

جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل

الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

- دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية المسيلة -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص: علم النفس التربوي

تحت إشراف :

د/ محمد خلايفية

إعداد الطالب :

جمال ياحي

2019/2018



جامعة أبقالقاسم سعد الله الجزائر 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل

الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

-دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية المسيلة-

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص: علم النفس التربوي

تحت إشراف :

د/ محمد خلايفية

إعداد الطالب :

جمال يحي

2019/2018

شكر وعرفان

أحمد الله على توفيقه وتسديده وعلى ما وهبني من صبرٍ وجلدٍ وعونٍ في مواجهة الصعاب بنفس راضية في سبيل إتمام هذا العمل العلمي، و بهذه الكيفية التي أدعو الله أن تنال رضا أساتذتي الكرام.

والاعتراف لذوي الفضل بفضلهم ،وأن شكرهم واجب ديني من هذا المبدأ وعرفانا مني بالجميل فإنني أتقدم بأسمى تعابير الشكر والتقدير والامتنان إلى:الأستاذ الدكتور خلافة محمد

المشرف على الأطروحة والذي أشهد له بالتواضع اللامتناهي من جهة وبالحزم والعزم من جهة أخرى ،حيث جسّد كلّ أشكال العطاء العلمي والإنساني غير المحدود، فقد كان لي أستاذا ومشرفا أميناً في توجيهاته ونصائحه ،و أشهد له برحابة صدره و بسماحة قلبه ولا أزكي على الله أحدا - فجزاه الله خير الجزاء وجعل ذلك في ميزان حسناته-

كما يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل أعضاء لجنة المناقشة . وأدين بالفضل الكبير والشكر الوفير إلى رفيقة الدرب زوجتي التي كانت الركن الشديد الذي أستند إليه ،فجازاها الله خيراً على صبرها ووفائها ،كما أشكر أولادي على صبرهم وعلى تفهمهم فبارك الله في الجميع .

كما أدين بالشكر والاحترام إلى كل أستاذ ساعدني على إنجاز هذا العمل سواء كان من قريب أو بعيد. كما أتقدم بالشكر الكبير والفضل الجزيل إلى أساتذة التعليم الثانوي وتلاميذهم على ما قدموه لنا من مساعدات في الإجابة على بنود المقياسين .

الباحث: جمال ياحي

إهداء

إلى من عاش يعمل ويكدح لنسعد ونتعلم حتى غادرنا على حين غرة في هدوء وصمت
إلى روح والدي الطاهرة تغمده الله برحمته .

* إلى من جعل الله الجنان تحت أقدامها إلى الغالية أُمي حفظها الله ورعاها.

* إلى رفيقة دربي وسندي في الحياة زوجتي الغالية .

* إلى فلذات كبدي :صهيب ،شروق ،بدر الدين ،لينة(سندس) ،نورالإيمان

* إلى أفراد كل عائلتي وعائلة زوجتي كل باسمه .

* إلى أولي الفضل من الأساتذة الذين درسوني خاصة لأول معلم علمني الحروف وإلى

كل الأساتذة :في الابتدائي والمتوسط ،والثانوي ،والجامعي

* إلى كل من شجعني على طلب العلم من أصحاب و أصدقاء وزملاء.

إلى كل هؤلاء جميعا أهدي هذا العمل المتواضع.

الباحث :جمال ياحي

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وكذا الكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعا لمتغيري الجنس (ذكور/إناث) والتخصص (علمي/أدبي).

ومن اجل تحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمد الطالب الباحث على المنهج الوصفي، ولجمع البيانات استخدم مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد فاروق السيدعثمان ومحمد عبدالسميع رزق(2002). ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي لإبراهيم سهير (2004)، تم اختيار عينة الدراسة (الاستطلاعية والنهائية) من تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث بلغ حجم العينة الاستطلاعية (50) تلميذا وتلميذة والمتمثلة في تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ثانوية شريف مساعدي بالمسيلة، في حين بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (439) تلميذا وتلميذة، حيث تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم اختياره بطريقة العشوائية بسيطة بنسبة 10% من مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ السنة الثانية ثانوي لبعض ثانويات ولاية المسيلة.

اعتمد الطالب الباحث على الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط بيرسون واختبار(ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، وألف اكرونباخ لحساب الثبات،

وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه قوية بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى 0.01.

- وجود علاقة ارتباطيه قوية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى 0.01.

- وجود علاقة ارتباطيه قوية بين الذكاء التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى 0.01.

- وجود علاقة ارتباطيه قوية بين درجات مقياس الذكاء الانفعالي ودرجاتهم في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي وفي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى 0.01.

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$).

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين العلمي والأدبي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$).

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$).

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي بين التخصصين العلمي والأدبي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$).

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي جاءت هذه النتيجة معارضة للفرض عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$).

-عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين التخصصين العلمي والأدبي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$).

وختُمت الدراسة باستنتاج عام وجملته من الاقتراحات .

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي، التوافق النفسي الاجتماعي، التحصيل الدراسي، التعليم الثانوي .

Study Summary:

The present study aimed to identify the nature of the relationship between emotional intelligence and its relation to psycho-social compatibility and scholastic achievement among second year secondary students, as well as the detection of differences in emotional intelligence, psychosocial compatibility and scholastic achievement among second year secondary students according to sex variables (males / females) and specialization (scientific / literary).

In order to achieve the objectives of this study, the student adopted the descriptive approach. In order to collect the data, he used the emotional intelligence scale prepared by Farouk Al-Saedaman and Mohammed Abdul-Samia Rizk (2002) and used the psycho-social adjustment scale for Ibrahim Suhair (2004). The sample of the study (survey and final) was selected from the second year secondary school students in Muhammed Sherif Masaideh Secodary Scool in M'sila. The sample size was 50 students while the sample of the basic study was 439 students, where it was based on the random way in the selection of the sample of the basic study, which was randomly selected by 10% of the community of the study (second year secondary students) of some secondary schools in M'sila.

The student was based on the following statistical methods: arithmetical averages, standard deviations, Pearson correlation coefficient, T test to denote differences between averages, and Alpha Kronbach to calculate stability,

The study showed the following results:

- There was a strong correlation between emotional intelligence and psychosocial adjustment among second year secondary students at level 0.01.
- A strong correlation between emotional intelligence and scholastic achievement among second year secondary students at level 0.01.
- A strong correlation between intelligence, psycho-social compatibility, and scholastic achievement among second year secondary students at level 0.01.

- There was a strong correlation between the scores of the emotional intelligence scale and their scores in the measure of psycho-social compatibility and in the achievement scores of second year secondary students at the level of 0.01.

- There were no statistically significant differences in the degree of emotional intelligence between males and females among second year secondary students at the level of α ($0.05 = \alpha$).

- There were no statistically significant differences in the degree of emotional intelligence between science and literature among second year secondary students at the α level ($0.05 = \alpha$).

- There were no statistically significant differences in the degree of psychosocial compatibility between males and females among second year secondary students at the level of α ($0.05 = \alpha$).

- There were no statistically significant differences in the degree of psychosocial compatibility between scientific and literary specialization among second year secondary students at the level of α ($0.05 = \alpha$).

- There were no statistically significant differences in scholastic achievement between males and females among second year secondary students. This result was opposed to the hypothesis at the level of α ($\alpha = 0.05$).

- There were no statistically significant differences in academic achievement between the scientific and literary subjects among second year secondary students at the level of α ($0.05 = \alpha$).

The study ended with a general conclusion and a range of suggestions.

Keywords: emotional intelligence, psychosocial compatibility, educational attainment, secondary education

فهرس المحتوى

شكر وعرفان	
إهداء	
ملخص الدراسة:	
- مقدمة:	أ - و

الفصل الأول : الاطار العام للدراسة

إشكالية الدراسة :	30
1- تساؤلات الدراسة :	37
1-2- الفرضية العامة :	38
2-2- الفرضيات الجزئية :	38
3- أهداف الدراسة :	39
4- أهمية الدراسة:	40
5- أسباب اختيار موضوع الدراسة:	41
6- مصطلحات الدراسة:	41
1-6- الذكاء الانفعالي: اصطلاحا:	41
2-6- التوافق النفسي الاجتماعي	42
3-6- التحصيل الدراسي :	42
7- الدراسات السابقة :	43

الفصل الثاني : الذكاء الانفعالي

تمهيد:	123
1- مفهوم الذكاء الانفعالي:	124
2- الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي:	130
3- العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي	139
4- أسس الذكاء الانفعالي :	143

5-	النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي:	144
7-	السمات العامة للذكاء الانفعالي:	177
8-	أهمية الذكاء الانفعالي في حياة الأفراد:	180
9-	تطبيقات الذكاء الانفعالي في مجالات الحياة:	193
9-1-	الذكاء الانفعالي في مجال التحصيل الدراسي :	193
9-2-	الذكاء الانفعالي في العمل:	187
9-3-	الذكاء الانفعالي في مجال السلوك:	189
9-4-	الذكاء الانفعالي في مجال الصحة النفسية والجسمية:	190
10-	هل يمكن اكتساب الذكاء الانفعالي :	193
11-	قياس الذكاء الانفعالي:	195
-	خلاصة:	202

الفصل الثالث : التوافق النفسي الاجتماعي

-	تمهيد:	204
1-	نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق :	205
2-	تعريف التوافق:	208
3-	الفرق بين التوافق والتكيف:	215
4-	التوافق والصحة النفسية:	207
4-1-	الاتجاه النفسي الشخصي (الفردى):	220
4-2-	الاتجاه الاجتماعي (الجمعي):	221
4-3-	الاتجاه التكاملي العام (النفسي الاجتماعي):	221
5-	أبعاد التوافق:	223
5-1-	التوافق النفسي:	224
5-2-	التوافق الاجتماعي:	227
5-3-	التوافق المدرسي:	231

233	4-5- التوافق الأسري:
235	6- النظريات المفسرة للتوافق:
236	1-6- النظريات البيولوجية الطبيعية:
236	2-6- النظرية النفسية:
239	4-6- النظرية الاجتماعية:
241	7- معايير التوافق:
243	8- أشكال التوافق:
245	9- ميكانيزمات التوافق (الحيل النفسية للدفاع):
249	10- مفهوم التوافق النفسي والاجتماعي:
255	11- مظاهر و مؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي:
259	12- مظاهر سوء التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق:
259	13- عملية التوافق النفسي الاجتماعي:
261	14- أهمية التوافق النفسي والاجتماعي:
263	15- علاقة التوافق بالفشل والنجاح المدرسي:
264	16- خصائص التوافق النفسي الاجتماعي:
266	17- العوامل المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي :
273	خلاصة:

الفصل الرابع : التحصيل الدراسي

275	- تمهيد:
276	1- مفهوم التحصيل الدراسي:
282	2- أهمية التحصيل الدراسي:
284	3- خصائص التحصيل الدراسي:
286	4- أهداف التحصيل الدراسي :
287	5- أبعاد التحصيل الدراسي:

287	6- مستويات التحصيل الدراسي.....
289	7- أنواع التحصيل.....
291	8- شروط التحصيل الدراسي.....
293	9 _ مبادئ التحصيل الدراسي.....
300	10-العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.....
312	11-أهم النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي.....
312	11-1-النظرية الفزيولوجية.....
313	11-2-النظرية الوراثةية.....
313	11-3-النظرية البيئية.....
314	11-4-النظرية التكاملية.....
315	12- قياس التحصيل الدراسي.....
316	12-1-تعريف الاختبار التحصيلي.....
316	12-2- الاختبارات المقالية.....
317	12-3- الاختبارات الشفهية.....
317	12-4- الاختبارات الموضوعية.....
318	12-5-الهدف من إجراء الاختبارات التحصيلية.....
320	12-6-تصحيح الاختبارات التحصيلية.....
321	12-7- أهمية قياس التحصيل الدراسي.....
322	12-8- مشكلات تقويم التحصيل الدراسي في ضوء النظرية الكلاسيكية.....
336	13- التقويم الحقيقي (الأصيل).....
337	13-2- معايير التقويم الحقيقي.....
338	13-3- خصائص التقويم الحقيقي:.....
339	13-4- أهداف التقويم الحقيقي.....
341	13-5- سجلات الأداء أو الصحائف الوثائقية.....
342	13-6- تقييم الصحائف الوثائقية.....

344	13-7- مشكلات تقويم التحصيل باستخدام الصحائف الوثائقية
345	13-8- عيوب أو مشكلات التقويم الحقيقي بصفة عامة
347	14- مشاكل التحصيل الدراسي
347	15- بعض الحلول لمشاكل التحصيل الدراسي
349	خلاصة

الفصل الخامس : الاجراءات المنهجية للدراسة

352	- تمهيد
353	1- الدراسة الاستطلاعية
355	2- المنهج المتبع في الدراسة
356	3- مجتمع الدراسة
364	4- عينة الدراسة الأساسية
367	4-1- خصائص عينة الدراسة
370	4-2- العينة النهائية بعد استرجاع نسخ المقياسين :
373	5- حدود الدراسة
373	5- وسائل القياس
374	6-1 مقياس الذكاء الانفعالي
387	6-2-4- الخصائص السيكمترية لمقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية
394	6-2- مقياس التوافق النفسي الاجتماعي
396	6-2-2- الخصائص السيكمترية لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي
397	6-2-3- الخصائص السيكمترية لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي في البيئة الجزائرية
398	6-2-4- الخصائص السيكمترية للدراسة الحالية لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي
407	7- الأساليب الإحصائية:
409	خلاصة :

الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد	411
1- عرض وتحليل نتائج المقياس	412
2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى	412
3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية	413
4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	414
5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	416
6- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة	417
7- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة	419
8- عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة	420
9- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثامنة	421
10- عرض نتائج الفرضية الجزئية التاسعة	422
12- عرض نتائج الفرضية العامة	423
13- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى	424
14- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية	429
15- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة	436
16- مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة	440
17- مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة	443
18- مناقشة الفرضية الجزئية السادسة	447
19- مناقشة الفرضية الجزئية السابعة	450
20 مناقشة الفرضية الجزئية الثامنة	453
21- مناقشة الفرضية الجزئية التاسعة	456
22- مناقشة الفرضية العامة	459
13- الاستنتاج العام	465
14- المقترحات والدراسات المقترحة	466

15- قائمة المراجع 466

16- الملاحق 466

فهرسة الجداول

الرقم	مضمون الجدول	الصفحة
1	جدول رقم (1) يوضح أهم أوجه المقارنة بين نماذج القدرات و نماذج المختلط (الهجينة)	147
2	جدول رقم (2) يوضح الكفايات الأربع لنموذج جولمان المعدل للذكاء الانفعالي 2001	170
3	الجدول رقم (3) يوضح مقارنة بين نموذج "ماير وسالوفي" ونموذج "بار_أون:	176
4	الجدول رقم (4) يوضح مقارنة بين مقاييس التقرير الذاتي و مقاييس القدرة مقياس تقدير الملاح.	200
5	جدول رقم (5) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب المؤسسات التعليمية بولاية المسيلة	357
6	جدول رقم (6) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب التخصص (علمي/ أدبي) بثانويات ولاية المسيلة	360
7	جدول رقم (7) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب النوع (ذكور /إناث) بثانويات ولاية المسيلة.	362
8	الجدول رقم (8) يبين نسبة تمثيل عينة الدراسة من كل ثانوية:	366
9	الجدول رقم(9):يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص(علمي/أدبي) من كل ثانوية :	368
10	الجدول التالي رقم(10) يبين توزيع أفراد العينة حسب النوع (ذكور/إناث) من كل ثانوية :	369
11	الجدول رقم (11) بين العدد النسخ الموزعة والنهائية للمقياسين :	371
12	الجدول رقم (12) يبين خصائص عين الدراسة النهائية حسب التخصص والنوع	371
13	الجدول رقم (13) يوضح قيم تشبعت المفردات على البعد الأول (إدارة الانفعالات).	376
14	الجدول رقم (14) يوضح قيم تشبعت المفردات على البعد الثاني (التعاطف).	377
15	الجدول رقم (15) يوضح قيم تشبعت المفردات على البعد الثالث (تنظيم الانفعالات).	378
16	الجدول رقم (16) يوضح قيم تشبعت المفردات على البعد الرابع (المعرفة الانفعالية).	379
17	الجدول رقم (17) يوضح قيم تشبعت المفردات على البعد خامس (التواصل الاجتماعي).	380
18	جدول رقم (18) يوضح توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.	382
19	الجدول رقم (19) يوضح طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني	383
20	جدول رقم (20) يبين قيم معاملات الصدق العاملي والصدق الارتباطي لبنود مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية.	384
21	الجدول رقم (21) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور إدارة الانفعالات مع درجته الكلية.	388
22	الجدول رقم (22) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التعاطف مع درجته الكلية	389
23	الجدول رقم (23) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تنظيم الانفعالات مع درجته الكلية.	390
24	الجدول رقم (24) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور المعرفة الانفعالية مع درجته الكلية.	391
25	الجدول رقم (24) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور المعرفة الانفعالية مع درجته الكلية.	392

26	الجدول رقم (26) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس الذكاء الانفعالي مع درجته الكلية	393
27	الجدول رقم (27) يوضح ثبات مقياس الذكاء الانفعالي عن طريق ألفا كرونباخ	393
28	الجدول رقم (28) يبين توزيع البنود على أبعاد مقياس التوافق النفسي الاجتماعي :	395
29	الجدول رقم (29) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محورالتوافق النفسي مع درجته الكلية	400
30	الجدول رقم (30) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التوافق الأسري مع درجته الكلية	401
31	الجدول رقم (31) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محورالتوافق المدرسي مع درجته الكلية	403
32	الجدول رقم (32) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محورالتوافق الاجتماعي مع درجته الكلية	404
33	الجدول رقم (33) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس التوافق النفسي الاجتماعي مع درجته الكلية	406
34	الجدول رقم (34) يوضح ثبات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي عن طريق ألفا كرونباخ	406
35	الجدول رقم (35) يوضح العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي	413
36	الجدول رقم (36) يوضح العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي	414
37	الجدول رقم (37) يوضح العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي	416
38	الجدول رقم (38) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس	417
39	الجدول رقم (39) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص	418
40	الجدول رقم (40) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس	419
41	الجدول رقم (41) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير التخصص	420
42	الجدول رقم (42) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات التحصيل الدراسي تبعا لمتغير الجنس	421
43	الجدول رقم (43) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات التحصيل الدراسي تبعا لمتغير التخصص.	422
44	الجدول رقم (44) يوضح العلاقة المتعددة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي	423

فهرس الأشكال

الرقم	مضمون الشكل	الصفحة
1	شكل رقم (01): يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي	140
2	الشكل رقم (2) يوضح نماذج الذكاء الانفعالي	146
3	شكل رقم (3) يوضح النموذج الهرمي ل ماير وسالوفي 1990	150
4	الشكل رقم (4) يوضح بعد فهم إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها	152
5	الشكل رقم (5) يوضح بعد فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية	153
6	الشكل رقم (6) يوضح التنظيم التأملي للانفعالات لتحفيز النمو الوجداني والعقلي	155
7	الشكل رقم (7) يوضح التيسير الانفعالي للتفكير	156
8	الشكل رقم (8) يلخص نموذج بار-أون	174
9	الشكل رقم (9) من انجاز الطالب الباحث يوضح اتجاهات التوافق	219
10	شكل رقم (10) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب ثانويات ولاية المسيلة)	359
11	الشكل رقم (11) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب التخصص (علمي/ أدبي) بثانويات ولاية المسيلة	362
12	الشكل رقم (12) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب النوع (ذكور/ إناث) بثانويات ولاية المسيلة	364
13	الشكل رقم (13) يبين نسبة تمثيل عينة الدراسة من كل ثانوية:	367
14	الشكل رقم (14) يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص (علمي/أدبي) من كل ثانوية	369
15	الشكل رقم (15) يبين توزيع أفراد العينة حسب النوع (ذكور/إناث) من كل ثانوية :	370
16	الشكل رقم (16) يبين خصائص عين الدراسة النهائية حسب التخصص (علمي /أدبي)	372
17	الشكل رقم (17) يبين خصائص عين الدراسة النهائية حسب النوع (ذكور /إناث)	372
18	الشكل رقم (18) يوضح خطية العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي .	412
19	الشكل رقم (19) يوضح خطية العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي	414
20	الشكل رقم (20) يوضح خطية العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي	420

- مقدمة:

حظي مفهوم الذكاء بالاهتمام كبير من جانب العلماء والباحثين ، حيث قاموا بدراسته سيكولوجيا واجتماعيا ، وتم التعرف عليه فسيولوجيا وبيولوجيا ، وظهرت بذلك العديد من النظريات التي تفسره وتحدد أبعاده وبنيته . ومن هذه النظريات نظرية سبيرمان وثورندايك وثيرستون ووكسلر وجيلفورد وستيرنبرج وجاردنر وماير وسالوفي وجولمان . وأفرزت جهود هؤلاء العلماء أنواعا متعددة من الذكاءات مثل : الذكاء الأكاديمي ، والذكاء الحس الحركي ، والذكاء الفني ، والذكاء الميكانيكي ، والذكاء المجرد والذكاء الصناعي ، والذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي وغيره .

يعتبر الذكاء الانفعالي من أحدث أنواع الذكاءات في مجال علم النفس الآن ، ولقد تطور هذا المفهوم نتيجة لتطور العصر الذي نعيش فيه ، لذا يجب أن ننظر إلى مفهومه نظرة غير تقليدية ، فالمجتمعات الآن تواجه العديد من التحديات الاقتصادية والصحية والثقافية والسياسية والبيئية ، والتي تتطلب من الافرد أن لا يواجهوا تلك التحديات وفق قدراتهم العقلية فقط بل يحتاج إلى وجود قدرات أخرى تساعد على تجاوزها كالقدرات الانفعالية والاجتماعية لكي يتمكن من خلالها التعامل بكفاءة مع الآخرين . وكانت بداية ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي في التسعينات من القرن الماضي ، حيث لاحظ العلماء والباحثون أن نجاح الإنسان وسعادته في هذه الحياة يتوقفان على مهارات لا علاقة لها بذكائه العقلي الذي يعبر عن نفسه غالبا بالتحصيل الدراسي المرتفع .

ويعرف ماير وسالوفي الذكاء الانفعالي بأنه: قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال، ليساعده على التفكير وفهم ومعرفة انفعالات الآخرين ، بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير

النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات.،(Mayer&Salovey, 1997,p11)

ومن أسباب التي جعلت علماء النفس يهتمون بمفهوم الذكاء الانفعالي ، هو محدودية مقاييس القدرات الذهنية في التنبؤ بشكل كاف بنجاح الفرد في مختلف مواقف الحياة وأهمها المجال الاجتماعي والمهني ؛ مما دفع العلماء إلى البحث والتقيب فيما وراء هذه الجوانب العقلية من مهارات وقدرات غير معرفية تسهم في هذا النجاح . (عثمان حمود الخضر : 2002،ص74).

و يشير جولمان (2000) Goleman أن معامل الذكاء (IQ) يسهم بنسبة 20 % من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركا 80 % للعوامل الأخرى التي يمتلكها الفرد ، فالغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع لا يرجع تميزهم إلى ما يمتلكونه من معامل ذكاء ، وإنما يرجع لامتلاكهم مهارات أخرى كالذكاء الانفعالي ، كقدرتهم على حث أنفسهم على الاستمرار في مواجهة الإحباطات ، والتحكم في النزوات ، والقدرة على تنظيم حالتهم النفسية ، والشعور بالأمل ، والتعاطف مع الآخرين . فالذكاء الانفعالي يمكن أن يصل إلى درجة مكافئة إن لم يتفوق مرات عدة على معامل الذكاء التقليدي . (دنيال جولمان : 2000،ص71)

ويذكر بويوري وميلر أن الناس مرتفعي الذكاء الانفعالي أكثر مرونة وانفتاحا وتقمصا عاطفيا تجاه الآخرين ، ولديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية ، وأكثر مهارة في فهم انفعالاتهم الشخصية ، وهذه الكفاءات تعد مفاتيح النجاح في الحياة ، كما أن الوعي بالذات وهو أحد المكونات المهمة في الذكاء الانفعالي يجعلنا نحسن أنفسنا ونضبط إرادتنا خاصة في أوقات الأزمات.

(Bourey & Miller 2001,p223)

وقد ازداد الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي على اهتمام بالغ في العقود الثلاثة الأخيرة من خلال الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية التي تناولته فالنظرة الحديثة للوجدان تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان وأنه ليس عمليات منفصلة عن عمليات التفكير والدافعية ، والتوافق النفسي الاجتماعي لدى الإنسان، بل هي عمليات متداخلة مكاملة لبعضها البعض، فالجانب المعرفي لدى

الإنسان يسهم إيجاباً في العملية الوجدانية من خلال تفسير الموقف الانفعالي وتربيته وتسميته، ومن خلال عملية الإفصاح والتعبير عنه، كما يمكن أن يسهم سلباً عن طريق التفسير الخاطئ للموقف، من جانب آخر فمن الممكن أن يسهم الوجدان في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي يُنشط الإبداع ويحل المشكلات. (عثمان حمود الخضر: مرجع سابق، ص7).

وتؤثر الحالة الانفعالية على الحالة العقلية خاصة لدى المتعلمين، فالمتعلمون ذوو درجات القلق العالية، والغضب، والاكتئاب، لا يتعلمون بكفاءة، فمن يقع فريسة لمثل هذه الحالات لا يستطيع استيعاب المعلومات بكفاءة، ولا يستطيع الاستفادة منها، وحين تغمر الانفعالات التركيز فإنها تعطل القدرة العقلية وخاصة الذاكرة العاملة وهي القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد.

(بام روبنز، وجان سكوت: 2000، ص50).

ومما لا شك فيه أن براعة المتعلمين وتميزهم ونبوغهم الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل بيولوجية وثقافية واجتماعية ونفسية، إلا أن الانفعالات تعتبر عاملاً رئيسياً، ويعطي جولمان مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الانفعالي، وتشمل الوعي بالذات والتحكم في الاندفاعات، والمثابرة، والحماس، والدافعية الذاتية، والتقمص العاطفي، والعلاقات الاجتماعية، كما يشير بان انخفاض تلك المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته المهنية، بالإضافة إلى ذلك يتسم الذكور ذوي الذكاء الوجداني المرتفع بأنهم متوازنون اجتماعياً، وصرحاء ومرحون، ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، ويتمتعون أيضاً بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا، وبالعلاقاتهم بالآخرين وتحمل المسؤولية، فهم راضون فيها عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي يعيشون فيه، أما الإناث ذوات الذكاء لانفعالي المرتفع فإنهن يعبرن عن مشاعرهن بصورة مباشرة، ويثقن في مشاعرهن، وللحياة بالنسبة لهن معنى، واجتماعيات غير متحفظات، ويستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل توازنهن الاجتماعي، وتكوين علاقات جديدة. (دنيال جولمان: مرجع سابق، ص71).

إن ما يملكه الفرد من مهارات الذكاء الانفعالي يشكل الأساس الأول في تحقيق التوافق والتكيف النفسي، والسيطرة على التوتر والانفعالات السلبية، ويعد كذلك عاملاً أساسياً ومهماً في نجاح الفرد وتفوقه، خاصة في ظل ما تفرضه آليات التقدم العلمي وتكنولوجيا العصر من تحديات لمواكبة الحضارة الحديثة ومسايرة متطلبات العصر، وتشهد كثير من الأحداث أن الأشخاص المتميزين في الذكاء الانفعالي يعرفون مشاعرهم الخاصة بشكل جيد، ويقومون بإدارتها ويفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة، هم أنفسهم من نراهم متميزين في كل مجالات الحياة، وهم أكثر من غيرهم إحساساً بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة في حياتهم، وقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية. أما الذين لا يمتلكون مهارات الذكاء الانفعالي فيدخلون في صراعات نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم، وتمنعهم من التمتع بفكر واضح. (المرجع نفسه، ص 58).

وللذكاء الانفعالي دور هام في عملية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وهذا ما أشار إليه لوبس وسالوفي إلى أن القدرات الانفعالية قد تكون مهمة للإنجاز الأكاديمي، فمثلاً قد يكون الوعي الانفعالي مهماً للتعبير الفني والكتابي، وقد تساعد القدرة على استخدام الانفعالات تيسير عملية التفكير لدى الطلبة على تحديد الأنشطة، التي يركزون عليها بالاعتماد على ما يشعرون به، كما أن المزاج يعزز من التفكير التباعدي والتخيل، كذلك فإن القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات تساعد الطلبة على معالجة المواقف المثيرة للقلق. (Lopes&Salovey, 2001, p p. 23-24)

وتأسيساً على ما سبق ذكره فإنه يمكن القول أن الذكاء الانفعالي يُعد عاملاً أساسياً ومهماً لكثير من المشكلات التربوية والنفسية التي يعاني منها أبناؤنا التلاميذ، فالكثير من الدراسات بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، وبين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي ونتيجة لذلك فقد اتجه العديد من المهتمين والباحثين في المجال السيكولوجي إلى تطوير برامج تدريبية متنوعة لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي والمتتبع لنتائج تلك الدراسات يجد أن لها أثراً

وفاعلية في والتوافق النفسي الاجتماعي وزيادة المستوى المعرفي والتحصيل الأكاديمي ومن بين هذه الدراسات نذكر مايلي :

فقد كشفت دراسة قام بها محمود خوالدة (2003) فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي في تحصيل طلبة الصف السادس. كما توصلت دراسة جابر عيسى و ربيع رشوان (2006) إلى إمكانية التنبؤ بالتوافق النفسي ، وحل المشكلات من خلال الذكاء الانفعالي حيث أشارت هذه الدراسة إلى تفوق الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي في التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات، وتحمل الضغوط مقارنة بالأفراد منخفضي الذكاء الوجداني.

و أكد جولمان على أهمية برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية وضرورة تقديمها كجزء من المقرر الدراسي والحياة المدرسية، على أن تشمل الآباء والمعلمين وكل من يقوم بالريادة في المجتمع، وتؤدي هذه البرامج لأفضل النتائج حين تمتد لفترة طويلة، ويقوم بها مدربون أو معلمون على درجة عالية من الخبرة والمهارة. (روبنز وسكوت: 2000، ص17).

ومن خلال التفاعل بين الجانب العقلي والانفعالي للفرد يعمل الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية على توجيه الفرد للوصول للحل الأنسب من بين عدة حلول تعطى له في المواقف المختلفة كالموقف التعليمي مثلا . ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذه الدراسة والتي حاول الطالب الباحث من خلالها الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وقد تم إخراج هذه الدراسة في جانبها النظري والميداني بتقسيمها إلى ستة فصول.

الجانب النظري: ويضم أربعة فصول.

• **الفصل الأول:** يمثل الإطار العام للدراسة ضم تساؤلات الدراسة، وفرضياتها، أهمية الدراسة

وأهدافها، وتحديد المفاهيم الأساسية للدراسة ، و الدراسات السابقة والتعليق عليها.

- **الفصل الثاني:** تطرق فيه الطالب الباحث إلى الذكاء الانفعالي (مفهوم الذكاء الانفعالي، الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي، العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي، أسس الذكاء الانفعالي، النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي، أبعاد الذكاء الانفعالي، السمات العامة للذكاء الانفعالي، أهمية الذكاء الانفعالي في حياة الأفراد، تطبيقات الذكاء الانفعالي في مجالات الحياة، اكتساب الذكاء الانفعالي، قياس الذكاء الانفعالي).

- **الفصل الثالث:** تطرق فيه الطالب الباحث إلى التوافق النفسي الاجتماعي ، حيث اشتمل على نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق ،تعريف التوافق ،الفرق بين التوافق والتكيف ،التوافق والصحة النفسية، أبعاد التوافق، النظريات المفسرة للتوافق، معايير التوافق، أشكال التوافق، ميكانيزمات التوافق (الحيل النفسية للدفاع)، مفهوم التوافق النفسي والاجتماعي، مظاهر و مؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي، مظاهر سوء التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق، عملية التوافق النفسي الاجتماعي، أهمية التوافق النفسي والاجتماعي، علاقة التوافق بالفشل والنجاح المدرسي، خصائص التوافق النفسي الاجتماعي، العوامل المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي.

- **الفصل الرابع:** تطرق الطالب الباحث إلى التحصيل الدراسي (مفهوم التحصيل الدراسي، أهمية

التحصيل الدراسي، خصائص التحصيل الدراسي، أهداف التحصيل الدراسي ، أبعاد التحصيل

الدراسي، مستويات التحصيل الدراسي، أنواع التحصيل، شروط التحصيل الدراسي، مبادئ

التحصيل الدراسي، العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، قياس التحصيل الدراسي، أهم

النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي، مشاكل التحصيل الدراسي.

أما الجانب الميداني فضم الفصل الخامس و السادس .

- **الفصل الخامس:** تناول فيه الطالب الباحث الإجراءات المنهجية للدراسة بدءا بعينة الدراسة

الاستطلاعية ،وصف عينة الدراسة الأساسية، منهج الدراسة ، حدود الدراسة ،أدوات جمع

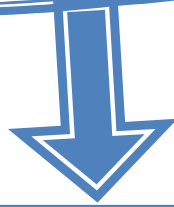
البيانات ،الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

- **الفصل السادس:** تطرق فيه الطالب الباحث إلى عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة النهائية في ما يتعلق بكافة محاور استمارة الدراسة، إضافة إلى الخلاصة العامة للدراسة والتوصيات وأخيرا زود بقائمة المراجع والملاحق.

الجانب

النظري

الاطار العام للدراسة



- 1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- أهداف الدراسة.
- 4- أهمية الدراسة.
- 5- أسباب اختيار موضوع الدراسة
- 6- تحديد مصطلحات الدراسة.
- 7- الدراسات السابقة.
- خلاصة.

إشكالية الدراسة :

شهدت نهاية القرن الماضي زيادة غير مسبقة في الدراسات والأبحاث العلمية الخاصة بعواطف الإنسان ،حيث بدأ الاهتمام العلمي بها وتطوير الأساليب والطرق المناسبة لفهمها والتي كانت تشكل مصدر غموض ، ويعتبر مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي نالت اهتمام السيكولوجيين ،ولقد تعددت الصياغات النظرية المفسرة له ،وعرفت تطورا كبيرا باتجاه توسيع مفهومه عن المعنى التقليدي ،باعتباره قدرة عامة من القدرات العقلية التي ربطت بالسمات المزاجية والمهارات الاجتماعية الاتصالية ،ومفاهيم الوعي الذاتي ومهارات الاستقلالية ، حيث بدأت النظرة الحديثة تنظر باهتمام المتزايدة للوجدان ،وبأنه ليس عمليات منفصلة عن عمليات التفكير لدى الإنسان ،بل هي عمليات متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض ،ومنه برز في معالجة الذكاء الاهتمام بالجانب الانفعالي (الوجداني) ودره في النظام العقلي ،مما أدى إلى التحول في المداخل التقليدية للانفعالات ،والاعتراف بأن الانفعال هو نتيجة تكامل منظومتي المعرفة والانفعال ،وأن عمليات التفكير لدى الإنسان عبارة عن آليات متداخلة ومتفاعلة فيما بينها ،حيث يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد حول الانفعالات ،بينما يعزز النظام الانفعالي الصور والتمثلات والخبرات التي تحفظها تكويناتها العقلية .

والوجدان الذي يمثل الانفعال سواء كان سلبيا أو ايجابيا فهو ضروري للحياة اليومية فهو يشبع حاجتنا اليومية ،ويقود الإنسان ويتحكم في قراراته ،فمن المهم جدا توفر الذكاء الوجداني عند الفرد فهذا النوع من الذكاء هو الذي يفسر تفوق الفرد في الكثير من النشاطات ،إذ أصبح معدل الذكاء الوجداني مطلوبا في العمل ،كما أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يرتقي نحو الأفضل .(محمود خوالدة:2004،ص27)

وقد أشار كل من مير وسالوفي (mayer&salovey) بأن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على إدراك

انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال ، حيث يساعد على الفهم ومعرفة انفعالات الآخرين ، مما يؤدي إلى تطور وتنظيم النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات .وبذلك يشكل الوجدان مصدرا فريدا للمعلومات لدى الأفراد حول بيئتهم المحيطة بهم ،وهي بذلك تشكل أفكارهم ومشاعرهم المتعاقبة .

وتمثل العواطف والانفعالات جزءا هاما و أساسيا من البناء النفسي للإنسان، ولقد أكدت الدراسات والأبحاث الحديثة بما لا يدع مجالا للشك أن المنظومة الوجدانية في تركيبها عند الإنسان معقدة ومركبة وشديدة المقاومة للتغيير ، فالفرد الذي يتمتع بدرجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي يعبر عن شخصية متزنة قادرة علي تحمل المسؤولية وتأكيد الذات، ومتفتحة وقادرة علي حل المشكلات، وقادرة علي ضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب، واتزان المشاعر والسلوك، وقادرة على التواصل.

(إبراهيم نجلاء محمد علي : 2008،ص ب)

ويوضح جولمان (Golman) بأن دراسة الذكاء الانفعالي تتيح وصف العوامل التي تساعد على النجاح في العمل وتقدم مجالا لفهم أثره في التنظيم الذاتي ودرجة الدافعية نحو تحقيق الأهداف الشخصية.

(الدريد: 2005،ص 29)

ويعتبر الذكاء الانفعالي من أحدث أنواع الذكاءات في مجال الصحة النفسية وعلم النفس في الوقت الحاضر، ولقد نما وتطور هذا المفهوم نتيجة لطابع العصر الذي نعيش فيه والذي يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء، فالمجتمع الآن يواجه العديد من التحديات الاقتصادية والصحية والثقافية والسياسية والبيئية، والتي تتطلب من الفرد ليس فقط قدرات عقلية لحل المشكلات التي تواجهه، ولكن تحتاج أيضا إلى قدرات انفعالية واجتماعية يمكن من خلالها التعامل مع متطلبات الحياة اليومية الضاغطة والتواصل بكفاءة مع الآخرين.(سلامة الشارف سالم خليفة العياني : 2010،ص 433)

فالذكاء الانفعالي له أهمية كبيرة في حياة الفرد إلى جانب الذكاء العقلي ،حيث يعتبر من الذكاءات التي لها تأثير قوي على نجاح الفرد اجتماعيا ومهنيا وأسريا وعاطفيا ونفسيا، وهو يؤكد دانيال

جولمان (1995) في كتابه حيث يقول: أن ما بين 10% إلى 20 % فقط من التباين في اختبارات النجاح المهني يمكن إيعازه لقدرات عقلية في حين يتطلب النجاح المهني قدرات أوسع من ذلك كالمهارات الاجتماعية وضبط الانفعالات وحفز الذات . (بشير معمريّة: 2007، ص397)

وتؤكد ذلك نتائج دراسات قام به كل من جاردنر (1983)، وماير وسالوفي (1990)، ستيرنبرج (1996) حيث اتضح أن الذكاء العام يسهم بنسب تتراوح ما بين (4%، 10%، 25%) من تباين أداء الفرد، بينما تعزى النسب المتبقية إلى عوامل انفعالية. (محسن عبد النبي: 2001، ص131)

ومن بين الدراسات العربية التي اهتمت بهذا المفهوم والتي ربطته بعدة متغيرات تربوية ونفسية واجتماعية نجد دراسة بشير معمريّة (2007) التي تناولت الفروق في الاكتئاب واليأس وتصور الانتحار وقلق الموت وفقا لارتفاع الذكاء الانفعالي، فلقد أسفرت هذه الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في أبعاد الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية ووجود فروق بين المنخفضين والمرتفعين في الذكاء الانفعالي وفي الاكتئاب واليأس واحتمال الانتحار وقلق الموت وكذا نجد دراسة مطر (2004) حيث قامت باستقصاء فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي والتقليل من السلوك العدواني والتي قامت بتطبيقها على 78 طالبا عدوانيا وأسفرت نتائجها على وجود أثر دال إحصائيا على الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لصالح أفراد المجموعة التجريبية. (محمد بكر نوفل: 2007، ص83)

وجاءت دراسة رائد محمود إبراهيم قشطة (2009) للبحث عن العلاقة الذكاء الوجداني بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح بفلسطين وخلصت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي ومهارات التأقلم والالتزام الديني . (رائد محمود إبراهيم قشطة: 2009، ص22)

فالذكاء الانفعالي يسهم في في التوافق مع الذات ومع الآخرين و يستخدم في مجالات عديدة من بينها التعلم والمراكز التكوينية المختلفة والمصانع ومع التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة .

وأن المناهج التعليمية تركز اهتمامها على الجانب المعرفي فهي تعمل على حشو دماغ المتعلم بالمعلومات والمعارف متجاهلة في ذلك الجانب الانفعالي والنفسي والاجتماعي مما نجم عنه ظهور بعض المشكلات النفسية والتربوية والاجتماعية كالعنف الذي انتشر في اغلب المؤسسات التربوية ،والتسرب المدرسي ،وكذا الرسوب المدرسي ،وانتشار المخدرات في التعليم الثانوي وحتى التعليم المتوسط وهذا ملاحظه الطالب الباحث خلال مساره التعليمي .

إن المنقطعون عن الدراسة و المتسربون ليسوا بالضرورة أقل علما ومعرفة من أقرانهم اللذين واصلوا الدراسة ،فقد يكونوا في الغالب ممن فشلوا في اندماجهم وتوافقهم في المجتمع المدرسي نتيجة سوء علاقتهم مع أقرانهم أو مع الإدارة المدرسية ،أو ناتجة عن مرحلة المراهقة التي تتسم بتغيرات كبيرة في جميع النواحي (الجسمية، الانفعالية، النفسية، العقلية)، .التي تبلغ أوجها في مرحلة التعليم الثانوي منها(المشاعر والعواطف الجياشة ،سرعة الانفعال ،الغضب لأتفه الأسباب الانقلاب في المشاعر والعواطف ...) وهي العوامل التي تسبب في كثير من الأحيان إلى وجود صراعات من أجل البحث عن المكانة التي تليق به ،ولا يتحقق ذلك إلا إذا وجد نوع من الإشباع النفسي و الاجتماعي في البيئة التي يعيش فيها.

لكي يستطيع التلميذ في التعليم الثانوي والذي هو موضع هذه الدراسة استغلال فرصة بلورة المستجدات العلمية في حياته الدراسية، وخلق له القدرة على حسن التصرف، وكسب متطلبات الحياة، بنظرة تفاؤلية ايجابية، بمعنى أن يكون التلميذ أكثر تحمسا لتنمية ذكائه الانفعالي من أجل تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي الذي يساعده على إكمال مشواره الدراسي بأمان.

فالتوافق النفسي الاجتماعي يتعلق بقدرة التلميذ على إحداث الاتزان بين دوافعه و متطلبات المجتمع ، وعقد روابط اجتماعية ايجابية تتسم بالتعاون و ضبط النفس فالشخص السوي المتوافق يصدر عنه سلوكا ايجابيا يواجه به مختلف المشاكل والضغوطات التي تعترضه.

كما أن قدرة المتعلم على التوافق النفسي الاجتماعي ومواجهة عناصر الحياة المختلفة بنجاح تعتمد على توظيف المتكامل للقدرات العقلية والانفعالية النفسية والاجتماعية، وفي المجال التعليمي، حيث نجد أن للتوافق النفسي الاجتماعي مرتبط ارتباط وثيق بالذكاء الانفعالي وذلك لأن بعض أبعاده مرتبطة بالتوافق النفسي الاجتماعي وإن أثرهما كبير على التحصيل الدراسي للمتعلم، وبهما يستطيع أن يتفاعل ويتعامل مع أركان العملية التعليمية التعليمية. فالذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي في هذه الدراسة يتعلق بمدى إمكانية المتعلم في التحكم في انفعالاته وتنظيمها، وتحقيق الاتزان مع ذاته ويظهر قدرته على مواجهة مختلف المواقف، وشعوره بالانتماء إلى المجتمع والمدرسة من خلال إدراكه للعلاقات المرتبطة بأركان العملية التعليمية التعليمية والقدرة على التواصل مع الآخرين الذين يعيشون في البيئة المدرسية ومن ثمة قدرته على التحصيل الدراسي الجيد.

ومن بين الدراسات التي ربطت مفهوم الذكاء الانفعالي بالتوافق النفسي الاجتماعي في المجال التعليمي نجد على سبيل المثال لا الحصر دراسة الرياسطي رشا باهر السعيد (2010)، ودراسة نعيمة الرفاعي ومعاذ فايد (2010)، ودراسة السيد رأفت السيد (2003)، ودراسة طالب نسيم (2009)، ودراسة البلوي خولة سعيد (2003) ودراسة انجلبرغ وسجويرغ (2004)، ودراسة محمد ساعد الجعيد (2011) ودراسة دينجر وآخرون (2005)، دراسة العتيبي وضحي (2010) ودراسة أحمد مدثر سليم (2004)، ودراسة عبد العال عجوة (2002) ودراسة حسين محمد الأطرش (2005).

ويعد كلا من الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي إحدى العوامل الرئيسية في عملية التحصيل الدراسي و بدونهما فإنه يصعب تحقيق نتائج مرضية في هذا المجال، فالذكاء الانفعالي العالي والتوافق النفسي الاجتماعي المرتفع ليس بكفيين لوحدهما لتحقيق هذه الأخيرة، حيث ركز الطالب الباحث عن هذين العاملين باعتبارهما موضع هذه الدراسة بالإضافة إلى وجود عوامل أخرى تتحكم في ذلك انطلاقاً من الأسرة إلى المحيط الاجتماعي فضلاً عن البيئة المدرسية (الأساتذة، التلاميذ، البرنامج، المنهاج، استراتيجيات

التدريس، الوسائل التعليمية) لنجاح العملية التربوية، وهذه العوامل جميعها وغيرها من شأنها أن تؤثر على الجانب النفسي والاجتماعي الانفعالي للتلميذ و يمكن أن تؤثر على تحصيله الدراسي من خلال أسلوب تفاعله و تعامله مع العناصر التربوية في البيئة المدرسية، حيث يتلقى فيها أنواع المعرفة التي تعد من الطرق الناجعة لتعديل السلوك، فسوء التوافق النفسي الاجتماعي يظهر من خلال سوء العلاقات مع الذات و مع الأسرة و مع المدرسة ، و ذلك من خلال بعض السلوكيات كممارسة العنف و فقدان الثقة ثم الانعزال من الزملاء و بعدها الغيابات المتكررة لعدم قدرته على مواجهة المواقف التعليمية و بالتالي انخفاض تحصيله العلمي.

ومن خلال ما سبق يعتبر كلا من الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي من أهم العوامل التي يعتمد عليها المتعلم لتحقيق المدخلات التعليمية ،ومن ثمة تحقيق المخرجات والتي نقصد بها نواتج التعلم (التحصيل الدراسي)، مع الأخذ بعين الاعتبار ميول واهتمامات المتعلم .

وقد تبين من خلال إطلاع الباحث على التراث النظري وللدراسات السابقة أن هناك تعارض في نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي، فقد أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي كدراسة فوقية راضي (2001) ودراسة باركر Parker (2004)، في حين نجد دراسات أخرى أوضحت عدم وجود علاقة بين الذكاء لانفعالي والتحصيل ، كدراسة مارثا وجورج (Martha&George2001)، ودراسة نيوسام وكانتون (Nwesame& Cantan2000).

وبالنظر إلى الواقع التربوي في الجزائر نجد أن الكثير من التلاميذ يجدون صعوبة في التحصيل الدراسي لأن المناهج المطبقة في المدرسة الجزائرية تنتظر للتحصيل الدراسي اعتمادا على الذكاء المعرفي فقط دون مراعاة أنواع الذكاءات الأخرى وهي مهمة في بناء شخصية التلميذ التي من خلالها يمكن أن يحقق نوعا من التوافق النفسي الاجتماعي .

ولقد بينت البحوث والدراسات بأن هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي من بينها نجد دراسة جولمان (1995) التي بينت أن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص، وفقدان الثقة بقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية. (رزق الله : 2003، ص71)

وأما الدراسات التي تناولت العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي نجد دراسة مصطفى محمد الصطفي (1983) ودراسة السكافي نظيمة عبد الفتاح (1987) ودراسة الطحان محمد خالد (1990) ودراسة هالة فاروق الخريبي (1993) ودراسة رفعت فيحان الرجباني (2000) ودراسة خالد المختار نصر الفار (2007) ودراسة عدنان القاضي (2008) ودراسة محمد يوسف أحمد الراشد (2008) ودراسة كل من يحي إسماعيل يحي (2014) ودراسة بختية محمد زين محمد الدريدي إسماعيل (2016) ودراسة السيد خير الله (1973)، ودراسة كومبس، ديفيز (1967) وكوست (1970)، ودراسة انشراح دسوقي (1991) ودراسة دخان نبيل (1997) ودراسة اجطيلاوي (2004) ودراسة كريستال وآخرون (1994).

مما سبق استخلص الطالب الباحث فكرة دراسة العلاقة الارتباطية بين كل من الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (إدارة الانفعالات ، التعاطف ، تنظيم الانفعالات ، المعرفة الانفعالية ، التواصل الاجتماعي) والتوافق النفسي الاجتماعي والنفسي المتكون بأبعاده الأربعة (التوافق النفسي ، التوافق الأسري ، التوافق المدرسي ، التوافق الاجتماعي) . وكذا دراسة العلاقة بين كل من هذين المتغيرين والتحصيل الدراسي لما لها أهمية كبيرة في تحسين مخرجات المنظومة التربوية بشكل عام، والمتعلم بشكل خاص.

وبعد اطلاع الطالب الباحث على الدراسات السابقة ذات العلاقة و التراث النظري للبحوث والدراسات تبين للطالب الباحث في حدود علمه أنه لا توجد دراسات تناولت العلاقة بين المتغيرات الثلاثة التي تناولتها الدراسة الحالية (الذكاء الانفعالي -التوافق النفسي الاجتماعي - التحصيل الدراسي) ومن هنا اعتقد الطالب

الباحث بان لهذه المتغيرات دورا بارزا في المجال التعليمي و منه تبلورت مشكلة هذه الدراسة التي تبحث في الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

1- تساؤلات الدراسة :

وقد طرح الطالب الباحث التساؤل الرئيسي الذي مفاده :

- هل توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي وكل من التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية :

1- هل توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي و التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

2 - هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

3-هل توجد علاقة ارتباطيه بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ؟

4-هل توجد فروق في درجات الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص(علمي /أدبي)؟

5- هل توجد فروق في درجات الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث)؟

7-هل توجد فروق في درجات التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص(علمي /أدبي) ؟

8- هل توجد فروق في درجات التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور /إناث) ؟

9- هل توجد فروق في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص(علمي /أدبي) ؟

10- هل توجد فروق في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور /إناث) ؟

2- فرضيات الدراسة:

2-1- الفرضية العامة : توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-2- الفرضيات الجزئية :

1 توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2 - توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

3-توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي .

4- توجد فروق في درجات الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص(علمي /أدبي).

5- توجد فروق في درجات الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور /إناث).

7- توجد فروق في درجات التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص(علمي /أدبي) .

8- توجد فروق في درجات التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور /إناث) .

9- توجد فروق في درجات في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص(علمي /أدبي) .

10- . توجد فروق في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس(ذكور /إناث) .

3-أهداف الدراسة : تتمثل فيما يلي:

1- رصد أهم ماكتب حول الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي باعتبارهما مفهومين جديدين على والتربوية والاجتماعية الجزائرية.

2- لفت انتباه المسؤولين على التربية إلى أهمية مهارات الذكاء الانفعالي التوافق النفسي الاجتماعي في العملية التعليمية، ومن ثمة تغيير نظرة القائمين على التربية حول مفهوم التحصيل الدراسي .

3- الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

3- الكشف عن فروق في درجات الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير (التخصص ،الجنس).

4-الكشف عن الفروق في درجات التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغيرات (التخصص ،الجنس) .

5- الكشف عن الفروق في درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغيرات (التخصص ،الجنس) .

4- أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهميتها النظرية والتطبيقية وهي على النحوالتالي:

4-1- الأهمية النظرية:

- تتناول الدراسة الحالية أحد الموضوعات البحثية المهمة في مجال علم النفس وهو الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي إذ يعتبران مفهومين حديثين في الدراسات النفسية وفي إطار البيئة المدرسية، وذلك في علاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- قد تكون الدراسة الحالية إحدى الدراسات العلمية الهامة؛ حيث أنه لا توجد دراسة محلية ولا حتى عربية في حدود علم الطالب الباحث تعني بدراسة المتغيرات الثلاثة معا متمثلة في الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وهذا ما دفع الطالب الباحث إلى القيام بهذه الدراسة.

- أهمية عينة الدراسة التي تمثل مرحلة التعليم الثانوي وتحديدًا السنة الثانية ثانوي ، والتي تناظر مرحلة المراهقة، وما لهذه المرحلة من خصائص معرفية انفعالية و اجتماعية ، تميزها عن غيرها من المراحل.

- قد تلفت الدراسة الحالية نظر الباحثين والعاملين في مجال علم النفس والتربية إلى إجراء دراسات أخرى حول متغيرات الدراسة وربطها بمتغيرات أخرى.

4-2- الأهمية التطبيقية:

تتجلى الأهمية النظرية في :

- تقديم بعض التوصيات والمقترحات بناء على النتائج فما يتعلق بتنمية الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي للمتعلمين

- استفادة الباحثين والمختصين من أدوات الدراسة الحالية والتي طبقت على تلاميذ التعليم الثانوي في البيئة الجزائرية .

- قد توجه هذه الدراسة أنظار القائمين على العملية التعليمية و التربوية إلى زيادة الاهتمام بمفهومي الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي و العمل على ترقيتهما لدى الدارسين حتى يتمكنوا من تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي.

5- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

كان لاختيار الموضوع أسباب ودوافع نذكرها في ما يلي :

- 1- الشعور بمشكلة البحث من حيث أنها مشكلة بحاجة للتشخيص والكشف عنها ، ومدى ارتباطها بالواقع التربوي المعاش والذي يعيشه الطالب الباحث كأستاذ .
- 2- ارتباط الموضوع بالتخصص من حيث انه مشكلة نفسية اجتماعية تربوية تحتاج للدراسة .
- 2- الميل الشخصي للمواضيع التي تتعلق بالمراهقين كشريحة مهمة في البناء الاجتماعي وكفئة تنتقل من مرحلة عمرية إلى مرحلة عمرية أخرى.

6- مصطلحات الدراسة:

6-1- الذكاء الانفعالي:

اصطلاحا:

يعرف بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها، مع القدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الانفعالي والعقلي (Mayer&Salovey,1997,3).

إجرائيا : ويقصد به في هذه الدراسة مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة (تلاميذ السنة الثانية ثانوي) بعد الإجابة على بنود مقياس فاروق عثمان ومحمد عبد السميع للذكاء الانفعالي (2002) المكيف للبيئة الجزائرية .

وقد استخدم الطالب الباحث ثلاث مصطلحات للتعبير عن الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة وهي :الذكاء العاطفي ، الذكاء الوجداني، الذكاء الانفعالي.

6-2-التوافق النفسي الاجتماعي :

اصطلاحا :عرف أحمد عزت راجح التوافق بأنه : حالة من التلاؤم ، والانسجام بين الفرد وبيئته ، تبدو في قدرته علي إرضاء أغلب حاجاته ، وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية .

(علي الديب 1988: ص 111)

كما عرفه السيد خير الله :هو قدرة الفرد في التوفيق بين رغباته وحاجاته من جهة ومتطلبات المجتمع من جهة أخرى تبدو مظاهرها في شعور الفرد بالأمن الشخصي والاجتماعي وإحساسه بقيمته وشعوره بالانتماء والتحرر والصحة العقلية والخلو من الميول المضادة للمجتمع .(السيد خير الله :1981،ص81)

ويمكن تعريفه على أنه :قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، وإدارتها، وتوجيهها، والتفهم العطوف للآخرين مما يؤدي به إلى بناء علاقات اجتماعية إيجابية معهم .

اجرائيا: ويقصد به في هذه الدراسة مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة (تلاميذ السنة الثانية ثانوي)بعد الإجابة على بنود مقياس سهير إبراهيم (2004) للتوافق النفسي الاجتماعي المكيف للبيئة الجزائرية .

6-3- التحصيل الدراسي:

- **اصطلاحا:** هو ناتج ما يحصل عليه الطالب من معارف ومهارات في مستويات الفهم والحفظ والاسترجاع من خلال الدروس التي تقدم إليهم والتي تبنى على أهداف معرفية مخطط لها في برنامج دراسي محدد وتقاس بالنتائج التي يتحصل عليها الطالب في الامتحانات الفصلية والسنوية .

يعرّف محمد السيد علي التحصيل الدراسي بأنه: المعلومات والمهارات المكتسبة من قبل المتعلمين كنتيجة لدراسة موضوع، أو وحدة دراسية محددة" (بهلول إبراهيم أحمد، 2003: 227) .

إجرائيا: يعرف التحصيل الدراسي في هذه الدراسة هو حصول تلميذ السنة الثانية الثانوي على معدل 10 فما فوق من 20 للفصل الأول والثاني للسنة الدراسية 2017/2018 في جميع المواد الدراسية.

7- الدراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابقة بمثابة السكة التي يضع عليها الباحث دراسته فهي نقطة الانطلاق في تناول أي موضوع وتضع الدراسة في إطارها الصحيح ، فهي تجنب الباحث التكرار، واستغلال الجهد والوقت والمال ، كما أنها تساعد الباحث في مناقشة و تفسير النتائج المتحصل عليها ، ويشير محمد علاوي وأسامة راتب (1999) أنه عندما يستطيع الباحث التوصل إلى مشكلة بحثية مناسبة، وتعريف مصطلحاتها بدقة، فإن الخطوة التالية هي مراجعة الدراسات المرتبطة بالموضوع.(علاوي راتب: 1999 ،)

ومن خلال الدراسة المسحية للدراسات ذات علاقة بالدراسة الحالية، وجد الطالب الباحث أن هناك عدة دراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية بشكل ثنائي لمتغيراتها من داخل الوطن وخارجه . وقد اختار جملة من الدراسات ذات العلاقة ، فمنها ماهو محلي ومنها ماهو عربي وأخرى من بيئة غير عربية ولقد صنف الطالب الباحث هذه الدراسات إلى صنفين دراسات عربية وهي التي أجريت في الجزائر وفي الدول العربية ، ودراسات أجنبية ويقصد بها الطالب الباحث الدراسات التي أجريت في الدول الغير عربية هذا من حيث البيئة ، أما من حيث المتغيرات فقد قسم الدراسات إلى ستة محاور وفق تساؤلات الدراسة ، وقد اعتمد على التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث .

7-1- المحور الأول الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي :

7-1-1- الدراسات العربية :

7-1-1-1- دراسة عبد العال عوجة(2002):هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني

وكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) طالبا و (194 طالبة) بالفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة المنوفية من التخصصات

العلمية (رياضيات- كيمياء طبيعية- تاريخ طبيعي) التخصصات الأدبية (لغة عربية- لغة فرنسية)، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ،أما أدوات الدراسة فتمثلت في قائمة (بار- أون) للذكاء الوجداني (1997) تعريب وإعداد الباحث ومقياس الذكاء الوجداني ل (سكوت، 1998) بناء على نموذج ماير وسالوفي، وكلاهما من تعريب ا وعداد الباحث، ومقياس الذكاء الوجداني ل (جيا ريك، 1998) تعريب (عجوة، 1999) واختبار الذكاء العالي إعداد خيرى واختبار الذكاء المصور إعداد (صالح، 1978)، اختبار الشخصية للمرحلة الثانوية (اختبار كاليفورنيا) إعداد جابر والشيخ، د- ت. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي كما قيس بالمقاييس الثلاثة
- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والشخصي.

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني.

7-1-1-2- دراسة خولة سعد البلوي (2003): دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين

الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بكلية تبوك. وبلغت عينة الدراسة (190) طالبة، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان ورزق (1998)، ومقياس التوافق النفسي من إعداد القفاص (2000)، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد السمدوني (1991)، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي. ووجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية، وأيضاً وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات مرتفعات الذكاء ومتوسطات الطالبات منخفضات الذكاء في أبعاد التوافق النفسي ولصالح الطالبات مرتفعات الذكاء الوجداني. ووجود فروق بين

متوسطات درجات الطالبات مرتفعات الذكاء ومتوسطات الطالبات منخفضات الذكاء في أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية ولصالح الطالبات مرتفعات الذكاء الوجداني، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات في جميع أبعاد الذكاء الوجداني تبعا للتخصص الدراسي (علمي، وأدبي).

7-1-1-3- دراسة السيد رأفت السيد (2003): بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التوافق

النفسي والتحكم الذاتي. هدفت الدراسة إلى تحديد مدى ارتباط الذكاء الوجداني بالتوافق النفسي والتحكم الذاتي، وتحديد أثر اختلاف متغيرات: السن، مستوى التعليم، العمل، محل الإقامة، دخل الأسرة، عدد الأولاد على الذكاء الوجداني كالتوافق النفسي والتحكم الذاتي، والكشف عن البناء العاملي لمتغيرات الدراسة، شملت عينة الدراسة على (200) سيدة متزوجة منهن (100) سيدة عاملة، و (100) سيدة غير عاملة، تراوحت أعمارهن بين (20-50) سنة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من الريف والحضر من محافظات القاهرة والجيزة والشرقية، استخدمت مقياسي الذكاء الوجداني والتوافق النفسي ، واستمارة وصف العينة من إعداد الباحثة، ومقياس التحكم الذاتي إعداد عبد الوهاب كامل (1991)، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين العاملات وغير العاملات في الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والتحكم الذاتي تعزى لمتغيرات: مستوى التعليم، السن، دخل الأسرة، عدد الأولاد، ووجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والتحكم الذاتي، كما أسفر التحليل العاملي عن وجود سبعة عوامل تتفاعل مع بعضها هي التوافق النفسي ومستوى التعليم، والذكاء الوجداني التوافق الانفعالي، محل الإقامة، دخل الأسرة، متغيرات ديمغرافية، بمعنى وجود تفاعلات وتأثيرات بينية بين هذه المتغيرات، في الوقت الذي لا تتفاعل مع متغيرات: السن، مستوى التعليم، العمل، وعدد الأولاد.

7-1-1-4- دراسة أحمد مدثر سليم (2004) :هي دراسة تطبيقية هدفت إلى تقصي العلاقة بين

الذكاء الروحي وكل من التوافق النفسي والاجتماعي والمهني لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء الجنس والتخصص، وقد شملت العينة (453) طالبا وطالبة من كليات جنوب الوادي بأسوان، وكلية الدراسات الإسلامية بأسوان، من الكليات الأزهرية والإنسانية والعلمية، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في الذكاء الروحي بين طلاب الجامعة لصالح طلاب الكليات الأزهرية والإنسانية مقابل الكليات العلمية، كذلك توصل إلى وجود ارتباط دال وقوي بين الذكاء الروحي والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني، ظهرت فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الروحي عدا البعد المتعلق بالاندماج في سلوك الفضيلة حيث لم تظهر الفروق بين الجنسين.

7-1-1-5-دراسة صالح (2004): بعنوان تنمية الذكاء الوجداني و أثره على فاعلية الذات والدافعية الانجاز و التوافق النفسي لدى المراهقات. هدفت إلى تصميم برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وأثره على فاعلية الذات والدافعية الانجاز والتوافق النفسي لدى المراهقات من طالبات الصف الأول الثانوي في مصر، وشملت (60) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بمعدل (30) طالبة في كل مجموعة، ولجمع البيانات استخدمت مقياسي الذكاء الوجداني والتوافق النفسي من إعداد الباحثة، ومقياس فعالية الذات تعريب محمد السيد 1998 ، اختبار الدافع للانجاز لهرمانز تعريب رشاد عبد العزيز وصلاح أبو ناهية 1988.

وأُسفرت الدراسة عن: جود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي، ووجود فروق بين القياسين القبلي و البعدي في الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي، ووجود تأثير ايجابي للبرنامج نحو الشعور بالفعالية العامة للذات والدافع للانجاز والتوافق النفسي.

7-1-1-6- دراسة نسيمة طالب (2009): بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط.هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس.وتكونت عينة الدراسة من (400) مراهقا من تلاميذ المدارس بالجزائر منهم (200) ذكور و (200) إناث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الدردير(2000) ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي إعداد عطية محمود هنا(1998). ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين

الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس، ووجود اختلاف في العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي باختلاف الجنس لصالح الذكور.

7-1-1-7- دراسة الرياسطي رشا باهر السعيد (2010): هدفت إلى الشف عن العلاقة بين

الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من الأطفال (13-16) سنة يدرسون في مرحلتي الاعدادي والثانوي، استخدمت مجموعة من المقاييس والأدوات في هذه الدراسة وهي استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي إعداد فايزة يوسف عبد الحميد، مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس التوافق النفسي والاجتماعي إعداد الباحثة، ومقياس الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح، تكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من المرحلتين الإعدادية والثانوية، وتنقسم عينة الدراسة المختارة إلى (192) ذكور و (208) إناث، في المرحلة العمرية (13-16) سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة وتشمل فهم الوجدان وإدراكه والبعد الثاني التعاطف مع الآخرين والثالث إدارة الوجدان أما البعد الرابع فهو المهارات الاجتماعية، وجميع أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي عند مستوى دلالة (0,01) وهو ما يشير إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالتوافق النفسي والاجتماعي وأبعاده وذلك أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي يتيح للفرد القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي مع الأوضاع الاجتماعية و الأسرية و المدرسية، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعدي التعاطف مع الآخرين لصالح الذكور وذلك عند مستوى دلالة (0,01) وإدارة الوجدان لصالح الإناث وذلك عند مستوى دلالة (0,05) أما عن فهم الوجدان وإدراكه والمهارات الاجتماعية والدرجة الكمية للمقياس فلم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.

7-1-1-8- دراسة العتيبي، ضحى (2010): بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بالتكيف النفسي

لدى طالبات المرحلة الابتدائية هدفت إلى معرفة متوسط درجة الذكاء الوجداني والتكيف النفسي، ومعرفة العلاقة الارتباطية بينهما لدى الطالبات المرحلة الابتدائية العليا (10-12) سنة في مدارس منطقة تبوك

التعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبيان للذكاء الوجداني ودرجة التكيف النفسي، وأظهرت النتائج أن التقدير الكلي لأداء الطالبات على مقياس الذكاء الوجداني كان بدرجة متوسطة؛ أي كانت إجابات الطالبات عليها بشكل إيجابي، وكذلك التكيف النفسي للطالبات فكان إيجابياً، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين التكيف النفسي والذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلة الابتدائية العليا في مدارس منطقة تبوك التعليمية.

7-1-1-9- دراسة نعيمة الرفاعي، معاذ فايد (2010): تهدف الدراسة إلى التعرف على علاقة

الذكاء الوجداني بكل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الأحداث بدار الرعاية الاجتماعية وكذلك إمكانية التنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال كل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية ، وتكونت عينة الدراسة من (52) حدث جانح من الأحداث المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية ، استخدم الباحثان كل من قائمة الذكاء الوجداني ومقياس التوافق النفسي ومقياس القدرة على حل المشكلات الاجتماعية ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية ، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

7-1-1-10- دراسة محمد ساعد الجعيد(2011): بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف

النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية .هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لديهم،ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياسين هما مقياس الذكاء الانفعالي،ومقياس التكيف النفسي والاجتماعي،طبقت على عينة من طلبة الجامعة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية ،بلغت(616) طالبا وطالبة منهم (213) طالبا و(403) طالبة.وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:أن درجة الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة كانت متوسطة،كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ايجابية

ودالة إحصائية بين ابعاد الذكاء الانفعالي مجتمعة من جهة والتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة من جهة أخرى، وقد فسرت مجتمعة مانسبته (82 %) من التباين في متغير التكيف النفسي والاجتماعي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي تعزى للنوع الاجتماعي، ووجود فروق في التكيف النفسي والاجتماعي تعزى للنوع الاجتماعي ولصالح الإناث، ودلت النتائج أيضا على وجود فروق في درجة الذكاء الانفعالي والتكيف النفسي والاجتماعي، بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة ولصالح طلبة السنة الثانية، وبين طلبة السنة الثالثة والرابعة في التكيف النفسي والاجتماعي ولصالح طلبة السنة الرابعة.

7-1-2- الدراسات الأجنبية :

7-1-2-1- دراسة جوري (Gore2000) : هدفت الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجداني ومعرفة أثر ذلك على التوافق الاجتماعي للمراهقين، وذلك من خلال برنامج تدريبي صمم لتنمية الذكاء الوجداني، حيث طبق على عينة من طلاب المدارس الثانوية، وقد تم قياس الكفاءة الاجتماعية لديهم من خلال قائمة ملاحظات المدرسين، وملاحظة سلوكهم، واستبيان الكفاءة الاجتماعية للطلاب، وقد تم إخضاع عينة الدراسة لبرنامج تدريبي لمدة (6) ستة أسابيع تناول مكونات الذكاء الوجداني الخمسة (التعاون والتواصل - التعبير عن المشاعر - حل الصراع - التوازن وربط الجأش - القابلية للتنوع والاختلاف)، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الاجتماعية والذكاء الوجداني حيث ارتبط الافتقار في المهارات بين الشخصية لدى الطلاب بالمكونات الاجتماعية للذكاء الوجداني وكذلك انعكس أثر البرنامج التدريبي على رفع الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب وتحسن مستوى الذكاء الوجداني لديهم مقارنة بمستواهم قبل البرنامج.

7-1-2-2- دراسة انجلبرغ وسجوبرغ (Engelberg & Sjoberg2004) : هدفت دراسة إلى

معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي ومقاييس الأداء الأقصى وبين التوافق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة بلغت (191) طالبا منهم (88) طالبة. تم استخدام

مقياسين وهما مقياس (Schutte 1998) لقياس الذكاء الوجداني كقدرة بأسلوب التقدير الذاتي واستخدام مقياس للذكاء الانفعالي بأسلوب الأداء الأقصى من إعداد سجوبرغ (Sjoberg,2001) وأشارت الدراسة في بعض نتائجها إلى أن العلاقة بين التوافق الاجتماعي والذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس الأداء الأقصى غير دالة إحصائياً بينما كانت العلاقة بين التوافق الاجتماعي والذكاء الوجداني كقدرة كما يقاس بمقاييس التقدير الذاتي علاقة موجبة دالة إحصائياً.

7-1-2-3- دراسة دينجرا وآخرون (Dhingra,etal2005): هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة

بين الذكاء الانفعالي والتوافق الاجتماعي لدى النساء المهاجرات في كشمير، وشملت عينة الدراسة (50) امرأة، تم تقسيمهن على مجموعتين بحسب التوافق الاجتماعي، وتراوحت أعمارهن بين (35-45) سنة. أوضحت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي و التوافق الاجتماعي.

7-2- المحور الثاني الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الانفعالي ومتغيرات (الجنس والتخصص):

7-2-1- الدراسات العربية :

7-1-2-1- دراسة جودة محمد ابراهيم (1999) : هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين

الذكاء الانفعالي وبمركز التحكم لدى طلاب الجامعة، والتعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الانفعالي ومعرفة العلاقة بين مركز التحكم الداخلي والخارجي والذكاء الانفعالي لدى الجنسين (ذكور/إناث)بالأقسام الأدبية والعلمية حيث تكونت عينة الدراسة من (410) طالب وطالبة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية وطبق على أفراد العينة مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد جرابك (1999)، وترجمة وتقنين الباحث بالإضافة إلى مقياس مركز التحكم الذي أعده الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق بين ذوي مركز التحكم الداخلي وذوي مركز التحكم الخارجي للأبعاد السبعة الذكاء الانفعالي والمجموع العلمية لصالح ذوي مركز التحكم الخارجي. وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في بعد التعامل مع

الآخرين وتفهم وحفز الذات لصالح طلاب الأدبي ، و لا توجد فروق بينهما في الأبعاد الستة الأخرى، وكذلك في المجموع الكلي.

7-2-1-2- دراسة محمود عبد المنعم الدريدر (2002): بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض

المتغيرات المعرفية والمزاجية لدى طلاب الجامعة. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر كل من الجنس والتخصص الدراسي على الذكاء الانفعالي وعلاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة ،التفكير الابتكاري ،التفكير الناقد) وعوامل الشخصية المزاجية الستة عشر .شملت الدراسة عينة مكونة من(147) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية منها (88) طالبة ، و(65) طالبا وطالبة تخصص علمي ،و(82) طالبا وطالبة تخصص أدبي ، وتتراوح أعمارهم بين (20-23) سنة .استخدم الباحث اختبار الذكاء الانفعالي من إعداد الباحث تم إعداده في ضوء نموذج جولمان للذكاء الانفعالي عام 1998 ،وقائمة الذكاءات المتعددة من إعداد هارمس(1998) في ضوء نظرية جاردنر تعريب وتقنين الباحث ،ومقياس جلاسر واطسن للتفكير الناقد تعريب وتقنين جابر هندام(1976) ، ومقياس وليامز للتفكير الابتكاري تعريب وتقنين قنديل (1990) ، ومقياس كاتل لقياس سمات الشخصية تعريب وتقنين عبد الرحمان (1998) .توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :أن كل من النوع والتخصص لايؤثران على الذكاء الانفعالي .

وجود علاقة موجبة دالة بين كل من الذكاء اللغوي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والتفكير الابتكاري والتفكير الناقد ،وأنة توجد علاقة دالة احصائيا بين الذكاء الانفعالي والذكاءات (المنطقي ،الرياضي ،المكاني ،الجسمي ،الحركي ، الموسيقي ، الطبيعي)، وخلصت الدراسة إلى نتيجة عامة مفادها أن الذكاء الانفعالي لا يقع في المجال المعرفي بينما يقترب من المجال الانفعالي على أنه متصل بالمعرفة والوجدان.

7-2-1-3- دراسة صادق عبده حسن علي(2006): بعنوان تنمية الذكاء الوجداني وأثره على

جودة الحياة النفسية لدى المراهقين الأيتام المقيمين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية في الجمهورية اليمنية.

هدفت الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجداني وفقا للنموذج المختلط وتأثيره في جودة الحياة النفسية ، والكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي(علمي/أدبي)، وإمكانية التنبؤ بجودة الحياة النفسية من خلال الذكاء الوجداني. تكونت العينة الدراسة من (44 من الايتام يدرسون في التعليم الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدمت الأدوات التالية: مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس جودة الحياة النفسية، برنامج تنمية الذكاء الوجداني من إعداد الباحث، استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياسي الذكاء الوجداني وجودة الحياة النفسية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق وفقا لمتغير التخصص الدراسي(علمي /أدبي) ،ويمكن التنبؤ بأبعاد جودة الحياة النفسية من خلال الذكاء الوجداني.

7-2-1-4- دراسة عيسى جابر محمد، رشوان ربيع عبده(2006) : بعنوان الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال .هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبئية للذكاء الوجداني بالتوافق الرضا عن الحياة والتحصيل الدراسي لدى الأطفال، والتعرف على الفروق في هذه المتغيرات وفقا للعمر والجنس، وشملت (300) تلميذا وتلميذة تتراوح أعمارهم بين (11 و 14) سنة، واستخدما قائمة تقدير التوافق لدى الأطفال إعداد عبد الوهاب كامل (1988)، وقاما بتعريب مقياسي الرضا عن الحياة المتعددة الأبعاد لدى الأطفال من إعداد و تقنين (Huebner, 1994) ومقياس الذكاء الوجداني كقدرة إعداد من (Moon, 1996) وأسفرت الدراسة على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة وفقا لمتغير الجنس في الدرجات الكلية، وتوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق وفقا لمتغير العمر والجنس لصالح الإناث، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكاء الوجداني وفقا لمتغير العمر ،وكذا وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في كل من التوافق والرضا عن الحياة

وأبعادها الفرعية لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني، وأن الدرجة الكلية للذكاء الوجداني تسهم في التنبؤ بالتوافق والرضا عن الحياة كالتحصيل الدراسي.

7-2-1-5- دراسة نواجحة زهير (2006): عنوان هذه الدراسة الذكاء العاطفي وعلاقته بقدرات

التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاء العاطفي والتفكير الابتكاري تبعاً لمتغير الجنس والتخصص الدراسي ومستوى الدخل، بالإضافة إلى الكشف عن أثر تفاعل الجنس والذكاء العاطفي على قدرات التفكير الابتكاري، كذلك الكشف عن أثر تفاعل التخصص الدراسي ومستوى الدخل والذكاء العاطفي على قدرات التفكير الابتكاري. وقد اعتمدت عينة الدراسة على طلبة وطالبات الصف الحادي عشر بالمدارس الثانوية بمحافظات قطاع غزة بفرعيه العلمي والعلوم الإنسانية، وبلغ قوام العينة (478) بواقع (234) من الذكور، و (244) من الإناث خلال عام 2006/2005. وقد أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات درجات الطالبات في الذكاء العاطفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة التخصص العلمي والعلوم الإنسانية في الطلاقة والمرونة والأصالة والدرجة الكلية، وأنه يوجد تفاعل دال إحصائياً بين الجنس (ذكر/ أنثى) والذكاء العاطفي (مرتفع/ منخفض) على الأصالة، بالإضافة إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين الجنس (ذكر/ أنثى)، والذكاء العاطفي (مرتفع/ منخفض) على الطلاقة والمرونة والدرجة الكلية.

7-2-1-6- دراسة مرفت دهلوي (2006) : بعنوان العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الانفعالي

لطلاب المرحلة الثانوية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والذكاء الانفعالي ومعرفة الفروق في مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده تبعاً للصف والتخصص الدراسي، والتعرف على أبعاد الذكاء الانفعالي السائدة لدى أفراد العينة. تكونت عينة الدراسة من 300 طالبة من التخصصات العلمية والأدبية. استخدمت الباحثة مقياس قائمة أساليب التفكير إعداد عوجة وأبو سريع 1999 ومقياس الذكاء الانفعالي

إعداد عثمان ورزق 2001 . وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وأبعاده الفرعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي وأبعاده بين طالبات المرحلة الثانوية تبعا للصف الدراسي (الأول - الثاني - الثالث)، وأنه توجد فروق دالة إحصائية في أبعاد الذكاء الانفعالي بين طالبات تعزى لمتغير التخصص (العلمي/الأدبي) لصالح طالبات القسم الأدبي.

7-1-2-7- دراسة الجاسر (2008) بعنوان: طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من فاعلية الذات وإدراك القبول والرفض الوالدي، وهدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في المتغيرات نتيجة اختلاف الجنس والعمر والتخصص وتكونت عينة الدراسة من 334 طالبا وطالبة من طلاب جامعة أم القرى وتم تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي لعثمان رزق 1998 ومقياس فاعلية الذات لعدل 2001 واستبيان القبول والرفض الوالدي لرونر ترجمة ممدوحة سلامة 1988 ، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب والطالبات في متغير الذكاء الانفعالي وفاعلية الذات و إدراك القبول ، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الانفعالي أو التعاطف والتواصل الاجتماعي وإدراك القبول، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعدين من أبعاد الذكاء الانفعالي وهما التنظيم الانفعالي والمعرفة الانفعالية و إدراك القبول تعزى لمتغير من التخصصات دراسية (علمية / ع انسانية).

7-1-2-8- دراسة الكعبي علياء نصير عبيس (2009) بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية ،جامعة محافظة كربلاء ، هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة كربلاء والتعرف على الفروق الإحصائية في الذكاء الانفعالي وفق متغير:الجنس التخصص (علمي -إنساني) المرحلة (الأول- الرابع) والتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية لدى طلبة جامعة كربلاء اقتصر البحث على عينة مؤلفة من (424) من طلبة جامعة كربلاء للعام

الدراسي 2010/2009. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس الذكاء الانفعالي اعتماداً على نظرية جولمان دانيال ومقياس للصحة النفسية وذلك بتطبيقهما على عينة الدراسة وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بذكاء انفعالي عال، وأنه لا توجد فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) و التخصص (علمي/ إنساني) و المرحلة (الأول/ الرابع)، وأن هناك علاقة ارتباطية طردية بين الذكاء الانفعالي والصحة النفسية .

7-2-1-9- دراسة سوسن نور النهي (2009): بعنوان علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدرّكها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة العلاقة بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية والتعرف على الفروق بين الذكاء الوجداني وأبعاده والدرجة الكلية تبعاً (لمرحلتي التعليم/ الحالة الاجتماعية/التحصيل الدراسي/ التخصص/ ونوع الإقامة) وتكونت عينة الدراسة من (400) طالبة، (200) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، و (200) طالبة من طالبات الإعداد التربوي بجامعة أم القرى ، واستخدمت الباحثة مقياس بار-أون للذكاء الوجداني تعريب عوجة (2003) ومقياس أساليب التنشئة الوالدية من إعداد إمام (1987) واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي والمقارن ،وبينت الدراسة بأنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وأساليب التنشئة الاجتماعية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً على متوسط درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بين طالبات التعليم (الثانوي/ الجامعي). كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بين الطالبات (المتزوجات/ غير المتزوجات)، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بين طالبات التخصص (العلمي/ الأدبي)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً على متوسط درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بين الطالبات ذوات التحصيل المنخفض والمرتفع.

7-2-1-10- دراسة ضاهر (2009): بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصرامة العقلية لدى طلبة

جامعة الأزهر بغزة. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي والصرامة العقلية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، والتعرف إلى الفروق في الذكاء الانفعالي والصرامة العقلية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي ومستوى الدخل الشهري والترتيب الميلادي، بالإضافة إلى الفروق في الصرامة تبعاً لمستوى الذكاء الانفعالي. وتمثلت مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي: ما طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والصرامة العقلية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة ؟ ،وقد شملت فرضيات الدراسة عدة نقاط تم التأكد من صحتها في نهاية الدراسة. واستخدم الباحث مقياسي الذكاء الانفعالي لبار -أون، والصرامة العقلية لتحقيق أهداف الدراسة بلغت عينة الدراسة 378 طالب وطالبة من طلاب جامعة الأزهر بغزة للموسم الدراسي 2008/2009، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود نسبة مرتفعة من الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الأزهر نتيجة الحرب الشرسة التي شنها العدوان الإسرائيلي على قطاع غزة .أما فيما يتعلق بالصرامة العقلية، فقد وجد أن التوجه للإنجاز هو السائد بين الطلاب، حيث لوحظ حافزهم وجهدهم المتواصل لتحقيق ذواتهم و إثبات شخصياتهم، وأن هناك فروق بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الكليات الأدبية والعلمية في جميع أبعاد الذكاء الانفعالي والصرامة العقلية، كما أنه توجد فروق بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث في جميع أبعاد الذكاء الانفعالي والصرامة العقلية.

7-2-1-11- دراسة رائدة قشطه (2009): بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم

وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة.هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم لدى طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح في ضوء بعض المتغيرات ومعرفة مستوى كل من الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم ومستوى الالتزام الديني وبحث ما إذا كانت هناك فروق في الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم تعزى إلى متغير السكن ولتغير المواطنة ومتغير الإنجاز الأكاديمي والترتيب في الأسرة والالتزام الديني ومتغير التخصص وتكونت عينة الدراسة من (300) طالبة من طالبات الثانوية العامة

للعام الدراسي (2008/2007). استخدمت الباحثة كل من مقياس الذكاء الوجداني إعداد صفاء الأعسر والالتزام الديني إعداد طريفة الشويعر ومقياس التأقلم من إعداد الباحثة واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي للتحقق من الفروض. وأظهرت نتائج البحث أن مستوى الذكاء الوجداني (68.33 %) وكان بعد التعامل مع الآخرين الأول بوزن (71.2)، وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والالتزام الديني، وكذا وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، وأنه لا توجد فروق في الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم تعزى إلى متغير السكن والمواطنة والتخصص أو الترتيب في الأسرة.

7-2-1-12- دراسة أحمد العلوان (2010) : بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات

الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص والجنس. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن، والكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى التخصص (علمي - إنساني) والجنس (ذكور - إناث) أو التفاعل بينهما وكذلك محاولة التنبؤ بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة من خلال مهاراتهم الاجتماعية وأنماط تعلقهم حيث بلغت عينة الدراسة (547) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس الذكاء الانفعالي الذي شمل الأبعاد التالية: (المعرفة الانفعالية - تنظيم الانفعالات التعاطف التواصل الاجتماعي)، ومقياس المهارات الاجتماعية الذي شمل الأبعاد التالية: (التعاون - عادات العمل - ضبط الذات) وكلاهما من إعداد الباحث، ومقياس أنماط التعلق الذي طوره (أبو غزال وجرادات، 2009) ويشمل الأبعاد التالية: (نمط التعلق الأمن، نمط التعلق القلق، نمط التعلق التجنبي). و من بين ما توصلت إليه الدراسة أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة

التخصصات الإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية. ، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي وكل من المهارات الاجتماعية وأنماط التعلق.

7-2-1-13- دراسة أمينة ابراهيم شلبي (2010): بعنوان أثر اختلاف التخصص الأكاديمي

والمستوى الدراسي على الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الجامعية بجامعة المنصورة .هدفت الدراسة إلى الكشف عن الوجود أو عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني والأبعاد المكونة له تعزى إلى التخصص الأكاديمي (علمي/ أدبي) ، والمستوى الدراسي والكشف عن وجود أو عدم وجود تأثير دال لتفاعل التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على مستوى الذكاء الوجداني والأبعاد المكونة له، وأخيرا الكشف عن أثر متغير الجنس على مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده الأربعة، تكونت عينة الدراسة من (1057) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية بواقع (293) من التخصصات العلمية بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة من الفئتين الأولى والرابعة، و(764) من التخصص الأدبي من الفرق الأولى والرابعة بقسم علم النفس من كلية الآداب جامعة طنطا، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(17-24) بمتوسط 20 سنة.وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين طلبة التخصص العلمي والتخصص الأدبي في كل من الدرجة الكلية وبعدي إدارة الضغوط والقابلية للتكيف علي مقياس الذكاء الوجداني لصالح التخصص العلمي عند مستوي دلالة 0.01 وعدم دلالتها في بعدي الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، كما أشارت النتائج إلى الأثر الموجب للتخصص الأكاديمي الأدبي على مستوى مهارات الذكاء الشخصي فإنه لم يوجد أثر بالنسبة للثلاثة أبعاد الأخرى وهي إدارة الضغوط، القابلية للتكيف، الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وأنه وجود فروق ذات دلالة بين كل من الذكور والإناث من أفراد العينة من التخصصات الأدبية والعلمية في كل من الدرجة الكلية وأبعاد الذكاء الشخصي وإدارة الضغوط والقابلية للتكيف على مقياس الذكاء الوجداني لصالح الذكور عند مستوي دلالة 0.01 وعدم دلالتها في بعد الذكاء الاجتماعي.

7-2-1-14- دراسة عدنان محمد عبده القاضي (2011): بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته

بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني ومستوى الاندماج الجامعي ومعرفة علاقة الذكاء الوجداني بالاندماج الجامعي، وكذلك معرفة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز وفقا لمتغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- إنساني) خلال العام الدراسي 2011/2010. تكونت عينة الدراسة من (340) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية بكلية التربية من الجنسين، واستخدم مقياس (بار-أون) للذكاء الوجداني (1997) بأبعاده الخمسة وهي: (المجال الشخصي، البيئشخصي، التكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام) ومقياس الاندماج الجامعي والمتمثل في المجالات التالية: (مجال الزملاء، مجال المقررات الدراسية، مجال أنظمة ولوائح الكلية، مجال الأساتذة، المجال الانفعالي، مجال التخصص الدراسي)، واعتمد في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الاندماج الجامعي ومستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، حيث بلغ معامل الارتباط (0,85) وهو ارتباط إيجابي قوي، ووجود فروق في بعض مكونات الذكاء الوجداني بين الجنسين عند مستوى دلالة (0,05) حيث تفوقت الإناث على الذكور في بعد المهارات البيئشخصية والتي تتضمن التعاطف والمهارات الاجتماعية، بينما تفوق الذكور على الإناث في بعد إدارة الضغوط والمزاج العام.

كما توصلت إلى عدم وجود فروق في متوسطات مكونات الذكاء الوجداني الرئيسية عند مستوى الدلالة (0,05) وفق المتغير التخصص (علمي- إنساني).

7-2-1-15- دراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمن (2011) بعنوان العلاقة بين الذكاء

الوجداني وبعض مهارات التفكير العلمي أثناء مرحلة المراهقة الوسطى بمدينة طرابلس. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني ومهارات التفكير العلمي ومدى العلاقة بينهما أثناء مرحلة المراهقة الوسطى، وسعت الدراسة أيضا إلى تقصي أثر الارتقاء في العمر (15-16-17) سنة وكذلك المستوى

الدراسي (أولى- ثانية- ثلاثة ثانوي) على مستوى الذكاء الوجداني ومهارات التفكير العلمي حسب متغير النوع (ذكور- إناث) وحسب مجال الدراسة الذي تضمن التخصصات الدراسية التالية: (علوم الحياة -علوم أساسية لغات-لغات) ولتحقيق ذلك في ضبط تكافؤ عينة الدراسة على استمارة بيانات أولية تمت الإجابة عن الأسئلة التي تضمنتها من قبل بعض المختصين في المدرسة وهم الذين لهم علاقة مباشرة بأفراد العينة (مشرف الفصل، المشرف الصحي، الأخصائي النفسي والاجتماعي)، وتم الاعتماد في جمع بيانات الدراسة على اختبارين من إعداد الباحث الأول: وهو اختبار تحديد مستوى الذكاء الوجداني اشتمل على (40) مفردة، من نوع الاختيار من متعدد ،بأثنين من البدائل واختبار الثاني مهارات التفكير الابتكاري .

طبق الاختبارين على العينتين الاستطلاعية والأساسية، تم اختيارهما بالطريقة العشوائية الطبقية، تألفت الأولى من (120) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، أما الثانية فتألفت من (625) طالبا وطالبة من نفس المرحلة العمرية والدراسية، حيث بلغ حجم عينة الذكور (289) طالبا، أما حجم عينة الإناث فبلغ (336) طالبة، وأجريت الدراسة خلال الموسم الدراسي 2010/2009 أظهرت نتائج الدراسة على وجود علاقة ارتباطيه دالة عند مستوى(0.01) بين الدرجة الكلية على اختبار الذكاء الوجداني والدرجة الكلية على اختبار مهارات التفكير العلمي، وأن هناك فروق جوهرية في أبعاد الذكاء الوجداني بين عینتي الذكور والإناث لصالح عينة الإناث، كما أفادت النتائج بوجود علاقة جوهرية بين الارتقاء في العمر ومجالين فقط من مجالات الذكاء الوجداني. يلاحظ من نتائج الدراسة أن الارتقاء في العمر خلال مرحلة المراهقة الوسطى مصاحبا للارتقاء في المستوى الدراسي له تأثير جوهري على مستوى مهارات التفكير العلمي، وأنه لا يوجد اختلاف حسب متغير التخصص في مستوى الأداء على اختبار الذكاء الوجداني ككل وكذل مجالاته الفرعية.

7-2-1-16- دراسة رشيد خطارة (2011): بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى

تلاميذ السنة الأولى ثانوي. 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 ودلالاتها بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من جهة، والتعرف على العلاقة التي تربط أبعاد الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، من جهة أخرى. بلغ قوام العينة 333 تلميذا (238 ذكور - 95 إناث)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التلاميذ المسجلين بالسنة الأولى ثانوي بالمدارس الرسمية ببلدية غرداية 2011. اشتملت الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة على مقياسين من إعداد الباحث 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: الجهد والاجتهاد - النظام والطاعة و عدد بنوده (20) بند. و من بين ما توصلت إليه الدراسة أن مستويات الذكاء الوجداني، استخدام الانفعالات وضبط الانفعالات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي كانت مرتفعة عن متوسط، ومستويات التوافق الدراسي، الجهد والاجتهاد، النظام والطاعة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي كانت فوق المتوسط، وأنه وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، وهذا لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في الذكاء الوجداني. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي لصالح الإناث.

7-2-1-17- دراسة علوان نعمات، النواجحة زهير(2013): بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بالاجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات قطاع غزة. هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالاجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (247) طالبا وطالبة، واستخدم مقياس الذكاء الوجداني من إعداد فاروق عثمان، ومحمد عبد السميع (1998)، ومقياس الاجابية من إعداد الباحثين، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج نذكر منها ماله علاقة بالدراسة الحالية بأن درجات الذكاء الوجداني مرتفعة لدى أفراد عينة الدراسة حيث بلغت نسبة 71.86 %، وأنه وجود

علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والايجابية ،كما وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني والإيجابية لصالح الإناث ، ووجود فروق دالة إحصائية في التخصص لصالح طلبة التخصصات العلمية .

7-2-1-18- دراسة بلخيرزواويد (2015): بعنوان علاقة الذكاء الوجداني بفاعلية الذات لدى

طلاب السنة الثانية ثانوي بمدينة ورقلة.هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى عينة من طلبة السنة الثانية ثانوي بمدينة ورقلة، والتعرف على الفروق في الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة تعزى إلى كل من الجنس والتخصص (علمي - أدبي).و قد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (300) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة من بين طلبة الذين يدرسون بأقسام السنة الثانية ثانوي بثانويات مدينة ورقلة خلال السنة الدراسية 2012/2013 كما تم الاعتماد في جمع البيانات على بطارية مكونة من مقياسين هما:مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان ورزق(2002) وطوره سالم علي الغرابية بما يناسب البيئة السعودية وطلبة المرحلة الثانوية، ومقياس فاعلية الذات الذي أعده محمود كاظم محمود (2008) لطلبة المرحلة الثانوية، وتم الاطمئنان لصلاحية هذين المقياسين من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية لغرض حساب الخصائص السيكومترية قبل تطبيقهما في الدراسة الأساسية، وعولجت البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 16.0) ، وانتهت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني و فاعلية الذات، وبين الدرجة الكمية لمقياس الذكاء الوجداني وفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات لدى طلبة السنة الثانية ثانوي تعزى إلى تفاعل الجنس والتخصص الأكاديمي ،كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير الجنس(ذكور-إناث)، وفي الأخير توصلت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علمي -أدبي).

7-2-1-19- دراسة مجدوب أحمد محمد (2015): بعنوان الصحة النفسية والذكاء الوجداني

وعلاقتها ببعض المتغيرات دراسة على عينة من طلبة جامعة دنقلا السودان. هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني بالإضافة إلى تأثير بعض المتغيرات (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي) لدى طلبة كلية مروة التقنية وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب وطالبة تم اختيارهما بطريقة عشوائية طبقية واستخدم الباحث مقياس الصحة النفسية ومقياس الذكاء الوجداني وكانت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكاء الوجداني تعزي لمتغير الجنس، كما لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكاء الوجداني تعزي لمتغير التخصص (علمي / إنسانية)، ولا توجد فروق ذات دلالة بين الذكاء الوجداني تعزي لمتغير المستوى الدراسي وأخيرا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصحة النفسية تعزي لمتغير (الجنس، التخصص، المستوى الدراسي).

7-2-2- الدراسات الأجنبية :

7-2-2-1- دراسة هوبكنز (2008) : قام هوبكنز بدراسة موضوعها الفروق بين الجنسين في

الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي والنجاح في الأداء، واستخدم الباحث مقياس جولمان للذكاء الانفعالي وتم تطبيقه على عينة قوامها (360) 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.

7-3- المحور الثالث الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي :

7-3-1- الدراسات العربية :

7-3-1-1- دراسة راضي فوئية محمد (2001) : بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل

الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري. هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق بين الذكور والإناث في عوامل

الذكاء الانفعالي (ضبط الانفعالات- التعاطف- إدارة العلاقات- الدافعية الذاتية- والدرجة الكلية) وكذا التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة الفكرية المرونة التلقائية- الأصالة- الدرجة الكلية)، وتحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي والتعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء (الأبعاد والدرجة الكلية) والقدرة على التفكير الابتكاري حيث تكونت عينة الدراسة من (298) طالبا بالفرقة الرابعة شعبة لغة انجليزية بجامعة المنصورة بمتوسط عمري قدره (20.1 سنة) للعام الدراسي 2000 / 2001 واستخدم في الدراسة الأدوات التالية: اختبار الذكاء الانفعالي إعداد الباحثة، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري إعداد (سيد خير الله) وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أبعاد الذكاء الانفعالي (التعاطف-إدارة العلاقات-الدافعية الذاتية-والدرجة الكلية) وذلك لصالح الإناث، بينما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في ضبط الانفعالات، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي ومتوسط درجات الطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي، كما تم التوصل إلى وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين أبعاد الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، وبين أبعاد الذكاء الانفعالي ودرجاتهم في قدرات التفكير الابتكاري.

7-3-1-2- دراسة محسن عبد النبي (2001) : بعنوان العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي

والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات.هدفت الدراسة الكشف عن الفروق بين التخصصات الأكاديمية المختلفة في كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (200) طالبة من طالبات كلية التربية ،حيث استخدم مقياس الذكاء الانفعالي لبار ـأون ومقياس التفكير الابتكاري بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية للطلاب.

خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طالبات التخصصات الأكاديمية المختلفة في كل من (الذكاء الانفعالي ومكوناته، التفكير الابتكاري ومكوناته، التحصيل الدراسي)، كما كشفت النتائج عن وجود معاملات ارتباط موجبة بين عوامل الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية وبين قدرات التفكير الابتكاري ودرجته الكلية.

7-3-1-3- دراسة إسماعيل إبراهيم بدر (2002): بعنوان برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي. استهدفت الدراسة تقديم برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي للتغلب على مشكلة انخفاض التحصيل الدراسي، كما حاولت الدراسة الكشف عن العوامل التي تكمن وراء انخفاض التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطلاب، اعتمدت هذه الدراسة على الأدوات الآتية: اختبار الذكاء الوجداني لبار-أون، وقائمة زملة الأعراض الانفعالية والسلوكية للطلاب الموهوبين واختبار القدرة على التفكير الابتكاري، البرنامج الإرشادي، ومما يجدر ذكره أن البرنامج الإرشادي تكون من تسع جلسات تم تطبيقه بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، تكونت عينة هذه الدراسة من مجموعة تجريبية قوامها 10 طلاب وطالبات بكلية التربية بينها ممن صنفوا على أنهم موهوبون منخفضو التحصيل الدراسي، استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد الذكاء الوجداني وذلك لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي ومتوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية على قائمة زملة الأعراض الانفعالية والسلوكية للطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي وذلك لصالح التطبيق البعدي.

7-3-1-4- دراسة محمد حسين، جاد الله أبو المكارم (2004): بعنوان المكونات العالمية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي، هدفت الدراسة

إلى التحقق من جودة مطابقة النموذج الذي قدمه بار - أون لقائمة نسبة الذكاء الوجداني على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بالتعليم الثانوي العام، ومقارنة البناء العاملي لقائمة نسبة الذكاء الوجداني بين المتفوقين وغير المتفوقين، وبين الطلبة والطالبات، وبين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي، وتحديد العلاقة بين مكونات الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وتحديد الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الوجداني في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لعينة البحث، وقد تكونت عينة الدراسة من 416 طالبا وطالبة من أربع مدارس بالتعليم الثانوي العام، بواقع مدرستين للمتفوقين، ومدرستين لغير المتفوقين، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم مطابقة النموذج الذي اقترحه بار - أون لمكونات الذكاء الوجداني، كما يقاس بقائمة نسبة الذكاء الوجداني مع البيانات المستمدة من عينة الدراسة من طلاب الفرقة الثالثة بالتعليم الثانوي العام، ووجود تطابق جزئي لمكونات الذكاء الوجداني كما يقاس بقائمة بار أون بين المتفوقين وغير المتفوقين، وبين الذكور والإناث وبين القسمين العلمي و الأدبي، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات كأحد أبعاد الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من الوعي بالذات الانفعالية، التعاطف، والتفاؤل.

7-3-1-5- دراسة موسى فاروق عبد الفتاح (2005) بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من

التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة. هدفت الدراسة إلى تعريب وتقنين مقياس اسكوت (Schutte) وآخرين، ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التحصيل الدراسي، والذكاء العام. تكونت عينة الدراسة من (394) طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة في كلية التربية بجامعة الزقازيق، واستخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني من تعريب وتقنين الباحث، واختبار القدرة العقلية للباحث، وكشف درجات التحصيل الدراسي للطلاب، ومن أبرز نتائج المتوصل إليها أنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني، كما بينت أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وأنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والذكاء العام.

7-3-1-6- دراسة غادة الجندي مظهر (2006): بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل

الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة ،هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والعاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي على عينة (420) طالبا وطالبة تراوحت- أعمارهم بين (15-17) سنة حيث طبقت مقياس بار- أون للذكاء الانفعالي وكشفت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات استجابات الطلبة الموهوبين ومتوسطات استجابات الطلبة العاديين على بعدي الكفاءة الشخصية وإدارة الضغوط والعلاقة الكلية لمجموع الأبعاد الأربعة الأولى وبعدي المزاج العام والانطباع الإيجابي، وذلك لصالح الطلبة الموهوبين،و لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل علامات التحصيل الدراسي لجميع أفراد عينة الطلبة الموهوبين باستثناء بعد إدارة الضغوط ،كما لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل علامات التحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين الذكور باستثناء بعد إدارة الضغوط والمزاج العام،وأنة لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أبعاد الذكاء الانفعالي ومعدل علامات التحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين من الإناث.

7-3-1-7- دراسة إسماعيل الصاوي (2006):بعنوان مكونات الذكاء الوجداني في إطار نموذج

بار- أون ،وعلاقتها بالتحصيل و المستوي الدراسي لدي الطلاب المعاقين سمعيا من الجنسين بالمرحلة الثانوية. هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس للذكاء الوجداني للمعاقين سمعيا،يستند إلى تصوره كنموذج مختلط وفقا لنموذج بار- أون وينطلق من ضرورة وضع الثقافة الخاصة بهذه الفئة في الاعتبار بالإضافة إلى التحقق من مطابقة البناء العاملي لنموذج بار- أون للذكاء الوجداني لدى الطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية المهنية،وفقا لاختلافهم في كل من :النوع والمستوى التحصيلي والصف الدراسي والكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني - وفقا لهذا النموذج - والتحصيل الدراسي لدى هذه الفئة من المعاقين سمعيا،تكونت عينة الدراسة من 109 طالبا معاقا سمعيا من الجنسين بالصفين الثاني والثالث الثانوي المهني بمدرسة الأمل

للمصم سلطنة عمان- تراوحت أعمارهم ما بين (18-22) سنة، وأشارت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها ، تطابق البناء العاملي لنموذج بار- أون للذكاء الوجداني لدى الطلاب المعاقين سمعيا بالمرحلة الثانوية المهنية ، وفقا لاختلافهم في كل من النوع (ذكور/ إناث) ، والمستوى التحصيلي (منخفض/ مرتفع) والصف الدراسي (الثاني- الثالث) ، غير أن النتائج أشارت إلى عدم وجود ارتباطات دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجات التحصيل الدراسي.

7-3-1-8- دراسة محمد المصري (2007) بعنوان الذكاء الانفعالي دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليا والعاديين من طلبة المرحلة الجامعية، هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيليا والعاديين من الجنسين. وتكونت عينة الدراسة من 20 طالبا، و 13 طالبة من كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة بالأردن. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها :أن هناك تفوقا للإناث على الذكور في بعد التعاطف، وكذلك على المقياس الكلي، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيليا والعاديين على المقياس الكلي وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس.

7-3-1-9- دراسة محمد الأحمد (2007) بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة. هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من (الذكاء المعرفي، والتحصيل الدراسي) لدى عينة من طلاب جامعة طيبة وطالباتها بالمدينة المنورة، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والذكاء المعرفي، في حين أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي بمكوناته ودرجته الكلية، ما عدا مكوني (إدارة الانفعالات الشخصية، والتعاطف).

7-3-1-10- دراسة موسى الدغيث (2008) : بعنوان المهارات الاجتماعية من منظور إسلامي وعلاقته بكل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والحالة الاجتماعية والسن .هدفت الدراسة إلى الكشف

على العلاقة بين المهارات الاجتماعية من منظور إسلامي والذكاء الوجداني، والتحصيل الدراسي، والحالة الاجتماعية، والسن. تكونت عينة الدراسة من (383) طالبة من جامعة الملك سعود، وكلّيات الرئاسة العامة لتعليم البنات، استخدمت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية للإنسان المسلم من إعداد الباحثة، ومقياس ماير وسالوفي وكارسو للذكاء الوجداني وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية من منظور إسلامي والدرجة الكلية للذكاء الوجداني. كما توجد علاقة موجبة ودالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني.

7-3-1-11- دراسة المساعيد، أصلان صبح (2008): بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات، هدفت الدراسة إلى معرفة الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن وعلاقته بكل من دافع الانجاز والتحصيل والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي للطلاب. تألفت عينة الدراسة من (340) طالبا وطالبة، من ذوي التخصصات العلمية والأدبية ومن مختلف المستويات الدراسية في الجامعة، وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي لبار-أون، واختبار دافع الانجاز.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الانجاز والتحصيل الدراسي، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي بين التخصصات الدراسية ولصالح التخصصات الأدبية، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية تعزى للمستويات الدراسية ولصالح طلبة السنة الرابعة.

7-3-1-12- دراسة نوال عبد الرؤوف عارف العبوشي (2009) : بعنوان الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي. هدفت الدراسة إلى الكشف عن الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند طالبات السنة الثانية للأقسام العلمية في الكلية الجامعية بالليث جامعة أم القرى. تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات الفرقة الثانية للأقسام العلمية (فيزياء - كيمياء - رياضيات)

في الكلية الجامعية بالليث جامعة أم القرى للعام الدراسي 2009/2008. عدد أفراد العينة (150) طالبة ، منهم (60) طالبة متفوقة تحصيليا و (90) طالبة عادية صممت الباحثة استبانة تكونت من (42) فقرة موزعة على أبعاد الذكاء الانفعالي لمقياس بار-أون للذكاء الانفعالي. توصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي عند طالبات العينة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على أبعاد المقياس التالية: (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات) وذلك لصالح الطالبات المتفوقات تحصيليا ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على كل من (بعد التعاطف وبعد التواصل الاجتماعي).

7-3-1-13- دراسة سهاد المللي (2010) : بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين. هدفت الدراسة إلى كشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي و الذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور و الإناث. تكونت عينة الدراسة من (246) طالبا ، منهم (85) طالبا وطالبة من المتفوقين (59) ذكور و (26) إناث من الصف الأول الثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة دمشق ، (161) طالبا وطالبة منهم (101) ذكور و (60) إناث من الطلبة العاديين اختيروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول الثانوي في مدارس دمشق. استخدمت الباحثة مقياس بار-أون. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين ، وتوجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين بعد التكيف و التحصيل الدراسي عند الطلبة ، وأنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور العاديين. كما بينت أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي

والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث العاديات ، والنتيجة الأخيرة التي توصلت إليها الدراسة أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث. المتفوقات.

7-3-1-14- دراسة المومني عبد اللطيف ، محمد أحمد راشد (2010) : بعنوان الذكاء الانفعالي

لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات هدفت إلى التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ومعرفة أثر التحصيل الأكاديمي ونوع التعليم (علمي/ أدبي) والنوع الجنس في الذكاء الانفعالي، تكونت عينة الدراسة من (405) من الطلبة، منهم (176) طالبا و (229) طالبة من طلاب الثانوية في محافظة إربد، استخدمت الباحثة كل من مقياس الذكاء الوجداني إعداد صفاء الأعسر، كما أنه اعتمد في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي . توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة بين أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى للتحصيل الأكاديمي ونوع التعليم، والنوع الجنس، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق لصالح الإناث في بعد التعاطف ، ووجود فروق لصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمتوسط مقارنة بذوي التحصيل المنخفض على بعد تنظيم الانفعالات.

7-3-1-15- دراسة ناصر ومسرور (2010): بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته التحصيل

الأكاديمي والجنس والعمر. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والجنس والعمر والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الدولية الإسلامية في إسلام آباد، تكونت عينة الدراسة من (132) طالبا وطالبة شكلت الإناث منهم (45 %)، وتراوح أعمار أفراد العينة بين (18-35) سنة بمتوسط حسابي (24.14) وانحراف معياري (4.04)، طبق عليهم قائمة بار- أون للذكاء الانفعالي ، وتم الحصول على معدلاتهم التراكمية من الجامعة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل، وكان الذكاء الانفعالي مؤشرا للتحصيل، ولم يكن هناك علاقة دالة إحصائية بين العمر والذكاء الانفعالي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء العاطفي تعزى للجنس سوى على بعد إدارة الضغوط ولصالح الذكور.

7-3-1-16- دراسة إسماعيل حسن الويلي، صلاح شريف عبد الوهاب (2011) : بعنوان

العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين. هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وكذلك معرفة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة (عادات العقل الذكاء الوجداني- التحصيل الدراسي)، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي من درجاتهم في مقياسي عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الثانوي بمدرسة أنشاص الرمل الثانوية المشتركة التابعة لمديرية التربية والتعليم بالشرقية بمصر، وبلغ حجم عينة الدراسة (301) منهم (150) طالبا و (151) طالبة بمتوسط عمري قدره (15.5) سنة، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس عادات العقل المنتجة والذي شمل الأبعاد التالية: (الإبداع، التنظيم الذاتي، التفكير الناقد) ومقياس الذكاء الوجداني وشمل الأبعاد التالية: (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات التعاطف التواصل الاجتماعي) وكلاهما من إعداد الباحثين، وقد تم الحصول على درجات التلاميذ من النتيجة النهائية في آخر العام في جميع المواد الدراسية للعام الدراسي للفصلين الدراسيين. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد الخمسة) لصالح الإناث ، وكذا وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات التلاميذ من الجنسين في مقياس الذكاء الوجداني وتحصيلهم الدراسي ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات التلاميذ في مقياسي عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني.

7-3-1-17- دراسة هارون نسرين (2011) : بعنوان الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك التكيفي

والتحصيل الدراسي لدى 40 طفلة وطفلا مجهولي النسب من نزلاء الدور الإيوائية بمكة المكرمة ، هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة شيوع الذكاء العاطفي والسلوك التكيفي لدى أفراد العينة ، والكشف عن نوع

العلاقة بين الذكاء العاطفي وكل من السلوك التكيفي من ناحية والتحصيل الدراسي من ناحية أخرى لدى عينة من أطفال الدور حيث تراوحت أعمارهم ما بين السادسة والأحد عشر عاما ، وكشفت الدراسة عن شيوخ الذكاء العاطفي بنسبة 50 % لدى أفراد العينة وشيوخ السلوك التكيفي بنسبة 47,5 % لدى أفراد العينة وأن ثمة علاقة دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) بين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي والدرجة الكلية للسلوك التكيفي وفترة الإقامة، وأنه لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي ولتحصيل الدراسي بإعداد برامج إرشادية لتحسين نسبة الذكاء العاطفي لدى أفراد العينة وبرامج إرشادية لتحسين نسبة السلوك التكيفي لدى أفراد العينة والاهتمام بإعداد البرامج الإرشادية التي تساعد المسؤولين في الدور الإيوائية على رعاية الأطفال ودعم ذكائهم العاطفي وإدراج برامج العاطفية والاجتماعية في المناهج التعليمية.

7-3-1-18- دراسة إسماعيل صالح الفراء، زهير عبدا لحمد النواجة (2012): بعنوان الذكاء

الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية. هدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني، وجودة الحياة، والتحصيل الأكاديمي، لدى عينة مكونة من (300) دارس من جامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، وقام الباحثان بإعداد مقياسي الدراسة وهما (الذكاء الوجداني، ومقياس جودة الحياة)، وبينت النتائج وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، ووجود علاقة بين جودة الحياة والتحصيل الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي التحصيل الأكاديمي المرتفع، ومتوسطات درجات التحصيل الأكاديمي المنخفض، في الذكاء الوجداني وجودة الحياة لصالح ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع.

7-3-1-19- دراسة الخامسة صالح العيد (2013): بعنوان ذكاء العاطفي وعلاقته بالنجاح

الأكاديمي عند طالبات اللغة العربية في جامعة حائل. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الذكاء العاطفي بالنجاح الأكاديمي لطالبات السنة الثانية تخصص اللغة العربية في كلية الآداب والفنون بجامعة

حائل.وقد تكونت عينة الدراسة من 34 طالبة من طالبات السنة الثانية تخصص اللغة العربية في كلية الآداب والفنون بجامعة حائل في العام الدراسي 2013/2012 بلغ عدد الطالبات المتفوقات (17) طالبة وبلغ عدد الطالبات غير المتفوقات (17) طالبة. تم تطبيق مقياس الذكاء العاطفي ل "سكوت وآخرون 1997 والذي يتكون من 33 فقرة في الأبعاد الثلاثة للذكاء العاطفي وهي بعد التقدير والتعبير عن الوجدان وبعد التنظيم الوجداني وبعد استعمال الوجدان.

وبينت نتائج الدراسة أن نسبة الذكاء العاطفي للطالبات المتفوقات كان مرتفعا، حيث احتل بعد (استعمال الوجدان) المرتبة الأولى في مستوى الذكاء العاطفي المرتفع، يليه بعد (التنظيم الوجداني) وأخيرا بعد (التقدير والتعبير عن الوجدان) ، كما أشارت النتائج أن نسبة الذكاء العاطفي للطالبات غير المتفوقات كان منخفضا بشدة، حيث احتل بعد (التقدير والتعبير عن الوجدان) المرتبة الأولى في مستوى الذكاء العاطفي المنخفض، ثم احتلا بعدا (التنظيم الوجداني، استعمال الوجدان) المرتبة الثانية بالتساوي في مستوى الذكاء العاطفي المنخفض

7-3-1-20- دراسة بلقاسم محمد (2013): بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالانجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ،وهدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعلاقته بالانجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ،وللوصول لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي حسب نموذج بار أون ،وطبق على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي قوامها (646) تلميذ وتلميذة من ثانويات غليزان بالجزائر .وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة، وأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة ضعيفة بين الذكاء الانفعالي وأبعاده والانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، وبأنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على أبعاد الذكاء الانفعالي (بعد الكفاءة الشخصية ، بعد التكيف ، بعد المزاج العام، بعد الانطباع الايجابي) والدرجة الكلية ، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الكفاءة الاجتماعية لصالح

الإناث وبعد كفاءة إدارة الضغوط لصالح الذكور ،كما لا توجد فروق دالة إحصائية بين التخصصات الدراسية (تقني رياضي- علوم تجريبية - تسيير واقتصاد -آداب وفلسفة - لغات أجنبية) و الذكاء الانفعالي وأبعاده (بعد الكفاءة الشخصية - بعد التكيف - بعد المزاج العام - بعد الانطباع الايجابي) والدرجة الكلية بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات الدراسية في بعد كفاءة الضغوط لصالح شعبة تقني رياضي ،وأخيرا لا توجد فروق دالة إحصائية بين فيئات المستوى التعليمي للأبوين (دون المستوى- مستوى الابتدائي - مستوى المتوسط - مستوى الثانوي - مستوى الجامعي) و الذكاء الانفعالي وأبعاده (بعد الكفاءة الشخصية - بعد التكيف - بعد المزاج العام - بعد الانطباع الايجابي) والدرجة الكلية. بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التخصصات الدراسية في بعد كفاءة الضغوط لصالح فئة دون المستوى.

7-3-1-21- دراسة جميع عمر (2016) : هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية

برنامج إثرائي في الرياضيات مبني وفق نظرية في تنمية القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني (TRIZ) للمشكلات الحل الإبداعي والتحصيل الأكاديمي العام (جميع المواد) والخاص (مادة الرياضيات) على عينة قوامها (91) تلميذ وتلميذة تم تقسيم العينة إلى ثلاثة مجموعات، تجريبية أولى وعدد أفرادها (30) تلميذا وتلميذة، وتجريبية ثانية وعدد أفرادها (30) تلميذا وتلميذة، وضابطة وعدد أفرادها (31) تلميذا وتلميذة وقبل إجراء التجربة خضعت المجموعات الثلاثة إلى عملية قياس قبلي لمتغيري القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني في حين اعتمدت نتائج جميع المواد للفصل الأول كقياس قبلي للتحصيل الأكاديمي وبعد انتهاء التجربة أعيد قياس القدرة على حل المشكلات والذكاء الوجداني واعتمد نتائج الفصل الثاني كقياس بعدي للتحصيل الأكاديمي العالم(جميع) و الخاص (بمادة الرياضيات).وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج نذكر منها أنه هناك فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة في القدرة على حل المشكلات عامة وفي بعدي تعريف المشكلة واتخاذ القرار ولصالح المجموعة التجريبية الأولى في حين أن الفروق بالنسبة لبقية الأبعاد

على الرغم من وجودها غير دالة ،وهناك فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة في درجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني ككل وفي أبعاد (الكفاءة الشخصية ، الكفاءة التكيفية ، وكفاءة إدارة الضغوط) وهي فروق دالة إحصائيا لصالح التجريبية الأولى، ولكنها لم تكن على نفس القدر من الدلالة. بالنسبة لأبعاد (التكيفية ، المزاج العام ، الانطباع الايجابي) ،كما توجد فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة في التحصيل الأكاديمي العام والخاص وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية ولصالح التجريبية الأولى.

7-3-2- الدراسات الأجنبية :

7-3-2-1-دراسة مايير وآخرون (Mayer , et al1990) : بعنوان الذكاء الانفعالي علاقته

بالتحصيل الدراسي للطلاب.استهدفت تعريف الذكاء الانفعالي وفحص مكوناته، ودراسة قدرة الطلاب على التعرف على المستوى الانفعالي للمثيرات البصرية، والكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي للطلاب. وتم ذلك بتطبيق مقياس الذكاء الانفعالي على عينة مكونة من (139) طالبا جامعيًا، طلب منهم تقدير حالتهم الانفعالية بعد مشاهدتهم لفيلم سار وآخر غير سار. وأسفرت الدراسة عن أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الانفعالية كما كان تحصيلهم الدراسي مرتفعًا عن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض.

7-3-2-2-دراسة نيوسام وكاتانو (Newsame ,S;Day.AL.& Catan , V.M, 2000):

بعنوان قياس القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي.وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبا، و (118) طالبة من الدراسة الجامعية بالولايات المتحدة الأمريكية. طبقت قائمة الذكاء الانفعالي إعداد بار-أون ،واختبار القدرة المعرفية إعداد وندرليك(Wonderlik).وأشارت النتائج إلى أنه توجد معاملات ارتباط ضعيفة بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية مقداره (0,08)، والتحصيل الدراسي مقداره (0,01). وهما

غير دالين إحصائياً، مما يؤكد عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي.

7-3-2-3- دراسة مارثا وجورج (Martha and George, 2001): بعنوان أثر الجنس

والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الوجداني وللكشف عن أثر الجنس والتحصيل الدراسي والعرق في الذكاء الوجداني قام كل من مارثا وجورج (Martha and George, 2001) بدراسة طبقت على عينة من (319) طالبا وطالبة، بالمدارس المتوسطة بمدينة المكسيك، وكشفت النتائج على وجود أثر ضعيف لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي في أبعاد الذكاء الانفعالي (تدبر العلاقات والانخراط بها، ضبط النفس، التعاطف وإدارة المشاعر)، وأنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من تدبير العلاقات والانخراط بها والتحصيل الدراسي، وذلك لصالح الذكور، كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من ضبط النفس والتحصيل الدراسي لصالح الإناث.

7-3-2-4- دراسة سكوت (Scott 2001): بعنوان مساهمة الذكاء الوجداني في النجاح

الأكاديمي والاجتماعي للمراهقين الموهوبين. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى المراهقين المتفوقين وبشكل خاص إذا كان الذكاء الوجداني أكثر أهمية من الذكاء التقليدي. تكونت عينة الدراسة من (39) طالبا من المدرسة العليا للمتفوقين بمتوسط عمري قدره (16.5) سنة، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين لماير و سالوفي وكارسو (1996)، واختبار ماكملان (MAC Mila) وذلك لمعرفة مستويات المهارات المعرفية الذكاء الوجداني والذكاء العام، ومقياس ريانندوس (Reyndos) لقياس النجاحات الاجتماعية (علاقات الشخص مع الآخرين، الضغوط الاجتماعية)، ومتوسطات درجات تحصيل الطلاب لتعبر عن النجاح الأكاديمي وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاما في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية لهؤلاء المراهقين الموهوبين.

7-3-2-5- دراسة أوكونر وريموند (Oconnor , Raymond2003):استهدفت هذه الدراسة

المتنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لطلبة الجامعة من خلال استخدام المقاييس التالية:اختبار ماير وسالوفي وكارسو (Mayer Salovey, Caruso) للذكاء الانفعالي، كقياس قائم على القدرات واختبار بار-أون (Bar-on) للذكاء الانفعالي كقياس قائم على التقدير الذاتي وأشارت النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي ليس متنبأ قويا بالتحصيل الأكاديمي بصرف النظر عن الأداة المستخدمة في قياسه، كما أشار اختبار الصدق التلازمي إلى أن اختبار ماير وسالوفي يرتبط بقوة بالقدرة المعرفية، وقلما يرتبط بأبعاد الشخصية ،وأن اختبار بار-أون يرتبط بقوة بأبعاد الشخصية، ويفشل بالارتباط بالقدرة المعرفية.

7-3-2-6- دراسة باركر وآخرون(Parker et al2004): بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته

بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المدارس الثانوية ،وللتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني، والتحصيل الأكاديمي لطلبة المدارس الثانوية قام باركر، كريبي، وبارنهارت، هاريس، وماجيسكي بتطبيق قائمة بار-أون على عينة مكونة من (667) طالبة من مدارس هنت سفيل في الاباما ،تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات حسب مستوى تحصيلهن الأكاديمي (مرتفع، متوسط، منخفض)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي وبعد مقارنة نتائج المجموعات الثلاثة لمقياس الذكاء الانفعالي مع تحصيلهن الأكاديمي، وبعد تحليل البيانات المتجمعة، توصلت الدراسة إلى أن النجاح الأكاديمي ارتبط بشكل قوي مع الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني .

7-3-2-7- دراسة باركر وآخرون (Parker et al 2004): استهدفت التعرف على العلاقة بين

الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، وتم تطبيق مقياس بار - أون للذكاء الوجداني على عينة من السنة الدراسية الأولى من الجامعة (372) طالبا في جامعة أنتاريو(Ontario) في الشهر الأول من السنة الدراسية الأولى ثم قورنت السجلات الأكاديمية للطلاب في نهاية السنة الدراسية في ضوء مقياس (بار-أون) للذكاء الانفعالي المختصر. وتوصلت الدراسة إلى أن النجاح الأكاديمي للطلاب يرتبط بقوة بأبعاده الذكاء

الوجداني، فالطلاب الذين تجاوزت معدلاتهم التراكمية (80 %) أعطوا مؤشرات أعلى على فقرات مقياس الذكاء الوجداني من أولئك الذين لم تبلغ فما دون 52% معدلاته.

7-3-2-8 - دراسة ويتاسزيوسكي والسما (Woitaszewski and Aalsma 2004): بعنوان

الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، والنجاح الأكاديمي، وهدفت الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة ما بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، والنجاح الأكاديمي، تكونت عينة الدراسة من (39) طالبا وطالبة من الموهوبين معامل ذكاؤهم (129) تتراوح أعمارهم ما بين (15-18) سنة . وكانت نسبة الإناث (58 %) من أفراد العينة، ومع أن متوسط درجاتهم المعيارية المجمعة للذكاء كانت (129)، إلا أن معدلاتهم التراكمية على اختبارات المدرسة تراوحت بين (2.0-4.0) بمتوسط عام قدره (3.27). واستخدم الباحثان عدة مقاييس لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة بالإضافة إلى بيانات التحصيل والاختبارات الموجودة في ملفات الطلبة، تمت مقارنة عينة ماثلة (39) من الطلبة العاديين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الذكاء الوجداني يتنبأ بشكل دال إحصائيا بالتحصيل الأكاديمي، وعند مقارنة عينة الموهوبين بعينة العاديين وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين كان أعلى منه لدى العاديين ، وأن الذكاء الوجداني لدى عينة من الموهوبين يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي أكثر منه لدى العاديين ، كما توصلت إلى عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين النجاح الأكاديمي والاجتماعي وبين الذكاء الوجداني بمعنى أن الذكاء الوجداني ليس له مساهمة ذات قيمة بالنسبة للنجاح الاجتماعي و التحصيل الأكاديمي للمراهقين الموهوبين.

7-3-2-9 - دراسة باستيان ونتبك (Bastianand Nettebeck, 2005): بعنوان قدرة الذكاء

الوجداني على التنبؤ بمهارات الحياة لدى الطالب الجامعي. هدفت الدراسة إلى التعرف على قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بمهارات الحياة ومنها (التحصيل الدراسي، وحل المشكلات)، واستخدم الباحث اختبار ماير وسالوفي و كارسو، ومقياس سمة ما وراء المزاج من إعداد سالوفي وآخرون ، وطبقت الدراسة على

عينة من طلاب الجامعة تعدادها (246) طالبا وطالبة، اعتمد في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي ، حيث بينت النتائج أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بالأداء الجيد في حل المشكلات والتحصيل الدراسي ، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني.

7-3-2-10 - دراسة أرول (ARUL 2013): بعنوان علاقة الذكاء الانفعالي بالتحصيل الدراسي

لدى طلاب مدارس الثانوية.هدفت الدراسة إلى إيجاد العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس الثانوية في ضوء عدة متغيرات منها التخصص والنوع، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الثانوية تعدادها (352) طالبا وطالبة ،وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ،واستخدم أداتين في هذه الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي من انجاز الباحث ، وأسئلة اختبار التحصيل ،وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق كبيرة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس الثانوية .

7-4- المحور الرابع الدراسات السابقة التي تناولت التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي

7-4-1- الدراسات العربية :

7-4-1-1- دراسة السيد خير الله (1973): بعنوان التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته

بالتحصيل لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية في القرية والمدينة، واشتملت عينة البحث على 1094 تلميذ ذكر من الصف السادس ابتدائي بواقع 589 تلميذ من القرية أخذوا من 6 مدارس، 505 تلميذ من المدينة أخذوا من 11 مدرسة ،اعتمد الباحث في دراسته على الأدوات التالية:الاختبار المصور لأحمد زكي صالح ، واستمارة البيانات الأسرية العامة من إعداد الباحث ،وسجلات الدرجات الرسمية المدرسية لدرجات امتحان آخر العام واختبار كاليفورنيا للشخصية للمرحلة الابتدائية.وقد توصل الباحث إلى أنه هناك ارتباط موجب ودال عند مستوى 0.01 بين درجات التوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لمجموعتي القرية والمدينة على حد سواء ، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ القرية والمدينة الأكثر توافقا والأقل توافقا افي

درجات التحصيل الدراسي لصالح تلاميذ الأكثر توافقا بغض النظر عن مكان الإقامة سواء كان في المدينة أو القرية.

7-4-1-2- دراسة مصطفى محمد الصطفي (1983): بعنوان التوافق الشخصي والاجتماعي

والدراسي عند طلاب شهادة المرحلة الثانوية وعلاقته ببعض المتغيرات .هدفت الدراسة إلى دراسة الفروق بين الجنسين في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي عند طلاب هذه المرحلة. تكونت العينة من (600) طالب وطالبة في المرحلة الثانوية بكل تخصصاتها العلمية والأدبية للعام الدراسي 1981/1982.

استعملت الدراسة الأدوات التالية :مقاييس التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي من إعداد الباحث واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية من إعداد عطية هنا(1998) ومقياس مستوى الطموح للراشدين من إعداد كاميليا عبد الفتاح واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي من إعداد محمود عبد الحليم منسي.وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التوافق الشخصي بين الطلبة والطالبات لصالح مجموعة الطلبة.و لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي،كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الطلاب الأكثر تحصيلًا والطلاب الأقل تحصيلًا لصالح الأكثر تحصيلًا ،ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي تعزى لمتغيري الجنس والتخصص .

7-4-1-3- دراسة السكافي نظيمة عبدالفتاح (1987): دراسة عن التوافق الشخصي

والاجتماعي للمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي وقد اعتمدت الدراسة على عينة من طالبات نهاية المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة وعددها (400) طالبة تم اختيارهن عشوائيا، وقد استخدمت الباحثة اختبار الشخصية للمرحلة المتوسطة والثانوية، من إعداد هنا لقياس التوافق الشخصي والاجتماعي العام، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي وأبعاد التوافق الشخصي.

7-4-1-4- دراسة محمد خالد الطحان (1990): بعنوان العلاقة بين مفهوم الذات وكل من

التحصيل الدراسي والتوافق النفسي هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي وكذلك التوافق النفسي. وتكونت العينة من (100) طالبة من طالبات جامعة الإمارات كلية التربية، وكانت أعمارهن ما بين (14-19) استخدم الباحث مقياس تقدير الذات من إعداد موسى جبريل، وكذلك اختبار التوافق النفسي ل(بل) وبالا اعتماد على معدلات نهاية السنة وأظهرت النتائج أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي، كما أنه توجد علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق النفسي والاجتماعي.

7-4-1-5- دراسة محمد شجاع السندي (1990): بعنوان دراسة مقارنة لأبعاد التوافق النفسي

الاجتماعي بين الطلبة والطالبات المتفوقين والطلبة والطالبات المتخلفين دراسياً، حيث استهدفت هذه الدراسة بحث درجة التوافق لدى الشباب من الجنسين في مرحلة التعليم الجامعي وعلاقته التوافق بدرجة الانتماء لديهم وقد قامت الباحثة ببناء استبيان لقياس مفهومي التوافق والانتماء قامت بتطبيقهم على أفراد عينه البحث البالغ عددهم 88 طالبا وطالبة بحيث تم اختيار أربع مجموعات من الطلبة والطالبات المقسمين إلى أربع مجموعات بين المتفوقين دراسياً والمتأخرين دراسياً واستخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون واختبار (ت) وخرجت الدراسة بعده نتائج أهمها : أن طلبة الفرقة الأولى المتأخرون دراسياً بالسنة الأولى أقل فرق الكلية توافقاً، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات المتخلفين بالفرقة الأولى والطلبة والطالبات المتفوقين دراسياً بالفرقة الثانية في درجة التوافق النفسي والاجتماعي، وأنه توجد علاقة ارتباطيه بين درجة التوافق النفسي والاجتماعي ودرجة الانتماء لدى أفراد العينة (طلاب وطالبات).

7-4-1-6- دراسة انشراح دسوقي(1991): بعنوان التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم

الذات والتوافق النفسي ، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات والتوافق النفسي على طلبة جامعيين من بيئتين عربيتين المصرية والسعودية. طبقت الدراسة على عينتين

إحداها مصرية والأخرى سعودية وهي على النحو التالي :تكونت العينة السعودية من المجموعة المتفوقة البالغ عددها (36) طالبة والمجموعة العادية البالغ عددها (20) طالبا،وتكونت العينة المصرية من المجموعة المتفوقة وعددها (20) طالبا وطالبة والمجموعة العادية وعددها(20) طالبا وطالبة.استخدمت الدراسة الأدوات التالية : اختبار تينسي لمفهوم الذات ،واختبار (هيوم بيل) للتوافق النفسي تكيف عثمان نجاتي.وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : بالنسبة للعينة السعودية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التوافق النفسي بين مجموعة الطلبة المتفوقين ومجموعة الطلبة العاديين لصالح الطلبة المتفوقين ،أما بالنسبة للعينة المصرية فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التوافق النفسي بين الطلبة المتفوقين ومجموعة الطلبة العاديين في أبعاد التوافق النفسي ما عدا بعد التوافق الأسري فإنه توجد فروق بين المجموعتين المتفوقة والعادية لصالح المجموعة المتفوقة .

7-4-1-7- دراسة دخان نبيل (1997): بعنوان التوافق النفسي المدرسي وعلاقته بتحصيلهم

الدراسي لدى الطلبة الفلسطينيين العائدين من الخارج في المرحلة الإعدادية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التوافق النفسي المدرسي لدى الطلبة الفلسطينيين العائدين والملتحقين بالمدارس الإعدادية بوكالة الغوث الدولية في قطاع غزة، كما، هدفت إلى دراسة مستوى التوافق علاقته ببعض المتغيرات، وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التوافق النفسي والتحصيل الدراسي ،وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الدراسة يعزى إلى بلد الغربة، الجنس، فترة المكوث في الوطن.

7-4-1-8- دراسة رفعت فيحان الرعجاني (2000): موضوعه التوافق النفسي الاجتماعي وأثره

على التحصيل الدراسي لدى طالبات الإعدادية بالمملكة العربية السعودية،اقتصرت الدراسة على 240 طالبة،استخدمت الباحثة اختبار الشخصية كالفورنيا،وأكدت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطيه بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات المملكة العربية السعودية.

7-4-1-9- دراسة خالد المختار نصر الفار (2007): بعنوان التوافق النفسي والاجتماعي

وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة من جامعة السابع ابريل.هدفت الدراسة إلى الكشف عن التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بالتحصيل الدراسي.استخدم الباحث المنهج الوصفي،تكون مجتمع الدراسة من مجموع طلاب السنة الأولى والسنة الرابعة من التعليم الجامعي من كليات الآداب والطب بجامعة السابع من أبريل، بلغ حجم العينة (548) فردا، منهم (156) طالبا و (392) طالبة، منهم (374) من طلاب كليات الآداب و (174) من طلاب كليات الطب،تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة،تمثلت أدوات الدراسة في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لزينب الوجلي ومقياس التوافق العام لهيو. م. بل، ومقياس التوافق مع الحياة لجامعية الذي أعده محمد جعفر جمل الله. حيث تم تطبيق هذه المقاييس على عينة الدراسة للعام الدراسي الجامعي(2006/2007).توصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بقدر من (التوافق النفسي والاجتماعي، والتوافق مع الحياة الجامعية، والتوافق العام) وتختلف درجة التوافق باختلاف متغيرات الدراسة (الكلية -الجنس-السنة الدراسية) ،وكشفت الدراسة عن وجود فروق في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين الجنسين،وكان لصالح الإناث حيث يتأثر ذلك بالتنشئة الاجتماعية والتخصص الدراسي،كما كشفت على وجود تجانس بين درجات أفراد العينة من الجنسين على مقاييس التوافق محل الدراسة،خاصة ما يتعلق بالتوافق مع الحياة الجامعية حيث يتشابه الطلبة في المرحلة العمرية التي تفرض على الفرد نمطا معيناً من الشخصية والسلوك وهو ما نجده بين الطلبة الجامعيين عينة الدراسة ،وأنه توجد فروقا في مستوى التوافق بين الطلاب الدارسين بالسنوات الأولى وبين أولئك الدارسين بالسنوات النهائية، حيث كانت النتائج لصالح طلاب السنوات النهائية من حيث درجة التوافق بصورة عامة، ويعزى ذلك إلى عدد السنوات التي قضاها الطالب بالجامعة ،كما توجد علاقة ارتباطيه بين التوافق النفسي والاجتماعي وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب أفراد العينة،حيث يتأثر المستوى المعرفي واكتساب المعلومات لدى الطلاب باختلاف مستوى التوافق النفسي والاجتماعي.

7-4-1-10- دراسة عدنان القاضي(2008) : بعنوان التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي

والتحصيل الدراسي للطلبة المسرعين أكاديميا.هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي والتحصيل الدراسي والتفضيل المهني للطلبة المسرعين،وشملت أدوات جمع البيانات استبانة من إعداد فريق البحث،والسجلات المدرسية،ومقابلات فردية مع أفراد عينة الدراسة وعدد من أولياء أمورهم،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة قد أظهروا مستويات عالية من التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي لمن لديهم تحصيل دراسي جيد،كما أبدى جميع أفراد العينة وأولياء الأمور الذين تمت مقابلتهم رضاهم وسعادتهم من خبرة التسريع.

7-4-1-11- دراسة يحي إسماعيل يحي(2014): بعنوان التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته

بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الإرباطي. ويتمثل مجتمع الدراسة في طلاب جامعة السودان قسم علم النفس كلية التربية، حيث بلغت عينة الدراسة (40) طالب وطالبة من مختلف المستويات الدراسية الأول والثاني والثالث والرابع بواقع (10) من كل مستوي ذكور (5) وإناث (5) وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:وجود علاقة ارتباطيه بين التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين وعدم وجود فروق في التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي تعزي لمتغير النوع (ذكر/ أنثى)، و وجود فروق في التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب الجامعيين تعزي لمتغير المستوى الدراسي الأول والثاني والثالث والرابع

7-4-1-12- دراسة بخيئة محمد زين علي محمد، و الدريدي إسماعيل بلال(2016): بعنوان

التوافق النفسي والاجتماعي و علاقته ببعض المتغيرات لدى الطلاب المعاقين سمعيا بأحد معاهد التربية الخاصة(معهد الأمل لتعليم و تأهيل الصم)بولاية الخرطوم -منطقة الخرطوم2.هدفت الدراسة إلى معرفة

مستوي التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب المعاقين سمعياً لمركز الأمل لتعليم وتأهيل الصم، والعلاقة بين التوافق النفسي والاجتماعي لدى هؤلاء الطلاب وبين بعض المتغيرات (العمر، النوع، مستوى شدة الإعاقة، التحصيل الدراسي)، ومد الجهات المختصة والمهتمة بذوي الإعاقة السمعية بالمعلومات التي تساعد في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للطلاب المعاقين سمعياً، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة الذي يشمل معاهد الأمل لتعليم وتأهيل الصم من ولاية الخرطوم المتمثلة في المحليات (الخرطوم، أم درمان، بحري)، وبلغ عدده (432) طالب و طالبة، وفقاً لإحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2015/2014. ثم تم اختيار عينة قصديه من معهد الأمل لتعليم وتأهيل الصم (الخرطوم 2)، البالغ عددها (103) طالبا وطالبة، منهم (53) من الذكور و (50) من الإناث.

وأما أدوات البحث فشملت استمارة المعلومات الأساسية وأعدت لمعرفة البيانات الأولية للمفحوصين والتي تدخل ضمن متغيرات البحث، وهي: النوع، والعمر، وشدة الإعاقة، والتحصيل الدراسي. واعتمد في هذا البحث مقياس التوافق النفسي (الشخصي، الدراسي، الاجتماعي) لذوي الإعاقة السمعية والعاديين مترجم بلغة الإشارة لمحمد النوبي محمد علي (2010)، وتكون المقياس في صيغته النهائية من (22) فقرة. أشارت أهم النتائج إلى أن التوافق النفسي والاجتماعي وسط الطلاب المعاقين سمعياً بولاية الخرطوم يتسم بالارتفاع، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والاجتماعي وسط الطلاب المعاقين سمعياً تعزي لمتغير النوع، ومستوي شدة الإعاقة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والاجتماعي وسط الطلاب المعاقين سمعياً تعزي لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (11-12) سنة، ولا توجد علاقة ارتباط طردية بين التوافق النفسي والاجتماعي وسط الطلاب المعاقين سمعياً والتحصيل الدراسي.

7-4-2- الدراسات الأجنبية :

7-4-2-1- دراسة كومبس ،ديفيز(Coombs & Davies 1967): بعنوان التوافق النفسي

الاجتماعي وعلاقته بالنجاح . وكان الغرض من الدراسة هو أثر التوافق النفسي الاجتماعي في التحصيل الدراسي ،وتكونت العينة من (186) من طلاب الجامعة .استعملت الدراسة أداتين هما مقياس التوافق النفسي الاجتماعي ،و متوسطات درجات الطلاب .توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي التقديرات المرتفعة في التحصيل الدراسي و متوسطات درجات الطلاب ذوي التقديرات المنخفضة عند مستوى (0.01)لصالح الطلاب ذوي التقديرات المرتفعة في التوافق النفسي والاجتماعي

7-4-2-2- دراسة كوست(Kost1970):بعنوان العلاقة بين التعليم الفردي والتوافق الشخصي

الاجتماعي والتوافق الكلي . وهدفت الدراسة على تحديد أثر برنامج للتعليم الفردي في القبول الاجتماعي والتوافق الشخصي والتوافق الكلي على التحصيل الدراسي عند تلاميذ المدرسة الابتدائية .تكونت عينة الدراسة من (573) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس ابتدائي في (11) مدرسة حديثة و(11) مدرسة تقليدية .

استخدمت الدراسة الأدوات الدراسية التالية :اختبار كاليفورنيا للشخصية للمرحلة الابتدائية،ومقياس سيركس للعلاقات الاجتماعية المستوى الأول ،واختبار أيوا للمهارات الأساسية ،والاختبارات التحصيلية.توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الأقسام الحديثة وتلاميذ الأقسام التقليدية في التوافق الشخصي والاجتماعي ،ووجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي عند التلاميذ ،كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي بين التلاميذ الأقل تحصيلًا والتلميذات الأقل تحصيلًا لصالح التلميذات الأقل تحصيلًا . (أنور الرماح الشريف:2005،ص 156)

7-4-2-3- دراسة كورنلوكس (1973) : تناولت الدراسة التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي

في المدارس المختلطة وغير المختلطة عند عينة تقدر ب 200 طالب وطالبة في كاليفورنيا لهم نفس المستوى الاقتصادي والاجتماعي ونفس العرقية الدينية. يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي لطلاب المدارس الثانوية، واستخدم في دراسته استفتاء التوافق الاجتماعي، وتبين النتائج التي توصل إليها إلى عدم وجود علاقة جوهرية بين نوع المدرسة والتحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي.

7-4-2-4- دراسة ماك كليندون (1977) (Mc Clendon) : دراسة مقارنة بين التحصيل الدراسي

والتوافق الاجتماعي عند مجموعتين من طلاب المدارس الثانوية والجامعات .هدفت الدراسة إلى مقارنة التحصيل الدراسي بالتوافق الاجتماعي عند مجموعتين من طلاب المدارس الثانوية والجامعات في ولاية تكساس الأمريكية ،طبقت الدراسة علة عينة قوامها (86) طالبا اختيروا من خمس مدارس الولاية . استعمل الباحث الأدوات الآتية: الاختبارات التحصيلية ومقياس التوافق الاجتماعي .وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (ثانوي -جامعي) في التحصيل الدراسي،ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (ثانوي/جامعي) في مقياس التوافق الاجتماعي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي بين الطلاب الأكثر تحصيلًا والطلاب الأقل تحصيلًا لصالح الأكثر تحصيلًا.

7-4-2-5- دراسة كريستال وآخرون (1994): أجريت هذه الدراسة بالولايات المتحدة الأمريكية

حول سوء التوافق النفسي وأثره على التحصيل الدراسي الأكاديمي ،حيث تناول فيها العوامل الثقافية من خلال المقارنة بين مجموعة من اليابانيين (1247فرد) والأمريكيين (1386فرد) والصينيين(1633فرد) ،تمت الدراسة من خلال استبيان مدعم،دلت النتائج على أن التحصيل الأكاديمي غير مرتبط عموما بسوء التوافق

وعند المجموعات الثلاث على الرغم من وجود بعض الفروق بين المجموعات الثلاث نظرا للتأثيرات الثقافية وظهر ذلك في شكل تعب نفسي وحالات اكتئابية وقلق.

5-7- المحور الخامس الدراسات التي تناولت التوافق النفسي الاجتماعي ومتغيرات (الجنس

/التخصص) :

1-5-7- الدراسات العربية :

1-1-5-7- دراسة نعيمة بدر يونس (1983) : تناولت الدراسة العلاقة بين التوافق النفسي

والوسط المدرسي في طور الثانوية بمصر. عدد أفراد العينة كان 600 طالب وطالبة مقسمين بين الثانوية العسكرية وبين مدارس للبنات والبنين، استخدمت الباحثة اختبار الشخصية كاليفورنيا ومقياس المناخ المدرسي، طبقت في دراستها المنهج الوصفي التحليلي وأكدت النتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات من حيث درجة ومستوى التوافق النفسي الاجتماعي.

2-1-5-7- دراسة محمد مصطفى (1983) : تناولت الدراسة علاقة التوافق النفسي الاجتماعي

ببعض التغيرات (الجنس، الاختصاص الدراسي، الطموح، المستوى الاجتماعي الاقتصادي) في طور الثانوي بمصر. تتكون العينة من 600 طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية واستخدم الباحث مقياس التوافق الذي أعده شخصيا مع استبيان خاص بالطموح لكميليا عبد الفتاح واستمارة معلومات حول المستوى الاقتصادي الاجتماعي. خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص درجة التوافق النفسي وعلاقته بالجنس وغياب هذه الفروق بالنسبة للتوافق الاجتماعي والدراسي، كما أكدت العلاقة بين اختصاص الطالب ودرجة توافقه الشخصي والاجتماعي والمدرسي.

3-1-5-7- دراسة الجماعي صلاح الدين (2000) : بعنوان الاغتراب النفسي وعلاقته بالتوافق

النفسي والاجتماعي لدى الطلاب اليمنيين والعرب الدارسين بالجامعات اليمنية. هدفت الدراسة إلى التعريف على درجة الاغتراب والتوافق النفسي للطلاب اليمنيين والعرب ذكورا وإناثا في مختلف التخصصات علمي

وأدبي ومعرفة طبيعة العلاقة بين الاغتراب والتوافق للطلاب اليمنيين والعرب. الحكومية. تكونت عينة الدراسة من (351) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من بعض الجامعات اليمنية وقد احتوت العينة على (281) طالب وطالبة يمنية و (70) طالب وطالبة عربية وكان عدد الطلاب في القسم الأدبي (221) طالبا وطالبة وفي القسم العلمي (130) طالبا وطالبة وكان عدد الذكور في العينة (192) وعدد الإناث (159) طالب وطالبة. قام الباحث ببناء مقياسين الأول للاغتراب النفسي ويتكون من (80) فقرة موزعة على ستة محاور والثاني مقياس التوافق النفسي الاجتماعي ويتكون من (82) فقرة موزعة على ستة محاور وقد تم التأكد من صدق المقياسين وذلك بعرضهما على مجموعة من المتخصصين في علم النفس وتم التأكد من ثباتهما عن طريق استخدام معاملات ألفا كرونباخ ،حيث بلغ معامل الثبات الكلي لمقياس الاغتراب (0.94) كما بلغ معامل الثبات لمقياس التوافق (0.93) ،وكان من أهم نتائج هذه الدراسة وجود علاقة سلبية (عكسية) ذات دلالة إحصائية بين الاغتراب والتوافق النفسي لدى الطلاب العرب واليمنيين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب اليمنيين والعرب على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي في محاور الستة. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب اليمنيين الأكثر اغترابا والأقل اغترابا في التوافق النفسي عند مستوى الدلالة (0.05) ولصالح الطلاب الأقل اغترابا ،كما توصلت الدراسة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مقياس التوافق النفسي والاجتماعي عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص (العلمي/ أدبي) ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مقياس التوافق النفسي والاجتماعي عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث).، واتضح من نتائج الدراسة أن درجة الطلبة ذوي التخصصات العلمية والطلبة ذوي التخصصات الأدبية على مقياس الاغتراب الكلي ودرجتهم على بقية محاور الاغتراب يعد متوسطا.

7-5-1-4- دراسة طاوس وازي (2006) : بعنوان التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته باتجاهات

المراهق نحو الدراسة إذ هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي و اتجاهات المراهق نحو الدراسة طبقت الدراسة على 302متمدرس بثلاثة ثانويات بالحمام ولاية تيزي وزو الجزائر ،استخدمت مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لمحمود هنا عطية ،ومقياس الاتجاهات من تصميم الباحثة ،متبعة المنهج الصفي التحليلي، و كانت النتائج المتوصل إليها وجود علاقة قوية،موجبة بين التوافق النفسي و الاجتماعي للمراهق المتمدرس و اتجاهاته نحوالدراسة فكلما ارتفع مستوى التوافق النفسي و الاجتماعي ارتفع معه الاتجاه نحو الدراسة ،وعدم وجود فروق في مقياس لتوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير الجنس (ذكور -إناث).

7-5-1-5- دراسة عليوة سمية ،بوسحابة محمد (2010): بعنوان التوافق النفسي وعلاقته

بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد ببلدية وادي الأبطال بمعسكر ، حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين مستوى التوافق النفسي ومستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ، وكذلك إلى معرفة ما إذا كان هنالك فروق في مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لاختلاف الجنس وتبعا لاختلاف التخصص الدراسي(علمي /أدبي)، ومعرفة ما إذا كان هنالك فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لاختلاف الجنس وتبعا لاختلاف التخصص الدراسي(علمي /أدبي).تكونت عينة الدراسة من (108) تلميذ في السنة الثالثة ثانوي اختيروا بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي،و خلصت الدراسة إلى وجودعلاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التوافق النفسي ومستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد ، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد تبعا لمتغير الجنس.كما توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمدتبعا لمتغير التخصص الدراسي.

7-5-1-6- دراسة بلحاج فروجة (2011): بعنوان التوافق النفسي الاجتماعي و علاقته

بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي بولاية تيزي وزو و بومرداس . حيث كان الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي و دافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق فردية بين الجنسين (الذكور، الإناث) في التوافق النفسي الاجتماعي و دافعتهم للتعلم، بالإضافة إلى التعرف على مختلف المشاكل و العراقيل التي تعيق نجاح المتمدرسين خاصة المتعلقة بالتوافق، و لبلوغ ذلك استخدمت الباحثة وسيلتين لجمع البيانات هما مقياس اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية و الثانوية لمحمود عطية هنا، و مقياس دافعية التعلم ليويسف قطامي وزعت على عينة بلغ عددها 30 مراهق تحصلت عليها عن طريق مسح (6) ثانويات، فكانت النتائج التي تحصلت عليها الباحثة تتمثل في وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين، وهذا يعني أنه كلما زاد التوافق بين التوافق النفسي الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين، و هو ارتباط دال، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التوافق النفسي و الدافعية للتعلم و بين التوافق الاجتماعي والدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي، و عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي.

7-6- المحور السادس الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي ومتغيرات (الجنس /التخصص)

7-6-1- الدراسات العربية :

7-6-1-1- دراسة سارة العواد عبد العزيز على (1985) :التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء اللغوي ومستوى التحصيل في الدراسات العلمية والأدبية بين طالبات الصف الثالث الثانوي للبنات بالرياض بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق اختبار الذكاء اللغوي لأبي علام، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب بين التحصيل الدراسي في معظم المواد الدراسية كما تقيسها الامتحانات المدرسية وبين الذكاء اللغوي كما يقيسه اختبار الذكاء اللغوي وهذا الارتباط يتفاوت من مادة إلى أخرى فبعض المواد ارتباطها بالاختبار عالي وبعض المواد ارتباطها بالاختبار ضعيف ووجود دلالة للفروق الإحصائية

بين التحصيل الدراسي المتفوق والتحصيل الدراسي المنخفض في ارتباطه بالذكاء اللغوي بين طالبات القسم العلمي والأدبي . ووجود دلالة للفروق الإحصائية بين التحصيل الدراسي المتفوق في ارتباط بالذكاء اللغوي بين طالبات القسم العلمي والأدبي . وأن هناك فروق إحصائية دالة بين مستويات التحصيل الدراسي المنخفض في ارتباطه بالذكاء اللغوي بين طالبات القسمين العلمي والأدبي . وأخيرا أسفرت الدراسة عن أن اختبار الذكاء اللغوي يمكن استخدامه كاختبار تنبئي بالنسبة لطالبات التعليم الثانوي بالرياض بالمملكة العربية السعودية حيث أن الذكاء اللغوي في نظر الباحثة له علاقة بالنجاح في التحصيل الدراسي في التخصص العلمي والأدبي.

7-6-1-2- دراسة زكريا توفيق أحمد (1986) : بعنوان العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل

الدراسي . هدفت إلى معرفة مدى العلاقة بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوي بمحافظة الإسماعيلية، على عينة مكونة من (160) تلميذ و (165) تلميذة تتراوح أعمارهم بين 14 و 18 سنة، واستخدم مقاييس لقياس قلق الامتحان، أحدهما "ساراسون"، والثاني "سبيلبرجر"، وأظهرت النتائج على وجود ارتباط سالب ودال بين قلق الامتحان والتحصيل الدراسي لكل من الذكور والإناث، وأنه لا توجد فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي. (سليمة سايجي: 2012 ، ص 27)

7-6-1-3- دراسة كاظم ولي آغا (1988) : بعنوان العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي والفروق

بين الجنسين في مستوى القلق والتحصيل الدراسي. هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق والتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة، و معرفة الفروق في مستوى القلق والتحصيل بين الذكور والإناث، على عينة مكونة من (200) تلميذ وتلميذة من الصف الثالث الإعدادي في العام الدراسي 1986 / 1987، حيث استخدم الباحث استبيان تحليل الذات الصورة (س - 2) التي تقيس سمة القلق من إعداد سبيلبرجر وآخرون والذي نقلته إلى العربية أمينة كاظم (1987) ومجموع درجات التلاميذ في المواد الدراسية الرئيسية غير الأنشطة والمواد الرياضية والفنية، و

أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب ذو دلالة إحصائية بين القلق والتحصيل، ووجود فروق دالة إحصائية في القلق بين الذكور والإناث، إذ اتضح أن الإناث أكثر قلق من الذكور، كما تبين أن ذوي القلق العالي يحققون تحصيلًا متدنيا سواء بالنسبة للذكور أو الإناث، في حين أن تحصيل الإناث ذوات القلق المنخفض أعلى من الذكور عند نفس مستوى القلق، أي توجد فروق في التحصيل الدراسي بين الجنسين عند مستوى القلق المنخفض. (المرجع نفسه ، ص 30)

7-6-1-4- دراسة لطفي فطيم محمد (1989): بعنوان العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل

الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية . وتكونت عينة البحث العشوائية من 90 طالبا

وطالبة (30 طالبا و 60 طالبة) تراوحت أعمارهم ما بين 19-23 سنة من ثلاث كليات: العلوم، الآداب، التربية ومن كافة مستويات الدراسة . وأعد الباحث استبانة لقياس عادات الاستذكار واتجاهاته وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين عادات الاستذكار واتجاهاته والمعدلات التراكمية للطلاب والطالبات ووجود فروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية في درجات التحصيل الأكاديمي كما يعبر عنها المعدل التراكمي لصالح الإناث .

7-6-1-5- دراسة محمد علي مصطفى (1998): تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش، وذلك حسب متغيرات الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي. شملت الدراسة مجموعتين مختلفتين من الطلبة، تشكلت المجموعة الأولى من (40) طالب و (58) طالبة من القسم العلمي، و (37) طالب و (64) طالبة من القسم الأدبي بالغرفة الأولى، حيث بلغ معدل سن أولئك الطلبة (17.5) عاما أما المجموعة الثانية فقد تضمنت (32) طالب و (22) طالبة من القسم العلمي و (26) طالب و (62) طالبة من القسم الأدبي بالغرفة الرابعة، وبلغ معدل سن المجموعة الثانية (21.5) سنة وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار يقيس الدافعية الأكاديمية من إعداد "دولي ومون (Doley Et Moon 1978)" والذي يتضمن تسعة مقاييس فرعية، ويمكن تلخيص أهم النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة بين درجات مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية الإيجابية والدافعية السلبية للتعلم لصالح الطالبات ، ووجود فروق بين طلبة وطالبات الفرقة الأولى تخصص علمي وزملائهم في الغرفة الرابعة، وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطالبات الفرقة الرابعة أدبي في التحصيل الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات مجموعتي طالبات الفرقة الرابعة علمي وطالبات أدبي في الدافعية للتعلم. (أحمد دوقة : 2010 ، ص 88)

7-6-1-6- دراسة ضمياء سالم داود (2000): بعنوان العلاقة بين المقرر الدراسي والتخصص والتحصيل العلمي في الكيمياء والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد ، هدفت الدراسة إلى معرفة الفرق في التحصيل الدراسي في الكيمياء والاتجاه نحو العلوم بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الصناعي الصف الأول كلية التربية ابن الهيثم ، ومعرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي في الكيمياء ودرجات اختبار نهاية الفصل في الكيمياء والمعدل التراكمي بعد أخذ المقرر الدراسي والاتجاه نحو العلوم بالنسبة لطلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الصناعي ، استخدمت الباحثة اختبار التحصيل الدراسي في الكيمياء ، وكذلك مقياس الاتجاه نحو العلوم أعد لغرض هذه الدراسة ، وقد تكونت عينة الدراسة من 36 طالبا من التخصص العلمي و 36 طالبا من التخصص الصناعي . وقد بينت

الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الصناعي في التحصيل الدراسي في الكيمياء لصالح طلاب التخصص الصناعي، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في الاتجاه نحو العلوم بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الصناعي، وأنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في درجات نهاية المقرر الدراسي في الكيمياء بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الصناعي لصالح طلاب التخصص العلمي، كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين نهاية المقرر الدراسي والمعدل التراكمي بالنسبة لطلاب التخصص العلمي .

7-1-6-7- دراسة الخطاب Alkhateeb (2001): بعنوان استكشاف دلالة الفروق في تحصيل طلبة المدارس العليا في الرياضيات وفقاً لمتغير الجنس ، وقد اقتصرَت الدراسة على الصف النهائي في مدارس دولة الإمارات العربية المتحدة ، ولهذه الغاية تم تحليل نتائج عينة مكونة من (200) طالبا وطالبة (100 ذكور ، 100 إناث) ، تم الحصول عليها من سجلات وزارة التربية والتعليم ، وقد أظهرت نتائج الدراسة على : عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في التحصيل العام خلال العشر سنوات الماضية

7-1-6-8- دراسة حبيب (2003): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القدرات الإبداعية (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) والدرجة الكلية المعبرة عن القدرات الإبداعية وبين التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدارس أمانة العاصمة (صنعاء)، وبلغت عينة الدراسة (761) طالبا وطالبة من طلبة الصفين الثاني والثالث في الاختصاصين العلمي والأدبي، واستخدم الباحث مقياس القدرة على التفكير الإبداعي لقياس قدرات الإبداع من إعداد سيد خير الله والمأخوذ عن تورانس وبارون، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب المبدعين والطلاب غير المبدعين في التحصيل الدراسي لصالح الطلاب المبدعين، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلبة المبدعين في الاختصاصين العلمي والأدبي.

7-1-6-9- دراسة حامد المبروك (2006) : بعنوان علاقة فاعلية الذات ومركز التحكم بالتحصيل الدراسي لدي عينة من طلبة الثانويات التخصصية ، استهدفت الدراسة التعرف على علاقة فاعلية الذات ومركز التحكم (داخلي /خارجي) بالتحصيل الدراسي فرادى ومجتمعين لدى أفراد عينة البحث كما شملت أهداف البحث معرفة الفروق بين الجنسين في فاعلية الذات ومركز التحكم (داخلي /خارجي) والتحصيل الدراسي تكونت عينة البحث من 308 من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية ، وقد استخدم الباحث مقياس الفاعلية العامة للذات ومقياس مركز التحكم (داخلي /خارجي) ودرجات التحصيل الدراسي ، وتوصلت

الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي ، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة بين مركز التحكم (داخلي /خارجي)والتحصيل الدراسي ،كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مركز التحكم (داخلي /خارجي) والتحصيل الدراسي .

7-6-1-10- دراسة عادل عطية ريان (2008): بعنوان دلالة الفروق في تحصيل طلبة الصف

السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر الرياضيات وفقا لبعض المتغيرات. هدفت الدراسة إلى فحص دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر الرياضيات وفقا لبعض المتغيرات ، ولتحقيق ذلك تم تحليل علامات (3075) طالبا وطالبة من طلبة الصف السادس الأساسي ممن تقدموا للاختبار الوطني لمقرر الرياضيات خلال العام الدراسي 2007/2008 موزعين على (94) شعبة دراسية في مدارس مديريات تربية محافظة الخليل . أظهرت نتائج الدراسة على :وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر الرياضيات وفقا لمتغيرات : (المديرية ، المدرسة ، وحجم الصف الدراسي ،والمؤهل العلمي للمعلم ،وخبرته ،ومؤهله التربوي)، في حين لم تكن الفروق دالة وفقا لمتغيرات (جنس الطالب ،جنس المعلم ، تخصص المعلم)، كما تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة وتقديرات معلمهم من قبل مدراء المدارس ومشرفيهم.

7-6-1-11- دراسة منى الحموي (2010) : هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية

المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، واستقصاء أثر الجنس في هذه العلاقة، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (180) تلميذا وتلميذة، (92) من الإناث، (88) من الذكور، وتمت المقارنة بين درجات تلاميذ العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي، وقد بينت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية عند مستوى الدلالة (0.01)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية للذكور والإناث لصالح الإناث.

7-6-1-12- دراسة محمد المهدي عمر ،ويحي الصاوي أحمد (2010):بعنوان تحليل نتائج

التحصيل الدراسي في الشهادة السودانية المساق الأكاديمي لطلاب ولاية البحر الأحمر للفترة من 2006 حتى 2010 هدفت الدراسة إلي الكشف عن مستوي التحصيل الدراسي ومعرفة الفروق في مستوي التحصيل بين الذكور والإناث والمدارس الحكومية والخاصة. أخذت بيانات الدراسة من إدارة شؤون الطلاب والامتحانات بوزارة التربية والتعليم ولاية البحر الأحمر إحصائيات نسب النجاح لجنة امتحانات

السودان القسم الأكاديمي، وأجريت مقابلات مع مديري المدارس الثانوية. توصلت الدراسة إلى أن مستوى التحصيل الدراسي في نتائج الشهادة الثانوية المساق الأكاديمي مرتفع بولاية البحر الأحمر فوق الوسط، وأنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية المساق الأكاديمي لصالح الإناث، كما توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية المساق الأكاديمي لصالح المدارس الخاصة، وأنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية المساق الأكاديمي لصالح طلاب المنازل ثم الطلاب النظاميين.

7-6-1-13- دراسة مريامة بريشي، والزهرة الأسود (2011): بعنوان التعليم بالمقاربة بالكفايات

وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. (الملتقى الوطني الأول حول التكوين بالكفايات) وهدفت الدراسة إلى إبراز العلاقة الارتباطية بين التعليم بالمقاربة بالكفايات والتحصيل الدراسي، على عينة من التلاميذ في المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة والسادسة) باعتبار أن هذه العينة هي أول دفعة مستفيدة من مناهج الإصلاح التربوي والتي ستنهي أول مرحلة من مراحل التعليم العام، وتم الحصول عليها من ابتدائيات مدينة تقرت، حيث استخدمت فيها المنهج الوصفي المعتمد على الدراسات المقارنة، حيث تم رصد نتائج التحصيل الدراسي من محاضر لجنة القبول في السنة الأولى متوسط بناء على نتائج (شهادة التعليم الابتدائي) وإلغاء الناجحين بالإنتفاذ. كانت النتائج المتوصل إليها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الملتحقين بالتعليم بالمقاربة بالكفاءة باختلاف الجنس، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الملتحقين بالتعليم بالمقاربة بالكفايات باختلاف بيئة تدرسه.

7-6-1-14- دراسة بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ): بعنوان القلق الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل

الدراسي لدى طلاب جامعة طيبة. هدفت الدراسة للكشف عن القلق الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، والتعرف على الفروق في أبعاد القلق الأكاديمي والتي تعزى لمتغيري (النوع و التخصص). وتكونت عينة الدراسة من (638) طالبا من طلاب جامعة طيبة من الجنسين. وأعد الباحث مقياس القلق الأكاديمي وأبعاده (عجز أداء المهام الدراسية، الأعراض الفسيولوجية للقلق من الداء التعليمي، نقص الثقة بالنفس، الخوف من الفشل). وكشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع مستوى القلق الأكاديمي لدى طلاب جامعة طيبة من الجنسين، ووجود فروق بين الذكور والإناث في جميع أبعاد القلق الأكاديمي والتحصيل الدراسي لصالح الإناث، ووجود فروق في بعد عجز أداء المهام الدراسية لصالح طلاب التخصص العلمي، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) في بقية أبعاد القلق الأكاديمي والتحصيل الدراسي والتحصيل الدراسي، وعدم وجود ارتباط بين القلق الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

7-6-2- الدراسات الأجنبية :

7-6-2-1- دراسة ديكمان وآخرون (dickman et al 1980): أجريت هذه الدراسة في أمريكا

والتي هدفت إلى معرفة الفرق في التحصيل في المقررات في كلية الطب جامعة بافلو في نيويورك بين المتخصصين في العلوم مثل (الحيوان - الأحياء - الكيمياء - الكيمياء الحيوية - الفيزياء) وغير المتخصصين مثل (الاقتصاد - الانجليزية - التاريخ - الفلسفة - العلوم السياسية - علم النفس + علم الاجتماع) لثلاث سنوات متتالية وهي (1977-1978-1979). أكدت الدراسة على عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي في كلية الطب بين المتخصصين في العلوم وغير المتخصصين .

7-6-2-2- دراسة كورليت (Corlett, 1984) : بعنوان العلاقة بين عادات الاستذكار والاتجاهات

نحو الدراسة ومهارات استخدام المكتبة والجنس بالتحصيل الدراسي لطلبة كلية العلوم بجامعة مينسوتا بأمريكا . وتكونت العينة من 200 طالب وطالبة (98 طالبا و 102 طالبة) واستخدم الباحث استبانة عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة . وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة، وأنه وجود علاقة ارتباطية بين عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة ، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي .

(Corlett, 1984, pp.967-969)

7-6-2-3- دراسة Kianian (1993) : هدفت إلى فحص دلالة الفروق بين الجنسين في التحصيل

الرياضي ، ولهذه الغاية قام الباحث بتحليل نتائج الطلبة الذين درسوا خلال الأعوام 1990-1997 في موضوعات الجبر والإحصاء ، والبالغ عددهم (479) طالبا وطالبة ، أظهرت النتائج :عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التحصيل الدراسي .

7-6- التعقيب على الدراسات السابقة : من خلال استعراض الطالب الباحث للدراسات السابقة،

وجد أنه يوجد اختلاف في مكان إجرائها، وتنوع في أهدافها، ومنهجيتها، وأدواتها، ونتائجها. ونتيجة لهذا التنوع و الاختلاف سوف يقوم الطالب الباحث بعرضها من حيث: مكان إجرائها، و مجتمع الدراسة وحجم العينة، الأهداف ، والأدوات المستخدمة في جمع المعلومات، والنتائج التي توصلت إليها وفيما يلي عرضا لذلك :

7-6-1- المحور الأول الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي :

أ- من حيث مكان إجراء الدراسة: أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة فمنها ما طبق في البيئة العربية ومنها ما طبق في بيئة غير عربية حيث أن هناك من تم تطبيقها في البيئة الجزائرية كدراسة طالب نسيمة (2009) ، وفيها من طبقت في البيئة العربية كدراسة كل من دراسة الرياسطي رشا باهر السعيد (2010) ، ودراسة نعيمة الرفاعي ومعاذ فايد (2010) ، ودراسة السيد رأفت السيد (2003) ودراسة أحمد مدثر سليم (2004) ودراسة صالح (2004) التي طبقت في البيئة المصرية ، أما في البيئة السعودية نجد دراسة كل من دراسة عبد العال عوجة (2002) ودراسة البلوي خولة سعيد (2003) ودراسة العتيبي وضى (2010) ودراسة محمد ساعد الجعيد (2011) ، أما دراسة انجلبرغ وسجوبرغ (2004) ودراسة جور (Gore 2000) فقد طبقت في البيئة الأمريكية. أما الدراسة الحالية فقد أجريت في البيئة الجزائرية.

ب - من حيث الأهداف: اختلفت الدراسات فيما بينها من حيث الأهداف، إذ نجد أن كلا من هذه الدراسات، عملت على استكشاف العلاقة بين متغير الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي كما في دراسات كل من دراسة عبد العال عوجة (2002) ودراسة الرياسطي رشا باهر السعيد (2010) ، ودراسة نعيمة الرفاعي ومعاذ فايد (2010) ، ودراسة السيد رأفت السيد (2003) والتي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي، ودراسة طالب نسيمة (2009) ، ودراسة البلوي خولة سعيد (2003) ودراسة انجلبرغ وسجوبرغ (2004) ، ودراسة حسين محمد الأطرش (2005) ، ودراسة محمد ساعد الجعيد (2011) ودراسة دينجر وآخرون (2005) ، دراسة العتيبي وضى (2010) ودراسة أحمد مدثر سليم (2004). في حين نجد دراسة صالح (2004) التي تناولت تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على التوافق ، وأما دراسة جورى (Gore 2000) فهدفت إلى تنمية الذكاء الوجداني ومعرفة أثر ذلك على التوافق الاجتماعي للمراهقين.

ج- من حيث مجتمع الدراسة والعينة: طبقت بعض الدراسات السابقة على الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية كدراسة عبد العال عوجة (2002) و دراسة البلوي خولة سعيد (2003) و دراسة محمد ساعد الجعيد (2011) ودراسة انجلبرغ وسجوبرغ (2004) ودراسة أحمد مدثر سليم (2004)، وبعضها طبق على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي كدراسة الرياسطي رشا باهر السعيد (2010) و دراسة صالح (2004)، والبعض طبق على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط كدراسة طالب نسيم (2009)، أما دراسة العتيبي وضى (2010) فقد طبقت على عينة من التعليم الابتدائي، وهناك دراسات طبقت خارج بيئة التعليم كدراسة نعيمة الرفاعي ومعاذ فايد (2010) على عينة الأحداث، ودراسة كل من السيد رأفت السيد (2003) و دينجر وآخرون (2005) طبقت على عينة من النساء، وقد اختلفت الدراسات السابقة الذكر فيما بينها من حيث عدد أفرادها فقد كانت أصغر عينة في دراسة نعيمة الرفاعي ومعاذ فايد (2010) وكان عدد أفرادها هو (52) فردا أما أكبر عينة فكانت لدراسة محمد ساعد الجعيد (2011) وكان تعدادها (616) فردا.

د- من حيث أدوات الدراسة : لقد تعددت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات سواء بالنسبة لمقياس الذكاء الانفعالي أو مقياس التوافق النفسي الاجتماعي في الدراسات السابقة التي تم عرضها، فالبعض من إعداد وتصميم الباحثين لكلا المقياسين كدراسة الرياسطي رشا باهر السعيد (2010) دراسة نعيمة الرفاعي ومعاذ فايد (2010) و دراسة السيد رأفت السيد (2003) ودراسة انجلبرغ وسجوبرغ (2004)، ودراسة حسين محمد الأطرش (2005)، ودراسة أحمد مدثر سليم (2004)، بينما البعض الآخر فقد طبق مقياس بار - أون بعد ترجمته وتقنيته بما يتناسب مع مجتمع الدراسة كدراسة عبد العال عوجة (2002) ودراسة محمد ساعد الجعيد (2011) أما مقياس التوافق النفسي الاجتماعي فتم بناؤه من طرف الباحثين، في حين نجد دراسة طالب نسيم (2009) فقد اعتمدت على مقياس الذكاء الانفعالي المنجز من طرف الدردير (2000)، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي المنجز من طرف عطية هنا (1968) و في الأخير نجد دراسة البلوي خولة سعيد (2003) التي اعتمدت في دراستها على مقياس الذكاء

الانفعالي لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (1998) وفق نموذج جولمان، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي للقفص (2000).

و- من حيث المنهج: جل الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لدراسة المتغيرين (الذكاء الانفعالي - التوافق النفسي والاجتماعي) كدراسة الرياسطي رشا باهر السعيد (2010)، ودراسة نعيمة الرفاعي ومعاذ فايد (2010)، ودراسة السيد رأفت السيد (2003)، ودراسة طالب نسيم (2009)، ودراسة البلوي خولة سعيد (2003) ودراسة انجلبرغ وسجوبرغ (2004)، ودراسة محمد ساعد الجعيد (2011) ودراسة دينجر وآخرون (2005)، دراسة العتيبي وضحي (2010) ودراسة أحمد مدثر سليم (2004)، وهناك من استخدم المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة عبد العال عجوة (2002)، كما استخدم المنهج التجريبي كل مندراسة جورى (Gore2000)، ودراسة صالح (2004) التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي.

هـ - من حيث النتائج: أكدت كل الدراسات السابقة التي تناولت دراسة الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي على وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي كدراسة من دراسة الرياسطي رشا باهر السعيد (2010)، ودراسة نعيمة الرفاعي ومعاذ فايد (2010)، ودراسة السيد رأفت السيد (2003)، ودراسة طالب نسيم (2009)، ودراسة البلوي خولة سعيد (2003) ودراسة انجلبرغ وسجوبرغ (2004) ودراسة حسين محمد الأطرش (2005)، ودراسة محمد ساعد الجعيد (2011) ودراسة دينجر وآخرون (2005)، دراسة العتيبي وضحي (2010) ودراسة أحمد مدثر سليم (2004). في حين نجد دراسة صالح (2004)، ماعدا دراسة عبد العال عجوة (2002) التي أكدت عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي. وأما دراسة جورى (2000) فتوصلت إلى وجود فروق بين القياسين القلبي و البعدي في الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي .

7-6-2- المحور الثاني الذكاء الانفعالي ومتغير الجنس والتخصص:

أ - من حيث مكان إجراء الدراسة: أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة فمنها ما تم تطبيقها في البيئة الجزائرية كدراسة بلخير زواود (2015) ، ودراسة رشيد خطارة (2011)، ومنها ما طبقت في البيئة الفلسطينية كدراسة نواجحة زهير (2006) ودراسة علوان نعمات ،نواجحة زهير (2013) ودراسة ضاهر (2009) ودراسة رائد قشطة (2009) ، أما في البيئة اليمنية نجد دراسة كل من دراسة عدنان محمد عبده القاضي (2011) ودراسة صادق حسن علي (2006) في حين أجريت دراسة كل من دراسة جاسر (2007) ودراسة سوسن النهي (2009) ودراسة مرفت دهلوي (2006) في البيئة السعودية ، وفي البيئة المصرية نجد دراسة أمينة شلبي (2010) ودراسة جودة محمد إبراهيم (1999) ودراسة محمود عبد المنعم (2002) وكذا دراسة عيسى جابر محمد رشوان ربيع عبده (2006)،

أما في البيئة الأردنية فقد أجريت دراسة أحمد علوان (2010) ، وقد وجد الطالب الباحث دراسة واحدتفي البيئة العراقية للباحث الكعبي علياء نصير عيسى (2009) والبيئة الليبية دراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمان (2011) وأخيرا في البيئة السودانية دراسة مجدوب أحمد (2011). أما دراسة هوبكنز (2008) أجريت في البيئة الأمريكية.

ب - من حيث الأهداف: اختلفت الدراسات السابقة في هذا المحور فيما بينها من حيث الأهداف باختلاف المتغيرات المدروسة وسيركز الطالب الباحث في هذا المحور على الدراسات التي تناولت الفروق في الذكاء الانفعالي لأفراد العينة المدروسة من حيث الجنس والتخصص ، إذ نجد في متغير الجنس (ذكر/أنثى) أن أغلب هذه الدراسات هدفت إلى معرفة وجود فروق في الدرجات الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيري الجنس (ذكر /أنثى) و التخصص (علمي/أدبي) كدراسة علوان نعمات ،نواجحة زهير (2013) ودراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمان (2016) ودراسة أحمد علوان (2010) ودراسة رشيد خطارة (2011) ودراسة صادق حسن علي (2006) ودراسة أمينة شلبي (2010) ودراسة عدنان محمد عبده القاضي (2011) ودراسة ضاهر (2009)، دراسة محمود عبد المنعم (2002) ودراسة عيسى

جابر محمد رشوان ربيع عبده (2006)، ودراسة نواجحة زهير (2006) ودراسة بلخير زواود (2015) ودراسة مجدوب أحمد (2011) ودراسة الكعبي علياء نصير عيسى (2009) ودراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمان (2011)، ودراسة مرفت دهلوي (2006) ودراسة جاسر (2007). في حين نجد أن بعض الدراسات تناولت الفروق في التخصص فقط وذلك راجع إلى أن أفراد العينة هم من الإناث فقط كدراسة ودراسة سوسن النهى (2009) ودراسة مرفت دهلوي (2006) ودراسة رائد قشطة (2009).

ج - من حيث مجتمع الدراسة والعينة: طبقت أغلب الدراسات السابقة في المحور الثاني على الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية كدراسة جودة محمد إبراهيم (1999) ودراسة محمود عبد المنعم (2002) ودراسة عدنان محمد عبده القاضي (2011) ودراسة جاسر (2007) ودراسة الكعبي علياء نصير عيسى (2009) ودراسة سوسن النهى (2009) ودراسة علوان نعمات ،نواجحة زهير (2013) ودراسة ضاهر (2009) ودراسة أمينة شلبي (2010) ودراسة رائد قشطة (2009) ودراسة الرفوع محمد أحمد (2011) ودراسة أحمد علوان (2010) ودراسة مجدوب أحمد (2011). في حين نجد بعض الدراسات طبقت على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي كدراسة رشيد خطارة (2011) ودراسة بلخير زواود (2015) ودراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمان (2011) ودراسة مرفت دهلوي (2006) ودراسة نواجحة زهير (2006) ودراسة عيسى جابر محمد رشوان ربيع عبده (2006) وصادق حسن علي (2006)، ولقد اختلفت الدراسات السابقة في هذا المحور فيما بينها من حيث عدد أفرادها فقد كانت أصغر عينة في دراسة صادق حسن علي (2006) وكان عدد أفرادها هو (44) طالبا أما أكبر عينة فكانت لدراسة أمينة شلبي (2010) وكان تعدادها (1057) طالبا.

د - من حيث أدوات الدراسة : لقد تعددت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات بالنسبة لمقياس الذكاء الانفعالي في الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذا المحور، فالبعض من إعداد وتصميم الباحثين وفق نموذج دنيال جولمان (1998) كدراسة محمود عبد المنعم (2002) ودراسة

الكعبي علياء نصير عيسى (2009) و دراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمان (2011) و دراسة رشيد خطارة (2011) و دراسة مجدوب أحمد (2011) ودراسة أحمد علوان (2010) و دراسة أمينة شلبي (2010). ،بينما البعض الآخر فقد طبق مقياس بار - أون (1997) كدراسة عدنان محمد عبده القاضي (2011) و ودراسة سوسن النهي (2009) التي طبقت مقياس بار- أون من تعريب عجوة (2003) ،وأما الدراسات التي استخدمت مقياس عثمان ورزق (2001) نجد دراسة مرفت دهلوي (2006) و دراسة بلخير زواود (2015) و دراسة جاسر (2007) ودراسة علوان نعمات دراسة نواجحة زهير (2013) التي طبقت نفس المقياس السابق لكن ل (1998) ، ودراسة جودة محمد إبراهيم (1999) التي طبقت مقياس جبراك (1999) ،في حين نجد دراسة عيسى جابر محمد رشوان ربيع عبده (2006) استخدمت مقياس مون (1996) بينما مقياس صفاء الأعسر طبقته دراسة رائد قشطة (2009) ودراسة هويكنز (2008) استخدمت مقياس دانيال جولمان (1998).

و- من حيث المنهج:

كل الدراسات السابقة لهذا المحور استخدمت المنهج الوصفي ماعدا دراسة واحدة اتبعت المنهج التجريبي ،فالدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي نجد دراسة بلخير زواود (2015) ودراسة رشيد خطارة (2011)، ودراسة نواجحة زهير (2006) ودراسة علوان نعمات ،نواجحة زهير (2013) ودراسة ضاهر (2009) ودراسة رائد قشطة (2009) ودراسة، ودراسة عدنان محمد عبده القاضي (2011) ودراسة جاسر (2007) ودراسة سوسن النهي (2009) ودراسة مرفت دهلوي (2006) و دراسة أمينة شلبي (2010) ودراسة جودة محمد إبراهيم (1999) ودراسة محمود عبد المنعم (2002) ودراسة عيسى جابر محمد رشوان ربيع عبده (2006)، ودراسة الرفوع محمد أحمد (2011) ودراسة أحمد علوان (2010) ودراسة الكعبي علياء نصير عيسى (2009) و دراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمان (2011) وأخيرا

دراسة مجدوب أحمد(2011).أما الدراسة التي اتبعت المنهج التجريبي فهي دراسة صادق حسن علي (2006).

هـ - من حيث النتائج:جاءت نتائج الدراسات السابقة لهذا المحور التي تناولت دراسة الفروق في درجات الكلية للذكاء الانفعالي وفق لمتغير الجنس والتخصص متباينة فيما بينها ، إذ نجد في متغير الجنس (ذكر/أنثى) أن أغلب هذه الدراسات توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى) كدراسة علوان نعمات ،نواجحة زهير (2013) ودراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمان (2016) ودراسة الرفوع محمد أحمد (2011) ودراسة أحمد علوان (2010) ودراسة رشيد خطارة (2011) جاءت نتائج هذه الدراسات لصالح الإناث.أما التي كانت لصالح الذكور فهي دراسة صادق حسن علي (2006) و دراسة أمينة شلبي (2010) وهناك دراسات أكدت على وجود فروق ولكنها لم تحدد لصالح من كدراسة عدنان محمد عبده القاضي (2011) ودراسة ضاهر (2009)،وتوصلت بعض الدراسات بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى) كدراسة محمود عبد المنعم (2002) ودراسة عيسى جابر محمد رشوان ربيع عبده (2006)،و دراسة نواجحة زهير(2006) و دراسة بلخير زواود(2015) و دراسة مجدوب أحمد(2011) ودراسة هويكنز (2008). أما في متغير التخصص نجد أن أغلب دراسات هذا المحور بينت على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات الكلية للذكاء الانفعالي يعزى لمتغير التخصص(علمي/أدبي) كدراسة محمود عبد المنعم (2002) و دراسة عدنان محمد عبده القاضي (2011) ودراسة صادق حسن علي (2006) ،و دراسة نواجحة زهير (2013) ودراسة الكعبي علياء نصير عيسى (2009) و دراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمان (2011)،وهناك من توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات الكلية للذكاء الانفعالي يعزى لمتغير التخصص كدراسة مرفت دهلوي(2006) و دراسة جاسر (2007) و دراسة أمينة شلبي (2010) و دراسة الرفوع محمد أحمد (2011) ودراسة أحمد علوان (2010).

7-6-3- المحور الثالث الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

أ - من حيث مكان إجراء الدراسة: أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة فمنها ما تم تطبيقها في البيئة الجزائرية كدراسة بلقاسم محمد (2013) ودراسة جعيجع عمر (2016)، ومنها ما طبقت في البيئة المصرية كدراسة فوقية محمد (2001) ودراسة محسن عبد النبي (2001) ودراسة إسماعيل بدر (2002) ودراسة غادة لجندي (2006) ودراسة حسين وجاد الله أبو المكارم (2004) ودراسة موسى فاروق عبد الفتاح (2005) ودراسة إسماعيل حسن الويلي وصلاح شريف عبد الوهاب (2011)، بينما في البيئة السعودية نجد دراسة كل من عبد الرؤوف عارف العيوشي (2009) ومحمد الأحمد (2007) ودراسة الخامسة صالح العيد (2013)، وفي البيئة الفلسطينية دراسة إسماعيل صالح الفرا وزهير عبدا لحמיד النواجحة (2012) وموضى الدغيثر (2008) وهارون نسرین (2011) أما في البيئة الأردنية فقد أجريت دراسة محمد المصري (2007) ودراسة المساعيد أصلان (2008) ودراسة المومني (2010)، كما أجريت دراسة إسماعيل الصاوي (2006) بسلطنة عمان ودراسة ناصر ومسرور (2010) في البيئة الباكستانية ودراسة سهاد المللي (2010) في البيئة السورية. أما في البيئات الأجنبية نجد جملة من الدراسات نذكر منها دراسة مايير وآخرون (1990) ودراسة نيوسام وكاتانو (2000) ودراسة باركر وآخرون (أ2004) ودراسة ويناسزيوكي والسما (2004) التي أجريت في البيئة الأمريكية ، ودراسة باركر وآخرون (ب2004) في كندا ودراسة مارثا وجورج (2001) في المكسيك .

ب - من حيث الأهداف: اختلفت الدراسات السابقة في هذا المحور فيما بينها من حيث الأهداف، إذ أن أغلب هذه الدراسات عملت على استكشاف العلاقة بين متغيرين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي نذكر منها دراسة فوقية محمد (2001) ودراسة محسن عبد النبي (2001) ودراسة بلقاسم محمد (2013) ودراسة غادة لجندي (2006) ودراسة موسى فاروق عبد الفتاح (2005) ودراسة عبد الرؤوف عارف

العيوشي (2009) ودراسة محمد الأحمدى (2007) ودراسة موسى الدغيث (2008) ودراسة المساعيد أصلان (2008) ودراسة ناصر ومسرور (2010) ودراسة إسماعيل حسن الويلي وصالح شريف عبد الوهاب (2011) ودراسة هارون نسرين (2011) ودراسة إسماعيل صالح الفراء وزهير عبد الحميد النواجة (2012) ودراسة سهاد المللي (2010) ودراسة الخامسة صالح العيد (2013)، ودراسة بلقاسم محمد (2013) ودراسة نيو سام وكاتانو (2000) ودراسة مارثا وجورج (2001) ودراسة (أ) باركر وآخرون (2004) ودراسة (ب) باركر وآخرون (2004) ودراسة ويناسزيوكى والسما (2004) ودراسة أرول (2013) ، وهناك دراسات هدفت إلى ما مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الذكاء الانفعالي كدراسة اوكونر وريموند (2003) ودراسة لباستيان ومنتبك (2005) ، بينما دراسة إسماعيل بدر (2002) قامت بتقديم برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لطلاب منخفضي التحصيل الدراسي ، أما دراسة إسماعيل الصاوي (2006) هدفت إلى إعداد مقياس للذكاء الانفعالي للمعاقين سمعياً ومن ثم الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لهذه الفئة ، أما بالنسبة إلى دراسة المومني (2010) هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي ومعرفة أثر التحصيل على التخصص ، ودراسة جعيج عمر (2016) هدفت إلى تنمية القدرة على حل المشكلات والذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي من خلال برنامج إثرائي أعد من طرف الباحث .

ج - من حيث مجتمع الدراسة والعينة: طبقت أغلب الدراسات السابقة في المحور الثالث على الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية كدراسة فوقية محمد (2001) ودراسة محسن عبد النبي (2001) ودراسة غادة لجندي (2006) ودراسة موسى فاروق عبد الفتاح (2005) ودراسة محمد المصري (2007) ودراسة عبد الرؤوف عارف العيوشي (2009) ودراسة محمد الأحمدى (2007) ودراسة موسى الدغيث (2008) ودراسة المساعيد أصلان (2008) ودراسة ناصر ومسرور (2010) ودراسة إسماعيل حسن الويلي وصالح شريف عبد الوهاب (2011) دراسة سكوت (2001) ودراسة لباستيان ومنتبك (2005)

ودراسة(ب) باركر وآخرون (2004) ،وهناك دراسات طبقت دراستها على تلاميذ التعليم الثانوي منها دراسة ودراسة حسين وجاد الله أبو المكارم (2004) ودراسة إسماعيل الصاوي (2006) ودراسة سهاد المللي (2010) ودراسة بلقاسم محمد (2013) ودراسة جعيجع عمر (2016) ودراسة(أ) باركر وآخرون (2004) ودراسة أرول (2013) .بينما دراسة مارثا وجورج(2001) فقد طبقت دراستهما على تلاميذ المتوسط وفي الأخير نجد دراسة هارون نسرين(2011) التي طبقتها على طفلات مجهولي النسب.ولقد تباينت الدراسات السابقة في هذا المحور فيما بينها من حيث عدد أفرادها فقد كانت أصغر عينة في دراسة إسماعيل بدر (2002) وكان عدد أفرادها هو (10) طالبا أما أكبر عينة فكانت لدراسة(أ) باركر وآخرون (2004) وكان تعدادها (667) تلميذا.

د -من حيث أدوات الدراسة : لقد تعددت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات بالنسبة لمقياس الذكاء الانفعالي في الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذا المحور، فالبعض اعتمد على مقاييس جاهزة. فمنها من استخدم مقياس الذكاء الانفعالي لبار - أون كدراسة محسن عبد النبي (2001) ودراسة إسماعيل بدر (2002) ودراسة غادة لجندي(2006) ودراسة حسين وجاد الله أبو المكارم (2004) ودراسة عبد الرؤوف عارف العيوشي (2009) ودراسة محمد الأحمد (2007) ودراسة المساعيد أصلان (2008) ودراسة ناصر ومسرور (2010) ودراسة سهاد المللي (2010) ودراسة بلقاسم محمد (2013) ودراسة نيوسام وكاتانو (2000) ودراسة(أ) باركر وآخرون (2004) ودراسة(ب) باركر وآخرون (2004) ودراسة ويناسزيوكي والسما (2004) ،ومنها من استخدم مقياس الذكاء الانفعالي ماير وسالوفي وكارسو(1996) كدراسة سكوت (2001) ودراسة لباستيان ونترك(2005) ودراسة موسى الدغيثر (2008) ودراسة اوكونر وريموند (2003).أما دراسة المومني(2010) فقد طبقت مقياس الذكاء الانفعالي لصفاء الأعسر، ودراسة الخامسة صالح العيد (2013) فقد استخدمت مقياس سكوت وآخرون ،وهناك من الدراسات من قام باحثوها بتصميم وبناء مقاييس تلائم بيئة دراستهم منها دراسة فوقية محمد (2001)

ودراسة إسماعيل حسن الويلي وصلاح شريف عبد الوهاب (2011) ودراسة إسماعيل صالح الفرا وزهير عبدالحميد النواجحة (2012) و دراسة مايير وآخرون (1990) ودراسة أرول (2013) و دراسة إسماعيل الصاوي (2006) و دراسة هارون نسرين(2011).

و - **من حيث المنهج:** جل الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت المنهج الوصفي لدراسة المتغيرين (الذكاء الانفعالي - التحصيل الدراسي) كدراسة بلقاسم محمد (2013) ، ودراسة فوقية محمد (2001) ودراسة محسن عبد النبي (2001) ودراسة غادة لجندي(2006) ودراسة حسين وجاد الله أبو المكارم (2004) ودراسة موسى فاروق عبد الفتاح (2005) ودراسة إسماعيل حسن الويلي وصلاح شريف عبد الوهاب (2011) ، ودراسة عبد الرؤوف عارف العيوشي (2009) ودراسة محمد الأحمد (2007) ودراسة الخامسة صالح العيد (2013)، ودراسة إسماعيل صالح الفرا وزهير عبدا لحميد النواجحة (2012) ودراسة موسى الدغيثر (2008) ودراسة هارون نسرين (2011) و دراسة محمد المصري (2007) ودراسة المساعيد أصلان (2008) ودراسة المومني (2010) ودراسة جعيجع عمر (2016) ، ودراسة إسماعيل الصاوي (2006) ودراسة ناصر ومسرور (2010) ودراسة سهاد المللي (2010) و دراسة مايير وآخرون (1990) ودراسة نيوسام وكاتانو (2000) ودراسة باركر وآخرون (أ2004) ودراسة مارثا وجورج (2001) ، ودراسة باركر وآخرون (ب2004) مارثا وجورج (2001) ودراسة أرول (2013) و دراسة إسماعيل الصاوي (2006) (ودراسة إسماعيل صالح الفرا وزهير عبدا لحميد النواجحة (2012) و دراسة هارون نسرين(2011). وأما دراسة ويناسزيوكي والسما (2004) فقد استخدمت المنهج المقارن ، في حين نجد دراسة إسماعيل بدر (2002) ودراسة جعيجع عمر (2016) استخدمتا المنهج التجريبي .

ه - **من حيث النتائج:** أكدت أغلب الدراسات السابقة في هذا المحور والتي تناولت دراسة الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي على وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي كدراسة فوقية محمد (2001) ودراسة إسماعيل بدر (2002) ودراسة حسين وجاد الله أبو المكارم (2004) ودراسة

عبد الرؤوف عارف العيوشي (2009) ودراسة محمد الأحمدى (2007) ودراسة موسى الدغيث (2008) ودراسة المساعيد أصلان (2008) ودراسة ناصر ومسرور (2010) ودراسة إسماعيل حسن الويلي وصلاح شريف عبد الوهاب (2011) ودراسة إسماعيل صالح الفرا وزهير عبد الحميد النواجحة (2012) ودراسة الخامسة صالح العيد (2013) ودراسة بلقاسم محمد (2013) ودراسة جعيج عمر (2016) ودراسة (أ) باركر وآخرون (2004) ، ودراسة (ب) باركر وآخرون (2004) ودراسة أرول (2013) ، وهناك دراسات أخرى بينت عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي كدراسة مارثا وجورج (2001) ودراسة نيوسام وكاتانو (2000) ودراسة سهاد المللي (2010) ودراسة هارون نسرين (2011) ودراسة المومني (2010) ودراسة محمد المصري (2007) ودراسة موسى فاروق عبد الفتاح (2005) ودراسة غادة الجندى (2006) ودراسة محسن عبد النبي (2001).

7-6-4- المحور الرابع التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

أ - من حيث مكان إجراء الدراسة: أجريت الدراسات السابقة للمحور الرابع في بيئات مختلفة منها دراسات عربية وأجنبية أما التي تم إجراؤها في البيئة العربية كالتى أجريت في البيئة المصرية ،منها دراسة السيد خير الله (1973) ودراسة مصطفى محمد الصطفي (1983) ،ومنها من طبقت في البيئة السعودية كدراسة السكافي نظيمة عبد الفتاح (1987) ودراسة رفعت فيحان الرعجاني (2000) ودراسة عدنان القاضي (2008) ، بينما في البيئة السودانية نجد دراسة كل من يحيى إسماعيل يحيى (2014) ودراسة بختية محمد زين محمد الدرييري إسماعيل (2016) ،في حين دراسة دخان نبيل (1997) طبقت في البيئة الفلسطينية ، ودراسة الطحان محمد خالد (1990) أجريت في الإمارات العربية المتحدة ،أما دراسة خالد المختار نصر الفار (2007) فكانت في ليبيا ،وانفردت دراسة انشراح دسوقي (1991) بتطبيق دراستها في بيئتين عربيتين البيئة المصرية والبيئة السعودية ، أما في البيئات الأجنبية نجد جملة من الدراسات نذكر

منها البيئة الأمريكية كدراسة ماك كليندون (1977) ودراسة كريستال وآخرون (1994) ودراسة كورنلوكس (1973).

ب - من حيث الأهداف: اختلفت الدراسات السابقة في هذا المحور فيما بينها من حيث الأهداف، إذ نجد أن أغلب هذه الدراسات، عملت على استكشاف العلاقة بين متغيرين هما التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي نذكر منها دراسة مصطفى محمد الصطفي (1983) ودراسة السكافي نظيمة عبد الفتاح (1987) ودراسة الطحان محمد خالد (1990) ودراسة رفعت فيحان الرعجاني (2000) و دراسة خالد المختار نصر الفار (2007) ودراسة عدنان القاضي (2008) و دراسة كل من يحي إسماعيل يحي (2014) ودراسة بختية محمد زين محمد الدريدي إسماعيل (2016) دراسة السيد خير الله (1973) ، ودراسة كومبس، ديفيز (1967) ودراسة كوست (1970) ، أما الدراسات التي تناولت علاقة التوافق النفسي مع التحصيل الدراسي نجد دراسة انشراح دسوقي (1991) و دراسة دخان نبيل (1997) ودراسة اجطيلاوي (2004) ودراسة كريستال وآخرون (1994) ، في حين نجد الدراسات التي تناولت علاقة التوافق الاجتماعي مع التحصيل الدراسي نجد دراسة ماك كليندون (1977) ودراسة كورنلوكس (1973) ودراسة محمد شجاع السندي (1990) فقد تناولت التوافق عموماً بينما دراسة فيليب جاكسون ويعقوب جيتزل (1970) تناولت الصحة النفسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، في حين نجد دراسة هالة فاروق الخريبي (1996) هدفت دراستها عن الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي بين المتفوقين والغير المتفوقين.

ج - من حيث مجتمع الدراسة والعينة: أجريت أغلب الدراسات السابقة في المحور الرابع على الطلاب والطالبات في المرحلة الجامعية كدراسة الطحان محمد خالد (1990) و دراسة خالد المختار نصر الفار (2007) ، ودراسة كومبس، ديفيز (1967) ، ودراسة انشراح دسوقي (1991) ودراسة اجطيلاوي (2004) ودراسة محمد شجاع السندي (1990) و دراسة الطحان محمد خالد (1990) و دراسة يحي إسماعيل يحي (2014) ، أما مرحلة التعليم الثانوي نجد دراسة مصطفى محمد الصطفي (1983) ، أما

التعليم المتوسط نجد دراسة السكافي نظيمة عبد الفتاح (1987) ودراسة رفعت فيحان الرعجاني (2000) و دراسة دخان نبيل (1997) في حين نجد في مرحلة التعليم الابتدائي دراسة عدنان القاضي (2008) و دراسة السيد خير الله (1973) ودراسة كوست (1970) ودراسة كورنلكس (1973) ،بينما دراسة ماك كليندون (1977) أجريت على عينتين التعليم الثانوي والجامعي ، ودراسة بختية محمد زين محمد الدريدي إسماعيل (2016) أجريت على فيئه المعاقين سمعيا بمعهد الأمل للصم بالخرطوم ، وأما دراسة كريستال وآخرون (1994) فقد أجريت على ثلاث عينات مختلفة وهي عينة أمريكية ويابانية وصينية والتي أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية. ولقد تباينت هذه الدراسات فيما بينها من حيث عدد أفرادها فقد كانت أصغر عينة في دراسة السكافي نظيمة عبد الفتاح (1987) و دراسة كل من يحي إسماعيل يحي (2014) وكان عدد أفراد كل دراسة هو (40) طالبا أما أكبر عينة فكانت لدراسة دراسة كريستال وآخرون (1994) حيث بلغ تعدادها الإجمالي (4266) طالبا.

د - من حيث أدوات الدراسة : لقد تنوعت أدوات المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات بالنسبة للتوافق النفسي الاجتماعي للدراسات التي تم عرضها في هذا المحور ، فالبعض اعتمد على مقاييس جاهزة كدراستي مصطفى محمد الصطفي (1983) و دراسة السكافي نظيمة عبد الفتاح (1987) التي استخدمتا مقياس عطية هنا (1998) ، بينما دراسة السيد خير الله (1973) ودراسة رفعت فيحان الرعجاني (2000) ودراسة كوست (1970) وبعض الدراسات استخدمت مقياس لهيوم بيل كدراسة الطحان محمد خالد (1990) و دراسة انشراح دسوقي (1991) ، وأما دراسة خالد المختار نصر الفار (2007) فقد طبقت مقياس زينب الوجلي للتوافق النفسي الاجتماعي ، في حين أن بعض الدراسات صممت مقاييس تتناسب مع بيئة عينة الدراسة كدراسة محمد شجاع السندي (1990) و دراسة كل من يحي إسماعيل يحي (2014) ودراسة كوميس،ديفيز (1967) ودراسة دراسة كريستال وآخرون (1994)،بينما دراسة بختية محمد زين محمد الدريدي إسماعيل (2016) فقد استخدمت مقياس لغة الإشارة لمحمد نوبي محمد علي (2010).

و- من حيث المنهج: كل الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت المنهج الوصفي لدراسة المتغيرين (التوافق النفسي الاجتماعي - التحصيل الدراسي) كدراسة الطحان محمد خالد (1990) و دراسة خالد المختار نصر الفار (2007) ، ودراسة كومبس، ديفيز (1967) ، ودراسة انشراح دسوقي (1991) ودراسة محمد شجاع السندي (1990) ودراسة الطحان محمد خالد (1990) ودراسة يحي إسماعيل يحي (2014) ودراسة مصطفى محمد الصطفي (1983) ودراسة محمد يوسف أحمد الراشد (2008) و دراسة السكافي نظيمة عبد الفتاح (1987) ودراسة رفعت فيحان الرعجاني (2000) و دراسة دخان نبيل (1997) ودراسة عدنان القاضي (2008) و دراسة السيد خير الله (1973) ودراسة كوست (1970) ودراسة كورنلوكس (1973) ، ودراسة ماك كليندون (1977) ، ودراسة بختية محمد زين محمد الدريبي إسماعيل (2016) ، دراسة كريستال وآخرون (1994).

7-6-5-المحور الخامس التوافق النفسي الاجتماعي ومتغير الجنس والتخصص:

أ - من حيث مكان إجراء الدراسة: أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة فمنها ما تم تطبيقها في البيئة الجزائرية كدراسة طاموس وازي (2006) ودراسة عليوة سمية، بوسحابة محمد (2010) ودراسة بلحاج فروجة (2011)، ومنها ما طبقت في البيئة المصرية كدراسة نعيمة بدر يونس (1983) ودراسة محمد مصطفى (1983) أما في البيئة اليمنية نجد دراسة الجماعي صلاح الدين (2000).

ب - من حيث الأهداف: اختلفت الدراسات السابقة في هذا المحور فيما بينها من حيث الأهداف باختلاف المتغيرات المدروسة وسيركز الطالب الباحث في هذا المحور على الدراسات التي تناولت الفروق في التوافق النفسي الاجتماعي لأفراد العينة المدروسة من حيث الجنس والتخصص ، إذ نجد في متغير الجنس (ذكر/أنثى) أن هذه الدراسات هدفت إلى معرفة وجود فروق في الدرجات الكلية لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغيري الجنس (ذكر /أنثى) والتخصص كدراسة محمد مصطفى (1983) و دراسة الجماعي صلاح الدين (2000) ودراسة عليوة سمية، بوسحابة محمد (2010). في حين نجد أن

بعض الدراسات تناولت الفروق في الجنس فقط كدراسة طاموس وازي (2006) و دراسة نعيمة بدر يونس (1983) ودراسة بلحاج فروجة (2011).

ج - من حيث مجتمع الدراسة والعينة: كل أفراد العينة في الدراسات السابقة في المحور الثاني هم من المجال التربوي وبالتحديد المرحلة الثانوية والجامعية ،حيث طبقت أغلب الدراسات السابقة على تلاميذ التعليم الثانوي كدراسة نعيمة بدر يونس (1983) ودراسة بلحاج فروجة (2011) و دراسة محمد مصطفى (1983) ودراسة طاموس وازي (2006) ودراسة عليوة سمية،بوسحابة محمد (2010). في حين نجد دراسة واحدة فقط طبقت على طلبة الجامعة المتمثلة في دراسة الجماعي صلاح الدين (2000). ولقد اختلفت الدراسات السابقة في هذا المحور فيما بينها من حيث عدد أفرادها فقد كانت أصغر عينة في دراسة بلحاج فروجة (2011) وكان عدد أفرادها هو (30) تلميذا أما أكبر عينة فكانت لدراسة نعيمة بدر يونس (1983) و دراسة محمد مصطفى (1983) وكان تعداد كل دراسة (600) تلميذا.

د - من حيث أدوات الدراسة :

لقد تعددت الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات بالنسبة لمتغير التوافق النفسي الاجتماعي في الدراسات تم عرضها في هذا المحور، فالبعض من إعداد وتصميم الباحثين كدراسة دراسة طاموس وازي (2006) ودراسة عليوة سمية،بوسحابة محمد (2010) و دراسة محمد مصطفى (1983) و دراسة الجماعي صلاح الدين (2000). ،بينما دراسة نعيمة بدر يونس (1983) فقد طبقت مقياس الشخصية لكاليفورنيا ، في حين نجد دراسة بلحاج فروجة (2011) استخدمت مقياس عطية هنا(1998) للتوافق النفسي الاجتماعي .

و - من حيث المنهج: كل الدراسات السابقة لهذا المحور استخدمت المنهج الوصفي كدراسة نعيمة بدر يونس (1983) ودراسة بلحاج فروجة (2011) و دراسة محمد مصطفى (1983) ودراسة طاموس وازي (2006) ودراسة عليوة سمية ،بوسحابة محمد (2010) و دراسة الجماعي صلاح الدين (2000).

هـ - من حيث النتائج: جاءت نتائج الدراسات السابقة لهذا المحور التي تناولت دراسة الفروق في درجات الكلية للتوافق النفسي الاجتماعي وفق لمتغير الجنس والتخصص متباينة فيما بينها ، إذ نجد في متغير الجنس (ذكر/أنثى) أن هناك دراسات توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى) كدراسة نعيمة بدر يونس (1983) و دراسة محمد مصطفى (1983) ودراسة عليوة سمية (2010)، وتوصلت بعض الدراسات بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى) كدراسة الجماعي صلاح الدين (2000) ودراسة طاموس وازي (2006) ودراسة بلحاج فروجة (2011)). أما في متغير التخصص نجد أن بعض دراسات هذا المحور بينت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات الكلية للتوافق النفسي الاجتماعي يعزى لمتغير التخصص كدراسة عليوة سمية ،بوسحابة محمد(2010) و دراسة محمد مصطفى (1983)، وهناك من توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات الكلية للتوافق النفسي الاجتماعي يعزى لمتغير التخصص كدراسة محمد مصطفى (1983).

7-7-6-المحور السادس التحصيل الدراسي ومتغير الجنس والتخصص:

أ- من حيث مكان إجراء الدراسة: أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة فمنها ما تم تطبيقها في البيئة الجزائرية كدراسة مريامة بريشي، الزهرة الأسود(2010)، أما التي تم إجراؤها في البيئة العربية كالتى أجريت في البيئة المصرية كدراسة محمد علي مصطفى(1998)، و دراسة زكريا توفيق أحمد (1986)، ومنها ما طبقت في البيئة السعودية كدراسة بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ) ، ودراسة العواد سارة عبد العزيز على (1985) ، بينما في البيئة السودانية نجد دراسة دراسة محمد المهدي عمر ،ويحي الصاوي أحمد (2010) ،في حين دراسة عادل عطية ريان (2008) طبقت في البيئة الفلسطينية و دراسة كل من كاظم ولي آغا (1988) ودراسة Alkhateeb (2001) أجريتا في الإمارات العربية المتحدة أما دراسة لطفي فطيم محمد (1989) فكانت في البحرين ،بينما دراسة دراسة ضمياء سالم داود(2000) فقد طبقت

في البيئة العراقية ،وأجريت دراسة دراسة منى الحموي (2010) في سوريا، بينما دراسة دراسة حبيب(2003) طبقت في البيئة اليمنية ،أما في البيئات الأجنبية نجد جملة من الدراسات نذكر منها البيئة الأمريكية كدراسةKianian (1993) و دراسة كورليت(1984) و دراسة ديكمان وآخرون(1980).

ب- من حيث الأهداف:اختلفت الدراسات السابقة في هذا المحور فيما بينها من حيث الأهداف باختلاف المتغيرات المدروسة وسيركز الطالب الباحث في هذا المحور على الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي لأفراد العينة المدروسة من حيث الجنس والتخصص ، إذ نجد في متغير الجنس (ذكر/أنثى) أن هذه الدراسات هدفت إلى معرفة وجود فروق في درجات التحصيل الدراسي تعزى لمتغيري الجنس (ذكر/أنثى) كدراسة زكريا توفيق أحمد (1986) ،و دراسة كاظم ولي آغا(1988) ،ودراسة لطفي فطيم محمد (1989)،ودراسة محمد علي مصطفى(1998)،ودراسة حامد المبروك (2006)،و دراسة عادل عطية ريان (2008)،و دراسة منى الحموي (2010) ،و دراسة محمد المهدي عمر ،ودراسة يحي الصاوي أحمد (2010) ودراسة مريامة بريشي، الزهرة الأسود(2010)،ودراسة كورليت(Corlett, 1984)،ودراسة Kianian (1993)،و دراسة Alkhateeb (2001)،وفي حين نجد أن بعض الدراسات تناولت الفروق في التخصص (علمي/أدبي) ،ودراسة العواد (1985) و دراسة ضمياء سالم داود(2000) ،ودراسة حبيب (2003) ودراسة ديكمان وآخرون (dickman et al 1980)،أما دراسة بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ) فتناولت الفروق في الجنس و التخصص معا.

ج - من حيث مجتمع الدراسة والعينة: كل أفراد العينة في الدراسات السابقة في المحور الثاني هم من المجال التربوي وبالتحديد المرحلة والابتدائي الثانوية والجامعية ،حيث طبقت أغلب الدراسات السابقة على الطلبة الجامعيين كدراسة لطفي فطيم محمد (1989)،و دراسة محمد علي مصطفى(1998) ،و دراسة ظمياء سالم داود(2000) ودراسة بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ)،و دراسة ديكمان وآخرون (dickman et al 1980) و دراسة كورليت(Corlett 1984)،أما الدراسات التي طبقت في مرحلة

التعليم الثانوي نجد دراسة العواد (1985)، دراسة زكريا توفيق أحمد (1986)، ودراسة حبيب (2003) و دراسة حامد المبروك (2006)، و دراسة Alkhateeb (2001) في حين نجد بعض الدراسات طبقت في مرحلة التعليم الابتدائي كدراسة عادل عطية ريان (2008) دراسة منى الحموي (2010) دراسة مريامة بريشي، والزهرة الأسود (2010)، ولقد اختلفت الدراسات السابقة في هذا المحور فيما بينها من حيث عدد أفرادها فقد كانت أصغر عينة في دراسة دراسة ضمياء سالم داود (2000) وكان عدد أفرادها هو (72) تلميذا أما أكبر عينة فكانت فيدراسة عادل عطية ريان (2008) وكان تعداد أفرادها (3075) تلميذا.

د - من حيث أدوات الدراسة: كل الدراسات السابقة التي بحثت على الفروق بين الجنسين والتخصصين لهذا المحور اعتمدت على الاختبارات التحصيلية كدراسة زكريا توفيق أحمد: (1986) ودراسة كاظم ولي آغا (1988)، ودراسة لطفي فطيم (1989)، ودراسة محمد علي مصطفى (1998)، ودراسة حامد المبروك (2006)، ودراسة عادل عطية ريان (2008)، ودراسة منى الحموي (2010)، ودراسة محمد المهدي عمر ويحي الصاوي أحمد (2010) ودراسة مريامة بريشي، والزهرة الأسود (2010)، ودراسة Corlett (1984)، ودراسة Kianian (1993)، ودراسة Alkhateeb (2001)، ودراسة (العواد 1985) ودراسة ضمياء سالم داود (2000)، ودراسة حبيب (2003) ودراسة ديكمان وآخرون (dickman et al 1980) وأخيرا دراسة بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ).

و - من حيث المنهج: كل الدراسات السابقة لهذا المحور استخدمت المنهج الوصفي كدراسة زكريا توفيق أحمد (1986) ودراسة كاظم ولي آغا (1988)، ودراسة لطفي فطيم محممد (1989)، ودراسة محمد علي مصطفى (1998)، ودراسة حامد المبروك (2006)، ودراسة عادل عطية ريان (2008)، ودراسة منى الحموي (2010)، ودراسة محمد المهدي عمر ويحي الصاوي أحمد (2010) ودراسة مريامة ، والزهرة الأسود (2010)، ودراسة كورليت (Corlett 1984)، ودراسة Kianian (1993)، ودراسة الخطاب (Alkhateeb 2001) ودراسة العواد (1985) ودراسة ضمياء سالم داود (2000)، ودراسة حبيب

(2003) ودراسة ديكمان وآخرون (dickman et al 1980) وأخيرا دراسة بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ).

هـ- من حيث النتائج: جاءت نتائج الدراسات السابقة لهذا المحور التي تناولت دراسة الفروق في درجات التحصيل الدراسي وفق لمتغير الجنس والتخصص متباينة فيما بينها ، إذ نجد في متغير الجنس (ذكر/أنثى) أن هناك دراسات توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) كدراسة كاظم ولي آغا (1988) و دراسة لطفي فطيم محمد (1989)، ودراسة محمد المهدي عمر ، ودراسة يحيى الصاوي أحمد (2010)، و دراسة بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ)، و دراسة كورليت (Corlett 1984) ، وتوصلت بعض الدراسات بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية الدراسي في التحصيل تعزى لمتغير الجنس (ذكر /أنثى) كدراسة دراسة زكريا توفيق أحمد (1986) ، ودراسة حامد المبروك (2006)، ودراسة مريامة بريشي، والزهرة الأسود (2010)، و دراسة Kianian (1993)، و دراسة Alkhateeb (2001).

أما في متغير التخصص نجد أن بعض دراسات هذا المحور بينت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي يعزى لمتغير التخصص كدراسة دراسة العواد (1985)، و دراسة حبيب (2003) ودراسة بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ)، و دراسة ديكمان وآخرون (dickman et al 1980) ، وهناك دراسات توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي يعزى لمتغير التخصص كدراسة محمد علي مصطفى (1998) دراسة ضمياء سالم داود (2000).

7-7- تعقيب عام على الدراسات السابقة :ومن خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، سواء التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي ،أو الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي ،أو تلك التي تناولت التوافق النفسي الاجتماعي

وعلاقته بالتحصيل الدراسي، أو التي تناولت الفروق يتضح للطالب الباحث أن هناك تباين واختلاف في نتائجها، وأرجع الطالب الباحث هذا الاختلاف إلى الأسباب التالية:

1- اختلاف الاتجاهات والخلفية النظرية والفلسفية والعلمية التي أنطلق منها الباحثون أثناء تناولهم للذكاء الانفعالي وإلى التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي .

2- اختلاف الأدوات التي تم استخدامها تلك الدراسات في رصد المعلومات والبيانات فمن الباحثين من اعتمد على مقاييس جاهزة ،ومنهم من صمم مقياسا يناسب بيئته وأفراد عينته.

3- تنوع واختلاف المجتمعات التي طبقت فيها الدراسات السابقة من حيث المعتقدات والثقافة واللغة.

4- اختلاف حجم العينات، وطبيعة المجتمع الذي أختيرت منه.

7-7-1- مدى علاقة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية: يمكن تلخيص أهم الفوائد التي حصل

عليها الطالب الباحث، من الدراسات السابقة والتي اهتمت بدراسة متغيرات الدراسة الحالية (الذكاء الانفعالي

- التوافق النفسي الاجتماعي - التحصيل الدراسي) كالتالي :

1- التعرف على النماذج المتعددة من مهارات الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي و

التحصيل الدراسي معرفة دقيقة وشاملة لأهم عناصر الدراسة من جوانب مختلفة وهذا ما تبينه الدراسة في الفصول النظرية.

2- الاستفادة من المنهجية التي اعتمدت عليه الدراسات السابقة وطرق معالجتها للبيانات .

3- الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد أدوات الدراسة الحالية، حيث تبني الطالب الباحث

مقياس الذكاء الانفعالي الذي صممه وأعدده عبد الهادي وعثمان فاروق (2002) وتم استخدامه

في البيئة الجزائرية كدراسة خالد شنون (2013)، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي الذي صممه وأعدته

سهير إبراهيم (2004) والذي طبق على البيئة الجزائرية كدراسة شرقي حورية (2017).

4- مقارنة نتائج التي ستسفر عنها الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة في المتغيرات الثنائية التي تناولتها تلك الدراسات.

7-7-2- مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة: تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة

في عدد من النقاط وتختلف عنها في نقاط أخرى ويمكن إيضاحها على النحو التالي:

1- أوجه التشابه :

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الأهداف و خاصة في تحديد فروق الدلالة الإحصائية كالفروق في الجنس والتخصص.

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في اختيارهم لعينة تلاميذ مرحلة الثانوي كدراسة رشيد خطارة (2011) ودراسة بلخير زواود (2015) (و دراسة الرياسطي رشا باهر السعيد (2010) و الخامسة صالح العيد (2013) ودراسة بلقاسم محمد (2013) ودراسة جعيجع عمر (2016) دراسة مصطفى محمد الصطفي (1983).

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في الكشف عن العلاقة الارتباطية بين متغيرين ،فمن الدراسات من تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي كدراسة عبد العال عوجة (2002) ودراسة طالب نسيم (2009) ،ومنها من تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي كدراسة محسن عبد النبي (2001) ودراسة بلقاسم محمد (2013) ودراسة غادة لجندي (2006)، ومن الدراسات تناولت العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي و التحصيل الدراسي كدراسة مصطفى محمد الصطفي (1983) ودراسة محمد يوسف أحمد الراشد (2008) و دراسة كل من يحي إسماعيل يحي (2014) ودراسة بختية محمد زين محمد الدرييري إسماعيل (2016).

- اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة في اشتغال عينه الدراسة على كلا الجنسين (ذكور/إناث)

والتخصص

- كما اتفقت هذه الدراسة في استخدام بعض الأساليب الإحصائية مثل (معامل الارتباط بيرسون ،

و اختبار "ت" للكشف عن الفروق).

2-أوجه الاختلاف :

- تعد الدراسة الحالية الأولى من نوعها محليا وعربيا في حدود علم الطالب الباحث التي تناولت ثلاث

متغيرات معا وهي الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي و التحصيل الدراسي على عينة تلاميذ السنة

الثانية ثانوي.

- اختلفت مع بعض الدراسات السابقة فيما يتعلق بطبيعة المشكلة البحثية، والأدوات المستخدمة،

وطبيعة أفراد العينة، وطبيعة المجتمع الذي تنتمي له.

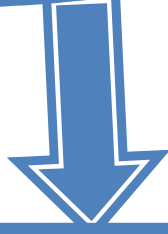
- اختلفت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة في تحديد المستوى الدراسي لأفراد العينة وهي

تلاميذ السنة الثانية ثانوي ماعدا دراسة بلخير زواود (2015) والتي أجريت في البيئة الجزائرية .

- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة الذكر في اختيار مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لسهير

عبد الله (2004) حيث لم تطبق أي دراسة سابقة التي تناولت التوافق النفسي الاجتماعي لهذا المقياس.

الفصل الثاني: الذكاء الانفعالي



- تمهيد.

- 1- مفهوم الذكاء الانفعالي.
- 2- الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي.
- 3- العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي.
- 4- أسس الذكاء الانفعالي.
- 5- النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي.
- 6- أبعاد الذكاء الانفعالي.
- 7- السمات العامة للذكاء الانفعالي.
- 8- أهمية الذكاء الانفعالي في حياة الأفراد.
- 9- تطبيقات الذكاء الانفعالي في مجالات الحياة.
- 10- اكتساب الذكاء الانفعالي.
- 11- قياس الذكاء الانفعالي.

- خلاصة .

تمهيد:

من أكثر الموضوعات التي اهتم بدراستها علماء النفس و علماء التربية موضوع الذكاء لما له من انعكاسات على كثير من المجالات، وقد اختلفت النظريات التي تفسره وتفسر أبعاده، ويتطور العلمي الذي تشهده البشرية تطورت هذه النظريات في مفهومها للذكاء عما كانت عليه سابقا، حيث تم تصنيف الذكاء إلى ذكاء التقليدي (معرفي) يتم قياسه عن طريق حاصل الذكاء بواسطة الاختبارات وذكاءات غير معرفية مثل: الذكاء الاجتماعي، والذكاء العملي، والذكاء الانفعالي، حيث شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماما متزايدا بمفهوم الذكاء الانفعالي بعد إصدار دنيال جولمان(1995) كتابه عن الذكاء الوجداني وهذا ما أدى بالدراسات الأجنبية والعربية إلى الاهتمام بهذا المفهوم وتناوله من جوانب عدة من حيث علاقته بالمتغيرات المعرفية والشخصية وكذا علاقته بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي والمهني، ويقوم الذكاء الانفعالي على أن نجاح الفرد في حياته الاجتماعية أو التعليمية لا يتوقف على ما يمتلكه الفرد من قدرات عقلية فقط (الذكاء المعرفي) ولكن أيضا على ما يمتلكه من مهارات انفعالية ، ومن هذا ماجعل الطالب الباحث في هذا الفصل يتطرق إلى دراسة الذكاء الانفعالي بشيء من التفصيل بداية بمفهوم الذكاء الانفعالي،و الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي إلى و أهم نماذجه واسهاماته في الحياة ،وطرق قياسه.

1- مفهوم الذكاء الانفعالي:

1-1- الذكاء لغة :

الذكاء محصلة لمجموعة من القدرات و القوى النفسية كالإحساس و الإدراك و الارادة و والانفعال والهيجان و العاطفة والتذكر والتخيل.

و يعرف الذكاء لغة : ذكي وذكو ذكاء :كان سريع الفطنة و الفهم فهو ذكي ،ذكية للمفرد اذكيااء للجمع. الذكاء : حدة الفؤاد،سرعة الفطنة .(ابن منظور:1990)

الوجدان بمعنى من أوجده على الأمر: أكرهه وأجده اليه أضطره، وعليه أكرهه الوجد هي النقرة في الجبل أي تمسك الماء (جار الله بن عمر الزمخشري: 1996 ،ص426)

وكلمة ذكاء مشتقة من الفعل الثلاثي "ذكا" ويذكر المعجم الوسيط في أصل الكلمة ذكت النار دُكُوا، وذكا وذكاءا أي اشتد لهيبها واشتعلت ،و يقال ذكت الشمس أي اشتدت حرراتها، وذكا فلان ذكاء أي سرع فهمه وتوقد، وكلمة وهي من ابتكار.الذكاء مشتقة من الكلمة اللاتيني(Intelligeatia) وقد شاعت هذه الكلمة اللاتينية في اللغات الأوربية الحديثة بنفس الصورة وتعني الذهن والعقل والفهم والحكمة ، وقد ترجمت إلى العربية بكلمة الذكاء.

(محمود عبد الحليم منسي، عفاف محمد عبد المنعم: 2007 ، ص175)

1-2-المفهوم الفلسفي للذكاء:

إن المحاولات الأولى في تحليل النشاط العقلي ترجع إلى أفلاطون الذي قسم النفس الإنسانية إلى ثلاث أقسام هي: العقل والشهوة والغضب ويقابلها في علم النفس الحديث على التوالي الإدراك الانفعال أو الوجدان (النزوع) و يشبه أفلاطون قوة العقل بعربة يقودها سائق ماهر هو "العقل" ويجرها جوادان هما الإرادة والرغبة.(أبو حماد، ناصر الدين:2007،ص6)

أما أرسطو فقسم قوى العقل إلى مظهرين رئيسيين، الأول عقلي معرفي والثاني انفعالي مزاجي خلقي دينامي حركي. (فؤاد البهي السيد:1994،ص175)

ويضيف الخضري الشيخ أن الفلسفة اليونانية القديمة قد أكدت على أهمية الناحية الإدراكية في النشاط العقلي للفرد. (الخضري الشيخ:1990،ص57)

3-3- مفهوم الذكاء الانفعالي اصطلاحاً:

لازال مفهوم الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة نسبياً، ولا زال يكتنف دراسته بعض الغموض؛ لأنه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي(الوجداني).

من هذه التعاريف نجد تعريف سالوفي وماير بأنه: القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقويمها والتعبير عنها وكذلك القدرة على توليدها والوصول إليها عندما تسير عملية التفكير والقدرة على فهم الانفعال والمعرفة العاطفية، والقدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو العاطفي والعقلي للفرد.

(Salovey and Mayer :1990,p189)

أما بار- أون فقد عرف الذكاء الانفعالي بأنه: تنظيم من المهارات، والكفاءات الشخصية، والوجدانية، والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط.

(Bar n: 1997, p14)

فيما عرفه إبراهيم (Abraham) بأنه: مجموعة من المهارات التي تعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر

لذات، واكتشاف الملامح العاطفية للآخرين واستخدامها لأجل الدافعية والإنجاز في حياة الفرد.

(Abraham, 2000,p,169)

بينما عرف كل من ديولكس وهيكس Dulewicz and Higg الذكاء الانفعالي بأنه معرفة المشاعر وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء، وتحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين؛ مما يؤدي لعلاقة ناجحة معهم. (عثمان الخضر : مرجع سابق ، ص 29)

ويعرفه جولمان بأنه: مجموعة من قدرات مثل التمكن من تشجيع الذات، والإصرار رغم الإحباطات، والتحكم في الاندفاع، وتأجيل الإشباع، والتحكم في المزاج الشخصي، وعدم السماح للاكتئاب بتشويش التفكير، وتقمص مشاعر الآخرين والأمل. (جولمان دنيال: 2004 ، ص 7)

ويعرف حسين عبد الهادي الذكاء الانفعالي على أنه : القدرة على إيجاد نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه والآخرين، وذلك من خلال معرفة عواطف الفرد وعواطف الآخرين، وتشمل النوات الإيجابية كاللهجة والتفاؤل والنجاح في المدارس والعمل والحياة. (حسين عبد الهادي: 2011، ص 20)

ويعرف أنور عبد الغفار الذكاء الانفعالي على أنه : قدرة الفرد على تعرف عواطفه وفهم معانيها وعلاقاتها والوعي لها وتنظيمها في منظومة ذاتية التفاعل مع العقل لتحقيق وتنمية أهدافه الذاتية و الوجدانية . (أنور عبد الغفار: 2003، ص 138)

أما هريدي فيعرف الذكاء الوجداني على وصفه مكونا افتراضيا يشمل كافة ما يستشعره المرء من حالات رضا وارتياح أو عدم رضا وعدم ارتياح تجاه كافة الموضوعات الممكنة والذي يمكن التعبير عنها نحوها بصورة تجريدية أو حياتية. (هريدي عادل محمد : 2003، ص 62)

أما المغربي: فيرى أن الذكاء الانفعالي: هو بمثابة القدرة على مراقبة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين أثناء عملية التفاعل الاجتماعي مما يسهم في ضبط عملية التفكير وتوجيه السلوك على نحو سليم. (أبو هلال ماهر ، فدوى، المغربي : 2004 ، ص 332)

ويعرف دوتي الذكاء الانفعالي بأنه: عملية تعلم لفهم مشاعرنا ومشاعر الآخرين ، ومهارة لبناء استجابات إيجابية و إدراك استجابات الآخرين وقبولها. (جوين دوتي: 2007، ص 16)

ولقد عرف أبو العلا الذكاء الانفعالي بأنه: قدرة الفرد على الانتباه والإدراك والوعي الجيد للمشاعر والانفعالات الذاتية والقدرة على التحكم في مشاعره وانفعالاته السلبية وتحويلها إلى مشاعر إيجابية وتنظيمها وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه ، والقدرة على إدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وفهمها والتأثير الإيجابي في الآخرين وتطوير مشاعرهم وانفعالاتهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة .

(أبو العلا، مسعد ربيع: 2004، ص275)

كما يعرف بأنه: القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين و مشاعرهم ،للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ومهنية إيجابية، تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد ، من المهارات الإيجابية للحياة المهنية والاجتماعية.

(عثمان فاروق، عبد السميع محمد رزق: 2001، ص36)

ويعرف كل من ماير وسالوفي وكاريوسوا (Mayer, Salovey & Caruso 2000) الذكاء الانفعالي بأنه :مجموعة من القدرات التي تفسر انفعالات الفرد المتغيرة بشكل دقيق وأن الفهم الأكثر دقة يقود إلى حل أفضل للمشكلات في حياة الفرد الوجدانية . (أحمد العلوان: مرجع سابق ، ص126)

ويرى عابدين حسن 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 حسن: 2007، ص33)

ويشمل مفهوم الذكاء الانفعالي كلا من 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.

(الانصاري سامية، الفيل حلمي: 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.

(عجوة عبد العال حامد: 2007 ، ص 35)

كما عرفه ويسينجر (Weisinger) بأنه يعنى الاستخدام الذكى للانفعالات، من خلال استخدامها فنتوجيه سلوكه وتفكيره بطرق ترفع من نتائجه فالفرد يجعل انفعالاته تعمل لصالحه.

(Weisinger, 1998, p18)

ورأى جورج (George) أن الذكاء الانفعالي يعنى قدرة الفرد على إدراك الانفعالات والوصول إليها، واستخدامها فى التفكير، ومعرفة المشاعر وتنظيمها بشكل يحقق النضج الانفعالي والعقلي.

(George, 2000, p103)

على حين ذكرت الديدى رشا أن الذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته، وتحديدتها، وفهمها جيدا، وتنظيمها، واستثمارها فى فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانيا، وتحقيق نجاح فى الاتصال بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية، والتوافق مع النفس، والآخرين، والعالم المحيط. (رشا الديدي: 2005، ص 6)

أما ريد و كلارك (Reed & Clarke) فقد عرفا الذكاء الانفعالي بأنها القدرة على إدراك وفهم وتناول الانفعالات بفطنة واستخدامها كمصدر للطلقة الإنسانية والتزود بالمعلومات والعلاقات مع

الآخرين. (Reed & Clarke : 2000, p 68)

ويذكر الجندي أنه يمكن أن نميز بين منحيين مختلفين فى تناول الذكاء الوجداني وهما:

المنحى الأول : يعرف الذكاء الانفعالي بأنه القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم بها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل مع المواقف الحياتية وفق ذلك.

المنحى الثاني : يعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات الوجدانية والاجتماعية والقدرات والتي يتمتع بها الفرد والتي تلزم للنجاح المهني وللحياة. (غادة الجندي مظهر: 2009، ص18)

حيث يؤكد ذلك Mayer في قوله إن الذكاء الانفعالي يمثل نقطة تقاطع يبين مجموعتين من محتويات

الشخصية هما النظام المعرفي والنظام الانفعالي. (Mayer, J .D & Salovey 1995 P 197)

ويتضح من التعريفات السابقة بأن بعض الباحثين يعرف الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات والكفاءات الشخصية، والوجدانية، والاجتماعية والقدرة على معرفة الشخص لمشاعره وانفعالاته الخاصة، والبعض عرفه بمثابة القدرة على مراقبة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين أثناء عملية التفاعل الاجتماعي، بينما انطلق آخرون في تعريفهم للذكاء بأنه مهارة لبناء استجابات إيجابية و إدراك استجابات الآخرين وقبولها.

ومن خلال التمعن في التعريف السابقة للذكاء الانفعالي استنتج الطالب الباحث جملة من النقاط نوردتها فيمايلي:

- أن الفرد يدرك ويعي مشاعره ويفهمها.
- أن الفرد يدرك مشاعر الآخرين ويقدرها.
- بالذكاء الانفعالي يمكن تنظيم الانفعالات والمشاعر وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها لدى الفرد والآخرين.
- امكانية توظيف الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية لزيادة الدافعية ولتحسين المهارات وتطوير السلوكيات الإيجابية.
- القدرة على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين والتعاطف مع مشاعرهم.

وبناء على ما سبق يرى الطالب الباحث بأن الذكاء الانفعالي يمكن تعريفه على النحو الآتي: هو الاستخدام العواطف والانفعالات بذكاء ويتضمن مجموعة من القدرات المعرفية والمهارات التي تشتمل على إدراك الفرد لمشاعره وانفعالاته وعواطفه، وفهمه لها والاستفادة منها في توجيه سلوكه ، و دفع نفسه نحو تحقيق أهدافه وحل مشكلاته الانفعالية ليتمكن من النجاح في مختلف مجالات الحياة، وفهم مشاعر وعواطف وانفعالات الآخرين وتوظيفها في التواصل الجيد معهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم الاجتماعية.

2- الجذور التاريخية للذكاء الانفعالي:

نظر علماء النفس في القديم إلى الانفعال أو الوجدان على أنه متغير مشوش وغير منظم ويتناقض مع التفكير المنطقي، فالوجدان ليس له تأثير يذكر في نجاح الفرد، وأن حياته ستكون أفضل لو تم تحكيم عقله وعزل انفعالاته، حتى لا تشوش على التفكير السليم، وتبعاً لذلك اقتصر مفهوم الذكاء لفترة طويلة على المجال المعرفي أي القدرات المعرفية، غير أن هذه النظرة أثارت حفيظة بعض علماء النفس الذين رأوا أن سيطرة المدرسة المعرفية على علم النفس على حساب الجوانب الانفعالية لدى الإنسان قد يؤدي إلى اختلال النظرة المتزنة للإنسان باعتباره كائناً يجمع بين العقل والوجدان.

(اسماعيل حسن الويلي، صلاح شريف عبدالوهاب: مرجع سابق ، ص244)

ويؤكد روبنس وسكوت على أن النظريات التي تضيف صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة فعلى مر السنين قام المنظرون بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليس متضادين.

(بام روبنس وجان سكوت: مرجع سابق ، ص86)

بدأ اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس الأوائل بالوجدان والانفعالات كمكون للنفس الإنسانية منذ القدم، وكان الاتجاه الفلسفي قديماً موجهاً نحو العوالم الخارجية إلى أن جاء سقراط ليتجه بالفلسفة نحو البحث في داخل أعماق النفس البشرية، فاتخذ من الإنسان وطبائعه وغرائزه مادة أساسية في تفكيره

وحواراته، وقد تمثل ذلك في حكمته المشهورة التي دونت على باب معهد دلفي " أعرف نفسك " وقد قيل

إن سقراط هو الذي أنزل الفلسفة من عليائها إلى الأرض .(فؤاد أبو حطب، فؤاد آمال: 1996 ص 8)

وعندما بدأ علماء النفس يكتبون عن ظاهرة الذكاء كان جل تركيزهم على المظاهر اللامعرفية كالذاكرة والفهم والإدراك إلا أن هناك بعض الباحثين الذين أدركوا بأن المظاهر اللامعرفية لها أهميتها أيضا.

وفي الفترة بين 1920-1930 نجد ثورنديك E. thorndike الذي تحدث في كتابه الذكاء عن أهمية الذكاء الاجتماعي كمظهر لا معرفي من مظاهر الذكاء في وتمييزه المعروف بين الذكاء الاجتماعي والحركي وعرفه آنذاك بأنه : القدرة على فهم الرجال والنساء، الأطفال والبنات، والتصرف بلباقة في العلاقات الإنسانية .(Moyer.J.D et all:1999,P 272)

و كان له تأثير كبير في نشر فكرة معامل الذكاء في العشرينيات والثلاثينيات في مقال نشره في مجلة هاربر (Harber) وهي واسعة الانتشار، والتي أشار فيها إلى أن الذكاء الاجتماعي هو أحد أوجه الذكاء الانفعالي، ويعني القدرة على فهم الآخرين، والتصرف الحكيم في العلاقات الإنسانية يعد أحد جوانب معامل الذكاء الشخصي في تلك الفترة نفسها، ظهرت وجهة نظر أخرى لسيكولوجيين آخرين أكثر تشاؤما بالنسبة للذكاء الاجتماعي فكان الذكاء الاجتماعي - كما يرونه- هو قدرة على خداع الآخرين وجعلهم يفعلون ما يريدون سواء بإرادتهم أو رغما عنهم. (سالي محمد: 2006 ، ص 8)

كما كان سبيرمان Spermane على نفس الدرجة من البصيرة التي كان عليها ثورنديك حين ما أسماه "قانون العلاقة السيكلوجية بين أنواع العلاقات العشر" بحيث تخضع لقانونية الابتكاريين في إدراك العلاقات ، ويرى أن الفرد يستطيع أن يدرك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي، وترتبط هذه المفاهيم بمفهوم التعاطف الذي يعني في جوهره فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية

وهو أقرب إلى تمثيل الأدوار عن طريق تفهم الحالة المعرفية والوجدانية دون الحاجة الى الاندماج فيها على

النحو الذي تتطلبه المشاركة الوجدانية . (يوسف إبراهيم: 2010، صص226-227)

وفي مطلع الأربعينات 1940 نجد(D. weshler) الذي أشار إلى أن العوامل اللامعرفية للذكاء تعتبر مهمة للتكيف والنجاح في الحياة، وأقر أن العوامل اللامعرفية لها دخل كبير في تحديد السلوك الذكي إلى جانب العوامل المعرفية.

وفي عام (1948) جاء ليبير(Leeper) واقترح أن التفكير الانفعالي يعد جزءا من التفكير واعتبر وكسلر عمل إدجار دول (Edger Doll1953) كمحاولة ثانية مبكرة لقياس الجوانب الغير المعرفية للذكاء العام، فلقد قام إدجار دول Edger Doll ببناء اختبار أسماه "مقياس النضج الاجتماعي" (فايلاند) وذلك لتقييم الكفاءة الاجتماعية، والتي تشير على مستوى النضج الاجتماعي (SQ) وهذا المقياس يقدم نسبة الذكاء الاجتماعي التي يحصل عليها الفرد، لهذا فالدراسات السابقة تقدم دليلا مقنعا أن وكسلر و إدجار دول كانا يقومان بعمل متزامن في مجال الذكاء غير المعرفي كبداية مبكرة في الثلاثينات. (ريهام محي الدين، 2005، ص13)

وفي عام (1959) عرض جيلفورد Guilford نموذجه المعدل حول بنية العقل، وأضاف فئة المحتوى السلوكي وهي بمثابة القدرة على إدراك سلوك الآخرين وسلوكنا ومن ثم دمج جيلفورد Guilford الذكاء الاجتماعي والشخصي في فئة واحدة. مع الوعي باحتمال وجودهما كنوعيين مختلفين من الذكاء ،وفي تعديله لنموذجه أشار جيلفورد Guilford إلى المحتوى السلوكي كمعلومات غير لفظية والتي تشمل التفاعل الاجتماعي (الوعي بمشاعر الآخرين ،الوعي بمشاعرنا)، ولكنه ركز على الجزء الأول وهو ما يتصل بإدراك الآخرين وهو جوهر الذكاء الوجداني ،و أهمل الجزء الآخر وهو جوهر الذكاء الشخصي. (أمانى صالح:2004، ص ص26-27)

في سنة 1973 عرض أبو حطب لأول مرة نموذج المعرفة المعلوماتي للقدرات العقلية والذي أشار فيه إلى تصنيف أنواع الذكاء إلى ثلاث فئات هي: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. (مدثر سليم أحمد: 2002، ص 23)

وقد صنف فؤاد أبو حطب (1978) الذكاء إلى سبعة أنواع هي: الذكاء الجسمي، الذكاء الحركي، الذكاء الإدراكي، والذكاء الرمزي، الذكاء السيمانتي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، وفي عام (1982) عاد إلى التصنيف الثلاثي مرة أخرى وتضمن: الذكاء الموضوعي غير الشخصي والذكاء الاجتماعي الذي يتمثل في إدراك العلاقات بين الأشخاص، والذكاء الشخصي داخل الشخص الواحد.

(حسين سليمة عبد العظيم ، حسين طو عبد العظيم: 2006، ص 20)

وقد تم تدريس مبادئ الذكاء الانفعالي منذ عام (1978) في بعض المدارس العليا الأمريكية من أجل تطوير مناهج العلوم الإنسانية، وإدخال مناهج عن التطور الاجتماعي، التعلم العاطفي والاجتماعي، الذكاء الشخصي، وكان الغرض من هذا رفع مستوى المفاهيم العاطفية والاجتماعية .

(نادية إميل بنا، أحمد حسين الشافعي ، 2006 ، ص 20)

وفي سنة 1978 قدم وارديل ورويس (Wardell & Royce) تصورا نظريا في اطار نتائج الدراسات التي أجريت في مجال التفاعل بين الجانب العقلي و الانفعالي ،حيث أكدوا وجود علاقات قوية بين كلا من النظام المعرفي والنظام الانفعالي ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيالاتها ونظرتها وتعاملها مع الواقع (فاروق السيد عثمان: 2006 ، ص 111)

في سنة 1983 جاء H. Gardner بنظريته عن الذكاءات المتعددة وفيها ذكر سبعة أنواع من الذكاءات منها نوعين متعلقين لمظاهر اللامعرفية للذكاء وأعتبرهما مهمين أكثر من الذكاء الذهني

وهما:

أ- **الذكاء الشخصي Intrapersonal intelligence** : يتجلى في الوعي بالذات وملاحظتها بصورة دقيقة وإدراك نواحي القوة والقصور فيها كما يعني وعي الفرد لحالاته المزاجية وانفعالاته ودوافعه ورغباته وقدرته على فهم ذاته وإدارتها بشكل إيجابي.

ب- **الذكاء البيني الاجتماعي Interpersonal intelligence**: يتمثل في القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والقدرة على التمييز بينها والاستجابة الفعالة والملائمة تبعاً لذلك الإدراك وحسب Gardner من المهم أن نعرف الذكاءات الإنسانية المتعددة وأن نوليها الرعاية والتنمية لأن ذلك يتيح لنا فرصة أفضل للتعامل على نحو مناسب مع الكثير من المشكلات التي نواجهها في العالم.
(جابر عبد الحميد جابر: 2003، ص10)

وقد كان أول ظهور أكاديمي للذكاء الانفعالي سنة 1985 م ، في دراسة قام بها Payne للحصول درجة الدكتوراه بإحدى الجامعات الأمريكية عندما أشار إلى الذكاء الانفعالي، فقد توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة في المجال العاطفي والانفعالي. (رشيد فارس مازن: 2010 ، ص471)

وفي سنة 1985 تحدث Sternberg عما أسماه الذكاء العملي الذي عرفه بأنه: القدرة على إيجاد توافق أكثر بين متطلبات المحيط والفرد وذلك من خلال التكيف مع البيئة، أو تغييرها أو انتقاء بيئة جديدة تبعاً للأهداف الشخصية المحددة . (ALeonard. J :19 .P 31)

وفي عام 1985 ، تناول سترنبرج في كتابه "ما بعد الذكاء الاجتماعي " مفهوم الذكاء الاجتماعي، فذكر انه مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة، وفي نفس العام 1985 ، أكد جاردنر في كتابه عن الذكاءات المتعددة أن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم، يعد أحد نماذج الذكاء الشخصي والذكاء في العلاقات بالآخرين، وكلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة، وكان لبار - أون مساهمته الكبيرة حين أطلق مصطلح الذكاء الوجداني ، واقترح عامل المشاعر، وقام كذلك بتصميم اختبار لقياس الذكاء الوجداني.

ثم قام جيلفورد Guilford عام (1985) بالربط بين الذكاء وناتج العملية العقلية التي يستخدمها الفرد حينما يواجه موقفا من المواقف، واستنتج أن ذكاء الفرد مزيج مركب من عدة قدرات عقلية خاصة، تنتج عن تفاعل ثلاثة أبعاد هي: العمليات، والمحتوى، والنواتج.

واقترح روبرت ستيير نبيرج (Robert Sternberg 1985) نظرية ثلاثية تهتم بثلاثة أبعاد فرعية للذكاء الأولى تركز على العالم الداخلي للفرد، والثانية تركز على العلم الخارجي للفرد، أما الثالثة فتتناول العلاقة بين العالمين الداخلي والخارجي للفرد، تناول روبرت ستيير نبيرج في كتابه الهام "ما بعد الذكاء الاجتماعي"، فذكر أنه مستقل عن القدرات الأكاديمية، وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة، مثال ذلك في مجال العمل نجد أن المدير الذي يتمتع بذكاء اجتماعي يستطيع التقاط بعض الإشارات والمعاني المتضمنة في السلوك أي الإشارات غير السريعة. (محسوب عبد القادر الضوي: 2010 ، ص 101)

وتعتبر نهاية الثمانيات وبداية التسعينات من القرن العشرين بداية استخدام مفهوم الذكاء الانفعالي وأوائل من قدموا هذا المفهوم في التراث السيكلوجي جرين سبان Green Span والذي قدمه في الجزء التاسع من كتاب "فيلد، وآخرون (1989) (Filed , et at 1989) وحاولوا تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي، ومجمل القول في هذا النموذج أن الذكاء الانفعالي يمر تعلمه بثلاث مستويات هي:

➤ **التعلم الجسدي Somatic Learning** : وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات

الجسمية.

➤ **التعلم بالنتائج Conséquence Learning** : وهو المستوى الأول والمستوى الثالث، وفيه يتعلم

الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتيجة (كآليات التعلم بالتعزيز) .

➤ **التعلم التركيبي Representational Structural Learning** : وتحدث في هذا المستوى

أعلى درجات التمثيل ليتعلم الأفكار والمعاني والانفعالات، وهو ما يماثل مرحلة التفكير الشكلي لدى

بياجيه.(ريهام محي الدين: مرجع سابق ، ص 18)

شهد مطلع التسعينات تقاليد بحث كبيرة حول الدور الذي تلعبه العوامل اللامعرفية في مساعدة الناس للنجاح في الحياة بصفة عامة وميدان العمل بصفة خاصة، حيث تمخض عن ذلك ظهور مصطلح الذكاء الانفعالي لأول مرة عام 1990 على يد أستاذين هما Mayer, J.D و Yale Salovey.P من جامعة Hampshire الذين اعتبروا الذكاء الانفعالي نوع من أنواع الذكاء الاجتماعي وتم تعريفه آنذاك على أنه: القدرة على معرفة مشاعرنا وانفعالاتنا والتمييز بينها، واستخدام هذه المعرفة لإرشاد التفكير والسلوك. (Salovey . & Mayer .J.D:1990 , p 185)

وفي عام 1990 قام الكاتب الأمريكي دانيال جولمان بتأليف كتاب كامل عن الذكاء الانفعالي .

(رشيد فارس مازن:مرجع سابق ،ص471)

كما قدم بيتر سالوفي، وجون ماير Peter salovey, John Mayer (1993) مقالاً بعنوان " الذكاء الوجداني " وأشار فيه إلى أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي ومن أهم وظائفه إرشاد التفكير وتخفيض القدرات في حل المشكلات .وفي عام (1995) أصدر دانيال جولمان كتابه " الذكاء الوجداني " والذي تناول فيه ما اسماه "بالعقل الانفعالي " وطبيعة الذكاء الوجداني والمجالات التي له دور فيها، ودوره في براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياساً بالذكاء الأكاديمي الذي له الدور البارز في حياة الفرد التعليمية. (جين آن كريغ ، 2005 ، ص 29)

في عام 1995 انتشر مفهوم الذكاء الانفعالي انتشاراً هائلاً ولقي إقبالا كبيرا من قبل الأوساط العلمية والإعلامية ويعود الفضل في ذلك إلى Goleman من جامعة Harvard من خلال كتابته الذي

يحمل عنوان الذكاء الانفعالي وعرفه آنذاك بأنه: القدرة على معرفة وفهم استجاباتنا الانفعالية وكذا

الاستجابات الانفعالية للآخرين. (Leonard .J. A :19, p 7)

وفي نفس العام قام جاك بلوك الباحث في جامعة كاليفورنيا بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء بشكل مستقل عن الذكاء الوجداني، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ذوي الذكاء المرتفع مستقلًا عن الذكاء الوجداني كانوا أكثر تمييزًا في الجوانب العقلية، وأقل تمييزًا في الجوانب الشخصية، أما المتميزون في الذكاء الوجداني مستقلًا عن الذكاء، فكانوا أكثر تمييزًا في الجوانب الاجتماعية، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم والآخرين. (السيد إبراهيم السمادوني: 2007، صص 35 – 36)

ويرى Emery .J.L و Eric .A فإن الذكاء الانفعالي هو مجموعة من المهارات العملية والسلوكيات الضرورية لزيادة التحكم في مراقبة الانفعالات خاصة في عمليات التغيير، كما أن تطوير الذكاء الإنفعالي وتنميته يعني الخروج من مبدأ مثير إستجابة وجعل العواطف والانفعالات كأساس لتحليل السلوك الإنساني. (Eric. A & Emery J.L :2002, p 120)

ومن جهة أخرى يرى Mayer أن أصل الذكاء الإنفعالي يعود إلى القرن 18 وفيه كان من المعروف لدى علماء النفس أن العقل الإنساني يتكون من ثلاثة أقسام هي:

1- قسم المعرفة: ويتضمن الوظائف العقلية العليا كالذكر والتفكير، وإصدار الأحكام.

2- قسم العاطفة: ويتضمن الانفعالات، المشاعر، المزاج، وعملية التقييم.

3- قسم الدوافع: ويتضمن الحاجات المرتبطة بعضويتنا وحياتنا السلوكية.

كما يعتقد mayer أن الذكاء الإنفعالي في تطوره مر بخمس مراحل هي:

- المرحلة الأولى: تمتد من 1900 إلى 1969 وفيها تناولت الدراسات النفسية الذكاء والانفعالات

كمواضيع ضيقة ومنفصلة.

- المرحلة الثانية : تمتد من 1970 إلى 1989 وفيها ركز علماء النفس في دراساتهم حول التأثير المتبادل بين الانفعالات والتفكير.

- المرحلة الثالثة : تمتد من 1990 إلى 1993 حيث تميزت هذه المرحلة بظهور مصطلح الذكاء الإنفعالي في العديد من الدراسات والمقالات العلمية.

- المرحلة الرابعة : تمتد من 1994 إلى 1997 وتتميزت هذه الفترة بانتشار مفهوم الذكاء الإنفعالي على يد D. Goleman من خلال كتابه الذي صدر عام 1995 بعنوان: العمل بالذكاء الوجداني (Working with emotional intelligence)

- المرحلة الخامسة : تمتد من سنة 1998 إلى الآن حيث تميزت بتمحيص وغريلة مفهوم الذكاء الإنفعالي من خلال الكتابات والدراسات المتعلقة بطبيعته ومكوناته وكيفية قياسه.

(Mayer . J.D: 2001, p p 4-6)

بينما يعتقد Bar-on أن أصول نظرية الذكاء الإنفعالي تعود إلى أعمال كل من wechsler سنة 1940 و Maslow من سنة 1950 إلى سنة 1954 و leeper سنة 1948 حيث قادتهم هذه الأعمال إلى إستعمال مصطلح معامل الذكاء الإنفعالي واقترح أن الذكاء اللامعرفي موجود كجزء من وظائف الذكاء العام إن لم تكن أكثر أهمية منه. (LeonardJA op. cit :19, p 6)

وذكر إيستن وآخرين (Austin et al 2005) أن زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني قد يرجع إلى سببين: الأول يكمن في فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس والتي تعد من الأفكار الهامة في حد ذاتها، فهي بذلك تفتح منطقة جديدة في مجال الفروق الفردية لم يتم تغطيتها بعد من خلال المقاييس المعهودة للذكاء والشخصية. والسبب الثاني هو أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الإنفعالي بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الإنفعالي يتوقع أن يرتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية، بينما مهارات داخل الشخص كجزء

من الذكاء الانفعالي مثل تنظيم المزاج يتوقع أن ترتبط بارتفاع مستوى الرضا وانخفاض مستوى الضغوط والقلق. (جابر عيسى، ربيع رشوان: 2006، ص45)

ونتيجة للاهتمام المتزايد لمفهوم الذكاء الوجداني ظهرت العديد من النماذج التي تتباين في تفسيرها ورؤيتها لهذا المفهوم أهمها نموذج القدرات لبيتر سالوفي وجون ماير Mayer Peter salovey, John (1997) ، ونموذج جولمان Goleman (1998) نموذج بار - أون Bar-On سنة 1997 ثم (2000) وأخيرا تم تعديله في سنة 2005 الذي يصنف الذكاء الانفعالي كمقطع عرضي مترابط من الكفاءات والمهارات والمسيلات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على السلوك وفي ضوء تلك النماذج ظهرت العديد من المقاييس التي تستخدم في قياس بنية الذكاء الانفعالي.

ويرى الطالب الباحث من خلال العرض السابق للذكاء الانفعالي انطلاقا من مفهومه والجذور التاريخية تبين له أن الذكاء الانفعالي متجذر في مجال علم النفس، وهذا ما أكدته (ثورنديك) الذي تطرق إلى ذكره في سنة 1927 باسم الذكاء الاجتماعي، وبذلك فإن الذكاء الانفعالي هو الذي يساعد الفرد على معرفة مشاعره، وانفعالاته، وعواطفه التي لها دور كبير في نجاحه في الحياة اليومية التي يمارسها مع نفسه ومع الآخرين.

3- العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي (الانفعال والذكاء):

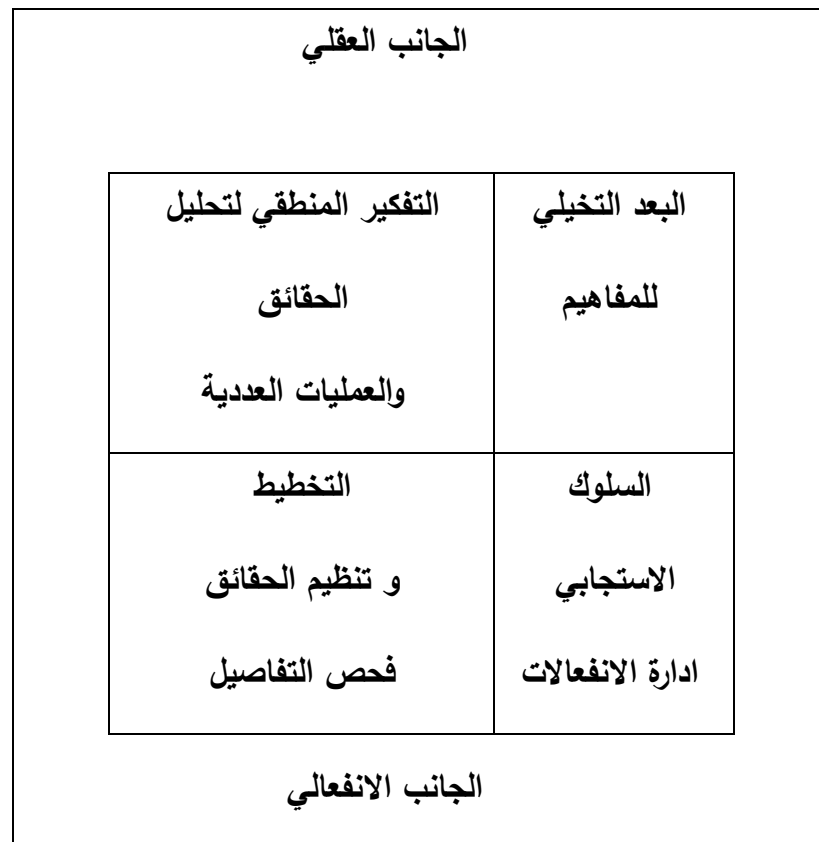
بالنسبة للعلاقة بين الذكاء والانفعالات يميز بياجيه بين الكائن والموضوع الذكاء والعمل الثانوي أي استجابة الكائن لعمله الشخصي هذه الاستجابة تكون ما يعرف بالمشاعر الأولية وهي تنظم العمل الأولي و تؤمن ضخ الطاقات الداخلية المجهزة، وحسب " كلاباريد" إن المشاعر هي التي تحدد الهدف من السلوك بينما الذكاء هو الذي يؤمن له الوسائل والتقنيات، ويقدر ما توجه المشاعر السلوك عن طريق تحديد القيم، بقدر ما تقدم له الطاقات الضرورية اللازمة، وهذا ما جعل الجشطالت إلى القول بأن السلوك يفترض حقا إجماليا يشمل الكائن والموضوع، وأن دينامية هذا الحقل هي المشاعر، فيما ان البنائية تؤمن

عن طريق الإدراك والذكاء والحركة ويؤكد بياجيه بأن المشاعر والذكاء لا ترتبط فقط بالحقل الحالي، بل بكل التاريخ الماضي للشخص الفاعل، وهكذا فإن كل سلوك يفترض جانبا طاقويا أو انفعاليا وجانبا معرفيا ذكائيا فالحياة العاطفية والحياة المعرفية لا تتفصلان وإن تمايزتا، لأن كل تفاعل مع المحيط يفترض في نفس الوقت عملية بناء ذكاء وعملية تقييم عواطف، وهكذا لا يمكن أن نقوم بأي نشاط ذهني مجرد (الرياضيات)

من دون الشعور بالعواطف وبالمقابل لا وجود لإنفعالات من دون حد أدنى من الفهم والتمييز ذكاء.

(عبد الغني الديدي: 1997، صص 19-20)

ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والانفعال (العاطفة-الوجدان) والتي أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الانفعالي هو ما توصل إليه بيزان (Buzan 1980) في نموذج الذي يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي كما هو موضح في الشكل التالي: (فاروق السيد عثمان: مرجع سابق ، ص 109)



شكل رقم (01): يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي

فالحالات الانفعالية تنعكس على كل جهد عقلي يبذله الفرد، والجانب المعرفي يساهم بشكل إيجابي في الحالات الانفعالية من خلال تفسير الموقف الانفعالي وترميزه وتسميته، ومن خلال عملية الإفصاح والتعبير عنه، ويمكن أن يحدث تحريف في التفكير لدى الفرد بسبب حالاته الانفعالية، كما يسهم الانفعال في ترشيد وتنشيط التفكير، فالانفعال الإيجابي ينشط الإبداع ويحل المشكلات ويعمل على تحديد الحلول والبدائل، و يساعد على تصنيف وتنظيم المعلومات، بالإضافة إلى أن الحالات الانفعالية تساعد على التواصل الاجتماعي في حين أن الحالات الوجدانية الشديدة السلبية تشوه الإدراك وتعطل التفكير المنظم، والانفعالات توجه عمليات استقبال و تدفق المعلومات إلى النظام المعرفي للفرد بل و توجه تفكيره.

(حسين سليمة عبد العظيم ،حسين طو عبد العظيم:مرجع سابق،صص16-17)

هذا ما يؤكده جولمان (Goleman2004) على امتلاكنا لعقلين أحدهما يفكر والآخر يشعر وهاتان الطريقتان المختلفتان في المعرفة تشكلان مع حياتنا العقلية فالعقل المنطقي يمثل طريقة الفهم التي تظهر بوضوح في الوعي والتفكير والقدرة على التأمل والتدبر وآخر هو العقل الوجداني (الانفعالي) ، وغالبا ما يعمل هذان العقلان معا لتوجيهنا للحياة، وهناك في العادة توازن بينهما فالانفعالات تشجع وتغذي عمليات العقل المنطقي، والعقل المنطقي بدوره ينفي وأحيانا يصادر مدخلات الانفعال، لكن يظان شبه مستقلين فكلاهما يعكس عمل دوائر عصبية متميزة، لكنها متاربطة داخل المخ وغالبا ما يتعاون هذان العقلان بشكل متقن فالانفعال مفيد للتفكير وكذلك التفكير بالنسبة للانفعال.

(جولمان دنيال: مرجع سابق، صص36-37)

ويشير سالوفي وآخرون (Salovey et al1993) إلى أن الانفعالات التي تشير إلى خطر مثل (الحزن والخوف والخزي والشعور بالذنب) تجعل تفكير الفرد أكثر تحليلية وتركيزا ومنطقية مما يساعد على تقليل الأخطاء في حل بعض المشكلات، أما الغضب والفرح الشديدين من الممكن أن تولد حالة عقلية تسهم في تشتيت الانتباه عن التفاصيل اللازمة لحل الموقف المشكل، كما أن درجة تشاؤم أو تفاؤل

الفرد تنعكس على تفكيره، وتقييمه للموقف من حوله وعلى تقييمه لذاته من حيث صحته أو قدراته على اجتياز المواقف الصعبة كالمشكلات التي يواجهها الفرد في الحياة اليومية.

(عثمان حمود الخضر: مرجع سابق، ص83)

ويذكر ماير وسالوفي بأن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي: العاطفة أو الانفعال والإرادة أو الدافعية والمعرفة أو التفكير، والذكاء الانفعالي يتكون من العاطفة مع المعرفة والانفعال مع الذكاء، وبالتالي فالذكاء الانفعالي هو القدرة على استخدام انفعالاتنا في مساعدتنا على حل مشاكلنا، والقدرة على أن نعيش حياة أكثر فاعلية، (الرأس يعمل مع القلب) . فالمقصود بالرأس هو العقل والقلب الوجدان.

(عبد المنعم احمد الدريد: مرجع سابق ، ص23)

وهذا يعني أن النظرة الحديثة للجانب الانفعالي تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان وبأنه عمليات غير منفصلة عن التفكير، بل إن الانفعالات والتفكير عمليتان متفاعلتان ومتداخلتان ولا يمكن الفصل بينهما فالتفكير دون انفعال يصبح عقيما والانفعال دون تفكير يصبح أعمى.

(حسين سليمة عبد العظيم ،حسين طو عبد العظيم:مرجع سابق، صص16-17)

4- أسس الذكاء الانفعالي :

4-1- الأساس النفسي: لقد بدأ التعاون بين علم النفس والتربية منذ أن أخذت التربية، على أيدي

المربين من أمثال روسو وبستا لوتزي وفروبل، تنهج نهجا حديثا في فهم الطفل واحترام شخصيته، والتعرف على ميوله واستعداداته وتفهم انعكاس ذكائه وانفعالاته على سلوكه وتصرفاته. وقد ظهرت دراسات كثيرة حول بنية الطفل النفسية والاجتماعية والنمائية وقد نتج عن ذلك أن أصبح الطفل هو الشخص الأهم في العملية التربوية في المنزل والمدرسة والمجتمع ،تعددت المدارس السيكولوجية التي بينت أسباب مشكلات الأطفال النفسية والتربوية بقدر تعدد المدارس التي صممت بنية علاجية متكاملة لتلك المشكلات. إلا أنه ومن بين جميع مدارس علم النفس تميزت مدرسة التحليل النفسي على يد مؤسسها

(فرويد) باكتشاف عظيم، تعرض لهجمات انتقادية شديدة من قبل رواد علم النفس السابقين، باكتشاف مفهوم اللاوعي وخزنه لجميع الانفعالات التي تقود لخبرات الطفولة المبكرة التي تسبق تعلم الطفل اللغة والكلام، والتي قد تعود للظهور بأشكال متعددة في المراحل النمائية اللاحقة. ثم أن علماء التحليل النفسي وما قالوه عن اللاشعور وعن خبرات الطفولة الباكرة، ساهموا مساهمة فعالة في توضيح عملية التعلم وتبيان ملاسباتها. (رزق الله، رندا سهيل: 2006 ، ص40)

4-2- الأساس النيورولوجي للذكاء الانفعالي: شهد العقد الماضي عددا كبيرا من الدراسات العلمية حول الانفعالات من أهمها الدراسات الخاصة بتصوير المخ أثناء عمله والتي ساعدتنا على معرفة كيف يعمل المخ عندما نفكر أو نفعل. وكذلك معرفة الآليات المخية والتي تفسر العلاقة بين المخ والمفكر والمخ الانفعالي وتأثير هذه الآليات على الاندفاعات الانفعالية والحالات التي تنتابنا في الغضب والقلق والاكتئاب من ناحية، والبهجة والسعادة والرضا من ناحية أخرى. وساعدت هذه الدراسات على فهم الأساس النيورولوجي للذكاء الانفعالي. وقد افترض جولمان أن كل مكون من مكونات الذكاء الانفعالي تم اشتقاقه من ميكانزمات عصبية معينة. وهذا يوضح أن هذه المكونات مشتقة من مجالات معرفية صرفة.

(سالى على حسن: 2007، ص23)

وإن فهم الأساس النيورولوجي للذكاء الانفعالي له أهمية كبيرة، حيث أنه يساعد الأفراد على فهم كيف يتعلمون الذكاء الانفعالي جيدا وينمون مواطن القوة لديهم ويزيدون من معدل ذكائهم الانفعالي. إن المخ الإنساني يزن حوالي ثلاثة أرطال، ويتمركز فوق قمة الحبل الشوكي، ويحتوي على خلايا وسوائل عصبية، وهو العضو الذي يسيطر على كل الجسم. فالمخ عبارة عن مجموعة من الخلايا العصبية (النيورونات)، وإنه من الخطأ تصور المخ كمجموعة من الأجزاء المنفصلة لكل منها وظيفته الخاصة، وأشار ريتشارد ثومبسون (أن القدرات والعمليات السلوكية المعقدة وكذلك الوعي لا توجد في أجزاء

معينة من الأنسجة العصبية، بل إنها النتيجة النهائية للأنشطة المترابطة للمخ الإنساني الآلة الأكثر تعقيدا في الكون والآلة الوحيدة - فيما يبدو - التي حاولت دائما أن تفهم نفسها.

ولكي نفهم المنظومة الوجدانية في المخ الإنساني لابد من فهم الجانبين الأساسيين في المنظومة:

* **الببتيدات:** وهي الجزيئات التي تنقل المعلومات الانفعالية.

* **منظمات الانفعال:** وهي أجزاء الجسم والمخ التي تستثير وتنظم الانفعالات. (المرجع نفسه، ص24)

5- **النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي:** ارتبط مفهوم الذكاء الوجداني منذ ظهوره بمجموعة من

النماذج التي اتفقت في اهدافها واختلفت في تصوراتها حول هذا المفهوم وكيفية تقديمه للباحثين وفق

مسلمات محددة، ويمكن الإشارة إلى ثلاث فئات من النماذج اختلفت فيما بينها حول هذا المفهوم:

الأولى: ترى أنه مجموعة من القدرات المحددة للمكونات الانفعالية في شخصية الفرد.

الثانية: ترى انه مجموعة من السمات الشخصية المحددة للانفعالات.

الثالثة: ترى انه مجموعة مشتركة من القدرات والسمات.

وقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات والبحوث أن هناك مجموعة من المقاييس التي تستخدم في

قياس بنية الذكاء الانفعالي ، والتي تتداخل مع ما يقاس بمقاييس سمات الشخصية ، وأصبحت هذه

المشكلة من القضايا المعقدة والهامة في دراسة الذكاء الانفعالي ، ولحل هذه المشكلة بدأت البحوث في هذا

المجال تميز بين الذكاء الانفعالي كسمة ، والذكاء الانفعالي كقدرة عقلية ، فقد أشار بيتريدز و فورنهام

(2000) إلى الذكاء الانفعالي كسمة بأنه :ميل تفضيلية تشبه سمات الشخصية ، وكذلك يشار إليه

بأنه:الفاعلية الذاتية الانفعاليةحيث يعبر عن المعتقدات الذاتية عن القدرات والميول المتعلقة بالانفعالات

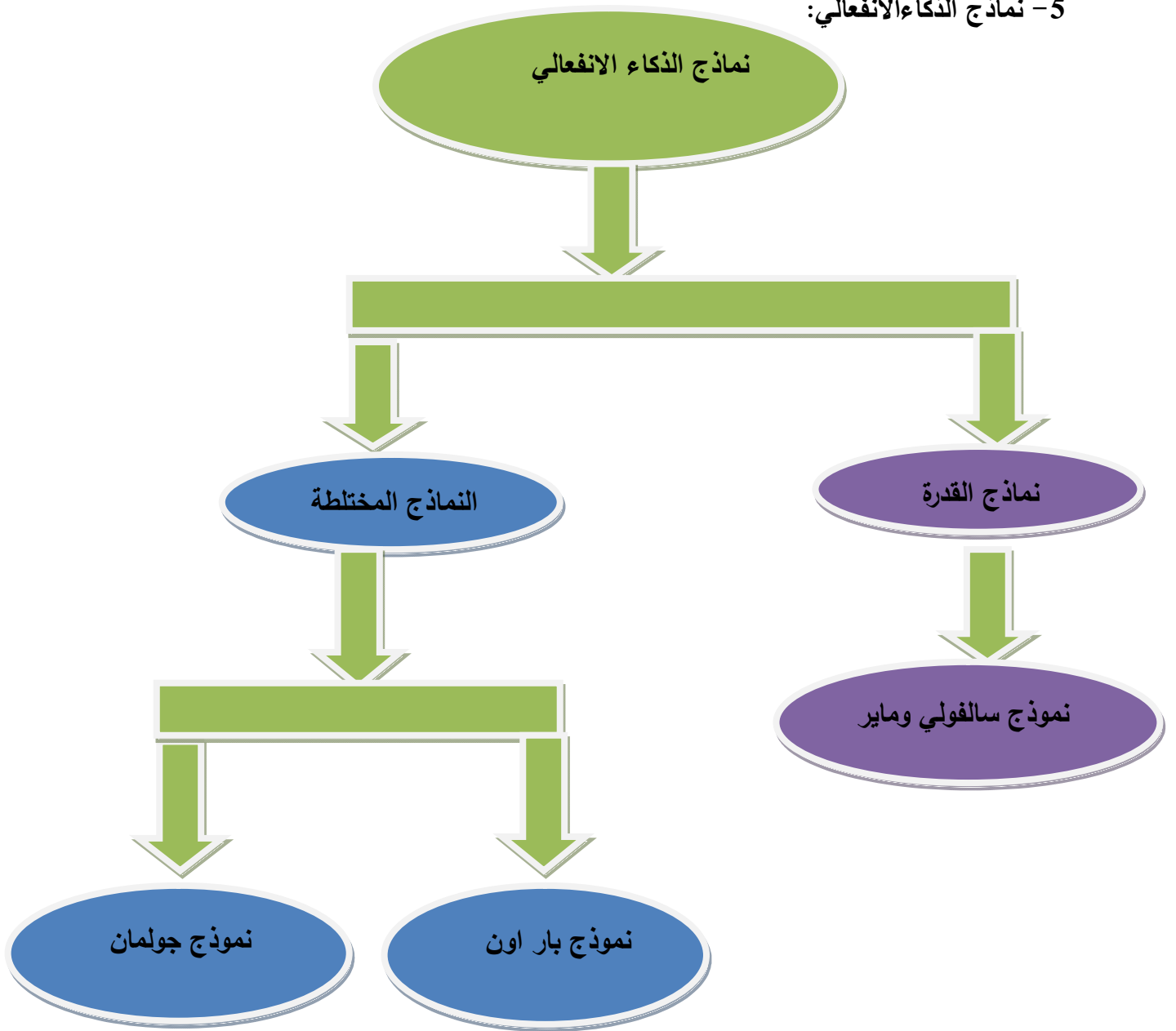
وقدرة الفرد على تنظيمها بهدف تحقيق قدر من التوافق ،بينما الذكاء الوجداني كقدرة عقلية فيعرف بأنه

القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات ذات الطابع الانفعالي ،كما يشار إليه بأنه القدرة المعرفية

الانفعالية . (جابر محمد عيسى، ربيع عبده رشوان:مرجع سابق،ص47)

وبالتالي يمكن تصنيف نماذج الذكاء الوجداني في اتجاهين مختلفين يتبنى كلا منهما منهجية بحث ووجهة نظر مختلفة للذكاء الوجداني ،وهما نماذج القدرات العقلية (Abilities Models Mental) والتي تركز على المشاعر وتفاعلاتها مع الفكر ويمثلها جون ماير John Mayer وبيتر سالوفي Peter salovey ، ولنداإلدرLinda Elder، ونماذج السمات أو كما تعرف بالنماذج المختلطة (Mixed Models) والتي تتعامل مع القدرات العقلية ومجموعة من السمات المتنوعة مثل:الدافع ،وحالات الإدراك مثل:حالة التدفق والنشاط الاجتماعي ويمثله دانييل جولمان Daniel Goleman ،و ديولكسوهيكس Dulewicz, Higgs نوكوبر وسواف Cooper, Sawaf ،بار- أونBar-On ،وهيجز Higgs ، وديوليفيتشDulewicz جوزيف فورجاس J. Forgas.

5- نماذج الذكاء الانفعالي:



الشكل رقم (2) يوضح نماذج الذكاء الانفعالي من إعداد الطالب الباحث.

جدول رقم (1) يوضح أهم أوجه المقارنة بين نماذج القدرات و نماذج المختلط (الهجينة)

نماذج المختلطة (الهجينة)	نماذج القدر (الأداء)	
مقاييسها مصممة بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة وتناسب المسألة المعروضة	مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي بحيث تعكس تفضيلات شخصية أو ميولا فردية لا تخضع للصحة و الخطأ المطلق.	
يستخدم لقياسه اختبارات الأداء الأقصى	يستخدم لقياسه اختبارات الأداء المميز	
هناك عدد قليل من أدوات القياس، تركيباتها الرئيسية ضئيلة العدد	هناك عدد كبير من أدوات القياس، بحسب تعدد مظاهر هذه النماذج.	
لا تتعلق بالشخصية	تتعلق بالشخصية.	
تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي	لا تتعلق بالذكاء العقلي أو المعرفي.	
ثبات الثقة يتراوح من منخفض إلى مرتفع	ثبات عالي في الثقة.	

الجدول من انجاز (بظاظو عزمي محمد : 2010، ص25)

5-1- نماذج القدرة للذكاء الانفعالي Mental Abilities Models:

يطلق على هذه النماذج بنماذج القدرة ومنها نموذج الذكاء الانفعالي وفق نموذج القدرة (النموذج المعرفي) يشبه إلى حد كبير الذكاء اللفظي والميكانيكي، إلا أنه يعمل ويؤثر في المحتوى الانفعالي ، ويتضمن قدرة الفرد في التعرف على المهارات الانفعالية والاستدلال المجرد مستعينا بهذه المعلومات ، ويتكون من مجموعة من القدرات المعرفية من حيث التركيز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها، فالذكاء الانفعالي هو نوع من أنواع الذكاء بما أنه يلبي المحكات الثلاث التالية:

- المحك المفاهيمي Conceptual Criterion: بما أن الذكاء الانفعالي يعكس أداء عقليا

وليس طريقة مفضلة للسلوك.

• **المحك الارتباطي Correlational Criterion** : بما أن الذكاء الانفعالي يصف منظومة من

القدرات المترابطة داخليا، وتلك القدرات مشابهة للقدرات العقلية الموصوفة في الذكاءات الأخرى، ولكنها متميزة عنها.

• **المحك النمائي Developmental Criterion**: الذكاء الانفعالي ينمو مع زيادة العمر والخبرة

وذلك من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد، وهو أفضل أنواع الذكاءات كونه يتضمن الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو ولارتباطه بالسمات الوجدانية للمشكلات.

(سالي علي حسن: مرجع سابق، ص38)

ومن أمثلة نماذج القدرة للذكاء الوجداني نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey 1990-)

ونموذج ليندا الدر (1997) وفيما يلي عرض للنموذجين بشيء من التفصيل .

5-1-1- نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني كقدرة عقلية (Mayer & Salovey 1990)

قدم ماير وسالوفي Mayer & Salovey (1990) نموذجهما عن الذكاء الانفعالي في كتابهما

الذكاء الانفعالي ،الخيال،المعرفة والشخصية Emotional Intelligence, Cognition

and Personality Imagination والوجدان حسب نموذجهما يمنح الفرد معلومات هامة يختلف الأفراد

في القدرة على توليدها ،والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها لتحقيق التوافق بشكل أكثر

ذكاء. (البشير معمريّة: مرجع سابق، ص18)

ولقد أكدّا على فشل المقاييس التقليدية للذكاء في دراسة الفروق الفردية فيما يخص الوعي وتشغيل

والإدارة الفعالة للانفعالات والمعلومات الانفعالية ،حيث تم تعريف الذكاء الانفعالي نظريا بطريقة تجعله

أكثر تميزا عن الذكاء المعرفي ،وعرفاه بأنه :القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات والتعبير عنها،والقدرة

على استيعاب المشاعر في الأفكار،والقدرة على فهم المشاعر وتبريرها في الذات والآخرين.

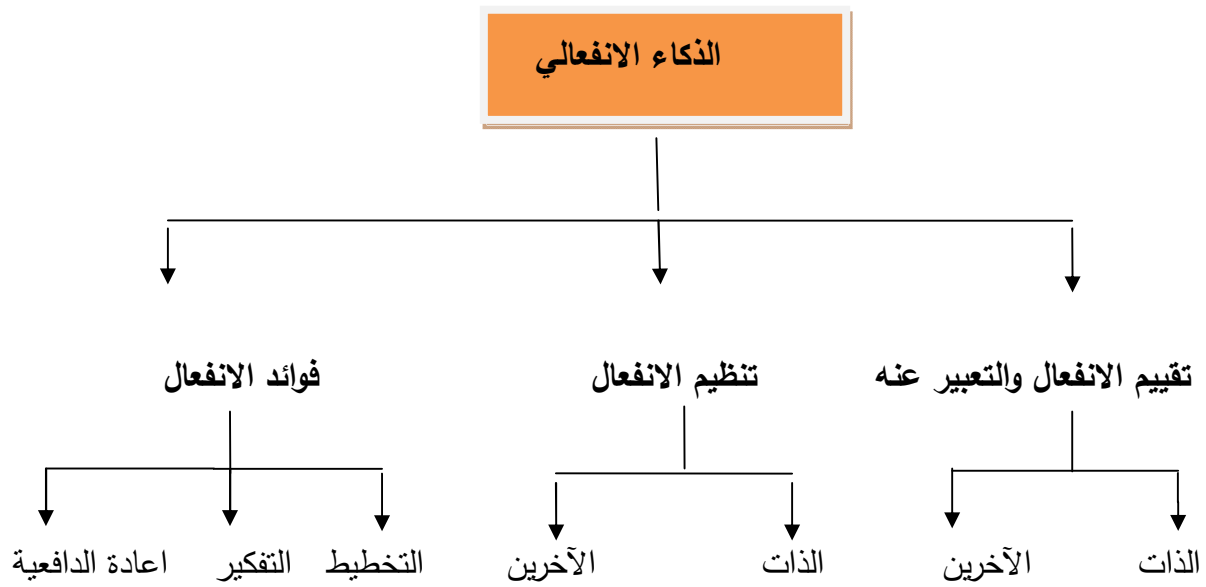
(السيد إبراهيم السمادوني : مرجع سابق ،ص107)

حيث استخدم مصطلح الذكاء الانفعالي لوصف الخصائص الانفعالية المهمة في تحقيق النجاح وتتضمن هذه الخواص هي : (التقمص الانفعالي ، ضبط النزاعات أو المزاج ، تحقيق محبة الآخرين المثابرة أو الإصرار ، التعاطف أو الشفقة، التعبير عن الانفعالات أو الأحاسيس وفهمها، الاستقلالية القابلية للتكيف ، حل المشكلات بين الآخرين، المودة والاحترام) واعتبرا الذكاء الانفعالي شكلا من أشكال الذكاء الاجتماعي حيث عرفاه بأنه : قدرة الفرد على ضبط انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتمييز بينهم ، واستخدام هذه المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته، كما عرف ماير وديپاولو وسالوفي Mayer, Dipaolo 1990 Salovey & الذكاء الانفعالي بأنه : قدرة ودقة الفرد في التعبير عن انفعالاته ، وتنظيم هذه الانفعالات بالطريقة التي تعزز حياته وكذلك قدرته على تقييم انفعالات الآخرين.

(سالي علي حسن: مرجع سابق ،صص38-39)

وقد استخدم كل من ماير وسالوفي في تعريفاتهما الأولى للذكاء الانفعالي مدخلا مكونا من جزئين تتاولا في الجزء الأول المعالجة العامة للمعلومات الانفعالية وفي الجزء الثاني تم تحديد المهارات المتضمنة في هذه المعالجة ،وقاما بوضع نموذج هرمي يوضح تصورهما للذكاء الانفعالي حيث افترضأن الذكاء الانفعالي يتكون من ثلاث فئات من القدرات التوافقية كما هو موضح في الشكل التالي

(Salovey& Mayer : 1990,pp 189-190)



شكل رقم (3) يوضح النموذج الهرمي ل ماير وسالوفي 1990

يلاحظ من خلال الشكل رقم (3) أن نموذج ماير وسالوفي (1990) مكون من ثلاث مكونات هي:

- 1- تقييم الانفعال والتعبير عنه لدى الذات والآخرين.
- 2- تنظيم الانفعال والتحكم فيه لدى الذات ولدى الآخرين.
- 3- استخدام الانفعال لتحقيق المنفعة.

5-1-2- نموذج ماير وسالوفي Mayer & Salovey المعدل (1997): أدخل تعديلا على

مفهوما للذكاء الانفعالي، فقدمنا تعريفا يجمع بين فكرة أن الانفعال يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الانفعالية، ويتناول نموذجهما كل من الانفعال والتفكير وهما يعملان مع بعضهما البعض في توافق، وعرفا الذكاء الانفعالي بأنه : قدرة الفرد على الإدراك والتعبير عن الانفعالات وتوليد الانفعالات لاستخدامها كعامل مساعد في التفكير وفهم الانفعال والمعرفة الانفعالية ، وتنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين لتعزيز النمو الانفعالي والعقلي، وحددا أربع قدرات للذكاء الانفعالي

مرتبة بشكل هرمي بدءا من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات التكاملية الأكثر تعقيدا ،كما نجد هذه الأبعاد في تعريف ماير (2001Mayer) للذكاء الوجداني بأنه:القدرة على إدراك الانفعالات وفهمها وتنظيمها واستخدامها في حل المشكلات والتيسير الانفعالي للتفكير.

(فادية احمد إبراهيم حسين:2011،ص71)

إذن فمفهوم ماير وسالوفي (1997Mayer & Salovey) يشمل أربع القدرات هي:

- 1- القدرة على إدراك الانفعالات بدقة ، وتقييمها ، والتعبير عنها.
 - 2- القدرة على توليد المشاعر،أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير.
 - 3- القدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية.
 - 4- القدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي. (البشير معمريّة: 2005،ص44)
- وفيما يلي شرح للقدرات الأربع للذكاء الانفعالي وفق نموذج ماير وسالوفي (1997)

5-1-2-1- صياغة الوجدان Expression of Emotions ويسمى هذا البعد أيضا إدراك

الوجدان أو القدرة على إدراك الانفعالات بدقة ، وتقييمها، والتعبير عنها ويتمثل في دقة التعرف على الانفعالات ومحتوياتها وتظهر هذه القدرة منذ مرحلة الرضاعة حيث يستطيع الرضيع تمييز انفعالات وجه الأم وكلما زاد نمو الفرد ازدادت دقته في تحديد انفعالاته وانفعالات الآخرين ، وكل فرد ناضج بإمكانه مراقبة انفعالاته بدقة وعناية من خلال تحديدها بوضوح لديه ولدى الآخرين، وتتطور هذه القدرة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ليصل إلى القدرة على الشعور بصدق وزيف انفعالات ومشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم أو كلامهم أو سلوكياتهم. (البشير معمريّة: مرجع سابق،ص22)

ولخص (فتحي عبد الرحمان جروان: 2012، ص. 90) هذا البعد في الشكل التالي:

إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها

القدرة
الفرعية
(4)

القدرة
الفرعية
(3)

القدرة
الفرعية
(2)

القدرة
الفرعية
(1)



التمييز بين تعبيرات
الانفعالات الصادقة
والمزيفة

التعبير بدقة عن
الانفعالات و
الحاجات المتصلة
بها

التعرف على انفعالات
الآخرين والأشياء
(التصاميم، اللوحات)
من خلال الصوت،
اللغة، المظهر

التعرف على
الحالات الجسمية
الشعورية والفكرية
لانفعالات الذات

الشكل رقم (4) يوضح بعد فهم إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها

يتضمن هذا البعد المعرفة الانفعالية أو القدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية ويتضمن قدرات

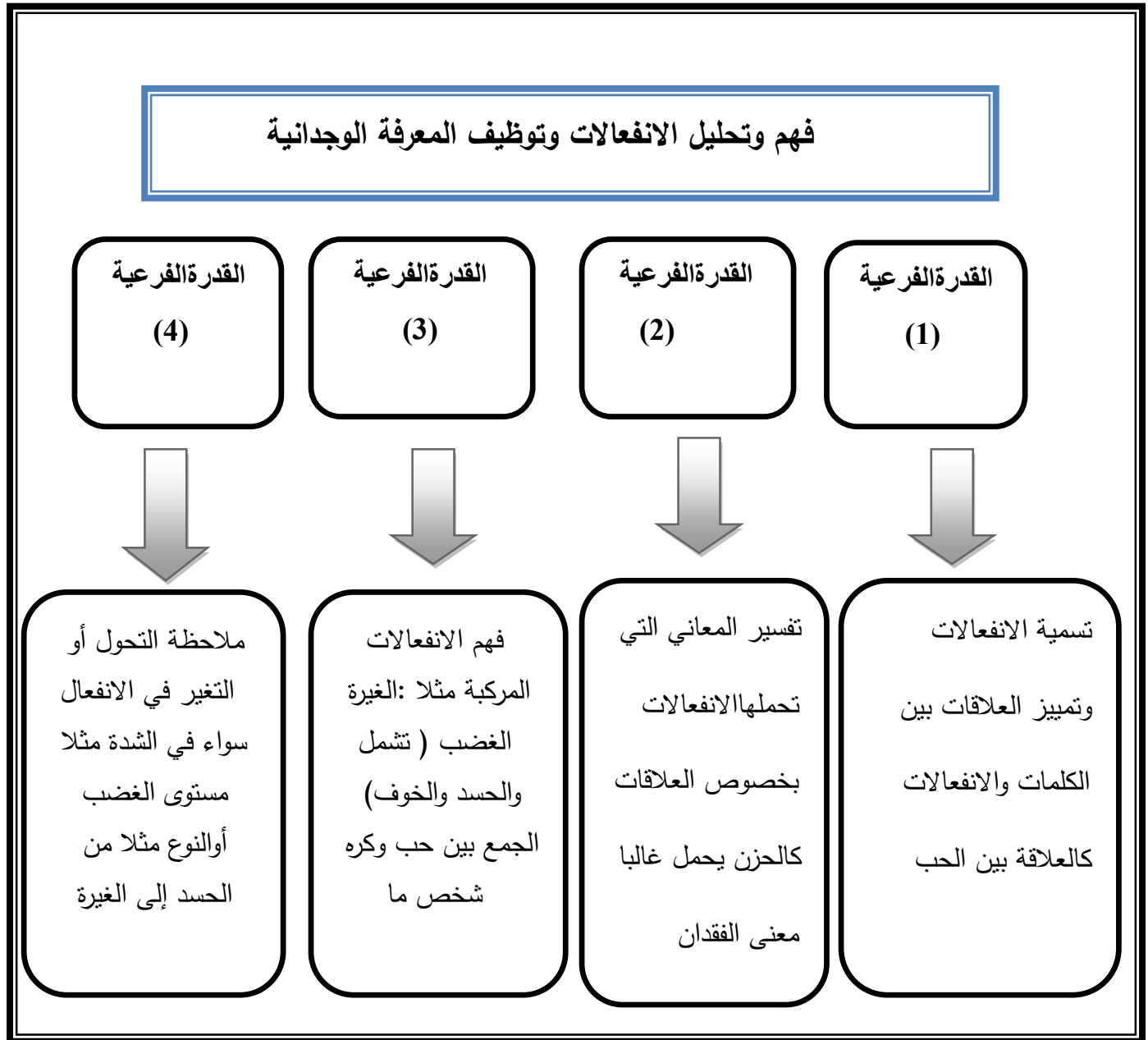
فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الوجدانية السابقة للفرد في ذلك حيث يتعرف الفرد على الانفعال ويحدده

بدقة للتعرف على محتواه ،ويفهم معناه ،وذلك في اطار علاقاته بالآخرين وكذلك ربط الانفعالات بالمواقف والأحداث. (بشير معمرية: مرجع سابق، ص22)

أي أن هذا البعد يتضمن القدرة على تحديد الانفعالات وإدراك العلاقات وفهم أسباب الانفعالات ،وكيفية تطورها،وماهية مكوناتها ،والقدرة على التنبؤ بها والتعبير عنها.

(فادية احمد إبراهيم حسين: 2011، ص71)

ولخص فتحي عبد الرحمان جروان: مرجع سابق ، ص96) هذا البعد في الشكل التالي:



الشكل رقم (5) يوضح بعد فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية

5-1-2-3 - تنظيم الوجدان (Regulation of Emotions): ويسمى هذا البعد أيضا إدارة

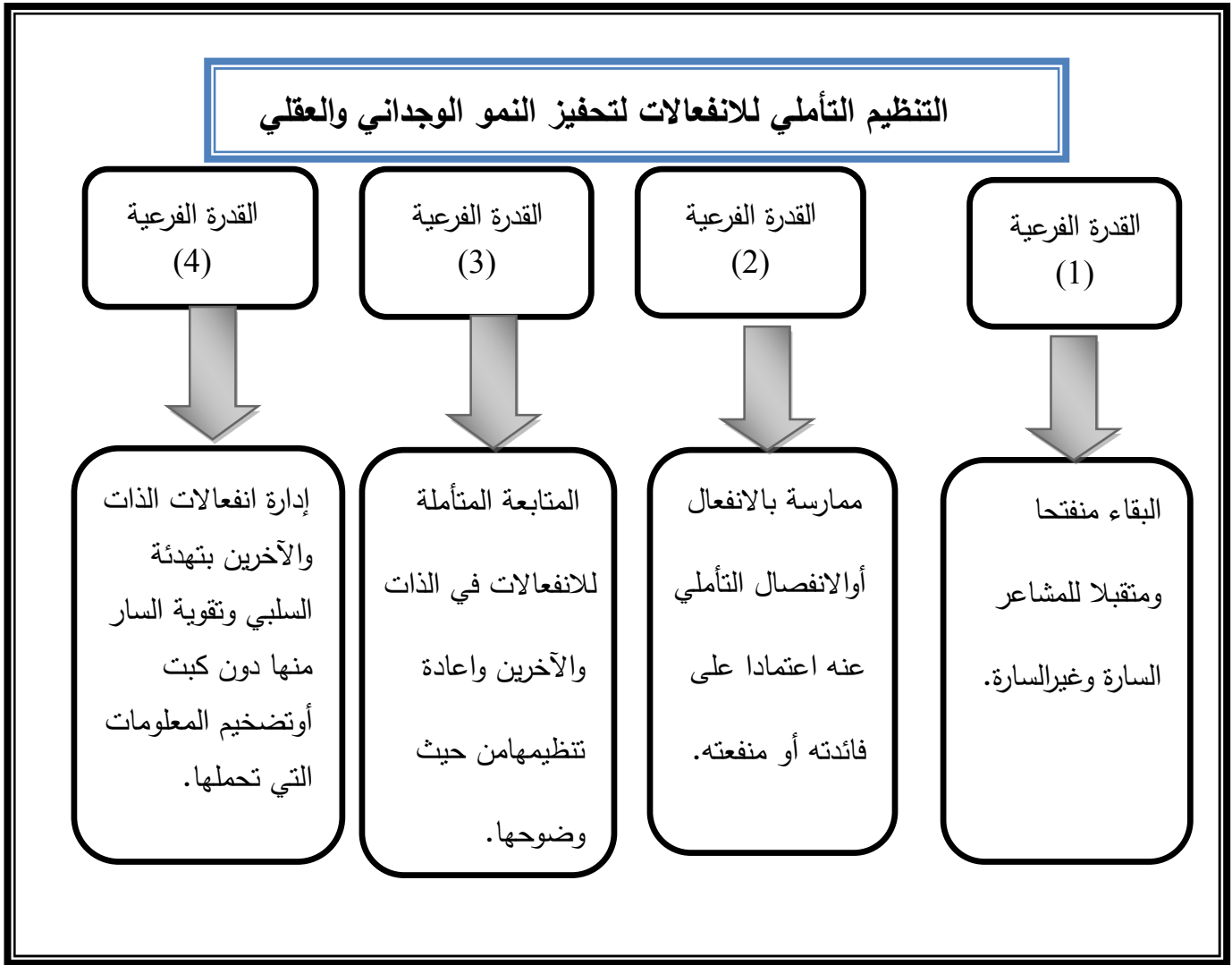
الانفعالات ويعني القدرة على إدارة الانفعالات المتعلقة بالذات وبالأخرين بصورة تسمح بالتكيف الفعال مع الموقف، ويشمل القدرة على إظهار انفعال لا يشعر به الفرد أصلا إذا اقتضى الموقف، وكذلك القدرة على إخفاء الفرد لانفعالاته عندما يكون إظهارها غير مناسب، والقدرة على استثارة وضبط الانفعال المناسب لدى الآخرين، كما يتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعاله بحيث لا يؤثر سلبا على تفكيره.

(فادية احمد إبراهيم حسين: نفس المرجع، ص73)

ويتضمن هذا البعد التركيز على التنظيم الشعوري المخطط للانفعالات بهدف تنظيمها لترقية الجانب العقلي والوجداني، وتظهر مهارات هذا البعد بعد تحديد المشاعر والانفعالات والانفتاح على الآخرين حتى يصل إلى تعلم متى يسيطر عليه الانفعال ومتى يسيطر هو على الانفعال .

(معمرية البشير: مرجع سابق، ص23)

ولخص جروان: 2012 ، ص 95) هذا البعد في الشكل التالي:



الشكل رقم (6) يوضح التنظيم التأملي للانفعالات لتحفيز النمو الوجداني والعقلي (تنظيم الوجدان)

5-1-2-4- تيسير الانفعال للتفكير (توظيف الوجدان) Using Emotional to facilitate

thought: القدرة على استثارة الانفعال واستخدامه لتسهيل التفكير و يركز هذا المستوى على تأثير الانفعالات على النظام المعرفي فالنشاط العقلي يمكن أن يتأثر بالانفعالات مثل القلق والخوف ولكن مع توظيف الانفعال يمكن تنظيم أولويات النظام المعرفي فقلق الطالب يدفعه إلى تحجيم النشاطات التي لا ترتبط بالاستعداد للامتحان كاللعب ، ويركز هذا المستوى على الجوانب المهمة وتشمل :مدى مناسبة الانفعال للتفكير ،وتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة، وكذلك العمل على تحفيز الحالة الانفعالية لحل

المشاكل و إمكانية حدوث أفكار عقلانية وابداعية وقبول التعدد في وجهات النظر، وتوظيف فهم انفعالات

الآخرين في التعامل الفاعل معهم. (فادية احمد إبراهيم حسين: مرجع سابق، ص72)

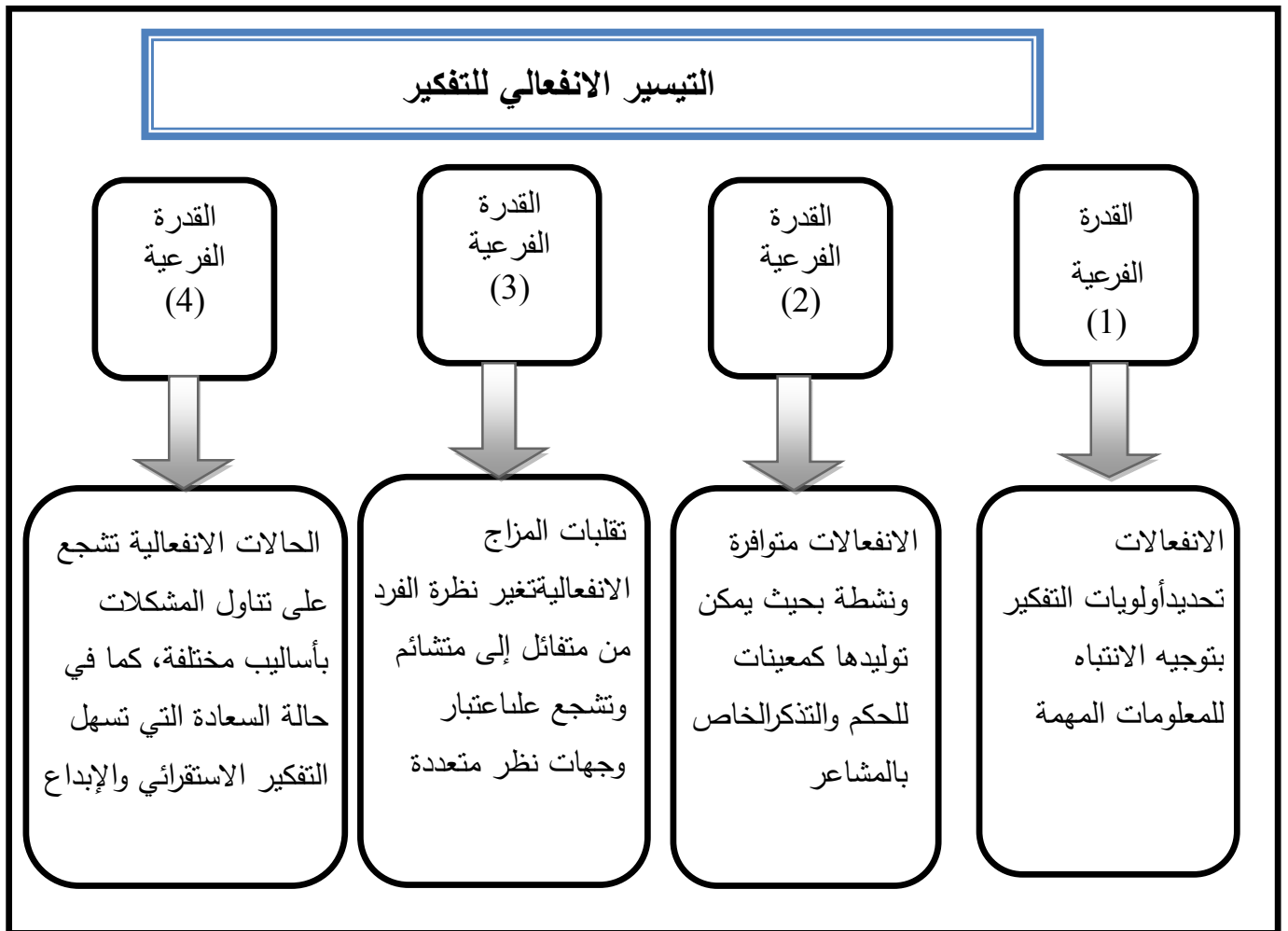
و أن هذه القدرة تختص بتأثير الانفعال في الذكاء وتركز على الكيفية التي يدخل بها الانفعال إلى

النظام المعرفي و يغير من المعرفة، إذ يمكن استخدامه جزءا من عمليات المعرفة مثل حل المشكلات أو

الاستدلال واتخاذ القرار أو في مجالات إبداعية ،أي انه يصف الانفعالية التي تساهم في المعالجة

الفكرية. (علا عبد الرحمان محمد: 2009، ص32)

ولخص جروان: 2012، ص97) هذا البعد في الشكل التالي: التيسير الانفعالي للتفكير



الشكل رقم (7) يوضح التيسير الانفعالي للتفكير

5-1-3- نموذج لندا إlder Linda Elder تركز لندا إlder على المشاعر الذاتية وتفاعلاتها مع

التفكير داخل العقل وذلك من خلال ثلاثة جوانب وهي كما يلي:

الجانب الأول: ويتمثل في الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير التحليل والمقارنة والتقييم.

الجانب الثاني: وهو الخاص بنقل الشعور وتوجيهه نحو ما يناسب الفعل أي الإتيان بالشعور الذي يتناسب مع ظروف الموقف فالمشاعر بمثابة المرآة الداخلية للفرد والتي تدفعه للتصرف في مواقف الحياة المختلفة.

الجانب الثالث: يكون بمثابة المحرك للعقل البشري، والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها بناء على ما يحدده الفرد لنفسه من أهداف ودوافع ورغبات وهذه الجوانب الثلاثة تعمل معا في علاقة تفاعل مستمر، وأن هناك ارتباط بين الذكاء والانفعال من خلال ما يعرف بالتفكير الناقد الذي يعتبر مفتاح الذكاء الانفعالي وهو الوسيلة الوحيدة التي نفهم بها اتجاهاتنا الفكرية.

(علاء عبد الرحمان محمد: 2009، ص38)

وتتظر Elder إلى نموذج القدرة باعتباره مقياسا لنجاح الفرد أو فشله في عملية الاستدلال أو الاستجابة للمشاعر التي تقابله في مواقف معينة، وتستلزم هذه العملية استحضار الذكاء المعرفي في جوانب المشاعر الإيجابية والسلبية، وبذلك يعتبر مقياسا منطقيا لمدى صحة الاستجابات الانفعالية من الناحية المعرفية وتصف (Elder) الفرد الذكي انفعاليا بأنه: الفرد القادر على تحديد رغباته، وتصبح استجاباته الانفعالية في إطار هذه الرغبات منطقية، وأن يكون سلوكه عقلانيا منطقيا بمعنى أن يلتزم بالتفكير السليم والحكم الصائب. (سالى على حسن: مرجع سابق، ص44)

وقد أكد أنصار نموذج القدرات على أن الذكاء الانفعالي من وجهة نظرهم هو أفضل أنواع الذكاءات لشموله على الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو، وارتباطه بالسمات الوجدانية.

(علاء عبد الرحمن محمد: مرجع سابق، ص 39)

5-2- النماذج المختلطة للذكاء الانفعالي Mixed Models :

تختلف النماذج المختلطة عن نماذج القدرة العقلية كونها مزيج من السمات الشخصية والدوافع والميول ومن روادها جولمان **Goleman** وبار - أون **Bar_On** ويذكر جولمان أن فهمه للذكاء الانفعالي مبني على مفهوم هوارد جاردنر (Multiple Intelligence) في الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. (علاء عبد الرحمن محمد: مرجع سابق، صص 39-40)

وهناك مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالنماذج المختلطة للذكاء الوجداني ومنها: الانفتاح التفاضلي تقدير الذات، السعادة الذاتية، الذكاء العملي، دافع الإنجاز، عدم القدرة على التعبير الوجداني، الانفعال السار وغير السار، التفكير البنائي، قوة الأنا، التقبل الاجتماعي، التفكير الاجتماعي، وترتبط مفاهيم هذه النماذج أيضا مع أبعاد الشخصية الرئيسية وهي الدفء، التوكيدية، الثقة، تنظيم الذات، وتنظيم الآخرين. (سالي علي حسن: مرجع سابق، ص 47)

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

وترى زينب شعبان رزق أن الذكاء الانفعالي 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 . (الأنصاري سامية، الفيل حلمي: مرجع سابق ، ص 140)

ويرى جولمان وصالا و بوياتزيس Goleman_ Sala_ Boyatzis أنه لكي يرتقي مفهوم الذكاء

الانفعالي ينبغي:

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

- أن يكون متميزا كنوع من أنواع المسارات العصبية وجهاز الغدد.

- أن يكون مرتبطا بأهداف الحياة والمهنة.

- أن يكون مختلفا بشكل كامل عن البنى الأخرى للشخصية بحيث يضيف هذا المفهوم قيمة في

فهم الشخصية والسلوك الإنساني. (سعادة رشيد: 2003، ص47)

ومن أمثلة النماذج المختلطة نموذج نجد نماذج جولمان Goleman(1995-1998-2001)

ونموذج بار_أون Bar_on(1997) وفيما يلي شرح مفصل لهذين النموذجين :

5-2-1- نموذج دانيال جولمان للذكاء الانفعالي:

5-2-1-1- نموذج دانيال جولمان (Goleman1995): أكد جولمان أن فهمه للذكاء الانفعالي

مبني على مفهوم جاردنر Gardner للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي.

(الدريد: 2004، ص25)

وعرفه بأنه : مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة للنجاح المهني وفي شؤون

الحياة الأخرى ، ويتضمن مفهومه للذكاء الانفعالي خمسة أبعاد وهي : الوعي بالذات أي معرفة انفعالات

الذات ، وإدارة الذات أي التخلص من الانفعالات السلبية، حفز الذات أي تأجيل الإشباع ،التعاطف أي

استشعار انفعالات الآخرين ، والتواصل معهم أي المهارات الاجتماعية.

(البشير معمريّة: مرجع سابق، ص23)

وفيما يلي شرح لهذه الأبعاد الخمسة:

أ- الوعي بالذات (Self-awareness): يعني معرفة الفرد لانفعالاته وإدراكه لمشاعره والتي تشتمل على الدقة في قياس الذات والثقة بالنفس ومعرفة انفعالات الذات أي إدراك الذات أو المعرفة بالذات يقصد بها الوعي إلى حد ما لما للفرد من مشاعر وحاجات ودوافع، حيث يُعرف إدراك الذات بأنه أن ترى نفسك كما يراك الآخرون. (أبو النصر: 2009، ص125)

والوعي بالذات أو المعرفة الوجدانية هي الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر (فاروق السيد عثمان ، عبد السميع محمد رزق: 2002، ص37)

ويشير جولمان إلى أن علماء النفس استخدموا مفهوم الميتا- معرفة (Meta-Coognition) أي الوعي بعمليات التفكير، ومفهوم ما بعد العاطفة (Meta-Mood) أي الوعي بالمشاعر ولكنه يفضل مصطلح الوعي بالذات الذي يعني الوعي المستمر للحالة الشخصية الداخلية، حيث يقوم العقل بملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر بها الفرد بما تتضمنه من مشاعر ويتضمن الانتباه كل ما يمر بالوعي دون أن يكون طرفا فيه وهو ما يطلق عليه علماء النفس "الأنا الملاحظة" (Observing ego) هذا الوعي بالذات يتطلب قيام القشرة المخية الجديدة (Neocortex) بنشاطها ووظائفها وخاصة في مناطق اللغة و تُوجه هذا النشاط نحو تحديد وتسمية الانفعالات والعواطف التي تُستثار. والوعي بالذات يعني مراقبة الانفعالات وهي الخطوة الأولى في التحكم أو الضبط الانفعالي هذا الوعي بالانفعالات والعواطف هو الكفاءة الوجدانية. (بام روبنس وجان سكوت: مرجع سابق، ص109)

فالوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس، فنحن في حاجة دائما لنعرف أوجه القوة لدينا وكذلك أوجه الضعف، ونتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا، ومجمل القول أن الوعي بالذات هو الوعي بمشاعرنا، وانفعالاتنا أو عواطفنا، وكذلك الوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات.

(عبد المنعم احمد الدريد: مرجع سابق، ص25)

وللوعي بالذات تأثير قوي على المشاعر السلبية القوية فحين تقول أنا أشعر بالغضب أو هذه مشاعر الغضب، حين تقول ذلك لنفسك تشعر بحرية وبسيادة على نفسك تسمح لك أن تخفف من غضبك إن شئت وتتصرف في حدوده . (جولمان دنيال: 1998، ص25)

وعن أهمية إدارة الانفعالات تؤكد سوزان سلفر (Susan Silver) في كتابها "النظام كأفضل ما يكون" أن الإدارة الفعالة للذات تؤدي إلى توفير الوقت واستثماره، والاستفادة من الفرص من خلاله، بمعنى إنجاز أهم الأعمال في أقل وقت ممكن. كما أن حسن إدارة الذات يجعل الشخص ذو شخصية قوية وإيجابية وفاعلة بما يسهل وييسر له عملية إدارة الآخرين وقيادتهم بشكل سليم ومناسب.

(أبو النصر: نفس المرجع، ص131)

ب- معالجة الجوانب الوجدانية **Emotional Management**: ويطلق على هذا البعد أيضا التسميات التالية : (إدارة الانفعالات، تنظيم الذات، ضبط الانفعالات) بمعنى أن نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذي وتزعجنا وهذه المعالجة هي أساس الذكاء الانفعالي.

(عبد المنعم احمد الدريد: مرجع سابق، ص25)

وتعني قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مختلف المواقف والبيئات (اجتماعية أم مادية)، فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية ، ويشير تنظيم الذات إلى ترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع الموقف، فالأفراد الذين يكونون أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم أقل احتمالا للتعرض للاكتئاب من جراء المشكلات الانفعالية وأقل عرضة للاضطرابات السيكوباتية .

(السيد إبراهيم السمدوني: مرجع سابق، ص115)

وهذا يعني سيادة الفرد على انفعالاته لا أن يكون عبدا لها وهو دليل على الكفاءة والذكاء في تناول أمور الحياة أي تحقيق التوازن وليس القمع العاطفي فكل الانفعالات لها قيمتها وأهميتها، فالحياة بدون عاطفة تصبح راكدة وهذا ما تؤكد ملاحظة "أرسطو" بأن ما نسعى إليه هو العاطفة المناسبة للموقف، فالعواطف الخرساء تخلق الملل وإذا تجاوزت الحدود تحولت إلى حالة مرضية كالإكتئاب والقلق والغضب والتهيج، إن مراقبة المشاعر السلبية هو مفتاح الصحة الانفعالية، وأن التطرف الانفعالي الذي يصعب بعنف يؤدي إلى فقدان الاتزان الشخصي، فنحن لسنا بحاجة لتجنب الانفعالات السلبية لنشعر بالرضا والسعادة والارتياح ولكن يجب الانتباه إليها حتى لا تطغى على المشاعر الإيجابية.

بام روبنس وجان سكوت: مرجع سابق، ص 159)

وتساعد إدارة الانفعالات الفرد على التفكير الموضوعي الفعال الذي يساعد بدوره على حل المشكلات المواقفة لحركة تفاعله مع نفسه والآخرين ومع البيئة الحاضنة لهذا التفاعل، لأنه بدون حل هذه المشكلات يظل الموقف ضاغطا على مشاعر الإنسان، فيبدأ الإنسان بإدارة ضغوطه بدلا من إدارة عواطفه ومستقبله لأن إدارة الإنسان لعواطفه تساوي إدارته لمستقبله، ويحدد "هنري ويزنجر" أربعة عوامل أساسية تؤثر في منظومة العواطف سلبيا أو ايجابيا وهي كالتالي: الأفكار، التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للأفكار والمشاعر، النوايا والأفعال، المكون البيئي لعواطف الإنسان، كما حدد ثلاث خطوات لإدارة العواطف بطريقة سليمة هي كالتالي: صد الأفكار السلبية، الاسترخاء الذهني والعقلي، التخلص من الأنماط السلوكية الضارة. (أبو النصر: مرجع سابق، ص 132)

فالانفعالات تؤثر على استخداماتنا العقلية إلى الحد الذي يمكن أن يعوق قدراتنا على التخطيط والتفكير وعلى الفعل، وبالتالي فإنها تؤثر على كيفية أدائنا لوظائفنا في الحياة ويقرر (جولمان، 1995) أنه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل يكون اندفاعنا نحو الإنجاز، فالذكاء الانفعالي قدرة تؤثر بقوة في كل قدراتنا الأخرى. (بام روبنس وجان سكوت: مرجع سابق، ص 262)

وهي تركز على ناحيتين تتضمن الأولى: الحالة المزاجية المؤقتة والثانية سمات الشخصية وتتفاعلان معا في جعل مشاعر الفرد إيجابية أو سلبية اتجاه الناس ويمكن القول بأن مشاعر الفرد والأشياء، والأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية لديهم إحساس عال بالسعادة وتكون نظرتهم للأشخاص والأحداث نظرة إيجابية وتكون عواطفهم إيجابية بوجه عام، أما هؤلاء الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من المشاعر السلبية ستكون نظرتهم سلبية لأنفسهم وللآخرين ويفسرون الأحداث والمواقف من منظور سلبي وستكون عواطفهم سلبية بوجه عام، حيث يقول أرسطو في كتابه عن الأخلاق "Ethics" أن يغضب الإنسان فهذا أمر عادي وسهل، ولكن أن يغضب من الفرد المناسب وفي الوقت المناسب وبالأسلوب المناسب فليس هذا بالأمر السهل. (أبو النصر: مرجع سابق، ص133)

ج- الدافعية Self- Motivation: يشير جولمان إلى أن تحقيق الإنسان للنجاح في الحياة يمكن إرجاعه إلى وجود الدافع إلى جانب القدرات الفطرية التي لها دور في ذلك، وتتمثل قوة انفعالاتنا في تأثيرها في قدرتنا على التفكير والتخطيط لمواصلة التدريب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى، ويتمثل ذلك في قدرتنا على تحديد مستوى قدرتنا لاستخدام طاقاتنا الذهنية الفطرية، ومن ثم تقرير أي أسلوب يسير به حياته، وإلى أي مدى تدفع مشاعر الحماسة والبهجة أفعالنا إلى الأمام أو إلى أقصى درجات التوتر، هذه القوة الانفعالية هي التي تدفعنا إلى تحقيق الإنجازات. (جولمان دنيال: 1997، ص120)

وتتحدد كفاءتنا في استخدام قدرتنا العقلية الفطرية، بما فيها القدرة على أن نفكر وأن نخطط وأن نتدرب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى وعلى حل المشكلات على الحالة الانفعالية التي نكون عليها، أي هل انفعالاتنا دافعة ومثيرة لنا أم أنها محبطة ومعيقة؟ ويتوقف على ذلك الكثير من النتائج في حياتنا إلى الدرجة التي نكون فيها مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة نعمل وتكون حركتنا نحو الإنجاز، وبهذا المعنى يكون الذكاء الانفعالي استعداد رئيسي أو قدرة تؤثر بقوة في كل القدرات الأخرى سواء بتيسيرها أو بإعاقتها. (بام روبنس وجان سكوت: مرجع سابق، ص269)

والقدرة على تأجيل الإشباع تسهم بقوة في نشأة أو تكوين الإمكانيات الذهنية بغض النظر عن حاصل الذكاء، كما أن التحكم الضعيف في الاندفاعات في الطفولة منبئ قوي للفشل في الحياة الأكاديمية والمهنية، حيث يقول والتر ميشيل "إن تأجيل الإشباع المفروض ذاتيا والموجه بهدف ربما يكون أساس التنظيم الذات الوجدانية والقدرة على إنكار الدفعات في خدمة الهدف، سواء كان أداء عمل أو حل معادلة جبرية أو محاولة الحصول على كأس مسابقة رياضية" وقد أبرزت نتائج دراسة والتر ميشيل دور الذكاء الانفعالي كقدرة بعدية تحدد كيف يحسن الناس أو كيف يسيئون استخدام وتوظيف قدراتهم العقلية الأخرى.

(بام روبنس وجان سكوت: نفس المرجع، ص272)

إن فداغية الذات تتضمن وضع خطة للتغلب على الصعاب والمشكلات والإحباطات وتنفيذ تلك الخطة. (بام روبنس وجان سكوت: نفس المرجع، ص98)

د - التعاطف (الفهم) Empathy: وتعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسون به، وهو ما يستلزم القدرة على فهم الذات واستشعار الأحاسيس أولا ، وهي قدرة تتأسس على الوعي بالذات فيركز الفرد على نتائجه وما الذي يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة كما يستطيع التعبير عنها، والشخص الذي يمتلك هذه القدرة يتميز بكفاءة اجتماعية والتي تتمثل في القدرة على حل الصراع والقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات وامتلاك زمام الأمور أثناء التعامل مع الجماعة والقدرة على القيادة الفعالة وبالقدرة على حل النزاعات والخلافات بين أفراد الجماعة وتلعب التنشئة الاجتماعية دورا هاما في نضج قدرة التعاطف.

(السيد إبراهيم السمادوني: مرجع سابق، ص116)

وهذا يعني أن التعاطف يقوم على أساس الوعي الذاتي فبقدر ما يكون الفرد قادرا على تقبل مشاعره وإدراكها يكون قادرا على قراءة مشاعر الآخرين ، فالفاقدون لقدرة التعبير عن مشاعرهم يشعرون بالارتباك إذا عبر الآخرون لهم عن مشاعرهم تجاههم وهذا الفشل هو أكبر نقطة ضعف في

الذكاء الانفعالي كما أن النقص في مشاعر التعاطف يؤدي إلى الاضطرابات السيكوباتية الإجرامية وحوادث الاغتصاب وسلوك الأطفال المشاغبين. (جولمان دنيال: 1998، ص144)

وبعض الدراسات أشارت أن المستويات المتدنية في التعاطف ترتبط بالتحصيل الدراسي المتدني فإذا كان تلميذان لديهما نفس حاصل الذكاء الأكاديمي ويختلفان في مهارة التعاطف فإن الأكثر تعاطفا سوف يصل الى مستويات صفية عالية. (السيد إبراهيم السمداني: مرجع سابق، ص195)

ويؤكد كارل البرخت (Karl Albrecht, 2006) أن السلوكيات الضارة تهدم التعاطف من أساسه أما السلوكيات المعززة فتتقي التعاطف، ويضيف بأن هناك فرضيتين لبناء حسن التعاطف هما: الخبرة الحياتية المستمدة من التواصل مع الآخرين، وعملية صيانة التعاطف التي تُبقي على العلاقة مستمرة مع مرور الوقت. وفي اختبارات أجريت على أكثر من سبعة آلاف شخص في الولايات المتحدة الأمريكية و 18 بلدا أخرى تبين أن الشخص القادر على قراءة المشاعر غير اللفظية يكون في حالة أفضل من حيث التكيف الانفعالي ومحبوبا أكثر من غيره، ويكون صريحا وأكثر حساسية، كما أظهر الاختبار أن النساء أكثر تعاطفا من الرجال. (جولمان دنيال: مرجع سابق، ص145)

و- المهارات الاجتماعية (إدارة العلاقات أو التواصل الاجتماعي): وتشير إلى تأثير الفرد القوي والايجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ويتصرف معهم بطريقة ملائمة. (فاروق السيد عثمان ، عبد السميع محمد رزق: مرجع سابق، ص37)

فقد كتب (جولمان 1995) يقول: معظم الأدلة تشهد على أن الأفراد الماهرين وجدانيا الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيدا والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الآخرين ويحسنون التعامل معها يكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة. (بام روبنس وجين سكوت: مرجع سابق، ص361)

فالتواصل يعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على السلوك مع الآخرين

بصورة جيدة ومهمة تعكس حفاظه على بقاءه واشباع حاجاته ،والمهارات الاجتماعية تشير إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقف حيث تظهر في صورة القدرة على التأثير بالآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة .

(السيد إبراهيم السمادوني:مرجع سابق،ص117)

إن القدرة على إنشاء العلاقات والمحافظة عليها هامة للنجاح في الحياة،وكذلك ارتباطها بالصحة النفسية والجسمية،وفي هذا يقول (جولمان1995) أن الدراسات التي تمت عبر عقدين من الزمان والتي شملت 37000 (سبعة وثلاثون ألفا) من الأفراد أظهرت أن العزلة الاجتماعية وهي الشعور بأنه لا يوجد أحدا تستطيع أن تشاركه مشاعرك الخاصة،أو تحقق معه اتصالا لصيقا،تضاعف لديهم فرص المرض والوفاة.(بام روبنس وجين سكوت:مرجع سابق 2000،ص361) ،

ويشير كاسيوبو Cacioppo الى من يفقدون إلى مقدرة إرسال واستقبال العواطف،يعانون من المشاكل في علاقاتهم مع الآخرين، ولا يشعرون يتعامل معهم بالراحة،حتى من دون أن يتبينوا سببا لهذا الشعور . (جولمان دنيال:مرجع سابق،ص173)

5-2-1-2- نموذج جولمان Goleman (1998) أصدر جولمان عام (1998) كتابا

بعنوان: "العمل بالذكاء الوجداني" (Working with Emotional Intelligence) وعرف فيه الذكاء الانفعالي بأنه : القدرة على إدراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وتحفيز دافعتنا، ومعالجة الانفعالات داخل أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين بصورة جيدة. اشتمل نموذج المعدل على خمس وعشرين كفاءة صنفها إلى كفاءات شخصية وتتضمن (الوعي بالذات ،تنظيم الذات،والدافعية الذاتية) ،وكفاءات اجتماعية وتتضمن(الوعي الاجتماعي،والمهارات الاجتماعية) ،ويقوم نموذج المعدل على الكفاءات الوجدانية التي تمكن الأفراد من الاستخدام الذكي لانفعالاتهم في إدارتهم لذواتهم والعمل مع

الآخرين لكي يكونوا فعالين في العمل، ويعرف الكفاءة الوجدانية بأنها: قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الانفعالي الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل. وتتمثل فيما يلي:

أ- **الكفاءة الشخصية Personal Competence**: وهي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع أنفسنا وتتضمن

أ-1- الوعي بالذات **Self-Awareness** وتشتمل على المكونات التالية:

أ-1-1- الوعي الانفعالي **Emotional Awareness**: وهو تمييز الفرد لانفعالاته وتأثيره.

أ-1-2- التقييم الدقيق للذات **Accurate Self-Assessment**: وهو معرفة الفرد لقدراته الداخلية ومواطن القوة والضعف لديه.

أ-1-3- الثقة بالذات **Self-Confidence**: وهو إقرار الفرد و أكيدته على قيمة ذاته وقدراته.

(حسين سليمة عبد العظيم ، حسين طو عبد العظيم: مرجع سابق، ص57)

أ-2- تنظيم الذات **Self-Régulation**: ويقصد به إدارة الحالات الداخلية للفرد ودوافعه وامكاناته وتشمل على :

أ-2-1- ضبط الذات **Self-control** وهو سيطرة الفرد على مشاعره واندفاعاته المضطربة.

أ-2-2- الموثوقية **Trustworthiness**: وهو حفاظ الفرد على معايير الأمانة والاستقامة.

أ-2-3- يقظة الضمير **Conscientiousness**: وهو تحمل الفرد لمسئولية تصرفاته الشخصية.

أ-2-4- التكيفية **Adaptability**: هي مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.

أ-2-5- الإبداع **Innovativeness**: انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة

وتقبله لها

أ-3- الدافعية الذاتية **Self-Motivation**: وهي النزعات العاطفية الموجهة أو المسهلة لبلوغ

الأهداف وتشمل على :

أ-3-1 - دافعية الإنجاز **Achievement Drive**: هو كفاح الفرد من أجل الوصول لمستوى من التميز

أ-3-2 - الالتزام بالوعود والتعهدات **Commitment**: هو تأييد الفرد لأهداف الجماعة أو المؤسسة.

أ-3-3 - المبادرة **Initiative**: هو استعداد الفرد لانتهاز الفرص.

أ-3-4 - التفاؤل **Optimism**: الإصرار على تحقيق الأهداف

(فتحي عبد الرحمان جروان: مرجع سابق، ص102)

ب-الكفاءة الاجتماعية **Social Competence**: وهي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع الآخرين وتتضمن مايلي :

ب-1 - الوعي الاجتماعي **Social Awareness**: ويشمل المهارات التالية:

ب-1-1 - التعاطف **Empathy**: هو إحساس الفرد بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.

ب-1-2 - توجيه المساعدة **Service Orientation**: هو توقع الفرد لاحتياجات الآخرين وإدراكه لها.

ب-1-3 - تطوير الآخرين **Developing Others**: هو الشعور باحتياجات الآخرين لتطوير وتدعيم قدراتهم.

ب-1-3 - فعالية التنوع **Leveraging Diversity**: هو إيجاد الفرد للفرص المتنوعة من خلال أفراد مختلفين.

ب-1-4 - الوعي السياسي **Political Awareness**: هو قراءة الفرد للتدفقات الانفعالية وعلاقات القوى.

ب-2 - المهارات الاجتماعية **Social Skills**: وتشمل مايلي:

ب-2-1- التأثير In fluence: هو استخدام الفرد للأساليب الفعالة في الإقناع.

ب-2-2- التواصل Communication: هو قدرة الفرد على إرسال رسائل واضحة ومقنعة

للآخرين.

ب-2-3- القيادة Leadership: هي قدرة الفرد على تحفيز وتوجيه الأفراد والجماعات.

ب-2-4- تحفيز التغيير Change Catalyst: هو قدرة الفرد على المبادرة بالتغيير أو التعامل

معه.

ب-2-5- إدارة الصراع Conflict Management: هي قدرة الفرد على التفاوض وحل

الخلافات.

ب-2-6- بناء علاقات اجتماعية Building Bonds: هو قدرة الفرد على تكوين علاقات مفيدة

مع الآخرين.

ب-2-7- المشاركة والتعاون Collaboration & Co-operation: العمل مع الآخرين

لتحقيق الأهداف المشتركة.

ب-2-8- قدرات الفريق Team Capabilities: هو تكوين الفرد لفريق عمل يعمل على تحقيق

الأهداف المشتركة. (حسين سليمة عبد العظيم ،حسين طو عبد العظيم:مرجع سابق،ص57)

5 -2-1-3- نموذج جولمان Goleman (2001): أدخل تعديلا على (نموذج 1998)

ويعكس نموذج الحديث "التحليل الإحصائي" الذي قام به كل من (Goleman & Boyatzis) للأبعاد

الخمسة للذكاء الانفعالي بما تتضمنه من خمس وعشرين كفاءة وتتمثل هذه الأبعاد في: الوعي بالذات،

إدارة الذات، الوعي الاجتماعي ، إدارة العلاقات الاجتماعية. (سالي علي حسن:مرجع سابق،ص48)

وكما يلاحظ في الجدول رقم (2) أن النموذج المعدل قلص الأبعاد الخمسة التي كانت في النموذج

الأول إلى أربعة ،وقلص الكفايات إلى عشرين كفاية بدلا من خمس وعشرين كفاية ،وذلك في ضوء

التحليلات الإحصائية التي أجريت على البيانات المتجمعة عن تطبيقات استبانة قائمة الكفايات الوجدانية.

(فتحي عبد الرحمان جروان: مرجع سابق، ص104)

أما الأبعاد والكفايات الفرعية فكانت على النحو التالي من خلال الجدول الموالي:

جدول رقم (2) يوضح الكفايات الأربع لنموذج جولمان المعدل للذكاء الانفعالي 2001

الآخرين	الذات	
الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الشخصية	
الوعي الاجتماعي: - التعاطف. - توجيه المساعدة. - الوعي التنظيمي.	الوعي بالذات: - الوعي الانفعالي للذات. - التقييم الدقيق للذات. - الثقة بالذات.	الوعي (التعرف)
إدارة العلاقات الاجتماعية: - تطوير الآخرين. - التأثير. - التواصل. - إدارة الصراع. - القيادة. - تحفيز. - التغيير. - بناء العلاقات. - فريق العمل والتعاون.	إدارة الذات: - ضبط. -الموثوقية. -الذات- يقظة الضمير. - التكيفية. - دافعية الإنجاز. - المبادرة.	الإدارة

(عابدين حسن :مرجع سابق، ص48)

وتتدرج مهارات الذكاء الانفعالي الأربع تحت كفائتين رئيسيتين هما :

*الكفاءة الشخصية(Personal Competence): هي نتاج وعي الفرد بذاته ومهاراته في

إدارتها.

***الكفاءة الاجتماعية (Social Competence)** : وهي نتاج وعي الفرد الاجتماعي ومهاراته

في إدارة علاقاته بالآخرين. (ترافيس براد بيرى ،جريفز : 2010،ص28)

5-2-2- نموذج بار-أون Bar_On (1997) للذكاء الانفعالي:يمثل مفهوم الذكاء الانفعالي لدى

بار-أون الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر وهدفت نظريته إلى فهم لماذا يتمكن الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون؟ وتوصل من خلال مراجعة للأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم الى خمسة مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح.

(عابدين حسن :مرجع سابق ، ص45)

ويذكر المللي (2010) أن نموذج بار-أون للذكاء الانفعالي يتميز بأنه يضيف إلى نموذج القدرات مكونا هاما هو المكون الاجتماعي،وذلك إلى جانب المكونات المعرفية والانفعالية، فينظر إلى الذكاء الانفعالي من منظور أكثر تكاملا واتساعا فهو يمثل هنا كل مهارات الفرد في التعامل مع انفعالاته الشخصية ،من حيث فهمها وإدراكها والتحكم فيها،بالإضافة إلى مهاراته في التعامل مع انفعالات الآخرين وفهمها، وكذلك مهاراته الاجتماعية في إقامة علاقات أسرية وصدقات قائمة على أسس سليمة تجعل من تلك العلاقات ذات طابع ايجابي. (سهاد المللي:مرجع سابق ، ص139)

وعرف بار-أون Bar_On (1997)الذكاء الانفعالي بأنه : مجموعة من القدرات العقلية والوجدانية التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات الحياة والقدرة على مواجهة ضغوطاتها.

(فادية أحمدإبراهيم حسين:مرجع سابق،ص77) ؛ أي أن نموذج الذكاء الانفعالي يجمع بين القدرات كالإدراك الانفعالي للذات مع سمات الشخصية المستقلة عن القدرة العقلية كالاستقلال الشخصي وتقدير الذات والحالة المزاجية.(سالي علي حسن:مرجع سابق،ص45)

ويتكون نموذج بار-أون من خمسة أبعاد رئيسية وخمسة عشر بعدا فرعيا:

5-2-2-1- البعد الأول: الذكاء الانفعالي الشخصي (Intrapersonal Emotional)

(Intelligence) ويشمل الأبعاد التالية:

أ- الوعي بالذات الوجدانية (SEA) Self-Awareness: القدرة على إدراك وفهم المشاعر الشخصية.

ب- التوكيدية (AS) Assertiveness: القدرة على الحزم والإصرار في إظهار التعبير عن المعتقدات والأفكار ، والقدرة على الدفاع عن الحقوق الشخصية.

ج- اعتبار الذات (SR) Self-Regard: القدرة على إدراك الذات وفهمها واحترامها ، بمعنى حب الذات كما هي، وتقبل الذات هو القدرة على تقبل الجوانب الموجبة والسالبة المدركة كذلك أوجه القوة والضعف فيها.

د- تحقيق الذات (SA) Self-Actualization: قدرة الفرد على إدراك إمكاناته وتوظيفها، ويرتبط هذا العامل بالمتابعة والاندماج مع مشاعر الرضا عن الذات.

هـ- الاستقلالية (IN) Independence: قدرة الفرد على التوجه ذاتيا والتحكم الذاتي في تفكيره وتصرفاته ومشاعره فهو غير معتمد وجدانيا على الآخرين، ويقوم هذا العامل على درجة ثقة الفرد في نفسه وقواه الداخلية. (فادية أحمد إبراهيم حسين: مرجع سابق، ص77)

5-2-2-2- البعد الثاني: الذكاء الانفعالي الاجتماعي (Interpersonal Emotional)

(Intelligence) ويشمل على :

أ- التعاطف (EM) Empathy: ويعني القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين.

ب- المسؤولية الاجتماعية (RE) Social Responsibility: وتعني القدرة على التعاون والمشاركة.

ج- العلاقات الاجتماعية **Interpersonal Relationships**: وتعني القدرة على بناء علاقات

مرضية مع الآخرين والمحافظة عليها. (فتحي عبد الرحمان جروان: مرجع سابق، صص 106-107)

5-2-2-3- البعد الثالث: القدرة على التكيف **Adaptability**: وتشمل المكونات التالية:

أ- حل المشكلة **(PS) Problem Solving**: قدرة الفرد على تحديد وتعريف المشكلات وكذلك

إيجاد الحلول الفعالة لها وذلك من خلال عمليات الإحساس بالمشكلة وتحديد وصياغة المشكلة وتوليد أكبر عدد ممكن من الحلول واتخاذ القرار لتنفيذ أحد هذه الحلول.

ب- إدراك الواقع **Reality Testing**: قدرة الفرد على التمييز بين ما يشعر به انفعاليا وما يتواجد

على أرض الواقع.

ج- المرونة **Flexibility**: قدرة الفرد على تعديل مشاعره، وأفكاره وسلوكه كلما تغيرت ظروف

حياته بمعنى التوافق الدائم مع الظروف غير المألوفة وغير المتوقعة والمتغيرة، والقدرة على التفاعل مع المتغيرات دون جمود، والانفتاح والتسامح مع الأفكار والتوجهات والطرق المختلفة.

(فادية أحمد إبراهيم حسين: مرجع سابق، ص 78)

5-2-2-4- البعد الرابع: إدارة الضغوط **Stress Management**: وتشمل المكونين التاليين:

أ- تحمل الضغوط **Stress Tolerance**: القدرة على مقاومة ضغوطات الحياة وعدم الاستسلام

لها.

ب- ضبط الاندفاع **Impulse Control**: التحكم بالانفعالات وتأجيل الإشباع.

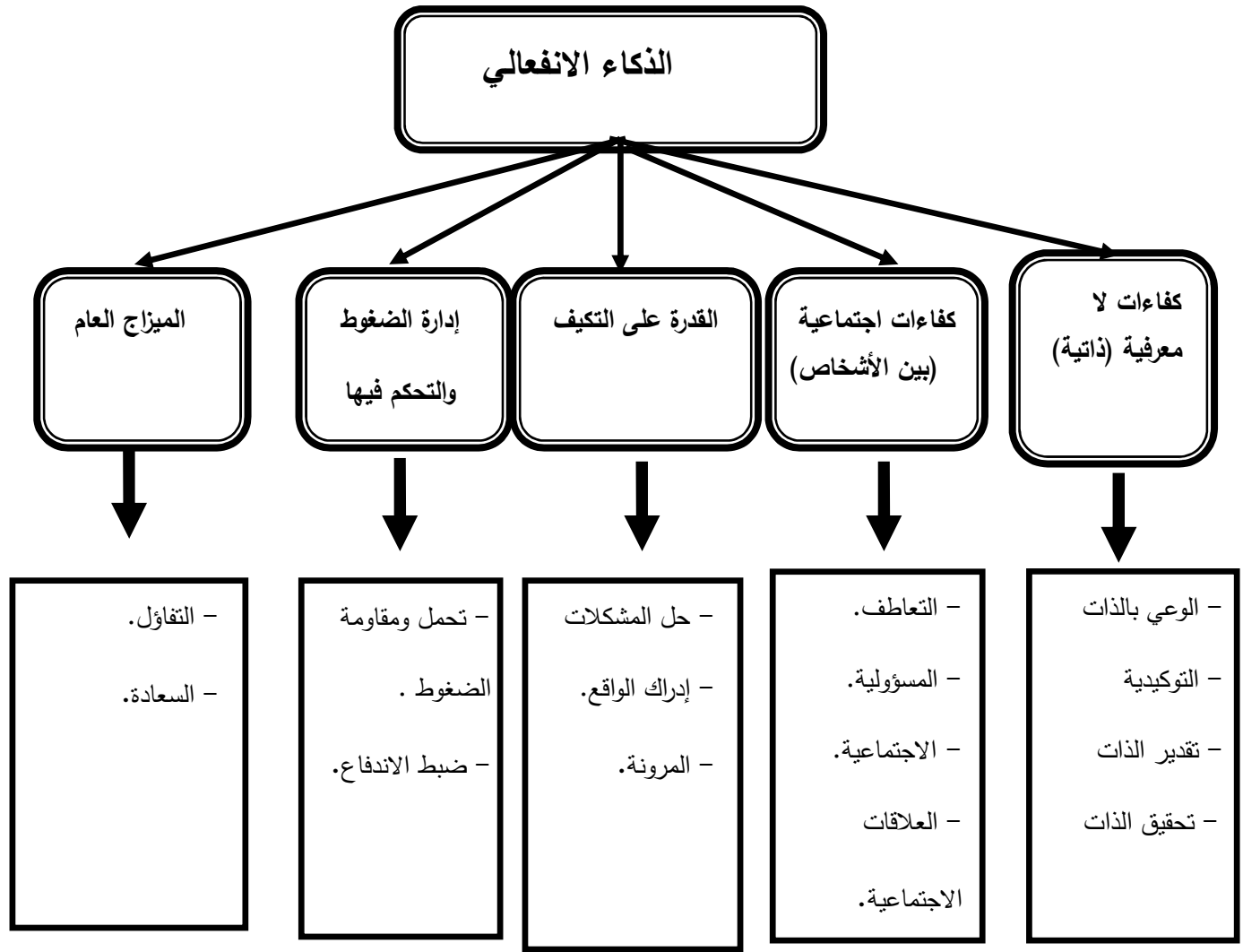
5-2-2-5- البعد الخامس : المزاج العام **General Mood**: وتشمل المكونين التاليين:

أ- السعادة **Happiness**: وتعني الشعور بالرضا والاستمتاع بالوقت والانبساطية.

ب- التفاؤل **Optimism**: القدرة على إدراك الجانب الإيجابي في الحياة.

(فتحي عبد الرحمان جروان: مرجع سابق، ص 107)

والشكل التالي يلخص نموذج بار-أون : (السيد إبراهيم السمدوني:مرجع سابق،ص104)



الشكل رقم(8) يلخص نموذج بار-أون

ويقول بار-أون Bar_On (1997) أن الذكاء الانفعالي يعكس قدرة الفرد على تعامله مع تحديات الحياة اليومية ،ويساعده على التنبؤ بالنجاح في الحياة ،بما في ذلك مساعيه المهنية والشخصية.(داليب سينغ:2005،ص22)

يرى الطاب الباحث أن نماذج الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية هو ذو طبيعة معقدة، تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات الوجدانية الشخصية والاجتماعية،تساعد الفرد في نجاحه في حياته بصفة عامة وفي مجال الدراسي خاصة.

يشارك النموذجان (نموذج القدرة والنموذج المختلط) في بعض الأبعاد مثل ضبط الانفعال، والوعي بالانفعال، إلا أن النموذجين يختلفان في طريقة معالجتهما.

والجدول (3) المولي يشير إلى مقارنة بين أكثر النماذج استخداما وهي: نموذج ماير وسالوفي (نموذج قدرة)، ونموذج بار_أون (نموذج مختلط).

الجدول رقم (3) يوضح مقارنة بين نموذج "ماير وسالوفي" ونموذج "بار_أون:

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

يستنتج الطالب الباحث من خلال دراسة النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي أن علماء النفس والباحثين أعطوا اهتماما كبيرا لهذه النماذج ، وأن لها أهمية نظرية وعملية؛ لأنه يترتب عنها تطور في شتى المواقف اليومية للفرد، فعلى الرغم من وجود نماذج مختلفة للذكاء الانفعالي إلا أنها تتفق فيما بينها على أن للذكاء الانفعالي مجموعة من المكونات ، وأن هناك اختلافات قليلة في درجة فهم كل نموذج لتلك المكونات الوجدانية ؛لذلك يرى الطالب الباحث أن هذه النماذج تكمل بعضها البعض من حيث تعريفها للذكاء الانفعالي وتحديد أبعاده.

6- السمات العامة للذكاء الانفعالي:

إن التعبير عن المشاعر وتنمية الذكاء الانفعالي اللذين كانا يعتبران لا أهمية لهما حتى الثلاثينيات من القرن الماضي، أصبحا الآن من أهم العناصر التي تسهم في نمو طفل بشكل عام، ومن منطلق النظرة التكاملية للإنسان بين ما هو عقلي ووجداني، إننا بحاجة ماسة إلى إكساب أطفالنا مهارات تتحول إلى سلوكيات في مختلف جوانب الحياة. (توني بوزان: 2008، ص22)

كما توصلت فتون خرنوب (2003) في دراستها بعنوان "بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية إلى وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض في خمسة عوامل للشخصية لصالح ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وهي: عامل الذكاء العام-عامل الاتزان الانفعالي-عامل قوة الأنا عامل المخاطرة والإقدام-عامل الاكتفاء الذاتي. (منى سعيد يحي عوض: 2009، ص48)

ويمكن استخلاص بعض السمات العامة لذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض فيما يلي:

6-1- سمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع: يرى كوبر وصواف (Cooper & Sawaf)

(1997) أن ذوي القدرات العالية من الذكاء الانفعالي هم أكثر نجاحا في حياتهم ويؤسسون علاقات

شخصية قوية ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ويمتازون بالنجاح المهني أكثر من نظرائهم ذوي القدرات

المنخفضة. (نافز بقيعي: 2011، ص5)

إن الفرد المتميز بذكاء انفعالي مرتفع يتصف بما يلي:

* يظهر مشاعره بوضوح وبشكل مباشر.

* لا يخاف عندما يعبر عن مشاعره.

* قادر على قراءة الاتصال غير اللفظي.

* مشاعره متوازنة مع الحق والمنطق والواقع.

* معتمد على نفسه مستقل.

* لديهم قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط.

* يتكلم عن مشاعره بارتياح.

* يهتم بمشاعر الآخرين.

* مرن وقوي بشكل عاطفي.

* لا يتطبع بالفشل.

* يشعر بالتفاؤل الواقعي. (علاء عبد الرحمان: 2009، ص47)

* لديهم قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط..

* يتمتعون بدرجة منخفضة من الاكتئاب والقلق.

* انهم أكثر مرونة وانفتاحا وتقمصا تجاه الآخرين.

* لديهم إحساس كبير بالمسؤولية الاجتماعية.

* لديهم القدرة على التحكم بالذات والتعبير المناسب عن المشاعر.

* لديهم القدرة على التفاؤل والوعي بالذات.

*لديهم القدرة على حل المشكلات بشكل وهادئ.

*لديهم القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف والمثابرة في أداء الأعمال.

*لديهم القدرة على بناء روابط الثقة مع الآخرين.

*لديهم قدر كبير من التركيز والتفكير.

*لديهم القدرة على السيطرة على الانفعالات وكبح جماح الغضب.

*لديهم القدرة على إظهار التعاطف مع الآخرين وتحليل انفعالاتهم.

*لديهم القدرة على توقع النتائج المترتبة على السلوك.

*لديهم قدرة على تأكيد الذات.

*لديهم قدرة على التعاون والتفاعل مع الآخرين.

(العنري يوسف بن سظام سليم : 2010، ص32)

6-2- سمات الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض: لقد أشار كياروكي أن الأفراد الذين لديهم

ذكاء انفعالي منخفض ليس لديهم قدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة ويشعرون باليأس والاكتئاب أو

الإحباط وتدني مستوى إنتاجهم؛ أي لا يتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة، وتكون الاستجابة الشعور

باليأس والاكتئاب ونتائج حياتية سلبية أخرى. (السيد إبراهيم السمادوني: مرجع سابق، ص47)

ويمكن تلخيص صفات الفرد المتميز بذكاء انفعالي منخفض بما يلي:

* لا يتحمل مسؤوليات مشاعره.

* يلقي بالذنب على الآخرين في المشكلات التي يقع فيها.

* يبالغ أو يقلل من مشاعره.

* تنقصه الاستقامة والإحساس بالضمير.

* غير مريح لكل من حوله.

* عديم الإحساس بمشاعره.

* غير متعاطف مع الآخرين.

* لا يضع مشاعر الآخرين في اعتباره قبل أن يتصرف بتصرف ما.

* غير واثق بنفسه، ويجد صعوبة للاعتراف بأخطائه أو التعبير عن الندم.

* متشائم باستمرار، وبشكل يلفت النظر لدرجة أنه يلغي بهجة الآخرين.

* يمتلك باستمرار الشعور بخيبة الأمل والنقص والإحباط.

* يتجنب العلاقات مع الآخرين، ويسعى لعمل علاقات بديلة مع بعض الحيوانات الأليفة، أو

النباتات، أو الكائنات الخيالية.

* لديه القدرة على التحدث بالتفصيل عن الأحداث الحالية ولكنه لا يمتلك القدرة ليخبر عن

إحساسه، ومشاعره بهذا الموضوع . (علاء عبد الرحمان: مرجع سابق، ص 49)

7- أهمية الذكاء الانفعالي في حياة الأفراد:

يعد امتلاك الفرد لمهارات الذكاء الانفعالي على درجة كبيرة من الأهمية، إذ أن الأفراد ذوي القدرات

العالية من الذكاء الانفعالي هم أكثر نجاحا في حياتهم، ولديهم القدرة على تأسيس علاقات شخصية قوية

، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ويمتازون بالنجاح المهني أكثر من نظرائهم ذوي القدرات

المنخفضة. أوضح جاردنر Gardenr (1995) أن أهمية الذكاء الانفعالي ترجع إلى مساهماته في التنبؤ

بالنجاح المهني أعلى من الذكاء الأكاديمي، ويشير جولمان (5991) إلى أهمية الذكاء الانفعالي في

العلاقات الاجتماعية بزملاء العمل والرفاق والأبناء، وجميع من تربط الفرد بهم علاقات سلوكية تأثيرا

وتأثرا، ويضيف أن الذكاء الانفعالي يساعد في النجاح الوظيفي للفرد ويضمن له النجاح في العمليات

والعلاقات المهنية داخل العمل، وفي هذا يؤكد جرافز Graves (1999) بأن قياس الذكاء الانفعالي يزيد

من فاعلية عملية انتقاء الأفراد عند التقدم للوظائف. (مدثر سليم: مرجع سابق، ص 53)

كما تبدو أهمية الذكاء الانفعالي في قدرته على الربط بين المشاعر والطباع والغرائز الأخلاقية، فهناك أدلة كثيرة تبين أن مواقفنا الأخلاقية الأساسية في الحياة تتبع من قدراتنا الانفعالية الكامنة أولاً لكون الاندفاع هو الوسيط الذي تعمل من خلاله كل الانفعالات ،فكل انفعال بداخله بذرة التعبير عن نفسه بالأفعال ، فالقدرة على التحكم بالاندفاع هي أساس الإرادة والطبع ،فاللامبالاة تأتي من عدم الإحساس باحتياجات الآخرين. (جولمان دنيال:مرجع سابق،صص17-18)

ولقد أكد جولمان(Goleman) أن الذكاء الانفعالي لا يقل أهمية عن الذكاء العام في التحصيل الدراسي وأشار إلى أهمية الذكاء الانفعالي في النقاط التالية:

- 1- يساهم الذكاء العام ب (20 %) من نسبة النجاح في الحياة العامة، بينما يشكل الذكاء الانفعالي تقريبا باقي النسبة المئوية ،ويمكن ملاحظة هذا النجاح من خلال عملية التفاعل الاجتماعي.
- 2- يساعد في التنبؤ بنجاح الفرد في أنماط الحياة العملية بشكل عام أكثر من الذكاء العام فالأفراد ذوي الذكاء الانفعالي يكونون أكثر قربا للنجاح في أي قرار يتخذونه في حياتهم.
- 3- يساهم في بناء شخصية الفرد بجعلها أكثر نجاحا في الحياة،فيما يدعم الذكاء العام النجاح في الحياة الأكاديمية.

- 4- الذكاء الانفعالي أساس ما يحتاجه الأطفال ليكونوا فاعلين وسعداء في حياتهم.
- 5- يساعد في مواقف العمل أكثر من الخيارات العقلية مقارنة بالذكاء العام،إن إبراز أهمية الذكاء الانفعالي بالنسبة للفرد تنبئ عن أهمية هذا الجانب الذي لا يقل بأي حال من الأحوال عن تنمية الجانب العقلي للفرد،والتكامل بين الجانبين العقلي والانفعالي يساهم في خلق الشخصية المتوازنة.

(محمد بكر نوفل:مرجع سابق،صص83-84)

هذا وقد أشارت (حسونة وأبو ناشي، 2006) إلى أهمية الذكاء الانفعالي في النقاط التالية:

1- يعد الذكاء الانفعالي بجانب القدرات العقلية الأخرى أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول للعديد من المشكلات.

2- يساعد الأفراد على الابتكار، الحب، المسؤولية، الاهتمام بالآخرين وتكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية، وأنه توجد علاقة بين الذكاء الانفعالي والتوجه نحو الأهداف والرضا عن الحياة كما أثبتت ذلك دراسة رايف (Reiff 2001) .

3- تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم. كما أن الفرد الذي لديه ذكاء انفعالي يستطيع استخدام المدخلات الانفعالية في الحكم وفي اتخاذ القرارات ويتميز بالدقة في التعبير عن الانفعالات مما يجعله قادرا على الاتصال الانفعالي مع الآخرين.

4- يساعد الأفراد والطلاب بصورة خاصة على الأداء الأكاديمي حيث توصل جولمان (1995) في دراسته لعينة من الطلاب الآسيويين المتفوقين أكاديميا أن لديهم سمات انفعالية تؤهلهم إلى ذلك مثل المغامرة التي تتضح في وجوههم.

5- كما أنه من المهم دراسة الذكاء الانفعالي لتحقيق الإيجابية في التكيف مع الظروف المختلفة كما دلت على ذلك دراسة ماير (2001) حيث أن الفرد الذي لديه ذكاء انفعالي يقوم بالتصدي للأفراد الذين يقومون بأفعال سيئة وعلى ذلك فالشخص الذي لديه ذكاء انفعالي يكون أفضل اجتماعيا كما أن اختياراته في الحياة سوف تصبح أفضل.

6- ويوضح جورج (George 2001) أهمية الذكاء الانفعالي في مفاهيم الانتباه فهو يؤدي إلى التركيز والتميز ، واتخاذ القرار واعطاء الرأي الصحيح وعدم الاستجابة للإحباط الأولي الذي يحدث ، كما أن الأشخاص الذين لديهم ذكاء وجداني يكونوا أكثر استجابة نحو أحداث الحياة المختلفة ، ويوضح أيضا أنه عندما يكون الفرد لديه انفعالات سلبية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر تشاؤما ولا يمكنه إدراك الأحداث الإيجابية ، أما الذي لديه انفعالات إيجابية يسهل أن تتواجد لديه العمليات المعرفية مثل التفكير الابتكاري

والاستنباطي والتفكير الاستدلالي كما أنه أكثر تنبها للتفاصيل واكتشاف الأخطاء وجذور المشكلات والتدقيق في المعلومات ،كما أن الأشخاص الذين لديهم مشاعر موجبة فإنهم يتوقعون النجاح في المستقبل وفاعلية الذات. (حسونة أمل محمد ، أبو ناشي منى سعيد:2006،صص53-54)

ويرى (الخوالدة، 2004) في دراسة له بأن الوجدان الذي يمثل الانفعال سواء كان إيجابيا أو سلبيا ضروري للحياة اليومية فهو يشبع حاجتنا اليومية ، ويقود الإنسان ويتحكم في قراراته ،فمن المهم جدا توافر الذكاء الانفعالي لدى الفرد،فهذا النوع من الذكاء هو الذي يفسر تفوق الفرد في كثير من النشاطات،إذأصبح معدل الذكاء الوجداني مطلوبا في العمل،كما أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يرتقي نحو الأفضل. (خوالدة محمود عبد الله محمد:مرجع سابق،ص24)

8- تطبيقات الذكاء الانفعالي في مجالات الحياة:

يرى ماير وآخرون أن الذكاء الانفعالي قد يكون متنبئا لنتائج هامة سواء أكان ذلك في المدرسة أم المنزل أم مكان العمل،إلا أنه ليس بديلا عن القدرة المعرفية أو مهارات العمل،وقد أشارت البحوث إلى أن الذكاء الانفعالي مرتبط بمجالات حياة الأفراد مما نتج عنه نتائج ايجابية ومن بين هذه المجالات نذكر مايلي:

8-1- الذكاء الانفعالي في مجال التحصيل الدراسي :

تشير الأبحاث إلى أن الذكاء الانفعالي 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.(سعادة رشيد: مرجع سابق ، ص149)

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.

(السيد إبراهيم السامدونى:مرجع سابق، ص194)

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 دنيال: 2009 ، ص 293)

لقد أشار تورانس وروبرت الى أن التحصيل الدراسي ليس عاملا نقيًا 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 كالذكاء الاجتماعي و الذكاء الانفعالي.

(السيد إبراهيم السمادوني: مرجع سابق ، ص 196)

فالتحصيل الدراسي الذي يصل إليه المتعلم لا يرتكز على الطاقة العقلية وحدها، بل يتأثر بالطاقة الانفعالية والدافعية. وفي دراسة قام بها جيمس باركر (2000) Games Parker) استهدفت أثر الذكاء الانفعالي على النجاح الأكاديمي في سياق الانتقال من المدارس العليا إلى الجامعة وتوصلت الى أن الذكاء الانفعالي كان مؤشرا للتمييز بين الطلاب الناجحين أكاديميا والراسبين.

وأما الدراسة التي قام بها باركار (Barcard, 2000) لمعرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والإنجاز الأكاديمي، فأشارت إلى أن الذكاء الانفعالي قد تتبأ بدرجات طلاب الجامعة في نهاية السنة، إلا أن الذكاء الانفعالي كان العامل الثاني بعد القدرات المعرفية في التنبؤ بالنجاح، كما اشتركت سمات الشخصية في التنبؤ بهذا النجاح. (سعد محمد علي الشهري: 2009، ص 45)

في حين أن نتائج الدراسات التي اهتمت بتنمية الذكاء الانفعالي لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية إلى وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد الذكاء الانفعالي لصالح المجموعات التجريبية، كما أن تنمية مهارات الذكاء الانفعالي 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 . (سامية خليل: 2010 ، ص 81)

وأما عن أهمية الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أهمية القدرات الفردية للتلميذ في التحصيل الدراسي، وتتمثل هذه القدرات في ما إذا كان مستقرا انفعاليا أم غير مستقر، يتمتع بثقة في شخصيته أم ليست لديه تلك الثقة، خجول أم اجتماعي، انعزالي أم يفضل العمل الجماعي، متحكم في نفسه أم غير متحكم، وتلك هي أهم الكفاءات الوجدانية التي تشتمل عليها مكونات الذكاء الانفعالي، كما توصلت أيضا تلك الدراسات في نتائجها إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الانفعالي مثل : إدارة الوقت، وإنجاز الهدف، والتواصل، وحل المشكلات، والتعاطف، وإدارة الضغوط والصراع يكونون أكثر تحقيا وإدراكا للنجاح في الحياة الدراسية، حيث إن تدريس المهارات الانفعالية والاجتماعية للتلاميذ له تأثير كبير على الحياة المدرسية والعملية على حد سواء، حيث تساعدهم هذه المهارات على مجابهة المشكلات التي قد تواجههم، وتكسبهم الميول والاتجاهات الإيجابية نحو العلم فيستطيعون بسهولة مسايرة كل جديد وحديث في مجال العلم والتكنولوجيا، كما أنها تجعل التلميذ إيجابيا ومتفاعلا فيستطيع توسيع نطاق علاقاته بالآخرين وإقامة علاقات بناءة وإيجابية معهم.

(حسين، سليمة عبد العظيم وحسين، طو عبد العظيم: مرجع سابق، ص144)

وفي هذا الشأن يؤكد إيدجار (Idigar2001) على أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات وقيم التلاميذ في عملية التعلم لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي، حيث أشار إلى أن الاهتمام بمستوى التلميذ وجدانيا يساعده على تحقيق أفضل الدرجات والنتائج داخل حجرة الدرس، لأن التلاميذ الذين ينصب تفكيرهم على الجوانب السلبية تواجههم العديد من المشكلات والصعوبات في التحصيل الدراسي أكثر من الآخرين، لذا يمكن القول أن تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية مؤشر جيد على نجاح التلميذ وعلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وإدراك النجاح في الحياة العملية إن الاهتمام بالجوانب العقلية المعرفية للتلميذ فقط في إطار العملية التعليمية مع تجاهل الذكاء الوجداني ومهاراته يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات في المؤسسات مثل صعوبات التعلم والسلوك العنيف والعنوانية والجنوح وتعاطي المخدرات، كما

يؤدي غياب المهارات الوجدانية إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والاجتماعي بين المدرسين والتلاميذ، وأيضاً نقص الخبرة وزيادة معدلات في حين أن نمو المهارات الوجدانية للتلاميذ يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية ولذلك يعد مؤشر هام للتنبؤ بالنجاح الدراسي، وهذا ما أكد عليه جولمان، لذلك فإن إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ يتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالذات والتفهم وحل المشكلات وإدارة الانفعالات في بيئة التعلم.

(المرجع نفسه، ص 145)

كما أن الانفعالات قد تكون مسهلة للتعلم أو تكون عقبة في طريقه فكثير من التلاميذ القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يستطيعون أن يؤديوا العمل المدرسي بفاعلية والذي يشغلهم هو أن انفعالهم يؤثر على انتباههم ويصبح الدرس مجرد فكرة تخطر في البال متأخرة والتلاميذ الذين يكونون قلقين أو مكتئبين وذكاؤهم مرتفع فقد يحصلون على درجات منخفضة في الاختبارات التحصيلية إضافة

إلى أنهم من الممكن أن يتكرر رسوبهم . (السيد إبراهيم السمادوني: مرجع سابق، ص 195)

وقد أعد كثير من الباحثين برامج لتربوية التي تعلم التلاميذ والمدرسين مهارات الذكاء الانفعالي مثل برنامج روبينز وسكوت (1998)، الذي عممه جولمان في كتابه للذكاء العاطفي (1995)، وهو موجه للمعلم لاستخدامه في القسم، وترجمه للعربية كل من صفاء الأعسر وعلاء الدين كفاقي، وقد وجد أن المشاعر الإيجابية نحو الزملاء والمعلمين تيسر العملية التعليمية، وتحقق المتعة، مما يؤدي إلى الوصول

إلى أعلى أداء. (نشواتي عبد المجيد : 1988، ص 471)

ولقد حدد كل من "توكير و ماكرثي" أربع مراحل لتنمية الذكاء الانفعالي 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 الانفعالي 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. (سامية خليل: مرجع سابق ، ص 75)

يؤكد الطالب الباحث على ضرورة الاهتمام بالذكاء الانفعالي لأهمية في العملية التعليمية التعليمية وأن يولي اهتماما في المؤسسات التربوية خاصة من طرف الأساتذة باعتبارهم المتفاعلين المباشرين مع التلاميذ ،ولابد من بذل الكثير من الجهودات لتنمية في الوسط المدرسي ،وأن يدرج في المناهج التربوية والمقررات الدراسية لمختلف مراحل التعليم .

8-2- الذكاء الانفعالي في العمل: يزخر المجال المهني بالعلاقات الإنسانية المتعددة بتعدد الاتجاهات والآراء، فيكثر فيه التواصل و الاتصال فيتطلب التعاطف والاتصال بين العمال وفهم الآخرين، وتتضمن العمل ضمن فريق، فإذا كان الفرد لا يملك مستوى عال من الذكاء الانفعالي فقد تكون تلك الأعمال صعبة وأقل رضا لهذا الفرد لهذا اهتم الباحثون بدراسة الذكاء الانفعالي في هذا الوسط الهام منها دراسة السمدادوني (2001) بمصر التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق المهني لدى عينة بلغت (360) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية فتبين من نتائجها وجود ارتباطات موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني، كما توصلت الى إمكانية التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم من خلال درجاته في الذكاء الانفعالي. (البشير معمريّة:مرجع سابق ،ص50)

ويقول جولمان (1998) أن أفضل معايير للحكم على العاملين بالمؤسسة هي الطريقة التي يديرون بها انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، ويشير إلى أن الخسارة المادية لبعض المؤسسات بما تنفقه على

التدريب بدون جدوى مرده إلى تجاهل تلك المؤسسات المهارات الشخصية للأفراد أثناء التدريب، ويؤكد أن الكفاءة الوجدانية سرمن أسرار النجاح مقارنة بالذكاء العقلي والمهارات الوظيفية.

(السيد إبراهيم السمادوني:مرجع سابق ،،ص217)

وفي دراسة أجراها كيلي وكابلان (Kelley & Kaplan1993) على مجموعة من موظفي شركة بل الأمريكية الحاصلين على درجات مرتفعة في الذكاء العقلي، ووجد الباحثان أن (15 %) منهم فقط تم تصنيفهم على أنهم موظفون مميزو الأداء (لديهم قدرة مرتفعة على إدارة الأزمات بفاعلية ، ومستوى أدائهم مرتفع)، وتوصلا الى أن كل من المهارات العقلية والمؤهلات الأكاديمية ليستا قادرتين على التمييز بين متوسطي وعالي الأداء ، ولكن مهارات الذكاء الانفعالي أظهرت قدرة تمييزية أعلى بين هاتين المجموعتين، فالأفراد الذين يجمعون بين المستويات المرتفعة في كل من الذكاء المعرفي والذكاء الانفعالي حتما سيكونون أكثر قدرة على التكيف الفعال مع مواقف الحياة اليومية ممن يملك نوعا واحدا من الذكاء.

(عثمان حمود الخضر:مرجع سابق، ص76)

كما بينت دراسة جيرى (Gerry1997) أن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الانفعالي يتميزون باستخدامهم لمعارفهم للحفاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدؤون ويحاولون جادين إيجاد الحلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالي، كما ينشدون فهم استجابات الآخرين الانفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات، ويتسمون بسلوك لفظي ناعم تجاه الآخرين ويعرفون كيف يؤثر في الآخرين، وينمون ويطورون جسور الثقة بينهم وبين الآخرين كأساس للبناء والحفاظ على العلاقات ويتوقعون الصراعات ويديرونها بفاعلية.

(عثمان فاروق السيد ، عبد الهادي السيد عبده:2002،ص255)

كما أكدت بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين المشاعر الإيجابية أو السلبية ومستوى الأداء، حيث اتضح أن الأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية أفضل أداء من زملائهم ذوي المشاعر السلبية العالية ، ولم تؤكد الدراسات فقط أن نوعية المشاعر تؤثر في مستوى الأداء الفردي، بل تؤثر أيضا في مستوى أداء فريق العمل. (أبو النصر: مرجع سابق، ص133)

ويشير مدثر سليم أحمد إلى أن العديد من الباحثين أمثال: Goleman – Gardner –

Newsome – Graves قد لمسوا فائدة كبرى للذكاء الانفعالي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

* يساهم في التنبؤ لنجاح المهني.

* يعد مؤشرا فعالا للأداء الناجح.

* يزيد من فاعلية انتقاء الأفراد للوظائف.

* يساعد على النجاح الوظيفي للفرد كما يضمن له النجاح في علاقاته المهنية.

* له ثير واضح على العلاقات الاجتماعية بزملاء العمل والرفاق.

(مدثر سليم أحمد: مرجع سابق ، صص 53-54)

8-3- الذكاء الانفعالي في مجال السلوك: يرتبط الذكاء الانفعالي بعدد من السلوكيات المقبولة

والمتوافقة، حيث أشارت دراسة ترندال وجونسون (Trinidad & Johnson, 1999) ودراسة ماري

آخرون (Mayer et al 2001) ودراسة فورباش روبيين (forbach rubin 1999) إلى دور الذكاء

الانفعالي في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف بين التلاميذ، وخلصت تلك الدراسات إلى أن ذوي

الذكاء الانفعالي المرتفع أقل تدخينا للسجائر أو تناولوا للكحول، وأقل عدوانية مع أقرانهم، وأكثر قبولا

اجتماعيا من قبل مدرسيهم، وكانوا أكثر تعاطفا مع الآخرين وتفاعلا معهم، وأكثر رضا عن حياتهم مقارنة

بذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، كما ارتبط الذكاء الانفعالي المرتفع بالكفاءة والملائمة الاجتماعية لهؤلاء

التلاميذ، كما ارتبط أيضا بشكل إيجابي بالسلوك المقبول اجتماعيا، ومع خصائص الصداقة.

(سعد محمد علي الشهري: مرجع سابق، ص45)

وفي تجربة ل (Carry Chairman) دامت سنتين حيث تم تضمين المنهاج الدراسي مادة الذكاء الانفعالي لمجموعة من الطلاب ثم تمت متابعة هؤلاء الطلاب لمدة ست سنوات بعد انتهاء التجربة كانت النتيجة ازدياد قدرة الطالب على التأقلم مع الشدة النفسية بالإضافة إلى انخفاض نسبة كل من الإدمان والعادات الغذائية السلبية والتصرفات العدوانية والتدخين. (ختاش محمد: 2005، ص68)

ولقد أرجع 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. (سامية خليل: مرجع سابق ، ص 73)

8-4- الذكاء الانفعالي في مجال الصحة النفسية والجسمية: يسهم الذكاء الانفعالي في تجنب

المشكلات الصحية التي قد يعاني منها الفرد بسبب التوتر والغضب والخوف، وغيرها من الانفعالات التي تؤدي في كثير من الحالات إلى ردود فعل مشحونة بالخبرات الانفعالية السلبية تجاه الأفراد والجماعات والمواقف وما يترتب على تكرار هذه المواقف والخبرات من آثار قد تكون خطيرة على الصحة العامة للفرد، كارتفاع ضغط الدم وعدم انتظام نبضات القلب والجلطات وقرحة المعدة وضيق التنفس وغيرها، كما أن الضعف في إدارة الانفعالات السلبية يمكن أن تكون نتيجته اتخاذ قرارات متسرفة وأحيانا كارثية في حياة الفرد ومستقبله الوظيفي وعلاقاته الاجتماعية. (فتحي عبد الرحمان جروان: مرجع سابق، ص67)

كما توصلت دراسة جاك بلوك (Jack Blok) إلى أن ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع بالإضافة إلى تميزهم في الجوانب الاجتماعية، كان لديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين.

(بام روبنس وجان سكوت: مرجع سابق، ص78)

وقد بحث بعض الباحثين علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية كدراسة البلوي في(2004) حول الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية على عينة من طالبات كلية طلبة التربية للبنات بمدينة تبوك بلغ قوامها (290) و أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية.

وقامت فينسينت (Vincent 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى تقييم أثر برنامج في الذكاء الانفعالي الاجتماعي على المهارات الاجتماعية برنامج في الذكاء برنامج في الصف الخامس الأساسي على عينة تكونت من (45) طالبا وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس (Mill Road) الأساسية في ولاية نيويورك الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

وأجرى أبو ناشي(2002) دراسة هدفت إلى بحث بنية الذكاء الانفعالي وعلاقته بكمين الذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية والكشف عن تمايز تلك المفاهيم، تكونت عينة الدراسة من (205) طالبا وطالبة بواقع (93) طالبا و (112) طالبة من كلية التربية النوعية بجامعة المنوفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين لذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية؛ إذ وجدت علاقة ارتباطية دالة بين بعد إدارة الانفعالات لاختبارالذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية وقام غنيم (2001) بإجراء دراسة هدفت إلى التحقق من بنية الذكاء الانفعالي من خلال علاقته بمتغيرات شخصية وهي: الكفاءة الذاتية، وتقدير الذات، ومتغير اجتماعي يتضمن أربع مهارات اجتماعية هي: (الحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي) والوقوف على مدى ارتباط مكونات الذكاء الانفعالي بهذه المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (191) طالبا بكلية المعلمين في (بيشه) في المملكة العربية السعودية بمتوسط عمري (20) سنة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يمكن التنبؤ بالذكاء الانفعالي من خلال كل من المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والكفاءة الذاتية. وأجرى نورمان

وريتشاردسون (Norman and Richardson 2001) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بولاية غرب ايلينوي الأمريكية، حيث تكونت عينة الدراسة من (220) معلما ومعلمة؛ بواقع (120) معلما و (100) معلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة.

أما دراسة عجوة (2002)، بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. وهدفت الدراسة الى معرفة العلاقة التحصيل الدراسي والتوافق النفسي. والكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والمعرفي، والعمر والتحصيل وبينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي. ووجود علاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات على مقاييس الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي والتوافق النفسي.

(عبد العال محمود عجوة :مرجع سابق،ص 250)

يرى سالوفي وآخرون (Saloveu et al, 2000) أن هناك علاقة بين الحالات الوجدانية والصحة الجسمية ، وأن هذه العلاقة من شأنها أن تحسن من إدراكنا للحالة الصحية والمعتقدات والسعادة الذاتية تجاه مشاعرنا، وخلصت الدراسة إلى أن هناك تأثيرا مباشرا للعاطفة الموجبة على فسيولوجيا الجسم، وخاصة في رفع كفاءة جهاز المناعة للتغلب على بعض الأمراض، وأشارت الدراسة أيضا إلى أن الاستقرار الفسيولوجي مرتبط بالمشاعر الإيجابية . **(خيرى المغازي عجاج:2002،ص134)**

وقد أشار سالوفي (Salovey 2001) إلى المشكلات الصحية الناتجة عن التعبير الوجداني الشديد والقمع الانفعالي ، حيث ذكر أن الميل للاستجابة إلى المواقف الاجتماعية بعداء يرتبط بمرض في الشريان التاجي للقلب، إذ يرتبط التصاعد الانفعالي الذي يحدث غالبا لأشخاص يتصفون بعداوة لاذعة بمركبات

عضوية ذهنية تتحول إلى مجرى الدم، وتؤدي إلى زيادة كولسترول الدم، وتتجه الأوعية الدموية المغذية لعضلة القلب للانقباض، بينما تزيد سرعة ضربات القلب، مما يجهد المنظومة الناتجة، وقد يؤدي إلى سد الشرايين المغذية لعضلة القلب وإلى نوبة قلبية لذلك، فإن التنظيم الملائم للانفعالات هو متبني هام للصحة الجيدة . ويمكن للأفراد أن يتعلموا تنظيم انفعالاتهم من خلال استراتيجيات ضبط المزاج أو الإفصاح الانفعالي عن الصدمات التي قد تحسن من صحتهم البدنية والعقلية اللاحقة (Salovey.2001)

فللذكاء الانفعالي تأثير على ما يشعر به المرء من سعادة ورضا، حيث يميل الذين يستخدمون الذكاء الانفعالي إلى أن يكونوا أكثر انسجاماً مع ما يحيط بهم، وأكثر رضا عن أنفسهم وحياتهم، إن العلاقة المباشرة بين الذكاء الانفعالي والإحساس بالسعادة تؤكد على مدى أهمية الانتباه لعواطفنا وإدراكها بصفة دائمة، واستخدامها في توجيه سلوكنا، وكلما زاد استخدام مهارات الذكاء الانفعالي زاد ما نحصل عليه من الحياة. وقد وضحت الأبحاث الطبية الحديثة العلاقة الارتباطية الوثيقة بين الألم العاطفي والأمراض الخطيرة كالسرطان، كما يمكن لمهارات الذكاء الانفعالي أن تساعد على سرعة شفاء الجسم من المرض، حيث اتضح أن تعليم مهارات الذكاء الانفعالي للمرضى بأمراض قاتلة يقلل معدل عودة هذه الأمراض ويقلل وقت الشفاء ومعدلات الوفاة. إن للذكاء الانفعالي أثر قوي على الحالة الصحية، لأنه يقلل من التوتر الذي ينشأ في مواجهة المواقف المشككة والعصبية، فالأمراض القاتلة على وجه الخصوص تثير مشاعر الخوف الشديد والقلق البالغ، والتي يتعين على المريض التعامل معها وفهمها، إن مهارات الذكاء الانفعالي تقوي قدرة العقل على التكيف مع الآلام والمحن العاطفية، وهذه المرونة أو القدرة على التكيف تحافظ على قوة الجهاز المناعي، وتساعد على الوقاية من الأمراض. (بيري، جريفز: 2010، صص 48-49).

9- هل يمكن اكتساب الذكاء الانفعالي :

إذا كان الذكاء الانفعالي بهذه الأهمية في نجاح الفرد في مواقف حياته المختلفة. ولاسيما منها الاجتماعية والمهنية والأكاديمية فهل يمكن تنميته في نواتنا وتطويرة في أبنائنا وموظفينا. أم أن الذكاء

الانفعالي هو قدر موروث لا فكاك منه. رغم أن المفهوم مازال في مراحله الأولى. إلا أن العديد من الدراسات تشير إلى أنه قدرة ومهارة يمكن تنميتها. بل أن جزءا معتبرا من النتاج الفكري في هذا المجال ما هو إلا برامج تنموية على شكل دورات تدريبية ودروس عمل ومواد تربوية مدرسية، حيث تقدم المواد الدراسية في مدارس عدة تحت تسميات مختلفة مثل التنمية الاجتماعية ومهارات الحياة وعلم الذات ومهارات اجتماعية والتي تحاول إعطاء الفرد بعض المهارات المرتبطة بالذكاء الانفعالي كحل الخلافات مع الآخرين والتعامل مع الآخرين وتطوير الذات وحل النزاعات وتنمية الدافعية وإدارة الضغوط في العمل وغيرها. إن معرفة الفرد لأهمية الذكاء الانفعالي، لاتصنع منه شخصا ذكيا وجدانيا انفعاليا بل لابد من المزاولة والممارسة. فمن السهل التدريب على المهارات المعرفية ولكن من الصعب التدريب على المهارات الوجدانية والانفعالية، حيث تحتاج مهارات الذكاء الانفعالي إلى مابين (3-6) أشهر كي يظهر أثرها في حين يمكن ملاحظة المهارات الفنية المكتسبة مباشرة بعد التدريب.

(عثمان حمود الخضر ، 2006، ص97)

كما أن بعض المهارات الانفعالية مثل إدارة الوقت تعتمد على عدد محدد من المهارات الوجدانية كالسيطرة على الذات ودافع الإنجاز في حين أن مهارات أخرى كالقيادة وتحتاج إلى مهارات وجدانية كثيرة ، وأكثر تعقيدا. فتعلم المهارة الأكثر تعقيدا يحتاج إلى وقت أطول، ويرى جولمان أن الذكاء الانفعالي في عكس الذكاء العقلي ويستمر في النمو في جميع المراحل العمرية ولكن التدخل يكون أفضل في مرحلة الطفولة.

كما يرى بروفائيت ووسل بأن القدرة على التعبير عن الانفعالات من خلال القدرة على فهمها من الطرف الآخر، تتزايد طرديا مع العمر. من الوجهة التشريحية . الدماغ هو آخر عضو في جسم الإنسان يكتمل نموه بشكل تام. فهو يستمر في النمو خلال مرحلة الطفولة إلى المراهقة. فالدوائر العصبية التي

تنظم انفعالاتنا تكون ضمن الأخيرة في الدماغ التي تصل إلى النضج. فالدماغ يعيد تشكيل نفسه من خلال خبرات الحياة المتكررة. حيث تقوى دوائر عصبية وتضعف أخرى. (المرجع نفسه ، 98)

10- قياس الذكاء الانفعالي:

ظهرت خلال السنوات الماضية عدة اختبارات لقياس الذكاء الانفعالي ، إلا أنها مختلفة في طريقة القياس على حسب نماذج التوجهات النظرية المفسرة لمفهوم الذكاء الانفعالي ، ومناهجها في القياس. ويذكر كل من (Emmerling & Goleman 2003) أن هناك على الأقل ثلاثة مداخل متباينة للذكاء الانفعالي وهي: مدخل السمات (ويُقاس بأسلوب التقرير الذاتي) ومدخل الكفاءة (ويُقاس بأسلوب تقدير الآخرين) ومدخل القدرة (ويُقاس كقدرة عقلية). هذا ويتفق مع تصنيف Mayer. Caruso & Salovey لمقاييس الذكاء الانفعالي حيث صُنفت إلى ثلاثة أنواع هي

1- مقاييس التقرير الذاتي Self- report Measures.

2- مقاييس القدرة Mental Measures.

3- مقاييس تقدير الملاحظ Observer- rating Measures.

(سالي علي حسن: مرجع سابق، صص 44-45)

10-1- مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الانفعالي: أوضح كل من (Petrides, & 2000)

(Furnham) أن مقاييس التقرير الذاتي تتناول الذكاء الانفعالي كسمة تهتم بالاتساق في السلوك عبر المواقف المختلفة، وتتمثل في سمات أو سلوكيات معينة مثل التعاطف، التوكيدية، التفاؤل، ويطلب من الفرد تحديد درجة انطباق مجموعة من التعبيرات الوصفية عليه، ويتوقف ذلك على فهم الفرد لنفسه فإذا كان مفهوم الفرد عن نفسه دقيقاً فسيصبح تقديره لقدراته الانفعالية الحقيقية دقيقاً والعكس، وقد توصلت الدراسات إلى أن قيمة معاملات الارتباط لقدرات الذكاء الانفعالي (كما تم تقديرها ذاتياً) وقيمة معاملات الارتباط لقدرات الذكاء الفعلية المقاسة (0.30) أو أقل، مما يشير إلى أن تقارير الفرد الذاتية عن قدراته

الفعلية رغم أن المعتقدات الذاتية تسهم بدور هام في قياس الذكاء الانفعالي ، وأن القدرات المقررة ذاتيا مشتقة من القدرات الحقيقية للفرد. (نفس المرجع ، ص57)

ومن أمثلة مقاييس التقرير الذاتي أذكر مايلي :

10-1-1- قائمة نسبة الذكاء الانفعالي Reuven Bar-on قام ريوفين بار-أون بإعداد

هذا المقياس منذ (1989) الذي تم نشره سنة 1997 وقد تمت مراجعته من قبل معهد القياس النفسي (The Buros Institute for mental measurement) سنة 1999 وتم إدراجه في الكتاب السنوي الرابع عشر للقياس النفسي (2001) ويعد أول مقياس لقياس الذكاء الانفعالي وقد ترجم إلى 22 لغة، وقدم بار-أون أيضا صيغة للأطفال (من 06 إلى 12 سنة) وصيغة للمراهقين والشباب (من 13 الى 17 سنة). ويتكون الاختبار من 133 بند ويستخدم سلم ليكرت لخمس درجات للإجابة ويتطلب تقريبا 40 دقيقة للإجابة عليه، كما يقدم المقياس درجة كلية، ودرجات على الأبعاد الخمسة المكونة له، والتي تنقسم إلى (15) مقياس فرعي. (سعداوي مريم: 2011، صص48-49)

10-1-2- قائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبار-أون نسخة معدلة للشباب:

Bar- on Emotional Qutient Invetory, youth version (EQ-i : YV)

حيث اعتمد Bar- on &Parker (2002) في بناء هذه القائمة على نموذج بار- أون للذكاء الانفعالي الذي طوره على مدى عشر سنوات من البحوث والدراسات، واتخذ هذا النموذج أساسا لتطوير عدة مقاييس ويتكون الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون لاستخراج حاصل الذكاء الانفعالي من خمسة أبعاد هي: الذاتي، البينشخصي، التكيفية، إدارة الضغوط، والمزاج العام، وتضم هذه الأبعاد الرئيسية خمسة عشر مهارة وقدرة فرعية وتتألف القائمة بصورتها النهائية الكاملة من (60) فقرة وتلائم الأعمار من (08 الى 18 سنة)، أما الصورة المختصرة فتألفت من (30) فقرة.

وتوزعت الفقرات في الصورة الكاملة على ستة أبعاد فرعية للمقياس وهي: مقياس بعد الكفاية الشخصية ويتضمن (6 فقرات)، مقياس بعد الكفاية الاجتماعية ويتضمن (12 فقرة)، ومقياس بعد إدارة الضغوط ويتضمن (12 فقرة)، مقياس بعد التكيف ويتضمن (10 فقرات)، مقياس بعد المزاج العام ويتضمن (14 فقرة)، ومقياس بعد الانطباع الإيجابي ويتضمن (06 فقرات). وتم بناء وتطوير فقرات المقاييس الفرعية الخمسة التي تتألف منها القائمة على عدة مراحل، واستخدمت فيها أساليب التحليل العاملي، وطبقت على (1651) مفحوصا من الذكور والإناث، معدل أعمارهم حوالي (13) عاما، ثم قام الباحثان بتقنين المقاييس على عينة كبيرة شملت (9172) من الأطفال والمراهقين تم اختيارهم من مدارس ابتدائية ومتوسطة وثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وضمت العينة (4625) من الذكور بمتوسط إجمالي قدره (11.6) سنة) و (4547) من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين (07- 18) سنة واستخرجت معايير وجداول التقنين لأربع فئات عمرية هي: [09-07]، [12-10]، [13-15]، [16-18] سنة، كما حسبت متوسطات الأداء لكل فئة عمرية، وللذكور والإناث على انفراد، ولكل من الصورتين الكاملة (60) فقرة والمختصرة (30) فقرة.

(فتحي عبد الرحمان جروان: مرجع سابق، صص 137-138)

10-2- مقاييس القدرة للذكاء الانفعالي: أوضح Petrides, & Furnham 2000 أن مقاييس

القدرة تنظر إلى الذكاء الانفعالي من مدخل معالجة المعلومات التي تهتم بالقدرات مثل: القدرة على التعرف والتعبير عن الانفعالات وتسميتها، ويتضمن الذكاء الانفعالي بوصفه معالجة للمعلومات وتفسير المعلومات المحملة بالانفعال، ويتطلب لقياسه أدوات الأداء الأقصى وينبغي أن تتضمن فقرات تتطلب إجابة من قبيل صواب / خطأ.

وقد قدم Mayer, Caruso & Salovey (2000) الحجج على أن الذكاء الانفعالي يمكن

تصوره بصورة أكثر دقة كقدرة بدلا من اعتباره مزيج من السمات والخصائص وتتمثل فيما يلي:

* أن مقاييس القدرة تهتم بقياس مجموعة من القدرات الحقيقية التي تمثل الذكاء الفعلي للفرد.

* أن مقاييس القدرة تهتم بقياس شيء ما جديد وفريد، لأنها لا تقتصر على قياس مهارات الأفراد أو

ثباتهم الانفعالي بل تتعدى إلى قياس قدراتهم الحقيقية.

* أن قياسات مقاييس القدرة أقل عرضة لتأثير استجابة الفرد بما يسمى بعامل المرغوبة الاجتماعية

والقابلية للتزييف في الإجابة كما في أسلوب التقرير الذاتي أو في مدخل المعلومات ،وهو من أهم

مقاييس الذكاء الانفعالي كقدرة.

10-2-1 مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS): ويعد مقياس الذكاء الانفعالي متعدد

العوامل أول بطارية اختبارات لقياس الذكاء الانفعالي كقدرة عقلية، من إعداد ماير وسالوفي وكاريوسوا

(Mayer, Caruso & Salovey) سنة 1997 حيث أوضحوا أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء

الانفعالي وقدرة الفرد على تجهيز المعلومات الوجدانية المرتبطة به. ويتكون مقياس (MEIS) من (12)

مهمة تتضمن (141) مفردة تتدرج تحت أربعة فروع للقدرات هي:

- الإدراك الانفعالي Emotional Perception - التفسير الانفعالي للتفكير Emotional

Facilitation of Thinking - الفهم الانفعالي Emotional Understanding - إدارة

الانفعالات Managing Emotions (p. 206, Marc A. Brackett & Peter Salovey, 2006)

(23)

10-2-2 اختبار الذكاء الانفعالي المعدل: قام كل من ماير وسالوفي وكاريوسوا (2001)

بتحديث مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل (MEIS) حيث اجروا تحسينات في خصائصه السيكمترية

وأصبح يقيس قدرة الأفراد على انجاز المهام وحل المشكلات الانفعالية بدلاً من مقياس متعدد العوامل الذي

كان يقيس تفهيم الفرد الذاتي لمهاراته الانفعالية المدركة.

(p. 206, Marc A. Brackett & Peter Salovey, 2006)

10-3- مقاييس تقدير الملاحظ للذكاء الانفعالي: يعد مدخل المعلومات من المداخل المستخدمة

في السمعة والشهرة الشخصية والتي تتأثر بالعديد من الأشياء والتعبيرات الشخصية والمعتقدات الروائية المتعلقة بكيفية إدراك الفرد لشخصيته، حيث تعد عملية استخدام الروايات فكرة جيدة يحرز بها الشخص السمعة الحسنة التي تكون أكثر أهمية من قدراته الحقيقية في بعض الأوقات وعلى الرغم من أن القدرات المقاسة عن طريق الرواية تبدو أقل دقة إلا أنها محكمة أكثر وتعد بمثابة خطوة على طريق القدرات الحقيقية، ويتوقف هذا المدخل على الأفراد الملاحظين المكلفين للقيام بهذه المهمة وعلى مدى قدرتهم على تنظيم المعلومات. (سالي علي حسن: مرجع سابق، ص 57)

ومن أمثلة مقاييس تقدير الملاحظ أو المقاييس المعتمدة على مدخل المعلومات نجد:

10-3-1- قائمة الكفاءة الانفعالية: يعرف جولمان (Goleman 1998) الكفاءة الانفعالية بأنها

القدرة المتعلمة القائمة على الذكاء الانفعالي والتي تظهر في الأداء البارز في العمل. وقد صمم كل من (Boyatzis, Goleman, & Rhee 1999) قائمة الكفاءة الانفعالية لقياس عشرين كفاءة تتدرج

تحت أربعة جوانب وهي : (الوعي بالذات، إدارة الذات الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات الاجتماعية)

(سالي علي حسن: مرجع سابق، ص 62)

10-3-2- استبيان تقدير الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence Appraisal:

صمم كل من برادبيري وجرافز وايميرلينج (brad berry, Greaves, & Emmerling, 2004) استبيان لتقدير الذكاء الانفعالي بناء على نموذج جولمان (Goleman 2000) وهي (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية) ، وتم بناء أسئلة الاستبيان باستخدام مقياس متدرج سداسي (أبدا ، نادرا، أحيانا، عادة، غالبا، دائما) ولهذا الاستبيان ثلاث نسخ هي : نسخة التقييم الذاتي، ونسخة تقييم الذكاء الانفعالي للفريق ونسخة التقييم المتعدد. (نفس المرجع ، ص 63)

الجدول رقم (4) يوضح مقارنة بين مقاييس التقرير الذاتي و مقاييس القدرة مقاييس تقدير الملاحظ

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

يستنتج الطالب الباحث من هذا كله أنه على الرغم من اختلاف النظريات المفسرة للذكاء الانفعالي من خلال طرحها لمجموعة من القدرات والكفاءات التي تكون جوهر الذكاء الانفعالي واختلافها في أدوات القياس التي تعتمد عليها في جمع البيانات إلا أن جميع هذه النماذج تسعى جاهدة لتحقيق هدف واحد مشترك وهو محاولة فهم وقياس الذكاء الانفعالي، والذي يتضمن فهم وإدراك الانفعالات وتنظيمها لدى الذات والآخرين وكيفية الاستفادة منها في النمو العقلي والانفعالي، ومدى مساهمته في نجاح الفرد في حياته اليومية المختلفة .

- خلاصة:

في هذا الفصل تناول الطالب الباحث مفهوما سيكولوجيا جديدا ظهر حديثا في علم النفس ألا وهو الذكاء الانفعالي ، حيث تناول مفهومه ، كما تحدث عن الجذور التاريخية لهذا المصطلح منذ عهد وكسلر، ثم تطرق الى العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي ،وبعدها ذكر أسس الذكاء الانفعالي ، عرض النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي مثل نموذج ماير وسالوفي، ونموذج بار- أون، ونموذج دانييل جولمان، كما تم التعرف أبعاد الذكاء الانفعالي ،وتطرق إلى السمات العامة للذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى أهمية الذكاء الانفعالي في حياة الأفراد و الى تطبيقاته في مجالات الحياة المختلفة كالتحصيل الدراسي ،والصحة النفسية ،والعمل ،وفهم السلوك، وفي الأخير تم تناول أهم المقاييس التي تقيس الذكاء الانفعالي.

الفصل الثالث: التوافق النفسي



- تمهيد.

- 1- نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق.
 - 2- تعريف التوافق.
 - 3- الفرق بين التوافق والتكيف.
 - 4- التوافق والصحة النفسية.
 - 5- أبعاد التوافق.
 - 6- النظريات المفسرة للتوافق.
 - 7- معايير التوافق.
 - 8- أشكال التوافق.
 - 9- ميكانيزمات التوافق (الحيل النفسية للدفاع).
 - 10- مفهوم التوافق النفسي والاجتماعي.
 - 11- مظاهر و مؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي.
 - 12- مظاهر سوء التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق.
 - 13- عملية التوافق النفسي الاجتماعي.
 - 14- أهمية التوافق النفسي والاجتماعي.
 - 15- علاقة التوافق بالفشل والنجاح المدرسي.
 - 16- خصائص التوافق النفسي الاجتماعي.
 - 17- العوامل المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي.
- خلاصة.

- تمهيد:

التوافق النفسي الاجتماعي مصطلح شديد الارتباط بالشخصية في جميع مراحلها ومواقفها وهو ما أهله لأن يكون أحد المفاهيم الأكثر انتشارا و شيوعا في علم النفس، و كذا الصحة النفسية و قد تضاعفت أهميته في هذا العصر الذي ازدادت فيه الحاجة إلى الأمن و الاستقرار النفسي و الاجتماعي ،حيث عكف علماء النفس والباحثون المهتمون في دراسة التوافق النفسي الاجتماعي جوانب متعددة من أجل تحديد مفهومه، و قد أجمعوا على أنه عملية تفاعلية ديناميكية مستمرة بين قطبين أساسيين هما الفرد نفسه و البيئة المادية والاجتماعية ،ولأن الفرد الذي يتمتع بالتوافق النفسي الاجتماعي دليل على صحته النفسية الجيدة؛ ومنه يستطيع أن يعيش حياة نفسية متزنة ومطمئنة وحياة اجتماعية مستقرة، لذلك خصص الطالب الباحث هذا الفصل ليتطرق من خلاله إلى نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق ،وتعريفه ،ثم تناول الفرق بين التوافق والتكيف والتوافق والصحة النفسية ،وبعدها تطرق إلى أبعاده والنظريات المفسرة له ،وكذا معايير التوافق أشكاله وميكانيزماته (الحيل النفسية للدفاع) ،ثم تناول مفهوم التوافق النفسي والاجتماعي ومظاهره وأهميته ،ثم ربط العلاقة بين التوافق والفشل والنجاح المدرسي، وأخيرا ذكر خصائص التوافق النفسي الاجتماعي والعوامل المؤثرة فيه .

1- نبذة تاريخية حول مصطلح التوافق :

مفهوم التوافق مفهوم مستمد أساسا من علم البيولوجيا على نحو ما حددت نظرية تشارلس داروين المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء (1859) والمعروفة بنظرية النشوء والارتقاء، ويعرف هذا المفهوم في علم الحياة بأنه: أي تغير يحدث للكائن الحي بجميع جوانبه في الشكل، أو الوظيفة ويجعله أكثر قوة وقدرة على استمرار حياته والمحافظة عليها. (عودة محمد جمعة: 2006، ص65، ص)

ويشير مصطلح التكيف في علم الأحياء إلى البناء البيولوجي والعمليات التي تساهم في بقاء الأجناس، فالخواص البيولوجية التي تتوافر في الكائن الحي لا يمكن أن تساعد الكائن على البقاء والاستمرار إلا إذا توفر ما يساعد على بقائها واستمرارها. (مايسة أحمد النبال: 2002، ص138)

ويرى الطالب الباحث أن التكيف عادة ما يشير إلى أن الكائن الحي يحاول أن يوازن بين الجانب النفسي والعالم المادي الخارجي أي الطبيعي الذي يعيش فيه من أجل العيش و الاستمرار.

فأصل مفهوم التوافق يرجع إلى علم الحيوان وكان يستخدم باسم التكيف ، فالذي يستطيع التكيف مع مخاطر العالم الفيزيقي هو الذي يستطيع البقاء، ثم أصبح هذا المفهوم يصف سلوك الانسان كردود أفعال لعدد من المطالب والضغوط البيئية التي يعيش فيها كالمناخ وغيره من عناصر الطبيعة، ففي شهور الصيف يحاول الانسان أن يخفف من ملابسه كي يتلاءم مع الجو الحار، بينما في فصل الشتاء يحاول أن يلبس ملابس ثقيلة تقيه البرد وكذلك الحال بالنسبة للسكن والطعام وغيرها ، وقد استعار علم النفس المفهوم البيولوجي للتكيف و استخدم في المجال النفسي الاجتماعي تحت مصطلح التوافق و من الطبيعي أن ينصب اهتمام علم النفس على البقاء السيكلوجي والاجتماعي للفرد أكثر مما ينصب على البقاء الطبيعي والبيولوجي. (عبد المحيد محمد الشاذلي : 2001، ص25)

يتضح مما سبق أن التكيف من جهة نظر علم الأحياء، يركز على قدرة الكائن الحي على التأقلم مع الظروف البيئية، وهذا يتطلب منه مواجهة أي تغيير في البيئة بتغيرات ذاتية وأخرى بيئية، واستفاد علماء النفس من المفهوم البيولوجي للتكيف واستخدموه في المجال النفسي بمصطلح التوافق، حيث أنه من الطبيعي أن ينصب اهتمام علماء النفس على البقاء الاجتماعي والنفسي للفرد إذ يفسر السلوك الإنساني بواسطة التوافق مع مطالب الحياة وضغوطها، وهذه المطالب هي نفسية اجتماعية بحد ذاتها ويتضح ذلك في صورة العلاقات المتبادلة بين الفرد والآخرين، وتؤثر بدورها في التكوين السيكولوجي للفرد.

(صابرة محمد علي: 2003، ص 132)

ولقد أهتم الباحثون بهذا الموضوع بغية التمييز بين مصطلحي التكيف والتوافق وأشاروا إلى أن التكيف يعني السلوك الذي يجعل الكائن الحي في نشاطه لممارسة الحياة في محيطه الفيزيقي والاجتماعي بينما يشير مصطلح التوافق إلى الجانب النفسي من نشاط الإنسان وسعيه للتعامل المرن مع مطلب الحياة من هنا فالتوافق مفهوم إنساني بحت، أما مفهوم التكيف فيشمل تكيف الكائن الحي عامة (الإنسان، الحيوان، النبات) إزاء البيئة التي يعيش فيها، ولابد للكائن الحي أن يتكيف مع البيئة لكي يتمكن من العيش فيها.

(أديب الخالدي: 2002 ، ص 92)

يتبين مما سبق أن السلوك الذي يظهره الفرد يفهم على أنه التكيف مع الجوانب المختلفة من المتطلبات البيئية الطبيعية، وأنه توافق للمتطلبات السيكولوجية وكلاهما يؤديان وظيفة متشابهة، تهدف إلى دراسة وفهم السلوك الإنساني، فالفرد بإمكانه أن يتلاءم مع الظروف البيئية الطبيعية، كما بإمكانه التلاءم مع الظروف الاجتماعية والنفسية المحيط به، وذلك بتغير الظروف بما لديه من إمكانيات يتميز بها الجنس البشري . (حسين صالح الدهري: 2008، ص 54)

كما يستنتج أن التوافق قد تناوله علم الأحياء وعلم النفس وعلم الاجتماع بحيث يقع وسط كل هذه العلوم، وبالرغم من اختلاف وجهات النظر في تعريف التوافق، فمن وجهة نظر علم النفس هو تكوين

علاقة متناسقة بين الحاجات الذاتية ومتطلبات البيئة الاجتماعية وهو القدرة على التعديل والتغيير، كما أهتم الكثير من المختصين بدراسة سيكولوجية الشخصية بإعطاء التوافق أهمية كبيرة في دراساتهم العلمية بحيث اعتبروا التوافق والشخصية موضوعين متلائمين ومن الصعب التفريق بينهما.

فالتكيف كما يقول " جون بياجيه" هو عملية تتم عن طريق تحقيق التوازن بين مظهرين من مظاهر التفاعل بين الفرد والبيئة، فالفرد إما أن يدخل على سلوكه التعديل، مما يساعده على تحقيق التوازن بين سلوكه، وبين ظروف البيئة المحيطة به بكل مطالبها، إما أن يحاول التأثير في البيئة والوسط المحيط به حتى تستجيب هذه البيئة بدورها لرغباته، وحاجاته في الاتجاه الذي يريده أما التوافق فهو مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته، وكل صراعاته، ومواجهة مشكلاته في إشباعات وإحباطات وصولاً إلى مايسمي بالصحة النفسي، أو السواء، أو الانسجام، أو التناغم مع الذات ومع الآخرين ، والعمل وفق التنظيمات التي ينخرط فيها الإنسان، وعليه فالتوافق هو مفهوم إنساني. (نفس المرجع، ص55)

ويرى حامد عبد السلام زهران أن التوافق والتكيف مفهومان مختلفان فيما بينهما، لكنهما مكملان لبعضهما، فالإنسان يتكيف بيولوجيا ويتوافق نفسيا واجتماعيا، إذ يبدأ التكيف وهو جنين في بطن أمه ويستمر ذلك طول حياته الجنينية وبعد الولادة، في حين يبدأ التوافق النفسي الاجتماعي مع تكوين ذاته في السنوات الأولى من حياته، وبهذا ترتبط العلميتان، التكيف والتوافق ارتباطا وثيقا بمرحل النمو المختلفة التي يمر بها الإنسان انطلاقا من خصائص كل مرحلة ومطالب النمو فيها، علما بأن هذه المطالب تختلف من مرحلة لأخرى ابتداء بالطفولة وانتهاء بالشيخوخة، وعموما فإن الشخص المتوافق هو الذي يشغل جميع الجوانب النفسية والاجتماعية ،والانفعالية إلى أقصى درجة ممكنة في مواجهة مشكلاته حتى

يحقق الصحة النفسية المرغوبة في أية مرحلة يعيشها. (حامد عبد السلام زهران:1978ص33)

والمتمصفح لمراجع علم النفس التي تناولت إلى التوافق يجد الكثير منها لم تتطرق للفرق بين

المفهومين، وظلت الكلمتين مستعملتان للدلالة على نفس المعنى، وأن التوافق والتكيف، التلاؤم، الانسجام

والاتزان الانفعالي والسواء، العقل السوي يقصد بهذه المصطلحات في غالب الأحيان التعبير عن حالة الصحة النفسية للفرد.

وفي هذا السياق يرى مصطفى فهمي أن علم النفس استعار المفهوم البيولوجي للتكيف، والذي أطلق عليه علماء البيولوجيا مصطلح الموائمة، واستخدام في المجال النفسي الاجتماعي تحت مصطلح التكيف أو التوافق، فالإنسان كما يتلاءم مع البيئة الطبيعية يستطيع مع الظروف الاجتماعية والنفسية والتي تطلب منه باستمرار أن يقوم بموائمات بينها وبينه، وظروف الحياة تدفعه إلى الحياة نفسها تدفعه إلى هذا التكيف، وما يساعده على ذلك ما لدى الفرد من القدرة على التطبيع الاجتماعي والذكاء.

(مصطفى فهمي:1978)

لذا يرى الطالب الباحث أنه من الضروري التفريق بين مفهوم التوافق، ومفهوم التكيف، باعتبار أن التوافق نتاج من نواتج التكيف ، فهو أعم من التكيف فالتكيف يختص بالجانب الفسيولوجي، أما التوافق فإنه يشمل الجانب النفسي والاجتماعي.

2- تعريف التوافق:

2-1- لغة : اتفاق بين شخصين ، تفاهم وقبول . كما هو تطابق في التفكير او الشعور والنية أو

التصرف ، وهو انسجام تام بين شيئين ، توافق بين الحركة والكلام . (ابن منظور

الأنصاري:1988،ص346)

التوافق في اللغة يعني الانسجام والمؤازرة ، المشاركة ، والتضامن وهذه كلها تقارب المصطلح الانكليزي (Conformity) ويعني التآلف و التقارب ، واجتماع الكلمة،فهي نقيض التخالف ،و التنافر ، والتصادم

وهي غير الاتفاق الذي يعني المطابقة التامة. (لطفی، عبد الحميد:1979)

التوافق: وفق وفقا الأمر صادفه مرافقة الأمر كان صوابا موافقا لمراد، وفق الأمر جعله موافقا، وبين القوم أصلحه والله سده ، وافق وفاقا وموافقة أي وصادفه توفق أي نجح مسعاه وكان مظهر لتوفيق الله و سهلت له طرق الخير يقال (لا يتوافق العبد إلا بتوفيق الله)، توافق القوم في الأمر ضد تخالفوا وتقاربوا وتساعدوا، واتفق الرجلان على شيء وفيه اختلفا أي تقاربا واتحدا معموافقه . (المنجد في اللغة :2002، ص911)

التوافق :الاتفاق والتظاهر (الفيروز أبادي:1991ص390)

وورد في لسان العرب أن التوافق: مأخوذة من وفق الشيء أي لاءمه، وقد وافقه موافقة، واتفق معه توافقا.

(ابن منظور الانصاري: مرجع سابق ، ص346)

وفق بين والممتنع أي حقق انسجاما ، توافق الطباع: انسجام تجاوب أو تطابق بين شيئين.

(صبحي حمودي :2003، ص88)

و يعني التظاهر أي: بمعنى الوفاق والوفاق من الموافقة بين الشيئين كالالتحام.

(الرازي:1988، ص304)

كما ورد في المعجم الوسيط التوافق يعنى: أن يسلك المرء مسلك الجماعة ويتجنب ما عنده من شذوذ في

الخلق والسلوك (أنيس ابراهيم وآخرون :1973، ص1047)

2-2- اصطلاحا:

اختلفت تعاريف لتوافق و ذلك حسب اهتمام واختلاف اتجاه العلماء والباحثين ومن أهم التعاريف نجد

تعريف داود عزيز على أن التوافق مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة

مشكلات حياته من اشباكات واحباطات وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء أو الانسجام

والتناغم مع الذات ومع الآخرين في الأسرة وفي العمل والتنظيمات التي ينخرط بها.

(داود عزيز حنا ، وآخرون:1999، ص41)

ويعرفه محمد جاسم محمد بأنه: التوافق هو حالة من التوازن و الاستقرار والتكامل النفسي و الجسمي و الاجتماعي الأفضل. (محمد جاسم محمد : 2004 ، ص 191).

أما صالح الداهري فيعرف التوافق بأنه عملية ديناميكية مستمرة يحاول بها الفرد تغيير سلوكه لتحقيق التوافق بينه و بين نفسه و بين البيئة المحيطة له بغية الوصول إلى حالة من الاستقرار النفسي و التكيف الاجتماعي. (صالح حسن الداهري: مرجع سابق ، ص 79).

و يعرفه عبد المنعم المليجي وآخرون: على أنه الأسلوب الذي بواسطته يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع البيئة. (المليجي حلمي عبد المنعم : 1984، ص 395).

أمامفهوم التوافق عند لروجرز فهو قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها والعمل بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته(الختاتنة:2012،ص71)

وعرفه آيزنك (Eysenk):بأنه الحالة التي تتناول حاجات الفرد و مطالب بالنسبة للبيئة التي تحقق له الاشباع الكامل. (النابلسي:2009، ص128)

و يعرف لازاروس التوافق على أنه مجموع العمليات النفسية التي تساعد الفرد على التغلب على المتطلبات والضغط المتعددة. (رمضان محمد القذافي:1998،ص109)

و يعرف ولمان(Wolmen)التوافق بأنه : قدرة الفرد على إشباع حاجات و مقابلة متطلبات النفسية و الاجتماعية من خلال علاقة منسجمة مع البيئة التي يعيش فيها . (مصطفى فهمي:2010،ص84)

و أشار كوهين (Cohen) للتوافق بأنه عملية تكيف يقوم بها الفرد للاستجابة للمواقف الجديدة أو أن يدرك الموقف إدراكا جديدا. (نفس المرجع:ص85)

ويعرف أيضا على أنه: عملية تقوم على التسامح مع الآخرين والمصالحة والتوفيق بين الرغبات المختلفة على أساس الأخذ والعطاء الودي ويتم ذلك من خلال إيقاف الصراع وجعل العلاقات أكثر اتساعا والعمل

على زيادة مظاهر التوحيد والانسجام في الأفكار والقيم والاتجاهات. (شهاب احمد عكاب:2004،ص23)

كما يعرفه شافل بقوله: إن الحياة سلسلة من العمليات التوافق التي يعدل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركب الذي ينتج عن حاجته وقدرته على إشباع تلك الحاجات، ولكي يكون الفرد سويا، لابد أن يكون توافقه مرنا، وينبغي أن تكون لديه القدرة على استجابات متنوعة تلائم المواقف المختلفة. (عبد الحميد الشاذلي: مرجع سابق، ص76)

كما ذكر محمد السيد الهابط: بأنه العملية التي يسعى بها الفرد دائما إلى التوفيق بين مطالب وظروفه، ومطالب وظروف البيئة المحيطة به. (محمد السيد الهابط: 1990، ص30)

و يرى أحمد عريبات ومحمد السفاسفة أن التوافق عملية ديناميكية يحدث فيها تغيير أو تعديل في سلوك الفرد أو في أهدافه و حاجاته أو فيها جميعا. و يصاحبها شعور بعدم الارتياح و الاستياء إذا فشل في تحقيق أهدافه ، و منع من إشباع حاجاته.

و يشير مفهوم التوافق إلى وجود علاقات منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد و تلبية معظم مطالبه البيولوجية و الاجتماعية وعلى ذلك يتضمن التوافق كل التباينات و التغيرات في السلوك و التي تكون ضرورية حتى يتم الاشباع في إطار العلاقة المنسجمة مع البيئة .
(عريبات ، السفاسفة ، 2005 ، ص 39)

ويرى أحمد عزت راجح (1973) أن التوافق هو حالة من الانسجام بين الفرد وبيئته تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية، ويتضمن قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعا نفسيا، تغييرا يناسب هذه الظروف الجديدة. (احمد عزت راجح: 1976، ص577)

ويقرر المليجي أن التوافق هو: الأسلوب الذي بواسطته يصبح الفرد أكثر كفاءة في علاقته مع بيئته ، وإذا اصطدمت رغبات الفرد مع المجتمع مما يؤدي إلى خلق عقبات في سبيل إرضاء دوافعه ، فإن الفرد

من أجل استعادة الانسجام مع غيره من الأفراد على أن يعدل من سلوكه إما بإتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية أو يغير من عاداته واتجاهاته ليوائم الجماعة التي يعيش فيها.

(المليجي حلمي عبد المنعم: مرجع سابق، ص12)

أما مصطفى فهمي فيعرف التوافق أنه: عملية دينامية مستمرة التي يهدف فيها الشخص إلى تغيير سلوكه لأحداث علاقة أكثر تلائما بينه وبين بيئته ، أي القدرة على بناء علاقات مرضية بين المرء و بيئته. ويرى عبد الرحمان العيسوي 1972 أن الصحة النفسية تبدو في توافق الفرد لمواقف الحياة توافقا معقولا ويمكن أن يشار إلى الصحة النفسية بأنها التوافق التام أو التكامل بين الطوائف المختلفة مع القدرة على مواجهة الأزمات النفسية العادية ، التي تطرأ على الإنسان عادة مع الإحساس الإيجابي بالسعادة و الكفاية.

(صلاح أحمد مرحاب : 1989، ص34)

و يعرفه عباس عوض بأنه : قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه توافيقا يرضيها إرضاء تماما متزنا ، كما تجدر الإشارة إلى انه غالبا ما يسوء التوافق الاجتماعي للفرد اذا ما ساء توافقه الذاتي.

(عباس محمود عوض: 1979، ص21)

كما يرى الديب أن التوافق حالة من التواءم والانسجام (علاقة متناغمة) مع البيئة تنتطوي على قدرة الفرد على إشباع معظم حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية أو تجيب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التي يعانها الفرد. (الديب علي :مرجع سابق، ص113)

أما في معجم السلوك عرف WOLMEN التوافق بأنه قدرة الفرد على إشباع حاجاته، ومقابلة معظم متطلباته النفسية والاجتماعية من خلال علاقة منسجمة مع البيئة التي يعيش فيها.

(نايف محمد عابد المرواني: 2009، ص73)

ويعرف الطلاق التوافق: هو مجموعة من ردود الأفعال التي يعدل فيها الفرد من بنائه النفسي أو سلوكه لحل صراعاته الداخلية ويكون سلوكه ملائماً، وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع أفراد جماعته واحتلاله مكانة جيدة من خلال ما يؤديه. (الطلاق عبد الرؤوف أحمد: 2010، ص 628)

في حين أشار طه وآخرون للتوافق بأنه : معيار أساسي لتحقيق السواء النفسي والاجتماعي للفرد في إطار علاقة الفرد بالمجتمع، حيث يتضمن التوافق خفض التوتر الذي يثير الحاجات.

(طه فرج عبد القادر، وآخرون: 1993، ص 259)

أما الطواب فيرى أن التوافق هو: العملية الدينامية المستمرة التي يهدف بها الشخص أن يغير من سلوكه ليحدث علاقة أكثر توازماً بينه وبين البيئة بمطالبها و ضغوطها سواء المادية أو الاجتماعية أو ضغوطها الثقافية. (الطواب: 1984، ص 65)

ويعرفه حامد زهران :هو السعادة مع النفس و الرضا عنها وإشباع الدوافع و الحاجات الداخلية و الأولية الفطرية و العضوية والفيزيولوجية والثانوية والمكتسبة ، ويعبر عن سلم داخلي حيث الصراع الداخلي بذلك التوافق لمطالب النمو في مراحل المتابعة. (حامد عبد السلام زهران: 1974، ص 31)

و يرى أن التوافق عملية ديناميكية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يضمن إشباع حاجات الفرد وتحقيق متطلبات البيئة.

(حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص 27)

في حين يعرفه عطية بأنه بناء متماسك موحد لشخصية الفرد وتقبله لذاته وتقبل الأفراد الآخرين

له وشعوره بالرضا والارتياح النفسي والاجتماعي إذ يهدف الفرد إلى تعديل سلوكه نحو مثيرات البيئة.

(عطية نوال محمد: 2001، ص 72)

كما تعرفه دائرة المعارف النفسية إيريك وآخرون 1915 التوافق هو حالة يتم فيها إشباع حاجات الفرد

من جانب ومطالبه البيئية من جانب آخر، وهي تعني الإنسان بين الفرد والهدف البيئة الاجتماعية.

(نفس المرجع: ص 74)

أما قاموس علوم التربية فيحدد التوافق بأنه: إمكانية التعديل الذي يقوم به الفرد في تفاعله بالبيئة لضمان حياته. (عبد النور حشمان: 2008، ص 98)

وتعرف ليندا دافبيدوف التوافق بأنه: محاولة لمواجهة متطلبات الذات و متطلبات البيئة.

(سيد الطواب ،محمود عمر: 2000، ص 157)

أما تعريف عبد الله عبد الحي موسى 1981 فهو عملية ديناميكية مستمرة يقوم بها الفرد مستهدفا تغيير سلوكه ليحدث علاقة توفيقا بينه وبين نفسه وبين البيئة وهذا التعريف يؤكد أهمية تقبل الذات من جهة وتقبل الآخرين من جهة أخرى. (عبد الحميد محمد الشاذلي :مرجع سابق ،ص 85)

في حين نجد أحمد راجح يعرف التوافق على أنه: حالة من التوائم والانسجام بين الفرد وبيئته تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته تصرفه مرضي إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية ،ويتضمن التوافق قدرة الفرد على التغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقف جديد أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية وصراع نفس تغير يناسب هذه الظروف الجديد. (الداهري: 2008، ص 81)

أما سفيان فنجد أنه قد ربط بين الخلو من الاضطرابات النفسية والشخصية المتوافقة في تعريفه للتوافق بشكل مباشر حيث أشار الى أن التوافق يتم من خلال إشباع الفرد لحاجته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية واستمتاعه بعلاقات اجتماعية حميمة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية وتقبله لعادات وتقاليده وقيم المجتمع (سفيان : 2004، ص 152)

واتفق مع أبو النيل حيث ذكر في تعريفه بأن التوافق يكون من خلال رضا الفرد عن نفسه أي تكوين حياته النفسية خالية من التوترات والصراعات النفسية التي تقترب بمشاعر الذنب والقلق والنقص.

(محمود السيد أبو النيل : 1988، ص 153)

من خلال عرض لتعريفات السابقة للتوافق استنتج الطالب الباحث أن جل هذه التعريفات لها نقاط مشتركة فيما بينها وأنها جاءت لتكمل بعضها البعض إذ ركزت أغلبها على أن :

1- التوافق هو عملية تغيير الفرد لسلوكه وبيئته بشكل يحقق له رغباته الداخلية دون أن يتعارض ذلك مع المتطلبات الاجتماعية.

2-التوافق هو سلوك أو نشاط يصدر عن الفرد بغرض تحقيق حاجاته ورغباته ومواجهة المواقف التي تعترضه في حياته اليومية ، وتجنب الصراعات والنزاعات قدر المستطاع .

3- التوافق عبارة عن عمليات نفسية يمكن أن يستعين بها الفرد من أجل مواجهة مختلف المواقف التي يمكن أن يتعرض لها، ومختلف الضغوطات التي تمارس عليه سواء نفسية أو فردية أو خارجية كمتطلبات المجتمع ، والتي يمكن أن تكون بينه وبين استمرار علاقته مع البيئة الاجتماعية.

4- التوافق هو قدرة الفرد على التفاعل مع بيئته ايجابيا دون صراعات أو نزاعات .

5- التوافق هو قدرة الفرد على تجنب الصراعات والتوترات مع الآخرين وكسب حبهم وربط معهم علاقات ايجابية .

6- التوافق هو عملية دينامية مستمرة لا تتوقف إلا بوفاة الفرد ،حيث يقوم الفرد فيها بتعديل سلوكه ونشاطه وفق بيئته المادية والاجتماعية التي يعيش فيها .

ومن خلال التعريفات السابقة للتوافق خلص الطالب الباحث أن التوافق هو:عملية مستمرة لتعديل و تغيير الفرد لسلوكه وفق متطلبات البيئة التي يعيش فيها بحيث يكون هذا الفرد قادرا على تحقيق توافقه النفسي و الانسجام مع الآخرين و بالتالي يحقق الاتزان مع نفسه ومجتمعه.

3- الفرق بين التوافق والتكيف:

التكيف (Adaptation): مستمد أصلا من علم الحياة، ويعني أن أي تغيير في الكائن الحي سواء كان في الشكل أو الوظيفة ، يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته وبقاء جنسه.

(مجدي أحمد محمدعبدالله:1997،ص241)

ويوضح عبد الحميد محمد الشاذلي الفرق بين التكيف والتوافق كما يلي:

- استعار السيكولوجيون مفهوم التكيف من علم البيولوجيا على نحو ما حددته نظرية "دار وين" المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء وسَمَّوه بالتوافق (Adaptation). (عبد الحميد محمد الشاذلي: 1991، ص 56)

- يتضمن التوافق الجوانب النفسية والاجتماعية ويقتصر على الإنسان فقط.

- يختص التكيف بالنواحي الفسيولوجية (ويشمل الإنسان والحيوان معا) وبذلك تصبح عملية تغيير الإنسان ليتسنى له العيش مع غيره بإتباعه للعادات والتقاليد وخضوعه للالتزامات الاجتماعية "عملية

توافق"، وتصبح عملية تغيير حدة العين باتساعها في الظلام وضيقها في الضوء الشديد "عملية تكيف

- إن الإنسان يتكيف بيولوجيا، ويتوافق نفسيا واجتماعيا؛ إذ يبدأ التكيف وهو جنين في بطن أمه، ويستمر ذلك طوال حياته بعد الولادة، في حين يبدأ توافقه النفسي والاجتماعي مع تكوين ذاته في السنوات الأولى

من حياته. (عبد الكريم قريشي: 2004، ص 177)

ولابد من الإشارة إلى أن هناك خلط بين مفهوم التوافق (Adjustment) ومفهوم التكيف

(Adaptation) فالأول هو مفهوم خاص بتوافق الإنسان فقط وعلاقته بالآخرين، أما الثاني فهو خاص

بعلاقة الإنسان والحيوان والنبات مع البيئة، لذا فالتوافق هو مفهوم تفرد به الإنسان عن الكائنات الأخرى

وله مؤشرات هي كالاتي:

1- أن تكون نظرة الإنسان إلى الحياة واقعية.

2- أن تكون طموحاته بمستوى إمكانياته.

3- الإحساس بإشباع حاجاته النفسية.

4- أن تتوفر للشخص سمات شخصية كالثبات الانفعالي واتساع الأفق والتفكير العلمي.

5- أن تتوفر للشخص مجموعة من الاتجاهات الإيجابية كاحترام العمل واحترام الزمن وتقدير التراث.

6- أن تتوفر للشخص مجموعة من القيم مثل حب الناس والتعاطف والرحمة والإيثار.

(الداهري وهيب: 1999، ص 205)

أما عبد الله فقد بين الفرق بين مفهومي التوافق والتكيف، إذ يرى أن التوافق أشمل من التكيف فالتوافق ليس مجرد تكيف الفرد مع متغيرات البيئة، ولكن قد يغير الإنسان ظروف بيئته لتلائمه، وذلك من خلال إعادة تنظيم الخبرة الشخصية، أو من خلال إعادة تنظيم عناصر البيئة. (عبد الله مجدي: 1996، ص 229) ويرى دمنهوري أن التوافق ينطوي على وظيفة أساسية هي تحقيق: التوازن مع البيئة بمعناها الشامل والكلي، أما التكيف فهو مجرد تكيف مادي فيزيائي مع البيئة. (رشاد صالح منهوري: 2006، ص 84) والتكيف كما يقول جون بياجيه هو عملية تتم عن طريق تحقيق التوازن بين مظهرين من مظاهر التفاعل بين الفرد والبيئة، فالفرد إما أن يدخل على سلوكه التعديل، مما يساعده على تحقيق التوازن بين سلوكه، وبين ظروف البيئة المحيطة به بكل مطالبها، إما أن يحاول التأثير في البيئة والوسط المحيط به حتى تستجيب هذه البيئة بدورها لرغباته، وحاجاته في الاتجاه الذي يريده. (جمال محمد صقر: 1965، ص 83) أما مرحاب فيشير إلى أن مفهومي التوافق والتكيف يستخدمان كمترادفين، وقد يأتي التكيف للدلالة على الخطوات المؤدية للتوافق والتوافق هو الغاية التي يبلغها الفرد. (مرحاب صلاح: 1984، ص 3) ويجزم كل من شعبان وتيم بأن التوافق هو التكيف. (شعبان عبد الجابر، كاملة الفرخ وتيم: 1999، ص 42) ويشير الخطيب أن التوافق والتكيف نفس المعنى فكلاهما يدل على محاولات الفرد للتوائم والانسجام مع الذات من جهة والبيئة من جهة أخرى. (الخطيب، محمد جواد: 2004، ص 148)

4- التوافق والصحة النفسية:

هناك ارتباط وثيق قد يصل إلى الترادف، في بعض الأحيان بين التوافق والصحة النفسية ولعل السبب يرجع إلى أن الشخص الذي يتوافق توافقا جيدا لموافقة البيئة والعلاقات الشخصية، يعد دليلا على امتلاكه وتمتعه بصحة نفسية جيدة أيضا، وهذا ما جعل بعض الباحثين يلجؤون إلى استخدام مقاييس الصحة النفسية لقياس التوافق وأحيانا مقياس التوافق لقياس الصحة النفسية.

والصحة النفسية عبارة عن حالة انفعالية مركبة، دائمة نسبياً، تأتي من الشعور بأن كل شيء معقول، ومن علامات الصحة النفسية نجد التوافق النفسي والاجتماعي، وترتبط الصحة النفسية بقدرة الفرد على التوافق مع ذاته ومع الافراد الآخرين هذا ما يجعله يتمتع بحياة أقل تأزماً واضطراباً، يعني هذا الرضى عن النفس وتقبل الآخرين فلا تظهر على الفرد علامات تدل على عدم التوافق حين يسلك السلوك المعقول والادل على إتزانه الوجداني العقلي في ظل مختلف المجالات وتحت تأثير جميع الظروف.

(مصطفى فهمي: مرجع سابق، صص 16-17)

ويعرف القريطي الصحة النفسية بأنها: حالة عقلية انفعالية إيجابية، مستقرة نسبياً، تعبر عن تكامل طاقات الفرد ووظائفه المختلفة، وتوازن القوى الداخلية والخارجية الموجهة لسلوكه في مجتمع، ووقت ما، ومرحلة نمو معينة، وتمتعه بالعافية النفسية والفاعلية الاجتماعية.

(القريطي عبد المطلب أمين: 2003، ص 28)

ويرى كيلاندر Kilander بأن الصحة النفسية: تقاس بمدى قدرة الإنسان على التوافق مع الحياة، بما يؤدي بصاحبه إلى قدر معقول من الإشباع الشخصي والكفاءة والسعادة. (عبد الغفار عبد السلام 2007) ويشير حسن الدامري أن العلاقة ليست سببية أو تفسيرية، ولكنها علاقة جدلية تؤدي إلى الفهم وتشير إلى التفاعل المتبادل، إذ أن درجة عالية من الصحة النفسية ترفع من حالة التوافق الشخص مع الذات ومعالآخريين، كما أن زيادة درجة توافق مع الذات ومع الآخرين تزيد من رصيد الفرد في الصحة النفسية.

(صالح حسن الدامري: 1999، ص 55)

أما - كلاندر - فيشير إلى أن الصحة النفسية تعني قدرة الفرد على التأثير في البيئة، والتوافق مع المجتمع توافقاً يشبع له حاجاته .(كمال إبراهيم مرسى: 1997، ص 90)

و يرى الطالب الباحث أن الإنسان الذي لديه توافقاً شاملاً في كل المجالات يعتبر متمتعاً بالصحة النفسية أي يمكن اعتبار الصحة النفسية كمفهوم أشمل من التوافق، ومنه نستنتج أن الشخص المتوافق مع نفسه

المتقبل لها وإمكاناتها، والمتوافق مع الآخرين بحيث يقيم علاقات ايجابية معهم، ينتج عن هذا شعور الرضا عن الذات والاطمئنان والراحة النفسية، مما يجنبه التعرض لحالات القلق والتوتر ، فيصبح هذا الشخص متمتعاً بالصحة النفسية، أما إذا عجز الفرد عن إقامة هذا التوازن والانسجام بينه وبين بيئته ،يصبح غير متوافق .

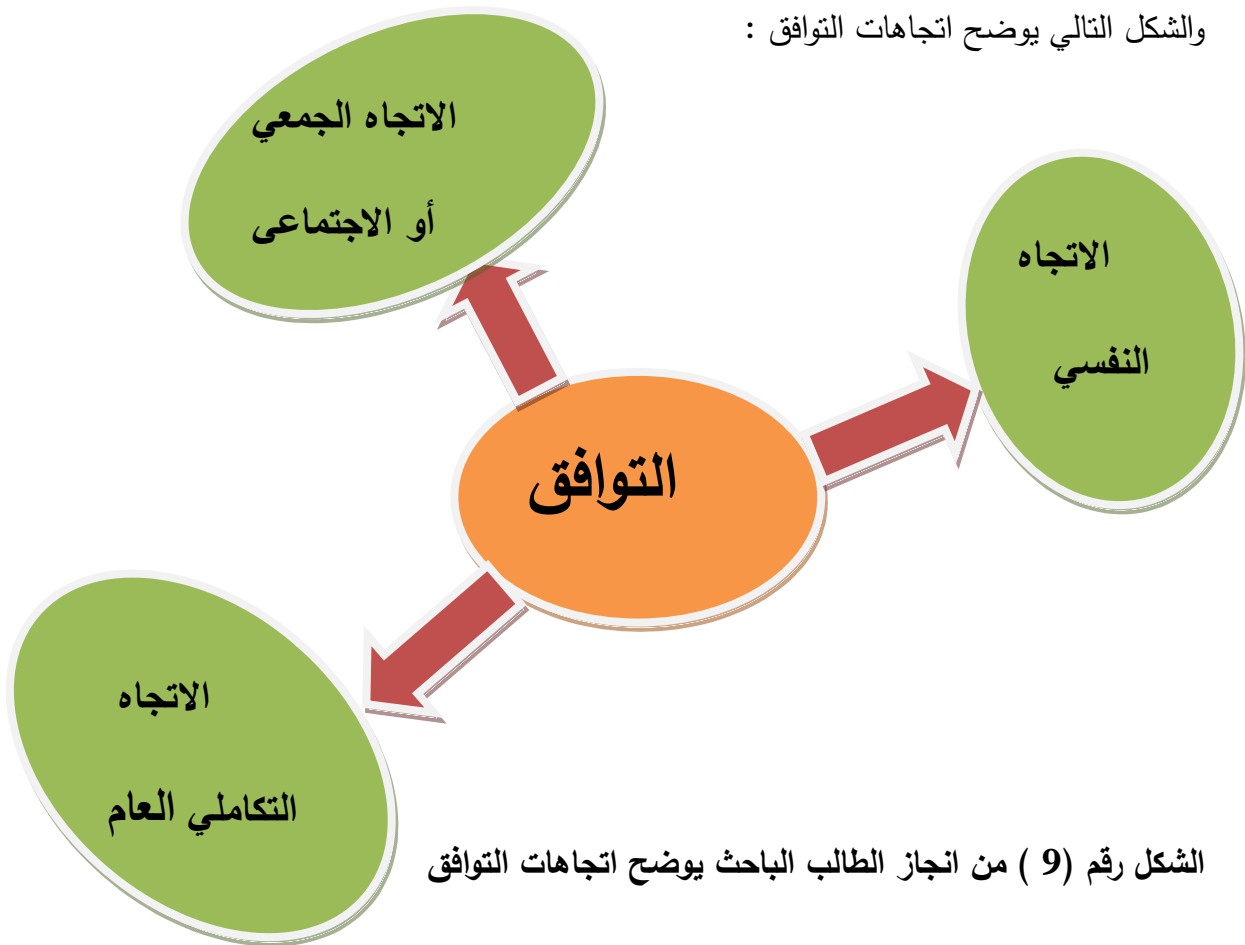
وحسب عبد الحميد عبد اللطيف 1995 هناك ثلاث اتجاهات للتوافق وهي :

1- الاتجاه النفسي والشخصي أو الفردي.

2- - الاتجاه الجمعي أو الاجتماعي.

3- الاتجاه التكاملي العام (يشمل الشخصي + الاجتماعي)

والشكل التالي يوضح اتجاهات التوافق :



الشكل رقم (9) من انجاز الطالب الباحث يوضح اتجاهات التوافق

يمكن أن نستخلص من الشكل رقم (9) أن التوافق يجمع ثلاث اتجاهات وحتى يصل الفرد إلى تحقيقه يجب الجمع بين هذه الاتجاهات بمعنى تحقيق التوافق الشخصي وذلك عن طريق إشباع الفرد لدوافعه ثم تحقيق التوافق الاجتماعي عن طريق إرضاء الجماعة والسعي وفق معايير المجتمع وفي الأخير الجمع بين رغباته النفسية ومتطلبات مجتمعه.

4-1- الاتجاه النفسي (الشخصي): يرى هذا الاتجاه أن التوافق هو إشباع الحاجات الفردية ويركز أنصار هذا الاتجاه على ضرورة إشباع حاجات الفرد التي تثيرها دوافعه ، سواء كانت حاجات بيولوجية أو اجتماعية أو نفسية .ويرى هؤلاء أن التوافق إنما هو المرونة في مقابل الظروف المتغيرة كما أنه عملية دينامية ،وهو كذلك عملية مستمرة يتوافق بها الكائن الحي مع البيئة.

(عباس محمود عوض : 1980، 223)

والتوافق لا يكون إلا إذا أحس الفرد بأن جميع حاجاته النفسية الأولية منها والمكتسبة مشبعة، ويتمثل ذلك في كل ما يتعلق بحاجاته البيولوجية والفسولوجية، وكذلك الأمن، وهي حاجة نفسية ضرورية، وإحساسه بأنه محبوب من الآخرين، وأن لديه القدرة على الحب.

(حسن صالح الدهري: مرجع سابق،ص 56)

ويذكر سعد جلال أن تكيف الفرد يتوقف على مدى إشباع حاجته لتأكد ذاته عن طريق إشباع الحاجات الأخرى النفسية والاجتماعية، إلا أنه قد تعترض سبيل الفرد عقبات تحول دون إشباع هذه الحاجات، فتؤدي إلى عدم تكيف الفرد. (سعد جلال: 1971، ص487)

ويذكر أيضا بأن الحاجة تؤدي إلى إستشارة الدافع، والدافع ما هو إلا حالة توتر نتيجة عدم استقرار الكائن الحي وإختلال توازنه، فيقوم بنشاط قصد التواصل إلى إشباع الحاجة والتخفيف من الدوافع لإعادة التوازن وإزالة التوتر، ولما كان الإنسان في عملية تفاعل مستمر مع بيئته المادية والاجتماعية، وهذا التفاعل عملية ديناميكية، فعمليات التكيف مستمرة وتوازن الإنسان دائما في حالة تذبذب بين الاتزان وعدمه.

(نفس المرجع ،ص483)

وغالبا ما تضع البيئة عوائق تمنع إشباع هذه الحاجات والشخص المتوافق هو الذي يستطيع أن يغير من دوافعه ،أو يغير من بيئته ،أو يغير الاثنين معا .ليحدث علاقة أكثر توافقا ترضى عنها نفسه والمجتمع، ومن أنصار هذا الاتجاه علي سبيل المثال نذكر سميث حيث يرى أن :التوافق هو الاعتدال في الإشباع العام وليس في إشباع دافع واحد شديد وعاجل علي حساب دوافع أخرى ،مؤكد أن العوامل البيئية الخارجية هي المسؤولة عن أي توافق سيئ في حياة الفرد. وكذلك كمال دسوقي حيث يعرف التوافق بأنه: عملية إشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا عن النفس و الارتياح لتخفيف التوتر الناشئ من الشعور بالحاجة .(صلاح أحمد مرحاب: مرجع سابق، ص40)

4-2 الاتجاه الاجتماعي (الجمعي): التوافق حسب أنصار هذا الاتجاه لا يتحقق إلا بمسايرة الفرد لمعايير وثقافة المجتمع أو بمعنى آخر الخضوع للظروف و الأحداث التي يعيش فيها ، وفي هذا المجال .برى أحمد عزت راجح أن التوافق حالة من التواءم والانسجام بين الفرد وبيئته تبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته ،وتصرفه مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية و الاجتماعية ويتضمن التوافق قدرة الفرد على تغير سلوكه وعاداته ،عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعا نفسيا يحدث تغييرا يناسب الظروف الجديدة . (أحمد عزت راجح:مرجع سابق،ص10)

ويرى كل من دافيز ولوفكيست أن التوافق عملية مستمرة يحاول الفرد بواسطتها التحصيل و المحافظة على انسجامه مع البيئة المحيطة ، في حين يرى مصطفى فهمي أن كل مجتمعه إنساني ينظم مجموعة من القواعد والنظم التي تضبط علاقات الفرد بالجماعة وتحكمها وفقا لمعايير التطبيع الاجتماعي، يتعرف على هذه القواعد وتلك القوانين ويمتثلها حتى تصبح جزءا من تكوينه الاجتماعي، ونمطا محددًا لسلوكه داخل الجماعة. (مصطفى فهمي: مرجع سابق، ص13)

4-3- الاتجاه التكاملي العام (النفس الاجتماعي):التوافق حسب هذا الاتجاه عملية حيوية مركبة من قطبين أساسيين هما: الفرد وما له من حاجات ودوافع وطموحات والمجتمع و البيئة المحيطة بالفرد بأبعادها

المختلفة المادية والإجتماعية والثقافية، فالتوافق لا يحدث حسب هذا الإتجاه إلا بتكامل وتفاعل الفرد ومحيطه الاجتماعي، وترى سمية فهمي في هذا الصدد أن التكيف يتضمن تفاعلا مستمرا بين الشخص وبيئته فللشخص حاجات وللبيئة مطالب وكل منهما يفرض مطالبه على الآخر ويتم التكيف أحيانا عندما يرضخ الشخص ويتقبل الظروف البيئية التي لا يقوى على تغييرها ويتحقق التكيف أحيانا أخرى عندما يبذل الشخص إمكانياته البناءة فيعدل الظروف البيئية التي تقف في سبيل تحقيق أهدافه، وفي أغلب الأحيان يكون التكيف حلا وسطا بين هذين الطرفين، وينشأ سوء التكيف عندما يفشل الشخص في تحقيق مثل هذا الحل الوسط، فتسوء صحته النفسية فالصحة النفسية إذا هي قدرة الشخص على التوفيق بين رغباته وأهدافه من جهة وبين الحقائق المادية والإجتماعية التي يعيش في وسطها من جهة أخرى.

(سمية أحمد فهمي: 1989، ص80)

ومن هنا فإن التوافق في نظر هذا الإتجاه التكاملي يعتمد على الفرد وما ينطوي عليه من بناء نفسي وحاجات ودوافع المحيط النفسي للفرد، كما يعتمد على المحيط الخارجي، الذي يعيش فيه الفرد سواء كان طبيعيا أو اجتماعيا أو ثقافيا.

يرى الطالب الباحث أن أصحاب الاتجاه النفسي قد ركزوا على إشباع الفرد لحاجاته التي تثيرها الدوافع وقد بالغوا في إشباع الحاجات و أهملوا الجانب الاجتماعي الذي يؤثر في سلوك الفرد، حيث أن عملية التوافق لا تخص الفرد فقط بل تتعداه لأن هناك معايير وقيم اجتماعية تتحكم وتتدخل فيها كالمعايير الاجتماعية والثقافية والطبيعية، فالفرد كائن اجتماعي لا يعيش بمعزل عن هذه المعايير والقيم؛ ومنه فإن الفرد اجتماعي بطبعه ولا يمكن بأي حال من الأحوال أن يعيش دون إطار اجتماعي وثقافي معين ونقول عنه أنه متوافق.

أما أصحاب الاتجاه الاجتماعي فهم عكس الاتجاه النفسي لأنهم ركزوا على المجتمع ومكوناته المختلفة، ويروا أن الشخصية المتوافقة هي التي تسير المجتمع وثقافته ومعاييرها ، وأهملا قدر الفرد و قيمته وطاقته المبدعة والتي قد تعارض تلك المعايير مع إمكانية تغييرها أو تعديلها .

في حين نجد أصحاب الاتجاه الثالث (الاتجاه التكاملي)هم الأكثر قبولاً و شمولية لعملية التوافق لأنهم يرونه عملية مركبة من عنصرين أساسيين أحدهما يمثل الفرد بدوافعه وحاجاته ورغباته ،وثانيهما البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية المحيطة بهذا الفرد بما لها من ضوابط و معايير مواصفات وما تشمل عليه من عوائق ، فهو عملية مستمرة باستمرار حياة الفرد وتمثل سلسلة مترابطة ومتكاملة بين حاجات الفرد ومطالب المجتمع الذي يعيش فيه ولكي يحقق التوافق فلا يجب أن تكون هناك الغلبة المطلقة لأحدهما على الآخر بل يجب الموازنة بينهما.

وقد استخلص الطالب الباحث أن التوافق يجمع ثلاثة اتجاهات ،وحتى يصل الفرد إلى تحقيقه يجب الجمع بين هذه الاتجاهات ، بمعنى يتم تحقيق التوافق النفسي عن طريق إشباع الفرد لدوافعه ،ثم تحقيق التوافق الاجتماعي عن طريق إرضاء المجتمع الذي يعيش فيه وفق لمعايير وقيمه الاجتماعية والثقافية والطبيعية وفي الأخير الجمع بين رغباته ومعايير وقيم مجتمعه دون ضرر لنفسه ولا لمجتمعه أي تحقيق القاعدة التي تقول لا ضرر ولا ضرار .

5- أبعاد التوافق:

اختلفت الآراء حول تحديد أبعاد التوافق تبعاً لنظرة العلماء إلى المعنى الحقيقي لهذا المصطلح، فالبعض أشار إلى وجود بعدين فقط للتوافق هما البعد الشخصي والبعد الاجتماعي.

(مصطفى فهمي، مرجع سابق، ص29)

و البعض أشار إلى وجود ثلاثة أبعاد للتوافق هي التوافق الشخصي، التوافق الاجتماعي و التوافق المهني.

(حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص29)

وهناك من حدد أربعة أبعاد وهي التوافق الشخصي، التوافق الاجتماعي، التوافق المدرسي، والتوافق الأسري، وهناك من حدد خمسة أبعاد هي التوافق الشخصي والتوافق الاجتماعي والتوافق المنزلي والتوافق المدرسي و التوافق الجسمي. (الصويط :2008،ص54)

والبعض الآخر عده بأن يقوم على أساس الشعور بالأمن الذاتي ويتضمن عدد من الأبعاد كالا اعتماد على النفس، والإحساس بالقيمة والحرية والانتماء، بالإضافة إلى عدم الميل للإنفراد والخلو من الأعراض العصبية. (سليمان:2008،ص44)

ونظرا لهذا الاختلاف في تحديد أبعاد التوافق سيقصر الطالب الباحث عرض الأبعاد التي يتكون منها مقياس التوافق النفسي الاجتماعي المطبق في هذه الدراسة وتتمثل هذه الأبعاد في: التوافق النفسي ، التوافق الاجتماعي ، التوافق المدرسي، التوافق الأسري.

5-1- التوافق النفسي: من خلال استقراء التعريفات السابقة للتوافق النفسي يرى الطالب الباحث أن هذه التعريفات تختلف من باحث إلى آخر بناء على وجهات نظرهم والزاوية التي ينظر منها إلا أنه تشابهت في بعض النقاط نذكر منها مايلي:

يرى علماء النفس أن التوافق الذاتي هي قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه و بين أدواره الاجتماعية المتصارعة مع هذه الدوافع بحيث لا يكون هناك صراع داخلي. (جمال أبودلو: 2009 ، ص 229).

فيحاول الفرد دائما أثناء نشاطه أن يحصل على حالة إرضاء أو إشباع لدوافعه ولكنه كثيرا ما يصطدم في أدائه بعقبات أو صعوبات وموانع، وهو بذلك معرض لإحباطات عديدة، تفقده حالة التوازن الانفعالي ولذا

ينبغي على الفرد أن يتعلم كيف يتغلب على الصعوبات عن طريق التوافق، لذا فمفهوم التوافق يتضمن معنى النشاط وكذا يشير إلى وجود علاقة منسجمة مع البيئة تتضمن القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد. كما يقصد بالتوافق النفسي السعادة مع النفس و الرضا عنها ،و إشباع الدوافع و الحاجات الداخلية الأولية و

الفيزيولوجية و الثانوية و المكتسبة ، و تلبية مطالب النمو في مراحلها المختلفة.

(محمد السفاسفة : 2005 ، ص 41)

ويعرفه محمد جاسم محمد التوافق النفسي عملية تفاعلية تتم بين الفرد و بيئته الاجتماعية في المجهود والنشاط الذي يقوم به لإرضاء رغباته و إشباع حاجاته و دوافعه التي من أهمها الحاجة إلى تأكيد الذات ، و بالتالي تحقيق التكيف المرغوب فيه . (محمد جاسم محمد : مرجع سابق ، ص 192) .

يعرف فرويد التوافق النفسي بأنه قدرة الفرد على القيام بعملياته العقلية والنفسية والاجتماعية على خير وجه ، ويشعر أثناء القيام بها بالسعادة والرضا ، فلا يكون خاضعا لرغبات الهو ، ولا يكون عبدا لقسوة الأنا الأعلى وعذاب الضمير ، ولا يتم له ذلك إلا إذا توزعت الطاقة النفسية توزيعا يحوز الأنا على أغلبه ليصير قويا يستطيع أن يوازن بين متطلبات الهو وتحذيرات الأنا الأعلى ومقتضيات الواقع .

(مصطفى زيور : 1975 ، ص 68)

ويشير حامد زهران 1994 إلى التوافق النفسي هو مرادف للتوافق الشخصي ويعني السعادة عن النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع الفطرية الأولية الداخلية والدوافع الثانوية المكتسبة الخارجية وبالتالي يعبر عن سلام داخلي كما يتضمن التوافق مطالب النمو في مختلف مراحل المتابعة .

ويعرفه كذلك قدرة الفرد على ضبط النفس وتحمل موقف النقد والإحباط مع القدرة على السيطرة على القلق والشعور بالأمن والاطمئنان بعيدا عن الخوف والتوتر . (حامد عبد السلام زهران : مرجع سابق ، ص 94) .

وفي هذا السياق يرى كمال دسوقي أن بناء شخصية الفرد في اتفاق مع دوافعها للعيش وشحن قوى العقل ، واستعدادات الذكاء بالتعليم والتفكير لإدراك محسوسات العالم الخارجي الذي يحيط به ، والداخلي الذي تنبعث من باطنه ، ثم الاستجابة لكل ذلك بآليات الجهاز العصبي الذي يديره ويرأسه المخ كجهاز توجيه

وإدارة . (كمال دسوقي : 1976 ، صص 7-8)

وعرفه الدباغ على أنه : حالة الانسجام والمواءمة مع الذات ومع آخرين والعيش بحالة نفسية صحيحة.

(الدباغ فخري: 1982، ص 231)

أما مصطفى فهمي 1979 يقصد بالتوافق النفسي رضي الفرد عن نفسه وتتنم حياته بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بمشاعر الذنب القلق والنقص فيتمكن من اشباع دوافعه بصورة ترضيه ولا تغضب الجميع.(مصطفى فهمي: مرجع سابق ،ص 28)

ويرى ولمان أن التوافق النفسي يشير إلى التوازن بين الوظائف المختلفة للشخصية ،مما يترتب عليه أن تقوم الأجهزة النفسية بوظائفها بدون صراعات شديدة (علاء الدين كفاقي : 2012، ص 17)

وعرفه جابر على أنه :العملية الواعية المتكاملة الديناميكية المستمرة التي يسعى فيها الفرد إلى التوفيق بين متطلباته ومتطلبات البيئة بالشكل الذي يحقق له وللاخرين نموا إيجابيا في الذات والخبرة والوعي.

(جابر محمد حسن: 1995، ص 40)

وأشار عبد المنعم حفني (1992) إلى أن التوافق النفسي هو استشعار الشخص الأمن والأمان والانتماء والكفاءة والتقدير ،وأن تكون له علاقات مودة يحس إزاءها أنه محبوب ومحل اعتزاز ومن ثم يزيد تقديره لنفسه واحترامه لها .(عبد المنعم الفني : 1992، ص 425)

فالتوافق النفسي يتضمن إشباع حاجات الفرد ودوافعه بصورة لا تتعارض مع معايير الفرد في محظورات تعود عليه بالعقاب.(فرج طه وآخرون: مرجع سابق، ص 259)

وتتمثل أهم مظاهر التوافق النفسي والانفعالي في الاعتماد على النفس والإحساس بالقيمة و الحرية الذاتية و الشعور بالانتماء وعدم الميل للإنفراد و كذا الخلو من الأعراض العصابية.

(سلطان: 2008، ص 44)

وهو يشمل على توافق الأنا مع الأنا الأعلى وتوافق الأنا مع الهو. ويتضمن التوافق أشكالا متعددة مثل التوافق الدافعي، التوافق الوجداني، التوافق العقلي والتوافق الترويجي.

(النجارعبدالرحمن محمد: 1997، ص 136)

التعريف الذي يذهب إليه الطالب لباحث هو أن التوافق النفسي هو إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والأمراض النفسية .

من خلال استقراء التعريفات السابقة للتوافق النفسي يرى الطالب الباحث أن هذه التعريفات تختلف من باحث إلى آخر بناء على وجهات نظرهم والزوايا التي ينظر منها إلا أنها تشابهت في بعض النقاط يذكر منها مايلي:

- 1- التركيز على الجانب النفسي كشعور الفرد بالأمن وتقدير الذات والكفاءة .
 - 2- أن التوافق النفسي يحقق التوازن بين العناصر المكونة لشخصية الفرد .
 - 3- أن التوافق النفسي يساعد الفرد على إشباع حاجاته ورغباته ودوافعه دون أن تتعارض مع عادات وتقاليده وقيم مجتمعه .
 - 4- التوافق النفسي هو عملية دينامية مستمرة من خلالها يجد الفرد حلولاً مناسبة لصراعاته و توتراته .
- ويرى الطالب الباحث أن التوافق النفسي يتمثل في سعادة الفرد مع نفسه والاستمتاع بحياته و تقبله لذاته و الرضا عنها وإشباع حاجاته ودوافعه ،حيث يقلل من الصراعات الداخلية ومنه يحقق من خلالها حالة من الاتزان مع نفسه ويظهر ذلك من خلال وثوقه بنفسه والاعتماد عليها في مواجهة المواقف والأحداث التي تعترضه .

5-2 التوافق الاجتماعي: هناك مفاهيم و تعاريف عديدة للتوافق الاجتماعي و لذا سوف يستعرض الطالب الباحث أهمها :

يعرف محمد جاسم محمد بأن التوافق الاجتماعي يتضمن أن الإنسان محصلة نفسية اجتماعية أي السعادة مع الآخرين و الاتزان الاجتماعي و الالتزام بأخلاقيات المجتمع و مسايرة المعايير الاجتماعية و قواعد الضبط الاجتماعي و التعبير الاجتماعي و الأساليب الثقافية السائدة في المجتمع .

(محمد جاسم محمد : مرجع سابق ، ص 198) .

وتعرفه شقير بأن قدرة الفرد على المشاركة الاجتماعية الفعالة وشعوره بالمسؤولية الاجتماعية و
امتثال لقيم الجماعة ،وشعوره بقيمته و دوره الفعال في تنمية مجتمع وقدرته على تحقيق الانتماء والولاء
للجماعة من حوله ، والدخول في منافسات اجتماعية بناءة مع الآخرين ،والقدرة على إقامة علاقات طيبة
إيجابية مع أفراد المجتمع بما يحرص على حقوق الآخرين في جو من الثقة والاحترام المتبادل
معهم،والشعور بالسعادة والامتثال لانتماؤه للجماعة واحتلال مكانة متميزة من خلال ما يؤدي من عمل
اجتماعي تعاوني. (شقير:2004،ص4)

كما يشير جمال أبو دلو إلى أن التوافق الاجتماعي أو التوافق مع البيئة الاجتماعية أوالوسط
الاجتماعي يعني قدرة الفرد على التكيف مع البيئة الخارجية المادية والاجتماعية والمقصود بالبيئة المادية
كل ما يحيط بالفرد من عوامل وظروف طبيعية ومادية مثل وسائل المواصلات ،الأجهزة والآلات...إلخ. أما
البيئة الاجتماعية فتشمل العلاقات مع الآخرين في إطار التعامل الإنساني ،الألفة ،الثقافة والتبادل الفكري،
المعايير الاجتماعية ،القيم والعادات والأهداف العامة والمصالح الإنسانية المشتركة.

(جمال أبو دلو:مرجع سابق ،ص288)

أما حامد عبد السلام زهران فيعرفه بأنه : يتضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع
ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي ،وتقبل التغير والتفاعل الاجتماعي السليم
والعمل لخير الجماعة. (حامدعبدالسلام زهران:مرجع سابق، ص29)

كما يرى أن التكيف الاجتماعي هو السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة
المعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغير الاجتماعي السليم، والعمل لخير
الجماعة، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية. (نفس المرجع، ص150)

كما عرفه بأنه شعور الفرد بالسعادة مع الآخرين وقدرته على إقامة العلاقات الاجتماعية الناجحة
والقيام بالدور الاجتماعي المناسب (مرجع نفسه ، ص104).

يرى زيدان أن التوافق الاجتماعي هو التفهم الكفاء للتغيرات الاجتماعية سواء كانت أفكاراً أو عادات أو ابتكارات أو ظروف بحيث يتمكن الفرد من إيجاد صيغة للتفاهم المشترك بينه وبين التغيرات الحادثة و بحيث تتضح له فكرته عن نفسه حيث تتماشى أهدافه مع أهداف الجماعة التي ينتمي إليها.

(زيدان :1987،ص55)

وعرفه عاقل فاخر على أنه :يبني الفرد نمطا من السلوك الاجتماعي يعكس عادات مجتمعه ومفاهيمه.

(عاقل فاخر:1984،ص511)

ويرى أسعد رزوق في هذا الصدد بأن التوافق الاجتماعي هو تلك العملية التي يقتبس فيها الفرد نمط السلوك الملائم للبيئة، وبالنسبة لسلوك الفرد هو التغير الذي يطرأ تبعا لضروريات التفاعل الاجتماعي، واستجابة لحاجة الفرد إلى الانسجام مع مجتمعه، ومسايرة العادات والتقاليد الاجتماعية التي تسود هذا المجتمع. (أسعد رزوق: د س ، ،ص88)

وعرفه آغا على أنه :السعادة والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي أو التفاعل السليم والعمل لخير الجماعة.

(آغا كاظم ولي،:1990،ص145)

و يشير أحمد عربيات و محمد السفاسفة إلى أن التوافق الاجتماعي هو شعور الفرد بالأمن الاجتماعي ، الذي يعبر عن علاقاته الاجتماعية و يتضمن السعادة مع الآخرين و الاتزان الاجتماعي ،فهو تقدير الفرد لذاته الذي يساعده على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ،و الالتزام بقيم اجتماعية مقبولة.

(عربيات و السفاسفة ، مرجع سابق ، ص 41)

كما يعرف أحمد زكي بدوي التوافق الاجتماعي بأنه :قدرة الإنسان على أن يواجه مشكلة خلقية أو يعانيصراعا نفسيا فيغير من عاداته واتجاهاته ليلام الجماعة التي يعيش في كنفها. إذن فالتوافق الاجتماعي هو عملية تكيف الفرد لنفسه مع البيئة الاجتماعية واندماجه فيها وتلبية متطلباته أو خضوعه لظروفها.

كما يعرف بأنه الوظيفة الفعالة للفرد في مجتمعه، وذلك بإقامة علاقات ايجابية مع أفراد عائلته وأصدقائه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، فيكون عندها قد حقق توافقا اجتماعيا.

(عزت مبروك: 1994، ص26)

ولتحقيق التوافق الاجتماعي يجب أن نأخذ بعين الاعتبار العناصر التالية:

- أن يتقبل الفرد الآخرين كما يتقبل ذاته وأن يضع نفسه مكان الآخرين.
- أن يكون الفرد متسامحا مع الآخرين متغاضيا عن نقاط ضعفهم ومساوئهم وأن يمد يد المساعدة إلى أولئك الذين يحتاجون إلى المساعدة.
- الشخصية المتكاملة المتوافقة تؤدي وظيفتها كجهاز يتمتع بمرونة كافية للتفاعل مع متطلبات الواقع المتجدد دائما .
- نجاح الفرد في إقامة علاقات اجتماعية سوية مع الآخرين يتيح له أن يشارك بحرية في تسخير مهاراته و إمكاناته لصالح الجماعة.
- أن تكون أهداف الفرد تتماشى مع أهداف الجماعة.
- شعور الفرد بالمسؤولية الاجتماعية بين أفراد الجماعة وذلك بالتعاون معهم.
- ميل الفرد إلى مسايرة الجماعة والإحساس بالألفة والمودة والميل إلى تقادي كل أمر لا يهم الجماعة وكذلك بالتضحية بمصالحه في سبيل المصلحة العامة للجماعة.

(حسين أحمد حشمت، مصطفى حسين باهي: 2006، صص54-55)

فالتوافق الاجتماعي إذن هو قدرة الفرد على إقامة علاقات منسجمة مع الآخرين وهو حالة من الالتزام والتجاوب وفق المعايير والقواعد التي تفرضها البيئة.

يرى الطالب الباحث أن هناك اختلاف طفيف في تعريف للتوافق الاجتماعي وهذا راجع لاختلاف وجهات نظر الباحثين ،فبعض الباحثين ينظر إليه من زاوية اجتماعية فقط ،وبعض الآخر ينظر إليه من زاوية نفسية اجتماعية إلا أن هذا الاختلاف لا يمنع من وجود نقاط مشتركة متمثلة في :

1- أن التوافق الاجتماعي ركز على العلاقة بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية .

2- أن التوافق الاجتماعي يهتم بالجانب الاجتماعي باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي.

3- التوافق الاجتماعي يسعى لتحقيق السعادة للفرد و للآخرين ومنه تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي .

إذن يمكن القول أن التوافق الاجتماعي هو: عملية تكيف أو توافق الفرد مع البيئة الاجتماعية والثقافية والطبيعية و اندماجه فيها وامتثال لمتطلباتها و لظروفها .

ويرى الطال الباحث أن التوافق الاجتماعي يتضمن العيش بالسعادة مع الآخرين والامتثال لقيم وعادات وتقاليد المجتمع وتقبل التغير الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لمساعدة الجماعة والأفراد الذين يعيش معهم مما يؤدي إلى تحقيق التوافق الاجتماعي.

5-3- التوافق المدرسي: تعتبر المدرسة الحضان الثاني في الأهمية بعد الأسرة فهي النواة الأساسية الثانية التي تشكل شخصية الفرد وتؤثر فيه الى حد كبير ولابد أن تكون العلاقة المتبادلة بين الفرد وهذه المؤسسة علاقة توافقية إيجابية ويعد الفرد متوافقا مدرسيا إذا كان في حالة رضا عن إنجازة الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرسيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية. (دمنهوري،رشاد:1996،ص86)

وللتوافق المدرسي مؤشرات تتمثل في بناء الفرد علاقات حميمة مع الأصدقاء والأقران في المدرسة وشعوره أنه محبوب بينهم وتبادل الاحترام معهم ولديه ثقة بالآخرين (مدرسين وطلبة) وتعاونهم ورغبته في المشاركة مع زملائه في النشاطات الاجتماعية التي تقيمها المدرسة وتعاونهم مع الإدارة واحترامه للنظام والتعليمات المدرسية. (السودانى،يحيى سلطان:1990،ص138)

ولقد عرفا شريت أشرف وعلي صبره التوافق المدرسي بأنه حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة الدراسية ومكوناتها الأساسية فالتوافق الدراسي تبعاً لهذا المفهوم قدرة مركبة تتوقف على بعدين أساسيين : بعد عقلي وبعد اجتماعي أما المكونات الأساسية للبيئة الدراسية فهي الأساتذة والزملاء وأوجه النشاط الاجتماعي ومواد الدراسة والوقت (وقت الدراسة ووقت الفراغ وقت المذاكرة وطرق الاستذكار .

(شريت اشرف محمد ، علي صبره محمد:2004،ص131)

ويتعرض التلميذ في المدرسة إلى معايير قد تتعارض مع تلك السائدة في بيوتهم فالمدرسة كصورة من المجتمع يقضي فيها التلاميذ فترات صباح ومراهقته حتى سن الرشد، ومع أن التلميذ يتدرج في الإدماج بالمدرسة، ويتعود على تقبل ما فيها من تسلط المجتمع الأكبر وضوابطه وسيطرته، فعندما يجيء السن الذي يستطيع فيه أن ينمي ملكاته العقلية، أن يناقش المجتمع فتجده في خوف من الصورة الكبيرة التي تنتظره (للمجتمع)، والتي ليست هذه (المدرسة) غير صورتها المصغرة- يحس بالقلق والثورة: لماذا كل هذه المواد الدراسية؟ ما قيمة كل هذا التحصيل؟ ما الداعي للتمسك بالنظام وتقييد الحرية؟ وهل هذا مطلوب للحياة العملية؟ هل الإمتحان مقياس سليم لتقييم القدرات، أم أن الذي يحفظ هو الذي يتفوق؟ هل الصمت والسكوت وعدم المناقشة أو الاعتراض هو الأدب المطلوب، والذي ينتقد ويحلل ويفكر باستقلال وحماس يكون غير مرضي عنه. (كمال دسوقي: مرجع سابق، ص27)

ويتوقف التوافق المدرسي للتلميذ على الأوضاع أو الجو الذي يسود المدرسة كأسلوب العلاقات القائمة في المدرسة، أو الأنظمة السائدة فيها أو طرق التعليم المتبعة فيها، كما يتوقف أيضاً على خصائص النمو التي لم تقابل بعد، أو الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى، أو من مدرسة إلى أخرى.

من مظاهر سوء التوافق المدرسي الغياب المتكرر للتلميذ وعدم الإنتظام المستمر في الدراسة بالتالي فشلة الدراسي الذي قد يؤدي به إلى التسرب المبكر وما يترتب عنه من مشاكل اجتماعية، كل هذا يكون

نتيجة كراهية التلميذ للمدرسة أو فشله الدراسي، أو سوء علاقاته فيها، أو عدم تكيفه مع الأوضاع التي تختلف عن تلك الأوضاع التي تعود عليها في الأسرة. (حسان بوجليدة: 2010، ص 59)

من خلال التعريفات السابقة للتوافق المدرسي يرى الطالب الباحث أن هذه التعريفات أشارت إلى مجموعة من النقاط تكاد أن تكون متطابقة، ومن بين النقاط التي ركزت عليها هذه التعريفات نذكرها فيما يلي :

- 1- أن التوافق المدرسي هو عملية دينامية مستمرة من أجل تحقيق التوازن بين التلميذ والبيئة المدرسية .
- 2- أن التوافق المدرسي يتحقق بوجود علاقات قوية وإيجابية بين المتعلم وزملائه والأساتذة والمناهج التربوية والمقررات الدراسية والأنشطة المدرسية المختلفة، وعدم وجود صعوبة في المواقف التعليمية .
- 3- أن التوافق المدرسي هو قدرة التلميذ على التعلم وإنجاز ما يطلب منه من نشاطات تعليمية حتى يكون أقل للمشكلات النفسية كالقلق والاكتئاب وكرهه للمدرسة مما يساعده ذلك على التحصيل الجيد ومنه يرضى عن نفسه ويرضى المجتمع المدرسي والأسرة .

ويرى الطالب الباحث أن التوافق المدرسي هو أن يكون المتعلم راضيا عن حياته الدراسية، وعن المؤسسة التعليمية التي يدرس بها والأساتذة الذين يدرسونهم، والزملاء الذين يدرس معهم فيكون هناك توافق ما بين المتعلم والفريق التربوي للمؤسسة ككل.

- 4-5 - التوافق الأسري: عرفه "بل" بأنه تمتع الطفل بعلاقات سوية ومشبعة بينه وبين والديه وإخوته مبنية على التفاهم والمشاركة، ومدى قدرة ولديه على تحقيق حياة تتوفر فيها الإمكانيات الضرورية، ومدى توفر الحب و التعاون و التضحية بين أفراد الأسرة ويتضمن السعادة الأسرية التي تتمثل في الاستقرار والتماسك والثقة والاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة، والمساواة في المعاملة الوالدية بين الأخوة .

(سهير إبراهيم: 2004، ص 8)

وعرفه لورانس وآخرون (Laurence.et .al,1994) بأنه الاعتماد على الذات والتوجيه للعمل

والكفاية الاجتماعية والانجاز الأكاديمي والسلوكيات السوية بين الأخوة نتيجة لاستخدام الأسلوب الديمقراطي بين أفراد الأسرة حيث يختلف التوافق الأسري باختلاف أساليب المعاملة الوالدية.

(laurence.s.et.al,1994 ,p:293)

وترى برندا وجولي (1998) أن التوافق الأسري يتضمن المساواة في المعاملة بين الأبناء وعدم تحيز أحد الوالدين إلى أحد الأبناء حتى لا تنشأ الخلافات الأسرية بين أفراد الأسرة وحتى لا يسود القلق والاكنتاب بين الأبناء (brenda,es julie ,1998,p)

ويشمل التوافق الأسري في تقدير الطالب الباحث على الاستقرار العائلي والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة وخلو العلاقات بين الوالدين والأولاد من الصراعات ، وأن يسود الانسجام والتناغم والتفاهم .
وتتحقق السعادة الأسرية في : الاستقرار الأسري ، والتماسك الأسري، التعاون الأسري و القدرة على تحقيق مطالب الأسرة، وسلامة العلاقات بين الوالدين وبينهما وبين الأولاد، وسلامة العلاقات بعضهم والبعض الآخر، حيث يسود الحب والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع.

إن الجو الأسري المفعم بالمودة واحترام الأطفال وتقبلهم وتقدير مشاعرهم ،ومشورتهم وإشراكهم في مناقشة الأمور التي تخصهم وتخص الأسرة وإعطائهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم وتشجيعهم على ذلك ،إلى جانب إشباع حاجاتهم الاجتماعية والجسمية والنفسية وغيرها من جوانب النمو المختلفة بعيدا عن الإهمال والتفرقة والتسلط والنبذ ،كل ذلك يؤدي إلى نتائج ايجابية ومهمة في اكتساب الأطفال القيم ،والاتجاهات الايجابية نحو الوالدين والأسرة والمجتمع إلى جانب شعورهم بالسعادة والاستقرار ،كما يؤدي إلى ارتفاع مستوى توافقهم الاجتماعي والشخصي ، ويصبح نموهم متكاملا وشاملا ومتوازنا .

(نجاح رمضان محرز :2005،ص307)

كما يتضمن التوافق الأسري السعادة الأسرية والتي تتمثل في الاستقرار الأسري ،والتماسك الأسري والقدرة على تحقيق مطالب الأسرة وسلامة العلاقة بين الوالدين والعلاقات بين الأولاد بعضهم للبعض الآخر ،حيث يسود الحب والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع ويمتد التوافق الأسري ليشمل سلامة العلاقات الأسرية مع الأقارب وحل المشكلات الأسرية .(إجلال محمد سري :2000،ص 36)

بالإضافة إلى شيوع التفاهم والتواصل السليم بين أفراد الأسرة .(طه عبد العظيم حسين :2010،ص28) من خلال عرض لأهم تعريفات التوافق الأسري يرى الطالب الباحث أن هذه التعريفات تدور حول نقاط جلها متشابه فيما بينها ولا توجد فروق جوهرية ، حيث ركزت هذه التعريفات على:

1- أن التوافق الأسري يتضمن السعادة الأسرية المبنية على المساواة بين الأخوة ،والاحترام المتبادل ،والثقة المتبادلة والتماسك والتعاون .

2- أن التوافق الأسري ينتج من وجود علاقات سوية ومشبعة مبنية على أساس التفاهم والمشاركة المتبادلة بين أفراد الأسرة (الأب ،الأم ،الأولاد).

3- أن التوافق الأسري يتأثر إيجاباً أو سلباً بأساليب المعاملة الوالدية داخل الأسرة . ومن يستنتج الطالب الباحث أن التوافق الأسري يتحقق من خلال السعادة الأسرية ،وهذه السعادة تتحقق بدورها عن طريق العلاقات المبنية على أساس الود و التفاهم والمشاركة بين أفراد الأسرة والتعاون ، والثقة المتبادلة بين أفرادها .

6- النظريات المفسرة للتوافق:

يعتبر البعد النظري لتفسير أي ظاهرة عملية أساسية في كل البحوث ،وموضوع التوافق و لأهميته الكبيرة يعد من المواضيع الحديثة في البحوث النفسية و ذلك لما له من علاقة مباشرة بحياة الفرد و من أهم النظريات التي فسرت التوافق نجد مايلي:

6-1- النظريات البيولوجية الطبيعية: يرى أصحاب هذه النظرية أن الفرد يتأثر بالمحيط الخارجي، بحيث أن تغيير البيئة والظروف المحيطة بها ينبغي أن يصاحبه تغيير في سلوك الشخص، فالتوافق نجده على شكل مرن، كما يرون أن التوافق يصاحبه دائما أسباب عضوية فالفشل في التوافق تنتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم، خاصة في المخ ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها واكتسابها خلال الحياة عن طريق الإصابات والجروح والعدوى أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد، وترجع البيانات الأولى لوضع هذه النظرية لجهود كل من داروين، مندل، جالتون، كالمانا، وغيرهم.

(مدحت عبد الحميد عبد اللطيف: 1990، ص 86)

6-2- النظرية النفسية:

6-2-1- نظرية التحليل النفسي لفرويد: يرى أصحاب هذه النظرية أن الحياة عبارة عن سلسلة من الصراعات تعقبها إشباعات أو إحباطات، كما تفترض هذه المدرسة أن الشخصية تتكون من ثلاثة نظم أساسية وهي: الهو، الأنا، الأنا الأعلى وبالرغم من أن كل جزء من هذه الأجزاء للشخصية لديه دينامياته وخصائصه وميكانيزماته ومبادئه التي يعمل وفقها، فإنها جميعا تتفاعل معا تفاعلا وثيقا بحيث يصعب فصل تأثير كل منهما، وأن السلوك هو في الغالب محصلة التفاعل بين هذه النظم الثلاثة، ونادرا ما يعمل هذا النظام بمفرده دون النظامين الآخرين. (بطرس حافظ: 2008، ص 99)

ويرى فرويد ان التوافق الشخصي غالبا ما يكون لا شعورية أي أن الأفراد لا يعلمون الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم، ويرى فرويد ان العصاب والدهان هما عبارة عن شكل من أشكال سوء التوافق، ويقرر السمات الأساسية المتوافقة متمتعة بالصحة النفسية يتمثل في ثلاثة سمات هي: قوة الأنا، القدرة على العمل، والقدرة على الحب. (جاسم العبيدي: 2009، ص 24)

أما كارل يونغ فيعتقد أن مفتاح التوافق والصحة النفسية يكمن في استمرار النمو الشخصي دون توقف، كما أشار أن التوافق السوي يتطلب التوازن أو الموازنة بين ميولنا الإنطوائية وميولنا الانبساطية،

وهذا يتطلب ضرورة التكامل بين العمليات الأساسية في تغيير الحياة، والعالم الخارجي هي الإحساس، الإدراك، التفكير.

في حين أن أدلر يرى أن الطبيعة الإنسانية تعد أساس أنانية ، وخلال عمليات التربية فان بعض الأفراد من ولديهم اهتمام اجتماعي قوي ينتج عنه رؤية لآخرين كمستحيين لرغباتهم ،ومسيطر على الدافع الأساسي للمنافسة دون مبرر ضد الآخرين.(نفس المرجع،ص25)

أما كارين هورني وهي من الفرويديين المحدثين فترى أن القلق وفقدان الضمان يؤديان إلى العصاب، حيث ينمي القلق لدى الفرد أساليب مختلفة لمواجهة ما يشعر به، فقد يصبح عدوانيا أو خاضعا، حتى يستعيد الحب الذي فقده،أو يكون لنفسه صورة مثالية ليعوض ما يشعر به من نقص،أما إيريك فروم يعتقد أن الشخصية هي التي لديها تنظيم موجه في الحياة لديها القدرة على التحمل والثقة، وأشار إيريكسون إلى أن الشخصية المتوافقة لابد أن تتسم بالثقة والاستقلالية والتوجه نحو الهدف،والإحساس الواضح بالهوية، والقدرة على الألفة والحب (أسيا بنت علي راجح بركات:2008،ص390)

6-2-2- النظرية السلوكية: يرى أصحاب هذه النظرية أن التوافق عملية مكتسبة و متعلمة من الخبرات التي يتعرض لها الفرد، و السلوك التوافقي يشتمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة لتحديات الحياة و التي تقابل بالتعزيز طبقا للسلوكية فان المجتمع هو الذي يمنع القدر ويشكله كما يشاء،حيث قال واطسون مقوله الشهيرة 'أعطني مجموعة من الأفراد منهم ما أخرجهم مهندسين ومنهم أطباء أومنهم مجرمين لصوص فالفرء صفحة بيضاء والمجتمع يشكله من خلال التشابه الاجتماعية في البيت والمدرسة وينمي فيه الحاجات والأهداف التي تتقف مع تقايض وقيمه، ويكسبه السلك المناسب اجتماعيا للتعبير عن نفسه وعلى هذا فالشخص المتمتع بالصحة النفس هو الذي اكتسب السلوكيات لمقبولة اجتماعيا التي تمكنه من التوافق مع نفسه هو الذي اكتسب سلوكات المقبولة اجتماعيا التي تمكنه من التوافق مع نفسه ومع المجتمع توافقا

سليما يشبع حاجاته ويرضي المجتمع أما الشخص واهن الصحة النفسية فهو الذي يفشل في اكتساب هذه السلوكيات متناقضة في الموقف الواحد تجعله في حيرة الإقدام والأحجام فيقع في أزمة الصراع النفسي.

(أبو جويح الصفدي: 2001، ص49)

6-3- نظرية علم النفس الإنساني: أما أصحاب المذهب الإنساني فقد رفضوا نظرة فرويد التشاؤمية لسلوكية السلبية إن اختيار الفرد لأفعاله التي يتوافق بها مع نفسه ومع مجتمعه، وعنده القدرة على تحمل مسؤولية هذا السلوك أو ذاك وهو يقبل عادة على اختيار السلوك المقبول اجتماعيا ويتوافق ايجابيا مع نفسه ومع مجتمعه، ولا يتوافق التوافق سيئا إلا و تعرض لضغوط من بيئته. (نفس المرجع، ص48)

ولقد ارتبط مفهوم الذات عند روجرز Rogers بمفهوم التوافق السليم ، وبالتالي فإن أي خلل في مفهوم الذات يعد إشارة لسوء التوافق لدى الإنسان. (عباس محمود عوض: نفس المرجع السابق، ص57)

ويشير روجرز أن سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك و الوعي مما ينتج عنه استحالة تنظيم هذه الخبرات نظرا لافتقاد الفرد قبوله لذاته ، فيحس الفرد بأنه مهدد ، فيدفعه هذا الأمر لاستخدام ميكانيزمات الدفاع في سلوكياته، أما التوافق فهو يحدث عندما يكون هناك تطابق بين الصورة التي تكون الذات، وخبرات الكائن الحقيقية وبهذا يصبح يفكر بواقعية دون أن يشعر بالتهديد والقلق، ويرى روجرز أن معايير التوافق تكمن في الإحساس بالحرية ، الانفتاح على الخبرة والثقة بالمشاعر الذاتية. (نعيمه الشماع: 1987، ص50)

في حين يرى ماسلو أن أصحاب الشخصية السوية ، هو الشخص الذي يحقق ذاته ، وتحقيق الذات يعني تحقيق القوى الكامنة الفطرية عند الشخص الذي يستطيع أن يحقق ذاته. وعليه قام ماسلو بوضع عدة معايير للتوافق تتلخص في الآتي : الإدراك الفعال للواقع ، قبول الذات، التلقائية ، التمرکز حول المشكلات المهمة ، الاهتمام الاجتماعي القوي والعلاقات الاجتماعية السوية ، الشعور باللاعذوة تجاه الإنسان .

(عبد الحميد الشاذلي: مرجع سابق، ص71)

كما يؤكد بيرلز (f-perls) على أهمية الوعي بالذات وتقبلها و الوعي بالعالم المحيط وتقبله ، ومنه فالشخص المتوافق هو من يتقبل المسؤوليات ويتحملها على عاتقه دون القذف بها إلى الآخرين

(عباس محمود عوض :نفس المرجع السابق،ص93)

كما يرى أوتاتر (1990) أن هذه النظرية أشارت إلى أن التوافق السوي يحدث من خلال إشباع الغرائز وتقليل العقاب والشعور بالذنب، ومن ثم تعلم كيفية التعامل مع الصراعات الداخلية .

(عرين عبدالقادر المجالي:2006،ص45)

6-4- النظرية الاجتماعية: يرى أصحاب هذه النظرية أن هناك علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق فلقد ثبت أن هناك اختلاف في الأمراض الإكلينيكية للأمراض العقلية بين الأمريكيين والايطاليين وبين الأمريكيين والابرلنديين، كما يرون أن ان هناك اختلاف في الاتجاه نحو الخمول بين اليابانيين والأمريكيين ، كذلك وجدت فروق في الاتجاهات نحو الألم والأمراض بين بعض المجموعات في الولايات المتحدة الأمريكية ، ويؤكد أصحاب هذه النظرية أن الطبقات الاجتماعية في المجتمع تؤثر في التوافق حيث صاغ ارباب الطبقات الاجتماعية الدنيا مشاكلهم بطابع فيزيقي ، كما اظهروا ميلا قليلا لعلاج المعوقات النفسية ،في حين قام أصحاب الطبقات الاجتماعية العليا والراقية بصياغة مشاكلهم بطابع نفسي،واظهروا ميلا اقل لمعالجة المعوقات الفيزيكية ،ومن أشهر أصحاب هذه النظرية نجد فريز، دنهام، هولنجنزهد ، ردليك.

(مدحت عبد الحميد عبداللطيف:مرجع سابق،ص93)

و قد لخصت الباحثة أسيا بنت علي بناء على وجهات النظر المختلفة لتلك النظريات أن قدرة الفرد على التوافق النفسي تعود حسب تلك النظريات إلى مجموعة من العوامل:

-الخلل في التكوين الشبكي للمخ الناتج عن الانعكاسات الشرطية، واستجابة الكف والإشارة التي تعتمد على تكوين المريض العصبي.

- اختلال في كيميائية هرمونات الجسم واختلال التوازن الغددي وإفراز لأمينات والنورادريلين والأدرينالين والميكانيزمات البيوكيميائية وانخفاض مستويات النورابنفرين.
- مشاعر النقص والعجز والخوف من الانفصال عن المصادر التي يستمد منها الفرد مشاعر الأمان.
- عدم إشباع دوافعه ولجوءه إلى الأساليب الدفاعية.
- الإصابات الدماغية والأمراض العضوية التي يكون قد تعرض لها.
- الأفكار السالبة غير الواقعية عن ذاته وعن الآخرين، والأحداث الخارجة عن نطاق السيطرة، والشعور بعدم القدرة على السيطرة على المواقف والأحداث.
- توقعات اليأس وتدهور القدرة على الصيرورة وانخفاض الشعور بالكينونة.
- درجة أهمية هذه الأحداث لدى الشخص.
- العوامل الوراثية وعوامل الإثابة والتدعيم وفقدان الاهتمامات.

(أسيابنت علي بركات :مرجع سابق،ص392)

يرى الطالب الباحث أن نظريات التوافق اختلفت في وجهات النظر فمنها من ركز على أن التوافق أو سوء التوافق يحدث نتيجة تأثر الفرد بالمحيط الخارجي وأن التوافق يصاحبه دائما أسباب عضوية فال فشل في التوافق هو نتيجة عن أمراض تصيب أنسجة الجسم ،خاصة في المخ أو نتيجة لخلل هرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد مثل المدرسة البيولوجية الطبيعية، ومنها ركز على حدوث التوافق للفرد عن طريق خفض التوتر والألم وإشباع الحاجات العضوية و النفسية والاجتماعية مثل مدرسة التحليل النفسي ،أما المدرسة السلوكية فقد ركزت على أن التوافق يكون من خلال اكتساب الفرد لمجموعة من العادات المناسبة والفعالة في معاملة الآخرين والتي سبق أن تعلمها الفرد وأدت إلى خفض التوتر وإشباع حاجاته وأن التوافق هو بمثابة كفاءة وسيطرة على الذات ويتحقق من خلال اكتشاف الشروط والقوانين الموجودة في

الطبيعة وفي المجتمع الذي من خلاله يشبع حاجاته ،في حين نجد المدرسة الإنسانية قد ركزت على تحقيق الذات ومنه تحقيق التوافق السوي الجيد وسوء التوافق يعبر عن السلوكيات الغير منسقة مع مفهومهم عن ذاتهم ، وأن عملية التوافق أنها حالة وعي خاصة بالفرد نفسه وتجاريه وخبراته حياته الواقعية ،كما ركزت المدرسة الاجتماعية على علاقة بين الثقافة وأنماط التوافق، والعلاقة بين الطبقات الاجتماعية في المجتمع و التوافق.

لقد حاولت هذه النظريات تحديد مفهوما للتوافق على أن الفرد متوافق أو غير متوافق مع نفسه وبيئته انطلاقا من الخلفيات النظرية لكل مدرسة على الرغم من وجود هذا الاختلاف إلا أنهم اتفقوا على تحديد مؤشرات التوافق السليم في الصحة النفسية بالنسبة للفرد . فلا بد أن ننظر لهذه النظريات أثناء تفسيرها للتوافق نظرة تكاملية حيث تشمل كل النظريات أي لاأعتمد على نظرية واحدة أثناء تفسيرها للتوافق بل لمجموعة من النظريات باعتبار أن الإنسان هو محصلة تفاعل بين العديد من العناصر المكونة له ،وأن هذهالنظريات ليست منعزلة عن بعضها البعض فكل نظرية تبدأ من حيث تنتهي النظرية التي سبقتها فهي تكمل بعضها البعض ، فالتوافق ليس سهلا حتى يجعلنا نفسره من زاوية دون أخرى سواء كان في حالة السواء أو اللاسواء.

7- معايير التوافق:

اعتمد المختصون في دراسة السلوك البشري على مجموعة من المعايير التي عن طريقها يستطيع تحديد نوع السلوك الذي نشاهده، ومن أهم هذه المعايير المستخدمة للتمييز بين حالات التوافق السوي والغير السوي هي:

7-3-1- المعيار الإحصائي:وهو عبارة عن محك يقوم على المعني الإحصائي السريع الخصائص الإنسانية، كالطول، والوزن والذكاء، وفي هذه الحالة التي ينحرف كثيرا عن المتوسط أو الحالة التي تدخل ضمن خصائص الأغلبية، فالشخص السوي هو المتوسط الذي يمثل الشطر الكبير من مجموعة الناس،

تطلب هذا المعيار أن تكون الأدوات التي تقيس بها التوافق أدوات موضوعية وموثوق بها حتى تمكننا من تصنيف الأشخاص إحصائياً، وما يؤخذ على هذا المعيار هو أنه يهتم بالسلوك الظاهر دون الاهتمام بدلالة سلوكه ودوافعه ونتائجه، كما أنه يصلح لتقييم الأشياء المحسوسة كالطول مثلاً، بينما يصعب بواسطته قياس أو تصنيف بعض سمات الشخصية أو الاتجاهات وما إلى ذلك.

7-3-2- المعيار الحضاري (الاجتماعي): حسب هذا المعيار فإن الشخص السوي أو المتوافق هو الذي يساير المعايير الاجتماعية ويمتثل لقواعد الضبط الاجتماعي، والشاذ أو غير السوي الذي يتصرف عكس ذلك. لكن وجود مقومات حضارية وثقافية مختلفة باختلاف الثقافات والمجتمعات تجعل من التوافق مسألة نسبية موقف على نوع المجتمع وحضارته وقيمه، وعليه ليس هناك معيار إنساني عام، فما يعد سويًا في مجتمع ما قد يكون مرضاً وشذوذاً في مجتمع آخر، كما يؤخذ على هذا المعيار إن المجتمع نفسه ليس دائماً بالمجتمع السوي، يمر بظروف وأوضاع تشيع فيه الأمراض النفسية والآفات الاجتماعية، ومن ثم يكون الخضوع أو الامتثال لهذا المجتمع أمر متناقض لمعنى التوافق.

7-3-3- المعيار المرضي (الباثولوجي): يصنف هذا المعيار الأشخاص حسب أعراض الإكلينيكية، فالأفراد غير المتوافقين (غير الأسوياء) هم الذين تظهر عليهم أعراض مرضية، بينما المتوافقين أو الأسوياء لا تظهر عليهم هذه الأعراض، ومما يأخذ على هذا المعيار هو أنه لا يستطيع تحديد الدرجة التي تتفق عندها ونقول أن هذا السلوك سوي أو هذا شاذ.

7-3-4- المعيار الطبيعي: السواء حسب هذا المعيار كل ما يعتبر طبيعياً من الناحية الفيزيائية أو الإحصائية والسلوك السوي هو الذي يساير الأهداف، والشاذ هو الذي يناقضها وهكذا فإن هذا المعيار لا يختلف عن النظرة الاجتماعية والمثالية وذلك أن ما هو طبيعي في مجتمع ما قد يكون عكس ذلك في مجتمع آخر، ويرى فرج عبد القادر طه أن المعيارين المثالي والإحصائي يعتبران أهم المعايير المستخدمة والأكثر قبولاً، واشملها في وصف السواء والشذوذ وأكثرها فائدة في الاستخدام التطبيقي في حياتنا اليومية.

(سعد جلال: مرجع السابق، ص 21)

7-3-5- المعيار المثالي: يعتمد هذا أساسا على أحكام قيمية تطلق على أشخاص، وعادة ما ستمد أصوله من الأديان وجهاز القيم الأخلاقية، والسواء حسب هذا المعيار هو الاقتراب والدنو، من كل ما هو مثالي والشذوذ هو الإنحراف عن المثل العليا. لكل ما يؤخذ على هذا المعيار هو أن المثالية ليس محددة تحديدا دقيقا من جهة، ومن جهة أخرى هو أن ما هو طبيعي في مجتمع ما قد يكون غير ذلك في مجتمع آخر.

7-3-6- محك المقاييس (الإختبارات): الذي يركز في تصنيفه لحالات التوافق عند الأفراد على مجموعة من المقاييس، أو بطارية الاختبارات التي تهدف إلى قياس جوانب مختلفة من شخصياتهم كالشعور بالرضا عن الذات، والالتزان الإنفعالي وقوة التحمل والذكاء، التوافق الشخصي للإندماج الاجتماعي إلى غير ذلك، لكن يؤخذ على هذا المحك افتقار المقاييس إلى تصور أساسي لصفة التوافق التي تشتق منه أسئلة الاختبار أو المقياس، فهل للتوافق بعد واحد أو عدة أبعاد مختلفة؟ هذا فضلا من أن صدق الإختبارات أو المقاييس وثباتها كانت وما زالت موضع نقد بالنسبة للكثير من العلماء، والمهتمين بعلم النفس.

(نصر الدين جابر: 1997، ص 67)

ومن خلال عرض الطالب الطالب الباحث لهذه المحكات يرى بأن الصعوبة تكمن في فهم الإنسان وتباين سلوكه بين الحين والآخر، ونسبيته هي أهم الأسباب والعوامل التي جعلت ظهور كل هذه المعايير التي لم يتسم أي واحد منها بالشمولية والتكامل ،ومنه فإن الطالب الباحث يؤيد ما ذهب إليه محمد السيد أبو النيل بأنه لا يمكن استخدام واحد من المحكات السابقة في تشخيص الأسوياء، بل يوضع في الاختبار هذه المحكات جميعا عند التشخيص. (محمد سيد أبو النيل: 1984، ص 44)

8- أشكال التوافق:

8-1- التوافق الحسن/ حسن التوافق: هو قدرة الفرد على إشباع دوافعه أو حاجاته بطريقة ترضيه وترضي المحيطين به أي يشبع حاجاته بطريقة يحقق فيها اللذة ولا يصطدم فيها بمعايير المجتمع

الصالحة، ويتطلب التوافق الحسن الوصول إلى حالة من الاتزان في إرضاء مطالب الفرد ومطلب المجتمع في آن واحد، دون الإضرار بأحدهما سواء الفرد أو مطالب المجتمع ويعرف (أحمد عزة راجع) حسن التوافق بأنه قدرة الفرد على التوافق توافقاً سليماً وأن يتلائم مع بيئته الاجتماعية والمادية والمهنية أو مع نفسه.

(أحمد عزة راجع:مرجع سابق، ص262)

8-2- التوافق السيئ/ سوء التوافق: هو عجز الفرد على إشباع حاجاته أو دوافعه أو حاجاته بطريقة ترضي نفسه وترضي الآخرين فالفرد الذي يعجز عن إشباع حاجاته يصبه الإحباط والشعور بالفشل.

(محمد السيد الهابط:مرجع سابق، ص37)

ويحدث سوء التوافق حسب (ROGERS 1949) نتيجة عدم إتساق خبرات الفرد والذات وهو الذي يؤدي بالفرد بحالة من سقوط المناعة من الانكشاف والتعري (Vulnerability) وسوء التوافق النفسي فلا يعود الفرد قادراً على التصرف كوحدة لأن مدركاته الذاتية تتناقض مع الصورة التي لديه عن ذاته وأحياناً تحكم سلوكياته عمليات تقويمية ذاتية ولكن في أحيان أخرى تحكمه شروط التقدير التي إمتصها من الآخرين وجوهر الحالة هو وجود موقف يحاول فيه المرء أن يخدم سيدين في آن واحد.

(يوسف مصطفى القاضي آخرون:1981، ص173)

بينما يصف أحمد عزة راجع سوء التوافق بأنه حالة دائمة أو مؤقتة تبدو في عجز الفرد وإخفاقه عن حل مشكلاته اليومية إخفاقاً يزيد على ما ينتظره الغير منه أو ما ينتظره من نفسه.

(أحمد عزة راجع: مرجع سابق، ص263)

ولسوء التوافق مجالات مختلفة: سوء التوافق المهني، سوء التوافق المدرسي و سوء التوافق الاجتماعي، إلا أن هذه الظروف المختلفة لسوء التوافق ما هي إلا مظاهر لسوء التوافق العام الذي يبدو في عجز الفرد عن إقامة صلات مرضية بينه وبين من سيتعامل معهم من الناس والأشياء وفي بيئته الاجتماعية والمادية.(نفس المرجع ، ص567)

فالفرد الذي يفشل بطريقة جد معقدة في تحقيق مشاريعه أو الذي لا ينجح بأي طريقة في خلق الشروط التي تتلائم ومفهومه عن ذاته، يستطيع في هذه الحالة أن يفقد العلاقات العادية مع المحيط فيقال: إن هذا الفرد لا يتوافق مع الواقع. (جمعون نفسية: 2001، ص74)

للإشارة فإن سوء التوافق يظهر بدرجات مختلفة فقد يبدو في حالة إنحراف أو أسلوب غريب في السلوك وقد يبلغ درجة في الاضطرابات النفسية العصبية وفي أقصى درجاته يظهر في شكل أمراض نفسية.

9- ميكانيزمات التوافق (الحيل النفسية للدفاع):

تعد الحيل النفسية للدفاع اساليب سلوكية توافقية لاشعورية، وتعرف احيانا بميكانيزمات التوافق، أو حيل الدفاع النفسي، أو ردود الفعل الدفاعية، يستخدمها الفرد عند فشله في تحقيق أهدافه بفعل عوامل الإحباط والصراع هروبا من المواقف المؤلمة، هذه العوامل التي يعجز عن مواجهتها بأساليب مباشرة يبرر فشله منطقيا أمام نفسه وأمام الآخرين، ويتخلص من التوتر ويتحرر من القلق والشعور بالذنب، ويشعر بالارتياح والتوافق مع الموقف. (حسن صالح الدهري: مرجع سابق، ص60)

وميكانيزمات التوافق سلوك غير شعوري تتعدد مظاهره، لا تستهدف حل الأزمات النفسية بقدر ما تهدف إلى تخلص الفرد ولو بصورة مؤقتة من حالات الشعور بالنقص والتوتر، للحفاظ على الاتزان الشخصي، ومن بين الميكانيزمات الأكثر استعمالا ما يلي:

9-1- الكبت Refoulement: وهو ميل لاشعوري إلى النسيان وعدم الوعي، وذلك لمنع تأثير المكبوت،

الأمر الذي لا يتحقق مع ذلك إلا في الكبت الناجح حيث يضل المكبوت فعلا. (نفس المرجع، ص61)

بمعنى آخر الكبت عملية نفسية لاشعورية تتم في نطاق الوعي وتحول دون خروج الأفكار الخائبة أو الرغبات المؤلمة أو المحرمة المرفوضة إلى مجال الشعور، والطفو من أجل الإشباع، فيستعان بهذه العملية للابتعاد وتجنب المواقف أو الحوادث المؤلمة التي تسبب ازعاجا وقلقا، فالفرد يستخدم هذه الوسيلة بطريقة لا شعورية عندما يكبت إشباع دافعه الجنسي مثلا، بسبب الوازع الديني أو نواهي الضبط الاجتماعي

الرافضة لطريقة اشباعه لهذا الدافع، كما يستعين بها للتخفيف من شدة قلقه الناجم عن فشله في تجسيد طموحاته المتعددة التي كثيرا ما تصطدم بنظام الأسرة أو بأساليب المعاملة الوالدية السيئة، أو مع عادات وتقاليد محيطه الاجتماعي، ويكون الكبت في بعض الأحيان نتيجة للإحباط، وبتكراره بصورة مفرطة يؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات السلوكية مثل الأرق وفقدان الشهية للطعام والقلق الحاد، وظهور النزعة العدوانية، وتعاطي المخدرات والافراط الجنسي كما يؤدي عند البعض إلى ظهور بعض الأمراض النفسية، الجسمية، أي يتحول الدافع للرغبات المكبوتة عند الشخص إلى آلام جسمية مثل الصداع، الشعور بالتعب، والإرهاق أو الهستيرية التحويلية، كالشلل الجزئي أو العمي البصري أو فقدان الحساسية، كل هذه الأعراض

تمثل مؤشرات عدم التوافق. (نصر الدين جابر: مرجع سابق، ص 101)

9-2- العدوان Agression: يعد العدوان من ردود الفعل الرئيسية للإحباط، حيث ترتبط النوبات العدوانية وتحرك بفعل الإحباط، ويقترن العدوان بانفعال الغضب، فقد يستثار إذا كان هناك مثير لذلك، ويعد الإنفعال استجابة غير مسيطر عليها من جانب الفرد، كرد فعل لعائق أو مجموعة عوائق توجهه وتمنعه من إشباع حاجته الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية، عندها يلجأ الفرد إلى العدوان بإيذاء الآخرين أو الذات، أو كلاهما معا. وعلى هذا الأساس فالمتعدي يعاني من إحباط شديد سابق أو متوقع، ولديه شعور بالنقص، وقد يكون عدوانه نتيجة لتوقعه عدوانا، أو هو رد فعل لعدوان وقع عليه بالفعل، أو أن العدوانية هو حاجة إلى تأكيد ذاته عندما يتعرض إلى إثارة خطيرة من الخارج، أو من الداخل ويظهر هذا التأكيد على شكل انفعال شديد تتبعه، استجابات تعويضية لمواجهة هذا الموقف.

(حسن صالح الدهري: مرجع سابق، ص 64)

ويرتبط العدوان عند المراهق بسعيه لتأكيد ذاته، وقد يكون العدوان سلوكا شاذًا إلا أنه يستمر ما دامت الحياة موجودة في تأدية وظيفة ضرورية تتصل بجهود المراهق لأن يكون شخصا فريدا متميزا عن الآخرين،

والسعي إلى تأكيد الذات، تحقيق الإستقلالية يتخذ طابعا حادا في المراقبة، وهذا يجعل المراقب حساسا ومعرضا أكثر من سواه للغضب والعدوان.

9-3- الإسقاط projection: يعمل هذا الأسلوب للتخفيف من معانات غير معروفة المصدر بالنسبة للشخص، لأنه ميكانيزم يعمل بطريقة لا شعورية، فقد يشعر الشخص ببعض العيوب والدوافع المستهجنة، والأفكار غير مقبولة اجتماعيا ويرفض وجودها في نفسه، ويتبرأ منها بإسقاطها. (نفس المرجع ، ص72)

وبمفهوم التحليل النفسي فإن الإسقاط حيلة نفسية لاشعورية يلجأ إليها الشخص للدفاع عن نفسه ضد مشاعر غير صادرة أو مؤلمة في داخله مثل الشعور بالذنب، أو الشعور بالنقص، فالمراقب قد ينتقد سلوك بعض الزملاء ويلومهم على تصرفاتهم السيئة التي يتصف بها هو في الحقيقة ليلتمس عذرا لهذه التصرفات، وللتخفيف من شعوره السيء.

9-4- التبرير Rationalisation: تهدف هذه الحيلة النفسية إلى إبراز أسباب شعورية غير حقيقية من واقع الأمر، يقتنع بها الشخص لأنها تبدو معقولة ومنتزعة وتلقى قبولا اجتماعيا. وهي من الحيل التي يلجأ إليها الفرد لإبعاد التهمة عن نفسه، أو لتبرئه ذاته من الشعور بالذنب، وتهدف عملية التبرير إلى مخادعة الغير بتزييف الحقائق فمثلا: التلميذ الذي يفشل في امتحان آخر السنة، فيبرر فشله بإرجاعه إلى عيوب في شخصية المدرس أو لصعوبة المواد الدراسية، أو لعدم توفر الوقت الكافي للمراجعة، والتبرير العادي غير المبالغ فيه يحافظ على الاتزان النفسي ويوفر الأمن في بعض الحالات، ولكن تكراره واستعماله بطريقة مفرطة خاصة لدى المراقبين، مثل كثرة شكاويهم وانتقاداتهم، وتبريرات تصرفاتهم يؤدي بهم إلى الاعتقاد بجدوى هذه العملية النفسية، ويتعاملون معها على أنها حقيقة وبيتعدون بذلك عن مواجهة العقبات، كما تضعف قدراتهم على تحمل المسؤوليات. (نفس المرجع ، ص70)

9-5- التعويض Compensation: هي عملية تستخدم من طرف الفرد لتغطية ضعف أو نقص في صفة مقبولة اجتماعيا أو أخلاقيا ويلجأ إليها الفرد بقصد التغلب على الشعور بالضعف أو الدونية، بإحراز

تفوق في ميدان آخر، وابتاع أنماط جديدة من السلوك، فالتلميذ الذي لم يسعفه الحظ في النجاح في الدراسة يعوض فشله في نشاط رياضي أو فني، فهذه الوسيلة الدفاعية تغطي صفة غير مستحبة بصفة أخرى أكثر تقبلا من طرف الشخص الآخرين مع الإجهاد في ممارستها.

9-6- الإغلاء والتسامي Sublimation: حسب فرويد فإن هذا الميكانيزم الدفاعي يعمل على تحويل الحفزة غير مرغوب فيها إلى اتجاه آخر بحيث يحدث تعديلا في الهدف، بمعنى آخر هي تلك العملية التي يتم فيها تحويل طاقة الميول والحوادث المكبوتة وتوظيفها في ميدان النشاط الإنتاج، وتقرها الأوضاع الاجتماعية والتقاليد، والهدف منها عموما هو تحويل الرغبة المراد اشباعها التي تلقى رفضا أو استهجانا من قبل الوسط الاجتماعي إلى سلوك مقبول يرضي فيه الغير ويستحسنه فالفرد يستعين بها لاعلاء طاقات دوافعه المكبوتة في كل نشاط سامي يتم فيه اشباع حاجاته بطريقة مقبولة اجتماعيا، كالاهتمام بالدراسة أو العمل، أو المشاركة في الأنشطة الرياضية أو ممارسة بعض الهويات. (نفس المرجع ، ص73)

9-7- أحلام اليقظة: حيلة نفسية دفاعية تخيلية، يسعى من خلالها الفرد إلى تحقيق أهدافه وطموحاته بطريقة غير واقعية التي عجز عن تحقيقها في الواقع، فتخفف عنه مشاعر الفشل والإحباط والقلق، يستمتع بمشاعر القوة والتفوق والنجاح في الخيال، بعيدا عن حدود الواقع ومشكلاته. (نفس المرجع ، ص74)

تتضمن أحلام اليقظة انسحاب ذهني من عالم الواقع لتحقيق ما يصبو إليه، كما تفسر على أنها اهتمامات شخص لتحقيق توافق مقبول بين تطلعاته والواقع المعاش، فهي نوع من التخييلات وسلسلة من الصور الخيالية للحوادث المتخيلة التي تمر في خيال الفرد، وعندها يترك العنان لعقله ولمخيلته لينتقل دون اشباع في الحياة الواقعية، وفي فترة المراهقة مثلا يلجأ الكثير من المراهقين لمثل هذه الحيل الدفاعية بسبب تعدد طموحاتهم وصعوبة تحقيقها، ومواضيعها تبقى ذاتية، فهم يعوضون حالات الفشل والإحباط بلحظات تأمل وتفكير يعيدون بها بناء طموحاتهم، يستسلمون لأحلام اليقظة باعتبارها وسيلة هروب من ظرف

الواقع. تبقى هذه الحيلة اللاشعورية طبيعية إذا كانت في صورتها المعتدلة، وتمهد لعمل ابداعي ولكنها تكون وسيلة سحابية في صورتها المبالغ فيها. (نصر الدين جابر: مرجع سابق: ص103)

هناك ميكانيزمات دفاعية أخرى لا تقل أهمية عن الحيل الأشعورية السابقة الذكر في مساعدة الفرد في التوافق النفسي الاجتماعي كالعزل، الإفراط في التدخين، شرب الخمر، تعاطي المخدرات وكثرة النوم، والهدف من استعمالها هو التخفيف من حدة القلق، الصراع والحيرة التي تتناوبهم، وإذا كان الفرد يستعمل ميكانيزمات توافق من أجل تحقيق مستوى أفضل من التوافق فإن لهذه الحيل سلبيات عندما يعتمد عليها في مواجهة كل مشاكله، حيث تصبح وسائل انسحابية اتكالية تعيق توافقه النفسي الاجتماعي.

10- مفهوم التوافق النفسي والاجتماعي:

يعتبر مفهوم التوافق النفسي والاجتماعي من المفاهيم الاساسية في علم النفس بصفة عامة وفي الصحة النفسية بصفة خاصة لقد تعددت تعاريفه نتيجة اختلاف وجهات نظر العلماء والتي يمكن حصرها في ثلاثة اتجاهات وهي :

- الاتجاه الاول :يرى أن التوافق يتحقق بإشباع الدوافع.
- الاتجاه الثاني: يرى أن التوافق يقوم على مسايرة السلوك لمواصفات الثقافة .
- الاتجاه الثالث: يقوم على التوافق بين الاتجاه الاول والاتجاه الثاني ويرى ان التوافق لا يمكن تحقيقه إلا بين الحاجات الفردية والظروف البيئة المحيطة بها الطبيعية منها والاجتماعية والثقافية .

(سامي حسن الختائية : مرجع سابق ،ص3)

ويظهر التكامل واضحا بين بعدي التوافق النفسي الإجتماعي،فالتوافق عملية ذات وجهين تتضمن أن الفرد ينتمي إلى مجتمع بطريقة أكثر فعالية،وفي نفس الوقت يقدم للمجتمع الوسائل لتحقيق الطاقة الكامنة داخل الفرد لكي يدرك ويشعر ويفكر ليحث على التغيير في المجتمع حيث أن الفرد والمجتمع يرتبطان معا

في علاقة تبادلية تأثيرية.(فائز محمدعلي الحاج:1984،ص21)

وعرفه الديب 1988 هو: حالة من التواءم والانسجام (علاقة متناغمة) مع البيئة تتطوي على قدرة الفرد على إشباع معظم حاجاته ،وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية ،أو تجيب على معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التي يعانيتها الفرد. (السراج:2010،ص37)

أما سليمان عبد الواحد فيعرفه بأنه :عملية دينامية مستمرة يهدف بها الفرد إلى أن يغير سلوكه ليحدث علاقة أكثر توافقا بينه وبين البيئة وبناء على هذا فإن التوافق يكون طريق الامتثال للبيئة .

(سليمان عبد الواحد:2010،ص214)

هو حالة من التواءم والانسجام مع البيئة والتي تتطوي على قدرة الفرد على إشباع معظم حاجاته وتصرفاته وهنا يبرز التوافق بجناحيه التوافق النفسي الداخلي ،أي بين الفرد ونفسه والجناح الآخر التوافق الاجتماعي بين الفرد والبيئة المحيطة في ضوء العلاقات المتبادلة بين الأفراد والبيئة.

(مصطفى فهمي:مرجع سابق،،ص148)

والتوافق النفسي الاجتماعي هو قدرة الفرد على استيعاب وإشباع مطالبه الذاتية ومواجهة ما يحيط به من ظروف وخلق نوع من الموازنة بين متطلباته والبيئة التي يحيا فيها.

(علي حسين علي الروزياني:2006،ص32)

كما عرفه أحمد راجح بأنه حالة من التواءم والانسجام بين الفرد ونفسه، وبين بيئته في قدرته على ارضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفا مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية.

(أحمد عزت راجح:مرجع سابق،ص578)

كما يعرف بأنه قدرة الفرد على أن يكون راضيا عن نفسه،يشعر بالرضا والسعادة والتوازن الانفعالي ،ويكون قادرا على إقامة علاقات ايجابية مع الآخرين ،بما يتفق مع المعايير الدينية والثقافية ،وبتحقق أهدافه حسب العادات والتقاليد الموجودة في المجتمع .(منير محمود جودة:2016،ص28)

و هو مقدرة الفرد على التلاؤم والانسجام بينه وبين ذاته ومجتمعه في آن واحد مع مقدرته على إشباع حاجاته وميوله إزاء مطالب بيئته ومجتمعه. (بدوي أحمد: 1993، ص8)

ويعرفه خير الله بأنه القدرة على التوفيق بين رغبات الفرد و رغبات المجتمع،و يمكننا الاستدلال عليها من خلال الاستجابات التي تدل على الشعور بالأمن الشخصي و الاجتماعي كما يتمثل ذلك في اعتماد الفرد على نفسه و إحساسه بقيمته و شعوره بالحرية في توجيه سلوكه و شعوره بالانتماء و تحرره من الميل للانفرادية و خلوه من الأمراض العصابية،أما إحساس بالأمن الاجتماعي فيتمثل في معرفته للمستويات الاجتماعية و التحرر من الميول المضادة و علاقته بالأسرة و بالمدرسة و بالبيئة المحلية.

(خير الله. سيد محمد: 1990، ص 75)

ويذهب في نفس الاتجاه مجدي عبد الله و الذي يرى بان التوافق النفسي الاجتماعي لا يتم في إطار منفصل ،رغم وجود من يرى أن ثمة فرقا مبدئيا بينهما، فالتوافق النفسي يتضمن كيفية بناء الفرد لتوافقه النفسي في إطار التعديل و التغيير،أما التوافق الاجتماعي فيتضمن كيفية استخدام الشخص لهذه التوافقات الذاتية في مجالات حياته الاجتماعية تربويا ومهنيا وصحيا،ويتفاعل مع الآخرين في مواجهة المواقف التي تعرضه للمشاكل ، مما يثبت توافقه النفسي الاجتماعي أوعدم توافقه.

(مجدي محمد عبدالله: 1996، ص251)

وعرفه لازاروس: سعي الفرد من أجل أن يحيا منسجما في بيئته الاجتماعية والفيزيولوجية.

(lazarus R: 1976, P 03)

و عرفه القريطي بأنه: عملية دينامية مستمرة،لأن الحياة مستمرة دائمة التغير مما يفرض على المرء مشكلات جديدة ،كما أن الفرد ذاته يمر خلال نموه بمراحل مختلفة لكل منها تغيراتها واحتياجاتها، فيتعين عليه محاولة التعديل من سلوكه لإشباع تلك الاحتياجات و مواجهة هذه المشكلات والمواقف الجديدة بذكاء ومرونة وحسن التصرف. (القريطي عبدالمطلب الأمين:مرجع سابق،ص64)

وقد عبر (LYCOCK- CARROLL) بأن توافق الفرد مع نفسه ورضاه عنها وعن ماضيها وحاضرها ومستقبلها، وتقبله لقدراتها وصفاتها وحاجاتها وطموحاتها وسعيه إلى تنسيقها، أما توافق الفرد مع المجتمع فيقصد به رضاه عن الناس الذين يعيش معهم، وعن عاداتهم وتقاليدهم وشعوره بالتقبل والحب والتعاون معهم ورغبته في الالتزام بقواعد السلوك السائد في مجتمعه. (كمال ابراهيم مرسى: 1997، ص 91)

هو عملية دينامية مستمرة، تتناول كل من الفرد والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توافق بين الفرد وبيئته. (عاطف غيث وآخرون: 1985، ص 18)

كما عرفه صلاح مخيمر بأنه علاقة متناغمة مع البيئة تتطوي على القدرة على إشباع معظم حاجات الفرد أو تجيب معظم المتطلبات الفيزيائية والاجتماعية التي يعانيها الفرد.

(صلاح مخيمر: 1978، ص 15)

ويعرفه طه عبد العظيم حسين (2010) بأنه :القدرة على التعايش مع البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد ،وتكوين علاقات فاعلة مع الآخرين ،والقدرة على مواجهة مشكلات البيئة بشكل ناجح ،فاذا ما عجز الفرد في التوافق مع نفسه ومع الآخرين وفشل في مواجهة مشكلاته ،واشباع حاجاته فإنه يعاني من سوء التوافق النفسي . (طه عبد العظيم حسين :مرجع سابق، ص 28)

يرى سهير كامل أحمد (1999): التوافق النفسي الاجتماعي للفرد هو تلك السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية. (سهير كامل أحمد: 1999، ص 18)

و يعرفه محمود الزيايدي بأنه القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين مثمرة وممتعة، وتنتم بقدرة الفرد على الحب والعطاء، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى القدرة على العمل المنتج الفعال الذي يجعل من الفرد شخصا نافعا في محيطه الاجتماعي. (علي محمد الديب: مرجع سابق، ص 153)

والتوافق النفسي الاجتماعي يتضمن التفاعل المتصل بين الشخص وبيئته، كل منهما يؤثر في الآخر، ويفرض عليه مطالبه، وفي معظم الحالات يكون التكيف توفيقا بين هذين الموقفين المتقابلين.

(جابر عبد الحميد جابر ،سليمان الشيخ: 1978، ص 347)

كما عرفه جابر عبد الحميد بأنه تفاعل متصل بين الفرد وبيئته، وكل منها يؤثر على الآخر ويفرض على مطالبه، فأحياناً يحقق الشخص التكيف حين يرضخ ويتقبل الظروف التي تفوق قدراته على التغيير، وأحياناً يتحقق هذا حين ترضخ البيئة لأنواع نشاط الشخص، وفي معظم الأحيان يكون التكيف توافقاً بين هذين الموقفين المتقابلين، ويكون سوء التكيف إخفاقاً في الوصول إلى هذا التوافق.

(جابر عبد الحميد: مرجع سابق، ص 367)

أما دافيدوف فيعرفه بأنه: محاولة الفرد لمواجهة متطلبات الذات ومتطلبات البيئة.

(دافيدوف ليندال: 1983، ص 616)

وعرفه الألوسي جمال حسين عرفه بأنه: سلوك الفرد المتنوع للتوفيق بين حاجاته ومطالبه وبين ظروف البيئة ومطالبها وأنه لا بد أن يكون عملية ديناميكية مستمرة يسعى الفرد من خلالها إلى تغيير نشاطه ليكون أكثر توافقاً مع بيئته. (الألوسي جمال حسين،: 1990، ص 15)

ويعرفه الدلي رياض : حالة من الاستقرار الانفعالي للفرد وتقبله لذاته وتوازنه في العلاقات الاجتماعية الأسرية منها والمدرسية. (الدلي رياض حازم فتحي: 2005، ص 17)

كما يقصد بالتوافق النفسي الاجتماعي هو: قدرة الفرد على التنسيق بين حاجاته وسلوكه الهادف وتفاعله مع بيئته ،والذي يتحمل عناء الحاضر من أجل مستقبله متصفاً بتناسق سلوكه وعدم تناقضه مع معايير مجتمعه دون التخلي عن استقلاليته ،ومع تمتعه بنمو سليم غير متطرف في انفعالاته .

(سليم عوض : 2008، ص 204)

ويرى « kube » و « lehner » (1964) أن تحقيق التوافق العام (النفسي

الاجتماعي) يشترط عناصر أساسية هي:

1- وعي الفرد من خلال معرفة جوانب الضعف والقوة.

2- زيادة الوعي بالآخرين وبحاجاتهم ورغباتهم و احترام آرائهم.

3- زيادة الوعي بمشاكلهم و أبعادها وأهميتها ودرجاتها.(رياش سعيد:2009،ص19)

و يرى الطالب الباحث أن التوافق النفسي الاجتماعي هو تلك الحالة من الانسجام و التناغم بين الفرد و نفسه ، و بينه و بين المجتمع الذي يعيش فيه من خلال قدرته على تغيير سلوكه و عاداته،أو قيامه بتعديلها إن تطلب الأمر عند مواجهته لمشكلة ما سواء كانت نفسية أو اجتماعية أو ثقافية تغييرا أو تعديلا يتناسب والظروف الجديدة.

وأن التوافق النفسي والاجتماعي لا يتوقف علي التغيرات التي تحدث في البيئة المحيطة به ، وإنما لابد من المسيرة الايجابية والتناغم الفعال والمتبادل بين الفرد ومحيطه الاجتماعي ، وحتى يحدث التوازن مع البيئة المحيطة لابد من التعديل والتغيير المطلوب وصولا للانسجام التام بين الفرد ونفسه وبين الفرد والبيئة. يشير التوافق النفسي الاجتماعي في دراسة الحالية إلى قدرة الفرد على الانسجام مع الأوضاع التي يعيشها وتخطي الصعوبات والعقبات التي يواجهها دون إلحاق ضرر بنفسه ولا غيره، ومنه يحقق التوازن النفسي الاجتماعي والذي تحدده الدراسة الحالية بالدرجة التي يتحصل عليها الفرد في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي.

فالتوافق النفسي الاجتماعي هو قدرة الفرد على إحداث التوازن بين رغباته ومتطلبات المجتمع ويظهر ذلك من خلال الاستجابات أو ردود الأفعال التي تدل على الشعور بالأمن والتقدير الشخصي والاجتماعي الذي يظهر في اعتماد الفرد على ذاته وشعوره بالانتماء وإحساسه بقيمته.

ونستنتج من التعاريف السابقة أن التوافق النفسي والاجتماعي هو:

1- عملية مستمرة وغير ثابتة.

2- أحداث توازن وتناغم بين الفرد وبيئته الاجتماعية والثقافية والطبيعية .

3- هو ناتج عن تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها.

4- يساعد الفرد على النمو الايجابي للذات.

11- مظاهر و مؤشرات التوافق النفسي الاجتماعي:

11-1- النظرة الواقعية للحياة: كثيرا ما نرى الأفراد يعانون من عدم قدرتهم على تقبل الواقع المعيشي، ونجد مثل هؤلاء الأشخاص متشائمين وتعساء رافضين كل شيء هذا يشير إلى سوء التوافق أو الصحة النفسية، وفي المقابل هم أشخاص يقبلون على الحياة بكل ما فيها من أفراح وأقراح واقعين في المجال الاجتماعي الذي ينخرطون فيه. (صالح حسن الداهري: مرجع سابق، ص56)

11-2- مستوى طموح الفرد: لكل فرد مطامح وآمال وبالنسبة إلى الفرد المتوافق تكون طموحاته المشروعة عادة في مستوى إمكاناته الحقيقية ويسعى لتحقيقها من خلال دافع الإنجاز، ويشير هذا إلى توافق الفرد، بينما نجد الآخر الذي يطمح في أن يصل ويحقق آمال بعيدة المدى عن إمكاناته فيلجئ إلى المضاربة والمقامرة بما له أو بأسرته أو بعمله وإذا لم يحقق شيء يضل ناقما عن الحياة وحقوقا على الآخرين وكلها مؤشرات تدل على سوء التوافق مع المجتمع الذي ينخرط فيه.

11-3- القدرة على ضبط الذات وتحمل المسؤولية: الشخص السوي هو الذي يستطيع ضبط ذاته ، وأن يتحكم فيها وفي انفعالاته تجاه المواقف المختلفة ، وأن يتحكم أيضا في حاجاته ورغباته ، فيختار من هذه الحاجات تلك التي يستطيع اشباعها ، فيؤجل أو يلغي تلك الحاجات التي يرى استحالة تحقيقها ،فهو لذلك يستطيع أن يوجه سلوكه الوجهة الصحيحة طبقا لخطة مستقبلية يصفها لنفسه على أساس ما يتوقعه من نجاح. (مصطفى فهمي: مرجع سابق، ص50)

11-4- الإحساس بإشباع حاجات نفسية: لكي يتوافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين فإن أحد مؤشرات، أن يحس بأن جميع حاجاته النفسية الأولية منها والمكتسبة مشبعة، ويتمثل ذلك في إشباع الحاجات إلى الطعام والشراب بطريقة مشروعة وكل ما يتعلق بحاجاته البيولوجية، لذلك وفي حاجة نفسية ضرورية وإحساسه بنفسه أنه محبوب من الآخرين، وفي معظم مشاريعه التي تعنيه. كما أن الإنسان نفسه في حاجة إلى التقدير وإلى الحرية وإلى الانتماء، وإذا ما أحس بأنه كل هذه الحاجات مشبعة لديه، فإن هذه بمثابة أحد المؤشرات

المهمة لتوافقه ويحدث العكس إذا ما أحس أنها غير مشبعة، أي إذا ما أحس الفرد بعدم الاشباع حتى ولو كان ذلك وهما ، فانه يقترب من سوء التوافق. (محمد عبدالظاهر الطيب: 1994، ص33)

11-5- الاتزان الانفعالي: ونعني به قدرة الفرد على السيطرة على انفعالاته المختلفة والتعبير عنها بحسب ما تقتضيه الظروف ، وبشكل يتناسب مع المواقف التي تستدعي هذه الانفعالات ، كما أن ثبات الاستجابة الانفعالية في المواقف المتشابهة هو علامة الصحة النفسية ، والاستقرار الانفعالي ، ذلك أن تباين الانفعالات في هذه الحالة دليل على الاضطراب الانفعالي. (سهير كامل أحمد: مرجع سابق، ص22)

11-6- مدي نجاح الفرد في عمله ورضاه عن نفسه: فالفرد الناجح في عمله يشعر بالسعادة والرضا عن ذاته ، فيقبل ذاته ، وما بها من عيوب، وينتقد نفسه ويحاسبها باستمرار ، وهذا دائما يجلب له الرضى بخلاف الفرد الذي يحلم بأكثر مما يستطيع ، فلا يشعر بالسعادة، ويكون في حالة احباط دائما ، وبالتالي يشعر بعدم الرضا إذا فأفضل طريقة وأفضل وسيلة لتحقيق الاستقرار النفسي هو أن يحقق الفرد أهدافا تتفق مع ميوله وإمكاناته المادية والمعنوية. (أحمد محمد حسن صالح وآخرون: 2000، ص15)

11-7- سعة الأفق: تعد من السمات التي تساعد في توافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين وينسجم الفرد الذي وصف بهذه الصفة أو السمة بقدرته الفائقة على تحليل الأمور وفرز الإيجابيات من السلبيات، وذلك يتم بالمرونة والتفكير العلمي والقدرة على تفسير الظواهر وفهم مسبباتها وقوانينها، ومن ثمة تتسم الشخصية بالهدوء والتوازن والتوافق وهو نقيض للشخص ضيق الأفق المعلق على نفسه الذي يصعب التعامل معه ومن ثم يعاني من سوء التوافق.

11-8- مفهوم الذات: تعد من السمات التي تشير إلى توافق الفرد ومن عدم توافقه، فإذا كان مفهوم الذات لديه يتطابق مع واقعه كما يدركه الآخرين يكون متوافقا وإذا كان مفهوم الذات لديه يؤدي به إلى الغرور والتعالي مما يفقده التوافق مع الآخرين ، كما قد يتسم فرد ما بمفهوم ذات متدني عن الواقع ادراك الآخرين له ، وهنا يتسم سلوكه بالدونية وبتضخيم ذوات الآخرين ، ويؤدي به هذا أيضا الى سوء التوافق.

(صالح حسن الداهري: مرجع سابق، ص59)

11-9- الثقة بالنفس وبالآخرين: تعتبر الثقة بالنفس وبالآخرين مظهرا من مظاهر التوافق والتمتع

بالصحة النفسية، والفرد المتوافق لا يتشك في كل شيء إلا بالقدر الذي تقتضيه الطبيعة ، فالشك المعقول

أمر طبيعي ، وكذلك الثقة بالآخرين وخصوصا منهم أهل لهذه الثقة مظهرا مهما من مظاهر الصحة النفسية

حتى تصبح تواصلا وجدانيا وتفاعلا اجتماعيا دائما. (احمد محمد صالح: 2016، ص16)

11-10- القدرة على العمل والإنتاج الملائم: ويقصد بذلك قدرة الفرد على الانتاج المعقول في حدود

ذكائه وحيويته واستعداداته الجسمية ، اذ كثيرا ما يكون الكسل والخمول دلائل على شخصيات هددتها

الصراعات ، واستنفذت طاقتها المكبوتة كما أن قدرة الفرد على احداث تغيرات اصلاحية في مجتمعه وبيئته

دليلا على توافقه وتمتعته بالصحة النفسية. (سهيير كامل أحمد: مرجع سابق، ص24)

11-11- المسؤولية الاجتماعية: المقصود بهذه السمة أن يحس الفرد بمسؤوليته إزاء الآخرين، وإزاء

المجتمع بقيمته وعاداته ومفاهيمه وفي هذه الحالة يكون الشخص عصريا ومن ثمة يبتعد عن الأنانية

والذاتية ويتمثل في سلوك الفرد والاهتمام بمجتمعه والدفاع عنه وحماية منجزاته وعدم التفريط في مصادر

الثروة في بلده.

11-12- الراحة النفسية: من المعروف أن الاكتئاب والقلق والإحباط والصراع أو مشاعر الذنب أو

الوسواس كله تؤدي الى سوء التوافق والى عدم الراحة النفسية ، ولذلك فمن سمات الفرد المتوافق قدرته على

الصمود تجاه المواقف والمشكلات التي تؤدي الى سوء توافقه ، ولذلك متى شعرنا بأن الفرد قد حقق لنفسه

الراحة النفسية كان ذلك دليلا على تكيفه وتوافقه. (فوزي محمد جبل: 2000، ص73)

11-13- المرونة: وهي نقيض التصلب، أي أن يكون الشخص متوازنا في تصرفاته، أي بعيدا عن

التطرف في اتخاذ قراراته وفي الحكم على الأمور والبعد عن التطرف ويجعل الشخص مسائرا ومغائرا،

يساير الآخرين في بعض المواقف التي تتطلب ذلك وأن يغايروهم إذا رأى وجهة نظر أخرى مقتنع بها وهذا

نهج ديمقراطي، أي أن لا يكون مسائرا أو مغائرا بصفة ما كما يتمثل في سلوك الشخص المتوافق لبعدي

الإعتمادية والإستقلالية إذ تتطلب بعض مواقف الحياة أن يعتمد الشخص على الآخر، وفي الوقت تتطلب مواقف، ترى أن يكون الفرد على إستقلالية، لذلك يتسم سلوك الشخص المتوافق بعدوى القيادة والتبعية إذا تتطلب بعض المواقف أن يكون الشخص قائدا خصوصا إذا تطلب الموقف خبرته المناسبة في هذا المجال كما تتطلب مواقف أخرى أن يكون تابعا. (حسن صالح الدهري: مرجع سابق، ص55)

11-14- الامتثال والتمسك بالأخلاق الكريمة : فالفرد المتوافق والمتمتع بالصحة النفسية يجب أن يتحلى بمجموعة من قيم المتمثلة في الامانة والصدق و الوفاء والإخلاص ،وتظهر في سلوكه وتصرفاته اليومية، وفي تعامله مع الآخرين ،وهذه القيم والأخلاق الفاضلة تعتبر سمة هامة من سمات الشخصية المتوافقة .

(أحمد محمد صالح:مرجع سابق،ص15)

11-15- العلاقات مع البيئة المحلية:أين يظهر الفرد علاقات طبيعية مع أسرته ،ويشعر بأن الأسرة تحبه وتقدره وتعامله معاملة حسنة، كما يشعر في كنفها بالأمن واحترام أفراد أسرته له ،وهذه العلاقات تتنافى مع ما للوالدين من سلطة عادلة على الفرد، في توجيه سلوكه،كما يظهر الرغبة في قضاء وقت أطول داخل البيت والشعور باعتزازه لانتمائه العائلي.كما يبدو أيضا من خلال علاقته بزملائه،حيث يندمج معهم ويساعدهم إذا احتاج أحدهم لمساعدته، ويسر مقابلتهم خارج المدرسة ويهتم بمصالحهم الشخصية،وهو محبوب منهم ،وقد يولونه في بعض الأحيان مركزا قياديا بينهم.

كما يتجنب المشاجرات معهم، وإبداء حيوية مشاركة أصدقائه في الأنشطة الرياضية والفكرية، ومعاملتهم معاملة حسنة، والتقليل من التغيب عن المدرسة والابتعاد عن الفوضى والتشويش والغش داخل القسم، التقليل من تحديه للمدرسين عند اختلافه معهم، المثابرة والتركيز والجدية في متابعة دراسته، حسن جواره مع الناس، وإقامته لعلاقات طيبة مع الزملاء.(حسن صالح الدهري: المرجع سابق، ص53)

12- مظاهر سوء التوافق النفسي الاجتماعي للمراهق: سوء التوافق هو فشل الانسان في تحقيق انجازاته

واشباع حاجاته ومواجهة صراعاته، ومن ثم يعيش في الأسرة والعمل والتنظيمات التي ينخرط فيها في حالة الإنسجام وعدم التناغم، وإذا ما زاد هذا القدر من سوء التوافق اقترب الفرد من العصاب.

(مصطفى فهمي: مرجع سابق، ص82)

ويظهر سوء التوافق الاجتماعي للفرد في عجزه عن مجاراة قوانين الجماعة ومعاييرها، أو عجزه عن عقد الصلة الاجتماعية مع من يعاملهم من الناس، مع الوالدين، الإخوة والزملاء ، وتلميذ المرحلة الثانوية وفي ضوء المتغيرات التي يمر بها في هذه المرحلة سواء المتعلقة بنموه الذاتي أو بالنسبة للمجتمع المدرسي، الذي يتميز بطابع خاص في المدرسة الثانوية فإن احتمال نشوب الصراعات داخل المدرسة وكذلك الانحرافات، قائمة ما لم تقابل احتياجات طلاب هذه المرحلة، فمن المنتظر أن تواجه المدرسة مشاكل حادة سواء داخلها أو في خارجها، بعضها قد يصل إلى مستوى الإنحراف، كالعدوان والإعتداء والعنف، وتشكيل العصابات من الشلل المدرسية، وتخريب المدرسة وعدم احترام الأنظمة، وربما يصل ذلك إلى المجتمع المحلي أيضا إضافة إلى السرقة، الهروب، الفشل أو التأخر الدراسي وغيرها من مظاهر سوء التوافق المدرسي ، ومن مظاهر سوء التوافق النفسي للمراهق شعوره بالتعب وعدم الراحة، التأزم من الناحية النفسية في أي جانب من جوانب حياته، وتتضمن أمثلة عدم الراحة حالات الاكتئاب أو القلق الشديد، أو مشاعر الذنب، وأفكار الوسواس المتسلطة أو توهم المرض أو عدم الإقبال على الحياة أو التمسك لها.

(مصطفى فهمي: نفس المرجع ، ص82)

13- عملية التوافق النفسي الاجتماعي: يعتبر التوافق النفسي الاجتماعي عملية تكامل، بحيث يرى فائز

أحمد بأن التكامل بينهما يبدو واضحا، فالتوافق عملية ذات وجهين تتضمن الفرد الذي ينتمي إلى المجتمع بطريقة فعالة، وفي نفس الوقت يقدم للمجتمع الوسائل لتحقيق الطاقة الكامنة في داخل الفرد لكي يدرك ويشعر ويفكر ليحدث تغيير في المجتمع، بحيث أن الفرد والمجتمع يرتبطان معا في علاقة تبادلية تأثيرية.

(حسين أبورياش وآخرون، 2006، ص108)

فالتوافق النفسي يتضمن كيفية بناء الفرد لتوافقه النفسي في إطار التعديل والتغيير، أما التوافق

الاجتماعي فيتضمن كيفية بناء استخدام لهذه التوافقات الذاتية في مجالات حياته الاجتماعية تربويا ومهنيا

وصحيا، ويتفاعل مع الآخرين في مواجهة المواقف التي تعرضه للمشاكل ،مما يثبت بتوافقه النفسي مدى توافقه أو عدم توافقه الاجتماعي ،وبالتالي الصحة والمرض النفسي.

أخيرا تبقى عملية التوافق النفسي الاجتماعي للفرد ذات أهمية في تحقيق الأهداف وإشباع الحاجات، إذ تهدف هذه العملية إلى رضا النفس واستبعاد التوتر وتحقيق الاستقرار، وقدرة تعديل سلوكه لإحداث علاقة توافق بينه وبين البيئة ،مما يضمن السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومعايير الاجتماعية وكذلك تحقيق الرضا النفسي والاجتماعي.

فعملية الانسجام بين الفرد ونفسه وبين الفرد والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه من بين أهم الأبعاد في حياة الفرد ، وعلى هذا الأساس يرى الباحث " مجدي عبد الله" بأن التوافق النفسي الاجتماعي لا يتم في إطار منفصل رغم وجود من يرى أن ثمة فرق مبدئي بينهما، فالتوافق النفسي يتضمن كيفية بناء الفرد لتوافقه النفسي في إطار التعديل والتغيير أما التوافق الاجتماعي فيتضمن كيفية استخدام الشخص لهذه التوافقات الذاتية في مجالات حياته الاجتماعية، تربويا ومهنيا وصحيا ويتفاعل مع الآخرين في مواجهة المواقف التي تعرضه للمشاكل، مما يثبت بتوافقه النفسي مدى توافق أو عدم توافقه الاجتماعي وبالتالي الصحة والمرض النفسي (مجدي محمد عبد الله: مرجع سابق، ص251)

يرى الطالب الباحث أن عملية التوافق النفسي الاجتماعي للفرد هي عملية ضرورية لتحقيق أهدافه ، و إشباع حاجاته، إذ تهدف هذه العملية إلى إرضاء النفس واستبعاد الصراعات و التوترات وتحقيق الاستقرار النفسي والاجتماعي وقدرة الفرد على تعديل سلوكه لربط علاقة توافق قوية بينه وبين البيئة والمادية والاجتماعية مما يضمن تحقيق سعادته والمساهمة في

سعادة الآخرين من خلال المودة والتعاون التكافل و الالتزام بعبادات وتقاليـد المجتمع ومعاييره الاجتماعية .

14- أهمية التوافق النفسي والاجتماعي:

تظهر من خلال دراسة التوافق النفسي الاجتماعي فوائد تطبيقية مختلفة تبدو في عدة ميادين نذكر منها مايلي:

14-1- ميدان التربية : يمثل التوافق الجيد مؤشرا ايجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ الى التحصيل من ناحية ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على اقامة علاقات متناغمة مع زملائهم والمعلمين من ناحية أخرى بل و يجعل العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح فالتلاميذ سيئي التوافق يعانون من التوتر النفسي ويعبرون عن توتراتهم النفسية بطرق متعددة كاستجابات التردد والقلق والعنف في اللعب والأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس واستخدام الالفاظ البذيئة في التعامل مع الآخرين وكراهية المدرسة والهروب منها واضطرابات سلوكية مثل اللجاجة والتلعثم وقضم الاظافر والميول الى الانسحاب والسرхан والخجل والشعور بالنقص وتنعكس كل تلك المشكلات بالطبع في انخفاض التحصيل الذي هو جوهر العملية التعليمية. (Mustapha Haddab:1992)

ويبرز دور المدرسة من خلال المعلم، والزملاء، وطبيعة المناهج والإدارة المدرسية وكل عامل لا يقل أهمية عن الآخر حيث يشكل المعلم العنصر الحاسم في قاعة الدرس وخلال النشاط الدراسي فعلى الأستاذ مساعدة التلميذ على كسب الاستقلالية في المجال الدراسي ومساعدته على خلق الإرادة لتحريك عملية التدريس مع معرفة القاعدة القائلة وهي هدف كل ثانوية "تتعلم كي نتعلم كما يجب على الأستاذ أن يوظف ويضع أنشطته التدريسية لبناء تجربة حية إيجابية عند التلاميذ، ويعمل على إثارة قدراتهم المعرفية، وهذا ما يعزز فعلا ثقتهم بأنفسهم ويدعم الأنا لديهم مما يخلق في التلميذ القدرة على السيطرة على واقعه وعالمه، وينمي فيه روح المبادرة والقيادة الفكرية في العملية المعرفية. (Bernard Dantier:1999)

فبعدما أن كان المعلم هو الشخص المهم في العملية التربوية، أصبح التلميذ هو محور العملية التعليمية في المدرسة حيث أصبحت ليست فقط مجرد مساحة للتعليم وإنما لاكتشاف اتجاهات ومواهب التلاميذ وتنمية قدراتهم بالدرجة الأولى ، ومن أجل بلوغ هذا الهدف، على المدرسة أن تهتم بتكوين المعلمين ثقافيا وعلميا، والإكثار من المستشارين البيداغوجيين المؤهلين، وعدم اقتصار النظم المدرسية على النواحي العلمية فقط. (Mustapha Haddab:1992)

و للمناهج دور هام في بناء وتكوين شخصية التلميذ وذلك من خلال ما تحمله هذه المناهج من قيم خلقية وعلمية، ويضاف إلى ذلك مدى تلأئم البرامج الدراسية مع ميول وقدرات التلاميذ، فإذا تحقق هذا التلاؤم، فإنه يؤدي إلى الرفع من مستوى الثقة في النفس مع دافعية الإنجاز والتفوق الدراسي، أما إذا انعدم أو قل هذا التلاؤم بين قدرات التلميذ والبرامج الدراسية، فإنه يؤدي حتما إلى عدم التوافق المدرسي مما يدفع به إلى العجز الدراسي ثم الفشل المدرسي. (محمد السيد ملاده :2002، ص118)

14-2- ميدان الصحة النفسية: يعتبر سوء التوافق واحدا من الاسباب الرئيسية التي تؤدي الى الاضطراب النفسي بأشكاله المختلفة ومن هنالك فان دراسة الشخصية قبل المرض ومدي توافق الفرد مع اسرته وزملائه ومجتمعه تمثل نقطة هامه من نقاط الفحص النفسى والطبي للوصول الى تشخيص الحالة المرضية وبالتالي فإننا نتوقع أن الأشخاص سيؤوا التوافق أكثر من غيرهم عرضة للتوتر والقلق والاضطراب النفسي.

14-3- ميدان الصناعة: التوافق الجيد للعمال أمر ضروري لزيادة الانتاج ،كما لا يمكن التقليل من شان العلاقات الايجابية ومشاعر الحب والود مع الزملاء والرؤساء والمشرفين وتأثير ذلك كله في كمية ونوعية الإنتاج ، وبالتالي فان سوء التوافق الناتج عن سيادة الروح العدائية أو الكراهية اتجاه الرؤساء نتيجة لأساليب الإدارة الدكتاتورية، والشعور بالظلم أو هضم الحقوق ،أو محاباة البعض على حساب البعض

الآخر أو العجز عن إقامة علاقات طيبة مع الزملاء أو العمل في ظل طبيعة غير مناسبة .كل ذلك من شأنه التأثير السلبي علي الروح المعنوية للعمال .مما يؤدي الي انخفاض الانتاج وكثرة الغياب عن العمل .

(محمد السيد ملاده :مرجع سابق ،ص120)

15- علاقة التوافق بالفشل والنجاح المدرسي:

من الحياة النفسية للتلميذ في جميع مراحل نموه وخصوصا في فترة المراهقة، تتسم بالقلق وقد تصل إلى مستوى الوسواس الأوهام، ولعلها السبب في تقبله وعدم استقراره، كما قد يتعرض في بعض الظروف لحالات من اليأس والحزن والآلام النفسية نتيجة لما يلاقيه من إحباط بسبب ضغوط المجتمع التي تحول دون تحقيق رغباته أمانيه ويتبع ذلك عادة مشكلات عدم التوافق مع البيئة المدرسية، أو الجو المدرسي، وما يترتب عنه من فقدان الشعور بالأمن، وصعوبة التصريف في المواقف الجديدة، والإحساس بضعف المركز وصعوبة التعامل مع السلطة المدرسية بالتي الفشل المدرسي. (مصطفى فهمي: نفس المرجع ، ص51)

وبوجه عام فإن مشكلة التأخر، والغياب ترتبط ارتباطا وثيقا بمشكلة أخرى وهي الهروب من المدرسة، ويستخدم التلاميذ في ذلك اساليب متعددة تهدف جميعا الى إنهاء اليوم المدرسي قبل مواعده، فقد يرجع الهروب إلى سواء معاملة أحد المدرسين، وشعور التلميذ بضبط انفعالي قوى إزاء حضور دروس هذا المدرس بالذات، قد يكون الهروب تلخص من أعباء متابعة الدروس التي لا تجد معه أي لون من المتعة الشعورية، كما قد يرجع الهروب إلى تأثير بعض الرفاق المنحرفين الذين يجد في الإنطواء معهم تحت جماعة واحدة منفذا لإشباع الدوافع التي لم يجد لها الإشباع أو التقدير الكافي في المدرسة أو البيت.

(نفس المرجع : ص52)

يرى الطالب الباحث أن النجاح الدراسي للتلميذ يتوقف على توافقه في البيئة المدرسية (الأساتذة ، الزملاء ،المناهج التربوية ، المقررات الدراسية ، الإدارة) ، وعليه يجب أن تكون العلاقة بين التلميذ والأستاذ والزملاء مبنية على الاحترام والحوار في جو تربوي بعيدا عن العنف بكل أنواعه ومن كل الأطراف

، وأن تكون سياسة المدرسة مبنية على التوجيه والإرشاد السليم فغالبا ما يكون سوء التوجيه للتخصص المرغوب فيه سببا في سوء التوافق النفسي الاجتماعي بالإضافة إلى الحب المتبادل بين الأطراف التربوية وفهم متطلبات المتدربين ودوافعهم، دون اللجوء إلى قمعها بالقوة والقسوة، بل بتحويلها إلى نشاطات تربوية هادفة بالرفق واللين والحكمة ، ومن أجل مصلحة التلميذ يجب أن يكون في الكل مؤسسة تربوية مختص تربوي وآخر نفسي، وأن يكون هناك اتصال متواصل بين المدرسة والأسرة ، والتنسيق مع المؤسسات الثقافية والتربوية لكي تهتم بهم في أوقات الفراغ المفيدة (المراكز الثقافية ، دور الشباب ، النوادي الرياضية).

16- خصائص التوافق النفسي الاجتماعي : تتمثل الخصائص العامة لموافق النفسي في :

16-1- التوافق عملية كلية: فيجب تناول هذه العملية في شكلها الكلي و التوافق ميزة للعلاقة الكمية القائمة بين الشخص و البيئة ولا تستثني أي جانب من جوانب هذه العلاقة في مجالات الحياة المختلفة بالإضافة الى أنها تشمل السلوك الخارجي وكذلك الداخلي للفرد من خلال تجاربه الذاتية ومدى انسجامه مع المجتمع و ذاته .

16-2- التوافق عملية دينامية :فالتوافق لا يكون تاما أو نهائيا وإنما يكون نسبيا ومستمر باستمرار الحياة التي تتخللها مجموعة من الحاجات الإنسانية. والدوافع المتجددة و المختلفة،والشخص يسعى إلى إشباع هذه الحاجات والدوافع،والتوافق هو المحصلة الإيجابية لصراع الفرد مع القوى الذاتية و البيئة،خلال سعيه لإشباع حاجاته ودوافعه . (مصطفى باهي،وحسين حشمت:2006، ص26)

فالتوافق عملية دينامية بمعنى أن هذه العملية مستمرة مدى الحياة ولا تتم مرة واحدة وبصفة نهائية. فالحياة هي مجموعة من الحاجات يحاول الفرد إشباعها وتشكل توترات تهدد اتزان الفرد ، فيحاول هو بدوره إزالة هذه التوترات في سعي منه لإعادة الاتزان من جديد.

16-3- التوافق عملية تستند إلى الزاوية النشئية: أي أن التوافق يكون دائما بالرجوع إلى مرحلة من

مراحل التنشئة، أي أنه يراعي خصائص كل مرحلة عمرية ،فالتوافق عند الطفل مثلا يعيد الاتزان مع البيئة

ضمن خصائص مرحلة الطفولة، والتوافق عند الراشد يعيد الإتزان مع البيئة من خصائص مرحلة الرشد

16-4- التوافق عملية وظيفية : يقوم التوافق على أساس وظيفة هي تحقيق الاتزان مع البيئة من جديد

،فصراع حاجات الفرد مع متطلبات بيئته، يدفع به إلى محاولة إشباع حاجاته بطريقة لا تدع مجالا للصراع

16-5- التوافق عملية تستند إلى الزاوية الاقتصادية: تعني الاقتصادية كمية الطاقة التي تكون ثابتة عند

الفرد، والتي تختلف باختلاف البنية النفسية للأفراد، ويضيع جزء من هذه الطاقة عند الفرد في صورة مكبوتات،

كما يضيع جزء منها في شكل دفاعات ،بينما تبقى الطاقة الباقية تحت صرف الجانب الشعوري من

الأنا وتمثل الطاقة المتبقية معيارا لقوة الأنا، فكلما كانت الطاقة المتبقية كبيرة كون الأنا قويا، بينما إذا كانت

القوة المتبقية قليلة، دل ذلك على هشاشة الأنا وضعفه. وتتوقف نتيجة الصراع على كمية الطاقة المستثمرة

في كل من القوتين المتصارعتين. (عبد الحميد محمد شاذلي: مرجع سابق، ص57)

16-6- التوافق عملية يستند إلى الزاوية الطبوغرافية : تعني الطبوغرافية أن كل صراع لابد وأن يتم بين

منظمتين، فمهما بدا الصراع بين الفرد والبيئة ،أو بين متطلبات متناقضة في البيئة، أو بين متطلبات

متناقضة داخل الشخصية فإنه يتكشف في نهاية الأمر صراعا بين الأنا والهو، أو بين حاجات الفرد الغريزية

ودفاعات الأنا عند الفرد. (نفس المرجع: ص58)

16-7- تحقيق الصحة النفسية: تتوقف الصحة النفسية عند الفرد على مدى قدرته على مواجهة

الصعوبات وما يتعرض له من أزمات حتى لا يختل توازنه، فيزداد قلقه و واضطرابه فالصحة النفسية تدل على

النضج والتوافق النفسي الاجتماعي وكلما تعددت مجالات التوافق كان ذلك دليلا على التمتع الفرد بالصحة

النفسية وما تتضمنه من تحقيق السعادة.

17- العوامل المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي :

17-1- الحاجات الأولية و الحاجات الشخصية: تتضمن عملية التوافق سلسلة من الخطوات تبدأ عندما

يشعر الفرد بحاجة ما، وتنتهي عندما يشبع هذه الحاجة، وتشير الحاجات الأولية إلى تلك الحاجات التي يتوقف على إشباعها بقاء الفرد، وتسمى الحاجات العضوية أو الفسيولوجية مثل الحاجة إلى الغذاء أو الماء، والجنس و النوم ، أما الحاجات الشخصية التي تسمى أحيانا اسم الحاجات النفسية الاجتماعية أو الدوافع الثانوية فهي متطلبات يحتاجها الإنسان كي يكتمل توازنه ونضجه النفسي والشخصي مثل الحاجة إلى المحبة ، والنجاح ، والأمن ، والانتماء ، والحرية.

وقد يكون التوافق حسنا أو سيئا تبعا لمدى إشباع الحاجات وكيفية ذلك، فإذا لم تتل الحاجات الأولية و الحاجات الشخصية قدرا كافيا من الإشباع يغدو الشخص ميدانا لحالة من التوتر، وبازدياد التوتر يزداد الخلل في الاتزان الانفعالي، ويكون توافق الفرد سيئا، فيلجأ إلى وسيلة لا يقرها المجتمع من أجل إشباع حاجاته، أما الفشل في إشباع حاجاته الشخصية مثل الحاجة إلى المحبة، الحاجة إلى تقدير الذات فقد يدفعه إلى العدوان من أجل تأكيد ذاته مثل التخريب أو العزلة.

و يتحقق التوافق السوي عندما يشبع الفرد حاجاته بطريقة سوية لا تلقى رفضا اجتماعيا، و هنا يتم تخفيض التوتر الناشئ من عدم إشباع الحاجة، و بالتالي يستعيد الفرد الاتزان الانفعالي كما يستعاد التوازن مع البيئة. (الهابط محمد السيد :1987، صص47-48)

17-2- المكونات الجسمية لبنية الشخصية: و تنقسم إلى أربعة أقسام:

17-2-1 - العوامل الفيزيولوجية: ومنها ما يعود إلى ما يحمله الفرد منذ تكوينه، ومنها ما ينشأ عن

عوامل غير وراثية، وتبرز أهمية الجهاز العصبي والغدد في تنظيم الحياة النفسية وتوجيهها ويزداد دور العوامل الفيزيولوجية وضوحا عندما تتحرف عن الوضع السوي لها مثلما يحدث في طفرات النمو، أو

اضطرابات الغدد، أو عند حدوث إصابات في الجهاز العصبي، حيث يؤدي ذلك إلى الاضطراب في التوافق. (كفافي علاء الدين: مرجع سابق، ص 128)

17-2-2- المظاهر الجسمية الشخصية: لا يعمل هذا العامل دائماً بصورة مباشرة، وإنما يعود تأثيره إلى إدراك الإنسان لتقييم الآخرين للمظاهر الجسدية الشخصية، ولما يحب الآخرون وما يكرهون. إن رضا الفرد عن مظاهره الجسدية أمر مهم في توافقه، فقد يشعر بالنقص من لا تتناسب أوصافه مع معايير الثقافة، وكثيراً ما تؤثر المظاهر الجسدية في استجابة الآخرين نحو الشخص وبالتالي في نظرته لنفسه.

(Burns.R.B:1979,p154)

وقد تكون بعض المظاهر الجسدية والعاهات الجسدية مصدراً من مصادر سوء التوافق، فالشاب الذي يعاني من القصر المفرط يدرك أن قصره مظهر غير مستحب من الجماعة، فيشعره ذلك بالنقص، ثم أن من يعاني من قصور جسمي يتأثر نفسياً من الآثار المترتبة على هذا العجز بقدر تأثيره من العجز ذاته.

(عنانى حنان :1990، ص41)

17-2-3- الصحة الجسمية: تقتضي عملية التوافق أن يتمتع الفرد بقدر مناسب من الصحة الجسمية التي تمكن الفرد من بذل الجهد المناسب لمواجهة حالات التوتر أو الضغوط التي يتعرض لها، بينما يضعف المرض قدرة الفرد في مواجهة الضغوط النفسية، وتنتج بعض أعراض المرض الجسمي من ضغوط نفسية تحول بين الفرد، وبين تحقيق عملية التوافق السوي سواء في المجال الشخصي، أو في المجال الاجتماعي. (طحان محمد: 1987، ص170)

17-2-4- معدل النضج: يمكن النضج المبكر من المشاركة في نشاطات اجتماعية، ورياضية تعطي الفرد مكانة واعتباراً، كما تمكنه من تحمل مسؤوليات تترك لديه صورة إيجابية عن الذات، أما المتأخر في النضج فيعاني من ضغوط نفسية. (Mussen.R.P:1979، p297)

17-2-5- عوامل مرتبطة بالفرد ذاته: وهي عوامل ترتبط بالمحيط الداخلي للفرد، وتتمثل في جميع

مكوناته الشخصية من حاجات ودوافع خبرات، وقيم وميول وقدرات، وعواطف وانفعالات التي تقوم بتوجيه

السلوك الفردي. (فايز علي الحاج: 1984، ص 25)

وتأخذ الحاجات والدوافع القسم الأكبر لوقوفها وراء جميع أنماط السلوك التي يقوم بها الفرد سواء كانت

متوافقة أم غير متوافقة، حيث يتفق الكثير من علماء النفس على أن الحاجات هي نقطة البدء في عملية

التكيف وإشباعها هي نقطة النهاية، فلا يمكن تصور سلوك بدون دافع ودافع بدون هدف محدد له.

فعملية التكيف ترتبط بالدافع كنقطة بداية وبالهدف كنقطة نهاية، يتحقق فيها الإشباع أو الإرضاء، وعمر

الإنسان يمثل سلسلة من محاولات المتكررة من أجل الحفاظ على مستوى مقبول من التوافق بين نفسه

والمحيط الذي يعيش فيه، ف وراء كل سلوك بشري دافع يثيره وهدف يسعى إلى تحقيقه، وكلما نجح في إشباع

دوافعه كلما استطاع تحقيق مستوى أفضل من التكيف. (نصر الدين جابر: مرجع سابق ص 96)

وتحقيق الفرد لتكيف نفسي اجتماعي مقبول لا يقتصر فقط على إشباع دوافعه الأولية أو العضوية والتي

تمثل الحاجات الأساسية، أو الفيزيولوجية التي لا غنى للفرد عن إشباعها كدافع الجوع، العطش، النوم،

الجنس، البحث عن الراحة، بل يتعين عليه كذلك إرضاء دوافع أخرى تنمي فيه إنسانيته وانتمائيه

الاجتماعي، وهي حاجات يتعلمها ويكتسبها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي يمر بها طوال حياته

مثل الحاجة للأمن، التي تعتبر من أهم عناصر الاتزان النفسي والاستقرار الانفعالي، والحاجة للحب

والرغبة في التملك وكسب الأشياء، وتأكيد الذات تقديرها. ومن هنا فإن الفرد يسعى جاهدا لبلوغ المستوى

المرغوب من التوافق، سواء بالطرق المباشرة وهي أقصر الطرق وفي حالة تعذر ذلك يلجأ إلى طرق أخرى

غير مباشرة يحاول بواسطتها بلوغ مستوى من الانسجام والتوافق أو (ميكانيزمات الدفاع)، وهي وسائل

الإنسان في سعيه وراء التكيف، لأنها تشير إلى مجموعة أشكال السلوك التي يلجأ إليها في سعيه وراء

تحقيقه بغية إعادة التوازن، والتلاؤم العنصري أو النفسي. (فايز علي الحاج: مرجع سابق، ص 140)

17-3- التنشئة الاجتماعية: و هي العملية التي يتحول خلالها الوليد الإنساني من طفل رضيع يعتمد

اعتمادا كليا على المحيطين به من الكبار إلى عنصر في المجتمع يسهم في بناء الحياة الاجتماعية وتطورها، وتظهر أهمية التنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة بشكل خاص وترجع أهمية هذه المرحلة إلى أنها مرحلة تعلم اللغة، وفيها بدايات النمو العقلي والخلقي، كما يتم فيها الأساس الذي تنمو عليه الشخصية.

(كفافي علاء الدين: مرجع سابق، ص178)

وترتبط البيئة الطبيعية بشكل خاص بالتكيف البيولوجي، أما البيئة الاجتماعية والثقافية فتظهر من خلال الاجتماعات التي يندمج فيها الشخص كالأسرة والمدرسة، وجماعة الرفاق والمؤسسات الثقافية والإعلامية وكلها تؤثر بشكل أو بآخر على توافق الفرد، ولعل أهم هذه الجماعات الأسرة، فهي الجماعة الأولى التي تشرف على النمو الجسمي، والنفسي، والاجتماعي للطفل، وتؤثر في تكوين شخصيته وظيفيا وديناميا وتوجيه سلوكه منذ طفولته المبكرة، تلعب العلاقات بين الوالدين والعلاقات بينهما وبين الطفل وإخوته دورا هاما في تكوين شخصيته، وأسلوب حياته. (حامد عبد السلام زهران: مرجع سابق، ص84)

وسيركز الطالب الباحث على أهم البيئات التي تؤثر بشكل كبير على عملية التوافق متمثلة في: الأسرة ، المدرسة ،الرفقاء .

أ-الأسرة: وتشمل عوامل تسهم في التوافق الإيجابي لدى الأبناء ومنها: التوافق الأسري، قبول الوالدين لأولادهم، ووجود عاطفة إيجابية نحوهم، وإشراك الأبناء في اتخاذ القرارات، وكذلك بيان الحدود المقبولة للسلوك، ووضوح ذلك لدى الأبناء، كما تشمل عوامل تسهم في التوافق السلبي لدى الأبناء ومنها: العلاقات المضطربة في نطاق الأسرة، والاتجاهات القلقة من قبل الوالدين نحو أبنائهم، والمعاملة السلبية من قبل الوالدين مثل التركيز على استخدام العقاب، وكذلك حرمان الأبناء من المشاركة في اتخاذ القرارات التي

تتعلق بشؤون الأسرة.(Belkin, Gary S & Stanly Nass: 1984.p269)

ب- البيئة المدرسية : وتعد المدرسة البيئة الاجتماعية ذات أهمية كبرى التي تلي المنزل، فالمدرسة لها رسالة تربوية تهدف إلى ما هو أشمل وأوسع من مجرد التعليم وتحصيل المعرفة ومن أهم أهداف هذه الرسالة تكوين الشخصية المتكاملة للتلميذ وإعداده ليكون مواطناً صالحاً ورعاية نموه البدني والذهني والوجداني والاجتماعي في آن واحد. (صموئيل ميغاريوس: 1974، ص 65)

و تقوم المدرسة بدور كبير في تنمية شخصية الطلاب ، حيث تزودهم بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تعكس قيم الثقافة السائدة ، وتمكنهم من مواجهة الحياة بفاعلية وكذلك الإسهام في بناء أنفسهم ومجتمعهم ، فإذا أدت المدرسة هذا الدور بفاعلية فهي تسهم في التوافق الحسن للطلاب ، وإذا فشلت فهي تسهم في التوافق السيء لديهم ، والجدير بالذكر أن تأثيرات البيئة المدرسية تحدث عبر عدة جوانب الجو المدرسي والنظام المدرسي، والمعلمون ، والرفقاء (Mussen.R.P : 1977.p 247)

كما تعتبر المدرسة أكبر مجال اجتماعي لإثارة الفوارق بين القدرات بما يؤهل لإعادة توزيع الطبقات، الاجتماعية فالتفوق الدراسي يغذي الطموح لقيادة المجتمع أو الانتقال على الأقل من طبقة دنيا محكومة ومغلوبة على أمرها إلى طبقة عليا متحركة ومتميزة، خلال التقديرات الدراسية من مرحلة إلى أخرى عند الانتقال من سنة لما بعدها المرحلة الواحدة يتقدم ذوي الطموح المواهب أو قد يكونون من الضعاف والمتخلفين وغير ذوي الاستعداد للدراسة. (كمال دسوقي: مرجع سابق، ص 24)

ج الرفقاء: تؤثر جماعة الرفاق على التوافق النفسي الاجتماعي للفرد حيث يشعر هذا الأخير بالسعادة حين يكون وسط رفاقه يكلمهم ويلعبهم، ويأكل معهم دونما تحرج ، فالجماعة توفر له شعور بالأمان و الارتياح والمتعة، ومجموعة الرفاق تساعد على تعلمه فن التعامل مع الآخرين كما أنه يستطيع عن طريق تفاعله في وسط مجموعته أن يصبح أكثر تساهلاً، ومرونة، ومنها يكتسب المهارات الاجتماعية والولاء الاجتماعي. (عبد العالي الجسماني: 1994، ص 216)

17-4- المستوى الاقتصادي والاجتماعي: تسهم العوائق المادية والاقتصادية في أحيان كثيرة فيسوء توافق

الأفراد ، وذلك لأن هذه العوائق لا تمكنهم من إشباع حاجاتهم ، وتحقيق أهدافهم الأساسية لديهم .

(مرسى كمال ابراهيم،محمد عودة :1986،ص125)

17-5- القدرات العقلية:إن صاحب القدرات العقلية المرتفعة يعاني من الضيق والملل والتوتر ، وغير

ذلك من أشكال سوء التوافق إذا كانت المهمات التعليمية تقل عن مستواه التعليمي كثيرا ، بينما يواجه

الطالب صاحب القدرات المنخفضة نوعا من الإحباط الناجم عن فشله في مهمات تعليمية تفوق مستوى

قدراته مما يؤدي لسوء التوافق الذي من أشكاله العدوان ، والانعزال ، والهروب من المدرسة .

(رفاعي نعيم:1982،ص43)

كذلك فإن القدرات العقلية الجيدة تساعد الفرد على التوافق الشخصي والاجتماعي ، أما صاحب

القدرات العقلية المنخفضة غالبا لا يستطيع حل مشكلاته وتعديل سلوكه لمواجهة التغيرات في حياته.

(محمد السيد الهابط:مرجع سابق،ص66)

17-6- التغير المحيطي السريع:إذا لم تتطور القيم والعادات والأعراف بما يواكب التغيرات في بناء

المجتمع يحدث الصراع الاجتماعي ، كما تصاحب التغير الاجتماعي السريع مشكلات توافقية منها الهدم

الأسري ، وأحيانا انتشار الجريمة.(كفافي علاء الدين:مرجع سابق،ص197)

17-7- وسائل الإعلام والاتصال: تقوم وسائل الإعلام و الاتصال المختلفة بدور مهم في التربية وبناء

الشخصية والتوافق، وكثيرا ما تكون عاملا في حسن التوافق، ولكن في بعض ما تقدمه هذه الوسائل ما يدفع

إلى التوافق السلبي مثل إمكانية وجود تأثير سلبي لمظاهر العنف في البرامج التلفزيونية على سلوك الأطفال.

(Storow, Leste:1990.p652)

يرى الطالب الباحث من خلال عرض للعوامل المؤثرة في التوافق النفسي الاجتماعي فبالإضافة إلى

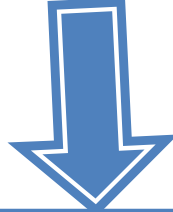
عوامل المرتبطة بالفرد ذاته متمثلة في العناصر المكونة لشخصيته كالحاجات والدوافع والخبرات، والقيم

والميول والقدرات، والعواطف والانفعالات، والعوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية متمثلة الأساتذة الزملاء، والمناهج الدراسية و المقررات والنشاطات المدرسية الثقافية منها والرياضية ، كذلك علاقته بالمحيط الخارجي كالرفقاء والأقران والجيران دون أن ننسى الأساليب التي تعامل بها الأسرة أبناءها فكل هذه العوامل تؤثر سلبا أو إيجابا على التوافق النفسي الاجتماعي ، كما يمكن القول أن التوافق النفسي الاجتماعي للفرد قد يتأثر بعامل واحد فقط ومنه من يتأثر بأكثر من عامل أي تأثر التوافق النفسي الاجتماعي للفرد يخضع لتكوين شخصيته .

-خلاصة:

يعتبر موضوع التوافق من أهم المواضيع في علم النفس والصحة النفسية، ومن خلالها يستطيع الفرد أن يحقق ذاته ،وأن يكون متوافقا نفسيا واجتماعيا ولقد حول الطالب الباحث في هذا الفصل تقديم أهم التعريفات التي قدمت لمصطلح التوافق النفسي الاجتماعي وواللتطرق لأهم أبعاده ومختلف العوامل التي يمكن أن تعيق التوافق سواء النفسي الاجتماعي وصولا إلى نظرياته والعوامل التي تساعد على تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي، وهناك عاملان رئيسيان يحددان عملية التوافق النفسي الاجتماعي، متمثلة في العامل الأول وهو الفرد نفسه، أي كل ما هو مرتبط بمحيطه الداخلي من خبرات ،ومعتقدات ،وحاجات ودوافع ، وقيم وميول وعواطف، ومختلف الانفعالات التي تقوم بتوجيه سلوكه، أماالعامل الثاني فهو البيئة المحيطة بالفرد انطلاقا من محضنه الأول وهي الأسرة وجماعة الأقران، والمدرسة، والمسجد والجمعيات المدنية التي تؤثر على توافق الأفراد بشكل أو بآخر، من خلال الجماعات التي يندمج فيها والتي تتم من خلال التفاعل فيتأثر بها ايجاباحتى يحقق مستوى أفضل من التوافق النفسي الاجتماعي الذي يختلف من فرد إلى آخر حسب اختلاف جنسه وتربيته وشخصيته.

الفصل الرابع: التحصيل الدراسي



- تمهيد .

- 1- مفهوم التحصيل الدراسي.
 - 2- أهمية التحصيل الدراسي.
 - 3- خصائص التحصيل الدراسي.
 - 4- أهداف التحصيل الدراسي .
 - 5- أبعاد التحصيل الدراسي.
 - 6- مستويات التحصيل الدراسي.
 - 7- أنواع التحصيل.
 - 8- شروط التحصيل الدراسي.
 - 9- مبادئ التحصيل الدراسي.
 - 10- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي.
 - 11- قياس التحصيل الدراسي.
 - 12- أهم النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي.
 - 13- مشاكل التحصيل الدراسي.
- خلاصة

- تمهيد:

تهدف كل منظومة تربوية إلى تحقيق أكبر نسبة من النجاح في جميع الأطوار التعليمية وذلك من خلال تحسين المستوى التحصيلي للتلاميذ في كل المراحل خاصة مرحلة التعليم الثانوي باعتبارها مرحلة مهمة في تحديد المستقبل العلمي للتلاميذ والانتقال للجامعة ، حيث تشير معظم نتائج الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي، إلى أن تدني التحصيل يؤدي إلى فشل في مخرجات التعليم، وقد يسبب فشلا اجتماعيا عاما، لذا فهو يعتبر من المشكلات التربوية الحيوية التي تتطلب الدراسة والبحث بصورة متتابعة ومستمرة. ويحظى التحصيل الدراسي باهتمام كبير من قبل الباحثين المختصين في التربية وعلم النفس والأساتذة والتربويين والآباء ، وذلك لأنه يشكل أهم موضوعات العملية التعليمية، ويترتب عليه إصدار الحكم بالنجاح أو الفشل في كافة مكوناتها.

فكل نشاط تعليمي سواء كان على مستوى المؤسسات التعليمية أو على مستوى الأفراد، أو مستوى الأسر يهدف إلى تشجيع وزيادة التحصيل العلمي، حيث من خلال مستوى التحصيل العلمي يقاس مستوى أداء التلميذ أو الطالب والمعلم وكذلك مدى ملائمة المنهاج الدراسية لمستوى التلميذ ، و الاهتمام بالتحصيل الدراسي تدفع إلى تشخيص الصعوبات و العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التحصيل مما يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

وقد تطرق الطالب الباحث في هذا الفصل إلى مفهوم التحصيل ، خصائصه وأهميته ، وأهداف التحصيل الدراسي وأبعاده ، ومستوياته ، أنواعه ، شروطه، مبادئه ، والعوامل المؤثرة فيه ، وقياسه، وأهم النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي ، وأخيرا مشاكل التحصيل الدراسي.

1- مفهوم التحصيل الدراسي:

جاء في لسان العرب: حصل: الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه ، يكون في الحساب والأعمال ونحوها حصل الشيء يحصل حصولا والتحصيل تمييز ما يحصل : تحصيل الشيء :

تجمع وثبت .(ابن منظور:1995)

كما جاء أيضا في القاموس الجديد للطلاب: كلمة التحصيل بمعنى الاكتساب و هو

الحصول على المعارف و المهارات.(علي بن الهادية وآخرون:2007،ص79)

التحصيل هو مشتق من فعل حصل ، أي حصل على الشيء ، وميزه عن غيره ، ونقول: الكتاب حصل عليه والعلم اكتسبه ، حصل على هذه المعلومات بعد جهد استمر عدة سنوات ومصدره تحصيل.

(منجد الطلاب،عربي عربي، 1990،ص12)

كما جاء في معجم الرائد: حصل يحصل :حصولا ومحصولا :بمعنى حدث ووقع وثبت وبقي وذهب ما سواه ،ووجب ونال ، حصل يحصل حصلا ، ناله .حصلَ تحصيلًا :الشيء أو العلم ، حصل عليه وناله.

(جبران مسعود، قرص مضغوط،:2001)

كما ورد أيضا في القاموس الجديد للطلاب كلمة التحصيل بمعنى الاكتساب، وهو الحصول على

المعارف والمهارات.(علي بن هادية وآخرون:مرجع سابق ،ص79)

والتحصيل كلمة كثيرة التداول في الإنتاجية الزراعية والصناعية والمعرفية ونقصد بالتحصيلالدراسي هنا هو ذلك المفهوم الذي يخص المجال التربوي حيث أن التحصيل الدراسي كمصطلح مترادف كلمة اكتساب وهو

الحصول على المعارف والمهارات. (فاضل عاقل: 1979،ص160)

إن فالتحصيل في اللغة يعني ما تم تخزينه و جمعه وتثبيتته في ذهن المتعلم من مختلف العلوم والمعارف والمهارات والخبرات.

لقد حظي موضوع التحصيل الدراسي باهتمام علماء التربية وعلماء النفس والباحثين في مجال لتربية والتعليم نظرا لما له من أهمية في العملية التعليمية، وعليه فإن به أدى إلى ظهور عدة تعاريف ومن بينها نذكر مايلي:

يعرف بلوم التحصيل بأنه: تذكر ظواهر خاصة وعامة، طرق وعمليات أو تذكر نموذج بنية أو ترتيب.

(صالح بوحنان: 1993، ص29)

ويعرفه محمد زيدان حمدان: هو تحصيل إدراكي نظري في معظمه يركز على المعارف والخبرات التي تجسدها المواد المنهجية المختلفة في التربية المدرسية كالاكتماويات.

(محمد زياد حمدان: 1985، ص62)

أما عبد الرحمان العيسوي فيعرفه على أنه مقدار المعرفة والمهارات التي حصل عليها الفرد نتيجة للتدريب والمروور بخبرات، وتستخدم كلمة التحصيل غالبا لتشير إلى التحصيل الدراسي، أو التحصيل العام في الدراسات التدريبية التي يلتحق بها. (عبد الرحمان العيسوي: 1994 ص129)

ويشير كل من شحاته والنجار للتحصيل بأنه : كل ما يكتسبه التلاميذ من معارف ومهارات وأساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة ما هو مقرر عليهم في الكتاب المدرسي ويمكن قياسه باختبار معد لذلك. (شحاته والنجار: 2003، ص89)

أما صبري يعرفه بأنه : مقدار ما يتم إنجازه من التعلم لدى الفرد أو مقدار ما يكتسبه من معلومات وخبرات نتيجة دراسته لموضوع أو مقرر أو برنامج تعليمي والتحصيل أيضا هو مقدار ما يتحقق فعليا من الأهداف التعليمية ، ويقاس التحصيل عادة بواسطة اختبارات تعرف بالاختبارات التحصيلية.

(صبري ماهر اسماعيل: 2002، ص171)

ويعرفه خليل البشير الإبراهيمي: التحصيل الدراسي هو نتاج ما تعلمه الطلبة بعد الانتهاء من عمليتي التعلم والتعليم. (خليل البشير الإبراهيمي : 2000 ، ص27)

أما السدحان فيراه بأنه : المعرفة التي يتم الحصول عليها والمهارة التي تتم تنميتها في الموضوعات الدراسية بالمدارس وتبينها الدرجات التي يتم الحصول عليها في الاختبارات.

(السدحان عبد الله بن ناصر :2004،ص31)

ويعرفه سعيد خير الله عصار: على أنه كل ما تقدمه المدرسة من تعلم مبرمج ويقاس في آخر السنة عن طريق اختبارات فصلية، وهو ما يعرف بالمجموع العام لدرجات التلميذ في كل المواد الدراسية.

(سعد خير الله عصار:1988،ص75)

في حين يعرفه أبي زيد سعيد الشويقي بأنه: هو الانجاز الذي يحققه الطالب بعد دراسته لمقرر دراسي أو عدة مقررات دراسية و يقدر بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب من الاختبارات التحصيلية التي تعكس مدى تعلمه . (الشويقي أبو زيد سعيد:2003،ص112)

أما موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فعرفته بأنه: بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معا.

(محمد جاسم لعبيدي، 2004 ، ص 293)

أما عمر خطاب فيعرفه بأنه: النتيجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب. (عمر خطاب: 2006 ، ص 201)

ويرى إبراهيم عبد المحسن الكناني على أنه: كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما.

(محمد عبد العزيز الغرباوي: 2008 ، ص 227)

في حين نجد جابلين: (Jablin) يعرفه على أنه: هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي كما يقيم من طرف المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما معا .

(يامنة عبد القادر إسماعيلي 2011 ، ص 16)

ويعرف كذلك بأنه المعرفة التي نريد الحصول عليها (المدركة)، أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية والتي يتم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس.

(مصلح الصالح: 2004، ص26)

ويعرفه قاموس القياس للعلوم التربوية التحصيل الدراسي بأنه: تحديد التقدم الذي يحرزه الطالب من

المعلومات أو المهارات ومدى تمكنه منها . (محمود جمال السلخي: 2013، ص25)

ويعرف التحصيل الدراسي كذلك بأنه مجموعة المعارف والمعلومات التي يحصلها التلميذ ويكتسبها عند

مستويات التذكر، الفهم، والتطبيق ويقاس بالدرجة النهائية التي يحصل عليها في اختيار التحصيل الدراسي

عند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق).

(ثناء مليحي السيد عودة، عبد الرحمان محمد السعدني: 2011، ص 182)

وفي ذات السياق يعرف إبراهيم وجيه التحصيل الدراسي بأنه :مدي استيعاب الطلاب لما تعلموه من

خبرات في مادة دراسية مقررّة، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب بالاختبارات التحصيلية.

(إبراهيم وجيه محجوب :1977، ص86)

يعرفه أحمد و المراغي بأنه :الانجاز التحصيلي للطلاب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدراً

بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي .

(أحمد المراغي، السيد شحاتة محمد: 2000، ص97)

كما يعرف التحصيل الدراسي بأنه : مجموع ما اكتسبه التلميذ من مهارات ومعارف ومواقف وقيم في

فترة زمنية معينة مقارنة بمجموعة المهارات والمعارف والمواقف والقيم المطلوب اكتسابها.

(علي بن هادية وآخرون: مرجع سابق، ص 244)

فيرى روبر لافون (R.LAFON) أن التحصيل الدراسي هو: المعرفة التي يحصل عليها الطفل من

خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي . (الطهار سعد الله: 1991، ص46)

تعريف شابلق : هو مستوى معين محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي يقم من قبل المعلمين، أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما . (R. Chaplin, 1968, 5)

و من جهة أخرى يعرفه صلاح الدين محمود علام : بأن التحصيل هو درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرضه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي

معين(صلاح الدين محمود علام:2000،ص305)

و هو مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية و المهارات و الكافيات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم و ما يحصله من مكتسبات علمية عن طريق التجارب و الخبرات ضمن إطار المنهاج التربوي المعمول به و تتحدد أهمية هذا التحصيل ومقدار الكمية التي حصلها التلميذ من خلال الامتحانات و الاختبارات الخطية و الشفوية التي يخضع لها و من علامات التقييم المستمر والنهائي التي تؤكد مستوى امتلاكه بهذا التحصيل المدرسي. (عبدالرحمان العسوي:1974،ص129)

وأشار الشيباني إلى مفهوم التحصيل الدراسي بأنه :ما يتحصل عليه التلميذ وما يحققه من انجازات وتغيرات مرغوبة في مهاراته واتجاهاته وميوله وقيمه نتيجة لعملية التعليم والخبرات التي مر بها.

(الشيباني:1990،ص119)

و يعرف التحصيل الدراسي على انه انجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة ويعني به بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة ,ويحدد ذلك اختبارات مقننة أو تقارير المعلمين.

(علي عبدالحميد : 2010 ،ص90)

أما جيمس دريفر فيعرفه:مستوى الأداء في سلسلة من الاختبارات المقننة التي عادة ما تكون تربوية.

(J. Drever :1975 . 256)

ورد في قاموس علم النفس1987: أن التحصيل الدراسي مستوى محدد من الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي، يجري من قبل مدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة.

(عبدالرحمان العسوي:مرجع سابق،ص130)

أما إبراهيم عبد المحسن الكنانى فيرى بأن التحصيل الدراسي: هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما. (الطهار سعد الله: مرجع سابق، ص47)

نستنتج من هذه التعريفات أن التحصيل الدراسي يتمثل في مقدار ما حصل عليه المتعلم من معارف ومهارات في المواد الدراسية بتقدير نشاط التلميذ وجهده من خلال الامتحانات أو تقديرات المدرسين ومن خلال التعاريف السابقة الذكر يمكننا أن نعرف التحصيل الدراسي على أنه كل ما يحصل عليه التلميذ من معارف ومعلومات وخبرات مهارات في جميع المواد الدراسية من خلال مساره التعليمي المناهج التربوية وفق ، ومدى فهمه واحتفاظه بتلك المعلومات و قدرته على استرجاعها و استغلالها في المواقف التعليمية من خلال ما يقوم به من إنجازا و أداء داخل حجرة الدراسة أو خارجها، ويتم قياس وتقويم التحصيل الدراسي لدى التلاميذ عن طريق الاختبارات المقننة التي تجرى في فترات مختلفة في كل مادة دراسية أو مجموعة من المواد مقدرا بالدرجات طبقا للامتحانات التحصيلية المختلفة الشفوية والكتابية التي تجربها المدرسة في نهاية الفصل الدراسي أو آخر العام، وفي نهاية الامتحانات الرسمية التي تجرى آخر السنة وفق رزنامة مسطرة مسبقا من طرف وزارة التربية .

ومن بعد عرض الطالب الباحث لمفاهيم التحصيل الدراسي لاحظ وجود اتفاق بين أغلب الباحثين ركزوا في تعريفهم للتحصيل الدراسي على أنه مستوى من الكفاءة ، ومقدار من المعرفة أو المهارة التي يكتسبها المتعلم في سنه دراسية والتي تقاس بوسائل عدة منها الاختبارات الفصلية أو شفوية أو بواسطة تقييم الأساتذة . ومن خلال هذه التعاريف نخلص إلى أن التحصيل الدراسي هو ناتج ما تحصل عليه المتعلم من معارف ومهارات وكفايات خلال مرحلة ما من المراحل الدراسية نتيجة ما يسمى بالتغذية الراجعة .

من خلال استقراء التعريفات السابقة للتحصيل الدراسي يتبين أنها ركزت على :

• مستوى معين من الكفاءة بصفة عامة أو في مهارة معينة .

- النجاح الذي يحرزه الفرد في المجال التعليمي .
- مقدار التغير في السلوك نحو الأفضل .
- يكون نتيجة لأداء المعلم من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية .
- عملية نرغبها .
- مفهوم تطبيقي .

2- أهمية التحصيل الدراسي:

يعد التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية التربوية كونه من أهم مخرجات التعليم التي تسعى إليها المنظومة التربوية لتحقيقها، ويعتبر التحصيل الدراسي من المجالات الهامة التي حظيت باهتمام الآباء والمربين باعتباره احد الأهداف التربوية التي تسعى إلى تزويد الفرد بالعلوم والمعارف التي تنمي مداركه وتفسح المجال لشخصيته لتنمو نموا صحيحا والواقع أن تلك الأهداف التي يسعى إليها النظام التعليمي تتعدى إلى ما هو ابعد من ذلك وهو غرس القيم الايجابية وتربية المجتمع.

والتحصيل الدراسي يشبع حاجة من الحاجات النفسية التي يسعى إليها المتعلمون وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجة فإنها تؤدي إلى شعور المتعلم بالإحباط الذي ينتج عنه استجابات عدوانية من قبل التلميذ قد تؤدي إلى اضطراب النظام الدراسي .

وتكمن أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية في كونه يعالج كمعيار لقياس مدى نجاح العملية التعليمية ،ومدى قدرتها على تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع ،ويعد التحصيل الدراسي من الإجراءات الوقائية لعدم الوقوع في المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها كثير من المجتمعات نتيجة انحطاط المستوى الدراسي وقلة التحصيل ،وتسرب كثير من التلاميذ من الدراسة.

(علي عبد الحميد: مرجع سابق، ص94)

إن التحصيل الدراسي ذو أهمية كبرى إذ يجعل المتعلم يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، فوصوله إلى مستوى تحصيلي مناسب يثبت في نفسه الثقة ويعزز قدراته ويدعوه إلى المواصلة والمثابرة، والعكس بالنسبة لفشله. تشكل الدرجات التحصيلية وما ينبثق عنها من تقديرات أساسا مهما للكثير من الإجراءات والقرارات الهامة التي ترتبط بوضع الفرد وتؤثر فيه ، فأهلية الفرد للاستمرار في الدراسة أو القبول في برنامج معين أو الحصول على بعثة دراسية أو وظيفة معينة تتقرر بالمستوى الأكاديمي الذي يحققه متمثلا في الدرجات أو التقديرات التي يحصل عليه ، فأهمية التحصيل الدراسي دور مهم في تكوين التلميذ صورة عن ذاته وستبقى من أفضل عوامل التنبؤ اللاحق وفوائده تظهر على شخصية الفرد. وتبدو أهمية التحصيل الدراسي من خلال ارتقائه تصاعديا كونه يعد الفرد ليتبوء مكانة وظيفية جيدة في معظم الحالات ، فالكليات العلمية تعد طلبتها لمهن مازالت تحتل قمة الهيكل المهني ، وهي بحكم تاريخها وطبيعة العمل فيها والمزايا التي تمنحها والمكانة التي تعطيها للعامل فيها ، تجعل الطلبة أكثر إصرارا وإقبالا على الالتحاق بها.

(نوفل ابراهيم نوفل: 2001، ص42)

كما تكمن أهمية التحصيل الدراسي في أنه يتم تقرير نتيجة التلميذ لانتقاله ويجعل الطالب يتعرف على حقيقة من مرحلة إلى مرحلة أخرى ، وكذلك تحديد نوع التخصص الذي سينتقل إليه ويجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته ، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة يثبت الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته ، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية وكذلك فإنه:

- يعمل التحصيل الدراسي علي تحقيق التقدم واجتثاث رواسب التخلف منه ، فإذا كانت المجتمعات تستمد بناء تطلعاتها المختلفة من ما توفره لها مخرجات التعلم بأنواعها فإن هذه المخرجات تقاس في انجازها وكفاءتها بمقياس يسمى التحصيل الدراسي .

- هو أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه أثر التفوق

الدراسي.

- يعمل علي معرفة مدي الاستفادة التي حصل عليها الطالب ومعرفة مستواه .

- يساعد الطالب علي معرفة نقاط القوة والضعف فيه. (ظاهر أميمة محمد: 2005، ص 20)

- إعداد المواد لكل مستوى دراسي وترتيبها حسب الأهمية والمستوى الدراسي بحيث لا ينتقل التلميذ

من بنية دراسية إلى أخرى إلا عن طريق الوصول إلى مستوى معين من التحصيل.

- إحداث تغيير سلوكي إدراكي أو عاطفي أو اجتماعي لدى المتعلمين وهو ما يسمى بالتعلم والذي هو

عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرات في البناء الإدراكي للمتعلمين فالتحصيل هو نتيجة لعملية تعلم.

(محمد فهمي حسن ياسين وآخرون، 1998، ص 20)

كما أن أهمية التحصيل الدراسي تبرز خلال ما يحقق من أهداف سلوكية ، معرفية ، وجدانية

وسيكوحركية ، فكلما كان التحصيل مؤثراً في هذا المردود التنموي الشامل عند التلاميذ ، كانت فعاليته

الإيجابية وأهميته التربوية في تعديل سلوك التلاميذ نحو الأحسن، ومساعدتهم على التفاعل مع بيئتهم.

(أكرم مصباح عثمان: 2002، ص 54)

ويرى الطالب الباحث أن التحصيل الدراسي من المؤشرات الهامة التي تساعد المتعلم على امتلاك

لمهارة ما ، ومدى التقدم في سلوكه من خلال درجاته التي يتحصل عليها عن طريق الاختبارات ، حتى يمكن

التنبؤ بالنجاح في مراحله التعليمية المقبلة ، كما يساعد الأساتذة الوقوف على نقاط القوة ونقاط ضعف

تلاميذهم ، و يمكن الهيئة الوصية من مقارنة نتائج الأداء للمجموعات الأخرى ، كما يعتبر نقطة انطلاق

لتدريس المقررات اللاحقة .

3- خصائص التحصيل الدراسي:

يتمحور التحصيل الدراسي حول المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم من المواد الدراسية المختلفة

والمقررة لكل مستوى تعليمي ويتصف التحصيل الدراسي بجملة من الخصائص منها:

- يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.

- يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الكتابية والشفوية والأدائية.

- التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل حجرة الدراسة، ولا يهتم

بالميزات الخاصة.

- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في

إصدار الأحكام التقويمية. (أحمد مزيود، 2009 ، ص 184)

4-أهداف التحصيل الدراسي :

يهدف التحصيل الدراسي إلى الحصول على المعارف والمعلومات والخبرات والمهارات والميول

والاتجاهات لدى التلاميذ، كما أنه يعتبر مؤشر ترتيب التلاميذ في تحصيل خبرة ما بالنسبة للمجموعة ،وعلاوة

على ذلك يمكن أن يشمل تحقيق أهداف أخرى منها:

- إمكانية تقييم التلاميذ وبالتالي توجيههم إلى شعب دراسية مختلفة .

- إعداد اختبارات عملية محددة لكل مادة من المواد بحيث لا ينتقل التلميذ من قسم لآخر إلا إذا

وصل إلى المستوى المطلوب.

- معرفة مواطن الضعف لدى التلميذ من الناحية التربوية والنفسية حتى يتمكن المعلم من اتخاذ وسائل

علاجية تتناسب ومدى ما وصل إليه من حقائق .

-معرفة قدرات التلميذ ومواهبه.(برنكو أبراس : 1986، ص188)

- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ بغية

تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقا للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة.

- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم تلك

بغية مساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي، ومحاولة الارتقاء بمستواه التعليمي.

- الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة من أجل العمل على رعايتها، حتى يتمكن كل واحد منهم من

توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معا.

- تحديد وضعية أداءات كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه، أي مدى تقدمه أو تفهقه عن

النتائج المحصل عليها سابقا.

- توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية

التي تتناسب مع ما تم الكشف عنه من حقائق.

- قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة التي تعود

بالفائدة عليهم أولا وعلى مجتمعهم ثانيا.

- تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد

الدراسية المقررة.

- تكيف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المتجمعة من أجل استغلال القدرات

المختلفة للتلاميذ.

- تحديد مدى فاعلية وصلاحية كل تلميذ لمواصلة أو عدم مواصلة تلقى خبرات تعليمية ما.

- تحسين وتطوير العملية التعليمية...الخ.(برو محمد 2010 : صص، 244-245)

ويرى الطالب الباحث أن التحصيل الدراسي يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف ، فمنها متعلقة

بالمتعلم ومنها ما هو متعلقة بالأستاذ ، وأخرى متعلقة بالأسرة وأهداف متعلقة بالهيئة الوصية ،وكهدف عام

هو تحديد المعارف المكتسبة ،والمهارت الفعلية الحقيقية للتلاميذ، والتي من خلالها يتم تحديد مصيره

الدراسي.

5- أبعاد التحصيل الدراسي:

5-1- البعد الكمي: و هو الذي يمثل حصيلة المعارف المكتسبة أو مجموعة المهارات من خلال

عملية تعليمية معينة والتي يمكن قياسها عن طريق اختبارات الفصلية أو نهاية السنة للبرنامج التعليمي المعطى.

5-2- البعد الكيفي: الذي يمثل قدرة التلميذ في ترجمة تلك المعارف إلى خبرات يقدرها المعلم و

يساعده في أدائها ضمن نشاط تربوي يساعده في التكيف المدرسي و لهذا تستطيع القول بأن التحصيل الدراسي هو مظهر من مظاهر التكيف للعمل المدرسي و الذي يتجسد في سلوكيات مختلفة يجب أن يقوم بها التلميذ. و من الأداء الجيد و الانتظام فهي السلوك داخل القسم و التي توحى باحترامه و تكيفه للعمل المدرسي و الجماعة المدرسية. (العبد أورتجه 1991، 34)

6- مستويات التحصيل الدراسي :

يختلف التحصيل الدراسي من متعلم لآخر، حسب اختلاف قدراتهم العقلية والإدراكية وميولاتهم النفسية والاجتماعية ، ومن ثم فإننا نميز غالبا ثلاثة مستويات من التحصيل الدراسي عند المتعلم وذلك طبعا يكون حسب استجابتهم لموادهم الدراسية.

6-1- المستوى التحصيلي الجيد : وهو سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد للمستوى

المتوقع في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة،أي أن الفرد المفرط في التحصيل يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية ومدرسية تتجاوز متوسطات أداء أقرانه من نفس العمر العقلي وتجتازهم بشكل غير متوقع. فالفرد المتفوق دراسياً يمكنه تحقيق مستويات تحصيلية مرتفعة عن المتوقع و حسب التحصيل الدراسي الجيد عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقع.(عبد الحميد اللطيف : 1990 ، ص 188).

6-2- المستوى التحصيلي المتوسط:

ونعني به أن أداء الفرد يكون متوسطا أي لا يصنف ضمن فئة المتفوقين تحصيليا ولا إلى ضمن فئة

الضعفاء تحصيلًا، وهو محصور بين الفئتين: المستوى التحصيل الدراسي الجيد والضعيف.

6-3- المستوى التحصيلي الضعيف: ويقصد به الأداء الضعيف للتلميذ، كما يقال عنه : أنه متأخر

تحصيلًا بالرغم من إمكانياته العقلية، واستعداداته الذاتية التي تسمح له بأن يكون أفضل من ذلك، وإنما تأخره يرجع لأسباب أخرى، قد تكون خارجية تفوق طاقاته، وربما يرجع للبيئة الأسرية والمستوى الثقافي لها مما تجعل إمكانياته محدودة فهذا الاختلاف راجع للتباين في شخصيات التلاميذ أو إلى الفروق الفردية.

(محمد رضا البغدادي: 1998، ص89)

يكون ضعف التحصيل الدراسي أو التخلف الدراسي علي شكلين رئيسيين ، العام و الخاص ، فالتخلف العام هو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية ، أما الخاص فهو تقصير ملحوظ في عدد من الموضوعات الدراسية مثل مادة الرياضيات والفيزياء . (نعيم الرفاعي ، 1979 : 436) .

وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفا على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات، ويمكن أن يكون هذا التأخر في جميع المواد وهو ما يطلق عليه بالفشل الدراسي العام، لأن التلميذ يجد نفسه عاجزا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي رغم محاولته التفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة أو إثنين فيكون نوعي، وهذا على حسب قدرات التلميذ وإمكانياته.

(بن يوسف أمال:2008، ص)

- مؤشرات ضعف التحصيل الدراسي :- وتتمثل ف الاتي :

1- الشرود الذهني .

2- السرحان .

3- عدم الانتباه .

4- عدم المشاركة و التفاعل مع الآخرين في القسم .

5- عدم القيام بالواجبات المنزلية .

6- بطء التعلم في بعض العمليات العقلية كالتعرف و التحليل و التمييز .

(الصراف قاسم: 2002،ص217)

-أنواع ضعف التحصيل الدراسي :

- ضعف الدراسي العام : هو الذي يكون في جميع المواد الدراسية و يرتبط بالغباء.

(النعامي عبد المجيد: 2001 ،ص12)

- ضعف الدراسي الخاص: هو التأخر الدراسي الذي يكون في مادة معينة مثل الرياضيات او

العلوم أو الفيزياء .

- التأخر الدراسي الدائم:حيث يقل التحصيل عن مستوى قدرته علي مدى فترة زمنية طويلة .

-التأخر الدراسي الموقفي: الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل الطالب عن مستوى

قدرته بسبب خبرات سيئة أو ظروف طارئة تمنعه من التحصيل.

التأخر الدراسي الحقيقي : هو تأخر قاطع يرتبط بنفس مستوى الذكاء و القدرات.

(عبدالفتاح الهمص:2009،ص62)

7- أنواع التحصيل:

ينقسم التحصيل الدراسي إلى ثلاث أقسام وهي كالتالي:

7-1- التحصيل الدراسي المعرفي: وهو التحصيل الذي يشمل العمليات العقلية للتعلم بمختلف

مستوياتها من مجرد استرجاع المعلومات التي تعلمها أو سماعها إلى تطبيق ما تعنيه إلى تحليل ما بينها من

العلاقات متداخلة ، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحدثة.وقد قام بلوم في

تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي بتقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة تتمثل في التالي:

1- مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة.

2- مستوى الفهم والاستيعاب.

3 - مستوى التطبيق.

4- مستوى التحليل.

5 - مستوى التركيب.

6 - مستوى التقويم. (سعادة وإبراهيم: 1991، صص 321-322)

7-2- التحصيل الدراسي المهاري: وهو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية لأطراف الجسم

الإنساني مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسم كله ،ومن الضروري أن يتوفر المعيار أو المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء.

وقد صنف سمبسون المجال المعياري الحركي إلى المستويات التالية:

1- مستوى الإدراك الصحي.

2 - مستوى الميل أو الاستعداد.

3 - مستوى الاستجابة الموجهة.

4 - مستوى الآلية أو التعويد.

5 - مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة.

6 - مستوى التكيف أو التعديل.

7- مستوى الأصالة أو الإبداع. (نفس المرجع: ص 337)

7-3- التحصيل الدراسي الوجداني: وهو التحصيل الذي يتطرق إلى قضايا عاطفية تنثير المشاعر

ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم تؤثر في مظاهر سلوك التلميذ وأنشطته

المتنوعة، وقد لجأ كراثول إلى تصنيف وتقسيم المجال الوجداني إلى خمسة مستويات:

1- مستوى الاستقبال أو التقبل.

2- مستوى الاستجابة.

3- مستوى التقييم وإعطاء القيمة.

4- مستوى التنظيم.

5 - مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة. (كمال الأسطل : 2010 ،ص15)

8-شروط التحصيل الدراسي:

من الشروط التي تساهم في عملية التحصيل الدراسي مايلي:

8-1- **النضج:** يعرف النضج، بأنه عملية تطور ونمو داخلي، يتتابع بشكل معين، منذ بدأ الحياة، ،

ولا دخل للفرد فيها، وتشمل هذه العمليات تغيرات فيزيولوجية وتشريحية، وكذلك تغيرات عقلية، وهي ضرورية ولازمة سابقة لاكتساب أي خبرة،أو تعلم معين، فالنضج شرط أساسي لكل تعلم، فهو يضع الحدود في الإطار التكويني النظري للممارسة أثرها في داخله لكي يحدث التعلم.

8-2- **الممارسة التكرار:** من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة والتكرار الذي

نقصده هنا هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي الأعمى، فلكي يستطيع الطالب مثلا أن يحفظ قصيدة من الشعر فإنه لا بد أن يكررها عدة مرات.

ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقاؤها، بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة.فالتكراروالممارسة من العوامل التي تساعد علنا لتعلم الدقيق.

(عبد الرحمان العيسوي:مرجع سابق، ص 492)

أي التكرار يساهم في رسوخ المعرفة وثباتها، إذ عن طريق هذه العملية يستطيع التلميذ أن يحفظ المعلومات التي يتلقاها مدة طويلة وهذا ما يبين فائدة التكرار في إتقان الحفظ الجيد.

8-3- **فترات الراحة وتنوع المواد:** في حالة دراسة مادتين أو أكثر في يوم واحد بينت نتائج التجارب

أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها فالطالب يجب أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى المحتوى والشكل، فكلما زاد التشابه بين المادتين المدروستين بطريقة متعاقبة كلما زادت

درجة تداخلهما، أي طمس إحداهما للأخرى، وكلما اختلفت المادتان قلت درجة التداخل بينهما وبالتالي

أصبحت أقل عرضة للنسيان. (حلمي المليجي، 2004)

8-4- التسميع الذاتي: وهي عملية يقوم بها الفرد محاولاً استرجاع ما عنده من معلومات أو ما

اكتسبه من خبرات ومهارات، وذلك أثناء الحفظ وبعده بمدة قصيرة، ولهذه العملية فائدة عظيمة حيث بها يستطيع الفرد أن يجدد الحافز على بذل الجهد وعلى مزيد من الانتباه في الحفظ.

8-5- التنظيم: يتعلم الفرد بطريقة أسرع، إذا كانت المادة منظمة ومرتبطة وتكون كلاً متكاملاً و منه

يمكن للفرد ادراكها. (عبدالرحمن العيسوي: مرجع سابق، ص 493)

8-6- الإرشاد والتوجيه: لا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من

التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر فالتحصيل القائم على أساس التوجيه والإرشاد أفضل من غيره .

(يامنة عبد القادر إسماعيلي: مرجع سابق ، ص 75)

ويجب أن يراعي في الإرشاد والتوجيه ما يلي:

- أن يكون الإرشاد ذات صبغة إيجابية لا سلبية.

- أن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط.

- أن تكون الإرشادات الموجهة إلى التلاميذ في المراحل الأولى من عملية التعلم.

- أن تكون الإرشادات متدرجة.

- يجب الإسراع في تصحيح الأخطاء حتى لا تثبت في خبرة المتعلم.

(عبد الرحمان العيسوي: مرجع سابق، ص 494).

8-7- الطريقة الكلية والجزئية: لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الجزئية حتى تكون

المادة المراد تعليمها سهلة وقصيرة، وكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلاً منطقياً كلما سهل تعلمه

بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية من الموضوعات المكونة من أجزاء

الرابطه بينها مثل عملية الإدراك تسير على مبدأ الانتقال من إدراك الكليات المبهمة الهامة إلى إدراك الجزئيات.

8-8-التدريب الموزع: ويقصد به التدريب الذي يقوم على فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة،

ولقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والملل كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان، وذلك لأن فترات الراحة التي تتخلل فترات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه.

(يامنة عبد القادر إسماعيلي:مرجع سابق ، ص 76)

يرى الطالب الباحث أن التحصيل الدراسي يخضع لجملة من الشروط المهمة والضرورية، وأهمها النضج والتنظيم، و التدريب والتلقين للدروس، و أن يكون التعليم على فترات متباعدة لتفادي الملل، كما يجب على المتعلم الاعتماد على نشاطه الذاتي لأن المعلومات التي يحصل عليها عن طريق جهوده الذاتية تكون أكثر ثباتا ولا شك أن التحصيل القائم على الارشاد والتوجيه أفضل وأنفع للتلميذ، بالإضافة الى الجد والمواظبة مع المذاكرة والممارسة الفعلية للمادة المتعلمة، والتمتع بالحالة الجسمية والنفسية الجيدة، والغذاء الجيد واختيار الوقت والمكان المناسبين للمراجعة، فكلها شروط تساعد على حدوث عملية التعلم ومن ثم عملية التحصيل الدراسي .

9 _ مبادئ التحصيل الدراسي:

أشار مصطفى فهم إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين في علم النفس بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيط بهم من أولياء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بالاهتمام المتزايد من طرف ذوي الصلة بالنظام التعليمي، لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلاميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

(تونسية يونسى:2012، ص103)

انطلاقاً من كون عملية التحصيل هي مدى اكتساب التلميذ لكل ما يتلقاه من معارف ومهارات سواء كانت كلية أو جزئية فإنها تقوم على مجموعة من المبادئ والقواعد التي من شأنها تحقيق عملية التحصيل الدراسي ومن أهم المبادئ نذكر مايلي:

9-1- الحداثة والتجديد: إن التكرار الممل والإعادة المتعاقبة لبعض التمارين تقتل روح الاكتشاف و

الاستطلاع لدى التلاميذ، فالأستاذ الذي يتبع مثلاً هذا الأسلوب في تلقين الدروس يجعل من التلميذ إنساناً فاشلاً، فمن طبيعة الفرد حب الاستطلاع، إذ لا بد على المعلمين والمربين من إخضاع التلميذ مراراً لمسائل جديدة يتعرض لها لأول مرة، بحيث يجد نفسه مضطراً لبذل جهد فكري ومحاولات، حتى ولو كانت عشوائية لحل المسائل، و يعتبر ذلك تدريباً له و لجهازه العصبي على استعمال عقله و التفكير في حلّ المشكلات التي تعترضه. فالحداثة تخلق روح التحدي و العمل و التفكير العلمي و المنطقي لدى التلاميذ و تساعدهم على التحصيل الجيد.. (علي راشد: 1993، ص74)

لذا وجب على القائمين على التعليم أن يخضعوا التلميذ دوماً إلى مواقف تعليمية وتدريبية جديدة تجعله أكثر اعتماداً على مجالاته الفكرية وقدراته العقلية في إيجاد الحلول والتي تؤثر إيجاباً على مستوى تحصيله الدراسي، فالحداثة تخلق لدى المتعلم روح التحدي والعمل والتفكير العلمي والمنطقي، وهي عناصر تساعد على رفع مستوى تحصيله الدراسي.

9-2- التعزيز: يرى سكرن في هذا المجال أنه قد أصبح للمعززات أكثر شهرة في استخدامها عند

علماء النفس الذين يرون أن التعزيز له تأثير على مختلف الجوانب العقلية خاصة لدى الطفل المحتملة، و نجد "جيثري" قد اضطر إلى التعامل مع حقائق التعلم المكافئ (المثاب) الذي له تأثير على مختلف الجوانب العقلية خاصة لدى الطفل، كما نجد مختلف مفكري التربية وخاصة التعليم أن التعزيز في التدريس الخاص بالتعليم له تأثير في تحصيله الدراسي. (تونسية يونسى: مرجع سابق، ص104)

9-3- الجزء: أكدت النظريات الارتباطية والسلوكية أهمية مبدأ ودور الجزاء في التعلم وعلى قدرته على استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، وهو يتخذ شكلين إما الثواب وإما العقاب، والكل يتفق فيالميدان التربوي والنفسي أهمية الجزاء وخاصة الثواب منه في دفع التلاميذ نحو الدراسة والإقبال عليها، وهذا يعني أن الثواب الناتج عن النجاح في أي نشاط معين يعمل على تأكيد ذلك النشاط، فالتلميذ يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بالخبرات السارة المحببة إلى النفس كالنجاح في الأداء أو اكتساب تقدير الأستاذ وتشجيعه، وفي هذا يكون تحصيله الدراسي جيداً، والعكس صحيح، ولهذا المطلوب من الأستاذ استغلال كل المناسبات المحددة لتعزيز التلاميذ في كل مرة يظهرون فيها تحسناً عن الخط القاعدي الذي بدأوا فيه، تلك المناسبات التي يظهر فيها التلاميذ إقبالا على التعلم وسعادة بما يخبرون، ومبادرة في الإسهام في الأنشطة، والبحث عن إجابات لأسئلة وزيادة الوقت المستغرق في العمل على المهمة، والعمل لإكمال الواجبات والمهام المطلوبة منهم، وزيادة تعاملهم مع زملائهم، وتفضيل البقاء في المؤسسة التعليمية.

(القطامي نايف: 1999، صص 188-189)

إن نوعية الجزاء تؤثر على مستوى التحصيل الدراسي ، إذا علم التلميذ أنه سيجازى حسناً، إذا قام بسلوكات معينة ، و بذل جهداً من أجل المشاركة في النشاط التعليمي ، فإن تحصيله الدراسي سيكون جيداً، و لقد بينت الدراسات التي أجريت في الميدان التربوي مدى الأثر الفعال لمبدأ العقاب و الثواب في دفع التلاميذ نحو الدراسة أو الامتناع عنها. (علي راشد: مرجع سابق ، ، ص76)

9-4- المشاركة: تعمل المشاركة على تنمية الذكاء والتفكير لدى الطالب وتختلف روح المناقشة بين الطلاب التي تمكنه من اكتشاف أخطائهم وتصحيحها وتنمية رصيدهم العلمي وتحسين تحصيلهم الدراسي في آخر المطاف وبالتالي يكون التلميذ قد اكتسب خبرات ومهارات دراسية جديدة تساعد على التوافق النفسي والمدرسي بدرجة ملائمة له. (يامنة عبد القادر إسماعيلي: مرجع سابق ، ص 62)

وهذا ما تتجه إليه الطريقة الحديثة في التربية بجعلها التلميذ أو المتعلم هو محور العملية التربوية ، وذلك بالانطلاق من استعداداته وقدراته وبناء عملية التعلم على أساسها وجعلت دور المعلم هو ارشاد وتوجيه المتعلم للوصول إلى مستوى أفضل من التحصيل الدراسي.

9-5-الدوافع: من وظائف الاستجابات للدافعية في طبيعتها لها تأثير، فالمعلومات التي تم اكتسابها يمكن أن تصبح ظرفا باعنا للسلوك في الوقت الحاضر، حيث أن لكل طالب دوافع نفسية واجتماعية تدفعه نحو المدرسة أو تمنعه عنها، وهنا يجب الكشف عن هذه الدوافع واستغلالها كمحركات لقدرات الطالب واستغلالها جيدا من طرف مصالح التوجيه وخاصة في التدريس لتحفيز الطلاب على التحصيل الإيجابي للبناء كما يمكن أن تجد رؤية أخرى على أن الدافعية تتشكل بفعل عوامل خارجية ترجع لعناصر التنشئة الاجتماعية. إن الدوافع هي حالات لدى الكائن الحي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وترسم له أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكييف ممكن مع البيئة الخارجية. (عبد الكريم قريشي: 1993، ص 77)

ولعامل الدافعية تأثير مباشر على التحصيل الدراسي للتلميذ فاستعداده وميله وتعلقه بالمادة الدراسية من أهم العوامل التي تدفعه نحو تحقيق الهدف ولهذا وجب على الأطراف الفاعلة مساعدة التلميذ على تقوية دافعيته نحو التحصيل الدراسي الأفضل وذلك بخلق الجو الدراسي المناسب.

9-6-الحفظ والاسترجاع: يجب أن يرتبط تعلم التلميذ الذي يشير إلى قدرته على استرجاع ما تعلمه بعد فترة معينة فقد أثبتت التجربة أن ممارسة المتعلم معرفة النتائج إلى حدوث التعلم الجيد، فمعرفة المتعلم مقدار ما أحرزه من نجاح أو ما هو عليه من تقصير يدفعه ذلك إلى مزيد من الجهد للمحافظة على مستواه إن كان حسنا وللحاق بغيره إن كان مقصرا فمعرفة المتعلم بنتائج تحصيله تجعله يعمل على مقارنة نفسه ومقارنة زملائه فيسعى دائما إلى أن يثبت نفسه وأن يتفوق على زملائه ومن هذا المبدأ فالتلميذ يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتحصل عليها من خلال محتوى المادة الدراسية بالشكل الذي يفيد أثناء مختلف

المواقف التربوية. (محمد جاسم محمد، مرجع سابق، ص 194)

9-7- الاستعدادات والميول: إن الاستعدادات الجسمية، والعقلية، والعاطفية والاجتماعية تساعد

المتعلم على التحصيل وزيادة خبراته، وهذه العوامل المرتبطة ارتباطا وثيقا ببعضها البعض تعتبر عاملا حاسما في عملية التحصيل، فكلما زاد ميل المتعلم إلى نوع من أنواع الدراسات أو التخصصات واستعداده لها كلما زاد تحصيله فيها والعكس صحيح، أي انعدام الميل ينتج عنه بعض السلوكات غير المتوافقة مع الميدان الذي يدرس فيه، مما يؤثر في تحصيله الدراسي سلبا (عبد الكريم قريشي: مرجع سابق، ص74)

فلقد أثبتت دراسة **سجوبرج Sjoberg** (1984) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الميول والتحصيل الدراسي، فإذا كان التلميذ يتابع دراسته في تخصص مناسب مع ميوله فإن تحصيله المدرسي يكون أفضل بكثير، ويرى أنور الشرقاوي في هذا الصدد أن الميول هامة لأنها تعتبر من المحددات الرئيسية للتعليم. (علي راشد: مرجع سابق، ص77)

9-8- الفعالية: تتطلب العملية التعليمية الكفاءة والجهد والعمل الدائم الجاد من قبل هيئة التدريس

سواء في استراتيجيات وأساليب التدريس أو في إعداد الخبرات التعليمية وتقديمها أو في أساليب التقويم وغيرها، لأن كل مدرس منهم يعتبر وسيطا تربويا مهما يتفاعل معه التلاميذ أطول ساعات يومهم الدراسي، لذلك فهو بإمكانه إحداث التغييرات والتعديلات التي لا يستطيع أحد غيره، لذا فإن الأخذ بهذا المبدأ يتطلب من المدرس أن يكون فاعلا ونشطا ومخططا ومنظما ومسهلا ومثيرا لدافعية التعلم عند تلاميذه وذلك من خلال اهتمامه وتركيزه وتأكيده على ضرورة الأخذ في الاعتبار ما يلي:

أ- الكشف عن استعدادات تلاميذه لتعلم واكتساب كل خبرة يريد تقديمها لهم.

ب- تحديد الأهداف التعليمية وخاصة الإجرائية منها المراد تحقيقها مع تلاميذه.

ج- اعتماد أنواع التعزيزات المناسبة التي تؤدي إلى تفعيل وتقوية التعلم وتقديمها في وقتها المناسب.

د- اعتماد أساليب واستراتيجيات التدريس الفعالة.

هـ- توظيف إستراتيجية التغذية الراجعة.

و- استخدام الوسائل التعليمية والتعلمية التي تجعل الجو داخل حجرة الدراسة أكثر حيوية وفاعلية.

ز- إتاحة الفرص الكافية لكل تلميذ للمشاركة وتبادل الرأي وقبول النقد وغير ذلك مما يؤدي إلى تجنب

الفشل وتحقيق النجاح. (القطامي نايف: مرجع سابق، صص 177، 178)

9-9- الاستعداد (النشاط الذاتي): إن التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم عن

طريق البحث والإطلاع والتتقيب واستخلاص الحقائق وجمع المعلومات بدلا من أن يقف خاملا يتلقى

المعلومات جاهزة من الأستاذ، فالمعلومات التي يحصلها الفرد عن طريق سعيه الذاتي لا تكون عرضة

للنسيان فالمتعلم يجب أن يكون نشيطا وفعالا في عملية التعلم.

إذن مما لا شك فيه أن النشاط الذاتي أو الاستعداد هو السبيل الأمثل لاكتساب المهارات والخبرات

والمعلومات والمعارف المختلفة. (محمد رضا البغدادي: مرجع سابق، ص: 45)

فالمعلومات والمعارف التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده الذاتي تكون أكثر ثبوتا ورسوخا في

ذهنه.

9-10- الواقعية: تعتبر العملية التربوية من العمليات الاجتماعية، التي تتم في بيئة طبيعية واجتماعية

لذلك يفترض أن تكون المادة الدراسية المقدمة للتلميذ مرتبطة بحياته الاجتماعية. أي أنه توجد علاقة بين ما

يتعلمه التلميذ داخل القسم و بين ما يدور حوله من ظواهر في مجتمعه أو بيئته، لكي يسهل عليه تعلمها، و

بالتالي تحصيل معلوماته بالشكل المطول. (علي راشد: المرجع سابق، ص 81)

فواقعية المعارف التي يكتسبها المتعلم في المدرسة تمكنه من استيعابها وتوظيفها أثناء تفاعلاته اليومية

داخل مجتمعه مما يساعده على التكيف المطلوب فالواقعية تجعل تلك المعلومات المقدمة عملية ذات فاعلية،

أما الإبقاء عليها في المجال النظري فقط دون وجود فضاء لإسقاطها عليه واستعمالها فيه، فإن ذلك

سيضعف من استيعابها وتحصيلها.

9-11- الفروق الفردية: إن التلاميذ لا يتعلمون بمعدل واحد ، بل يتعلم كل تلميذ بمعدله هو أي حسب استعداداته وقدراته، و حسب خلفيته و خبرته، فيمكن أن نجد لدى تلاميذ في فصل أو جماعة معينة اختلافات كبيرة في معدلات تعلمهم ، لذلك يجب أن تصمم المادة الدراسية بما يساعد التلاميذ على التقدم في التعلم ، كما تتطلب من المعلم أن ينوع في أساليب تعليمه لمواجهة مثل هذه الفروق.

(نفس المرجع،ص 82)

9-12- مبدأ النسق الفردي: يكون التحصيل الدراسي بالفعل عندما يتكيف النسق الشخصي لكل تلميذ مع نسقه التحصيلي ،هذا الأخير الذي يكشف عن الاختلافات والفروق الفردية بين التلاميذ ويمكن من خلاله كذلك ملاحظتهم بصفة خاصة، ومن هنا نجد اختلافات بين التلاميذ في القدرة على الاكتساب والتعليم والتحصيل الدراسي ويلعب المعلم دور الموجه وعليه أن يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ ويتعامل معهم كل حسب قدراته. (Broncon Abaca :1986 p53)

9-13- البيئة: إن العملية التربوية كغيرها من العمليات الاجتماعية الأخرى تدور في بيئة طبيعية واجتماعية خاصة بها تدور فيها عملية التحصيل العقلي والعلمي، فالبيئة بصفة عامة التي يعيشها الطالب في الأسرة والشارع تلعب دورا لا يستهان به في تقوية وإضعاف التحصيل الدراسي وكذلك تبعا لنوعية التأثير التي تمارسه عليه. (يامنة عبد القادر إسماعيلي: مرجع سابق ،ص 63)

9-14- مبدأ التهيئة النفسية و العقلية: و هذا المبدأ ينطلق من كون أن المتعلم لا يقبل على التعلم الجيد إذا لم يكن مهينا نفسيا على أحسن ما يرام، لإن التلميذ الذي يكون غير مرتاح نفسيا يجد صعوبة في التأقلم مع المعلومات الجديدة فيصعب عليه التعلم و التهيئة النفسية يكون محورها الذي يعمل على تدعيم الثقة بينه و بين التلميذ، و ذلك عن طريق الحوار والمناقشة واستنادا للتهيئة النفسية يكون المعلم قادرا على تهيئة تلميذه عقليا لإن في هذه الحالة و بصفة مستمرة من خلال التهيئة العقلية، يتمكن المتعلم من ممارسة نشاطه الفكري و القيام بمختلف العمليات العقلية.(محمد نجيب عوض :1992 ، ص22)

يلاحظ الطالب الباحث من خلال ما تم عرضه للمبادئ أن عملية التحصيل الدراسي تقوم على جملة من مبادئ وأسس لا بد من توفرها والعمل على تنفيذها بهدف الوصول إلى مستوى تحصيلي جيد ، كما أن تفاعل وتعاون أركان العملية التربوية وتوفير الشروط و الظروف التعليمية المناسبة للتلميذ تدفعه نحو الاجتهاد والعمل للوصول إلى أحسن مستوى للتحصيل الدراسي.

10-العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي:

هناك عدة عوامل تؤثر على التحصيل الدراسي منها:الفردية و البيئية التي يمكن تلخيصها فيمايلي:

10-1-العوامل المتعلقة بالتلميذ:

من بين العوامل الأساسية و المؤثرة على عملية التحصيل هي العوامل العقلية و الجسمية و الانفعالية والصحة العامة (البدنية و الغذائية) و في ما يلي نتناول كل عامل بشيء من التفصيل

10-1-1-العوامل العقلية:

10-1-1-1- الذكاء: يعتبر الذكاء من أهم القدرات العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي و الضرورية للنشاط المدرسي و ذلك لوجود علاقة ارتباطية بينهما،فقد أثبتت الدراسات أن هناك ارتباطات موجبة بين

الذكاء و الميل العلمي عموما و اللغوي خصوصا.(عبد الحميد محمد الشاذلي: مرجع سابق، ص 247)

فقد أجرى تزمان (Terman) و أودان (Oden) دراسة لمجموعة من الأطفال الأذكاء وصلوا سن الرشد،

وجد بأن هؤلاء كانوا متفوقين على الأشخاص العاديين من نفس العمر، حيث وجد أن 90 % منه دخلوا

الكليات و 70 % منهم تخرجوا منها.(حلمي المليجي :2000،ص67)

كما وجد برت (Bert) أن الذكاء من أقوى العوامل المؤثرة في التحصيل من خلال الارتباط الكبير (0.74)

بين الذكاء والتحصيل الدراسي (شفيق فلاح حسان:1988،ص318)

وتشير معظم نتائج الدراسات التي بحثت حول العلاقة بين تحصيل التلميذ المدرسي ودرجاتهم

على اختبارات الذكاء علاقة طردية يعبر عنها معامل الارتباط الذي بلغ متوسطه حوالي 0.60 مما

يبين أن التلاميذ ذوي الدرجات العالية في اختبارات الذكاء يكونون من بين التلاميذ ذوي التحصيل

المدرسي الجيد. (محمد بركات خليفة: 1989، ص 360)

10-1-1-2 - القدرات الخاصة: لقد كشفت معظم الدراسات والبحوث عن طبيعة العلاقة بين التحصيل

الدراسي و القدرات الخاصة (الطائفية)، ولقد اتضح أن أكثر هذه القدرات ارتباطا بالتحصيل الدراسي القدرة

اللغوية وهي القدرة المركبة من عدة قدرات بسيطة -الطلاقة اللغوية، الترتيب اللفظي، الموازنة، التصنيف،

الاستنتاج...- وتبدو في الأداء العقلي الذي يتميز بمعالجة الأفكار والمعاني عن طريق استخدام الألفاظ وفهم

معاني الكلمات وإدراك العلاقات بينها بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح الدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية،

وكذلك القدرة على الاستدلال الذي هو نوع من التفكير يستهدف حل مشكلة حلا ذهنيا، وذلك عن طريق

استخدام الرموز والخبرات السابقة للوصول إلى نتيجة مجهولة من مقدمات معلومة، وهي تقتضي تدخل الكثير

من العمليات العقلية الأخرى مثل التذكر والتخيل والفهم والاستبصار والتجريد والتعميم والاستنتاج والتخطيط

والتمييز والتعليل والنقد والحكم، بالإضافة إلى القدرة المكانية والقدرة الرياضية والقدرة الميكانيكية وغيرها كثير.

(سيد خير الله: مرجع سابق، ص 382)

10-1-1-3 - الذاكرة: هي القدرة علي تذكر و استرجاع المعلومات و الحقائق و الصور الذهنية و غيرها

و كل هذا يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ بشكل إيجابي ، وضعف الذاكرة لأي سبب يؤثر على

التحصيل الدراسي للتلاميذ بشكل واضح في اضطراب الحفظ و الاسترجاع ونسيان عمل شيء واستعمال

كلمات خاطئة. (عواطف إبراهيم محمد: 1991 ، ص 45)

ولهذا فلكي يستطيع التلميذ تذكر واستدعاء واسترجاع عدد كبير من الألفاظ والأفكار والمعارف

والمهارات والصور الذهنية وغيرها في سهولة ويسر وبشكل واضح يجب الاهتمام بما يقدم له من الحقائق

والمعارف بأسلوب مشوق وتدريب عملي دائم منظم حتى يتمكن من فهمها وحفظها واستدعائها عند الحاجة،

على أن تكون تلك الحقائق والمعارف المقدمة له ملائمة لقدراته العقلية وحاجاته ومطالبه النفسية وميوله

واتجاهاته الاجتماعية وصحته العامة... فلقد أكدت الكثير من البحوث والدراسات أن معرفة المتعلم بنتائج تعلمه وممارسة ذلك عمليا يعينه على إجادة التعلم من حيث مقدراه ونوعه، وهذا ما يسمى بالتنافس الذاتي بين المرء ونفسه، وهذا ولا شك يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي الجيد.

(سيد خير الله: مرجع سابق، ص133)

10-1-1-4- الانتباه والإدراك: الانتباه والإدراك بأنواعهما المختلفة لهما علاقة متينة بشخصية كل

فرد وتوافقه الاجتماعي والنفسي، باعتبارهما الأساس الذي تقوم عليه سائر عملياته العقلية الأخرى، فلولاهما ما استطاع أن يعي شيئا أو أن يتذكر أو يتخيل شيئا، أو أن يتعلم شيئا أو أن يفكر فيه، أو أن يحكم ويستدل عليه، فلكي يتعلم شيئا أو يفكر فيه يجب أن ينتبه إليه وأن يدركه. وقد تم الجمع بينهما لأنهما عمليتان متلازمتان عادة، فإذا كان الانتباه هو تركيز العقل في شيء، فالإدراك هو معرفة هذا الشيء، ولهذا يجب بذل المجهود الضروري من قبل المربين للاهتمام بهما ورعايتهما وذلك من خلال اعتماد الخبرات والمهارات التي تتطلب توجيه الطاقة العقلية نحوها، إضافة إلى اعتماد استراتيجيات التحليل والتركيب والقياس والمشكلات والمشروعات في التدريس، مع إعطاء الحرية للتلاميذ في الحركة والعمل، وهذا من أجل تحقيق أكبر قدر ممكن من الفهم والتحصيل الدراسي الجيد. (برو محمد: مرجع سابق، ص253)

10-1-2- الخبرة الشخصية: إن الخبرة الشخصية تلعب دورا أساسيا في تنشيط الفعالية العقلية، وتزيد

من قدرة الفرد على التحصيل، وترفع من مستواه ليكون متفوقا، فقد أثبتت الدراسات أن هناك علاقة بين الخبرة الشخصية و التفوق الدراسي و الأكاديمي من خلال التحصيل الدراسي الجيد.

10-1-3- التفكير: إن الفرد كما هو معلوم مخلوق مفكر، وهو يحتاج إلى التفكير بأشكاله ودرجاته

فجميع مراحل نموه بدءا من الطفولة وإلى المراهقة وحتى الشيخوخة لتحسين المستقبل والوصول إلى الكمال أو ما يقرب منه مستعينا بالماضي والحاضر، إذ من المؤكد أنه كلما ارتقى في سلم الحضارة الإنسانية ازدادت

حاجته إلى التفكير، فإن هو لم يفكر ولم يعرف كيف يستعمل فكره ويح كم عقله، تعذر عليه ولا شك تكييف نفسه مع بيئته المتبدلة المملوءة بالمشكلات، ولذلك قيل إن المشكلة هي أم التفكير.

(جورج شهلا وآخران: 1978، صص 155-156)

ومن هنا فإن التفكير له قيمة كبيرة وأثر عظيم في حياة الفرد والجماعة ، فلولاه ما كان الإنسان حقا خليفة الله في أرضه، لأنه من خلاله تعلم الزرع والرعي وتعمير الأرض واستخراج كنوزها، أو بعبارة أخرى لولاه ما تمكن من تحصيل الخبرات بكل ما تتضمن، وما اكتشف الوقائع والظواهر العلمية والاجتماعية والتربوية والسياسية وغيرها.

وانطلاقا من هذا فإنه لكي يتمكن التلميذ من استخدام تفكيره يجب أن تكون الموضوعات التي تقدم له تدور حول الحقائق ذات الوجود الفعلي الموضوعي وتتطلب الفهم والتنبؤ والتحكم والقدرة على اختيار البديل من بين العديد من البدائل المتاحة، وكذلك القدرة على الاستبصار وتنظيم الأفكار وإدراك العلاقات .

(سيد خير الله: مرجع سابق، ص 104)

10-1-4- الاستعداد الدراسي : هو مدى قابلية الفرد للتعلم ، أو مدى قدرته علي اكتساب سلوك أو

مهارة معينة ، إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة، غير أن التحصيل يختلف عن الاستعداد لأن التحصيل يعتمد علي خبرات تعليمية محدودة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية. بينما الاستعداد الدراسي يعتمد علي الخبرة التعليمية العامة التي يكتسبها الفرد في سياق حياته . وعليه فإن تحصيل الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي المرتفع يكون أفضل من تحصيل الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي المنخفض .

(رجاء أبو علام، نادية محمود شريف : 1994 ، ص 306)

10-2- العوامل الجسمية: وهي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ وبعوامل النمو الطبيعي

السليم له ذلك أن اضطرابات النمو الجسمي كثيرا ما تؤدي إلى تأثير جانبي سلبي في عملية التحصيل الدراسي ، نظرا لما يتبع هذا الاضطراب من القابلية للتعب ، وعدم القدرة على بذل الجهد باستمرار والتعرض

للإصابة بأمراض صحية مختلفة من شأنها أن تؤثر على نشاط التلميذ الذي يؤدي إلى تعطيل عملية مواصلة الدراسة وعدم التحصيل الجيد .كما أن سوء الصحة الجسمية للتلميذ تدعوا إلى كثرة الغياب عن المدرسة وتأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي الجيد. (رمزية الغريب :1970،ص15)

وفي دراسة قام بها سيمون (Simone) تتعلق بالخصائص الجسمية والاستعداد للدراسة وتأثيرها على الرسوب في المرحلة الابتدائية حيث وجد أن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية هم أكثر رسوبا من زملائهم الناجحين والأكثر نضجا. (رودلف بيتر: 1965،ص29)

كما أن ضعف الحواس الخمس وخاصة حاستي السمع والبصر تساعد التلميذ على إدراك ومتابعة الدروس بشكل واضح في حين أن ضعفها يؤدي إلى عرقلته عن متابعة دروسه هذا بالإضافة إلى الأثر النفسي الذي يحدث للمتعلم وخاصة إذا قارن نفسه مع أقرانه فشعوره بالإحباط يعد من أكثر العوامل تأثيرا في التحصيل الدراسي.

أما الإعاقات السمعية إن وجدت فهي تؤثر على قدرة الطفل أو التعلم في متابعة الدروس والاستفادة منها، وهذا قد يترك أثارا سلبية قد تؤدي إلى تدهور حالته النفسية خاصة إذا قارن نفسه بزملائه في القسم، مما يشعره بالاختلاف عنهم، إضافة إلى ذلك نجد بعض العاهات التي قد تصيب المتعلم و هي الأكثر انتشارا في مدارسنا وهي صعوبات النطق، وضعف البصر والسمع والتي قد تقف حاجزا دون قدرته على التعبير الصحيح كما قد تشعره بالنقص.

10-3-العوامل النفسية : تعتبر العوامل النفسية من العوامل الهامة في عملية التحصيل لدى التلاميذ

ذلك أن الاستعدادات المرضية من دوافع وميول، وقلق وإحباط والحرمان و الغيرة ، والشعور بعدم الأمن ونقص الثقة في الذات ، من السلوكات التي لا تشجع التلميذ على المثابرة والكفاح للنجاح مما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة ثم التسرب.ذلك أن اعتماد الأستاذ على إثارة الدوافع و الميول والحث على اكتساب المعارف للتلاميذ يؤدي إلى إصرارهم على بلوغ الهدف المتوخى من العملية التعليمية ، فضلا عن التحصيل الجيد في شتى المواد أما الحرمان بنوعيه المادي والمعنوي فيؤدي بالتلميذ إلى الشعور بالنقص ، والعجز أمام زملائه

وأقرانه في نفس المستوى التعليمي. كما أن الخوف والقلق من الحالات النفسية التي تؤثر على حياة التلميذ إذ يجد صعوبة في التكيف مع جو المدرسة ، و في مواجهة المواقف التعليمية المختلفة ، مما ينتج عنه اضطرابات قد تسبب نوعا من التأخير الدراسي فقد أظهرت نتائج الدراسات فروق جوهرية بين فئات التلاميذ ، حيث وجد أن مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي القلق المنخفض أفضل من مستوى التحصيل منه لدى مرتفعي القلق . (عائدة عبدالله أبوصائبة:1995،ص129)

كما أن الغضب يعتبر من السلوكات التي تظهر على التلميذ المراهق ضد بعض القوانين القائمة التي لا تترك له حرية التصرف الأمر الذي يجعله يفقد التحكم في النفس، ويزداد الأمور سوءا إذا عمد الآباء والمدرسون إلى إجباره للخضوع لسلوكات لا جدوى من ورائها فيزيد ذلك في عناده ، لذا يجب التنسيق بين الأسرة والمدرسة لتوجيههم وإرشادهم وعدم قمع رغباتهم وجرح مشاعرهم، كما أن الفوضى والإهمال لا تدفع التلميذ على الجدية في العمل ، وتعمل على تثبيط حوافز التحصيل فتصبح العملية التعليمية عملية روتينية لا هدف من ورائها.

إضافة إلى أن المعاملة القاسية والصارمة من طرف الأسرة على التلميذ أو الخوف الشديد عليه في الاحتكاك بالأطراف الأخرى في المجتمع المدرسي ، تفقده الثقة بالنفس وعدم التفاعل فيميل إلى الانطواء ، وعلى المربي إيجاد البدائل و الأساليب التي تساعد على إقامة العلاقات الحسنة بين التلميذ وأقرانه وأساتذته لإدماجه في الوسط المدرسي ليزيل العوائق ويدعم السلوك الإيجابي للوصول إلى التوافق السليم نفسيا واجتماعيا ودراسيا. (رفعت قيحان:2000،ص90)

10-4-عوامل بيئية:وتتمثل فيما يلي:

10-4-1-العوامل الأسرية:تعتبر الأسرة المدرسة التربوية الأولى فلا بد من أن لها أهمية و دورا

كبيرا في عملية التحصيل المدرسي لأبنائها فهي النواة الأولى في المجتمع المسؤولة عن تنشئة الجيل حسب عادات المجتمع ،التي يقضي فيها الطفل جزء كبير من حياته ، يزود خلالها بقيم المجتمع والمعايير

الأخلاقية والدينية والتي بواسطتها يؤثر ويتأثر ويتفاعل مع أفراد المجتمع، كما تهيئه لعملية التكيف السليم التي تكون بدايتها داخل الأسرة ،ونتيجة لأهميتها فهي تؤثر في عملية التحصيل للطالب،وهذا لأسباب عديدة منها:الاستقرار العائلي الظروف الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية للأسرة .

10-4-1-1- الظروف الاجتماعية للأسرة: تعد الأسرة الجماعة الإنسانية الأولى التي يتفاعل معها

الطفل حيث توفر له الحماية والرعاية والتدريب كما تساهم في إكسابه اللغة والمعايير الاجتماعية وثقافة المجتمع لهذا كان لها الدور والأثر البالغ الأهمية في العملية التعليمية وخاصة التحصيل الدراسي ويتضح ذلك من خلال أن تغيير النمط التنظيمي في البلدان وما يرافقه من عمليات واسعة لتسريح العمال أدى إلى زيادة حدة المشاكل الاجتماعية في المجتمع تجلت في ضعف القدرة الشرائية وزيادة نسبة البطالة وأعداد الفقراء الذين يشغلون حيزا كبيرا في البنية الاجتماعية، فالوضعية التي يصل إليها المجتمع تنعكس على بنية الأسرة ووظيفتها وتؤثر على ظروفها الاجتماعية هذه الأخيرة تشمل الجوانب المادية والبشرية والعلاقات القائمة بين أفراد الأسرة. (نوال زغينة: 2009 ، ص 107)

10-4-1-2- المستوى التعليمي للوالدين:يعد التعليم أساسي في المجتمع حيث يمكنه من اكتساب

طرق التفكير المنطقية والموضوعية التي تجعله يوسع آفاقه ويدرك واقعه،إذ يميل الوالدان المتعلمان إلى تحفيز أبنائهم وتشجيعهم على حب المطالعة وممارسة الهوايات للكشف عن مواهبهم الكامنة وإظهار الإبداع في شخصياتهم ويساهمان بشكل فعال في مساعدة الطفل في تحصيله المدرسي وبالتالي محاولة تحقيق النجاح فتعلم الوالدين ووعيتها له أثر ايجابي في التحصيل المدرسي للأبناء وللنظام القيمي للوالدين دور في التحصيل الدراسي ويرتبط عادة بمستواهما العلمي فالقيمة التي يضعانها للتعليم والنجاح المدرسي وطموحاتهما اتجاه أبنائهم تساهم في هذه العملية فالتلميذ الذي يحاط بأسرة تدعمه تربويا ومعنويا يجتاز في الغالب أكبر المراحل الصعبة التي تعترض كل عمل تعليمي لأنه لا يشعر بأي قطيعة بين وسطه العائلي

والعالم المدرسي أين يجد الاهتمامات والدوافع نفسها وبذلك تكون البيئة الثقافية للأسرة دور في التحصيل

المدرسي للبناء من خلال توفر التكوين اللغوي والفكري. (نفس المرجع، ص 108)

10-4-1-3- الحالة الاقتصادية: تحتاج الأسرة إلى مقومات متعددة لتتمكن من أداء وظيفتها

كمؤسسة اجتماعية من بينها الدخل الذي يسمح لها بتوفير ضروريات الحياة والذي تتحدد قيمته في طبيعة العمل والمكانة المهنية وقد تؤثر الوضعية الاقتصادية للأسرة على التحصيل المدرسي للأبناء فضعف الدخل ينتج عنه نقص في إشباع الحاجات الأساسية كذلك ينتج عنه ضعف الاستجابة لحاجات ولوازم الأطفال المدرسية وتوفير مصاريف الدروس الخصوصية التي أصبحت ملازمة للعملية التعليمية إذ تساهم الحالة المادية في تحسين ظروف التمدن وتوفر الأدوات والوسائل اللازمة لذلك التي تساعد على النجاح.

وقد بينت دراسة قام بها عبد العزيز محي الدين حول الوضع في الولايات المتحدة الأمريكية

أن تأثير الوضع الاقتصادي للأسرة على النتائج المدرسية يكون كالتالي :

- يرتفع التحصيل الدراسي عند أطفال العائلات الميسورة الحال وينخفض عند أطفال الأسر الفقيرة.
- إذا كان الوضع الاقتصادي للأسر ضعيفا يؤدي إلى تعطيل وتدهور الحياة التعليمية للتلميذ فيواجه معاناة مادية مما يقلل فيه الحافز على بذل الجهد لمواصلة الدراسة والتحصيل الجيد.
- إن الوضع الاقتصادي المزري والمتدهور يؤثر على سوء التوافق الدراسي للتلميذ وينتج عنه نوع من الانطواء والابتعاد عن المجتمع.
- كما أظهرت بعض الدراسات علاقة ارتباط موجبة بين المستوى الاقتصادي و الاجتماعي للأسرة و تحصيل أبنائها في المدرسة، و بينت هذه الدراسات أن آباء الطبقة المتوسطة يظهرون

اهتماما بتقارير المدرسة عن تحصيل التلميذ ، و يتابعون مستوى أداء الطفل في المدرسة و يكافئون التصرفات التي ترتبط بالدراسة و النجاح المدرسي ، و يعتبر مثل هذا الاهتمام من قبل الآباء بالعمل المدرسي للطفل أقل شيوعا في حالة الأسرة ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتدني .

(كونجر كيجان: 1977، ص491)

10-4-1-4- الاستقرار الأسري: إن تكوين الأسرة هو بداية حياة اجتماعية يكون الأساس فيها

الحفاظ على استقرارها عن طريق الاختيار الصحيح للزوجة واعتماد مبدأ التفاهم ووضع مصلحة الأبناء فوق كل اعتبار ويختلف تأثير الاستقرار الأسري على دراسة الأبناء من حالة لأخرى ويزداد الوضع تأزماً بإعادة أحد الوالدين أو كلاهما الزواج ويبقى الطفل ضحية قد يدفعه الإهمال إلى الانحراف فالأسرة المتصدعة كثيراً ما يتعرض أبنائها للانحراف لوجود خلل في أداء دور أحد الوالدين أو كلاهما لذلك فإن الاستقرار الأسري نقطة جوهرية في حياة أي أسرة كون البيئة الهادئة تساعد الأبناء على العطاء والنمو السليم والتحصيل الدراسي الجيد.

10-4-1-5- المكانة المهنية : يعد العمل الوسيلة الضرورية لكسب العيش والحصول على مورد

مالي يمكن من توفير مستلزمات الحياة اليومية وتحد مكانة معينة في المجتمع وترتبط المكانة المهنية للوالدين بمستواها التعليمي ويعتبر عمل الأب ضرورة هامة لتأمين دوره وجعله قادراً على تحمل المسؤولية وإعالة الأبناء في ظل ما يشهده المجتمع من زيادة في الأسعار وغلاء المعيشة وزيادة متطلبات الأبناء واحتياجاتهم كمصاريف الكتب المدرسية والدروس الخصوصية وما تشكله من ضغط على ميزانية الأسرة ونفقات خاصة في وجود أكثر من ممتدرس في الأسرة. (نوال زغينة: مرجع سابق، ص ص 110، 112)

10-4-1-6- حجم الأسرة: أكدت بعض الدراسات أن التلاميذ القادمين من الأسر الكبيرة الحجم

غالباً ما يكون إنجازهم العملي أقل من مستوى إنجاز التلاميذ القادمين من أسر متوسطة العدد ومن بين هذه الدراسات (دراسة أناستازي Ana Stazi) ودراسة دوجلاس (Dauglass, 1964) ودراسة دافي (Davie 1972) واستخلصوا أن تلاميذ الذين يعيشون في الأسرة الكبيرة الحجم يقل تحصيلهم نتيجة الحالة الاقتصادية التي تكون عليها عائلاتهم، وأن أغلبهم كانوا يتوقفون عن الدراسة ويتوجهون إلى العمل لمساعدة أسرهم على مصاريف البيت، في حين أن أبناء الأسر محدودة العدد يواصلون دراستهم ولا توجد عندهم رغبة

في ترك الدراسة ولا يتوجهون إلى العمل فالآباء متكلفون بمصاريف دراستهم ، ويفكرون فقط في الدراسة إلا أن هذا لا يمكن اعتباره معيارا ثابتا. (مولاي بودخيلي محمد: 2004، ص 66)

10-5-العوامل المدرسية: يعتبر الأستاذ في النظام التربوي، حلقة وصل بين التلميذ والتحصيل وترغيبه

في التعليم، ومن بين العوامل المدرسية التي تؤثر في عملية التحصيل الدراسي للطالب هي عدم كفاية التدريب، واستقرار التنظيم التربوي، الجو الاجتماعي التعليمي، التقويم وأساليب الامتحانات، المنهاج وطرق التدريس.

10-5-1 المنهاج الدراسي: من حيث مناسبته لسيكولوجية التعلم ومستوى الطلاب المتعلمين وقدرته

على إشباع حاجاتهم وميولهم.و أن تضخيم المنهاج الدراسي وعدم مراعاته لقدرات التلاميذ في كيفية تقديم تلك المعلومات وخلقها من عناصر التشويق تعتبر هدرا للعملية التربوية، ولا تحقق الهدف المنشود منها وهو الوصول إلى مستوى معين من التحصيل، فالمنهاج المبني على أسس علمية هو الذي يراعي مستوى التلاميذ وحاجاتهم ليساعدهم في التقدم لاكتساب الخبرات، ويتوقف نجاح المنهاج على قدرة المعلم في تنفيذه تنفيذا صحيحا ، عن طريق الفهم الصحيح للطريقة التي يقدم بها ، وتحديد الأهداف المرجوة منه. إضافة إلى تقديمه بكيفيات مختلفة حسب طبيعة واختلاف التلاميذ ، ومراعاة ميولهم لتسهيل عملية اكتساب المعلومات، وبالتالي رفع مستوى التحصيل الذي نصبو إليه. (يامنة عبد القادر إسماعيلي، مرجع سابق، ص 69)

10-5-2 الأنشطة المدرسية: تؤدي قلة الأنشطة الرياضية أو الفنية أو العلمية أو الأدبية إلى

انخفاض الحافز إلى التعلم أو الاتجاه السلبي نحو المدرسة فقد تقتصر النشاطات المدرسية على النشاط واحد مثلا الأدبي أو العلمي دون النشاط الرياضي أو الفني مما يؤدي إلى عدم التوفيق بين ميول واهتمامات بعض الطلاب دون البعض مما يزيد في حدة الفروق في التحصيل. (نفس المرجع، ص 69)

10-5-3- استقرار التنظيم التربوي: إن استقرار التنظيم التربوي ضروري منذ بدء العام الدراسي،

من حيث التوزيع السليم للأساتذة على الأقسام والمستويات التعليمية المختلفة، وضرورة الاستقرار فيها، وعدم

التنقل من قسم إلى آخر أو من مستوى إلى مستوى آخر أو من مؤسسة لأخرى بعد مرور وقت على انتظام الدراسة لأن هذا قد يسبب تأخرا في الدروس بالنسبة للتلاميذ نتيجة غياب الأستاذ، بالإضافة إلى ضرورة ضبط البرنامج التعليمي المقرر وتوزيعه على مدار السنة الدراسية، حتى لا يصاب التلميذ بالفشل جراء عدم مواكبته له، وكذا توفير الكتب المدرسية التي يجب أن تكون معدة إعدادا جيدا من حيث المادة العلمية والطريقة التربوية وكل الأمور المتعلقة بحسن الطباعة من وضوح الكتابة وبساطة العبارات والكلمات وغيرها مما ينمي قدرات التلاميذ ويبرز مواهبهم الخاصة، مع ضرورة توفر الأقسام الدراسية على التهوية اللازمة والإضاءة الجيدة وتوفير الهدوء، لأن كل هذه الأمور لها آثارها الهامة على التركيز والتحصيل الدراسي الجيد.

(أحمد حسن اللقاني: 1995، ص12)

10-5-4- أسلوب الأستاذ نحو التلميذ: أي أسلوبه في المعاملة ذلك لأن التجارب والبحوث الميدانية

أثبتت أن التدريس القائم على الشرح والفهم والسؤال والمناقشة والحوار بين التلميذ والمعلم يمكن التلميذ من الفهم والاستيعاب لتلك المادة وتحسين تحصيله الدراسي (مايسة النيال، مدحت عبد الحميد: 2009، ص 18)

10-5-5- نوع المادة ومدى تنظيمها: حيث كلما كانت المادة المراد حفظها واضحة المعنى

مترابطة الأجزاء يسهل على التلميذ إدراك ما بينها من علاقات ومن ثم تكون أيسر في الحفظ وأثبت في

الذهن. (رشا صالح منهوري: مرجع سابق، ص 87)

10-5-6- الإدارة المدرسية: تلعب الإدارة المدرسية دورا أساسيا في تسيير عملية التعلم، وبالتالي في

تحديد نسبة التحصيل الدراسي حيث أن الإدارة التي تراعي الظروف والأجواء التي تكون فيها المؤسسة من شأنها أن تساعد أو تعرقل سير البرنامج الدراسي وهذا على حسب طبيعة معاملتها، فالإدارة التسلطية تنفر كل من المعلم والتلميذ على حد سواء من المدرسة وبالتالي تقلل فاعلية التدريس وتخضع الإرادة والدافعية فيخفض مستوى التحصيل الدراسي والعكس فالإدارة المعتدلة في قراراتها سوف تحاول جلب كل الأطراف من أجل الانجاز. (بن يوسف أمال: مرجع سابق، ص 109)

10-5-6- الجو الاجتماعي المدرسي: يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة ذات

الأثر الملموس في الموقف التعليمي عموماً، ويقصد به العلاقة الاجتماعية التربوية التفاعلية بين أفراد الجماعة المدرسية، بين الأستاذ والتلميذ، وبين التلميذ وزملائه، وبين التلميذ والهيئة الإدارية ، فإذا كان الجو يسوده الود والمحبة والدفء والصبر والعدل وعدم التحيز والمرونة والتعاطف ومراعاة الفروق الفردية وروح التعاون وتحمل المسؤولية كان لذلك أثر عظيم على نتائج التحصيل الدراسي للتلميذ، ومن الضروري أن تمثل الغرف الصفية بيئة تعليمية إيجابية فالمرهقون بحاجة إلى بيئة تتسم بالدفء والتفهم وتشكيل علاقات قوية مع المعلمين ليكون المتعلمون قادرين على تنظيم ذواتهم وتحقيق النجاح في دراستهم.

(رغبة حكمت شريم: 2009)

10-5-7- أسلوب الأستاذ تجاه تلاميذه: الكل يعلم أن الأستاذ هو نقطة الانطلاق وخاتمة المطاف

لأنه العنصر الأساسي في تنفيذ السياسة التعليمية، ويؤكد على ذلك العديد من الباحثين، إذ يرى فريق منهم بأن المناهج التربوية المقررة والتنظيم التربوي والأجهزة التعليمية مع أهميتها تتضاءل قيمتها أمام هيئة الأستاذ لأنها لا تكتسب حيويتها ولا تقوم بدورها إلا من خلال شخصية الأستاذ، كما يرى فريق آخر، أن رسم أي خطة تربوية تنموية لا يمكن أن تحقق أهدافها مهما توافرت لها من شروط وإمكانات إذالم تتوفر على الأستاذ الكفاء الذي أحسنت تدميته في جميع النواحي، وهذا يعني أنه بقدر ما يكون مستوى الأستاذ وكفاءته يكون مستوى التعليم، مع العلم أن المقصود بأسلوب الأستاذ تجاه تلاميذه هنا، أسلوبه في التدريس، وأسلوبه في المعاملة، ذلك أن التجارب والبحوث الميدانية أثبتت أن التدريس القائم على الشرح والإفهام وإشراك التلميذ في المناقشة والحوار، يمكن هذا الأخير من استخدام ذكائه فيالتحصيل ومن فهم موضوعات المادة، وبالتالي يسهل عليه تحصيلها والاستفادة منها في حياته الواقعية .(فرج عبد القادر طه: 1999 ،ص56)

ويرى الطالب الباحث أن هذه العوامل مهمة جداً وتؤثر بشكل مباشر في التحصيل الدراسي بالإضافة إلى أن الأسلوب الديمقراطي القائم على الثقة المتبادلة والعطف المتبادل والمحبة المصحوبة باحترام التلميذ

لأستاذة، وحب الأستاذ لتلاميذه ، والتعاون المشترك والمساواة بين التلاميذ من قبل الأستاذ والإدارة لها تأثير كبير على التحصيل الدراسي. ومنه فإن للأستاذ دور بالغ الأهمية على تحصيل التلاميذ للمادة الدراسية التي يقدمها لهم كما أن مجموعة الأصدقاء وجماعة الرفاق والوسائل الاعلامية المختلفة تؤثر على تحصيل المتعلم ، ومن خلال هذه العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي يرى الطالب الباحث أن التحصيل الدراسي الجيد هو نتاج تفاعل مجموعة من العوامل المتداخلة فيما بينها والتي من شأنها أن تساعد التلاميذ في تحقيق التحصيل الدراسي الجيد أو تؤدي بهم إلى الفشل الدراسي.

11- أهم النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي:

هناك العديد من النظريات المفسرة للتفوق الدراسي و التحصيل الدراسي بصفة عامة ومنها:

11-1- النظرية الفزيولوجية:

لكل إنسان كليتين، و فوق كل واحدة غدة تسمى بالكظرية و تعد من الغدد الصماء و تتكون من قشرة ومخ، وهما يختلفان وظيفيا و بنائيا و تقوم القشرة بإفراز عدد من الهرمونات مثل: الكروتيزول و الكورتيزون والألدوستيرون و الهرمونات شبيهات الجنسية مثل: الأندروجين والأستروجين و البروجيتون، أما النخاع فيفرز هرمون الأدرينالين الذي له دور فعال في الحالات الانفعالية بصفة عامة و أصحاب هذه النظرية يهتمون بالنخاع أكثر من القشرة ، إذ أن نشاط النخاع يمكن أن ينبئ عن النشاط العقلي الناتج عن عملية امتداد الذهن بالطاقة للعمل، و يفترض أنصارها أن الأذكاء أصحاب القدرة الفائقة على التحصيل و التفوق لديهم نشاط نخاعي أدريناليني أكثر من العاديين، ويؤيد هذه الحقيقة كل من دراسات بريجمان و ماجينسون 1976- 1979 لبحث عملية الإفراط في التحصيل و علاقته بإفراز الأدرينالين أكثر من ذوي التحصيل العادي و

المنخفض . (مدحت صالح : 1990، ص109)

11-2- النظرية الوراثية:

و تعتمد على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد، سواء نظر إليها من مستوى القدرة العقلية العامة أم على ضوء عدد من القدرات العقلية الخاصة التي تتحدد بالعوامل الوراثية أكثر مما تتحدد بالعوامل البيئية، و أهم الدراسات التي أثبتت صحة هذه النظرية هي دراسة "هارندون" سنة 1954 حيث أثبتت فيها أن أثر الوراثة في تحديد مستوى الذكاء يمتد من 50% إلى 75% وهذه النتيجة تؤكد إلى حد كبير نتائج البحث الذي قامت به "بيركز" سنة 1928 وبينت فيه أثر الوراثة في تحديد مستوى القدرات العقلية للفرد وكان يعتمد أصحاب هذه النظرية في تأكيد صحة آرائهم على دراسة العلاقات القائمة بين التوائم المتناظرة، و التوائم الغير متناظرة، الأشقاء والآباء والأبناء، وغير ذلك من الاحتمالات المختلفة للقرابة، ومدى اقترابه أو ابتعاده عن الخصائص الوراثية للأفراد. (محمد زياد حمدان: 2000، ص360)

11-3- النظرية البيئية:

وهي تقوم على أساس التفوق في التحصيل الدراسي فيتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة، بمعنى أن العوامل الوراثية يمكنها أن تساعد على التفوق الدراسي و تعني العوامل البيئية كل ما يحيط بالبقة الطبوغرافية المحددة التي يعيش فيها التلميذ ، و المميّزة عادة بوحدة ثقافتها و تراثها و نوع سكانها و مظاهرها الاقتصادية و الاجتماعية و الحياتية العامة. (نفس مرجع، 362)

و كثيرا من الدراسات مؤيدة لهذا الاتجاه، و الذي يرى بأن البيئة لها آثار تعليمية وتربوية سلبية أو إيجابية، ومن هذه الدراسات نجد دراسة نيومان ولزنبرو وهو ما أكده مانسيكو في كتابه الشهير روح القوانين، إذ بالغ في هذا الكتاب على أثر البيئة الطبيعية الاجتماعية على الفرد حتى أنه جعلها السبب الرئيسي في اختلاف الأفراد و الأمم و الشرائح و القوانين و العادات و التقاليد، وإلى مثل هذا كذلك ذهب ابن خلدون واعتبر البيئة بصفة عامة هي دعامة هامة لمختلف الظواهر الفردية و الاجتماعية و حتى أنه لم يغادر أي ظاهرة فردية أو اجتماعية إلا و جعلها مدينة لهذه البيئة في صورة ما، وكذلك يعتبر إميل دوركايم وأعضاء

مدرسته التي اشتهرت باسم الاجتماعية الفرنسية بأن البيئة الاجتماعية أثر بالغ و حاسم في تكوين ذهنية الفرد سواء إيجاباً أو سلباً، وتكاد ترى هذه المدرسة أن الفرد مدين لهذه البيئة وحدها بجميع مقوماته من النواحي الجسمية و العملية و الخلقية والاجتماعية. (أحمد الوافي: 1959، ص110)

11-4-النظرية التكاملية:

وتفسر هذه النظرية التفوق التحصيلي تبعاً لما يلي:

- إن ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات و الأنشطة الفسيولوجية.
- يحتاج المتفوق في التحصيل الدراسي إلى قدر كبير من الذكاء و الدافعية...إلخ.
- توفر الظروف البيئية المناسبة سواء الأسرية أو المدرسية.
- الاستعانة بالمقاييس النفسية و الأساليب الإحصائية في إيجاد الفروق الفردية في التحصيل الدراسي .
- و تعتبر هذه النظرية أفضل من تلك النظريات المفسرة لظاهرة التفوق الدراسي أو عدمه فهي تؤكد على أهمية الوراثة و البيئة في التحصيل الدراسي. إذ تأخذ بكل العوامل التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتفوق التحصيلي، بخلاف النظريات السالفة الذكر، فهي تركز على عامل دون آخر ، أما التكاملية فهي تقر بوجود الدافعية و الاستعدادات الفردية إلى غير ذلك مما سبق عرضه.

(مدحت صالح: مرجع سابق، ص114)

يرى الطالب الباحث بعد عرضه لأهم النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي أنها اختلفت في وجهات النظر فالنظرية الفزيولوجية اهتمت بالجانب البيولوجي باعتباره عنصر هام في عملية التحصيل الدراسي إذ أن زيادة أو نقص الهرمونات يؤدي إلى التأثير بصورة مباشرة على تحصيل الدراسي للتلميذ بالإيجاب والسلب ، أما النظرية الوراثية فتري أن مستوى القدرة العقلية العامة أو القدرات العقلية الخاصة يحدده الجانب الوراثي أكثر مما تحدده البيئة واستدل على ذلك من خلال الدراسات التي أثبتت أن الوراثة تحدد مستوى الذكاء ومستوى القدرات العقلية ، وترى النظرية البيئية أن التحصيل الدراسي يتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة وتوصلت

الدراسات التي أجرتها بأن البيئة لها آثار تعليمية وتربوية قد تكون إيجابية أو سلبية ،ويؤيد الطالب الباحث النظرية التكاملية التيترى أن التحصيل الدراسي يتأثر بالجانب الفيزيولوجي والجانب الوراثيوالبيئة بأنواعها فهي تؤكد على أهمية الجانب الفيزيولوجي و الوراثي و البيئي في التحصيل الدراسي، ويؤكد الطالب الباحث أن صاحب التحصيل الدراسي المرتفع يحتاج إلى الدافعية والذكاء والبيئة المدرسية المناسبة من توفير الأستاذ المتمكن والمنهاج المناسبة وتوفير الوسائل التعليمية ومراعاة الفروق الفردية ،بالإضافة إلى دور الأسرة من خلال تهيئة المناخ المناسب للدراسة والمراجعة والاهتمام الأولياء بأبنائهم صحيا و بيداغوجيا.

12- قياس التحصيل الدراسي :

من معلوم أن التحصيل الدراسي يقاس بالمدرسة باختبارات تحصيلية يعدّها الأستاذ بنفسه، وذلك نظرا لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم أو من أستاذ إلى أستاذ آخر لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلميذه قد أتقن المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت له في حجرة الدراسة أم لا. ولكن الواقع يؤكد أن هناك الكثير من الأساتذة لا يحاولون إطلاقا تقويم نمو تلاميذهم على ضوء أي هدف آخر غير إتقان المادة الدراسية، وأيضا هناك بعض الأساتذة لا يحاولون أبدا تقويم أي شيء في العملية التعليمية غير مجرد تذكر الحقائق المقدمة. (أولسن ميرل:1978،ص300)

وعلى هذا تلجأ المدرسة إلى قياس مدى حدوث التغييرات في محتويات التحصيل من المعارف والخبرات والمهارات المتعلمة من خلال الاختبارات التحصيلية التي ترمي أساسا إلى قياس نواتج التعلم المدرسي كلها كالقدرة .

لذا يمكن القول أن الاختبارات التحصيلية التي يعدّها الأستاذ بنفسه لا يمكن استخدامها أو الاعتماد عليها في الكثير من الأغراض العلمية، أو أغراض البحوث النفسية والتربوية كما أنه لا يمكن استخدامها في إصدار أحكام مقارنة بين التلاميذ في المدارس أو الأقسام المختلفة ذلك أن معظمها ينقصها الكثير من الشروط العلمية التي يجب توافرها في تقييم الاختبارات والمعروفة بالصدق والثبات والقدرة على التمييز.

(رجاء أبوعلام،نادية محمود:مرجع سابق،ص96)

ومهما يكن فإن عملية قياس التحصيل الدراسي وتقويمه ما ينبغي أبدا أن يتم بشكل عارض عشوائي
مخل للعمل التربوي المطلوب، فيحول دون تحقيق الأهداف المرغوب تحقيقها، بل لا بدّ من أن يتعرض بكل
موضوعية وعلمية للمحتوى الدراسي المقرر وأهدافه المتعارف عليها، ويجرى باستمرار ، ويحلل ويفسر ويقوم
في ظل ظروف محدّدة موحدة حتى يتمكن من تعديل ما يجب تعديله من الأهداف التعليمية الراهنة، ووضع
أهداف جديدة، وتخطيط محاولات تعليمية جديدة جادة أكثر فاعلية من أجل تجسيد وتحقيق الأهداف التربوية
للعلمية التعليمية.

يعتبر ثورندايك الرائد الأول لحركة الاختبارات الموضوعية و الاختبارات التحصيلية المقننة، وطبيعة
هذه الاختبارات، لأنها تجمع بين طريقة الاختبارات الموضوعية من حيث تركيب وصياغة ونوع الأسئلة
الإيجابية عليها وتصحيحها، وبين الاختبارات المقننة حيث أنها تتوفر على شروط تقنين الاختبار وشروط
القياس الأكاديمي كالصدق والثبات.

تعتبر الاختبارات التحصيلية من أهم الأدوات التي يستخدمها المعلم في تقويم تحصيل تلاميذه و في
هذا المجال توجد عدة أنواع و أكثرها استخداما و شيوعا نجد ما يلي:

12-1- تعريف الاختبار التحصيلي:

يعرفه أسعد رزق كما يلي: هو كل رائز يستخدم كوسيلة لقياس الكفاية التحصيلية لدى الطالب في
موضوعاته المدرسية، ويدعى هذا الاختبار أيضا الإنجاز، ويستعمل لقياس مقدار التحصيل والإنجاز في حقل
من الحقول نتيجة التعلم والخبرة فيقال: رائز التحصيل في الرياضيات أو في العلوم الاجتماعية.

(رمزية الغريب: مرجع سابق، ص72)

12-2- الاختبارات المقالية: تعتبر من الأنماط التقليدية و تستخدم في تقويم تحصيل الطالب في

جميع المواد الدراسية و هو عبارة عن سؤال يطرحه الأستاذ على تلاميذه و تكون الاجابة على شكل مقال
فلسفي أدبي أو علمي ، و أهم ما تتميز كتابة أسئلة إختبار المقال الأدبي:

- تحديد كمية المعلومات المطلوبة للإجابة على كل سؤال.
- جعل السؤال أكثر وضوحاً أو تحديداً.
- توزيع أسئلة الامتحان حسب المستويات المطلوبة.
- هذا ما يخص كتابة أسئلة الاختبار المقالي أما طريقة التصحيح فعلى الأستاذ الأخذ بعين الاعتبار عدة نقاط يضمن الموضوعية في تصحيحه وهي :
- إبعاد المؤشرات الشخصية عند تصحيحه للأوراق.
- عدم النظر إلى الدرجة التي أعطيت للإجابة الصادقة.
- إيجاد وسيلة للتعامل مع الاجابات الخاطئة.
- ضرورة مراجعة الاجابة مراجعة دقيقة.
- كتابة الدرس و تعليماته على كل إجابة.
- ترتيب أوراق الاجابة بعد الانتهاء من تصحيحها.

12-3- الاختبارات الشفهية: وهي مجموع الأسئلة التي يقوم بها المعلم بتوجيهها إلى التلميذ خلال

الدرس، أي يجيب عليها التلميذ فوراً و شفها و ذلك لقياس خبرته في الموضوعات التي سبق و أن تعلمها، تستخدم من طرف المعلم أثناء شرح الدرس و الهدف من ذلك التأكد من فهم التلاميذ للدرس و استيعابهم لبعض الحقائق و هي في الغالب مما تكون متساوية السهولة و الصعوبة و لا توزع توزيعاً عادلاً بين التلاميذ.

12-4- الاختبارات الموضوعية: ويقصد بها اختبار يتألف من عدة بنود متنوعة الأشكال

تؤلف لتقويم و قياس العمليات والقدرات العقلية و الشخصية أو قياس التحصيل الدراسي من أنواعها نجد:

12-4-1- اختبارات الخطأ و الصواب: و في هذا النوع تعطى عبارات للتلميذ و يطلب منه الاجابة

بنعم أو لا. (صح أو خطأ) مع العلم أن هذا النوع يجب فيه مراعاة مايلي:

- أن تكون عبارة واضحة و يسهل ادراك فكرتها.

- عدم استخدام النص المزدوج.

- أن تتناول كل عبارة فكرة واحدة فقط.

- تصحيح السؤال من أثر التخمين.

12-4-2- اختبارات تكميلية: تعطى مجموعة من العبارات الناقصة و يطلب من الممتحن وضع

كلمات أو عبارات تكمل الجملة الناقصة.

12-4-3- اختبارات مزدوجة: يعد من أكثر الأنواع شيوعا للدلالة على معاني الكلمات و التعريفات

الاصطلاحية و يأخذ في الحسبان هذا النوع ما يلي:

- أن يكون عمود الاختبارات أكبر من عمود الأسئلة.

- تجانس العناصر في كل الاسئلة.

12-4-4- اختبارات الاختيار من متعدد: و ينبغي في هذا النوع أن تكون ضمن التساؤلات المقترحة

اجابة صحيحة واحدة فقط.ومن شروطها:

- لا يقل عدد التساؤلات عن أربعة لتفادي أثر التخمين.

- أن تكون الاختبارات متساوية في الطول.

12-4-5- اختبارات الترتيب: تعطى في هذه التساؤلات جمل متعددة عشوائية و غير مرتبطة، و

يطلب من التلميذ أن يضع أرقاما أمام الجمل أو العبارات الموضوعية بحيث تكون هذه الجمل ذات معنى

سليم و مفهوم. (قاسم علي السراق: 2002، ص162)

12-5-الهدف من إجراء الاختبارات التحصيلية:

تختلف الاختبارات التحصيلية عن الاختبارات الموضوعية وعن الاختبارات الذكائية، فإذا كانت هذه

الأخيرة تقيس كمية الذكاء أو الاستعداد للتعلم، فإن الاختبارات التحصيلية تقيس نتائج التعلم كالقدرة على الفهم

و الانتفاع بالمعلومات في حل المشكلات وتطبيق آثار التعلم في مواقف الحياة إلى جانب كمية المعلومات. فإذا كانت الاختبارات الموضوعية تركز اهتمامها على قياس كمية المعلومات التي تقدم للتلميذ وحفظها وتذكرها وقياس مدى اكتساب التلميذ لما تهدف إليه المدرسة أو المدرس، فإن الاختبارات التحصيلية تقيس القدرات والمهارات المكتسبة. إذن فالاختبار التحصيلي يهدف إلى قياس المهارات المكتسبة التي أسس عليها المنهج أو المقرر الدراسي، والاختبار الجيد هو الذي يقيس ما أحدثه التعلم من تغير في أسلوب تفكير التلميذ واتجاهاته النفسية وطريقته في معالجة الأمور وقدراته على النقد والتمحيص واتفاق مكتسباته من مهارات وخبرات. كما أن للاختبارات التحصيلية فوائد عديدة منها أنها:

-تفيدنا في الحكم على مستوى المهارات، و ذلك لوضع خطة تعليمية أو تدريب مهني.

-تفيدنا في الاختيار والانتقاء كالتقاء الصالحين لنوع من التعليم أو التخصص.

-تفيدنا في تشخيص بعض الأمراض الإكلينيكية كصعوبة القراءة أو سوء التوافق المدرسي.

-التعرف على فعالية المناهج الدراسية و مدى تحقيقها للأهداف التربوية.

-تقييم قدرات التلميذ بصورة أدق.

-تفيدنا في الحكم على نتائج جهود المدرس أو مقارنة مستوى المدارس بعضها ببعض.

إن الدرجات التي تعطى للتلميذ في الامتحانات العادية، هي و سيلة للحكم على رتبة التلميذ، وهي في الحقيقة متغيرة من امتحان إلى امتحان آخر، وأنه من الخطأ أن تكون: هي الأساس في المقارنة والمفاضلة بين التلاميذ وبالأخص إذا كانت العلاقة هي معدل مجموع عدة مواد، أما الدرجات في الاختبارات التحصيلية فإنها تحول إلى وحدات جديدة مبنية على عمليات إحصائية تأخذ بعين الاعتبار متوسط الدرجات والانحراف المعياري لذلك المتوسط، ولذلك يكون من السهل توحيد الأساس للدرجات التي نقارن بها بين نتائج مجموعة من التلاميذ ويكون من السهل كذلك الجمع بين نتائج عدد من الاختبارات دون أن تتأثر النتيجة النهائية باختبار معين دون غيره وذلك بتحويلها إلى نسب مئوية. (رمزية الغريب: مرجع سابق، ص78)

كما أنه يمكن أن يرتب التلاميذ بناءا على النتائج للدرجات الأصلية كما في الامتحانات لنستدل على جودة تلميذ على آخر، لأن فكرة الترتيب غير مرغوب فيها سيكولوجيا ولأجل ذلك يستحسن أن نحول الدرجات الأصلية في كل اختبار إلي ما يسمى بالدرجات المعيارية وذلك بحساب المتوسط الحسابي و الإنحراف المعياري للمتوسط والاختبارات التحصيلية تغنينا عن هذا الإجراء لأنها مقننة وأحيانا نجد تلك الاختبارات جاهزة بحيث يكون لكل درجة ما يقابلها من العمر التحصيلي الذي يدل على مستوى التلميذ التحصيلي.

ونستطيع مقارنته بالتلميذ المتوسط في تحصيله في عمر واحد محدد.

ومن معرفة العمر التحصيلي يمكن حساب النسبة التعليمية وكذلك النسبة التحصيلية بمقارنة العمر

التحصيلي بالعمر الزمني والعمر العقلي على التوالي :

$$\text{النسبة التحصيلية} = \frac{\text{العمر التحصيلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

12-6- تصحيح الاختبارات التحصيلية :

إن تصحيح الاختبارات التحصيلية لا يختلف كثيرا في أسلوب تصحيح الاختبارات الموضوعية ، وإضافة لما ذكرناه سابقا ، نحدد بعض النقاط الأساسية لتصحيح هذا النوع من الاختبارات ، للحصول على نتائج دقيقة وللعلم أن هذا التصحيح مرتبط أساسا بتحضير الأسئلة ومن بين هذه النقاط نذكر :

- وضع أسئلة لا تحتل الشك في الإجابة عليها.
- يمكن لأي شخص مختص أو غير مختص في تصحيح أوراق الإجابة بوجود نموذج التصحيح.
- الإجابة تكون قصيرة قدر الإمكان من التلميذ.
- وضع تعليمات ثابتة لإعطاء الاختبار.

وبهذا تصبح الاختبارات التحصيلية متميزة عن الاختبارات التقليدية .وتمتاز بأنها مقننة ولها صفة

النبات وليس لها قابلية للاختلافات في الرأي و التقدير بين المصححين.

(غانم سعيد العبيدي :1970 ، ص 170)

12-7- أهمية قياس التحصيل الدراسي:

إن الغرض من قياس التحصيل الدراسي لدى التلميذ يتمثل فيما يلي:

- توعية المتعلمين بمدى نقصهم نحو الأهداف التعليمية و زيادة دافعيتها للتعلم.

- التنبؤ بتحصيل المتعلمين و معرفة فرص نجاحهم في مواد دراسية أخرى.

- اتخاذ القرار التربوي السليم نحو تصنيف و توجيه المتعلمين إلى نوع معين من التعلم أو تخصص

معين من التخصصات.

- متابعة نمو المتعلمين و الحكم على مدى تكامل و شمول هذا النمو .

- الحكم على فعالية التدريس و التطوير إستراتيجية من خلال نتائج التعلم و تطوير المناهج الدراسية،

إذ أن الاختبارات تعكس مدى تحصيل المتعلمين لمنهج دراسي معين، و من نتائج التحصيل يمكن تطوير

المنهج الدراسي ومواده.

- انتقاء المعلومات لدى المعلمين لفترة أطول عن طريق الاختبارات من وقت لآخر.

- اعلام الأباء بمدى تقدم أبنائهم و بالتالي كسب ثقة الجماهير في ادراك هوية التعلم الدراسي.

(مقدم عبد الحفيظ: 2003 ، ص213)

ولكى تكون نتائج التحصيل متسقة وصادقة وغير متحيزة لابد من أن يركز قياس التحصيل على

بعض الافتراضات وهى:

■ أن يقيس الاختبار نطاقا سلوكيا يمكن تحديده بدقة، بمعنى توفر أهداف تربوية تصاغ فى صورة

سلوكية.

- أن يقيس الاختبار الأهداف المتعلقة بالمادة الدراسية.
- أن تتاح لجميع الطلاب فرص تعلم المجال الذى يقيس الاختبار، خاصة عند استخدام الاختبارات

المقننة. (علام صلاح الدين محمود : 1999، ص 309)

يتضح مما سبق أن الاختبار التحصيلي هو أحد أدوات القياس والتي تقدم معلومات عن مدى اكتساب واستيعاب الفرد للخبرات المعرفية بمستوياتها المختلفة والمهارات التي تم دارستها وفي ضوء ما تسفر عنه نتائج الاختبارات تتم عملية التقويم وعليه فإن المشكلات المتعلقة بالاختبارات التحصيلية تنسحب على التقويم وحتى يتحقق الهدف من الدراسة الحالية فإنه يتم تناول المشكلات المتعلقة باختبارات التحصيل الدراسي.

12-8- مشكلات تقويم التحصيل الدراسي فى ضوء النظرية الكلاسيكية:

يمكن إيجاز مشكلات تقويم التحصيل الدراسي فيما يلي:

12-8-1- مشكلات نظم الامتحانات:

يقتصر التقويم فى المؤسسات التعليمية على قياس التحصيل من خلال الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأداة الأساسية وإن لم تكن الوحيدة، والتي يعتمد عليها فى إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشأن مستويات التلاميذ والانتقال من صف إلى آخر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى. فقد أشارت نتائج دراسة (طلعت الحامولى، 1996) والتي هدفت إلى تقييم القرارات الوزارية المتعلقة بسياسة التعليم فى الفترة من 1985 م إلى 1990 م إلى أن سياسة الوزارة التقويمية تشير إلى أن نظام التقويم هو نظام امتحان الطلاب مما يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة فى "الشمول . التكامل . الاستمرارية".

وإذا كان ما يحدث فى مدارسنا هو مجرد قياس التحصيل باستخدام الاختبارات، فإن عملية تحديد مواطن الضعف وعلاجها، وتحديد مواطن القوة لتدعيمها لم تكن ممارسة فى الواقع التعليمي، وذلك

لعدم توفر تغذية راجعة حقيقية. وتؤكد نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعاً لقياس التحصيل، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم، (رجاء أبوعلام، نادية محمود: مرجع سابق، ص 98)

ويعانى النظام الحالى للامتحانات من قصور فى تحقيق الأهداف التعليمية ويرتبط بمجموعة من المشكلات والمظاهر السلبية حددتها نتائج بعض الدراسات والبحوث ومنها:

- تعتمد كثير من الاختبارات على الأسئلة المقالية بدرجة كبيرة وأحيانا على الأسئلة الموضوعية،
- ارتفاع مستوى القلق والخوف المرتبط بالاختبارات ووجود هدر مالى كبير نتيجة إتاحة فرص أوسع للدروس الخصوصية، الاقتصار على الاختبار النهائى الذى يعقد فى نهاية الفصل الدراسى وعدم توزيع الدرجات على مدار العام،
- يؤدى النظام الحالى للامتحانات إلى انتشار الكتب الخارجية والدروس الخصوصية مما يؤدى إلى هدر الاقتصاد الوطنى.
- كما توضح نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات فى معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز فى معظمها على المستويات المعرفية الدنيا وإهمال المستويات المعرفية العليا، (عبد الوارث الرازحى، 2001).

ومن أبرز المشكلات التى ترتبط بالاختبارات التحصيلية هي ما تتعلق بما تقيسه أسئلة الاختبارات ونوعها والتى توجز فيما يلى:

- أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لا تعطى صورة حقيقية عما تقيسه من أهداف تعليمية، بمعنى عدم صدق الاختبارات فى قياس الأهداف التعليمية كما تعكسها أهداف المحتويات الدراسية.
- لا تقيس الاختبارات الأهداف المهارية والوجدانية.

▪ لا تراعى كثير من الاختبارات الوزن النسبى والأهمية النسبية لكلٍ من موضوعات المحتوى والأهداف التعليمية وتوزيع أسئلة الامتحانات على المحتوى.

وحول هذه المشكلات أجريت العديد من الدراسات التى اهتمت بتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية لبعض المواد الدراسية بهدف تشخيص الوضع الراهن للامتحانات من أجل تطوير الورقة الامتحانية ومراعاة الأسس والمعايير الى يجب أن تكون عليها الورقة الامتحانية ومن بين هذه الدراسات: تلك الدراسات التى قام بها المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى لتقديم حلول علمية لمشكلات التقويم بصفة عامة والامتحانات بصفة خاصة حيث تم إعداد العديد من المشاريع البحثية كدراسات تقييمية إما لأدلة تقويم الطالب أو تقويم الأوراق الامتحانية للوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف فى سبيل تطوير أدوات التقويم، إيماناً بأن إصلاح التقويم يؤدي إلى إصلاح التعليم، وكان من أبرز الجهود للمركز عقده للمؤتمر العربى الأول (2001م) والذى عرض فيه عدد من البحوث وأوراق العمل حول مشكلات نظم الامتحانات الحالية فى الوطن العربى والنظرة المستقبلية لتطويرها ودراسات حول الاتجاهات المعاصرة فى التقويم "نظرية الاستجابة المفردة والاستفادة منها فى بناء بنوك الأسئلة ومشكلات عدم الملائمة والتقويم الحقيقى" وفيما يلى نتائج بعض هذه الدراسات: دراسة (فكرى ريان وآخرون، 1994) والتى سعت لتقويم نماذج أسئلة المقررات الدراسية لجميع المواد الدراسية فى المرحلة الثانوية، وذلك بهدف الارتقاء بها حتى تكون أداة فعالة لتطوير المنهج وتحقيق أهدافه وتطوير الأسئلة لاستخدامها فى بناء بنوك الأسئلة، وقد أسفرت النتائج عن أن نماذج الأسئلة فى العام 1990/1991 م تركز فى معظم المواد الدراسية على المستويات الثلاثة الأولى للأهداف المعرفية "التذكر . الفهم . التطبيق" مع قدر محدود لقياس المستويات العليا للأهداف المعرفية، وتضمنت نماذج الأسئلة نوعى الأسئلة المقالية والموضوعية.

وتجدر الإشارة أن الغالبية العظمى من المعلمين والطلاب يعتبرون نماذج أسئلة المقررات . دليل
التقويم . أنها الرديف الحقيقي لاختبار نهاية العام والإطار المرجعى لها، وكونها تركز على المستويات الدنيا
للأهداف المعرفية، فإن اختبارات نهاية العام سوف تركز على هذه المستويات مما لا يحقق أهداف العملية
التعليمية، فتطوير نماذج الأسئلة يسهم فى تطوير اختبارات نهاية العام.

ودراسة (حسن جامع وآخرون، 2001) والتي سعت لبيان مدى تطور الورقة الامتحانية فى قياس
المستويات العليا للقدرات العقلية والنسب المئوية للأهداف المعرفية فى الفترة من 1992/91 وحتى
1999/98 م وقد شملت الدراسة جميع الأوراق الامتحانية لجميع المواد الدراسية للصف الثالث الثانوى،
حيث دلت النتائج أن الأسئلة التى تقيس مستوى التذكر ومستوى الفهم كانت تحتل مكان الصدارة فى معظم
الأوراق الامتحانية وبنسب عالية، كما اختفت المستويات العليا للأهداف المعرفية : التحليل . التركيب .
التقويم من بعض الأوراق الامتحانية لبعض السنوات، وفيما يلى مثال لمادة الفيزياء:

تمثل الأسئلة التى تقيس مستوى الفهم والتذكر نسبة من 40 % إلى 50 % ، بينما الأسئلة التى
تقيس المستويات العليا تراوحت نسبتها بين 10 % إلى 20 % تتفاوت من عام لآخر خلال الفترة
1992/91 إلى 1994/93 م. وفى عام 1995 م لا توجد أسئلة تقيس مستويات أعلى من مستوى
التطبيق، واحتل مستوى التذكر والفهم نسبة 67 %، بينما جاءت الورقة الامتحانية فى عام 1999 م لتقيس
جميع مستويات الأهداف المعرفية وبنسب متفاوتة.

وتجدر الإشارة إلى أن التذبذب فى نسب تمثيل الأهداف المعرفية بمستوياتها فى الاختبارات ربما
يرجع لعدم الالتزام من قبل واضعى الاختبارات باستراتيجية واضحة مبنية على أهداف محددة، تأخذ بعين
الاعتبار مشكلات التقويم السابقة ، وفى هذا الصدد تشير نتائج دراسة (طلعت الحامولى، 1996) إلى أن
القرارات الوزارية فيما يتعلق بإعداد الامتحانات تضع شروطاً يجب توافرها فيمن يضع الامتحانات تنتمى

فقط إلى الجانب الشخصى أو الإدارى، ولم تنطرق إلى المهارة والكفاءة التى ينبغى توافرها فى واضع الامتحانات، ولم تحدد معايير الكفاءة التى يُختار على أساسها من يكلف بوضع الامتحانات.

وفى دراسة (عبد الوارث الرازحى، 2001) الذى قام بعرض لنتائج بعض الدراسات حول مشكلات نظم الامتحانات فى الأقطار العربية، حيث توضح الدراسات أن الاختبارات فى معظم الدول العربية تقتصر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز فى معظمها على التذكر والحفظ مع إهمال المستويات العليا. وتجدر الإشارة إلى أن دراسة وتقييم ورقة الامتحان ونماذج الأسئلة . دليل تقويم الطالب . يؤدى إلى نتائج تعد مدخلا جيدا لتشخيص واقع الاختبارات والتعرف على جوانب الضعف وما يتصل به من مشكلات لاقتراح الحلول المناسبة لتطوير الاختبارات مستقبلا مم يسهم فى تطوير نظم التعليم وإصلاحها.

وأما دراسة (أمينة كاظم وآخرون، 1989) فقد أوضحت أن أدوات التقويم المستخدمة فى الدول العربية "دول الخليج ومصر" تتجسد فى الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وينسب متفاوتة، وتعتمد أحيانا على الاختبارات الشفهية أثناء الفصل الدراسى من خلال التقويم المستمر، ونادرا ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، كما أن البطاقة المدرسية غير مفعلة، ويتم التركيز فى تقويم التحصيل الدراسى على الجانب المعرفى وعلى مستوى التذكر وإن تناولت مستوى الفهم والتطبيق فبدرجة أقل، ونادرا ما تشمل الاختبارات على المستويات العليا للأهداف المعرفية.

وبضيف (فؤاد أبو حطب، 1995) أن الأسئلة التى تقيس النواحي المعرفية هى نوعان هما:

- أسئلة انتاج الاستجابات مثل الاجابات القصيرة . ملء الفراغ . أسئلة المقال الطويلة.
- أسئلة انتقاء الاستجابة وهى أسئلة موضوعية "الاختيار من متعدد . المزوجة . الاختيار من بديلين"، ومن أهم المشكلات المرتبطة بهذه الأنواع والتى تؤثر فى التحصيل هى مشكلة كتابة وصياغة الأسئلة، لأن عدم وضوح السؤال ودقته يؤدى إلى فهمه بطريقة تؤدى إلى إجابة خاطئة. وهذا ما أكدته نتائج دراسة (حمدي البناء، 2001) من أن أسئلة امتحانات الكيمياء للثانوية العامة فى الأعوام

1998، 1999، 2000 م لا تعطى صورة حقيقية لما تقيسه من أهداف، حيث إن ما يظهر من

صياغتها يختلف عما تقيسه بالفعل.

وقد أوضحت نتائج دراسة (عبد العزيز عبد الباسط، 1994) والتي اهتمت بتحليل أسئلة

الاختبارات التحصيلية الفصلية لطلاب المرحلة المتوسطة بسلطنة عمان وذلك بهدف تحديد المستويات

المعرفية التى تقيسها أسئلة عدد من المواد إلى أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعظم المواد . عينة التحليل

. تعطى اهتماما كبيرا للمستويات المعرفية الدنيا وخاصة الأسئلة التى تقيس مستوى التذكر، فى حين أن

الاختبارات تهمل إلى حد كبير الأسئلة التى تقيس المستويات المعرفية العليا.

وأوضحت دراسة (محمد خيرى محمود، 1994) أن أسئلة كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية موضع

التحليل والتى تم اختيارها عشوائيا، كانت تركز فى معظمها على قياس المستويات المعرفية الدنيا وبخاصة

مستوى التذكر والفهم، وكان اهتماما محدودا بالمستويات المعرفية العليا.

وأسفرت نتائج دراسة (رضا درويش، 1995) حول تقويم "دليل تقويم التلميذ فى مادة العلوم

للفص الثالث الإعدادى" إلى شمول الدليل على أسئلة لقياس الأهداف المعرفية بدرجة كبيرة، بينما شمل

الدليل على أسئلة لقياس الجانب المهارى بدرجة ضئيلة جدا، ولم يتضمن الدليل أسئلة لقياس أهداف

الجانب الوجدانى، وبالنسبة للأهداف المعرفية كان التركيز بدرجة كبيرة على أسئلة لقياس قدرة التلميذ على

التذكر والفهم، بينما شمل الدليل على أسئلة لقياس قدرة التلميذ على التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم

بنسب ضئيلة للغاية، وتحقق المعيار الخاص بتنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية، كما اشتمل الدليل

على أنواع متعددة من الأسئلة الموضوعية ولكن لم يتحقق المعيار الخاص بالتوازن حيث حازت الأسئلة

الموضوعية على معظم الاهتمام.

كما أسفرت نتائج دراسة (نادية على مسعود، 1999) والتي سعت للكشف عن المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة امتحانات فروع اللغة العربية للصف الثالث الإعدادى لجميع المحافظات فى الفترة من 1991 إلى 1994 م إلى ما يلى:

- بالنسبة لأسئلة التعبير كان الاهتمام الأكبر بمستوى التركيب، حيث بلغت نسبته 89 % عام 1992/91 م ونسبة 80 % عام 1993/92 م بينما بلغت نسبته 75 % عام 1994/93 م. وجاء مستوى التطبيق فى المرتبة الثانية، بينما احتل مستوى الفهم المرتبة الثالثة.
- بالنسبة لأسئلة النصوص جاء مستوى الفهم فى المرتبة الأولى ثم أسئلة التذكر . أسئلة التحليل.
- بالنسبة لأسئلة القراءة كانت أسئلة مستوى الفهم فى المرتبة الأولى يليها أسئلة التذكر ثم أسئلة التركيب وكانت جميعها أسئلة مقالية.

وتوصلت دراسة (حمدى البناء، 2001) والتي اهتمت بتحليل أسئلة الكيمياء للثانوية العامة للفترة من 1998 حتى 2000 م إلى أن الأسئلة أولت اهتماما بالأهداف المعرفية الدنيا، حيث بلغت نسبة أسئلة مستوى التذكر فى الأعوام الثلاثة على الترتيب (89 % . 78 % . 83 %) بينما بلغت نسبة الأسئلة التى تقيس المستويات العليا (2 % . 9 % . 8 %) للعوام الثلاثة على الترتيب، كما بلغت نسب الأسئلة التى تقيس مهارة الرسم قيم ضئيلة للغاية.

يتضح مما سبق أن الغالبية العظمى من أسئلة الاختبارات أو أدلة التقويم أو الأسئلة المتضمنة فى الكتب باعتبارها أحد المصادر الأساسية لأسئلة الاختبارات تركز على المستويات المعرفية الدنيا وتركز على الحفظ والتذكر مما يؤثر فى جودة مخرجات التعلم.

وسعى للقضاء على مشكلات تقويم التحصيل الدراسى وتطوير الورقة الامتحانية، قدمت بعض الدراسات وأوراق العمل تصورات مقترحة ومشاريع نماذج لتطوير الامتحانات كأدوات لتقويم التحصيل الدراسى ومنها: دراسات كل من (أمينة كاظم وآخرون، 1989م)، (محمد غنيمه، 1996)، (عبد الوارث

الرازحي، 2001) وأوراق عمل منها (محمد صبور، 1995)، (رجاء أبو علام، 2001)، (محمد على نصر، 2001)، (صديق عفيفي، 2001) والتي أكدت على ضرورة تبني القياس الموضوعي والتقويم المستمر إضافة إلى التقويم النهائي وأن يتضمن الاختبار النهائي أسئلة مقالية ذات إجابات محددة وأخرى موضوعية متنوعة، وتبنى مشروع بنوك الأسئلة والتركيز على المستويات العقلية العليا، مع الاعتماد على التقويم من خلال الأنشطة التي ترتبط بمواقف الحياة الواقعية. ويضيف (حسين بشير، 2001) ضرورة استخدام سجلات الأداء التي تضم عينات من عمل الطلاب ومساعدة التلميذ على التقويم الذاتي على اعتبار أن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل من لهم علاقة بهذه العملية.

بينما يؤكد (رشدى فام، 1995أ: 194) على أنه يجب الاعتماد على أكثر من معيار عند تفسير

درجة الطالب على الاختبار وعدم الاقتصار على معيار واحد فقط من المعايير التالية:

■ المعيار السيكمومتري "موقع الفرد بالنسبة لأقرانه".

■ المعيار الأديومتري "موقع الفرد بالنسبة لمحك محدد تحديدا دقيقا.

■ موقع الفرد بالنسبة لنفسه من وقت لآخر.

■ موقع الفرد بالنسبة لما يطمح أن يكون عليه مستواه. (رشدى فام: 1995، ص 194)

ويوصى كل من *Hambleton & Wedman, 1997* بضرورة التخلص من المشكلات

المرتبطة بالاختبارات المعتادة . التقليدية . والتي تتمثل في عدم موضوعيتها وعدم قدرتها على تقديرات

النطاق الواسع للمحتوى، كما أنها لا توفر تقييما تشخيصيا جيدا، وذلك من خلال تبني الاتجاهات الحديثة

في القياس النفسى التي تمد الممارسين بأطر تسهم في تطوير عملية التقويم وتوفر موضوعية القياس

وتركز على تقويم الكفايات Competencies بدلا من تقويم الأداء، والاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة في

تطوير النماذج السيكمومترية الحديثة التي تسهم في تطوير طرق بناء الاختبارات وتحليل بنياتها.

ويضيف كل من *Hambleton & Slater, 1997* أن الاختبارات في الوقت الحالي تمر بتغيرات أساسية، وإحدى هذه التغيرات هو الانتقال من الاعتماد على القياس الكلاسيكي إلى تبني النماذج الحديثة للتغلب على عيوب الاختبارات التقليدية ومنها تباين درجات الأفراد بتباين مستويات صعوبة المفردات.

يتضح مما سبق أنه لتقويم التحصيل الدراسي يجب تبني القياس الموضوعي والاختبارات المقننة، والاعتماد على التقويم المستمر والتقويم الذاتي وتقييم أنشطة الطلاب واعتماد سجلات الأداء، وتبني الاختبارات العملية أو الأدائية ما أمكن حسب طبيعة كل مقرر، وكل ذلك يتجه بمن يقوم بالتقويم إلى تبني الاتجاهات المعاصرة في القياس والاعتماد على النظرية الحديثة ونماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية وبناء بنوك الأسئلة التي توفر موضوعية القياس والاعتماد على القياس مرجعي المحك وهو ما يتم عرضه في الجزء التالي.

12-8-2- مشكلة تفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي:

من المشكلات التي ترتبط بالنظرية الكلاسيكية هي مشكلة تفسير درجة الفرد التي يحصل عليها في اختبار ما والتي تتوقف على المعيار أو المحك الذي يكسب الدرجة معنى أو دلالة، وفي إطار هذه النظرية تم بناء اختبارات مرجعه المحك وأخرى مرجعه إلى معيار لكل منها مشكلاتها التي ترتبط بالتحصيل الدراسي والتي يتم تناولها فيما يلي:

12-8-2-1- القياس مرجعي المعيار Norm-Referenced Measurement :

يقوم القياس جماعي المرجع على تقدير الفروق بين الأفراد والتمييز بينهم في الأداء، حيث تكتسب درجة الفرد على الاختبار معناها عندما تسند إلى معيار مستوى الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، ويحدد مستوى الجماعة بمتوسط درجاتها على الاختبار، ويتغير هذا المعيار بتغير الجماعة، حيث تعتمد

فلسفة القياس على التمييز بين الأفراد بهدف الانتقاء والاختيار، وتعد الاختبارات هي الأداة على التمييز

بين الأفراد. (أمنية كاظم: 1995: 250)

وتجدر ملاحظة أن الاختبارات في ظل القياس مرجعي المعيار تعتمد على الفروق الفردية،

حيث تتوزع درجات الأفراد في ظل النظرية الكلاسيكية توزيعاً اعتدالياً.

والاختبارات مرجعة المعيار تكون فائدتها واضحة في الحالات التالية:

- عندما يكون الموضوع الدراسي ليس بشكل متراكم أو سلسلة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر.
- في الحالات التي لا يلزم الطلاب الوصول لمستوى محدد من الكفاءة.
- عندما تكون بحاجة لاختبار عدد من الأفراد المتميزين.
- عندما يكون الهدف التنبؤ بدرجة النجاح للطلاب، لأنها تعتمد على الفروق الفردية.
- عندما يكون هناك حاجة لقياس عمليات عقلية عليا، (عبد الرحمن الطيرى: 1997، ص 330).

وعلى الرغم من كل هذه الفوائد وما يتميز به المعيار السيكومتري من الخصائص السيكومترية من

موضوعية وصدق وثبات وقدرة على التمييز إلا أن عيوب الاختبار أو مشكلاتها في ضوء القياس مرجعي

المعيار يحددها Glaser 1963 فيما يلي:

أ . يقتصر على التمييز بين الأفراد ولا يتجاوز ذلك إلى معرفة ماذا تحقق من أهداف العملية التعليمية، مما

يؤدي إلى حذف عناصر ووحدات من الاختبار إذا كانت غير مميزة بين الأفراد بغض النظر عن قيمتها

مما يؤثر في بناء الاختبار.

ب . الافتقار على اتخاذ الجماعة كمحك لتفسير درجة الفرد على الاختبار يؤدي إلى عدم التيقن من موقع

الفرد وجماعته بالنسبة لأهداف التعلم ومدى تحقيقها.

ج . سطوة المنحنى الاعتدالى المعيارى باعتباره النموذج الأمثل لتوزيع الدرجات، وهو الذى يتحقق عندما يكون مستوى الأسئلة فى مستوى التلاميذ، وعندما تكون الأسئلة صعبة أو سهلة تحصل على منحنى ملتو التواءً سالباً أو موجباً، مما يدعو إلى التركيز على مستويات التلاميذ بدلاً من الأهداف التعليمية،
(رشدى فام: 1995 ب : ص 208-209).

ومن الاختبارات التى تستخدم معيار الجماعة كنظام مرجعى لتفسير النتائج هى الاختبارات التحصيلية المقننة والتى تعتمد على موازنة أداء المتعلم بأداء أقرانه وفقاً للمجموع الكلى للدرجات والتى تخضع لخصائص عينة التقنين، كما تخضع لخصائص عينة الأسئلة التى يشتمل عليها الاختبار، مما يؤثر فى صدق الموازنة وبالتالي صعوبة تعميم النتائج، ففى ظل القياس مرجعى المعيار يختلف تدرج صعوبة الأسئلة باختلاف قدرات الأفراد، كما أن قياس قدرات الأفراد يتباين بتباين صعوبة الأسئلة،
(علام صلاح الدين محمود : 1995، ص 15 - 19).

وتجدر الإشارة إلى أن علماء القياس النفسى لم يقفوا أمام هذه المشكلات مكتوفى الأيدي، بل كانت هناك جهوداً كبيرة للتغلب على هذه المشكلات والتى تؤثر فى الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية، مما يؤثر على صحة النتائج.

12-8-2-2- القياس مرجعى المحك Criterion-Referenced Measurement :

يهدف القياس مرجعى المحك إلى تقويم أداء الفرد وتحديد مدى تقدمه بالنسبة لمجموعة من المهارات أو الأهداف ومعرفة جودة الأداء فى ضوء محكات محددة مسبقاً، (Carey 1994, 261-262) والاختبار محكى المرجع كما حدده Glaser هو الاختبار الذى صمم عن قصد لإعطاء قياسات تفسر مباشرة بالنسبة إلى معايير أداء محددة، فى (نادية عبد السلام: 1996، ص ب، هـ). بمعنى أنه يهدف إلى تقدير الفرد بصرف النظر عن مستوى أداء أقرانه، حيث تفسر درجة الفرد على الاختبار فى ضوء محك، يحدد حسب الأهداف الموضوعية للقياس، (أمنية كاظم: مرجع سابق: ص 251).

والاختبار مرجعى المحك يسهم فى تقويم كل تلميذ بناءً على مستواه وقدراته، حيث يقوم أداء التلميذ على ما يحتاجه هو بالنسبة لقدرته الفردية، وليس بالنسبة لمقارنته بمتوسط أداء مجموعته، أى أن التفسيرات مرجعه المحك تساعد على شرح ماذا يستطيع عمله الفرد بدون أداء الآخرين.

(نادية عبد السلام: مرجع سابق، ص هـ)

والاختبارات المرجعة إلى المحك تكون مناسبة فى الحالات:

- عندما تكون الموضوعات الدراسية تراكمية ومرتبطة مع بعضها البعض.
- عندما يكون الهدف الوصول إلى مستوى تمكن محدد، واكتساب مهارات لمنح إجازة (درجة علمية).
- عندما يكون الهدف تحديد نواحى القوة والضعف لدى الفرد (تشخيص).

(عبد الرحمن الطيرى: مرجع سابق : 331)

ويستخدم لقياس محك المرجع فى البرامج التعليمية القائمة على الأهداف للتحقق من مدى إتقان الطالب للمخرجات المعبرة عن الأهداف بالنسبة لمجال سلوكى محدد جيداً، ويتكون هذا المجال من مجموعة من المهارات أو الميول أو الاستعدادات التى يؤديها المختبرون فى موقف الاختبار وذلك فى ضوء مستوى الإتقان كما ينعكس فى درجة فاصلة. (مصطفى كامل: 1999).

كما تستطيع الاختبارات مرجعية المحك أن تحقق ما يلى:

- قياس بعض المهارات الدقيقة.
- قياس بعض الأهداف التربوية المتخصصة التى ترتبط بمجموعات معينة من الطلاب، والتى تقسر فى ضوء مستويات محددة.
- قياس أقصى أداء يمكن أن يحققه الفرد.
- الاستفادة منها فى حل بعض المشكلات التى يصعب حلها باستخدام الاختبارات المرجعة إلى معيار.

(أنور الشرقاوى: 1996، ص 38)

وعلى الرغم من كل هذه المميزات إلا أن هذه الاختبارات أقل انتشاراً لصعوبة تقدير الثبات والصدق لها ولندرة الدراسات حول هذا النوع للتغلب على هذه المشكلات.

(نادية عبد السلام: مرجع سابق، ص 84)

وفى دراستى (نادية عبد السلام: 1992 أ، ب) توضح أن القياس المرجع إلى المحك تعرقله مشكلات علمية من أهمها مشكلة تحديد المحك، باختلاف المحك يؤدي إلى اختلاف القرار الذى يتخذ بشأن الحكم على المتعلم عند تقدير مستوى الإتقان، والذى يختلف باختلاف الدرجة الفاصلة، ويتفق (أنور الشرفاوى، 1996) مع ما توصلت إليه نتائج دراستى (نادية عبد السلام، 1992 أ، ب)، إلا أنه يضيف مشكلة أخرى وهى أن تفسير الدرجات فى ضوء القياس محكى المرجع يحتاج إلى معلومات إضافية، بمعنى رد درجة الفرد على الاختبار إلى المستوى المقابل لها والذى يتضمن معلومات عن المحك.

وفى دراسة (أمينة كاظم، 1996 ب) توضح أن من أهم مشكلات التقويم الأكاديمى:

- عدم موضوعية تقدير المستوى الأكاديمى نتيجة استخدام الاختبارات المختلفة وتباين مستوياتها.
- عدم موضوعية تقدير السلوك الأكاديمى للطالب نتيجة اختلاف مستوى الجماعة التى ينتمى إليها.

وتوصلت نتائج دراسة (عصام الدسوقي، 1998) إلى فعالية نموذج (أنجوف) فى تحديد المستوى لاختبار محكى المرجع فى وحدة من مقرر الجبر للصف الأول الثانوى، حيث كانت درجة القطع (المستوى) 74 %، بينما بلغت درجة القطع لنفس الاختبار باستخدام نموذج (هوفستى) 68 %، حيث إن نموذج (أنجوف) يعتمد على أحكام المتخصصين فى مجال الاختبار لتحديد درجة القطع بينما يعتمد نموذج (هوفستى) على أحكام المتخصصين بالإضافة إلى الأداء الفعلى للمفحوصين أى أن عينة الدراسة تلعب دوراً فى تحديد درجة القطع للاختبار والتى تتوقف على مستوى العينة.

وفى دراسة (مصطفى كامل، 1999) تم إعداد اختبار محكى المرجع وقد استخدم محك الإتقان 80 % من الدرجة ليمثل الحد الأدنى الذى ينبغى على المتعلم الوصول إليه لكى يعتبر متمكناً، وقد أسفرت

النتائج عن فعالية استراتيجية التعلم حتى يتمكن فى الحكم على مستوى تمكن الطلاب من المهارات التدريسية لمقرر التقويم التربوى.

وحددت دراسة (أحلام الباز ورضا حجازى، 2002) أربعة مستويات لإتقان الطلاب تمثل محكات لها درجات قطع محددة فى ضوء تقديرات محددة هى (مستوى التمكن . مستوى الإجابة . مستوى الاجتياز . المستوى الضعيف)، وأسفرت نتائج الدراسة عن اختلاف نسب الطلاب فى المستويات الأربع فكانت أقل نسبة للطلاب هى التى حققت مستوى التمكن وحصلت على 85 % فأكثر من المحتوى المحدد للاختبار، وكانت أعلى نسبة هم الطلاب الذين حققوا المستوى الضعيف وهم الذين استطاعوا تحصيل 50 % من محتوى الوحدة موضع الاختبار.

وتجدر ملاحظة أن تحديد المحك يعتمد إلى حد كبير على ذاتية صاحب القرار، ومن ثم فإن القرارات التى تتخذ بشأن الطالب المتقن وغير المتقن تكون مبنية على خطأ فى القياس يعتمد على دقة أو عدم دقة تحديد المحك بصورة موضوعية، ويظل السؤال قائما كيف يمكن الحد من أخطاء القياس؟

فالمحك يشير إلى محتوى أو سلوك ترجع إليه درجات الاختبار كما حدده Glaser 1963، وقد يقصد بالمحك: مجال السلوك . درجة معيار ثابت . درجات مطلقة . درجة الإتقان، حيث إن درجة الطالب على القياس مرجعى المحك تزود بمعلومات واضحة بخصوص ما يستطيع وما لا يستطيع أن يفعله الفرد، وهو بذلك يختلف باختلاف المحك، فى (نادية عبد السلام: مرجع سابق، ص87).

وتضيف (نادية عبد السلام، 1996 د) أن الدرجة الكلية على الاختبارات مرجعية المحك ربما لا تكفى لتمييز أداء الطالب، وربما يحصل طالبان على نفس الدرجة الكلية، لكن نمط استجاباتهم والمهارات المتعلمة ربما تختلف بدرجة كبيرة، فالطالب الأول (س) قد يجيب على بعض المفردات التى ترتبط بمهارات غير تلك التى يجيب عليها الطالب الثانى (ص) ويحصلان على نفس الدرجة، ولحل هذه المشكلة يقسم الاختبار إلى مقاييس فرعية يحدد لكل مقياس فرعى محك خاص به.

والمستوى يشير إلى الحد الأدنى من الكفاءات المطلوب تحقيقها لغرض معين، وهذا الحد الأدنى يمثل أقل الكفاءات أو المهارات الواجب توافرها لدى الفرد للانتقال إلى المستوى الدراسي الأعلى؛ أى أن المستويات هى تحديد الكفاءات والمهارات والأداءات المطلوب توفرها للحكم على اجتياز مستوى دراسى معين، ومن أنواعها مستويات المحتوى والتي تهتم بتحديد المعارف والمهارات التى يجب أن يمتلكها الطلاب فى نهاية تعلم محتوى دراسى. (Hespe, 2002, p.2).

ومستوى الأداء نوع آخر من المستويات يصف الكفايات المطلوب تحقيقها بصورة إجرائية، بمعنى أنها تضع مستويات المحتوى فى صورة أداءات مطلوب تحقيقها للحكم على اجتياز الطالب لمرحلة دراسية أو صف دراسى. (Ysseldyke et al., 1994)

13- التقويم الحقيقى (الأصيل) :

يعتبر التقويم الحقيقى أحد الاتجاهات المعاصرة فى مجال تقويم التحصيل كأحد مخرجات عملية التعلم، ويأخذ التقويم الحقيقى مسميات متعددة منها التقويم الواقعى . التقويم الأصيل والتقويم البديل Alternative Assessment. ويهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس إمكانيات عقلية عليا، ويركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تتميتها فى إطار العمل المدرسى وخارجه، ومتابعة تطورها.

(علام صلاح الدين محمود : مرجع سابق ،ص 746)

13-1- تعريف التقويم الحقيقى (الأصيل): يعرف التقويم الحقيقى بأنه تقويم أداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية والتي ترتبط بمشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وبنائها فى سياق جديد. (Meyar, 1992)

ويساعد التقويم الحقيقى فى تهيئة المتعلمين للحياة، حيث يطلب من المتعلم إنجاز مهام لها معنى وترتبط بحياته الواقعية، وأيضا حل مشكلات واقعية (Henson and Eller, 1999).

لذلك يجب التركيز على تنمية مهارات وكفايات لدى الطلاب بالإضافة إلى المهارات الأساسية، حتى تكون لديهم القدرة على مواجهة مواقف الحياة الواقعية، حتى يتمكنوا من استعراض تلك المهارة أثناء أدائها على وسائل التقويم البديلة بدلا من الاختبارات التحصيلية المقننة.

وإذا كانت المعلومات التي يتعامل معها الطالب تنقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

- معلومات أو معارف تقريرية وتشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ وهي المعلومات التي تدور حول ماهية الشيء، واختبارات التحصيل التقليدية لها قدرة استدلالية عالية في قياس نواتجها.
- معلومات أو معرفة إجرائية وهي التي تدور حول معرفة كيفية أداء الأشياء، وتشمل الإجراءات المعرفية التي يقودها البحث العلمي مثل "التحكم في بعض المتغيرات"، وتعتبر تقديرات الأداء وسيلة لها قدرة استدلالية جيدة لقياس هذا النوع من المعارف.
- معلومات أو معارف استراتيجية وبمعرفة متى ولماذا وكيف نفعل الأشياء؟ حيث تكامل بين المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية، مما يساعدهم على صنع مواقف نوعية.

(Ruiz-Primo and Shavelson, 1996b)

فإن الحاجة تتطلب أنواعا من التقويم تتناسب وأنواع هذه المعلومات، بحاجة إلى تقييم الأداء وبحاجة إلى تقييم يرتبط بمواقف الحياة الواقعية، حتى نستطيع الإجابة على الأسئلة متى، ولماذا، وكيف نفعل الأشياء؟ والتقييم الحقيقي هو ذلك النوع الذي يتناسب مع المعارف الإجرائية والاستراتيجية، لذلك ما هي معايير هذا النوع من التقييم؟ وما هي خصائصه؟ وما هي أهدافه؟ وفيما يلي توضيح لذلك.

13-2- معايير التقويم الحقيقي:

تحدد المعايير فيما يلي:

- التركيز على الوثائق الفردية والتي توضح النمو المستمر للتلميذ، وذلك أفضل من مقارنة التلميذ بغيره من التلاميذ.

- التأكيد على جوانب القوة لدى التلاميذ، كم يعرفون؟ وما الذى يعرفونه؟ أكثر من التأكيد على جوانب الضعف "كم لا يعرفون"؟ وما الذى لا يعرفونه؟

13-3- خصائص التقويم الحقيقى:

يظهر نموذج التقويم الحقيقى فى حجرة الدراسة بعض الخصائص العامة وهى:

- يطلب من التلميذ انجاز عمل خلاق أو انتاج شىء ما.
- تشجيع التلاميذ على التأمل الذاتى.
- قياس النواتج ذات الدلالة.
- التأكيد على مهارات حل المشكلات ومستويات التفكير العليا.
- استخدام مهام توضح أنشطة التدريس التى لها قيمة.
- يستشهد بالتطبيقات التى ترتبط بالعالم الواقعى.
- يتطلب تدريساً جيداً وأدوات لتقويم المتعلمين.
- يزود التلاميذ بفرص التقويم الذاتى.
- يتيح فرصاً مناسبة للفرد ومجموعة العمل.
- يشجع التلاميذ على التواصل مع أنشطة التعلم المرتبطة بما وراء الأهداف.

يحدد بوضوح محك الأداء على المهمة. (Aly, 2001) (Barton and Collins, 1993)

ويذكر Wiggins 1998، أن التقويم الحقيقى يتميز بـ:

✓ **الأصالة:** حيث يرتبط هذا النوع من التقويم بمهام تعلم التلاميذ الأعمال التى تواجه الكبار فى مجال عملهم.

✓ **التغذية الراجعة الفورية:** لكل من التلاميذ والأساتذة، لمراجعة أدائهم بالنسبة للأعمال التى يقومون بها

وأعمال مشابهة لها، فى (رجاء أبو علام: 2001، ص 110).

كما أن التقويم الحقيقي يتم قبل وبعد وأثناء عملية التعلم وهو محكى المرجع، يجعل التمكن من محكات الأداء هدفا له، ويساعد الأستاذ على اتخاذ قرارات تربوية سليمة .

وفى دراسة (Sanders and Horn, 1995) تم تحديد العديد من خصائص التقييم الحقيقي منها:

- ✓ مقدرته على جعل التقويم وفقا لحاجات كل فرد وقدراته "تفريد التقويم".
- ✓ يؤدي إلى استخدام ممارسات تجعل التدريس جيدا ويؤدي إلى تحسين عملية التعلم.
- ✓ تساعد التلاميذ على عرض مهارات التفكير العليا مثل: التفكير الناقد . التحليل . التركيب . الاستدلال وحل المشكلات.

- ✓ يساعد على تقويم جودة مهارات التفكير العليا.
- ✓ تفسير الاستراتيجيات المستخدمة فى حل المشكلات المعقدة.

13-4- أهداف التقويم الحقيقي:

تعددت أهداف التقويم الحقيقي كما حددها (كمال زيتون وعادل البنا: 2001) ومنها:

- تنمية قدرة المتعلم على الاستجابة لمهام التعلم أو مشكلات الواقع الحياتية.
- اختبار مهارات التفكير العليا.
- تقويم المشاريع الجماعية بصورة مباشرة وحقيقية.
- تجميع عدد من عينات عمل التلاميذ خلال فترة زمنية طويلة.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لتقويم أعمالهم بأنفسهم.

يتضح مما سبق أن التقويم الحقيقي يساعد فى الوقوف على تقدم تحصيل التلاميذ من خلال أدائهم على مهام ترتبط بمشكلات الحياة الواقعية تسهم فى استعراض التلاميذ لمهارات التفكير العليا، على أن

تتاح الفرصة لأن تقدم مهام لكل تلميذ فى ضوء مستوى قدرته، كما تتيح الفرصة للتلاميذ أن يشتركوا فى تقويم أعمالهم، مما يجعلها أكثر فاعلية وكفاءة من الاختبارات التحصيلية المقننة.

وبالتالى التقويم الجيد هو الذى يؤدى إلى تطوير التعليم من خلال استخدام طرائق تدريس جيدة، وعليه فإن كل تقويم يقيس عينة ممثلة للمحتوى بطريقة ملائمة وكانت أدواته على درجة عالية من الجودة الفنية، نستطيع أن نستنتج أن التلميذ الذى يؤدى أداء جيدا على أداة التقويم تلك يمكن أن يؤدى أداء جيدا فى باقى المحتوى الذى لم يتم قياسه، وإذا كان الهدف من التدريس هو من أجل الاختبار، فإننا لا نحصل على تلك النتيجة ونفقد فاعلية وفائدة التقويم كأداة لقياس المجال الواسع.

وتعتمد فاعلية التقويم الحقيقى على خصائص المهام والتي تؤدى إلى الكشف عن العمليات العقلية العليا لدى التلاميذ ، فالتقويم الحقيقى يعتمد على الاختبارات القائمة على الأعمال التى يقوم بها الأفراد، وهو التقويم الفعلى للأداء والتي تساعد التلاميذ على التجديد والابتكار، لذلك من أهم الخصائص التى يجب أن تتوفر فى مهام التقويم الحقيقى ما يلى:

- الواقعية: أن ترتبط بمواقف الحياة الفعلية.
- الحكم والتجديد: قيام الطلاب باستخدام المهارات التى تسهم بفاعلية فى حل المشكلات.
- الممارسة العملية: سعى التلميذ للاكتشاف والعمل ضمن إطار المقرر.
- المحتوى: تكون ضمن محتوى المقرر على أن ترتبط بالحياة الواقعية.
- التكامل: إظهار التلميذ لأكثر من مهارة والتكامل بينها لحل المشكلات المعقدة.
- يتيح فرص التدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة.

(رجاء أبو علام: مرجع سابق، صص 111-112).

وتستخدم اختبارات التقويم الحقيقي في بريطانيا لانتقاء التلاميذ للقبول بالجامعات، كما يستخدمها أصحاب العمل للوقوف على المهارات التي يجب أن تتوفر في المتقدم وتناسب طبيعة العمل، كذلك يجب أن تتضمن اختبارات التقويم الحقيقي الاحتياجات الواقعية المرتبطة بأى مجال.

(Rust and Golombok, 1995: 102).

لذلك فتقدير الأداء من خلال عينات عمل التلاميذ عمل ملائم وممتع يساعد الأساتذة في تحديد المهارات التي يستخدمونها في الأداء، وتعتبر إحدى استراتيجيات التقويم التي تساعد على تحديد تقديرات التلاميذ ومن ثم التطوير، كما تساعدهم على التواصل مع الآخرين من خلال المشاركة في تنفيذ المشروع وقد تستخدم الملاحظة كوسيلة إضافية لتقويم هذا الأداء.

ويذكر حسين بشي (2001) في دراسة له أن التقويم الأصيل هو الذى يعتمد على عمل حقيقى وتقويم الأداء الأمر الذى يتطلب أن يكون التعليم قائما على الأداء، مع ضرورة أن تحدد معايير ومستويات الأداء والتي ينبغي على التلميذ التمكن منها بعد دراسته فى نهاية كل مرحلة، وأن يتم التعرف على ما يتحقق من أهداف تربوية من خلال قياس نواتج التعلم. (حسين بشي: 2001، ص 81)

والتقويم الحقيقى يشتمل على مجموعة من المقاييس المتنوعة التى تناسب المواقف المتباينة سيتناول الطالب الباحث منها الصحائف الوثائقية أو سجلات الأداء Portfolios يتم تناولها فيما يلى:

13-5- سجلات الأداء أو الصحائف الوثائقية Portfolios :

وتشمل الصحيفة الوثائقية تسجيل جميع الأنشطة والأعمال المدرسية للتلاميذ طوال العام، أو تشمل على عينة ممثلة لأعمال التلميذ توضح إنجازاته لكى يطلع عليها ولى الأمر ويتعرف على نوعية هذه الانجازات، كما يمكن أن تشمل هذه الصحيفة على مجموعة منتقاه من الأعمال لغرض معين، مثل عينة من كتابات التلميذ أو مهاراته فى حل المشكلات أو بعض أعماله لعرضها على أقرانه أو أسرته، والتقويم لهذه الصحيفة

يهدف إلى التحقق من جودة ونوعية تحصيل التلميذ واكتسابه المعارف والمهارات والقدرات العقلية من خلال فحص أعماله في ضوء محكات متفق عليها ومرتبطة بواقع المجتمع مع التركيز على شكل ومحتوى الوثيقة. (علام صلاح الدين محمود : مرجع سابق ،صص 746-747)

ومن أنواع المواد التي يمكن أن يشملها سجل الأداء يكون في صورة عمل فني كرسوم بيانية أو خرائط أو لوحات . تسجيلات صوتية . شرائط فيديو . عينات لكتابة حوار مسرحي أو كتابة مشاريع . الأعمال الجماعية التعاونية . تسجيل المقابلات . استخدام قوائم التقدير بواسطة الأستاذ أو التلميذ نفسه أو ولي الأمر . تسجيل نتائج الاختبارات التحصيلية وغيرها من الأنشطة، كما أنها مجموعة من الأعمال للتلاميذ تستخدم كوثائق توضح مدى التقدم في الأهداف التعليمية والأغراض الرئيسة وتحسين التواصل بين الطلاب وأولياء الأمور، وتسهم في تحسين التدريس عندما تكون عينات العمل للطلاب مختارة بعناية.

(Carey, 1994, 378)

والصحائف الوثائقية يمكن تحسينها وتطويرها من خلال:

- التخطيط الجيد لاستراتيجية التقويم والتي يتم من خلالها تقدير مدى التقدم.
- تطوير صيغ تقويم الصحائف الوثائقية.
- اختيار الحافظات أو الحاويات التي توضع فيها الصحائف الوثائقية.
- وضع المعلومات وعينات العمل داخل الحاويات.
- مقارنة وضع التلميذ قبل وبعد الأداء . تقويم الأعمال . لتحديد مقدار التحسن.
- كتابة ملخص يصف وضع التلميذ والنمو الحادث له، (Carey, 1994, 378) .

13-6- تقييم الصحائف الوثائقية:

الخطوات التالية تستخدم لتقدير محتوى الصحيفة من حيث: التحصيل . الانتاج . الأداء أو السلوك باستخدام

مقاييس التقدير Rating Scales

- إعداد جدول مختصر يضم النقاط الهامة التى يحددها لتلاميذ لكل المكونات.
- استخدام معايير توضح النقاط أو النسب لكل مكون فرعى من قبل المهنى (المقوم).
- تجميع النسب على النقاط الهامة لكل مكون فرعى.
- تحديد المكونات الفرعية الأقل أهمية والهامة فى ضوء المحكات الرسمية.
- تقويم البرامج التدريسية والتعليمية فى ضوء النتائج على الصحائف الوثائقية. (Carey, 1994, 493)

وعند التقويم يستخدم التمرين العملى التالى كمرشد لعملية تقويم الصحائف الوثائقية:

- ما هو الغرض الرئيسى من استخدام الصحائف الوثائقية؟
- ما نوع المعلومات التى تلخص صيغ الصحائف الوثائقية؟
- ما نوع النواتج التى تستطيع تسجيلها فى الوثائق التى تكشف عن المهارات الأولية بالنسبة للأهداف التعليمية؟
- ما نوع النواتج التى تستخدم كوثائق توضح تقدم التلاميذ؟
- ما هى أفضل استراتيجية تستخدم لمعرفة جوانب القوة والضعف فى مهارات التلاميذ؟
- استخدام مقاييس التقدير لمقارنة صيغ تقويم الصحائف واستخدام التغذية الراجعة .

(Carey, 1994, 494)

والصحائف الوثائقية وسيلة لتقويم أداء التلميذ تستخدم للتغلب على عيوب الاختبارات المقننة وعيوب الاختبارات محكية المرجع خاصة عند تقويم تحصيل التلميذ فى الدراسات الاجتماعية، ولكن لتحقيق الأهداف يحتاج الأمر إلى تقويم متكرر لأنشطة نوعية من عمل التلاميذ مما يحتاج إلى خبرات تسهم فى تقويم بنية تنظيم المناهج والتركيز على الموضوعات المنفصلة، (Ediger, 2000).

والصحائف الوثائقية باعتبارها أحد أنواع التقويمات البديلة، فإن من بين خصائصها وأهدافها إتاحة الفرصة للمتعلمين لتقويم أعمالهم بأنفسهم، بمعنى التأكيد على دور التقويم الذاتى وبذلك يعتبر التقويم الذاتى أحد أنواع التقويم البديل.

التقويم الذاتى Self Evaluation وهو تلك العملية التى تمكن الفرد بنفسه من إجراء تقويم شامل لمختلف عناصر الأداء التعليمى تقويما يمكنه التأكد من رصد واستحداث التطويرات والتجديدات الشاملة لتقابل فى النهاية متطلبات معايير الاعتماد، (إسماعيل دياب، وعادل البنا، 2001).

13-7- مشكلات تقويم التحصيل باستخدام الصحائف الوثائقية:

على الرغم من المميزات التى تم عرضها فى الجزء السابق إلا أنه هناك بعض المشكلات المرتبطة بالصحائف الوثائقية كأحد أنواع التقويم الحقيقى منها:

1 . عدم اتفاق المسؤولين حول ما يجب تقويمه فى الصحائف الوثائقية، فالبعض اعتمد على تقويم الأهداف ومستوياتها، والبعض الآخر اعتمد على تقويم المواد الدراسية .. الخ بدلا من الاقتصار على وضع قائمة بالمهارات المرجوة.

2 . دور الأستاذ والذى يتطلب تنمية مهنية للقيام بهذه الأدوار الجديدة وتصميم ما يجب أن يتناوله التلميذ فى الصحيفة و إرشاده، تحديد الجدول الزمنى، المشاركة فى بناء محكات التقويم .. الخ.

3 . تباين تقويم صيغ الصحائف الوثائقية المتنوعة فى ضوء أهدافها، فعندما يكون الهدف من التقويم قياس نوعية التحصيل فإن ذلك يؤثر على تحسين عملية التعلم. فتطوير أداء البرنامج لتحقيق هدف ربما يقلل من فاعلية أدائه فى تحقيق هدف آخر مما ينعكس على بنية الصحيفة.

4 . صدق وثبات درجات الصحائف، حيث يشير الصدق المرتبط بالمحك . درجات الاختبارات المعتادة فى نفس المجال ،و أن قيم معاملات الارتباط كانت منخفضة، كما اعتمد فى تقدير الثبات على تقديرات

المحكمين وكانت القيم أيضا منخفضة. (علام صلاح الدين محود: 2000، صص 749-750).

وبيضيف (Sewell et al., 2000) مجموعة من عيوب الصحائف الوثائقية تحد من انتشارها وهي:

▪ أن الصحائف الوثائقية أقل ثباتا وعدلا من أنواع التقويم التي تعتمد على التقدير الكمي "درجات الاختبار".

▪ تستهلك وقتا وجهدا كبيرا من قبل المختصين في تقويم محتوياتها.

▪ المعايير المستخدمة في تقدير محتويات الصحائف صعبة التطبيق وتحتاج لتدريب عليها.

▪ قد تحتوى الصحائف على مجموعة متنوعة من الأعمال أو الأنشطة التي لا توضح التقدم أو النمو لدى الفرد، حينما تكون المعايير والأهداف غير واضحة ومحددة تماما.

▪ صعوبة التعامل مع البيانات الكيفية وصعوبة تحليلها.

13-8- عيوب أو مشكلات التقويم الحقيقي بصفة عامة:

• إذا كان بالإمكان إجراء فحص تفصيلي لاستيعاب التلميذ المهام أو الأنشطة، فإن ذلك يعد أمرا محدودا بسبب طول الزمن الذى يستغرق فى عملية التقويم وعدد الأنشطة المحدود فى الاختبار الواحد لطول

الزمن اللازم لتنفيذ النشاط الواحد. (Sanders and Horn, 1995, 8)

• والأمر لا يقف عند توفر عدد كاف من الأنشطة لتقويم أداء التلميذ، لكن المواقف الأدائية لها عمليات خاصة تتغير وتتغير على نفس النشاط من موقف لآخر مما يؤدي إلى تغير درجة الطالب

(Schavelson et al., 1992, 26).

• الأداء على الأنشطة يعتمد بدرجة كبيرة على نوع النشاط.

• صعوبة تعميم النتائج لأنها تعتمد على عدد محدود من الأنشطة.

• صعوبة إجراء تجارب استطلاعية لارتفاع التكاليف وطول الوقت المستغرق وبالتالي صعوبة تعميم النواتج،

• صعوبة إعداد أنشطة يتم تطبيقها بصورة جماعية.

- يذكر Worthon 1963 أن مؤيدى التقويم البديل لا يملكون أدلة دقيقة فى أن التلاميذ يستخدمون مهارات التفكير العليا عندما يؤدون عملا يدويا على أى نشاط، على الرغم من أنها اختبارات مفتوحة تقدم مساحة أوسع للاستجابة مقارنة بغيرها من الاختبارات الأخرى.

(Sanders and Horn, 1995)

- ويذكر (Gregoire, 1997) أن التطور فى القياس النفسى الحديث، أدى إلى تغيرات ذات دلالة فى وسائل وأدوات التقويم التى تعتمد على الكفايات والتى توفر معلومات مفيدة وجيدة للممارسين فى فهم صعوبات التعلم ولكنها ترتبط ببعض المشكلات المنهجية التى تحد من فاعليتها.
- فى ضوء ما سبق يجب ألا يقتصر تقويم التحصيل الدراسى على الاختبارات التحصيلية فقط أو اعتماد الأدوات البديلة، بل يجب أن تتنوع أدوات التقويم وأن تكون على درجة عالية من الموضوعية والثبات والصدق حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها عند اتخاذ القرارات التربوية، وبالتالي يمكن الاعتماد على الاختبارات التحريرية والشفهية المقننة والموضوعية والتى تستل من بنوك الأسئلة التى تم إعدادها فى ضوء النماذج الاحتمالية لنظرية الاستجابة المفردة. واستخدام أدوات التقويم الحقيقى "الصحائف الوثائقية . خرائط المفاهيم" والتى تستخدم فى القياس أو الكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية التى يصعب على الاختبارات التحصيلية الكشف عنها.

- كما يجب ألا يقتصر تقويم التحصيل على الاختبارات النهائية التى تعقد فى نهاية تدريس المقرر، بل يجب التكامل بين التقويم البنائى أو المستمر والتقويم النهائى مع تدريب التلاميذ على التقويم الذاتى أى تقويم أنفسهم بأنفسهم مما يساعد على تنمية الثقة بالنفس من خلال الارتقاء بمستوى التحصيل.

- تقويم أداء التلاميذ لجميع جوانب العملية التعليمية كما تتمثل فى الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية واستخدام أدوات متنوعة للتقويم مثل: الاختبارات ، قوائم الملاحظة ، سجلات الأداء مع تنوع

فى أساليب التقويم (التحريرى ، الشفهى ، العملى) بما يتناسب وطبيعة كل مقرر دراسى مع التأكيد على الموضوعية عند إعداد الأسئلة .

14- مشاكل التحصيل الدراسي:

- يواجهها لتلميذ فى مشواره الدراسي العديد من المشاكل التي تعرقل أو تعيق تحصيله الدراسي ويصعب حصرها ونذكر منها مايلي:
- **التساهل:** سواء كان من طرف الوالد ين أو المعلمين الذي يخلق رغبة متدنية لدى المتعلمين فى التحصيل.
 - **الإهمال وعدم الاهتمام:** كأنشغال الآباء ببعض شؤونهم الخاصة وينسون أبناءهم كما لو أن التحصيل لا معنى لهم عندهم أو أن الأستاذ هو المسؤول عنه .
 - **الرفض والنقد :** يتصف الأفراد الموصوفين بالعجز أو الرفض وعدم اللياقة و يكون لديهم إحساس بالنقص، الغضب ،الشراسة مما يؤدي إلى ردود فعل سلبية .
 - **عدم معرفة المتعلم بطرق المذاكرة الصحيحة:** فكثير من المتعلمين لا يعرفون كيف يدرسون ولا كيف يستفيدون من المكتبة المدرسية فى تطوير قدراتهم المعرفية .

(جودت عزة عبد الهادي ،سعيد حسني العزة :2004،ص188)

- **المفاهيم الوالدية الخاطئة:** فقيام الآباء بتعليم أبنائهم وتدريبهم على التعليم فى مرحلة مبكرة من الطفولة وقبل وصولهم إلى مرحلة النضج والاستعداد الجسمي والعقلي والاجتماعي فهذا يخلق مشاكل وخيمة على المتعلم فى تحصيله الدراسي .(عمر عبد الرحيم نصر الله:2004،ص90)

15- بعض الحلول لمشاكل التحصيل الدراسي :

طالما شغل تدني التحصيل الدراسي العديد من الباحثين والدارسين فى مختلف المجالات النفسية الاجتماعية والاقتصادية وسعت كلها إلى إيجاد الحلول أو التخفيف من ضعف التحصيل ،وقدموا العديد من البدائل والحلول

من هذه الحلول نجد مايلي :

- تشجيع الوالدين للأبناء على الدراسة وتقديم لهم التعزيزات المناسبة والاهتمام بهم .

-حث الأبناء على الاجتهاد وتشجيعهم على المحاولة وبذل أقصى جهد من أجل النجاح وتقادي

وتجنب مخلفات الإحباط والفشل .

- تعريف التلاميذ بالتعليم الفعال وأسلوب حل مشكلاتهم وكيفية إشباع رغباتهم وحب الاستطلاع .

(جودت عزة ،سعيد حسني:مرجع سابق ،ص191)

- عدم التساهل مع الأبناء في ضبط سلوكهم .

- توعية الأولياء بالطرق السليمة للتعليم والمراجعة ،وكيفية التعامل مع أبنائهم خاصة في المراحل

المتقدمة من العمر .

- انتهاج أساليب التدريس التي أثبتت نجاعتها وكفاءتها في تنمية التحصيل الدراسي .

- خلق جو دراسي مناسب في الأقسام يساعد على الإبداع والتعلم الجيد .

-تطوير وتدريب الأداء التعليمي للأساتذة بما يناسب الطرق الحديثة والتغيرات المستمرة في المناهج

والبرامج الدراسية .

- إحياء دور مستشار التوجيه في الثانويات والقيام بدورات مستمرة حول التوجيه إلى التخصص

المناسب و كيفية المراجعة .

- مساعدة الآباء لأبنائهم في اختيار التخصص المناسب لهم مع مراعاة ميولهم و قدراتهم العلمية.

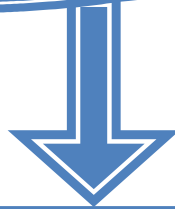
خلاصة:

تتأول هذا الفصل المتغير الثالث من هذه الدراسة والمتمثل في التحصيل الدراسي ويعني التحصيل الدراسي عموماً مقدار ما يحصله التلاميذ من معارف حول المواد المحددة التي يدرسونها في سنة معينة أو فصل معين، ويمكن قياسه بواسطة معدلات التلاميذ سواء الفصلية أو السنوية، ويتأثر التحصيل الدراسي بمجموعة من العوامل منها ما هو ذاتي مثل الذكاء والقدرات العقلية والأخرى، ومنها ما هو خارجي أو بيئي مثل المناخ المدرسي... الخ، ويجب قياس التحصيل الدراسي باستخدام مختلف الطرق التقليدية منها والحديثة من أجل تحديد نجاح أو رسوب التلاميذ والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لكل مكونات العملية التعليمية من المتعلم والمعلم والمنهاج ووسائل تعليمية.



الجانب الميداني

الفصل الخامس :الإجراءات المنهجية للدراسة



- تمهيد.

1-الدراسة الاستطلاعية.

2-المنهج المتبع في الدراسة.

3- مجتمع الدراسة .

4- عينة الدراسة الأساسية.

5- حدود الدراسة.

6- وسائل القياس.

7-الأساليب الإحصائية.

- تمهيد:

يهدف الطالب الباحث من خلال هذا الفصل إلى إعطاء نظرة شاملة عن مجريات الدراسة الميدانية، التي تسمح بجمع البيانات وتحويلها إلى حقائق إجرائية بغية تحقيق أهداف هذه الدراسة.

إن التحقق من صحة نتائج هذه الدراسة، يتطلب عدة إجراءات إحصائية يقوم بها الباحث وفق خطوات منهجية، بداية بالدراسة الاستطلاعية، ثم اختيار المنهج المناسب للدراسة، ثم تحديد مجتمع وعينة الدراسة وطريقة اختيارها وحدودها الزمانية والمكانية والبشرية، وأدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات وكذا خصائصها السيكمترية، وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات .

1-الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات في الدراسات البحوث العلمية ، فهي تسمح للباحث على إلقاء نظرة أولية من أجل الإلمام بجوانب دراسته ،إن أهميتها في أي دراسة، تتمثل في تمكين الباحث من الاطلاع بعمق على جوانب وتفاصيل دراسته ،مما يسهل عليه الفهم الأفضل ،والتصور الكامل لهذه الدراسة، باستيعاب أبعادها ومكوناتها،كما تفيد بالتعرف على طبيعة المجتمع الأصلي و عينة الدراسة ،حيث يهدف الباحث من دراسته الاستطلاعية إلى مايلي:

- تحديد موضوع الدراسة بدقة.

- تعديل تساؤلات و فرضيات الدراسة.

- التعرف على حجم مجتمع الدراسة قصد تحديد نوع العينة وكيفية اختبارها.

- الإطلاع على حجم العينة المتمثلة في تلاميذ سنة ثانية ثانوي.

-التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة (مقياس الذكاء الانفعالي -مقياس التوافق النفسي الاجتماعي) التي استخدمها الباحث في جمع البيانات.

- التعرف على الصعوبات التي قد تواجه الطالب الباحث في تطبيق أدوات الدراسة من أجل تفاديها في الدراسة الأساسية ،وهي الخطوة الأولى التي قام بها الباحث للإلمام بكل جوانب الدراسة ، فبعد تحديد الموضوع الدراسة، ومكانها والمتمثل في بعض ثانويات ولاية المسيلة ،ومجتمع الدراسة وهم تلاميذ السنة الثانية ثانوي لنفس الولاية ، لمعرفة العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي .

وبما أن أفراد عينة الدراسة هم تلاميذ السنة الثانية ثانوي فقد اختار الطالب الباحث ثانوية محمد شريف مساعدية بمدينة المسيلة لتكون مجالا لدراسته الاستطلاعية ، وكان اختيارها بطريقة قصدية وذلك لعدة أسباب منها:

- قريبا الجغرافي من الطالب الباحث مما مكنه من التردد عليها عدة مرات و بسهولة.

- وجود علاقة شخصية بين الطالب الباحث ومدير وناظر هذه الثانوية مما ساعده على إجراء عدة مقابلات مع التلاميذ في قاعات الدراسة ،وقاعة المطالعة مراعيًا في ذلك الوقت المناسب ودون إخلال بالنظام الداخلي للمؤسسة.

وقد وقع اختيار عينة الدراسة الحالية (الاستطلاعية والنهائية) من تلاميذ المرحلة الثانوية وبالتحديد تلاميذ السنة الثانية ثانوي و ذلك لجملة من الاعتبارات ،أولا أن تلاميذ هذه السنة يتمتعون بنوع من الاستقرار الدراسي والنفسي وأن مرحلة التعليم الثانوي أصبحت مألوفة عندهم، عكس تلاميذ السنة الأولى الثانوي الذين انتقلوا من مرحلة إلى أخرى فهم في حالة اكتشاف لهذه المرحلة هذا من ومن جهة أخرى هم يواجهون مشكلة اختيار التخصص فهم في حالة قلق وتوتر مما يؤثر سلبا على نتائج الدراسة ، وأما تلاميذ السنة الثالثة فهم يواجهون عقبة البكالوريا (ضغوطات نفسية ،اجتماعية ، قلق الامتحان ،خوف من الرسوب ...) بعد تحديد المستوى الدراسي لأفراد العينة قام الطالب الباحث بتطبيق مقياسي الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي على 50 تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من التخصّصين ومن الجنسين من أقسام السنة الثانية ثانوي داخل حجرات الدرس بعد طلب الإذن من السيد المدير والأساتذة الميسرين لتلك الأقسام وذلك يوم 2018/02/12 .

وعلى الرغم من العدد الكبير لبنود المقياسين (مقياس الذكاء الانفعالي 58 بندا والتوافق النفسي الاجتماعي 100بندا) إلا أن الطالب الباحث لاحظ الاهتمام الكبير من طرف التلاميذ وحتى الأساتذة لموضوع الدراسة ،وبعد شرح كيفية الإجابة على بنود المقياسين باشر التلاميذ الإجابة على البنود وحرصهم الشديد باديا من خلال الإجابة بكل دقة وانضباط ،ولم يكن هناك أي قيد أو شرط خاص بزمان الإجابة ،وأثناء فترة الإجابة لم يسجل الطالب الباحث أي صعوبة متعلقة بفهم البنود أو طريقة الإجابة من طرف التلاميذ فكانت إجاباتهم سلسلة إذ بمجرد قراءة ديباجة المقياسين باشروا في الإجابة على البنود دون كلل أو

ملل. وبعد استرجاع المقياسين من طرف الطالب الباحث تم تفريغ البيانات في جداول حسب متغيرات الدراسة، إذ تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية للظواهر الاجتماعية (spss) وذلك من أجل حساب صدق وثبات المقياسين .

علما أن الدراسة الاستطلاعية انطلقت بتاريخ 26 جانفي 2018 الى غاية 12 فيفري 2018.

2-المنهج المتبع في الدراسة :

إن تحديد المنهج المتبع في أي دراسة يأتي في مقدمة الإجراءات المنهجية ،لأن كل خطوة منها مرتبطة بتحديد المنهج ،وتأتي تباعا لها وحيث أن المنهج المستخدم في أي دراسة أو بحث يتحدد نوعه تبعا لنوع الدراسة أو البحث وطبيعته و الأبعاد التي يهتم بها والأهداف المقصودة منها .

إن المنهج الوصفي هو أكثر مناهج البحث استخداما خاصة في المجال التربوي والاجتماعي لأنه يعتمد على دراسة الحادثة أو الظاهرة كما توجد في الواقع و يهتم بوصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة و يوضح خصائصها أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا و يوضح مقدار حجم الظاهرة ويزود الباحث بمعطيات ووقائع موضوعية تساعده على التحليل والتفسير والكشف عن العلاقات بين متغيرات الدراسة ،كما أنه أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد،من الحصول على نتائج علمية يتم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة .(رجاء دويدري :2000،ص183)

فهو يصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تحليلها و تفسيرها .

ولما كان الهدف من الدراسة الحالية هو الكشف عن العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي بالتحصيل الدراسي ،وايجاد الفروق بين متغيرات الأساسية للدراسة وفق لمتغيري التخصص والجنس رأى الطالب الباحث أن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي لتلاؤمه مع

طبيعة الدراسة. فهو يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع أو وصف الأوضاع القائمة فعلا أي وصف ما هو كائن، بموجبه توصف الظروف القائمة وتحلل وتفسر وتجري المقارنات وتكتشف العلاقات (محسن علي عطية:2010 ، ص61).

3- مجتمع الدراسة:

يواجه الباحث عند شروعه القيام ببحثه مشكلة تحديد نطاق العمل، أي اختيار مجتمع الدراسة والعينة، ومن المعروف أن أحد أهداف البحث العلمي هو إمكانية إقامة تعميمات على الظاهر وموضوع الدراسة إلى غيرها من الظواهر المشابهة لها، و الذي يعتمد على حجم العينة المستخدمة في الدراسة فالعينة إذا هي ذلك الجزء من المجتمع، يتم اختيارها وفق قواعد و طرق علمية، بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا. (كامل محمد المغربي :2002،ص139)

تقوم هذه الدراسة على أساس معرفة العلاقة الارتباطية بين كل من الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة، وبهدف تحديد وضبط مجتمع الدراسة حصل الطالب الباحث على أسماء الثانويات المتواجدة على مستوى ولاية المسيلة والبالغ عددها(69) ثانوية خلال الموسم الدراسي 2018/2017 وفق لإحصائيات مديرية التربية لولاية المسيلة. إذ تكون مجتمع الدراسة من(9937) تلميذ وتلميذة (4134 ذكور و 5803 إناث)، وبسبب الإضرابات التي مست قطاع التربية وخاصة التعليم الثانوي خلال الموسم الدراسي 2018/2017 والذي شمل الفصل الثاني تقريبا ، وبما أن الدراسة الحالية تناولت متغير التحصيل الدراسي الذي يشمل معدل الفصل الأول والثاني هذا من جهة ومن جهة ثانية تأثيرها على نفسية التلاميذ (كالإحباط ، وانخفاض دافعية التعلم ،الخوف من المستقبل ،الخوف من الفشل الدراسي) ،وكل هذه العوامل تؤثر بشكل كبير في متغيرات الدراسة. من هذا المنطلق تم استبعاد الثانويات التي مسها الإضراب بحسب إحصائيات مديرية التربية لولاية المسيلة ،ومنه أصبح المجتمع الأصلي الصالح للدراسة يتكون من (4553)تلميذ وتلميذة

(1889 ذكور - 2664 إناث) السنة الثانية ثانوي موزعين على (26) ثانوية عبر تراب الولاية كما هو

مبين في الجدول الموالي:

3-1- توزيع أفراد المجتمع الأصلي الصالح للدراسة حسب المؤسسات التعليمية الموزعة على

تراب ولاية المسيلة:

جدول رقم (5) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي الصالح للدراسة حسب المؤسسات التعليمية بولاية المسيلة

الرقم	المؤسسات التعليمية	التلاميذ	النسبة المئوية %
1	ثا/ عبد المجيد علاهم بالمسيلة	220	4.83
2	ثا/ إبراهيم بن الأغلب التميمي بالمسيلة	231	5.07
3	ثا/ سعودي عبدالحميد بالمسيلة	214	4.7
4	ثا/ جابر بن حيان بالمسيلة	276	6.06
5	ثا/ الشريف الإدريسي بحمام الضلعة	181	3.98
6	ثا/ عبد الحميد بن باديس بحمام الضلعة	131	2.88
7	ثا/ حميدي عيسى بأولاد دراج	124	2.72
8	ثا/ بعجي محمد بأولاد دراج	135	2.97
9	ثا/ مالك بن أنس بسيدي عيسى	175	3.84
10	ثا/ الثامن ماي 1945 بسيدي عيسى	178	3.91
11	ثا/ بن مسروق بسيدي عيسى	188	4.13
12	ثا/ مصعب بن عمير بعين الملح	196	4.3
13	ثا/ محمودي وعياسي ببن سرور	190	4.17

14	ثا/ طويري محمد بمحمد بوضياف	126	2.77
15	ثا/ زيري بن مناد ببوسعادة	235	5.16
16	ثا/ محمد بن عبد الرحمان الديسي ببوسعادة	250	5.49
17	ثا/ محمد بوضياف ببوسعادة	239	5.25
18	ثا/ عبد القادر بن رقاد ببوسعادة	132	2.9
19	ثا/ طريق الجزائر ببوسعادة	81	1.78
20	ثا/ أحمد عروة بمقرة	228	5.01
21	ثا/ خيرى الخير بمقرة	131	2.88
22	ثا/ بلحسن شريف ببلعابية	73	1.6
23	ثا/ هوارى بومدين ببرهوم	170	3.73
24	ثا/ عبد الرحمان بن عوف بعين الخضراء	145	3.19
25	ثا/ عمر المختار بعين الحجل	143	3.14
26	ثا/ أول نوفمبر بجبل مساعد	161	3.54
المجموع الكلي		4553	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (5) أن أكبر عدد من أفراد مجتمع الدراسة والذي تجاوز (220)

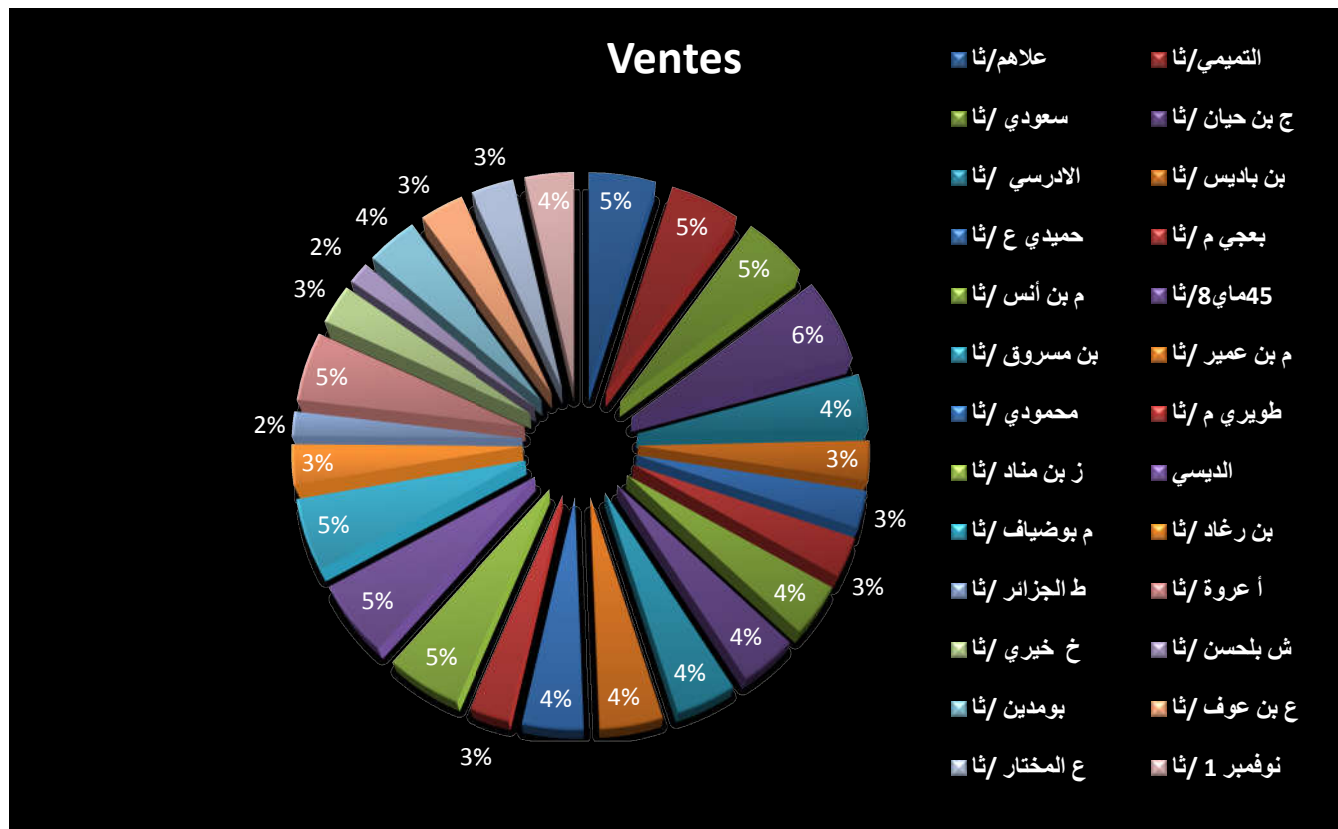
تلميذ موجود بثنائيات نذكر منها وعلى الترتيب ثانوية جابر بن حيان بالمسيلة حيث بلغ عدد أفرادها

(276) تلميذ وتلميذة بنسبة مئوية 6.06% وثانوية محمد بن عبد الرحمان الديسي ببوسعادة إذ بلغ عدد

أفرادها (250) تلميذ وتلميذة بنسبة 5.49%، ثم تليها ثانوية محمد بوضياف ببوسعادة بتعداد (239)

تلميذ وتلميذة بنسبة 5.25%، وبعدها نجد ثانوية زيري بن مناد ببوسعادة بعدد قوامه (235) تلميذ

وتلميذة بنسبة 5.16 %، ثم تلتها ثانوية إبراهيم بن الأغلب التميمي بالمسيلة بعدد بلغ (231) تلميذ وتلميذة بنسبة 5.07 %، ثم أحمد عروة بمقرة بعدد (228) تلميذ وتلميذة بنسبة 5.01 %، أما ثانوية عبد المجيد علاهم بالمسيلة فقد بلغ عدد تلاميذها (220) تلميذ وتلميذة بنسبة 4.83 %، ويرجع الطالب الباحث سبب اكتظاظ هذه الثانويات بكونها تقع في المدن الكبرى في الولاية هذا من جهة ومن جهة أخرى أنها تقع في أحياء شعبية، وأما الثانويات التي كان عدد أفرادها أقل من (100) تلميذ نجد ثانوية طريق الجزائر ببوسعادة حيث بلغ عدد أفرادها (81) بنسبة تقدر 1.78 % أفراد ويرجع قلة عدد أفرادها أنه مؤسسة حديثة النشأة بالإضافة أنها تقع في حي جديد غير عامر بالسكان، ثم نجد ثانوية بلحسن شريف ببلعابية إذ بلغ عدد تلاميذها (73) تلميذ وتلميذة بنسبة 1.6 % ويرجع قلة عدد التلاميذ في هذه الثانوية أنها تقع في بلدية نائية، أما باقي ثانويات مجتمع الدراسة تراوح بين (196) تلميذ وتلميذة و (124) تلميذ وتلميذة.



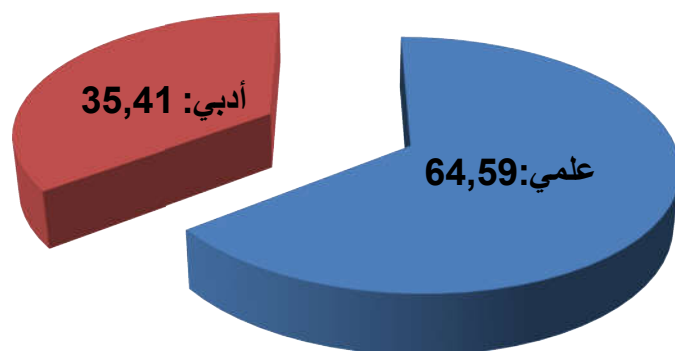
الشكل رقم (10) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي الصالح للدراسة حسب ثانويات ولاية المسيلة

3-2- توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب التخصص (علمي/ أدبي) بثانويات ولاية المسيلة

جدول رقم (6) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي حسب التخصص (علمي/ أدبي) بثانويات ولاية المسيلة

الرقم	المؤسسات التعليمية	العدد الكلي	التخصص		
			علمي	النسبة المئوية %	أدبي
النسبة المئوية %					
1	ثا/ عبد المجيد علاهم بالمسيلة	220	152	69.09	68
2	ثا/ إبراهيم بن الأغلب التميمي بالمسيلة	231	166	71.86	65
3	ثا/سعودي عبدالحميد بالمسيلة	214	140	65.42	74
4	ثا/ جابر بن حيان بالمسيلة	276	198	71.74	78
5	ثا/ الشريف الإدريسي بحمام الضلعة	181	106	58.56	75
6	ثا/ عبد الحميد بن باديس بحمام الضلعة	131	75	57.25	56
7	ثا/ حميدي عيسى بأولاد دراج	124	77	62.09	47
8	ثا/ بعجي محمد بأولاد دراج	135	86	63.7	49
9	ثا/ مالك بن أنس بسيدي عيسى	175	125	71.43	50
10	ثا/ الثامن ماي 1945 بسيدي عيسى	178	115	64.6	63
11	ثا/ بن مسروق بسيدي عيسى	188	128	68.08	60
12	ثا/ مصعب بن عمير بعين الملح	196	129	65.82	67
13	ثا/ محمودي وعياسي ببن سرور	190	120	63.16	70
14	ثا/ طويري محمد بمحمد بوضياف	126	74	58.73	52

22.98	54	77.02	181	235	ثا/ زيري بن مناد ببوسعادة	15
38.8	97	61.2	153	250	ثا/ محمد بن عبد الرحمان الديسي ببوسعادة	16
38.5	92	61.5	147	239	ثا/ محمد بوضياف ببوسعادة	17
42.43	56	57.57	76	132	ثا/ عبد القادر بن رغاد ببوسعادة	18
46.92	38	53.08	43	81	ثا/ طريق الجزائر ببوسعادة	19
34.65	79	65.35	149	228	ثا/ أحمد عروة بمقرة	20
40.46	53	59.54	78	131	ثا/ خيرى الخير بمقرة	21
34.25	25	65.75	48	73	ثا/ بلحسن شريف ببلعابية	22
37.65	64	62.35	106	170	ثا/ هوارى بومدين ببرهوم	23
44.86	65	55.17	80	145	ثا/ عبد الرحمان بن عوف بعين الخضراء	24
39.16	56	60.84	87	143	ثا/ عمر المختار بعين الحجل	25
36.65	59	63.35	102	161	ثا/ أول نوفمبر بجبل مساعد	26
35.41	1612	64.59	2941	4553	المجموع الكلي	



الشكل رقم (11) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي الصالح للدراسة حسب التخصص (علمي/ أدبي)
بثانويات ولاية المسيلة.

3-3- توزيع أفراد المجتمع الأصلي الصالح للدراسة حسب النوع (ذكور/ إناث) بثانويات ولاية المسيلة

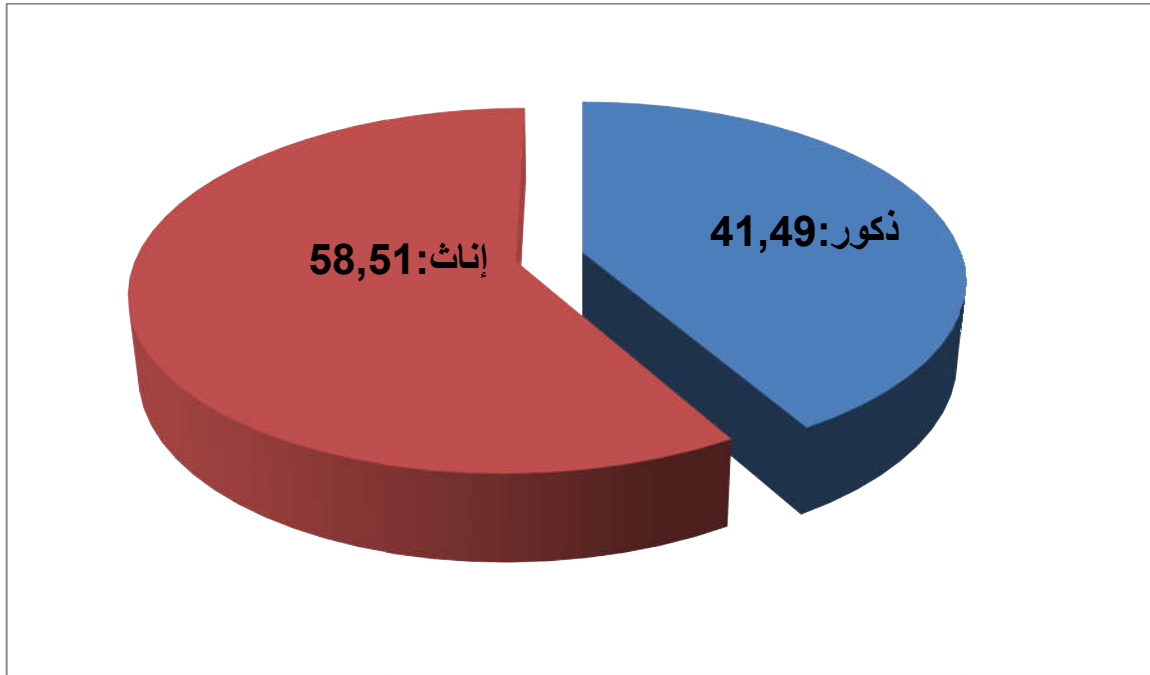
جدول رقم (7) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي الصالح للدراسة حسب النوع (ذكور /إناث)

بثانويات ولاية المسيلة

الرقم	المؤسسات التعليمية	العدد الكل	النوع			النسبة المئوية %
			ذكور	إناث	النسبة المئوية %	
1	ثا/ عبد المجيد علاهم بالمسيلة	220	66	154	30	70
2	ثا/ إبراهيم بن الأغلب التميمي بالمسيلة	231	119	112	51.52	48.48
3	ثا/ سعودي عبدالحميد بالمسيلة	214	73	141	34.11	65.89
4	ثا/ جابر بن حيان بالمسيلة	276	97	179	35.14	64.86
5	ثا/ الشريف الإدريسي بحمام الضلعة	181	80	101	44.20	55.80
6	ثا/ عبد الحميد بن باديس بحمام الضلعة	131	51	80	38.93	61.07

64.52	80	35.48	44	124	ثا/ حميدي عيسى بأولاد دراج	7
67.41	91	32.59	44	135	ثا/ بعجي محمد بأولاد دراج	8
65.71	115	34.29	60	175	ثا/ مالك بن أنس بسيدي عيسى	9
52.81	94	47.19	84	178	ثا/ الثامن ماي 1945 بسيدي عيسى	10
61.70	116	38.30	72	188	ثا/ بن مسروق بسيدي عيسى	11
61.73	121	38.27	75	196	ثا/ مصعب بن عمير بعين الملح	12
58.95	112	41.05	78	190	ثا/ محمودي وعياصي بين سرور	13
49.21	62	50.79	64	126	ثا/ طويري محمد بمحمد بوضياف	14
51.91	122	48.09	113	235	ثا/ زيري بن مناد ببوسعادة	15
56	140	44	110	250	ثا/ محمد بن عبد الرحمان الديسي ببوسعادة	16
55.23	132	44.77	107	239	ثا/ محمد بوضياف ببوسعادة	17
56.06	74	43.94	58	132	ثا/ عبد القادر بن رقاد ببوسعادة	18
67.9	55	32.1	26	81	ثا/ طريق الجزائر ببوسعادة	19
53.07	121	46.93	107	228	ثا/ أحمد عروة بمقرة	20
52.67	69	47.33	62	131	ثا/ خيرى الخير بمقرة	21
46.58	34	53.42	39	73	ثا/ بلحسن شريف ببلعابية	22
58.24	99	41.76	71	170	ثا/ هوارى بومدين ببرهوم	23
62.76	91	37.24	54	145	ثا/ عبد الرحمان بن عوف بعين الخضراء	24
60.84	87	39.16	56	143	ثا/ عمر المختار بعين الحجل	25

50.93	82	49.07	79	161	ثا/أول نوفمبر بجبل مساعد	26
58.51	2664	41.49	1889	4553	المجموع الكلي	



الشكل رقم (12) يمثل توزيع أفراد المجتمع الأصلي الصالح للدراسة حسب النوع (ذكور/ إناث) بثانويات ولاية المسيلة

3- عينة الدراسة الأساسية: هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث ، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل إذ يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله و عمل استدلالات حول معالم ذلك المجتمع (النبهان موسى: 2001، ص54)

4- تعرف العينة بأنها ذلك الجزء من المجتمع التي تتمثل فيها كافة خصائص المجتمع الأصلي وعادة تؤخذ لعدم القدرة في تناول كافة مفردات المجتمع لاعتبارات مادية وفنية وما تتطلب دراسته وقتا وجهدا وان الهدف من اخذ عينة من مجتمع هو قياس عناصرها بالنسبة لمتغير معين أو مجموعة من المتغيرات وذلك لكي تعمم النتائج المستخلصة منها على عموم المجتمع الذي اختيرت منه.(نفس المرجع ،ص55)

اعتمد الطالب الباحث على مجموعة من الاعتبارات التي يتم على إثرها تحديد حجم العينة ، وقد تم اختيار حجم عينة هذه الدراسة وفقا للاعتبارين التاليين:

1- إشارة الزوبعي والحمداني(1983): إلى أن العينة المناسبة في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية

هي العينة التي تتكون من أكبر من (400) مفحوص بعد الاختيار العشوائي لها.

(الزوبعي والحمداني : 1983 ، ص 13)

2- تأكيد ايبيل (Ebel 1973) : إلى أن حجم العينة وكبرها هو الاطار المفضل في عملية الاختيار

، فكلما زاد حجم العينة قل احتمال وجود خطأ معياري . (Ebel,1972 , p:290)

وعلى ضوء هذه الاعتبارات الثلاثة ، فقد تم تحديد حجم عينة الدراسة الحالية (455) تلميذا وتلميذة

بنسبة 10% من المجتمع الأصلي الصالح للدراسة الذي يقدر ب (4553) تلميذ وتلميذة.

ونظرا لكبر حجم المجتمع الأصلي للدراسة واختلاف حجم الفئات (التخصص، النوع) فقد تم اختيار

عينة الدراسة من المجتمع الأصلي بالطريقة العشوائية البسيطة بالاعتماد على التخصص (علمي/أدبي)

والنوع (ذكور/إناث).

وقد اختار الطالب الباحث (6) ثانوية من أصل (26) ثانوية عن طريق القرعة ، بنسبة 25% من

أجل سحب أفراد عينة الدراسة، حيث قام الطالب الباحث بكتابة أسماء كل الثانويات على أوراق وبعد طي

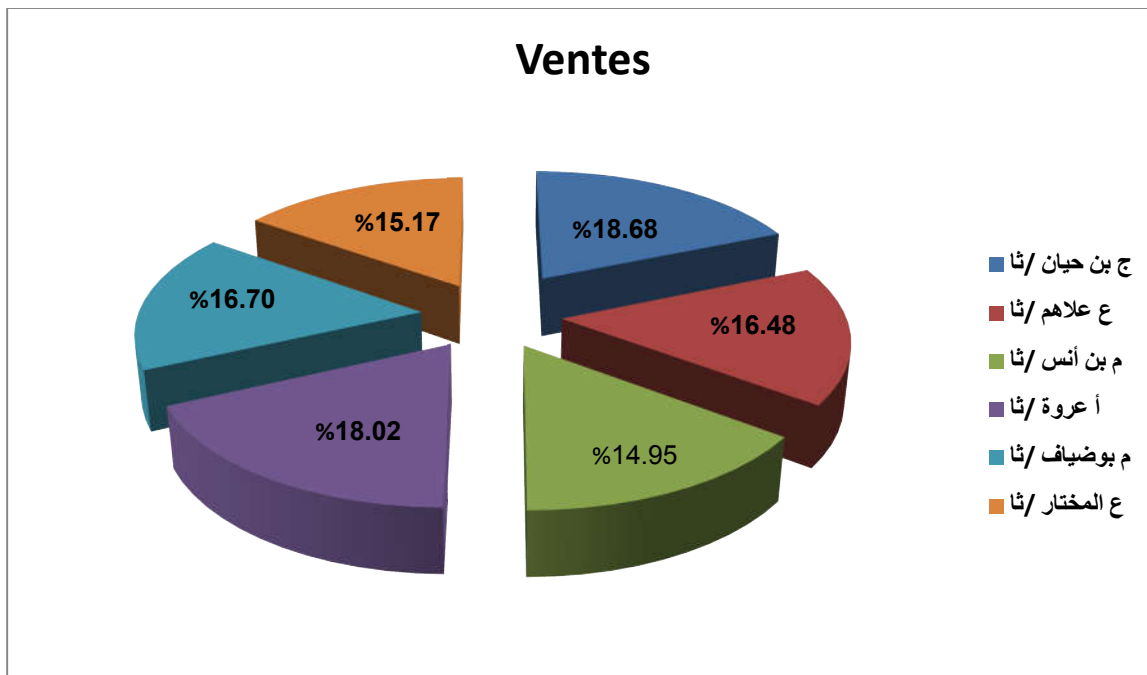
الأوراق وخلطها تم سحب (6) أوراق، والجدول التالي يبين الثانويات الستة المسحوبة وحصة كل ثانوية التي

اختيرت منها العينة الأساسية بطريقة العشوائية البسيطة:

الجدول رقم (8) يبين نسبة تمثيل عينة الدراسة من كل ثانوية:

الرقم	الثانوية	العينة	نسبة التمثيل
1	جابر بن حيان بالمسيلة	85	%18.68
2	عبد الجيد علاهم بالمسيلة	75	%16.48
3	مالك بن أنس بسيدي عيسى	68	%14.95
4	أحمد عروبة بمقرة	82	%18.02
5	محمد بوضياف ببوسعادة	76	%16.70
6	عمر المختار بعين الحجل	69	%15.17
المجموع			%100
455			

من خلال الجدول رقم (8) يبين لنا نسبة التمثيل لكل ثانوية إذ نجد أكبر عدد لأفراد العينة اللذين طبق عليهم مقياسي الدراسة هم من تلاميذ ثانوية جابر بن حيان بالمسيلة حيث بلغ عدد أفرادها 85 تلميذ وتلميذة بنسبة مئوية 18.68 %، أما أقل عدد هم من ثانوية مالك بن أنس بسيدي عيسى حيث بلغ عددهم 68 تلميذ وتلميذة بنسبة مئوية 14.95 %، والشكل رقم (13) يوضح ذلك.



الشكل رقم (13) يبين نسبة تمثيل عينة الدراسة من كل ثانوية:

4-1- خصائص عينة الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية متغيرين يصفان خصائص العينة (الجنس، التخصص) و التي يفترض أن لهما تأثير و أهمية في دراسة الفروق بين متغيرات الدراسة، و فيما يلي استعراض موجز لتوزيع أفراد العينة حسب الصفتين المذكورتين .

4-1-1- توزيع أفراد العينة حسب التخصص:(علمي/أدبي) :

باعتبار أن متغير التخصص موجود في تساؤلات و فرضيات الدراسة، والتي اهتمت بدراسة الفروق بين التخصصين (علمي/أدبي) لتلاميذ السنة الثانية ثانوي فيما يخص لكل متغير من متغيرات الدراسة ، أي لملاحظة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين، وقد كان توزيعهما كما هو مبين في الجدول أدناه.

الجدول رقم(9):يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص(علمي/أدبي) من كل ثانوية :

الرقم	الثانوية	العينة	علمي	النسبة %	أدبي	النسبة %
1	جابر بن حيان بالمسيلة	85	52	%61.18	33	38.82%
2	عبد الجيد علاهم بالمسيلة	75	48	%64	27	%36
3	مالك بن أنس بسيدي عيسى	68	45	% 66.18	23	% 33.82
4	أحمد عروة بمقرة	82	52	% 63.41	30	%36.59
5	محمد بوضياف ببوسعادة	76	51	%67.11	25	%31.89
6	عمر المختار بعين الحجل	69	46	% 66.67	23	%33.33
المجموع		455	294	%64.62	161	%35.38

يتضح من خلال الجدول رقم(9) بأن عدد تلاميذ تخصص علمي مرتفع ويفوق عدد تلاميذ تخصص

أدبي في جميع الثانويات المدونة في الجدول ،بلغ العدد الإجمالي لتخصص علمي 294 تلميذ وتلميذة ،أما

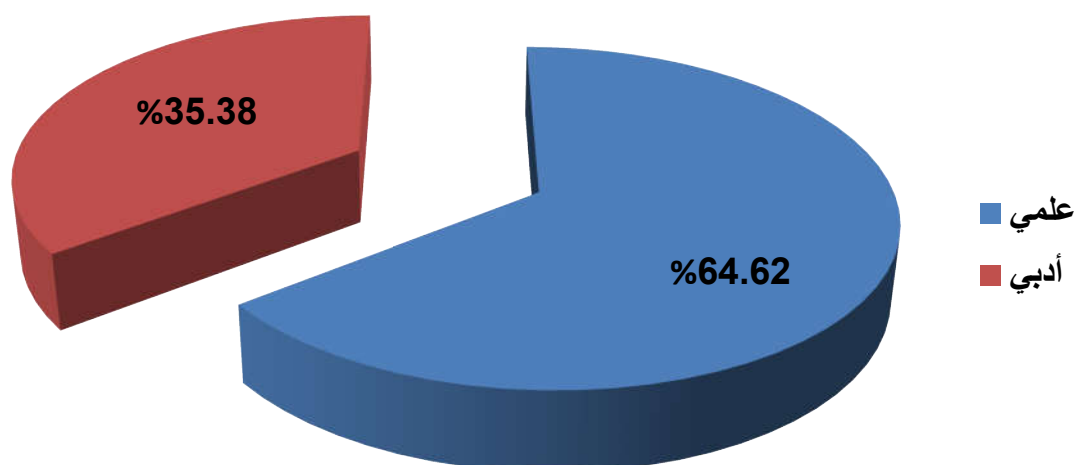
التخصص الأدبي فبلغ عددهم 161 تلميذ وتلميذة ، وأن أكبر عدد لأفراد العينة اللذين طبق عليهم مقياسي

الدراسة هم من تلاميذ ثانوية جابر بن حيان بالمسيلة حيث بلغ عدد أفرادها 85 تلميذ وتلميذة منهم 52

تخصص علمي و 33 تخصص أدبي تليها مباشرة ثانوية أحمد عروة بمقرة بتعداد 82 تلميذ وتلميذة منهم

52 تخصص علمي و30تخصص أدبي ،وأما أقلهم عددا هي ثانوية مالك بن أنس بسيدي عيسى حيث بلغ

عددهم 68 تلميذ وتلميذة منهم 45 تخصص علمي و23تخصص أدبي والشكل رقم(14) يوضح ذلك .



الشكل رقم (14): يبين توزيع أفراد العينة حسب التخصص (علمي/أدبي) من كل ثانوية

4-1-2- توزيع أفراد العينة حسب النوع (ذكور /إناث):

كما اعتمد الباحث متغير الجنس باعتباره موجود في تساؤلات و فرضيات الدراسة لحساب الفروق بين الجنسين وفق لمتغيرات الدراسة ، وقد كان توزيعهما كما هو مبين في الجدول أدناه.

الجدول التالي رقم (10) يبين توزيع أفراد العينة حسب النوع (ذكور/إناث) من كل ثانوية :

الرقم	الثانوية	العينة	ذكور	النسبة %	إناث	النسبة %
1	جابر بن حيان بالمسيلة	85	33	38.82	52	61.18
2	عبد الجيد علاهم بالمسيلة	75	29	38.67	46	61.33
3	مالك بن أنس بسيدي عيسى	68	26	38.24	42	61.76
4	أحمد عروة بمقرة	82	35	42.68	47	57.32
5	محمد بوضياف ببوسعادة	76	30	39.47	46	60.53
6	عمر المختار بعين الحجل	69	28	40.58	41	59.42
	المجموع	455	189	41.54%	266	58.46%

يتضح من خلال الجدول رقم (10) بأن عدد الإناث مرتفع ويفوق عدد الذكور في جميع الثانويات

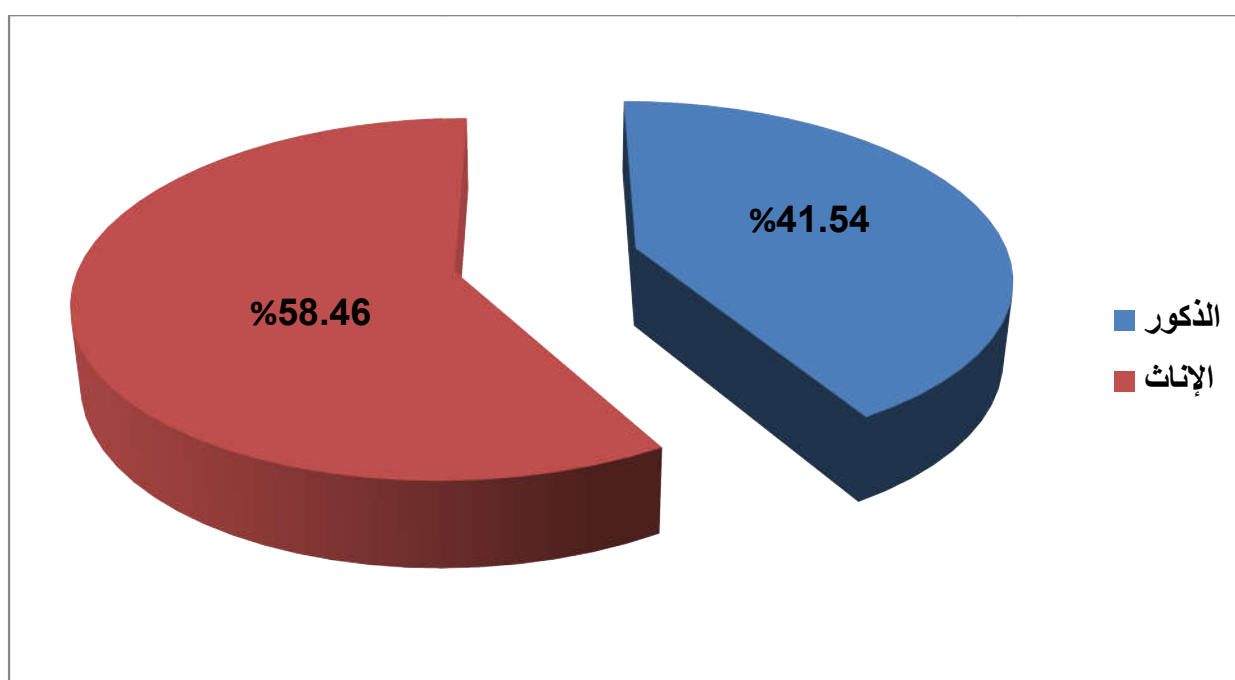
المدونة في الجدول ،حيث قدر عددهن (266) تلميذة ،وأن عدد الذكور بلغ (189) تلميذاً.

و أن أكبر عدد لأفراد العينة اللذين طبق عليهم مقياسي الدراسة هم من تلاميذ ثانوية جابر بن حيان

بالمسيلة حيث بلغ عدد أفرادها 85 تلميذ وتلميذة منهم 33 ذكر و 52 أنثى تليها مباشرة ثانوية أحمد عروة

بمقرة بتعداد 82 تلميذ وتلميذة منهم 35 ذكر و 47 أنثى ،وأما أقلهم عددا هي ثانوية مالك بن أنس بسبيدي

عيسى حيث بلغ عددهم 68 تلميذ وتلميذة منهم 26 ذكر و 42 أنثى والشكل الموالي يوضح ذلك .



الشكل رقم (15) يبين توزيع أفراد العينة حسب النوع (ذكور/إناث) من كل ثانوية :

4-2- العينة النهائية بعد استرجاع نسخ المقياسين :

قام الطالب الباحث بتوزيع نسخ المقياسين على أفراد عينة الدراسة ،حيث قام الباحث بتوزيع نسخ

المقياسين بنفسه وتم استرجاعها في نهاية الحصة واستغرقت مدة التوزيع والاسترجاع أسبوعا كاملا بمعدل

زيارة ثانوية في اليوم والجدول الموالي يبين عدد النسخ الموزعة والنهائية للمقياسين ومنه تحديد الحجم النهائي

لعينة الدراسة.

الجدول رقم (11) بين العدد النسخ الموزعة والنهائية للمقياسين :

النسخة المئوية	العدد	نسخ مقياسا الدراسة
%100	455	النسخ الموزعة
%100	455	النسخ المسترجعة
%3.52	16	النسخ المستبعدة
%96.48	439	النسخ النهائية الصالحة للتحليل الإحصائي

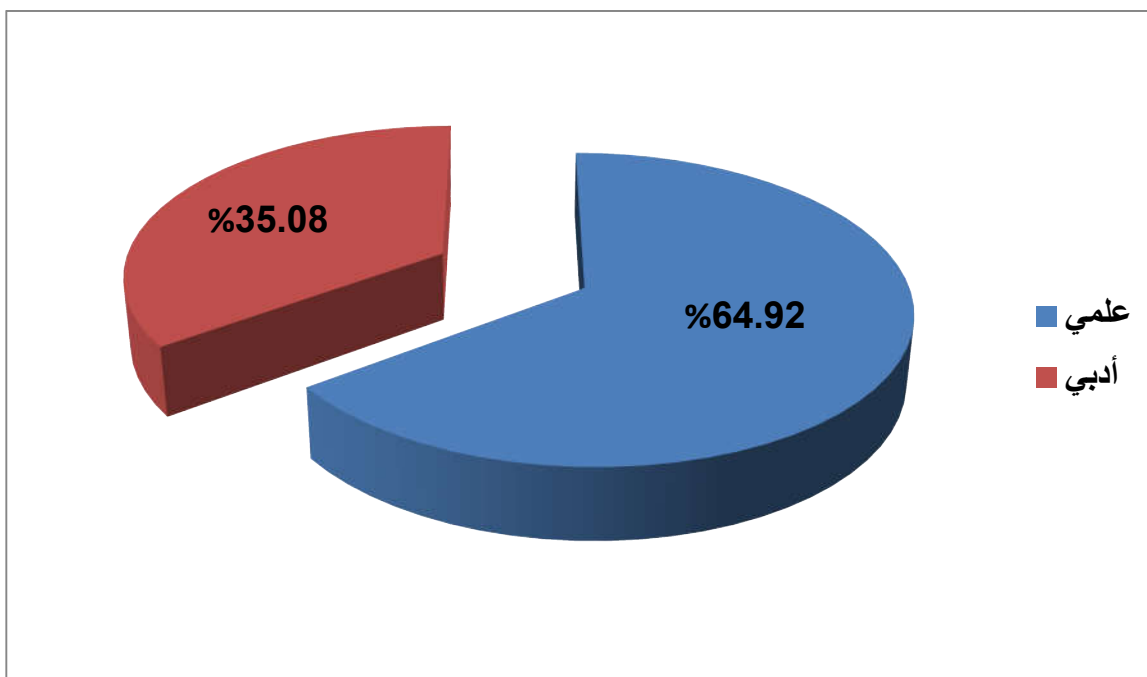
من خلال الجدول رقم (11) يتبين لنا أن عدد النسخ النهائية الصالحة للتحليل الإحصائي هو 439 نسخة وتم استبعاد 16 نسخة لنقص البيانات فيها سواء من عدم الإجابة على كل بنود المقياسين وكان عددها 10 نسخ ، و عدم وضع معدل الفصلين وكان عددها 6 نسخ وعليه فإن العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة هو 439 تلميذ وتلميذة .

و فيمايلي وصفا تفصيليا لخصائص عينة الدراسة من خلال النسخ النهائية للمقياسين :

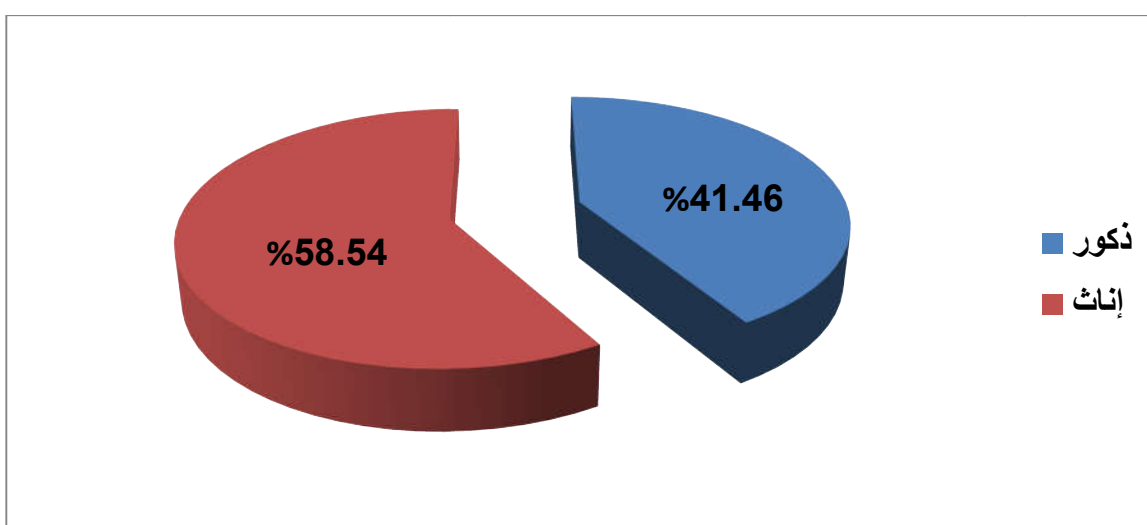
الجدول رقم (12) يبين خصائص عين الدراسة النهائية حسب التخصص والنوع :

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة المئوية
التخصص	علمي	285	%64.92
	أدبي	154	%35.08
	المجموع	439	%100
النوع	ذكور	182	%41.46
	إناث	257	%58.54
	المجموع	439	%100

من خلال الجدول رقم (12) يتبين أن عدد التلاميذ المختارين في التخصص العلمي بلغ 285 تلميذ وتلميذة بنسبة مئوية تقدر ب 64.92 %، في حين بلغ عدد تلاميذ تخصص أدبي 154 تلميذ وتلميذة بنسبة مئوية 35.08 %. أما من حيث النوع فقد كان عدد الإناث 257 تلميذة بنسبة مئوية 58.54 %، وعدد الذكور 182 تلميذ بنسبة مئوية 41.46 % والشكلان رقم (16) و(17) يوضحان ذلك.



الشكل رقم (16) يبين خصائص عين الدراسة النهائية حسب التخصص (علمي / أدبي) :



الشكل رقم (17) يبين خصائص عين الدراسة النهائية حسب النوع (ذكور / إناث)

5- حدود الدراسة:

5-1- الحدود الزمانية: تم تطبيق المقياسين على عينة الدراسة الأساسية بعد عطلة الربيع بأسبوع ابتداء من 15 أبريل 2018 إلى 23 أبريل 2018 تم اختيار هذه الفترة لأن هذه الفترة جاءت مباشرة بعد العطلة الربيعية أي بعد فترة الاستراحة التي دامت 15 يوما هذا من جهة ، وجهة أخرى أن هذه الفترة بعيدة نوعا ما عن جو الامتحانات، و التي ينتج عنها توتر و قلق مما يؤثر سلبا على إجابات التلاميذ لاسيما أن الدراسة الحالية تتناول التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي .

5-2- الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة في بعض ثانويات ولاية المسيلة، و قد بلغ عددها (6) ثانويات من (26) ثانوية المتواجدة بتراب ولاية المسيلة.

- ثانوية جابر بن حيان بالمسيلة وعدد المتدرسين بها في السنة الثانية ثانوي (276) تلميذ وتلميذة.
- ثانوية عبد المجيد علام بالمسيلة وعدد المتدرسين بها في السنة الثانية ثانوي (220) تلميذ وتلميذة
- مالك بن أنس بسيدي عيسى وعدد المتدرسين بها في السنة الثانية ثانوي (175) تلميذ وتلميذة.
- أحمد عروة بمقرة وعدد المتدرسين بها في السنة الثانية ثانوي (228) تلميذ وتلميذة.
- محمد بوضياف ببوسعادة وعدد المتدرسين بها في السنة الثانية ثانوي (239) تلميذ وتلميذة.
- عمر المختار بعين الحجل وعدد المتدرسين بها في السنة الثانية ثانوي (143) تلميذ وتلميذة.

5-3- الحدود البشرية:

المعنيون بالدراسة هم عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي من ستة (06) ثانويات مختارة بطريقة عشوائية البسيطة من ستة وعشرون (26) ثانوية من ولاية المسيلة والمقدر عددهم (439) تلميذ وتلميذة.

5- وسائل القياس:

6- ويقصد بها الوسيلة التي يتم من خلالها جمع البيانات والمعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة أي الإجابة عن تساؤلات الدراسة ،واعتمد الطالب الباحث في هذه الدراسة على مقياسين هما :مقياس الذكاء الانفعالي

لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2002) ، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي لسهير إبراهيم (2004).

6-1 مقياس الذكاء الانفعالي: من إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2002)

بعدماطلع الطالب الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة بإحدى متغيرات الدراسة (الذكاء الانفعالي)، بهدف اختيار المقياس المناسب الذي يقيس متغير الذكاء الانفعالي للدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على بعض المقاييس المستخدمة في هذه الدراسات نذكر منها مقياس رشا الديدي (2005) ،مقياس الذكاء الانفعاليإعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2002)ومقياس بار -أون تعريب عوجة (2003)، ومقياس صفاء الأعسر المستخدم في دراسة رائدة محمود إبراهيم قشطة (2009) ومقياس بار - أون وعريه أيضا عبد العال ومقياس أنور عبد الغفار (2003) ، ومقياس الذكاء الانفعالي لشابلين (2001) ترجمه للعربية السامرائي (2005)الذي أعده محمد جودة(1999) وبعدما حسب له الصدق والثبات وطبقة على طلبة المدارس في البيئة الأردنية، ومقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للراشدين لسالوفي وكاريوسو (1997) الذي تم تعديله من قبل الباحثة جهاد الريح(2011) ،ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد شوت schutte وآخرون (مالوف - هال -- هاجرتي - كوبر - جولدن - دورنهايم) (1998) ، وترجمه إلى البيئة العربية من طرف الأنصاري (2000) ،و اختبار ويكمان للذكاء الانفعالي الذي تم تقنيه على فئة الطلبة الجامعيين بالبيئة الأردنية عبد الحافظ الشايب (2010) ، ومقياس هوشيار صديق السنكاوي للذكاء الوجداني في البيئة الكوردستانية (2009)، ومقياس السمدادوني السيد إبراهيم (2007) للذكاء الوجداني من إعداد بار -أون قام بترجمته وتطويره إلى البيئة الأردنية، وقائمة الذكاء النبهان وكماي (2003) في البيئة الإماراتية .

بعد دراسة هذه المقاييس والتي أعدت لقياس الذكاء الانفعالي لاحظ الطالب الباحث أنها اختلفت باختلاف عينة الدراسة والبيئة ، كما أنها اختلفت في أبعادها و عدد بنودها ،وكذا في تقدير درجات

الإجابات. اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2002) لاحتوائه على أبعاد تتناسب متغيرات الدراسة الحالية و أنه مناسب لعينة الدراسة .

6-1-1- وصف المقياس:

حيث قاما لباحثان بصياغة بنود المقياس اعتمادا على تعريفهما الإجرائي للذكاء الانفعالي ،حيث صاغا بنود المقياس في صورته الأولى والتي تكونت من (64) بندا بمقياس استجابة خماسي .

ولقد تم فحص مفردات القياس من قبل المعدين و 3 من المحكمين من كلية التربية بجامعة المنصورة ، وذلك في ضوء تعريفهما الإجرائي ، وبعد التعديلات تمت تجربة الصيغة اللفظية للتحقق من وضوح معنى كل كلمة في المقياس والفهم الواضح للتعليمات والخطوط الإجرائية ، وكذلك تم استخدام أسلوب التحليل العاملي لتحديد كل بعد من أبعاد الذكاء الانفعالي ، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (58) بندا موزعة على خمسة أبعاد للمقياس، وأسفرت نتائج التحليل العاملي على ما يلي:

- توزعت تشعبات مفردات المقياس على الأبعاد الناتجة من التحليل بدرجات متقاربة.

- نسبة إسهام البعد الأول في التباين الكلي (11.1 %) ونسبة إسهام البعد الثاني (15.5 %) ونسبة إسهام البعد الثالث (19.8 %) ونسبة إسهام البعد الرابع (24.65 %) ونسبة إسهام البعد الخامس (29.1 %) في التباين الكلي لمقياس الذكاء الانفعالي كما توضحها نسبة التباين لكل بعد ولتسمية تلك الأبعاد تم رصد تشعبات كل منها في جدول مستقل كمايلي:

البعد الأول (إدارة الانفعالات):

الجدول رقم (13) يوضح قيم تشبعت المفردات على البعد الأول (إدارة الانفعالات).

رقم البند	البعد	التشبع
4	مشا عري السلبية جزء مساعد في حياتي.	0.425
6	مشا عري الصادقة تساعدني على النجاح	0.448
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي	0.368
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج	0.232
12	أستطيع التحكم في مشاعري.	0.531
13	أنا هادئ تحت أي ضغط أتعرض له	0.404
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة	0.392
17	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة	0338
18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر	0445
26	أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي	0.448
28	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة ببسر	0.439
31	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي	0.501
50	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي	0334
53	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي	0370
56	أجد صعوبة في مواجهة صراعات .	0.475

من الجدول رقم (13) يتضح أن التشعبات الدالة للبنود (4 - 6 - 9 - 11 - 12 - 13 - 17 - 18 - 16 - 28 - 31 - 50 - 53 - 56) .و تشير هذه البنود إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها واستدعاء الانفعالات الايجابية بسهولة وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية، ومن ثم تم تسمية البعد الأول ب(إدارة الانفعالات).

البعد الثاني(التعاطف):

الجدول رقم (14) يوضح قيم تشعبات المفردات على البعد الثاني (التعاطف) .

رقم البند	البند	التشعب
33	أنا حساس لاحتياجات الآخرين.	0.349
34	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.	0.333
35	أجيد فهم مشاعر الآخرين.	0.645
37	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.	0.509
38	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.	0.541
40	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.	0.448
41	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.	0.748
44	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.	0.681
54	اشعر المشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.	0.640
55	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم.	0.391
57	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي يفصحون عنها.	0.352

من خلال معطيات الجدول (14) يتضح أن التشبعات الدالة للبنود (33- 34 - 35 - 37 - 38 - 40-41-44-54-55-57). تشير هذه البنود إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والاتحاد معهم انفعاليا لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملا بالانفعالات الشخصية، ومن ثم تم تسمية البعد الثاني بـ (التعاطف).

البعد الثالث (تنظيم الانفعالات):

الجدول رقم (15) يوضح قيم تشبعات المفردات على البعد الثالث (تنظيم الانفعالات).

رقم البند	البـ نود	التشبع
15	أستطيع أن أبعد نفسي عن أي حدث مزعج.	0.550
19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.	0.339
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل.	0.322
21	حاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.	0.445
22	اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به.	0.459
23	أستطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.	0.366
24	أستطيع انجاز المهام بنشاط عال.	0.364
25	في وجود الضغط نادرا ما اشعر بالتعب.	0.323
27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.	0.597
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.	0.326
30	أركز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.	0.445
32	انحي عواطفني جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي.	0.356
58	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.	0.480

من خلال معطيات الجدول (15) يتضح أن التشبعات الدالة للبنود (15-19-20-21-22-23-24-25-27-29-30-32-58) وتشير هذه البنود إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف يتعامل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى ، ومن ثم تم تسمية البعد الثالث ب(تنظيم الانفعالات).

البعد الرابع (المعرفة الانفعالية) :

الجدول رقم (16) يوضح قيم تشبعات المفردات على البعد الرابع (المعرفة الانفعالية) .

رقم البند	البـنـود	التشبع
1	استخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي.	0.443
2	تساعدني مشاعري السلبية في حياتي.	0.478
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.	0.305
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.	0.312
7	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.	0.558
8	أستطيع التعبير عن مشاعري.	0.382
10	اعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري.	0.342
14	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.	0.343
49	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	0.395
51	يغمرني المزاج السيئ.	0.309

من خلال معطيات الجدول (16) يتضح أن التشبعات الدالة للبنود (1-2-3-5-7-8-10-14-

49-51) والتي تشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز

بينها والتعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر و الأحداث، ومن ثم تم تسمية البعد الرابع ب (المعرفة الانفعالية).

البعد الخامس (التواصل الاجتماعي):

الجدول رقم (17) يوضح قيم تشبعات المفردات على البعد خامس (التواصل الاجتماعي).

رقم البند	البند	التشبع
36	نادرا ما أغضب إذا ضايقتني الناس بأسئلتهم.	0.359
39	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	0.479
42	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.	0.367
43	عندي قدرة على التأثير في الآخرين.	0.301
45	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.	0.464
46	عندي قدرة على التأثير في الآخرين.	0.556
47	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.	0.439
48	يراني الناس إنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.	0.556
52	عندما أغضب لا يظهر على آثار الغضب.	0.551

من خلال معطيات الجدول(17) يتضح أن التشبعات الدالة للبند (36-39-42-43-45-46-

47-48-52) تشير هذه إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة حتى أنه لا يظهر عليه الآثار السلبية كالغضب والضيق، ومن ثم تم تسمية البعد الخامس ب(التواصل الاجتماعي).

(فاروق السيد عثمان ،محمد عبد السميع رزق :2002، ص256-264)

أصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (58) بندا موزعة على خمسة أبعاد هي:

البعد الأول : (المعرفة الانفعالية)

ويشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد في الانفعالات والمشاعر الذاتية ، وحسن التمييز بينها والتعبير عنها ، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث ويندرج تحت هذا البعد 10 عبارات .

البعد الثاني : (إدارة الانفعالات)

ويشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها ، واستدعاء الانفعالات الايجابية بسهولة ، وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية ، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعليته ويندرج تحت هذا البعد 15 عبارة .

البعد الثالث : (تنظيم الانفعالات)

ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق ، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات ، حتى وإن كانت تحت ضغط انفعالي من الآخرين ، وفهم كيف يتعامل الآخرون بالانفعالات المختلفة ، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى ، ويندرج تحت هذا البعد 13 عبارة .

البعد الرابع : (التعاطف)

ويشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم والحساسية لاختباراتهم حتى وإن لا يفصحوا عنها ، ويندرج تحت هذا البعد 13 عبارة.

البعد الخامس : (التواصل الاجتماعي)

ويشير قدرة الفرد على التأثير الإيجابي في الآخرين ، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ، ومعرفة متى يمارس القيادة ومتى يتبع الآخرين ومساندتهم في التصرف معهم بطريقة لائقة ، ويندرج

تحت هذا البعد 09 عبارات . (علي الشهري :2009،ص81)

والجدول التالي يوضح موقع عبارات كل بعد من أبعاد المقياس حيث لم ترتب ترتيبا تسلسليا بل

وضعت بطريقة عشوائية تجنباً للاستجابات النمطية:

جدول رقم (18) يوضح توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني:

الرقم	أبعاد الذكاء الوجداني	البنود الموجبة	البنود السالبة	المجموع
1	إدارة الانفعالات	6-9-11-12-13-17-18-26-28-31-50-53.	4-16-56	15
2	التعاطف	33-34-35-37-38-40-41-44-54-55-57	لا يوجد	11
3	تنظيم الانفعالات	19-20-21-22-23-24-25-27-29-30-32-58	15	13
4	المعرفة الانفعالية	1-3-7-8-10-14-49-	2-5-51	10
5	التواصل الاجتماعي	36-39-42-43-45-46-47-48-52	لا يوجد	09
58	مجموع البنود			

طريقة تصحيح المقياس: بناء على التعليمات الخاصة بالمقياس والتي تبين للمستجيب كيفية

الاستجابة، فإنه يجب على المستجيب أن يختار الإجابة التي تتفق معه ويضع علامة (×) حسب ما يتفق مع

مشاعره واتجاهاته وتصرفاته في المواقف التي تتعلق به.

وتتم طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (19) يوضح طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني:

البدائل البنود	دائما	عادة	أحيانا	غالبا	نادرا
الموجبة	5درجات	4درجات	3درجات	درجتان	درجة واحدة
السالبة	درجة واحدة	درجتان	3درجات	4درجات	5درجات

6-1-2- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي:

• صدق المقياس :

قام الباحثان بفحص صدق المقياس بعدة طرق هي كمايلي :

بالإضافة إلى الصدق التكويني الذي قام به مجموعة من المحكمين في أثناء صياغة بنود المقياس

فإن الباحثين حسبا صدق المقياس بطرق آخر هي :

• صدق المفردات :أي قدرة المفردات على التمييز بين مرتفعي الدرجة على المقياس(الأرباعي

الأعلى والأرباعي الأدنى) وتم ذلك بحساب التباين بين الأعلى والأقل من 25 %لعينة الدراسة ،

ولكل مفردة من مفردات المقياس .

• صدق الاتساق الداخلي : وتم ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس

والدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة .

• الصدق العاملي : وتم حسابه من خلال مصفوفة معاملات ارتباط العوامل بعضها البعض

وارتباطها بالدرجة الكلية .

• **الصدق الارتباطي :** حيث تم حسابه من خلال ارتباط درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية بدرجات

أحد الاختبارات الفرعية لاختبار الاستعدادات العقلية (اختبار اليقظة العقلية) وذلك لعينة الدراسة

ويتضمن الجدول الموالي الصدق الارتباطي والصدق العاملي لبنود المقياس والدرجة الكلية .

جدول رقم (20) يبين قيم معاملات الصدق العاملي والصدق الارتباطي لبنود مقياس الذكاء الانفعالي

والدرجة الكلية.

البند	إدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	التواصل الاجتماعي	اليقظة
إدارة الانفعالات	-	-	-	-	-	0.16*
التعاطف	0.23**	-			-	0.16*
تنظيم الانفعالات	0.55**	**	-	-	-	0.16*
		0.017				
المعرفة الانفعالية	0.22**	**	0.17**	-	-	0.20 *
		260,				
التواصل الاجتماعي	0.35**	**	0.39**	0.22**	-	2*0,1
		550,				
الدرجة الكلية	0.74**	**	0.66**	0.48**	0.74**	0.24*
		0.066				

القيمة دالة عند مستوى *0.05 القيمة دالة عند مستوى **0.01

من خلال الأرقام المدونة في الجدول رقم (20) يتضح أن مقياس الذكاء الانفعالي صادق .

2. ثبات المقياس :

قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس بأبعاده الخمسة بطريقة ألفا كرونباخ ، وكانت نتيجة ثبات المقياس الكلي (0,71) وهي قيمة دالة عند مستوى (0,01) مما يفيد بأن المقياس له درجة عالية من الثبات. (فاروق السيد عثمان ،محمد عبد السميع رزق :مرجع سابق، ص268-269)

6-1-3- الخصائص السيكمترية لمقياس الذكاء الانفعالي في البيئة الجزائرية:

أ- دراسة مريم بن سكيرفة (2008):

قامت الباحثة باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي (لعثمان ورزق) عام 2008 في دراستها بعنوان: استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي للمعلم. حيث كانت نتائج صدق وثبات المقياس كالتالي:

• صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية شملت (16) معلما ومعلمة من المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة، حيث تم تقسيم درجات أفراد العينة الاستطلاعية إلى مستويين (ممتاز وضعيف)، ثم تم مقارنة الدرجات حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية تصاعديا وأخذت نسبة (27 %) من ذوي الدرجات المنخفضة و (27 %) يمثلون الدرجات المرتفعة، بعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار "ت" حيث وجد أن درجات المقياس تميز تمييزا واضحا بين المستويات الضعيفة والقوية.

• ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين، حيث بلغ معامل الثبات بين التطبيقين ($r = 0,81$) وهو معامل ثبات عال، كما تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وبلغ قيمة معامل الارتباط ($r = 0,98$) وبعد تصحيحه بمعادلة (سبيرمان براون) بلغت قيمته ($0,88$) وهو معامل ثبات مرتفع.

(مريم بن سكيريفة: 2008، ص189)

ب- دراسة خالد شنون (2013): استخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده (عثمان ورزق) في دراسته بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز - دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة تيبازة ، حيث كانت نتائج صدق وثبات المقياس كما يلي:

• **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي بعد تطبيقه على عينة شملت (60) تلميذا وتلميذة من مستوى الرابعة متوسط، حيث أسفرت النتائج عن حذف بعض البنود هي: البند رقم (01-15--16-18-20-39) وعليه تم حذف (6) عبارات من المقياس وأصبح المقياس يتكون من (52) بند بدلا من (58) بند.

• **ثبات المقياس:** تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل (آلفا كرونباخ) حيث تراوحت قيمته (0.77) وهو معامل ثبات مرتفع (خالد شنون: 2013 ، ص. 118)

ج - دراسة بلخير زواود (2015): تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي بعد تطبيقه على عينة شملت (42) تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الثانية ثانوي، حيث أسفرت النتائج أن الأبعاد الخمسة المكونة للمقياس تتمتع بمعاملات ارتباط قوية، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ($r = 0.21$ و $r = 0.76$) مما يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل صدق عال .

• ثبات مقياس الذكاء الانفعالي : تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل (آلفا كرونباخ) حيث

تراوحت قيمته (0.88) وهو معامل ثبات مرتفع جدا (بلخير زواود:2015، ص 100-101)

6-2-4- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الانفعالي في الدراسة الحالية:

أ- الصدق: صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير

الارتباطات بين درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل

محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

أ-1- الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:

أ-1-1- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور إدارة الانفعالات:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول (إدارة الانفعالات)

بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له ككل كلها

دالة إحصائيا فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (13) عبارة، وقد كانت في

أرقام العبارات (3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها

ما بين (0,64) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (10) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,37) كأدنى ارتباط

كان بين العبارة (12) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$)

ونجدها في العبارتين رقم (1، 2) بارتباط قدر ب (0,30، 0,35) كما هما على الترتيب، وعموما يمكن

القول بأن المحور الأول (إدارة الانفعالات) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور إدارة الانفعالات مع درجته الكلية			
الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات
0.453**	العبرة 9	0.309*	العبرة 1
0.642**	العبرة 10	0.356*	العبرة 2
0.521**	العبرة 11	0.480**	العبرة 3
0.376**	العبرة 12	0.504**	العبرة 4
0.390**	العبرة 13	0.634**	العبرة 5
0.518**	العبرة 14	0.448**	العبرة 6
0.443**	العبرة 15	0.407**	العبرة 7
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا. ** (0.01)		0.591**	العبرة 8
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا. * (0.05)			

أ- 1-2- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التعاطف:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (التعاطف) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (11) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات (16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,79) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,40) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (26)

والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثاني (التعاطف) صادق ، كما هو موضح

في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التعاطف مع درجته الكلية			
الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات
0.789**	العبارة 22	0.672**	العبارة 16
0.545**	العبارة 23	0.687**	العبارة 17
0.528**	العبارة 24	0.717**	العبارة 18
0.611**	العبارة 25	0.512**	العبارة 19
0.409**	العبارة 26	0.795**	العبارة 20
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا **(0.01)		0.656**	العبارة 21

أ-1-3- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور تنظيم الانفعالات:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث (تنظيم الانفعالات)

بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها

دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (13) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات (27)،

28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39 حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين

(0,66) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (36) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,39) كأدنى ارتباط كان بين

العبرة (27) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (تنظيم الانفعالات)

صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور تنظيم الانفعالات مع درجته الكلية			
الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات
0.446**	العبرة 34	0.396**	العبرة 27
0.520**	العبرة 35	0.489**	العبرة 28
0.661**	العبرة 36	0.403**	العبرة 29
0.603**	العبرة 37	0.544**	العبرة 30
0.643**	العبرة 38	0.511**	العبرة 31
0.632**	العبرة 39	0.583**	العبرة 32
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا. **(0.01)		0.615**	العبرة 33

أ-1-4- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المعرفة الانفعالية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع (المعرفة الانفعالية) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائياً فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (10) عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات (40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,62) كأعلى ارتباط كان بين العبرة (49) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,37) كأدنى

ارتباط كان بين العبارة (41) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الرابع (المعرفة الانفعالية) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور المعرفة الانفعالية مع درجته الكلية			
الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات
0.498**	العبارة 45	0.531**	العبارة 40
0.537**	العبارة 46	0.370**	العبارة 41
0.423**	العبارة 47	0.559**	العبارة 42
0.522**	العبارة 48	0.447**	العبارة 43
0.620**	العبارة 49	0.478**	العبارة 44
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**			

أ-1-5- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التواصل الاجتماعي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الخامس (التواصل الاجتماعي) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الخامس مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائياً فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (9) عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات (50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,78) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (52) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,45) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (58) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموماً يمكن القول بأن المحور الخامس (التواصل الاجتماعي) صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (25) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التواصل الاجتماعي مع درجته الكلية			
الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات
0.620**	العبارة 19	0.540**	العبارة 3
0.539**	العبارة 21	0.546**	العبارة 5
0.599**	العبارة 30	0.782**	العبارة 9
0.457**	العبارة 34	0.734**	العبارة 11
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** (0.01)		0.665**	العبارة 12

أ-2 - الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الانفعالي ككل:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول (إدارة الانفعالات) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.62)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني (التعاطف) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.53)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (تنظيم الانفعالات) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.59)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (المعرفة الانفعالية) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.78)، في حين بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الخامس (التواصل الاجتماعي) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.77)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (26) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاوَر مقياس الذكاء الانفعالي مع درجته الكلية			
المحور	الدرجة الكلية للمقياس	المحور	الدرجة الكلية للمقياس
إدارة الانفعالات	0.620**	المعرفة الانفعالية	0.781**
التعاطف	0.539**	التواصل الاجتماعي	0.773**
تنظيم الانفعالات	0.599**	الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا** 0.01	

ب- الثبات:التناسق الداخلي: (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها بالنسبة للمحاور أو للمقياس ككل، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمحور الأول (0.75) وبالنسبة للمحور الثاني (0.84) وبالنسبة للمحور الثالث (0.79) وبالنسبة للمحور الرابع (0.64) وبالنسبة للمحور الخامس (0.78) في حين بلغ بالنسبة للمقياس ككل (0.90) وكلها قيم تدل على أن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (27) يوضح ثبات مقياس الذكاء الانفعالي عن طريق ألفا كرونباخ		
عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	محاور المقياس
15	0.752	إدارة الانفعالات
11	0.846	التعاطف
13	0.791	تنظيم الانفعالات
10	0.648	المعرفة الانفعالية
9	0.788	التواصل الاجتماعي
58	0.905	الكلية

6-2- مقياس التوافق النفسي الاجتماعي : من تصميم وإعداد سهير إبراهيم (2004)

قبل اختيار المقياس المناسب للدراسة الحالية اطلع الباحث على مجموعة من المقاييس التي صممت أو التي كُفِّت في البيئة العربية منها مقياس اختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية من إعداد هنا (1986)، ومقياس التوافق النفسي والاجتماعي للراشدين لعللي الديب (1988)، ومقياس التكيف الاجتماعي لإزار عبد اللطيف (2001)، ومقياس التوافق الشخصي والاجتماعي لأبناء المغتربين لمنى السيد (2002)، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي لزينب محمود شقير (2003)، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي لسهير إبراهيم (2004)، ومقياس التوافق النفسي للصم والمكفوفين لليلى الوافي (2006)، ومقياس التوافق النفسي لمحمد عثمان نجاتي (د، ت) .

بعد دراسة هذه المقاييس والتي أعدت لقياس التوافق لاحظ الطالب الباحث أنها اختلفت باختلاف عينة الدراسة ، كما أنها اختلفت في أبعادها، وكذا في تقدير درجات الإجابات .

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لسهير إبراهيم (2004) لاحتوائه على أبعاد تتناسب مع متغيرات الدراسة الحالية و أنه مناسب لعينة الدراسة ،بالإضافة على أنه متعدد الخيارات ليعطي الفرصة لأفراد العينة الحرة في الإجابة على البنود دون تقييدهم بنعم أو لا .

6-2-1- وصف القياس :اشتمل مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لمصممه سهير إبراهيم

(2004) على أربعة أبعاد وهي (التوافق النفسي - التوافق الأسري - التوافق الدراسي - التوافق الاجتماعي) وكل بعد من هذه الأبعاد يتضمن (25) عبارة وبذلك فالمقياس يتكون من (100) عبارة .

الجدول رقم (28) يبين توزيع البنود على أبعاد مقياس التوافق النفسي الاجتماعي :

الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	المجموع
التوافق النفسي	1-3-6-8-9-10-11-14-15-16-17-18-19 20-21-22-23-24-25	2-4-5-7 12-13	25
التوافق الأسري	17-18-31-32-33-34-35-37-41-42 47-48-50	26-29-30 36-38-39-40 43-44-45-46 49	25
التوافق المدرسي	51-52-53-54-57-60-61-62-63-64 65-66-69-70-72-73	55-56-58-67 68-71-74-75	25
التوافق الاجتماعي	76-77-78-79-80-82-83-84-85-86-87 88-89-90-91-92-93-94-95-97-98-99 100	96	25
المجموع	100		100

• تصحيح المقياس :اعتمدت الباحثة في تصميم مقياسها على طريقة ليكرت بأربع درجات وهي (أوافق

دائماً - أحيانا -نادرا - لا أوافق) وتعطى الدرجات على النحو التالي :

أ - الدرجات : 4 -3-2-1- المقابلة للإجابات الأربع في حالة العبارة الموجبة .

ب - الدرجات : 1-2-3-4- المقابلة للإجابات الأربع في حالة العبارة السالبة.

أي تتراوح درجة كل بعد من أبعاد مقياس التوافق النفسي الاجتماعي الأربع ما بين (0 - 100) درجة. بينما تتراوح الدرجة الكلية ما بين (0-400) درجة .

6-2-2- الخصائص السيكمترية لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي في الدراسة الأصلية :

- **صدق المقياس :** قامت مصممة المقياس بحساب الصدق استخدام:
- **صدق المحكمين :** عرضت الباحثة المقياس في صورته الأولية والمتكون من (120) عبارة على (11) محكما من أساتذة علم النفس في كلية الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر ومعهد الدراسات العليا للطفولة بجامعة عين شمس، وكانت نتيجة التحكيم تخفيض عبارات المقياس من (30) عبارة لكل بعد إلى (25) عبارة لكل بعد من أبعاد المقياس .

- **الصدق الذاتي :** وهو صدق الدرجات التجريبية للمقياس بالنسبة للدرجات الحقيقية للمقياس وهو الميزان الذي ينسب إليه صدق المقياس ، ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار وقد بلغ معامل الصدق الذاتي لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي (0.82) بدلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.01) .

- **الاتساق الداخلي :** وتم ذلك عن طريق استخراج معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ، وكذا استخراج معامل ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس .

- **حساسية المقياس :** قامت مصممة المقياس بالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعتين اللتين تشكلان الربيعين الأدنى والأعلى من التوزيع لكل بعد من أبعاد التوافق النفسي الاجتماعي ودلت النتائج على أن الفروق القائمة بين المتوسطات لها دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.01) أي أن الاختبار له القدرة علة التمييز بين الدرجات العليا والدنيا لأفراد العينة .

• **الصدق العاملي :** تم إجراء التحليل العاملي للمقياس وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين عبارات

المقياس ، ثم تحليل المصفوفة عاملية بطريقة المكونات الأساسية لاستخراج العوامل الجوهرية ، تدوير العوامل تدويرا متعامدا بطريقة الفاريماكس . وقد أسفرت النتائج على أن الصدق العاملي قد انصب على (83) عبارة متشعبة تشبعا دالا من مجموع (100) عبارة من عبارات المقياس .

• **ثبات المقياس :** اعتمدت مصممة المقياس على طريقتين لحساب الثبات وهما :

• **طريقة إعادة الاختبار :** تم تطبيق المقياس ثم إعادة تطبيقه بعد فترة زمنية تقدر بأسبوعين على عينة حجمها (50) تلميذا وتلميذة . إذ بلغ معامل ثبات المقياس (0.68).

• **طريقة التجزئة النصفية :** تم إيجاد معامل الثبات النصفية للمقياس على عينة حجمها (120) تلميذا وتلميذة حيث بلغ (0.61) وبعد التصحيح أصبح يساوي (0.76) .

(سهيير إبراهيم : 2004، ص 169-176)

6-2-3- الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي في البيئة الجزائرية:

أ- دراسة شرقي حورية (2017) : طبقت الباحثة مقياس التوافق النفسي الاجتماعي لسهيير إبراهيم (2004) في دراستها بعنوان النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المراحل المتوسطة والثانوية ، وقامت بحساب الخصائص السيكومترية التالية:

• **الصدق الداخلي :** قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عينة الدراسة الاستطلاعية عددها (105) تلميذ وتلميذة من التعليم المتوسط والثانوي من أجل التحقق من مدى الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس وجميع فقرات المحور الذي تقيسه ، وبين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.55-0.77) كانت دالة عند مستوى 0,01 وبالتالي فالمقياس يتمتع بالصدق الداخلي.

• **ثبات المقياس عن طريق ألفا كرونباخ :** أن معاملات ثبات أبعاد المقياس باستخدام ألفا كرونباخ قد تراوحت ما بين (0,37 - 0.63) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول .

(شرقي حورية :2017،صص145-146)

ب- دراسة أحلام يحي (2015):قامت الباحثة يحي أحلام في دراستها بعنوان دور الإرشاد النفسي في تحقيق التوافق النفسي لدى المراهقات المتمدرسات ببعض ثانويات مدينتي المسيلة و بوسعادة بتطبيق التوافق النفسي الاجتماعي لسهير إبراهيم (2004) وقامت بحساب الخصائص السيكومترية له على عينة من تلاميذات التعليم الثانوي (كل المستويات) .

•**النتائج:** حيث تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ فقد بلغت قيمته (0.74) الأمر الذي يشير إلى تمتع المقياس بثبات عال .

تم كذلك التأكد من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية من خلال معامل الارتباط بيرسون الذي بلغ (0.54) ثم القيام بتصحيحه في معادلة سبيرمان براون وبذلك بلغ معامل ثبات (0.70) وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي وتدل على ثبات المقياس.

• **الصدق:** أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس كانت دالة عند المستوى (0.01) حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.61 و 0.72) الأمر الذي يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق داخلي مقبول ويخدم أغراض البحث العلمي.

(أحلام يحي:2015،صص 179 - 182)

6-2-4- الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي :

لقد عدل الطالب الباحث في عدد الاستجابات من أربع استجابات وهي (أوافق دائما - أحيانا - نادرا - لا أوافق) إلى خمس استجابات (دائما - غالبا - أحيانا - نادرا - أبدا) وذلك من أجل تتاغم وانسجام بين القياسين (الذكاء الانفعالي و التوافق النفسي الاجتماعي) وتساويهما في درجة القطع .

حساب الصدق :

أ- الصدق: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالمحور الذي تنتمي إليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

أ-1- الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:

أ-1-1- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التوافق النفسي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الأول (التوافق النفسي) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائياً فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (21) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات (1، 2، 4، 6، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,62) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (21) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,37) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (23) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) ونجدها في العبارات رقم (3، 5، 7، 16) بارتباط قدر بـ (0,33، 0,30، 0,36، 0,35) كما هم على الترتيب، وعموماً يمكن القول بأن المحور الأول (التوافق النفسي) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (29) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محورالتوافق النفسي مع درجته الكلية

الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات
0.501**	العبارة 14	0.509**	العبارة 1
0.406**	العبارة 15	0.431**	العبارة 2
0.356*	العبارة 16	0.330*	العبارة 3
0.573**	العبارة 17	0.458**	العبارة 4
0.515**	العبارة 18	0.309*	العبارة 5
0.576**	العبارة 19	0.390**	العبارة 6
0.468**	العبارة 20	0.360*	العبارة 7
0.627**	العبارة 21	0.529**	العبارة 8
0.398**	العبارة 22	0.514**	العبارة 9
0.373**	العبارة 23	0.450**	العبارة 10
0.557**	العبارة 24	0.550**	العبارة 11
0.526**	العبارة 25	0.564**	العبارة 12
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** 0.01		0.462**	العبارة 13
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا * 0.05			

أ-1-2- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التوافق الأسري:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني (التوافق الأسري) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائياً فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (22) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات (26، 27، 28، 29، 30، 31، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 43، 44، 45، 46، 48، 49، 50) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,67) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (39) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,36) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (35) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (0,05) وهي العبارات (31، 42، 47) بارتباط قدر ب (0,35)، (0,33، 0,34) كما هي على الترتيب، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثاني (التوافق الأسري) صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (30) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التوافق الأسري مع درجته الكلية			
الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات
0.673**	العبارة 39	0.472**	العبارة 26
0.640**	العبارة 40	0.419**	العبارة 27
0.449**	العبارة 41	0.667**	العبارة 28
0.332*	العبارة 42	0.405**	العبارة 29
.366**	العبارة 43	0.471**	العبارة 30
0.476**	العبارة 44	.581**	العبارة 31

0.435**	العبارة 45	0.357*	العبارة 32
0.534**	العبارة 46	0.443**	العبارة 33
0.341*	العبارة 47	0.369**	العبارة 34
0.396**	العبارة 48	0.363**	العبارة 35
0.467**	العبارة 49	.448**	العبارة 36
0.457**	العبارة 50	0.410**	العبارة 37
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** 0.01		0.438**	العبارة 38
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا * 0.05			

أ-1-3- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحورالتوافق المدرسي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث (التوافق المدرسي) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (20) عبارة، وقد كانت في أرقام العبارات (51، 52، 53، 54، 57، 58، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 68، 69، 70، 72، 73، 74) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,69) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (63) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,36) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (58) والدرجة الكلية للمحور ككل، ومنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا (0,05) وهي العبارات (55، 56، 59، 71، 74) بارتباط قدر بـ (0,29، 0,35، 0,35، 0,35، 0,32) كما هي على الترتيب، وعموماً يمكن القول بأن المحور الثالث (التوافق المدرسي) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محاورالتوافق المدرسي مع درجته الكلية			
الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات
0.571**	العبارة 64	0.419**	العبارة 51
0.472**	العبارة 65	0.487**	العبارة 52
0.609**	العبارة 66	0.479**	العبارة 53
0.447**	العبارة 67	0.407**	العبارة 54
0.398**	العبارة 68	0.295*	العبارة 55
0.406**	العبارة 69	0.350*	العبارة 56
.489**0	العبارة 70	0.367**	العبارة 57
0.355*	العبارة 71	0.362**	العبارة 58
0.523**	العبارة 72	0.353*	العبارة 59
0.507**	العبارة 73	0.549**	العبارة 60
0.399**	العبارة 74	0.487**	العبارة 61
0.322*	العبارة 75	0.396**	العبارة 62
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** 0.01		0.694**	العبارة 63
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا * 0.05			

أ-1-4- الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحورالتوافق الاجتماعي:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع (التوافق الاجتماعي) بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائياً فمنها ما هو دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (23) عبارات، وقد كانت في أرقام العبارات (76، 77، 78، 79، 80، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 92، 93، 94، 95، 96، 97، 98، 99، 100) حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,62) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (95) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,36) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (79) والدرجة الكلية للمحور ككل، وهي العبارتين (81، 91) بارتباط قدر ب (0,34، 0,35) كما هي على الترتيب، وعموماً يمكن القول بأن المحور الرابع (التوافق الاجتماعي) صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (32) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التوافق الاجتماعي مع درجته الكلية			
الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات
0.388**	العبارة 89	0.417**	العبارة 76
0.432**	العبارة 90	0.584**	العبارة 77
0.352*	العبارة 91	0.547**	العبارة 78
0.623**	العبارة 92	0.369**	العبارة 79
0.661**	العبارة 93	0.584**	العبارة 80
0.571**	العبارة 94	0.343*	العبارة 81

0.625**	العبارة 95	0.561**	العبارة 82
0.456**	العبارة 96	0.436**	العبارة 83
0.504**	العبارة 97	0.525**	العبارة 84
0.378**	العبارة 98	0.382**	العبارة 85
0.522**	العبارة 99	0.618**	العبارة 86
0.569**	العبارة 100	0.578**	العبارة 87
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ** 0.01		0.442**	العبارة 88
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا * 0.05			

أ-2 - الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي الاجتماعي ككل:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائياً فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الأول (التوافق النفسي) والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.79)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني (التوافق الأسري) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.58)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (التوافق المدرسي) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.67)، أما بالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (التوافق الاجتماعي) بالدرجة الكلية للمقياس ككل فقد بلغت (0.72)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (33) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس التوافق النفسي

الاجتماعي مع درجته الكلية

المحور	الدرجة الكلية للمقياس	المحور	الدرجة الكلية للمقياس
التوافق النفسي	0.794**	التوافق المدرسي	0.675**
التوافق الأسري	0.587**	التوافق الاجتماعي	0.721**
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا * 0.01			

ب - الثبات: التناسق الداخلي: (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ ، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمحور الأول التوافق النفسي (0.84) وبالنسبة للمحور الثاني التوافق الأسري (0.83) وبالنسبة للمحور الثالث التوافق المدرسي (0.82) وبالنسبة للمحور الرابع التوافق الاجتماعي (0.86) في حين بلغ بالنسبة للمقياس ككل (0.91) وكلها قيم تدل على أن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (34) يوضح ثبات مقياس التوافق النفسي الاجتماعي عن طريق ألفا كرونباخ

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	محاور المقياس
25	0.848	التوافق النفسي
25	0.839	التوافق الأسري
25	0.824	التوافق المدرسي
25	0.868	التوافق الاجتماعي
100	0.910	الكلية

6-3- الاختبارات التحصيلية :اعتمدت الدراسة الحالية على معدل الفصلين الأول والثاني لجميع

المواد المقررة للسنة الثانية ثانوي لكل التخصصات .

7- الأساليب الإحصائية:

إن طبيعة الموضوع والهدف منه يفرض أساليب إحصائية خاصة، تساعد الباحث في الوصول إلى نتائج ومعطيات، يفسر ويحلل من خلالها الظاهرة موضوع الدراسة، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على جملة من الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة تصميم الدراسة و هي كما يلي :

بعد تفريغ البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينتين الاستطلاعية والأساسية تمت معالجتها بواسطة التقنيات الإحصائية التالية:

قام الطالب الباحث بتفريغ وتحليل النتائج من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS 20.0)

وقد تم استخدام الوسائل الإحصائية التالية :

- **المتوسط الحسابي** : يعتبر من أكثر الأساليب الإحصائية شيوعا، وهو أحد مقاييس النزعة المركزية و يعني إبراز مدى انتشار الدرجات في الوسط.(**محمود السيد أبو النيل:1987،ص101**)
- **الانحراف المعياري**:يعتبر من أهم مقاييس التشتت، ويعرف على أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي، ويفيدنا في معرفة طبيعة توزيع الأفراد، أي مدى انسجام العينة .
(**مقدم عبد الحفيظ:1993، ص71**)
- **النسبة المئوية**: استعملت في هذه الدراسة لغرض تقدير عدد أفراد الدراسة الاستطلاعية والأساسية حسب متغيرات الدراسة.
- **معامل الارتباط بيرسون**: ويستعمل للكشف عن دلالة العلاقات والارتباطات، وتمت الاستعانة بهذا الأسلوب لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة الثلاثة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي، العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي ،والعلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي.

- الاختبار التائي (ت) - **T - tes** : يستخدم هذا الأسلوب، في حساب دلالة الفروق للمتغيرات الأساسية (الذكاء الانفعالي - التوافق النفسي الاجتماعي - التحصيل الدراسي) والتي تعزى للتخصص والجنس.
- معامل الثبات ألفا كرومباخ: تم استعمال معامل الارتباط لقياس الثبات لمختلف الأبعاد لمقياسي الدراسة .

خلاصة :

تطرق الطالب الباحث في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب وكذلك تحديد مجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية وحساب خصائصها السيكومترية والتي تتمثل في الصدق والثبات، حيث تبين بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية صلاحية الأدوات، ومن ثم تطبيقها في الدراسة الأساسية، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة التي فرضتها طبيعة موضوع الدراسة وذلك لمعالجة المعلومات والبيانات في إطار إحصائي من أجل اختبار فروض الدراسة.

الفصل السادس : عرض مناقشة وتحليل

تمهيد

- 1- عرض وتحليل نتائج المقياس.
- 2- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى ومناقشتها.
- 3- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية ومناقشتها.
- 4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة ومناقشتها.
- 5- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة ومناقشتها.
- 6- عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة ومناقشتها.
- 7- عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة ومناقشتها.
- 8- عرض نتائج الفرضية الجزئية السابعة ومناقشتها.
- 9- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثامنة ومناقشتها.
- 10- عرض نتائج الفرضية الجزئية التاسعة ومناقشتها.
- 11- عرض نتائج الفرضية الجزئية العاشرة ومناقشتها.
- 12- عرض نتائج الفرضية العامة ومناقشتها.
- 13- خلاصة.

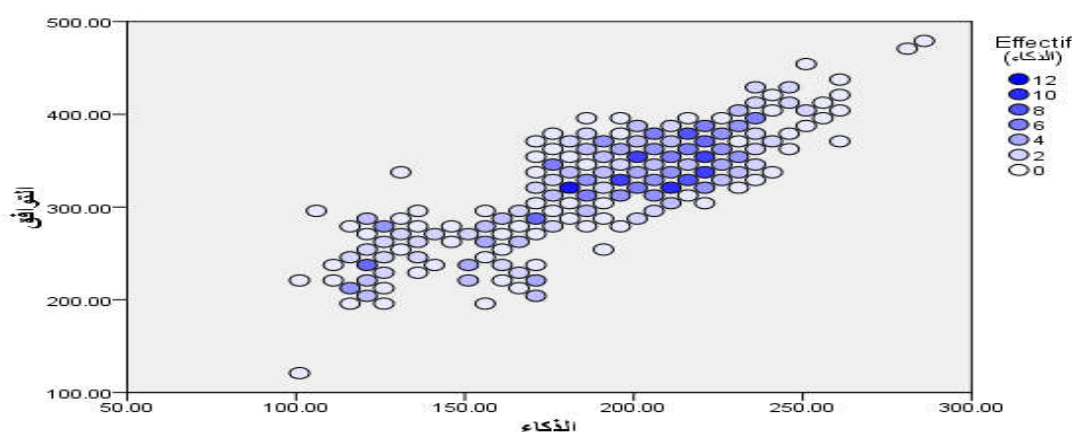
- تمهيد:

بعد عملية استرجاع إستمارات المقياسين والذي تم توزيعهما على تلاميذ السنة الثانية ثانوي ببعض ثانويات ولاية المسيلة قام بمراقبة استمارات المقياسين ثم تفريغ بياناتها ، وتحليل نتائجها بعد إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة عن طريق الأساليب الإحصائية المذكورة في الفصل السابق ومناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة بهدف التحقق من صحة الفرضية العامة والفرضيات الجزئية .

قبل عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة سيناقش الطالب الباحث الفرضيات الجزئية أولاً لأن نتائجها مرتبطة بنتائج الفرضية العامة وأخص بالذكر الفرضيات الجزئية الثلاثة الأولى والتي تدرس العلاقة بين متغيرات الدراسة.

1- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الانفعالي و التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (R_p) بين درجات أفراد عينة الدراسة على المقياسين وذلك بعد التحقق من شرط خطية العلاقة عن طريق لوحة الانتشار كما يوضحه الشكل رقم (18)



الشكل رقم (18) يوضح خطية العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (35) يوضح العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي			
القرار		التوافق النفسي الاجتماعي	
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha=0,01)$	معامل الارتباط	0.832**	الذكاء الانفعالي
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	439	

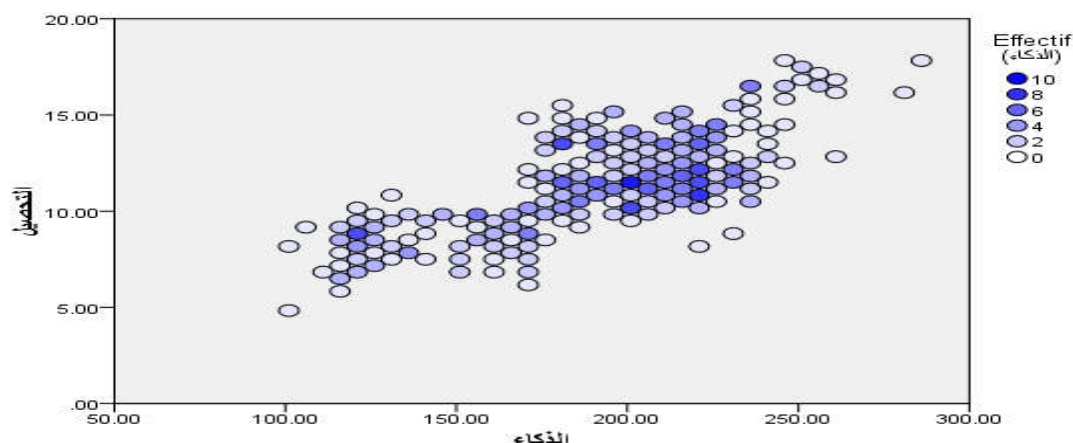
من خلال الجدول رقم (35) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الذكاء الانفعالي ودرجاتهم في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي بلغ (0.74) وهي قيمة قوية وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي هو ارتباط طردي، أي أن درجات التلاميذ على هذين المقياسين تتوزع بنفس التوزيع إيجاباً، هذا ونلاحظ أن نتيجة الارتباط هذه جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا $(\alpha=0,01)$ ، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أنت مؤيدة لفرضية الدراسة الأولى والقائلة بأنه توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي و التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

2- عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الثانية على أنه: توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط

بيرسون (R_p) بين درجات أفراد عينة الدراسة على المقياسين وذلك بعد التحقق من شرط خطية العلاقة عن

طريق لوحة الانتشار كما يوضحه الشكل رقم (19)



الشكل رقم (19) يوضح خطية العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (36) يوضح العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي			
القرار	التحصيل		
	الدراسي		
الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01).	0.743	معامل الارتباط	الذكاء الانفعالي
	0.000	مستوى الدلالة	
	439	حجم العينة	

من خلال الجدول رقم (36) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة

الدراسة في مقياس الذكاء الانفعالي ودرجاتهم في التحصيل الدراسي بلغ (0.74) وهي قيمة قوية وموجبة،

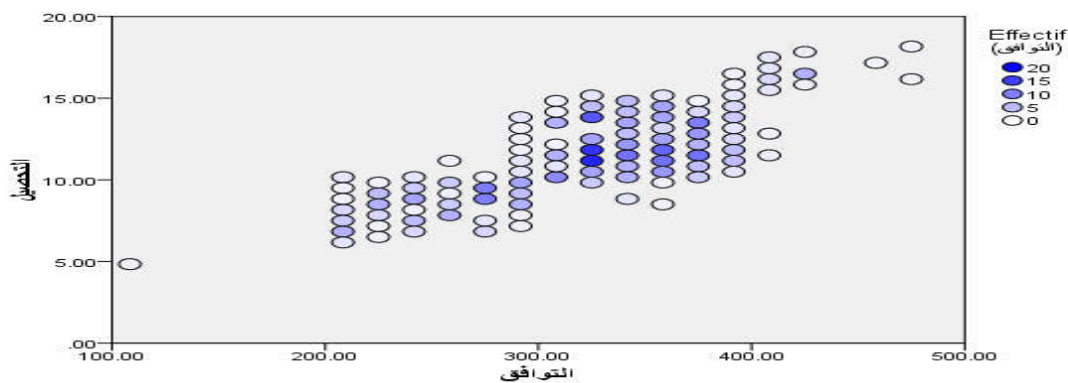
وهذا يعني أن الارتباط بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي هو ارتباط طردي، أي أن درجات التلاميذ

على هذين المقياسين تتوزع بنفس التوزيع إيجاباً، هذا ونلاحظ أن نتيجة الارتباط هذه جاءت دالة إحصائياً

عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت مؤيدة لفرضية الدراسة الثانية والقائلة بأنه . توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

3- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة على: أنه توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (R_p) بين درجات أفراد عينة الدراسة على المقياسين وذلك بعد التحقق من شرط خطية العلاقة عن طريق لوحة الانتشار كما يوضحه الشكل رقم (20)



الشكل رقم (20) يوضح خطية العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (37) يوضح العلاقة بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي			
التوافق		التحصيل الدراسي	القرار
التوافق النفسي الاجتماعي	معامل الارتباط	0.777**	**الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01).
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	439	

من خلال الجدول رقم (37) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي ودرجاتهم في التحصيل الدراسي بلغ (0.71) وهي قيمة قوية وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي هو ارتباط طردي، أي أن درجات التلاميذ على هذين المقياسين تتوزع بنفس التوزيع إيجاباً، هذا ونلاحظ أن نتيجة الارتباط هذه جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت مؤيدة لفرضية الدراسة الثالثة والقاتلة بـ بأنه توجد علاقة ارتباطيه بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

4- عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة لهاته الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث) ، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (38) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس

الجنس	التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
الذكاء	إناث	3.151	284	191.91	37.403	437	0.061	0.952	غير
الانفعالي	ذكور		155	191.69	34.753				دال

من خلال الجدول أعلاه رقم (38) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (3,15)

وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتي بلغت بالنسبة لإناث (191.91) وبالنسبة للذكور (191.69) نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (0,06) هي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت معارضة لفرضية الدراسة الرابعة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث) ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

5- عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة لهاته الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي) ، وللتحقق من صحة

هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة

الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (39) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص										
التخصص		التجانس (F)	ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة
القرار										
غير دال	الذكاء الأدبي	0.014	0.907		133	194.96	37.068	437	1.189	0.235
	الانفعالي العلمي				306	190.47	36.154			

من خلال الجدول أعلاه رقم (39) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (F) والذي بلغ (0,01) وهي

قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما

استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتي بلغت

بالنسبة للأدبيين (194.96) وبالنسبة للعلميين (190.47) نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن

قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (1,18) هي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى

الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم

على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت معارضة لفرضية الدراسة الخامسة القائلة بأنه توجد فروق ذات

دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي

/أدبي) ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

6- عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة لهاته الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور / إناث) ، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (40) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير الجنس

الجنس	التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
التوافق	1.911	0.168	284	324.64	55.139	437	0.088	0.930	غير دال
الن/الاج			155	324.15	55.867				

من خلال الجدول أعلاه رقم (40) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (1,91)

وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتي بلغت بالنسبة لإناث (324.64) وبالنسبة للذكور (324.15) نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (0,08) هي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت معارضة لفرضية الدراسة السادسة القائلة بأنه توجد فروق

ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث) ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

7- عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة:

نصت الفرضية السابعة لهاته الدراسة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي /أدبي) "، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي

الجدول رقم (41) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات التوافق النفسي الاجتماعي تبعا لمتغير التخصص										
التخصص		التجانس (F) ليفين	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T"	مستوى الدلالة	القرار
التوافق	أدبي	0.001	0.979	133	325.54	57.437	437	0.267	0.790	غير
	الن/الاج علمي			306	324.00	54.484				دال

من خلال الجدول أعلاه رقم (41) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (F) والذي بلغ (0,001) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتي بلغت بالنسبة للأدبيين (325.54) وبالنسبة للعلميين (324.00) نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما،

غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (0,26) هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت معارضة لفرضية الدراسة السابعة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي)، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

8- عرض وتفسير نتائج الفرضية الثامنة:

نصت الفرضية الثامنة لهاته الدراسة على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (42) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات التحصيل الدراسي تبعا لمتغير الجنس										
الجنس		التجانس	مستوى	حجم	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة	مستوى	القرار
		ليفين	الدلالة	العينة	الحسابي	المعياري	الحرية	"T"	الدلالة	
التحصيل الدراسي	إناث	0.205	0.651	284	11.35	2.404	437	-0.564	0.573	غير
	ذكور			155	11.48	2.437				دال

من خلال الجدول أعلاه رقم (42) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (0,20)

وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتي بلغت بالنسبة للإناث (11.35) وبالنسبة للذكور (11.48) نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (-0,56) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت معارضة لفرضية الدراسة الثامنة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث) ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

9- عرض وتفسير نتائج الفرضية التاسعة:

نصت الفرضية التاسعة لهاته الدراسة على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي /أدبي) ، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (43) يوضح الفرق بين أفراد عينة الدراسة في درجات التحصيل الدراسي تبعا لمتغير التخصص

القرار	مستوى الدلالة	قيمة "T"	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	مستوى الدلالة	التجانس (F) ليفين	التخصص	
									أدبي	التحصيل
غير دال	0.234	-1.193	294.13	2.134	11.20	133	0000.	12.328		
				2.524	11.48	306			علمي	الدراسي

من خلال الجدول أعلاه رقم (43) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغ (12,32)

وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، نستنتج أن هناك عدم تجانس بين المجموعتين

مما استدعى تطبيق اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتي بلغت بالنسبة للأدبيين (11.20) وبالنسبة للعلميين (11.48) نلاحظ أن هناك فرقا طفيفا بينهما، غير أن قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) والتي بلغت (-1,19) هي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق، ومنه نستطيع الحكم على أن هذه النتيجة المتوصل إليها جاءت معارضة لفرضية الدراسة التاسعة القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي) ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي (95%) مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة (5%).

10- عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على أنه: توجد علاقة ارتباطية متعددة بين الذكاء الانفعالي وكل من التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (R_p) المتعدد بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسي الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي ودرجات التحصيل الدراسي وذلك بعد التحقق من شرط خطية العلاقة عن طريق لوحة الانتشار (أنظر إلى الملحق رقم ...)، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى:

الجدول رقم (44) يوضح العلاقة المتعددة بين الذكاء الانفعالي وكل من التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي		
القرار	قيمة معامل الارتباط المتعدد	متغيرات الدراسة
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$).	0.797**	الذكاء الانفعالي
		التوافق النفسي الاجتماعي
		التحصيل الدراسي

من خلال الجدول رقم (44) أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط بيرسون المتعدد بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس الذكاء الانفعالي ودرجاتهم في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي وفي درجات التحصيل الدراسي بلغ (0.79) وهي قيمة قوية وموجبة، وهذا يعني أن الارتباط بين المتغيرات الثلاث هو ارتباط طردي أي أن درجات التلاميذ على هاته المتغيرات تتوزع بنفس التوزيع إيجابا، هذا ونلاحظ أن نتيجة الارتباط هذه جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت مؤيدة لفرضية الدراسة العامة والقاتلة بأنه : توجد علاقة ارتباطية متعددة بين الذكاء الانفعالي وكل من التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

11- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ولتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى 0.01 وهي علاقة طردية حيث كلما زاد ذكاء التلميذ وجدانيا زاد تحقيقه لتوافقه النفسي الاجتماعي ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الانفعالات تعتبر جانبا هاما من جوانب السلوك الإنساني، وهي ذات صلة وثيقة بحياة الإنسان وشخصيته، وتختلف هذه الانفعالات من فرد لآخر، فمن الأفراد من يمتلك النضج الانفعالي، ويتمتع بالقدرة على التوافق مع نفسه ومع أفراد المجتمع الذي يعيش معهم، ومنهم من يفتقر إلى هذا النضج بنفس القدر أو الدرجة، وهو غالبا ما يعاني من مشكلات التوافق مع نفسه و مع أفراد محيطه الاجتماعي. وأن الانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية، فهي لها أهمية وضرورة في الحياة اليومية للفرد، فهي تقوم على إشباع حاجاته اليومية، وتقوده ، وتوجه قدراته،

وتتحكم بقراراته، لذلك، فتوفر الذكاء الانفعالي عند الفرد يساعده على أن يكون متوافقا نفسيا واجتماعيا مما ينتج عنه القدرة على مواكبة الحياة بنجاح. وأن هذه العلاقة الايجابية بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ترجع إلى أن التلاميذ في هذه المرحلة يمتلكون المهارات النفسية والاجتماعية والقدرة على ضبط العواطف والانفعالات وبالتالي أصبحوا يتمتعون بقدر كبير من النضج العقلي والانفعالي هذا ما يجعلهم يتمتعون بدرجة عالية بتقدير ذاتهم والتحكم بعواطفهم ،ومنه يمتلكون قدرة عالية في إدراك انفعالات الآخرين والتعاطف والتعاون معهم وهذا يساعد التوافق النفسي الاجتماعي السليم مع ذاته ومع الآخرين؛ومنه فالانفعالي يعتبر جوهر العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي وهذا ما أكدته نتيجة دراسة طالب نسيمة (2009) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس ،وأما دراسة أحمد مدثر سليم (2004) فقد أظهرت نتائجها إلى وجود ارتباط دال وقوي بين الذكاء الروحي والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني،في حين دراسة البلوي (2003) توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي ، كما أشارت نتائج دراسة الرياسي (2010) إلى وجود علاقة ارتباطية بين كل من الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة وتشمل فهم الوجدان وإدراكه والبعد الثاني التعاطف مع الآخرين والثالث إدارة الوجدان أما البعد الرابع فهو المهارات الاجتماعية،وجميع أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي عند مستوى دلالة (0,01) وهو ما يشير إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالتوافق النفسي والاجتماعي وأبعاده وذلك أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي يتيح للفرد القدرة على التوافق النفسي والاجتماعي مع الأوضاع الاجتماعية أو الأسرية أو المدرسية، وأكدت دراسة محمد ساعد الجعيد (2011) على أنها توجد علاقة ارتباطية ايجابية ودالة إحصائيا بين أبعاد الذكاء الانفعالي مجتمعة من جهة والتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة الجامعة من جهة أخرى، كما بينت دراسة السيد رأفت السيد (2003) على أنه توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي، كما أشارت دراسة

العتيبي وضحي (2010) على وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين التكيف النفسي والذكاء الوجداني لدى طالبات المرحلة الابتدائية العليا في مدارس منطقة تبوك التعليمية، كما توصلت نتائج دراسة نعيمة الرفاعي و معاذ فايد(2010) إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وكل من التوافق النفسي والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، كما أسفرت نتائج دراسة جوري(2000) عن وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين الكفاءة الاجتماعية والذكاء الوجداني حيث ارتبط الافتقار في المهارات بين الشخصية لدى الطلاب بالمكونات الاجتماعية للذكاء الوجداني وكذلك انعكس أثر البرنامج التدريبي على رفع الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب وتحسن مستوى الذكاء الوجداني لديهم مقارنة بمستواهم قبل البرنامج ، وأشارت دراسة انجلبرغ وسجوبرغ (2004) إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق الاجتماعي ، كما أظهرت نتائج دراسة دينجرا وآخرون(2005) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتوافق الاجتماعي.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد العال عجوة(2002) التي توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والشخصي، وكذلك دراسة حسين محمد الأطرش (2005) التي كانت من أهم نتائجها عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين التوافق النفسي الاجتماعي، والذكاء لدى العينة الكلية عند مستوى دلالة (0.05). ويرجع ذلك حسب رأي الطالب الباحث إلى الاختلاف في البيئة وعينة الدراسة .

ويفسر الطالب الباحث العلاقة الارتباط بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي في ضوء ما أشارت إليه النماذج النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي التي تطرق إليها الطالب الباحث في الجانب النظري، حيث أشار (جولمان) إلى أن الذكاء الانفعالي يسهم في تهدئة النفس هزيمة القلق والاكتئاب ، وممارسة الحياة بشكل فعال لذلك فإن الأفراد الأذكاء انفعاليا، لديهم القدرة على ضبط الذات، والشعور بكفاءتهم الشخصية، كما أنهم يمتازون بالقدرة على التكيف إلى جانب اتصافهم بالتوافق النفسي الاجتماعي.

(سعاد جبر سعيد :2007،ص201)

وفي موضع آخر أشار دنيال جولمان أن الأشخاص المتميزين في الذكاء الانفعالي يعرفون مشاعرهم الخاصة بهم بشكل جيد ،ويقومون بإدارتها ويفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة،هم أنفسهم من نراهم متميزين في كل مجالات الحياة،وهم أكثر من غيرهم إحساسا بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة في حياتهم ،وقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية، مما يدفع إنتاجهم قدما إلى الأمام، أما الذين لا يمتلكون مهارات الذكاء الانفعالي فيدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم،وتمنعهم من التمتع بفكر واضح. (جولمان دنيال:مرجع سابق،ص58)

ووفقا لجولمان (Goleman 1997) فإن الذكاء الوجداني عامل رئيسي للنجاح في المدرسة والبيت والعمل. فعلى مستوى المدرسة، يرى جولمان بأن الطلبة ذوي الذكاء الوجداني أكثر شعبية ومحبوبون من أصدقائهم، وذوو مهارة اجتماعية عالية، وأقل عدوانية، ويكونون أكثر انتباها في مواقف التعلم، وبالتالي متعلمين فعالين وعلى مستوى البيت، فإن الطلبة ذوي الذكاء الوجداني يكونون أكثر فعالية في حياتهم.

(أحمد العلوان:مرجع سابق ، ص: 127)

وفي هذا السياق يشير إبراهيم المغازي إلى أهمية الذكاء الوجداني ودوره في السيطرة على الانفعالات، وخاصة في القرن الحادي والعشرين، والذي يحمل فيه الصراعات النفسية سواء داخل المجتمع أم بين المجتمعات، وما يتطلبه هذا الضبط من ذكاء وتفكير بصفة عامة، والذكاء الوجداني بصفة خاصة، فزيادة هذا النوع من الذكاء يؤثر في ضبط النفس، وتخفيف حدة المشكلات السلوكية، ويساعد في تحويل الانفعالات السلبية من (كره وبغض واحتقار وشوشرة وتدبير مؤامرات وغيبة ونميمة وإثارة الفتن والعدوانية)، إلى انفعالات إيجابية من (حب وتقدير واحترام وصدق وأمانة وتقدم وازدهار وإبداع).

(إبراهيم المغازي:2003،ص57)

فمراقبة الفرد لسلوكياته وتنظيم انفعالاته والتحكم في عواطفه بحيث يراعي فيها التعامل الفعال مع ذاته ومع غيره، فهذه المهارات الوجدانية والسمات الانفعالية تعبر عن ذكائه الانفعالي ، فيه القوة الكامنة

التي تساعده على التعبير عن ذاته ومواجهة تحديات الحياة بفعالية والتكيف مع خبراتها الجديدة والتوافق معها، كما أنها تشعره بكفاءته النفسية والاجتماعية، وأن زيادة وعي الفرد لنقاط قوته وضعفه يسمح له بتصحيح أعماله وتغيير سلوكياته ليصبح أكثر فاعلية ، ومن ثم تكوين علاقات اجتماعية جيدة وقدرة على مواجهة الضغوطات ، وهذه المهارات كفيلة على أن تحقق قدر كاف من التوافق النفسي الاجتماعي.

(دلال سلامي :2018، ص186)

وتعد المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به ، والتي تعد في حالة انصاف الفرد بها من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي و المجتمعي، ومن أمثلة ذلك دراسة ريف (ryff) التي كان من نتائجها أن أفراد العينة التي اتسمت بالذكاء الانفعالي كانوا يتمتعون بضبط انفعالاتهم، ويتكيفون علاقات ناجحة مع الآخرين، وكانوا يتصفون بالحب والتسامح والتحمل والنضج والتوافق النفسي الاجتماعي. **(علي خرف الله :2013، ص155)**

ويذكر شاه و ونج (shah & wing 1986) أن الخلل والقصور في التفاعل الاجتماعي يختلف باختلاف مستوى الذكاء الانفعالي فبانخفاض مهارات الذكاء الانفعالي تزداد عزلة الفرد ،كما أنها تزيد صعوبات التفاعل الاجتماعي بالاضافة إلى ظهور العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية مما تجعل الفرد ليس له القدرة على التكيف .**(كواسة عزت عبد الله :2002، ص)**

ويرى الطالب الباحث أن المهارات الوجدانية والسمات الانفعالية التي يتصف بها تلميذ السنة الثانية ثانوي من أجل إشباع حاجاته وتحقيق رغباته ،هي تعبر عن الذكاء الانفعالي ومن ثم يتحقق التوافق النفسي الاجتماعي. فهو القوة كامنة التي تساعده على التعبير عن ذاته والإفصاح عن نفسه ومواجهة الصعوبات التي تواجهه في حياة اليومية بفعالية، والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة.

كما يرى الطالب الباحث أنه إذا كان الذكاء الانفعالي مرتفعا لدى التلاميذ يساعدهم على المضي قدما نحو الحياة الايجابية مثل التوافق مع الآخرين والتقاؤل والشعور بالسعادة وتقدير الذات والثقة بالنفس

وهذه العناصر كلها تدل على وجود توافق النفسي الاجتماعي لدى التلاميذ، بخلاف التلاميذ منخفضي الذكاء الانفعالي فيكون الأمر مختلف تماما فتوجههم نحو الحياة يسلك مسلكا سلبيا كالتشاؤم والقلق والاكتئاب والعداونية وعدم الثقة بالنفس والانعزال كل هذه العناصر هي قرائن على سوء التوافق النفسي الاجتماعي.

ويتضح مما سبق من الجانب النظري و الدراسات السابقة أن الذكاء الانفعالي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتوافق النفسي الاجتماعي؛ حيث أن الذكاء الانفعالي له علاقة رئيسية بمدى نجاح الفرد في حياته، فالفرد يعيش في مجتمع يتفاعل معه يؤثر فيه ويتأثر به فيعد أحد مقومات التفوق والتميز في عمله ليحقق التوافق مع نفسه ومجتمعه فهو يسهم في زيادة قدرة الفرد على الشعور بالاستقرار و الاطمئنان، وتهدئة النفس والتخلص من القلق والاضطرابات، ومنه يعتبر فردا متوافقا نفسيا واجتماعيا.

12- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على: أنه توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى 0.01 وهي علاقة طردية حيث كلما زاد الذكاء الانفعالي زاد التحصيل الدراسي مما يعني أنه كلما كان الفرد على مستوى عال من الذكاء الانفعالي كلما كان تحصيله الدراسي مرتفعا. ويعزى ذلك إلى أن المعرفة الانفعالية والقدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات ومعالجتها، والقدرة على تحفيز الذات وتوجيه السلوك، والتعاطف والتواصل وجميع هذه المهارات هي مشاعر إيجابية تسهم في زيادة وترقية التفكير والتحصيل، الأمر الذي ينتج عنه شخصية تتسم بالتوافق والتكيف النفسي، والالتزان الانفعالي، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي.

فالتلاميذ الذين يمتلكون مهارات الذكاء الانفعالي لديهم القدرة علي فهم ذواتهم والتكيف مع المتغيرات المحيطة بهم، والعمل جيدا تحت الضغوط وضبط أنفسهم والسيطرة عليها، و يتميزون بالمرونة والواقعية والمثابرة في حل الأسئلة والمشكلات الصعبة، يحصلون علي درجات عالية في الاختبارات المدرسية ومن ثم لديهم مستوى تحصيل دراسي مرتفع. وهذا يتفق مع بغض الدراسات السابقة التي أشارت إلي أن مهارات الذكاء الانفعالي تعد عاملا مهما في مساعدة التلاميذ علي تحقيق التحصيل الدراسي، وأن هناك علاقة موجبة بين ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ ومستوى التحصيل الدراسي كما أكدته دراسة دراسة فوقية محمد (2001) والتي توصلت إلى وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين أبعاد الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، كما بينت دراسة محسن عبد النبي (2001) عن وجود معاملات ارتباط موجبة بين عوامل الذكاء الانفعالي ودرجته الكلية للتحصيل الدراسي، وكشفت نتائج دراسة محمد الأحمدى (2007) عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي بمكوناته ودرجته الكلية، ما عدا مكوني (إدارة الانفعالات الشخصية، والتعاطف). كما أظهرت دراسة نتائج الدراسة موسى الدغيش (2008) إلى توجد علاقة موجبة ودالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني، وتوصلت دراسة المساعيد، أصلان صبح (2008) إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الانجاز والتحصيل الدراسي، كما جاءت نتائج دراسة ناصر ومسرور (2010) مطابقة إلى نتائج الدراسة الحالية أي وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة إسماعيل حسن الويلي، صلاح شريف عبد الوهاب (2011) توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين درجات التلاميذ من الجنسين في مقياس الذكاء الوجداني وتحصيلهم الدراسي، وبينت النتائج دراسة إسماعيل صالح الفراء، زهير عبدا لحاميد النواجحة (2012) وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي، كما أن دراسة بلقاسم محمد (2013) توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة ضعيفة بين الذكاء الانفعالي

وأبعاده والانجاز الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي . وبعد تحليل البيانات المتجمعة لدراسة باركر وآخرون (Parker et al 2004) ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن النجاح الأكاديمي ارتبط بشكل قوي مع الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني ، و أظهرت نتائج دراسة ويتاسزيوسكي والسما (2004) (Woitaszewski and Aalsma) إلى أن الذكاء الوجداني يتنبأ بشكل دال إحصائيا بالتحصيل الأكاديمي، وعند مقارنة عينة الموهوبين بعينة العاديين وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى الموهوبين كان أعلى منه لدى العاديين، وأن الذكاء الوجداني لدى عينة من الموهوبين يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي أكثر منه لدى العاديين، كما بينت نتائج دراسة لباستيان ونبتك (Bastian and Nettebeck, 2005) أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بالأداء الجيد في حل المشكلات والتحصيل الدراسي، كما أسفرت نتائج دراسة مايير وآخرون (1990) عن أن الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم الانفعالية كما كان تحصيلهم الدراسي مرتفعا عن ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، كما أن دراسة نوال عبد الرؤوف عارف العبوشي (2009) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على أبعاد المقياس التالية: (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات) وذلك لصالح الطالبات المتفوقات تحصيليا ،كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطات درجات الطالبات المتفوقات تحصيليا ومتوسطات درجات الطالبات العاديات على كل من (بعد التعاطف وبعد التواصل الاجتماعي)، ومن نتائج الدراسة التجريبية التي قام بها الباحث جعيج عمر (2016) أن هناك فروق بين متوسطات المجموعة التجريبية الأولى والتجريبية الثانية والضابطة في التحصيل الأكاديمي العام والخاص وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية ولصالح التجريبية الأولى التي لها مستوى عال من الذكاء الانفعالي، وبينت نتائج الدراسة الخامسة صالح العيد (2013) أن نسبة الذكاء العاطفي للطالبات المتفوقات كان مرتفعا، حيث احتل بعد

(استعمال الوجدان) المرتبة الأولى في مستوى الذكاء العاطفي المرتفع، يليه بعد (التنظيم الوجداني) وأخيرا بعد (التقدير والتعبير عن الوجدان) ، كما أشارت النتائج أن نسبة الذكاء العاطفي للطالبات غير المتفوقات كان منخفضا بشدة.

واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من دراسة محمد حبشي ، و جاد الله أبو المكارم (2004) التي بينت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات كأحد أبعاد الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل وكل من الوعي بالذات الانفعالية، التعاطف، والتفاؤل، وأبرز ما توصلت إليه دراسة موسى فاروق عبد الفتاح (2005) أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، كما أن دراسة إسماعيل الصاوي (2006) تناولت الدراسة مكونات الذكاء الوجداني في إطار نموذج بار- أون ،وعلاقتها بالتحصيل و المستوى الدراسي لدى الطلاب المعاقين سمعا من الجنسين بالمرحلة الثانوية حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباطات دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ودرجات التحصيل الدراسي، وتوصلت نتائج دراسة سهاد المللي (2010) إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين، و أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور العاديين، كما وجدت أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث العاديات ،و كذلك لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث المتفوقات، كما نجد دراسة هارون نسرین (2011) التي طبقت على أطفال مجهولي النسب من نزلاء الدور الإيوائية بمكة المكرمة وكشفت النتائج على وأنه لا توجد علاقة بين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي ولتحصيل الدراسي بإعداد برامج إرشادية لتحسين نسبة الذكاء العاطفي لدى أفراد العينة وبرامج إرشادية لتحسين نسبة السلوك التكيفي لدى أفراد العينة والاهتمام بإعداد البرامج الإرشادية التي تساعد المسؤولين في الدور الإيوائية على رعاية الأطفال

ودعم ذكائهم العاطفي وإدراج برامج العاطفية والاجتماعية في المناهج التعليمية، دراسة نيوسام وكاتانو (2000) وأشارت النتائج إلى أنه توجد معاملات ارتباط ضعيفة بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية مقداره (0,08)، والتحصيل الدراسي مقداره (0,01). وهما غير دالين إحصائياً، مما يؤكد عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وكل من القدرة المعرفية والتحصيل الدراسي ويرجع الطالب الباحث أن تعارض هذه النتائج مع الدراسة الحالية قد يكون بسبب المقاييس المطبقة وطريقة تطبيقها أو نتيجة لاختلاف عينة الدراسة والبيئة الطبقة فيها .

ويمكن تفسير النتيجة التي توصلت إليها الفرضية الجزئية الثانية في ضوء ما توصل إليه جولمان (1998) بأن الاتجاه الذي نحتاجه للوصول إلى النجاح يبدأ بالقوة العقلية ولكن الإنسان يحتاج للكفاءة الوجدانية أيضاً لكي يتمكن من الاستفادة من قدراته على الوجه الأكمل ، فالسبب في العجز عن الاستفادة بقدراتنا العقلية والمعرفية إلى الحد الأقصى هو غياب الكفاءة الوجدانية ،فالتلاميذ ذوي درجات التحصيل الدراسي المرتفعة كانوا ذوي قدرة على إدراك انفعالاتهم المختلفة والتفريق بين الانفعالات الايجابية والسلبية ،وتحفيز ذواتهم ،ولديهم مهارات المشاركة الوجدانية والتواصل مع الآخرين ،وهم أكثر فهما لذاتهم وللمحيطين بهم بما يتميزون به من فراسة وجدانية. ويذكر جولمان أن الذكاء المعرفي يسهم على أعلى تقدير بنسبة 20 % فقط في نجاح الفرد في حياته ،بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الوجداني، بنسبة 80 %.(عصام محمد زيدان ، كمال أحمد الإمام :2002،ص4)

وفي هذا الشأن يؤكد إيدجار (idigar2001) على أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات وقيم التلاميذ في عملية التعلم لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي، حيث أشار إلى أن الاهتمام بمستوى التلميذ وجدانياً يساعده على تحقيق أفضل الدرجات والنتائج داخل حجرة الدراسة، لأن التلاميذ الذين ينصب تفكيرهم على الجوانب السلبية تواجههم العديد من المشكلات والصعوبات في التحصيل الدراسي أكثر من الآخرين،لذا يمكن القول أن تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية مؤثر جيد على نجاح التلاميذ وعلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي وإدراك النجاح في الحياة العملية إن الاهتمام بالجوانب العقلية المعرفية

للتلميذ فقط في إطار العملية التعليمية مع تجاهل الذكاء الوجداني ومهاراته يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات في المؤسسات مثل صعوبات التعلم والسلوك العنيف والعنصرية والجنوح وتعاطي المخدرات، كما يؤدي غياب المهارات الوجدانية إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والاجتماعي بين المدرسين والتلاميذ، وأيضاً نقص الخبرة وزيادة معدلات في حين أن نمو المهارات الوجدانية للتلميذ يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية ولذلك يعد مؤشر هام للتنبؤ بالنجاح الدراسي، وهذا ما أكد عليه جولمان، لذلك فإن إمكانية تحسين التحصيل الدراسي للتلميذ يتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالذات والتفهم العطوف وحل المشكلات وإدارة الانفعالات في بيئة التعلم.

(حسين، سليمة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم: مرجع سابق، ص 144-145)

واستناداً إلى نتائج الدراسة الحالية فإننا نستنتج أن ارتفاع مستوى التلميذ في الذكاء الانفعالي ناتجة عن ارتفاع قدراتهم في استخدام وتنظيم الانفعالات، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة مستوى التحصيل الدراسي لديهم، ويظهر ذلك في الجد والاجتهاد في الدراسة، واحترام النظام التربوي للمؤسسة و احترام الأستاذ داخل حجرة الدراسة وخارجها إذ أن التلاميذ الأذكياء وجدانياً تمكنهم قدراتهم في استخدام الانفعالات بطريقة مثالية في التخطيط واتخاذ القرارات في حياتهم، فيكتسبون بذلك اتجاهات إيجابية نحو الدراسة والتحصيل من خلال علاقاتهم الجيدة مع الأساتذة و الزملاء، داخل القسم وخارجه.

فالحالة الانفعالية تؤثر على الحالة العقلية خاصة لدى المتعلمين، فالمتعلمون ذوو درجات القلق العالية، والغضب، والاكتئاب، لا يتعلمون بكفاءة، فمن يقع فريسة لمثل هذه الحالات لا يستطيع استيعاب المعلومات بكفاءة، ولا يستطيع الاستفادة منها، وحين تهاجم الانفعالات التركيز فإنها تعطل القدرة العقلية وخاصة الذاكرة العاملة، وهي القدرة على استحضار المعلومات التي ترتبط بالمهمة التي يواجهها الفرد.

(بام روبنز، جان سكوت: مرجع سابق، ص 50)

كما أكد الباحث جعيج عمر (2016) في دراسته على أهمية الذكاء الانفعالي في البيئة التعليمية عموماً وفي التحصيل الدراسي خصوصاً إذ يرى أن دمج خبرات وجدانية مع الخبرات التعليمية التي يتضمنها الإثراء الأكاديمي، مما خلق بيئة تعليمية مشجعة على تكوين المشاعر الإيجابية تجاه ذواتهم أو

تجاه الآخرين مما سمح ببناء علاقات إيجابية و حميمية بين مختلف العناصر الفاعلة في عملية التعلم الأمر الذي ساهم في إدراك التلاميذ لمغزى وأهمية ما يطلب منهم السرعة في عملية التفاعل فيما بينهم مستغلين ما لديهم من معارف وتجارب سابقة و ربطها بالمعارف والمعلومات الحالية، مما أدى إلى توسيع خبراتهم الانفعالية وتوليد معلومات جديدة انفعالية أكثر عمقا، ولعل تدعيم الخبرات الوجدانية كانت أكثر فعالية حين قدمت في سياق الاستراتيجيات الإبداعية، التي اعتبرت جديدة جدة الإثراء بالنسبة للمتعلمين مما سهل عليهم عملية استيعابها. (جميع عمر: 2016، ص218)

ويرى جولمان (1995) أن المدرسة هي المسؤولة عن تحقيق الكفاءة الانفعالية من خلال بناء وتحسين مهارات الذكاء الانفعالي بدءا من مرحلة رياض الأطفال حتى المرحلة المدرسية العليا، وتنقسم الكفاءة الانفعالية إلى الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية، كما أضاف أن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للتلميذ تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر في علاقاته بالآخرين، مما ينعكس على تركيزه في المواقف التعليمية فيقل تحصيله وهذا من شأنه أن يؤدي إلى شعوره بالنقص، وفقدان الثقة بقدراته، ويؤثر بالتالي في توافقه ومفهومه عن ذاته الأكاديمية. (رزق الله: مرجع سابق، ص71)

كما أشارت بعض الأبحاث إلى أن الذكاء الوجداني شرط ضروري للتعلم الفعال، لأن التلميذ الذي لا يتحكم في انفعالاته ولا يبدي مشاعر التفهم فإنه يكون عرضة للتوتر والغضب والاكتئاب مما يعيق عملية التعلم لديه. (سعادة رشيد: مرجع سابق ، ص 149)

ومما يؤكد مدى أهمية الذكاء الوجداني في النجاح المدرسي ما أشار إليه تورانس وروبرت من أن التحصيل الدراسي ليس عاملا نقيًا أو بعدا واحدا، بل هو محصلة للعديد من العوامل منها ما هو عقلي معرفي، ومنها ما هو انفعالي ودافعي ومنها ما هو ثقافي واجتماعي.

(السيد إبراهيم السمدوني: مرجع سابق ، ص 196)

13- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على: أنه توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى 0.01 وهي علاقة طردية حيث كلما زاد توافق التلميذ نفسيا واجتماعيا زاد التحصيل الدراسي مما يعني أنه كلما كان الفرد على مستوى عال من التوافق النفسي الاجتماعي كلما كان تحصيله الدراسي مرتفعا.

و يرجع ذلك حسب رأي الطالب الباحث إلى أن الشعور بالثقة والإحساس بالقيمة الذاتية يعطي قوة للتلميذ وتدفعه إلى استقلال إمكانياته، مما يؤدي إلى تحسين مستواه التحصيلي، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على التحصيل الدراسي مرتبط بالجوانب النفسية والاجتماعية للتلميذ ،أي كلما تمتع التلميذ بتوافق نفسي اجتماعي جيد زاد تحصيله الدراسي ،واستنادا إلى النتائج المحققة في هذه الدراسة يرى الطالب الباحث أن التلميذ المتوافق نفسيا واجتماعيا هو الذي يكون لديه تحصيل دراسي مرتفعا، فالتلميذ الذي يتمتع بتوافق نفسي اجتماعي جيد يصدر عنه مواقف وعادات سوية تتصف بالقدرة على التوفيق بين رغباته ومتطلبات البيئة التي تحيط به، كما أنه يتميز بالرضا عن نفسه وخلوه من الضغوطات النفسية والاجتماعية مما ينتج عنه الشعور بالأمن والاستقرار النفسي مما يؤدي إلى الرغبة في التعلم الذي ينتج عنه تحصيل دراسي جيد ،وهذا ما توصلت إليه جل الدراسات السابقة فمن الدراسات التي توصلت إلى نفس نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة للدراسة الحالية نجد دراسة السيد خير الله (1973) ومن النتائج التي توصلت إليها أنه هناك ارتباط موجب ودال عند مستوى 0.01 بين درجات التوافق الشخصي والاجتماعي والتحصيل الدراسي لمجموعتي القرية والمدينة على حد سواء لدى ،ودراسة دراسة الطحان (1990) التي أكدت على وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي والتوافق النفسي والاجتماعي. ،كما

توصلت دراسة دخان نبيل (1997) إلى أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التوافق النفسي والتحصيل الدراسي، وأكدت دراسة رفعت فيحان الرعجاني (2000) على أنه توجد علاقة ارتباطيه بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات المملكة العربية السعودية، وبينت دراسة خالد المختار نصر الفار (2007) على أنه هناك علاقة ارتباطيه بين التوافق النفسي والاجتماعي وبين التحصيل الدراسي لدى الطلاب أفراد العينة، حيث يتأثر المستوى المعرفي واكتساب المعلومات لدى الطلاب باختلاف مستوى التوافق النفسي والاجتماعي، ودراسة عدنان القاضي (2008) أظهرت نتائجها أن أفراد عينة الدراسة قد أظهروا مستويات عالية من التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي لمن لديهم تحصيل دراسي جيد، أما دراسة مصطفى محمد الصطفي (1983) فتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي بين الطلاب الأكثر تحصيلًا والطلاب الأقل تحصيلًا لصالح الأكثر تحصيلًا، كما أظهرت دراسة انشراح دسوقي (1991) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد التوافق النفسي بين مجموعة الطلبة المتفوقين ومجموعة الطلبة العاديين لصالح الطلبة المتفوقين بالنسبة للعينة السعودية، و أسفرت النتائج دراسة السكافي نظيمة عبد الفتاح (1987) عن وجود علاقة موجبة دالة بين التحصيل الدراسي وأبعاد التوافق الشخصي، كما أشارت نتائج دراسة كومبس ،ديفيز(1967) إلى وجود فروق ذات إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب ذوي التقديرات المرتفعة في التحصيل الدراسي و متوسطات درجات الطلاب ذوي التقديرات المنخفضة عند مستوى (0.01) لصالح الطلاب ذوي التقديرات المرتفعة في التوافق النفسي والاجتماعي، كما بينت نتائج دراسة كوست (kost1970) عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التحصيل الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي عند التلاميذ، في حين توصلت نتائج دراسة ماك كليندون (mac clendon 1977) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي بين الطلاب الأكثر تحصيلًا والطلاب الأقل تحصيلًا لصالح الأكثر تحصيلًا.

واختلف الدراسة الحالية مع نتائج دراسة محمد شجاع السندي (1990) التي أكدت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات المتخلفين دراسيا والطلبة و الطالبات المتفوقين على درجة التوافق، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات المتخلفين بالفرقة الأولى الطلبة المتأخرين دراسيا بالسنة الأولى والطلبة والطالبات المتفوقين دراسيا بالفرقة الثانية الطلبة المتفوقين دراسيا بالسنة الثانية في درجة التوافق، وكذلك دراسة بخينة محمد زين علي محمد، و الدريدي إسماعيل بلال(2016) توصلت نتائجها بأنه لا توجد علاقة ارتباط طردية بين التوافق النفسي والاجتماعي وسط الطلاب المعاقين سمعيا والتحصيل الدراسي، وكذلك دراسة كورنلوكس (1973) التي توصلت إلى عدم وجود علاقة جوهرية بين نوع المدرسة والتحصيل الدراسي والتوافق الاجتماعي يرى الطالب الباحث أن سبب اختلاف هذه الدراسات مع الدراسة الحالية كونها تختلف مع أفراد عينة الدراسة أو للبيئة أو في القاييس المطبقة .

ويمكن تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الثالثة هو أن التوافق النفسي الاجتماعي يجعل التلميذ أكثر قدرة على تحقيق ذاته وتحقيق الكثير من الإنجازات، كما أن نجاحه في الدراسة يزيده توافقا نفسيا مع الذات وتوافقا اجتماعيا مع الآخرين ، كما يرى الطالب الباحث أن الاهتمام بالتفوق والنجاح وحب المنافسة والتطلع نحو المستقبل، والثقة بالذات والقدرة على تجاوز الصعوبات ،هي عوامل تساعد على تنمية التوافق النفسي الاجتماعي وهي تعزز التلاميذ كثيرا نحو التحصيل الدراسي.

وإجمالا يرى الطالب الباحث أن التلاميذ المتفوقين في التحصيل هم الذين لديهم استعداد عال للتعلم في ضوء توافقه النفسي الاجتماعي العالي، وكذلك فهم واثقون من أنفسهم ويشعرون بالكفاءة والقدرة على تحمل المسؤولية ،كما أن نجاحهم وتفوقهم الدراسي يشعرهم دائما بتقبل الآخرين بالمدرسة وبالأ أسرة وبالمجتمع، وبالتالي يزيدهم ذلك ثقة في أنفسهم وفي الآخرين، كما يدفعهم ذلك الأكثر ليكون لهم قدر كبير من التوافق النفسي الاجتماعي.

و تعتبر العملية التعليمية ابتداء من مدخلاتها وانتهاء من مخرجاتها من أكثر المجالات التي يمكن أن يواجه فيها المتعلم عقبات ومشكلات تؤدي به إلى ضرورة لابد منها سواء على مستوى النفس الذي يتمثل في تحقيق الاتزان مع الذات والذي يظهر في قدرة المتعلم على مواجهة مختلف المواقف التعليمية يقابله التوافق الاجتماعي و يظهر في شعور المتعلم بالانتماء لمجتمع معين ألا وهو تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و قدرته على تقبل الآخرين فالتوافق النفسي والاجتماعي يتعلق بقدرة المتعلم على أحداث الاتزان بين دوافعه ومتطلبات مجتمعه .

وتظهر أهمية التوافق النفسي الاجتماعي في التحصيل الدراسي من اعتماد الفرد على نفسه في القيام بواجباته المنزلية والمدرسية التي يطلب منه انجازها وذلك من خلال شعوره بالمسؤولية وبالحرية في اتخاذ القرار ،وشعوره بحب زملائه كل هذا من شأنه أن يكون علاقات جيد بين أقرانه مما يزيد في توافقه والذي يؤثر إيجابا في مردوده التحصيلي ،حيث يرى (هنري سميث) في هذا المجال أن التوافق الجيد مؤشر ايجابي ودافع قوي يدفع المتعلمين للنجاح من ناحية ،ويرغبهم في المدرسة ويساعدهم على القيام بعلاقات متناصفة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى يمكن أن يؤثر بشكل ايجابي في صحته النفسية وتكامله الاجتماعي الذي حقق له التوافق المدرسي (عبدالرحمان العيسوي:1995،ص41)

واستنتاجا من الفصول النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة التي تطرق إليها الطالب الباحث في دراسته فإن التوافق النفسي الاجتماعي للمتعلم يمكن أن يؤثر على مساره الدراسي و التحصيلي من خلال أسلوب تفاعله وتعامله مع محيطه المدرسي من تلاميذ وأساتذة أين يقضي المتعلم جزءا أكبر من وقته فيها ،وأن سوء التوافق النفسي الاجتماعي يظهر من خلال سوء العلاقة مع الذات، والأسرة، والمدرسة، كممارسة العنف وفقدان الثقة ثم الانعزال عن الزملاء ،و بالتالي ضعف التحصيل ولذلك يجب الأخذ بعين الاعتبار الظروف النفسية والاجتماعية للمتعلم بما فيها التوافق النفسي الاجتماعي الذي له أهمية في تحديد المسار الدراسي للمتعلم ، وفي هذا يشير كمال مرسى (1987) إلى أن الواثقين من أنفسهم مع تزايد شعورهم

بالكفاءة والجدارة والرضا عن ذواتهم وتفاؤلهم بالنفوق والنجاح مع نضجهم الانفعالي ، هم الأكثر توافقاً نفسياً خلال مراهقتهم والأكثر دافعية للإنجاز من سواهم. (كمال مرسي: مرجع سابق، ص 146)

14- مناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الفرضية الجزئية الرابعة لهاته الدراسة على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث) أظهرت نتيجة تحليل الفرضية الجزئية الرابعة عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي جاءت هذه النتيجة معارضة للفرض، حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) (0,06) هي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق أي أنه لا توجد فروق بين التلاميذ في الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث) ، ويرجع الطالب الباحث عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بتجانس عينة الدراسة بين الذكور والإناث في العمر الزمني والمستوى تعليمي والمستوي الثقافي و اشتراكهما في العديد من الخصائص وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة محمود عبد المنعم (2002) التي توصلت إلى عدم فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث لدى طلاب الجامعة، ودراسة عيسى جابر محمد، رشوان ربيع عبده(2006) حيث أظهرت النتائج على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الذكاء الوجداني والرضا عن الحياة وفقاً لمتغير الجنس في الدرجات الكلية، وكذلك دراسة نواجحة زهير (2006) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ومتوسطات درجات الطالبات في الذكاء العاطفي، كما أن دراسة الكعبي علياء نصير عبيس (2009) توصلت بأنه لا توجد فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الجنس (ذكور - إناث) و التخصص (علمي - إنساني) و المرحلة (الأول - الرابع)، وكذا دراسة بلخير زواويد (2015) التي بينت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير

الجنس (ذكور/إناث)، كما أن دراسة مجدوب أحمد (2015) أكدت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكاء الوجداني تعزي لمتغير الجنس (ذكور/إناث).

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من دراسة عدنان محمد عبده القاضي (2011) التي أشارت بوجود فروق في بعض مكونات الذكاء الوجداني بين الجنسين عند مستوى دلالة (0,05) حيث تفوقت الإناث على الذكور في بعدي التعاطف والمهارات الاجتماعية، بينما تفوق الذكور على الإناث في بعد إدارة الضغوط والمزاج العام ، كما بينت نتائج دراسة صادق عبده حسن علي (2006) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياسي الذكاء الوجداني وجودة الحياة النفسية وفقا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأظهرت نتائج دراسة الجاسر (2007) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الانفعالي أو التعاطف والتواصل الاجتماعي وإدراك القبول، وأما دراسة ضاهر (2009) فأكدت بأنه هناك فروق بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث في جميع أبعاد الذكاء الانفعالي ، وكذلك دراسة أحمد العلوان (2010) التي أشارت نتائجها بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ودراسة أمينة شلبي (2010) التي توصلت بوجود فروق ذات دلالة بين كل من الذكور والإناث من أفراد العينة من التخصصات الأدبية والعلمية في كل من الدرجة الكلية وأبعاد الذكاء الشخصي وإدارة الضغوط والقابلية للتكيف على مقياس الذكاء الوجداني لصالح الذكور عند مستوي دلالة 0.01 ، وأكدت نتائج دراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمن (2011) بأنه هناك فروق جوهرية في أبعاد الذكاء الوجداني بين عيّنتي الذكور والإناث لصالح عينة الإناث، ودراسة رشيد خطارة (2011) توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، وهذا لصالح الإناث، كما توصلت نتائج دراسة علوان نعمات، النواجحة زهير (2013) إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني والإيجابية لصالح الإناث، وأسفرت نتائج دراسة هوبكنز (2008) عن وجود فروق بين الذكور والإناث من حيث استجاباتهم

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.

يمكن تفسير نتيجة الفرضية الجزئية الرابعة التي نصت بعدم وجود الفروق بين الجنسين في كون أن ما يتعرض لو الجنسان من خبرات وتجارب وخاصة بالوسط المدرسي المختلط هو على نفس المسافة من الجنسين، كما أن الأنثى في عصرنا الحالي لم تترك مجالا من مجالات الحياة إلا واقتحمته، وشاركت الرجل في جميع أنشطة الحياة اليومية، مما يعزز فكرة مشاركة المرأة للرجل في جميع مجالات الحياة، وبذلك فإن توقعات الأداء التي تصدرها الإناث لا تختلف عن توقعات الأداء التي يصدرها الذكور .

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في كون أن الذكاء الوجداني يتعلم من خلال النمذجة والبيئة الاجتماعية، وعلى رأسها الأسرة والبيئة المدرسية، ومن ثم لا نتوقع أن النماذج الانفعالية التي يتعرض لها الذكور تختلف عن النماذج التي تتعرض لها الإناث سواء داخل الأسرة أو داخل المؤسسات التربوية.

وفي هذا الشأن يرى شابيرو (Shapiro) أن أهم ما يميز الذكاء الوجداني عن معدل الذكاء المعرفي هو أن الذكاء الوجداني أقل درجة من حيث الوراثة الجينية؛ مما يعطي الفرصة للوالدين والمربين بأن يقوموا بتنميته لزيادة فرص نجاح الأبناء في الحياة . (الجاسر البندري: 2007)

وقد ترجع هذه النتيجة في ضوء الأدبيات التي تشير إلى أن كلا من الذكور والإناث له حصة من الذكاء الانفعالي ، إلا أن كلا منهما يعبر عنه بطريقته الخاصة ، وأن تشابه ظروف الدراسة في المرحلة الثانوية بالنسبة للتلاميذ جعلت الخبرات المكتسبة التي تزيد من الذكاء الانفعالي لكليهما متشابهة ومتكافئة كون أن الجنسين يوجدون في مرحلة تعليمية واحدة وفي عمر واحد وفي بيئة واحدة ومجتمع واحد وثقافة واحدة، كما أنهم يتعرضون لأسلوب تربوي واحد ولهم نفس الفرص في الحياة ويستجيبون بنفس الطريقة لضغوط ومشاكل الحياة ولهذا لم تظهر فروق في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية وهو نفس ما ذهب إليه الباحث بشير معمرية (2007)، وأن عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني فقد يعود

لأهمية ودور التنشئة الاجتماعية في المجتمع بالإضافة إلى أن نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة ترى أن جميع الأفراد يمتلكون ذكاء والفرق بينهم ليس في الدرجة وإنما في كيفية تنميته وتفعيله ولاسيما الذكاء الوجداني الذي أكد جولمان إمكانية تنميته في أي مرحلة عمرية، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته جولمان في محاولته تصحيح الفكرة المغلوطة على أن النساء أكثر ذكاء وجدانيا من الرجال حيث كتب: ليست النساء أذكى من الرجال في الذكاء الوجداني، وكذلك ليس الرجال أفضل من النساء فيه؛ فلكل إنسان مواضع قوته ومواضع ضعفه في هذه القدرات، حيث قد يكون بعض الناس متعاطفين بصورة كبيرة، ولكنهم يفتقرون لبعض قدرات التعامل مع ما يشعرون به من جزع، في حين قد يكون البعض الآخر واعين بالتحول البسيط في الحالات النفسية والمزاجية ومع ذلك غير أكفاء اجتماعيا. و يضيف جولمان أنه عند المقارنة بين أسلوبَي الرجال والنساء، فإننا نجد النساء بوجه عام أكثر وعيا بانفعالاتهن، وأفضل في إقامة العلاقات مع الآخرين، في حين يتوافق الرجال بصورة أكثر سهولة ويتعاملون مع الجزع والضغط بصورة أفضل، ومع هذا فمن المهم أن نتذكر أن هذا لا يؤثر على الاختلافات الفردية، فهناك رجال واعون جدا بانفعالاتهم ويستطيعون إقامة علاقات قوية كما أن هناك نساء يتوافقن بسهولة و يجدن التعامل مع الضغوط .

(هارفي دوتشيندروف: 2011، صص 12-13)

15- مناقشة الفرضية الجزئية الخامسة:

نصت الفرضية الجزئية الخامسة لهاته الدراسة على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي) أظهرت نتيجة تحليل الفرض الخامس عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الذكاء الانفعالي بين العلمي والأدبي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي جاءت هذه النتيجة معارضة للفرض، حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) (1.18) و هي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق أي أنه لا توجد فروق بين التلاميذ في الذكاء الانفعالي تبعا

لاختلاف التخصص ، ويتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة عبد العال عوجة(2002) التي نصت على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني، وكذلك دراسة البلوي (2003) والتي أظهرت عدم وجود فروق بين متوسطات درجات الطالبات في جميع أبعاد الذكاء الوجداني تبعاً للتخصص الدراسي (علمي/ وأدبي)، كما أشارت نتائج دراسة عدنان محمد عبده القاضي (2011) إلى عدم وجود فروق في متوسطات مكونات الذكاء الوجداني الرئيسية عند مستوى الدلالة (0,05) وفق المتغير التخصص (علمي/ إنساني)، كما أكدت نتائج دراسة صادق عبده حسن علي (2006) نتائج الفرضية الجزئية الخامسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياسي الذكاء الوجداني وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي)، وأما دراسة الكعبي علياء نصير عبيس (2009) فقد أكدت نتائجها بأنه لا توجد فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) و التخصص (علمي/ إنساني) و المرحلة (الأول/ الرابع)، ومن بين ما توصلت إليه دراسة سوسن نور النهي (2009) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بين طالبات التخصص (العلمي/ الأدبي)، وأظهرت نتائج دراسة رائدة قشطه (2009) بعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير التخصص (علمي/ أدبي)، و دراسة مفتاح محمد عمار عبد الرحمن (2011) بعنوان العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض مهارات التفكير العلمي أثناء مرحلة المراهقة الوسطى بمدينة طرابلس أفادت نتائجها بعدم وجود اختلاف حسب متغير التخصص (علمي/أدبي) في مستوى الأداء على اختبار الذكاء الوجداني ككل وكذلك مجالاته الفرعية، وأكدت نتائج دراسة رشيد خطارة (2011) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأدبيين والعلميين في أبعاد الذكاء الوجداني، وتوصلت نتائج دراسة بلخير زواويد (2015) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي (علمي/أدبي)، وجاءت دراسة مجدوب أحمد (2015) بعنوان الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات دراسة على

عينة من طلبة جامعة دنقلا السودان ومن نتائجها لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص (ع/علمية -ع/انسانية)، وتناول بلقاسم محمد (2013) في دراسة له علاقة الذكاء الانفعالي بالانجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي ومن النتائج المتوصل إليها أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين التخصصات الدراسية (تقني رياضي- علوم تجريبية - تسيير واقتصاد -آداب وفلسفة - لغات أجنبية) و الذكاء الانفعالي وأبعاده (بعد الكفاءة الشخصية - بعد التكيف - بعد المزاج العام - بعد الانطباع الايجابي) والدرجة الكلية بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية في بعد كفاءة الضغوط لصالح شعبة تقني رياضي. واختلفت مع دراسة الجاسر (2007) التي نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعدين من أبعاد الذكاء الانفعالي وهما التنظيم الانفعالي والمعرفة الانفعالية و إدراك القبول تعزى لمتغير من التخصصات دراسية (ع علمية / ع انسانية)، وأكدت نتائج دراسة مرفت دهلوي (2006) بوجود فروق دالة إحصائية في أبعاد الذكاء الانفعالي بين طالبات تعزى لمتغير التخصص (العلمي/الأدبي) لصالح طالبات القسم الأدبي، وأما نتائج دراسة ضاهر (2009) توصلت أنه هناك فروق بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الكليات الأدبية والعلمية في جميع أبعاد الذكاء الانفعالي والصرامة العقلية، كما أظهرت نتائج دراسة أحمد العلوان (2010) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية، وجاءت دراسة أمينة شلبي (2010) بعنوان أثر اختلاف التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الجامعية أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين كل من الذكور والإناث من أفراد العينة من التخصصات الأدبية والعلمية في كل من الدرجة الكلية وأبعاد الذكاء الشخصي وإدارة الضغوط والقابلية للتكيف على مقياس الذكاء الوجداني لصالح الذكور عند مستوي دلالة 0.01 وعدم دلالاتها في بعد الذكاء

الاجتماعي، وكذلك نجد دراسة علوان نعمات، النواحة زهير (2013) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في التخصص (علمي/أدبي) لصالح طلبة التخصصات العلمية.

ويفسر الطالب الباحث هذه النتيجة بأن الذكاء الوجداني هو مجموعة قدرات تتحكم فيها متغيرات نمائية كالعمر وهو ما يؤكد جولمان في قوله أن الذكاء الوجداني، عكس الذكاء العقلي، يستمر في النمو في جميع المراحل العمرية للفرد. (عثمان محمد الخضر :مرجع سابق، ص117) ،ومعنى هذا أن مستوى الذكاء الانفعالي يختلف ويتطور من مرحلة عمرية إلى أخرى.

كما يمكن تفسير عدم وجود الفروق في الذكاء الانفعالي بين الأدبيين والعلميين مرجعه أنهم يعيشون في مجتمع واحد وخضوعهم لنفس القيم الاجتماعية وتربيتهم وتنشئتهم على نفس المناهج التربوية التي وضعتها المنظومة التربوية لهم، وتوحي نتيجة عدم وجود فروق بين ذوي التخصص العلمي والأدبي إلى نتيجة مفادها أن الذكاء الوجداني ليس قدرة عقلية كما نظر إليه ماير وسالوفي إذا نظرنا من وجهة النظر العامة أن التلاميذ العلميين أعلى ذكاء من تلاميذ التخصصات الأدبية، وإنما هو مجموعة من المهارات والكفاءات الشخصية والاجتماعية التي تساعد الفرد على التكيف مع ظروف البيئة الاجتماعية وضغوطاتها. وبهذا كشفت نتائج الدراسة بأن متغير التخصص الدراسي لا يمثل دورا مهما في وجود فروق في الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الدراسة الحالية .

ويرى الطالب الباحث أن عدم وجود فروق في متغير التخصص (علمي /أدبي) على مقياس الذكاء الانفعالي أن الذكاء الانفعالي ليس قدرة عقلية بل يعتبر سمة من سمات شخصية المتعلم فهي لا تكتسب من خلال التخصص لأن التخصص الدراسي لا يفترض بأن التلاميذ اللذين يختارون الشعب العلمية مثلا لهم سمات تختلف عن سمات تلاميذ اللذين اختاروا الشعب الأدبية بل أن لكل تلميذ له سمات خاصة به تختلف عن سمات الآخرين ، لهذا توصلت الدراسة الحالية بعدم وجود فروق بين التلاميذ في الذكاء الانفعالي وفق لمتغير التخصص (علمي /أدبي) ،كما يرجع تفسير عدم وجود فروق إلى تكافؤ أساليب

التنشئة الاجتماعية التي تتبع معهم داخل الأسرة كما يمكن إرجاع ذلك إلى تساوي تلاميذ الأقسام العلمية والأدبية في قدرتهم على التعامل مع الانفعالات وتفهمهم لمشاعر الآخرين وانفعالاتهم، ومعرفتهم بأوجه القصور والقوة لديهم كما أن المناهج الدراسية لا تتضمن مواد دراسية متخصصة أو برامج تدريبية في هذا الموضوع خاصة بالمتعلم أو بالتخصص.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نظريات الذكاء الانفعالي للنماذج المختلطة والتي تقر بأن الذكاء الانفعالي كسمة يرتبط ارتباطاً إيجابياً بسمات الشخصية الإيجابية ويرتبط سلباً بسمات الشخصية السلبية .

16- مناقشة الفرضية الجزئية السادسة:

نصت الفرضية الجزئية السادسة لهاته الدراسة على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث): أظهرت نتيجة تحليل الفرض السادس عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي جاءت هذه النتيجة معارضة للفرض، حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) (0,08) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق أي أنه لا توجد فروق بين التلاميذ في التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث) ، ويتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن نتيجة الفرضية الجزئية السادسة للدراسة الحالية اتفقت مع نتائج دراسة الجماعي صلاح الدين (2000) وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مقياس التوافق النفسي والاجتماعي عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث)، ومن النتائج المتوصل إليها في دراسة طاموس وازي (2006) عدم وجود فروق في مقياس التوافق النفسي والاجتماعي تعزى لمتغير الجنس (ذكور -إناث)، وأظهرت دراسة مصطفى محمد الصطفي (1983) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي وفق لعامل

الجنس، وكذلك دراسة بلحاج فروجة (2011) توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي، وأشارت دراسة بخيتة محمد زين علي محمد، و الدريدي إسماعيل بلال (2016) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التوافق النفسي والاجتماعي وسط الطلاب المعاقين سمعيا تعزي لمتغير النوع (ذكور/إناث)، ودراسة يحي إسماعيل يحي (2014) توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق في التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الأكاديمي تعزي لمتغير النوع (ذكر/أنثى)، وكذلك دراسة حسين محمد الأطرش (2005) التي أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي وفقا لمتغيري الجنس، وكشفت دراسة محمد شجاع السندي

(1990) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة والطالبات المتخلفين دراسيا بالفرقة الأولى والطلبة والطالبات المتفوقين دراسيا بالفرقة الثانية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة دخان نبيل (1997) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الدراسة يعزى إلى بلد الغربة، الجنس، فترة المكوث في الوطن.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع كل من دراسة نعيمة بدر يونس (1983) حيث أكدت النتائج الدراسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطالبات من حيث درجة ومستوى التوافق النفسي الاجتماعي، ومن بين ما خلصت إليه الدراسة عليوة سمية، بوسحابة محمد (2010) إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد ببلدية وادي الأبطال تبعا لاختلاف الجنس، وكذا دراسة خالد المختار نصر الفار (2007) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي والاجتماعي بين الجنسين وكان لصالح الإناث، وخلصت دراسة محمد مصطفى (1983) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص درجة التوافق النفسي وفق متغير الجنس وغياب هذه الفروق بالنسبة للتوافق الاجتماعي والدراسي.

ويرى الطالب الباحث أن اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع هذه الدراسات فيما يخص تأثير متغير الجنس في وجود فروق بين الجنسين في التوافق النفسي الاجتماعي، مرجعه إلى اختلاف أفراد العينة من حيث خصائصها والتنشئة الاجتماعية، والانتماء، والبيئة، وكذلك استجابة أفراد العينة على المقياس المطبق؛ من حيث كيفية توزيع المقياس والفترة الزمنية بين التوزيع والجمع، حضور الباحث مع أفراد العينة، اختيار وقت التوزيع كل هذه العوامل تؤثر على إجابات أفراد العينة ومنه عن النتائج .

وما يؤيد نتائج الفرضية الجزئية الخامسة لهذه الدراسة بعض الباحثين الذين أكدوا على أن أهمية العوامل الأسرية والمدرسية تحقق لكلا الجنسين التوافق النفسي الاجتماعي سليم، فالأسرة لها خصوصية عالية وأهمية بالغة، وتعد من أهم المجالات من حيث تأثيرها على شخصية الفرد ومن حيث أن تحقيق التوافق فيها يضمن إلى حد كبير تحقيق التوافق في المجالات الأخرى (مجال الأسرة، مجال الرفاق، مجال الجمعيات ...). (علاء الدين كفاي: مرجع سابق ، ص 159)

فالأسرة لها دور هام وفعال في إعداد شخصية التلميذ وخاصة في مرحلة المراهقة، فهي تزوده بمختلف المعايير والعادات وتوفر له المطالب اللازمة للنمو في جو نفسي هادئ وبيئة اجتماعية سليمة، فكلما كان الاستقرار والتماسك الأسري وسلامة العلاقة بين الوالدين تسود المحبة والثقة والاحترام المتبادل بين الجميع. (عبد الحميد محمد شاذلي: مرجع سابق، ص 63)

ويرى السيد عبد الحميد (1994) بأن التوافق النفسي الاجتماعي ماهو إلا عملية تطبيع اجتماعي الذي يتم من إطار العملية الاجتماعية في محيط الأسرة أو المدرسة أو الرفاق أو المجتمع وهو ذو طبيعة تكوينية، هذه المركبات كلها يتأثر بها الإنسان سواء كان امرأة أو رجل.

(الصادق آدم محمد أحمد: 2013 ،ص62)

كما يفسر الطالب الباحث عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص التوافق النفسي الاجتماعي في هذه الدراسة هو التشابه بين العينتين من حيث أنهم يعيشون نفس الظروف الاجتماعية والثقافية

والسياسية والاقتصادية ، وكذلك كون هؤلاء التلاميذ يعيشون في نفس الظروف الدراسية ، حيث أن المناخ التعليمي المنتمين يتضمن مناهج وبرامج تعليمية و القوانين داخلية موحد لكل التلاميذ بغض النظر إلى جنسهم فهم يتمتعون بنفس الطموح، فكل من الذكر والأنثى يسعى إلى تحقيق التوافق النفسي الاجتماعي عن طريق إظهار كل فرد منهم قدراته ومهاراته على تجاوز المشكلات التي تعترضه وإحداث توازن بين رغباته ومواجهة مختلف المواقف من أجل تحقيق الأهداف والغايات المرغوبة بما فيها التعليمية ، فطموحهم هو الوصول إلى الجامعة بعد نجاحهم في شهادة البكالوريا في السنة المقبلة ثم أن نظرة التلاميذ (ذكورا و إناثا) إلى الدراسة لا يكاد يختلف لأنها أساس وجودهم في المؤسسة وسر نجاحهم، ومن الأسباب التي أدت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التوافق النفسي الاجتماعي هو أن المؤسسات التربوية التي ينتمي إليها أفراد عينة الدراسة الحالية قد لبثت رغبات التلاميذ في اختيارهم التخصص المرغوب فيه بغض النظر عن الجنس فكل تلميذ له حرية الاختيار حسب رغبته وقدراته أي أن التلاميذ لهم نفس الحظوظ في التوجه نحو التخصص بصرف النظر إلى الجنس لأن التوجيه إلى التخصص المرغوب فيه يخضع للمعدل العام لتلك السنة وقد بينت نتائج الدراسة أن نسبة 97.33 % من أفراد العينة قد لبثت رغباتهم مابين اختيار التخصص الأول والثاني فقط مما ساهم في وجود نفس مستوى من التوافق النفسي الاجتماعي للجنسين ، إضافة إلى تأثر كل من الذكور والإناث بالعوامل الأسرية فهم يعيشون في أسر لها القيم الاجتماعية ونفس العادات والتقاليد إذ يرى الطالب الباحث أن هذه الأسباب قد ساهمت بشكل كبير في عدم وجود فروق بين الجنسين.

17- مناقشة الفرضية الجزئية السابعة:

نصت الفرضية الجزئية السابعة لهاته الدراسة على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي): أظهرت نتيجة تحليل الفرضية الجزئية السابعة بعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة التوافق النفسي

الاجتماعي بين التخصصين العلمي والأدبي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي جاءت هذه النتيجة معارضة للفرض، حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) (0.26) هي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق أي أنه لا توجد فروق بين التلاميذ في التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير التخصص (ذكور/إناث) ، ويتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجد الطالب الباحث أن نتيجة الفرضية الجزئية السابعة الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة الجماعي صلاح الدين (2000) والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مقياس التوافق النفسي والاجتماع عند مستوى الدلالة (0.05) تعزى لمتغير التخصص (العلمي/ أدبي)، وتوصلت دراسة مصطفى محمد الصطفي (1983) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي وفق لعامل التخصص (علمي/أدبي)، كما أوضحت دراسة حسين محمد الأطرش (2005) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي الاجتماعي وفقاً لمتغير التخصص (علمي/أدبي)، ومن أهم نتائج التي توصلت إليها دراسة البكوش (2002) أنه لا توجد فروق بين متوسطي درجات طلبة الأدبي وطلبة العلمي على مقياس التوافق النفسي الاجتماعي، وكذلك دراسة أحمد محمد معوال (2010) توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طالبات التخصصات الأدبية والتخصصات العلمية في التوافق النفسي الاجتماعي، كما جاءت دراسة السقاف محمد لطيف (1998) مؤيدة للدراسة الحالية حيث بينت عدم وجود فروق ذات إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي تبعا لمتغيرات (الجامعة، التخصص، المراحل الدراسية، والجنس)، كما دعمت دراسة منيرة حلمي (2000) الدراسة الحالية إذ أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التوافق النفسي والاجتماعي لطالبات كل قسم من قسمي الكلية الأدبي والعلمي.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة مصطفى محمد الصطفي (1983) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي وفق لعامل التخصص (علمي/أدبي)،

وكذلك دراسة عليوة سمية ،بوسحابة محمد (2010) وجدت أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تبعا لاختلاف التخصص الدراسي، كما توصلت دراسة الخريبي هالة فاروق(1993) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق النفسي الاجتماعي لصالح الطالبات المتفوقات دراسيا بالمرحلة الثانوية بشعبتيها الأدبي والعلمي ،حيث كانت درجة التوافق النفسي الاجتماعي طالبات القسم الأدبي أعلى من طالبات القسم العلمي.

ويرجع الطالب الباحث اختلاف نتائج هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية أولا لاختلاف في العينة فجل هذه الدراسات طبقت على عينة من طلبة الجامعة،و كذا المستوى الدراسي.

ويعود عدم وجود فروق في التوافق النفسي تبعا لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) حسب رأي الطالب الباحث إلى وجود التلاميذ في مؤسسات تعليمية تخضع إلى نفس النظام التربوي والمعاملات داخل الإطار المدرسي ماعدا الاختلاف في المناهج الدراسية حسب التخصص لكنهم يشتركون في المبادئ العامة والأسس التي بنيت عليها المناهج التربوي ،لأنه في الأخير مبنية وفق فلسفة المجتمع الذين ينتمون إليه التلاميذ إلا أنها تلبي للتلاميذ في كل تخصص حاجاتهم ومطالب نموهم هذا ما يجعلهم لا يختلفون في توافقهـم النفسي الاجتماعي، ومن الأسباب التي أدت إلى عدم وجود فروق بين التخصصين في التوافق النفسي الاجتماعي هو أن المؤسسات التربوية التي ينتمي إليها أفراد عينة الدراسة الحالية قد لبثت رغبات التلاميذ في اختيارهم للتخصص المرغوب فيه فكل تلميذ له حرية الاختيار حسب رغبته وقدراته ومادام كل تلميذ يدرس في التخصص الذي طلبه هذا يجعله أكثر توافقا ويزيل تلك الفوارق بين التخصصين ،حيث بينت نتائج الدراسة الحالية أن نسبة 97.33 % من أفراد العينة قد لبثت رغباتهم مابين اختيار التخصص الأول والثاني وأن نسبة 2.67 % فقط للاختيار الثالث و00% للاختيار الرابع ،إضافة إلى تلك العلاقة الموجودة بين المثلث الميمي للعملية التعليمية (المعلم، المتعلم، المنهاج) والتي تخضع لنظام واحد داخل المؤسسات التعليمية وكذلك التشابه في طبيعة المرحلة العمرية كلها عوامل تؤدي إلى أن يكون لهم نفس

المستوى من التوافق النفسي الاجتماعي الذي يؤثر بالإيجاب في التحصيل الدراسي كما بينت نتائج فرضية الجزئية للدراسة الحالية سابقا .

وعليه يمكن القول أن وجود التلاميذ في بيئة اجتماعية واقتصادية سياسية ومدرسية متشابهة تجعل التلاميذ لكلا التخصصين (علمي/ أدبي) لا يختلفون في توافقهم النفسي الاجتماعي فالتلاميذ على الرغم من اختلاف التخصصات بين ما هو علمي وأدبي إلا أنها لا توجد فروق في توافقهم النفسي الاجتماعي، لأن التوافق يتحقق بإشباع حاجات الفرد ودوافعه ومادام التلميذ يشبع حاجاته (البيولوجية، الثقافية، المعرفية، النفسية...) عن طريق الاعتدال والوسطية هذا يعني أن التلاميذ يكونوا في نفس مستوى التوافق النفسي الاجتماعي .

18- مناقشة الفرضية الجزئية الثامنة:

نصت الفرضية الجزئية الثامنة لهاته الدراسة على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث) أظهرت نتيجة تحليل الفرضية الجزئية الثامنة عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي جاءت هذه النتيجة معارضة للفرض، حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) (0,20) هي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق أي أنه لا توجد فروق بين التلاميذ في التوافق النفسي الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس (ذكور /إناث) ، ويتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن نتيجة الفرضية الجزئية الثامنة للدراسة الحالية اتفقت مع نتيجة دراسة زكريا توفيق أحمد (1986) بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوي، وكذلك دراسة مريامة بريشي، والزهرة الأسود (2010) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ الملتحقين بالتعليم بالمقاربة بالكفاءة باختلاف الجنس، وكذلك نجد دراسة الشريف صلاح الدين (2001) التي بينت

بعدم وجود فروق دالة إحصائية في كل من التحصيل الدراسي وعمليات معالجة المعلومات والذكاءات السبعة بين البنين والبنات، وأما دراسة حامد المبروك (2006) أكدت بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مركز التحكم (داخلي /خارجي) والتحصيل الدراسي، وبالمقابل فقد أظهرت نتائج دراسة Alkhateeb (2001) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في التحصيل العام خلال العشر سنوات الماضية، ومن نتائج دراسة Kianian (1993) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجنسين في التحصيل الدراسي ، وتوصلت دراسة عادل عطية ريان (2008) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الاختبار الوطني لمقرر الرياضيات وفقاً لمتغيرات (جنس الطالب ،جنس المعلم ، تخصص المعلم).

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كاظم ولي آغا (1988) التي أكدت بوجود فروق في التحصيل الدراسي بين الجنسين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وكذلك دراسة محمد علي مصطفى(1998) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في التحصيل الدراسي بين الطلبة والطالبات في الفئتين الأولى والرابعة لدى طلاب كلية التربية بالعريش، وجاءت دراسة منى الحموي (2010) معارضة لنتائج الدراسة الحالية والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية للذكور والإناث لصالح الإناث لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، وكذلك أكدت دراسة محمد المهدي عمر ،ويحي الصاوي أحمد (2010) بوجود فروق دالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي في الشهادة الثانوية لصالح الإناث، ومن نتائج التي توصلت لها دراسة كورليت (1984) أنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في كل من عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة والتحصيل الدراسي، وأكدت دراسة لطفي فطيم (1989) بوجود فروق في المتوسطات بين طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية في درجات التحصيل الأكاديمي

كما يعبر عنها المعدل التراكمي لصالح الإناث، وأخيرا دراسة بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ) توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في جميع أبعاد القلق الأكاديمي لصالح الإناث.

ويرجع الطالب الباحث اختلاف نتائج هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية أولا لاختلاف في العينة فجل هذه الدراسات طبقت على عينة من طلبة الجامعة ، وكذلك اختلاف بيئة الدراسة وقد يرجع كذلك إلى طبيعة الاختبارات المطبقة للتعرف على التحصيل الدراسي لتلك العينات .

وأما تفسير نتائج الدراسة الحالية والتي نصت بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي يعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ، فقد أرجع الطالب الباحث ذلك إلى أن التلاميذ سواء كانوا ذكورا أو كن إناثا فهم يخضعون لنفس البرنامج الدراسي ، وأن الأساتذة يستخدمون أساليب تعلم وطرائق تدريس واحدة ، وهم يجلسون داخل قاعات دراسة واحدة في أماكن مختلفة حسب القواعد التربوية ، فأساليب التعلم وطرائق التدريس المتبعة تنعكس آثارها على الأسلوب المتبع من قبل التلاميذ في استذكار دروسهم لفهم واستيعاب البرامج الدراسية، وكذلك ما تعكسه من قدرة على التركيز والمثابرة في أثناء استذكارهم للحصول على علامات جيدة ، و أن تصرف الأساتذة مع تلاميذهم في ظل درجة من التساوي والعدالة والمتمثلة في إصدار أنماط سلوكية تكمن في التوجيه نحو توفير بيئة صفية داعمة لهم تحثهم على حرية التعبير وإبداء الرأي ، وكذلك توحيد المناهج الدراسية وتقارب طرق التدريس وأساليب الامتحانات المتبعة في المنظومة التربوية ، وطرق التقويم المستمر قد تجعل نتائج التحصيل الدراسي متقارب بين الجنسين من التلاميذ.

وقد يرجع ذلك إلى أساليب التربية المتقاربة المتبعة لكلا الطرفين وكذلك ثقافة المجتمع المتقاربة وبالتالي تكون نظرتهم متقاربة فيما يتعلق بالتربية والتعليم، أو قد يرجع ذلك إلى مشاركة التلميذ للزملاء علي مستوى القسم أو المدرسة أو كليهما ، و عدم التضايق عند تواجدهم مع بعضهم البعض مع تجاوز حد الخلافات ، و الاشتراك مع الزملاء في الأعمال و قيام العلاقات الطيبة مع جميع الزملاء و توفير المشاعر

الطبية و روح الزمالة بصرف النظر عن الجنس، وكذلك نجد مناهج الإصلاحات الأخيرة قد راعت الفروق الفردية بين الجنسين ولهذا فقد عمل واضعوها إزالة الفجوة بين الجنسين باختيار المقررات الدراسية تناسب الطرفين وتلبية حاجاتهم ورغباتهم وإشباع ميولهم .

19- مناقشة الفرضية الجزئية التاسعة:

نصت الفرضية الجزئية التاسعة لهاته الدراسة على: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي).

أظهرت نتيجة تحليل الفرضية الجزئية التاسعة عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين التخصصين العلمي والأدبي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي جاءت هذه النتيجة معارضة للفرض، حيث بلغت قيمة اختبار الدلالة الإحصائية (T_{test}) (-1.19) هي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.05$) وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفرق أي أنه لا توجد فروق بين التلاميذ في التحصيل الدراسي تعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي) ، ويتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة وجد الطالب الباحث أن نتيجة الفرضية الجزئية التاسعة للدراسة الحالية اتفقت مع نتيجة دراسة محمد علي مصطفى (1998) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي طلبة الفرقة الرابعة علمي وطلبة الفرقة الرابعة أدبي في التحصيل الدراسي، وكذلك دراسة حبيب (2003) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلبة المبدعين في الاختصاصين العلمي والأدبي، كما أظهرت نتائج دراسة بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ) عدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي / أدبي) في التحصيل الدراسي، ومن نتائج دراسة ضمياء سالم داود (2000) أنه ليس هناك فروق دالة إحصائية في الاتجاه نحو العلوم بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الصناعي ، كما أكدت نتائج دراسة ديكمان وآخرون

(dickman et al 1980) أنه لا توجد فروق في التحصيل الدراسي في كلية الطب بين المتخصصين في العلوم وغير المتخصصين.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من دراسة العواد سارة عبد العزيز على (1985) ووجود دلالة للفروق الإحصائية بين التحصيل الدراسي المتفوق في ارتباطه بالذكاء اللغوي بين طالبات القسم العلمي والأدبي وأن هناك فروق إحصائية دالة بين مستويات التحصيل الدراسي المنخفض في ارتباطه بالذكاء اللغوي بين طالبات القسمين العلمي والأدبي، كما أكدت دراسة ضمياء سالم داود (2000) في إحدى فرضياتها أن هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) في درجات نهاية المقرر الدراسي في الكيمياء بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الصناعي لصالح طلاب التخصص العلمي.

ويعود سبب اختلاف نتائج هاتين الدراستين مع نتائج الدراسة الحالية حسب رأي الطالب الباحث لاختلاف أفراد العينة إذ نجد عينة الدراستين هم طلبة جامعيين وأفراد العينة الحالية هم تلاميذ السنة الثانية ثانوي وكذلك اختلاف في بيئة مجتمع الدراسة .

ومن خلال ما سبق يمكن أن نبرر عدم فرق في التحصيل الدراسي بين التلاميذ يعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي) هو أن تلاميذ هذه العينة وجهوا إلى التخصصات حسب رغبتهم كما بينت ذلك نتائج الدراسة الحالية ، حيث تعد الرغبة هي المحرك الأساسي للنجاح والوصول إلى الأهداف التعليمية حيث تشير الدراسات إلى أن اختيار التخصص عن رغبة وميل يحقق النجاح والتحصيل الجيد، فتوجيه التلاميذ بالتخصص بناء على رغبة منهم؛ لأنه يتفق مع ميولهم وإمكاناتهم واهتماماتهم، مما قد يساهم ذلك في إحداث التوافق الدراسي لهم مع التخصص الملتحقين به مما ينجم عنه إلى الإقبال على البرامج الدراسية ومحاولة فهمها كل حسب تخصصه في ظل درجة من الاستمتاع والشعور بالسعادة فلعل ذلك قد يكون سببا في عدم وجود فروق لديهم في التحصيل الدراسي بغض النظر عن التخصص (علمي، أدبي)، وهذا ما

أكده ثورندايك في دراسته التي قام بها حول علاقة الميل بالنجاح في الدراسة حيث استخرج منها معاملات ارتباط بين تقديرات الطلاب وميولاتهم تقدر ب 0.89 ، وهذا ما جعله يخلص إلى أن الميل والرغبة دليل على التنبؤ بالنجاح الدراسي. (مدحت عبد الحميد عبد الطيف: مرجع سابق، ص118)

وهناك عوامل أخرى تجعل عدم وجود فروق بين التخصص العلمي والأدبي في التحصيل الدراسي، ومن هذه العوامل عامل الدروس الخصوصية التي انتشرت بشكل واسع في أوساط التلاميذ حيث نجد التلميذ الذي يجد صعوبة في مادة يجتهد بإزالة تلك الصعوبة عن طريق الدروس الخصوصية لتلك المادة لأن من أهدافها تذليل الصعوبات الدراسية و معالجة الثغرات الحاصلة في تحصيل بعض التلاميذ و منع تراكمها، ومحاولة القضاء على التباين و الاختلافات الموجودة بين مستويات التلاميذ و بالتالي تسهيل مهمة الأستاذ التربوية دون مراعاة التخصص أو الجنس ،التي برزت في بداية وجودها كمشروع أو كوسيلة لإعانة التلاميذ على تعليمهم خاصة تلاميذ الأقسام النهائية، إلى درجة أنها احتلت المواد الأساسية لكل شعبة سواء كانت شعبة علمية أو شعبة أدبية حيث أنها ارتقت إلى درجات عالية ومرموقة ، فالهدف من هذه الدروس هو مساعدة التلاميذ على النجاح في الامتحانات ، لأن هذا النجاح يعتبر أداة لتحسين الأوضاع الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية بالنسبة لغالبية الأفراد ، و تركز الدروس الخصوصية على إتقان المهارات في الامتحان. (عبد الحليم الدمرداش سرحان : 1983، ص 143)

كما يمكن أن يلعب نظام الدراسة في مرحلة الثانوية العامة، دورا كبيرا في عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي يعزى للتخصص، حيث عادة ما يعيش تلاميذ الثانوية ظروف تعليمية متشابهة على مدار السنة الدراسية من حيث القانون الداخلي للمؤسسة، والفترة الزمنية للدراسة، ومواعيد الاختبارات الوزارية، ونوعيتها ،ومواعيد العطل الفصلية، بالإضافة إلى طريقة التقويم وكيفية الانتقال من مستوى إلى آخر ، كما أن أي تعديل أو تغيير في نظام الدراسة يكون نفسه لجميع التلاميذ ولجميع التخصصات ؛ مما قد يسهم في عدم وجود فروق في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي يعزى إلى التخصص.

20- مناقشة الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على أنه: توجد علاقة ارتباطية متعددة بين الذكاء الانفعالي وكل من التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين درجات مقياس الذكاء الانفعالي ودرجاتهم في مقياس التوافق النفسي الاجتماعي وفي درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي إذ بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد (0.79) وهي قيمة قوية وموجبة، أي أن درجات التلاميذ على هاته المتغيرات تتوزع بنفس التوزيع إيجابا، هذا ونلاحظ أن نتيجة الارتباط هذه جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أنت مؤيدة لفرضية الدراسة العامة والفائلة بوجود علاقة ارتباطية متعددة بين الذكاء الانفعالي وكل من التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. وسيعتمد الطالب الباحث على تأكيد هذه النتيجة من خلال العلاقات الثنائية بين متغيرات الدراسة، وكذلك من خلال التراث النظري الذي ورد في الفصول النظرية لهذه الدراسة، ولم يجد الطالب الباحث في حدود علمه دراسات سابقة تناولت العلاقة الارتباطية المتعددة بين المتغيرات الثلاثة للدراسة معا.

فنتيجة الفرضية العامة أكدتها نتائج الفرضيات الجزئية الثلاثة الأولى للدراسة الحالية، حيث جاءت نتائج الفرضية الجزئية الأولى مؤيدة لنتيجة الفرضية العامة، إذ تقرر الفرضية الجزئية الأولى بوجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى 0.01 وهي علاقة طردية حيث كلما زاد ذكاء التلميذ وجدانيا زاد تحقيقه لتوافقه النفسي الاجتماعي والتي أكدتها مجموعة من الدراسات نذكر دراسة طالب نسيم (2009)، أحمد مدثر سليم (2004)،

دراسة الرياسطي (2010) ،البلوي (2003)، محمد ساعد الجعيد(2011)، دينجرا وآخرون(2005)، كما بينت الفرضية الجزئية الثانية بأنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى (0.01) وهي علاقة طردية حيث كلما زاد ذكاء التلميذ وجدانيا زاد التحصيل الدراسي مما يعني أنه كلما كان الفرد على مستوى عال من الذكاء الانفعالي كلما كان تحصيله الدراسي مرتفعاً ومن بين الدراسات التي أيدتها نجد دراسة **فوقية محمد** (2001)، دراسة محسن عبد النبي (2001)، دراسة محمد الأحمدى (2007)، دراسة محمد الأحمدى (2007)، دراسة موسى الدغيثر (2008)، دراسة ناصر ومسرور(2010)، دراسة إسماعيل حسن الويلي، صلاح شريف عبد الوهاب (2011)، دراسة إسماعيل صالح الفرا، زهير عبدا لحمد النواجحة (2012)، دراسة بلقاسم محمد (2013)، كما أيدت الفرضية الجزئية الثالثة نتائج الفرضية العامة بوجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي عند مستوى 0.01 وهي علاقة طردية حيث كلما زاد توافق التلميذ نفسياً واجتماعياً زاد التحصيل الدراسي، ومن بين الدراسات التي أكدتها نجد دراسة كل من دراسة السيد خير الله (1973)، ودراسة دراسة الطحان (1990)، دخان نبيل (1997)، دراسة رفعت فيحان الرعجاني (2000)، دراسة خالد المختار نصر الفار (2007)، دراسة عدنان القاضي (2008)، يحي إسماعيل يحي(2014)، دراسة السكافي نظيمة عبد الفتاح (1987)، دراسة بخيتة محمد زين علي محمد، و الدرييري إسماعيل بلال(2016).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن تلاميذ السنة الثانية ثانوي هم في فترة المراهقة مما يوجب عليهم ضبط مشاعرهم والتحكم بها بشكل إيجابي، بالإضافة إلى قدرتهم على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معها بشكل إيجابي، ويعد ذلك مؤشراً إيجابياً في توظيف مهارات الذكاء الانفعالي سواء في مجال العملية التعليمية التربوية، أو في مجال العلاقات الاجتماعية مع الآخرين، وأن طبيعة العلاقات بين الأصدقاء القائمة على الاحترام المتبادل وتفهم المشاعر، وعدم إيذاء مشاعر الآخرين، وما يتم تقديمه من

معلومات ضمن المناهج الدراسية قد يسهم في زيادة الروابط الاجتماعية بين التلاميذ، وزيادة كفاءتهم الاجتماعية في فهم الآخرين وإقامة العلاقات الإيجابية معهم. وهذا ما أشار إليه سالوفي (Salovey, 2002) في أن الإنسان الذي يمتلك مهارات الذكاء الانفعالي يكون قادرا على مواجهة متطلبات الحياة المختلفة والتأقلم معه؛ مما يحقق له السعادة والرضا عن الحياة.

وقد ذكر بشير معمري في إحدى دراسته أن الذين نجحوا في حياتهم العلمية أمثال نيوتن ،اينشتاين ،بياجيه ،بافلوف ،سكندر وأديسون وغيرهم أو في حياتهم السياسية أو الاقتصادية لم يكونوا متمتعين بذكاء معرفي خارق فحسب، بل كانوا يتصفون بخصائص أخرى مثل المثابرة ،التحمل ،الإصرار ،التفاؤل ،الدافعية الذاتية ،الحماس والحفاظ على مواصلة الاتجاه ،وغيرها من السمات الانفعالية وقد وجد أن هذه السمات يتصف بها المرتفعون في الذكاء الانفعالي ،وهي سمات التي جعلت هؤلاء العلماء يبدعون ويصنفون ضمن الناجحين ،فالنجاحون في الحياة ليسوا أذكاء معرفيا فحسب بل يتميزون بخصائص أخرى أكثر تأثيرا ودفعنا نحو النجاح وهي التي يتضمنها الذكاء الانفعالي (بشير معمري :مرجع سابق،ص)

فهذه المهارات الوجدانية والسمات الانفعالية التي ذكرها بشير معمري في دراسته إذا تحلى بها التلميذ فإنها تساعد على تحقيق رغباته وإشباع حاجاته، هي في الحقيقة تعبر عن الذكاء الانفعالي للتلميذ وبذلك يتحقق التوافق النفسي الاجتماعي له، فهو القوة الكامنة التي تساعد على التعبير عن ذاته والإفصاح عن نفسه ومواجهة تحديات الحياة بفعالية، والتكيف مع خبرتها الجديدة. كما أنها تشعره بكفاءته النفسية والاجتماعية، مما ينعكس إيجابيا على مختلف جوانب حياته منها الجانب الدراسي.

لقد جاءت نتيجة الفرضية العامة متسقة مع الاطار النظري لنظرية الذكاء الانفعالي والتي يرى الطالب الباحث من خلالها أن أصحاب الذكاء الانفعالي المرتفع يتصفون بسمات الشخصية الايجابية ولهم ثقة بأنفسهم والتي تضمن لهم التوفيق والنجاح في جوانب الحياة بشكل عام وبالنجاح الدراسي بشكل خاص كما تضمن تكوين علاقات اجتماعية قوية وناجحة ،ويكون لهم القدرة على المحافظة على علاقاتهم بشكل

دائم ومستمر مع الآخرين ،أما أصحاب الذكاء الانفعالي المنخفض فهم يتجهون بالاتجاه السلبي نحو الحياة وتسيطر عليهم السمات السلبية كالقلق والاكتئاب وعدم الثقة بالنفس وانعزال المجتمع الذي يعيشون فيه ومنه يكون لديهم توافق نفسي اجتماعي منخفض والذي يؤثر بدوره على التحصيل الدراسي .

كما يمكن تفسير علاقة الارتباط بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي في ضوء ما أشارت إليه النظرية المفسرة للذكاء الانفعالي، حيث أشار جولمان إلى أن الذكاء الانفعالي يسهم في تهدئة النفس وهزيمة القلق والاكتئاب، وممارسة الحياة بشكل فعال لذلك فإن الأفراد الأنكياء انفعاليا، لديهم القدرة على ضبط الذات، والشعور بكفاءتهم الشخصية، كما انه يمتازون بالقدرة على التكيف إلى جانب اتصافهم بالتوافق النفسي الاجتماعي. (سعاد جبر سعيد:مرجع سابق،ص201)

وهذا ما أشارت إليه بعض الأبحاث إلى أن الصحة النفسية هامة للتعلم الفعال ،وأن فهم الطالب لكيفية التعلم هو أساس نجاحه والذكاء الانفعالي بمفهومه العام يعني الثقة بالنفس وضبط الذات الانتماء والقدرة على التواصل والتعاون وحب الاستطلاع وهذه كل صفات ضرورية للتحصيل العلمي والمعرفي. وإن الطالب الذي لا يتحكم في انفعالاته ولا يبدي مشاعر التفهم فإنه يكون عرضة للتوتر والغضب والاكتئاب مما يعيق عملية التعلم لديه، فالطالب الذي تملكه هذه الحالات لا يستطيع استيعاب المعلومات والمعارف لأن الانفعالات السلبية القوية تحول الانتباه إلى انشغال بذاته مانعة أي محاولة للتركيز على شيء آخر. (ليلي الجيالي:2000،ص117)

و يرى Salovey أن الذكاء الانفعالي يلعب دورا كبيرا في مجال العلاقات الإنسانية ودافعية الإنجاز وإدارة الضغوط وحل الصراعات بل في كل مجالات الحياة سواء في الأسرة، المدرسة أو العمل وأن الذكاء الانفعالي يمكن استعماله كمؤشر للتنبؤ في مختلف الميادين كالمدرس ، والعمل والأسرة .

(Salovey .P & Pezarro: P 274،2003)

فالذكاء الانفعالي يضمن لنا النجاح والفعالية في الأداء المميز فضلا عن التوافق النفسي والاجتماعي في مختلف مجالات الحياة فهو أسلوب جديد في تناول للشخصية الإنسانية حيث أخذ بعين الاعتبار كل الجوانب المكونة لها، وأن تفاعل هذه الجوانب مجتمعة ينتج عنه سلوكا فعالا ومثمرا، وأداء متميزا، وأن الأفراد مرتفعي الذكاء الانفعالي لديهم القدرة على إدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين وفهمها والتعبير عنها وضبطها وتنظيمها مما يمكنهم من تكوين العديد من العلاقات الإيجابية مع أقرانهم ويجعلهم موضع اهتمام وثقة زملائهم، وهو ما يسهم في تكوين مشاعر إيجابية عن الذات لديهم و للآخرين والذي ينتج عنه زيادة في توافقهم بصفة عامة و توافقهم النفسي الاجتماعي بصفة خاصة، ومنه يستطيع التلاميذ تقييم قدراتهم الذاتية قبل الاستجابة للمطالب الدراسية ؛مما ينتج عنه زيادة الدافعية للاجتهد والتحصيل.

(الأنصاري سامية ،الفيل حلمي: مرجع سابق ، ص 125)

ففي المرحلة الثانوية يتحصل التلاميذ على معارف ومهارات تنمي تفكيرهم وتمنحهم قدرا من الثقة بالنفس، وقدرا من الحرية التي لم تكن موجودة عندهم خلال مرحلة التعليم المتوسط ، إضافة إلى ما تضيفه تفاعلاتهم مع أقرانهم من مشاركة وجدانية، وتقبل للآخر، ومساندة اجتماعية، وحوار تربوي، وتنوع في الخبرات، والاتجاهات والأفكار، الأمر الذي قد يساهم إلى حد كبير في رفع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي وحتى الدراسي لديهم.

فالتلاميذ الذين لديهم مستوى من الذكاء الانفعالي يمكنهم من استخدام الانفعالات بطريقة أكثر عقلانية في التفكير التخطيط واتخاذ القرارات في حياتهم الدراسية، فيكتسبون بذلك اتجاهات إيجابية نحو الدراسة والتحصيل ،وقد أشار جابر عبد الحميد(2004) إلى أنه لا يمكن تحقيق نجاح أكاديمي حقيقي ونجاح شخصي بدون تنمية المهارات الاجتماعية فقد دلت العديد من الدراسات التي أجريت على المدارس على وجود قاسم مشترك بين الأنماط المختلفة من المدارس التي قدمت تقارير تثبت نجاحها الأكاديمي، أن

لديها عملية نسقية لتنمية التعلم الوجداني ، وقد برزت أهمية التعلم الوجداني في التعلم الأكاديمي على نحو أقوى. (جابر عبد الحميد، مرجع سابق، ص 229)

ويؤكد حامد زهران أن من أسباب التأخر الدراسي أسباب انفعالية كالاضطراب الانفعالي وعدم تنظيم مواعيد النوم والشعور بالنقص ، وضعف الثقة بالذات والاستغراق في أحلام اليقظة واضطراب الحياة النفسية للتلميذ ، وسوء التوافق العام والإحباط وعدم التوازن الانفعالي والقلق والاضطراب العصبي وكرهية مادة دراسية معينة أو أكثر كما أن هناك جملة من الأسباب التربوية المؤثرة سلبا على تحصيل التلاميذ منها سوء التوافق المدرسي ، وعدم ملائمة نظام الامتحانات وقلة الاهتمام بالمدرسة وانعدام الإرشاد التربوي. (حامد زهران :1985، ص442)

مما سبق يتبين أن نجاح التلميذ في نجاحه الدراسي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية ونفسية ؛ إلا أن الانفعالات تعد محورا رئيسا في تفاعل هذه العوامل.

ويرى الطالب الباحث أن كل هذه العوامل تتفاعل فيما بينها لتساعد التلميذ على التحصيل الجيد؛ لأن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي هو أن التلاميذ يمتلكون المهارات النفسية والقدرة على ضبط العواطف والانفعالات بدرجة عالية حيث يعتبر الاتزان الانفعالي الذي هو محور العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي وبذلك يصبح التلميذ بدرجة عالية من النضج العقلي والانفعالي ومستوى عال من التوافق النفسي الاجتماعي كل هذا يؤثر بشكل إيجابي على التحصيل الدراسي كما أكدته بعض الدراسات السابقة.

الاستنتاج العام :

انطلقت الإشكالية العامة للدراسة بالبحث عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي على ضوء متغير الجنس (ذكور /إناث) والتخصص (علمي /أدبي)، وفي ضوء ما تم عرضه في الفصول النظرية ودراسات سابقة واعتمادا على البيانات الإحصائية المتحصل عليها في الجانب الميداني للدراسة تمكنت الدراسة من الإجابة عن التساؤل العام والتساؤلات الفرعية المطروحة ،ولاختبار الفرضيات تبنت الدراسة الحالية المنهج الوصفي ،ولجمع البيانات من أفراد العينة طبقت الدراسة مقياسي الذكاء الانفعالي لفاروق السيد عثمان ،السيد رزق محمد عبد السميع (2002).والتوافق النفسي الاجتماعي لإبراهيم سهير(2004) ،وبعد المعالجة الإحصائية عن طريق الحزمة الإحصائية أفرزت الدراسة الحالية مجموعة من النتائج ،تمثلت النتيجة الأولى في وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي ،والنتيجة الثانية وجود علاقة ارتباطية قوية بين التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي ،أما النتيجة الثالثة فتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي ،ومن جهة أخرى لم تجد نتائج الدراسة فروقا في درجات الذكاء الانفعالي ودرجات التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي تعزى لمتغير الجنس والتخصص وهي نتائج معارضة لفروض الفروق التي افترضها الطالب الباحث،أما النتيجة العامة فتوصلت إلى وجود علاقة متعدد وقوية بين كل من الذكاء الانفعالي و التوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي ، وهذه النتيجة تتفق ما تم توقعه من فرض العام لموضوع الدراسة من حيث الإيجابية والدلالة الإحصائية، وانطلاقا من هذه النتائج التي تبقى في حدود عينة الدراسة ومجتمعها الأصلي لها إلا أنها تُبقي باب البحث العلمي مفتوحا وواسع المجال للبحث والتعمق في دراسات أخرى في المستقبل، كون هذه الدراسة لم تأخذ كل المتغيرات أو باقي العوامل الأخرى التي تلعب دورا كبيرا في التأثير على العملية التعليمية ، ويأمل الطالب الباحث أن تكون نتائج الدراسة الحالية نقطة انطلاق للقيام بدراسات مستقبلية تتناول متغير الذكاء

الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي بمتغيرات أخرى ،وعلى عينات بحثية أخرى وفي مراحل عمرية وتعليمية مختلفة ،وباستخدام أدوات إحصائية متنوعة .

اقتراحات الدراسة :

من خلال نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- الاهتمام بتنمية الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ في جميع مؤسسات التعليمية نظرا لدوره في النجاح في الحياة بخلاف الذكاء المعرفي الذي له علاقة بالنجاح في الحياة الدراسية فقط.

- تقديم برامج ارشادية لكل مراحل التعليم يهتم بالمهارات الانفعالية ابتداء من مرحلة ما قبل التمدرس
- تقديم برامج ارشادية للإعداد لأساتذة بهدف شحذ الطاقات الانفعالية للتلاميذ وجعلها ذات تأثير ايجابي على الحالة العقلية لديهم .
- تطبيق برامج ارشادية لتعزيز مهارات الذكاء الانفعالي لدى التلاميذ مما يساعدهم على حل مشكلاتهم اليومية الدراسية منها والاجتماعية .
- التركيز أثناء عملية التعلم على مهارات الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي لما لهما دور في نجاح العملية التعليمية .

الدراسات المقترحة:

- اجراء المزيد من الدراسات حول متغيرات الدراسة الثلاثة لكافة المراحل التعليمية في الجزائر .
- اجراء دراسات في العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي ومتغيرات أخرى.
- اجراء دراسات على دور المناهج التعليمية في تنمية الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي الاجتماعي .
- اجراء دراسة حول التوافق النفسي الاجتماعي وجودة الحياة لدى المراهق .

قائمة المصادر والمراجع :

1-العربية:

1-1- قائمة المعاجم :

- 1- ابن المنظور الأنصاري (1988) : معجم لسان العرب ، دار إحياء التراث القاهرة.
- 2- ابن منظور أبو الفضل الأنصاري الأفرقي المصري (1990) : لسان العرب، الطبعة الأولى، دار صادر للطباعة والنشر، المجلد الرابع ، لبنان، بيروت.
- 3- ابن منظور أبي الفضل جمال الدين بن مكرم (1995) : لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان.
- 4- البستاني عبد الله (1990) : الوافي معجم وسيط اللغة العربية ، ط 2 ، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
- 5- الفيروز ابادي (1991) : القاموس المحيط ، الجزء الثالث، ط1، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
- 6- أنيس ابراهيم وآخرون (1973) : مجمع اللغة العربية، المجمع الوسيط ، الجزء الثاني، الطبعة الثانية، دار المعارف ،مصر.
- 7- جار الله بن عمر الزمخشري(1996) : معجم أساس البلاغة ، مكتبة لبنان الناشر، بيروت، لبنان.
- 8- جبران مسعود (2001) : الرائد في المعجم اللغوي ، ط 2، دار المعارف، بيروت، لبنان.
- 9- الرازي محمد بن أبي بكر (1988) : مختار الصحاح. بيروت: مكتبة لبنان.
- 10- طه فرج عبد القادر و آخرون (1993): معجم علم النفس و التحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 11- علي بن هادية وآخرون(2007) : القاموس الجديد للطلاب، الشركة التونسية للنشر والتوزيع، ط1 تونس.

12- فاضل عاقل (1979): معجم علم النفس، دار العلم الملايين، مصر.

13- منجد الطلاب (1990): عربي عربي دار الشروق أفريل، ط31، بيروت، لبنان.

14- المنجد في اللغة (2002): ط39، دار المشرق، بيروت، لبنان.

1-2- قائمة الكتب :

15- إبراهيم محمد المغازي (2003): الذكاء الاجتماعي والوجداني في القرن الواحد والعشرين، بحوث ومقالات، مكتبة الايمان المنصورة، مصر.

16- إبراهيم وجيه محبوب (1977): القدرات العقلية وخصائصها وكيانها، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.

17- ابراهيم سليمان عبد الواحد (2010): المخ الانساني والذكاء الوجداني في اطار نظرية الذكاءات المتعددة دار الوفاء الاسكندرية، مصر .

18- أبو النيل محمد سيد (1984): علم النفس الاجتماعي دراسات عربية وعالمية، ج1، الجهاز المركزي للكتب الجامعية.

19- أبو حسين رياش، وآخرون (2006): الدافعية والذكاء العاطفي ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن.

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

21- أبو هلال ماهر، فدوى المغيري (2004): مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب الجامعي، جامعة الإمارات، العين، العربية المتحدة.

22- أبوحطب صادق، فؤاد وآمال (1996): القدرات العقلية، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

23- أبوحويج مروان، الصفدي عصام (2009): المدخل إلى الصحة النفسية، ط1، دارالمسية عمان .

- 24- إجلال محمد السري (2000): علم النفس العلاجي ، ط2، عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة، القاهرة .
- 25- أحمد إبراهيم أحمد المراغي، السيد شحاتة محمد (2000) : عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، مصر.
- 26- أحمد الوافي (1959): عوامل التربية ، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، مصر.
- 27- أحمد حسن اللقاني ، فارعة حسن محمد (1995) : التدريس الفعال، ط3، عالم الكتب القاهرة، مصر.
- 28- أحمد دوقة (2010) : واقع الدافعية المدرسية وإستراتيجيات التعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 29- أحمد محمد حسن صالح و آخرون (2000) : الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي والتربية الصحية ، ط6، مركز الإسكندرية للكتاب، الاسكندرية ، مصر.
- 30- أديب محمد خالدي (2002): المرجع في الصحة النفسية، ط 2 ، دار العربية للنشر والتوزيع، ليبيا.
- 31- أسعد رزوق (دون سنة): منظور ديناميكي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة، المؤسسة العربية للنشر و الطباعة، بيروت، لبنان.
- 32- أكرم مصباح عثمان (2002): مستوى الأسرة وعلاقته بالسمات الشخصية والتحصيل الدراسي ط1، دار ابن حزم للطباعة والنشر ، لبنان ، بيروت، لبنان.
- 33- الأنصاري سامية، الفيل حلمي (2009) : ما وراء معرفة الذكاء الوجداني، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 34- أولسن ميرل (1978) : التوجيه فلسفته وأسس ووسائله، ترجمة عثمان لبيب فراج ومحمد نعمان صبري ، ط2، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

35- بام روبنس ،جان سكوت (2000) : الذكاء الوجداني في التربية السيكلوجية، ترجمة الأعسر

صفاء وعلاء الدين كفاقي ، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.

36- بدوي، أحمد (1993) : الإسلام والتوافق النفسي للإنسان، مجلة هدى الإسلام، مجلد 20 عدد (2).

37- برنكو أبراس(1986) :علم النفس التربوي وآليات المجموعات المدرسية ،ديوان المطبوعات الجامعية
الجزائر .

38- برو محمد.(2010). أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في مرحلة الثانوية، دار وائل

للنشر والتوزيع ،الأردن.

39- بشير معمريّة (2007) : بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس،ط1، منشورات الحبر،

الجزائر .

40- بطرس حافظ (2008): التكيف والصحة للطفل،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

41- ترافيس براد بيرى وجين جريفز (2010) : الكتاب السريع للذكاء العاطفي،ط1، ترجمة مكتبة جرير،

الرياض، المملكة العربية السعودية.

42- توني بوزان (2008) : قوة الذكاء الكلامي، ط3، دار النشر مكتبة جرير، الرياض المملكة العربية

السعودية.

43- ثناء مليجي السيدة عودة،عبد الرحمان محمد السعداني(2011): التربية وعلم النفس التربية العلمية

والبيئية،ط1،دارالكتاب الحديث،القاهرة، مصر .

44- جابر عبد الحميد والشيخ ، يوسف محمد (1978) : سيكلوجية الفروق الفردية،ط3،دار النهضة

العربية القاهرة،مصر .

45- جابرعبدالحميد جابر(2003) : الذكاءات المتعددة والفهم ، تنمية وتعميق ،دار الفكر

العربي،القاهرة،مصر .

46- جابر عبد الحميد جابر (2004) : أنجاز أكاديمي وتعلم اجتماعي وذكاء وجداني ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .

47- جاسم محمد العبيدي (2004) : مشكلات الصحية أمراضها وعلاجها ، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الاردن .

48- الجسماني عبد العالي (1994): علم النفس والتعليم، ط1، دار العربية للعلوم ، بيروت.

49- جلال سعد (1971): المرجع في علم النفس، ط1، دار المعارف بمصر، القاهرة.

50- جمال أبو دلو (2009): الصحة النفسية، ط 1 ، دار أسامة، الأردن، عمان، الاردن.

51- جمال محمد صقر (1965): اتجاهات في التربية والتعليم، ط1، دار المعارف القاهرة ،مصر .

52- جورج شهلا وآخران (1978) الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، ط4، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

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

54- جولمان دانيال (2009) : الذكاء العاطفي، ط2، مكتبة جرير، الرياض، المملكة العربية السعودية.

55- جولمان، دانيال ترجمة هشام الحناوي (2004) : ذكاء المشاعر، دار هلا للنشر والتوزيع ، القاهرة، مصر .

56- جوين دوتي (2007) : تنمية الذكاء العاطفي من الروضة إلى الصف الثامن، ترجمة مها قرعان ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.

57- جين آن كريغ (2005) : ليس المهم مقدار ذكائك بل كيف تستخدم ذكاءك ، ترجمة عبد الإله الملاح الرياض، مكتبات العبيكان، المملكة العربية السعودية.

58- حامد عبد السلام زهران (1978): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط1، عالم الكتاب ، القاهرة.

59- حامد عبد السلام زهران (1984): علم النفس الاجتماعي، ط5، عالم الكتب، القاهرة ،مصر .

- 60- حامد عبد السلام زهران (1995): علم النفس النمو، ط3، عالم الكتب، مصر.
- 61- حامد عبد السلام زهران (2005): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط4 عالم الكتاب، القاهرة.
- 62- حسونة أمل محمد ، منى سعيد أبو ناشي (2006) : الذكاء الوجداني، ط 1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- 63- حسين أبو رياش وآخرون(2006): الدافعية والذكاء العاطفي، ط 1 ، دار الفكر الأردن.
- 64- حسين أحمد حشمت مصطفى حسين ناهي(2006): التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، ط1، الدار العلمية للنشر والتوزيع الأهرام، مصر.
- 65- حسين سليمة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم (2006). الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. الإسكندرية: الوفاء للنشر والطباعة، مصر .
- 66- حسين محمد عبد الهادي (2008) : الذكاءات المتعددة أنواع العقول البشرية ، دار العلوم للنشر والتوزيع للنشر والتوزي ،مصر .
- 67- حلمي المليجي عبدالمنعم (1984): النمو النفسي، ط 6، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 68- حلمي المليجي عبدالمنعم (2000) : سيكولوجية الابتكار، ط 5، دار النهضة العربية بيروت .
- 69- حلمي المليجي عبدالمنعم (2004): علم النفس المعرفي، دار النهضة العربية، لبنان.
- 70- الختاتنة سامي محسن (2012) : مقدمة في الصحة النفسية، دار حامد للنشر والتوزيع ،عمان .
- 71- الخطيب محمد جواد (2004) : التوجيه والإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق، ط 3 ، مكتبة آفاق فلسطين.
- 72- خوالدة محمود عبد الله محمد (2004) : الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي، دار الشروق، عمان الأردن.
- 73- خير الله سيد محمد (1973) : مفهوم الذات وأسس النظرية والتطبيقية، دار النهضة العربية، بيروت.

74- خير الله سيد محمد (1981) : التوافق الشخصي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلميذ المدرسة الابتدائية في القرية والمدينة ، بحوث نفسية وتربوية ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت .

75- خير الله سيد محمد (1990) : بحوث نفسية وتربوية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.

76- خيرى المغازي عجاج (2002) : الذكاء الوجداني الأسس النظرية والتطبيقات ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة، القاهرة، مصر .

77- دافيدوف، ليندا (1984) : مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، ط 4، دار ما كجر وهيل للنشر، الدار الدولية للنشر والتوزيع، منشورات مكتبة.

78- داليب سينغ (2026): الذكاء الانفعالي في العمل، ترجمة عبد الحكيم احمد الخزامي، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر .

79- داوود عزيز حنا، وآخرون(1999): علم تغيير النفسية الاجتماعية ، مكتبة أنجلو المصرية.

80- الدباغ، فخري (1982) : جنوح الأحداث مع دراسة مقارنة للجنوح في محافظة نينوى، ط2، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

81- دسوقي كمال(1976): علم النفس ودراسة التوافق، ط2، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، مصر.

82- الدهري حسن صالح(1999): الشخصية والصحة النفسية، دار الكندي للنشر والتوزيع ، الأردن .

83- الديدي عبد الغني (1997) : قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال، ط 1، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان.

84- راجح أحمد عزت(1976) : أصول علم النفس، ط10، المكتب المصري الحديث ، الإسكندرية .

85- رجاء محمود أبوعلام، نادية محمود الشريف(1994): الفروق الفردية وتصنيفاتها التربوية، دار العلم للنشر والتوزيع، الكويت.

- 86- رجاء وحيد دويدري (2000) : البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية ، دار الفكر، دمشق ،سوريا.
- 87- رشا صالح منهوري (2006): التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي ، دار المعرفة الجامعية ،القاهرة، مصر .
- 88- رشدى فام منصور (1995 ب): تعدد زوايا الرؤية عند تفسير درجات الاختبار وعند بنائه . ضرورة تربوية. فى الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعى، ط2، جامعة عين شمس، مصر .
- 89- رشدى فام منصور (1995أ): التقويم وبناء الاختبارات. فى الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعى، ط2، جامعة عين شمس، مصر .
- 90- رغدة حكمت شريم(2009): سيكولوجية المراهقة،دار المسيرة للطباعة والنشر،عمان ،الاردن .
- 91- رمزية الغريب(1970): تقويم والقياس النفسى التربوي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 92- رمزية الغريب، (1991) :التعلم دراسة نفسية توجيهية تفسيرية، مكتبة أنجلو، مصر.
- 93- رمضان محمد القذافي (1998) :الصحة النفسية والتوافق ،الاسكندرية، ط3،المكتب الجامعي الحديث
- 94- رو دلف بيتر (1965) : دراسات في علم النفس التربوي، ترجمة محمد مصطفى زيدان وآخرون ،دار مكتبة الهلال ،مصر
- 95- روبنسون، بام سكوت (2000) : الذكاء الوجداني ، ترجمة صفاء الأعر ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- 96- سالى على حسن(2007): الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الاطفال، دار المعرفة الجامعية، ط1، الاسكندرية، مصر.
- 97- سامية خليل (2010 أ): الذكاء الوجداني مفاهيم ونماذج وتطبيقات ، دار الكتاب الحديث،القاهرة،مصر .

98- سعاد جبر سعيد(2007): الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، ط1 ،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ،الأردن .

99-سعادة جودت احمد ،إبراهيم عبد الله محمد (1991) :المنهج المدرسي الفعال ، ط1 ، دار الصفاء للنشر والتوزيع الأردن.

100- سعد خير الله عصار (1988):بحوث نفسية وتربوية ،دار النهضة العربية ،بيروت .

101- سفيان نبيل (2004) : المختصر في الشخصية و الارشاد النفسي ، ط1 ، ايتراك النشر والتوزيع ، القاهرة ،مصر .

102- سلطان ابتسام محمود محمد (2009) : التطور الخُلقي للمراهقين ،ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان .

103- سليم أبو العوض (2008): التوافق النفسي للمسنين ،دار أسامة للنشر والتوزيع ،عمان ، الاردن.

104- سليمان الخضري الشيخ (1880) : الفروق الفردية في الذكاء، ط 1، دار الميسرة للنشر والطباعة، القاهرة، مصر .

105- سليمان يوسف إبراهيم(2010):الذكاء الاجتماعي الانساني والذكاء الوجداني ، ط 1، دار الوفاء، الاسكندرية، مصر .

106- سهير كامل إبراهيم(1999):أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق ،الاسكندرية ،مركز الاسكندرية للكتاب.

107- السيد إبراهيم السمدوني (2007) :الذكاء الوجداني أسسه - تطبيقاته تنميته، ط 1 ، دار الفكر، عمان،الأردن.

108- السيد الطوب، محمود عمر(2000): الشخصية (الدافعية والانفعالات) ، ط 1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر .

109- السيد محمد الطواب (1995) : النمو الإنساني أسسه و تطبيقاته ، دار المعرفة الجامعية،مصر .

110- شحاتة حسن ،النجار زينب (2003): معجم المصطلحات التربوية والنفسية ،القاهرة ،الدار المصرية اللبنانية.

- 111- شفيق فلاح حسان(1988) : أساسيات علم النفس التطوري ، دار الجيل ، بيروت ،لبنان .
- 112- شقير زينب محمود (2002) : الشخصية السوية والمضطربة ، ط2، مكتبة النهضة المصرية القاهرة .
- 113- صالح حسن الداهري(2008): أساسيات التوافق النفسي، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان .
- 114- صالح حسين الداهري(2005): مبادئ الصحة النفسية، ط 1، دار وائل للنشر،عمان، الاردن.
- 115- صالح حسين الداهري ، وهيب مجيد الكبسي (1999): علم النفس العام ،ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع ،عمان.
- 116- الصالح مصلح(1996): التكيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي، ط 2، دار الفيصل الثقافي، السعودية.
- 117- الصالح مصلح (2004):عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، ط 1،الوراق للنشر والتوزيع،عمان الاردن .
- 118- صبرة محمد علي أشرف، محمد عبد الغني شريت(2004): الصحة النفسية والتوافق النفسي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- 119- صبره محمود على ، أشرف محمد عبد الغني(2003) :الصحة النفسية والتوافق النفسي،ط1، دار المسرة للنشر والتوزيع ،عمان .
- 120- صبري ماهر إسماعيل (2002) :الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم ،مكتبة الرشد، الرياض ،السعودية.
- 121- الصراف قاسم (2002) : القياس والتقويم في التربية و التعليم ، دار الكتاب الحديث ، الكويت.
- 122- صلاح الدين علام (2000): القياس والتقويم التربوي والنفسى،. أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربى.
- 123- صلاح الدين محمود علام(2007): القياس والتقويم التربوي في العملية الدراسية ط 1، دار النشر والتوزيع، القاهرة ،مصر.
- 124- صلاح مخيمر (1978): مفهوم جديد للتوافق ،مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .
- 125- صموئيل ميغارىوس(1974): الصحة النفسية والعمل المدرسي، مكتبة النهضة المصرفية، القاهرة.

- 126- الطاهر سعد الله (1991): علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي ، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 127- الطحان محمد خالد (1987): مبادئ الصحة النفسية ، دار العلم ،دبي،الامارات العربية المتحدة.
- 128- عاطف غيث وآخرون (1985): قاموس علم الاجتماع ،دار المعرفة الجامعية ،الأزارية ،الاسكندرية ،مصر.
- 129- عائدة عبد الله أبو صائمة(1995) : القلق و التحصيل الدراسي ، المركز العربي للخدمات الطلابية،الأردن.
- 130- عباس محمود عوض(1980): مدخل إلى الأسس النفسية والفسولوجية للسلوك، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
- 131- عباس محمود عوض(1999): الصحة النفسية و التفوق الدراسي ،دار المعرفة الجامعية ،القاهرة.
- 132- عبد الحميد محمد الشاذلي(1991):الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
- 133- عبد الحميد محمد الشاذلي (2001) : التوافق النفسي للمسنين، ط 2، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.
- 134- عبد الرحمان العيسوي (1974):القياس والتجريب في التربية والتعليم ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت ، لبنان.
- 135- عبد الحميد محمد الشاذلي (1994): القياس والتدريب في علم النفس والتربية دار النهضة العربية، لبنان .
- 136- عبد الحميد محمد الشاذلي -(1995): سيكولوجية النمو، دراسة في نمو الطفل والمراهق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- 137- عبد الرحمن سليمان الطيرى (1997): القياس النفسى والتربوى: نظريته، أسسه، تطبيقاته. الرياض: مكتبة الرشد.
- 138- عبد الغفار عبد السلام (2007): الصحة النفسية ، ط2، دار النهضة العربية، مصر .

- 139- عبد الفتاح الهمص (2009) : مشكلة ضعف التحصيل الدراسي ، مؤسسة إبداع للأبحاث ودراسات والتدريب ، غزة .
- 140- عبد الكريم قريشي(1993) : نظرة حول التوجيه المدرسي في الجزائر ،مجلة الفكر ط1،الجمعية الثقافية الأمل، جامعة باتنة،الجزائر.
- 141- عبد اللطيف مدحت عبد الحميد (1999) : الصحة النفسية والتفوق الدراسي، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- 142- عبد المطلب أمين القريطي (2003) : في الصحة النفسية ،ط1،دار الفكر العربي القاهرة.
- 143- عبد المنعم الحفني (1975) : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، إنجليزي- عربي، ج 1، مكتبة مدبولي، القاهرة ،مصر.
- 144- عثمان حمود الخضر (2002) : الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد ،دراسات نفسية، المجلد الثاني عشر، العدد الأول، القاهرة،مصر.
- 145- عثمان حمود الخضر (2006) . الذكاء الانفعالي: إعادة صياغة مفهوم الذكاءط1، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع ،الكويت.
- 146- عثمان حمود الخضر (2008) : الذكاء الوجداني - إعادة صياغة مفهوم الذكاء،ط 2، شركة الإبداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت.
- 147- عثمان فاروق السيد (2006) : سيكولوجية الفروق الفردية والقدرات العقلية، دار الأمين، مصر.
- 148- عثمان فاروق السيد، عبدالسميع محمد رزق (2001) : القلق وإدارة الضغوط النفسية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، مصر.
- 149- عثمان فاروق السيد ، عبد الهادي السيد عبده (2002) : القياس والاختبارات النفسية الأسس والأدوات،دار الفكر العربي.
- 150- عربيات احمد ، السفاضة محمد(2005): مبادئ في الصحة النفسية ، مركز يزيد للنشر، الكرك،

- 151- عطية نوال محمد (2001) : علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي ط 1،دار القاهرة، للكتاب، القاهرة،مصر.
- 152- علا عبد الرحمان محمد(2009) : الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط1، دار الفكر،عمان،
- 153- علاء عبد الرحمان محمد (2009) : الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط 1، دار الفكر،عمان ،الأردن.
- 154- علام، صلاح الدين محمود (1999): القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته ،ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 155- علي الحاج فايز(1984): الصحة النفسية، ط1،المكتب الإسلامي، بيروت.
- 156- علي راشد(1993): المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، ومبادئ تربوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة،مصر.
- 157- علي عبد الحميد أحمد(2010):التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الاسلامية والتربوية،مكتبة حسين العصرية للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ،لبنان.
- 158- عمر خطاب(2006) : مقاييس في صعوبات التعلم،ط1، مكتبة المجتمع العربي، الأردن .المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن.
- 159- عمر عبد الرحيم، نصرالله (2004) : تدني مستوى التحصيل و الانجاز المدرسي أسبابه و علاجه، دار وائل للنشر، الأردن.
- 160- عناني حنان (2000): الصحة النفسية ،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر عمان ، الاردن .
- 161- عواطف إبراهيم محمد(1991): المنهج و طرق التعليم في رياض الأطفال، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة ،مصر.

- 162- غانم سعيد العبيدي(1970):التقويم و القياس في التربية و التعليم،ط1،بغداد،العراق.
- 163- فاخر عاقل(1999): علم النفس دراسة التكيف البشري ، ط6، دار العلم، بيروت، لبنان .
- 164- فائز محمد علي الحاج (1984): الصحة النفسية ،المكتب الاسلامي.
- 165- فتحي عبد الرحمان جروان (2012) : الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي ،ط1، دار الفكر ناشرون و موزعون ،عمان، الأردن.
- 166- فرج عبد القادر طه(1999): علم النفس وقضايا العصر، دار المعارف، الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر.
- 167- فرح كاملة ، تيم عبد الجابر (1999) : الصحة النفسية للطفل، ط1، دار صفاء، عمان.
- 168- فؤاد البهي السيد (1994) : الذكاء، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة.
- 169- فوزي محمد جبل (2111): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية،المكتبة الجامعية ،الأزاريطة ،الاسكندرية .
- 170- قاسم علي السراق(2002): القياس والتقويم في التربية ،بدون طبعة ،دار الكتاب الحديث ،الكويت .
- 171- قطامي نايف (1999) :علم النفس المدرسي ، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن.
- 172- كامل محمد المغربي (2002) : أساليب البحث العلمي . ط 1 . دار الثقافة، عمان،الاردن.
- 173- كمال ابراهيم مرسي(1997):مدخل الى الصحة النفسية، ط3، دار القلم،الكويت.
- 174- كونجر كيجان (1977) : سيكولوجية الطفولة و الشخصية، ترجمة أحمد سلامة و جابر عبد الحميد ، دار النهضة العربية، القاهرة ،مصر.
- 175- لطفي عبد الحميد(1997): علم الاجتماع، ط8، مطبعة الإسكندرية، مصر.
- 176- ليلي الجيالي (2000): الذكاء العاطفي، سلسلة عالم المعرفة، ع 262 .مطابع الوطن،الكويت.
- 177- مایسة أحمد النیال (2002):التنشئة الاجتماعية في علم النفس الاجتماعي،دار المعرفة الجامعية.

- 178- مایسة أحمد النیال،مدحت عبد الحمید(2009):علم النفس التربوي،قراءات ودراسات، ط 1،دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر،الإسكندرية، مصر .
- 179- مجدي أحمد محمد عبد الله (1998): علم النفس العام ،دار المعرفة الجامعية،القاهرة،مصر
- 180- مجدي احمد محمد عبد الله (2003) : الاضطرابات النفسية للأطفال، الأعراض و الأسباب والعلاج، ط 1 ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،مصر .
- 181- محسن علي عطية (2010): اسس التربية الحديثة ونظم التعليم ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان .
- 182- محمد السيد الهابط (1987) :دعائم الصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- 183- محمد السيد الهابط (1990):التكيف والصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية،مصر .
- 184- محمد بركات خليفة(1984): علم النفس التعليمي ، الجزء الثاني،ط6، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
- 185- محمد بكر نوفل (2007) : الذكاء المتعدد في غرفة الصف (النظرية والتطبيق)، ط 1، دار الميسرة
- 186- محمد جاسم محمد العبيدي (2004) : سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية و آفاق التطور العام ، عمان ، دار الثقافة.
- 187- محمد حمدان زياد (1985): تقييم التحصيل اختبارات وعملياته وتوجيهه، للتربية المدرسية،التربية الحديثة الأردن.
- 188- محمد حمدان زياد (2000) : التحصيل الدراسي ، مشاكل وحلول ، دار التربية الحديثة ،دمشق
- 189- محمد رضا البغدادي (1998):الأهداف والاختبارات وطرق التدريس ،دار الفكر ، القاهرة ،مصر .
- 190- محمد عبد الظاهر الطيب (1904): مبادئ الصحة النفسية ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر .
- 191- محمد عبد العزيز العزباوي(2008):الإتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، ط1،مكتبة المجتمع العربي، الاردن.
- 192- محمد فهمي حسن ياسين وآخرون(1998):أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي، ط 2،دار الفكر العربي، عمان،الأردن.

- 193- محمد مصطفى زيدان(1990): النمو النفسي للطفل والمراهق، ط3، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية.
- 194- محمود السيد أبو النيل (1984) :علم النفس الاجتماعي، دراسات عربية وعالمية، ط3، الجهاز المركزي للكتب الجامعية، القاهرة.
- 195- محمود السيد أبو النيل (1987) : الإحصاء النفسي و الاجتماعي و التربوي، ط5، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 196- محمود السيد أبو النيل (1988): علم النفس الاجتماعي، ط4، دار النهضة العربية ، بيروت، لبنان.
- 197- محمود جمال السلخي(2013): التحصيل الدراسي، ط1، دار الرضوان، عمان، الأردن.
- 198- محمود عبد الحليم منسي، عفاف محمد عبد المنعم (2007) : علم النفس والقدرات العقلية، دار المعرفة
- 199- مدثر سليم أحمد(2002): الوضع الراهن في بحوث الذكاء، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.
- 200- مدحت أبو النصر (2008) :تنمية الذكاء العاطفي/ الوجداني: مدخل لتمييز في العمل والنجاح في الحياة،
- 201- مدحت صالح (1990) :الصحة النفسية و التفوق الدراسي ،دار النهضة العربية، للطباعة والنشر،بيروت.
- 202- مدحت عبد الحميد عبد اللطيف(1990): الصحة النفسية والتفوق الدراسي ، دارالنهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت .
- 203- مرسي كامل إبراهيم(1998): المدخل إلى الصحة النفسية، دار القلم الكويت ، الكويت
- 204- مصطفى فهمي(1987): دراسات سيكولوجية التكيف، ط3 ، دار النشر مكتبة الخانجي بالقاهرة ، مصر.
- 205- مقدم عبد الحفيظ (1993) : الإحصاء والقياس النفسي والتربوي مع نماذج من المقاييس والاختبارات ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

- 206- مقدم عبد الحفيظ (2003) : الإحصاء والقياس النفسي ، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .
- 207- مقدم عبد الحفيظ(2003): الإحصاء والقياس النفسي ، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .
- 208- المليجي حلمي عبدالمنعم (1984): النمو النفسي، ط 6، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر .
- 209- موسى رشاد علي عبد العزيز(2012): الذكاء الوجداني وتنميته في مرحلتَي الطفولة والمراهقة ، القاهرة ، عالم الكتب
- 210- موسى كمال إبراهيم (1997) : المدخل إلى الصحة النفسية ، ط3، دار القلم الكويت ، الكويت
- 211- مولاي بودخيلي محمد(2004): طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات
- 212- نادية إميل بنا، أحمد حسين الشافعي(2006) : الذكاء تباينه ومغزاه ، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر .
- 213- نايف محمد عايد المرواني (2009) : التوافق النفسي والمسؤولية الاجتماعية لدى المجرمين، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .
- 214- نشواتي عبد المجيد (1988) : علم النفس التربوي. دار الفرقان، الأردن.
- 215- نعيم الرفاعي (1979) : الصحة النفسية ، ط5، دار العلمية للنشر و التوزيع دمشق، سوريا .
- 216- نعيم الرفاعي (2001): الصحة النفسية دراسة سيكولوجية التكيف، ط 8، جامعة دمشق، سوريا
- 217- نعيمة الشماع (1987): الشخصية ، مركز البحوث و الدراسات الجامعية ، القاهرة ، مصر .
- 218- هارفي دوتشيندورف(2011): النوع الآخر من الذكاء، ترجمة مكتبة جرير ، ط1، نشر وتوزيع مكتبة جرير، الرياض ، المملكة العربية السعودية.
- 219- هريدي عادل محمد (2003) : الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية والاجتماعية دراسة عاملية، دار المعرفة الجامعية، مصر .
- 220- يامنة عبد القادر إسماعيلي(2011): أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

221- يوسف مصطفى القاضي، آخرون (1981): الارشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، دار المريخ الرياضي، المملكة العربية السعودية.

1-2- الأطروحات والرسائل الجامعية :

222- إبراهيم نجلاء محمد على (2008). الذكاء الوجداني وعلاقته بمصدر الضبط لطفل الروضة ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة كلية رياض الأطفال، مصر

223- إبطيلوي عناية ضو محمد (2004): مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي للطلاب الجامعي وتحصيله الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب قسم التربية وعلم النفس، جامعة سبها، اسكندرية، مصر.

224- احلام يحي (2015) : دور الارشاد النفسي الديني في تحقيق التوافق النفسي لدى المراهقات المتمدرسات ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر .

225- أحمد مزبود (2009) : أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات ، رسالة لنيل شهادة الماجستير ،غير منشورة، جامعة بوزريعة،الجزائر.

226- الأسطل كمال محمد زراع (2010):العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة ،رسالة ماجستير ،الجامعة الإسلامية،غزة.

227- أسيا بنت علي راجح بركات (2008): التوافق النفسي لدى الفتاة الجامعية وعلاقته بالحالة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي والمعدل التراكمي، أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

228- أمال بن يونس (2008): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة ،الجزائر.

229- أماني عبد التواب صالح (2004) : فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات.رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر.

- 230- أنور الرماح الشريف(2005):التوافق النفسي لمدراء المدارس وأثره علي تسيير شؤون مدارسهم، دراسة تحليلية ميدانية لمدراء مدارس مرحلة التعليم الأساسي بأمانة التعليم بشعبية الزاوية ، الجماهيرية العربية الليبية رسالة ماجستير غير منشورة، ليبيا.
- 231- اوزنجة العيد (1993) : دراسة تحليلية لأثر بعض السمات الانفعالية والكفاية التربوية عند المعلم على تحصيل المتعلم، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر.
- 232- إيناس شحنة أبو عفش(2011): أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدراء مكتب الأونروا بغزة على اتخاذ القرار وحل المشكلات الجامعة الإسلامية غزة، رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الإسلامية غزة ،غزة فلسطين.
- 233- بخيطة محمد زين علي،بلال الدرديري إسماعيل(2016):التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته ببعض المتغيرات لدي الطلاب المعاقين سمعيا بأحد معاهد التربية الخاصة (معهد الأمل لتعليم وتأهيل الصم) بولاية الخرطوم ،رسالة ماجستير غير منشورة
- 234- بشير إبراهيم محمد الحجار (2003):التوافق النفسي والاجتماعي لدى مريضات سرطان الثدي بمحافظات غزة وعلاقته ببعض المتغيرات رسالة ماجستير ،غزة ، فلسطين .
- 235- بظاظو عزمي محمد (2010) : أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة.
- 236- بلحاج فروجة (2011):التوافق النفسي الاجتماعي و علاقته بالدافعية لمتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة مولود معمري ،الجزائر.
- 237- بلخير زواويد (2015) :علاقة الذكاء الوجداني بفاعلية الذات لدى طلاب السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير ، قسم علم النفس وعلوم التربية ،جامعة قاصدي مرباح ورقلة .

- 238- البلوي خولة سعد (2003) : الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بكلية تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الرياض، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 239- بوجليدة حسان (2002) : نشاطات الرياضات الجماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الإجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر 2.
- 240- تونسية يونس (2012) : تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مولود معمري، الجزائر .
- 241- جابر نصر الدين (1997): علاقة القبول الرفض الوالدي بتكيف الأبناء، أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر 2.
- 242- الجاسر البندري بن عبد الرحمن محمد (2008) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات و ادراك القبول الرفض الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- 243- الجماعي صلاح الدين (2000) : الاغتراب النفسي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلاب اليمنيين والعرب الدارسين بالجامعات اليمنية، اليمن.
- 244- حامد المبروك (2006): دراسة علاقة فاعلية الذات ومركز التحكم (داخلي / خارجي) بالتحصيل الدراسي لدى عينة من الثانويات التخصصية بمدينة المرج ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، جامعة قاريونس ،بنغازي ، ليبيا .
- 245- خالد المختار نصر الفار (2007): التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة لدى عينة من طلب جامعة السابع من ابريل دكتوراه غير منشورة جامعة النيلين، الخرطوم، السودان .

- 246- خالد شنون(2013): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.
- 247- ختاش محمد (2005) :أنماط السيادة النصفية للمخ متغيرات وسيطة بين الذكاء الوجداني والتفوق الأكاديمي، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص علم النفس المعرفي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باتنة.
- 248- خديجة صالح (2011): التوافق النفسي والاجتماعي عند مجموعة من المراهقين المصابين بحساسية الغلوتين، ماجستير ،تخصص علم النفس التربوي ،جامعة الجزائر 2 ، الجزائر .
- 249- دخان نبيل (1997) : التوافق النفسي المدرسي لدى الطلبة الفلسطينيين العائدين من الخارج في المرحلة الإعدادية وعلاقته بتحصيلهم المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 250- الدريدي اسماعيل بلال ابراهيم (2015): التوافق النفسي الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية وعلاقته ببعض المتغيرات (معهد الأمل لتعليم وتأهيل الصم الخرطوم 3) ، ماجستير غير منشورة في علم النفس جامعة.
- 251- دلال سلامي (2018) : علاقة الذكاء العاطفي بالتوافق النفسي الاجتماعي والزواجي على عينة من المتزوجين ،أطروحة دكتوراه علوم في علوم التربية ،جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي ،الجزائر .
- 252- الدلي رياض حازم فتحي (2004): اثر برنامج إرشادي باستخدام أسلوبيين في تنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الموصل، كلية التربية، العراق.
- 253- دهلوي مرفت (2006): أساليب التفكير والذكاء العاطفي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

- 254- رائدة محمود إبراهيم قشطة (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة ،رسالة ماجستير غير منشورة ، غزة ،فلسطين.
- 255- رزق الله رندا سهيل (2006): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، أطروحة دكتوراه ، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم علم النفس، دمشق، سورية.
- 256- رفعت قيحان(2000) : التوافق النفسي و الاجتماعي و علاقته بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر2،الجزائر.
- 257- رياش سعيد (2009): التوافق النفسي الاجتماعي للمسنين في الجزائر ، أطروحة دكتوراه دولة في علم النفس، جامعة الجزائر2.
- 258- ريهام محمد محي الدين (2005): الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الزقازيق ،مصر.
- 259- سارة العواد عبد العزيز على (1985م) : العلاقة بين الذكاء اللغوي ومستوى التحصيل في الدراسات العلمية والأدبية بين طالبات الصف الثالث الثانوي للبنات بالرياض بالمملكة العربية السعودية ، ماجستير جامعة الملك سعود.
- 260- سراج علي عمر (1409هـ): الفروق في التوافق الشخصي والاجتماعي بين أطفال الصف الأول ابتدائي بمكة المكرمة الذين التحقوا والذين لم يلتحقوا في رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 261- سعادة رشيد (2003): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الاكمامي والثانوي ،رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة ورقلة، الجزائر.

262- سعد محمد علي الشهري (2009) : الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

263- سعداوي مريم(2009): علاقة الذكاء الانفعالي باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ماجستير غير منشورة ، جامعة بوزريعة.

264- السقاف محمد لطيف (1998): الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة بغداد ،بغداد،العراق.

265- السكافي نظيمة عبدالفتاح (1987): التوافق الشخصي والاجتماعي للمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

266- سمسوم علي (2013): انعكاسات ممارسة النشاط البدني الرياضي التربوي على التوافق النفسي والاجتماعي لدى المراهقين في التعليم الثانوي ، أطروحة دكتوراه علوم غير منشورة ، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر 3 .

267- سهير ابراهيم محمد (2004) : المخاوف وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى أطفال المرحلة العمرية من (12-16) سنة ، أطروحة دكتوراه ،قسم الدراسات النفسية والاجتماعية ،معهد الدراسات العليا جامعة عين شمس، مصر .

268- السوداني يحيى محمد سلطان (1990) : قياس التوافق النفسي والاجتماعي لأبناء الشهداء في المرحلة المتوسطة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، بغداد .

269- سوسن رشاد نور الهدى(2009): علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة كما تدركها طالبات مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي بمدينة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة أم القرى.

270- شرقي حورية (2017): النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلبة المراحل المتوسطة والثانوية ،أطروحة دكتوراه علوم ،قسم علم النفس والارطفونيا ،جامعة وهران 2 .

- 271- شهاب احمد عكاب(2004): اثر التمرينات والألعاب في التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ بطيئي التعلم للصف الرابع الابتدائي،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية ،جامعة ديالى.
- 272- الصادق آدم محمد أحمد(2013): التوافق النفسي و الاجتماعي لدى الطلاب الجنوبيين بالجامعات الحكومية بولاية الخرطوم ،بحث مقدم لنيل رسالة ماجستير ،جامعة الخرطوم ،السودان .
- 273- صادق عبده حسن علي(2011): الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر -دراسة مقارنة ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر 2.
- 274- صالح بوحنان (1993): أثر الحصص الاستدراكية في رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي، رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة ورقلة ، الجزائر.
- 275- الصويط فواز بن محمد (2009): الاختبار المهني وعلاقته بالتوافق النفسي لدى ضباط قاعدة الجوية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى ،مكة المكرمة .
- 276- ضاهر محمد (2009) :الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصرامة العقلية لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- 277- طالب نسيم (2009) : الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية ، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا ،الجزائر.
- 278- طاوس وازي (2006) : التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته باتجاهات المراهق نحو الدراسة ، شهادة ماجستير غير منشورة ،قسم علم النفس ،جامعة الجزائر 2 .
- 279- ظاهر أميمه محمد (2005) : التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الثانوية الفني دراسة ميدانية مبنية على عينة من تلاميذ الأول الثانوي في مدارس دمشق ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم إرشاد نفسي ، دمشق ،سوريا.

280- عابدين حسن (2007) : برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره في التخفيف من حدة

المشكلات السلوكية المصاحبة لصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مصر.

281- عبد النور حشمان (2008) : اللعب التربوي ومدى انعكاسه على التوافق النفسي الاجتماعي لطفل ما

قبل المدرسة (3-5) سنوات بالجزائر العاصمة (دراسة نفسية تربوية)، أطروحة دكتوراه علوم ، جامعة الجزائر 3 معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبد الله زرالدة.

282- عبد النور حشمان (2008) : اللعب التربوي ومدى انعكاسه على التوافق النفسي الاجتماعي لطفل ما

قبل المدرسة (3-5) سنوات بالجزائر العاصمة (دراسة نفسية تربوية)، أطروحة دكتوراه علوم ، جامعة الجزائر 3.

283- العتري يوسف بن سطاتم سليم (2010) : الذكاء الانفعالي والسمات الشخصية لدى المنتكسين وغير

المنتكسين على المخدرات , رسالة دكتوراه غير منشورة ،كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

284- العتيبي وضحي (2010) : علاقة الذكاء الوجداني بالتكيف النفسي لدى طالبات المرحلة الابتدائية

العليا (10-12) سنة في منطقة تبوك التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

285- علي خرف الله (2013): نوعية العلاقة الزوجية وعلاقتها بمهارات الذكاء العاطفي، أطروح دكتوراه،

جامعة باتنة، باتنة ،الجزائر.

286- عمر جعيجع (2016) :فاعلية برنامج إثرائي مقترح في الرياضيات وفق نظرية تريز (TRIZ) في

تنمية القدرة على حل المشكلات الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة وهران 2 ،الجزائر.

- 287- عودة محمد جمعة (2006): دراسة بعض الاتجاهات السياسية والاجتماعية وعلاقتها بمستويات الأمن النفسي والتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة الأزهر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- 288- غادة مظهر الجندي (2006): الفروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان، الأردن.
- 289- فروجة بلجاج (2011): التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق، رسالة ماجستير، غير منشورة جامعة تيزي وزو، الجزائر.
- 290- محمد بلقاسم (2013): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالانجاز لدى تلميذ التعليم الثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس والعلوم التربوية و التربية و الارطوفونيا، جامعة وهران 2، وهران، الجزائر.
- 291- محمد ساعد الجعيد (2011): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية، ماجستير غير منشورة، جامعة تبوك في المملكة العربية السعودية.
- 292- محمد شجاع السندي (1990): التوافق النفسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية السعودية في الريف والحضر رسالة دكتوراه غير منشورة، عين شمس.
- 293- محمود عبدالمنعم احمد الدردير (2002): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي كلية التربية، قنا، مصر.
- 294- مرحاب صالح أحمد (1984): التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين الشمس.

- 295- مريم بن سكيرفة (2008): استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الصاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي للمعلم، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 296- مصطفى محمد الصفطي (1983): علاقة التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي ببعض المتغيرات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة مودعة لدى كلية التربية بجامعة الإسكندرية.
- 297- منى سعيد يحيى عوض (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 298- موسى الدغيثر (2008): المهارات الاجتماعية من منظور اسلامي وعلاقته بكل من الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي والحالة الاجتماعية والسن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الامام محمد سعود المساعيد الاسلامية، المملكة العربية السعودية.
- 299- النابلسي حياة (2009): المساندة الاجتماعية و علاقتها بالضغط النفسي والتوافق مع الحياة الجامعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
- 300- النجار حامد (1997): تقدير الذات والتوافق النفسي والاجتماعي لدى معاقى الانتفاضة جسمىا بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 301- نفيسة جمعون (2001): التوافق النفسي والاجتماعي للتلميذ المبتكر، رسالة ماجستير في علوم التربية، سنة 2001.
- 302- النواجة زهير (2006): الذكاء الوجداني وعلاقته بقدرات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر - غزة.
- 303- نوفل إبراهيم نوفل (2001): علاقة التحصيل التعليمي النجاح الاجتماعي، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية قسم التربية الخاصة، دمشق، سوريا.

304- هارون نسرين (2011): الذكاء العاطفي وعلاقته بالسلوك التكيفي والتحصيل الدراسي لدى 40 طفلة وطفلا من نزلاء الدور الإيوائية بمكة المكرمة "مجهولي النسب"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

305- هالة سیراج (2010): استجابة الحزن والتوافق النفسي لدى الأطفال بعد الحرب الأخيرة على غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات ،رسالة ماجستير غير منشورة ،الجامعة الاسلامیة ،كلية التربية ،علم النفس ، فلسطين .

306- وهیبة فراح (2012): الإتصال بین الوالدين و علاقته بالتوافق النفسي الإجتماعي للمراهق ، ماجستير في علم النفس الإجتماعي،جامعة الجزائر 2 ، الجزائر .

307- يحي اسماعيل يحي(2014): التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الاكاديمي لدي طلاب قسم علم النفس جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. ماجستير غير منشورة في الارشاد النفسي والتربوي ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

1-3- المجالات والمنشورات :

308- أبو العلا، مسعد ربيع (2004): علاقة الذكاء الوجداني وبعض متغيرات دافعية التعلم بالنجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي العمر التقليدي وذوي العمر غير التقليدي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، العدد 126.

309- أبو زيد سعيد الشويقي (2005): الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الجامعة، دراسة لصدق نظرية جارندر، مجلة التربية بالمنصورة الجزء الثاني، العدد 59، ص 421، 449.

310- أحلام الباز ورضا السيد حجازی (2002): تقويم تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسی فی العلوم باستخدام نظرية السمات الكامنة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمی السادس للتربية العلمية وثقافة المجتمع، ، الاسماعيلية (أبو سلطان)، 28-31 يوليو، ص 611-648

- 311- أحمد العلوان (2010): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد 7، العدد 2، صص 125-144.
- 312- أحمد فهمي سمية (1989): مجالات الصحة النفسية في المدرسة، بحوث منشورة في حوليات كلية البنات جامعة عين شمس، القاهرة..
- 313- أحمد مدثر سليم (2004) : الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بتوافقهم النفسي الاجتماعي وتوافقهم المهني، المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، صص 289-331.
- 314- إسماعيل إبراهيم بدر (2002) : برنامج إرشادي لتحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلاب الموهوبين منخفضي التحصيل الدراسي.مجلة كلية التربية بنها، مصر ،العدد 12، صص 1-49.
- 315- إسماعيل الصاوي (2006) : مكونات الذكاء الوجداني في إطار نموذج بار - أون وعلاقتها بالتحصيل و المستوي الدراسي لدي الطلاب المعاقين سمعا من الجنسين بالمرحلة الثانوية المهنية،المجلة،العدد 51،صص 79-110.
- 316- إسماعيل حسن الويلي، صلاح شريف عبد الوهاب (2011) : العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، مجلة كلية التربية بالمنصورة،مصر ،العدد 76، ج 1، صص 229-295.
- 317- اسماعيل صالح الفرا ، زهير عبد الحميد النواحة (2012) : الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة و التحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية مجلة جامعة الأزهر سلسلة العلوم الإنسانية ، المجلد 14 ، العدد 2 ، مصر .
- 318- إسماعيل محمد دياب، عادل السعيد البنا (2001): تقويم جودة الأداء الجامعي، بناء نموذج رياضي وتطبيقه على بعض كليات جامعات الاسكندرية والمنصورة وأسيوط، المكتبة المصرية، الاسكندرية.

- 319- آغا، كاظم ولي (1990) : التوافق النفسي والاجتماعي عند الطلاب المتفوقين دراسيا وغير المتفوقين، دراسة تجريبية، مجلة جامعة حلب، العدد 17 ، الجزء الثاني، ص 13-67.
- 320- ألوسي جمال حسين (1990) : الصحة النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.
- 321- أمينة إبراهيم شلبي (2010) : أثر اختلاف التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي على الذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الجامعية، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السادس والعشرون لعلم النفس في مصر 15-17/2.
- 322- أمينة محمد كاظم (1988): دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضوعي للسلوك "نموذج راش". الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- 323- أمينة محمد كاظم (1995): إتجاهات معاصرة في بناء بنوك الأسئلة، في الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي، ط2، مجلة جامعة عين شمس، العدد43، ص 247-267 .
- أنور فتحي عبد الغفار(2003): الذكاء الوجداني وإدارة الذات وعلاقتها بالتعلم الموجه ذاتيا لدى طلاب الدراسات العليا ، كلية التربية جامعة المنصورة ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، مصر العدد (31)، الجزء الثاني، ص 13-67.
- 324- أنور محمد الشرقاوي (1996): الاختبارات المرجعة إلى محك: وسائل جديدة في القياس النفسي والتربوي ، اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، القاهرة: الأنجلو المصرية، ص 19-39.
- 325- بشير معمريه (2005): الذكاء الوجداني ، مفهوم جديد في علم النفس ، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية ، العدد السادس ، أبريل ، ماي ، جوان ، الجزائر ، ص 40-51.
- 326- بندر بن عبد الله الشريف (1435هـ) : القلق الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب جامعة طيبة، مجلة الجامعة الإسلامية العدد 174، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ص 362-399 .

- 327- بهلول إبراهيم أحمد (2003): فعالية استخدام الموديلات التعليمية في تدريس مادة المناهج في كل من: التحصيل الدراسي، والاتجاه نحو التعلم الذاتي، وتحقيق الذات لدى طلبة الدراسات العليا تخصص لغة عربية بكليات التربية، مجلة "كلية التربية بالزقازيق" - العدد 43، مصر.
- 328- جابر محمد عيسى، وريبع عبده رشوان (2006) : الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال ،مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية جامعة حلوان ،12(4)، ص 30-45.
- 329- جودة، محمد ابراهيم. (1999). دراسة لبعض مكونات الذكاء الانفعالي في علاقتها بمركز التحكم لطلاب الجامعة، مصر ، مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، العدد 40(10)، ص 53-103.
- 330- حسن حسيني جامع وآخرون (2001): تقويم الأوراق الامتحانية للثانوية العامة في الفترة من 1992-1999م قسم البحوث، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي بالقاهرة.
- 331- حسين بشير محمود (2001): تطوير نظم التقويم التربوي والامتحانات للتعليم قبل الجامعي "ورقة عمل" المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة 22-24 ديسمبر، ص 79-85.
- 332- حمدي عبد العظيم البنا (2001): دراسة تحليلية للمستويات المعرفية في امتحانات الكيمياء للشهادة الثانوية العامة، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الرابع، العدد الأول، يناير 2001.
- 333- الخامسة صالح العيد (2003) : الذكاء العاطفي وعلاقته بالنجاح الأكاديمي عند طالبات اللغة العربية في جامعة حائل، المجلة الدولية التربوية الشخصية ، المجلد 4 ، العدد 2، سوريا.
- 334- دسوقي انشراح (1991) : التحصيل الدراسي وعلاقته بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي، مجلة علم النفس، مجلد 5، العدد 20، الهيئة العامة المصرية للكتاب ، مصر

- 335- دمنهور رشاد صالح(1996): بعض العوامل النفسية و الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي،دراسة مقارنة،مجلة علم النفس،عدد 38 ،الهيئة المصرية لكتاب،القاهرة.
- 336- الدياسطي رشا باهر السعيد (2010) : الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى عينة من أطفال(13-16) سنة، مجلة دراسات الطفولة،سلطنة عمان ،العدد6(13) ،ص123-154.
- 337- راضي فوقية محمد (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلبة الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، مصر، العدد 45 ،ص 169-204.
- 338- رجاء محمود أبو علام (2001): النظريات الحديثة فى القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات "ورقة عمل" المؤتمر العربى الأول للامتحانات والتقويم التربوى: رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى: رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة 22-24 ديسمبر، ص ص 93-119 .
- 339- رزق محمد عبد السميع (2003) : مدى فاعلية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي بكلية الطائف جامعة أم القرى،مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 15(02)،ص63-131.
- 340- رشا الديدي (2005): الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس ،مجلة علم النفس العربي المعاصر،المجلد الأول ،العدد 1،ص69-113.
- 341- رشيد فارس مازن (2010): الذكاء العاطفي والقيادة التحويلية، مجلة البحوث التجارية، دورية علمية نصف سنوية تصدر من كلية التجارة، المجلد الخامس والعشرون.
- 342- رضا عبد اقادرويش (1995): تقويم دليل تقويم التلميذ فى مادة العلوم العامة للصف الثالث الإعدادى فى ضوء أهداف تدريس العلوم. مجلة كلية التربية ببها، الجزء الثانى، ص 227-255 .
- 343- الزوبعي عبد الجليل ،الحمداني موافق (1983) :بناء الاختبار ، جامعة الموصل ، الموصل ، العراق.

- 344- السدحان، عبد الله بن ناصر (2004): علاقة الترويح بالتفوق الدراسي، دراسة ميدانية على طلبة الصف الثالث في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، المجلة التربوية، 70 (18)، ص 197-239.
- 345- سليمان عبد العظيم المصدر (2008): الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الاسلامية، سلسلة الدراسات الانسانية، المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص 587-632.
- 346- سليمان مصطفى حفيضة، كالأدغم رضا أحمد (2008): فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني لدى الطلاب المعلمين، مجلة دراسات نفسية، 18(4)، ص 735-795.
- 347- سليمة سايحي (2012): قلق الامتحان وبعض العوامل المساعدة لظهوره لدى التلاميذ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، العدد السابع جانفي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- 348- سهاد المللي (2010): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 36.
- 349- الشويقي أبو زيد سعيد (2003): البنية العاملية للذكاءات المتعددة، دراسة لصدق نظرية" جاردنز باستخدام أدلة من أساليب التعلم و التخصص و التحصيل الدراسي لعينة من طلاب الجامعة، مجلة عالم التربية، جامعة الاسكندرية، العدد 11، ص 385-441.
- 350- شيباني عمر التومي (1990): ضعف التحصيل الدراسي في التعليم العام في الجماهيرية بين التشخيص والعلاج، مجلة جامعة قاريونس العلمية، العدد الأول بنغازي، ص 9-35.
- 351- صديق عيفي (2001): اتجاهات تطوير نظم تقويم الامتحانات (ورقة عمل)، المؤتمر العربي الأول لامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية. المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، 22-24 ديسمبر، ص 63-70.

- 352- ضمياء سالم داود(2000) : العلاقة بين المقرر الدراسي والتخصص والتحصيل العلمي في الكيمياء والاتجاه نحو العلوم لدى طلبة كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد،مجلة البحوث التربوية والنفسية العدد19،بغداد ،صص158-173.
- 353- الطحان محمد خالد(1990): العلاقة بين مفهوم الذات وكل من التحصيل الدراسي والتوافق النفسي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، مجلة كلية التربية، العدد 5.
- 354- الطلاع عبد الرؤوف أحمد (2010) : التوافق النفسي وعلاقته بالانتماء الوطني لدى الأسيرات الفلسطينيات المحررات من السجون الاسرائيلية ،مجلة جامعة الأزهر ، المجلد الثاني عشر ،العدد الثاني ، ص 621-666.
- 355- طلعت كمال الحامولي (1996): تقويم طلاب التعليم الأساسى والثانوى "دراسة تقويمية"، مجلة علم النفس، السنة العاشرة، العدد (39) 84-108.
- 356- عادل عطية ريان (2008): دلالة الفروق في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسى في الاختبار الوطني لمقرر الرياضيات وفقا لبعض المتغيرات، مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية المجلد الرابع عشر، العدد الأول.
- 357- عبد العال محمود عوجة (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 244-250.
- 358- عبد الكريم قريشي(2004): التوافق النفسي،مجلة العلوم، الاجتماعية الإنسانية العدد 10، جامعة بانتنة صص153-176.
- 359- عبد المنعم أحمد الدردير(2002): الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية لدى طلاب الجامعة ،مجلة دراسات نفسية واجتماعية ،كلية التربية ،جامعة حلوان،مصر، العدد103، صص229-321.

- 360- عبد الوارث عبده الرازحي (2001): تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة. المؤتمر العربى الأول لامتحانات والتقويم التربوى : رؤية مستقبلية، المركز القومى لامتحانات والتقويم التربوى، التربوى رؤية مستقبلية، المركز القومى لامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة: 22-24 ديسمبر، ص 107-120 .
- 361- العبوشي نوال عبدالرؤوف عارف (2009): الذكاء الانفعالي لدى الطالبات في جامعة أم القرى وعلاقته بالتحصيل الدراسي، المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة استرجعت من الشبكة العالمية بتاريخ 2017/40/52.
- 362- عثمان فاروق السيد، رزق محمد عبد السميع رزق (2002): الذكاء الانفعالي مفهومه وقبائه ،مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 38، ص 1- 31.
- 363- عثمان حمود الخضر (2002) : الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد؟ ، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، العدد 12 الجزء 1، ص 41-65.
- 364- عجوه، عبد العال (2002): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة "، مجلة كلية التربية بالإسكندرية، 13 المجلد ، العدد (1)، ص 250- 344.
- 365- عدنان محمد عبده القاضي (2011) : الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد (04)، صص 26-80.
- 366- عصام الدسوقي إسماعيل (1998): مدى فاعلية نموذج "أنجوف" في تحديد المستوى لاختبار محكى المرجع. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد (36)، يناير ص ص 43-76 .
- 367- عصام محمد زيدان ، وكمال أحمد الإمام (2002) : الذكاء الانفعالي وعلاقة بأساليب التعليم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب بكلية التربية النوعية.مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية جامعة المنوفية، المجلد 47 ، العدد (3)، صص 3-41.
- 368- علي محمد الذيب (1988): اختبار التوافق الشخصي والاجتماعي للراشدين ،مجلة دراسات تربوية ،المجلد الثالث ، ج 11، القاهرة ،مصر .

- 369- علوان نعمات ،النواجحة زهير (2013) : الذكاء الوجداني وعلاقته بالايجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظة غزة ،مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية ، المجلد (21) ، العدد (1) ، جانفي 2013، ص 1-51.
- 370- علي الشهري سعد محمد (2009) : الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام و القطاع الخاص بمحافظة الطائف ، مكة المكرمة .
- 371- عليوة سمية ،بوسحابة محمد (2014): التوافق النفسي وعلاقته بتنفيذ الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مجلة العلوم الإسلامية والحضارة العدد السادس ، أكتوبر 2017 ، ص336- 369 .
- 372- عيسى جابر محمد، رشوان ربيع عبده (2006) : الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال، دراسات تربوية واجتماعية، المجلد 12 ، العدد 4، كلية التربية،جامعة حلوان، مصر .
- 373- غسان الزحيلي (2008): دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق ،سوريا،المجلد 27 ، العدد الثالث + الرابع ،ص233-278.
- 400- فطيم لطفي محمد (1989): العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الدراسي لدى طلاب وطالبات كلية البحرين الجامعية ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت، العدد السادس والثلاثون،المجلد التاسع، الكويت.
- 401- فكرى حسن ريان وآخرون (1994): تقويم نماذج أسئلة المواد الدراسية بالتعليم الثانوى لعام 1990/1991 قسم البحوث، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوى بالقاهرة.
- 402- الكعبي علياء نصير عبيس (2009) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية ،جامعة محافظة كربلاء ،مجلة الباحث،العدد1، ص219-235.

- 403- الكعبي علياء نصير عبيس (2009) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية ،جامعة كربلاء، محافظة كربلاء ،مجلة الباحث، ع (1)، ص219-235.
- 404- كمال إبراهيم مرسى (1997) : علاقة سمات الشخصية بمشكلات التوافق في المراهقة بالمدارس الثانوية بمدينة الرياض ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت، الكويت، العدد 15 العدد الرابع .
- 405- كمال عبد الحميد زيتون وعادل السعيد البنا (2001): سجلات الأداء وخرائط المفاهيم: أدوات بديلة فى التقويم الحقيقى من منظور الفكر البنائى. المؤتمر العربى الأول لامتحانات والتقويم التربوى: رؤية مستقبلية، المركز المركز القومى لامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة عام 2001 / 22-24 ديسمبر.
- 406- كواسة عزت عبد الله (2002): الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة ،المؤتمر السادس للتوجيه الإسلامى للخدمة الاجتماعية ،جامعة الأزهر ،220-250.
- 407- مجذوب أحمد محمد أحمد قمر (2015) : الصحة النفسية والذكاء الوجداني وعلاقتهما ببعض المتغيرات، مجلة العلوم النفسية والتربوية ،2(2) مارس 2016 ،ص161-183.
- 408- محرز، نجاح رمضان، (2005) : أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعى والشخصي في رياض الأطفال، مجلة جامعة دمشق، المجلد 21 ، العدد الأول.
- 409- محسن عبد النبي (2001) : العلاقات التفاعلية بين الذكاء الإنفعالي والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات، مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية، ع (3) السنة السادسة عشر، المنوفية .
- 410- محمد الأحمدى (2007) : الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة ، مجلة العلوم الاجتماعية ،المجلد 35 ،العدد 4،صص57-107.
- 411- محمد المصري (2007) :الذكاء الانفعالي دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليا والعاديين من طلبة الجامعة ،مجلة كلية التربية ،جامعة عين شمس ،العدد 31 السنة الثانية ، صص 157-175،مصر .

- 412-** محمد المهدي عمر ،ويحي الصاوي أحمد (2010): تحليل نتائج التحصيل الدراسي في الشهادة السودانية المساق الأكاديمي لطلاب ولاية البحر الأحمر للفترة من 2006 حتى 2010 م مجلة جامعة البحر الاحمر ، دورية علمية، العدد الثاني، ص 125-156.
- 413-** محمد حسين ، وجاد الله أبو المكارم (2004) : المكونات العالمية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي ،مجلة دراسات النفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ،المجلد 14، العدد 50، ص241-286.
- 414-** محمد خيرى محمود (1994): دراسة تقويمية تحليلية لأسئلة المتضمنة فى كتب العلوم للمرحلة الاعدادية. المجلة المصرية للتقويم التربوى، المجلد الثانى، العدد الأول، ص ص 55-105.
- 415-** محمد على نصر (2001): رؤية مستقبلية لتفعيل الامتحانات والتقويم التربوى بالتعليم العام فى إطار مفهوم الجودة الشاملة. (ورقة عمل)، المؤتمر العربى الأول للامتحانات والتقويم التربوى: رؤية مستقبلية، المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى، القاهرة، 22-24 ديسمبر، ص 5-24
- 416-** محمد نجيب عوض (1992) : إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم، مجلة البحوث التربوية، ج 1، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- 417-** محمد يوسف أحمد راشد ،المومني عبداللطيف عبدالكريم (2010) : الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات،مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة البحرين، العدد(1) ، ص291-323.
- 418-** مريامة بريشي ، الزهرة الاسود(2011): التعليم بالمقاربة بالكفايات و علاقته بالتحصيل الدراسي،الملتقى الوطني الأول حول التكوين بالكفايات في التربية يومي 17/18 جانفي 2011 ،ص529، ج1،ورقلة ،الجزائر .

419- المساعد اعلان صبح (2008): الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الانجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات . مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية 2/6، ص111-137.

420- مصطفى محمد كامل (1999): استخدام استراتيجية التعلم حتى يتمكن في تدريس مقرر التقويم التربوي "لاكتساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية"، مجلة علم النفس، السنة الثالثة عشر، العدد (51)، ص 6-31 .

421- مفتاح محمد عمار عبد الرحمن(2011): العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض مهارات التفكير العلمي أثناء مرحلة المراهقة الوسطى بمدينة طرابلس دراسات الطفولة، مصر .

422- منى الحموي (2010): التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، مجلة جامعة دمشق،المجلد 26،دمشق ،سوريا.

423- موسى فاروق عبد الفتاح (2005): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق فرع بنها، العدد 60 ، صص 105-133.

424- نادية على سعود (1999): دراسة تتبعية تقويمية لأسئلة امتحانات إتمام الشهادة الإعدادية في جمهورية مصر العربية من عام 1991 إلى 1994 في مادة اللغة العربية. المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد السادس، العدد الأول، ص ص 63-104 .

425- نادية محمد عبد السلام (1992 ب): ثلاثة محكات رئيسية لتحديد مستوى الاتقان في الاختبارات محكية المرجع "دراسة إمبيريقية". المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثالث، ديسمبر، ص ص 88-105 .

426- نادية محمد عبد السلام (1992أ): مشكلات عند بناء الاختبارات محكية المرجع "تحليل وتقويم"، مجلة علم النفس، السنة السادسة، العدد الثالث والعشرون، ص ص 30-40 .

- 427- نادية محمد عبد السلام (1996 أ): حول معايير التقويم: نظرة جديدة. فى أنور الشرقاوى وآخرون، اتجاهات معاصرة فى القياس والتقويم النفسى والتربوى، القاهرة: الأنجلو المصرية، ص 41-62.
- 431- نافز بقيعي (2011) :الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والاحتراق النفسى لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى ، مجلة جامعة النجاح للابحاث ،العلوم الانسانية ،المجلد 25،العدد 1 ص1-32.
- 432- النبهان موسى (2001): تطوير مقياس الذكاء العاطفي وتقدير خصائصه السيكومترية ،مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ،المجلد 19 العدد 1 ،ص79-109.
- 433- النعامي، عبد المجيد (2001) : مسؤولية الأسر في التحصيل الدراسي لأبنائها ، منشورات وزارة التربية المغربية ، المغرب.
- 434- نعيمة جمال الرفاعي، ومعاذ أحمد فايد (2010) :علاقة الذكاء الوجداني بكل من التوافق النفسى والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من المعلمين بدور الرعاية الاجتماعية المجلة المصرية للدراسات،العدد3،مصر .
- 435- نوال زغينة(2009): العوامل المؤثرة في تدني التحصيل الدراسي في الجزائر،مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية تصدر عن جامعة لخضر باتنة،العدد 20 ،الجزائر .
- 436- همص عبد الفتاح (2009) : مشكلة ضعف التحصيل الدراسي ، مؤسسة إبداع للأبحاث والدراسات والتدريب ، غزة .

- 437-Abraham , R . (2000) :** The Role of Job control as amoderator of Emotional Dissonance and Emotional Intelligence outcome Relationships Journal of Psychology vol (134) Issuez , mar – 6 pp : (169)
- 438-Alkhateeb H. 2001:** Gender differences in mathematics achievement among high school students in the United Arab Emirates ,1991 – 2000. School Science & Mathematics , 101 (1) , 5 - 9
- 439 -Bar-On, R. (1997).** The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- 440 -Barton, J. and Collins, A. (1993):** Portfolios in teacher's education, *Journal of Teacher Education*, 44(3), 200-210.
- 441 -Bastian,v.Burns,N.R.& Nettebeck,T.(2005).**emotional intelligence predict life skills ,But not as well as personality and cognitive Abilities, personality and individuals Differences, 39, 135-154.
- 442 -Carey, L.M. (1994):** *Measuring and evaluating school learning*, (2Ed), London: Allyn and Bacon.
- 443 -Charbonneau, D. & Nicol, A. (2002).** Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90 (2), 361-370
- 444 -Ciarrochi, J. Chan, A. & Bajgar, J. (2001).** Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31 (7), 105-119.
- 445 -Corlett, D. (1984)** Library Skills, Study Habits, and Attitudes and Sex related to Academic Achievement . Education and Psychological Measurment . Vol.34, No.4.
- 446 -Corlett, D. (1984)** Library Skills, Study Habits, and Attitudes and Sex related to Academic Achievement . Education and Psychological Measurment . Vol.34, No.4.
- 447 -Dhingra, R.,M,S.,& Thankur, N(2005):** Establishing Connectivity of Emotional Quotient (E.Q) Spiritual Quotient (S.Q) With Social Adjustment : A study of Kashmiri Migrant Women Journ for Hum, Ecol, 18(4) PP, 313-317.
- 448 -Dickman, R.. et al., (1980).** Medical Students from natural science and non science undergraduate back ground, Jama, 27, 23, PP. 2506-2509.

- 449 -Ebel, R. L. (1972).** Essential of Educational Measurement Englewood Cliffs
- 450** -edition international student edition .
- 451 -Engelberg, E.& Sjoberg, L.(2004).** Emotional Intelligence, Affect Intensity, and Social Adjustment. *Personality and Individual Differences*, 37, 533–542.
- 453 -Ferguson .a George (1981).** Statistical analysis and educational fifth
- 454 -George , J .M . (2000)** Emotions and Leadership : The role of emotional
- 455 -Glenn, M. (2012).** Academic achevment and school ability: Implications to guidance and counseling programs. *Journal of Arts, Science & Commerce*,
- 456 -Goleman, D. (1995).** *Emotional Intelligence*. New York: Batman Books.
- 457-Goleman, D.G. (1998).** Working with Emotional Intelligence. New York: bantam Books.
- 458 -Gore, S. (2000).** Enhancing student's emotional intelligence and social -adeptness, master's actions research project, saint Xavier University and sky light professional development field-based masters program,Hllinois.
- 459 -Hambleton, R.K. and Slater, S.C. (1997):** Item response theory models and testing practice: Current international status and future directions, *European Journal of Psychological assessment*, 13(1), 1-4.
- 460 -Hespe, D.C. (200):** Standard and assessment for student achievement, New Jerisy Department of Education <http://www.srste.nj.us/njded/adopted/standar>.
- 461 -Intelligence. Human Relations , 53,8, 1027 –.1055**
- 462 -James, Drever:** a dictionary of psychology, England Benejaim book,
- 464 -Journal of Education Psychology, Vol(31), No2.**
- 465 -Kianian A. 1993 :** Gender and mathematics achievement parity : Evidence from post-secondary education. *Education*,116(4) ,586 – 592
- 466 -Lazarus S.R (1976)** patterns of adjustement ,03 rd Edition ,Mc Graw – Hill ,New York.
- 467 -Lopes, P. & Salovey, P. (2001):** Toward Broader Education: Social Emotional, and practical skills. In J.E.Zins., R..P.weisberg, & H.walberg (Eds),*Social and Emotional learning and school success*. New York: Teacher college pres

- 468 -Martha**, T. and George, M. (2001). Emotional Intelligence: The effect of gender, GPA, ethnicity. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association. http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.sp?_nfpb=trueand_and_ERICExtSearchSearchValue_0=ED464086andERICExtSearch_SearchType_0=noandaccno=ED464086
- 469 -Mayer**, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence.
- 470 -Mayer**, J., and Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, (9), 185 – 211.
- 471 -Mayer**, J., and Salovey, P. (1997). What is emotional intelligences. In P. salovey, and D. J. Sluyter (Eds.). *Emotional Intelligence*, (pp. 3 – 31). New
- 472 -Mayer**, J., Caruso, D., and Salovey, P. (1997). Emotional intelligence meets standards for a traditional intelligence. *Intelligence*, 27(2), 267-298.
- 473 -Mayer**, J., Salovey, P., and Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In. R. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence*. (pp. 396 – 420
- 474 -Mayer**, J.D. Dipalo, M.,& Salovey,P.(1990) Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of personalty assessment* ,.N54
- 475 -MC. CLENDON**, S. H. (1977) : A comparison of the academic achievement and Social adjustment of Job, Corps and Non-job, corps students attending selectes black colleges and universities in Texas. Diss. ABS. Vol: (A 38), No. (6).
- 475 -Mustapha** Haddab:Education et changement socio-culturels(Le moniteurs de l'enseignement élémentaire en Algérie)•présentation de P• Bourdieu- Office des publications universitaires Hydra -Alger.1992
- 476 -Nasir**, M., & Masrur, R.(2010). An exploration of emotional intelligence - of the students of IIUI in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1): 37-51
- 477 -Newsame**, S. Day, A, L& Catano, V.M(2000) Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and individual differences*.N29. pp 1005-1016.
- 478 -of the students of IIUI** in relation to gender, age and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(1): 37-51.
- 479 -Parker**, J., Creque, R., Barnhart, D., Harris, J., Majeski, S, Wood, L. et al. 2004. Academic achievement in high school: Dose emotional intelligence matter? *Personality and Individual Differences*, 37 (7): 1321-1331.

480 -Raita. H. L. (2008). Study the relationship between emotional intelligence with achievement motivation and academic achievement among adolescents. *Journal of Education*, 12(3),p p23-38.

481 -Reed, T.G. (2005). " Elementary Principal Emotional Intelligence, Leadership Behavior and Openness: An Exploratory Study". Unpublished Doctoral Dissertation. The Ohio State University.

482 -Rust, J. Golombok, S. (1995): *Modern psychometrics, the science of psychological assessment*. London; Routledge.

483 -Salovey,P. & Sluyter D. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication*. New York: Basic Books

484 -Sewell, M.; Marczak, M. and Horn, M. (2000): The use of portfolio assessment in evaluation, [http://ag.arizona.edu/fcr/fs/cyfar/portfos"3htm](http://ag.arizona.edu/fcr/fs/cyfar/portfos)

485 -Shavelson, R.; Baxter, G. and Pine, J. (1992): Performance assessment: political rhetoric and measurement reality. *Educational Researcher*, 21(4), 22-27.

486 -Storow, Leste (1990). *Psychology*, Iowa: WM. C, Brown

486 -surgical nursing, 6th edition, Philadelphia: Lippincott Company

487 -Wang, et al., 2000 : a study of the development of children's emotional intelligence ,journal of education and psychology ,vol .23,no.2 ,pp.282-353.

488 -Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: An untapped edge for success*. San Francisco: Jossey – Bas. York : Basic Books.

489 -Ysseldy K.E.J.; Thutlow, M. and Shviner, J. (1994): *Students with disabilities and educational standards: Recommendations for Policy and practice* published by the National Center on Educational Outcomes, from <http://www.education.umm.edu/NCEO/online.pubs/policy2.html>.

الملاحق

الملحق (1) :مقياس الذكاء الانفعالي لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق

2002

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. ولتحقيق غرض الدراسة يقوم الباحث بتطبيق مقياسان هما : مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس بالتوافق النفسي الاجتماعي لذا نرجوا منكم أعزائي التلاميذ التعاون معنا وذلك بالإجابة على بنود المقياسين بصدق وموضوعية علما بان البيانات سوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط علما أنه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

البيانات الأولية :

	شعبة أدبية		شعبة علمية	التخصص:
	أنثى		ذكر	الجنس:
			معدل الفصل الأول والفصل الثاني :	

إشراف الأستاذ:

د/ خلايفية محمد

إعداد الباحث :

ياحي جمال

الموسم الدراسي 2017/2018

مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	البيان	البدائل			
		يحدث دائما	يحدث كثيرا	يحدث أحيانا	يحدث نادرا
1	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي.				
2	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.				
3	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.				
4	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.				
5	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.				
6	أنا هادئ تحت أي ضغط أتعرض له.				
7	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.				
8	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة.				
9	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.				
10	أستطيع أن افعل ما احتاجه عاطفيا بإرادتي.				
11	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة ببسر.				
12	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي توصف بالتحدي.				
13	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.				
14	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.				
15	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.				
16	أنا حساس لاحتياجات الآخرين				
17	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.				
18	أجيد فهم مشاعر الآخرين.				
19	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.				

20	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.				
21	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.				
22	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.				
23	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.				
24	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.				
25	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم.				
26	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي يفصحون عنها.				
27	أستطيع أن أكافئ نفسي أي حدث مزعج.				
28	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.				
29	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمع بهذا العمل.				
30	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.				
31	أتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به.				
32	أستطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.				
33	أستطيع انجاز المهام بنشاط وتركيز عال				
34	في وجود الضغط نادرا ما أشعر بالتعب.				
35	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.				
36	أستطيع أن انهمك في انجاز أعمالي رغم التحدي.				
37	أركز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.				
38	أنحي عواطفني جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي.				
39	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.				
40	أستخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي.				
41	تساعدني مشاعري السلبية في حياتي.				
42	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.				
43	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي.				
44	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.				

					أستطيع التعبير عن مشاعري.	45
					اعتبر نفسي مسؤولاً عن مشاعري.	46
					لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.	47
					أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	48
					يغمرني المزاج السيئ.	49
					نادراً ما أغضب إذا ضايقتني الناس بأسئلتهم.	50
					أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	51
					لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.	52
					عندي قدرة على التأثير في الآخرين.	53
					اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.	54
					أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين	55
					أمتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.	56
					يراني الناس إنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.	57
					عندما أغضب لا يظهر على آثار الغضب.	58

الملحق (2): مقياس التوافق النفسي الاجتماعي

الرقم	البنسود	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	يمكنني تغيير كثير من الظروف التي تحيط بي.					
2	أشعر بالخجل إذا تحدثت مع شخص لا أعرفه.					
3	أستطيع أن أكتف في نفسي مضايقات الناس.					
4	أشعر بأنني أقل من غيري.					
5	أندم على معظم الأعمال التي أقوم بها.					
6	أشعر بالضيق بسبب حصولي على درجات ضعيفة.					
7	أشعر بالوحدة ولو كنت مع الناس.					
8	أخطط لمستقبلي بنفسي.					
9	لا أترك عملا حتى أتمه.					
10	من السهل علي إقناع الآخرين بوجهة نظري.					
11	يمكنني أن أتحمّل نتائج أفعالي.					
12	انشغالي بالتفكير يمنعني من النوم.					
13	أخرج من مظهري الشخصي.					
14	أواجه مشكلاتي الشخصية.					
15	لا أتردد في اتخاذ قرار في أي موضوع.					
16	أتوقع النجاح فيما أؤديه من أعمال.					
17	لا أحتاج إلى من يوجهني إلى ما أفعله.					
18	أشتري كل مستلزماتي بنفسي.					
19	يترك لي حرية اختيار أصدقائي.					
20	أبادر باتخاذ الخطوة الأولى في التعامل مع الآخرين.					
21	أقوم بحل مشكلاتي الشخصية.					
22	يسعدني أن أشغل وقت فراغي في بعض الأنشطة.					
23	لا أعارض الآخرين إن كانوا على حق.					
24	أدرس الأمور جيدا قبل اتخاذ أي قرار.					

25	يمكنني أن أجعل زملائي يغيرون من آرائهم.
26	يؤلمني حدوث خلافات بين أفراد أسرتي.
27	يسود احترام متبادل بين أفراد أسرتي.
28	أقضي أوقاتا سعيدة مع أسرتي.
29	أفضل أن ألتقي بأصدقائي بعيدا عن المنزل.
30	أشعر بأن أصدقائي أسعد حالا مني في حياتهم الأسرية.
31	أتشاور مع أفراد أسرتي في اتخاذ قراراتي المهمة.
32	أفضل قضاء أوقات الفراغ مع كل أفراد أسرتي.
33	أشعر بالرضا عن مستوى الأسرة.
34	أخجل من توجيه أحد الوالدين اللوم لي أمام أختي الأصغر مني سنا.
35	يستشيرني أحد الوالدين في بعض الأمور الأسرية.
36	أتضايق من نصائح وإرشادات والدي.
37	أشارك في قضاء بعض حاجات الأسرة.
38	يضايقني عدم اهتمام أحد الوالدين بي.
39	يضايقني تدخل أحد الوالدين في اختيار أصدقائي.
40	أشعر أن أحد الوالدين متشدد معي.
41	يشجعني أحد الوالدين على الاستقلال والاعتماد على النفس.
42	يشعرنني أحد الوالدين أنني صديق له.
43	يصعب علي التحدث عن مشكلاتي الخاصة مع الوالدين.
44	ينتقدني أحد الوالدين بدون وجه حق.
45	أعاني من تفرقة الوالدين بين الأخوة.
46	يضايقني حدوث شجار بين الأخوة.
47	أنتفق مع أختي على تخصيص أماكن للمذاكرة.
48	نتشاور مع أفراد الأسرة في اختيار ملابسنا.
49	يضايقني كثرة المقارنة بيني وبين أختي.
50	أتبادل مع أختي المساعدة في استذكار الدروس.
51	أشارك زملائي في حل مشاكلهم.
52	أساعد زملائي في فهم المواد الدراسية.
53	أفضل قضاء وقت الفراغ مع زملائي.

54	يسعدني مقابلة زملائي في أي مكان خارج المدرسة.				
55	أتجنب المشاكسين من زملائي.				
56	أبتعد عن مشاركة زملائي في أي مشروع يقومون به.				
57	أطلب من المدرس شرح بعض النقاط الغامضة في الدرس.				
58	لا يقدر بعض المدرسين ظروفى الخاصة.				
59	أحب أن أعرض بعض مشكلاتى الشخصية على أحد المدرسين.				
60	أناقش المدرسين فى الموضوعات الدراسية.				
61	أشعر أن المدرسين يقومون بواجباتهم على أكمل وجه.				
62	أشعر بالارتياح عند رؤية المدرسين.				
63	أرى أنني أدرس مواد مثوقة.				
64	أعتقد أن المواد الدراسية تنمى معارفى.				
65	أشعر بالرضا عن مستوى تحصيلى بالمدرسة.				
66	ألتزم بعمل الواجبات المدرسية.				
67	أحتاج لقراءة الدرس مرات عديدة لصعوبة معانى الكلمات.				
68	أفضل أن أتغيب عن المدرسة كلما استطعت.				
69	أشعر أن طريقة استذكاري للمواد موفقة.				
70	أقوم بوضع جدول للمذاكرة و ألتزم به.				
71	أفضل الاشتراك فى الأنشطة المدرسية على حضور الحصص الدراسية.				
72	أستمتع بممارسة الأنشطة المدرسية.				
73	أحافظ على المواعيد المدرسية.				
74	من الصعب تنظيم وقتى لانشغالى فى أمور كثيرة غير الدراسة.				
75	أجد صعوبة فى استرجاع ما ذاكرت.				
76	يسعدنى حضور الحفلات الاجتماعية التى يتاح فيها الاختلاط بأفراد الجنس الآخر.				
77	أساعد الأصدقاء والجيران دون أن يطلبوا ذلك.				
78	أحرص على حضور الحفلات والمناسبات الاجتماعية.				
79	من السهل على أن أكون صداقات جديدة.				
80	يسعدنى أن أكون مسؤولاً عن عمل أشارك فيه مع زملائي.				
81	من الصعب على أن أبدأ حديثاً مع أشخاص لا أعرفهم.				

82	أفف بجانب أصدقائي إذا وقع أحدهم في ورطة أو مأزق.				
83	أحرص على تأدية واجبات العزاء.				
84	أتجنب التلطف بأشياء تجرح مشاعر الآخرين.				
85	أحب الاشتراك في الرحلات.				
86	أحترم رأي الأغلبية ولو كان مخالفا لرأيي.				
87	أقدم مساعدتي لحل الخلافات التي تنشأ بين أصدقائي وجيران.				
88	أحترم العادات والتقاليد السائدة في المجتمع وإن كنت غير راض عنها.				
89	ألتمس الأعذار لأبهر تصرفات الآخرين.				
90	أتضايق من الأفراد الذين يسخرون من الآخرين.				
91	من السهل أن أتكلم أمام الجماهير.				
92	أحافظ على مواعيدي مع الآخرين.				
93	أشعر بالسعادة حينما يزورني أحد أصدقائي.				
94	أستمتع بالحديث مع من أقابلهم لأول مرة.				
95	من السهل علي أن أبث روح المرح في حفلة مملة.				
96	أجد صعوبة في الاختلاط بالناس.				
97	أشترك في بعض المباريات التي لم أمارسها من قبل.				
98	أبدأ بالحديث مع الزملاء الجدد عندما أقابلهم لأول مرة.				
99	من السهل علي أن أقيم علاقات مودة مع الآخرين.				
100	أقابل الذين لا تربطني بهم علاقة بالابتسامة والترحيب.				

ملحق(3): ثبات وصدق أدوات الدراسة

أولاً/ ثبات وصدق مقياس الذكاء الوجداني:

أ- الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
المحاور	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
المحور الاول	0.752	15
المحور الثاني	0.846	11
المحور الثالث	0.791	13
المحور الرابع	0.648	10
المحور الخامس	0.788	9
الكلي	0.905	58

ب- الصدق: Corrélations

Corrélations					
		دك 1			دك 1
1	Corrélation de Pearson	0.309*	9	Corrélation de Pearson	0.453**
	Sig. (bilatérale)	0.029		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
2	Corrélation de Pearson	0.356*	10	Corrélation de Pearson	0.642**
	Sig. (bilatérale)	0.011		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
	Corrélation de	0		Corrélation de	0

3	Pearson	.480**	11	Pearson	.521**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	5 0		N	50
4	Corrélation de Pearson	0. .504**	12	Corrélation de Pearson	0. .376**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 07
	N	5 0		N	50
5	Corrélation de Pearson	0. .634**	13	Corrélation de Pearson	0. .390**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 05
	N	5 0		N	50
6	Corrélation de Pearson	0. .448**	14	Corrélation de Pearson	0. .518**

	Sig. (bilatérale)	0. 001		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	5 0		N	50
7	Corrélation de Pearson	0 .407**	15	Corrélation de Pearson	0 .443**
	Sig. (bilatérale)	0. 003		Sig. (bilatérale)	0.0 01
	N	5 0		N	50
8	Corrélation de Pearson	0 .591**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0. 000	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	5 0			

Corrélations

Corrélations					
		دك			دك2
		2			
16	Corrélation de	0	22	Corrélation de	0
	Pearson	.672**		Pearson	.789**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
17	Corrélation de	0	23	Corrélation de	0
	Pearson	.687**		Pearson	.545**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
18	Corrélation de	0	24	Corrélation de	0
	Pearson	.717**		Pearson	.528**

	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	5 0		N	50
19	Corrélation de Pearson	0 .512**	25	Corrélation de Pearson	0 .611**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	5 0		N	50
20	Corrélation de Pearson	0 .795**	26	Corrélation de Pearson	0 .409**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 03
	N	5 0		N	50
21	Corrélation de Pearson	0 .656**	** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig.	0.			

	(bilatérale)	000	
	N	50	

Corrélations

Corrélations					
		دك			دك3
		3			
27	Corrélation de Pearson	0.396**	34	Corrélation de Pearson	0.446**
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
28	Corrélation de Pearson	0.489**	35	Corrélation de Pearson	0.520**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50

29	Corrélation de Pearson	0,403**	36	Corrélation de Pearson	0,661**
	Sig. (bilatérale)	0,004		Sig. (bilatérale)	0,00
	N	50		N	50
30	Corrélation de Pearson	0,544**	37	Corrélation de Pearson	0,603**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,00
	N	50		N	50
31	Corrélation de Pearson	0,511**	38	Corrélation de Pearson	0,643**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,00
	N	50		N	50
	Corrélation de	0		Corrélation de	0

32	Pearson	.583**	39	Pearson	.632**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
33	Corrélation de Pearson	0.615**	** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000			
	N	50			

Corrélations

Corrélations					
		دك 4			دك4
40	Corrélation de Pearson	0.531**	45	Corrélation de Pearson	0.498**
	Sig.	0.0		Sig. (bilatérale)	0.0

	(bilatérale)	00			00
	N	50		N	50
41	Corrélation de Pearson	0 .370**	46	Corrélation de Pearson	0 .537**
	Sig. (bilatérale)	0.0 08		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	50		N	50
42	Corrélation de Pearson	0 .559**	47	Corrélation de Pearson	0 .423**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0.0 02
	N	50		N	50
43	Corrélation de Pearson	0 .447**	48	Corrélation de Pearson	0 .522**
	Sig. (bilatérale)	0.0 01		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	50		N	50
44	Corrélation de Pearson	0 .478**	49	Corrélation de Pearson	0 .620**

	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	50		N	50
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

Corrélations

Corrélations					
		دك 5			دك 5
50	Corrélation de Pearson	0 .540**	55	Corrélation de Pearson	0 .620**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	4 9		N	50
51	Corrélation de Pearson	0 .546**	56	Corrélation de Pearson	0 .539**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	5		N	50

		0			
52	Corrélation de Pearson	0 .782**	57	Corrélation de Pearson	0 .599**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	5 0		N	50
53	Corrélation de Pearson	0 .734**	58	Corrélation de Pearson	0 .457**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 01
	N	5 0		N	50
54	Corrélation de Pearson	0 .665**	** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0. 000			
	N	5 0			

Corrélations

Corrélations					
		الك لي			الك ي
ك1	Corrélation de Pearson	0 .552**	ك4	Corrélation de Pearson	0 .781**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	5 0		N	50
ك2	Corrélation de Pearson	0 .690**	ك5	Corrélation de Pearson	0 .773**
	Sig. (bilatérale)	0. 000		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	5 0		N	50
ك3	Corrélation de Pearson	0 .842**	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	Sig.	0.			

	(bilatérale)	000
	N	5 0

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس التوافق النفسي الاجتماعي:

أ – الثبات:

Fiabilité

Statistiques de fiabilité		
المحاور	Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
المحاور	0.848	25
المحور الاول	0.839	25
المحور الثاني	0.824	25
المحور الثالث	0.868	25
المحور الرابع	0.910	100

ب – الصدق:

Corrélations

Corrélations					
		دك 1			دك 1
ب 1	Corrélation de Pearson	0 .509**	ب 14	Corrélation de Pearson	0 .501**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0
ب 2	Corrélation de Pearson	0 .431**	ب 15	Corrélation de Pearson	0 .406**
	Sig. (bilatérale)	0.0 02		Sig. (bilatérale)	0. 003
	N	50		N	5 0
ب 3	Corrélation de Pearson	0 .330*	ب 16	Corrélation de Pearson	0 .356*
	Sig. (bilatérale)	0.0		Sig. (bilatérale)	0.

		19			011
	N	50		N	50
ب 4	Corrélation de Pearson	0 .458**	ب 17	Corrélation de Pearson	0 .573**
	Sig. (bilatérale)	0.0 01		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	50
ب 5	Corrélation de Pearson	0 .309*	ب 18	Corrélation de Pearson	0 .515**
	Sig. (bilatérale)	0.0 29		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	50
ب 6	Corrélation de Pearson	0 .390**	ب 19	Corrélation de Pearson	0 .576**
	Sig. (bilatérale)	0.0 05		Sig. (bilatérale)	0. 000

	N	50		N	50
ب 7	Corrélation de Pearson	0.360*	ب 20	Corrélation de Pearson	0.468**
	Sig. (bilatérale)	0.010		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
ب 8	Corrélation de Pearson	0.529**	ب 21	Corrélation de Pearson	0.627**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب 9	Corrélation de Pearson	0.514**	ب 22	Corrélation de Pearson	0.398**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	50		N	50

					0
ج 10	Corrélation de Pearson	0 .450**	ب 23	Corrélation de Pearson	0 .373**
	Sig. (bilatérale)	0.0 01		Sig. (bilatérale)	0. 008
	N	50		N	5 0
ج 11	Corrélation de Pearson	0 .550**	ب 24	Corrélation de Pearson	0 .557**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0
ج 12	Corrélation de Pearson	0 .564**	ب 25	Corrélation de Pearson	0 .526**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0

ب. 13	Corrélation de Pearson	0 .462**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).
	Sig. (bilatérale)	0.0 01	** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).
	N	50	

Corrélations

Corrélations					
		دك2			دك 2
ب. 26	Corrélation de Pearson	0 .472**	ب. 39	Corrélation de Pearson	0 .673**
	Sig. (bilatérale)	0.0 01		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0
ب. 27	Corrélation de Pearson	0 .419**	ب. 40	Corrélation de Pearson	0 .640**
	Sig. (bilatérale)	0.0 02		Sig. (bilatérale)	0. 000

	N	50		N	50
ب 28	Corrélation de Pearson	0.667**	ب 41	Corrélation de Pearson	0.449**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
ب 29	Corrélation de Pearson	0.405**	ب 42	Corrélation de Pearson	0.332*
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.018
	N	50		N	50
ب 30	Corrélation de Pearson	0.471**	ب 43	Corrélation de Pearson	0.366**
	Sig. (bilatérale)	0.001		Sig. (bilatérale)	0.009
	N	50		N	50

					0
ج 31	Corrélation de Pearson	0 .581**	ب 44	Corrélation de Pearson	0 .476**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0
ج 32	Corrélation de Pearson	0 .357*	ب 45	Corrélation de Pearson	0 .435**
	Sig. (bilatérale)	0.0 11		Sig. (bilatérale)	0. 002
	N	50		N	5 0
ج 33	Corrélation de Pearson	0 .443**	ب 46	Corrélation de Pearson	0 .534**
	Sig. (bilatérale)	0.0 01		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0

ب 34	Corrélation de Pearson	0 .369**	ب 47	Corrélation de Pearson	0 .341*
	Sig. (bilatérale)	0.0 08		Sig. (bilatérale)	0. 015
	N	50		N	5 0
ب 35	Corrélation de Pearson	0 .363**	ب 48	Corrélation de Pearson	0 .396**
	Sig. (bilatérale)	0.0 10		Sig. (bilatérale)	0. 004
	N	50		N	5 0
ب 36	Corrélation de Pearson	0 .448**	ب 49	Corrélation de Pearson	0 .467**
	Sig. (bilatérale)	0.0 01		Sig. (bilatérale)	0. 001
	N	50		N	5 0
ب	Corrélation de	0	ب	Corrélation de	0

37	Pearson	.410**	50	Pearson	.457**
	Sig. (bilatérale)	0.003		Sig. (bilatérale)	0.001
	N	50		N	50
ب 38	Corrélation de Pearson	0.438**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.001	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	50			

Corrélations

Corrélations					
		دك3			دك3
ب 51	Corrélation de Pearson	0.419**	ب 64	Corrélation de Pearson	0.571**
	Sig. (bilatérale)	0.002		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	5

					0
ج 52	Corrélation de Pearson	0 .487**	ب 65	Corrélation de Pearson	0 .472**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0. 001
	N	50		N	5 0
ج 53	Corrélation de Pearson	0 .479**	ب 66	Corrélation de Pearson	0 .609**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0
ج 54	Corrélation de Pearson	0 .407**	ب 67	Corrélation de Pearson	0 .447**
	Sig. (bilatérale)	0.0 03		Sig. (bilatérale)	0. 001
	N	50		N	5 0

ب 55	Corrélation de Pearson	0 .295*	ب 68	Corrélation de Pearson	0 .398**
	Sig. (bilatérale)	0.0 38		Sig. (bilatérale)	0. 004
	N	50		N	5 0
ب 56	Corrélation de Pearson	0 .350*	ب 69	Corrélation de Pearson	0 .406**
	Sig. (bilatérale)	0.0 13		Sig. (bilatérale)	0. 003
	N	50		N	5 0
ب 57	Corrélation de Pearson	0 .367**	ب 70	Corrélation de Pearson	0 .489**
	Sig. (bilatérale)	0.0 09		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0
ب	Corrélation de	0	ب	Corrélation de	0

58	Pearson	.362**	71	Pearson	.355*
	Sig. (bilatérale)	0.010		Sig. (bilatérale)	0.012
	N	50		N	50
ب 59	Corrélation de Pearson	0.353*	ب 72	Corrélation de Pearson	0.523**
	Sig. (bilatérale)	0.012		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب 60	Corrélation de Pearson	0.549**	ب 73	Corrélation de Pearson	0.507**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب 61	Corrélation de Pearson	0.487**	ب 74	Corrélation de Pearson	0.399**

	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.004
	N	50		N	50
ب 62	Corrélation de Pearson	0.396**	ب 75	Corrélation de Pearson	0.322*
	Sig. (bilatérale)	0.004		Sig. (bilatérale)	0.023
	N	50		N	50
ج 63	Corrélation de Pearson	0.694**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.000	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	50			

Corrélations

Corrélations					
		دك4			دك4
ب 76	Corrélation de Pearson	0 .417**	ب 89	Corrélation de Pearson	0 .388**
	Sig. (bilatérale)	0.0 03		Sig. (bilatérale)	0. 005
	N	50		N	5 0
ب 77	Corrélation de Pearson	0 .584**	ب 90	Corrélation de Pearson	0 .432**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0. 002
	N	50		N	5 0

ب 78	Corrélation de Pearson	0 .547**	ب 91	Corrélation de Pearson	0 .352*
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0. 012
	N	50		N	5 0
ب 79	Corrélation de Pearson	0 .369**	ب 92	Corrélation de Pearson	0 .623**
	Sig. (bilatérale)	0.0 08		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0
ب 80	Corrélation de Pearson	0 .584**	ب 93	Corrélation de Pearson	0 .661**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0
ب	Corrélation de	0	ب	Corrélation de	0

81	Pearson	.343*	94	Pearson	.571**
	Sig. (bilatérale)	0.0 15		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0
ب 82	Corrélation de Pearson	0 .561**	ب 95	Corrélation de Pearson	0 .625**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0. 000
	N	50		N	5 0
ب 83	Corrélation de Pearson	0 .436**	ب 96	Corrélation de Pearson	0 .456**
	Sig. (bilatérale)	0.0 02		Sig. (bilatérale)	0. 001
	N	50		N	5 0
ب 84	Corrélation de Pearson	0 .525**	ب 97	Corrélation de Pearson	0 .504**

	Sig. (bilatérale)	0.00		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب 85	Corrélation de Pearson	0.382**	ب 98	Corrélation de Pearson	0.378**
	Sig. (bilatérale)	0.006		Sig. (bilatérale)	0.007
	N	50		N	50
ب 86	Corrélation de Pearson	0.618**	ب 99	Corrélation de Pearson	0.522**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50
ب 87	Corrélation de Pearson	0.578**	ب 100	Corrélation de Pearson	0.569**
	Sig. (bilatérale)	0.0		Sig. (bilatérale)	0.0

		00			000
	N	50		N	50
ج	Corrélation de Pearson	0.442**	*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0.001	**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		
	N	50			

Corrélations

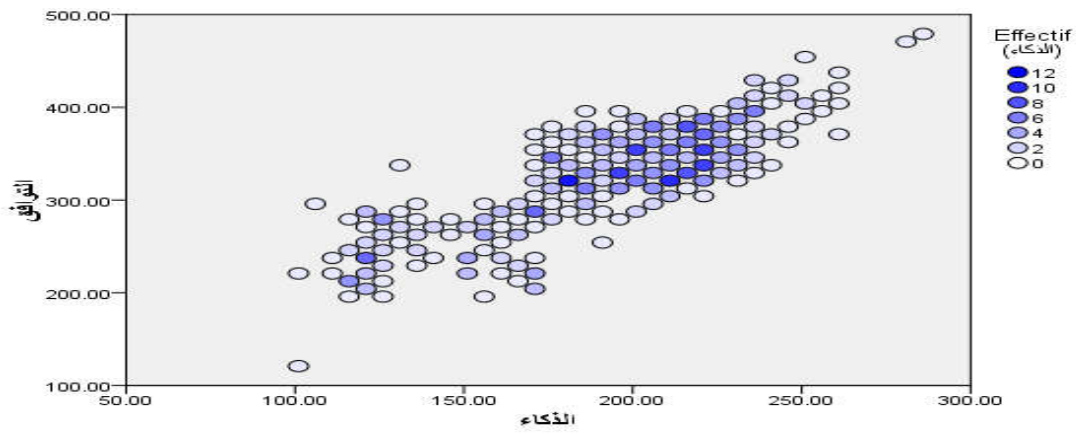
Corrélations					
		الكافي			الكافي
		ي			ي
د	Corrélation de Pearson	0.794**	دك	Corrélation de Pearson	0.675**
	Sig. (bilatérale)	0.000		Sig. (bilatérale)	0.000
	N	50		N	50

د ك2	Corrélation de Pearson	0 .587**	دك 4	Corrélation de Pearson	0 .721**
	Sig. (bilatérale)	0.0 00		Sig. (bilatérale)	0.0 00
	N	50		N	50
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).					

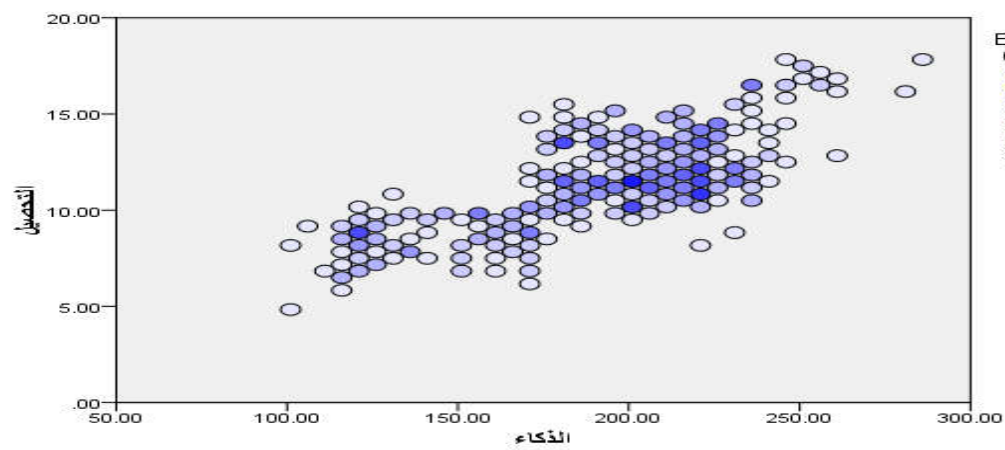
ملحق (4) : نتائج الدراسة

أولا/ التحقق من شرط خطية العلاقة:

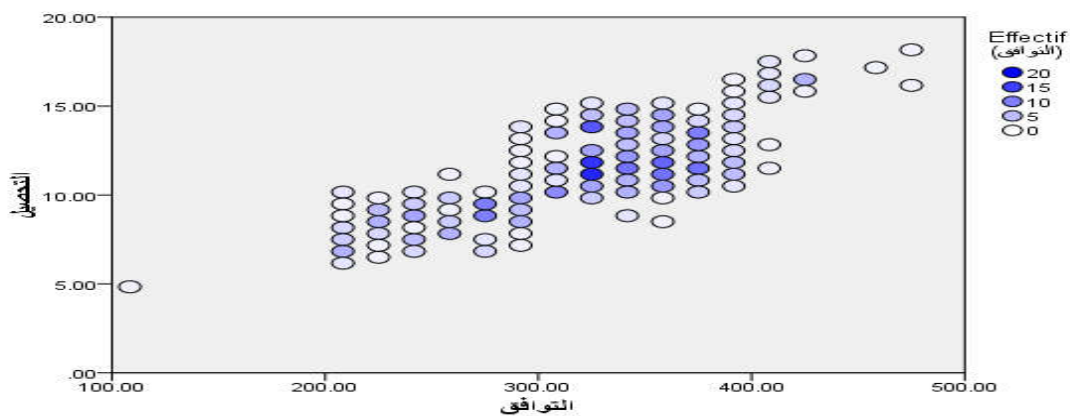
GGraph



GGraph



GGraph



ثانيا/ نتائج فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

Régression

Récapitulatif des modèles				
Mo dèle	R	R- deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.797a0	0.6 35	0.633	1.46261
.a. التوافق, الذكاء. Prédictors : (Constante),				

الفرضية الاولى:

Corrélations

Corrélations	
	التوافق

الذكاء	Corrélation de Pearson	.832**0
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	439
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

الفرضية الثانية:

Corrélations

Corrélations		
		التحصيل
الذكاء	Corrélation de Pearson	.743**0
	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	439
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

الفرضية الثالثة:

Corrélations

Corrélations		
		التحصيل
التوا	Corrélation de Pearson	.777**0

فق	Sig. (bilatérale)	0.000
	N	439
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).		

الفرضية الرابعة:

Test T

Statistiques de groupe								
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard			
الذكاء	إناث	284	191.91	37.403	2.21949			
	ذكور	155	191.69	34.753	2.79143			
Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sign.	t	ddl	Sign.	Diff.	Diff. err.

						(bil)	moy	std
ا لذكاء	variance	3.	0	0.	43	0	0	3.
	s égales	151	.077	061	7	.952	.221	644
	variance			0.	33	0	0	3.
	s inégales			062	6.977	.950	.221	566

الفرضية الخامسة:

Test T

Statistiques de groupe								
التخصص		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard			
الذكاء	أدبي	133	194.96	37.068	3.21425			
	علمي	306	190.47	36.154	2.06679			
Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	S	t	ddl	S	D	Di

			ig.			ig. (bil)	iff moy	ff err std
الذكاء	variance	0.	0	1.	43	0	4	3.
	s égales	014	.907	189	7	.235	.499	783
	variance			1.	24	0	4	3.
	s inégales			177	5.552	.240	.499	821

الفرضية السادسة:

Test T

Statistiques de groupe				
الجنس	N	Moy enne	Eca rt type	Moyenne erreur standard
التوافق	إنا ث	284 324 .64	55. 139	3.27195
	ذك ور	155 324 .15	55. 867	4.48739
Test des échantillons indépendants				
		Test de Levene	Test t pour égalité des moyennes	

		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Diff err std
ال توافق	variance	1.	0	0.	43	0	0	5.
	s égales	911	.168	088	7	.930	.489	532
	variance			0.	31	0	0	5.
	s inégales			088	3.116	.930	.489	553

الفرضية السابعة:

Test T

Statistiques de groupe					
التخصص		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
ال توافق	أد	13	325	57.	4.98049
	بي	3	.54	437	
	ع	30	324	54.	3.11469
	لمي	6	.00	484	
Test des échantillons indépendants					
		Test de		Test t pour égalité des moyennes	

		Levene						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bil)	Diff moy	Difference std
المتوافق	variance	0.	0	0.	43	0	1	5.
	s égales	.001	.979	.267	7	.790	.534	.753
	variance			0.	23	0	1	5.
	s inégales			.261	9.580	.794	.534	.874

الفرضية الثامنة:

Test T

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التحصيل	إناث	284	11.35	2.404	0.14266
	ذكور	155	11.48	2.437	0.19576
Test des échantillons indépendants					

		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	S ig.	t	ddl	S ig. (bil)	D iff moy	D iff err std
ال تحصيل	variance s égales	0.205	0.651	– 0.564	437	0.573	– 0.136	0.241
	variance s inégales			– 0.562	312.973	0.574	– 0.136	0.242

الفرضية التاسعة:

Test T

Statistiques de groupe					
التخصص		N	Moy enne	Eca rt type	Moyenne erreur standard
التد صيل	أدب ي	133	11.20	2.134	0.18512
	علم ي	306	11.48	2.524	0.14430

Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	S ig.	t	ddl	S ig. (bil)	D iff moy	D iff err std
ال تحصيل	variances	1	0	–	43	0	–	0
	égales	2.328	.000	1.117	7	.265	0.279	.250
	variances			–	29	0	–	0
	inégales			1.193	4.139	.234	0.279	.234