584	,456	,284	,028	,192	,666	,672		,001	,109	,232	,640	,035	,043	,021	,023
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,507*	,189	-,098	,369	,190	,531*	,332	-,081	,634**	,286	,108	,165	-,288	,653**	,247	-,051	,115	,677**	1	,426	,380	-,204	,420	,314	,413	,372
J. 18	Sig. (bilatérale)	,023	,424	,681	,109	,423	,016	,153	,733	,003	,222	,651	,487	,218	,002	,294	,830	,630	,001		,061	,099	,388	,065	,178	,070	,107
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

J. 19	Corrélation de Pearson	,331	-,017	-,072	,136	-,117	,258	,195	-,040	,415	-,059	-,006	,162	,295	,345	,079	-,114	-,170	,369	,426	1	,163	-,386	,114	-,013	,119	,159
	Sig. (bilatérale)	,153	,942	,762	,567	,624	,272	,409	,867	,069	,804	,980	,494	,206	,137	,741	,633	,475	,109	,061		,491	,093	,631	,957	,617	,504
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 20	Corrélation de Pearson	,189	,085	-,316	,472*	-,223	,371	,078	,083	,042	,479*	,420	,612**	,090	,285	-,123	,331	-,163	,280	,380	,163	1	-,194	-,170	,169	,771**	,365
	Sig. (bilatérale)	,425	,722	,175	,036	,344	,107	,745	,727	,861	,033	,065	,004	,705	,223	,606	,154	,493	,232	,099	,491		,413	,474	,475	,000	,113
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 21	Corrélation de Pearson	,156	,228	,357	-,042	,046	-,071	-,116	,016	-,062	-,138	-,307	-,172	-,435	-,162	,179	-,405	,433	-,112	-,204	-,386	-,194	1	,166	,168	-,220	-,086
	Sig. (bilatérale)	,512	,334	,123	,861	,847	,768	,625	,947	,795	,562	,187	,467	,055	,494	,451	,077	,057	,640	,388	,093	,413		,486	,480	,352	,717
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 22	Corrélation de Pearson	,523*	,488*	,088	,081	,487*	,164	,207	-,214	,248	,093	-,146	-,251	-,206	,175	,057	-,018	,303	,474*	,420	,114	-,170	,166	1	,609**	,103	,172
	Sig. (bilatérale)	,018	,029	,714	,735	,030	,491	,380	,366	,291	,698	,540	,286	,383	,460	,811	,939	,193	,035	,065	,631	,474	,486		,004	,666	,467
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 23	Corrélation de Pearson	,557*	,514*	,235	,214	,187	,485*	,636**	-,260	,291	,309	,274	,050	-,143	,046	,128	,072	-,070	,456*	,314	-,013	,169	,168	,609**	1	,314	,460*
	Sig. (bilatérale)	,011	,021	,320	,365	,429	,030	,003	,268	,213	,185	,243	,833	,549	,847	,592	,762	,770	,043	,178	,957	,475	,480	,004		,178	,041
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 24	Corrélation de Pearson	,128	,357	-,384	,429	-,165	,304	,206	,236	,133	,435	,173	,311	-,061	,235	-,023	,448*	-,123	,512*	,413	,119	,771**	-,220	,103	,314	1	,263
	Sig. (bilatérale)	,589	,122	,095	,059	,486	,192	,384	,316	,576	,055	,464	,182	,797	,318	,923	,048	,605	,021	,070	,617	,000	,352	,666	,178		,263
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 25	Corrélation de Pearson	,469*	-,087	,455*	,272	,027	,561*	,271	-,382	,429	,385	,484*	,089	-,275	,125	,165	-,014	-,120	,506*	,372	,159	,365	-,086	,172	,460*	,263	1

	Sig. (bilatérale)	,037	,716	,044	,247	,911	,010	,248	,096	,059	,094	,030	,709	,240	,599	,486	,952	,616	,023	,107	,504	,113	,717	,467	,041	,263		
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 26	Corrélation de Pearson	-,175	-,442	,299	-,366	-,240	-,368	-,054	-,040	-,175	-,517*	,197	-,259	-,152	-,345	,176	-,189	,285	-,065	-,207	-,346	-,379	,175	,023	,129	-,298	,030	
	Sig. (bilatérale)	,460	,051	,200	,112	,308	,110	,822	,868	,461	,020	,405	,270	,521	,136	,458	,426	,223	,786	,382	,135	,099	,461	,922	,587	,201	,901	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 27	Corrélation de Pearson	,415	,040	,278	,514*	,222	,135	,122	-,199	,301	-,074	-,153	-,207	-,255	,348	,178	-,189	,354	,541*	,482*	,432	,032	,030	,406	,068	,060	,281	
	Sig. (bilatérale)	,069	,869	,235	,021	,347	,571	,608	,399	,197	,755	,521	,382	,277	,133	,453	,425	,126	,014	,031	,057	,894	,900	,075	,776	,802	,230	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 28	Corrélation de Pearson	,208	,113	,128	-,013	-,083	-,123	,007	,035	,100	-,023	,022	-,440	,223	-,264	,113	,000	,254	,422	,007	,139	-,124	-,243	,462*	,424	,105	,235	
	Sig. (bilatérale)	,379	,634	,591	,955	,729	,606	,975	,882	,676	,922	,928	,052	,346	,260	,635	1,000	,281	,064	,978	,559	,603	,302	,040	,062	,658	,319	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 29	Corrélation de Pearson	,357	,188	-,104	,267	,392	,252	,389	-,016	,134	,396	,484*	,071	-,132	,070	-,137	,326	-,032	,205	,380	-,216	,182	-,271	,439	,560*	,206	,297	
	Sig. (bilatérale)	,123	,426	,664	,256	,087	,284	,090	,945	,574	,084	,030	,767	,580	,770	,565	,160	,893	,387	,098	,360	,443	,249	,053	,010	,383	,204	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 30	Corrélation de Pearson	,452*	,144	,568**	,068	,017	,290	,227	,060	,262	-,005	-,225	-,046	-,156	,053	,346	-,199	,371	,114	,137	,092	-,192	,421	,200	,074	-,089	,170	
	Sig. (bilatérale)	,045	,545	,009	,776	,942	,215	,336	,802	,264	,984	,341	,849	,512	,825	,135	,401	,107	,633	,566	,698	,417	,064	,399	,757	,708	,474	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 31	Corrélation de Pearson	,521*	,042	,628**	,164	,304	,431	,451*	-,319	,292	,048	,044	,110	-,251	,180	,320	-,055	,094	,252	,165	,000	-,034	,225	,236	,310	-,048	,527*	
	Sig. (bilatérale)	,018	,860	,003	,489	,192	,058	,046	,171	,212	,842	,853	,644	,285	,447	,168	,818	,692	,285	,486	1,000	,888	,341	,316	,183	,841	,017	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

J. 32	Corrélation de Pearson	,551*	,206	,506*	,290	,516*	,505*	,392	-,384	,422	,213	-,018	,067	-,154	,312	,341	,056	,221	,256	,387	,174	-,069	,039	,457*	,246	-,039	,373
	Sig. (bilatérale)	,012	,384	,023	,215	,020	,023	,088	,095	,064	,366	,940	,778	,518	,180	,142	,815	,349	,276	,092	,464	,773	,870	,043	,295	,870	,106
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 33	Corrélation de Pearson	,034	,055	,379	-,032	,220	,073	,257	-,462*	-,207	-,090	,084	,021	-,519*	-,083	-,041	-,040	-,082	-,114	-,104	-,554*	-,122	,470*	,154	,355	-,097	,220
	Sig. (bilatérale)	,887	,818	,099	,894	,351	,760	,274	,040	,381	,707	,726	,929	,019	,729	,863	,868	,731	,633	,663	,011	,607	,037	,517	,124	,683	,351
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 34	Corrélation de Pearson	,528*	,514*	,137	,230	,155	,508*	,485*	-,228	,486*	,493*	,064	-,202	-,280	-,130	,299	-,108	,037	,309	,462*	-,096	,022	,029	,408	,581**	,138	,256
	Sig. (bilatérale)	,017	,020	,564	,330	,514	,022	,030	,334	,030	,027	,789	,393	,232	,585	,201	,651	,877	,185	,040	,688	,926	,902	,074	,007	,561	,276
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 35	Corrélation de Pearson	,358	,174	,407	,052	-,057	,282	,511*	-,373	,275	,042	,021	-,184	-,438	-,328	,164	-,167	-,345	,266	,067	,094	-,080	,020	,115	,380	,143	,527*
	Sig. (bilatérale)	,121	,463	,075	,828	,811	,228	,021	,105	,241	,861	,930	,437	,053	,159	,490	,481	,136	,257	,779	,695	,737	,935	,630	,098	,548	,017
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 36	Corrélation de Pearson	,400	-,049	,080	,114	-,135	,476*	,500*	-,125	,321	,272	,564**	,329	,027	,109	-,070	,185	-,429	,319	,433	,484*	,342	-,495*	,152	,383	,365	,669**
	Sig. (bilatérale)	,080	,837	,737	,631	,571	,034	,025	,601	,168	,246	,010	,156	,910	,648	,769	,434	,059	,171	,057	,031	,140	,027	,521	,096	,114	,001
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 37	Corrélation de Pearson	,433	-,004	,527*	,035	,341	,396	,507*	-,554*	,467*	-,116	,155	,171	-,147	,131	,385	-,029	-,160	,350	,158	,371	-,126	-,065	,280	,326	-,020	,491*
	Sig. (bilatérale)	,056	,985	,017	,884	,142	,084	,022	,011	,038	,625	,513	,470	,537	,583	,093	,903	,500	,130	,507	,107	,598	,786	,232	,161	,932	,028
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 38	Corrélation de Pearson	,515*	,467*	,284	,206	,434	,611**	,392	-,487*	,513*	,499*	,105	,080	-,255	-,036	,479*	,054	,112	,124	,278	-,008	,067	,216	,491*	,436	,085	,343

Sig. (bilatérale)	,020	,038	,224	,384	,056	,004	,087	,029	,021	,025	,659	,738	,279	,881	,033	,820	,638	,602	,236	,973	,780	,361	,028	,055	,721	,138
N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Corrélations

		ب26	ب27	ب28	ب29	ب30	ب31	ب32	ب33	ب34	ب35	ب36	ب37	ب38
الدرجة	Corrélation de Pearson	-,175	,415	,208	,357	,452	,521**	,551	,034	,528*	,358	,400	,433	,515
	Sig. (bilatérale)	,460	,069	,379	,123	,045	,018	,012	,887	,017	,121	,080	,056	,020
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب1	Corrélation de Pearson	-,442	,040	,113	,188*	,144	,042	,206	,055	,514	,174	-,049	-,004	,467
	Sig. (bilatérale)	,051	,869	,634	,426	,545	,860	,384	,818	,020	,463	,837	,985	,038
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب2	Corrélation de Pearson	,299	,278	,128	-,104	,568	,628	,506	,379	,137	,407	,080	,527	,284
	Sig. (bilatérale)	,200	,235	,591	,664	,009	,003	,023	,099	,564	,075	,737	,017	,224
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب3	Corrélation de Pearson	-,366	,514*	-,013	,267	,068	,164*	,290	-,032	,230	,052**	,114	,035	,206
	Sig. (bilatérale)	,112	,021	,955	,256	,776	,489	,215	,894	,330	,828	,631	,884	,384
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب4	Corrélation de Pearson	-,240	,222	-,083	,392	,017	,304	,516	,220	,155	-,057	-,135	,341	,434
	Sig. (bilatérale)	,308	,347	,729	,087	,942	,192	,020	,351	,514	,811	,571	,142	,056
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب5	Corrélation de Pearson	-,368**	,135	-,123	,252*	,290	,431	,505**	,073	,508**	,282**	,476	,396	,611
	Sig. (bilatérale)	,110	,571	,606	,284	,215	,058	,023	,760	,022	,228	,034	,084	,004
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب6	Corrélation de Pearson	-,054	,122	,007	,389	,227	,451**	,392	,257	,485	,511	,500	,507	,392
	Sig. (bilatérale)	,822	,608	,975	,090	,336	,046	,088	,274	,030	,021	,025	,022	,087
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب7	Corrélation de Pearson	-,040	-,199	,035	-,016	,060	-,319	-,384	-,462	-,228	-,373	-,125	-,554	-,487
	Sig. (bilatérale)	,868	,399	,882	,945	,802	,171	,095	,040	,334	,105	,601	,011	,029
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

ب8	Corrélation de Pearson	-,175*	,301	,100	,134	,262	,292**	,422	-,207	,486	,275	,321	,467	,513
	Sig. (bilatérale)	,461	,197	,676	,574	,264	,212	,064	,381	,030	,241	,168	,038	,021
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب9	Corrélation de Pearson	-,517	-,074	-,023	,396**	-,005	,048**	,213	-,090	,493	,042	,272	-,116	,499
	Sig. (bilatérale)	,020	,755	,922	,084	,984	,842	,366	,707	,027	,861	,246	,625	,025
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب10	Corrélation de Pearson	,197	-,153	,022	,484	-,225	,044	-,018	,084	,064	,021	,564	,155*	,105
	Sig. (bilatérale)	,405	,521	,928	,030	,341	,853	,940	,726	,789	,930	,010	,513	,659
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب11	Corrélation de Pearson	-,259	-,207	-,440	,071	-,046	,110	,067	,021	-,202	-,184	,329*	,171	,080
	Sig. (bilatérale)	,270	,382	,052	,767	,849	,644	,778	,929	,393	,437	,156	,470	,738
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب12	Corrélation de Pearson	-,152	-,255	,223	-,132	-,156	-,251	-,154	-,519	-,280	-,438	,027	-,147	-,255
	Sig. (bilatérale)	,521	,277	,346	,580	,512	,285	,518	,019	,232	,053	,910	,537	,279
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب13	Corrélation de Pearson	-,345	,348	-,264	,070	,053	,180	,312	-,083	-,130	-,328	,109	,131	-,036
	Sig. (bilatérale)	,136	,133	,260	,770	,825	,447	,180	,729	,585	,159	,648	,583	,881
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب14	Corrélation de Pearson	,176	,178	,113	-,137	,346	,320*	,341	-,041	,299**	,164	-,070	,385	,479
	Sig. (bilatérale)	,458	,453	,635	,565	,135	,168	,142	,863	,201	,490	,769	,093	,033
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب15	Corrélation de Pearson	-,189	-,189	,000	,326	-,199	-,055	,056	-,040	-,108	-,167*	,185*	-,029	,054
	Sig. (bilatérale)	,426	,425	1,000	,160	,401	,818	,815	,868	,651	,481	,434	,903	,820
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب16	Corrélation de Pearson	,285	,354	,254	-,032	,371	,094	,221*	-,082	,037	-,345	-,429	-,160	,112
	Sig. (bilatérale)	,223	,126	,281	,893	,107	,692	,349	,731	,877	,136	,059	,500	,638
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب17	Corrélation de Pearson	-,065*	,541	,422	,205	,114	,252	,256	-,114	,309*	,266	,319	,350	,124
	Sig. (bilatérale)	,786	,014	,064	,387	,633	,285	,276	,633	,185	,257	,171	,130	,602

	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,207*	,482	,007	,380	,137	,165*	,387	-,104	,462**	,067	,433	,158	,278
ب18	Sig. (bilatérale)	,382	,031	,978	,098	,566	,486	,092	,663	,040	,779	,057	,507	,236
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,346	,432	,139	-,216	,092	,000	,174	-,554	-,096	,094	,484	,371	-,008
ب19	Sig. (bilatérale)	,135	,057	,559	,360	,698	1,000	,464	,011	,688	,695	,031	,107	,973
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,379	,032	-,124	,182*	-,192	-,034	-,069	-,122	,022	-,080*	,342	-,126**	,067
ب20	Sig. (bilatérale)	,099	,894	,603	,443	,417	,888	,773	,607	,926	,737	,140	,598	,780
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,175	,030	-,243	-,271	,421	,225	,039	,470	,029	,020	-,495	-,065	,216
ب21	Sig. (bilatérale)	,461	,900	,302	,249	,064	,341	,870	,037	,902	,935	,027	,786	,361
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,023*	,406*	,462	,439	,200*	,236	,457	,154	,408	,115	,152	,280	,491
ب22	Sig. (bilatérale)	,922	,075	,040	,053	,399	,316	,043	,517	,074	,630	,521	,232	,028
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,129*	,068*	,424	,560	,074	,310*	,246**	,355	,581	,380	,383	,326	,436
ب23	Sig. (bilatérale)	,587	,776	,062	,010	,757	,183	,295	,124	,007	,098	,096	,161	,055
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,298	,060	,105	,206	-,089	-,048	-,039	-,097	,138	,143	,365	-,020	,085
ب24	Sig. (bilatérale)	,201	,802	,658	,383	,708	,841	,870	,683	,561	,548	,114	,932	,721
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,030*	,281	,235*	,297	,170	,527*	,373	,220	,256	,527	,669*	,491	,343
ب25	Sig. (bilatérale)	,901	,230	,319	,204	,474	,017	,106	,351	,276	,017	,001	,028	,138
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	1	,059	,335	,120	,036	,135	-,088	,386	-,060	,148*	-,064	,197	-,181
ب26	Sig. (bilatérale)		,805	,148	,613	,880	,571	,713	,093	,802	,534	,787	,405	,445
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب27	Corrélation de Pearson	,059	1	,225	,073*	,323	,441	,599	,027	-,024	,162	,102	,449	,182

	Sig. (bilatérale)	,805		,341	,760	,165	,051	,005	,911	,920	,496	,670	,047	,443
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,335	,225	1	,358	-,067	,072	,080	-,281	,198	,156	,185	,213	,028
28	Sig. (bilatérale)	,148	,341		,122	,779	,763	,736	,230	,403	,512	,434	,366	,905
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,120	,073	,358	1	-,251	,100	,176	,101	,510	,020	,345*	,004	,257
29	Sig. (bilatérale)	,613	,760	,122		,285	,675	,457	,671	,022	,932	,136	,988	,275
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,036*	,323	-,067**	-,251	1	,760	,675	,194	,112	,342	,123	,400	,367
30	Sig. (bilatérale)	,880	,165	,779	,285		,000	,001	,413	,640	,140	,605	,080	,112
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,135*	,441	,072**	,100	,760	1	,838*	,426	,116	,478	,289	,687	,465
31	Sig. (bilatérale)	,571	,051	,763	,675	,000		,000	,061	,627	,033	,217	,001	,039
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,088*	,599	,080*	,176	,675*	,838*	1	,278	,228	,316	,250	,616	,627
32	Sig. (bilatérale)	,713	,005	,736	,457	,001	,000		,236	,335	,174	,288	,004	,003
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,386	,027	-,281	,101	,194	,426	,278	1*	,134	,398	-,058	,235	,278*
33	Sig. (bilatérale)	,093	,911	,230	,671	,413	,061	,236		,573	,082	,810	,318	,235
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,060*	-,024*	,198	,510	,112	,116*	,228*	,134	1*	,433*	,251	,016	,617
34	Sig. (bilatérale)	,802	,920	,403	,022	,640	,627	,335	,573		,056	,286	,945	,004
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,148	,162	,156	,020	,342	,478	,316*	,398	,433	1	,516	,587	,401
35	Sig. (bilatérale)	,534	,496	,512	,932	,140	,033	,174	,082	,056		,020	,006	,079
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,064	,102	,185	,345	,123	,289*	,250*	-,058	,251	,516	1**	,456	,221
36	Sig. (bilatérale)	,787	,670	,434	,136	,605	,217	,288	,810	,286	,020		,043	,348
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

ب37	Corrélation de Pearson	,197	,449	,213*	,004	,400	,687	,616*	,235*	,016*	,587	,456	1	,389
	Sig. (bilatérale)	,405	,047	,366	,988	,080	,001	,004	,318	,945	,006	,043		,090
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب38	Corrélation de Pearson	-,181*	,182*	,028	,257	,367	,465**	,627	,278*	,617*	,401*	,221	,389	1
	Sig. (bilatérale)	,445	,443	,905	,275	,112	,039	,003	,235	,004	,079	,348	,090	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

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

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

Corrélations

		ج.ح.ن	ج.ح.ا	ج.ح.م	د1	ج.ح.ن.2	ج.ح.ا.2
ج.ح.ن	Corrélation de Pearson	1	,330	,092	,668**	,314	-,041
	Sig. (bilatérale)		,155	,698	,001	,178	,864
	N	20	20	20	20	20	20
ج.ح.ا	Corrélation de Pearson	,330	1	,038	,697**	,501*	,424
	Sig. (bilatérale)	,155		,874	,001	,024	,062
	N	20	20	20	20	20	20
ج.ح.م	Corrélation de Pearson	,092	,038	1	,609**	,556*	,088
	Sig. (bilatérale)	,698	,874		,004	,011	,712
	N	20	20	20	20	20	20
د1	Corrélation de Pearson	,668**	,697**	,609**	1	,710**	,255
	Sig. (bilatérale)	,001	,001	,004		,000	,278
	N	20	20	20	20	20	20
ج.ح.ن.2	Corrélation de Pearson	,314	,501*	,556*	,710**	1	-,044
	Sig. (bilatérale)	,178	,024	,011	,000		,854
	N	20	20	20	20	20	20
ج.ح.ا.2	Corrélation de Pearson	-,041	,424	,088	,255	-,044	1
	Sig. (bilatérale)	,864	,062	,712	,278	,854	
	N	20	20	20	20	20	20
ج.ح.م.2	Corrélation de Pearson	,357	-,068	,174	,217	-,120	-,141
	Sig. (bilatérale)	,123	,776	,463	,357	,615	,553
	N	20	20	20	20	20	20
د2	Corrélation de Pearson	,360	,566**	,487*	,727**	,468*	,644**

	Sig. (bilatérale)	,119	,009	,029	,000	,037	,002
	N	20	20	20	20	20	20

Corrélations

		2.ج.م.ج	2د
ج.ج.ن	Corrélation de Pearson	,357	,360
	Sig. (bilatérale)	,123	,119
	N	20	20
ج.ج.ا	Corrélation de Pearson	-,068	,566
	Sig. (bilatérale)	,776	,009
	N	20	20
ج.ج.م	Corrélation de Pearson	,174	,487
	Sig. (bilatérale)	,463	,029
	N	20	20
1د	Corrélation de Pearson	,217**	,727**
	Sig. (bilatérale)	,357	,000
	N	20	20
2.ج.ن.ج	Corrélation de Pearson	-,120	,468*
	Sig. (bilatérale)	,615	,037
	N	20	20
2.ج.ا.ج	Corrélation de Pearson	-,141	,644
	Sig. (bilatérale)	,553	,002
	N	20	20
2.ج.م.ج	Corrélation de Pearson	1	,417
	Sig. (bilatérale)		,067
	N	20	20
2د	Corrélation de Pearson	,417	1**
	Sig. (bilatérale)	,067	
	N	20	20

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

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

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	51,3

	Exclus[a]	19	48,7
	Total	39	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,734
		Nombre d'éléments	19[a]
	Partie 2	Valeur	,749
		Nombre d'éléments	19[b]
	Nombre total d'éléments		38
Corrélation entre les sous-échelles			,833
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,909
	Longueur inégale		,909
Coefficient de Guttman split-half			,906

a. Les éléments sont : ب1, ب3, ب5, ب7, ب9, ب11, ب13, ب15, ب17, ب19, ب21, ب23, ب25, ب27, ب29, ب31, ب33, ب35, ب37.

b. Les éléments sont : ب2, ب4, ب6, ب8, ب10, ب12, ب14, ب16, ب18, ب20, ب22, ب24, ب26, ب28, ب30, ب32, ب34, ب36, ب38.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	51,3
	Exclus[a]	19	48,7
	Total	39	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,646	16

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	51,3
	Exclus[a]	19	48,7

	Total	39	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,577
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	,481
		Nombre d'éléments	8[b]
	Nombre total d'éléments		16
Corrélation entre les sous-échelles			,370
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,540
	Longueur inégale		,540
Coefficient de Guttman split-half			,539

a. Les éléments sont : ب1, ب3, ب5, ب7, ب9, ب11, ب13, ب15.

b. Les éléments sont : ب2, ب4, ب6, ب8, ب10, ب12, ب14, ب16.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	51,3
	Exclus[a]	19	48,7
	Total	39	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,732	13

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	51,3
	Exclus[a]	19	48,7
	Total	39	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,597
		Nombre d'éléments	7[a]
	Partie 2	Valeur	,378
		Nombre d'éléments	6[b]
	Nombre total d'éléments		13
Corrélation entre les sous-échelles			,760
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,864
	Longueur inégale		,864
Coefficient de Guttman split-half			,849

a. Les éléments sont : ب29, ب27, ب25, ب23, ب21, ب19, ب17.

b. Les éléments sont : ب28, ب26, ب24, ب22, ب20, ب18, ب29.

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	51,3
	Exclus[a]	19	48,7
	Total	39	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,850	9

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	51,3
	Exclus[a]	19	48,7
	Total	39	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,809
		Nombre d'éléments	5[a]
	Partie 2	Valeur	,704
		Nombre d'éléments	4[b]
	Nombre total d'éléments		9
Corrélation entre les sous-échelles			,648
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,787
	Longueur inégale		,788
Coefficient de Guttman split-half			,774

a. Les éléments sont : ب30, ب37, ب35, ب33, ب31.

b. Les éléments sont : ب38, ب36, ب34, ب32, ب30.

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	51,3
	Exclus[a]	19	48,7
	Total	39	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,860	38

Corrélations

Corrélations

		الدرجة	ب1	ب2	ب3	ب4	ب5	ب6	ب7	ب8	ب9	ب10	ب11	ب12	ب13	ب14	ب15	ب16	ب17	ب18	ب19	ب20	ب21
الدرجة	Corrélation de Pearson	1	,368	,230	,053	,559*	,029	,521*	,378	,734**	,039	,303	,726**	,506*	,318	,156	,457*	,537*	,173	,313	,397	,147	,407
	Sig. (bilatérale)		,111	,328	,825	,010	,903	,018	,100	,000	,872	,194	,000	,023	,172	,510	,043	,015	,465	,179	,083	,536	,075
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب1	Corrélation de Pearson	,368	1	-,074	-,164	,294	,000	-,118	,118	,320	-,124	,422	,151	,409	,074	,263	,342	-,133	-,132	-,101	,160	,107	,351
	Sig. (bilatérale)	,111		,756	,490	,208	1,000	,621	,620	,169	,601	,064	,525	,073	,757	,263	,140	,576	,580	,672	,499	,652	,129

	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,230	-,074	1	,340	,288	-,170	,293	,672**	,268	,464*	,287	,151	-,230	-,061	-,337	,062	,123	-,182	-,179	,185	,469*	,201
J. 2	Sig. (bilatérale)	,328	,756		,142	,218	,472	,210	,001	,253	,039	,219	,525	,329	,800	,146	,796	,606	,442	,451	,434	,037	,396	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,053	-,164	,340	1	,067	-,427	,341	,418	,016	,360	,364	-,113	-,320	-,084	-,096	-,129	,427	,208	-,068	-,052	,403	-,221	
J. 3	Sig. (bilatérale)	,825	,490	,142		,780	,061	,142	,067	,946	,119	,115	,634	,168	,724	,689	,588	,060	,380	,774	,829	,078	,351	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,559*	,294	,288	,067	1	-,068	,076	,532*	,139	-,212	,349	,323	,387	,287	,154	,061	,305	,230	-,062	,000	,428	,000	
J. 4	Sig. (bilatérale)	,010	,208	,218	,780		,777	,749	,016	,559	,369	,131	,164	,092	,220	,517	,797	,191	,329	,796	1,000	,060	1,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,029	,000	-,170	-,427	-,068	1	-,271	-,308	-,079	-,139	-,438	-,087	-,050	-,473*	-,168	-,290	-,069	,000	,088	-,084	-,318	-,024	
J. 5	Sig. (bilatérale)	,903	1,000	,472	,061	,777		,248	,187	,741	,559	,053	,714	,834	,035	,478	,214	,771	1,000	,713	,726	,171	,920	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,521*	-,118	-,293	,341	,076	-,271	1	,083	,612**	,020	,251	,425	-,155	-,096	-,109	,180	,391	,369	,251	,530*	-,110	,084	
J. 6	Sig. (bilatérale)	,018	,621	,210	,142	,749	,248		,729	,004	,935	,286	,062	,514	,686	,647	,448	,088	,110	,286	,016	,644	,725	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,378	,118	,672**	,418	,532*	-,308	,083	1	,144	,381	,491*	,315	,065	-,088	-,326	-,161	,252	-,082	-,232	,274	,765**	,200	
J. 7	Sig. (bilatérale)	,100	,620	,001	,067	,016	,187	,729		,546	,097	,028	,176	,784	,712	,161	,499	,283	,732	,326	,243	,000	,398	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,734**	,320	,268	,016	,139	-,079	,612**	,144	1	,016	,190	,704**	,205	,198	,127	,358	,285	,192	,350	,429	,030	,286	
J. 8	Sig. (bilatérale)	,000	,169	,253	,946	,559	,741	,004	,546		,947	,423	,001	,385	,403	,594	,121	,224	,417	,131	,059	,901	,222	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,039	-,124	,464*	,360	-,212	-,139	,020	,381	,016	1	,398	,037	-,217	-,437	-,564**	-,238	,167	-,293	-,025	,252	,241	,072	
J. 9	Sig. (bilatérale)	,872	,601	,039	,119	,369	,559	,935	,097	,947		,082	,877	,358	,054	,010	,312	,481	,210	,918	,284	,307	,763	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 10	Corrélation de Pearson	,303	,422	,287	,364	,349	-,438	,251	,491*	,190	,398	1	,130	,144	-,331	-,238	-,212	,053	,128	-,064	,540*	,490*	,063	

	Sig. (bilatérale)	,194	,064	,219	,115	,131	,053	,286	,028	,423	,082		,586	,544	,153	,313	,370	,826	,591	,788	,014	,028	,790
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 11	Corrélation de Pearson	,726**	,151	,151	-,113	,323	-,087	,425	,315	,704**	,037	,130	1	,409	,108	-,180	,119	,552*	,234	,628**	,380	,188	,149
	Sig. (bilatérale)	,000	,525	,525	,634	,164	,714	,062	,176	,001	,877	,586		,073	,651	,447	,618	,012	,321	,003	,098	,428	,530
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 12	Corrélation de Pearson	,506*	,409	-,230	-,320	,387	-,050	-,155	,065	,205	-,217	-,144	,409	1	,246	,376	,347	,135	-,134	,334	-,109	,128	,434
	Sig. (bilatérale)	,023	,073	,329	,168	,092	,834	,514	,784	,385	,358	,544	,073		,296	,102	,134	,570	,574	,150	,648	,591	,056
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 13	Corrélation de Pearson	,318	,074	-,061	-,084	,287	-,473*	-,096	-,088	,198	-,437	-,331	,108	,246	1	-,456*	,429	,142	-,051	,268	-,172	-,115	,082
	Sig. (bilatérale)	,172	,757	,800	,724	,220	,035	,686	,712	,403	,054	,153	,651	,296		,043	,059	,550	,830	,254	,470	,630	,732
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 14	Corrélation de Pearson	,156	,263	-,337	-,096	,154	,168	-,109	-,326	,127	-,564**	-,238	-,180	,376	,456*	1	,580**	-,061	,213	,069	-,330	-,226	,240
	Sig. (bilatérale)	,510	,263	,146	,689	,517	,478	,647	,161	,594	,010	,313	,447	,102	,043		,007	,799	,368	,772	,156	,339	,307
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 15	Corrélation de Pearson	,457*	,342	-,062	-,129	,061	,290	,180	-,161	,358	-,238	-,212	,119	,347	,429	,580**	1	,157	-,056	,185	,063	-,105	,577**
	Sig. (bilatérale)	,043	,140	,796	,588	,797	,214	,448	,499	,121	,312	,370	,618	,134	,059	,007		,508	,813	,434	,791	,660	,008
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 16	Corrélation de Pearson	,537*	-,133	,123	,427	,305	-,069	,391	,252	,285	,167	,053	,552*	,135	,142	-,061	,157	1	,421	,526*	,151	,209	-,258
	Sig. (bilatérale)	,015	,576	,606	,060	,191	,771	,088	,283	,224	,481	,826	,012	,570	,550	,799	,508		,064	,017	,526	,377	,272
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 17	Corrélation de Pearson	,173	-,132	-,182	,208	,230	,000	,369	-,082	,192	-,293	-,128	,234	-,134	-,051	,213	-,056	,421	1	,270	,203	,099	-,406
	Sig. (bilatérale)	,465	,580	,442	,380	,329	1,000	,110	,732	,417	,210	,591	,321	,574	,830	,368	,813	,064		,250	,390	,679	,076
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J. 18	Corrélation de Pearson	,313	-,101	-,179	-,068	-,062	,088	,251	-,232	,350	-,025	-,064	,628**	,334	,268	,069	,185	,526*	,270	1	,159	-,169	-,082

	Sig. (bilatérale)	,179	,672	,451	,774	,796	,713	,286	,326	,131	,918	,788	,003	,150	,254	,772	,434	,017	,250		,504	,476	,732
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,397	,160	,185	,052	,000	-,084	-,530*	,274	,429	,252	-,540*	,380	-,109	-,172	-,330	,063	,151	,203	,159	1	,157	,234
J.19	Sig. (bilatérale)	,083	,499	,434	,829	1,000	,726	,016	,243	,059	,284	,014	,098	,648	,470	,156	,791	,526	,390	,504		,508	,322
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,147	,107	,469*	,403	,428	-,318	-,110	,765**	,030	,241	,490*	,188	,128	-,115	-,226	-,105	,209	,099	-,169	,157	1	-,045
J.20	Sig. (bilatérale)	,536	,652	,037	,078	,060	,171	,644	,000	,901	,307	,028	,428	,591	,630	,339	,660	,377	,679	,476	,508		,851
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,407	,351	,201	-,221	,000	,024	,084	,200	,286	,072	,063	,149	,434	,082	,240	,577**	-,258	-,406	-,082	,234	-,045	1
J.21	Sig. (bilatérale)	,075	,129	,396	,350	1,000	,920	,725	,398	,222	,763	,790	,530	,056	,732	,307	,008	,272	,076	,732	,322	,851	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,710**	,026	,161	-,224	,285	,121	,313	,250	,402	,073	,015	-,483*	-,473*	,194	,089	,305	,146	-,098	,138	,132	-,107	,615**
J.22	Sig. (bilatérale)	,000	,914	,497	,341	,224	,610	,178	,287	,079	,759	,949	,031	,035	,413	,710	,190	,539	,680	,561	,579	,655	,004
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,445*	-,271	,260	,054	,230	-,187	,588**	,213	,235	,008	,128	,447*	,089	,034	-,169	,132	,393	,242	,317	,474*	,005	,290
J.23	Sig. (bilatérale)	,049	,248	,269	,822	,329	,430	,006	,367	,319	,975	,591	,048	,709	,887	,476	,580	,086	,303	,173	,035	,984	,215
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,324	,168	-,251	-,038	,158	,028	,114	-,246	,220	-,280	-,215	,099	,335	,279	,743**	,583**	,151	,082	,295	-,213	-,280	,234
J.24	Sig. (bilatérale)	,163	,478	,287	,874	,507	,907	,631	,295	,351	,232	,364	,679	,149	,233	,000	,007	,524	,732	,206	,367	,232	,320
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,629**	,360	-,068	-,095	,214	-,128	,252	,130	,525*	-,046	,136	,560*	,490*	,227	,202	,444*	,231	-,093	,379	,209	,067	,318
J.25	Sig. (bilatérale)	,003	,119	,776	,691	,365	,591	,283	,584	,017	,846	,568	,010	,028	,335	,394	,050	,328	,696	,100	,377	,778	,172
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,621**	,043	,268	,124	,473*	-,336	,332	,416	,391	-,122	,128	,574**	,656**	,276	,029	,203	,424	-,082	,281	,000	,278	,313
J.26	Sig. (bilatérale)	,003	,857	,253	,601	,035	,147	,153	,068	,088	,610	,592	,008	,002	,239	,902	,390	,062	,732	,230	1,000	,235	,179
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

ب27	Corrélation de Pearson	,448*	,544*	-,077	-,107	,368	,144	-,020	,042	,345	-,400	,044	,098	,553*	,552*	,543*	,338	,000	-,193	-,011	-,235	-,087	,224
	Sig. (bilatérale)	,047	,013	,748	,654	,111	,544	,932	,861	,136	,081	,855	,680	,011	,012	,013	,146	1,000	,415	,963	,318	,716	,343
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب28	Corrélation de Pearson	-,278	-,158	-,272	-,110	-,493*	-,507*	-,194	-,434	-,091	-,061	-,490*	-,228	-,396	,268	,044	,131	,131	,082	,097	-,026	-,347	-,352
	Sig. (bilatérale)	,235	,507	,246	,644	,027	,022	,412	,056	,703	,798	,028	,334	,084	,254	,852	,581	,583	,730	,683	,912	,134	,128
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب29	Corrélation de Pearson	,655**	-,078	,341	,225	,224	-,145	,502*	,322	,684**	,345	,160	,813**	,165	,123	-,200	-,017	,626**	,169	,600**	,220	,107	,009
	Sig. (bilatérale)	,002	,745	,141	,340	,342	,543	,024	,166	,001	,136	,499	,000	,486	,606	,397	,942	,003	,477	,005	,351	,654	,970
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب30	Corrélation de Pearson	,641**	,238	-,295	-,132	,278	,169	,246	-,201	,482*	-,319	-,039	,346	,608**	,555*	,627**	,400	,254	,110	,432	-,061	-,369	,262
	Sig. (bilatérale)	,002	,312	,207	,579	,236	,476	,295	,395	,031	,170	,872	,135	,004	,011	,003	,080	,280	,645	,057	,797	,109	,264
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب31	Corrélation de Pearson	,096	,184	-,409	-,072	,011	-,031	,082	-,203	,136	,026	,485*	,108	,167	-,029	,035	-,148	-,055	,387	,300	,366	,039	-,142
	Sig. (bilatérale)	,687	,438	,073	,764	,964	,898	,731	,392	,567	,914	,030	,651	,482	,902	,884	,534	,817	,092	,199	,113	,870	,549
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب32	Corrélation de Pearson	,107	,167	-,093	-,640**	,090	,350	-,283	-,262	,033	-,457*	-,515*	,083	,439	,301	,499*	,597**	-,057	-,108	,114	-,381	-,165	,306
	Sig. (bilatérale)	,653	,482	,696	,002	,707	,130	,227	,265	,891	,043	,020	,727	,053	,198	,025	,005	,810	,649	,633	,097	,486	,189
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب33	Corrélation de Pearson	,212	,176	-,298	-,245	-,027	,000	,387	-,078	,000	-,202	,151	-,052	-,020	,073	,013	,023	,275	,148	-,023	,249	-,299	-,047
	Sig. (bilatérale)	,370	,459	,202	,298	,910	1,000	,092	,745	1,000	,392	,526	,827	,934	,759	,955	,923	,240	,532	,923	,290	,201	,843
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Corrélations

		ب22	ب23	ب24	ب25	ب26	ب27	ب28	ب29	ب30	ب31	ب32	ب33
الدرجة	Corrélation de Pearson	,710	,445	,324	,629	,621*	,448	-,278*	,655	,641**	,096	,107	,212**
	Sig. (bilatérale)	,000	,049	,163	,003	,003	,047	,235	,002	,002	,687	,653	,370

	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,026	-,271	,168	,360	,043	,544	-,158	-,078	,238	,184	,167	,176
1	Sig. (bilatérale)	,914	,248	,478	,119	,857	,013	,507	,745	,312	,438	,482	,459
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,161	,260	-,251	-,068	,268	-,077	-,272	,341**	-,295	-,409*	-,093	-,298
2	Sig. (bilatérale)	,497	,269	,287	,776	,253	,748	,246	,141	,207	,073	,696	,202
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,224	,054	-,038	-,095	,124	-,107	-,110	,225	-,132	,072	-,640	,245
3	Sig. (bilatérale)	,341	,822	,874	,691	,601	,654	,644	,340	,579	,764	,002	,298
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,285*	,230	,158	,214	,473	,368	-,493	,224*	,278	,011	,090	-,027
4	Sig. (bilatérale)	,224	,329	,507	,365	,035	,111	,027	,342	,236	,964	,707	,910
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,121	-,187	,028	-,128	-,336	,144	,507	-,145	,169	-,031	,350	,000
5	Sig. (bilatérale)	,610	,430	,907	,591	,147	,544	,022	,543	,476	,898	,130	1,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,313*	,588	,114	,252	,332	-,020	-,194	,502	,246**	,082	-,283	,387
6	Sig. (bilatérale)	,178	,006	,631	,283	,153	,932	,412	,024	,295	,731	,227	,092
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,250	,213	-,246**	,130	,416*	,042	-,434	,322	-,201	-,203	-,262*	-,078
7	Sig. (bilatérale)	,287	,367	,295	,584	,068	,861	,056	,166	,395	,392	,265	,745
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,402**	,235	,220	,525	,391	,345	-,091**	,684	,482	,136	,033	,000**
8	Sig. (bilatérale)	,079	,319	,351	,017	,088	,136	,703	,001	,031	,567	,891	1,000
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,073	,008	-,280*	-,046	-,122	-,400	-,061	,345	-,319	,026	-,457	-,202
9	Sig. (bilatérale)	,759	,975	,232	,846	,610	,081	,798	,136	,170	,914	,043	,392
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,015	,128	-,215	,136	,128	,044	-,490	,160*	-,039	,485	-,515	,151
10	Sig. (bilatérale)	,949	,591	,364	,568	,592	,855	,028	,499	,872	,030	,020	,526
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,483**	,447	,099	,560	,574	,098	-,228	,813	,346**	,108	,083	-,052
11	Sig. (bilatérale)	,031	,048	,679	,010	,008	,680	,334	,000	,135	,651	,727	,827
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

12	Corrélation de Pearson	,473*	,089	,335	,490	,656	,553	-,396	,165	,608	,167	,439	-,020
	Sig. (bilatérale)	,035	,709	,149	,028	,002	,011	,084	,486	,004	,482	,053	,934
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
13	Corrélation de Pearson	,194	,034	,279	,227	,276	,552*	,268	,123	,555	-,029	,301	,073
	Sig. (bilatérale)	,413	,887	,233	,335	,239	,012	,254	,606	,011	,902	,198	,759
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
14	Corrélation de Pearson	,089	-,169	,743	,202	,029	,543	,044	-,200	,627	,035**	,499	,013
	Sig. (bilatérale)	,710	,476	,000	,394	,902	,013	,852	,397	,003	,884	,025	,955
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
15	Corrélation de Pearson	,305*	,132	,583	,444	,203	,338	,131	-,017	,400	-,148	,597	,023
	Sig. (bilatérale)	,190	,580	,007	,050	,390	,146	,581	,942	,080	,534	,005	,923
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
16	Corrélation de Pearson	,146*	,393	,151	,231	,424	,000	,131	,626	,254	-,055	-,057	,275*
	Sig. (bilatérale)	,539	,086	,524	,328	,062	1,000	,583	,003	,280	,817	,810	,240
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
17	Corrélation de Pearson	-,098	,242	,082	-,093	-,082	-,193	,082	,169	,110	,387	-,108	,148
	Sig. (bilatérale)	,680	,303	,732	,696	,732	,415	,730	,477	,645	,092	,649	,532
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
18	Corrélation de Pearson	,138	,317	,295	,379	,281	-,011	,097	,600	,432	,300	,114	-,023**
	Sig. (bilatérale)	,561	,173	,206	,100	,230	,963	,683	,005	,057	,199	,633	,923
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
19	Corrélation de Pearson	,132	,474	-,213	,209	,000	-,235	-,026*	,220	-,061	,366	-,381*	,249
	Sig. (bilatérale)	,579	,035	,367	,377	1,000	,318	,912	,351	,797	,113	,097	,290
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
20	Corrélation de Pearson	-,107	,005	-,280*	,067	,278	-,087	-,347	,107**	-,369	,039	-,165*	-,299
	Sig. (bilatérale)	,655	,984	,232	,778	,235	,716	,134	,654	,109	,870	,486	,201
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
21	Corrélation de Pearson	,615	,290	,234	,318	,313	,224	-,352	,009	,262	-,142	,306	-,047
	Sig. (bilatérale)	,004	,215	,320	,172	,179	,343	,128	,970	,264	,549	,189	,843
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
22	Corrélation de Pearson	1**	,492	,250	,471	,531	,303	-,368	,472	,563	-,145	,285	,080*
	Sig. (bilatérale)		,028	,287	,036	,016	,194	,110	,036	,010	,542	,224	,736
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

23	Corrélation de Pearson	,492*	1	-,077	,010	,436	-,222	-,348**	,427	,155	-,134	-,005	,210*
	Sig. (bilatérale)	,028		,747	,965	,055	,347	,132	,060	,513	,574	,983	,373
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
24	Corrélation de Pearson	,250	-,077	1	,614	,073	,325	-,076	,120	,611	,047	,378	-,089
	Sig. (bilatérale)	,287	,747		,004	,758	,162	,751	,614	,004	,845	,100	,709
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
25	Corrélation de Pearson	,471**	,010	,614	1	,392	,348	-,145	,404	,497*	,214	,191	-,025*
	Sig. (bilatérale)	,036	,965	,004		,088	,133	,543	,077	,026	,366	,421	,915
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
26	Corrélation de Pearson	,531**	,436	,073	,392	1*	,441	-,444	,481	,444	-,134	,139	,134**
	Sig. (bilatérale)	,016	,055	,758	,088		,051	,050	,032	,050	,574	,558	,575
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
27	Corrélation de Pearson	,303*	-,222*	,325	,348	,441	1	-,072	,076	,719	-,103	,334	,329
	Sig. (bilatérale)	,194	,347	,162	,133	,051		,761	,750	,000	,665	,150	,157
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
28	Corrélation de Pearson	-,368	-,348	-,076	-,145	-,444*	-,072*	1	-,220	-,096	-,063	,122*	,182
	Sig. (bilatérale)	,110	,132	,751	,543	,050	,761		,351	,688	,791	,608	,442
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
29	Corrélation de Pearson	,472**	,427	,120	,404	,481	,076	-,220*	1	,395**	,016	-,141	-,069**
	Sig. (bilatérale)	,036	,060	,614	,077	,032	,750	,351		,085	,946	,552	,773
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
30	Corrélation de Pearson	,563**	,155	,611	,497	,444	,719	-,096	,395	1*	,175	,266	,291
	Sig. (bilatérale)	,010	,513	,004	,026	,050	,000	,688	,085		,461	,257	,213
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
31	Corrélation de Pearson	-,145	-,134	,047	,214	-,134	-,103	-,063	,016	,175	1	-,474*	,024
	Sig. (bilatérale)	,542	,574	,845	,366	,574	,665	,791	,946	,461		,035	,919
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
32	Corrélation de Pearson	,285	-,005	,378	,191**	,139	,334	,122	-,141	,266	-,474*	1*	-,240
	Sig. (bilatérale)	,224	,983	,100	,421	,558	,150	,608	,552	,257	,035		,308
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
33	Corrélation de Pearson	,080	,210	-,089	-,025	,134	,329	,182	-,069	,291	,024	-,240	1
	Sig. (bilatérale)	,736	,373	,709	,915	,575	,157	,442	,773	,213	,919	,308	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

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

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

Corrélations

		الدرجة	الدرجة2
الدرجة	Corrélation de Pearson	1	,698**
	Sig. (bilatérale)		,001
	N	20	20
الدرجة2	Corrélation de Pearson	,698**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	
	N	20	20

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

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,824	33

Corrélations

Corrélations

		الدرجة	ب1	ب2	ب3	ب4	ب5	ب6	ب7	ب8	ب9	ب10	ب11	ب12	ب13	ب14	ب15	ب16	ب17	ب18	ب19	ب20	ب21	ب22	ب23
الدرجة	Corrélation de Pearson	1	,341	,576**	,478*	-,233	,548*	,545*	,421	-,005	,028	,658**	,502*	,563**	,298	,377	,728**	,410	,492*	,168	,368	,354	,327	-,452*	-,243
	Sig. (bilatérale)		,141	,008	,033	,322	,012	,013	,063	,983	,907	,002	,024	,010	,203	,101	,000	,072	,028	,478	,111	,123	,161	,046	,301
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب1	Corrélation de Pearson	,341	1	-,145	,502*	,093	,316	,406	,384	,169	-,130	,053	-,112	,182	-,096	,118	-,077	,218	,501*	-,329	,190	,152	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,141		,543	,024	,696	,176	,076	,096	,476	,585	,825	,639	,443	,688	,621	,748	,356	,024	,159	,423	,523	,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب2	Corrélation de Pearson	,576**	-,145	1	,268	,233	,268	,268	,268	-,145	,028	,268	,268	,268	,268	,268	,268	,268	,268	,268	,268	,268	,268	,268	,268
	Sig. (bilatérale)	,008	,543		,254	,322	,254	,254	,254	,543	,907	,254	,254	,254	,254	,254	,254	,254	,254	,254	,254	,254	,254	,254	,254
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب3	Corrélation de Pearson	,478*	,502*	,268	1	,093	,316	,406	,384	,169	-,130	,053	-,112	,182	-,096	,118	-,077	,218	,501*	-,329	,190	,152	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,033	,024	,254		,696	,176	,076	,096	,476	,585	,825	,639	,443	,688	,621	,748	,356	,024	,159	,423	,523	,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب4	Corrélation de Pearson	-,233	,093	,233	,093	1	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093
	Sig. (bilatérale)	,322	,696	,322	,696		,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب5	Corrélation de Pearson	,548*	,316	,268	,316	,093	1	,406	,384	,169	-,130	,053	-,112	,182	-,096	,118	-,077	,218	,501*	-,329	,190	,152	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,012	,176	,254	,176	,696		,076	,096	,476	,585	,825	,639	,443	,688	,621	,748	,356	,024	,159	,423	,523	,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب6	Corrélation de Pearson	,545*	,406	,268	,406	,093	,406	1	,384	,169	-,130	,053	-,112	,182	-,096	,118	-,077	,218	,501*	-,329	,190	,152	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,013	,076	,254	,076	,696	,076		,096	,476	,585	,825	,639	,443	,688	,621	,748	,356	,024	,159	,423	,523	,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب7	Corrélation de Pearson	,421	,384	,268	,384	,093	,384	,384	1	,169	-,130	,053	-,112	,182	-,096	,118	-,077	,218	,501*	-,329	,190	,152	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,063	,096	,254	,096	,696	,096	,096		,476	,585	,825	,639	,443	,688	,621	,748	,356	,024	,159	,423	,523	,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب8	Corrélation de Pearson	-,005	,169	-,145	,169	,093	,169	,169	,169	1	,093	,169	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093
	Sig. (bilatérale)	,983	,476	,543	,476	,696	,476	,476	,476		,696	,476	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب9	Corrélation de Pearson	,028	-,130	,028	-,130	,093	-,130	-,130	-,130	,093	1	-,130	,093	-,130	,093	-,130	,093	-,130	-,130	,093	-,130	-,130	,093	,093	-,130
	Sig. (bilatérale)	,907	,585	,907	,585	,696	,585	,585	,585	,696		,585	,696	,585	,696	,585	,696	,585	,585	,696	,585	,585	,696	,696	,585
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب10	Corrélation de Pearson	,658**	,053	,268	,053	,093	,053	,053	,053	,169	-,130	1	,093	,182	-,096	,118	-,077	,218	,501*	-,329	,190	,152	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,002	,825	,254	,825	,696	,825	,825	,825	,476	,585		,696	,443	,688	,621	,748	,356	,024	,159	,423	,523	,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب11	Corrélation de Pearson	,502*	-,112	,268	-,112	,093	-,112	-,112	-,112	,093	,093	,093	1	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093	,093
	Sig. (bilatérale)	,024	,639	,254	,639	,696	,639	,639	,639	,696	,696	,696		,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696	,696
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب12	Corrélation de Pearson	,563**	,182	,268	,182	,093	,182	,182	,182	,093	-,130	,182	,093	1	,093	,182	,093	,182	,182	,093	,182	,182	,093	,093	,182
	Sig. (bilatérale)	,010	,443	,254	,443	,696	,443	,443	,443	,696	,585	,443	,696		,696	,443	,696	,443	,443	,696	,443	,443	,696	,696	,443
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب13	Corrélation de Pearson	,298	-,096	,268	-,096	,093	-,096	-,096	-,096	,093	,093	-,096	,093	,093	1	-,096	,093	-,096	-,096	,093	-,096	-,096	,093	,093	-,096
	Sig. (bilatérale)	,203	,688	,254	,688	,696	,688	,688	,688	,696	,696	,688	,696	,696		,688	,696	,688	,688	,696	,688	,688	,696	,696	,688
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب14	Corrélation de Pearson	,377	,118	,268	,118	,093	,118	,118	,118	,093	-,130	,118	,093	,182	-,096	1	-,077	,218	,501*	-,329	,190	,152	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,101	,621	,254	,621	,696	,621	,621	,621	,696	,585	,621	,696	,443	,688		,748	,356	,024	,159	,423	,523	,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب15	Corrélation de Pearson	,728**	-,077	,268	-,077	,093	-,077	-,077	-,077	,093	,093	-,077	,093	,093	,093	-,077	1	-,077	-,077	,093	-,077	-,077	,093	,093	-,077
	Sig. (bilatérale)	,000	,748	,254	,748	,696	,748	,748	,748	,696	,696	,748	,696	,696	,696	,748		,748	,748	,696	,748	,748	,696	,696	,748
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب16	Corrélation de Pearson	,410	,218	,268	,218	,093	,218	,218	,218	,093	-,130	,218	,093	,182	-,096	,218	-,077	1	,501*	-,329	,190	,152	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,072	,356	,254	,356	,696	,356	,356	,356	,696	,585	,356	,696	,443	,688	,356	,748		,024	,159	,423	,523	,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب17	Corrélation de Pearson	,492*	,501*	,268	,501*	,093	,501*	,501*	,501*	,093	-,130	,501*	,093	,182	-,096	,501*	-,077	,501*	1	-,329	,190	,152	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,028	,024	,254	,024	,696	,024	,024	,024	,696	,585	,024	,696	,443	,688	,024	,748	,024		,159	,423	,523	,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب18	Corrélation de Pearson	,168	-,329	,268	-,329	,093	-,329	-,329	-,329	,093	,093	-,329	,093	,093	,093	-,329	,093	-,329	-,329	1	-,329	-,329	,093	,093	-,329
	Sig. (bilatérale)	,478	,159	,254	,159	,696	,159	,159	,159	,696	,696	,159	,696	,696	,696	,159	,696	,159	,159		,159	,159	,696	,696	,159
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب19	Corrélation de Pearson	,368	,190	,268	,190	,093	,190	,190	,190	,093	-,130	,190	,093	,182	-,096	,190	-,077	,190	,190	-,329	1	,152	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,111	,423	,254	,423	,696	,423	,423	,423	,696	,585	,423	,696	,443	,688	,423	,748	,423	,423	,159		,523	,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب20	Corrélation de Pearson	,354	,152	,268	,152	,093	,152	,152	,152	,093	-,130	,152	,093	,182	-,096	,152	-,077	,152	,152	-,329	,152	1	-,185	-,191	,301
	Sig. (bilatérale)	,123	,523	,254	,523	,696	,523	,523	,523	,696	,585	,523	,696	,443	,688	,523	,748	,523	,523	,159	,523		,435	,419	,196
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب21	Corrélation de Pearson	,327	-,185	,268	-,185	,093	-,185	-,185	-,185	,093	,093	-,185	,093	,093	,093	-,185	,093	-,185	-,185	,093	-,185	-,185	1	,093	-,185
	Sig. (bilatérale)	,161	,435	,254	,435	,696	,435	,435	,435	,696	,696	,435	,696	,696	,696	,435	,696	,435	,435	,696	,435	,435		,696	,435
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب22	Corrélation de Pearson	-,452*	-,191	,268	-,191	,093	-,191	-,191	-,191	,093	,093	-,191	,093	,093	,093	-,191	,093	-,191	-,191	,093	-,191	-,191	,093	1	-,191
	Sig. (bilatérale)	,046	,419	,254	,419	,696	,419	,419	,419	,696	,696	,419	,696	,696	,696	,419	,696	,419	,419	,696	,419	,419	,696		,419
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب23	Corrélation de Pearson	-,243	,301	,268	,301	,093	,301	,301	,301	,093	-,130	,301	,093	,182	-,096	,301	-,077	,301	,301	-,329	,301	,301	-,185	-,191	1
	Sig. (bilatérale)	,301	,196	,254	,196	,696	,196	,196	,196	,696	,585	,196	,696	,443	,688	,196	,748	,196	,196	,159	,196	,196	,435	,419	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

	Sig. (bilatérale)	,141		,541	,024	,697	,175	,076	,095	,475	,584	,826	,636	,443	,686	,620	,765	,357	,025	,157	,423	,525	,432	,419	,197
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,576	-,145	1	,161	-,083	,053	,263	,356	-,285	-,040	,644**	,844**	,250	,155	,002	,760**	,249	,066	,289	,082	-,029	,432	-,099	-,437
J2	Sig. (bilatérale)	,008	,541		,498	,728	,825	,263	,123	,224	,866	,002	,000	,287	,515	,994	,000	,303	,779	,220	,732	,905	,057	,680	,054
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,478	,502*	,161	1	-,110	,234	,504*	,784**	,284	-,278	,100	,116	,145	-,084	,336	,076	,151	,437	,117	,174	,117	,137	-,502*	-,363
J3	Sig. (bilatérale)	,033	,024	,498		,644	,321	,024	,000	,226	,236	,676	,627	,542	,724	,148	,750	,526	,054	,623	,463	,630	,563	,024	,116
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,233	,093	-,084	-,110	1	-,023	-,014	,083	-,111	-,027	-,309	-,154	,067	-,203	-,053	-,326	,094	-,465*	-,400	-,374	,061	-,224	,040	-,290
J4	Sig. (bilatérale)	,322	,697	,724	,644		,923	,951	,728	,641	,873	,189	,516	,777	,391	,824	,161	,693	,038	,081	,104	,884	,345	,865	,213
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,548*	,314	,053	,234	-,023	1	,484*	,314	-,075	,182	,374	,225	,510*	,013	,173	,304	-,108	,270	-,200	,510*	-,006	-,006	-,006	
J5	Sig. (bilatérale)	,012	,175	,825	,321	,923		,031	,175	,754	,443	,103	,338	,022	,956	,465	,192	,651	,249	,398	,022	,980	,980	,980	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,545*	,405	,263	,504*	-,014	,484*	1	,441	,046	,082	,263	,304	,380	-,260	,114	,283	,623**	-,300	-,200	,000	-,223	,223	,000	
J6	Sig. (bilatérale)	,013	,076	,263	,024	,951	,031		,051	,847	,732	,263	,189	,098	,266	,632	,227	,003	,199	,398	1,000	,345	,345	1,000	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,441	,378	,356	,784**	,083	,314	,441	1	,046	-,153	,344	,284	,144	-,218	,121	,274	,063	,240	,163	,074	-,084	,337	-,337	-,295
J7	Sig. (bilatérale)	,051	,098	,123	,000	,728	,175	,051		,847	,520	,137	,224	,543	,356	,612	,243	,792	,309	,492	,756	,859	,146	,146	,207
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

J2 J3 J4 J5 J6 J7

	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,005	,169	-,285	,284	-,115	-,074	,050	,040	1	-,132	-,214	-,166	-,197	,090	-,056	-,193	,231	,099	-,052	-,025	,304	-,066	,080	,204
J.8	Sig. (bilatérale)	,983	,475	,224	,226	,628	,758	,834	,867		,578	,366	,486	,405	,705	,816	,415	,327	,679	,815	,917	,193	,780	,736	,388
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,028	-,134	-,040	-,278	-,039	,182	,082	-,152	-,132	1	,329	-,159	,101	-,098	,273	-,094	-,127	,004	-,024	-,305	-,055	-,158	,130	,045
J.9	Sig. (bilatérale)	,908	,580	,866	,234	,872	,442	,732	,522	,578		,156	,503	,671	,683	,245	,694	,593	,986	,920	,304	,805	,521	,584	,851
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,658**	,056	,644**	,100	-,304	,376	,264	,340	-,214	,329	1	,472*	,087	,282	-,066	,761**	,014	,211	,296	,191	,225	,163	-,053	-,135
J.10	Sig. (bilatérale)	,002	,813	,002	,676	,193	,102	,263	,140	,366	,156		,036	,715	,228	,780	,000	,953	,372	,206	,419	,339	,493	,823	,523
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,502*	-,113	,842**	,115	-,154	,225	,306	,284	-,166	-,159	,472*	1	,224	-,027	-,182	,681**	,123	,173	,143	,034	-,018	,473*	-,014	-,254
J.11	Sig. (bilatérale)	,024	,634	,000	,627	,515	,338	,189	,226	,486	,503	,036		,342	,910	,441	,001	,605	,466	,548	,887	,940	,035	,953	,281
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,563*	-,181	,253	,145	-,063	,516*	,387	,141	-,197	,101	,087	,224	1	-,076	-,541*	,271	,327	,297	,192	,241	-,008	-,008	-,008	-,008
J.12	Sig. (bilatérale)	,010	,445	,282	,542	,792	,020	,093	,553	,405	,671	,715	,342		,750	,014	,248	,159	,206	,417	,306	,973	,973	,973	,973
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,291	-,095	,154	-,076	-,205	,014	-,263	-,214	,090	-,098	-,066	-,027	-,076	1	,231	,304	,374	-,004	-,224	,541*	-,054	,054	-,054	-,054
J.13	Sig. (bilatérale)	,208	,689	,516	,749	,387	,953	,262	,365	,705	,683	,780	,910	,750		,327	,193	,104	,986	,342	,014	,821	,821	,821	,821
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,374	,113	,000	,333	-,054	,174	,263	,122	-,231	,273	-,541*	-,182	,271	,231	1	-,473*	-,385	-,154	,074	,063	-,500*	,113	,018	,018
J.14	Sig. (bilatérale)	,107	,638	,000	,152	,821	,463	,262	,608	,327	,245	,014	,441	,248	,327		,036	,094	,516	,757	,791	,025	,638	,940	,940
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
J.15	Sig. (bilatérale)																									
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
J.16	Sig. (bilatérale)																									
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
J.17	Sig. (bilatérale)																									
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000	,000	,000	,000
J.18	Sig. (bilatérale)																									
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000	,000	,000
J.19	Sig. (bilatérale)																									
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000	,000
J.20	Sig. (bilatérale)																									
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000	,000
J.21	Sig. (bilatérale)																									
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1	,000
J.22	Sig. (bilatérale)																									
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1
J.23	Sig. (bilatérale)																									

	Sig.	,10	,62	,99	,14	,82	,46	,26	,61	,81	,24	,78	,42	,01	,31		,73	,03	,09	,96	,51	,77	,77	,02	,62
	(bilatérale)	1	0	4	8	5	1	6	2	3	5	2	9	4	3		1	5	6	8	1	0	5	5	2
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,72	-	,76	,07	-	,30	,11	,27	-	-	,76	,68	,27	,30	-	1	,16	,12	,31	,27	,16	,42	-	-
	n de	8**	,07	0**	6	,32	8	2	4	,19	,09	3**	4**	5	5	,08		2	5	1	4	2	8	,28	,18
J. 15	Pearson		1			6				3	4					2								5	6
	Sig.	,00	,76	,00	,75	,16	,18	,63	,24	,41	,69	,00	,00	,24	,19	,73		,49	,60	,18	,24	,49	,06	,22	,43
	(bilatérale)	0	5	0	0	1	7	9	2	5	5	0	1	0	1	1		5	0	2	2	4	0	3	3
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,41	,21	,24	,15	,09	-	,28	,06	,23	-	,01	,12	,32	,37	,47	,16	1	,47	-	,01	-	,05	-	,01
	n de	0	8	4	1	4	,12	0	3	1	,12	4	6	7	9	3*	2		0*	,18	0	,02	8	,12	6
J. 16	Pearson						6				7									9		1		9	
	Sig.	,07	,35	,30	,52	,69	,59	,23	,79	,32	,59	,95	,59	,15	,09	,03	,49		,03	,42	,96	,93	,80	,58	,94
	(bilatérale)	2	7	0	6	2	6	1	2	7	4	3	6	9	9	5	5		7	5	7	1	9	7	6
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,49	,50	,06	,43	-	,27	,62	,24	,09	,00	,21	,17	,29	-	,38	,12	,47	1	,01	,31	-	,12	-	-
	n de	2*	1*	9	7	,46	9	8**	8	9	4	1	3	0	,00	3	5	0*		1	6	,07	3	,33	,04
J. 17	Pearson					5*									8							3		9	1
	Sig.	,02	,02	,77	,05	,03	,23	,00	,29	,67	,98	,37	,46	,21	,97	,09	,60	,03		,96	,17	,76	,60	,14	,86
	(bilatérale)	8	5	3	4	9	4	3	1	9	5	1	5	5	3	6	0	7		2	4	1	4	3	3
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,16	-	,28	,11	-	-	-	,16	-	-	,29	,14	,19	-	-	,31	-	,01	1	,20	,01	,18	-	,34
	n de	8	,32	2	7	,40	,19	,10	5	,05	,02	4	2	3	,12	,01	1	,18	1		5	1	0	,16	0
J. 18	Pearson		9			0	2	3		6	3				4	0		9						4	
	Sig.	,47	,15	,22	,62	,08	,41	,66	,48	,81	,92	,20	,55	,41	,60	,96	,18	,42	,96		,38	,96	,44	,48	,14
	(bilatérale)	8	7	8	3	0	8	5	7	5	4	9	0	4	2	8	2	5	2		5	3	9	8	2
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,36	,19	,08	,17	-	,20	,30	,07	-	-	,19	,03	,15	,22	,15	,27	,01	,31	,20	1	,12	,34	-	,18
	n de	8	0	1	4	,37	6	7	4	,02	,24	0	4	2	8	6	4	0	6	5		7	8	,22	3
J. 19	Pearson					4				5	4													0	
	Sig.	,11	,42	,73	,46	,10	,38	,18	,75	,91	,30	,42	,88	,52	,33	,51	,24	,96	,17	,38		,59	,13	,35	,43
	(bilatérale)	1	3	5	2	4	4	7	7	7	0	3	7	3	3	1	2	7	4	5		5	3	0	9
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,35	,15	-	,11	,03	,51	-	-	,30	-	,22	-	,24	,54	,07	,16	-	-	,01	,12	1	-	-	-
	n de	4	2	,02	4	6	6*	,06	,04	4	,05	9	,01	8	8*	0	2	,02	,07	1	7		,36	,03	,12
J. 20	Pearson			9				0	3		8		7					1	3				7	2	9
	Sig.	,12	,52	,90	,63	,88	,02	,80	,85	,19	,80	,33	,94	,29	,01	,77	,49	,93	,76	,96	,59		,11	,89	,58
	(bilatérale)	6	2	5	3	1	0	1	8	3	9	2	5	2	2	0	4	1	1	3	5		1	3	7
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,32	-	,43	,13	-	-	,20	,08	-	-	,16	,47	-	-	,06	,42	,05	,12	,18	,34	-	1	-	,03
	n de	7	,18	2	7	,22	,13	2	6	,06	,15	3	8*	,08	,08	8	8	8	3	0	8	,36		,17	8
J. 21	Pearson		5			0	5			5	1			0	9							7		7	
	Sig.	,16	,43	,05	,56	,35	,57	,39	,71	,78	,52	,49	,03	,73	,70	,77	,06	,80	,60	,44	,13	,11		,45	,87
	(bilatérale)	0	6	7	4	2	0	4	9	4	5	4	3	9	9	5	0	9	4	9	3	1		6	4
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

	Corrélatio	-	-	-	-	,29	-	-	-	,08	,13	-	-	-	,05	-	-	-	-	-	-	-	-	1	,18
	n de	,52	,19	,09	,50	4	,38	,22	,33	0	0	,05	,14	,51	9	,50	,28	,12	,33	,16	,22	,03	,17		5
J.	Pearson	2*	1	7	2*		4	1	4			3	2	0*		0*	5	9	9	4	0	2	7		
2	Sig.	,01	,41	,68	,02	,20	,09	,34	,15	,73	,58	,82	,54	,02	,80	,02	,22	,58	,14	,48	,35	,89	,45		,43
2	(bilatérale)	8	9	4	4	8	4	8	0	8	4	6	9	2	4	5	3	7	3	8	0	3	6		4
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	-	-	-	-	-	-	-	-	,20	,04	-	-	-	-	-	-	,01	-	,34	,18	-	,03	,18	1
	n de	,24	,30	,42	,36	,00	,22	,08	,29	4	5	,15	,42	,10	,14	,11	,18	6	,04	0	3	,12	8	5	
J.	Pearson	3	1	3	3	9	7	7	5			2	5	0	0	8	6		1			9			
2	Sig.	,30	,19	,06	,11	,96	,33	,71	,20	,38	,85	,52	,06	,67	,55	,62	,43	,94	,86	,14	,43	,58	,87	,43	
3	(bilatérale)	1	7	3	6	9	5	5	7	8	1	3	2	4	6	2	3	6	3	2	9	7	4	4	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,33	,26	,37	-	,29	,42	,06	,15	-	,26	,31	,42	,31	,08	,02	,33	,17	-	-	-	,26	-	-	-
	n de	0	6	5	,07	3	5	3	2	,05	6	6	0	3	9	4	7	2	,04	,35	,09	2	,11	,07	,51
J.	Pearson				2					1									2	3	5		0	6	8*
2	Sig.	,15	,25	,10	,76	,21	,06	,79	,52	,83	,25	,17	,06	,17	,70	,92	,14	,46	,86	,12	,69	,26	,64	,75	,01
4	(bilatérale)	6	8	3	3	0	2	0	2	0	7	5	5	9	9	0	6	9	2	6	1	5	3	1	9
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	-	,11	-	-	,26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	,31
	n de	,40	0	,39	,07	5	,21	,19	,03	,10	,47	,37	,29	,26	,41	,48	,28	,32	,30	,01	,12	,24	,12	,06	0
J.	Pearson	5		7	2		3	1	4	3	3*	3	9	2	8	1*	4	3	4	2	0	6	9	8	
2	Sig.	,07	,64	,08	,76	,25	,36	,42	,88	,66	,03	,10	,20	,26	,06	,03	,22	,16	,19	,96	,61	,29	,58	,77	,18
5	(bilatérale)	7	4	3	2	9	7	0	7	5	5	6	1	5	7	2	5	5	2	1	5	5	7	7	3
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,63	-	,73	,06	,03	,43	,29	,23	-	,00	,55	,72	,42	,34	,08	,66	,30	,09	,03	,00	,40	,18	,00	-
	n de	6**	,05	0**	6	0	2	0	2	,07	0	0*	0**	9	9	2	5**	0	5	2	0	9	9	0	,31
J.	Pearson		8							8															9
2	Sig.	,00	,80	,00	,78	,89	,05	,21	,32	,74	1,0	,01	,00	,05	,13	,73	,00	,19	,69	,89	1,0	,07	,42	1,0	,17
6	(bilatérale)	3	9	0	3	9	7	5	5	3	00	2	0	9	1	2	1	8	0	2	00	3	4	00	1
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,63	,14	,58	,22	-	,45	,40	,25	-	,05	,57	,53	,36	,16	,12	,55	-	,28	,11	,34	,16	,24	-	-
	n de	2**	7	1**	9	,14	0*	3	1	,50	9	4**	7*	5	2	0	9*	,00	7	2	6	8	9	,21	,49
J.	Pearson					8				8*								5						4	6*
2	Sig.	,00	,53	,00	,33	,53	,04	,07	,28	,02	,80	,00	,01	,11	,49	,61	,01	,98	,22	,63	,13	,48	,29	,36	,02
7	(bilatérale)	3	5	7	2	3	6	8	6	2	4	8	5	4	5	4	0	2	0	7	5	0	0	4	6
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélatio	,27	,15	-	,10	,30	,50	,19	,13	,11	,11	,18	-	,17	,40	,06	,04	,13	-	-	,04	,57	-	,10	-
	n de	1	3	,13	9	5	0*	2	6	2	3	2	,21	4	5	3	2	0	,06	,30	8	9**	,46	2	,01
J.	Pearson			7									2						7	3			6*		5
2	Sig.	,24	,52	,56	,64	,19	,02	,41	,56	,63	,63	,44	,37	,46	,07	,79	,85	,58	,78	,19	,84	,00	,03	,66	,95
8	(bilatérale)	8	0	6	8	1	5	8	6	7	6	2	0	4	7	1	9	5	1	4	1	7	8	9	0
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
J.	Corrélatio	,20	-	,23	,00	-	,07	-	,05	-	,46	,50	,15	-	-	-	,39	-	-	,40	,09	-	,20	-	-
2	n de	6	,30	2	0	,62	2	,03	1	,10	7*	2*	9	,09	,03	,09	5	,41	,06	7	6	,14	9	,23	,03
9	Pearson		7			6**		8		4				5	9	0		4	3			6		0	0

	Sig. (bilatérale)	,38	,18	,32	1,0	,00	,76	,87	,83	,66	,03	,02	,50	,69	,87	,70	,08	,07	,79	,07	,68	,53	,37	,32	,89
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,60	,30	,42	,32	-,28	,17	,24	,20	,05	-,35	,45	,49	,06	,03	-,18	,65	,18	,42	,15	,25	,09	,45	-,37	-,10
J.300	Sig. (bilatérale)	,00	,19	,06	,16	,21	,45	,29	,39	,83	,12	,04	,02	,78	,87	,42	,00	,42	,06	,50	,28	,69	,04	,10	,66
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,57	-,04	,64	,15	-,28	,23	,29	,50	-,08	,08	,76	,56	,11	,00	-,07	,78	,17	,24	,35	,20	-,14	,40	-,25	,04
J.311	Sig. (bilatérale)	,00	,84	,00	,52	,21	,32	,20	,02	,73	,71	,00	,00	,63	,97	,76	,00	,45	,30	,13	,37	,53	,07	,28	,84
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,43	,00	,42	,39	-,04	,32	-,08	,45	-,11	,00	,30	,47	,29	-,08	,04	,46	-,24	-,14	,33	-,07	,23	,18	-,51	-,47
J.312	Sig. (bilatérale)	,05	1,00	,06	,08	,85	,16	,71	,04	,62	1,00	,18	,03	,20	,71	,86	,03	,30	,55	,14	,76	,32	,42	,02	,03
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,26	-,11	,33	-,40	,02	,09	-,07	-,13	-,21	,47	,62	,25	-,03	,27	-,11	,37	,07	-,01	,07	-,03	,16	,06	-,25	,17
J.313	Sig. (bilatérale)	,26	,63	,14	,07	,92	,69	,76	,57	,37	,03	,00	,27	,88	,24	,63	,10	,75	,94	,73	,88	,49	,79	,27	,45
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,22	,12	-,08	,34	-,22	,15	,10	,09	-,14	-,20	-,27	,07	,44	-,30	,36	,05	,06	,31	,10	-,12	-,19	,19	-,76	-,15
J.314	Sig. (bilatérale)	,33	,59	,73	,14	,33	,50	,67	,68	,55	,37	,23	,76	,04	,18	,11	,81	,77	,17	,67	,59	,41	,41	,00	,51
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,16	,11	-,15	,24	-,02	-,03	-,15	-,01	-,18	-,12	-,30	-,08	,26	-,13	,41	-,03	,05	,08	,05	-,16	-,12	,31	-,59	-,10
J.315	Sig. (bilatérale)	,48	,62	,52	,30	,92	,86	,50	,95	,43	,58	,19	,71	,26	,56	,06	,87	,80	,73	,80	,48	,59	,18	,00	,67
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,45	,07	,18	,22	,04	,47	,08	,18	-,07	,28	,30	,16	,37	-,16	,27	,33	-,15	-,05	,11	-,14	,23	,17	-,61	-,22
J.316	Sig. (bilatérale)	,04	,74	,44	,34	,85	,03	,70	,44	,74	,21	,19	,49	,09	,48	,24	,15	,52	,82	,64	,54	,31	,47	,00	,34
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

Corrélations

		ب24	ب25	ب26	ب27	ب28	ب29	ب30	ب31	ب32	ب33	ب34	ب35	ب36
الدرجة	Corrélation de Pearson	,330	-,405	,636**	,632*	,271	,206*	,608*	,570	,434	,263	,229**	,165*	,451**
	Sig. (bilatérale)	,156	,077	,003	,003	,248	,383	,004	,009	,056	,263	,332	,486	,046
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب1	Corrélation de Pearson	,266	,110	-,058	,147*	,153	-,307	,302	-,046	,000	-,114	,128	,116	,078
	Sig. (bilatérale)	,258	,644	,809	,535	,520	,188	,195	,847	1,000	,634	,590	,626	,743
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب2	Corrélation de Pearson	,375**	-,397	,730	,581	-,137	,232	,425	,641	,424	,335	-,081**	-,151**	,182
	Sig. (bilatérale)	,103	,083	,000	,007	,566	,326	,062	,002	,063	,149	,733	,526	,443
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب3	Corrélation de Pearson	-,072*	-,072*	,066	,229	,109	,000	,323*	,150**	,390	-,404	,342	,240	,223
	Sig. (bilatérale)	,763	,762	,783	,332	,648	1,000	,165	,528	,089	,077	,140	,308	,344
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب4	Corrélation de Pearson	,293	,265	,030	-,148	,305	-,626	-,288	-,288	-,045	,022	-,225	,022	,043
	Sig. (bilatérale)	,210	,259	,899	,533	,191	,003	,218	,218	,850	,925	,339	,926	,857
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب5	Corrélation de Pearson	,425*	-,213	,432	,450	,500	,072	,176*	,234	,320	,093	,157	-,039	,472*
	Sig. (bilatérale)	,062	,367	,057	,046	,025	,764	,457	,321	,169	,697	,509	,869	,035
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب6	Corrélation de Pearson	,063*	-,191	,290	,403*	,192	-,038*	,247	,298*	-,086	-,071	,100	-,159	,089
	Sig. (bilatérale)	,790	,420	,215	,078	,418	,872	,295	,202	,718	,765	,674	,503	,708
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب7	Corrélation de Pearson	,152	-,034	,232	,251**	,136	,051	,202*	,503	,459	-,133	,096	-,014	,181
	Sig. (bilatérale)	,522	,887	,325	,286	,566	,830	,393	,024	,042	,576	,686	,953	,445
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب8	Corrélation de Pearson	-,051	-,103	-,078	-,508	,112	-,104	,051	-,080	-,116	-,212	-,141	-,186	-,077
	Sig. (bilatérale)	,830	,665	,743	,022	,637	,663	,830	,736	,626	,370	,553	,432	,746
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب9	Corrélation de Pearson	,266	-,473	,000	,059	,113	,467	-,356	,088	,000	,479	-,208	-,129	,288
	Sig. (bilatérale)	,257	,035	1,000	,804	,636	,038	,124	,713	1,000	,033	,378	,589	,218
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
ب10	Corrélation de Pearson	,316**	-,373	,550**	,574	,182	,502	,450	,769	,306	,625	-,276	-,302*	,305

	Sig. (bilatérale)	,175	,106	,012	,008	,442	,024	,047	,000	,189	,003	,238	,196	,190
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,420*	-,299	,720**	,537	-,212	,159	,497	,566	,475	,255	,072*	-,088	,163
11	Sig. (bilatérale)	,065	,201	,000	,015	,370	,503	,026	,009	,034	,277	,763	,713	,493
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,313**	-,262	,429	,365	,174	-,095*	,065	,114	,297	-,035	,446	,261	,379
12	Sig. (bilatérale)	,179	,265	,059	,114	,464	,691	,784	,631	,203	,883	,049	,266	,099
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,089	-,418	,349	,162	,405	-,039	,038	,007	-,086	,272	-,306	-,138	-,165
13	Sig. (bilatérale)	,709	,067	,131	,495	,077	,872	,873	,978	,717	,247	,189	,561	,487
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,024	-,481	,082	,120	,063	-,090	-,187	-,072	,040	-,114	,364	,418	,274*
14	Sig. (bilatérale)	,920	,032	,732	,614	,791	,704	,429	,764	,866	,633	,114	,066	,242
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,337**	-,284	,665**	,559	,042	,395	,652	,787	,467	,370	,056**	-,038**	,330
15	Sig. (bilatérale)	,146	,225	,001	,010	,859	,085	,002	,000	,038	,109	,815	,872	,155
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,172	-,323	,300	-,005	,130	-,414	,189	,177	-,240	,074	,069	,059	-,152
16	Sig. (bilatérale)	,469	,165	,198	,982	,585	,070	,425	,456	,308	,757	,773	,805	,521
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,042*	-,304*	,095	,287	-,067*	-,063	,425**	,243	-,141	-,016	,314	,081	-,053
17	Sig. (bilatérale)	,862	,192	,690	,220	,781	,791	,062	,303	,552	,948	,177	,734	,825
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,353	-,012	,032	,112	-,303	,407	,158	,350	,336	,079	,101	,059	,110
18	Sig. (bilatérale)	,126	,961	,892	,637	,194	,075	,505	,130	,148	,739	,673	,805	,646
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,095	-,120	,000	,346	,048	,096	,252	,209	-,071	-,035	-,127	-,167	-,142
19	Sig. (bilatérale)	,691	,615	1,000	,135	,841	,688	,284	,377	,765	,882	,595	,481	,549
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,262	-,246	,409	,168	,579	-,146*	,093	-,147	,233	,162	-,194	-,126	,235
20	Sig. (bilatérale)	,265	,295	,073	,480	,007	,539	,698	,536	,322	,494	,413	,595	,319
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,110	-,129	,189	,249	-,466	,209	,454	,403	,187	,062	,192	,311*	,171
21	Sig. (bilatérale)	,643	,587	,424	,290	,038	,376	,044	,078	,429	,795	,417	,182	,470

	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,076*	-,068	,000	-,214*	,102	-,230	-,378	-,251	-,514	,255	-,768	-,591	-,613*
22	Sig. (bilatérale)	,751	,777	1,000	,364	,669	,329	,100	,286	,020	,277	,000	,006	,004
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,518	,310	-,319	-,496	-,015	-,030	-,104	,047	-,473	,179	-,155	-,100	-,222
23	Sig. (bilatérale)	,019	,183	,171	,026	,950	,899	,662	,845	,035	,450	,515	,675	,347
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	1	-,393	,398	,368	,208	-,066	,130	,261	,442	,293	-,193	-,163	,380
24	Sig. (bilatérale)		,087	,083	,110	,378	,782	,585	,267	,051	,210	,416	,491	,098
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,393	1	-,499	-,377	-,187	-,199	,076	-,178	-,148	-,269*	,223	,219	-,027
25	Sig. (bilatérale)	,087		,025	,101	,430	,401	,750	,452	,534	,251	,344	,355	,911
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,398**	-,499	1**	,421	,251	,000	,267	,415	,270	,446	-,094*	-,166**	,140
26	Sig. (bilatérale)	,083	,025		,064	,287	1,000	,254	,069	,250	,049	,692	,484	,556
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,368**	-,377	,421**	1	,221	,210*	,379	,336	,469*	,116	,051**	,019*	,240
27	Sig. (bilatérale)	,110	,101	,064		,350	,375	,100	,147	,037	,625	,831	,936	,308
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,208	-,187	,251	,221	1	-,100*	-,147	-,103	,000	,098	-,302	-,284	-,053
28	Sig. (bilatérale)	,378	,430	,287	,350		,676	,535	,666	1,000	,680	,196	,226	,826
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,066	-,199	,000	,210	-,100**	1	,099	,413	,358	,222*	,063*	-,055	,279
29	Sig. (bilatérale)	,782	,401	1,000	,375	,676		,679	,070	,121	,347	,793	,818	,234
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,130**	,076	,267	,379	-,147	,099	1	,491	,308	,146	,298*	,217*	,357
30	Sig. (bilatérale)	,585	,750	,254	,100	,535	,679		,028	,186	,539	,202	,358	,122
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,261**	-,178	,415**	,336	-,103	,413	,491	1*	,308	,363	-,068**	-,208**	,291
31	Sig. (bilatérale)	,267	,452	,069	,147	,666	,070	,028		,187	,116	,775	,378	,213
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,442	-,148	,270	,469	,000	,358	,308	,308*	1	,000	,327	,369*	,623
32	Sig. (bilatérale)	,051	,534	,250	,037	1,000	,121	,186	,187		1,000	,160	,109	,003
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

	Corrélation de Pearson	,293	-,269	,446	,116	,098	,222	,146	,363	,000	1*	-,433**	-,214	,062
ب33	Sig. (bilatérale)	,210	,251	,049	,625	,680	,347	,539	,116	1,000		,057	,365	,795
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,193	,223	-,094	,051	-,302	,063	,298	-,068	,327	-,433	1	,816	,444*
ب34	Sig. (bilatérale)	,416	,344	,692	,831	,196	,793	,202	,775	,160	,057		,000	,050
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	-,163	,219	-,166	,019	-,284	-,055	,217	-,208	,369	-,214	,816	1	,471
ب35	Sig. (bilatérale)	,491	,355	,484	,936	,226	,818	,358	,378	,109	,365	,000		,036
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
	Corrélation de Pearson	,380*	-,027	,140	,240	-,053	,279*	,357	,291	,623	,062	,444	,471	1
ب36	Sig. (bilatérale)	,098	,911	,556	,308	,826	,234	,122	,213	,003	,795	,050	,036	
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20

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

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

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,766	36

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
ب1	116,3000	152,432	,224	,763
ب2	115,3500	144,766	,554	,747
ب3	116,0000	148,947	,406	,754
ب4	116,8500	166,766	-,258	,785
ب5	115,4000	151,621	,535	,754
ب6	117,0000	145,158	,484	,749
ب7	115,7000	149,800	,451	,754

ب8	116,1000	161,884	-,097	,774
ب9	116,2000	159,432	-,005	,773
ب10	116,3000	143,484	,664	,743
ب11	115,2000	149,537	,482	,753
ب12	116,2500	144,724	,491	,749
ب13	117,1000	155,779	,111	,768
ب14	116,8500	150,661	,264	,761
ب15	115,3500	142,871	,704	,741
ب16	116,3500	148,450	,268	,761
ب17	116,3500	148,450	,408	,754
ب18	116,2500	155,671	,137	,766
ب19	116,3000	150,221	,233	,763
ب20	115,9500	152,892	,235	,762
ب21	116,1000	152,516	,250	,761
ب22	118,1000	168,621	-,547	,782
ب23	117,9500	164,892	-,256	,777
ب24	115,3000	154,116	,340	,759
ب25	116,6500	172,239	-,471	,791
ب26	116,0000	148,737	,601	,750
ب27	115,8000	150,695	,580	,753
ب28	117,2000	154,168	,128	,769
ب29	116,0000	155,895	,114	,768
ب30	116,2500	143,882	,546	,746
ب31	115,4000	139,832	,598	,741
ب32	115,0000	154,526	,446	,758
ب33	116,7000	151,905	,230	,762
ب34	115,5500	156,576	,098	,768
ب35	115,3000	158,642	,054	,768
ب36	116,0500	146,261	,425	,752

Corrélations

Corrélations

		الدرجة	الدرجة2
الدرجة	Corrélation de Pearson	1	,905**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	20	20
الدرجة2	Corrélation de Pearson	,905**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	20	20

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

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%

Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,719
		Nombre d'éléments	18[a]
	Partie 2	Valeur	,508
		Nombre d'éléments	18[b]
	Nombre total d'éléments		36
Corrélation entre les sous-échelles			,562
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,719
	Longueur inégale		,719
Coefficient de Guttman split-half			,701

a. Les éléments sont : ب18, ب17, ب16, ب15, ب14, ب13, ب12, ب11, ب10, ب9, ب8, ب7, ب6, ب5, ب4, ب3, ب2, ب1.

b. Les éléments sont : ب34, ب33, ب32, ب31, ب30, ب29, ب28, ب27, ب26, ب25, ب24, ب23, ب22, ب21, ب20, ب19, ب36, ب35.

Fiabilité

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Lambda	1	,745
	2	,812
	3	,766
	4	,701
	5	,779
	6	.
Nombre d'éléments		36

مخرجات نتائج فرضيات الدراسة

Corrélations

		دافعية	ذكاء	جودة
دافعية	Corrélation de Pearson	1	,226**	,185**
	Sig. (bilatérale)		,000	,001
	N	303	303	303
ذكاء	Corrélation de Pearson	,226**	1	,204**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	303	303	303
جودة	Corrélation de Pearson	,185**	,204**	1
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	
	N	303	303	303

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

Mesures symétriques

		Valeur	Erreur standard asymptotique[a]	T approximé[b]	Signification approximée
Nominal par Nominal	Phi	,702			,02
	V de Cramer	,702			,02
Intervalle par Intervalle	R de Pearson	,087	,041	1,507	,133[c]
Ordinal par Ordinal	Corrélation de Spearman	,106	,047	1,845	,066[c]
Nombre d'observations valides		303			

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

c. Basé sur une approximation normale.

Corrélations

		دافعية	ذكاءمرتفع	ذكاءمنخفض	جودةمنخفض	جودةمرتفع
دافعية	Corrélation de Pearson	1	,738**	-,070	,373**	,741**
	Sig. (bilatérale)		,000	,724	,000	,0458
	N	303	275	28	92	211

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

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

b. Calcul impossible car au moins une variable est une constante.