جامعة المنصورة
كلية التربية

التنبؤ بالذكاء الانفعالي في ضوء كل من التعلم المنظم ذاتياً والدافعية العقلية لدي طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

سمير محمد حميدة عبدالقوي رسلان

باحث دكتوراة بقسم علم النفس التربوي
جامعة الأسكندرية

إشراف

أ.د/ سعيدعبدالغني سرور

أستاذ علم النفس التربوي
بكلية التربية - نائب رئيس جامعة دمنهور
لشئون خدمة المجتمع وتنمية البيئة (السابق)

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١٢٣ – يوليو ٢٠٢٣

التنبؤ بالذكاء الانفعالي في ضوء كل من التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية لدي طلاب المرحلة الثانوية

سمير محمد حميدة عبدالقوي رسلان

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلي الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية لدي طلاب الصف الأول الثانوي، والتعرف علي إمكانية التنبؤ بالذكاء الانفعالي في ضوء هذه المتغيرات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٠) طالبا وطالبة، وطبق عليهم أدوات البحث المتمثلة في: مقياس الدافعية العقلية (إعداد/ عزالدين ابراهيم،٢٠٢٢)، مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد/ الباحث)، ومقياس الذكاء الانفعالي إعداد (GENOS,2010/ تعريب الباحث). وأسفرت أهم نتائج البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا لدي الطلاب عينة البحث، ووجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا، كما أمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال الدافعية العقلية، والتعلم المنظم ذاتيًا لدي طلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: *الذكاء الانفعالي- الدافعية العقلية- التعلم المنظم ذاتيًا- طلاب المرحلة الثانوية.*

Abstract

The aim of the current research is to reveal the relationship between emotional intelligence and each of the self-regulated learning and mental motivation among first year secondary students, and to identify the possibility of predicting emotional intelligence in the light of these variables. And applied to them the research tools represented in: the measure of mental motivation (prepared / Ezzedine Ibrahim, 2022), the measure of self-regulated learning (prepared / the researcher), and the measure of emotional intelligence prepared by (GENOS, 2010 / Arabization of the researcher). The most important results of the research resulted in the presence of a positive correlation between mental motivation and self-regulated learning among students, the research sample, and the existence of a correlation between emotional intelligence and both mental motivation and self-regulated learning, and it was also possible to predict emotional intelligence through mental motivation and self-regulated learning among stage students high school.

Key words: Emotional intelligence - mental motivation and self-regulation learning -secondary school students

مقدمة:

تشهد المجتمعات الانسانية تطورًا ملحوظا خصوصًا في العصرالحالي، يجعل الأفراد بحاجة دائمة إلي مواكبة هذا التطور، باكتساب مهارات علمية وتعليمية حديثة ومتطورة من شأنها مساعدة الأفراد في تنمية فكرهم ودفعهم إلي الإبداع والإنتاج العلمي المتميز. ويعد طلاب الثانوية العامة حجر أساس في العملية التعليميه نتيجة لأهمية هذه المرحلة وما يترتب عليها من تحديد لمعالم مستقبل الطلاب وتوجهاتهم المستقبلية، ولذلك فهم بحاجة إلي مفاهيم وإدراكات متميزة تهتم ببناء عقولهم وأفكارهم، وتعمل علي تطويرها وتوفر لهم بيئة داخلية وخارجية مناسبة للتعلم، وتساعدهم علي حل المشكلات التي تواجههم في المواقف الحياتية المختلفة، الأمر الذي ينعكس علي إنتاجهم العلمي وتحصيلهم الدراسي ويعزز من فرص نجاحهم في المستقبل.

ويمثل طلاب الثانوية العامة شريحة كبيرة، ومؤثرة في المجتمع، والمرحلة الثانوية من أهم المراحل الدراسية؛ إذ تمثل مرحلة البناء النفسي والمعرفي للطالب، فهي محصلة تغيرات تربوية واجتماعية وفكرية يعيشونها وتهيؤهم لدخول الجامعة، كما تتشكل فيها اتجاهاتهم وتنمو قدراتهم المعرفية وقيمهم الجمالية والأخلاقية. فهؤلاء الطلاب يشكلون عناصر هامة وثروة في المجتمع، ومركز طاقته المنتجة القادرة علي إحداث التغيير في مجالات الحياة كافة؛ لما يتمتعون به من قدرات عقلية وابتكارية، ولهم دور كبير في تطوير مجتمعاتهم مستقبلا في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي. وهي من المراحل الدراسية المهمة في الحياة الأكاديمية للطالب، حيث يحمل أمل كل منهم في تخطي عتبة الثانوية العامة منتقلين إلي العالم الأكبر حيث الجامعات والمعاهد العليا، وفي هذه الأثناء يواجه الطلاب العديد من التحديات والصعوبات الأكاديمية والحياتية خلال تلك المرحلة الد قيقة من حياتهم، ولعبور هذه المرحلة من عمر الطالب وتحقيق أهدافه التي يسعي إليها، كان من الضروري أن يستند إلي عادات تربوية سليمة، من خلال التركيز علي بناء المهارات وصقل الشخصية (عزالدين ابراهيم،٢٠٢٢).

ويتأثر تحصيل الطلاب أكاديميًا بعدد من المتغيرات، لعل من أهمها الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence والذي يكسب الطلاب قدرات، ومهارات تعينهم علي مواجهة التحديات والمشكلات الدراسية. وذلك لما يتضمنه من فوائد متعددة ترتبط بالجانب الشخصي والمهني؛ حيث أنه كفاة أساسية في العديد من المجالات، ويدعم التقدم نحو النجاح والاندماج الآكاديمي والمهني، ويعزز مهارات التواصل، ويحسن العلاقات (Houston,2022).

وقد أشارالعديد من الباحثين في دراساتهم إلي أهمية الذكاء الانفعالي في تحقيق نجاح الفرد، والوصول إلي مستوي من الصحة النفسية والرفاهية والنجاح في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية. كما أشارت تلك الدراسات إلي علاقته بالعديد من المتغيرات في المجالات النفسية والتربوية (Goleman,1995;Bar-on,2000; Mayer & Salovey, 1990).

ويؤكد (Salavera et al., 2017) أن الذكاء الانفعالي يعد عاملاً محدداً لتوجهات الفرد عبر مجالات متنوعة؛ فهو يُمكن الفرد من إدراك وتنظيم وتوجيه انفعالاته وانفعالات الآخرين أثناء مواجهته للضغوط والمطالب المفروضة عليه من المصادر المختلفة، ويساعد نجاحه في ذلك علي تشكيل توقعاته للنجاح المستقبلي.

ويشير (Droppert et al., 2019) أن الذكاء الانفعالي يوفر شبكات من الدعم الاجتماعي تقلل من آثار الضغوط التي يتعرض لها الفرد في حين أن الفشل في إدارة وتوجيه الانفعالات يعرضه إلي الشعور بالضيق والانزعاج وتجعله يستغرق وقتا أطول للتعافي من آثار التجارب السيئة، مما يدفع بالفرد إلي تحقيق متع وقتية غير تكيفية يعتقد خطأ بقدرتها علي مساعدته في تجاوز مطالب الحاضر وضغوطه.

ويشير (Cabras et al., 2020) إلي أن المستويات المرتفعة من الذكاء الانفعالي تجعل الفرد أكثر مقاومة لمشاعر الفشل والإحباط، وتساعد علي إدراك المواقف والأحداث علي أنها أقل تهديدًا، وتحفز الفرد علي التوجه نحو تحقيق أهدافه المستقبلية.

ومنذ ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي ضمن الأدب النفسي، وقد حاز اهتمام الباحثين والمتخصصين بشكل كبير، وذلك لمعرفة كيفية التعامل معه، وكيف يمكن أن نربطه ببعض المتغيرات. وبمرورالوقت أصبح للذكاء الانفعالي دورٌكبيرفي المجالات النفسية والتربوية.

وقد ظهر في السنوات الأخيرة وخاصة في العقد الأخير من القرن الماضي مصطلح الدافعية العقلية، حيث حازاهتمام كثير من الباحثين، وتمثل الدافعية العقلية أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الانسانية، فهي تلعب دورا حيويا في نجاح الطلاب داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، ويعد عالم النفس" ديبونو"De Bono أول من أدخل مفهوم الدافعية العقلية في مجال علم النفس عندما نظر إلي الإبداع نظرة مختلفة عن باقي العلماء، حيث يري أن ابداع الفرد يظهرمن خلال دافعيته العقلية، والتي تساعده في الوصول إلي ابداعات خلاقة، وطرق متنوعة وفريدة من نوعها في حل ما يتعرض له من مشكلات (De Bono,1998).

وتشير الدافعية العقلية إلي قدرة الفردعلي التعامل مع المواقف المختلفة، وقيامه بوظائفه بالرغم من الصعوبات والتحديات المحيطة به كما أنها تتضمن قدرة الفرد علي التكيف الفعال مع الموقف مما يتيح له القدرة علي توليد الأفكار التي تساعده في التغلب علي أي عقبات تواجهه بكفاءة واقتدار حيث يمكن التوصل للافكار المتولدة من الدافعية العقلية بطريقتين تتمثل الطريقة الأولي في تحسين السبل المتبعة في التفكير، في حين تتمثل الطريقة الثانية في إزالة كل ما يعوق تلك السبل (أماني فرحات،٢٠٢٢)

وتُعبر الدافعية العقلية عن مجموعة من العمليات المعرفية التي يمكن استخدامها في التفكير أثناء حل المشكلات واتخاذ القرار، والسعي المستمر نحو التغيير والإبداع (Giancarlo & Urdan, 2004). وهو ما أشارت إليه ديانة إسماعيل (٢٠١٥) أن الدافعية العقلية هي رغبة الطالب ونزعته لاستعمال قدراته في التفكير، وتعبرعن مجموعة من العمليات المعرفية التي يمكن أن تستعمل في حل المشكلات واتخاذ القرار.

وتعد الدافعية العقلية ذات أهمية للطلاب وذلك لأنها تعمل علي زيادة فاعلية النشاط الذهني الموجه لديهم، وتجعل منهم باحثين إيجابين عن المعرفة، بالإضافة إلي أنها تزيد من قدرتهم علي التحدي والمنافسة وبخاصة في الأنشطة الصعبة والمعقدة؛ والتي تحتاج لمهارات تفكير عليا في حلها (محمد الرفوع، ٢٠١٥).

كما تسهم الدافعية العقلية في اكتشاف الطالب للمعلومات والمعارف اللازمة حول تعلم أي موضوع بهدف فهمه؛ وهذا يعزز الفاعلية الذاتية والثقة بالنفس لديه، وكذلك القيام بالمهام التي يرغبها ويستمتع بها، والانتباه إلي الأحداث والأشياء التي لم ينتبه إليها الآخرون، وزيادة التركيز العقلي، والقدرة علي حل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة و بدائل أكثر(عماد الزغول، ٢٠١٠).

وتعمل الدافعية العقلية علي التوصل إلي حلول إبداعية تقوم علي الحكمة وعدم التسرع في إصدار الأحكام عند التعامل مع الصعوبات والمشكلات والتحديات الأكاديمية اليومية التي تواجه، كما تعمل الدافعية العقلية علي توضيح الأفكار وإدراكها بدرجة أكبر، وتحقيق التنوع في التفكير وتوجيهه نحو أفكار جديدة ومنطقية الطلاب (عادل المنشاوي، ٢٠١٥).

وتعد الدافعية العقلية مؤشر فعال علي كفاءة التعلم الإيجابية وهذا ما أشارت إليه دراسة (طارق نور الدين، ٢٠١٨). وترتبط الدافعية العقلية إيجابيا بأساليب التفكير وكل من التوافق الأكاديمي والتحصيل وهو ما أشار إليه كل من (فارس هارون، ٢٠١٩؛ طه علي، وإيمان خلف،

٢٠١٩)، كما أشارت مي السيد (٢٠١٩) إلي أن تنمية الدافعية العقلية لها أثر إيجابي علي اندماج الطلاب الأكاديمي داخل الأنشطة والمهام الأكاديمية.

ويتسم العالم الآن بالمنافسة، ويحتاج إلي تميزعال في الأداء الأكاديمي للطالب؛ ولهذا فان المسئولية النهائية للتعلم والتفكيرتقع علي أكتاف الطلاب. وكذلك الأهداف النهائية للطلاب هي نتيجة وثمرة لمتابعتهم الخاصة لتعليمهم، وهو ما أشارإليه كذلك (Bandura,2012) أن الطلاب باحثون ناشطون يقومون بمعالجة المعلومات. وهو ما أكده (Zemmerman,1999) أن التعلم هوأحد السلوكيات الموجهه ذاتيًا من قبل الطلاب، والتي تمارس في سياق محدد. مما أدي إلي طرح مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا بشكل قوي في العقود الأخيرة.

ويعرف Self-regulated learning (SRL) التعلم المنظم ذاتيًا أنه "عملية هادفة ونشطة، يقوم فيها الطلاب بوضع أهداف تعليمية، ثم يحاولون مراقبة وتنظيم خصائصهم السلوكية والمعرفية والدافعية، والعمل علي التحكم فيها وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف، وفق طبيعة البيئة التعليمية "(Pintrich,2000).

ويشمل التعلم المنظم ذاتيًا جوانبًا معرفية وما وراء معرفية وسلوكية وتحفيزية وعاطفية ترتبط بالتعلم. لذلك، فهو مظلة يتم تحتها عدد كبيرمن العمليات التي تؤثر علي التعلم مثل (الكفاءة الذاتية ، والإرادة، والإستراتيجيات المعرفية) ضمن نهج شامل. لهذا السبب أصبح التعلم المنظم ذاتيًا واحدًا من أهم مجالات البحث في علم النفس (Panadero,2017).

وفي هذه المرحلة – الثانوية العامة – تكون مسئولية التعلم بشكل كبيرملقاه علي عاتق الطالب، فإن تقدمه يعتمدعلي مجهوده الذاتي، وذلك من خلال تطوير معارفه ومهاراته وتحسينها. وقد أصبح الجهد الذاتي المطلوب كبيرًا من قبل المتعلمين لتحقيق مستوي أكاديمي أفضل.

ويظهر اكتساب المعرفة الآن هدفًا رئيسًا يرتبط بالنواحي الأكاديمية في التعليم الثانوي، وهو ما يدفع إلي توظيف إستراتيجيات وأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا لدورها المهم في هذا الأمر، وارتباطها باندماج الطلاب معرفيًا ووجدانيًا. كما يحتاج القائمون علي التعليم الثانوي إلي زيادة الاهتمام بإستراتيجيات التعلم والتركيزعليها (سميرعقل، ٢٠١٢).

وقد أصبح التعلم المنظم ذاتيًا مطلباً أساسيا وملحًا منذ سنوات لتحسين التعلم؛ وذلك للوصول إلي مستوي متميز من التحصيل الآكاديمي، وحتي لا تقتصر سبل التحصيل علي الطرق التقليدية، والتي تركز بصفة خاصة علي الحفظ والاستظهار، فضلًا عن مساهمة هذا النوع من التعلم في مواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين، وكذلك محاولة التغلب علي مشكلة الامكانيات

المادية، فضلا عن ضروره تدريب الطلاب علي الاكتساب الذاتي للمعرفة، والبحث عنها، و مواصلة الاطلاع والقراءة (إنعام أحمد،٢٠١٧).

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلي أهمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا واستراتيجياته في زيادة المثابرة والنشاط والإيجابية ورفع الأداء الأكاديمي لاستكمال المهام العلمية المعروضة وتنظيم الجهد والقدرة والكفاءة في التعامل مع الفشل الأكاديمي (Chen, 2002).

مشكلة البحث:

يعد الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة نسبيا والتي ظهرت في التراث السيكولوجي في العقود الاخيرة، وقد حظي باهتمام العلماء والباحثين، وبظهورهذ المفهوم كنظرية حديثة، أصبح ضروريا التحقق من الافتراضات التي يقوم عليها. وفي الميدان التربوي نال هذا الموضوع اهتماما متزايدا من طرف الباحثين، نظرا للدور الحساس الذي يؤديه، انطلاقا من كون الذكاء الانفعالي هو أحد المكونات الأساسية للمناخ المدرسي وشخصية المتعلم. والمنظومة الانفعالية لدي الإنسان أحد أهم الأشياء المحددة لمعالم شخصيته، كما أن للانفعالات والعاطفة دورًا مهما في توجيه فكروسلوك الفرد، وكذلك تحديد علاقة الفرد بعالمه الخارجي.

ونتيجة لما يمر به العالم الآن من أحداث، تؤثر بلاشك علي مجريات الأمور في العملية التعليمية، وتجعل المهتمين بها يبحثون عن أساليب شتي، للوصول إلي أهداف تلك العملية، وخاصة في وجود التطورالسريع، والذي أدي إلي البحث عن ممارسات تعليمية وتربوية جديدة، وإن مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا أحد أهم الأساليب المطروحة بشدة منذ فترة، وخصوصا في هذه الآونة. وذلك لمميزاته المتعددة، وتعلقه بالكثيرمن متغيرات التعليم، والتي منها الذكاء الانفعالي، وقد تم التأكيد من قبل المتخصصين علي أهمية تفعيل استراتيجياته للنهوض بالعملية التعليمية؛ وفي هذا السياق تعمل بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مثل تنظيم الجهد، وبيئة التعلم، وطلب المساعدة علي اندماج الطلاب، وشعورهم بالمتعة.

وقد أشار الباحثون إلي أن الذكاء الانفعالي بكونه مجموعة من القدرات غيرالمعرفية، والكفاءات والمهارات تؤثر في قدرة الإنسان علي التعلم، وتجعله ينجح في التعامل مع المطالب البيئية، ويسعي المتعلمون المنظمون ذاتيًا لتحقيق النجاح، والنجاح يعتمد بنسبة كبيرة علي الذكاء الانفعالي. وتشيرالدراسات إلي وجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتعلم المنظم ذاتيًا، وأن الأبحاث التي أجريت حول العوامل غير المعرفية تؤكد ذلك (Goleman,1995).

ومن هذا المنطلق أشارالمتخصصون إلي وجود علاقات ذات صلة بين الـذكاء الانفعـالي بأبعاده المختلفة، والتعلم المنظم ذاتيًا، وتناولت الدراسات العلاقات بين أبعـاد كـل منهمـا.فـإن مكونات الذكاء الانفعالي مثل: (إدارة الذات، والوعي بها، والكفاءه الذاتية) وغيرها مـن الأبعـاد تؤثرعلي قضية التعلم لدي الطلاب وتؤدي إلي تنظيمه، وذلك من خلال تأثيرالمشاعر والانفعالات علي سلوك الطالب. وهو ما يتفق مع نتائج دراسـات: Fadlemulaet al .,2013; Mega et al.,2014; Rathore& Ami, 2018) ; غادة عبد الحميد، ٢٠١٢; زينب بـدر، ٢٠١٦; منـي مصطفي ،٢٠١٨)

وتعد الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم فـي أي مجال من المجالات المتعددة، سواء في تعلم أساليب التفكير وطرائقه أو تكوين الاتجايـات أو تحصيل المعارف والمعلومات لذا نجد أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبـة فـي عـدد مـن المواقف دون الاخري، واهتماماته قد تكون واضحة في عدد من المواقف وغيـر واضـحة فـي مواقف أخري، وذلك يرجع إلي مستوي الدافعية. ولو نظرنا إلي الناس في أقوالهم وأفعالهم لرأينا أن كل شخص منهم يختلف عن غيره من جهة ويشترك معه في عدد من النـواجي مـن جهـة أخري، والاختلاف يبقي دائما رغم وجود النواحي المشتركة، لذلك نستطيع القول بأن كل انـسان هو كائن منفرد له شخصيته الفذة التي تميزه عن الآخرين، أي أن لكل فرد نمـط خـاص يميـز شخصيته ويعطيه طريقة في التفكير تختلف عن الآخرين، بالرغم من ذلك يوجد تشابهات كثيـرة بين كثير من الافراد قد تشكل أنماطا سلوكية وبشرية تستهدف دراستها وفهمها واكتشاف المبادئ العامة لنموها وتطورها وطرق تنظيمها والتعبيرعنها.

وقد أشارت الدراسات إلي أن الدافعية العقلية تسهم في اكتـساب العديـد مـن القـدرات والمهارات المتنوعة، والتي يمكن توظيفها في مواقف متباينة، كما أنها تدعم الإبـداع. وإذا كنـا نسعي إلي متعلم متميز في جميع المجالات وتوظيفه بفاعلية من أجل القدرة علي إنتاج الكثير من الحلول المبتكرة للمشكلات المختلفة، ولتحقيق ذلك لابد من توافر مجموعة من العوامل لعل مـن أهمها الدافعية العقلية (أنمار يعقوب،٢٠٢١).

وقد أشارت دراسات عدة إلي وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والدافعية العقليـة منها دراسة: (Christie et al.,2007 ;وليد حموك،٢٠١٢; جدوإلي صـيفية & بوزويقـة عبـد الكريم، ٢٠١٨)

وقد أشارت الدراسات أيضا إلي وجود علاقات ذات دلالة احصائية بين الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا منها دراسة: (Meece,1994;صباح السيد،٢٠٢٢; أحمد الشريم،٢٠١٥; أحمد دوقة،٢٠١٦)

وقد لاحظ الباحث من خلال إطلاعه علي بعض البحوث والدراسات أن هناك شبه ندرة - في حدود علم الباحث– في البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الانفعالي في علاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية في دراسة واحدة، وخصوصا الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا كمنبئين بالذكاء الانفعالي.

وهو ما دفع الباحث إلي دراسة العلاقات المباشرة وغيرالمباشرة بين متغيرات هذه المتغيرات (الذكاء الانفعالي والتعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية).

وإن ظهور هذه المفاهيم والنظريات الحديثة في مجال علم النفس التربوي، والتي تفرض نفسها بقوة علي الواقع التعليمي والتربوي، يدعو إلي ضرورة البحث في مدي الإرتباط والسببية بينها، وذلك إعتمادًا علي نتائج البحوث والدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، والتي أشارت إلي وجود علاقات إرتباطية سببية بينها. وحيث أن معرفتنا لطبيعة هذه العلاقات وما يتصل بها من أبعاد مختلفة له أهمية كبيرة تعطينا مؤشرات ودلائل واضحة ومهمة عن مستقبل التعليم والطلبة، وتمكننا من معرفة بعض معوقات العملية التعليمية، والإسترشاد لكيفية النهوض بها، للوصول إلي مستوي لائق ومرتفع من الأداء الآكاديمي ونواتج التعلم.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الذكاء الانفعالي ؟
٢. هل توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الدافعية العقلية؟
٣. هل توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الدافعية العقلية ؟
٤. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية".
٥. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا والذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية".
٦. هل يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلي:

١. التعرف علي طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٢. الكشف عن تأثير النوع الاجتماعي(ذكور/ إناث) لطلبة الثانوية العامة في كل متغير من متغيرات البحث، المتمثلة في الذكاء الانفعالي والدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا.

٣. تفسير طبيعة العلاقات والتأثيرات بين متغيرات البحث.

٤. بيان القدرة التنبؤية لكل من التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية بالذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٥. الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيًا والذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٦. التعرف علي طبيعة العلاقة بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

١- تكمن أهمية هذا البحث في كونه يعني بفئة مهمة داخل الحقل التعليمي وهم طلاب المرحلة الثانوية.

٢- محاولة لفت نظرالقائمين علي العملية التعليمية في مجال علم النفس التربوي إلي أهمية وضع برامج موجهة لإفادة الطلاب- خصوصًا في المرحلة الثانوية - بأهمية الذكاء الانفعالي في النجاح في الحياة والدراسة الاكاديمية، وتبصيرهم بدوركل من: التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية في تحقيق ذلك.

٣- فهم العلاقات بين متغيرات هذا البحث قد يسهم في زيادة الوعي بالتاثيرات المتبادلة بينها، ومن ثم توجيه القائمين علي العملية التربوية في مساعدة الطلاب علي الرفع من مستوي عمق استخدامهم لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مما يترتب عليه تحسين جودة العملية التعليمة، ورفع مستوي الإنجاز الاكاديمي لديهم.

٤- دراسة العلاقة المتشابكة مع الذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية في ضوء متغيري التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية.

٥- الاستفادة من بناء وتصميم مقياس للتعلم المنظم ذاتيًا.

٦- الاستفادة من ترجمة مقياس جديد للذكاء الانفعالي وادخاله للبيئة العربية.

٧- التوصل إلي معادلة تنبؤية تربط بين كل من الذكاء الانفعالي، والدافعية العقلية، والتعلم المنظم ذاتيًا يمكن علي أساسها بناء برامج تدريبية تزيد من نواتج التعلم لديهم.

حدود البحث:

محددات بشرية: تكونت عينة هذه الدراسة من (٤٥٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي العام، المقيدين في العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣) والمقيدين في الفصل الدراسي الثاني بمدرسة شاكر فرج الثانوية العامة بنين، ومدرسة الشهيد أحمد زيد الثانوية العامة بنات.

محددات زمنية: العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م

محددات مكانية: محافظة البحيرة- مركز أبوحمص – طلاب المدارس الثانوية- مدرسة شاكر فرح الثانوية بنين ومدرسة الشهيد أحمد زيد الثانوية العامة بنات.

مفاهيم البحث :

الذكاء الانفعالي: Emotional Intelligece

تعريف (Gignac&Stough,2009) للذكاء الانفعالي: بأنه قدرة الفرد علي التعرف علي الحالات الانفعالية، والسيطرة عليها، مع مراعاة الحالة الانفعالية لمن حولنا.

ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الذكاء الانفعالي المستخدم في البحث الحالي.

التعلم المنظم ذاتيًا Self- regulation learning:

هوعملية هادفة ونشطة، يقوم فيها الطلاب بوضع أهداف تعليمية، ثم يحاولون مراقبة وتنظيم خصائصهم السلوكية والمعرفية والدافعية، والعمل علي التحكم فيها وتوجهها نحو تحقيق تلك الأهداف، وفق طبيعة البيئة التعليمية (Pintritch,2000).

ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس التعلم المنظم ذاتيًا المستخدم في البحث الحالي.

الدافعية العقلية Mental motivation:

الدافعية العقلية هي حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه أو تقييم المواقف واتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن نزعته نحو التفكيروتتسم هذه الحالة بالثبات والتي تجعل منها عادة عقلية لدي الفرد، وتمثل خصائص المفكر الناقد الجيد أو المثالي (حموك،٢٠١٢).

وتعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب علي مقياس الدافعية العقلية المستخدم في البحث الحالي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الذكاء الانفعالي: Emotional intelligence

أشار العديد من الباحثين إلي أهمية الذكاء الانفعالي في تحقيق نجاح الفرد، والوصول إلي مستوي من الصحة النفسية والرفاهية والنجاح في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية. كما أشارت تلك الدراسات إلي علاقته بالعديد من المتغيرات في المجالات النفسية والتربوية (Mayer&Salovey,1990 ;Goleman,1995;Bar-on,2000).

ومنذ ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي ضمن الأدب النفسي، وقد حاز اهتمام الباحثين والمتخصصين بشكل كبير، وذلك لمعرفة كيفية التعامل معه، وكيف يمكن أن نربطه ببعض المتغيرات. وبمرورالوقت أصبح للذكاء الانفعالي دورٌكبيرفي المجالات النفسية والتربوية.

وقد توجهت إليه الأنظارمع بداية التسعينات بفضل كتابات (mayer&Salovey,1990) والتي اهتم بها "Danieal Goleman" وأشارإلي أنه أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة من غيره من أنواع الذكاءات، وذلك لما يلعبه من دورمهم في النجاح في العمل والدراسة والحياة الاجتماعية (Goleman,1995).

وقد توالت البحوث والدراسات حول هذا الموضوع لأهميته، وتأثيره علي وعي ومراقبة الإنسان لانفعالاته، وانفعالات الآخرين، ومعرفة ما يشعر به المرء، واستخدام هذه المعرفة لاتخاذ قرارات جيدة (Goleman,1998) .

وقد أشار (Cherniss&Goleman,1999) إلي أن الذكاء العام يسهم في أعلي تقدير بنسبة ٢٠% فقط في نجاح الفرد في حياته ، بينما تسهم العوامل الأخري ومن أهمها الذكاء الانفعالي بنسبة ٨٠% في نجاح الفرد في حياته، وذلك وفقا لدراسات (Mayer,1996).

وقد ارتبط هذا المفهوم بمهارات وقدرات شخصية مثل:(وعي وإدراك الذات، ضبط وإدارة المشاعروالانفعالات، التحكم في الاندفاعات، تحفيز الذات، التواصل الاجتماعي) .

وقد أثار الذكاء الانفعالي اهتمام الباحثين حول العالم، نظرًا لما أشارت إليه الدراسات من قدرته علي التنبؤ بالصحة والرفاهية النفسية والنتائج المتعلقة بالعمل. وقد أشار (Mayer, et al.,2003) إلي أن الذكاء الانفعالي لا يمثل الذكاء العام فحسب، بل هو أيضا مؤشر قوي لنتائج الحياة المهمة. وأصبح للذكاء الانفعاليمثل هذا التأثير بسبب قدرة الناس به علي مراقبة مشاعرهم

وعواطفهم، بالإضافة إلي مشاعر وعواطف الآخرين. ويساعد الذكاء الانفعالي في التعرف علي المشاعر وفهمها ومعالجتها (Forst, 2019).

وقد تعددت مفاهيم الذكاء الانفعالي :

فيطلق بعض الباحثين عليه الذكاء العاطفي أو الذكاء الوجداني، وقد اختلف علماء النفس في تعريفه هل هو قدرات عقلية، أم سمات شخصية، أم مهارات اجتماعية؟

فعرفه (Mayer&Salovey,1990): علي أنه " القدرة علي إدراك معني المشاعروالانفعالات، والعمل علي استخدامها لمساعدة الفرد علي التفكير، وفهم انفعالاته أثناء علاقاته مع الآخرين، وامتلاك المعرفة الانفعالية لتعكس انفعالات ووجدانيات منظمة تشير إلي نمو الجوانب العقلية والانفعالية" .

وقد عرفه (Goleman,1995): بأنه قدرة الفرد علي مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين، ومعرفة ما يشعر به المرء، واستخدام هذه المعرفة لاتخاذ قرارات جيدة.

ويذكر (Bar-on,2000) أن الذكاء الانفعالي: هو مجموعة منظمة من المهارات والكفاءات غيرالمعرفية في الجوانب الشخصية والاجتماعية، تمنح الفرد القدرة علي التكيف مع الصعوبات الضاغطة المحيطة.

ويعرفه (Gignac&Stough,2009): أنه: قدرة الفرد علي التعرف علي الحالات الانفعالية، والسيطرة عليها، مع مراعاة الحالة الانفعالية لمن حولنا.

ويعرف الذكاء الانفعالي أيضًا بأنه: قدرة الفرد علي وعي وإدراك مشاعره وانفعالاته المختلفة، وإدراك انفعالات ومشاعر الآخرين من خلال تعبيراتهم اللفظية وملامح وجوههم وبعض حركاتهم الجسدية، وقدرته المختلفة أيضا علي توجيه مشاعره لتحقيق أهدافه المرجوة، وكبح جماح شهواته وتأجيل الإشباع الآني إلي المستقبل، وقدرته علي تحسس وتفهم مشاعر واحتياجات الآخرين، والعمل علي المساهمة في تلبيتها، والتوافق مع الآخرين من خلال إقامة علاقات اجتماعية متميزة معهم (إسماعيل الفرا& زهيرالنواجحة ،٢٠١٣).

مما سبق فإن بعض الباحثين تناول مفهوم الذكاء الانفعالي كقدرة علي الإدراك والتعبيرعن الانفعال في الأفكار، وفهم وتحليل العاطفة وتنظيم الانفعال للذات وللآخرين مثل: Mayer&Saloveyوبعضهم وصفه بأنه: مجموعة من القدرات والمهارات معًا تؤثرعلي قدرة الفرد ليستمر في التأقلم مع الضغوط والمطالب البيئية، مثل: Goleman&Bar-on.

وفي ضوء تعريفات التراث السيكولوجي يتبني الباحث تعريف (Gignac&Stough,2009) للذكاء الانفعالي: علي أنه قدرة الفرد علي التعرف علي الحالات الانفعالية، والسيطرة عليها، مع مراعاة الحالة الانفعالية لمن حولنا.كما تبني النموذج الخاص بهم في البحث الحالي.

النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي :

تم إنشاء نماذج لقياس الذكاء الانفعالي للأفراد من جميع الأعمار، ومن خلفيات متنوعة. تقيس هذه النماذج الخصائص المختلفة للذكاء الانفعالي، مثل:" الوعي الاجتماعي، وإدارة العواطف، والوعي الذاتي ، والإدارة الذاتية، ووضوح المشاعر، وإدارة الإجهاد، وما إلي ذلك". في حين أن كل نموذج له جوانب محددة من الذكاء الانفعالي، ويخدم كل منها غرضًا لقياس الذكاء الانفعالي (Salovey& Mayer ,1998).

(١) نماذج القدرة Ability Models:

استخدم هذا النموذج من قبل (Mayer &Salovey,1997) ويشيرإلي أهمية النظام الانفعالي للفرد، وتأثيره في النظام المعرفي للقدرات البشرية، وذلك خلافاً لأراء المداخل التقليدية في مجالات الانفعالات، والتي تشير إلي أن الانفعالات تعيق النشاط المعرفي للإنسان وأن ذلك مؤداه أن الانفعالات والذكاء مجالان منفصلان، فقد نظرالباحثان إلي أن الانفعالات بكل أنواعها تقريبا تساهم بشكل كامل في التفكير، أكثرمن أنها غيرعقلانية. وهذا النموذج هو مجموعة من القدرات العقلية التي تعمل في المجال الانفعالي، ونماذج القدرة بنيت أساساً علي العلاقة بين الوجدان والذكاء.

ويمكن تلخيص بعض أبعاد الذكاء الانفعالي في نماذج القدرة وهي :

أربعة أبعاد عند (Mayer&salovey,1997) تتضمن:

١- إدراك العواطف.
٢- استخدام العواطف لتسهيل التفكير.
٣- فهم العواطف.
٤- إدارة العواطف.

(٢) النماذج المختلطة:

وتسمي النماذج غيرالمعرفية، أونماذج القدرات والسمات، ومنها نموذج جولمان (1995) ونموذج بار أون (2000).ويعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات والكفاءات

الانفعالية والاجتماعية، التي يتمتع بها الفرد، وهي لازمة لنجاحه المهني في الحياة. وتـري هـذه النمـاذج أن الانفعـال سـمة مـن سـمات الشخـصية، شـأنه شـأن الانبـساط ويقظـة الضمير(Goleman,2000).

وقد كانت الفكرة السائدة سابقاً توجه إلي ضرورة فصل انفعالاتنا أو احتوائهـا، بحيـث لا تتدخل في تقييمنا لمواقف الحياة المختلفة، فقد كان يعتقد آنـذاك أن الانفعـال منـاقض للتفكيـر المنطقي، وعلينا التحكم فيه ويجب عزله حتي يصل الإنسان إلي الحلول الصحيحة، ولكـن مـع مرورالوقت تغيرت هذه النظرة وأصبحت الانفعالات ذات أهمية متزايدة في حياة الإنسان، فـإن الجانب العقلي يسهم إيجابيا في الأمورالانفعالية من خـلال تفـسيرالموقف الانفعـالي وترميـزه وتسميته، وذلك من خلال التعبير والإفصاح عنه، كما أنه يساهم بالـسلب أيـضا عـن طريـق التفسيرالخاطئ للمواقف، وفي المقابل يساهم في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبـداع، ومهارات حل المشكلات.

أ- نموذج (Goleman,1995):

أشار جولمان إلي أن معامل الذكاء يسهم بنسبة ٢٠% فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، وأن نسبة ٨٠ % تعود للعوامل الأخري التي تكون الـذكاء الانفعـالي، وأن الـذكاء الانفعالي جزء منها. **وهو** خطأ متكرر من قبل البعض، وهوجعل ٨٠ % من عوامل نجاح الفرد تعود للذكاء الانفعالي وحده، في الوقت الذي أكد فيه Goleman صراحة، أن هذه النسبة تعـود لعدة عوامل مثل:(مستوي تعليم الفرد، وصحة الأسرة التي يولد فيها، والحالة المزاجية، والحـظ الخالص، فضلا عن الذكاء الانفعالي). وقد نبه Goleman علي هذا الأمرلأن البعض قد يعتقد أن الذكاء الانفعالي وحده يستطيع أن يحقق النجاح للطالب أوالفرد، دون هذه الأشياء المهمة، سـالفة الذكر.

<u>حدد Goleman مكونات الذكاء الانفعالي في خمسة مكونات أساسية هي:</u>

١ الوعي بالذات Self-awareness.
٢ ضبط الذات Self-control (وتسمي أيضا معالجةً الجوانب الانفعالية).
٣ الدافعية Motivation (تحفيز الذات).
٤ التعاطف Empathy (ويشيرإلي معرفة مشاعرالآخرين).
٥ المهارات الاجتماعية social skills.

وثمة خصائص تميز الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي في هذا النموذج ومنها:

- تميزهم بالواقعية.
- يضعون خططًا مستقبلية.
- لديهم قدرات للاستفادة من الخطط المستقبلية.
- يظهرون مثابرة مع المهام الصعبة.

ب- نموذج (Bar-on,2000):

هو أحد النماذج المختلطة، وأول من ذكر نسبة الانفعال(EQ) بوصفه نظيرًا لنسبة الذكاء(IQ). فيري Bar-on أن الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات غيرالمعرفية، والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد علي النجاح والتعايش مع متطلبات الحياة وضغوطها، وينطلق هذا النموذج من الإجابة علي سؤال مؤداه: لماذا ينجح بعض الناس في حياتهم وحل مشاكلهم بشكل عام بينما يفشل آخرون؟ ولهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تناولت صفات الأفراد الناجحين في حياتهم وخصائصهم ، وتوصل إلي مفهوم حاصل الانفعال.

وقد أشار كل من: (Bar-On&Parker,2000) إلي أبعاد الذكاء الانفعالي، مستندين إلي مكوناته عند Goleman (1998) وقاما بتعريفه بأنه: مجموعة من القدرات الشخصية والانفعالية والاجتماعية.

مهارات الذكاء الانفعالي لدي Bar-on :

١ مهارة الكفاءة الشخصية Personal competence.

٢ مهارة الكفاءة الاجتماعية Social efficiency.

٣ مهارة إدارة الضغوط Manage stress.

٤ مهارة التكيفية Adaptation.

٥ مهارة كفاءة المزاج العام Efficient general mood.

ج ــ نموذج Strickland (2008)

وصفت Strickland الذكاء الانفعالي بأنه يتكون من خمس كفاءات لكل منها مجموعة من المقاييس الفرعية.

وهذه الكفاءات هي:

١. الكفاءات الشخصية.

٢. الكفاءات بين الأشخاص .
٣. القدرة علي التكيف.
٤. إدارة الإجهاد.
٥. المزاج العام.

د ــ نموذج الذكاء الانفعالي(GENOS, 2010):

يمتازهذا النموذج باستخدامه في أماكن العمل والدراسة، فهو يقيس عدد المرات التي يظهر فيها الأفراد سلوكًا عاطفيا في مكان العمل، وهو ما جعل المهتمين بمفهوم الذكاء الانفعالي من الباحثين النفسيين والقائمين علي العملية التعليمية، يعتمدون عليه في قياس الذكاء الانفعالي . ومن مميزات هذا النموذج أنه يتم الاعتماد عليه وعلي نتائجه في تحديد واختيار وتطويرالأفراد (Gignac&Stough,2009).

تم تصورنموذج GENOS (EI) في الأصل من قبل (Palmer & Stough,2001) في جامعة Swinburne وتم نشره باسم اختبارالذكاء الانفعالي "بجامعة سوينبرن" وتم تعديله فيما بعد في عام،2009 وظهر في العديد من الأوراق البحثية علي هذا النحو. وقد عدله مرة أخري Gignac (2010) والذي عُرف فيما بعد بنموذج GENOS (EI) للذكاء الانفعالي ويتم استخدامه الآن علي نطاق واسع في كل من الإعدادات البحثية والنفسية والتجارية .

مكونات نموذج GENOS :

قدم Gignac بحثاً عن نموذج ذكاء عاطفي، من سبعة عوامل يسمي GENOS (EI)، وقدأصبح نموذجًا شائعًا يستخدمه الباحثون منذ عام (2010) في عدد من الدراسات مثل: (Tageja et al.,2021؛Kevin, 2020 ؛forst, 2019 ؛ Caroll, 2017 ؛Burns,2016)

ويشتمل هذا النموذج علي هذه الأبعاد: (الوعي الذاتي الانفعالي(ESA)، والتعبير الانفعالي (EE)، والوعي الانفعالي للآخرين (EAO)، والتفكيرالانفعالي (TR)، والإدارة الذاتية الانفعالية (ESM)، والإدارة الانفعالية للآخرين (EMO)، وضبط النفس الانفعالي(ESC). ويمكن قياس هذه الأبعاد إما عن طريق تقييم ذاتي، أو تقييم قائم علي ليكرت أيضا.

ثانياً: الدافعية العقلية: Mental motivation

ظهر مفهوم الدافعية العقلية في ضوء اهتمام الباحثين بالدوافع التي تحفز الأفراد علي الاكتشاف وحب الاستطلاع، وكيف يمكن أن يرتبط ذلك بعمليات التفكير وحل المشكلات؟

ولاسيما التفكير الناقد والتفكير الإبداعي اللذان يمكنان الأفراد من مواجهة وحل المشكلات المستجدة. وهي تقابل مفهوم الجمود العقلي الذي يجعل من المتعلمين تقليديين ويفكرون بطريقة صلبة وغير مرنة، ويتبعون طريقة واحدة من التفكير، في حين أن الدافعية العقلية تجعل المتعلمين يصلون إلي أفكار جديدة وهادفة وتجعل حياتهم ممتعة ومليئة بالتحدي والحماس (الشريم، ٢٠١٦).

بهذا انبثقت الدافعية العقلية بوصفها إحدي العمليات المعرفية التي يمكن أن تستعمل لوصف التفكير وحل المشكلات والقدرة علي اتخاذ القرار، وهو ذو علاقة بالإنفتاح المعرفي، وضبط الذات معرفيا، وتحفيزها نحو تقديم أفضل أداء، ومواجهة المشكلات بطريقة إبداعية وفريدة، لهذا فان الدافعية العقلية من المرتكزات الرئيسة لتحفيز الذات نحو التعلم والإنجاز، والتفكير بطريقة نقدية يجابية، إذ ان المتعلمين الذين يسجلون درجات مرتفعة علي هذه الإمكانية يتسمون بارتفاع مستوي الأداء، والمبادرة بطرح أفكار أصيلة، والتفوق علي أقرانهم في حل المشكلات، ويقومون بالأنشطة والمهام الصعبة بطريقة موضوعية من أجل حلها، وبذلك فانهم يتمتعون، بقدرة كبيرة علي الفهم، وسعة الأفق، والبراعة في إيجاد بدائل وحلول (فارس هارون،٢٠١٩).

ويشير(أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧) الي أن الدافعية العقلية لا تتحدد بتحفيز الفرد بالنظر الي بدائل عديدة، وإنما الانتباه الي الأشياء والمواضيع التي التي لا ينتبه إليها المتعلمون التقليديون، مما يشكل هذا النوع من التركيز مصدرا أضافيا في ظهور عمليات الابداع. كذلك وصفت الدراسات هذا النوع من الدوافع بأنها احدي العمليات العقلية التي تتعلق بكيفية اقتراب الفرد من سياقات اتخاذ القرار او مواقف حل المشكلات في ضوء استعمال مهارات التفكير بطريقة عقلية مناسبة وأن اصحاب الدافعية العقلية لديهم ميول للإنشغال بالانشطة الصعبة، والغامضة مثل: الألغاز والأسئلة الصعبة، وفهم وظيفة الأشياء المعقدة، كذلك يتمتعون بالقدرة علي فهم وجهات النظر المتعددة، ومعرفة حقيقة الأشياء، وايجاد أفضل البدائل للمشكلات كذلك بينت الدراسات أن الدافعية العقلية تؤدي الي الرغبة في التفكير والتعلم والنجاح في التعليم والوظائف المهنية، إذ أن الأفراد الذين لديهم دافع عقلي مرتفع يكونون قادرين علي استيعاب المعرفة، واكتسابها، وتطبيقها وفق المواقف التعليمية المناسبة، مما يجعلهم ذلك متمكنين من النجاح في المناهج الدراسية الصعبة، ويتمتعون بالحماس الدراسي، والرغبة في التقدم وتحقيق أفضل الدرجات (Giancarlo et al.,2004)

وقد ظهرت عدة نماذج فسرت الدافعية العقلية، منها نموذج ديبونـــو (1998) De Bono والذي يشير إلي أن الدافعية العقلية نشاط عقلي داخلي يحفز المتعلم علي إيجـــاد حلـــول فريـــدة، وتحفيزه نحو الحصول علي أنشطة مبتكرة، ويؤكد دي بونو أن الدافعيـــة العقليـــة تجعـــل مـــن المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها، وتمنحهم القوة والنشاط في التوصل الي أفكار جديدة وهادفة، وهذا ما يجعل حياتهم الدراسية ممتعة ومليئة بالإنجاز.

وتُبني الدافعية العقلية علي إفتراض أساسي؛ هو أن جميع الطلاب لديهم القدرة علي التفكير والقابلية لاستثارة الدافعية العقلية؛ لذا فلابد من تحفيز قدراتهم العقلية حتي يـــستخدموا دافعيـــتهم العقلية لما لها من أهمية في أنها تجعل الطلاب مهتمين بالأعمال التي يقومون بها، وتعطي لهـــم أملاً في إيجاد أفكار جديدة هادفة وبناءة وذات قيمة(ديانة أسماعيل، ٢٠١٥).

مفهوم الدافعية العقلية:

عرفها Giancarlo & Facione (1998) : أنها حالة تؤهل صاحبها لإنجـــاز إبـــداعات جادة وطرائق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو لحل المشكلات المطروحة بصورة مختلفة.

وعرفها طه علي، وإيمان خلف (٢٠١٩): أنها حالة توجه الطالب لاتخاذ القرار المناســـب نحو موقف تعليمي معين يصاحبه نوع من الرضا والارتياح.

وعرفها هشام حبيب (٢٠١٩): أنها حالة داخلية تحفز عقل الطالـــب وتدفعـــه نحـــو حـــل المشكلات التي تواجهه، أو تقييم المواقف، واتخاذ القرار بشأنها أو إصدار الحكم عليها، باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن رغبته للتفكير، حيث تتسم بالثبات؛ والتي تجعـــل منهـــا عـــادة عقلية لدي الطالب.

ويقابل الدافعية العقلية الجمود العقلي، والذي يشير إلي الطرق التقليدية باعتبارهـــا أفـــضل طرق أو ربما تكون الوحيدة لعمل الأشياء.

نماذج الدافعية العقلية:

أولا" :نمـــوذج التقريـــر الـــذاتي Theory Determination Self لـــــ ديـــسي وريان(١٩٨٥)

افترض كل من ريان Ryan و ديسي Deci نظرية التقرير الذاتي باعتبارها متعددة الأبعاد للدافعية، التي يمكن ترتيبها علي متصل التقرير الـــذاتي Determination Self Continuum ، ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية Motivation Intrinsic التي تمثل نزعة الفرد الطبيعيـــة منذ الصغر في البحث عن التحديات وروح الطرفة والفرصة المتاحة للتعلم، كذلك نزعة الأفـــراد

إلي إدماج الممارسات الإجتماعية والقيم المحيطة بهم واستدخالها في بنائهم تقريرا للذات، وكـذلك تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرا للذات وتتضمن القيام بالسلوكيات بسبب المتعـة والرضـا المتأصلة فيها. والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation والتـي تعبر عن المشاركة والإنخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط، وتعنـي هـذه النظريـة بالبحث وراء دافعية الناس في القيام بالعمل من دون أي تأثير أو تدخل خارجي، وتركـز علـي الدرجة التي يكون فيها سلوك الفرد مدفوعا.

ويتضمن:نموذج التقرير الذاتي عدة دوافع تتمثل:

١. دافع التنظيم المحدد.
٢. دافع التنظيم غيرالوعي.
٣. دافع التنظيم الخارجي.
٤. تثبيت الدافعية (Ryan&Dece,2017).

ثانيا: نظرية الابداع الجاد لديبونو(De Bono,1998-2003)

تقوم نظرية الابداع الجاد علي أساس بحث الفرد عن حلول غير تقليديـة وغيـر مألوفـة للمشكلات التي يواجهها. وقدعرف ديبونو الدافعية العقلية بأنها: جهد الفـرد المتواصـل لايجـاد أفكاروبدائل جديدة تتسم بالجدة والأصالة، وتجنب كل ما يعوق توليد الأفكار.

وتقوم نظرية الإبداع الجاد ل De Bono علي عدة مبادئ تتمثل في الاتي:

١. الابداع الجاد يعد نمط من أنماط التفكيروهوالتفكير الإيجابي.
٢. الابداع الجاد ليس موهبة موروثة.
٣. يتجاوز الابداع الجاد حدود التفكير المنطقي.
٤. يختلف الابداع الجاد عن التفكير العمودي.
٥. الابداع الجاد يمكن تعلمه والتدريب عليه.
٦. يتضمن الإبداع الجاد عدة استراتيجيات لتغيير إدراكات ومفاهيم الفرد لتوليد إدراكات ومفاهيم جديدة والبحث عن احتمالات متعددة.

ثالثا:نموذج Giancarlo &Facione (1998-2004)

قدمت كل **Giancarlo &Facione** جهودًا كبيرة في مسألة الدافعية العقلية في تسعينات القرن العشرين، إذ حاولا تعريف العمليات المعرفية التي تحفز الفرد علي توظيف خبرته ومعلوماته العقلية التي تشكل حكما حول ما يجب القيام به في سياق معين، وكيفية تحسين نوعية

ذلك وقد عرفا الدافعية العقلية: بأنها التحفيزالعقلي الداخلي من أجل مشاركة الفرد في الانشطة التي تتطلب منه استعمال عملياته العقلية بشكل واسع من أجل إيجاد حل للمشكلات أو اتخاذ قرارات جادة **(Giancarlo &Facione,1998)**.

ومن أجل ذلك قام المنظران ببناء مقياس الدافعية العقلية لـدي طلبـة المرحلـة الثانويـة والجامعية، وأطالقا عليه مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية والذي يرمز له Motivation Mental of Measure California " والذي يتألف من أربعة أبعاد وهي: "التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات ابداعيا، والتكامل المعرفي"، وكان الهدف منه تعـرف مـدي الإنـشغال المعرفي والتحفيز العقلي الذي يقو م به المتعلم لأنشطته العقلية.

<u>وقد أشارا إلي أنها تتكون من أربعة عوامل رئيسة، هي:</u>

١ **التركيز العقلي** :(Focus Mental) ويتمثل بقدرة الفرد علي المثابرة فـي أداء المهمـات التي تواجهه من دون الشعور بالتعب أو الملل حتي الوصول إلي حل هذه المهام. ويتـسم الأفراد في هذا البعد بالقدرة علي تنظيم أفكارهم، وانجـاز واجبـاتهم بالموعـد المحـدد، والشعور بالارتياح عند حل المشكلات .

٢ **التوجه نحو التعلم** (Orientation Learning): ويتمثل في توجه المتعلم داخليا من أجـل اكتساب المعرفة، إذ يتسم المتعلم بالفضول، والاكتشاف، والتشوق نحـو تعلـم الخبـرات الجديدة، وتحدي المهام الصعبة مما يساعد ذلك في الحفاظ علي دافعية الأفـراد، واتـساع معرفتهم، والبحث والاكتشاف بمستوي مرتفع، والاندماج في المهمات التعليمية المعقدة.

٣ **حل المشكلات إبداعيًا** (Solving Problems Creative): يتمثل بقدرة المتعلمـين علـي حل مشكلاتهم بطارئق وأفكار خلاقة وأصيلة، إذ يبدي المتعلمون طبيعة معرفية خلاقـة، والانشغال في أنشطة تثير لديهم روح التحدي مثل الألغاز، وحلها بطريقة غيـر تقليديـة، كذلك يكونون قادرين علي فهم الوظائف الخاصة بالأشياء، والميل في الإنخراط في أنشطة معقدة أو ذات طبيعة متحدية أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة وتقليدية.

٤ **التكامل المعرفي** (Integrity Cognitive): يتمثل في استعمال المتعلمين مهارات عقليـة متكاملة وموضوعية، فهم يتفاعلون بشكل إيجابي ومرن مع جميع الأفكار، ولا يتعـصبون لأنفسهم أو لموضوع معين، إذ يتميزون بالانفتاح العقلي والنظر الي بدائل وخيارات عنـد حل مشكلة معينة، مما يشجعهم علي التفاعل مع وجهات نظرالآخرين، والتعـرف علـي حقيقة الأشياء، والوصول إلي الحل الأمثل.

ويتبني الباحث في هذا البحث نموذج (Giancarlo, &Facione 2004) الذي يعتمد علي مقياس كاليفورنيا المستخدم في هذا البحث وأيضا لمناسبته لموضوعه وعينته.

ثانياً: التعلم المنظم ذاتيًا:(SRL) Self regulated learning

مفهوم التعلم المنظم ذاتيًا وأهميته :

تعد نظرية التعلم المعرفي الاجتماعي "لالبرت باندورا" أساسًا لموضوع التعلم المنظم ذاتيًا. وقد أشار "باندورا" إلي أن التنظيم الذاتي للتعلم، يدفع لتعديل السلوك المعرفي لدي الأفراد، كما أشارت النظرية إلي أن الأشخاص يتعلمون من خلال محاكاة نماذج سلوكية لديهم- نمذجة سلوكياتهم- ويتحكمون في أدائهم، ويقومون بتنظيم وتعديل بيئتهم التعليمية من خلال إجراءات ذاتية واستخدام إستراتيجيات تنظيمية (Bandura, 2012).

وترجع الأطرالنظرية لهذا الموضوع بشكل أساسي إلي "النظرية البنائية" التي تؤكد علي بناء الفرد المتعلم لخبراته المكتسبة بذاته، وجاءت النظرية المعرفية لتركزعلي السياق الاجتماعي للتعلم موضحةً، أن تكيف الأفراد وقدرتهم علي تعديل سلوكياتهم جزء لا يتجزأ من عوامل ذاتية، بالإضافة إلي تأثير العوامل المجتمعية والثقافية المتعددة، والتي تتأثر بها عملية التعلم، وفي هذا السياق تشيرالنظرية السلوكية إلي اختيارالمتعلمين لأنماط السلوك المناسبة لهم، في عملية التعلم؛ والذي ينظمونه، ويحددون أهدافه التعليمية بأنفسهم، ثم تأتي عملية التحفيزالذاتي وكذا المراقبة والتوجيه لتعلمهم الذاتي؛ حتي يصل المتعلم إلي اكتساب المعرفة بطريقه ذاتية وذات معني، ويقوم بدمجها في بنيته العقلية، وتخزينها في الذاكرة طويلة المدي، والاحتفاظ بها كخبرات مكتسبة. كما تشيرإلي ذلك، نظرية معالجة المعلومات (زينب بدر، ٢٠١٦).

وقد أصبح التعلم المنظم ذاتيًا مطلبًا أساسيًا وملحًا منذ سنوات لتحسين التعليم، خاصة التعليم الثانوي؛ وذلك للوصول إلي مستوي متميزمن التحصيل الأكاديمي، وحتي لا تقتصر سبل التحصيل علي الطرق التقليدية، والتي تركز بصفة خاصة علي الحفظ والاستظهار، فضلًا عن مساهمة هذا النوع من التعلم في مواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين، وكذلك محاولة التغلب علي مشكلة الإمكانيات المادية، فضلا عن ضرورة تدريب الطلاب علي الاكتساب الذاتي للمعرفة، والبحث عنها، ومواصلة الاطلاع والقراءة (سميرعقل، ٢٠١٢).

ويعرف (Pintrich,2000) التعلم المنظم ذاتيًا أنه "عملية هادفة ونشطة؛ يقوم فيها الطلاب بوضع أهداف تعليمية ثم يحاولون مراقبة وتنظيم خصائصهم السلوكية والمعرفية والدافعية والعمل علي التحكم فيها وتوجهها نحو تحقيق تلك الأهداف، وفق طبيعة البيئة التعليمية".

ويعرفه (Zemmerman,2008) أنه "عمليات التوجيه الذاتية والمعتقدات الذاتية التي تعمل علي تحويل قدرات الطالب العقلية إلي مهارات أداء أكاديمية، وهو نوع من أنواع النشاط المتكررالذي يقوم به الطلاب لاكتساب مهارات أكاديمية، مثل: وضع الأهداف، واستعراض واختيارالإستراتيجيات، والمراقبة الذاتية الفعالة. علي العكس من أنواع النشاطات التي تحدث لأسباب غير شعورية".

وتعرفه (Boekaerts,2003) بأنه " الأفكار والمشاعر والأفعال المولدة، والتي يتم توجيهها بشكل منهجي نحو تحقيق أهداف الطلاب الخاصة".

ومما سبق فإن التعلم المنظم ذاتيًا يشمل جوانب معرفية، وما وراء معرفية وتحفيزية وسلوكية، وتتعلق دراسته بعدد كبيرمن المتغيرات، التي تؤثر في عملية التعلم مثل:(الكفاءه الذاتية، والإرادة – وبعض متغيرات الذكاء الانفعالي، والإستراتيجيات المعرفية، وغيرها)، ولهذا السبب أصبح التعلم المنظم ذاتيًا من أهم مجالات البحث في علم النفس التربوي، ولذا تعددت النماذج التي تتناوله، وتطورت بمرور الوقت.

وقد أصبح التعلم المنظم ذاتيًا منذ فترة، وخصوصًا في هذه الأونة الأخيرة، أحد الحلول المطروحة بشدةللنهوض بالعملية التعليمية، وذلك لما يمر به العالم من أحداث– مثل ما حدث في فترة كورونا Covid-19 – تدفع إلي اعتماد المتعلم بشكل كبيرعلي إمكانياته الذاتية، وصقلها حتي يستطيع الوصول إلي النتائج المستهدفة من العملية التعليمية. أما عن جودة التعليم المنشودة، فإن بناءات التعليم الذاتي التي يتضمنها هذا المفهوم، مثل: الدافعية، وفاعلية الذات، وتنظيم بيئة التعلم، والمشاركة الفاعلة بين المعلمين والمتعلمين، فضلا عن الانخراط في العملية التعليمية، كل ذلك يؤدي إلي نتائج إيجابية في قضية التحصيل الأكاديمي، وغيره من أهداف العملية التعليمية، وقد أصبح التعلم المنظم ذاتيًا أحد الحلول الواقعية لمشكلة الإمكانيات وللأعداد الكبيرة للمتعلمين، وهو أيضا عامل مهم للارتقاء بعقلية وشخص المتعلم، من مجرد جعله ألة للحفظ والاستذكار، إلي دفعه إلي الابتكاروالإبداع والبحث عن المعلومة (حسن خليفه ،٢٠١٦).

خصائص التعلم المنظم ذاتيًا:

يشير (Pintrich,2000) إلي أن الطلاب الذين ينظمون تعلمهم بصورة ذاتية يتميزون عن غيرهم الذين لا يقومون به، بمجموعة من الخصائص يمكن تلخيصها فيما يلي :

- يستخدمون مجموعة من الإستراتيجيات المعرفية مثل: (التكرار والتنظيم والإتقان والتوسع) بحيث يساعدهم ذلك علي إكتشاف وتنظيم المعلومات.

- يستخدم المتعلم المنظم ذاتيًا مجموعة من الإستراتيجيات ماوراء المعرفية مثل:(التخطيط والضبط) ويوجهون عملياتهم العقلية تجاه أهدافهم الشخصية.
- يملكون مجموعة من المعتقدات الدافعية، والانفعالية التكيفية مثل: الذاتية الآكاديمية، والشعوروالإحساس المرتفع بالكفاءة الذاتية، ولديهم أهداف للتعلم، ومشاعرإيجابية تجاه المهام كالحماس والرضا، بالإضافة إلي قدرتهم علي ضبط وتعديل متطلبات المواقف التعليمية.
- لديهم القدرة علي التخطيط وضبط الوقت، والجهد المطلوب لاستخدامهم في المهام؛ حيث ينجح هؤلاء الطلاب في إيجاد بيئات تعلم مناسبة مثل:(تهيئة مكان ملائم للدراسة والاستيعاب، والبحث عن مساعدة المعلمين والرفاق، والقدرة علي التواصل معهم لمواجهة العقبات).
- لدي طلاب التعلم المنظم ذاتيًا القدرة علي الاندماج في ضبط وتنظيم عملية التعلم، بالقدرالذي تسمح به البيئة التعليمية؛ فهم يشتركون في تنظيم مجموعات عمل، ولديهم معرفة عن متطلبات المهمة.

وقد لخص حسن خليفة (٢٠١٦) خصائص المتعلم المنظم ذاتيًا فيما يلي:

- لديه قدرة ذاتية علي التحكم بشكل جيد في عملية التعلم.
- يستخدام إستراتيجيات عدة لتحقيق التحصيل الأكاديمي وتحقيق الأهداف.
- التفاعل أثناء التعلم بين الجوانب الذاتية للمتعلم؛ والتي تعتمد علي إدراكه لكفاءته الذاتية في التعلم، وبين التأثيرات السلوكية التي تعتمد علي مراقبة المتعلمين لأنفسهم من ناحية، والنجاح في أداء المهام من ناحية أخري، وأيضا ملاحظة التأثيرات البيئية المحيطة بالعملية التعليمية.
- لديه وعي وإدراك لعملية التعلم، وهو ما يسهم بشكل كبير في تحقيق المهام الأكاديمية.

أهمية التعلم المنظم ذاتيًا:

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتيًا في نوع الطلاب الذين يسعي إلي تكوينهم، فالمتعلم المنظم ذاتيًا يظهر مزيداً من الوعي بمسئوليته من جعل التعلم ذي معني ومراقبة لأدائه الذاتي وينظر إلي المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها، كما أن التعلم المنظم ذاتيًا يسهم في جعل الطالب لديه دافعية ومثابرة وثقة في نفسه بأنه يستطيع استخدام استراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم الذي وضعها لنفسه (Pintrich et al., 1991).

نماذج التعلم المنظم ذاتيًا:

تعـددت نمـاذج الـتعلم المـنظم ذاتيًـا مثـل: (Winne؛ Pintrich؛Zimmerman & Boekaerts). ومع ظهـور نمـاذج أخـري مثـل: (Efklides ؛ Hadwin ؛ Järvelä ؛ Miller) إلا أن هذه الأخيرة اعتمدت علي النماذج السابقة، كأساس لها، واقتُرح بعض التعديلات عليها من قبل المتخصصين، وذلك بعد توجيه بعض النقد إليها. مثل: أنهـا لا تغطـي مجموعـة كاملة من مكونات التعلم المنظم ذاتيًا.

<u>وسوف يعرض الباحث بعض هذه النماذج في ما يلي:</u>

أولًا- نموذج Zimmerman: النموذج المعرفي الاجتماعي

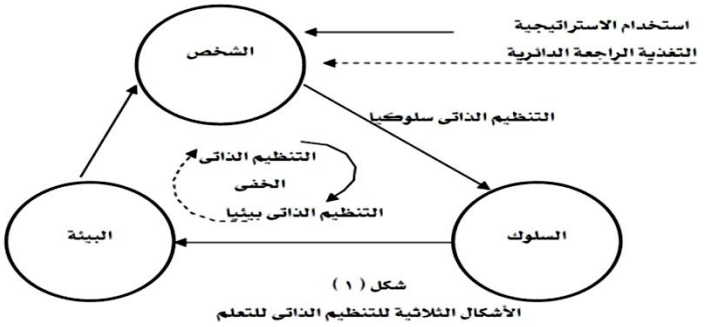
وله ثلاثة إصدارات، ويسمي أيضا نموذج المراحل الدورية للتعلم الأكـاديمي، ويـشارإليه اختصارًا(SRL)، وينظر Zimmerman لعملية التعلم المنظم ذاتيًا بأنها: عملية قابلـة للتعـديل، ومتعددة الأبعاد، وهونموذج ذات منظور معرفي اجتماعي للتعلم المنظم ذاتيًا. وقـد بـدأ عمـل Zemmerman في أبحاث النمذجـة المعرفيـة بالتعـاون مـع "Bandura" وغيـره، وشـرع Zemmerman في استكشاف كيفية اكتساب المتعلمين لتلك النماذج المعرفية وكيف يمكن جعلهم خبراء في مهام مختلفة.وZimmerman واحد من أوائل مؤلفي SRL (1989)، وقـام بتطـوير ثلاثة نماذج مختلفة لـ SRL ، أولها تم نشره في عـام (١٩٨٩) ويمثـل أول محاولـة لـشرح التفاعلات التي تؤثر علي SRL والمعروف باسم التحليل الثلاثي لSLR، وله تفاعلات ثلاثيـة، بين البيئة، والسلوك، ومستوي الشخص (Zimmerman,1989).

مكونات هذا النموذج التي يمارسها الطلاب أثناء تعلمهم وهي:

١ المكون الشخصي: ويتضمن الكفاءة في استخدام المعارف وإستراتيجيات ما وراء المعرفة.

٢ المكون السلوكي: ويتضمن مراقبة الذات، وحكم الذات، ورد فعل الذات.

٣ المكون البيئي: ويتضمن عملية البحث عن المعلومات والبحث عن المساعدة.



(نموذج Zemmerman-1989)

افتراضات التعلم المنظم ذاتيًا:

ويقوم التعلم المنظم ذاتيًا علي بعض الافتراضات، وذلك في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي. ووفقاً لZemmerman,2000 وهي :

١ **التبادلية الثلاثية:** وتشيرإلي التفاعل بين محددات التعلم المنظم ذاتيًا الثلاث وهي:(الشخص – السلوك – البيئة).

٢ **التنظيم الذاتي الضمني** : ويبين العمليات الذاتية الضمنية للمتعلم، والتي تؤثر وتتأثر ببعضها البعض، وذلك من خلال حلقة التغذية الراجعة الضمنية.

٣ **فاعلية الذات:** ويبين هذا الافتراض نوعية المتعلمين الذين يستخدمون إستراتيجيات تعلم أكثر تميزًا ويقومون بمراقبة نوع تعلمهم، وهم من يطلق عليهم ذوي فاعلية الذات المرتفعة .

ثانيا– نموذج الإطار العام للتعلم المنظم ذاتيًا (Pintrich,2000)

اهتم Pintrich بعلاقة التحفيز بالتعلم المنظم ذاتيًا، وهو من أوائل من قام بتحليل العلاقة بينهما تجريبيا ونظريا، ونموذجه لايزال يستخدم علي نطاق واسع، وقد أوضح فيه الاختلافات بين التنظيم الذاتي وما وراء المعرفة (Pintrich et al., 1994) وقد أشار فيه إلي مجالات (SRL) التي تحتاج إلي مزيد من الاستكشاف، ولاتوجد سوي نسخة واحدة من هذا النموذج وهي:Pintrich (2000). وتظهربهذا النموذج أنشطة التنظيم الذاتي للتعلم في أربعة مجالات رئيسة هي: (المجال المعرفي، والانفعالي، والسلوكي، والبيئي السياقي).

في أربع مراحل : أشارلها (Pintrich,2000) وهي:

١ **التدبر:** ويتم خلاله التخطيط ووضع الأهداف، وتنشيط الإدراك والمعرفة بالمهمة والسياق وربط الذات بالمهمة.

٢ **مراقبة الذات:** ويتم التركيز خلال هذه المرحلة علي عمليات المراقبة متمثلة في الوعي لما وراء المعرفة بالجوانب المختلفة للذات وللمهمة وللسياق.

٣ **السيطرة والضبط:** وفيها توجه الجهود للتحكم والتنظيم للجوانب المختلفة للذات أو المهمة أو السياق.

٤ **تأمل الذات:** وتتضمن هذه المرحلة أنواعًا مختلفة من التأملات وردود الأفعال بما يتعلق بالذات والمهمة والسياق.

مراحل التعلم المنظم ذاتيًا في هذا النموذج وهي :

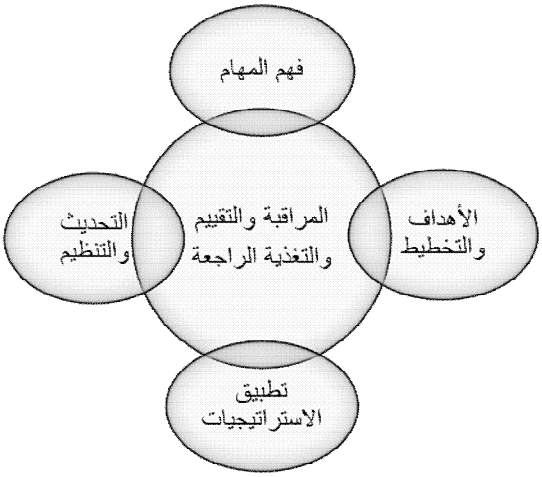
١- التفكير المسبق (التدبر).

٢- المتابعة (مراقبة الذات).

٣- السيطرة والضبط.

٤- التأمل الذاتي (رد الفعل والانعكاس).

ثالثا: نموذج(Hadwin and Winn,2011) : وفقا لهذ النموذج فإن التعلم المنظم ذاتيًا له أربع مراحل، مرتبطة ومتكررة ويتم عملها في حلقة تغذية مرتدة. **وهذه المراحل هي** :(تعريف المهمة – تحديد الأهداف والتخطيط- وضع التكتيكات وإستراتيجيات الدراسة المطلوبة لبلوغ الهدف- تكييف الدراسة بأسلوب ما وراء معرفي"إجراء التغييرات في المطلوب") .بالإضافة إلي وجود عدة جوانب مختلفة للمهام ترتبط بالمراحل السابقة مثل: (الشروط، والعمليات، والمنتجات، التقييم، المعايير) (Winne,2011).



نموذج(Hadwin and Winn,2011)

ومن مميزات هذا النموذج شرح كيفية عمل معالجة معرفية للطلاب أثناء المهمة وتنفيذها وتقييمها، واستخدام معايير لتحديد الأهداف.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذا النموذج في شكله النموذجي لايشير إلي العواطف – أي لا يركز علي دورالعواطف- ولكنه يشيرإلي الدوافع الشخصية بشكل كبير Winne & Hadwin, (2011).

وقد اقتصر الباحث في هذا البحث علي ذكر أهم النماذج الخاصة بالتعلم المنظم ذاتيا وذكرالنموذج المستخدم في البحث لعدم الاطاله، والا فالنماذج الخاصه بالتعلم المنظم ذاتيا كثيرة ومتعددة.

إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا:

وتعرف إجرائيًا بأنها مجموعة من الإجراءات العملية، التي يقوم بها الطلاب، مثل: التخطيط لعملية التعلم ومراقبة وتحفيزأنفسهم من أجل زيادة المشاركة الفعالة، واستخدام أساليب مختلفة تثيرالإيجابية الذاتية لهم في مواقف التعلم المختلفة، كما تيسر لهم إتخاذ القرارات المناسبة والموجهة لتحقيق أهدافهم (زينب بدر، ٢٠١٦).

ويشير (Pintrich et al., 1991) إلي التعلم المنظم ذاتيا علي أنه عملية تتضمن تحكم المتعلم في سلوكه ودافعيته وإدراكه للمهمة الدراسية متضمنا تنظيما ذاتيا لكل من السلوك من خلال التحكم في المصادر المختلفة المتاحة للمتعلم كالوقت، و بيئة الدراسة ، والاستعانة بالآخرين. وأن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا هي أنشطة يقوم بها المتعلم مدفوعاً برغبته الذاتية، وكفاءة فاعلة لتنمية استعداداته وقدراته مستجيبا "لميوله واهتماماته، واستخدام مهاراته في إنجاز عملية التعلم بنفسه، وتحمل مسئولية قراراته، وتعرف المصادر الموثقة والسريعة للمعلومات، وكيفية انتقائها وتقييمها، وترجمة حاجات التعلم إلي أهداف يلتزم بها من خلال خطط ونشاطات لتحسين الأداء الحالي والإبقاء علي الحافز الذاتي واستمراره.

يتضح من العرض السابق للاطار النظري والدراسات السابقه تعدد الدراسات التي تناولت مفهوم الذكاء الانفعالي. وذلك لاهميته وارتباطه بالعديد من المتغيرات.وقد قام الباحث بدراسه العلاقة بين الذكاء الانفعالي والدافعية العقلية، والتعلم المنظم ذاتيا لدي عينة من طلاب الثانوية العامة كما تم عرضه في هذا البحث. وذلك لندرة الدراسات التي جمعت هذه المتغيرات في دراسة واحدة – في حدود علم الباحث–. وقد استفاد الباحث أيضا من البحوث والدراسات السابقة في اعداد مقياس للتعلم المنظم ذاتيا تم استخدامه في هذا البحث، كما استفاد من ترجمة مقياس للذكاء الانفعالي وكذلك تفسير نتائج هذا البحث في ضوء هذه المقاييس.

ومما سبق يمكن تحديد فروض البحث الحالي في النقاط التالية:

١- توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الذكاء الانفعالي.

٢- توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الدافعية العقلية.

٣- توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الدافعية العقلية.

٤- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوي.

٥- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعلم المنظم ذاتيًا والذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

٦- يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا.

رابعًا: الدراسات التي تناولت العلاقات بين متغيرات البحث:

علاقة الذكاء الانفعالي والدافعية العقلية:

دراسة (Christie et al.,2007) والتي طبقت علي عينه قوامها (١١٣) فردا باستخدام مقاييس الذكاء الانفعالي والدافعية وأشارت نتائجها الي وجودها علاقات ذات دلاله احصائيه قوية بين الذكاء الانفعالي والدافعية العقلية والي دورالدوافع وتأثيرها علي الذكاء الانفعالي.

كذا أشارت دراسة (وليد حموك، ٢٠١٢) والتي هدفت الي قياس مستوي الدفاعية العقلية والذكاء الانفعالي والعلاقة بينهما لدي أفراد عينة دراسة قوامها (٤٠٥) طالبا وطالبة من طلاب الصف (الأول/ الرابع) وقد هدفت الدراسة إلي قياس الفروق بين الجنسين والتخصصين العلمي والادبي. وجاءت نتائجها مشيرة إلي تمتع طلاب عينة الدراسة من كلا الجنسين بمستوي عال من الذكاء الانفعالي والدفعية العقلية وإلي وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والدافعية العقلية وكذا وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزي لمتغيرالجنس لصالح الذكوروعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير التخصص.

دراسة (جدوالي صيفية & بوزويقة عبد الكريم، ٢٠١٨) والتي هدفت إلي بحث مدي العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافعية نحوالتعلم كأحد أبعاد الدافعية العقلية لدي تلاميذ المرحلة الثانوية باستخدام مقياس الذكاء الوجداني لفاروق عثمان، ومقياس الدافعية نحو التعلم ليوسف قطامي لدي عينة قوامها(١٠٣) تلميذا وأظهرت نتائجها وجود ارتباط موجب بين كل من الذكاء الوجداني والدافعية نحوالتعلم لدي أفراد البحث.

علاقة الذكاء الانفعالي والتعلم المنظم ذاتيًا :

إن المنظومة الانفعالية لدي الانسان أحد أهم الأشياء المحددة لمعالم شخصيته، كما أن للإنفعالات والعاطفة دورًا مهما في توجيه فكروسلوك الفرد وكذلك تحديد علاقة الفرد بعالمه الخارجي. ومن هذا المنطلق أشارالمتخصصون إلي وجود علاقات ذات صلة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة، والتعلم المنظم ذاتيًا، وتناولت الدراسات العلاقات بين أبعاد كلا منهما.فإن

مكونات الذكاء الانفعالي مثل: (إدارة الذات، والوعي بها، والكفاءه الذاتية) وغيرها من الأبعاد التي تؤثرعلي قضية التعلم لدي الطلاب وتؤدي إلي تنظيمه، وذلك من خلال تأثيرالمشاعر والانفعالات علي سلوك الطالب.

ويسعي القائمون علي العملية التعليمية لتوظيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من أجل فهم وتوظيف وإدارة الانفعالات بما يعود بالنفع علي مخرجات التعليم، وهذا ما سعت إليه دراسة غادة عبد العاطي (٢٠١٢) في أطروحتها، بإقتراح برنامج تدريبي قائم علي بعض إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتعرف علي أثره في إدراك وفهم وتوظيف وإدارة الانفعالات، بجانب إختبار فاعليته في التحصيل الدراسي، وقد توصلت الباحثة إلي النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي في إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، وإدارة الانفعالات والتحصيل الدراسي.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Mega et al.,2014) والتي هدفت إلي فهم تأثيرالذكاء الانفعالي والتعلم المنظم ذاتيًا علي الانجاز، وتأثيرالذكاء الانفعالي علي التعلم المنظم ذاتيًا للطلاب الجامعيين، وتوصلت نتائجها إلي وجود تأثير للذكاء الانفعالي ببعض أبعاده مثل:(الوعي الذاتي الانفعالي – الوعي الانفعالي بالاخرين– إدارة الذات الانفعالية – وإدارة الاخرين انفعاليًا) علي التعلم المنظم ذاتيًا، وأن التعلم المنظم ذاتيًا يحتاج إلي مجموعة من المهارات موجودة في الذكاء الانفعالي، وأن الطلاب ذوي الذكاء الانفعالي العالي يقدمون دعما أفضل لأنفسهم، من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم الذاتي علي المستوي الفردي وعلي المستوي الجماعي.

ومن هذه الدراسات أيضًا دراسة مني مصطفي حسن (٢٠١٨) والتي هدفت إلي معرفة أثر مكونات الذكاء الانفعالي علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الآكاديمي لدي عينة من طلاب جامعة المنيا كلية التربية وقد توصلت نتائجها إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمكونات الذكاء الانفعالي: (الوعي الذاتي– إدارة الانفعالات– التعاطف) ترتبط بإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا: (التسميع– التفصيل– التنظيم الذاتي الماوراء معرفي) وأنه يمكن التنبؤ بإستراتيجيات مثل:(إدارة وقت وبيئة الدراسة– طلب العون الآكاديمي– تنظيم الجهد) من خلال مكونات الذكاء الانفعالي: (الدافعية – المهارات الاجتماعية– الوعي بالذات)

كما أشارت دراسة (محمد خليفه، ٢٠١٦) والتي هدفت إلي اختبار فاعليه برنامج قائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الرسم الفني و فاعلية الذات لدي طلاب المرحلة

الثانويه الصناعية. وقد أعد الباحث إختبارا لقياس فاعليه الذات وأخر لقياس مهارات الرسم الفني، قائم علي بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، وقد تم تطبيق أدوات القياس في الدراسة قبلياً وبعدياً، علي مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية موضوعات البرنامج المعد، في حين درست المجموعة الضابطة نفس الموضوعات ولكن بالطريقة التقليدية، وتوصلت نتائجها إلي وجود فروق دالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، علي طلاب المجموعة الضابطة، ووجود علاقة إرتباطية موجبة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وفاعلية الذات، ومهارات الرسم الفني، لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلي فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الرسم الفني، وتنمية فاعلية الذات(أحد أبعاد الذكاء الانفعالي) لدي الطلاب. وقد ارجعت الدراسة النتائج السابقة إلي ما يمتاز به التعلم المنظم ذاتيًا من جعل الطالب محورالعملية التعليمية، وبالتإلي يصبح أكثر نشاطا ومثابرة، كما أن إحساس الطالب بأنه مشارك وفعال ومتحمل للمسؤولية، بسبب دور الفاعلية الذاتية، يساعد علي التفكير والتأمل، وجمع المعلومات والحصول عليها من المعلمين والاقران.

واهتم الباحثون بمعرفة طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتعلم المنظم ذاتيًا، وهو ما قامت به دراسة (Rathore&Ami, 2018) بعنوان الذكاء الانفعالي للمتعلمين الخاضعين للتعلم المنظم ذاتيًا، والتي هدفت إلي معرفة الأبعاد المهمة للذكاء الانفعالي، التي يحتفظ ويتمتع بها الطلاب الذين يستخدمون التعلم المنظم ذاتيًا، والتي أجريت علي عينة مكونة من (٣٦٠) متعلمًا من طلاب الصفوف الثانوية، وتوصلت نتائجها إلي أن الطلاب الذين يستخدمون إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لديهم مهارات وكفاءات عالية من الذكاء الانفعالي مثل: (الوعي الذاتي الانفعالي – الإدارة الذاتية للانفعالات) وأن هناك إرتباط قوي بين أبعاد الذكاء الانفعالي التعلم المنظم ذاتيًا.

ومما سبق يتضح أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتعلم المنظم ذاتيًا علاقة تبادلية ويوجد تفاعل بينهما. فمن خلال مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي لدي الطالب يستطيع التأثيرعلي قضية التعلم لديه، وجعلها منظمة، حيث يؤثرالذكاء الانفعالي بمكوناته مثل:(إدارة الذات والاخرين، والوعي بالذات وبالأخرين وضبط النفس، وغيرها من المكونات في إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا مثل:(إدارة الوقت، وبيئة الدراسة، وطلب المساعدة، وغيرها من الإستراتيجيات. وهو ما ينتج عنه تحكم في سلوك الفرد المتعلم، واستخدام تلك الإستراتيجيات في التعلم، تجعل الطالب يشعر بقدرته علي إنجاز وتحقيق الأهداف ويزيد ذلك من المشاعرالإيجابية التي تؤثر بلا شك

علي نفسية المتعلم، وتجعله يتمكن من الاعتماد علي نفسه، في تحديد الأهداف المرجوه، وإجـراء تقييم ذاتي، يتمكن معه من تعديل سلوكه وأفكاره، وأيضا رفع مستوي الوعي إلي درجة يمكن من خلالها التحكم في أبعاد المهمة المطلوبة.وأيضا فإن إستخدام إستراتيجيات الـتعلم المـنظم ذاتيًـا ومهاراته يمكن توظيفها في إدارة الانفعالات؛ فعلي سبيل المثال من مكونات التعلم المنظم ذاتيًـا المكون الانفعالي، والذي يشيرإلي ردود الأفعال الانفعالية من قبل الطلاب تجاه المهمة.

العلاقة بين الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا:

أما عن الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت العلاقة بين الدافعية العقلية والتعلم المـنظم ذاتيًا فمنها:

دراسة (Meece,1994) والتي بحثت دور الدوافع والتي منها الدوافع العقليـة وتأثيرهـا علي التعلم المنظم ذاتيًا، وقد طبقت الدراسة علي طلاب الصفين الخامس والـسادس، وأشـارت نتائجها إلي أن أنواع من الدوافع والمعتقدات العقلية تساعد فـي تعزيـز الـتعلم المـنظم ذاتيًـا والمحافظة عليه.

وكذا دراسة (Pentrich et al.,1996) والتي تناولت التوجه نحو الـتعلم كأحـد أبعـاد الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا، وذلك علي عينة قوامها (٤٣٤) طالبا وطالبة مـن طـلاب الصفين السابع والثامن وجاءت نتائجها مشيرة إلي أن تبني اتجاه هدف التعلم من قبل الطلاب أدي الي تحصيل نمط ايجابي بشكل عام نحوالتعلم المنظم ذاتيًا وذلك في صورة كفاءة ذاتيـة، وتقليـل من قلق الاختبار وارتفاع لقيمة المهمة. كما أشارت نتـائج الدراسـة أيـضا إلـي أن إسـتخدام استراتيجيات التعلم والمنظم ذاتيًا أدي الي نتائج تحفيزية ومعرفية أكثر بالنسبة للطلاب.

كذا أشارت دراسة إبراهيم إسماعيل (٢٠١٢) والتي هدفت إلي الكشف عن العلاقـة بـين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وكلاً من الاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسـي لـدي طـلاب الجامعة في ضوء متغيري النوع والتخصص علي عينة من (٤٠٥) طالب وطالبة، وطبق مقيـاس استراتيجيات التعلم الذاتي، ومقياس الاتجاه نحو الدراسة، ومعدل الطالب التراكمي كمؤشر للتحصيل الدراسي، وأشارت النتائج إلي تفوق الإناث علي الذكور في استراتيجيات الضبط الانفعالي والتوجه نحو الهدف، بينما لا يوجد فروق بين النوعين في استراتيجيات التنظيم ما وراء المعرفي وفاعليـة الذات في التعلم، وتنظيم الجهد، وطلب المساعدة، وضبط معتقدات التعلم، وإدارة وقت الدراسـة، والإسهاب .وكذلك يوجد فروق بين متوسطات الطلاب في بعد ما وراء المعرفي تعزي للتخصص لصالح التخصص العلمي، كما أشارت النتائج إلي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بـين درجـات

العينة علي أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ودرجاتهم علي مقياس الاتجاه نحو الدراسة، كما توجد علاقة ذات دلالة بين درجات الطلاب علي أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا والمعدل التراكمي.

أما عن دراسة (أحمد الشريم،٢٠١٥) والتي هدفت الدراسة إلي الكشف عن مدي امتلاك طلبة قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم لمكونات الاستعداد للتعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية، والعلاقة بينهما، والقدرة التنبؤية لكل منهما بالتحصيل الأكاديمي، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف النوع والتخصص، وتكونت العينة من (٣٨١) طالباً وطالبة موزعين علي ثلاث تخصصات هي: صعوبات التعلم، الإعاقة العقلية، اضطرابات النطق واللغة، طُبق عليهم مقياسان: مقياس بوردي المعرّب للتعلم المنظم ذاتيًا ومقياس كاليفورنيا المعرّب للدافعية العقلية، وتم الاعتماد علي معدل الطالب التراكمي كمؤشر للتحصيل الأكاديمي، وأظهرت النتائج تفوق الطلاب في مكونات بُعد وضع الهدف والتخطيط، بينما تتفوق الطالبات في بُعد طلب المساعدة الاجتماعية في مقياس التعلم المنظم ذاتيًا، كما لا يوجد أثر للتخصص علي امتلاك الطلبة لمكونات التعلم المنظم ذاتيًا، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة علي مقياس الدافعية العقلية تعزي لمتغيرالنوع، بينما توجد فروق ذات دلالة تعزي للتخصص، وبينت وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين جميع أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا وجميع أبعاد الدافعية العقلية لدي الطلبة، وتبين أن كلاً من مستوي الدافعية العقلية ومستوي التعلم المنظم ذاتيًا لهما قدرة تنبؤية بالمعدل التراكمي للطالب وبدلالة إحصائية، فقد فسرا معاً ما نسبته (٠,١٨٥) من التباين في المعدل التراكمي للطالب.

كما أشارت دراسة (صباح السيد،٢٠٢٢) والتي هدفت إلي بحث فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تحسين الدافعية العقلية لذوي الاخفاق المعرفي من طلاب الجامعة ، وتكونت عينة البحث النهائية من (٦٥) طالب وطالبة من الفرقة الأولي بكلية التربية ، جامعة بنها ، من ذوي الإخفاق المعرفي ،تم تقسيمهم إلي مجموعتين، الأولي تجريبية وعددها (٣٣) طالب وطالبة، والثانية ضابطة وعددها (٣٢) طالب وطالبة وخضعت المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا من إعداد الباحثة ، وتم استخدم اختبار " ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس الدافعية العقلية ككل وأيضا الأبعاد الفرعية (التركيز العقلي ، التوجه نحو التعلم ، حل المشكلات ابداعيا ، التكامل المعرفي) بين متوسطات درجات المجموعتين لصالح متوسطات درجات

المجموعة التجريبية كما أظهرت النتائج دلالة مؤشر حجم التأثير للبرنامج المعد في تحسين الدافعية العقلية لدي الطلاب ذوي الإخفاق المعرفي، مما يؤكد علي فاعلية البرنامج التدريبي.

منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأهداف البحث.

العينة الاستطلاعية:

بلغت عينة البحث الاستطلاعية (١٠٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي بأبوحمص من مدرسة شاكر فرج الثانوية ومدرسة الشهيد أحمد زيد الثانوية العامة بنات.

العينة الأساسية:

تكونت عينة هذه الدراسة من (٤٥٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الاول الثانوي العام، المقيدين في العام الدراسي(٢٠٢٢/٢٠٢٣) بمدرسة شاكرفرج الثانوية العامة بنين ومدرسة الشهيد أحمد زيد الثانوية العامة بنات. وتراوحت أعمارهم بين (١٥-١٦) عام بمتوسط عمر (١٥,٤٦) ، و انحراف معياري(٠,٩٧).

أدوات البحث:

تحددت أدوات البحث المستخدمة وهي:

١. مقياس الذكاء الانفعالي (Genos,2010) إعداد (Gignac,2010/تعريب الباحث).
٢. مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد الباحث).
٣. مقياس الدافعية العقلية (إعداد/ عزالدين ابراهيم،٢٠٢٢).

١ مقياس الذكاء الانفعالي GENOS (EI) (إعداد/Gignac,2010، تعريب/الباحث)

(أ) **هدف المقياس:** هدف المقياس إلي قياس الذكاء الانفعالي لدي طلاب الثانوية في المواقف الحياتية المختلفة التي يمرون بها.

(ب) وصف المقياس: تم إعداد المقياس في الأصل من قبل (Ben Palmer&Con Stough,2001) في جامعة Swinburne بأستراليا، وتم تعديل المقياس فيما بعد من قبل (Gignac& Stough,2009) والنسخة الأخيرة قدمت من قبل (Gignac&2010).وظهر في العديد من الأوراق البحثية والدراسات العلمية، وأصبح نموذجًا شائع الاستخدام بين الباحثين منذ عام ٢٠١٠ باسم GENOS (EI).

تم الاعتماد علي مقياس GENOS في دراسات عدة منها (Caroll, 2017؛ frost, 2019؛ Kevin,2020؛ Tageja et al.,2021؛Wardatul,2022)

يتكون المقياس من(٣١) مفردة، وقد تم حذف المفردة رقم (١٦) والتي تنتمي لبعد (الإدارة الانفعالية للآخرين) وذلك لأن معامل ارتباطها غيردال إحصائيا. ويشتمل هذا المقياس علي سبعة

أبعاد وهي: (الإدارة الذاتية للانفعالات– الإدارة الانفعالية للآخرين– الوعي الذاتي الانفعالي – الوعي الانفعالي بالآخرين – التفكيرالانفعالي– التعبيرالانفعالي – ضبط النفس انفعاليا). ويوضح جدول (١) الصورة النهائية لمقياس الذكاء الانفعالي GENOS (EI)، فقد بلغ عدد مفردات المقياس ككل (٣٠) مفردة. وتوزيع العبارات علي أبعاد المقياس.

جدول (١) توزيع عبارات مقياس الذكاء الانفعالي GENOS

م	البعد	أرقام المفردات	مجموع مفردات كل بعد
١	**الإدارة الذاتية الانفعالية**	٢٨،١٣،٩،٣،٢	٥
٢	**الإدارة الانفعالية للآخرين**	١٢، ٣١،٣٠	٣
٣	**الوعي الذاتي الانفعالي**	٢٧،٢٣،١٩،٤	٤
٤	**الوعي الانفعالي للآخرين**	٢١،١٤،١١،٥	٤
٥	**التفكير الانفعالي**	٢٤،١٥،٨،١	٤
٦	**التعبير الانفعالي**	٢٦،١٨،١٧،٧	٤
٧	**ضبط النفس انفعاليا**	٢٩،٢٥،٢٢،٢٠،١٠،٦	٦
مجموع المفردات للمقياس ككل		**٣٠**	

(ج) تصحيح المقياس: صيغت عبارات المقياس وفقا لطريقة ليكرت الخماسي، كالآتي: ١= تقريبا،٢= نادرا،٣= أحيانا،٤= عادة،٥= دائما، وذلك في حالة المفردات الموجبة، أما في حالة المفردات السالبة فينعكس التصحيح، كما أن جميع عبارات المقياس مصاغة في صورة موجبة فيما عدا المفردات (٢،٤،١٠،١١،٢٠،٢١،٣٠) فهي مصاغة في صورة سالبة، وتشيرالدرجة المرتفعة إلي ذكاء انفعإلي مرتفع في حين تشيرالدرجة المنخفضة إلي ذكاء انفعإلي منخفض.

(د)الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي GENOS (EI) :

(٢) صدق المقياس: قام معد مقياس الذكاء الانفعاليGENOS EI (Gignac&2010) بالتحقق من صدق المقياس، حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي للمقياس تشبع المفردات علي العامل أو البعد الذي تنتمي إليه.

(٣) ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة الفا كرونباخ، وقد كان تقييم ثبات أبعاد المقياس مقبولة وتراوحت بين٧٠, إلي ٨٧,

التحقق من ثبات وصدق المقياس في الدراسة الحالية:

تم التحقق من ثبات وصدق المقياس في الدراسة الحالية كما يلي: قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء صدقه وثباته كما يلي:

١- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (٢) نتائج الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي. وقد كانت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا مما يعكس الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٢):

الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد

لمفردات	إدارة الذات الانفعالية	لمفردات	الإدارة الانفعالية للآخرين	لمفردات	الوعي الذاتي الانفعالي	لمفردات	الوعي الانفعالي للآخرين	لمفردات	التفكير الانفعالي	لمفردات	التعبير الانفعالي	لمفردات	ضبط النفس الانفعالي
٢	٠,٣٨**	١٢	٠,٣٥**	٤	٠,٣٢**	١	٠,٤٦**	٨	٠,٢٥**	٧	٠,٢٢**	٦	٠,٣٠**
٣	٠,٣٣**	١٦	٠,٢٩**	٢٣	٠,٢٥**	٥	٠,٤٠**	١٥	٠,١٨*	١٧	٠,٤٣**	٩	٠,٣٢**
١٣	٠,٣٧**	٣٠	٠,٣٣**	٢٧	٠,٢٢**	١١	٠,٢٨**	٢٤	٠,٢٥**	١٨	٠,٣٥**	١٠	٠,٢٥**
٢٨	٠,٣٧**				٠,٢٠**	١٤	٠,٤٠**			٢٦	٠,٢٣**	١٩	٠,٢٢**
					٠,٣١**	٢١	٠,٣٢**					٢٠	٠,٢٣**
												٢٢	٠,٢٨**
												٢٥	٠,١٦*
												٢٩	٠,٢٠**

جدول (٣) الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء الانفعالي عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الثبات
إدارة الذات الانفعالية	٠,٥٣
الإدارة الانفعالية للآخرين	٠,٤٩
الوعي الذاتي الانفعالي	٠,٤٥
الوعي الانفعالي للآخرين	٠,٣٩
التفكير الانفعالي	٠,٣٨
التعبير الانفعالي	٠,٤٤
ضبط النفس الانفعالي	٠,٤٦
المقياس ككل	٠,٤٨

*** دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١**

٢- طريقة معامل ألفا:

قام الباحث بحساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس، والمقياس ككل باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ووجدت أنها تتراوح بين (٠,٧١ – ٠,٧٧) لأبعاد المقياس وتساوي (٠,٨٠) للمقياس ككل، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

جدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل الثبات
إدارة الذات انفعاليًا	٠,٧٧
الإدارة الانفعالية للآخرين	٠,٧١
الوعي الذاتي الانفعالي	٠,٧٣
الوعي الانفعالي للآخرين	٠,٧٥
التفكير الانفعالي	٠,٧٧
التعبير الانفعالي	٠,٧٤
ضبط النفس الانفعالي	٠,٧٦

التحقق من صدق المقياس:

(أ) الصدق الظاهري:

قام الباحث بعد ترجمة مقياس الذكاء الانفعالي GENOS بعرضه علي مجموعة من أساتذة علم النفس والمتخصصين في اللغة الإنجليزية والعربية للتأكد من أن ترجمة المقياس للغة العربية مطابقة للنص من اللغة الإنجليزية، وقام بإجراء ما يلزم من تعديل صياغة بعض العبارات في ضوء مقترحاتهم.

(ب) الصدق العاملي:

و تم التحقق من صدق الاختبار من خلال صدق التحليل العاملي حيث تم تحليل المصفوفات الارتباطية التي تتضمن الأبعاد المكونة لمقياس الذكاء الانفعالي، بغرض استخلاص قدر من التباين الواضح الدلالة بين مكونات المقياس، ويهدف هذا الاجراء إلي الكشف عن التركيب العاملي للاختبار وللحصول علي عامل نهائي أديرت العوامل المستخرجة تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس varimax لكايزرKaiser ، فتظهر ٧ عوامل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

العامل المستخرج بطريقة المكونات الأساسية من المصفوفة الارتباطية لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

م	البعد	التشبع
١	الإدارة الذاتية الانفعالية	٠,٩٣
٢	الإدارة الذاتية الانفعالية للآخرين	٠,٦٩
٣	الوعي الذاتي الانفعالي	٠,٩٥
٤	الوعي الذاتي الانفعالي للاخرين	٠,٨٩
٥	التفكير الانفعالي	٠,٧٨
٦	التعبير الانفعالي	٠,٨٧
٧	ضبط النفس انفعالياً	٠,٨٢
الجذر الكامن		**٢,٦٤**
النسبة المئوية للتباين		**%٨٨,٢٨**

و يتضح من جدول (٥) أن جميع التشبعات العاملية جوهرية و قد استوعب هذا العامل الرئيس ٨٨,٢٨% من التباين الكلي للمقياس.

حيث تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي والثانية First order and second order cofirmatory factor analysis بإستخدام برنامج AMOS وأوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي أن عبارات المقياس (٣٠) تتشبع علي (٧) أبعاد أساسية البعد الأول ويشتمل علي (٥) عبارات، البعد الثاني ويشتمل علي (٣) عبارات، البعد الثالث ويشتمل علي (٤) عبارات، البعد الرابع ويشتمل علي (٤) عبارات، والبعد الخامس (٤)عبارات، والبعد السادس (٤)عبارات، والبعد السابع (٦) عبارات.

كما أوضحت نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية أن العوامل الأربعة تتشبع عليها مفردات المقياس، وقد حظي هذا النموذج علي مؤشرات حسن المطابقة كما يتضح من جدول (٦).

جدول (٦)

قيم مؤشرات الملائمة للنموذج الذي يوضح البنية العاملية لمقياس الذكاء الانفعالي

مؤشرات الملائمة	قيمة المؤشر		القيمة الدالة علي حسن الملائمة
	التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولي	التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية	
مربع كاي/درجات الحرية	١,٤٠٧	١,٩٧٦	صفر إلي ٥
مؤشرحسن المطابقةGFI	٠,٩١٩	٠,٨٦١	صفر إلي ١
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠,٨٨٦	٠,٧٣٦	صفر إلي ١
جذر متوسط مربعات RMR	٠,٩٣٤	٠,٠٩٠	صفر إلي ١
جذر متوسط خطأ الإقتراب RMSER	٠,٠٣٢	٠,٠٧٦	صفر إلي ٠,١
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٥٣	٠,٨٦٢	صفر إلي ١
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٨٢	٠,٩٠١	صفر إلي ١
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٥٠	٠,٨٥٠	صفر إلي ١

مما سبق يتضح أن مقياس الذكاء الانفعالي GENOS (EI) في صورته النهائية يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات، والاتساق الداخلي، مما يجعله مناسبا لتطبيقه علي عينة الدراسة الحالية.

٢.مقياس التعلم المنظم ذاتيًا (إعداد/ الباحث)

(أ) خطوات إعداد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا:

(١) **الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلي الكشف عن الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب خلال المرحلة الثانوية في تنظيمهم لتعلمهم ذاتيًا، ومدي استخدامهم لها.

وقد تم الاعتماد في تحديد عبارات المقياس علي الإطارالنظري المتعلق بنموذج (Pintritch,2000) عن التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء النظرية الاجتماعية المعرفية، ونظرا لاعتماد الدراسة الحالية علي هذا النموذج، فقد ركز الباحث علي بعض الإستراتيجيات التي تناسب هذه الدراسة وباقي متغيراتها، وتمت الاستفادة أيضا من الدراسات التي تناولته مثل

دراسة:(Wolters et al.,2005 ؛Schunk,2005؛ سمير عقل،٢٠١٢؛ زينب بدر،٢٠١٦؛ حسن محمد،٢٠١٦). كما تم الاسترشاد بهذه الدراسات في صياغة بعض عبارات المقياس الحالي.

قام الباحث بمراجعة الدراسات والبحوث حول التعلم المنظم ذاتيًا، ووجد أنها تحتوي علي إستراتيجيات متعددة، ومفردات كثيرة إلي حد ما، قد لا ترتبط هذه الإستراتيجيات ومفرداتها كثيرًا بباقي متغيرات هذا البحث: (الذكاء الانفعالي والدافعية العقلية) وأيضا حتي يتناسب هذا المقياس مع مجتمع وعينة البحث الحالية. فقد سعي الباحث لبناء مقياس التعلم المنظم ذاتيًا لاستخدامه في البحث الحالي، ملتزمًا بالإطار النظري له، وما ورد فيه من تعريف للتعلم المنظم ذاتيًا واستراتيجياته باعتباره عملية هادفة، ونشطة، يقوم فيها الطلاب بوضع أهداف تعليمية، ثم يحاولون مراقبة وتنظيم خصائصهم السلوكية، والمعرفية، والدافعية، والعمل علي التحكم فيها وتوجيهها نحو تحقيق تلك الأهداف وفق طبيعة البنية التعليمية.

(٢) تحديد إستراتيجيات المقياس:

قام الباحث بتحديد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بناء علي:

١. الإطارالنظري والدراسات السابقة بما تتضمنه من تعريفات مختلفة للتعلم المنظم ذاتيًا وكذلك خصائص طلاب المرحلة الثانوية.

٢. مراجعة ما أمكن للباحث الحصول عليه من مقاييس للتعلم المنظم ذاتيًا. مثل: (Boekaerts,2006 ؛ Pintrich,2000؛Zemmerman,2000؛ لطفي عبد الباسط، ١٩٩٦؛ ربيع رشوان ،٢٠٠٦؛ إبراهيم الحسينان، ٢٠١٠؛ أحمد ثابت فضل،٢٠١٤؛ سمية علي عبدالوارث،٢٠١٩).

وفي ضوء المصادرالسابقة قام الباحث بتحديد إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المتضمنة في هذا المقياس، وهي خمس إستراتيجيات:

١. التحكم في بيئة التعلم.
٢. تنظيم الوقت.
٣. طلب المساعدة.
٤. التعلم مع الأقران.
٥. تنظيم بذل الجهد.

(٣) صياغة مفردات المقياس: بعد الاطلاع علي الدراسات، والأدبيات ذات الصلة بالموضوع، وبناء علي تعريف كل إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، ومحاولة الباحث إستخلاص مؤشرات هذه الإستراتيجيات من تعريفاتها، تمكن الباحث من صياغة عدد من المفردات التي تنتمي إلي كل إستراتيجية من إستراتيجيات المقياس. وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٠) مفردة.

وعند صياغة المفردات تم مراعاة:

- أن تكون كل مفردة معبرة عن فكرة واحدة بحيث لا تحمل أي معني أو تأويل آخر.
- أن تكون قصيرة ذات لغة مفهومة لعينة الدراسة.
- أن تكون مرتبطة بالواقع الدراسي للطلاب، وتقيس التعلم المنظم ذاتيًا للطلاب أثناء تعاملهم مع البيئة الدراسية بصفه خاصة، وذلك علي غرار المقياسين الآخرين للدراسة (الذكاء الانفعالي – والدافعية العقلية). وذلك سعيًا من الباحث للوصول إلي علاقات دالة بين المتغيرات في النموذج الذي تقترحة الدراسة الحالية.

(٤) طريقة الإجابة عن المقياس وتقدير الدرجة:

يحدد المستجيب درجة انطباق المفردة عليه، وذلك باختيار بديل واحد من خمسة بدائل وهي: (لا تنطبق تمامًا– تنطبق نادرًا– تنطبق أحيانًا– تنطبق غالبًا– تنطبق تمامًا).

ويتضمن الجدول التإلي الأوزان التقديرية لعبارات المقياس:

جدول (٧) الأوزان التقديرية لعبارات المقياس

العبارة	لا تنطبق تماما	تنطبق نادرا	تنطبق أحيانا	تنطبق غالبا	تنطبق تماما
موجبة	١	٢	٣	٤	٥
سالبة	٥	٤	٣	٢	١

وبذلك تصبح أعلي درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (١٥٠) وأقل درجة يحصل عليها المستجيب (٣٠).

(د) أراء الخبراء:قام الباحث بعرض مفردات المقياس في صورته الأولية وعددها (٣٠) مفردة علي مجموعة من المتخصصين في مجال علم النفس التربوي وعددهم (٩) محكمين

بهدف الحكم علي:

- مدي ارتباط وملاءمة الإستراتيجية بالمقياس.
- مدي انتماء المفردات لكل إستراتيجية من إستراتيجيات المقياس.

- صحة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس.
- مدي ملاءمة صياغة عبارات عينة الدراسة.

في ضوء التحليل الإحصائي للمفردات، ومن خلال مقترحات وملاحظات السادة المحكمين، قام الباحث بتعديل صياغة بعض مفردات المقياس، ولم يتم حذف أيّ من مفردات المقياس.وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين علي جميع عبارات المقياس بين (٨٠-١٠٠%).

المؤشرات السيكومترية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا:

١-التحقق من ثبات المقياس:

قام الباحث في الدراسة الحالية بالتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام في ضوء صدقه وثباته كما يلي:

١-الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح جدول (٨) نتائج الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا. وقد كانت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً مما يعكس الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٨): الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد

المفردات	التحكم في بيئة التعلم	المفردات	التعلم مع الأقران	المفردات	تنظيم الوقت	المفردات	طلب المساعدة	المفردات	تنظيم بذل الجهد
١	٠,٣٥**	٧	٠,٣٠**	١٣	٠,٣١**	١٩	٠,٣٧**	٢٥	٠,١٥*
٢	٠,٤٢**	٨	٠,٤٢**	١٤	٠,٢٩**	٢٠	٠,٤٣**	٢٦	٠,٥٥**
٣	٠,١٦*	٩	٠,٢٧**	١٥	٠,٣٧**	٢١	٠,٢٧**	٢٧	٠,٢٥**
٤	٠,١٧*	١٠	٠,٣٧**	١٦	٠,١٦*	٢٢	٠,٣٧**	٢٨	٠,٤٠**
٥	٠,٣٢**	١١	٠,٣٩**	١٧	٠,٢٨**	٢٣	٠,٣٤**	٢٩	٠,٣٢**
٦	٠,٥١**	١٢	٠,٣٣**	١٨	٠,٢٥**	٢٤	٠,٢٨**	٣٠	٠,٦٢**

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

جدول (٩): الاتساق الداخلي لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
التحكم في بيئة التعلم	٠,٣٧**
التعلم مع الأقران	٠,٤٠**
تنظيم الوقت	٠,٤١**
طلب المساعدة	٠,٤٠**
تنظيم بذل الجهد	٠,٣٩**

* دالة عند ٠,٠٥ ** دالة عند ٠,٠١

مما سبق يتضح أن مقياس التعلم المنظم ذاتيًا في صورته النهائية يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، والثبات، والاتساق الداخلي، مما يجعله مناسبا لتطبيقه علي عينة الدراسة الحالية.

طريقة معامل ألفـــا: قام الباحث بحساب ثبات كل بعد من أبعاد المقياس والمقيـــاس ككـــل باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ووجدت أنها تتراوح بين (٠,٧٢ – ٠,٧٩) لأبعاد المقياس وتساوي (٠,٨٠) للمقياس ككل، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

جدول (١٠) معاملات الثبات لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	معامل الثبات
التحكم في بيئة التعلم	٠,٧٢
التعلم مع الأقران	٠,٧٥
تنظيم الوقت	٠,٧٨
طلب المساعدة	٠,٧٦
تنظيم بذل الجهد	٠,٧٩

٢- التحقق من صدق المقياس:

٢-أ-الصدق العاملي:

للتحقق من صدق البنية العاملية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا، تم استخدام التحليـــل العـــاملي الاستكشافي Exploratory factor analysis لاستجابات الطلاب علي مفردات هـــذا المقيـــاس باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components. وقد تـــم التوصـــل باســـتخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلي وجود خمسة عوامل تتشبع عليها مفردات المقيـــاس. ويعـــرض جدول (١١) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة التي تم تـــسميتها وفقـــا للإطـــار النظري للأبعاد التي يقيسها المقياس. ويبين جدول (١٢) تشبعات المفردات علي العوامل الناتجـــة بعد استبعاد التشبعات غير الدالة وفقاً لمعيار جتمان.

جدول (١١) قيمة الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا

العامل	قيمة الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	٧,١٤	١٢,٥٠	١٢,٥٠
٢	٤,٨٤	١١,٤٠	٢٣,٩٠
٣	٣,٠٧	٩,٩٠	٣٣,٨٠
٤	٢,٩٩	٨,٠٥	٤١,٨٥
٥	٢,٥٠	٨,٠٢	٤٩,٨٧

جدول (١٢) تشبعات المفردات علي العوامل الناتجة من التحليل العاملي الاستكشافي لبيانات مقياس التعلم المنظم ذاتيًا

المفردات	التشبعات	المفردات	التشبعات	المفردات	التشبعات
١	٠,٣١	١١	٠,٥٠	٢١	٠,٥١
٢	٠,٣٧	١٢	٠,٤٦	٢٢	٠,٤٧
٣	٠,٤٤	١٣	٠,٤٥	٢٣	٠,٤٢
٤	٠,٣٩	١٤	٠,٣٦	٢٤	٠,٣٥
٥	٠,٣١	١٥	٠,٥١	٢٥	٠,٤٠
٦	٠,٣٦	١٦	٠,٣٢	٢٦	٠,٣٤
٧	٠,٤٨	١٧	٠,٤٨	٢٧	٠,٤١
٨	٠,٣٩	١٨	٠,٤٩	٢٨	٠,٣٨
٩	٠,٣٧	١٩	٠,٥٧	٢٩	٠,٤٠
١٠	٠,٤٥	٢٠	٠,٥٢	٣٠	٠,٤٣

ويوضح الجدول رقم (١٣) الصورة النهائية للمقياس، حيث بلغ عدد مفرداته (٣٠) مفردة.

جدول (١٣) الصورة النهائية لمقياس التعلم المنظم ذاتيًا

م	الإستراتيجية	الرقم	مجموع مفردات كل إستراتيجية
١	التحكم في بيئة التعلم	من(٦:١)	٦
٢	التعلم مع الأقران	من(١٢:٧)	٦
٣	تنظيم الوقت	من(١٨:١٣)	٦
٤	طلب المساعدة	من(٢٤:١٩)	٦
٥	تنظيم بذل الجهد	من(٣٠:٢٥)	٦
المجموع الكلي لمفردات المقياس		٣٠	

الدافعية العقلية (إعداد/ عزالدين ابراهيم،٢٠٢٢):

وصف المقياس:

تمت صياغة عبارات المقياس في ضوء تعريف كل بعد من أبعاد المقياس وقد بلغ عدد عبارات المقياس في الصورة الأولية له (٣١) عبارة، ويوضح جدول (١٤) توزيع عبارات مقياس الدافعية العقلية علي الأبعاد الخاصة به.

جدول (١٤) توزيع عبارات مقياس الدافعية العقلية علي الأبعاد

م	الابعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	التركيز العقلي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩	٩
٢	التوجه نحو التعلم	١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧	٨
٣	حل المشكلات ابداعيا	١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥	٨
٤	التكامل المعرفي	٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١	٦
	المقياس ككل		٣١

صدق المقياس:

وقد قام معد المقياس بحساب صدق المقياس بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي وحساب ثبات المقياس بطريقة ألفا – كرونباخ و تراوحت معاملات الثبات (٠,٧٠٣- ٠,٩٠٣) وطريقة التجزئة النصفية، كما قام بحساب الاتساق الداخلي وتراوحت معاملات الارتباط (٠,٣٤٧- ٠,٨٨٩).

قام الباحث في هذه الدراسة بحساب الخصائص السيكومترية للمقياس بحساب:

صدق المحك:

قام الباحث بالاعتماد علي مقياس الدافعية العقلية (إعداد/علي حموك،٢٠١٣) والمكون من (٦٧) عبارة كمحك للمقياس الحالي حيث تشير النتائج إلي تمتعه بدرجة عالية من الصدق، وعليه تم حساب صدق المحك وبغلت معامل الارتباط (٠,٨٩) مما يعطي مؤشرات قوية لتمتع المقياس بمستوي مناسب من الصدق.

ثبات المقياس:

معامل ثبات ألفا كرونباخ:Cronbach's alpha

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الدافعية العقلية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات بطريقة "ألفا كرونباخ" لكل بعد ومعامل الثبات لمقياس الدافعية العقلية ككل. وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠,٨٦).

معامل ثبات إعادة التطبيق:

قام الباحث بحساب ثبات مقياس الدافعية العقلية باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وبلغت قيمة معامل ثبات إعادة التطبيق لمقياس الدافعية العقلية ككل (٠,٨٩) وهو معامل ثبات دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١).

جدول (١٥) معاملات ثبات أبعاد مقياس الدافعية العقلية

الأبعاد	بطريقة ألفا كرونباخ	بطريقة إعادة التطبيق
التركيز العقلي	٠,٨٢	٠,٨٧
التوجه نحو الهدف	٠,٨٣	٠,٨٥
حل المشكلات إبداعياً	٠,٧٩	٠,٨٢
التكامل المعرفي	٠,٨١	٠,٨٤
الدرجة الكلية	٠,٨٦	٠,٨٩

ومما تقدم ومن خلال حساب ثبات مقياس الدافعية العقلية بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، مما يشيرإلي إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

الاتساق الداخلي المقياس:

- معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه.
- معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس.
- معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.
- يوضح جدول (١٦) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية.

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الدافعية العقلية

(ن=١٠٠)

م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس	م	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
	البعد الأول التركيز العقلي			البعد الثاني التوجه نحو الهدف			البعد الثالث حل المشكلات إبداعياً			البعد الرابع التكامل المعرفي	
١	.٦٣٤**	.٥٩٨**	١٠	.٦٣٨**	.٥٧٧**	١٨	.٦٨٥**	.٦٢٣**	٢٦	.٥٦٤**	.٥٢١**
٢	.٦٥٥**	.٦٠٦**	١١	.٥٥٧**	.٥١٠**	١٩	.٦٧٤**	.٦١٥**	٢٧	.٦٤٤**	.٦٢١**
٣	.٤٩٤**	.٤٥٠**	١٢	.٦٤٥**	.٦٠٢**	٢٠	.٥٢٠**	.٤٩٨**	٢٨	.٥٥٠**	.٥٢٣**
٤	.٦٦٧**	.٦٢٥**	١٣	.٥٨٣**	.٥٤٧**	٢١	.٥٩١**	.٥٤٠**	٢٩	.٥٩١**	.٥٥٠**
٥	.٥٥٨**	.٥٠٤**	١٤	.٦١٨**	.٥٨٧**	٢٢	.٦٠٦**	.٥٧٤**	٣٠	.٦٧٦**	.٦٥١**
٦	.٥٩٨**	.٥٤٣**	١٥	.٥٦٩**	.٥٢٨**	٢٣	.٥٦١**	.٥٢٥**	٣١	.٥٥٨**	.٥٠٤**
٧	.٦٤٢**	.٥٨٢**	١٦	.٦١٣**	.٥٦٠**	٢٤	.٦٢٣**	.٦٠١**			
٨	.٦١٤**	.٥٣٦**	١٧	.٥٤٨**	.٥٠١**	٢٥	.٥٧٦**	.٥٢١**			
٩	.٥٨٣**	.٥٣٨**									

ويتضح من جدول (١٦) أن:

- معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية العقلية ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني اتساق عبارات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه.
- معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠١)؛ مما يعني اتساق مفردات المقياس مع درجته الكلية.

ويوضح جدول (١٧) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (١٧) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الدافعية العقلية والدرجة الكلية للمقياس

(ن=١٠٠)

م	البعد	معامل الارتباط
١	التركيز العقلي	٠,٧٩٤**
٢	التوجه نحو الهدف	٠,٧٩٣**
٣	حل المشكلات إبداعيًا	٠,٧٨٧**
٤	التكامل المعرفي	٠,٧٣٦**

ومن خلال حساب الاتساق الداخلي لمقياس الدافعية العقلية يتضح أن المقياس يتمتع بالاتساق الداخلي؛ مما يُشير إلي إمكانية استخدامه في البحث الحالي، والوثوق بالنتائج التي سيسفر عنها البحث.

طريقة تقدير درجات المقياس:

يتضمن مقياس الدافعية العقلية (٣١) عبارة في صورته النهائية، وموزعة علي أربعة أبعاد، وهي:التركيز العقلي، ويشمل (٩) عبارات، التوجه نحو الهدف، ويشمل (٨) عبارات، حل المشكلات إبداعيًا، ويشمل (٨) عبارات، التكامل المعرفي، ويشمل (٦) عبارات. تم تحديد أربعة بدائل للإستجابة المتدرجة في المقياس وهي (أوافق بشدة، أوافق ، لا أوافق ، لا أوافق بشدة) وحددت أوزانها بالدرجات (٤ ، ٣ ،٢ ، ١)علي التوالي، وتكون الدرجة الكلية للمقياس (١٢٤)، والدرجة الدنيا (٣١).

رابعا خطوات البحث: تم اتباع الخطوات التالية في إجراء البحث الحالي:

١. مراجعه الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث، وكتابة الاطار النظري مشتملا البحوث السابقة.

٢. تحديد الأدوات المستخدمة في البحث الحالي، حيث قام الباحث بترجمة وتعريب مقياس GENOS للذكاء الانفعالي وإعداد مقياس التعلم المنظم ذاتيًا.
٣. إعداد نسخة ورقية من أدوات البحث وقام الباحث بالتطبيق الفعلي علي الطلبة والطالبات بالمدارس محل التطبيق
٤. اختيارعينة تحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، وتطبيق أدوات البحث عليهم والتحقق من الخصائص السيكومتريه للأدوات وصلاحيتها للإستخدام.
٥. تحديد عينة البحث الأساسية، وهم طلبة الصف الأول الثانوي من البنين والبنات بإدارة أبوحمص التعليمية محافظه البحيرة.
٦. تطبيق أدوات البحث علي العينة الأساسية.
٧. رصد درجات الطلبة (عينة البحث الأساسية) علي أدوات البحث، ثم تحليل البيانات إحصائيًا باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والتي تمثلت في إختبار ت ومعامل ارتباط بيرسون.
٨. مناقشة النتائج، والخروج بالتوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما أسفر عنه التحليل الاحصائي للبيانات.

خامسا: نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول علي أنه: توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الذكاء الانفعالي.

وللإجابة علي هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لحساب قيمة ودلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين مستقلين، وجدول (١٨) يوضح ذلك:

جدول(١٨) نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين(الطلاب– الطالبات) في الذكاء الانفعالي

(ن= ٤٠٤)

أبعاد الذكاء الانفعالي	طلاب		طالبات		قيمة "ت"	مستوي الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإدارة الذاتية الانفعالية	١٣,٥٦	١,١٢	١٣,٦٠	٠,٩٩٤	٠,١٠٧	غير دالة
الإدارة الانفعالية للآخرين	٧,٤٣	١,١٢١	٧,٧٠	٠,٩٧٨	٠,٨٢٠	غير دالة
الوعي الذاتي الانفعالي	١٣,٦١	١,٨٢	١٣,٤٢	١,٦٠	٠,٢٧٨	غير دالة
الوعي الانفعالي للآخرين	١١,٠٤	١,٧٢	١١,٣٠	١,٧٥	٠,٤٨٤	غير دالة
التفكير الانفعالي	١١,٤٨	٢,١٧	١١,٧٠	٢,٢٨	٠,٣٣٣	غير دالة
التعبير الانفعالي	١١,٠٩	١,٧٩	١٧,٠٠	١,٧٤	٢,١٥	٠,٠٥
ضبط النفس انفعالياً	٢١,٢٢	٢,٠٢	٢١,١٥	١,٧٥	٠,١١٦	غير دالة

أظهرت نتائج اختبار" ت "في جدول (١٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الطلاب والطالبات في كل من بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي ما عدا بعد التعبير الانفعالي توجد فروق لصالح الطالبات وبالتالي نجد أن هذا الفرض تحقق جزئيًا.

واتفقت نتيجة هذا البحث مع نتيجة دراسة (غادة مظهر، ٢٠٠٦; صباح حسن، ٢٠١٧) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة فروق في الذكاء الانفعالي ترجع لمتغيرالجنس.

ويمكن للباحث تفسير هذه النتائج كالتالي: أن عدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده يعود إلي: أن التغيرالسريع والجذري في قيم المجتمع نتيجة التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وأثارالعولمة أزال الفوارق بين الذكور والإناث إلي حد كبير، كما أن تطابق الذكور والإناث يبرهن علي أن عينة الدراسة تتمتع بمنظومة قيم واحدة، وأن النجاح لم يعد مرتبطا بنوع الجنس نظرًا لتشابه الخصائص النمائية الانفعالية والاجتماعية بين الذكوروالإناث، وتوسع دائرة الميول والاهتمامات لكلا الجنسين، وتقارب درجة الدافعية في تحقيق الأهداف والطموحات لدي كلا الجنسين. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في بعد التعبير الانفعالي يعزي للنوع الاجتماعي؛ وقد جاءت هذه الفروق لصالح الإناث.

ويمكن للباحث تفسير ذلك أيضا أن ذلك ربما يرجع إلي طبيعة التنشئة الأسرية؛ إذ أن طبيعة التنشئة الأسرية المتعلقة بتربية الإناث لها دورها؛ حيث أن التنشئة الأسرية تؤكد علي أهمية التعاطف بالنسبة للإناث والاتزان الانفعالي كضرورة التصرف بهدوء، واللباقة في التعامل مع الآخرين ومجاملتهم، والصبر واحتواء مشاعر الإجهاد التي قد تعترضهن .بالإضافة إلي ذلك، فان الإناث أقدر من الذكور في التعبيرعن انفعالاتهن ومشاعرهن، حيث يسمح ذلك لهن بالغوص في أعماق شخصية الآخرين، وفهم انفعالاتهم بسهولة.

في حين اختلفت نتيجة هذا البحث مع دراسات: (سهاد المللي، ٢٠١١; راندة محمد، ٢٠١٦ ; محمد مفضي، ٢٠٢٣; حاج امحمد يحي،٢٠١٥) والتي أشارت إلي وجود فروق في الذكاء الانفعالي ترجع لمتغيرالجنس.

نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه: توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الدافعية العقلية

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لحساب قيمة ودلالة الفروق بين المتوسطات بين عينتين مستقلين، وجدول (١٩) يوضح ذلك:

جدول(١٩) نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين(الطلاب– الطالبات) في الدافعية العقلية (ن= ٤٠٤)

أبعاد الدافعية العقلية	طلاب		طالبات		قيمة "ت"	مستوي الدلالة
	م	ع	م	ع		
التركيز العقلي	٢٥,٦٥	٢,١٥٢	٢٥,٦٠	٢,٠٨٩	٠,٠٠٦	غير دالة
التوجه نحو الهدف	٣٠,١٣	٣,٤٨٦	٣٠,٠٥	٣,٣٩	٠,١٨٢	غير دالة
حل المشكلات إبداعياً	٢٩,٠٠	١,٣٤٨	٢٨,٩٠٠	١,١١٩	٠,٢٦٢	غير دالة
التكامل المعرفي	٢١,٦٠٨	٢,٦٩	٢١,٣٠٠	٢,٧٨	٠,٥٨١	غير دالة
الدرجة الكلية	١٠٦,٣٩	٤,٤٧٣	١٠٥,٩٠٠	٥,١٧	٠,٥٤٦	غير دالة

يتضح من جدول (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب (طلاب– طالبات) في أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية. واتفقت نتائج هذا السؤال ونتائج (Heilat & Seifert, 2019) التي أشارت نتائجها إلي عدم وجود فروق في الدافعية العقلية بين الذكوروالإناث.

ويمكن للباحث تفسير تلك النتيجة في ضوء أن كل من الطلاب والطالبات يعيشون نفس المرحلة العمرية، ويتعرضون لنفس المتطلبات التعليمية، ويقع عليهم نفس الأعباء الدراسية، وهذا يتطلب منهم قدر مناسب من الإنتباه والتركيز العقلي والإقبال علي الأنشطة التعليمية بصدررحب، ومرونة في التعامل مع المشكلات والتحديات الأكاديمية، كما أن أعباء الأنشطة التعليمية تتطلب من الطلاب والطالبات التركيز والوعي في عملية التعلم، مما يجعلهم علي نفس القدر من البحث والإطلاع والاستكشاف والانفتاح علي كل ما هو جديد؛ لتلبية متطلباتهم التعليمية، وتحقيق إنجازات في حياتهم الشخصية والأكاديمية والاجتماعية.

وكذلك نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسات: (فاروس هارون، ٢٠١٩؛ رمضان حسن، ٢٠٢٠) والتي توصلت نتائجها أيضا إلي عدم وجود فروق في الدافعية العقلية بين الذكور والإناث. بينما اختلفت نتيجة هذا الفرض ونتائج (Alfonso & Yang, 2019؛ طه علي، إيمان خلف، ٢٠١٩) والتي توصلت إلي وجود فروق في الدافعية العقلية بين الذكوروالإناث لصالح الإناث.

نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث علي أنه: توجد فروق بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في الدافعية العقلية

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لحساب قيمة و دلالة الفروق بين المتوسطات لعينتين مستقلين وجدول (٢٠) يوضح ذلك:

جدول (٢٠) نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين(الطلاب- الطالبات)

في التعلم المنظم ذاتيًا (ن= ٤٠٤)

أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا	طلاب		طالبات		قيمة "ت"	مستوي الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحكم في بيئة التعلم	٢٧,٦٠	١,٦٩	٢١,٤٥	١,٧٩	١١,٥٦	٠,٠٥
التعلم مع الآقران	٢٧,٧٨	١,٦٥	٢٠,٩٥	١,٤٦	١٤,٢٥	٠,٠٥
تنظيم الوقت	٢١,٦١	١,٦٩	١٦,٠٠	١,٣٨	١١,٧٨	٠,٠٥
طلب المساعدة	٢٦,٣٩	١,١٢	١٦,٨٠	١,٩١	٢٠,٤٣	٠,٠٥
تنظيم بذل الجهد	٢٤,٩١	١,٥٣	١٧,١٠	١,٩٩	١٤,٤٨	٠,٠٥
الدرجة الكلية	١٢٨,٣٠	٥,١٦	٩٢,٣٠	٥,٢٢	٢٢,٦٨	٠,٠٥

ويتضح من جدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والدرجة الكلية ترجع إلي النوع الاجتماعي(طالب/ طالبة) لصالح الطلاب.

في البداية تشير الدراسات إلي وجود فروق كبيرة بين الجنسين في أسلوب واستراتيجيات التعلم المنظم المستخدم من قبل الجنسين، وأن العوامل التحفيزية تلعب دورًا مهما في تحديد اختيار وأساليب تعلم التي يمارسها الطلاب، وأن ذلك بدوره يؤدي إلي التأثير في كم الجهد المبذول من كلا الجنسين(Sengodan, V., & Iksan, Z.H.; ,2012)

ويمكن للباحث تفسير نتائج البحث الحالي في ضوء نتائج الدراسات التي أشارت إلي إرتفاع التعلم المنظم ذاتيًا لدي الذكور مثل دراسة:(عزت عبد الحميد،١٩٩٩;Babakhani,2014).والذي ارجعته بعض الدراسات مثل دراسة:(فاتن موسي،٢٠١٣) إلي أن الذكور في الثقافة العربية المصرية لديهم سلطة أكبر في اتخاذ القرارات، وميول اهتماميه أكثر من قبل الإسرة، وكذلك فإن قدرتهم علي التعلم تكون أسرع إلي حد ما من الإناث نتيجة تهيئة مناخ للاستذكار لهم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة أيضًا إلي أن الذكور يسعون لتحقيق المعرفة بمختلف أنواعهـا، لأن ذلك يشكل لهم تحديا لدي أقرانهم، وبالتالي يبذلون مزيدًا من الجهد لاكتساب المعرفة ممـا يحقق لديهم الفضول العلمي، واكتساب معتقدات معرفية ثابتة، وممارستها ومناقشتها مع الأقران، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة (مني سليم، ٢٠١٤) إلي أنه علي الرغم من أن الإناث يستخدمن استراتيجيات تعلم أكثر إلا أن الذكور وإنجازهم أفضل دائما بسبب تفوق معتقداتهم المعرفية الذاتية علي الإناث وحاجتهم للتعلم وفضولهم العلمي.

نتائج الفرض الرابع:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لـدي طـلاب المرحلة الثانوي.

جدول (٢١) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب علي مقياس الدافعية العقلية ودرجاتهم علي مقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد	الإدارة الذاتية الانفعالية	الإدارة الانفعالية للآخرين	الوعي الذاتي الانفعالي	الوعي الذاتي للآخرين	التفكير الانفعالي	التعبير الانفعالي	ضبط النفس انفعاليا	الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي
التركيز العقلي	٠,٦٦١	٠,٧٥٥	٠,٦٦٨	٠,٦١٨	٠,٧٠٢	٠,٧٧٨	٠,٦٥٩	٠,٧٨٩
التوجه نحو الهدف	٠,٧١٥	٠,٧٢٦	٠,٦٨٢	٠,٧٤٢	٠,٦١١	٠,٦٧٦	٠,٦٧٦	٠,٧٤٤
حل المشكلات إبداعياً	٠,٦٩٦	٠,٧٠١	٠,٦٧٩	٠,٦٧٧	٠,٧٠٣	٠,٦٩٣	٠,٧٤١	٠,٦٩٩
التكامل المعرفي	٠,٦٥٣	٠,٦٨٣	٠,٦٩٠	٠,٦٩٩	٠,٧٢٦	٠,٧٤١	٠,٦٩١	٠,٧٧٧
الدرجة الكلية للدافعية العقلية	٠,٧٨٠	٠,٧٨٨	٠,٧٨٠	٠,٧٦٩	٠,٦٨٩	٠,٧٢٩	٠,٧٨١	٠,٨٠١

(ن= ٤٠٤) (دال عند مستوي دلالة ٠,٠١)

ويتضح من جدول (٢١) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مـستوي دلالة (٠,٠١) بين أبعاد الدافعية العقلية والدرجة الكلية وبين الذكاء الانفعـالي والدرجـة الكليـة والأبعاد. وهو ما أشارت إليه دراسات: (Christie_al.,2007 ؛ حموك،٢٠١٢؛ جدولي صيفيه& بوزويقه عبد الكريم، ٢٠١٨) من وجود علاقات ارتباطية ذات دلالـة إحـصائية بـين الـذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة والدافعية العقلية بأبعادها المختلفة.

وهو ما يمكن للباحث تفسيره بأن المستويات المتدنية من الذكاء الانفعالي وما يرتبط بهـا من كفاءات ومهارات انفعالية وذكائية يؤدي إلي دافعية تعلم متدنية، والعكس صحيح.

. وهو ما أكدته الدراسات كدراسة (ذبيحي لحسن، ٢٠١٥) والتي أشارت إلي وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي، والقدرة علي حل المشكلات كأحد أبعاد الدافعية العقلية لـدي تلاميذ المرحلة الثانوية، وأنه إذا وجد طالبان لهما نفس حاصل الذكاء الآكاديمي ويختلفـان فـي مهارات الذكاء الانفعالي، فإن الأكثر ذكاءً انفعاليا سوف يصل إلي مستويات صفية عالية.

أيضا يرجع الباحث الترابط بين الذكاء الانفعالي والدافعية العقلية من أن تنظيم الانفعـالات يمثل دافعية ذاتية وعقلية، وهو ما يتفق بدوره مع دراسة (معمرية بشير، ٢٠٠٥) من أن الـتحكم في الانفعالات، والقدرة علي توجيهها يساعد علي تحقيق الأهداف والتوجه نحوها.

نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس علي أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بـين الـتعلم المنظم ذاتيًا والذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية.

جدول (٢٢) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب علي مقياس التعلم المنظم ذاتيًا ودرجاتهم علي مقياس الذكاء الانفعالي

الأبعاد	الإدارة الذاتية الانفعالية	الإدارة الانفعالية للآخرين	الوعي الذاتي الانفعالي	الوعي الذاتي للآخرين	التفكير الانفعالي	التعبير الانفعالي	ضبط النفس انفعاليا	الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي
التحكم في بيئة التعلم	٠,٧٥١	٠,٦٠٣	٠,٥٠٩	٠,٦٣٧	٠,٥٩٧	٠,٦٦٢	٠,٧٢٤	٠,٧٢٨
التعلم مع الآقران	٠,٥٥٣	٠,٦٩٧	٠,٥٨٩	٠,٦٢٧	٠,٦٦٦	٠,٦٣٨	٠,٦٤٦	٠,٧٣٢
تنظيم الوقت	٠,٧٥٢	٠,٥٦٩	٠,٥٥١	٠,٦٨٧	٠,٥٩٩	٠,٦٦٥	٠,٦٤٧	٠,٦٢٧
طلب المساعدة	٠,٦٠٨	٠,٦٢٣	٠,٦٠٩	٠,٧٠٩	٠,٤٦٢	٠,٧٥٩	٠,٦٠٤	٠,٧١٧
تنظيم بذل الجهد	٠,٦٠٩	٠,٦٣١	٠,٥٨٦	٠,٦٥٨	٠,٦٧٧	٠,٦٧٤	٠,٥٤٣	٠,٧٨٥
الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيًا	٠,٦٠٢	٠,٦٧١	٠,٦٨٧	٠,٦٧٧	٠,٧٠١	٠,٦٨٣	٠,٥٩٢	٠,٧٠٤

(دال عند مستوي دلالة ٠,٠١) (ن= ٤٠٤)

ويتضح من جدول (٢٢) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠,٠١) بين الدرجة الكلية وأبعاد التعلم المنظم ذاتيًا والذكاء الانفعالي والدرجة الكلية والأبعاد.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة: (Mega et al.,2014) والتي أسفرت عن وجود علاقات إرتباطية بين أبعاد للذكاء الانفعالي والتعلم المنظم ذاتيًا، وأن الطلاب ذوو الذكاء الانفعالي المرتفع يقدمون دعمًا أفضل لأنفسهم، من خلال استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا المبنية علي مهارات وكفاءات الذكاء الانفعالي لديهم. مثل: الوعي الذاتي الانفعالي، والوعي الانفعالي للآخرين، والإدارة الذاتية الانفعالية، والإدارة الانفعالية للآخرين. كذلك اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (Zhu et al,2016) والتي أكدت علي وجود علاقة إرتباطية بين الذكاء الانفعالي واستخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وقدرة الطلاب علي تحقيق أهداف التعلم الخاصة بهم.

ويمكن للباحث تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تم عرضه في الإطار النظري لهذ البحث، أن الطلاب الذين يضعون أهدافا محددة، ولهم طموح في الوصول إلي هذه الأهداف، يقومون بوضع خططٍ دراسية قائمة علي إستراتيجيات مثل: تنظيم بيئة الدراسة، وتنظيم الوقت، والتعلم مع الأقران، وغيرها من الإستراتيجيات. وتوظيفها نحو بذل أقصي جهد ممكن تجاه تحقيق هذه الأهداف، وهو ما يؤدي بدوره إلي استخدام مهارات وكفاءات الذكاء الانفعالي، مثل: الإدارة الذاتية للانفعالات، وضبط النفس، ويدفع المتعلم إلي استخدام هذه المهارات والقدرات الانفعالية.

وهو ما يمكن نفسيره أيضًا بأن محددات التعلم المنظم ذاتيًا الثلاث وهي:(الشخص- السلوك- البيئة) تعتمد علي أبعاد ومهارات الذكاء الانفعالي مثل: الإدارة الذاتية الانفعالية، وضبط النفس، والوعي الذاتي الانفعالي، وغيرها من أبعاد الذكاء الانفعالي.

نتائج الفرض السادس:

الفرض السادس ينص علي أنه: يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا.

و يمكن التحقق من صحة هذا الفرض من خلال:

أ. التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال الدرجة الكلية لمتغيري التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية

جدول (٢٤) تحليل انحدار التباين للمتغيرات المنبئة بالذكاء الانفعالي

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة"ف"	مستوي الدلالة
الانحدار	١٦٤٨٨٩,٤	٣	٥٤٩٦٣,١	١١٥,٩	٠,٠١
البواقي	١٨٩٦٧٦,٩	٤٠٠	٤٧٤,١		
الكلي	٣٥٤٥٦٦,٣	٤٠٣			

يتضح من جدول (٢٤) دلالة قيمة "ف" مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسير التباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في الذكاء الانفعالي لدي الطلاب حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R= 636)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2= 0.443)، وقيمة معامل التحديد المصحح (R/2= 0.441)، مما يؤكد قدرة متغيرات النموذج علي تفسير ما يوازي (٤٤,٣%) من التباين الكلي من الذكاء الانفعالي، أما النسبة المتبقية فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخري، وجدول (٢٥) يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بالذكاء الانفعالي.

جدول (٢٥) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بالذكاء الانفعالي

المنبئات	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري (β)	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
ثابت الانحدار	٠,٤٢٣	٠,١٢٤		٣,٣٤	٠,٠١
التعلم المنظم ذاتيًا	٠,٢٧٦	٠,١٠١	٠,٢٢٩	٢,٩٠	٠,٠١
الدافعية العقلية	٠,٢٠٦	٠,٠٩١	٠,١٨٩	٢,٢٥	٠,٠١

ومن ثم يمكن كتابة معالدلة التنبؤ علي النحو التالي:

الذكاء الانفعالي= ٠,٤٢٣+ (٠,٢٧٦) التعلم المنظم ذاتيًا + (٠,٢٠٦) الدافعية العقلية

ب- التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال أبعاد متغيري التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية:

بلغت قيمة"ف" (٣٠,١٥٤) و هي دالة عند مستوي (٠,٠١) مما يعني قوة متغيرات النموذج في تفسيرالتباين الكلي للمتغير التابع المتمثل في الذكاء الانفعالي لدي الطلاب حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (R= 734)، كما بلغت قيمة معامل التحديد (R^2= 0.516)، وقيمة معامل التحديد المصحح (R/2= 0.511)، مما يؤكد قدرة متغيرات النموذج علي تفسير ما يوازي (٥١,٦%) من التباين الكلي من الذكاء الانفعالي، أما النسبة المتبقية فيمكن أن تفسر من خلال متغيرات أخري، وجدول (٢٦) يوضح نتائج تحليل الانحدار المتعدد للعوامل المنبئة بالذكاء الانفعالي.

جدول (٢٦) تحليل الانحدار المتعدد بين أبعاد التعلم المنظم ذاتيًا وأبعاد الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي

الأبعاد	معامل الانحدار B	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري β	قيمة "ت"	مستوي الدلالة
ثابت الانحدار	٤,٨٦٢	٠,٣٩٧		٩,٩٥٨	٠,٠١
التحكم في بيئة التعلم	٠,٩٠٦	٠,٠٥٢	٠,٢٦٤	١٧,٥٦٢	٠,٠١
التعلم مع الآقران	٠,٧١٦	٠,٠٥٩	٠,١٦٠	١٢,١٠١	٠,٠١
تنظيم الوقت	٠,٢٦٢	٠,٠٧٣	٠,٠٥٤	٣,٩	٠,٠١
طلب المساعدة	٠,٣٩٣	٠,٠٧٠	٠,٠٨٤	٥,٥٨	٠,٠١
تنظيم بذل الجهد	٠,٧٧٥	٠,٠٤٢	٠,٢٤٥	١٨,٣٦	٠,٠١
التركيز العقلي	٠,٣٨٢	٠,٠٧٣	٠,٠٥٤	٣,٨٥٥	٠,٠١
التوجه نحو الهدف	٠,٦٢٦	٠,٠٥٨	٠,١٢٦	١٠,٧٤٤	٠,٠١
حل المشكلات إبداعياً	٠,٤٩٣	٠,٠٧٠	٠,٠٨٤	٥,٥٧٣	٠,٠١
التكامل المعرفي	٠,٥٢٧	٠,٠٦٣	٠,١٤٣	٩,٩١١	٠,٠١

ومن ثم يمكن كتابة معادلة التنبؤ علي النحو التالي:

الذكاء الانفعالي= ٤,٨٦٢+ (٠,٩٠٦) التحكم في بيئة التعلم + (٠,٧١٦) التعلم مع الآقران+ (٠,٢٦٢) تنظيم الوقت + (٠,٣٩٣) طلب المساعدة + (٠,٧٧٥) تنظيم بذل الجهد + (٠,٣٨٢) التركيز العقلي + (٠,٦٢٦) التوجه نحو الهدف + (٠,٤٩٣) حل المشكلات إبداعياً + (٠,٥٢٧) التكامل المعرفي.

وتشير نتائج الفرض السادس إلي إمكانية التنبؤ بالذكاء الانفعالي

وهو ما أشارت إليه نتائج الفرض الرابع والسادس- مما أغني عن التكرار- من وجود علاقات ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من الدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا. وقد اتفق هذا - كما أسلفنا- مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسات (Christieet al.,2007: ; Zhu (et al,2016;Mega et ،٢٠١٢ حموك: ; جدوالي صيفيه& بوزويقه عبد الكريم al.,2014

ويمكن للباحث تفسيرهذه النتيجة: بأن الطلبة الذين يمتلكون مكونات الدافعية العقلية بأبعادها المختلفة من: التركيز العقلي، والتوجه نحو الهدف، وحل المشكلات ابداعيًا، والتكامل المعرفي، ويمتلكون كذلك مكونات التعلم المنظم ذاتيًا بأبعاده المختلفة مثل: التحكم في بيئه التعلم، وضبط الوقت، وطلب المساعده، وتنظيم بذل الجهد، ولديهم قدرة عالية علي حل المشكلات،

ويجيدون التفكير ويتصفون بالنشاط العقلي المكثف فإن هذه القدرات والكفاءات والمهارات تدفع الفرد إلي توظيف انفعالاته وضبطتها وادارتها، وكذلك إدارة انفعالات الآخرين ويجعل لديه القدرة علي فهم هذه الانفعالات الشخصية له وللآخرين، وبالتالي يستطيع التعبير الانفعالي عن نفسه، والذي يمكن استثماره واستخدامه في اكتساب المهارات التعليمية المختلفة، فضلًاعن مسألة ضبط النفس انفعاليًا والتي يستفيد منها الفرد والمتعلم ويوظفها في نواحي مختلفة تخص الأمور الحياتية والأمور التعليمية.

التوصيات والبحوث المقترحة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث ، يوصي الباحث بما يلي:

- إعداد برامج لتحسين الدافعية العقلية وتنمية الذكاء الانفعالي والتعلم المنظم ذاتيًا لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- العمل علي تقديم برامج إرشادية قائمة علي الدافعية العقلية لتنمية الذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- تقديم برنامج معرفي سلوكي قائم علي التعلم المنظم ذاتيًا، لتحسين الذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- الإهتمام بالذكاء الانفعالي للطلاب من خلال نشر الثقافة النفسية بينهم، وضرورة تضمين المناهج الدراسية علي تدريبات وأنشطة تسهم في تنمية وترقية الذكاء الانفعالي لديهم.
- تعديل نظام الاختبارات وطرق تقييم الطلاب، لتقيس مدي الفهم والقدرة علي تطبيق المعرفة، مما يترتب عليه تعديلًا في عادات الاستذكار، والتحصيل لدي الطلاب، ونموا في مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لديهم، فيزداد عمق اندماجهم في الحياة الأكاديمية؛ خصوصا من الناحية المعرفية وطريقة معالجة المعلومات.
- تضمين المقررات الدراسيه لطلاب الثانوية أنشطة تعزز دافعيتهم العقلية، وتحفز كفاءات الذكاء الانفعالي لديهم.

بحوث مقترحة:

- فعالية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- التصورات الضمنية للذكاء وعلاقته بالتعلم المنظم ذاتيًا لدي طلاب المرحلة الثانوية.
- علاقة الاستثارة الفائقة والتصورات الضمنية للذكاء بالدافعية العقلية والتعلم المنظم ذاتيًا لدي طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

- السيد، أحمد محمود صقر، و الصياد، عمرو عادل أحمد والملاحة ،حنان عبدالفتاح (٢٠١٩). علاقة التعلم المنظم ذاتيًا بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدي طلبة المرحلة الثانوية.*مجلة كلية التربية*، مج(١٩)، ع ١، ٢٠٥- ٢٣٤.
- يوسف، أنمار يعقوب. (٢٠٢١). الدافعية العقلية وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبري في الشخصية لدي طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية*، مج١١، ع١ ، ٣٤ - ٧١.
- إبراهيم ،صباح السيد سعد.(٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية الدافعية العقلية لذوي الإخفاق المعرفي من طلاب الجامعة .*مجلة كلية التربية. بنها*-747 ,(131)*33* ,
- إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم .(٢٠١٢). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا و علاقتها بالاتجاه نحو الدراسة والتحصيل الدراسي لدي طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة، مج(١)، ع(٧٨)، ٤١-٧٤.
- الحسينان، إبراهيم عبد الله.(٢٠١٠). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوي الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم. [أطروحة دكتورة، جامعه الإمام محمد بن سعود] قاعدة معلومات ACADEMIA
- ابوجادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر.(٢٠٠٧). تعليم التفكير: النظرية والتطبيق، ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- العلوان، أحمد.(٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدي طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطالب. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مح (٧)، ع(٢)، ١٢٥- ١٤٤.
- فضل، أحمد ثابت.(٢٠١٤). فعالية خرائط التفكير في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وبعض عادات العقل لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، ٦(٤)، ٢٢٩-٣٠٨ .
- دوقة، أحمد & بوبكر، ليلي .(٢٠١٦). أثر الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية علي التعلم المنظم ذاتيًا عند تلميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية تيزي وزو. *المجلة الجزائرية للطفولة والتربية، ٤(٤)*، ١٥-٢٦.

- الشريم، أحمد علي محمد وكامل، زياد.(٢٠١٥). التعلم المنظم ذاتيًا والدافعية العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدي طلبة قسم التربية الخاصة بجامعة القصيم *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية* (جز١)، ١٧٩-٢٠٦
- الشريم، أحمد علي محمد .(٢٠١٦). القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل االكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة القصيم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، مجلد ١٠عدد،٢ ص.٢٨٩-٢
- الفرا، إسماعيل، النواجحة،زهير.(٢٠١٢). الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدي الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، *مجلة جامعة الأزهر بغزة*، سلسلة العلوم الإنسانية،١٤(٢)، ٩- ٥٧.
- الدسوقي، آمال فتحي .(٢٠١٠). دور المعتقدات الإبستمولوجية والخبرة التدريسية في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا، رسالة ماجستير غير منشورة، *كليه التربية، جامعة عين شمس*.
- الكاشف، إنعام أحمد عبد الحليم.(٢٠١٧). فعالية التعلم القائم علي حل المشكلة والتعلم القائم الموجة ذاتيًا من تنمية مهارات التعلم مدي الحياة لدي عينة من طلاب الجامعة[أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة دمنهور.
- عبدالغفار، أنور.(٢٠٠٣). الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتهما بالتعلم الموجه ذاتيًا طلاب الدراسات العليا، *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، الجزء الثاني، (٥٣)، ١٣٥- ١٦٧.
- الخفاف، إيمان.(٢٠١٣). الذكاء الانفعالي : تعلم كيف تفكر انفعالياً ، عمان : الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- مرعي، توفيق أحمد و نوفل، محمد بكر.(٢٠٠٨). الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (دراسة ميدانية علي طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن). *مجلة جامعة دمشق*، ٢٤(٢)، ٢٥٧- ٢٨٩.
- جابر، عبد الحميد جابروالنشوي، نورهان والسيد ، مني.(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي نظرية TRIZ في تنمية الدافعية العلمية لدي تلاميذ الجامعة. *مجلة العلوم التربوية بكلية الدراسات العليا للتربية*- جامعة القاهرة، ٢٣(٢)، ١٥٧- ١٧٩.

- صيفية ، جدوالي و عبدالكريم، بوزويقة.(٢٠١٨). الذكاء الوجداني وعلاقته بدافعية التعلم لدي تلاميذ المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية بثانوية مالك بن نبي بسطيف. تنمية الموارد البشرية، ١٣(٣)، ٢١٧-٢٣٩.
- خليفة، حسن.(٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدي طلاب المرحلة الثانوية الصناعية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٧٩(٧٩)، ٩٩-١٢٧.
- يحي، حاج امحمد.(٢٠١٥). مستوي الذكاء الانفعالي لدي طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والتخصص، والمستوي الدراسي، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية). *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية*، ٧(٢٠)، ٢٨٣-٢٩٢.
- الحميدي، حسن عطية.(٢٠١٩). الدافعية العقلية لدي الطلبة الموهوبين بمحافظة جدة. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٥(١)، ١-٢٤.
- أبورياش، حسين ،عبد الحق ،وزهرية.(٢٠٠٧). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. *دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة*، عمان، الأردن.
- كحيل، ديانة إسماعيل.(٢٠١٥). السرعة الإدراكية البصرية وعلاقتها بالدافعية العقلية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- رشوان، ربيع عبد أحمد.(٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتيًا توجهات أهداف الإنجاز، نماذج و دراسات معاصرة . القاهرة: عالم الكتب.
- حسن، رمضان علي.(٢٠٢٠). الدافعية العقلية وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدي طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية ببنها*. ع(١٢١)، ج(٣)، ٢٨٢- ٣٢٢.
- قدوري، رابح و لحسن، ذبيحي .(مارس، ٢٠١٦). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة علي حل المشكلات لدي تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة بالمسيلة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٢(١)، ٩٤- ١١٧.
- علي، زينب بدرعبدالوهاب.(٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة علي التنظيم الذاتي في تحسين الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا لدي طلاب الصف الثاني الثانوي .*مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٧(٧) ١١٧ – ١٦٤.

- أحمد، سمية علي عبدالوارث.(٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا وتحسين التحصيل الدراسي في مقرر القياس والتقويم لدي عينة من طالبات كلية التربية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٤(٢٠)، ٥٣ – ٥٥٢.
- عقل، سمير محمد.(٢٠١٢). استخدام التعلم الالكتروني القائم علي التعلم المنظم ذاتيًا في تدريس مقرر الكيمياء العامة وأثره في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي والانخراط في التعلم لدي طلاب كلية التربية .*مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،٣(٢٤)،١-٥٥
- العنيزات، صباح حسن حمدان.(٢٠١٧). الذكاء الانفعالي : دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديميا والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر. *مجلة العلوم التربوية*. ع. ٩، ٢٠١٧. ص ص. ٤٢٩-٤٧٦
- نور الدين، طارق.(٢٠١٨). عادات العقل والدافعية العقلية والتخصص الدراسي والجنس كمتغيرات تنبؤية لكفاءة التعلم الإيجابية لدي طلاب جامعة سوهاج. *المجلة التربوية، كلية التربية*، جامعة سوهاج، (٥٢)، ٤٤٧- ٥٥٩.
- أحمد، طه علي عبد المجيد و،إيمان خلف.(٢٠١٩). أثر التفاعل بين الدافعية العقلية و المعتقدات الرياضية علي التحصيل الأكاديمي لطلاب كلية التربية شعبة الرياضيات، *المجلة التربوية، كلية التربية*، جامعة سوهاج، (٥٩)، ٨١٣- ٨٨١.
- المنشاوي، عادل محمود.(٢٠١٥). الإسهام النسبي لكل من الحاجة للمعرفة و الدافعية العقلية في التنبؤ بالحكمة لدي طلبة كلية التربية، *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥(٨٨)، ١٣٥- ١٨٨.
- عبدالعاطي، غادة عبد الحميد.(٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي بعض إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وأثره علي بعض مكونات الذكاء الوجداني ونواتج التعلم[رسالة ماجستير، كلية التربية].قاعدة بيانات researchgate.
- الجندي، غادة مظهر.(٢٠٠٦). الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي. الأردن.-https://search.emarefa.net/detail/BIM 426544
-

بدالمجيد، أماني فرحات.(٢٠٢٢). الدافعية العقلية وعادات العقل كمنبئين بفاعلية الذات

الإبداعية لدي عينة من الطلبة المتفوقين أكاديميًا بكلية التربية .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*96-31 ,(115)*32* ,

- إبراهيم، عزالدين.(٢٠٢٢). الخصائص السيكومرتية لمقياس الدافعية العقلية للمرحلة الثانوية. *كلية التربية.جامعة مدينة السادات.*
- عبد الحميد، عزت.(١٩٩٩). دراسة بنية الدافعية وإستراتيجيات التعلم وأثرهما علي التحصيل الدراسي لدي طالب كلية التربية جامعة الزقازيق، *مجلة كلية التربية بالزقازيق*،عدد(٣٣)،١٠١-١٥٢.
- حموك، علي و، علي قيس.(٢٠١٣). قياس الدافعية العقلية لدي طلبة جامعة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية،مج. ٢٠١٣، ع(s2) .، ص ص. ٢٦٣-٣٠٠..
- الزغول، عماد عبد الرحيم.(٢٠١٠). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار المسيرة.
- موسي، فاتن فاروق عبدالفتاح.(٢٠١٣). المعتقدات المعرفية وعلاقتها بكل من: ما وراء المعرفة والتحكم الداخلي لدي طلاب كلية التربية. *مجلة دراسات عربية*: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مج ١٢، ع ٣ ، ٣٦٣ - ٤١١
- رشيد، فارس هارون.(٢٠١٩). العلاقة بين الدافعية العقلية و التوافق الأكاديمي لدي طلاب الدراسات العليا في جامعة القادسية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة القادسية، (٤٢)، ١٠٧٣- ١٠٨٩.
- أبو حطب، فؤاد.(١٩٩٦). القدرات العقلية، الطبعة الخامسة، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- محمد أحمد الرفوع.(٢٠١٥). الدافعية نماذج وتطبيقات. عمان: دار المسيرة.
- الدرابكة، محمد مفضي والرشيدي، عبد المجيد الحميدي والعتيبي، نوف نوار محسن.(٢٠٢٣). "الذكاء الانفعالي وعلاقته بجودة الحياة لدي الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية". *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، ٣٩، ١,٢، ٢٠٢٣، ٢٨-٦٧
- المطيري، محمد وليد.(٢٠٠٧). استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقتها بكل التحصيل في الرياضيات لطلبة الصف التاسع في دولة الكويت، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الكويت.
- بشير، معمرية.(٢٠٠٥). الذكاء الوجداني كمفهوم جديد في علم النفس. عالم التربية،مج. ٢٠٠٥، ع. ١٦، ص ص. ٨١-٩٦.

- كامل، مصطفي محمد .(٢٠٠٣) . التنظيم الذاتي للتعلم :نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن عشرلكلية التربية بطنطا (التعلم الذاتي وتحديات المستقبل)، ٣٦٣- ٤٣٠.
- طه، مني سليم.(٢٠١٤).التعلم المنظم ذاتيًا وعلاقته بالمعتقدات المعرفية الذاتية لدي الطلبة الجامعيين. *مجلة بحوث التربية النوعية*، ٢٠١٤(٣٣)، ١٥٣٥-١٥٧٠ .
- حسن، مني مصطفي.(٢٠١٨). أثرمكونات الذكاء الانفعالي علي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا والتحصيل الأكاديمي لدي عينة من طلاب *كلية التربية*.[رسالة ماجستير، جامعة المنيا].قاعدة بيانات اتحاد مكتبات الجامعات المصرية.
- خليفة، مي السيد.(٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم علي قبعات التفكير في تحسين الدافعية العقلية والاندماج الأكاديمي لدي الطلاب المعلمين في ضوء أنماط السيطرة الدماغية لديهم. *مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٩(١٠٢)، ٤٣٣- ٥١٣.
- جلجل، نصرة محمد.(٢٠٠٩). اتجاهات معاصرة في علم النفس التربوي. بحوث تطبيقية، *كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مكتبة النهضة*.
- الحسيني، هشام حبيب.(٢٠١٩). أثر برنامج قائم علي مهارات التفكير الناقد و تحليل قوي المجال والدافعية العقلية علي تنمية التفكير الابتكاري الاجتماعي، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٥(٨)، ١٠٨- ١٧٦.
- حموك، وليد سالم.(٢٠١٢). الدافعية العقلية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدي طلبة جامعة الموصل (ماجستير). جامعة الموصل. كلية التربية، العراق.
- عباس، راندة محمد ودسوقي، آمال وعلوان، فادية.(٢٠١٦). الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني خلال مرحلتي الطفولة المتأخرة والمراهقة. *مجلة كلية الآداب*، مج٧٦، ج٣ ، ١٧١ - ٢٢٠.

References

Alfonso, D., & Yang, W., (2019). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students. *Current psychology,* 13, 1-11.DOI: 10.1007/s12144-019-00358-y

Babakhani,(2014).Perception of Class and Sense of School Belonging and Self-regulated Learning: A Causal Model. Islamic Azad University Roodehen Branch of Tehran. Social and Behavioral Sciences 116:1477-1482.

Bandura.(2012) . On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy. Journal of Management, 38(1):9-44, DOI: 10.1177/0149206311410606 Retrieved from:

Bar-On, R. (2000). Emotional and Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), Handbook of Emotional Intelligence (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Boekaerts, M; Rozendaal, J. & Minnaert, M.(2003). Motivation and self-Regulated Learning in Secondary Vocational Education: Information-Processing Type and Gender Differences. Learning and Individual Differences. 13.4.273-289.

Burns, C. (2016). *Professional accountability: Intellectual curiosity, self-awareness, emotional intelligence, and subjective norms of novice nurses and advanced beginner nurses* (Doctoral dissertation). Available from: ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 10252105).

Cabras, C.; Mondo, M.; Diana, D. & Sechi, C. (2020). Relationships between trait emotional intelligence, mood states, and future orientation among female Italian victims of intimate partner violence, *Heliyon*, 6, 1– 6.

Caroll, W.E. (2017*). Leadership and emotional intelligence: ability-based and mixed models of emotional intelligence as predictors of leadership performance across manager levels* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global database. (UMI No. 10264376).

Chen, C.C. (2002). Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in an Introduction to Information Systems Course. *Information Technology, Learning, and Performance Journal, 20*(1), 11-23. Retrieved August 8, 2022

Christie, A., Jordan, P., Troth, A., & Lawrence, S. (2007). Testing the links between emotional intelligence and motivation. Journal of Management & Organization, 13(3), 212-226. doi:10.5172/jmo.2007.13.3.212

De Bono (1998). Idea Scop, strategic innovation, De Bono specialist, Serious Creativity ™, CDRom Idea scope ppy (LTD), A. C. N. 06H59902630 Coronation Drive. Toowong QLD 4066, Australia

Deci .E &Ryan .R (Eds), (2002). Handbook of selfdetermination research. Rochester, New York: University of Rochester Press

Droppert, K. ; Downey, L. ; Lomas, J. ; Bunnett, E. ; Simmons, N., et al.,(2019). Differentiating the contributions of emotional intelligence and resilence on adolescent male, *Scholastic performance, Personality and Individual Differences,* 145, 75 – 81.

Forst.C. N.(2019*). A Measure Of Emotional Intelligence In Texas School-Based Agricultural Educators*(Master's thesis Tarleton State University) ProQuest Dissertations Publishing

Gardner, H. (2003). Multiple intelligences after twenty years, *Paper presented at the American Education research Association*, Chicago: Illinois.

Giancarlo, C. A., Blohm, S. W., & Urdan, T. (2004). Assessing secondary students' disposition toward critical thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. Educational and Psychological Measurement.

Giancarlo, C., & Facione, A. (1998). CM3 - California Measure of Mental Motivation - Test Manual. *California Academic Press* LLC

Giancarlo, C., & Urdan, T. (2004). Assessing Secondary Students, Disposition toward Critical Thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. *Academic Journal Education and Psychological Measurement,* Santa Clara University, (64), 347-364

Goleman, D.(1995). Emotional intelligence Why It can Matter More Than IQ. *Bantam Books, New York, N Y.*

Guilford, J. (1988). Some changes in the structure of intellect model, *journal of Education and Psychological Measurement*, 48, 1–4.

Heilat, M., & Seifert, T. (2019). Mental motivation, intrinsic motivation and their relationship with emotional support sources among gifted and non-gifted Jordanian adolescents*. Journal Cogent Psychology,* 6 (1), 15- 37.

Houston.E.(2022).*The importance of emotional intelligence*. (2ed) Positive Psychology.com.

Johnson, G. (2008). *Learning Styles and Emotional Intelligence of the Adult Leaner*. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, U.S.A.

Kevin,J,S.(2020). An Investigation of Behaviors Associated with Emotional Intelligence Skills: A Cross-Sectional Survey of Athletic Training Students Using the Genos Emotional Intelligence Inventory Plymouth State University. ProQuest Dissertations Publishing, 2020. 28317034.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. Emotion,* 3(1), 97–105. https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97

Meece, J. L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 25–44). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.Palmer, B. R., Stough, C., Harmer, R., & Gignac, G. (2009). The Genos Emotional Intelligence Inventory: A measure designed specifically for workplace applications. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 103–116). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_6

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. Journal of Educational Psychology, 106(1), 121–131. https://doi.org/10.1037/a0033546

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8,* Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Pintrich, P. & Garcia, T. (1991). Student Goal Orientation And Self–Regulation In The College Classroom. Advances In Motivation And Achievement, 7 (2), 371- 402.

Pintrich, P. (1999). The Role of Motivation in Promoting and Sustaining Self- Regulatory Learning. International journal of educational research, 31(6), pp459- 470

Pintrich. P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self- Regulated Learning. Cited in M. Boekaerts. P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds). Handbook of Self-Regulation , San Diego. CA: Academic. 451-502.

Pintrich. P. R.. Roeser. R.. & De Groot. E. (1994). Classroom and Individual Differences in Early Adolescents Motivation and Self-Regulated Learning Journal of Early Adolescence. 14. 139–161.

Rathore, Ami,(2018). Emotional Intelligence of Self Regulated Learners. Journal on Educational Psychology, 11 (3) p36-42.

Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY : Guilford Press. Revue québécoise de psychologie. 38. 231. 10.7202/1041847ar.

Salavera, C, Usan, P. Jarie, L. (2017). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in secondary education students, Are there gender difference? *Journal of adolescence*, 60, 39 – 46.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

Sengodan, V., & Iksan, Z.H. (2012). Students' Learning Styles and Intrinsic Motivation in Learning Mathematics. Asian Social Science, 8, 17-23.

Tageja, N., Chaturvedi, V., & Rajput, N. (2021). Emotional exhaustion and deviant misbehaviours: Effects of job stressors and emotional intelligence among insurance salespersons. *Academy of Accounting and Financial Studies Journal*, *25*(5), 1-11.

Wardatul, H. W.,& Susruhiyatun. H.& Fatin. N.A.& Syakinah. Azira. S. A.(2022).Student's Perception of Instructor's Emotional Intelligence and Student Performance during Online Learning at the Public University in Malaysia: An Correlational Study. *journal kependidkan,* 2(8).

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2011). nStudy: Tracing and supporting self-regulated learning in the Internet. In *International handbook of metacognition and learning technologies* (pp. 293-308). Springer, New York, NY.

Wolters, C. A., Shirley, L. Y., & Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and individual differences*, *8*(3), 211-238.

Zimmerman & D Schunk (1998). Self –Regulated Learning and Academic Achievement: Theory. Research. and Practice. New York. Springer.1 – 25.

Zimmerman, B. & Martinez-Pons, M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy use. Journal of Educational Psychology, 82, 51–59.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7

Zimmerman, B. Martinez, P. (1986). Development of A structured Interview for Assessing Student use of Self-Regulated Learning Strategies. American Educational Research Journal,. 23 (4), 614-628.