جامعة قاصدي مرباح– ورقلة–
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس و علوم التربية وعلم الإجتماع

# الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

***من إعداد***
رشيد خطارة

***تحت إشراف***
د. منصور بن زاهي

***أعضاء لجنة المناقشة***

| | | |
|---|---|---|
| – أ.د نادية بوشلالق | جامعة قاصدي مرباح – ورقلة | رئيسا |
| – د.منصور بن زاهي | جامعة قاصدي مرباح – ورقلة | مشرفا و مقررا |
| –د. محمد الساسي الشايب | جامعة قاصدي مرباح – ورقلة | عضوا مناقشا |
| –د.علي لونيس | جامعة فرحات عباس – سطيف | عضوا مناقشا |

السنة الجامعية: 2011/2010

# إهداء

- إلى والداي الكريمين حفظهما الله، قمّتَا البذل والسخاء.
- إلى زوجتي الغالية، رمز الصبر والوفاء.
- إلى بناتي العزيزات، مصادر الأنس والصفاء.
- إلى أساتذتي الأجلاء، منابع العلم والعطاء.
- إلى كل الإخوة والأصدقاء والزملاء.

إلى كل هؤلاء، أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع.

رشيد علي خطارة

# كلمة شكر وتقدير

أحمد الله وحده على نعمه الظاهرة والباطنة، وأشكره أن وفقني وهداني لطلب العلم، وأعظِم بها نعمة.

والشكر موصول إلى أساتذتي الكرام، وأخص بالذكر الدكتور "بن زاهي منصور" على الأريحيّة التي وجدتها معه خلال إشرافه على هذا البحث. فالله أسأل أن يبارك له في علمك وصحتك.

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى جمعية بناء وتسيير مسجد الغفران، وإلى كل من قدم لي يد الدعم والمساعدة من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة.

كما أتوجه بالشكر الخالص إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرَّموا بقراءة هذا البحث ليقيّموه ويثروه بما فتح الله عليهم من علمه.

وأقول كما قال الشاعر:

ولو أنَّني أوتيت كل بلاغة وأفنيت بحر النُّطق في النَّظم والنَّثر

لما كنت بعد القول إلا مقصِّرا ومعترفا بالعجز عن واجب الشُّكر

الباحث

# *فهرس المواضيع*

**الموضوع الصفحة**

**الفصل الأول: مدخل الدراسة.....01-10**

1. المقدمة .....02

2. الإشكالية .....04

3. تساؤلات الدراسة .....07

4. فروض الدراسة .....07

5. الهدف من الدراسة .....08

6. الأهمية العلمية للدراسة .....08

7. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة .....10

**الفصل الثاني: الذكاء االوجداني.....11-39**

تمهيد.....12

I. الذكاء.....13

1. تعاريف الذكاء.....13

2. نظريات الذكاء.....15

II. الذكاء الوجداني.....20

1 .التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.....20

2 .تعريف الذكاء الوجداني.....21

3 . النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.....25

4 . أساليب قياس الذكاء الوجداني.....30

5 . الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني.....33

6 . السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض.....35

7 . أهمية الذكاء الوجداني في مجال الدراسة.....37

**الفصل الثالث : التوافق الدراسي.....40-58**
تمهيد.....41
I. التوافق.....42
1 . تعاريف التوافق.....42
2 . أهمية التوافق.....44
3 . النظريات المفسرة للتوافق.....45
II. التوافق الدراسي.....48
1 . مفهوم التوافق الدراسي.....48
2 . السمات والخصائص التي يتصف بها التلميذ غير المتوافق دراسيا.....50
3 . عوامل عدم التوافق الدراسي.....52
4 . علاج عدم التوافق الدراسي.....56
**الفصل الرابع: الدراسات السابقة.....59-77**
تمهيد.....60
1 دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.....61
2 . دراسات تناولت التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.....70
3 . تحليل الدراسات السابقة ومناقشتها.....75
**الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة.....78-89**
تمهيد.....79
1المنهج المستخدم في الدراسة.....79
2. حدود الدراسة .....80
3. عينة الدراسة.....80
4أدوات القياس.....82
5. أساليب التحليل الإحصائي.....88

**الفصل السادس : عرض نتائج الدراسة.....90-105**
تمهيد.....91
1. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول.....91
2. عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول.....93
3. عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني.....96
4. عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث.....98
5. عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع.....100
6 . خلاصة النتائج.....102
7. الاقتراحات والتوصيات.....104
*** المراجع.....106-116**
***الملاحق.....117-122**
*** ملخص الدراسة**

# *فهرس الجداول*

**الجدول** **الصفحة**


. الجدول رقم 01: يوضح مقارنة بين نموذج "مايروسالوفي" ونموذج "بار_أون".....29

. الجدول رقم 02:يوضح مقارنة بين مقياس EQI، مقياس MEISومقياس ECI.....32

. الجدول رقم 03: يصف المجتمع الأصلي للدراسة من حيث الجنس.....81

. الجدول رقم 04: يصف المجتمع الأصلي للدراسة من حيث التخصص.....81

. الجدول رقم 05:يصف العينة من حيث الجنس.....82

. الجدول رقم 06: يصف العينة من حيث التخصص.....82

. الجدولرقم07:يوضح دلالة الفرق في الذكاء الوجداني بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.....84

. الجدول رقم 08:يوضح دلالة الفرق في التوافق الدراسي بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.....87

. الجدول رقم 09: يوضح مستوى الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي وأبعادهما.....91

. الجدول رقم 10: يوضح علاقة الذكاء الوجداني وأبعاده بالتوافق الدراسي وأبعاده.....93

. الجدول رقم 11: يوضح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده بين الذكور والإناث.....96

. الجدول رقم 12 : يوضح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده بين الأدبيين والعلميين.....99

. الجدول رقم 13:يوضح دلالة الفروق في التوافق الدراسي وأبعاده بين الذكور والإناث.....100

# الفصل الأول

## مدخل الدراسة

- المقدمة
- الإشكالية
- تساؤلات الدراسة
- فروض الدراسة
- الهدف من الدراسة
- الأهمية العلمية للدراسة
- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة

## 1-المقدمة:

لقد شهد عقد الثمانينات من القرن الماضي كثيرا من الدراسات والأبحاث العلمية الخاصة بعواطف وانفعالات الإنسان التي تعتبر جانبا أساسيا من جوانب السلوك الإنساني، وهي وثيقة الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، وتختلف باختلاف شخصية الفرد وسلوكه فمن الناس من لديه نضج عاطفي وانفعالي، وله القدرة على التوافق مع أفراد المجتمع الذين يعيش معهم، ومنهم من ليس لديه نضج، وهو غالبا ما يعاني من مشكلات التوافق مع أفراد محيطه ومجتمعه. والانفعالات سواء كانت سلبية أو إيجابية فهي ضرورية للحياة اليومية،إذ تشبع حاجاتنا اليومية، وتقود الإنسان وتتحكم بقراراته. لذلك فمن المهم جدا توفر الذكاء الوجداني عند الفرد.(خوالدة، 2004، ص 27)

ويتطور الذكاء الوجداني كما يتطور الذكاء العقلي،إذ أن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الوجداني أكثر قدرة على تحمل الإحباط وهم أقل عرضة للدخول في مشاحنات مع الرفاق، وهم أكثر حيوية وصحة، وأقل شعوراً بالوحدة وأكثر تركيزاً أثناء أداء المهام. إنهم ينجحون في تطوير العلاقات الإنسانية والأداء الأكاديمي وهذه كلها عوامل تزيد من قدرتهم على التوافق.

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد نتائجها على انتشار الصعوبات الانفعالية والمشكلات السلوكية وخاصة مشكلة سوء التوافق لدى التلاميذ، وهو ما يتطلَّب مزيداً من الاهتمام بدراسة التوافق لدى التلاميذ والكشف عن المتغيرات والعوامل التي تسهم في تحقيقه والتي منها الذكاء الوجداني.

ومشكلات التوافق عند التلاميذ وخاصة التوافق الدراسي لها آثار تراكمية، فكثيراً من المشكلات التي تظهر في بداية الحياة الدراسية تكون مغلفة بالعديد من العوامل النفسية والاجتماعية والانفعالية والتي عندما تثار ينجم عنها العديد من

الصعوبات التي تعوق تقدم التلميذ وانتقاله إلى المراحل المتقدمة وإذا أخذ في الاعتبار الأخطار الناجمة عن ذلك والتكاليف والجهد المبذول من قبل أفراد المجتمع لتلافي آثار هذه المشكلات، يتضح أنه من الأفضل القيام بمزيد من البحوث التي تحاول التعرف على العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ بالتوافق.

وتوافق التلميذ تسهم فيه العديد من العوامل المرتبطة بحياة الفرد والتي منها الأسرة وعلاقته مع الأقران والمعلمين والدعم الاجتماعي وتحقيقه لرغباته الذاتية ومستوى دخل الأسرة وما يقابله من مشكلات وصعوبات. ودرجة تأثير هذه العوامل قد تتوقف من الناحية النظرية على مستوى الذكاء الوجداني لدى التلميذ وهو ما تحاول الدراسة الحالية التحقق منه.

ولقد جاءت فصول الدراسة كالتالي: الفصل الأول تناول الإشكالية وما يتعلق بها، والفصل الثاني تناول مفهوم الذكاء ثم الذكاء الوجداني وما يرتبط به. أما الفصل الثالث فقد خصصه الباحث للحديث عن التوافق بشكل عام ثم التوافق الدراسي كشكل من أشكال التوافق النفسي، والفصل الرابع كان مخصصا للدراسات السابقة الخاصة بكل من متغيري الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي. أما الفصل الخامس فقد خصص للإجراءات المنهجية للدراسة، ثم عرض ومناقشة النتائج في الفصل السادس والأخير.

**2- الإشكالية:**

إن الدور المحوري للقدرة العقلية وسمات الشخصية كمحددات للسلوك الإنساني كان ومازال مركز اهتمام الدراسات والبحوث النفسية، وحديثاً بدأ الاهتمام بالذكاء الوجداني كمفهوم يمكن من خلاله تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، ويلقى هذا المفهوم اهتماماً متنامياً في الفترة الأخيرة والذي نتج عنه كمٌّ كبير من الدراسات والبحوث وبصفة خاصة تلك التي تحاول معرفة العلاقة بينه وبين العديد من المظاهر السلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية وسمات الشخصية. فلقد كان من المعتقد في الفترات المبكرة لدى علماء النفس أن النشاط العقلي يتمايز أو ينفصل عن الانفعالات الإنسانية، أمَّا الآن فالعمليات الانفعالية يعتقد أنها تلتقي أو تتقاطع مع أنشطة التفكير العقلية ولذا بات هناك اقتناع لدى علماء النفس بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التوافقي للإنسان بصفة عامة.

وتلعب الانفعالات دورا هاما في حياة الإنسان، وبدونها ليس للحياة معنى ولا متعة، سواء كانت هذه الانفعالات سارة، كالبهجة والحب، أو غير سارة، كالغضب والخوف والحزن. إذ أنَّ انفعالاتنا تعلن عن موقفنا النفسي تجاه بيئتنا، إنها تجذبنا تجاه بعض الأفراد والأشياء والأفكار، أو تنفِّرنا منهم، كما تساعدنا انفعالاتنا على تنظيم خبراتنا، وتوجيه سلوكنا، فهي تُحرِّض السلوك وتُوجِّهه، أو تعيقه وتوقفه، كما أنَّ لها وظيفة هامة في تيسير التواصل الاجتماعي بين الأفراد.

(الخضر، 2008، ص 16)

ويعد اكتشاف المشكلات السلوكية والنفسية لدى الأفراد وتشخيصها ومعالجتها من المجالات البحثية التي تلقى اهتماماً كبيراً من قبل علماء النفس والتربية وذلك بسبب الطبيعة التراكمية لتلك المشكلات وإسهامها في سوء التوافق وكذلك لأن العديد من أصحاب تلك المشكلات من المحتمل أن يعانوا من مشكلات نمائية وأكاديمية

حالياً أو مستقبلاً. وفي الآونة الأخيرة تزايد التأكيد على أن الإسهام في تحسين الوظائف النفسية لدى العاديين لا يقل أهمية عن اكتشاف المشكلات السلوكية والنفسية وعلاجها وذلك في إطار ما يعرف بعلم النفس الإيجابي انطلاقاً من فرضية أن السعادة الوجدانية الذاتية لا تتحدد باختفاء مؤشرات المشكلات النفسية فقط وأن الارتقاء بالوظائف النفسية الإنسانية يسهم في زيادة توافق الفرد و زيادة كفاءته المعرفية والأكاديمية.

وتؤكد العديد من الأدلة والنتائج البحثية على أن المهارات الانفعالية تعد مهمة للتوافق النفسي وكذلك أكدت الدراسات الخاصة بذوي التلف الدماغي أن القدرة على إحداث نوع من التكامل بين المعلومات الانفعالية والقرارات المعرفية وغيرها من العمليات العقلية تيسر توافق الأفراد.

ونظراً للاعتقاد في أن الذكاء العقلي والمهارات المعرفية من المحددات الأقل أهمية للنجاح في التعامل مع بعض مشكلات الحياة اليومية كحل الصراعات والتعامل مع الآخرين والتعاون معهم، والتوافق مع المواقف الجديدة والطارئة، وأن معظم هذه المشكلات اجتماعية في طبيعتها ويفترض أن الذكاء الوجداني يعد من المحددات الهامة للنجاح فيها. نظرا لكل ذلك فقد ظهرت دراسات وبحوث تحاول الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني على الصحة النفسية للفرد وذلك في ضوء احتمالية أن الانفعالات ربما تتوسط السلوك الذكي بتأثيرها على ردود الفعل الانفعالية وتفسير الفرد للمواقف التي يمر بها في حياته.

فبنمو الفرد تتطور لديه ردود الفعل الانفعالية حتى تساعده في تطوير طرق أكثر منطقية لأداء وظائفه الحيوية في الحياة، ولذلك تفترض معظم نماذج الذكاء الوجداني أن الفروق الفردية في تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية من أهم المنبئات بالفروق الفردية في نجاح الأفراد في العديد من جوانب الحياة.

وبالرغم من التأكيد على أن الأفراد محدودي القدرة على الوعي الانفعالي أقل من الآخرين في الجوانب الانفعالية الأخرى وأن الإدراك الانفعالي يعد من أسس تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وأن النقص في القدرات الانفعالية بصفة عامة يعد من محددات الاضطرابات الانفعالية، لم تحاول الدراسات السابقة التعرف على الأهمية النسبية لكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني على حدة بالنسبة للأبعاد الأخرى من جهة وبالنسبة للنواتج السلوكية والانفعالية المختلفة من جهة أخرى.

مما سبق يجد الباحث ضرورة في إجراء دراسة تشمل المتغيرات السابق ذكرها في بحث عنوانه: **علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي**، وهذا البحث يخص مرحلة عمرية ودراسية حرجة، إذ تتزامن مع مرحلة المراهقة و المرحلة الانتقالية من المتوسطة إلى الثانوية.«كما يصاحب هذا الانتقال نمو جسمي وعصبي وجنسي يصل به إلى أقصى مدى له من النضوج والاكتمال، ولهذا بالغ الأثر في إيجاد مشكلات نفسية واجتماعية»

(الهاشمي، 1986، ص ص 114-115)

ويحاول الباحث في هذه الدراسة أن يتطرق إلى مفاهيم كل من الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، ويستكشف العلاقة بينهما، هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى فإن من أهداف هذه الدراسة، التعرف على الفروق في مستوى كل من الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي باختلاف الجنس والتخصص.

**3- تساؤلات الدراسة:**

1) ما هو مستوى كل من الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي وأبعادهما لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟
2) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الذكاء الوجداني ودرجاتهم في التوافق الدراسي؟
3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وأبعاده؟
4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في الذكاء الوجداني وأبعاده؟
5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي وأبعاده؟

**4- فروض الدراسة:**

يسعى الباحث إلى اختبار الفرضيات التالية:

1) توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في الذكاء الوجداني ودرجاتهم في التوافق الدراسي.
2) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وأبعاده.
3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في الذكاء الوجداني وأبعاده.
4) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي وأبعاده.

**5- الهدف من الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- استكشاف العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد التوافق الدراسي.

- التعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

- التعرف على الفروق بين التخصصين (الأدبي والعلمي) في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

- التعرف على الفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

**6-الأهمية العلمية للدراسة:**

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تتقصى العلاقة بين متغيرين هامَّين في حياة الطالب المدرسية والعامة. لأن الطالب الذي يتمتع بالتوافق الدراسي يحمل توجهات إيجابية نحو المدرسة ونحو المعلمين والرفاق وينعكس هذا التوافق على تحصيله المدرسي وعلاقته مع الآخرين.

وفي نفس الوقت فإن للتنظيم الانفعالي دورا إيجابيا في حياة الأفراد ما بين الشخصية والاجتماعية والأكاديمية. فمن المستحيل فصل الانفعالات عن النشاطات الأخرى المختلفة التي يمارسها الفرد. ومن الصعب تحقيق النجاح الأكاديمي بدون التمكن من المهارات الانفعالية والاجتماعية. فالقدرة الانفعالية والاجتماعية تشكل القابلية لفهم وإدارة الجوانب الانفعالية للمهام الحياتية، وحل المشكلات اليومية والتكيف مع متطلبات النمو والتطور.

كما أن المهارات الاجتماعية والانفعالية أساسية لتطوير التفكير ونشاطات التعلم. وتعمل الانفعالات على توجيه الانتباه مما يؤثر على التعلم والذاكرة.

وتتضح أهمية الدراسة كونها ربطت بين متغيرين لم يجد الباحث في حدود علمه واطلاعه دراسات سابقة تقصت العلاقة بينهما. وتتضح أهميتها أيضاً من خلال المرحلة العمرية التي تتناولها وهي مرحلة المراهقة وما تحتاجه من رعاية واهتمام لمساعدة الطلبة على التوافق مع تحديات تلك المرحلة.

كما تنبع أهمية الدراسة من الاعتبارات التالية:

– أنها تتناول متغيرا نفسيا يفسر كثيرا من جوانب السلوك البشري، وهو الذكاء الوجداني.

– الإسهام في تحقيق التوافق الدراسي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي ليكونوا مستعدين لشهادة الباكالوريا وما يليها من مراحل التعليم العالي.

– محاولة الكشف عن أهم العوامل المؤثرة على التوافق الدراسي، قصد التحكم فيها وتحسينها.

## 7- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

### 1.7- الذكاء الوجداني:

الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات والمهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، ومن أهم تلك القدرات استخداما لانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات.

وفي هذه الدراسة الميدانية فالذكاء الوجداني هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاستبيان المستخدم لقياسه.

### 2.7- التوافق الدراسي:

التوافق هو الطريقة التي بواسطتها يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع بيئته، أما التوافق الدراسي هو قدرة التلميذ على الجد والاجتهاد في الدراسة، والتزام النظام داخل حجرة الدراسة، وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته وزملائه.

وفي هذه الدراسة الميدانية فالتوافق الدراسي هو الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاستبيان المستخدم لقياسه.

# الفصل الثاني

## الذكاء الوجداني

- تمهيد
- تعريف الذكاء
- نظريات الذكاء
- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني
- تعريف الذكاء الوجداني
- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني
- أساليب قياس الذكاء الوجداني
- الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني
- السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض
- أهمية الذكاء الوجداني في مجال الدراسة

**تمهيد:**

الذكاء بشكل عام هو عبارة عن جملة من الوظائف الفكرية الضرورية لإدراك المفاهيم والقدرة على التحليل.وهناك الذكاء العقلي الخاص بالوظائف الفكرية، وهناك الذكاء الوجداني المستمد من رهافة الحس(خوالدة، 2004، ص 27)، ويشير إليه "جودانف" في تعريفه للذكاء بأنه القدرة على الإفادة من الخبرة للتوافق مع المواقف الجديدة (الشيخ، 2008 أ، ص 61).ويرى "الخضر" أن أحد تعريفات الذكاء تشير إلى أنه القدرة على التوافق الفعال مع مواقف الحياة المختلفة، والتوافق لا يحتاج إلى قدرات عقلية فقط، بل يحتاج إلى ما هو أشمل من ذلك.(الخضر، 2008، ص 41)

ويشير الذكاء الوجداني إلى الفروق الفردية الثابتة نسبيا بين الأفراد في طريقة الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية وفهمها وتنظيمها والتحكم فيها وذلك من خلال مراقبة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتعاطف والتواصل معهم بما يؤدي إلى اكتساب المزيد من المهارات الانفعالية والاجتماعية والعلاقات الإنسانية(خليفة، 2007، ص 90).كما أن الذكاء الوجداني ليس قدرة منفردة، ولكنه عبارة عن مجموعة من القدرات التي تتدرج من البسيط نسبيا مثل تعبيرات الوجه الانفعالية، إلى الأكثر تعقيدا وتداخلامثل فهم الأسباب ونتائج تأثير الانفعالات على المواقف الاجتماعية اليومية وكيفية تداخلها مع الدافعية.(السمدوني، 2007، ص 189)

## I. الذكاء

### 1- تعاريف الذكاء:

تعددت وجهات نظر علماء النفس فيما يتعلق بتعريف مفهوم الذكاء، لذلك لا يوجد اتفاق على تعريف موحد يمكن الاستناد إليه في قياس الذكاء. ويذكر "فريمان" أن هناك ثلاثة أسس لتعريف الذكاء، الأول يركز على الأساس العضوي للذكاء حيث يعتبر الذكاء قدرة عضوية تقوم على أساس التركيب الجسمي للفرد، ومعنى ذلك أن الفروق بين الناس في الذكاء ترجع إلى العوامل الوراثية. أما النوع الآخر من التعاريف فيركز على الصفات الاجتماعية في الذكاء، فالذكاء طبقا لهذا المفهوم ينتج عن التفاعل بين العوامل الاجتماعية. أما التعاريف النفسية السلوكية فهي التي تصف الذكاء كما يظهر في نوع معين من السلوك، أو كما يبدو في الأداء المطلوب لبعض الاختبارات المخصصة لقياس الذكاء.

وسوف نقتصر في هذا البحث على التعاريف النفسية السلوكية للذكاء، لأنها الأنسب للمجالات النفسية والتربوية، حيث تحدد نوع السلوك الذي يدل على الذكاء والذي يختلف فيه الأفراد تبعا لذكائهم، بينما التعاريف العضوية والاجتماعية ما هي إلا مجرد محاولة لمعرفة أسباب الفروق الفردية في الذكاء.

وتؤكد هذه التعاريف النفسية السلوكية أن الذكاء يتضمن قدرات مثل القدرة على التفكير المجرد، والقدرة على التكيف للمواقف الجديدة والقدرة على التعلم.

(العيسوي، 2000، ص 153)

### 1.1- القدرة على التكيف:

وتعني هذه القدرة، النجاح في التعامل مع البيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش الإنسان فيها. ويتطلب ذلك من الفرد أن يعيد تنظيم سلوكه، وإعادة تنظيم عناصر الموقف حتى يتمكن من حله. ومن هذه التعاريف ما يلي:

**تعريف "بينيه –Binet"**: الذكاء هو ميل الفرد لإتباع اتجاه عقلي معين مع قدرته على التكيف للوصول لهدف ما، وأن يكون لدى هذا الفرد القدرة على النقد.(شلبي، 2001، ص 59)

**تعريف "ستيرن–Stern"**: الذكاء هو قدرة عقلية على التكيف في المواقف الجديدة، أي القدرة على التصرف الذكي الحسن.(بورقيبة، 2006، ص 145)

### 2.1- القدرة على التعلم:

وتعني هذه القدرة، التعلم الرسمي والمنظم، والتعلم عن طريق اكتساب الخبرات والمهارات والمعارف نتيجة المحاكاة والتقليد واحتكاك الفرد مع غيره من الناس والأشياء. ومن هذه التعاريف ما يلي:

**تعريف "كلفن –Calvin"**:

الذكاء هو القدرة على التعلم.(الوافي، 2008، ص 107)

**تعريف "ديربون–Dearborn"**:

الذكاء هو القدرة على اكتساب الخبرة والإفادة منها.(أحمد، 2002، ص 78)

### 3.1- القدرة على التفكير المجرد:

وتعتمد هذه القدرة على المفاهيم الكلية واستخدام الرموز اللغوية والعددية. ومن هذه التعاريف ما يلي:

**تعريف "لويس ترمان –Terman":**

الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد.(الوافي، 2008، ص 107)

**تعريف "سبيرمان–Spearman":**

الذكاء هو القدرة على تجريد العلاقات والمتعلقات أو بمعنى آخر الاستقراء والاستنباط.(السيد، 2000، ص 189)

## 2- نظريات الذكاء:

اهتم العلماء بمعرفة طبيعة الذكاء ومكوناته، وما إذا كان قدرة واحدة مستقلة أم مكونا من عدة قدرات مستقل بعضها عن بعض استقلالا نسبيا. وقد وضعت نظريات كثيرة لتفسير طبيعة الذكاء، وفيما يلي عرض موجز لهذه النظريات:

### 1.2- نظرية العامل الواحد:(unifactortheory)

تعتبر نظرية العامل الواحد التي تبناها كل من "ألفريد بينيه" (1908) و"تيرمان" (1916) من أولى النظريات التي تطرقت لمفهوم الذكاء وقياسه، وهي تقوم على افتراض أن الذكاء أحادي الأصل أو قدرة عامة (g) تقف خلف جميع النشاطات العقلية، وهذه القدرة تمثل أحد الأبعاد المميزة للشخصية، وتظهر في النمو الفردي، ويمكن قياسها باستخدام اختبارات الذكاء. إلا أن هذه النظرية لم تقدم تفسيرا مقنعا للنشاط العقلي ومكوناته ومحدداته، ولم تخضع لدرجة كافية من التجريب.

### 2.2- نظرية العاملين: (two factor theory)

قدم "سبيرمان" عام (1927) نظريته المعروفة بنظرية العاملين، وقد لخص فيها النشاط العقلي المعرفي في عاملين رئيسيين هما: العامل العام (G) والذي يعتبر عنصرا عاما تشترك فيه جميع القدرات العقلية المعرفية، ويوجد بدرجات متفاوتة عند الأفراد ويدخل في العمليات العقلية بدرجات متفاوتة تبعا لما تحتاجه العملية من الذكاء العام.

وإلى جانب هذا العامل العام المشترك في جميع العمليات العقلية هناك عامل آخر هو العامل الخاص بكل عملية معينة (S). فالنشاط الذهني في الرياضيات مثلا يتطلب قدرا معيّنا من العامل العام وقدرا آخر من العامل الخاص يتمثل في قدرة الفرد في مجال الرياضيات بالذات.(العيسوي، 2000، ص 157)

### 3.2- نظرية العوامل المتعددة (multifactortheory):

ظهرت هذه النظرية في سنة (1930) على يد "ثورنديك" الذي اعتقد أن الذكاء عبارة عن عدد كبير من القدرات الخاصة المستقلة عن بعضها البعض والتي ترتبط فيما بينها بوصلات عصبية، وأن الذكاء في جوهره يعتمد على عدد ونوعية هذه الارتباطات أو الواصلات العصبية التي يمتلكها الفرد، والتي تصل بين المثيرات والاستجابات. وأن الفروق الفردية في الذكاء تعود إلى الفروق من حيث الوصلات العصبية الملائمة التي يمتلكها الأفراد، وهي فروق فطرية في أساسها (نشواتي، 1997، ص 106). وقد ميز بين ثلاثة أنواع من الذكاء وهي: الذكاء النظري المجرد، والذكاء العملي أو الميكانيكي، والذكاء الاجتماعي أو التفاعلي.

وطبقا لهذه النظرية وضع "ثورنديك" اختباره في الذكاء الذي يتكون من أربعة أقسام هي: إكمال الجمل، العمليات الحسابية، إختبار الكلمات واختبار اتباع التعليمات.

### 4.2- نظرية القدرات العقلية الأولية: ( Primaty Mental AbilitiesTheory)

ترجع هذه النظرية إلى "ثيرستون – Thurston" عام (1938)، وتعرف أيضا بنظرية العوامل الطائفية لأنها تشير إلى وجود ثمان عوامل مستقلة نسبيا عن بعضها البعض أسماها بالعوامل الأولية يتم قياسها بمهام مختلفة، وهذه العوامل أو القدرات هي: عامل الاستنباط، المنطق الاستقرائي، عامل العلاقات اللفظية، عامل طلاقة الكلمات، عامل الاستدلال، العامل العددي، عامل السهولة في التصور المكاني والبصري، عامل السرعة الإدراكية.(مجيد، 2007، ص 262)

ولكن الدراسات العملية أسفرت عن وجود ارتباط بين العوامل التي أشار إليها "ثرستون" (معوض، 2002، ص 134)، لذلك أضاف أتباعه إلى هذه العوامل عاملا عاما ولكنهم لا يعطونه أهمية العامل العام كالذي عند "سبيرمان".

### 5.2- نظرية بنية العقل: (Structure of IntellectualTheory)

قدم "جيلفورد–Guilford" عام (1959)نموذج المصفوفة أو النموذج المورفولوحي للتكوين العقلي والذي يضم 150 قدرة منفصلة رفض فيه فكرة وجود عامل عام أو قدرات أولية، واعتقد بوجود عوامل كثيرة في الذكاء قد أهملت من قبل العديد من الباحثين عند وضعهم مهمات اختبارات الذكاء، فكل نشاط عقلي يتضمن عملية من خمس عمليات عقلية، وأن هذه العملية تتناول محتوى معين قد يتعلق بالأشياء والرموز أو اللغة ثم أن كل عملية عقلية تستهدف تحقيق إنتاج معين قد يكون تصنيف للمعلومات أو تنظيم لها أو إيجاد علاقات بينها.

### 6.2- نظرية الذكاء السائل والمتبلور: ( Structure of IntellectualTheory)

أكد "كاتل –R .Cattell" عام (1971) وجود عاملين من الذكاء هما: الذكاء السائل (Fluid Intelligence) الذي يتكون من المهارات الفراغية والتصويرية والذاكرة الصماء وهذه المهارات ترتبط بالثقافة، ويتدهور مع التقدم بالعمر، ويقاس باختبارات الإدراك والتقدير والفهم والاستدلال، التي لا تعتمد نتيجتها على الخبرات التعليمية، وهذا الذكاء يحتوي على خصائص تؤدي إلى إدراك العلاقات المعقدة في البيئات الجديدة.

والعامل الآخر يدعى الذكاء المتبلور (Crystallized Intelligence) الذي يشير إلى عمليات التمثل الثقافي، أي تأثير الثقافة والتعلم خاصة المهارات اللفظية (شلبي، 2001، ص 64).ويقاس عن طريق المهارات العددية واللغوية، والمعلومات الميكانيكية، واستخدام المترادفات. ويعتقد كاتل أن الذكاء المتبلور يتأثر بالخبرة والتعليم الرسمي وينمو مع الخبرة لا مع التقدم في العمر.

### 7.2- نظرية "ستيرنبرج" الثلاثية في الذكاء: ( Sternberg Triacharic Intelligence Theory)

أوضح "ستيرنبرج" أن هناك ثلاثة مظاهر أساسية للذكاء وهي: الذكاء الأكاديمي والذي يمكن قياسه بالقدرة على حل المشكلات، والذكاء العملي الذي يستخدم في مواقف الحياة اليومية وليس من السهل قياسه لصعوبة حصر مواقف الحياة وقياسها نظريا، والذكاء الإبداعي الذي يتجلى في اكتشاف حلول جديدة أو اكتشاف حلول مختلفة غير مألوفة.

## 8.2- نظرية الذكاءات المتعددة: (Multiple IntelligenceTheory)

ظهرت هذه النظرية في سنة (1983) على يد "هاواردجاردنر- H.Gardner"الذي عرف الذكاء بأنه مجموعة من القدرات المستقلة الواحدة عن الأخرى، التي يمتلكها الأشخاص، في مجالات كثيرة.(طربيه، 2007، ص 74)

وارتكز هذا المفهوم الجديد للذكاء على وجود سبعة أنواع من الذكاء هي:

الذكاء اللغوي/اللفظي، الذكاء المنطقي/الرياضي، الذكاء المكاني/البصري، الذكاء الموسيقي/الإيقاعي، الذكاء الجسمي/الحركي، الذكاء الشخصي/الذاتي، الذكاء الاجتماعي/التفاعلي، أضيف إليها عام 1994 الذكاء الطبيعي، ولا يزال البحث جار للتحقق من ذكاءات أخرى. (العنيزات، 2009، ص 29)

ولقد قام "كارل ألبريخت-Karl Albrecht" بإعادة ترتيب تلك الأنواع المتعددة من الذكاء إلى ست فئات أساسية: (ألبريخت، 2009، ص 9)

1) الذكاء المجرد: التفكير العقلاني الرمزي.
2) الذكاء الاجتماعي: التعامل مع الناس.
3) الذكاء العملي: إنجاز المهام والأعمال.
4) الذكاء العاطفي: الوعي بالذات وإدارة الذات.
5) الذكاء الجمالي: الإحساس بالشكل والتصميم والموسيقى والفنون والآداب.
6) الذكاء الحركي: المهارات البدنية مثل الألعاب الرياضية، أو الرقص، أو عزف الموسيقى، أو حتى قيادة طائرة.

وفي هذا الصدد يشير "جاردنر" إلى أن هناك حوالي عشرين مدخلا كالتي سجلها، ولذلك فقد اجتهد آخرون غيره، في إيجاد وتسمية أنواع أخرى من الذكاء(عامر، 2008، ص 19)، كالذكاء الوجودي والروحي والوجداني.

## II. الذكاء الوجداني

### 1- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

إن النظريات التي تضفي صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة، فعلى مر السنين قام المنظرون بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان. باعتبارهما متكاملين وليس متضادين.(الأعسر وكفافي، 2000، ص 76)

ففي عام 1920 ٍ- 1930: ظهر مفهوم الذكاء الاجتماعي على يد العالم "ثورنديك-Throndike" في كتابه عن الذكاء،وتمييزه المعروف بين الذكاء الاجتماعي والحركي. حيث عرض «الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على فهم الناس والتعامل معهم والتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة» (أبو حماد، 2007، ص 205)، واستبعد استخدام الاختبارات اللفظية.

وفي عام 1960: صدر كتاب عن الذكاء ومقاييسه، ولكن في هذا الكتاب صور أن الذكاء الاجتماعي لا أهمية له.

وفي عام 1985: أشار "روبرت سترنبرج" في كتابه (ما بعد الذكاء) إلى أن الذكاء الاجتماعي مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة. وأكد "هوارد جاردنر" في كتابه عن الذكاءات المتعددة، أن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد أنواع الذكاء.

وفي عام 1990: قام "بيتر وسالوفي وجون ماير" بتقديم نموذج للذكاء الانفعالي في كتابهما: (الخيال، المعرفة، الشخصية).

وفي عام 1995: أصدر "دانييل جولمان" كتابه (الذكاء الانفعالي: لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء).

## 2- تعريف الذكاء الوجداني:

الذكاء الوجداني عبارة مركبة من كلمتين (الذكاء-الوجدان) ويشير الوجدان إلى الانفعالات والعواطف والمشاعر السلبية منها والإيجابية، بينما تعني كلمة الذكاء "لغة" الذهن، والعقل، والحكمة. ويذكر المعجم الوسيط في أصل كلمة (ذكاء): ذكت النار ذكوا، وذكا، وذكاء، أي اشتد لهبها واشتعلت، ويقال: ذكت الشمس أي اشتدت حرارتها، وذكت الحرب أي اتقدت، وذكت الريح أي سطعت وفاحت (طيبة كانت أو منتنة)، وذكا فلان ذكاء أي سرع فهمه وتوقد.

أما عن التعريف الاصطلاحي فنجد تعريفات الذكاء الوجداني* عديدة ولم يتفق العلماء على تعريف واحد لأن الذكاء وما يتعلق به (الذكاء الاجتماعي، الذكاء الوجداني..) كان ولا يزال أكثر المواضيع جدلا نظرا لاختلاف التوجهات النظرية التي تناوله بالبحث، ونستطيع في هذا السياق تقسيم تعريفات الذكاء الوجداني إلى اتجاهين هما:

### 1.2- الذكاء الوجداني قدرة عقلية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء الوجداني يتمثل في إدراك الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وقدرته على فهم وتنظيم وتقويم والتحكم في وجدانه ووجدان الآخرين. ومن أمثلة تعريفات الذكاء الوجداني في هذا الاتجاه ما يلي:

يعرف "ماير وسالوفي-Mayer &Salovey" الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات تتضمن فهم، وتنظيم الانفعالات، والوعي بالانفعالات داخل الشخص وفي الأشخاص الآخرين.

*يطلق عليه أيضا الذكاء الانفعالي والذكاء العاطفي وذكاء المشاعر إلا أن الذكاء الوجداني أشمل لأن الوجدان يشمل الانفعال والعواطف والمشاعر.ويمكن اعتبار الوجدان مصطلحا عاما جامعا يشمل الانفعال، والمشاعر، والمزاج، رغم أن بعض الباحثين يرادف بينها، ويمكن القول بأن الوجدان أعم من الانفعال. (عبد الخالق، 2004)

في حين يرى "جاردنر–Gardner" أن الذكاء الوجداني هو القدرة على معرفة، وفهم الانفعالات الذاتية، وتقدير عواطف الآخرين بصورة تدعم التفاعل الاجتماعي.(Gardner, 1993)

والذكاء الوجداني عند "أونيل–O'Neil" هو معرفة الفرد لمشاعره، واستخدام هذه المشاعر في اتخاذ قراراته في الحياة والتعامل الجيد مع حالات القلق، والضيق، والسيطرة، وضبط الاندفاعات ويتضمن أيضا القدرة على معرفة شعور الناس المحيطين بالفرد (التعاطف)، والقدرة على إقناع وقيادة الآخرين.

والذكاء الوجداني حسب تعريف مؤسسة (Workmind) الأمريكية هو: القدرة على التعرف السريع على الاستجابات وردود الأفعال بشكل سريع تجاه المواقف والناس، واستخدام المعرفة بطرق فعالة.(حسين، 2003، ص 80)

ويرى "إسماعيل بدر" أن الذكاء الوجداني يتمثل في القدرة على تقديم نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالآخرين، وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد، وانفعالات الآخرين. والنواتج الإيجابية تشمل النجاح في الدراسة والحياة.

والذكاء الوجداني عند "راندا رزق الله" هو قدرة الفرد على فهم، وتحليل انفعالاته، وانفعالات الآخرين؛ ليتمكن من تحقيق قدر كبير من التكيف مع نفسه، ومع الآخرين، ويتمكن من إدارة الضغوط، وحل المشكلات المحيطة به، ويكون أكثر إيجابية في نظرته لذاته وفي تعامله مع الآخرين.

ويرى "عابدين" أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على الوعي بانفعالاته، وانفعالات الآخرين، وفهمها، والتحكم فيها، وحث النفس على العمل لتحقيق أهدافه، وإقامة علاقات اجتماعية ملائمة.(عابدين، 2007، ص 33)

### 2.2- الذكاء الوجداني مزيج من القدرات والسمات:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء الوجداني يتألف من مجموعة من القدرات والسمات الشخصية التي تمكن الفرد من التفاعل الإيجابي في العلاقات الاجتماعية ومن أمثلة التعريفات التي تندرج تحت هذا الاتجاه.

يعرف "جولمان–Goleman" الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات الوجدانية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية، ومواقف الحياة المختلفة بالإضافة إلى قدرتنا على معرفة مشاعرنا، ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاتنا، وإدارة انفعالاتنا، وعلاقتنا مع الآخرين بشكل فعال.

(Goleman, 1995)

ويرى "بار_أون – Bar_on" أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات، والمهارات الاجتماعية والانفعالية، والشخصية التي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مواجهة الضغوط البيئية.

ويعرف " عثمان ورزق" الذكاء الوجداني بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات، والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي، والانفعالي، والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.(عثمان ورزق، 1998)

ويعرفه "عبد النبي" بأنه الفروق الفردية الثابتة نسبيا بين الأفراد في طريقة الإدراك الجيد للانفعالات الذاتية، وفهمها، وتنظيمها، والتحكم فيها. وذلك من خلال مراقبة مشاعر الآخرين، وانفعالاتهم، والتعاطف، والتواصل معهم بما يؤدي إلى اكتساب العديد من المهارات الانفعالية والاجتماعية والعلاقات الإنسانية.

(عبد النبي، 2001)

ويعرف "أماند وميكل-Amanda &Michel" الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات التي تساعد الفرد على فحص، وتحليل، ومعالجة المعلومات الوجدانية بدقة وكفاءة؛ وتشمل هذه المعلومات البنية الوجدانية والمعرفة الوجدانية، وضبط الانفعالات، والتعاطف مع الآخرين والثقة بالنفس والتحكم في الذات والإدراك الوجداني.

ويرى " هريدي" بأنه مجموعة كبيرة من الإمكانات، والكفايات، والمهارات غير المعرفية، والتي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة متطلبات وضغوط البيئة والتي تعبر عن نفسها من خلال السلوك الذكي وجدانيا الذي يمكن قياسه بالتقرير الذاتي.(هريدي، 2003)

والذكاء الوجداني عند "الديدي" هو قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته، وتحديدها، وفهمها جيدا، وتنظيمها، واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانيا، وتحقيق نجاح في الاتصال بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية، والتوافق مع النفس، والآخرين.(الديدي،2005)

ونقول انطلاقا مما سبق أن الذكاء الوجداني هو قدرات ومهارات تمكن الفرد من تنظيم انفعالاته واستخدامها بشكل واع لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي.

ويشمل مفهوم الذكاء الوجداني كلاّمن الذكاء الاجتماعي عند "ثورنديك" والذكاء الشخصي عند "جاردنر". إذ يقتصر الذكاء الاجتماعي على التعامل الفعال مع الآخرين، والقدرة على إدارة العلاقات الاجتماعية، والتصرف بعقلانية وحكمة في المواقف الاجتماعية؛ بينما يقتصر الذكاء الشخصي على الوعي بالذات، وإدارة الشخص لذاته، والتعامل الفعال مع الذات.(الأنصاري و الفيل، 2009، ص 170)

ويتضمن الذكاء الوجداني بعض القدرات الخاصة بالذكاء العام، لكنه يتميز عن هذا الأخير بربطه بين كل من الجوانب المعرفية والانفعالية معا، وتركيزه على عملية المعالجة الوجدانية للانفعالات. (عبد العال، 2007، ص 35)

وقد تبين من الدراسات استقلال الذكاء الوجداني عن الذكاء الأكاديمي. فالعلاقة بين النجاح المدرسي أو نسبة الذكاء من ناحية والصحة الوجدانية من ناحية أخرى ضعيفة أو منعدمة. (الأعسر و كفافي، 2000، ص 186)

## 3- النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

### 1.3- نماذج القدرة للذكاء الوجداني:

يطلق على هذه النماذج: نماذج القدرة، أو النماذج المعرفية. ومنها نماذج "ماير وسالوفي" (1990، 1996) ونموذج ريد (2000) ونموذج هين (2001).

ويوصف الذكاء الوجداني كقدرة بأنه: مجموعة من القدرات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات (Engelberg & Sjoberg, 2004)، فالذكاء الوجداني بوصفه تجهيز ومعالجة للمعلومات الانفعالية يتطلب ثلاث عمليات عقلية أساسية هي: إدراك الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين والتعبير عنها، تنظيم الانفعالات الذاتية

والخاصة بالآخرين، والاستخدام التكيفي للانفعالات بغرض تحقيق الأهداف الذاتية. (Fox & Spector, 2000)

ويذكر "ماير وآخرون" (Mayer & al., 2001) أن نموذج الذكاء الوجداني كقدرة ينطلق من فكرة أن الانفعالات تتضمن معلومات عن العلاقات وكذلك النماذج الأخرى تركز على مكون علاقات الفرد بالآخرين وبالأشياء، ولكن المهم من وجهة نظر هذا النموذج هو المعلومات المرتبطة بهذه العلاقات، وهذه العلاقات تتصف بأنها واقعية وقابلة للتذكر والتخيل حيث تتكون تلك العلاقات من مجموعة من الدلالات ذات الطابع الوجداني وبالتالي يتمثل الذكاء الوجداني كقدرة في "القدرة على تذكر معنى الانفعالات والعلاقات بينها واستخدام تلك الانفعالات كأساس معرفي للاستدلال وحل المشكلات أكثر من ذلك استخدام هذه الانفعالات في تحسين الوظائف المعرفية"؛ ويذكر "ماير" أيضا أن مفهوم الذكاء الوجداني كقدرة ظهر من خلال البحوث والدراسات في مجال المعرفة والانفعالات والتي تهتم بصفة خاصة بكيفية تغيير الانفعالات للتفكير والعكس، فالانفعالات والذكاء يمكن أن يمتزجا لتكوين منظومة تجهيز ومعالجة أكثر فاعلية.

والمستوى الأساسي في الترتيب الهرمي لقدرات الذكاء الوجداني يتمثل في الوعي الانفعالي الذي يتكون وينمو في مرحلة الطفولة المبكرة. والمستوى التالي يتمثل في تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية والذي يتضمن القدرة على توفيق الخبرات الانفعالية والوعي العام، وفي المستوى الثالث يصبح الفرد أكثر قدرة على فهم الانفعالات والاستدلال عليها والذي يتضمن كيف ولماذا تنمو وتتطور الانفعالات. والمستوى الأخير يتضمن أعلى درجات القدرة الانفعالية من حيث مستوى النمو والتي تتمثل في القدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات ويتضمن ذلك على سبيل المثال القدرة على تهدئة مشاعر الغضب والقلق داخل الفرد وداخل الآخرين.

(Gannon & Ranzijn, 2005)

ويفرق نموذج "ماير وسالوفي – Mayer & Salovey" في وصف بنية الذكاء الوجداني كقدرة بين أمرين هامين أولهما: التميز بين العمليات المعرفية (Cognitive Process) والمتمثلة في مراقبة الانفعالات والتميز بينها في مقابل العمليات السلوكية (Behavioral Process) والتي يتم فيها الاستخدام الفعلي للمعلومات الانفعالية في توجيه التفكير والأفعال، ويمكن ملاحظة أن التعبير عن الانفعالات وتوظيف المعلومات الانفعالية يعكس العمليات السلوكية بينما الإدراك وتقدير الانفعالات وفهم الانفعالات وتيسير الانفعالات لعملية التفكير وتحليل المعلومات الانفعالية يعكس العمليات المعرفية.

والأمر الثاني: يتمثل في التمييز بين العمليات المتعلقة بالانفعالات والمشاعر الذاتية في مقابل العمليات المتعلقة بانفعالات ومشاعر الآخرين، وهو ما يتوائم مع وصف "جاردنر" سنة 1983 للذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص.

(عيسى و رشوان، 2006)

### 2.3- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني:

يطلق على هذه النماذج: النماذج المختلطة. ومنها نماذج "جولمان – Goleman" (1995، 1998، 2001) ونموذج "بار_أون – Bar_on".

وتسمى أيضا النماذج الهجينة لأنها تدمج بين العديد من القدرات والسمات الشخصية على أنها مكونات للذكاء الوجداني، ويرى أصحاب هذه النماذج أن السبب في ذلك هو التداخل بين مفهوم الشخصية ومفهوم الانفعال، ولقد عرّفت الشخصية – من بعض العلماء – بأنها الثبات النسبي للاستجابات الانفعالية، لذا يرى أصحاب النماذج المختلطة أن الذكاء الوجداني ما هو إلا سمة من سمات الشخصية.

وتضيف "خرنوب" أن هناك بعض المفاهيم التي تتداخل مع مفهوم الذكاء الوجداني عند النماذج المختلطة ومنها الذكاء العملي، والتفاؤل، وتقدير الذات، والسعادة الذاتية، ودافع الإنجاز، وعدم القدرة على التعبير الانفعالي، والتعاطف العقلي، والتفكير الاجتماعي، والتقبل الاجتماعي.(خرنوب، 2003)

وترى "زينب شعبان رزق" أن الذكاء الوجداني وفق النماذج المختلطة يتضمن قابليات انفعالية واجتماعية ودافعية؛ ومن ثم يصعب تقديم قياس محكم لهذه القابليات، كما أن التأكيد على العوامل غير المعرفية يعد انحرافا عن التصورات المطروحة والمعروفة عن الذكاء، وأن هذه النماذج عامة وغير إجرائية إلى حد كبير. (سامية و الفيل، 2009، ص 140)

ويشترك النموذجان (نموذج القدرة والنموذج المختلط) في بعض الأبعاد مثل ضبط الانفعال، والوعي بالانفعال، إلا أن النموذجين يختلفان في طريقة معالجتهما. والجدول الآتي يشير إلى مقارنة بين أكثر النماذج استخداما وهي: نموذج "ماير وسالوفي" (نموذج قدرة)، ونموذج "بار_أون" (نموذج مختلط).

الجدول رقم (1) يوضح مقارنة بين نموذج "ماير وسالوفي" ونموذج "بار_أون".

| نموذج "ماير وسالوفي" 1997 | نموذج "بار_أون" 1997 |
|---|---|
| الذكاء الوجداني عندهما هو القدرة على إدراك، واستيعاب العواطف، وفهمها، وتنظيمها في الذات وفي الآخرين. | يرى أن الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات، والكفاءات، والقدرات غير المعرفية التي تؤثر في قدرة الفرد على التوافق مع المتطلبات البيئية والضغوط. |
| تتمثل القدرات الأساسية والفرعية في:<br>1- القدرة على إدراك، وفهم العواطف، ومشاعر الآخرين.<br>2- القدرة على استيعاب العواطف في التفكير والاعتماد عليها كوسيلة مساعدة في إصدار الأحكام.<br>3- القدرة على فهم، وتحليل، وتسمية العواطف، وفهم التقلبات الانفعالية.<br>4- القدرة على تنظيم، ومراقبة العواطف لتحقيق النمو العقلي. | تتمثل المهارات الأساسية والفرعية في:<br>1- مهارات داخل الشخص مثل الوعي بالعواطف الذاتية ومراقبة الذات، والإصرار، وتحقيق الذات، والاستقلالية.<br>2- مهارات بين الأشخاص مثل التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية.<br>3- مهارات إدارة الضغوط مثل تحمل الضغوط، والتحكم في الذات.<br>4- مهارات التكيف مثل المرونة، وحل المشكلات.<br>5- المزاج العام ويشمل السعادة والتفاؤل. |

## 4- أساليب قياس الذكاء الوجداني:

ظهرت خلال السنوات الماضية عدة اختبارات لقياس الذكاء الوجداني، إلا أنها مختلفة في طريقة القياس على حسب نماذج التوجهات النظرية المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني، ومناهجها في القياس. فمنها ما تم بناءه في ضوء نموذج" ماير وسالوفي "ومنها ما تم بناءه في ضوء نموذج "بار-أون "وزملائه ومنها ما تم بناؤه في ضوء نموذج" جولمان "وزملائه. ويمكن تقسيم تلك المناهج إلى:

### 1.4- منهج التقرير الذاتي: Self Report Measures

ويضم المقاييس التي تقيس الذكاء الوجداني كخليط من السمات الشخصية، والقدرات العقلية، والكفاءات، والعوامل المزاجية والدافعية. وغالبا ما يسأل هذا المنهج الأفراد عن اعتقاداتهم الذاتية نحو أنفسهم. والمقاييس التي تعتمد عليه تطلب من الأفراد الإجابة عن مجموعة من العبارات الوصفية المقدمة لهم. ومن أمثلة هذه المقاييس: إستبيان "بار_أون" للذكاء الوجداني (EQI)، واختبار الذكاء الوجداني لجولمان، ومقياس خريطة الذكاء الوجداني لكوبر (EQ_Map)، ومقياس الذكاء الوجداني لسكوت وآخرين، ومقياس الذكاء الوجداني "لديولوكس وهيجز".

### 2.4- منهج الأداء العقلي: Performance Measures

ويضم المقاييس التي تقيس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية مثل القدرة على التعرف على الوجدانات، والتعبير عنها، وتنظيمها، وإدارتها. ومن أمثلة هذه المقاييس: مقياسي الذكاء الوجداني متعدد العوامل "لماير وسالوفي وكاروزو" (الصورة الأولى MEIS – الصورة الثانية MSCEIT).

### 3.4- منهج تقدير الملاحظ: Informants Measures

تعد هذه الطريقة من مقاييس الذكاء الوجداني كسمة حيث تعتمد على قراءة وتقييم الذكاء الوجداني للفرد من طرف شخص آخر. وتظهر هذه الطريقة ملامح الذكاء الوجداني للفرد من خلال كيفية تعامله مع الآخرين، ومن مميزات هذه الطريقة أنها لا تظهر بها آثار المرغوبية الاجتماعية كما في أساليب التقرير الذاتي، لكنها تتأثر بالذكاء الوجداني للشخص الملاحِظ وأفكاره المسبقة. وكمثال على هذه المقاييس نجد مقياس الكفاءة الوجدانية (ECI) "لبوياتزس وجولمان وهاي ماكبري – Boyatzis, Goleman &Hay Mcber".

والجدول رقم (2) يشير إلى مقارنة بين ثلاث مقاييس للذكاء الوجداني، وهي: مقياس "بار_أون" (مقياس تقرير ذاتي)، مقياس "ماير وآخرين" (مقياس أداء) ومقياس "بوياتزس وآخرين" (مقياس تقدير ملاحظ).

الجدول رقم (2) يوضح مقارنة بين مقياس EQI، مقياس MEIS ومقياس ECI.

| مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل MEIS لماير وسالوفي وكاروسو | إستبيان EQI لبار_أون | مقياس الكفاءة الوجدانية ECI لبوياتزس وجولمان وهاي ماكبري |
|---|---|---|
| **يقيس الآتي:** | **يقيس الآتي:** | **يقيس الآتي:** |
| 1- إدراك الوجدانات: وتقاس هذه القدرة عن طريق إدراك الوجدانات في الوجوه، والتصميمات والقصص، والمقاطع الموسيقية. | 1- الذكاء الوجداني داخل الشخص: ويقاس فيه تحقيق الذات، واعتبار الذات، والاستقلالية، والتوكيدية، والوعي بالذات. | 1- الوعي بالذات: ويتضمن الوعي الوجداني بالذات، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس. |
| 2- التيسير الوجداني للتفكير: وتقاس هذه القدرة عن طريق ترجمة المشاعر، والقدرة على توجيه المشاعر لصناعة القرارات. | 2- الذكاء الوجداني بين الأشخاص: ويقاس فيه التعاطف، والعلاقات الاجتماعية، والمسؤولية الاجتماعية. | 2- الوعي الاجتماعي: ويتضمن التعاطف، وتوجيه الخدمات، والوعي التنظيمي. |
| 3- الفهم الوجداني: وتقاس هذه القدرة عن طريق التعرف على الوجدانات المختلفة، والتمييز بين التقلبات الانفعالية والمزاجية. | 3- إدارة الضغوط: ويقاس فيها اختبار الواقع، وحل المشكلات، والمرونة. | 3- إدارة الذات: وتتضمن التحكم في الذات، ويقظة الضمير، والتكيف، وتوجيه الإنجاز، والمبادرة والجدارة بالثقة. |
| 4- إدارة الوجدانات: وتقاس هذه القدرة عن طريق إدارة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين. | 4- التكيف: ويقاس فيه تحمل الضغوط، ومقاومة الاندفاعات. | 4- المهارات الاجتماعية: وتتضمن تنمية الآخرين، والقيادة، والتأثير في الآخرين، والتواصل الاجتماعي، وإدارة الصراع، وبناء الروابط، والعمل كفريق، وتحفيز التغيير. |
| | 5- المزاج العام: ويقاس فيه التفاؤل، والسعادة. | |

انطلاقا مما سبق سوف يعتمد الباحث على أسلوب التقدير الذاتي، ويؤكد "ماير وآخرون" (Mayer & al., 2000, p 408) على أن الذكاء الوجداني كقدرة يمكن قياسه بمقاييس التقدير الذاتي وبصفة خاصة الإدراك الانفعالي واستخدام الانفعالات وضبط وتنظيم الانفعالات والتعاطف. وذلك انطلاقا من الدراسات التي أكدت على كفاءة المقاييس التي تقوم على أسلوب التقدير الذاتي في قياس الذكاء الوجداني كقدرة حيث أثبتت نتائجها تمايز ما يقاس بواسطة هذه المقاييس عن سمات الشخصية وكذلك القدرة التنبؤية لمثل هذه المقاييس بعد عزل أو ضبط تأثير سمات الشخصية (Extremera & Fermandez, 2005).

**5- الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني:**

يحمل الإنسان عقلين: عقلا عاطفيا وعقلا منطقيا. إذ يتفاعل هذان العقلان بشكل رائع ليمنحانا القدرة على اتخاذ القرار السليم وفق ما نشعر بأنه صحيح وما تمليه علينا قواعد المنطق وصواب الحكم على الأمور. (بكار، 2007، ص 25)

ولقد ساهمت التطورات الحديثة في مجال علم النفس الفسيولوجي في إمكانية رسم المسارات العصبية وشدتها بين جوانب المخ المختلفة، فعندما نفكر بفكرة ما، أو نحاول تخيل صورة معينة، أو نشعر بانفعال، فإن المسارات العصبية بين أجزاء المخ، وخاصة تلك المتنقلة بين الجهاز اللمبي (مركز الانفعال)، واللوزة بالتحديد، واللحاء (مركز التفكير)، يصبح من الممكن تحديدها ومراقبتها بدقة، الأمر الذي يسهم في قدرتنا على فهم العلاقة القائمة بين الجانب العقلي والجانب الوجداني لدى الإنسان بصورة أفضل، وهي بالضبط نفس المنطقة التي يعمل فيها مفهوم الذكاء الوجداني.

وينظر للجهاز اللمبي Limbic System، باعتباره المخ الانفعالي emotional brain مخزن جميع انفعالات الإنسان، حيث يلعب دورا رئيسيا في

التعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها، وتخزين الذكريات. ( Greenberg & Snell, 1997) وتعتبر اللوزة الجزء الأهم في الجهاز اللمبي المناط به مسؤولية مثل تلك الوظائف.

وتشريحيا يرى "داماشون" بأن الوصلات العصبية التي تصل بين الفص الأمامي للمخ prefrontal lobes (مركز الأفكار) واللوزة (مركز الانفعال) هي المسؤولة عن الكفاءة الوجدانية emotional competencies للفرد. وأي تلف في هذه الوصلات سيؤثر سلبا على كفاءته الوجدانية، رغم أن قدراته العقلية ستبقى سليمة، بمعنى أنه يمكن لهذا الشخص أن يحصل على درجة مرتفعة في اختبارات الذكاء والقدرات العقلية الأخرى، لكنه سيفتقد في الحياة للمهارة الإنسانية اللازمة لنجاحه في علاقته مع الآخرين، وحفز ذاته.(Goleman, 1998, p 28)

وفي الأحوال الاعتيادية، تقوم الذاكرة العاملة working memory بمهمة تحليل الأفكار والأفعال بأقصى طاقتها، مما يساعد الفرد على القيام بمهمة الفهم والإدراك والانتباه واستقبال المعلومات والتحليل والاستدلال واتخاذ القرارات والتعلم بصورة طبيعية.

وفي المواقف الضاغطة، التي يدركها الفرد بأنها مواقف تهديد للذات، سواء كان مصدرها داخلي (داخل الفرد) أو خارجي، تقوم اللوزة amygdala بسرقة جزء من طاقة الفص الأمامي – مركز الذاكرة العاملة working memory – وتحويله من الذاكرة العاملة إلى حواس الفرد، كي يتهيأ الفرد بصورة أكبر لاستقبال المثيرات التي ربما انطوت على تهديد لذاته، وهي إستراتيجية يقوم بها الفرد كنوع من حماية الذات. غير أن تحوُّل الطاقة من الذاكرة العاملة إلى الحواس، يكون غالبا على حساب كفاءة النشاط العقلي، فيشعر الفرد بعدم القدرة على التركيز أو الفهم أو الحفظ أو التعلم أو حتى اتخاذ قرارات سليمة. وهذا ما يحدث لبعض الطلاب أثناء

الامتحان حين ينسون إجابات بعض الأسئلة التي كانوا يعرفون إجاباتها، نتيجة ضغط الامتحان باعتباره موقفا يهدد ذواتهم.

وهناك فروق فردية في القدرة على مقاومة محاولة اللوزة السيطرة على التفكير المنطقي لدينا، أو ما يسمى الاختطاف hijacking، فالفص الجبهي لا يستطيع التغلب على اللوزة بسرعة لأنها أسرع منه في الاستجابة لمواقف تهديد الذات (كما تدركها اللوزة)، ولكن يستطيع بعد فترة وجيزة أن يبطل جرس الإنذار عن طريق الخلايا العصبية الكابحة inhibitory neurons، فالأفراد الأكثر قدرة على مقاومة اختطاف اللوزة هم أكثر قدرة أيضا على التعامل العقلاني مع المواقف الصعبة، وهي إحدى صور الذكاء الوجداني.(الخضر، 2008، ص ص 76-77)

**6- السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:**

يمكن استخلاص بعض السمات العامة لذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض فيما يلي: (عبد الرحمن، 2009، ص ص 46-47)

**1.6- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:**

إن الفرد المتميز بذكاء وجداني مرتفع يتصف بما يلي:

- يظهر مشاعره بوضوح وبشكل مباشر.
- لا يخاف عندما يعبر عن مشاعره.
- لا تسيطر عليه العواطف السلبية مثل: (الخوف، القلق، الذنب، الخجل، الإحراج، الإحباط، اليأس، خيبة الأمل، الضعف، الاضطهاد)
- قادر على قراءة الاتصال غير اللفظي.
- يترك مشاعره تقوده إلى الاختيارات الصحيحة السليمة، التي تؤدي إلى سعادته.

- مشاعره متوازنة مع الحق، والمنطق والواقع.
- يعمل وفقا لرغبته ليس بسبب الإحساس: (بالواجب، الذنب)
- معتمد على نفسه (مستقل).
- يحفز جوهريا، ولا يحفز بالقوة أو الثروة أوالشهرة.
- قادر على أن يتعرف على المشاعر المتعددة.
- يتكلم عن مشاعره بارتياح.
- يهتم بمشاعر الآخرين.
- يشعر بالتفاؤل، ولكنه تفاؤل واقعي.
- مرن وقوي عاطفيا.
- لا يتطبع بالفشل.

**2.6- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض:**

إن الفرد المتميز بذكاء وجداني منخفض يتصف بما يلي:

- لا يتحمل مسؤوليات مشاعره، ويلوم الآخرين باستمرار.
- يحجب معلومات حول مشاعره الحقيقية ويتظاهر بمشاعر مختلفة.
- يبالغ أو يقلل من مشاعره.
- ينفجر بقوة لموقف ما ولو كان صغيرا نسبيا.
- ينقصه الاستقامة والإحساس بالضمير.
- غير متسامح، ويحمل أحقادا للآخرين.
- غير مريح لكل من حوله.
- غير متعاطف مع الآخرين.
- لا يضع مشاعر الآخرين في اعتباره قبل التصرف.
- غير واثق بنفسه، ويجد صعوبة للاعتراف بأخطائه، أو التعبير عن الندم، أو الاعتذار بإخلاص.

- يمتلك العديد من الاعتقادات المشوهة التي تسبب عواطف سلبية.
- متشائم باستمرار وبشكل يلفت النظر.
- يمتلك باستمرار الشعور بخيبة الأمل، والنقص، والإحباط.
- يتجنب العلاقات مع الآخرين ويسعى لعمل علاقات بديلة مع بعض الحيوانات الأليفة أو النباتات.
- لا يمتلك قدرة التعبير عن مشاعره إزاء مواضيع معقدة.

**7 – أهمية الذكاء الوجداني في مجال الدراسة:**

تشير الأبحاث إلى أن الذكاء الوجداني شرط ضروري للتعلم الفعال، لأن «الطالب الذي لا يتحكم في انفعالاته ولا يبدي مشاعر التفهم فإنه يكون عرضة للتوتر والغضب والاكتئاب مما يعيق عملية التعلم لديه» (سعاده، 2009، ص 149) ويشير "توميتا" إلى أن الانفعالات يمكن أن تكون مسهلة للتعلم أو أن تكون عقبة في طريقه. فكثير من الطلاب القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يؤدون العمل المدرسي بفاعلية، لأن انفعالاتهم تؤثر على انتباههم، ويصبح الدرس مجرد فكرة تخطر متأخرة في بالهم.(السمدوني، 2007، ص 194)

ولقد أدرك المدرسون بعد أن أعيتهم طويلا درجات الطلبة المتأخرة في الحساب والقراءة أن هناك قصورا آخر مختلفا ومقلقا وهو ما يتعلق بالجهل العاطفي. (جولمان، 2009، ص 293) وأرجع عدد من رجال التعليم في أمريكا أسباب بعض الانحرافات من قبيل الصعوبات الأكاديمية، وحوادث العنف وتعاطي المخدرات وبعض مظاهر الانحراف الوجداني من أمثلة الشعور بالقلق وصعوبات الانتباه والتفكير والعدوانية إلى الضعف في المهارات والكفاءات الوجدانية أو الأمية الوجدانية.(خليل، 2010، ص 73)

وكشفت نتائج الدراسات أن المراهقين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتسمون بالإيجابية واستقلال الذات والمشاركة الاجتماعية واستخدام الأساليب المناسبة للتوافق. ومما يؤكد مدى أهمية الذكاء الوجداني في النجاح المدرسي ما أشار إليه "تورانس وروبرت" من أن التحصيل الدراسي ليس عاملا نقيا أو بعدا واحدا، بل هو محصلة للعديد من العوامل منها ما هو عقلي معرفي، ومنها ما هو انفعالي ودافعي ومنها ما هو ثقافي واجتماعي. ولقد أشار "جولمان" إلى ذلك في أن نسبة الذكاء العقلي تسهم بنسبة 20% فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، تاركا 80% للعوامل الأخرى في الذكاء الوجداني (السمدوني، 2007، ص 196)، فالمستوى الذي يصل إليه الطالب لا يتوقف على الطاقة العقلية وحدها، بل يتأثر بالطاقة الانفعالية والدافعية.

وترجع أهمية الذكاء الوجداني داخل المدرسة إلى الدور الذي تقوم به برامج التنمية الوجدانية التي تؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة الوجدانية، لذا فإن من الضروري تقديمها كجزء من المقررات الدراسية، كما صممت برامج لتعليم المدرسين المهارات الوجدانية والاجتماعية لمساعدة الطلاب على تمييز مشاعرهم والتعبير عنها بشكل صحيح وحل الصراعات وتكوين علاقات فعالة مع الآخرين وتنمية الاتجاه الإيجابي وتزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في الحياة، وعلى هذا فإن المؤسسات التعليمية التي لا تهتم بتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب فإنها تؤثِّر سلبا على فرصهم للإنجاز.

كما تشير نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية إلى وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد الذكاء الوجداني لصالح المجموعات التجريبية، كما أن تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب يساعدهم على الوعي بالذات وربط الأفكار بالانفعالات وكذلك التخطيط لأهدافهم

والتعبير عن المشاعر بوضوح كما يساعدهم على التعاطف مع الآخرين ومهارة إقامة علاقات اجتماعية ناجحة داخل المدرسة وخارجها.(خليل، 2010، ص 81)

وتؤكد العديد من الدراسات على أهمية تعاون الأسرة والمدرسة في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب، حيث يلاحظ بعض الآباء بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أبنائهم ومن هنا يأتي دور المدرسة حيث تعمل على إعطاء الاحتياجات الانفعالية والاجتماعية وحل المشكلات وبناء قوة التحكم في الاندفاع، ورفع تقدير الذات والذكاء الوجداني عموما مما يعزز العمل المدرسي.

ويحدد كل من "توكير و ماكرثي" أربع مراحل لتنمية الذكاء الوجداني داخل المدرسة وهي:

1/ مرحلة الإعداد: حيث تهتم بتوضيح المفاهيم للمتعلم وتشجيعه وتحديد الأهداف التعليمية له.

2/ مرحلة التدريب: وتعتمد على تكوين العلاقات بين المعلم والمتعلم، وفي هذه المرحلة يحدد احتياجات المتعلم وأسلوب تعلمه وأهدافه، فهذا يساعد على تنمية الذكاء الوجداني بطريقة أسرع لأن ما يتعلمه الطالب يتوافق مع أهدافه واحتياجاته.

3/ مرحلة التحويل والاحتفاظ: ويمكن إعطاء تدريبات في المهارات الشخصية والاجتماعية.

4/ مرحلة التقويم: حيث تكون متابعة المراحل السابقة وذلك من خلال الامتحانات التحريرية والشفهية.(خليل، 2010، ص 75)

ويتضح مما سبق أهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني في مدارسنا، ووضع الخطط المناسبة لثقافتنا طبقا لاحتياجات كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة.

# الفصل الثالث

## التوافق الدراسي

- تمهيد
- تعاريف التوافق
- أهمية التوافق
- النظريات المفسرة للتوافق
- مفهوم التوافق الدراسي
- السمات والخصائص التي يتصف بها التلميذ غير المتوافق دراسيا
- عوامل عدم التوافق الدراسي
- علاج عدم التوافق الدراسي

**تمهيد:**

إن الطلاب في السنة الأولى ثانوي يمرون عبر مرحلة المراهقة، لذا فإنهم يحتاجون إلى عناية خاصة. إنهم يمرون بتغيرات فسيولوجية ونفسية مع ما يصاحبها من مشاكل. السؤال الكبير هو من سوف يكرس الوقت والطاقة لمشاكلهم. فالآباء والأمهات والمجتمع مشغولون جدا عن تخصيص وقت لذلك. وكذلك المعلمون في المدارس الحكومية والمدارس المساعدة غارقون في مشاكلهم التنظيمية والأنشطة الأكاديمية، لذا ينبغي أن تكون هناك طريقة صحيحة لتنمية التوافق السوي لطلبة المرحلة الثانوية حتى يتجاوزوا العلل الموجودة في المدارس الثانوية.(Bhaskara Rao, 2006, p 2)

وتعد المدرسة الثانوية بيئة جديدة يدخلها المراهق لأول مرة، لها نظم وقواعد ومطالب جديدة، وتكاليف جديدة، وعليه أن يتعاون وأن يتعلم الأخذ والعطاء مع زملائه، ومعلِّميه، على نحو مختلف عما اعتاد عليه في المراحل التعليمية السابقة. وعليه أن يقيم علاقات جديدة، وأن يحسن التعامل مع الغير، وأن يحترم حقوقهم. ولا شك أن المواقف الجديدة تفرض على الإنسان واجبات جديدة، وعليه أن يراعي النظام المعمول به في المدرسة ويراعي آداب المدرسة، وأن يعرف أنه قد يكون عرضة للتأديب أو العقاب.(العيسوي، 2009، ص 344)

## I. التوافق:

التوافق مفهوم مركزي في علم النفس بصفة عامة وفي الصحة النفسية بصفة خاصة فمعظم سلوك الفرد هو محاولات من جانبه لتحقيق توافقه إما على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي. كذلك فإن مظاهر عدم السواء في معظمها ليست إلا تعبيرا عن سوء التوافق أو الفشل في تحقيقه.

### 1- تعاريف التوافق:

يرى "عبد المنعم المليجي وحلمي المليجي" أن التوافق «هو الأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع بيئته».

(المليجي، 2006، ص 385)

أما "الخالدي" فيقول بأن التوافق هو مجموعة من العمليات النفسية المتنوعة التي يعدل فيها الفرد سلوكه، ويتضح من خلال استجاباته المتصلة بالموقف في سبيل إشباع حاجاته، فالأشخاص ذووا الأنماط التوافقية الناجحة يكونون أكثر مرونة في الاندماج الداخلي والخارجي. وأكثر إدراكا للمهارة والكفاءة الاجتماعية، والمساندة الاجتماعية، ويقيمون علاقات اجتماعية فعالة. على العكس من ذوي الأنماط التوافقية الفاشلة.

ويعرف "يونج–Young" التوافق بأنه: «المرونة التي يشكل بها الفرد اتجاهاته وسلوكه، لمواجهة المواقف الجديدة، بحيث يكون هناك نوع من التكامل بين تعبيره عن طموحه، وتوقعاته ومطالب المجتمع».

(الخالدي و العلمي، 2009، ص 99)

ويعرف "شريت وعلي" التوافق النفسي على أنه «عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته».(شريت وعلي، 2004، ص 125)

ويرى "المرواني" أن «مفهوم التوافق يتجلى من المنظور الإسلامي على أنه انسجام بين رغبات وسلوك الفرد المسلم من جهة، وبين ما يدعو إليه الإسلام من واجبات وأحكام تنظم علاقة الفرد المسلم بنفسه وعلاقته بمجتمعه من جهة أخرى، فتصبح رغباته طوعا لما فرضه الله عليه، ويصبح ما هو ملتزم به الفرد المؤمن من الله، يتمثل في التزام الفرد عند تحقيق رغباته أي انسجام الباطن الداخلي للفرد مع مظهره وسلوكه الخارجي».(المرواني، 2009، ص 89)

وعلى ذلك فالتوافق هو وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن قدرة الفرد في تغيير سلوكه لإشباع معظم حاجاته وتلبية مطالبه البيولوجية والاجتماعية.

وهناك ارتباط وثيق بين الصحة النفسية وحالة التوافق وهما يسيران في خطين متوازيين، فنقول إن الشخص الذي يحقق حاجاته أنه متوافق مع نفسه ومع بيئته، أي أنه يتمتع بصحة نفسية حسنة.(الخالدي و العلمي، 2009، ص 13)

فالتوافق إذا عملية مستمرة مدى الحياة بمعنى أنها لا تتم لمرة واحدة وبصفة نهائية بل هي مستمرة ما استمرت الحياة متحركة ومتغيرة ومتطورة (زهران، 1988، ص 29). والصحة النفسية حالة دائمة نسبيا يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا مع نفسه ومع الآخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة وتكون شخصيته متكاملة سوية وسلوكه عاديا ويعيش في سلام وأمان.

## 2- أهمية التوافق:

يؤدي التوافق النفسي دورا أساسيا في حياة الأفراد والجماعات، فهو يحقق شعورا بالرضا والارتياح والأمن وعدم الخوف في كل ما يمارسه الفرد من أنشطة في ميادين الحياة.

أما عن ميدان الدراسة فيمثل التوافق الجيد مؤشرا إيجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى. بل ويجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح فالتلاميذ سيئو التوافق يعانون من التوتر النفسي ويعبرون عن توتراتهم النفسية بطرق متعددة كاستجابات التردد والقلق أو بمسالك العنف في اللعب والأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس واستخدام الألفاظ النابية في التعامل مع الآخرين وكراهية المدرسة والهروب منها واضطرابات سلوكية مثل اللجلجة والتلعثم وقضم الأظافر والميول الإنسحابية والسرحان والخجل والشعور بالنقص وتنعكس كل تلك المشكلات بالطبع في انخفاض التحصيل الذي هو جوهر عملية التعليم.

(شريت و علي، 2004، ص 128)

### 3- النظريات المفسرة للتوافق:

اختلفت وجهات النظر بين علماء النفس في تفسير التوافق،وفيما يلي استعراض مختصر لبعض تلك النظريات على النحو التالي:

#### 1.3- المنظور الفرويدي:

يعني التوافق عند "فرويد-Freud" وجود (الأنا) القادر على خلق حالة الاتِّزان بين الأنا العليا والأنا السفلى، على الرغم من أنه يرى بأن بعض الحيل الدفاعية تؤدي إلى حدوث نوع من التوافق، مثل: **الكبت**(المليجي، 2001، ص 80) الذي يعدُّ حيلة هروبية تلجأ إليها الأنا لطرد الدوافع والذكريات والأفكار الشعورية المؤلمة، أو المحزنة وإكراهها على التراجع إلى اللاشعور. و**النكوص** هو عبارة عن تراجع الفرد إلى أساليب طفلية أو بدائية في التفكير أو السلوك، حين يعجز عن التغلب بطريقة بناءة على ما يعانيه من كبت أو إحباط أو صراع. غير أن الإفراط في استخدام تلك الآليات يولد صورة شاذة عن التوافق المطلوب.

#### 2.3- المنظور الأدلري:

يرى "أدلر-Adler" أن للتوافق مظهرين، التوافق السوي والتوافق غير السوي، ويستدل عليهما من خلال متابعة دافعية المثابرة لدى الفرد من أجل تحقيق التوافققي اتجاهين هما اتجاه عُصابي يتمثل في الرغبة باستخدام القوة والسيطرة، واتجاه معتدل يتمثل بالمشاعر الاجتماعية والميل إلى التعاون نحو تحقيق الكمال. ولقد أعطى لآلية التعويض الدفاعية أهمية خاصة في سبيل تحقيق التوافق لدى الفرد وحدد في هذا المنحى النفسي أربعة أنماط توافقية: الأول منها موجب وقد أطلق عليه بنمط الحياة السليم المنبثق من الخبرة العائلية، وأنماط ثلاثة غير موجبة وهي نمط السيطرة والحُكْم، ونمط الأخذ، ثم نمط التجنب.

### 3.3- منظور التحليليين المحدثين:

ترى"كارين هورني –K .Horney" أن التوافق يتحكم فيه كل من الأمن النفسي والقلق، وأنه يتحقق عندما يكون لدى الفرد صورة مبنية على أساس تقويم واقعي لقدراته وإمكانياته وأهدافه وعلاقاته مع الآخرين.

أما "إيريك فروم –E.Fromm" فيرى أن الفرد لكي يحقق التوافق فلا بد أن يوفق بين حاجاته وظروف الحياة التي يعيشها.

### 4.3- المنظور السلوكي:

يرى السلوكيون وعلى رأسهم "بافلوف–Pavlov" بأن التوافق هو بمثابة كفاية وسيطرة على الذات (أي قمع التصرفات التي لا تقود إلى معززات إيجابية) وتعلم التصرفات الفاعلة في بلوغ الأهداف. ويتحقق هذا المستوى من التوافق من خلال اكتشاف الفرد للشروط والقوانين الكامنة في الطبيعة وفي المجتمع الذي يستطيع بموجبها سدَّ احتياجاته، وتجنب المخاطر.والسلوك التوافقي يشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة، التي تقابل بالتعزيز أو التدعيم، حيث يكتسب الفرد العادات المناسبة والفعالة التي سبق أن تعلمها، وأدت إلى خفض توتره، أو أشبعت دوافعه وحاجاته، وأصبحت فيما بعد – نتيجة للتدعيم– سلوكا توافقيا يستدعيه كلما واجهنفس الموقف.

وقد لقي هذا المنظور السلوكي انتقادات كثيرة، حيث يرى علماء كثيرون أن السلوك لا يمكن تفسيره اعتمادا على مكافآت وعقوبات خارجية، ويرون أنه يجب أخذ الأحداث الداخلية مثل التفكير والعواطف بعين الاعتبار.

### 5.3- المنظور المعرفي:

يرى المعرفيون أن التوافق النفسي يتأثر إلى حد بعيد بالطريقة التي يفسر بها الأفراد الحوادث في البيئة. وأن الشخص المتوافق هو الذي يستخدم استراتيجيات معرفية مناسبة في مواجهة الضغط النفسي وفي حل المشكلات. ويؤدي ذلك إلى حالة من التوازن تسمى التوازن المعرفي متمثلة في تجمع مجموعة من الخبرات والمعارف لدى الفرد تساعده في حل المشكلات التي يواجهها.

(جبريل وآخرون، 2008، ص 39)

### 6.3- المنظور الإنساني:

يؤكد أنصار الاتجاه الإنساني أمثال "روجرز –Rogers" على أن الإنسان يجاهد لكي يحقق ذاته كإنسانويعرف ذلك بالميل إلى تحقيق الذات (المليجي، 2001، ص 164)، من خلال تحقق الاتساق بين الخبرات والقيم وصورة الذات، حيث يسمح الناس للمواقف التي تتفق مع مفهوم الذات بالدخول في الوعي، ومن ثَمَّ يدركونها بدقة.

وينتج سوء التوافق عند أصحاب هذا الاتجاه عن شعور الفرد بعدم القدرة وتكوين مفهوم سالب عن الذات.

ويرى الباحث أن التفسيرات التي أوردتها كل نظرية من النظريات السابقة تعين في تقديم فهم جزئي لمشاكل التوافق النفسي بشكل عام، إلا أن الاعتماد على إحداها لا يعد كافيا لمعرفة الأسباب المؤثرة على مستوى التوافق النفسي لدى الأفراد،كما أنه من غير الممكن فصل جوانب حياة الإنسان عن بعضها البعض، فتأثير النواحي البيولوجية أو الوراثية لا يستقلُّ عن التأثير الاجتماعي، أو النفسي، وبالتالي فإن من الضروري عند محاولة معرفة أسباب سوء التوافق النفسي أو

العوامل المؤدية إليه الاهتمام بكل وجهات النظر للحصول على فهم أفضل للظواهر النفسية.

## II. التوافق الدراسي:

### 1- مفهوم التوافق الدراسي:

يعرف "شريت وعلي" التوافق الدراسي على أنه «حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية».

(شريت و علي، 2004، ص 131)

ويعرفه "محمد قاسم عبد الله" بأنه «نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفيا واجتماعيا، وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسية مثل ضعف التحصيل الدراسي».(عبد الله، 2008، ص 40)

فالتوافق الدراسي تبعا لهذا المفهوم قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين: بعد عقلي وبعد اجتماعي، ويتوقف على كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية. أما المكونات الأساسية للبيئة الدراسية فهي الأساتذة والزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي ومواد الدراسة وطريقة الاستذكار والوقت(وقت الدراسة ووقت الفراغ ووقت المذاكرة).

ونقيض مفهوم التوافق هو اللاَّتوافق أو عدم التوافق الدراسي الذي ينشأ من عدة أسباب أهمها عدم انسجام التلميذ مع البيئة المدرسية (الإدارة – المعلمين – الزملاء)، أو دراسة مواد غير محببة لنفسه، أو إجباره على شعبة لا يرغب في دراستها.وتحتل مسألة عدم التوافق الدراسي مكانا بارزا في تفكير المشتغلين بالتربية

والتعليم وعلماء النفس، وتحرص كل الدول أن تجد حلولا لتلك المشكلة ليتسنى لها الاستفادة من جميع إمكانياتها البشرية والمادية إلى أقصى حد ممكن.

ويعتبر الفشل في التوافق الدراسي مصدرا للقلق لدى المعلمين والأخصائيين النفسيين والتربويين في المدارس، ويشكل هاجسا لدى أولياء الأمور الذين يحتارون في البحث عن الحلول إزاء هذا المشكل الذي يهدِّدُ مستقبل أبنائهم.

ويقول "نهاري" عن عدم التوافق الدراسي بأنه «مشكلة تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية، تتجلى في عدم انسجام بعض التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية وعدم تكيفهم مع العملية التربوية بشكل عام». (نهاري، 2010)

ويقر المعلمون بوجود هذه المشكلة في كل فصل تقريبا، حيث يوجد مجموعة من التلاميذ يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في تحصيل واستيعاب المنهج المقرر، وفي بعض الأحيان تتحول هذه المجموعة إلى مصدر إزعاج وقلق للأسرة والمدرسة معا، مما ينجم عنه اضطراب في العملية التعليمية وذلك لما يعانيه بعض التلاميذ من مشاعر النقص وعدم الكفاية والإحساس بالعجز عن مسايرة الزملاء فيحاولون جاهدين التعبير عن هذه المشاعر السلبية بالسلوك العدواني والانطواء أو الهروب من المدرسة أو إزعاج المعلمين، وبهذه الوسائل، فهم يحققون من خلالها حاجاتهم التي عجزوا عن تحقيقها في مجال المدرسة مثل الحاجة إلى تأكيد الذات والتقدير وغيرها.

ومن خلال الملاحظة المستمرة لسلوك غير المتوافقين دراسيا في البيت والمدرسة ندرك العديد من الأسباب التي جعلتهم لا يرضون عن الحياة الدراسية والاجتماعية، بل وينتقدون معظم القائمين على تربيتهم ورعايتهم.

(بن اسماعيلي، 2007، ص 20)

وخطط علاج غير المتوافقين دراسيا تهدف إلى استثمار وتنمية قدراتهم ومهاراتهم قدر المستطاع وإحداث تغييرات بيئية مناسبة، وتطوير أساليب التعليم بما يتناسب مع ظروف وطاقات التلاميذ.

**2- السمات والخصائص التي يتصف بها التلميذ غير المتوافق دراسيا**:

أوضحت الدراسات والبحوث النفسية أن التلاميذ غير المتوافقين دراسياً تظهر عليهم بعض من هذه الخصائص والسمات:

**1.2- السمات والخصائص العقلية**:

- مستوى إدراك عقلي دون المعدل، و ضعف إدراكه للعلاقات بين الأشياء.
- ضعف الذاكرة وصعوبة تذكر الأشياء.
- عدم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز.
- قلة الحصيلة اللغوية.

**2.2- السمات والخصائص الجسمية**:

- ضعف البنية الجسمية والمرض نتيجة سوء التغذية.
- مشكلات سمعية وبصرية أو عيوب أو عاهات أو تشوهات.

**3.2-السمات والخصائص الانفعالية**:

- فقدان أو ضعف الثقة بالنفس.
- شرود الذهن أثناء الدرس.
- عدم الاستقرار وعدم القدرة على التحمل.
- الشعور بالدونية أو الشعور بالعداء.

- النزوع للكسل والتهاون.

**4.2- السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية**:

- قدرة محدودة في توجيه الذات أو التكيف مع المواقف الجديدة.
- الانطواء، والانسحاب من المواقف الاجتماعية.

**5.2- العادات والاتجاهات الدراسية**:

- التأجيل أو الإهمال في إنجاز الأعمال أو الواجبات.
- ضعف التقبل للمواقف التربوية والأعمال المدرسية.
- كرهالطالب للمدرسة والتعليم وعدم الرغبة في الذهاب إليها والاجتماع مع الآخرين، بسبب علاقته السلبية مع زملائه وعدم مراعاة المعلمين لقدراته الخاصة وميوله الشخصية والفروق الفردية بصورة عامة. (نصر الله، 2010، ص 115)

**3- عوامل عدم التوافق الدراسي**:

معرفة العوامل التي تؤثر في التوافق الدراسي من المطالب الهامة، نظراً لأن التلاميذ ذوي المشكلات في التوافق يزداد لديهم خطر انخفاض التوافق الاجتماعي والاضطرابات النفسية، وأخطر ما في الأمر مشكلات التَّسرُّب من التعليم التي قد تصاحب سوء التوافق الدراسي.

وتحقيق التوافق الدراسي لا يتطلب فقط الإيفاء بالمطالب الأكاديمية ولكن علاوة على ذلك يتطلب الاندماج الفعال مع الأقران وتأكيد الروتين اليومي للفصول والمدرسة، وهو ما يرتبط ضمنياً بالعديد من الكفاءات الاجتماعية والانفعالية للطفل.

ويذكر "نهاري" مجموعة من الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى عدم التوافق الدراسي ويقول عنها: «كل هذه العوامل، منفردة أو مجتمعة، تعيق التلميذ عن التحصيل الدراسي». (نهاري، 2010)

ويذكر "نهاري" مجموعة من الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى عدم التوافق الدراسي ويقول عنها: «كل هذه العوامل، منفردة أو مجتمعة، تعيق التلميذ عن التحصيل الدراسي».(نهاري، 2010)

**1.3-عوامل بيئية:**

**1.1.3- عوامل منزلية متعلقةبالمستوى الاقتصادي للأسرة:**

إن للمستوى الاقتصادي لأسرة التلميذ أثرا مهما في التوافق الدراسي للتلميذ، فإذا كانت أسرة التلميذ ميسورة الحال وتوفر له كل ما يحتاج من غذاء ولباس وعلاج وأدوات مدرسية، فإنه غالبا لا يجد صعوبة في تحقيق التوافق الدراسي لأنه لا يفكر إلا في الدراسة والتحصيل.

كما أن رفاهية العيش في غياب الوعي والتوجيه قد تكون سببا في عدم التوافق الدراسي لدى بعض التلاميذ. وكذلك تدني المستوى الاقتصادي لبعض الأسر قد يشكل عائقا كبيرا للتلاميذ الذين ينتمون إليها، فنجدهم يعانون من مشاكل تعوق مسارهم الدراسي لأنهم يفتقدون لما وفرته الأسر الميسورة لأبنائها، فيشعرون بالقصور إزاء أقرانهم، وقد يلجؤون إلى العمل في سبيل مساعدة أسرهم ماديا ولو كان ذلك على حساب الدراسة.

### 2.1.3- عوامل متعلقة بالمستوى الثقافي للأسرة:

يجب على الوالدين متابعة التلميذ ومراقبته، وخاصة في المراحل العمرية الحساسة كالطفولة والمراهقة المبكرة، لأن الإهمال في هذا الجانب قد يؤثر سلبا على توافقه النفسي والاجتماعي والدراسي. والمتابعة تكون في البيت بالتأكُّد من إنجاز التلميذ لواجباته المنزلية ومساعدته في ذلك، أما خارج البيت فتكون بمراقبةومعرفة سلوكه مع أصدقائه وأساتذته،وذلك بالتنسيق والتعاون مع إدارة المدرسة وطاقمها التربوي.

### 3.1.3- عوامل متعلقة بالجو الأسري:

إن الأجواء الأسرية المشحونة بالنزاع والصراع قد تكون سببا في عدم التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي. لذا يجب أن يحرص الأبوين على أن يُعطوا صورة حسنة عن علاقتهما ببعضهما وكذلك علاقتهما بأبنائهما، لكي تنعكس هذه العلاقة إيجابا وتظهر بين الإخوة فتتسع وتنتقل إلى العلاقات بين التلاميذ في المدارس.

### 4.1.3- عوامل مدرسية:

- سوء التوجيه الدراسي للتلميذ، عندما ينتقل إلى الثانوية. « والتلميذ الموجه للدراسة في شعبة غير ملائمة لميوله وقدراته ومَلْمَحِهِ لا يكون له الحماس الكافي لمواصلة الدراسة، وسيصاب بالملل والسّأم، وتكون نتائج عمله الدراسية –بالتالي– غير مرضية مما يجعله في عِدَادِ التلاميذ المتخلفين دراسيا». (بن حمودة، 2008، ص 65).
- سوء توزيع التلاميذ على الفصول، بحيث يجب أن يكون هذا التوزيع عادلا من حيث: العدد، الجنس، السن، التكرار، مستوى التحصيل والانتماء الاجتماعي.

- عدم الانتظام في الدراسة وعدم الاستمرارية بوتيرة عادية، حيث يتخلل السنة الدراسية عدة توقفات تؤثر سلبا على الاستيعاب ومردود المدرسة.
- تغيير المدرسين وعدم استقرارهم بالفصول المُسندة إليهم.
- تغيب المدرسين وعدم تعويضهم يخلّ بسير الدروس.
- نقص كفاءة بعض المدرسين، الناتج عن عدم تحيين معلوماتهم (الرَّسْكَلَةُ)، أو عن عدم استفادتهم من دورات تكوينية.
- ضعف الإدارة المدرسية وعدم مراعاتها إشباع ميول التلاميذ.
- كثرة المواد والاعتماد على الحفظ.
- بعد المدرسة وقطع التلاميذ مسافات طويلة.
- عدم فهم واستيعاب الدروس.
- غياب الأنشطة الموازية والتظاهرات الرياضية والثقافية.
- عدم القيام بأنشطة التَّثَبُّت والأشغال التطبيقية الميدانية لدعم الدروس النظرية.
- بُعد البرامج والمقررات عن الواقع المَعِيش للتلاميذ من حيث الجوانب الاجتماعية والثقافية والاقتصادية...، وعدم إشباعها لفضولهم العلمي.

### 2.3- عوامل نفسية وشخصية:

- تعرض المراهق لخبرات متكررة من التسلط والحرمان والفشل في إشباع حاجاته المتجددة، مما يؤدي به إلى العودة لاشعوريا إلى مرحلة سابقة من النمو. «كأن تهتم الأسرة بغيره من الأبناء، وتهمل شأنه، أو يتعرض للفشل الدراسي، أو لا يستطيع أن يجد ذاته أو يحقق ذاته، من خلال الأنشطة المدرسية المتوفرة، أو يفشل في قبول جماعة الأنداد له عضوا فيها، مثل هذه التجارب تؤدي إلى النكوص، فالنمو لا يسير دائما في طريق مستقيم إلى الأمام».(العيسوي، 2009، ص 335)

- وجود كفٍّ فكري ناتج عن صراعات نفسية لاشعورية، «فإذا لم يتمكن التلميذ من مواجهة الصراعات النفسية، قد يلجأ لا شعوريا إلى عرقلة النشاط المدرسي، ويتراجع عن الاكتسابات المدرسية، باختياره للكفِّالفكري. فيضع بذلك حدًّا للاستثمارات المدرسية، وقد يرجع ذلك إلى عدم تأهُّله نفسيا، للخروج من عالم الطفولة والدخول إلى عالم الكبار والراشدين..فيبقى طفلا في مستوى دراسي أدنى من ذلك الذي يتطلبه عمره الزمني».(شرادي، 2006، ص 287)
- عدم قدرة التلميذ على الفهم أو ضعف قدراته واستعداداته نتيجة قلة التمرن والعمل الدؤوب.
- نفور التلميذ من مادة دراسية أو أكثر نتيجة تصرفات المدرسين المكلفين بتدريس هذه المواد.
- نفور التلميذ من مدرس أو أكثر نتيجة تصرفاتهم وعدم تمكنهم من آليات وضوابط التربية السليمة.

### 3.3- العوامل الجسمية أو الصحية:

- اضطراب النمو الجسمي نتيجة التغذية غير المتوازنة.
- ضعف الصحة العامة لعدة أسباب.
- الأمراض العابرة أو المزمنة.
- إعاقة جسمية مثل حالات اضطراب تصيب أجهزة الكلام.
- عوامل انفعالية مثل الخجل والانطواء والقلق.

«والواقع أن الإصابة بالعاهات والأمراض الجسمية وسوء التغذية والضعف العام في النمو الجسمي مثل نقص الوزن وغيره، يؤثِّر كل ذلك تأثيرا سلبيا عل

الصحة النفسية للتلاميذ المراهقين ويجعلهم يشعرون بالنقص ويعانون – بالتالي – من حالات عدم التكيف المدرسي».(بن حمودة، 2006، ص 301)

إن كل هذه العوامل –السابقة الذكر– تؤدي بالتلاميذ بشكل مباشر إلى الرُّسوب والفشل وربما الانقطاع عن الدراسة ومغادرة الأسلاك الدراسية ليتضخم الهدر المدرسي وتهدر جميع الطاقات البشرية والمادية. لذا فإن مراقبة التلاميذ والاعتناء بأحوالهم النفسية والصحية والدراسية، مهمةالآباء والمعلمين وكل من له صلة بالتلميذ في المجال التربوي والتكويني.

**4- علاج عدم التوافق الدراسي:**

يختلف علاج عدم التوافق الدراسي باختلاف الأسباب. فإذا كان السبب ضعف حيوية التلميذ وجب عرضه على الأطباء، وكذلك الحال بالنسبة لضعاف البصر، فيكون العلاج بالجلوس في أماكن مناسبة في القسم،مع التأكد من أن الضوء كاف ويمكنهم من رؤية السبورة.

وقد يكون عدم التوافق الدراسي نتيجة عوامل نفسية معقدة ناتجة إما عن فقدان أحد الأبوين أو كليهما معا، وإما عن انفصال الأبوين، أو عن عوامل أخرى استطاع المدرسون أو الإداريون اكتشافها فيجب اللجوء إلى العيادة النفسية وبخاصة في حالات اضطرابات اللغة والكلام ومشكلات السلوك.

وقد يكون السبب هو طريقة التدريس وتعامل المدرس مع التلاميذ، فحينئذ وجب على المعلم تعديل طرق التدريس لتناسب مدارك التلاميذ واهتماماتهم، وألا يقسو عليهم، ويعاملهم معاملة تساعدهم على تفهم مشكلاتهم ونفسيتهم.

وهذه بعض الإجراءات الوقائية لتفادي مشكلة عدم التوافق الدراسي:

- اهتمام المدرس بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث العمر، الذكاء والقدرة.
- تطوير المقررات الدراسية «كما أن المناهج يجب أن تكون ملبية لاحتياجات التلاميذ الجسدية والعقلية والنفسية والعاطفية، ومناسبة لقدرات التلاميذ واستعدادهم وميولهم».(الفاخري، 2005، ص 109)
- ألا يكون عدد التلاميذ مرتفعا في الفصول الضعيفة نظرا لحاجة هؤلاء التلاميذ إلى رعاية خاصة كما يجب اختيار أفضل المعلمين.
- الاهتمام بالتوجيه التربوي أي مساعدة التلميذ لكي يصل إلى أقصى نمو له في مجال الدراسة.
- الاهتمام بالنواحي الصحية وفحص التلميذ فحصا شاملا بشكل مستمر، والاهتمام بالنواحي الاجتماعية وذلك بتعاون البيت مع المدرسة والتأكد من خلو حياته الأسرية من أي متاعب أو مؤثرات. وتعمل المدرسة من جانبها على تهيئة الجو المدرسي الذي يشجع رغباته وميوله ويحبِّبُ إليه المدرسة.
- الاهتمام بإعادة النظر دوريا في المناهج وطرق التدريس وبرامج إعداد المعلمين.
- تنفيذ بعض البرامج الخاصة مثل الدروس الإضافية، وتشجيع التعاون والعمل الجماعي في مذاكرة أو مشروع أو عمل مشترك.

(دسوقي، 1974، ص 336)

- قيام المستشار في التوجيه التربوي بدور ايجابي، بمساعدة الإدارة التربوية وجمعية أولياء التلاميذ في رعاية هذه الفئة رعاية خاصة وفق خطة علمية مدروسة ومستمرة.وذلك بالتنسيق مع أولياء أمر هؤلاء التلاميذ والأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين وهيئات المجتمع المدني.

كما ينبغي التأكيد على المدرس بمراعاة ما يلي عند التعامل مع التلاميذ:

- إثارة دوافع التعلم لدى التلاميذ وعدم إجهادهم بالأعمال المدرسية الكثيرة.
- عدم إثارة المنافسة غير الشريفة أو المقارنة بين التلاميذ بشكل مُستَفز.
- عدم توجيه اللوم بشكل مستمر عندما يفشل التلميذ في تحقيق أمر ما.

# الفصل الرابع

## الدراسات السابقة

- دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى
- دراسات تناولت التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى
- تحليل الدراسات السابقة ومناقشتها

**تمهيد:**

على الرغم من اهتمام كثير من الباحثين بموضوعي: التوافق الدراسي والذكاء الوجداني، فإنه لا توجد – في حدود علم الباحث– دراسة تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، ويستعرض الباحث في هذا الفصل أهم الدراسات ذات الصلة بمتغيرات هذا البحث، وتم عرضها وفق تسلسلها التاريخي بدءا بالأقدم وانتهاء بالأحدث، وروعي التركيز على أهداف وإجراءات ونتائج كل دراسة، ويتم عرض هذه الدراسات كما يلي:

– دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.

– دراسات تناولت التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى.

## 1- دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

### 1.1- دراسة "بلوكBlock" 1995:

قام "بلوك" بدراسة للمقارنة بين الذكاء الأكاديمي والذكاء الوجداني على عينة من طلبة الجامعة (ذكور وإناث) في سن العشرين،فوجد أن الطلبة ذوي الذكاء الأكاديمي المرتفع، ومعدلات الذكاء الوجداني المنخفض يتميزون: باتساع القدرات والاهتمامات العقلية، وعدم التعبير عن مشاعرهم، في حين وجد أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع ومعدل الذكاء الأكاديمي المنخفض، يتميزون بالقدرة على التعامل مع الآخرين والتعاطف، والشعور بالرضا عن أنفسهم والآخرين. (عبد الرحمن، 2009، ص 44)

### 2.1- دراسة "سالوفيSalovey" وآخرون 1995:

قام "سالوفي" وآخرون بدراسة الانتباه والوضوح والوعي الوجداني (الانفعالي)، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق الفردية في القدرة على الانتباه، والوضوح والوعي الوجداني (الانفعالي)، وفي القدرة على إدارة الانفعالات، وبلغت عينة الدراسة 86 فردا متطوعا عمرهم 20 عاما، واستخدم الباحثون مقياس ما وراء المزاج، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها ما يلي: وجود فروق بين الأفراد في القدرة على الانتباه والوعي والوضوح الانفعالي، وفعالية ذكائهم الوجداني، فالأفراد ذَوُوا معدلات الذكاء الوجداني المرتفعة لديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم الشديدة، والتعامل معها على نحو فعال وهؤلاء الأفراد يتمتعون بصحة نفسية جيدة. كما أوضحت النتائج أن إدارة الانفعالات تعد دليلا مهما على الذكاء الوجداني.

(عبد الرحمن، 2009، ص 83)

### 3.1- دراسة "فاروق عثمان ومحمد عبد السميع" 1998:

استهدفت تلك الدراسة إعداد وتقنين مقياس للذكاء الانفعالي مع تحديد أبعاده وعوامله. واعتمدت الدراسة على عينة بلغ حجمها 136 طالبًا وطالبة، وقد أظهرت نتائجها أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة عوامل هي: إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، والتواصل الاجتماعي.(عثمان و رزق، 1998)

### 4.1- دراسة "جان Jan " 1998:

قام "جان" بتصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات التعاطف كأحد أبعاد الذكاء الوجداني لدى المراهقين المكفوفين بهدف الحد من الانفعالات السلبية والإحساس بمشاعر الآخرين، وتم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة قوامها 10 مراهقين، وتم تطبيق الاختبار القبلي والبعدي وكذلك الملاحظة الشاملة لأفراد العينة وأسفرت النتائج عن زيادة التعاطف والإحساس بمشاعر الآخرين والحد من الانفعالات السلبية لديهم. (خليل، 2010، ص 79)

### 5.1- دراسة "محمد جودة" 1999:

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الانفعالي أيضا. وتم إعداد مقياس للذكاء الانفعالي، وتم تطبيق المقياس على عينة بلغ قوامها 410 طلاب وطالبات. وقد أسفرت نتائجها عن وجود سبعة عوامل للذكاء الانفعالي هي: الوعي بالذات، مدى التحكم الذاتي في الانفعالات، الدافعية ويقظة الضمير، حفز الذات، التعامل مع الآخرين وتفهمهم، تقييم الذات، حساسية العلاقة مع الآخرين، والوضوح وإفشاء الذات والاعتراف بالواقع. (هلال، 1999)

### 6.1- دراسة "سحر فاروق عبد الفتاح" 2001:

قامت سحر فاروق بدراسة لتقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في التأثير على بعض المتغيرات النفسية (الضغوط اليومية، التوافق، سلوك التوكيد، المهارات الاجتماعية) وذلك على عينة قوامها 120 طالبة جامعية قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة أُجرِيَ عليهما اختبارين قبلي وبعدي، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني ومقياس سلوك التوكيد واختبار روتر للتوافق واختبار المهارات الاجتماعية وقائمة الضغط النفسي اليومي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في الذكاء الوجداني بين المتوسطات المجموعتين في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي؛ كما أظهرت المعالجات الإحصائية ارتباط دال إحصائي بين نمو الذكاء الوجداني وانخفاض معدل الضغوط اليومية وزيادة القدرة على التوافق ونمو المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية. (عبد الفتاح، 2001)

### 7.1- دراسة "باركر وآخرون .Parker & al" 2001:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة وسوء التوافق الانفعالي، وتكونت عينة الدراسة من 734 فرد منهم 329 ذكور و 405 إناث بكندا متوسط أعمارهم 32.53 سنة وتم استخدام قائمة معامل الانفعالية ل"بار–أون " في قياس الذكاء الوجداني، وأشارت نتائجها إلى أن الإناث أقل من الذكور في الاضطرابات الانفعالية، وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبعد الذكاء الشخصي لصالح الإناث، وارتباط الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بالتوافق الانفعالي لدى الفرد. (Parker & al., 2001)

### 8.1- دراسة "أحمد عبد الواحد" 2002:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الدور الذي يقوم به التدين في توجيه سلوك الفرد، وتحديد خصائصه الشخصية، وكذلك الكشف عن طبيعة الفروق بين ذوي التوجه الديني الجوهري، والظاهري(غير الملتزمين دينيا) في متغيرات الدراسة (التوافق والذكاء الوجداني ونوعية الحياة) وتكونت عينة الدراسة من 400 طالب وطالبة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التوجه الديني الجوهري وذوي التوجه الديني الظاهري في متغيرات الدراسة (الدرجة الكلية للتوافق والذكاء الوجداني ونوعية الحياة) لصالح التوجه الجوهري، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في نوعية الحياة والذكاء الوجداني لصالح الذكور، كما بينت النتائج وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الاتجاه الديني والدرجة الكلية لنوعية الحياة والتوافق والذكاء الوجداني.(عبد الواحد، 2002)

### 9.1- دراسة "إسماعيل بدر" 2002:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الوالدية الحنونة سواء أكانت الأمومة أم الأبوة كما يدركها الأبناء والذكاء الانفعالي، كما هدفت الدراسة إلى تصميم استبيان للوالدية الحنونة في البيئة العربية، وقد بلغ حجم العينة 327 طالبًا وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدينة بنها، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء والذكاء الانفعالي لديهم، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في بعد الدافعية الذاتية في اختبار الذكاء الانفعالي وذلك لصالح الذكور، وبيَّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في بعد التواصل مع الآخرين في اختبار الذكاء الانفعالي وذلك لصالح الإناث، في حين لم يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات

الذكور ومتوسط درجات الإناث في أبعاد (الوعي بالذات، التحكم في الانفعالات، التفهم، والتعاطف) على مقياس الذكاء الانفعالي.(بدر، 2002)

### 10.1- دراسة "عبد العال عجوة" 2002:

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي، وتكونت العينة من 64 طالبًا و 194 طالبة وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي، والتحصيل الدراسي، في حين كشفت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين البنين والبنات على مقاييس الذكاء الوجداني الثلاثة، وكذلك كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين ذوي الاختصاصات العلمية والأدبية على مقاييس الذكاء الوجداني الثلاثة.(عجوة، 2002)

### 11.1- دراسة "عصام زيدان، وكمال الإمام" 2002:

هدفت تلك الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة وكل من أساليب التعلم المختلفة، وبعض أبعاد الشخصية، والاختصاصات الدراسية المختلفة. وقد تكونت عينة الدراسة من 355 طالبًا وطالبة منهم 180 طالبًا و175 من الإناث، موزعين على ست اختصاصات دراسية مختلفة، وقد أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين أساليب التعلم والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، كما أشارت إلى أن الانبساط يرتبط بعلاقة موجبة ضعيفة وغير دالة إحصائيا بمعظم أبعاد الذكاء الانفعالي وهي (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، والوعي بالذات) ولكنه يرتبط بعلاقة موجبة دالة إحصائيا ببعد التواصل وبالدرجة الكلية للذكاء الانفعالي، كما يتضح أن العصابية ترتبط بعلاقة سالبة دالة

إحصائيا بجميع أبعاد الذكاء الانفعالي وبدرجته الكلية، فيما عدا بعدي التعاطف، والوعي بالذات حيث إن العلاقة موجبة ولكنها دالة إحصائيًا أيضا.

(زيدان و الإمام، 2002)

### 12.1- دراسة "فوقية راضي" 2002:

استهدفت تلك الدراسة فحص العلاقة الارتباطية بين سوء معاملة وإهمال الوالدين وكل من الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي للأطفال. مع الكشف عن الفروق في الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي بين الأطفال الأكثر والأقل تعرضا لسوء معاملة وإهمال الوالدين، وقد اشتملت العينة على 600 تلميذ وتلميذة من المرحلة الابتدائية والإعدادية منهم 300 تلميذا و 300 تلميذة وأسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأطفال الأكثر تعرضا لسوء معاملة وإهمال الوالدين ومتوسط درجات الأطفال الأقل تعرضا لسوء المعاملة والإهمال في كل من الذكاء المعرفي والانفعالي والاجتماعي، وذلك لصالح الأطفال الأقل تعرضا لسوء معاملة وإهمال الوالدين.(راضي، 2002)

### 13.1- دراسة "رشاد موسى وسهام الحطاب" 2003:

هدفت الدراسة للكشف عن الفروق في بعض المتغيرات النفسية مثل الخصائص الابتكارية وتقدير الذات والخجل بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني من الجنسين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) لمتغير الذكاء الوجداني (مرتفع، منخفض) في الخصائص الابتكارية، كما أظهرت النتائج وجود أثر دال لمتغير الجنس في الخصائص الابتكارية، ودلَّت النتائج على أنَّ الذكور يتصفون بخصائص ابتكاريه مرتفعة عن الإناث. (موسى و الحطاب، 2003)

### 14.1- دراسة "كيرسي" 2003:

اهتمت "كيرسي" بالكشف عن العلاقة بين مهارات التعاطف كأحد مكونات الذكاء الوجداني والسلوك الخلقي لدى طلاب الصف السادس والتاسع بأحد المدارس بفنلندة، واستخدم الباحث عينة قوامها 194 طالبا تم تعرضهم لبعض المآزق الخلقية في إطار قصص قام بإعدادها الباحث تتضمن عددا من المواقف الأخلاقية تقدم للطلاب، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التعاطف واستجابات الطلاب على المآزق الخلقية حيث أشار الباحث أن الطلاب ذوي مهارات التعاطف المرتفعة أكثر تعاونا مع الآخرين وفهما لمشاعرهم وأكثر تقديرا لها.(خليل، 2010، ص 89)

### 15.1- دراسة "أماني صالح" 2004:

قامت "أماني صالح" بدراسة تهدف إلى معرفة أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني على فاعلية الذات والدافعية للإنجاز والتكيف لدى 60 مراهقة من طالبات الأولى ثانوي تم تقسيمهم بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني ومقياس فعاليات الذات واختبار الدافع للإنجاز ومقياس التوافق النفسي، وتم تطبيق البرنامج لمدة 9 أسابيع بواقع جلستين أسبوعيا، وأسفرت النتائج عن استمرار التأثير الإيجابي لنمو الذكاء الوجداني في القياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، كما أوضحت النتائج التأثير الإيجابي للبرنامج على نمو الشعور بالتوافق النفسي والفاعلية العامة للذات والدافع للإنجاز. (خليل، 2010، ص 91)

### 16.1- دراسة "أنجلبرج وسجوبرج Engelberg & Sjoberg" 2004:

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي وبين التوافق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة وتم استخدام مقياس "سكوت وآخرون .Schutte et al" في 1998 لقياس الذكاء الوجداني كقدرة بأسلوب التقدير الذاتي، وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى أن العلاقة بين التوافق الاجتماعي والذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي علاقة موجبة دالة إحصائياً. (Engelberg & Sjoberg, 2004)

### 17.1- دراسة "دونا فينست" 2004:

قامت "دونا فينست" بدراسة اهتمت فيها بتنمية الذكاء الوجداني وأثره على مقاومة الضغوط، حيث أوضحت النتائج أن نمو الذكاء الوجداني لدى المجموعات التجريبية ساعد على مقاومة الضغوط وزيادة القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع جماعة الرفاق والحد من السلوك المندفع، كما أكدت الدراسة على أن نمو الذكاء الوجداني يؤدي إلى انخفاض معدل الضغوط اليومية وزيادة القدرة على التوافق ونمو المهارات الاجتماعية. (خليل، 2010، ص 86)

### 18.1- دراسة " قنون ورانزيجن Gannon & Ranzijn" 2005:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال الذكاء الوجداني كقدرة بجانب التنبؤ بالرضا عن الحياة من خلال القدرة العقلية العامة وسمات الشخصية لدى عينة من أفراد المجتمع وتوصَّلت الدراسة إلى ارتباط الرضا عن الحياة بكل أبعاد الذكاء الوجداني بعلاقات متوسطة موجبة دالة إحصائياً وأقوى العلاقات كانت في حالة ضبط وتنظيم الانفعالات وكذلك يرتبط الرضا عن الحياة

ببعض سمات الشخصية ولا يرتبط الرضا عن الحياة بالذكاء العقلي. ( Gannon & Ranzijn, 2005)

**19.1- دراسة "عبد العظيم سليمان المصدر" 2007:**

استهدف هذا البحث دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية تمثلت في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل وبلغ حجم العينة 219 طالبًا وطالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، واستخدم مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وجهة الضبط، مقياس الخجل، ومقياس تقدير الذات. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط والخجل. (المصدر، 2008)

**20.1- دراسة "هوبكنز" 2008:**

قام "هوبكنز" بدراسة موضوعها الفروق بين الجنسين في الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي والنجاح في الأداء، واستخدم الباحث مقياس جولمان ECI360 للذكاء الوجداني وتم تطبيقه على عينة قوامها 105 من الذكور والإناث، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث استجابتهم على مقياس الذكاء الوجداني، وقد وجد أن الإناث أكثر نجاحا من حيث العلاقات الاجتماعية والعمل

الجماعي، في حين الذكور تفوقوا على الإناث من حيث الثقة بالنفس والانجاز والقيادة.(خليل، 2010، ص 76)

**2- دراسات تناولت التوافق الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:**

**1.2- دراسة "سكسينا" 1978:**

قامت "سكسينا" بدراسة العلاقة بين مستوى التحصيل والتكيف، وتكونت عينتها من 530 طالباً من المدارس الثانوية بالهند. واستخدم الباحث مقياس التكيف الذي ضم: التكيف الاجتماعي، والتكيف الدراسي، والتكيف البيتي، إضافة إلى البعد الكلي للمقياس. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر تكيفاً من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض على الدرجة الكلية لمقياس التكيف. (الجيوسي، 2008، ص 11)

**2.2- دراسة "أبو طالب" 1979:**

قام "أبو طالب" بدراسة أنماط التكيف الأكاديمي عند طلبة الكلية العربية بعمان، وهدفت الدراسة إلى قياس ستة جوانب محددة من التكيف هي: التكيف المنهجي، نضج الأهداف، مستوى الطموح، الصحة النفسية، الفعالية الشخصية في التخطيط واستغلال الوقت، العلاقات الشخصية والاجتماعية مع الرفاق والمدرسين. وكانت عينة دراسته 900 طالباً وطالبةً، استخدم معها الباحث " قائمة التكيف الأكاديمي الجامعية، لهنري بورو" المؤلَّفة من 90 عبارة استفهامية، وقد قام بتعريب هذه القائمة وتعديلها حسب البيئة الأردنية وتأكد من صدقها وثباتها. فتوصل إلى النتائج التالية:

1- بالنسبة لعلاقة التكيف الأكاديمي بنوعية التخصصات الدراسية المختلفة في الكلية فقد تبين أن طلبة تخصص المهن الهندسية أكثر تكيفاً ثم طلبة تخصص المهن التجارية.

2- لم يتضح فرق ذي دلالة، بين المتفرغين كلياً للدراسة، وبين المتفرغين جزئياً لها من حيث تكيفهم العام.

3- أما بالنسبة لمتغير الجنس فلم تظهر فروق دالة بين أداء الذكور والإناث، ولكن الإناث كن أكثر تكيفاً فيما يتصل بمقياس التكيف المهني والتنظيم الشخصي للدراسة، بينما كان الذكور أكثر تكيفاً فيما يتصل بمقياس نضج الأهداف، ومستوى الطموح والصحة النفسية.

**3.2- دراسة "السيد السمدوني" 1979:**

قام "السيد السمدوني" بدراسة توصل فيها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات في التوافق المدرسي لدى عينة مكونة من 386 تلميذا وتلميذة من الصفوف الدراسية من الصف الرابع حتى الصف التاسع بمرحلة التعليم الأساسي. (الشناوي، 2006، ص 22)

**4.2- دراسة " أديمو Adeyemo" 2005:**

كان الغرض من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتوافق الطلاب عند الانتقال إلى المدرسة الثانوية. واعتمدت الدراسة على البحث الوصفي المسحي، حيث يكون الذكاء الوجداني متغيرا مستقلا والتوافق متغيرا تابعا. واستخدمت لجمع البيانات من المشاركين أداتين إحداهما لقياس الذكاء الوجداني والأخرى لقياس التوافق، وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق. ووجدا أيضا أن تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب أدت

إلى توافق كبير في تلك المرحلة الانتقالية، وأنه توجد فروق في التوافق تبعاً لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني. وعزَّزت نتائج هذه الدراسة الحاجة إلى تنمية الذكاء الوجداني من خلال برنامج تدخل إرشادي للتخفيف من صدمة الانتقال إلى المرحلة الثانوية. وينبغي أن تستهدف تلك البرامج مشاكل التوافق الأكاديمية والاجتماعية، والمسائل التنظيمية، وتصوُّرات التلاميذ، ورهاب المدرسة، والصدمات الأخرى للمراحل الانتقالية. (Adeyemo, 2005)

### 5.2- دراسة "أحمد عواد و أشرف محمد عبد الغني شريت" 2006:

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الفروق في مكونات الكفاءة الاجتماعية (السلوك المفضل لدى المعلم، السلوك المفضل لدى الأقران، سلوك التوافق المدرسي) فيما بين التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم، ومدى اختلاف الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ باختلاف جنس التلميذ. وقد تكونت العينة النهائية للدراسة من 160 تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بواقع 42 تلميذاً وتلميذة من المتفوقين، 87 تلميذاً وتلميذة من العاديين، و32 تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم. وطبق عليهم قائمة المؤشرات السلوكية المميزة للتلاميذ المتفوقين (من إعداد الباحثين)، وقائمة المؤشرات السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم (من إعداد الباحثين)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (إعداد: "عبدالفتاح القرشي"، 1987) ومقياس ولكر ومكونيل للكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي - صورة الأطفال (إعداد: "والكر ومكونيل"، 1995، تعريب أحمد عواد، 2002). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين التلاميذ المتفوقين والعاديين في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح المتفوقين.

– وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين التلاميذ المتفوقين وذوي صعوبات التعلم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح المتفوقين.

– وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس، وذلك لصالح العاديين.

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من مجموعات الدراسة في مكونات الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي. (عواد، 2011)

**6.2– دراسة "السيد السيد سالم جودة" 2007:**

هدفت الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الأنماط الثلاثة للمناخ الأسري (الديمقراطي، الأوتوقراطي والنسبي) والتوافق المدرسي بأبعاده المتعددة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. وقد تكونت العينة من 300 طالب وطالبة من بين الطلاب المقيدين بالصف الثالث الإعدادي في أربع مدارس بمحافظة الغربية في العام الدراسي 1998/1997. وطبق عليهم استبيان المناخ الأسري، استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي، مقياس التوافق المدرسي واختبار الذكاء المصور. وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري الديمقراطي ودرجاتهم على مقياس التوافق المدرسي.

– وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس المناخ الأسري الأوتوقراطي ودرجاتهم على مقياس التوافق المدرسي.

– وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس

المناخ الأسري النسبي ودرجاتهم على مقياس التوافق المدرسي.

– وجود علاقة وفروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع ومتوسطات درجات الطلاب ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط في أبعاد علاقة الطالب بالأنشطة المدرسية "الانضباط والتنظيم علاقة الطالب بالمعلمين وعلاقة الطالب بالإدارة المدرسية وذلك لصالح طلاب المستوى المتوسط. (جودة، 2011)

### 7.2– دراسة "ستادسرود و بري Studsrod & Bru" 2009:

كان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو استكشاف التأثير النسبي للمساندة الوالدية، والتحكم والسيطرة السلوكية والنفسية (إما بالحماية المفرطة أم بمنح الحكم الذاتي) في التوافق الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من 564 طالبا (15 – 18 عاما) من التعليم العام والمهني في المدارس الثانوية بالنرويج الغربية. أجريت عليهم دراسة مسحية اعتمدت في بياناتها على تقارير المراهقين، باستثناء بعض البيانات الناقصة فقد تم توفيرها من قبل المدرسة. فأظهرت النتائج أن الممارسات الأبوية تميل إلى الاعتدال، ولكن من الناحية الإحصائية يوجد تباين واضح في الجوانب المختلفة للتوافق الدراسي. وهذا يدل على وجود ارتباط بين التوافق الدراسي وأساليب التنشئة الأسرية، وربما يعكس هذا حقيقة تأثير بعض الممارسات الأبوية في مرحلة الطفولة والمراهقة المبكرة في نقص النضج لدى المراهقين الطلاب.(Studsrod & Bru, 2009)

### 3- تحليل الدراسات السابقة ومناقشتها:

بتحليل ما جاء في الدراسات السابقة عن الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي نستخلص ما يلي:

- يتضح من مراجعة البحوث والدراسات العربية التي اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني كأحد متغيرات علم النفس الإيجابي وتأثيره على العديد من متغيرات الشخصية لدى المراهقين، يتضح أنها نادرة ومحدودة رغم أهمية هذا المفهوم في حياة الفرد والمجتمع، في حين اهتمت الدراسات الأجنبية بتناول الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافعية للإنجاز والتحصيل الأكاديمي والموهبة وسمات الشخصية وغيرها من المتغيرات النفسية والمعرفية.
- وجود اختلاف بين الباحثين في مفهوم الذكاء الوجداني، حول كونه قدرات عقلية، أم مهارات اجتماعية، أم سمات شخصية.
- من الملاحظ على الدراسات السابقة أن الهدف قد تغير من دراسة إلى أخرى، فقد اهتمت بعض الدراسات بدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض القدرات كالذكاء العام في دراسة "بلوك" والانتباه في دراسة "سالوفي"، كما اتجهت دراسات لكشف العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني مثل دراسة "سالوفي" و"كيرسي"، واتجهت دراسات أخرى بتنمية الذكاء الوجداني من خلال البرامج التدريبية مثل دراسات "جان" و"سحر فاروق عبد الفتاح" و"دونا فينيست" و"أماني صالح".

أما عن التوافق الدراسي فنجد أن بعض الدراسات اهتمت بالعلاقة بين التحصيل والتوافق الدراسي مثل دراسة "سكينا"، ومنها التي اهتمت بأبعاد التوافق الدراسي مثل دراسة "أبو طالب"، ومنها التي اهتمت بعلاقة التوافق الدراسي بالمساندة الوالدية مثل دراسة "ستادسرود و بري".

أما فيما يخص الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني والتوافق فنجد أن بعضها تناول علاقة الذكاء الوجداني والتوافق الانفعالي أو الاجتماعي مثل دراسة "باركر" ، "سحر فاروق عبد الفتاح" ، " أنجلبرج وسجوبرج". ونجد البعض الآخر اهتمت بالعلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي مثل دراسة "أديمو".

- اختلفت الدراسات السابقة في عمر العينات المستخدمة، وكان معظمها في المرحلة الابتدائية والجامعية، مما يدل على أهمية إجراء المزيد من الدراسات في المرحلة الثانوية.
- اختلاف حجم العينة من دراسة إلى أخرى، بالإضافة إلى اختلاف البيئة والثقافة التي أجريت فيها كل دراسة على حدة.
- تنوعت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة على حسب هدف كل دراسة، فاستُخدمت في بعضها الأساليب الإحصائية البسيطة مثل اختبار "ت"، وفي دراسات أخرى استخدمت أساليب إحصائية أكثر تقدما مثل تحليل التباين وتحليلات الانحدار بهدف دراسة تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة.
- اختلاف نتائج معظم الدراسات، فمنها التي أثبتت وجود فروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في كل من الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي مثل دراسات "باركر" و "هوبكنز" و "أحمد عبد الجواد" و "عبد العظيم سليمان المصدر" في الذكاء الوجداني ودراسة "السيد السمدوني" في التوافق الدراسي، ومنها التي أثبتت العكس مثل دراسة "عبد العال عجوة"

في الذكاء الوجداني ودراستي "أبو طالب" "عواد و شريت" في التوافق الدراسي.

- يلاحظ أن الدراسات السابقة لم تتناول متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة، وهذا مما دفع الباحث لإجراء هذه الدراسة.

# الفصل الخامس

## الإجراءات المنهجية للدراسة

- المنهج المستخدم في الدراسة
- حدود الدراسة
- عينة الدراسة
- أدوات القياس
- أساليب التحليل الإحصائي

**تمهيد:**

بعد التطرق في الفصول السابقة إلى التراث النظري والدراسات السابقة الخاصة بمتغيرات الدراسة، خصص الباحث هذا الفصل لعرض الإجراءات المنهجية للدراسة والتي تشمل المنهج المتبع وكيفية اختيار العينة وأدوات الدراسة ونتائج الدراسة الاستطلاعية، ثم في الأخير أساليب التحليل الإحصائي للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة.

**1- المنهج المستخدم في الدراسة:**

راعينا في هذه الدراسة إتباع المنهج الوصفي المقارن، فهو وصفي لأن البحث تم ميدانيا، أين نزل الباحث إلى مجتمع الدراسة وجمع منه البيانات الخاصة بمتغيرات البحث. ومقارن لأنه يقارن بين العينات الفرعية في متغيرات البحث (معمرية، 2007، ص 57)، بين الذكور والإناث، وبين المرتفعين والمنخفضين في الذكاء الوجداني.

وهذا المنهج مناسب لمثل هذه الدراسات لأنه يمكن الباحث من جمع البيانات ووصفها بعد المرور بخطوات منهجية دقيقة تتمثل في: تحديد مشكلة البحث ووضع أسئلة الدراسة – وضع الفرضيات – اختيار العينة – اختيار الأدوات وحساب صدقها وثباتها – جمع البيانات وتصنيفها ثم في الأخير عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها واستخلاص التعميمات والاستنتاجات منها.(عطوي، 2000، 174)

**2- حدود الدراسة:**

تحددت الدراسة بالمجالات التالية:

**1.2- المجال البشري:** اختصت هذه الدراسة بتلاميذ السنة الأولى ثانوي (الأدبيين والعلميين) في الثانويات الرسمية.

**2.2- المجال المكاني:** اقتصرت هذه الدراسة على الثانويات الرسمية الموجودة في بلدية غرداية، وهي على التوالي: ثانوية محمد الأخضر الفيلالي – ثانوية رمضان حمود – ثانوية أفلح بن عبد الوهاب.

**3.2- المجال الزمني:** طبقت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية (2011/2010)

**3- عينة الدراسة:**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في اختيار عينة تمثل أهداف وموضوع فروض الدراسة الحالية، حُدِّدَ مجتمعها الأصلي في تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وسبب اختيار الباحث لعينة الدراسة هذه كَوْنُ أغلب الدراسات التي تناولت إما الذكاء الوجداني، أو التوافق الدراسي، ركّزَت على عينة تلاميذ الابتدائي أو الطلبة الجامعيين ولم تُولِي اهتماما كبيرا لهذه الفئة، أي تلاميذ السنة الأولى ثانوي الذين يمرون بمرحلة حرجة انتقالية من مستوى إلى آخر، ومن مؤسسة إلى أخرى ويتزامن ذلك مع تغيرات فسيولوجية ونفسية تطرأ عليهم جرَّاء مرورهم بمرحلة المراهقة، فتظهر الحاجة ماسة إلى قدرات الذكاء الوجداني الذي تمكنهم من تحقيق التوافق الدراسي.

وقد تم تطبيق الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي ببلدية غرداية قوامها 333 تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية من أصل 817 تلميذا. وتعرض الجداول التالية لوصف مجتمع الدراسة وعينة الدراسة الأساسية.

### 1.3: وصف المجتمع الأصلي للدراسة من حيث الجنس:

الجدول رقم (3) يصف المجتمع الأصلي للدراسة من حيث الجنس.

| اسم الثانوية / الجنس | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| ثانوية محمد الأخضر الفيلالي | 279 | 228 | 507 |
| ثانوية رمضان حمود | 153 | 27 | 180 |
| ثانوية أفلح بن عبد الوهاب | 95 | 35 | 130 |
| المجموع | 527 | 290 | 817 |

### 2.3- وصف المجتمع الأصلي للدراسة من حيث التخصص:

الجدول رقم (4) يصف المجتمع الأصلي للدراسة من حيث التخصص.

| اسم الثانوية / الجنس | جدع مشترك آداب وفلسفة | جدع مشترك علوم تجريبية | المجموع |
|---|---|---|---|
| ثانوية محمد الأخضر الفيلالي | 194 | 313 | 507 |
| ثانوية رمضان حمود | 45 | 135 | 180 |
| ثانوية أفلح بن عبد الوهاب | 37 | 93 | 130 |
| المجموع | 276 | 541 | 817 |

### 3.3- وصف العينة من حيث الجنس:

الجدول رقم (5): يصف العينة من حيث الجنس.

| إسم الثانوية / الجنس | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| ثانوية محمد الأخضر الفيلالي | 132 | 53 | 185 |
| ثانوية رمضان حمود | 56 | 22 | 78 |
| ثانوية أفلح بن عبد الوهاب | 50 | 20 | 70 |
| المجموع | 238 | 95 | 333 |

### 4.3- وصف العينة من حيث التخصص:

الجدول رقم (6): يصف العينة من حيث التخصص.

| إسم الثانوية / الجنس | جدع مشترك آداب وفلسفة | جدع مشترك علوم تجريبية | المجموع |
|---|---|---|---|
| ثانوية محمد الأخضر الفيلالي | 78 | 107 | 185 |
| ثانوية رمضان حمود | 45 | 33 | 78 |
| ثانوية أفلح بن عبد الوهاب | 37 | 33 | 70 |
| المجموع | 160 | 173 | 333 |

### 4- أدوات القياس:

اشتملت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على مقياسين، وهما مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس التوافق الدراسي.

### 1.4- مقياس الذكاء الوجداني:(ملحق 1)

اقتبس الباحث هذا المقياس من مقياس سكوت المعدل للذكاء الوجداني الذي عربه وقننه "نبيل محمد زايد".

### 1.1.4- وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يحتوي هذا الاختبار على بعدين هما على التوالي:

أ- **بُعْدُ استخدام الانفعالات:** ويعكس هذا البعد«القدرة على استثارة الانفعال واستخدامه لترشيد التفكير، وتركيزه في المهم، وتفعيل عملية حل المشكلات»(الخضر، 2008، ص 53)، ويمثل بالبنود من 1 إلى 14.

**ب-بُعد تنظيم الانفعالات:** ويعكس هذا البعد «القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتوافق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى» (عثمان، 2008، ص 174)، ويمثل بالبنود من 15 إلى 21.

تمتد الدرجة على المقياس من 21 (أقل درجة) إلى 105 (أكبر درجة)، حيث تأخذ كل عبارة تقيس الصفة قياسا موجبا (وهي البنود ذات الأرقام 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 20) درجة تمتد من 1 (لا أوافق بشدة) إلى 5 (أوافق بشدة) ، وتعكس الدرجة على البنود التي تقيس الصفة قياسا سالبا (وهي البنود ذات الأرقام 15، 16، 17، 18، 19، 21)، ويمكن الحصول على درجة لكل بعد على حدة، وذلك بجمع درجات عبارات البعد، كما يمكن جمع الدرجات بعد ذلك لتكوين درجة كلية بالإضافة إلى درجة لكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني.

### 2.1.4- صدق المقياس:

تم استخراج صدق المِحَكِّ لمقياس الذكاء الوجداني المعدل بتطبيقه على عينة من 200 طالبا مع مقياس فاعلية الذات الوجدانية ذو 32 مفردة للدكتور "نبيل

محمد زايد"، وكان معامل الارتباط بينه وبين مقياس فاعلية الذات الوجدانية يساوي: (0.60). (زايد، 2010، ص 29)

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب صدق الاختبار بطريقتين:

**أولا:طريقة المقارنة الطرفية: (الصدق التمييزي)**

وذلك بإتباع الخطوات التالية:

1- توزيع الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية (50 تلميذا).

2- تصحيح الاستبيان وترتيب الدرجات تنازليا.

3- أخذ 33% من الدرجات العليا، و 33% من الدرجات الدنيا على المقياس (16 تلميذا في كل مجموعة).

4- تطبيق اختبار ت لمجموعتين مستقلتين، فتظهر النتائج في الجدول التالي:

**الجدول رقم (7) يوضح دلالة الفرق في الذكاء الوجداني بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.**

| المتغيرات | الدرجات العليا (ن=16) | | الدرجات الدنيا (ن=16) | | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | |
| الذكاء الوجداني | 88.81 | 2.639 | 73.06 | 2.594 | 30 | 17.026 | 2.75 | 0.01 |

من الجدول يتضح أن الفروق في متوسط الذكاء الوجداني بين التلاميذ ذوي الدرجات العليا –في الذكاء الوجداني– والتلاميذ ذوي الدرجات الدنيا، لها دلالة إحصائية، وهذا يشير إلى صدق مقياس الذكاء الوجداني.

**ثانيا: طريقة الاتساق الداخلي:**

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان، وبين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية. وجاءت معاملات الارتباط لدى العينة الاستطلاعية (ن = 50) تتراوح بين 0.367 – 0.756 للبنود المكونة للاستبيان وأبعاده، وهي دالة كلها عند مستوى 0.01 ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان.

**3.1.4- ثبات المقياس:**

بلغ معامل الثبات للمقياس بطريقة ∝ "ألفا كرونباخ" القيمة: 0.79 (زايد، 2010، ص 29)، وفي الدراسة الحالية بلغ معامل ألفا القيمة: (0.607).

وقد استعمل الباحث أيضا طريقة التجزئة النصفية (علام، 2006، ص 96)، حيث وزع الاستبيان على عينة استطلاعية متكونة من 50 تلميذا (33 ذكور – 17 إناث)، ثم وضع الأسئلة ذات الترقيم الفردي لوحدها، وأسئلة الترقيم الزوجي لوحدها، بعدها تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان وتحصل على ثبات قدره (0.474)، وهو دال عند مستوى 0.01، وبعد إجراء عملية التعديل باستعمال معادلة "سبيرمان براون" ارتفع معامل الارتباط إلى القيمة: (0.643).

**2.4-مقياس التوافق الدراسي:**(ملحق 2)

اقتبس الباحث هذا المقياس من مقياس التوافق المدرسي الذي أعده "الشناوي عبد المنعم الشناوي".

**1.2.4- وصف المقياس وطريقة تصحيحه:**

- يحتوي هذا الاختبار على بعدين هما على التوالي:

أ- **بعد الجد والاجتهاد الدراسي:** ممثل بالبنود من 1 إلى 10

**ب- بعد النظام والطاعة:** ممثل بالبنود من 11 إلى 20

- العبارات الموجبة هي العبارات ذات الأرقام الفردية، أما العبارات السالبة فهي ذات الأرقام الزوجية.

- ليس لهذا المقياس زمن محدد للإجابة، ويجاب على عباراته بطريقة "ليكرت" (أوافق تماما، إلى حد ما، غير موافق) بحيث تعطى الدرجات 3، 2، 1 في حالة العبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة.

- الدرجة المرتفعة على هذا المقياس تشير إلى توافق دراسي مرتفع، بينما الدرجة المنخفضة فتشير إلى توافق دراسي منخفض، والدرجة الكلية لمقياس التوافق الدراسي عبارة عن مجموع درجات البعدين (الجد والاجتهاد - النظام والطاعة)، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد المستجيب على مقياس التوافق الدراسي هي: 60 درجة، بينما الدرجة 20 هي أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

### 2.2.4- صدق المقياس:

تم حساب صدق مقياس التوافق المدرسي الذي أعده "الشناوي عبد المنعم الشناوي زيدان" باستخدام محك خارجي، حيث طبق مقياس عادات الاستذكار والاتجاه نحو الدراسة -الذي أعده "جابر عبد الحميد جابر" و"سليمان الخضري الشيخ" - على نفس العينة 150 طالبا (80 ذكور - 70 إناث) بالصف الأول الثانوي، وكان معامل الارتباط بين المقياسين 0.648 بمستوى دلالة إحصائية عند (0.01). (الشناوي، 2006، ص 38)

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب صدق الاختبار بطريقتين:

**أولا: طريقة المقارنة الطرفية: (الصدق التمييزي)**

وذلك بإتباع الخطوات التالية:

1- توزيع الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية (50 تلميذا).

2- تصحيح الاستبيان وترتيب الدرجات تنازليا.

3- أخذ 33% من الدرجات العليا، و 33% من الدرجات الدنيا على المقياس (16 تلميذا في كل مجموعة).

4- تطبيق اختبار ت لمجموعتين مستقلتين، فتظهر النتائج في الجدول التالي:

**الجدول رقم (8) يوضح دلالة الفرق في التوافق الدراسي بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.**

| المتغيرات | الدرجات العليا (ن=16) | | الدرجات الدنيا (ن=16) | | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | |
| التوافق الدراسي | 52.50 | 1.713 | 43.50 | 3.266 | 30 | 9.762 | 2.75 | 0.01 |

من الجدول يتضح أن الفروق في متوسط التوافق الدراسي بين التلاميذ ذوي الدرجات العليا -في التوافق الدراسي- والتلاميذ ذوي الدرجات الدنيا، لها دلالة إحصائية، وهذا يشير إلى صدق مقياس التوافق الدراسي.

**ثانيا: طريقة الاتساق الداخلي:**

وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للاستبيان، وبين الدرجة على الأبعاد والدرجة الكلية. وجاءت معاملات الارتباط لدى العينة الاستطلاعية (ن = 50) تتراوح بين 0.365– 0.869 للبنود المكونة للاستبيان وأبعاده، وهي دالة كلها عند مستوى 0.01 ومعاملات الارتباط المحصل عليها هي معاملات الصدق، وتشير كلها إلى صدق الاستبيان.

**3.2.4– ثبات المقياس:**

تم حساب الثبات الكلي للمقياس بطريقتين الأولى: طريقة معامل ألفا، حيث بلغ معامل ألفا العام للمقياس 0.86، والثانية بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة سبيرمان / براون 0.85 بمستوى دلالة (0.01) في الحالتين (الشناوي، 2006، ص 38)، أما في الدراسة الحالية فقد بلغ معامل ألفا 0.595.

وقد استعمل الباحث أيضا طريقة التجزئة النصفية، حيث وزع الاستبيان على عينة استطلاعية متكونة من 50 تلميذا (33 ذكور – 17 إناث)، ثم وضع الأسئلة ذات الترقيم الفردي لوحدها، وأسئلة الترقيم الزوجي لوحدها، بعدها تم حساب معامل الارتباط بين جزئي الاستبيان وتحصل على ثبات قدره (0.284)، وهو دال عند مستوى 0.05، وبعد إجراء عملية التعديل باستعمال معادلة "سبيرمان براون" ارتفع معامل الارتباط إلى القيمة: (0.442).

**5– أساليب التحليل الإحصائي:**

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تمكنه من وصف المتغيرات ودراسة العلاقة ودلالة الفروق بين المتغيرات حسب ما تشير إليه فروض البحث، وقام بمعالجتها بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss –الإصدار 11– (صبري، 2006)، وذلك كما يلي:

– المتوسط الحسابي: لحساب متوسطات التلاميذ في كل من الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي.

– الانحراف المعياري: لمعرفة درجة تباعد القيم عن المتوسط.

– النسبة الفائية: لمعرفة ما إذا كان التباين مشترك أو مختلف، ثم الاختيار على أساس ذلك أحد قوانين اختبار "ت".

–اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطين غير مرتبطين:لمعرفة ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وكذا التأكد من جوهرية الفروق بين متوسطات كل مجموعتين.

– معامل الارتباط "بيرسون": للبحث عن العلاقة الارتباطية بين متغيرين كمِّيَيْن.

– جدول دلالة "ت" للطرفين (المنيزل و غرايبة، 2007، ص 261):لمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية لقيم "ت" عند نسب الاحتمالات المختلفة.

– جدول حدود الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط (الشيخ، 2008 ب، ص 196): وقد استعمله الباحث لمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية لمعاملات الارتباط عند درجات الحرية المختلفة.

# الفصل السادس

## عرض نتائج الدراسة

- تمهيد
- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول
- عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول
- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني
- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث
- عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع
- خلاصة النتائج
- الاقتراحات و التوصيات

**تمهيد:**

بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، قام الباحث بالدراسة الأساسية الميدانية لاختبار فرضيات الدراسة، فتوصل بعد معالجة البيانات ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعيةspss، توصل إلى النتائج التالية: (ملحق 3)

## 1- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الأول:

الجدول رقم (09): يوضح مستوى الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي وأبعادهما.

| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| **الذكاء الوجداني** | **80.50** | **6.873** |
| **استخدام الانفعالات** | **57.78** | **4.847** |
| **تنظيم الانفعالات** | **22.72** | **4.440** |
| **التوافق الدراسي** | **48.39** | **4.309** |
| **الجد والاجتهاد** | **22.64** | **2.383** |
| **النظام والطاعة** | **25.75** | **2.664** |

يلاحظ من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للذكاء الوجداني قدر بـ 80.50 بانحراف معياري عن المتوسط يساوي6.873، ومتوسط استخدام الانفعالات قدر بـ 57.78بانحراف معياري يساوي 4.847 ،أما متوسط تنظيم الانفعالات 22.72 بانحراف معياري 4.440 .

و يلاحظ بالمقابل بأن المتوسط الحسابي للتوافق الدراسي قدر بـ 48.39 والانحراف المعياري قدر بـ 4.309 ، ومتوسط الجد والاجتهاد 22.64 والانحراف المعياري 2.383 ، ومتوسط النظام والطاعة 25.75 والانحراف المعياري 2.664 .

تعكس نتائج الدراسة حول مستوى كل من الذكاء الوجداني وأبعاده، ارتفاع المستوى عن المتوسط، وذلك بالنسبة للذكاء الوجداني وكذلك بُعدَيه استخدام الانفعالات وتنظيم الانفعالات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

أما بالنسبة لمستويات التلاميذ في كل من التوافق الدراسي، الجد والاجتهاد، والنظام والطاعة فكانت مرتفعة عن متوسط المقياس.

ومن بين أسباب ارتفاع الذكاء الوجداني نجد التَّديُّن الذي أشار إليه "أحمد عبد الجواد" في دراسته، إذ أن المجتمع الجزائري وخاصة المحلي لا زالت تسود فيه الأخلاق والقيم التربوية الإسلامية والاجتماعية التي تلتقي في كثير من مضامينها مع مكونات الذكاء الوجداني وتُفضي إليه وتدل عليه، ونذكر على سبيل المثال التعاطف وضبط الانفعالات في الإنفاق وكظم الغيظ، في قول الله سبحانه وتعالى: « الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ » (آل عمران، الآية 134)، وقول الرسول صلى الله عليه وسلم في الحديث الذي رواه أبو هريرة: « ليس الشديد بالصُّرَعة إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب » متفق عليه.

وكذلك المعاملة الوالدية الحنونة لها علاقة قوية باكتساب مهارات الذكاء الوجداني لدى الأبناء كما جاء في دراستي "عبد العال عجوة" و"فوقية راضي".

## 2- عرض ومناقشة نتائج الفرض الأول:

الجدول رقم (10): يوضح علاقة الذكاء الوجداني وأبعاده بالتوافق الدراسي وأبعاده.

| | التوافق الدراسي | الجد والاجتهاد | النظام والطاعة |
|---|---|---|---|
| الذكاء الوجداني | 0.291 (دال عند 0.01) | 0.173 (دال عند 0.01) | 0.315 (دال عند 0.01) |
| استخدام الانفعالات | 0.228 (دال عند 0.01) | 0.039 (غير دال) | 0.334 (دال عند 0.01) |
| تنظيم الانفعالات | 0.201 (دال عند 0.01) | 0.225 (دال عند 0.01) | 0.123 (دال عند 0.05) |

نلاحظ من خلال الجدول أن علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق الدراسي جاءت إيجابية وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد العلاقة الطردية بين أبعاد الذكاء الوجداني وأبعاد التوافق الدراسي.

ويرى الباحث أن هذه النتائج منطقية وتشير إلى ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس أي أن التلميذ الذكي وجدانيا لديه قدرة على استخدام وتنظيم الانفعالات، وكذلك الحال بالنسبة للتلميذ المتوافق دراسيا نجده يتميز بالجد والاجتهاد وبالنظام والطاعة؛ وتشير هذه النتائج أيضا إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي.

واستنادا إلى نتائج الدراسة فإننا نستنتج أن ارتفاع مستوى الأفراد في الذكاء الوجداني ناتجة عن ارتفاع قدراتهم في استخدام وتنظيم الانفعالات، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة مستوى التوافق الدراسي لديهم، ويظهر ذلك في الجد والاجتهاد في الدراسة والتحصيل، وكذلك النظام والطاعة داخل المدرسة وحجرة الدراسة مع الطاقم الإداري والتربوي. إذ أن التلاميذ الأذكياء وجدانيا تمكنهم قدراتهم في استخدام الانفعالات من تركيز الانتباه وتيسير عملية التفكير بطريقة أكثر عقلانية في التخطيط واتخاذ القرارات في حياتهم، فيكتسبون بذلك اتجاهات إيجابية نحو الدراسة والتحصيل

وعلاقات جيدة مع المعلمين والزملاء، داخل القسم وخارجه. كما أن هؤلاء التلاميذ تمكّنهم قدراتهم في الذكاء الوجداني وخاصة ضبط الانفعالات من الرضا عن الحياة كما أشارت إلى ذلك دراسة "قنون ورانزيجن". (Gannon&Ranzijn, 2005)

بينما انخفاض مستوى الذكاء الوجداني لدى بعض التلاميذ يشير إلى نقص في قدرات استخدام وتنظيم الانفعالات، ويؤثر ذلك سلبا على صحتهم النفسية وتوافقهم الدراسي في هذه المرحلة الحرجة وما بعدها. إذ أن التلميذ في هذه المرحلة يعاني من المراهقة وما يصاحبها من تغيرات في بنيته الجسمية والنفسية تؤثر حتما على طريقة التعامل مع انفعالاته، وكذلك الانتقال من مستوى المتوسط إلى الثانوي يفرض على التلاميذ تغيير المتوسطة التي ألفوها إلى ثانوية ذات نظام ومنهج وطاقم تربوي مختلف عن ذي قبل، وهذا كله يشكل عبئا نفسيا وجب على التلاميذ أن يتجاوزوه ليتوافقوا نفسيا ودراسيا، ولا يتسنى لهم ذلك إلا باكتساب قدرات الذكاء الوجداني.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن انخفاض مستوى الذكاء الوجداني يكون مصحوبا بنقص في التوافق الدراسي بصفة عامة والعكس صحيح، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني قد يكونون أكثر قدرة على حل المشكلات ومواجهة الضغوط والتغلب عليها وأقل شعوراً بالقلق، ولقد أشار ( Mikolajczak & Luminet, 2008) إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يظهرون فاعلية ذات كبيرة للتغلب على المشكلات، ويقيمون موقف حل المشكلة كتحدّ أكثر منه تهديد. أما الأفراد منخفضي الذكاء الوجداني فغالباً ما يعانون من مشكلات انفعالية وسلوكية وهو ما ينتج عنه نقص في التوافق الدراسي.

وقد يرجع تفوُّق التلاميذ مرتفعي الذكاء الوجداني في التوافق الدراسي، على التلاميذ منخفضي الذكاء الوجداني إلى تفوقهم في التقبل الذاتي وفي العلاقات الاجتماعية مع الآخرين والاستقلالية، كما أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم

القدرة على إدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين وفهمها والتعبير عنها وضبطها وتنظيمها مما يُمكِّنهم من تكوين العديد من العلاقات الإيجابية بأقرانهم ويجعلهم موضع اهتمام وثقة زملائهم، وهو ما يسهم في تكوين مشاعر إيجابية عن الذات لديهم والذي ينتج عنه زيادة في توافقهم بصفة عامة وكذلك توافقهم الدراسي.

وكذلك نظراً لأن مرتفعي الذكاء الوجداني يُمْكِنُهم الاستفادة من انفعالاتهم ومشاعرهم في تيسير التفكير واتخاذ القرارات فإن هؤلاء التلاميذ يستطيعون تقييم قدراتهم الذاتية بدقة قبل الاستجابة للمطالب الدراسية وينتج عن ذلك نقص الشعور بالفشل وزيادة الدافعية للاجتهاد والتحصيل.

وتتفق النتائج الحالية مع نتائج دراسة "أديمو" ودراسة "أماني صالح" ودراسة "دونا فينست" ودراسة "سحر فاروق عبد الفتاح"، وتشير هذه الدراسات في نتائجها إلى وجود فروق في التوافق تبعاً لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني. ويتفق أيضا مع تعريف "رشدي فام وآخرون" للذكاء الوجداني بأنه ذلك السلوك الذي يتسم بعدة خصائص هي الإتقان، والتروي، والتفاؤل، والتعامل الفعال مع الذات، والتعامل الفعال مع الآخر؛ وينعكس الإتقان في السلوك من خلال المثابرة، والجدية، والسعي نحو الدقة، والضبط الذاتي للسلوك، وتصحيح المسار. ويتمثل التروي في مقاومة الاندفاع، والاستماع للآخرين، وأخذ مشورتهم، والاستفادة من خبرات الماضي، وتحمل الضغوط (الأنصاري والفيل، 2009، ص 125)، ونستنتج من هذا التعريف أن الإتقان يشير إلى تنظيم الانفعالات ويؤدي إلى الجد والاجتهاد في الدراسة، وأن التروي يشير إلى استخدام الانفعالات ويؤدي إلى التزام النظام والطاعة داخل الثانوية والقسم.

## 3- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينصّ الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وأبعاده"، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض قام الباحث برصد درجات كل من الذكور والإناث على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية وبعد استخدام الانفعالات وتنظيم الانفعالات)، ثم حساب المتوسط الحسابي "م" والانحراف المعياري "ع" لكل مجموعة على حدة، ثم في الأخير حساب قيمة "ت" بواسطة اختبار "ت" لدراسة الفروق في المتوسطات بين عينتين مستقلتين، وبعد مقارنة قيمة ت المحسوبة بالمجدولة تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول رقم (11).

الجدول رقم (11): يوضح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده بين الذكور والإناث.

| المتغيرات | الذكور (ن=238) | | الإناث(ن=95) | | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | |
| الذكاء الوجداني | 80.01 | 7.137 | 81.73 | 6.022 | 331 | 2.226 | 1.97 | دالة عند 0.05 |
| استخدام الانفعالات | 56.88 | 4.904 | 60.04 | 3.889 | 331 | 6.202 | 2.59 | دالة عند 0.01 |
| تنظيم الانفعالات | 23.13 | 4.714 | 21.68 | 3.474 | 331 | 2.709 | 2.59 | دالة عند 0.01 |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية) بمستوى ثقة 95%، وفي استخدام الانفعالات وتنظيم الانفعالات بمستوى ثقة 99%؛ وكانت الفروق في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي استخدام الانفعالات لصالح الإناث، بينما في تنظيم الانفعالات كانت الفروق لصالح الذكور.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن التنشئة الاجتماعية للإناث تؤدي دورا مهما في أن يصبحن أكثر انتباها للانفعالات الصادرة عنهن، وأكثر إدراكا لردود أفعالهن الانفعالية أثناء التفاعل مع الآخرين. فمعاملة كل من الأب والأم مع الأنثى تختلف عن الذكر، إذ يظهران نحوها مقدارا أكبر من المشاعر فتتعلم الأنثى منهما كيف تدرك انفعالاتها وتعبر عن مشاعرها وخاصة من الأم التي تقضي معها وقتا أطول؛ ويشير إلى ذلك "جولمان" في أن الآباء غالبا ما يستخدمون الكلمات العاطفية مع البنات أكثر من الأولاد، وغالبا ما يندمجون معهن في مناقشات حول حالتهن العاطفيةبقدر أكبر من مناقشة تلك الحالات مع الأولاد، كما تتجه الأمهات بصورة خاصة إلى سرد بعض الحكايات العاطفية الواسعة عند تفاعلهن مع بناتهن مقارنة بأولادهن.(جولمان، 2000، ص ص 189–190)

كذلك يضع المجتمع قيودا على حركة الفتاة للالتزام بالمعايير الاجتماعية، ونجد أن الفتاة في اتجاهها للمحافظة على تلك المعايير حريصة على ضبط انفعالاتها (كفافي، 1997، 86)، أما التنشئة الاجتماعية للذكور – خاصة في الإطار الثقافي المحلي – فترى أن من تمام الرجولة أن يمتنع الذكور عن التعبير عن انفعالاتهم باعتبارها علامات ضعف ينبغي ألا تظهر عليهم (عبد العال، 2007، ص 199)،كما أن الذكور يتعاملون مع الانفعالات بمنظور أكثر منطقية مقارنة بالإناث.

وبناء على ذلك فإن الجوانب الوجدانية التعبيرية (استخدام الانفعالات) لدى الذكور أقل منها لدى الإناث، فالأنثى بحكم تكوينها البيولوجي والنفسي ودورها الأنثوي فهي أكثر تعبيرا عن مشاعرها الداخلية وأكثر إفصاحا عنها، مما يجعلها أكثر قدرة من الذكور على التواصل والنجاحفي العلاقات الاجتماعية والعمل الجماعي، كما تشير إلى ذلك دراستي "إسماعيل بدر" و "هوبكنز".

وبالمقابل فإن الذكور يتفوقون في تنظيم الانفعالات مما يجعلهم أكثر دافعية وثقة بالنفس في الانجاز والقيادة مقارنة بالإناث، كما تشير إلى ذلك أيضا دراستي "إسماعيل بدر" و "هوبكنز".

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات "باركر" و "هوبكنز" و"أحمد عبد الجواد"، وتشير هذه الدراسات في نتائجها إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني لصالح الإناث، وتختلف مع دراسة "عبد العظيم سليمان المصدر" التي تشير إلى أن الفروق لصالح الذكور، وأيضا دراسة "عبد العال عجوة" التي تنفي وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الجنسين.

**4- عرض ومناقشة نتائج الفرض الثالث:**

ينصّ الفرض الثالث على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في الذكاء الوجداني وأبعاده"، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض قام الباحث برصد درجات كل من الأدبيين والعلميين على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية وبُعْدَيْ استخدام الانفعالات وتنظيم الانفعالات)، ثم حساب المتوسط الحسابي "م" والانحراف المعياري "ع" لكل مجموعة على حدة، ثم في الأخير حساب قيمة "ت" بواسطة اختبار "ت" لدراسة الفروق في المتوسطات بين عينتين مستقلتين، وبعد مقارنة قيمة ت المحسوبة بالمجدولة تحصلنا على النتائج المُدوَّنة في الجدول رقم (12).

**الجدول رقم (12): يوضح دلالة الفروق في الذكاء الوجداني وأبعاده بين الأدبيين والعلميين.**

| المتغيرات | الأدبيين (ن=160) | | العلميين (ن=173) | | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | |
| الذكاء الوجداني | 80.60 | 6.990 | 80.40 | 6.781 | 331 | 0.259 | 1.97 | غير دالة |
| استخدام الانفعالات | 58.07 | 4.626 | 57.51 | 5.042 | 331 | 1.064 | 2.59 | غير دالة |
| تنظيم الانفعالات | 22.53 | 4.696 | 22.89 | 4.195 | 331 | 0.733 | 2.59 | غير دالة |

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات والأدبيين العلميين في الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية) وفي استخدام الانفعالات وتنظيم الانفعالات، أي أنه لا توجد فروق بين التلاميذ في الذكاء الوجداني تبعا لاختلاف التخصُّص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "عبد العال عجوة" التي توصلت إلى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين الطلبة الذين يدرسون في التخصصات العلمية والذين يدرسون في التخصصات الأدبية.

ونفسر هذه النتيجة بأن الذكاء الوجداني هو مجموعة قدرات تتحكم فيها متغيرات نمائية مثل الجنس والعمر. فأمَّا عن متغير الجنس أو النَّوع فقد بيَّن الفرض الثاني وجود فروق في الذكاء الوجداني وأبعاده بين الذكور والإناث، وأما عن متغيّر العمر فيرى "جولمان" أنّ « الذكاء الوجداني، عكس الذكاء العقلي، يستمر في النمو في جميع المراحل العمرية للفرد..» (الخضر، 2008، ص 117)، ومعنى هذا أن مستوى الذكاء الوجداني يختلف ويتطور من مرحلة عمرية إلى أخرى.

ونذكر أيضا أن عدم وجود الفروق في الذكاء الوجداني بين الأدبيين والعلميين مرُّده وجودهم في مجتمع واحد وخضوعهم لنفس المعايير الاجتماعية ونشوؤهم على نفس القيم التربوية خاصة في المدرسة.

## 5- عرض ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

ينصّ الفرض الرابع على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي وأبعاده"، وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض قام الباحث برصد درجات كل من الذكور والإناث على مقياس التوافق الدراسي (الدرجة الكلية وبُعد الجد والاجتهاد وبُعد النظام والطاعة)، ثم حساب المتوسط الحسابي "م" والانحراف المعياري "ع" لكل مجموعة على حدة، ثم في الأخير حساب قيمة "ت" بواسطة اختبار "ت" لدراسة الفروق في المتوسطات بين عينتين مستقلتين، وبعد مقارنة قيمة ت المحسوبة بالمجدولة تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول رقم (13).

**الجدول رقم (13): يوضح دلالة الفروق في التوافق الدراسي وأبعاده بين الذكور والإناث.**

| المتغيرات | الذكور(ن=238) | | الإناث(ن=95) | | درجة الحرية | ت المحسوبة | ت المجدولة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | | |
| التوافق الدراسي | 47.93 | 4.664 | 49.55 | 2.974 | 331 | 3.136 | 2.59 | دالة عند 0.01 |
| الجد والاجتهاد | 22.57 | 2.563 | 22.80 | 1.860 | 331 | 0.790 | 1.97 | غير دالة |
| النظام والطاعة | 25.36 | 2.841 | 26.75 | 1.822 | 331 | 4.419 | 2.59 | دالة عند 0.01 |

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التوافق الدراسي (الدرجة الكلية) وفي النظام والطاعة بمستوى ثقة 99%، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في بُعد الجد والاجتهاد؛ وكانت الفروق في الدرجة الكلية للتوافق الدراسي وبعد النظام والطاعة كلها لصالح الإناث. وتتفق هذه النتائج مع دراسة "السمدوني" التي تشير إلى وجود فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي، وتختلف مع ودراستي "أبو طالب" "عواد و شريت" اللتان تنفيان ذلك.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الإناث يمكثن في البيت أكثر من الذكور، وبالتالي فهن يقضين وقتا أطول في الدراسة بالبيت مقارنة بالذكور. كما أن التنشئة الاجتماعية تلعب دورا فعالا في تكريس الانضباط لدى الإناث، إذ تُفرض رقابة صارمة على سلوكياتهن.

كما قد يشير المستوى المرتفع من التوافق الدراسي وأبعاده لدى طالبات المرحلة الثانوية، إلى توفُّر بعض السمات الشخصية الإيجابية لدى الطالبات، تؤثر على تحمُّلهن، وقدرتهن على مواجهة الضغوط، عن طريق ما يمتلِكنَه من قدرات. خاصة وأن وصول الطالبة إلى المرحلة الثانوية يعتبر نقلة نوعية في حياتها، تساعدها على تقييم ومواجهة المواقف المهددة لتوافقها النفسي والاجتماعي والدراسي.

ففي المرحلة الثانوية تتحصل الطالبات على معارف أكاديمية، وثقافية، ترتقي بفكرهن، وتمنحهن قدرا من الثقة بالنفس، وقدرا من الحرية التي لم يعتدنها خلال مراحل التعليم السابقة، إضافة إلى ما تمنحه لهن تفاعلاتهن مع زميلاتهن من مشاركة وجدانية، وتقبل، ومساندة اجتماعية، وحوار فكري، وتنوع في الخبرات، والاتجاهات والأفكار، الأمر الذي قد يساهم إلى حد كبير في بناء شخصياتهن ورفع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي لديهن.كما أن هذه النقلة النوعية قد

تعمل على إخراج الطالبات من دائرة الأسرة والمدرسة، إلى دائرة أوسع تتيح لهن فرصة التفاعل مع فئات جديدة متنوعة من المجتمع، والخروج من دائرة الاعتمادية على الأسرة إلى الاعتماد على الذات، حيث تعتمد الطالبات على مجهودهن الذاتي في مواجهة المشاكل المرتبطة بالإطار الأكاديمي، كما يتعلمن بعض الاستراتيجيات المنطقية المعينة على المواجهة، الأمر الذي يخفف من مشاعر العجز لديهن، ويعزز فيهن الشعور بالتميز، ويفتح لهن أفاقا رحبة تنمي شخصيتهن وتزيد من مستوى التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي لديهن.

أما عن عدم وجود فروق إحصائية دالة بين الذكور والإناث في بُعد الجد والاجتهاد، بحصولهم على درجات متقاربة في هذا البعد حسب ما يظهره الجدول في قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، فقد أشار إليه"كمال دسوقي" في قوله بأن المراهقين –من الجنسين– لا تتسع مشاغل مرحلتهم الراهنة للتركيز أو الاهتمام، فيستجيبون للدراسة بالقليل من الجهد والاهتمام، وقد لا يرون ضرورة أو أهمية لما تريدهم المدرسة أن يتعلموه.(دسوقي، 1974، ص 315)

**6- خلاصة النتائج:**

يمكن حوصلة النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يلي:

1) نتائج التساؤل الأول:

- مستويات الذكاء الوجداني، استخدام الانفعالات وضبط الانفعالات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي كانت مرتفعة عن متوسط.
- مستويات التوافق الدراسي، الجد والاجتهاد، النظام والطاعة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي كانت فوق المتوسط.

2) نتائج الفرضية الأولى:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي.

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وبُعد الجد والاجتهاد.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وبُعد النظام والطاعة.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تنظيم الانفعالات والتوافق الدراسي.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تنظيم الانفعالات وبُعد الجد والاجتهاد.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تنظيم الانفعالات وبُعد النظام والطاعة.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين استخدام الانفعالات والتوافق الدراسي.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين استخدام الانفعالات وبُعد النظام والطاعة.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين استخدام الانفعالات وبُعد الجد والاجتهاد.

3) نتائج الفرضية الثانية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، وهذا لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام الانفعالات، وهذا لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تنظيم الانفعالات، وهذا لصالح الذكور.

4) نتائج الفرضية الثالثة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في الذكاء الوجداني.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في استخدام الانفعالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في تنظيم الانفعالات.

5) نتائج الفرضية الرابعة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في النظام والطاعة لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الجد والاجتهاد.

## 7- الاقتراحات والتوصيات:

انطلاقا من هذه الدراسة ونتائجها التي تبين علاقة الذكاء الوجداني بالتوافق الدراسي وأبعاده لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، يوصي الباحث بإجراء مزيد من الدراسات التي تسعى لتحقيق التوافق والصحة النفسية في جميع المراحل العمرية، والتي تسلط الضوء على مفهوم الذكاء الوجداني وما يتعلق به من أبعاد ومفاهيم لم تتطرق لها الدراسة الحالية. ومن المواضيع البحثية المقترحة مثلا ما يلي:

- علاقة الذكاء الوجداني بالصحة النفسية.
- علاقة الذكاء الوجداني بالاغتراب.
- علاقة الذكاء الوجداني باستراتيجيات مقاومة الضغوط.

- علاقة التنشئة الأسرية بالذكاء الوجداني.
- تنمية الذكاء الوجداني من خلال القيم التربوية الإسلامية.

كما يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد البرامج التي تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني وتحقيق التوافق الدراسي وذلك من خلال:

- تصميم برامج لتنمية قدرات الذكاء الوجداني لدى التلاميذ خاصة في الفترة الانتقالية إلى المرحلة الثانوية، وإدراج تلك البرامج ضمن المناهج المدرسية، وذلك بتخصيص مواد تعليمية وحصص إرشادية ونشاطات مدرسية لاكتساب مهارات التواصل والكفاءات الانفعالية التي تمكن التلاميذ من التوافق الجيد داخل المدرسة وخارجها.
- تقديم المزيد من برامج الدعم للمساعدة في بناء تقدير الذات لدى كل الطلاب على كل المستويات الدراسية. يتولاها مرشدون شباب متخصصون، يمكنهم التواصل مع مختلف الأعمار والأجناس داخل الفصل الدراسي.
- تصميم برامج لتنمية قدرات الذكاء الوجداني لدى المعلمين، وإدراجها ضمن برامج إعداد وتأهيل المعلم الذي له الدور الفعال في إنجاح العملية التعليمية.
- إجراء دورات تكوينية للطاقم التربوي والإداري في مهارات التفاعل والاتصال الإيجابي مع التلاميذ.

# المراجع

## ***أولا: المراجع باللغة العربية:***


1) القرآن الكريم.

2) أبو حماد، ناصر الدين.(2007). اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية – تطبيق ميداني.الطبعة 1. الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

3) أحمد، سهيل كامل.(2002). سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.الطبعة 2. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

4) الأعسر، صفاء؛ كفافي، علاء الدين.(2000). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

5) ألبريخت، كارل. (2009). الذكاء الاجتماعي. الطبعة 2. الرياض: مكتبة جرير.

6) الأنصاري، سامية؛ الفيل، حلمي.(2009). ما وراء معرفة الذكاء الوجداني.الطبعة 1. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

7) بدر، إسماعيل. (2002). الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لديهم. مجلة الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس. المجلد 15.ص ص1– 50.

8) بكار، ياسر عبد الكريم.(2007). القوة بين يديك–كيف تنمي ذكاءك العاطفي. الطبعة 1.الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

9) بن اسماعيلي، محمد.(2007). معوقات التوافق الدراسي والاجتماعي لدى المراهقين تشخيصها وعلاجها.الطبعة 2. الجزائر: منشورات ثالة.

10) بن حمودة، محمد. (2006). علم الإدارة المدرسية – نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري. عنابة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

11) بن حمودة، محمد.(2008). الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية – دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية. عنابة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

12) بورقيبة داود بن عيسى.(2006). مدخل إلى علم النفس – رؤية إسلامية.الطبعة 1. الجزائر: رياض العلوم للنشر والتوزيع.

13) جبريل، موسى؛ حمدي، نزيه؛ داود، نسيمة؛ أبو طالب، صابر.(2008). التكيف ورعاية الصحة النفسية. مصر: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

14) جودة، السيد السيد سالم.(2011/02/14). العلاقة بين المناخ الأسري والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.تاريخ الاسترداد 2011/02/19 من منتدى الشفا للصحة النفسية والتربية الخاصة: http://shifa.ahlamontada.com/t47-topic

15) جولمان، دانيال.(2000). الذكاء العاطفي. ترجمة ليلى الجبالي. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.العدد 262.

16) جولمان، دانيال. (2009). الذكاء العاطفي.الطبعة 2. الرياض: مكتبة جرير.

17) الجيوسي، رنده تيسير.(2008). التكيف المدرسي عند المتأخرين والمتفوقين تحصيلاً. الجامعة العربية المفتوحة.

18) حسين، محمد عبد الهادي. (2003). قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة.الطبعة 1. الأردن: دار الفكر.

19) الخالدي، أديب محمد. (2009). المرجع في الصحة النفسية (نظرية جديدة).الطبعة 1. الأردن: دار وائل للنشر.

20) الخالدي، عطا الله فواد؛ العلمي، دلال سعد الدين.(2009). الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق. الطبعة 1. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

21) خرنوب، فتون محمود.(2003). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. معهد البحوث والدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

22) الخضر، عثمان حمود. (2008). الذكاء الوجداني – إعادة صياغة مفهوم الذكاء.الطبعة 2. الكويت: شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع.

23) خليفة، وليد السيد أحمد؛ سعد، مراد علي عيسى.(2007). كيف يتعلم المخ ذو الاضطرابات السلوكية والوجدانية. الطبعة 1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

24) خليل، سامية خليل.(2010). الذكاء الوجداني مفاهيم ونماذج وتطبيقات.الطبعة 1. الجزائر: دار الكتاب الحديث.

25) خوالده، محمود عبد الله محمد.(2004). الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي.الطبعة 1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

26) دسوقي، كمال.(1974). علم النفس ودراسة التوافق. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

27) الديدي، رشا عبد الفتاح. (2005). الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس. مجلة علم النفس العربي المعاصر.المجلد1.العدد 1. صص69– 112.

28) راضي، فوقية.(2002). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة. مصر.العدد 45. ص ص171– 204.

29) زايد، نبيل محمد.(2010). مقياس الذكاء الوجداني المعدل. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

30) زهران، حامد عبد السلام. (1988). الصحة النفسية والعلاج النفسي. الطبعة 4. القاهرة: عالم الكتب.

31) زيدان، عصام؛ الإمام، كمال.(2002). الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية. مصر. العدد 3. ص ص1– 41.

32) سعاده، رشيد.(2009). الذكاء الانفعالي– مقاربة بالكفاءات–. مجلة الواحات للبحوث والدراسات. المركز الجامعي غرداية العدد5. ص ص 149–160.

33) السمدوني، السيد ابراهيم.(2007). الذكاء الوجداني أسسه – تطبيقاته – تنميته.الطبعة 1. عمّان: دار الفكر.

34) السيد، فؤاد البهي.(2000). الذكاء.الطبعة 5. القاهرة: دار الفكر العربي.

35) شرادي، نادية.(2006). التكيف المدرسي للطفل والمراهق على ضوء التنظيم العقلي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

36) شريت، أشرف محمد عبد الغني؛ علي، صبرة محمد.(2004). الصحة النفسية والتوافق النفسي، مصر: دار المعرفة الجامعية.

37) شلبي، محمد أحمد.(2001). مقدمة في علم النفس المعرفي. القاهرة: دار غريب.

38) الشناوي، الشناوي عبد المنعم.(2006). دراسات في علم النفس التربوي.الطبعة 2. القاهرة: دار النهضة العربية.

39) الشيخ، سليمان الخضري.(2008 أ). سيكولوجية الفروق الفردية في الذكاء.الطبعة 1. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

40) الشيخ، سليمان الخضري؛ طاحون، حسين؛ خليفة، وفاء عبد الجليل.(2008 ب). الإحصاء النفسي والتربوي.الطبعة 2. القاهرة: المتحدون للطباعة.

41) صبري، عزام.(2006). الإحصاء في التربية ونظام SPSS.الطبعة 1. الأردن: عالم الكتب الحديث.

42) طربيه، عصام.(2007). صعوبات التعلم.الطبعة 1. الأردن: دار حمورابي للنشر والتوزيع.

43) عابدين، حسن.(2007). برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراة. كلية التربية. جامعة الاسكندرية.

44) عامر، طارق عبد الرؤوف؛ محمد، ربيع.(2008). الذكاءات المتعددة. الأردن: دار اليازوري العلمية.

45) عبد الخالق، أحمد. (2004). معجم السمات الوجدانية في وصف الشخصية. الكويت: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

46) عبد الرحمن، علا.(2009). الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال.الطبعة 1. الأردن: دار الفكر.

47) عبد العال، نصرة منصور عبد المجيد. (2007). الذكاء الوجداني وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية الآداب. جامعة القاهرة.

48) عبد الفتاح، سحر فاروق.(2001). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. رسالة دكتوراه. القاهرة: كلية البنات بجامعة عين شمس.

49) عبد الله، محمد قاسم.(2008). مدخل إلى الصحة النفسية.الطبعة 4. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

50) عبد النبي، محسن محمد أحمد.(2001). العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات بالسعودية، مجلة البحوث النفسية والتربوية. جامعة المنوفية. العدد 3.

51) عبد الواحد، أحمد.(2002). نوعية الحياة والذكاء الوجداني ومستوى التوافق النفسي لدى عينة من ذوي التوجه الديني (الجوهري والظاهري). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. القاهرة: جامعة المنيا.

52) عثمان، فاروق السيد.(2008). القلق وإدارة الضغوط النفسية. القاهرة: دار الفكر العربي للطبع والنشر.

53) عثمان، فاروق السيد؛ رزق، محمد عبد السميع.(1998). الذكاء الانفعالي – مفهومه وقياسه. مجلة كلية التربية بالمنصورة. القاهرة.العدد 38.ص ص1–31.

54) عجوة، عبد العال.(2002). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالإسكندرية.المجلد 13. العدد 1.ص ص250– 344.

55) عطوي، جودت عزت عبد الهادي. (2000). أساليب البحث العلمي (مفاهيمه، أدواته، طرقه الإحصائية).الطبعة 1. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

56) علام، صلاح الدين محمود.(2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، الأردن: دار الفكر.

57) العنيزات، صباح.(2009). نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم.الطبعة 1. عمّان: دار الفكر.

58) عواد، أحمد أحمد؛شريت، أشرف محمد عبد الغني. (2011/01/24). الكفاءة الاجتماعية بين التلاميذ المتفوقين والعاديين وذوي صعوبات التعلم.تاريخ الاسترداد 2011/02/18. من موقع المعهد السعودي البحريني للمكفوفين:http://www.blindinstitute.org/arabic/workshop

59) العيسوي، عبد الرحمن محمد. (2009). الصحة النفسية في المؤسسات التربوية.الطبعة 1. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.

60) العيسوي، عبد الرحمن.(2000). علم النفس التعليمي. الطبعة 1. بيروت: دار الراتب الجامعية.

61) عيسى، جابر محمد عبد الله؛ رشوان، ربيع عبده أحمد. (2006). الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. القاهرة: جامعة حلوان.المجلد 12.العدد 4.ص ص45-130.

62) الفاخري، سالم عبد الله سعيد.(2005). التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه. مجلة العلوم الإنسانية.ليبيا: جامعة سبها.المجلد 4.العدد 2. صص109-120.

63) كفافي، علاء الدين.(1997). علم النفس الارتقائي: سيكولوجية الطفولة والمراهقة. القاهرة: مؤسسة الأصالة.

64) مجيد، سوسن شاكر.(2007). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية.الطبعة 1. الأردن: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

65) المرواني، نايف محمد عايد.(2009). التوافق النفسي والمسؤولية الاجتماعية لدى المجرمين. الطبعة 1. القاهرة: دار الفكر العربي.

66) المصدر، عبد العظيم سليمان.(2008). الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). غزة- فلسطين.المجلد 16.العدد 1. ص ص587-632.

67) معمرية، بشير.(2007). بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. الجزائر: منشورات الحبر.

68) معوض، خليل ميخائيل.(2002). القدرات العقلية.الطبعة 2. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

69) المليجي، حلمي.(2001). علم نفس الشخصية.الطبعة 1. بيروت: دار النهضة العربية.

70) المليجي، عبد المنعم؛ المليجي، حلمي.(2006). الطبعة 9. النمو النفسي. بيروت: دار النهضة العربية.

71) المنيزل، عبد الله فلاح؛ غرايبة، عايش موسى.(2007). الإحصاء التربوي.الطبعة 2. الأردن: دار المسيرة.

72) موسى، رشاد؛ الحطاب، سهام.(2003). الفروق في بعض المتغيرات النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني والجنسي لدى المراهق الأزهري. مجلة كلية التربية.القاهرة: جامعة عين شمس.العدد 27. صص153-191.

73) نشواتي، عبد المجيد.(1997). علم النفس التربوي.الطبعة 9. بيروت: مؤسسة الرسالة.

74) نصر الله، عمر عبد الرحيم.(2010). تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي- أسبابه وعلاجه.الطبعة 2. الأردن: دار وائل للنشر.

75) نهاري، امبارك.(2010/09/26). عدم التوافق الدراسي: السمات، العوامل والعلاج. تاريخ الاسترداد 2010/10/5. من فيكوس: www.veecos.net/portal/index.php

76) الهاشمي، عبد الحميد محمد. (1986). التوجيه والإرشاد النفسي. جدة: دار الشروق للطباعة والنشر.

77) هريدي، عادل محمد.(2003). الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/الاجتماعية. مجلة دراسات عربية في علم النفس.المجلد 2.العدد 2.ص ص57- 103.

78) هلال، محمد إبراهيم جودة.(1999). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية ببنها. جامعة الزقازيق.المجلد 10، العدد 4. ص ص43-52.

79) الوافي، عبد الرحمن.(2008). مدخل إلى علم النفس.الطبعة 3. الجزائر: دار هومه للطباعة والنشر والتوزيع.

## ***ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:***

80) Adeyemo, D. A. (2005). The Buffering Effect of Emotional Intelligence on the Adjustment of Secondary School Students in Transition. *Electronic Journal of Research in EducationalPsychology*, 3 (2), 79-90.

81) BhaskaraRao, H. (2006). *Adjustment Of Adolescents* (éd. 2). India : DiscoveryPublishing House.

82) Engelberg, E., &Sjoberg, L. (2004). Emotional Intelligence, Affect Intensity, and Social Adjustment. *Personality and IndividualDifferences* (37), 533–542.

83) Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P. Perceived (2005). Emotional Intelligence and Life satisfaction: Predictive and Incremental Validity Using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and IndividualDifferences*, 39, 937–948.

84) Fox, S., & Spector, P. (2000). Relations of Emotional Intelligence, Practical Intelligence, General intelligence, and Trait Affectivity with Interview Outcomes: It's not All Just "G". *Journal of OrganizationalBehavior*(21), 203-220.

85) Gannon, N., &Ranzijn, R. (2005). Does Emotional Intelligence Predict Unique Variance In Life Satisfaction Beyond IQ and Personality? *Personality and IndividualDifferences* (38), 1353-1364.

86) Gardner, H. (1993). Multiple Intelligence. *Journal Of Social Psychology*, 5, 33-45.

87) Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York : Bantam Book.

88) Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. New York : Bantam Books.

89) Greenberge, M.T., Snell, J.L. (1997). *Brain development and emotional development : The role of teaching in organizing the frontal lobe*. New York : Basic Books.
90) Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. Cambridge University Press : *Handbook of Intelligence*.
91) Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. &Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotions*, 1 (3), 232-242.
92) Mikolajczak, M. &Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study, *Personality Individual Differences*, 44, 1445-1453.
93) Parker, J., Taylor, G. &Bagby, M. (2001). The Relationship between Emotional Intelligence and Alexithymia. *Personality and IndividualDifferences* (30), 107-115.
94) Studsrod, I., Bru, Edvin. (2009). The Role of Perceived Parental Socialization Practices in School Adjustment among Norwegian Upper Secondary School Students. *British Journal of EducationalPsychology*, 79 (3), 529-546.

# الملاحق

# ملحق 1: مقياس الذكاء الوجداني

إسم الثانوية: ..... الشعبة: .....

القسم: ..... النوع [ ذكر / أنثى ] : .....

تدور مجموعة العبارات التالية حول عديد من الأمور التي تمارسها في الثانوية وفي القسم. والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية وأن تجيب عليها بكل صراحة بوضع علامة [ √ ] أمامها، تحت الإجابة الأكثر ملائمة بالنسبة إليك. وعندما تنتهي تأكد من أنك لم تترك أي عبارة دون إجابة. لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وأن إجابتك ستكون في سرية تامة. ولا تكون إلا لغرض البحث العلمي.

| الرقم | العبارة | لا أوافق بشدة | لا أوافق | لا أستطيع أن أقرر | أوافق | أوافق بشدة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 01 | أعرف متى أتكلم عن مشكلاتي الشخصية للآخرين. | | | | | |
| 02 | عندما أواجه عقبات، أتذكر كيف تغلبت على العقبات المشابهة. | | | | | |
| 03 | يأتمنني الآخرون على أسرارهم ويثقون بي. | | | | | |
| 04 | قادتني بعض الأحداث الهامة في حياتي لإعادة تحديد الأشياء المهمة وغير المهمة. | | | | | |
| 05 | عندما أنفعل فإنني أدرك انفعالاتي. | | | | | |
| 06 | عند محاولة حل مشكلة في حياتي، يصبح من المهم أن أتجنب الانفعالات بقدر الإمكان. | | | | | |
| 07 | عندما أعيش انفعالا إيجابيا، أعرف كيف أجعله يستمر. | | | | | |
| 08 | أرتب الأحداث التي تمتع الآخرين. | | | | | |
| 09 | أبحث عن الأنشطة التي تجعلني سعيدا. | | | | | |
| 10 | عندما تكون حالتي المزاجية إيجابية، يسهل قيامي بحل المشكلات. | | | | | |
| 11 | أتخيل أنني سأؤدي مهامي بشكل جيد، حتى أدفع نفسي لأدائها. | | | | | |
| 12 | أهنئ الآخرين عندما يقومون بعمل جيد. | | | | | |
| 13 | أساعد الآخرين على الصمود عند الشدائد. | | | | | |
| 14 | تساعدني الحالات المزاجية الجيدة على مواجهة العقبات. | | | | | |

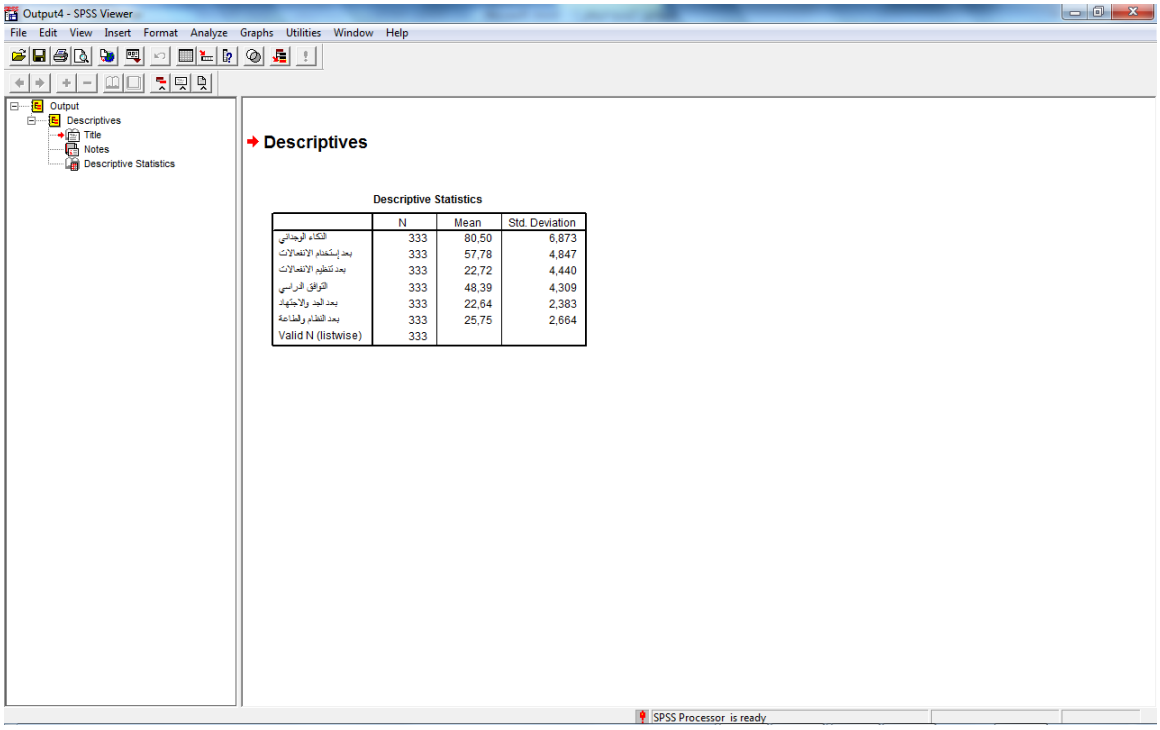
| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | أتوقع أن أفشل عموما عندما أحاول عمل شيء جديد. | | | | | |
| 16 | لا أتوقع عموما أن تحدث الأمور بشكل جيد. | | | | | |
| 17 | غالبا ما أخطئ تحديد التصرفات الملائمة في المواقف الاجتماعية. | | | | | |
| 18 | في أحيان كثيرة، لا أعرف سبب تغيير انفعالاتي. | | | | | |
| 19 | أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي. | | | | | |
| 20 | أتعرف بسهولة على انفعالاتي عندما أعيشها. | | | | | |
| 21 | يخبرني الناس أنهم يجدون صعوبة في مناقشتي والحديث معي. | | | | | |

## ملحق 2: مقياس التوافق الدراسي

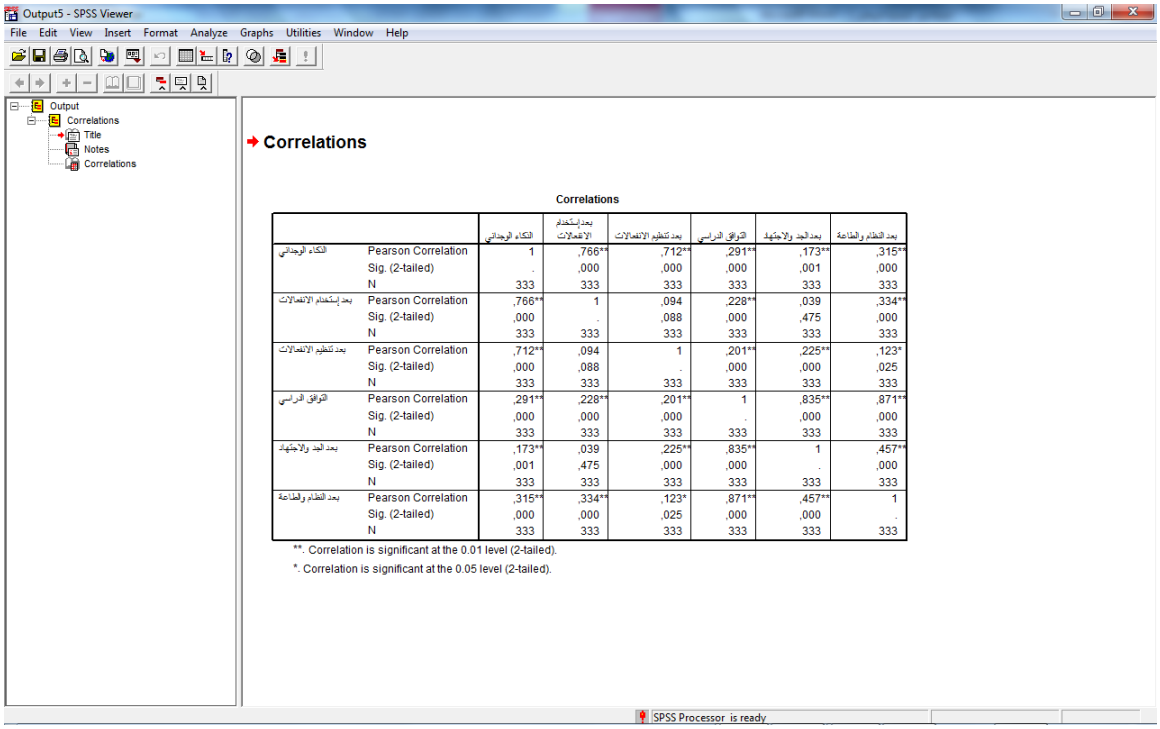
| الرقم | العبارة | أوافق تماما | إلى حد ما | غير موافق |
|---|---|---|---|---|
| 01 | أعمل بجد واجتهاد في أي عمل يسند إلي في المدرسة. | | | |
| 02 | لا أحرص على الهدوء والاستقرار عند المذاكرة. | | | |
| 03 | أعمل لفترة طويلة خلال اليوم الدراسي. | | | |
| 04 | اللعب والاستمتاع بالوقت أهم عندي من الدراسة. | | | |
| 05 | أهتم بتقييم أدائي بنفسي. | | | |
| 06 | المقررات الدراسية التي نتعلمها كثيرة ومتعبة. | | | |
| 07 | الدرجات التي أحصل عليها في الامتحانات هي تعبير حقيقي عن قدراتي. | | | |
| 08 | توجد بعض المشكلات التي تشغلني كثيرا في حجرة الدراسة فلا أستطيع التركيز فيما يقال. | | | |
| 09 | لا أتغيب عن الدراسة مهما كانت الظروف. | | | |
| 10 | لا أقوم بأي عمل يزيد عما يحدده المعلم أثناء الشرح. | | | |
| 11 | أهتم بإعداد دروسي المدرسية. | | | |
| 12 | لا أحافظ على أدواتي المدرسية. | | | |
| 13 | أحاول عدم ترك عملي حتى أنتهي منه. | | | |
| 14 | أهمل واجباتي المدرسية. | | | |
| 15 | لا أعتدي على زملائي بالسب والضرب. | | | |
| 16 | لا أحرص على طاعة المعلم وتنفيذ أوامره. | | | |
| 17 | أهتم بعمل جدول ثابت لمذاكرة دروسي. | | | |
| 18 | لا أقوم بالإجابة عن الأسئلة رغم طلب ذلك مني. | | | |
| 19 | أحرص على أخذ كل حاجاتي المدرسية معي. | | | |
| 20 | لا أحترم القواعد والنظم المدرسية. | | | |

# ملحق 3: نتائج الدراسة ببرنامج spss

## 1- نتائج التساؤل الأول.




## 2- نتائج الفرض الأول.



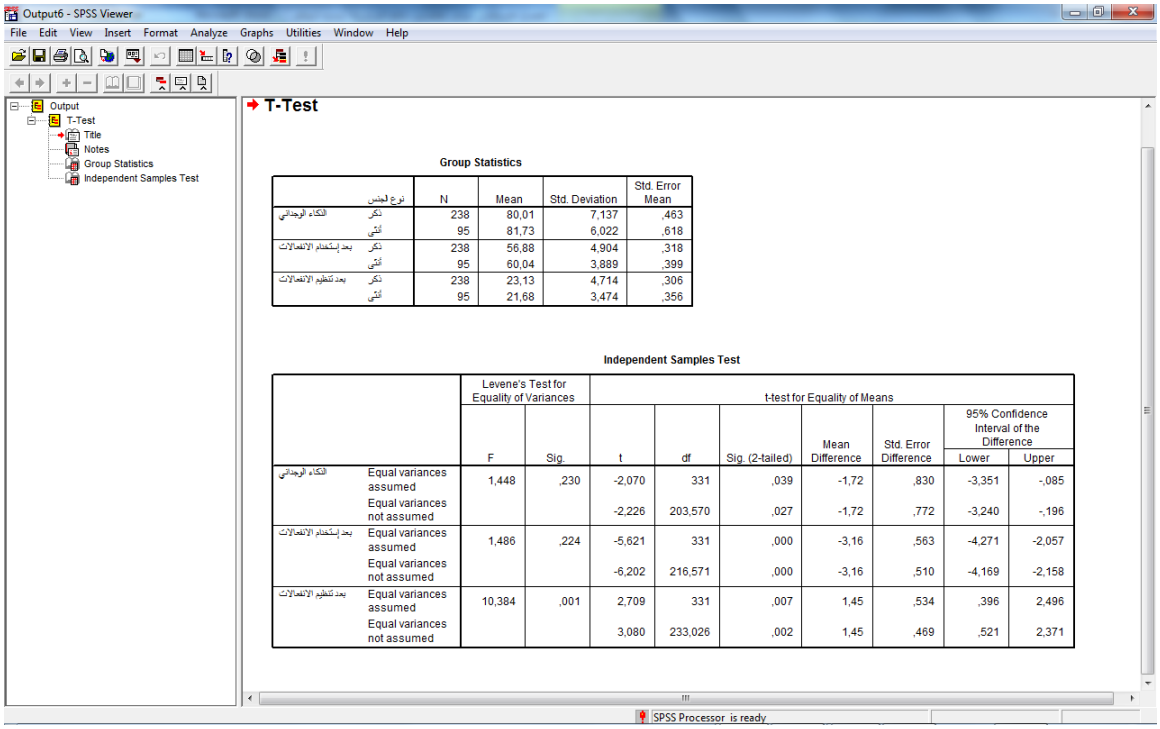

**Correlations**

| | | الذكاء الوجداني | بعد إستخدام الانفعالات | بعد تنظيم الانفعالات | التوافق الدراسي | بعد الجد والاجتهاد | بعد النظام والطاعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الوجداني | Pearson Correlation | 1 | ,766** | ,712** | ,291** | ,173** | ,315** |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,000 | ,000 | ,000 | ,001 | ,000 |
| | N | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 |
| بعد إستخدام الانفعالات | Pearson Correlation | ,766** | 1 | ,094 | ,228** | ,039 | ,334** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | | ,088 | ,000 | ,475 | ,000 |
| | N | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 |
| بعد تنظيم الانفعالات | Pearson Correlation | ,712** | ,094 | 1 | ,201** | ,225** | ,123* |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,088 | . | ,000 | ,000 | ,025 |
| | N | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 |
| التوافق الدراسي | Pearson Correlation | ,291** | ,228** | ,201** | 1 | ,835** | ,871** |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,000 | . | ,000 | ,000 |
| | N | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 |
| بعد الجد والاجتهاد | Pearson Correlation | ,173** | ,039 | ,225** | ,835** | 1 | ,457** |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | ,475 | ,000 | ,000 | . | ,000 |
| | N | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 |
| بعد النظام والطاعة | Pearson Correlation | ,315** | ,334** | ,123* | ,871** | ,457** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | ,000 | ,025 | ,000 | ,000 | . |
| | N | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 | 333 |

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

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

## 3- نتائج الفرض الثاني.



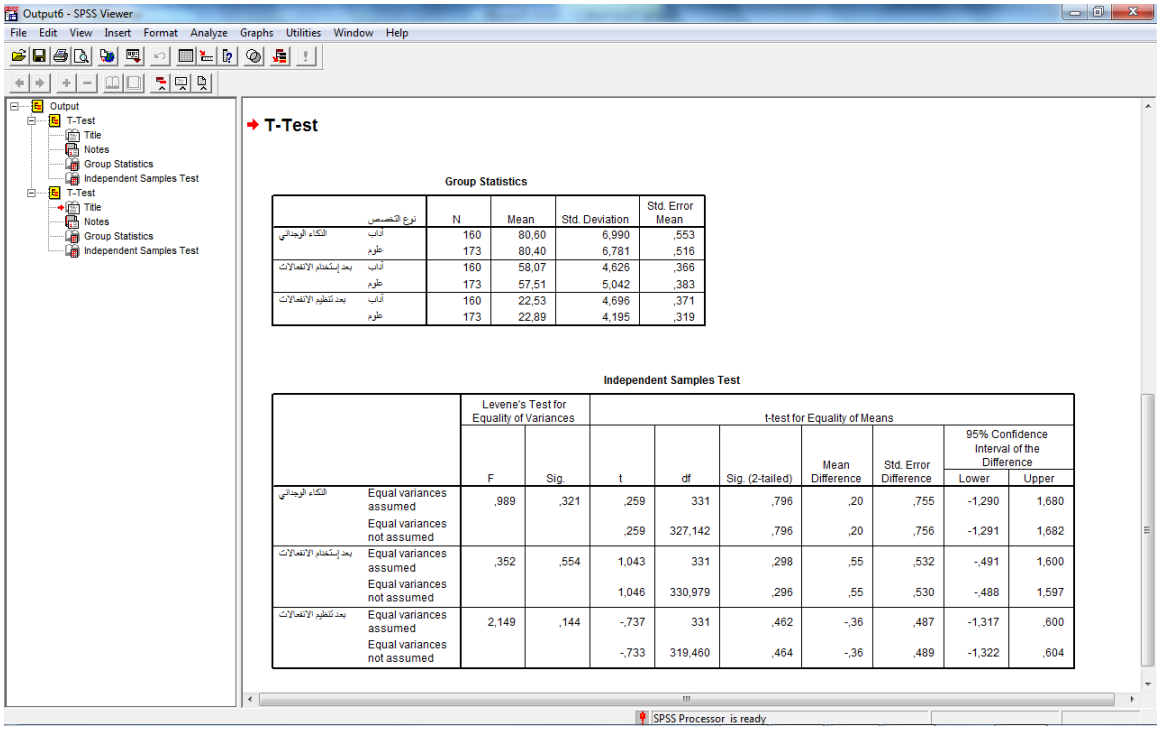

**Group Statistics**

| | نوع الجنس | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الوجداني | ذكر | 238 | 80,01 | 7,137 | ,463 |
| | أنثى | 95 | 81,73 | 6,022 | ,618 |
| بعد إستخدام الانفعالات | ذكر | 238 | 56,88 | 4,904 | ,318 |
| | أنثى | 95 | 60,04 | 3,889 | ,399 |
| بعد تنظيم الانفعالات | ذكر | 238 | 23,13 | 4,714 | ,306 |
| | أنثى | 95 | 21,68 | 3,474 | ,356 |

**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 |
| الذكاء الوجداني | Equal variances assumed | 1,448 | ,230 | -2,070 | 331 | ,039 | -1,72 | ,830 | -3,351 | -,085 |
| | Equal variances not assumed | | | -2,226 | 203,570 | ,027 | -1,72 | ,772 | -3,240 | -,196 |
| بعد إستخدام الانفعالات | Equal variances assumed | 1,486 | ,224 | -5,621 | 331 | ,000 | -3,16 | ,563 | -4,271 | -2,057 |
| | Equal variances not assumed | | | -6,202 | 216,571 | ,000 | -3,16 | ,510 | -4,169 | -2,158 |
| بعد تنظيم الانفعالات | Equal variances assumed | 10,384 | ,001 | 2,709 | 331 | ,007 | 1,45 | ,534 | ,396 | 2,496 |
| | Equal variances not assumed | | | 3,080 | 233,026 | ,002 | 1,45 | ,469 | ,521 | 2,371 |

## 4- نتائج الفرض الثالث.



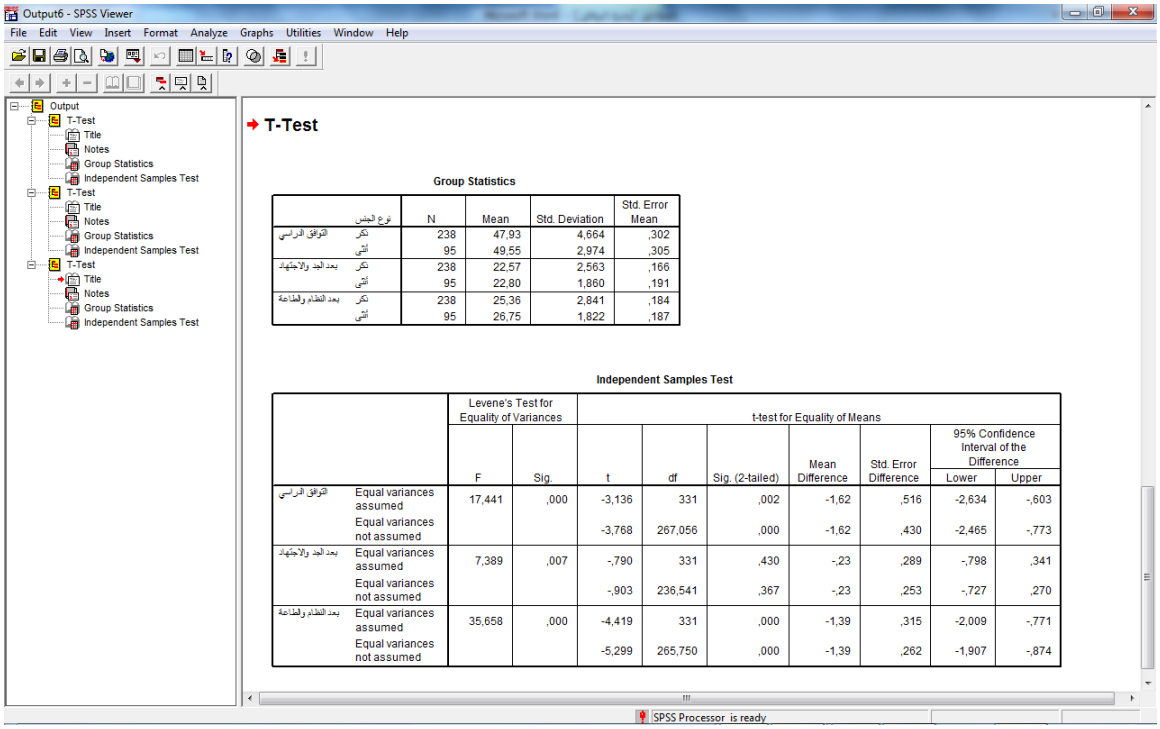

**Group Statistics**

| | نوع التخصص | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|---|---|---|---|---|
| الذكاء الوجداني | أدبي | 160 | 80,60 | 6,990 | ,553 |
| | علوم | 173 | 80,40 | 6,781 | ,516 |
| بعد إستخدام الانفعالات | أدبي | 160 | 58,07 | 4,626 | ,366 |
| | علوم | 173 | 57,51 | 5,042 | ,383 |
| بعد تنظيم الانفعالات | أدبي | 160 | 22,53 | 4,696 | ,371 |
| | علوم | 173 | 22,89 | 4,195 | ,319 |

**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 |
| الذكاء الوجداني | Equal variances assumed | ,989 | ,321 | ,259 | 331 | ,796 | ,20 | ,755 | -1,290 | 1,680 |
| | Equal variances not assumed | | | ,259 | 327,142 | ,796 | ,20 | ,756 | -1,291 | 1,682 |
| بعد إستخدام الانفعالات | Equal variances assumed | ,352 | ,554 | 1,043 | 331 | ,298 | ,55 | ,532 | -,491 | 1,600 |
| | Equal variances not assumed | | | 1,046 | 330,979 | ,296 | ,55 | ,530 | -,488 | 1,597 |
| بعد تنظيم الانفعالات | Equal variances assumed | 2,149 | ,144 | -,737 | 331 | ,462 | -,36 | ,487 | -1,317 | ,600 |
| | Equal variances not assumed | | | -,733 | 319,460 | ,464 | -,36 | ,489 | -1,322 | ,604 |

# 5- نتائج الفرض الرابع.



# ملخص الدراسة

## الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي


مقدمة من طرف:

**رشيد خطارة**


للحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي


تحت إشراف

**الدكتور/ منصور بن زاهي**


**2011**

**هدف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي. ثم معرفة دلالة الفرق في الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي باختلاف بعض المتغيرات الوسيطة مثل الجنس والتخصص، وكذلك معرفة دلالة الفرق في التوافق الدراسي باختلاف مستوى الذكاء الوجداني. وفي الأخير معرفة العلاقة الارتباطية ودلالتها بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من جهة، والتعرف على العلاقة التي تربط أبعاد الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، من جهة أخرى.

**عينة الدراسة:**

بلغ قوام العينة 333 تلميذا (238 ذكور– 95 إناث)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التلاميذ المسجلين بالسنة الأولى ثانوي بالمدارس الرسمية ببلدية غرداية خلال السنة الدراسة 2011/2010. وسبب اختيارنا للسنة الأولى ثانوي بالذات كونها مرحلة عمرية وتعليمية انتقالية حرجة. يجب أن يوظف فيها التلميذ كل قدراته العقلية، النفسية، المعرفية والانفعالية لتحقيق التوافق النفسي والدراسي ومن أهم تلك القدرات على حسب اعتقاد الباحث هي قدرات الذكاء الوجداني.

**أدوات القياس المعتمدة في الدراسة:**

اشتملت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على مقياسين و هما مقياس الذكاء الوجداني ويحتوي على بعدين هما: استخدام الانفعالات – تنظيم الانفعالات وعدد بنوده 21 بند، و مقياس التوافق الدراسي ويحتوي على بعدين هما: الجد والاجتهاد – النظام والطاعة و عدد بنوده 20 بند.

**الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:**

المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري – اختبار (ت)– معامل الارتباط بيرسون، تم حسابها ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss.

**نتائج الدراسة:**

يمكن حوصلة النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يلي:

1) نتائج التساؤل الأول:

- مستويات الذكاء الوجداني، استخدام الانفعالات وضبط الانفعالات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي كانت مرتفعة عن متوسط.
- مستويات التوافق الدراسي، الجد والاجتهاد، النظام والطاعة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي كانت فوق المتوسط.

2) نتائج الفرضية الأولى:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وبُعد الجد والاجتهاد.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وبُعد النظام والطاعة.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تنظيم الانفعالات والتوافق الدراسي.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تنظيم الانفعالات وبُعد الجد والاجتهاد.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين تنظيم الانفعالات وبُعد النظام والطاعة.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين استخدام الانفعالات والتوافق الدراسي.

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين استخدام الانفعالات وبُعد النظام والطاعة.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين استخدام الانفعالات وبُعد الجد والاجتهاد.

3) نتائج الفرضية الثانية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، وهذا لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في استخدام الانفعالات، وهذا لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تنظيم الانفعالات، وهذا لصالح الذكور.

4) نتائج الفرضية الثالثة:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في الذكاء الوجداني.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في استخدام الانفعالات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في تنظيم الانفعالات.

5) نتائج الفرضية الرابعة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في النظام والطاعة لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الجد والاجتهاد.

# RÉSUMÉ

***L'intelligence émotionnelle et sa relation avec la Compatibilité scolaire chez les élèves de la première année secondaire***

Présenté par :

**KHATTARA RACHID**

Pour l'obtention du diplôme de magistère en Psychologie

Dirigé par :

**Dr. BENZAHI MANSOUR**

2011

## ***Introduction***

L'étude vise à essayer d'identifier le niveau de l'intelligence émotionnelle chez les élèves de première année secondaire. Puis calculer la différence de l'intelligence émotionnelle et de Compatibilité scolaire selon certaines variables intermédiaires telles que le sexe et la spécialité, ainsi que la connaissance de la différence de Compatibilité scolaire en fonction du niveau d'intelligence émotionnelle. Et puis la connaissance de la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et la Compatibilité scolaire, et d'identifier la relation entre les dimensions de l'intelligence émotionnelle avec la Compatibilité scolaire

## ***les variables de l'etude:***

1. L’''intelligence émotionnelle comme variable indépendante.
2. La Compatibilité scolaire comme variable dépendante.

## ***Echantillon***

L'échantillon de l'étude se composait de 333 élèves (238 mâles et 95 femelles) ont été choisis au hasard parmi les étudiants de la première année secondaire à la ville de Ghardaïa durant l'année 2010/2011.

## ***Le recueil des données***

Les questionnaires proposés aux sujets étaient les suivants :

1- Un questionnaire de mesure l'intelligence émotionnelle, il comporte 21 items pour deux facteurs sont : 1- utilisation des émotions 2 organisation des émotions, les sujets indiquent leur degré d'acquiescement sur une échelle en 5 points, et le (Alpha=0.607).

2- Un questionnaire de mesure la Compatibilité scolaire, il comporte 20 items pour deux facteurs sont : 1- sérieux et la diligence 2 Ordre et l'obéissance, les sujets indiquent leur degré d'acquiescement sur une échelle en 3 points, et le (Alpha=0.595).

***Les traitements de données***

Les données obtenues ont été traitées essentiellement par :

1- la moyenne arithmétique

2- l'écartype

3- l'analyse de corrélation

4- la comparaisons de moyennes.

5- Spss

***Les résultats***

- Le degré de l'intelligence émotionnelle chez les élèves de la première année secondaire est plus élevé que la moyenne.
- Le degré de la Compatibilité scolaire chez les élèves de la première année secondaire est supérieurs à la moyenne.
- Il existe une relation positive statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et la Compatibilité scolaire.

- Il existe des différences statistiquement significatives entre mâles et femelles dans l'intelligence émotionnelle, et cette faveur à des femelles.
- Il n’existe pas des différences statistiquement significatives entre le littéraire et scientifique à l'intelligence émotionnelle.
- Il existe des différences statistiquement significatives entre mâles et femelles dans la Compatibilité scolaire, et cette faveur à des femelles.
- Il existe des différences statistiquement significatives selon le niveau d'intelligence émotionnelle en Compatibilité scolaire chez les élèves.