جامـــعة قاصـدي مربـــــاح - ورقـــلة
كلية العـلوم الإنسـانية و الاجـتماعية

قسم عـلم النفس و عـلوم التربية

شعبـة علوم التـربيـة

عنوان الأطروحة:

# فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا

(دراسة شبه تجريبية على عينة من التلاميذ بثانويات مقاطعة – تقرت-)

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات تكوين دكتوراه LMD تخصص الإرشاد النفسي التربوي

إعداد الطالبة:

زينب بن رغدة

إشراف:

أ.د. نادية بوشلالق

يوم:17/02/ 2020 أمام لجنة المناقشة المكونة من:

| إسم ولقب الأستاذ | الرتبة | الجـامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| وردة بلـحسيني | أستاذ التعليم العالي | جامعة ورقلة | رئيسا |
| نادية بوشلالق | أستاذ التعليم العالي | جامعة ورقلة | مشرفا و مقررا |
| نورة بوعـيشة | أستاذ محاضر "أ" | جامعة ورقلة | مساعد المشرف |
| غالـم فاطـمة | أستاذ محاضر "أ" | جامعة ورقلة | مناقشا |
| أمـال بوعيشة | أستاذ محاضر "أ" | جامعة بسكرة | مناقشا |
| عائـشة بـدوي | أستاذ محاضر "أ" | جامعة الأغواط | مناقشا |

السنة الجامعية: 2019- 2020

# إهداء

إلى اللذين تاقت نفسيهما لرؤية ملامح الفرح و السعادة و الراحة على وجهي فلم تفارقني دعواتهما:أمـــي و أبـــي

إلى من شاركوني أحرج اللحظات و عصيها فكانوا نعم السند إخوتي:

عبد المجيد، مصعب الحارث، رحـمة، أنفـال، أسـماء، أحمد ياسين، والى أخي:عبد الحكيم و إبنيه حفظهما الله: أحمد رمزي و هداية و إلى أختي هاجر و إبنتها:حفظها الله مريـــم البـتول

إلى الأساتذة المرجع اللذين طوقوني برعايتهم العلمية الراقية و القيمة أساتذتي الأكارم:

بن زاهي منصور،محجر ياسين،ميسون سميرة، جعفور ربيعة، بريشي مريامة.

إلى التي قاسمتني حياتي الجامعية السابقة المليئة بالجد و الاجتهاد و التفوق في المراحل الدراسية السابقة(الليسانس و الماستر) و شاركتني بدعواتها و تشجيعها صديقتي الغالية:

أحـــلام.

إلى الصديقات اللواتي شاركتني بهن الجامعة في مرحلة الطور الثالث:الدكتوراه صديقاتي:

حورية، دنيا، يمينة، عيدة، جليلة، سعيدة، إبتسام، سهيلة.

إلى زملائي و زميلاتي اللذين شهدوا معي و شهدت معهم من سويعات البحث و حلولها

إلى كل هؤلاء أهـــدي هذا العـــمل.

زينب

# شكر و عرفان

أسجد لله عز و جل حمدا و ثناءا و شكرا أن منّ عليّ بإنهاء هذا العمل و ألهمني النفس الطويل للمضي فيه بجد و إجتهاد وأتوجه بالشكر الجزيل للأستاذة الدكتورة: بوشلالق نادية على توجيهاتها المتفانية و إشرافها على هذا العمل المتواضع.

كما أشكر المشرفة المساعدة الدكتورة :بوعيشة نورة التي لم تدخر جهدا لمساعدتي في مشواري هذا من خلال إشرافها على السير الحسن للأطروحة.

ولا أنسى كل من قدم لي يد العون و أخص بالذكر الأساتذة : بن زاهي منصور، محجر ياسين ،الشايب محمد الساسي، ميسون سميرة، جعفور ربيعة، بريشي مريامة، خلادي يمينة، قوارح محمد.

كما و أشكر كل الثانويات بـ:مقاطعة – تقرت– التي إستقبلتني لإجراء التطبيق الميداني لهذه الدراسة و أخص بالذكر ثانوية "البشير الإبراهيمي" بحي البهجة و كافة أعضاء الطاقم التربوي بها، على مساعدتهم لإتمام العمل الميداني بتنفيذ البرنامج الإرشادي، وكما أشكر التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية على مشاركتهم في البرنامج الإرشادي و إلتزامهم بالحضور الدائم و إستجابتهم لكافة الأنشطة و الفعاليات و التدريبات و الإجراءات الإرشادية في سبيل التزود بمهارات الذكاء الوجداني اللازمة.

و الشكر موصول إلى كل من ساهم بشكل أو بآخر و لم يتسنى لي المقام بذكر أسمائهم.

تقديرا و عرفانا لك أستاذي على هذا العطاء

زينب

**ملخص الدراسة باللغة العربية:**

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، و للخوض في الموضوع، إعتمدنا المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين المتكافئتين:(التجريبية و الضابطة) و تمثلت أداتي الدراسة في البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني و إختبار الذكاء الوجداني الخاصين بعينة الدراسة الحالية و ذلك بعد التأكد من خصائصهما السيكومترية، شمل التطبيق الميداني عن عينة مكونة من مجموعتين: أحدها تجريبية و الأخرى ضابطة، حيث أختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة (السحب العشوائي)، و قد تم إستخدام الأساليب الإحصائية الآتية فيما يتعلق المعالجة الإحصائية لنتائج فرضيات الدراسة:

- إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس البعدي:(قياس الأثر)، و كذا بين القياسين:(البعدي و التتبعي) لدى المجموعة التجريبية للكشف عن إستدامة الأثر الإيجابي:(قياس المتابعة).

- مربع إيتا$(n^2)$ لحساب حجم الأثر الناتج عن الفروق بين المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس البعدي.

- التحليل التباييني الثنائي لحساب دلالة الفروق و مدى التفاعل كل من المغيرين التصنيفيين المتغيرين(الجنس) و (التخصص) على المتغير الكمي التابع(الذكاء الوجداني) لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

و توصلت الدراسة الحالية على النتائج الآتية:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+الأبعاد) في القياس البعدي تعزى إلى البرنامج المطبق في الدراسة الحالية.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية بين متوسط درجاتهم في القياس البعدي و متوسط درجاتهم في القياس التتبعي على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+ الأبعاد).

3- توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على إختبار الذكاء الوجداني تعزى لتفاعل **الجنس**:(ذكر -أنثى) و **التخصص**:(العلمي-الأدبي).

و نوقشت هذه النتائج المتوصل إليها في ضوء التراث النظري و الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وختمت الدراسة بمجموعة من التوصيات و الاقتراحات الموجهة للطاقم التربوي بـ: الثاناويات.

## ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية:

The current study aimed to reveal the effectiveness of a counseling programme to develop emotional intelligence skills among students who have returned to the baccalaureate degree, and to delve into the topic, we adopted the quasi-experimental approach to designing the two equivalent groups: (experimental and controlling). Emotional Intelligence and Emotional Intelligence Testing for the current study sample, after confirming their psychometric properties, the field application included a sample consisting of two groups, one is experimental and the other is control, as it was chosen by simple random method (random withdrawal). J). The following statistical methods have been used in relation to the statistical treatment of the results of the study hypotheses:

- (T) test for two independent groups to calculate the significance of the differences between the two groups: (experimental and control) in post measurement: (impact measurement), as well as between the two measurements: (post and follow up) with the experimental group to detect the sustainability of the positive effect: Measurement of follow-up).

- Eta squared (n ^ 2) to calculate the magnitude of the effect resulting from the differences between the two groups: (experimental and control) in the dimensional measurement.

- Binary variance analysis to calculate the significance of the differences and the extent of the interaction of the two variable classification variables (gender) and (specialization) on the dependent quantitative variable (emotional intelligence) among the members of the experimental group in the dimensional measurement.

The current study reached the following results:

1- There are statistically significant differences between the average pupils returning to the baccalaureate certificate, the members of the experimental group,

and the average scores of members of the control group on the emotional intelligence test (total score + dimensions) in the post-measurement, due to the program applied in the current study.

2- There are no statistically significant differences among students who have returned to the baccalaureate degree, the members of the experimental group, between their mean scores in the dimensional measurement and the mean of their scores in the consecutive measurement on the emotional intelligence test (total score + dimensions).

3- There are statistically significant differences among students who have returned to the baccalaureate degree, the members of the experimental group in the post-test on emotional intelligence test, attributed to the interaction of sex: (male - female) and specialization (scientific - literary).

The result was discussed in the light of the theoretical heritage and previous studies related to the topic, and the study concluded with a set of recommendations and suggestions directed to the educational staff with: high school.

# فهرس المحتويات


إهـــداء..... أ
شكر و عرفان..... ب
ملخص الدراسة باللغة العربية..... ج
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية..... هـ
فهرس المحتويات..... ز
فهرس الأشكال..... ي
فهرس الجداول..... ك
فهرس الملاحق..... م
مقـدمة..... 01

**الجانب النظري**

**الفصل الأول :مشكلة الدراسة و إعتباراتها**

1- مشكلة الدراسة..... 06
2- تساؤلات الدراسة..... 12
3- فرضيات الدراسة..... 13
4- أهمية الدراسة..... 14
5- أهداف الدراسة..... 15
6- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة..... 15
7- حدود الدراسة..... 18

**الفصل الثاني:البرنامج الإرشادي.**

تمهيد..... 20
1- تعريف البرنامج الإرشادي..... 20
2- خصائص البرنامج الإرشادي..... 23
3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي..... 25
4- المصادر الأساسية لبناء و تقييم البرنامج الإرشادي..... 32
5- خطوات بناء البرنامج الإرشادي..... 33
6- أشكال البرامج الإرشادية..... 41

7- تصنيف البرامج الإرشادية..... 45
8- فوائد البرامج الإرشادية..... 49
9- النظريات المعتمدة في البرنامج الإرشادي المقترح:..... 52
9-1- النظرية العقلانية الإنفعالية لـ:ألبرت أليس..... 52
9-2- نظرية علم النفس الإيجابي لـ:مارتن سليجمان..... 59
خلاصة..... 61

**الفصل الثالث: الذكـاء الوجـداني**

تمهيد..... 63
1- تعريف الذكاء الوجداني..... 63
2- العلاقة بين الذكاء و الوجدان..... 68
3- أبعاد الذكاء الوجداني..... 69
4- الأسـس التي يقوم عليها الذكاء الوجداني..... 79
5- معايير الذكاء الوجداني..... 81
6- المجالات التطبيقية للذكاء الوجداني..... 82
7- أهمية الذكاء الوجداني في مجال المدرسة و الإنجاز الأكاديمي..... 85
8- توظيف الذكاء الوجداني في عملية التعليم..... 87
9- العوامل المؤثرة على نمو الذكاء الوجداني..... 88
10- سمات الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المنخفض..... 92
11- سمات الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المرتفع..... 93
12- طرق و إستراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني للأبناء..... 96
13- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني..... 99
14- أساليب قياس الذكاء الوجداني..... 107
خلاصة..... 115

## الجانب الميداني

**الفصل الرابع:الإجراءات المنهجية للدراسة.**

تمهيد..... 118
1- الدراسة الإستطلاعية..... 118
1-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية..... 118
1-2- وصف عينة الدراسة الإستطلاعية..... 118

1-3- أدوات جمع البيانات المستخدمة..... 120
1-4- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات المستخدمة..... 124
2- الدراسة الأساسية..... 142
2-1- المنهج المتبع..... 142
2-2- عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها..... 144
2-3- الضبط التجريبي للمتغيرات..... 148
2-4- أدوات جمع البيانات المستخدمة..... 154
2-5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية..... 164
3- الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 169
خلاصة..... 171

الفصل الخامس: عرض و تحليل نتائج الدراسة

تمهيد..... 173
1- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الأولى..... 173
2- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثانية..... 179
3- عرض وتحليل نتيجة الفرضية الثالثة ..... 182
خلاصة..... 185

الفصل السادس: تفسير و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد..... 187
1- تفسير و مناقشة نتيجة الفرضية الأولى..... 187
2- تفسير و مناقشة نتيجة الفرضية الثانية..... 201
3- تفسير و مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة..... 215
خلاصة..... 223
خلاصة و إقتراحات الدراسة..... 224
قائمة المراجع..... 229

المـــلاحق.
رخص القيام بالدراسة الميدانية.

# فـــــهرس الأشـــكال


| الرقم | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | برنامج **رابطة مونتانا** للمرشد النفسي المدرسي. | 40 |
| 02 | أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج **ستينر:(1997) Steiner.** | 76 |
| 03 | خصائص الأفراد ذوي الذكاء الوجداني العالي حسب كوبر و **صواف (Cooper et Sewaf1997)** | 78 |
| 04 | نماذج الذكاء الوجداني. | 100 |
| 05 | نموذج"**دانيال جولمان":(1995)** للذكاء الوجداني. | 104 |
| 06 | نموذج"**دانيال جولمان**" للذكاء الوجداني "المعدل". | 105 |
| 07 | نموذج"**بار -آون"Bar-On (1997)** للذكاء الوجداني. | 106 |

# فـــهرس الجـــداول


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | القدرة العقلية للذكاء الوجداني عند: ماير و سالوفي. | 101 |
| 02 | خصائص العينة الإستطلاعية. | 119 |
| 03 | خصائص عينة التحليل ألعاملي. | 120 |
| 04 | نتائج إجابات مستشاري التوجيه المدرسي بـ:الثانويات على إستمارة المقابلة. | 121 |
| 05 | نتائج التحكيم لإختبار الذكاء الوجداني من حيث ملائمة البنود للأبعاد. | 125 |
| 06 | الضبط الملحق بالصياغة اللغوية للبنود التي تحتاج إلى تعديل إنطلاقا من آراء المحكمين. | 126 |
| 07 | البنود المحذوفة بناء على آراء المحكمين. | 128 |
| 08 | نتائج معامل الإرتباط بين البند و البعد الخاص به. | 129 |
| 09 | نتائج معامل الإرتباط بين البعد و الدرجة الكلية للإختبار. | 131 |
| 10 | نتائج الصدق التمييزي لبنود إختبار الذكاء الوجداني. | 132 |
| 11 | نتائج إختبار كفاية العينة**(KMO)** و اختبار بارتليت. | 135 |
| 12 | العوامل المستخرجة في التحليل ألعاملي قبل و بعد التدوير. | 137 |
| 13 | توزيع البنود و تشبعاتها على العوامل المستخرجة بعد عملية التدوير و تسميتها. | 138 |
| 14 | نتائج التجزئة النصفية للإختبار قبل و بعد التعديل. | 140 |
| 15 | يوضح نتائج ألفا كرونمباخ لأبعاد إختبار الدراسة الحالية. | 141 |
| 16 | طريقة المعالجة في التصميم الشبه التجريبي على مستوى المجموعتين:(التجريبية و الضابطة). | 143 |
| 17 | توزيع أفراد المجتمع الأصلي في الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:(ذكور -إناث). | 145 |
| 18 | توزيع أفراد المجتمع الأصلي في الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص:(الأدبي-العلمي). | 145 |
| 19 | توزيع أفراد المجتمع الأصلي في الدراسة الأساسية حسب متغير عدد مرات الإعادة: من حيث:(المرة الأولى – المرة الثانية). | 146 |

| | | |
|---|---|---|
| **20** | توزيع أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس. | **147** |
| **21** | توزيع أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص. | **148** |
| **22** | نتائج تكافؤ أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس القبلي لمستوى الذكاء الوجداني. | **149** |
| **23** | دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس القبلي في الدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني. | **150** |
| **24** | دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس القبلي في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني حسب متغير الجنس:(الذكور -الإناث). | **151** |
| **25** | دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس القبلي في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني حسب متغير التخصص:(العلمي- الأدبي) | **152** |
| **26** | توزيع البنود على أبعاد الإختبار بعد الأخذ بالتعديلات السالفة الذكر. | **154** |
| **27** | مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح. | **167** |
| **28** | دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) للدرجة الكلية على إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي. | **174** |
| **29** | دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) للدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي. | **175** |
| **30** | مستويات حجم الأثر وفقا لمربع إيتا($n^2$). | **176** |
| **31** | نتائج حجم الأثر بواسطة مربع إيتا: ($n^2$) لدرجة الفروق الكلية لإختبار الذكاء الوجداني بين المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس البعدي. | **177** |
| **32** | نتائج حجم الأثر بواسطة مربع إيتا: ($n^2$) لدرجة الفروق بين المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) بالنسبة للدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي. | **178** |
| **33** | دلالة الفروق بين القياسين:(البعدي و التتبعي) لدى أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني. | **180** |
| **34** | دلالة الفروق بين القياسين:(البعدي و التتبعي) لدى أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني. | **181** |
| **35** | نتائج التحليل التباييني الثنائي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على إختبار الذكاء الوجداني تعزى لتفاعل الجنس:(ذكر - أنثى) و التخصص:(علمي- أدبي). | **184** |

# فهرس الملاحق


| الرقم | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | إستمارة مقابلة الموجهة لمستشاري التوجيه المدرسي بـ:الثانويات. | 246 |
| 02 | إستمارة تحكيم لإختبار الذكاء الوجداني. | 249 |
| 03 | قائمة الأساتذة المحكمين لإختبار الذكاء الوجداني. | 260 |
| 04 | الصورة الأولية لإختبار الذكاء الوجداني. | 261 |
| 05 | نتائج صدق الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي له. | 266 |
| 06 | نتائج صدق الإتساق الداخلي للأبعاد و الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني. | 275 |
| 07 | نتائج الصدق التمييزي لبنود إختبار الذكاء الوجداني. | 276 |
| 08 | نتائج التحليل ألعاملي:(الإستكشافي) لإختبار الذكاء الوجداني. | 283 |
| 09 | نتيجة التجزئة النصفية بطريقة:(زوجي/ فردي)لإختبار الذكاء الوجداني. | 298 |
| 10 | نتيجة ألفا كرونمباخ للدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني و الدرجة الكلية لكل بعد. | 299 |
| 11 | الصورة النهائية لإختبار الذكاء الوجداني. | 304 |
| 12 | نتائج إختبار شابيروا ويلك للكشف عن إعتدالية البيانات للمجموعتين: (التجريبية و الضابطة) على إختبار الذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي. | 307 |
| 13 | نتائج إختبار(ت) لتكافؤ المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) للدرجة الكلية على إختبار الذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي. | 309 |
| 14 | نتائج إختبار(ت) لتكافؤ المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في الدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي. | 310 |
| 15 | نتائج إختبار(ت) لتكافؤ المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني حسب متغير الجنس:(ذكور -إناث) قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي. | 318 |
| 16 | نتائج إختبار(ت)لتكافؤ المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني حسب متغير التخصص:(علمي-أدبي) قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي. | 322 |
| 17 | إستمارة تحكيم البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني. | 326 |
| 18 | قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا. | 332 |

| | | |
|---|---|---|
| 19 | جلسات البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا. | 333 |
| 20 | إستمارة عقد إلتزام بين الباحثة و التلميذ المشارك على مجريات تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني. | 372 |
| 21 | بطاقة تقييم التلميذ المشارك لما تّم التدرب عليه في كل جلسة إرشادية في البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني. | 373 |
| 22 | بطاقة تقييم الباحثة لما تّم تدريب المجموعة الإرشادية عليه في كل جلسة إرشادية في البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني. | 375 |
| 23 | نتائج إختبار شابيروا ويلك للكشف عن التوزيع الإعتدالي لبيانات المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) على إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي. | 377 |
| 24 | التحليل الإحصائي لإختبار(ت) لمعالجة الفرضية الأولى. | 379 |
| 25 | التحليل الإحصائي لإختبار(ت) لمعالجة الفرضية الثانية. | 388 |
| 26 | نتائج إختبار شابيروا ويلك للكشف عن التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية على إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي حسب متغير الجنس:(ذكور - إناث). | 397 |
| 27 | نتائج إختبار شابيروا ويلك للكشف عن التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية على إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي حسب متغير التخصص: (علمي- أدبي). | 399 |
| 28 | نتائج التحليل الإحصائي لإختبار التحليل التباييني الثنائي لمعالجة الفرضية الثالثة. | 401 |

## مقـــــدمة:

يعتبر الإنتاج التربوي من أهم و أسمى الغايات و الأهداف المسطرة من قبل المنظومة التربوية منها إلى كافة مؤسساتها التربوية و التعليمية، حيث تسعى في سبيل ذلك إلى تسخير كافة مجهوداتها المادية و البشرية لتوفير الإهتمام و الرعاية الأكاديمية و التربوية لمواردها ألا وهم التلاميذ الذين يشكلون صورة معاكسة للمستوى ذاك الإنتاج التربوي.

وعلى الرغم من الأهمية الفائقة التي تكتسيها القيم و الكفاءات و المعلومات المكتسبة داخل الأوساط التربوية إلا أن نوعية ترجمتها و إكتسابها بمستوى من التميز يتوقف على قاعدة صلبة و أساس متين و هو التنمية الوجدانية التي يجب الإهتمام بتزويدها لدى التلاميذ لما تكسب لديهم من مهارات و كفاءات وجدانية تسهم في تنمية ثقتهم بأنفسهم و زيادة وعيهم لذواتهم، و بالتالي دفعهم للإنجاز و الأداء الدراسي المتميز، كما و قد تشكل تنمية التلاميذ للمهارات الوجدانية عاملا هاما يساعد في إكسابهم للمناعة الذاتية جراء ما يواجهونه من قرارات تربوية متغيرة و مواقف إمتحانية مصيرية داخل أوساطهم التربوية.

و لإبراز أهمية تنمية تلك الكفاءات و المهارات الوجدانية عند التلاميذ و ما تحققه لديهم في جوانبهم الشخصية و التعليمية و الأكاديمية موسومة بطابع من الإيجابية و التميز، و لهذا جاءت الدراسة الحالية التي تتناول موضوعا هاما يتعلق بالحياة الوجدانية و الإجتماعية للتلاميذ داخل أوساطهم التربوية و هي بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، وقد قسمت الدراسة الحالية إلى قسمين هما:

**القسم الأول**: تمثل في الجانب النظري و الذي يحتوي على ثلاثة فصول مقسمة كالآتي:

**الفصل الأول:**يظم مشكلة الدراسة و إعتباراتها و يشمل على تقديم مشكلة الدراسة و تساؤلاتها و أهميتها و أهدافها و التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة و حدودها:(الزمنية و المكانية و البشرية).

**الفصل الثاني:**يتمثل في فصل البرنامج الإرشادي الذي تطرقنا فيه إلى تعريف البرنامج الإرشادي وخصائصه والأسس التي يقوم عليها والمصادر الأساسية لبنائه وتقييمه، بالإضافة إلى أشكاله وتصنيفاته و خطوات بنائه، و أخيرا إلى فوائده و النظريات المعتمدة في بنائه بما يتلائم مع الدراسة الحالية من حيث تصور الموضوع و عينة الدراسة:(الفئة المستهدفة).

**الفصل الثالث:**يتمثل في فصل الذكاء الوجداني حيث تطرقنا فيه إلى تعريف الذكاء الوجداني و العلاقة بين الذكاء و الوجدان و إلى أبعاد الذكاء الوجداني و أسسه و معاييره و المجالات التطبيقية له، كذلك لأهميته في مجال المدرسة و الإنجاز الأكاديمي و العوامل المؤثرة فيه و سمات الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المرتفع و المنخفض، و أخيرا لأهم النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني و أساليب قياسه.

**القسم الثاني:**يتمثل في الجانب الميداني و قد تضمن ثلاثة فصول و المقسمة كالآتي:

**الفصل الرابع:**و هو فصل الإجراءات المنهجية للدراسة الذي تّم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية و إجراءاتها و ذلك بوصف الأدوات المستخدمة و التأكد من خصائصها السيكومترية و بعدها التطرق إلى الدراسة الأساسية حيث تّم فيها التطرق إلى كيفية المعاينة و العينة و مواصفاتها و أدوات جمع البيانات المستخدمة (إختبار الذكاء الوجداني بصورته النهائية، البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني) و إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية و الأساليب الإحصائية المستخدمة.

**الفصل الخامس:** وهو فصل عرض و تحليل النتائج، و تّم التطرق فيه لمعالجة الفرضيات إحصائيا و التعرف على دلالتها و عرض جداول النتائج التي تّم التوصل إليها و تحليلها.

**الفصل السادس:** و هو فصل مناقشة و تفسير النتائج، حيث تطرقنا فيه إلى تفسير كل ما توصلنا إليه من نتائج و مناقشتها على ضوء ما جاء في الإطار النظري و الدراسات السابقة.

و ختمت الدراسة بتقديم بعض التوصيات و الإقتراحات الموجهة للطاقم التربوي:(مدير، أساتذة ، مستشار التوجيه المدرسي، ...إلخ) بـــالثانويات.

# الجـــانب النـــظري

# الفصل الأول: مشكلة الدراسة و إعتباراتها

1- مشكلة الدراسة.

2- تساؤلات الدراسة.

3- فرضيات الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أهداف الدراسة.

6- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

7- حدود الدراسة.

## 1- مشكلة الدراسة :

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي يجب الإهتمام و العمل على تحسينها و الحرص على إنتاجها التربوي نظرا لأهميتها الكبيرة التي تساهم بها في رفع ثقل المجتمع و زيادة إنتاجيته و مردوده في كافة المجالات و الميادين، و في سبيل الوصول إلى تحقيق هذه الأهداف أو المحافظة على سيرورة هذه الأهمية التي تغطيها، فإن أيّ عملية إصلاح تجرى داخلها قد تستهدف الإهتمام الشديد بكل عناصر العملية التعليمية، فقد نجدها بذلك تسعى إلى توجيه جميع جهودها و إمكانياتها المادية أو المعنوية من أجل تلبية كافة الإحتياجات و المطالب الأكاديمية و التربوية داخلها سواء ما يتعلق بتوفير الطاقم التربوي الملائم من جهة و من جهة أخرى ما يتعلق بالعناية و الرعاية اللازمتين بالمورد البشري الهام لديها و الذي يعّبر عن نوعية المحصول التربوي لديها بإعتباره محور العملية التعليمية و ركنها الرئيس ألا و هو التلميذ، إدراكا منها أنه قد يعيش داخل وسطه المدرسي في جملة من التحديات و المواقف الضاغطة، حيث أنّ هذه الأخيرة قد تزداد حدّتها فيقف التلميذ حيالها عاجزا على تحقيق أهدافه المدرسية و التعليمية مما قد تتمركز لديه جملة من الإنفعالات و المدركات تجاه ما يمرّ به و لعل ذلك ما تؤكده **دراسة" لوجو"Loggo1996** التي أكدت أن نقص القدرة على التعايش مع الضغوط ينبئ بإستجابات إنفعالية تجاه الأحداث بينما إمتلاكها ينبئ بإستجابات إنفعالية موجبة تجاه الأحداث الضاغطة".(Loggo.1996. p121)

و قد تختلف تلك المواقف الضاغطة و التحديات التي يمر بها التلميذ من حين لآخر و من سنة إلى أخرى بحسب طبيعة الموقف المتعرض له أو بالأحرى نوعية و أهمية السنة الدراسية التي يتمدرس فيها، فقد نجد مثلا: أنّ هناك تحديات يتجاوزها التلميذ بنجاح و بجهد قد يكون غير مكلف لصحته النفسية و الفكرية و الجسدية و هذا إذا تعلق الأمر بالسنوات الإنتقالية التي ينتقل فيها التلميذ

من سنة إلى سنة، في حين أنّ هذا الجهد قد يتضاعف لديه و من كافة النواحي النفسية و الفكرية و الجسدية حيال مواجهته لتلك السنوات النهائية من الدراسة، فطبيعة الموقف قد يختلف ليظهر لنا مدى وقع المواجهة التي يتعرض لها التلميذ في كلتا الحالتين، خاصة إذا ما تعلق الأمر بالموقف الثاني الذي يسلط فيه الضوء على مواجهة التلاميذ للسنوات النهائية بإعتبارها تمثل جانبا مهما من الإهتمام و المصيرية لديهم.

بالإضافة إلى الإهتمام الإجتماعي المحيط بهم من قبل آبائهم و مدرسيهم و زملائهم و ما يعكس أثره في ذواتهم، فيزيد من مستوى المسؤولية لتوقعاتهم العالية بالنجاح، و هذا يؤثر بدرجة أو بأخرى و قد يؤدي إلى تفاقم الأمر بالنسبة لهم من جهة و من جهة أخرى ما قد يؤدي إلى إعتبار السنة الدراسية هاجس صعب التجاوز و النجاح فيه، ولعل ما يلح ذكرهم على سبيل المثال أولئك التلاميذ المتمدرسين في شهادة البكالوريا و بالأخص منهم المعيدين الذين و بحكم تجربة الإعادة و الفشل في محاولة الإنتقال في السنة الدراسية السابقة ما قد يزيد من وطئة الأمر، فيصبح إدراكهم يتسم بنوع من السلبية للواقع المدرسي بأنظمته و مقرراته و مواده الدراسية لدرجة قد تدفعهم للإنسحاب أو تعاطي أشياء تبعدهم عن تذكر الواقع المعاش، و هذا ما قد يكون نتيجة المبالغة في الأمر و إعطاء وزن زائد للموقف ، و كذا قد يكون الأمر نتيجة لضعف القدرة الوجدانية للتلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا التي تؤثر على طموحاتهم للحياة و إستفادتهم بالمادة المعرفية المكتسبة، بالإضافة إلى أن ذلك الضعف قد يؤثر على درجة و كيفية مواجهتهم للمواقف الدراسية و إثبات ذواتهم من جديد و لعل ما يدعم ذلك ما يشير إليه **فرج**(27:1998) "على أنّ ضعف قدرة الفرد الوجدانية في توكيد ذاته يجعله عاجزا على مواجهة مشكلاته الإجتماعية و النفسية و التعليمية و من ثم يتضاعف توتره و لا يعد أمامه حينئذ من سبيل سوى الإنسحاب أو تناول المخدر للتخفيف عن توتراته".

و يأتي كذلك ضمن هذا السياق ما تؤكده دراسة **"Flavighurse-Et Walsh "** التي نتجت بأن ضعف تحصيل التلاميذ يرتبط إرتباطا مباشرا بإدراكهم لذواتهم على أنهم مقيدون في ميولهم و معزولون و منتقدون و مرفوضون فإذا فشل التلميذ دراسيا فهو يميل إلى تخفيض طموحاته، أما إذا نجح فهو يكون أحسن في المرة التالية". ( الدسوقي،1974،ص191)

فالحالة الوجدانية للتلاميذ داخل أوساطهم التربوية و التعليمية بصفة عامة و للتلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا بصفة خاصة أمر في غاية من الأهمية، لأن ما يملكونه من كفاءة أكاديمية و عقلية من خلال المواد الدراسية قد تتوقف على ما يتزودون به من مهارات وجدانية في التحكم بالذات و إدارة الغضب و الإنفعال و هذا ما يسمى بالذكاء الوجداني، فضعف الحالة الوجدانية لدى التلاميذ ما قد يؤدي إلى الإخلال بالوظائف و الأجهزة المعرفية و العقلية لديهم و هذا ما تؤكده دراسة"**روبتر و سكوت"(**50:2000**)**"على أن الحالة الوجدانية تؤثر على الحالة العقلية خاصة لدى المتعلمين ، فالمتعلمين ذوي درجات القلق العالية و الغضب و الإكتئاب لا يتعلمون بكفاءة فمن يقع فريسة لمثل هذه الحالات لا يستطيع إستيعاب المعلومات بكفاءة و لا يستطيع الإستفادة منها، و حين تهاجم الإنفعالات التفكير تعطل القدرة العقلية و خاصة الذاكرة و هي القدرة على إستحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد".

و لعل ما يزيد من أهمية المهارات الوجدانية المتعلقة بالذكاء الوجداني و مدى تزّود الطلبة و التلاميذ بها كوسيلة فعالة في مواجهة الضغوط و المشكلات الدراسية و تحقيق النجاح، ما يشير إليه **لورانس**(60:2005)"في هذا السياق الذي يستند في قوله على أنّ الفكرة في الحياة الإجتماعية و المدرسية لا تعتمد فقط على قدرات الفرد العقلية و لكن على ما يتمتع به أيضا من مهارات و قدرات و إمكانات وجدانية أطلق عليها الذكاء الوجداني".

و لعل هذا النوع من الذكاء بما يحتويه من مهارات وجدانية و إجتماعية ما يلح حاجته بالنسبة للتلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، على إعتبار أنهم فئة ملقى عليها درجة عالية من الضوء و بتوقعات إيجابية عالية من النجاح و التميز هذا العام من قبل آبائهم و مدرسيهم و حتى من قبلهم شخصيا، هذا ما قد يعكس مستوى عال من المسؤولية التي يلقيانها على ذواتهم في سبيل تحقيق تلك التوقعات.

هذا و كله ما قد يشكل عامل ضغط و يؤدي إلى ضعف ما عند التلاميذ من طاقات وجدانية و إجتماعية قد تتمثل في ضعف في الثقة بالنفس و إثبات الذات و تقدير الذات و كذا التواصل الجيد مع الزملاء و المدرسين و الأهل، وقد يؤثر هذا بدوره سلبا حتى عند مواجهتهم للإحباطات و الأداء الدراسي و القدرة على الإستفادة و توظيف المكتسبات العلمية وهذا ما يؤكده العلماء و الباحثين في هذا النحو "على أنّ المزاج الإيجابي المفتقد بمستوى معين من تلك المهارات قد يؤدي بالضرورة إلى ضعف مستوى الأداء و بالتالي يعكس أثره سلبا بالنسبة للتحصيل و الناتج الدراسي العام لدى التلميذ على عكس الطاقة الوجدانية المكتسبة و المزودة بذكاء وجداني قد تؤدي إلى ضرورة ممكنة لمواجهة الإحباطات و تحفيز المادة المعرفية و التعليمية لدى التلاميذ، و تشير أيضا ضمن هذ السياق دراسة كل من "**ماير و سالوفي**"**(1997)** التي خلصت إلى أن الذكاء الوجداني يعمل على إستثمار الطاقات الخاصة بالفرد في مواجهة الإحباطات و التحكم في الإندفعات و تأخير الإشباعات و تنظيم الحالات المزاجية و الحفاظ على الفرد من الإنتكاسات في مواجهة مشكلات الحياة و التي تحتاج إلى حل جيد و فعال. (Mayer &Salovey.1997.p18)

بالإضافة إلى أنّ الوعي بالحالة الوجدانية و حسن تسييرها و إدارتها إيجابا لما يتوافق مع مطالب و أهداف الفرد في مختلف نشاطاته و أوساطه العملية و الإجتماعية فإنه يعمل على توجيه طاقات و قدرات الفرد للأداء و الإنجاز و التمّيز و دفعه لتحصيل أفضل مستقبلا، و هذا ما يؤكده ضمن هذا

الصدد "**زيدان و الإمام"(**2002:12-13**)** "على أنّ الذكاء بالحالة الوجدانية هو الأكثر أهمية في دفع أداء الفرد و إنجازه في مختلف الأنشطة و المهام و الأدوار التي تتطلبها الحياة الإجتماعية و الأكاديمية بما فيها التعلم بشتى أنواعه و مختلف أطواره".

كما أن الذكاء الوجداني لا يلغي من ضرورة و أهمية الذكاء المعرفي و القدرات العقلية و إنما يعمل على تهيئة الأرضية القاعدية المناسبة للعمل و الإنجاز كمحفز للآليات المعرفية و بالتالي يساهم في ترقية عملية إكتساب و توظيف المادة العلمية المكتسبة لدى التلاميذ و الطلاب بكافة مستوياتهم الدراسية و يأتي ضمن هذا الصدد دراسة"**الخضر**"(07:2002) "التي تؤكد على أنّ الذكاء الوجداني يسهم في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي يسهم في تنشيط الإبداع و حل المشكلات كما أنّ المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف و تنظيم المعلوماتالمكتسبة و المتعلّمة".

وعليه فإن الذكاء الوجداني أو المزاج الوجداني الجيد بشكل عام له دوره بالنسبة لكافة الأفراد بمختلف مكانتهم و مستوياتهم العلمية و الإجتماعية، لكن قد يكون الذكاء الوجداني عامل أساسي لكونه يلبي ضرورة و حاجة ملحة لفئة التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا لأنهم و بحكم المرحلة العمرية الحرجة التي يتعايشون في ظلها، و التي تستوجب رعاية و معاملة خاصة بعض الشيء، بالإضافة إلى تجربة الفشل السابقة و ما قد يعيشونه من إحباطات و مواقف ضاغطة سواء نفسية أو دراسية، هذا و كله يتطلب تقوية مناعتهم الذاتية و الوجدانية و لعل هذا ما تدعمه دراسة **"كيمس و آخرون"** على أن الذكاء الوجداني هو الأساس لواقعية الثقة بالنفس و تكامل الشخصية و تقدير الذات و القدرة على التكيف و المرونة في مواقف المحن و الدافعية الذاتية و المثابرة في التعامل مع المواقف الشخصية والدراسية و الآخرين.(لورانس،2001،ص04)

كما أنّ الذكاء الوجداني و المهارات الوجدانية المزودة لدى التلاميذ لا يتوقف دورها في تشبع ذواتهم وجدانيا فحسب و إنما تساهم في دفع التلاميذ و المتعلمين إلى القدرة الجّدية في الإنجاز الدراسي و الوصول إلى الإبتكار في الأداء و هذا ما تؤكده دراسة "**Batastini" سنة (2001)** التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و الإبتكار و القدرة على القيادة و تكونت من 18 طالبا من طلاب المدرسة العليا الذين يمارسون بعض الأدوار القيادية حيث إستخدم مقياس قائمة الكفاءة الإنفعالية لجولمان و مقياسين:الأول للقدرة الإبتكارية و الآخر للقيادة، كما إستعان في تحليل المعطيات بمعامل الإرتباط حيث توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني و الإبتكارية و القدرة على القيادة.( سعادة، 2011، ص19)

ذلك أنّ مواجهة المواقف الضاغطة و إمتلاك القدرة القيادية للمواجهة، تستلزم التزود بقياسات و مهارات وجدانية إضافة إلى الذكاء العام و القدرات العقلية، حتى يتسنى في الأخير التعامل بذكاء و حكمة مع الظروف و التحديات و إتخاذ قرارات عقلانية مناسبة و هذا ما أشارت إليه دراسة **"Goleman "** "بأمريكا التي إعتمدت على دراسة تحليلية لنماذج الكفاءة لـ:188 شركة عالمية ضخمة و التي تساعد الشركات الأخرى في إكتشاف و تدريب و ترقية القادة الفعالين، حيث وجد أن الذكاء الوجداني تمثل فعاليته ضّعف ما يمثله الذكاء الذهني أو المهارات التقنية في التنبؤ بالنجاح، و عند إجراء المقارنة بين المجموعتين من ذوي الأداء المتميز من جهة و ذوي الأداء المتوسط من جهة أخرى وجد أن 90% من الإختلافات التي تميز المجموعتين مردها إلى كفاءات الذكاء الوجداني و ليس القدرات المعرفية".(سعادة ،2004، ص08)

وعلى غرار هذه الأهمية التي سبق التعرج عليها بالنسبة للذكاء الوجداني لدى فئة التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا فإن أمر التزود بمهاراته يساهم في تنشيط العوامل الذهنية المتعلقة بتسهيل إكتساب و توظيف المادة الدراسية المكتسبة، الأمر الذي يتطلب برامج إرشادية مقررة تربويا تسعى إلى

التنمية الوجدانية لذوات التلاميذ و هذا ما يؤكده "**جولمان"Goleman** "من جراء أبحاثه النفسية في هذا المجال على أنّ أهمية برنامج التنمية الوجدانية و ضرورة تقديمها كجزء من المقرر الدراسي و الحياة المدرسية التي تؤدي لأفضل النتائج حيث تمتد لمدة طويلة و يقوم بها المدربون أو المعلمون على درجة عالية من الخبرة و المهارة و قبل ذلك يكون لديهم صحة وجدانية جيدة".(الأعسر،2005،ص71)

كما و يأتي و بنفس السياق"**جولمان Goleman** " في دراسة أخرى **(1995-1996)** مؤكدا على أهمية الذكاء الوجداني إضافة إلى الذكاء العقلي و معامل الذكاء حيث يرى أن النجاح الدراسي يتوقف بدرجة كبيرة على قياسات وجدانية و إجتماعية و يجب على المعلمين و الآباء أن يبدءوا مبكرا في مساعدة أبنائهم المتمدرسين على تنمية ذكائهم الوجداني".(لورانس،2001، ص40)

و إنطلاقا لما إستنتجته دراسات العلماء و الباحثين الإيجابية للذكاء الوجداني بشأن إمتلاك التلاميذ بكافة مهاراته و قياساته التي تجسدت عمليا في أبحاثهم و دراساتهم العملية جاءت دراستنا الحالية لتعرج على واقع فئة التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، و ما قد يمكن أن تساهم به مهارات الذكاء الوجداني في إكسابهم لمناعة و طاقة ذاتية ضد ما يواجهونه من إحباطات و أزمات نفسية و تحديات الدراسية و إجتماعية معاشة و محيطة بهم و هذا ما يتأتى لنا في التساؤل الآتي: **ما مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا؟**

وللإجابة على هذا التساؤل تّم طرح التساؤلات الآتية:

## 2- تساؤلات الدراسة:

1- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات التلاميذ أفراد المجموعة الضابطة على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+ الأبعاد) في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة الحالية؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية بين متوسط درجاتهم في القياس البعدي و متوسط درجاتهم في القياس التتبعي على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+ الأبعاد)؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على إختبار الذكاء الوجداني تعزى لتفاعل الجنس:(ذكر -أنثى) و التخصص:(العلمي- الأدبي) معا؟

## 3- فرضيات الدراسة:

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات التلاميذ أفراد المجموعة الضابطة على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+ الأبعاد) في القياس البعدي تعزى للبرنامج الإرشادي المطبق في الدراسة الحالية.

2- توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية بين متوسط درجاتهم في القياس البعدي و متوسط درجاتهم في القياس التتبعي على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+ الأبعاد).

3- توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على إختبار الذكاء الوجداني تعزى لتفاعل الجنس(ذكر -أنثى) و التخصص(العلمي- الأدبي) معا.

## 4- أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في ثلاث نقاط و هي كـــالآتي:

1- تستمد الدراسة الحالية **أهميتها النظرية** في: تسليط الضوء على الجانب الوجداني و ما يؤثره على الأداء الدراسي و مواجهة الانتكاسات و الإحباطات، مما يحفز المربين و الباحثين من تجسيد مواد دراسية و تدريبية مقررة في المدارس و الثانويات.

2- كما تكمن **الأهمية العلمية** للدراسة الحالية في: أنها تعرج على موضوعا هاما يتعلق بحياة التلاميذ الوجدانية داخل وسطهم المدرسي، و ما تكسبه من طاقة و مناعة نفسية ذاتية خاصة لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، على إعتبار أنهم في خضم مرحلة إنتقالية تؤهلهم للمواجهة الفعلية الناجحة و المثمرة ذاتيا و دراسيا، و كذا القدرة للإعتماد على ذواتهم في السنوات الدراسية المقبلة من الجامعة ، وتكمن الأهمية العلمية أيضا في: المساهمة التي يساهم بها البرنامج الإرشادي المقترح بالنسبة لفئة الدراسة في فتح مسارات و آفاق للحياة المدرسية و الإجتماعية للإنجاز و الأداء فيها و التطلع للنجاح بأفق واسع.

3- كما تكمن **الأهمية التطبيقية** للدراسة الحالية: في بناء البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني و إختبار الذكاء الوجداني، و الخاصين بفئة التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، مما يساعد الباحثين في عمل المزيد من الدراسات الوصفية و التجريبية في ضوء متغير الدراسة أو متغيرات أخرى.

## 5- أهداف الدراسة:

1- الإجابة على تساؤلات الدراسة الحالية.

2- بناء برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

3- الكشف عن الأثر الذي يتركه البرنامج الإرشادي لدى الفئة المستهدفة: التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي و فور إنهاءه.

4- الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي من خلال الكشف عن إستمرارية أثره بعدة مدة زمنية معينة من تطبيق البرنامج، بحيث لا تقل هذه المدة عن شهر و لا تزيد عن ستة أشهر.

5- تدريب الفئة المستهدفة:(التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية) بمجموعة من الإجراءات و الأنشطة تساهم في تنمية ذواتهم وجدانيا تجاه ما يواجهونه من ضغوطات و تحديات في أوساطهم الدراسية و الإجتماعية.

## 6- التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

**6-1-البرنامج الإرشادي المقترح:**يعرف البرنامج الإرشادي إجرائيا بمجموعة الإجراءات و الخطوات العلمية المنظمة، المتضمنة لجملة من الأساليب والأنشطة التدريبية و الإرشادية و المحاضرات الهادفة و المقصودة، بغية تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، يظم عددا من الجلسات الإرشادية تشكل في مجملها بـ: 26 جلسة المحددة زمنيا بـ:(45-60) دقيقة، تنفذ هذه الجلسات بواقع جلستين في كل أسبوع، تّم إعداده و تنفيذه من قبل الباحثة.

**6-2- الذكاء الوجداني:** يعرّف إجرائيا بأنه التمكّن الفعلي للتلميذ المعيد لشهادة البكالوريا على التعامل الإيجابي مع ردود الأفعال الإنفعالية، مما يساهم ذلك في جعلها تعمل لصالحه و إستخدامها في ترشيد و توجيه سلوكه و تفكيره، بطرق و وسائل تزيد من فرص نجاحه في الحياة المدرسية و الإجتماعية. وتتجلى تلك الوسائل والأساليب في: الوعي بالذات، إدارة الإنفعالات، تقدير الذات، توكيد الذات، تحفيز الذات، المرونة في حل المشكلات، التعاطف، التفاؤلية و يتحدد ذلك باستجابات أفراد العينة (التلاميذ المعيدون لشهادة البكالوريا) على الإختبار المصمم من طرف الباحثة.

و فيما يلي التعريف الإجرائي لأبعاد الذكاء الوجداني و هي كالآتي:

**6-2-1-الوعي بالذات:** يعرف إجرائيا بـ: تمكّن التلميذ المعيد لإمتحان البكالوريا من القراءة الصحيحة لمشاعره الذاتية و كذا إمكانياته و قدراته بما يسهل عليه من معرفة ذاته بصورة واضحة، و التعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة فيها بما يساعده على مواجهة العقبات و العراقيل و إتخاذ القرارات السليمة نحو ذاته و نحو الموقف المدرسي الذي يعايشه.

**6-2-2- إدارة الإنفعالات:** تعرّف إجرائيا بـ: قدرة التلميذ المعيد لإمتحان البكالوريا على التحكم في حالات الخوف، و التوتر، و الغضب و اليأس و يتجلى ذلك في محاولة إستبدالها بإنفعالات إيجابية مضادة و يظهر ذلك في المواجهة الفعلية للموقف و محاولة التجديد و التغيير و تحديد موقف الإنفعال بمدة زمنية قصيرة، و إستخدامه لمجموعة من الأساليب لتهدئة نفسه مثل:التحدث مع الذات بعبارات إيجابية و إستخدامه لبعض الحركات الرياضية و روح الدعابة.

**6-2-3- تقدير الذات**: يعرّف إجرائيا بـ: الصورة التي يوجهها التلميذ المعيد لإمتحان البكالوريا نحو ذاته سواء بالسلب أو الإيجاب و كذا الحكم على قدراته و إنجازاته، ويظهر ذلك في ثقته بنفسه و إصراره على تحقيق أهدافه و قوة إرادته و تقبله الإيجابي لكل نواتج قدراته و إمكانياته الخاصة.

**6-2-4- توكيد الذات:** تعرف إجرائيا بـ: الإستجابة الصادقة التي تعّبر عن موقف التلميذ المعيد لإمتحان البكالوريا عن تأثيرات أحداث العام الماضي، و هذا العام و يتجلى ذلك من خلال إظهار قبوله أو رفضه للواقع الذي يعيشه، و التعبير عن آرائه و وجهات نظره الخاصة بصورة ملائمة و تقبل و توجيه النقد عن الآراء و المواقف غير الصائبة و القدرة على الإقناع و الدفاع عن الحقوق.

**6-2-5- تحفيز الذات:** يعرّف إجرائيا بـ: توجيه التلميذ المعيد لإمتحان البكالوريا إنفعالاته و قدراته و مجريات حياته لصالح الهدف الذي يصبو إليه بما يعزز الإحساس بالجدارة لديه، و الجد، و الإجتهاد ، و المثابرة، و التشجيع و يجعله مقبلا على أعماله و واجباته المدرسية برغبة و حماس دائمين و كذا حسن إستعماله و إدارته للوقت.

**6-2-6- المرونة في حل المشكلات:** تعرّف إجرائيا بـ: التعامل الإيجابي للتلميذ المعيد لإمتحان البكالوريا مع مشكلاته الدراسية و العمل على تكييف إنفعالاته و قدراته معها، و مع المواقف الدراسية المتغيرة، و ذلك من خلال إقتراح حلول و بدائل متاحة لها و محاولة البحث في أسبابها و إختيار الحل الأنجع لتجاوزها.

**6-2-7- التعاطف:** يعرّف إجرائيا بـ: التواصل الفعال القائم على الإصغاء الجّيد للتلميذ المعيد لإمتحان البكالوريا في علاقاته الإجتماعية مع زملائه في المدرسة و أساتذته و حسن التصرف معهم، و يتجلى ذلك من خلال إبداء المساندة و الإهتمام و التعاون و مشاركتهم حالات الحزن و الفرح و مساعدتهم في إيجاد حلول لمشاكلاتهم و قضاياهم المستعصية.

**6-2-8- التفاؤلية:** و تعرف إجرائيا بـ: رؤية التلميذ المعيد لإمتحان البكالوريا الجانب الإيجابي للحياة المدرسية و الإجتماعية و إعتقاده بإمكانية تحقيق رغباته، و النتائج الإيجابية المتوقعة للهدف الذي يصبو إليه، و يتجلى ذلك في إقباله على إنجاز و أداء الواجبات المدرسية بكل حماسة و أمل، و تطلعاته

الإيجابية للمستقبل بالنجاح و التفوق، و إستمرارية إيجابيته حتى عند مواجهة المواقف غير الملائمة التي تعترضه.

## 7- حدود الدراسة :

**7-1-الحدود البشرية:**تتحدد الدراسة بشريا بـ:التلاميذ المعيدين لمرة واحدة أو مرتين في شهادة البكالوريا.

**7-2- الحدودالمكانية:** تتحدد الدراسة الحالية مكانيا بـ: ثانوية البشير الإبراهيمي بـ:حي البهجة- تقرت-

**7- 3-الحدود الزمنية:** تتحدد الدراسة الحالية زمنيا: خلال السنة 2017- 2018.

# الفصـل الثـاني:البـرنامج الإرشـادي

تمهيد.

1- تعريف البرنامج الإرشادي.

2- خصائص البرنامج الإرشادي.

3- الأسـس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي.

4- المصادر الأساسية لبناء و تقييم البرنامج الإرشادي.

5- خطوات بناء البرنامج الإرشادي.

6- أشكال البرامج الإرشادية.

7- تصنيف البرامج الإرشادية.

8- فوائد البرامج الإرشادية.

9- النظريات المعتمدة في البرنامج الإرشادي المقترح:

9-1- النظرية العقلانية الإنفعالية لـ:ألبرت أليس.

9-2- نظرية علم النفس الإيجابي لـ: مارتن سليجمان.

خلاصة.

**تمهيد:**

تتعدد المشكلات النفسية و الإجتماعية و الأكاديمية التعليمية بتعدد الطرق و المناهج المعتمدة في كيفية التدخلات النفسية الإرشادية و العلاجية سواء للحد من تلك المشكلات، أو المنع من وقوعها مستقبلا، و لعل من أهم هذه الطرق و المناهج التي ينهجها الباحث أو المرشد النفسي هي المناهج و التصاميم التجريبية التي يستند فيها على بناء و تصميم البرامج الإرشادية، و لعلنا في هذا الفصل سوف نتطرق إلى نظرة و إحاطة مفاهيمية حول البرامج الإرشادية و كيفية إعدادها و الفوائد المكتسبة من خلالها.

## 1- تعريف البرنامج الإرشادي:

لعل من الصعب بمكان أن نجد تعريفا واحدا للبرنامج الإرشادي، لذلك سيتم ذكر مجموعة من التعاريف التي إستخلاصها العلماء و الباحثين كلّ حسب توجهاتهم العلمية و النظرية و هي كالآتي:

**1-1- يعرفه "حسين"**(499:2004) على أنه:"مجموعة من الخطوات المحددة و المنظمة تستند في أسسها على نظريات الإرشاد النفسي و فنياته و مبادئه و تتضمن مجموعة من المعلومات و الخبرات و الأنشطة المختلفة، و التي تقدم لأفراد مستهدفين خلال فترة زمنية محددة بهدف مساعدتهم في تعديل سلوكياتهم و إكسابهم سلوكيات و مهارات جديدة، تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي و تساعدهم في التغلب على مشكلاتهم الحياتية.

**1-2-** إلا أن "**سعدية بهادر**"(1987):تعرفه"على أنه تكنيك دقيق و محدد يتبّعه المرشد في تهيئة الموقف الإرشادي و إعداده بمكان مجهز بأجهزة سمعية و بصرية، ضمن مدة زمنية محددة وفقا لتخطيط

و تصميم هادف و محدد، يظهر فيه التكامل المنشود الذي يعود على الفرد بالنمو المرغوب فيه: نفسيا أو إجتماعيا أو أكاديميا.( العاسمي،2007،ص30)

**1-3-** بينما يعرفه"**عارف**"(249:2003)على أنه:برنامج يعمل وفق نظريات الإرشاد النفسي على مساعدة و تبصير الأفراد في فهم مشكلاتهم و التي تؤدي إلى سوء التوافق، و يعمل البرنامج على تبصير الأفراد على حل مشكلاتهم بما تحقق سعادتهم مع الآخرين، بحيث يصل الفرد إلى أفضل مستوى من التوافق و الرضا و الصحة النفسية.

**1-4-** و يعرفه"**حامد عبد السلام زهران**"(1980) بأنه:"برنامج مخطط في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة و غير المباشرة فرديا و جماعيا لجميع من تضمنهم المدرسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي و القيام بالإختيار الواعي المستقل و لتحقيق التوافق النفسي داخل المدرسة و خارجها، و يقوم بتخطيطه و تنفيذه و تقييمه لجنة و فريق من المسؤولين المؤهلين لذلك".(الفحل، 2009، ص261)

**1-5-** كما يعرف أيضا على أنه:"عبارة عن مجموعة من الأنشطة و الفعاليات و التجارب أو التي تمارسها المدرسة و الأجهزة التربوية و تخططها، لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية و الإجتماعية، لأنه لا يمكن تصور وجود جماعة دون أن يتضمن وجودها برنامج كجهاز تفاعل تربوي و إجتماعي".(باقرة و آخرون ،2001، ص140)

**1-6-** كما يعرفه "**سعفان**"(202:2005)على أنه: "مزيج من الأهداف الخاصة و الإستراتيجية الإرشادية المواجهة لتحقيق هذه الأهداف و التصميم البحثي الملائم و محتوى البرنامج و الإجراءات التنظيمية و تنفيذ البرنامج و تقويمه".

**1-7- و يعرفه "كود"Good"** (157:1973) بأنه:"مجموعة من الدروس و الخبرات المخطّطة التي يكتسبها الطالب تحت إشراف المدرسة أو الكلية".

**1-8-** إلا أنّ"**العتيبي**"(13:2004) يعرفه بأنه: "عبارة عن مزيج متداخل من مجالات النشاطات و التفاعلات و الخبرات التي يمرّ بها أعضاء الجماعة بصفتهم أفرادا و أعضاء في جماعة تساعد في تطويرهم و نموهم بدنيا و عقليا و نفسيا و إجتماعيا كما أنه وسيلة و ليس غاية".

**1-9-** و يعرّف "**عبد العظيم**"(48:2013)البرنامج الإرشادي على أنه:"مجموعة من الخطوات المنظمة و القائمة على أسس علمية، تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم و التوصل إلى حلول بشأن تنمية مهاراتهم و قدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم ، و يتم في صورة جلسات منظمة في إطار علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد و المسترشد"، وفي سياق مشابه يعرفه "**الدوسري**" (238:1985) على أنه:"مخطط منظم على أساس عملية يتكون من مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة و غير المباشرة لتحقيق النمو السوي و التوافق النفسي والإجتماعي والمهني"، وأيضا كذلك يعرفه "**الحسين**"(13:2008-14):بأنه:"مجموعة من الأنشطة المخططة يسوده جو من الإحترام و التقدير تهدف إلى مساعدة المسترشدين من التعامل مع مشكلاتهم و تدريبهم على إتخاذ القرارات المناسبة و إيجاد الحلول اللازمة و تنمية قدراتهم و مهاراتهم و تقدير إتجاهاتهم".

**1-10-** و يعرّف "**ألبخاري**"(42:2010) البرنامج الإرشادي بأنه:"مجموعة من الأنشطة و الفعاليات و الخدمات الإرشادية المبنية في ضوء أسس علمية و أساليب يوظفها المرشد بشكل منظم".

**1-11-** كما و يعرّف كذلك**"Shaw"** (347:1977) البرنامج الإرشادي على أنه:حلقة من العناصر المعبرة عن أنشطة مترابطة مع بعضها تبدأ بأهداف عامة و خاصة، و مجموعة عمليات تنتهي بإستراتيجيات تقويمية لمعرفة الوصول إلى الأهداف المرجوة.

من خلال التعاريف السابقة الذكر نستخلص أنّ منها ما قد عرج في تعريفه للبرنامج الإرشادي على الإجراءات و الأنشطة الممارسة داخله، و منها ما قد عرفه على أساس النهج الذي يسعى إلى نهجه إما تنموي أو علاجي أو وقائي، و منها الآخر ما إتخذه على أنه الخطوات المؤسسة نظريا و عمليا، فقد تختلف كل مجموعة من التعاريف و الأخرى،إلاّ أن أغلبها إتفق على أن البرنامج الإرشادي يستلزم أنشطة و تدريبات المؤسسة بأساس نظري يساعد في تحقيق الهدف و النتائج المرغوبة من جراءه.

## 2- خصائص البرنـــامج الإرشـادي:

و بصورة عامة فإن من أهم الخصائص و السمات التي يتمتّع بها البرنامج الإرشادي هي كالآتي:

**2-1- التنظيم و التخطيط :** يجب أن يكون للبرنامج الإرشادي إستراتيجية منظمة و مخطط لها من قبل الخبراء، الذين يملكون خبرات علمية و عملية في مجال تصميم البرامج الإرشادية، فالتخطيط و التنظيم يتضمن عناصر البرنامج الإرشادي من حيث التمهيد له، و وضع الأهداف و إختيار الأفراد المستهدفين و خطوات سيره بحيث لا تسبق مرحلة أخرى.

**2-2- المرونـة:** و يقصد بها أن البرنامج الإرشادي ليس ثابتا قطعيا، من حيث الجلسات الإرشادية و الفنيات المستخدمة فيه، و إنما هو مرن و قابل للتعديل في ظل المستجدات و الظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية و البيئة المحيطة، و كذلك المتغيرات الطارئة التي تحدث للمسترشد كالمرض أو التحسن المفاجئ.

**2-3- الشمول:**أي أن الشمولية في البرنامج لا تعني وقوف البرنامج عند جزئية من مشكلة المسترشد ، بل يجب أن يكون شاملا لجميع أبعادها الإجتماعية و النفسية و الإنفعالية، كما يتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة و الفنيات و غيرها.

**2-4- التكامل:** بمعنى أن تتكامل عناصر البرنامج من كل معطيات حالة المسترشد النفسية أثناء عملية تفسير التغيرات، التي حدثت في سلوكه ضمن الوحدة التاريخية و الحالية الراهنة، فالمعطيات التي يتم جمعها ينبغي أن تنتظم و تتكامل ضمن الشخصية برمتها في الوحدة التاريخية و الدينامية الحالية. ( العاسمي،2008،ص45)

**2-5- الموضوعية:** يجب أن يكون البرنامج موضوعيا من حيث:

أ- الأرضية النظرية التي يستند إليها.

ب- نظرة المرشد إلى مشكلة المسترشد بصورة كلية (غشتالتية).

ج- الأدوات و المقاييس الخاصة بالفحص و التشخيص و التقييم و التقويم.

د- الفنيات الإرشادية المستخدمة.

هـ- أحكام المرشد و الآخرين على عملية الإرشاد النفسي برمتها.

و- الإطار المرجعي الثقافي الذي يطبق فيه البرنامج، بحيث تكون النتائج التي يحصل عليها البرنامج مناسبة للبيئة الإجتماعية بما فيها من قيم و عادات إجتماعية أصلية.

**2-6- الدقة و سهولة التطبيق:** بمعنى أن يكون البرنامج دقيقا في تحديد أهدافه و سيره و تفسير نتائجه، و أن تكون إجراءاته سهلة التطبيق من قبل المرشد و المسترشد القادر على فهمها و تمثلها دون أدنى صعوبة.

**2-7- إمكانية التعميم:**أي إمكانية تطبيقه – إذا توافرت الشروط اللازمة له- على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يتصدى لها البرنامج.( نفس المرجع السابق، ص46)

من خلال التعرج لخصائص البرنامج نستنتج أنها تحمل الجانب المنهجي للبرنامج الإرشادي ، ضمن السياق العلمي الذي يتحرى العشوائية في البناء، فإذا لم تستوفي هذه الشروط لا يمكننا الحكم عليه بأنه برنامج أو أداة أو وسيلة للتدخل المباشر أو الشبه المباشر مع السلوك الإنساني المراد تعديله.

## 3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

يستند البرنامج الإرشادي على مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها بعين الإعتبار سواء في بناءه أو في تطبيقه، على إعتبارها الركائز المساعدة في نجاحه و هي كالآتي:

### 3-1- الأسس العامة:

و هي ما يسميها في الشائع العام بالمبادئ الأساسية التي تتعلق بأبجديات السلوك البشري و أساسيات العملية الإرشادية و التي يمكن ذكرها فيما يلي:

1- مراعاة خصائص السلوك البشري و الأخذ بعين الإعتبار الجوانب الثابتة و المتغيرة و القابلية للتعديل و التغيير.

2- إحترام مدى إستيعاب الفرد للتوجيه و الإرشاد.

3- تقبل المسترشد دون إصدار أحكام في حقه.

4- إحترام حق الفرد في تقرير لمصيره بنفسه.

5- الأخذ بعين الإعتبار البعد الإجتماعي لسلوك المسترشد.( زهران،1997، ص303)

### 2-3- الأسس الفلسفية للبرنامج الإرشادي:

إن مفهوم المرشد لطبيعة الإنسان يعدّ أحد الأسس التي يقوم عليها، لأنه يرى نفسه و سيرى المسترشد في ضوء هذا المفهوم، و بالتالي العلاقة الإرشادية ستتأثر بصورة مباشرة بهذا المفهوم و تحاول كل نظرية من النظريات الفلسفية و النفسية و الإجتماعية تحديد طبيعة الإنسان، و لكل منها وجهة نظر خاصة بها، لذلك فالبرنامج الإرشادي يجب أن يراعي طبيعة النسق الفلسفي الخاص بالمرحلة التي يمر بها الأفراد الذين يعانون من المشكلة، و الإطار العام الذي يتناول أسلوبها في تحقيق تلك الأهداف، بحيث يحرص على عدم حدوث أي تناقض بين أهداف البرنامج و فنياته، و بين خصائص الأفراد الخاضعين للبرنامج و أهدافهم التي تتمثل في رغبتهم في التغلب على مشكلاتهم و هو ما يهدف إليه الإطار العام للبرنامج وذلك للوصول إلى أفضل الوسائل التي تتناسب مع قدراتهم و إمكانياتهم. ( العاسمي،2008، ص43.44)

### 3-3- الأسس المهنية و الأخلاقية للبرنامج الإرشادي:

تؤثر القيم في السلوك الإنساني، ويمكن التعرف إلى مهنة ما من تحليل لرسالتها و إلتزاماتها و أهدافها المكتوبة و أنشطتها و البحوث التي تتم في إطارها، و تعكس أخلاقيات ممارسة العمل الإرشادي توجها قيميا إنسانيا، يعبر عن الإهتمام بحقوق الفرد و إستخدام المعرفة و المهارات لتحسين حياة الأفراد، و تؤكد البحوث في مهنة الإرشاد النفسي على حق الفرد في إختيار الأسلوب الذي يناسبه أثناء عملية التدخل الإرشادي، من دون ضغط أو إجبار (إلاّ في الحالات الشديدة من الإضطراب لدى المسترشد)، وفي جو من الأمن و الاطمئنان و السرية التامة لكل خبرات المسترشد، ومن دون إستغلال لإمكاناته المادية و المعنوية، ولذلك فعلى المرشد النفسي الذي يصمم برنامجا إرشاديا لمسترشد ما أن يأخذ بالإعتبار القيم الأخلاقية التي يؤمن بها المسترشد و يستفيد منها أثناء عملية التدخل الإرشادي

، بحيث يعمل في سياقها المعرفي و الإنفعالي بغية الحد من الإضطراب الذي يعاني منه ولا يحاول –حسب إعتقاده- أنّ ثمة تحسنا سوف يحدث لو قام المرشد بمواجهتها أو التقليل من قيمتها، لأن ذلك قد يسبب إنهاء العلاقة الإرشادية مع المسترشد، كذلك يجب على المرشد أن يتحلى بمجموعة من القيم الأخلاقية أثناء عملية بناء البرنامج الإرشادي و هذا ما أوصت به أدبيات الإرشاد النفسي و الجمعيات النفسية في العالم بإعتبار مهنة الإرشاد النفسي مهنة أخلاقية.(نفس المرجع السابق،ص44.45)

بالإضافة إلى بعض الأسس المهنية الأخلاقية نذكر منها:

1- على المرشد النفسي أن يبحث عن مشكلة الفرد من جميع زواياها و أن يستخدم كل ما لديه من وسائل و إمكانيات لمساعدته على حلها.

2- على المرشد أن يكون مرنا في إتباع الوسيلة التي تتفق مع حاجات الفرد و صفاته، و طبيعة المشكلات التي تواجهه.

3- ينبغي أن يكون القرار النهائي في أي عملية توجيه صادرا عن العميل، و بناءا على إختياره الحر و على مسؤوليته.

4- يجب على المرشد أثناء تنفيذ أو بناء البرنامج أن يغير طرق التوجيه وفقا لحاجات العميل ومناسبتها لها.(سعفان،2005،ص204)

### 3-4- الأســس الإجتماعية للبرنامج الإرشادي:

ينظر إلى هذا الأساس الإجتماعي في البرامج الإرشادية إلى الأفراد في سياق بيئاتهم الإجتماعية ، و يؤثر هذا إلى توجه الأفراد و فهمهم في إختيار أساليب التدخل الذي يقوم عليها البرنامج لتحقيق التغيير في السلوك، كما يؤثر التقدير النفسي للأفراد الذين يطلبون المساعدة كما أن تقدير السياق يتطلب

أن ندرس ما يجري في بيئة الفرد الراهنة، و للتمثيل على ذلك قد نجد أن الصعوبة التي يشكو منها الفرد تنشأ من حاجة ما لديه، أو نقص فيه، ومن ثّم فإن أفضل إستراتيجية للتغيير هنا هي أن نعمل على علاج مشكلة الفرد، و لكن دراسة بيئة الفرد تكون مفيدة، فقد نجد في البيئة أفرادا أو تنظيمات تساعد على تطبيق الفرد لهذه الإستراتيجية أو تلك من الفنيات الموجودة في البرنامج الإرشادي، و قد نجد البيئة معوقة لنمو الفرد، و من هنا يمكن أن نتدخل لتغيير البيئة الإجتماعية أو نساعد الفرد على تغييرها أو التوافق معها، لأن هذه البيئة تعدّ عنصرا أساسيا من عناصر التدخل الإرشادي الذي يجب على واضع البرنامج الإرشادي مراعاة خصائص المجتمع و متطلباته و أهدافه خصوصا إذا كان البرنامج موجها لتنمية المهارات الإجتماعية و إتخاذ القرار لدى المسترشد.

**3-5- الأسس النفسية التربوية للبرنامج الإرشادي :**

1- يجب على المرشد أن يأخذ بإعتباره أثناء وضع البرنامج الإرشادي الفروق الفردية بين المسترشدين في النمو العقلي و الجسمي و الإجتماعي و إستعدادهم و رغبتهم في التدخل الإرشادي، و كذلك الفروق بين الأطفال الصغار و المراهقين و الكبار و الأسوياء و ذوي الإحتياجات الخاصة مع مراعاة الفروق بين الجنسين، فالبرامج المعدّة للذكور تختلف أحيانا عن البرامج المخصصة للإناث بحكم الفروق بينهما في الخبرات الجنسية و الجسمية و غيرها، التي قد يكون لها دورا مهما في تعديل البرنامج ليتناسب مع كل جنس، و عندما يأخذ المرشد النفسي هذه المتطلبات في برنامجه الإرشادي بعين الإعتبار، فإنه سوف يحقق شرطا مهما في تحقيق أهدافه و ملائمته لخصائص الأفراد المحتاجين للمساعدة من حيث مستوى إمكانياتهم و قدراتهم.(نفس المرجع السابق، ص40-42)

2- يستند البرنامج الإرشادي على مجموعة من المبادئ و المسلمات المشتقة من دراسة الطبيعة البشرية المتمثلة في:الفروق الفردية بين الأشخاص في القدرات و الإستعدادات ومميزات شخصياتهم و خصوصية

أجناسهم من ذكور و إناث و يجب أن يراعي المرشد في بناء البرنامج الإرشادي إلى المرحلة العمرية ، أو أي مرحلة من مراحل النمو و يلم بها من حيث المطالب و الخصائص و الإحتياجات و يعمل على تكييف إجراءات تنفيذ البرنامج الإرشادي على أساسها.(سعفان، 2005، ص202)

### 3- 6- الأسس الفيزيولوجية للبرنامج الإرشادي:

إن المسترشد هو إنسان له جسم يتكون من عدد من الأجهزة مثل: الجهاز العصبي و الجهاز التنفسي و الغدد الصماء...إلخ، التي تعمل بصورة متكاملة بهدف تحقيق إستمرار الحياة، و الإنسان يسلك في محيطه البيئي كوحدة نفسية جسمية، فسلوك الإنسان هو عبارة عن حصيلة نشاطه الجسمي و النفسي معا، حيث تتأثر حالته النفسية و لابد للمرشد النفسي من أن يدرك تماما هذه العلاقة الوثيقة بين النفس و الجسد و يأخذها بالحسبان حين تعامله مع المسترشد، كما لابد أن يدرك العلاقة القوية بين الإنفعالات المزمنة التي يتعرض لها الفرد و بين مختلف أشكال الإضطرابات السلوكية، فمثلا إذا حدث إنفعال و تحول عن طريق الجهاز العصبي المركزي إلى أعراض جسمية تصيب الأعضاء التي يتحكم بها هذا الجهاز العصبي مما يؤدي إلى أمراض جسمية على شكل خلل في الحس و الحركة و ينشأ ما يسمى :الهستيريا، أما إذا حدث إنفعال مزمن و تحول عن طريق الجهاز العصبي الذاتي إلى أعراض جسمية تصيب الأعضاء التي يتحكم فيها هذا الجهاز و بالتالي ظهور الإضطرابات النفسية.

و ليس هنا موضع التفصيل و التوضيح للجوانب الفيزيولوجية و العصبية و إنما الغاية فقط هي بيان الضرورة و الأهمية، كون المرشد النفسي واعيا و مدركا لهذه الجوانب و علاقتها بالحالة النفسية عند وضع البرنامج الإرشادي.(أبو يوسف، 2008، ص41)

نستشف من خلال هذه الأسس أنها ألمت بكافة جوانب الفرد و حيثيات سلوكه المراد تعديله و التدخل فيه إرشاديا، حيث إذا ما إلتزم بها المرشد التربوي أو الباحث في مجال البحث العلمي و الدراسة

فإنه بذلك قد يخطو شوطا كبيرا في إنجاح البرنامج أو التدخل الإرشادي لديه، لأنه بإلتزامه بها فإنه يحيط بكافة المجال الحيوي من الدراسة بمختلف جوانبه الأخلاقية أو النفسية التربوية و حتى منها الفلسفية المتعلقة بالعادات و التقاليد و بالتالي الكشف عن المواطن المراد إستثمارها عند الفرد و المواطن المراد تعديلها بشكل مباشر و منبئ بمستوى عال من النجاح و الفاعلية.

و من الأسس الخاصة بالبرنامج و بناءه نتطرق إلى الأسس المتعلقة بطبيعة البرنامج الإرشادي و الهدف الذي ينبني تحته، و التي يجب أن تراعيها لجنة وضع البرنامج الإرشادي (فريق الإرشاد) و هي كالآتي:

**- الأسس التي يجب التي تراعيها لجنة وضع البرنامج الإرشادي:**

ينبغي على واضع البرنامج الإرشادي النفسي أن يدرك هذه الأسس، فقد تساعده على ضبط زوايا هذا البرنامج و من بين هذه الأسس ما يلي:

**1- إمكانية تعديل سلوك الإنسان و إمكانية التنبؤ به:**بالرغم من تعقّد سلوك الإنسان إلا أن التراث البحثي قد أثبت أنه يمكن تعديل هذا السلوك و كذلك إمكانية التنبؤ به، و السلوك قد يبدأ بالسلوك البسيط (السلوك الإنعكاسي)، و السلوك الإنساني – في العموم- سلوك مكتسب متعلم من خلال التفاعل مع البيئة الأسرية، المدرسية، المجتمعية و يمكن القول أنه سلوك ثابت نسبيا و لولا هذه الصفة لما أمكن التنبؤ بسلوك الإنسان، و لكن تحت شروط معينة و ضوابط مختلفة و المرشد النفسي المدرسي، يمكن له أن يعدّل بعض سلوكيات الطلاب، و لذلك عليه أن يفهم السلوك الإنساني و دراسة كيفية تعديله و ما هي الوسائل التي تعينه على ذلك.

**2- إن سلوك الإنسان مرن و قابل للتعديل:** و قد يكون ذلك في السلوك الظاهري و كذلك في السلوك المنظم لشخصية الإنسان مثل: مفهوم الذات و تقدير الذات.

**3- ميل الإنسان إلى المشاركة في الجماعة و إتجاهه في إعتناق بعض الأفكار التي يؤمن بها:** وهذه يمكن أن يتعامل معها المرشد النفسي، عندما يكون هدف البرنامج الإرشادي هو تصحيح إتجاهات الطلاب نحو موضوع من الموضوعات الإجتماعية و السياسية أو الدينية في إطار الإنتماء للوطن الذي يعيش في كنفه و يمكن إستخدام الإطار المرجعي للجماعة لمساعدته في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي النفسي.

**4- الإستعداد النفسي للفرد للتوجيه و الإرشاد:** لابد و أن يؤمن المرشد النفسي بأن الإرشاد لا يفيد مع الفرد الرافض لهذا الإرشاد، و لكنه على العكس من ذلك فإنه يأتي بنتائج إيجابية مع الفرد الذي يتمتع بدافعية داخلية تدفعه إلى تلقي التوجيه و الإرشاد و شعوره الداخلي بضرورة تحسين حالته و تطويرها.

**5- إن الإرشاد عملية مستمرة:** مستمرة بمعنى إستمرارها عبر المراحل العمرية للإنسان فكل مرحلة عمرية لها ظروف نمو معينة و تحتاج إلى التوجيه و الإرشاد النفسي على سبيل المثال: مطالبها و مشاكلها تختلف عن مرحلة المراهقة و بالتالي تختلف الحاجات بينهما و هكذا.

**6- إن الإنسان خيّر بطبيعته:**إن معلومات المرشد النفسي حول طبيعة الإنسان الذي يتعامل معه، هي التي تحدد إلى أي النظريات الإرشادية يلجأ إليها لبناء برنامج إرشادي يتناسب مع ذلك.(الفحل،2009، ص262-263)

كما يضيف **حسين(2004)** مجموعة من الأسس التي ينبغي الإعتماد عليها و مراعاتها و هي كالآتي:

1-العمر الزمني للأفراد المشاركين و الخصائص النمائية للمرحلة العمرية التي يمرون بها و مطالبها النمائية، حيث أن البرنامج الذي يصلح مع الأطفال لا يصلح مع المراهقين و ذلك لإختلاف العمر ، و الخصائص ألنمائية.

2-مراعاة الفروق بين الجنسين.

3-الأخذ بعين الإعتبار نوع المشكلة و طبيعتها.

4-واقعية البرنامج و إمكانية تطبيقه و تعميم الفائدة منه و مراعاة للإمكانات المتاحة.(حسين،2004 ، ص283)

عند تطرقنا للأسس المتعلقة ببناء البرنامج فإننا نجدها بمقارنتها بالأسس التي يجب أن تراعيها لجنة البرنامج أو ما تسمى بفريق الإرشاد في بناء البرامج الإرشادية، نجد أنّ الأولى ترتكز على الجوانب المحيطة للفرد و بالفرد ذاته بشكل عام في فهم ظروفه و ما يحيط به، أما الثانية فهي تسلط الضوء على الجوانب الذاتية و ما يتعلق من ذات الفرد: أفكاره و مرحلته العمرية و جنسه و الفروق الفردية الواردة ضمن ذلك، فالمرشد يجب أن ينظر إلى الإختلاف بنظرة تكامل و إلمام بكل ذلك، ليلبى المطالب المحيطة على الصعيد الخارجي للفرد و المطالب الذاتية المتعلقة بالصعيد الداخلي بين الفرد و ذاته.

## 4- المصادر الأساسية لبناء و تقييم البرنامج الإرشادي:

و من هذه الطرق و المصادر هي كالآتي:

1-الوثائق الموجودة: مثل: المراجع في التوجيه و الإرشاد النفسي و أجزاء مسجلة من الاجتماعات الشهرية للمرشدين.

2-المقابلة مع كل المرشدين النفسيين بالمدرسة.

3-المقابلة مع مدير المدرسة.

4-أنشطة المرشد النفسي المدرسي في اليوم المفتوح.

5-المقابلة مع الآباء.

6-المقابلة مع الطلاب.

7-مقابلة المدرسين.(الفحل، 2009، ص275)

نلاحظ أن من خلال تطرقنا للمصادر التي يستند إليها الباحث أنها تساهم في مساعدته للبحث أكثر على موضوع البرنامج الإرشادي، كذلك تساعده في تقييم كل ما وضعة من فرضيات محتملة من خلال إطلاعه على الأطر و الأدبيات النظرية و للواقع الذي يريد علاجه و التعديل و التدخل الإيجابي فيه، فإن هذه المصادر تعتبر المحكات الأساسية للفصل بمدى صحة و مصداقية تلك الفرضيات المحتملة منه أو المعلومات المحصلة لديه.

## 5- خطوات بناء البرنامج الإرشادي:

يختلف بناء و تصميم برنامج الإرشاد النفسي من مجتمع لآخر، و من مدرسة لأخرى و نختار من بين هذه الألوان برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي المدرسي**(MSCA)** حيث يقوم هذا البرنامج على أربع مراحل أساسية، و كل مرحلة لها خطوات النمو و التطور، و يمكن عرضها على النحو الآتي:

### 5-1- المرحلة الأولى:التخطيط Palnning

**الخطوة الأولى: وضع تقرير بما يتم تغييره :Decide to chang** لابد للمناطق أن يكون لديها إستعداد و تفهم بإقامة برنامج إرشادي مخطط و متطور شامل و الصعوبة هنا تصبح في كيفية الإنتقال من برنامج قائم إلى برنامج شامل آخر و هناك ثلاثة شروط لإجتياز هذه الصعوبة وهي كالآتي:

1-إلتزام كل من مجلس الأمناء و الموظفين الإداريين بهذا البرنامج و كذلك المدير و المناطق و الذين يدعمون البرنامج و العمل على توفير و تخصيص الموارد اللازمة و توفير الوقت اللازم للتخطيط.

2-أن الأفراد الذين يتم إرشادهم و مديري المناطق أن يعترفوا بضرورة التغيير و التنقيح و التقويم.

3-أن يكون لمدير المدرسة الإداريين دور بارز في البرنامج و ذلك عن طريق المشاركة النشطة في هذه العملية و هذا ما يساعد على و ضع الأولويات الجديدة بدلا من الوضع القديم.

**الخطوة الثانية:تنظيم و تحديد المطالب:Get arganized**

حيث يتم وضع إقتراح مكتوب و يرسل للمنطقة، ومن خلال هذه الإقتراحات التي يتم تطويرها يمكن الحصول على نظرة شاملة لنموذج برنامج إرشادي نفسي للمنطقة و الذي يتضمن الآتي:

1-مبررات القيام بالبرنامج الشامل(ضرورته و الحاجة التي يريد تلبيتها).

2-الهيكل الإداري و الفني و مكونات البرنامج.

وهناك نقاط أساسية أخرى تتعلق بالشروط و المقاومة و الثقة و المطالب و محتوى البرنامج ، و مكونات بناء البرنامج يمكن إيجازها على النحو الآتي:

1-يجب على المرشدين أن تكون لديهم الرغبة لصنع التغيرات اللازمة و المخططة.

2-أن يحتوي التصميم عن الإنتقال بشكل تدريجي و ليس بالتغيرات المفاجئة.

3-وضع رؤية **vision** للبرنامج و معرفة عملية التغيير: التخطيط، التصميم، التنفيذ، التقويم.

4-يجب توقع مقاومة التغير و القلق تجاهه من جانب البعض.

5-الأخذ في الإعتبار المهارات الطلابية و البرنامج مسؤول عن هذه المهارات.

6-يجب على المرشدين إظهار مسؤوليات و مهارات جديدة تتطلبها عملية التغيير.

7-لابد من توفر عنصر الثقة في كل العاملين في البرنامج و في مقدمتهم المرشد النفسي المدرسي.

8-أن يكون البرنامج متطورا و تنمويا، و أن يستجيب لحاجات المجتمع المحلي في عملية التغيير.

9-أن يرتكز البرنامج على تطوير فاعلية المتعلمين و غيرهم و العمل على خلق مواطنين صالحين **cood citizens** مع مراعاة الجوانب الآتية:

*الجانب الأكاديمي/ التعليم من أجل التعليم.

*الجانب الشخصي الإجتماعي: التعليم من أجل الحياة.

*الجانب المهني: التعليم من أجل العمل.

و فيما يخص مكونات بناء البرنامج ينبغي أن يتضمن:

1- أسسه و تعريفه و فلسفته و فروضه و مهمته و مستوياته.

2- نظام الإنجاز: المنهج، التخطيط فيما يخص الطلاب، الخدمات السريعة، تدعيم النظام.

3- نظام المحاسبة و المسؤوليات: البرنامج، الموظفون، النتائج، التقارير.

**الخطوة الثالثة:إختيار لجنة التوجيه:Select Gvidance Committee**

من الضروري كي ينجح البرنامج الإرشادي إشراك ممثلين من سكان المنطقة بطريقة مباشرة و غير مباشرة في البرنامج، و تعمل هذه اللجنة على إستعراض و تقييم البرنامج الحالي و تقوم بإقتراح

بعض الأفكار كي يتزود بها البرنامج الإرشادي بالإضافة إلى كل من المدرسة و المجتمع، و من بين مهام لجنة التوجيه ما يلي:

1-تحديد الوضع الراهن للبرنامج الإرشادي.

2-تحديد عناصر البرنامج الإرشادي النفسي و هيكلته.

3-مراجعة الفلسفة الإرشادية للمنطقة و مدى مطابقتها لعناصر البرنامج الإرشادي الشامل.

4-عمل دعاية للبرنامج الإرشادي.

**الخطوة الرابعة: تقييم البرنامج الحالي: Asses Current Program**

عند تقييم البرنامج الحالي يتطلب ما يلي:

1-تحديد الموارد الحالية المتاحة بما في ذلك الأفراد و غيرهم.

2-تحديد الأنشطة و المسؤوليات الإرشادية الحالية.

3-تحديد الجهة التي سيخدمها البرنامج الحالي.(نفس المرجع السابق،ص264-267)

**5- 2- مرحلة التصميم:Design phase**

**الخطوة الخامسة: إجراء تقييم الاحتياجات Conduct Needs Assessment**

هي خطوة أساسية للتأكد من الاحتياجات الإرشادية في نطاق الأهداف و الاختصاصات و تتطلب هذه الخطوة النقاط الآتية:

1-توفير بيانات واقعية لبناء البرنامج الإرشادي.

2-تحديد الأولويات بالبرنامج الإرشادي.

3-توفر قاعدة للمساءلة (تحديد المسؤوليات) للبرنامج الإرشادي.

4-تقييم و تحديد الأولويات للبرنامج الإرشادي ضمن الإطار الفلسفي للمدرسة أو وسط آخر، لأن هذا التقييم يقرر ما هي إحتياجات الطلاب و ما هي النتائج المرجوة، كما يوفر الدعم لاستمرار الأنشطة الناجحة للمرشدين و التغذية الراجعة للتغيير بعض الإجراءات في البرنامج الإرشادي عند الضرورة. و هناك بعض الطرق لتقييم الاحتياجات منها كالآتي:

**1_ المقابلات Interviews**: مقابلات فردية أو جماعية و تستخدم في ذلك أسئلة مفتوحة و يمكن أن تكون المعلومات الناتجة عن هذه الطريقة مفيدة، و لكن هذه الطريقة تستغرق وقتا طويلا فضلا عن أن صدق هذه المعلومات يتوقف على تطبيق الأسلوب العلمي للمقابلات.

**2_ تحليل الإحتياجات النمائية:Developmental needs analysis**

من الأهمية بمكان أن نختار بعناية بنودا لتقييم إحتياجات الطلاب، و ينبغي التركيز على أربعة مجالات أساسية:

1_ الشخصية / الإجتماعية. 2_ التعليمية.

3_ الوظيفية. 4_ تخطيط الحياة.

**الخطوة السادسة: تحديد المهارات الطلابية: Identify student compétences**

المجتمع في حاجة إلى تنمية مهارات للطلاب، و يمكن أن يتم ذلك عن طريق البرنامج الإرشادي المدرسي:

و يتم تحديد المهارات الطلابية منها:

1- توضيح أولويات تلك المهارات الطلابية.

2- عمل قائمة بالمهارات الطلابية و تصنيفها.

3- تجميع تلك المهارات الطلابية إلى فئات متشابهة.

**الخطوة السابعة: وضع أسلوب(منهج) مكتوب: Develop written Curriculum**

هذا المنهج المكتوب ضروري و مكمل للبرنامج الإرشادي الشامل النفسي و يمثل الخطة الهيكلية المكتوبة، و هو بمثابة دليل **guide** لتقديم الخدمات الإرشادية، و بالتالي يقوم بتحديد معالم البرنامج الإرشادي النفسي.(نفس المرجع السابق، ص267-267)

## 5- 3- مرحلة التنفيذ:Implementing Phase

**الخطوة الثامنة: تنفيذ الخطة: Plan Implementation**

يجب أن يكون البرنامج قائم على البرامج الواقعية و العملية و هذا يتضمن مراعاة أهداف البرنامج المحددة و الوقت المتاح و الموارد المتاحة، كما أنه يجب أن يراعي الأنشطة الموجودة بالبرنامج و التي لا تخدم إحتياجات الطلاب، و ينبغي تعديلها أو إلغاؤها و ينبغي إستكشاف الوسائل البديلة لإنجاز الخدمات بكفاءة.

و يمكن لخطة المنهج أن يتم فيها إعادة النظر على أساس ما يمكن تحقيقه وفقا للموارد المتاحة ، سواء منها: البشرية أو المادية و هذه العملية تحتاج إلى التركيز على الآتي:

**1_ الوقت:**هل يكفي الوقت المتاح لإنجاز الخطة؟ و هل يمكن للمطالب الطلابية أن يتم تعديلها تبعا لضيق الوقت؟

**2_ الموارد:**هل هناك موارد كافية بشرية و مادية على حد السواء لإنجاز الخطة؟ و من بين هذه الموارد: المعلمون، الإداريون، المرشدون، الآباء.

**5- 4- مرحلة التقييم:Evaluating Phase**

**الخطوة التاسعة: تقييم البرنامج:Program Evaluation**

تستخدم عملية التقييم لتحديد فعالية البرنامج الإرشادي، هذه العملية ينبغي أن تكون منظمة و شاملة و مستمرة، و يحدث التقييم طوال مراحل التخطيط و التصميم، و ينبغي أن تشمل خطة التقييم ثلاثة جوانب:البرنامج، الموظفون، النتائج و هي كالآتي:

**1- تقييم البرنامج:Program Evaluation**هو مجرد تقييم الهيكل و التنفيذ البرنامج الإرشاد النفسي و يتضمن المكونات البرنامج.

**2- تقييم الموظفين:Personnel Evaluation**إن تقييم الموظفين و بخاصة المرشدون النفسيون بالمدارس و مدى فعاليتهم و هناك مناطق أخرى تتطلب أن يكون التقييم لجميع موظفي الدائرة، و توجد أدوات لتقييم المهام التي يقوم بها المرشد النفسي و بخاصة من خلال الرابطة الأمريكية للمرشد النفسي المدرسي.

**4- تقييم النتائج:Results Evaluation** إن نتائج الطلاب يمكن أن تتحقق و يتم إنجازها من خلال إستخدام أداة لتقييم الطالب و يجب أن تكون أداة تقييم الطالب قصيرة و سهلة عند إستخدامها.(نفس المرجع السابق،ص269)

و الشكل الآتي أدناه يوضح كافة خطوات بناء البرنامج الإرشادي وفق الرابطة الأمريكية للمرشد النفسي المدرسي:

**برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي المدرسي**

| الخطوات | مرحلة التخطيط | الخطوات | مرحلة التصميم |
|---|---|---|---|
| **الأولى** | وضع تقرير بما يتم تغييره | **الخامسة** | إجراء تقييم للاحتياجات |
| **الثانية** | تحديد المتطلبات | **السادسة** | تحديد المهارات الطلابية |
| **الثالثة** | إختيار لجنة التوجيه | **السابعة** | وضع أسلوب العمل كتابيا. |
| **الرابعة** | تقييم البرنامج الحالي | | |

| الخطوات | مرحلة التخطيط | الخطوات | مرحلة التصميم |
|---|---|---|---|
| **الثامنة** | خطة التنفيذ | **التاسعة** | تقييم البرنامج |

**شكل رقم (01) يوضح برنامج رابطة مونتانا للمرشد النفسي المدرسي**

**المصدر:(**الفحل، 2009، ص264)

نلاحظ من هذه المراحل الأربعة الأساسية المتبعة لبناء البرنامج الإرشادي و الخطوات الإجرائية المتضمنة داخلها أن عملية التقييم تتأتى في نهاية كل مرحلة من خطوات البرنامج الإرشادي ، سواء أكانت مرحلة التخطيط أو مرحلة التصميم أو مرحلة التنفيذ أو مرحلة التقييم في حدّ ذاتها، و ذلك بهدف إستدراك أي نقص أو إجراء إرشادي لم يؤدى على جليته في البرنامج الإرشادي من جهة أو من جهة أخرى كي تكون بمثابة مركز توقف للباحث في النقاط التي وفق فيها أو أصاب و كذا النقاط التي

أخفق فيها حتى يتدارك أمرها في المراحل القادمة بما يساهم في الوصول إلى الهدف المنشود إليه مقدّما بعد إنتهاء تنفيذ البرنامج.

**6- أشكال البرامج الإرشادية:** و عندما ننتقل إلى برامج الإرشاد النفسي نجد أنّ هناك نوعين من البرامج هما كالآتي:

**6-1- البرامج غير المنظمة:**

هي البرامج التي تعطى بصورة عفوية آنية في محاولة و مواجهة مشكلة ما عند المسترشد من خلال وضع الحلول الآنية، و غالبا ما تكون مرتجلة، و تعتمد على الخبرة الذاتية لدى المرشد في بناء خبراته السابقة في التعامل مع المشكلات الشبيهة بالمشكلات الحالية، بمعنى آخر أن التعامل مع المشكلة لدى المرشد النفسي لا يمر بالمراحل الأساسية في فحص حالة المسترشد فحصا دقيقا من خلال الأعراض و الأسباب و لا من حيث تحديد طبيعة المشكلة و شدتها و الأسباب التي تقف خلفها، ولا يعتمد أساس تشخيص في تحديد هوية المشكلة سواء أكانت مشكلة تربوية أم مشكلة إنفعالية انعكست على أداء المسترشد الإجتماعي أو التشخيصي، و إنما ينظر إلى المشكلة من خلال رؤية ذاتية بأنها كما يعتقد المرشد أنها مشكلة تربوية من دون إستخدام الأساليب و المقاييس النفسية في الكشف عنها، كذلك لم يستخدم المرشد الأساليب العلمية في بناء البرامج الإرشادية من حيث الإعداد، و وضع الفرضيات و تجريب البرنامج و متابعة الحالة بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج و لا يشترك بعض المهتمين برعاية المسترشد في مساعدته في تنفيذ بعض جوانب البرنامج الإرشادي إذا كان يستلزم تطبيق جزء منه في المنزل.( العاسمي،2008،ص47)

**6- 2- البرامج المنظمة:**

هي البرامج المعدّة على أسس علمية و عملية، لها أصولها و قواعدها، تسعى إلى تقديم الخدمات النفسية للأفراد المحتاجين إليها بطريقة واعية، آخذة بعين الإعتبار النظرة الشمولية للمشكلة ، من حيث الفحص و التشخيص و جمع البيانات و المعلومات الكافية عنها، و كذلك وضع البرنامج الإرشادي بناءا على طبيعة المشكلة، الذي يمر بمراحل عديدة يشترك فيه أكثر من متخصص (فريق العمل الإرشادي) بدءا من المرحلة التمهيدية وصولا إلى نهاية العلاج و المتابعة مع إشراك المسترشد في عملية الإرشاد من بدايتها إلى نهايتها، و متابعة الحالة لمعرفة التغير الحاصل لدى المسترشد نتيجة التدخل الإرشادي، كذلك فالبرامج الإرشادية المنظمة يكون لها مخطط بشكل كامل و يجرى تطبيقها في أماكن محددة كالعيادة أو المركز الإرشادي أو أي مكان منهم لتقديم الخدمات الإرشادية للآخرين.

وعلى العموم فقد صنفت البرامج الإرشادية في أشكال أو فئات عدة وفق الأهداف المرجوة منها ، فنجد على سبيل المثال لا الحصر كالآتي:

**6- 2-1- البرامج التقييمية:Assessment-Programs**و هي البرامج التي تستخدم لمعرفة كفاءة أداء أو أسلوب أو خطة ما، و ذلك من حيث التغيير في السلوك أو الأداء أو الأسلوب لدى المجموعة المستهدفة بعد تطبيق البرنامج، و مثال ذلك برنامج تقويمي لأداء كفاءة المعلمين الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي.

**6-2- 2- البرامج التقليدية :Tradiational–Programs** و هي البرامج التي تقوم على أسس ثابتة لا تتغير بالرغم من تغير الظروف الثقافية و الإجتماعية في البيئة.

**6-2-3- البرامج الإصلاحية:Corrctive-Programs** وهي البرامج التي تخطط لإحداث تغير في بنية المجتمع سواء من الناحية السياسية، أو الإقتصادية، أو الإجتماعية أو التربوية من نمط قديم إلى نمط أكثر حداثة و مشبع لحاجات الأفراد.

**6-2-4- البرامج المختصرة:Profied-Programs** و هي البرامج التي تقدم لمعالجة مشكلة ما حدثت في النظام السلوكي لدى الفرد أي معالجة جزئية من المجموع الكلي للمنظومة.

**6-2-5- البرامج المتكاملة:Integrated Programs** و تعني البرامج التي تستخدم مجموعة من التقنيات المختلفة لمعالجة ظاهرة من الظواهر العامة أو الشخصية التي لها مجموعة من الأسباب و العوامل التي أدت إليها.

**6-2- 6- البرامج الخطية:Inear-Progrms** و هي البرامج التي تعالج مشكلة ما وفق رؤية واحدة فقط، دون النظر إلى التغيرات التي أفرزتها تلك المشكلة.

**6-2-7- البرامج التربوية:Education-Programs** وهي البرامج التي تقدم في المجال التربوي التعليمي، سواء ما يتعلق منها بالمنهج الدراسي أو النظام التربوي أو المشكلات الحاصلة فيه كالقلق الإمتحاني، التسرب من المدرسة.

**6-2-8- البرامج النفسية التربوية:Psychoedvcational Programs** تؤكد هذه البرامج على أهمية التربية النفسية و أثرها الإيجابي في عملية الإرشاد النفسي، حيث يستخدم فيها طرقا تربوية متكاملة و يعدّ الإرشاد النفسي مجالا بينيا يمتد جذوره إلى التربية و الإرشاد النفسي، و هو تخصص داخل ميدان الإرشاد يتطلب إعدادا أكاديميا في الإرشاد و التربية و علم النفس و خبرة إكلينيكية متميزة، و هذه من

البرامج الإرشادية التي ترتكز على الجوانب التربوية و يكمن هدف المرشد النفسي فيها في تعليم المسترشد الطالب كيفية التعامل مع ضغوط الحياة اليومية.( زهران،2004،ص24)

**6-2-8 - البرامج الطبية:Medical-Programs** يتم التركيز فيها على تشخيص و علاج الأمراض النفسية والجسدية: كقرحة المعدة أو الإدمان على المخدرات و غيرها من الإضطرابات الجسدية ذات المنشأ النفسي أو الأمراض الجسدية، التي بها آثار نفسية كالشلل النصفي أو بتر الأطراف نتيجة لحادث ما بالتعاون مع المرشد النفسي، كما يتم وضع البرنامج الإرشادي المناسب مع تحديد دور كل منهما في التدخل العلاجي.

**6- 2 - 9- برامج التدريب:Training Programs** و تعني البرامج التي تقدم لزيادة فاعلية فرد أو مجموعة من الأفراد لأداء المهام الموكلة لهم بصورة صحيحة و ناضجة.

**6-2-10-البرامج المرنة:Flexible Programs** هي البرامج التي تستخدم أكثر من أسلوب و يمكن تعديلها وفقا لطبيعة العينة المستهدفة و المتغيرات المتدخلة.

**6-2-11- البرامج التوجيهية:Orientation Programs** و هي البرامج التي تقدم في مجال التوجيه التربوي و المهني و ذلك من خلال تقديم المعلومات للأفراد المحتاجين إليها بهدف إختيار المهنة أو الدراسة.

**6-2-12- برامج الإرشاد المهني: Vocationn Programs**و يعرفه "**مورتس** و **شمولر**"(1986) بأنه ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية و على توفير خدمات الهيئات المتخصصة بما يمكّن كل فرد من تنمية قدراته و إمكاناته إلى أقصى حد ممكن بدلالة المثل الأعلى الديموقراطي.(حمود،2007،ص30)

يبدوا أنه من خلال هذه الأشكال المسّنة للبرامج الإرشادية سواء منها المنظمة التي تتماشى وفقا للمجال و الوسط الممارس فيها، أو البرامج الغير منظمة، حيث نلاحظ أن النوع الأخير أكثر مصداقية كونه يتحلى الدقة والجدية و العملية نوعا ما في تناول و تشخيص المشكلة أو وضع الإعتبارات المعتمد عليها في التدخل الإرشادي الخاص بالمشكلة.

## 7- تصنيف البرامج الإرشادية:

### 7-1- تصنيف البرامج الإرشادية وفقا للفئات العمرية:

بناء على ذلك صنف العلماء هذه البرامج إلى الفئات الآتية:

**7-1-1- برامج إرشاد الصغار:** و هدف هذه البرامج في هذه المرحلة هو مساعدة الأطفال على النمو السوي و الإيجابي نفسيا و تربويا و إجتماعيا و تحصيليا و حل مشكلاتهم بالطريقة التي تضمن لهم التوافق النفسي مع الآخرين.

**7-1-2- برامج إرشاد المراهقين:** و تهدف هذه البرامج لتقديم المساعدة النفسية لفئة المراهقين الذين يعانون من مشكلات نفسية و إجتماعية من أجل تحقيق التوافق النفسي المطلوب بينهم و بين الآخرين.

**7-1- 3- برامج إرشاد الشباب:** و هدفها تقديم خدمات إرشادية لفئة الشباب الذين يعانون من مشكلات متباينة يمكن أن تؤثر في توافقهم في الحياة الحالية و المستقبلية، ومن أهم هذه المشكلات :المشكلات الجنسية، المشكلات الصحية و المشكلات الأسرية، المشكلات الأخلاقية و الدينية و المشكلات الحضارية.

**7-1-4- برنامج إرشاد الراشدين:** و تعني تحقيق سعادة الأفراد في هضبة العمر و إنعكاس ذلك على حياتهم الأسرية و الزوجية و المهنية بحيث يستطيعون تحقيق التوافق المطلوب بين جوانب الحياة المختلفة.

**7-1-5- برامج إرشاد كبار السن:** و الهدف منها جعل مرحلة الشيخوخة في سنّي العمر و ذلك عن طريق مساعدتهم على تحقيق التوافق النفسي و الإجتماعي و الصحي.

**7-2- تصنيف البرامج الإرشادية وفقا لمجالات الإرشاد النفسي:**

على خلاف الآراء حول تحديد مجالات الإرشاد النفسي بإعتباره عملية متكاملة و غير مجزأة في تقديم خدماتها للفرد، إلاّ أن هناك إتجاها آخر ينحو منحى التفصيل و التقسيم إلى مجالات متعددة كالتقسيم الثلاثي لعملية الإرشاد الذي يسمي أحيانا بـ: مثلث الإرشاد و هو:(الإرشاد العلاجي، الإرشاد التربوي، الإرشاد المهني)، وقد أدخلت مجالات أخرى كالإرشاد الأخلاقي و الديني و الصحي و برامج الإرشاد ألزواجي و برامج الإرشاد الأسري.

**7-3- تصنيف البرامج الإرشادية وفقا لطبيعة المسترشد:** و منها كالآتي:

**7-3-1- برامج إرشادية تقدم للأفراد العاديين:** أي الأسوياء من الصغار و الكبار.

**7-3-2- برامج إرشادية تقدم للشواذ أو غير الشواذ:** كالإضطرابات النفسية الشديدة: كالفصام والإضطرابات الجنسية و الإضطرابات المضادة للمجتمع.

**7-3-3- برامج إرشادية لذوي الإحتياجات الخاصة:** كالمتخلفين عقليا و الصم و البكم و أصحاب الإعاقات الجسدية.( العاسمي،2007، ص56)

**7-4- تصنيف البرامج الإرشادية وفقا للمنهج المتبع:** و هي كالآتي:

**7-4-1- البرامج النمائية: Developmental Programs** تهدف هذه البرامج إلى مساعدة الأفراد في سنين حياتهم المختلفة على إنماء الجوانب الإيجابية لديهم بقدراتهم و إستثمارها، الإستثمار الأمثل بشكل ينعكس ذلك على توافقهم النفســـي و الإجتمـــاعي، و يتمثل هذا المنهج في المجال التربوي في إيجاد البرامج التي تحمي الطلاب من الوقوع من المشكلات و الصعوبات التي تعوق نموهم و إستفادتهم من الفرص التعليمية المتاحة ولا يتأتّى ذلك كله إلاّ بتعاون الأسرة و المدرسة بما يكفل رعاية الطالب صحيا و نفسيا و إجتماعيا، الأمر الذي يدعم توافقه و يزيد من ثقته و يجنبه السلوك غير السوي.

**_ أما الخدمات التي يمكن أن تقدم من خلال هذا المنهج فهي:**

1-التعرف على مظاهر النمو المختلفة التي يمر بها الفرد على المستوى الجسدي و العقلي و الإنفعالي و الإجتماعي و الدراسي و توجيهها الإتجاه الإيجابي مع توفر العناصر و الظروف التي تحقق التكامل بين مظاهر النمو المختلفة التي يمر بها الفرد.

2-التعرف على الحاجات اللازمة في كل مرحلة نمائية و توفير الإمكانيات و الفرص المناسبة لإشباعها.

3-التعرف على إمكانيات الفرد( المسترشد) و قدراته و العمل على تنميتها.

4-تنمية ميول المسترشد و إتجاهه نحو بعض المسائل المتعلقة بالنظافة و النظام و الإنضباط.

5-السعي إلى تكوين شخصية قوية لدى الفرد من خلال إكسابه الثقة بنفسه و بالآخرين .

6-تنمية الإمكانيات و الوسائل و الظروف و تقديمها في شكل برامج إرشادية داعمة لتحقيق شخصية المسترشد بأبعادها المختلفة.(عبد الخالق،1993،ص79)

### 7- 4- 2- البرامج الوقائية:Préventive Programs

يهدف هذا النوع من البرامج إلى وقاية أفراد المجتمع و حمايتهم من الوقوع في براثن الإضطرابات النفسية و السلوكية و العقلية و الإجتماعية التي قد يتعرضون لها في حياتهم اليومية ، و للبرامج الوقائية خدمات إرشادية تقدمها و هي كالآتي:

1-خدمات تقدم عن طريق مراكز رعاية الطفولة و الأمومة من خلال العناية بالأمهات الحوامل و إرشادهن إلى كيفية حماية أطفالهن من مشكلات سوء التغذية و الإضطرابات النفسية التي تحدث لهم عبر سنين حياتهم المبكرة و كيفية مواجهتها بالأساليب العلمية.

2-تقديم الخدمات عن طريق المدرسة و ذلك عن طريق المرشدين النفسيين و خصوصا لوقاية الأطفال و الطلبة من الآثار الجانبية لقلق الإمتحان أو الأداء التي ينبغي أن تقدم في بداية كل عام دراسي.

3-تتركز الخطوط العريضة لهذه البرامج في وقاية الأفراد من الإضطرابات النفسية و ذلك عن طريق ما يلي :

_ **الإجراءات الوقائية الحيوية**: و تشمل الإجراءات الخاصة بالصحة العامة كرعاية الأم و وقاية المسترشد، و التخلص من العوامل الخطرة في البيئة و الفحص الطبي الدوري و غيرها.

_ **الإجراءات الوقائية النفسية:** و تتضمن فحص النمو النفسي السوي لتطويره و العمل على تحقيق التوافق الإنفعالي و التوافق الإجتماعي و رعاية النمو العقلي و نمو المهارات الأساسية و التوافق الدراسي و تنمية أساليب التنشئة الإجتماعية السليمة.

_ **الإجراءات الوقائية الإجتماعية:** و تشمل رفع مستوى المعيشة و تيسير الخدمات للموظفين و الإهتمام ببرامج التوعية، من خلال وسائل الإعلام المختلفة و الإهتمام بالبرامج الوقائية في المؤسسات الإجتماعية

المختلفة كإجراء الدراسات و البحوث العلمية و عمليات التقويم و المتابعة و التخطيط العلمي في مجال الوقاية الفردية و الجماعية.( العاسمي،2007، ص58-60)

### 7-4- 3- البرامج الإرشادية العلاجية:Remedied Programs

و هي البرامج التي تقدّم للأفراد و الذين وصل بهم الإضطراب النفسي إلى درجة من الشدة الواضحة و إنعكست آثاره على سلوكياتهم و أفكارهم و مشاعرهم مما أفقدهم في أحيان كثيرة توازنهم النفسي و الإجتماعي، أي أنّ هذه البرامج تقدم للأشخاص الذين هم أقرب إلى المرض أو المشكلة النفسية للتخفيف من حدتها.( نفس المرجع السابق،ص60-61)

نستشف من خلال كل هذا أن هذه التصنيفات جاءت لغاية ملحة يدّعيها العصر و الزمن فنجد أن التصنيف الأول يقتصر على تحديد الفئة العمرية وما يتلائم معها من حاجيات و مطالب لتسهيل مجريات العملية الإرشادية مع الفئة المستهدفة، أما التصنيف الثاني يتجه إلى مجال معين في معالجته للظواهر سواء كان في المجال المهني أو الإجتماعي أو المدرسي التربوي، أما التصنيف الثالث فيهتم في دوره الإرشادي بفئة معنية إما الشواذ أو العاديون أو غيرهم من ذوي الإجتياجات الخاصة و التصنيف الرابع و الأخير، فنلاحظ أنه قد يحسم النهج الذي كان لابد أن ينهجه المرشد في التصنيفات السابقة على حسب تصوره و هدفه فيها إما في التنمية أو الوقاية أو العلاج.

## 8- فوائد البرامج الإرشادية:

تكمن فوائد البرامج الإرشادية على سبيل الحصر و الإيجاز فيما يلي:

1-إنّ التخطيط للبرامج الإرشادية يعدّ الدليل الموجه لكل من المرشد و المسترشد، و ينبغي على الطرفين أن يتفقا على الخطة الإرشادية قبل تنفيذها، و ذلك من خلال العقد المكتوب.

2-يعدّ البرنامج الإرشادي مهم في التعرف إلى مدى التحقق من الأهداف المرحلية:(الأهداف المتعلقة بالعملية) المتفق عليها، وكذلك الأهداف النهائية للخطة:(الأهداف المتعلقة بالنتيجة)

3-يعدّ التدخل الإرشادي بإتباع البرنامج مهم جدا ذلك لتبيان جدواه بعد الإنتهاء من تطبيقه، ومعرفة الأثر الذي أحدثه في المسترشد: سلوكيا و إنفعاليا و نفسيا.

4- تكمن أهمية البرامج الإرشادية كذلك في حل المشكلات أول بأول، حتى لا تتفاقم و تزداد حدتها و تتطور عندما لا تجد الحلول المناسبة في الوقت المناسب، لذلك فالبرامج تبّنت مناهج و طرائق عدّة لمواجهة تلك المشكلات الطارئة كالنمائية و الوقائية و العلاجية التي سنتحدث عنها في فصل لاحق.

5- بالإضافة إلى أنّ البرامج الإرشادية تعمل على تيسير السلوك الفعال و هو السلوك الإيجابي الذي يحقق الأهداف البّناءة للإنسان و التي تعمل على تقدمه بتحقيق الفائدة له و لمجتمعه.

6- كما تعتبر البرامج الإرشادية مصدرا أساسيا لمساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم و التعرف إلى قدراتهم و الإستفادة منها إلى أقصى حد ممكن.( العاسمي،2007، ص31- 33)

و إذا أسقطنا الأمر في شأن أهمية و فائدة البرنامج الإرشادي على الوسط المدرسي فإننا نجد أهميتها تعم و تمتد على كل من الطلاب و أولياء الأمور و المدرسون و حتى مدراء المدارس. و التي سنعرج عنها في الآتي:

**- بالنسبة للطلاب:**

1-تزويد الطلاب ببعض المهارات المختلفة:(شخصية، إجتماعية، مهنية، أكاديمية).

2-المساهمة في حل مشكلات الطلاب.

3-العمل على خفض بعض المشكلات السلوكية للطلاب.

4-مساعدة الطلاب المتأخرين دراسيا.

5-إكتشاف ورعاية الموهوبين.

**- بالنسبة لأولياء الأمور:**

1-ربط البيئة الأسرية بالبيئة المدرسية.

2-مساعدة أولياء الأمور على متابعة أبنائهم الطلاب.

3-توفير البيانات لأولياء الأمور حول الخدمات الإرشادية المختلفة.

4-الإحتكاك بحركة العمل بالبرنامج الإرشادي المدرسي و ما يبذل فيه من جهد مما ينعكس ذلك عليهم بزيادة الثقة و الإطمئنان في البرامج الإرشادية النفسية.

**- بالنسبة للأساتذة و المدرسين:**

1-إكتساب المدرسين الخبرات من خلال تعاونهم مع المرشدين النفسيين.

2-إكتساب الطلاب- من خلال البرامج - جوانب فكرية و ثقافية و أكاديمية مما ييسر عمل المدرس داخل الصف.

3-تنمية مهارة إدارة الصف.

4-تحسين المناخ المدرسي بما يهيئ نجاح الطلاب أكاديميا.

**- بالنسبة لمدراء المدارس:**

1-يساعد البرنامج الإرشادي المدرسي على رفع نسبة النجاح بالمدرسة.

2-الإستفادة من عملية تقييم البرنامج في وضع بعض الخطط لتحسين الأداء و صورته.

3-تخفيف من معانات الإدارة المدرسية في مواجهتها للمشكلات المدرسية.

4-تهيئة المناخ المدرسي الصحي أمام التلاميذ مما ينعكس على حب الطلاب للمدرسة.(الفحل،2009،ص276.277)

## 9- النظريات المعتمدة في البرنامج الإرشادي المقترح:

### 9-1- النظرية العقلانية الإنفعالية لـ:ألبرت أليس Albert Ellis:

#### 9-1-1- التعريف بالنظرية:

تعود الجذور التأسيسية لهذه النظرية إلى العالم النفسي ألبرت أليس:**Albert Ellis(1913)** الذي يلخص نظرته في إطار ما يعرف بنظرية **(ABC)** للسلوك، فالناس عادة ما يأتون للعلاج نتيجة حالة إنفعالية سلوكية**(C)** تسبب لهم إضطرابا، وغالبا ما يعزون هذا الإنفعال أو السلوك إلى أحداث**(A)**أي حادث خارجي مثل: عراك مع صديق، و توجد هناك علاقة سببية ثابتة بين:**(A-C)** ، و لكن يرى **"أليس"** أن الناس لا ينزعجون بسبب الأحداث نفسها، و لكن بسبب الأفكار التي يكونونها حول هذه الأحداث.

و ترى النظرية العقلية- الإنفعالية أن المسترشد ينزعج من النقطة **(C)** و ليس مما حدث في النقطة **(A)** أو على الأصح بسبب إفتراضاته غير العقلانية حول النقطة**(B)** التي تمثل نظامه الإعتقادي ، فمثلا إذا كان هناك شخص أصيب بالإكتئاب في النقطة**(C)** فإن ذلك ليس لأن شخص ما رفضه

أو لأنه لم ينجح في الإمتحان أي النقطة**(B)**، بل لأنه أقنع نفسه بأفكار غير عقلانية حول **(B)**. ( الخطيب، 2003، ص392)

نرى أن رائد النظرية "ألبرت أليس" يعرج على عنصر مهم قد لا يدركه العامة و لا الفرد بصفة خاصة نتيجة إصابته بحالة مرضية ما أو مشكلة ما، وهي الأفكار المدركة الموجهة نحو تلك المشكلة بدلا من إعزاء الفرد سبب المشكلة إلى الظروف المحيطة أو الخارجية و إنما إلى النظام الإعتقادي الكامن فيه نحو المشكلة و هو النقطة **B**، و لعل هذا ما سوف ننطلق منه كأحد الأسباب الرئيسية في البرنامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لعينة الدراسة:(التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا).

و من التعريج لتعريف النظرية نتطرق إلى الأهداف المتبّعة في النظرية و هي كالآتي:

## 9-1-2-أهداف الإرشاد العقلاني الإنفعالي عند اليس:

تهدف هذه النظرية و بشكل أساسي إلى تعليم المسترشد تحليل و تصحيح الحقائق التي تشوهت أو تحرقت، و ذلك لتمييز معتقداته غير العقلانية و بذلك يمكنه من تحدّي معتقداته غير العقلانية و للعلاج فيها هدفين أساسين هما:

1-خفض القلق (قهر النفس) إلى أقل مستوى ممكن و تخفيض العدوان.

2-تزويد الأفراد بطريقة تمكّنهم من أن يكون لديهم أدنى مستوى من القلق و الغضب، و ذلك من خلال التحليل المنطقي للاضطرابات.

وهناك أهداف إيجابية أخرى تتعلق بالصحة النفسية تدخل صراحة ضمنا في العلاج العقلاني الإنفعالي، و تشتمل هذه الأهداف على تكوين إهتمام ذاتي مستنير يعترف بحقوق الآخرين و تنمية التوجيه الذاتي، الاستقلالية الذاتية، المسؤولية، المرونة و الإنفتاح على التغيير و التفكير العلمي و تقبل

الذات و زيادة دافعية المسترشد في إستخدام عملية النقاش ليصبح قادرا على توجيه ذاته حتى بعد إنتهاء العلاج، و هذه الأهداف تمثل أرضية مشتركة بين العلاج العقلاني الإنفعالي و غيره من الطرق الأخرى للعلاج و جميع هذه الأهداف مشتقة من الهدفين الرئيسيين للعلاج.( الشناوي، 1989، ص258)

و من هذه الأهداف نلاحظ بجلاء الهدف الإجرائي للنظرية و الذي عرج عليه أليس من جانبيه الأول: يتمثل في خفض مستوى الغضب و القلق عند الفرد أو المسترشد و الثاني: يتمثل في تزويد المسترشد بالآلية المحركة في التعامل مع الحدث وهي تغير المدركات غير العقلانية إلى المدركات عقلانية و المساهمة في تبصير المسرشد بمشكلته لتمكنه من إيجاد الحل الأنسب لها.

و من هذه الأهداف المتبعة في النظرية نتطرق إلى الأساليب الإرشادية المستخدمة لتحقيقها وهي كالآتي:

## 9-1-3- الأساليب الإرشادية المستخدمة:

و من الأساليب و الطرق التي تستخدمها هذه النظرية ما يلي:

**1- تحديد الأفكار والمعتقدات: Identify Believes** يدرك المعالج في هذه النظرية بأن المسترشدين غالبا ما يفصحون عن أفكارهم غير المنطقية في صورة مشاعر و لذلك يجدون صعوبة في الإستجابة لأسئلة المرشد حول الأفكار التي أثرت على إنفعالاتهم، و حينما لا يستطيع المسترشد تحديد ما يفكر به ، فإن على المرشد أن يقوم بمساعدته في تحديد معتقداته اللاعقلانية و ذلك من خلال طرح السؤال عليه.

**2-النقـــاش:Disputing** تتم مناقشة الأفكار غير العقلانية في مرحلتين هما:

**1-2-المرحلة الأولية**: وهي مرحلة التفاصيل التي تستخدم فيها الدقة في إعتراض و فحص الأفكار غير العقلانية التي أفصح المسترشد عنها.

**2-2-المرحلة العامة:** وفيها يتم البحث عن إيجاد بديل أكثر عقلانية كطريق للتفكير، و يأخذ النقاش أحد الأشكال الثلاثة و هي كالآتي:

***النقاش المعرفي:Coguitive Disputation** يقوم على الإقناع و الأسئلة المباشرة مثل:هل تستطيع إثباتها؟ إذا كان ما تقوله صحيحا، ما أسوأ شيء يمكن أن يحدث؟ أين الدليل؟

***النقاش التخلي:**و يطلق عليه أحيانا التخيل العقلاني الإنفعالي و يرتكز على إفتراض أن إنفعالات المسترشد التخيلية هي مشابهة لتلك الناجمة عن مثير حقيقي و يستخدم هذا الأسلوب للحصول على فرص آمنة أثناء محاولة القيام بطرق جديدة للتفكير.

***النقاش السلوكي:**و ذلك من أجل التأكد من أنّ المسترشد قد غيّر أفكاره غير العقلانية بطرق مختلفة فلابد من القيام بخطوة حيوية نحو تبني أفكار أكثر عقلانية.

**3- المواجهة: Coutering** تتطلب المواجهة من المسترشد أن يحدّد من سيقف ضده في مناقشة أفكاره غير العقلانية، و هناك بعض القوانين لجعل هذا الأسلوب ذا فائدة، منها أن يكون المواجه للمسترشد ضد الأفكار الخاطئة لديه.

**4- التحليل العقلاني للذات:Rational self-Analysis** المرشد الذي يتبنى النظرية العقلانية الإنفعالية يطلب من المسترشدين المبادرة بتحليل ذواتهم بعقلانية، مما يتيح لهم من تطبيق نظرية **(A.B.C)** على حالاتهم و يساعدهم في مناقشة أفكارهم غير العقلانية بطريقة فعالة.

**5- المسايرة(الملاطفة):Humor** لأن المرشد العقلاني الإنفعالي يعتقد أن مشكلات المسترشد ناتجة عن إحساس مبالغ فيه بأهمية الأحداث غير السارة، و بالتالي فإنه أحيانا يلجأ إلى المجاملة أو مسايرته ليجعله يرى مشكلاته بوضوح.

**6- تعميق الوعي:Heightening Arvareness** يساعد العلاج العقلاني الإنفعالي المسترشد في أن يصبح أكثر وعيا و إدراكا بنتائج النموذج:**(A.B.C.D.E.F)** و ذلك بإستخدام التقديرات الرقمية و التسجيلات الذاتية، فإنه يطلب من المسترشد أن يسجل مستوى الألم الإنفعالي أثناء مواقف حقيقية يجد المسترشد نفسه فيها، كما يمكن للمرشد أن يستعين بالتقارير الذاتية و يقدمها آخرون يلاحظون السلوك الجديد و غيره من إستجابات المسترشد.( نفس المرجع السابق، ص298-301)

**7- الواجبات المنزلية:Action Homework** هي التي يكلف بها المرشد المسترشد على سبيل المثال عملية التنشيط الحسي من خلال مواجهة المواقف التي يخاف منها الفرد أو يخجل منها كما تستخدم أحيانا واجبات مثل: قراءة بعض الكتب كما تتضمن الواجبات المنزلية جوانب عقلية مثل: التعرف على الأفكار غير المنطقية و تدوينها و كذا جوانب سلوكية لمعرفة الموقف المتخذ ومدى الفهم و الإقتناع بالأفكار و المواقف المنطقية الجديدة. ( الشناوي، 1989، ص116)

**8- أسلوب النمذجة Medeling و تمثيل دورRole planing**: لمساعدة المسترشد على أن يشعر و يتصرف بطريقة مختلفة إزاء الأشياء التي تعكر عليه صفو حياته، كما تستخدم هذه النظرية أساليب أخرى مثل: أسلوب المرح و مهاجمة الشعور بالخزي و الدونية و غير ذلك من أساليب المواجهة التي تساعد المسترشدين على إظهار أنفسهم و التعرف على المشاعر السلبية لديهم ليكونوا على إتصال بمشاعرهم الشخصية و أن يحاولوا مع الجوانب المعرفية و السلوكية لتغيير المشاعر المضطربة لديهم. ( نفس المرجع السابق)

كما يتصف المرشد في هذه النظرية بأنه نشط و له القدرة على التأثير بالمسترشد و إقناعه و مهاجمة أفكاره غير المنطقية و هو يعتمد في دوره على التعلم النشط المباشر المشابه لدور المدرس ، حتى يتمكن من إعادة تعليم المسترشد و يستخدم المرشد في ذلك الفنيات الآتية :المنطق، المعقولية

، التعليم والإيحاء و الحث و المواجهة لنزع الأفكار غير المنطقية و إبدالها بأخرى منطقية.(نفس المرجع السابق، ص295-196)

من هذه الأساليب ما قد يزيد إدراكنا أنّ **"أليس"** في نظريته قائم على أساس فكرة تغيير الأفكار غير المنطقية و ملائمتها مع الأهداف المسطرة لدية و كذا مع الأساليب الإرشادية المستخدمة مع المسترشدين في سبيل ذلك، فنجد الأسلوب الأول الذي يعرج فيه على كيفية مساعدة المسترشد على تحديد أفكاره، و الثاني على كيفية مناقشتها بطرقها الثلاث: تخيلا و إدراكا و سلوكا، و الأسلوب الثالث الذي يزيد من وعي المسترشد بمشكلته، و كذا الأسلوب الرابع الذي يستخدم فيه المرشد أسلوب الملاطفة لتتضح فيه الرؤية المدركة للمسترشد تجاه الوقائع و الأحداث، أما الأسلوبين الآخرين فهما يعتبرهما بمثابة عامل تقييم و تقويم لما تّم التدرب عنه و مدى إقتناع المسترشد بذلك و ذلك تمثل في الأسلوبين الخامس و السادس وهما :الواجبات المنزلية و لعب الدور.

و من ذلك سنعرج على الخطوات المتبّعة في العلاج العقلاني الإنفعالي للذات حسب **"أليس"** في هذه النظرية و هي كالآتي:

### 9-1-4- خطوات الإرشاد العقلاني الإنفعالي:

و قد تمثلت خطوات العلاج في هذا النموذج الذي وضعه أليس و الذي أضاف عليه عددا من الخطوات ليصبح ست خطوات بدلا من ثلاثة و هي:**(A.B.C.D.E.F)** و توضح الخطوات الثلاثة الأولى كيفية تطور المشكلة أما الخطوات الثلاثة الأخرى فتبين مراحل علاجها و هي فيما يلي:

**(A):** تشير إلى نشاط أو خبرة أو حادثة مثلا:" لم أنجح في إمتحان الرياضيات".

**(B):** تشير إلى تقييمك لهذه الحادثة، الذي يمكن أن يكون:

**1-(B1):**حالة غير عقلانية كأن نقول :"لم أنجح في الإمتحان و ذلك لأني شخص فاشل".

**2-(B2):** رسالة عقلانية مثلا:"لقد رسبت في الإمتحان و ذلك أمر محزن و غير لائق و لكن ذلك ما حدث، و علّي أن أذاكر أكثر و أستعد للإمتحان القادم".

**(C):** تشير إلى النتائج أو المشاعر الناجمة عن رسالة الذات حول مرحلة **(B)**، إن رسالة **(B1)** تسبب لك الشعور بالضغط النفسي الزائد و التوتر بينما رسالة **(B2)**لا تجعلك تشعر بالعظمة، و لكنها تجعلك تستعد للأداء الجيد في الإمتحان القادم.

**(D):** تشير إلى مناقشة الأفكار غير العقلانية في رسائل الذات و المتمثلة في **(B1)** و مهاجمتها و يكون دور المرشد في مساعدتك لإستطلاع و مناقشة هذه الرسائل غير العقلانية بعد أن يتم تحديدها و هذا ما يتطلب من المسترشد أن يتحدى معتقداته غير العقلانية و يسعى إلى إزالتها و إستبدالها بمعتقدات جديدة أكثر عقلانية.

**(E):** تشير إلى الإجابات التي طورتها للإجابة على الأسئلة المتعلقة برسائل الذات العقلانية في **(B1).**

**(F):** تشير إلى نتيجة العلاج و هي المشاعر الجديدة.( الخطيب، 2003، ص395)

ومن تعرجنا لنظرية **أليس** النظرية العقلانية الإنفعالية في الإرشاد سنعرج آتيا لنظرية علم النفس الإيجابي لـ: مارتن سليجمان و سنفصل فيها في الآتي:

## 9-2- نظرية علم النفس الإيجابي لـ: مارتن سليجمان:

### 9-2-1- التعريف بنظرية علم النفس الإيجابي لـ:مارتن سليجمانM.Seligman:

هي إتجاه حديث في علم النفس ظهر في أواخر التسعينات كظهور أّولي على يد البروفسور "**مارتن سليجمان**" **M.Seligman**أستاذ في علم النفس بجامعة بـ: بنسلفانيا و رئيس الجمعية النفسية الأمريكية يستند بقناعة مفادها إلى أنّ الإنتباه يجب أن يحول الأنموذج المرضي إلى أنموذج الصحة و إنطلاقا من هذه القناعة عمل عدد من الباحثين على دراسة الحالات الإيجابية في الإنسان في إطار ما يسمى **بعلم النفس الإيجابي**:**Positive Psychology**.

تهدف نظرية علم النفس الإيجابي إلى الأهداف الآتية:

1- التركيز على أوجه القوة عند الإنسان بدلا من أوجه القصور و على الفرص بدلا من الأخطاء و على تعزيز الإمكانات بدلا من التوقف عند الإضطرابات النفسية فهو بتعبير آخر يسمى بـ:(بناء التمكين الشخصي) و ( حسن الحال الذاتي) في الحياة.

2- قياس و فهم مكامن القوة الإنسانية و فضائلها و صولا إلى إرشادنا نحو تطوير حياة جيدة.

3- رؤية الأمور بمنطق متفائل قائم على الرضاء بالماضي و تصحيح لما فيه من عواقب و أخطاء و التخطيط لخطوات واضحة لتحسين المستقبل.( العبد الله، 2013، ص317-319)

من التعريف الوارد للنظرية نلاحظ أنها تسلط الضوء على جانب آخر في العلاج أو التدخل الإرشادي مع المسترشدين، فبدلا أن تنطلق في تعديل الأفكار أو الجوانب السلوكية عند الأفراد المسترشدين فهي تنطلق من الإمكانات المميزة و الفرص المتاحة عنده، و منه فهي تستثمر الجانب

الإيجابي لتزيد من أهمية الفرد لذاته، حتى لا يتسنى للمسترشد الإحساس بالنقص حيال المشكلة و بالتالي تحفز إمكاناته و قدراته المميزة على تخطيها و تجاوزها.

و من الأفكار الأساسية الموضحة للنظرية نعرج على أهم الأساليب الإرشادية لإتباعها مع المسترشدين و هي كالآتي:

**9-2-2- أهم الأساليب المعتمدة في هذه النظرية:**

**1- معالجة الماضي:** يقوم هذا الأسلوب على قناعة مفادها عدم التمسك بالماضي بكل ما فيه من سلبيات حدثت أو باءت بالفشل بقدر ما يكون هناك من وقفات ذاتية تدعوا إلى التصحيح و المعالجة لذلك الواقع السابق، و باختصار فإن تعزيز قوتنا و استحضار الجوانب الإيجابية في حياتنا بصورة فعالة هو أفضل وصفة للسعادة، و من الأهمية بمكان أن نتذكر أنّ الماضي لا يقرر مستقبلنا و يمكن أن لا يكون ماضي الإنسان من صنع يديه و لكن المستقبل بكل تأكيد يمكن أن يكون كذلك.

**2- المكافأة:** من المهم أن تميز بين الأشياء التي تجلب المتعة و المكافأة، فالأشياء التي تجلب المتعة تأتي من خلال الاستهلاك مثل: الشيكولاطة أو الموسيقى أو الابتسامة أو القيلولة كذلك، فإن الأشياء الممتعة يمكن أن تكون أفكارا أو مشاعر جسدية و لكن لها فائدة قصيرة الأمد، من جانب آخر تأتي المكافأة نتيجة إستخدام قدراتنا و بذل مجهود عقلي أو جسدي أو فكري فقط بالآثار الجيدة للتمارين الرياضية و المحادثات العظيمة تستمر أطول بكثير من تناول قطعة شكولاطة لذا عليك مواجهة التحديات الجدّية و تعلم مهارات جديدة.

**3- التفكير بطريقة صحيحة:** و قد تمت تجربة هذا الأسلوب لأكثر من عقد حتى الآن و يعتبر بمثابة حاجز وقائي يستطيع الحد من شدة الأزمات النفسية و الإضطرابات، و بالإضافة إلى ذلك فإن آثاره

تصبح أكثر و ليس أضعف في السنوات التالية، و وفقا للبروفيسور سليجمان فإن المهارة تكمن في مواجهة الفشل و إعتباره مشكلة مؤقتة تؤثر على جانب واحد من حياتك بدل من تضخيم المسألة و كأنها فاجعة حلّت بك من خلال رؤية الأشياء و كأنها صفة ملازمة لشخصية متصدعة.(نفس المرجع السابق ، ص329-330)

نستشف من خلال ما سبق أن هناك نقاط تظافر و تكامل بين النظريتين: **فالنظرية العقلانية الإنفعالية** تسعى إلى تصحيح و تعديل البنية المعرفية للمسترشد المتمثلة من مدركات سلبية و أفكار غير عقلانية تؤثر على وجدانه و سلوكه و أداءاته الإجتماعية، أما **نظرية علم النفس الإيجابي** تتفق معها في أن تعتمد على أسلوب تصحيح الماضي من مواقف و أفكار و تدعوا إلى تبصير المسترشد بالنقاط المميزة و الإيجابية في نفسه أو ذاته و بالفرص المتاحة لاجتيازها.

## خلاصة:

نستخلص من كل ما سبق التطرق عليه في هذا الفصل أن نجاح البرنامج الإرشادي و تحقيق أهدافه أمر مرهون بمدى كفاءة و أمانة و إلمام المرشد النفسي أو الباحث في مجال الإرشاد النفسي و التربوي، من خلال إلتزامه بخطوات بناءه و تنفيذه و كذا تقييمه و الأهم من ذلك مدى إلمامه بموضوع البرنامج الإرشادي من جميع زواياه وقدرته على تكييف ذلك على حسب الفروق الفردية بين الأفراد المشاركين فيه و الخصائص بين الجنسين و كذا الإلمام بمتطلبات و خصائص المرحلة العمرية ، و بذلك ستسهل عليه عملية التقييم و تكون هناك بوادر واضحة لنجاح البرنامج الإرشادي يستشفها مرحليا من الحين للآخر في سلوكيات الفئة المستفيدة.

# الفصـــل الثـــالث:الـــذكاء الـــوجداني

تمهيد

1- تعريف الذكاء الوجداني.

2- العلاقة بين الذكاء و الوجدان.

3- أبعاد الذكاء الوجداني.

4- الأســس التي يقوم عليها الذكاء الوجداني.

5- معايير الذكاء الوجداني.

6- المجالات التطبيقية للذكاء الوجداني.

7- أهمية الذكاء الوجداني في مجال المدرسة و الإنجاز الأكاديمي.

8- توظيف الذكاء الوجداني في عملية التعليم.

9- العوامل المؤثرة على نمو الذكاء الوجداني.

10- سمات الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

11- سمات الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المرتفع.

12- طرق و إستراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني للأبناء.

13- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.

14- أســاليب قياس الذكاء الوجداني.

خلاصة

**تمهيد:**

تشهد الحياة المدرسية في وقتنا الحالي تغيرات و مستجدات عدة فيما يتعلق الأمر بمقرراتها و أنظمتها و موادها التعليمية، التي أصبحت تواكب العصر، فكلما تقّدم فيها الفرد أو بالأحرى التلميذ من سنة إلى سنة زادته تقدما حضاريا و ثقافيا، به يستطيع فهم الأشياء و الظواهر و المواقف من حوله لكن قد تتكاثف التحديات و المصاعب حول التلميذ حيال مواجهته لمصيره الدراسي فيصبح فيها بحاجة للتزود ببعض المهارات الوجدانية التي تدفع بسلوكه و قراراته إلى الأداء الدراسي الجاد و الهادف، و لعلنا في هذا الفصل سنتكلم عن هذه المهارات الوجدانية أو ما تسمي بـ: **الذكاء الوجداني**.

## 1- تعريف الذكاء الوجداني:

**القسم الأول: تعريف الذكاء الوجداني على أساس أنه قدرة:**

يعرف الذكاء الوجداني قياسا على إتجاهين أو قسمين فالقسم الأول ينظر إليه على إعتباره نوعا جديدا من أنواع الذكاء العقلي بمعنى قدرة من القدرات المعرفية أّما القسم الثاني فينظر إليه على أنه منظومة من السمات الشخصية و الإجتماعية و فيما يلي سوف نفصل في كلا القسمين:

**القسم الأول: تعريف الذكاء الوجداني على أساس أنه قدرة:**

**1-** يعرف "**ماير و سالوفي**"**1997** الذكاء الوجداني على أنه: قدرة الفرد على إدراك إنفعالاته للوصول إلى تقييم ذلك الإنفعال الذي يساعده على التفكير و فهم و معرفة إنفعالات الآخرين بحيث تؤدي إلى تنظيم و تطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الإنفعالات، و في تعريف آخر له: يرى بأن الذكاء الوجداني هو مجموعة القدرات المعرفية التي تسمح بإكتساب المعرفة و التعلّم و حل المشكلات و من هذا المنطلق

أطلق على هذا النموذج بنموذج القدرة"."**The Ability Model of Emotional Intelligenc**"

(Mayer &Salovey.1997.p11)

**2-** كما يعّرفه كل من "**عثمان" و "محمد**"(10:1998) على أنه: القدرة على الإدراك الجيد للإنفعالات و المشاعر الذاتية و فهمها و صياغتها بوضوح و تنظيمها وفقا لمراقبة و إدراك دقيق لإنفعالات الآخرين و مشاعرهم للدخول معهم في علاقات إنفعالية و إجتماعية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي و الإنفعالي و المهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

**3-** بالإضافة إلى تعريف كل من(**2002**) **"Engemberg et Sjoberg"** على أنه: عبارة عن مجموعة من المهارات و الكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز و معالجة المعلومات الإنفعالية و نخص بصفة خاصة بإدراك الإنفعالات و إستخدام الإنفعالات في تيسير عملية التفكير و الفهم الإنفعالي و تنظيم و إدارة الإنفعالات و يتضمن الذكاء الإنفعالي الأبعاد التالية و هي: الإدراك الإنفعالي، التعبير عن الإنفعالات، التعاطف، تنظيم الإنفعالات، إستخدام الإنفعالات.(عيسى و رشوان ،2006، ص19)

**4-** و يعّرفه "**داليت**" (46:2003) "الذكاء الوجداني بأنه: القدرة على إبتكار حاجات إيجابية في العلاقات مع الآخرين و مع النفس(الذات) و ذلك يتضمن المخرجات الإيجابية مثل: الفرح، التفاؤل، النجاح في العمل و المدرسة و الحياة.

**5-** و يعرف "**الديدي**"(06:2005) الذكاء الوجداني بأنه: قدرة الفرد على التعرف على دلالة إنفعالاته و تحديدها و فهمها و تنظيمها و إستثمارها في فهم مشاعر الآخرين، و مشاركتهم وجدانيا و تحقيق نجاح في الإتصال بالآخرين و تنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارات نفسية و إجتماعية تتحقق من خلالها الصحة النفسية .

**6-** و يعرفه "**جورج" George**(2000: 1033) بأنه: القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير في فهم لكل من المعرفة الإنفعالية و تنظيم تلك المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين.

**7-** و كما يعرفه "**سليمان محمد عبد الفتاح**" على أنه: قدرة الفرد على الوعي بحالته الإنفعالية و إدارتها و ضبطها و توجيهها لتحفيز ذاته و استشفافه لإنفعالاته و مشاعر الآخرين و الإستجابة الملائمة لهم وفقا لذلك، و التواصل و التفاعل الجيد معهم. (الشربيني،2007، ص17)

**8-** و يعّرف "**عبد الغفار**"**(**138:2003) الذكاء الوجداني على أنه: قدرة الفرد في التعرف على عواطفه و فهم معانيها و علاقتها و الوعي لها و تنظيمها في منظومة ذاتية للتفاعل مع العقل لتحقيق و تنمية أهداف ذاتية و عاطفية.

**القسم الثاني: تعريف الذكاء الوجداني على أساس أنه سمة:**

**1-** يعرفه**"جولمان": Goleman** (271:1995) الذكاء الوجداني بأنه: مجموعة من المهارات الإنفعالية و الإجتماعية التي يتمتع بها الفرد اللازمة للنجاح المهني و في شؤون الحياة الأخرى، كما و يعرفة "**جولمان**" بسياق آخر بأنه:مجموعة السمات و الكفايات التي لها علاقة بمعرفة العواطف و التحكم فيها و الحساسية تجاه عواطف ذات الشخص أو الآخرين و تتفق هذه الخصائص بصورة صريحة مع إدراك الشخص لأنواع الذكاء التي بين الأشخاص أو داخل الشخص.(جاردنر، 2005، ص79)

**2-** و يعرف"**أبو ناشي**"(162:2002**)** الذكاء الوجداني إلى أنه: معرفة الفرد لمشاعره مع التحكم في تلك المشاعر بالإضافة إلى قدرته على دفع ذاته و على التعاطف و التناغم مع ألآم الآخرين و التعرف على مشاعرهم.

**3-** و كما يضيف"**عجوة**"(278:2002) إلى أنّ الذكاء الوجداني هو تنظيم كل من القدرات و المهارات و الكفايات الإنفعالية و الإجتماعية التي تمكّن الفرد من الإنتباه و الإدراك الجيد للإنفعالات و فهم المعلومات الإنفعالية و معالجتها و إستخدامها و التي تجعله أيضا لديه الأمل و التفاؤل و أن يتعامل مع متطلبات البيئة و الضغوط.

**4-** و يعرف كذلك"**البحيري**"(590:2008) الذكاء الوجداني بأنه هو: ذلك التنظيم الإنفعالي للشخصية القابل للتعديل و النمو، و الذي يتألف من المهارات و الإستعدادات و القدرات التي تؤهل الفرد لقراءة مشاعره و مشاعر الآخرين و من ثم توجيه إنفعالاته و إدارتها على نحو فعال مؤداه إلى علاقات و تفاعلات مميزة مع الآخرين تدفعه للإستمتاع بما يقوم به من أعمال بشكل مساعد على النجاح في كل المواقف الأدائية و الحياتية المختلفة.

**5-** و يعرفه "**بار-آون**"**Bar-On**(33:2001) بأنه فهم الفرد لمشاعره و التعبير عنها و إمتلاك تقييم الذات و تحقيق واسع لقدراته على إقامة علاقات إجتماعية ناضجة و مسؤولة، دون أن تتحول إلى إعتمادية على الآخرين، فالأشخاص الذين لديهم مستوى عال من الذكاء الوجداني يتصفون بالتفاؤل و المرونة و الواقعية و النجاح في حل المشكلات و التعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم ، و يلخص تعريفه في أنه:منظومة القدرات الإنفعالية الشخصية و الإجتماعية و تلك التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة و الضاغطة.

**6-** و يعرف "**الأعسر و الكفافي**"(32:2000): بأنه الذكاء الذي يشمل على معرفة الشخص بعواطفه و مدركاته و معرفة مشاعر الآخرين و توجيه العلاقات الإنسانية.

**7-** و يعرفه "**سليمان و الأدغم**"(763:2008)**:** بأنه التفهم الإنفعالي لمشاعر الآخرين و التواصل معهم من خلال: الوعي الدقيق لإنفعالاتهم للدخول معهم في علاقات و إدارة الإنفعالات بشكل جيد بحيث يكون

الفرد قادرا على إستدعاء الإنفعالات الإيجابية بسهولة، ومقاومة الإنفعالات الهامة في مواقف الحياة الضاغطة.

**8-** و يعرفه"**العكاشي**"(22:2003): بأنه قابلية الفرد على فهم مشاعره و دوافعه و إنفعالاته و التحكم بها و قدرته على فهم مشاعر الآخرين و التعامل بمرونة معهم من خلال إمتلاكه لمهارات الإتصال الجيد.

**9-** كما و يعرفه"**سعاده**"(01:2004): بأنه الإستخدام الذكي للعواطف بحيث يجعل الشخص عواطفه تعمل من أجله و لصالحه في ترشيد سلوكه و تفكيره مما يزيد من فرص نجاحه في العمل و المدرسة و الحياة بصورة عامة.

**10-** و يعرفه"**أبراهام**"**Abraham**(11:2000) بأنه مجموعة من المهارات تسهم بالتقييم الدقيق للإنفعال و الكشف عن الإشارات الإنفعالية لدى الآخرين و إستخدام المشاعر لزيادة دافعية الفرد في حياته.

من خلال ما تّم التعرج عليه في التعاريف السالفة الذكر نلاحظ أن هذه التعاريف تتفق جميعا إلى حد كبير في الأهمية و المكاسب التي يمكن أن يحققها الذكاء الوجداني للفرد في المجالات المتعددة التي يتعايش فيها و ضمن أدوارها المختلفة، في حين أنّ هذه التعاريف تقسم نفسها إلى قسمين تبعا إلى الطبيعة التي يرون من خلالها الذكاء الوجداني، فالقسم الأول يرى أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية أكثر من كونه سمة شخصية إجتماعية، و كذا القسم الثاني يرى بأن الذكاء الوجداني هو سمة من السمات الشخصية إلا أننا نلمح من القسم الثاني الوظائف الإنفعالية الوجدانية وتضافرها و تكاملها مع الجوانب المعرفية، حيث جسد فيه دور الفهم و التنظيم و هذا إن دلّ إنما يدل على أنه لا يهمل دور القدرات المعرفية في الذكاء الوجداني فهو يمزج بين ما هو قدرات عقلية و سمات شخصية وجدانية لذلك سمي القسم الثاني كذلك بالنموذج المختلط.

و في خضم إعتبار الذكاء الوجداني قدرة أكثر مما هو سمة شخصية إجتماعية أو مزيج بين ذاك و تلك، و لحسم هذا الجدل سنتطرق إلى العلاقة بين الذكاء و الوجدان فيما يأتي:

## 2- العـــلاقة بين الذكاء و الوجدان:

مـن الأمـور الشـائعة لـدى النـاس أن التفكيـر الجيـد لا يسـتقيم إلا بغيـاب العاطفـة القويـة و الإنفعال الحاد و كلاهما يلعبان دورا سلبيا في التفكير السليم ومع ذلك تظهر لنا التجارب الإكلينيكية اليوم أن التفكير الخالي من العاطفة لا يؤدي بالضرورة إلى قرارات صائبة.

كمـا أنّ المسـألة لا تكمـن فـي العاطفـة فـي حـدّ ذاتهـا بقـدر مـا تتعلـق بتناسـب الإنفعـالات و العواطف و ملائمتها للموقف و كيفية التعبير عنها، فليس المطلوب تنحية إنفعالاتنا و عواطفنا و إنّما إيجاد التوازن بين التفكير العقلاني( المنطقي) و العاطفة، حيث يرى "مـاير" **Mayer** أن الإنفعـالات ترتبط بعمليات التفكير المنطقي أكثر من تشتتها و يؤكد كذلك "جولمان" **Goleman** بأنّ بنى الإنفعالات و الذكاء تعمل في إنسجام و تناغم و ليس بينها أي تعارض و في هذا الصدد يقول"**كينج**"**King** "إنّنا نكون أكثر ذكاء عندما نفهم بشكل صحيح إنفعالاتنا و نفسر بشكل دقيق إنفعالاتنا و نستعمل هذه المعرفة في ترقية تفكيرنا"( سعادة، 2005، ص27)

و عليه فالعلاقة بين الذكاء و الوجدان هي علاقة تكامل وظيفي بينهما، فإذا فشل التوازن يدل على إستثناء آلية عمل أحد منهما، و بالتالي فإن جميع مجريات الحياة اليومية التي نخوضها من مواقف صعبة أو قرارات مصيرية تتوقف على هذا التوازن بين الذكاء و الوجدان.

و من محطة التطرق عن العلاقة بين الذكاء و الوجدان سوف نتطرق فيما يأتي إلى الأبعاد المكونة للذكاء الوجداني.

## 3- أبـــعاد الذكاء الوجداني:

تختلف أبعاد الذكاء الوجداني بإختلاف نماذج العلماء و الباحثين الذين ساهموا في إنتشار و تطور الذكاء الوجداني و هي كالآتي:

### 3-1- أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج دانيال جولمان:Daniel Goleman 1995

يرى دانيال جولمان أن هناك خمسة أبعاد رئيسية يجب أن تتكامل و تتواجد في كافة أوجه النشاط الدراسي وفق نموذجه و هي كالآتي:

**1- الوعي بالذات :Self Awareness** و هو القدرة على تحديد و صياغة إنفعالات و المشاعر الذاتيه و التعبير عنها، و عن الحاجات المتصلة بها بوضوح، و الوعي الذاتي للفرد هو أساس الثقة بالنفس ، فعندما يكتشف الفرد أن لديه عددا من الإنفعالات السلبية تسيطر على سلوكه دون وجود سبب واضح لها و يستطيع الإبتعاد عن مصادرها يكون قد قطع شوطا في فهم ذاته و الوعي بها وعلى قراءة المشاعر و إدراك تأثير تلك المشاعر على ردود أفعال الفرد و إستجاباته للمواقف المختلفة و تأثيرها على عملية صنع القرار لدى الفرد، و يتضمن البعد معرفة الفرد بجوانب الضعف و القوة لديه و التعرف على مشاعره و إنفعالاته الذاتية.(أبو جادو، 2005، ص389)

**2- معالجة الجوانب الوجدانية (إدارة الإنفعالات) Handling Emotions Generally**

و يقصد بهذا البعد قدرة الفرد على تنظيم و التحكم فيها و ضبطها بصورة مستمرة و الإبتعاد عن مصادر الإنفعال، و هذه المعالجة هي أساس الذكاء الوجداني.(Barent.2005. P15)

**3- الدافعيــة: Motivation** أو ما تسمى بتحفيز الذات و تتضمن تأجيل الإشباعات أي التحكم و ضبط الإنفعالات و هو يعني التأجيل الفوري للتعبير المباشر عن الإنفعالات بما يتيح للفرد التفكير

و إختيار الإستجابة السليمة و أيضا تأجيل الإشباع الفوري لحاجاتهم في سبيل تحقيق أهداف بعيدة المدى، و يطلق عليها البعض تحفيز الذات، و هو يعني أن يكون لدينا هدف و معرفة خطواتنا خطوة بخطوة لتحقيق الهدف، و أن يكون لدينا أمل و توجيه الإنفعالات في خدمة هدف ما.

**4- التعاطف:Empthy** و يعني قدرة الفرد على قراءة إنفعالات و مشاعر الآخرين من خلال أصواتهم و تعبيرات وجوههم و ليس بالضرورة مما يقولون، فهذا المكّون (التعاطف) ضروري و هام جدا بين الأزواج و الأصدقاء و في مجال العمل أو المهنة، وفي علاقة الفرد برئيسه أو زملائه فهو يتضمن القدرة على تخفيف آلام الشخص الآخر الذي لديه مشكلة و التأثير فيه.

**5- التواصل أو المهارات الإجتماعية :Social Skills**

و يشير إلى التأثير الإيجابي و الفوري في الآخرين عن طريق إدراك إنفعالاتهم و مشاعرهم و معرفة متى تقود؟ و متى تتبع الآخرين؟ و تساندهم و التصرف معهم بطريقة لائقة و بناء الثقة و تكوين شبكة علاقات إجتماعية ناجحة.( حسين، حسين،2006، ص50)

و من أبعاد الذكاء الوجداني المعتمدة عند نموذج "جولمان" ننتقل إلى أبعاد الذكاء الوجداني المعتمدة عند نموذج "**بار-آون**" و هي كالآتي:

**3-2- أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج "بار-آون"Bar-On:**

و لقد وزع "**بار-آون**" مهارات الذكاء الوجداني على خمسة مهارات و كفاءات وهي كالآتي:

**1- مهارة الكفاءة الشخصية الداخلية:** و تتمثل في المهارات الفرعية الآتية:

**أ- فهم الذات الإنفعالية:**و هي قدرة الفرد على فهم مشاعره و إنفعالاته و التميز بينها.

**ب- التوكيدية:** و هي قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره و معتقداته و أفكاره و الدفاع عن حقوقه.

**ج- تقدير الذات:** و هو إحترام و تقبل الذات كما هي، و تقبل الجوانب الموجبة و السلبية و هذا مرتبط بالشعور بالأمن الداخلي و قوة الذات و الثقة بالنفس.

**د- تحقيق الذات:** و هي مهارة الفرد في تحقيق إمكاناته الكامنة.

**هـ- الإستقلالية:** هي القدرة على التوجه ذاتيا بتصرفاته.(الهنائي،2011، ص25)

**2- مهارة الكفاءة الإجتماعية:** و تتمثل في المهارات الفرعية الآتية:

**أ- التعاطف:** هي مهارة وعي و فهم مشاعر الآخرين و تقديرها و مراعاتهم و الإهتمام بهم.

**ب- العلاقات الإجتماعية**:هي إقامة علاقات تفاعلية مرضّية و الحفاظ عليها مع الآخرين، مضافا إليها مشاعر الطمأنينة و الراحة و التوقعات الموجبة في السلوك الإجتماعي.

**ج- المسؤولية الإجتماعية :**هي مهارة الفرد في أن يكون متعاونا و مشاركا و عضوا بّناءا في جماعته الإجتماعية، و تتضمن هذه المهارة التصرف بأسلوب مسؤول، و وعي إجتماعي و إهتمام بالآخرين ، و الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع ككل، و ترتبط المسؤولية الإجتماعية بتقبل الآخرين و التصرف تبعا لما يمليه ضمير الفرد و القواعد الإجتماعية، فالفرد الذي يفتقد لهذه المهارة يظهر إتجاهات غير إجتماعية و يصعب عليه العمل ضمن فريق عمل.(Bar-On.2007. P17)

**3- مهارة إدارة الضغوط:** و تتمثل في المهارتين الفرعيتين الآتيتين:

**أ- تحمل الضغوط:** وهي مهارة تحمل الأحداث غير الملائمة و المواقف الضاغطة دون تراجع.

**ب- ضبط الإندفاع:** و هي مهارة مقاومة الحافز الإنفعالي للسلوك و التصرف الاندفاعي.

**4- المهارة التكيفية:** و تتمثل في المهارات الفرعية الآتية:

**أ- إدراك الواقع:** و هي مهارة الفرد في تقدير مدى التطابق بين خبراته الإنفعالية مع ما هو موجود موضوعيا، مع الإبتعاد عن المغالات في الخيالات و الأوهام و هذه المهارة ترتبط بدرجة الوضوح الإدراكي في التعامل مع المواقف و تقديرها، و تفحص الأساليب المستخدمة لذلك.

**ب- المرونة:** و هي مهارة الفرد في تكييف إنفعالاته و أفكاره و سلوكه مع المواقف و الشروط المتغيرة.

**ج- حل المشكلات:**هي مهارة الفرد في تحديد المشكلة و توليد الحلول الفعالة و تنفيذ هذه المهارة التي تتطلب من الفرد أن يكون منضبط منهجيا و منظم التفكير و دءوبا على معالجة المشكلات و لديه الرغبة في مواجهة المشكلات بدلا من تجنبها. (Bar-On.2006. p17-18)

**5- مهارة كفاءة المزاج العام:**و تتمثل في المهارتين الفرعيتين الآتيتين:

**أ-التفاؤل:** هي رؤية الجانب النّير في الحياة و الأخذ بالإتجاه الموجب نحوه حتى عند مواجهة الظروف غير الملائمة.

**ب-ممارسة السعادة:**هي الرضاء العام عن الذات و الإستمتاع بمجريات الحياة و ترتبط السعادة بالرضا العام للذات.(رزق الله،2006، ص66)

### 3-3- أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج ماير و سالوفي:

يعد كل من "**ماير**" و "**سالوفي**" أول من قدما نظرية في الذكاء الوجداني من أنموجهما للذكاء الوجداني، و قد عدا الذكاء الوجداني بأنه قدرة معرفية راقية تستلزم قدرات مثل: العلاقات و أوجه الشبه و الإختلاف بين الأشياء، و أن يكون الفرد قادرا على التفكير الصحيح بمحتوى الأمور و لديه قدرة على

تحليل الأجزاء و رؤية العلاقات بين بعضها البعض و مع الكليات، و لقد إستند في تصويرها للذكاء الوجداني لأول مرة على نظرية **(جاردنر)** للذكاء الشخصي في تحديدها للذكاء الوجداني.

يرى **ماير** و **سالوفي** أنّ الذكاء الوجداني يتكون من القدرات الآتية:

**البعد الأول: القدرة على الوعي بالإنفعالات و التعبير عنه بدقة:**

**" The Ability Emotional Awareness to Perceive Emotional Accuratety"**

و تعني قدرة الفرد على التعبير عن الإنفعالات من خلال ملامح الوجه أو التلميحات أو الإشارات من خلال الموسيقى و ينعكس ذلك في معرفة الشخص لمكنونة مشاعره و الوعي بالذات و التعرف على كيفية مشاعره تماما.( السمادوني،2007،ص108)

و يندرج تحت هذا البعد القدرات الآتية:

1-القدرة على معرفة الإنفعالات الذاتية المرتبطة بالحالة البدنية و المشاعر و التفكير.

2-القدرة على معرفة إنفعالات الآخرين من خلال سلوكهم و أحاديثهم و المظهر الخارجي.

3-القدرة على التعبير الدقيق عن الإنفعالات و التعبير على الحاجات المرتبطة بالإنفعالات.(البداعي،2014 ،ص45)

**البعد الثاني:القدرة على إستخدام الإنفعالات لتسهيل عملية التفكير(توظيف الإنفعالات): The Ability to Use Emtional to Facilitate Thought** و يقصد بها قدرة الفرد على التفريق بين الإنفعالات المختلفة و معرفة الإنفعالات التي تؤثر على العمليات الفكرية و إستخدام الإنفعالات لتغيير إنطباعات الشخص نحو الأشياء أو لتحسين التفكير في الموضوعات و تتكون هذه القدرة من القدرات الفرعية الآتية:

1-إستخدام الإنفعالات للمعلومات المهمة لتحسين التفكير في الموقف، حيث أنّ الإنفعال يعمل كنظام تنبيه بصورة أساسية من الولادة كحاجة الطفل للرضاعة فإنه يبكي، لذلك تعمل الإنفعالات من البداية للدلالة على التغيرات المهمة للفرد و في البيئة.

2-توليد الإنفعالات الحّية التي يمكن أن تيسر عملية التذكر و إتخاذ القرار و ذلك بتوليد الإنفعالات عند الحاجة من أجل فهمها بطريقة أفضل ليساعد على الإختيار بين البدائل بشكل أفضل.

3-التأرجح بين عدّة إنفعالات لرؤية الأمور من عدة زوايا من خلال رؤية الأشياء برؤى مختلفة ، و بالتالي تؤدي بالفرد إلى التفكير في نتائج أكثر تنوعا مما ييسر من توليد خطط مستقبلية عديدة لأنفسهم.

4-إستخدام الحالة المزاجية لتسهيل توليد الحلول المناسبة، فالأمزجة المختلفة تولد أنماط مختلفة لمعالجة المعلومات، فالإنفعال السعيد أو الحزين يسهم إيجابيا في ترشيد التفكير على إفتراض إعتداله.(نفس المرجع السابق، ص 46)

**البعد الثالث:القدرة على فهم و تحليل الإنفعالات: The Ability to Understand Emotional and their Mean_ings** و تعني تلك القدرة "قدرة الشخص على تحليل الإنفعالات و تسميتها و القدرة على فهم التغيرات التي تحدث للإنفعالات المشابهة و القدرة على فهم المشاعر المركبة في القصص أي أن تلك القدرة تتمثل في:

1-تسمية الإنفعالات و التمييز بين التسميات المشابهة و إنفعالاتها.

2-تفسير المعنى التي تحمله الإنفعالات مثل: الحزن و تعني فقدان الشيء.

3-فهم الإنفعالات المركبة مثل: الغيرة و التي تشمل الحسد و الغضب و الخوف و أيضا الإنفعالات المتنافسة كالجمع بين الحب و الكراهية لدى شخص ما.

4-ملاحظة التعبير في الإنفعالات سواء من حيث الشدة مثل: شدة الغضب أو من حيث النوع مثل: تغيير الإنفعالات من الحسد إلى الغيرة مثلا.

إن الفرد الذي يكون لديه درجة عالية من تلك القدرة على فهم الإنفعالات و معانيها و كيف ترتبط معا، و كيف تتطور بمرور الوقت، و يسعد بقدرته على فهم الحقائق الأساسية للطبيعة الإنسانية و العلاقات بين الأفراد.( السمادوني،2009، ص109)

**البعد الرابع:القدرة على إدارة الإنفعالات:The Ability to Manage Emotions**

و تعني تلك القدرة على "قدرة الشخص على إدارة إنفعالاته و قدراته و على إدارة إنفعالات الآخرين" و تتمثل في الآتي:

1-الإنفتاح أو التقبل للمشاعر السارة و غير السارة.

2-الإقتراب أو الإبتعاد من إنفعال ما بشكل تأملي.

3-ملاحظة إنفعالات الذات و الآخرين دون كبت أو تضخيم للمعلومات التي تحملها.( نفس المرجع السابق، ص109،110)

## 3- 4- أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج ستينر للذكاء الوجداني:Stiner1997

تناول"**ستينر**"نموذج"**جولمان"1995-1997** و قام بتوضيحه مشيرا إلى أن الذكاء الوجداني يشمل على المكونات الآتية:

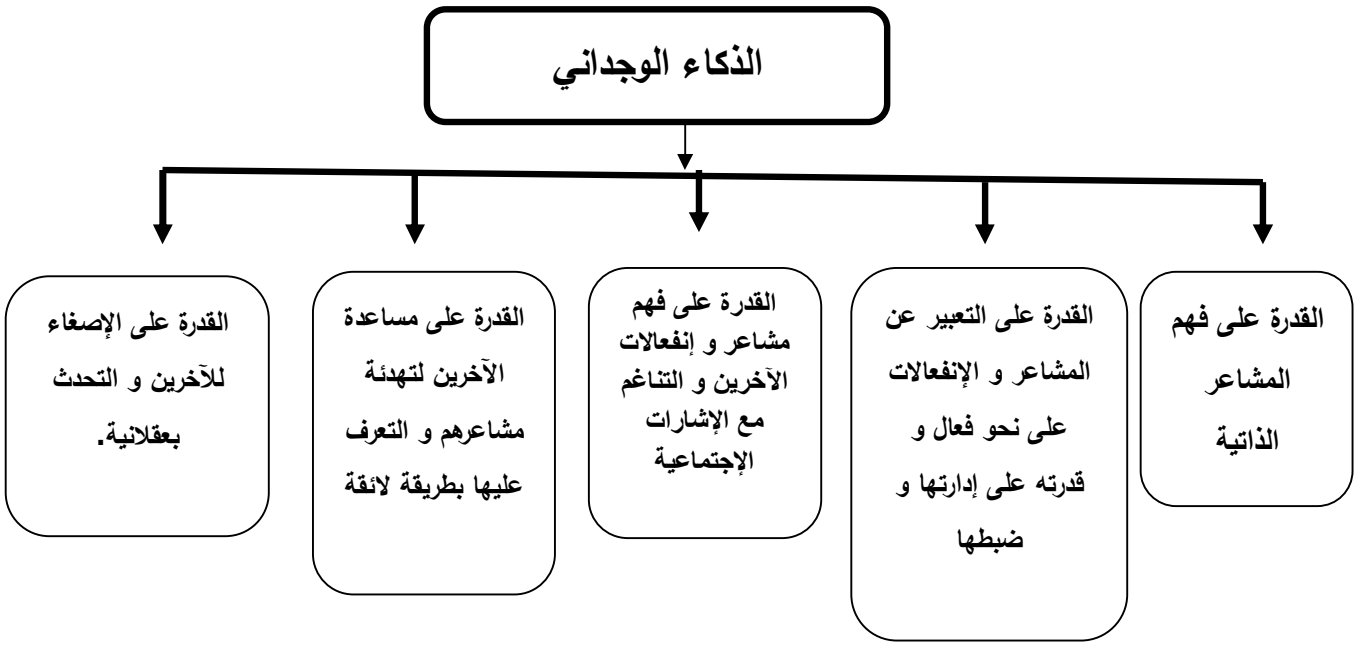
**1- الوعي بالذات**: و تعني قدرة الفرد على فهم مشاعره الذاتية.

**2- إدارة الإنفعالات:** و تعني قدرة الشخص على التعبير عن مشاعره و إنفعالاته على نحو فعال و قدرته على إدارتها و ضبطها، و لديه القدرة على التغلب على الخبرات الإنفعالية.

**3- التعاطف:** و تعني قدرة الشخص على معرفة مشاعره و إدراك إنفعالات الآخرين السيئة و التعامل معها على نحو فعال و يعني ذلك أن الشخص ذوي الذكاء الوجداني العالي يكون قادرا على التناغم مع التعمق في إنفعالات الآخرين و التناغم مع الإشارات الإجتماعية التي تشير إلى ما يحتاجه الآخرون.

**4- العلاقات الإجتماعية:** قدرة الشخص على مساعدة الآخرين لتهدئة مشاعرهم و في ذلك يكون إنفعاله موجه داخليا و قدرته على إخفائه إذا كان إنفعالا سلبيا يؤثر على الآخرين، أي يتصرف بطريقة لائقة.

و يمثل تمثيل هذا النموذج في الشكل التخطيطي الآتي:




**شكل رقم (02) يوضح أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج ستينر Steiner1997**

### 3- 5- أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج كوبر و صواف 1997 Coober et Sazaf

توصل المهتمين بالذكاء الوجداني إلى أنه من أهم القدرات التي لها علاقة مباشرة بالنجاح في الحياة بصفة عامة و في مجال الحياة العملية و الدراسية بصفة خاصة فقد أشار **كوبر( cooper 1997)**إلى أن الإنفعالات أو العواطف تلعب دورا مهم في بناء الثقة لدى الأفراد و في مجال العمل و الولاء و الإلتزام به، و تحقيق العديد من المكاسب الإنتاجية و الإبتكارية و الإنجازات العلمية و يرى كذلك أنّ الأفراد يغضبون و يثارون و لكن المهم الكفاءة في إستثمار تلك الطاقة جيدا بصورة أكثر عقلانية.

و قد وضع"**كوبر**" و"**صواف"(1997)** نموذجه بالأبعاد التالية للذكاء الوجداني و هي كما يلي:

**1- القدرة على تحديد و تقدير الإنفعالات أو القوى التي يمتلكها الفرد:** و تلك القدرة تتطابق مع مفهوم الوعي بالذات لدى جولمان 1995.

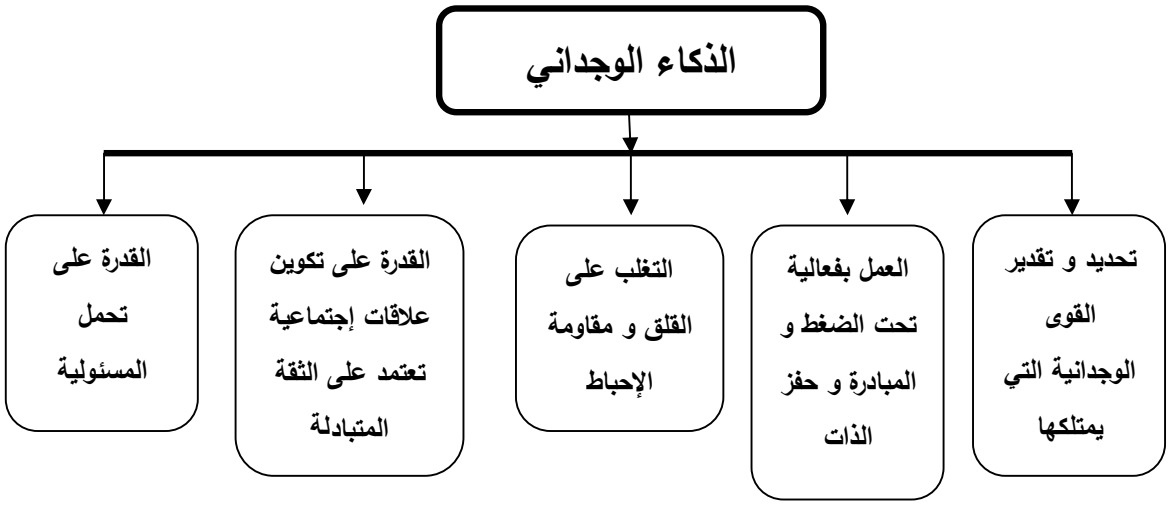
**2- حفز الذات:** و التي تعني أنّ الفرد يعمل بفعالية في مواقف العمل الضاغطة كما أنه يقوم بالمبادرة و التركيز على النشاط الذاتي.

**3- التعاطف:** و نعني به قدرة الفرد على التغلب على القلق و مقاومة الإحباط لديه أثناء العمل كما أنه يشعر بإنفعالات الآخرين و مساعدتهم في مقاومة الإحباط.

**4- تناول العلاقات الإجتماعية :** و تشير إلى قدرة الفرد على تكوين علاقات إجتماعية في محيط العمل تعتمد على الثقة المتبادلة، و بذلك يتصف هذا الفرد بالصراحة الوجدانية و الصحة النفسية و مقدرته على إستغلال و جهات نظر الآخرين و تحويلها إلى طاقة خلاقة تزيد من مستوى أدائه.

**5- النمط الشخصي:** و يشير إلى أنّ الشخص ذوي ذكاء وجداني عالي لديه القدرة على العمل بفعالية تحت الضغط كما يتميز بقدرته على تحمل المسؤولية.

و الشكل التالي يوضح خصائص الأفراد ذوي الذكاء الوجداني العالي حسب **كوبر** و **صواف** و هو كالآتي:




**شكل رقم (03) يوضح خصائص الأفراد ذوي الذكاء الوجداني العالي حسب كوبر و صواف ( Cooper et Sawaf 1997)**

(نفس المرجع السابق،ص117-119)

## 3-6- أبعاد الذكاء الوجداني حسب نموذج ديولوس و هيجز Dulew & Higges(1999) للذكاء الوجداني:

قام كل من"**ديولويس**"و"**هيجر**"(**Dulew &Higges 1999**) بعمل دراسة لتحليل مفهوم الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، و قد توصلا الباحثان إلى أن الذكاء الوجداني يشمل على خمسة مكونات أشرنا إلى معظمها في نموذج **جولمان** من قبل، و هي كالآتي:

**1-الوعي بالذات:** معرفة الفرد لمشاعره و إستخدامها في إتخاذ قرارات واثقة.

**2-تنظيم الذات:** إدارة الفرد لإنفعالاته بشكل يساعده و لا يعوقه.

**3-القدرة على تأجيل إشباع الحاجات و حفز الذات:** أي أنّ الفرد يستخدم قيمه و تفضيلاته العميقة من أجل ذاته و توجيهها لتحقيق أهدافه.

**4-التعاطف:** و هو الإحساس بمشاعر الآخرين و القدرة على فهمها و على إدارة إنفعالات الآخرين.

**5-المهارات الإجتماعية:** قدرة الفرد على قراءة و إدارة إنفعالات الآخرين من خلال علاقاته معهم ، و إظهار الحب و الإهتمام بهم و إستخدام مهارة الإقناع و التفاوض و بناء الثقة و تكوين شبكة علاقات إجتماعية ناجحة و العمل ضمن فريق عمل بصورة فعالة.(نفس المرجع السابق،ص120)

من خلال كل ما سبق من تصنيفات العلماء لأبعاد الذكاء الوجداني نستنتج أنها إختلفت تلك التصنيفات عند الباحثين و العلماء رواد الذكاء الوجداني، بما يلائم البيئة المعاشة أو المعاصرة لهم من حيث خصائصها و ظروفها و كذا الفئة التي خضعوا معها للبحث و الدراسة، و من ذلك جاءت كل هذه النماذج مختلفة التقسيمات و إن كان هدفها واحد و أغلب الأبعاد و النقاط الرئيسة المؤسسة للذكاء الوجداني لا تتباين إلا تباينا نسبيا ليوضح كل واحد منهم رؤيته للذكاء الوجداني من زاوية أخرى لم يعرج عنها الآخر.

و من أبعاد الذكاء الوجداني بإختلاف تصنيفاته من قبل العلماء و الباحثين، نعرج في العنصر الموالي إلى الأسس التي يرتكز و يقوم عليها مفهوم الذكاء الوجداني و هي كالآتي:

## 4-الأسس التي يقوم عليها الذكاء الوجداني:

**4-1- الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني:** إن الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني كان محورا أساسيا في تفكير"**جولمان**"(1995) رغم أنه تناوله في الأبحاث التجريبية، بإستخدام مقياس الذكاء الوجداني و قد إفترض "**جولمان**" في البداية إستقلالية الإنفعال عن التفكير حيث أن ملكات التفكير الأعلى التي تدعمها

القشرة المخية، يمكن أن يتم إكراهها قسرا و غزوها وجدانيا عن طريق تكوينات( أنظمة) ما تحت المخية أكثر بدائية، خاصة أن تلك التي تمكّن اللوزة و إفتراض بعد ذلك أن الإنفعال و المعرفة يعملان معا بصورة تعاونية في اتخاذ القرار.

وقد أشار **(اليدوكس)** إلى النماذج البيولوجية للانفعالات تتمتع حاليا بمكانة عالية، ويرجع ذلك إلى التقدم الهائل في التنظير الحديث لعلم النفس الارتقائي (النمو) و التطورات التكنولوجية في تصوير المخ، فالتصوير يقذف اليوزترون(position Emission Tomegraghy) و التصوير بالرنين المغناطيسي Functional Magnetic Resmance Image و التي توضح النشاط الأيضي البّناءmetabolic داخل مناطق معينة بالمخ، و لقد نشأت مراكز من جدع المخ، أصل الأكثر بدائية ، ثم نشأ العقل المفكر و هو عبارة عن إنتفاخ بصيلي كبير مكّون من لفائف نسيجية تشكل الطبقات العليا من المخ و تلك تمثل مركز التفكير لذلك يشارك البداية من العقل الإنفعالي فيكشف عن العلاقة بين الفكرة و المشاعر.( جولمان ،2000، ص26)

**4-2- الأساس الفيسيولوجي للذكاء الوجداني:** إنشغل العلماء منذ وقت طويل بفكرة إرتباط القدرات العقلية للإنسان بالتركيب التشريحي للدماغ حيث أن أّدت الفكرة إلى فحص أدمغة العباقرة بعد موتهم للتعرف على أسرار نبوغهم و تفوقهم و في هذا الصدد قام العلماء بتشريح أدمغة العلماء و العباقرة مثل: الفيلسوف "**رينيه ديكارت**"، و الموسيقار الألماني "**باخ**" و كذلك جرى تشريح عالم الرياضيات و الفيزياء الشهير"**كارل فريدرك جارش**"غير أن نتائج تلك الدراسات لم تنشر صراحة إلى وجود فوارق تذكر بين أدمغة أولئك الأفذاذ و بين أدمغة العامة وعليه تراجع الإهتمام أدمغة النابغين لفترة من الوقت، و عليه فإن الدماغ البشري جدير بالدراسة و الإهتمام، لأنه يمثل لغزا محيرا و هو الذي يتحكم في سلوكنا الأكثر

بدائيـة، كمـا أنـه مصـدر إبـداعاتنا الحضـارية المتميـزة و أيضـا فـإن جميـع أمالنـا و أفكارنـا و عواطفنـا و مظاهر شخصيتنا توجد جميعا في أماكن الدماغ.(عدس و توق، 1998، ص47)

**4- 3- الأسس المعرفية الوجدانية للذكاء الوجداني:** يقرر "**جولمان**" أنّ الإنسان الأول منطقي و مقره العقل و الآخر وجداني و مقره القلب، و عن طريقهما يكّون الإنسان نظامين للمعرفة أحدهما يقوم على الفهم و الإدراك التام و الآخر نظام مندفع و أحيانا غير منطقي.( عجاج،2002، ص71)

أّما عن علاقة المعرفة بالوجدان يشير "**أزارد**"(1971) إلى أنّ المعلومات التي تقدم عن الوجدان هي المفتاح لفهم الترابط بين الوجدان و المعرفة، فيحتوي مكون الوعي بالوجدان على المعلومات و لكنها تكون معلومات غير معرفية، و يعني أن الشعور الوجداني يتيح هاديات للمعرفة و الفعل.(عبد الرحمن و آخرون،2005 ، ص106)

من خلال قراءتنا لهذه الأسس هناك فكرة واحدة تدور في جل هذه الأسس، و هي أن الذكاء الوجداني يسير وفق دورة تتوقفها نقاط معرفية و كذا منها بيولوجية و أخرى نفسية و كلها تتضافر و تتفاعل فيما بينها لتجسد لنا من خلال طبيعة ذلك التفاعل السلوك الأمثل و الأداء الفعلي المرغوب.

## 5- معـــــايير الذكاء الوجداني:

نتيجة للغموض الذي مازال يكتنف مفهوم الذكاء الوجداني و عدم و جود تعريف دقيق موحد له، إختلف الباحثون في تحديدهم للمعايير التي تسمح بإختلاف صفة الذكاء على مفهوم الذكاء الوجداني.

فيرى**"Mayer.JD"** و آخرون أنه لكي يرتقي الذكاء الوجداني إلى ذكاء لابد أن تتوفر فيه المعايير الآتية:

1-لابد أن يعكس الأداء العقلي أكثر من كونه الطريقة المفضلة للتصرف.

2-ينبغي أن تظهر أدوات قياسه إرتباطا مع أشكال الذكاء الأخرى.

3-إن مقاييسه يجب أن تتنوع تبعا لإختلاف العمر و التجربة.(Mayer .2000.p267)

و هناك معايير أخرى مضافة للذكاء الوجداني ينبغي توافرها و الإلتزام بها و هي كالآتي:

1-أن يكون مرتبط بوظيفة الهرمونات العصبية(له أساس عصبي).

2-أن يكون متميزا كنوع من أنواع المسارات العصبية و جهاز الغدد.

3-أن يكون مرتبط بأهداف الحياة المهنية.

4-أن يكون مختلفا بشكل كامل عن ألبنى الأخرى للشخصية بحيث يضيف هذا المفهوم قيمة في فهم الشخصية و السلوك الإنساني.(.Boyatzis.R.& Sala fabi.2001.p03).

ومن هذه المعايير للذكاء الوجداني نستنتج أنها و إن كانت بين عمليتين معرفة و عاطفة فإن لها مدلولات سلوكية إنفعالية على ذات الفرد قد إتخذها العلماء و الباحثين كمعايير و مستدلات على وجود الذكاء الوجداني، و في العنصر الموالي سوف نتطرق إلى الآلية التطبيقية و العملية للذكاء الوجداني في كل مجال من المجالات الحياتية و هي كالآتي:

## 6-الـــمجالات التطبيقية للذكاء الوجداني:

### 6-1- الذكاء الوجداني في الأسرة :

تعتبر الأسرة أحد الحقول الواسعة التي تتأثر بالذكاء الوجداني على نحو كبير، حيث يقلل من نسب الطلاق بين الزوجين، و إذا نظرنا اليوم إلى معدلات الطلاق فسنجد أنها أصبحت معدلات سنوية ثابتة بدرجة أخرى لكن هناك طريقة أخرى لحساب معدلات الطلاق تشير إلى قفزة خطيرة في هذه

المعدلات، خاصة إذا نظرنا إلى الخلافات الخطيرة التي تنشأ بين المتزوجين حديثا و تنتهي أخيرا بالطلاق، و على الرغم من ثبات معدلات الطلاق الإجمالية فإنّ خطر الطلاق قد إنتقل إلى الزيجات الحديثة، و تبدو هذه النقلة أكثر وضوحا بعقد مقارنة بين معدلات الطلاق في عام معين فيشير"**جولمان**" إلى أن الذكاء الوجداني له دور كبير في ثبات و إتزان إنفعالات الزوجين مما يساهم في الحفاظ على تماسك الأسرة و الأبناء و إستمرارية إستقرارها.( جولمان ،2000،ص187)

حيث يتمثل دوره الوظيفي التطبيقي كذلك في إمتلاك حياة زوجية أكثر سعادة، و يعتبر الذكاء الوجداني عاملا مهما في إستقرار الحياة الزوجية، فالتعبير الجيد عن المشاعر و تفهم مشاعر الطرف الآخر و رعايته بشكل ناضج كل ذلك يضمن توافقا زواجيا.(نخبة من المتخصصين، 2008، ص25)

### 6-2-الذكاء الوجداني في البيئة المدرسية الأكاديمية:

إن الذكاء الوجداني يتمثل على مجموعة من المهارات، فإن معظم تلك المهارات يمكن تحسينها من خلال التعليم و التدريب، و لذلك فليست مفاجأة أن ننظر إلى المدارس على أنها أماكن أولى لتحسين الذكاء الوجداني و قد إعتبر"**جولمان**" المدارس على أنها الأماكن الأولى التي يمكن أن تديرها المجتمعات لتصحيح القصور و النقص في الكفاءة الإجتماعية والإنفعالية لدى الطلاب، إذا فتعلم المهارات الوجدانية الإنفعالية لدى الطلاب يبدأ من المدرسة، حيث نجد أن الأطفال و التلاميذ و الطلاب يدخلون المدارس و هم مختلفون من الناحية الوجدانية الإنفعالية، و على ذلك فالمدارس تواجه تحدّي عملية التغيير و معالجة المهارات الإنفعالية للتلاميذ، و هذا التحدّي يمكن أن يواجه من خلال تثقيف إنفعالي وجداني للتمكّن من تجاوز الأمية العاطفية من خلال مناهج معدّة لهذا الغرض، و كذلك خلق مناخ مدرسي يعمل على تنمية المهارات الإنفعالية و إستخدامها في مجالات عديدة. ( بظاضو،2010 ،ص20)

**6-3-الذكاء الوجداني في مجال العمل و المهنة:**

و يمتد مسار الذكاء الوجداني داخل أوساط العمل و المهنة و يتضح ذلك بجلاء وراء الواقع الجديد، و لك أن تتصور ماذا تكون عليه إنجازات مجموعة من العمالة لا يستطيع الفرد فيها أن يعّبر عن غضبه أو يحسّن مشاعر من حوله، و كيف يتأثر التفكير أيضا تأثيرا ضار نتيجة للإثارة و التوتر و كيف ينعكس هذا الإنتاج في مواقع العمل، فالإنسان عندما يتوتر لا يستطيع التذكر أو الإنكباب في العمل أو حتى التعلم أو إتخاذ قرارات صائبة و واضحة، و قد وصف أحد الاستشاريين الإداريين هذه الحالة قائلا:"إن الضغط العصبي يصيب الناس بالغباء" ...أما على الجانب الإيجابي فلك أن تتصور الفوائد التي يجنيها العمل إذا توافرت لدينا المهارة في قدراتنا الأساسية المتناغمة مع مشاعر من نتعامل معهم و كيف نكون قادرين على معالجة الخلافات حتى لا تتصاعد لدينا القدرة على الوصول إلى حالة تدفق المشاعر أثناء العمل، هذا لأن قيادة العمل في أي مجال لا تعني السيطرة بل هي فن تحفيز الناس على العمل لتحقيق هدف مشترك على أساس التحكم في مسار حياتنا الخاص، و قد يكون الأكثر أهمية و ضرورة هو إدراكنا لحقيقة مشاعرنا العميقة بالنسبة لأفعالنا والتغيرات التي تجعلنا أكثر رضا عن عملنا ، لكن هناك أيضا بعض الأسباب الأقل وضوحا تتقدم فيها الملكات الفطرية العاطفية التي تشمل المهارات في مجال الأعمال و تعكس تغيرات عميقة في مواقع العمل.( جولمان ، 2000، ص216)

نلاحظ من خلال المجالات التطبيقية للذكاء الوجداني مدى الأهمية التي يعكسها بحسب طبيعة كل مجال من المجالات، ففي الأسرة به يستمتع الأولياء بعملية التربية و التقويم الأسري و تنشئة الجيل ، و كذا في المدرسة حيث تسهل عملية التلقين و التعليم و من ثم تحصيل الأداء و الناتج الدراسي الجيد و كذا في العمل و أوساط المهن. فتكون الأدوار الممارسة من خلال الذكاء الوجداني يسودها شيء من المتعة و الحماسة و الإتقان و بالتالي الجودة في الناتج العام في مختلف أدوارها.

## 7- أهمية الذكاء الوجداني في مجال المدرسة و الإنجاز الأكاديمي:

ترجع أهمية الذكاء الوجداني داخل المدرسة إلى الدور الذي تقوم به برامج التنمية الوجدانية التي تؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة الوجدانية، لدى فإن من الضروري تقديمها كجزء من المقررات الدراسية ، كما صمّمت برامج لتعليم المدرسين المهارات الوجدانية و الإجتماعية لمساعدة الطلاب على تمييز مشاعرهم و التعبير عنها بشكل صحيح و حل الصراعات و تكوين علاقات فعالة مع الآخرين و تنمية الإتجاه الإيجابي و تزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في الحياة، و على هذا فإن المؤسسات التعليمية التي لا تهتم بتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب فإنها تؤثر سلبا على فرصهم للإنجاز الأكاديمي، كما تشير نتائج الدراسات التي إهتمت بتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الوجداني لصالح المجموعات التجريبية، كما أنّ تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب يساعدهم على الوعي بالذات و ربط الأفكار بالإنفعالات و كذلك التخطيط لأهدافهم و التعبير عن المشاعر بوضوح كما يساعدهم على التعاطف مع الآخرين و مهارة إقامة علاقات إجتماعية ناجحة داخل المدرسة و خارجها.(خليل ،2010، ص81)

كما أنّ الحياة الوجدانية للطفل على درجة عالية من الأهمية فما يحصله الطفل من خبرات متنوعة تظل تأثيراتها ثابتة لمدة طويلة في ذهن الطفل، و تؤثر على جميع حياته و يلاحظ أن البيئة المحيطة بالطفل هي المؤثر الأساسي على شخصيته و مشاعره و تعاملاته مع ذاته و مع الآخرين و هي بالتالي تؤثر بشكل كبير على مستقبله.(خوالدة ،2004،ص79)

يبرز **نور رجب2005** أهمية الذكاء الوجداني من خلال عدّة نقاط تمثلت في الآتي:

1- يلعب الذكاء الوجداني دورا هاما في توافق الطفل مع والديه و إخوته و أقرانه و بيئته بحيث ينمو سويا و منسجما مع الحياة، كما أنه يؤدي إلى تحسين و رفع كفاءة التحصيل الدراسي.

2- يساعد الذكاء الوجداني على تجاوز أزمة المراهقة و سائر الأزمات بعد ذلك مثل: أزمة منتصف العمر بسلام.

3- يعتبر الذكاء الوجداني عاملا مهما في إستقرار الحياة الزوجية فالتعبير الجيد عن المشاعر و تفهم مشاعر الطرف الآخر و رعايتها بشكل ناضج، كل ذلك يضمن توافقا زواجيا رائعا.

4- يكمن الذكاء الوجداني وراء النجاح في العمل و الحياة، فالأكثر ذكاءا وجدانيا محبوبون و مثابرون و توكيديون و متألقون و قادرون على التواصل و القيادة و مصرون على النجاح.( رجب،2005 ، ص05)

و يضيف كذلك كل من "**ماير**" و"**سالوفي**"(1990) إلى أن أهمية الذكاء الوجداني في أنه يساعد الفرد على معرفة الخبرة الداخلية ليكون قادرا على التواصل الفعال مع نفسه و مع الآخرين و التعامل مع الظروف الصعبة بنجاح.(رشاد، 2012، ص34)

- كما تبرز أهمية الذكاء الوجداني بأنه يمكّن الفرد من أن يضع فاصلا في العلاقة بين إنفعالاته و تفكيره من ناحية و بين تفكيره و إنفعالات الآخرين الذين يتعامل معهم من ناحية أخرى بحيث تجعل تلك العلاقة بمثابة الجسر الذي يؤدي به للوصول إلى النجاح في المجالات المختلفة من الحياة.(المغازي،2003،ص64)

و من تطرقنا لأهمية الذكاء الوجداني في المدرسة و الإنجاز الأكاديمي نستشف أن المدرسة بكافة أطوارها الدراسية تعمل على تفعيل كلا الدورين: دور الوجدان الإيجابي و العقل الحكيم، و كذا إحداث حالة متوازنة بين الدورين حتي لا تختل سيرورة العمل و الإنتاج التربوي لدى التلاميذ، فهي تعمل كتقويم نوعي لما تّم ممارسته داخل الأسرة مع النشء من تسلط في التعامل أو تسيب أو حماية مفرطة أو دلال زائد، و من ذلك سنتطرق إلى توظيف الذكاء الوجداني داخل أوساط التعليم و الطرق المتبّعة تربويا داخله و التي نعرج عليها في الآتي:

## 8- تـوظيف الذكاء الوجداني في عملية التعليم:

تنطلـق عمليـة توظيـف هـذا الـذكاء مـن العلاقـة المتبادلـة بـين التفكيـر و الشـعور و السـلوك ، فالطالب حين يغير طريقة تفكيره يتغير شعوره نحوه، و بالتالي سلوكه و هذه العلاقة هي التي تعطي القدرة على إستخدام العواطف بطريقة تسهم في التركيز على المهم في الموقف، و هذه العواطف تستند على أربعة أسس تتمثل بالآتي:

1-القدرة على الفهم الدقيق و التعبير الدقيق عن العاطفة.

2-القدرة على توليد المشاعر حسب الطلب عندما تسهل عملية فهم الشخص لنفسه أو الشخص الآخر.

3-القدرة على فهم العواطف و المعرفة التي تنتج عنها.

4-القدرة على تنظيم العواطف لتطوير النمو الوجداني العاطفي و الفكري.(Michel.2012. p67)

و يحدد كل من "**توكير**" و"**ماكرتي**" أربع مراحل لتنمية الذكاء الوجداني داخل المدرسة وهي:

**1-مرحلة الإعداد:** حيث تهتم بتوضيح المفاهيم للمتعلم و تشجيعه و تحديد الأهداف التعليمية له.

**2-مرحلـة التـدريب:** و تعتمـد علـى تكـوين العلاقـات بـين المعلـم و المـتعلم و فـي هـذه المرحلـة يحـدد إحتياجات المتعلم و أسلوب تعلمه و أهدافه، فهذا يساعد على تنمية الذكاء الوجداني بطريقة أسرع لأن ما يتعلمه الطالب يتوافق مع أهدافه و إحتياجاته.

**3-مرحلة التحويل و الإحتفاظ:** و يمكن إعطاء تدريبات في المهارات الشخصية و الإجتماعية.

**4-مرحلـة التقـويم:**حيـث تكـون متابعـة المراحـل السـابقة و ذلـك مـن خـلال الإمتحانـات التحريريـة و الشفهية.(الجاسر،2006، ص75)

نلاحظ أنّ في توظيف الذكاء الوجداني داخل أوساط التعليم يتوقف على مراحل أساسية مساهمة في تجسيده و توظيفه فعليا، فالمرحلة الأولى حيث تعتمد على التشخيص و من ثم توضيح المفاهيم المراد إكتسابها، والمرحلة الثانية القائمة على الإستعداد العملي بالتدريب على الأنشطة المساعدة لذلك، والمرحلة الثالثة التي تعمل على تقدم و مواصلة عملية التدريب حتى تحول تلك التدريبات إلى مهارات أو سمات شخصية و إجتماعية عند الفرد و تصبح جزءا منه في ذاته و تعامله في مختلف الأوساط، و المرحلة الأخيرة تتأتى لنا و بطبيعة الحال في عملية التقويم ليتم بذلك التبصير الذاتي و التربوي لتعديل ما يجب تعديله ليساهم في زيادة الإنتاجية التربوية عند التلاميذ و كافة أفراد الطاقم التربوي بالمدرسة.

## 09-العوامل المؤثرة على نمو الذكاء الوجداني:

و من العوامل الهامة و التي قد تؤثر على نمو الذكاء الوجداني للطفل حيث تّم ملاحظة أن الإنتشار الفعلي للسلوكيات الذكية إنفعاليا تكون شديدة الإعتماد على السياق و رغم أن المتغيرات التي سيتم مناقشتها فيما يلي لم يتم بحثها نسبيا، فلا يجب أن نقلل من أهميتها بأية طريقة من الطرق.

### 9-1- الأسرة:

تعتبر الأسرة وحدة المجتمع كما تعتبر المجتمع الإنساني الذي يمارس فيه الفرد تجاربه الإجتماعية الأولى، و يمكن إرجاع مظاهر تكّيف الفرد أو عدمه مع مجتمعه إلى العلاقات الأسرية التي مارسها في السنين الأولى من حياته، فالحياة الأسرية هي أول مدرسة لتعليم المشاعر ففيها نتعلم كيف يكون شعورنا تجاه أنفسنا و تجاه الآخرين و كيف تكون ردود أفعالنا؟ فهناك بعض الآباء الذين ينجحون في دور معلم المشاعر لأبنائهم، بينما يفشل بعضهم الآخر.هذا ما أشار إليه حديث **الرسول صلى الله عليه و سلم** "ما من مولود إلا و يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه"، ففي الأسرة

يشكل الأبوان الطفل و يحددان إتجاهاته الرئيسية لذلك فإن أسس الضبط الإجتماعي تغرس بواسطة الأسرة، و هذا ما أكده **"جولمان"** في قوله لكي يكون الآباء سندا فاعلا لأطفالهم فإنه ينبغي أن يكونوا متمكّنين من مبادئ الذكاء الوجداني و تشير كثير من الدراسات التي تناولت معاملة الآباء لأبنائهم سواء كان ذلك بأسلوب قاسي أو أسلوب دافئ، فإنّ لذلك من عواقب مؤثرة على حياة الطفل الوجدانية فالأسرة و الأساليب الوالدية الممارسة تشكل وجدانهم لأنه كلما كان بين الآباء توافقا و كفاءة وجدانية كلما نشأ أطفالهم متوافقين وجدانيا، و هذا ما يستلزم على الآباء توفيره في البيئة الأسرية الطيبة و المليئة بالحب و التعاطف.( عبد السلام، 2008، ص85-87)

## 9- 2- المدرسة (البيئة الوجدانية في المدرسة):

حيث أنّ الذكاء الوجداني يشتمل على مجموعة من المهارات فإن معظم تلك المهارات يمكن تحسينها من خلال التعليم و لذلك فليست مفاجأة أن ننظر إلى المدارس على أنها أماكن أولى لتحسين الذكاء الوجداني و قد إعتبر"**جولمان**"المدارس بأنها الأماكن الأولى التي يمكن أن تديرها المجتمعات لتصحيح القصور في الكفاءة الإجتماعية و الإنفعالية لدى الطلاب، إذا فتعلم المهارات الإنفعالية يبدأ من المدرسة حيث نجد أن الأطفال يدخلون المدارس وهم مختلفون من الناحية الإنفعالية، و على ذلك فالمدارس تواجه تحدياّ لعملية التغيير و معالجة المهارات الإنفعالية للتلاميذ، و هذا التحدّي يمكن أن يواجه من خلال تثقيف إنفعالي للتزود بالطاقة الوجدانية و ذلك يكون من خلال سن المنظومة التربوية في مقرراتها من مناهج و مواد تعليمية لتنمية المهارات الإنفعالية الوجدانية و كذلك خلق الظروف الفيزيقية و البيئية المناسبة، فالمعلم يعدّ عاملا هاما في نجاح العملية التعليمية و بالتالي فهو يؤثر بطريقة مباشرة و غير مباشرة على شخصية التلاميذ و يظهر أثره كمثال يحتذى به لطلابه سواء ما يؤتيه لهم من آراء

و أفعال أو تصرفات تصبح من مكونات سلوك الطلاب، و بهذا يمكن القول أنه يعتبر أهم تلك العوامل التي تسهم في توجيه المتعلمين و إرشادهم في كافة المواقف التعليمية بحيث يتهيأ لهم الجو الملائم.

### 9- 3-بيئة الرفاق:

مع تزايد النضج يصبح الرفاق مؤثرا أكثر بروزا على التطبيع الإجتماعي الإنفعالي، و هناك بحث قام به"**ساور**"يوضح أنه عندما يعرض الأخوة الأكبر سنا نمطا من التطبيع الإجتماعي المكافأة يتصرفون إيجابيا مع الإنفعالات السلبية و لا يعرضون ردود أفعال سلبية على الإنفعالات السلبية، فإن الإخوة الأصغر سنا يحدثون قدرا أكبر من المعرفة الإنفعالية و هناك أيضا بعض الاتجاهات نقترح أن الإخوة الأكبر سنا يكّونون بصورة خاصة عوامل تطبيع إجتماعي ذات قدرة للمعرفة الإنفعالية، و نفترض نحن أن هذا يحدث عندما تؤكد السلطة على المساواة و الحب وسط الصراع، و لسوء الحظ فإن القليل جدا من الأبحاث قامت بالتركيز على الأثر الطبيعي للرفاق و الأخوة على الكفاءة الإنفعالية للفرد.( أبو حطب، صادق، 1990، ص207)

**9-4-الخبرات الشخصية:** بعيدا على إكتساب الكفاءة الإنفعالية من الوالدين و القوى الإجتماعية الأخرى فإن الأفراد يشاهدون الإنفعالات أنفسهم و يفكرون في الروابط بين الإنفعال و الحدث و يستخدمون هذه العلاقات في معارضهم المرتبطة بالإنفعال، كما يقوم الأفراد أولا بالتأمل في إنفعالاتهم الخاصة و الحكم عليها و تعمم هذه الأحكام على مشاعر الآخرين، فوق ذلك فإنهم يقومون بالبناء على الفهم المبكر للمواقف الإنفعالية الأساسية لخلق سيناريوهات أكثر تعقيدا، و تصور مشاعر خاصة لأشخاص معينين وكما أشار"**ساريني**" أن الأفراد الذين لديهم ضعف في وعيهم بخبراتهم الإنفعالية الخاصة سوف يكون لديهم قصور مواز في معرفة كيفية الإستجابة مع الآخرين و يمرون بمشاعر مشابهة في بيئتهم.

**9-5- وسائل الإعلام:**

إن مشاهدة التلفيزيون أو التعرض للأشكال الأخرى من وسائل الإعلام (أفلام ، مسرحيات...إلخ) يزود الأفراد بفرص نادرة للتعلم بالملاحظة عن التعبير الإنفعالي و إدارة الإنفعال و بعض برامج التلفزيون المصممة، لها دور بارز فهي التي تقوم بالإدارة لإستثارة الإنفعال بطريقة صريحة و على العكس هناك برامج أخرى تستثير الإنفعالات بصورة مباشرة لدى الأطفال و المراهقين و غيرهم و تتطلب إدارة ذاتية للإستثارة مثل: برامج الراشدين التي تتضمن عنفا صريحا و في الوقت الراهن يعرف القليل دور التعرض للتلفزيون في نمو التنظيم الإنفعالي.( نفس المرجع السابق)

و عليه من خلال هذه العوامل فإن الذكاء الوجداني يتأثر بكل من الوراثة و البيئة، فالذكاء الوجداني يكون في المخ مثل: الذكاء العقلي فهو وظيفة من وظائف المخ، فالإستجابات الإنفعالية مثل:كيف نشعر و تقييم الأشياء كليهما فطري و مكتسب أو متعلم، و يتم تخزينه في المخ و أما الطريقة التي نحن بها، لماذا يكون أحد الأشخاص توكيدي و الآخر خاضع؟ لماذا يعمل فرد بشكل شاق و الآخر كسول؟ لماذا يصبح فرد ودود و الآخر عدواني؟ هذا الإختلاف يظهر من خلال تفاعل كلا من الوراثة و البيئة و التغيرات الكيمائية و الفيزيائية في الجسم و قد أصبح"**ماير**"و"**سالوفي**"(1997)أن المعرفة الوجدانية تبدأ من الطفولة و تنمو و تتطور عبر مراحل الحياة مع فهم متزايد لتلك المعاني الإنفعالية و الوجدانية، حيث يعلم الآباء الأبناء التفكير الإنفعالي عن طريق ربط الإنفعالات بالمواقف مثل:الربط بين الحزن و الضياع و الضيق و الغضب.( موسى،2012، ص34-35)

من خلال ما سبق في هذا العنصر نستشف أن نمو الذكاء الوجداني من خلال هذه العوامل التي يمكن أن تكون مؤثرة إيجابا، كما أنها يمكن أن تكون عوامل مؤثرة سلبا إذا ما أخذ الذكاء مجاله بمستوى كاف من العناية و الإهتمام بطرق و أساليب مسموحة في كافة المراحل العمرية و العملية بالحياة

، فيمكن بذلك أن يؤثر على الآليات المعرفية و الوجدانية و السلوكية للفرد في سبيل إنجاز و أداء واجباته الحياتية و العملية بشكل لائق و متميز.

## 10- سمـات الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المنخفض:

يتسم الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض بمجموعة من السمات نذكر منها في الآتي:

1- لا يتحمل مسؤوليات مشاعره، لكن يلوم الآخرين بإستمرار.

2- يلقي الذنب على الآخرين في المشكلات التي يقع فيها.

3- يحجب معلومات حول مشاعره الحقيقية و يتظاهر بمشاعر مختلفة.

4- ينقصه الإستقامة و الإحساس بالضمير.

5- غير واثق بنفسه و يجد صعوبة بالإعتراف بأخطائه أو التعبير عن الندم أو الإعتذار بإخلاص.

6- متشائم بإستمرار و بشكل ملفت للنظر لدرجة أنه يلغي بهجته أمام الآخرين.

7- يمتلك شعور بالجبن و النقص و الإحباط.

8- غير متعاطف مع الآخرين و يبالغ أو يقلل من مشاعره.( محمد،2009،ص48-49)

كمـا أنّ الطـلاب الـذين لا يمتلكـون للـذكاء الوجـداني يفكـرون بشـكل سـلبي و لا يسـتطيعون التركيز لفترة طويلة و يجدون صعوبة في الوصول إلى أهدافهم مقارنة بالآخرين و من المهم إجراء برامج إرشـادية و تدريبيـة للطلبـة لرفـع مسـتوى الـذكاء الوجـداني لـديهم لكونـه عامـل مهـم و مـؤثر فـي حيـاتهم المهنية.(Abisamra.2009.p11)

كما أشارت العديد من الدراسات لدى الباحثين إلى أن الأفراد ألمنخضوا في الذكاء الوجداني: هم غير قادرين على إدراك حالاتهم الإنفعالية و يفشلون في التعرف على أصل مشكلاتهم و بالتالي يفشلون في حلها، مما يؤدي إلى سوء التوافق النفسي الإجتماعي للأفراد.(خرنوب، 2003، ص40)

من هذه السمات للأفراد المفتقدون للمستوى المقبول و المنطقي للذكاء الوجداني نلاحظ الطابع الإدراكي و الوجداني و من ثم السلوكي و صبغة كل منها عليه بشيء من السلبية و ضعف العملية الفعلية للذات و في تعامله مع الآخرين، هنا ما يلح علينا ذكره بالنسبة للقائمين في التربية مع النشء على التوازن في كافة التعاملات لكي لا يتحول الدور التربوي من مبدأ إيجابي قائم، إلى آخر مختلف تمام الإختلاف.

و من التطرق إلى سمات الأفراد للذكاء الوجداني المنخفض، سنتطرق إلى نظرائهم ممن يتسمون بذكاء وجداني مرتفع و هي في العنصر الآتي:

## 11- سمات الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:

و من أهم السمات و الخصائص التي تميز الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني كالآتي:

1- يتميزون بالواقعية.

2- يشعرون بالدفء و يضعون خططا مستقبلية.

3- يظهرون المثابرة مع المهام الصعبة.(Mayer.&Salovey.1990.p199-200)

4- لا يخافون عندما يعبرون عن مشاعرهم.

5- لا تسيطر عليهم العواطف السلبية مثل:الخوف و القلق و الذنب و الخجل و الإحراج و الإحباط و اليأس و خيبة الأمل و الضعف و الإضطهاد.

6- قادرون على قراءة الإتصال اللفظي.

7- مشاعرهم متوازنة مع الحق و المنطق و الواقع.

8- معتمدون على أنفسهم و مستقلون و يتحكمون في إنفعالاتهم الغاضبة.

9- يشعرون بالتفاؤل و لكن تفاؤل واقعي.

10- مرنون و أقوياء بشكل عاطفي (وجداني) و لا يتطبعون الفشل.

11- يتدخلون لحل الصراعات و النزاعات بين أصدقائهم داخل و خارج حجرة النشاط.(نفس المرجع السابق ، ص76.77)

كما حددت"**جيري**"**Geery** أهم الخصائص التي تميز الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني العالي و هي كالآتي:

1- الثقة العالية بالنفس.

2- القدرة على بناء علاقات وجدانية قوية مع الآخرين لحسم الصراعات.

3- القدرة على التأثير بقوتهم الشخصية أكثر من موقعهم الوظيفي.

4- القدرة على إدارة الصراعات بشكل أكثر فاعلية.

5- القدرة على إدارة الوجدانات السالبة و الشعور بالتفاؤل معظم الوقت.

6-القدرة على التفهم و الإهتمام بالسلوكيات غير اللفظية للآخرين.(Geery.1997. P4137)

كما و تضيف"**فاطمة محمد عزت**"على أن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء وجداني يكون لديهم:

1- القدرة على الوعي التأملي و يتمتعون بالأنا الملاحظة.

2- القدرة على السيطرة و التحكم في إنفعالاتهم و القدرة على تأجيل الإشباع.

3- القدرة على حسن إدارة الذات و الإنفعالات و إدارة علاقاتهم مع الآخرين.

4- الحماسة و المثابرة.

5- القدرة على التعلم و التفوق أكثر من غيرهم.

6- القدرة على خلق و حفز الذات لتحقيق النجاح.

7- القدرة على التعاطف وجدانيا مع الآخرين.( عزت،2006،ص35)

كما و أشارت العديد من الدراسات إلى أنّ الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني عندما يتعرضون للضغوط و الخبرات المؤلمة، فإن الأعراض و المشكلات النفسية المترتبة على ذلك تكون لديهم أقل بكثير من الآخرين.(Hunt & Evans.2004.p15)

كما يرى **بيتر سالوفي** و **جون ماير** و **جولمان** و **بار-آون** على أنّ الأذكياء وجدانيا و إنفعاليا هم الأقدر من غيرهم على تحقيق أواصر وعلاقات حميمية مع الآخرين و هم يتمتعون بنجاح أعظم في مهنهم و زواجهم و تربية أطفالهم و تنظيم عواطفهم و هم لا يعانون من القلق و قادرون على التحكم بإنفعالاتهم و توجيهها توجيها سليما.(Passer &Ronald.2001. P347)

كما أن الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني العالي و المرتفع هم الأكثر إستجابة و بشكل مرن للتغيرات في بيئتهم الإجتماعية و الأقدر على بناء شبكات و علاقات إجتماعية داعمة.( Cherniss &Weiss.2001. P01)

و من خلال هذه السمات سواء أكانت للمرتفعين في الذكاء الوجداني أو المنخفضين في الذكاء الوجداني، نستشف بحجم و قيمة النتائج التي يخلدها الذكاء الوجداني على ذات و واقع الحياة بالنسبة للفرد سواء بفقدانه أو ضعفه من جهة أو بإمتلاكه و التزود به من جهة أخرى.

## 12- طـــرق و إستراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني للأبناء:

حدد **"شابيرو"(Shapiro1997)** ستة مجالات من خلالها تنشئة أبناء يتمتعون بذكاء وجداني و هي كالآتي:

**1-المهـارات الأخلاقيـة:** و تشتمل على تشجيع التعاطف و الإهتمام بالآخرين و الأمانة و الكمال و التخلص من العواطف السلبية :كالخجل و الشعور بالذنب.

**2-المهارات الفكرية:** و تشتمل التفكير الواقعي و التفاؤل و تغيير طريقة التصرف بتغيير طريقة التفكير.

**3-حل المشكلات:** عن طريق التدريب على إيجاد الحلول.

**4-المهـارات الإجتماعيـة:** و تشتمل مهارات التخاطب و تكوين الصدقات و كيفية التصرف داخل المجموعة و إعطاء أهمية بالغة للأخلاق.

**5-مهـارات الإنجـاز و تحقيـق الهـدف:** و تشمل توقع النجاح و المثابرة و الإجتهاد و مواجهة الفشل و تجاوزه.

**6- التعاطف:** و يشتمل الوعي العاطفي و التواصل و التحكم العاطفي.(نور الهي، 2009، ص59)

و أشار"جولمان"**(Gottman1997)** إلى تنمية الذكاء الوجداني عند الأبناء يكون عن طريق:

1- إدراك إنفعالات الأبناء.

2- التعرف على إنفعالات الأبناء كوسيلة للتعاطف معهم و تعليمهم.

3- الإصغاء إلى إنفعالات الأبناء مع إظهار التعاطف و التأييد.

4- مساعدة الأبناء على التعبير عن إنفعالاتهم بصورة شفهية.

5- وضع قواعد ثابتة للتعامل مع الأبناء و إعطائهم الفرصة للوصول إلى حلول للمشكلات بأنفسهم.

و يذكر"**ويندل"(windell.1999)** ست خطوات لمساعدة الآباء على تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين و يتم ذلك عن طريق مساعدتهم على الآتي:

1- وضع هدف معين.

2- التخلص من أي عادة أو سلوك سيء أو مرضي.

3- الثقة و الإعتزاز بالنفس.

4- التعاطف مع الآخرين.

5- التحكم في الغضب.

6- حل الصراعات بهدوء.

بينما يرى **إلياس و آخرون(Elias & al 2000)**أن تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين يتم بإكتساب الوالدين للمهارات الآتية:

1-القدرة على التعرف على الإنفعالات بدقة و تقسيمها مع القدرة على التعاطف مع الأبناء.

2-وضع هدف معين سواء بالنسبة للوالدين أو الأبناء.

3-المهارات الإجتماعية في التعامل مع الأبناء و الآخرين.(Elias & al. 2000. p137-138 )

و في هذا الصدد يطرح"**ديهون و آخرون" (Duhon et al)** أمثلة و نماذج تعد بمثابة كفايات مهمة يجدر بالمعلمين مراعاتها في مجال تخطيط الاستراتيجيات و الأنشطة، التي من شأنها تربية الطفل على حب السلام و نبذ العنف و تنمية الذكاء الوجداني لديهم و هو ما يتمثل في الآتي:

1- تشجيع المعلم للأطفال على تكوين علاقة مع الآخرين.

2- تطوير الخطط و البرامج و القواعد المدرسية داخل الصفوف الدراسية بما يسمح للأطفال بالمشاركة في الأنشطة و إتخاذ القرارات النهائية المناسبة.

3- السماح للأطفال بالمشاركة و التطوير و الإختيار للمادة الدراسية التي تخدم كل من مهارات الإهتمام و الذكاء الوجداني.

4- عمل مكافأة و جائزة أسبوعية لأفضل طفل يبدي مهارات الإهتمام و الذكاء الوجداني في الصف الدراسي من مساعدة و تعاون و إتجاهات إيجابية نحو الآخرين.

5- مساعدة الأطفال على تحليل مشاعر الغضب لديهم، و تحديد أسباب غضبهم و وجهات نظرهم في مشاعر الغضب.

6- مناقشة مشاعر الضيق و السخرية، كجزء من الدروس التي ترتكز على الألم و غياب العدالة التي تنتج عنها.

7- جعل الأطفال يقومون بلعب الأدوار التي تتضمن تفاعلات سلبية مثل: التي يرونها في حياتهم الواقعية و المجتمعية حولهم.

8- مساعدة الأطفال على تحليل الصراعات التي يرونها في أفلام السينما و مسلسلات التلفاز.

9- السماح للأطفال بتحديد موقفهم من مواقف الصراعات في المدرسة ثم جعلهم يفكرون في حلول إيجابية لمثل هذه المواقف.(Duhon.Haynes & al. 1996.p05-06)

نلاحظ أن كافة هذه الإستراتيجيات تتسم بتنمية الطابع الإيجابي للتلميذ أو الفرد بالأحرى، لكن قد تزيد فعاليتها عندما تتوزع بالتوزيع المتناسق بين كل من المؤسستين الأساسيتين وهما كل من :**الأسرة** و **المدرسة** حتى يعملا و كأنهما دور و فرد واحد لا يشوبه أي نوع من التشتت و الإختلاف، حتى تقوم هذه الإستراتيجيات المنمية للذكاء الوجداني بشكلها الفعال و الصحيح.

## 13- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

لقد شهدت السنوات القليلة الماضية إهتمام متزايدا بمفهوم الذكاء الوجداني، و يتمثل هذا الإهتمام في ظهور العديد من الدراسات الأجنبية و العربية التي تناولت هذا المفهوم و قد صاحب هذا الإهتمام عددا من النماذج النظرية التي حاولت تحديد أبعاد هذا المفهوم وإعداد المقاييس المقننة لقياسه ، و تصنف هذه النماذج إلى نوعين أو قسمين هما كالآتي:

### 13-1- نماذج الذكاء الوجداني على أساس القدرة:

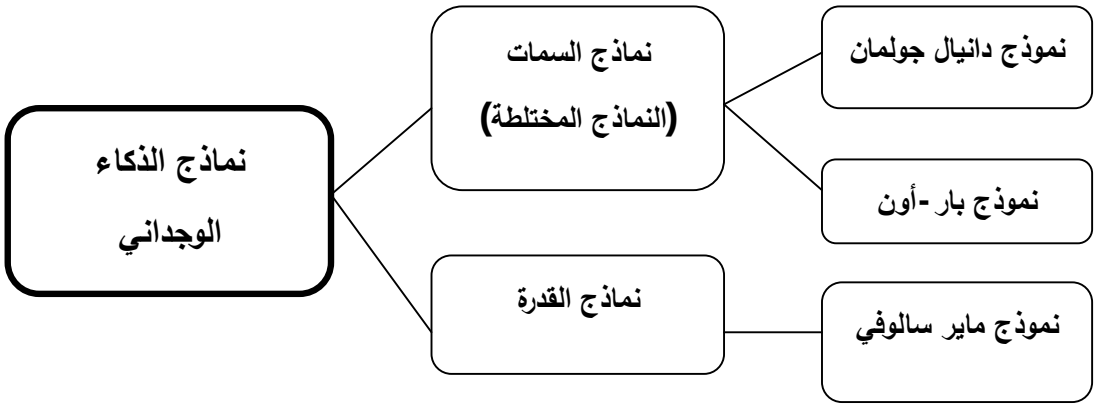
ننظر إلى الذكاء الوجداني و مكوناته على أنه قدرة عقلية بحته تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي و الإنفعالي أو العاطفي للفرد، مثله مثل الذكاء المعرفي أو الذكاء التحليلي المشار إليه بالرمز **(IQ)**، و تعتبر هذه النماذج أن الإنفعالات مصدر مهم للمعلومات التي تساعد في بناء توجه

للخوض في غمار البيئة الإجتماعية، و تقترح هذه النماذج أن الأفراد يتباينون في ما بينهم في قدراتهم على معالجة المعلومات ذات الطبيعة الإنفعالية أو العاطفية.

## 13-2- نماذج الذكاء الوجداني على أساس السمات أو النماذج المختلطة:

النماذج المختلطة تختلف إختلافا جذريا عن نماذج القدرة العقلية على إعتبار أنها ترى الذكاء الوجداني عبارة عن تركيب يمزج بين القدرات العقلية و خصائص الشخصية مثل: التفاؤل، الرفاهية ،أو السعادة في الحياة.( حسن ،2007،ص39)،

و الشكل الآتي يوضح نماذج الذكاء الوجداني




**شكل رقم (04) يوضح نماذج الذكاء الوجداني**

و سنتعرض لشيء من التفصيل في كلّ منهما فيما يأتي:

## 13-1- نموذج الذكاء الوجداني على أساس القدرة:

### 13-1-1- نموذج ماير و سالوفي:1998:

يطلق على هذا النموذج نموذج القدرة و المتعلق بالذكاء الوجداني و بدأ كل من"**ماير**"و"**سالوفي**"بالإهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني من عام **1990**، و من ذاك الحين قام بإجراء العديد من الأبحاث التي كانت تهدف إلى دراسة أهمية الذكاء الوجداني.(أبو رياش و آخرون، 2006، ص41)

و يرى"**ماير**" أنّ إستخدام الإنفعالات لتسهيل التفكير العقلي يتضمن إستخدام الإنفعالات لتعزيز التفكير في حين أن باقي القدرات تتضمن التفكير في الإنفعال بالرغم من أن قدرة فهم الإنفعالات لها صياغة معرفية، و يفترض هذا النموذج أن فهم المشاعر يرتبط بصورة كبيرة بالتفكير المجرد أي أن هناك تكاملا بين فهم الإنفعال و المعالجة المعرفية و التفكير المجرد. و قد قدم "**ماير**" و"**سالوفي**"**(1997)** شكلا أكثر توضيحا و تفسيرا لتلك القدرات الأساسية و الفرعية للذكاء الوجداني و يظهر ذلك في الجدول الآتي:

**جدول رقم (01)**

**يوضح القدرة العقلية للذكاء الوجداني عند ماير و سالوفي**

| القدرة الفرعية | وصف القدرة | محتوى القدرة |
|---|---|---|
| **إدراك الوجدان** | الإدراك و التقييم و التعبير عن الإنفعال بصورة دقيقة. | 1- التعرف على إنفعالات الذات.<br>2- التعرف على إنفعالات الآخرين.<br>3- التعبير بدقة عن إنفعالات و الحاجات المتصلة بها.<br>4- التمييز بين تعابير الإنفعالات الصادقة و الزائفة. |
| **التيسير الوجداني** | تسهيل الإنفعالات للتفكير. | 1- إستخدام الإنفعالات لتوجيه الإنتباه للمعلومات المهمة في الموقف. |

| | | |
|---|---|---|
| | | 2- توليد الإنفعالات الحّية التي يمكن أن تيسر عملية إتخاذ القرار و التذكر.<br>3- التأرجح بين عدة إنفعالات لرؤية الأمور في زوايا عدة .<br>4- إستخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة. |
| **فهم الوجدان** | فهم و تحليل الإنفعالات و توظيف المعرفة الإنفعالية. | 1- تسمية الإنفعالات و التمييز بين التسميات المشابهة و إنفعالاتها.<br>2- تفسير المعاني التي تحملها مثلا: الحزن يعني فقدان الشيء.<br>3- فهم الإنفعالات المركبة مثلا: (الغيرة تشمل الغضب و الحسد و الخوف) و المشاعر المتناقضة (الجمع بين الحب و كره شخص ما).<br>4- ملاحظة التحول (أو التغيير من الإنفعالات سواء في الشدة مثلا(مستوى الغضب) و النوع ( الحسد إلى الغيرة ). |
| **إدارة الوجدان** | تنظيم الإنفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني و العقلي. | 1- الإنفتاح أو التقبل المشاعر السارة و غير السارة.<br>2- الإقتراب أو الإبتعاد من إنفعال ما بشكل تأملي.<br>3- ملاحظة الإنفعالات في الذات و الآخرين.<br>4- إدارة الإنفعالات في الذات و الأخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها. |

(محمد، 2009، ص03)

نلاحظ أن النماذج القائمة على أساس القدرة و التي إنحصرت بشكل خاص في نموذج "**ماير**" و "**سالوفي**"أنها قد ركزت تمام التركيز على القدرات المعرفية و العقلية في تناولها للذكاء الوجداني في الدراسات و الأبحاث، إدراكا منها أن العامل المعرفي للفرد هو الذي يعمل على التيسير المنطقي المقبول للوجدان و الإنفعالات و من ثم ترجمتها إلى سلوكيات و تعاملات مع المواقف و الآخرين.

**13- 2- نماذج السمات أو النماذج المختلطة:**

**13- 2-1- نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني:**

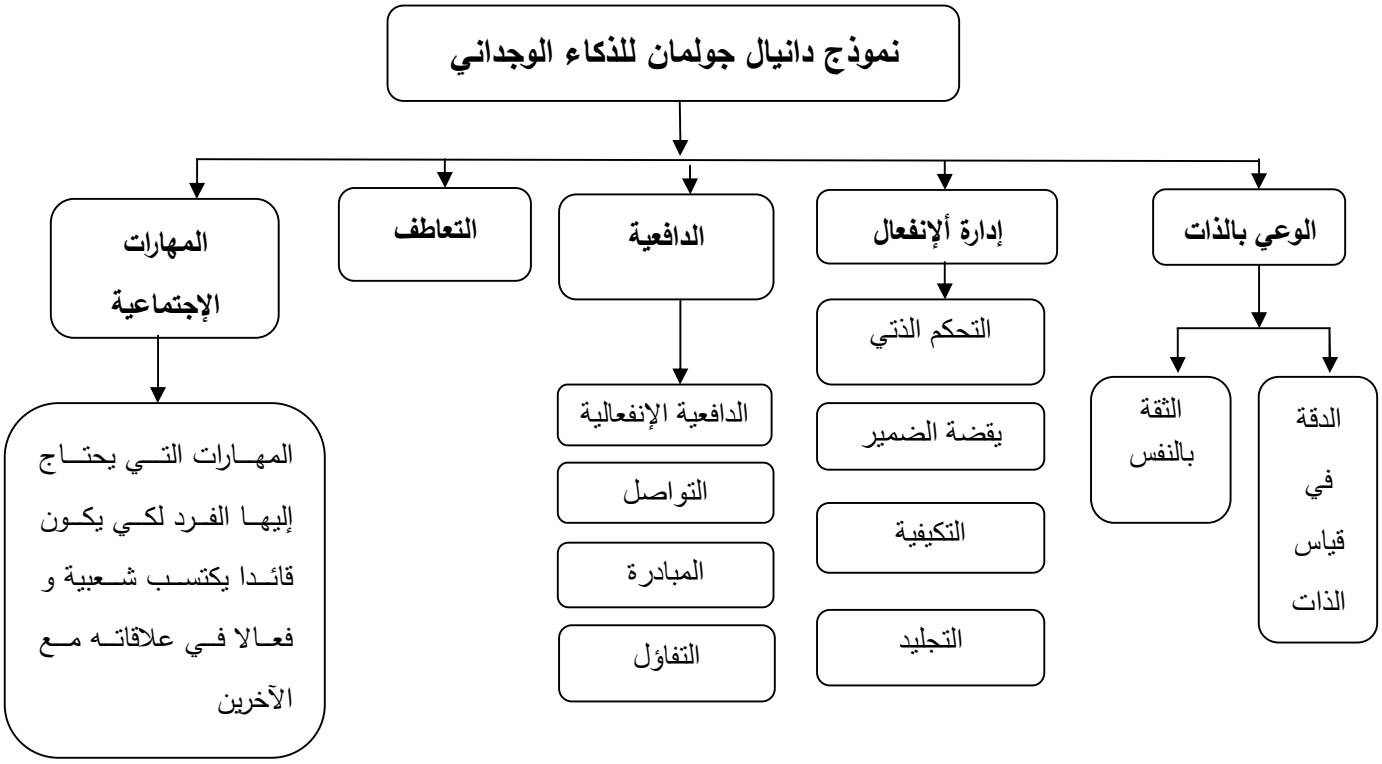
يرجع الفضل في إنتشار الذكاء الوجداني إلى "**دانيال جولمان**"بعد إصداره لكتابه الشهير عن **الذكاء الوجداني** عام (1995) و فيه قد تّم تعريفه للذكاء الوجداني على أساس أنه قدرة الفرد على التعرف على إنفعالاته و إنفعالات الآخرين و تحفيزه لذاته و إدارته لإنفعالاته و معالجته لعلاقاته مع الآخرين، و يعتمد جولمان في نموذجه إلى الأبعاد الآتية:

(الوعي بالذات– إدارة الإنفعالات– الدافعية – التعاطف- المهارات الإجتماعية).( حسن،2007، ص49)

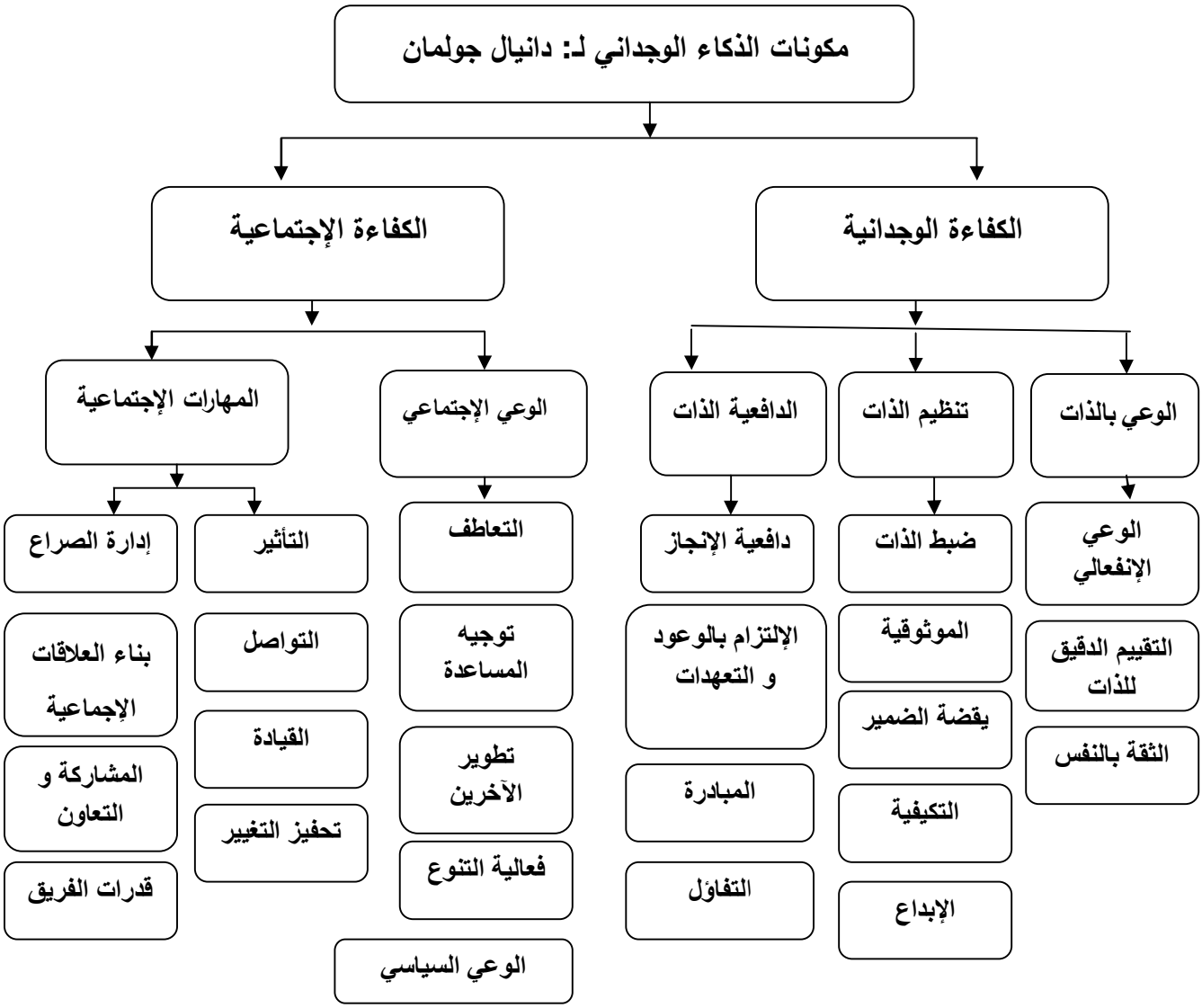
إعتمد"**جولمان**"**Golmen** في بناء نظريته للذكاء الوجداني على الأبحاث و الدراسات الطبية التي أجريت على الدماغ البشري و التي خرجت بإكتشافات تركيبة للمخ الإنفعالي التي تفسر كيف يؤثر الإنفعال في العقل المفكّر، و كيف تكتشف تراكيب المخ المتداخلة في لحظات الإنفعال الكثير من الحقائق، فهناك ما يسمى بالجهاز أو النظام الطرفي(**Limbic system**) الذي يقع في المنطقة الوسطى من المخ، و في وسط هذا الجهاز توجد لوزتان تسمى بالاميجدولا(**Amygdola**، و قد تبين من الدراسات الفسيولوجية العصبية أن هاتين اللوزتين تستقلان و ترسلان كل الرسائل الوجدانية.(المهدي،2004،ص07)

و قد قدم"**جولمان**"نموذجه للذكاء الوجداني و هو تعديل لنموذجه الأول و الذي حدد فيه خمسة أبعاد للذكاء الوجداني و اشتملت على خمسة و عشرون كفاءة صنفت إلى كفاءات شخصية تتضمن: (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية الذاتية) و كفاءة إجتماعية تتضمن:( المهارات الإجتماعية)، ويقوم هذا النموذج المعدّل على الكفاءات الوجدانية التي تمكّن الأفراد من إظهار إستخدامهم الذكي لإنفعالاتهم و لإداراتهم لذواتهم و العمل مع الآخرين لكي يكونوا فعالين في العمل و يعرّف"**جولمان**" الكفاءات

الوجدانية بأنها " قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الوجداني، الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل" ، و يتضمن نموذجه على مجموعة من السمات و هي كما يلي: إدراك الفرد لمشاعره و مشاعر الآخرين ، توظيف هذه المشاعر لإتخاذ القرارات الصائبة في الحياة ،القدرة على التعامل مع الضغوط، التحكم في الدوافع و الإنفعالات، إثارة الحماسة في النفسية و المحافظة على روح الأمل و التفاؤل عندما يصادف الفرد صعوبات في تحقيق أهدافه، و عمل"**جولمان**"على تفكيك الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني إلى خمسة و عشرين كفاءة إنفعالية مختلفة. و الشكلين التاليين يوضحان نموذج دانيال "جولمان" للذكاء الوجداني الأول و الثاني(النموذج المعدل).




**شكل رقم (05) يوضح نموذج "دانيال جولمان"1995 للذكاء الوجداني** (محمد،2009، ص5)



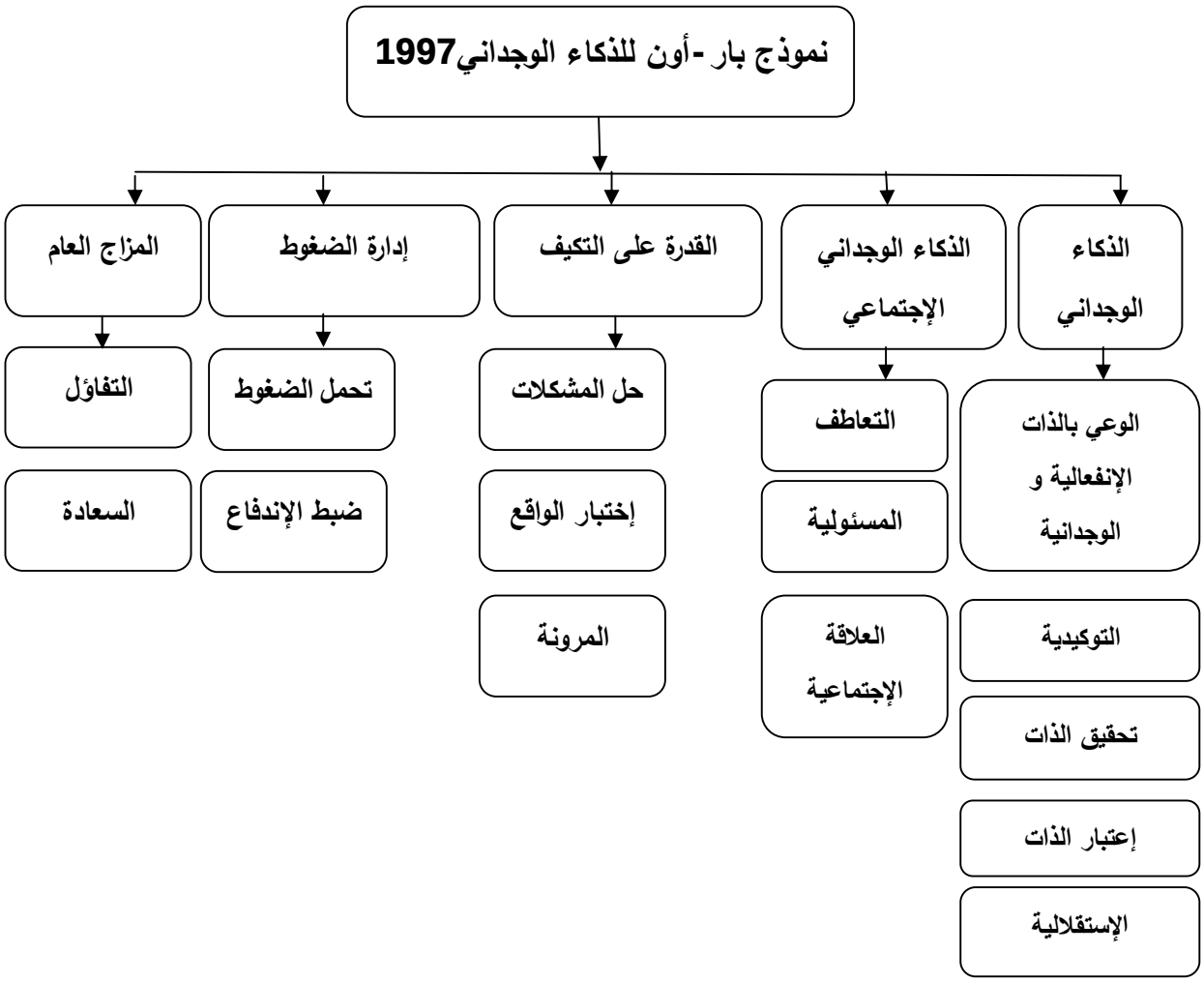

**شكل رقم (06) يوضح نموذج "دانيال جولمان" للذكاء الوجداني" المعدّل.**(محمد،2009،ص36)

## 13- 2- نموذج بار-آون Bar-On

يعد **بـار-أون** من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، و يوضح نموذجه أن الذكاء الوجداني يضم نظام القدرات غير المعرفية و المهارات الشخصية و الإجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد على التكّيف مع متطلبات البيئة و ضغوطها و بذلك بنى **Bar-On(1997)** نموذجه بناءا على تعريفه للذكاء الوجداني بأنه:"نظام من القدرات غير المعرفية و المهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في التكيف مع متطلبات البيئة و ضغوطها"، أي أن نموذجه يجمع بين القدرات العقلية كالإدراك الوجداني

للذات مع سمات شخصية أخرى مستقلة عن القدرة العقلية كالإستقلال الشخصي و تقدير الذات و الحالة المزاجية، و تهدف نظرية"**بار -أون"Bar-On (1995)** إلى فهم مدى تمكّن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما لا يصل الآخرون، و لهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تتناول خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم و حدّد خمسة مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح و يتكون نموذجه من خمسة أبعاد رئيسية و خمسة عشر بعدا فرعيا و هي كالآتي:**(الذكاء الوجداني الشخصي _ الذكاء الوجداني الإجتماعي _ القدرة على التكيف _ إدارة الضغوط _المزاج العام).**

و الشكل الموالي يوضح نموذج الذكاء الوجداني حسب **"بار -أون"Bar-On**




**شكل رقم (07) يوضح نموذج "بار_أون" Bar-On (1997) للذكاء الوجداني**

**(**محمد، 2009، ص41)

و من خلال التطرق للنماذج القائمة على الأساس المختلط للذكاء الوجداني، و التي تمثلت في نموذج"**جولمان**"و نموذج"**بار -آون**" فهي ركزت في تناولها للذكاء الوجداني على الجانبين الجانب المعرفي بقدراته وكذا على الجانب الشخصي الوجداني بسماته، و ربما إمتدّ تناوله حتى للجانب الإجتماعي.

و من عنصر النماذج المفسرة للذكاء الوجداني سنتطرق إلى أساليب قياسه في العنصر الآتي:

## 14- أســـاليب قياس الذكاء الوجداني:

أدّى تنوع النماذج النظرية للذكاء الوجداني إلى ظهور العديد من الأساليب و المقاييس التي تهدف لقياس الذكاء الوجداني و يذكر كل من **Emmerling et Goleman(2003)** أن هناك على الأقل ثلاثة مداخل متباينة للذكاء الوجداني و هي: **مدخل السمات**:(و يقاس بأسلوب التقرير الذاتي) ، و **مدخل الكفاءة**:(و يقاس بأسلوب تقرير الأخرين)، و **مدخل القدرة**:(و يقاس كقدرة عقلية)، و هذا يتفق مع تصنيف**Mayer et Caruso et Salovey (2000)** لمقياس الذكاء الوجداني، حيث صنفت إلى ثلاثة أنواع هي كالآتي:

أ- مقياس القدرة **Mentel Meavres**

ب- مقياس التقرير الذاتي **Self_report Measure**

ج- مقياس تقدير الملاحظ **Observer –rating Measures**

و سنفصل في كل واحد منهم فيما يأتي :

**14-1- مقاييس القدرة:** **Mentel Meavres**: أوضح **Petrides et Furnham (2000)** أنّ مقاييس القدرة تنظر إلى الذكاء الوجداني من مدخل معالجة المعلومات التي تهتم بالقدرات ( مثل: القدرة على التعرف و التعبير و تسمية الإنفعالات) و يتضمن الذكاء الوجداني بوصفه معالجة المعلومات Information Processing(EI)، حيث تفسر وقعنة المعلومات المحملة بالوجدان، و يتطلب لقياسه أدوات تقيس الأداء الأقصى Maximum-Performance ، و ينبغي أن تتضمن فقرات تتطلب الإجابة من قبيل صواب/خطأ.

و قد قدما **Mayer et Oaruso et Salovey** الحجج على أنّ الذكاء الوجداني يمكن تصوره بصورة أكثر دقة كقدرة، بدلا من إعتباره مزيج من السمات و الخصائص و تتمثل فيما يأتي:

1-أن مقاييس القدرة تهتم بقياس شيء جديد و فريد، لأنها لا تقتصر على قياس مهارات الأفراد أو ثباتهم الوجداني الإنفعالي، بل تتعدى ذلك إلى قياس قدرتهم الحقيقية.

2- أنّ مقياس القدرة يهتم بقياس مجموعة من القدرات الحقيقية التي تمثل الذكاء الفعلي للفرد.

3- أنّ مقاييس القدرة أقل عرضة لتأثير إستجابة الفرد بما يسمى بعامل المرغوبية الإجتماعية Social Désirabilité و القابلية للتزييف Susceptibility of Facingtd في الإجابة كما في أسلوب التقرير الذاتي أو في مدخل المعلومات.

و من أهم مقاييس الذكاء الوجداني كقدرة: مقياس متعدد العوامل (MEIS) و إختبار Mayer et Caruso et Salovey للذكاء الوجداني(MCSEIT).

**14-1-1- مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل:**(MEIS)

و يعد مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل أول بطارية إختبارات لقياس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية و أعده **Mayer et Caruso et Salovey(1998)**، حيث أوضحوا أن هناك علاقة و ثيقة بين الذكاء الوجداني و قدرة الفرد على تجهيز المعلومات الوجدانية المرتبطة به. و يتكون مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل من:(12) مهمة تتضمن:(141) مفردة تتدرج تحت أربعة فروع للقدرات هي كالآتي:

1- الإدراك الإنفعالي: Perceptions Emotionnel

2- التيسير الإنفعالي للتفكير:Emotional Facilitation of Thinking

3- الفهم الإنفعالي:Emotion Understanding

4- إدارة الإنفعالات:Managing Emotions

**14-1-2- إختبار الذكاء الوجداني:Mayer et Caruso et Salovey (MCSEIT)**.

قام كل من**Mayer et Caruso et Salovey.(2001)** بتحديث مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS)، حيث أجرو تحسينات في خصائص المقياس السيكومترية فسمي الإختبار المعدّل (MCSEIT)،و يقيس هذا الإختبار قدرة الأفراد على إنجاز المهام و حل المشكلات الإنفعالية كإعتراض على المقياس الذي يعتمد على تقييم الفرد الذاتي لمهاراته الإنفعالية المدركة، و يتضمن هذا الإختبار ثماني مهام بدلا من إثنتي عشرة (12) مهمة، تتدرج تحت أربعة فروع يقاس كل فرع بواسطة إختبارين، و يتكون إختبار (MCSEIT) من:(141) مفردة على أن يجاب عليها في فترة زمنية تتراوح بين:(30- 45) دقيقة و هذا الإختبار يصلح للأفراد من عمر زمني 17 عاما فأكثر.

و تتمثل فروع إختبار الذكاء الوجداني (MCSEIT) فيما يأتي:

**1- الإدراك الإنفعالي:** و يقيس الإدراك الإنفعالي في الأوجه و الرسومات .

**2- التيسير الإنفعالي للتفكير:** و يقيس الإحساسات:( ربط عبارات التذوق و اللون بإنفعالات معينة ) ، و التيسير:(تحديد الكيفية التي تؤثر فيها الحالات المزاجية و الإنفعالات بالعمليات المعرفية كالإستدلال و التفكير و حل المشكلات و الإبداع).

**3- الفهم الإنفعالي:** و يقيس فهم الإنفعالات من خلال الإمتزاجات و المتواليات.

**4- إدارة الإنفعالات:** و يقيس إدارة الإنفعالات لدى الفرد و لدى الآخرين و يشمل الإدارة و العلاقات.

( حسن،2007،ص53-57)

**14- 2- مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الوجداني:**

أوضح **Petrdes et Furnham** أن مقاييس التقرير الذاتي تتناول الذكاء الوجداني كسمة ، و تهتم بالإتساق في السلوك عبر المواقف المختلفة و تتمثل في سمات أو سلوكيات معينة مثل: التعاطف، التوكيدية، التفاؤل، و هذا المدخل يطلب من الفرد تحديد درجة إنطباق مجموعة من التعبيرات الوصفية عليه، و يتوقف ذلك على فهم الفرد لنفسه، فإذا كان مفهوم الفرد عن نفسه دقيقا فسيصبح تقديره لذاته الوجدانية الحقيقية دقيقا و العكس، ومن أمثلة مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الوجداني كالآتي:

**أ-** قائمة نسبة الذكاء الوجداني لـ:**Bar-On**.

**ب-** إختبار دانيال جولمان **Danial Goleman**

**ج-** خرطة الحاصل الوجداني.

**د-** قائمة **Schtte et all**

### 14- 2-1- قائمة نسبة الذكاء الوجداني:(EQ-I)Bar-On

تعد قائمةBar-On **(1997)** من أقدم الأدوات التي ظهرت من أكثر من عقد و قد صمّمت لقياس تلك القدرات غير المعرفية و الكفاءات و المهارات التي تؤثر في نجاح الفرد و في قدرته على مواجهة المتطلبات و الضغوط البيئية و يرى **Chernies(2000)**أنه تّم إستنباط هذه القائمة من السياق الإكلينيكي و ليس المهني، و يتألف مقياس **بار-آون** من **(131)** مفردة تتدرج تحت خمسة عشر مقياسا فرعيا يجاب عنه في ثلاثين دقيقة، و يتضمن المقياس خمسة أبعاد رئيسية هي كالآتي:

1- القدرات الشخصية 3- إدارة الضغوط. 5- المزاج العام.

2- القدرات الإجتماعية. 4- التكيفية.

### 14- 2- 2- إختبار دانيال جولمان Danial Goleman1995

يتكون إختبار"**جولمان**"من عشرة مواقف و على الفرد أن يحدّد إستجاباته في كل موقف من تلك المواقف، و يرى"**جولمان**" أن إستجابات الفرد على تلك المواقف ستقدم تقريرا عن حاصل ذكائه الوجداني ، و افترض"**جولمان**" أن هناك إجابة واحدة صحيحة على كل موقف من المواقف، و كلما زادت الإجابات الصحيحة للفرد كلما زادت درجته في الذكاء الوجداني، و هذا الإختبار متاح على شبكة المعلومات الدولية و لكنه لا يصلح في أغراض البحث العلمي.

### 14- 2- 3- خريطة الحاصل الوجداني:EQ-Map

أعدّ **Cooper(1996)** خريطة الحاصل الوجداني، و قد قسم فيها الذكاء الوجداني إلى خمسة مكونات أساسية هي كالآتي:

**1- بيئة التعامل:Corrent Environment** و تقيس قدرة الفرد على تحمل ضغوط الحياة و الرضاء عن الحياة.

**2- المعرفة الوجدانية:Emotional Literacy** و تقيس وعي الفرد بإنفعالات الآخرين و كذلك قدرته على التعبير الإنفعالي.

**3- الكفاءات المرتبطة بالحاصل الوجداني:Emotional Quotient Competences**

و تقيس القصدية و المرونة و الإبداع و القدرة على بناء العلاقات مع الآخرين.

**4- الإتجاهات و القيم المتعلقة بالجوانب الوجدانية: Emotional Quotient Values and Ahitudes** و يشمل بعد الأفق Look Out، و الشفقة Campation، و الحدس,Intuition ، و الثقة Trvst، و قوة الشخصية Persond Power ،و الذات المتكاملة .Integrated Self.

**5- مخرجات مجال خريطة الحاصل الوجداني:The Outcome area of the EQ –Map**

و تقيس نتائج محددة للذكاء الوجداني مثل: الصحة العامة، المكانة الإجتماعية في الحياة، و محصلة العلاقات و الأداء المتفائل.(نفس المرجع السابق، ص57-60)

**14- 2-4- قائمة Sahutte et al(1997)**

صمم كل من**Codden.Dornheim.Haggerty.Hall.Malouf.Sahutte** قائمة لقياس الذكاء الوجداني بأسلوب التقرير الذاتي معتمدين على العمل المبكر لكل من **Mayer.Salovey** (1990) و تتضمن القائمة (33) مفردة تقيس أربعة أبعاد هي كالآتي:

**أ-** تقييم و التعبير عن الإنفعالات.

**ب-** تنظيم الإنفعالات.

ج- إستخدام الإنفعالات في حل المشكلات.

د- فـعاليات معرفية أخرى.

وهناك دليل على الصدق ألتقاربي و ألتباعدي للقائمة، كما أوضح الباحثون الصدق التمييزي لها عن طريق إظهار أن الدرجات على القائمة إرتبطت بشكل ضعيف بأسس الذكاء المعرفي، كما أوجد أن للقائمة ثباتا و يؤكد **Sahutte et al(1998)**أن للقائمة إتساقا داخليا جيد.

(نفس المرجع السابق،ص60-61)

## 14- 3- مقاييس تقدير الملاحظ للذكاء الوجداني:

يعدّ مدخل المعلومات من المداخل المستخدمة في السمعة أو الشهرة الشخصية، و التي تتأثر بالعديد من الأشياء و التعبيرات الشخصية و المعتقدات الروائية المتعلقة بكيفية إدراك الفرد لشخصيته ، حيث تعدّ عملية إستخدام الروايات فكرة جيدة يحرز بها الشخص السمعة الحسنة التي تكون أكثر أهمية من قدراته الحقيقية في بعض الأوقات على الرغم من أن القدرات ألمقاسة عن طريق الرواية تبدوا أقل دقة إلاّ أنها محكمة أكثر، و تعدّ بمثابة خطوة عن طريق القدرات الحقيقية، و يتوقف هذا المدخل على الأفراد الملاحظين المكلفين للقيام بهذه المهمة و على مدى قدرتهم على تنظيم المعلومات، و يعدّ هذا المدخل مناسبا لقياس رؤية الملاحظين و ليس لقياس القدرات العقلية للفرد لأنه لا توجد نتائج سلوكية ثابتة تدعم هذا التوجه. ومن أمثلة مقاييس تقدير الملاحظ أو المقاييس المعتمدة على مدخل المعلومات هي كالآتي:

**أ- قائمة الكفاءة الوجدانية (ECI)**

**ب- إستبيان تقدير الذكاء الوجداني**.(نفس المرجع السابق، ص62)

### 14- 3-1- قائمة الكفاءة الوجدانية.Emotional Competence Imrentovy

و يعرف"**جولمان**"(1998) الكفاءة الوجدانية بأنها القدرة المتعلمة القائمة على الذكاء الوجداني و التي تظهر في الأداء البارز في العمل. و قد صمم كل من **Boyatzis.Goleman.Rhee(1999)** قائمة الكفاءة الوجدانية **(ECI)** لقياس عشرين كفاءة تندرج تحت أربعة جوانب للذكاء الوجداني و هي كالآتي:

**1- الوعي بالذات:** و يتضمن الوعي الإنفعالي للذات، التقييم الدقيق للذات، الثقة بالنفس.

**2- إدارة الذات:** تتضمن مقاييس التحكم بالذات، الموثوقية، يقظة الضمير، التكيفية، دافعية الإنجاز ، المبادرة.

**3- الوعي الإجتماعي:** و يتضمن التعاطف، الوعي التنظيمي، توجيه الخدمة.

**4- إدارة العلاقات الإجتماعية:** تتضمن مقاييس تطوير الآخرين، القيادية، التأثير، التواصل، إدارة الصراع، بناء العلاقات، فريق العمل و التعاون .

### 14- 3-2- إستبيان تقدير الذكاء الوجداني :.Emotional Intelligence Appraisal

صمم كل من**Brdberry.Greaves et Emmerling(2004)** إستبيان لتقدير الذكاء الوجداني بناءا على نموذج"**جولمان"(2001):**الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الإجتماعي، إدارة العلاقات الإجتماعية، و تناولت أسئلة الإستبيان هذه المكونات، و تّم بناء أسئلة الإستبيان بإستخدام مقياس متدرج سداسي:(أبدا، نادرا، أحيانا، عادة، غالبا، دائما)، و لهذا الإستبيان ثلاث نسخ هي كالآتي:

1- نسخة التقييم الذاتي.ME Edition

2- نسخة التقييم المتعدد.MR Edition

3- نسخة تقييم الذكاء الوجداني للفريق.Team EQ Edition.( حسن،2007،ص61.63)

نستشف من خلال أساليب قياس الذكاء الوجداني أنه الموضوع الذي شغل إهتمام العديد من العلماء و الباحثين في أغلب الدراسات و الأبحاث، فمنها من تناولته كأداة قياس التقدير الذاتي و إدراجه كسمة من سمات الشخصية، و منه من إتخذه كأداة من الأدوات الموضوعية للتعرف على مداه و مستواه عند الأفراد، و منهم من إتخذه كأداة للملاحظة و التقييم الشخصي و هذه الأدوات قد إختلفت لتبرز لنا أهمية و فعالية كل من إحداها على الأخرى في المجال المراد الخوض و البحث فيه.

**خلاصة:**

يظهر لنا من خلال التعرض لفصل الذكاء الوجداني مدى الإختلافات الواردة في تناوله إنطلاقا من إعتباره كقدرة أو سمة شخصية و جدانية لدى الفرد، الأمر الذي قد يؤدي بدوره إلى ظهور و تنوع النظريات الإرشادية التي ساهمت في بناء و فاعلية العديد من البرامج الإرشادية بفنياتها و أساليبها الإرشادية المختلفة حيال تدخلها الإرشادي مع مختلف الحالات و الإضطرابات، منها برامج إرشادية تتعلق بتنمية مهارات الذكاء الوجداني و الذي نحن بصدد دراسته، حيث سوف نتعرض في الفصل الآتي إلى أهم الإجراءات المنهجية المتبّعة ميدانيا في الدراسة الحالية.

# الجانب الميداني

# الفصل الرابع: الإجـــراءات المنـهجية للـــدراسة

تمهيد

## 1_ الدراسة الإستطلاعية:

1-1- أهداف الدراسة الإستطلاعية.

1-2- وصف عينة الدراسة الإستطلاعية.

1-3- أدوات جمع البيانات المستخدمة.

1-4- الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات.

## 2_ الدراسة الأساسية:

2-1- المنهج المتبع.

2-2- عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها.

2-3- الضبط التجريبي للمتغيرات.

2-4- أدوات جمع البيانات المستخدمة.

2-5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

## 3_ الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلاصة

**تمهيد:**

بعد تطرقنا للجانب النظري لهذه الدراسة، سوف نتطرق في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال التعرف على المنهج المتبّع و الأدوات التي تّم إعتمادها في جمع المعلومات بالإضافة إلى تحديد العينة، و نوعها و الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، لنخلص في الأخير إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات إحصائيا سواء كان في الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية.

## 1_ الـــدراسة الاستطلاعية:

تسبق الدراسة الأساسية الدراسة الاستطلاعية، حيث يتم إبراز الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات و مدى ملاءمتها لعينة الدراسة.

### 1_1 _ أهـــداف الدراسة الإستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى الآتي:

1_ التعرف على عينة و حجم المجتمع الأصلي.

2_ معرفة مدى وضوح البنود و ملاءمتها للعينة الموجهة إليها.

3_ التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس.

4_ التعرف على أهم الصعوبات التي من شأنها أن تعرقل مسار الدراسة و تنفيذ البرنامج الإرشادي.

### 1_2_ وصف عينة الدراسة الإستطلاعية:

أجريت الدراسة الإستطلاعية على عينة قوامها (560) تلميذا معيدا لشهادة البكالوريا من كلا الجنسين:(ذكور -إناث)، و من كلا التخصصين:(أدبي-علمي) و بإختلاف عدد مرات الإعادة لسنة

البكالوريا(مرة واحدة أو مرتين) بـ:ثانويات مقاطعة - تقرت-، على إعتبار أنها تتلائم بحجمها الكبير لإجراء صدق التحليل العاملي، إضافة إلى أّنه سيتم أخذ منها عينة تتكون من :(90) تلميذ و تلميذة لإجراء الخصائص السكومترية الأخرى المتعلقة بـ:(**الصدق**:الإتساق الداخلي، الصدق التمييزي و **الثبات**:التجزئة النصفية و ألفا كرونمباخ) و التي تتضح خصائصها في الجدول الآتي:

**جدول رقم (02)**

**يوضح خصائص العينة الإستطلاعية**

| المتغيرات / الثاناويات | الجنس | | التخصص | | عدد مرات الإعادة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | علمي | أدبي | مرة واحدة | مرتين | |
| ثانوية متقن هوراي بومدين | 12 | 18 | 20 | 10 | 25 | 05 | 90 |
| ثانوية لزهاري التونسي | 09 | 21 | 17 | 13 | 23 | 07 | |
| ثانوية عبد الرحمان الكواكبي | 20 | 10 | 19 | 11 | 23 | 07 | |

كما و تّم الإعتماد في الخصائص السيكومترية فيما يتعلق بالصدق:( صدق التحليل العاملي) على عينة قدر عددها بـ:(470) تلميذ و تلميذة من المعيدين لشهادة البكالوريا و ذلك وفقا لشروط التحليل العاملي فيما يتعلق بحجم العينة المناسب للإجراء، و الجدول الآتي يوضح خصائص عينة التحليل ألعاملي:

**جدول رقم (03)**

**يوضح خصائص عينة التحليل ألعاملي**

| المتغيرات / الثاناويات | الجنس | | التخصص | | عدد مرات الإعادة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | علمي | أدبي | مرة واحدة | مرتين | |
| ثانوية هوراي بومدين | 14 | 20 | 17 | 17 | 29 | 05 | 470 |
| ثانوية لزهاري التونسي | 11 | 25 | 21 | 15 | 25 | 10 | |
| ثانوية عبد الرحمان الكواكبي | 12 | 23 | 16 | 19 | 27 | 08 | |
| ثانوية الأمير عبد القادر | 20 | 15 | 21 | 14 | 30 | 05 | |
| ثانوية البشير الإبراهيمي | 36 | 49 | 59 | 26 | 69 | 16 | |
| ثانوية بخاري عبد المالك | 17 | 18 | 15 | 20 | 31 | 04 | |
| ثانوية مفدي زكريا | 10 | 25 | 23 | 12 | 28 | 07 | |
| ثانوية خالد إبن الوليد | 09 | 26 | 18 | 17 | 24 | 11 | |
| ثانوية بن عمر النوي | 11 | 24 | 22 | 13 | 26 | 09 | |
| ثانوية مسغوني محمد الصالح | 16 | 19 | 25 | 10 | 29 | 06 | |
| ثانوية حسن إبن الهثم | 17 | 18 | 23 | 12 | 27 | 07 | |
| ثانوية المجاهد عبودة علي | 14 | 21 | 16 | 19 | 23 | 12 | |

**1_3_ أدوات جمع البيانات المستخدمة:**

**1-3-1- إستمارة مقابلة:**

إعتمدت الباحثة في سبيل التعرف على أبعاد الذكاء الوجداني لبناء أداة الدراسة الحالية الملائمة لأفراد عينة الدراسة، على إجراء عدة مقابلات مع مستشاري التوجيه المدرسي بـ:الثانويات ، و ذلك بهدف التعرف تحديدا على المهارات الوجدانية للذكاء الوجداني التي يشتكي التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا من حيث فقدانها أو نقصانها، فتم إجراء**(07)** مقابلات ميدانية مع مستشاري التوجيه المدرسي بثاناويات مقاطعة -تقرت-، و تضمنت المقابلة بين الباحثة و المستشار التوجيه المدرسي **(06)** أسئلة إستشارية بخصوص موضوع الدراسة، صممت و تّم إعدادها من طرف الباحثة إستنادا للأطر

و الكتابات النظرية العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، و لتسهيل عملية تحليل الإجابات تّم تقديم لمستشارين التوجيه المدرسي إستمارة مقابلة لكتابة إجاباتهم التي أدلو بها أثناء المقابلة. (أنظر الملحق رقم 01)

### 1-3-1-1- تحليل إجابات مستشاري التوجيه المدرسي على إستمارة المقابلة:

و تمثلت نتائج إجابات مستشاري التوجيه المدرسي بـ: الثانويات على كل سؤال في إستمارة المقابلة المرفقة لهم أثناء المقابلة في الجدول الآتي:

**جدول رقم (04)**

**يوضح نتائج إجابات مستشاري التوجيه المدرسي بـ:الثانويات على إستمارة المقابلة**

| نص السؤال | العدد | إجابات المستشارين | نسبة إتفاق الإجابات بين المستشارين |
|---|---|---|---|
| 1-ما هي طبيعة المشكلات الواردة من قبل التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا بالأخص هل هي:(نفسية، إجتماعية، أكاديمية)؟ | (07) | نفسية و إجتماعية و أكاديمية | %14.28 |
| | | نفسية و إجتماعية | %85.71 |
| 2-إذا كانت طبيعة المشكلات نفسية أو إجتماعية أو أكاديمية، فما هي أغلب المشكلات عند التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا حسب طبيعة كل منها؟ | (07) | إجتماعية تمثلت في: صعوبة التأقلم مع الزملاء، سوء التواصل مع الآخرين(زملاء،أساتذة)،ونفسية تمثلت في:ضعف الثقة بالنفس،عدم التحكم بالإنفعالات،الإدراك السلبي للذات(القدرات و الإمكانيات) ، ضعف الدافعية، صعوبة التكيف مع الواقع و النظرة الدونية للذات ،الإحباط، اليأس، صعوبة الإنطلاق للدراسة من جديد. | %100 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 3- أين يكمن السبب في هذه المشكلات؟ هل في نقص المهارات الوجدانية (كالثقة بالنفس، وغيرها)أم في المبالغة و الإفراط في حالات الخوف و اليأس أو الجهل في كيفية ضبطها و التعامل معها؟ | (07) | كافة الجوانب الثلاثة. | %100 |
| 4-إذا سمحت لي أستاذي الفاضل(ة) ممكن أن تصف لي الحالة المزاجية للتلميذ المعيد عند إقباله للموقف الإمتحاني للمرة الثانية من جديد؟ | (07) | حالة واضحة من التوتر و القلق، الخوف الشديد من الإعادة حالات البكاء و الإغماء.(خاصة لدى المعيدات(الإناث)). | %57.14 |
| | | الشرود الدائم و الخروج باكرا عن الوقت، كثرة الغياب. | %42.85 |
| 5-ما هي الإستراتيجيات الإرشادية الممارسةو المتّبعة من قبلكم من أجل إسعاف الأمر؟ | (07) | الزيارات الميدانية للأقسام قبل فترة الإمتحانات، المقابلات الجماعية المكثفة،أما المقابلات الفردية فكانت قليلة جدا إن لم أقل معدومة بسبب الأعباء الإدارية المكلفين بها والتي تطغى على دورنا الإرشادي الممارس به مع التلاميذ. | %100 |
| 6- نحن بصفتنا طلبة دكتوراه وفي مجال البحث و الدراسة و منكم نلمس طابع العملية و الممارسة الإرشادية و التربوية، ماذا تقترحون أن نعمل كإضافة إرشادية علاجية لتفادي وقوع التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا فريسة لإنفعالاتهم و مدركاتهم السلبية لذواتهم أثناء مواقفهم المصيرية (فروض+إمتحانات)؟ | (07) | إجراء برامج إرشادية تعمل على تقوية العامل النفسي و الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا ضد ما يواجهونه من إنتكاسات و مواقف دراسية مصيرية. | %100 |

من خلال الجدول رقم:(04) الموضح أعلاه تّم الإطلاع على نتائج إجابات مستشاري التوجيه المدرسي بـ: الثانويات الذي تضمن عددهم بـ:(07) مستشار، حيث تّم الإعتماد على الآراء الغالبة

و المتفق عليها بينهم، فيما يخص محتوى الإجابات بالإعتماد على النسبة المئوية و مطابقتها مع ما تتضمنه الأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع الدراسة، ومنه تّم الخروج بالأبعاد التي يمكن إعتمادها لبناء إختبار الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا و تمثلت في الآتي: الوعي بالذات ، إدارة الإنفعال، تقدير الذات، توكيد الذات، تحفيز الذات، المرونة في حل المشكلات، التعامل مع الآخرين، التفاؤلية.

**1_3_2_ إختبار الذكاء الوجداني:**

تتمثلت الأداة المستخدمة في إختبار تّم بناؤه من طرف الباحثة لقياس مستوى الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا و ذلك بإتباع الخطوات الآتية:

**1_** تحديد التعريف الإجرائي لموضوع أداة الدراسة بما يتلائم مع واقع و تصور الدراسة و العينة.

**2_** من خلال التعريف الإجرائي تّم إستخراج الأبعاد و هي كما يلي:

**البعد الأول**: الوعي بالذات. **البعد الثاني**: إدارة الإنفعال

**البعد الثالث**: تقدير الذات. **البعد الرابع:** توكيد الذات.

**البعد الخامس:** تحفيز الذات. **البعد السادس:** المرونة في حل المشكلات.

**البعد السابع:** التعامل مع الآخرين. **البعد الثامن:** التفاؤلية.

**3_** ثم قامت الباحثة ببناء البنود في كل بعد، فجاءت موزعة كالآتي:

**البعد الأول:** 08 بنود. **البعد الثاني:**13بندا.

**البعد الثالث**: 12بندا. **البعد الرابع:** 13بندا.

**البعد الخامس:**13 بندا. **البعد السادس:**10 بندا.

**البعد السابع:**12 بندا. **البعد الثامن**:12 بندا.

و عليه قدّر مجموع بنود الإختبار بـ:(93) بندا، و للإجابة على هذه البنود تّم تبني البدائل الآتية:(دائما_ غالبا_ أحيانا _ نادرا _ أبدا)

***مفتاح التصحيح:** تّم الإعتماد على مقياس خماسي يتدرج تبعا للبدائل السالفة الذكر كما يلي: (خمس درجات، أربع درجات، ثلاث درجات، درجتان، درجة واحدة)، و هذا بالنسبة للبنود الإيجابية التي تنحو في إتجاه السمة مع مراعاة الأوزان التالية: (درجة واحدة، درجتان، ثلاث درجات، أربع درجات ، خمس درجات) بالنسبة للبنود السلبية.

ثم صيغت التعليمات الموجهة للعينة و هم التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا و المثال التوضيحي، و بهذا تكون النسخة الأولية لإختبار الذكاء الوجداني جاهزة.(أنظر الملحق رقم.04)

**1_4_ الخصائص السيكومترية لأدوات جمع البيانات المستخدمة:**

**أولا_ إختبار الذكاء الوجداني:**

## 1_ الصدق:

لقد تّم الإعتماد على ثلاثة أنواع من الصدق، لتقدير صدق الأداة و التعرف على مصداقيتها و هي كالآتي : **صدق الظاهري**:(صدق المحكمين)، **صدق المحتوى**: (صدق الإتساق الداخلي و صدق التمييزي لبنود الأداة)، و **صدق المفهوم**:(صدق التحليل ألعاملي(الإستكشافي)).

**1_1_ الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** للتأكد من صدق الأداة تّم عرض صورة أولية للإستمارة (إختبار الذكاء الوجداني) على (09) أساتذة من ذوي الخبرة و الإختصاص، ليقوموا بإجراء تقييم لأداة الدراسة و قدرتها على قياس الخاصية المراد قياسها.(أنظر للملحقين رقم 02، 03)

و الجدول الموالي يوضح نتائج تحكيم لإختبار الذكاء الوجداني من حيث مدى ملائمة البنود للأبعاد و فقا لنسب الإتفاق عليها بين المحكمين، و الموضحة في الجدول الآتي:

**جدول رقم (05)**

**يوضح نتائج التحكيم لإختبار الذكاء الوجداني من حيث ملائمة البنود للأبعاد**

| الأبعاد | رقم البند | نسبة الإتفاق بين المحكمين |
|---|---|---|
| **البعد الأول:الوعي بالذات** | البنود:01-03-05. | %88.88 |
| | البنود:04-06-07-08. | %77.77 |
| | البند:02. | %66.66 |
| **البعد الثاني:إدارة الإنفعال** | البنود:02-03-04-05-08-12. | %88.88 |
| | البنود:01-06-07-09-10-11-13. | %77.77 |
| **البعد الثالث: تقدير الذات** | البنود:01-03. | %99.99 |
| | البنود:02-11-12-09. | %88.88 |
| | البنود:07-10. | %77.77 |
| | البند:05. | %55.55 |
| | البنود:04-06-08. | %44.44 |
| **البعد الرابع:توكيد الذات (التوكيدية)** | البنود:05-09. | %99.99 |
| | البنود:01-02-03-04-06-07-10-11-12-13. | %88.88 |
| | البند:08. | %77.77 |
| **البعد الخامس:تحفيز الذات** | البنود:01-02-04-05-06. | %88.88 |
| | البنود:07-08-09-11-12-13. | %77.77 |
| | البنود:03-10. | %55.55 |

| | | |
|---|---|---|
| **البعد السادس:المرونة في حل المشكلات** | البند:05. | %99.99 |
| | البنود:01-02-03-07. | %77.77 |
| | البنود:06-08-10. | %66.66 |
| | البنود:04-09. | %44.44 |
| **البعدالسابع:التعامل مع الآخرين** | البنود:05-07. | %88.88 |
| | البنود:01-04. | %77.77 |
| | البنود:02-09. | %66.66 |
| | البنود:06-03. | %44.44 |
| | البنود:08-10-11-12. | %33.33 |
| **البعد الثامن:التفاؤلية** | البنود:08-10-11. | %99.99 |
| | البنود:02-03-04-05-06-07-09-12. | %88.88 |
| | البند:01. | %44.44 |

و بعد الإطلاع على نتائج التحكيم، تم الإحتفاظ بالبنود التي بلغت نسبتها 55.55% فما فوق و تّم الإستغناء عن البنود التي بلغت 44.44% فما أقل، كما تّم تعديل بعض البنود التي تحتاج إلى تعديل بناءا على آراء و إقتراحات المحكمين كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول رقم (06)**

**يوضح الضبط الملحق بالصياغة اللغوية للبنود التي تحتاج إلى تعديل إنطلاقا من آراء المحكمين.**

| الأبعاد | الرقم | البنود | تعديلها |
|---|---|---|---|
| **البعد الأول** | **05** | أفهم جيدا مشاعر التوتر التي تنتابني هذا العام. | أتفهم جيدا مشاعر التوتر التي تنتابني هذا العام. |
| | **07** | أبالغ في تعبيري لزملائي عن المواد التي أحسن دراستها. | أبالغ لزملائي عن تمكني من دراسة المواد. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **البعد الثاني** | **02** | ألجأ إلى التحاور مع نفسي ببعض العبارات الإيجابية لتهدئتها عندما أكون منفعلا. | أحاور نفسي ببعض العبارات الإيجابية عندما أكون منفعلا لأهدأ. |
| | **03** | أحاول الرفع من معنوياتي للتخلص من حالة اليأس . | أرفع من معنوياتي للتخلص من حالة اليأس. |
| | **04** | أحاول ضبط نفسي عندما تراودني بعض الأفكار السلبية كالغش مثلا. | أضبط نفسي عندما تراودني بعض الأفكار السلبية كالغش مثلا. |
| | **05** | أحاول الخروج سريعا من حالة اليأس التي تنتابني. | أسرع من الخروج من حالة اليأس التي تنتابني. |
| **البعد الثالث** | **01** | أصر على تحقيق هدفي للنجاح مهما كلفني ذلك من جهد. | أصر على تحقيق النجاح مهما كلفني من جهد. |
| | **03** | أثق بالمجهودات التي أبذلها من أجل النجاح في الدراسة. | أثق بالجهود التي أبذلها لتحقيق النجاح الدراسي |
| **البعد الرابع** | **06** | أعبر عن إرتياحي لعمل ما في الدراسة مع الزملاء بأسلوب لائق. | أعبر عن إرتياحي للدراسة مع الزملاء بأسلوب لائق. |
| **البعد الخامس** | **01** | أضع جدول زمني من أجل إستغلال وقتي للدراسة كما يجب. | أضع جدولا زمنيا لإستغلال وقتي للدراسة كما يجب. |
| | **10** | أستحضر كل ما أملكه من قدرات مميزة من أجل شحذ قوتي للنجاح. | أوظف كل ما أملكه من قدرات مميزة من أجل شحذ همتي للنجاح. |
| **البعد السادس** | **08** | لا أقبل أيّ مساعدة من الزملاء تخص مواجهتي لمشكلة معينة في الدراسة. | أرفض أيّ مساعدة من الزملاء بخصوص مواجهتي لمشكلة معينة في الدراسة. |
| | **09** | أستحضر كل ما أملكه من قدرات لمواجهة أي مشكلة تعترضني. | أوظف كل ما أملكه من قدرات لمواجهة أي مشكلة تعترضني. |
| **البعد السابع** | **09** | أشارك زملائي في الدراسة عندما يستصعب عليهم موضوع معين. | أشارك زملائي في الدراسة عندما يصعب عليهم موضوع معين. |
| **البعد الثامن** | **09** | أشعر بالعجز عندما تأتي الأمور عكس ما كنت أتوقع. | أشعر بالعجز عندما تأتي الأمور عكس ما كنت أريد. |

كما و قد أجمع أغلب المحكمين على حذف بعض البنود نظرا لأنها لا تعكس البعد بنسبة عالية و هي تماما كما هو موضح بالجدول الآتي:

**جدول رقم (07)**

**يوضح البنود المحذوفة بناء على آراء المحكمين:**

| الرقم | البنود |
|---|---|
| **01** | _ لا أسلم بالأفكار الشائعة من الآخرين حول النجاح في البكالوريا. |
| **02** | _ أكون فخورا بنفسي عندما أنهي عملا ما في دراستي بطريقة مميزة. |
| **03** | _ أعجز عن مواجهة زملائي بالنتائج التي تحصلت عليها. |
| **04** | _ أتحدى كل العقبات التي تعوق تقدمي في الدراسة. |
| **05** | _ أتعاطف مع زملائي في حالات الحزن التي يمرون بها. |
| **06** | _ أعجز عن حل أي نزاع أو صراع قائم لبن الزملاء. |
| **07** | _ أستطيع الدخول في نقاشات مع الزملاء حول الدراسة. |
| **08** | _ لا أحب الإفصاح لزملائي في الدراسة بما أنجزته من واجبات منزلية. |
| **09** | _ أتحمس للدخول مع زملائي في تحديات دراسية . |
| **10** | _ أشارك زملائي في حالات الفرح التي يعيشونها. |
| **11** | _ أتوقع نتائج دراسية جيدة مستقبلا. |

وأما عن بقية البنود تّم الموافقة عليها من طرف أغلبية المحكمين، وبهذا أصبح الإختبار بصورته الأولية يضم: 82 بندا.(أنظر الملحق رقم 04)

**1-2-صدق المحتوى:** تّم الإعتماد لحساب صدق المحتوى الإختبار على الأساليب الإحصائية الآتية:

**1-2-1-صدق الإتساق الداخلي:** كما قامت الباحثة بحساب صدق الإتساق الداخلي ، للتأكد من درجة إنتماء كل بند للبعد الخاص به، و كذا مدى إنتماء البعد للدرجة الكلية للإختبار(الخاصية المقيسة).

**أولا: صدق الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الخاص به:**

و للتأكد من مدى إنتماء البنود بالنسبة للبعد الذي تنتمي له، تّم حساب معامل الإرتباط بين درجة البند و الدرجة الكلية للبعد و تمثلت النتائج الإتساق الداخلي كما هو موضح في الجدول الآتي أدناه:

**جدول رقم (08)**

**يوضح نتائج معامل الإرتباط بين البند و البعد الخاص به**

| الأبعاد | رقم البند | معامل الإرتباط | رقم البند | معامل الإرتباط | رقم البند | معمل الإرتباط | رقم البند | معامل الإرتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الوعي بالذات | 02 | 0.477** | 09 | 0.502** | 17 | 0.540** | 18 | 0.354** |
| | 33 | 0.297** | 49 | 0.344** | 50 | 0.500** | 77 | 0.296** |
| إدارة الإنفعال | 03 | 0.310** | 04 | 0.306** | 19 | 0.556** | 20 | 0.354** |
| | 35 | 0.523** | 36 | 0.164 | 52 | 0.407** | 51 | 0.247* |
| | 63 | 0.463** | 64 | 0.586** | 68 | 0.580** | 74 | 0.534** |
| | 80 | 0.575** | | | | | | |
| تقدير الذات | 05 | 0.407** | 25 | 0.578** | 26 | 0.548** | 38 | 0.582** |
| | 41 | 0.397** | 44 | 0.555** | 53 | 0.557** | 54 | 0.450** |
| | 65 | 0.503** | | | | | | |
| ألتوكيدية | 07 | 0.477** | 08 | 0.429** | 14 | 0.319** | 21 | 0.462** |
| | 23 | 0.410** | 37 | 0.353** | 39 | 0.449** | 45 | 376** |
| | 55 | 0.502** | 56 | 0.494** | 67 | 0.376** | 75 | 0.359** |
| | 81 | 0.365** | | | | | | |
| تحفيز الذات | 01 | 0584** | 06 | 0.564** | 10 | 0.102- | 22 | 0.480** |
| | 24 | 0.600** | 34 | 0.567** | 42 | 0.615** | 57 | 0.448** |
| | 58 | 0.695** | 69 | 0.613** | 74 | 0.483** | 76 | 0.609** |
| | 82 | 0.558** | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المرونة في حل المشكلات** | **11** | 0.515** | **13** | 0.491** | **27** | 0.422** | **28** | 0.569** |
| | **43** | 0.463** | **48** | 0.536** | **59** | 0.012 | **60** | 0.358** |
| | **70** | 0.474** | | | | | | |
| **التعامل مع الآخرين** | **12** | 0.517** | **29** | 0.409** | **30** | 0.534** | **46** | 0.634** |
| | **66** | 0.561** | **78** | 0.693** | | | | |
| **التفاؤلية** | **15** | 0.560** | **16** | 0.558** | **31** | 0.364** | **32** | 0.580** |
| | **40** | 0.050 | **47** | 0.608** | **61** | 0.418** | **62** | 0.319** |
| | **71** | 0.478** | **72** | 0.536** | **79** | 0.568** | | |

من خلال الجدول رقم (08) أعلاه نلاحظ : أن أغلب بنود الإختبار دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بإستثناء البند رقم (51) في بعد إدارة الإنفعال الذي كان دالا عند مستوى 0.05، أما عن البنود التي كانت غير دالة فهي البنود ذات الأرقام الآتية: البند رقم(36) من بعد إدارة الإنفعال، البند رقم(10) من بعد تحفيز الذات، و البند رقم(59) من بعد المرونة في حل المشكلات، و البند رقم(40) من بعد التفاؤلية.

و إعتبارا لذلك تّم حذف و إستبعاد هذه البنود نظرا لضعف إرتباطها بالبعد الذي تنتمي له، و منه أصبح الإختبار يظم:(78) بندا من أصل 82 بندا (أنظر الملحق رقم(05))

**ثانيا: صدق الإتساق الداخلي للأبعاد و الدرجة الكلية للإختبار:**

وكما قامت الباحثة من أجل التأكد من مدى إنتماء الأبعاد للخاصية المقيسة(الذكاء الوجداني) بحساب معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد و الدرجة الكلية للإختبار، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول رقم (09)**

**يوضح نتائج معامل الإرتباط بين البعد و الدرجة الكلية للإختبار**

| البعد | معامل الإرتباط | البعد | معامل الإرتباط |
|---|---|---|---|
| **الوعي بالذات** | 0.507** | **تحفيز الذات** | 0.786** |
| **إدارة الإنفعال** | 0.821** | **المرونة في حل المشكلات** | 0.804** |
| **تقدير الذات** | 0.767** | **التعامل مع الآخرين** | 0.600** |
| **توكيد الذات** | 0.803** | **التفاؤلية** | 0.855** |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أعلاه : أن جميع أبعاد الإختبار تتميز بمعامل إرتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 يعكس مدى إنتماء الأبعاد للخاصية المقيسة موضوع الدراسة :(الذكاء الوجداني).(أنظر الملحق رقم06)

**1-2-2- الصدق التمييزي:**

**1-2-2-1- الصدق التمييزي لبنود إختبار الذكاء الوجداني:**

لقد أدلت أبحاث كيلي **(T.L.Keily)** على أن أكثر التقسيمات تمييزا لمستويات الإمتياز و الضعف هي التي تعتمد على تقسيم الميزان إلى طرفين: علوي و سفلي، بحيث يتألف القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبتها بـ: 27% من الطرف الممتاز و يتألف القسم السفلي من الدرجات التي تكون نسبتها بـ: 27% من الطرف الضعيف.(السيد، 1978، ص459)

و على هذا الأساس تّم ترتيب درجات أفراد العينة الإستطلاعية و التي قدرت بـ:**(90)** تلميذ و تلميذة من التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا تنازليا لكل عبارة، و تّم أخذ نسبة **27%** من الطرف العلوي من الدرجات على بنود الإختبار و**27%** من الطرف السفلي من الدرجات على بنود الإختبار، أي ما يوازي إستجابة **24 تلميذ و تلميذة** من كل طرف بعد الترتيب التنازلي و تّم إخضاعها إحصائيا على

إختبار(ت) **لعينتين مستقلتين** لحساب الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين و تمثلت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي أدناه:

**جدول رقم (10)**

**يوضح نتائج الصدق التمييزي لبنود إختبار الذكاء الوجداني**

| رقم البند | قيمة (ت) | الدلالة | رقم البند | قيمة (ت) | الدلالة | رقم البند | قيمة (ت) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | 3.55 | 0.00 | **28** | 2.25 | 0.02 | **56** | 3.86 | 0.00 |
| **02** | 0.60 | 0.55 | **29** | 3.66 | 0.00 | **57** | 3.54 | 0.00 |
| **03** | 0.89 | 0.37 | **30** | 3.46 | 0.00 | **58** | 1.02 | 0.30 |
| **04** | 1.72 | 0.09 | **31** | 1.34- | 0.18 | **60** | 6.35 | 0.00 |
| **05** | 1.87 | 0.06 | **32** | 3.28 | 0.00 | **61** | 4.52 | 0.00 |
| **06** | 3.15 | 0.00 | **33** | 2.47 | 0.01 | **62** | 2.10 | 0.04 |
| **07** | 1.93- | 0.06 | **34** | 3.05 | 0.00 | **63** | 3.60 | 0.01 |
| **08** | 2.16 | 0.03 | **35** | 3.15 | 0.00 | **64** | 4.70 | 0.00 |
| **09** | 3.25 | 0.00 | **37** | 1.32 | 0.19 | **65** | 5.40 | 0.00 |
| **11** | 2.89 | 0.00 | **38** | 4.34 | 0.00 | **66** | 1.41 | 0.16 |
| **12** | 1.66- | 0.10 | **39** | 4.88 | 0.00 | **67** | 3.34 | 0.00 |
| **13** | 4.09 | 0.00 | **41** | 2.98 | 0.00 | **68** | 6.62 | 0.00 |
| **14** | 3.28 | 0.00 | **42** | 2.57 | 0.01 | **69** | 4.37 | 0.00 |
| **15** | 1.50 | 0.14 | **43** | 2.21 | 0.01 | **70** | 3.23- | 0.00 |
| **16** | 4.32 | 0.00 | **44** | 3.65 | 0.00 | **71** | 7.50 | 0.00 |
| **17** | 2.36 | 0.02 | **45** | 3.49 | 0.00 | **72** | 2.94 | 0.00 |
| **18** | 4.12 | 0.00 | **46** | 4.62 | 0.00 | **73** | 5.37 | 0.00 |
| **19** | 3.64 | 0.00 | **47** | 4.35 | 0.00 | **74** | 2.57 | 0.01 |
| **20** | 1.18 | 0.24 | **48** | 2.06 | 0.04 | **75** | 3.48 | 0.01 |
| **21** | 1.61 | 0.11 | **49** | 3.78 | 0.00 | **76** | 0.72 | 0.47 |

| | | |
|---|---|---|
| **22** | 4.61 | 0.00 |
| **23** | 3.76 | 0.00 |
| **24** | 4.06 | 0.00 |
| **25** | 4.03 | 0.00 |
| **26** | 2.27 | 0.02 |
| **27** | 3.12 | 0.00 |

| | | |
|---|---|---|
| **50** | 2.35 | 0.02 |
| **51** | 4.54 | 0.00 |
| **52** | 4.18 | 0.00 |
| **53** | 3.78 | 0.00 |
| **54** | 4.98 | 0.00 |
| **55** | 3.62 | 0.00 |

| | | |
|---|---|---|
| **77** | 4.05 | 0.00 |
| **78** | 4.08 | 0.00 |
| **79** | 5.68 | 0.00 |
| **80** | 4.74 | 0.00 |
| **81** | 2.54 | 0.01 |
| **82** | 0.48- | 0.62 |

و من خلال الجدول رقم (10) أعلاه نلاحظ: أن أغلب بنود الإختبار لها قدرة تمييزية لأن أغلب مستوى الدلالة لقيم(ت) أصغر من 0.05 عدا البنود التي تحمل الأرقام الآتية:(02،03،04،05 ،07،12،15،31،37،58،66،20،21،76،82)التي كانت مستوى دلالتها في إختبار(ت) أكبر من0.05 و منه فهي غير دالة، مما يدل ذلك على عدامة أو ضعف قدرتها التمييزية، و منه تّم حذفها و إستبعادها ، فأصبح الإختبار يضم:(63) بند من أصل 78 بند.(أنظر الملحق رقم07)

**1- 3- صدق المفهوم:** تّم الإعتماد لحساب صدق مفهوم الإختبار على الأسلوب الإحصائي الآتي:

**1-3-1- صدق التحليل ألعاملي: Factor Analys's**

تّم الإعتماد على صدق التحليل ألعاملي الإستكشافي لأداة الدراسة و ذلك لإفتقاد الباحثة للتصور النظري القائم بمجالات و العوامل المحدّدّة لموضوع الدراسة، بما يتلاءم مع البيئة العربية الجزائرية و كذا عينة الدراسة وهم التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، حيث أنّ هذا الإجراء يتيح لنا تحديد العوامل المكّونة و المؤثرة للظاهرة المقيسة إستنادا لما ينص به **"الطريري"**(1997:264) في تعريفه للتحليل العاملي على أنه: عبارة عن إجراءات إحصائية يقوم بها مطور الإختبار ليدعم بها صدق مفهوم الإختبار و يترتب على هذا الإجراء تحديد العوامل التي من شأنها أن تشكل الظاهرة النفسية و تؤثر في الأداء على الإختبار أو على أقل تقدير لتفسير هذا الأداء، و قد ينتج عن عملية التحليل ألعاملي تحديد

العامل الرئيسي أو مجموعة العوامل المؤثرة في الظاهرة كما ينتج أيضا معاملات الإرتباط الموجودة بين مجموعة الدرجات الناتجة من الإختبارات و ذلك في حالة تعدد المقاييس الفرعية للإختبار.

حيث تّم بناء أداة الدارسة إستنادا على الجانب النظري و المعلومات الناتجة من المقابلات التي تّم إجراؤها مع مستشاري التوجيه المدرسي بـ: ثانويات مقاطعة –تقرت- الذي قدر عددهم بـ:(07) مستشارين.

و بهدف إختبار هيكلة البناء لإختبار الذكاء الوجداني، تّم توزيع الإختبار على أكثر من خمسة أضعاف عدد بنوده أي فيما يقارب بـ: (470) تلميذ و تلميذة من التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا وفقا لشروط تطبيق أسلوب التحليل ألعاملي الإحصائي.

و تّم حساب صدق التحليل ألعاملي الإستكشافي بالإعتماد على الإعتبارات العلمية الآتية:

1- تّم الإعتماد على قيمة فاصلة و مناسبة للتشبع بلغت بـ: بقمة **(0.40)**، كحد أدنى يدل على شدة لا بأس بها حسب ما يقرره **(stevens.2002)** حسب ما أورد في كتاب التحليل ألعاملي و التوكيدي لـ:(تيغزة،2012، ص96)

2- أنّ محدد المصفوفة لنتائج التحليل ألعاملي للدراسة الحالية بلغ بـ:قيمة **0.00001787** وهي قيمة أكبر من **0.00001** و بالتالي فالمصفوفة لا تعاني من مشكلة التعدد الخطي.

3- مقاييس أو محكات الحكم على قابلية المصفوفة للتحليل ألعاملي الإستكشافي من خلال نتائج إختبار كفاية العينة **Kaiser-Mayer-Olkin (KMO)** و إختبار بارتليت **Bartlett's test** و الجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم (11)**

**يوضح نتائج إختبار كفاية العينة (KMO) و إختبار بارتليت**

| | | |
|---|---|---|
| **مقياس كفاية العينة لـ:كايزر -ماير -أولكين** | | 0.822 |
| **إختبار بارتليت** | **Approk-chi-Square** | 6947.958 |
| | **درجة الحرية** | 1953 |
| | **مستوى الدلالة** | 0.000 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن قيمة **كايزر ماير أولكينKMO** يساوي 0.822 وفقا لمحك كايزر تعتبر هذه القيمة جيدة جدا، و معنى ذلك أن هذه النتيجة تعزز ثقتنا بأن حجم العينة كاف لإجراء التحليل العاملي، و بالنظر إلى قيمة كفاية العينة في قيمة إختبار بارتليت الذي يدل عند دلالته أن مصفوفة الإرتباط ليست مصفوفة الوحدة،حيث نجد أنه يساوي(**6947.958**) و بدرجة حرية مقدارها (**1953**) و مستوى دلالة 0.000، و هذا يعني أنه دال إحصائيا مما يشير إلى بعض الإرتباطات الجيدة ما بين المتغيرات المقاسة، و إستخدام التحليل ألعاملي يعتبر مناسب لبيانات وعينة الدراسة الحالية.(أنظر الملحق رقم 08)

**4- طريقة إستخراج العوامل:** بما أننا نهدف إلى الحصول على المكونات الأساسية لإختبار الذكاء الوجداني بما يتناسب مع البيئة العربية الجزائرية و عينة الدراسة (التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا) تّم إختيار طريقة إستخراج المكونات الأساسية:**Principal Components** أو ما تسمى أيضا بالمحاور الأساسية:**Principal Axis Factoring(PAF)**

**5- طريقة التدوير:**

تّم الإعتماد على طريقة التدوير المتعامد **Varimax** لإبراز التشبعات المرتفعة والتشبعات الضعيفة على نفس العامل في إختبار الذكاء الوجداني حتى يتسنى لنا سهولة تأويل العامل و كما يؤدي

إلى تحقيق نوع من التوزيع المتكافء لنسب التباين المفسر في العوامل المستخرجة مما يساعد على الحصول على عوامل ومجالات نقية.

**6- العوامل المستخرجة و تشبعاتها بعد التدوير:**

مرت عملية إستخراج العوامل بثلاث مراحل أو (الشروط) و هي كالآتي:

**المرحلة الأولى:(الشرط الأول)**تمثلت العوامل المستخرجة بـ:(19)عامل حيث تّم إعتماد النتائج المستخرجة بعد التدوير، و تّم حذف البنود التي لم تظهر لها قيمة تشبع المحددة بقيمة:0.40 في الجدول المستخرج بعد التدوير، و كذا المجالات التي كانت تحتوي على أقل من ثلاثة بنود (بمعنى02 فقرتين فما أقل) لأنه علميا لا يمكن قبول هذا العدد من البنود كمجال أو بعد، و بهذا تمثلت البنود المحذوفة في الشرط الأول كالآتي:08،09،11،56،55،53،50،47،43،35،23،29،71،72،73،79،67،62،60،57،70.

**المرحلة الثانية:(الشرط الثاني)** بعد حذف البنود و إعادة عملية التدوير إستخلصنا (09) عوامل مستخرجة، حيث تّم حذف العامل رقم :09 أو بمعنى البندين(الفقرتين) رقم:80،81 كونه يشغل أقل من ثلاثة بنود مشبعة.

**المرحلة الثالثة:(الشرط الثالث)** و منه بعد حذف البندين و القيام بعملية التدوير تّم الحصول على (08) عوامل أو مجالات تشغل عددا من البنود المقبولة و المشبعة علميا على حسب محك التشبع الذي حدّد مسبقا، و تّم إعتماده وهو بقيمة:**0.40**، و بذلك توزعت البنود على المجالات الثمانية، حيث شغل المجال الأول:07 بنود، والمجال الثاني: 06 بنود، والمجال الثالث: 05 بنود، و المجال الرابع: 04 بنود ، والمجال الخامس: 04 بنود، والمجال السادس:04 بنود، والمجال السابع: 04 بنود، أما المجال الثامن و الأخير:03 بنود.(أنظر الملحق رقم 08)

و منه شغلت الإستبانة الخاصة بخاصية الذكاء الوجداني للدارسة الحالية بعد خضوعها لمحكات صدق التحليل ألعاملي على 37 بندا من أصل 63 بندا و هي التي سوف يتم إعتمادها كأداة نهائية تقيس لنا خاضية أو موضوع الدراسة ( الذكاء الوجداني) بأبعاده و عوامله المستخرجة من خلال مستخرجات صدق التحليل العاملي النهائية(أنظر الملحق رقم 08)، وهذا حسب ما أدلت به إستجابات عينة الدراسة وهم التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا. و الجدول الموالي يوضح العوامل النهائية قبل و بعد التدوير و هي كالآتي:

**جدول رقم (12)**

**يوضح العوامل المستخرجة في التحليل ألعاملي قبل و بعد التدوير**

| العوامل المستخرجة | قبل التدوير | | | بعد التدوير | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الجدر الكامن | نسبة مشاركة كل عامل في التباين الكلي | النسبة التراكمية للتباين المفسر | الجدر الكامن | نسبة مشاركة كل عامل في التباين الكلي | النسبة التراكمية للتباين المفسر |
| **1** | 6.101 | 16.490 | 16.490 | 2.805 | 7.581 | 7.581 |
| **2** | 2.726 | 7.368 | 23.857 | 2.787 | 7.533 | 15.114 |
| **3** | 2.098 | 5.671 | 29.528 | 2.759 | 7.457 | 22.571 |
| **4** | 1.965 | 5.310 | 34.383 | 2.369 | 6.402 | 28.773 |
| **5** | 1.526 | 4.125 | 38.963 | 2.085 | 5.635 | 34.608 |
| **6** | 1.344 | 3.632 | 42.595 | 1.829 | 4.944 | 39.552 |
| **7** | 1.214 | 3.280 | 45.875 | 1.750 | 4.729 | 44.281 |
| **8** | 1.121 | 3.028 | 48.903 | 1.710 | 4.623 | 48.9.3 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أعلاه العوامل المستخرجة الثمانية قبل عملية التدوير و بعد عملية التدوير التي تشغل الجدر الكامن الأعلى من الواحد الصحيح، مما يدل على حجم التباين

المفسر من قبل كل عامل، كما نلاحظ أن عملية التدوير تسهم بإعادة توزيع التباين الذي يفسر في كل عامل بشكل متوازن نسبيا.(أنظر إلى مخرجات الملحق رقم 08).

**7- توزيع البنود المشبعة على العوامل المستخرجة بعد عملية التدوير و تسميتها:**

و الجدول الموالي يوضح توزيع البنود وقيم تشبعاتها على العوامل المستخرجة بعد عملية التدوير و تسميتها، قياسا على قيمة التشبع المعتمدة و التي هي قيمة **0.40** كما هو موضح في نتائج الجدول الآتي أدناه:

**جدول رقم (13)**

**يوضح توزيع البنود و تشبعاتها على العوامل المستخرجة بعد عملية التدوير و تسميتها**

| رقم الفقرة | الرتبة (ترتيبها) | درجة التشبع | تسمية العوامل |
|---|---|---|---|
| **01** | **1** | 0.704 | **تحفيز الذات** |
| **34** | **2** | 0.639 | |
| **22** | **3** | 0.638 | |
| **74** | **4** | 0.631 | |
| **06** | **5** | 0.612 | |
| **42** | **6** | 0.470 | |
| **24** | **7** | 0.436 | |
| **75** | **1** | 0.682 | **التوكيدية** |
| **41** | **2** | 0.671 | |
| **23** | **3** | 0.641 | |
| **45** | **4** | 0.604 | |
| **39** | **5** | 0.603 | |
| **14** | **6** | 0.522 | |
| **38** | **1** | 0.693 | **تقدير الذات** |
| **44** | **2** | -0.657 | |
| **26** | **3** | 0.632 | |
| **25** | **4** | 0.620 | |
| **54** | **5** | 0.505 | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **التفاؤلية** | 0.694 | **1** | **32** |
| | 0.669 | **2** | **16** |
| | 0.658 | **3** | **61** |
| | 0.647 | **4** | **65** |
| **المرونة في حل المشكلات** | 0.657 | **1** | **48** |
| | 0.624 | **2** | **27** |
| | 0.544 | **3** | **28** |
| | 0.513 | **4** | **13** |
| **إدارة الإنفعال** | 0.672 | **1** | **52** |
| | 0.598 | **2** | **51** |
| | 0.581 | **3** | **64** |
| | 0.539 | **4** | **63** |
| **الوعي بالذات** | 0.638 | **1** | **18** |
| | 0.634 | **2** | **17** |
| | 0.581 | **3** | **77** |
| | 0.466 | **4** | **49** |
| **التعاطف** | 0.762 | **1** | **46** |
| | 0.622 | **2** | **30** |
| | 0.541 | **3** | **78** |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أعلاه: توزيع البنود على ثمانية مجالات رئيسية حيث تشبع المجال الأول بمجموعة كبيرة من البنود : قدر عددها بـ:07 بنود، في حين المجال الثاني تشبع بـ:06 بنود، و المجال الثالث بـ: 05 بنود، أما المجال الرابع بـ:04 بنود، و كذا المجال الخامس بـ:04 بنود و يساويه من حيث عدد البنود، المجال السادس الذي تشبع بـ:04 بنود، أما المجال السابع بـ:04 بنود و المجال الثامن و الأخير تشبع بـ:03 بنود.(أنظر الملحق رقم 08)

و بعد التمحيص و الإطلاع في محتوى البنود التي تّم ترتيبها تنازليا تبعا لدرجة تشبعها على العامل من أعلى تشبع إلى أدنى تشبع، لتسهل عملية تسمية المجالات المستخرجة، حيث تّم الإعتماد في تسميتها بالنظر في فحوى البنود في كل مجال و المؤشرات المتضمنة لها و بالإستدلال على تلك المؤشرات بالرجوع إلى الأدبيات و الأطر النظرية و كذا الكتابات و الدراسات السابقة، فقد تّم تسمية المجالات على الآتي: **المجال الأول** كانت تشير محتوى بنوده إلى البعد الخامس و هو تحفيز الذات

، أما **المجال الثاني** فكانت بنوده تعود إلى البعد الرابع و هو ألتوكيدية(توكيد الذات)، أما المجال الثالث فتعود محتوى بنوده إلى البعد الثالث و هو تقدير الذات، أما **المجال الرابع** فكانت محتوى بنوده تعود إلى البعد الثامن و هو التفاؤلية، و **المجال الخامس** فكانت فحوى بنوده تعود إلى البعد السادس و هو المرونة في حل المشكلات، و **المجال السابع** فكان يشير إلى البعد الأول و هو الوعي بالذات، أما **المجال الثامن** و الأخير كانت محتوى فقراته تمثل جزئية أو مكون من البعد السابع(التعامل مع الآخرين).

و بعد الإطلاع و الرجوع للإطار النظري الخاص بموضوع الدراسة تمثل لنا المجال بالتسمية المناسبة له و المتمثلة بـ: التعاطف أو التعاطف الإجتماعي.

**2- الثبات:** تّم الإعتماد لحساب ثبات أداة الدراسة على الأساليب الإحصائية الآتية:

**2-1- التجزئة النصفية:** تّم تقسيم الإختبار إلى جزئين: جزء علوي: يتمثل في البنود الفردية، وجزء سفلي: يحتوي على البنود الزوجية، وبعد التطبيق تّم حساب **معامل الإرتباط بيرسون**، وتّم التعديل بـ:**معادلة سبيرمان بروان** والجدول الموالي يوضح النتائج المتوصل إليها.

**جدول رقم (14)**

**يوضح نتائج التجزئة النصفية للإختبار قبل و بعد التعديل**

| المؤشرات الإحصائية | معامل الإرتباط المحسوب | |
|---|---|---|
| | (ر) قبل التعديل | (ر) بعد التعديل |
| النصف الأول:( البنود الفردية ) | 0.84 | 0.91 |
| النصف الثاني:(البنود الزوجية) | | |

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيمة "ر" المحسوبة قبل التعديل ذات القيمة 0.84 وبلغت قيمة"ر"بعد التعديل بـ: 0.91 ومنه يمكن القول أنّ إختبار الذكاء الوجداني يتمتع بقدر عال من الثبات يجيز لنا الإعتماد عليه.( أنظر الملحق رقم 09).

**2-2- معامل ألفا كرومباخ:**

وقدرت نتائج **ألفا كرومباخ** للإختبار بـ:**0.88**، وهذه القيمة يمكن الاعتماد عليها كمؤشر لمستوى ثبات عال لأداة الدراسة:(إختبار الذكاء الوجداني). (أنظر ملحق رقم10).

كما وقد قامت الباحثة بحساب ثبات **ألفا كرنمباخ** لكل بعد من أبعاد إختبار الذكاء الوجداني فتمثلت النتائج في الجدول الآتي:

**جدول رقم (15)**

**يوضح نتائج ألفا كرونمياخ لأبعاد إختبار الدراسة الحالية**

| البعد | عدد البنود | معامل ألفا العينية الكلية<br>معامل ألفا كرونباخ<br>(ن = 90) |
|---|---|---|
| **تحفيز الذات** | **07** | 0.816 |
| **ألتوكيدية** | **06** | 0.729 |
| **تقدير الذات** | **05** | 0.691 |
| **التفاؤلية** | **04** | 0.741 |
| **المرونة في حل المشكلات** | **04** | 0.684 |
| **إدارة الإنفعال** | **04** | 0.718 |
| **الوعي بالذات** | **04** | 0.680 |
| **التعاطف** | **03** | 0.768 |

يتضح من الجدول رقم (15) أنّ معاملات الثبات جيدة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين (0.680) و (0.816) وهذا يدل على أنّ الأداة (إختبار الذكاء الوجداني) تتمتع بدرجة عالية من الثبات.(أنظر الملحق رقم10)

و بهذا أصبحت الإستبانة تحتوي في شكها النهائي على مجموع بنود (37 بندا)، و هي التي سوف نعتمدها أو نتعامل بها في المعالجة الإحصائية لفرضيات الدراسة، و منه نقول أن إستمارة إختبار الذكاء الوجداني في صورته النهائية جاهزة.(أنظر الملحق رقم 11).

## 2- الـــــدراسة الأساسية:

## 2-1- المنهج المتبع:

يرجع إستخدام المنهج المستخدم في أي بحث علمي إلى طبيعة موضوع الدراسة، و بما أن هذه الدراسة تسعى بشكل جوهري إلى التحقق من مدى فاعلية (أثر+ متابعة) البرنامج الإرشادي كمتغير مستقل يساهم في تنمية مهارات الذكاء الوجداني كمتغير تابع لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا ، وتحسبا لدرجة الضبط و عامل الّدقة الذي يجب مراعاتهما في كافة الدراسات البحثية بكافة أنواعها الوصفية و التجريبية الذي يسهل التحكم فيه في مجال العلوم الدقيقة على خلاف الدراسات النفسية و التربوية في مجال العلوم الإنسانية و الإجتماعية، و بالتالي فإن أنسب منهج لهذا التناول هو **المنهج الشبه التجريبي** الذي يستلزم ضرورة الضبط و التحكم بالعوامل و المتغيرات الوسيطية الأقرب تأثيرا على الظاهرة أو العلاقة بين المتغيرين المستقل و التابع بغية الوصول إلى النتائج المتوقعة و المرجوة في الدراسة الحالية.

### 2-1-1- التصميم المعتمد:

تّم الإعتماد في هذه الدراسة على التصميم الشبه التجريبي ذي:المجموعتين المتكافئتين أو المتماثلتين:(التجريبية و الضابطة) ذاتي القياس ألبعدي و الذي يعرف بـ: "الإطار الفكري الذي تجرى التجربة ضمنه، إنه خطة الباحث لتنفيذ التجربة"**.**(آري و جاكوبس و رافييه،2013، ص338**)** و يتم تطبيق هذا التصميم في الدراسة الحالية بإجراء إختبارا قبليا و بعديا لكليهما، بإستخدام أداة المتغير التابع (إختبار الذكاء الوجداني)، حيث يتوسط ذلك الإجراء المعالجة التجريبية بتقديم و تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي المقترح لدى عينة المجموعة التجريبية و الذي يدوم لمدة زمنية محددة، و بعدها بمدة لا تقل عن الشهر و لا تزيد عن ستة أشهر يتم إجراء القياس ألتتبعي(قياس المتابعة)، الذي تستثنى فيه المجموعة الضابطة

و تخص بـه المجموعـة التجريبيـة كونهـا تعرضـت للعامـل التجريبـي الـذي نحـن بصـدد الكشـف عـن أثـره (القياس البعدي) و فاعليته (القياس التتبعي) و الجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم (16)**

**يوضح طريقة المعالجة في التصميم الشبه التجريبي على مستوى المجموعتين:(التجريبية و الضابطة)**

| المجموعتين | المعالجة | | | |
|---|---|---|---|---|
| | القياس القبلي | البرنامج | القياس ألبعدي | القياس ألتتبعي |
| **المجموعة التجريبية** | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| **المجموعة الضابطة** | ✓ | ▪ | ✓ | ▪ |

✓ : يخضع للعمليات الآتية:(القياس القبلي، البرنامج، القياس البعدي، القياس التتبعي)

▪ : لا يخضع للعمليات (البرنامج، القياس التتبعي)

من خلال الجدول رقم (16) أعلاه نلاحظ طريقة المعالجة في التصميم الشبه التجريبي المعتمد في الدراسة الحالية على مستوى المجموعتين:( التجريبية و الضابطة )، حيث تخضع المجموعة التجريبية لكافة إجراءات المعالجة و المتمثلة في القياس القبلي و البرنامج و القياس البعدي و القياس التتبعي بينما يقتصر إخضاع المجموعة الضابطة إلى القياسين: القبلي للتأكد من درجة التكافؤ بينها و بين المجموعة التجريبية ، و القياس البعدي للكشف عن أثر البرنامج الإرشادي من خلال دراسة الفرق إحصائيا بينها و بين المجموعة التجريبية التي خضعت للتدخل الإرشادي بواسطة البرنامج الإرشادي.

**2-2- عينة الدراسة الأساسية و مواصفاتها:**

**2-2-1- كيفية المعاينة:**

تّم إختيار عينة الدراسة بالإعتماد على طريقة المعاينة العشوائية البسيطة:(القرعة)، بإتباع الباحثة للخطوات الآتية:

1- تّم أخذ من ضمن الثانويات مقاطعة -تقرت- الثانوية التي تتوفر على عدد أكبر من التلاميذ المعيدين، ليتوفر لدينا العينة المستهدفة لتنمية الذكاء الوجداني لها و هي:(التي تقل درجات إستجاباتها على إختبار الذكاء الوجداني عن المتوسط الحسابي)، بالإضافة إلى أن التطبيق الإرشادي(البرنامج) في الثانوية الواحدة يساهم في الضبط و التحكم بالمتغيرات الدخيلة التي بإمكانها أن تعرقل سير البرنامج ، فتّم أخذ ثانوية البشير الإبراهيمي التي تظم 176 تلميذ معيدا لشهادة البكالوريا.

2- تّم ترقيم كافة الإستمارات بأرقام تصاعدية من:(01 إلى176) و عمل قائمة بأسماء التلاميذ فور الإنتهاء من الإستجابة على إختبار الذكاء الوجداني، مع نسخ نفس الرقم المكتوب على الإستبانة المستلمة الخاصة بكل تلميذ.

3- تّم التطبيق بتوزيع إختبار الذكاء الوجداني على كافة العدد من التلاميذ المعيدين الذي تضمنته الثانوية، و كان ذلك خلال الفترة الممتدة: من **02** نوفمبر إلى **08** نوفمبر **2017** مع مراعاة التوزيع من حيث الجنس و التخصص و عدد مرات الإعادة، و الجداول الآتية يوضحان توزيع أفراد المجتمع الأصلي(التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا) للدراسة الأساسية حسب المتغيرات الآتية:(**الجنس**) و(**التخصص**) و(**عدد مرات الإعادة لسنة البكالوريا**):

- الجدول الموالي يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي:(التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا) للدراسة الأساسية حسب متغير الجنس وهو كالآتي:

**جدول رقم (17)**

**يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي في الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:(ذكور -إناث)**

| المؤسسة (الثانوية) | الجنس | | المجموع | النسبة المئوية% | | المجموع% |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكور | إناث | | ذكور% | إناث% | |
| ثانوية البشير الإبراهيمي | 56 | 120 | 176 | %31.81 | %68.18 | %99.99 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أعلاه أن عدد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الذكور في التوزيع للدراسة الأساسية بلغ 56 تلميذا و بنسبة تقدر بـ:31.81%كما و بلغ عدد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الإناث بـ:120 تلميذة و بنسبة تقدر بـ:68.18%.

- و الجدول الموالي يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي(التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا) للدراسة الأساسية حسب متغير التخصص وهو كالآتي:

**جدول رقم (18)**

**يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي في الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص:(الأدبي-العلمي)**

| المؤسسة (الثانوية) | التخصص | | المجموع | النسبة المئوية% | | المجموع% |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | أدبي | علمي | | أدبي% | علمي% | |
| ثانوية البشير الإبراهيمي | 40 | 136 | 176 | %22.72 | %77.27 | %99.99 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أعلاه أن عدد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا ذوي التخصص الأدبي في التوزيع للدراسة الأساسية بلغ 40 تلميذا و بنسبة تقدر بـ:22.72% كما وبلغ عدد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا ذوي التخصص ألعلمي 136 تلميذا و بنسبة تقدر بـ:77.27%

- و الجدول الموالي يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي:(التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا) للدراسة الأساسية حسب متغير عدد مرات الإعادة لسنة البكالوريا:

**جدول رقم (19)**

**يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي في الدراسة الأساسية حسب متغير عدد مرات الإعادة من حيث: (المرة الأولى - المرة الثانية)**

| المؤسسة (الثانوية) | عدد مرات الإعادة | | المجموع | النسبة المئوية% | | المجموع % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المرة الأولى | المرة الثانية | | المرة الأولى % | المرة الثانية % | |
| **ثانوية البشير الإبراهيمي** | 149 | 27 | 176 | %84.65 | %15.34 | %99.99 |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أعلاه أن عدد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا للمرة الأولى التوزيع للدراسة الأساسية بلغ 149 تلميذا و بنسبة تقدر بـ: 84.65% كما وبلغ عدد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا للمرة الثانية 27 تلميذا و بنسبة تقدر بـ: 15.34%.

4- بعد عملية تفريغ إستجابات أعضاء العينة على إختبار الذكاء الوجداني و كذا حساب المتوسط الحسابي الذي قدر بـ:**(111)** للفصل بين التلاميذ ذوي الدرجات المرتفعة و المنخفضة في إختبار الذكاء الوجداني، و منه تمثل عدد التلاميذ المنخفضين في الذكاء الوجداني بـ:**(83)** تلميذ و تلميذة.

5- حيث تّم أخذ و بشكل عشوائي **30** تلميذ و تلميذة من مجموعة التلاميذ المنخفضين في درجاتهم على إختبار الذكاء الوجداني عن المتوسط الحسابي، ليتم تقسيمهم في الأخير إلى مجموعتين: الأولى تظم:(15) على تلميذا ليشكلوا المجموعة التجريبية: (يتم إخضاعها لفعاليات و أنشطة البرنامج الإرشادي) ، و المجموعة الثانية تظم:(15) تلميذا، ليشكلوا لنا المجموعة الضابطة:(لا يتم إخضاعها لفعاليات و أنشطة البرنامج الإرشادي).

**2-2- 2- مواصفات عينة الدراسة الأساسية:** تكونت عينة الدراسة الأساسية من (30) تلميذا و تلميذة من التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا و تّم تقسيمهم إلى مجموعتين:(15) منهم يمثل المجموعة التجريبية و (15) الأخرى المجموعة الضابطة أختيروا بطريقة العشوائية البسيطة (القرعة).

و الجدولين الآتيين يوضحان توزيع أفراد المجموعتين: التجريبية و الضابطة حسب متغير الجنس و التخصص:

**أولا:**توزيع أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) حسب متغير الجنس:(الذكور -الإناث) كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول رقم (20)**

**يوضح توزيع أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس**

| المجموعتين | الذكور | النسبة المئوية % | الإناث | النسبة المئوية % | المجموع | النسبة المئوية % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **المجموعة التجريبية** | 07 | %46.66 | 08 | %53.33 | 15 | **%**100 |
| **المجموعة الضابطة** | 07 | %46.66 | 08 | %53.33 | 15 | **%**99.99 |
| **المجموع** | 14 | %46.66 | 16 | %53.33 | 30 | %99.99 |

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أن عدد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الذكور في المجموعة التجريبية قدر بـ:07 و بنسبة تقدر بـ:46.66% و عدد التلاميذ المعيدين الذكور في المجموعة الضابطة قد بلغ كذلك07 و بنسبة تقدر كذلك بـ:46.66% في حين نجد أن التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الإناث في المجموعة التجريبية قد بلغ عددهم 08 تلميذات و بنسبة تقدر بـ: 53.33**%** أما التلاميذ المعيدين الإناث في المجموعة الضابطة قد بلغ عددهم كذلك بـ:08 تلميذات و بنسبة تقدر بـ:53.33**%**، و عليه نقول أن عدد الذكور و الإناث في كلا المجوعتين متطابق تماما من حيث العدد و النسبة المقدرة.

**ثانيا:** توزيع أفراد المجموعتين:التجريبية و الضابطة حسب متغير التخصص(الأدبي-العلمي) كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول رقم (21)**

**يوضح توزيع أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص**

| المجموعتين | التخصص العلمي | النسبة المئوية % | التخصص الأدبي | النسبة المئوية % | المجموع | النسبة المئوية % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **المجموعة التجريبية** | 07 | **%**46.66 | 08 | **%**53.33 | 15 | **%**99.99 |
| **المجموعة الضابطة** | 07 | **%**46.66 | 08 | **%**53.33 | 15 | **%**100 |
| **المجموع** | 14 | %46.66 | 16 | %53.33 | 30 | %99.99 |

من خلال الجدول رقم (21) نلاحظ أن عدد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا ذوي التخصص العلمي في المجموعة التجريبية قدر بـ:07 و بنسبة تقدر بـ: 46.66**%** و عدد التلاميذ المعيدين العلميين في المجموعة الضابطة قد بلغ كذلك 07 أفراد وبنسبة تقدر بـ: 46.66**%** في حين نجد أن عدد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الأدبيين في المجموعة التجريبية قد بلغ عددهم08 تلاميذ و بنسبة تقدر بـ: 53.33**%** أما التلاميذ الأدبيين في المجموعة الضابطة بلغ عددهم كذلك بـ: 08 تلاميذ و بنسبة تقدر بـ:53.33%، و هكذا نقول أن عدد التلاميذ العلميين و الأدبيين في كلا المجوعتين متقارب جدا بشكل موازي ينبئ لنا و لمستوى معين عدم التأثير السلبي للسير الحسن في مجريات تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح و نتائجه.

**2-3- الضبط التجريبي للمتغيرات:** و للتأكد من تجانس أو تكافؤ المجموعتين: الضابطة و التجريبية في إختبار الذكاء الوجداني قمنا بالإجراءات الآتية:

**أولا:** و على إعتبار أن عدد العينة الأساسية في كل مجموعة يقل عن 30، الأمر الذي يستلزم علينا فيه التأكد من التوزيع الإعتدالي للبيانات في حالة إعتمادنا عل أحد أساليب القياس البارامتري، ومنه تّم

إستخدام إختبار شابيروا ويلك للكشف عن ذلك، حيث بلغت قيمة **إختبار شابيرو ويلك** للمجموعة التجريبية 0.93 عند مستوى دلالة 0.67، في حين بلغت قيمة **إختبار شابيرو ويلك للمجموعة الضابطة ب:**0.92 عند مستوى دلالة 0.53، و كلا المجموعتين يتمتعان بقيمتين غير دالتين في **إختبار شابيروا ويلك** لأن مستوى دلالتهما أكبر من 0.05، مما يدل على أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين، و عليه فإن المجموعتين تتمتعان بتوزيع إعتدالي للبيانات مما يسمح لنا من إستخدام أدوات القياس البارامتري للكشف عن التكافؤ بين المجموعتين:(التجريبية و الضابطة).( أنظر الملحق رقم 12).

**ثانيا:** التأكد من تكافؤ المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في الدرجة الكلية لإختبار الذكاءالوجداني كما هو موضح في الجدول الآتي أدناه**:**

**جدول رقم (22)**

**يوضح نتائج تكافؤ أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس القبلي لمستوى الذكاء الوجداني**

| المجموعة | العدد(ن) | قيمة(ت) المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار الإحصائي |
|---|---|---|---|---|
| **المجموعة التجريبية** | 15 | 0.024 | 0.981 | غير دالة |
| **المجموعة الضابطة** | 15 | | | |

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة قدرت ب:0.024 عند مستوى دلالة 0.981 و هي قيمة أكبر 0.05 فهي غير دالة، و منه نقول أنه لا يوجد فروق في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني بين المجموعتين(التجريبية و الضابطة).(أنظر الملحق رقم 13).

**ثالثا:** تّم التأكد من تكافؤ كلا المجموعتين في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد إختبار الذكاء الوجداني كماهو موضح في الجدول الآتي أدناه:

**جدول رقم (23)**

**يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس القبلي في الدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني.**

| الأبعاد | المجموعتين | (ن) | قيم(ت) المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار الإحصائي |
|---|---|---|---|---|---|
| تحفيز الذات | المجموعة التجريبية | 15 | 1.18 | 0.24 | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | | | |
| التوكيدية | المجموعة التجريبية | 15 | 0.04 | 0.96 | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | | | |
| تقدير الذات | المجموعة التجريبية | 15 | 0.10 | 0.91 | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | | | |
| التفاؤلية | المجموعة التجريبية | 15 | -0.49 | 0.62 | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | | | |
| المرونة في حل المشكلات | المجموعة التجريبية | 15 | -0.63 | 0.53 | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | | | |
| إدارة الإنفعال | المجموعة التجريبية | 15 | 0.07 | 0.94 | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | | | |
| الوعي بالذات | المجموعة التجريبية | 15 | -0.23 | 0.81 | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | | | |
| التعاطف | المجموعة التجريبية | 15 | 0.26 | 0.79 | غير دالة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | | | |

و من خلال الجدول رقم (23) أعلاه نلاحظ أن قيم إختبار (ت) لكلا المجموعتين: المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني، حيث بلغت قيمة(ت) لبعد تحفيز الذات بـ:1.18 عند مستوى دلالة 0.24، و قيمة (ت) لبعد التوكيدية و التي قدرت بـ: 0.04 عند مستوى دلالة 0.96، و قيمة (ت) لبعد تقدير الذات التي قدرت بـ: 0.10عند مستوى دلالة 0.91، و قيمة(ت) لبعد التفاؤلية التي قدرت بـ:0.49 -عند مستوى دلالة 0.62، وبلغت قيمة (ت) لبعد المرونة في حل المشكلات بـ:0.63-عند مستوى دلالة 0.53، و بلغت قيمة (ت) لبعد إدارة الإنفعال بـ:0.07 عند مستوى دلالة 0.94، و بلغت قيمة(ت) الوعي بالذات بـ:0.23- عند مستوى دلالة

0.81 و كذلك قدرت قيمة (ت) لبعد التعاطف بـ:0.26عند مستوى دلالة 0.79، حيث نلاحظ أن مستوى الدلالة لقيم المقارنات في إختبار (ت) بين المجموعتين التجريبية و الضابطة في كافة أبعاد إختبار الذكاء الوجداني كانت أكبر من 0.05 و منه نقول أنها غير دالة إحصائيا، مما يدل على تكافؤ كلا المجموعتين في كافة أبعاد و جزئيات الخاصية ألمقيسة:(الذكاء الوجداني) .(أنظر الملحق رقم 14)

**رابعا:** كما تّم التأكد من تكافؤ المجموعتين:التجريبية و الضابطة حسب متغير الجنس:(ذكر و أنثى) في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني: و الجدول الآتي أدناه يوضح ذلك:

**جدول رقم (24)**

**يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس القبلي في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني حسب متغير الجنس:(الذكور و الإناث)**

| المجموعة المقارنة | العدد (ن) | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة(ت) | مستوى الدلالة | القرار الإحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **إناث المجموعة التجريبية** | 08 | 89.50 | 16.92 | 0.04 | 0.96 | غير دالة |
| **إناث المجموعة الضابطة** | 08 | 89.12 | 15.88 | | | |
| **ذكور المجموعة التجريبية** | 07 | 89.71 | 13.92 | 0.14 | 0.88 | غير دالة |
| **ذكور المجموعة الضابطة** | 07 | 88.42 | 18.39 | | | |
| **إناث المجموعة التجريبية** | 08 | 89.50 | 16.92 | -0.02 | 0.97 | غير دالة |
| **ذكور المجموعة التجريبية** | 07 | 89.71 | 13.92 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أن قيمة (ت) المحسوبة للمقارنة بين التلاميذ المعيدات لشهادة البكالوريا الإناث في المجموعتين التجريبية و الضابطة و التي تقدر بـ:0.04 عند مستوى دلالة 0.96، و قيمة (ت) للمقارنة بين التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الذكور في المجموعتين:التجريبية و الضابطة و التي تقدر بـ:0.14 عند مستوى دلالة 0.88، و قيمة (ت) للمقارنة بين التلميذات الإناث

في المجموعة التجريبية و التلاميذ الذكور في المجموعة التجريبية و التي تقدر بـ: 0.02- عند مستوى دلالة0.97، ومنه نلاحظ أن مستويات الدلالة لقيم المقارنات الثلاث لـ:إختبار(ت) هي أكبر من 0.05 ، مما يدل على أنها غير دالة إحصائيا، و عليه نقول أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين: التجريبية و الضابطة حسب متغير الجنس، مما يدل على تكافؤ كلا الجنسين في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني، كما لا يوجد فروق بين التلاميذ الإناث و التلاميذ الذكور في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني مما يدل على تكافؤ الجنسين ضمن المجموعة التجريبية الواحدة أيضا.(أنظر الملحق رقم 15)

**خامسا:** كما تّم التأكد من تكافؤ المجموعتين:التجريبية و الضابطة حسب متغير التخصص:(أدبي و علمي) في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني: و الجدول الآتي أدناه يوضح ذلك:

**جدول رقم (25)**

**يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس القبلي في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني حسب متغير التخصص:(العلمي و الأدبي)**

| المجموعة المقارنة | العدد (ن) | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة(ت) | مستوى الدلالة | القرار الإحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التلاميذ العلميين في المج التجريبية | 07 | 91.00 | 11.73 | 1.75 | 0.10 | غير دالة |
| التلاميذ العلميين في المج الضابطة | 07 | 77.28 | 16.99 | | | |
| التلاميذ الأدبيين في المج التجريبية | 08 | 88.37 | 18.19 | -1.52 | 0.14 | غير دالة |
| التلاميذ الأدبيين في المج الضابطة | 08 | 98.87 | 6.81 | | | |
| التلاميذ العلميين في المج التجريبية | 07 | 91.00 | 11.73 | 0.32 | 0.75 | غير دالة |
| التلاميذ الأدبيين في المج التجريبية | 08 | 88.37 | 18.19 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن قيمة (ت) المحسوبة للمقارنة بين التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا العلميين في المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) و التي تقدر بـ:1.75 عند مستوى دلالة0.10و قيمة(ت) للمقارنة بين التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الأدبيين في المجموعتين:(التجريبية و الضابطة ) و التي تقدر بـ:1.52-عند مستوى دلالة 0.14، و قيمة (ت) للمقارنة بين التلاميذ العلميين و الأدبيين في المجموعة التجريبية و التي تقدر بـ:0.32 عند مستوى دلالة 0.75، ومنه نلاحظ أن مستويات الدلالة لقيم المقارنات الثلاث لـ:قيم إختبار(ت) هي أكبر من 0.05 مما يدل على أنها غير دالة إحصائيا، و عليه نقول أنه: لا توجد فروق دالة بين المجموعتين: التجريبية و الضابطة حسب متغير التخصص:(ألعلمي و الأدبي)، مما يدل على تكافؤ كلا التخصصين في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني، كما لا يوجد فروق بين التلاميذ العلميين و التلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني مما يدل على تكافؤ كلا التخصصين الآداب و العلوم ضمن المجموعة التجريبية الواحدة.(أنظر الملحق رقم 16)

**سادسا:** كما و نشير إلى أنّ بعد تحديد عينة الدراسة من خلال المتوسط الحسابي التي تظم بـ:(83) تلميذ ،إتضح أنّ أغلبهم إنحصر في خاصية الإعادة للمرة الواحدة و هذا ينعكس تماما حتى بعد تحديدنا للمجموعتين، أما التلاميذ المعيدين للمرة الثانية كانت نسبتهم من المرتفعين للذكاء الوجداني، و منه نقول أنّ كلا المجموعتين: التجريبية و الضابطة تشترك في خاصية الإعادة للمرة الأولى، و التأكد من تكافؤهما إحصائيا قد تّم مسبقا من حيث الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني و كذا أبعاده.

و من خلال التأكد من مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية و الضابطة في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني و كذا من تكافئهما في الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاده، بالإضافة إلى تكافئهما حسب متغير الجنس و متغير التخصص و متغير عدد مرات الإعادة، مما يتيح لنا إعتماد المجموعة

الضابطة للمقارنة بها مع المجموعة التجريبية في القياس ألبعدي فور إنهاء تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح، بإعتبارها عينة موازية و مطابقة للمجموعة التجريبية في مجموعة الخصائص المرتبطة بهما في القياس القبلي قبل التدخل التجريبي الذي يعود للبرنامج الإرشادي المقترح و المطبق في الدراسة الحالية.

**2-4- أدوات جـمع البيانات المستخدمة:**

**2-4-1- إختبار الذكاء الوجداني في صورته النهائية:**

من خلال مرور أداة الدراسة على مجموعة من المحكات: أساتذة الخبراء والمحكمين لها و كذا المعالجة الإحصائية للتأكد من خصائصها السيكومترية المتعلقة بصدقها و ثباتها و إختبار الهيكل البنائي لها فيما يتلائم مع البيئة العربية الجزائرية و عينة الدراسة:(التلاميذ المعيدون لشهادة البكالوريا) ، تّم الخروج بالإستمارة النهائية للذكاء الوجداني و التي تظم (37) بندا منها (07) بنود سالبة ذات الأرقام الأتية: (03، 05، 22، 23، 28، 31، 36.)، و تتوزع هذه البنود على ثمانية أبعاد كما هو موضح في الجدول الآتي أدناه:

**جدول رقم (26)**

**يوضح توزيع البنود على أبعاد الإختبار بعد الأخذ بالتعديلات السالفة الذكر**

| الأبعاد | إسم البعد | عدد الفقرات | توزيع الفقرات على أبعاد الإختبار |
|---|---|---|---|
| البعد الأول | تحفيز الذات | 07 | .01.09.25.32.35.37 |
| البعد الثاني | التوكيدية (توكيد الذات) | 06 | .02.10.18.26.33.34 |
| البعد الثالث | تقدير الذات | 05 | .03.11.19.27.36 |
| البعد الرابع | التفاؤلية | 04 | .04.20.28.12 |
| البعد الخامس | المرونة في حل المشكلات | 04 | .05.13.21.29 |
| البعد السادس | إدارة الإنفعال | 04 | .06.14.22.30 |
| البعد السابع | الوعي بالذات | 04 | .07.15.23.31 |
| البعد الثامن | التعاطف | 03 | .08.16.24 |

***مفتاح التصحيح:**

- تّم الإعتماد على مقياس خماسي:(دائما - غالبا - أحيانا - نادرا - أبدا) يتدرج تنازليا وفقا للأوزان الآتية:(خمس درجات، أربع درجات، ثلاث درجات، درجتان، درجة واحدة) بالنسبة للفقرات الإيجابية ، و يعكس هذا التصحيح بإتباع التدرج التصاعدي بالنسبة للفقرات السالبة وفقا للأوزان الآتية: (درجة واحدة، درجتان، ثلاث درجات، أربع درجات، خمس درجات).حيث تقدر أعلى درجة في إستجابات أفراد العينة على الإختبار بـ:(185) و تقدر أدنى درجة في إستجابات أفراد العينة على الإختبار بـ:(37) تبعا لإستجابات عينة الدراسة.

**2-4-2- البرنامج الإرشادي المقترح:**

**2-4-2-1- التذكير بتعريف الإجرائي للبرنامج الإرشادي المقترح:**

يعرف البرنامج الإرشادي إجرائيا: بمجموعة الإجراءات و الخطوات العلمية المنظمة، المتضمنة لجملة من الأساليب و الأنشطة التدريبية و الإرشادية و المحاضرات الهادفة و المقصودة، بغية تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، و الذي يظم مجموعة من الجلسات الإرشادية:(02 تمهيديتين+01 إنتقالية+21 تنفيذية+1ختامية+1تتبعية(متابعة)) تشكل في مجملها(26) جلسة ، المحددة زمنيا بـ:(45- 60 دقيقة)، تنفذ بواقع جلستين في الأسبوع الواحد و يتم إعداده وتنفيذه من قبل الباحثة.(أنظر الملحق رقم 17)

**2-4-2-2- أهداف البرنامج الإرشادي المقترح:**

**2-4-2-2-1- الهدف الإجرائي العام للبرنامج الإرشادي المقترح:**

يهدف البرنامج الإرشادي في مجمله إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا بالإستناد و بشكل هادف و مقصود على النظريتين الآتيين:"**النظرية الإنفعالية**

**العقلانية"** لـ: ألبرت أليس و **"نظرية علم النفس الإيجابي"** لـ: مارتن سليجمان لملائمتهما في تلبية أهداف و مطالب البرنامج الإرشادي و بذلك فإن المنهج الذي ينهجه البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية هو: المنهج النمائي كونه يسعى إلى تنميةو تزويد أفراد المجموعة التجريبية بمهارات الذكاء الوجداني بالإعتماد على مجموعة من الفنيات و الأساليب الإرشادية الهادفة و الفعالة.

### 2-4-2-2-2- الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي المقترح:

تتمحور الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي المقترح من خلال ما يتضمنه من محاور جزئية مكونة للمحور العام و هو متغير الدراسة:( الذكاء الوجداني) و هي كالآتي:

1- إكساب التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا مهارات لتنمية ذواتهم إيجابا و ذلك من خلال تنمية المهارات الآتية: الوعي بالذات، إدارة الإنفعال، توكيد الذات، تحفيز الذات، تقدير الذات.

2- إكساب التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا مهارات التكيف الفعلي مع المواقف المصيرية الضاغطة بالمدرسة (الثانوية): من خلال مهارة المرونة في حل المشكلات.

3- تنمية الطابع الإجتماعي المسئول لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا من خلال إكسابهم لمهارة التعاطف الإجتماعي.

4- تنمية المزاج الإيجابي لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا من خلال إكسابهم لمهارة التفاؤل.

### 2-4-2-3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي المقترح:

**2-4-2-3-1- الأسس العامة(الموضوعية):** تأسس البرنامج الإرشادي موضوعيا و بشكل عام من خلال إستناده للأساس و المرجع النظري و المتمثل في الإلمام بالأدبيات النظرية المتعلقة بموضوع الذكاء الوجداني، و كذا بإتباعه إلى النظريتين الملائمتين له و لأهدافه، و مراعاته للتسلسل المنطقي

و الإرتباط الفعلي لجلساته، و مناسبة الإجراءات التنفيذية للمهارات المنّمات فيه، و إلتزام الباحثة بالتقبل غير المشروط و المرونة في كل ما تّم التدرب عليه و تقديمه إرشاديا، الأمر الذي يتيح مساحة مسموحة من الأخذ و العطاء في كافة النقاشات و الفعاليات التي تقام أثناء الجلسات بين التلاميذ المشاركين و الباحثة، مما يساهم في إحداث عملية الإقناع و التعديل المرغوب فيه بشكل مستمر مسقبلا، و محاولة إلمامها في كافة جلسات البرنامج بالنماذج و الأمثلة التوضيحية الفعالة، و إلتزامها بعملية التقييم المرحلي من الحين للآخر الذي يساهم في إستدراك أي جزئية من النقص المترتبة أو الطارئة، و ذلك بالإعتماد على الواجبات و الأنشطة المنزلية المقدّمة و المكلفة للتلاميذ المشاركين.

**2-4-2-3-2- الأسس الأخلاقية :** تأسس البرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة بمجموعة من الأخلاقيات و ذلك بإلتزامه بالإحترام المتبادل بين التلاميذ المشاركين فيما بينهم و بين التلاميذ المشاركين و الباحثة، و الإلتزام بالسرية التامة لما تّم الإفصاح به والتدرب عليه داخل الجلسات، بالإضافة إلى الإخلاص في العمل و بذل أكبر قدر ممكن من الجهد في الفعاليات و الأنشطة و الواجبات المنزلية و التجسيد العملي للإجراءات الإرشادية لكل جلسة من الجلسات.

**2-4-2-3-3- الأسس النفسية النمائية:** و ذلك من خلال إلمام الباحثة في البرنامج الإرشادي بكافة خصائص و حاجيات و متطلبات المرحلة العمرية للفئة المستهدفة، كونها تتعايش مع مرحلة نمائية حرجة، الأمر الذي إستلزم على البرنامج مراعاة التعامل الإجتماعي و الإرشادي حسب ما يتلائم مع خصوصية كلا الجنسين بكافة خصائصهما النفسية و النمائية، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية بين ذات الجنس الواحد أو كلا الجنسين معا، و تأكيد الباحثة على أهمية و إستثمار عامل الرغبة و الإستعداد و القابلية للمشاركة في فعاليات و نشاطات البرنامج الإرشادي لدى التلاميذ المشاركين.

**2-4-2-4-3- الأســـس المعرفيـة:** و ذلك من خلال مراعاة البرنامج الإرشادي للإستيعاب و الفهم الدقيق للمشكلة و إدراكها من حيث تقصى الأسباب الحقيقية لها، و تبصير الفئة على نواحي الخلل المسببة لها بغية إدراكهم بأهمية الأفكار المنطقية التي يجب تبنيها و مساهمتها في برمجة الوجدان و السلوك الإجرائي في الحياة اليومية العملية، من خلال تعديل ألبنى المعرفية و الفكرية غير العقلانية بالإستناد على الأساليب المتبّعة من خلال النظرية العقلانية الإنفعالية التي يقوم البرنامج على أساسها ، بالإضافة إلى إلتزامه بإعادة إدراك و تبصير الأفراد المشاركين بالفرص و الإمكانيات الإيجابية المتاحة لديهم، التي تزيد من مستوى قابليتهم للتفاؤل و الأهمية المدركة للذات و هذا ما إستند البرنامج عليه من خلال إتباعه من أساليب و مبادئ نظرية علم النفس الإيجابي.

**2-4-2-4-5- الأســـس الثقافيـة الإجتماعيـة:** تأسس البرنامج الإرشادي المقترح ثقافيا و إجتماعيا بإلتزامه بالطابع الإجتماعي و إلمامه بكافة الأعراف و الثقافة السائدة للبيئة المحيطة بالنسبة لأفراد الفئة المستهدفة، كون أنّ الإنسان عضو إجتماعي يعكس بيئته الإجتماعية و إبراز دوره و مسؤوليته الإجتماعية داخل المجتمع و الجماعات المحيطة من تأثّره و تأثيره عليهم.

**2-4-2-4- تحديد الفئة المستهدفة للبرنامج الإرشادي المقترح:** يستهدف البرنامج الإرشادي المقترح إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى فئة التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا بثانوية البشير الإبراهيمي –تقرت-، و قد تّم تحديدهم من خلال إنخفاض درجاتهم التي تحصلوا عليها في إختبار الذكاء الوجداني و ذلك بغية تزويدهم بالمهارات الوجدانية اللازمة، و التي تحقق لهم مستوى عال من التوافق النفسي و الإجتماعي، و من هذه المهارات ما يلي:مهارة الوعي بالذات، مهارة إدارة الإنفعال، مهارة تقدير الذات ، مهارة التوكيدية، مهارة تحفيز الذات، مهارة المرونة في المشكلات، مهارة التعاطف، مهارة التفاؤلية بناءا

علـــى التصـــميم الشـــبه التجريبـــي المعتمـــد فـــي الدراســـة الحاليـــة و هـــو :**تصـــميم المجمـــوعتين المتكافئتين**:(مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة).

**2-4-2-5-عـدد جلسـات البرنـامج الإرشـادي المقتـرح و المجـال الزمنـي لتنفيـذها**: حـدد البرنـامج الإرشادي المقترح بـ: ستة وعشرون:(26) جلسة بواقع معدل جلستين:(02) في كل أسبوع، و إستغرق تنفيذها بمجال زمني إمتد خلال الفترة الزمنية التي تراوحت بـ: ثلاثة أشهر و أسبوع و حدد تنفيذ الجلسة السادسة و عشرون للقياس التتبعي بعد مدة شهرين من إنتهاء البرنامج الإرشادي المقترح.( أنظر الملحق رقم 17)

**2-4-2-6-المجال الزمني لجلسات البرنامج الإرشادي المقترح:**حددت كل جلسة إرشادية في البرنامج الإرشادي زمنيا بمدة تراوحت ما بين:**(45- 60)** دقيقة.

**2-4-2-7- المجـال المكـاني لتنفيـذ جلسـات البرنـامج الإرشـادي المقتـرح**: تّم تنفيذ جلسات البرنامج الإرشـــادي المقتـــرح فـــي قاعـــة مجهـــزة و ملائمـــة فيزيقيـــا مـــن حيـــث:( الإضـــاءة، المســـاحة ، التهوئة، الهدوء،...إلخ) و عمليا من حيث:(طاولة مستديرة كبيرة الحجم على شكل حرف**(O)**، كراسي ، سبورة حائطية، سبورة متحركة، قلم، جهاز العرض) بـ: ثانوية البشير الإبراهيمي- تقرت - (أنظر الملحق رقم 17)

**2-4-2-8- محتوى البرنامج الإرشادي المقترح**:

**2-4-2-8-1-الأسلوب (الإستراتيجية) الذي يقوم عليها البرنـامج الإرشـادي المقتـرح:** يقوم البرنامج الإرشادي على أسلوب و إستراتيجية الإرشاد الجمعي للإعتبارات الآتية:

1 - نظرا لتشابه المشكلة و مصادرها لدى أفراد المجموعة التجريبية.

2 - الجو الجماعي يساعد في تحقيق مستوى عال من التواصل و التفاعل بين الأفراد داخل و خارج جلسات البرنامج.

3 - كما أن الجماعة تحفز الفرد فيها على الإفصاح عن الأفكار و المشاعر و الإعتراف بها.

4 - و كون الدراسة الحالية تعتمد على تقديم جلسات إرشادية لمجموعة من التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، الأمر الذي يساهم في إضفاء و تفعيل مجال المناقشة و الحوار و كذا التقويم غير المباشر القائم على التغذية الراجعة بين الأفراد المشاركين فيما بينهم أو بين المشاركين و الباحثة.

**2-4-2-8-2- الأساليب الإرشادية المتبّعة في البرنامج الإرشادي المقترح:**

بمأن البرنامج الإرشادي يقوم على مقاربة بين نظريتين: **النظرية الإنفعالية العقلانية** و **نظرية علم النفس الإيجابي**، و منه تّم إستخدام الأساليب الإرشادية التي تعتمدها كلا النظريتين في البرنامج الإرشادي المقترح، والتي تّم توزيع الإعتماد عليها في البرنامج بناءا على ملائمتها في تحقيق الأهداف و الإجراءات التنفيذية المنصوص عليها في كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي المقترح، و من هذه الأساليب الإرشادية كالآتي:

**أولا:الأساليب الإرشادية المتبعة من النظرية الإنفعالية العقلانية لـ:ألبرت أليس**: تحديد الأفكار و المعتقدات، النقاش بأنواعه:(المعرفي- التخيلي- السلوكي)، المواجهة، التحليل العقلاني للذات ، الواجبات المنزلية، المسايرة:(الملاطفة)، تعميق الوعي، النمذجة و تمثيل الدور.

**ثانيا:الأساليب المتبعة من نظرية علم النفس الإيجابي:لـ:مارتن سليجمان**: و هي كالآتي:معالجة الماضي، المكافأة، التفكير بطريقة صحيحة.

**2-4-2-8-3- الفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المقترح:**

و يعتمد نجاح المرشد في تلبية هدفه الإرشادي مع المسترشدين في الجلسات الإرشادية على مجموعة من الفنيات المتفق عليها في كافة مراجع و كتب الإرشاد و التوجيه، و إعتبارا لذلك فقد إعتمدت الباحثة في جلسات البرنامج الإرشادي على الفنيات الإرشادية الآتية في سبيل تفعيل و تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية و هي كالآتي: فنية المحاضرة، فنية التساؤل، فنية الإصغاء، فنية الإيضاح، فنية التفاعل، فنية التغذية الراجعة، فنية المناقشة، فنية الحوار، فنية القصص:(المروية أو المصورة).(أنظر الملحق رقم 19)

**2-4-2-8-4- الوسائل و الأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المقترح:**

إعتمدت الباحثة في تنفيذ الجلسات الإرشادية في البرنامج الإرشادي المقترح على مجموعة من الأدوات و الوسائل المادية من أهمها ما يلي: جهاز الحاسوب، جهاز العرض، سبورة حائطية، سبورة متحركة، قلم، كراسة.(أنظر الملحق رقم 19)

**2-4-2-9- الخلفية النظرية لتصميم و بناء البرنامج الإرشادي المقترح:**

إنّ أيّ برنامج قبل بناءه و تصميمه لا بد له من أرضية نظرية ينطلق منها لتساهم في إنجلاء و وضوح زوايا الموضوع المتناول بطريقة علمية مؤسسة و صحيحة، من خلال ما تتأسس به من أهداف و إجراءات و أساليب إرشادية مما يزيد من فاعلية إكساب عينة البحث للمهارات المراد إكسابهم إياها.

و كون الدراسة الحالية تعرج على واقع التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا و ما يعيشونه من تحديات نفسية و دراسية جراء تجربة الإعادة و الفشل الأمر الذي أدّى إلى ضعف طاقاتهم الوجدانية نتيجة مدركات السلبية لذواتهم أو نحو الموقف الدراسي المعاش، فقد تأسس البرنامج الإرشادي المقترح على

"**النظريــة الإنفعاليــة العقلانيــة" لــ: ألبـرت ألـيس** التـي تهـدف إلـى تصـحيح و تعـديل ألبنـى المعرفيـة مـن أفكـار و مـدركات غيـر عقلانيـة إلـى عقلانيـة، و ذلـك بالإسـتناد إلـى كافـة الخطـوات و الأسـاليب الإرشادية فيها.

- كما و تأسس البرنامج على "**تظرية علم النفس الإيجابي" لـ: مارتن سليجمان** كونها تسلط الضوء على كافة الإمكانات و الطاقات الإيجابية للفرد بشكل عام، بعبارة أدق تسلط الإهتمام على الفرص المتاحة في إمكانات و قدرات التلميذ، مما تساهم في رفع أهميته لذاته و إنتاجيته للتغلب على مشكلاته و تدارك جوانب النقص في ذاته.

وعليه تّم التركيز على كلا النظريتين بهدف تعديل جانب النقص المتمثل في المدركات المعرفية وكذا تبصير التلميذ المعيد للفرص الإيجابية المتاحة من خلال تبصيره بكافة القدرات و الإمكانيات المميزة لديه، و منه فكلا النظريتين بأهدافهما و إجراءاتهما وأساليبهما الإرشادية المنصوص عليها علميا تسهل من إكساب التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا لمهارات الذكاء الوجداني وفق أرضية مرنة قابلة للإكتساب و التزود.

بالإضافة إلى إستناد الباحثة في البرنامج على الأطر النظرية و الكتابات العلمية المتعلقة بموضوع الذكاء الوجداني خاصة فيما يتعلق بنماذج الذكاء الوجداني: **نموذج جولمان** و **نموذج بار-آون** و نموذج **ماير و سالوفي**.

- و كذا تّم الإطلاع على كافة الدراسات التجريبية السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية السابقة و نذكر من أهمها كالآتي:

**1- دراسة علي قويدري (2016):** بعنوان: تصميم برنامج تدريبي مقترح على مهارات الذكاء الوجداني لخفض مستوى الضغوط النفسية و مستوى العصابية لدى عينة من الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا ، شهادة دكتوراه تخصص علم النفس العيادي ،جامعة سطيف2.

**2- دراسة أحمد محمد عرافي (1434):** بعنوان: أساليب مواجهة الضغوط و علاقتها بتأكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب، تخصص الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى -مكة المكرمة-(المملكة العربية السعودية).

**3- دراسة أحمد بن خلفان بن محمد البداعي(2014):**فاعلية برنامج جمعي في تنمية الذكاء الإنفعالي لدى طلبة جامعة نزوي، رسالة ماجستير تخصص الإرشاد النفسي.

**4- دراسة صفية مبارك موسى حميد(2011):**بعنوان: فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعوقين بصريا داخل المدرسة من طلاب مرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه تخصص إرشاد نفسي ، جامعة القاهرة.

و عليه تّم الخروج بإستمارة البرنامج الإرشادي المقترح الذي يحتوي على 26 جلسة منها: جلستين(02) تمهيديتين للتعارف و بناء الثقة و الألفة بين أفراد المجموعة الإرشادية و ألإتفاق معهم على منهجية العمل الإرشادي المتبّعة في البرنامج، و جلسة إنتقالية(01) لتعريف أفراد المجموعة التجريبية بهدف و موضوع البرنامج الإرشادي المقترح، و (21) جلسة تنفيذية يتم فيها التدريب العملي و العلمي على مجموعة من الأنشطة و الفعاليات و الإجراءات لتنمية مهارات الذكاء الوجداني، و (01) جلسة ختامية يتم فيها إجراء القياس البعدي، و (01) جلسة تتبعية(متابعة) لتطبيق أداة القياس التتبعي (إختبار الذكاء الوجداني)، و تنفذ هذه الجلسات بواقع جلستين في كل أسبوع و حددت المدة الزمنية المستغرقة لكل جلسة بـ:60 دقيقة بما يتناسب مع محتوى كل جلسة و كذا إستعداد و قابلية العينة للإستيعاب

و الإستجابة مع ما يتم تنفيذه داخلها، كما و تّم تحديد جلسة القياس التتبعي(المتابعة) للكشف على مدى متابعة و إستدامة الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي بعد مدة شهرين من إنتهاء الجلسات التنفيذية للبرنامج الإرشادي المقترح.

**2-4- 2- 10- صدق البرنامج الإرشادي المقترح** :

و للتأكد من صدق البرنامج الإرشادي تّم عرض إستمارة البرنامج الإرشادي المقترح بكافة جلساته و محتواه على مجموعة من الأساتذة المحكمين ذوي الخبرة في مجال التخصص في علم النفس و علوم التربية، للإدلاء بآرئهم و ملاحظاتهم و فقا للمطالب الآتية:(من حيث التصميم و من حيث المحتوى)، كما هو موضح في إستمارة تحكيم البرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية. (أنظر للملحقين رقم 17 و 18)

و من خلال الإستفادة من آراء و ملاحظات الأساتذة المحكمين حول محتوى البرنامج الإرشادي المقترح من حيث إجراءاته و نشاطاته و فعالياته و أساليبه و فنياته الإرشادية المعتمدة، حيث إتفق معظم الأساتذة المحكمين على المحتوى الذي يتضمنه البرنامج الإرشادي في كافة جلساته الإرشادية ، و بالتالي أصبح البرنامج الإرشادي يتمتع بصدق محتواه و تصميمه يجيز لنا الإعتماد عليه بتفيذه و تطبيقه على العينة المستهدفة و الخروج بالإستمارة النهائية للبرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني.(أنظر الملحق رقم 19)

**2-5- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:**

**2-5-1- إجراءات التوزيع الأساسي لإختبار الذكاء الوجداني على عينة الدراسة:**

أجريت الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدة ما بين:**02** نوفمبر إلى غاية **08** نوفمبر من السنة الدراسية **2018/2017** حيث تّم تطبيق إختبار الذكاء الوجداني على عينة من التلاميذ المعيدين

لشهادة البكالوريا، و أجري التطبيق بشكل جماعي كل قسم على حدا، حيث تسلم الباحثة لكل تلميذ إستمارة إختبار الذكاء الوجداني ليجيب عليها بشكل فردي بنفسه و ذلك بأخذ 10 دقائق من كل حصة دراسية، و هذا بعد التنسيق و الإتفاق مع كل أستاذ بعد نهاية كل حصة و الإستئذان منه، بعد الحصول على موافقة مدير المؤسسة التربوية:( ثانوية البشير الإبراهيمي -تقرت-)، كما تّم الحرص على إتباع مجموعة من التوجيهات و التعليمات للتلاميذ من أجل التحكم في سير تطبيق الدراسة الأساسية، و من الإجراءات ما يلي:

1- شرح طريقة الإجابة على الإختبار.

2- التأكد من أنهم لم ينسوا فقرة لم يجيبوا عنها قبل تسليم الإختبار.

3- التأكد من تسجيل جميع البيانات:(الجنس- التخصص الدراسي- عدد مرات الإعادة).

**2-5-2-إجراءات التطبيق الأساسي للبرنامج الإرشادي المقترح على عينة الدراسة:(المجموعة التجريبية):**

بعد إجراء المعالجة الإحصائية لمعرفة الفئة المستهدفة التي سيتم تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح بصورته النهائية عليها.(أنظر الملحق رقم 19)، وهي العينة التي تقل درجتها الكلية في إختبار الذكاء الوجداني عن المتوسط الحسابي و التي قدر عددها بـ: 83 تلميذا معيدا لشهادة البكالوريا، حيث تّم أخذ منها عينة:(30) تلميذا عن طريق السحب العشوائي(القرعة)، و قسمت إلى مجموعتين:ظمت المجموعة الأولى:(15) تلميذا و أعتبرت بمثابة المجموعة الضابطة،أما المجموعة الثانية التي ظمت(15) تلميذا و هي المجموعة التجريبية التي سيتم التنسيق معها و إعلامها بالمشاركة في فعاليات البرنامج الإرشادي و أخذ موافقتها و كذا بالإتفاق معها بالأيام و الوقت الملائمين لهم لتنفيذ البرنامج

الإرشادي وفقها، و كذا تّم أخذا الموافقة من الطاقم التربوي بالثانوية (ثانوية البشير الإبراهيمي): المدير و مستشار التوجيه المدرسي و المراقب العام و تبصيرهم بإستمارة مرفقة من قبل الباحثة تنص بالأيام المخصّصة في كل أسبوع لتنفيذ جلسات البرنامج و المدة الزمنية المستغرقة لها، وإحاطتهم بالفترة الزمنية المحددة لتنفيذ البرنامج الإرشادي، لتتم البرمجة لذلك من خلال تهيئة الظروف الفيزيقية المتمثلة في :القاعة، السبورة الحائطية، قلم، السبورة المتحركة، الإظاءة و التهوئة...إلخ، حيث تّم إستبعاد الفترة التي يكون فيها التلاميذ في فترة إمتحانات أو فروض حتى لا يشوش ذلك على هدف و سير التطبيق التجريبي بما هو مخطط له، بالإضافة إلى إحاطة التلاميذ المشاركين بالأيام و الوقت المناسبين لإجراء البرنامج الإرشادي مع توثيق ذلك بإمضاء كل من الباحثة و التلاميذ المشاركين على إستمارة عقد إلتزام تتضمن إعتبارات الإلتزام بالسرية التامة لما يقام داخل الجلسات و الإحترام المتبادل و التعاون و التفاعل النشط أثناء الجلسات و الحرص و المواظبة على حظور الجلسات في الوقت المحدد و المكان المناسب لها.(أنظر الملحق رقم 20)

و بذلك فقد إنطلقت مجريات البرنامج الإرشادي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية الإرشادية خلال الفترة الممتدة ما بين:**15 ديسمبر** إلى غاية **19مارس** من السنة الدراسية: **2017-2018** بواقع يومين في كل أسبوع وحددت بـ: يومي:**(السبت و الثلاثاء)**، بما يقارب ثلاثة أشهر و أسبوع كفترة زمنية مستغرقة لتنفيذه، و بعد فترة تجاوزت الشهرين من إنهاء تنفيذ البرنامج الإرشادي حيث كان ذلك يوم:**20 ماي2018**، تّم متابعة نتائج البرنامج الإرشادي المقترح المترتبة على أفراد المجموعة التجريبية، و ذلك من خلال إجراء و تطبيق أداة القياس التتبعي من خلال إستجابة أفراد المجموعة التجريبية على إختبار الذكاء الوجداني من جديد، بهدف معرفة مدى إستمرارية و إستدامة الأثر الإيجابي للبرنامج على العينة:(أفراد المجموعة التجريبية).

**2-4-2-10- مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح:**

يمر البرنامج الإرشادي المقترح في تنمية مهارات الذكاء الوجداني بخمسة مراحل وهي :المرحلة التمهيدية و المرحلة الانتقالية و المرحلة التنفيذية العملية و المرحلة الختامية و المرحلة ألتتبعية أو المتابعة، و سيتم شرح كيفية إتباع هذه المراحل من حيث عدد جلساتها و توزيعها على المراحل المتبعة و كذا الأهداف المرجوة من كل مرحلة في الجدول الآتي أدناه:

**جدول رقم (27)**

**يوضح مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح**

| إسم المرحلة | عدد جلساتها | رقم الجلسات | الأهداف المرجوة منها |
|---|---|---|---|
| **المرحلة التمهيدية** | **(02)** | **02-01** | 1- تطبيق أداة القياس القبلي (إختبار الذكاء الوجداني).<br>2- بناء العلاقة الإرشادية من خلال التعارف المتبادل و بناء الثقة و الألفة بين الباحثة و التلاميذ المشاركين.<br>3- الإلتزام بالعقد الإرشادي(عقد الإلتزام)، والإتفاق على منهجية العمل الإرشادي.<br>4- التعرف أكثر على واقع الموضوع من خلال التعرف على إنشغالات ومشكلات التلاميذ الدراسية و الإجتماعية لهذا العام. |
| **المرحلة الإنتقالية** | **(01)** | **03** | 1- تعريف المجموعة المشاركة بموضوع البرنامج المراد تنفيذه و تنميته لديهم.<br>2- التوضيح للمجموعة الإرشادية مجموعة المهارات التي يسعى البرنامج الإرشادي على تنميتها.<br>3- تبصير المجموعة الإرشادية بأهمية هذه المهارات على واقعهم: الذاتي و الدراسي و الإجتماعي. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **المرحلة التنفيذية و العملية** | **(21)** | **04-05-06-07-08-09-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24.** | 1- الشروع مع التلاميذ المشاركين في جو من التفاعل(العلاقة الديناميكية)، للتعرف على الأفكار المتبنات و محاولة تعديلها و تقويمها.<br>2- تنمية الإيجابية نحو الذات من خلال إكسابهم لمهارات:الوعي بالذات، تقدير الذات، تحفيز الذات.<br>3- إكسابهم لمهارة ألتوكيدية و كيفية تجسيدها عمليا.<br>4- تنمية لديهم مستوى من المسئولية الإجتماعية من خلال إكسابهم لمهارة التعاطف الإجتماعي مع الآخرين.<br>5- تنمية المزاج الجيد نحو الذات و المواقف من خلال إكسابهم لمهارة التفاؤل.<br>6- إكسابهم لمهارة التكيف مع المواقف و المرونة في حل المشكلات.<br>7- إكسابهم لمهارة إدارة الحالات الإنفعالية (اليأس، الخوف، الغضب، القلق) و كيفة التعامل معها. |
| **المرحلة الختامية (التقويم و الإنهاء)** | **(01)** | **25** | 1- تقويم و إنهاء الجلسات الإرشادية بالبرنامج الإرشادي.<br>2- التأكد من مدى تحقق الأهداف بتطبيق أداة القياس ألبعدي(إختبار الذكاء الوجداني).<br>3- التعرف من التلاميذ المشاركين على الإمتيازات والنقائص المترتبة من خلال تنفيذ البرنامج الإرشادي**(تقويم)**.<br>4- تلخيص البرنامج الإرشادي في كتيب صغير و إعطاءه للتلاميذ المشاركين حتى يظل بمثابة كمرجع عملي و دليل ذاتي يستفيدون منه.<br>5- تقدّم الباحثة مجموعة من التوجيهات و التوصيات المستخلصة جراء تنفيذ البرنامج الإرشادي. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| **المرحلة ألتتبعية (التقويم و المتابعة)** | **(01)** | **26** | 1- التأكد من إستدامة الأثر الطيب و الإيجابي للبرنامج من خلال تطبيق أداة القياس ألتتبعي(إختبار الذكاء الوجداني).<br>2- التعرف و ملاحظة التغيرات الناجمة للتلاميذ المشاركين نتيجة الإستفادة العلمية و العملية المقدمة لهم من جلسات البرنامج الإرشادي. |

**2-4- 2-11- تقييم العملية الإرشادية المتبعة في البرنامج الإرشادي المقترح:**

و بهدف معرفة مدى تحقق الأهداف المرحلية في البرنامج الإرشادي المقترح في كل جلسة إرشاديه فيه من حيث إستجابة و إستيعاب المجموعة التجريبية للإجراءات و الأنشطة الإرشادية و التدريبية ، تّم تسليم و تقديم إستمارة تقييم لكل تلميذ مشارك في البرنامج بعد نهاية كل جلسة. (أنظر الملحق رقم 21)

كما تّم أيضا إلتزام الباحثة بعد إنتهاء كل جلسة إرشادية بالإجابة الموضوعية على إستمارة تقييم خاصة بها و بما تّم تدريبه و أدائه في الجلسات الإرشادية للتلاميذ المشاركين.(أنظر الملحق رقم 22)

## 3- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تّم الإعتماد في الدراسة الحالية على أساليب متعددة في معالجة البيانات و النتائج، حيث توزّع إستخدامها إلى محطتين تبعا للهدف المرجو منها و هما: أساليب إحصائية للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، و أساليب إحصائية بهدف التحليل الإحصائي و إختبار فروض الدراسة و كان ذلك بواسطة برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية **(SPSS)** في نسخته **22** و نذكر هذه الأساليب الإحصائية في الآتي:

***أولا**: تّم معالجة بيانات الدراسة الإستطلاعية بإستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

**1-النسبة المئوية:** لتحليل إجابات مستشاري التوجيه المدرسي على إستمارة المقابلة و كذا تحليل أراء و إقتراحات الأساتذة المحكمين على بنود أداة الدراسة:(إختبار الذكاء الوجداني)

**2-معامل الإرتباط برسون:** لحساب ثبات التجزئة النصفية لإختبار الذكاء الوجداني و كذا صدق الإتساق الداخلي بالنسبة للبند و إرتباطه بالبعد، و كذلك بين البعد و الدرجة الكلية للإختبار الذكاء الوجداني.

**3-إختبار(ت) لعينتين مستقلتين:** لحساب الصدق التمييزي لبنود إختبار الذكاء الوجداني.

**4-التحليل ألعاملي الإستكشافي:** لمعالجة الأداة إحصائيا و الخروج بالمكونات و المجالات الأساسية لها ، بما يتلاءم مع البيئة الإجتماعية العربية الجزائرية و العينة:(التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا).

**5-معامل ألفا كرونمباخ:** لحساب ثبات إختبار الذكاء الوجداني:(الدرجة الكلية و الأبعاد).

***ثانيـــا:** تـــّم معالجـــة بيانـــات الدراســـة الأساســـية بإســـتخدام الأســـاليب الإحصـــائية الآتيـــة:

**1-المتوسط الحسابي:** وذلك لمعرفة متوسط درجات الأفراد:(التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا) على إختبار الذكاء الوجداني و تحديد العينة المنخفضة في درجاتها على الإختبار و هي العينة التي يستهدفها البرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة.

**2-إختبار شابيرو ويلك:** للكشف عن التوزيع الإعتدالي للبيانات الدراسة الأساسية.

**3-إختبار (ت) لعينتين مستقلتين**: لحساب درجة التكافؤ بين المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) قبل تطبيق البرنامج الإرشادي، و لمعرفة دلالة الفروق في متوسط درجات المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي:(مستوى الأثر) وهذا فيما يخص معالجة الفرضية الأولى، و الكشف عن

دلالة الفروق في متوسط درجات القياسين: القياس البعدي و التتبعي لدى المجموعة التجريبية، وهذا فيما يخص معالجة الفرضية الثانية.

**4-مربع إيتا($n^2$)** : للتعرف عن حجم الأثر الناتج عن الفروق بين المجموعتين:( التجريبية و الضابطة) في القياس ألبعدي.

**5-التحليل ألتباييني الثنائي**: لحساب دلالة الفروق و مدى تفاعل كل من المتغيرين المستقلين التصنيفيين:**الجنس:**(أنثى- ذكر) و**التخصص:**(علمي- أدبي) على المتغير التابع الكمي:(الذكاء الوجداني) لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و هذا فيما يخص معالجة الفرضية الثالثة.

## خلاصة:

تطرقنا في هذا فصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة من أجل التأكد من سلامة و صلاحية أدوات الدراسة:( البرنامج الإرشادي و إختبار الذكاء الوجداني )، من حيث صياغتهما اللغوية و بنائهما النظري الذي تأسسا عليه، و ذلك من خلال إخضاعهما لأساليب إحصائية للتأكد من خصائصها السيكومترية من صدق و ثبات، بالإضافة إلى المنهج المتبع و الملائم للدراسة لتكون بذلك الأدوات جاهزة للتطبيق الميداني الأساسي على عينة الدراسة:(أفراد المجموعة التجريبية) و سيتم في الفصل الموالي المعالجة الإحصائية لنتائج الفرضيات والتعرف عن دلالتها.

# الفصل الخامس: عرض و تحليل نتائج الدراسة

**تمهيد:**

**1- عرض و تحليل نتيجة الفرضية الأولى.**

**2- عرض و تحليل نتيجة الفرضية الثانية.**

**3- عرض و تحليل نتيجة الفرضية الثالثة.**

**خلاصة:**

**تمهيد:**

بعد عرض الإجراءات المنهجية للدراسة في الفصل السابق، سيخصص هذا الفصل لعرض نتائج المعالجات الإحصائية المتوصل إليها جراء إختبار فرضيات الدراسة الحالية بإستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة لها.

## 1-عرض و تحليل نتيجة الفرضية الأولى:

**تنص الفرضية الأولى على الآتي:** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+الأبعاد) في القياس البعدي تعزى للبرنامج المطبق في الدراسة الحالية.

ولمعالجة الفرضية السالفة الذكر سوف يتم الإعتماد على أحد أساليب القياس البـــــارامتري والتي تستلزم شروط معينة فقد إستوفى فيها كل من الشرطين: الأول و الثاني وهما العشوائية في التوزيع و الثاني: كمية البيانات، أما عن الشرط الثالث: التوزيع الإعتدالي للبيانات الذي يجب التأكد منه على إعتبار أنّ عدد العينة يقل عن **30** لدى أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي ، حيث تّم التأكد من مدى التوزيع الطبيعي لبياناتهما على إختبار الذكاء الوجداني بواسطة الأسلوب الإحصائي **شابيروا ويلك** الذي بلغت قيمته لدى المجموعة التجريبية بـ:0.94 عند مستوى دلالة 0.61 ، و بلغت قيمة إختبار شابيرو ويلك للمجموعة الضابطة بـ: 0.92عند مستوى دلالة 0.53 و كلا القيمتين لإختبار شابيروا ويلك تعكس مستوى دلالة أكبر من 0.05 و منه هي غير دالة، ومنه نقول أن

كلا المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس البعدي يتمتعان بتوزيع إعتدالي طبيعي للبيانات مما يجيز لنا من إستخدام أدوات القياس البارامتري في معالجة الفرضية الأولى.( أنظر الملحق رقم 23)

و لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة على إختبار الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية+الأبعاد)، تّم الإعتماد على الأسلوب الإحصائي **"ت"** والجدولين الآتيين يوضحان ذلك:

**جدول رقم (28)**

**يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين:( التجريبية و الضابطة) للدرجة الكلية على إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي.**

| المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة | عدد العينة | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة(ت ) المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار الإحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **المجموعة التجريبية** | 15 | 157.83 | 8.95 | 12.27 | 0.000 | دالة |
| **المجموعة الضابطة** | 15 | 88.33 | 17.44 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28):أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية و الذي قدر بـ:157.83 و هو ينحرف عن المتوسط بقيمة قدرها 8.95، في حين متوسط المجموعة الضابطة الذي قدر بـ:88.33 و هو ينحرف على المتوسط بـ:17.44 و يتضح أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي 12.27 و هي دالة عند مستوى دلالة 0.000، و هذه القيمة أقل من 0.05، مما يدل على أنها دالة إحصائيا ، وعليه نقول أنه :يوجد فروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي بالنسبة للدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني تعزى للبرنامج الإرشادي المطبق، مما يدل على أنّ للبرنامج الإرشادي أثر يعود لصالح المجموعة التجريبية، و منه نقول أن الفرضية الأولى تحققت.(أنظر الملحق رقم 24)

و فيما يلي سيتم معرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية للأبعاد و الجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم (29)**

**يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين:( التجريبية و الضابطة ) للدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي.**

| الأبعاد | المجموعتين | العدد (ن) | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيم(ت) المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار الإحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحفيز الذات | المجموعة التجريبية | 15 | 16.33 | 2.57 | 6.26 | 0.000 | دالــة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | 9.66 | 2.64 | | | |
| التوكيدية | المجموعة التجريبية | 15 | 39.33 | 2.96 | 10.10 | 0.000 | دالــة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | 22.33 | 5.01 | | | |
| تقدير الذات | المجموعة التجريبية | 15 | 27.08 | 2.19 | 11.56 | 0.000 | دالــة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | 13.58 | 3.39 | | | |
| التفاؤلية | المجموعة التجريبية | 15 | 16.91 | 1.72 | 7.85 | 0.000 | دالــة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | 10.08 | 2.46 | | | |
| المرونة في حل المشكلات | المجموعة التجريبية | 15 | 21.41 | 2.50 | 8.15 | 0.000 | دالــة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | 11.08 | 3.60 | | | |
| إدارة الإنفعال | المجموعة التجريبية | 15 | 12.25 | 1.28 | 6.08 | 0.000 | دالــة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | 7.41 | 2.42 | | | |
| الوعي بالذات | المجموعة التجريبية | 15 | 14.41 | 1.50 | 6.66 | 0.000 | دالــة |
| | المجموعة الضابطة | 15 | 6.91 | 2.42 | | | |
| التعاطف | المجموعة التجريبية | 15 | 12.08 | 1.56 | 5.94 | 0.000 | دالــة |
| | المجموعةالضابطة | 15 | 7.25 | 2.34 | | | |

من خلال الجدول رقم(29) أعلاه نلاحظ أن قيم (ت) لدلالة الفروق بين المجموعتين في القياس البعدي حيث قدرت على التوالي: بلغت قيمة(ت) لبعد تحفيز الذات بـ:6.26، و قيمة (ت) لبعد التوكيدية التي قدرت بـ: 10.10، و قيمة (ت) لبعد تقدير الذات التي قدرت بـ:11.56 و قيمة (ت) لبعد التفاؤلية التي قدرت بـ:7.85، وبلغت قيمة (ت) لبعد المرونة في حل المشكلات بـ:8.15، و بلغت قيمة (ت) لبعد إدارة الإنفعال بـ:6.08، و بلغت قيمة(ت) لبعد الوعي بالذات بـ:6.66 و كذلك قدرت قيمة (ت)

لبعد التعاطف بـ:5.94، حيث نلاحظ أن قيم (ت) للفروق بين المجموعتين:التجريبية و الضابطة في كافة أبعاد الإختبار كانت دالة عند مستوى دلالة 0.000 و هذه القيمة أقل من 0.05، مما يدل على أنها دالة إحصائيا، و عليه يمكن أن نقول: أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين:التجريبية و الضابطة تعود لصالح المجموعة التجريبية في كل بعد من أبعاد إختبار الذكاء الوجداني في القياس البعدي، مما يدل على الأثر الإيجابي الذي خلده البرنامج الإرشادي المقترح على المجموعة التجريبية في القياس ألبعدي.(أنظر الملحق رقم 24)

و لزيادة عامل الثقة في قيمة الفرق الناتجة عن المجموعتين:التجريبية و الضابطة في القياس ألبعدي بواسطة إختبار (ت) تّم حساب حجم الأثر للتعرف عن مستوى الأثر من خلال الإعتماد على مربع إيتا$(\mathbf{n^2})$ و الذي يرمز له بالرمز الإحصائي: $(\mathbf{n^2})$ من خلال القانون الآتي:(عفانة، 2000، ص42)

$$\mathbf{n^2} = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

و لتسهيل الحكم على مستوى حجم الأثر المحصّل من خلال إجراء المعادلة السالفة الذكر إعتمدنا على مطابقة نتائج حجم الأثر بمستوياته و الجدول الآتي يوضح مستويات التأثير و فقا لمربع إيتا: $(\mathbf{n^2})$

**جول رقم (30)**

**يوضح مستويات حجم الأثر وفقا لمربع إيتا$(\mathbf{n^2})$**

| مستوى درجة التأثير | صغير | متوسط | كبير | كبير جدا |
|---|---|---|---|---|
| درجة مربع إيتا $(\mathbf{n^2})$ | 0.01 | 0.06 | 0.14 | 0.20 |

و من خلال الجدول رقم (30) و بالرجوع إلى حاصل القانون الإحصائي لمربع إيتا$(\mathbf{n^2})$ و مطابقتها بمستوياته، للتعرف عن الحكم الذي تتضمنه درجة الأثر الناتجة عن المعالجة الإحصائية

إبتداء بالدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني لدرجة الفرق بين المجموعتين:(المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة) في القياس ألبعدي وإنتهاء بالدرجة الفرق الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني بين المجموعتين:(المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة) في القياس ألبعدي و الجدولين الآتيين يوضحان ذلك:

**جدول رقم (31)**

**يوضح نتائج حجم الأثر بواسطة مربع إيتا: ($n^2$) لدرجة الفروق الكلية لإختبار الذكاء الوجداني بين المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في القياس ألبعدي.**

| المؤشرات الإحصائية / المتغير | العدد (n) | درجة الحرية (df) | قيمة (ت) المحسوبة | مربع إيتا ($n^2$) | مستوى درجة التأثير |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الوجداني | مج= 15 | 28 | 12.27 | 0.87 | كبيرة جدا |
| | مج= 15 | | | | |

من خلال الجدول رقم (31) أعلاه نلاحظ أنّ قيمة الفرق بين المجموعتين: المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة للدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي المقدرة بـ:12.27 بين المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) و البالغ مجموع عددهم بـ:30 و بدرجة حرية تقدر بـ:28 و بعد المعالجة الإحصائية من خلال حساب **مربع إيتا ($n^2$)** للتعرف على درجة حجم الأثر و التي قدرت بـ:0.87 و بمطابقتها حسب مستوياته فهي تتجاوز المستوى الأكبر، مما يجيز لنا الحكم على درجة الأثر بأنها كبيرة جدا، وعليه يمكن القول أنّ البرنامج الإرشادي المقترح ساهم بالأثر الإيجابي الكبير على أفراد الفئة المستهدفة: (التلاميذ المعيدون لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية المشاركون بالبرنامج)

كما قامت الباحثة بالتعرف على حجم الأثر من خلال حساب **مربع إيتا($n^2$)** لدرجة الفروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة بالنسبة للدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي و الجدول الآتي يوضح ذلك:

**جدول رقم (32)**

**يوضح نتائج حجم الأثر بواسطة مربع إيتا: ($n^2$) لدرجة الفروق بين المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) بالنسبة للدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني في القياس البعدي.**

| المؤشرات الإحصائية / الأبعاد | العدد (n) | درجة الحرية (df) | قيمة (ت) | مربع إيتا ($n^2$) | مستوى درجة الأثر |
|---|---|---|---|---|---|
| تحفيز الذات | مج= 15 | 28 | 6.26 | 0.64 | كبير جدا |
| | مج= 15 | | | | |
| التوكيدية | مج= 15 | 28 | 10.10 | 0.82 | كبير جدا |
| | مج= 15 | | | | |
| تقدير الذات | مج= 15 | 28 | 11.25 | 0.85 | كبير جدا |
| | مج= 15 | | | | |
| التفاؤلية | مج= 15 | 28 | 7.85 | 0.73 | كبير جدا |
| | مج= 15 | | | | |
| المرونة في حل المشكلات | مج= 15 | 28 | 8.15 | 0.75 | كبير جدا |
| | مج= 15 | | | | |
| إدارة الإنفعال | مج= 15 | 28 | 6.08 | 0.62 | كبير جدا |
| | مج= 15 | | | | |
| الوعي بالذات | مج= 15 | 28 | 6.66 | 0.66 | كبير جدا |
| | مج= 15 | | | | |
| التعاطف | مج= 15 | 28 | 5.94 | 0.61 | كبير جدا |
| | مج= 15 | | | | |

من خلال الجدول رقم (32) الموضح أعلاه نلاحظ أن قيمة (ت) للفرق بين المجموعتين: المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لدرجة الفرق الكلية لبعد تحفيز الذات والتي تقدر بـ: 6.26 و يتضح أن قيمة مربع إيتا و التي تقدر بـ:0.64، أما درجة الفرق الكلية بين المجموعتين لبعد ألتوكيدية حيث قدرت قيمة (ت) المحسوبة بـ: 10.10 و يتضح أن قيمة مربع إيتا و التي تقدر بـ: 0.82، أما

درجة الفرق الكلية بين المجموعتين لبعد تقدير الذات حيث قدرت قيمة "ت" المحسوبة بـ: 11.56 و يتضح أن قيمة مربع إيتا و التي تقدر بـ:0.85، أما درجة الفرق الكلية لبعد التفاؤلية حيث قدرت قيمة (ت) المحسوبة بـ: 7.85 و يتضح أن قيمة مربع إيتا و التي تقدر بـ:0.73، أما درجة الفرق الكلية لبعد المرونة في حل المشكلات، حيث قدرت قيمة (ت) المحسوبة بـ:8.15 و يتضح أن قيمة مربع إيتا و التي تقدر بـ:0.75، أما درجة الفرق الكلية بين المجموعتين لبعد إدارة الإنفعال حيث قدرت قيمة (ت) بـ:6.08 و يتضح أن قيمة مربع إيتا والتي تقدر بـ:0.62، أما درجة الفرق الكلية بين المجموعتين لبعد الوعي بالذات و حيث قدرت قيمة (ت) المحسوبة بـ: 6.66 و يتضح أنّ قيمة حجم الأثر و التي تقدر بـ:0.66، أما درجة الفرق الكلية بين المجموعتين لبعد التعاطف حيث قدرت قيمة (ت) بـ: 5.94 و يتضح أن قيمة مربع إيتا و التي تقدر بـ:0.61، و من خلال مطابقة النتائج مع المستويات التي يمكن الحكم من خلالها وفقا لمربع إيتا إتضح أن جلها كانت تتجاوز المستوى الكبير جدا، الأمر الذي يجيز لنا أن نقول أن حجم الأثر من خلال تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح لكافة الأبعاد المنّمات فيه(مهارات الذكاء الوجداني) كان كبير جدا، مما يؤكد على الأثر الإيجابي الذي ساهم به البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الفئة المستهدفة:(أفراد المجموعة التجريبية).

## 2-عرض و تحليل نتيجة الفرضية الثانية:

**تنص الفرضية الثانية على الآتي:** توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في متوسط درجاتهم في القياس البعدي و متوسط درجاتهم في القياس التتبعي على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+الأبعاد).

و لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات القياسين:البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية في إختبار

الذكاءالوجداني(الدرجة الكلية + الأبعاد)، تّم الإعتماد على الأسلوب الإحصائي (ت) لعينتين مستقلتين و الجدولين الآتيين يوضحان ذلك:

**جدول رقم (33)**

**يوضح دلالة الفروق بين القياسين:( ألبعدي و ألتتبعي) لدى أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني**

| المؤشرات الإحصائية / متغيرات الدراسة | عدد العينة (ن) | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار الإحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **القياس البعدي** | 15 | 157.83 | 9.95 | 1.65 | 0.11 | غير دالة |
| **القياس التتبعي** | 15 | 165.00 | 6.06 | | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم(33): أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي و الذي قدر بـ:157.83 وهو ينحرف عن المتوسط بقيمة قدرها9.95، في حين متوسط المجموعة التجريبية في القياس التتبعي قدر بـ: 165.00 و هو ينحرف عن المتوسط بـ: 6.06 و يتضح أنّ قيمة (ت)التي قدرت بـ: 1.65 عند مستوى دلالة 0.11 و هي أكبر من 0.05 و منه فهي غير دالة، و عليه نقول أنه: لا يوجد فروق بين متوسط درجات القياسين:(البعدي و التتبعي) لدى المجموعة التجريبية بالنسبة للدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني، مما يدل على إستمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي بالنسبة للمجموعة التجريبية.(أنظر الملحق رقم 25)

و فيما يلي سيتم معرفة مدى دلالة الفروق بين متوسط درجات القياسين:( البعدي و التتبعي) بالنسبة للدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية والجدول الآتي أدناه يوضح ذلك:

**جدول رقم (34)**

**يوضح دلالة الفروق بين القياسين:( البعدي و التتبعي) لدى أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني**

| المؤشرات الإحصائية / الأبـعاد | القياسين | العدد (ن) | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري | قيم(ت) المحسوبة | مستوى الدلالة | القرار الإحصائي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تحفيز الذات | القياس البعدي | 15 | 12.25 | 1.28 | 1.32 | 0.19 | غير دالة |
| | القياس التتبعي | 15 | 13.00 | 1.47 | | | |
| ألتوكيدية | القياس البعدي | 15 | 39.33 | 2.96 | 0.83 | 0.41 | غير دالة |
| | القياس التتبعي | 15 | 40.25 | 2.37 | | | |
| تقدير الذات | القياس البعدي | 15 | 27.08 | 2.19 | 0.88 | 0.38 | غير دالة |
| | القياس التتبعي | 15 | 27.75 | 1.42 | | | |
| التفاؤلية | القياس البعدي | 15 | 12.41 | 1.83 | 1.58 | 0.12 | غير دالة |
| | القياس التتبعي | 15 | 13.50 | 1.50 | | | |
| المرونة في حل المشكلات | القياس البعدي | 15 | 21.41 | 2.50 | -0.81 | 0.42 | غير دالة |
| | القياس التتبعي | 15 | 22.16 | 1.99 | | | |
| إدارة الإنفعال | القياس البعدي | 15 | 16.91 | 1.72 | 0.70 | 0.48 | غير دالة |
| | القياس التتبعي | 15 | 17.41 | 1.72 | | | |
| الوعي بالذات | القياس البعدي | 15 | 12.08 | 1.56 | 1.38 | 0.18 | غير دالة |
| | القياس التتبعي | 15 | 12.91 | 1.37 | | | |
| التعاطف | القياس البعدي | 15 | 16.00 | 1.12 | 0.41 | 0.68 | غير دالة |
| | القياس التتبعي | 15 | 16.33 | 2.57 | | | |

من خلال الجدول رقم(34) أعلاه نلاحظ أن قيم (ت) لدلالة الفروق لدى المجموعة التجريبية بين متوسط درجات القياسين ألبعدي و ألتتبعي حيث قدرت قيم (ت) لبعد تحفيز الذات بـ:1.32 عند مستوى دلالة 0.19، و قيمة(ت) لبعد الثاني ألتوكيدية والتي قدرت بـ:0.83 عند مستوى دلالة0.41 ، و قيمة (ت) لبعد تقدير الذات التي قدرت بـ: 0.88 عند مستوى دلالة 0.38، و قيمة (ت) لبعد

التفاؤلية والتي قدرت بـ:1.58عند مستوى دلالة 0.12، و بلغت قيمة(ت) لبعد المرونة في حل المشكلات بـ: 0.81-عند مستوى دلالة 0.42، و قدرت قيمة(ت) لبعد إدارة الإنفعال بـ: 0.70 عند مستوى دلالة 0.48، و قيمة (ت) لبعد الوعي بالذات بـ: 1.38 عند مستوى دلالة 0.18، و قدرت قيمة (ت) التعاطف بـ: 0.41 عند مستوى دلالة 0.68، حيث نلاحظ أن مستويات الدلالة لقيم (ت) للفروق لدى المجموعة التجريبية في القياسين:القياس البعدي و القياس التتبعي في كافة أبعاد إختبار الذكاء الوجداني كانت أكبر من 0.05 مما يدل على أنها غير دالة إحصائيا، و منه نقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الأبعاد الثمانية لدى أفراد المجموعة التجريبية بين متوسط درجات القياس البعدي و متوسط درجات في القياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية، مما يدل على إستدامة و إستمرارية الأثر الطيب للبرنامج الإرشادي القائم على تنمية المهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية.(أنظر الملحق رقم 25)

## 3-عرض و تحليل نتيجة الفرضية الثالثة:

**تنص الفرضية الثالثة على الآتي:** توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على إختبار الذكاء الوجداني تعزى لتفاعل الجنس:(ذكر - أنثى) و التخصص:(العلمي - الأدبي) .

و لمعالجة الفرضية السالفة الذكر سوف يتم الإعتماد على أحد أساليب القياس البارامتري و التي تستلزم شروط معينة فقد إستوفى فيها كل من الشرطين:الأول و الثاني وهما العشوائية في التوزيع و الثاني: كمية البيانات و الشرط الثالث: التوزيع الإعتدالي للبيانات الذي يجب التأكد منه على إعتبار أن عدد العينة يقل عددها عن**(30)** لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في المتغير التصنيفيين

الجنس و التخصص، و منه سوف يتم أولا التأكد من مدى التوزيع الطبيعي للبيانات على إختبار الذكاء الوجداني حسب متغير الجنس و التخصص بواسطة الأسلوب الإحصائي **شابيروا ويلك** و هي كالآتي:

**1-** حيث بلغت قيمته شابيروا ويلك بالنسبة للتلاميذ الذكور في المجموعة التجريبية بـ:0.88 عند مستوى دلالة 0.52، في حين بلغت قيمة شابيرو ويلك بالنسبة للتلاميذ الإناث في المجموعة التجريبية بـ: 0.93 عند مستوى دلالة 0.64 و كلا القيمتين لإختبار شابيروا ويلك للذكور و الإناث غير دالتين على إعتبار أن مستوى دلالتهما أكبر من0.05، ومنه نقول أن كلا الجنسين (الذكور و الإناث) في المجموعة التجريبية يتمتعان بتوزيع طبيعي للبيانات، يجيز لنا من إستخدام أدوات القياس البارامتري في معالجة الفرضية الثالثة.( أنظر الملحق رقم 26)

**2-** كما بلغت قيمة إختبار شابيرو ويلك بالنسبة للتلاميذ العلميين في المجموعة التجريبية بـ:0.91عند مستوى دلالة 0.54، في حين بلغت قيمة إختبار شابيروا ويلك للتلاميذ الأدبيين في المجموعة التجريبية بـ: 0.95عند مستوى دلالة 0.63 و كلا القيمتين **لإختبار شابيروا ويلك** للتلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي العلميين و الأدبيين غير دالتين إحصائيا على أن إعتبار مستوى دلالتهما أكبر من 0.05، و منه نقول أن كلا التخصصين (العلمي و الأدبي) في المجموعة التجريبية يتمتعان بتوزيع طبيعي للبيانات، مما يجيز لنا من إستخدام أدوات القياس البارامتري في معالجة الفرضية الثالثة.(أنظر الملحق رقم 27)

و للكشف عن دلالة الفروق بين التخصص:(الأدبي- العلمي) و الجنس:(الذكور- الإناث) في إختبار الذكاء الوجداني تبعا للتفاعل بينهما، تّم الإعتماد على الأسلوب الإحصائي المناسب وهو:**(التحليل ألتباييني الثنائي) Two -Way Anova** كما هو موضح في الجدول الآتي:

**جدول رقم (35)**

**يوضح نتائج التحليل ألتباييني الثنائي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على إختبار الذكاء الوجداني تعزى لتفاعل الجنس:(ذكور - إناث) و التخصص:(علمي- أدبي).**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | مربع المتوسطات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| **الجنس (ذكر-أنثى)** | 0.208 | 1 | 0.208 | 0.054 | 0.82 |
| **التخصص (أدبي-علمي)** | 22.403 | 1 | 22.403 | 5.849 | 0.03 |
| **الجنس*التخصص** | 19.281 | 1 | 19.281 | 5.034 | 0.04 |

من خلال الجدول رقم (35) نلاحظ أن قيمة"**ف**" بالنسبة للتلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بإختلاف جنسهم (ذكور -إناث) في الذكاء الوجداني و التي بلغت بـ:0.054 عند مستوى دلالة 0.82 و هي قيمة أكبر من 0.05 و منه نقول أنه لا يوجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في إختبار الذكاء الوجداني، في حين أنه يوجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصين:(العلمي- الأدبي) لأفراد المجموعة التجريبية لأن قيمة "ف"بلغت بـ:5.849 عند مستوى دلالة 0.03 و هي قيمة أصغر عند 0.05، بينما يوجد تفاعل بين التخصص و الجنس لأفراد المجموعة التجريبية ليؤثرا في مستوى الذكاء الوجداني لأن قيمة "ف" قدرت بـ: 5.034 عند مستوى دلالة 0.04 و هي قيمة أصغر من 0.05، و منه نستخلص أنه يوجد فروق دالة إحصائيا لدى أفراد المجموعة التجريبية في إختبار الذكاء الوجداني في القياس البعدي تعزى لتفاعل الجنس:(الذكور -الإناث) و التخصص:(الأدبي-العلمي).(أنظر الملحق رقم 28)

**خلاصة:**

بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية، تّم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصلت عليها الدراسة الحالية من خلال معالجتها الإحصائية للفرضيات الثلاث المحددة سابقا، و في الفصل الموالي سوف يتم مناقشة نتائج الفرضيات و تفسيرها بما نستند إليه نظريا من الأطر و الأدبيات النظرية، و عمليا من الدراسات السابقة و الواقع العملي المشهود.

# الفصل السادس: تفسير و مناقشة نتائج الدراسة

**تمهيد:**

**1- تفسير و مناقشة نتيجة الفرضية الأولى.**

**2- تفسير و مناقشة نتيجة الفرضية الثانية.**

**3- تفسير و مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.**

**خلاصة:**

**تمهيد:**

بعد المعالجة الإحصائية للفرضيات و التوصل لنتائجها و تحليلها، و الذي تّم في الفصل السابق، سيتم في هذا الفصل البحث عن المبررات المنطقية التي تفسر و تبرر تلك النتائج و مناقشتها في ضوء ما ينص عليه الإطار النظري و الدراسات السابقة للموضوع و ما يمكن نلتمسه من الواقع العملي المشهود:(الدراسي و الإجتماعي للفئة).

## 1-تفسير و مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

**تنص الفرضية الأولى على الآتي:** توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+ الأبعاد) في القياس البعدي تعزى إلى البرنامج المطبق في الدراسة الحالية.

و بعد المعالجة الإحصائية دلت نتيجة الفرضية على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في أبعاد إختبار الذكاء الوجداني و الدرجة الكلية في القياس البعدي تعزى إلى البرنامج المطبق في الدراسة الحالية.

و تدل نتيجة الفرضية إلى الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح في تنمية مهارات الذكاء الوجداني و إستفادة أفراد المجموعة التجريبية به، و يمكن إرجاع نتيجة الفرضية إلى مجموعة من العوامل و لعل من بينها إلى مجموعة من الفنيات و الأساليب الإرشادية التي إستند البرنامج عليها التي ساهمت و بشكل كبير في تنفيذ الإجراءات المنصوص عليها بالنسبة لكل جلسة إرشادية و ملائمتها فعليا لكل مهارة من مهارات الذكاء الوجداني، فإستناد البرنامج الإرشادي على النظرية العقلانية الإنفعالية التي

تتلائم في أهدافها مع الأهداف المنشود الوصول إليها في الدراسة الحالية و هي تغيير و تعديل ألبنى و الأفكار المعرفية المترسبة في عقول التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا جراء تجربة الفشل و إعادة السنة، مما ساعدهم ذلك على تكوين أفكار و مدركات عقلانية إيجابية نحو قدراتهم و إمكانياتهم و كذا نحو ذواتهم، هذا ما قد أدّى بدوره إلى بناء أرضية قاعدية ساهمت في عملية إكسابهم لمهارات الذكاء الوجداني و هذا تماما ما ينسجم مع ما ذكره **"أليس"**إلى أن الإنفعالات مثل الحب و السرور ترتبط بفكرة عقلانية جيدة تتكون لديهم إنفعالات إنسانية إيجابية و عندما ترتبط إنفعالات الغضب و الإكتئاب بفكرة عقلانية سيئة فإنها تصبح إنفعالات سيئة، و هي التي تعلمناها في الموقف و إرتبطت بها و كذلك مدركاتنا له هي التي تشكل موقفا سلبيا و غير سار".(الخطيب،1423،ص393)

كما و يمكن أن يعود الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح إلى الأسلوب الإرشادي الذي تلازمت ممارسته في نهاية كل جلسة إرشادية و المتمثل في الأنشطة و الواجبات المنزلية المكلّف بتنفيذها من قبل أفراد المجموعة التجريبية قصد إتاحة مجال من الحرية و الإعتماد على الذات و إعادة مناقشتها في بداية كل جلسة إرشادية جديدة، إضافة إلى إكتشاف التلميذ للأثر الطيب للنشاط و المهارة المتدرب عليها، الأمر الذي أدّى به إلى درجة الإقتناع الذاتي، و بالتالي ضرورة و أهمية إكتسابه للمهارات المتدرب عليها إرشاديا في حياته الشخصية و الدراسية و الإجتماعية و جعلها جزءا لا يتجزء منه شخصيا و إجتماعيا في حياته و تعاملاته المحيطة مع الأشخاص و المواقف و هذا ما يدعمه **"الطيب"** (190:1997)"إلى أنّ الإرشاد العقلاني الإنفعالي يركز على الواجبات المنزلية لما لها من أهمية بالغة في تحقيق أهدافه و إستمراريته و مساعدة المسترشدين على تطبيق الإجراءات العلاجية للجلسات حتى يتسنى لهم مواجهة أي إضطرابات إنفعالية في المستقبل".

كذلك أنّ للواجبات و الأنشطة المنزلية لها أهمية كبيرة كونها تحتل محطة تقويم لجوانب ثلاث أولا:للمرشد و مدي نجاحه في أداء الإجراءات الإرشادية في كل جلسة إرشادية، وثانيا: للمسترشد التلميذ المشارك في البرنامج و مدى إقتناعه و إستيعابه و إستجابته الفعلية و العملية للمهارات المتدرب عليها ، و ثالثا: للمادة الإرشادية المقدّمة و مدى ملائمتها لقدرات و ظروف التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الذين هم من ضمن المجموعة التجريبية، و كذا تلبيتها لحاجات المرحلة العمرية التي يتعايشون تحت ظلها، و بذلك تعد الواجبات المنزلية مرحلة تعزيز و تقويم تساهم في إستدراك النقص سواء عند المرشد ذاته أو المسترشد التلميذ و تصحيح الغموض و الفهم الخاطئ له و مما إكتسبة من خلال المناقشة و التدريب الإرشادي في كل جلسة، مما تؤدي هذه العملية إلى إستدراك النقص في كل جلسة إرشادية و أخرى، و يساعد على تلاشي أو منع الوقوع في الصعوبات و النقائص التي يمكن أن نصل إليها مقدّما أثناء إنهاء البرنامج الإرشادي، مما قد تضعف من آثاره الإيجابية أو فعاليته، و هذا ما تؤكده دراسة "**الحبشي**"(106:2002) "بأنّ التحسن في الجلسات الإرشادية إحتمال إستمرارها ضئيل إذا لم يتم ممارسة المهارات التي تّم التدرب عليها في مواقف الحياة الواقعية – خارج الجلسات التدريبية – لذلك في نهاية كل جلسة يعطى لأفراد المجموعة التجريبية واجبا منزليا محدّدا يقومون فيه بممارسة المهارات التي تّم تعلمها و إكتسابها داخل كل جلسة و تكون بداية الممارسة في الجلسة التالية في الغالب".

وما يدعمه كذلك و في نفس السياق دراسة " **خليل**"(246:2010) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني للمراهقين حيث برّرت النتائج الإيجابية لأثر برنامجها إلى العديد من العوامل و من أهمها على الأنشطة المنزلية، التي أقّرت بأنها لها دور فعال حيث ساعدت إلى إنتقال الخبرات التي يكتسبها الطلاب إلى خبرات الحياة اليومية، حيث يؤدي التكرار إلى إعادة المواقف السابقة و إتضح ذلك من خلال المناقشات داخل الجلسات، فقد أصبح الطلاب أكثر وعيا بالمهارات الوجدانية و الإجتماعية.

كما و قد يرجع الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي إلى التكامل و التظافر الفعال بين النظريتين اللتان قام البرنامج الإرشادي المقترح عليهما و على أسسهما و أهدافهما و مبادئهما و أساليبهما الإرشادية المتبّعة، و ملائمتها لأهداف العمل التدريبي الإرشادي في الدراسة الحالية و كذا تلبيتها للمطالب و إحتياجات الفئة المستهدفة:(التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا)، فقد نلاحظ أن النظرية الأولى السالفة الذكر نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي لـ:"ألبرت أليس" التي ساهمت في تعديل ألبني و الأفكار اللاعقلانية المترسبة في أذهان و عقول التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا، الأمر الذي يسهل من إدراك ما تسببه تلك الأفكار و أهميتها في تسيير الجانب الوجداني و السلوكي إذا ما إتسمت بشيء من العقلانية و الواقعية للذات و للموقف المعاش هذا من جهة، و من جهة ما ساهمت به النظرية الثانية الأخرى نظرية علم النفس الإيجابي لـ:"مارتن سليجمان" إضافة إلى النظرية السابقة حيث عملت على تبصير التلاميذ بالمعطيات الذاتية و الفرص المتاحة و المشرقة لديهم و التي لم يكونوا يدركونها في ذواتهم و ما يمكن أن تحققه لهم من إنجازات قّيمة و مكانة إجتماعية مرموقة، و نتيجة لذلك ساهمت هذه النظرية من خلال تنوع مبادئها و أساليبها الإرشادية، و كذا التوزيع التنفيذي الهادف و المقصود لها و إستخدامها من قبل الباحثة في جلسات البرنامج الإرشادي المقترح بما يحقق الهدف المرغوب في كل جلسة و لكل مهارة من مهارات الذكاء الوجداني، حيث أفادت في إمداد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا بأمل جديد و ساهمت في زيادة مستوى الأمل و التفاؤل لديهم الذي شكل عامل دفع في إكسابهم للمهارات الوجدانية الأخرى و التخفيف من مواجهة المشاق و الضغوط، و هذا ما تؤكده دراسة "**شكري**"(385:1999)"في نتائج أبحاثها إلى أن التفاؤل يعمل على تقليل تأثيرات المشقة على الوظائف السيكلوجية فقد تبين أن المتفائلين من إضطراب المزاج عند إستجاباتهم لمدى واسع من مواقف المشقة".

فمبدأ الإستبصار الإيجابي الذي تقوم عليه نظرية علم النفس الإيجابي ساهم مساهمة جيدة في إدراك التلاميذ لقدراتهم و إمكاناتهم المتميزة و كيفية إستثمارها بما يسهل من إكتساب مهارات الذكاء

الوجداني ضمنيا و عمليا من خلال ممارسته و جعله مفتاح للتكيف مع الظروف و حل المشكلات و الصدمات، و هذا ما ينسجم مع الفكرة الأساسية التي يستند إليها "**مارتن سليجمان**" "في نظريته على أن نظرة الإستبصار المحّملة من الفرد نحو المستقبل تجعله يتوقع الأفضل و ينتظر حدوث الخير و يرنوا إلى النجاح، على عكس توقع الفرد السلبي للأحداث القادمة تجعله ينتظر حدوث الأسوأ و يتوقع الشر و الفشل و خيبة الأمل".( العبد الله،2013،ص317)

و بذلك كان للإختلاف و التنوع الهادفين للأساليب الإرشادية المعتمدة في كلتا النظريتين السابقتين مساهمة إيجابية كبيرة، بالإضافة إلى إستهداف إستخدامها في تلبية المطالب و إحتياجات البرنامج الإرشادي المقترح و لواقع وظروف الفئة الإرشادية المستهدفة نمائيا و أكاديميا و إجتماعيا و مواكبتها للإجراءات التنفيدية و الإرشادية في كل جلسة من جلسات البرنامج، حيث قامت بتسهيل عملية و آلية تنفيذه عمليا، و كذلك مراعاة الباحثة في تصميم و تنفيذ البرنامج الإرشادي للمرحلة العمرية للمجموعة الإرشادية المشاركة في البرنامج بما يلائمها و يلبي إحتياجاتها و أهدافها المرجوة من خلال الإلمام و الإستناد إلى الدراسات و الكتابات النظرية المتعلقة بعلم النفس النمو، حيث ساهم ذلك بإحداث الأثر الطيب للبرنامج الإرشادي من خلال إستجابته الفعلية الملبية للتغيرات والمطالب المتعلقة بالمرحلة النمائية لأفراد المجموعة الإرشادية و من الدراسات التي تتفق مع نتيجة الفرضية في الدراسة الحالية دراسة كل من:(سكوتScott(2004)، ستيفنSteven.A(2000)، بونز Pons(1997) ، مهربيانMehrabian (2000)، كيرسي Kirsi (2003)، فورنهام و أخرونFurnham.etal،2004 ، سالوفي و آخرون Salovy et al،(2003)،أماني صالح 2004،بورباخBurbach،(2004) ، سوزان دودتش Susan Dutch(2004)، كيم و آخرون 2003.Kim.J.et.al ، جانسيدو Gancedo (2004) ، مارثا أيديEddy.Martha(2005) ، دانيDiane(2005)) ،التي

تؤكد على حدوث تحسن في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.(خليل،2010، ص246-247)

بالإضافة إلى أنه يمكن إعزاء الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي بالنسبة للمجموعة التجريبية إلىحاجة العينة أو الفئة المستهدفة و رغبتهم الملّحة في الإستفادة لمثل هذه البرامج الإرشادية و ما تنميه و تلبيه في ذواتهم من مناعات و طاقات و جدانية تساعدهم على فهم ذواتهم من حيث المرحلة العمرية و كيفية التعايش الفعلي و الأمثل معها، و كذا ما يمكن أن تلبيه مهارات الذكاء الوجداني المكتسبة في سبيل التغلب على الإنفعالات و العوارض النفسية السلبية و مواقف الإحباط و الضغوط و الإستفادة منها ذاتيا و إجتماعيا في تنشيط الإمكانات و القدرات الكامنة حيث يشير في هذا الصدد"**بشير معمرية**"(86:2005)"إلى أهمية تدخل الدراسات النفسية في المدارس الثانوية و المعاهد العالية على إختلاف أنواعها و ذلك لمساعدة المراهقين في تفهم أنفسهم و التعرف على مشاعرهم و إكتشاف إمكانياتهم و طاقاتهم و العمل على حسن إستغلال الطاقات و الإمكانيات الذاتية".

هذا بالنسبة للتفسير العام للأثر الكلي الناتج لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلقى العامل التدريبي و الإرشادي، لكن إذا عرجنا للفروقات في مهارات الذكاء الوجداني بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي بالنسبة للدرجة الكلية للأبعاد، حيث كانت جلها على أثر إيجابي دال إحصائيا يعود إلى المساهمة التي ساهم بها البرنامج الإرشادي المقترح لدى أفراد المجموعة التجريبية، إلا أن هذه المهارات تفاوتت فيما بينها من حيث درجة إكتسابها، الأمر الذي يجعلنا نبرره على أن التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا ترتبت عنده هذه المهارات للذكاء الوجداني حسب أولوية الحاجة إليها و ما تتضمنه من تغطية ذاتية أو دراسية أو إجتماعية عنده، فنجد أن أعلى درجة من حيث الدلالة الإحصائية من الإكتساب في مهارات الذكاء

الوجداني للبرنامج الإرشادي المقترح في الدراسة الحالية هي مهارة تقدير الذات و كذا كانت درجتها بنسبة غير بعيدة عن درجة إكتسابه لمهارة ألتوكيدية الأمر الذي قد يعود إلى جوانب يمكن إلتماسها لتفسير ذلك إلى أنّ التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا نتيجة التجربة السابقة لفشله للعام الماضي و المشاكل و الآثار النفسية و الإجتماعية التي ترسخت عنده من جراءها شكلت ضعف في تقديره لذاته و لقدراته، بالإضافة إلى أنه يتمدرس في صف يظم التلاميذ المقبلين و غير المعيدين منهم لشهادة البكالوريا الأمر الذي يبرز حاجته لهاتين المهارتين و يجعلها من أولى إهتماماته لإكتسابهما و التزود بهما، محاولا بذلك من خلال الإستفادة التدريبية المبرمجة من خلال البرنامج الإرشادي إلى تصحيح نظرته لذاته و تقديرها بالمعنى الإيجابي و المرغوب فيه، و كذا عزمه على رفض كل تلك التوقعات الذاتية التي تدني من رغبته و قدراته و جدارته في تحقيق أهدافه للنجاح، مما يدعوه ذلك إلى الرغبة العالية في إثبات الذات بمستوى مصحوب من التفاؤل و الأمل بنواتج قدراته مستقبلا هذا العام.

كما أن النظام التربوي القائم بالثانويات قد لا يسمح للتلميذ المعيد لشهادة البكالوريا أو لا يتيح له فرصة الإعادة مرة أخرى، الأمر الذي فيه يجد أن نظرته لذاته و قدرته لإثبات التوقعات و الأهداف الذاتية المرغوبة يجب أن تحسم الأمر لتغير كافة معطياته الذاتية و الإمكانات و القدرات لصالح الهدف المنشود إليه و لعل هذا ما تعلمه المواقف و الخبرات المؤلمة لتجعل التلميذ أكثر قابلية لإكتسابه لهاتين المهاراتين على غرار الأخرى و هذا ما يدعمه **الكفافي**(25:2003) في هذا الصدد على أن الفرد يعدل من سلوكه دائما بناء على الخبرات التي تمر به، فهو يغير و يعدل من سلوكه حسب ما تعلمه من المواقف السابقة و بشكل خاص المواقف ذات العلاقة بالموقف الذي يقف فيه في كل موقف من المواقف التالية،و كذلك ما تشير إليه دراسة "**ستانلي كوبر سميث**"**(1981)**"إلى أن تقدير الذات يتضمن الإتجاهات و المعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، و هو يشتمل على معتقدات

توقع النجاح و الفشل و درجة الجهد المبذول، و من هنا فإن تقدير الذات يعطي تجهيزا عقليا يعدّ الفرد للإستجابة طبقا لتوقعات النجاح و القبول و القوة الشخصية.( عبد الرحيم، 1985، ص225)

و بالتالي توجه التلميذ المعيد إلى إكتساب مهارة تقدير الذات و جعلها من أولى مهارات الذكاء الوجداني حاجة له هذا العام يعدّ تعبيرا صريحا يعّبر فيه عن ثقته و شعوره بالكفاءة و الجدارة الذاتية لتقبل الخبرات الجديدة و مواجهة المواقف و الصعوبات و هذا ما تؤكده دراسة **مبروك** (198:2005) بأن نظرة الفرد الإيجابية لنفسه تشير إلى الثقة بالنفس بدرجة كافية كما تتضمن الشعور بكفاءته و جدارته و إستعدادته لتقبل الخبرات الجديدة و القدرة على إدارة الأمور و يعدّ هذا حكما شخصيا للفرد عن قيمته الذاتية أثناء تفاعله مع الآخرين.

و كون أنّ الثقة بالذات هي الأساس الداعم في تسهيل إكتساب و تشكل مهارة تقدير الذات الأمر الذي يساهم في بناء أرضية خصبة للعديد من المظاهر الوجدانية و الإجتماعية التي ساعد البرنامج الإرشادي على التدريب عنها و تنميتها من جهة و من جهة أخرى أصبحت مدرك أساسي عند التلميذ تتوقف عليه مؤشرات النظرة الإيجابية و المنطقية للذات و التعبير الجاد لأدآءاته الأكاديمية والدراسية و كيفية وعيه لذاته و ما تحتويه من قدرات و إمكانات يستوجب إستثمارها و الدفاع و الإفتخار بنواتجها و هذا ما تؤكده دراسة **تفاني و لوش**Tavani and Losh(15:2003)"حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الثقة بالذات و التوقعات كمنبئات للأداء الأكاديمي للطلاب".

كما و قد يعود كذلك إكتساب التلميذ لمهارة التوكيدية و بشكل مواز و ليس ببعيد عن درجة إكتسابه لمهارة تقدير الذات، إلى كون أن التلميذ قد وصل ومن خلال الأساليب و التدريبات الإرشادية نتيجة تفاعله في الجلسات الإرشادية في البرنامج إلى القناعة العالية بالذات، التي تدل عن مدى قبوله و تقبله للواقع المعاش و لمجموعة المبادئ و الأفكار المنطقية الجديدة و التي تزيد من أهميته لذاته

و تسهل وصوله لما يريد تحقيقه من أهداف منشودة نظير أو مقابل رفضه و لا مبالاته بالأفكار و الإتجاهات السلبية الموجهة لذاته و لقدراته، هذا مما دفعه إلى إتسامه بمستوى عال من التحدّي و العناد الشديد في إثبات ذاته و التعبير عن ما تنشده نفسه من قناعات و أهداف تدعوه عمليا لتحقيق مستوى من الجدارة الذاتية و القيادة الذاتية لمواقفه الدراسية و الإجتماعية من خلال إستفادته من التدريب الإرشادي لمهارات الذكاء الوجداني و هذا ما قد يشير إليه "**محمد بدر**"(2009)"إلى أن دافع توكيد الذات يظهر في الحاجة إلى التقدير و إظهار السلطة على الغير و الرغبة في الزعامة و القيادة مما يزيد من شعورهم بالجدارة و المكانة الإجتماعية للذات".( بدر، 2006، ص20-21)

و كون أن كلا المهارتين تقدير الذات و التوكيدية لا ينبنيان على بساط من عدم فالأثر الإيجابي لكليهما نتيجة البرنامج الإرشادي و إحتلالهما المراتب الأولى من حيث درجة و رتبة الإكتساب مقارنة بمهارات الذكاء الوجداني الأخرى عند أفراد المجموعة التجريبية، قد يعود إلى إعتبار أنّ التلميذ كلما كان أكثر إدراكا بذاته و جوانب و نواحي النقص و القوة لديه كان أكثر إدراكا و وعيا بنفسه، فالقراءة الصحيحة للذات المبصرة واقعيا بما يمتلكه في ذاته من إمتيازات و نواقص يسعى إلى تحسينها و تعديلها تساهم في جعله أكثر تقديرا لذاته بمستوى عال من الثقة و النظرة الإيجابية للذات و نواتجها، كما تجعله أكثر تحديا للمواقف و المطامح المنشود إليها، و ذلك في إتسامه بتوكيد ذاته من خلال إثبات ما يمكن أن تحققه القرارات و الآراء و كذا المجهودات المبذولة من طرفه فيما يصبوا لتحقيقه من أهداف في حياته الدراسية و الإجتماعية، كذلك و قد يكون للأسلوب الإرشادي النمذجة الذي تّم إعتماده في الجلسات و الذي كان بأشكال ثلاثة مختلفة :منها النمذجة الصورية من خلال مشاهدة المجموعة التجريبية لمواقف تجسدت فيها مهارة توكيد الذات بواسطة جهاز العرض و النمذجة التخيلية بمحاولة رسم الموقف الذي يصعب على التلميذ المعيد المشارك في البرنامج تجسيده عمليا و محاولة تخيله ذهنيا حتى يسهل تقبله و إمتثاله و إكتسابه عمليا على أرض الواقع، و كذا النمذجة الواقعية بواسطة لعب الدور لموقف

و موضوع هادف و تدعيم ذلك بفتح مجالات من المناقشة و الحوار للتعرف عن الأسباب المعرقلة و آراء المجموعة فيما تّم عرضه و محاولة الوصول للسلوك الأمثل المرغوب فيه، الذي يستوجب إتباعه مستقبلا، فهذه الأساليب قد أبدت مساهمة مجدية في وصول التلميذ المعيد لإكتساب هذه المهارة بمستوى عال من القناعة الذاتية بالأفكار و الإتجاهات المنطقية نحو ذاته و نحو الواقع الأكاديمي و الإجتماعي المعاش لديه، بالإضافة إلى إدراكه لأهميتها في تحقيق مجموعة من المكاسب الذاتية و الإجتماعية و هذا ما أكدته أبحاث "**ميكينوم و آخرون**" "على أن أسلوب النمذجة بأشكالها المختلفة من الأساليب الأكثر فاعلية في تيسير تغيير السلوك و الوصول إلى القناعة الذاتية بالسلوك المرغوب و التمكّن فيه عمليا".(الشناوي، 1989، ص134-135)

كذلك و تأتت في المرتبة الرابعة من الإكتساب مهارة المرونة في حل المشكلات و قد يعود ذلك أنّ التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا قد أدرك أنّ النجاح و قضية الوصول إلى تحقيقه قد لا يتحقق ذلك بمجرد الإعتماد على طريقة أو نهج بعينه للمذاكرة أو وسيلة من الوسائل التعليمية، و إنما قد يتطلب الأمر إلى إتاحة مجموعة من البدائل و الحلول و محاولة تظافر جهوده و أفكاره بما يتلائم مع الواقع الدراسي و الإجتماعي الجديد، و كذا لطبيعة المادة التعليمية و نوعها للخروج بالحل الأمثل الذي يحقق المذاكرة الفعلية و المجدية و التي تجعله راضيا عن ذاته و عن قدراته و متيقنا بها للوصول للنجاح ، كذلك الأمر لا يتوقف عند تعدد الطريقة و الأسلوب و الوسيلة في مواجهة المادة التعليمية و المواقف الدراسية و إنما يتعداه إلى ما هو كامن في ذاته و المتعلق بمدى إنفتاحه لتقبل الآراء و الإنتقادات و الإرشادات الموجهة إليه من قبل الأساتذة أو الأولياء أو الزملاء و مراجعتها ذاتيا بهدوء و بمستوى مقبول من التروي والجّدية و المسؤولية الذاتية و لعل هذا ما توصلت إليه دراسة "**هيربرت و ديولوكس**"**Herbert &Dulewicz(1996)** التي توصلت إلى وجود كفاءات و قدرات إنفعالية مثل الحساسية و المرونة و القابلية للتكيف و الإستقامة و الحسم.(خوالدة، 2004، ص67)

بالإضافة إلى ما ساهم فيه البرنامج الإرشادي من خلال تسليط الضوء على كيفية و أهمية البحث في الأسباب الواقعية و الموضوعية حيال مواجهة المواقف و الأزمات و محاولة البحث عن الحلول و البدائل المناسبة و المساعدة للوصول إلى حالة مرضية من التقبل و التكيف الفعلي الأمثل مع الواقع الإجتماعي و الدراسي و الشخصي، كما أن للمرحلة العمرية و ما تستدعيه من حاجات و مطالب تزيد من الأثر الإيجابي و الإكتساب للمهارات الوجدانية و الإجتماعية و هذا ما أكدته دراسة **بار - آون و باركر (2000)**"التي بينت أن الذكاء الوجداني يزداد بازدياد العمر و وجود أثر دال إحصائيا للمرحلة العمرية بالنسبة للذكاء الإجتماعي و الشخصي و القابلية للتكيف مع المواقف".( العمران، 2006، ص140)

و على خضم المهارات السابقة التي شكلت الأساس في ظهور مهارات مصاحبة حيث ساهم إكتساب التلاميذ لمهارات الوعي بالذات و تقدير الذات و التوكيدية و للقدرة المرنة في حل المشكلات إلى إنتاج درجة عالية و مصاحبة لمهارات التحفيزية و التفاؤل كون أن كلا المهارتين قد يشكل وجودها في ذات التلميذ قاعدة خصبة من الإدراك الواعي بالذات و الصورة الإيجابية الموجهة لها بمستوى من الثقة و الإصرار و التحدّي في مواجهة صعاب و تحديات الحياة الدراسية، بهدف الوصول إلى الأهداف المرجوة في ذات التلميذ المعيد، لهذا كانت تلك المهارات بمثابة معطيات تشجع و تشحذ ما عند التلميذ من طاقات و قدرات ذاتية، و هذا ما أدّى بالتالي إلى إستمرارية التدرب عليها و ممارستها بهدف الوصول بها للأفضل، و كنتيجة تظهر من خلال ما يقوم به و ما يدركه لمجهوداته سيؤدي به إلى الإحساس بالتفاؤل لأنه بذلك قد تسعد نفسه و تشعر بالأمل لأنها تسير في مستوى من التقدّم المرغوب و الظاهر من خلال مجهوداته الأكاديمية و نتائجه الدراسية و الإجتماعية و هذا ما يؤكده "**مارتن سليجمان**" على أن التفاؤل مهارة يحضى بإكتسابها الفرد عندما يستطيع تخطي الفشل و تحمل تحديات جديدة كما أن التسامح و الإمتنان يحرارنه من المرارة و الضغينة حيال الماضي.(العبد الله،2013،ص325)

بالإضافة إلى أن المدركات المكتسبة التي يشكلها التلميذ المعيد من خلال التدريب على أنشطة و فعاليات البرنامج الإرشادي وكذا المناقشات الحّية و التفاعلات بينه و بين زملائه المشاركين و كذا بينه و بين الباحثة، حيث أن كل ذلك ساعد على إضفاء جو من التعزيز و التحفيز الذاتي فساهم ذلك بدرجة أو بأخرى و بشكل مصاحب إلى إكتسابه للتفاؤلية و التحفيز الذاتي و هذا ما يؤكده "**غريب عبد الفتاح**" (89:1992)"على أنّ المدركات الذاتية التي يتم تشكلها من خلال خبرة الفرد المكتسبة و تفسيراته لبيئته تتأثر بالتدعيمات و التقييمات التي يقوم بها الآخرون و بالإعزاءات التي يضعها الفرد لسلوكه".

و جاءت كأدنى رتبة من حيث الإكتساب في مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا لدى أفراد المجموعة التجريبية و بشكل غير متفاوت مع بعضهما كل من المهارتين : مهارة إدارة الانفعال و مهارة التعاطف و هذا ما يعود إلى أن التلميذ قد خضع لتدريبات إرشادية من خلال الإستفادة الإرشادية في جلسات البرنامج بخصوص هاتين المهارتين،إلاّ أن التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا قد تتراكم حوله مجموعة من الضغوطات و المواقف قد تشكل عاملا يحجب عليه بعض الشيء من ظهور هاتين المهارتين بشكل غير بارز على غرار المهارات الأخرى للذكاء الوجداني، كذلك و لواقع المرحلة العمرية الحرجة و التي يخضع لتغيراتها و أوامرها التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا المشارك في البرنامج من حين لآخر صدى كبير لذلك، على إعتبار أنه مراهق وقد يكتسب أشياء و مهارات، إلا أن الإضطراب و عدم الإستقرار النفسي الذي تلحه تغيرات المرحلة العمرية إضافة للظروف الخارجية المتغيرة و المحيطة به، الأمر الذي بشأنه أن لا يكون دائم الإدارة الواعية و التسيير الإنفعالي للذات و هذا لا يعني أن المخزون الجوهري للمهارتين معدوم لديه و لا أثر إيجابي له، و إنما سوف يتأصل عنده ذلك في حالة تقدم و إستقرار المرحلة العمرية و الوصول لمستوى من النضج الإنفعالي للذات، و الذكاء الوجداني قد ساهم بالنسبة للتلميذ المعيد من خلال إكسابه لمهارة إدارة الإنفعال في أن يصبح قادرا على فهم مدلولات إيماءاته و سلوكاته و ردود أفعاله و يعرف كيف يستثمرها لصالحه الخاص و الصالح العام

و هذا ما تؤكده دراسة "**الديدي**"(06:2005)"إلى أن الذكاء الوجداني يساهم في تنمية مهارة إدارة الذات مما يساعد ذلك الفرد على معرفة دلالة إنفعالاته و تحديدها و فهمها جيدا و تنظيمها و إستثمارها في فهم مشاعره و مشاعر الآخرين نحوه و مشاركتهم وجدانيا".

فالمرحلة العمرية التي يتعايش الطلاب أو التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية تحت ظلها بكافة ظروفها و متطلباتها ساهمت مساهمة كبيرة في زيادة الحاجة إلى الإرشاد النفسي للذات و التزود بالمهارات الوجدانية و التحسن في إكتسابها و تنميتها و هذا ما تؤكده "**نبيلة عبد الفتاح**"(140:2002)"إلى أننا بحاجة إلى الإرشاد النفسي في مرحلة المراهقة، حيث أنّ أهم علاقة يوجهها المراهق و تؤثر على إنفعالاته بشأن ذاته هي علاقته مع الآخرين و إتجاهه نحو العالم المحيط به ، و هذه العلاقة تتضمن أن المراهق يحتاج إلى تكوين فكرة واضحة عن نفسه و تحمل المسؤولية و وضع الخطط و تنفيذها و كيفية تدبير أموره مع أقرانه، و تعلم فهم التفاعل الإنساني و تحريك طاقته نحو الهدف.

و في نفس الصدد ما يؤكده **زهران**(143:2003) "على أنّ أثناء عملية النمو في مرحلة المراهقة تزداد الحاجة للإرشاد النفسي لمواجهة مطالب و تحديات هذه المرحلة و إشباع حاجات المراهق الأساسية و يؤدي إلى إشباع حاجات المراهق إلى الأمن النفسي له".

و أخيرا كانت مهارة التعاطف كآخر رتبة من حيث درجة إكتسابها مقارنة بالمهارات الأخرى للذكاء الوجداني كون أن المعيد لشهادة البكالوريا في هذه السنة الدراسية من الإعادة قد شكل لنفسه سلّما من الألويات لأهدافه التي يكون قد رتبها حسب أولوية الحاجة عنده، مما كان لأهداف أو مهارات ذات الأولوية و الحاجة الماسة عنده، الأمر الذي جعل مهارة التعاطف مع الآخرين مصنفة في هذه المرتبة من الإكتساب مما جعل هذه المهارة كسبيل ليرسم من خلالها مكانة و علاقات إجتماعية ناجحة ذات مستوى

معين من الأهمية، حتى أننا لا يمكن أن نستثني أثر التغيرات الفيزيولوجية و النفسية الناتجة عن المرحلة العمرية له و ما يتعلق بدرجة إكتسابه العالي لهذه المهارة :التعاطف مع الآخرين و هذا ما ينسجم مع دراسة "**ديولوكس و هيكس**"(1999)"إلى أن معرفة المشاعر و كيفية توظيفها من أجل تحسن الأداء و تحقيق الأهداف التنظيمية بأولويتها تكون مصحوبة بالتعاطف و فهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقات ناجحة معهم".(عجاج،2002،ص37)

وفي هذا الصدد ما تدعمه دراسة كل من (فورنهام و آخرون Furnham.et.al،2004 ، سالوفي و آخرون Salovey.et.al2003،دوبنتDopont،1998)"التي إهتمت بتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب بجميع المراحل التعليمية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية، كما أنّ تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب يساعدهم على تحسين أساليب تقديم الذات و الوعي بالذات، و ربط الأفكار بالإنفعالات، و كذلك التخطيط لأهدافهم و التعبير عن المشاعر بوضوح، كما يساعدهم على التعاطف مع الآخرين، مهارة إقامة علاقات إجتماعية ناجحة داخل المدرسة و خارجها".(خليل،2010،ص242)

كذلك يساهم تزود التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا لمهارة التعاطف مع الآخرين وملازمتها من حيث رتبة و درجة الإكتساب مع مهارة إدارة الإنفعال كونها تساعد التلميذ في أن يكون أكثر إدارة و ضبطا لإنفعالاته و دوافعه مع نفسه و مع علاقاته الإجتماعية و لعل هذا ما يؤكده "**لورانس**"(38:2002)"إلى أن أهمية أن تكون مستمعا جيدا لعواطف الآخرين خير من أن تكون متحدثا و ذلك حين يتعلق الأمر بالتواصل العاطفي، و يتميز المستمع الجيد بضبط النفس و التوافق مع إحتياجات المتحدث عاطفيا و يفسر ذلك على أنه شكل هام من أشكال التربية الوجدانية حيث يؤكد على أهمية التعاطف كأحد المهارات الوجدانية".

وعليه يمكن أن نستخلص أنّ مواكبة البرنامج الإرشادي للمرحلة العمرية ألنمائية للفئة الإرشادية المستهدفة، وإستناده الهادف و المتكامل والمناسب لحد كبير للنظريتين: نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي لـ:**ألبرت أليس** و نظرية علم النفس الإيجابي لـ: **مارتن سليجمان** اللتان كانتا تغطيان ضرورة و أهمية خاصة لأهداف البرنامج والأهداف المراد الوصول بها عند المجموعة التجريبية و مدى إرتكازهما على مجموعة متنوعة ومختلفة من الأساليب و الفنيات الإرشادية المتبّعة، و مدى وقوف الباحثة من خلال إطلاعها للأبحاث والأطر النظرية على الأسباب المؤدية لضعف مهارات الذكاء الوجداني و جعلها من أهم المنطلقات و الحاجيات و المطالب التي يستلزم على البرنامج الإرشادي تلبيتها و إشباعها بما يتوافق مع القدرات الذهنية و الرصيد الإجتماعي و الثقافي المكتسب لدى أفراد الفئة الإرشادية المستهدفة، كل هذه الإعتبارات و أخرى أّدت إلى الأثر الإيجابي الطيب و الدال إحصائيا للبرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية و إستفادتهم به و بفعالياته و نشاطاته الهادفة لهم.

## 2- تفسير و مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

**تنص الفرضية الثانية على الآتي:** توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في متوسط درجاتهم في القياس ألبعدي و متوسط درجاتهم في القياس التتبعي على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+الأبعاد).

و بعد المعالجة الإحصائية دلت نتيجة الفرضية على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي و متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي في أبعاد إختبار الذكاء الوجداني و الدرجة الكلية.

و يمكن إرجاع نتيجة الفرضية في عدم وجود الفروق بين متوسط الدرجات القياس البعدي و متوسط درجات القياس التتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مدة لا تقل عن الشهرين من إنهاء

تنفيذ البرنامج الإرشادي إلى أنّ المدة الزمنية (شهرين) ساهمت في إستفادة أفراد المجموعة التجريبية أكثر لما تّم التدرب عليه إرشاديا في البرنامج الإرشادي، حيث أنّ المدة الزمنية الساكنة من التدريب الإرشادي سمحت بمراجعة الأفراد أو التلاميذ المشاركين لأهمية المهارات المتدرب عليها و مطابقة أهميتها و حاجتها لما يعايشونه من مواقف و ظروف معاشة، الأمر الذي يلح الحاجة للمواصلة في الإستفادة منها و ممارستها عمليا بما يعكس ذلك في ذواتهم من التقدير الإيجابي للذات و الإحساس بالجدارة في التصدّي و مواجهة المواقف المصيرية و التحديات، بالإضافة إلى أنّ المدة الزمنية ساهمت بإستقرار و إختمار كافة الأفكار و المعلومات التي تّم مناقشتها بما تحتويه تلك المعلومات من مواقف مجسدة تمثيليا، حيث ساهمت بوصول أفراد المجموعة التجريبية إلى الإقتناع التام بأهميتها عمليا في الحياة الدراسية و الإجتماعية، و بالتالي هذا ما أدّى إلى تأصيل تلك المعلومات المتضمنة لمهارات الذكاء الوجداني و بالتالي ساعد على إستمراريتها ذهنيا و عمليا لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس ألتتبعي رغم مرور المدة الزمنية:(الشهرين)، مما يدل ذلك على الأثر الإيجابي المستديم للبرنامج الإرشادي، و كون أنّ تلك المهارات التي تّم إكسابها تعدّ كخبرة عملية مكتسبة أو متعلمة فإن المدّة الزمنية التي تخللت القياسين البعدى و التتبعي ساهمت في ممارستها عمليا في المواقف الحياتية الحّية بإعتبارها المفتاح الوحيد و الحل السلمي الفعال و الناجح للتكيف و مواجهة الظروف الدراسية و الإجتماعية و النفسية و هذا ما يؤكده "**إبراهيم و آخرون**"(116:1993) "في أنّ الممارسة الفعلية في مواقف حّية تعلّم الخبرة الجديدة و التنوع فيها يمدّ الفرد برصيد هائل من المعلومات النفسية الملائمة و يجد الفرد نفسه أكثر قدرة على الإنطلاق بإمكاناته إلى أفاق إنفعالية و إجتماعية أكثر إمتدادا مما كان عليه".

كما و يمكن إرجاع إستمرارية و إستدامة الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي المقترح في تنمية مهارات الذكاء الوجداني إلى أهمية النظريتين التي إرتكز البرنامج الإرشادي عليهما و مدى تنوع و إختلاف أساليبها الإرشادية و فعاليتهما في إستثارة ما عند التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا من أفكار

غير عقلانية ترسبت لديهم سابقا، بالإضافة إلى إدراكهم لجملة من الملكات و الإمكانيات الذاتية المميزة التي كانت دفينة عندهم و غير مدركين لها و لأهميتها في ذواتهم، الأمر الذي غّير مجرى المسار من السلبي إلى الإيجابي و المرغوب فيه، بالإضافة إلى مطابقة كل أسلوب و فنية إرشادية للمهارة الوجدانية المراد تنميتها بشكل فعال و متأصل في كل جلسة إرشادية في البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية ، بما يلائم الأهداف العملية لكل جلسة، فقد نجد أنّ الأساليب المعتمدة كالمناقشة و التغذية الراجعة و الواجبات المنزلية ساهمت في مهاجمة الأفكار اللاعقلانية و تعديلها إلى أفكار عقلانية أّدت إلى تغيير و تعديل المدركات السلبية نحو الذات و الواقع و الظروف المعاشة بالنسبة للتلميذ المعيد، بحيث ساهمت المناقشة في إحداث التفاعل الجماعي بين أفراد المجموعة التجريبية المصحوب بالتأييد و الذي حّرض إلى التغيير الإيجابي الأمثل للذات، كما أنّ إدراكهم للدورة التي يمر بها السلوك البشري و الذي يتوقف على طبيعة الفكرة أو طبيعة مدركاتنا نحن للوقائع و الأحداث و ما تترجمه تلك الأفكار و الإنفعالات من إنعكاسات سلوكية و هذا تؤكده "**نظرية الإرشاد العقلاني الإنفعالي للذات** "على أن تعليم الشخص كيف يتحرى الأفكاره العقلانية من خلال مناقشتها و تفنيدها ثم إستبدالها بأفكار عقلانية أفضل عن الحياة و المواقف، و هذا الأسلوب:التحري و المناقشة عادة ما يقوم به المرشد بطريقة نشيطة جدا و فعالة في مواجهة أو مهاجمة الأفكار اللاعقلانية و المدركات السلبية للذات و هذا ما يؤكده"**أليس**"على أنّ العلاج النفسي الفعال يتكون من جزئين :الأول و هو الأهم:في جعل الأفراد يكتشفون كيف أنهم يفعلون أمور ليسيئوا لأنفسهم و ليبقوا مضطربين ثم مساعدتهم على التوقف عند العمل، و الثاني :هو تشجيع الأفراد كيف يمتّعون أنفسهم أكثر فأكثر و ذلك بمساعدتهم على الإنخراط في النشاطات البناءة الطويلة. ( الزيود، 2008، ص272)

كما و يضيف **كامل**(582:2005) في هذا الصدد إلى أنّ المناقشة الجماعية التي تعمل على النقد المستمر للأفكار الخاطئة مع الإقناع مما يساعد الفرد على إكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار

السابقة ما يمكنه من تعلم طرق جديدة تؤدي إلى تنمية القدرة على حل المشكلات و إكتشاف الطرق البديلة لتحقيق أهداف أكثر واقعي، مما يساعد الفرد على التعديل من سلوكه الإجتماعي و النفسي.

بالإضافة إلى المساهمة التي أبداها الأسلوب التقويمي و المتمثل في الواجبات المنزلية التي تمثلت في ترقب أي نقص يشوب أفراد المجموعة التجريبية في مستوى إستيعابهم و فهمهم و إكتسابهم للمهارات المتدرب عليها، و كذا مدى صلاحية المادة الإرشادية المقدّمة لهم و مدى إستجابتهم لها، حيث كانتا كل من المناقشة و الواجبات المنزلية متلازمتان في جل الجلسات الإرشادية لأنهما يعملان بدور هام وهو تقييم و تقويم كل نقص مترتب و إصلاح أي إخلال على مستوى الإستفادة الإرشادية للتلاميذ المشاركين من الفعاليات و الانشطة داخل جلسات البرنامج، بالإضافة إلى أنّ المناقشة تساهم في تفعيل التقويم غير المباشر المتمثل في التغذية الراجعة، حيث أنّ هذا التدارك للنقص في كل جلسة و الأخرى يساهم في الحد من منع الوقوع في النقائص و الصعوبات التي بإمكانها أن تعرقل الهدف العام للبرنامج الإرشادي، الأمر الذي ساهم في إحداث الأثر الفوري للبرنامج الإرشادي و إلى إستدامة ممارسته و بالتالي فاعليته. و هذا ما يؤكده "**أليس**" إلى أنّ المرشد يلجأ إلى إستخدام أساليب إرشادية علاجية فعالة مثل إنعكاس المشاعر و التنفيس وإعادة الثقة،إلاّ أنهم ينتقلون منها بسرعة إلى عملية نشطة و مباشرة (موجهة للمسترشد)، و إعتماده على المناقشة و التعليم حيث يتم التعرف بهما على نسق التفكير لدى المسترشد و تحديد الأفكار و الآراء غير المنطقية و كذلك توضيح علاقة هذه الأفكار غير المنطقية بالإضطراب الإنفعالي و الإحساس بالتعاسة التي يعاني منها، و العمل على تغيير هذه الأفكار غير المنطقية عن طريق المجادلة و الحث المنطقي و التفكير العقلاني و الإيحاءات و الإستنتاج العقلي ، بإستخدام الأنشطة و الواجبات المنزلية.(الشناوي، 1989، ص117-118)

كما و أنّ لأسلوب الإقناع المعتمد في الجلسات الإرشادية في غاية من الأهمية حيث ساعد على الوقوف بواقعية الأفكار المتبّنات و مدى أهميتها في تغيير الإتجاهات و تصويبها بما يلائم و يساعد في تسيير إمتلاك التلميذ المشارك في البرنامج و تزويده بمجموعة من المهارات الوجدانية ذات الطابع الإيجابي الفعال و المساعد على مواجهته للضغوطات و حل المشكلات اليومية المواجهة و هذا ما قد يؤكده "**جولد فرايد و دافيسون"(1986)**"على أنّ مهاجمة الإتجاهات غير المنطقية عن طريق الجدل و الإقناع و محاولة إقناع المسترشد بمدى حقه في قبولها، قد يكون من الأجدى له بنفسه أن يقّدم الجدل ليرفض هذه التوقعات، ذلك أنّ الدراسات في علم النفس الإجتماعي تقترح أنّ هذه الطريقة التي تتبع من الفرد نفسه تكون أكثر فاعلية في تغيير إتجاهاته".(Patterson.1986.p166)

بالإضافة إلى أهمية وتنوع الأساليب الإرشادية المتبّعة من خلال نظرية علم النفس الإيجابي و التي ساهمت بالتلميذ المعيد في مراجعة و تبصير نفسه بما يمتلكه من قدرات و فرص و معطيات ذاتية مميزة و ذلك من خلال أسلوب معالجة الماضي الذي ينادي و يرتكز على معرفة و إدراك التلميذ لإنعكاساته الحالية في نفسه و بالتالي على ما يريد تحقيقه و هذا ينسجم مع ما يقّر به البروفسور "**سليغمان**" على أننا نحتاج من أجل تحقيق سعادة كاملة إلى الشعور بالرضا حول ماضينا و حاضرنا و مستقبلنا.( العبد الله،2013،ص328)

إضافة إلى إستخدام التعزيزات و إستخدام أسلوب المكافأة من الحين للآخر حال إصابة أفراد المجموعة التجريبية أو أحدهم و نجاحه في أداء الأنشطة المنزلية و طرحه الجريء و صراحته حول ما يتعلق عن تجربته أو ما هو مطلوب منه داخل جلسات البرنامج، حيث كان لذلك الأسلوب أثر فعال ساهم في إستدامة إكتساب أفراد المجموعة للمهارات المتدرب عليها إرشاديا في البرنامج، فالمكافآت و التعزيزات المقّدمة تساهم في إستمرارية السلوك المرغوب فيه في كافة الجلسات مما يحّي بذلك الثقة

و الجدارة للذات و شعورهم بأنهم أشخاص مهّمين، و هذا ما قد يحفز مهارات و ملكات أخرى ذات طابع إيجابي مميز في ذواتهم للظهور و الإفصاح عن وجودها عمليا بما تحقق من إنجازات مميزة و أكثر مما هو متوقع في ذواتهم.

كما أنّ هذه المهارات قد أثبتت أهميتها في مقاومة النسيان بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية الذين تدربوا عليها أكثر من المهارات المعرفية، حيث أنها تعتبر مهارات حياتية حّية يحتاج الفرد لممارستها تجاه مواقف و ظروف الحياة اليومية، كما أنّ لها أثر مباشر و فوري شخصيا و حياتيا و إجتماعيا الأمر الذي يجعل من يتعلمها و يكتسبها يدّوم عليها نتيجة لأهميتها لديه و للآثار الإيجابية التي قد يكتسبها جراء ممارستها و الإستمرار عليها و هذا ما تتفق عليه دراسة كل من "**آمال زكريا النمر**"**(2006)** و"**محمد رزق البحيري**"**(2007)**"**و طه عمر**"**(2008)** و الذين توصلوا إلى فاعلية إستخدام البرامج الإرشادية في تنمية الذكاء الوجداني القائمة على العلاج العقلاني و الإنفعالي لها آثار مستمرة و فعالة حتى بعد إنتهاءها بفترة من الزمن.( موسى حميد،2011،ص98) .

و كذالك ما يؤكده "**جولمان**" الذي يرى أنّ برامج التنمية للمهارات الوجدانية و الإجتماعية تؤدي إلى أفضل النتائج و تمتد لفترة طويلة و يقوم بها مدربون أو معلمون على درجة عالية من الخبرة و المهارة و قبل كل ذلك لديهم صحة وجدانية جيدة". ( كفافي،2000،ص71)

فيما سبق كانت بعض المبررات التي فسرت فاعلية البرنامج الإرشادي و إستدامة الأثر الإيجابي له بالنسبة للدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني، و سوف نعرج فيما يأتي عن مدى إستدامة الأثر الإيجابي للبرنامج بعد فترة السكون و التوقف من تقديم البرنامج الإرشادي حيث تّم معالجة الفروق بين القياسين: البعدي و التتبعي لكل بعد من أبعاد إختبار الذكاء الوجداني للتلاميذ المشاركين في المجموعة التجريبية و نتجت المعالجة الإحصائية بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في أي بعد من أبعاد

الذكاء الوجداني الأمر الذي يتم التفسير و المناقشة فيه هو درجة و ترتيب هذه الفروقات، مما نلاحظ أنّ هناك ترتيب تنازلي حسب درجة الفرق بين القياسين لدى أفراد المجموعة التجريبية، و من الدراسات التي تتفق مع نتيجة الفرضية دراسة "**أبو الحسن**"(84:2003)"التي إهتمت بفاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني المستمدة من التربية السيكولوجية في خفض بعض إضطرابات و تغيير الإتجاهات لدى عينات متباينة من الأسوياء و المعاقين حركيا و بصريا و مدى إستيعاب البرنامج للفروق الفردية بين العينتين و تكونت عينة الدراسة من مجموعتين تجريبية و ضابطة قوامها120 مراهقا من الأسوياء و المعاقين من كلا الجنسين، و قد أسفرت النتائج على وجود تأثير دال للبرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة التجريبية مع إستمرار هذا التأثير لفترة زمنية بعد الإنتهاء من تطبيق البرنامج، كما أوضحت النتائج وجود تأثير إيجابي دال على جوانب متعددة مثل خفض الشعور بالدونية و الإغتراب و الضغوط النفسية و كذلك تغيير الإتجاهات".

بالإضافة إلى ما إتجهت إليه عدد من الدراسات بتصميم برامج لتنمية الذكاء الوجداني و أثره على بعض المتغيرات النفسية و المعرفية و منها تلك التي قام بها "**توم**" **Thom**(4889:2004)"حيث أقدم بعمل برنامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني و الإنفعالات الإيجابية و تأثيره على مواجهة الضغوط لدى الطلاب و إتبّع الباحث المنهج التجريبي مع عينة قوامها (99) طالبا تكونت المجموعة التجريبية من (62) طالبا والمجموعة الضابطة من (37) طالبا و بعد الإنتهاء البرنامج أسفرت النتائج عن وجود إرتباط دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية حيث إستطاعوا أن يستفيدوا من الخبرات الإيجابية في مقاومة القلق و الضغوط، كما أشار الباحث إلى تتبع و إستمرار أثر البرنامج بعد مدة زمنية، الأمر الذي أكد عليه الباحث على أنّ إستمرار الذكاء الوجداني يعود إلى الحاجة الماسة له في التخفيف من معدل الضغوط اليومية و زيادة القدرة على التوافق و نمو المهارات الإجتماعية".

فنجد أن إستمرار مهارة عن الأخرى، الأمر الذي يشير إلى مدى إدراك المجموعة التجريبية للأهمية العلمية و العملية لها من خلال ممارستها و ملائمتها لإتخاذها كحل و سبيل مجدّي في التكيف و التعامل الفعال مع ما يعايشونه من أوضاع أكاديمية و حياتية، بالإضافة إلى ألحية الحاجة إلى إستخدامها كمفتاح و حل وحيد لمواجهة ذلك ، بما يعكس لهم الجدارة و الثقة بالذات و هذا ما تشير إليه دراسة " **صالح**"(91:2004)"التي هدفت لعمل برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقات و تأثيره على فاعلية الذات و الدافعية للإنجاز و التكّيف و إستخدمت المؤلفة المنهج التجريبي حيث تّم إختيار عينة قوامها 60 طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي تّم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية و مجموعة ضابطة و عدد الطالبات في كل مجموعة 30 طالبة، و تّم تطبيق البرنامج لمدة تسعة أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا حيث أسفرت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي و ألبعدي لصالح القياس البعدي كما أسفرت النتائج عن إستمرار التأثير الإيجابي لنمو الذكاء الوجداني في القياس ألتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية كما أوضحت النتائج التأثير الإيجابي للبرنامج على نمو الشعور بالتوافق النفسي و الفاعلية العامة للذات و الدافع للإنجاز".

كما أنّ الترتيب في المهارات في القياس التتبعي إختلف عن الترتيب السابق بالنسبة للقياس ألبعدي للمجموعة التجريبية و الضابطة هذا ما يبرر أنّ تقدم الفترة الزمنية ساهم في زيادة درجة الوعي و الفهم بالنسبة لضرورة هذه المهارات الوجدانية و لأهميتها كحصانة وجدانية ضد ما يواجهونه من ضغوطات و إحباطات، كما ساهم في بناء ذواتهم إيجابا، فاستقرت هذه المهارات على خلاف الترتيب السابق على حسب ضرورتها و حاجتها عندهم في مواجهة الظروف و المواقف التي يعايشها أفراد المجموعة التجريبية أكاديميا و إجتماعيا، و هذا ما أشارت إليه دراسة "**ميشيل**"**Michell**(16:2002)"على ضرورة بناء برنامج لتوجيه الطلاب و إرشادهم لتنمية الثقة بالنفس و مدى أهميتها في تحقيق النجاح الأكاديمي".

فنجد أنّ في مقدمة المهارات الوجدانية إستدامة و إستمرارا للأثر الإيجابي لها عند التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية مهارة التفاؤلية، الأمر الذي يمكن أن يؤكد لنا أن تحصيل و إمتلاك التلميذ المعيد لمهارات و معطيات ذاتية و وجدانية قاعدية، لأن مهارة التفاؤلية كما نعتقد و يعتقد أغلب الباحثين أنها تأتي من خلال إمتلاك التلميذ لمهارات تدعوه إلى التفاؤل، و هذا كان بشكل ملازم و مواز نسبيا لبعد الوعي بالذات و تحفيز الذات، فالقراءة الواضحة و المبصرة بشيء من الواقع و المنطق نحو ذاته تجعله واع بنفسه و بمعطياتها السلبية و الإيجابية و محاولا إستدراكها للأفضل و الأحسن، كما و تجعله محفزا نفسه على إستمرارية المحاولة و الجد و المثابرة، فالوعي بالذات مهارة في غاية من الأهمية كونها تعمل على توضيح الصورة الواقعية للفرد نحو ذاته و إدركه لها بالمعنى الصحيح بعيدا عن المبالغة أو الدونية، بالإضافة إلى أنها تجعله يستدرك نواقصه، و هذا ما سيتأتى لنا في مهارة التحفيزية التي تتسم بالبرمجة في إدارة الوقت و إستمرارية الجهد و المثابرة في إيجاد الحلول و تحسين جوانب الضعف و النقص عند التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا، و هذا ما قد أدّى بصورة تحصيلية إلى إستمرارية مهارة التفاؤلية لأن المستوى المتوصل إليه من القراءة الذاتية و القدرة التحفيزية للذات لتحسين و إستدراك ما لديه من نواقص تدعوه بالضرورة و بصورة تحصيلية إلى إبراز مستوى و قدر عال من التفاؤل. و لعل هذا ما يؤكده كل من "**منسي و عبد الهادي**"(73:2000) "على أنّ الوعي بالذات يعطي مؤشرا للنجاح في الحياة و القدرة على التكيف مع ظروف الحياة اليومية، و التعامل الجيد البّناء مع الآخرين بشكل عام، كما يؤدي للوصول إلى حالة من الرضا و التفاؤل و السعادة و التوافق مع الذات للتمتع بحياة أفضل، في حين يؤدي إنخفاض الوعي بالذات إلى الفشل و التشاؤم و الإخفاق حتى مع توفر فرص النجاح الأخرى كالتفوق الإجتماعي".

هذا مما يعني أن تتبع و إستمرار الأثر الطيب للبرنامج الإرشادي بالنسبة لمهارة التفاؤلية و التحفيزية الأمر الذي يعكس مدى تقدّم التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا في معرفة نفسه و أصبح أكثر

وعيا و إدراكا لها فأصبحت تعاملاته مع ذاته و قدراته تنبني على تلك القراءة الواعية و المنطقية بشيء من التحسن و الإستدراك للنواقص و تحفيز الطاقات و الإمكانيات الجيدة في ذاته و في هذا الصدد ما تشير إليه دراسة "**دوبونت**"**Dupont** "(87:1998) "القائمة على إعداد برنامج لتنمية الكفاءة الوجدانية و أثرها على فاعلية الذات لدى الشباب و تّم إختيار العينة من طلاب المدارس في قطاعات بولاية "رود" **Rhod** بـ: باسيلاند مستخدما مكونات الذكاء الوجداني و قد أسفرت النتائج عن زيادة فعالية الطلاب على تنمية الوعي بالذات و تنظيم الإنفعالات و ضبط و تحفيز الذات، الذي يقي الطلاب من الإنخراط في السلوكيات السلبية كما أوصى الباحث بأهمية تدريس المهارات و الكفاءات الوجدانية في النظام التعليمي".

بالإضافة إلى إستمرار الأثر الإيجابي لكل من: مهارة تقدير الذات و مهارة ألتوكيدية و بشكل ملازم مع مهارة المرونة في حل المشكلات و بنسبة تكاد تكون متطابقة لكليهما من مستوى إستمرارية و متابعة للأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي بالنسبة للمهارتين السابقتين الذكر، الأمر الذي يفسر حاجة التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا في مواجهته للظروف و المواقف لتلك المهارات، فالتطابق النسبي لدرجة الفروقات بالنسبة لمجموعة من مهارات الذكاء الوجداني تبرز لنا مدى إحتياج الفرد لها و بشكل متلاحم مع بعضها البعض، لتغطي له جميع المطالب التي تساعده في التكيف و مواجهة المواقف المصيرية لديه، فنجد أن مهارة تقدير الذات قد تكون نتيجة تحصيل حاصل لأن الثقة بالذات هي أساس ضروري يعكس وجوده بدرجة أو بأخرى نظرة التلميذ الإيجابية لذاته بمستوى معين من الفخر بممتلكاته و معطياته الذاتية الفريدة على غرار ما كان يظن أو يتوقع، أما ألتوكيدية و مهارة المرونة في حل المشكلات فعندما نرجع إلى الوراء في القياس ألبعدي نجد أنهما كانتا من أكثر و أولى المهارات من حيث إكتسابها عند أفراد المجموعة التجريبية، الأمر الذي يمكن تفسيره على أنّ التلميذ المعيد في بداية عامه يكون محّملا بمبادئ ناتجة من تجربته الماضية و التي يحاول فيها أن يثبت ذاته دراسيا و يحقق كافة

التوقعات في ذاته، مما ساهمت في إستفادته الفعالة بالبرنامج الإرشادي من تعزيز ودفع هذه الإرادات لديه، لكن بعد إمتداد فترة من الزمن القائمة على مستوى من التلقي و التلقين الإرشادي نلاحظ أن هذه المهارة إستقرت لتصنف في هذه المرتبة من المتابعة و إستمرار أثرها على إعتبار أنّ التلميذ المعيد المشارك في البرنامج قد أدرك أهميتها و ما تتطلبه ألتوكيدية من معطيات ذاتية يمكن تحسينها و أخرى يستوجب عليه تحفيزها و الحرص على تقدمها حتى لا تخّيب أمله في الإحساس بالمكانة الإجتماعية و الجدارة لذاته، كذلك هو الأمر فيما يخص مهارة المرونة في حل المشكلات فإستفادة التلميذ المعيد من جلسات البرنامج الإرشادي قد زودته بآليات التعامل مع المواقف بشيء من التفكير المتفتح و غير المقّيد و ذلك بإقتراح كافة السبل و البدائل المناسبة في معالجة و معايشة الواقع المعاش و تقبله لكافة الآراء و الإنتقادات البّناءة، إدراكا منه أنّ هذه الإنتقادات الموجهة تعمل على تصويب ما تّم الإغفال عليه و إهماله و تسبب بفشله سابقا، و بذلك ساهمت هذه المهارة في توسيع الدائرة الذهنية و النفسية و الإجتماعية للتلميذ في تعامله مع الأفكار المخالفة و الآراء و الحوارات الصادرة مع الآخرين و التي تكون أحيانا مدعاة للإستفزاز، مما تقيه عملية إكتسابه لهذه المهارة من الدخول في أي إنتكاسة أو حالات نفسية حادة تحد من تميزه و أدائه لسيره الدراسي و بناءه لمستقبله، هذا ما ساعد على المواصلة و الإستمرار في ممارسة هذه المهارة و إمتداد أثرها الإيجابي لدية و هذا ما يشير إليه "**بار -آون"(1997)** في هذا الصدد أن الذكاء الوجداني يتجسد إكتسابه عند الفرد كتنظيم للمهارات و الكفاءات الشخصية و الوجدانية و الإجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد في التعامل الناجح و الفعال بجوانبه المختلفة مع متطلبات البيئية و الضغوطات التي تشوبها. ( الزهراني،2014،ص766)

و الأمر الذي يدعم ذلك ما تشير إليه نتائج كل من دراسة (بويBoyce.D(2003)،مع باربرا بوندBarbara Bond(2003)، عبد المنعم الدردير (2004)،فوقية محمد راضي(2001)،منى أبو ناشي(2002)،سوزان دودشSusan. Duth(2001)،جون Jon(1999)،ماير و آخرون Mayer et

al(1999)، إلهام عبد الرحمن و أمنية إبراهيم(2001)، عصام يدان و كمال الإمام(2002)التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بتلك المتغيرات إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني و سمات الشخصية ، و أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم المرونة اللازمة للتعامل مع الآخرين و المبادرة في وضع الأهداف و الثقة بالنفس، كما أوضحت نتائج الدراسات أيضا أنّ تنمية الذكاء الوجداني يساعد على وضع البرامج لتنمية مهارات التفكير الناقد و الخلقي و الإبتكاري، كما أنه ينظم آليات و ميكانزمات الدفاع لدى الأفراد، كما كشفت النتائج على أنّ المراهقين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتسمون بالإيجابية و إستقلال الذات و المشاركة الإجتماعية و إستخدام الأساليب المناسبة للتوافق.(خليل،2010،ص86)

و كون أن الثقة بالذات هي المكّون الأساس لكل من مهارة تقدير الذات و تأكيد الذات لذلك كان لها الأثر الجلّي في أن كلا المهارتين كان لدرجة إستمرار أثرهما ملازما لبعضهما البعض فالثقة في الذات هي التي تدعو بالفرد إلى إبداء الصورة الإيجابية لذاته و التعبير عن مجهوداته و أداءاته و إتخاذه لقرارات صائبة لأن الأمر في ذلك قائم على القاعدة المتينة في مفهومه و ثقته بذاته و هذا ما يؤكده "**جولمان**"(2001)إلى أن إمتداد شعور الفرد بالثقة بالذات يعكس قيمته لذاته و قدرته على تأكيد ذاته على أنه فرد ذو قيمة من خلال قدرته على التعبير عن ذاته و إنفعالاته و مشاعره و أفكاره و معتقداته و إتخاذ لقراراته و الدفاع عن حقوقه بأسلوب لائق و بنّاء.(Goleman.2001.p15)

فعامل الثقة بالذات عند التلميذ المعيد في غاية من الأهمية و الضرورة الملحة بالنسبة له ، بإعتباره العنصر المحرك و الدافع لمواجهة ظروف حياته الدراسية و الإجتماعية، كما أنها تعكس مدى إدراك الفرد بذاته و تقبله لما يمتلكه من نواقص ليحاول تعديلها، و إمتيازات يسعى إلى إستثمارها بكل جد و إجتهاد و مثابرة بعيدا عن التملل و الإحساس باليأس في ما يريد النشود نحوه من أهداف، و هذا ما يؤكده "**باندورا**"(1997) إلى أنّ الطلاب الذين هم على ثقة تكون لديهم قدرات أكاديمية في العمل بجد

و تقدّر على نحو يعزز أكثر الإنخراط في إستراتيجيات التنظيم و الوعي الذاتي الذي يعزز النجاح في المدرسة وهؤلاء أيضا لهم القدرة على رصد عملهم وهم الأكثر كفاءة في حل المشكلات من أقرانهم.(Ellen.Frank.2006.p07)

و هذا ما يساهم بشكل أو بآخر من الوصول إلى مستوى من القناعة الذاتية في تأكيد ذاته و إثبات ما يريد إثباته فعليا في ذاته أو في دراسته أو في مجتمعه، حيث أن كلا المهارتين تدعواه إلى الإتسام بمستوى من التفاؤل والأمل فالأثر المستديم لهاتين المهارتين يشير إلى وصول التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا بدرجة عالية من القناعة الذاتية لأفكاره و أهدافه و مبادئه و نواتج أدائه و ذلك لن يجعله مستقبلا مذعنا لأي رأي أو فكرة غير منطقية أو إنتقاد مستفز و غير بّناء يسيطر سلبا على قابليته للجد و الأداء و التكيف مع الوقائع و الأحداث المستقبلية المتعرض لها سواء كان ذلك الأمر متعلق بذاته أو بدراسته أو بعلاقاته الإجتماعية مستقبلا في مهنته و لعل هذا ما يتفق مع بعض الدراسات (سوزان دودتشDutch.Susan(2001)،مارثا أيدىEddyMartha.(2005)،فوقية عبد الراضي (2002)،فنست Vincen(2004)،محمد أنور (2005)) التي أشارت نتائجها إلى الآثار الإيجابية للبرامج الإرشادية في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية و التي أكدت جميعها فاعلية البرامج المستخدمة في بيئات مختلفة و لدى عينات مختلفة، فالذكاء الوجداني يعد من أهم الجوانب التي يسعى علم النفس إلى تنميتها من خلال تنمية إمكانيات و قدرات الفرد حتى يستطيع فهم ذاته و الوعي بمشاعره و بالتالي فهم الآخرين من حوله و قراءة مشاعرهم بصورة صحيحة بما يحقق الثقة بالنفس.(خليل،2010،ص226)

أما عن المهارتين اللتان تأتيا كأدنى مرتبة من حيث إستمرار أثرهما الإيجابي على خلاف المهارات الأخرى و هما: مهارة إدارة الإنفعال و التعاطف وهذا لا يعني أنّ الأثر لكليهما غير مستمر

و إنما كانت درجة الحاجة و الأهمية لها عند التلاميذ أفراد المجموعة الإرشادية أدنى من المهارات الأخرى حيث يرونها من أولى الإهتمامات و الحاجات بالنسبة لهم حاليا، كذلك هذا ما يعود أيضا إلى عامل المرحلة العمرية وما يمكن أن تؤثره من إضطرابات و تغيرات نفسية و فيزيولوجية تؤثر على مستوى تحكمهم بذواتهم و بإنفعالاتهم ، و كذا في كيفية تعاطفهم و تواصلهم الإجتماعي مع الآخرين، إلا أن ذلك سوف يدركون أهميته عندما تستقر لديهم هذه التغيرات النمائية و يقل وطئها عندهم و يمتد بهم العمر و يكونون أكثر نضجا و إدراكا لأهمية التسيير و الإدارة الذاتية للذات و التعاطف و التواصل مع الآخرين. وهذا ما تؤكده في الصدد دراسة "**جودة**"(158:2001) التي هدفت في التعرف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني و مركز التحكم الداخلي و الخارجي و أجريت على عينة من طلبة الجامعة بـ: بنها(مصر) بلغ قواها (410) طالبا و طالبة بمتوسط عمري قدره (19.5) عاما و من أهم نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين ذوي التحكم الداخلي و الخارجي لصالح ذوي التحكم الداخلي.

بالإضافة إلى ما تؤكده دراسة "**أبو ناشئ**"(87:2004) التي هدفت للبحث في علاقة كل من الذكاء الإنفعالي و الذكاء العام و المهارات الإجتماعية و سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة و تكونت عينة الدراسة من (205) طالبا و طالبة بواقع(93) طالبا و (112) طالبة من كلية التربية النوعية بجامعة القاهرة:(مصر) و أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية بين الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الإنفعالي و بين الأبعاد الإجتماعية و السيطرة و الإتزان الإنفعالي.

و عليه يمكن أن نستخلص أنّ إستمرارية و إستدامة الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي بعد مدة شهرين من إنتهاء تنفيذه يدل على متانة و صلابة المخزون النظري المعتمد عليه في بناء و تنفيذ الجلسات الإرشادية، من خلال إلمام الباحثة و وقوفها على مجموعة من الإعتبارات ذات الأهمية منها:

المرحلة العمرية للفئة المستهدفة و تلبية لحاجياتها و مطالبها و واقعها الدراسي و الإجتماعي المعاش ، كذلك للأساليب الإرشادية المتبعة من النظريتين اللتان تأسسا عليهما البرنامج الإرشادي و دورها الفعال و المهم في تأصيل هذه المهارات الوجدانية في ذوات أفراد المجموعة التجريبية و ما تعكسه من مدركات طيبة عليهم و على جدارتهم و مكانتهم الإجتماعية، الأمر الذي أدّى و بشكل حتمي و فعال من خلال هذه المعطيات المؤسسة إلى الإستمرار في ممارستها فعليا للتعايش المجدّي مع الواقع الذاتي والدراسي و الإجتماعي، بالإضافة إلى أنّ المدة الزمنية المستهدفة لمتابعة الأثر ساهمت في إتسامهم بمستوى من الإستقلالية و الإعتماد على الذات فأدت بذلك إلى إعتماد أفراد المجموعة التجريبية على ذواتهم بإدراكهم لأهمية و نجاعة كل تلك المهارات و ضرورة ممارستها مع المواقف الحياتية و الإجتماعية كحل سلمي و فعال يعكس لهم الجدارة و الأهمية للذات و المكانه بين علاقاتهم الإجتماعية .

## 3- تفسير و مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

**تنص الفرضية الثالثة على الآتي:** توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على إختبار الذكاء الوجداني تعزى لتفاعل الجنس:(ذكر -أنثى) و التخصص:(العلمي- الأدبي).

و بعد المعالجة الإحصائية ثبت أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في إختبار الذكاء الوجداني بين التخصص العلمي و الأدبي بإختلاف جنسهم تبعا للتفاعل بينهما، و تعود نتيجة الفرضية إلى عدم وجود فروق دالة في الذكاء الوجداني حسب متغير الجنس لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي إلى أن كلا الجنسين يتعيشان تحت ظل مرحلة عمرية واحدة و هي مرحلة المراهقة التي تتسم بتغيرات نفسية و معرفية و فيزيولوجية سواء كان منهم إناثا أو ذكورا، فتأثيرات الناتجة عن المرحلة العمرية لكلا الجنسين

و إن كانت تختلف عند الإناث عنها عند الذكور، لكن من حيث نوعها و درجتها فهي واحدة و متشابهة و بالتالي فجملة التغيرات العمرية الواحدة بينهما ما قد يجعل تفكيرهم و وجدانهم واحد كذلك إستجاباتهم للمواقف و الظروف المحيطة و كيفية التكيف معها يكون بشكل واحد و ليس بالمختلف، الأمر الذي قد يؤدي بدوره بدرجة أو بأخرى إلى عدم تفاوتهما في مستوى إكتسابهما لمهارات الذكاء الوجداني من خلال خضوعهم على أنشطة و ممارسات تدريبية في البرنامج الإرشادي المعتمد لذلك، و تتفق هذه النتيجة مع دراسة "**جودة**"(86:2001)التي هدفت إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بمركز التحكم الداخلي و الخارجي و أجريت الدراسة على عينة من طلبة الجامعة بـ: بنها(مصر) بلغ قوامها 410 طالبا و طالبة بمتوسط عمري قدره(19.7) عاما و من أهم ما أسفرت عليه نتائج هذه الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الإنفعالي بين ذوي التحكم الداخلي و الخارجي لصالح ذوي التحكم الداخلي و عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (الذكور - الإناث) في الذكاء الإنفعالي.

كما و يمكن إعزاء عدم وجود الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني إلى الواقع الإجتماعي الحالي المعاصر الذي أصبح بمستوى عال من الوعي التربوي و الإجتماعي المتحضر حيث أصبحت الأسرة الجزائرية حاليا تعطي إهتماما و عناية متوازنة لكلا الأبناء التلاميذ سواء كانوا منهم ذكورا أو إناثا فكلاهما أصبحا يتلقيان نفس المعاملة الوالدية و الإهتمام في غرس القيم و مفاهيم الإستقلالية و الإعتماد على الذات، و بذلك يشكل الدعم الإجتماعي الأسري المحفز الذي يسمح بالقابلية الموازية و غير المتفاوتة في إكتساب الذكور و الإناث للذكاء الوجداني و هذا ما يؤكده و يشير إليه "الباحثون في دراساتهم و أبحاثهم إلى عدم وجود الفروق بين الجنسين يعود إلى دور الأسرة الحديثة التي تحث و تشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة و في العمل و القيم و لذلك أصبحت الإناث يرغبن في التفوق و الإنجاز تماما مثل الذكور أو أكثر، كما أنّ الفرص التعليمية و المهنية أصبحت متاحة لكليهما دون تمييز حيث تضاءلت النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر و الأنثى فكلاهما صار

يتلقيان نفس الرعاية و المعاملة الوالدية في غرس مفاهيم الإستقلالية و الإعتماد على الذات".

(معمرية، 2011 ،ص236)

بالإضافة كذلك إلى أن المنظومة التربوية أصبحت تهتم بالكفاءة المهنية للأستاذ سواء من ناحية أكاديمية أو من ناحية تربوية تتعلق بالتعامل الجيد و الحسن من خلال إخضاعهم إلى تكوينات أكاديمية تربوية قبل مباشرة مهنة التدريس و العمل التربوي، هذا بالإضافة إلى حرص المنظومة على تقويم و تحسين كفاءات الأساتذة و المعلمين الأكاديمية و التربوية مع التلاميذ و الطاقم التربوي من خلال عقد الإجتماعات و التكوينات الدورية من الحين للآخر، هذا ما قد يجعل كلا الجنسين يتلقيان المعرفة و التدريس من ضمن إطار و مؤطر و مناخ دراسي و تربوي واحد لا يشوبه أي نوع من الإختلاف و التناقض، مما ينعكس ذلك بضرورة حتمية على عدم وجود تفاوت بين كلا الجنسين الذكور و الإناث في قابليتهم و درجتهم لإكتساب الذكاء الوجداني بالشكل المتكافئ نسبيا و لعل هذا ما يتفق مع ما يقر به كل من **"Galimor & Goldenberg "** (406:1991) على"أنه يجب تدريب الأساتذة و المعلمين لإحداث تغير أساسي في الطريقة التي يفكرون بها و كيف يتصلون مع الطلبة في الفصول الدراسية و يتجه التدريب ناحية مشكلات العلاقات الإنسانية التي يواجهها المعلم يوميا و مشكلات النظام بين الطلبة و المسئولين و الدافعية و عزلتهم الخاصة و أن هذا التدريب يجب أن يقوم على نحو منتظم كجزء من خطة التحسن المستمرة".

كما و قد يعود عدم الفروق بين الجنسين الذكور و الإناث في درجة الذكاء الوجداني في القياس البعدي إلى أنهما تلاميذ معيدين لشهادة البكالوريا فكلا الجنسين يحاولان جاهدان إلى تجاوز هذا العام الدراسي و قد تسيطر على أذهانهم دائرة كبيرة من الإدراك على أن هذا العام من الإعادة قد يشكل لهم الفرصة الأخيرة التي يمكن أن لا تتاح لهم للدراسة و تحقيق النجاح مرة أخرى فذلك الإدراك من قبل

التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس ألبعدي أصبح مرهون بمستوى عال و غير متفاوت من الإستغلال الأمثل للمعطيات و الحلول الأكاديمية و الإجتماعية و الوجدانية الذاتية المتاحة و كذا المقدّمة إليهم من الإستفادة الإرشادية داخل جلسات البرنامج الإرشادي، و لعل هذا الدافع القوي و المحرض المشترك لكليهما من ذكر أو أنثى بنفس النوع و الدرجة من الفكرة المعرفية المدركة لكليهما أدى إلى تكافؤهما بمستوى واحد و متساوي من الإحتياج و القابلية المكتسبة من الحالة الوجدانية الهادفة بشيء من التوكيدية و الثقة بالنفس و إدراك الذات و إدارة الإنفعال و التفاؤلية، فالفكرة المعرفية المدركة لكلا الجنسين عن واقعهم الدراسي بحكم الإعادة للعام المصيري من الدراسة ما قد يجعل مستوى الإحتياج لكليهما واحد و الذي بدوره ما قد يؤدي بصورة إنعكاسية إلى إكتسابهم بمستوى متكافئ و غير متفاوت للذكاء الوجداني، و لعل ما يتفق مع نتيجة الفرضية دراسة "**الشناوي**"(2005:87-88)" التي هدفت إلى معرفة إسهام أبعاد الذكاء الوجداني على قائمة **بار- آون** في التنبؤ بأساليب المجابهة المستخدمة، و أيضا التعرف على أبعاد الذكاء الوجداني المرتبطة بأساليب المجابهة التكيفية و الأخرى المرتبطة بأساليب المجابهة غير التكيفية و تكونت عينة الدراسة من(327) من طلاب و طالبات كلية الآداب بجامعة المنوفية(مصر) بمدى عمري يتراوح بين 17 و 23 سنة، و قد أسفرت نتائج الدراسة على وجود إرتباطات إيجابية دالة بين أبعاد الذكاء الإنفعالي و أساليب المجابهة التكيفية و إرتباطات سالبة دالة مع أساليب المجابهة غير التكيفية و عدم وجود تفاعل بين الجنسين و أبعاد الذكاء الوجداني في التأثير على المجابهة و إنعدام الفروق بين الذكور و الإناث على متوسطات درجات مكونات الذكاء الوجداني".

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة "**سكوت"Scott(**2004:81)"التي هدفت للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني و الحكم الخلقي، و إفترض الباحث عدد من التساؤلات وهي: ما مدى تأثير الذكاء الوجداني في الحكم الخلقي؟ و هل يوجد تأثير للجنس(النوع)على هذه العلاقة و تكونت عينة الدراسة من(60) طالبا و طالبة من بعض مدارس شرق ألميسيسيبي، حيث تكونت عينة

الإناث 30 طالبة و عينة الذكور 30 طالب، و أسفرت النتائج على أن الذكاء الوجداني يؤثر إيجابا في الحكم الخلقي كما وجد إرتباط ذات دلالة إحصائية عند0.01 بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني و الحكم الخلقي و لم تكشف الدراسة عن وجود أي تأثير دال لمتغير الجنس(النوع)، كما أشار الباحث إلى أنه لابد من الإهتمام ببرامج تنمية الذكاء الوجداني لما لها من تأثير إيجابي على القرارات و الأحكام الخلقية".

كذلك و قد يعود عدم وجود الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني إلى المعاملة الإرشادية الموحدة و الموزعة بشيء من التوازي بين الذكور و الإناث من التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية من قبل الباحثة في تنفيذ البرنامج الإرشادي و الفعاليات و الأنشطة التي تجرى داخل جلساته، حيث كان لها الأثر المحفز و المشجع لتلك الدرجة المتكافئة من القابلية و الإكتساب لمهارات الذكاء الوجداني من خلال إستجاباتهم لأداة الدراسة الحالية:(إختبار الذكاء الوجداني).

لكن عندما نلاحظ وجود فروقات في الذكاء الوجداني عند أفراد المجموعة التجريبية بإختلاف التخصص الدراسي العلمي و الأدبي لصالح التخصص العلمي، الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى أهمية و نوع و طبيعة التخصص العلمي على غرار التخصص الأدبي فطبيعة كلا التخصصين و إختلافهما سواء من حيث التلقين و الفهم والإكتساب و كيفية المذاكرة ما قد يؤدي بصورة أو بأخرى إلى إختلافهما في درجة و مستوى إكتساب الذكاء الوجداني لكل تخصص على غرار الآخر، كذلك قد يعود الإختلاف بين التخصصين في مستوى الذكاء الوجداني إلى المكانة الإجتماعية المدركة لأهمية التخصص العلمي على حساب التخصص الأدبي ما قد يؤدي إلى إنعكاس مستوى من الأهمية و المصيرية و التي قد تعكس بدورها لدى التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية العلميين مستوى عال من المسؤولية، الأمر الذي قد يؤثر في درجة إكتسابهم لمستوى الذكاء الوجداني بصورة أكثر درجة من التلاميذ ذوي التخصص الأدبي.

بالإضافة إلى أن التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا العلميين ذا إدراك بأهمية الناتج ألتحصيلي الجيد و إنعكاسه على المستقبل الدراسي الجامعي و المهني بصورة متاحة و واسعة، الأمر الذي يدعوهم للهلوج بمستوى معين من الكفاءة و المستويات العالية في نتائج شهادة البكالوريا، هذا ما قد يؤثر بدوره إلى جعل كافة المعطيات المعرفية و الإجتماعية التكيفية و الدراسية و حتى منها الوجدانية في إكتسابهم لمهارات الذكاء الوجداني حلولا تستلزم عليهم الجدارة في إكتسابها والتعامل المجدّي و الفعال معها، سعيا بذلك للوصول للأفضل و الأحسن هذا العام و هذا ما قد يفسر الفارق الناتج بين التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا العلميين و الأدبيين في مستوى الذكاء الوجداني، كما و أنّ هذه الأهمية المدركة للتخصص العلمي من قبل الأساتذة و كذا المجتمع المحيط ومتطلبات المستقبل الجامعي و المهني بالإضافة إلى الأهمية المدركة و المنعكسة من خلال كل ذلك على ذات التلميذ المعيد العلمي ما قد يدفع به و بحاجة أكثر درجة و حدّة في إكتسابه لمهارات الذكاء الوجداني و جعله سبيلا يعمل على تهدئة نفسيتة بعيدا المبالغة و التهويل الذاتي و الإجتماعي للأمر، حتى لا يقف عائقا أكثر من كونه محفزا و منتجا للإقدام على تحقيق الأهداف المنشودة.

كما و يمكن تفسير التفاوت بين التخصص الدراسي العلمي و الأدبي لأفراد التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مستوى الذكاء الوجداني كون التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية العلميين قد تعايشوا و لمدة معينة من السنوات على طبيعة تخصصهم القائم على المعادلات والعمليات الرياضية، ما قد يضفي بمستوى من الحيوية و المرونة في تقبل الواقع و القابلية المفعمة بالحماسة و الإصرار في إكتساب الذكاء الوجداني على مستوى أكثر و غير متوازي مع تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي ذوي التخصص الأدبي و لعل ما يتفق مع هذه النتيجة دراسة **قشطه (**92:2009) "التي هدفت إلى التعرف عن العلاقة بين الذكاء الإنفعالي و مهارات التأقلم في ضوء بعض المتغيرات و ذلك من خلال معرفة الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير معدل

التحصيل الدراسي و التخصص الدراسي و نوع السكن و التعرف على الفروق في مهارات التأقلم تبعا لمتغير التخصص و المعدل الدراسي و الترتيب في الأسرة و نوع السكن و التعرف على الفروق بين مرتفعي و منخفضي الذكاء الوجداني في مهارات التأقلم و الكشف عن أثر تفاعل التخصص الدراسي و الذكاء الوجداني على مهارات التأقلم لدى طالبات الثانوية العامة".

كما و يمكن تفسير التفاعل القائم بين التخصص الدراسي:(الأدبي و العلمي) و الجنس:(ذكر و أنثى) في مستوى الذكاء الوجداني على الرغم من الجنس لوحده لم يؤدي إلى التأثير و إحداث فروق في مستوى الذكاء الوجداني لكن بوجود التخصص و تفاعله مع متغير الجنس أديا إلى التفاعل ليؤثرا كليهما في إحداث فروق دالة في مستوى الذكاء الوجداني، مما يعود ذلك إلى أن التخصص الدراسي يشكل سببا لإحداث التفاعل مع الجنس ليؤثرا بدورهما على مستوى الذكاء الوجداني، هذا ما قد يعود كذلك إلى نوعية و طبيعة التخصصين اللذان يشكلان جانبا مهما من التحريض الإيجابي لكلا الجنسين في إحداث مستوى من المنافسة القائمة على شحذ كافة الملكات المعرفية و الشخصية و الدراسية و الإجتماعية و الوجدانية لديهم ليؤدي بذلك إلى التفاعل و التأثير في مستوى إكتسابهم للذكاء الوجداني.

كما و أن الأهمية لكلا التخصصين بإختلاف طبيعتهما ما قد يجعل الجنسين في حالة عالية من إثبات الذات و التوكيدية على أرض الواقع سواء منها التخصص العلمي على التخصص الأدبي أو العكس ، بالإضافة إلى الهدف المنشود حسب طبيعة و أهمية التخصص سواء على المستوى الذاتي أو على المستوى الإجتماعي أو المهني ما قد يجعل التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية ذوي التخصص العلمي لا يحتسبون فقط لمعدل القبول في تجاوز هذا العام المصيري من الدراسة و إحراز النجاح، و إنما البلوغ إلى المراتب العالية من المعدل الجيد و المرتفع الذي يلبي لديهم الرغبة و الطموح في التخصص المستقبلي المناسب في الجامعة أو الحياة العملية على سبيل

المثال:الطب بشتى تخصصاته و الهندسة و الرياضيات...إلخ، على عكس التخصص الأدبي الذي و إن لم يحتسب لمعدل القبول فإن التخصص الأدبي بكافة تخصصاته سواء في ما تتطلبه شروط الحضوض بالتخصص المناسب في الحياة الدراسية الجامعية أو ما تتطلبه شروط التنصيب في الحياة العملية لا تدعو أو لا تلزم بالتلميذ إلى تحصيل المعدل العالي و المرتفع جدا على خلاف التلاميذ ذووا التخصص العلمي، فجل التخصصات الأدبية لا تستلزم المعدلات العالية جدا، على عكس التخصصات العلمية فكل التخصصات الدراسية الأدبية تتاح و لمعدل ليس بالبعيد جدا عن معدل القبول، و بالتالي فرغبات التلميذ الأدبي لا تستلزم منه ذلك الجهد الكبير لتحقيق المعدل المرتفع على خلاف التلميذ المعيد العلمي، لأن التخصصات العلمية و ما تستلزمه من معدلات عالية المستوى ما تدعوا بالتلميذ المعيد العلمي على إختلاف جنسه ذكر أو أنثى إلى بذل الجهد الكبير في إقباله إلى كافة المعطيات الأكاديمية و الإجتماعية و حتى منها الوجدانية في إكتسابه للذكاء الوجداني لتلبي له رغبة معينة في سبيل نيله و بلوغه للنجاح المطلوب بأن يحضى بالتخصص المرغوب دراسيا علميا و عمليا، و هذا ما قد يؤدي إلى تفاعل التخصص الدراسي و الجنس لأفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا في القياس البعدي ليؤثر ذلك في مستوى الذكاء الوجداني و لعل ذلك ما تدعمه دراسة **الأحمدي** (2006:89-90) "التي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني من(الذكاء المعرفي و التحصيل الدراسي) لدى عينة مكونة من (126) من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة كما و هدفت إلى التعرف على أثر كل من متغيرات (الجنس و العمر و التخصص الدراسي و الوضع الإجتماعي الثقافي للأسرة)على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني و مكوناته حيث أسفرت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيرات الجنس و التخصص الدراسي و العمر و الوضع الإجتماعي الثقافي للأسرة) في التأثير على مستوى الذكاء الوجداني".

و عليه يمكن أن نخلص أنّ التفاعل القائم بين التخصص و الجنس لأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مستوى الذكاء الوجداني تبرره مجموعة معينة من العوامل ذات الصلة و الإرتباط بالواقع الحّي دراسيا و إجتماعيا، فيه ما قد يرتبط بالمنافسة القائمة بين التخصصين بإختلاف جنسهم ذكر أو أنثى على تحصيل المعدل التحصيلي و الرغبة في التخصص المرغوبين لكليهما، كما وقد يعود إلى إدراكهما بالفرصة التي لن تتاح لهم لإعادة السنة الدراسية مرة أخرى و تحصيل النجاح و الطموح المنشودين، بالإضافة إلى الدعم الإجتماعي المحيط بهم من أولياء و أساتذة و ما قد يعكس في ذواتهم و يحرضهم لشيء من النهوض بالجد و الإجتهاد و إستغلال كافة السبل التي تتمثل في المذاكرة الفعلية و الإستجابة للنصائح و التوجيهات الإرشادية من قبل الأساتذة و كذا من قبل تفاعلهم مع الباحثة داخل الجلسات الإرشادية في البرنامج كونه يقوم كإنعاس موجه لأهم تلك السبل و الإحتياجات المدرسية و الإجتماعية و النفسية ذلك ما دفعهم لقابليتهم الجادة في الإستفادة الإرشادية المقدّمة لهم من خلال البرنامج الإرشادي، إدراكا منهم أنها تلبي مفتاح و حل سلمي و فعال لجزء كبير من مشكلاتهم الحياتية النفسية و الأكاديمية و تساعد على نمو شخصياتهم لإتخاذ القرار الصائب و دفعهم للأداء الدراسي الأمثل و المرغوب و الذي يلبي الهدف المنشود للنجاح و تحصيل الرغبة الدراسية و المستقبل الحياتي المرغوب.

**خلاصة:**

تّم التطرق في هذا الفصل إلى إحاطة النتائج المتوصل عليها بمجموعة من العوامل و المبررات و التفاسير و مناقشتها، في ضوء الإطار العلمي و العملي و فق ما تنصه الأطر النظرية و الدراسات السابقة و الواقع العملي الملموس إجتماعيا و حياتيا المتعلق بموضوع الدراسة الحالية.

## خلاصة و إقتراحات الدراسة:

بعد تعرضنا للفصول النظرية و التطبيقية لهذه الدراسة، التي كان الهدف منها هو: الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج الآتية :

1- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية و متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+ الأبعاد) في القياس البعدي تعزى إلى البرنامج المطبق في الدراسة الحالية.

2- لا توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية بين متوسط درجاتهم في القياس البعدي و متوسط درجاتهم في القياس التتبعي على إختبار الذكاء الوجداني(الدرجة الكلية+ الأبعاد).

3- توجد فروق دالة إحصائيا لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي على إختبار الذكاء الوجداني تعزى لتفاعل الجنس:(ذكر -أنثى) و التخصص:(العلمي-الأدبي).

و نوقشت هذه النتائج المتوصل إليها في ضوء التراث النظري و الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، و ختمت الدراسة بمجموعة من التوصيات و الاقتراحات الموجهة للطاقم التربوي بـ: الثاناويات.

و تبقى هذه النتائج المتحصل عليها صحيحة في إطار حدود عينة الدراسة و الأدوات المستخدمة فيها.

و بذلك تتقدم الباحثة ببعض المقترحات البحثية التي تعتبر آفاق مستقبلية تستخلصها من الدراسة الحالية، لتنير الضوء للباحثين و المستشارين و الأساتذة العاملين في قطاع التربية و التعليم بالمؤسسات التربوية و هي كالآتي:

1- إلتزام الباحثين بعمل دراسات بحثية تجريبية تتناول البرامج الوقائية التي تدعوا إلى تزويد التلاميذ و الطلبة بكافة أطوارهم الدراسية بالدعائم و المهارات الوجدانية، التي تساهم في تقوية المناعة النفسية لديهم حيال مواجهة الإحباطات و الأزمات في مواقفم الدراسية بما يجعل ذواتهم تقودهم للحل و التعامل الأمثل معها و القدرة على إتخاذهم لقرارت ملائمة.

2- الإتخاذ الفعلي بالنسبة للمستشارين لكافة البرامج المستخلصة من الدراسات العلمية من قبل الطلبة الباحثين و الخبراء في المجال و إتخاذها كمرجع توجيهي و إرشادي لإستدراك و تفادي كافة الأزمات التي يمكن أن يقع الطلاب و التلاميذ فريسة لها، و تساعدهم للوصول إلى المردود و الناتج التربوي التعليمي المرغوب.

3- العمل على التنسيق الثانوية و بشكل دوري سواء كان شهريا أو أسبوعيا مع الأسر و أولياء الأمور أثناء الإجتماعات أو إستدعاء أولياء الأمور و تبصيرهم بالأهمية المثلى لهذه البرامج وإحالتهم بالطرق و السبل التربوية و الإرشادية التي يجب إتباعها مع أبنائهم التلاميذ بما يحمي شخصياتهم من الإنهيار و الإنتكاسات و النظرة الدونية للذات و للمستقبل، كما و يساهم ذلك في زيادة دافعيتهم للأداء و الإنجاز الأكاديمي و بالتالي الوصول للإنتاجية و النوعية الجادة من التلاميذ في الأداء الدراسي.

4- ضرورة عمل مستشاري التوجيه المدرسي بـ:الثانويات على تبصير التلاميذ بأهمية العناية بالتنمية الوجدانية الإيجابية لذواتهم، من خلال تدريبهم من حين للآخر على المهارات الوجدانية اللازمة التي تساعدهم على التحلي بروح التحدّي و المبادرة و ألتوكيدية في مواجهتهم لمواقفهم الدراسية.

5- ضرورة إدماج الذكاء الوجداني ضمن المقررات التربوية و إعتباره كمادة من المواد الدراسية، لأنه يعمل على خلق تلاميذ بشخصيات إيجابية مستقلة بذواتهم في مواجهة التحديات و الأزمات الدراسية و الإجتماعية بالحياة، و هذا ما إستخلصته الدراسة الحالية و الأدبيات النظرية و نذكر منها في هذا الصدد: ما يؤكده"**دانيال جولمان"(1995)**"على أهمية برامج التعلم الوجداني داخل المدارس من أجل مواجهة المشكلات و ليس إخفاؤها، حيث تساعد هذه البرامج الطلاب على تنمية الإتجاه الإيجابي و تزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في الحياة و يذكر"**كرومبولتز" J.Krumboltz** أن معظم المؤسسات التعليمية تتجاهل أهمية إدراك مشاعر التلاميذ و توجيهها و توجيه قدراتهم إلى التعاطف مع الآخرين، و هذا جزء مهم من عملية التعلم ذاتها، كما يجب الإهتمام بالعلاقة بين الكيان الوجداني للطفل والإنجاز الأكاديمي الذي يحققه بدلا من إعتبار النمو الوجداني مجرد إضافة إلى ما يتلقنه من العلوم و المهارات".(جولمان،1995،ص72).

6- ضرورة إتسام الدور التوجيهي و الإرشادي لمستشاري التوجيه المدرسي بالثانويات على تصميم برامج إرشادية قائمة على النهج الوقائي و تنفيذها مبكرا قبل إقبال الطلبة أو التلاميذ للسنوات النهائية التي تشهد عاملا مهما من الحسم و المصيرية لديهم من جهة، ومن جهة أخرى لما لها من أهمية في تعزيز الذكاء الوجداني بهدف الوصول بهم لمستوى من المناعة الذاتية التي تساعدهم على التصرف المتروي الحكيم حيال ما يتخذونه من قرارات مصيرية في مواجهتهم للمواقف الضاغطة بالمدرسة أو الحياة الجامعية من جهة و من أخرى تفادي الوقوع في المشاكل النفسية و الانتكاسات.

7- ضرورة تحلي كل من الأسرة (الآباء) و الطاقم التربوي(أساتذة و مستشاري توجيه مدرسي، مشرف تربوي...) بإستراتيجية تربوية واحدة تساهم في بناء الكيان الوجداني المستقل لأبنائهم التلاميذ بحيث تتسم بشيء من المرونة في التعامل و الحوار الفعال(مساحة مسموحة من الأخذ و العطاء) معهم.

# المـــــراجع

## قائمة المراجع:

### الكتب:

-أبو جادو، صالح محمد على(2005): **علم النفس التربوي**، ط5، دار المسيرة للنشر و الطباعة و التوزيع، عمان الأردن.

- أبو حطب، فؤاد، صادق، أمال(1990): **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين**، ط2 ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

- أبو رياش، حسين و آخرون(2006): **الدافعية و الذكاء العاطفي** ،ط1، دار الفكر ناشرون و موزعون ،الأردن.

- آري، دونالد، جاكوبس، لوسي، تشيسر، رافييه(2013): **مقدمة في البحث العلمي**، ط1، ترجمة سعد الحسيني، دار الكتاب الجامعي، العين.

- الأعسر، صفاء، كفافي، علاء الدين(2000): **الذكاء العاطفي** ، دار قباء ، القاهرة.

-الخطيب، صالح أحمد(2003): **الإرشادالنفسي في المدرسة:(أسسه-نظرياته-تطبيقاته)**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين-الإمارات العربية المتحدة.

-الدسوقي، كمال(1974):**علم النفس و دراسة التوافق**، دار النهضة للطباعة و النشر، بيروت.

-الزيود، نادر فهمي (2008): **نظريات الإرشاد و العلاج النفسي**، ط1، دار الفكر ناشرون و موزعون، المملكة الأردنية الهاشمية، الأردن- عمان.

-السيد إبراهيم السمادوني (2007): **الذكاء الوجداني :أسسه ، تطبيقاته، تنميته**، ط1، دار الفكر ناشرون و موزعون، الأردن.

- السيد، فؤاد البهي(1978): **علم النفس الإحصائي و قياس العقل البشري**، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع، القاهرة.

-الشناوي، محمد محروس (1989): **نظريات الإرشاد و العلاج النفسي**، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع،القاهرة.

- الطريري،عبد الرحمان بن سلمان(1997): **القياس النفسي و التربوي:(نظرياته ،أسسه ،تطبيقاته)** ، ط1، مكتبة الرشد للنشر و التوزيع، المملكة العربية السعودية- الرياض.

- الطيب، أحمد(1997): **التقويم و القياس النفسي التربوي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

- العبد الله، مجدي أحمد(2013): **مقدمة في علم النفس الإيجابي**، دار المعرفة الجامعية طبع و نشر و توزيع، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

-العتيبي، ياسر(2004): **الذكاء العاطفي في الأسرة**، ط1، دار الفكر للنشر و الطباعة و التوزيع، دمشق.

- الفحل، نبيل محمد(2009): **برنامج الإرشاد النفسي:(النظرية و التطبيق)**، ط1، دار العلوم للنشر و التوزيع، القاهرة.

-المغازي، إبراهيم محمد(2003): **الذكاء الإجتماعي و الوجداني في القرن الحادي و العشرين** ، مكتبة الإيمان، القاهرة.

- تيغزة، أمحمد بوزيان(2012): **التحليل العاملي الإستكافي و التوكيدي مفاهيمها و منهجيتها بتوظيف حزمة SPSS و ليزرلLISREL**، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان- الأردن.

-حسين، أنعام هدي(2013): **الذكاء الإنفعالي و علاقته بأساليب التعامل مع الضغوط**، ط1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان- الأردن.

- حسين، سلامة عبد العظيم، حسين، طه عبد العظيم (2006): **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، ط1 ، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان - الأردن.

- حمود، الشيخ محمد عبد الحميد(2007): **الإرشاد المهني**، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

- خليل، سامية(2010): **الذكاء الوجداني مفاهيم و نماذج و تطبيقات**، ط1، دار الكتاب الحديث ، الجزائر.

- خوالدة، محمود(2004): **الذكاء العاطفي**، دار الشروق للنشر الجامعي، عمان.

- داليث، سينغ(2003): **الذكاء الإنفعالي في العمل** ، ترجمة عبد الحكيم الخزامي ، ط1، دار الكتب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة.

- رجب، نور الهدى(2005):**الذكاء الوجداني:(ورقة مقدمة إلى مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم)** ، دمشق.

- رشاد، عبد العزيز موسى(2012):**الذكاء الوجداني و تنميته في مرحلة الطفولة و المراهقة**، ط1، عالم الكتب للنشر و التوزيع ، القاهرة- مصر.

- روبنز، بام، سكوت، جان(2000): **الذكاء الوجداني**:ترجمة صفاء الأعسر و علاء كفافي، (ب.ط) ، دار قباء للطباعة ، القاهرة

- زهران، حامد(2003):**التوجيه و الإرشاد النفسي**، ط2، عالم الكتب للنشر و الطباعة و التوزيع، القاهرة.

-زهران، صفاء(2004):**إرشاد الصحة النفسية**، عالم الكتب للتوزيع و النشر و الطباعة، القاهرة.

- سـعفان، محمـد أحمـد إبـراهيم(2005): **العمليةالإرشـادية: (التشـخيص،الطرق العلاجيـة،البرامج الإرشادية)**، إدارة الجلسات و التواصل، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

- شـوقي، طريـف فـرج(1998): **توكيـد الـذات:مـدخل لتنميـة الكفـاءة الشخصـية**،(ب.ط)، دار غريـب ، القاهرة.

- عبد الخالق، أحمد (1993): **أصول الصحة النفسية**، (ب،ط)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

- عبـد السـتار، إبـراهيم، الـدخيل، عبـد العزيـز بـن عبـد الله، إبـراهيم، رضـوان(1993): **العـلاج النفسـي السلوكي و نماذج من حالاته**، سلسلة عالم المعرفة، دار العلوم للنشر، عالم الرياض.

- عبـد الله، محمـد قاسـم (2013): **العمليـة الإرشـادية:(الأسـس النظريـة،البرامج،التطبيقات)**، ط1، دار الفكر ناشرون و موزعون، عمان- الأردن.

- عجاج، خيري بدير(2002): **الذكاء الوجداني:(الأسس و التطبيقات)**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

- عدس، عبد الرحمن، توق، محي الدين (1998): **المدخل إلى علم النفس**، ط1، دار الفكر، عمان.

- علي حسن، سالي(2007): **الـذكاء الوجـداني لمعلمـات ريـاض الأطفـال**، ط1، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

- لـورانس، شـابيرو(2001): **كيـف تنشـئ طفـلا يتمتـع بـذكاء عـاطفي:(دليـل الآبـاء للـذكاء العـاطفي)** ، ترجمة مكتبة جرير، ط1، مكتبة جرير للنشر و التوزيع، الرياض

- محمد، علاءعبد الرحمن(2009):**الـذكاء الوجـداني و التفكيـر الإبتكـاري عنـد الطفـل**، ط1، دار الفكر ناشرون و موزعون، الأردن - عمان.

- معمرية، بشير (2011):**علم النفس الذات:(تقنين إستبيانات على المجتمع الجزائري:مفهوم الذات ، تقدير الذات، فاعلية الذات، توكيد الذات)**، ط1، دار الخلدونية للنشر و التوزيع، الجزائر.

- نخبة من المتخصصين(2009): **الذكاء الوجداني**، الشركة العربية المتحدة، القاهرة.

## الرسائل الجامعية:

- الحبشي، محمد سيف(2006):**أثر إستخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- الحسين، منى هادي دالي(2008):**أثربرنامج إرشادي معرفي في تنمية الذكاء الوجداني لدى طالبات الإعدادية**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية ، إبن رشد، جامعة بغداد، العراق.

- أبو ناشئ، أمل محمد(2004): **الذكاء الإنفعالي و علاقته بالذكاء العام و المهارات الإجتماعية و سمات الشخصية لدى طلبة الجامعة** ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنوفية ، مصر.

- الأحمدي، محمد عبد العزيز(2006):**الذكاء الإنفعالي و علاقته بالذكاء المعرفي و التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة الملك.

- البحيري، محمد رزق(2007): **تنمية الذكاء الإنفعالي و أساليب المعاملة الوالدية و المستوى التعليمي للوالدين لدى عنة من طالبات جامعة الطائف** ،(رسالة الماجستير غير منشورة )، مقدمة من طرف قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

- البداعي، أحمد خلف بن محمد(2014)**:** **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض القلق الاجتماعي لدى المعاقين جسميا في سلطنة عمان، (**رسالة ماجستير منشورة)، قسم التربية و الدراسات الإنسانية ، جامعة سلطنة عمان.

- الجاسر، البندري عبد الرحمن محمد(2006):**الذكاء الإنفعالي و علاقته بكل من الفعالية الذاتية و إدراك القبول و الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب و طالبات جامعة أم القرى،** (رسالة ماجستير غير منشورة )، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- الهنائي، سهام ناصر(2011): **فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية الذكاء الإنفعالي لدى طلبة الحلقة الأولى،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوي.

- خرنوب، فتون محمود(2003): **بعض الأساليب المعرفية و السمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الإنفعالي المرتفع و الذكاء الإنفعالي المنخفض لدى طلبة الثانوي،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

- خوالدة، محمود(2003):**أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الإنفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية،** (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات التربوية -العلياء-، جامعة عمان العربية.

- رزق الله، رندة سهيل(2006):**فاعلية تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الإنفعالي:(دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي)**،(رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة دمشق.

- سعادة، رشيد(2004): **الذكاء الإنفعالي و علاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعلم الأكاديمي و الثانوي**، دراسة ميدانية بولاية -ورقلة-، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي، (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة -ورقلة-.

- صالح، أماني عبد التواب(2004):**فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات**، (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية الدراسات الإنسانية ، جامعة الأزهر.

- عبد السلام ، رحاب فتحي(2008): **فعالية برنامج بإستخدام القصص لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة**، ( رسالة دكتوراه غير منشورة )، جامعة عين شمس.

- عبد الفتاح، نبيلة(2002):**فاعلية برنامج في الإرشاد العقلاني الإنفعالي لتحسين مستوى الصحة النفسية لدى عينة من المراهقات**، (رسالة ماجستير غير منشورة )،كلية التربية ، جامعة عين شمس.

- عزت، فاطمة محمد(2006):**التحصيل الدراسي و علاقته بالذكاء الوجداني مع إقتراح برنامج محو الأمية الوجدانية لطلبة المرحلة الثانوية**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس.

- بظاظو، عزمي محمد (2010):أثر **الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع الأونروا**، (رسالة ماجيستيرغير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

- قشطه، رائد محمود(2009):**الذكاء الوجداني و علاقته بمهارات التأقلم و بعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية،-غزة- فلسطين.

- كفافي، علاء الدين(2003):**الصحة النفسية و الإرشاد النفسي**، دار النشر الدولي، الرياض.

- محمد جدوع، أبو يوسف(2008):**فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة )، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- موسى عبد الحميد، صفية مبارك(2011):**فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعاقين بصريا المقيمين داخل المدرسة من طلاب الثانوية**، (رسالة دكتوراه منشورة)، تخصص الإرشاد النفسي، معهد الدراسات النفسية، قسم الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة.

- نور الهي، سوسن رشاد(2009):**علاقة الذكاء الوجداني بالإتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلة التعليم الثانوي و الجامعي**، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى، (رسالة دكتوراه منشورة - تخصص علم النفس النمو -)، المملكة العربية السعودية ، مكة المكرمة.

**المجلات:**

- أبو الحسن، سميرة(2003):**فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض الإضطرابات و تغيير الإتجاهات لدى عينة متباينة من الأسوياء و المعاقين** ،المؤتمر الثانوي العاشر،مركز الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- أبو ناشيء ، منى سعيد(2002):**الذكاء الإنفعالي و علاقته بالذكاء العام و المهارات الإجتماعية ،(دراسة عاملية)**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد12، العدد35.

- الأعسر، صفاء(2005):**الذكاء الوجداني و القدرات العقلية**، مجلة التربية و علم النفس، العدد29 ، الجامعة الأردنية، الأردن- عمان.

- البخاري، أحمد يونس محمود(2010):**أثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية**، مجلة الأبحاث، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل –بغداد-، المجلد11، العدد02.

- الخضر، عثمان(2002):**الذكاء الوجداني:(هل مفهوم جديد؟)**، مجلة دراسات نفسية، أم القرى ، المجلد12، العدد01.ص05 ،41.

- الدوسري، صالح جاسم(1985):**الإتجاهات العلمية في تخطيط برامج التوجيه و الإرشاد**، مجلة رسالة الخليج، العدد15، الرياض.

- ألديدي، رشا عبد الفتاح(2005):**الذكاء الإنفعالي و علاقته بالإضطراب الشخصية لدى عينة من دراسة علم النفس، مجلة علم النفس العربي المعاصر**، المجلد الأول، العدد01، ص69-113. 178.

- الزهراني، عبد الله أحمد(2014):**الذكاء الوجداني و علاقته بالضغوط الحياتية لدى طلبة جامعة الملك سعود**، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية –قسم علم النفس-، المجلد41، العدد 03، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.

- السيد، عثمان فاروق، عثمان محمد، عبد السميع(1998):**الذكاءالإنفعالي:(مفهومه و قياسه)**، مجلة كلية التربية، العدد38، المنصورة.

- الشربيني، السيد كامل منصور(2007): **جودة الحياة و علاقتها بالذكاء الإنفعالي و سمة ما وراء المزاج و العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية و القلق**، المجلة المصرية للدراسات النفسية ،17(57)،1- 80.

- الشناوي، إلهام، عبد الرحمن، آمنة إبراهيم(2005): **الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار-آون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة**، دراسات نفسية، دورية علمية سيكلوجية ربع سنوية محكمة، المجلد15، العدد01، مصر.

- العكاشي، بشرى أحمد جاسم(2003):**التوافق في البيئة الجامعية و علاقتها بقلق المستقبل**، (رسالة دكتوراه منشورة)، المجامعة المستنصرية، كلية التربية.

- العمران، جيهان عيسى أبو راشد(2006):**الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعا لإختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي و النوع و المرحلة الدراسية**، مجلة جامعة دمشق ، المجلد22، العدد02.

- بدر، إسماعيل إبراهيم(2002): **برنامج إرشادي لتحسين الذكاء الإنفعالي لدى الطلاب الموهوبين و منخفضي التحصيل الدراسي**، مجلة كلية التربية، بنها، مصر، المجلد12، العدد51، ص112.

- جودة، محمد إبراهيم(2001): **دراسة لبعض مكونات الذكاء الإنفعالي في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد10، العدد40. مصر.

-جولمان، دانيال(2000):**الذكاء الإنفعالي:(سلسلة عالم المعرفة)**، ترجمة ليلى الجبالي، العدد262 ، مطابع الوطن، الكويت.

- جولمان، دانيال(1995):**الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي(2000)، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، العدد262 بـ: مجلة التربية بعين شمس، الكويت.

- حسين ، محمد حبشي، أبو المكارم، جاد الله(2004):**المكونات العاملية للذكاء الإنفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا و غير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي**، مجلة الدراسات النفسية، المجلد14 ، العدد03

- رشوان، عيسى و آخرون(2006):**الذكاء الوجداني و تأثيره على التوافق و الرضا عن الحياة و الإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال**، مجلة العلوم التربوية و الإجتماعية، كلية التربية بجامعة حلوان ، العدد4.

- زيدان، عادل، الإمام، كمال(2002):**الذكاء الإنفعالي و علاقته بأساليب التعلم و بعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية**، مجلة البحوث النفسية و التربوية، العدد03، -جامعة طنطا -مصر.

- سعفان، محمد أحمد(2003): **فعالية برنامج إرشادي إنتقائي في خفض الوساوس الأفعال القهرية المرتبطة بالشعور بالذنب**، بحث منشور في مجلة التربية بعين شمس، العدد27، الكويت.

- سليمان، مصطفى، الأدغم، رضا أحمد(2008): **فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب المعلمين**، مجلة الدراسات النفسية، المجلد الثامن عشر، العدد الرابع، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين، القاهرة.

- شكري، مايسة(1999):**التفاؤل و التشاؤم و علاقتهما بأساليب مواجهة المشقة**، دراسات نفسية ،المجلد 09، العدد03، ص385-396، مصر.

- عارف، نجوى عبد الجليل(2003):**برنامج إرشادي مقترح لتحسين التواصل اللفظي بين الأزواج** ، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، العدد18.

- عبد الرحمن، خليل إلهام و آخرون(2005):**الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار -أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة**، دراسات نفسية و دورية و علمية سيكولوجية ، ربع سنوية محكمة، المجلد15، العدد1.

- عبد الرحيم، عبد الرحيم بخيت(1985):**قياس مفهوم الذات من خلال رسومات أطفال الحضانة (الدلالة السيكومترية الكلينيكية)**، الكتاب السنوي في علم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة، المجلد 04.

- عبد العظيم، حمدي عبد الله(2013):**البرامج الإرشادية للأخصائيين النفسيين و طرق تصميمها:(مجموعة برامج علمية و نماذج تطبيقية)**، ط1، مكتبة أولاد الشيخ للتراث، الجيزة- القاهرة -.

- عبد الغفار، أنور فتحي(2003):**الذكاء الوجداني و إدارة الذات و علاقتها بالتعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب الدراسات العليا**، - كلية التربية-، جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، العدد53، الجزء02.

- عجوة، عبد العال حامد(2002):**الذكاء الوجداني و علاقته بكل من الذكاء المعرفي و العمر و التحصيل الدراسي و التوافق النفسي لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية ، المجلد الثالث عشر(13)، العدد الأول(01).

- عفانة، عزو(2000): **فاعلية برنامج مقترح قائم على المنحى التكاملي لتنمية مهارات حل المسائل العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي** بـ:غزة، المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع ، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

- غريب، غريب عبد الفتاح(1992):**مفهوم الذات في مرحلة المراهقة و علاقته بالإكتئاب (دراسة مقارنة بين مصر و الإمارات العربية المتحدة)**، بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة.

- كامل، وحيد مصطفى(2005): **فعالية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في خفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة، رابطة الأخصائيين النفسيين المصريين**، مجلة الدراسات النفسية ، المجلد15، العدد04، القاهرة.

- مبروك، عزة عبد الكريم(2002): **تقييم الذات و علاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية و الإكتئاب لدى المسنين**، دراسات عربية في علم النفس، المجلد الأول، العدد02، القاهرة.

- محمد بدر، فائق(2006): **وجهة الضبط و توكيد الذات:(دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية و خارجها)**، دراسات عربية في علم النفس، غريب للنشر و الطباعة و التوزيع، المجلد 05، العدد01.

- معمرية، بشير (2005):**الذكاء الوجداني:(مفهوم جديد في علم النفس)**، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد06،أفريل - ماي - جوان -، جامعة باتنة، ص40 - 51.

- منسي، محمود، عبد الهادي، عفاف(2000):**الإعداد المهني و أثره على نمو مهارة الوعي بالذات لدى طلاب كليات الخدمة الإجتماعية**، مجلة بحوث كلية الآداب، المنوفية، العدد42.

**المراجع الأجنبية:**

- Abisamra.Nada salem (2009):**Emotional intelligence and academic achievement Published master thess.Aubum University at mchtgomery** .March 3.(2000).

- Abraham.R.(2000): **The Role of jap control as moderator of emotional dissonance and emotionalintelligence-outcome relationships-j-of psychology.**

- Bar-On.R (2007):**The Bar-On model of emotional intelligence z A valid.robust and applicable model** –organizations& people.14.27.24

- Barent-Jeanie marie (2005):**principles of emotional intelligence as influence on school culture-Pudlished ph-d dissertation college of education Theses** and **Dissertations**at **Montana State University** (MSU).

- .Bar.On.R(2001): **Emotional intelligence fromWikipedia the Free Encyclopedia**.www.Wikipedia.org.

- Boyatzis.R. and Sala Fabio(2001) **: assessing emotional intelligence**.op.

- Bqr-On.R.(2006):**The Bar-On model of-emotional-social intelligence(ESI) psicothema**.18-13-25.

- Cherniss.c.Adler .M&weiss.R.P (2000**): Pointing emotional Intelligence in organizations.Training &Development**.Vol.54 (08)67.69.

- Duhon.Haynes.et al.(1996) : **Peace Education eahaucing caring skills and emotional intelligence in children.**

- Dupont.N.(1998): **Update on Emotional competency; Helping to Preper our Youth to become effective adults. Rhood Island State** .D.of mental health rotation and Hospitals Cranston.

- Elias.et al.(2000): **Raising emotionally intelligent teenagers:pare_ntinge with love laughter and limits** .New York:Harmong/Rondom House.

- Ellen.L.frenk pajares(2006) : **Inviting Confidence in School: Invitations as a Critical Source of the Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. Usher, Ellen L.; Pajares, Frank. Journal of InvitationalTheory and Practice** Vol(12).p7-16.

- Geery .LJ(1997): **Explotory study of ways which superintendents use their Emotional Intelligence (Leadership)Disserlation Abstract. Internation-al**116–Vol 58-11A.P4137.

- George .J.M. (2000): **Emotins and leadership:The role of emotional Intelligence.Human Relations**

- Goldenberg and Gallimore,R **(**1991**): Teaching and learning in a new key**: The instructional conversation.

- Goleman .D (1995) : **Emotional intelligence** .New York. Bantam books.

- Goleman.D (2001): **An EI based theory** of**performance**. In **C**. **Cherniss & D**. **Goleman**. (**Eds**). The **emotional intelligence workplace** (**pp**. **27 - 45**). **San Francisco**: **Jossy** –. **Bass**.

- Good. Carter. (1973): .**Dictionary of Education (3rd.ed).**18McGaw-Hill.New York.

- Hunt.N&Evans.D (2004)**: predicting traumatic stress using emotional .Behavior Research and Therapy**.42 (07).791-798.

- Loggo.RM.(1996): **The Power of competing cognitive Theories of Emotions ,stress ecping and their Interactions in Predicting Emotional Reaction of stressful Event D.A.L**-Vol-57(9).PP.3827-3828-A.

- Mayer.Salovey.JD and all (2000) ; **Emotional Intelligence meets traditional standards for an Intelligence**.Op.cit.p267

- Mayer.JD Salovey.P**(**1997) **: what is Emotional Intelligence In.Salovey and DJ stater Eds Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implicaations** .New-York .Basic Book

- Mayer.Salovey.JD (1997): **Emotional intelligence**. Imagination cognition and personality.

- Michell. Byrne(2012): **A. study of the relationship between emotional intelligence and stress management in the lrish work force.** Submitted in partial fulfillment of the requirements of the higher Diploma (psychology specialization) at OBS school of Arts. Dublin.

- Michell.(2002**): the impact of motivation student-peer.and student faculty interaction on academic self-confence ,reports-research**.p.27.

- Passter.Michael W&Ronald E.smith(2001): **psychology frontiers and applications printed acid free paper.**

- Patterson.C.H.(1986): **Theories of counseling and psychoth erapy** .New York;harp-er m & Row Publishers.

- Scott.B.(2004) : **The relationship between emotional intelligence and Ethical decision making Dissertation Abstracts International**.Vol 62.No.01.p 81.

- Shaw.m(1977): **The Development of counseling program priorities. Progress and professiononalism.**The personal and Guidance Journal.Vol.55-N06.

- Tavani, C.M. and Losh, S.C. (**2003**): **Motivation, self-confidence**, expectations as predictors of the academic performances among our high school students.

- Thom.M.(2004**): Effects of positive emotional refocusing on Emotional Intelligence and autonomic recovery from stress in high school students .journal of the Scienc & Engineering .**Vol.36.No.09B.P4889.

**المـــــواقع الإلـــــكتروني:**

- المهدي، محمد(2004):**النضـج الوجداني**، أخذت في:25.02.2018 منقول من شبكة المعلومات على الموقع:http://www.Elazayem.com/shwarticle-page-181-htm

-سـعادة، خليـل(2004):**الـذكاء العـاطفي**، المنتـدى العربـي الموحـد، دورة الـذكاء العـاطفي، أخـذت في:21.02.2018 من شبكة نقل المعلومات موقع:www.uarab.com

# الملاحق

## ملحق رقم(01)

## يوضح إستمارة مقابلة الموجهة لمستشاري التوجيه المدرسي بـ:الثانويات

**جامعة قاصدي مرباح- ورقلة -**

**كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية**

**قسم علم النفس و علوم التربية**

## إستمارة مقابلة

**- الثانـــــــــوية:.....**

**- لقب و إسم المستشار(ة):.....**

تحية طيبة و بعد..

في إطار التحضير لأطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي تحت عنوان : **"فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا** "ونظرا لما تتمتعون به من خبرة و كفاءة في هذا المجال، فيما يلي سوف نتقدم لكم بمجموعة من الأسئلة التي تخص الواقع المدرسي المعاش لدى عينة الدراسة ( التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا)، ونرجو منكم الإجابة على هذه الأسئلة، و اعلموا أنّ إجابتكم و إقتراحاتكم ستحاط بالسرية التامة، و لا تستعمل إلاّ لغرض البحث العلمي.

و تتمثل هذه الأسئلة في:

**1- ماهي طبيعة المشكلات الواردة لك من قبل التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا بالأخص:(نفسية ، إجتماعية ،أكاديمية)؟**

.....

.....

.....

**2- إذا كانت نفسية أو إجتماعية أو أكاديمية فما هي أغلب المشكلات المشتكّاة من قبل التلاميذ المعيدين حسب طبيعة كل منها ؟**

.....

.....

.....

.....

.....

**3- أين يكمن الإشكال أو السبب في ظهور هذه المشكلات: هل يكمن في نقص بعض المهارات الوجدانية أو المبالغة و الإفراط فيها أو الجهل في كيفية ضبطها و التحكم فيها؟**

.....

.....

.....

.....

**4- إذا سمحت أستاذ(ة) الفاضل ممكن لك أن تصف لي الحالة المزاجية للتلميذ المعيد لشهادة البكالوريا عند إقباله للموقف الإمتحاني للمرة الثانية من جديد؟**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**5- ما هي الإستراتيجيات الإرشادية النفسية و العلاجية الممارسة من طرفكم من أجل إسعاف الأمر؟**

.....

.....

.....

.....

.....

**6- نحن بصفتنا في المجال و منكم نلمس طابع العملية و الممارسة في ميدان الاستشارة النفسية و التربوية في المدارس و المؤسسات التربوية، ماذا تقترحون أن نعمل كإضافة إرشادية أو علاجية أو وقائية لتفادي وقوع التلاميذ فريسة إنفعالاتهم أثناء مواقفهم المصيرية داخل الفصل (فروض- الامتحانات الفصلية)؟**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**شكرا على تعاونكم معنا**

## ملحق رقم(02)

## يوضح إستمارة تحكيم لإختبار الذكاء الوجداني

**جامعة قاصدي مرباح- ورقلة-**

**كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية**

**قسم علم النفس وعلوم التربية**

**شعبة علوم التربية**

**الباحثة: بن رغدة زينب**

**<u>إستمارة التحكيم</u>**

**إسم الأستاذ(ة):.....**

**التخصص:.....**

**الدرجة العلمية:.....**

**الجامعة:.....**

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

في إطار التحضير لأطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي تحت عنوان : "**فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى المعيدين لشهادة البكالوريا** "ونظرا لما تتمتعون به من خبرة و كفاءة في هذا المجال، نرجو منكم تقديم رأيكم في أداة الدراسة المصممة لقياس مستوى مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا و ذلك من خلال إبداء ملاحظاتكم حول النقاط الآتية:

- إنتماء الأبعاد للخاصية.

- مدى قياس البنود للأبعاد و مدى صحة الصياغة اللغوية.

- مدى ملائمة البدائل للبنود.

- مناسبة التعليمات للعينة.

- مدى وضوح المثال التوضيحي.

و لتسهيل العمل المرفق، لكم جداول تحددون فيها رأيكم بوضع العلامة (×) في المكان الخانة المناسبة.

## أولا: معلومات خاصة بالتحكيم

**الخاصية: الذكاء الوجداني**

### 1- التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني:

يعرف إجرائيا بأنه التمكّن الفعلي للتلميذ المعيد لشهادة البكالوريا على التعامل الإيجابي مع ردود الأفعال الإنفعالية، مما يساهم ذلك في جعلها تعمل لصالحه و إستخدامها في ترشيد و توجيه سلوكه و تفكيره، بطرق و وسائل تزيد من فرص نجاحه في الحياة المدرسية و الإجتماعية. وتتجلى تلك الوسائل والأساليب في: الوعي بالذات، إدارة الإنفعالات، تقدير الذات، توكيد الذات، تحفيز الذات، المرونة في حل المشكلات، التعامل مع الآخرين، التفاؤلية و يتحدد ذلك باستجابات أفراد العينة (التلاميذ المعيدون لشهادة البكالوريا) على الإختبار المصمم من طرف الباحثة.

### 1-2- مدى قياس البنود للأبعاد و مدى صحة الصياغة اللغوية:

**البعد الأول:الوعي بالذات:** يعرف إجرائيا بـ: تمكّن التلميذ المعيد لإمتحان البكالوريا من القراءة الصحيحة لمشاعره الذاتية و كذا إمكانياته و قدراته بما يسهل عليه من معرفة ذاته بصورة واضحة، و التعرف على نقاط الضعف ونقاط القوة فيها بما يساعده على مواجهة العقبات و العراقيل و إتخاذ القرارات السليمة نحو ذاته ونحو الموقف المدرسي الذي يعايشه و هو ما نعبر عنه في البنود الآتية:

| الرقم | البند | تقيس | لا تقيس | تقيس نوعا ما | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أنزعج كثيرا عندما أفكر أنني مقدم على نفس التجربة. | | | | |
| 02 | ينتابني التوتر كلما إقترب إمتحان البكالوريا. | | | | |
| 03 | أعترف بأخطائي السابقة التي حالت دون نجاحي في العام الماضي. | | | | |
| 04 | أحاول هذا العام إستدراك جوانب الضعف لديّ. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **05** | أفهم جيدا مشاعر التوتر التي تنتابني هذا العام. | | | | |
| **06** | أقلد زملائي في إتخاذ بعض القرارات الخاصة بدراستي. | | | | |
| **07** | أبالغ في تعبيري لزملائي عن المواد التي أحسن دراستها. | | | | |
| **08** | أتخذ قرارات مناسبة لإمكانياتي فيما يخص دراستي. | | | | |

**البعد الثاني: إدارة الإنفعالات:** يعرف إجرائيا بـ: قدرة التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا على التحكم في حالات الخوف،و التوتر، و الغضب و اليأس و يتجلى ذلك في محاولة إستبدالها بإنفعالات إيجابية مضادة و يظهر ذلك في المواجهة الفعلية للموقف و محاولة التجديد و التغيير و تحديد موقف الإنفعال بمدة زمنية قصيرة، و إستخدامه لمجموعة من الأساليب لتهدئة نفسه مثل:التحدث مع الذات بعبارات إيجابية و إستخدامه لبعض الحركات الرياضية و روح الدعابة و يضم هذا البعد البنود الآتية:

| الرقم | البنود | تقيس | لا تقيس | تقيس نوعا ما | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| **01** | أعتبر نفسي مسؤولا عن ردود أفعالي. | | | | |
| **02** | ألجأ إلى التحاور مع نفسي ببعض العبارات الإيجابية لتهدئتها عندما أكون منفعلا. | | | | |
| **03** | أحاول الرفع من معنوياتي للتخلص من حالة اليأس. | | | | |
| **04** | أحاول ضبط نفسي عندما تراودني بعض الأفكار السلبية كالغش مثلا. | | | | |
| **05** | أحاول الخروج سريعا من حالة اليأس التي تنتابني. | | | | |
| **06** | أقوم بعمليتي الإستنثاق و الإستنثار عندما أكون تحت موقف ضاغط. | | | | |
| **07** | أفرغ إنفعالي بممارستي لبعض الألعاب الرياضية. | | | | |
| **08** | أستطيع إحتواء مشاعر الإجهاد التي تعوقني عن أدائي واجباتي الدراسية. | | | | |
| **09** | أحاول العودة سريعا لحالتي الطبيعية بعد أيّ إنتكاسة. | | | | |
| **10** | تتملكني حالة نفسية سيئة لمدة زمنية طويلة. | | | | |
| **11** | يعيقني التوتر عن القيام بأعمالي الدراسية. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **13** | أصرخ على كل من حولي عندما أكون غاضبا. | | | | |
| **14** | أقوم بتخريب أي شيء أمامي عندما أكون منفعلا. | | | | |

**البعد الثالث: تقدير الذات**: يعرف إجرائيا بـ: الصورة التي يوجهها التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا نحو ذاته سواء بالسلب أو الإيجاب و كذا الحكم على قدراته و إنجازات، ويظهر ذلك في ثقته بنفسه و إصراره على تحقيق أهدافه و قوة إرادته و تقبله الإيجابي لكل نواتج قدراته و إمكانياته الخاصة و يضم هذا البعد البنود الآتية :

| الرقم | البنود | تقيس | لا تقيس | تقيس نوعا ما | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| **01** | أصرّ على تحقيق هدفي للنجاح مهما كلفني ذلك من جهد. | | | | |
| **02** | أتقبل نتائج جهودي حتى و لو كانت ضعيفة. | | | | |
| **03** | أثق بالمجهودات التي أبذلها من أجل النجاح في الدراسة. | | | | |
| **04** | لا أسلم بالأفكار الشائعة من الآخرين حول النجاح في الباكالوريا. | | | | |
| **05** | أشعر أنني شخص مميز بمنجزاته. | | | | |
| **06** | أكون فخورا بنفسي عندما أنهي عملا ما في دراستي بطريقة مميزة. | | | | |
| **07** | لديّ قناعة بأن أعتمد على نفسي لأنطلق من جديد و أحقق النجاح. | | | | |
| **08** | أعجز عن مواجهة زملائي بالنتائج التي تحصلت عليها. | | | | |
| **09** | أعجز عن الدراسة عندما أرى نتائج زملائي الجيدة. | | | | |
| **10** | أنا عاجز على تحقيق ما أريد في دراستي. | | | | |
| **11** | أقارن نفسي بزملائي في النتائج التي أتحصل عليها في الدراسة. | | | | |
| **12** | أشعر أنني شخص لا قيمة لي أمام زملائي في الدراسة. | | | | |

**البعد الرابع: توكيد الذات:** يعرف إجرائيا بـ: الإستجابة الصادقة التي تعبر عن موقف التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا عن تأثيرات أحداث العام الماضي ،و هذا العام و يتجلى ذلك من خلال إظهار قبوله أو رفضه للواقع الذي يعيشه، و التعبير عن آرائه و وجهات نظره الخاصة بصورة ملائمة و تقبل و توجيه النقد عن الآراء و المواقف غير الصائبة و القدرة على الإقناع و الدفاع عن الحقوق. و يضم هذا البعد البنود الآتية:

| الرقم | البنود | تقيس | لا تقيس | تقيس نوعا ما | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أسلم بالرأي المعارض من طرف الزملاء حتى و لو كان خاطئا. | | | | |
| 02 | أحترم آراء الزملاء المخالفة لرأيي. | | | | |
| 03 | أحاول إقناع الزملاء بالموقف الذي إتخذته تجاه موضوع دراسي معين. | | | | |
| 04 | أتقبل وجهات نظر الزملاء حول نواحي الضعف التي حالت دون نجاحي. | | | | |
| 05 | أتقبل النقد الموجه إلّي من طرف الأستاذ. | | | | |
| 06 | أعبر عن إرتياحي لعمل ما في الدراسة مع الزملاء بأسلوب لائق. | | | | |
| 07 | أعجز عن التعبير عن رأيي الخاص عندما يكون رأي الأغلبية مخالفا لرأيي. | | | | |
| 08 | أرفض أيّ وجهة نظر سلبية تشوه أدائي للنجاح هذا العام. | | | | |
| 09 | أدافع عن وجهة نظري الخاصة حتى و إن كان أغلبية الزملاء معارضين لها. | | | | |
| 10 | أعبر عن موقفي حول إعادتي للسنة الماضية مع الزملاء بحرية. | | | | |
| 11 | أتقبل الإقتراحات الجيدة من الزملاء حول البداية من جديد في الدراسة. | | | | |
| 12 | أتجاهل ردود الأفعال المثبطة من الزملاء بخصوص المواصلة في الدراسة. | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **13** | أدافع عن موقفي للإنطلاق من جديد في دراستي بكل إصرار. | | | | |

**البعد الخامس:تحفيز الذات:** يعرف إجرائيا بـ: توجيه التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا إنفعالاته و قدراته و مجريات حياته لصالح الهدف الذي يصبو إليه بما يعزز الإحساس بالجدارة لديه، و الجد، و الإجتهاد ، و المثابرة، و التشجيع و يجعله مقبلا على أعماله و واجباته المدرسية برغبة و حماس دائمين و كذا حسن إستعماله و إدارته للوقت و يضم هذا البعد البنود الآتية:

| الرقم | البنود | تقيس | لا تقيس | تقيس نوعا ما | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| **01** | أضع جدول زمني من أجل إستغلال وقتي للدراسة كما يجب. | | | | |
| **02** | أوجه قدراتي للقيام بإنجاز دراسي معين. | | | | |
| **03** | أشجع نفسي للقيام بإنجازات دراسية مميزة. | | | | |
| **04** | أتحمس للدخول مع الزملاء في منافسة دراسية بناءة. | | | | |
| **05** | أستمر في إنجاز واجباتي الدراسية لأوقات طويلة. | | | | |
| **06** | أحاول إنجاز الأعمال الدراسية مهما كانت صعوبتها. | | | | |
| **07** | أحرص على إستغلال كل وقتي فيما لا يفيد. | | | | |
| **08** | أخصص بعض الوقت للراحة لإستعادة قواي للعمل من جديد. | | | | |
| **09** | أخصص الوقت المناسب للدراسة حسب طبيعة كل مادة من المواد الدراسية. | | | | |
| **10** | أستحضر كل ما أملكه من قدرات مميزة من أجل شحذ قوتي للنجاح. | | | | |
| **11** | أرى بأنني جدير بإحراز نجاحا مميزا هذا العام. | | | | |
| **12** | أرغب في إنجاز وظائفي الدراسية في وقتها. | | | | |
| **13** | أتحدى الظروف التي تواجهني هذا العام من أجل تحقيق هدفي. | | | | |

**البعد السادس: المرونة في حل المشكلات**: تعرف إجرائيا بـ: التعامل الإيجابي للتلميذ المعيد لشهادة البكالوريا مع مشكلاته الدراسية و العمل على تكييف إنفعالاته و قدراته معها، و مع المواقف الدراسية المتغيرة، و ذلك من خلال إقتراح حلول و بدائل متاحة لها و محاولة البحث في أسبابها و إختيار الحل الأنجع لتجاوزها.و يضم هذا البعد البنود الآتية :

| الرقم | البنود | تقيس | لا تقيس | تقيس نوعا ما | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أتمسك بحل معين عندما تواجهني مشكلة ما في دراستي. | | | | |
| 02 | أغير الطريقة التي أدرس بها إن كانت غير مجدية. | | | | |
| 03 | أحاول إختيار الحل الأنسب عندما تواجهني مشكلة ما في دراستي. | | | | |
| 04 | أتحدى كل العقبات التي تعوق تقدمي في الدراسة. | | | | |
| 05 | أحدد أسباب مشكلاتي الدراسية لأستطيع مواجهتها. | | | | |
| 06 | أستشير الأشخاص الأكثر منّي خبرة في كيفية تجاوز مشكلاتي الدراسية. | | | | |
| 07 | أعجز عن التأقلم مع المواقف المدرسية المتغيرة. | | | | |
| 08 | لا أقبل أي مساعدة من الزملاء تخص مواجهتي لمشكلة معينة في الدراسة. | | | | |
| 09 | أستخدم كل ما أملكه من قدرات لمواجهة أي مشكلة تعترضني. | | | | |
| 10 | أقدم على حل مشكلاتي الدراسية بأي طريقة كانت. | | | | |

**البعد السابع: التعامل مع الآخرين:** يعرف إجرائيا بـ: التواصل الجيد و الفعال للتلميذ المعيد لشهادة البكالوريا مع زملائه في المدرسة و حسن التصرف معهم، و يتجلى ذلك من خلال المشاركة و التعاطف معهم في حالات الحزن و الفرح والتعاون معهم و مشاركتهم النقاشات و حل الخلافات بينهم بطريقة لائقة. و يضم هذا البعد البنود الآتية:

| الرقم | البنود | تقيس | لا تقيس | تقيس نوعا ما | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أغضب كثيرا عندما يوجه إلّي أحد الزملاء سؤالا حول تجربتي السابقة في إمتحان البكالوريا. | | | | |
| 02 | أتردد في مشاركة زملائي في الحديث عن تجربة الإخفاق. | | | | |
| 03 | أتعاطف مع زملائي في حالات الحزن التي يمرون بها. | | | | |
| 04 | أستعين بزملائي في الدراسة عندما يصعب علّي القيام بعمل معين. | | | | |
| 05 | أحب أن أفيد زملائي المقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا. | | | | |
| 06 | أعجز عن حل أي نزاع أو صراع قائم بين الزملاء. | | | | |
| 07 | أتعاون مع الزملاء في حالة القيام بشيء ما يخص الدراسة | | | | |
| 08 | أستطيع الدخول في نقاشات مع الزملاء حول الدراسة. | | | | |
| 09 | أشارك زملائي في الدراسة عندما يستصعب عليهم موضوع معين. | | | | |
| 10 | لا أحب الإفصاح لزملائي في الدراسة بما أنجزته من واجبات دراسية. | | | | |
| 11 | أتحمس للدخول مع زملائي في تحديات دراسية. | | | | |
| 12 | أشارك زملائي في حالات الفرح التي يعيشونها. | | | | |

**البعد الثامن: التفاؤلية:** و تعرف إجرائيا بـ: رؤية التلميذ المعيد لشهادة البكالوريا للجانب الإيجابي للحياة المدرسية و الإجتماعية و إعتقاده بإمكانية تحقيق رغباته، و النتائج الإيجابية المتوقعة للهدف الذي يصبو إليه، و يتجلى ذلك في إقباله على إنجاز و أداء الواجبات المدرسية بكل حماسة و أمل، و تطلعاته الإيجابية للمستقبل بالنجاح و التفوق، و إستمرارية إيجابيته حتى عند مواجهة المواقف غير الملائمة التي تعترضه. و يضم هذا البعد البنود الآتية:

| الرقم | البنود | تقيس | لا تقيس | نوعا ما | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أتوقع نتائج دراسية جيدة مستقبلا. | | | | |
| 02 | يدفعني الأمل في النجاح إلى فهم كل ما هو غامض في دراستي. | | | | |
| 03 | أشعر أنني سوف أرسب مجددا. | | | | |
| 04 | أحافظ على رؤيتي الإيجابية عند مواجهتي لبعض مواقف الإخفاق. | | | | |
| 05 | أقبل على واجباتي الدراسية بكل متعة و فرح. | | | | |
| 06 | لديّ توقعات إيجابية بخصوص النجاح هذا العام. | | | | |
| 07 | اشعر بإرتياح كبير حول نتائجي الدراسية المستقبلية. | | | | |
| 08 | أتوقع تحسن أحوالي الدراسية مستقبلا. | | | | |
| 09 | أشعر بالعجز عندما تأتي الأمور عكس ما كنت أتوقع. | | | | |
| 10 | أشعر أنني في هذا العام أجهد نفسي على شيء لا نتيجة له. | | | | |
| 11 | أتطلع إلى مستقبلي الدراسي بنجاح. | | | | |
| 12 | أتوقع أن أتحصل على نتائج أسوأ مما كانت عليه في العام الماضي. | | | | |

**2- تحكيم مدى ملائمة البدائل للبنود:**

| البدائل | ملائمة | غير ملائمة | البديل إن أمكن |
|---|---|---|---|
| **(دائما - غالبا – أحيانا - نادرا - أبدا)** | | | |

**3- تحكيم مدى وضوح التعليمة الموجهة للعينة(التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا)**

**التعليمة:**

عزيزي التلميذ (ة) تحية طيبة وبعد:

فيما يلي مجموعة من العبارات يرجى أن تقرأها بتمعن و تجيب عليها بكل صراحة و ذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة و الرجاء منك عدم ترك عبارة دون إجابة و اعلم أن إجابتك ستحاط بالسرية التامة، ولا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.

**الجنس: ذكر** ☐ **أنثى** ☐

**التخصص: علمي** ☐ **أدبي** ☐

**عدد مرات الإعادة: مرة واحدة** ☐ **مرتين** ☐

**المثال التوضيحي:**

- إذا كان ينطبق عليك مضمون العبارة فضع علامة (**×**) تحت الخانة (دائما) كما هو موضح في الجدول أدناه.

- إذا كان لا ينطبق عليك مضمون العبارة فضع علامة (**×**) تحت الخانة (أبدا) كما هو موضح في الجدول أدناه.

| البند | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|
| أخجل من الأماكن التي تتواجد فيها عدد كبير من الأشخاص. | | | × | | |

| | واضحة | غير واضحة | البديل |
|---|---|---|---|
| التعليمة | | | |
| المثال التوضيحي | | | |

**شكرا على تعاونكم معنا**

## ملحق رقم (03)

## يوضح قائمة الأساتذة المحكمين لإختبار الذكاء الوجداني

| الرقم | إسم الأستاذ | الدرجة العلمية | التخصص العلمي | الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | بن زاهي منصور | أستاذ التعليم العالي | علم النفس العمل و التنظيم | جامعة ورقـلة |
| 02 | الشايب محمد الساسي | أستاذ التعليم العالي | علوم التربية | جامعة ورقـلة |
| 03 | مقداد محمد | أستاذ التعليم العالي | علم النفس العمل و التنظيم | جامعة البحرين |
| 04 | قندوز أحمد | أستاذ محاضر - أ - | علم التدريس | جامعة ورقـلة |
| 05 | خلادي يمينة | أستاذ التعليم العالي | علم النفس الإجتماعي | جامعة ورقـلة |
| 06 | غالم فاطمة الزهراء | أستاذ محاضر - أ - | علم التدريس | جامعة ورقـلة |
| 07 | كركوش فتيحة | أستاذ التعليم العالي | علم النفس العمل و التنظيم | جامعة قسنطينة |
| 08 | أحمد عبد المجيد صمادي | أستاذ التعليم العالي | إرشاد نفسي | الجامعة الأردنية |
| 09 | باوية نبيلة | أستاذ محاضر - أ - | علم النفس الإجتماعي | جامعة ورقـلة |

## ملحق رقم (04)

## يوضح الصورة الأولية لإختبار الذكاء الوجداني

## جامعة قاصدي مرباح _ ورقلة _

## كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

## قسم علم النفس و علوم التربية

## إختـــبار

عزيزي التلميذ....عزيزتي التلميذة تحية طيبة و بعد

فيما يلي مجموعة من العبارات يرجى أن تقرأها بتمعن و تجيب بكل صراحة بما ينطبق عليك و ذلك بوضع علامة **(×)** في الخانة المناسبة و الرجاء منكم عدم ترك عبارة دون إجابة و اعلموا أنّ إجابتكم ستحاط بالسرية التامة، و لا تستعمل إلاّ لغرض البحث العلمي.

**البيانات الشخصية:**

**_ الجنس: ذكر** ☐ **أنثى** ☐

**_ التخصص: علمي** ☐ **أدبي** ☐

**_ عدد مرات الإعادة: مرة واحدة** ☐ **مرتين** ☐

و فيما يلي مثال توضيحي يبين لك طريقة الإجابة

**مثال توضيحي:**

- إذا كان مضمون العبارة ينطبق عليك فضع علامة (×) في الخانة دائما كما هو موضح في الجدول أدناه.

- إذا كان لا ينطبق عليك مضمون العبارة فضع علامة **(×)** تحت الخانة (أبدا) كما هو موضح في الجدول أدناه.

| الرقم | البند | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | أخجل من الأماكن التي تتواجد فيها عدد كبير من الأشخاص. | | | **×** | | |

| الرقم | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أضع جدولا زمنيا من أجل إستغلال وقتي للدراسة كما يجب. | | | | | |
| 02 | ينتابني التوتر كلما إقترب إمتحان البكالوريا. | | | | | |
| 03 | أعتبر نفسي مسئولا عن ردود أفعالي. | | | | | |
| 04 | ألجأ إلى التحاور مع نفسي ببعض العبارات الإيجابية لتهدئتها عندما أكون منفعلا. | | | | | |
| 05 | أصر على تحقيق هدفي للنجاح مهما كلفني من جهد. | | | | | |
| 06 | أستمر على إنجاز وظائفي الدراسية لأوقات طويلة.. | | | | | |
| 07 | أسلم بالرأي المعارض من طرف الزملاء حتى لو كان خاطئا. | | | | | |
| 08 | أحترم آراء الزملاء المخالفة لرأيي. | | | | | |
| 09 | أنزعج كثيرا عندما أفكر أنني مقدم على نفس تجربة العام الماضي. | | | | | |
| 10 | أستغل قدراتي لإنجاز دراسي معين. | | | | | |
| 11 | أتمسك بحل معين عندما تواجهني مشكلة ما في دراستي. | | | | | |
| 12 | أغضب كثيرا عندما يوجه إلّي أحد الزملاء سؤالا حول تجربتي السابقة في إمتحان البكالوريا. | | | | | |
| 13 | أغير التي أدرس بها إن كانت غير مجدية. | | | | | |
| 14 | أدافع عن وجهة نظري الخاصة حتى و إن كان أغلبية الزملاء معارضين لها. | | | | | |
| 15 | أشعر أنني سوف أرسب مجددا. | | | | | |
| 16 | يدفعني الأمل في النجاح إلى فهم كل ما هو غامض في دراستي. | | | | | |
| 17 | أعترف بأخطائي السابقة التي حالت دون نجاحي في العام الماضي. | | | | | |
| 18 | أحاول هذا العام إستدراك جوانب الضعف لدي. | | | | | |
| 19 | أرفع من معنوياتي للتخلص من حالة اليأس. | | | | | |
| 20 | أضبط نفسي عندما تراودني بعض الأفكار السلبية كالغش. | | | | | |
| 21 | أتقبل وجهات نظر الزملاء حول نواحي الضعف التي حالت دون نجاحي. | | | | | |
| 22 | أشجع نفسي للقيام بإنجاز دراسي معين. | | | | | |
| 23 | أحاول إقناع الزملاء بالموقف الذي إتخذته تجاه موضوع دراسي معين | | | | | |
| 24 | أتحمس للدخول مع الزملاء في منافسة دراسية بناءة. | | | | | |

| الرقم | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 | أشعر أنني شخص مميز بمنجزاته. | | | | | |
| 26 | أثق بالجهود التي أبذلها لتحقيق النجاح في دراستي. | | | | | |
| 27 | أحاول إختيار الحل الأنسب عندما تواجهني مشكلة ما في دراستي. | | | | | |
| 28 | أحدد أسباب مشكلاتي الدراسية لأستطيع مواجهتها. | | | | | |
| 29 | أستعين بزملائي في الدراسة عندما يصعب علّي القيام بعمل معين. | | | | | |
| 30 | أفيد زملائي المقبلين عن إمتحان البكالوريا. | | | | | |
| 31 | أحافظ على رؤيتي الإيجابية عندما تواجهني بعض مواقف الإخفاق. | | | | | |
| 32 | أقبل على واجباتي الدراسية بكل متعة و فرح. | | | | | |
| 33 | أتفهم جيدا مشاعر التوتر التي تنتابني هذا العام. | | | | | |
| 34 | أرى أنني جدير بإحراز نجاحا مميزا هذا العام. | | | | | |
| 35 | أسرع في الخروج من حالة اليأس التي تنتابني. | | | | | |
| 36 | أقوم بعمليتي الإستنشاق و الإستنثار عندما أكون تحت موقف ضاغط. | | | | | |
| 37 | أعبر عن إرتياحي للدراسة مع الزملاء بأسلوب لائق. | | | | | |
| 38 | أعجز عن الدراسة عندما أرى نتائج زملائي الجيدة. | | | | | |
| 39 | أتقبل النقد الموجه إلّي من طرف الأستاذ. | | | | | |
| 40 | لديّ توقعات إيجابية بخصوص النجاح هذا العام. | | | | | |
| 41 | أتقبل نتائج جهودي حتى و لو كانت ضعيفة. | | | | | |
| 42 | أحاول إنجاز الأعمال الدراسية مهما كانت صعوبتها. | | | | | |
| 43 | أستشير الأشخاص الأكثر خبرة مني في كيفية تجاوز مشكلاتي الدراسية. | | | | | |
| 44 | لديّ قناعة بأن أعتمد على نفسي لأنطلق من جديد و أحقق النجاح. | | | | | |
| 45 | أتجاهل ردود الأفعال المثبطة من الزملاء بخصوص مواصلة دراستي. | | | | | |
| 46 | أشارك زملائي في الدراسة عندما يصعب عليهم موضوع معين. | | | | | |
| 47 | أشعر بإرتياح كبير حول نتائجي الدراسية المستقبلية. | | | | | |
| 48 | أعجز عن التأقلم مع المواقف الدراسية المتغيرة. | | | | | |
| 49 | أتخذ قرارات مناسبة لقدراتي و إمكانياتي فيما يخص دراستي. | | | | | |
| 50 | أبالغ في تعبيري لزملائي عن المواد التي أحسن دراستها. | | | | | |

| الرقم | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 51 | أفرغ إنفعالي بممارستي لبعض الألعاب الرياضية. | | | | | |
| 52 | أستطيع التغلب على مشاعر الإجهاد التي تعوقني عن أدائي لواجباتي الدراسية. | | | | | |
| 53 | أعجز عن تحقيق ما أريد في دراستي. | | | | | |
| 54 | أقارن نفسي بزملائي في النتائج التي أتحصل عليها في الدراسة. | | | | | |
| 55 | أعجز عن التعبير عن رأيي الخاص عندما يكون رأي الأغلبية مخالفا لرأيي. | | | | | |
| 56 | أرفض أي وجهة نظر سلبية تشوه أدائي للنجاح هذا العام. | | | | | |
| 57 | أحرص على إستغلال كل وقتي فيما يفيدني. | | | | | |
| 58 | أخصص بعض الوقت للراحة لإستعادة قواي للعمل من جديد. | | | | | |
| 59 | أرفض أي مساعدة من الزملاء بخصوص مواجهتي لمشكلة معينة في دراستي. | | | | | |
| 60 | أستخدم كل ما أملكه من قدرات لمواجهة أي مشكلة تعترضني. | | | | | |
| 61 | أتوقع تحسن أحوالي الدراسية مستقبلا. | | | | | |
| 62 | أشعر بالعجز عندما تأتي الأمور عكس ما كنت أريد. | | | | | |
| 63 | أحاول العودة سريعا لحالتي الطبيعية بعد أي إحباط. | | | | | |
| 64 | تتملكني حالة نفسية سيئة لمدة زمنية طويلة. | | | | | |
| 65 | أشعر أنني شخص لا قيمة لي أمام زملائي في الدراسة. | | | | | |
| 66 | أتردد في مشاركة زملائي في الحديث عن تجربة الإخفاق. | | | | | |
| 67 | أعبر عن موقفي عن إعادة السنة مع الزملاء بحرية. | | | | | |
| 68 | أصرخ عن كل من حولي عندما أكون غاضبا. | | | | | |
| 69 | أوظف كل ما أملكه من قدرات مميزة من أجل شحذ همتي لنجاح. | | | | | |
| 70 | أقدم على حل مشكلاتي الدراسية بأي طريقة كانت. | | | | | |
| 71 | أشعر أنني في هذا العام أجهد نفسي على شيء لا نتيجة له. | | | | | |
| 72 | أتطلع إلى مستقبلي الدراسي بنجاح. | | | | | |
| 73 | يعيقني التوتر عن القيام بأعمالي الدراسية. | | | | | |
| 74 | أخصص الوقت المناسب للدراسة حسب طبيعة كل مادة من المواد الدراسية. | | | | | |

| الرقم | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **75** | أتقبل الإقتراحات الجيدة من الزملاء حول البداية من جديد في الدراسة. | | | | | |
| **76** | أحرص على إنجاز وظائفي الدراسية في وقتها. | | | | | |
| **77** | أقلد زملائي في إتخاذ بعض القرارات الخاصة بدراستي. | | | | | |
| **78** | أتعاون مع الزملاء في حالة القيام بشيء ما يخص الدراسة. | | | | | |
| **79** | أتوقع أن أتحصل على نتائج أسوأ مما كنت عليه في العام الماضي. | | | | | |
| **80** | أقوم بتخريب أي شيء يقع أمامي عندما أكون منفعلا. | | | | | |
| **81** | أدافع عن موقفي للإنطلاق من جديد في دراستي بكل إصرار. | | | | | |
| **82** | أتحدى الظروف التي تواجهني هذا العام من أجل تحقيق هدفي. | | | | | |

**شكرا على تعاونكم معنا**

# ملحق رقم (05)

## يوضح نتائج صدق الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي له

### أولا:نتائج صدق الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الخاص بها(الوعي بالذات)

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00002 VAR00009 VAR00017 VAR00018 VAR00033 VAR00049 VAR00050
VAR00077 Samme1
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**[DataSet0]

**Correlations**

| | | Samme1 |
|---|---|---|
| VAR00002 | Pearson Correlation | ,477** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00009 | Pearson Correlation | ,502** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00017 | Pearson Correlation | ,540** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00018 | Pearson Correlation | ,354** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 90 |
| VAR00033 | Pearson Correlation | ,297** |
| | Sig. (2-tailed) | ,005 |
| | N | 90 |
| VAR00049 | Pearson Correlation | ,344** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 90 |
| VAR00050 | Pearson Correlation | ,500** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00077 | Pearson Correlation | ,296** |
| | Sig. (2-tailed) | ,005 |
| | N | 90 |
| Samme1 | Pearson Correlation | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | |
| | N | 90 |

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

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

**ثانيا: نتائج صدق الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الخاص بها(إدارة الإنفعال)**

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00003 VAR00004 VAR00019 VAR00020 VAR00035 VAR00036 VAR00052
VAR00051 VAR00063 VAR00064 VAR00068 VAR00074 VAR00080 samme2
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**[DataSet0

**Correlations**

| | | Samme2 |
|---|---|---|
| VAR00003 | Pearson Correlation | ,310** |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 90 |
| VAR00004 | Pearson Correlation | ,306** |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 90 |
| VAR00019 | Pearson Correlation | ,556** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00020 | Pearson Correlation | ,354** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 90 |
| VAR00035 | Pearson Correlation | ,523** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00036 | Pearson Correlation | ,164 |
| | Sig. (2-tailed) | ,123 |
| | N | 90 |
| VAR00052 | Pearson Correlation | ,407** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00051 | Pearson Correlation | ,247* |
| | Sig. (2-tailed) | ,019 |
| | N | 90 |
| VAR00063 | Pearson Correlation | ,463** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00064 | Pearson Correlation | ,586** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00068 | Pearson Correlation | ,580** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |

| | | |
|---|---|---|
| VAR00074 | Pearson Correlation | ,534** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00080 | Pearson Correlation | ,575** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| Samme2 | Pearson Correlation | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | |
| | N | 90 |

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

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

**ثالثا:نتائج صدق الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الخاص بها(تقدير الذات)**

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00005 VAR00025 VAR00026 VAR00038 VAR00041 VAR00044 VAR00053
VAR00054 VAR00065 samme3
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**[DataSet0]

**Correlations**

| | | Samme3 |
|---|---|---|
| VAR00005 | Pearson Correlation | ,407** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00025 | Pearson Correlation | ,578** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00026 | Pearson Correlation | ,548** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00038 | Pearson Correlation | ,582** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00041 | Pearson Correlation | ,397** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00044 | Pearson Correlation | ,555** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00053 | Pearson Correlation | ,557** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00054 | Pearson Correlation | ,450** |

| | | |
|---|---|---|
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00065 | Pearson Correlation | ,503** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| Samme3 | Pearson Correlation | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | |
| | N | 90 |

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

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

**رابعا:نتائج صدق الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الخاص بها(توكيد الذات)**

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00007 VAR00008 VAR00014 VAR00021 VAR00023 VAR00037 VAR00039
VAR00045 VAR00055 VAR00056 VAR00067 VAR00075 VAR00081 samme4
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**[DataSet0]

**Correlations**

| | | Samme4 |
|---|---|---|
| VAR00007 | Pearson Correlation | ,477** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00008 | Pearson Correlation | ,429** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00014 | Pearson Correlation | ,319** |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 |
| | N | 90 |
| VAR00021 | Pearson Correlation | ,462** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00023 | Pearson Correlation | ,410** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00037 | Pearson Correlation | ,353** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 90 |
| VAR00039 | Pearson Correlation | ,449** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00045 | Pearson Correlation | ,376** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |

| | | |
|---|---|---|
| | N | 90 |
| VAR00055 | Pearson Correlation | ,502** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00056 | Pearson Correlation | ,494** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00067 | Pearson Correlation | ,376** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00075 | Pearson Correlation | ,359** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 90 |
| VAR00081 | Pearson Correlation | ,365** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| Samme4 | Pearson Correlation | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | |
| | N | 90 |

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

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

**خامسا: نتائج الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الخاص بها(تحفيز الذات)**

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00006 VAR00010 VAR00022 VAR00024 VAR00034 VAR00042
VAR00057 VAR00058 VAR00069 VAR00074 VAR00076 VAR00082 samme5
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**[DataSet0]

**Correlations**

| | | Samme5 |
|---|---|---|
| VAR00001 | Pearson Correlation | .584** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00006 | Pearson Correlation | ,564** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00010 | Pearson Correlation | -,102 |
| | Sig. (2-tailed) | ,337 |
| | N | 90 |

| | | |
|---|---|---|
| VAR00022 | Pearson Correlation | ,480** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00024 | Pearson Correlation | ,600** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00034 | Pearson Correlation | ,567** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00042 | Pearson Correlation | ,615** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00057 | Pearson Correlation | ,448** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00058 | Pearson Correlation | ,695** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00069 | Pearson Correlation | ,613** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00074 | Pearson Correlation | ,483** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00076 | Pearson Correlation | ,609** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00082 | Pearson Correlation | ,558** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| samme5 | Pearson Correlation | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | |
| | N | 90 |

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

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

**سادسا:نتائج صدق الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الخاص به(المرونة في حل المشكلات)**

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00011 VAR00013 VAR00027 VAR00028 VAR00043 VAR00048 VAR00059
VAR00060 VAR00070 samme6
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**[DataSet0]

**Correlations**

| | | samme6 |
|---|---|---|
| VAR00011 | Pearson Correlation | ,515** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00013 | Pearson Correlation | ,491** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00027 | Pearson Correlation | ,422** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00028 | Pearson Correlation | ,569** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00043 | Pearson Correlation | ,463** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00048 | Pearson Correlation | ,536** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00059 | Pearson Correlation | ,012 |
| | Sig. (2-tailed) | ,909 |
| | N | 90 |
| VAR00060 | Pearson Correlation | ,358** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | N | 90 |
| VAR00070 | Pearson Correlation | ,474** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| samme6 | Pearson Correlation | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | |
| | N | 90 |

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

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

**سابعا:نتائج صدق الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الخاص بها(التعامل مع الآخرين)**

```
NEW FILE.DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00012 VAR00029 VAR00030 VAR00046 VAR00066VAR00078 samme7
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations** [DataSet0]

**Correlations**

| | | samme7 |
|---|---|---|
| VAR00012 | Pearson Correlation | ,517** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00029 | Pearson Correlation | ,409** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00030 | Pearson Correlation | ,534** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00046 | Pearson Correlation | ,634** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00066 | Pearson Correlation | ,561** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00078 | Pearson Correlation | ,693** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| samme7 | Pearson Correlation | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | |
| | N | 90 |

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

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

**ثامنا:نتائج صدق الإتساق الداخلي للبند و الدرجة الكلية للبعد الخاص بها(التفاؤلية)**

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00015 VAR00016 VAR00031 VAR00032 VAR00040 VAR00047 VAR00061
VAR00062 VAR00071 VAR00072 VAR00079 samme8
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**[DataSet0]

**Correlations**

| | | Samme8 |
|---|---|---|
| VAR00015 | Pearson Correlation | ,560** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00016 | Pearson Correlation | ,558** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00031 | Pearson Correlation | ,364** |

| | | |
|---|---|---|
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00032 | Pearson Correlation | ,580** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00040 | Pearson Correlation | ,050 |
| | Sig. (2-tailed) | ,558 |
| | N | 90 |
| VAR00047 | Pearson Correlation | ,608** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00061 | Pearson Correlation | ,418** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00062 | Pearson Correlation | ,309** |
| | Sig. (2-tailed) | ,003 |
| | N | 90 |
| VAR00071 | Pearson Correlation | ,478** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00072 | Pearson Correlation | ,536** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00079 | Pearson Correlation | ,568** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| Samme8 | Pearson Correlation | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | |
| | N | 90 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

# ملحق رقم (06)

## يوضح نتائج صدق الإتساق الداخلي للأبعاد و الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 samme.g
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

**Correlations**

[DataSet3]

**Correlations**

| | | samme.g |
|---|---|---|
| VAR00001 | Pearson Correlation | ,507** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00002 | Pearson Correlation | ,821** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00003 | Pearson Correlation | ,767** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00004 | Pearson Correlation | ,803** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00005 | Pearson Correlation | ,786** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00006 | Pearson Correlation | ,804** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00007 | Pearson Correlation | ,600** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| VAR00008 | Pearson Correlation | ,855** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | N | 90 |
| samme.g | Pearson Correlation | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | |
| | N | 90 |

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

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

# ملحق رقم (07)

## يوضح نتائج الصدق التمييزي لبنود إختبار الذكاء الوجداني

```
NEW FILE.
DATASET NAME Jeu_de_données10 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00083(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007  VAR00008 VAR00009 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014
VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029
VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 VAR00045 VAR00046
VAR00047 VAR00048 VAR00049 VAR00050 VAR00051 VAR00052 VAR00053 VAR00054 VAR00055 VAR00056 VAR00057 VAR00058
VAR00060 VAR00061 VAR00062 VAR0063  VAR00064 VAR00065 VAR00066 VAR00057 VAR00068 VAR00069 VAR00070 VAR00071 VAR00072 VAR00073 VAR00074
VAR00075 VAR00076 VAR00077 VAR00078 VAR00079 VAR00080 VAR00081 VAR00082.
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**Test T**

nées10

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | T | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| VAR00001 | Hypothèse de variances égales | ,164 | ,687 | 3,557 | 46 | ,001 | 1,29167 | ,36314 | ,56071 | 2,02262 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,557 | 45,288 | ,001 | 1,29167 | ,36314 | ,56040 | 2,02293 |
| VAR00002 | Hypothèse de variances égales. | ,306 | ,583 | ,603 | 46 | ,550 | ,25000 | ,41467 | -,58469 | 1,08469 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,603 | 45,590 | ,550 | ,25000 | ,41467 | -,58489 | 1,08489 |
| VAR00003 | Hypothèse de variances égales | ,003 | ,957 | ,898 | 46 | ,374 | ,29167 | ,32496 | -,36245 | ,94578 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,898 | 45,823 | ,374 | ,29167 | ,32496 | -,36252 | ,94585 |
| VAR00004 | Hypothèse de variances égales | 1,386 | ,245 | 1,724 | 46 | ,091 | ,66667 | ,38679 | -,11190 | 1,44524 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,724 | 44,831 | ,092 | ,66667 | ,38679 | -,11245 | 1,44579 |
| VAR00005 | Hypothèse de variances égales | 2,014 | ,163 | 1,873 | 46 | ,067 | ,66667 | ,35589 | -,04971 | 1,38304 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,873 | 44,227 | ,068 | ,66667 | ,35589 | -,05049 | 1,38382 |
| VAR00006 | Hypothèse de variances égales | 1,664 | ,204 | 3,158 | 46 | ,003 | 1,16667 | ,36942 | ,42306 | 1,91028 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,158 | 43,854 | ,003 | 1,16667 | ,36942 | ,42207 | 1,91126 |
| VAR00007 | Hypothèse de variances égales | 1,363 | ,249 | -1,933 | 46 | ,060 | -,66667 | ,34491 | -1,36093 | ,02760 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,933 | 44,957 | ,060 | -,66667 | ,34491 | -1,36136 | ,02803 |
| VAR00008 | Hypothèse de variances égales | 1,680 | ,201 | 2,167 | 46 | ,035 | ,70833 | ,32682 | ,05049 | 1,36618 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,167 | 42,737 | ,036 | ,70833 | ,32682 | ,04913 | 1,36754 |
| VAR00009 | Hypothèse de variances égales | ,544 | ,465 | 3,257 | 46 | ,002 | 1,29167 | ,39652 | ,49351 | 2,08983 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,257 | 45,524 | ,002 | 1,29167 | ,39652 | ,49328 | 2,09005 |
| VAR00011 | Hypothèse de variances égales | ,504 | ,482 | 2,897 | 46 | ,006 | 1,08333 | ,37389 | ,33073 | 1,83594 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,897 | 44,634 | ,006 | 1,08333 | ,37389 | ,33011 | 1,83656 |
| VAR00012 | Hypothèse de variances égales | ,087 | ,769 | -1,664 | 46 | ,103 | -,66667 | ,40060 | -1,47302 | ,13969 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,664 | 45,997 | ,103 | -,66667 | ,40060 | -1,47303 | ,13969 |
| VAR00013 | Hypothèse de variances égales | ,591 | ,446 | 4,093 | 46 | ,000 | 1,33333 | ,32577 | ,67758 | 1,98908 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,093 | 44,524 | ,000 | 1,33333 | ,32577 | ,67700 | 1,98967 |
| VAR00014 | Hypothèse de variances égales | 4,128 | ,048 | 3,288 | 46 | ,002 | 1,08333 | ,32946 | ,42016 | 1,74650 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,288 | 41,388 | ,002 | 1,08333 | ,32946 | ,41816 | 1,74850 |
| VAR00015 | Hypothèse de variances égales | 4,643 | ,036 | 1,504 | 46 | ,140 | ,45833 | ,30483 | -,15525 | 1,07192 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,504 | 44,735 | ,140 | ,45833 | ,30483 | -,15572 | 1,07239 |
| VAR00016 | Hypothèse de variances égales | 35,694 | ,000 | 4,329 | 46 | ,000 | ,79167 | ,18286 | ,42358 | 1,15975 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,329 | 28,012 | ,000 | ,79167 | ,18286 | ,41710 | 1,16624 |
| VAR00017 | Hypothèse de variances égales | 1,084 | ,303 | 2,365 | 46 | ,022 | ,91667 | ,38757 | ,13653 | 1,69681 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,365 | 45,674 | ,022 | ,91667 | ,38757 | ,13638 | 1,69696 |
| VAR00018 | Hypothèse de variances égales | 30,016 | ,000 | 4,122 | 46 | ,000 | 1,12500 | ,27295 | ,57558 | 1,67442 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,122 | 28,737 | ,000 | 1,12500 | ,27295 | ,56653 | 1,68347 |
| VAR00019 | Hypothèse de variances égales | 19,057 | ,000 | 3,645 | 46 | ,001 | 1,25000 | ,34293 | ,55971 | 1,94029 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,645 | 32,883 | ,001 | 1,25000 | ,34293 | ,55220 | 1,94780 |
| VAR00020 | Hypothèse de variances égales | 1,837 | ,182 | 1,182 | 46 | ,243 | ,45833 | ,38767 | -,32200 | 1,23867 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,182 | 45,460 | ,243 | ,45833 | ,38767 | -,32225 | 1,23892 |
| VAR00021 | Hypothèse de variances égales | ,000 | ,986 | 1,619 | 46 | ,112 | ,54167 | ,33458 | -,13180 | 1,21513 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,619 | 45,958 | ,112 | ,54167 | ,33458 | -,13182 | 1,21515 |
| VAR00022 | Hypothèse de variances égales | 35,249 | ,000 | 4,612 | 46 | ,000 | 1,29167 | ,28005 | ,72796 | 1,85537 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,612 | 29,338 | ,000 | 1,29167 | ,28005 | ,71919 | 1,86414 |
| VAR00023 | Hypothèse de variances égales | 7,833 | ,007 | 3,768 | 46 | ,000 | 1,16667 | ,30962 | ,54344 | 1,78990 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,768 | 37,606 | ,001 | 1,16667 | ,30962 | ,53966 | 1,79367 |
| VAR00024 | Hypothèse de variances égales | 6,566 | ,014 | 4,060 | 46 | ,000 | 1,16667 | ,28736 | ,58823 | 1,74510 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,060 | 39,993 | ,000 | 1,16667 | ,28736 | ,58588 | 1,74746 |
| VAR00025 | Hypothèse de variances égales | 18,542 | ,000 | 4,037 | 46 | ,000 | 1,25000 | ,30962 | ,62677 | 1,87323 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,037 | 32,001 | ,000 | 1,25000 | ,30962 | ,61933 | 1,88067 |
| VAR00026 | Hypothèse de variances égales | 2,630 | ,112 | 2,276 | 46 | ,028 | ,70833 | ,31120 | ,08192 | 1,33474 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,276 | 41,218 | ,028 | ,70833 | ,31120 | ,07996 | 1,33671 |
| VAR00027 | Hypothèse de variances égales | 3,639 | ,063 | 3,124 | 46 | ,003 | ,87500 | ,28005 | ,31129 | 1,43871 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,124 | 38,324 | ,003 | ,87500 | ,28005 | ,30823 | 1,44177 |
| VAR00028 | Hypothèse de variances égales | ,991 | ,325 | 2,252 | 46 | ,029 | ,75000 | ,33311 | ,07949 | 1,42051 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,252 | 44,806 | ,029 | ,75000 | ,33311 | ,07901 | 1,42099 |
| VAR00029 | Hypothèse de variances égales | 12,073 | ,001 | 3,668 | 46 | ,001 | 1,29167 | ,35216 | ,58280 | 2,00053 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,668 | 35,691 | ,001 | 1,29167 | ,35216 | ,57723 | 2,00610 |
| VAR00030 | Hypothèse de variances égales | 5,870 | ,019 | 3,467 | 46 | ,001 | 1,00000 | ,28841 | ,41945 | 1,58055 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,467 | 39,873 | ,001 | 1,00000 | ,28841 | ,41704 | 1,58296 |
| VAR00031 | Hypothèse de variances égales | ,001 | ,975 | -1,342 | 46 | ,186 | -,54167 | ,40369 | -1,35426 | ,27093 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,342 | 45,938 | ,186 | -,54167 | ,40369 | -1,35429 | ,27095 |
| VAR00032 | Hypothèse de variances égales | 5,819 | ,020 | 3,286 | 46 | ,002 | 1,16667 | ,35504 | ,45200 | 1,88133 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,286 | 40,237 | ,002 | 1,16667 | ,35504 | ,44923 | 1,88411 |
| VAR00033 | Hypothèse de variances égales | ,102 | ,751 | 2,479 | 46 | ,013 | 1,04167 | ,42018 | ,19588 | 1,88745 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,479 | 45,999 | ,013 | 1,04167 | ,42018 | ,19588 | 1,88745 |
| VAR00034 | Hypothèse de variances égales | 15,414 | ,000 | 3,051 | 46 | ,004 | ,91667 | ,30046 | ,31187 | 1,52147 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,051 | 35,461 | ,004 | ,91667 | ,30046 | ,30698 | 1,52635 |
| VAR00035 | Hypothèse de variances égales | ,766 | ,386 | 3,153 | 46 | ,003 | 1,16667 | ,37004 | ,42182 | 1,91151 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,153 | 45,260 | ,003 | 1,16667 | ,37004 | ,42149 | 1,91184 |
| VAR00037 | Hypothèse de variances égales | 2,141 | ,150 | 1,321 | 46 | ,193 | ,45833 | ,34698 | -,24010 | 1,15677 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,321 | 44,871 | ,193 | ,45833 | ,34698 | -,24058 | 1,15724 |
| VAR00038 | Hypothèse de variances égales | 37,469 | ,000 | 4,349 | 46 | ,000 | 1,41667 | ,32577 | ,76092 | 2,07242 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,349 | 26,914 | ,000 | 1,41667 | ,32577 | ,74813 | 2,08520 |
| VAR00039 | Hypothèse de variances égales | ,266 | ,609 | 4,882 | 46 | ,000 | 1,37500 | ,28166 | ,80805 | 1,94195 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,882 | 46,000 | ,000 | 1,37500 | ,28166 | ,80805 | 1,94195 |
| VAR00041 | Hypothèse de variances égales | 4,785 | ,034 | 2,986 | 46 | ,005 | 1,00000 | ,33491 | ,32585 | 1,67415 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,986 | 41,654 | ,005 | 1,00000 | ,33491 | ,32395 | 1,67605 |
| VAR00042 | Hypothèse de variances égales | 5,185 | ,027 | 2,577 | 46 | ,013 | ,91667 | ,35568 | ,20072 | 1,63262 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,577 | 41,904 | ,014 | ,91667 | ,35568 | ,19882 | 1,63451 |
| VAR00043 | Hypothèse de variances égales | ,414 | ,523 | 2,219 | 46 | ,031 | ,87500 | ,39423 | ,08145 | 1,66855 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,219 | 45,399 | ,031 | ,87500 | ,39423 | ,08117 | 1,66883 |
| VAR00044 | Hypothèse de variances égales | 5,098 | ,029 | 3,651 | 46 | ,001 | 1,20833 | ,33095 | ,54217 | 1,87450 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,651 | 39,493 | ,001 | 1,20833 | ,33095 | ,53920 | 1,87747 |
| VAR00045 | Hypothèse de variances égales | 5,386 | ,025 | 3,498 | 46 | ,001 | 1,04167 | ,29781 | ,44220 | 1,64113 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,498 | 38,442 | ,001 | 1,04167 | ,29781 | ,43900 | 1,64433 |
| VAR00046 | Hypothèse de variances égales | 5,235 | ,027 | 4,623 | 46 | ,000 | 1,41667 | ,30643 | ,79985 | 2,03348 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,623 | 37,972 | ,000 | 1,41667 | ,30643 | ,79631 | 2,03702 |
| VAR00047 | Hypothèse de variances égales | 13,917 | ,001 | 4,358 | 46 | ,000 | 1,12500 | ,25817 | ,60533 | 1,64467 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,358 | 33,175 | ,000 | 1,12500 | ,25817 | ,59986 | 1,65014 |
| VAR00048 | Hypothèse de variances égales | ,047 | ,830 | 2,063 | 46 | ,043 | ,87500 | ,42412 | ,02129 | 1,72871 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,063 | 45,998 | ,043 | ,87500 | ,42412 | ,02129 | 1,72871 |
| VAR00049 | Hypothèse de variances égales | 1,205 | ,278 | 3,785 | 46 | ,000 | 1,29167 | ,34128 | ,60471 | 1,97862 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,785 | 44,992 | ,000 | 1,29167 | ,34128 | ,60429 | 1,97904 |
| VAR00050 | Hypothèse de variances égales | ,937 | ,338 | 2,352 | 46 | ,023 | ,91667 | ,38971 | ,13223 | 1,70111 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,352 | 45,101 | ,023 | ,91667 | ,38971 | ,13180 | 1,70153 |
| VAR00051 | Hypothèse de variances égales | 1,196 | ,280 | 4,547 | 46 | ,000 | 1,54167 | ,33906 | ,85918 | 2,22416 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,547 | 44,784 | ,000 | 1,54167 | ,33906 | ,85868 | 2,22466 |
| VAR00052 | Hypothèse de variances égales | ,994 | ,324 | 4,182 | 46 | ,000 | 1,50000 | ,35864 | ,77809 | 2,22191 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,182 | 44,278 | ,000 | 1,50000 | ,35864 | ,77734 | 2,22266 |
| VAR00053 | Hypothèse de variances égales | 1,442 | ,236 | 3,783 | 46 | ,000 | 1,33333 | ,35248 | ,62382 | 2,04285 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,783 | 43,988 | ,000 | 1,33333 | ,35248 | ,62294 | 2,04372 |
| VAR00054 | Hypothèse de variances égales | 1,612 | ,211 | 4,985 | 46 | ,000 | 1,41667 | ,28420 | ,84461 | 1,98872 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,985 | 40,360 | ,000 | 1,41667 | ,28420 | ,84245 | 1,99089 |
| VAR00055 | Hypothèse de variances égales | ,048 | ,827 | 3,627 | 46 | ,001 | 1,33333 | ,36758 | ,59343 | 2,07323 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,627 | 45,908 | ,001 | 1,33333 | ,36758 | ,59339 | 2,07327 |
| VAR00056 | Hypothèse de variances égales | 38,344 | ,000 | 3,865 | 46 | ,000 | 1,20833 | ,31265 | ,57900 | 1,83767 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,865 | 25,346 | ,001 | 1,20833 | ,31265 | ,56486 | 1,85180 |
| VAR00057 | Hypothèse de variances égales | 18,325 | ,000 | 3,544 | 46 | ,001 | 1,12500 | ,31744 | ,48602 | 1,76398 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,544 | 32,221 | ,001 | 1,12500 | ,31744 | ,47856 | 1,77144 |
| VAR00058 | Hypothèse de variances égales | ,104 | ,748 | 1,029 | 46 | ,309 | ,37500 | ,36438 | -,35846 | 1,10846 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,029 | 45,984 | ,309 | ,37500 | ,36438 | -,35847 | 1,10847 |
| VAR00060 | Hypothèse de variances égales | 3,787 | ,058 | 6,359 | 46 | ,000 | 1,66667 | ,26209 | 1,13911 | 2,19422 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 6,359 | 35,987 | ,000 | 1,66667 | ,26209 | 1,13512 | 2,19821 |
| VAR00061 | Hypothèse de variances égales | 34,317 | ,000 | 4,529 | 46 | ,000 | 1,08333 | ,23920 | ,60185 | 1,56482 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,529 | 24,438 | ,000 | 1,08333 | ,23920 | ,59012 | 1,57655 |
| VAR00062 | Hypothèse de variances égales | 3,732 | ,060 | 2,100 | 46 | ,041 | ,91667 | ,43649 | ,03807 | 1,79527 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,100 | 43,987 | ,041 | ,91667 | ,43649 | ,03698 | 1,79635 |
| VAR00063 | Hypothèse de variances égales | 5,801 | ,020 | 3,604 | 46 | ,001 | 1,12500 | ,31217 | ,49664 | 1,75336 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,604 | 41,310 | ,001 | 1,12500 | ,31217 | ,49471 | 1,75529 |
| VAR00064 | Hypothèse de variances égales | 8,737 | ,005 | 4,704 | 46 | ,000 | 1,70833 | ,36314 | ,97738 | 2,43929 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,704 | 38,108 | ,000 | 1,70833 | ,36314 | ,97327 | 2,44340 |
| VAR00065 | Hypothèse de variances égales | 13,434 | ,001 | 5,400 | 46 | ,000 | 1,66667 | ,30864 | 1,04540 | 2,28793 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 5,400 | 30,951 | ,000 | 1,66667 | ,30864 | 1,03715 | 2,29619 |
| VAR00066 | Hypothèse de variances égales | ,651 | ,424 | 1,418 | 46 | ,163 | ,50000 | ,35270 | -,20994 | 1,20994 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,418 | 45,651 | ,163 | ,50000 | ,35270 | -,21009 | 1,21009 |
| VAR00067 | Hypothèse de variances égales | 2,021 | ,162 | 3,343 | 46 | ,002 | 1,25000 | ,37389 | ,49740 | 2,00260 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,343 | 43,500 | ,002 | 1,25000 | ,37389 | ,49623 | 2,00377 |
| VAR00068 | Hypothèse de variances égales | 15,072 | ,000 | 6,621 | 46 | ,000 | 1,95833 | ,29578 | 1,36296 | 2,55370 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 6,621 | 33,422 | ,000 | 1,95833 | ,29578 | 1,35686 | 2,55981 |
| VAR00069 | Hypothèse de variances égales | 31,498 | ,000 | 4,370 | 46 | ,000 | 1,25000 | ,28605 | ,67421 | 1,82579 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,370 | 29,051 | ,000 | 1,25000 | ,28605 | ,66501 | 1,83499 |
| VAR00070 | Hypothèse de variances égales | 5,694 | ,021 | -3,237 | 46 | ,002 | -1,00000 | ,30889 | -1,62176 | -,37824 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -3,237 | 44,399 | ,002 | -1,00000 | ,30889 | -1,62236 | -,37764 |
| VAR00071 | Hypothèse de variances égales | 22,095 | ,000 | 7,502 | 46 | ,000 | 2,12500 | ,28326 | 1,55482 | 2,69518 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Hypothèse de variances inégales | | | 7,502 | 29,181 | ,000 | 2,12500 | ,28326 | 1,54582 | 2,70418 |
| VAR00072 | Hypothèse de variances égales | 14,360 | ,000 | 2,944 | 46 | ,005 | ,70833 | ,24061 | ,22400 | 1,19267 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,944 | 30,567 | ,006 | ,70833 | ,24061 | ,21731 | 1,19935 |
| VAR00073 | Hypothèse de variances égales | 7,133 | ,010 | 5,370 | 46 | ,000 | 1,83333 | ,34139 | 1,14615 | 2,52051 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 5,370 | 38,380 | ,000 | 1,83333 | ,34139 | 1,14245 | 2,52421 |
| VAR00074 | Hypothèse de variances égales | ,005 | ,946 | 2,577 | 46 | ,013 | 1,08333 | ,42045 | ,23700 | 1,92966 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,577 | 45,974 | ,013 | 1,08333 | ,42045 | ,23699 | 1,92968 |
| VAR00075 | Hypothèse de variances égales | 8,291 | ,006 | 3,482 | 46 | ,001 | 1,12500 | ,32310 | ,47463 | 1,77537 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 3,482 | 41,754 | ,001 | 1,12500 | ,32310 | ,47285 | 1,77715 |
| VAR00076 | Hypothèse de variances égales | 4,540 | ,038 | ,721 | 46 | ,474 | ,29167 | ,40444 | -,52243 | 1,10576 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,721 | 42,875 | ,475 | ,29167 | ,40444 | -,52403 | 1,10737 |
| VAR00077 | Hypothèse de variances égales | 17,890 | ,000 | 4,053 | 46 | ,000 | 1,04167 | ,25700 | ,52436 | 1,55898 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,053 | 31,656 | ,000 | 1,04167 | ,25700 | ,51796 | 1,56538 |
| VAR00078 | Hypothèse de variances égales | 2,609 | ,113 | 4,081 | 46 | ,000 | 1,29167 | ,31649 | ,65460 | 1,92873 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,081 | 42,186 | ,000 | 1,29167 | ,31649 | ,65305 | 1,93029 |
| VAR00079 | Hypothèse de variances égales | 48,228 | ,000 | 5,688 | 46 | ,000 | 1,70833 | ,30034 | 1,10379 | 2,31288 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 5,688 | 24,756 | ,000 | 1,70833 | ,30034 | 1,08947 | 2,32720 |
| VAR00080 | Hypothèse de variances égales | 7,789 | ,008 | 4,742 | 46 | ,000 | 1,75000 | ,36901 | 1,00721 | 2,49279 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 4,742 | 40,570 | ,000 | 1,75000 | ,36901 | 1,00452 | 2,49548 |
| VAR00081 | Hypothèse de variances égales | 5,085 | ,029 | 2,548 | 46 | ,014 | ,79167 | ,31071 | ,16623 | 1,41710 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,548 | 39,625 | ,014 | ,79167 | ,31071 | ,16351 | 1,41983 |
| VAR00082 | Hypothèse de variances égales | 2.431 | ,126 | -.488 | 46 | ,628 | -,20833 | ,42660 | -1.06704 | .65037 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -.488 | 44,750 | ,628 | -,20833 | ,42660 | -1.06769 | .65102 |

# ملحق رقم (08)

## يوضح نتائج التحليل ألعاملي:(الإستكشافي) لإختبار الذكاء الوجداني

### المرحلة الأولى:(الشرط الأول)

```
FACTOR
  /VARIABLES VAR1 VAR6 VAR8 VAR9 VAR11 VAR13 VAR14 VAR16 VAR17 VAR18 VAR19 VAR22 VAR23 VAR24 VAR25 VAR26 VAR27 VAR28
VAR29 VAR30 VAR32 VAR33 VAR34 VAR35 VAR38 VAR39 VAR41 VAR42 VAR43 VAR44 VAR45 VAR46 VAR47 VAR48 VAR49 VAR50 VAR51 VAR52
VAR53 VAR54 VAR55 VAR56 VAR57 VAR60 VAR61 VAR62 VAR63 VAR64 VAR65 VAR67 VAR68 VAR69 VAR70 VAR71 VAR72 VAR73 VAR74 VAR75
VAR77 VAR78 VAR79 VAR80 VAR81
  /MISSING LISTWISE
  /ANALYSIS VAR1 VAR6 VAR8 VAR9 VAR11 VAR13 VAR14 VAR16 VAR17 VAR18 VAR19 VAR22 VAR23 VAR24 VAR25 VAR26 VAR27 VAR28 VAR29
VAR30 VAR32 VAR33 VAR34 VAR35 VAR38 VAR39 VAR41 VAR42 VAR43 VAR44 VAR45 VAR46 VAR47 VAR48 VAR49 VAR50 VAR51 VAR52 VAR53
VAR54 VAR55 VAR56 VAR57 VAR60 VAR61 VAR62 VAR63 VAR64 VAR65 VAR67 VAR68 VAR69 VAR70 VAR71 VAR72 VAR73 VAR74 VAR75 VAR77
VAR78 VAR79 VAR80 VAR81
  /PRINT INITIAL CORRELATION SIG DET KMO REPR AIC EXTRACTION ROTATION
  /FORMAT SORT BLANK(.40)
  /PLOT EIGEN ROTATION
  /CRITERIA MINEIGEN(1) ITERATE(25)
  /EXTRACTION PC
  /CRITERIA ITERATE(25)
  /ROTATION VARIMAX
  /METHOD=CORRELATION.
```

**a_Ddéterminant=1.787$E$ −5**

**Indice KMO et test de Bartlett**

| | | |
|---|---|---|
| Indice de Kaiser-Meyer-Olkin pour la mesure de la qualité d'échantillonnage. | | ,822 |
| Test de sphéricité de Bartlett | Khi-deux approx. | 6947,958 |
| | Ddl | 1953 |
| | Signification | ,000 |

**Matrice des composantes[a]**

| | Composante | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| VAR42 | ,638 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR25 | ,591 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR38 | ,589 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR80 | ,585 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR26 | ,569 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR14 | ,569 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR9 | ,548 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR72 | ,543 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR68 | ,541 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR28 | ,532 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR13 | ,531 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR73 | ,522 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR29 | ,518 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR48 | ,513 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR65 | ,512 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR41 | ,499 | | | ,418 | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR16 | ,484 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR27 | ,475 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR24 | ,467 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR81 | ,456 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR45 | ,452 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR32 | ,451 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR54 | ,442 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR75 | ,413 | | | ,404 | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR44 | -,406 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR33 | ,406 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR63 | | ,568 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR51 | | ,551 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR30 | | ,525 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR53 | | ,488 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR18 | | ,480 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR62 | | ,471 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR49 | | ,445 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR77 | | ,428 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR52 | | ,419 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR17 | | ,403 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR55 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR78 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR56 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR50 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR64 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR1 | | | ,569 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR34 | ,433 | | ,461 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR22 | | | ,458 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR6 | | | ,435 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR74 | ,415 | | ,425 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR23 | ,414 | | | ,491 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR39 | | | | ,453 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR19 | | | | ,436 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR79 | | | | | ,493 | ,427 | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR60 | | | | | ,441 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR61 | | | | | | -,404 | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR43 | | | | | | | ,406 | | | | | | | | | | | | |
| VAR46 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR69 | | | | | | | | -,573 | | | | | | | | | | | |
| VAR71 | | | | | ,434 | | | ,443 | | | | | | | | | | | |
| VAR57 | | | | | | | | ,405 | | | | | | | | | | | |
| VAR70 | | | | | | | | -,401 | | | | | | | | | | | |
| VAR35 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR8 | | | | | | | | | | ,511 | | | | | | | | | |
| VAR67 | | | | | | | | | | | | | -,401 | | | | | | |
| VAR47 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR11 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 19 composantes extraites.

**Rotation de la matrice des composantes[a]**

| | Composante | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 |
| VAR38 | ,703 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR25 | ,643 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR44 | -,592 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR26 | ,549 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR54 | ,491 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR42 | ,481 | | | ,402 | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR68 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR75 | | ,678 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR41 | | ,653 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR45 | | ,608 | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR23 | ,580 | | | | | | |
| VAR14 | ,564 | | | | | | |
| VAR39 | ,550 | | | | | | |
| VAR19 | | | | | | | |
| VAR72 | | | | | | | |
| VAR13 | | ,628 | | | | | |
| VAR80 | | ,601 | | | | | |
| VAR28 | | ,600 | | | | | |
| VAR27 | | ,545 | | | | | |
| VAR48 | | ,490 | | | | | |
| VAR81 | | ,431 | | | | | |
| VAR73 | | | | | | | |
| VAR1 | | | ,738 | | | | |
| VAR22 | | | ,629 | | | | |
| VAR6 | | | ,624 | | | | |
| VAR74 | | | ,598 | | | | |
| VAR34 | | | ,583 | | | | |
| VAR24 | | | ,429 | | | | |
| VAR32 | | | | ,690 | | | |
| VAR61 | | | | ,675 | | | |
| VAR65 | | | | ,650 | | | |
| VAR16 | | | | ,631 | | | |
| VAR52 | | | | | ,680 | | |
| VAR63 | | | | | ,583 | | |
| VAR51 | | | | | ,578 | | |
| VAR64 | | | | | ,499 | | |
| VAR62 | | | | | | | |
| VAR77 | | | | | | ,613 | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR49 | | | | | | | ,516 | | | | | | | | | | | | | |
| VAR17 | | | | | | | ,510 | | | | | | | | | | | | | |
| VAR18 | | | | | | | ,485 | | ,431 | | | | | | | | | | | |
| VAR46 | | | | | | | | ,752 | | | | | | | | | | | | |
| VAR30 | | | | | | | | ,597 | | | | | | | | | | | | |
| VAR78 | | | | | | | | ,463 | | | | | | | | | | | | |
| VAR50 | | | | | | | | | ,749 | | | | | | | | | | | |
| VAR53 | | | | | | | | | ,567 | | | | | | | | | | | |
| VAR79 | | | | | | | | | | ,818 | | | | | | | | | | |
| VAR60 | | | | | | | | | | ,788 | | | | | | | | | | |
| VAR71 | | | | | | | | | | | ,813 | | | | | | | | | |
| VAR57 | | | | | | | | | | | ,754 | | | | | | | | | |
| VAR70 | | | | | | | | | | | | ,796 | | | | | | | | |
| VAR69 | | | | | | | | | | | | ,771 | | | | | | | | |
| VAR11 | | | | | | | | | | | | | ,603 | | | | | | | |
| VAR43 | | | | | | | | | | | | | | ,700 | | | | | | |
| VAR67 | | | | | | | | | | | | | | | ,816 | | | | | |
| VAR29 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR55 | | | | | | | | | | | | | | | | ,655 | | | | |
| VAR33 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| VAR8 | | | | | | | | | | | | | | | | | | ,762 | | |
| VAR56 | | | | | | | | | | | | | | | | | | ,501 | | |
| VAR35 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ,688 | |
| VAR47 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ,672 |

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 22 itérations.

## المرحلة الثانية:(الشرط الثاني)

**Matrice des composantes[a]**

| | Composante | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| VAR42 | ,651 | | | | | | | | |
| VAR25 | ,598 | | | | | | | | |
| VAR80 | ,594 | | | | | | | | |
| VAR38 | ,591 | | | | | | | | |
| VAR26 | ,565 | | | | | | | | |
| VAR14 | ,546 | | | | | | | | |
| VAR13 | ,541 | | | | | | | | |
| VAR28 | ,534 | | | | | | | | |
| VAR65 | ,528 | | | | | | | | |
| VAR48 | ,517 | | | | | | | | |
| VAR41 | ,503 | | | ,430 | | | | | |
| VAR16 | ,492 | | | | | | | | |
| VAR27 | ,487 | | | | | | | | |
| VAR24 | ,482 | | | | | | | | |
| VAR32 | ,482 | | | | | | | | |
| VAR81 | ,475 | | | | | | | | |
| VAR45 | ,454 | | | | | | | | |
| VAR54 | ,445 | | | | | | | | |
| VAR44 | -,422 | | | | | | | ,404 | |
| VAR63 | | ,614 | | | | | | | |
| VAR51 | | ,600 | | | | | | | |
| VAR30 | | ,576 | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR49 | | ,470 | | | | | | | |
| VAR18 | | ,453 | | | | | | | |
| VAR77 | | ,453 | | | | | | | |
| VAR52 | | ,438 | | | | | | | |
| VAR78 | | ,409 | | | | | | | |
| VAR64 | | | | | | | | | |
| VAR1 | | | ,627 | | | | | | |
| VAR34 | ,438 | | ,517 | | | | | | |
| VAR22 | | | ,495 | | | | | | |
| VAR6 | ,410 | | ,478 | | | | | | |
| VAR74 | ,414 | | ,463 | | | | | | |
| VAR23 | ,415 | | | ,525 | | | | | |
| VAR39 | | | | ,447 | | | | | |
| VAR75 | ,404 | | | ,433 | | | | | |
| VAR61 | | | | | ,449 | | | | |
| VAR46 | | | | | | -,628 | | | |
| VAR17 | | ,414 | | | | ,440 | | | |

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 9 composantes extraites.

**Rotation de la matrice des composantes[a]**

| | Composante | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| VAR75 | ,676 | | | | | | | | |
| VAR41 | ,664 | | | | | | | | |
| VAR23 | ,652 | | | | | | | | |
| VAR39 | ,606 | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR45 | ,584 | | | | | | | | |
| VAR14 | ,523 | | | | | | | | |
| VAR38 | | ,693 | | | | | | | |
| VAR44 | | -,656 | | | | | | | |
| VAR26 | | ,626 | | | | | | | |
| VAR25 | | ,618 | | | | | | | |
| VAR54 | | ,516 | | | | | | | |
| VAR1 | | | ,712 | | | | | | |
| VAR6 | | | ,650 | | | | | | |
| VAR74 | | | ,639 | | | | | | |
| VAR22 | | | ,618 | | | | | | |
| VAR34 | | | ,601 | | | | | | |
| VAR42 | | ,415 | ,441 | | | | | | |
| VAR24 | | | ,417 | | | | | | |
| VAR32 | | | | ,686 | | | | | |
| VAR16 | | | | ,679 | | | | | |
| VAR61 | | | | ,666 | | | | | |
| VAR65 | | | | ,649 | | | | | |
| VAR48 | | | | | ,648 | | | | |
| VAR27 | | | | | ,605 | | | | |
| VAR13 | | | | | ,494 | | | | |
| VAR28 | | | | | ,492 | | | | |
| VAR52 | | | | | | ,671 | | | |
| VAR64 | | | | | | ,608 | | | |
| VAR51 | | | | | | ,583 | | | |
| VAR63 | | | | | | ,514 | | | |
| VAR17 | | | | | | | ,636 | | |
| VAR18 | | | | | | | ,635 | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR77 | | | | | | | ,584 | | |
| VAR49 | | | | | | | ,471 | | |
| VAR46 | | | | | | | | ,762 | |
| VAR30 | | | | | | | | ,626 | |
| VAR78 | | | | | | | | ,533 | |
| VAR80 | | | | | | | | | ,550 |
| VAR81 | | | | | | | | | ,528 |

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 8 itérations.

## المرحلة الثالثة:(الشرط الثالث)

**Variance totale expliquée**

| | Valeurs propres initiales | | | Sommes extraites du carré des chargements | | | Sommes de rotation du carré des chargements | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Composante | Total | % de la variance | % cumulé | Total | % de la variance | % cumulé | Total | % de la variance | % cumulé |
| 1 | 6,101 | 16,490 | 16,490 | 6,101 | 16,490 | 16,490 | 2,805 | 7,581 | 7,581 |
| 2 | 2,726 | 7,368 | 23,857 | 2,726 | 7,368 | 23,857 | 2,787 | 7,533 | 15,114 |
| 3 | 2,098 | 5,671 | 29,528 | 2,098 | 5,671 | 29,528 | 2,759 | 7,457 | 22,571 |
| 4 | 1,965 | 5,310 | 34,838 | 1,965 | 5,310 | 34,838 | 2,369 | 6,402 | 28,973 |
| 5 | 1,526 | 4,125 | 38,963 | 1,526 | 4,125 | 38,963 | 2,085 | 5,635 | 34,608 |
| 6 | 1,344 | 3,632 | 42,595 | 1,344 | 3,632 | 42,595 | 1,829 | 4,944 | 39,552 |
| 7 | 1,214 | 3,280 | 45,875 | 1,214 | 3,280 | 45,875 | 1,750 | 4,729 | 44,281 |
| 8 | 1,121 | 3,028 | 48,903 | 1,121 | 3,028 | 48,903 | 1,710 | 4,623 | 48,903 |
| 9 | ,959 | 2,591 | 51,494 | | | | | | |
| 10 | ,942 | 2,545 | 54,039 | | | | | | |
| 11 | ,932 | 2,518 | 56,557 | | | | | | |
| 12 | ,902 | 2,438 | 58,994 | | | | | | |
| 13 | ,889 | 2,402 | 61,396 | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 14 | ,833 | 2,252 | 63,648 | | | | | | |
| 15 | ,811 | 2,191 | 65,838 | | | | | | |
| 16 | ,771 | 2,085 | 67,924 | | | | | | |
| 17 | ,767 | 2,072 | 69,996 | | | | | | |
| 18 | ,752 | 2,033 | 72,029 | | | | | | |
| 19 | ,748 | 2,021 | 74,049 | | | | | | |
| 20 | ,701 | 1,894 | 75,944 | | | | | | |
| 21 | ,697 | 1,884 | 77,828 | | | | | | |
| 22 | ,660 | 1,784 | 79,612 | | | | | | |
| 23 | ,653 | 1,764 | 81,376 | | | | | | |
| 24 | ,632 | 1,708 | 83,084 | | | | | | |
| 25 | ,592 | 1,600 | 84,684 | | | | | | |
| 26 | ,585 | 1,581 | 86,265 | | | | | | |
| 27 | ,562 | 1,519 | 87,784 | | | | | | |
| 28 | ,537 | 1,452 | 89,236 | | | | | | |
| 29 | ,511 | 1,382 | 90,617 | | | | | | |
| 30 | ,495 | 1,337 | 91,955 | | | | | | |
| 31 | ,488 | 1,320 | 93,274 | | | | | | |
| 32 | ,464 | 1,253 | 94,528 | | | | | | |
| 33 | ,446 | 1,205 | 95,733 | | | | | | |
| 34 | ,439 | 1,188 | 96,921 | | | | | | |
| 35 | ,419 | 1,131 | 98,052 | | | | | | |
| 36 | ,384 | 1,038 | 99,090 | | | | | | |
| 37 | ,337 | ,910 | 100,000 | | | | | | |

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

**Matrice des composantes**[a]

| | Composante | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| VAR42 | ,653 | | | | | | | |
| VAR25 | ,601 | | | | | | | |
| VAR38 | ,591 | | | | | | | |
| VAR26 | ,561 | | | | | | | |
| VAR14 | ,544 | | | | | | | |
| VAR65 | ,537 | | | | | | | |
| VAR13 | ,527 | | | | | | | |
| VAR48 | ,518 | | | | | | | ,431 |
| VAR28 | ,517 | | | | | | | |
| VAR16 | ,510 | | | | | | | |
| VAR41 | ,509 | | | ,442 | | | | |
| VAR32 | ,487 | | | | | | | |
| VAR27 | ,484 | | | | | | | |
| VAR24 | ,473 | | | | | | | |
| VAR45 | ,469 | | | ,410 | | | | |
| VAR54 | ,447 | | | | | | | |
| VAR44 | -,424 | | | | | | | |
| VAR63 | | ,616 | | | | | | |
| VAR51 | | ,600 | | | | | | |
| VAR30 | | ,574 | | | | | | |
| VAR49 | | ,477 | | | | | | |
| VAR18 | | ,458 | | | | | ,418 | |
| VAR77 | | ,457 | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR52 | | ,447 | | | | | -,421 | |
| VAR78 | | ,412 | | | | | | |
| VAR64 | | | | | | | | |
| VAR1 | | | ,627 | | | | | |
| VAR34 | ,436 | | ,521 | | | | | |
| VAR22 | | | ,501 | | | | | |
| VAR74 | ,428 | | ,493 | | | | | |
| VAR6 | ,430 | | ,454 | | | | | |
| VAR23 | ,413 | | | ,523 | | | | |
| VAR75 | ,414 | | | ,481 | | | | |
| VAR39 | | | | ,443 | | | | |
| VAR61 | ,403 | | | | ,426 | | | |
| VAR46 | | | | | | -,612 | | |
| VAR17 | | ,411 | | | | ,437 | | |

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

a. 8 composantes extraites.

**Rotation de la matrice des composantes[a]**

| | Composante | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| VAR1 | ,704 | | | | | | | |
| VAR34 | ,639 | | | | | | | |
| VAR22 | ,638 | | | | | | | |
| VAR74 | ,631 | | | | | | | |
| VAR6 | ,612 | | | | | | | |
| VAR42 | ,470 | | ,435 | | | | | |
| VAR24 | ,436 | | | | | | | |
| VAR75 | | ,682 | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR41 | | ,671 | | | | | | |
| VAR23 | | ,641 | | | | | | |
| VAR45 | | ,604 | | | | | | |
| VAR39 | | ,603 | | | | | | |
| VAR14 | | ,522 | | | | | | |
| VAR38 | | | ,693 | | | | | |
| VAR44 | | | -,657 | | | | | |
| VAR26 | | | ,632 | | | | | |
| VAR25 | | | ,620 | | | | | |
| VAR54 | | | ,505 | | | | | |
| VAR32 | | | | ,694 | | | | |
| VAR16 | | | | ,669 | | | | |
| VAR61 | | | | ,658 | | | | |
| VAR65 | | | | ,647 | | | | |
| VAR48 | | | | | ,657 | | | |
| VAR27 | | | | | ,624 | | | |
| VAR28 | | | | | ,544 | | | |
| VAR13 | | | | | ,513 | | | |
| VAR52 | | | | | | ,672 | | |
| VAR51 | | | | | | ,598 | | |
| VAR64 | | | | | | ,581 | | |
| VAR63 | | | | | | ,539 | | |
| VAR18 | | | | | | | ,638 | |
| VAR17 | | | | | | | ,634 | |
| VAR77 | | | | | | | ,581 | |
| VAR49 | | | | | | | ,466 | |
| VAR46 | | | | | | | | ,762 |
| VAR30 | | | | | | | | ,622 |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| VAR78 | | | | | | | | ,541 |

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.[a]

a. Convergence de la rotation dans 7 itérations.

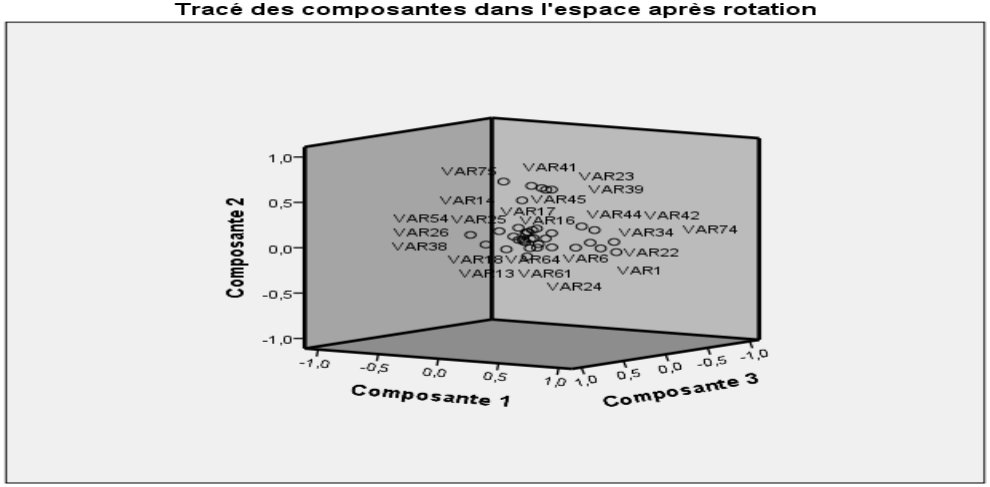
**atrice de transformation des composantes**

| Composante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ,425 | ,450 | ,526 | ,415 | ,405 | ,051 | -,030 | ,025 |
| 2 | -,141 | ,168 | -,036 | ,044 | -,103 | ,608 | ,555 | ,511 |
| 3 | ,874 | -,114 | -,263 | -,154 | -,316 | ,169 | -,019 | ,031 |
| 4 | -,054 | ,829 | -,140 | -,480 | -,175 | -,151 | -,078 | -,028 |
| 5 | -,062 | ,203 | -,597 | ,619 | -,052 | -,099 | -,340 | ,297 |
| 6 | ,002 | ,149 | -,357 | ,245 | ,108 | ,146 | ,455 | -,742 |
| 7 | ,156 | -,044 | -,122 | -,006 | ,166 | -,710 | ,585 | ,292 |
| 8 | ,063 | -,067 | -,367 | -,358 | ,808 | ,205 | -,141 | ,116 |

Méthode d'extraction : Analyse en composantes principales.

Méthode de rotation : Varimax avec normalisation Kaiser.

**Tracé des composantes dans l'espace après rotation**



# ملحق رقم (09)

## يوضح نتيجة التجزئة النصفية بطريقة:(زوجي/ فردي) لإختبار الذكاء الوجداني

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00003 VAR00005 VAR00007 VAR00009 VAR00011 VAR00013
VAR00015 VAR00017 VAR00019 VAR00021 VAR00023 VAR00025 VAR00027 VAR00029
VAR00031 VAR00033 VAR00035 VAR00037 VAR00002 VAR00004 VAR00006 VAR00008
VAR00010 VAR00012 VAR00014 VAR00016VAR00018 VAR00020 VAR00022 VAR00024
VAR00026 VAR00028 VAR00030 VAR00032 VAR00034 VAR00036 VAR00037
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=SPLIT.
```

**Reliability**

```
[DataSet0]
```

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 90 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in theprocedure.

**Reliability Statistics**

| | | | |
|---|---|---|---|
| Cronbach's Alpha | Part 1 | Value | ,801 |
| | | N of Items | 19[a] |
| | Part 2 | Value | ,776 |
| | | N of Items | 19[b] |
| | Total N of Items | | 38 |
| Correlation Between Forms | | | ,845 |
| Spearman-Brown Coefficient | Equal Length | | ,916 |
| | Unequal Length | | ,916 |
| Guttman Split-Half Coefficient | | | ,916 |

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037.

b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038

## ملحق رقم (10)

## يوضح نتيجة ألفا كرونمباخ للدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني و الدرجة الكلية لكل بعد.

### أولا: يوضح نتيجة ألفا كرونمباخ للدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007
VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015
VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023
VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027
VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035
VAR00036 VAR00037 /SCALE('ALL VARIABLES') ALL/MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

[DataSet0]

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 90 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,885 | 37 |

### ثانيا: يوضح نتائج ألفا كرونمباخ لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني

### أولا: نتيجة ألفا كرنمباخ لبعد:تحفيز الذات

```
RELIABILITY: /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005
VAR00006 VAR00007   /SCALE('ALL VARIABLES') ALL  /MODEL=ALPHA.
```

**Reliability**

[DataSet0]

**Scale: ALL VARIABLES**

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 90 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,816 | 7 |

## ثانيا: نتيجة ألفا كرونمباخ لبعد التوكيدية

```
RELIABILITY:
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR000003 VAR000004 VAR00005 VAR000006
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

## Reliability

[DataSet0]

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 90 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,729 | 6 |

## ثالثا: نتيجة ألفا كرونمباخ لبعد تقدير الذات

```
RELIABILITY:
  /VARIABLES=VAR000001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

## Reliability

[DataSet0]

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 90 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,691 | 5 |

## رابعا: نتيجة الفا كرونمباخ لبعد التفاؤلية

```
RELIABILITY:
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

## Reliability

[DataSet0]

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 90 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,741 | 4 |

## خامسا: نتيجة ألفا كرونمباخ لبعد المرونة في حل المشكلات

```
RELIABILITY:
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

## Reliability

[DataSet0]

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 90 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,684 | 4 |

## سادسا: نتيجة ألفا كرونمباخ لبعد إدارة الإنفعال

```
RELIABILITY:
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

## Reliability

[DataSet0]

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 90 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,718 | 4 |

## سابعا: نتيجة ألفا كرونمباخ لبعد الوعي بالذات

```
RELIABILITY:
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

## Reliability

[DataSet0]

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 90 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**Reliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,680 | 4 |

## ثامنا: نتيجة ألفا كرونمباخ لبعد التعاطف

```
RELIABILITY:
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

## Reliability

[DataSet0]

## Scale: ALL VARIABLES

**Case Processing Summary**

| | | N | % |
|---|---|---|---|
| Cases | Valid | 90 | 100,0 |
| | Excluded[a] | 0 | ,0 |
| | Total | 90 | 100,0 |

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

**eliability Statistics**

| Cronbach's Alpha | N of Items |
|---|---|
| ,768 | 3 |

## ملحق رقم(11)

## يوضح الصورة النهائية لإختبار الذكاء الوجداني

## جامعة قاصدي مرباح_ورقلة_

## كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

## قسم علم النفس و علوم التربية

## إختـــبار

عزيزي التلميذ....عزيزتي التلميذة تحية طيبة و بعد

فيما يلي مجموعة من العبارات يرجى أن تقرأها بتمعن و تجيب بكل صراحة بما ينطبق عليك و ذلك بوضع علامة **(×)** في الخانة المناسبة و الرجاء منكم عدم ترك عبارة دون إجابة و اعلموا أنّ إجابتكم ستحاط بالسرية التامة، و لا تستعمل إلاّ لغرض البحث العلمي.

**البيانات الشخصية:**

**_ الجنس:** **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

**_التخصص: علمي** ☐ **أدبي** ☐

**-عدد مرات الإعادة:** **مرة واحدة** ☐ **مرتين** ☐

فيما يلي مثال توضيحي يبين لك طريقة الإجابة

**مثال توضيحي:**

_ إذا كان مضمون العبارة ينطبق عليك فضع علامة (×) في الخانة دائما كما هو موضح في الجدول أدناه.

| الرقم | البند | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **01** | أخجل من الأماكن التي تتواجد فيها عدد كبير من الأشخاص. | | | × | | |

| الرقم | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أضع جدولا زمنيا من أجل إستغلال وقتي للدراسة كما يجب. | | | | | |
| 02 | أتقبل الإقتراحات الجيدة من الزملاء حول البداية من جديد. | | | | | |
| 03 | أعجز عن الدراسة عندما أرى نتائج زملائي الجيدة. | | | | | |
| 04 | أقبل على واجباتي بكل متعة و فرح. | | | | | |
| 05 | أعجز عن التأقلم مع المواقف الدراسية المتغيرة. | | | | | |
| 06 | أستطيع التغلب عن مشاعر الإجهاد التي تعوقني عن أدائي لواجباتي. | | | | | |
| 07 | أحاول هذا العام إستدراك جوانب الضعف لدي. | | | | | |
| 08 | أشارك زملائي في الدراسة عندما يصعب عليهم موضوع معين. | | | | | |
| 09 | أرى أنني جدير بإحراز نجاحا مميزا هذا العام. | | | | | |
| 10 | أتقبل نتائج جهودي حتى و لو كانت ضعيفة. | | | | | |
| 11 | لدي قناعة بأن أعتمد على نفسي لأنطلق من جديد. | | | | | |
| 12 | يدفعني الأمل في النجاح إلى فهم كل ما هو غامض في دراستي. | | | | | |
| 13 | أحاول إختيار الحل الأنسب عندما تواجهني مشكلة ما في دراستي. | | | | | |
| 14 | أفرغ إنفعالي بممارستي لبعض الألعاب الرياضية. | | | | | |
| 15 | أعترف بأخطائي السابقة التي حالت دون نجاحي في العام الماضي. | | | | | |
| 16 | أفيد زملائي المقبلين على إمتحان البكالوريا. | | | | | |
| 17 | أشجع نفسي للقيام بإنجاز دراسي معين. | | | | | |
| 18 | أحاول إقناع الزملاء بالموقف الذي إتخذته تجاه موضوع دراسي معين. | | | | | |
| 19 | أثق بالجهود التي أبذلها لتحقيق النجاح بدراستي. | | | | | |
| 20 | أتوقع تحسن أحوالي الدراسية مستقبلا. | | | | | |
| 21 | أحدد أسباب مشكلاتي الدراسية لأستطيع مواجهتها. | | | | | |
| 22 | تتملكني حالة نفسية سيئة لمدة زمنية طويلة. | | | | | |
| 23 | أقلد زملائي في إتخاذ بعض القرارات الخاصة بدراستي. | | | | | |
| 24 | أتعاون مع الزملاء في حالة القيام بشيء ما يخص الدراسة. | | | | | |
| 25 | أستمر في إنجاز وظائفي لأوقات طويلة. | | | | | |
| 26 | أتجاهل ردود الأفعال المثبطة من الزملاء بخصوص مواصلة دراستي. | | | | | |
| 27 | أشعر أنني شخص مميز بمنجزاته. | | | | | |
| 28 | أشعر أنني هذا العام أجهد نفسي على شيء لا نتيجة له. | | | | | |

| الرقم | البنود | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 29 | أغير الطريقة التي أدرس بها إن كانت غير مجدية. | | | | | |
| 30 | أحاول العودة سريعا لحالتي الطبيعية يعد أي إحباط. | | | | | |
| 31 | أبالغ في تعبيري لزملائي عن المواد التي أحسن دراستها. | | | | | |
| 32 | أخصص الوقت المناسب للدراسة حسب طبيعة كل مادة من المواد الدراسية. | | | | | |
| 33 | أتقبل النقد الموجه إلّي من طرف الأستاذ. | | | | | |
| 34 | أدافع عن وجهة نظري الخاصة حتى و إن كان أغلبية الزملاء معارضين لها. | | | | | |
| 35 | أحاول هذا العام إنجاز الأعمال مهما كانت صعوبتها. | | | | | |
| 36 | أقارن نفسي بزملائي في النتائج التي أتحصل عليها. | | | | | |
| 37 | أتحمس للدخول مع الزملاء في منافسة دراسية بناءة. | | | | | |

**شكرا على تعاونكم معنا**

## ملحق رقم (12)

### يوضح نتائج إختبار شابيرو ويلك للكشف عن إعتدالية البيانات للمجموعتين:

### ( التجريبية و الضابطة ) على إختـبار الذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
EXAMINE VARIABLES=VAR00001 VAR00002
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

## Explore

```
[DataSet1]
```

**Tests of Normality**

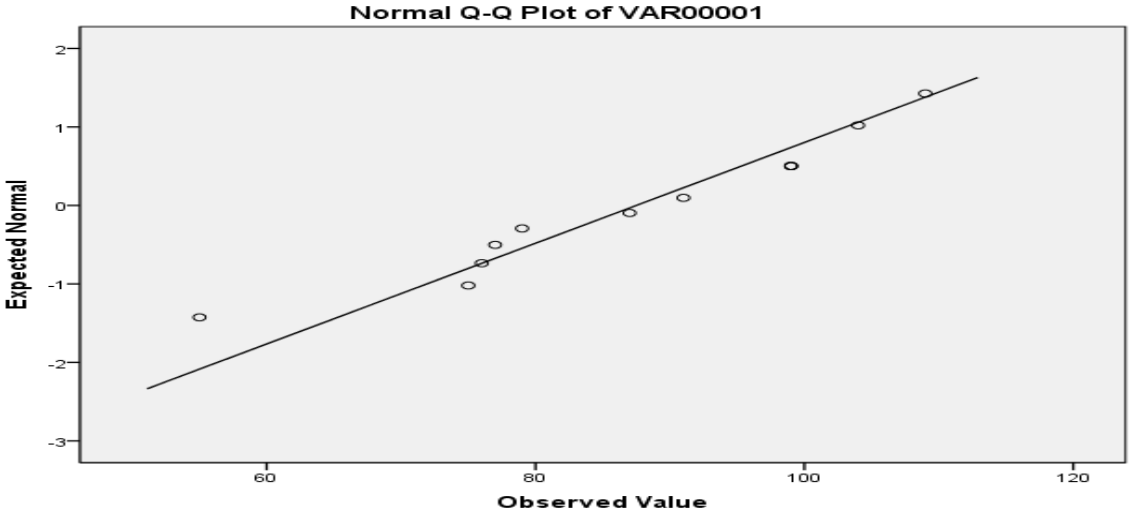
| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| VAR00001 | ,546 | 15 | ,600 | ,938 | 15 | ,678 |
| VAR00002 | ,601 | 15 | ,576 | ,924 | 15 | ,534 |

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance

## VAR00001

```
VAR00001 Stem-and-Leaf Plot
 Frequency    Stem &  Leaf
     1,00        5 .  5
      ,00        6 .
     4,00        7 .  5679
     1,00        8 .  7
     4,00        9 .  1999
     2,00       10 .  49
 Stem width:     10,00
 Each leaf:       1 case(s)
```



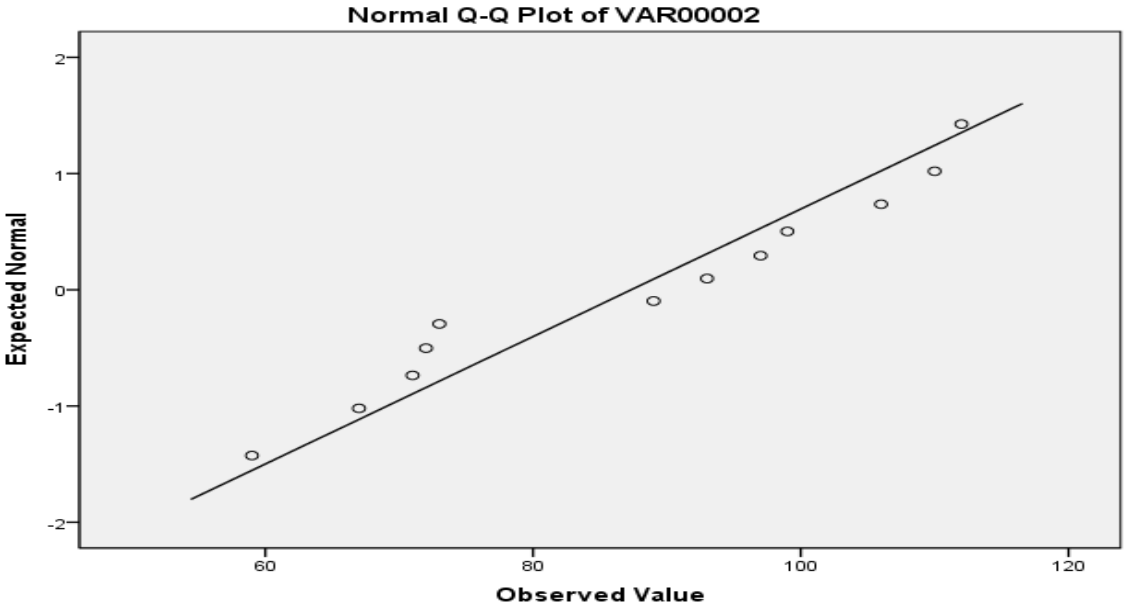
## VAR00002

VAR00002 Stem-and-Leaf Plot

| Frequency | Stem & | Leaf |
|---|---|---|
| 1,00 | 5 . | 9 |
| 1,00 | 6 . | 7 |
| 3,00 | 7 . | 123 |
| 1,00 | 8 . | 9 |
| 3,00 | 9 . | 379 |
| 1,00 | 10 . | 6 |
| 2,00 | 11 . | 02 |

Stem width: 10,00

Each leaf: 1 case(s)



## ملحق رقم (13)

**يوضح نتائج إختبار(ت) لتكافؤ المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) للدرجة الكلية على إختبار الذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي**

```
DATASET ACTIVATE DataSet0.
DATASET CLOSE DataSet1.
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
[DataSet2]
```

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 87,5000 | 15,58262 | 4,49832 |
| | 2,00 | 15 | 87,3333 | 18,23749 | 5,26471 |

**T-Test**

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,902 | ,353 | ,024 | 28 | ,981 | ,16667 | 6,92474 | -14,19436 | 14,52770 |
| | Equal variances not assumed | | | ,024 | 27,477 | ,981 | ,16667 | 6,92474 | -14,21466 | 14,54800 |

## ملحق رقم (14)

**يوضح نتائج إختبار(ت) لتكافؤ المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في الدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي**

**أولا:قيمة( ت) لتكافؤ المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) في بعد تحفيز الذات**

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet0]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 10,8333 | 2,03753 | ,58818 |
| | 2,00 | 15 | 9,9167 | 1,72986 | ,49937 |

**ependent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,778 | ,387 | 1,188 | 28 | ,247 | ,91667 | ,77158 | -,68348 | 2,51682 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,188 | 27,436 | ,248 | ,91667 | ,77158 | -,68593 | 2,51926 |

## ثانيا:قيمة(ت) لتكافؤ المجموعتين: (التجريبية و الضابطة) في بعد التوكيدية

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2):
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001/CRITERIA=CI(.95)
```

**T-Test**

[DataSet0]

**GroupStatistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 22,4167 | 4,29499 | 1,23986 |
| | 2,00 | 15 | 22,3333 | 5,39921 | 1,55862 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 1,376 | ,253 | ,042 | 28 | ,967 | ,08333 | 1,99162 | -4,04703 | 4,21370 |
| | Equal variances not assumed | | | ,042 | 26,941 | ,967 | ,08333 | 1,99162 | -4,05917 | 4,22584 |

## ثالثا:قيمة(ت) لتكافؤ المجموعتين: (التجريبية و الضابطة) في بعد تقدير الذات

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2):
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet0]

**Group Statistic**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 13,7500 | 4,15878 | 1,20054 |
| | 2,00 | 15 | 13,5833 | 3,39675 | ,98056 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,540 | ,470 | ,108 | 28 | ,915 | ,16667 | 1,55009 | -3,04802 | 3,38136 |
| | Equal variances not assumed | | | ,108 | 27,156 | ,915 | ,16667 | 1,55009 | -3,05547 | 3,38880 |

## رابعا:قيمة (ت) لتكافؤ المجموعتين: (التجريبية و الضابطة) في بعد التفاؤلية

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2):
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet0]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 9,6667 | 1,61433 | ,46602 |
| | 2,00 | 15 | 10,0833 | 2,46644 | ,71200 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 3,350 | ,181 | -,490 | 28 | ,629 | -,41667 | ,85095 | -2,18143 | 1,34810 |
| | Equal variances not assumed | | | -,490 | 24,963 | ,630 | -,41667 | ,85095 | -2,19796 | 1,36463 |

## خامسا:قيمة (ت) لتكافؤ المجموعتين: (التجريبية و الضابطة) في بعد المرونة في حل المشكلات

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2):
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet0]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 11,8333 | 3,24271 | ,93609 |
| | 2,00 | 15 | 12,5833 | 2,50303 | ,72256 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,727 | ,403 | -,634 | 28 | ,532 | -,75000 | 1,18252 | -3,20240 | 1,70240 |
| | Equal variances not assumed | | | -,634 | 26,674 | ,533 | -,75000 | 1,18252 | -3,21155 | 1,71155 |

## سادسا:قيمة (ت) لتكافؤ المجموعتين: (التجريبية و الضابطة) في بعد إدارة الإنفعال

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2):
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 7,8333 | 2,69118 | ,77688 |
| | 2,00 | 15 | 7,7500 | 2,63283 | ,76003 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,035 | ,853 | ,077 | 28 | ,940 | ,08333 | 1,08682 | -2,17060 | 2,33727 |
| | Equal variances not assumed | | | ,077 | 26,989 | ,940 | ,08333 | 1,08682 | -2,17066 | 2,33733 |

## سابعا:قيمة (ت) لتكافؤ المجموعتين: (التجريبية و الضابطة) في بعد الوعي بالذات

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2):
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet0]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 7,0000 | 2,92326 | ,84387 |
| | 2,00 | 15 | 7,2500 | 2,34036 | ,67560 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,224 | ,641 | -,231 | 28 | ,819 | -,25000 | 1,08100 | -2,49186 | 1,99186 |
| | Equal variances not assumed | | | -,231 | 26,995 | ,819 | -,25000 | 1,08100 | -2,49810 | 1,99810 |

## ثامنا:قيمة (ت) لتكافؤ المجموعتين: (التجريبية و الضابطة) في بعد التعاطف

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2):
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet0]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 7,1667 | 2,24958 | ,64940 |
| | 2,00 | 15 | 6,9167 | 2,42930 | ,70128 |

**ndependent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | t | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,013 | ,910 | ,262 | 28 | ,796 | ,25000 | ,95578 | -1,73216 | 2,23216 |
| | Equal variances not assumed | | | ,262 | 27,871 | ,796 | ,25000 | ,95578 | -1,73284 | 2,23284 |

## ملحق رقم (15)

**يوضح نتائج إختبار (ت) لتكافؤ المجموعتين:( التجريبية و الضابطة ) في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني حسب متغير الجنس:(ذكر - أنثى) قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي**

**أولا : نتائج إختبار (ت) لتكافؤ التلميذات المعيدات لشهادة البكالوريا الإناث في المجموعة التجريبية و التلميذات المعيدين لشهادة البكالوريا الإناث في المجموعة الضابطة للدرجة الكلية للذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج**

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**Test T**

**Statistiques de groupe**

| | VAR00002 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 8 | 89,5000 | 16,92842 | 5,98510 |
| | 2,00 | 8 | 89,1250 | 15,88744 | 5,61706 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| VAR00001 | Hypothèse de variances égales | ,011 | ,916 | ,046 | 14 | ,964 | ,37500 | 8,20809 | -17,22961 | 17,97961 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,046 | 13,944 | ,964 | ,37500 | 8,20809 | -17,23624 | 17,98624 |

**ثانيا : نتائج إختبار (ت) لتكافؤ التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الذكور في المجموعة التجريبية و التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الذكور في المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج**

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**Test T**

**Statistiques de groupe**

| | VAR00002 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 7 | 89,7143 | 13,92497 | 5,26314 |
| | 2,00 | 7 | 88,4286 | 18,39255 | 6,95173 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | T | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| VAR00001 | Hypothèse de variances égales | ,514 | ,487 | ,147 | 12 | ,885 | 1,28571 | 8,71936 | -17,71214 | 20,28356 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,147 | 11,177 | ,885 | 1,28571 | 8,71936 | -17,86838 | 20,43981 |

**ثالثا : نتائج إختبار (ت) لتكافؤ التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الإناث و الذكور في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للذكاء**

**الوجداني قبل تنفيذ البرنامج**

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**Test T**

**Statistiques de groupe**

| | VAR00002 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 8 | 89,5000 | 16,92842 | 5,98510 |
| | 2,00 | 7 | 89,7143 | 13,92497 | 5,26314 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur stan-dard | Inférieur | Supérieur |
| VAR00001 | Hypothèse de variances égales | ,046 | ,834 | -,027 | 13 | ,979 | -,21429 | 8,08110 | -17,67244 | 17,24387 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -,027 | 12,966 | ,979 | -,21429 | 7,97008 | -17,43715 | 17,00858 |

## ملحق رقم (16)

**يوضح نتائج إختبار(ت) لتكافؤ المجموعتين:( التجريبية و الضابطة) في الدرجة الكلية لإختبار الذكاء الوجداني حسب متغير التخصص:(علمي- أدبي)قبل تنفيذ البرنامج الإرشادي**

**أولا : نتائج تكافؤ التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا العلمين في المجموعة التجريبية و التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا العلمين في المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج**

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

### Test T

[Jeu_de_données0]

**Statistiques de groupe**

| | VAR00002 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 7 | 91,0000 | 11,73314 | 4,43471 |
| | 2,00 | 7 | 77,2857 | 16,99720 | 6,42434 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | t | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| VAR00001 | Hypothèse de variances égales | ,701 | ,419 | 1,757 | 12 | ,104 | 13,71429 | 7,80633 | -3,29424 | 30,72282 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 1,757 | 10,660 | ,108 | 13,71429 | 7,80633 | -3,53442 | 30,96299 |

**ثانيا: نتائج تكافؤ التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الآدبيين في المجموعة التجريبية و التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا الآدبيين في المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج**

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**Test T**

**Statistiques de groupe**

| | VAR00002 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 8 | 88,3750 | 18,19684 | 6,43355 |
| | 2,00 | 8 | 98,8750 | 6,81254 | 2,40860 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | T | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| VAR00001 | Hypothèse de variances égales | 6,687 | , 222 | -1,528 | 14 | ,149 | -10,50000 | 6,86964 | -25,23391 | 4,23391 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | -1,528 | 8,924 | ,161 | -10,50000 | 6,86964 | -26,06029 | 5,06029 |

**ثالثا : نتائج تكافؤ التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا العلمين و الأدبيين في المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني قبل تنفيذ البرنامج**

```
TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

## Test T

**Statistiques de groupe**

| | VAR00002 | N | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 7 | 91,0000 | 11,73314 | 4,43471 |
| | 2,00 | 8 | 88,3750 | 18,19684 | 6,43355 |

**Test des échantillons indépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | F | Sig. | T | ddl | Sig. (bilatéral) | Différence moyenne | Différence erreur standard | Inférieur | Supérieur |
| VAR00001 | Hypothèse de variances égales | 1,726 | ,212 | ,326 | 13 | ,750 | 2,62500 | 8,04846 | -14,76263 | 20,01263 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,336 | 12,057 | ,743 | 2,62500 | 7,81392 | -14,39118 | 19,64118 |

## ملحق رقم (17)

**يوضح إستمارة تحكيم البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني**

**جامعة قاصدي مرباح-ورقلة-**

**كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية**

**قسم علم النفس و علوم التربية**

**<u>تحكيم البرنامج الإرشادي المقترح:</u>**

**إسم الأستاذ(ة):.....** **الباحثة: بن رغدة زينب**

**التخصص العلمي:.....**

**الدرجة العلمية:.....**

**الجامعة:.....**

في إطار التحضير لإنجاز أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي تحت عنوان: **فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا.**(دراسة شبه تجريبية على عينة من التلاميذ بثانويات مقاطعة -تقرت-)

بعد اطلاعكم على محتوى البرنامج نرجو من سيادتكم إبداء رأيكم قصد التحكيم و التقويم و ذلك من حيث الجوانب الآتية

**1- من حيث التصميم:**

| الموضوع | الحكم | | ملاحظات |
|---|---|---|---|
| | مناسب | غير مناسب | |
| **الهدف العام للبرنامج** | | | |
| **الأهداف الخاصة للبرنامج** | | | |
| **مجتوى الجلسات و ترتيبها و إكتفاؤها** | | | |
| **مناسبة النظريتين المعتمدتين في البرنامج** | | | |
| **الأسلوب الإرشادي (الإستراتيجية)المعتمد في البرنامج** | | | |
| **سلامة الصياغة اللغوية** | | | |

## 2- من حيث المحتوى:

| رقم الجلسة الإرشادية | مدى مناسبة الأهداف الإرشادية الخاصة بكل جلسة | | مدى مناسبة الإجراءات الإرشادية الخاصة بكل جلسة | | الأساليب الإرشادية المتبعة في كل جلسة | | الفنيات الإرشادية المستخدمة في كل جلسة | | الوسائل و الأدوات المستخدمة في كل جلسة | | المدة الزمنية المستغرقة في كل جلسة | | الواجب المنزلي المقوّم في كل جلسة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة |
| الجلسة الأولى | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الثانية | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الثالثة | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الرابعة | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الخامسة | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة السادسة | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة السابعة | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الثامنة | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة التاسعة | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة العاشرة | | | | | | | | | | | | | | |

| رقم الجلسة الإرشادية | مدى مناسبة الأهداف الإرشادية الخاصة بكل جلسة | | مدى مناسبة الإجراءات الإرشادية الخاصة بكل جلسة | | الأساليب الإرشادية المتبعة في كل جلسة | | الفنيات الإرشادية المستخدمة في كل جلسة | | الوسائل و الأدوات المستخدمة في كل جلسة | | المدة الزمنية المستغرقة في كل جلسة | | لواجب المنزلي المقوّم في كل جلسة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة |
| الجلسة الحادية عشر | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الثانية عشر | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الثالثة عشر | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الرابعة عشر | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الخامسة عشر | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة السادسة عشر | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة السابعة عشر | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الثامنة عشر | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة التاسعة عشر | | | | | | | | | | | | | | |

| رقم الجلسة الإرشادية | مدى مناسبة الأهداف الإرشادية الخاصة بكل جلسة | | مدى مناسبة الإجراءات الإرشادية الخاصة بكل جلسة | | الأساليب الإرشادية المتبعة في كل جلسة | | الفنيات الإرشادية المستخدمة في كل جلسة | | الوسائل و الأدوات المستخدمة في كل جلسة | | المدة الزمنية المستغرقة في كل جلسة | | الواجب المنزلي المقوّم في كل جلسة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة |
| الجلسة العشرون | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الحادية و العشرون | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الثانية و العشرون | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الثالثة و العشرون | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة الرابعة و العشرون | | | | | | | | | | | | | | |

| رقم الجلسة الإرشادية | مدى مناسبة الأهداف الإرشادية الخاصة بكل جلسة | | مدى مناسبة الإجراءات الإرشادية الخاصة بكل جلسة | | الأساليب الإرشادية المتبعة في كل جلسة | | الفنيات الإرشادية المستخدمة في كل جلسة | | الوسائل و الأدوات المستخدمة في كل جلسة | | المدة الزمنية المستغرقة في كل جلسة | | الواجب المنزلي المقوّم في كل جلسة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | منسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة | مناسبة | غير مناسبة |
| الجلسة الخامسة و العشرون | | | | | | | | | | | | | | |
| الجلسة السادسة و العشرون | | | | | | | | | | | | | | |

**توجيهاتكم و إقتراحاتكم عن البرنامج الإرشادي المقترح :**

.....

.....

.....

.....

.....

**شكرا على تعاونكم معنا**

## ملحق رقم(18)

## يوضح قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا

| الرقم | إسم الأستاذ | الدرجة العلمية | التخصص العلمي | الجامعة |
|---|---|---|---|---|
| 01 | عواريب محمد الأخضر | أستاذ التعليم العالي | علوم التربية | جامعة ورقلة |
| 02 | سلام بوجمعة | أستاذ التعليم العالي | علوم التربية | جامعة ورقلة |
| 03 | خلادي يمينة | أستاذ التعليم العالي | علم النفس الإجتماعي | جامعة ورقلة |
| 04 | قندوز أحمد | أستاذ محاضر -أ- | علم التدريس | جامعة ورقلة |
| 05 | طبشي بلخير | أستاذ محاضر -أ- | علوم التربية | جامعة ورقلة |

## ملحق رقم(19)

## يوضح جلسات البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المعيدين لشهادة البكالوريا

### الجلسة الأولى: التعرف على أفراد المجموعة الإرشادية و بناء جو من الثقة و الألفة بينهم.

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| **1**- التعرف على أعضاء المجموعة الإرشادية: ( التلاميذ المشاركين)<br>2- خلق جو من المناقشة و الجدل بينهم من أجل تحقيق مستوى معين من الألفة و الثقة بين الباحثة و الفئة المستهدفة.<br>3- التعرف على إنشغالاتهم و مطالبهم التي تصب في تلبية البرنامج الإرشادي لها.<br>4- كسب إستعدادهم النفسي من أجل تطبيق البرنامج و ذلك من خلال توضيح بعض الإجراءات المستقبلية عن البرنامج الإرشادي. | 1- التعرف على أعضاء المجموعة الإرشادية (الفئة المشاركة بالبرنامج) المكونة من**(15)** تلميذا.<br>2- تعمل الباحثة على النقاش و الحوار مع التلاميذ المشاركين بغية التعرف انشغالات الفئة المستهدفة بخصوص ما يعيشونه هذا العام في الدراسة.<br>3- إعطاء صورة موضحة بما سيتم القيام به مستقبلا و ترك الإجراءات و التفاصيل إلى حين الالتقاء بهم في الجلسة الموالية.<br>4- تختم الباحثة الجلسة و تشكر المشاركين على إلتزامهم و حضورهم. | **الأساليب:** النقاش، الإقناع.<br>**الفنيات:** الإصغاء، طرح السؤال.<br>( العصف الذهني) | حلويات و عصائر | **(60) دقيقة** |

**الجلسة الثانية: تعريف المجموعة الإرشادية بأهداف البرنامج و التخطيط معهم على كيفية السير في تطبيقه.**

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- التخطيط مع التلاميذ المشاركين عن كيفية سير البرنامج بخصوص كلا من: الوقت، التاريخ ، المكان، الهدف:(الإتفاق على منهجية العمل)<br>2- تعريف المجموعة المشاركة بأهداف البرنامج المرجوة سواء على المستوى الذاتي أو الإجتماعي العملي. | 1- الترحيب بالتلاميذ المشاركين و استقبالهم بشكل جيد.<br>2- عقد إتفاق بين الباحثة و التلاميذ المشاركين بخصوص الالتزام في الوقت و التاريخ و المكان المناسب لتنفيذ البرنامج.(عقد كتابي لكل تلميذ)<br>3- رسم جدول زمني من خلال الأيام المناسبة للباحثة و الفئة المستهدفة للإلتقاء فيها و ذلك بتخصيص يومين في كل الأسبوع.<br>4-تعريف المشاركين بأهداف البرنامج المرجوة و ذلك إبتغاء كسب إستعدادهم و حضورهم المادي و الوظيفي في كل جلسة.<br>5-فتح مجالا من المناقشة و الحوار لمعرفة مدى إستيعاب المشاركين لأهداف البرنامج التي تم عرضها.<br>6- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم . | **الأساليب:** النقاش ، المواجهة.<br>**الفنيات:** الحوار ، الإصغاء ،الإستجابة لتساؤلات الطلبة المشاركين. | القلم/الورقة/ القلم/السبورة الحائطية. | **(60) دقيقة** |

## الجلسة الثالثة: مفهوم الذكاء الوجداني

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- تعريف التلاميذ المشاركين بمفهوم الذكاء الوجداني و المهارات المكونة له. | 1- تعريف التلاميذ المشاركين بما يعنيه الذكاء الوجداني.<br>2- توضح الباحثة للتلاميذ المشاركين المهارات المكونة للذكاء الوجداني.<br>3- تبصير الفئة المشاركة بأهمية الذكاء الوجداني في وسطهم الدراسي و الإجتماعي المعاشين.<br>4- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة، ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | **الأساليب:**المناقشة.<br>**الفنيات:**المحاضرة ، صياغة الأمثلة ، طرح السؤال ، الإصغاء. | الحاسوب و جهاز العرض. | **(60) دقيقة** |

## الجلسة الرابعة: مهارة الوعي بالذات

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- تعريف التلاميذ المشاركين بمفهوم الوعي بالذات و أهم مؤشراته التي نستدل بها على وجوده.<br>3- توضيح الباحثة للتلاميذ المشاركين أهمية تنمية هذه المهارة (الوعي بالذات) و مكاسبها على ذاته أو مكانته الإجتماعية بالمجتمع و الحياة المدرسية. | 1- تقوم الباحثة بإعطاء للمشاركين تعريفا واضحا و مبسطا لمهارة الوعي بالذات.<br>2- تقوم الباحثة بإعطاء للتلاميذ المشاركين مجموعة الأمثلة الموضحة لمهارة الوعي بالذات.<br>3- بواسطة الحاسوب و جهاز العرض تعرض الباحثة للمشاركين في نقاط أهمية هذه المهارة على المستوى الشخصي أو على المستوى الإجتماعي.<br>4- توعية الباحثة التلاميذ المشاركين على المخلفات السلبية للشخص غير الواعي بذاته سوى على نفسه(مكانته الذاتية) و مستقبله الدراسي أو على المجتمع المحيط به.<br>5- تفتح الباحثة مع التلاميذ المشاركين مجالا من النقاش بغية معرفة مستوى الإستيعاب و الإدراك الصائب للنقاط المذكورة من خلال طلب من المشاركين مثالا على كل نقطة من النقاط.<br>6- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة | **الأساليب:** النقاش،المواجهة.<br>**الفنيات**:المناقشة ،المحاضرة، التغذية الراجعة،الإيضاح. | سبورة حائطية ، قلم،الحاسوب ،جهاز العرض،إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة الخامسة: تابع لمهارة الوعي بالذات:(القراءة الصحيحة للمشاعر)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| **1**- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- تعليم و تدريب التلاميذ المشاركين على القراءة الصحيحة للمشاعر الذاتية. | 1- التعرف على مشاعر التلاميذ المشاركين السلبية إثر إقبالهم من جديد إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي لإجتياز شهادة البكالوريا من جديد.<br>و ذلك من خلال:<br>2- تستعين الباحثة بـ:الخطوة **(A)** في العلاج العقلاني الإنفعالي التي تشير إلى نشاط أو خبرة أو حادثة ، و تقوم بتجسيدها و فقا لما يتناسب مع واقع الفئة المشاركة من خلال طلب من كل تلميذ مشارك بالتصريح بكل ما يشعر به من مشاعر و أفكاره سلبية و الإيجابية في هذا العام بالطريقة المناسبة لديه إما كتابة على ورقة خاصة به أو بالتصريح بتلك المشاعر لفظيا أمام الزملاء. | **الأساليب**:المواجهة ،التفكير بطريقة صحيحة (المنطق)<br>**الفنيات:** التغذية الراجعة،المناقشة التعزيز،التفاعل،القصة. | سبورة حائطية، قلم ، إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 3- تقوم الباحثة بتشجيع و تهنئة كل تلميذ على ما أبدى من تصريحات و إفصاحات.<br>4- تستعين الباحثة بشبكة نقل المعلومات لعرض قصة تدعم ما تهدف إليه الجلسة الإرشادية حيث نصت على: أن شخص يتمدرس في السنة الثانية ثانوي كانت لديه كافة إمكانيات و ملكات النجاح و لكن كان السبب الذي دائما يحجب عنه أبواب و سبل النجاح هو ذاته حيث كان همه الوحيد التطبع بما يتطبع به الآخرين من آراء و قرارات و أفكار على الرغم أنها لا تتلاءم مع قناعاته و رغباته ، في الأخير وصل إلى درجة عالية الصراع الداخلي مع الذات مما أدى ذلك إلى عجزه عن تحقيق ما يريد تحقيقه في ذاته.<br>5- تفتح الباحثة باب الحوار و التفاعل لمناقشة مدركات و مواقف و آراء التلاميذ المشاركين و مناقشة مواقفهم حول ما تم عرضه في مجريات القصة و هنا تستعين الباحثة بالنقطة **(B)** في العلاج العقلاني الإنفعالي التي تشير إلى التعرف على تقييم التلاميذ المشاركين للخبرات و الحوادث المؤلمة السابقة مصنفة تقييمهم لها إلى نقطتين هما:النقطة**(B1)** التي تشير إلى الرسائل و المدركات غير العقلانية أو التقييم الذي يصب حول النقطة **(B2)** التي تشير إلى الرسائل و المدركات العقلانية و محاولة تعديل ما يمكن تعديله و تصحيحه من أفكار و معتقدات المتعلقة بـ:النقطة **(B1)** على | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | إعتبار تصنيفها على أنها فكرة غير عقلانية.<br>6- من خلال مناقشة و تعديل الأفكار غير المنطقية للموقف و تعزيز المواقف الصائبة منها، تعمل الباحثة على تبصير المشاركين بالآثار القراءة السلبية للذات و القراءة الإيجابية للذات و محاولة ربطها بمصيرهم المستقبلي ألا و هو تحقيق النجاح في الدراسة هذا العام.<br>7- تقوم الباحثة بتوضيح ذلك عمليا على السبورة الحائطية للمشاركين ،كيف يمكن أن تحدث أوتنجم تلك الآثار **(C)** التي تعكسها الرسائل الإيجابية العقلانية **(B2)** و غير العقلانية **(B1)**على الذات: بناء على خطوة **(A)** و**(B)** من العلاج العقلاني الإنفعالي و هنا يتقدم العلاج بخطوة متقدمة و هي**(C)** التي تشير إلى إدراكهم للنتائج التي يمكن تنتج إنعكاسا لطبيعة المدركات سواء منها الرسائل الإيجابية و السلبية على الذات.<br>8- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة السادسة: تابع لمهارة الوعي بالذات:(التعرف على نقاط القوة و الضعف الذاتية)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- التعرف على نقاط القوة و الضعف لقدرات و إمكانيات التلاميذ المشاركين في المجموعة الإرشادية.<br>3- تبصير التلاميذ المشاركين بأهمية إدراكهم بنقاط قوتهم و ضعفهم في مواجهة المواقف الضاغطة المساهمة في إتخاذهم لقرارات صائبة مناسبة تجاه المواقف الحاسمة. | 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- تسعى الباحثة مع المشاركين في جو من المناقشة إلى مناقشة أفكارهم و تقييماتهم عن الخبرة المؤلمة السابقة (تجربة الإعادة) ، و هنا تستعين و تتقدم إلى رابع خطوة أو مرحلة في العلاج العقلاني الإنفعالي وهي:**(D)** التي تشير إلى مناقشة الأفكار غير العقلانية في رسائل الذات حول النقطة**(B1)**، و ذلك بطلب من أحد التلاميذ المشاركين بالتصريح على بعض نقاط الضعف التي يراها حالت بفشله في العام الماضي محاولا مناقشتها في ذاته علنا و بشكل صريح.<br>3- تقوم الباحثة بالمقابل بطلب منه بالتصريح على بعض نقاط القوة التي يراها في نفسه و بإمكانها أن ترفع من أهميته لذاته و تحفزه للتقدم قدما لما يصبو نحوه. | **الأساليب:** النقاش ، المواجهة، المكافأة ، النمذجة.<br>**الفنيات:** التغذية الراجعة،المناقشة، الإصغاء ، الإيضاح، التعزيز | سبورة حائطية،قلم ، إستمارة تقييم الجلسة التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 4- تقدم الباحثة و التلاميذ الزملاء المشاركين الشكر و الثناء للتلميذ على شجاعته و صراحته.<br>5- فتح مجال المناقشة الحوار مع التلاميذ المشاركين بالبرنامج الإرشادي لما تم تنفيذه و مشاهدته،و التعرف عن آرائهم و إجاباتهم الخاصة حول الأسئلة التي تقدمت لزميلهم بهدف التعرف على مستوى التطور الذي ممكن أن تحدثه المناقشة الجماعية و الفردية للأفكار غير العقلانية المترتبة من تغذية راجعة و تطورات إيجابية في ذواتهم للإدراك و الإقتناع بتغييرها و تعديلها،و هذا ما قمنا بتجسيده من خلال النقطة **(E)** التي تشير إلى الإجابات التي تم تطويرها من خلال مناقشة الأفكار و المدركات السالبة و غير العقلانية**(B1)**.<br>6- تتقدم الباحثة بإعطاء إرشادات و توجيهات فيما يخص هذه المهارة موضحة أهمية الإعتراف بجوانب الضعف لأنها هي الأساس الذي يسهل عملية التعديل و إستدراك النواقص بالإضافة إلى تنمية نقاط القوة وعدم إهمالها و تهميشها | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | و جعلها حافزا و مشجعا لتحقيق النجاح.<br>7- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

**الجلسة السابعة: تنمية مهارة إدارة الإنفعال**

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي.<br>2- تعريف التلاميذ المشاركين بمفهوم مهارة إدارة الإنفعال و أهم المؤشرات و الإعتبارات التي تتوقف عليه هذه المهارة.<br>3- توضيح للمجموعة الإرشادية أهمية تنمية هذه المهارة (إدارة الإنفعال). | 1- تقوم الباحثة بإعطاء للمشاركين تعريفا واضحا و مبسطا لمهارة إدارة الإنفعال.<br>2- تقدم الباحثة للتلاميذ المشاركين مجموعة من الأمثلة أو بالأحرى عرض نماذج موضحة لمهارة إدارة الإنفعال بواسطة الحاسوب و جهاز العرض.<br>3- تطرح الباحثة السؤال الآتي: ما رأيكم فيما تم عرضه؟ و تحاول بذلك معرفة تصورات المشاركين و أرائهم فيما تم عرضه لتصويب و تعديل ما يجب تصويبه من أفكار و مدركات و تعزيز مواطن الإصابة لديهم. | **الأساليب:** النقاش المعرفي ، النمذجة(عرض نماذج سابقة)<br>**الفنيات:** التغذية الراجعة،طرح السؤال،المحاضرة، المناقشة ، الإصغاء، الحوار. | السبورة، قلم.جهاز حاسوب.جهاز العرض ، إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 4- تقوم الباحثة بالمشاركة مع المشاركين من خلال ما تّم عرضه بإستنتاج نقاط الأهمية لهذه المهارة سوى على المستوى الشخصي أو على المستوى الإجتماعي و بالأخص على المستوى التعليمي المرتبط بهدف التلاميذ بالإنجاز الدراسي و النجاح.<br>5- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

**الجلسة الثامنة: تابع لمهارة إدارة الإنفعال:(المواجهة الفعلية لموقف الإنفعال)**

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- تعليم التلاميذ المشاركين المواجهة الفعلية لموقف الإنفعال.<br>3- تعليم التلاميذ المشاركين الكيفية و الطريقة التي بها يستطيعون تغيير | 1- التعرف من خلال التلاميذ عن المواقف التي تثير إنفعالهم و ذلك بمناقشة الواجب المنزلي السابق في الجلسة الإرشادية السالفة الذكر.<br>2- تبصير التلاميذ المشاركين بالوقع الذي تؤثره الإنفعالات السالبة كالخوف واليأس و الغضب على سير الأداء الدراسي | **الأساليب:** لعب الدور،المواجهة، النمذجة(نموذج صوري) **الفنيات:** التغذية الراجعة،الإيضاح، | سبورة حائطية، قلم ، الحاسوب، جهاز العرض ،إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| الإنفعالات السلبية إلى إنفعالات إيجابية محفزة للسير قدما للعمل و الإنجاز الدراسي. | هذا العام و ذلك بعرض قصة فيديو:(مقتبسة من شبكة نقل المعلومات) وعرضها بواسطة الحاسوب و جهاز العرض.<br>3- فتح مجالا من المناقشة و الحوار من خلال ما تّم عرضه و مشاهدته في مقطع الفيديو و التعرف عن آراء التلاميذ حول ذلك، ليتم تصويب و تعديل ما يجب تعديلة و تحفيز مواطن الإصابة و تهنئتهم على فهمها و إستيعابها.<br>4- تعليم الباحثة المشاركين كيفية التخفيف من حدة إنفعالات اليأس و القلق والخوف و تزويدهم بالأساليب التي تساهم في جعل هذا الخوف من خوف عائق للأداء إلى خوف منتج و محفز للأداء الأحسن و الأفضل مستقبلا نذكر منها:التوكل على الله ،الإتخاذ بالأسباب(المذاكرة)،عملية الإسترخاء الذاتي،التعامل مع الذات بعبارات التشجيع و التفاؤل.<br>5- فتح مجال الحوار و المناقشة بين الباحثة و المشاركين بالبرنامج الإرشادي.<br>6- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة، ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | التساؤل،الحوار،القصة. | | |

## الجلسة التاسعة: تابع إلى مهارة إدارة الانفعال:(تحديد موقف الانفعال بمدة زمنية)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- تعليم التلاميذ المشاركين كيفية تحديد موقف الإنفعال بمدة زمنية محددة و بالأساليب الإرشادية التي ينبغي التعامل بها مع مواقف الضغوط و الإنفعالات بخصوص ذلك. | 1- مناقشة الواجب المنزلي السابق مع التلاميذ المشاركين.<br>2- بعد مناقشة الواجب المنزلي تقوم الباحثة بعرض نموذجين عبر الحاسوب (فيديو) أحدهما يتضمن واقع التلميذ الغير متحكم بإنفعالاته ،والثاني يتضمن واقع التلميذ الذي يمتلك مهارة إدارة الإنفعال و ما يعكسه كلا الواقعين على مجرى حياته الدراسية و الإجتماعية.<br>3- فتح مجال المناقشة و الحوار لمعرفة رأي كل تلميذ من كلا الموقفين وما هي الدوافع الصادرة وراء ردود الإنفعال العصبية برأيهم، محاولة الإنطلاق من ذلك كسبيل يسهل في تنمية هذه المهارة و تغيير مدركاتهم غير المنطقية تجاه ذلك.<br>4- تقوم الباحثة بالتوضيح للمشاركين كيف يكون للموقف الإنفعالي مساحة فكرية و نفسية و زمنية محددة.<br>5- محاولة خروج الباحثة مع التلاميذ المشاركين من خلال ما تّم التعرض إليه إلى سن بعض الإجراءات التي يجب إتباعها أثناء لحظات الخوف أو الغضب أو الإنفعال الحاد الذي يعرقل على | **الأساليب:** التحليل العقلاني للذات، تعميق الوعي، النقاش ،النموذج<br>**الفنيات:**التغذية الراجعة ، المناقشة، التفاعل، الحوار | سبورة حائطية،الحاسوب ،جهاز العرض ، قلم، إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | السير الحسن و الجيد عن المذاكرة و الإنجازات الدراسية و كذا حياتهم الإجتماعية.<br>6- تقوم الباحثة بإرشاد التلاميذ المشاركين إلى الأساليب التي ينبغي التعامل بها أثناء مواقف الضغط و الإنفعالات منها:الترديد الإيجابي للذات، ممارسة بعض الأنشطة الرياضية، روح الدعابة،عمليات الإسترخاء.<br>7- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلّفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة العاشرة: تنمية مهارة تقدير الذات

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- تعرّف الباحثة للمشاركين بمفهوم واضح ومبسط لمهارة تقدير الذات.<br>3- توضح الباحثة للتلاميذ المشاركين أهم النقاط التي تتضمنها هذه المهارة و | 1- تبدأ الباحثة بالتعريف الواضح و المبسط لمهارة تقدير الذات.<br>2- تقوم الباحثة بطلب من أحد التلاميذ المشاركين بأن يتقدم لنا بالنقاط القوة (المميزة) الممتلكة في ذاته من خلال الأبعاد الآتية: الجسمي و العقلي و الوجداني. و بعدها نقوم كلنا | **الأساليب:**النمذجة،المواجهة،النقاش، المكافأة،المواجهة.تمثيل الدور.<br>**الفنيات:** التغذية الراجعة،التعزيز،المناقاة | قلم، كراسة ،سبورة حائطية، إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| التي يتم تجسيدها عمليا في شكل أنشطة تدريبية بداية من هذه الجلسة و الجلسات التي تخص تنمية هذه المهارة.<br>4- الخروج مع التلاميذ المشاركين بأهم النقاط التي تعكس أهمية هذه المهارة لديهم و محاولة الباحثة إضافة النقاط العلمية الأخرى التي عجز المشاركين على إدراكها. | (الباحثة و المشاركين) بشكره و تهنئته ثم نطلب تلميذ آخر بالقيام بنفس النشاط.<br>3- تدعوا الباحثة التلاميذ المشاركين بأن يعرجوا كتابيا على ورقتهم أو سجلهم الخاص ببعض الإنجازات الجيدة التي قام مسبقا سواء في أسرته مع والدية و إخوته أو في مدرسته سواء في دراسته أو مع أستاذته و زملائه.<br>4- فتح مجالا من المناقشة و الحوار لما تّم التعرض أو التطرق له في الإجراءات السابقة ليتم تقويم ما يجب تقويمه.<br>5- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة:(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | شة<br>الإصـــــغاء، الإيضـــاح. | و الباحثة). | |

## الجلسة الحادية عشر: تابع لمهارة تقدير الذات:(القدرة على تحديد الأهداف المرجوة)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- تقوم الباحثة بإعطاء للتلاميذ المشاركين النقاط التدريبية المكملة للنقاط السابقة لمهارة تقدير الذات و هي كالآتي:(تحديد الأهداف،الأهداف المرجوة و الأهداف غير مرجوة بالنسبة لهم، تقديم الإهتمام و المكافأة للذات) | 1- تقوم الباحثة بمناقشة الواجب ألبيتي الذي يحمل مستوى من التهيئة و التمهيد لما يتم التطرق إليه في هذه الجلسة.<br>2- تتقدم الباحثة بتوضيح النقاط السالفة الذكر في أهداف الجلسة بشيء من الشرح و التوضيح.<br>3- تفتح الباحثة مجالا من الأنشطة و التدريب على كافة النقاط، بداية تطلب من كل تلميذ بأن يحدد كتابيا أهدافه الحياتية بكافة مستوياتها من الأهم بالنسبة له (التلاميذ المشاركين) إلى المهم ثم الثانوي عندهم ، بمعنى ترتيب الأهداف حسب أولويتها عنده.<br>4- من خلال تحديد كل تلميذ للأهداف الخاصة به مستقبلا تقوم الباحثة بطلب من كل تلميذ من المجموعة بتحديد الأهداف قريبة المدى و الأهداف بعيدة المدى بمعنى تحديد الأهداف الملحة ذات الإقبال إليها في الوقت الحالي و الأهداف التي ممكن الشروع بتحقيقها لاحقا.<br>5- من الأهداف القريبة المدى التي تّم تحديدها و ترتيبها | **الأساليب:**الحث،المكافأة ،المواجهة<br>**الفنيات:** التغذية الراجعة،طرح السؤال،المناقشة ،الإصغاء،الإيضاح | سبورة حائطية،قلم ،كراسة،إستمارة تقييم الجلسة (التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | حسب نسبة الأولوية تطرح الباحثة السؤال الآتي: كيف سيتم التحضير و الإستعداد من طرفكم لتحقيق هذه الأهداف؟<br>6- تصغي الباحثة لكافة إجابتهم على السؤال المطروح لتعزز إجابات الصحيحة و المدركات المنطقية الصائبة و تعديل و تصويب ما يجب تصوبه.<br>7- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة الثانية عشر: تابع لمهارة تقدير الذات:(الثقة بالذات)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق<br>2- تعريف التلاميذ المشاركين بمفهوم الثقة بالذات.<br>3- تزويد التلاميذ المشاركين | 1- إعطاء للتلاميذ المشاركين مفهوما مبسطا و واضحا للثقة بالذات بالإستعانة ببعض الأمثلة و النماذج التوضيحية للثقة بالذات.<br>2- تقدم الباحثة للمجموعة المشاركة نموذجا صوريا(قصة توضيحية) عبر جهاز الحاسوب يوضح بعض أوجه الثقة بالنفس منها:تقبل الذات من خلال:(مواطن الضعف-مواطن القوة) ،و التميز المدرك لها ،و تبصيرهم بأهمية | **الأساليب**: النمذجة ، المواجهة، النقاش.<br>**الفنيات**: الحوار ، التفاعل،التغذية الراجعة | جهاز الحاسوب ،جهاز العرض،سبورة حائطية،قلم،إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| بأهمية الثقة بالذات المؤسسة بإعتبارات و نواتج إمكانيات و قدرات ذاتية كامنة و ما تحققه من مكاسب إيجابية على المستوى الذاتي و الإجتماعي والأكاديمي مستقبلا. | كلا الجانبين في تحقيق نتائج جيدة ذاتية و دراسية.<br>3-فتح مجالا من الحوار لما تّم تقديمه و عرضه ، بهدف معرفة مدى إقتناع و إستيعاب التلاميذ المشاركين لما تم ذكره سلفا.<br>4- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | المشاركين و الباحثة). | |

## الجلسة الثالثة عشر: تابع لتنمية لمهارة تقدير الذات:(الإعتماد الذاتي و التحلي بالواقعية و الإيجابية)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- توضيح للتلاميذ المشاركين الجوانب الأخرى المكملة للثقة بالنفس:(الواقعية و الإيجابية و الإعتماد على الذات)<br>3- إعطاء أهمية هذه النقاط في تنمية الثقة بالذات و المكاسب الناجمة عنها داخل الوسط الدراسي: سوى على الصعيد الشخصي الذاتي أو على الصعيد الإجتماعي مع الزملاء و الأساتذة. | 1- تواصل الباحثة في توضيح لتلاميذ المشاركين ا الجوانب الأخرى المكملة للثقة بالنفس المتمثلة في: كيفية التحلي بالواقعية و الإيجابية في التعامل مع الذات و الإعتماد على الذات في ذلك.<br>2- تعمل الباحثة على استضافة تلميذ كان في نفس وضعية و ظروف التلاميذ المشاركين و يصرح لهم عن المظاهر التي أدركها في ذاته بعد إعادته للبكالوريا حيث تمثلت المظاهر التي ذكرها عن نفسه : الخجل من نتائجه الدراسية أمام زملائه ، الدونية لذاته لكن على الرغم من ذلك هو يدرك أن لديه | **الأساليب:** النمذجة (النموذج الواقعي،لعب الدور)،الواجب ألبيتي.<br>**الفنيات:** التغذية الراجعة،التعزيز ،المناقشة،الحوار. | السبورة الحائطية،قلم ، إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | طاقات مميزة في بعض المواد التي يدرسها ،لكن هذه المظاهر و أخرى كانت مقيدة في كل فينة و أخرى و لم يستطع إستثمارها حينها إلا عندما أصر على النجاح و أدرك أن الأمر متوقف على تغيير مدركاته و نظرته لذاته و تحفيز ما عنده من ملكات و قدرات دراسية في ذاته ،و في محصلة الأمر أدرك النقص و ما يتطلبه من إستدراكات و حقق التقدم المطلوب في ذات السنة ، كما أنه تقدم بإلقاء مجموعة من التوصيات العملية للزملاء الحضور المشاركين حول ما تم عرضه و معايشته.<br>3- قامت كل من الباحثة و التلاميذ المشاركين بشكر و تهنئة التلميذ المستضيف و تهنئته على مبادرته و شجاعته في إبداء تجربته و النصائح المقدمة من طرفه.<br>4- فتح مجالا من المناقشة و الحوار مع المجموعة المشاركة في النقاط التي تم التعرض عنها في سابقا.<br>5- تتطرق الباحثة للتوضيح بأمثلة و عرض لنماذج واقعية من خلال الإستناد بالكتب و الدلائل النظرية عن الإعتبارات المستدلة للثقة بالنفس و محاولة تجسيد ذلك بموقف بينها و بين أحد التلاميذ.<br>6- فتح مجالا من النقاش مع التلاميذ المشاركين بهدف التعرف عن آرائهم فيما يخص الموقف الذي عرض أمامهم. | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 7- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أثناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | |

## الجلسة الرابعة عشر: تنمية مهارة توكيد الذات:( السلوك ألتوكيدي)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- تعريف التلاميذ المشاركين بمفهوم توكيد الذات و أهم العناصر المكونة له.<br>3-توضح الباحثة للتلاميذ المشاركين الفرق بين المفاهيم الثلاث:ألتوكيدية و العدوانية و السلوك الإذعاني(الخضوع).<br>4- تقوم الباحثة بتوضيح للتلاميذ المشاركين أهمية التحلي و التزود بمهارة السلوك ألتوكيدي الفعلي حين مواجهة الضغوط و التحديات داخل الوسط | 1- تقوم الباحثة بإعطاء للتلاميذ المشاركين تعريفا واضحا و مبسطا للسلوك ألتوكيدي موضحة لهم ذلك ببعض الأمثلة الواقعية في المجتمع.<br>2- تقوم الباحثة بتوضيح للتلاميذ المشاركين المؤشرات المتضمنة للسلوك ألتوكيدي (الأبعاد السلوكية و الموقفية له(اللفظية)).<br>3- تقوم الباحثة بعرض مشهد فيديو عبر الحاسوب يوضح ثلاث مواقف:**الأول**: موقف الفرد الذي يلبي رغباته و قناعاته بما هو مسموح دون إيذاء الآخرين و إنتهاك حقوقهم و **الثاني:**موقف الفرد الذي يلبي رغباته و قراراته بسلطة و عدوانية دون مبالاة لحرية الآخرين و **الثالث**:موقف الفرد الذي تفرض عليه رغبات الآخرين و أوامرهم دون التصدي لرفضها و عدم قبوله. | **الأساليب:** النقاش ، تحديد الأفكار و المعتقدات<br>**الفنيات:** المحاضرة ، التغذية الراجعة،المناقشة. | الحاسوب ، جهاز العرض،إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| المدرسي و الإجتماعي.وكذا كيفية ممارسته أثناء تفاعله في علاقات الإجتماعية مع الزملاء. | 4- تفتح الباحثة مجالا من المناقشة الفعلية مع التلاميذ المشاركين بهدف معرفة آرائهم حول المواقف الثلاث، و محاولة تعزيز و تعديل ما يجب تعديله من أفكار و مدركات غير منطقية للموقف المؤيدين له.<br>5 - تقوم الباحثة و التلاميذ المشاركين من خلال ما تّم عرضه بإستنتاج فوائد و أهمية مهارة توكيد الذات في المواقف الإجتماعية بصفة عامة و المواقف المدرسية المصيرية بصفة خاصة موضحة ذلك بأمثلة لها علاقة بالواقع الإجتماعي المعاش عمليا.<br>6- توعية الباحثة لتلاميذ المشاركين بمجموعة من السلبيات و الآثار السلبية التي يخلفها تدني السلوك ألتوكيدي في المواقف الإجتماعية و المدرسية أو بالأحرى السلبيات التي يخلفها الفرد أو التلميذ غير المؤكد لذاته سوى على مستوى شخصه أو على مستوى الهدف الذي يصبو إليه أو على مستوى علاقاته و صداقاته.<br>7- تقوم الباحثة بالتعريج عن معوقات السلوك ألتوكيدي المكتسبة من المحيط الذاتي(قناعاته و مبادئه الخاصة) و المحيط الإجتماعي الخارجي( تلقينات و ممارسات التربوية الأسرة و قوانين المدرسة و الزملاء) و ذلك من أجل تعديل البنية المعرفية و الأفكار غير المنطقية المكتسبة و المسئولة عن إنخفاض أو إفتقادهم للسلوك ألتوكيدي. | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | 8- فتح مجالا من المناقشة و الحوار للتعرف على رأي كل تلميذ حيال ما تّم التعرض له، و معرفة موطن و سبب الخلل الذي تسبب مسبقا عن تدني ألتوكيدية لديهم و الإرتكاز عليه في التدريب.<br>9- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أثناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | |

## الجلسة الخامسة عشر: تابع إلى مهارة توكيد الذات:(التعبير عن الآراء و المواقف(الموقفية))

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- حث و دفع الباحثة التلاميذ المشاركين في أن يكون لهم موقف(بالقبول /الرفض) من كل ما حصل و كيف يمكنهم التعبير عنه في هذا العام إما موقفيا أو سلوكيا بالطرق و الأساليب المرغوبة و الملائمة دون إيذاء و إنتهاك الآخرين لحقوقهم | 1- تقوم الباحثة بطلب من أحد التلاميذ المتواجدين في المجموعة بأن يتقدم بعرض أو سرد التجربة التي تعرض لها في العام الماضي معرجا لنا فيها على الأسباب التي يراها كانت السبب في فشله حينها ، و بعد الإنتهاء من السرد يصرح لنا من كل ما تم عرضه بالموقف المتخذ من كل ذلك.<br>2- تقوم الباحثة و بقية المشاركين بتهنئته و شكره على شجاعته و صراحته.<br>3- من خلال كل ما تّم عرضه من قبل التلميذ تطلب الباحثة من كل | **الأساليب:** النقاش المصاحب للسلوك ، المواجهة، معالجة الماضي.<br>**الفنيات:** التغذية الراجعة،المناقشة، الحوار، السؤال. | سبورة، قلم،إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| و حريتهم.<br>3- تبصير الباحثة المشاركين بالمساحة الحيوية التي يمكن أن تأخذها نتائج الموقف أو القرار المتخذ سوى على مستوى شخصه أو على مستوى وسطه الدراسي أي بالأحرى و بصياغة أخرى المتطلبات التي تتوقف عليها إتخاذ موقف الإنطلاق من جديد لإحراز النتائج المرغوبة . | تلميذ أن يصرح برأيه بخصوص تجربته للعام الماضي بالطريقة التي يراها مناسبة.<br>4- تقوم الباحثة بفتح مجالا من الحوار و المناقشة و ذلك بهدف التأكد من مدى سلامة فهمهم و استيعابهم لمحتوى الجلسة و منطقية القرارات المتخذة من طرفهم و إرشادهم لما يجب إرشاده فيما يخص كيفية التعبير عن المواقف و إتخاذ للقرارات نحو تحقيق النجاح.<br>5- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

**الجلسة السادسة عشر: تابع لمهارة توكيد الذات:(الإقناع و الإقتناع و الدفاع الذاتي عن الآراء و الحقوق)**

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب المنزلي السابق و ذلك بالتعرف على الشروط و الإجراءات المترتبة على كل تلميذ على أساس طبيعة القرار و الموقف المتخذ.<br>2- تقوم الباحثة بتبصير التلاميذ المشاركين بالمسئولية التي يجب تحمّلها | 1- مناقشة الواجب ألبيتي الذي يتضمن تهيئة التلاميذ المشاركين و إستعدادهم لما يتم التعرض إليه في هذه الجلسة أي يتضمن ربط بين ما عرض في الجلسة السابقة و ما سوف يعرض في هذه الجلسة.<br>2- تقوم الباحثة بعرض نموذج عبر جهاز الحاسوب يتضمن تلميذ كثير الإعادة يتمدرس في الثانوية العامة يعيش في | **الأساليب:**النقاش ،المواجهة،الواجبات المنزلية<br>**الفنيات:** التغذية الراجعة،الإيضاح،التفاعل ، الحوار | الحاسوب ،جهاز العرض،قلم،سبورة حائطية،إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين والباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| حيال شروعهم للإنطلاق في تجسيد قراراتهم للنجاح(الإقناع و الإقتناع ،الدفاع الذاتي عن الآراء و الحقوق و الإصرار). | ظروف قاهرة ومعطيات إجتماعية بسيطة و محدودة ماديا ،لكنه رغم ذلك كان له هدف و موقف و قرار بإعلان التحدي بتحدي جميع الظروف و إستثمار جميع المعطيات وبوضع الضوابط التي كانت السبب في إستمراره لنفس الوضعية التي تدعوه للإعادة و الفشل إلى حين أن إستطاع إثبات ما يريد و إقناعهم من خلال تحقيق غايته بالنجاح في الثانوية العامة.<br>3- فتح مجالا من المناقشة و الحوار من أجل معرفة رأي كل تلميذ بما تم عرضه.<br>4- محاولة الخروج مع التلاميذ ببعض القرارات و الإرشادات اللازمة لإكتساب توكيد الذات بما يحقق مكانة ذاتية و إجتماعية تزيد من إحترامهم لذواتهم و نواتجها.<br>5- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة السابعة عشر: المرونة في حل المشكلات و التعامل مع المواقف

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- تقوم الباحثة بالتوضيح و الشرح للتلاميذ المشاركين عن مهارة المرونة في التعامل مع المواقف و مواجهة المشكلات.<br>3- تشرع الباحثة بالأنشطة و الخطوات الإجرائية الخاصة بمهارة المرونة مع المواقف.<br>4- تقوم الباحثة بتبصير التلاميذ المشاركين بأهمية بالمرونة في التعامل مع المشكلات في المواقف الضاغطة سواء في الدراسة أو في الحياة الإجتماعية. | 1- تقدم الباحثة تعريفا واضحا و مبسطا عن المرونة من خلال الإعتماد على مجموعة من الأمثلة و النماذج ذات الفعالية.<br>2- تشرع الباحثة مع المشاركين بالخطوات التي تتم بها مهارة المرونة في حل المشكلات أو التعامل مع المواقف بداية بالتعرف من كل تلميذ عن الأسباب التي ترتبت عن حدوث الموقف أو المشكلة **(إعادة السنة)** كأقرب و ألح مشكلة وموقف للتلميذ المشارك.<br>3- تعرض الباحثة مشهد فيديوا يساعد و يدعم للتلاميذ المشاركين إدراكهم لأهمية مهارة المرونة في حل المشكلات سوى على الواقع الشخصي أو الدراسي الإجتماعي.<br>4- تفتح الباحثة مجالا من المناقشة لمعرفة مستوى إدراكهم لمهارة المرونة سواء من حيث المفهوم أو الحاجة و الأهمية لها. | **الأساليب:** النقاش.التعليم<br>**الفنيات:** طرح السؤال،الإيضاح، التغذية الراجعة.الحوار | جهاز الحاسوب ،جهاز العرض،سبورة حائطية،قلم،إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة) | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 5- على غرار ذلك تقوم الباحثة بتكليف من كل تلميذ من خلال تحديده للأهداف و ترتيبها على حسب أهميتها و أولويتها في مهارة تقدير الذات بداية من أسمى هدف إلى أدنى هدف من حيث الأولوية بالنسبة لديهم و الذي يمتلك القدرة على تحقيقه أكثر من غيره هذا العام.<br>6- فتح مجال الحوار و المناقشة ليتم في ذلك التعرف من مدى فهم و إستيعاب ما تم التعرض له و تصحيح ما يتم تصحيحه و تعديله **(B1)** و تعزيز ما يجب تعزيزه من أفكار ومدركات صائبة لدى المشاركين**(B2)**.<br>7- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أثناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة الثامنة عشر: تابع لمهارة المرونة في حل المشكلات:(كيفية وضع بدائل و خطط لتحقيق الأهداف)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- التعرف على الأهداف ذات الأولوية بالنسبة لكل تلميذ و الخطط الإجرائية المتبعة من قبلهم لتنفيذها.<br>3- تبصير الباحثة التلاميذ المشاركين بتوقع مجموعة من العقبات أو الصعوبات التي من الممكن أن يتعرضون لها جراء مواجهتهم للمواقف أو في تحقيق أهدافهم المستقبلية(بمعنى توسيع مساحة التوقعات بجانبيها (السلبي و الإيجابي عندهم) ،حتى لا يكون هناك حالة عدم التوقع المؤدية للعجز و التراجع. | 1- من خلال مناقشة الواجب ألبيتي الذي من خلاله تّم التعرف على الهدف الأسمى و الأول عند كل تلميذ و الأسباب المسطرة من طرفهم و التي أدت إلى عدم تحقيقها مسبقا.<br>2- حث الباحثة التلاميذ بالشروع في بداية تنفيذ أهدافهم أو المشكلات المراد تجاوزها من جديد و ذلك من خلال إعتمادهم على مجموعة من الخطط المسّنة من طرفهم مسبقا و ليس الإعتماد فقط على خطة أو حل أو بديل واحد متفرد و إنما إلتزامهم بإستغلال كافة الخطط المقترحة من طرفهم.<br>3- تقوم الباحثة بتبصير التلاميذ بأن مواجهتهم لأي موقف مشكلة أو شروعهم بتحقيق هدف بعينه قد يترتب في سياق تنفيذه و الوصول إليه مجموعة من العقبات أو العثرات و توجيههم لتجهيز و تحديد حلول بديلة و فعلية لتجاوزها.<br>4- تلخص الباحثة مع التلاميذ المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أثناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | **الأساليب:** الحث،النقاش التخيلي،التعليم.<br>**الفنيات:** التغذية الراجعة، الإصغاء ، الإيضاح، المناقشة ، الحوار. | قلم،سبورة حائطية،إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

## الجلسة التاسعة عشر: تنمية مهارة تحفيز الذات:(المثابرة)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق.<br>2- تعريف الباحثة التلاميذ المشاركين بالمعنى التي تعنيه مهارة تحفيز الذات.<br>3- تقوم الباحثة بتبصير التلاميذ المشاركين في البرنامج بأهمية مهارة تحفيز الذات في الوسط المدرسي من خلال الوقوف على العناصر المؤسسة لها(**المثابرة**(مكافأة الذات،إثراء الذات ببعض العبارات الإيجابية المشجعة) ،**الحماسة**(المتعة)، **إدارة الوقت**).<br>4- البدء مع التلاميذ المشاركين بالتعريج تفصيليا لأول عنصر في تحفيز الذات متمثلا في المثابرة. | 1- مناقشة الواجب ألبيتي مع التلاميذ المشاركين و الإصغاء لم تم تنفيذه للواجب المنزلي المكلفين به.<br>2- تقوم الباحثة بإعطاء للتلاميذ المشاركين تعريفا واضحا و مبسطا لمهارة تحفيز الذات بالاستناد على مجموعة معينة من الأمثلة العملية المستدلة على ذلك.<br>3- تسأل الباحثة التلاميذ المشاركين السؤال الآتي: من خلال التعرف على مهارة تحفيز الذات ما هي الفائدة أو الأهمية التي تكسبها هذه المهارة في وسطكم المدرسي أو الإجتماعي حسب رأيكم؟<br>4- بعد الإصغاء و مناقشة إجابات المشاركين على السؤال السالف الذكر مستعينة بعرض نموذج صوري عبر الحاسوب لتعزيز إجابتهم الصحيحة و تصويب الخاطئة منها إن وجد.<br>5- تشرع الباحثة مع المشاركين بالخوض في المهارة الجزئية الأولى لتحفيز الذات وهي :**المثابرة** نظريا من خلال التبصير و التوضيح بمعناها . | **الأساليب:** الحث،النقاش ،التعليم،المكافأة(التعزيز) **الفنيات:** التغذية الراجعة ،التساؤل،الحوار. | سبورة حائطية،قلم،جهاز إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 6-حث الباحثة التلاميذ المشاركين بالبرنامج بأن يعتمدوا في تجسيدهم لهذه المهارة على المعطيات الشخصية الأكاديمية في دفع ذواتهم للمثابرة في فهم ما يتم فهمه و إستيعابه في المواد الدراسية التي يتمدرسونها مؤكدة أن المثابرة تستلزم الإستمرا ر و تكرار المحاولة إلى حين الوصول إلى الحل المناسب أو الهدف.<br>7- تطلب الباحثة من المشاركين بإعتمادهم على **قانون المكافأة الذاتية** و **الإثراء الإيجابي للذات** حيال وصولهم لأي جزئية نجاح أو تقدم في دراستهم مثلا: بمكافأة ذواتهم بأخذ قسط من الراحة في مشاهدة برنامج تلفزيوني ممتع أو شراء هدية لأنفسهم أو حتى الإكتفاء معنويا بتقديم الثناء و المدح لذواتهم على ما قاموا بإنجازه من مجهود في دراسة مادة معينه أو حين تحصيلك لدرجة ممتازة في الإمتحانات الفصلية أو الفروض.<br>8- تفتح الباحثة مجالا من المناقشة و الحوار مع التلاميذ المشاركين لمعرفة مدى إستيعابهم لمهارة المثابرة و كذا مدى تحمسهم لإكتسابها و ممارستها عمليا.<br>9- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | تفـاعلهم و إلتـزامهم و تقـوم بتوزيـع إسـتمارات تقيـيم الجلسـة(المشـارك و الباحثـة) و تكلفهـم بالواجـب المنزلـي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة العشرون: تابع لمهارة تحفيز الذات:(الحماسة و الإستمتاع )

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق مع التلاميذ المشاركين و التعرج لما تم قيامه في النشاط ألبيتي المكلفين به.<br>2- تعريف التلاميذ المشاركين بالمهارة الجزئية الثانية لمهارة تحفيز الذات و هي:مهارة الحماسة و الإستمتاع في إنجاز الواجبات الدراسية.<br>3- ضرورة تبصير التلاميذ المشاركين بالبرنامج أن عملية التحفيز للذات لا يكون المسئول عنها هم الأشخاص المحيطين من حولك بل قدرتك الشخصية و ما تقدمه لنفسك من دعائم إيجابية (معنوي و مادية) تحفز | 1- مناقشة الباحثة مع التلاميذ المشاركين لما تم القيام به في الواجب ألبيتي<br>2- تقوم الباحثة بالتوضيح للتلاميذ المشاركين المهارة الجزئية الثانية لتحفيز الذات و هي:**مهارة الحماسة أو الإستمتاع** مستعينة بمجموعة من الأمثلة و النماذج المعبرة.<br>3- تطرح الباحثة للمشاركين السؤال الآتي: **ما هي الأسباب التي تجعلكم غير مقبلين بحماسة في بعض الأحيان للدراسة؟**<br>4- تصغي الباحثة لإجابات المشاركين على السؤال الذي تم طرحه و بعدها يتم النقاش والحوار بينهم ليتم ترجمة مجموعة الأسباب إلى مجموعة من الإجراءات العلاجية للأمر ، إنطلاقا من كل الأسباب التي تقدم بها كل تلميذ | **الأساليب:** النقاش،التعزيز الذاتي،النمذجة.<br>**الفنيات:**التغذية الراجعة المحاضرة،التساؤل،الحوار،الإيضاح | سبورة حائطية ،قلم،كراسة ، الحاسوب، جهاز العرض،إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| للقيام بالعمل أو الإنجاز الدراسي أو الحياتي المراد الوصول إليه. | مشارك.<br>5- تقدم الباحثة للتلاميذ المشاركين بعض التوجيهات الإرشادية التي تزيد من حماسهم للمذاكرة و الإستمتاع بما ينجزونه من وظائف وواجبات دراسية و إحالتهم بالأساليب و الدعائم الآتية: **طرق المذاكرة الفعلية** و **إختيار المكان الفيزيقي الملائم** و **كذا القابلية و الإستعداد الذاتي للدراسة** و **ربطه بالهدف و المكانة المستقبلية لذلك**(الهدف).<br>6- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أثناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الحادية و العشرون: تابع مهارة تحفيز الذات:(إدارة الوقت)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب أو النشاط ألبيتي السابق مع التلاميذ المشاركين و أخذ | 1- مناقشة الباحثة للواجب ألبيتي مع المشاركين بهدف التعرف على مدى سلامة إستيعابهم و فهمهم من خلال سلامة إنجازهم | **الأساليب:** النقاش،الحث، التعليم. | الحاسوب،جهاز العرض ، سبورة،قلم | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| إستجاباتهم لما تّم إنجازه في النشاط المكلفين به منزليا.<br>2- تقوم الباحثة بالتعريج للمجموعة الإرشادية عن المهارة الجزئية الثالثة لمهارة تحفيز الذات :**إدارة الوقت.**<br>3- تبصير المجموعة الإرشادية بأهمية هذه المهارة بالنسبة للمذاكرة الفعلية و التوزيع الزمني الملائم حسب طبيعة كل مادة من المواد الدراسية وما لها من نواتج فعلية في إستثمار الوقت المناسب و ما يحققه من إنتاجية في فهم و تحليل و ترجمة المادة الدراسية المراد دراستها و مذاكرتها.<br>4- إعداد الباحثة مع المشاركين جدول زمني يومي للمذاكرة قائم على المذاكرة الفعلية المنتجة حسب ما يلاءم كل مادة من المواد الدراسية. | للواجب ألبيتي<br>2- تقوم الباحثة بتوضيح للمشاركين مهارة إدارة الوقت.<br>3- تعمل الباحثة على وضع بين أيدي التلاميذ المشاركين بعض النقاط الرئيسية التي تعكس أهمية تسيير و إدارة الوقت فيما يخص بداية دراستهم و التحضير وذلك من خلال النقاط الآتية: **الوقت المناسب للمادة المدروسة ، الجو الفيزيقي الملائم،الإستعداد** و **القابلية للدراسة المتوقفة على الهدف المتوقع**.وذالك بالإستعانة ببعض المحاضرات الموضحة و المصممة إستنادا للجانب النظري بواسطة الحاسوب و جهاز العرض مدعمة ذلك بعرض نماذج مصورة عبر الحاسوب.<br>4- فتح مجالا من المناقشة و الحوار لمعرفة آرائهم و إنشغالاتهم فيما يخص كيفية إدارة الوقت و الأمور التي تعرقل و تمنع تسييرهم و إدارتهم لأوقاتهم اليومية بشكل جيد.<br>5- تقوم الباحثة بعد الأخذ بعين الإعتبار بما تقدم به المشاركين فيما يخص إدارتهم للوقت و الأسباب المعرقلة لذلك، بإعطائهم مجموعة من الإرشادات و التوجيهات فيما يخص كيفية إعداد خطة زمنية للمذاكرة أو توزيع الأدوار اليومية(دراسية ،إجتماعية،...إلخ) على حسب الزمن المناسب أو الملائم لها مع الأخذ بالحسبان على الآتي:**مراعاة الوقت** | **الفنيات:**<br>التفاعل،التعزيز،الحوار. | ، كراسة. إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **الملائم لطبيعة المادة** أو **الجهد المبذول،ضرورة تحديد أوقات للراحة و الإستمتاع و الأكل ،توزيع المهام بحسب ترتيب الأولويات منها من الأهم إلى المهم.**<br>6- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أتناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة الثانية و العشرون: تنمية مهارة التعاطف

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي السابق بالإصغاء لإستجابات التلاميذ المشاركين عن الخطة المعدّة من طرفهم و مدى سلامة توزيع الأدوار و الواجبات اليومية على حسب الزمن المرغوب و الملائم لها.<br>2- تقوم بإعطاء صورة مفاهمية واضحة و مبسطة عن مهارة التعاطف | 1- تقوم الباحثة بتقديم للتلاميذ المشاركين بالبرنامج تعريفا لمهارة التعاطف الإجتماعي بالإستعانة بمجموعة من الأمثلة و الشروحات.<br>2- تقوم الباحثة بإعطاء للتلاميذ المشاركين أمثلة صورية عبر الحاسوب توضح و بشكل مباشر أهمية مهارة التعاطف في بناء رابط الإحتواء و التعاون في العلاقات الإجتماعية بين الزملاء و غيرهم ممن يتعاملون معهم سواء داخل المدرسة أو خارجها.<br>3- تعرج الباحثة على نموذجين مختلفين عبر الحاسوب | **الأساليب:** النمذجة، (النمذجة المصورة)، النقاش.<br>**الفنيات:** الحوار، التغذية الراجعة | الحاسوب،جهاز العرض،سبورة حائطية،قلم. إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| و ما ينطوي تحته من مراحل و خطوات إجرائية تساعدهم في تنفيذها و تجسيدها عمليا.<br>3- تبصير التلاميذ المستفيدين بالبرنامج بأهمية مهارة التعاطف في الوسط الإجتماعي المدرسي و الحياتي و الشخصي. | لتوضح للتلاميذ المشاركين الفرق بين مفهوم التعاطف و الشفقة.<br>4- فتح الباحثة مجالا من المناقشة و الحوار بهدف التعرف من مدى فهمهم لمهارة التعاطف ليسهل تجسيده أو التعرج إليه عمليا في الجلسة الموالية.<br>5- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أثناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة الثالثة و العشرون: تابع لمهارة التعاطف:(التدريب العملي على التعاطف)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب أو النشاط المنزلي السابق.<br>2- التعرج مع التلاميذ المشاركين عن المراحل العملية المساعدة لتنفيذ و تجسيد مهارة التعاطف الإجتماعي بما تحتويه هذه المراحل من مواقف | 1- مناقشة الباحثة مع التلاميذ المشاركين للواجب ألبيتي بهدف تشجيع و تأييد ما تم فهمه بشكل صحيح و ناجح و تقويم ما يجب تقويمه في أي إخلال حل بإنجازهم له.<br>2- تعرض الباحثة بعض الأمثلة النموذجية عبر الحاسوب و التي تزيد من وضوح الفرق أكثر بين مهارة التعاطف و الشفقة حتى يتم الفهم الصحيح للمهمارة بعيدا عل الخلط بين المفاهيم | **الأساليب:** لعب الدور(التمثيل)، النقاش، الواجبات المنزلية<br>**الفنيات:** الإيضاح ،الحوار ،التفاعل. | سبورة حائطية ،قلم،الحاسوب ، جهاز العرض. إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| سلوكية تعكس تزودهم بها. | السلبية المرتبطة بها.<br>3- فتح الباحثة مع التلاميذ المشاركين مجالا من المناقشة بهدف التعرف على سلامة إستيعابهم للمهارة و إستجابتهم لأي غموض ترتب في ذلك.<br>4- تنتقل الباحثة إلى إحاطة التلاميذ المشاركين بالطرق و الخطوات التي تزودهم بإكتساب و تجسيد هذه المهارة عمليا موضحة كل نقطة من النقاط المعروضة في المحاضرة بمثال تجسيدي عبر جهاز الحاسوب**(مشهد فيديوا)** و هي كالآتي:<br>1- قراءة مشاعر الآخرين أو الطرف الأخر المتعامل معه.<br>2- تفهم الطرف الآخر بما يشعر به من مشاعر و تأييده بما يشعر به.<br>3- محاولة التعاون مع الطرف الآخر و مساعدته دون رغمه أو إلزامه بما سيتم إقتراحه لهم من حلول بخصوص ما يشعر به أو ما يواجهه من مشاكل و لكن بعد أخذ الموافقة منه في ذلك.<br>5- فتح الباحثة مع التلاميذ المشاركين مجالا من المناقشة و الحوار، ليتم في ذلك التوضيح بشكل تفصيلي و عملي.<br>6- تقوم الباحثة مع أحد التلاميذ المشاركين بالتجسيد التمثيلي(لعب الدور) لتلك النقاط و الخطوات التنفيذية لمهارة | | و الباحثة). | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | التعاطف حتى يتسنى لهم الفهم العملي لها.<br>7- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أثناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة الرابعة و العشرون: تنمية مهارة التفاؤلية

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الواجب ألبيتي مع التلاميذ المشاركين و التعرف على إستجابة كل تلميذ من التلاميذ المشاركين عن النقاط التي تقدم بها في النشاط ألبيتي المكلّف به.<br>2- تعريف الباحثة للتلاميذ المشاركين بمعنى و مفهوم مهارة التفاؤلية.<br>3- تبصيرهم بأهمية التحلي بالتفاؤلية في التعامل مع الضغوطات | 1- مناقشة الباحثة مع التلاميذ المشاركين عمليا لم تّم إنجازه في الواجب ألبيتي و تعزيز موطن الإصابة و تعديل مواطن الخلل إن وجد.<br>2- تطرح الباحثة السؤال الآتي على كل تلميذ من التلاميذ المشاركين: **ماذا يعني لكم مصطلح التفاؤل؟**<br>3- تتيح الباحثة للمشاركين مجالا من المناقشة لتصويب ما يجب تصويبه و تعديل بعض الإتخاذات و الآراء الخاطئة حيال مفهوم التفاؤلية ، كما هو منصوص عليه نظريا و عمليا(نماذج و أمثلة توضيحية).<br>4- تقوم الباحثة بتزويدهم ببعض الأساليب الإرشادية التي | **الأساليب:** النقاش،الحث ،التعليم.<br>**الفنيات:** التساؤل ، الإيضاح، المناقشة ، الحوار | سبورة حائطية، قلم. إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| و التحديات الدراسية و المكاسب التي تعكسها على ذات الفرد المتفائل و الموقف الضاغط المتعامل معه. | تدعوا إلى التفاؤل:(**التوقع الإيجابي المرهون بشيء من العمل و الإجتهاد، التحلي بروح الحماسة و الإستمتاع في المذاكرة، التطبع بالصورة الإيجابية للذات التي تعكس نوعية و درجة الأداء الدراسي**).<br>5- تلخص الباحثة مع المشاركين كافة النقاط العريضة و المستخلصة التي جرت أثناء الجلسة ثم تشكرهم على تفاعلهم و إلتزامهم و تقوم بتوزيع إستمارات تقييم الجلسة(المشارك و الباحثة) و تكلفهم بالواجب المنزلي المترتب عليهم. | | | |

## الجلسة الخامسة و العشرون: الجلسة الختامية:الإنهاء:(تطبيق القياس البعدي:إختبار الذكاء الوجداني)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- مناقشة الباحثة الواجب ألبيتي السابق مع المشاركين ليتم تحفيزهم و تشجيعهم على النقاط الصحيحة و الجيدة المتخذة من طرفهم فيما يخص المهارة السابقة و تزويدهم ببعض الأساليب الأخرى التي تدعو للتفاؤل و الأمل منها: **التوكل على الله و الإلتزام بشكل يومي بتلاوة ما تيسر** | 1- الترحيب بالتلاميذ المشاركين بالبرنامج الإرشادي.<br>2- فتح الباحثة مناقشة جماعية مع التلاميذ المشاركين بحيث يتم فيها تكليف كل تلميذ بالتصريح عن رأيه حول البرنامج الإرشادي و هنا يتم كل تلميذ بالتعبير عن رأيه و تقييمه للتغيرات التي أدركها في ذاته و عمليا في واقعه الدراسي و الإجتماعي و هذا ما يعبر على النقطة و الخطوة الأخيرة التحصيلية في العلاج العقلاني الإنفعالي و | **الأساليب**: المكافأة،النقاش ،المواجهة.<br>**الفنيات:**الحوار، المناقشة، التعزيز. | عصائر ،حلويات،هدايا ،أداة الذكاء الوجداني ،إستمارة تقييم الجلسة(التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **مـــن القـــرءان الكـــريم ، كتابـــة بعـــض العبارات(التوقعات)الإيجابية المحفزة للنجاح على بطاقـة و إلصاقها في غرفـة المذاكرة أو النوم،.**<br>2- التعـــرف عـــن آراء و تقيـــيم التلاميـــذ المشـاركين لمستوى الإستفادة حول ما تّم تقديمـــه و تنفيـــذه فـــي جلســـات البرنـــامج الإرشادي.<br>3- محاولـة الباحثـة التعـرف مـن التلاميـذ المشـاركين عـن النـواحي القـوة و الضـعف المترتبـة فـي االبرنـامج بمعنـى(الإمتيـازات و المآخـذ) و الخـروج بإقتراحـاتهم ليـتم إنتقـاء الملمـــح منهـــا و إســـتدراك الـــنقص منهـــا مستقبلا. | هـي**(F)** التـي تشـير إلـى نتيجـة العـلاج و هـي المشـاعر الجديدة و المرجوة من البرنامج للتلاميذ المشاركين.<br>3- التعرف علـى إقتراحـاتهم بخصـوص البرنـامج الإرشـادي ليـتم الإسـتفادة منهـا مسـتقبلا فـي بحـث علمـي أو دراسـة علمية تجريبية لاحقة.<br>4- تقـدم الباحثـة للتلاميـذ المشـاركين توصـيات و نصـائح ملخصـة عن كل مـا تـم التعرج و التدرب عنـه إرشـاديا فـي كتيـب و إعطـائهم إيـاه ليظـل مرجعـا ذاتيـا يشـمل جميـع إسـتفادتهم العمليـة و إقتراحـاتهم و تـدريباتهم داخـل جلسـات البرنـامج ليسـتفيدون منـه حيـال وقـوعهم فـي مواقـف مشـكلة أو فشل و غير ذلك.<br>5- تطبيـق الباحثـة القيـاس ألبعـدي علـى المشـاركين بتوزيـع إستمارة إختبار الذكاء الوجداني للإجابة عليها.<br>6- تكّرم الباحثة المشاركين بهدايا معتبرة وكذا تقديم الشكر و الثنـاء لكـل تلميـذ علـى حـدا و تهنئـتهم علـى إحتـرامهم و إلتـزامهم بحضـورهم للجلسـات فـي وقتهـا وعلـى تفـاعلهم و مشـــاركتهم و إســـتجابتهم الجيـــدة للأنشـــطة و الواجبـــات المنزليـة المتعلقـة بالمهـارات التـي ينميهـا البرنـامج الإرشـادي في جلساته. | | | |

## الجلسة السادسة و العشرون: الجلسة ألتتبعية/المتابعة:(تطبيق القياس ألتتبعي:إختبار الذكاء الوجداني)

| أهداف الجلسة | إجراءات تنفيذ الجلسة | الأساليب الإرشادية المتبعة و الفنيات المستخدمة | الوسائل و الأدوات المستعملة | المدة الزمنية |
|---|---|---|---|---|
| 1- التعرف من مدى إستمرارية و متابعة الأثر الإيجابي للبرنامج الإرشادي بعدة المدة الزمنية من الإنتهاء:(شهرين من الإنتهاء). و ذلك من خلال ترقب إستدامة التغيرات الناتجة عن إستفادتهم للبرنامج التي أدلو بها قبل مدة شهرين في الجلسة الختامية(الإنهاء) ، بهدف معرفة مدى إستمرار خطوة **(F)**و التي تشير إلى نتيجة العلاج العقلاني الإنفعالي فيما يخص فئة المشاركين في البرنامج المقترح حاليا في الدراسة.<br>2 -تطبيق الباحثة للقياس ألتتبعي(إختبار الذكاء الوجداني). | 1- ترحيب الباحثة من جديد بأعضاء المجموعة التجريبية: (التلاميذ المشاركين).<br>2- تقوم الباحثة بالسؤال التلاميذ المشاركين:عن كيفية سير حياتهم الدراسية و الإجتماعية بعد الإنتهاء من البرنامج الإرشادي؟ و ما هي الآثار النفسية و الإجتماعية الناجمة من خلال إستفادتهم بجلسات البرنامج الإرشادي **(F)**؟<br>3- فتح الباحثة مجالا من المناقشة و الحوار مع التلاميذ المشاركين و الإصغاء لإستجاباتهم لما تم طرحه من فضول و أسئلة، مع تقويم الباحثة لما يجب تقويمه و تهنئة و تعزيز التلاميذ المشاركين على التقدم و المجهودات الذاتية و الإجتماعية الملبية من خلال إستفادتهم العلمية و العملية للبرنامج الإرشادي.<br>4- تسلم الباحثة لأعضاء المجموعة الإرشادية:(التلاميذ المشاركين) أداة القياس ألتتبعي:(إختبار الذكاء الوجداني) من جديد بهدف تتّبع مدى إستمرارية الأثر الإيجابي للبرنامج. | **الأساليب:**النقاش (السلوكي والمعرفي) ،الملاطفة<br>**الفنيات:** الحوار،المناقشة ،التعزيز،التفاعل ،السؤال. | أداة الذكاء الوجداني،إستمارة تقييم الجلسة (التلاميذ المشاركين و الباحثة). | **(60) دقيقة** |

## ملحق رقم (20)

## يوضح إستمارة عقد إلتزام بين الباحثة و التلميذ المشارك على مجريات تنفيذ البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني

**إسم و لقب التلميذ(ة):**..... **إسم و لقب المرشدة(الباحثة):**

**المستوى الدراسي:**..... .....

**التخصص الدراسي:**.....

**تاريخ اليوم:**...../...../.....

يتضمن هذا العقد على ضرورة إلتزام كل من المسترشد(التلميذ) و المرشدة(الباحثة) بالإلتزام بما يلي:

1- حضور الجلسات الإرشادية بالمكان و الموعد المحدد لها.

2- المشاركة في فعاليات البرنامج الإرشادي و تنفيذ كل ما يطلب مني من نشاطات أثناء الجلسة و كذا خارجها من واجبات منزلية.

3- الإحترام المتبادل بين جميع التلاميذ المشاركين و الباحثة.

4- الحفاظ على السرية التامة.

**توقيع التلميذ(ة) المشارك بالبرنامج:** **توقيع المرشدة(البـــاحثة):**

..... .....

## ملحق رقم(21)

## يوضح بطاقة تقييم التلميذ المشارك لما تّم التدرب عليه في كل جلسة إرشادية في البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني

### بطاقة تقييم المشارك للجلسة الإرشادية

**الاسم:**.....

**رقم الجلسة :**..... **التاريخ**.....

**موضوع الجلسة:**.....

**أسئلة التقييم:**

**1ـ هل تشعر بأن المهارة التي تدربت عنها هامة لك؟**

.....

.....

**2ـ هل أنت سعيدا بتعلمك للمهارة التي تدربت عليها في الجلسة الإرشادية اليوم؟**

.....

.....

**3ـ ماهي الفائدة التي تعتقد أنها ستعود عليك عند إتقانك لهذه المهارة؟**

.....

.....

.....

.....

.....

**4ـ هل لديك ملاحظات أو مقترحات حول الجلسة الإرشادية؟**

.....

.....

.....

.....

**شكرا على تعاونك معنا.**

**ملحق رقم (22)**

**يوضح بطاقة تقييم الباحثة لما تّم تدريب المجموعة الإرشادية عليه في كل جلسة إرشادية في البرنامج الإرشادي المقترح لتنمية مهارات الذكاء الوجداني**

## بطاقة تقييم الباحثة للجلسات الإرشادية

<table>
<tr><td colspan="2">رقم الجلسة:.....</td><td colspan="3">تاريخ الجلسة: ..../.../.....</td></tr>
<tr><td colspan="2">موضوع الجلسة :.....</td><td colspan="3">عدد الحضور:.....</td></tr>
<tr><td rowspan="2">مستوى التفاعل</td><td>عادي</td><td>جيد</td><td>ممتاز</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">الأعضاء الأكثر تفاعلا</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">الأعضاء الأكثر تعاونا</td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">مدى تحقق الأهداف الخاصة بالجلسة</td><td>بسيط</td><td>جيد</td><td>ممتاز</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">الأهداف التي لم تتحقق إن وجدت</td><td>1</td><td colspan="2">2</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="4">السبب:.....<br>.....<br>.....<br>.....<br>.....</td></tr>
</table>

.....

.....

**ملاحظات عامة:**

.....

.....

.....

.....

.....

**نسبة نجاح الكلية للجلسة %**

.....

.....

.....

**شكرا على تعاونك معنا.**

## ملحق رقم (23)

## يوضح نتائج إختبار شابيروا ويلك للكشف عن التوزيع الإعتدالي لبيانات المجموعتين:(التجريبية و الضابطة) على إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي.

```
EXAMINE VARIABLES=VAR00001 VAR00002
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

.

## Explore

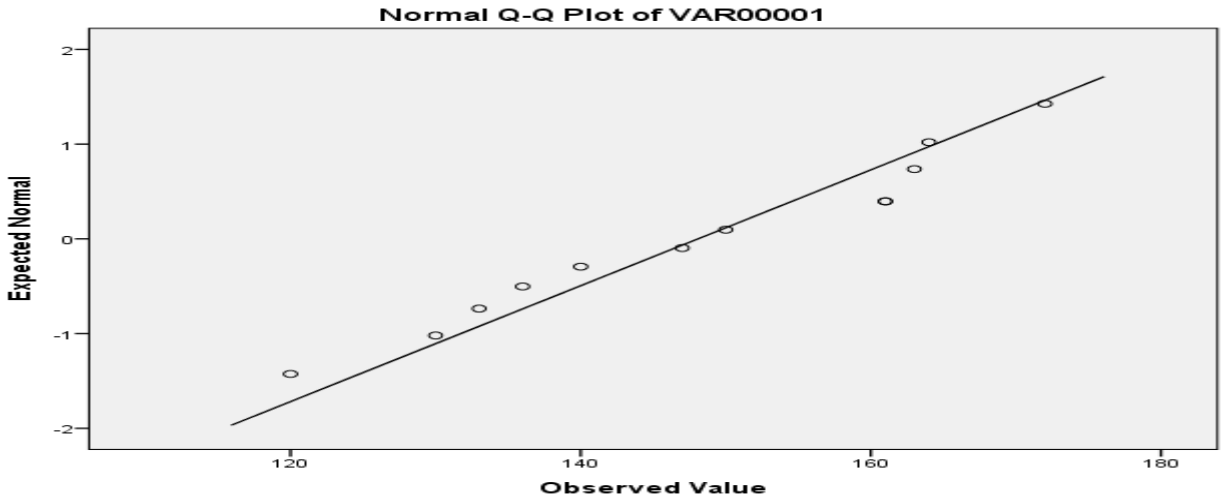
**Tests of Normality**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistic | df | Sig. | Statistic | df | Sig. |
| VAR00001 | ,202 | 15 | ,191 | ,948 | 15 | ,614 |
| VAR00002 | .601 | 15 | .576 | .924 | 15 | .534 |

a. Lilliefors Significance Correction

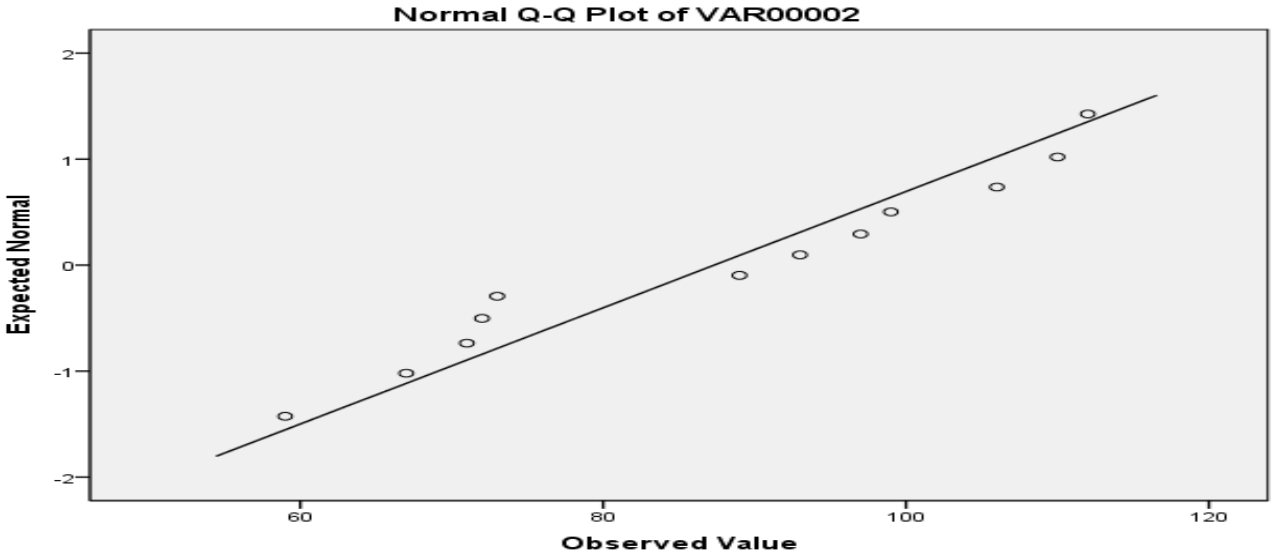
## VAR00001

```
VAR00001 Stem-and-Leaf Pl
 Frequency    Stem &  Lea
     1,00       12 .  0
     3,00       13 .  036
     2,00       14 .  07
     1,00       15 .  0
     4,00       16 .  1134
     1,00       17 .  2
 Stem width:     10,00
 Each leaf:       1 case(s)
```



## VAR00002

```
VAR00002 Stem-and-Leaf Plot
 Frequency    Stem &  Leaf
     1,00        5 .  9
     1,00        6 .  7
     3,00        7 .  123
     1,00        8 .  9
     3,00        9 .  379
     1,00       10 .  6
     2,00       11 .  02
 Stem width:     10,00
 Each leaf:       1 case(s)
```



## ملحق رقم (24)

## يوضح نتائج التحليل الإحصائي لإختـبار (ت) لمعالجة الفرضية الأولى.

### أولا- نتيجة قيمة (ت) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة للدرجة الكلية على إختبار الذكاء الوجداني في القياس البعدي

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet16]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 157,8333 | 8,95274 | 2,58443 |
| | 2,00 | 15 | 88,3333 | 17,44776 | 5,03673 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 7,923 | ,010 | 12,277 | 28 | ,000 | 69,50000 | 5,66109 | 57,75961 | 81,24039 |
| | Equal variances not assumed | | | 12,277 | 22,417 | ,000 | 69,50000 | 5,66109 | 57,52374 | 81,47626 |

## ثانيا- نتيجة قيمة (ت) بين المجموعة التجريبية و الضابطة للدرجة الكلية على أبعاد إختبار الذكاء الوجداني في القياس البعدي.

### 1- نتيجة قيمة (ت) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للبعد الأول:( تحفيز الذات)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet18 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet18]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 16,3333 | 2,57023 | ,74196 |
| | 2,00 | 15 | 9,6667 | 2,64002 | ,76211 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,517 | ,480 | 6,268 | 28 | ,000 | 6,66667 | 1,06363 | 4,46083 | 8,87250 |
| | Equal variances not assumed | | | 6,268 | 27,984 | ,000 | 6,66667 | 1,06363 | 4,46074 | 8,87260 |

## 2- نتيجة قيمة(ت) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للبعد الثاني:( ألتوكيدية)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet17 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet17]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 39,3333 | 2,96444 | ,85576 |
| | 2,00 | 15 | 22,3333 | 5,01513 | 1,44774 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 1,262 | ,273 | 10,109 | 28 | ,000 | 17,00000 | 1,68175 | 13,51226 | 20,48774 |
| | Equal variances not assumed | | | 10,109 | 23,850 | ,000 | 17,00000 | 1,68175 | 13,46465 | 20,53535 |

**3- نتيجة قيمة(ت) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للبعد الثالث:( تقدير الذات)**

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet19 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet19]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 27,0833 | 2,19331 | ,63315 |
| | 2,00 | 15 | 13,5833 | 3,39675 | ,98056 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 1,114 | ,303 | 11,566 | 28 | ,000 | 13,50000 | 1,16721 | 11,07936 | 15,92064 |
| | Equal variances not assumed | | | 11,566 | 24,814 | ,000 | 13,50000 | 1,16721 | 11,05537 | 15,94463 |

## 4- نتيجة قيمة(ت) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للبعد الرابع:( التفاؤلية)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet23 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet23]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 16,9167 | 1,72986 | ,49937 |
| | 2,00 | 15 | 10,0833 | 2,46644 | ,71200 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 2,425 | ,134 | 7,857 | 28 | ,000 | 6,83333 | ,86966 | 5,02976 | 8,63690 |
| | Equal variances not assumed | | | 7,857 | 25,714 | ,000 | 6,83333 | ,86966 | 5,01756 | 8,64911 |

## 5- نتيجة قيمة (ت) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للبعد الخامس:( المرونة في حل المشكلات)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet20 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet20]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 21,4167 | 2,50303 | ,72256 |
| | 2,00 | 15 | 11,0833 | 3,60450 | 1,04053 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 5,387 | ,030 | 8,157 | 28 | ,000 | 10,33333 | 1,26681 | 7,70614 | 12,96053 |
| | Equal variances not assumed | | | 8,157 | 25,607 | ,000 | 10,33333 | 1,26681 | 7,68742 | 12,97924 |

## 6- نتيجة قيمة (ت) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للبعد السادس:( إدارة الإنفعال)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet24 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

### T-Test

[DataSet24]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 12,2500 | 1,28806 | ,37183 |
| | 2,00 | 15 | 7,4167 | 2,42930 | ,70128 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 2,337 | ,141 | 6,089 | 28 | ,000 | 4,83333 | ,79376 | 3,18718 | 6,47949 |
| | Equal variances not assumed | | | 6,089 | 22,732 | ,000 | 4,83333 | ,79376 | 3,15661 | 6,51006 |

## 7- نتيجة قيمة(ت) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للبعد السابع:( الوعي بالذات)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet22 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet22]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 12,4167 | 1,50504 | ,43447 |
| | 2,00 | 15 | 6,9167 | 2,42930 | ,70128 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 1,033 | ,321 | 6,667 | 28 | ,000 | 5,50000 | ,82496 | 3,78914 | 7,21086 |
| | Equal variances not assumed | | | 6,667 | 24,360 | ,000 | 5,50000 | ,82496 | 3,76926 | 7,23074 |

## 8- نتيجة قيمة(ت) بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس البعدي للبعد الثامن:( التعاطف)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet21 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet21]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 12,0833 | 1,56428 | ,45157 |
| | 2,00 | 15 | 7,2500 | 2,34036 | ,67560 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 5,570 | ,028 | 5,948 | 28 | ,000 | 4,83333 | ,81262 | 3,14806 | 6,51861 |
| | Equal variances not assumed | | | 5,948 | 25,193 | ,000 | 4,83333 | ,81262 | 3,13366 | 6,53301 |

## ملحق رقم (25)

## يوضح نتائج التحليل الإحصائي لإختبار(ت) لمعالجة الفرضية الثانية

### أولا: قيمة (ت) للدرجة الكلية للإختبار الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية بين القياسين:( البعدي و التتبعي )

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

```
[DataSet0]
```

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 163,0000 | 6,06030 | 1,74946 |
| | 2,00 | 15 | 157,8333 | 8,95274 | 2,58443 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,494 | ,490 | 1,656 | 28 | ,112 | 5,16667 | 3,12088 | -1,30564 | 11,63898 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,656 | 25,332 | ,114 | 5,16667 | 3,12088 | -1,35784 | 11,69117 |

## ثانيا: قيمة (ت) للدرجة الكلية لأبعاد إختبار الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية بين القياسين:(البعدي و التتبعي)

## 1-نتائج قيمة (ت) لدى المجموعة التجريبية بين القياسين:(البعدي و التتبعي) للدرجة الكلية على لبعد الأول (تحفيز الذات)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet8 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95)
```

**T-Test**

[DataSet8]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 12,2500 | 1,28806 | ,37183 |
| | 2,00 | 15 | 13,0000 | 1,47710 | ,42640 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,385 | ,542 | 1,326 | 28 | ,199 | ,75000 | ,56575 | -1,92330 | ,42330 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,326 | 27,600 | ,199 | ,75000 | ,56575 | -1,92456 | ,42456 |

## 2-نتائج قيمة (ت) لدى المجموعة التجريبية بين القياسين:(البعدي و التتبعي) للدرجة الكلية على البعد الثاني(التوكيدية)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet1]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 39,3333 | 2,96444 | ,85576 |
| | 2,00 | 15 | 40,2500 | 2,37888 | ,68672 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,703 | ,411 | ,835 | 28 | ,412 | ,91667 | 1,09723 | -3,19218 | 1,35885 |
| | Equal variances not assumed | | | ,835 | 27,014 | ,413 | ,91667 | 1,09723 | -3,19839 | 1,36505 |

## 3-نتائج قيمة (ت) لدى المجموعة التجريبية بين القياسين:(البعدي و التتبعي) للدرجة الكلية على البعد الثالث(تقدير الذات)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet3 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet3]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 27,0833 | 2,19331 | ,63315 |
| | 2,00 | 15 | 27,7500 | 1,42223 | ,41056 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 2,006 | ,171 | ,883 | 28 | ,387 | ,66667 | ,75462 | -2,23164 | ,89831 |
| | Equal variances not assumed | | | ,883 | 24,861 | ,388 | ,66667 | ,75462 | -2,24689 | ,91355 |

## 4-نتائج قيمة (ت) لدى المجموعة التجريبية بين القياسين:(البعدي و التتبعي) للدرجة الكلية على البعد الرابع(التفاؤلية)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet6 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

### T-Test

[DataSet6]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 12,4167 | 1,50504 | ,43447 |
| | 2,00 | 15 | 13,5000 | 1,83402 | ,52944 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 1,121 | ,301 | 1,582 | 28 | ,128 | 1,08333 | ,68488 | -2,50370 | ,33703 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,582 | 27,193 | ,129 | 1,08333 | ,68488 | -2,50684 | ,34017 |

## 5-نتائج قيمة (ت) لدى المجموعة التجريبية بين القياسين:(البعدي و التتبعي) للدرجة الكلية على البعد الخامس(المرونة في حل المشكلات)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet4 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet4]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 21,4167 | 2,50303 | ,72256 |
| | 2,00 | 15 | 22,1667 | 1,99241 | ,57516 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 2,244 | ,148 | -,812 | 28 | ,425 | ,75000 | ,92353 | -2,66528 | 1,16528 |
| | Equal variances not assumed | | | -,812 | 26,946 | ,426 | ,75000 | ,92353 | -2,67088 | 1,17088 |

## 6-نتائج قيمة (ت) لدى المجموعة التجريبية بين القياسين:(البعدي و التتبعي) للدرجة الكلية على البعد السادس (إدارة الإنفعال)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet7 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet7]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 16,9167 | 1,72986 | ,49937 |
| | 2,00 | 15 | 17,4167 | 1,72986 | ,49937 |

**ndependent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Diffe-rence | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,001 | ,970 | ,708 | 28 | ,486 | ,50000 | ,70621 | -1,96460 | ,96460 |
| | Equal variances not assu-med | | | ,708 | 28,000 | ,486 | ,50000 | ,70621 | -1,96460 | ,96460 |

## 7-نتائج قيمة (ت) لدى المجموعة التجريبية بين القياسين:(البعدي و التتبعي) للدرجة الكلية على البعد السابع (الوعي بالذات)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet5 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

**T-Test**

[DataSet5]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 12,0833 | 1,56428 | ,45157 |
| | 2,00 | 15 | 12,9167 | 1,37895 | ,39807 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | ,699 | ,412 | 1,384 | 28 | ,180 | ,83333 | ,60197 | -2,08175 | ,41509 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,384 | 27,659 | ,180 | ,83333 | ,60197 | -2,08289 | ,41623 |

## 8-نتائج قيمة (ت) لدى المجموعة التجريبية بين القياسين:(البعدي و التتبعي) للدرجة الكلية على البعد الثامن (التعاطف)

```
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95)
```

**T-Test**

[DataSet2]

**Group Statistics**

| | VAR00002 | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00001 | 1,00 | 15 | 16,3333 | 2,57023 | ,74196 |
| | 2,00 | 15 | 16,0000 | 1,12815 | ,32567 |

**Independent Samples Test**

| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | Lower | Upper |
| VAR00001 | Equal variances assumed | 22,846 | ,000 | ,411 | 28 | ,685 | ,33333 | ,81029 | -1,34710 | 2,01377 |
| | Equal variances not assumed | | | ,411 | 21,087 | ,687 | ,33333 | ,81029 | -1,39289 | 2,05955 |

## ملحق رقم (26)

## يوضح نتائج إختبار شابيروا ويلك للكشف عن التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية على إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي حسب متغير الجنس: (ذكور - إناث)

```
EXAMINE VARIABLES=VAR00001 VAR00002
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

**Tests de normalité**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| VAR00001 | ,530 | 8 | ,650 | ,930 | 8 | ,649 |
| VAR00002 | ,663 | 7 | ,550 | ,880 | 7 | ,524 |

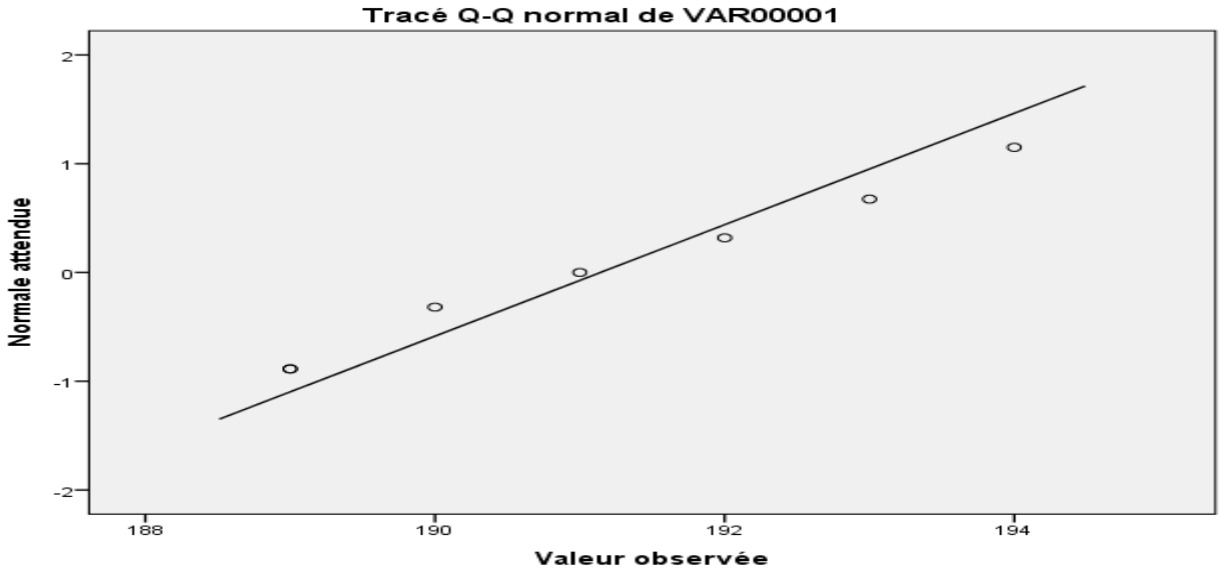
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

**VAR00001**

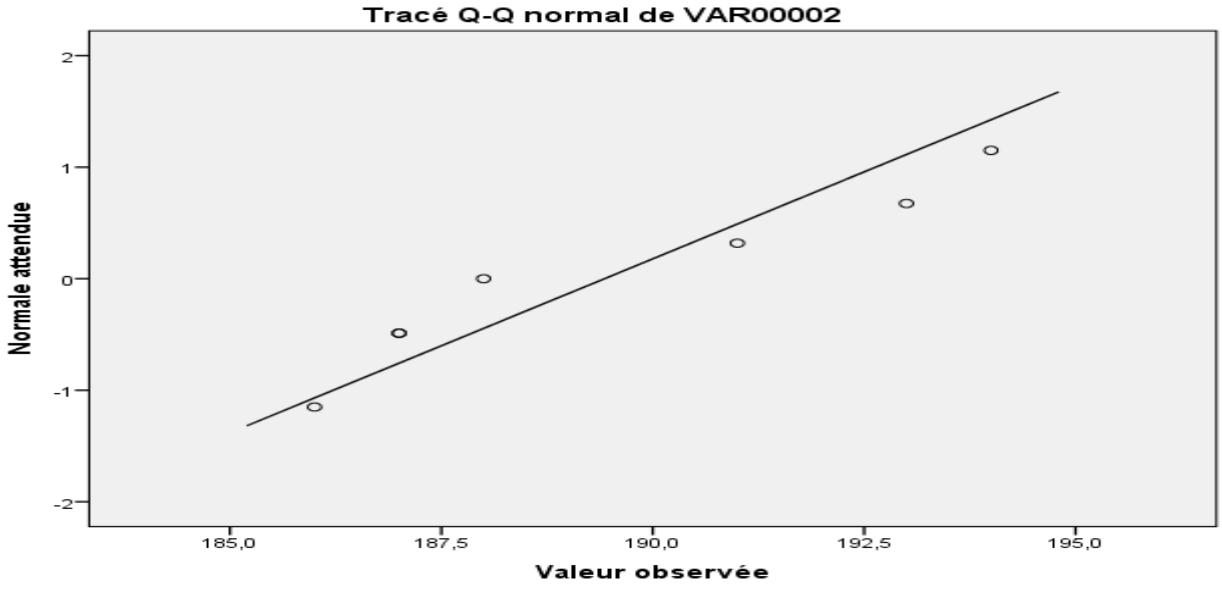
```
VAR00001 Stem-and-Leaf Plot

 Frequency    Stem &  Leaf
     2,00       18 .  99
     5,00       19 .  01234
 Stem width:     10,00
 Each leaf:       1 case(s)
```



## VAR00002

```
VAR00002 Stem-and-Leaf Plot
 Frequency    Stem &  Leaf
     4,00       18 .  6778
     3,00       19 .  134
 Stem width:     10,00
 Each leaf:       1 case(s)
```



## ملحق رقم (27)

## يوضح نتائج إختبار شابيروا ويلك للكشف عن التوزيع الطبيعي لبيانات المجموعة التجريبية على إختبار الذكاء الوجداني في القياس ألبعدي حسب متغير التخصص: (علمي- أدبي)

```
NEW FILE.
DATASET NAME Jeu_de_données3 WINDOW=FRONT.
EXAMINE VARIABLES=VAR00001 VAR00002
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
[Jeu_de_données3]
```

**Tests de normalité**

| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| VAR00001 | ,454 | 7 | ,510 | ,916 | 7 | ,541 |
| VAR00002 | ,520 | 8 | ,650 | ,950 | 8 | ,639 |

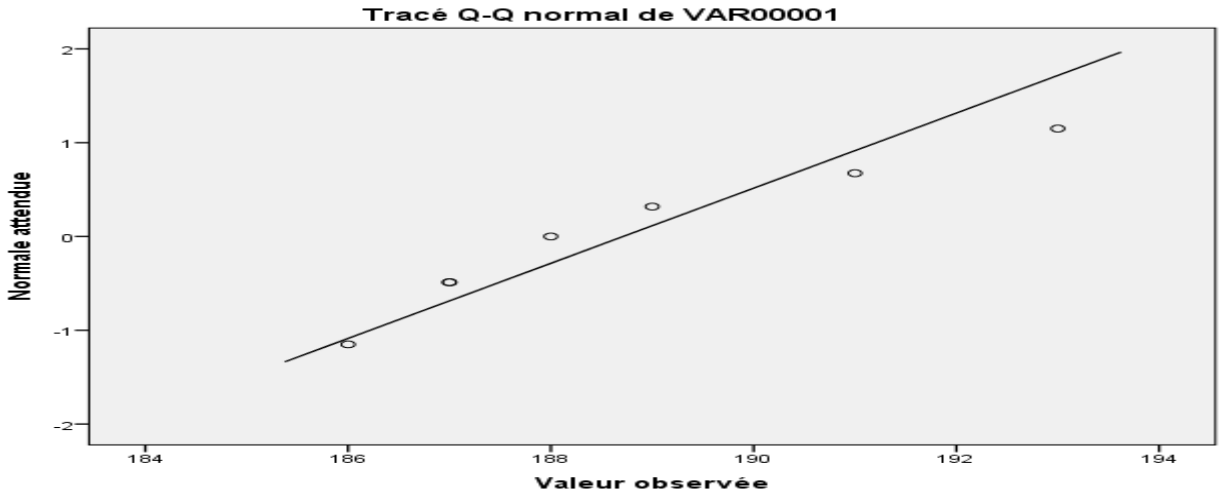
*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

**VAR00001**

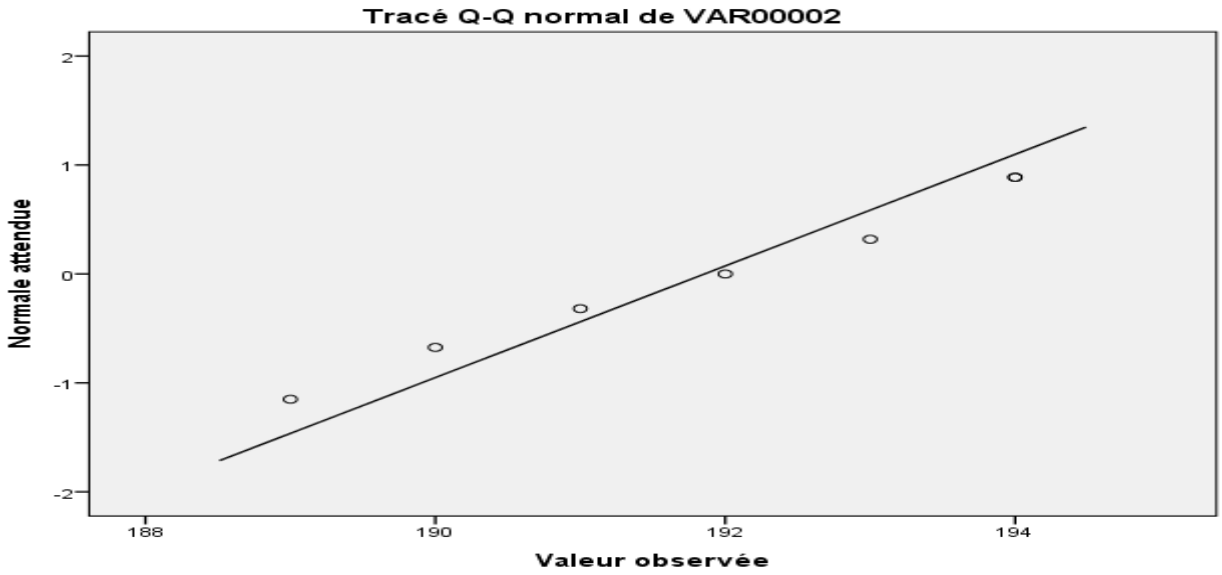
```
VAR00001 Stem-and-Leaf Plot
 Frequency    Stem &  Leaf

     5,00       18 .  67789
     2,00       19 .  13
 Stem width:     10,00
 Each leaf:       1 case(s)
```



## VAR00002

```
VAR00002 Stem-and-Leaf Plot
 Frequency    Stem &  Leaf
     1,00       18 .  9
     6,00       19 .  012344
 Stem width:     10,00
 Each leaf:       1 case(s)
```



# ملحق رقم (28)

## يوضح نتـائج التحليل الإحصائي لإختبار التحليل ألتباييني الثنائي لمعالجة الفرضـية الثالثة.

```
UNIANOVA VAR00001 BY VAR00002 VAR00003
  /METHOD=SSTYPE(3)
  /INTERCEPT=INCLUDE
  /PLOT=PROFILE(VAR00002*VAR00003)
  /EMMEANS=TABLES(OVERALL)
  /EMMEANS=TABLES(VAR00002)
  /EMMEANS=TABLES(VAR00003)
  /EMMEANS=TABLES(VAR00002*VAR00003)
  /PRINT=HOMOGENEITY DESCRIPTIVE
  /CRITERIA=ALPHA(.05)
  /DESIGN=VAR00002 VAR00003 VAR00002*VAR00003.
```

## Analyse univariée de variance

**Facteurs intersujets**

| | | Libellé de valeur | N |
|---|---|---|---|
| التخصص | 1,00 | علمي | 7 |
| | 2,00 | أدبي | 8 |
| الجنس | 1,00 | ذكر | 7 |
| | 2,00 | أنثى | 8 |

**Statistiques descriptives**

Variable dépendante: الوجداني الذكاء

| التخصص | الجنس | Moyenne | Erreur type | N |
|---|---|---|---|---|
| علمي | ذكر | 191,2000 | 1,92354 | 5 |
| | أنثى | 193,5000 | ,70711 | 2 |
| | Total | 191,8571 | 1,95180 | 7 |
| أدبي | ذكر | 191,0000 | 2,82843 | 2 |
| | أنثى | 188,1667 | 1,94079 | 6 |
| | Total | 188,8750 | 2,35660 | 8 |
| Total | ذكر | 191,1429 | 1,95180 | 7 |
| | أنثى | 189,5000 | 2,97610 | 8 |
| | Total | 190,2667 | 2,60403 | 15 |

**Test d'égalité des variances des erreurs de Levene[a]**

Variable dépendante: الوجداني الذكاء

| F | ddl1 | ddl2 | Signification |
|---|---|---|---|
| 1,037 | 3 | 11 | ,574 |

Teste l'hypothèse nulle selon laquelle la variance des erreurs de la variable dépendante est égale sur les différents groupes.

a. Plan : Constante + VAR00002 + VAR00003 + VAR00002 * VAR00003

**Tests des effets intersujets**

Variable dépendante: الذكاء الوجداني

| Source | Somme des carrés de type III | ddl | Carré moyen | F | Signification |
|---|---|---|---|---|---|
| Modèle corrigé | 52,800[a] | 3 | 17,600 | 4,595 | ,026 |
| Constante | 426945,574 | 1 | 426945,574 | 111465,221 | ,000 |
| VAR00002 | 22,403 | 1 | 22,403 | 5,849 | ,034 |
| VAR00003 | ,208 | 1 | ,208 | ,054 | ,820 |
| VAR00002 * VAR00003 | 19,281 | 1 | 19,281 | 5,034 | ,046 |
| Erreur | 42,133 | 11 | 3,830 | | |
| Total | 543116,000 | 15 | | | |
| Total corrigé | 94,933 | 14 | | | |

a. R-deux = ,556 (R-deux ajusté = ,435)

## Moyenne marginale estimée

**1. Moyenne générale**

Variable dépendante: الوجداني الذكاء

| Moyenne | Erreur std. | Intervalle de confiance à 95 % | |
|---|---|---|---|
| | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| 190,967 | ,572 | 189,708 | 192,226 |

**التخصص .2**

Variable dépendante: الوجداني الذكاء

| التخصص | Moyenne | Erreur std. | Intervalle de confiance à 95 % | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Borne inférieure | Borne supé-rieure |
| علمي | 192,350 | ,819 | 190,548 | 194,152 |
| أدبي | 189,583 | ,799 | 187,825 | 191,342 |

**الجنس .3**

Variable dépendante: الوجداني الذكاء

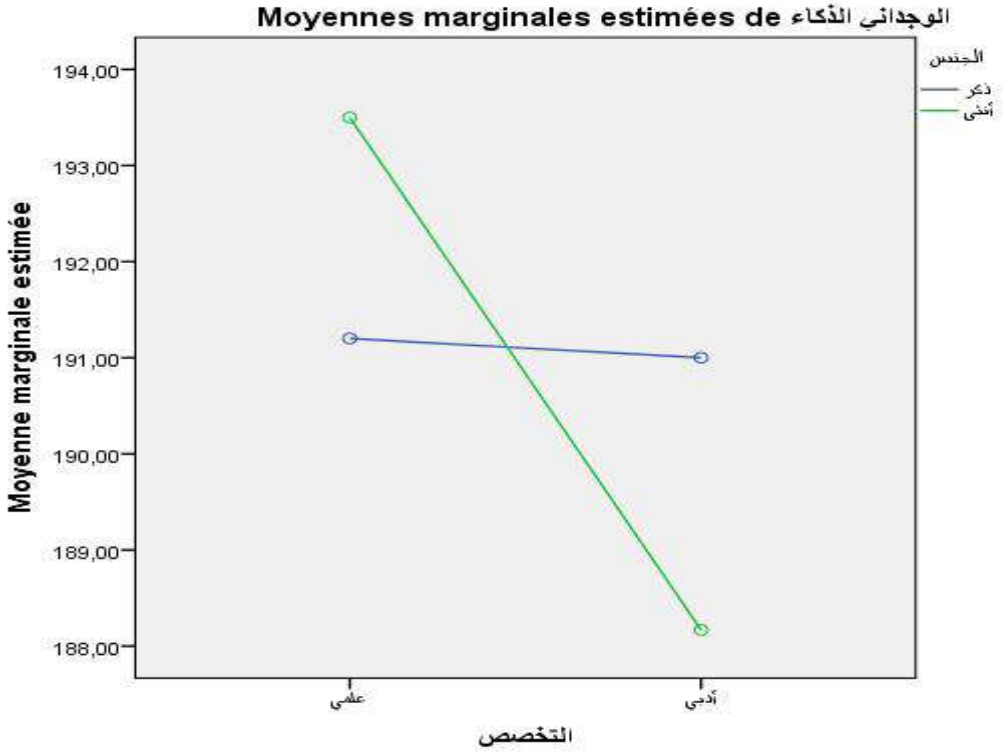
| الجنس | Moyenne | Erreur std. | Intervalle de confiance à 95 % | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Borne inférieure | Borne supé-rieure |
| ذكر | 191,100 | ,819 | 189,298 | 192,902 |
| أنثى | 190,833 | ,799 | 189,075 | 192,592 |

**الجنس * التخصص .4**

Variable dépendante: الوجداني الذكاء

| التخصص | الجنس | Moyenne | Erreur std. | Intervalle de confiance à 95 % | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | Borne inférieure | Borne supé-rieure |
| علمي | ذكر | 191,200 | ,875 | 189,274 | 193,126 |
| | أنثى | 193,500 | 1,384 | 190,454 | 196,546 |
| أدبي | ذكر | 191,000 | 1,384 | 187,954 | 194,046 |
| | أنثى | 188,167 | ,799 | 186,408 | 189,925 |

## Tracés de profil



# رخص القيام بالدراسة الميدانية

**الرخصة رقم (01)**

**الرخصة رقم (02)**

**الرخصة رقم (03)**

**الرخصة رقم (04)**

**الرخصة رقم (05)**