الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي : 178

رقم التسجيل: 03/pg/d/psy/11

عنوان الأطروحة

مهارات الذكاء الوجداني و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطور النهائي

"دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة الوادي"

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس

التخصص:علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
كوثر غالي

إشراف الأستاذ الدكتور:
عيسى قبقوب

أعضاء لجنة المناقشة:

الإسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
ساعد صباح	أستاذ محاضر"أ"	بسكرة	رئيسا
قبقوب عيسى	أستاذ	بسكرة	مشرفا ومقررا
العقون لحسن	أستاذ محاضر "أ"	بسكرة	عضوا مناقشا
خنيش يوسف	أستاذ محاضر "أ"	سطيف2	عضوا مناقشا
شلابي زهير	أستاذ محاضر "أ"	سكيكدة	عضوا مناقشا
جارالله سليمان	أستاذ محاضر "أ"	باتنة1	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2017 / 2018

شكر وعرفان

يسعني أن أحمد الله عز وجل وقد وفقني أن يصل مسار هذه الدراسة إلى نهايته وأن أعظم الشكر لله سبحانه فهو صاحب الفضل والمنة والجدير بالشكر

أقدم بالغ شكري وتقديري إلى أغلى وأحلى ما في الدنيا أمي وزوجي الصبور.

ثم إنه من باب شكر الله على فضله,أن يشكر المرء من تفضل من خلقه بتوجيه أو نصح أو أي نوع من المساعدة

وبهذا أتقدم بالشكر والامتنان للسادة الكرام على تعونهم معي في أداء عملي: المدير الفرعي للمستخدمين بن حليمة مختار , رئيس قسم العلوم الاجتماعية ضيف الأزهر,ونائبه بوترعة بلال

كما يطيب لي أن أتقدم لمجموعة ممن كان لهم الفضل في إنجاز هذا العمل أكاديميا وتقنيا ومن هؤلاء الأستاذ الدكتور عيسى قبقوب لما قام به من رعاية أكاديمية وصبر طوال المدة التي استغرقتها الدراسة

والسيد شريفي الشافعي الذي لولا الله الذي سخره لي لما أتممت هذه الدراسة وإلى السيدة,كما أتقدم بشكري الجزيل إلى سليمة ذياب وأشكرها جزيل الشكر لمجهوداتها القيمة التنسيقية وإلى الأستاذة ليلى دامخي لتوجيهاتها المستمرة، والأستاذ مومن بكوش الجموعي وفقه الله .

ملخــص الدراســة

تناولت الدراسة الحالية موضوع مهارات الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي، ودراسة الفروق بينهما، وقد تكونت عينة الدراسة من 84 تلميذ وتلميذة، من ثلاث ثانويات، بمدينة الوادي، هي: ثانوية **عبد العزيز شريف، بوصبيع صالح عبد المجيد، عيدة عبد الرزاق**. وقد قامت الدراسة على الفرضيات التالية:

– توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي؛ لدى تلاميذالسنة النهائيةمن التعليم الثانوي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي –عينة الدراسة–تعزى إلى متغير الجنس (ذكور–إناث).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي –عينة الدراسة–يعزى إلى متغير الجنس (ذكور–إناث).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي– عينة الدراسة– تُعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي–علمي).

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي– عينة الدراسة– تُعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي– علمي).

وقد تحدّدت الدراسة الحالية **بالمنهج الوصفي الارتباطي**،واختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية المتساوية،وقد اعتمدتُ مقياسين كأدوات في جمع البيانات هما:أداة تقيس "**الذكاء**

الوجداني" والذي صممه **عثمان ورزق** (2001)، ومقياس "**التوافق الدراسي**" منإعداد**حسين عبد العزيز الدريني**.وقد طبّقت الأدوات بعد دراسة خصائصها السيكومترية، والتأكّد من صلاحيتها للاستخدام على عينة الدراسة الأساسية.وكانت الأساليب الإحصائية المستخدمة مقتصرة على **اختبار**" **تT . test** " لدلالةالفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين،**معامل الارتباط بيرسون**،كما تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية **SPSS**(22.0) في عملية التحليل، إذ تمّ التوصل إلى النتائج الآتية:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي –عينة الدراسة–تعزى إلى متغير الجنس (ذكور–إناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي –عينة الدراسة– تعزى إلى متغير الجنس (ذكور–إناث).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي– عينة الدراسة– تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي– علمي).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي– عينة الدراسة– تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي– علمي).

Résumé

Notre étude consiste de connaitre la relation entre les competences de l'intelligence émotionnelle et la concordance scolaire et la mis en évidence des différences entre elle , par ailleurs notre échantillon d'etude est composé de quatrevingt quatre 84 élèves appartenant à trois 03 lycées différents situés à la commune d'El-oud qui sont respectivement Lycée **Abdelaziz Chérif** , lycée **Bousbiasalah A bdelmajid** et lycée **Ida Abderezzak** En effet notre étude est basée sur les hypothéses suivantes :

- L'existence d'une relation dépendante entre l'intelligence émotionnelle et la concordance scolaire chez les étudiants de la 3ème année secondaire.
- N'existe pas des différences statiquement significatives dans l'intelligence émotionnelle chez les étudiants de la classe terminale de l'enseignement secondaire –échantillon d'étude-selon le critère du sexe (masculin-féminin).
- N'existe pas des différences statiquement significatives dans la concordance scolaire chez les étudiants de la classe terminale de l'enseignement secondaire –échantillon d'étude –selon le critère du sexe (masculin – féminin).
- Il n'y a pas des différences statiquement significatives dans l'intelligence émotionnelle chez les étudiants de la classe terminale de l'enseignement secondaire – échantillon d'étude- selon le critère de la filière scolaire. (lettre-scientifique).
- Il n'existe pas de différences statiquement significatives dans la concordance scolaire chez les étudiants de la classe terminale de l'enseignement secondaire –l'échantillon de l'étude –selon le critère de la filière scolaire (littéraire-scientifique).

Notre étude est basée sur la méthode descriptive corrélative et le choix de l'échantillonnage était aléatoire stratifié de manière égale ,L'application de l'outil pour la collecte des données est :

L'outil qui mesure l'intelligence émotionnelle inventait par **OTHMANE REZK**(2001) et celui de la compatibilité scolaire de la part d'**Hussein El-Derini,** après avoir étudié les caractéristiques psychométriques de ces outils et leur validité dans l'étude principale de l'échantillonnage.

A cet effet, les modalités statistiques utilisées se limitent sur le test **T** pour montrer les différences entre la moyenne de deux échantillons indépendants, le coéffition relationnel Birsoun, par la suite, nous avons utilisé le programme des ensembles statistiques aux sciences sociales **SPSS**(0.22) au cours du processus analytique, nous avons obtenu les résultats suivants :

1-Il une relation dépendante entre l'intelligence émotionnelle et la compatibilité scolaire chez les étudiants de la classe terminale de l'enseignement secondaire.

2-Il n'existe pas de différences statiquement significatives dans l'intelligence émotionnelle chez les étudiants de la classe terminale de l'enseignement secondaire –l'échantillon d'étude- est selon le critère du sexe (masculin-féminin).

3-Il n'existe pas de différences statistiquement significatives dans la compatibilité scolaire chez les étudiants de la classe terminale de l'enseignement secondaire. L'échantillon étudié est selon le critère du sexe (masculin- féminin).

4-Il n'y a pas de différences statiquement significatives dans l'intelligence émotionnelle chez les étudiants de la classe terminale de l'enseignement secondaire –l'échantillon de l'étude est fait selon le critère de la filière (littéraire – scientifique).

5-Il n’existe pas de différences statiquement significatives dans la compatibilité scolaire chez les étudiants de la classe terminale de l’éducation secondaire –l’échantillon de l’étude est selon le critère de la filière (littéraire – scientifique).

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	
ملخص الدراسة باللغة العربية .	
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	
قائمة المحتويات	
الجداول	
الأشكال	
عناوين الملاحق	
المقدمة	1
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
أولا: مشكلةالدراسة	8
ثانيا: تساؤلاتالدراسة	13
ثالثا: فرضياتالدراسة	14
رابعا: أهميةالدراسة	15
خامسا: أهدافالدراسة	16
سادسا: التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة	17
سابعا: الدراسات السابقة	18
الفصل الثاني: الذكاء الوجداني	
تهميد	64
1- مفاهيم حول الذكاء الوجداني	66
2-تاريخ البحث في الذكاء الوجداني	72
3- أهميةالذكاء	78
4- نماذج الذكاء الوجداني	86
5قياس الذكاء الوجداني	111

خلاصة الفصل	120
الفصل الثالث: التوافق الدراسي	
التوافق العام	
تمهيد	123
1-مفهوم التوافق	123
2-مجالات التوافق	128
3-معايير التوافق	133
4-العوامل المؤثرة في التوافق	135
5-نظريات التوافق	137
6-أساليب تحقيق التوافق	149
7-أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي	150
8-عوائق التوافق	152
خلاصة	154
التوافق الدراسي	
تمهيد	156
1-مفهوم التوافق الدراسي	156
2-العوامل ا لمساعدة في تحقيق التوافق الدراسي	158
3-العوامل ا لمؤثرة في ا لتوافق الدراسي	160
4-أبعاد التوافق الدراسي	173
5-سمات التلاميذ المتوافقين دراسيا	178
6-سمات التلاميذ غير المتوافقين دراسيا	180
خلاصة	182
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	184

1-منهج الدراسة	184
2-حدود الدراسة	185
3-عينة الدراسة	186
4-أدوات جمع البيانات	191
5-الأساليب الإحصائية المعتمدة	222
خلاصةالفصل	223
الفصل الخامس: تفسير نتائج الدراسة الأساسية	
تمهيد	225
أولا عرض نتائج الدراسة	225
1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى	225
2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية	227
3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة	228
4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة	229
5- عرض نتائج الفرضية العامة	231
ثانيا تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	232
1- تفسير ومناقشة الفرضية العامة	232
2- تفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى	238
3- تفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية	242
4- تفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثالثة	245
5- تفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الرابعة	246
خلاصة عامة	251
المراجع	255
الملاحق	272

رقم الجدول	عنـوان الجـــدول	رقم الصفحة
01	يوضّح تطورمفهومالذكاءالوجداني.	77
02	يوضّحأهم أوجه المقارنة بين نماذج القدرات ونماذج السمات(المختلط)	108
03	يوضّح أوجه الذكاء العشرة طبقا لسالوفي (1990)	109
04	يوضّح وصف موجز لاختبار MSCEIT النسخة و مهامه	116
05	يوضّح تلاميذ الطور النهائي بثانويات مدينة الوادي	187
06	يوضح العدد الإجمالي لتلاميذ الطور النهائي (علمي –ادبي) حسب كل ثانوية	188
07	يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل تخصص بالثانوية	190
08	يوضح عبارات مقياس الذكاء الوجداني	193
09	يوضح صدق التميز	195
10	يوضح صدق المحتوى (الاتساق الداخلي)	197
11	يوضح حساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود(ألفاكرونباخ)	198
12	يوضح حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	199
13	يوضح عبارات مقياس التوافق الدراسي	201
14	يوضّح معاملات الارتباط بين مقياس التوافق المدرسي وبعض مقاييس الشخصية والانجاز.	202
15	يوضّح الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق ومقياس عادات الاستذكار و الاتجاهات نحو الدراسة.	211
16	يوضّح نتائج الثبات	212

17	يوضّح المتوسط والانحراف المعياري لعينة التقنين على التطبيق	213
18	يوضّح عدد وحدات كل مقياس فرعي ومعامل ثباته.	214
19	يوضّح الخصائص الاحصائية للعينات الثلاثة على المقاييس الفرعية.	215
20	يوضّح معاملاتالارتباطالداخليةبينالمقاييسالثلاثةوالدرجةالكلية	216
21	يوضّح المقارنةبينالبنينوالبناتعلىالمقاييسالثلاثةوالدرجةالكلية .	217
22	يوضح يوضحنتائجالصدقالتمييزي	218
23	يوضّح نتائج صدق المحتوى	219
24	يوضّح حسابالتناسقالداخليللبنود (ألفاكرونباخ)	220
25	يوضّح حسابنتائجالتجزئةالنصفية	221
26	يوضّحنتائجالفرضيةالفرعيةالأولى	226
27	يوضحنتائجالفرضيةالفرعيةالثانية	227
28	يوضحنتائجالفرضيةالفرعيةالثالثة	228
29	يوضح نتائجالفرضيةالفرعيةالرابعة:	230
30	يوضح نتائجالفرضيةالعامة.	231

الأشكـــــال

رقم الشكل	عنـوان الشكل	رقم الصفحة
01	يوضح نموذج سالوفي ومايـر (1990) للذكاءالوجداني.	89
02	يوضح نموذج سالوفي ومايـر (1990) للذكاءالوجداني (بعد التعديل).	94
03	يوضّح بيان الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني كما حددها جولمان	101
04	يوضّح الفروع الأربعة مرتبة في دائرة، ممايوضح العلاقة الدائرية بين الأبعاد.	110
05	يوضّح عناصر مجالات التوافق	131

عنـاويـن الملاحـــــق

رقم الملحق	عنـوان الملحق	رقم الصفحة
01	مقياس الذكاءالوجداني جامعةمحمدخيضربسكرة كليةالعلوم الإنسانيةوالاجتماعية	272
02	يوضح مقياس التوافق الدراسي جامعةمحمدخيضربسكرة كليةالعلوم الإنسانيةوالاجتماعيةقسم العلوم الاجتماعية	279
03	نظام الحزمةالإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS22) صدق وثبات مقياس الذكاءالوجداني	283
04	نظام الحزمةالإحصائيةللعلوم الاجتماعية(SPSS22) مقياس التوافق الدراسي	287
05	نظام الحزمةالإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS22) لنتائج الدراسة	290

مقدمة

مقدمة

إن الدور الأساسي للقدرة العقلية كمحدد للسلوك الإنساني كان ومازال مركز اهتمام الدراسات والبحوث النفسية,وحديثا بدأ الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني كبنية نفسية؛ يمكن من خلالها تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني,ويلقى هذا المفهوم اهتماما متناميا في الفترة الأخيرة؛ والذي نتج عنه كم كبير من الدراسات والبحوث، وبصفة خاصة تلك التي تحاول معرفة العلاقة بينه وبين العديد من المظاهرالسلوكية التي يصعب التنبؤ بها من خلال مقاييس الذكاء التقليدية وسمات الشخصية.

فالعلماء كانوا يعتقدونأن النشاط العقلي ينفصل عن الانفعالات الإنسانية,أماالآن فالعمليات الانفعالية يتم دراستها على أساس أنها تلتقي مع أنشطة التفكير العقلية.

فكتابات **جاردنر**1983**ومايروسالوفي**1990و**جولمان** 1995 اتفقت على أن الاختبارات التقليدية للذكاء لم تعطِ صورة كاملة على سلوك الفرد,ولا تمكّننا هذه الاختبارات من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل,وتبعا لذلك ظهرت تساؤلات كثيرة دعت إلى الربط بين الجانب المعرفي والوجداني في تفسير السلوك الإنساني.

وبذلك يعد الذكاء الوجداني التطور الأخير في فهم العلاقة بين العقل والانفعال,فالذكاء الوجداني ذو طبيعة معقدة؛تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات الوجدانية,وتُسْهم في نجاح الشخص في حياته.

ويمكن تصنيف نماذج الذكاء الوجداني في اتجاهين مختلفين؛ يتبنى كل منهما منهجية بحث ووجهة نظر مختلفة للذكاء الوجدانيومفهومه,وهما نماذج القدرات التي تركِّز على التفاعل بين الانفعالات والذكاء بمفهومه التقليدي في وصْفها للذكاء الوجداني,ونماذج السمات أو كما تعرف بالنماذج المختلطة والتي تصف الذكاء الوجداني في ضوء الدمج بين القدرات العقلية والميول والنواحي المِزاجية والشخصية.

فتحسين مهارات الذكاء الوجداني يتطلب جهود مجموعة من المؤسسات الاجتماعية,هذا وللبيئة المدرسية دور هام في تحسين الذكاء الوجداني للطلبة؛ فالمدارس أماكن لتحسين الذكاء الوجداني,ويعد المعلم العضو الفعّال والمهم في خلق بيئة تعليمية تؤثر تأثيرا مباشرا في نمو شخصية التلاميذ من النواحي السيكولوجية والعقلية والاجتماعية والوجدانية.

وتشهدالوضعيات التعليمية على أن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الوجداني ويعرفون مشاعرهم ويتعاملون مع مشاعرالآخرين بكفاءة,هم أنفسهم الذين نراهم متميزين في كل مجالات الحياة,وهم الأكثر إحساسا بالرضا عن أنفسهم مما يجعلهم متوافقين دراسيا.

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات على تفشي الصعوباتالانفعالية والمشكلات السلوكية؛ وخاصة مشكلة سوء التوافق لدى التلاميذ، وهو ما يتطلب الاهتمام بدراسة التوافق المدرسي والكشفعن العوامل التي تسهم في تحقيقه والتي من بينها العلاقة بالزملاء والإذعان للمعلمين والأسرة ومستوى دخْلها.

وفي المجال التعليمي نجدأن للتوافق المدرسي للمتعلمأثركبير على مساره الدراسي؛ وذلك من خلال أسلوب تفاعُله وقدرتهعلىالتوظيف المتكامل للقدرات العقلية والانفعالية.

وتعدُّ الدراسة الحالية محاولة للإسهام في ترسِيخ نظرة علمية نحو الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي، حيث نسعى من خلالها إلى توضيح الدور الإيجابي للذكاء الوجداني في علاقته بالتوافق المدرسي.

وتستند دراستنا في بحث العلاقة بين المتغيرات إلى أن الذكاء الوجداني قدرة مكتسبة قابلة للتطور والتَّعلم.

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

أولا:مشكلة الدراسة

ثانيا: تساؤلات الدراسة

ثالثا: فرضيات الدراسة

رابعا: أهمية الدراسة

خامسا: أهداف الدراسة

سادسا: التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

سابعا: الدراسات السابقة

أولا. مشكلة الدراسة:

يشكل مفهوم الذكاء الوجداني محور العديد من الدراسات العلمية الحديثة خاصة في المجال التعليمي, فلقد تبيّن أن الذكاء المعرفي لم يعدْ وحده المعيار الوحيد لنجاح الفرد وتفَوُّقه في أداءه، فالأمر أصبح يستلزم وجود مهارات يتمكن بها الفرد من فهم ذاته وضبط انفعالاته؛ حتى يتمكن من توظيف قدراته المعرفية، وهذا ما قدّمه "**وارد يل ورويس**" **(Wardell&Royse)**1998 في إطار نتائج الدراسات التي أُجْريت في هذا المجال حيث وُجد أن هناك علاقة قوية بين كل من النظام الانفعالي والنظام المعرفي؛ ويظهر تأثيره على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيّلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم. إن الذكاء الوجداني يدور حول فرضية وجود بعض المهارات والقدرات المعللة؛ التي تدخل في بناء العلاقات الاجتماعية الناجحة، والتي يمكن أن تمثل معطيات فطرية أو يتم تعلُّمها عن طريق التنشئة الاجتماعيةأومن خلال النمذجة، وعندما تطبق تلك المهارات والقدرات في المواقف المختلفة؛ فمن المرجَّح أنها تُفضي إلى تحقيق مخارج ناجحة للسلوك في تلك المواقف,وهناك اختلاف نسبي بين النماذج المقترحة لمكونات الذكاء الوجدانيعلى أنها تبتعد كثيرا عن بعضها، وقد تمحور التنظير في هذا المفهوم حول نموذجين اثنين: الأول يبين الذكاء الوجداني كقدرة عقلية محضة تميز الأفراد من خلال مدى ادراكهم وفهمهم ومعالجتهم للمعلومات الانفعالية، وبين تفكيرهم العام، أما النموذج الثاني فيعتبر

الذكاء الوجداني خليطا بين كونه قدرة عقلية وسمة شخصية فهو عبارة عن مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية.

ولقد تأكد من بعض الدراسات الطولية أن السمات المميزة للشخصية في سن 10 سنوات تتبؤ بسمات الشخصية لدى الفرد في سن الرشد، وهناك بعض الأدلة التي تدعم أن مستوى التوافق في الطفولة يعدُّ من المنبآت القوية لسمات الشخصية في المراهقة المتأخرة وخاصة الانفعالية السالبة، وكذلك في بعض نتائج التقارير المنشورة عن معهد دراسات النمو الإنساني **بجامعة كاليفورنيا** والخاصة بالدراسة الطولية للنمو النفسي والشخصي وجد أن شخصية الطفل في عمر من 8 إلى 10 سنوات تتبؤُ بخصائص الشخصية في بداية سن الرشد.

ولذا يُعدّاكتشاف المشكلات السلوكية والنفسية لدى الأطفال وتشخيصها ومعالجتها من المجالات البحثية التي تلقى اهتماما كبيرا من قبل علماء النفس والتربية؛ وذلك بسبب الطبيعة التراكمية لتلك المشكلات وإسهامها في سوء التوافق والتكيف مع الحياة، وكذلك لأن العديد من الأطفال أصحاب تلك المشكلات من المحتمل أن يعانوا من مشكلات نمائية وأكاديمية حاليا أو مستقبلا، وتؤكد بعض الدراسات سواء في البيئة العربية أو الأجنبية على أن مشكلات سوء التوافق تتراوح نسبتها بين 38% و)20% **.Fantuzzoetal.goldberg)**

ولقد أكدت دراسة على ارتباط التوافق(درجة كلية) لدى الأطفال في المدى العمري من سن 9 إلى 14 سنة بالدرجة الكلية في الذكاء الوجداني كقدرة، وتوصلت دراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني كسمة؛ والسعادة وطيب الحال كمؤشرات للتوافق، وبالنسبة لعلاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي؛ أشار **جولمان** إلى أن الذكاء الوجداني أهم من الذكاء العام**Petri des&furnham2003**في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، وأن النجاح في المدرسة لا يرجع فقط للقدرات الفرد المعرفية؛ ولكن للعوامل الوجدانية دورا مهما فيه، كما أنّ تقبُل الطفل للمدرسة وشعوره بالسعادة يعد أمرا ضروريا لتقبُل المعرفة، كما أكد (2000) على أن الذكاء الوجداني لا يؤثر إيجابا على التحصيل الدراسي فقط وإنما يمتد تأثيره الإيجابي إلى النجاح على مدى الحياة.

فمرحلة التعليم الثانوي تتميز عن باقي مراحل التعليم الأخرى؛ كونها تجمع بين بعدين هامين،فمن ناحية تتوسط السلم التعليمي بحيث تأخذ المكانة الوسطى التي تصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي،ومن ناحية أخرى تقابل مرحلة الثانوية مرحلة المراهقة أهم مراحل النمو في حياة الفرد .

كما تبرز أهمية التعليم الثانوي كمرحلة أساسية في تكوين شخصية المراهق المتمدرس، سواء من الناحية العقليةالانفعاليةوالاجتماعية، الأمر الذي يستدعي بذل كل الجهود وتسخير كل الوسائل الممكنة؛ من أجل تطوير التعليم الثانوي وتطويعه لاستيعاب وتلبية

الحاجيات العقلية والنفسية والاجتماعية له بهدف إعداده وتوجيهه، مما يخلق له ثقة بنفسه مما يساعد على تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي وبالتالي الدراسي ومنه يحقق النّجاح .

وهذا ما يشير إليه **أحمد محمد الزعبي** أن التوافق ضروري لكل فرد في كل مرحلة من مراحل النمو؛ ولكنه في مرحلة المراهقة أكثر ضرورة، وذلك نتيجة ما يمر به المراهق من صراعات وتغيرات كبيرة ولهذا يرى **ستانلي هول** أن المراهقة مرحلة تأزُّم وضغوط تُولد فيها شخصية الإنسان من جديد؛ وتحدث فيها تغيّرات وضغوط تجعل التلميذ إنسانا تائها؛ سريع الانفعال وغير متزن،ويصعب التحكم بسلوكه لكثرة تقلباته الانفعالية وحدة انفعالاته، وقد تأثر بهذه النظرة عدد من الباحثين ورجال التربية وزعموا أن المراهقة مرحلة المشكلات واعتبروا أن سوء التوافق من سمات المراهقة؛ وأنه يزول تدريجيا مع نهاية هذه المرحلة .

فمعظم الباحثين يتفق على أن ما يحدث من تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية؛ قد تكون مصدر شقاء للتلميذ بحسب تكوينه النفسي الذي تكوّن في الطفولة، وظروفه الأُسرية التي عاشها في طفولته ويعيشها في المراهقة، فالتلميذ الذي يمتلك تكوينا نفسيا صحيا وظروفه الاجتماعية جيدة فإنه يتوافق توافقا حسنا، ويعتبر التوافق الدراسي من أهم التوافقات لدى التلاميذ؛ خصوصا لدى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية لكونهم يمرون بأصعب مرحلة؛ والتي غالبا ما تكون مليئة بالمشكلات التي تواجه التلاميذ.

فإذا حقق التلميذ التوافق الدراسي فسوف ينعكس ذلك إيجابا على الجوانب المختلفة من شخصيته وعلى تحصيله الدراسي، وهذا ما يشير إليه **رشاد الزمنهوري**(1996) أن التوافق الدراسي يُعد جانبا من جوانب التوافق؛ ويعد الفرد متوافقا دراسيا إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الأكاديمي مع رضا المؤسسة التعليمية عنه؛ سواء في أدائه الأكاديمي أو في علاقاته مع مدرِّسِيه وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية،ويظهر ذلك من خلال تحصيله الدراسي وقد أثبتت بعض الدراسات في هذا الجانب أن هناك علاقة قوية بين التوافق الدراسي وبين التحصيل الدراسي مثل: دراسة **بلابل** (1974) والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي باستخدام اختبار التوافق الدراسي على عينة متكونة من 306 طالب من **جامعة أم القرى**، وقد أسفرت هذه الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي بلغت 0,193 وذات دلالة إحصائية عند مستوى0,01.

وكما جاءت دراسة**الزيادي** (1963) حول العلاقة بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي؛ فأظهرت النتائج أن الطلاب في المستويين الأول والثاني أقل توافقا من طلاب المستوى الثالث والرابع من حيث التوافق الدراسي، فلكي يكون التلميذ متوافقا دراسيا يجب أن يسبق ذلك وجود توافق نفسي اجتماعي لديه، لأن التلميذ الغارق في مشكلات نفسية يصعب عليه الانتباه والتركيز،ويكون شارد الذهن وغير قادر على استيعاب وفهم المادة الدراسية, وبالتالي قد يفشل في الدراسة.(عبد الرحيم شعبان شقورة ،2001،ص43)

كذلك ما أسفرت علي دراسة الباحث **بارك**1982بأنَّ الطلاب المرتفعين تحصيلا هم أكثر توافقا من أقرانهم.(علي وجمال، 2009، ص 863)

إذن وعلى ضوء كل المعطيات المقدمة ونظرا لأهمية موضوع الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي ارتأينا البحث والتعمق فيه أكثر.

وتتمثل**مشكلة الدراسة** الحالية في: التعرف على علاقة مهارات الذكاء الوجداني بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة النهائية؛ حيث تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

ثانيا: تساؤلات الدراسة:وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي؟

وقد تفرعت عنه التساؤلات الفرعية التالية:

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي -عيِّنة الدراسة- تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور-إناث)؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي -عيِّنة الدراسة- تُعزى إلى متغير الجنس (ذكور-إناث)؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي- عيِّنة الدراسة- تُعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي- علمي)؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي- عيِّنة الدراسة- تُعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي- علمي)؟

ثالثا: فرضيات الدراسة:

وللإجابة على تساؤلات الدراسة صيغت الفرضيات الآتية:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية.

1. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي -عينة الدراسة-يعزى إلى متغير الجنس (ذكور-إناث).
2. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي -عيِّنة الدراسة-يعزى إلى متغير الجنس (ذكور-إناث).
3. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي- عيِّنة الدراسة- تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي- علمي).
4. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي- عيِّنة الدراسة- تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي- علمي).

رابعا: أهمية الدراسة:

تتماشى الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم مع الأهداف التي يرمي إليها علم الصحة النفسية، فكلٌ منها يهدف إلى مساعدة الفرد على النمو السوي وتحقيق شخصية ناضجة قادرة على الإنتاج والتعاون؛ وذلك من خلال توفير البيئة والظروف الملائمة، كما يسعى إلى وقاية التلميذ من كل ما يعيق نموَّه وتوافقه ، ولهذا تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها:

1. تكشف عن العلاقة بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لتلاميذ الأقسام النهائية.
2. التَّعرُّف على نتائج هذه الدراسة سوف يوضح تأثير الذكاء الوجداني على التوافق الدراسي، وهذا يساعد المسئولين في قطاع التعليم لوضع استراتيجيات لتنمية الذكاء الوجداني و إعطاءه الاهتمام اللازم.

خامسا: أهداف الدراسة:

تتحدّد أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

– معرفة العلاقة بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي.

– الكشف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

– الكشف على الفروق في الذكاء الوجداني التي تعزى لمتغير الشعبة:علمي,أدبي.

– الكشف على الفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي.

– الكشف على الفروق في التوافق الدراسي التي تعزى لمتغير الشعبة:علمي,أدبي.

سادسا: التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1. الذكاء الوجداني(Emotional Intelligence):

يتحدد مفهوم الذكاء الوجداني كما نتبناه في هذه الدراسة، بأنه " القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات، والمشاعر الذاتية وفهمها وتنظيمها وفقا لمراقبة وادراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي"، ويعبر عنه بالدرجة التي يتحصل عليها الفرد في مقياس الذكاء الوجداني،ويتضمن الأبعاد التي يتضمنها مقياس الذكاء الوجداني لـ: **عثمان ورزق**على النحو التالي:

- **البعد الأول 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 ايجابية.
- **البعد الثاني التعاطف:** و يشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها، و التناغم معهم.

- **البعد الثالث تنظيم الانفعالات:** ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق.
- **البعد الرابع المعرفة الوجدانية:** وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التمييز بينها والتعبير عنها.
- **البعد الخامس التواصل الاجتماعي:** ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين، ومساندتهم في التصرف معهم بطريقة لائقة.

2.التوافق الدراســـي:

يتحدد مفهومالتوافق الدراسيكما نتبناه في هذه الدراسة بأنه قدرة التلميذ على التفاهم داخل حجرة الدراسة على النظام، وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته، وهو جزء من التوافق النفسي والاجتماعي، ويعبر عنه بالدرجة التي يتحصل عليه الفرد في مقياس التوافق المدرسي، وهذا وفقالتعريف **يونجمان (Young Man)**والذي على أساسه بني مقياسه ذي الأبعاد التالية. (رشاد موسى، د ت، ص 343)

أبعاد التوافق الدراسي المدرجة في المقياس، والتي تنقسم إلى ثلاثة أبعاد:

- **الجد والاجتهاد:** يتمثل في مدى اهتمام ومثابرة التلميذ في سبيل تحقيق النجاح الدراسي.
- **الإذعان:** يتمثل في درجة خضوع التلميذ للأستاذ والإدارة المدرسية وكذا الزملاء.
- **العلاقة بالمدرِّس:** يتمثل في عملية التواصل التي تحدث بين التلميذ والمعلم.

ويعبر عن التوافق المدرسي بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس التوافق المدرسي.

سابعا: الدراســـات السابقة:

1. الدراسات السابقة حول الذكاء الوجداني:

تحتل الدراسات السابقة أهمية كبيرة بالنسبة لكل بحث في شتّى فروع العلم والمعرفة,ذلك لما يمكن أن تحقّقه من توفير للجهد وكشف الثّغرات,مع التعرّف على كيفية تجنبها وتصحيحها للأخطاء,وما تلعبه من أدوار أساسية في توجيه البحث ورسم خطواته ومنهجه باعتبارها نقطة انطلاق حقيقية للبحث،فلابد من التعرض لبعض الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث بغرض الانطلاق منها كقاعدة للبحث الحالي .

ومن بين الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات لدينا:

1.1. الدراسات الأجنبية التي تناولت الذكاء الوجداني:

- **الدراسة الأولى:**

دراسة **ليندلي** (2001، **Lindley**)، بعنوان "**الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية**":هدفت الدراسة إلى التّعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية وتكوّنت عيِّنة الدراسة من (613) طالب وطالبة؛ منهم (105) طالب و(211) طالبة من طلاب الجامعة واستخدمت الباحثة مقياس **جولمان للكفاءة الوجدانية**.وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة بين الذكاء وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، كفاءة، الذات، التفاؤل ووجهة الضبط الداخلية، التكيف).
- وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني و سمة العصبية.
- عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس (ذكور– إناث).

(lindely,2001,p523,532)

➢ **الدراسة الثانية:**

دراسة باركر وآخرون (parker&al2001):هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة وسوء التوافق الانفعالي,وتكوّنت عيِّنة الدراسة من 734فرد منهم 329 ذكور و405 إناث **بكندا** متوسط أعمارهم 32.53 سنة وتم استخدام قائمة معامل الانفعالية ل **بار–أون** في قياس الذكاء الوجداني,وأشارت نتائجها إلى أن الإناث أقل من الذكور في الاضطرابات الانفعالية, وكذلك وجود فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وبُعد الذكاء الشخصي لصالح الإناث, وارتباط الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية بسوء التوافق الانفعالي لدى الفرد.

(رشيد خطارة , 2011 ص 63)

➢ **الدراسةالثالثة:**

دراسةفات وهاو(fatt&hawe):تناولت الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة الأجانب والمواطنين في سنغافورة,وشملت عيِّنة الدراسة(100)طالب جامعي يدرسون في تخصصات مختلفة في سنغافورة,منهم (69)طالب سنغافوري الجنسية و(31) طالب أجنبي,وقد أسفرت النتائج على أن الطلاب الأجانب يتمتعون بمستوى ذكاء وجداني أعلى مقارنة بالطلاب المواطنين,كما أسفرت النتائج عن وجود فروق في الذكاء الوجداني تُعزى لمتغير النوع والفروق كانت لصالح الذكور.(Fatt&hawe,2003,345,367)

➢ **الدراسة الرابعة:**

دراسة سكوت (2004Scott): هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والحكم الأخلاقي؛ وماإذا كان هناك إمكانية للتنبؤ بالذكاء الوجداني من خلال الحكم الأخلاقي، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق في الذكاء الوجداني والحكم الأخلاقي تبعا لمتغير التخصص (الأدبي والعلمي)،تكونت العينة من (60) طالبا وطالبة،موزعين بالتساوي على التخصص العلمي والأدبي وتوصلت الدراسة إلى :

- إمكانية التنبؤ بالذكاء الوجداني بدرجات الطلبة على مقياس الحكم الأخلاقي.
- عدم وجود فروق بين درجات الطلبة في الذكاء الوجداني والحكم الأخلاقي باختلاف التخصص (الأدبي– العلمي).(أبو عمشة,2013,ص106)

➢ **الدراسة الخامسة:**

دراسة سكوتscott:بعنوان "مساهمة الذكاء الوجداني في النجاح الأكاديمي والاجتماعي للمراهقين والموهوبين",واستهدفت هذه الدراسة التعرُف على مدى إسهام الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى المراهقين المتفوقين,وبشكل خاص إذا كان الذكاء الوجداني أكثر أهمية من الذكاء التقليدي,وتكوّنت عيِّنة الدراسة من39 طالبا من طلاب المدرسة العليا للمتفوقين بمتوسط عمري قدره16.5 سنة واستخدمت الدراسة:مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين **ameis** الذي أعده **مايروسالوفي** و**كارسو**1996 المعرفيةcognitive skillوذلك لمعرفة مستويات الذكاء الوجداني والذكاء العام,ومقياس **ريانودس** reyndosbasc–srp–a لقياس النجاحات الاجتماعية(علاقات الشخص مع الآخرين,الضغوط الاجتماعية),ومتوسطات درجات تحصيل الطلاب لتعبِّر عن النجاح الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاما له دلالة في النجاحات الاجتماعية و الأكاديمية لهؤلاء المراهقين الموهوبين(المتفوقين)، وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع آراء **دانيال جولمان** عن أهمية الذكاء الوجداني في النجاحات الاجتماعية و الأكاديمية على الأقل في هذه الدراسة على هذه العينة من المراهقين الموهوبين، و بذلك أوصت الدراسة بضرورة إعداد مقاييس مقننة لقياس الذكاء الوجداني, وعلى وجه الخصوص المكونات المحددة له على عينات و بيئات مختلفة ربما تساعد في تفسير و توضيح أهمية الذكاء الوجداني وعلاقته

بالنجاح الأكاديمي و الاجتماعي, كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن الذكاء الوجداني لا يؤثر في تحصيل الطلاب بالرغم من استخدامها مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) الذي أعده **مايرو** زميله **سالوفي** 1997, **Mayer &Salovey** في ضوء النموذج المعرفي للذكاء الوجداني.

(علاعبدالرحمنمحمد,2009,ص86)

- **الدراسةالسادسة:**

دراسة دونافينست2004: اهتمت فيها بتنمية الذكاء الوجداني وأثره على مقاومة الضغوط,حيث أوضحت النتائج أن نمو الذكاء الوجداني لدى المجموعات التجريبية ساعد على مقاومة الضغوط وزيادة القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع جماعة الرفاق والحد من السلوك المندفع, كما أكدت الدراسة على أن نمو الذكاء الوجداني يؤدي إلى انخفاض معدل الضغوط اليومية وزيادة القدرة على التوافق ونمو المهارات الاجتماعية. (رشيد خطارة , 2011 ص 68)

- **الدراسة السابعة:**

دراسة(Cakan&Akbaba, 2005) هدفت إلى التَّعرف على أن الذكاء الوجداني أحادي البعد أ المتعدد الأبعاد في عيِّنة تركيا مكونة من (177) فرد منهم(152) معلما, (25) مديرا,(128) من الذكور,(49) من الإناث, طبق عليهم جميعا مقياس(1998), **Schutt et al** وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي والمتوسطات

الحسابية أشارت النتائج إلى أن الذكاء الوجداني متعدد الأبعاد – التقييم والتعبير الوجداني, والتنظيم الوجداني, واستخدام الوجدان – بالإضافة إلى وجود تقارب شديد في درجات كل من الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وعدم وجود فروق بينهما, وتمتع النسخة التركية بخصائص جيدة للصدق والثبات.

(السيد محمد أبو هاشم,2008,ص188)

- **الدراسة الثامنة:**

دراسة(Palmer&etal, 2005):بحث "التقييم السيكومتري لاختبار الذكاء الوجداني"MayerSalovey–Caruso Emotional Intelligence TestVersion (MSCEIT) 2.0 لدى عينة مكونة من(450) فردا أستراليا؛ متوسط أعمارهم (39) سنة, وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عدم تطابق البيانات المستمدة من العينة من نموذج الذكاء الوجداني **لسالوفي و ماير**(1990) والذي يحتوي أربع مكونات هي: إدراك الوجدان(الإدراك)؛ واستخدام الوجدان لتسهيل التفكير(التسهيل)؛ وفهم الوجدان (الفهم)؛ وإدارة الوجدان(الإدارة)،حيث كان أفضل النماذج التي تحقق شروط مطابقة مقبولة هو نموذج المكونات الثلاثة حيث تم دمج استخدام الوجدان وإدارته في مكون واحد, كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني بمكوناته المختلفة و ذلك لصالح الإناث.(السيد محمد أبو هاشم,2008,ص188)

➢ **الدراسة التاسعة:**

دراسة(Gianac&etal, 2005): تناولت البناء العاملي لمقياس التقرير الذاتي للذكاء الوجداني لشطا IntelligenceFactor Structure of theShutte Self – Report Emotional(SSREI) لدى عينة مكونة من (367) فرد بولايتي فيكتوريا وجنوب ويلز بأستراليا, متوسط أعمارهم (38) سنة, وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي تطابق البيانات مع نموذج المكونات الأربعة **لسالوفي و ماير** (1990) وهي:التفاؤل, وتقدير الوجدان, واستخدام الوجدان, والمهارات الاجتماعية.

وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي أشارت نتائج دراسة (**جابر عيسى وربيع رشوان,** 2006) على عينة مكونة من (175) تلميذا امتدت أعمارهم من (11-14) عاما أن الذكاء الوجداني عبارة عن عامل كامن؛ عامل تنتظم حوله العوامل أو الأبعاد المشاهدة الخمسة التالية : إدراك الانفعالات, والتعاطف, وتنظيم الانفعالات, والتعبير عن الانفعالات, واستخدام الانفعالات، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث, وفي تنظيم الانفعالات لصالح الذكور, ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الذكاء الوجداني كقدرة (الدرجة الكلية) وأبعاد الإدراك الانفعالي واستخدام الانفعالات.(السيد محمد أبو هاشم,2008,ص189,188)

➢ **الدراسة العاشرة :**

دراسة(Berrocal& et al, 2005):بحثت التأثيرات الثقافية Cultural Influencesعلى الذكاء الوجداني, وتكونت العينة من (278) فرد، منهم(131) رجل, (147) امرأة، موزعين على ثلاث ثقافات: (108) فرد تشيلي(أمريكا اللاتينية) Chle (Latin America), (57) فرد أمريكي (NorthAmerica) ,(112) فرد إسباني Spain (Europe), متوسط أعمارهم جميعا (25-21) عاما, وطبق عليهم مقياس إدراك الذكاء الوجداني كسمة Trait Meta – MoodScale (TMMS, Salovey et . al 1995) وباستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه, واختبار توكي للمقارنات البعدية, وتحليل الانحدار المتعدد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين العينات الثلاثة في الذكاء الوجداني, وذلك لصالح الأمريكيين في جميع المقارنات، ووجود تأثير دال إحصائيا للجنس على الذكاء الوجداني حيث حققت الإناث مستويات مرتفعة في جميع المكونات والدرجة الكلية, ووجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنس والجنسية على الذكاء الوجداني.(السيد محمد أبو هاشم,2008,ص187)

➢ **الدراسةالحادية عشر:**

دراسة Bastian et al (2005) : هدفت الدراسة إلى معرفة قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ ببعض مهارات الحياة (التحصيل الدراسي – القدرة على مواجهة القلق – القدرة على حل المشاكل – التأقلم)، تكونت العينة من (246) طالبا وطالبة في السنة

الأولى من التعليم العالي, (99) ذكر و(177)أنثىمن طلاب علم النفس بأستراليا تراوح عمر العينة بين(16–39) وتم تطبيق بطارية من 10 مقاييس لقياس الذكاء الوجداني والقدرات المعرفية والشخصية والمهارات الحياتية: – التحصيل الدراسي – الرضا عن الحياة – القلق – القدرة على المواجهة – القدرة على حل المشكلات –القدرة على التأقلم وانخفاض القلق، ويمكن التنبؤ بحل المشكلات والتحصيل الدراسي من درجات التلاميذ في الذكاء الوجداني, وكانت الفروق بين الذكور والإناث في معظم أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة غير دالة إحصائيا, وأن الإناث يتفوقن فقط في بعد الانتباه الانفعالي .(رابح قدوري,بيحى لحسن,2016,ص101,102)

- **الدراسة الثانية عشر:**

دراسة أديمو2005adeyemo:الغرض من هذه الدراسة هو معرفة العلاقةبين الذكاء الوجداني وتوافق الطلاب عند الانتقال إلى المدرسة الثانوية, واعتمدت الدراسة على البحث الوصفي المسحي,حيث يكون الذكاء الوجداني متغيرامستقلا والتوافق متغيرا تابعا,واستخدمت أداتين إحداهما لقياس الذكاء الوجداني والأخرى لقياس التوافق,وأظهرت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق,ووجد أيضا أن تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب أدت إلى توافق كبير في تلك المرحلة الانتقالية,وأنه توجد فروق في التوافق تبعا لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني,وعززت نتائج هذه الدراسة الحاجة إلى تنمية الذكاء الوجداني من خلال برنامج تدخل إرشادي للتخفيف من صدمة

الانتقال إلى المرحلة الثانوية.وينبغي أن تستهدف تلك البرامج مشاكل التوافق الأكاديميةوالاجتماعية,والمسائل التنظيمية,وتصورات التلاميذ,ورهاب المدرسة, والصدمات الأخرى للمرحل الانتقالية.

(رشيد خطارة , 2011 ص 72)

- **الدراسةالثالثة عشر:**

دراسةPaul – Odouard, Reshmi(2006):هدفت الدراسة إلى فحص الأهمية النسبية للمتغيرات المعرفية الوجدانية, الذكاء الوجداني وحل مشكلات الاجتماعية بالمقارنة بالعوامل الديمغرافية والمهنية في التأثير على الإجهاد من الأدوار المتعددة, الصحة النفسية لسيدات, وذلك من خلال أدوارها المتعددة كإمرة عاملة وزوجة وأم حيث تكونت عينة الدراسة من الأمهات العاملات في الولايات المتحدة الأمريكية من شركات ومؤسسات متنوعة من خلال اللقاء الشفهي وقوائم البريد الإلكتروني, والعينة قوامها(129) امرأة من النساء العاملات المتزوجات ذات الطلاقة بدرجة أساسية بمتوسط عمل أسبوعي يصل إلى 43 ساعة وبمتوسط عمر يصل إلى 39 عاما, ومدة عملها 16 عاما ونصف, ووصلت مدة زواجها إلى 15.3 عاما والأمومة 6.7 سنوات, أسفرت النتائج عن ارتباط التوافق النفسي المرتفع بالقدرة للعمل وأكدت الدراسة عن عدم وجود علاقات بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية أو حل المشكلات الاجتماعية ويرجع ذلك إلى قضايا القياس.

(رابح قدوري,بيحي لحسن,2016,ص101)

➢ **الدراسةالرابعة عشر:**

دراسة**مورهاوس(2007، Morehouse)** بعنوان "استكشاف الذكاء الوجداني في مجال العمل"، هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين درجات الذكاء الوجداني للقادة العاملين في مجال العمل المريح والعمل غير مريح وتكونت عينة الدراسة من (32) من العاملين في مجال العمل المريح و(32) من العاملين في مجال العمل غير المريح واستخدام الباحث مقياس الذكاء الوجداني **لبار-اون Bar-On** (1997) لقياس الذكاء الوجداني،وأسفرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق دالة بين مجموعة القادة العاملين في مجال العمل غير المريح والقادة العاملين في مجال العمل المريح.
- وجود فروق في الكفاءة في إدارة الضغوط والتكيف في مجال الأعمال المريحة وغير المريحة.(أبو عمشة,2013,ص105,104)

1-2 الدراسات العربيةالتيتناولتالذكاءالوجداني :

➢ **الدراسة الأولى:**

دراسة **محمد جودة (1999)** والتي هدفت إلى التعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني، ومعرفة العلاقة بين مركز التحكم (الداخلي- الخارجي) والذكاء الوجداني 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 الوجداني من إعداد **جرابك** 1999 ترجمة 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 للذكاء الوجداني وكذلك وجود فروق بين طلاب التخصص العلمي والأدبي في بعد التعامل مع الآخرين والتفهم وحفزالذات لصالح طلاب الأدبي,بينما لا توجد فروق بينهما في الأبعاد الستة الأخرى, وكذلك في المجموع الكلي(رشيد خطارة,2011 ص62)

- **الدراسة الثانية:**

دراسة **أبي سمرا (2000):** هدفت الدراسة لمعرفة علاقة الذكاء الوجداني بالإنجازالأكاديمي (التحصيل الدراسي)،شملت العينة (500)من الطلاب من الجنسين من الصف الحادي عشر من المدارس العامة والخاصة،واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس **بارون** لقياس الذكاء الوجداني،واستخدمت درجات التحصيل الدراسي نهاية العام كمحك للإنجاز الأكاديمي،وقد توصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

– وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني ومستوى التحصيل، حيث كان الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم مستوى عال من التحصيل الدراسي.(الفرا,النواجحة,ص68)

➢ **الدراسة الثالثة:**

دراسة **غنيم (2001):** واستهدفت من خلالها معرفة مدى تمايز أو عدم تمايز الذكاء الوجداني عن كل من المهارات الاجتماعية و تقدير الذات، والكفاءة الذاتية العامة؛ وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة:

– أن الذكاء الوجداني قدرة عامة تتضمن بعض القدرات والمهارات الانفعالية، وأن الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية ومهاراتها الفرعية تعتبران وجهتي لعملة واحدة بما يسمى بالذكاء الوجداني، وأن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بتقدير ذات عالي؛ ويكونون أكثر توقعا لكفاءاتهم الذاتية وأكثر قدرة على استخدام المهارات الاجتماعية في التعامل مع الآخرين.

➢ **الدراسة الرابعة:**

دراسة**إسماعيل بدر(2002):** قام بدراسة تناولت الوالديِّة الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الوجداني لديه تكونت العينة من(327) طالب وطالبة منالمرحلة الثانوية، واستخدم الباحث مقياس الوالدية الحنونة ومقياس الذكاء الوجداني وتوصل إلى وجود علاقة موجبة بين الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء والذكاء الوجداني لديهم، وتوجد فروق بين متوسط درجات الإناث والذكور للوالدية الحنونة للآباء كما يدركها الأبناء وذلك لصالح الذكور.(رشيد خطارة , 2011 ص 65)

➢ **الدراسة الخامسة:**

دراسة عبد المنعم أحمد الدردير2002 :بعنوان" الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية",وهدفت الدراسة إلى التّعرفعلى أثر كل من الجنس(ذكور–إناث),والتخصص(علمي–أدبي)على الذكاء الوجداني وعلاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات المعرفية(الذكاءات المتعددة, التفكير الابتكاري التفكير الناقد),وعوامل الشخصية المزاجية16(pf),وتكونت الدراسة من(147)طالبا وطالبة من الفرقة الرابعة بكلية التربية **بقنا**–جامعة جنوب الوادي(59)طالبا,(88)طالبة,وتراوحت أعمارهم بين 20–23 سنة, وأعد الباحث مقياسا للذكاء الوجداني في ضوء نموذج **دانيال جولمان** للذكاء الوجداني، وقائمة **هاومس** للذكاءات المتعددة,كما أستخدم مقياس **وليزمان** للتفكير الابتكاري تعريب وتقنين **أحمد إبراهيم قنديل** 1990,ومقياس **كاتل** وزملائه ..إلخ,وتوصّلت الدراسة إلى أن النوع والتخصص لا يؤثران على الذكاء الوجداني,كما توصّلت لوجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وكل من:الذكاء اللغوي,الذكاء الشخصي, والذكاء الاجتماعي, والتفكير الابتكاري,والتفكير الناقد,وعوامل الشخصية,كما أوضحت الدراسة عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجدانيوبعض الذكاءات المتعددة.

(علا عبد الرحمن محمد,2009,ص82)

➢ **الدراسة السادسة:**

دراسة ثريا السيد(2003): تمثّل موضوع الدراسة في الذكاء الوجداني–العاطفي– وعلاقته بالتوافق النفسي والتحكم الذاتي, جرت الدراسة على عينة من السيدات المتزوجات (200) سيدة: (100) عاملة و(100) غير عاملة تراوحت أعمارهن بين20–50 سنة تم اختيارهن عشوائيا من الريف والحضر في محافظات مصرية ثلاث هي: القاهرة, الجيزة, والشرقية، وقد طبق عليهن مقياس الذكاء الوجداني؛ ومقياس التوافق النفسي؛ واستمارة وصف العينة, ومقياس التحكم الذاتي من إعداد **عبد الوهاب محمد كامل**, وتمثّلت محاور الذكاء الوجداني في: معرفة الذات, وإدارة الانفعالات, والتحكم في العاطفة والعلاقات الاجتماعية،ومن بين النتائج التي خلصت إليها الدراسة:

وجود فروق بين العاملات وغير العاملات في الذكاء الوجداني والتوافق النفسي ووجود فروق بين العاملات وغير العاملات على أبعاد ومقياس الذكاء الوجداني والتوافق النفسي يتأثر باختلاف متغيرات: كمستوى التعليم، السن، عدد الأولاد، وأمكن التَّوصل من خلال الدراسة إلى نموذج للتنبؤ بالتوافق النفسي من خلال بُعديْ إدارة الانفعالات والعلاقاتالاجتماعية من بين أبعاد الذكاء الوجداني.

(علي خرف الله,2013,ص38,39)

➢ **الدراسة السابعة:**

دراسة **فتون خروب (2003):** حيث قامت بدراسة هدفت إلى التَّعرف على الفروق بين مرتفعيْ ومنخفضيْ الذكاء الوجداني في بعض السمات الشخصية؛ وفي بُعد الاعتماد والاستقلال عن المجال الإدراكي كأحد الأساليب المعرفية، وقد تشكَّلت العيِّنة من (400) من طلاب صف الثالثة ثانوي(211) طالبا و(186) طالبة متوسط أعمارهم 17,03سنة طبقت عليهم الباحثة مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل **لماير** و**آخرون** كما طبّقت استفتاء الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بمستويات أعلى من الذكاء العام مقارنة بأقرانهم من خفض الذكاء الوجداني.
- انخفاض مستوى الذكاء الوجداني بدرجة كبيرة لدى المتعاطي للخمور والمخدرات.
- لا توجد أي علاقة ارتباطية بين انخفاض الذكاء الوجداني وظهور المشكلات.

(فتون خرنوب2003)

➢ **الدراسة الثامنة:**

دراسة **محمود وحسيب (2004)**:والتي تهدف إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية المعرفية–الذكاء العقلي التقليدي– واللامعرفية سمات الشخصية، واستخدمت الدراسة اختبار الرياض لقياس الذكاء العقلي؛ ومقياس التحليل

الإكلينيكي لقياس سمات الشخصية البالغ عددها–16–سمة، وتم اختبار الذكاء الوجداني في إطار النموذج المختلط بإطار نظري، وطبِّقت الدراسة على (285) طالب وطالبة من مستويين تعليميين مختلفين هما:

- مستوى مرحلة البكالوريا(196) طالب وطالبة.
- ومستوى الدراسات العليا(89)طالبا وطالبة.

وتوصَّلت الدراسة إلى عدد من النتائج تتلخص فيما يلي:

لم تؤكد نتائج الدراسة وجود ارتباطا بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي التقليدي الذي يمثِّل المتغير المعرفي للشخصية أكدت النتائج أن الذكاء الوجداني يرتبط جزئيا مع بعض سمات الشخصية حيث أنه يرتبط إيجابا مع بعض سمات الشخصية حيث أنه يرتبط إيجابا مع بعض السمات وهي سمة الذكاء–الثبات الوجداني– السيطرة الامتثال– المغامرة– التخيل والتنظيم الذاتي, وارتبط سلبا مع بعض السمات الأخرى وهي: كفاية الذات والتوتر ولم يرتبط مع سمات التآلف والاندفاعية والحساسية إن متغير الجنس لم يؤثر تأثيرا دالا على الذكاء الوجداني.(عبد الحي محمود ,مصطفى حسيب)

➢ **الدراسة التاسعة:**

دراسة **عبد المنعم أحمد الدردير2004**:هدفت إلى التَّعرف على مدى اختلاف الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة باختلاف النوع (بنين–بنات)؛ والتخصص(علمي – أدبي)،ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من النوع والتخصص على الذكاء

الوجداني,وأيضا التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بكل سمة من سمات الشخصية الستة عشر(16pf) ومقدار حجم التأثير ونسبة طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية **بقنا** – جامعة جنوب الوادي من الأقسام العلمية والأدبية خلال العام الجامعي2001–2002 والذين تمتد أعمارهم ما بين 20–23 سنة.وقام الباحث بتطبيق مقاييس الذكاء الوجداني (إعداد الباحث),وقائمة الذكاءالمتعدد,ومقياس (pf16)(الجزء الأول)على عيِّنة البحث.ويتكون مقياس الذكاء الوجداني في صورته النهائية من88 مفردة منها 5 مكررة، موزعة على العوامل الخمسة التالية :

1.عامل تنظيم الذات (18مفردة)،**2**.عامل الدافعية(18مفردة)، **3**.عامل الوعي بالذات (16 مفردة)، **4**.عامل التعاطف (16مفردة)،**5**.عامل المهارات الاجتماعية (20 مفردة).

وتتراوح درجة الفرد على المقياس ما بين 83 درجة كحد أدنى و415 درجة كحد أقصى حيث لا تحسب درجات المفردات المكررة، وتوصّل البحث بعد إجراء اختبار(**ت**)إلى أن الذكاء الوجداني لا يختلف باختلاف نوع الطلاب أو التخصص؛ وقد توصّل البحث من خلال معاملات الارتباط إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وكل من:سمة التآلف (الدفء), وسمة الثبات الانفعالي ,وسمة السيطرة ,وسمة الاندفاعية,وسمة المغامرة (الجرأة الاجتماعية, والمبادرة والانبساط الاجتماعي والتفاؤل),وسمة الحساسية,وسمة التحليل (التجريب والتحديد والمرونة والانفتاح), وسمة الحنكة,وسمة الراديكالية وسمة كفاية الذات,وسمة التنظيم الذاتي,ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين

الذكاء الوجداني وكل من: سمة الامتثال, وسمة الارتياب (التشكك والغيرة والتصلب وسرعة الغضب والقابلية للإثارة والقلق وضعف الثقة بالنفس وسوء التوافق),وسمة عدم الأمان (القلق والشعور بالذنب والمزاج المتقلب وعدمالثقة في الذات وفي الآخرين والاكتئاب), وسمة التوتر,وعدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني وسمة الذكاء،وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات التآلف والثبات الانفعالي والسيطرة والاندفاعية والمغامرة والحساسية والتحليل والحنكة والراديكالية وكفاية الذات والتنظيم الذاتي لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني لصلح الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني, وبين متوسطات درجات سمات الامتثال والارتياب وعدم الأمان والتوتر لصالح منخفضي الذكاء الوجداني,وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات سمات الامتثال والارتياب وعدم الأمان والتوتر لصالح منخفضي الذكاء الوجداني, وعدم وجود فروق دالة بين متوسطي درجات سمة الذكاء لدى الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني.(إيناس خريبة,2008,ص239,240)

- **الدراسة العاشرة:**

دراسة **أحمد طه محمد (2005):** التي استهدف من خلالها الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني كما يقاس بقائمة **(بار.آون)** بالإنجاز الأكاديمي لدى(895) تلميذ من تلاميذ المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية بمحافظة الفيوم وسلطنة عمان، وأكدت نتائجها

على امكانية التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي من خلال الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأن الإناث أعلى من الذكور في بُعد الذكاء داخل الشخص فقط لبعد الذكاء الوجداني.

➢ **الدراسة الحادية عشر:**

دراسة **موسى (2005):** والتي تهدف إلى تعريب وتقنين مقياس **سكوت** وآخرين ومعرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام، وتكونت عيِّنة الدراسة من-394-طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة في كلية التربية بجامعة الزقازيق وكانت أبرز النتائج ما يلي:

- لاتوجد فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس.
- توجد فروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير العمر
- لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.

➢ **الدراسةالثانية عشر:**

دراسة **عبد العظيم سليمان المصدر2007**استهدفت دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومجموعة من المتغيرات الانفعالية تمثلت في وجهة الضبط وتقدير الذات والخجل وبلغ حجم العينة219طالبا وطالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة,واستخدم مقياس الذكاء الانفعالي, ومقياس وجهة الضبط,مقياس الخجل, ومقياس تقدير الذات.وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور.
- وجودفروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط والخجل. (رشيد خطارة , 2011 ص 69)

➢ **الدراسة الثالثة عشر:**

دراسة **الأحمدي** (2007): والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب والطالبات بالجامعة بالمدينة المنورة والتعرف على أثر كل من متغيرات–النوع، العمر، التخصص الدراسي والوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة، على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني ومكوناته–الوعي الوجداني, إدارة الانفعالات الشخصية، والدافعية الذاتية والتعاطف... وأسفرت نتائج الدراسة علي ما يلي:

- أنه لا توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي في حين توجد علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني بمكوناته ودرجته الكلية.
- كشفت النتائج بوجه عام عن وجود فروق لمتغيرات– النوع, العمر, الوضع الاجتماعي والثقافي للأسرة–على الذكاء الوجداني.(إسماعيل الفرا,زهير النواجحة,2012,ص71)

➢ **الدراسة الرابعة عشر:**

دراسة أبو زيد (2009): هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء الوجداني والخصائص السيكومترية، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية في مجال العمل وعند الطلاب بالجامعات والمدارس بولاية الخرطوم السودانية،تم استخدام المنهج الوصفي وبلغ حجم العينة (3000) مفحوص, واعتمد الباحث على مقياس الذكاء الوجداني بعد أن تم تكيِّفه على البيئة السودانية، وأبرزت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والمستوى التعليمي, وأن هناك فروق دالة إحصائيا تعزى للمتغيرات الديمغرافية (النوع، العمر، الحالة الاجتماعية).(أنس رابح,2011,ص64)

➢ **الدراسة الخامسة عشر:**

دراسة **الرشيد (2010):** هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدى المعلمين والتلاميذ، وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية بمدارس الموهبة والتمييز وبالمدارس الجغرافية للأساس بولاية الخرطوم السودانية، وقد أستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدمت الدراسة مقياس الذكاء الوجداني بعد أن قام بإجراء بعض التعديلات عليه حيث حقق معاملات صدق وثبات مقبولة، وبلغ حجم عيِّنة الدراسة (1150) مفحوص، وكشفت النتائج عن درجة ذكاء وجداني مرتفع لدى المعلمين والتلاميذ، وليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير النوع, العمر، الحالة الاجتماعية ومنطقة الأصل وسنوات الخبرة. (أنس رابح,2011,ص64)

➢ **الدراسة السادسة عشر:**

دراسة السيد محمد أبو هاشم(2008): بعنوان "مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينهما لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين" "دراسة مقارنة"،تكوَّنت العينة من(755) طالبا وطالبة موزَّعين وفقا للجنسية إلى(367) طالبا وطالبة مصريين منهم (177) طالبا,(190) طالبة، وبلغ متوسط أعمارهم 18.85عاما بانحراف معياري(1.12)،و388طالبا وطالبة سعوديين منهم(200طالبا,188طالبة) وبلغ متوسط أعمارهم(12.10)عاما بانحراف معياري(2.02)،وطبق عليه مقياس الذكاء الاجتماعي؛ومقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث، وباستخدام معامل ارتباط **بيرسون**, وتحليل المسار,وتحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة, والتحليل العاملي الاستكشافي,والتحليل العاملي التوكيدي,أظهرت النتائج ما يلي:

- وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين مكون الذكاء الاجتماعي والذكاءالوجدانيلدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين.
- عدم وجود تأثير للنوع (ذكور,إناث) على كل من:مكونات الذكاء الاجتماعي,ومكونات الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين.

(السيد محمد أبو هاشم ,2008,ص157)

➢ **الدراسة السابعة عشر:**

دراسة رائدة قشطة,2009: "بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة"،هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم لدى طالبت 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,ولمتغير المواطنة ومتغير الإنجاز الأكاديمي والترتيب في الأسرة والالتزام الديني ومتغير التخصص,وتكونت عينة الدراسة من (300)طالبة من طالبات الثانوية العامة للعام الدراسي(2007,2008),واستخدمت 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 النتائج التالية:

- مستوى الذكاء الوجداني(68.33)وكان بعد التعامل مع الآخرين الأول بوزن(71.2).
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والالتزام الديني.
- عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم تعزى إلى متغير السكن والمواطنة والتخصص أو الترتيب في الأسرة .

- وجود علاقة ترابطية بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي.

(أبو عمشة,2013,ص102 ,101)

➢ **الدراسة الثامنة عشر:**

دراسة سهاد المللي(2010): بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين"، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث. وقد تكونت العينة من (293) طالبا وطالبة مقسمة إلى 47 طالبا لحساب الصدق والثبات في الدراسة الاستطلاعية، و246 طالبا للعينة الأساسية في الدراسة الميدانية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دالةإحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة المتفوقين.
- لا توجد علاقة ذات دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي عند الطلبة العاديين.
- لا توجد علاقة ذات دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي عند الطلبة العاديات.
- لا توجد علاقة ذات دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي عند الطالبات المتفوقات.(سهاد المللي,2010,ص136,135)

➢ **الدراسة التاسعة عشر:**

دراسة رشيد خطارة 2011:هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؛ على عينة بلغت (333) تلميذ من ثانويات ولاية غرداية,وتم تطبيق مقياس سكوت المعدل للذكاء الوجداني عَرَّبه وقنّنه **نبيل محمد زايد،** وقياس التوافق الدراسي المقتبس من مقياس **الشناوي عبد المنعم الشناوي**,توصلت النتائج إلى:

- هناك علاقةارتباطية بين الذكاء الوجداني وأبعاده بالتوافق الدراسي وأبعاده.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية),وكانت الفروق في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وفي استخدام الانفعالات لصالح الاناث, بينما في تنظيم الانفعالات كانت الفروق لصالح الذكور.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الأدبيين والعلميين في الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية) وفي استخدام الانفعالات وتنظيم الذات أي أنه لا توجد فروق بين التلاميذ في الذكاء الوجداني تبعا لاختلاف التخصص .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في التوافق الدراسي.(رشيد خطارة، ص ,2011)

➢ **الدراسة العشرون:**

دراسة أحمد العلوان 2011 : هدفت الدراسة إلى بحث علاقة الذكاء الانفعالي بالمهارات الاجتماعية و أنماط التعلق لدى طلبة الجامعة و تكونت عينة الدراسة من (475) طالبا و طالبة من جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن, ولجمع البيانات تم استخدام ثلاثة مقاييس وهي: مقياس **الذكاء الانفعالي** ومقياس **المهارات الاجتماعية** ومقياس **أنماط التعلق،** وللإجابة على أسئلة الدراسة استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي ومعامل الارتباط وتحليل الانحدار المتعدد والمتدرج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والاناث لصالح الإناث, كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية والإنسانية بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء الانفعالي و كل من المهارات الاجتماعية وأنماط التّعلق.

(أحمد العلوان,2011, ص 31)

➢ **الدراسة الواحد والعشرون:**

دراسة **نعمات علوان** و**زهير النواجحة** 2013: هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة وقد تكونت عينة الدراسة من(247) طالب وطالبة وأستخدم مقياس الذكاء الوجداني لمعده **فاروق**و**هدهد**

عبد السميع 1998 وكذا مقياس الإيجابية من إعداد الباحثين، وقد استخدم الباحثان لمعالجة نتائج الدراسة: الكمية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ارتباط بيرسون و اختبارات)، وقد توصّلت الدراسة إلى وجود ارتفاع في درجة الذكاء الوجداني؛ حيث بلغت النسبة 86. 71 % كما توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع في درجات الإيجابية حيث بلغت 83. 72 % وبيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والإيجابية، كما أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني والإيجابية لصالح الإناث, كما توصّلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني والإيجابية لصالح طلبة التخصصات العلمية, كما أظهرت نتائج دراسة الحالة تدنِّي مستوى الإجابة لدى بعض يعزى إلى أساليب التنشئة الوالدية غير السوية وانخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة.(أحمد العلوان,2011,ص35-34)

- **الدراسة الثاني والعشرون:**

دراسة مريامةحنصالي (2013-2014): بعنوان"إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتْي الشخصية المناعية" (الصلابة النفسية و التوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي،هدفت الدراسة إلى تفسير الذكاء الوجداني بأبعاده ودرجته الكلية و بين إدارة الضغوط النفسية وسمتيْ الشخصية المناعية الصلابة النفسية والتوكيدية وتفسير العلاقة بين إدارة الضغوط النفسية بأبعادها ودرجتها الكلية وبين سمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية

والتوكيدية) وتفسير مدى ودلالة التباينات بين الجنسين على متغير الذكاء الانفعالي، وتفسير ومدى ودلالة التباينات في التخصص (علمي, أدبي) على متغير الذكاء الانفعالي وإمكانية التنبؤ بدرجات أفراد العينة على مقياس إدارة الضغوط النفسية من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي و توصّلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين كل من إدارة الضغوط النفسية والصلابة النفسية والتوكيدية بالذكاء الانفعالي لدى الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01، 0.05 بين كافة أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لأساليب إدارة الضغوط النفسية لدى أفراد عيِّنة الدراسة فقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين بعد الوعي بالذات وأساليب إدارة الضغوط النفسية (إعادة التفسير الإيجابي, الرجوع إلي الدين, الدعاية, والتخطيط) .
- ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و 0.05 بين بعد تنظيم الذات وأساليب (الرجوع إلي الدين, الدعاية, التقبل, قمع الأنشطة المتنافسة والتخطيط) وكذا وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و0.05 بين بعد الدافعية وأساليب إدارة الضغوط النفسية (إعادة التفسير الإيجابي, المواجهة النشطة, الرجوع إلى الدين, الدعاية والتخطيط) وعلاقة موجبة ودالة

إحصائيا عند مستوى 0.01 و0.05 بين بعد التعاطف والأساليب التالية: (إعادة التفسير الإيجابي, الرجوع إلى الدين, الدعاية, التقبل, قمع الأنشطة المتنافسة والتخطيط)، وبالمثل وجود علاقة موجبة و دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 و 0.05بين بعد المهارات الاجتماعية وبين الأساليب (الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي, الرجوع إلى الدين, استعمال الدعم الاجتماعي الانفعالي, التقبل والتخطيط) في حين كان الارتباط ضعيفا أو غير دال بين باقي الأبعاد.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 , و 0.05بين كافة أبعادمقياس الذكاء الانفعالي بالدرجة الكلية لمقياس الصلابة النفسية وبأبعادها(الالتزام, التحكم والتحدي) لدى الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية فيها عدا بعد المهارات الاجتماعية ببعد التحكم والذي جاء ارتباطه غير دال.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا عند مستوى 0.01, بين كافة أبعاد مقياس الذكاء الانفعالي بالدرجة الكلية لمقياس التوكيدية لدى أفراد العينة, حيث وجدت علاقة موجبة و دالة إحصائية بين بعد الوعي بالذات والدافعية وأبعاد مقياس التوكيدية (الدفاع عن الحقوق والتوكيدية الاجتماعية) وعلاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين بعد تنظيم الذات وأبعاد التوكيدية(الدفاع عن الحقوق, والاستقلالية) كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا بين بعد التعاطف وأبعاد مقياس التوكيدية (الدفاع عن الحقوق والتوجيهية) في حين ارتبط بعد المهارات الاجتماعية ارتباطا

موجبا و دالا إحصائيا مع كافة أبعاد مقياس التوكيدية لدى الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا عند مستوى 0.05, و 0.01 بين الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية وبعد التحكم والتحري لمقياس الصلابة النفسية لدى أفراد عينة الدراسية حيث وجدت علاقة ارتباطية موجبة و دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين أساليب إدارة الضغوط النفسية (إعادة التفسير الإيجابي و المواجهة النشطة و الرجوع إلى الدين وقمع الأنشطة المتنافسة) وبين أبعاد الصلابة النفسية الالتزام والتحكم والتحدي) كما وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين أسلوبي (التقبل و الدعاية) وبين بعد التحدي و بالمقابل أسفرت النتائج عند وجود علاقة ارتباطية سالبة و دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين استراتيجية الابتعاد السلوكي و الأبعاد الثلاثة للصلابة النفسية (الالتزام والتحكم والتحدي) وبين استراتيجية تعاطي المواد النفسية و بعديْ الالتزام والتحكم من مقياس الصلابة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين الدرجة الكلية لمقياس إدارة الضغوط النفسية والدرجة الكلية لمقياس التوكيدية, في حين لم تحقق الأبعاد ارتباطا دالا بالدرجة الكلية لمقياس إدارة الضغوط النفسية عدا بعد التوكيدية الاجتماعية والذي حقّق ارتباطا موجبا ودالا عند مستوى 0.05 بالدرجة الكلية

لأساليب إدارة الضغوط النفسية،فقد جاء الارتباط موجبا ودالا إحصائيا بين استراتيجيات الاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي والتقبل والتخطيط ببعد الاستقلالية, ومن جهة أخرى وجدت علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين أسلوبي الدعاية والتخطيط ببعد التوكيدية الاجتماعية, كما وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين أسلوب الدعاية وبعد الدفاع عن الحقوق, وبين أسلوب الدعم الاجتماعي الانفعالي وبعد التوجيهية بالمقابل أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين أسلوب إدارة الضغوط النفسية،الابتعاد الذهني وبعديْ التوجيهية والاستقلالية لمقياس التوكيدية, لدى الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في الذكاء الانفعالي يعزى فيها الاختلاف لمتغيري (الجنس والتخصص: علمي, أدبي).
- إمكانية التنبؤ بدرجات الأساتذة الجامعيين الممارسين لمهام إدارية على مقياس إدارة الضغوط النفسية من خلال درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي .

(مريامة حنصالي,2014)

➢ **الدراسة الثالث والعشرون:**

دراسة مجذوب أحمد محمد أحمد قمر 2014: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني, بالإضافة إلى تأثير بعض المتغيرات (النوع الأكاديمي, التخصص, المستوى الدراسي) لدى طلبة كلية مروي التقنية، المنهج المستخدم في هذه

الدراسة هو المنهج الوصفي, تكوّنت عيِّنة الدراسة من(100) طالبا وطالبة للعام الدراسي (2014-2015), تم اختيار عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية الطبقية, استخدم الباحث مقياس الصحة النفسية ومقياس الذكاء الوجداني، وجدت الدراسة أن مستوى الصحة النفسية والذكاء الانفعالي جاء بدرجة مرتفعة, وكانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الصحة النفسية والذكاء الوجداني, تعزى لمتغيرات(الجنس والتخصص), بينما ظهرت هذه الفروق في متغير المستوى الدراسي وكانت لصالح المستوى الدراسي الثاني, وأخيرا على ضوء مناقشة الباحث النتائج توصل إلى مجموعة من التوصيات .(مجذوب أحمد محمد أحمد قمر, 2016 ص 161)

- **الدراسة الرابعة والعشرون:**

دراسة رياش وشنون2014:هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بكل من التوافق الدراسي والدافعية للإنجاز,وذلك من خلال الكشف عن الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط,وعن طبيعة العلاقة الموجودة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز,بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الدراسي والدافعية للإنجاز,لدى عينة من تلاميذ المتوسطات بمدينة تيبازة,المتكونة من(463) تلميذ وتلميذة, أين اخْتيروا بطريقة عشوائية, ولقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة المتغيرات, عن طريق تطبيق اختبار الذكاء الوجداني **لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق** 1998 ومقياس التوافق المدرسي **ليونجمان** ومقياس دافعية الإنجاز **لمحمد**

خليفة 2000، معتمدين على الأسلوب الإحصائي **spss**,كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة,كما أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الرابعة متوسط, وأيضا أنه توجد علاقة موجبة بين التوافق الدراسي ودافعية الإنجازلدى تلاميذ الرابعة متوسط .(مروة أولاد شايب, هاجرحمومو,2016,ص18,19)

2. الدراسات التي تناولت التوافق الدراسي:

1.2. الدراسات الأجنبيةالتيتناولتالتوافق الدراسي:

- **الدراسة الأولى:**

دراسةموسير musser2002: قام بدراسة بهدف التّعرف على علاقة التوافق الدراسي ببعض المتغيرات، كان من بينها الحالة الاجتماعية للطلاب, شملت عينة الدراسة(136) طالبا وطالبة من الطلبة الجامعين, وكان من بين نتائج الدراسة: أن الطلبة غير المتزوجين أكثر قدرة على التوافق الدراسي من الطلاب المتزوجين, كما أشارت الدراسة إلى وجود أثر دال للتفاعل المشترك بين الحالة الاجتماعية والتخصص والمعدل الدراسي وعدم وجود أثر دال لمتغير العمر ومكان السكن.(زياد بركات,2006,ص13)

- **الدراسة الثانية:**

دراسة **جو وفوكاد**بعنوان: "التوافق عبر الثقافي للطلاب الصينيين في اليابان"، هدفت هذه الدراسة إلى اختبار توافق الطلاب الصينيين الذين يدرسون في اليابان، وبلغت العينة(92)

طالبا, استخدمت الدراسة مقياس التوافق المستخدم من قبل 1988 وتم تصنيفها في أربعة مقاييس هي: مقياس التوافق الاجتماعي الثقافي؛ ومقياس التوافق البيئي؛ واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي،أظهرت الدراسة أن درجات التوافق على مقياس التوافق البيئي كانت أعلى من درجات التوافق على المقاييس الثلاثة الأخرى، وكان بلد المنشأ عاملا مؤثرا ذا دلالة فقط بالنسبة للدرجات على مقياس التوافق البيئي.(محمد راشد,2011,ص718)

- **الدراسة الثالثة:**

دراسة **أوفواك وإلياس وأولي وسوندي:** بعنوان "التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب وتخطيط سلوكيات الحالة النفسية والتوافق للشروط التعليمية لدى الطلاب الأجانب"، تألفت عيِّنة الدراسة من (110)طالبا:(77) أنثى و(33) ذكرا، تم اختيارهم من أصل(318) طالبا من مدرسة عالمية في كوالا لمبور في ماليزيا، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك التوافقي الذي صممه **سيتياواتي** عام2000م، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي, وأظهرت النتائج أن الحالة النفسية للطلاب تعتمد أكثر على التوافق الدراسي في تجارب بيئية جديدة أكثر من صفاتهم الشخصية, كما أشارت إلى أن التوافق مؤشر مهم للحالة النفسية للطلاب وأشارت الدراسة إلى أن التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الإناث تكون أعلى من الذكور في بيئة تعليمية جديدة.

(محمد راشد,2011,ص720)

2.2. الدراسات العربيةالتيتناولتالتوافق الدراسي:

➢ **الدراسة الأولى:**

دراسة **قريشي محمد** (2002م):"بعنوان القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة ورقلة الجزائر"، ولقد هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين القلق والتوافق الدراسي والتحصيل، كما تكونت عينة الدراسة من (326) تلميذا من التخصص العلمي والأدبي والتكنولوجي، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة بين القلق و التوافق الدراسي والتحصيل.
- وجود فروق في التوافق الدراسي بين التخصصات.(آسيا عبازة,2013,ص79)

➢ **الدراسة الثانية:**

دراسة **نجمة الزهراني** (2005):"بعنوان النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية **أريكسون** وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي"، وقد هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين النمو النفسي والاجتماعي بالتوافق الدراسي والتحصيل في ظل بعض المتغيرات الديمغرافية والأكاديمية هي: (الجنس، الصف، التخصص)، شملت الدراسة عيِّنة عشوائية مكونة من (300) طالب من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مراحل نمو الأنا وفق نظرية **أريكسون** والتوافق الدراسي و التحصيل.

- بالنسبة للفروق بين الجنسين من التخصصات ومستويات تعليمية مختلفة في متوسط درجات التوافق فقد تبين وجود فروق أساسية بين الجنسين لصالح الذكور وأيضا بين التخصصات لصالح التخصص العلمي مقابل الشرعي.
- بالنسبة للفروق بين الجنسين من تخصصات ومستويات تعليمية مختلفة في متوسط درجات التحصيل فقد تبين وجود فروق أساسية لصالح الإناث ولصالح التخصص العلمي.(آسيا عبازة,2013,ص80)

➢ **الدراسة الثالثة:**

دراسة **عبد الله جاد محمود(2006)**:موضوع دراسته يدور حول التوافق الزواجي في علاقته ببعض عوامل الشخصية والذكاء الانفعالي، وكان من بين فروض الدراسة أنه يوجد ارتباط موجب دال بين الذكاء الانفعالي وأبعاد التوافق الزواجي لدى أفراد العينة وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين ضبط الانفعالات وأبعاد التوافق الزواجي التالية:

- المساندة لدى–الذكور والإناث والعينة الكلية–التعبير الوجداني لدى–الذكور والعينة الكلية–النقد لدى–الذكور والإناث والعينة الكلية–
- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين توظيف الانفعالات وكل من أبعاد التوافق الزواجي التالية:

✓ المساندة لدى–الذكور والإناث، والعينة الكلية–.

- ✓ التعبير الوجداني لدى– الذكور والإناث والعينة الكلية –.
- ✓ الاتفاق لدى– الذكور،الإناث، العينة الكلية–
- ✓ الدرجة الكلية للتوافق الزواجي لدى–الذكور والإناث والعينة الكلية.

- وجود علاقة موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية للتوافق الزواجي لدى– الذكور والإناث والعينة الكلية–

وتشير هذه النتائج إلى أن التوافق الزواجي يكون مرتفعا لدى مرتفعي الذكاء الانفعالي.(علي خرف الله,2013,ص40,41)

➢ **الدراسةالرابعة:**

دراسة **محمد راشد** (2011)بعنوان:"علاقة التوافق الشخصي والاجتماعي بالتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين"، هدفت الدراسة لمعرفة العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي بالتوافق الدراسي، وكذلك المقارنة بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي، شملت العيِّنة (203) طالب، وقد قُسموا إلى (90) طالبا و(113) طالبة في المدارس الثانوية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين.

- وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح عينة الإناث.(آسيا عبازة,2013,ص84,83)

➢ **الدراسة الخامسة:**

دراسة آسيا عبازة(2013-2014):هدفت الدراسة إلى الكشف على العلاقة بين صورة الجسم والتوفق الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالسنة الثانية ثانوي، على عينة مكونة من (550) مراهقا من ثانويات ولاية ورقلة، واختيرت العينة بطريقة عشوائية بسيطة, اعتمدت الباحثة أداتين هما: مقياس صورة الجسم **لمحمد علي محمد النوبي** بعد تكيِّيفه, واختبار **هنري بورو**للتكيف ترجمة **أبو طالب صابر** للعربية كذلك بعد تكيِّيفه, وعولجت البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين عدم الرضا عن صورة الجسم والتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين بالسنة الثانية ثانوي في صورة الجسم تبعا للنوع (ذكور, إناث) لصالح الإناث, في عدم الرضا عن صورة الجسم,ولا توجد فروق تعزى للتخصص الدراسي (علمي,أدبي),والتحصيل الدراسي(متحصل على المعدل /غير متحصل على المعدل)والتفاعل بينهما.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين بالسنة ثانية ثانوي في التوافق الدراسي تبعا للنوع (ذكور,إناث)لصالح الذكور,والتحصيل الدراسي(متحصل

على المعدل/غير متحصل على المعدل)لصالح المتحصلين على المعدل,بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدراسي(علمي /أدبي)والتفاعل بينها,عدا التفاعل بين التخصص الدراسي والتحصيل الدراسي.

(آسيا عبازة ,2013)

- **الدراسةالسادسة:**

دراسة**شطة عبد الحميد** (2014-2015):بعنوان "التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي" بمدينة الأغواط، هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين التفكير الناقد والتوافق الدراسي لدى أفراد العينة، ومعرفة الفروق في كل من التفكير الناقد والتوافق الدراسي تبعا لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي (أدبي وعلمي، تسيير واقتصاد)، وتكونت عيِّنة الدراسة من (300) تلميذا وتلميذة، كما استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أداتان هما: مقياس التفكير الناقد لـ: "**محمد أنور إبراهيم**" (تم تكيّيفه)، ومقياس التوافق الدراسي لـ: "**م.ب. يونجمان**" الذي أعده وكيَّفه على البيئة العربية " **حسين عبد العزيز الدريني**"،وقد قامالباحث بالمعالجة الإحصائية لبياناته مستخدما: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل ارتباط **بيرسون**، اختبار(T)تحليل التباين الأحادي، وتمَّ الاعتماد على نظام (**SPSS**)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه بين التفكير الناقد والتوافق الدراسي، لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).

- وجود علاقة ارتباطيه بين الجنسين في التفكير الناقد، لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).
- جود علاقة ارتباطيه بين الجنسين في التوافق الدراسي، لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط عند مستوى دلالة إحصائية (0.05).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد باختلاف التخصص (علمي، أدبي، تسيير واقتصاد) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي باختلاف التخصص علمي، أدبي، تسيير واقتصاد) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة الأغواط.

(شطة عبد الحميد,2014, ص أ–ب)

➢ **الدراسة السابعة:**

دراسة أحمد أحمد عبد الحميد الهنداوي2003–2004: حول اغتراب الذات والتوافق المدرسي لدى نزلاء الملاجئالمراهقين الذين عاشوا الطفولة والصبا بالكامل في دور رعاية الأيتام واستخدمت الدراسة أدوات إكلينيكية متمثلة في استمارة المقابلة الإكلينيكية,كذلك استخدمت مقاييس سيكومترية متمثلة في مقياس الاغتراب والتوافق المدرسي,وتوصلت الدراسة إلى:

- لا توجد فروق دالة بين الأولاد الذكور المراهقين الأيتام والبنات المراهقات اليتيمات في درجة مستوى التوافق المدرسي.

- توجد فروق دالة بين الأولاد المراهقين الذكور الأيتام والذكور المراهقين الأسوياء في مستوى إغتراب الذات .
- توجد فروق دالة بين البنات المراهقات اليتيمات والبنات المراهقات الأسوياء في مستوى اغتراب الذات .(أحمد أحمد عبد الحميد الهنداوي,2003-2004)

مناقشـــــــة الدراسات السابقة:

من استعراضنا للدراسات السابقة التي تناولت مهارات الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي يمكننا استنتاج مجموعة من الملاحظات:

أولا: أن تلك الدراسات تنوعت طرق تناولها للموضوع, و إن كانت تشترك جميعها في التركيز على مهارات الذكاء الوجداني.

ثانيا: أن أغلب الدراسات المستعرضة قد توصلت إلى وجود أوعدم وجود فروق بين الجنسين أو التخصص، فعلى مستوى الذكاء الوجداني: نجد دراسات كل من **ليندلي**" Bastian et alginaccakanakbabaوكذلك **عبد المنعم أحمد الدردير** ودراسة **موسى,ومريامةحنصالي**, ودراسة الرشيد,قد توصلوا إلى عدم وجود فروق بين الجنسين(ذكور,إناث) في الذكاء الوجداني.

وبالنسبة للدراسات التي توصلت إلى وجود فروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس(ذكور,إناث) نجد دراسات كل من **باركر وآخرون** ,**بالمر**,**أحمد طه محمد** في بعد

الذكاء داخل الشخص, دراسة **عبد العظيم سليمانالمصد,أحمد العلوان ,نعمات علوانوزهير النواجحة**,دراسة **الأحمدي**.

وبالنسبة للدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التخصص العلمي والأدبي نجد دراسة **سكوت**,ودراسة **عبد المنعم أحمد الدردير,ورائدة قشطة**,ودراسة **مريامةحنصالي**,أما دراسات كل من **محمد جودة,أحمد العلوان,نعمات علوان وزهير النواجحة** فقد توصلت إلى وجود فروق بين التخصص العلمي والأدبي.

أما على مستوى التوافق المدرسي نجد دراسات كل من **أوفواك وإلياسوأولي وسوندي**,ودراسة **نجمة الزهراني** توصلوا إلى وجود فروق بين الجنسين (ذكور, إناث).

وفيما يخص الدراسات التي توصلت إلى وجود فروق بين التخصصات نجد دراسة **قريشي محمد ونجمةالزهراني** ودراسة **شطة عبد الحميد** التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التخصص العلمي والأدبي وتسيير واقتصاد.

ثالثا: على مستوى المنهج فإن سائر الدراسات التي تم استعراضها هي دراسات وصفية ارتباطية أو فارقية وهو نفس السياق الذي تناولت فيه الدراسة الحالية موضوع مهارات الذكاء الوجداني و التوافق المدرسي.

رابعا: إذا كانت طائفة من الدراسات قد اختلفت عن صميم موضوع الدراسة الحالية من حيث بعض متغيراتها فإن توظيف نتائجها على سبيل المقارنة و العلاقة غير مباشرة

بالموضوع هو أمر مهم فيما يتصل بفهم العلاقة بين مهارات الذكاء الوجداني و التوافق المدرسي.

خامسا: اختلفت العينات التي جرت عليها الدراسات التي استعرضناها فقد تراوحت بين(39) و(895) وهو أقصى عدد في دراسة **أحمد طه محمد** حول علاقة الذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي.

والدراسة الحالية كانت عيِّنة فيها وسطا بين العينات التي وجدناها ونعتقد في هذا الإطار أنها كافية.

سادسا: تقاربت معظم الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي في نتائجها من حيث وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.**سابعا:** استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة فروض الدراسة, وتعريف المصطلحات والتفسير الكيفي للنتائج والرجوع إلى المصادر والمراجع الأصلية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية و توظيفها.

ثامنا: قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي خاصة على مستوى أطروحات الدكتوراه.

الفصل الثاني

الذكاء الوجداني

تمهيد

1: مفهوم الذكاءالوجداني

2: تاريخ البحث في الذكاء الوجداني

3: طبيعة الذكاء الوجداني أهميته

4: نماذج وأبعادالذكاءالوجداني

5: قـياس الذكـاء الوجـــداني

خلاصة الفصل

تمهيـد:

إن الذكاءالوجداني من المفاهيم الحديثةفي علم النفس،فالوجدان قديما لم يحظى بالأهمية التي حظيت بها المعرفة، حيث اعتبره العلماء من المعيقات الفكرية، ظنا منهم أنه يعرقل العقل في التّحيز إلى الأحكام الصحيحة وصنع القرارات، إلى أن ظهر الذكاء الوجداني كمفهوم حديث في علم النفس التربوي وأصبح الأخصائيين والعلماء يتسابقون في إجراء الدراسات حوله؛ إيمانا بدوره في حل عدة مشكلات نفسية وتربوية.

يرى "**هربت سبنسر**": أن هناك جانبين للحياة العقلية؛ الجانب المعرفي والوجداني، ووظيفة الجانب المعرفي هو مساعدة الكائن العضوي على التكيف بطريقة أكثر فاعلية لبيئة متشابكة معقدة متغيرة، ويرى أنه يمكن الوصول إلى هذا التكيف عن طريق الذكاء لدى الإنسان.(طلعت منصور وآخرون،2004،ص279)

وبما أن الدراسة الحالية تتناول الذكاء الوجداني لطلبة القسم النهائي، لذا ترى الباحثة أن الذكاء الوجداني هو تلك الأساليب المتعددة وأنماط السلوك التي يمارسها التلميذ في المدرسة، ويفضّلها عن غيرها من الأساليب ضبط الانفعالات في تعامله مع زملائه ويميّزه عن غيره من التلاميذ وتساعده على التكيف، والتلميذ الذي يمكننا القول أن لديه الذكاء الوجداني؛ هو التلميذ القادر على العطاء والتميّز في الدراسة أو الأداء وعلى الإبداع في أساليب التعامل مع الآخرين، وذلك من خلال ضبط الانفعالات الكامنة لديه واستعمالها في الوقت المناسب.

ويري فريق من الباحثين أنه عندما يقال **الذكاء الانفعالي** فان ذلك يشير إلى جوانب غير السارة أو السلبية من الانفعالات كالخوف، والحزن والغضب، وفريق ثان يسميه **ذكاء العواطف** من منطلق أن هذا يشير إلى الانفعالات السارة كالسرور، والحب والإعجاب، وفريق ثالث يطلق عليه **الذكاء الوجداني**، وهذا يعد أكثر شمولية حيث يضم الخبرات الانفعالية السارة وغير السارة (الايجابية و السلبية).(حسين وحسين، 2006، ص ص13، 14)والباحثة تتبنى في هذه الدراسة مصطلح "**الذكاء الوجداني**" **Emotionel Intelligence** حيث أن المشاعر تركز على ادارك المرء للذاته، والعاطفة تركز على الاستعداد للشعور بالانفعال والقيام بسلوك ما؛ والانفعال يركز على اضطراب حاد يشمل الفرد كله وقد يكون سلبيا أو إيجابيا، ولكن إذا نظرنا للوجدان نجد انه يشمل كلا من العاطفة والانفعال؛ حيث انه يمثل جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان، كذلك فإنه يعد مظهرا من مظاهر المشاعر وعلى ذلك نجد أن استخدام مفهوم الذكاء الوجداني لترجمة المصطلح **EmotionelIntelligence** هو أكثر المفاهيم المناسبة، لذا قد يكون استخدام مصطلح **الذكاء الوجداني** أكثر شمولية لجوانب المفهوم السّارة وغير السّارة، وأكثر تقبلا لدى أوساط العامة.(محمود الخولي،2010، ص 42)

سيتم تناول نبذة عامة حول تاريخ البحث في الذكاء الوجداني، كذا التعرض للمفهوم والأهمية وأبعاده المختلفة،كما سنتطرق لمكوناته كما حدّدها **مايروسالوفي**(1990)، والإشارة لأهم النماذج المفسرة للذكاء الوجداني.

1-مفهوم الذكاء الوجداني:

كما أشرنا في جذور الذكاء الوجداني أن المصطلح أجنبي، أن الباحث في الدراسات والتراث المعرفي، بما أن الباحثين في الكثير من الأحيان يستعملون انفعال ووجدان كمرادفتين، فتعددت ترجمته، فأحيانا يطلق عليه، **الذكاء الانفعالي، الذكاء الوجداني، الذكاء العاطفي،** لذا وجب علينا القيام بتعريف مفهومي الذكاء والوجدان من الناحية اللغوية والاصطلاحية.

1.1 مفهوم الذكـــاء:

التعريف اللغوي:

ذكت النار، تذكوا ذكوا وذكاء، واستذكت: اشتد لهيبها واشتعلت،والذكوة والذكاء: الجمرة الملتهبة، وأذكت الحرب إذا أوقدتها.(ابن منظور،2006، ص 294)

والذكاء حدة الفؤاد وسرعة الفطنة، ويقال صبي ذكي إذا كان سريع الفطنة، والذكاء في الفهم أن يكون فهما تاما سريع القبول.(سعاد جبر سعيد، 2008، ص21)

التعريفالاصطلاحي:

لا يوجد تعريف واحد للذكاء الوجداني يتفق عليه جميع علماء النفس، فهناك العديد من التعريفات، حيث أن هذا المفهوم ينقسم إلى أربعة مفاهيم، نذكرها:

أ- المفهوم النفسـي للذكـاء:

مع تعدد مدارس علم النفس فقد ظهرت تعريفات عديدة للذكاء؛تعكس إلى حد كبير نظرة كل مدرسة للطبيعة البشرية وتكوُّن الشخصية وتبلور الحالةالنفسية؛ونظرتها لكيفية تطور الذكاء عندالإنسان، وهنا محاولة لعرض بعض هذه التعريفات.

- عرفه**ألفريد بينيه Binet**(1905): الذكاء هو القدرة على الحكم السليم، ويتألف من قدرات وهي أربع: الفهم، الابتكار، النقد والقدرة على توجيه الفكر في اتجاه معني واستبقائه فيه قبل تنفيذ عدة أوامر متتالية واحدة بعد الأخرى.

(إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي، 1998، ص 22)

- وعرّف**جون بياجيه** الذكاء أنه شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة، وهو حسب رأيه تكيف واع يتم عبر الوضعيات الجديدة بحيث يحاول الطفل بتفكيره أن يستدرك الشيء أو بتصور مسبق للأحداث عن طريق العمليات الذهنية.

(ابتسام سالم المزوغي، 2011، ص 91)

ب- المفهوم الفسيولوجي للذكاء:

أما المنظور البيولوجي فقد سيطرت النظرية التطورية **لدارونC.Darwin** على الفكر المفسر لظاهرة الذكاء، فيرى هذه النظرية أمثال**روماسC.J Romas**، **مرغان L.Morgan**، و**سبينسر H. Spencer**أن الذكاء وسيلة تكيِّيف الإنسان مع متغيرات البيئية من أجل البقاء، شأنه في ذلك شأن بقية الكائنات الحية، وأنه يتناسب مع حجم مطالب هذه الكائنات، حيث تكون مطالب الحيوان أبسط من مطالب الحيوان، في حين

أن الجانب الفيزولوجي ردَّه علماء إلى نشاط الجهاز العصبي، أي انه مرتبط بتكوين الجهاز العصبي المركزي بوجه عام، وبالقشرة المخية أو اللحاء بوجه خاص.

(السيدفؤادالبهى ،2000، ص 191)

كما أشار **(سبيرمانSperman)** إلى أن الفضل في إدخال مصطلح الذكاء إلى علم النفس الحديث يرجع إلى عالم الاجتماع **(هربرت سبنسر Herbert Spensir)**في أواخر القرن التاسع عشر؛ حدد **سبنسر** الحياة بأنها التكيف المستمر للعلاقات الداخلية مع العلاقات الخارجية، ويتفق **سبنسر** في هذا مع الاتجاهات الفلسفية القديمة من حيث تميُّزه بين مظهرين رئيسين للحياة العقلية:

- المظهر الأول: الجانب المعرفي والعقلي.

- الجانب الثاني: الجانب الوجداني والانفعالي.(عمران والعجمي، 2006، ص ص235-239)

ج-المفهوم الاجتماعـــي للذكــاء:

الإنسان لا يعيش في فراغ؛ وإنما يعيش في مجتمع يتأثر به كما يؤثر فيه، ولكل مجتمع حضارته وثقافته المادية والروحية وله عاداته وتقاليده وأعرافه، كما أن له طريقة في التفكير وأساليب السلوك، ويتمثل في القدرة على التعامل بفعالية مع الآخرين ويتضمن القدرة على فهم الناس والتعامل معهم؛والتعرف على المواقف الاجتماعية.

(عمرانوالعجمي،المرجع نفسه،صص235-239)

د- المفهوم الفلسفي للذكاء:

فحسب المنظور الفلسفي يعني كيفية ملاحظة الفرد لنفسه؛ وهو يفكر أو يتذكر أو يقوم بأي لون من ألوان النشاط العقلي، وهو ما يعرف "**بالتأمل الباطني**" ولكنالتأمل الباطني لا يرقى إلى مستوى الموضوعية أو التجريب الذي يقوم على أساس علمي سليم.

(رشوانحسينعبدالحميد،2009، ص ص 9-10)

2.1تعريف الوجـــــدان:

لغة:هو النفس وقواها الباطنة الأقرب من الحالات النفسية.

(عليبنهاديةوآخرون، 1991،صص11-13)-وعرّف **قاموسأكسفورد** الوجدان: بأنه مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة وحالة نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك.(سعاد جبرالسعيد،2008، ص 22)

اصطلاحا: يعرف قاموس أكسفورد العاطفة Emotion بأنها أي اضطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر أو العواطف بمعنى آخر استثارة في الحالة العقلية،ويستخدم "**جولمان**" مفهوم **Emotion** و نترجمها الوجدان ليشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، حالة نفسية و بيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك.(الأعسر والكفافي،2000، ص 72)

2. تعريف الذكاء الوجداني:

- يرى**أبو حطب** أن الذكاء الوجداني يتمثل في"قدرة الشخص على قراءة رغبات ومقاصد الآخرين حتى ولو لم تكن واضحة، ويظهر هذا الذكاء في سلوك رجال الدين والقادة السياسيين والمعلمين، والمعالجين والآباء والأمهات."(فؤاد أبو حطب،1986، ص 408)

- يعرف الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني و تعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة.

(محمد رزق وفاروق عثمان،2001، ص 253)

- عرّف **دانيال جولمان** الذكاء الوجداني سنة 1995" على أن نكون قادرين على التحكم في نزعاتنا ونزواتنا؛ وأن نقرأ ونفهم مشاعر الآخرين الدفينة، ونتعامل بمرونة في علاقاتنا مع الآخرين.(دانيال جولمان،تر: ليلى الجبالي،2000،ص13)

-كما**عرفه في كتابه 1995** "**الذكاء العاطفي**"حيث عرف الذكاء الوجداني بأنه" مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى".(بشير معمرية،2005، ص 43)

- وفي عام **2000** عرف "**ابرهام**" الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات التي يعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والانجاز في حياة الفرد.

(عصام والإمام، 2003، ص ص 22- 23)

- ويعرِّف **سالوفي و ماير(1990)**الذكاء الوجداني على أنه القدرة على مراقبة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين والتمييز بينها واستخدام المعلومات لتوجيه تفكير وتصرفات الفرد. (Bagby&, 2000:p 45Taylor)

– كما يعرِّف **سالوفي وماير** (1997)الذكاء الوجداني بأنه يتضمن القدرة على الإدراك الدقيق وتقييم الوجدان والتعبير عنه والقدرة على التواصل و/أو توليد المشاعر عندما تسهل التفكير، والقدرة على فهم الوجدان و المعرفة الوجدانية، وكذلك القدرة على تنظيم الوجدان لتحسين النمو الوجداني والعقلي.

(Steinmayr, 2006:p 459; Chamorro – Premuzic, et al.&Amelang2007:p163)

- يعرِّف**سنغ** الذكاء الوجداني بأنه:"القدرة على ابتكار حاجات ايجابية في العلاقات مع الآخرين ومع النفس وذلك يتضمن المخرجات الايجابية مثل الفرح والنجاح في العمل والمدرسة والحياة.(سنغداليب،تر: عبد الحكيم الخزامي،2003، ص 46)

تتفق تعريفات الذكاء الوجداني في مجموعة من النقاط يمكن تلخيصها كالآتي:

- ادراك الفرد ووعيه بها و فهمه لها.
- ادراك الفرد لمشاعر الآخرين ووعيه بها وتقديرها وتفهمها.
- تنظيم الانفعالات والمشاعر وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها لدى الفرد والآخرين.
- توظيف الانفعالات واستخدام المعرفة الانفعالية لزيادة الدافعية و لتحسين المهارات وتطوير السلوكيات الايجابية.

- التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين والتعاطف مع مشاعرهم.

يتضح مما سبق أن تعريفات الذكاء الوجداني يمكن تصنيفها وفقا لإطارين: **الأول** يرى أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات مثل **مايروسالوفي**، و**الثاني** يرى أن الذكاء الوجداني هو خليط من السمات والقدرات كما عند **جولمان و بار-أون**.

2. تاريخ البحث في الذكاء الوجدانـــــي:

رغم أن الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة في علم النفس التربوي؛ إلا أننا لو تتبعنا هذا المفهوم لوجدنا أن له جذور فكرية عديدة،ولقد جاءت الإشارات حوله ضمنية في الكتابات السيكولوجية السابقة، سواء ضمن الكتابة عن الذكاء المعرفي، أو ضمن أنواع الذكاء وخاصة الذكاء الاجتماعي، حيث بدأ المختصون بالتركيز على الجوانب غير المعرفية من الذاكرة وحل المشكلات، وبعد دراسات معمقة استدرك باحثون آخرون أن النواحي غير المعرفية مهمة أيضا.

لقد أكد**ثورندايك** على أن القدرة الاجتماعية كأحد المكونات المهمة للذكاء.

(Hedlund.Sternberg.2000.p 137)

وفي منتصف القرن العشرين ظهر اتجاه يعتبر الانفعالات استجابات تنظيمية تركز على العمليات المعرفية وتوجهها، وتحفز السلوك اللاحق، ومن هذا الاتجاه قامت النظريات الأحدث بتطوير الأساس المنطقي بأن الانفعالات هي استجابات منظمة توجه العمليات

بطريقة تكيفيه وإن هذه الاستجابات المنظمة تعمل من خلال عدة نظم فرعية نفسية. (Finegan.1998.p3-4)

كما أشار**وكسلر**عام 1940 إلى العناصر العقلية وغير عقلية للذكاء؛ وكان يقصد بهذه العناصر العوامل الوجدانية والشخصية والاجتماعية، وزيادة على ذلك اقترح **وكسلر** عام 1943 أن القدرات غير العقلية أساسية في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة،ولقد أطلق **ثورندايك** عليها مفهوم الذكاء الاجتماعي، فكانت حينها الذكاءات تُصنف إلى ثلاث مستويات **الذكاء المجرد**و**الذكاء الماديو**الذكاء الاجتماعي**.

لقد قسم **جاردنر** (1983) في كتابه " أطر العقل" الذكاء إلى سبع أنماط أساسية هي: اللفظي، الرياضي، المنطقي، الحركي، الموسيقى، قدرات داخل الشخص، وقدرات بين الأشخاص. والذكاءات الشخصية تتكون من الذكاء بين الأشخاص وهو القدرة على تصميم نموذج دقيق للذات واستخدامه بفاعلية في الحياة، ويتشابه مع الذكاءات الشخصية مفهوم الذكاء عند**مايروسالوفي**(1990) وأصبح شائعا على يد **دانييلجولمان**(1995).(إيناس خريبه،2008، ص15)

نلاحظ من خلال الأفكار التي جاء بها **هوارد جاردنر** على الرغم من أنه لم يستخدم مصطلح الذكاء الوجداني صراحة، إلا أنها كانت بمثابة نماذج تصورية لنماذج حديثة للذكاء الوجداني، فقد أشار لنوعين من الذكاء: الشخصي وهو القدرة على إدراك الفرد لمشاعره، وكذا الذكاء بين الأشخاص وهو القدرة على فهم مشاعر الآخرين.

إن الجذور البعيدة للذكاء الوجداني ترجع إلى مفهوم الذكاء الاجتماعي، بينما جذوره الأقرب تقع في كتاب**جاردنر**(1983).

لم يتم تقديم مصطلح الذكاء الوجداني إلا عام (1990) في شكله الحالي على يد **بيتر سالوفي** و**جون ماير** في كتابهما نموذجا للذكاء الوجداني"الخيال، المعرفة، الشخصية"، ولقد كانا على دراية بالأعمال السابقة عن النواحي غير المعرفية للذكاء، ووصفا الذكاء الوجداني على أنه شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي يتضمن قدرة الشخص على مراقبة مشاعره وانفعالاته ومشاعر وانفعالات الآخرين؛ وأن يميز بينها وأن يستخدم هذه المعلومات في توجيه تفكيره وأفعاله.(إيناس خريبه،2008،ص 17)

وفي عام 1994م بدأ العالم الأمريكي **دانيال جولمان** كتابة عن التعليم الوجداني أو معرفة القراءة والكتابة الوجدانية، وذلك بعدما قرأ عن الانفعالات والمشاعر بصفة عامة وزياراته المتكررة للمدارس ليتعرف على ما يقدم من برامج تؤدي للتعلم الوجداني؛ وقراءته أيضا لأعمال**مايروسالوفي**بصفة خاصة، ثم غير عنوان كتابه في عام 1995م ونشر باسم "الذكاء الوجداني" وتضمن معلومات عن العواطف والمشاعر والمخ.

(علاء عبد الرحمن كفافي،2009، ص 22)

وباستقراء معظم التاريخ العربي نجد أن أصحاب المذهب العقلي هم الذين كانت لهم السيادة، بينما الأكثر وجدانية تم وضعهم في فئة المرضى عقليا، وتم وضعهمفي المؤسسات وتعذيبهم في مستشفيات الأمراض العقلية (قبل القرن الثامن عشر)، كطريقة

لقمع وكبت مشاعرهم، والذين يفتقرون إلى التعاطف أصبحوا في الغالب حراسا للسجون ومعذبين للمساجين، وعلى ذلك يمكن تفسير الذكاء الوجداني بأنه يصف الممارسات المجتمعية التي تُكامل بين الوجدان والفكر، والأبحاث الحديثة ترى أن النظم الوجدانية والمعرفية في المخ أكثر تكاملا عما كان يعتقد أصلا. (إيناسخريبه،2008،ص20)

ولم يكن الباحثون النفسانيون العرب بمعزل عن تلك الجهود؛ فيذكر السيكولوجي المصري **أبو حطب** في عام 1973، نموذجه للذكاء الشخصي وصنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، ثم في عام 1978م قام بتصنيف الذكاء مرة أخرى إلى سبعة أنواع هي: الذكاء الحركي، الذكاء الإدراكي، الذكاء الرمزي، الذكاء السيمائي، الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، ولكنه في عام 1983م عاد إلى التصنيف الثلاثي مرة أخرى، وإن الكتابات السيكولوجية النظرية السابقة قدمت إشارات قوية وواضحة عن ضرورة ظهور فرع آخر من الذكاء.

(طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم،2006،ص 115)

ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والوجدان والتي ساهمت في ظهور الذكاء الوجداني؛ ما قدمه " **بيزان Bezane**" (1980) في نموذجه الذي يوضح العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي بالتفاعل مع وظائف أخرى تضفي المخ الأيمن والأيسر. (فاروق السيد عثمان، 2001،ص71)

وهي موضحة كالتالي:

***الجانب العقلي /المخ الأيسر** : التفكير المنطقي و تحليل الحقائق والعمليات العددية.

***الجانب العقلي/المخ الأيمن:** البعد التخيلي للمفاهيم.

***الجانب الانفعالي/ المخ الأيسر:** التخطيط وتنظيم الحقائق والعمليات الداخلية.

***الجانب الانفعالي/ المخ الأيمن:** السلوك الإستجابي وإدارة الانفعالات وإدراك انفعالات الآخرين. (نسيمة طالب ، 2009، ص17)

وهكذا نفهم من عرض تاريخ البحث حول الذكاء الوجداني، أن له جذور بنيت عليها دراسات حديثة، ونظريات متعددة، ونماذج مختلفة، والجدول رقم (1) يبين تطور مفهوم الذكاء الوجداني.

التاريخ	تطور مفهوم الذكاء الوجداني
1900–1969	الفصل التام بين التفكير والعاطفة وتقدم بحوث الذكاء منفصلة وتركز على الأداء العقلي المرتبط بالزمن المحدد وبحوث العاطفة ركزت على الجدل القائم على أيهما يحدث أولا رد الفعل الفيزيولوجي أم العاطفي وفي مجال بحث آخر في العاطفة. جاءت بحوث –داروين –حول تقييم رد الفعل العاطفي وفي أثناء ذلك قامت بحوث عن تأثير العاطفة في علم الأمراض لد من الذكاءات.
1970–1989	بدأ التركيز هل هناك علاقة بين العاطفة والتفكير ,وجدت الدراسات أن الأفراد المكتئبين تؤثر حالتهم المزاجية على تفكيرهم ونشاطهم وإبداعهم ,وتطور الاتصال غير اللفظي عن طريق تكريس وإدراك المعلومات الغير لفظية من خلال الوجوه ولغة الجسد، وقدم **جاردنر** مفهوم الذكاء المتعدد وظهر الذكاء الشخصي, وتلاحظ تلك الذكاءات مقدرات ذات تأثير قوي تحتاج المزيد من التفسير ترمز جميعها إلى العاطفة, وكما كشف مجال الذكاء الاجتماعي التعرف على المهارات الاجتماعية المتمثلة في المشاركة الوجدانية والقلق الاجتماعي ،هنا ظهرت دراسات القلق, التي تربط مابين الذكاء والعاطفة, وكانت تلك النقطة التي انطلق منها مفهوم الذكاء الوجداني كمفهوم علمي.
1990–1993	مفهوم العاطفة والتفكير معا, كان بداية الظهور لمفهوم الذكاء الوجداني بطريقة علمية, ودراسة مكوناته وقياسه, وعرف في هذه الفترة الذكاء الوجداني وصنف كنوع من الذكاء .
1994–1997	انتشار المفهوم محليا وعالميا, وأجريت الدراسات المبكرة على يد الأطباء النفسيين واستشاريين الإدارة والمدربين ومختصي الموارد البشرية، وبعد ذلك تناوله العديد من المهتمين.
1998–حاليا	تعددت البحوث والمواد العلمية وعناية المؤسسات بمفهوم الذكاء الوجداني

الجدول رقم (01) يبين تطور مفهوم الذكاء الوجداني

(محمد عبد الحي ومحمد عثمان ،2009، ص ص23–24)

3.أهمية الذكـــــاء الوجدانـــــي:

1.3. طبيعة الذكاء الوجداني:

يعتبر الذكاء الوجداني كجزء من الذكاءات المتعددة،فلقد كان **لهوارد جاردنر GardnerH.**دورا بارزا في توضيح فكرة عدم اقتصار الذكاء على قدرات ذهنية فقط، وذلك من خلال ما أوضحه في كتابه "**أطر العقل**" "frames of mind" من أن الذكاء يشتمل على جانب القدرة اللغوية والرياضية والمكانية، والقدرة الموسيقية والتناسق الحركي للبدن, والقدرات الإجتماعية والذاتية والطبيعية وصنف ما أسماه بالذكاء الشخصي "personal intelligence " إلى شقين ؛ أحدهما سماه "**الذكاء البينشخصي**" inter personalintellgence "،و"**الآخر بالذكاء الاجتماعي**" المتصل بالعلاقة بين الفرد والآخرين "intelligencesocial " وتمثل مثل هذه الإشارات بداية لتغير حقيقي في دراسة الذكاء.

وتختلف العواطف باختلاف شخصية الفرد وسلوكه، ولذلك يميز بين الناضج عاطفيا وغيره, وبين من يملك القدرة على التكيف مع المجتمع ومقتضياته ومع الأفراد ومن يفتقد تلك القدرة، ومن يحسن إدارة عواطفه وانفعالاته, وقد أبرز **دانيال جولمان** أهمية العواطف وتوظيفها بذكاء في حياتنا قائلا: «إن أي نظرة للطبيعة الإنسانية تتجاهل قوة تأثير العواطف هي نظرة ضعيفة الأفق بشكل مؤسف: لقد غالينا كثيرا في التأكيد على قيمة

وأهمية العقلانية البحتة التي يقيسها الذكاء الموضوعي في حياة الإنسان سواء كان هذا المقياس إلى الأفضل أو الأسوأ فلن يحقق الذكاء شيء لو كبح جماح العواطف».

(دانيال جولمان ،1995، ص 19)

2.3 أهمية الذكاء الوجداني:

تبدو أهمية الذكاء الوجداني خصوصا ونحن في بداية الألفية الثالثة؛ حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي وليس شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الضيق والقلق للمجتمع هو أن يمتلك الفرد ليس فقط للقدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة؛ بل عليه أيضا أن يمتلك مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل المشكلات الراهنة، ومن هنا تتضح أهمية المهارات بين الأشخاص والقدرة على الانسجام بينهم بفاعلية، وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بالذكاء الوجداني.

(فراجمحمدأنور،2005، ص 24)

تشير الدراسات إلى ارتباط الذكاء الوجداني بالعديد من مجالات الحياة نذكر بعضها:

– يلعب الذكاء الوجداني دورا هاما في توافق الطفل مع والديه وإخوته وأقرانه وبيئته بحيث ينمو سويا ومنسجما مع الحياة، كما أنه يؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل الدراسي.

– يساعد الذكاء الوجداني على تجاوز أزمة المراهقة، وسائر الأزمات بعد ذلك مثل أزمة منتصف العمر بسلام.

– يعتبر الذكاء الوجداني عاملا مهما في استقرار الحياة الزوجية، فالتعبير الجيد عن المشاعر وتفهم مشاعر الطرف الآخر ورعايتها بشكل ناضج، كل ذلك يضمن توافقا زواجيا رائعا.

– يكْمن الذكاء الوجداني وراء النجاح في العمل والحياة، فالأكثر ذكاء وجدانيا محبوبون ومثابرون وتوكيديون، ومتألقون وقادرون على التواصل والقيادة، ومصرّون على النجاح .

(نور الهدى رجب، 2005، ص05)

وهذا باعتبار أن الإدراك الدقيق والسريع للانفعالات يسمح بردود أفعال عاطفية وسلوكية سريعة ودقيقة، لأنه بدون هذه المهارة تميل هذه الردود إلى أن تؤخر في وقت لاحق، وبالتالي تكون غير مناسبة للموقف؛ أو بعبارة أخرى يفقد الفرد حساسيته للموقف السلوكي ويكون غير قادر على مواجهة التحديات بشكل مناسب.

(فراج محمدأنور ،2005، ص 95)

ويرى **مايروسالوفي** (1990) أن أهمية الذكاء الوجداني؛ في أنه يساعد الفرد على معرفة الخبرة الداخلية، ليكون قادرا على التواصل الفعّال مع نفسه ومع الآخرين، وقد أشار **جيرالد و زيندر** (2000) إلى أن الذكاء الوجداني يؤجل الاشباعات الفورية؛ ومقاومة الدوافع وتحقيق الذات وعفة الأخلاق والتغلب على المشاكل، بينما ذكر **سيجال** (1997) أن ارتفاع مستوى الفرد في الذكاء الوجداني يساعد الفرد على إدراك مشاعره وقت حدوثها، ويستطيع أن يتحكم في انفعالاته ويتواصل مع الآخرين ويتعاطف معهم.

(رشاد موسى،2012، ص34)

ويؤكد **جولمان** أن الذكاء الوجداني هو حجر الأساس الذي تُبني عليه كافة أنواع الذكاء الأخرى، كما يعتقد أن الاهتمام بالعلوم الأخرى (الرياضيات الفيزياء ...الخ) في التعليم على حساب المهارات الاجتماعية والانفعالية، وإنما ينذر بخطورة نقص شديد اسماه "**الأميةالانفعالية**" ويتفق معه في ذلك **شنايدر**وآخرون، ويعتبر أن الذكاء الوجداني المرتفع أمر حاسم وجوهري للنجاح في الحياة، فالتعاطف ومهارات الاتصال مثلها مثل المهارات الاجتماعية، والقيادية هي التي تجعل الفرد منتجا فعلا وذا قيمة في مجتمعه، فالكثير من الأفراد الذين لديهم ذكاء معرفي مرتفع غير ناجحين في أعمالهم وزيجاتهم لأنهم لديهم فقر في مهارات التعامل مع الآخرين. (عصام والإمام،2003، ص ص15–19)

كما يشير **سالوفي (Salovey)** أنه بالرغم من عدم وجود أدلة قوية تتصل بالذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي، إلا أن القدرات الانفعالية قد تكون هامة للإنجاز الأكاديمي، وعلى سبيل المثال قد يكون إدراك الانفعالات لدى الطلبة على معالجة المواقف المثيرة للقلق كالامتحانات أو بدء مشاريع مبدعة. (Salovey،2001،p25)

قد قامت المدارس الأمريكية بتعليم تلاميذها المهارات الوجدانية ابتداء من السنة الأولى حتى الثانية عشر، والبرنامج الذي تم تطبيقه في معظم هذه المدارس يتضمن جميع مهارات الذكاء الوجداني، وقد أشارت نتائج هذه التجربة في تلك المدارس إلى نجاح ملحوظ، حيث أصبح الطلاب أكثر قدرة على التحكم في انفعالاتهم، كما تطور سلوكهم وأصبحوا أكثر قدرة على حل الصراعات وأكثر قدرة على التعامل مع المشكلات.

(سامية خليل، 2010، ص ص 74–73)

ويرتبط الذكاء الوجداني بسلوك الفرد بشكل مباشر فقد أثبتت معظم الدراسات أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، كانوا أقل تدخينا للسجائر أو تناولا للكحول، كما أنهم أقل عدوانية مع زملائهم وأكثر قبولا اجتماعيا من قبل معلميهم، مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، مما يثبت دور الذكاء الوجداني في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف لدى الطلبة.(أسماء العبد اللات،2008، ص 23)

يرى **Mayer &Salovey**(مايروسالوفي) أن الذكاء الوجداني يستطيع التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بنسبة (10%) من النجاح، وأن الذكاء العام يتنبأ ببعض جوانب النجاح الأكاديمي والمهني بنسبة(10– 20 %)، في حين تبقى النسبة الكبرى لتقدير عوامل أخرى.

إن إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة تتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لديهم، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى الوعي بالذات لديهم، والتفهم وحل المشكلات، وإدارة الانفعالات في محيط بيئة التعلم، ولابد من الاهتمام بفهم طبيعة الذكاء الوجداني وأهميته في إدراك النجاح وتأثيره على العاملين في البيئة المدرسية من طلبة ومعلمين ومديرين، نظرا لوجود ثلاث منافع تتحقق من توسيع دائرة الاهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة:

– يعد بمثابة مظلة تحمي وتوفر المناخ التربوي المناسب لتطبيق برامج التدريب على المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تسهم في رفع مستوى العاملين.

– يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي؛ حيث يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الانفعالي والأداء الأكاديمي، ذلك لان الطلبة إذا لم يستطيعوا التوافق انفعاليا، فلن تتوفر لديهم القدرة على التركيز فيما يتعلمونه، وهذا ما يؤثر سلبا على أداء الطلبة ومستوى إبداعهم.

– يلعب الذكاء الوجداني دورا كبيرا في تعليم الطلبة، وفي توظيف قدراتهم ومشاعرهم في خدمة المدرسة والمجتمع، كما تمثل المهارات الانفعالية والاجتماعية ضرورة كبرى لنجاح الطلبة في الحياة العلمية بعد التخرج.(أسماء العبد اللات، 2008، ص 25)

ولقد أدرك المدرسون بعد أن أعيتهم طويلا درجات الطلبة المتأخرة في الحساب والقراءة، أن هناك قصورا آخرا مختلفا ومقلقا؛ وهو ما يتعلق بالجهل العاطفي.

(دانيال جولمان،تر: هشامالحناوى،2009، ص 293)

ويحدد كل من" **توكير وماكرثي**" أربع مراحل لتنمية الذكاء الوجداني داخل المدرسة وهي :

– **مرحلة الإعداد:** حيث تهتم بتوضيح المفاهيم للمتعلم، وتشجيعه وتحديد الأهداف التعليمية له.

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

–**مرحلة التحويل والاحتفاظ:** ويمكن إعطاء تدريبات في المهارات الشخصية والاجتماعية.

- **مرحلة التقويم:** حيث تكون متابعة المراحل السابقة وذلك من خلال الامتحانات التحريرية والشفهية. (ساميةخليل، 2010، ص 75)

توجد علاقة الحالة الانفعالية للفرد وصحته الجسمية، فهناك أثر مباشر للمشاعر الموجبة على فسيولوجيا الجسم، خصوصا في رفع كفاءة جهاز المناعة، فقد يزيد عدم التحكم في الانفعالات السلبية في حساسية الإصابة بمرض السرطان وتطوره، والأفراد الذين يقمعون غضبهم ومشاعرهم السلبية عامة، قد يشتركون في أسلوب انفعالي يعمل على مقاومة أنواع معينة من الأمراض.(أسماء العبد اللات، 2008، ص 24)

فعواطفنا هي التي ترشدنا في مواجهة المأزق والمهام الجسمية، لدرجة لا ينفع معها تركها للعقل وحده،مثل مواجهة الأخطار أو خسارة أو فقدان شيء أو شخص عزيز، وما يستتبع ذلك من حزن وألم، أو العمل بمثابرة لتحقيق هدف ما على الرغم من الإحباط أو الارتباط بشخص بالزواج أو بناء أسرة، فكل عاطفة من عواطفنا توفر استعدادا متميزا للقيام بفعل ما، وكل منها يرشدنا إلى اتجاه اثبت فعاليته للتعامل مع تحديات الحياة المتجددة، وأي نظرة للطبيعة الإنسانية تتجاهل قوة تأثير العواطف هي نظرة ضيقة الأفق بشكل مؤسف، فمشاعرنا غالبا ما تؤثر في كل صغيرة وكبيرة في حياتنا، مقارنة بتأثير تفكيرنا عندما يتعلق الأمر بتشكيل مصائرنا وأفعالنا.

(دانيال جولمان، تر: ليلي جبالي، 2000، ص ص18-19)

يرى **جولمان** أن الذكاء الوجداني يلعب دورا هاما في نجاح العمل بنسبة 80 %،وأن الذكاء الوجداني متعلَّم، وأن التعلم يبدأ منذ السنوات الأولى في الأسرة، ومن هنا تبدأ أهمية الإطار الأسري الذي ينمو فيه الطفل؛ ودوره في التأثير على سلوكه وتوجيهه فيما يتعلم.(حسين وحسين، 2006، ص 60)

ومن المعروف أن السنوات الثلاث الأولى أو الأربع الأولى، هي الفترة التي يتكون فيها حوالي ثلثي حجم مخ الطفل، ويتطور خلالها في عملية تتسم بالتعقيد بمعدلات لا تحدث في السنوات التالية، وخلال هذه الفترة الأولى تغرس أنواع التعلم الأساسي باستعداد يفوق استعداد الفترات التالية في حياة الطفل، ويأتي التعلم العاطفي في مقدمة كل أنواع التعلم الأخرى، وخلال هذا الوقت قد يفسد الضغط الشديد مراكز التعلم في المخ (ومن ثم يدمر الذهن)، ومع ذلك فمن الممكن أن يعالج هذا الإفساد فيما بعد إلى حد ما من خلال التجارب الحياتية، وكما جاء في أحد التقارير إن نتائج الدروس العاطفية التي يتلقاها الطفل في السنوات الأربع الأولى لها نتائج هائلة الأثر.

(دانيال جولمان،تر: ليلى جبالي،2000، ص 274)

لذا يعتبر إدخال موضوع الذكاء الوجداني إلى مدارسنا أمرا ضروريا، خاصة عند قلة المرشدين أو ضعف أدائهم، كذا الانتشار الواسع للتكنولوجيا، وتنازل الأسرة عن الكثير من أدوارها إلى مؤسسات أخرى، مما زاد في انتشار الصراعات العنيفة بين التلاميذ فيما بينهم، ومدرسيهم، وأعضاء الإدارة، ونظرا لهذه الأهمية الكبيرة للذكاء الوجداني، فقد

أوصت البحوث الأكاديمية في علم النفس بتنميته من خلال دورات وتدريبات وورشات؛ بهدف الوصول إلى تلاميذ ذوي درجات ذكاء عالي نسبيا، أي بمعنى أخر الوصول لدرجة من النضوج الوجداني.

4. نماذج الذكاء الوجداني:

من خلال التعريفات يمكننا تصنيف النماذج لاتجاهين، وهما "نماذج القدرات العقلية"**MentalAbilities** والتي تركز على المشاعر وتفاعلاتها مع الآخرين، ويمثلها **(جون ماير John Mayer، بيتر سالوفي Peter Salovey،لندا ألدر Linda Ider)**، و"نماذج السمات أو كما تعرف بالنماذج المختلطة" ويمثلها(**بار أون Bar-on، كوبر وسواف Cooper**،Sawaf**،دانيال جولمان Daniel Golmen)**

1.4. نماذج القدرة في تفسير الذكاء الوجداني:

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى الذكاء الوجداني على أنه يشبه إلى حد كبير الذكاء اللفظي والميكانيكي؛ إلا أنه يعمل ويؤثر في المحتوى الانفعالي، وإن الذكاء الوجداني يتضمن مهارة الفرد في التعرف على المهارات الانفعالية والاستدلال المجرد، مستعينا بهذه المعلومات، وإن هذا النموذج يؤكد على المكونات المعرفية للذكاء الوجداني حيث يركز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها.(سالي حسن، 2007، ص 38)

أ-نموذج الذكاء الوجداني لمايروسالوفي:

قدّم السيكولوجيان الأمريكيان:"**بيتر سالوفي**" الأستاذ بجامعة **يالYale**الأمريكية، و"**جون د.ماير**" الأستاذ بجامعة **نيو هامشرNew Hamsher** الأمريكية عام 1990 نموذجيهما عن الذكاء الوجداني في كتابيهما"الذكاء الانفعالي، المعرفة والشخصية"، ويريان في نموذجهما أن الوجدان يمنح الفرد معلومات هامة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها، والوعي بها، وتفسيرها والاستفادة منها، والاستجابة لها، من التوافق بشكل أكثر ذكاء.(بشير معمريه، 2005،ص44)

كما يطلق على ذلك النموذج "**نموذج القدرة والمهارة المتعلق بالذكاء الوجداني**".

(حسين وحسين، 2006، ص50)

بدأ **ماير** وزملاؤه (2000) في التمييز بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة للذكاء الوجداني، وركزوا في بحثهم على نمو وصدق مقاييس القدرة الوجدانية، وحذروا من أن النماذج التي تخلط القدرات بمجموعة متنوعة من الاتجاهات والسمات المرغوبة تفتقر الى الثبات الداخلي، وعلى هذا الأساس كان من الصعب تقييمها، فنماذج القدرة تنظر للذكاء الوجداني على أنه شكل نقي من القدرة العقلية، ومن ثم على أنه ذكاء نقي، وذلك على عكس النماذج المختلطة، وهذه النماذج تهدف إلى قياس الذكاء الوجداني كمجموعة قدرات تنتج عن التفاعل التكيفي بين الوجدان والمعرفة، بينما النماذج المختلطة تشتمل على مدى أوسع من السمات والاستعدادات، ونماذج الذكاء كقدرة تتضمن المعالجة المعرفية

للمعلومات الوجدانية وتقاس عن طريق اختبارات الأداء، وهم يرون أن تحديد المحتوى الوجداني للمثيرات الغامضة، يمكن أن يشكل أحد جوانب القدرة على معالجة المعلومات المقاومة المحملة والمشبعة بالانفعال، كذلك يمكن أن ترتبط بسمات الشخصية ذات الصلة بالذكاء الوجداني.(إيناس خريبه،2008، ص 30)

وطبقا لهذه النماذج، بدلا من كون الذكاء الوجداني مقياسا للوجدان في حد ذاته، نجد أنه مقياس لقدرة الفرد على التعرف على مشاعره، واستخدام وتنظيم المعلومات الاجتماعية والشخصية والوجدانية بطريقة تكيفيه، ونظرا إلى أن النماذج الأولى لم تتنبه لقياس السمات المعرفية، والتي يمتاز بها الذكاء التقليدي، برز نموذج **مايروسالوفي** (1997) كنموذج يقيس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية ويفصله عن السمات الشخصية.

ويرى **مايروسالوفي** أن النظام المعرفي والنظام الوجداني،ضروريان في نموذجهم لتفسير الذكاء الوجداني، حيث ميزا بين العمليات الخاصة بانفعالات الفرد الذاتية وانفعالات الآخرين، وفي هذا الصدد يميز **جاردنر**(1983) بين الذكاء داخل الشخص والذي يشير إلى القدرة على تسمية الفرد لانفعالاته الذاتية، والتعرف عليها والذكاء بين الأشخاص ويشير إلى القدرة على فهم انفعالات ونوايا شخص أخر.

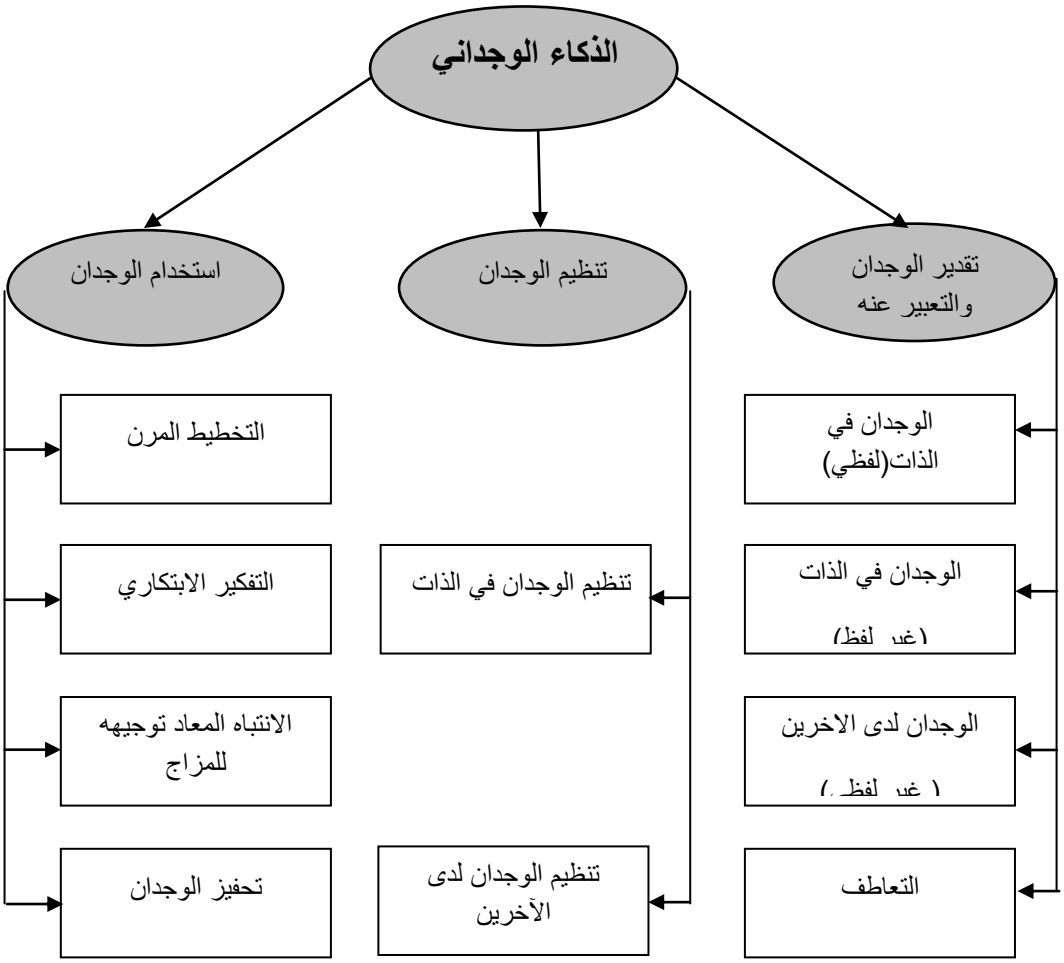
(إيناس خريبه،2008، ص 32)

فمضمون تعريفهما للذكاء الوجداني، هو القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية، وترقية وتطوير المشاعر لتسيير عمليات

التفكير، وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي المعرفي، إن تعريفهما يشمل القدرات التالية:

- القدرة على ادراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها.
- القدرة على توليد المشاعر، أو الوصول إليها عندما تسير عملية التفكير.
- القدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية.(بشير معمرية،2005، ص 44)

قد عرض **سالوفي وماير** (1990) نموذجا ذا عشرة مكونات، كما هو موضح في الشكل:



شكل رقم (01) نموذج ماير وسالوفي (1990) للذكاء الوجداني (إيناس خريبه،2008، ص 32)

وقد انتقل **سالوفي وماير** وزملاؤهما بالتدريج من النموذج الكلي الأكثر شمولا للذكاء الوجداني؛ إلى النموذج الأكثر حصرا وتقييدا، والتنظير الأول الذي قدمه **سالوفيوماير**(1990) ربط الذكاء الوجداني وعوامل الشخصية، مثل الود أو دفء العلاقات والانبساطية، ولكن منذ ذلك الوقت أكدا على أن الذكاء الوجداني لابد من تمييزه عن متغيرات الشخصية، وفي عام (1997) طرحا إطارا للذكاء الوجداني ينظم القدرات المتعددة التي تتضمنها المعالجة التكيفية للمعلومات الملائمة وجدانيا، وترتبط هذه القدرات بكل من: **1.** التقدير الدقيق والتعبير عن الانفعالات في الذات ولدى الآخرين،2. استيعاب الخبرة الوجدانية في المعرفة،**3.**تمييز وفهم الانفعالات والتفكير فيها، **4.** التنظيم التكيفي للانفعالات في الذات ولدى الآخرين.(إيناس خريبه،2008، ص33)

ونموذج **مايروسالوفي** (1997) الهرمي للذكاء الوجداني كقدرة، يتضمن هرما متدرجا من مراحل النمو، ويعمل هذا النموذج داخل المراحل البيولوجية والثقافية للنمو،يتكون الذكاء الانفعالي، في هذا النموذج من مجالين مختلفين هما :

1- التجربة والخبرة : تتمثل في قدرة الفرد على الإدارة الجيدة للمشاعر وردود فعله تجاهها، فضلا عن قدرته في استغلال تلك المعلومات الوجدانية دون الاضطرار أو اللجوء لفهم تلك المعلومات.

2- الاستراتيجيات والخطط: تتمثل في قدرة الفرد على فهم وادارة المشاعر واستعداده لذلك دون الحاجة إلى ضرورة تجربة تلك المشاعر الوجدانية، ويندرج تحتها اربع عمليات نفسية من العمليات الأساسية الى العمليات الأكثر تعقيدا، وكما يلي:

أولا- القدرة على الإدراك والتقييم والتعبير عن الوجدانيات، تشمل هذه القدرة ما يأتي:

أ- القدرة على تحديد الانفعالات من خلال الحالة الجسمية، والمشاعر والأفكار.

بالقدرة على تحديد انفعالاتالآخرين، والانفعالات التي تحملها التصميمات، والأعمال الفنية من خلال اللغة، والمظهر، والصوت.

ج- القدرة على التعبير عن الانفعالات بدقة، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بهذه المشاعر.

د- القدرة على التمييز بين تعبيرات المشاعر الرقيقة، أو الصادقة وغير الصادقة.

ثانيا: القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، تشمل:

أ- القدرة على استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف.

ب-القدرة على استخدام الانفعالات لتنشيط التفكير، والخيال، والإبداع، وحل المشكلات.

ج- القدرة على توظيف فهم انفعالات الآخرين في التعامل الفاعل معهم.

ثالثا:القدرة على فهم الانفعالات، تشمل:

أ- القدرة على تسمية، ومعرفة العلاقة بين الكلمات والانفعالات مثل العلاقة بين الميل والحب.

ب- القدرة على التفسير وترجمة المعاني التي تعبر عنها الانفعالات.

ج- القدرة على فهم المشاعر المعقدة.

د- القدرة على معرفة التحولات بين الانفعالات.

رابعا: القدرة على تنظيم وإدارة الانفعالات، تشمل:

أ- القدرة على الانفتاح على المشاعر السارة وغير السارة.

ب-القدرة على تحديد الانفعالات بتأمل تلك التي يمكن الاندماج فيها وتلك التي يمكن تجنبها اعتمادا على فائدتها.

ج- القدرة على تأمل الواعي للانفعالات.

د- القدرة على إدارة الانفعالات عند الفرد، أو لدى الآخرين. والشكل التالي يوضح ذلك.

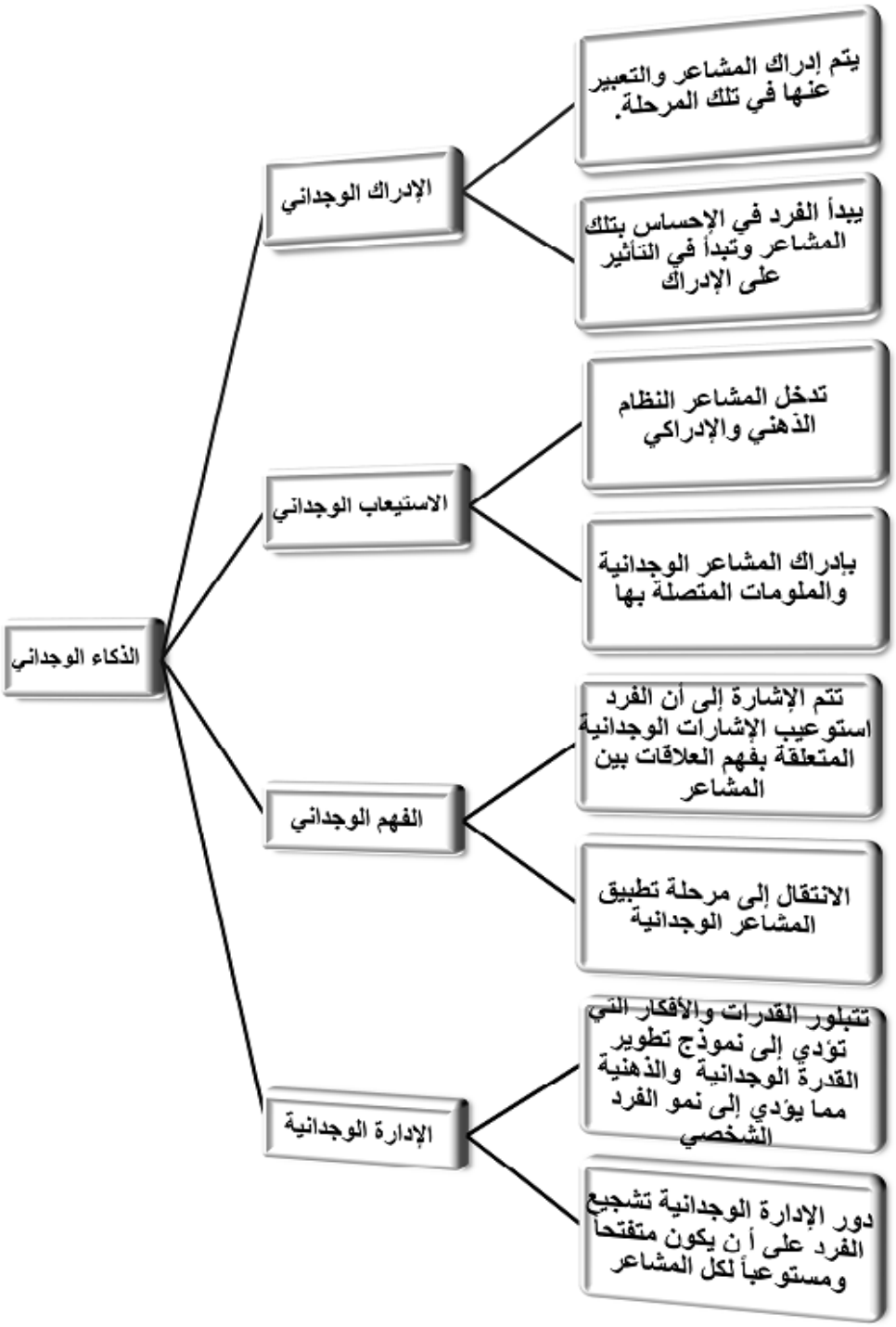
(إيمان الخفاف، 2015، ص 42، 44)

ب-نموذج (Linda Elder ،1997) للذكاء الوجداني كقدرة عقلية:

تعد **(Linda Elder)** من رواد نموذج القدرة للذكاء الوجداني، وهي تنظر إليه باعتباره مقياسا لنجاح الفرد؛ أو فشله في عملية الاستدلال، أو الاستجابة للمشاعر الايجابية والسلبية، وبذلك يعتبر مقياسا منطقيا لمدى صحة الاستجابات الوجدانية من الناحية المعرفية، وتصف **(Linda elder)** الفرد الذكي وجدانيا بأنه الفرد القادر على تحديد رغباته وتصبح استجاباته الوجدانية في إطار هذه الرغبات منطقية، وأن يكون سلوكه عقلاني بمعنى أنه يلتزم بالتفكير السليم والحكم الصائب، وهي بذلك تركز على

الانفعالات في تفاعلها مع التفكير داخل العقل من خلال ثلاثة جوانب هي:**الجانب الأول:** الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة و التقييم، **والجانب الثاني:** هو الخاص بنقل الانفعال وتوجيهه على نحو يناسب السلوك أي الإتيان بالانفعال بما يتناسب وظروف الموقف، **الجانب الثالث:** يكون بمثابة المحرك للعقل البشري والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها الفرد، بناء على أهدافه ورغباته ودوافعه، وهذه الجوانب تعمل معا في علاقة تفاعل مستمر.(سالي حسن، 2007، ص 43)

الشكل رقم (02) يوضح نموذج مايروسالوفي للذكاء الوجداني (بعد التعديل)



(إبراهيم باسل أبو عمشة،2013، ص 56)

2.4.نماذج السمة في تفسير الذكاء الوجداني:

إن نماذج السمة أكثر انتشار من نماذج القدرة للذكاء الوجداني، كما أنها تختلف عن المداخل الأخرى من حيث نظرتها لمفهوم الذكاء الوجداني، فهي لا تراه مرغوب فيه وتكيفي في كل مرة، ويرى **ماير** وآخرون أن نماذج السمة أنها نماذج مختلطة لأنها تدمج بين السمات العقلية وغير المرتبطة غالبا بجوانب الذكاء الوجداني كقدرة.

أ- نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني:

تأثر **دانيال جولمان** السيكولوجي والصحفي الأمريكي بأعمال ونموذج **مايروسالوفي** للذكاء الوجداني وبدأ متأثرا بكتاباتهم في إجراء المزيد من الأبحاث في مجال الذكاء الوجداني.(حسين وحسين، 2006، ص59)

ويشير مفهوم الذكاء الوجداني لديه أنه: قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، وعلى إدارة انفعالاته وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعّال.(بشير معمرية،2005، ص 45)

قسم**جولمان**الذكاء الوجداني عام 1995 على خمسة أبعاد، هي:

1. الوعي بالذات:

الوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس ونحن بحاجة دائما لنعرف أوجه القوة لدينا، وأوجه القصور، ونتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا.

2. معالجة الجوانب الوجدانيةHandling Emotions Generally

وهنا نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع وجدانات التي تؤذينا وتزعجنا.

3. الدافعية Movitations:

ويرى **جولمان** أن الأمل مكون رئيسي في الدافعية، ويجب أن يكون لدينا هدف، أن نعرف خطواتنا خطوة خطوة نحو تحقيقه، وأن يكون لدينا الحماس، والمثابرة لاستمرار السعي.

4. التعاطفEmpathy:

هو قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم، أو تعبيرات وجوههم، فليس بالضرورة أن تتم هذه القراءة مما يقولون.

5. المهارات الاجتماعية Social Skill

تتمثل في قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وكسب الحب،والتقدير والإعجاب منهم.

فقد حدد **جولمان** 1998 خمسة مكونات للذكاء الوجداني، يجب أن تتكامل وتتواجد في كل أوجه النشاط، وهذه المكونات هي:معرفة الانفعالات الذاتية، وإدارة الانفعالات الذاتية، وتحفيز الذات، والتعرف على الانفعالات الآخرين، والتعامل مع الآخرين، ثم عدّل **جولمان** هذا التقسيم، حيث أصبح الذكاء الوجداني يتألف من خمس كفاءات رئيسة، ويتفرع عن كل واحدة من هذه الكفاءات، عدد من الكفاءات الفرعية، بحيث يتكون المجموع من خمس وعشرين كفاءة.(سالم الغرابية، 2011، ص ص 570– 571)

و يتكون مفهوم الذكاء الوجداني لدى **جولمان** من خمسة أبعاد، هي:

•الوعي بالذات Self Awareness:

لقد وضح **دانيال جولمان** هذا البعد بمثال في كتابه:" يحكى في التراث الياباني أن محاربا من **الساموراي** أراد أن يتحدى أحد الرهبان ليشرح له مفهومي الجنة والنار، لكن الراهب أجابه بنبرة احتقار قائلا له: أنت تافه ومغفل، وأنا لن أضيع وقتي مع أمثالك، صرخ المحارب لإحساسه بالإهانة واندفع في موجة من الغضب، ساحبا سيفه من غمده يرد على الراهب قائلا له: سأقتلك لوقاحتك، فيجيب الراهب في هدوء وسماحة: هذه تماما هي الجحيم، يهدأ **الساموراي** وقد روعته الحقيقة التي أشار إليها الراهب حول موجة الغضب التي سيطرت عليه، فيعيد السيف إلى غمده وينحني للراهب شاكرا له نفاذ بصيرته فيقول الراهب: هذه هي الجنة، لقد انتبه المحارب فجأة الى خطورة انفعاله وإلى التوتر الذي سيطر عليه، ونتصور كلنا الفرق الواضح بين أن يسيطر علينا شعور ما، وأن ندرك في الوقت نفسه إلى هذا الشعور قد جرفنا بعيدا عن التعقل، ولاشك أن في حكمة الفيلسوف اليوناني **سقراط** «اعرف نفسك» جوهر الذكاء الوجداني، وتعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها.(دانيال جولمان،تر: ليليجبالي،2000، ص73)

وهذا البعد يحوي الكفاءات التالية:

- الوعي بالمشاعر: أن يدرك الفرد مشاعره وانفعالاته وتأثيرها.
- تقييم الذات الدقيق: أن يعرف الفرد نقاط قوته ونقاط ضعفه، وحددوه.
- الثقة بالذات: الإحساس العالي بالقيمة والقدرات الذاتية.(صفية مبارك، 2011، ص 20)

- **إدارة الذات self Management:**

وهو يشير إلى كيف يتعامل الفرد مع المشاعر والانفعالات السلبية التي تؤديه وتزعجه، أي التخلص من الانفعالات السلبية وتحويلها من انفعالات ايجابية وسماها فيما بعد تنظيم الذات وهذا لا يعني كبت الانفعالات ولكن ترشيدها بصورة تساعد على التوافق مع الموقف.(حسين وحسين،2006، ص 60)

ويشمل هذا البعد على الكفاءات التالية:

- جدارة الثقة: أي الحفاظ على الصدق و الأمانة.
- يقظة الضمير: أي تحمل المسؤولية في الأداء الشخصي.
- التكيف:أي المرونة في التعامل ومعالجة التغيير.
- الابتكار: أي قدرة الفرد على تأليف أفكار وطرق ومعلومات جديدة مبتكرة.

(صفية مبارك، 2011، ص 20)

- **حفز الذات:**

إن الذكاء الوجداني يؤثر بقوة وعمق في كل القدرات الأخرى إيجابا أو سلبا لان حالة الفرد الانفعالية تؤثر على قدراته العامة وأدائه بشكل عام.(عصام والامام، 2003، ص 23)

ويشمل هذا البعد على الكفاءات التالية:

- الدافع للإنجاز :أي قدرة الفرد على بذل الجهد لتحسين معايير الجودة والبراعة.
- الالتزام:أي الالتزام بأهداف الجماعة أو المنظمة.
- المبادأة: أي الاستعداد للتصرف بناء على المواقف والفرص.

– التفاؤل: أي قدرة الفرد على الإصرار على متابعة الأهداف بالرغم من العقبات والنكسات.

– الكفاءات الاجتماعية: هي تلك الكفاءات التي تحدد للفرد كيفية تعامله مع علاقاته الاجتماعية. (صفية مبارك، 2011، ص21)

- **التعاطف Empaty:**

هو التفهم أو التقمص الوجداني، كما يسميه **ادوارد ب. تيتشر E.B.Titcher** الذي يقول: إن التعاطف ينبع من الشعور بمعاناة الأخر، باستحضار مشاعر الأخر نفسها إلى داخل المتعاطف نفسه. ويطلق عليه بعض الباحثين المشاركة الوجدانية والمشاركة الانفعالية.(بشير معمرية،2005، ص 47)

ويشمل هذا البعد الكفاءات التالية:

– فهم الآخرين:أي الإحساس بمشاعر الآخرين، وتفهم وجهة نظرهم، والقيام بفعل في حدود اهتماماتهم.

– تنمية الآخرين: أي الإحساس بحاجة الآخرين للتطوير والتنمية ودعم قدراتهم.

– توجيه الخدمة: أي قدرة الفرد على توقع، وإدراك، ومقابلة احتياجات العملاء

– تنوع الفعالية: أي قدرة الفرد على قراءة الاتجاهات الوجدانية للجماعة وقوة علاقتها.

(صفية مبارك، 2011، ص 21)

•المهارات الاجتماعية:

وهي تتمثل في قدرة **الفرد** على التواصل والتعامل مع الآخرين، وكسب حبهم وتقديرهم، ويشمل هذا البعد على الكفاءات التالية:

– التأثير: أي القدرة على استخدام وسائل فعالة، واتصال مقنع، واستماع منفتح، وإرسال رسائل مقنعة للآخرين.

– ادارة الصراع: أي القدرة على التفاوض وحل الخلافات.

– تحفيز التغيير: أي القدرة على توجيه الأفراد والجماعات.

– بناء الروابط: أي بناء علاقات مفيدة ذات ردود أفعال جيدة.

– التعاون: أي العمل مع الآخرين نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

– قدرات الفريق: أي القدرة على إبداع جماعة متعاونة في السعي في تحقيق ومتابعة أهداف الجماعة.

(صفية مبارك، 2011، ص21)

الشكل رقم (03) يوضح بيان الأبعاد الخمسة للذكاء الوجدني كما حددها جولمان

(إبراهيم باسل أبو عمشة،2013، ص 53)

وفي سنة 2001 قام جولمان بتحسين النموذج الذي قام به سنة 1998 وفيه نجد 20 كفاءة تتدرج تحت تجمعات هي:

أولا:الكفاءة الذاتية، وتشمل:

أ- الوعي بالذات: ويتمثل في فهم المشاعر ودقة تقييم الذات وتضم:

- الوعي الوجداني بالذات: يعكس الوعي الوجداني للذات أهمية التعرف على مشاعر الفرد وتأثيرها على أدائه، ويساعد هذا على معالجة ردود الأفعال الانفعالية وجعلها مناسبة للموقف.

التقييم الدقيق للذات: هو مفتاح النجاح لأدراك جوانب القوة والضعف، فالدقة في تقييم الذات تجعل الفرد مدركا لقدراته وحدودها وتعطيه تغذية راجعة وتوضح له أخطاءه.

الثقة بالنفس: هي المنبئ القوي للتميز في الأداء بمستوى المهارة أو التدريب.

ب- إدارة الذات، ويتكون من ست أبعاد هي:

- ضبط النفس: يظهر في المواقف المؤلمة أو المجهدة أو موقف التعامل العدائي مع شخص آخر.

- يقظة الضمير: تتضمن أن يكون الفرد حذرا ومنظم ذاتيا ويكون مدققا في قيامه بالمسؤوليات، وكل فعاليات العمل وحسن الأداء به يعتمد على شعور الأفراد به.

- التكيف: تعني الانفتاح على المعلومات الجديدة، وترك الادعاءات القديمة، والتكيف مع الأعمال والمرونة الانفعالية تسمح للأفراد بالتوافق مع القلق وأداء العمل بابتكارية وإبداع وتطبيق الأفكار الجديدة لإنجاز النتائج.

- الدافع للانجاز (المبادأة): تعتبر مهمة في مجال عمل الفرد، قبل أن تجبره الأحداث الخارجية على العمل، وهذا يعني المبادأة بالعمل، والأخذ بالتوقع تجنبا للمشكلات قبل وقوعها.

- الجدارة بالثقة : هي تترجم خلال الاستمتاع والمعرفة لقيم الآخرين ومبادئهم وأرائهم ومشاعرهم واتخاذ السلوك الذي يتسق مع ذلك.

– حافز(دافع التحصيل): يعتبر من أهم الكفاءات التي تقود إلى النجاح ويفضل أصحابها التفاؤل وتحسين الأداء بالاستمرار وهم مثابرون ويدعمون الإبداع ويتخذون الأهداف.

ثانيا: الكفاءة الاجتماعية، تتكون من بعدين هما:

أ–الوعي الاجتماعي: يتمثل في القراءة الدقيقة للأفراد والمجموعات بدقة، ويضم ثلاث كفاءات هي:

1– التعاطف: يمنح الناس الوعي بمشاعر الآخرين واهتمامهم واحتياجاتهم، والفرد ذو الكفاءة العاطفية يمكنه قراءة الأحوال الانفعالية، غير اللفظية كنغمة الصوت أو تعبير الوجه، ويحتاج التعاطف إلى الوعي الذاتي والفهم لمشاعر واهتمامات الآخرين.

2– توجيه الخدمات: يلعب الوعي الاجتماعي دورا رئيسا في هذه الكفاءة فالقدرة على تحديد احتياجات واهتمامات الفرد ومن ثم مطابقتها للخدمات أو المنتجات، هذه الاستراتيجية تؤدي إلى التوحد مع وجهة النظر الأخرى ومعرفتها وبالتالي معرفة الاحتياجات الآخرين.

3– الوعي التنظيمي: تتمثل في القدرةعلى قراءة المشاعر والوقائع السياسية لدى المجموعات وهي كفاية حيوية لما وراء المشاهد، والاستبصار في التسلسلات الاجتماعية للمجموعة يحتاج الى وعي اجتماعي على المستوى التنظيمي، وليس فقط على المستوى الشخصي.

ب- إدارة العلاقات: هي تحفيز الاستجابات المرغوب بها لدى الآخرين، وتشمل المهارات الاجتماعية الأساسية، وتتكون من ثمان كفاءات هي:

- تنمية الآخرين: تشمل الإحساس باحتياجات النمو لدى الأفراد ودعم قدراتهم، وهي مهمة لا تختص بالمدربين والمرشدين وإنما بالقيادات البارزة.

- التأثير في الآخرين: نمارس جوهر هذه الكفاءة عندما نتعامل مع الانفعالات ونديرها بفاعلية لدى الآخرين، والأفراد الأكثر فعالية يشعرون برد فعل ويعدلون من استجاباتهم لتحقيق أفضل اتجاه للتفاعل.

- التواصل: التواصل هو العامل الرئيس في النجاح التنظيمي، فالأفراد الذين يبدون كفاءة الاتصال، هم أكثر فاعلية في المعلومات الانفعالية الخاصة بالعطاء والأخذ، والتعامل مع القضايا الصعبة بشكل مباشر والمشاركة بالمعلومات بشكل كامل، وتبنى هذه الكفاءة على إدارة المشاعر الفرد والتعاطف والحوار الصحي المتناغم مع حالات المشاعر لدى الآخرين.

- إدارة الصراع: هي خاصة في تحديد المشكلة واتخاذ خطوات لتهدئة الأفراد، وبالتالي فإن الاستمتاع والتعاطف أمور هامة لمهارات التعامل مع الناس والمواقف الصعبة، كما أن إدارة الصراع الفعالة والتفاوض الفعال تعتبر أمور هامة على المدى الطويل.

– القيادة: يملك القياديون مدى من مهارات الشخصية لإلهام الآخرين للعمل معا نحو أهداف مشتركة وكلما كان أسلوب القائد ايجابي كلما كانت مجموعته أكثر ايجابية وتعاون ومساعدة.

– تحفيز الآخرين: ان الإسراع بالتغيير كفاءة ذات تقدير كبير لدى القيادات حيث يكون القائد قادر على التعرف على الحاجة للتغيير وإزالة الحواجز وتحدي الحالة الموجودة وتحفيز الآخرين لمبادرات جديدة وقدرة القائد على الاسراع بالتغيير والتحفيز تحقق جهود أكبر وأداء أفضل من مساعديه وتجعله أكثر فاعلية.

– بناء الروابط: هي العمل على جمع الشتات بين مجموعة الأفراد العاملين في شبكة واحدة وذلك ببناء جسور الثقة وحسن النية بين الآخرين.

– العمل الجماعي والتعاون: يبرز التعاون والعمل في الفريق أهمية كبيرة لهذه الكفاءة ولا تجاه كل الأعمال نحو العمل الجماعي داخل الفريق، وهذا ما يعتمد على الذكاء الانفعالي لأعضائه والانسجام بينهم. (إيمان الخفاف,2015,ص 48 ، 50)

ب– النموذج المختلط(Bar-on):

كما قدم كتاب **كوبر و سواف** (1997)"**معامل الوجدان التنفيذي**" نموذجا يربط بين المهارات النوعية والميول بأربعة عناصر أساسية: المعرفة الوجدانية، الملائمة الوجدانية، العمق الوجداني، والعملية الوجدانية الغامضة.

ويعد **(Bar-on)** من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، ويرى أن مفهوم الذكاء الوجداني غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه **وكسلر** من بداية الأربعينيات، والذي لم ينكر الجوانب غير المعرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماما بالجوانب المعرفية، وهدفت نظرية **(Bar-on)** إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون، ولهذا قام بمراجعة الأدبيات التي تتناول خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم، وحدد خمسة مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح، والذكاء الوجداني لدى **(Bar-on)** هو منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية.(سالي حسن، 2007، ص 45)

فالنموذج المختلط الممثل في نموذج **(Bar-on)** للذكاء الوجداني، يضيف إلى نموذج القدرات مكونا هاما هو المكون الاجتماعي، وذلك إلى جانب المكونات المعرفية والانفعالية، فينظر إلى الذكاء الوجداني 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 وصداقات قائمة على أسس سليمة، تجعل من تلك العلاقات ذات طابع ايجابي. (سعاد الملي ،2010، ص 139)

وقد حدد خمس مكونات أساسية للذكاء وهي:

1. الذكاء الشخصي، 2. الذكاء البينشخصي،3.القدرة على التكيف، 4.إدارة الضغوط، 5. الحالة المزاجية العامة. (فراج محمد أنور ،2005، ص 55)

ولقد توصل فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من الأبعاد التالية:

1–المعرفة الوجدانيةemotionql cognitive:القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر والعواطف الذاتية وحسن التمييز بينها مع الوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية.

2–إدارة الإنفعالاتmanagement EmotionS:القدرة على التحكم في الانفعالات والعواطف السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية ,مع ممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفعالية.

3–تنظيم الانفعالاتEMOTIONREGULATING القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بفعالية مختلفة؟ وكيف تتحول الانفعاليات من مرحلة الى أخرى؟

4– التعاطف Empathy: القدرة على ادراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا مع فهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم.

5–التواصل communication: التأثير الايجابي القوي في الآخرين ومتى تتبعهم وتساندهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة. (سعيدة بن غربال,2014,ص 66)

إن نماذج السمة للذكاء الوجداني تجد صعوبة في جميع أشكال الصدق، لأنها تعتمد على تقنيات التقرير الذاتي، وتوجز الباحثة من خلال عرض نماذج القدرة والسمة للذكاء الوجداني بعرض أهم أوجه المقارنة بينهما، كما يلي:

جدول رقم (02) يوضح أهم أوجه المقارنة بين نماذج القدرات و نماذج السمات(المختلط)

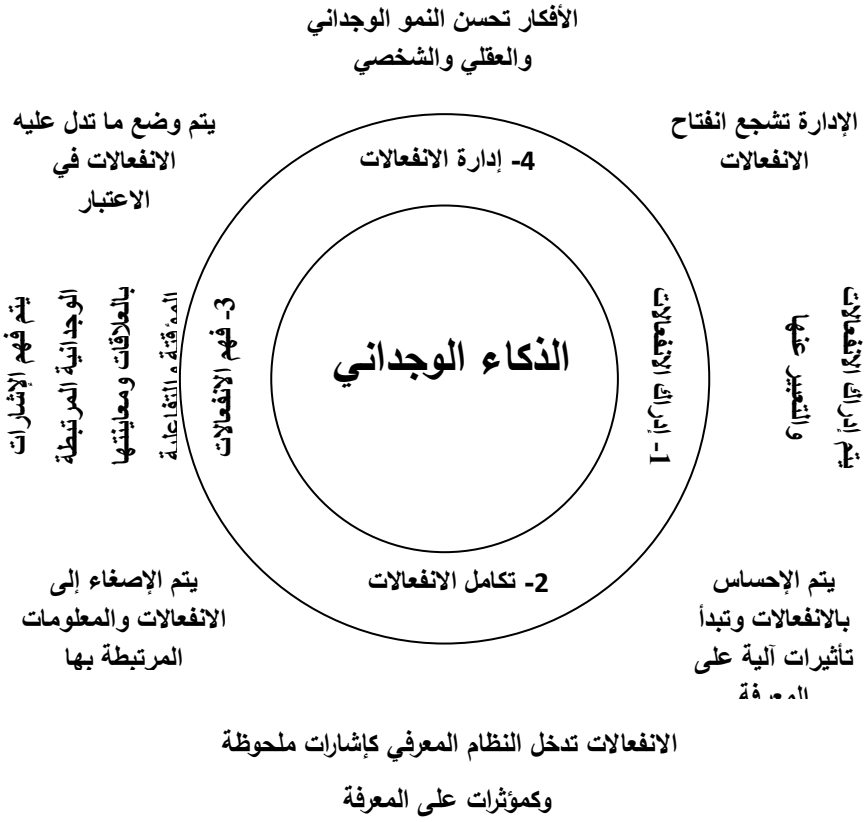
	النماذج المختلطة (السمات)	**نماذج الأداء (القدرة)**
1	مقاييسها مصممة بطريقة التقرير الذاتي بحيث تعكس تفضيلات شخصية أو ميولا فردية لا تخضع للصحة و الخطأ المطلق.	مقاييسها مصممة بحيث يكون هناك إجابة واحدة صحيحة وتناسب المسالة المعروضة.
2	يستخدم لقياسه اختبارات الأداء المميز.	يستخدم لقياسه اختبارات الأداء الأقصى.
3	تتعلق بالشخصية.	لا تتعلق بالشخصية
4	لا تتعلق بالذكاء العقلي او المعرفي.	تتعلق بالذكاء العقلي او المعرفي.
5	ثبات عالي في الثقة	ثبات الثقة يتراوح من منخفض إلى مرتفع.

(عدنان قاضي،2012، ص 12)

الجدول رقم (03) يوضح أوجه الذكاء العشرة طبقا لسالوفي (1990)

المسمى الاصلي	المسمى الحالي	الاختصار	التعريف
الوجدان في الذات: لفظي	تمييز الوجدان في الذات	RecSLF	الاتصال المستمر بمشاعر الفرد ووصفها باستخدام الكلمات
الوجدان في الذات : غير لفظي	التعبير الوجداني غير اللفظي	NvExP	توصيل مشاعر الفرد للآخرين عن طريق التعبير الجسدي (أي غير اللفظي)
الوجدان لدى الآخرين: غير لفظي	تمييز المشاعر لدى الاخرين	RecOth	الانتباه للمؤشرات الوجدانية غير اللفظية لدى الآخرين مثل تعبيرات الوجه و نبرة الصوت.
الوجدان لدى الاخرين: التعاطف	التعاطف	Emp	فهم مشاعر الآخرين من خلال ربطها بخبراتهم
تنظيم الوجدان في الذات	تنظيم الوجدان في الذات	RegSLF	ضبط حالات الفرد الوجدانية و خصوصا في المواقف المثيرة وجدانيا
تنظيم الوجدان لدى الاخرين	تنظيم الوجدان لدى الاخرين	RecOth	إدارة حالات الآخرين الوجدانية خاصة في المواقف المثيرة وجدانيا
التخطيط المرن	الحدس مقابل العقل	IvR	استخدام المشاعر في تتبع أهداف الحياة؛ اتخاذ القرارات على أساس المشاعروليس العقل
التفكير الابداعي	التفكير الابداعي	CrTh	استخدام المشاعر لتسهيل التفكير التباعدي
الانتباه المعاد توجيهه للمزاج	الانتباه المعاد توجيهه للمزاج	MRA	تفسير المشاعر القوية" عادة سلبية" بشكل ايجابي
تحفيز الوجدان	تحفيز الذات	MotEm	تتبع أهداف الفرد عن طريق الحافز المثابرة والتفاؤل

الشكل رقم (04) تصوير دائري لنموذج الذكاء الوجداني ذي الأربعة عوامل:



(ماير سالوفي،1997،في 108: (Mayer،et،al 2000(c)

5-قياس الذكاء الوجدانـــــي:

إن أكثر الطرق الملائمة لقياس الذكاء تعد حاليا مجالا للجدال، ويصف بعض الباحثين الذكاء الوجداني على أنه قدرة تتضمن المعالجة المعرفية للمعلومات الوجدانية، وتبعا لذلك تقاس بأنسب طريقة عن طريق اختبارات الأداء، والاتجاه المقابل هو أنه يجب النظر للذكاء الوجداني على أنه استعدادات مثل الشخصية، والذي يتم تقييمه باستخدام مقاييس التقرير الذاتي، وأصحاب اتجاه القدرة واتجاه السمة للذكاء الوجداني، وهما **ماير و كاروزو و سالوفي**(2000) و **بار –اون** (2000)، فلقد أعدا أداتيْ قياس للذكاء الوجداني **EQ-i** و **MSCEIT**، إلا أن الذكاء الوجداني كسمة (التقرير الذاتي)، والذكاء الوجداني كقدرة يجب النظر إليهما على أنهما متمايزان، فالنتائج المتوصّل إليها من المقياسين قد تكون مختلفة تماما.

1-قياس الذكاء الوجداني كسمة:

وبالنسبة للذكاء الوجداني كسمة، نجد أن أوسع المقاييس انتشارا لقياسه هو: استبيان نسبة الوجدان **لبار– اونEQ-i**، وقد تم تصميم **EQ-i** في الأصل كأداة مصممة لفحص مفهوم الوظيفة الوجدانية والاجتماعية، وعلى الرغم من أن **EQ-i**هو أول وأقدم اختبار للذكاء الوجداني يقوم بنشره ناشر الاختبارات النفسية، إلا أنه يمكن وصفه بشكل دقيق على أنه مقياس تقرير ذاتي، للسلوك الكفء وجدانيا واجتماعيا يقدم تقييما للذكاء الاجتماعي والوجداني لدى الفرد. وقد تم تصميمEQ-i ليقيس الذكاء الوجداني بعينه وليس سمات

الشخصية أو القدرة المعرفية.(Bar-On,2000,p363-364). والهدف من هذا المقياس هو قياس منظومة من القدرات والكفاءات والمهارات غير معرفية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواكبة المتطلبات البيئية.

وقد بدأ تصميم EQ-i عام 1983 لفحص عوامل متعددة يظن أنها المكونات المفتاحية للوظيفة الوجدانية والاجتماعية الفعالة التي تؤدي إلى الجودة النفسية. وقد مر تصميم الاستبيان بالمراحل الأربعة الأساسية الآتية:

- تحديد العوامل الأساسية المرتبطة بالوظيفة الوجدانية والاجتماعية الفعالة.
- تحديد هذه العوامل بوضوح قدر الإمكان.
- بناء أداه للقياس النفسي (النسخة الأصلية من **EQ-i**) مصممة لفحص العوامل المتضمنة .
- التحقق من صدق وثبات **EQ-i**في الثقافات المختلفة. وقد تمت ترجمة **EQ-i**إلى 22 لغة، وتم إجراء العديد من دراسات الصدق والثبات حتى الآن، وتم التحقق من صدق وثبات نسخة الشباب من المقياس (**EQ-i:YV**) للأطفال من عمر 6–12 سنة وللمراهقين من عمر 13– 17 سنة في شمال أمريكا على حوالي 9500 مفحوصا. وتم أيضا تصميم مقابلة شبه بنيوية(**مقابلة EQ-i**) وأداء المقدرين المتعددين (EQ-i–360)، وكل هذه المقاييس تقوم على أساس نموذج **بار–اون** للذكاء الاجتماعي. (إيناس خريبه،2008، ص 87)

وهو اختبار ذاتي حيث أن المبحوث يقوم بنفسه بالإجابة على الأسئلة المقدمة، وقد وضُع هذا الاختبار من أجل التطبيقات السريرية في معرفة الصحة العاطفية للأشخاص، وقد استعمل حتى الآن مع ألاف من الأفراد، حيث وجد أنه قياس دقيق ومحدد؛ وإن كنا لا نعرف حتى الآن قدرته على توقع مدى نجاح الفرد، ويتألف الاختبار من 133 عنصرا؛ ويجري في خلال نصف ساعة وهو يعطي قياسا عاما للذكاء الوجداني، بالإضافة إلى القياس المتعلق بخمس جوانب تفصيلية تتضمن ما يلي: العلاقة الذاتية للشخص–العلاقة مع الآخرين، – القدرة على التكيف، – التعامل مع الصعوبات، – العواطف العامة. (مأمونالمبيض، 2003، ص ص 36– 37)

كذلك بنيت العديد من المقاييس وفق نموذج **جولمان** نذكر منها مقياس الكفاءة الوجدانية **(بوياتزيزجولمان** 1994)، لقد قام **جولمان**بتطويرمقياس الكفاءة الوجدانية لقياس وتقييم الذكاء الوجداني اعتمادا على الكفاءات المتعلقة بالذكاء العام، والذي كان يستخدم لتقييم أداء المديرينوالقادة حيث كان يسمى باستفتاء التقييم الشخصي للمؤلف **ريتشارد بوياتزيز** 1994، ويعتبر ذلك المقياس مقياسا متعدد الآليات، حيث يهتم بتقديم تصنيفات سلوكية ومؤشرات للذكاء الوجداني، ويقوم ذلك المقياس بتقييم حوالي عشرين كفاءة ثم تصنيفها إلى الأبعاد الخمسة التي قدمها **جولمان**، ويطلب من كل مشترك أن يقدم تقريرا شخصيا عن نفسه وعن سلوكيات الآخرين ويتم تصنيفهم.

(حسين وحسين، 2006، ص 64)

2- قياس الذكاء الوجداني كقدرة:

قد قام **ماير و كاروزو و سالوفي** (1999) بتصميم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل **MEIS**، كمحاولة منهم لتفادي مشكلة صدق وثبات مقاييس الذكاء الوجداني، حيث يطلب من المستجيبين أن يحلوا مشكلات مرتبطة بالوجدان (مثل تمييز تعبيرات الوجه)، والمدافعون عن مثل هذه الأنماط من المقاييس والتي تعتمد على الأداء، يؤكدون أنها موضوعية نسبيا وتعكس قدرة الفرد على أداء أو حل مشكلة ترتبط بالوجدان، وقد تم تصميم **MEIS** طبقا لنموذج **ماير و سالوفي** – ذي الأربعة أبعاد– للذكاء الوجداني، ومنذ ذلك الحين قام مصمموا المقياس بمراجعته (ويسمى الآن **MSCEIT**)، وبدأوا في عملية تعديل المقياس ليناسب الأطفال والمراهقين، ومقياس **MSCEIT** وهو أقصر وأكثر ثباتا ويتبع المعايير بشكل أفضل.(إيناس خريبه،2008، ص 70)

ومقياس**MEIS** هو أداة أكثر موضوعية تعتمد على قدرة الناس على تمييز واستخدام وفهم وإدارة وجدانهم، وكذلك يقوم على المهام والتدريبات لقياس قدرات الذكاء الوجداني، لذلك ينظر بعض الباحثين إلى هذا المقياس على أنه مقياس صادق للذكاء الوجداني.

ومقياس **MEIS** يقيم القدرات على تحديد المزاج الذي تصوره قطعة موسيقية، ويحلل الانفعالات المعقدة إلى مكوناتها الأساسية؛ ويتنبأ بالنتائج الوقتية للتفاعلات الوجدانية، ويختار الاستراتيجيات الفعالة التي تؤثر في مشاعر الآخرين، والدرجات في مثل هذه الاختبارات تتغاير لتحدد العامل المرتبط بكل من نسبة الذكاء اللفظي والتعاطف المقرر

ذاتيا، وفي هذا المقياس يؤدي المفحوص سلسلة من المهام المصممة لتقييم قدرة الشخص على إدراك وتحديد وفهم الوجدان، وتوجد دليل على الصدق التكويني والصدق التقاربي والصدق التمييزي الخاصين به، ولكن لا يوجد دليل على صدق التنبؤ.

ويتكون مقياس **MEIS**من 12 مهمة مقسمة إلى أربع فئات أو أربعة فروع من القدرات تشمل: 1- الإدراك، 2- الاستيعاب، 3- الفهم، 4- إدارة الوجدان (**مايروسالوفي**1997، و**ماير** وآخرون)، والاختبارات الأربعة للفرع الأول (الإدراك) تقيس الإدراك الوجداني في: الوجوه والموسيقى والتصميمات والقصص، واختبار الفرع الثاني (الاستيعاب)يقيسان أحكام الإحساس المصاحب والتحيزات للشعور وقدرات مثل ربط الانفعالات بالإحساس،ومثل التذوق واللون واستخدام الوجدان في التفكير وحل المشكلات، والاختبارات الأربعة للفرع الثالث (الفهم) تفحص فهم الوجدان الموجود في: المزج، والتعاقبات التسلسلية، والانتقالات بين الانفعالات، والنسبية في الإدراك الوجداني، واختبار الفرع الرابع (الإدارة) يفحصان إدارة الوجدان في الذات و لدى الآخرين.

ويقيس مقياس**MSCEIT** النسخة 2**لماير** وآخرين (2002) أربع كفاءات أساسية هي: القدرة على إدراك واستخدام وفهم وإدارة الانفعالات، وبالنسبة إلى كل مقياس فرعي من هذه المقاييس الأربعة توجد مهمتان، والجدول (رقم03) يعطي وصفا موجز لاختبار النسخة 2 ولمهامه الفرعية.

الجدول رقم(4) وصف موجز لاختبار MSCEIT النسخة ومهامه

الاختبار	المهمة و المثيرات	الاستجابة
الفرع الأول: الإدراك – التعرف الوجداني		
Aأ. الوجوه	4 صور فوتوغرافية للوجه،كل منها يقدر على درجة من خمسة انفعالات ممكنة: الغضب، الحزن، السعادة، الاشمئزاز، الخوف، الدهشة، و الإثارة.	مقياس ذو خمس نقاط :"لا" (1) إلى "تماما" (5)
	6 صور من الفن المجرد أو صور فوتوغرافية لمناظر طبيعية، كل منها يقدر على درجة من خمسة انفعالات ممكنة: الغضب، الحزن، السعادة، الاشمئزاز، الخوف، الدهشة، والإثارة	مقياس من خمس نقاط لوجوه كارتونية تعبر عن درجة متنوعة من انفعال نوعي.
الفرع الثاني: استيعاب الوجدان		
Fو .الأحاسيس	5 حوارات scenarios من نمطين أما يطلب من المشاركين أن يتخيلوا أنهم يشعرون بخيط string من الأحاسيس (مثل: بارد، بطئ، حاد)، ثم يقابلوا matchهذه الأحاسيس بثلاثة مشاعر تتنوع عبر السيناريوهات، أو يطلب من المشركين أن يتخيلوا شعورا معينا (مثل، مذنب) ثم يقابلوا هذا الشعور بثلاثة مدركات حسية والتي تتنوع عبر السيناريوهات	مقياس ذو خمس نقاط: "لا" ينطبق (1) إلى "ينطبق إلى حد كبير جدا" (5)
Bب.التسهيل	5 سيناريوهات، يطلب من المشاركين أن	مقياس من خمس نقاط:" ليس مفيدا" (1)

	يقرروا الأمزجة التي تدعم المهام المعرفية –السلوكيات (مثل: ما هو المزاج الذي قد يكون مساعدا عند تأليف موسيقى عسكرية ملهمة؟	إلـــى "مفيـــد" (5) لثلاثـــة أمزجـــة (مثل:الغضب ، الإثارة، الإحباط) و التي تنوعت عبر السيناريوهات.
الفرع الثالث: فهم الوجدان		
Gز .المزج	12 مفردة: يختار المشاركون مركبات من المشاعر (مثل: الخوف، السعادة، الدهشة، و الإحراج هي كل أجزاء؟)	اختيار من متعدد (خمسة بدائل): (مثل تقدير، احترام، جيرة)
Cجـ.التغيرات	20 فقرة واصفة تقيس فهم الأشخاص لكيفية تغير المشاعر طبقا لمختلف المواقف وعبر الوقت: (مثل: غضبت " مرام" لان عاملا ارتباطا، و عندما فعل ذلك ثانية شعرت ب ؟)	اختيار من متعدد (خمسة بدائل)
الفرعالرابع:إدارة الوجدان		
D إدارة الوجدان	5 فقرات واصفة، يحكم المشاركون على الأفعال التي قد تؤثر على المشاعر الشخصية للفرد في قصة ما	مقياس ذو خمس نقاط: (1) "غير مؤثر جدا" إلى (5)" مؤثر جدا" لأربعة مسارات بديلة للأفعال تتنوع عبر الفقرات الواصفة.
H. العلاقات الوجدانية	3 فقرات واصفة ، يحكم المشاركون على الأفعال التي قد تؤثر على تبعات ونتائج العلاقات بين الأشخاص المذكورين في قصة معينة	مقياس ذو خمس نقاط: "مؤثر جدا" إلى "مؤثر جدا" (5) لثلاثة بدائل من مسارات الأفعال التي تتنوع باختلاف الفقرات الواصفة

(إيناس خريبه،2008، ص ص 77–78)

إضافة للمقياسين السابق ذكرهم هناك مقاييس أخرى تقيس الذكاء الوجداني كقدرة مثل: خريطة الحاصل الانفعالي (**EQMAP**)(**Cooper** 1996-1997)، إذ يقسِّم **كوبر** الذكاء الوجداني الى خمس سمات:البئية الحالية (**CurrentEnvironment**)، والمعرفة الانفعالية (EmotionalLiteracy)، وكفاءات الحاصل الانفعالي (EQ Competencies)، وقيم الحاصل الانفعالي واتجاهاته (**EQ Values and Attitudes**)، ومحصلات مجال الخريطة الحاصل الانفعالي (**The outcomes Area if the EQ- Map**).

(أسماء عبد اللات،2008، ص 21)

وهو اختبار أُستعمل في الأعمال التجارية، وإن كان هذا الاختبار يحتاج المزيد من التقنين.

الطريقة الأخرى لقياس الذكاء الوجداني هي قياس القدرات الجزئية المكونة للذكاء الوجداني وبشكل منفصل، وخاصة أن هناك اختبارات ممتازة لبعض هذه القدرات ومنها على سبيل المثال: اختبار (**SASQ**) لمؤلفه **Seligman** لقياس التفاؤل المكتسب أو المتعلم، والذي اظهر نتائج ممتازة في قدرته على تمييز أصحاب القدرات الجيدة من الطلبة والبائعين و الرياضيين وغيرهم.

(المأمونالمبيض، 2003، ص ص 37–38)

نفهم مما سبق أن عملية القياس الذكاء الوجداني لها عدة أوجه أهمها: منحى القدرة، ومنحى الكفاءة، ومنحى السمات، ولكل منحى من هذه المناحي أسلوبه الخاص في قياس

الذكاء الوجداني، فمنحى القدرة يعتمد على قياس القدرة العقلية، أما منحى السمات يقاس بأسلوب التقرير الذاتي، بينما يعتمد منحى الكفاءة الداخلية على أسلوب تقديرات الآخرين.

خلاصة الفصل:

لقد جاء هذا الفصل لتوضيح الفرق بين مهارات الذكاء الوجداني كقدرة وكسمة، ومن هنا تم التركيز على مهارات الذكاء الوجداني كقدرة خاصة نموذج **مايروسالوفي**، وقد تم الاعتماد أساسا على ما توصلت إليه طائفة من الدراسات في هذا الإطار.

الفصل الثالث

* التوافق العام
* التوافق الدراسي

التوافق العام

تمهيد

1. مفهوم التوافق

2.مجالات التوافق

3. معايير التوافق

4. العوامل المؤثرة في التوافق

5. نظريات التوافق

6. أساليب تحقيق التوافق

7.أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي

8. عوائق التوافق

خلاصةالفصل

تمهيد:

إن الظواهر النفسية سواء كانت سلوكا أم سمة؛ما هي إلا انبعاثا لتوافق الفرد مع نفسه وبيئته ووصف لشخصيته أو تعيّين لجانب من جوانبها المتعدّدة، فالتوافق هو جملة العمليات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميّز الشخص عن غيره تميّيزا واضحا.

ويتّفق علماء النفس على أن التوافق يعد من أكثر السلوك تعقيدا،والتي تعرّض العلم لدراستها، لذلك سيتم عرض بعض التعريفات التي تناولتها مختلف المراجع والمصادر البحثية المطّلع عليها.

1.مفهوم التوافـــــق:

من المألوف قبل دراسة أي موضوع علمي أن نصطلح على تعريف الألفاظ والتعبيرات المستخدمة وتحديد المفاهيم والمصطلحات تجنّبا للخلط والغموض، فتعريف التوافق جاء متعدد لأنه يحمل في طياته جوانب عديدة من شخصية الإنسان،فتحديد معنى مضبوطلمفهوم التوافق لم يكن بالأمر اليسير.

1.1المعنى اللغوي للتوافق:

ورد في لسان العرب أن"وفق الشيءما لائمه، وقد وافقه ووفاقا واتفق معه وتوافقا، التوافق كل شيء يكون متفقا على اتفاق واحد، وافقت فلانا في موضع كذا، أي صادفته، وافقت فلانا على أمر كذا، أي اتفقنا عليه معا.(ابن منظور، 2003، ص 252)

2.1المعنى الاصطلاحي للتوافق:

- يعرّف"**يونغYOUNG**" التوافق بأنه " المرونة التي يشكِّل بها الفرد اتجاهاته وسلوكه،لمواجهة المواقف الجديدة، بحيث يكون هناك نوع من التكامل بين تعبيره عن طموحاته، وتوقعاته ومطالب المجتمع". (أديب محمد الخالدي،2009،ص99)
- ويعتبر "**شافر Shaffer**" (1955)" الحياة سلسلة من عمليات التوافق؛ التي يعدِّل فيها الفرد سلوكه في سبيل الاستجابة للموقف المركب؛ الذي ينتج عن حاجاته وقدرته على إشباع تلك الحاجات، ولكي يكون الفرد سويا، لابد أن يكون توافقه مرنا، وينبغي أن تكون لديه القدرة على استجابات منوعة تلائم المواقف المختلفة، وينجح في تحقيق دوافعه".(عبد الكريم قريشي، 2004، ص179)
- "**كرواcraw**" يرى أن التوافق"يعبر عن مدى قدرة الفرد على التلاؤم مع الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، في الوقت الذي يستطيع فيه أن يقيم علاقات منسجمة مع الظروف والمواقف والأشخاص الموجودين في البيئة المحيطة".(عبد الله لبوز،2002،ص 84)
- أما"**محمودالزيادي**"(1969) فيعرّفه بأنه"القدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين مثمرة وممتعة تتسم بقدرة الفرد على الحب والعطاء، والقدرة على العمل المنتج الفعال الذي يجعل من الفرد شخصا نافعا في محيطه الاجتماعي".

(عبد الحميد شاذلي،2001، ص 78)

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك نقطة اختلاف هامة بين التكيف والتوافق يجب توضيحها، فالتكيف كما يقول " **جون بياجيه**" هو عملية تتم عن طريق تحقيق التوازن بين مظهرين من مظاهر التفاعل بين الفرد و البيئة، فالفرد إما أن يدخل على سلوكه التعديل، مما يساعده على تحقيق التوازن بين سلوكه، وبين ظروف البيئة المحيطة به بكل مطالبها، وإما أن يحاول التأثير في البيئة، والوسط المحيط به حتى تستجيب هذه البيئة بدورها لرغباته، وحاجاته في الاتجاه الذي يريده. (جمال محمد صقر، 1965، ص83)

أما **التوافق** فهو مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته، وكل صراعاته، ومواجهة مشكلاته من إشباعات وإحباطات، وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية، أو السواء أو الانسجام، أو التناغم مع الذات ومع الآخرين في الأسرة، والعمل وفق التنظيمات التي ينخرط فيها الإنسان، وعليه فالتوافق هو مفهوم إنساني.

(حسن صالح الدهري،1999، ص 55)

يمكننا القول من خلال مفهوم التكيف والتوافق، أنهما رغم اختلافهما فهما متكاملان، فالإنسان يتكيف بيولوجيا ويتوافق نفسيا واجتماعيا.

بناءً على التعريفات السابقة يمكن الحكم على توافق التلميذ الدراسي من خلال بيئته المدرسية، ممثلة في جوانبها الطبيعية والاجتماعية,بمعنى من خلال حياة التلميذ الاجتماعية داخل مدرسته ممثلة في علاقته بزملائه وأساتذته من ناحية,ومن ناحية أخرى التعرف على كيفية أداء التلميذ لعمله الأكاديمي، وعيله يمكن تعريف التوافق الدراسي بأنه:"حالة يصل إليها الفرد, وذلك تبعا لعلاقة التوازن والاتساق والتوازن,في علاقته

الوطيدة بالآخرين مما يقود إلى التوافق النفسي، والذي يؤدي إلى المشاركة في النشاط الاجتماعي واستثمار أوقات الفراغ والعلاقة بالمدرس والزملاء.

كما حدد علماء النفس ثلاث اتجاهات رئيسية في تعريفهم للتوافق تتمثل في الآتي:

أ- الاتجاه الفردي:

يتحقق التوافق النفسي للفرد بإشباع دوافعه المختلفة لكن عادة ما يضع المجتمع المعاير والقيود والموانع التي قد تؤدي إلى حرمان الفرد من بعض حاجاته، ومن أنصار هذا الاتجاه **هنري سميثH.Smith**الذي يرى أن عوامل البيئة الخارجية هي المسؤولة عن أي توافق سيئ في حياة الفرد، إن توافق الفرد مرتبط بالبيئة وعلى الفرد الذي يريد إشباع رغباته أن يتخير من الأساليب ما يرضيه ويرضي الآخرين ولا يصيبهم بالضرر.

(صلاح أحمد رحاب، 1984، ص ص 43-44)

ب- الإتجاه الجماعـــــي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التوافق النفسي هو مسايرة المجتمع، وأن عملية التوافق تتحدد بالرجوع إلى النماذج والأنماط الثقافية؛ والمعايير السائدة في المجتمع، وكلما اقترب الفرد من هذه النماذج واستطاع مسايرتها كلما كان أكثر توافقا، وكلما انحرف عنها قلت درجة توافقه، ومن رواد هذا الاتجاه نجد كلا من **رويشReusc**و**مينجرK.Minninger**

إن مفهوم التوافق يعني ما هو أعمق من مجرد المسايرة لمعايير وأنماط المجتمع، بل هو عملية إيجابية مستمرة يواجه بها الفرد مطالب الظروف المتغيرة، كذلك فان عملية التوافق

لا تتحدد بالرجوع إلى معايير المجتمع وحدها، بل يشارك في تحديدها دوافع الفرد وحاجاته الأساسية.(عباس محمود عوض، 1977، ص 24)

ج- الاتجاه التكاملي:

يمكن اعتباره اتجاها يتراوحبين الاتجاهين السابقين حيث يرى أتباع هذا الاتجاه أن عملية التوافق عملية مركبة من عنصرين أساسين يمثلان طرفي متصل احدهما بدوافع الفرد وحاجاته وتطلعاته وثانيهم بالبيئة الطبيعية والاجتماعية المحيطة بهذا الفرد بما لها من ضوابط ومواصفات وبما تشتمل عليه من عوائقوروادع، ومن أنصار هذا الاتجاه **لازاروس La Zarus.**(عبد الله عبد الحي موسى ،1980، ص14)

من خلال هذا العرض لمفهوم التوافق يمكن استخلاص ما يلي:

- التوافق تنظيم دينامي داخل كيان الفرد.
- يشمل عنصرين؛ التوافق مع الذات ومع البيئة الخارجية.
- يختلف التوافق في خصائصهحسب نوعيه وشخصية الإنسان التي يتميّزبها عن غيره.

2. مجالات التوافـــــق:

1.2التوافق الشخصي:

ويقصد به قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا، يرضيها جميعا إرضاء متزنا، ولا يعني ذلك الخلو من الصراعات النفسية وإنما تعني القدرة على حسم هذه الصراعات، والتحكم فيها بصورة مرضية مع القدرة على حل المشاكل حلا ايجابيا إنشائيا، بدلا من الهروب منها أو التمويه عليها، ولهذا يعمل التوافق الشخصي على تحقيق التوازن بين الفرد وبيئته، فهو يتضمن السعادة مع النفس والرضا عنها، وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية والفطرية والثانوية، ويعبر عن سلم داخلي حيث يقل الصراع الداخلي، ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحله المتتابعة والمختلفة.

(أحمد عزت راجح، 1985،ص 624)

ويمكننا حصربعض شروط التوافق الشخصي:

- إنالإنسان المتوافق هو ذلك الشخص الصحيح عقليا، إذا تتطلب الصحة النفسية توافقا داخليا تماما مثل التوافق الخارجي أي ضرورة التوافق بين الدوافع والرغبات الشخصية المتصارعة ومن هنا فان الشخص المتوافق هو الشخص الذي يتمتع بصحة نفسية.
- ضرورة تقبل الذات وأن يكون للشخص ثقة كبيرة بنفسه واحتراما لذاته وكذلك القدرة على تقبل النقد والاستفادة منه وذلك حتى يتعرف على نقاط الضعف والقوة لديه وأن يقوم نفسه بواقعية وبذلك ليصل بقدراته إلى فاعلية.

- أن يؤمن الفرد بقدرته على التعامل مع مشاكل الحياة وشعوره بالقبول من قبل الآخرين مما يدفعه إلى الاعتماد على مبادئه الخاصة في توجيه سلوكه وتصرفاته بدلا من الاعتماد على معتقداته وأفكار الآخرين.
- إشباع الفرد لدوافعه المختلفة بصورة ترضي الفرد والمجتمع في آن واحد ولا تتنافر مع معايير المجتمع ومعتقداته.
- قدرة الفرد على مواجهة الواقع بحيث يتعامل الفرد مع مشاكله الشخصية مباشرة وذلك لتحقيق توافقه الشخصي الكفء.(سعيدة صالحي، 2013، ص 75)

2.2 التوافق الاجتماعي:

يتمثل في العلاقة الجيدة والانسجام الكلي بين الفرد والبيئة المحيطة به، و يرى **حامد عبد السلام زهران** أن التكيف الاجتماعي هو السعادة مع الآخرين، والالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة المعايير الاجتماعية، والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير الاجتماعي السليم، والعمل لخير الجماعة، مما يؤدي إلى تحقيق الصحة الاجتماعية.

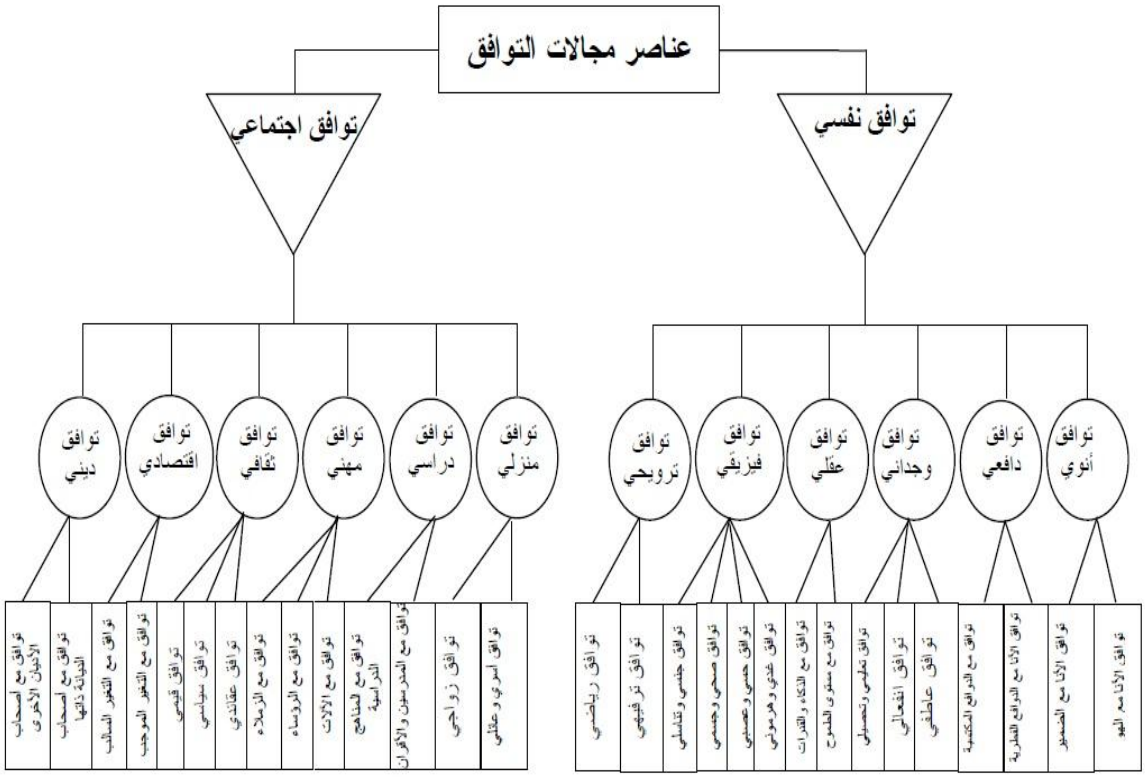
(حامد عبد السلام زهران،1978 ، ص150)

وللتوافق الاجتماعي مجالات عديدة منها: التوافق الزواجي، التوافق الأسري، التوافق السياسي، التوافق المهني، التوافق المدرسي...الخ، وهو يتضمن النواحي الآتية:

- **الاعتراف بالمسؤولية الاجتماعية** : بمعنى أن يدرك الفرد حقوق الآخرين وكذلك أن يدرك ضرورة إخضاع بعض رغباته لحاجة الجماعة ويتقبل أحكامها برضا.

- **اكتساب المهارات الاجتماعية:** أن يظهر الفرد مودته نحو الآخرين ويبذل من راحته ومن جهده وتفكيره ليساعدهم ويسرهم ويتصف باللياقة في معاملته مع معارفه وغيرهم ويراعي الآخرين ويعاونهم.
- **التحرر من الميول المضادة للمجتمع:** أي أنه لا يميل إلى التشاحن مع الآخرين أو عصيان الأوامر وتدمير ممتلكات الغير وكذلك لا يرضي رغباته على حساب الآخرين.(مصطفى فهمي،1998، ص 12)
- **العلاقة في الأسرة:** أي أنه على علاقة حسنة مع أسرته، ويشعر بأن الأسرة تحبه وتقدره وتعامله معاملة حسنة كما يشعر بالأمن، والاحترام من أفراد أسرته، وهذه العلاقات لا تتنافى مع الوالدين من السلطة عادلة على الفرد.
- **العلاقة في المدرسة:** وفيها يشعر التلميذ بأن أساتذته يحبونه ويستمتع بزمالة أقرانه ويجد أن العمل المدرسي يتفق مع مستوى نضجه وميوله ومع شعوره بأهميته وقيمته داخل المدرسة.
- **العلاقة في البيئة المحيطة:** وفيها يتوافق الفرد مع البيئة المحلية التي يعيش فيها ويشعر بالسعادة مع جيرانه وهو يتعامل معهم دون شعور سلبي أو عدواني، كمايحترم القواعد التي تحدد العلاقات البيئية وبينهم و كذا الوسط الذي يعيش فيه.(مصطفىفهمي،المرجعنفسه)

الشكل رقم(5): يوضح عناصر مجالات التوافق



(عبد الحميد الشاذلي، 2001، ص 51)

من جهة أخرى تتضمن عملية التوافق مركب لمجموعة من الأبعاد يمكن وصفها بعدد من المجالات المتفاعلة :

1. المجال الإدراكي المعرفي:

يتميز التوافق المثالي بالقدرة على التعامل مع المواقف التي يواجهها الفرد بكفاءة التي تسمح للفرد بأن يميز بين المهم وغير المهم ويتصل هذا المجال بالاحتكاك بالواقع والتحرر من تشوهات الإدراك التي يقوم بها الفرد لكي يرفض حقيقة قائمة.

2. المجال الوجدانــي :

إن السعادة ليست محكا أوليا للتوافق؛ إلا أنها نتاج الشخصية التي تتسم بالتلقائية والحيوية وحسن الفهم، فيعيش الأفراد المتوافقون في انسجام مع بيئتهم، بل أنهم يحسنون التعامل مع البيئة وبالتالي يشعرون بالسعادة في حياتهم .

3.مجال التحقيق الذاتـي :

يعتبر الاتجاه نحو تحقيق الذات محكا مهما للتوافق الشخصي الاجتماعي،فيتضمن تحقيق الذات والقدرة على اختيار الوسائل التي تساعد في التغلب على الصعاب، أما سيءُ التوافق فتنعدم لديهم إمكانية التعامل مع مشكلات الحياة؛ نتيجة لتبديد قواهم في حمايتهم للأنا الضعيف.

4. مجال الشخصيــة :

يتضمن التوافق الجيد قدرة الفرد على قبول ذاته والثقة بها.

5. مجال المجتمــع :

في هذا المجال يتعامل الفرد على التوافق مع متطلبات المجتمع، ليس لأنها واجب يفرضه عليه,ولكن لأنه يقوم بها لأنها تحقق ذاته وبالتالي يتحقق له التوافق الاجتماعي .

ومن هذا يمكن القول بأن التوافق المثالي أو الإيجابي لا يتركز في مجال واحد فحسب ولكنه يتفاعل في المجالات الإدراكية والوجدانية والشخصية والاجتماعية ,حتى يكون الفرد متوافقا سليما ينبغي أن يقبل واقعه كما يدركه بدون تشويه أو تحريف وأن يشعر بالسعادة

نتيجة لتحقيق ذاته وثقته بها، وقدرته على مواجهة الصعاب التي تحول دون تحقيقه لذاته ثم قدرته على تلبية متطلبات المجتمع بكفاءة . (سمية عباس ,2008,ص 99,98)

3- معايير التوافـــــــق:

وبواسطتها نحْكم على السلوك،نذكر منها:

1. المعيار الإحصائي: وهو عبارة عن محك يقوم على معنى الإحصائي لتوزيع الخصائص الإنسانية، كالطول، والوزن والذكاء، وفي هذه الحالة التي لا ينحرف كثيرا عن المتوسط أو الحالة التي تدخل ضمن خصائص الأغلبية، فالشخص السوي هو المتوسط الذي يمثل بين الشطر الكبير من مجموعة الناس، ويتطلب هذا المعيار أن تكون الأدوات التي تقيس بها التوافق أدوات موضوعية وموثوق بها حتى تمكننا من تصنيف الأشخاص إحصائيا.

2. المعيار الحضاري (الاجتماعي):حسب هذا المعيار فإن الشخص السوي أو المتوافق هو الذي يساير المعايير الاجتماعية و يمثل لقواعد الضبط الاجتماعي، والشاذ أو غير السوي هو الذي يتصرف عكس ذلك، إلا أن اختلاف المقومات الحضارية والثقافية تجعل من التوافق مسالة نسبية تتوقف على نوع المجتمع وحضارته وقيمته.

3. المعيار المرضي (الباثولوجي):يصنف هذا المعيار الأشخاص حسب الأعراض الإكلينيكية، فالأفراد غير المتوافقين (غير الأسوياء) هم الذين تظهر عليهم أعراض مرضية، بينما المتوافقين أو الأسوياء لا تظهر عليهم هذه الأعراض.

4. المعيار المثالي:يعتمد هذا المعيار أساسا على أحكام قيمية تطلق على الأشخاص وعادة ما يستمد أصوله من الأديان و جهاز القيم الأخلاقية، والسواء حسب هذا المعيار هو الاقتراب والدنو من كل ماهو مثالي والشذوذ هو الانحراف عن المثل العليا.

5. محك المقاييس (الاختبارات): الذي يركز في تصنيفه لحالات التوافق وسوء التوافق عند الأفراد على مجموعة من المقاييس، أو بطارية الاختبارات التي تهدف إلى قياس جوانب مختلفة من شخصياتهم كالشعور بالرضا عن الذات، والاتزان الانفعالي وقوة التحمل والذكاء، والتوافق الشخصي والاندماج الاجتماعي إلى غير ذلك.

(عبد الحميد الشاذلي،2001، ص ص27–31)

من خلال تعدد المعايير نفهم أن قياس السلوك الإنساني أمر صعب، لأن هذه المعايير لا تتسم بالشمولية، وأن سلوك الإنسان يتصف بالهلامية، مما يستدعي أحيانا استعمال هذه المعايير لمحاولة ضبط السلوك المراد قياسه.

4–العوامل المؤثرة في التوافـــــق:

هناك بيئتان أساسيتان تلعبان دورا هاما في عملية التوافق هما، الأسرة حيث تساهم في التوافق الايجابي لدى الأبناء، من خلال عدة عوامل كالتوافق الأسري، قبول الوالدينلأولادهم وإشراكهم في اتخاذ القرارات، وتعليمهم الحدود المقبولة للسلوك، وقد تكون الأسرة لها دور سوء التوافق من خلال العلاقات المضطربة بين الوالدين، المعاملة السلبية للأبناء، والتركيز على عقابهم وعدم مشاركتهم في اتخاذ القرار.(Belkin ،1984 ،p281)

والبيئة الثانية هي المدرسة؛ والتي تقوم بدور كبير في تنمية شخصية الطلاب، حيث تزودهم بالمهارات والاتجاهات التي تعكس ثقافة المجتمع، وتمكنهم من مواجهة الحياة، فإذا نجحت المدرسة بدورها أدّت إلى التوافق الحسن والعكس، إضافة لهاتين البيئتين هناك عوامل تخص الفرد ويتميز بها عن غيره حتى يتمكن من التوافق نفسيا واجتماعيا، نذكر منها:

1- الدوافع:

الدافع هو حيلة جسمية أو نفسية توترية تثير السلوك في ظروف معينة، وتتواصل حتى تنتهي إلى هدف معين، فإن لم يتحقق هذا الأخير، فإن الفرد يبقى في حالة توتر، وإشباع هذه الدوافع يتوقف على ما يتوفر لدى الفرد من أساليب تيسِّر له إشباعدوافعه الملحة، وتتوقف كذلك على فكرة الفرد عن نفسه، وذلك بما يتميز من مرونة في مواجهة المواقف الجديدة، والدافع مرتبط ارتباطا قويا بالتوافق، إذا هو سلسلة من الخاطرات تهدف إلى هدف معين، ولا تنتهي إلا بالوصول إلى الغاية المنشودة، وبهذا يتحقق التوافق.

(عباس محمود عوض، 1996، ص 55)

2- تقدير الذات:

إن فكرة رضا الفرد عن نفسه من أهم العوامل التي تؤثر في سلوكه، فإذا كانت هذه الفكرة حسنة؛ فان ذلك يدفع الفرد إلى العمل والتوافق مع الآخرين، أما الفرد الذي لا يقبل نفسه؛ فانه يتعرض لإحباطات تجعله يشعر بالعجز والفشل، فقد بينت دراسة **جابر**

عبدالحميد جابرأن المجموعة الأقل رضا عن نفسها تميل إلى عدم الاتزان في حياتها الانفعالية، بينما كانت أقل توافقا في حياتها المنزلية إذا ما قورنت بالمجموعة الأكثر تقبلا لذاتها.(إبراهيمأبو زايد، 1987، ص 214)

5-نظريات التوافـــــــق:

ينظر غالبية علماء النفس على اختلاف مشاربهم إلى التوافق على أنه السواء والخلو من الاضطرابات؛ والصراعات النفسية والقدرة على الانسجام مع النفس والآخرين,ومع هذا الإجماع فإن لكل مدرسة ونظرية وجهة نظرها في تحديد مفهوم التوافق وعملياته وعوامله,وفيما يلي عرض مختصر لأهم وجهات النظر النفسية المفسرة للتوافق:

5-1نظريات التحليل النفسي:

يرى **سيجموندفرويدsigmandfreud** أن عملية التوافق الشخصي غالبا ما تكون لا شعورية,أي أن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياته، فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة اجتماعيا، ويرى **فرويد** أن العصاب والذهان ما هما إلا شكل من أشكال سوء التوافق، ويقرر أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات هي: قوة الأنا,القدرة على العمل,القدرة على التفاعل، كما يرى **فرويد** أن الشخصية تتكون من ثلاثة أبنية نفسية هي: الهو والأناوالأنا الأعلى، ويمثل الهو رغباتنا وحاجاتنا ودوافعنا الأساسية، وهو بهذا مخزن للطاقة الجنسية، ويعمل الهو بناء على مبدأ اللذة؛ والذي يبحث عن تحقيق سريع

للتوتر دون مراعاة للعوامل الاجتماعية، ويمكن إتباع رغبات الهو عن طريق الفعل أو التصرف اللاإرادي، وعلى العكس من ذلك يعمل الأنا وفق مبدأ الواقع,حيث يعمل على تحقيق حاجات الفرد بطريقة عقلانية مقبولة لدى العالم الخارجي,فالأنا هو العنصر التنفيذي في الشخصية يكبح الهو ويحتفظ بالاتصالات مع العالم الخارجي منأجل تحقيق الرغبات الشخصية المتكاملة، ويمثل الأنا الأعلى مخزنا للقيم المغروسة والمثل والمعايير الأخلاقية الاجتماعية,والأنا الأعلى يتكون منالضمير والأنا المثالية، فالضمير ينسب إلى القدرة على التقييم الذاتي والانتقاد والتأنيب، أما الأنا المثالية فما هي إلا تصور ذاتي مثالي يتكون من سلوكيات مقبولة ومستحسنة، وعلى أساس ما تقدم يربط **فرويد** التوافق بقوة الأنا,حيث يكون المنفذ الرئيسي؛ فهو يتحكم ويسيطر على الهو والأناالأعلى ويعمل كوسيط بين العالم الخارجي ومتطلباتهم .

وبعد **فرويد**تعددت وجهات النظر التحليلية,والتي أكدت في الغالب على أهمية العوامل وأن كل فرد يسعى للتكيف مع بيئته الاجتماعية وفاعلية الأنا,فعلى سبيل المثال: يرى **آدلر adler**تطوير حياته وتحقيق امتياز وتفوق على الآخرين بطريقة فريدة بدافع الشعور بالعجز,وهذا ما أسماه بأسلوب الحياة الذي ينشأ نتيجة عاملين هما:الهدف الداخلي مع رغباته الخيالية الخاصة، والقوى البيئية التي تساعد,وتعوق وتعدل اتجاهات ومسيرة الفرد، للذات الداخلية وتركيباتها,إلا أن الطبيعة الإنسانية تعد أساسا أنانية,وخلال عمليات التربية فإن بعض الأفراد ينمون ولديهم اهتمام اجتماعي قوي، وينتج عنه رؤية الآخرين

مستجيبين لرغباتهم,ومسيطرين على الدافع الأساسي للمنافسة دونمبرر ضد، إلى تأكيد ذلك من خلال افتراضه **jung** الآخرين طلبا للسلطة أو السيطرة, كما ذهب ين للاشعور التجمعي وأنماط الشخصية،إلا أن تأكيد أثر العوامل الاجتماعية أصبح أكثر وضوحا في المؤكد **fromm** والتي أكدت أهمية الحب الوالدي,ونظريات **هورني** المؤكد لتأثير **sullivan**لأهمية العوامل الاجتماعية خارج الأسرة وخاصة الاقتصادية,**وسوليفان** العوامل الشخصية المتبادلة,حيث تُنتج العوامل السوية شخصية منتجة,في حين يؤدي سوء هذه العوامل إلى العديد من الاضطرابات السلوكية التي يمكن أن تنبثق جميعا عن الروح العدوانية تجاه الآخرين، وبظهور علماء نفس الأنا من أمثال **أنافرويد** وأتباعهاوأخيرا **إيريكسون** ازداد التركيز على إبراز تأثير العوامل الاجتماعية والعوامل الشخصية، ممثلة في فاعلية الأنا في بناء الشخصية، وتشكل نظرية **إيريكسون**واحدة من النظريات الحديثة في التحليل النفسي، ويركز **إيريكسون** على فاعلية الأنا,وعلى النمو المستمر مدى الحياة وفقا لمبدأ التطور، وذلك من خلال ثمان مراحل متتابعة تبدأ كل منها بظهور أزمة للنمو، تحدد من خلال تفاعل العوامل البايولوجية والاجتماعية والشخصية وتنتهي بحل الأزمة، ويقاس التوافق من خلال طبيعة الحل الإيجابي أو السلبي للأزمة؛ والتي تشمل جانبين يمثلا طرفي نقيض,وبالعودةإلى ما ذكر سابقا فإنه يمكن تلخيص مؤشرات التوافق والتي تعني فاعلية الأنا السوية في كل من: الثقة, الاستقلالية، المبادرة, الإنجاز, تشكل الهوية, الألفة,الإنتاجية,الحكمة، في حين تمثل مؤشرات سوء التوافق في النقيض من ذلك وتشمل

انعدام الثقة في الذات والآخرين, الاعتمادية، والخجلوالشك,المعاناة من مشاعر الذنب، وفقدان روح المبادرة, الشعور بعدم الكفاية وعدم القدرة على الإنجاز, فقدان الهوية واضطراب الدور , العزلة,الركود,اليأس.(إبراهيمطيبي، 2013،صص208، 210)

ومن خلال عرض وجهات النظر التحليلية السابقة في تفسير الشخصية والسلوك الإنساني، تبين أن فرويد ركّز في فكره على أن العصاب والذهان شكل من أشكال سوء التوافق كما يرى أن الشخصية تتكون من ثلاثة أبنية نفسية هي الهو و الأنا والأنا الأعلى وأن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة تتمثل في ثلاث سمات هي قوة الأنا,القدرة على العمل,القدرة على التفاعل, ولكن رفض الفرويديونالجدد هذا الفكر؛ وركزوا على العوامل الاجتماعية والشخصية المتبادلة وأكدوا جميعهم تأثيرها في تحديد معالم الشخصية، فنرى **آدلر** يؤكد على مشاعر العجز التي يشعر بها الفرد وسعيه الهادف لتحقيق التفوق بين الآخرين أما **يونج** يركز على العوامل الاجتماعية , كما أكد **فروم** على العوامل الاجتماعية والحب الوالدي، أما **هورني** فتؤكد على العوامل الأسرية في بناء الشخصية؛ ويوافقها**سولفيان** في نظريتها ويركز على أن روح العدوانية تؤدي إلى العديد من الاضطرابات السلوكية، أما **أريكسون** فيركز في نظريته على فاعلية الأنا وعلى النمو المستمر مدى الحياة من خلال ثمان مراحل متتابعة تبدأ كل منها بظهور أزمة للنمو ,لذا فإن التوافق لدى **أريكسون** يتمثل في الحل الإيجابي لكل أزمة في أي مرحلة؛ بينما يقود الحل السلبي إلى عدم التوافق.

2.5.النظرية السلوكيـــة:

يشير رواد النظرية السلوكية إلى أن التوافق عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمر بها الفرد,والسلوك التوافقي يشمل على خبرات تشير إلى كيفية الاستجابة للتحديات، حيث يرى **سكينرskinner** أن الحياة التي تقابل بالتعزيز أو التدعيم تُحدث توافقا إيجابيا، كما اعتقد **واطسونwatson** أن عملية التوافق الشخصي لا يمكن لها أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق التلميحات البيئية أو إثابتها، وأوضح كل من **يولمان,وكراسنر** أنه عندما يجد الأفراد أن علاقاتهم مع الآخرين غير مثابة أولا تعود عليهم بالإثابة, فإنهم قد ينسلخون عن الآخرين, ويبدون اهتماما أقل فيما يتعلق بالتلميحات الاجتماعية، وينتج عن ذلك أن يأخذ هذا التفسير السلوكي الكلاسيكي عند **بندورابandura** سلوكا شاذا أو غير متوافق،ولقد رفض **باندورا**والذي يقول بتشكيل طبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية,حيث أكد بأن السلوك وسمات الشخصية نتاج للتفاعل المتبادل بين ثلاثة عوامل هي: المثيرات وخاصة الاجتماعية منها،نماذج مشاعر الكفاية الذاتية والسلوك الإنساني, والعمليات العقلية والشخصية، كما أعطى وزنا كبيرا للتّعلم عن طريق التقليد ولمشاعر الكفاية الذاتية,حيث يعتقد أنّ لمشاعر الكفاية أثرها المباشر في تكوين السمات التوافقية أوغير التوافقية.

(ابراهيم طيبي، 2013، ص210)

يرى الاتجاه السلوكي أن معظم سلوك الإنسان متعلم؛ وأن الفرد يتعلم السلوك السوي وغير السوي,وبالتالي يمكن تفسير الشخصية من خلال الاستجابات والمثيرات التي تؤثر في الشخص، ويمكن ملاحظتها مباشرة,إذ يرى **سكينر**أن التوافق يحدث بسبب التعزيز والتدعيم,كما يرى **واطسنويولمانوكراسنر**أن عملية التوافق تتم بطريقة آلية، ويرى **باندورا** أنه يمكن تفسير السلوك الإنساني من خلال التفاعل بين المثيرات الاجتماعية, ومشاعرالكفاية الذاتية والعمليات العقلية والشخصية.

3.5.النظريات الإنسانيـــــة:

ينظر رواد الاتجاه الإنساني إلى أن الإنسان كائن فاعل، يستطيع حل مشكلاته وتحقيق التوازن، وأنه ليس عبدا للحتميات البيولوجية كالجنس والعدوان كما يرى **فرويد**، أو للمثيرات الخارجية كما يرى السلوكيون الراديكاليون من أمثال **واطسون**و**سكينر**، وأن التوافق يعني كمال الفعالية وتحقيق الذات,في حين أن سوء التوافق ينتج عن شعور الفرد بعدم القدرة، وتكوين مفهوما سالبا عن ذاته، وتمثل نظريتي **روجرز**و**ماسلو** أهم النظريات في هذاالمجال، أوبلغة **روجرز** في **self actualization**، حيث يربطان التوافق بتحقيق الذات ويرى **روجز**Fullyfunctioning Personكتاباته الأخيرة الشخص كامل الفاعلية أن الشخص المنتج الفعال هو الفرد الذي يعمل إلى أقصى مستوى أو إلى الحد الأعلى,ويشير **روجرز** إلى أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب؛ التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذواته, وأن

سوء التوافق النفسي يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك أو الوعي,وينتج عن ذلك استحالة تنظيم مثل هذه الخبرات أوتوحيدها كجزء من الذات التي تتفكك,نظرا لافتقاد الفرد قبوله لذاته,وهذا من شأنه أن يولد مزيدا من التوتر والأسى وسوء التوافق,كما أكد **ماسلو** من خلال نظريته في تحقيق الذات؛ وهرمه الشهير المعروف بهرم الحاجات إلى استمرارية كفاح الإنسان وفاعليته المستمرة لإشباع حاجاته,هذه الحاجات تتدرج في أهميتها من الحاجات البيولوجية المرتبطة بوجود الإنسان المادي,إلى حاجات الإنسان النفسية المرتبطة بوجوده النفسي، ويؤكد **ماسلو** على أن أهمية تحقيق الذات في تحقيق التوافق السوي الجيد,هو وضع عدة معايير للتوافق شملت الإدراك الفعال للواقع,قبول الذات,التلقائية,التمركزحول المشكلات لحلها,نقص الاعتماد على الآخرين,الاستقلال الذاتي, استمرار الإعجاب بالأشياء أو تقديرها,الخبرات المهمة الأصلية,الاهتمام الاجتماعي القوي والعلاقات الاجتماعية السوية,الشعور بالحب تجاه الآخرين,وأخيرا التوازن أو الموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة.(ابراهيمطيبي، 2013،ص210)

النظريةالإنسانيةتفسرالسلوكمنخلالالخبرةالذاتية,ويؤكدروجرزأنسوءالتوافقهوتعبيرعنبعضالجوانبا لمقلقةالمتعلقةبسلوكياتغيرمتسقةمعمفهومالذاتوأنسوءالتوافقالنفسييمكنأنيستمرنظرالافتقادالفردقبو لهلذاته,

ويؤكد**ماسلو** علىأنأهميةتحقيقالذاتتكمنفيتحقيقالتوافقالسويالجيدمنخلالوضعهلعدةمعاييرللتوافق.

4.5.التوافق من وجهة نظر علم الاجتماع:

إن التوافق عند علماء الاجتماع هو التعبير عن مدى قدرة الفرد على التلاؤم مع الهدف الذي يسعى لتحقيقه,في الوقت الذي يستطيع فيه الفرد أن يقوم بعلاقات منسجمة وسوية مع الظروف، والمواقف والأشخاص الذين يكونون البيئة المحيطة به,ونظرا لما للتفاعل من طريقة دينامية معقدة فإن ما يظهر على أنه توافق من وجهة نظر معينة، قد يكون عدم توافق من منظور آخر، ولذلك فإن أغلب تعريفات التوافق في علم الاجتماع لها طابع إجرائي، فالتوافق من وجهة نظر علم الاجتماع يعني تعديل السلوك وفقا لشروط التنظيم الاجتماعي وتقاليد الجماعة والثقافة، ومن هذا يمكن القول إن موضوع التوافق قد تناولته علوم الأحياء والنفس والاجتماع وبالرغم من اختلاف وجهة التلاقي التعريفي للتوافق، إلا أنها أضافت نوعا من التكامل على هذا المصطلح من حيث إنه القدرة على التعديل والتقليد (علم الأحياء)، وعلى خلق علاقة متناسقة من الحاجات الذاتية للمتطلبات البيئية (علم النفس)، أوالعلاقات المنسجمة التي يأتي بها الفرد بحيث تتفق وشروط التنظيم الاجتماعي وتقاليد الجماعة (علم الاجتماع).

من هنا نستنتج أن التوافق من وجهة نظر علم الاجتماع يعني تعديل سلوك الفرد وفقا لما تقتضيه شروط التنظيم الاجتماعي وتقاليد الجماعة والثقافة .

وترى الباحثة أن التوافق ينتج عن رضا الفرد بما كتبه الله له والعمل وفقا لكتابه وسنته من ذكر وتلاوة للقرآن .

6-أساليبتحقيق التوافـــــق:

1.6. الأساليبالغير المباشرة للتوافق:نذكر منها:

- **الإعلاء أو التسامي Sublimartion:**يصنفه كثير من العلماء كدفاع ناجح ومقبول، والإعلاء يعني تحويل الطاقة النفسية المرتبطة بدوافع يضع المجتمع قيودا على إشباعها إلى أهداف وانجازات أخرى يقبلها المجتمع، بحيث تصبح هذه الدوافع التي يعتبرها المجتمع وقد جردت من طاقتها أو من جزء كبير منها غير ملحة، وهذا يعني أنها لم تعد تشكل خطرا على الشخصية أو الذات ولم تعد تثير القلق لدى الفرد.

(علاء الدين الكفافي،2006، ص 102)

- **التعويض Compensation:** وهي عملية نفسية وحيلة دفاعية توافقية؛ يلجأ الفرد إليها بقصد التغلب على الشعور بالضعف والعجز والدونية وعدم القدرة، بحيث يعتمد الفرد إلى انجاز التفوق والنجاح في ميدان آخر أو إتباع نمط آخر من السلوك، وهذا هو إخفاء الصفة الغير المرغوب بها تحت ستار صفة مرغوب بها، ويحدث التعويض في الأصل في المجال العضوي، بمعنى أن الإنسان الذي يصاب بعجز ما سواء في الإبصار أو السمع...، والتعويض في المجال النفسي هو أسلوب من أساليب الأنا اللاشعورية التي تلجأ إليها في مواجهة ضغط المحتويات اللاشعورية، فقد يلجأ قصير القامة لإظهار السيطرة والتسلط بصورة مبالغة فيها.(حامد زهران، 1997، ص 39)

- **النكوص Regression**:النكوص هو أن يعود الفرد إلى أحد الأساليب السلوكية؛ التي تناسب مرحلة عمرية سابقة على المرحلة التي يمر بها حاليا، يلجأ إليها عادة عندما تفشل محاولاته لمواجهة موقف ما، وعندما يواجه الإحباط بآثاره المؤلمة والمثيرة للقلق.(علاء الدين الكفافي، 2006، ص 102)
- **الإسقاط Projection** :هو إحدى الحيل اللاشعورية التي تهدف إلى رد ما بداخل الفرد، من مشاعر أو تصرفات أو أفكار غير مقبولة من قبل الأنا إلى أشخاص الآخرين أو أسباب خارجية، فالإسقاط هو إلصاق الفرد صفة من صفاته السيئة وغير مقبولة بالآخرين كوسيلة للتخلص منها، لان الإسقاط عملية دفاعية مثل غيرها من العمليات التي تهدف إلى طرد الأفكار والمشاعر، التي إن ظهرت في شعور الفرد كان من شأنها أن تسبب له الكدر أو الشعور بالامتهان والحط من قيمة الذات.

  (علاء الدين كفافي، المرجع نفسه، ص 103)
- **الإبدال أو الإزاحة Displacement**:وهو إعادة توجيه الانفعالات المحبوسة نحو أشخاص، أو موضوعات أو أفكار غير الأشخاص أو الموضوعات الأصلية الحقيقية التي سببت الانفعال، وعادة ما يكون هدفا آمنا من الهدف الأصلي، ويتم الإبدال أو الإزاحة بسبب قوة المصدر الأصلي وعدم تمكين الفرد من التعامل معه مباشرة، فمنيحبط من رئيسه قد ينزل العقاب بأحد أفراد أسرته، والطالب الذي يعاقب من

مدرسة فيقوم بإيقاع العقاب على أخيه الأصغر منه.(علاء الدين كفافي، 2006، ص 104)

- **أحلام اليقظة Day Dream**:إن أحلام اليقظة ترتبط ارتباطا مباشرا وايجابيا بكمية الإحباط التي يصادفها الفرد، فكلما زاد شعور الفرد بالإحباط زاد احتمال التجائه إلى أحلام اليقظة، فالتلميذ الذي يفشل في النهوض بأعماله المدرسية قد يتصور بأنه سيحصل على جائزة المنحة الدراسية التي ستساعده على مواصلة دراسته، أو قد يتحول الحالم في خيالاته إلى أمير أو ملك أو محارب أو بطل فاتح.

(علاء الدين كفافي، المرجع نفسه، ص 103)

- **التوحد أو التقمص Identification**: عكس الإسقاط، فالتقمص هو امتصاص الفرد للصفات المرغوب بها، والمحببة لدى الآخرين ويلصقها بنفسه، وهنا يشبع حاجاته في تقدير الفرد ذاته وتوكيدها، كما يقوم الفرد بجمع الصفات الجميلة ويتوحد ويندمج معها ويتمثل في شخصية آخر أو جمعة أخرى.(حامد زهران، 1997، ص 39)
- **الإنكار Denial**:وهو أحد ميكانيزمات الدفاع التي يوظفها الفرد ليتنصل بها،ويغفل من خلاله الوعي بالوقائع المؤلمة (أفكار، مشاعر، رغبات، حاجات) التي تسبب له القلق، فهو العمليات اللاشعورية التي يتجاهل من خلالها الفرد؛ الأمور التي لا يمكن من التعامل معها بصورة شعورية ،ويعتبره **فرويد** أنه أسلوبا مبتكرا في الدفاع؛ يعمد

إليه الطفل قبل استخدام أساليب الدفاع التي تتطلب نضجا في قدرات الأنا على الدفاع، وهو بهذا المعني ميكانيزم يعبر عن مظهر سوي في سلوك.

(أبو نجيله سفيان ، 2002، ص 54)

- **التبرير Rationalization:**وهذا ميل لا شعوري يقوم به الفرد لاختلاق أسباب وهمية غير الأسباب الحقيقة، وهذا يكون خداع النفس لذاتها، وتكون شائعة بين المرضى الأصماء على السواء، فعندما يواجه الفرد موقفا لا يستطيع فيه التصرف بشكل عادي ويذكر الأسباب الحقيقية فيفقد احترامه وتقديره لذاته، فانه يقوم باختلاف أسباب كاذبة ليخفف الفرد عن نفسه لوم الآخرين والبعد عن إحراج نفسه.

(عبد الله أبو سكران، 2009، ص 50)

2.6. الأساليب المباشرة للتوافق:

- **المواجهة:** ويكون ذلك بشكل موضوعي وبدون الهروب إلى أحلام اليقظة وإضاعةالوقت، فضلا عن قدرتها على تنمية إمكانياتها لتكون قادرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة وعلى حل مشكلاتها.
- **مهارات حل المشكلة:** هي تلك النشاطات المقصودة المنظمة، التي يقوم بها الفرد بطريقة ملائمة تزيل عقبة تسد الطريق أمام قدراته، وتساعده في الوصول إلى هدف مرغوب فيه، وهو يتطلب أسلوبا متخصصا للتفكير يقوم على تنظيم الأفكار.

(حنان العناني، 2000، ص126)

- **الانسحابيةWithdrawal**:والانسحاب هو الهروب والابتعاد عن عوائق إشباع الدوافع والحاجات، ومن مصادر التوتر والقلق ومن مواقف الإحباط والصراع الشديد، والانسحاب يأخذ صورتين هما:

-**الهروب من الموقف:** فالفرد الذي يجد الصد وعدم التقبل من الناس يبتعد عنهم، ويفضل الوحدة والعزلة، والذي يخاف من الفشل يبتعد عن التحدي والمنافسة.

-**الخضوع والاستسلام:** فعندما يشعر الفرد بعدم الكفاءة في المواقف الصعبة فانه يخضع للآخرين، ويصبح اتكاليا ضعيف الشخصية؛ سهل الانقياد والاستسلام، كما يعاني الفرد المنسحب من تأخر في نضوج الشخصية ومن شعوره بالنقص، ويكون هادئ منطوي على نفسه خجول وسريع البكاء ولا يثق بنفسه ولا بالآخرين.

(عبد الله أبو سكران، المرجعالسابق، ص 52)

- **الضبط الذاتي:** كثيرا ما يستخدم الفرد أسلوب لتحقيق التوافق الحسن، فيمتنع عن ممارسة سلوك ممتع في لحظة ما؛ حتى يبعد الضرر عن صحته الجسمية والنفسية، ويرتبط الضبط الذاتي بقوة الضمير والأنا الأعلى، كما يعد استجابة نشطة من جانب الفرد تمكنه من التحكم في الموقف ومن ضبط المثير.

(حنان العناني، مرجع سابق، ص 137)

7- أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي:

يمثل التوافق الجيد مؤشرا إيجابيا أو دافعا قويا يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية,ويرغبهم في الدراسة ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى,بل ويجعل من العملية التعليمية خبرة ممتعة وجذابة والعكس صحيح، ويعد التوافق أساس الصحة النفسية سواء كان نفسي أو دراسي,لذا يجب على كل أعضاء المنظومة التربوية خاصة المختصون في الإرشاد والتوجيه مرافقة هؤلاء التلاميذ خاصة من الناحية النفسية، ويبذلون قصارى جهدهم في العمل على مساعدة الطلاب في الكشف على إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم,وكذلك مساعدتهم على النمو إلى أقصى درجة ممكنة؛ عن طريق استخدام تلك الإمكانات والقدرات استخداما سليما,وسوء توجيه هذه القدرات والاستعدادات سيؤدي إلى نتائج وخيمة تجعل التلميذ يعيش حالة من عدم التوافق المدرسي.(لخضر شيبة,2014,ص119)

كما يتضمن التوافق الدراسي نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها، والتواؤم بين المعلم والطالب بما يهيئ لهذا الأخير ظروفا للنمو السوي معرفيا وانفعاليا واجتماعيا، مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب,فهذا فضلا عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب.

فالاهتمام بدراسة التوافق في الميدان التربوي له أهمية كبيرة,فمن جهة يسمح بتحليل العملية التعليمية من حيث أنماط العلاقات الأفقية(مدرس,طالب)، أوالعمودية(طالب

,طالب),ومن جهة أخرى يساعد الفاعلين في الميدان على ضبط أسباب الفشل الدراسي، والمحاولة لإيجاد الحلول للمشكلات الدراسية وحتى السلوكية التي تعيق نجاح العملية التعليمية التعلمية.(دليلة بوصفر,2010,ص 74,75)

ففي سيرورة العملية التعليمية يواجه التلميذ العديد من المشاكل التي تحد من إقبالهم على الدراسة بشكل جيد، وبالتالي تعمل على تدني مستوى تحصيلهم الدراسي,فلابد من التعرف على هذه المشكلات لتحسين مستوى التحصيل الدراسي، بحل هذه المشكلات لتوفير الأمن والاستقرار النفسي الذي يدفعه للإقبال على المدرسة والاستمتاع بها .

ومن هنا يبرز دور الإرشاد النفسي المدرسي في تحقيق توافق التلاميذ في الدراسة، وعلاوة على ذلك في جميع جوانبهم الشخصية من خلال جملة من المهام، بحيث يعمل على مساعدة الطلاب في الكشف على إمكاناتهم وقدراتهم واستعداداتهم,وكذلك مساعدتهم على النمو إلى أقصى درجة ممكنة عن طريق استخدام تلك الإمكانات والقدرات استخداما سليما، ومساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة الملائمة لهم، والتكيف معها والتغلب على الصعوبات التي تواجههم في حياتهم المدرسية. (لخضر شيبة,2014,ص119)

8- عوائـــــق التوافق:

قد يعجز الفرد عن تحقيق ما يصبو إليه من أهداف بسبب عوائق كثيرة، بعضها داخلي والآخر خرجي ومن أهم هذه العوائق:

أ- العوائق النفسية:

يقصد بها نقص الذكاء أو ضعف القدرات العقلية والمهارات النفسة – حركية، أوأي خلل في نمو الشخصية والتي قد تعوق الشخص عن تحقيق أهدافه، ومنها الصراع النفسي الذي ينشأ عن تناقض أو تعارض أهدافه وعدم قدرته على المفاضلة بينهما، واختيار أي منها مناسب في الوقت المناسب.

ب- العوائق الجسمية:

يقصد بها بعض العاهات والتشوهات الجسمية ونقص الحواس التي تحول بين الفرد وأهدافه، فضعف القلب وضعف البنية قد يعوق الطالب عن المشاركة في بعض الأنشطة الرياضية أو الترفيهية و تكوين الأصدقاء، مما يجعله يشعر بالنقص قد يؤدي به ذلك إلى الانسحاب والانطواء.(الحجاربشيرإبراهيمحمد ،2000، ص 20)

ج- العوائق الاجتماعية:

يقصد بها القيود التي يفرضها المجتمع في عاداته وتقاليده، وقوانينه وقيمه لضبط السلوك وتنظيم العلاقات، والتي قد تعوق الشخص عن تحقيق أهدافه، فتخلق لديه نوعا من

الصراع النفسي بين هذه الضوابط وبين رغباته ودوافعه، وقد تؤدي الى إحباطه وشعوره بالعجز والضعف.

د- العوائق الاقتصادية:

يعتبر عدم توفر الإمكانيات المادية عائقا يمنع كثيرا من الناس من تحقيق أهدافهم في الحياة، وقد يسبب لهم الشعور بالإحباط خاصة في مرحلة الشباب، حيث يكون التفكير في التعليم والعمل والاستقرار في المستقبل.

(أشرفمحمدعبدالغنيشريت،2004، صص 137- 138)

خلاصـــة:

نستنتج أن التوافق مفهوم انساني يسعى فيه الإنسان لتنظيم حياته وكل صراعاته، ومواجهة مشكلاته والانسجام مع الذات، والآخرين وله أهمية بالغة في الميدان التربوي، وهناك عدة معايير بواسطتها نحكم على السلوك ، و يتأثر التوافق بالدوافع وتقدير الذات ، كما له نظريات تعددت وجهات نظرها في تحديد مفهوم التوافق كما أن تحقيق التوافق يتم بعدة أساليب لموجهة عوائقه.

*التوافق الدراسي

تمهيد

1 . مفهوم التوافق الدراسي

2.العوامل المساعدة في تحقيق التوافق الدراسي

3.العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي

4.أبعاد التوافق الدراسي

5. سمات التلاميذ المتوافقين دراسيا

6. سمات التلاميذ غير المتوافقين دراسيا

الفصل

تمهيد

يعتبر التوافق الدراسي منالموضوعاتالتي اهتمعلمالنفسبدراستها، لأنه يرتبطارتباطاًمباشراًبسلوكالمتعلم،ليشملكلمايقوم بهالفردمنسلوكليحقق التوافقبينهوبينبيئتهالمدرسية، وهويعنيكمايرى**ويلفولكونيكوليش**(**Woolfolk and Nicolich**)تغيرسلوكالفردكييتسجممعغيرهمنالأفراد،وخاصةالخضوعللالتزاماتالاجتماعية.(المنصوريوسفعبدالفتاح،1992،ص114)

1-مفهوم التوافق الدراســـي:

لقدتباينتنظرةعلماء النفسإلىمفهومالتوافق الدراسي،نتيجةلتباينمدارسهم فجاءت تعاريف التوافق الدراسي متعددة، نذكر منها:

- يُعرَّف التوافق الدراسي أنه "المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة ومحيطه المدرسي من جهة أخرى، بما يسهم في تقدمه ونمائه العلمي والشخصي,وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها,والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق".(الشربيني وآخرون،1998،ص07)

- ويرى **أركوف (Arakof)** "أن التوافق الدراسي هو قدرة التلميذ على تكوين علاقات طيبة مع مدرسيه ومع رفاقه في الصف، كما أنه يمكن أن يحدث إن أمكن تطويع البيئة المدرسية بما يتوافق مع حاجات الطلاب".(مجلة علم النفس، 1988، ص 62)

كما أن التوافق النفسي المدرسي هو عملية دينامية، يتم تنفيذها من خلال إجراءات يقوم بها الطالب وصولا إلى تحقيق الأهداف،ويتعرض الطالب لتنبيهات ومثيرات داخلية أو خارجية تولد عنده حاجة ودافعية يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التفاعل المتبادل بينه وبين عناصر المواقف التعليمية المختلفة.(محمد النوبى،2010،ص 29)

– ويعرِّفه"**محمد القاسم عبد الله** بأنه" نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفيا واجتماعيا،وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسيةمثل ضعف التحصيل الدراسي".(عبدالله القاسم،2008، ص40)

– أما **بيسواسواقروالAGGRWALET BISWAS**فيريان "أن عملية التوافق الدراسي هي تكيف التلميذ مع البيئة المدرسية و إشباع حاجاته."

(عبد الحميد الشاذلي،1999، ص 55)

وهو عملية ديناميكية مستمرة يتم تنفيذها من خلال إجراءات يقوم بها التلميذ وصولا إلى تحقيق الأهداف، ويتعرض التلميذ لمنبهات ومثيرات داخلية أو خارجية تولد عنده حاجة ودافعية يسعى إلى تحقيقها من خلال عملية التفاعل المتبادل بينه وبين عناصر المواقف التعليمية المختلفة، ومن خلال إقامة نسيج يتلاقى مع الآخرين ومع زملائه ومعلميه وأن يكون متوازنا وفعالا ومنتجا في بيئة المدرسة بمختلف جوانبها وراضيا عن انجازه الأكاديمي بما يحقق له السعادة، ويعد التوافق الدراسي من أهم أنواع التوافق التي يتطلبها إنسان العصر الحالي، ذلك أن الفرد يجلس أكثر من عشرين سنة في مقاعد الدراسة،

لاسيما وأن الإنسان وحدة كلية لا يمكن تجزئتها، وأن ما هو عقلي معرفي يؤثر فيما هو وجداني نفسي و العكس صحيح.

وهذا ما أشار إليهأيضا **عباس محمد عوض** في أنه "عملية ديناميكية مستمرة يقوم بها التلميذ لاستيعاب المواد الدراسية المقررة في المدرسة، والتمكن من التحصيل الجيد وتحقيق النجاح وإقامة التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية؛ ومكوناتها الأساسية المتضمنة المعلمين والزملاء ومواد الدراسة وطريقة تقديم الدروس.(محمود غندور،1992، ص200)

وترى الباحثة أن التوافق المدرسي هو: شعور التلميذ باندماجه مع مجتمع مدرسته من خلال علاقاته مع زملائه وأساتذته، بالإضافة إلى مدى قدرة التلميذ على كيفية الأداء الأكاديمي أو الواجبات المدرسية، وأن التوافق المدرسي عملية حيوية متجددة ومستمرة بين الطالب وما يحيط به من بيئته المدرسية .

2. العوامل المساعدة في تحقيق التوافق الدراسي:

1.2. تهيئة الفرص:من العوامل المساعدة على التوافق الدراسي تهيئة الفرص **opportunity** اللازمة و المتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن، وعدالة الفرص وتكافؤها يقصد بها: إعطاء كل تلميذ ما يحتاجه منها حسب طاقته وقدراته، لا يمنع من ذلك بل يشجع عليه، كون المدرسة أساسا أداة تمييز للضعفاء والأقوياء والمتوسطين لأغراض النجاح والرسوب والتقديرات.

2.2. الكشف عن القدرات: تحقيق التوافق الدراسي لا غنى للمدرسة عن الكشف عن قدرات التلاميذ، باختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي والمهارات وغيرها...لمعرفة إمكانيات potentialلكل منهم منذ البدء، والسير بهم نحو توجيه تربوي سليم يؤهل مستقبلا فيما يمتاز كل منهم فيه ويتفوق باستعداده له.

3.2. إثارة الدوافع: إن إثارة الدوافع Motivation كوسيلة لإثارة الاهتمام والإقبال على العملية التعليمية؛ والعمل على جعل الدافع للتعلم ينبع من داخل التلميذ كرغبة في المعرفة والفهم والاستطلاع والكشف، وينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأول حتى ينمو الميل الشخصي والاتجاه والحرص التي لا تغني عن أي عقاب أو ثواب.

4.2. ضبط النظام المدرسي: لتحقيق التوافق الدراسي لابد من التحكم في النظام المدرسي، كأساس لعملية التفاعل الايجابي وتتم بالتشجيع والمكافأة وشهادات التفوق والتقدير والجوائز التحفيزية، لاشك أنها تفوق سلبيات العقاب كجزاء مهما لجأت إليه المدرسة بضوابطه التربوية، تكون الثقة بالنفس والاعتماد على الذات أساس التوافق المدرسي.

5.2.الموازنة المدرسية: أن الاعتماد على الموازنة البيداغوجية المتمثلة في المناهج الدراسية وواجبات التحصيل الأكاديمي، وبين ما يطيق التلاميذ استيعابه وتحصيله، أي الموازنة بين المقررات والقدرات وبين مستوى التحصيل ومستوى الطموح، لان عدم التوازن يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي.(كمال الدسوقي،1974، ص 325)

6.2. إثارة التنافس والتسابق: إن إثارة التنافس competetion الايجابي والتسابق racing التربوي من العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي بين الدارسين، بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام لكن بما لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروفة، كيأس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين،وعموما الصراع والعدوان هما النتيجة الطبيعية المبالغة في اعتماد التنافس كوسيلة لتحقيق التوافق الدراسي.

7.2. تشجيع العمل الجماعي: يستحسن اعتماد العمل الجماعي في المذاكرة، أو في انجازالمشاريع أو في الأعمال المشتركة بين جماعة المتمدرسين، فيشتركون في التخطيط ويبحثون عن وسائل الانجازومواد الأداء، ثم يشتركون في تنفيذه ويتحملون مسؤولية نجاحه أو فشله، كي يتعلمون التضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك، فيتدربون على حياة المجتمع وينفذون ديمقراطية القيادة.(كمالدسوقي،المرجعنفسه،ص 336)

3. العوامل المؤثرة في التوافق الدراســـي:

1.3 . صورة التلميذ عن ذاته:

إن استعدادات وقدرات التلميذ الشخصية كعوامل التنشئة الاجتماعية، والسن والحالة الصحية والجنس وكذا السمات المزاجية، وانتماءاته لجماعات متعددة ، كل هذه الأمور تجتمع لتحقق التوافق والحاجات الشخصية، ومطالب المجتمع المدرسي الذي ينتمي إليه،وإلى إيجاد نوع من السلوك يحقق رغبات الأفراد ويرضى عنه الآخرون، كما أن حضوره المنتظم في المدرسة وقدرته على التواصل الايجابي مع المدرسين، وتحصيله

الدراسي الجيد، وحبه للمدرسة، وطموحاته المستقبلية، وثقته بنفسه، والمشاركة في النشاطات المدرسية، وعدم وجود مشكلات أسرية مدرسية ...كل ذلك يؤدي إلى توافق مدرسي سليم، أما التلاميذ الذين لم يتمتعوا بقدر واف من المعاملة الحسنة من قبل الوالدين، والذين يتعرضون للنقد المستمر من مدرسيهم، ويتعرضون للإحباط المتكرر...كل ذلك يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي لديه.(جلال سعد، 1985، ص 83)

2.3. جماعة الرفاق:

تبدأ عملية تحول الطفل من علاقاته الاجتماعية الأسرية إلى العلاقات الاجتماعية الخارجية والارتباط بالقرناء في فترة مبكرة من حياته، على شكل زيارات خاطفة للأقارب، أو نزهات يومية عابرة يتحرر فيها من قيود الأسرة، إلا أن هذا التحول يأخذ شكلا فعليا عندما يلتحق الطفل بالمدرسة، ويبدأ هذا التحول مع مرور الزمن،حيث يكون أفراد البيئة المدرسية أكبر عددا من أعضاء الأسرة، مما يستدعي بذل الكثير من الجهد من قبل الطالب نتيجة المنافسة، وبغية تحقيق التكيف مع أكبر عدد من الزملاء، وإثبات الجدارة في تحقيق المكانة الاجتماعية.(أديب محمد خالدي،2009، ص 40)

3.3. المدرســـــة:

هي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة في التنشئة الاجتماعية، تبعا لفلسفته ونظمه وأهدافه، وهي متأثرة بكل ما يجري في المجتمع ومتأثرة فيه أيضا، فهي الأداة والوسيلة والمكان الذي بواسطته ينقل الفرد من حالة التمركز حول الذات إلى حالة التمركز

حول الجماعة، وهي الوسيلة التي يصبح بها الفرد إنسانا اجتماعيا، وعضوا فاعلا في المجتمع.(صلاح الدين شروخ،2008، ص 45)

والحياة في المدرسة لها جوانب ثلاثة قد تكون سببا في توافق التلميذ أو معاناته وهي: علاقة التلميذ بمدرسيه، وزملائه، وعلاقته بمواد دراسته وموضوعاتها، ويكون ذلك بتجنب التهديد والوعيد للتلميذ، أو السب والسخرية والعقاب البدني، مع إشراك التلميذ في المسؤولية واحترامه وإشباع حاجاته للتقدير والانتماء والعمل على حل مشاكله، مع تنمية الجو الاجتماعي الصحي حوله والاعتماد على سياسة الثواب والعقاب القانونية المعتدلة.

(سهير كامل،2002، ص257)

ومن الإجراءات الأخرى التي تستطيع المدرسة القيام بها لتحقيق التوافق السوي لطلابها، هي الاهتمام بالنشاطات اللاصفِّية فيها؛ كالرسم والنحت والموسيقى والألعاب الرياضية، وعدم المغالاة في فرض النظام والسلطة إلى الدرجة التي تؤدي إلى نفور الطلبة منها، والاهتمام بمسألة المناهج الدراسية بحيث تكون ملبية لقدرات وميول وتوجيهات الطلبة، وتنظيم حجرات الدراسة وذلك بتوفير لوازمها، وأن تكون ملائمة من حيث عدد الطلاب فيها.(هاديمشعانربيع ولغولإسماعيلمحمد، 2007،ص 187)

إن المدرسة ليست مكانا يتجمع فيه التلاميذ للتحصيل الدراسي وحسب، وإنما هي أيضا مجتمع صغير يتفاعلون فيه "يتأثرون ويؤثرون"؛ حيث يتم اتصال بعضهم بالبعض الآخر، ويشعرون بانتماء بعضهم إلى البعض، ويهتمون بأهداف مشتركة لدراستهم كل

ذلك يؤدي إلى خلق الروح المدرسية عندهم، والجو المناسب لنموهم الفردي والاجتماعي، ويمكننا حصر دور المدرسة في تحقيق التوافق الدراسي في مجموعة نقاط، نذكر أهمها:

- وجود علاقة سيئة بين التلاميذ وأساتذتهم.
- طرق التدريس المستخدمة من طرف المعلمين غير سليمة.
- تفضيل المعلم بين التلاميذ داخل القسم الواحد والانحياز إلى البعض منهم.
- كثرة غياب الأساتذة عن العمل.
- ضعف الكفاءة والثقافة وجهل الطرق التربوية السليمة، وعدم معرفة نفسية المراهقين وعدم النزاهة والإخلاص في العمل.

(عادلإسماعيلعبدالرحمان أبو الحسن، 2002، ص 125)

كما أن فشل التلميذ لا يرجع فقط إلى المدرسين، بل كذلك إلى عوامل شخصية تتعلق بالتلميذ نفسه، وتتمثل حسب **حامد زهران** في صعوبة التركيز،الانتباه،ضعف الذاكرة،عدم القدرة على تنظيم الوقت،وإضاعة الوقت وعدم المثابرة، كما يلاحظ فيهم البطء الشديد في التعلم،صعوبة الحفظ، والتعبير عن النفس في الكلام والكتابة،نفس الانضباط والتأخر الدراسي.

4.3. مستوىالتعلم و النضج:

إن من العوامل التي تلعب دور هاما في سلوك التوافق الدراسي هي: النضج والتعلم والتوافق الشخصي والاجتماعي، فبمجرد دخول الطفلالمدرسة، يعد التحصيل المدرسي من

المؤشرات الرئيسة على التوافق الاجتماعي الدراسي للطفل،وينتقل الطالب من مرحلة إلى أخرى، ويسهم نضجه وزيادة خبراته التعليمية في ارتفاع مستوى توافقه، وفي سن الرشد تعد قدرة الفرد على تحمل المسؤولية واعتماده على نفسه؛ وتحقيقه لمطالبه الشخصية والاجتماعية بشكل سليم أبرز السلوكيات التوافقية الاجتماعية.

(صالح أبو جادو،2003، ص 137)

5.3. دور المدير والمعلم في تحقيق التوافق الدراسي:

- **المدير:**إن من أهم أدوار مدير المدرسة الإبداع والابتكار في العمل المدرسي، ولاشك أن أسلوب المدير المدرسي يقوم بدور هام في نجاح العملية التعليمية، ويؤثر على الروح المعنوية للعاملين الآخرين في المدرسة، ويتركز دور الإداريين في توفير المناخ المناسب لنجاح عملية التعليم، وتأمين الخدمات وأنماط الرعاية المناسبة والوسائل المساعدة للتلاميذ.(يوسف إبراهيمتبراي ، 2000، ص 199)
- **المعلم:** إن دور المعلم لا يتوقف على إعطاء الدرس فقط، بل عليه أن يسأل نفسه هل اكتسب المتعلم القدر المناسب من التعلم، وأن لا يهمل الهدف من التعليم في غمرة نشاطه اليومي في إعداد الدروس وفي تعلُّمها، فالتركيز على الهدف ومراعاة تطبيقه يضمن تعلم قدر معين من الخبرات في زمن محدد، فعملية التعليم والتعلم مجرد عملية تلقين من جانب المعلم، وحفظ من جانب التلميذ، وإنما عملية تواصل وتفكير مشترك بينهما.(عبد الرحمن العيسوي، 2000،ص 25)

ولتحقيق هذه الأهداف ينبغي على المعلم أن:

– يولي التلميذ كل اهتمامه، ويجعله يشعر بأنه يهتم به اهتماما خاصا.

– يغرس الثقة بالنفس في التلميذ، وهذا لن يأتي إلا باقتراح أنشطة غنية، تجذب المتعلم أكثر ليكون طرفا أساسيا فيها، وتجعله يتجاوز اهتماماته الخاصة.

– يشجع المتعلم على التعبير بحرية عما يخالجه من أفكار وغيرها.

– يمكن المتعلم من التوافق مع الحياة الاجتماعية، والمشاكل النابعة منها، وإكسابه القدرة على تسييرها.

– يساهم في توفير علاقات اجتماعية مشجعة، وذلك بتنمية القيم الإنسانية مثل بث روح المسؤولية، التعاون، قبول الحياة الاجتماعية.

– يشجع العمل الجماعي بين أفراد جماعة الصف.

– يشجع روح المبادرة و يثمنها.(عليانربحي مصطفى،2002، ص 44)

يشير **عثمان لبيب فراج**أن المعلم يحتل مكانة الأب بالنسبة للمتعلم، لذا يجتهد في معظم الأحيان لكسب رضاه وعطفه وتحقيق اعتباره لذاته، وإحساسهبالأمن من خلال علاقته معه، أما إن فشل في تحقيق مثل تلك الرغبة قد ينتج عنه تهديد خطير لإحساسه بقيمة شخصيته.(عثمان لبيبفراج، 1970، ص 165)

ويضيف **مصطفى فهمي** أن المعلم المحور في العملية التربوية، فهو النبع الذي تفيض منه الخبرة، وهو المنهج أو هو الكتاب، وهو مصدر لكثير من العواطف التي يكتسبها

المتعلم في حياته المدرسية،فتوجه تفكيره وتحدد اتجاهه وسلوكه، كما أن المعلم يعلِّم بأقواله وأفعاله ومظهره وحسن ذوقه، وسائر تصرفاته التي ينقلها عنه المتعلمون بطريقة شعورية أولا شعورية.(مصطفى فهمي، 1998، ص 176)

إلاّ أن العلاقة بين المعلم ومتعلميه ليست أمرا بسيطا، إذ يحددها أو يتدخل فيها مجموعة من العوامل المعقدة، فالمتعلم قد يتأثر بعلاقته بمعلميه وبعلاقته مع والديه,بمعنى أن العلاقة التي تربطه بأبيه إن كانت علاقة احترام فإنه يحترم المعلم، وإن كانت العلاقة سيئة فإنه يسيء إلى المعلم، كذلك نظرة المتعلم لمعلمه قدتتأثر بنظرة والده أو نظرة المجتمع الذي يعيش فيه المعلمين عامة,فهذه النظرة تحدد درجة تقديره أو عدم تقديره لمعلميه. (عادلإسماعيلعبدالرحمانأبو الحسن، 2006، ص ص 61-62)

لذلك ترى الباحثة التوافق المدرسي يعتمد بدرجة كبيرة على نوع العلاقة الإنسانية القائمة بين المعلم والمتعلم، بغض النظر عن الجوانب الاجتماعية أو الاقتصادية أو الدراسية، فمن خلال العلاقة يتحقق التوافق الدراسي.

إن المعلم الناجح و الكفء ينبغي أن لا يقتصر فهمنا له على تمكنه من مادته، وطرائق تدريسها وتحصيل متعلميه فيها فحسب، بل لابد من مراعاة نوع العلاقات الإنسانية التي تربطه مع متعلميه، ذلك لأن رفع الكفاية البشرية والإنتاجية، إنما يعتمد بالدرجة الأولى على مدى تقدم العلاقات الإنسانية.

(محمودعبدالرزاق وهدىمحمود ،2000، ص ص30)

وعموما تشير أغلب الدراسات إلى أن المعلم الجيد في نظر التلاميذ، يجب أن يتمتع بالصفات التالية:التعاون، والاتجاه الديمقراطي، والعطف، ومراعاة الشعور، والصبر، وتعديل الميول والسلوك، والمظهر اللائق، والعدل، وروح الرعاية، والخلق الطيب، والسلوك الثابت والاهتمام بمشكلات التلاميذ والمرونة، واستخدام أسلوب المدح والتقدير والكفاية الممتازة في تدريس مادة معينة. (محمد جاسم محمد ،2004 ، ص ص 82–83)

إذن المدرس القدوة التي يستمد منها الطفل النواحي الثقافية والخلقية، التي تساعده على أن يسلك سلوكا متوافقا.

ولعلاقة التلميذ بمدرسه حسب دراستنا الحالية مؤشرات تدل على توافقه الدراسي وتتمثل في السلوكيات التالية:

- يحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها له الأستاذ.
- يقوم أحيانا ببعض المهام للأستاذ.
- يرفع يده طالبا الإجابة إذا وجه الأستاذ سؤالا للتلاميذ.
- يوجه الأسئلة للأستاذ.
- يلتمس المساعدة من الأستاذ إذا لم يستطيع القيام بالعمل المطلوب منه.
- لا يرد مباشرة على توبيخ الأستاذ له.
- يذهب إلى قاعة الأساتذة إذا احتاج مساعدتهم.

ولكي تتحقق العلاقة السليمة بين المعلم ومتعلميه؛ عليه أن ينادي المتعلم باسمه عندما يريده في شيء ما، وأن يتحدث إلى المتعلمين في المناسبة التي تخص كل واحد منهم (أي مشاركته لهم وجدانيا)، كأن يسأله عن صحته أو أحد أفراد أسرته، كذلك عليه أن يمدح المتعلم في أي عمل مهما كان نشاطه فيه بسيطا، ثم إرشاده وتوجيهه إلى الأحسن، كما يمكن زيادة فرص الاختلاط بين المعلم والمتعلم في الصف لمتابعة نشاطهم وتوجيههم، والتحدث معهم بعملية موضوعية.

(عادلإسماعيلعبدالرحمانابو حسن، 2006، ص63)

وتوصلت الباحثة بأن المعلم الناجح: هو الشخص القادر على التوفيق بين التقديم الجيد للدروس، والمشاركة الوجدانية للتلاميذ وهذا لتحسين العلاقة الإنسانية بينهم.

- **الاتجاه نحو مواد الدراسة:**

يرتبط الاتجاه نحو المواد الدراسية ارتباطا وثيقا بعلاقة المتعلم بمعلميه، لأن تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسةوالنشاطات المتنوعة المرتبطة بها من قبل المتعلم،دلالة على ميله نحو المدرسة وتحقيق علاقات ودية متبادلة بينه وبين معلميه، لأن تطوير اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والنشاطات المتنوعة المرتبطة بها من قبل المتعلم، دلالة على ميله نحو المدرسة وتحقيق علاقات ودية متبادلة بينه وبين معلميه، بينما تسرب المتعلمين وغيابهم المتكرر غير المبرر عن المدرسة، بالإضافة إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي ربما يعزى لتكوينهم اتجاهات سالبة نحو المعلمين والمادة الدراسية والنظام

المدرسي، وهي مؤشرات لعدم توافقهم دراسيا،وهذا ما أفادت به نتائج دراسات عديدة،أن ميل المتعلمين نحو المدرسة وحبهم للأنشطة المدرسية يتضاءل نتيجة للخبرات غير السارة التي يواجهها المتعلم في حياته المدرسية، والمتعلقة بالمعلم أو المنهاج أو طبيعة النظام المدرسي.(عادلإسماعيلعبدالرحمانأبو الحسن، 2006، ص64)

ويشير **علي الجسماني** أنه تتجدد اتجاهات المراهقين وتصفو نفوسهم حين يلمسون صدق الاتجاه نحوهم، وعندما يبتعد الكبار خاصة الآباء والمعلمون عن توجيه اللائمة لهم لغير ما سبب، ويجدر عدم انتقادهم لأنهم في هذه المرحلة من النمو يمرون بدور الحساسية النفسية التي لا تماثلها أية مرحلة أخرى في حياة الفرد، ومتى ما توفر هذا الجو الهادئ واقترن بالتشجيع وتحديد الأهداف وضحت أمامهم معالم السبل،فيشعرون بأهمية مكانتهم في الحياة الاجتماعية، أما المتعلمون الذين لم يشعروا بأنهم متقبلون من قبل معلميهم ينظرون لأنفسهم كأشخاص غير مرغوب فيهم، ومن ثم يكونون اتجاها سالبا نحو المعلمين والمواد التي يقومون بتدريسها والمدرسة ككل.(عبد العالي الجسماني، 1994، ص173)

ويدعم ذلك ما تمخضت عنه نتائج بعض الدراسات بأن التحصيل الدراسي الجيد والنجاح المدرسي قد يؤديان إلى تكوين اتجاهات موجبة نحو المدرسة، وبالمثل فإن هذه الاتجاهات الموجبة قد تؤدي إلى التحصيل الجيد والنجاح في المستقبل، ثم إن تعديل الاتجاهات لا يؤدي إلى تحسين الجوانب الوجدانية في سلوك المتعلمين إزاء المدرسة وإزاء

التعلم المدرسي فحسب،وإنما يسهم هذا التعديل في التوافق الشخصي والاجتماعي للمتعلمين، وقد يفسرها هذا بأن الاتجاهات الموجبة إزاء المتعلم تعد من مكونات الرضاء عن الدراسة .(عادلإسماعيلعبدالرحمانأبو الحسن،2006ص65)

أما تكوين اتجاه سلبي نحو المدرسة والدراسة والمواد الدراسية قد يأتي نتيجة للمعوقات والصعوبات التي تضعها المدرسة أمام النمو السوي للمتعلمين،مما لا يساعد في تحقيق توافق دراسي جيد، وهذا ما أشار إليه **محمد جمال الدين محفوظ** بأن العوامل المختلفة التي تؤدي إلى سوء التوافق بمختلف أنواعه؛ترد جميعها إلى وجود عقبات وعوائق مادية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية تحول دون إرضاء الدوافع الأساسية للفرد وبلوغ أهدافه، فتؤدي إلى تأزم نفسي نتيجة لتراكم التوترات والصراعات,ومن ثم تسبب له سوء التوافق الدراسي.

(عادلإسماعيلعبدالرحمان أبو الحسن، المرجع نفسه، ص56-66)

- **أوجه النشاط المدرسي:**

إنالتربية الحديثة لا تعتني بتنمية الجوانب المعرفية فقط،بل هي تراعي النواحي الاجتماعية والجسمية والانفعالية للمتعلم،من خلال الأنشطة الثقافية والرياضية والرحلات الترفيهية، فالمدرسة إن لم تهتم بميول ورغبات وحاجات المتعلمين وتعمل على تنميتها تعمل على تعويقها، مما يؤثر على توافقه الدراسي فتصبح المدرسة بيئة غير جاذبة,لذلك نجده يقوم بمجموعة من الاستجابات المبرهنة على ذلك من خلال تدني مستوى تحصيله الدراسي،أو

تهربه من الدراسة والمدرسة أو مشكلات سلوكية أو عدوانية على زملائه أو خلق جو من التوتر داخل الفصل وأثناء سير الدرس.

(عادلإسماعيلعبدالرحمانأبو الحسن،مرجع سابق، ص ص66-67)

إن تمتع المتعلم بالمدرسة وشعوره بالتوافق مع دراسته، ينبع أكثر من خلال اشتراكه في ممارسة الأنشطة المصاحبة للمنهج أكثر من مذاكرته وعمله في الفصل، وتحت تلك الظروف فان نجاحه أو فشله في ممارسة تلك الأنشطة يحدد بشكل كبير ما سيكون عليه اتجاهه نحو المدرسة، وأسلوب توافقه مع دراسته، بل وقد أفادت بعض الدراسات بأن النشاط المدرسي كثيرا ما يفوق المنهج الدراسي في تكوين شخصية المتعلمين واتجاهاتهم.

(رجاء محمودأبوعلام ، 1993، ص 329)

كما إن النشاط المدرسي يشتمل على مجالات متعددة ذات علاقة بالمادة الدراسية والحياة العامة للتلاميذ، وتخططه المدرسة وفقا لاهتمامات التلاميذ ومستوى نضجهم العقلي والعاطفي، ومن ثم فالنشاط المدرسي يختلف في محتواه وأسلوب تنظيمه تبعا للمراحل العمرية والدراسية المختلفة، إذا فالنشاط المدرسي هو كل ما يؤديه المتعلم داخل المدرسة أو خارجها قبل الحصة أو في اثنائها أو بعدها، بتوجيه من المدرسة.

(ادجار وآخرون،1984، تر:محمد علي، ص 44)

كما أن نشاطات التلاميذ تعد من أهم الوسائل التي يمكن استخدامها لتدعيم الحياة السوية للتلاميذ ولترفع من إنتاجهم وتحصيلهم الدراسي.

ترى الباحثة أن المناخ المدرسي يعتبر فقير من دون تلك الأنشطة،ويساعد في هروب التلاميذ من المدرسة وفي الملل منها.

- **تنظيم الوقت:**

المتعلم الذي يبرمج وقته ويرتبه وفق جدول مدروس مرن، مراعيا فيه كل مادة دراسية منحيث الصعوبة والسهولة بالنسبة له، كمؤشر لحاجته لها في الدرس والاستذكار، على أن يكون ذلك التنظيم متلائما مع ظروفه الصحية والاجتماعية، ومواعيد دراسته وأكله ونومه، بالإضافة إلى تهيئة المكان المناسب للدراسة، وهذا يساعد المتعلم على المرور بكل المواد بطريقة تبث في شخصيته الأمن والاطمئنان عند مواجهة الامتحان، فينعكس ذلك على مستواه الأكاديمي وتحصيله الدراسي وتوافقه الدراسي.

(عادلإسماعيلعبدالرحمانأبو الحسن، مرجع سابق، ص68)

- **طريقة الاستذكار:**

إن التخطيط المسبق للدراسة وبدايتها يهيئ المتعلم نفسيا وجسميا نحو الدراسة والاستذكار، كما يفيده في استثمار الوقت وإنجاز الدراسة بالقدر الكافي في الوقت المناسب، ولأهمية الاستذكار فقد أكد**مصطفى فهمي**أن من واجب الآباء معاونة أبنائهم في وضع جداول للمذاكرة وأوجه النشاط الأخرى، وذلك لفوائد الجدول المنظم العديدة، حيث يحقق للمتعلم استذكار دروسه بطريقة لا تسبب له التعب والملل، كما يتيح ويحقق له الفرصة للترفيه عن نفسه؛ والاشتراك مع أفرادالأسرة في الحديث والقيام بالأعمالالمنزلية، كما يفيده في

عدم قضاء وقت كبير في النشاط الاجتماعي والرياضي، مما قد يؤدي إلىإهماله لدراسته.(مصطفى فهمي،مرجع سابق، ص ص 125–126)

- **الامتحانات:**

تلعب الامتحانات دورا رئيسا في تكيّف الطلبة؛إذا لابد من الاختبار لمعرفة مدى استفادة المتعلمين، ومدى صلاحيته أساليب التعليم،إن استخدام الامتحانات في عملية التقييم يجب أن تكون وسيلة ايجابية لتّعرف على نواحي القوة والضعف، فالهدف من الامتحانات يجب أنلا يقتصر على مجرد علامة، بل يجب أن تكون لديهم معرفة بالقياس التربوي ليكون إنتاجهم جيدا ويمنحوا الصحة النفسية في نفوس طلبتهم.

(احمد الزيادي، 1990، ص ص 151–152)

4. أبعاد التوافق الدراســـــي:

أ.الجد والاجتـــــهاد :

من أبرز المؤشرات الدالة على التوافق الدراسي للتلميذ جده واجتهاده في حياته الدراسية،ويختلف التلاميذ على حد فروقهم الفردية في هذا المؤشر،إذ أن قوة الدافع تتمايز بين التلاميذ ومدركاتهم وتصوراتهم للدراسة واتجاهاتهم نحوها،وكذا أهدافهم التي يريدون الوصول إليها وما يحققونه من نجاح في الدراسة أو في غيرها.

فجِدّ التلميذ واجتهاده يعبر عن رغبته في النجاح والطموح إلى المستقبل، وهو ما يصبو إليه مفهوم التربية في أهدافه وغاياته من تكوين الفرد.(عبد الله لبوز،2002، ص95)

ولا تقتصر على حياة التلميذ الدراسية فحسب؛ بل تتعدى ذلك إلى حياته العامة، إذًا فإن جِدّ التلميذ واجتهاده يعبر عن رغبته في النجاح، وهو ما يصبو إليه مفهوم التربية الحديثة في أهدافها وغاياتها، من تكوين الفرد المزود بالمعارف والمهارات التي يستغلها في حل مشكلاته الخاصة والعامة وحتى مشكلات غيره.

كما أن اجتهاد التلميذ يثير في زملائه التنافس الذي يعد من أهم مميزات القسم الدراسي، حيث يكون التلميذ خلال هذا التنافس بعيدا عن تمركزه حول ذاته وانطوائه وانعزاله، من هنا إثارة التنافس والتسابق بين الدارسين يدفعهم إلى الغيرة والاهتمام.

(كمال الدسوقي،1997، ص344)

ب- الإذعـــــــان:

لاتبدأ عمليات السيطرة والإذعان بين المدرس والتلميذ في المدرسة، إذ أن كل العلاقات الموجودة ما هي إلا تعبيرا عن العلاقات السائدة، من هنا تتحدد هذه العمليات بين الآباء والأبناء في إحدى الحالات التالية:

- الآباء الذين يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ولا يثقلون عليه بمطالبهم.
- الآباء الذين يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ويثقلون عليه بمطالبهم.
- الآباء الذين لايسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ولا يثقلون عليه بمطالبهم.
- الآباء الذين لا يسارعون إلى تحقيق مطالب الطفل ويثقلون عليه بمطالبهم.

فهناك فرق بين الصورة الأولى والرابعة، بل هما متناقضتان تماما، إذ في الصورة الأولى نلاحظ: أن الآباء هم الخاضعين لمطالب الابن، ويكون هذا بصراخه وصياحه أحيانا وهو الذي يسيرهم، ويعتبر هذا تدليل زائد.

في المقابل نلمس في الصورة الرابعة معاملة قاسية من الآباء لأبنائهم، لا هم يحققون مطالبهم ويثقلون عليهم بمطالبهم المستمرة،وهي سيطرة من الآباء لأبنائهم وخضوع وإذعان من الابن.

فالمدرسة وأساليب التربية فيها لا تختلف كثيرا عن أساليب التربية في البيت، إذ أن المدرِّس يتخذ صورة الأب بالنسبة للتلميذ هذا من جهة، والتلميذ يأتي من البيت مزودا بخبراته المؤقفية التي تلقاها من والديه من جهة أخرى,حيث أن المدرس قبل أن يكون مدرسا هو كغيره أتى من أسرة وفي الأغلب له أبناء، والتلميذ كذلك آت من أسرة وله علاقات بينه وبين أبيه، وكل منهما يُسْقط لا شعوريا خلفياته المنزلية ومشكلاته الأسرية، من هنا تتخذ عمليات السيطرة والإذعان أشكالا لا تختلف كثيرا عما هو عليه خارج القسم.

وتعد أوامر المعلم ونواهيه على فعل من إتيان سلوك معين أو تركه؛ استمرارا لأسلوب قائم في البيت بالنسبة للتلميذ الذي يتلقى دوما هذه المعاملة، أوتكون أسلوبا غريبا بالنسبة للتلميذ الذي لم يتعود من أبويه مثل هذه المعاملة، مما يجعله في وضع جديد وغريب، بل ينظر لنفسه أنه لن يخضع ولن يستجيب لمثل هذا الأسلوب من قبل مدرسه، ومن هنا

فإن سلطة المدرس هي سلطة شرعية، وأن نطاق السلطة التعليمية المتمثلة في العطاء التربوي من هيئة التدريس المالكة للعلموالمعرفة والمهارة، إلى التلاميذ المحتاجين إليها، على أن يكون هذا العطاء في ضوء حاجات التلاميذ واستعداداتهم، ورغبات الكبار من أفراد المجتمع والتغير الثقافي في المجتمع.

(منير المرسيسرحان،1983، ص206)

وتختلف أنماط السلطة التعليمية المدرسية إلى ثلاثة أشكال متباينة هي على النحو التالي:

- **السلطة الاستبدادية**:يمارس هذا النمط من المعلمين أسلوبا تسلطيا قهريا على التلاميذ، يتوقع منهم الطاعة العمياء ويعتبر نفسه المسؤول عن الوضع التعليمي ولا يرغب في التطوير والتغيير .
- **السلطة الديمقراطية**:يعامل فيها التلميذ معاملة حسنة، ويتخذ من آراء ورغبات التلاميذ معيارا أساسيا عند اختيار أو تطوير الأنشطة التعليمية,كذلك يراعي الموضوعية في معالجة مشاكل التلاميذ .
- **السلطةالفوضوية**:يمتاز بالسلبية وعدم المبالاة، ويمنح الحرية المطلقة للتلاميذ في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الفردية أو الجماعية، يكون ضعيف الشخصية وغير قادر على توجيه التلاميذ وجذب انتباههم.

(محمد حسين العمايرة، 2007، ص ص64-67)

- **العلاقة بالمدرس:**

تنشأ العلاقة بين المعلم والتلاميذ وتنمو بصفة أساسية حول مواقف التفاعل، التي تحدث داخل حجرة الدراسة في الأنشطة المدرسية المختلفة، فالمعلم يُعد الدروس والأنشطة ليحدث تغيرات معينة في سلوك التلاميذ، ويقدر ما يبذله المعلم من جهد في الاستعداد للموقف التعليمي بتحديد موضوع التعلم، ويرسم الخطة السليمة لتقديم الموضوع إلى التلاميذ وبتحديد دورهم في التعلم، وإعداد الوسائل التعليمية التي يعتمد عليها في تدريس الموضوع، وبإعداد أسئلة المناقشة وأسئلة التطبيق، وطريقة استخدام الكتاب المدرسي وتحديد الواجبات المنزلية التي تعطي للتلاميذ كالتدريس والتصحيح، مع ربط ذلك كله بحياة التلميذ في المدرسة أو خارجها، بحيث يدرك التلاميذ أن ما يتعلمونه من المواد الدراسية المختلفة؛ له صلة بحياتهم في البيئة بقدر ما يكون حب التلاميذ للمعلم واحترامهم له، وكذلك نجد أن بعض التلاميذ والآباء يذكرون المعلمين بالخبر، كونهم يتمتعون بالسمعة الطيبة لأنهم مخلصون في عملهم.(محمد جاسم،2004، ص 82)

- **العلاقة بالزملاء:**

أشارت العديد من الأبحاث في(العياصرة,,2011,450)إلى أن الأقران يتأثرون ببعضهم البعض؛ بصفة قوية في العديد من المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية، مما ينعكس بفاعلية على أدائهم.

وفي نفس السياق يشير **يونس** و**سمولر**(1985 في 2001, 167) أن الانخراط مع جماعة الأقران يسهم في تشكيل الهوية لدى المراهق,إذ يعتبر (**طيب**,وآخرون ,1982 ,72) دور الأقران من أبرز العوامل التي يمكن لها أن تؤثر بشكل إيجابي أم سلبي على شخصية المراهق، باعتبار أنه يميل إلى تلك الجماعة لتحقيق مكانته الاجتماعية,لأنها توفر له الجو المناسب للتدريب على الحوار الاجتماعي والعلاقات والمهارات.

(هداية ,2015 ,ص114)

5-سمات المتوافقين دراسيا:

يمكن حصر أهم المؤشرات التي تدل على توافق التلميذ دراسيا كما يلي:

- أن يتمتع بصفات سلوكية دراسية توافقية.
- أن يواصل التفاعل مع الحصة الدراسية.
- أن يركز انتباهه ويجمع حواسه مع الأستاذ.
- أنيأخذ موقف المتعلم الفعال والايجابي.
- أن يشعر بالرضا والاتزان و التعاون.
- أن يتميز بالهدوء والتركيز داخل القسم.
- أن لا يلفت انتباه لأية مؤثرات خارجية.
- يحاول عدم التغيب عن دروسه.
- يحضر الحصة الدراسية في وقتها المحدد.

- يتقيد بتعليمات الأستاذ.
- أن يحضر جميع مستلزمات الحصة الدراسية.
- أن لا يتحدث مع زملائه داخل القسم.
- أن يشارك زملائه في النشاط الدراسي.
- أن يستأذن من الأستاذ قبل الإجابة على السؤال المطروح.
- واثق من نفسه ومن معلوماته.
- الاستقرار الانفعالي.
- الشعور بتقدير الذات.
- أن يكون متوافقا نفسيا واجتماعيا ودراسيا.
- يضع هدفاأمامه ويسعى جاهدا الوصول إليه.
- يؤدي واجباته بأمانة وصدق.

(بركات خليفة،1997، ص 345)

6- سمات التلاميذ غير المتوافقيندراسيا:

من خلال الدراسات والبحوث النفسية،تم حصر السمات والخصائص التي تظهر على التلاميذ الذين لديهم سوء التوافق الدراسي، نذكرها في ما يلي:

أ- **السمات العقلية:** و تتمثل:

- مستوى إدراك عقلي ضعيف، مما ينتج عنهضعف في إدراك العلاقات بين الأشياء.
- ضعف الذاكرة وصعوبة تذكر الأشياء.
- عدم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز لقلة الحصيلة اللغوية.

ب- السمات الجسمية: و تتمثل في:

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

ج- السمات الانفعالية: وتتمثل في:

- فقدانأو ضعف الثقة بالنفس.
- شرود الذهن أثناء الدرس.
- عدم الاستقرار وعدم القدرة على التحمل.
- الشعور بالدونية أوالشعور بالعداء.
- النزوع للكسل والتهاون.

د السمات الشخصية و الاجتماعية:

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

هـ- العادات والاتجاهات الدراسية:

- التأجيل أوالإهمال في انجاز الأعمالأو الواجبات.
- ضعف التقبل للمواقف التربوية والأعمال المدرسية.
- كره التلميذ للمدرسة والتعليم، وعدم الرغبة في الذهاب إليها، والاجتماع مع الآخرين، بسبب علاقته السلبية مع زملائه، وعدم مراعاة المعلمين لقدراته الخاصة وميوله الشخصي، والفروق الفردية بصورة عامة.

(نصر الله وعمرعبدالرحيم ،2010، ص 115)

خلاصة الفصل:

التوافق الدراسي هو شعور التلميذ باندماجه مع مجتمع مدرسته؛ من خلال علاقاته مع زملائه وأساتذته، بالإضافة إلى مدى قدرة التلميذ على كيفية الأداء الأكاديمي، ومن بين العوامل المساعدة عليه: تهيئة الفرص، الكشف عن القدرات، إثارة الدوافع، ضبط النظام المدرسي، الموازنة المدرسية، إثارة التنافس، تشجيع العمل الجماعي، أما العوامل المؤثرة فيه تتمثل في: صورة التلميذ عن ذاتة، جماعة الرفاق المدرسة، مستوى التعلم والنضج، أما أبعاده تتمثل في: الجد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس.

الفصل الرابع

* الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية :

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- عينة الدراسة

4- أدوات جمع البيانات

5- الأساليب الإحصائية المعتمدة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية القاعدة الأساسية لأي بحث علمي، فمن خلالها يتمكّن الباحث من جمع البيانات حول موضوع دراسته، وبما أن قيمة النتائج التي يتحصّل عليها الباحث في دراسته تتوقف على مدى دقّة الإجراءات المنهجية والضبط الدقيق في معالجة الدراسة الميدانية، يأتي هذا الفصل ليوضّح نوع المنهج المستخدم في الدراسة وحدودها، ووصف العينة وكيفية اختيارها، وكذا تحديد أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الأساسية.

1: منهج الدراسة:

المنهج هو مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم، أو الطريقة التي يتّبعها الباحث في دراسته للمشكلة من أجل اكتشاف الحقيقة، أو هو فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار أو الإجراءات من أجل الكشف عن الحقيقة التي نجهلها، أو من أجل البرهنة عليها للآخرين الذين لا يعرفونها.

(صلاح الدين شروخ،2003،ص90)

إن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي، الذي يعرّف بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث، وعلى الرغم من أن

الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية، إلا أنها كثيرا ما تتعدى الوصف إلى التفسير، وذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتّبعة وقدرة الباحث على التفسير والاستدلال. (شحاتة سليمان،2006،ص337)

وبما أن الدراسة الحالية تتناول العلاقة الارتباطية بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، فإنه قد تمّ إتباع المنهج الوصفي الارتباطي، " الذي يهتم بدراسة علاقة التلازم في التغيّر بين متغيرين أو أكثر، وقياس درجة العلاقة بينهما باستخدام معاملات الارتباط". (عبد الرحمن الأزرق،2000،ص249)

إن استخدام هذا المنهج يحقّق غاية أساسية، هي قياس وتحديد أكثر المتغيرات(التخصص،الجنس) أهميةً في ارتباطها بالذكاء الوجداني لدى تلاميذ الطور النهائي، وفي ضوئها يتم التوصّل إلى معرفة مستوى الطالب المتوافق دراسيا، وربطها بمدى تحقيقهلتحكمه في انفعالاته داخليا وخارجيا؛ فهي من القضايا المهمّة التي لابد أن ينظر فيها من أجل تنمية الذكاء الوجداني.

2: حدود الدراســـة:

تحدّدت الدراسة بالمجالات الآتية:

1.**المجال البشري:** شملت عيّنة الدراسة أربع وثمانون (84) تلميذا وتلميذة لطور النهائي.

2.**المجال المكاني:** اقتصرت الدراسة على ثلاث ثانويات بمدينة الوادي (كمجتمع بحث) بطريقة عشوائية، هي على التوالي: **عبد العزيز شريف**حي 17 أكتوبر – الوادي، **بوصبيع**

صالح عبد المجيد تكسبت الوادي، **عيد عبد الرازق** حي الناظور الوادي، المجال الزمني: طبّقت الدراسة خلال السنة الدراسية: 2017/2016.

3: عينة الدراســـــة:

قبل التطرّق إلى وصف عينة الدراسة، لابد من تحديد مجتمع الدراسة بدءا بتحديد مفهومه؛ حيث يمثل مجتمع الدراسة جميع المفردات الذين ينضوون تحت الظاهرة محل الدراسة.

1.3. المجتمع الأصلي للدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة جميع وحدات المعاينة التي نختار منها العينة.

(مزيان، 1999،ص 153)وهو أيضا مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة، تميزها عن غيرهامن العناصر الأخرى والتي يجري عليها البحث. (موريس انجرس، 2004، ص 298)

وتتحدد وحدات المعاينة في الدراسة الحالية؛ بمجموع تلاميذ الطور النهائي بمدينة الوادي لسنة (2016-2017)،كما هو موضح في الجدول رقم (05)،الآتي:

جدول رقم (05)يوضح تلاميذ الطور النهائي بثانويات مدينة الوادي

	الثانويات	تلاميذ شعبة أدبية			تلاميذ شعبة علمية			مجموع تلاميذ		
		ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع	ذكور	إناث	مجموع
1	ثانوية 19 مارس	18	53	71	146	155	301	164	208	372
2	ثانوية السعيدعبد الحي	19	55	74	75	103	178	94	158	252
3	ثانوية المجاهد عبد الرزاق عيدة	22	54	76	67	68	135	89	122	211
4	ثانوية بوشوشة	22	64	86	67	124	191	89	188	277
5	ثانوية بوصبيع صالح عبد المجيد	13	45	58	54	131	185	67	176	243
6	ثانوية بوضياف بوضياف	19	63	82	56	83	139	75	146	221
7	ثانوية حفيان محمد العيد	14	17	31	37	47	84	51	64	115
8	ثانوية حي أولاد تواتي	07	34	41	70	71	141	77	105	182
9	ثانوية عبد العزيزالشريف	41	97	138	131	123	254	172	220	392
	المجموع	175	482	657	703	905	1608	878	1387	2265

***المصدر: مديرية التربية لولاية الوادي 2017/2016**

يظهر من خلال الجدول رقم (05) أن: عدد التلاميذ المتمدرسين بالطور النهائي بمدينة الوادي(2265) تلميذ، موزعين على تسع(09) ثانويات، منهم(878)ذكور و(2265)إناث، وكان عدد المسجلين في شعبة الأدب (423) تلميذا وتلميذة،كذلك (1387) مسجلين في شعبة العلمية.

2.3.المجتمع المستهدف:

وقد تم اختيار ثلاث ثانويات بمدينة الوادي (كمجتمع بحث) بطريقة عشوائية، هي على التوالي: **عبد العزيز شريف**حي 17 أكتوبر – الوادي، **بوصبيع صالح عبد المجيد** تكسبت الوادي،**عيد عبد الرازق** حي الناظور الوادي، حيث أن عدد تلاميذ الطور النهائي(علمي–أدبي) بهذه الثانويات –حسب الموسم الدراسي: 2017/2016 – يقدر بـ (846) تلميذ و تلميذة، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

يوضّح الجدول رقم(06) العدد الإجمالي لتلاميذ الطور النهائي (علمي –ادبي) حسب كل ثانوية

الثانوية	العدد الإجمالي التلاميذ	أدب	النسبة (%)	علمي	النسبة (%)
عبد العزيز شريف	392	138	%35.20	254	%64.79
بوصبيع صالح عبد المجيد	243	58	%23.86	185	%67.13
عيده عبد الرزاق	211	76	%36.01	135	%63.98
المجموع	846	272	%32.15	574	%67.84

***المصدر: إدارة الثانويات المذكورة (2017/2016)**

3.3.عينة الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة من مراحل إعداد البحوث العلمية، فهي تمثّل أساسا جوهريا لبناء البحث كله، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية في البحث ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه، ويسقط عن الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث.(محي الدين مختار،1995،ص47)

وعليه، فقد قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية شملت أربعون(40) تلميذا و تلميذة من الشعبتين الأدبية و العلمية من تلاميذ ثانويات **عبد العزيزشريف**حي 17 أكتوبر – الوادي، **بوصبيع صالح عبد المجيد** تكسبت الوادي،**عيد عبدالرازق** حي الناظور الوادي، حيث تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية متساوية من مستوى الطور النهائي في الثانويات المذكورة، و ذلك لحساب صدق و ثبات المقياس أدوات الدراسة.

4.3.عينة الدراسة الأساسية:

إن العينة عبارة عن مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي، بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع، وبعبارة أخرى فالعينة مجموعة من الوحدات التي يجب أن تتّصف بنفس مواصفات مجتمع الدراسة.(عبد الكريم بوحفص،2011، ص136)

ونظرا لأهداف الدراسة فقد تمّ الأخذ **بالعينة العشوائية الطبقية المتساوية**،التي يتم اختيارها من طرف الباحث في حالة توفّر شرطين أساسيين هما: **الأول** أن يكون جميع

أفراد المجتمع الأصلي معروفين، **والثاني** أن يكون هناك عدم تجانس بين هؤلاء الأفراد، وقد تم تخصيص طبقتين: العلمي والأدبي، (ذكور و إناث).

فلقد وقع اختيارنا على 10%من مجموع تلاميذ كل طبقة من الطبقات، ليصبح العدد الإجمالي للعينة المختارة أربعه وثمانون (84). وهذا من مجموع ثماني مئة وستة وأربعون (846) تلميذ وتلميذة. والجدول (07) يبين طريقة الاختيار:

الجدول رقم(07): يوضّح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب كل تخصص بالثانوية

<table>
<tr><th>الطبقات</th><th>العدد الإجمالي للتلاميذ حسب الشعبة</th><th>النسب المئوية المختارة</th><th colspan="2">عدد أفراد العينة</th></tr>
<tr><td rowspan="3">علمي</td><td rowspan="3">574</td><td rowspan="3">% 10</td><td colspan="2">58</td></tr>
<tr><td>ذكور</td><td>اناث</td></tr>
<tr><td>25</td><td>32</td></tr>
<tr><td rowspan="3">أدبي</td><td rowspan="3">272</td><td rowspan="3">% 10</td><td colspan="2">26</td></tr>
<tr><td>ذكور</td><td>اناث</td></tr>
<tr><td>8</td><td>19</td></tr>
<tr><td>المجموع</td><td>846</td><td>% 10</td><td colspan="2">84</td></tr>
</table>

يرى **موريس أنجرس:** "إن في المجتمع الذي يقدر ببعض المئات إلى بعض الآلاف من العناصر،فالأفضل هو أخذ مائة عنصر من كل طبقة معدة، وأخذ إجماليا 10% من مجتمع البحث لما يكون متكونا من بعض الآلاف".(موريس أنجرس،2004، ص 319)

4: أدوات جمع البيانات:

استخدمت الباحثة مقياسين(02) لقياس وجمع بيانات هذه الدراسة:

– مقياس "**الذكاء الوجداني**" الذي صممه **عثمان** و **رزق** (2001).

– مقياس "**التوافق الدراسي**" من إعداد **حسين عبد العزيز الدريني**.

1.4.الأداة الأولى:

1.1.4 وصف المقياس:

استخدمت الباحثة مقياس"**الذكاء الوجداني**" الذي صممه **عثمان** ورزق (2001)، حيث تألف هذا المقياس من ثمانية وخمسون (58)فقرة موزعة على خمسة أبعاد، وهي:

(إدارة الانفعالات،والتعاطف، وتنظيم الانفعالات، والمعرفة الوجداني، والتواصل الاجتماعي)، وصيغت كل فقرة من هذه الفقرات بحيث تصف سلوكا يقوم به المستجيب، ويستجاب لكل فقرة بتحديد ممارسة الفرد للسلوك الوارد في الفقرة حسب المقياس التالي:

- **البعد الأول إدارة الانفعالات:** و يشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها، واستدعاء الانفعالات الايجابية بسهولة، وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، ويندرج تحت هذا البند خمسة عشر (15) عبارة.

- **البعد الثاني التعاطف:** و يشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والحساسية لاحتياجاتهم حتى وإن لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم، ويندرج تحت هذا البعد احدى عشر(11) عبارة.
- **البعد الثالث تنظيم الانفعالات:** ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، ويندرج تحت هذا البند ثلاثة عشر (13) عبارة.
- **البعد الرابع المعرفة الوجدانية:** وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التمييز بينها والتعبير عنها، ويندرج تحت هذا البعد عشرة (10) عبارات.
- **البعد الخامس التواصل الاجتماعي:** ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين، ومساندتهم في التصرف معهم بطريقة لائقة، ويندرج تحت هذا البعد تسع (09) عبارات.

والجدول التالي يوضح موقع عبارات كل بعد من أبعاد المقياس في مقياس الذكاء الوجداني، حيث لم يتم ترتيب العبرات تسلسليا بل وضعت بطريقة عشوائية تجنبا للاستجابات النمطية، وكانت أرقام العبارات للأبعاد على النحو الذي يوضحه جدول (08)

الجدول رقم (08) يوضح عبارات مقياس الذكاء الوجداني

م	أبعاد الذكاء الوجداني	عبارات البعد
1	ادارة الانفعالات	-18-17-(16) -13-12-11-9-6-(4) (56)-53-50-31-28-26
2	التعاطف	-54-44-41-40-38-37-35-34-33 57-55
3	تنظيم الانفعالات	-27-25-24-23-22-21-20-19-(15) 58-32-30-29
4	المعرفة الوجدانية	-49-14-10-8-7-(5) -3-(2) -1 (51)
5	التواصل الاجتماعي	52-48-47-46-45-43-42-39-36

*البنود التي داخل القوس (-) هي البنود السالبة .

2.1.4- طريقة تصحيح المقياس:

تقرير محك الدرجة على المقياس:

المقياس بمثابة اختبار من نوع الاختيار من متعدد؛ وفيه تصاغ المفردات بحيث تعطى للمبحوث خمسة(05) إجابات مختلفة عن بعضها البعض وفق مقياس**ليكرتالخماسي**، علما بأن هناك إجابة صحيحة واحدة فقط والبقيّة إجابات خاطئة، ويقوم المبحوث باختيار الفقرة الصحيحة عن طريق وضع علامة للإجابة توافق أحاسيسه ومشاعره، أما عن الأوزان فتعطى(1) للإجابة الصحيحة و(0) لبقية الإجابات الخاطئة.

3.1.4- التعليـــمات:

ورد في التعليمات بعض البيانات التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة، وكيفية الإجابة على الفقرات مع إعطاء مثال توضيحي لذلك، ثم طمأنة المجيب بأن الإجابات المصرّح بها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي، ثم تأتي مرحلة تقدير خصائصه السيكومترية؛ والمتمثلة في الصدق والثبات.

4.1.4 الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

- **صدق المقياس:**

للصدق أهمية قصوى في بناء الاختبارات النفسية، وهو يعد أحد المؤشرات التي تدل على مصداقية وجودّة الاختبار، فالاختبار الجيّد هو الذي يقيس السّمة التي يهدف إلى قياسها، وتختلف الاختبارات في درجات صدقها تبعا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة التي تهدف إلى قياسها.(عبد الهادي عبده وآخرون،2002،ص45)

تمّ الاعتماد في تقدير صدق المقياس على الدراسات السابقة، فلقدتم استخدام هذا المقياس في كثير من الدراسات وثبت صدقه، وكان من إعداد **عثمان ورزق** (2001)، وتثبتا من صدقه، كما استخدمته الباحثة **منى أبو ناشي** (2002)، و**خوله البلوى** (2004) في البيئة السعودية، والباحث **سعد محمد عليالشهري** (1430 هـ)،و**سعيدة بنغربال** بالجزائر.

وقد تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياسصدق وثبات من طرف الباحثة وكانت النتائج كالتالي:

1. الصـــــدق :

صدق التمييز(المقارنة الطرفية):

اعتمدت الباحثة في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية، بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم 40فردا، تم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة% 27في كل مجموعة، وتم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)$SPSS_{22}$(الملحق (3)، لحساب قيمة "**T**" لعينتين مستقلتين، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم(09): يوضح صدق التمييز

	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	دلالة F	قيمة T	درجة حرية T	مستوى الدلالة T
علوي	11	232.27	7.6	4.52	غيردالة	12.56	20	دالة عند 0.01
سفلي	11	180.91	11.23					

من خلال الجدول رقم(09)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 232.27، وانحرافها المعياري يساوي 7.6، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 180.91 ،وانحرافها المعياري يساوي 11.23، في حين نجد قيمة اختبار التجانس

F تساوي 4.52 غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا متجانستين، وعليه فإن قيمة T تساوي 12.56 عند درجة حرية 20، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، بناء على ذلك نقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالمقياس يمكننا من التمييز بين المجموعتين، إذا يمكن القول بأن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث التمييز .

. صدق المحتوى(الاتساق الداخلي) :

قام الباحث بحساب صدق المحتوى للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الخمس للمقياس عن الدرجة الكلية للمقياس، تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$)(الملحق (3) لحساب قيمة **r**لكل بعد، فتحصل على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (10):يوضح صدق المحتوى(الاتساق الداخلي)

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة
إدارة الانفعال	**40**	**075**	دالة إحصائيا عند 0.01
التعاطف	**40**	**077**	دالة إحصائيا عند 0.01
تنظيم الانفعال	**40**	**071**	دالة إحصائيا عند 0.01
المعرفة الوجدانية	**40**	**0.55**	دالة إحصائيا عند 0.01
التواصل الاجتماعي	**40**	**0.61**	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم(10) نجد أن قيمة معامل الارتباط r للأبعاد الثلاثة، تتراوح بين 0.77 و0.55، وهي دال إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد على أن محتوى المقياس متسق من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي، وعليه يمكن القول بأن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث المحتوى أوالمضمون.

2 - الثبـــــــات :

. التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) :

قـام الباحـث بحسـاب ثبـات المقيـاس بطريقـة التناسـق الـداخلي للبنـود(**ألفـا كرونبـاخ**) بواسطة نظـام الحزمـة الإحصـائية للعلـوم الاجتماعيـة ($SPSS_{22}$)، (الملحق3)، النتائج مدونة في الجدول التالي :

جدول رقم(11): يوضح حساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود(ألفاكرونباخ)

البعد	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	القرار
إدارة الانفعال	**15**	**0.54**	دالة إحصائيا
التعاطف	**11**	**0.85**	دالة إحصائيا
تنظيم الانفعالات	**13**	**0.58**	دالة إحصائيا
المعرفة الوجدانية	**10**	**0.52**	دالة إحصائيا
التواصل الاجتماعي	**09**	**0.73**	دالة إحصائيا
الكلي	**58**	**0.84**	دالة إحصائيا

من خلال الجدول رقم (11) نجد أن قيمة **ألفا كرونباخ** للأبعاد الفرعية للمقياس تتراوح بين 0.52 و0.85، وهي علاقة دالة إحصائيا، وبهذا توجد علاقة موجبة بين كل بعد ومؤشراته.

وما يؤكد ذلك نجد من خلال الجدول قيمة **ألفا كرونباخ** الكلية للمقياس، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود مقياس الذكاء الوجداني تساوي 0.84، وهي علاقة موجبة قوية

بين البنود الخمس(إدارة الانفعال، التعاطف، تنظيم الانفعال، المعرفة الوجدانية، التواصل الاجتماعي) المكونة للمقياس، وبذلك يمكن القول بأن مقياس الذكاء الوجدانييتمتع بدرجة عالية من الثبات .

4.1.4 التجزئة النصفية :

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متكافئين (زوجي/ فردي)، ثم حساب معامل الارتباط **بيرسون** بين النصفين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية ($SPSS_{22}$)،الملحق(3)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

جدول رقم(12): يوضح حساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المؤشرات الإحصائية	قيمة R المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قبل التعديل بيرسون	**0.72**	**38**	**دالة عند 0.01**
بعد التعديل سبرمانبراون	**0.84**		

من خلال الجدول رقم(12) نلاحظ أن قيمة**r** المحسوبة قبل التعديل **بيرسون**تساوي 0.72، وفي الحقيقة قيمة **r**المعبر عنها تعبرعن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس، توجب تصحيح معادلة الطول(**براون**) فتحصلنا على قيمة **r** الحقيقية بعد التعديل **سبرمان تساوي** 0.84،فهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه يمكن القول بأن مقياس.

2.4.الأداة الثانية: مقياس التوافق الدراسي:

1.2.4 وصف المقياس:

استخدمت الباحثة مقياس التوافق الدراسي من اعداد**يونجمان،ويعتبر يونجمان (1979) Young man**أول من وضع مقياسا للتوافق الدراسي، ونقله للعربية **حسين الدريني** (1985)، حيثيتكون المقياس من 34 عبارة، تغطي ثلاث أبعاد:

- الجد والاجتهادstudiousness(12عبارة)
- الإذعان Compliance.(15 عبارة)
- العلاقة بالمدرس Teachercontat(7عبارة)

يعتبر مقياس **يونجمان** للتوافق الدراسي من مقاييس التقدير الذاتي، وهو ذو فائدة كبيرة في مساعدة المدرسين على فهم سلوك تلاميذهم وعلى توجيههم التوجيه المناسب,كما يساعد الاخصائي النفسي والتر بوي على تبين بعض الجوانب التي تؤديإلى سوء توافق التلميذ الدراسي لكي يقدم المساعدة الفنية المناسبة، وقد حرص المؤلف عند وضعه للاختبار على أن تصف وحداته السلوك الاجرائي الذي يحدث داخل قاعات الدراسة وخارجها مما يحقق لهذه الوحدات درجة عالية من الموضوعية والاتفاق في المعنى بين المستخدمين.

بدأ المؤلف بوضع قائمة تتكون من 40 وحدة طبقت على عينتين من طلبة المدرسة الثانوية تكونت الاولى من 274 والثانية من 288 تلميذا، باستخدام التحليل العاملي لاستجابات العينة الأولى أمكن التوصل إلى العوامل الثلاثة الآتية:الجد والاجتهاد,

الاذعان,العلاقة بالمدرس، وبتحليل الوحدات التي تقيس الأبعاد الثلاثة,باستخدام استجابات العينة الثانية,أمكن التوصل إلى 34 وحدة هي التي يتضمنها المقياس الحالي.

جدول (13) يوضح عبارات مقياس التوافق الدراسي

م	أبعاد التوافق الدراسي	عبارات البعد
1	**الجد و الاجتهاد**	**(1)-(5)-7-11-(13)-19-20-(22)-25-29-(31)-34**
2	**الإذعان**	**(2)-3-8-(9)-(10)-14-(15)-16-(17)-(18)-23-(24)-(26)-28-(32)**
3	**العلاقة بالمدرس**	**4-6-12-21-27-(30)-33**

البنود التي بين قوسين بنود سالبة.

2.2.4 صدق المقياس :

استخدم الصدق التكويني أو صدق المفهوم لحساب صدق هذا المقياس، وذلك نظرا لعدم وجود مقياس سابق للتوافق الدراسي.يقوم حساب الصدق على مقارنة درجات التلاميذ على المقاييس الأربعة الفرعية لمقياس التوافق الدراسي (الجد والاجتهاد,الاذعان,العلاقة بالمدرس, الدرجة الكلية) بدرجاتهم على بعض المقاييس الأخرى المناسبة.يتضمن الجدول رقم (14) بيانات مقارنة لعينتين من التلاميذ،طبق على العينة الأولى(ن=288) مقياس **ايزنك** للشخصية وحسب الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس **ايزنك** وعلى المقاييس الأربعة الفرعية.

جدول رقم (14):

معاملات الارتباط بين مقياس التوافق المدرسي وبعض مقاييس الشخصية والانجاز.

المقياس	مقياس التوافق الدراسي			
	الجد و الاجتهاد	الاذعان	العلاقة بالمدرس	الدرجة الكلية
العينة الثانية : ن=288				
1- الانبساط	- 08 ر	- 04ر	26 ر	01 ر
2- العصابية	- 37 ر **	- 33 ر**	- 13 ر *	- 36 ر **
3- الـكذب	50 ر **	38 ر **	22 ر **	48 ر **
العينة الثالثة : ن=348				
4- اتجاه طلبة الاعدادي نحو الثانوي	صفر	صفر	02 ر	01 ر
5- اتجاه طلبة الاعدادي نحو الاعدادي	21 ر **	38 ر **	16 ر **	34 ر **
6- الخوف من الانتقال من المرحلة الاعدادية	06 ر	08 ر	- 08 ر	05 ر
7- مفهوم الذات للمرحلة الاعدادية :اجتماعي	- 03 ر	11 ر *	05 ر	05 ر
8- مفهوم الذات للمرحلة الاعدادية :شخصي	08 ر	24 ر **	11 ر **	19 ر **
9- مفهوم الذات للمرحلة الاعدادية :تحصيلي	21 ر **	27 ر **	16 ر **	28 ر **

10- دافعية الانجاز للمرحلة الاعدادية	28 ر **	41 ر **	18 ر **	39 ر **
11- اتجاه طلبة الاعدادي نحو الثانوي	31 ر**	26 ر**	20 ر xx	33 ر **
12- اتجاه طلبة الاعدادي نحو الاعدادي	11 ر **	- 06 ر	- 02 ر	- 08 ر
13- القلق للمرحلة الثانوية	صفر	صفر		
14- مفهوم الذات للمرحلة الثانوية :شخصي	صفر	02 ر	14 ر**	05 ر
15- مفهوم الذات للمرحلة الثانوية :تحصيلي	18 ر	15 ر **	09 ر	14 ر **
16- مفهوم الذات للمرحلة الثانوية :تحصيلي	29 ر **	27 ر **	21 ر**	33 ر **
17- دافعية الانجاز للمرحلة الثانوية	39 ر **	46 ر **	23 ر **	48 ر **
18- الاستدلال الغير اللفظي للإعدادي	05 ر	21 ر **	13 ر *	16 ر **
19- الفهم القرائي للاعدادي	06 ر	32 ر **	07 ر *	21 ر **
20- الرياضيات للاعدادي	06 ر	26 ر **	12 ر *	19 ر**
21- الفهم القرائي للثانوي	03 ر	29 ر **	13 ر *	16 ر**
22- الرياضيات للثانوي	02 ر	30 ر **	07 ر *	18 ر **

**دال عند مستوى 01 ر

*عند مستوى 05 ر

يلاحظ من الجدول أن الارتباط بين الانبساط وكل من الجد والاجتهاد والاذعان يقترب من الصفر، أما الارتباطات السالبة مع العصابية فتضمن علاقة ايجابية مع الاتزان الوجداني,وهذا أمر متوقع بالنسبة للطالب المتوافق دراسيا.

كما يلاحظ وجود ارتباطات عالية مع مقياس الكذب وهذا يدل على تذمر هذين المقياسين(الجد والاجتهاد,الاذعان) للانصياعComformityأما عن العلاقة بالمدرس فمن الواضح ارتباطها بالانبساط ارتباطا أعلى من ارتباطها بالاتزان الوجداني ومقياس الكذب، ان هذا يساعد على توضيح الفرق بين الجد والاجتهاد والاذعان من ناحية,والعلاقة بالمدرس من ناحية أخرى، وذلك أن الأخيرة تتضمن السلوك التعاوني والسلوك الودي Outgoing الذي يمارسه التلميذ على الارتباطات.ويمكن أن ينسحب التفسير السابق على الارتباطات بالدرجة الكلية.

وفي دراسة أخرى على عينة عددها 348 من طلبة المدرسة الثانوية الذين انتقلوا من المدرسة الاعدادية إلى المدرسة الشاملة يتضحمن الجدول رقم (14) كيف يمكن اعتبار الدرجة الكلية مقياسا عاما للتوافق الدراسي، فالمتغير رقم (5)(اتجاهات طلبة الاعدادية نحو المدرسة الاعدادية) والمتغير رقم 11 (اتجاهات طلبة الثانوي نحو المدرسة الثانوية)

كلها تقيس استجابات التلاميذ لمدرستهم التى ينتظمون بها، والارتباطات 33 ر, 34 ر تبين درجة التشابه في المفهوم,أي توضح كيف يمكن اعتبار الدرجة الكلية مقياسا عاما للتوافق الدراسي.ويمكن تأكيد هذه العلاقة بالارتباطات التي تقترب من الصفر بين الدرجة الكلية و المتغيرين أرقام 4 , 12 الذين يفسران الاتجاه نحو المدرسة الأخرى.كذلك ترتبط الدرجة الكلية ارتباطا عاليا مع مقاييس الدافعية كما يبينها المتغيران 10, 17 في الجدول. ان مقاييس الدافعية تزيد من وضوح الصورة نظرا لوجود ارتباطات موجبة ولكن منخفضة بين مقاييس الدافعية والدرجات الكلية لمقياس التوافق.

ان صدق التكوين الفرضي لايعتمد فقط على وجود الارتباطات الموجبة بل يقوم أيضا على وجود بعض الارتباطات السالبة، يدل على ذلك الارتباطات التى تقترب من الصفر مع سمة القلق (المتغير رقم 13) والخوف Apprehension(المتغير رقم6).مثل هذه الارتباطات السالبة توضح كيف أن مفهوم التوافق الدراسي يختلف عن أي مفهوم محدد آخر مثل التوافق الشخصي، أخيرا فإن هذه البيانات عن الصدق بالإضافة إلى الثبات البالغ 0.80 تقريبا تؤيد استخدام الدرجة الكلية كمؤشر للتوافق الدراسي .

وتجدر الاشارة إلى أن **يونجمان**و**بينيت** 1973 قد استخدم هذا المقياس في صورته الأصلية المكونة من 40 وحدة مع مقياس **ايزنك** للشخصية، وأدى هذا إلى التوصل إلى أربعة مظاهر للتوافق الدراسي، كذلك بينت دراسة قام بها **يونجمان** 1969 امكان استخدام

الدرجة الكلية للمقياس في التمييز بين مجموعتين من التلاميذ احداهما توافقت توافقا غير سوى للانتقال من مدرسة إلى أخرى.

تقنين المقياس في البيئة القطرية :

1-ترجمة وحدات المقياس إلى اللغة العربية وعدلت صياغتها بما يناسب طلبة الجامعة بقطر.

2-طبق المقياس في صورته الأولية على بعض طالبات كلية التربية بجامعة قطر وطلب منهن ابداء الرأي في :

(أ) مدى مناسبة كل سؤال لطالبة الجامعة .

(ب) مدى وضوح الصياغة .

3-عدلت الوحدات التي حددت الطالبات أنها تحتاج إلى تعديل مثل اضافة ((أثناء المحاضرة)) إلى الوحدة رقم (5) واضافة ((في الوقت المناسب)) إلى الوحدة رقم (16)، وتعديل الوحدة رقم (23) بحيث تستبدل من ((هل دائما تطلب العون اذا عجزت عن أداء ما تقوم به ؟)) لتصبح ((هل تذهب الى حجرة المحاضر اذا احتجت إلى مساعدته ؟)).

4-بعد اجراء التعديلات طبق المقياس ومعه مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة لاستخدامه في حساب الصدق.

5-أعيد تطبيق المقياس مرة ثانية لحساب ثباته بفاصل مقداره أسبوعان.

كمااستخدم مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة – الذي أعده للبيئة القطرية **جابر عبد الحميد جابر وسليمان الشيخ** 1978 لحساب مقياس صدق التوافق الدراسي.

يعط مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة تقديرا لأربعة أبعاد رئيسية يشتق منها بعدان آخران بالإضافة إلى الدرجة الكلية للمقياس والتي تعبر عن الاتجاه العام نحو الدراسة.

وفيما يلي تحديد اجرائي للأبعاد الأربعة الرئيسية في ضوء المناشط والأساليب التي يعبر عنها كل بعد.

تجنب التأخير(ت.خ) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم غالبا ما يكملون واجباتهم المدرسية في الوقت المناسب، ودون أن يحثهم أحد على ذلك,حتى لو كان الواجب صعبا أو مملا أو سخيفا، كما أنهم يحاولون غالبا مناقشة الصعوبات التي تواجههم في عملهم المدرسي مع المعلمين، ويتميزون أيضا بالتنظيم في عملهم المدرسي,إذ يحتفظون غالبا بكل المذكرات الخاصة بكل مادة مع بعضها مرتبة بعناية,وعادة ما يقضون مدة ثلاث أو أربع ساعات في الاستذكار يوميا ,ويفضلون استذكار دروسهم على انفراد، ونادرا ما يترك هؤلاء الطلاب واجباتهم المنزلية دون أن يكملوها اذا وجدت فيها أجزاء صعبة، كما أن أحلام اليقظة نادرا ما تشتت انتباههم أثناء

الاستذكار ونادرا ما يتركون كتابة البحوث والتقارير المطلوبة منهم حتى اللحظة الأخيرة,كما أن مشكلاتهم خارج المدرسة نادرا ما تجعلهم يهملون عملهم المدرسي.

طرق العمل (ط.ع) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم غالبا ما يتأكدون من أنهم قد فهموا جيدا ماهو مطلوب منهم قبل الشروع في اعداد التقارير والبحوث,ويعطون دائما عناية خاصة للتنسيق والترتيب سواء في اعداد البحوث والتقارير,أو في ترتيب الحقائق والمعلومات بحيث يتعلمونها في ترتيب منطقي,وغالبا ما يهتمون بنقل الرسوم البيانية والجداول والأشكال والتوضيحات الأخربالتى يرسمها المعلم على السبورة, ونادرا ما ينتقد المعلمون تقاريرهم أو بحوثهم المكتوبة لأنها كتبت بمجلة أو لأنها سيئة التنظيم, ونادرا ما يكونون مضطربين في الامتحانات كما أنهم لا توجد لديهم مشكلة في التعبير عن أنفسهم أثناء الكتابة,ولا يجدون صعوبة في التقاط النقاط المهمة أثناء القراءة أو التركيز أثناء الواجب, وعادة ما ينتهون من اجاباتهم في الوقت المقرر أثناء الامتحان.

عادات الاستذكار (ع.ذ):

ويمكن الحصول عليها بجمع الدرجات التى يحصل عليها المستجيب على تجنب التأخير وطرق العمل أي أن ((ع.ذ = ت خ + ط ع)) .

الرضا عن المعلم (ر. م) :

يشعر الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأن المعلمين ينجحون في جعل موادهم شيقة وذات معنى, وبأنهم يحاولون توزيع مساعدتهم على جميع التلاميذ بالتساوي، كما يعتقدون أن المعلمين التحقوا بالمهنة لانهم يستمتعون بالتدريس أساسا. ونادرا ما يشعرون هؤلاء الطلاب بأن المعلمين ينقصهم فهم حاجات الطلاب وميولهم, أو بأن المعلمين يتصفون بالجمود وضيق الأفق ولا يستطيعون تقديم شرح كاف للمواد التى يعلمونها, أو بأنهم متغطرسون ومتكبرون في علاقاتهم بالطلاب ويميلون إلى التهكم على الطلاب الضعاف,أو أنهم غير عادلين في توزيع تقديراتهم.

تقبل التعليم (ت .ت) :

يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا المقياس بأنهم يعملون بجد لكي يحصلوا على تقديرات حسنة، حتى لو كانوا لا يحبون مادة من المواد، وغالبا ما يشعرون بأن تقديراتهم تعبير دقيق عن قدراتهم, ويجاهدون دائما لكي ينمو لديهم ميل حقيقي نحو كل مقرر يدرسونه، ونادرا ما يشعرون بالحيرة أو التردد ن,حو ما ينبغي أن تكون عليه أهدافهم التعليمية والمهنية ولا يعتقدون أن الاستمتاع بالوقت وحصول الفرد على نصيبه الكامل من المرح في الحياة أهم من الدراسة, ولا يشعرون بأن الحصول على مؤهل جامعي لا يستحق ما يبذل فيه من جهد, ونادرا ما يكون المركز الذي يؤهل له التعليم الجامعي هو الدافع الرئيسي وراء التحاقهم بالجامعة، فهم يعتقدون أن تحصيل

العلم منهم في حد ذاته, وأن ما يتعلمه الفرد في المدرسة يساعد في اعداده لمواجهة مشكلات الرشد, ولا يشعرون بأية رغبة في الانقطاع أو التغيب عن الدراسة دون سبب قهري.

الاتجاهات نحو الدراسة (أ. د) :

وهي حاصل درجات المستجيب عن الرضا عن المعلم و تقبل التعليم أي أن:

((أ.د = رم +ت.ت)).

الاتجاه الدراسي العام (د. ع) :

وهي حاصل جمع درجات المستجيب على ع.د + أ.د .

والمقياس في صورته يتمتع بدرجة عالية من الصدق, كما حسب ثباته على عينة من طالبات جامعة قطر باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون وكانت المعاملات كالتالي :

تجنب التأخير (84 ر) طرق العمل (45 ر),الرضا عن المعلم (90 ر), تقبل التعليم (77 ر).

بحساب الارتباط بين مقياس التكيف الدراسي ومقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة أمكن التوصل إلى الارتباطات التالية:

جدول رقم (15)

الارتباط بين أبعاد مقياس التوافق و مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة

ن= 72 طالبة بجامعة قطر

	عادات الاستذكار	الاتجاهات نحو الدراسة	الاتجاه الدراسي العام
الجهد و الاجتهاد	**393** ر **	**30** ر *	**54** ر **
الاذعان	**247** ر *	**135** ر	**14** ر
العلاقة بالمدرس	**016** ر	**53** ر **	**505** ر *
الدرجة الكلية	–	–	424 **

* دال عند مستوى 0.05

** دال عند مستوى 0.01

من الجدول يتضح أن مقياس التوافق يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق، اذ وجد ارتباط دال عند مستوى 0.01 بين الدرجة الكلية للتوافق والاتجاه الدراسي العام.

أما الجد والاجتهاد فلقد كان ارتباطه بعادات الاستذكار دالا عند مستوى 0.01 وبالاتجاهات نحو الدراسة 0.05 وبالاتجاه الدراسي العام 0.01 وهذا يدل على صدق هذا البعد صدقا مناسبا.

أما الاذعان فلقد كان ارتباطه بعادات الاستذكار دالا عند مستوى 0.05, وغير دال مع الاتجاهات نحو الدراسة والاتجاه الدراسي العام، ويمكن تفسير ذلك بالرجوع الى مكونات كل من عادات الاستذكار ,والاتجاهات نحو الدراسة,والاتجاه الدراسي العام، اذ

يتضح أن تجنب التأخير وطرق العمل تتضمن نوعا من الاذعان لبعض المعايير المعمول بها في قاعات الدرس.

ويرجع انخفاض قيمة الارتباط إلى أن مدى درجات الاذعان تتراوح مابين 9- 15 أما مدى درجات عادات الاستذكار فلقد تراوح مابين 25- 68 .

أما عن العلاقة بالمدرس فيتضح بالرجوع الى تعريف مكونات الاتجاهات نحو الدراسة أنها أكثر أبعد المقاييس التى تظهر العلاقة بالمعلم ولذلك كان الارتباط دالا عند مستوى 0.01 .

ب- ثبات المقياس :

لحساب ثبات المقياس طبق مرتين بفاصل زمنى مقداره أسبوعان والجدول التالي يبين معاملات الثبات المحسوبة على عينة عددها 72 طالبة بجامعة قطر.

جدول رقم (16): يوضح نتائج الثبات

المقياس الفرعي	معامل الثبات
الجد و الاجتهاد	0.598
الاذعـــان	0.62
العلاقة بالمـدرس	0.78
الدرجة الكلية	0.65

وكلها معاملات ثبات دالة عند مستوى 0.01

عينــة التقنيـــــن :

تكونت عينة التقنين من 72 طالبة من طالبات جامعة قطر المنتظمات في مادة مدخل علم النفس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1982 / 1983 م وهن جميعا قطريات,ولقد تراوح العمر 18 – 23 سنة بمتوسط قدره 20.5 وانحراف معياري قدره 01.4 وفيما يلي جدول بالمتوسطات والانحرافات المعيارية للعينة على التطبيق الأول والثاني لمقياس التوافق الدراسي، ويلاحظ أن عينة التطبيق الأولى كانت 122 أما التطبيق الثاني فكانت 72 ولذلك حسب الثبات والصدق والمعايير على 72 طالبة.

جدول رقم (17) :المتوسط والانحراف المعياري لعينة التقنين على التطبيق.

	أبعاد المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري
التطبيق الأول ن= 122	الجد و الاجتهاد	7.8	1.72
	الاذعان	12.7	1.5
	العلاقة بالمدرس	4.5	1.64
	الدرجة الكلية	25.09	3.06
التطبيق الثاني ن= 72	الجد و الاجتهاد	7.97	2.40
	الاذعان	12.71	1.88
	العلاقة بالمدرس	4.75	1.9
	الدرجة الكلية	25.30	3.2

الجدول رقم (18) يبين عدد الوحدات التي تقيس كل عامل من العوامل وثبات كل مقياس فرعي باستخدام معامل **كرونباخ**.

جدول رقم (18): عدد وحدات كل مقياس فرعي و معامل ثباته.

المقياس	عدد الوحدات	معامل الثبات
الجد و الاجتهاد	12	0.77
الاذعان	15	0.77
العلاقة بالمدرس	7	0.60
المقياس	34	86

من الجدول يتبين أن معاملات الثبات للمقياسين الأولين تعتبر معاملات مناسبة,أما عما يقيسه كل مقياس فتعبر عنه وحدات كل منها، فمقياس الجد والاجتهاد يتضمن وحدات مثل: هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل لمدة طويلة ؟(نعم),هل غالبا ماتتحدث إلى زميلك المجاور لك؟(لا). والوحدات التالية تعبر عن هذا المقياس:34,31,29,25,22,20,19,13,11,7,5,1.

أما الإذعان فيتضمن وحدات مثل:هل عملك عادة نظيف ومرتب؟(نعم),هل غالبا ما عاقبك المدرس؟(لا).أي وحدات مقياس الاذعان تتضمن اتباع التعليمات والقواعدالمدرسية، والوحدات التالية تعبر عن هذا المقياس: 2، 3، 8، 9، 10، 14، 15، 16، 17، 18، 23، 24، 26، 28، 32.

أما مقياس العلاقة بالمدرس فيتضمن الوحدات التي تتناول العلاقة بالمدرسين مثل اذا لم تستطع أداء العمل فهل تطلب المساعدة من مدرسك (نعم)، والوحدات التالية تعبر عن هذا المقياس : 33,30,27,21,12,6,4 .

بعد انتهاء تحليل الوحدات باستخدام استجابة أفراد العينة الثابتة,طبق المقياس على عينة ثالثة، وفيما يلي جدول يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية للعيينات الثلاثة على المقاييس الفرعية.

جدول رقم (19): الخصائص الاحصائية للعينات الثلاثة على المقاييس الفرعية.

المقاييس الفرعية	العينة الأولى ن=274		العينة الثانية ن=288		العينة الثالثة ن=238	
	م	ع	م	ع	م	ع
الجد و الاجتهاد	5.52	3.06	4.72	2.98	5.54	2.82
الاذعـــــان	11.16	3.14	10.11	3.24	11.23	2.88
العلاقة بالمدرس	4.88	1.66	4.80	1.67	5.07	1.41
المقياس ككـل	21.75	6.18	19.63	6.51	21.84	5.67

نظرا لاستخدام التحليل العاملي في اختبار الوحدات فمن المحتمل أن توجد درجة من الارتباط بين المقاييس الثلاثة، والجدول رقم(20) يتضمن معاملات الارتباط بين المقاييس الثلاثة باستخدام استجابات العينة الثالثة.

جدول رقم (20): معاملات الارتباط الداخلية بين المقاييس الثلاثة والدرجة الكلية

المقياس	الجد و الاجتهاد	الاذعـــان	العلاقة بالمــدرس
الجد و الاجتهاد			
الاذعـــان	574 ر		
العلاقة بالمـدرس	312 ر	246 ر	
الدرجة الكلية	808 ر	856 ر	530 ر

نظرا للارتباط العالي بين الجد والاجتهاد والاذعان فإن هذا قد يفسر الارتباطات العالية بين كل منهما والدرجة الكلية، يظل انخفاض الارتباط بين العلاقة بالمدرس وكل من الاذعان والجد والاجتهاد,وهذا يوضح استقلالية هذا المقياس عن المقياسين الباقيين .

بالإضافة الى المعاملات الاحصائية السابقة فمن الافضل معرفة ما اذا كانت توجد فروق بين العينات الفرعية. لذلك طبق اختبار (ت) بين البنين والبنات وتبين وجود فروق على بعد الجد والاجتهاد والاذعان والدرجة الكلية وكانت جميع الفروق لصالح البنات.

بالإضافة الى المعاملات الاحصائية السابقة فمن الافضل معرفة ما اذا كانت توجد فروق بين العينات الفرعية . لذلك طبق اختبار (ت) بين البنين والبنات وتبين وجود فروق على بعد الجد والاجتهاد والاذعان والدرجة الكلية وكانت جميع الفروق لصالح البنات.

جدول رقم (21): المقارنة بين البنين والبنات على المقاييس الثلاثة والدرجة الكلية .

المقياس	البنين ن= 176		البنات ن= 172		الفرق ودلالته	
	م	ع	م	ع	الفرق	دلالته
الجد والاجتهاد	5.12	2.80	5.96	2.78	2.78	0.01
الاذعان	10.27	2.88	12.21	2.53	6.63	0.01
العلاقة بالمدرس	5.04	1.40	5.10	1.42	0.42	-
الدرجة الكلية	20.44	5.69	23.27	5.62	4.81	0.01

ولحساب صدق وثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة **من**أربعين (40) تلميذا وتلميذة من الشعبتين: الأدبية والعلمية من تلاميذ ثانويات **عبد العزيز شريف**حي 17 أكتوبر – الوادي، **بوصبيع صالح عبد المجيد** تكسبتالوادي،**عيد عبدالرازق** حي الناظور الوادي.

وقد تم تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الدراسي على النحو الآتي:

1 . الصـــدق :

صدق التمييز (المقارنة الطرفية) :

اعتمد الباحث في قياس الصدق التمييزي للمقياس على طريقة المقارنة الطرفية بعد تفريغ بيانات العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم 40فردا، تم جمع درجاتهم الكلية وترتيبها ترتيبا تنازليا، ثم تقسيم العينة لفئتين فئة عليا وفئة دنيا بنسبة% 27في كل مجموعة تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)$SPSS_{22}$((الملحق4)، لحساب قيمة T لعينتين مستقلتين، تحصلنا على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم (22) :يوضح نتائج الصدق التمييزي

	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	دلالة F	قيمة T	درجة حرية T	مستوى الدلالة T
علوي	11	28.7	1.51	8.18	غيردالة	21.43	20	دالة عند 0.01
سفلي	11	16.48	2.55					

من خلال الجدول رقم(22)، نجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة العليا يساوي 28.7 وانحرافها المعياري يساوي 1.51، وأن المتوسط الحسابي للمجموعة الدنيا يساوي 16.48 وانحرافها المعياري يساوي 2.55، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 8.18 غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن المجموعة العليا والمجموعة الدنيا متجانستين، وعليه فإن قيمة T تساوي 21.43 عند درجة حرية 20 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة

0.01، بناء على ذلك نقول توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا، وعليه فالمقياس يمكننا من التمييز بين المجموعتين، إذا يمكن القول بأن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث التمييز .

. صدق المحتوى(الاتساق الداخلي) :

قام الباحث بحساب صدق المحتوى للمقياس بطريقة الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الثلاثة للمقياس عن الدرجة الكلية للمقياس، تم استعمال نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$)((الملحق 4) لحساب قيمة **r**لكل بعد، فتحصل على النتائج المدونة في الجدول التالي:

جدول رقم(23): يوضح نتائج صدق المحتوى

البعد	عدد أفراد العينة	قيمة معامل الارتباط R	مستوى الدلالة
الجد والاجتهاد	**40**	**0.69**	دالة إحصائيا عند 0.01
الإذعان	**40**	**0.89**	دالة إحصائيا عند 0.01
العلاقة بالمدرس	**40**	**0.73**	دالة إحصائيا عند 0.01

من خلال الجدول رقم (23) نجد أن قيمة معامل الارتباط**r** للأبعاد الثلاثة تتراوح بين 0.69 و 0.89 وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01، مما يؤكد على أن محتوى

المقياس متسق من خلال ارتباط جميع الأبعاد مع بعدها الكلي، وعليه يمكن القول بأن مقياس التوافق المدرسي يتمتع بدرجة عالية من الصدق من حيث المحتوى أو المضمون.

2 ـ الثبـــــــات :

. التناسق الداخلي للبنود (ألفا كرونباخ) :

قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي للبنود **(ألفا كرونباخ)**بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ($SPSS_{22}$)، الملحق رقم (4) النتائج مدونة في الجدول التالي :

جدول رقم (24): حساب التناسق الداخلي للبنود(ألفا كرونباخ)

البعد	عدد البنود	قيمة معامل ألفا كرونباخ	القرار
الجد والاجتهاد	**12**	**0.69**	دالة إحصائيا
الإذعان	**15**	**0.68**	دالة إحصائيا
العلاقة بالمدرس	**7**	**0.63**	دالة إحصائيا
الكلي	**34**	**0.76**	دالة إحصائيا

من خلال الجدول رقم (24) نجد أن قيمة **ألفا كرونباخ** للأبعاد الفرعية للمقياس تتراوح بين 0.69 و0.63، وهي علاقة دالة إحصائيا، وبهذا توجد علاقة موجبة بين كل بعد ومؤشراته، مما يدل على ثبات المقياس بدليل وجود علاقة دالة إحصائيا بين كل بعد ومؤشراته.

وما يؤكد ذلك نجد من خلال الجدول قيمة **ألفا كرونباخ** الكلية للمقياس، أي درجة التناسق الداخلي بين بنود مقياس التوافق المدرسي تساوي 0.76، وهي علاقة موجبة قوية بين البنود المكونة للمقياس، وبذلك يمكن القول بأن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

التجزئة النصفية :

قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم تقسيم بنود المقياس إلى نصفين متساويين (علوي/ سفلي)، ثم حساب معامل الارتباط **بيرسون** بين النصفين باستعمال نظام الحزمة الإحصائية ($SPSS_{22}$)،الملحق (4)، النتائج مدونة بالجدول التالي:

جدول رقم (25): حساب نتائج التجزئة النصفية

المؤشرات الإحصائية	قيمة R المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
قبل التعديل بيرسون	**0.62**	**38**	**دالة عند 0.01**
بعد التعديل سبرمانبراون	**0.77**		

من خلال الجدول رقم(25) نلاحظ أن قيمة**r** المحسوبة قبل التعديل **بيرسون**تساوي0.62، وفي الحقيقة قيمة **r**المعبر عنها تعبر عن قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس، توجب تصحيح معادلة الطول (براون) فتحصلنا على قيمة **r**

الحقيقية بعد التعديل **سبرمان تساوي**0.77فهي دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وعليه يمكن القول بأن مقياس التوافق الدراسي يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

خامسا: الأساليب الإحصائية المعتمدة:

تمّ استخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS(22.0)، وقد استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية، وذلك بسبب تعدّد فرضيات الدراسة وتنوّعها علائقية وفارقية، وهذه الأساليب الإحصائية هي:

- اختبار" **ت test . T** " لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.
- معامل الارتباط **بيرسون**.
- معامل الارتباط **سبيرمان**.
- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري

خلاصة الفصل:

من خلال اجراءات الدراسة الاستطلاعية لميدان الدراسة، تم التعرف على امكانية تطبيق الدراسة الأساسية مع التأكد من وجود العينة المراد تطبيق أدوات الدراسة عليها،

بالخصائص المناسبة، واستعدادها للمشاركة في تطبيق الدراسة، والتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، " الصدق، الثبات" ومن ثم تطبيق الأدوات على العينة الأساسية.

الفصل الخامس

تفسير نتائج الدراسة الأساسية

تمهيد

أولا: عرض نتائج الدراســـــة

ثانيا: تفسيرومناقشة نتائج الدراسة

خلاصة عامة واقتراحات الدراسة.

تمهيد:

انطلاقا مما تم إنجازه ضمن الدراسة الميدانية,تم رصد نتائج الدراسة بالأدوات المناسبة وبرنامج الحزمة الإحصائية spss22,وهي الإجراءات التي يقصد منها تأكيد أو نفي نتائج الفرضيات وتبريرها علميا,بتحليلها ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والاتجاهات النظرية والمعطيات الواقعية الميدانية، وهو ما يمكن أن يتيح لنا تقديم المقترحات الملائمة بشأن ما تم التوصل إليه من نتائج, وفيما يلي تفصيل ذلك .

أولا:عرض نتائج الدراســة:

لتأكيد أو نفي الفرضية العامة الخاصة بالدراسة الحالية,يتوجب علينا بداية معالجة الفرضيات الجزئية,التي شكلت لدينا معطيات أولية في الإجابة على الفرضية العامة.

1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

تنصالفرضية الجزئية الأولى على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس (ذكور– إناث)**".

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار" **ت** " لعينتين مستقلتين وغير متساويتين في الحجم، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{22}$، الملحق(5) تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم(26):يوضح نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

الـــــــــذكاء الوجداني	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	دلالة F	قيمة T	درجة حرية T	مستوى الدلالة T
ذكور	33	206.64	27.09	0.26	غير دالة	0.63	82	غير دالة
إناث	51	209.98	21.36					

من خلال الجدول رقم (26)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي 206.64 وانحرافهم المعياري يساوي 27.09، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الاناث يساوي 209.98 وانحرافهم المعياري يساوي 21.36، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 0.26 غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن مجموعة الذكور ومجموعة الاناث متجانستين، وعليه فإن قيمة T تساوي 0.63 عند درجة حرية 82 وهي غير دالة إحصائيا.

بناءً على ذلك نقول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي عينة الدراسة تعزى إلى متغيرالجنس(ذكور، إناث).

2. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية الفرعية الثانية على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المدرسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس (ذكور – إناث)**".

تم قياس هذه الفرضية باستخداماختبار " **ت** " لعينتين مستقلتين وغير متساويتين في الحجم، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{22}$الملحق(5) تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم(27):يوضح نتائجالفرضيةالفرعيةالثانية:

التوافـــــق المدرسي	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	دلالة F	قيمة T	درجة حرية T	مستوى الدلالة T
ذكور	33	22.67	6.31	1.33	غير دالة	1.07	82	غير دالة
إناث	51	21.37	4.78					

من خلال الجدول رقم (27)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور يساوي 22.67 وانحرافهم المعياري يساوي6.31، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الاناث يساوي21.37 وانحرافهم المعياري يساوي 4.78، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 1.33 غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن مجموعة الذكور ومجموعة الاناثمتجانستين، وعليه فإن قيمة T تساوي1.07 عند درجة حرية 82، وهي غير دالة إحصائيا.

بناء على ذلك نقول:**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المدرسي لدى تـــلاميذ السنة النهائيـــة من التعليم الثانوي عينة الدراســـة تعزى إلى متغيـــر الجنس (ذكور إناث) .**

3. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة :

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي عينة الدراسة تعزى إلى متغير الشعبة (علمي – أدبي)**".

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار " ت " لعينتين مستقلتين وغير متساويتين في الحجم، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية $SPSS_{22}$الملحق(5) تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول رقم (28):يوضح نتائجالفرضيةالفرعيةالثالثة:

الـــــــــذكاء الوجداني	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	دلالة F	قيمة T	درجة حرية T	مستوى الدلالة T
علمي	57	208.37	25.4	2.79	غير دالة	0.17	82	غير دالة
أدبي	27	209.30	19.98					

من خلال الجدول رقم(28)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الشعبة العلمية يساوي 208.37 وانحرافهم المعياري يساوي 25.4، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الشعبة

الأدبية يساوي 209.3 وانحرافهم المعياري يساوي 19.98، في حين نجد قيمة اختبار التجانس F تساوي 2.79 غير دالة إحصائيا، مما يدل على أن مجموعة الشعبة العلمية ومجموعة الشعبة الأدبية متجانستين، وعليه فإن قيمة T تساوي 0.17 عند درجة حرية 82 وهي غير دالة إحصائيا.

بناء على ذلك نقول: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، عينة الدراسة تعزى إلى متغير الشعبة(علمي،أدبي).**

4. عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة :

تنص الفرضية الفرعية الرابعة على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المدرسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي عينة الدراسة تعزى إلى متغير الشعبة (علمي – أدبي)**".

تم قياس هذه الفرضية باستخدام اختبار " **ت** " لعينتين مستقلتين وغير متساويتين في الحجم، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية$SPSS_{22}$ الملحق(5) تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي :

جدول(29): يوضح نتائجالفرضيةالفرعيةالرابعة:

التوافـــــق المدرسي	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة التجانس F	دلالة F	قيمة T	درجة حرية T	مستوى الدلالة T
علمي	57	21.7	5.87	5.48	دالة عند 0.05	0.48	82	غير دالة
أدبي	27	22.26	4.43					

من خلال الجدول رقم (29)، نجد أن المتوسط الحسابي لمجموعة الشعبة العلمية يساوي 21.7 وانحرافهم المعياري يساوي 5.87، وأن المتوسط الحسابي لمجموعة الشعبة الأدبية يساوي 22.26 وانحرافهم المعياري يساوي 4.43، في حين نجد قيمة اختبار التجانس **F** تساوي 5.48 دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05، مما يدل على أن مجموعة الشعبة العلمية ومجموعة الشعبة الأدبية غير متجانستين، وعليه فإن قيمة **T** تساوي 0.48 عند درجة حرية 65.98 وهي غير دالة إحصائيا.

بناء على ذلك نقول لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المدرسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، عينة الدراسة تعزى إلى متغير الشعبة (علمي،أدبي).

5. عرض نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية الأولى على أنه: **توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي.**

تم قياس هذه الفرضية باستخدام معامل ارتباط**بيرسون**، بواسطة نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **$SPSS_{22}$** الملحق(5)، تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(30): يوضح عرض نتائج الفرضية العامة.

	عدد الأفراد	قيمة r	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني / **التوافق المدرسي**	84	0.33	82	دال عند 0.01

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(30) أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة بين المتغيرين **r**تساوي 0.33، وهي دالة إحصائيا عندمستوى الدلالة0.01 تساوي درجة حرية 82، وهذا ما يؤكد أن نسبة الثقة في صحة النتائج المتوصّل إليها تقدر بـ99%، وعليه إثبات الفرضية العامة القائلة بأنهعلاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي .

ثانيا:تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

1.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصّت الفرضية على أنه "**توجد علاقة ارتباطية بين مهارات الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية**"

قد ترجع العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لطلبة الأقسام النهائية إلى تفوقهم في إنجاز علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين، والاستقلالية والتمكن بين البيئة المدرسية، كما أن لهم أهداف واضحة في الحياة، حيث تميز هذه السمات المتعلمين المتمتعين بالذكاء الوجداني، ويمكن اعتبارها محددات هامة لتوافق ورضا المتعلم في المدرسة، فالمتعلمين ذوي الذكاء الوجداني لديهم القدرة على إدراك انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، وفهمها والتعبير عنها وضبطها وتنظيمها، مما يمكنهم من تكوين العديد من العلاقات الإيجابية بالأقران والمعلمين والاجتهاد في العملية التعليمية، ويجعلهم موضع اهتمام وثقة زملائهم، وهو ما يسهم في تكوين مشاعر إيجابية عن الذات لديهم، والذي ينتج عنه حتما زيادة في توافقهم الدراسي أو عدم الشعور بالضغوط .

ويمكن تفسير هذه الفرضية إلى السمات التي يتميز بها تلاميذ المرحلة النهائية فأعمارهم تتراوح بين 18 و 19،وهي مرحلة حساسة تعتبر نهاية مرحلة المراهقة، تمتاز بتقلبات مزاجية (انفعالية)، والمتعلمين ذوي الذكاء الوجدانييتوافقون مع زملائهم بشكل طبيعي، مما يجعلهم متوافقين دراسيا ويتغلبون على الضغوط والمصاعب، وتوضح هذه النتيجة أن

المتغير المستقل الذكاء الوجداني له تأثير فعال في المتغير التابعوالمتمثل في التوافق الدراسي، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة الحاليةبوجود علاقة بين الذكاء الوجداني و التوافق المدرسي، ويمكن تفسير وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي إلى طبيعة المستوى الدراسي (المرحلة النهائية) أي نهاية المرحلة الثانوية، وفيها تتراكم الضغوط النفسية للتلاميذ مما يتطلب منهم مهارات وجدانيةعالية كتنظيم الانفعالات وإدارتها، والتواصل للتغلب على المشاعر السلبية، والتكيف معها كما وهم غيرمتمتعين بهذه المهارات.

فالتلميذ الذكي وجدانيا يتميز بقدرته على التوفيق بين رغباته ومتطلبات البيئة المدرسية بالضرورة،فهو يحاول قدر الإمكان امتلاك سلوكيات متوازنة ومتكيفة يرضى بها عن ذاته وعن الآخرين من أقرانه، واحترام العلاقات داخل المؤسسة ومواجهة مختلف المشكلات التربوية، كماأن علاقة التلميذ بالمعلم والزملاءفي هذه المرحلة تساعد على تجاوز مختلف الصعوبات والمشكلات السلوكية؛ التي يمكن أن يعاني منها نتيجة التغيرات التي تشمل مختلف جوانب نموه، وهذا ما يثبت وجودعلاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي لدى تلاميذ الطور النهائي.

كما يشير **سالوفي (Salovey)** أنه بالرغم من عدم وجود أدلة قوية تتصل بالذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي، إلا أن القدرات الانفعالية قد تكون هامة للإنجاز الأكاديمي

وعلى سبيل المثال قد يكون إدراك الانفعالات لدى الطلبة على معالجة المواقف المثيرة للقلق كالامتحانات أو بدء مشاريع مبدعة.(Salovey،2001،p25)

قد قامت المدارس الأمريكية بتعليم تلاميذها المهارات الوجدانية ابتداء من السنة الأولى حتى الثانية عشر، والبرنامج الذي تم تطبيقه في معظم هذه المدارس يتضمن جميع مهارات الذكاء الوجداني، وقد أشارت نتائج هذه التجربة في تلك المدارس إلى نجاح ملحوظ، حيث أصبح الطلاب أكثر قدرة على التحكم في انفعالاتهم، كما تطور سلوكهم وأصبحوا أكثر قدرة على حل الصراعات وأكثر قدرة على التعامل مع المشكلات.

(ساميةخليل، 2010،صص 74-73)

ويرتبط الذكاء الوجداني بسلوك الفرد بشكل مباشر، فقد أثبتت معظم الدراسات أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، كانوا أقل تدخينا للسجائر أو تناولا للكحول، كما أنهم أقل عدوانية مع زملائهم وأكثر قبولا اجتماعيا من قبل معلميهم مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، مما يثبت دور الذكاء الوجداني في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف لدى الطلبة.(أسماء العبد اللات،2008، ص 23)

يرى **Mayer &Salovey(مايروسالوفي)** إن الذكاء الوجداني يستطيع التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي بنسبة (10%) من النجاح، وإن الذكاء العام يتنبأ ببعض جوانب النجاح الأكاديمي والمهني بنسبة(10- 20%) في حين تبقى النسبة الكبرى لتقدير عوامل أخرى، إن إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للطلبة تتوقف على تنمية المهارات

الانفعالية والاجتماعية لديهم، ويتم ذلك من خلال رفع مستوى الوعي بالذات لديهم، والتفهم وحل المشكلات، وإدارة الانفعالات في محيط بيئة التعلم، ولابد من الاهتمام بفهم طبيعة الذكاء الوجداني وأهميته في إدراك النجاح وتأثيره على العاملين في البيئة المدرسية من طلبة ومعلمين ومديرين، نظرا لوجود ثلاث منافع تتحقق من توسيع دائرة الاهتمام بالذكاء الوجداني في المدرسة:

- يعد بمثابة مظلة تحمي وتوفر المناخ التربوي المناسب؛ لتطبيق برامج التدريب على المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تسهم في رفع مستوى العاملين.
- إسهامه في رفع مستوى الأداء الأكاديمي؛ حيث يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الانفعالي والأداء الأكاديمي، ذلك لأن الطلبة إذا لم يستطيعوا التوافق انفعاليا، فلن تتوفر لديهم القدرة على التركيز فيما يتعلمونه، وهذا ما يؤثر سلبا على أداء الطلبة ومستوى إبداعهم.
- دور الذكاء الوجداني في تعليم الطلبة، وفي توظيف قدراتهم ومشاعرهم في خدمة المدرسة والمجتمع، كما تمثل المهارات الانفعالية والاجتماعية ضرورة كبرى لنجاح الطلبة في الحياة العلمية بعد التخرج. (أسماء العبد اللات، 2008، ص 25)

لقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه,وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يُعد مفتاح النجاح العلمي والمهني.

يؤكد **مايروسالوفي** أن الأفراد يختلفون في الإدراك والفهم الانفعالي, واستخدام المعلومات الانفعالية في حل المشكلات,وأن الذكاء الوجداني النامي للأفراد يساهم في سعادة الإنسان الفكرية والانفعالية والاجتماعية بما يساعد على التكيف في الحياة ومواجهة المشكلات بنجاح,وهو يعتمد على التوظيف المتكامل للعقل والوجدان.

إن الجمع بين الذكاء العام أو الأكاديمي والذكاء الوجداني يؤدي إلى توافق أعلى في الحياة اليومية للأفراد، كما أن الحياة الوجدانية للفرد تعلن عن موقفه نحو نفسه وبيئته, وتجذبه أو تنفره من بعض الأفراد أو الأشياء أو الأفكار,ومن ثمَ فهي دالة للصحة النفسية .(غسان الزحيلي ,2011,ص239)

وأشارت الدراسات إلى أن الذكاء الوجداني يسهم في ترشيد التفكير والمزاج الإيجابي الذي ينشط الإبداع وحل المشكلات والمزاج,ويسهم الذكاء الوجداني أيضا في تحسين الأداء العقلي,وهذا ما أشارت إليه إحدى الدراسات التي أجريت على 1011 طفلا طبق فيها اختبار ذكاء تقليدي, واختبار للذكاء الوجداني,وتبين أن الأطفال الأكثر ذكاء وجدانيا كانوا من المحبوبين في المدرسة، وهم أكثر استقرارا عاطفيا, وأفضل أداء على الرغم من أن الذكاء التقليدي كان متوسطا، وعليه فإن الذكاء الوجداني يعد بمثابة المنهج الخفي الذي يقف وراء التوافق والصحة النفسية والسعادة، خاصة بعد أن ساد العنف والإرهاب والانتحار وعدم قبول الآخر.(غسانالزحيلي ,2011 , ص240)

وقداتضحمنخلالعرضالنتائج, وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، وهذا ما توصلت إليه العديد من الدرسات نذكر منها: دراسة**رشيد خطارة** 2011 حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي، كما يتفق مع دراسة **أديمو**Adeyemo 2005، التي الغرض منها هو معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتوافق الطلاب عند الانتقال إلى المدرسة الثانوية، وينسجم هذا مع ما أكدته دراسة **عبد العال عجوة** 2002 التي هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي، وكذا نتائج دراسة **سحر فاروق عبد الفتاح** 2001 بعنوان" تقييم فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة والطالبات"، والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الوجداني؛ ومدى تأثيره على التوافق لدى طالبات الجامعة، وخلصت إلى نتيجة وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق لدى عينة الدراسة، ودراسة **السعيد رياش** و**خالد شنون** بعنوان:" الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط",حيث كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي .

2.تفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية على أنه "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي عينة الدراسة باختلاف الجنس (ذكور-إناث)**."

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التنشئة الاجتماعية للإناث لا تختلف عن التنشئة الاجتماعية للذكور،فسابقا كانت معاملة كل من الأب والأم للإناث تختلف عن الذكور ولكن ما نلاحظه حاليا يثبت العكس، فمن خلال تطبيقنا لهذه الدراسة لمست غياب القيم الاجتماعية الدينية، وهذا يظهر في مظهر الإناث ولباسهم؛ وتشبههن بالذكور بارتداء السروال وكثرة كلامهن مع الذكور، ولا ربما يعود هذا إلى منشئ هؤلاء الإناث لأن أغلبهن ليس أبناء المنطقة (الجنوب)، أي ينحدرن من الشمال خاصة في ثانوية **عبد العزيز الشريف**، كذلك يمكن أن تفسر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني إلى التنمية المستدامة وتطور التكنولوجيا، التي ألغت أو أصبحت مسيطرة على أن هذه المجتمعات قطعت درجة وعيهم بأنفسهم وإدارة انشغالاتهم، فلقد كانت الإناث في البيت مع الأم لا تعرف سواء أمور البيت، ولكن حاليا وسائل الإعلام والأنترنت لم تترك لهذه الفكرة أثر، وبالتالي فإن الجوانب الوجدانية لدى الذكور بنفس المستوى مع الإناث كذلك بالنسبة لوعيهم بذواتهم وتنظيم انشغالاتهم وتنظيم إدارتها .

وتفسر هذه النتيجة إلى أن الذكاء الوجداني متعلم ومكتسب، وذلك بواسطة التدريب والتعلم؛ وبمساعدة مؤسسات المجتمع عموما,فنجد شكل التنشئة وخاصة في المجتمع الشرقي يسمح للبنات بالتعبير عن أنفسهن سواء في حالة الفرح أو الغضب والحزن، وهذا ما يجعل الإناث لديهن طلاقة لغوية وتعبير وجداني,على الرغم من أن المجتمع يحد من شكل تعبيره على كثير من انفعالاته؛ بحجة أن ذلك نوع من الضعف سواء في انفعالاته التي تعبر عن حزنه أو الانفعالات المصاحبة للفرح والسرور,لكن نجد أن بإمكانه تنمية الجانب الوجداني عنده,وذلك بسبب قدرته على تحمل الإجهاد والضغوط وتعرضه للمواقف الحياتية التي تتطلب مهارات اجتماعية وشخصية مما يجعله أكثر إدراكا وفهما، وملاحظة جوانب النقص والقلق تجاه ظهور انفعالاته بشكل لائق.

إن الذكاء الوجداني يتوقف على ما يمتلكه الفرد سواء كان ذكرا أو أنثى من مهارات اجتماعية، والفرق قد يكون في الطريقة التي يدير بها الفرد انفعالاته، ونجد أن طبيعة المجتمع في المؤسسات التعليمية تتيح للموظف التواصل مع الآخرين، وهذا التواصل يحتاج إلى مهارة وهي فن التعامل مع الآخرين وإدارة الانفعالات جيدا.

(أنس رابح,2011,ص68)

وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات مثل:دراسة **غسان الزحيلي** بعنوان:"الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح" في جامعة دمشق وفقا لبعض المتغيرات في أبعاد التفاؤل ,التروي,الإتقان, التعامل الفعالمع الذات, التعامل الفعال مع الآخر.

(مجلة جامعة دمشق المجلد 27 العدد الثالث + الرابع)

ودراسة **ليندلي**Lindly2001بعنوان:"الذكاء الوجداني وعلاقاته ببعض المتغيرات الشخصية" أي عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (613) طالب وطالبة، منهم(105) طالب و(211) طالبة من طلاب الجامعة واستخدمت الباحثة مقياس **جولمان** للكفاءة الوجدانية.

وأيضاتتوافق مع دراسة (2005cakan&akbaba): التي هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني أحادي البعد، وكذا دراسة(2005ginac et al): التي تناولت البناء العاملي لمقياس التقرير الذاتي للذكاء الوجداني,توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني كقدرة.

ونفس الرؤية أثبتتها دراسة(bastian et al 2005):التي هدفت إلى معرفة قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ ببعض مهارات الحياة؛ (التحصيل الدراسي,القدرة على مواجهةالقلق,القدرة على حل المشاكل ,التأقلم)، ودراسة **إسماعيل بدر** 2002 التي قامت بدراسة الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الوجداني لديه، تكوين العينة من (327) طالب و طالبة من طلاب الصف الأول الثانوي العام بمدينة بثها، التي أثبتت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مدرجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أبعاد الوعي بالذات, التحكم في الانفعالات, التفهم,التعاطف على مقياس الذكاء الانفعالي.

ونفس النتائج توصّلت إليهاكل من دراسة**عبد العال عجوة** 2002، حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية في الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي وتكونت العينة من (64) طالب و(194) طالبة، وأظهرت نتائجها عدم وجود فروق بين البنين والبنات على مقياس الذكاء الوجداني، ودراسة **موسى** 2005 التي تهدف إلى تعريب وتقنين مقياس **سكوت** و**آخرين** ومعرفة العلاقة بين الذكاء والوجدان وكل من التحصيل الدراسي والذكاء العام، وتكونت عينة الدراسة من (394) طالبا وطالبة من تخصصات مختلفة في كلية التربية بجامعة الزقازيق، وكانت أبرز النتائج لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس، وكذلك دراسة **الرشيد** 2010، هدفت الدراسة إلى التعرف على الذكاء الوجداني لدى المعلمين والتلاميذ وعلاقته ببعض المتغيرات الديمغرافية بمدارس **الوهبة،** التي توصلت إلى أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير النوع .

وتتوافق أيضا مع دراسة **السيد محمود أبو هاشم** 2008 بعنوان:" مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلائقي بينها" لدى طلاب الجامعة" المصريين والسعوديين وتوصلت إلى عدم وجود تأثير للنوع (ذكور,إناث)على مكونات الذكاء الوجداني، ودراسة **مريامةحنصالي** 2013 بعنوان: " إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي"، والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الانفعالي .

3. تفسير ومناقشةنتائج الفرضية الفرعيةالثانية:

ونصت الفرضية على أنه"**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي؛ لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي –عينة الدراسة– تعزى إلى متغير الجنس(ذكور–إناث)**"وتعود هذه النتيجة إلى نهاية مرحلة المراهقة، أي كل من الذكور والإناث يبحثوا فيهاعن هويتهم التي تساعدهم على التوافق، وكون كل من الذكور والإناث في المرحلة النهائية، وكل منهم يبحث على تحقيق النجاح في البكالوريا ليحقق ذاته أمام أسرته ومعلميه وزملائه.

كذلك تعود إلى نفس نمط المعاملة الوالدية الحنونة؛ التي تجعل كل من الأبناء ذكورا أم إناثايمتثلواإلى طاعة والديهم وبالتالي إلى الإذعان إلى المعلم، وبناء علاقة جيدة مع زملائهم ملؤها الاحترام والعطف، وكذلك تنعكس أثار المعاملة الوالدية الحنونة على بناء شخصية التلميذ وخلوه من المشكلات والأمراض النفسية، خاصة ثوابه وتعزيز استجابته للدراسة، فإذا تحصل على نتائج يكافئ مثلا، وهذا يجعله دائما يجد ويجتهد للحصول على المزيد من المكافئات، وإعطائه قدر كبير من الحرية الشخصية والثقة بنفسه مما يجعله متوافقا خاصة في المجال المدرسي.

وما يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص التوافق الدراسي، هو التشابه بين العينتين من حيث أنهم مراهقين؛ وفي نفس المستوى الدراسي؛ ويتمتعون بنفس الخصائص والطموح والتطلعات,فكل من الذكر أوالأنثى يسعى إلى تحقيق التوافق الدراسي عن طريق

إبراز كل منهم قدراته على تجاوز المشكلات وإحداث التوازن بين رغباتهم, ومواجهة مختلف المواقف,من أجل تحقيق الأهداف والغايات المرغوبة بما فيها التعليمية كالنجاح والتفوق في المجال الدراسي، فأغلب الباحثين يتفقون على أهمية هذه العوامل في تحقيق كلا الجنسين للتوافق الدراسي، وخاصة العوامل الأسرية والمدرسية، وبالتالي يجب على المدرسة أن توفر كل الظروف والإمكانيات اللازمة من أجل راحة التلاميذ،والسعي إلى تفهم النمو النفسي لهؤلاء التلاميذ، وذلك لكونهم في مرحلة المراهقة وهي مرحلة حساسة وأي ضغط يجعلهم يشعرون بعدم الراحة والاطمئنان والاستقرار,فكلما تعرض هؤلاء المراهقون لمشاكل وصراعات ينعكس على توافقهم الدراسي .

(لخضر شيبة,2014,ص 174,175)

إن توفر الظروف المشابهة للذكر والأنثى من حيث معاملة الذكر لها يزودها بصورة إيجابية عن ذاتها، ووجودها معه في نفس الأماكن والمجالات؛ الأسرة والمدرسة والعمل يجعلها تسعى دائما وتطمح لمنافسة الذكر في الدراسة والعمل وكافة مجالات الحياة، لتثبت وجودها وتحقق التوافق النفسي لها.(لخضر شيبة,2014,ص175)

ويفسر عدم وجود الفروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي؛ بتساوي فرص التعليم للجنسين وتساوي النظرة الوالدية، بغرس مفاهيم الأخلاق والمعاملات لديهما؛ وتنمية تطلعات كل منهما للحصول على مستوى دراسي جيد يدفعه إلى التوافق الدراسي.

كما أن الاتصال داخل الأسرة يخلق روح التفاعل والتفاهم بين أفراد الأسرة، أي أن الاتصال القائم بين الأم والأب والأبناء؛ إذا كان هذا الاتصال موجب يعمل على القضاء على المشكلات النفسية والعقلية الاجتماعية، وجعل الابن متفاعل اجتماعيا من خلال تفاعله مع البيئة الأسرية والمدرسية التي يعيش فيها, والعالم الخارجي, والاتصال داخل الأسرة هو أهم السبل لإيصال الأبناء إلى التقدم، وجعلهم متوافقين دراسيا مع دروسهم وبرامجهم الدراسية ومناهجها، ومع زملائهم ومدرسيهم سواء كانوا ذكورا أوإناثا.

كما أن العلاقات المتشبعة بالحب والثقة بالأبناء تساعدهم على أن ينموا محبين لغيرهم ومتصلين بالآخرين، لأن الجو الدراسي يفرض التعامل مع المدرسين والمنهاج الدراسي وواجبات المدرسة وأنظمتها، وهذا ما ينفي وجود فروق بينهم في التوافق الدراسي.

ويدعّم هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسات عدة منها دراسة **شطة عبد الحميد** 2014 بعنوان: " التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، وكذا دراسة **أحمد أحمد عبد الحميد الهنداوي** 2003 حول اغتراب الذات والتوافق المدرسي لدى نزلاء الملاجئ، المراهقين الذين عاشوا الطفولة والصبا بالكامل في دور رعاية الأيتام.

وبالمقابل تعارضت مع نتائج دراسات أخرى،كدراسة **أوفواك** و**إلياس** و**أولي**و**سوندي** بعنوان "التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب", ودراسة **نجمة الزهراني** 2005 بعنوان" النمو النفسي الاجتماعي وفق نظرية **إريكسون** وعلاقته بالتوافق والتحصيل

الدراسي" حيث توصلتا إلى أنهلاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في التوافق المدرسي، ودراسة **آسيا عبازة** 2013 بعنوان" صورة الجسم وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالسنة الثانية ثانوي"، توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي لصالح الذكور.

4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

ونصت الفرضية على أنه "**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني،لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي- عينة الدراسة- تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي- علمي)**".

نفسر هذه النتيجة كون كل من تلاميذ العلميين والأدبين يخضعون لنفس الظروف المدرسية ويطبق عليهم قانون واحد،ويمكن تفسير ذلك كون كل من العلميين والأدبيين لديهم نفس الملمح،أي علمي ولكن بحكم المعايير المعتمدة في التوجيه بما فيها الخريطة التربوية؛ أي عدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة والتي تحتم على مستشار التوجيه أن يحترمها، ويوجه بعض التلاميذ إلى شعبة الأدب، أما في حقيقة الأمر أن التلميذ من بادئ الأمر ملمحه علمي، وبالتالي يكون ليس هناك فرق بين العلميين والأدبيين في مدى وعيهم بذاتهم وانفعالاتهم وتعاملهم مع أصدقائهم والإحساس بهم .

ويمكن أن نُرجع نتيجة هذه الفرضية لاحتواء البرنامج مادة الفلسفة، في كلا التخصصين؛ العلمي والأدبي،وإلى الدور الفعال الذي يقوم به مستشار التوجيه المدرسي؛ في توعية التلاميذ بالجانب الانفعالي من خلال مقابلاته ومتابعته الفعالة.

وينسجم هذا مع ما أكدته دراسة **سكوت**2004 التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والحكم الأخلاقي، ودراسة **عبد المنعم**، ودراسة**رائدة قشطة** 2009 حول الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات بالثانوية العامة".

5. تفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الرابعة:

نصت الفرضية على أنه"**لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي- عينة الدراسة- تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي- علمي)**".

ويمكن تفسير ذلك لنفس نمط التنشئة الاجتماعية وخضوعهم لنفس المعايير الأخلاقية، وحسن توجيههم إلى شعبتي العلوم والآداب، أي وضع التلميذ المناسب في المكان المناسب ، وتوخي روح الجد والمثابرة في كل من التلاميذ العلمين والأدبيين، وكلاهما يبحث عن النجاح .

كما أن كل من العلميين والأدبيين لديهم أهداف مسطرة يريدون الوصول إليها، ويمتلكون طموحات مشتركة خاصة أنهم في سنة نهائية (بكالوريا) تفتح لديهم أفاق جامعية

واسعة،ويتمتعون بصحة نفسية ومقدرة على مقاومة الضغوط من خلال مواكبتهم لبرامج التنمية البشرية،وحضورهم للدورات التدريبية.

إضافة إلى وعي الوالدين بالجانب النفسي ومدى تأثير التوافق النفسي والمدرسي على التحصيل الدراسي لأبنائهم، مما يجعلهم يتمتعون بقدر عالي من التوافق المدرسي من خلال إقامة علاقات طيبة مع الزملاء، وحث بعضهم على الجد والاجتهاد، والامتثال لأوامر المعلم والسماع لنصائحه ومعلوماته، حيث أعتبرها الفترة التي يقضيها التلميذ في المدرسة مع معلميه، وتركيزه أثناء الدرس كنز لا يعوضه شيء، فالتلميذ يقضي معظم وقته في المؤسسة التعليمية، فإذا حصل على توافق مدرسي فيها يتنبأ بتوافقه مستقبلا في كل مجالات الحياة، لأن سوء التوافق المدرسي قد يؤدي إلي التسرب المدرسي، والذي ينجر عليه الكثير من المشكلات النفسية والسلوكية العنف مثلا.

وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن التربية محاولة قصدية منظمة، تهدف إلى إعداد مواطنين يتمتعون بشخصيات متكاملة جسميا وعاطفيا ومعرفيا وأخلاقيا، وهي عملية تغيير هادف تتناول تعديل أو تشكيل سلوك الأفراد في ضوء معايير قيمة تفرضها أطر ثقافية معينة,وأن هذه التربية التي هدفها فرد متوافق ويتمتع بصحة نفسية هي خدمة مقدمة لجميع التلاميذ باختلاف تخصصاتهم وباختلاف مستواهم الدراسي .

كذلك ربما تعود هذه النتيجة إلى أن الاتجاهات الحديثة في العلوم السلوكية؛ تجد أن المثيرات التي تؤثر في تنشئة الفرد وفي تكوين شخصيته؛تشتمل على عوامل ثقافية

وعوامل جسمية (تكوينية),وأن العوامل التي تميز شخصا عن آخر في المقام الأول هي عوامل ثقافية,معنى هذا أن المجتمع بما يحتوي من قيم وعادات ونظم اجتماعية وعلاقات إنسانية ومهارات وآراء؛ هو البوتقة التي ينصهر فيها الناشئ، وهذه البوتقة تؤثر لا محال على المجال الدراسي, لكنها لا تراعي اختلاف التخصص الدراسي للمراهقين.

(آسياعبازة,2013,ص 160)

كذلك من بين الأمور التي أدت إلى عدم وجود فروق في التوافق الدراسي تعزى لمتغير التخصص؛ أن جميع هؤلاء التلاميذ باختلاف تخصصاتهم ينتظرهم نفس المصير, فهم يقبلون على نفس الاختبارات, وعلى نفس الفروض,وجميعهم مقبل على شهادة البكالوريا, لدهم نفس الإدارة المدرسية,ونفس المناخ المدرسي، والأهم يتداول عليهم في الغالب نفس الأساتذة,وبالحديث على الأساتذة قامت "**رمزية غريب**" بدراسة عن أثر شخصية المعلم على التلاميذ,وكان هدفها التعرف على السمات التي قد تكون سببا في إخفاق المعلم، وتترك أثرا سيئا في نفوس التلاميذ أو العكس, تحصلت على عدد من الصفات أمكنها تصنيفها إلى صفات إنسانية، تشمل المشاركة الوجدانية والعطف والبشاشة والمرح والصفات المتعلقة لمبادئ المعلم, والصفات الجسمية التي تمثل الصفات الخارجية (المظهر)، إذ تشمل حسن اختيار الملابس والأناقة, وأخيرا الصفات المهنية؛ مثل التمكن من المادة مع القيادة واحترام القوانين المدرسية، وهذه الصفات مقسمة بالتساوي على جميع التلاميذ باختلاف تخصصاتهم. (آسياعبازة,2013,ص 160)

وربما يعود الأمر كذلك للدور الفعال الذي يقوم به مستشار التوجيه ومجالس الأقسام في توجيه التلاميذ نحو التخصص الملائم المبني حقيقة على مؤهلاتهم الدراسية، وقدراتهم واستعداداتهم, مما يجعل هذا الأخير؛ أي متغير التخصص لا يؤثر كل التوافق الدراسي للمراهقين, بحيث يشير **الصفطي** 1992 إلى أن القرار الصادر على الطالب والمتعلق بعملية اختياره الدراسي وتخصصه قرار مهم، قد يحدد مدى نجاح الطالب أو فشله في التخصص الذي التحق به, بالرغم من اختلاف هذه المعايير عند الطالب, إذ يقرر **هولند**Hollandمن خلال نظريته، أن الطالب عندما يختار تخصص أو دراسة ما, فهو يعتمد على خبراته المشتقة من القوى الثقافية والشخصية، التي تضم أقرانه ووالديه وطبقته الاجتماعية والعوامل الوراثية من ناحية أخرى.(آسياعبازة,2013,ص 161)

وتتوافق نتائج الدراسة مع دراسة **آسياعبازة** 2013-2014 بعنوان:" صورة الجسم وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالسنة الثانية ثانوي"، ودراسة **شطة عبد الحميد** 2014 – 2017 بعنوان:" التفكير الناقد وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي باختلاف التخصص.

في حين أنهاتتناقض مع دراسة **قريشي محمد** 2002 بعنوان "القلق وعلاقته بالتوافقالدراسي والتحصيل لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي" التي توصلت إلى وجود فروق في التوافق الدراسي بين التخصصات.

خلاصة عامة

تناولت الدراسة الحالية موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي لدى تلاميذ ثالثة الثانوي، تم دراسة الموضوع بالاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك باستخدام مقياسي الذكاء الوجداني؛ التوافق الدراسي، ثم توزيعهما بداية على عينة بلغ عددها 40 تلميذ وتلميذة ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبالاعتماد على النتائج التي تحصلوا عليها، تم حساب الخصائص السيكومترية للأداتين، وتبين أنها صادقة وثابتة، ومن ثم تم تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية التي اختيرت بطريقة عشوائية طبقية متساوية، وبلغ عدد العينة 84، قسموا على متغيرات الدراسة: الجنس (ذكور، إناث)، الشعبة (علوم، أداب)، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي –عينة الدراسة–تعزى إلى متغير الجنس (ذكور–إناث).

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي –عينة الدراسة– تعزى إلى متغير الجنس (ذكور–إناث).

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي– عينة الدراسة– تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي– علمي).

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي- عينة الدراسة- تعزى إلى متغير الشعبة الدراسية (أدبي- علمي).

مقترحات الدراســـــة

أ-مقترحات عامة:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الطالبة الباحثة تتقدم بجملة من المقترحات التي ترى أنها من المفيد إدراجها في ختام الدراسة والحث على أخذها بعين الاعتبار:

1-اعتماد قياس الذكاء الوجداني كإطار للتعامل مع التلاميذ في حل بعض المشكلات السلوكية التي يعانون منها ثم الانطلاق في رسم استراتيجيات أو بناء برامج للتدريب على تنمية المهارات التواصلية والوجدانية للتلاميذ.

2- ضرورة إعطاء المختصين في علم النفس المدرسي والعيادي والمرشدين أهمية أكبر لفحص واختبار مهارات الذكاء الوجداني للدور المحوري للجوانب الوجدانية في مآل التوافق الدراسي للتلاميذ.

3-إعطاء المزيد من الاهتمام للذكاء الوجداني لما له من قابلية للتنمية.

4-عقد دورات تدريبية تعنى بالاطلاع على مهارات الذكاء الوجداني وتعميق فهمها خاصة في الجوانب الدراسية.

ب-دراسات مقترحة:

تقدم الطالبة الباحثة فيما يلي بعض الدراسات التي ترى أنها تكمل وتثري ماتوصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج:

1- دراسة مقارنة لمهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من التلاميذ المتفوقين وعينة من التلاميذ العاديين.

2-دراسة عن أثر برنامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني في زيادة التوافق المدرسي لدى التلاميذ وأثره على تحصيلهم الدراسي.

3- دراسة عن الذكاء الوجداني كعامل وقائي من التسرب المدرسي.

4-دراسة عن أثر الذكاء الوجداني للمعلم والتحصيل الدراسي .

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية:

أولا: الكتب:

إبراهيم أحمد أبو زايد(1987)، سيكولوجية الذات و التوافق، دار المعرفة الجامعية، ب.ط، الإسكندرية، مصر.

ابراهيم طيبي (2013)، خطة التوجيه المدرسي المعتمدة في الجزائر، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون الجزائر.

أبو حطب فؤاد (1996)، القدرات العقلية، الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

أبو نجيلة سفيان(2002)، الصحة النفسية وقضايا المجتمع، مركز البحوث والتنمية الإجتماعية، غزة.

احسان الآغا (2002)، – البحث التربوي – غزة مكتبة اليازجي.

أحمد الزيادي (1990)، الصحة النفسية للطفل، طبعة01، عمان، الأردن.

أحمد عزت راجح(1985)، أصول علم النفس، دار المعارف، ط1، القاهرة.

ادجار جونيتو و آخرون(1984)، ترجمة: علي العريان و آخرون، النشاط المدرسي، مؤسسة فرنكلين للطباعة و النشر، طبعة01.

أديب محمد الخالدي(2009)، الصحة النفسية، المكتبة الجامعية، ط2، ليبيا.

إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي(1998)، الذكاء و تنميته لدى أطفالنا،مكتبة الدار العربية الكتاب، ط2، القاهرة، مصر.

أشرف محمد عبد الغني شريت(2004)، الصحة النفسية و التوافق النفسي، د.ط، دار المعرفة الجامعية، الأزارطية.

بركات محمد خليفة 1997، علم النفس التعليمي، دار العلم، طبعة02، الكويت.

جلال سعد(1985)،الطفولة و المراهقة، دار الفكر العربي.

جمال محمد صقر(1965)، اتجاهات في التربية و التعليم، دار المعارف، طبعة01، القاهرة، مصر.

جولمان دانيال(2000)، الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، الكويت، سلسلة عالم المعرفة يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، العدد262.

حامد زهران(1997)، الصحة النفسية و العلاج النفسي، طبعة 03، عالم الكتب، القاهرة.

حامد عبد السلام زهران(1978)، الصحة النفسية و العلاج النفسي، عالم الكتب، طبعة01،طبعة02، القاهرة.

الحجار بشير إبراهيم حمد(2000)، الصحة النفسية والتوافق، د.ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

حسن صالح الدهري(1999)، الشخصية و الصحة النفسية، دار الكندي للنشر و التوزيع، الأردن.

حنان عبد الحميد العناني(2000)، الصحة النفسية و التوافق، د.ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

دانيال جولمان، تر: هشام الحناوى (2009) هلا للنشر والتوزيع السلسلة: علوم اجتماعية وعلم نفس.

رجاء محمود أبو علام(1993)، علم النفس التربوي، طبعة06، دار العلم للنشر و التوزيع.

رشاد علي عبد العزيز موسى(2012) ، الذكاء الوجداني و تنميته في مرحلتي الطفولة و المراهقة، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

رشوان حسين عبد الحميد أحمد(1997)، الطفل دراسة في علم الاجتماع النفسي، طبعة03، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

زكريا الشربيني، أحمد والفقيه نجيب محفوظ أبو بكر(1998)،مقياس التوافق الدراسي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية بإمارة الفجيرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

سالي علي حسن(2007)،الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال،ط1، دار المعرفة الجامعية السويس، مصر.

سامية خليل(2010)، الذكاء الوجداني، مفاهيم و نماذج و تطبيقات، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

سعاد جبر سعيد(2008)، الذكاء الانفعالي و سيكولوجية الطاقة بلا حدود،عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي للنشر و التوزيع، الأردن.

سعد عبد الرحمان(1983)، القياس النفسي، مكتبة الفلاح، طبعة01، الكويت.

سلامة عبد العظيم حسين،طه عبد العظيم حسين(2006)،الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط1، ط2، دار الوفاء لدينا للطباعة و النشر، الإسكندرية، مصر.

سنغ داليب(2003)، الذكاء الانفعالي في العمل،ترجمة: عبد الحكيم الخزامى، الطبعة الأولى، دار الكتب للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، مصر.

سهير كامل أحمد (2002)،مدخل إلى علم النفس، الطبعة الثانية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

السيد فؤاد البهى(2000)، الذكاء ط5، دار الفكر العربي، مصر.

شحاته سليمان محمد سليمان(2006)، مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

صالح محمد علي أبو جادو(2003)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة، طبعة01، الأردن.

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

صلاح أحمد رحاب(1984)، التوافق النفسي وعلاقته بمستوى الطموح، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

صلاح الدين شروخ(2003)، منهجية البحث العلمي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر.

صلاح الدين شروخ(2008) علم النفس التربوي للكبار، أو علم النفس الأندراغوجي. دار العلوم. عنابة.

طلعت منصور و آخرون(2004)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

طه عبد العظيم حسين،سلامة عبد العظيم(2006)، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، دار الوفاء، ط1،ط2.

عباس محمود عوض(1977)، الموجز في الصحة النفسية، دار المعارف،ط1، القاهرة.

عبد الحميد الشاذلي(2001)، التوافق النفسي للمسنين، المكتبة الجامعية، الاسكندرية.

عبد الحميد محمد الشاذلي(2001)، الصحة النفسية و سيكولوجية الشخصية، ط2، المكتبة الجامعية، مصر.

عبد الرحمن العيسوي(2000)، علم النفس التعليمي، دار الراتب الجامعية، ط01،بيروت،لبنان.

عبد الرحمن صالح الأزرق(2000)، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الكتب الوطنية، طبعة01، بنغازي، ليبيا.

عبد الرحمن محمد علا(2009),الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال,دار الفكر,ط01,عمان,الأردن.

عبد العالي الجسماني(1994)، علم النفس و تطبيقاته الاجتماعية و التربوية، الدار العربية للعلوم، طبعة01 ، بيروت.

عبد الكريم بوحفص(2011)، أسس ومناهج البحث في علم النفس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

عبد الله عبد الحي موسى(1980)، بحوث في علم النفس التربوي، مكتبة الخانجي، ط1، القاهرة.

عبد الله محمد قاسم(2008)مدخل إلى الصحة النفسية،الطبعة4،دار الفكر للنشر والتوزيع،الأردن.

عبده عبد الهادي السيد، عثمان فاروق السيد (1423 هـ)، القياس والاختبارات النفسية :أسس وأدوات، القاهرة، دار الفكر العربي.

عثمان لبيب فراج(1970)، أضواء على الشخصية والصحة العقلية، مكتبة النهضة المصرية، طبعة10.

عصام زيدان محمد والإمام كمال أحمد(2003)، الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم و أبعاد الشخصية، دراسات عربية في علم النفس، دار غريب للطباعة والنشر، المجلد2، العدد1، يناير، القاهرة.

علاء الدين كفافي(2006)، الإرشاد الأسري، دار المعرفة الجامعية الأزارطية، القاهرة.

عليان ربحي مصطفى(2002)، أسس التربية و التعليم، مكتبة الخانجي، طبعة01، مصر.

عمران محمد، والعجمي حمد(2006)، أسس علم النفس التربوي و رؤية تربوية إسلامية معاصرة، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الكويت.

فاروق السيد عثمان (2001)، القلق و إدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.

فراج محمد أنور (2005)، الذكاء الوجداني و علاقته بمشاعر الغضب و العدوان، دار غريب للطباعة والنشر، دراسات عربية في علم النفس، المجلد4، العدد1، يناير، القاهرة.

كمال الدسوقي(1997)، علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، ط1، بيروت.

مـأمون المبـيض (2003)،الـذكاء العـاطفي و الصـحة العاطفيـة، المكتـب الإسـلامي بلفاست.

محمـد النـوبي محمـد علـي(2010)، مقيـاس التوافـق النفسـي، الشخصـي–الدراسـي–الاجتمـاعي–لـذوي الإعاقـة السـمعية و العـاديين، دار النشـر والتوزيـع الطبعـة 01 ،عمان.

محمد جاسم محمد(2004)، مشكلات الصحة النفسية، المكتبة الجامعية، بدون طبعة، عمان.

محمد حسين العمايرة (2002)،المشكلات الصفية، السلوكية، التعليمية، الاكاديمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ط1، عمان، الاردن.

محمد عادل عبد الله(2000),دراسات في الصحة النفسية ,دار الرشاد ,الطبعة1.

محمد عثمان حباب وعبد الحي محمد (2009)، الذكاء الوجداني، العاطفي (العاطفي الانفعالي الفعال)، مفاهيم و تطبيقات، عمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

محمود عبد الرزاق شقشق و هدى محمود الناشق (2000)، إدارة الصف المدرسي، طبعة01 ، دار الفكر العربي.

محـي الـدين مختـار(1995)، بعـض تقنيـات البحـث وكتابـة التقريـر، دراسـات فـي المنهجية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

مصطفى فهمي(1998)، الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، مكتبة الخانجي، طبعة 05، القاهرة.

منير المرسي سرحان(1983)،في اجتماعيات التربية، مكتبة الأنجلو المصري، ط01،القاهرة.

موريس انجرس (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية، دار القضية للنشر، الجزائر.

نخبة من المتخصصين. (2009)، الذكاء الوجداني، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريد، القاهرة.

نصر الله، عمر عبد الرحيم(2010)، تدني مستوى التحصيل و الإنجاز المدرسي أسبابه و علاجه، دار وائل للنشر، طبعة 02، الأردن.

نور الهدى رجب(2005)، الذكاء الوجداني، ورقة عمل مقدمة إلى مشروع دمج التكنولوجيا في التعليم، دمشق.

هادي مشعان ربيع، لغول إسماعيل محمد (2007)، المرشد التربوي ودوره الفاعل في مشاكل الطلبة،الطبعةالأولى،دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع،عمان.

يوسف إبراهيم تبراي(2000)، الإدارة المدرسية الحديثة، مكتبة الفلاح، الكويت.

ثانيا: الدوريات:

ابتسام سالم المزوغي (2011)، الفروق في الذكاء و قلق الإمتحان بين الطلبة مرتفعي و منخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة من أبريل الليبية، المجلة العربية لتطوير التفوق، ليبيا العدد2

بشير معمرية (2005)، الذكاء الوجداني(مفهوم جديد في علم النفس)، مجلة شبكة العلوم النفسية الغربية، العدد6، أفريل، ماي، جوان، جامعة باتنة.

سالم الغرابية(2011)،الذكاء العاطفي لدى الموهوبين و العاديين من طلبة المتوسطة في منطقة القصيم –دراسة مقارنة–،قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القصيم.،مجلة الجامعة الاسلامية (سلسة الدراسات الانسانية) المجلد التاسع عشر، العدد الاول، ،يناير.

سعاد الملي (2010)، الذكاء الانفعالي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين و العاديين، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد3.

السيد محمد أبو هاشم(2008), مكونات الذكاء الاجتماعي والوجداني والنموذج العلاقي بينها لدى طلاب الجامعة المصريين والسعوديين–دراسة مقارنة–مجلة كلية التربية بجامعة بنها,المجلد الثامن عشر,العدد76

القاضي عدنان (2012)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، الملجلد3، العدد4 .

مجلة علم النفس(1988)، مجلة فصلية، تصدر عن الهيئة المصرية العامة، العدد6، القاهرة.

محمود محمد غندور(1992)، الفروق الثقافية و الجنسية في التوافق الدراسي، مجلة التربية المعاصرة، العدد24، دار النيل للنشر و التوزيع، القاهرة.

ثالثا: المذكّرات والرسائل الجامعية:

إبراهيم باسل أبو عمشة(2013)، الذكاء الوجداني والاجتماعي وعلاقتهما بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، ماجستير علم النفس، جامعة الأزهر –غزة– كلية التربية.

أسماء العبد اللات (2008)، فعالية برنامج لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي و الاجتماعي و في الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان، الأردن.

دليلة بوصفر(2010),الاستقلال النفسي عن الوالدين وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطالب الجامعي المقيم (18–21سنة),دراسة ميدانية بجامعة مولود معمري ولاية تيزي وزو,رسالة ماجيستير,جامعة تيزي وزو.

سعيدة صالحي(2013)، تأثير سمات الشخصية و التوافق النفسي على التحصيل الأكاديمي للطلبة الجامعيين، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر2، الجزائر.

صفية مبارك (2010)،فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعوقين بصريا المقيمين داخل المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم الإرشاد النفسي، جامعة القاهرة، مصر.

طالب نسيمة(2009)، الذكاء الوجداني و علاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهقين المتمدرسين، رسالة ماجستير، كلية العلوم اج و اج، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفنيا، الجزائر.

عادل إسماعيل عبد الرحمان أبو الحسن(2006) ،العقاب المدرسي كما يدركه تلاميذ وتلميذات الحلقة الثالثة بمرحلة الأساس وعلاقته بمفهوم الذات والتوافق الدراسي. دراسة بمحلية شيكان ولاية شمال كردفان أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية.

عبد الرحيم شعبان شقورة (2002)،الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كليات التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، ماجستير في التربية، الجامعة الإسلامية –غزة–كلية التربية ،قسم علم النفس.

عبد الكريم قريش(1988)، علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي و الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية،رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبـــد الله أبـــو ســـكران (2009)، التوافـــق النفســـي و الاجتمـــاعي وعلاقتـــه بمركـــز الضبط(الداخلي–الخارجي) للمعاقين حركيا في قطاع غزة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة غزة الإسلامية.

عبد الله لبوز (2002)،التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية تحليلية ،رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة ورقلة.

لخضر شيبة(2014),الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي ,دراسة ميدانية بولاية ورقلة, رسالة ماجيستير ,جامعة مولود معمري تيزي وزو.

محمود الخولي(2010)، فعالية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية، رسالة دكتوراه(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

مروة أولاد شايب ,هاجر حمومو(2016) التوافق الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المراهق المتمدرس بالمرحلة المتوسطة, مذكرة ماستر ,جامعة 8 ماي1945 ,كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ,قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا, قالمة.

المنصوريوسف عبدالفتاح (1992)،القدرةعلى التفكير الابتكاري وعلاقتها بمستوى الطموح والتكيف وسمات الشخصية لدى طلاب الصف الثالث ا لثانوي في دولة الإمارات العربيةالمتحدة،رسالة دكتوراه غيرمنشورة ،مركزالبحوث التربوية،جامعةالقاهرة.

هداية بن صالح (2015),فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدة الضغوط لدى المراهق المتمدرس, أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس, تخصص تقنيات وتطبيقات العلاج النفسي.

رابعا: المعاجم والموسوعات:

ابن منظور، أبو الفضل(2006)، لسان العرب، المجلد التاسع، دار نويليس للنشر و التوزيع، بيروت.

علي بن هادية و آخرون(1991)، القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

ب. المراجع باللغة الأجنبية:

Alexithymia. Self-Report and Observer-Rated Measyres. In: R. Bar On, & J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence, 302 – 319. San Fransisco, Jossey – Bass.

Amelang, M., &Steinmayr, R. (2006): Is there a Validity Increment for Tests of Emotional Intelligence in Explainingthe Variance of Performance Criteria? Intelligence, 34, 459 - 468.

Fatt,j.shawe,i(2003):<emotional intelligence of foreing and local university students in Singapore:implication for managers > journal of business&psycology17(3)p345-367

Finegan, J. (1998). Measurin EI: Where we are today. Paper presentedat the annual meeting of the Mid-South Educational ResearchAssociation (New Orleans, LA, November 4 - 6, 1998.)

Hedlund, J., & Sternberg, R. (2000). Too Many Intelligences ? Integrating Social, Emotional, and Practical Intelligence. In: R. Bar − On, & J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of EmotionalIntelligence.167 − 136 ,San Fransisco, Jossey − Bass.

-lindely,l(2001):emotionwertuional intelligence and personality,journal of social psychology,141(4)p523-532)

Mayer , J . D., Salovey , p., & Caruso , D.R. (2001) :Models of emotionalintelligence . In R.J. Sternberg (ED), Handbook of intelligence .CambridgeUniversity Press. (pp. 396-420).

Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000: c). Emotional Intelligence asZeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. In: R. Bar-On, & J. D .A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence, Pp. 92 – 117 .San Fransisco. Jossey-Bass.

Taylor, G., Bagby, R., &Luminet, O. (2000). Assessment of

الملاحق

الملحق (01)مقياس الذكاء الوجداني

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة:

هذه مجموعة من العبارات التي تصف أحوالك وتصرفاتك وأمام كل عبارة عدد من خيارات الإجابة المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيدا ثم أن تضع علامة (X) أمام الخيار الذي ينطبق عليك فعلا، تذكر أنه لا توجد إجابتين للعبارة الواحدة، و تشجيعا للإجابة بصدق و صراحة نؤكد سرية الإجابات و استخدامها للأغراض العلمية، شكرا لك مقدما على تعاونك الصادق معنا.

*** <u>مثال توضيحي لطريقة الإجابة:</u>**

الرقم	العبارة	يحدث دائما	يحدث عادة	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث
1	استخدم انفعالاتي الايجابية و السلبية في قيادة حياتي.		X			

الشعبة:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	العبارة	يحدث دائما	يحدث عادة	يحدث أحيانا	يحدث نادرا	لا يحدث
1	استخدم انفعالاتي الايجابية و السلبية في قيادة حياتي.					
2	تساعدني مشاعري السلبية في تغير حياتي.					
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية.					
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين					
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
7	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة في أغلب الوقت.					
8	أستطيع التعبير عن مشاعري.					
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.					
10	اعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري					

11	استطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.					
12	استطيع التحكم في مشاعري و تصرفاتي.					
13	أنا هادئ (ة)تحت أي ضغوط أتعرض لها.					
14	لا أعطى لانفعالاتي السلبية أي اهتمام.					
15	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.					
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة.					
17	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة.					
18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.					
19	أنا صبور (ة) حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.					
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني استمتع بهذا العمل.					

21	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.					
22	اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به.					
23	أستطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.					
24	أستطيع انجاز المهام بنشاط و بتركيز عالي.					
25	في وجود الضغوط نادرا ما اشعر بالتعب					
26	عادة استطيع أن افعل ما احتاجه عاطفيا بإرادتي.					
27	استطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.					
28	استطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح و الفكاهة بيسر.					
29	استطيع أن انهمك في انجاز أعمالي رغم التحدي.					
30	استطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.					

31	افقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.					
32	استطيع أن انحي عواطفي جانبا عندما أقوم بانجاز أعمالي.					
33	أنا حساس(ة) لاحتياجات الآخرين.					
34	أنا فعال (ة) في الاستماع لمشاكل الآخرين.					
35	أجيد فهم مشاعر الآخرين.					
36	نادرا ما أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.					
37	أنا قادر (ة)على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.					
38	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.					
39	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين .					
40	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.					
41	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.					
42	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء					

43	عندي قدرة على التأثير في الآخرين					
44	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين					
45	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين					
46	استطيع الاستجابة لرغبات و انفعالات الاخرين.					
47	امتلك تأثيرا قويا على الاخرين في تحديد اهدافهم					
48	يراني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.					
49	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة					
50	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.					
51	يغمرني المزاج السيئ.					
52	عندما اغضب لا يظهر علي أثار الغضب.					
53	يظل لدي الأمل و التفاؤل أمام هزائمي					
54	اشعر بالانفعالات و المشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.					

55	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم					
56	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة و مشاعر القلق والإحباط.					
57	استطيع الشعور بنبض الجماعة و المشاعر التي لا يفصحون عنها.					
58	استطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.					

الملحق (02) مقياس التوافق الدراسي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عزيزي التلميذ عزيزتي التلميذة:

هذه مجموعة من العبارات التي تصف أحوالك وتصرفاتك وأمام كل عبارة عدد من خيارات الإجابة المطلوب منك أن تقرأ كل عبارة جيدا ثم أن تضع علامة (x) أمام الخيار الذي ينطبق عليك فعلا، تذكر أنه لا توجد إجابتين للعبارة الواحدة، و تشجيعا للإجابة بصدق و صراحة نؤكد سرية الإجابات و استخدامها للأغراض العلمية، شكرا لك مقدما على تعاونك الصادق معنا.

*** مثال توضيحي لطريقة الإجابة:**

الرقم	البنود	نعم	لا
01	هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب القسم أو إلى الملصقات على جدران القسم أثناء الدرس؟	X	

الشعبة: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الرقم	البنود	نعم	لا
01	هل غالبا ما تنظر من نافذة أو باب القسم أو إلى الملصقات على جدران القسم أثناء الدرس؟		
02	هل أخذ منك الأستاذ أشياء أنت تعبث بها أثناء الدرس أو طلب منك عدم العبث بها؟		
03	هل يكون عملك عادة نظيفا ومرتبا؟		
04	هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك الأستاذ؟		
05	هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس؟		
06	هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للأستاذ؟		
07	هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة؟		
08	هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه؟		
09	هل تمزق كتبك بسرعة؟		
10	هل تحضر غالبا إلى القسم متأخرا؟		
11	هل تكون عادة هادئا في القسم؟		
12	إذا وجه الأستاذ سؤلا للتلاميذ، هل غالبا ما ترفع إصبعك طلبا للإجابة؟		
13	هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس؟		

14	هل تحضر معك قلمك بصورة دائمة إلى القسم؟		
15	هل غالبا ما عاقبك الأستاذ؟		
16	هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب؟		
17	هل اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالثانوية؟		
18	هل غالبا ما سكبت سوائل أو سقطت أشياء داخل القسم؟		
19	هل تذهب إلى الثانوية مع رفاقك؟		
20	هل غالبا ما توجه انتباهك للأستاذ أثناء حديثه؟		
21	هل سبق أن وجهت للأستاذ أي أسئلة؟		
22	هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة؟		
23	هل عادة تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء المحاضرة؟		
24	هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي منه؟		
25	هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك؟		
26	هل سبق أن حاولت دفع زملائك بقوة داخل أو خارج القسم؟		
27	إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تلتمس المساعدة من الأستاذ؟		
28	هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر القسم؟		
29	هل تنفذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر؟		

30	هل ترد مباشرة على توبيخ مدرسك لك؟		
31	هل أحيانا تبدأ الضحك في حجرة الدراسة؟		
32	هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك الأستاذ؟		
33	هل تذهب إلى قاعة الأساتذة إذا احتجت إلى مساعدة الأستاذ؟		
34	هل دائما تطلب الإذن من الأستاذ قبل أن تترك مكانك؟		

ملحقرقم(3)

نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية)$SPSS_{22}$(

صدق وثبات مقياس الذكاء الوجداني

صدق التمييز:

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الوجداني_الذكاء	علوي	11	232,27	7,604	2,293
	سفلي	11	180,91	11,229	3,386

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	M
الوجداني_الذكاء	Equal variances assumed	4,518	,056	12,562	20	,000	
	Equal variances not assumed			12,562	17,578	,000	

صدق المحتوى (الإتساق الداخلي)

Correlations

		total
ادارة الانفعال	Pearson Correlation	,749**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
التعاطف	Pearson Correlation	,770**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
تنظيم الانفعالات	Pearson Correlation	,707**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
المعرفة الوجدانية	Pearson Correlation	,546**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
التواصل الاجتماعي	Pearson Correlation	,612**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40

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

2 - الثبات :

الكلي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,838	58

إدارة الانفعال

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,544	15

التعاطف

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,847	11

تنظيم الانفعال

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,578	13

المعرفة الوجدانية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,519	10

التواصل الاجتماعي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,726	9

التجزئة النصفية:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,740
		N of Items	29[a]
	Part 2	Value	,703
		N of Items	29[b]
	Total N of Items		58
Correlation Between Forms			,724
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,840
	Unequal Length		,840
Guttman Split-Half Coefficient			,840

الملحق رقم(4)

نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية)$SPSS_{22}$(

مقياس التوافق الدراسي

صدق التمييز

Group Statistics

	المجموعات	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المدرسي_التوافق	علوي	11	28,70	1,514	,291
	سفلي	11	16,48	2,548	,490

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-tes			
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean
الدراسي_التوافق	Equal variances assumed	8,179	,066	21,429	20	,000	
	Equal variances not assumed			21,429	10,336	,000	

صدق المحتوى

Correlations

		TOTAL
الجد	Pearson Correlation	,692**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
الإذعان	Pearson Correlation	,893**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	40
العلاقة بالمدرس	Pearson Correlation	,733**
	Sig. (2-tailed)	,000

N	40

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

2- الثبات :

التناسق الداخلي للبنود(ألفا كرونباخ)

الكلي

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,755	34

الجد والإجتهاد

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,687	12

الإذعان

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,678	15

العلاقة بالمدرس

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,634	7

التجزئة النصفية:

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,639
		N of Items	17[a]
	Part 2	Value	,562
		N of Items	17[b]
	Total N of Items		34
Correlation Between Forms			,624
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,768
	Unequal Length		,768
Guttman Split-Half Coefficient			,768

a. The items are: VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017.

b. The items are: VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030, VAR00031, VAR00032, VAR00033, VAR00034.

الملحق (5)نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية)$SPSS_{22}$(

لنتائج الدراسة

نتائج الفرضية الأولى:

Correlations

		الوجداني_الذكاء	المدرسي_التوافق
الوجداني_الذكاء	Pearson Correlation	1	,333**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	84	84
المدرسي_التوافق	Pearson Correlation	,333**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	84	84

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

نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

Group Statistics

	الجندر	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الوجداني_الذكاء	ذكر	33	206,64	27,091	4,716
	أنثى	51	209,98	21,363	2,991

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	M
الوجداني_الذكاء	Equal variances assumed	,259	,612	-,630	82	,531	
	Equal variances not assumed			-,599	57,023	,552	

نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

Group Statistics

	الجندر	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المدرسي_التوافق	ذكر	33	22,67	6,308	1,098
	أنثى	51	21,37	4,775	,669

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	M
المدرسي_التوافق	Equal variances assumed	1,326	,253	1,068	82	,289	
	Equal variances not assumed			1,007	55,264	,319	

نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

Group Statistics

	الشعبة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الوجداني_الذكاء	علمي	57	208,37	25,400	3,364
	أدبي	27	209,30	19,984	3,846

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances					
	F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	M

الوجداني_الذكاء	Equal variances assumed	2,787	,099	-,167	82	,868	
	Equal variances not assumed			-,182	63,698	,856	

نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

Group Statistics

	الشعبة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
المدرسي_التوافق	علمي	57	21,70	5,871	,778
	أدبي	27	22,26	4,434	,853

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances					
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	
المدرسي_التوافق	Equal variances assumed	5,483	,022	-,437	82	,663	
	Equal variances not assumed			-,483	65,981	,631	