



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات  
الفلسطينية

سهى طارق داود الحلبية

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1442 هـ / 2021 م

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات  
الفلسطينية

إعداد

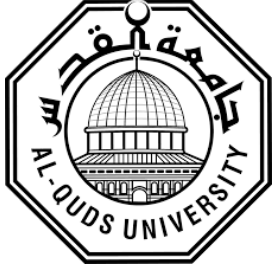
سهى طارق داود الحلبية

بكالوريوس إرشاد نفسي وتربوي، جامعة القدس / فلسطين

المشرف: الدكتورة فدوى الحلبية

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في  
الإرشاد التربوي والنفسي من كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1442 هـ / 2021 م



جامعة القدس  
عمادة الدراسات العليا  
برنامج الإرشاد التربوي والنفسي

### إجازة الرسالة

الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

اسم الطالبة: سهى طارق داود الحلبية  
الرقم الجامعي: 21812427

المشرف: الدكتورة فدوى حلبية

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2021 /4/12م من قبل أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوافقهم:

التوقيع:

الدكتورة فدوى حلبية

1. رئيس لجنة المناقشة:

التوقيع:

الدكتورة سهير سليمان الصباح

2. ممتحناً داخلياً:

التوقيع:

الدكتورة كفاح محمد منصور

3. ممتحناً خارجياً:

القدس - فلسطين

2021 /هـ/1442

## الإهداء

أهدي عملي المتواضع هذا إلى والدي العزيز حفظه الله، وإلى التي جعل الله الجنة تحت أقدامها، و التي غمرتني بفيض من حنانها واحترقت لكي تنير لي دربي وسهرت لأنام وتعبت لأرتاح وبكت لأضحك وسقتني من نبع رقتها وصدقها .... قرة عيني وفؤادي أُمي الغالية أطال الله في عمرها

وجعلها خيمة فوق رؤسنا

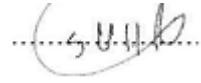
إلى من قاسموني أفراحي وأحزاني إخواني وأخواتي وزوجي وأبناء الأعمام على قلبي

وإلى من جمعني بهم منبر العلم هذا جامعة القدس والصدقة ... زملائي وزميلاتي الذين أكن لهم

أسمى عبارات المحبة وإلى جميع أساتذتي الكرام الذين رافقوني طوال مشواري الدراسي.

## إقرار:

أقرُّ أنا مُعدَّة الرسالة بأنَّها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنَّها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمَّت الإشارة إليه حيث ورد، وأنَّ هذه الرسالة، أو أي جزءٍ منها، لم يُقدِّم لنيل أيَّة درجة عُليا لأَيَّة جامعة، أو أي معهد آخر.



التوقيع:

الاسم: سهى طارق داود الحلبية

التاريخ: 12 / 4 / 2021 م

## الشكر والعرفان

أولاً وأخيراً شكري لله عز وجل، ويسرنى أن أوجه شكري لكل من نصحنى وأرشدنى ووجهنى وأسهم معى فى إعداد هذا البحث، وبإصالى للمراجع والمصادر المطلوبة فى أى مرحلة من مراحلها، وأشكر على وجه الخصوص أستاذتى الفاضلة الدكتورة فدوى حلبىة على مساندتى وإرشادى بالنصح والتصحيح وعلى اختيار العنوان والموضوع، كما أقدم شكرى للجنة المناقشة الأعضاء الذىن لم يىخلوا بتوجيهاتهم وإرشادهم.

وأقدم شكرى وعرفانى إلى المحاضرىن والإدارىين فى دائرة الإرشاد النفسى والتربوى.

لهم منى جميعاً جزىل الشكر والعرفان.

## الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجتي الذكاء الاجتماعي الطموح الأكاديمي والعلاقة بينهما، وذلك لدى طلبة الجامعات، والتحقق من الاختلاف في درجة الذكاء الاجتماعي ودرجة الطموح الأكاديمي لدى هؤلاء الطلبة تبعاً لمتغيرات الدراسة وهي (الجنس، التخصص، السنة الدراسية، مستوى دخل العائلة، التقدير الأكاديمي، الجامعة)، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والارتباطي، واستخدمت مقياس الذكاء الاجتماعي من إعداد (عسقول، 2009)، ومقياس الطموح الأكاديمي من إعداد (شبيير، 2005)، وذلك مع عينة عشوائية بلغ عددها (474).

وأظهرت النتائج أنّ درجة الذكاء الاجتماعي لدى هؤلاء الطلبة عالية وبلغت (3.78)، وحصل مجال (التواصل الاجتماعي) على أعلى متوسط حسابي ثم مجال (التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية) ثم مجال (الاستجابة للآخرين) ثم مجال (القدرة على التعامل مع الآخرين)، ودرجة الطموح الأكاديمي لدى هؤلاء الطلبة متوسطة وبمتوسط حسابي كلي (3.37). واتضح من النتائج بأنه توجد علاقة طردية بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي.

وبشأن متغيرات الدراسة تبين وجود فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس في بُعد القدرة على التعامل مع الآخرين وكانت الفروق لصالح الذكور، وفي بُعد التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية لصالح الإناث. ولم تظهر فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي يعزى لمتغير التخصص، كذلك لمتغير السنة الدراسية وبتغير مستوى دخل العائلة، بينما تبين وجود فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بحسب متغير التقدير الأكاديمي، وكانت الفروق بين التقدير الممتاز وتقدير جيد فأقل، ولصالح التقدير ممتاز، ووجود فروق بين التقدير جيد جداً وجيد فأقل، ولصالح جيد جداً. أما بحسب متغير الجامعة فكانت الفروق لصالح جامعة بيت لحم مقارنة مع جامعات: القدس والخليل والنجاح الوطنية والقدس المفتوحة، ووظهرت فروق لصالح جامعة الاستقلال مقارنة مع جامعات: القدس والخليل والنجاح لصالح والقدس المفتوحة لصالح الاستقلال.

وفي مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، ظهرت فروق تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور، أيضاً تبين وجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي يعزى لمتغير التخصص وكانت الفروق لصالح العلوم الإنسانية، واتضح من النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات: السنة الدراسية، وبتغير مستوى دخل العائلة، وبتغير التقدير الأكاديمي. كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود

فروق تعزى لمتغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة بيت لحم مقارنة مع جامعات: القدس والخليل والنجاح الوطنية والقدس المفتوحة، واتضح أيضاً وجود فروق لصالح جامعة الاستقلال مقارنة مع جامعات: القدس والخليل والنجاح الوطنية والقدس المفتوحة.

تمّ التوصية بالتركيز على أهمية التواصل والاستجابة والتأثير والتأثر بالآخرين لدى الطلبة الجامعيين، والقيام بدراسات مشابهة تتضمن آليات تحفيز الطموح الأكاديمي، والتدرّب والإفادة من المهارات الناتجة عن الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين.



## **Social intelligence and its relationship to the level of academic ambition among Palestinian university students.**

**Prepared by: Suha Tareq Daoud Halabeyah.**

**Supervisor: Dr. Fadw Halabeyah**

### **Abstract:**

This study aimed to find out the degree of social intelligence, the degree of academic ambition, and the relationship between them, among students of six Palestinian universities, and to verify the difference in the degree of social intelligence and the degree of academic ambition among these students depending on the variables (gender, specialization, school year, family income level, appreciation Academic, University). To achieve this goal, the study followed the descriptive comparative and analytical approach, and applied the social intelligence scale and the academic ambition scale, with a sample of (474) randomly selected.

After conducting the appropriate statistical analysis, it became clear that the degree of social intelligence among these students was high and amounted to (3.78). , Followed by the field (Response to others) with an mean of (3.66), and the field of (Ability to deal with others) got a mean of (3.54). It was found that the degree of academic ambition of these students was average, with an overall average of (3.37). The results showed that there is a positive relationship between social intelligence and academic ambition, and the higher the level of social intelligence, the higher the level of academic ambition they have, and vice versa.

Regarding the differences in social intelligence, the results showed that there are no differences in the level of social intelligence due to variables: gender, specialization, school year, and family income, and it became clear that there are differences according to the academic assessment variable and the university variable. Regarding the differences in academic ambition, the results showed that there are differences in the level of academic ambition due to variables of gender, specialization and the university, and it was evident that there were no differences in the level of academic ambition due to variables: the academic year, family income, and academic appreciation.

In the end, it was recommended to focus on the importance of communication, response, influence and influence with others among university students, and conduct similar studies that include mechanisms to stimulate academic ambition, training and benefit from the skills resulting from social intelligence among university students.

## الفصل الأول:

### خلفية عامة للدراسة:

#### 1.1 المقدمة:

يعدّ طلبة الجامعات عماد مستقبل الأمة وازدهارها، فعليهم تتعلق المسؤوليات والإنجازات المستقبلية، فهم يمثلون الفئة البشرية التي ستنتقل الخبرات والمهارات والمعلومات الأكاديمية والنظرية إلى الواقع المهني والمجتمعي، لذا تهتم كثير من الدراسات الاجتماعية والنفسية بطلبة الجامعة وما يواجهونه من تفاعلات خارجية مع بيئتهم، وعوامل وعناصر تنمي أو تقلل من دافعيتهم نحو التعلم، فكما أشار (جاسم، 2012) في دراسته إلى أنّ الذكاء الاجتماعي يرتبط بمقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، ويدلّ على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، بمعنى أيّ أنّه بالقدر الذي يتمكن فيه الفرد من التفاعل مع الآخرين وتجاوز الصدمات معهم، يكون ذكياً اجتماعياً وذهنياً، فيتمكن من السيطرة من المواقف المحرّجة بحنكة ودراية، والمقدرة على الإقناع والتكيف مع المحيطين.

حيث تهتم الدراسات بما يمتلكونه من قدرات ذاتية تحفّزهم وتشجعهم على الوصول إلى أفضل مكانة علمية ممكنة، وذلك لما لهم من الأثر البالغ في الحياة والتأثير في مجتمعهم وبيئتهم، فمنهم من سيكونوا قادة للغد ومؤسسون لركائز علمية حديثة للمجتمع في مجالات العلوم المختلفة، ونجاح طلبة الجامعات وتمييزهم يعتمد بالدرجة الأولى على كيفية تفاعلهم مع الأحداث والأشخاص المحيطين بهم، لذا قامت هذه الدراسة بالبحث والتقصي بموضوعين يعدّان من الأسس والمفاهيم التي يجب أن يتعرّف

إليها الطلبة الجامعيين، وهما الذكاء الاجتماعي و الطموح الأكاديمي، إذ لا يقل أي من الموضوعين أهمية عن الآخر.

وإذا استطاع الطالب الجامعي امتلاك هذه القدرات وتوظيفها في حياته الجامعية، فإنه سيمتلك رؤية واضحة عن المرحلة الجامعية ويعيشها دون وجود معيقات اجتماعية وأكاديمية كثيرة، وهذا ما يفسر أهمية الذكاء الاجتماعي كمكون أساسي من مكونات ومكونات شخصية الطالب الجامعي.

يضاف إلى ذلك أنّ الذكاء الاجتماعي مرتبط بالمقدرة على التعبير عن الذات وما يدور في ذهن الفرد، ويتعلق بدرجة كبيرة بالمقدرة قراءة المواقف الاجتماعية المتنوعة وفهمها، وينمي إمكانات الفرد بالتعرّف إلى دوره الاجتماعية وحجم مسؤولياته داخل مجتمعه، ويتصل بمهارة حل المشكلات وتنفيذ الأدوار الاجتماعية المختلفة الملقاة على عاتق الفرد، فيحتاجه الطالب الجامعي بتحقيق أفضل توافق اجتماعي في بيئته الجامعية، والتي تعدّ من أبرز العوامل المؤثرة على الذكاء الاجتماعي، فهو يسهم في نمو العلاقات الإنسانية داخل الجامعة، فلا يشعر الطالب أنّه معزول اجتماعياً عن بيئة الجامعة، ويسهم الذكاء الاجتماعي حُسن التصرف في المواقف المختلفة، فيكتسب احترام زملائه ومعلميه وتقديرهم، فيتلافى التصادم الاجتماعي معهم وتزداد كفاءته الاجتماعية، فينصبّ تركيزه على تحصيله الأكاديمي بصفته الوظيفية الأساسية للطالب في المرحلة الجامعية (الشويخ، 2016).

ولا بد للطالب الجامعي في بيئته من امتلاك بعضاً من القدرات التي يمنحه إياها الذكاء الاجتماعي، لأنّ العملية التعليمية والتربوية بمجملها عملية اتصال فعّال، ومن غير وجود اتصال قائم على الاستمرارية بين جميع أفراد مجتمع الجامعة لا يكون دور الطالب مؤثراً، إنما يكون محصوراً في شخصيته فقط، ولا يمكنه الحصول على المعلومات والمعرفة في مرحلته الجامعية إلا بوجود اتصال، خاصة أنّ الذكاء الاجتماعي ينمي الاهتمام الاجتماعي لمن حوله، فيتأثر بهم ويؤثر فيهم، وهو دور متبادل وقائم في المرحلة الجامعية، فيستقبل الطالب من زملائه ومعلميه معلومات ومعرفة قد تمنحه

وجهة نظر أوسع وأشمل حول الاستمرارية في التعليم، والتي تظهر على شكل اندفاع نحو التعلم والاستزادة من خبرات غيره في المرحلة الجامعية، فيتشكل لديه ما يُعرف بدافعية الإنجاز الذي يُولد لديه طموحاً أكاديمياً (الجعافره، 2017).

وفي هذا الشأن يؤدي الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي دوراً هاماً في حياته الجامعية، وبعده الطموح أحد المتغيرات المؤثرة بفاعلية في الحياة الجامعية، فهو من جهة يكون المتغير أو العنصر الأبرز في النجاح وتحقيق الإنجاز، ويكون معياراً لنجاح الطالب الجامعي في تحقيق أهدافه في المرحلتين الآتية والمستقبلية، ولأهمية الطموح ودوره المؤثر في حياة الطالب الجامعي اعتبرته دراسة (عماشة، 2019) بأنه المعيار الذي يؤكد على المواطنة الصحيحة للطالب الجامعي داخل الجامعة، ويسهم في تحقيق مناخ نفسي واجتماعي وأكاديمي سوي للطالب، وذلك أنّ الطموح الأكاديمي يحدد مدى قابلية الطالب للتعلم والتكيف مع بيئته الاجتماعية، ويظهر هذا التحديد بوضوح عندما يسعى الطالب بتحقيق أهدافه التعليمية بما يملك من إمكانيات عقلية وثقافية واجتماعية.

وقد أكدت دراسة (كُلاب، 2016) على أهمية الطموح الأكاديمي في حياة الطالب الجامعي، وأوضحت أنّ هذا الطموح جانب أساسي في التنمية الأكاديمية، باعتباره رغبة قوية في تعزيز وإشباع حاجات التنمية الأكاديمية، واعتبره هذه الدراسة محفز رئيس لدفع جهود الطالب نحو تحقيق ذاته الأكاديمية ورغباته التعليمية، كذلك أكدت هذا الجانب دراسة (Mishra, 2015) من حيث تأثير الطموح الأكاديمي على المستويين القريب والبعيد عند تحقيق الأهداف الأكاديمية التي يسعى إليها الطالب الجامعي، فيحفّز الطالب على تحقيق أهداف آنية تفتح له آفاق التوسّع في أهدافه فتتمو تطلعاته نحو مستقبل أكاديمي أفضل.

كذلك أشارت دراسة (Leung et al, 2010) إلى العلاقة بين الطموح من جهة، وتحقيق الأهداف والذكاء الاجتماعي من جهة أخرى، حيث أوضحت أنّ تحقيق الأهداف الأكاديمية البعيدة يتخللها

تحقيق إنجازات وأهداف قصيرة المدى، تنمو أثناءها قدرات الطالب الدراسية وتؤدي إلى اكتساب ذكاءات مختلفة، ومنها الذكاء الاجتماعي، فيكتسب الخبرة والمعرفة وتجارب الإنجازات، ويكتسب المقدرة على التنبؤ بالنجاح أو الفشل، وكيفية إنجاز المهمات التعليمية، لأنّ النجاح يتوقف على الثقة بالقدرات والذكاءات المختلفة والكفاءة الذاتية للطالب، ويتوقف على مستوى الطموح الذي يسعى إليه، فإذا كان هذا المستوى عالياً سيسهم في الحد - أو حتى إيقاف - من تأثيرات الضغوطات الدراسية والأحداث السلبية التي تعترض طريقه التعليمي.

## 1.2 مشكلة الدراسة:

تقتضي المرحلة الجامعية أن يكون الطالب على مستوى مناسب وملائم بتعاملاته الاجتماعية بتفهم الآخرين، ويعرف كيفية التواصل مع الآخرين بطريقة تدل على وجود ذكاء مخصص للتصرفات الاجتماعية، وتقتضي أيضاً هذه المرحلة وجود طموح أكاديمي لدى الطالب كي يزيد من مستواه الأكاديمي ويحسنه، فالذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي أمران ضروريان ليحافظ الطالب الجامعي على مستوى معين من العلاقات الاجتماعية داخل الجامعة، إلا أنّ الباحثة قد لاحظت من خلال معاملتها مع طلبة الجامعة أنهم يفتقدون لبعض مهارات الذكاء الاجتماعي، وعلاقة هذا النقص بمستوى الطموح الأكاديمي لديهم، ونقل فرص التواصل مع الآخرين من محاضرين وإداريين وطلبة، ونقل فرص معرفة الطالب بأهمية تطوير ذاته أكاديمياً وتحقيق مستوى أفضل من الإنجاز، وقد أشارت دراستي (محمد، 2017) و(كُلاب، 2019) إلى أهمية العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى الطلبة، وعليه يمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالسؤال الآتي: ما العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

## 1.3 أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

2) ما مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

3) هل توجد علاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

4) هل تختلف درجة الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تبعاً للمتغيرات

الديموغرافية (الجنس، التخصص، السنة الدراسية، مستوى دخل العائلة، التقدير الأكاديمي،

الجامعة)؟

5) هل تختلف درجة الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تبعاً للمتغيرات

الديموغرافية (الجنس، التخصص، السنة الدراسية، مستوى دخل العائلة، التقدير الأكاديمي،

الجامعة)؟

#### 1.4 أهمية الدراسة:

##### أولاً: الأهمية النظرية:

تفيد هذه الدراسة في شقها النظري طلبة الجامعات وغيرهم من القائمين على العملية التعليمية، وذلك في نواحٍ عدة، منها التوضيح بأنه يمكن للذكاء الاجتماعي المساعدة في المرحلة الجامعية من خلال فهم نفسية الإنسان وسلوكه والتواصل مع الآخرين بشكل أفضل، مما يتيح فرصاً داخل وخارج بيئة التعلم، ووفقاً لهذه الدراسة وما تناوله من موضوعات نظرية، فإنها تتناول أهمية الذكاء الاجتماعي في فهم ديناميكيات الموقف التعليمي، وما يتعلق به من طموح أكاديمي.

وتسهم الدراسة الحالية في إعطاء الباحثين والمهتمين بهذا المجال كماً من المعلومات حول طبيعة الذكاء الاجتماعي ومستوى الطموح خاصة، حاولت هذه الدراسة قدر الإمكان تجنب أوجه النقص

والقصور في الأبحاث والدراسات التي ركزت على بعض جوانب الموضوع دون الإلمام بالذكاء الاجتماعي أو الطموح الأكاديمي بشكل موسع

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تأتي هذه الأهمية من تناول موضوعين لم ينالا النصيب من الدراسة بالقدر الكافي، وبخاصة في البيئة الفلسطينية التي تقتصر إلى هذا النوع من الدراسات، لذا هذه الدراسة تفيد في التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتفتح آفاقاً جديدة للقائمين على التعليم الجامعي من محاضرين وإداريين وأكاديميين ومشرفين ومرشدين، لتبني برامج وأساليب ملائمة للطلبة الجامعيين، ومن جهة أخرى تفيد هذه الدراسة واضعي المناهج الفلسطينية في تلبية حاجات ورغبات الدارسين وتأثير ذلك على بناء شخصية التلاميذ في مجالات النمو المختلفة.

وتفيد الدراسة الحالية المرشدين التربويين في علاج مشكلات الطلبة الجامعيين، كما تفيد المعلمين على مستوى المدارس والمحاضرين على مستوى الجامعات، وذلك في كيفية التعامل مع الطلبة وتدريبهم وتبصيرهم بأنفسهم وبما يمتلكون من قدرات وطموحات تسهم في إيجاد تقدير عالٍ لذواتهم ومكانها. كذلك تفتح هذه الدراسة الطريق أمام باحثين آخرين لإجراء مزيداً من الدراسات حول هذه الموضوعات.

## 1.5 أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

(1) التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية من حيث القدرة على التعامل مع الآخرين، والتواصل الاجتماعي، والاستجابة للآخرين، والتأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية.

(2) التعرف إلى مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

(3) معرفة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.  
(4) التعرف إلى درجة الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، السنة الدراسية، مستوى دخل العائلة، التقدير الأكاديمي، الجامعة).

(5) التعرف إلى الاختلاف في درجة الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، السنة الدراسية، مستوى دخل العائلة، التقدير الأكاديمي، الجامعة).

#### فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين مستوى الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية، ومستوى دخل العائلة، والتقدير الأكاديمي، والجامعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية، ومستوى دخل العائلة، والتقدير الأكاديمي، والجامعة.

#### 1.6 حدود الدراسة:

- المحدد الزمني: الفصل الثاني من السنة الدراسية 2019-2020 .
- المحدد المكاني: ست من الجامعات الفلسطينية، وهي: جامعة القدس، جامعة الخليل، جامعة



بيت لحم، جامعة النجاح الوطنية، جامعة القدس المفتوحة.

- المحدد البشري: جميع طلبة الجامعات في كافة التخصصات والمستويات.

## 1.7 مصطلحات الدراسة:

### الذكاء الاجتماعي:

- القدرة على فهم أفكار الآخرين ومشاعرهم وسلوكياتهم في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويتألف من المهارات التي تمكن الأفراد من حل المشكلات الاجتماعية، باستخدام الموارد المعرفية والعاطفية الخاصة بالفرد، لتحسين تصرفات الفرد وسلوكياته مع الآخرين وحل المشكلات والتكيف مع البيئة المحيطة دون التسبب أو التعرض لأي رد عكسي من الآخرين.

(Kriemeen, & Hajaia1, 2017)

- مجموعة من القدرات المعرفية والعاطفية والمهارات والسلوكيات الاجتماعية التي تمكن الفرد من إدراك وفهم العلاقات الاجتماعية مع الناس وفهم سلوكياتهم ومشاعرهم، والتعرف على الحالة النفسية للآخرين والتفاعل معهم، ويتمكن الفرد من حسن التصرف في المواقف الاجتماعية، ويؤدي إلى التوافق الاجتماعي ونجاح الفرد في حياته والاستجابة بطريقة ملائمة ومقبولة اجتماعياً (جاسم، 2012).

### الطموح الأكاديمي:

- "نوع من التقييم الذاتي، حيث إنّه عندما يعتقد الطلبة بقدراتهم على تحقيق أهدافهم الأكاديمية، فإنّ هذه المعتقدات تتحول إلى دافعية للإنجاز تتعلق بالدراسة الأكاديمية" (كُلاب، 2016، ص 22).

- التطلعات التعليمية والمهنية المدفوعة بالرغبة إلى التفوق والنجاح والحصول على مكانة علمية بتحصيل أكاديمي عالٍ، أو الحصول على شيء عظيم أو مميز، والتي تعدّ متغيرات تحفيزية

رئيسة يتم بحثها في ذهن الطالب وفكره بالبحث عن مستوى معين من التعليم والإنجاز الأكاديمي لسد فجوة علمية يعتقد أنها بحاجة إلى تنمية، والوصول إلى مرحلة علمية تصل به إلى درجة الرضا عن ذاته وعن إنجازته التعليمي، بما في ذلك تحقيق الأهداف الشخصية على المستوى العلمي، (Ampofo, & Osei-Owusu, 2015).

### التعريفات الإجرائية:

**الذكاء الاجتماعي:** درجة المهارات الاجتماعية والفكرية التي يمتلكها طلبة الجامعات الفلسطينية من حيث التعامل مع الآخرين والتواصل والاستجابة لهم للآخرين، والتأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية، بحسب مقياس الذكاء الاجتماعي.

**الطموح الأكاديمي:** مجموعة من الأهداف الأكاديمية المتمثلة في مستوى التحصيل والدرجة العلمية التي يسعى لدى طلبة الجامعات الفلسطينية إلى تحقيقها، مع الأخذ بعين الاعتبار تحميل المسؤولية عند الرسوب، واعتبار هذه الأهداف أهم إنجازاته والسمو إلى أعلى المراتب العلمية، وعدم تحديد الآفاق الدراسية في مرحلة معينة.

## الفصل الثاني:

---

### الإطار النظري والدراسات السابقة:

#### 2.1 المحور الأول: الذكاء الاجتماعي:

##### 2.1.1 مقدمة عن الذكاء الاجتماعي:

ينكون هذا المفهوم من كلمتين هما (الذكاء والاجتماع)، وللحديث عن الجانبين العقلي والاجتماعي يقول جوليمان (Goleman, 1995) الوارد في (جاسم، 2012) أنّ تصميم الدماغ نفسه يجعله اجتماعياً وينبني جسوراً اجتماعية مع الآخرين، حيث يسمح لنا هذا الجسر العصبي بالتأثير على الدماغ وعلى الجسم لكي نتفاعل مع الآخرين كما يتفاعلون معنا، يرافق ذلك تهيئة العواطف فينا، سواء المرغوب فيها أم لا، فكلما ازداد ارتباطنا بشخص ما عاطفياً زادت القوة المتبادلة بيننا. ومن خلال هذه الروابط العصبية تتخبط أدمغتنا في تفاعلاتنا الاجتماعية، مثل منظّات الحرارة في أي جهاز، إذ تعيد باستمرار ضبط الجوانب الرئيسية لوظائف الدماغنا لتنظم العواطف.

أي أنّه لا تتشكل علاقاتنا الاجتماعية فقط من خبراتنا الاجتماعية فقط، أو من الاتصال والتواصل والانفعال مع حدث ما، إنّما تتشكل أيضاً من التعاطف والشعور بمشاعر شخص آخر لا نعرفه، وهنا يؤدي الذكاء دوره من الناحية الاجتماعية بفهم مشاعر الآخرين، وتتطور العلاقة بين الذكاء والعلاقات الاجتماعية من الخبرة مع الناس والتعلم من النجاح والفشل، فقد يكون الذكاء الاجتماعي على شكل لباقة اجتماعية، أو فطرة وسلوك سليمين يدركان بسهولة العلاقة مع الآخرين، سواء من المقربين أو أناس لا نعرفهم، فيكون الذكاء الاجتماعي دالاً على مستوى الفرد العقلي عند بناء العلاقات الاجتماعية بنجاح والتنقل في البيئات الاجتماعية، ودالاً على الذكاء الذي يؤهل الفرد للتعامل مع المواقف المختلفة، وينظّم ردود أفعاله بناء على ما يقابل من أحداث وموضوعات وأفراد (جابر، 2003).

## 2.1.2 مفهوم الذكاء الاجتماعي:

يعرّف الذكاء الاجتماعي بحسب بياجي (Paiget) على أنّه مقدرة الفرد على التكيف مع البيئة، أمّا ستيرنبرغ (Sternberg) فيعرّفه على أنّه تكيف هادف مع البيئات المختلفة، وتعاقبت التعريفات المختلفة للذكاء الاجتماعي، لتشير إلى أنّه المقدرة على التعامل مع الأفراد وعلى إصدار الأحكام في

أي موقف اجتماعي مع إدراك حالة المتكلم النفسية، وملاحظة سلوكه الإنساني والإحساس بروح الدعابة وتذكر الأسماء والوجوه (العجمي، 2006).

وقد عرّفه كولير (Collier, 1995) بأنه ذكاء يعتمد على مخططات واستراتيجيات تتمثل في مفاهيم الفرد عن الآخرين وعن المواقف الاجتماعية، كذلك تتمثل في الإجراءات المستخدمة في تجهيز الفرد للمعلومات المتعلقة بالمخططات بغرض تحقيق أهدافه. لكنّ تعريف كامبل (Campbell, 1996) فكان مختصراً وعرّفه بأنه المقدرة على فهم الآخرين والتواصل معهم على اختلاف أخلاقهم ودوافعهم ومهاراتهم، وتكوين صداقات والاستمرار بها، والقيام بأدوار متنوعة داخل الجماعة كأعضاء بارزين أو قادة.

وأضاف جابر (2003) على هذا التعريف كلمة (الأمزجة) فأوضح أنّ الذكاء الاجتماعي هو المقدرة على إدراك أمزجة الآخرين، مع القدرة على التمييز بينها، وأوضح دور الذكاء في الكشف عن التعبيرات والإيماءات والتمييز بينها، وأضاف على التعريف أنّ الذكاء الاجتماعي يتضمن الاستجابة بفاعلية لتلك الإيماءات بطريقة أي تؤثر في مجموعة من الأفراد.

ووصف الخزندار وعفانة وعزو (2004) الذكاء الاجتماعي بأنه ذكاء بين شخصي، لأنه ذكاء خاص بالتعامل مع الأفراد، ووصفاه بأنه المقدرة على إدراك مشاعر الآخرين وتفكيرهم بسرعة، بما يتضمنه من حساسية لتعبيرات الوجه والإيماءات والصوت.

تدل معظم هذه التعريفات أنّ للذكاء علاقة رئيسة بمدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية؛ لأن الفرد يحيا ويعيش في مجتمع مكون من أمزجة واتجاهات وتحدث فيه مواقف متنوعة، ويتفاعل الفرد معها، فمن هنا جرى الاهتمام بمفهوم الذكاء الاجتماعي، والتركيز عليه كمكوّن شخصي واجتماعي وعقلي، فهو يتمثل في إمكانات الفرد على الاستفادة من الظروف الاجتماعية المحيطة به، للوصول إلى موقف يحقق للفرد أهدافه البسيطة أم العظيمة، ومن دوافع الاهتمام بهذا الذكاء ارتباطه الوثيق بالأمور

الحياتية الحرجة والاعتيادية، وارتباطه بمسألة التكيف داخل المجتمع ومساعدة الفرد على التخطيط للوصول إلى أهداف محددة (العجمي، 2006).

إنّ دافع الاهتمام بالذكاء الاجتماعي يتأني من الارتباط بالتوافق الاجتماعي، إذ أنّ شيوع هذا النوع من الذكاء وسيادته كطريقة تفكير وتعامل داخل أي مجتمع، يزيد من روابط أفراد المجتمع الواحد فيما بينهم، ولا يترك مجالاً لإحداث نفور بين الأفراد، هذا إذا كانت أهداف الأفراد منسجمة مع ما يتفق وقيم المجتمع، ومبني على مقدرة الفرد بفهم الآخرين والتصرف بحكمة في المواقف الاجتماعية كجانب إدراكي، لذا كان دافع الاهتمام الرئيس بهذا الذكاء للحفاظ على مجتمع مترابط والتأكيد على العوامل العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تنمي هذه الروابط والعلاقات المتينة (المغازي، 2003).

نلاحظ من هذه التعريفات أنها قد أشارت للذكاء الاجتماعي على أنّه ذكاء وجداني أو ذكاء انفعالي، وحتى ذكاء عاطفي، وهي جميعها مسميات تشير إلى الذكاء الاجتماعي، كذلك نلاحظ بأنّ للذكاء الاجتماعي درجة بالغة من الأهمية للأفراد والمجتمع على حدّ سواء، وذلك من أجل النجاح في الحياة الاجتماعية بكافة مجالاتها، وذلك لأنّه يؤدي للمحافظة على العلاقات السليمة مع العائلة والمجتمع بكافة أفرادهم، فالذين يملكون مهارات وذكاء معين فهم قادرون على السيطرة على مشاعرهم بنوع من الحكمة والتأقلم واللباقة، ويتواصلون بإيجابية أكثر مع الآخرين، ويتعاملون مع مختلف المواقف الاجتماعية الصعبة والعادية بطرق صحية وسليمة تجنبون من خلالها العدوان والعنف والتنافر.

### 2.1.3 القدرات التي يكوّنها الذكاء الاجتماعي:

اتضح من التعريفات السابقة أنّ الذكاء الاجتماعي يدير وينظّم القدرات المطلوبة للتواصل الفعال القائم على التعاطف ومعرفة الذات والاستماع وقراءة المشاعر والأفكار، لذا لا بد من توضيح هذه القدرات على النحو الآتي:

#### 1. الطلاقة اللفظية وغير اللفظية:

تعدّ مهارات المحادثة الشكل الأساس للذكاء الاجتماعي، والتعبيرات اللفظية وغير اللفظية هي المنصات الأساسية لإرسال أي رسالة للآخر، وإن استخدام الكلمات الصحيحة والنبرة المثالية والنية الواضحة هما أساس الخطوة الأولى للتواصل الفعال (الحوالدة، 2013).

## 2. معرفة القواعد والأدوار الاجتماعية:

عندما التفاعل مع مجموعة فإنّ معرفة قواعدها الاجتماعية وعاداتها وخصائصها هي مهارة أساسية للأشخاص الأذكياء اجتماعياً، وهذا يسهّل التفاعل مع الأفراد الذين ينتمون إلى مجموعات اجتماعية مختلفة، مثل الأفراد من مختلف الأعمار أو البلدان أو الدين أو الهويات الثقافية (خيرية، 2013).

## 3. مهارات الاستماع:

إنّ الاستماع الفعال مفيد في تطوير الذكاء الاجتماعي، حيث يساعد على التواصل مع الآخرين، ويمنع الصراعات الاجتماعية أو يقلل منها، ويتيح التعلّم من خلال الحوار، هذا ويسهم بشكل فاعل في نمو الشخصية الاجتماعية السويّة (أبو ديه، 2003).

## 4. فهم كيفية عمل عواطف الآخرين:

إنّ فهم ما يثير عواطف الأفراد ومشاعرهم، سواء سلبيًا أو إيجابيًا، هو عنصر رئيس في ممارسة التعاطف، إذ تتيح هذه القدرة (أو كفاءة الفهم) التواصل الذي يأخذ في الاعتبار سمات الآخرين ومما يتحسسون منه، مما يجعل الرسالة حقيقية وفعالة (سعدات، 2008).

## 5. لعب الأدوار الاجتماعية بكفاءة:

تسمح هذه القدرة للأشخاص بالتكيف مع البيئات الاجتماعية المختلفة، حيث إنّ امتلاك فكرة واضحة عما هو متوقع منّا في مجموعة متنوعة من الإعدادات المختلفة يقلل من الإجهاد في أي موقف، ويمكن من التفاعلات البناءة بشكل أكبر (طلافة، 2014).

#### 6. الصورة الذاتية وإدارة الانطباع:

وهي القدرة على تقديم أنفسنا بطريقة نتواصل بها مع الآخرين دون الابتعاد كثيرًا عن شخصيتنا الطبيعية، حيث يكون الهدف من تقديم انطباع جيد عن صورتنا الذاتية هو الحفاظ على سلوك صادق يجذب الآخرين ويظهر التعاطف ويعزز فكرتنا عن الذات (أبو عمشة، 2013).

لذا يعتبر الذكاء الاجتماعي ضروريًا للتعليم وللوظائف المستقبلية، وذلك أنّ الذكاء الاجتماعي يُستخدم لإدارة المواقف الاجتماعية والحياتية والعواطف والوعي الذاتي لتحسين التفاعلات، وتعزيز القيادة الذاتية، وتمكين تنفيذ المهام الفكرية الفريدة بطلاقة داخل المجتمع، ومن أمثلة إدارة هذه المواقف قدرة العامل على إعادة المهارات والتكيف والتعلم المستمر أمر لا غنى عنه بالنسبة؛ وذلك لهم للحفاظ على قيمتهم الذاتية والمهنية في العمل (عريان، 2013).

وعليه فالذكاء الاجتماعي ضروري لفتح مهارات التواصل الفعال والحوار والعمل الجماعي لإيجاد بيئة إجتماعية ومهنية مثمرة ومنتجة، وترى الباحثة أنّه لا غنى عن تدريس الذكاء الاجتماعي لأنه أفضل مورد لبناء ثقافة اجتماعية جيدة والحفاظ عليها، إذ يحتاج الطلاب إلى أدوات لتطوير الذكاء الاجتماعي بدءًا من المستويات الأولى من التعليم حتى يتمكنوا من اكتسابه خلال سنوات دراستهم وإتقانها في حياتهم المستقبلية.

#### 2.1.4 تنمية الذكاء الاجتماعية:

بناء على تعريفات الذكاء الاجتماعي والقدرات التي يكوّنها، فإنّ تنميته تتطلب الجهد الفكري المركز، والذي قد يكون شاقًا عند بعض الأفراد، فيتطلب لتنميته إيلاء اهتمام أكبر للعالم الاجتماعي المحيط،

والعمل على أن يصبح الفرد متحدثاً بطريقة أفضل داخل الشبكات الاجتماعية المختلفة، وتطوير مهارات الاتصال الأساسية، والعمل على أن يصبح الفرد مستمعاً بطريقة أكثر فاعلية، وتعلم الاستماع النشط الذي يعني انعكاس ما يعتقد ويفكر فيه المتحدث إلى السامع والمتلقي، وذلك من أجل ضمان فهم واضح للحوار، والأهم من ذلك تنمية القدرة على دراسة المواقف الاجتماعية والسلوك الفردي وأثر ذلك على الآخرين، والتعلم من تجارب النجاح الفشل الاجتماعية (Campbell, 1996).

وبما أنّ الذكاء الاجتماعي هو قدرة الفرد على تفسير وفهم بيئته الاجتماعية وإقامة علاقات ذات مغزى مع الآخرين، وهو سمة مكتسبة تنمو مع الشخص، ويتحدد مستوى الذكاء الاجتماعي للشخص مدى تفاعله مع الآخرين، فمن المهم تحسين الذكاء الاجتماعي للمرء لأن هذا له فوائد عديدة، وعليه فإنّ من أهم طرق تنمية هذا الذكاء ما يأتي:

### 1. الانتباه للآخرين:

صحيح أن الناس مرتبطين بشكل مختلف، البعض منفتحين بطبيعتهم والبعض الآخر انطوائيون، وبغض النظر عن ذلك، فإنّ الحساسية والاستماع إلى الآخرين يمكن أن يساعد في تغذية الذكاء الاجتماعي وتنميته للفرد، حيث إنّ مجرد الاهتمام بالآخرين دون الانفتاح المبالغ فيه هو مفتاح إنشاء علاقات شخصية ناجحة، فهذا يزيد من التفاعل مع الآخرين ويؤدي إلى تعلم الثقة بالنفس والسماح للآخرين لهم بالدخول (Jebudar, 2011).

### 2. فهم الذات:

قبل أن يكون الفرد قادراً على فهم بيئته الاجتماعية عليه أن يفهم ذاته أولاً، وذلك بفهم كيف يستجيب للمنبهات الاجتماعية، وكيف يتصرف عندما يستقبله شخص غريب عنه بالحوار، وعلى الفرد أيضاً أن يفهم هل سلوكه الاجتماعي منقر أم مشوّق، ستساعد معرفة هذه الأمور وفهمها على تحديد نقاط القوة



والضعف الاجتماعية لدى الفرد، وتساعد على معرفة المجالات الشخصية التي يعمل على تحسينها، وهذا بدوره سيعزز الذكاء الاجتماعي (Babu, 2007).

### 3. تحسين مهارات الاتصال:

إنّ التواصل الفعّال هو جوهر التفاعل الاجتماعي، وقد يبكون الاتصال الفرق بين علاقة اجتماعية ناجحة وأخرى فاشلة، إذ يبدأ التواصل بطلاقة لفظية، أو بالقدرة على التعبير عن الأفكار بحرية دون إجهاد، ويرافق ذلك لغة جسد مناسبة، حيث توصل لغة الجسد الكثير عن الشخص، وربما أكثر من التواصل اللفظي، كذلك الحفاظ على التواصل البصري مهم أيضاً للتواصل السليم، كما يظهر للثقة والحزم، وكلاهما يساعد في بناء الذكاء الاجتماعي (Jebudar, 2011).

### 4. حل النزاعات الاجتماعية والفكرية:

تكاد النزاعات والصراعات تكون حتمية في أية بيئة اجتماعية، وسبب ذلك أنّ لدى الأفراد آراء ومشاعر متنوعة حول الأشياء والمعتقدات والحوادث، ولا بدّ أن يبرز هذا الاختلاف في الصراعات، ويمكن للخلافات الاجتماعية أن تقوي أو تكسر العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، ولتحسين الذكاء الاجتماعي في هذه الناحية، يجب إنشاء طرق صحية وسليمة لحل النزاعات، وذلك بالتعلّم من الأفراد عما يشعرون به حول الحدث أو الموقف وتحسينها حيثما أمكن، وليس فرض رأي وتجنّب من يخالف هذا الرأي، وتعلّم كيفية حل هذه الصراعات بالتوفيق بين الآراء وتفهم الآخرين وسبب تكوين وجهة نظر معينة، وفهم العوامل التي تؤدي لذلك (الخرندار وآخرون، 2004).

### 5. التعاطف والتشارك:

التعاطف في الذكاء الاجتماعي لا يعني الحُورَ والعطف، إنما تمثل مشاعر الآخرين وتجسيدها داخلنا، وبكلمات أخرى فإننا نشعر بالرضا عندما يفهم الآخرون مواقفنا ومشاعرنا، ويمكنهم الارتباط معنا بما نواجهه من صعوبات، أي أنهم يتعاطفون معنا، وعليه فإنّ تعلّم التعاطف ومشاركة المشاعر أمر لا غنى عنه لإقامة علاقات صحيحة تحسّن الذكاء الاجتماعي، لأنه عندما تُظهر التعاطف مع الآخرين، فإن ذلك يجعلهم يشعرون بالدعم، ويكونوا أكثر عرضة للاستجابة لنا اجتماعياً ويشاركوننا مواقفهم (العجمي، 2006).

## 6. الاستثمار في العلاقات:

تعدّ العلاقات الاجتماعية من أي نوع كان ديناميكية ومتغيرة، وللحفاظ عليها يجب استثمار الوقت والجهد والتكيف مع طبيعتها المتغيرة، حيث إنّ تأسيس علاقة أسهل من الحفاظ على علاقة ناجحة ومستمرة دائمة، ويكون الاستثمار فيها بمعرفة أنّ العلاقات من جانب واحد لا تزدهر، ويعني الاستثمار في هذه الحالة تقوية النقاط الإيجابية في العلاقة الاجتماعية وتوظيفها في تحقيق أهداف الفرد والآخرين، واستثمارها في ترسيخ قيم المجتمع (الخوالدة، 2013)

نلاحظ من تنمية الذكاء الاجتماعي أنها تؤكد على حقيقة أنّ البشر كائنات اجتماعية لا يمكنها العيش في عزلة، ومن المهم على هذا النحو تحسين ذكائنا الاجتماعي من أجل تعزيز تفاعلاتنا الاجتماعية، إذ لا يؤدي ذلك إلى تحسين أدائنا الاجتماعي بشكل عام فحسب، بل يحافظ أيضاً على صحتنا النفسية والترابط الاجتماعي.

## 2.1.5 مكونات الذكاء الاجتماعي:

لتقريب معنى مكونات الذكاء الاجتماعي، فإنّها أولاً تتشابه مع طرق تنمية الذكاء الاجتماعي، وثانياً أنّ هذه المكونات يمكن تلخيصها بمجموعة من السمات الشخصية التي يمتلكها فرد ما، بحيث يحافظ على هدوئه دائماً، وقادر على التعامل مع المواقف الاجتماعية الصعبة، والذي دائماً ما يجعل الآخرين

يشعرون بالراحة من حوله، فهذه المكونات ليست أجزاءً منفصلة يتراكب بعضها مع بعض، إنما تتداخل فيما بينها لتكوّن شخصية ذات ذكاء اجتماعي تمتلك المقدرة على فهم وإدارة المواقف والمشاعر، وقد يستخدم الفرد الذي يتمتع بذكاء اجتماعي عالٍ أكثر مكوّن في وقت واحد (خيرية، 2010).

وهذا إجمال لمكونات الذكاء الاجتماعي، ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:

### 1. الوعي الذاتي:

يعدّ الوعي بالذات، أو المقدرة على التعرف على المشاعر وفهمها جزءًا مهمًا من الذكاء الاجتماعي. وبالإضافة إلى إدارة المشاعر والمواقف، يجب أن يدرك الفرد تأثير أفعاله وحالته ومشاعرك على الآخرين، ولكي يصبح واعيًا لذاته، يجب أن يكون قادرًا على مراقبة مشاعره الخاصة، والتعرّف إلى ردود الفعل المختلفة تجاهه، ثم تحديد كل مشاعر معينة بشكل صحيح، حيث يدرك الأفراد الواعون بالذات أيضًا العلاقات بين الأشياء التي يشعرون بها وكيف يتصرفون. وهؤلاء الأفراد قادرون أيضًا على التعرف على نقاط القوة والقيود الخاصة بهم التي لا يتجاوزنها، وهم منفتحون على المعلومات والخبرات الجديدة، ويتعلمون من تفاعلاتهم مع الآخرين. حيث يرى (Goleman, 1995) أنّ الأفراد الذين لديهم وعي ذاتي لديهم حس اجتماعي جيد وثقة في أنفسهم وقدراتهم، ويدركون كيف ينظر إليهم الآخرون.

### 2. التنظيم الذاتي:

إضافة إلى إدراك المشاعر والمواقف عواطفك وتأثيرها على الآخرين، يتطلب الذكاء الاجتماعي أن يكون الفرد قادرًا على تنظيمها وإدارتها، وهذا لا يعني وضع العواطف على الإغلاق وإخفاء المشاعرك الحقيقية، بل يعني ببساطة الانتظار في الوقت والمكان المناسبين للتعبير عنها، وهذا هو التنظيم الذاتي، إذ يميل المهرة في التنظيم الذاتي إلى المرونة والتكيف بشكل جيد مع التغيير، كما أنها ملاءمة

في إدارة الصراعات وتبديد المواقف المتوترة أو الصعبة، فأولئك الذين لديهم مهارات قوية في التنظيم الذاتي يتمتعون بمستوى عالٍ من الضمير الحي، فهم يدركون كيفية تأثيرهم على الآخرين، ويتحملون مسؤولية أفعالهم (Babu, 2007).

### 3. المهارات الاجتماعية:

وتشير إلى القدرة على التفاعل الجيد مع الآخرين، وهو جانب مهم للذكاء الاجتماعي، إذ ينطوي الفهم العاطفي الحقيقي على أكثر من مجرد فهم المشاعر ومشاعر الآخرين، إنما يحتاج أيضاً إلى أن يكون الفرد قادراً على تشغيل هذه المعلومات وتوظيفها في تفاعلاته الاجتماعية واتصالاته اليومية، حيث تظهر أهمية المهارات الاجتماعية في مناحي الحياة أجمع، ومنها في الإعدادات المهنية، فيستفيد المديرون من خلال القدرة على بناء علاقات واتصالات مع الموظفين، يستفيد العمال من القدرة على تطوير علاقة قوية مع القادة وزملاء العمل على سبيل المثال. وتشمل المهارات الاجتماعية الاستماع النشط، ومهارات الاتصال اللفظي، ومهارات الاتصال غير اللفظي، والقيادة والإقناع (الخوالة، 2013).

### 4. التعاطف:

ويشير إلى المقدرة على فهم كيف يشعر الآخرون، وتظهر أهمية هذا المكون في تضمنه لفهم الآخرين وكيفية ردة الفعل تجاههم بناءً على معلومات يستدلها الفرد من تعاطفه مع الآخرين، منها تمثل شعور الحزن للمواساة، وتظهر أهميته هذا المكون أيضاً بالتعامل بطريقة تتضمن مزيداً من العناية والاهتمام، أو بذل جهد لرفع معنوياتهم، حيث يسمح التعاطف بفهم ديناميكيات القوة التي غالباً ما تؤثر على العلاقات الاجتماعية (Babu, 2007).

### 5. التحفيز:

يؤدي الدافع الداخلي أيضاً دوراً رئيساً في الذكاء العاطفي، حيث إنّ الأشخاص الأنكياء اجتماعياً مدفوعون بأشياء تتجاوز التحفيز الخارجي مثل الإشادة والثناء، مقابل ذلك لديهم شغف داخلي لتلبية احتياجاتهم الداخلية وأهدافهم، ويسعون إلى شمول الآخرين بتحفيهم الداخلي، فهذا المكوّن يزيد من الترابط ويقرب الآخرين من الفرد؛ لأنّه بمجرد التحفيز سنتكون فكرة لدى الآخرين أنّ هذا الفرد ليس عدائياً أو مثبطاً أو متمركزاً حول ذاته، ويؤدي التحفيز إلى نشر المشاعر الإيجابية وتكوين سلسلة من العلاقات المبنية على نقاط القوة، مما يزيد من تأقلم الآخرين مع الفرد بوجود روابط مشتركة وفهم للعوامل التي أدت للفشل لدى الآخرين الذين احتاجوا للتحفيز، وهذا بدوره ينقل أسباب خبراتهم الفاشلة إلى المجتمع ليتجاوزها غيرهم، ويكون قصد التحفيز هنا تقليل العقبات التي تعترض أي فرد داخل المجتمع (الخالدة، 2013).

وقد أضاف عسقول (2009) مكونات أخرى للذكاء الاجتماعي، منها الحساسية لشعور الآخرين، إضافة لاحترام حقوقهم ووجهات نظرهم، مع الاهتمام بها، والمقدرة على تحمّل المسؤولية الاجتماعية الملقاة على عاتق الفرد، والتميّز بها وبالمهارات الاجتماعية، كمهارات التواصل والقيادة، وأضاف أيضاً الكفاءة الاجتماعية، والتي تعدّ مرادفة للذكاء الاجتماعي وتتنضح في التكيف الاجتماعي وفي المقدرة على التخطيط الاجتماعي والاهتمام بالمشاركة المجتمعية، وهذا ما أسماه المفهوم الموجب على الذات، ويرى أنّ الذكاء الاجتماعي يتشكل من خليط متوازن من الشعور الذاتي ومن احتياجات الآخرين واهتماماتهم العلنية والضمنية.

### 2.1.6 دور الذكاء الاجتماعي في التعلّم:

على الرغم من أنّ معدل الذكاء يرتبط بالتقدم الأكاديمي، إلا أنّ الذكاء الاجتماعي هو عنصر أساسي في التعليم، وغالباً ما توجد علاقة بين الذكاء والوراثة وتأثيرها عليه، لكنّ الذكاء الاجتماعي هو مهارة مكتسبة يتم تطويرها بمرور الوقت، وتُتعلّم من تجارب الحياة والتفاعلات مع الآخرين، وهذا الذكاء جزء

من نظرية الذكاءات المتعددة، فهو يتعلق بقدرة الشخص على التواصل مع من حوله واتخاذ قرارات محورية تؤثر على حياته بشكل يومي، ومن هذا التأثير أنه يمكن للذكاء الاجتماعي المساعدة في التعليم على فهم نفسية الإنسان والسلوك والتواصل بشكل أفضل، مما يفتح عالمًا من الفرص داخل وخارج بيئة التعلم (العجمي، 2006).

ووفقاً لهذا الأثر فإنه توجد ستة أبعاد للذكاء يجب مراعاتها عند تطوير تجارب التعلم، وهذه الأبعاد على النحو الآتي كما جاءت في دراسة (Jebudar, 2015):

**البُعد المجرد:** يقع المنطق والتلاعب اللفظي والمفاهيم الرياضية في الفئة المجردة من العقل، وهذا هو نوع الذكاء الذي يتبادر إلى الذهن غالباً عندما يفكر الفرد في التعلم، أو القيام بأية تجربة تعليمية في هذا الشأن (Jebudar, 2015).

**البُعد اجتماعي:** يحدد مدى قدرتنا على التفاعل مع الآخرين في المواقف الاجتماعية داخل البيئة التعليمية، خاصة عندما يكون من حولنا من خلفيات ثقافية وتعليمية متنوعة، وهذا يتعلق بمهارات الاتصال والعمل الجماعي (Jebudar, 2015).

**البُعد العملي:** يتمثل في مقدرتنا على معالجة التحديات واتخاذ الإجراءات اللازمة لإنجاز مهمة ما، ويتضمن الذكاء العملي عادةً الحس السليم ومهارات التفكير النقدي، بالإضافة إلى اكتشاف كيفية استخدام جميع الأدوات في ترسانتنا لحل المشكلة (Jebudar, 2015).

**البُعد العاطفي:** يدل على الوعي الذاتي والاعتراف العاطفي، وهما جانبان مهمان للذكاء الاجتماعي، إذ يتضمن هذا البعد تنظيم العواطف والتفاعل مع عواطف الآخرين بطريقة محترمة لما يفضلونه من طرق تعلم ومواد معينة (Jebudar, 2015).

**بُعد الجمالية:** وهو واحد من أكثر أنواع الذكاء إبداعاً، لأنه يتعلق بالتصميم والشكل، فالشخص الذي يمتلك ذكاء جمالي لديه عين ناقدة للفن، ويمكنه تحديد ما إذا كانت العناصر الفردية للتصميم ستلائم

الموضوع العام للتعليم أم لا وإخراج الواجب التعليمي بطريقة لافتة للنظر تدل على تناغم بالتفكير، كذلك يتضمن أسلوب تعامل المعلمين مع الطلبة بطريقة محببة للنفس (Jebudar, 2015).

**البُعد الحركي:** يشير إلى إتقان الجسم بأكمله ومعرفة الدور الذي يجب أن يؤديه كل جزء من أجل تنفيذ مهمة محددة، فالحركة قد تدل على المعنى أكثر من اللفظ، وهذا البُعد يقلل من الجمود والملل، إذ يمكن شرح مادة تعليمية بالحركات والكلمات لتمثيل مفهوم علمي معين، خاصة إذا كانت الكلمات والمصطلحات لا تكفي لإيصال معنى المفهوم التعليمي (Jebudar, 2015).

ولفهم كيفية تأثير الذكاء الاجتماعي بشكل عام على التعلّم، يجب علينا الخوض في الجوانب الرئيسية للذكاء الاجتماعي، والتي تتضمن مجموعة من السلوكيات التي تنقسم إلى خمس مجموعات ومهارات متميزة، وهي: الوعي الظرفي، والحضور، والأصالة، والوضوح، والتعاطف (Jebudar, 2015).

أما تأثير الذكاء الاجتماعي على التعليم فيظهر من خلال هذه المهارات:

**الوعي الظرفي:** تشير هذه المهارة إلى قدرة المتعلم على فهم ديناميكيات الموقف التعليمي، بما في ذلك كيفية تأثير الموقف نفسه على سلوكيات وأفكار المعنيين. على سبيل المثال، إذا وجد المتعلم نفسه في موقف مرهق، فيجب أن يفهم أنّ التوتر والقلق يؤثران سلبيًا على غيره في المجموعة لذا يمكنهم اتخاذ تدابير لتقليل الإجهاد لتعزيز الإنتاجية، حيث إنّ لعب الأدوار والتعاون الجماعي هي تمارين توعوية مثالية للظروف التعليمية؛ لأنّه عند إعطاء المتعلمين مهمة أو مشكلة والطلب منهم حلها معًا، فهذا يمنحهم الفرصة لرؤية ديناميكيات المجموعة بشكل مباشر وكيف تؤثر المواقف الاجتماعية على سلوكيات وأفكار كل عضو (جابر، 2013).

**الحضور:** حضور المتعلم هو الانطباع العام الذي يعطيه للآخرين، وقد يتضمن ذلك مظهرهم أو سلوكهم أو لغة جسدهم أو أي مؤشر آخر لشخصيتهم، ويعد الانطباع الأول من أكثر الطرق المرئية والقوية للتأكيد على أهمية الحضور، على سبيل المثال الظهور بمظهر مترف داخل البيئة التعليمية لا

يدل على شخصية أكاديمية، كذلك اللامبالاة في المظهر قد تؤدي إلى سوء الظن بالمتعلم، إنما يجب أن يدل الحضور على جوهر الفرد وتناسب مظهره مع أفكاره وطريقة حديثه وجلوسه وحركات جسده (العجمي، 2006).

**الأصالة:** وتعني عدم التصنع هذه كلها مسألة الحديث والكلام والمشي، ويمكن للمتعلمين التصرف بطريقة واحدة، ولكن قد يفتقرون إلى الأصالة التي يتطلبها امتلاك الذكاء الاجتماعي الحقيقي، يجب على الآخرين أن ينظروا إليها على أنها صادقة وأخلاقية وحقيقية، يجب أن يكونوا قادرين أيضاً على رؤية أن تصرفات شخص ما تتماشى مع هذه التصورات، لتغطية هذا الجانب من الذكاء الاجتماعي في التعلم، يمكنك تطوير تمارين انعكاسية عبر الإنترنت، وتشجع المتعلمين على التفكير في أفكارهم ومعتقداتهم مقابل سلوكياتهم، وقد يقوم المعلم بطرح الأسئلة المثيرة للتفكير التي تدفعهم لتحدي افتراضاتهم عن أنفسهم أو المعايير المجتمعية، وجعلهم يفكرون حتى يتمكنوا من تحديد ما إذا كانت أفعالهم تدعم حقاً أيديولوجياتهم الشخصية (Jebudar, 2011).

**الوضوح:** ويكون في كل شيء ويعبر عن مهارات النطق والتواصل، وعن كيفية قيام المتعلم بأن يحدق بأفكاره ويتمعن بها ويوضح وجهة نظره في مجموعة متنوعة من المواقف الاجتماعية، وهذا يشمل أيضاً الاستماع الفعال ومهارات اللغة، إذ يمكن ممارسة ذلك بعدة طرق مختلفة في بيئات التعلم، بدءاً من الواجبات والمشروعات اليومية، حيث يجب على المتعلمين إعادة صياغة الموضوعات الرئيسية لتقديم المعلومات وصياغتها، ولا يتطلب الوضوح من المتعلمين معرفة المعلومات فحسب، بل القدرة على مشاركة معارفهم مع الآخرين بشكل فعال (Babu, 2007).

**العطف:** التواصل مع الناس والقدرة على فهم حركاتهم واحترامها هي العناصر الرئيسية للتعاطف، وهو ما يتشابه مع مكونات الذكاء الاجتماعي من حيث التأثير.

## 2.1.7 النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي:



تناولت هذه النظريات الذكاء الاجتماعي من خلال الذكاء بصورة عامة، ومن خلال المهارات الاجتماعية التي يمتلكها الفرد، وغالبيتها توافقت مع نظرية الذكاء الاجتماعي، لذا سيتم عرض هذه النظريات الأخرى بصورة مختصرة بما تناولته عن الذكاء الاجتماعي لوحده، وهي كالآتي:

#### أولاً: نظرية الذكاءات المتعددة:

يعود أصل هذه النظريات إلى نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardner)، حيث تتضمن ما أسماه ذكاء العلاقات المتبادلة بين الأشخاص باعتباره الذكاء الاجتماعي الذي يشمل عدداً من القدرات، مثل استشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية أو النفسية للآخرين، والقدرة على بناء العلاقات الناجحة مع الآخرين، وعلى العمل كعضو فاعل في فريق بحسب دراسة (Jebudar, 2011)، والقدرة على إبداء التعاطف مع الآخرين. وتوضح هذه النظريات أنه الذكاء الاجتماعي نوع مستقل عن التحصيل الأكاديمي، والذكاء العام، وعن الجوانب المعرفية الأخرى، كذلك أن يكون حساساً لمشاعر الآخرين، وأن يحترم حقوقهم ووجهة نظرهم، وأن يكون مخلصاً لهم ومهتماً بهم، وأن يكون شخصاً يعتمد عليه، وأن يتميز بقدر عالٍ من المسؤولية الاجتماعية، وأن تكون لديه مهارات ووسائل جيدة، أي يعرف كيف يتم إنجاز الأعمال، وأن يمتلك مهارات اتصال إنساني عالية الكفاءة، ويستطيع أن يحدد أهدافه ولديه قدرات قيادية.

وترى نظريات الذكاءات المتعددة أنّ الفرد الذي تتوفر لديه الكفاءة الاجتماعية فيعني ذلك السهولة الاجتماعية، والتي تشتمل على عدة خصائص، يدخل فيها: تمتع الفرد بالمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، والاندماج فيها، وأن يكون متكيفاً اجتماعياً منفتحاً على الناس وأن يكون سهلاً معهم، كذلك قوة التأثير النفسي، والتي تشير إلى خصائص مثل: مفهوم الذات الإيجابي وأن يكون لديه استبصار جيد بذاته والنظرة الواقعية للحياة. كذلك تفيد هذه النظريات في التعرف على مجموعتين من القدرات التي تميز بها الشخص الذكي اجتماعياً، مثل سهولة التكيف التي تتمثل في القدرة على

التكيف مع أي مجموعة بشرية، والتأقلم معها، وقوة التي تتمثل في التصرف الجيد في المواقف الاجتماعية (أبو عبيد، 2010).

وقد أشارت هذه النظرية إلى مجموعة من علامات الذكاء الاجتماعي، وأنّ الذين هم أذكيا اجتماعياً يمتلكون سمات أساسية تساعدهم على التواصل والتواصل مع الآخرين، ومنها الاستماع الفعال، فالشخص الذي يمتلك ذكاء اجتماعي لا يستمع لمجرد الاستجابة ولكنه يهتم حقاً بما يقوله الشخص، والأشخاص الآخرون في المحادثة يشعرون كأنهم فهموا وأنهم قاموا بالتواصل الفعال بعد انتهاء المحادثة، كذلك لديهم المقدرة على تكوين سمعة طيبة عن أنفسهم، ويتركون انطباع جيد عن أنفسهم، وهذه المهارات بحسب النظرية تتطلب توازناً دقيقاً بين ترك انطباع جيد وبين الاستمتاع وعدم الجدال والخوض في نقاشات فارغة المضمون والمعنى (العجمي، 2006).

#### ثانياً: نظرية ماير - سولفي (Mayer-Salovey):

وضعت هذه النظرية نموذجاً حول الذكاء العاطفي والاجتماعي كمفهوم نظري بشكل عام عن التفاعل الاجتماعي والعاطفي بين الأفراد، حيث اعتبرت الذكاء الاجتماعي شكلاً من أشكال الإدراك، ولكنها منفصلة عن الذكاء العام، الذي لم يتم النظر في أهميته في ذلك الوقت فيما يتعلق بالوظائف والإنجازات في أنماط حياة الناس ومهنتهم، لذا أوضحت هذه النظرية أنّ الذكاء الاجتماعي هو القدرة على إدراك المشاعر، والوصول إلى العواطف وتوليدها لمساعدة التفكير، وفهم المشاعر والمعرفة العاطفية، وتنظيم المشاعر بشكل انعكاسي من أجل تعزيز النمو العاطفي والفكري (أبو عمشة، 2013).

وقد تكون هذا النموذج من أربع قدرات (أو فروع) مترابطة، الأول هو إدراك المشاعر في نفس الفرد والآخرين وفي بيئته، والثاني استخدام العاطفة لتفسير العالم والتغيرات بطرق مختلفة، والثالث الفهم والمعرفة المفاهيمية للعواطف وكيف تتغير وتأثيراتها، والرابع الإدارة أو التنظيم، وهو القدرة على توجيه

العواطف وعواطف الآخرين، وعلى الرغم من أنّ هذه عمليات وقدرات مترابطة وتتعلق بالتعامل الاجتماعي لدى أفراد، أضاف (ماير وسولفي) أنه يكون هناك تسلسل هرمي ومستويات أعلى مثل التنظيم، حيث تتربط المشاعر والتفكير، وتتطلب مستوى أعلى من الذكاء الاجتماعي وأدنى من مستوى على الذكاء العام لدى الفرد، أي أنّ الفرد يجب أن يتمتع بمستوى معين من الذكاء الاجتماعي الذي يتمثل بالإدراك والفهم، وعلى أقل تقدير يكون ملائماً للتعاملات والاتصالات اليومية التي يتعرض لها (Alkhalidi, & Malek, 2018).

### ثالثاً: نظرية جولمان للذكاء الاجتماعي:

حددت هذه النظرية أربعة مكونات رئيسة تشارك في أداء الذكاء الاجتماعي، الأول هو التنظيم الذاتي الذي يتكون من القدرة على التفكير قبل التصرف، وكذلك توجيه الحكم الاجتماعي والعاطفي على الأحداث، بالإضافة إلى ذلك، فإنه ينطوي على التحكم في تقلبات المزاج والنضبات، وبالتالي عدم السماح لها بتعطيل نوعية حياة الفرد التي تشتمل على الانفتاح على الآخرين والتغيير والنزاهة والموثوقية بهم وسهولة قبول الغموض. والمكون الثاني هو الوعي الذاتي، إذ يفهم الشخص الذي يدرك نفسه ما الذي يدفع سلوكه، فضلاً عن آثار هذا السلوك على الآخرين، ومن أمثلة ذلك نقد الآخرين بشكل فكاهي، والتقييمات الواقعية لقناعة الفرد، والثقة بالنفس، أي أن الوعي الذاتي يتمثل في القدرة على ألا يأخذ الفرد نفسه على محمل الجد في جميع التصرفات، وفي الوقت ذاته لا يقلل من مكانته بين الآخرين، ولا يقلل من مكانتهم، إنما بطريقة واعية للتصرفات وآثارها عليهم (Chettri, 2016).

والمكون الثالث في الذكاء الاجتماعي عند جولمان يتمثل في مهارات العلاقات وإدارتها، فعندما يمتلك الفرد مهارات اجتماعية قوية وذات تأثير، فإنه ينشئ علاقات مع أقرانه دون عناء، إضافة إلى إدارتها

بشكل صحيح، حيث تتكون العلاقات عادة من قدرات قد تكون قيادي أحياناً، مثل القدرة على الإقناع وتفهم وجهة نظر الآخر. والمكون الرابع هو الوعي الاجتماعي، ويختلف عن الوعي الذاتي بامتلاك الفرد لسمات التعاطف مع الآخرين، ويتفهم تكوينهم العاطفي ومعاملتهم وفقاً لردود الفعل اللاحقة التي سيقومون بها (Jebudar, 2011).

## 2.2 المحور الثاني: الطموح الأكاديمي:

### 2.2.1 مفهوم الطموح الأكاديمي:

يتلخص معنى الطموح الأكاديمي كمفهوم علمي بالرغبة بالتفوق والحصول على مكانة علمية ذات تحصيل أكاديمي عالٍ، فكون الطالب شخص في مرحلة تعليمية ما، فهذا يعني امتلاك الرغبة ووجودها في الحصول على شيء عظيم أو مميز، بما في ذلك تحقيق الأهداف الشخصية على المستوى العلمي، وفي هذه الحالة أيضاً يمكن اعتبار الطموح الأكاديمي أحد الإنجازات النهائية للطالب، إذ لا يمكن لأي شعور أن يساوي مشاعر الفخر التي يشعر بها الطالب حين تحقيقه لطموحه (Ampofo, & Osei-Owusu, 2015).

ويأتي الطموح الأكاديمي بمعنى التطلعات التعليمية والمهنية، والتي تعدّ متغيرات تحفيزية رئيسة يتم بحثها في ذهن الطالب وفكره بالبحث عن مستوى معين من التعليم والإنجاز الأكاديمي لسد فجوة علمية يعتقد أنها بحاجة إلى تنمية، والوصول إلى مرحلة علمية تصل به إلى درجة الرضا عن ذاته وعن إنجازته التعليمي (عماشة، 2019).

ويقوم الطموح الأكاديمي على أنه النداء أو الدعوة الداخلية للدراسة والتعلم وتصدر من ذات الطالب،

بحيث يفكر الطالب بالطموح عن طريق التقييم الذاتي لمقدار النجاح الذي يطمح إليه، والمشروط بتحقيق إنجاز وأهداف في سياق اجتماعي كشخصية أصبح لها قيمة ووزن داخل المجتمع ككل، ومشروط بتحقيق موضوع حياته الرئيس - كالوصول إلى مكانة علمية مميزة - بتحقيق جودة ونوعية علمية قلة من الأفراد وصلوا إليها، ويتم ذلك بطريقة صادقة وببذل جهود مفيدة، تجبر الطالب على تعبئة جميع موارده الداخلية وتعريضها لهدف عام كبير لتطوير قدراته المرء والتغلب على أية صعوبات قد يواجهها (صبيرة، 2018).

لذا يؤدي مستوى الطموح الذي حققه الطالب دوراً مهماً في حياته، ويعدّ من أبرز المتغيرات التي لها تأثير بالغ على سلوكيات الطالب وشخصيته، كما أنّ مستوى هذا الطموح يكون وراء انجازاته ونجاحاته جميعاً، لذا فإنّ الطموح ومستواه من أبرز أبعاد الشخصية ومكوناتها، ويعدّ مؤشراً مقياساً يميّز بوضوح تام تعامل هذا الطالب الطموح مع نفسه والآخرين، فكثيراً ما يتغلب الطموح على متغيرات شخصية أخرى فيؤثر مباشرة في سلوكيات الطالب. (Joanna & Biddle, 2015)

ونظراً لتداخل الطموح عامّة والطموح الأكاديمي خاصة بمكونات الفرد وسلوكياته وطرائق تفكيره، فقد تمّ تعريفه من جوانب مختلفة، وتوجد تعريفات متنوعة للطموح الأكاديمي منها:

- "أهداف الشخص أو رغباته أو ما يُنتظر منه القيام به في مهمة معينة"
- "مستوى الإجابة المقبل في واجب مألوف يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليه بعد معرفة مستوى إجابته من قبل في ذلك الواجب".
- "الميل إلى تذليل العقبات و تدريب القوة والمجاهدة في عمل شيء بصورة سريعة وجيدة لتحقيق مستوى عالٍ مع التفوق على النفس" (بالمين، وعبد الحي، 2019، ص 43).

وهذا التعريفات لا تشير مباشرة إلى الوضع الأكاديمي للطالب وما يمكن أن يتغير بهذا الوضع بحسب الطموح، لكنها تتحدث بصورة عامة، ولكن هوبي (Hoppe) الوارد في دراسة (محمود، 2017)

يعتبر أول من وضع تعريفاً للطموح الأكاديمي بصورة مخصصة، وذلك في الدراسات التي أجراها (Hopple) سنة 1929 وكانت في مجال دافعية الطلبة نحو تحقيق إنجاز أكاديمي، فصاغ مصطلح (مستوى الطموح) و(الطموح الأكاديمي)، وعرفه على أنه أهداف الفرد وما يُنتظر منه لإنجاز مهمة معينة بطريقة مثلى، ويكون لدى الطالب الهدف الذي يضعه لنفسه في المجال الأكاديمي فقط، ويتطلع إليه بجدية ويسعى لتحقيقه مهما صادفته عقبات أو مشكلات.

تتابعت بعد ذلك الدراسات البحثية لعلم النفس والدراسات المتعلقة بالسلوك المهني، وآداب علم الاجتماع وتخصصاته، لتشير إلى أن الطموح لا يزال مفهوماً غير محدد ومجزأ أيضاً، وذلك لاعتبارات أكثر شمولاً، مثل الحياة العامة وتأثيراتها ولأسباب الطموح ذاته، فتتعدد تعريفات الطموح الأكاديمي تبعاً للمؤثرات، فأصبح يشار للطموح في علم النفس على أنه صفة ذاتية للفرد، في حين اعتبر علماء الاجتماع أنه ينتج عن التعلّم والاستفادة من تجارب الحياة، واعتبروه الأهداف المهنية كمنتج من البيئة الأبوية أو الاجتماعية أو الاقتصادية، وذلك لتعدد الدراسات التي تأخذ بالاعتبار مصادر الشخصية، فتمّ التطرق للطموح على أنه أحد جوانب مكونات النفس البشرية، وتمّ تعريفه على أنه الانبساط الفكري والتوسع بالتطلعات، باعتباره أكثر أنواع التأثيرات النفسية في الشخصية، ثمّ إنّ الطموح يرتبط بالنجاح المهني والوظيفي سواء بأعمال حرة أو غيرها. (مظلوم، 2010)

لذا تمّ إضافة تعريفات تشتمل على أسباب الطموح ونتائجه، فيدل على أنه الرغبة الشاملة في التطلع نحو النجاح والتحسين على الحالة الحالية، وتطرق تعريفات على أنه من سمات الشخصية ذات مستوى غير مستقر وغير محدد يتأثر، حيث يتأثر بالوراثة والسلوكيات والمواقف ( Kyla et al, 2016).

وبناء على هذا التداخل والتنوع في تعريف الطموح، فإنّ الدراسة تختار التعريف الآتي للطموح الأكاديمي هو في محاولة لتلخيص ودمج ما تمّ وضعه من تعريفات: الطموح هو السعي الدؤوب

والمعمم لتحقيق النجاح والتحصيل والإنجاز العلمي، بحيث يتضمن الطموح المثابرة والجد والاجتهاد، ويتوقف بمجرد تحقيق مستوى معين من التحصيل، وهو سمة شخصية ونفسية وذهنية غير مخصصة أو مجزأة نحو النجاح في مجال علمي واحد فقط.

## 2.2.2 العوامل المؤثرة في الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي:

توجد عوامل عامة ومتداخلة تؤثر مباشرة على الطموح الأكاديمي، وفيما يأتي تفصيل لأكثر العوامل تأثيراً:

### أولاً: التعليم العالي:

يعدّ التعليم العالي بمثابة نجاح حاسم للطالب الجامعي، فهو من جهة يمكن أن يوفر التعليم العالي مدخلاً للانتقال للحياة المهنية ثم الاجتماعية، ومن جهة أخرى ينمي تطلعات هذا الطالب ويزيد من معارفه حول طبيعة العلوم المختلفة الذي هو بصدد دراستها، والالتحاق بتخصص معين، وهذا بدوره يؤثر على الواقع النفسي والعاطفي والأكاديمي، وهذا يؤدي إلى عبء فكري على الطالب الجامعي قد يكون سلبياً أو إيجابياً، ومن هؤلاء الطلبة الجامعيين، الجدد خاصة، يواجهون تحديات التكيف من العيش بعيداً عن الأسرة وأصدقاء المدرسة والطفولة، والتكيف مع نظام أكاديمي جديد، وتولي المسؤولية عن مهام الحياة التعليمية، وتطوير مجموعة جديدة من العلاقات الاجتماعية مع أقرانه وهيئة التدريس (كُلاب، 2016).

حيث تزيد تطلعات الطالب من خلال الأسرة والمدرسة والعوامل الشخصية، بما في ذلك الدعم الاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي وتصورات البيئة الجامعية التي أصبحت أمراً ملموساً لدى الطالب الجامعي، هذا بالإضافة إلى متغيرات ديموغرافية معينة، مثل المستوى الاقتصادي أو الثقافي أو الاجتماعي والتي تؤثر أيضاً على طريقة تفكير الطالب الجامعي وتطلعاته، حيث إن الانتقال إلى الكلية أو الجامعة كفترة معقدة تتضمن الإجهاد الفكري، وقد تكون عبارة عن فرص أكبر لممارسة

الاستقلال، بالإضافة إلى ذلك قد توفر هذه الفترة الانتقالية للطلبة الجامعيين فرصة الاستبصار والاستنتاج الذي ينتج عن إعادة تعريف هوية الطالب الفكرية والتعليمية (مظلوم، 2010).

### ثانياً: الدعم الاجتماعي:

يعدّ الدعم الاجتماعي عملية معقدة تنطوي على تفاعل الطالب مع السياق البيئي والاجتماعي، ويشمل الموارد الاجتماعية من علاقات شخصية وسلوكيات وثقافة متبادلة بين أفراد المجتمع، كذلك تقييم المجتمع وتطلعاته لسلوك الطالب الفكري، الذي يشمل على النصح والتوجيه. ويتضمن الدعم الاجتماعي الحفاظ على شبكة علاقات ينطوي تحتها تبادل الأفكار وتطوير العلاقات العلمية بالإعتماد على تعامل الطالب مع مجتمعه، فهذا يؤثر مباشرة على شبكة العلاقات، وبالاعتماد على القدرات لديه والضغوطات التي قد يواجهها، ففي حالات الإجهاد قد تنشط الشبكة الاجتماعية ذاتياً لمواجهة الضغوطات، فيستفيد الطالب من هذا النشاط، مما يعني أن الأشخاص الذين يشكلون الشبكة الاجتماعية للطالب قد يصبحون على دراية بهذه الصعوبة ويتصرفون استجابة لها حتى قبل أن يتم توجيه النصح والإرشاد (عماشة، 2019).

لكن عندما يلتحق الطالب بالجامعة أو الكلية فإنه غالباً ما يواجه تغييرات في شبكته الاجتماعية، بالإضافة إلى البيئة الكلية الجديدة، وقد يؤدي هذا التغيير إلى فقدان بعض الصداقات التي تم إنشاؤها قبل الجامعية، وإضافة بعض الصداقات، وعليه يمكن القول أنّ الانتقال إلى الكلية أو الجامعة هو وقت الضعف بالنسبة للشبكة الاجتماعية للطالب؛ لأنّ العديد من الاتصالات لا يستمر في الحفاظ عليها، وهذا قد يؤثر على سلوك الطالب في البيئة الجديدة وعلى شبكة الدعم (صبيبة، 2018).

وهنا يتكون لدى الطالب الجامعي الدعم الاجتماعي الفعلي والدعم المتصور، أي أنه حتى عندما لا يكون الدعم فاعلاً فإنّ وهم الدعم المتصور قد يكون كافياً للطالب عندما يتصور الدعم السابق ليشعر بتأثير هذا الدعم، ويترتب على ذلك أيضاً أنه إذا كان لدى الطالب اعتقاد خاطئ أنه يمكن الاعتماد



على عضو ما في شبكته الاجتماعية، كما أدرك هذا الدعم سابقاً، ثم أدرك أنّ هذا التصور غير صحيح، فإن الضغط يمكن أن يتضاعف عليه بسبب التجارب الفاشلة (عسقول، 2009).

وهذا يؤكد على وجود تأثيرات مختلفة للمتغيرات على الدعم الاجتماعي، ويؤكد على وجود طرق مختلفة يمكن أن يظهر بها الدعم الاجتماعي، منها أنه يمكن رؤيته (رؤية الدعم) في استجابة شخص ما في شبكة الطالب الاجتماعية في أوقات الأزمات أو عندما يكون وقتكماً معاً ليس بسبب الأزمات أو الضغوطات. ويظهر الدعم الاجتماعي أيضاً في أنواع الأنشطة التي يحددها الأفراد المستجيبون وتكون داعمة، كذلك غرض أو وظيفة الدعم الاجتماعي، ويظهر في تلبية الاحتياجات الأساسية للطالب، والتركيز أو تسليط الضوء على أهداف الطالب وتشجيعه على تحقيقها، بالإضافة إلى توفير الحافز لهذه الأهداف والتعامل مع الصعوبة والتوتر. وهذا يشير إلى أنه في حين أن الخصائص المحددة لنظام الدعم الاجتماعي للطالب قد تختلف، فإنه غالباً ما يتطلع إلى شبكة الدعم الاجتماعي الخاصة به لتلبية مجموعة متنوعة من الاحتياجات التعليمية والاجتماعية (صبيرة، 2018)

### ثالثاً: البيئة الجامعية:

إنّ تصورات البيئة الجامعية المسبقة في ذهن الطالب تؤثر على رضاه عن تجربة الأداء الأكاديمي وقرارات المثابرة والأحكام الفردية حول مناخ الحرم الجامعي العام، وراحة الطالب النفسية في البيئة الأكاديمية، وتصورات ما إذا كانت المؤسسة الجامعية تلبّي احتياجاتهم الأكاديمية والتنموية والاجتماعية، وتصورات الجامعة باعتبارها مهتمة بالطالب من حيث النجاح والتقدم، والتصورات عن التوافق الثقافي والشعور بالارتباط أو الانفصال عن المؤسسة التعليمية، كذلك المناخ الأخلاقي السائد الذي يحترم الفرد ويفيد الآخرين ويعامل الناس بإنصاف، ويكون محلاً للثقة. كذلك تشمل البيئة الجامعية على التحفيز الأكاديمي من المحاضرين والطلبة الآخرين، والقرارات الأكاديمية المنصفة (رمضان، وسرحان، 2016).

#### رابعاً: العوامل الذاتية للطالب:

وهي من العوامل التي تسهم مباشرة في الطموح ذاته وفي تحديد مستواه أيضاً، ومن أبرز هذه العوامل أفكار الفرد عن نفسه وما يمتلك أفكار يقيّم بها ذاته. كذلك ذكاء الطالب وقدراته العقلية التي تتحكم بمقدار الأهداف ونوعيتها وكيفية تحقيقها، وذلك باختيار الهدف الأنسب والطريقة الأفضل لتحقيقه، ففي هذه الحالة لا تكون الأهداف عبئاً عليه وينتج عن آثارها غير المتوقعة ضغوطات تحدّ من مستوى طموحه (حاد، وبوقصارة، 2016).

ومن العوامل الذاتية أيضاً مقدرته على الحكم على الأحداث والأمور واستنتاج التوقعات، وتمتع الطالب بتفكير منطقي يربط بين الحدث ونتيجته، وبين السلوك أو التصرف ومقدار الرد الاجتماعي تجاهه الذي قد يولد رداً ناقداً من المجتمع أو الجامعة يشوش تفكيره ويقلل من مقدار دافعيته، كالسلوك غير المرغوب الذي يواجه بالنقد اللاذع أحياناً، وهنا يؤثر الاتزان الانفعالي لدى الطالب الجامعي بالتكيف مع ردود الأفعال ومع ضغوطات البيئة الجامعية، فهو من جهة عرضة لمواقف مختلفة، وعرضة للتأثر بالبيئة الجامعية من جهة أخرى، فلا بد منه من امتلاك اتزان انفعالي يستوعب عن طريقه ما يجري حول من أحدث اجتماعية، إضافة لذلك يؤثر ما تعرّض له الطالب الجامعي سابقاً من تجارب نجاح أو فشل، وما يعتقده من معتقدات اجتماعية وثقافية (شبير، 2005).

#### 2.2.3 أنواع الطموح الأكاديمي:

يُقسم الطموح عامة إلى أنواع كثيرة ومتنوعة، كذلك الطموح الأكاديمي يُقسم إلى أنواع متنوعة بناءً على الفرد والمجتمع، وبحسب ما الذي يسعى إليه الطالب إلى تحقيقه، لكنّ الدراسة سنتكفي بأنواع الطموح العامة المرتبطة بالتعليم والتعلّم عامّة وأنواع الطموح الأكاديمي خاصة، وهي كما يأتي:

#### (1) الطموح الاجتماعي:

وهو النوع الذي يتعلق بطموحات الجماعة أو الشعب أو المجتمع ككل، وهو ما يعرف بطموح الأمة

الواحدة، ومنها أنّ الأمة المتقدمة تختلف بطموحاتها عن الأمة غير المتقدمة، كما أنّ الطموح الاجتماعي يشير إلى طموح فئة معينة الناس داخل المجتمع الواحد، فالطالب الجامعي من أمة متقدمة فكرياً واقتصادياً وعلمياً تكون طموحاته أعلى من طالب ينتمي لأمة أقل تقدماً. (بن عبد الله، 2015)

## (2) الطموح الفردي:

يتعلق هذا النوع بشخص واحد فقط، لأنه يختلف الطموح الفردي لدى الأفراد تبعاً لاختلاف متغيراتهم وسماتهم الشخصية، كأعمارهم ومجالات حياتهم المختلفة وتطلعاتهم، فمنهم من لديه طموح اقتصادي، وبعضهم الآخر طموح سياسي أو مهني أو رياضي أو علمي، وغيرها من الأمور الكثيرة التي يطمح الأفراد إليها ويسعون لتحقيقها (بن عبد الله، 2015)

## (3) الطموح العائلي:

يتمثل هذا النوع فيما تطمح إليه العائلة من أهداف مختلفة، ويشترك فيها أفرادها، لكنّ هذه الطموح تختلف من عائلة إلى أخرى، وذلك بحسب متغيرات متنوعة، كحجم العائلة والمستويات الثقافية والتعليمية، كطموح العائلة في نجاح الأبناء، ثم يتبعه النجاح المهني، وقد يتحول إلى طموح لاكتساب امتيازات معينة، سواء اقتصادية أو اجتماعية، ويتبع الطموح الأكاديمي مستوى الطموح العائلي أولاً، ويتبع المتغيرات المؤثرة على طموح العائلة، فكلما ارتفع الطموح العائلي ارتفع الطموح الأكاديمي (أمين، 2017)

## (4) الطموح الاقتصادي:

والذي يتمثل بالوصول إلى مكانة اقتصادية، مميزة، وهنا يترابط الطموح الاقتصادي مع الطموح الأكاديمي، حيث يتأثر كلاهما بصورة إيجابية بالآخر، حيث يشجّع الطموح الاقتصادي للوصول إلى مكانة علمية معينة، والعكس صحيح، إذ يمكن لذوي الطموح العلمي والأكاديمي العالي تحقيق طموح اقتصادي مميز نتيجة للمعرفة العلمية (محمود، 2017).

## 5) الطموح السياسي:

ويشير إلى الوصول لمركز سياسي متقدم، وقد يكون هذا المركز ناتج عن الحصول على درجة علمية معينة، أو أنّ المكانة السياسية تدفع صاحبها أو يؤثر بذويه لتحقيق إنجاز علمي معين، أو أنها تسهم في الوصول لدرجة علمية مميزة (Judge et al, 2013).

### 2.2.4 مظاهر الطموح الأكاديمي:

اتضح من أنواع الطموح أنّ له مستويات مختلفة بحسب رغبة الفرد والطالب، وبحسب ما يؤثر بالطموح من متغيرات شخصية أو اجتماعية، وعليه يشير مستوى الطموح إلى مستوى الإجابة والتنفيذ في مهمة ما يأخذ الفرد على عاتقه الوصول إليها بعد معرفته بمستوى إجادته قبل أداء هذه المهمة، وقد يأخذ مستوى الطموح شكل الميل والاتجاه إلى تقليل العقبات والصعوبات التي تعترض تنفيذ هذه المهمة، وذلك بأن يكون مستوى الطموح منخفضاً أو مرتفعاً، سواء كان بالتدريب أو الخبرة المكتسبة أو المثابرة في عمل شيء ما بصورة متقنة (Ampofo, & Osei-Owusu, 2015).

كذلك يشير مستوى الطموح إلى القرار الداخلي الذي يتخذه الفرد أو الطالب الجامعي بالنسبة لأدائه المقبل في مهمة ما، لذا يكون هذا المستوى الإطار المرجعي والمعياري الذي يستند إليه الفرد ليتمتع بالمقدرة الملائمة للقيام بالمهمة، ولا يدل مستوى الطموح إلى النجاح أو الفشل، لأنّ المستوى يكون متغيراً وغير ثابت، وهو في أحيان كثيرة تابع لمؤثرات وعوامل داخلية وخارجية، أي يكون للمستوى دلالة حين ندرك المدى الذي تتحقق عند الأهداف المتوقعة. (بالمين، وعبد الحي، 2019)

هذا المستوى فعلياً يعبر عن الطموح ذاته، فالطموح ومستواه شيئاً واحداً بالنسبة لتحقيق الأهداف والوصول إلى المكانة العلمية المميزة، فإذا كانا عاليين جاءت النتيجة عالية، لكن الاختلاف الوحيد بينهما أنّ المستوى يتبع للأهداف المتحققة أحياناً كثيرة، فكلما تحققت أهداف زاد مستوى الطموح، فالطالب الذي يسعى للحصول على أفضل نتيجة ممكنة، ثم حصل عليها، كان قد حقق طموحه لكنّ

مستوى طموحه سيزيد لأنه استفاد من خبراته السابقة، وسيوظف كيفية تحقيق طموحه وهدفه بالمراحل المقبلة في حياته، فيزيد مستوى طموحه، ويكون هذا المستوى على أساس تقديره لقدراته وامكانياته الحالية (Joanna, & Nicholas, 2015).

وقد يكون الطموح هو المستوى الذي يضعه الطالب أو الفرد ويرغب في بلوغه، حيث يكون الطموح لدى العديد من الأفراد متساوياً لبلوغ مكانة مميزة وبلوغ قمة الهرم المهني أو الأكاديمي، ويتحقق جميع أهدافه التعليمية أو المهنية في الحياة العامة، فيحقق كل منهم طموحه، لكنّ الخلاف يكون بمستوى الطموح، فمنهم من يصل إلى أعلى مسمى وظيفي في شركة دولية، ومنهم من يصل إلى نفس المسمى لكنّ في مؤسسة صغيرة، والأمثلة على ذلك كثيرة، منها أن يطمح طالبان جامعيان بالحصول على المرتبة الأولى بتخصصيهما، لكن الأول في تخصص الفنون والثاني في علم الأعصاب وتشریحها، فهنا اختلاف المستوى وتساوى الطموح (Nassudin et al, 2013)

كذلك يختلف المستوى عن الطموح بالبواعث والدوافع لتحقيق الطموح، فقد يسعى شخصان لتحقيق نفس الهدف ويكون لديهما نفس الطموح، لكن الاختلاف يكمن بالكيفية وبالآداء لتحقيق هذا الهدف، فقد يستغرق الأول سنة لبلوغ الهدف والثاني قد يستغرق شهرين فقط. (Oksana, 2017)

هذا بصورة عامّة، أمّا بصورة خاصة فإنّ مظاهر مستوى الطموح لدى الطالب الجامعي فإنها تظهر بصور متنوعة، أبرزها المظهر المعرفي، والذي يدل على إدراك الطالب ومعارفه من خبرات علمية سابقة، ومعارف تختص بالعلوم والثقافة، وما يعتقد صحیحاً من ناحية علمية، كعرفة أنّ أسلوبه وعاداته الدراسية قيمة ومشجعة ومثمرة، ومدركاً للأخطاء التي يقع بها، فهذا يشجّع ويزيد من مستوى الطموح الأكاديمي (Kyla et al , 2016).

والمظهر الثاني هو المظهر الوجداني، والذي قد يرتبط أحياناً بالواقع النفسي وتأثيراته، حيث يشتمل هذا المظهر على مشاعر الطالب وارتياحه الداخلي ودرجة سروره ورضاه عن تحصيله وتخصّصه

وبيئته الجامعية، وغيرها من المؤثرات، أو عن ما يتعرض له من ضغوطات تعليمية، أمّا المظهر الثالث فهو المظهر السلوكي، ويشتمل على المجهود الذاتي للطالب والذي يبذله لتحقيق أهدافه التعليمية (بن عبد الله، 2015).

إنّ تكامل هذه المظاهر معا وسيرها باتجاه واحد لا بد أنّ يحقق مستوىً عالياً من تكامل شخصية الطالب واتزانها، بالمقابل فإنّ الاختلاف أو نقصانها لدرجة منخفضة ينشأ عنه اضطراب نفسي قد يصل إلى درجة الاكتئاب لدى الطالب وتؤثر مباشرة على مستوى الطموح، ويرجع سبب الاختلاف والنقص فيها إلى عوامل وأسباب تكوينية في شخصية الطالب، وعوامل تتعلق بالتدرب والخبرة على مقاومة الصعوبات والضغوطات، وهي في مجملها تتشابه مع العوامل المؤثرة في الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي المذكورة سابقاً (النوبي، 2010).

### 2.2.5 مستويات الطموح الأكاديمي:

وتوجد خمسة مستويات للطموح الأكاديمي، كما جاءت في دراسة (صالح، 2013) وهي على النحو الآتي:

- 1) **الطموح الذي يتعادل مع الإمكانيات:** يعدّ الطموح الذي يتعادل مع الإمكانيات طموحاً سويّاً وواقعياً، ذلك أنّ الطالب الجامعي يدرك مقدار إمكانياته، ثمّ يطمح بتحقيق ما يوازي هذه الإمكانيات تبعاً لإمكانياته أكثر من الطالب الذي يبالغ أو يقلل من مستوى طموحه الدراسي.
- 2) **الطموح الذي يقل عن الإمكانيات:** ويدل على أنّ لدى الطالب الجامعي إمكانيات هائلة أو ذات منفعة كبيرة، لكنّ طموحه ومستوى طموحه أيضاً أقل من إمكانياته، ويعود سبب ذلك لعوامل داخلية فقط، مثل تدني القدرة على التفكير وضعف الثقة بالنفس وأمام الصعوبات.
- 3) **الطموح الذي يزيد من الامكانيات:** يدل على أنّ لدى الطالب الجامعي طموح أو طموحات مختلفة تزيد عن إمكانياته بشكل كبير، ولا تمكّنه إمكانياته من تحقيق جزء بسيط من طموحاته،

لأنه إذا حقق هذا الجزء سيمتلك خبرات وتجارب تؤهله لامتلاك مستوى أعلى من الطموح، وينتقل إلى التساوي بين الطموح والإمكانات.

وذلك أنّ مستوى الطموح الواقعي يدل على مقدرة الطالب على التنبأ بالنجاح وكيفية تحقيق النجاح بصورة عامة أو تحقيق أهدافه التعليمية بصورة خاصة، فكلما كانت الأهداف والطموحات والإمكانات واقعية، ويوجد تلاؤم بينها، كانت خبرات الطالب الجامعي موظفة بشكل سليم.

**(4) توافق المستوى النفسي مع مستوى الطموح:** وهذا لا يعني وجود تعادل أو تساوي بين الطموح والإمكانات النفسية والفكرية والمادية والجسدية، إنما يعني بالدرجة الأولى توافق الصحة النفسية للفرد مع ما يواجهه من تحديات وصعوبات في تحقيق طموحه، فتتلاءم مكونات نفسه مع بطريقة وجدانية وذهنية مع طموحه، ويكون الطالب الجامعي في هذا المستوى متمتعاً بصحة نفسية تؤهله لوضع الطموحات الملائمة، ويكون رضاه عن ذاته وعن طموحاته ملائماً، ويكون متمتعاً بمرونة نفسية واتزان انفعالي.

**(5) المستويات الحياتية:** وتشمل على المستويات: الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للطالب الجامعي وللمجتمع ككل، وهي مؤشر عام على مستوى الطموح، فكلما ارتفعت هذه المستويات يرتفع مستوى الطموح تلقائياً تبعاً لها، وذلك لدى الطالب الجامعي السوي نفسياً وذهنياً، أما الطالب الذي يعاني من اضطرابات نفسية أو علة جسدية أو عقلية فإنّ مستوى طموحه ليس شرطاً أن يرتفع، فربما يكون عالياً ويزيد عن هذه المستويات أو يكون منخفضاً وحتى معدوماً نتيجة للعلل المصاب بها.

## 2.2.6 النظريات المفسرة للطموح الأكاديمي:

نظراً لأهمية الطموح في حياة الإنسان ودوره في تحسين مستوى الحياة الأكاديمية، فقد تناولته نظريات عدة، ومن أبرز هذه النظريات ما يأتي:

## أولاً: نظرية الفريد أدلر:

يعدّ (آدلر) من رواد المدرسة التحليلية ومن تلامذة (فرويد)، لكنّ اتجاهاته التحليلية تختلف عن اتجاهات فرويد، لذا كوّن هو مجموعة تُعرف بالتحليلية الجديدة، ومضمون أفكاره ونظريته التي تفسر الطموح الأكاديمي تتمثل بفكرة كفاح الفرد وسعيه للوصول إلى السمو والمكانة المرموقة، ويكون مصدر هذا الكفاح ودوافعه التعويض عن النقص، سواء بالمشاعر أو بالمكانة الاجتماعية، أو للشعور بالأمان. (بالمين، وعبد الحي، 2019)

وعلى الرغم من أنّ هذه النظرية تتعلق بالسمات الشخصية إلا أنها تفسّر السعي لتحقيق الذات، حيث أكد أدلر في نظريته على أهمية الذات وسماتها كفكرة مضادة لفكرة النظرية التحليلية المتمثلة بالأنا الدنيا والأنا الوسطى والأنا العليا، كذلك أكدت هذه النظرية على العلاقات الاجتماعية وعلى أهمية الحاضر بدلاً من التطلع إلى الماضي وأهميته وتأثيره، حيث ترى هذه النظرية أنّ أي فرد يتمتع بإرادة أساسية من القوة، ولديه بدافع ملحة نحو السيطرة والتفوق، فإذا وجد هذا الفرد أنه ينقصه شيء ما ، فإنه سوف ينساق إلى جعل نفسه متفوقاً بطريقة ما، أو حتى شعور داخلي ينتابه ويزعم لنفسه وللآخرين أنه متفوق، وهذا الفرد قد يعوّض ما ينقصه بجهد منظم وصادق، وبهذا فإن حافز توكيد الذات وليس الدافع الجنسي كما في النظرية التحليلية، هو القوة الايجابية في حياة الفرد، وهي التي تجعل الفرد في اندفاع دائم نحو التفوق أو مواجهة ما يعترضه من نقص على الأقل. (مودع، 2015)

## ثانياً: نظرية القيمة الذاتية للهدف:

من أبرز رواد وواضعي هذه النظرية عالمة النفس (سيبيل اسكالونا)، والتي وترى أنّه بناءً على قيمة الشيء الذاتية يتقرر الاختيار، إضافة إلى احتمالات النجاح والفشل التي يتوقعها الفرد، حيث سيضع الفرد توقعاته في حدود قدراته الذاتية، ويظهر تفسير النظرية للطموح من الحقائق التي تقوم عليها، إذ تقوم هذه النظرية على حقيقة مفادها وجود ميل لدى الفرد للبحث عن مستوى طموح مرتفع ولو نسبياً،



كما ترى أنّ لديهم ميلاً لجعل مستوى هذا الطموح يرتفع إلى حدود معينة، مع الأخذ بعين الاعتبار وجود فروق كبيرة بين الأفراد بما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم، خاصة فيما يتعلق بالنجاح وتجنّب الفشل، فحينما يسيطر عليهم احتمال الفشل فهذا سينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف، والعكس صحيح، فهناك عوامل تؤثر على احتمالات النجاح أو الفشل مثل الخبرة الشخصية والرغبة والخوف وحسن التوقع، حيث تعتبر هذه العوامل مقاييس مرجعية تقوم عليها القيمة الذاتية للمستقبل والواقعية ودرجة الاستعداد للمخاطر، وتؤثر أيضاً على دخول الفرد داخل منطقة الفشل أو خارجها، وعلى ردّ الفعل لتحصيل مستوى الطموح أو عدم تحصيله (Kyle et al, 2016).

وتؤكد هذه النظرية على أنّ الفشل الحديث (في الواقع والحاضر) يؤدي لانقاص مستوى الطموح، أمّا الحالات التي يتم فيها رفع من مستوى الطموح فتكون بعد الفشل، وتأتي إما كنتيجة لزيادة الشعور بالقيمة رغم الفشل، أو نتيجة لتقبل الفشل والسعي لعلاجه، وتستدل هذه النظرية على زيادة القيمة رغم الفشل، بأنّه إذا تناقص مستوى الطموح بشدة بعد فشل قوي، سيطمح الفرد الذي يضع قيمة ذاتية للهدف لتجاوز هذه الأمور برفع مستوى الطموح، لأنّ الفرد الذي لا يضع قيمة للهدف لا يوجد لديه طموح أساساً أو طموحه ضعيف (مودع، 2015).

### ثالثاً: نظرية كيرت ليفين:

تشير هذه النظرية إلى وجود عوامل عدّة تعمل كدافع للتعلّم في المدرسة، وقد لخصها فيما أسماه (مستوى الطموح)، ومن ذلك أنّ شعور الفرد بالرضا أو الاعتداد بالذات يجعله يسعى إلى المزيد شعور الطموح العالي، ويجعله يسعى إلى تحقيق أهداف أبعد. ومستوى الطموح ينشئ أهدافاً جديدة للفرد، بحيث تترتب أهداف الفرد بعضها فوق بعض، وكلما حقق منها عدد معين طمح إلى تحقيق أخرى، والتي غالباً تكون أصعب وأبعد من الأهداف السابقة، وقد أسمت نظرية ليفين هذه الحالة (بمستوى الطموح)، حيث تنصّ هذه النظري على وجود درجات للطموح، فرغبة الفرد في تحقيق هدف

بسيط أو أولي يجعله يحدّد هدفه الآخر البعيج ويهيئ قواه لتحصيله، فأطلقت هذه النظرية على الفرد هذا (طموحه عالٍ أو راقٍ)، ويستمر الفرد بالسعي لتحقيق أهداف أكثر بناءً على درجة طموحه، حيث تبرر هذه النظرية وجود درجات مختلفة للطموح بسبب وجود عوامل عدّة تؤثر فيه، ومنها عامل النضج الذي تزيد أهداف الفرد مع زيادة نضوجه الفكري والعقلي، ومنها أيضاً القدرة العقلية، وعوامل النجاح والفشل والثواب والعقاب، والقوى الانفعالية المختلفة لدى الفرد، كذلك القوى الاجتماعية والمنافسة، ومستوى الزملاء والأقران، إضافة لنظرة الفرد إلى مستقبله الخاص (Kyle et al, 2016).

#### رابعاً: نظرية مكد وجل (نظرية القصد):

تشير هذه النظرية لحقيقة سلوكية، وهي أنّ القصد في سلوك الإنسان يؤثر في طموحه عند بحثه عن هدف أو سعيه لبلوغ هدف معين وتحقيقه، فهنا يكون القصد عبارة عن نشاط عقلي بإدراك موقف معين والتنبؤ بالنتائج، فيدرك الفرد حقيقة عمله ويكون متقصداً في سعيه لتحقيق هدف معين، ولا يكون سعيه اعتباطياً أو متروكاً للصدف، وتؤكد هذه النظرية رؤياها للقصد من خلال شعور الارتياح عند بلوغ ذلك الهدف المتوقع، أيضاً من خلال الوصول لتحقيق الذات، بحيث أن قصد تحقيق الهدف يكون متوقفاً لديه، ويكون غائباً لدى الآخرين، فيكون الفرد معنياً ومنفرداً بطريقة وكيفية تحقيق الهدف دون غيره (النوبي، 2010).

### 2.3 الدراسات السابقة:

#### 2.3.1 الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي:

#### أولاً الدراسات العربية:

أجريت صارة (2019) دراسة بهدف فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى طلبة جامعة وهران في الجزائر، وإذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح وفقاً لمتغير الجنس. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ومقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الطموح الأكاديمي، حيث طبقهما على عينة بلغ عددها (187) طالب جامعي، وقد اتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح.

وأجريت زحلوق وآخرون (2018) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة دمشق، والتعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي لدى هؤلاء الطلبة، واقتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي ومقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس التفكير الإبداعي، مع عينة عشوائية بلغ عددها (74) طالب وطالبة، وقد اتضح من النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي عند طلبة المرحلة الثانوية، ووجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وأجريت محمد (2017) دراسة بهدف الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، وقد أجريت الدراسة في جامعة غزة باستخدام المنهج شبه التجريبي وأداة البرنامج الإرشادي، وقد تكونت العينة من (28) طالباً وطالبة، موزعين على مجموعتين الأولى ضابطة وبواقع (14) طالباً وطالبة، والثانية تجريبية أيضاً عدد أفرادها (14)، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي في تحسين الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين، ودور بدرجة عالية في تنمية تنمية أبعاد الذكاء الاجتماعي المتمثلة في الشعور والنعمة والمعنى والسمو والحقيقة، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في القياس البعدي وما

بعد المتابعة في جميع أبعاد الذكاء الاجتماعي السابقة، واتضح وجود فروق في الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

وقد أجرى كلاً من غيث والحلح (2017) دراسة بهدف الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية في الأردن، وقد أجريت باستخدام المنهج الوصفي ومقياس الذكاء العاطفي والذي تم تطبيقه على عشوائية بلغدها (500) طالب طالبة من طلبة البكالوريوس، وقد أظهرت النتائج وجود درجة عالية في الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية، واتضح عدم وجود فروق على مقياس الذكاء العاطفي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، واتضح وجود فروق تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي لصالح الطلبة ذوي تقدير ممتاز مقارنة مع الطلبة بتقدير مقبول.

وقام الجراح وعاصلة (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي واستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين، وذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية. وق استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ومقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس استراتيجية النزاع على عينة مكونة من (439) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الجليل في فلسطين. وقد اتضح من النتائج أن مستوى الذكاء الاجتماعي جاء مرتفعاً لدى الطلبة العاديين وذوي السلوك المشكل، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس، ووجود وجود فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى إلى تصنيف الطالب ولصالح الطلبة العاديين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي تعزى للتفاعل بين الجنس وتصنيف الطالب.

دراسة الرشيد (2016): هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الاجتماعي ومستوى الطموح لدى عينة مكونة من (545) من طلبة جامعة حائل في السعودية، ومن التخصصات الطبيعية والإنسانية، وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي ومقياس الطموح الأكاديمي الذي تضمن المتابعة

للإنجاز والتفوق، والرضا بالواقع الحاضر، والتطلعات المستقبلية للحياة، ومقياس الذكاء الاجتماعي، الذي تضمن التعاطف مع الآخرين، وفاعلية الذات الاجتماعية، والوعي الاجتماعي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين مستوى الطموح بمجالات (المثابرة والرغبة في الانجاز والتفوق، والرضا بالواقع الحاضر والتطلعات المستقبلية للحياة، وبين والذكاء الاجتماعي بمجالات التعاطف مع الآخرين، الوعي الاجتماعي، فاعلية الذات الاجتماعي، واتضح عدم وجود فروق في العلاقة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص.

وأجرى الزهراني (2014) دراسة بهدف الكشف عن أكثر الضغوط الحياتية وجوداً، وأكثر أبعاد الذكاء الوجداني انتشاراً، كذلك التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من طلبة جامعة الملك سعود بلغ عددهم (462) طالباً وطالبة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، حيث أظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية التي يواجهها الطلاب والطالبات بجامعة الملك سعود، ووجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث، واتضح عدم وجود فروق تعزى لمتغيرات التخصص والعمر، على مقياس الذكاء الوجداني لدى الطلبة.

وقام القاضي (2012) بدراسة سعت إلى معرفة مستوى الذكاء الوجداني ومستوى الاندماج الجامعي والعلاقة بينهما، وذلك لدى طلبة كلية التربية من جامعة تعز باليمن، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومقياس الذكاء الوجداني ومقياس الاندماج الجامعي، وذلك على عينة بلغ عددها (340) طالباً وطالبة، وقد أوضحت النتائج وجود مستوى منخفض في الذكاء الوجداني لدى الطلبة عينة الدراسة، وأنّ العلاقة بين الذكاء الوجداني والاندماج الاجتماعي علاقة إيجابية قوية، واتضح وجود فروق تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على مقياس الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص.

بينما أجرى العلوان (2011) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وثلاثة مقاييس هي: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس أنماط التعلق مقياس، وذلك على عينة بلغ عددها (475) طالباً وطالبة من هذه الجامعة، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية لصالح الطلبة ذوي التخصصات الإنسانية. ووجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.

وقام كلاً من الطائي وحسو (2009) بدراسة لقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة السنة الأولى من كلية التربية في جامعة الموصل بالعراق، وهدفت أيضاً إلى إعداد مقياس للذكاء الاجتماعي بناء على المستويات المعيارية لطلبة السنة الأولى، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي ومقياس الذكاء الاجتماعي على عينة بلغ عددها (230) طالباً وطالبة، وواقع (138) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة الضابطة، و(92) طالباً وطالبة يمثلون المجموعة التجريبية، وقد أفضت النتائج عن تمتع طلبة السنة الأولى بدرجة ذكاء اجتماعي عالية ويؤثر عليهم بصفته دافعاً لهم في تحقيق أهدافهم وطموحاتهم، واتضح ملاءمة المستويات المعيارية التي تم وضعها في هذه الدراسة لمستوى عينة البحث.

دراسة القدرة (2007) والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي وارتباطه بالأديان الموجهة لطلاب الجامعة الإسلامية، وكذلك مع متغيرات الكلية ومستوى الدراسة والمعدل التراكمي. طبق الباحث المنهج الوصفي التحليلي مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس التوجه الديني على عينة عشوائية بلغ عددها (528) طالباً وطالبة من الجامعة الإسلامية في غزة، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى عال من الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية ووجود ارتباط بدرجة منخفضة

بين الذكاء الاجتماعي والدين، واتضح عدم وجود متوسط درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، وبين المستويات الدراسية، والمعدل التراكمي.

#### ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة ماليك وآخرون (Malik et al, 2018) كان غرض هذه الدراسة الكشف عن تطور الذكاء الاجتماعي خلال سنوات الجامعة، وذلك على عينة عشوائية من طلاب درجة البكالوريوس في جامعة سارجودا الباكستانية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة مع عينة بلغ عددها (560)، وتم استخدام مقياس الذكاء الاجتماعي. وقد أظهرت النتائج وجود تطور في الذكاء الاجتماعي بشكل عام خلال سنوات الجامعة وبدرجة متوسطة، واتضح عدم وجود فروق في درجة الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير مكان السكن (ريف وحضر) ولمتغير التخصص، واتضح وجود فروق في درجة الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

دراسة الخالدي والخطابي (Alkhaldi, & Alkhuba, 2018) التي أجريت بهدف الكشف عن الذكاء الروحي والاجتماعي لدى طلاب جامعتي الإسراء والأردن، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي وأداة الاستبانة مع عينة عشوائية بلغ عددها (594) بواقع (275) من جامعة الإسراء و(319) من الجامعة الأردنية، واعتمد الباحثان على مقياس الذكاء الروحي ومقياس الذكاء الاجتماعي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب جامعة الإسراء والأردن في الذكاء الاجتماعي والروحاني لصالح الإسراء طلاب الجامعة. وخلصت النتائج إلى أن النسبة الإجمالية للذكاء الاجتماعي هي 33.1% لطلاب الإسراء و 33.7% لطلاب الجامعات الأردنية في الذكاء الروحي. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاءات الاجتماعية والروحية فيما يتعلق بالجنس ومستوى الدراسة، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد التأثير والتأثير على الذكاء الاجتماعي والذكاء الروحي لصالح تخصصات الآداب والعلوم الإنسانية.

دراسة إيتاسيفتش وآخرون (Iatsevich et al, 2017) والتي أجريت بهدف الكشف عن درجة الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين في التخصصات الصناعية والمدنية، وقد استخدم الباحثون المنهج التحليلي وأداة الاستبانة على عينة بلغ عددها (147) طالباً من جامعة تيومين في روسيا، طبق الباحث معهم اختبارين للذكاء الاجتماعي ومقياس العرض الذاتي، وقد أظهرت النتائج وجود درجة ذكاء مرتفع لدى الطلبة، وجاء مجال إدارة المشاعر بدرجة عالية أيضاً، كذلك مجال تقييم اتجاهاتهم العاطفية والنقدية نحو الآخرين، واتضح وجود فروق في درجة الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح الطلبة الذين يدرسون السنة الأخيرة، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

دراسة شيتري (Chettri, 2016) وقد هدفت إلى تقييم الذكاء الاجتماعي لدى طلبة كلية سيكيم الحكومية في مقاطعة تادونج الهندية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة مع عينة بلغ عددها (100) طالب تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد أوضحت النتائج وجود درجة مستوى ذكاء اجتماعي متوسطة لدى طلبة هذه الكلية، وقد حصلت مجالات الاعتراف بالبيئة الاجتماعية، والثقة على درجة عالية، بينما حصلت مجالات الصبر والتعاون والحساسية وحس الفكاهاة على درجة متوسطة، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق في درجة الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير التخصص (العلوم الإنسانية والتجارة والعلوم).

دراسة ماير وجونز (Meyer & Jones, 2016) قام الباحثان بهذه الدراسة بهدف معرفة درجة الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين الملتحقين ببرنامج التعليم عن بعد بالدراسات العليا، وذلك في جامعتي تكساس للتكنولوجيا ومفيس الأمريكيتين، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي وأداة الاستبانة مع عينة عشوائية بلغ عددها (172) طالباً وطالبة، وقد أوضحت النتائج وجود درجة ذكاء اجتماعي متوسطة لدى هؤلاء الطلبة الملتحقين بالبرنامج، وجاء ترتيب مجالات الدراسة أن



مجال الشعور بمشاعر الآخرين جاء أولاً وبدرجة عالية، ثم مجالات الابتسام والتعاطف مع الآخرين، والاهتمام، جاءت متوسطة.

دراسة نازير وآخرون (Nazir et al, 2015): هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الذكاء الاجتماعي والطموح نحو الإنجاز الأكاديمي بين طلاب الجامعات الريفية والحضرية في مقاطعة سريناجار الهندية، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من (390) طالب جامعي من السنة الثالثة بواقع (187) طالباً جامعياً ريفياً و(203) من طلبة المناطق الحضرية، واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي ومقاييس الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في الذكاء الاجتماعي وفي الطموح الأكاديمي لصالح طلبة المناطق الحضرية بالمقارنة مع الطلبة من المناطق الريفية لديهم، ووجود علاقة بدرجة عالية بين الذكاء الاجتماعي والطموح نحو الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المناطق الحضرية، ووجود علاقة بدرجة متوسطة بين الذكاء الاجتماعي والطموح نحو الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة المناطق الريفية.

دراسة ساكسينا وجين (Saxena, & Jain, 2013): وقد هدفت إلى الكشف عن درجة الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين بحسب الجنس والتخصص في مدينتي بهيلاي وتشاتيسجاره في الهند، وقد اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، حيث تم اختيار (60) طالباً من الذكور و(60) من الإناث من الطلبة الجامعيين بطريقة عشوائية، واستخدام مقياس الذكاء الاجتماعي، وقد أوضحت النتائج وجود فروق في الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ووجود فروق في الذكاء الاجتماعي لصالح طلبة التخصصات الأدبية مقارنة مع التخصصات العلمية.

دراسة ماكواد (McQuade, 2013) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر الذكاء الاجتماعي لمدراس المدارس على تحسين أداء المعلمين تجاه طلبتهم، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التحليلي وأداة الاستبانة الإلكترونية مع عينة بلغ عددها (458) مديراً ومعلماً من ولاية ماساتشوستس

الأمريكية وبواقع (127) مديراً و(331) معلماً، حيث فحصت هذه الدراسة أربعة مجالات للذكاء الاجتماعي، وهي: سلوك القيادة التربوية الثقافة المدرسية ولغة جسد المديرين والتصورات المماثلة والمتباينة للمعلمين والمديرين. بشكل عام، وقد أظهرت النتائج أن كلاً من المديرين والمدرسين يعتبرون الذكاء الاجتماعي ذا أثر بالغ الأهمية في التعليم، وله دور بارز في التأثير على المعلمين، وبالتالي نقل التحسن في الذكاء الاجتماعي إلى الطلبة ورفع مستواهم الدراسي، واتضح أيضاً عدم وجود فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي للمديرين تعزى لمتغير الجنس والدرجة العلمية.

### 2.3.2 الدراسات المتعلقة بالطموح الأكاديمي:

#### أولاً: الدراسات العربية:

قام كُلاب (2019) بدراسة هدفت التعرف إلى العلاقة السببية بين كل من فاعلية الذات الأكاديمية والطموح والتوافق لدى طلبة جامعات محافظات غزة، والتعرف إلى العلاقة بين درجات مقياس كل من فاعلية الذات الأكاديمية، والطموح، والتوافق، ومستوى كل من فاعلية الذات الأكاديمية، الطموح، والتوافق، وأثر تفاعل متغيرات: الجنس، والتقدير الجامعي، والجامعة على كل من فاعلية الذات الأكاديمية، والطموح، والتوافق. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ومقاييس: الطموح الأكاديمي، وفاعلية الذات، والتوافق، وذلك على عينة بلغ عددها (566) طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج بأن مستوى كل من فاعلية الذات الأكاديمية، والطموح، والتوافق جاء مرتفعاً، واتضح أيضاً وجود علاقة معنوية بين درجات مجالات كل من مقياس فاعلية الذات الأكاديمية، والطموح، والتوافق، ودرجات مقياس كل من الطموح، والتوافق لدى أفراد العينة، وأظهرت النتائج وجود أثر غير مباشر من مجالات فعالية الذات الأكاديمية على مستوى التوافق من خلال مستوى الطموح، في حين أن هناك أثراً مباشراً لجميع مجالات فاعلية الذات الأكاديمية على مجالات الطموح: وهي الطموح المهني، والطموح الأكاديمي، والطموح الشخصي الاجتماعي) على التوافق. واتضح عدم وجود فروق في

مقياس الطموح تعزى لمتغيرات الجنس والتقدير الجامعي والجامعة.

دراسة صبيرة (2018) التي هدفت إلى معرفة مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة تشرين في سوريا، وهدفت أيضاً للكشف عن الفروق تبعاً لمتغيرات النوع والتخصص (أدبي - عملي)، ومكان السكن، وقد أجريت هذه الدراسة باستخدام مقياس الطموح الأكاديمي على عينة بلغ عددها (72) طالباً وطالبة من كلية التربية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود مستوى عال من الطموح، وتوصلت إلى عدم فروق دالة إحصائياً حسب متغيرات النوع والتخصص ومكان السكن.

وقام أيضاً شتوان وبوقصارة (2017) بدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين مستوى الطموح الدراسي والانجاز الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وطبق الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ومقياسا الطموح والانجاز الأكاديمي على عينة قوامها (283) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوي تم اختيارها بطريقة عشوائية من المدارس بمدينة الجزائر، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس على مقياس الطموح الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أبعاد الطموح الأكاديمي والانجاز الأكاديمي لدى كل الذكور والإناث.

دراسة أمين (2017) وقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين من تخصصي التكنولوجيا والأدب العربي، وذلك في جامعة الطاهر مولاي سعيدة بالجزائر، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وأداة الاستبانة لقياس الطموح الأكاديمي ولقياس الرضا عن التخصص، مع عينة بلغ عددها (89) طالباً وطالبة من هذه الجامعة، وقد أوضحت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح حسب متغيري الجنس و التخصص، واتضح عدم ووجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق في مستوى الطموح تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص

التكنولوجيا.

وقام **يوسفى (2017)** دراسة بهدف التعرف على فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي وقد تكونت عينة الدراسة من (40) تلميذا وتلميذة، من مدرسة حي القطب بمدينة المسيلة في الجزائر، وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية من أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الذين حصلوا على درجات متدنية في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة بواقع (20) تلميذاً وتلميذة في كل مجموعة، وقد تم تطبيق مقياس مستوى الطموح الأكاديمي والبرنامج الإرشادي المقترح، واختبار الذكاء المصور، وقد أوضحت النتائج وجود نسب متفاوتة في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد مجتمع الدراسة يقع عند مستوى متدن نسبياً إلى متوسط، واتضح توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، واتضح وجود فاعلية للبرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة **محمد (2016)** والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محلية بحري في السودان، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، ومقياس الطموح وذلك مع عينة بلغ عددها (216) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة أنّ مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية منخفضاً، واتضح عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية، واتضح وجود فروق فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الفرع الأدبي والعلمي.

وقام **رمضان وسرحان (2016)** بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى الحاجات الإرشادية والطموح

الأكاديمي بشكل عام لدى طلبة جامعة كركوك في العراق ووفق متغير السكن، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي ومقياسين: الأول للحاجات الإرشادية والثاني لمستوى الطموح تم تطبيقهما على عينة عشوائية من كليات جامعة كركوك بلغ عددها (300) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة البحث إلى أنّ طلبة جامعة كركوك لديهم مستوى طموح أكاديمي جيد. وأنه توجد فروق في مقياس الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير السكن ولصالح طلبة الأقسام الداخلية.

دراسة **بن التواتي (2014)** والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين بجامعة قاصدي مرياح بورقلة في الجزائر، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ومقياس الاتزان الانفعال ومقياس الطموح الأكاديمي مع عينة بلغ عددها (371) من طلبة البكالوريوس والماجستير، وقد اتضح من النتائج وجود علاقة إيجابية بين الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح الأكاديمي، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير المستوى الدراسي من طلبة البكالوريوس والماجستير، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

دراسة **بركات (2008)** أجريت هذه الدراسة بهدف معرفة علاقة الذات مع مستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة بحسب متغيرات: الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومقياس مفهوم الذات ومقياس الطموح، وذلك على عينة مكونة من (378) من أربع مدن فلسطينية، وبعد إجراء التحليل الإحصائي اتضح من النتائج أنّ درجة الطموح جاءت متوسطة، ووجود علاقة موجبة بين مفهوم الذات ومستوى الطموح، واتضح وجود فروق في مقياس الطموح بحسب متغير الطموح لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

**ثانياً: الدراسات الأجنبية:**

وقام كلٌّ من **سيكورا وبيدل (Sikora & Biddle, 2018)** بدراسة هدفت إلى معرفة أثر متغير

الجنس على الطموح الأكاديمي والخطط التعليمية والمهنية لشباب الشعوب الأصلية في أستراليا، ولإجراء هذه الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي واستبانة مخصصة لقياس الطموح الأكاديمي مع عينة عشوائية من الجامعات الاسترالية من الطلبة الذين ينتمون للشعوب الأصلية وقد بلغ عددهم (1376) طالباً وطالبة، وقد اتضح من النتائج وجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس على أبعاد الاستبانة لصالح الإناث، وكانت الفروق لصالح الإناث تعزى لمتغير عمل الأم (الأم العاملة)، ووجود فروق تعزى للتخطيط لدخول المهن التي تتطلب مؤهلات تعليمية عليا.

وأجرى **بارسوكوفا (Barsukova, 2017)** دراسة هدفت إلى الكشف عن قدرة الطلبة على إجراء تقييم ذاتي لطموحاتهم الأكاديمية، حيث أجريت هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وذلك مع عينة بلغ عددها (72) طالباً جامعياً يدرسون في الجامعة الاتحادية الجنوبية في روسيا، وقد اتضح من النتائج أن مستوى الطموح كان متوسطاً لدى هؤلاء الطلبة، وبنسبة (72%)، وقد اتضح وجود دور وبدرجة متوسطة للحالة الاجتماعية والوضع المهني العالي والنمو الوظيفي على الطموح الأكاديمي لدى الطلبة، واتضح أيضاً أن نسبة متوسطة من الطلبة قادرين على تقييم طموحاتهم الأكاديمية.

وأجرى **ماشيل وآخرون (Machell et al, 2016)** دراسة هدفت إلى معرفة الأثر المتبادل للطموح الأكاديمي وللتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذين يعانون من القلق الاجتماعي، وقد أجريت هذه الدراسة في جامعة جورج ماسون الأمريكية، وذلك باستخدام مقياس الطموح الأكاديمي مع عينة عشوائية بلغ عددها (308) طالباً وطالبة باتباع المنهج الوصفي، وقد اتضح وجود أثر للقلق الاجتماعي وبدرجة عالية على التحصيل والطموح، واتضح وجود أثر وبدرجة عالية للطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي، واتضح أن للتحصيل الدراسي المرتفع تأثير وبدرجة عالية على ثلاثة مجالات في طموحات المستقبل وهي تعزيز التفاعل، وتعزيز الاحترام، ودعم المعلم.

دراسة جودج (Judge, & Mueller 2012) والتي هدفت إلى تقييم الطموح لدى الطلبة الجامعيين ودور الطموح في صياغة أسباب ونتائج الأهداف التي يسعى إليها الطالب، وقد أُجريت هذه الدراسة في كلية وارنتجتون للأعمال في ولاية فلوريدا الأمريكية، وذلك باستخدام المنهج الوصفي وأداة الاستبانة على عينة مكونة من (717) طالباً من هذه الكلية، وقد أوضحت النتائج أنّ درجة الطموح لدى هذه العينة كان متوسطاً، واتضح أنّ للطموح دور وبدرجة متوسطة في معرفة أسباب الاختلافات والعصائية عند وضع الأهداف، واتضح وجود دور للطموح وبدرجة عالية على معرفة النتائج مثل الراحة والانبساط وتحسين القدرة العقلية العامة. واتضح عدم وجود تأثير لمتغيرات الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمكانة المهنية للوالدين. واتضح وجود علاقة إيجابية بين الطموح والتحصيل الأكاديمي.

### 2.3.3 التعقيب على الدراسات السابقة:

لقد تناولت الدراسات الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي إمّا بشكل منفرد أو مع متغير آخر، وقد تنوعت الدراسات السابقة طريقة تعاملها مع الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي، إمّا بالقياس أو بالتقييم أو بالربط مع عوامل و متغيرات أخرى، مع العلم أنّ قلة من الدراسات السابقة التي فحصت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي، وفيما يأتي توضيح لما جاءت به هذه الدراسات:

#### الأهداف:

هدفت دراسات قليلة وهي ثلاثة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح لدى الطلبة الجامعيين، ومقارنة الذكاء الاجتماعي والطموح نحو الإنجاز الأكاديمي، كما في دراسات (صارة، 2019) و(الرشيدي، 2016) و (Nazir et al, 2015). وركّزت دراسات عديدة على قياس الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، وكان هدفها معرفة درجة هذا الذكاء لدى الطلبة الجامعيين،

كما في (Malik et al, 2018) و (Alkhaldi, & Alkhutaba, 2018)، بينما اتجهت قلة منها لمعرفة درجة هذا الذكاء لدى طلبة المدارس أو المديرين، وجاءت أخرى بهدف الكشف عن تطور الذكاء الاجتماعي خلال سنوات الجامعة كما في دراسة (محمد، 2017) وهدفت دراسات أخرى للكشف عن العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي، والكشف عن درجة الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين في التخصصات الصناعية والمدنية، والكشف عن مستوى الذكاء الاجتماعي واستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين، كما في دراسة و(زحلق وآخرون، 2018)، وذوي السلوكيات غير المرغوبة، والكشف عن درجة الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين بحسب الجنس والتخصص كما في دراسة (غيث والحلح)، والكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق، وبهدف التعرف على مستوى الذكاء الاجتماعي وارتباطه بالأديان الموجهة لطلاب الجامعة الإسلامية ومنها دراسة (القدرة، 2007)، وبهدف الكشف عن أكثر الضغوط الحياتية وجوداً، وأكثر أبعاد الذكاء الوجداني انتشاراً، كذلك التعرف إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني والضغوط الحياتية ومنها دراسة (الزهراني، 2014)، ومعرفة مستوى الذكاء الوجداني ومستوى الاندماج الجامعي والعلاقة بينهما، والكشف عن فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة، ومنها دراسة (القاضي، 2012).

أما الدراسات التي تناولت الطموح الأكاديمي فقد كانت أهدافها متنوعة، فمنها ما هدف إلى تعرف العلاقة السببية بين كل من فاعلية الذات الأكاديمية والطموح والتوافق لدى طلبة الجامعات، ومعرفة أثر متغير الجنس على الطموح الأكاديمي والخطط التعليمية والمهنية، والكشف عن مستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة قسم الإرشاد النفسي، ومعرفة العلاقة الموجودة بين مستوى الطموح الدراسي والانجاز الأكاديمي، والكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والرضا عن التخصص الدراسي لدى الطلبة الجامعيين، والتعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في تنمية مستوى الطموح الأكاديمي، والكشف عن قدرة الطلبة على إجراء تقييم ذاتي لطموحاتهم الأكاديمية.



ومنها ما هدف إلى الكشف عن العلاقة بين الطموح الأكاديمي ومتغيرات أخرى، ومنها ما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهدفت التعرف إلى مستوى الحاجات الإرشادية والطموح الأكاديمي بشكل، ومعرفة الأثر المتبادل للطموح الأكاديمي وللتحصيل الدراسي، ومعرفة العلاقة بين الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح، وتقييم الطموح لدى الطلبة الجامعيين ودور الطموح في صياغة أسباب ونتائج الأهداف التي يسعى إليها الطالب، ومعرفة علاقة الذات مع مستوى الطموح لدى طلبة الجامعة بحسب متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي كما في دراسة (الطائي وحسو، 2009).

#### المنهج:

اعتمدت جاءت أكثر الدراسات السابقة على المنهج الوصفي، ومنها دراسة (صارة، 2019) و(غيث، والحلح، 2017) و(Meyer & Jones, 2016)، وكانت النسبة الأكبر منها، يأتي بعدها المنهج الوصفي التحليلي ومنها (Malik et al, 2018)، و(زحلق وآخرون، 2018)، وقلة فقط اتبعت المنهج التحليلي، مثل (Iatsevich et al, 2017)، و(الرشيدي، 2016)، وواحدة فقط اعتمدت المنهج شبه التجريبي وهي دراسة (محمد، 2017).

#### العينة:

جاءت العينة في الدراسات السابقة على أربعة أنواع، وهم الطلبة الجامعيين، وطلبة المدارس، ومعلمي المدارس، والمدارس، واستخدمت غالبية الدراسات السابقة عينة الطلبة الجامعيين، حيث بلغ أكبر عدد عينة في هذه الدراسات (1376) من الطلبة الجامعيين، وهي (Sikora & Biddle, 2018) بينما بلغ أقل عدد عينة في هذه الدراسات (28) في الدراسة ذات المنهج شبه التجريبي، وهي (شتوان وبوقصارة، 2017)، وقد تراوح حجم العينات في غالبية الدراسات ما بين (300 - 600) طالب جامعي، بينما كان عدد الدراسات قليل التي اعتمدت على عينة عددها أقل من (300) فرد، سواء معلم أم مدير أم طالب مدرسي.

## النتائج:

توصلت الدراسات السابقة إلى مجموعة متنوعة ومتباينة من النتائج، فمن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي، فقد توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الانفعالي والطموح الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الانفعالي ومستوى الطموح، ووجود علاقة بين مستوى الطموح وبين الذكاء الاجتماعي، ووجود فروق في مقاييس الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي بحسب متغير السكن، ومنها دراسات (صارة، 2019) و(الرشيدي، 2016) و (Nazir et al, 2015).

أما الدراسات التي بحثت في الذكاء الاجتماعي فقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الاجتماعي والتفكير الإبداعي، ووجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والضغط الحياتية، وأن العلاقة بين الذكاء الوجداني والاندماج الاجتماعي علاقة إيجابية قوية، ووجود ارتباط وبدرجة منخفضة بين الذكاء الاجتماعي والدين، كما في دراسات (محمد، 2017) و (Malik et al, 2018) و (Alkhaldi, & Alkhutaba, 2018).

أما من حيث درجة الذكاء الاجتماعي فقد توصلت إلى ثلاث نتائج مختلفة، منها ما أظهر أن درجة الذكاء الاجتماعي كانت مرتفعة، ومنها ما كان متوسطاً، ومنها ما كان منخفضاً.

ومن حيث الفروقات فقد كان هناك تباين واختلاف واضح في النتائج، فقد اتضح وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات: الجنس والتخصص ومكان السكن والتحصيل الدراسي والعمر، بينما أوضحت نتائج دراسات أخرى عدم وجود فرق تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي.

كذلك جاءت نتائج الدراسات المتعلقة بالطموح متباينة ومتنوعة، فقد اتضح وجود علاقة معنوية بين فاعلية الذات الأكاديمية والطموح، وعدم وجود فروق في مقياس الطموح تعزى لمتغيرات الجنس والتقدير الجامعي والجامعة، ووجود فروق في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس، ووجود

مستوى عال من الطموح، وعدم فروق دالة إحصائياً حسب متغيرات النوع والتخصص ومكان السكن، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس على مقياس الطموح الأكاديمي، وعدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين أبعاد الطموح الأكاديمي والانجاز الأكاديمي، ووجود علاقة بين الرضا عن التخصص الدراسي ومستوى الطموح حسب متغيري الجنس والتخصص، ووجود نسب متفاوتة في مقياس مستوى الطموح الأكاديمي، واتضح وجود دور وبدرجة متوسطة للحالة الاجتماعية والوضع المهني العالي والنمو الوظيفي على الطموح الأكاديمي لدى الطلبة، واتضح عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوي الطموح والتحصيل الدراسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الطموح، ومنها دراسات (Barsukova, 2017) وسرحان ورمضان (2016).

بينما اتضح من نتائج دراسات أخرى وجود فروق فروق في مستوى الطموح تبعاً لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص، وأن مستوى الطموح الأكاديمي جيد ومتوسط، ووجود فروق في مقياس الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير السكن، ووجود أثر للقلق الاجتماعي وبدرجة عالية على التحصيل والطموح، ووجود أثر وبدرجة عالية للطموح الأكاديمي على التحصيل الدراسي، ووجود علاقة إيجابية بين الاتزان الانفعالي ومستوى الطموح الأكاديمي، ووجود فروق في الطموح الأكاديمي تعزى للتحصيل الدراسي، واتضح عدم وجود تأثير لمتغيرات الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والمكانة المهنية للوالدين، ووجود علاقة إيجابية بين الطموح والتحصيل الأكاديمي، ومنها دراسات (Malik et al, 2018)، و(صبيبة، 2018) و(بن التواني، 2014)، و(Judge, & Mueller 2012) و(بركات، 2008).

## الفصل الثالث:

---

### المنهجية والإجراءات:

#### 3.1 مقدمة:

يتناول هذا الفصل المنهج المتبع في هذه الدراسة، ويتضمن وصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة في إجراء الدراسة الحالية، وذلك من حيث وصف لمجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة التي اختيرت بها العينة، ووصفاً لأدوات الدراسة وطرق إعدادها، وإجراءات الصدق والثبات لهذه الأدوات، وخطوات تطبيقها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات بهدف التوصل إلى النتائج.

#### 3.2 منهجية الدراسة:

تعد هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي من أجل تحقيق أهدافها، فقد تمّ استخدامه لوصف الظاهرة موضوع الدراسة وتحليل البيانات التي تمّ الحصول عليها من تفرغ الاستبانة، وبيان العلاقة بين المكونات والآراء التي طرحت في الاستبانة، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وإذ يعدّ هذا المنهج أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للفحص والتحليل.

### 3.3 مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس من الجامعات الفلسطينية الست وهي جامعات: (القدس، والخليل، وبيت لحم، والنّجاح الوطنية، والاستقلال، والقدس المفتوحة)، والملتحقين في هذه المدارس للعام الدراسي 2019 - 2020، والبالغ عددهم حوالي (49) ألف طالب منتظم بحسب إحصاءات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.

### 4.3 عينة الدراسة:

استخدمت الباحثة عينة عشوائية بسيطة في هذه الدراسة، والتي تعدّ من العينات التي تجعل لكل فرد من أفراد المجتمع نفس فرصة الإختيار في العينة، وتضمن هذه الطريقة أخذ عينة من المجتمع بطريقة تضمن أن يكون لكل فرد من أفراد المجتمع فرصة متكافئة، وممثلة لمجتمعها الأصلي، دون أن تترك مجالاً للباحث أن يتدخل في الاختيار، فقد تمّ توزيع (500) استبانة على الجامعات الست، منها (150) استبانة ورقية في جامعة الاستقلال، و(350) استبانة تمّ توزيعها بالطريقة الالكترونية نظراً لإغلاق الجامعات الفلسطينية بسبب حالة الطوارئ التي تمّ إعلانها في فترة إعداد الدراسة بسبب تفشي وباء كورونا، وبعد استرجاع الاستبانة اتضح أنّ عدد الاستبانة الصالحة للتحليل الإحصائي (474) استبانة، وذلك كما هو موضح في الجدول (3.1)، حيث اتضح أنّ نسبة الذكور قد بلغت

(33.8%) بينما بلغت نسبة الإناث (66.2%)، ويتضح أنّ توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص أنّ نسبة تخصصات العلوم الإنسانية (78.7%)، ونسبة تخصصات العلوم الطبيعية قد بلغت (21.3%)، وجاء توزيع أفراد العينة حسب متغير السنة، أنّ نسبة سنة رابعة فأكثر قد بلغت (46.4%)، ونسبة سنة ثانية قد بلغت (20.7%)، ونسبة طلبة سنة أولى قد بلغت (16.7%)، وبلغت نسبة طلبة سنة ثالثة (16.2%)، جاء توزيع أفراد العينة حسب متغير مستوى دخل العائلة أنّ نسبة الفئة (3000-5000) قد بلغت (44.9%)، ونسبة الفئة (أقل من 3000) قد حصلت على نسبة (31.0%)، ونسبة الفئة (أكثر من 5000) قد حصلت على نسبة (24.1%).

وجاء توزيع أفراد العينة حسب متغير التقدير الأكاديمي أنّ نسبة جيد جداً قد بلغت (50.6%)، وقد بلغت نسبة الفئة (32.3%)، وقد بلغت نسبة الفئة ممتاز قد بلغت (17.1%)، وجاء توزيع أفراد العينة حسب متغير الجامعة أنّ نسبة طلبة جامعة الاستقلال قد بلغت (31.4%)، ثم طلبة جامعة القدس وبنسبة (24.9%)، ثم طلبة جامعة الخليل وبنسبة (19.8%)، ثم طلبة جامعة القدس المفتوحة وبنسبة (16.7%)، ثم طلبة جامعة النجاح وبنسبة (5.5%)، ثم طلبة جامعة بيت لحم وبنسبة (1.7%) فقط.

وفيما يأتي توضيح لخصائص عينة الدراسة

جدول (3.1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب خصائصهم الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	160	33.8%
	أنثى	314	66.2%
التخصص	علوم إنسانية	373	78.7%
	علوم طبيعية	101	21.3%
السنة الدراسية	أولى	79	16.7%

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
	ثانية	98	20.7%
	ثالثة	77	16.2%
	رابعة فأكثر	220	46.4%
مستوى دخل العائلة	أقل من 3000	147	31.0%
	من 3000-5000	213	44.9%
	أكثر من 5000	114	24.1%
التقدير الأكاديمي	ممتاز	81	17.1%
	جيد جداً	240	50.6%
	جيد فأقل	153	32.3%
الجامعة	القدس	118	24.9%
	الخليل	94	19.8%
	بيت لحم	8	1.7%
	النجاح	26	5.5%
	الاستقلال	149	31.4%
	القدس المفتوحة	79	16.7%
المجموع		474	100%

### 3.5 أداة الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة أداة الاستبانة، وقد تكونت من ثلاثة أقسام رئيسة، الأول يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية، وهي: متغير الجنس وله مستويان: ذكر وأنثى، ومتغير التخصص وله مستويان: علوم إنسانية وعلوم طبيعية، ومتغير السنة الدراسية وله أربعة مستويات وهي: أولى وثانية وثالثة ورابعة فأكثر، ومتغير مستوى دخل العائلة، وله ثلاثة مستويات وهي: (أقل من 3000، ومن 3000-5000، وأكثر من 5000)، ومتغير التقدير الأكاديمي وله ثلاثة مستويات وهي: ممتاز وجيد جداً وجيد،

ومتغير الجامعة، وله ستة مستويات وهي: القدس والخليل وبيت لحم والنجاح، والاستقلال، والقدس المفتوحة.

أما القسم الثاني فهو مقياس الذكاء الاجتماعي ومكوّن من (36) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وبواقع (9) فقرات لكل بُعد، وكانت على النحو الآتي: البعد الأول: القدرة على التعامل مع الآخرين، والبعد الثاني: التواصل الاجتماعي، والبعد الثالث: الاستجابة للآخرين، والبعد الرابع: التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية.

أما القسم الثالث فهو مقياس الطموح الأكاديمي ومكون من (30) فقرة.

### 3.6 صدق الأداة:

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزعت الباحثة الاستبانة على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية. من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

**جدول (3.2): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات**

**مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية**



الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.400**	0.000	13	0.502**	0.000	25	0.117*	0.011
2	0.384**	0.000	14	0.403**	0.000	26	0.373**	0.000
3	0.351**	0.000	15	0.481**	0.000	27	0.442**	0.000
4	0.156**	0.001	16	0.164**	0.000	28	0.431**	0.000
5	0.379**	0.000	17	0.437**	0.000	29	0.494**	0.000
6	0.336**	0.000	18	0.568**	0.000	30	0.449**	0.000
7	0.191**	0.000	19	0.503**	0.000	31	0.403**	0.000
8	0.350**	0.000	20	0.249**	0.000	32	0.426**	0.000
9	0.203**	0.000	21	0.565**	0.000	33	0.258**	0.000
10	0.305**	0.000	22	0.530**	0.000	34	0.520**	0.000
11	0.348**	0.000	23	0.394**	0.000	35	0.291**	0.000
12	0.528**	0.000	24	0.137**	0.003	36	0.308**	0.000

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.464**	0.000	11	0.370**	0.000	21	0.534**	0.000
2	0.493**	0.000	12	0.204**	0.000	22	0.467**	0.000
3	0.358**	0.000	13	0.550**	0.000	23	0.494**	0.000
4	0.470**	0.000	14	0.452**	0.000	24	0.368**	0.000
5	0.447**	0.000	15	0.480**	0.000	25	0.378**	0.000
6	0.358**	0.000	16	0.455**	0.000	26	0.424**	0.000
7	0.524**	0.000	17	0.549**	0.000	27	0.518**	0.000
8	0.189**	0.000	18	0.445**	0.000	28	0.488**	0.000
9	0.556**	0.000	19	0.371**	0.000	29	0.496**	0.000
10	0.302**	0.000	20	0.479**	0.000	30	0.279**	0.000

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### 3.7 ثبات الدراسة:

قامت الباحثة من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لفقرات

الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة

الجامعات الفلسطينية (0.895)، و(0.837) لمستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية. وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفى بأغراض الدراسة. ويبين الجدول التالي نتائج اختبار كرونباخ الفا للأبعاد والدرجة الكلية:

جدول (3.4): معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

معامل الثبات	المجالات
0.801	القدرة على التعامل مع الآخرين
0.810	التواصل الاجتماعي
0.858	الاستجابة للآخرين
0.837	التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية
0.895	الدرجة الكلية لمستوى الذكاء الاجتماعي
0.837	الدرجة الكلية لمستوى الطموح الاكاديمي

### 3.8 متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

1- النوع: وله مستويان: ذكر، وأنثى.

2- التخصص: وله مستويان: علوم إنسانية، وعلوم طبيعية

3- السنة الدراسية: وله أربعة مستويان: سنة أولى، وسنة ثانية، وسنة ثالثة، وسنة رابعة.

4- مستوى دخل العائلة بالشيكل: وله ثلاثة مستويات: أقل من 3000، ومن 3000 - 5000، وأكثر من 5000.

5- التقدير الأكاديمي: وله ثلاثة مستويان: ممتاز، وجيد جداً، وجيد

6- الجامعة: وله ستة مستويات: القدس، والخليل، وبيت لحم، والنجاح، والاستقلال، والقدس المفتوحة.

ثانياً: المتغير التابعة:

العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

### 3.9 صعوبات الدراسة:

واجهت الباحثة صعوبة واحدة تمثلت في ظروف إغلاق الجامعات الفلسطينية بسبب تفشي وباء كورونا، إذ لم يتسنى لها توزيع الاستبانة بطريقة واحدة، كذلك تسبب هذا الأمر بتأخير إجراء الدراسة، أما إجراء توزيع الاستبانة والحصول على المراجع، فقد لاحظت الباحثة تعاون طلبة الجامعات الفلسطينية، كذلك توفر المراجع المناسبة لإعداد هذه الدراسة.

### 3.10 الاخلاقيات العلمية:

تمّ تعريف الطلبة عينة الدراسة والذي قاموا بتعبئة الاستبانة بأنه سيتم الحفاظ على سرية المعلومات الشخصية الخاصة بعينة البحث، كذلك قرار المشاركة في البحث من اختيارهم، وتم تفرغ الاستبانات بحسب استجابات الطلبة لها دون أي تدخل من الباحثة، إضافة لذلك تمّ عزو الآراء الواردة في المادة النظرية إلى أصحابها.

### 3.11 إجراءات الدراسة:

اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات لإجراء هذه الدراسة، وهي كالآتي:

- تمّ تحديد مشكلة الدراسة بعد الإطلاع واقع الطلبة الجامعيين في بعض من الجامعات الفلسطينية من حيث الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي، والإطلاع على مجموعة متنوعة من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت هذين المفهومين.
- ثم اطلعت الباحثة مجموعة من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوعي الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي، وما يتعلق بهما من مفاهيم ونظريات.

- تمّ تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وهم الطلبة الجامعيين من ست جامعات فلسطينية من مختلف محافظات الضفة الغربية.
- تم تصميم أداة الدراسة: هي عبارة عن مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الطموح الأكاديمي، لتطبيقها على طلبة من ست جامعات فلسطينية، وتمّ اختيار المقياسين بالرجوع إلى البحوث والدراسات المحكّمة السابقة، والكتب ذات الصلة بموضوعي الدراسة.
- تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين لأخذ ملاحظاتهم واقتراحاتهم بما يتعلق بالصياغة والمحتوى والبناء للوصول إلى الصورة النهائية لهذه الأداة.
- تمّ توزيع الاستبانة بطريقتين على أفراد عينة الدراسة، الأولى ورقية وعلى طلبة جامعة الاستقلال، والثانية بالطريقة الالكترونية نظراً لظروف الطوارئ التي تشهدها المحافظات الفلسطينية، ثم تمّ جمعها والتأكد من عددها، حيث تم توزيع (500) استبانة وتمّ استرجاع (474) استبانة خضعت للتحليل الإحصائي، ومن قامت الباحثة بتفريغها لاسترجاع النتائج بعد تحليلها إحصائياً باستخدام الأنواع الإحصائية المناسبة لمتغيرات الدراسة.

### 3.12 المعالجة الإحصائية للبيانات:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لقياس الصدق والثبات، اختبار ت (T- test) عند وجود فئتين فقط للمتغير الثابت، واختبار تحليل التباين الأحادي (One way analyses of variance) عند وجود أكثر من فئتين للمتغير الثابت، واختبار توكي (Tukey test) لقياس للمقارنات الثنائية البعدية لقياس الفروق بين فئات المتغير الواحد، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا. وذلك

باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS، وتمّ تحديد الدرجات بحسب مدى المتوسط الحسابي وذلك كما هو موضح في الجدول (5.3) الآتي:

جدول (5.3) مفتاح التصحيح:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
متدنية	2.33-1.00
متوسطة	3.67-2.34
كبيرة	5.00-3.68

#### الفصل الرابع:

#### نتائج الدراسة وتحليلها:

#### 1.4 مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي توصلت إليها كباحثة عن موضوع الدراسة، وهو (الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية) وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها.

#### 4.2 نتائج أسئلة الدراسة:

## 4.2.1 نتيجة السؤال الأول:

نص السؤال: ما درجة الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية، واستخراج الدرجات لاستجابة أفراد العينة على جميع الأبعاد الأربعة لمقياس الذكاء الاجتماعي، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.1) الآتي:

جدول (4.1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية والدرجات لمجالات الدراسة

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي الكلي	الانحراف المعياري الكلي	الدرجة
1	القدرة على التعامل مع الآخرين	3.54	0.92	متوسطة
2	التواصل الاجتماعي	4.0	0.83	عالية
3	الاستجابة للآخرين	3.66	0.93	متوسطة
4	التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية	3.93	0.83	عالية
	الدرجة الكلية للمقياس	3.78	0.877	عالية

يتضح من هذه البيانات أنّ درجة الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية عالية، حيث بلغت الدرجة الكلية لهذا المقياس (3.78) وهي درجة عالية، وانحراف معياري بلغ (0.877)، وقد جاء البعد الثاني وهو (التواصل الاجتماعي) على الترتيب الأول وبمتوسط حسابي كلي بلغ (4.0) وبدرجة عالية، وجاء البعد الرابع وهو (التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية) بالمرتبة الثانية وبمتوسط حسابي كلي بلغ (3.93) وبدرجة عالية، وجاء البعد الثالث وهو (الاستجابة للآخرين) بالمرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي بلغ (3.66) وبدرجة متوسطة، بينما حصل البعد الأول وهو (القدرة على التعامل مع الآخرين) على المرتبة الرابعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) وبدرجة متوسطة.

ولمعرفة درجات أبعاد مقياس الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخراج الدرجات لاستجابة أفراد العينة على الأبعاد الأربعة لمقياس الذكاء الاجتماعي كلّ على حدة، وذلك كما يأتي:

#### أولاً: بعد القدرة على التعامل مع الآخرين:

لمعرفة درجة القدرة على التعامل مع الآخرين، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخراج الدرجات، لاستجابة أفراد العينة على بُعد القدرة على التعامل مع الآخرين من مقياس الذكاء الاجتماعي، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (4.2) الآتي:

جدول (4.2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لاستجابة أفراد العينة على بُعد القدرة على التعامل مع الآخرين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أستطيع التعامل مع من هم أكبر مني سنّاً	4.36	0.67	عالية
2	أحترم الأفراد الأكبر مني سنّاً	4.50	0.68	عالية
3	أمتنع عن مقاطعة الحديث لمن هم أكبر مني سنّاً	4.03	0.98	عالية
4	يمنتع الكبار عن الحديث معي	2.16	1.05	منخفضة
5	أندمج مع الأكبر من سنّاً بسهولة	3.90	0.89	عالية
6	أتعامل مع الأفراد الأصغر مني بسهولة	3.98	0.86	عالية
7	أجد صعوبة في التعامل مع من هم أصغر مني سنّاً	2.53	1.09	متوسطة
8	أفهم ما يقصده الأصغر مني سنّاً بسهولة	3.88	0.84	عالية
9	أفتقر إلى طريقة التعامل الجيدة مع الأصغر سنّاً	2.52	1.20	متوسطة

متوسطة	0.92	3.54	الدرجة الكلية
--------	------	------	---------------

يتضح من البيانات الواردة في الجدول رقم (4.2) أنّ درجة بعد (التعامل مع الآخرين) جاءت متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.54) ويتضح أنّ الفقرة رقم (2) وهي "أحترم الأفراد الأكبر مني سناً"، قد حصلت على أعلى متوسط حسابي وبلغ (4.5)، تليها الفقرة رقم (1) وهي "أستطيع التعامل مع من هم أكبر مني سناً" وبمتوسط حسابي بلغ (4.36). بينما حصلت الفقرة رقم (4) وهي "يمتع الكبار عن الحديث معي" على أقل متوسط حسابي وبلغ (2.16).

#### ثانياً: بعد التواصل الاجتماعي:

لمعرفة درجة البعد الثاني وهو (التواصل الاجتماعي)، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخراج الدرجات، لاستجابة أفراد العينة على هذا البعد من مقياس الذكاء الاجتماعي، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (4.3) الآتي:

#### جدول (4.3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لاستجابة أفراد العينة على بُعد التواصل الاجتماعي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
عالية	0.90	4.05	أشارك من هم أصغر مني سناً المسرات والأحزان	1
عالية	0.65	4.29	أستطيع إقامة علاقات طيبة مع الأكبر والأصغر مني سناً	2
عالية	0.74	4.24	أشارك الآخرين أحزانهم وأفراحهم	3
عالية	0.81	4.04	لدي المقدرة على فهم مقاصد الآخرين	4
عالية	0.81	4.39	استمتع لمجرد وجودي مع أصدقائي	5
عالية	0.81	4.27	أشعر بالحزن عندما يصيب أحد بسوء	6
متوسطة	1.13	2.59	أجد صعوبة في التواصل مع الآخرين	7
عالية	0.79	4.23	أقدم التهاني للآخرين في المناسبات السارة	8



عالية	0.86	3.93	أفهم ما يقصده الآخريين بسهولة	9
عالية	<b>0.83</b>	<b>4.00</b>	<b>الدرجة الكلية</b>	

يظهر من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن درجة بُعد (التواصل مع الآخريين) جاءت عالية وبمتوسط حسابي بلغ (4.0)، ويتضح أن الفقرة رقم (5) وهي "استمتع لمجرد وجودي مع أصدقائي" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي وبلغ (4.39)، تليها الفقرة رقم (6) وهي "أشعر بالحزن عندما يصيب أحد بسوء" وبمتوسط حسابي بلغ (4.27)، بينما حصلت الفقرة رقم (7) وهي "أجد صعوبة في التواصل مع الآخريين" على أقل متوسط حسابي وبلغ (2.59).

#### ثالثاً: بُعد الاستجابة للآخريين:

لمعرفة درجة بُعد الثالث وهو بُعد (الاستجابة للآخريين)، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخراج الدرجات، لاستجابة أفراد العينة على هذا البعد من مقياس الذكاء الاجتماعي، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (4.4) الآتي:

#### جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لاستجابة أفراد العينة على بُعد الاستجابة للآخريين

الرقم	الدرجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفقرة
1	عالية	3.83	0.84	أحرص على تلبية مطالب الآخريين
2	عالية	3.36	0.91	احتاج وقتاً للتفكير والاستجابة للآخريين
3	عالية	4.18	0.77	أبادر لتقديم المساعدة والعون للآخريين
4	عالية	4.07	0.84	أساعد الآخريين دون تردد
5	عالية	4.22	0.83	أقف عندما يبادر أحدهم لتحيتي وبصافحتي
6	متوسطة	2.57	1.26	ينزعج الآخريين مني بسبب عدم احترامي للوقت
7	متوسطة	2.48	1.16	يتضايق الناس من تصرفاتي في المواقف الاجتماعية
8	عالية	3.99	0.92	لدي المقدرة للتحدث مع جميع الأفراد وبمختلف

			الأعمار	
عالية	0.84	4.27	أقدر مشاعر الآخرين	9
متوسطة	0.93	3.66	الدرجة الكلية	

يتضح من هذه البيانات أنّ درجة الاستجابة للآخرين لدى طلبة الجامعات الفلسطينية قد حصلت على درجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.66)، ويتضح أنّ الفقرة رقم (9) وهي "أقدر مشاعر الآخرين" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي وبلغ (4.27)، تليها الفقرة رقم (5) وهي "أقف عندما يبادر أحدهم لتحيتي وبصافحني" وبمتوسط حسابي بلغ (4.22)، بينما حصلت الفقرة رقم (7) وهي "يتضايق الناس من تصرفاتي في المواقف الإجتماعية" على أقل متوسط حسابي وبلغ (2.48).

#### رابعاً: بُعد التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية:

لمعرفة درجة البُعد الرابع وهو بُعد (التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية)، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخراج الدرجات، لاستجابة أفراد العينة على هذا البُعد من مقياس الذكاء الاجتماعي، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (4.5) الآتي:

جدول (4.5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لاستجابة أفراد العينة على بُعد التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أشعر بالآخرين في مختلف المواقف	4.24	0.78	عالية
2	أقدر الناس الذين أتعامل معهم	4.30	0.66	عالية

3	أكتسب المزيد من الخبرة في المواقف الإجتماعية المختلفة	4.28	0.70	عالية
4	يتأثر الاخرين بأفكاري ومبادئ الإجتماعية	3.83	0.81	عالية
5	لدي القدرة على اقتناع الآخرين والتأثير فيهم	3.90	0.88	عالية
6	أرتبك في بعض المواقف الإجتماعية	3.59	1.03	متوسطة
7	أنتصرف على نحو يليق بالموقف الاجتماعي	4.07	0.78	عالية
8	اشعر بالخوف و القلق من بعض المواقف الاجتماعية	3.61	1.00	متوسطة
9	أحزن لحزن الناس	3.60	0.84	متوسطة
	<b>الدرجة الكلية</b>	<b>3.94</b>	<b>0.83</b>	<b>عالية</b>

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4.5) أن درجة بُعد (التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية) لدى طلبة الجامعات الفلسطينية قد كانت مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.94)، ويتضح أنّ الفقرة رقم (2) وهي "أقدر الناس الذين أتعامل معهم" قد حصلت على أعلى متوسط حسابي وبلغ (4.3)، تليها الفقرة رقم (3) وهي "أكتسب المزيد من الخبرة في المواقف الاجتماعية المختلفة" وبمتوسط حسابي بلغ (4.28)، بينما حصلت الفقرة رقم (6) وهي "أرتبك في بعض المواقف الاجتماعية" على أقل متوسط حسابي وبلغ (3.59).

#### 4.2.2 نتيجة السؤال الثاني:

نص السؤال: ما درجة الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخراج الدرجات لاستجابة أفراد العينة على جميع فقرات مقياس الطموح الأكاديمي، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.6) الآتي:

جدول (4.6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لاستجابة أفراد العينة على جميع فقرات مقياس الطموح الأكاديمي

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
عالية	0.80	3.70	احمل نفسي المسؤولية عند رسوبي	.1
متوسطة	0.97	3.04	اشعر كثيراً بالملل عند القيام بعمل واحد طويل	.2
متوسطة	0.87	3.41	اخشى المغامرات دوماً خوفاً من الفشل	.3
متوسطة	0.86	3.09	اعتبر نفسي قنوعاً ارضى بالقليل	.4
متوسطة	0.90	2.89	اشعر احياناً ان الناس لا يعطوني قدرتي	.5
متوسطة	0.84	3.53	اشعر احياناً بأني بلا هدف	.6
عالية	0.76	3.68	اطمع ان تكون لي شخصيتي المتزنة	.7
عالية	0.67	3.82	اعتبر طموحاتي الدراسية اهم اهدافي	.8
متوسطة	1.04	2.80	ارغب ان اسمو بحياتي الى اعلى المراتب	.9
متوسطة	0.93	2.69	استسلم للفشل	.10
متوسطة	0.90	2.89	افاقي الدراسية محدودة	.11
متوسطة	0.80	3.43	اتجنب المواقف الاجتماعية التي اكون محوراً فيها	.12
متوسطة	0.99	3.01	راضي عن المستوى المعيشي بشكل عام	.13
متوسطة	0.87	3.50	اشعر بالاحباط من رفض الناس وتجاهلهم لي	.14
عالية	0.73	3.68	احب ان اقوم بأعمال كثيرة بالعمل الاجتماعي	.15
متوسطة	0.72	3.66	لدي القدرة على التفاعل مع الاخرين	.16
متوسطة	0.77	3.64	استطيع ان اركز انتباهي بصورة جيدة	.17
متوسطة	0.71	3.66	استطيع ان اربط المقدمات بالنتائج وايجاد الحلول	.18
متوسطة	0.74	3.62	احب ان اقدم افضل عمل دراسي في القسم	.19
عالية	0.80	3.68	لدي القدرة على التفاعل مع الاخرين	.20
متوسطة	0.80	3.44	اترقب النتائج والعلامات بشغف	.21
متوسطة	0.81	3.39	استطيع التركيز في مراجعة الدروس	.22
متوسطة	0.83	3.28	اتخذ القرارات الدراسية بسهولة	.23
متوسطة	0.81	3.43	اشعر بالتعب عند المراجعة	.24

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة	الرقم
عالية	0.68	3.76	افكاري عن ادائي الدراسي ايجابي	.25
عالية	0.64	3.79	افضل ان اقوم بأعمالي الدراسية بنفسي	.26
متوسطة	0.92	3.31	اطمح ان اكون دائماً متفوقاً	.27
متوسطة	1.01	3.00	لدي ايمان تام بالحظ	.28
متوسطة	1.03	3.02	مستواي المعيشي له تأثير في ادائي الدراسي	.29
متوسطة	1.28	3.40	المستوى التعليمي لوالداي له تأثير في طموحي	.30
متوسطة	<b>0.85</b>	<b>3.37</b>	<b>الدرجة الكلية</b>	

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4.6) أن درجة الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية كان متوسطاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذا المقاس (3.37)، وقد حصلت (7) فقرات على درجة عالية مقابل (23) فقرة حصلت على درجة متوسطة، وقد جاءت الفقرة رقم (8) وهي "اعتبر طموحاتي الدراسية اهم اهدافي" بأعلى متوسط حسابي وبلغ (3.82) تليها الفقرة رقم (26) وهي "افضل ان اقوم بأعمالي الدراسية بنفسي" وبمتوسط حسابي بلغ (3.79)، بينما حصلت الفقرة رقم (10) وهي "استسلم للفشل" على أقل متوسط حسابي وبلغ (2.69).

وتتضح أكثر مظاهر الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بما يأتي:

- يعتبر الطلبة أن طموحاتهم الدراسية هي أهم أهدافهم.
- يفضلون القيام بالأعمال الدراسية بأنفسهم.
- غالباً ما تكون أفكارهم عن الأداء الدراسي إيجابية.
- يحملون أنفسهم المسؤولية عند الرسوب.
- يطمح الطالب منهم بأن تكون له شخصيته المتزنة.
- يحبون القيام بأعمال كثيرة بالعمل الاجتماعي.

- لديهم القدرة على التفاعل مع الآخرين.

وتتضح أقل مظاهر الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بما يأتي:

- الاستسلام للفشل.
- لا توجد رغبة عالية بالسمو بالحياة إلى أعلى المراتب.
- لديهم آفاق دراسية محدودة.
- ينتابهم الشعور أحياناً أنّ الناس لا يعطونهم قدرهم.
- الشعور كثيراً بالملل عند القيام بعمل واحد طويل.

### 4.2.3 نتائج السؤال الثالث:

ما العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟  
 للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله لفرضية التالية:  
 لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) بين مستوى الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين مستوى الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية.

جدول (4.7): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية

المتغيرات	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
-----------	--------------	---------------

0.000	0.381	القدرة على التعامل مع الآخرين	مستوى الطموح الاكاديمي
0.000	0.246	التواصل الاجتماعي	
0.000	0.312	الاستجابة للآخرين	
0.000	0.303	التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية	
<b>0.000</b>	<b>0.406</b>	<b>الدرجة الكلية</b>	

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.406)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين مستوى الذكاء الاجتماعي والطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وكذلك للأبعاد. أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية زاد ذلك من مستوى الطموح الاكاديمي لديهم. والعكس صحيح.

#### 4.2.4 نتيجة السؤال الرابع:

نص السؤال: هل تختلف درجة الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، السنة الدراسية، مستوى دخل العائلة، التقدير الاكاديمي، الجامعة)؟

للإجابة عن هذه الفرضية تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس "

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس.

**جدول (4.8): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس**

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
القدرة على التعامل مع الآخرين	ذكر	160	3.6069	0.47319	2.665	*0.008
	أنثى	314	3.5071	0.33275		
التواصل الاجتماعي	ذكر	160	3.9750	0.45171	1.007	0.315
	أنثى	314	4.0156	0.39481		
الاستجابة للآخرين	ذكر	160	3.6951	0.48508	1.252	0.211
	أنثى	314	3.6454	0.36386		
التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية	ذكر	160	3.8667	0.47187	2.536	*0.012
	أنثى	314	3.9710	0.39674		
الدرجة الكلية	ذكر	160	3.7859	0.36249	0.039	0.969
	أنثى	314	3.7848	0.28342		

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.039)، ومستوى الدلالة (0.969)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس، وكذلك للأبعاد ما عدا بعد القدرة على التعامل مع الآخرين وكانت الفروق لصالح الذكور، وبعد التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية، حيث كانت الفروق لصالح الإناث. وبذلك تم قبول الفرضية الأولى.

#### نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الذكاء الاجتماعي

لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص "



تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص.

**جدول (4.9): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص**

الأبعاد	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
القدرة على التعامل مع الآخرين	علوم إنسانية	373	3.5591	0.40151	2.225	0.027
	علوم طبيعية	101	3.4730	0.32798		
التواصل الاجتماعي	علوم إنسانية	373	4.0137	0.41535	1.199	0.232
	علوم طبيعية	101	3.9582	0.41212		
الاستجابة للآخرين	علوم إنسانية	373	3.6723	0.41956	1.035	0.301
	علوم طبيعية	101	3.6249	0.36678		
التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية	علوم إنسانية	373	3.9389	0.42880	0.310	0.756
	علوم طبيعية	101	3.9241	0.41720		
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	373	3.7960	0.31829	1.458	0.145
	علوم طبيعية	101	3.7450	0.28535		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.458)، ومستوى الدلالة (0.145)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص، وكذلك للأبعاد ما عدا بعد القدرة على التعامل مع الآخرين، حيث كانت الفروق لصالح العلوم الإنسانية. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية.

#### نتائج الفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الذكاء

الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية"

ولفحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى

الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية.

جدول (4.10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية

الأبعاد	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القدرة على التعامل مع الآخرين	أولى	79	3.5556	0.37108
	ثانية	98	3.5601	0.41510
	ثالثة	77	3.5253	0.44101
	رابعة فأكثر	220	3.5323	0.36385
التواصل الاجتماعي	أولى	79	4.0647	0.42463
	ثانية	98	3.9807	0.34331
	ثالثة	77	4.0043	0.47601
	رابعة فأكثر	220	3.9879	0.41813
الاستجابة للآخرين	أولى	79	3.7004	0.39599
	ثانية	98	3.6451	0.42592
	ثالثة	77	3.6595	0.44274
	رابعة فأكثر	220	3.6571	0.39540
التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية	أولى	79	3.9691	0.46632
	ثانية	98	3.9093	0.47553
	ثالثة	77	3.9567	0.38581
	رابعة فأكثر	220	3.9283	0.40212
الدرجة الكلية	أولى	79	3.8224	0.30297
	ثانية	98	3.7738	0.32531
	ثالثة	77	3.7864	0.33977
	رابعة فأكثر	220	3.7764	0.29991

يلاحظ من الجدول رقم (4.10) وجود فروق ظاهرية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة

الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين

الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (4.11):

جدول (4.11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
---------	--------------	----------------	--------------	----------------	-------------------	---------------

0.901	0.194	0.029	3	0.088	بين المجموعات	القدرة على التعامل مع الآخرين
		0.152	470	71.228	داخل المجموعات	
			473	71.316	المجموع	
0.510	0.772	0.133	3	0.399	بين المجموعات	التواصل الاجتماعي
		0.172	470	81.007	داخل المجموعات	
			473	81.406	المجموع	
0.827	0.298	0.050	3	0.150	بين المجموعات	الاستجابة للآخرين
		0.168	470	78.964	داخل المجموعات	
			473	79.114	المجموع	
0.775	0.370	0.067	3	0.202	بين المجموعات	التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية
		0.182	470	85.620	داخل المجموعات	
			473	85.822	المجموع	
0.699	0.476	0.046	3	0.139	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.098	470	45.896	داخل المجموعات	
			473	46.036	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.476) ومستوى الدلالة (0.699) وهي أكبر من مستوى الدلالة

( $0.05 \geq \alpha$ ) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات

الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية، وكذلك للأبعاد. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

#### نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الذكاء الاجتماعي

لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة"

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى

الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة.

جدول (4.12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة

الأبعاد	مستوى دخل العائلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القدرة على التعامل مع	أقل من 3000	147	3.5049	0.42959

0.33914	3.5483	213	من 5000-3000	الآخرين
0.41720	3.5731	114	أكثر من 5000	
0.43063	3.9872	147	أقل من 3000	التواصل الاجتماعي
0.42176	3.9807	213	من 5000-3000	
0.37749	4.0604	114	أكثر من 5000	الاستجابة للآخرين
0.45652	3.6455	147	أقل من 3000	
0.39388	3.6562	213	من 5000-3000	
0.37185	3.6949	114	أكثر من 5000	التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية
0.42570	3.9327	147	أقل من 3000	
0.42838	3.9056	213	من 5000-3000	
0.41912	3.9961	114	أكثر من 5000	
0.34733	3.7676	147	أقل من 3000	الدرجة الكلية
0.29382	3.7727	213	من 5000-3000	
0.29451	3.8311	114	أكثر من 5000	

يلاحظ من الجدول رقم (4.12) وجود فروق ظاهرية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة

الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل

التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (4.13):

**جدول (4.13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء**

**الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة**

مستوى الدلالة	قيمة "ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الأبعاد
0.347	1.062	0.160	2	0.320	بين المجموعات	القدرة على التعامل مع الآخرين
		0.151	471	70.996	داخل المجموعات	
			473	71.316	المجموع	
0.222	1.509	0.259	2	0.518	بين المجموعات	التواصل الاجتماعي
		0.172	471	80.887	داخل المجموعات	
			473	81.406	المجموع	
0.601	0.509	0.085	2	0.171	بين المجموعات	الاستجابة للآخرين
		0.168	471	78.943	داخل المجموعات	
			473	79.114	المجموع	

0.186	1.687	0.305	2	0.610	بين المجموعات	التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية
		0.181	471	85.212	داخل المجموعات	
			473	85.822	المجموع	
0.194	1.646	0.160	2	0.320	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.097	471	45.716	داخل المجموعات	
			473	46.036	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.646) ومستوى الدلالة (0.194) وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة، وكذلك للأبعاد. وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

#### نتائج الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي".

ولفحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.

جدول (4.15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التقدير الأكاديمي	الأبعاد
0.36421	3.6214	81	ممتاز	القدرة على التعامل مع الآخرين
0.40692	3.5324	240	جيد جداً	
0.36682	3.5113	153	جيد فأقل	
0.40188	4.0850	81	ممتاز	التواصل الاجتماعي
0.39471	4.0176	240	جيد جداً	
0.44359	3.9332	153	جيد فأقل	
0.36303	3.6420	81	ممتاز	الاستجابة للآخرين
0.42061	3.6593	240	جيد جداً	
0.41530	3.6776	153	جيد فأقل	

0.47894	3.9904	81	ممتاز	التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية
0.39597	3.9384	240	جيد جداً	
0.44120	3.9027	153	جيد فأقل	
0.30997	3.8347	81	ممتاز	الدرجة الكلية
0.30421	3.7869	240	جيد جداً	
0.32346	3.7562	153	جيد فأقل	

يلاحظ من الجدول رقم (4.14) وجود فروق ظاهرية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة

الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين

الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (15.4):

**جدول (15.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء**

**الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي**

مستوى الدلالة	قيمة "ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	الأبعاد
0.106	2.256	0.338	2	0.677	بين المجموعات	القدرة على التعامل مع الآخرين
		0.150	471	70.640	داخل المجموعات	
		473	71.316	المجموع		
0.020	3.946	0.671	2	1.341	بين المجموعات	التواصل الاجتماعي
		0.170	471	80.064	داخل المجموعات	
		473	81.406	المجموع		
0.809	0.212	0.036	2	0.071	بين المجموعات	الاستجابة للآخرين
		0.168	471	79.043	داخل المجموعات	
		473	79.114	المجموع		
0.323	1.133	0.205	2	0.411	بين المجموعات	التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية
		0.181	471	85.411	داخل المجموعات	
		473	85.822	المجموع		

0.186	1.691	0.164	2	0.328	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.097	471	45.708	داخل المجموعات	
			473	46.036	المجموع	

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.691) ومستوى الدلالة (0.186) وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي، وكذلك للأبعاد ما عدا بعد التواصل الاجتماعي. وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (16.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التقدير الأكاديمي

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
التواصل الاجتماعي	ممتاز	جيد جداً	0.204
		جيد فأقل	0.008
	جيد جداً	ممتاز	0.204
		جيد فأقل	0.048
	جيد فأقل	ممتاز	0.008
		جيد جداً	0.048

وكانت الفروق بين التقدير الممتاز وجيد فأقل لصالح ممتاز، وبين التقدير جيد جداً وجيد فأقل لصالح جيد جداً.

نتائج الفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الذكاء الاجتماعي

لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة"

ولفحص الفرضية السادسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة.

جدول (4.17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة

الأبعاد	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القدرة على التعامل مع الآخرين	القدس	118	3.4444	0.34162
	الخليل	94	3.5071	0.29981
	بيت لحم	8	3.8333	0.56344
	النجاح	26	3.5470	0.21297
	الاستقلال	149	3.6242	0.49024
	القدس المفتوحة	79	3.5359	0.30907
التواصل الاجتماعي	القدس	118	3.9426	0.40226
	الخليل	94	3.9858	0.41550
	بيت لحم	8	3.8333	0.67194
	النجاح	26	4.0299	0.37259
	الاستقلال	149	3.9776	0.44575
	القدس المفتوحة	79	4.1632	0.31115
الاستجابة للآخرين	القدس	118	3.6318	0.31884
	الخليل	94	3.6442	0.42037
	بيت لحم	8	3.4722	0.82242
	النجاح	26	3.5726	0.27342
	الاستقلال	149	3.6823	0.46193
	القدس المفتوحة	79	3.7398	0.38279
التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية	القدس	118	3.9181	0.36126
	الخليل	94	3.9279	0.36931



0.68751	3.7222	8	بيت لحم	الدرجة الكلية
0.30106	4.0769	26	النجاح	
0.52291	3.8874	149	الاستقلال	
0.35311	4.0380	79	القدس المفتوحة	
0.27324	3.7342	118	القدس	
0.28961	3.7663	94	الخليل	
0.55887	3.7153	8	بيت لحم	
0.20054	3.8066	26	النجاح	
0.36966	3.7929	149	الاستقلال	
0.25637	3.8692	79	القدس المفتوحة	

يلاحظ من الجدول رقم (17.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (18.4):

**جدول (18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة**

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
القدرة على التعامل مع الآخرين	بين المجموعات	2.925	5	0.585	4.004	0.001
	داخل المجموعات	68.391	468	0.146		
	المجموع	71.316	473			
التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	2.829	5	0.566	3.370	0.005
	داخل المجموعات	78.576	468	0.168		
	المجموع	81.406	473			
الاستجابة للآخرين	بين المجموعات	1.173	5	0.235	1.408	0.220
	داخل المجموعات	77.941	468	0.167		
	المجموع	79.114	473			
التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية	بين المجموعات	2.099	5	0.420	2.347	0.040
	داخل المجموعات	83.723	468	0.179		
	المجموع	85.822	473			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.958	5	0.192	1.988	0.079

		0.096	468	45.078	داخل المجموعات
			473	46.036	المجموع

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ف للدرجة الكلية قد بلغت (1.988)، وقيمة مستوى الدلالة (0.079)، أي أنه أكبر (0.05) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة، وكذلك لبعد الاستجابة للآخرين فقط. وبذلك تم قبول الفرضية السادسة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

**الجدول (19.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة**

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
القدرة على التعامل مع الآخرين	القدس	الخليل	0.236
		بيت لحم	0.006
		النجاح	0.216
		الاستقلال	0.000
		القدس المفتوحة	0.101
الخليل	القدس	القدس	0.236
		بيت لحم	0.021
		النجاح	0.638
		الاستقلال	0.021
		القدس المفتوحة	0.622
بيت لحم	بيت لحم	القدس	0.006
		الخليل	0.021
		النجاح	0.065
		الاستقلال	0.132
		القدس المفتوحة	0.037
النجاح	النجاح	القدس	0.216
		الخليل	0.638
		بيت لحم	0.065
		الاستقلال	0.343
		القدس المفتوحة	0.897

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
	الاستقلال	القدس	0.000
		الخليل	0.021
		بيت لحم	0.132
		النجاح	0.343
		القدس المفتوحة	0.098
	القدس المفتوحة	القدس	0.101
		الخليل	0.622
		بيت لحم	0.037
		النجاح	0.897
		الاستقلال	0.098
التواصل الاجتماعي	القدس	الخليل	0.446
		بيت لحم	0.466
		النجاح	0.326
		الاستقلال	0.488
		القدس المفتوحة	0.000
	الخليل	القدس	0.446
		بيت لحم	0.313
		النجاح	0.627
		الاستقلال	0.879
		القدس المفتوحة	0.005
بيت لحم	القدس	0.466	
	الخليل	0.313	
	النجاح	0.236	
	الاستقلال	0.332	
	القدس المفتوحة	0.031	
النجاح	القدس	0.326	
	الخليل	0.627	
	بيت لحم	0.236	
	الاستقلال	0.549	
	القدس المفتوحة	0.151	
الاستقلال	القدس	0.488	
	الخليل	0.879	

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
		بيت لحم	0.332
		النجاح	0.549
		القدس المفتوحة	0.001
	القدس المفتوحة	القدس	0.000
		الخليل	0.005
		بيت لحم	0.031
		النجاح	0.151
		الاستقلال	0.001
		القدس	0.867
		الخليل	0.206
التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية	القدس	بيت لحم	0.084
		النجاح	0.556
		الاستقلال	0.052
		القدس المفتوحة	-0.11990
	الخليل	القدس	0.867
		بيت لحم	0.187
		النجاح	0.112
		الاستقلال	0.468
		القدس المفتوحة	0.089
	بيت لحم	القدس	0.206
الخليل		0.187	
النجاح		0.039	
الاستقلال		0.282	
القدس المفتوحة		0.045	
النجاح	القدس	0.084	
	الخليل	0.112	
	بيت لحم	0.039	
	الاستقلال	0.036	
	القدس المفتوحة	0.684	
الاستقلال	القدس	0.556	
	الخليل	0.468	
	بيت لحم	0.282	
	النجاح	0.036	

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
	القدس المفتوحة	القدس المفتوحة	0.011
		القدس	0.052
		الخليل	0.089
		بيت لحم	0.045
		النجاح	0.684
		الاستقلال	0.011

يتضح من هذا الجدول أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة بيت لحم مقارنة مع جامعات: القدس والخليل والنجاح الوطنية والقدس المفتوحة، واتضح وجود فروق لصالح جامعة الاستقلال مقارنة مع جامعات: القدس والخليل والنجاح الوطنية والقدس المفتوحة.

#### 4.2.5 نتيجة السؤال الخامس:

نص السؤال: هل تختلف درجة الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، السنة الدراسية، مستوى دخل العائلة، التقدير الأكاديمي، الجامعة)؟

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الطموح

الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس.

جدول (4.20): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
ذكر	160	3.5483	0.43266	8.038	0.000
أنثى	314	3.2847	0.27718		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (8.038)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الذكور. وبذلك تم رفض الفرضية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص"

تم فحص الفرضية الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص.

جدول (4.21): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
علوم إنسانية	373	3.4071	0.38665	5.703	0.000
علوم طبيعية	101	3.2502	0.18983		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (5.703)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص، حيث كانت الفروق لصالح العلوم الإنسانية. وبذلك تم رفض الفرضية الثانية.

#### نتائج الفرضية الثالثة:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الطموح

الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية"

ولفحص الفرضية الثالثة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية.

جدول (4.22): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	السنة الدراسية
0.35296	3.3608	79	أولى
0.39918	3.4041	98	ثانية
0.36822	3.3268	77	ثالثة
0.34065	3.3812	220	رابعة فأكثر

يلاحظ من الجدول رقم (4.22) وجود فروق ظاهرية في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين

الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (4.23):

جدول (4.23): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.285	3	0.095	0.734	0.532
داخل المجموعات	60.891	470	0.130		
المجموع	61.177	473			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.734) ومستوى الدلالة (0.532) وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية. وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة"

ولفحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة.

جدول (4.24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة

مستوى دخل العائلة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 3000	147	3.3528	0.32505
من 3000-5000	213	3.3676	0.35385
أكثر من 5000	114	3.4120	0.40969



يلاحظ من الجدول رقم (4.24) وجود فروق ظاهرية في مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (4.25):

جدول (4.25): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.239	2	0.120	0.924	0.398
داخل المجموعات	60.938	471	0.129		
المجموع	61.177	473			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.924) ومستوى الدلالة (0.398) وهي أكبر من مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة. وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الطموح

الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الاكاديمي"

ولفحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الاكاديمي.

جدول (4.26): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى

الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الاكاديمي

التقدير الاكاديمي	العدد	المتوسط	الانحراف
-------------------	-------	---------	----------

المعياري	الحسابي		
0.34678	3.4115	81	ممتاز
0.34641	3.3829	240	جيد جداً
0.38524	3.3392	153	جيد فأقل

يلاحظ من الجدول رقم (4.26) وجود فروق ظاهرية في مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة

الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الاكاديمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين

الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (2.27):

جدول (4.27): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح

الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الاكاديمي

مستوى الدلالة	قيمة "ف" المحسوبة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.293	1.231	0.159	2	0.318	بين المجموعات
		0.129	471	60.858	داخل المجموعات
			473	61.177	المجموع

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (1.231) ومستوى الدلالة (0.293) وهي أكبر من مستوى الدلالة

( $0.05 \geq \alpha$ ) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات

الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الاكاديمي. وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

نتائج الفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى الطموح

الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة"

ولفحص الفرضية السادسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة.

جدول (4.28): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القدس	118	3.2023	0.17680
الخليل	94	3.2599	0.19829
بيت لحم	8	3.5250	0.60126
النجاح	26	3.2372	0.19421
الاستقلال	149	3.6597	0.44656
القدس المفتوحة	79	3.2553	0.16886

يلاحظ من الجدول رقم (4.28) وجود فروق ظاهرية في مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (4.29):

جدول (4.29): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	18.651	5	3.730	41.051	0.000
داخل المجموعات	42.526	468	0.091		
المجموع	61.177	473			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (41.051) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات

الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة. وبذلك تم رفض الفرضية السادسة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD)

ليبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (4.30): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة حسب متغير الجامعة

المتغيرات	الجامعة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
القدس	الخليل	-0.05767	0.167
	بيت لحم	-0.32274*	0.004
	النجاح	-0.03492	0.593
	الاستقلال	-0.45747*	0.000
	القدس المفتوحة	-0.05301	0.227
الخليل	القدس	0.05767	0.167
	بيت لحم	-0.26507*	0.017
	النجاح	0.02275	0.734
	الاستقلال	-0.39980*	0.000
	القدس المفتوحة	0.00465	0.919
بيت لحم	القدس	0.32274*	0.004
	الخليل	0.26507*	0.017
	النجاح	0.28782*	0.019
	الاستقلال	-0.13473	0.219
	القدس المفتوحة	0.26973*	0.016
النجاح	القدس	0.03492	0.593
	الخليل	-0.02275	0.734
	بيت لحم	-0.28782*	0.019
	الاستقلال	-0.42255*	0.000
	القدس المفتوحة	-0.01809	0.791
الاستقلال	القدس	0.45747*	0.000
	الخليل	0.39980*	0.000
	بيت لحم	0.13473	0.219
	النجاح	0.42255*	0.000
	القدس المفتوحة	0.40446*	0.000
القدس المفتوحة	القدس	0.05301	0.227
	الخليل	-0.00465	0.919
	بيت لحم	-0.26973*	0.016

المتغيرات	الجامعة	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
	النجاح	0.01809	0.791
	الاستقلال	-0.40446*	0.000

وكانت الفروق بين جامعة بيت لحم والقدس لصالح بيت لحم، وبين جامعة بيت لحم والخليل لصالح بيت لحم، وبين بيت لحم والنجاح لصالح بيت لحم وبين بيت لحم والقدس المفتوحة لصالح بيت لحم، وبين جامعة الاستقلال والقدس لصالح الاستقلال وبين جامعة الاستقلال والخليل لصالح الاستقلال وبين جامعة الاستقلال والنجاح لصالح الاستقلال وبين جامعة الاستقلال والقدس المفتوحة لصالح الاستقلال.

## الفصل الخامس:

### مناقشة النتائج والتوصيات:

يتضمن هذا الفصل تفسيراً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومقارنة هذه النتائج بما جاء في الدراسات السابقة، وذلك على النحو الآتي:

#### 5.1 مناقشة نتيجة السؤال الأول:

**نص السؤال:** ما درجة الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

أظهرت النتائج أنّ درجة الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية عينة الدراسة كانت عالية، تفسّر الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة الجامعيين لا بد أن يكون لديهم ذكاء اجتماعي، سواء كانت لديهم معرفة وخبرة علمية بهذا النوع من الذكاء أم لا، وسبب ذلك أنّ التعامل المبني على فهم حديث

طالب آخر أو محاضر أو إداري، والتعامل بلباقة هي أمور لا بد أن تكون لدى الطالب الجامعي، إضافة لما تؤثر به المرحلة الجامعية ذاتها، بأنه داخل صرح علمي ويوجد به كفاءات علمية مميزة، ومن ذوي الشهادات العليا، أمر يفرض على الطلبة الجامعيين امتلاك قدر كبير من حسن التصرف وفهم الآخرين، والتصرف تجاه ردود فعل الآخرين بطريقة سليمة، وعدم الفوضوية في الحديث والتعامل، لأن ذلك يقلل من شأن الطالب نفسه، وهذا يتوافق مع نظرية الذكاءات المتعددة من حيث أنّ الفرد الذي تتوفر لديه الكفاءة الاجتماعية فيعني ذلك السهولة الاجتماعية، والتي تشتمل على عدة خصائص.

فهذه الأساليب تنعكس مباشرة على شخصية الطالب، كذلك المواد العلمية وخصوصاً في تخصصات العلوم الإنسانية تتضمن مفاهيم تتعلق بالعلاقات الاجتماعية السوية، وحسن التصرف مع الآخرين، والامتثال للثقافة العامة للجامعة التي تتمثل باللباقة.

هذا بالإضافة إلى أن الدافع قد يكون شخصياً وعلى المستوى الفردي، والمتمثل بحب ظهور الطالب الجامعي على أنه واعٍ ومدرك لما يدور من حوله، وأنه يتجاوب مع الآخرين لمجرد الشعور بحاجتهم إليه، كذلك تكوين سمعة حسنة عن نفسه لدى زملائه ومحاضريه.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات غيث والحلح (2017)، و (Iatsevich et al, 2017)، والجراح وعاصلة (2016). واختلفت مع دراسة (Meyer & Jones, 2016).

#### القدرة على التعامل مع الآخرين:

اتضح أنّ درجة بُعد (التعامل مع الآخرين) جاءت متوسطة، قد تكون سبب هذه النتيجة أنّ الطالب الجامعي لا يعرف جميع من في الجامعة أو من في المجتمع المحيط من حوله، ولا يعرف خصوصياتهم ومشكلاتهم، خاصة أنّ من طبيعة العديد من الأفراد عدم التدخل بشؤون الآخرين حتى لو لتقديم المساعدة إلا لمن يكن لديه معرفة سابقة عنهم، لكنّها حصلت على درجة متوسطة لوجود

دوافع ذاتية لدى الفرد والطالب الجامعي من شأنها إثارة حب التعارف ومحاولة الإنسجام الآخرين في أي موقف اجتماعي أو تعليمي، ومن هذه الدوافع التقليل الانسحاب الاجتماعي وإبداء وجهة النظر بدافع (الأنا).

### **بُعد التواصل الاجتماعي:**

أوضحت النتائج أن درجة بُعد (التواصل مع الآخرين) جاءت عالية، تفسّر هذه النتيجة لأسباب عدّة، منها أنّ التواصل يأخذ أشكالاً متنوعة، ومنها الوجيه وعبر مواقع التواصل، ومنها المتقطع ومنها المستمر، وهذه الأنواع جميعاً تبقى الفرد والطالب الجامعي على اتصال دائم وبأي شكل كان، وهذا التنوع في التواصل يضيف خبرات على المستوى الشخصي للطالب والفرد أيّاً كان، مما يسمح له بالاستفادة من هذه الخبرات في تواصل مستقبلي، ويضيف التواصل المستمر مع الآخرين صفة الالتزام بطريقة معينة داخل الجامعة، فتعرّف الطالب الجامعي حدود الحديث مع الآخرين من طلبية ومحاضرين وإداريين لكي يكون حديثه واضحاً ويعبّر عن شخصية طالب جامعي، هذا بالإضافة إلى ميل الطلبة الجامعيين معرفة تفاصيل كثيرة عن الأمور التعليمية والمساقات بواسطة التواصل البناء، مما يضيف صفة التركيز والوضوح أثناء الاتصال داخل الحرم الجامعي وخارجه، ويتوافق هذا الأمر مع نظرية ماير- سولفي (Mayer-Salovey)، باستخدام العاطفة لتفسير العالم والتغيرات بطرق، والفهم والمعرفة المفاهيمية للعواطف وكيف تتغير وتأثيراتها، والرابع الإدارة أو التنظيم.

### **بُعد الاستجابة للآخرين:**

اتضح من النتائج أنّ درجة بُعد (الاستجابة للآخرين) لدى طلبة الجامعات الفلسطينية قد حصلت على درجة متوسطة، تفسّر أيضاً بما جاء تفسيره في بُعد (التعامل مع الآخرين)، لكن يضاف إلى أنّ الاستجابة قد تكون مفروضة على الفرد، لكن بالمقابل لا تتم الاستجابة على أكمل أوجه إلا بين اثنين يعرفان بعضهما في أغلب الأحيان، لكنّ الدرجة المتوسطة تفسّر بأن الاستجابة للآخرين هي ميزة

أخلاقية للفرد، وتدل على صفات الكرم والتسامح والكرم لكنّ هذه الصفات جميعاً ليس بالضرورة أن تتوفر عند جميع الطلبة الجامعيين، كذلك تفسّر الباحثة حصول بُعد الاستجابة على درجة متوسطة بسبب صعوبة إيجاد لغة مشتركة بين جميع أفراد المجتمع، خاصة أنّ الاستجابة للآخرين تحتاج إلى قدر معين من من التعاطف والحساسية والإيثار، كذلك التجاوب مع الآخرين والاستجابة لهم في جميع الأوقات تعني مساعدة الآخرين بأي شكل من الأشكال، وتعني وجود وقت للطالب بتقديم المساعدة، وهذان الأمران من الصعب وجودهما باستمرار، أي أنّ الاستجابة مرهونة بعوامل ومكونات مختلفة لا يشترك فيها جميع الطلبة الجامعيين، ويتفق مع نظرية جولمان للذكاء الاجتماعي من حيث القدرة على التفكير قبل التصرف.

#### رابعاً: بُعد التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية:

اتضح أنّ درجة بُعد (التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية) لدى طلبة الجامعات الفلسطينية قد كانت مرتفعة، تفسر الباحثة هذه النتيجة لأسباب متنوعة، ومنها الرغبة بأن يوجد الطالب الجامعي نوعاً من الارتباط الفكري والاجتماعي والعلمي مع غيره من الطلبة، ليدل على أنّه طالب يعي ويدرك ما يقوله ويفعله غيره من الطلبة ويتأثر ويحاول أن يثبت مكانته التعليمية والاجتماعية بينهم، فيسعى إلى التأثير بهم مثلما تأثر به، لكي يكون الطالب مقبولاً بين الآخرين وله دور ورأي، وليس مجرد مار مرور الكرام عن المواقف التعليمية والاجتماعية داخل الجامعة، أو كي لا يوصف بأنه من ذوي الشخصية المتجنبة، ولزيادة احترام الآخرين له بدافع إثبات الذات، حيث أشارت نظرية جولمان للذكاء الاجتماعي إلى القدرة على التفكير قبل التصرف، وهو ما يتمثل في مهارات العلاقات وإدارتها، فعندما يمتلك الفرد مهارات اجتماعية قوية وذات تأثير، فإنه ينشئ علاقات مع أقرانه دون عناء.

#### 5.2 مناقشة نتيجة السؤال الثاني:

نص السؤال: ما درجة الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟



اتضح أنّ درجة الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية كان متوسطاً، لا بد من القول أنّ لكل طالب جامعي مستوى عالٍ من الطموح أو الأحلام للوصول إلى مستوى متميّز من النجاح والتفوق، لكنّ الدراسة الجامعية وصعوبة بعض من مساقاتها، والاصطدام بأرض الواقع تحد من هذه الطموحات، خاصة أنّ الطموحات تتأثر بعوامل مختلفة، أبرزها عدم قناعة الطالب الذاتية عن مستواه، وبأنّه غير قادر على تحقيق جميع أهدافه الذاتية، فتقل طموحاته الأكاديمية، إضافة للعوامل الثقافية التي تؤثر عادة بطريقة سلبية عندما لا تتشارك الحياة الجامعية والثقافة السائدة بأمر مشترك، مثل عدم قناعة ثقافة مجتمعنا بالاعتماد على التعليم لبناء شخصية الطالب، أو أنّ التعليم والعلم ليس هو الهدف النهائي في حياة الفرد.

فضلاً عن التأثيرات السياسية والأمنية وعدم وجود حوافز على مستوى الوطن التي تقدّر الكفاءات وتزيد من دافعية الطالب للتعلم وتحقيق الإنجاز، فالطموح على المستوى الذاتي للطالب يدلّ على امتلاك شيء مميز عن غيره، لكنّ هذا الامتلاك لا يأتي بسهولة، فيشعر الطالب أنّه لم يحقق الإنجاز المطلوب، وإذا تراكمت مثل هذه الأمور في ذهن الطالب ستقل من درجة الطموح لديه، ويقل السعي الجاد لتحقيق هدفه النهائي، على الرغم من أنّه يمتلك رغبة قوية بالتخرج والحصول على الدرجة العلمية بجهد منظم وعدم التعرض لمشكلات تعليمية، مثل تدني في المعدل التراكمي أو التخصصي، لكن بالقدر الذي تكون فيه شخصية الطالب قوية ويمتلك مرونة نفسية تتقبل ضغوطات الحياة الجامعية، يكون لديه القدر من تخطي هذه المشكلات والبقاء على مستوى طموح معين، فكما أشارت دراسة (الصالح، 2013) فإنّ الطموح الذي يتعادل مع الإمكانيات يكون طموحاً سويماً وواقعياً، فيطمح الطالب بتحقيق ما يوازي هذه الإمكانيات. وهذا ما أكدته نظرية الفريد أدلر، وما يتعلق بالسمات الشخصية إلا أنها تفسّر السعي لتحقيق الذات، حيث أكد أدلر في نظريته على أهمية الذات وسماتها كفكرة مضادة لفكرة النظرية التحليلية المتمثلة بالأنا الدنيا والأنا الوسطى والأنا العليا.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كُلاب (2019)، ودراسة صبيبة (2018)، وتختلف مع دراسة (Judge, & Mueller 2012).

### 5.3 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال: هل توجد علاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية؟

اتضح أنه توجد علاقة طردية بين مستوى الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية زاد ذلك من مستوى الطموح الأكاديمي لديهم. تعتقد الباحثة أنّ هذه العلاقة ناتجة عن طرق التعليم الحديثة وأهدافه، والمبنية على أسس نفسية واجتماعية لإعداد الطالب للحياة العامة، فكراً وقولاً وعملاً، فالعديد من التخصصات في العلوم الإنسانية وغيرها ما يتطرق إلى النواحي الاجتماعية والإنسانية في المهنة، بدءاً من التخصصات الطبية حتى القانون والشريعة، فضلاً عن وجودها كأمر أساسي في تخصصات علم الاجتماع وعلم النفس والعلوم التربوية، إذ تتناول مباشرة العلاقات الإنسانية والاتصال والتواصل وتنمي قدرات الطالب الاجتماعية، وتزيد من وعيه بفهم الأحداث من حوله، وهذه الأمور جميعاً تعبّر عن ذكاء اجتماعي يقلل من الصعوبات التعليمية، ويعدل ويطور وجهة نظر الطالب بتخصصات كثيرة، مما يزيد من رغبته بالاستزادة من هذه العلوم، الأمر الذي ينعكس على مستوى الطموح بصورة إيجابية وفاعلة.

كذلك أصبح الذكاء الانفعالي والوجداني والاجتماعي والعاطفي من المتغيرات المهمة في مجالات التربية والتعليم، بدءاً من علاقة المعلمة مع أطفال الروضة حتى علاقة المحاضرين بالدراسات العليا،

وذلك لجعل المؤسسات التعليمية خالية من الحواجز النفسية والاجتماعية التي قد تسبب انسحاباً أو قلقاً من التعليم ذاته، وهذا النوع من الذكاء له أثر ايجابي في بناء شخصية الطالب، وفي زيادة وتيرته وحافزته للتعلّم لأنها تحسّن من تكيّفه مع بيئته الجامعية، ومن أيسر الأمثلة على ذلك إذا كان الطالب يدرس في جامعة أو كلية يسودها جو من التسلط وعدم التقدير، سينعكس ذلك سلباً على ذكائه الاجتماعي بالحدّ من فاعليته الاجتماعية، وعلى مستوى طموحه والقبول بأقل الأهداف التي كان يرغب بتحقيقها لمجرد التخلص من هذه الأجواء غير المحفّزة.

ثم إنّ الذكاء الاجتماعي يرتبط مع الطموح من حيث الاستقرار النفسي، ويدعم هذا الذكاء تفاعل الطالب مع مجتمع الجامعة بصورة حسنة، فيكتسب منهم خبرات متنوعة، ويقيس ما حققه بناء على ما وصلوا إليه، فيتأثر طموحه بصورة إيجابية نتيجة لحسن تصرفه في موقف تعليمي أو اجتماعي داخل القاعة أو الحرم الجامعي، فيجعله هذا الأمر أكثر حيوية وطموحاً، وقد يولّد لديه ابتكارات جديدة لم يتطرق إليها غيره من حيث الطموح، خاصة إذا تمكّن من الوعي بما يدور معه من حوار أكاديمي وتعليمي، واستطاع إدارته بما يتناسب مع فكره وغاياته التعليمية، وفي ظل أطر معرفية وعلمية متوازنة ومنضبطة مع لديه من إمكانيات.

وتضفي مشاعر التعاطف عند معرفة الذات والاستماع وقراءة المشاعر والأفكار قدرات ذاتية لدى الطالب الجامعي لاكتساب الطلاقة اللفظية، ومعرفة القواعد والأدوار الاجتماعية التي يجب الامتثال لها، ومهارات الاستماع والحديث، فيؤدي هذا التعاطف بتعزيز بواعث دافعيته الأكاديمية، وتحفّزه للاستزادة من المهارات الاجتماعية البناء في الجامعة، وتقلل من مشاعر الكبت والغموض الفكري لديه، وتقلل العدوانية والانزعاج والقلق من التخصص والمحاضرين، مما يزيد من وجهة نظره الإيجابية تجاه التعليم ككل، وليس فقط تخصصه، وهذا ينعكس بالإيجاب على طموحاته الأكاديمية. وهذا ما تطرقت إليه نظرية القيمة الذاتية للهدف، من حيث ما يتعلق بالميل الذي يسيطر عليهم، خاصة فيما

يتعلق بالنجاح وتجنّب الفشل، فحينما يسيطر عليهم احتمال الفشل فهذا سينزل من مستوى القيمة الذاتية للهدف، والعكس صحيح.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراستي صارة (2019) والرشيدي (2016)، واختلفت مع دراسة ( Nazer et al, 2015) من حيث وجود فروق في العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي بحسب متغيرات الدراسة.

#### 5.4 مناقشة نتيجة السؤال الرابع:

نص السؤال: هل تختلف درجة الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، السنة الدراسية، مستوى دخل العائلة، التقدير الأكاديمي، الجامعة)؟

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس".

اتضح أنه لا توجد فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى العوامل المشتركة التي يعايشها الطلاب والطالبات في الجامعات، إضافة لتشاركتهم في بعض الأمور الاجتماعية والثقافية التي تؤدي دوراً بارزاً في إكتساب الذكاء الاجتماعي، خاصة أنّ هذا الذكاء مكتسب ويتطور بفعل هذه العوامل.

ومن أبرز هذه العوامل المناخ الجامعي السائد، من طريقة تعامل الأكاديميين والمحاضرين، والتي تقوم على أسس موضوعية وعلمية وليست جندرية، ثم الأنظمة الخاصة بأي جامعة فلسطينية، والتي تُطبق على الذكور والإناث على حد سواء، فطريقة التعامل والأسلوب الاجتماعي والثقافي السائد في كل جامعة يؤثر على الجميع ذكوراً وإناثاً، بغض النظر عن درجة تأثر كل طالب وطالبة، فهذا المناخ

يحدد أسلوب تعامل الطالب داخل الجامعة، كذلك يقنن طريقة التعامل والتواصل، ويفرض قيوداً أخلاقية وعلمية وموضوعية عند الحوار، وينسجم بذلك كلا الطرفين. فيكون لدى الطلاب سلوكياتهم الخاصة بالتعامل مع الآخرين، بناء على ما اكتسبوه من قيم وأخلاق، بينما تتعامل الطالبات في المواقف الاجتماعية وفق اعتبارات عديدة، منها الشخصية والتعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرشيدي، 2016)، ودراسة (Alkhalidi, & Alkhubaba, 2018) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Malik et al, 2018).

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص".

اتضح أنه لا توجد فروق في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص، تقاس هذه النتيجة بما توصلت إليه الدراسة من تفسير نتيجة الفرضية السابقة، ويضاف إليها أن تخصص معين لا يؤثر على الذكاء الاجتماعي، لأن التخصصات كافة تتضمن أساليباً وطرقاً تعليمية تزيد من مقدرة الطلبة على الاتصال والاستجابة والتعاطف وفهم المواقف الاجتماعية، فمثلاً تخصص علم النفس يدرس ويبحث في الشخصية الإنسانية ويوضح معالمها ومكوناتها ويوضح آليات التعامل والتقدير الذاتي وغيرها من الموضوعات الخاصة بالنواحي النفسية والانفعالية للفرد، بينما يزيد تخصص القانون من أسس الانضباط وعدم التعدي على الآخرين وإثبات ذات طالب القانون من خلال التزامه بالقوانين، والتي بدورها تفرض أساس تعامل اجتماعي وأخلاقي، وضبط ردة الفعل لتجنب الخطأ، وعديدة هي التخصصات التي تتداخل مع بالتعاملات الاجتماعية السوية.

وترى الباحثة أن الطالب الجامعي قد يكتسب الذكاء الاجتماعي من المواقف التعليمية والاجتماعية بالموازاة مع ما يكتسبه من تخصصه، فتتكون لديه شخصية مدفوعة بحوافز تكسبه الذكاء الاجتماعي، مثل تجنب الصراع الاجتماعي وتقبل الآخر، وزيادة المرونة النفسية وضبط الانفعاليين الداخلي

والخارجي في شخصيته، والتحكم بردة الفعل، فقد يكتسب هذه الأمور بمواقف عابرة وبسيطة وبطريقة أكثر شمولية من التخصص ذاته، وقد يطبق نظرية ومعارف علمية في مواقف اجتماعية تفيده بصورة عملية أكثر من التصور النظري.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Alkhalidi, & Alkhubaba, 2018)، والرشيدي (2016)، و(Malik et al, 2018)، و من غيث و الحاح (2017)، و (Chettri, 2016)، وتختلف مع دراسة (Saxena, & Jain, 2013)، و العلوان (2011).

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية".  
اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية، بما أن الذكاء الاجتماعي يكتسب اكتساباً ويتطور مع تجارب الطالب وخبراته الفردية والجماعية، فإن يتأثر مباشرة بالأجواء الجامعية، إذ توجد فروقات كثيرة بين المدرسة والجامعة بالنسبة لطلبة السنة الأولى، والذين سرعان ما يتأثرون بالمواقف التعليمية داخل الجامعة، هذا فضلاً عن التغيير الكبير الذي يحصل في توجهاتهم الفكرية نحو طرق التعامل الاجتماعية الجديدة التي يكتسبونها أو شاهدها بمجرد دخولهم الجامعة، كذلك الأمر بالنسبة لطلبة سنة رابعة فأكثر، فقد اكتسبوا خبرات أطول وأعمق بالمواقف الاجتماعية وطرق التعامل فيها، وأصبحت نظرتهم أكثر شمولية وإيجابية لتجنب المواقف الصادمة، أو التعرض لإحراج أن التسبب بكتب وضيق للآخرين، وهذا أساساً جزء من الذكاء الاجتماعي، والذي يفرض على الطالب سهولة التعامل مع الآخرين، والطلبة الجامعيين ككل يسعون إلى تحقيق توافق اجتماعي للتقليل من الضغوطات النفسية والتعليمية والاجتماعية داخل الجامعة، ومن جهة أخرى يسعون إلى عدم إحداث نفور منهم بسبب تصرفاتهم، وهذا مرهون بالنفس السوية وليس بالسنة الدراسية أو غيرها. كذلك يسعون إلى التصرف بحكمة وعقلانية في المواقف

الاجتماعية وتجاه الآخرين، كجانب إدراكي ومعرفي خاص بالطالب ولتحسين صورة الذات عند غيرهم من الطلبة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Iatsevich et al, 2017).

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة.

اتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة، يؤثر مستوى الدخل على الضغوطات الاجتماعية والنفسية، لكنّ المقدرة على تفهم أمور الحياة العامة واستيعاب ضغوطاتها من الجوانب المحسوبة على الذكاء الاجتماعي، فكلما كان الطالب الجامعي قادراً على تجنب الوقوع أو الاستسلام لتدني الدخل العائلي سيكون من ذوي الذكاء الاجتماعي المنخفض، وهذا ما لم تثبته نتائج الدراسة الحالية، ثم إنّ المستوى الاقتصادي ليس حدثاً صادماً أو مؤقتاً، إنما يكون معروف سلفاً لدى الطالب، ويكون متكيفاً معه، وقادر على تجنب الدخول بصراع نفسي نتيجة للدخل المنخفض أو المستوى الذي يتمنى أن يكون عليه الطالب، وهذا الأمر يكسبه خبرة في التعامل مع الآخرين بناءً على ما يمتلك من خبرات علمية ونفسية، ومقدرة على تكوين سمات معينة عن ذاته دون أن يكون للدخل المادي تأثيراً عليها، وقد يسدّ بعض من الطلبة النقص المادي بالزيادة العلمية والموضوعية، مما يضيفي صلابة نفسية لدى الفرد في مواجهة هذا النقص، وليس بالضرورة أن يقاس الذكاء الاجتماعي بناءً على الدخل المنخفضة والمتوسطة والعالية، لأنّه مكتسب بالخبرة وبالتكيف وبالانسجام وبالتعاطف وغيرها، إثبات الأنا والسعي لتحقيقها يكون عادة لتجاوز مثل هذه الصعوبات، وهذا السعي يزيد من قدرات الطالب الاجتماعية والنفسية على تجاوز الصعوبات المادية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Judge, & Mueller 2012).

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.

اتضح وجود فروق في الذكاء الاجتماعي وكانت الفروق بين التقدير الممتاز وجيد فأقل لصالح ممتاز، وبين التقدير جيد جداً وجيد فأقل لصالح جيد جداً، ترى الباحثة أنّ هذه النتيجة تتأكد من العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي، وذلك من حيث أنّ التركيز على المواد التعليمية وتجنب الصراعات والأزمات النفسية في الحياة الجامعية من مقومات الذكاء الاجتماعي، وهي تدفع لصفاء النفس والذهن من العوامل المثبطة والمتسببة بالتأخر الدراسي، كذلك انسجام الطالب أو الطالبة مع مجتمع الجامعة باستخدام الذكاء الاجتماعي يزيد من فرص تواصله مع غيره من الطلبة والأكاديميين والمحاضرين، وبالمحصلة يزيد سعيه للتحصيل الدراسي، ويمكن القول أنّه كلما زاد الذكاء الاجتماعي زاد التحصيل الدراسي، نتيجة للعلاقة الإيجابية بين الطالب والمحاضر، وتجنب الوقوع في أخطاء اجتماعية مع غيره تتسبب في إضاعة وقته الدراسي في مواجهة الضغوطات الاجتماعية والتفكير في الجوانب السلبية في حياته الجامعية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غيث والحلح (2017).

مناقشة نتائج الفرضية السادسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة".

اتضح من النتائج أنّه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة بيت لحم مقارنة مع جامعة القدس



وجامعة الخليل وجامعة النجاح وجامعة القدس المفتوحة، واتضح وجود فروق لصالح جامعة الاستقلال مقارنة مع جامعة القدس وجامعة الخليل وجامعة النجاح وجامعة القدس المفتوحة.

يمكن تفسير هذه النتيجة من ناحية إدارية وأكاديمية أكثر منها نفسية واجتماعية، إذ تعتقد الباحثة أنّ هذه النتيجة جاءت نتيجة لعاملين أساسيين، الأول رسالة جامعتي بيت لحم والاستقلال، والثاني قد تمعدا إلى استخدام أساليب تعليمية تهدف إلى بناء شخصية الطالب بطريقة تكاملية، بتنمية الجانب العلمي دون إغفال الجانب النفسي والاجتماعي، وقد يكون السبب عدد الطلبة الأقل في هاتين الجامعتين مع باقي الجامعات، ومعروف أنّ صغر حجم وعدد أي مجتمع يكون الترابط فيه أكثر والعلاقات أكثر قوة، نتيجة لكثرة التواصل والانسجام وتعرّف جميع أطراف المجتمع الصغير لمعظم خصائص أفرادهم، وبالمحصلة تجنب الصراعات وتفهم الآخرين.

لم تتناول الدراسات السابقة متغير الجامعة.

### 5.5 مناقشة نتيجة السؤال الخامس:

نص السؤال: هل تختلف درجة الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية تبعاً للمتغيرات الديموغرافية (الجنس، التخصص، السنة الدراسية، مستوى دخل العائلة، التقدير الأكاديمي، الجامعة)؟

مناقشة نتائج الفرضية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq$  0.05) في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس "

اتضح أنه توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الذكور. تفسر الباحثة هذه النتيجة لأسباب اجتماعية وثقافية بالدرجة الأولى، وهي أنّ الطلاب تتاح لهم فرص الدراسة خارج الوطن أكثر من الإناث لإكمال تعليمهم، ونظرة المجتمع إلى الأنثى عامة على أنّها من البيت وللبيت في كثير من القرى الفلسطينية،

فهذا الأمر يحدّ من الطموحات، إضافة للمسؤوليات الأسرية ونمط الأسرة الفلسطينية والزواج الذي يفرض على المرأة التزامات منزلية أكثر من الرجل.

كذلك مجالات العمل المتاحة للشباب من حيث التأخر بساعات الدوام في مؤسسات خاصة أو عامة، والجهد البدني الذي تتطلبه بعض من المهن، جميعها تصب في مصحة الطالب وليس الطالبة، إضافة لاكتفاء الفتيات بدخل شهري معين نتيجة لقلة الواجبات المفروضة عليها، يقابلها سعي الشاب للتطور المهني والوظيفي والتعليمي للحصول على دخل أعلى للإيفاء بالتزاماته.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Sikora & Biddle, 2018)، ودراسة (Sikora & Biddle, )

(2018)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كُلاب (2019)، ودراسة شتوان وبوقصارة (2017).

مناقشة نتائج الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص".

اتضح أنه توجد فروق في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص، حيث كانت الفروق لصالح العلوم الإنسانية. ترى الباحثة أنّ سبب هذه النتيجة يعود إلى الوضع المؤسسي والمهني في فلسطين، ولا يوجد تأثير كبير للدوافع الذاتية ودافعية الإنجاز لتكوين طموح عالٍ بحسب التخصص، إذ لا توجد مؤسسات تقنية تعتمد تكنولوجيا حديثة يتطور فيها الخريج مهنيًا، وعدم وجود ترويج كافٍ من المؤسسات الموجودة لاستقطاب مهن جديدة، فضلاً عن قلة عدد المؤسسات في هذا الجانب، كذلك صعوبة التخصصات العلمية التي تحتاج إلى مختبرات وآلات لتطبيق الأفكار التي لدى طلبة تخصصات العلوم، فيكون طموح ذوي التخصصات العلمية محدوداً بما هو قائم، والتطور والتقدم بهذه التخصصات يحتاج لصعوبات ووقت أكثر، نظراً لعدم توفر المراجع العلمية الحديثة المواكبة للتطور العلمي، كذلك الفجوة الواضحة بين التعليم الجامعي في فلسطين وما

يقابله في الدول المتطورة التي تنمي المواهب العلمية، فجميع هذه الأمور تترك أثراً نفسياً سلبياً على الطموح.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة صبييرة (2018)، ودراسة أمين (2017)، وبركات (2008).

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية.

اتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية، تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الطموح لدى الطلبة الجامعيين يتكون لديه منذ لحظة اختياره التخصص ودخوله الجامعة، وقد يزيد هذا الطموح وقد يقل بفعل المؤثرات، وقد تتأثر هذه المستويات بحسب رغبة الطالب، وبحسب المتغيرات الشخصية والتعليمية، فقد يصطدم الطالب بصعوبات تعليمية تحد من طموحه، يتبع ذلك تفوق في مجال معين، فيعش الطالب بحالة من عدم الاستقرار الأكاديمي غير المتباين والمختلف كثيراً في الدرجات والتحصيل، فيبقى على نهج معين ويكتفي بما يحققه من مستوى أكاديمي، فيقتنع داخلياً أن طموحه بالقدر الذي يبذله من جهود، سواء كان في السنة الأولى أو الرابعة.

ثم إن مستوى الطموح لا يختلف كثيراً لسبب أكاديمي، ويتمثل في القرارات الداخلية التي يتخذها الطالب الجامعي لأدائه المقبل، فكلما تقدّم هذا الطالب بالسنوات الجامعية وانتقل من سنة لأخرى، زادت المهام التعليمية، وزادت معها خبرته التعليمية، فيبقى على نفس النهج من الطموح، ولا يكون مرجعاً أو أساساً أو معياراً يقيس فيه ما حقق من أهداف، لأنّ هذا المستوى فعلياً يتأثر بعوامل كثيرة، ومنها الضغوطات التي يحاول الطالب تجنبها، يستعين بذلك بالمظهر المعرفي والمظهر المظهر الوجداني للطموح الذي يرتبط بالواقع النفسي وتأثيراته، فيبقى مستوى الطموح مرتبطاً بمستوى الإنجازات التي يحققها الطالب، والتي تتعرض إما للنجاح أو للفشل.

لم تتطرق الدراسات السابقة إلى متغير السنة الدراسية.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq$  (0.05) في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة"

اتضح من النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة. ترى الباحثة أنّ المؤثرات النفسية والاجتماعية والفكرية والذهنية يكون لها تأثير أكبر وأوضح على الطموح من الدخل، ذلك لأنّ الطموح بحد ذاته إنجاز لم يتحقق، ويتصوره الطالب الجامعي بفكره وبحسب إمكانياته العقلية والمادية، إذ تمّ قياس هذا الطموح لدى طلبة ملتحقين فعلياً بالجامعة وليس خارجها، وهم بذلك حققوا جزءاً مهماً من طموحاتهم وهو دخول الجامعة والانتماء لأحد التخصصات، فيعتقد الطالب أنّه دخل بمرحلة مهمة من حياته التعليمية لإثبات طموحه على أرض الواقع، وقد يدخل في صراع فكري مع نفسه بالحفاظ على هذا الإنجاز دون اعتبار للمستوى الدخل، لأنّ الطالب من ذوي الدخل العالية أو المتوسطة أو المنخفضة ومن ذوي المعدلات المتدنية لا يعدّ صاحب طموح أكاديمي، بالمقابل ذوي الدخل المنخفض أو المتوسط أو المرتفع ولديه معدل عالٍ يعدّ صاحب طموح أكاديمي، وهذه المعادلة البسيطة تؤكد أنّ الطموح إنجاز شخصي يتحدد بتحقيق الأهداف الشخصية على المستوى العلمي والأكاديمي دون اعتبار لمستوى الدخل، إذ يمكننا القول أنّ للطلاب الحرية المطلقة في تحديد أهدافه وتخصصه، وبرمجة أفكاره وطموحاته وإمكانته بما يتلاءم مع طموحاته، ويتم هذا الأمر بطرق صادقة وببذل تجبر الطالب على تهيئة موارده الفكرية والعقلية الداخلية وتعريضها لهدف عام لتطوير قدراته المرء والتغلب على أية صعوبات قد يواجهها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Judge, & Mueller 2012).

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي"

اتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي. تفسر الباحثة هذه النتيجة من ناحية أكاديمية أولاً، وهي أنّ الطالب من ذوي المعدلات العالية والتقدير المرتفع والتحق بالجامعة وحافظ على هذا التقدير، والطالب من ذوي المعدلات المتوسطة أو الجيدة وحافظ على هذا التقدير أيضاً، تبقى طموحاته مرتبطة بتقديره، وما يحقق من أهداف، وهذا ما يكون لدى غالبية الطلبة، لذا يبقى التقدير متماشياً ومرتبئاً مع الطموحات والعكس صحيح.

أما من الناحية النفسية، فتفسر الباحثة هذه النتيجة بناءً على القيمة الأكاديمية التي حققها الطالب بناءً على الاختيار الذاتي، فيكون اختياره ليكون مجتهداً ومثابراً مرتبئاً - أو عكس ذلك - مساوياً بالقيمة التي يحققها على مستوى طموحه، مع الأخذ بعين الاعتبار احتمالات النجاح والفشل المؤثرات السلبية والإيجابية التي بقيمتها الهدف (والهدف هنا التقدير الأكاديمي) وبالطموح، بمعنى أنّ تقدير الذات الأكاديمية لدى الطالب تتضمن الرضا عن التخصص والتقدير والإنجاز والطموح، وهي جميعها مرتبئ بعضها ببعض، إذ من الصعب قياس الطموح دون قياس الإنجاز والأهداف المحققة، والتي هي أصلاً تتبع للمثابرة والتقدير الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كُلاب (2019).

مناقشة نتائج الفرضية السادسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $\alpha \geq 0.05$  في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة".

اتضح وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الطموح الأكاديمي تعزى لمتغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة بيت لحم مقارنة مع جامعات: القدس والخليل والنجاح الوطنية القدس المفتوحة، واتضح وجود فروق لصالح جامعة الاستقلال مقارنة مع جامعات: القدس والخليل والنجاح الوطنية والقدس المفتوحة، تعتقد الباحثة أنّ جامعتي الاستقلال وبيت لحم لديهما رؤية تربوية مختلفة وخاصة عن الجامعات الأخرى، والتي قد تتبع من مهمتهما بالتركيز على الطموح والتطور الأكاديمي، إذ لا يمكن المقارنة والتفسير بين جميع الجامعات بناء على هذه النتائج فقط، فيجب أن يكون التفسير بناء على ما تتضمنه كل جامعة من حيث التقويم طرق التدريس وتعامل الأكاديميين والإداريين مع الطلبة. ولم تتطرق الدراسات إلى متغير الجامعة.

## 5.6 التوصيات:

بناء على النتائج السابقة فإنّ الدراسة توصي بما يأتي:

- التركيز على أهمية التواصل والاستجابة والتأثير والتأثر بالآخرين لدى الطلبة الجامعيين، لما تقوم به من دور فاعل في الحياة التعليمية، وتزيد من قدرة الذكاء الاجتماعي.
- تحفيز الطلبة الجامعيين على امتلاك رغبة تعليمية عالية، مع التوضيح بأهمية الآفاق الدراسية غير المحدودة للتقليل من الاتجاهات السلبية تجاه ذواتهم.
- القيام بمحاولات جادة ومدرسة لتقليل آثار الثقافة الاجتماعية وأنماط التفكير التي من شأنها الحد من الطموح الأكاديمي والذكاء الاجتماعي.
- تعميم فكرة الطموح الأكاديمي ومهارات الذكاء الاجتماعي والتركيز عليهما لدى الطلبة الجامعيين، لما لهما من دور بالغ الأثر في توضيح الرؤية الأكاديمية والاجتماعية لدى الطالب، وللتغلب على صعوبات المواقف التعليمية والاجتماعية.
- القيام بدراسات مشابهة تتضمن آليات تحفيز الطموح الأكاديمي، والتدرّب والإفادة من المهارات الناتجة عن الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو ديه، جمال (2003). فاعلية برنامج إرشاد جمعي على مستوى الخجل والذكاء الاجتماعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس عمان الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

أبو عبيد، إباد (2010). الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية الخاصة المختلفة وغير المختلفة في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

أبو عمشة، إبراهيم (2013). الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني وعلاقتها بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر.

أمين، تجيني (2017). مستوى الطموح وعلاقته بالرضا عن التخصص لدى طلبة الجامعة – دراسة ميدانية ببعض كليات جامعة سعيدة. رسالة ماجستير، جامعة الطاهر مولاي سعيدة، الجزائر.

أمين، تجيني (2017). مستوى الطموح وعلاقته بالرضا عن التخصص لدى طلبة الجامعة – دراسة ميدانية ببعض كليات جامعة سعيدة، رسالة ماجستير، جامعة سعيدة، الجزائر.

بالمين، رقية، وعبد الحي، سهام (2019). تقدير الذات وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي. رسالة ماجستير، جامعة أحمد دراية بأدرار، المغرب.

بركات، زياد (2008). علاقة مفهوم الذات بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عند بُعد، مجلد 1، عدد 1، ص

228 – 219

بمحافظة شمال غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

بن التواتي، خيرة (2014). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة قاصدي مرياح بورقلة. جامعة قاصدي مرياح، الجزائر.

بن عبد الله، بثينة (2015). مستوى الطموح وعلاقته بالتوافق المهني – دراسة ميدانية لدى عينة من أساتذة جامعة محمد خيضر. رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر.

جابر، جابر عبد الحميد (2003)، الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط 1 .



جاسم، غدير (2012). مستوى الذكاء الاجتماعي لمديرات المدارس الثانوية في الكويت وأثره على الضغوط التنظيمية للمعلمات. رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.

الجراح، عبد الناصر، وعاصلة، وائل (2016). الذكاء الاجتماعي واستراتيجيات إدارة النزاع لدى الطلبة العاديين وذوي السلوك المشكل في المرحلة الثانوية. مجلة دراسة - العلوم التربوية، مجلد 43، ملحق 5، ص 1915-1935.

الجعفره، صفاء (2017). الذكاء الاجتماعي لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الكرك وعلاقته بأنماط الاتصال الإداري. مجلة دراسات - العلوم التربوية، مجلد 44، عدد 4، ملحق 4، ص 147-164.

الخرندار، نائلة نجيب وعفانة، عزو اسماعيل (2004)، مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميل نحوها، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 12، العدد 2، ص 323-400.

الحوالدة، تيسير (2013). درجة امتلاك طلبة كليتي العلوم التربوية والعلوم في جامعة آل البيت لأبعاد الذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الحادي عشر، العدد (1).

خيرية، علي (2010). الذكاء الشخصي (الذاتي - الاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها الأدبي والعلمي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الرشيدي، بنیان (2016). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة حائل. **International Journal of Research in Education and Psychology, Vol.6, No. 1** (Apr. 2018), p 56-86.

رمضان، هادي، وسرحان جنان (2016). الحاجات الارشادية والطموح الاكاديمي لدى طلبة الجامعة الساكنين وغير الساكنين في الاقسام الداخلية. مجلة الأستاذ، مجلد 2، عدد 218، ص 233-254.

الزهراني، عبد الله (2014). الذكاء الوجداني وعلاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة

- الملك سعود. مجلة دراسات - العلوم الإنسانية، مجلد 41، عدد 3، ص 736 - 783.
- سعدت، محمد (2008). المشاركة السياسية وعلاقتها بالحاجات النفسية والذكاء الاجتماعي لدى المرأة المشاركة سياسياً في ضوء نظرية محددات الذات، رسالة ماجستير، جامعة الزهر. غزة.
- شبير، توفيق (2005). دراسة لمستوى الطموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- شتوان، حاج، ويوقصارة، منصور (2017). علاقة مستوى الطموح بالانجاز الأكاديمي لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي. مجلة التنمية البشرية، عدد 8، ص 1-28.
- الشويخ، فاطمة (2016). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة للذكاء الاجتماعي وعلاقتها بأدائهم الوظيفي. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- صارة، حمري (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة التنمية البشرية، عدد 11، ص 28 - 39.
- صالح، هناء (2013) علاقة الضغط النفسي بمستوى الطموح لدى طلبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- صبيرة، فؤاد (2018) مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات - دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مجلد 40، عدد 4، ص 31 - 42.
- صبيرة، فؤاد (2018). مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات - دراسة ميدانية في كلية التربية بجامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مجلد 40 عدد 4، ص 31-42.
- الطائي، أحمد، وحسو، مؤيد (2009). بناء مقياس الذكاء الاجتماعي لطلبة السنة الأولى كلية التربية الرياضية جامعة الموصل. مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، مجلد 15، عدد 52، ص 107-154.

طلافة، حامد (2014). مستوى الذكاء الاجتماعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء، وعلاقته بأنماط التفاعل الصفي. رسالة ماجستير، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 41، العدد (2). الأردن. ص 44-50.

العجمي، محمد (2006). الفروق في الذكاء الشخصي والاجتماعي والانفعالي بين الطلبة المكفوفين المتفوقين تحصيلياً ومدني التحصيل في دول مجلس التعاون الخليجي العربي. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العجوري، أحمد (2013). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بجودة الحياة لدى المعلمين والمعلمات

عريان، سميرة (2010). عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (155)، ص 39-88.

عسقول، خليل (2009). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة. رسالة ماجستير، غير منشورة الجامعة الاسلامية ، غزة - فلسطين

العنوان، أحمد (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 3، ص 125 - 144.

عماشة، سناء (2019). دراسة استطلاعية لإسهامات جامعة الطائف في تنمية قيم المواطنة لدى الطالبات وأثر هذه القيم على مستوى طموهن الأكاديمي. المجلة العربية للتربية النوعية، مجلد 3، عدد 10، ص 275 - 320.

غيث، سعاد، والحلح، لمى (2014). مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة الجامعة الهاشمية في ضوء متغيرات التخصص العلمي والنوع الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلد 3، عدد 7، ص 272 - 306.

القاضي، عدنان (2012). الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية/ جامعة تعز. المجلة العربية لتطوير التفوق، عدد 4، ص 26 - 80.

القدرة، موسى (2007). الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقته بالتدين

وبعض المتغيرات. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

كُلاب، أحمد (2019). نمذجة العلاقات السببية بين فاعلية الذات الأكاديمية والطموح والتوافق لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

كُلاب، صالح (2016). الذكاء الاجتماعي لدى المراهقين وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح الأكاديمي. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

محمد، بابكر (2016). مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية بحري. رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

محمد، صالح (2017). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر، العدد 175، جزء 3، ص 615-703.

محمود، حنان (2017). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوي الطموح الأكاديمي وعلاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة. مجلة العلوم التربوية، عدد 2، جزء 2 (ابريل 2017)، ص 602 - 646.

مظلوم، علي (2010). مستوى الطموح الأكاديمي وعلاقته بحوادث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة بابل، مجلد 18، عدد 1، ص 1-14.

المغازي، محمد (2003). الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الواحد والعشرين، مكتبة الإيمان، المنصورة.

مها زحلق، وبسما آدم، وئام صالح (2018). الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مجلد 40، عدد 6، ص 275 - 297.

النوبي، محمد (2011). مقياس مستوى الطموح لذوي الإعاقة السمعية والعادين. الطبعة الأولى، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مودع، هاجر (2015). نمط الاختيار المهني وعلاقته بمستوى الطموح المهني وفق نظرية جون هولاند - دراسة ميدانية على عينة من موظفي عقود ما قبل التشغيل ومنحة الادمج لحاملي الشهادات. رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر.

يوسفي، دلال (2016). قياس فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مستوى الطموح الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية - دراسة ميدانية بثانوية حي القطب بالمسيلة. رسالة دكتوراه، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alkhaldi, Hani, & Alkhubaba, Malek (2018). Spiritual and Social Intelligence among University Students in the Light of Some Variables: A Comparative Study. **International Journal of Psychology and Behavioral Sciences** 8(5): p81-95

Ampofo, Eric, & Osei-Owusu, Benedict (2015). Students' Academic Performance As Mediated By Students' Academic Ambition And Effort In The Public Senior High Schools In Ashanti Mampong Municipality Of Ghana. **International Journal of Academic Research and Reflection**, Vol. 3, No. 5, 2015, p19-35.

Asma Nazir, Dr. Tasleema, Dr. Muhammad Yousuf Ganai (2015). Social Intelligence and Academic Achievement of College Students – A Study of District Srinagar. **Journal Of Humanities And Social Science**, Volume 20, Issue 2, Ver. II (Feb. 2015), PP 74-76.

Babu, M.S (2007). "Social intelligence and aggression among secondan/school students: A comparative sketch"

Campbell, I, Campbell, B, and Dickinson, D. (1996) *Teaching Learning through Multiple Intelligence*, Boston, Allyn and Bacon.

Chettri, Bikash (2016). Assessment of Social Intelligence of College Level Students. **American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences**, 15(1), June-August, 2016, pp. 45-48.

Collier, G, (1995), **Personality and Intelligence**, (Book review), American Press, USA.

Jebudar, Sand Yunus, A. (2011). Exploring the Relation Ship between Teachers, social Intelligence and Classroom Discipline Strategies **International Journal of Psychological Studies**, (2), 149- 155.

Joan McQuade (2013). **The Social Intelligence of Principals: Links to Teachers' Continuous Improvement**. Master Thesis, Lesley University,

U.S.A..

Joanna, Sikora, & Nicholas Biddle (2015). How gendered is ambition? Educational and occupational plans of Indigenous youth in Australia. *International Journal of Educational Development*, Vol. 22, Issue 3, p 1-37.

*Journal of psychology* 108(2), 290, -298.

Judge, Timothy, & Mueller, John (2013). On the Value of Aiming High: The Causes and Consequences of Ambition. ***Journal of Applied Psychology***, vol 53, pp 1 -63.

Kriemeen, Hani, & Hajaia , Sulaiman (2017). Social Intelligence of Principals and its Relationship with Creative Behavior. ***World Journal of Education***, Vol. 7, No. 3, p 84 - 91.

Kyla Machell, & Dan Blalock, & Todd Kashdana, & Mantak Yuen (2016). Academic achievement at the cost of ambition: The mixed results of a supportive, interactive environment on socially anxious teenagers. ***Personality and Individual Differences***, Vol., 89, p 166–171.

Leung, C.H.Y., & Xiaohua, S., & Lam, B.C.P. (2010). Where there's a will, There's away: The mediating effect of academic aspiration between beliefs and academic outcomes. ***Journal of psychology in chinese societies***, 11(1), 53-72.

Meyer, Katrina , & Jones, Stephanie. (2016). Do Students Experience “Social Intelligence,” Laughter, and other Emotions Online. ***Journal of synchronous Learning Networks***, Volume 16: Issue 4, p 99-111.

Mishra, B. (2015). Potency level of academic aspiration of secondary students in malda district. A descriptive study. ***International journal of informative and futuristic research***, 2(7), 2034-2040.

Mushtaq Malik, & Faisal Siddique, & Syed Hussain (2018). Exploring the Development of Social Intelligence of Students During University Years. ***Pakistan Journal of Education***, Vol. 35, No. 1, p 43-58

Nassudin, Othmana, & Fauziah Nordina, & Norzanah Mat Norb, & Zaiton Endotc, & Azida Azmid, & Ismarani Ismaile, & Azizah Yaakobf (2013). Factors influencing students' academic aspirations in higher institution: a conceptual analysis. ***Social and Behavioral Sciences***, Vol., 90, p 411 – 420.

Oksana V. Barsukova (2017). Self-Assessment Of Students' Ambition.

**Journal of Process Management**, Vol. 5, No 3, p 1-4.

Olga, Iatsevich, & Tatiana Semenovskikh, & Zhanna Bruk (2017). The Study of Social Intelligence of Students Majoring in Industrial and civil construction. **MATEC Web of Conferences**, Issue 106, p 1-7.

Saxena, Sumanlata, &. Jain, Kumar (2013). Social Intelligence of Undergraduate Students In Relation To Their Gender and Subject Stream. **Journal of Research & Method in Education**, Volume 1, Issue 1 (Jan. – Feb. 2013), P 01-04.

الملاحق:

ملحق (1): مقياس الذكاء الاجتماعي:



بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطالب/ة

تحية مني طيبة وبعد،،

أقوم بعمل دراسة بعنوان (النكاء الاجتماعي وعلاقته بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية)، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة القدس، وقد تمّ تصميم هذه الاستبانة بجميع أقسامها من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وتطلب ذلك منكم التكرم بالإجابة عليها بما يتوافق مع آرائكم وأتمنى عليكم توشي الدقة والموضوعية في الإجابة، لما فيه من التوصل إلى نتائج أفضل، علماً بأنّ هذا المحتوى هو لأغراض البحث العلمي فقط، وسيتم الحفاظ على سرية المعلومات.

لكم مني جزيل الشكر والتقدير

الباحثة: سهى طارق الحلبية

بإشراف: د. فدوى الحلبية

أولاً: البيانات الأولية:

- 1- النوع:  ذكر  أنثى
- 2- التخصص:  علوم إنسانية  علوم طبيعية



- 3- السنة الدراسية:  أولى  ثانية  ثالثة  رابعة
- 4- مستوى دخل العائلة:  أقل من 3000  من 3000 – 5000  أكثر من 5000
- 5- التقدير الأكاديمي:  ممتاز  جيد جداً  جيد
- 6- الجامعة:  القدس  الخليل  بيت لحم
- النجاح  الاستقلال  القدس المفتوحة

ثانياً مقياس الذكاء الاجتماعي:  
بعد القدرة على التعامل مع الآخرين:

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أستطيع التعامل مع من هم أكبر مني سناً					
2	أحترم الأفراد الأكبر مني سناً					
3	أمتنع عن مقاطعة الحديث لمن هم أكبر مني سناً					
4	يتمتع الكبار عن الحديث معي					
5	أندمج مع الأكبر من سناً بسهولة					
6	أتعامل مع الأفراد الأصغر مني بسهولة					
7	أجد صعوبة في التعامل مع من هم أصغر مني سناً					
8	أفهم ما يقصده الأصغر مني سناً بسهولة					
9	أفكر إلى طريقة التعامل الجيدة مع الأصغر سناً					

بعد التواصل الاجتماعي:

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أشارك من هم أصغر مني سناً المسرات والأحزان					
2	أستطيع إقامة علاقات طيبة مع الأكبر والأصغر مني سناً					
3	أشارك الآخرين أحزانهم وأفراحهم					
4	لدي المقدرة على فهم مقاصد الآخرين					
5	استمتع لمجرد وجودي مع أصدقائي					
6	أشعر بالحزن عندما يصيب أحد بسوء					
7	أجد صعوبة في التواصل مع الآخرين					
8	أقدم التهاني للآخرين في المناسبات السارة					

					9	أفهم ما يقصده الآخرون بسهولة
--	--	--	--	--	---	------------------------------

### بُعد الاستجابة للآخرين:

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أحرص على تلبية مطالب الآخرين					
2	احتاج وقتاً للتفكير والاستجابة للآخرين					
3	أبادر لتقديم المساعدة والعون للآخرين					
4	أساعد الآخرين دون تردد					
5	أقف عندما يبادر أحدهم لتحيتي وبيصافحتي					
6	ينزعج الآخرون مني بسبب عدم احترامي للوقت					
7	يتضايق الناس من تصرفاتي في المواقف الإجتماعية					
8	لدي المقدرة للتحدث مع جميع الافراد وبمختلف الأعمار					
9	أقدر مشاعر الآخرين					

### بُعد التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية:

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أشعر بالآخرين في مختلف المواقف					
2	أقدر الناس الذين أتعامل معهم					
3	أكتسب المزيد من الخبرة في المواقف الإجتماعية المختلفة					
4	يتأثر الآخرون بأفكاري ومبادئ الإجتماعية					
5	لدي القدرة على اقتناع الآخرين والتأثير فيهم					
6	أرتبك في بعض المواقف الإجتماعية					
7	أتصرف على نحو يليق بالموقف الاجتماعي					
8	أشعر بالخوف و القلق من بعض المواقف الاجتماعية					
9	أحزن لحزن الناس					

تم الاستعانة بمقياس الذكاء الاجتماعي الوارد في دراسة (عسقول، 2009)

### ملحق (2) مقياس الطموح الأكاديمي:

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1.	احمل نفسي المسؤولية عند رسوبي					
2.	أشعر كثيراً بالملل عند القيام بعمل واحد طويل					

م	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	معارض	معارض بشدة
3.	اخشى المغامرات دوماً خوفاً من الفشل					
4.	اعتبر نفسي قنوعاً ارضى بالقليل					
5.	اشعر احياناً ان الناس لا يعطوني قدرتي					
6.	اشعر احياناً بأنني بلا هدف					
7.	اطمع ان تكون لي شخصيتي المتزنة					
8.	اعتبر طموحاتي الدراسية اهم اهدافي					
9.	ارغب ان اسمو بحياتي الى اعلى المراتب					
10.	استسلم للفشل					
11.	افاقى الدراسية محدودة					
12.	اتجنب المواقف الاجتماعية التي اكون محوراً فيها					
13.	راضي عن المستوى المعيشي بشكل عام					
14.	اشعر بالاحباط من رفض الناس وتجاهلهم لي					
15.	احب ان اقوم بأعمال كثيرة بالعمل الاجتماعي					
16.	لدي القدرة على التفاعل مع الاخرين					
17.	استطيع ان اركز انتباهي بصورة جيدة					
18.	استطيع ان اربط المقدمات بالنتائج وايجاد الحلول					
19.	احب ان اقدم افضل عمل دراسي في القسم					
20.	لدي القدرة على التفاعل مع الاخرين					
21.	اترقب النتائج والعلامات بشغف					
22.	استطيع التركيز في مراجعة الدروس					
23.	اتخذ القرارات الدراسية بسهولة					
24.	اشعر بالتعب عند المراجعة					
25.	افكاري عن ادائي الدراسي ايجابي					
26.	افضل ان اقوم بأعمالي الدراسية بنفسي					
27.	اطمح ان اكون دائماً متفوقاً					
28.	لدي ايمان تام بالحظ					
29.	مستواي المعيشي له تأثير في ادائي الدراسي					
30.	المستوى التعليمي لوالداي له تأثير في طموحي					

تم الاستعانة بمقياس الطموح الأكاديمي الوارد في دراسة (شبير، 2005)

### ملحق رقم (3) قائمة بأسماء السادة المحكمين

الاسم واللقب	التخصص	جامعة القدس
أ. د. عفيف زيدان	الإدارة التربوية	جامعة القدس
أ. د. محمد شاهين	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة القدس المفتوحة
د. عمر الريماوي	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة القدس
د. سمير شقير	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة القدس
د. حاتم عابدين	الإدارة التربوية	جامعة الخليل
د. إبراهيم المصري	الإدارة التربوية	جامعة الخليل
د. عامر قرش	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة الاستقلال
د. محسن عدس	أساليب التدريس	جامعة القدس
د. إيناس أبو لبن	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة الاستقلال
د. تحرير الأعرج	الإدارة التربوية	جامعة بير زيت
د. زينة عمرو	الإدارة التربوية	جامعة بير زيت
د. سما دواني	الإدارة التربوية	جامعة بير زيت
د. نادر شوامرة	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة الاستقلال
د. محمد عوجة	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة الخليل

فهرس الجداول:

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
63	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب خصائصهم الديمغرافية	3.1
65	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية	3.2
66	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية	3.3
66	معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية	3.4
68	مفتاح التصحيح	3.5
70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية والدرجات لمجالات الدراسة	4.1
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لاستجابة أفراد العينة على بُعد القدرة على التعامل مع الآخرين	4.2
72	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لاستجابة أفراد العينة على بُعد التواصل الاجتماعي	4.3
73	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لاستجابة أفراد العينة على بُعد الاستجابة للآخرين	4.4
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لاستجابة أفراد العينة على بُعد التأثير والتأثر في المواقف الاجتماعية	4.5
75	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجات لاستجابة أفراد العينة على جميع فقرات مقياس الطموح الأكاديمي	4.6
78	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين مستوى الذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية	4.7
79	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس	4.8
80	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص	4.9
81	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية	4.10
82	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية	4.11

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
83	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة	4.12
84	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة	4.13
85	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي	4.14
86	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي	15.4
87	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التقدير الأكاديمي	16.4
88	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة	17.4
89	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الذكاء الاجتماعي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة	18.4
90	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة	19.4
93	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجنس	20.4
94	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التخصص	21.4
95	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية	22.4
95	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير السنة الدراسية	23.4
96	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل	24.4

الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
	العائلة	
97	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير مستوى دخل العائلة	25.4
97	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي	26.4
98	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير التقدير الأكاديمي	27.4
99	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة	28.4
99	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية يعزى لمتغير الجامعة	29.4
100	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجامعة	30.4

#### فهرس المحتويات:

إقرار:	أ.....
المخلص:	ج.....
Abstract:	ه.....
الفصل الأول: خلفية عامة للدراسة:	1.....
1.1 المقدمة:	1.....

4.....	1.2 مشكلة الدراسة:
4.....	1.3 اسئلة الدراسة:
5.....	1.4 أهمية الدراسة:
6.....	1.5 أهداف الدراسة:
7.....	1.6 حدود الدراسة:
8.....	1.7 مصطلحات الدراسة:
9 .....	<b>الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:</b>
9.....	2.2 المحور الأول: الذكاء الاجتماعي:
9.....	2.1.1 مقدمة عن الذكاء الاجتماعي:
10.....	2.1.2 مفهوم الذكاء الاجتماعي:
12.....	2.1.3 القدرات التي يكوّنها الذكاء الاجتماعي:
14.....	2.1.4 تنمية الذكاء الاجتماعية:
17.....	2.1.5 مكونات الذكاء الاجتماعي:
20.....	2.1.6 أثر الذكاء الاجتماعي في التعلّم وأبعاده:
23.....	2.1.7 النظريات المفسرة للذكاء الاجتماعي:
24.....	2.2 المحور الثاني: الطموح الأكاديمي:
27.....	2.2.1 مفهوم الطموح الأكاديمي:
30.....	2.2.2 العوامل المؤثرة في الطموح الأكاديمي لدى الطالب الجامعي:
33.....	2.2.3 أنواع الطموح الأكاديمي:
35.....	2.2.4 مظاهر الطموح الأكاديمي:
37.....	2.2.5 مستويات الطموح الأكاديمي:
38.....	2.2.6 النظريات المفسرة للطموح الأكاديمي:
41.....	2.3 الدراسات السابقة:
41.....	2.3.1 الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي والطموح الأكاديمي:
<b>Error! Bookmark not defined.</b>	2.3.2 الدراسات المتعلقة بالذكاء الاجتماعي:
49.....	2.3.3 الدراسات المتعلقة بالطموح الأكاديمي:
54.....	2.3.4 التعقيب على الدراسات السابقة:
59.....	<b>الفصل الثالث: المنهجية والإجراءات:</b>



59	3.1 مقدمة:
59	3.2 منهجية الدراسة:
60	3.3 مجتمع الدراسة:
60	4.3 عينة الدراسة:
62	3.5 أداة الدراسة:
63	3.6 صدق الأداة:
64	3.7 ثبات الدراسة:
65	3.8 إجراءات الدراسة:
67	9.3 المعالجة الإحصائية للبيانات:
68	<b>الفصل الرابع: نتائج الدراسة وتحليلها:</b>
68	1.4 مقدمة:
68	4.2 نتائج أسئلة الدراسة:
69	4.2.1 نتيجة السؤال الأول:
74	4.2.2 نتيجة السؤال الثاني:
77	4.2.3 نتائج السؤال الثالث:
78	4.2.4 نتيجة السؤال الرابع:
92	4.2.5 نتيجة السؤال الخامس:
100	<b>الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات:</b>
100	5.1 مناقشة نتيجة السؤال الأول:
103	5.2 مناقشة نتيجة السؤال الثاني:
105	5.3 مناقشة نتائج السؤال الثالث:
107	5.4 مناقشة نتيجة السؤال الرابع:
112	5.5 مناقشة نتيجة السؤال الخامس:
117	5.6 التوصيات:
118	المراجع:
126	<b>الملاحق:</b>
126	ملحق (1): مقياس الذكاء الاجتماعي:
129	ملحق (2) مقياس الطموح الأكاديمي:

ملحق رقم (3) قائمة بأسماء السادة المحكمين ..... 130

فهرس الجداول: ..... 131