جـــامعـــة العـربـــي بـن مـــــهيـــدي-أم الـبـــواقـــي-

كـــليـــة العـلـوم الاجـتـماعية والإنسانيـة

قسم العلـوم الاجـتماعيـة

رقم التسجيل:

الرقم التسلسلي:

علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة

(دراسة ميدانية على عينة من طلاب قسم العلوم الاجتماعية)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: إشراف:

باتشو صفية أ.بن زروال فتيحة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
بوعامر أحمد زين الدين	أستاذ التعليم العالي	أم البواقي	رئيسا
بن زروال فتيحة	أستاذ محاضر-أ-	أم البواقي	مشرفا
كحول شفيقة	أستاذ محاضر-أ-	بسكرة	عضوا
إبريعم سامية	أستاذ محاضر-أ-	أم البواقي	عضوا

السنة الدراسية:2015-2016

جـــامعـــة العـربـــي بـن مـــــهيـــدي-أم الـبـــواقـــي-

كـــليـــة العـلـوم الاجـتـماعية والإنسانيـة

قسم العلـوم الاجـتماعيـة

رقم التسجيل:

الرقم التسلسلي:

علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة

(دراسة ميدانية على عينة من طلاب قسم العلوم الاجتماعية)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة: إشراف:

باتشو صفية أ.بن زروال فتيحة

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
بوعامر أحمد زين الدين	أستاذ التعليم العالي	أم البواقي	رئيسا
بن زروال فتيحة	أستاذ محاضر-أ-	أم البواقي	مشرفا
كحول شفيقة	أستاذ محاضر-أ-	بسكرة	عضوا
إبريعم سامية	أستاذ محاضر-أ-	أم البواقي	عضوا

السنة الدراسية:2015-2016

الإهـــــــــــــــــــــــداء

هذا العمل المتواضع أهديه لأمي.

أهديه لروح أبي أسكنه الله فسيح جنانه.

أهديه لكل من ساندني وشجعني على استكماله.

الفـــــــــهـــــــــرس

شكر و تقدير

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة.....أ

الفصل الأول: الإطار العام للبحث

1.1 إشكالية البحث.....ص2

2.1أهمية البحث.....ص5

3.1أهداف البحث.....ص6

4.1 الدراسات السابقة.....ص7

5.1. فروض البحث.....ص11

7.1.الضبط الإجرائي لمفاهيم البحث.....ص12

1.7.1.الذكاء الوجداني.....ص12

1.7.2.التحصيل الدراسي.....ص13

الفصل الثاني: التحصيل الدراسي

1.2.تعريف التحصيل الدراسي.....ص15

2.2.مبادئ التحصيل الدراسي.....ص18

1.2.2.الجـــزاء.....ص19

2.2.2.الدافعيـــة.....ص19

3.2.2.الحداثـــة.....ص19

4.2.2.الواقعيـــة.....ص21

5.2.2.الفـعاليـة.....ص21

6.2.2.الإهتمـام.....ص22

7.2.2.التدريـب.....ص22

3.2.أنواع التحصيل الدراسي.....ص23
1.3.2. التحصيل الدراسي المباشر وغير المباشر.....ص23
2.3.2. الإفراط والتفريط التحصيلي.....ص23
4.2.قياس التحصيل الدراسي.....ص24
1.4.2.أنواع الاختبارات التحصيلية.....ص24
2.4.2. أهداف الاختبارات التحصيلية.....ص31
5.2. أهمية قياس التحصيل الدراسي.....ص32
6.2.العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....ص33
1.6.2.العوامل العقلية.....ص34
2.6.2.العوامل اللاعقلية.....ص36
خلاصة الفصل.....ص48

الفصل الثالث: الذكاء الوجداني

1.3.الذكاء.....ص50
1.1.3.مفهوم الذكاء.....ص50
3. 1. 2.التفسيرات المختلفة للذكاء.....ص52
2.3.الوجدان.....ص54
1.2.3.مفهوم الوجدان.....ص54
2.2.3.التفسيرات المختلفة للوجدان.....ص56
3.2.3.علاقة الذكاء بالوجدان.....ص58
4.2.3.تطور مفهوم الذكاء الوجداني.....ص59
3.3. مفهوم الذكاء الوجداني.....ص63
4.3.الأساس العصبي للذكاء الوجداني.....ص65
5.3. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني.....ص70
1.5.3.نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني.....ص71
2.5.3.النماذج المختلطة للذكاء الوجداني.....ص75
6.3. قياس الذكاء الوجداني.....ص83

خلاصة الفصل.....ص89

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

1.4.إجراءات الدراسة الميدانية.....ص 91

1.1.4.التذكير بالفرضيات.....ص 91

2.1.4.منهج البحث.....ص92

3.1.4.الدراسة الإستطلاعية.....ص92

4.1.4.مجتمع البحث.....ص92

5.1.4.عينة البحث.....ص93

6.1.4.أدوات جمع البيانات.....ص94

7.1.4.صدق وثبات المقياس.....ص95

2.4.عرض النتائج ومناقشتها.....ص104

خلاصة.....ص106

قائمة المراجع

الملاحق

فـهـرس الـــــجـــــــداول

جدول رقم 01: العلاقة بين الفقر والتحصيل الدراسي.....ص44

جدول رقم 02:العلاقة بين الفقر والتحصيل الدراسي حسب تقديرات(McLanahan).....ص55

جدول رقم 03 :تطور مفهوم الذكاء.....ص62

جدول رقم 04: نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني.....ص74

جدول رقم 05: نموذج غولمان للذكاء الوجداني.....ص78

جدول رقم 06: يلخص مختلف نماذج الذكاء الوجداني.....ص82

جدول رقم 07: بعض مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الوجداني.....ص86

جدول رقم 08: توزيع المجتمع الأصلي للبحث وفق الاختصاص والمستوى.....ص93

جدول رقم 09: أفراد المجتمع الأصلي أفراد عينة البحث.....ص94

جدول رقم 10: توزع البنود على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان.....ص95

جدول رقم 11: نتائج تطبيق وإعادة تطبيق المقياس.....ص97

جدول رقم 12: معامل الثبات بإعادة تطبيق المقياس.....ص97

جدول رقم 13: معامل الثبات الفا كرونباخ.....ص97

جدول رقم 14: نتائج تطبيق وإعادة تطبيق المقياس.....ص98

جدول رقم 15: قائمة الأساتذة المحكمين.....ص99

جدول رقم 16: نتائج طرفي الميزان لذوي الدرجات المنخفضة والمرتفعة(27%).....ص100

جدول رقم 18: معاملات الاتساق الداخلي لبعد تنظيم الانفعالات.....ص102

جدول رقم 19: معاملات الاتساق الداخلي لبعد إدارة الانفعالات.....ص102

جدول رقم 20: معاملات الاتساق الداخلي لبعد التعاطف.....ص103

جدول رقم 21: معاملات الاتساق الداخلي لبعد التواصل الاجتماعي.....ص103

جدول رقم 22: معاملات الاتساق الداخلي للمقياس ككل.....ص104

جدول رقم 23: معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمس والتحصيل الدراسي.....ص105

فـهــرس الأشكـــــــال

شكل رقم 01: مختلف العبارات الدالة على ماهية التحصيل الدراسي.....ص18

شكل رقم02: ملخص مايروسالوفي وزملائهما لمفهوم الذكاء الوجداني.....ص65

شكل رقم03: المنظور الفيزيولوجي للمخ الوجداني والمخ المنطقي.....ص67

شكل رقم 04: دور اللوزة في الاستجابة العاطفية.....ص69

شكل رقم05: النموذج العاملي لمكونات الذكاء الوجداني كما قدمه بار–أون.....ص80

مقدمة:

تعاني الجامعات الجزائرية تقهقرا ملحوظا ،وسقوطا حرا في المستوى ،سواء من حيث تسييرها و البيداغوجيات المعتمدة والمناهج،أو من حيث أداء الطلبة،الذين أصبح همهم الوحيد هو التفكير في مناصب الشغل والتوظيف ، مع إهمالالجانب التكويني للذات سواء من الناحية النظرية أو التطبيقية،فالحاصلين على شهادة البكالوريا في تزايد عددي مستمر عبر السنوات الأخيرة ، مما يتطلب زيادة في ميزانية التعليم العالي،بالمقابل مخرجات ضعيفة،هذا ما شكل هوة ملحوظة بين الجانب الأكاديمي والاقتصادي ،سواء من حيث الكم الهائل لحاملي الشهادات أو من حيث رفض المؤسسات الاقتصادية تشغيل هؤلاء نظرا لضعف تأطيرهم.

هذا ما وضع الجامعة الجزائرية في مراتب غير مشرفة إطلاقا ضمن التصنيفات العالمية لأحسن الجامعات،هذه التصنيفات التي تتخذ عدة معايير لها في التصنيف من بينها التحصيل الأكاديمي،ويرتبط التحصيل الأكاديميأو الدراسي لطلبة الجامعة بعدة عوامل قد تؤثر فيه سلبا أوإيجابا،لذا يسعى البحث الحالي لمعرفة مدى وجود ارتباط بين التحصيل الدراسي والذكاء العاطفي ،هذا الأخير الذي يعد حديثا في ساحة علم النفس مما دفع العديد من العلماء والباحثين لدراسته والاهتمام بخصائصه وعلاقته بعدة متغيرات وعليه قسمت فصول هذا البحث إلي خمس هي:

الفصل الأول: وهو الجانب المنهجي للدراسة ،حيث عرضت فيه إشكالية البحث واهميتهواهدافه،والدراسات السابقة أو المشابهة لهذه الدراسة،من ثم عرضت فرضيات البحث ثم قمنا بالضبط الاجرائي لمفاهيمه المتمثلة في الذكاء العاطفي بابعاده الخمس،والتحصيل الدراسي.

الفصل الثاني: تناولنا فيه متغير التحصيل الدراسي الذي تناولنا فيه مختلف تعريفاته ومبادئه وأنواعه وأهدافه ، وقياسه والعوامل المؤثرة به.

لفصل الثالث: خصص للذكاء الوجداني ، حيث حاولنا تحديد مفهوم الذكاء فيه ومختلف تفسيراته،من ثم حاولنا تحديد مفهوم الوجدان والفرق بينه وبين العاطفة والانفعال، والتفسيرات المختلفة لها وعلاقتها بالذكاء، وقبل التطرق لمفهوم الذكاء العاطفي حددنا مراحل تطوره وظهوره كمصطلح مستقل في علم النفس،وبعد تعريفه حاولنا تحديد الأساس العصبي له ومكانه في الدماغ

البشري وسيرورة العواطف في الجهاز العصبي،من ثم حددنا مختلف ابعاده والنماذج المفسرة له وقياسه.

الفصل الرابع: قمنا فيه بعرض إجراءات الدراسة الميدانية ثم عرضنا النتائج النهائية للدراسة وقمنا بمناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة والجانب النظري للدراسة.

.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. 1.إشكالية البحث

1. 2.أهمية البحث

1. 3.أهداف البحث

1. 4.الدراسات السابقة

5.1. فروض البحث

6.1.الضبط الإجرائي لمفاهيم البحث

1. 1.إشكالية البحث:

اهتم العديد من المختصين في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي لما له من أهمية في حياة الطالب فهو ليس مجرد تجاوز لمراحل دراسية متتالية والحصول على الدرجات التي تؤهله لذلك بل له جوانب هامة في حياته ، كونه الطريق الإجباري لاختيار نوع الدراسة والمهن ة وبالتالي الدور الاجتماعي الذي سيقوم به الفرد ونظرته لذاته وشعوره بالنجاح **(منى الحموي، 2010، ص176)**. وينظر الباحثون إلى مستوى التحصيل الدراسي بأنه العلامة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن، لذا فإن التحصيل الدراسي أو كما يطلق عليه بعض الباحثين (دراسة عبد الناصر الجراح (2010)، محمد المصري (2009)، ستيفن ريفكين وزملاؤه Steven G.Rivkin) (Academic or scholastic achievement تسمية التحصيل الأكاديمي & &ll,2005)، هو ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم العلوم والمواد الدراسية المختلفة **(لمعان مصطفى الجلالي،2011، ص 21)**، كما أنه تراكم لمجموعة من الخبرات الأسرية والمدرسية وكذا الخبرات المتعلقة بالمجتمع والمحيط

(Steven G.Rinkin,Eric A.Hanushek & all,2005,p422)، ويتأثر مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب بالذكاء، حيث أسفرت نتائج عدة دراسات (البوني 1991، الزوبعي والكناني 1992، الطواب 1992، المجدوب 1999، المعلول 1996، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1996، نعوم والكناني 1981) عن وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء والتحصيل، كما جمع تايلور (Tyler) عددا من الدراسات التي دارت حول الذكاء كوسيلة للتنبؤ بالنجاح الدراسي ووجد أن هناك ارتباطا يتراوح معامله بين 0.40 و 0.60 بين الذكاء والنجاح الدراسي **(ابتسام سالم المزوغي، 2011، ص 86)**؛ وعلى الرغم من ذلك فإن هناك من الطلبة من يتمتع بقدر من الذكاء إلا أن تحصيلهم متدنٍ، الأمر الذي أدى إلى طرح عدة أسئلة حول علاقة الذكاء وحده بالتحصيل الدراسي، وهل يكون الطالب ذو الذكاء المرتفع ذا تحصيل مرتفع بالضرورة؟، فكانت هذه التساؤلات دافعا للعديد من الدراسات والبحوث التي تناولت العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وتوصل الكثير منها إلى أن المستوى التحصيلي الذي يصل إليه الطالب لا يتوقف على قدراته العقلية فحسب فكما تلعب العوامل العقلية كالذكاء والذاكرة والتفكير والانتباه والإدراك دورا في تحديد مستوى

التحصيل؛ هناك أيضا عوامل لا عقلية لها علاقة بمستوى التحصيل الدراسي من أمثلتها استراتيجيات التعلم (Covington, 1984)، الأنماط الوالدية (Baumrind, 1991) والدافعية (Deci & Ryan, 1985,1992 ;Vallerand,Forteir,& Guay,1995) والسلوك الاجتماعي (Taylor, Casten, Flickinger,Roberts,& Fulmore 1994, Marchant 1991)، والوضع الاجتماعي والاقتصادي (Shultz, 1993) ومفهوم الذات الأكاديمي (teele & Aronson,1995 ;Wigfield&Karpathian,1991)

(M.O.Ogundokun&D.A.Adeyemo,2010,p127).

أما جولمان (Goleman) فقد أشار حين نشر كتابه عن الذكاء الوجداني إلى أن 20% فقط من نجاح الشخص يمكن أن تعزى إلى الذكاء هذا الاعتقاد دفع العديد من الباحثين والأكاديميين لمحاولة استكشاف ومعرفة العوامل الأخرى التي تساهم بنسبة 80% في نجاح الفرد، الأمر الذي شكل انطلاقة جديدة للبحث من طرف الأكاديميين وعلماء النفس للبحث في متغير الذكاء الوجداني حيث حاولوا معرفة كيف يمكن مساعدة الطالب كي يكون أفضل من حيث الأداء الأكاديمي **(Maizatul Akmal Mohd Mohzan&all,2013,p303-304).**

وتشير بعض الدراسات في هذا الصدد إلى أن الطلاب ذو ي الذكاء الوجداني المرتفع هم أكثر تحصيلا من غيرهم **(محمود عبد الله محمد خوالدة، 2004، ص28)**؛ حيث توصلت فوقية محمد راضي من خلال دراستها (2001) إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة (عند المستوى 0.01) بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة **(سهاد المللي، 2010، ص 163)**، وأشار ماير وآخرون إلى أن العوامل الوجدانية هي أساس النجاح الدراسي وكل أشكال التعلم **(علا عبد الرحمان، 2009، ص14)**، وأكد جولمان في هذا الصدد أن البيئة الصفية التي لا توفر الأمن الانفعالي للطالب تجعله يشعر بالقلق والغضب والإحباط والتوتر ، مما ينعكس سلبا على تحصيله الدراسي **(سهاد المللي، المرجع نفسه ، ص143)**. وفي مقابل ذلك أثبتت دراسات أخرى فقط وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي (تابيا Tapia 1998؛ بويك Boyc 2002؛ سهاد المللي2010؛ بلقاسم محمد 2014).

في حين توصلت نتائج مجموعة أخرى من الدراسات إلى عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي منها دراسة نيوسام وكاتان (Newsam.S.Day.Al &

Ctan.V.M,2000)، ودراسة أوكونور وريموند (Oconnor & Raymond,2003)، ودراسة ويتز ويسكي وآخرين (Woitase Wski & all,2004)، ودراسة غادة الجندي (2006) (**سهاد المللي، مرجع سابق، ص ص 162-167**).

نظرا لهذا التضارب في نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي بين وجود ارتباط قوي وضعيف وانعدامه في أحيان أخري ونظرا لكون الذكاء الوجداني يشكل مفهوما جديدا في علم النفس، تلخصت مشكلة البحث الحالي في السعي إلى التحقق من طبيعة العلاقة الكائنة بين الأداء على مقياس فاروق السيد عثمان للذكاء الوجداني و مستوى التحصيل الدراسي لدي عينة من طلبة الجامعة وعليه طرح التساؤل الرئيس التالي:

هل توجد علاقة دابين مستوى الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة؟

هذا التساؤل الذي تتفرع منه التساؤلات التالية:

- هل هناك علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات عينة البحث على بعد إدارة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان؟
- هل هناك علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات عينة البحث على بعد تنظيم الانفعالات و مستوى التحصيل الدراسي لد يهم على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان؟
- هل هناك علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات عينة البحث على بعد معرفة الانفعالات و مستوى التحصيل الدراسي لد يهم على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان؟
- هل هناك علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات عينة البحث على بعد التعاطف ومستوى التحصيل الدراسي لديهم على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان؟

- هل هناك علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات عينة البحث على بعد التواصل الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي لد يهم على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان؟

1. 2.أهمية البحث:

نكمن أهمية هذا البحث في أهمية متغيراته :

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من ارتباطها بالتحصيل الدراسي وهو مجال يحتاج إلى كثير من البحوث والدراسات حتى نستطيع أن نصل إلى الحلول التي تساعد على تحقيق درجات عالية أو مقبولة من التحصيل الأكاديمي كما أن دراسته تعطينا دلالات ومؤشرات واضحة ومهمة عن مستقبل طلابنا ومعرفة العائق بينهم وبين التحصيل الجيد، وبالتالي دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الأكاديمي إلى مستوى عال وقد تبين من خلال اطلاع الباحثة أن هناك العديد من الأسباب والعوامل المسؤولة عن تدني مستوى التحصيل الأكاديمي، منها ما هو معروف ومنها ما هو غامض، كما تبين وجود تعارض في نتائج الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي.
- بظهور مفهوم جديد كالذكاء الوجداني في مجال علم النفس تبدو الحاجة ملحة للتأكد من منطلقات النماذج المفسرة له ومعرفة مدى اسهامه في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي الذي مازال بحاجة لبحث معمق لفهم جميع الأبعاد التي يتضمنها.
- يعد التحصيل الدراسي نافذة نحو آفاق تسمح للفرد بالتألق في الحياة المهنية والاجتماعية وإثبات الذات والثقة بالنفس.
- إن أهمية التحصيل الدراسي لا تقتصر فقط على الفرد وإنما تتعداه الى المجتمع فكلما كانت المخرجات التعليمة أحسن كلما تحسنت الأوضاع المختلقة للمجتمع بغض النظر عن متغيرات أخرى قد تتحكم بذلك.
- تبرز أهمية البحث الحالي أيضا في تنبيه الهيئات المعنية لضرورة دعم الجانب التحصيلي الأكاديمي والاهتمام به أكثر والاستثمار في الانسان أكثر من المادة.

1. 3. أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يلي:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الذكاء الوجداني ومستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب قسم العلوم الاجتماعية بجامعة أم البواقي.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجات أفراد العينة على بعد إدارة الانفعالات و مستوى التحصيل الدراسي لديهم.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجات أفراد العينة على بعد تنظيم الانفعالات و مستوى التحصيل الدراسي لديهم.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجات أفراد العينة على بعد معرفة الانفعالات و مستوى التحصيل الدراسي لديهم.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجات أفراد العينة على بعد التعاطف و مستوى التحصيل الدراسي لديهم.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين درجات أفراد العينة على بعد التواصل الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

1. 4. الدراسات السابقة:

منذ 1990 بدأ الاهتمام بدراسة علاقة الذكاء الوجداني بالعديد من المتغيرات، قصد معرفة مدى أهميته في حياة الفرد الاجتماعية أو المهنية والدراسية، وقد حاولنا تسليط الضوء على بعض ما استطعنا تحصيله من دراسات أجنبية وعربية تناولت متغيرات البحث الحالي نوردها مرتبة من الأقدم إلى الأجد كما يلي:

- **دراسة ماير (D.Mayer)1999:**

حملت الدراسة عنوان علاقة الذكاء ال وجداني بالتحصيل الدراسي واستهدفت تعريف الذكاء الوجداني وفحص مكوناته ودراسة قدرة الطلاب على فحص المحتوى ال وجداني للمثيرات البصرية والكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي ، تم فيها تطبيق مقياس الذكاء الوجداني

على عينة مكونة من 139 طالبا جامعي إذ طلب منهم تقدير حاجاتهم الانفعالية بعد مشاهدتهم لفيلم سار وآخر غير سار وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني كانوا أكثر دقة في تقدير حالتهم ال وجدانية كما أن التحصيل الدراسي كان مرتفعا لدى الطلبة ذو ي الذكاء الوجداني المنخفض.

- **دراسة ولفورد (Williford) (2000) :**

وهي دراسة بعنوان العلاقة بين الذكاء ال وجداني والانجاز الأكاديمي حيث تكونت العينة من 500 طالب وطالبة في المدارس الخاصة والعامة في مونت كومري و ألاباما، تم خلالها تطبيق اختبار بارون للذكاء الوجداني المتكون من 133 بند في مدة 30 دقيقة واختبار الذكاء الأكاديمي للتمييز بين مستوى التحصيل العالي والمتوسط والمتدني لكل طالب وكانت نتيجة الدراسة وجود علاقة بين الانجاز الأكاديمي والذكاء الوجداني لدى الطلبة.

- **دراسة أبي سمرة (Abi Samra) (2000) :**

كانت الدراسة بعنوان العلاقة بين الذكاء ال وجداني والتحصيل الدراسي، استهدفت التعرف على العلاقة بين هذين المتغيرين في الصفوف الحادية عشر لدى طلبة مونت كومري و ألاباما، وهل أن الطلبة من ذوي التحصيل العالي يمتلكون مستوى عال من الذكاء ال وجداني. تكونت عينة الدراسة من 500 طالب وطالبة من المدارس العامة والخاصة وتم استخدام قائمة معامل الذكاء العاطفي لبارون والمتكونة من 133 فقرة وتم تحديد الوقت بـ 30 دقيقة للإجابة ، فتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني لدى الطلبة.

- **دراسة (عبد النبي) (2001):**

تناولت هذه الأخيرة العلاقات التفاعلية بين الذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي للطالبات الجامعيات السعوديات . تكونت عينة الدراسة من 200 طالبة من طالبات الفرقة الرابعة في كلية التربية للبنات بمنطقة الجبيل الصناعية والخاضعة للإدارة العامة لكليات البنات بالمنطقة الشرقية في الدمام ، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني واختبار التفكير الإبتكاري وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائيا بين طالبات التخصصات الأكاديمية المختلفة في كل من الذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي.
- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتفكير الإبتكاري لدى أفراد العينة.
- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.
- وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

(إيمان عباس الخفاف، 2011، ص،ص،130 -141).

- **دراسة (فوقية محمد محمد راضي) (2001):**

بعنوان الذكاء الوجداني وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الإبتكاري لدى طلاب الجامعة، واستهدفت الدراسة تحديد ما إذا كانت هناك فروق في عوامل الذكاء الوجداني –ضبط الانفعالات، التعاطف، إدارة العلاقات، الدافعية الذاتية، الدرجة الكلية– بين الجنسين من طلاب الجامعة، وكذلك التعرف إلى الفروق بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الإبتكاري –الطلاقة الفكرية، المرونة التلقائية الأصالة والدرجة الكلية– وتكونت عينة الدراسة من 289 طالبا بالفرقة الرابعة بكلية التربية شعبة لغة انجليزية جامعة المنصورة، و أعدت الباحثة اختبار الذكاء الوجداني واستخدمت اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري إعداد سيد خير الله وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الوجداني لصالح الإناث، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني والطلاب منخفضي الذكاء الوجداني في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري لصالح الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني **(علا عبد الرحمن محمد، مرجع سابق، ص81).**

- **دراسة سهاد المللي2010:**

هدفت للكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث، حيث استخدمت الباحثة مقياس بار–اون للذكاء الوجداني الذي يتكون من 133 بندا، تم تطبيقه على 246 طالبا منهم 85 طالبا وطالبة من

المتفوقين (59 ذكور و 26 إناث) من الصف الأول ثانوي في مدارس المتفوقين بدمشق، و161 طالبا وطالبة (101 ذكور و 60 إناث) من الطلبة العاديين اختيرو بالطريقة العشوائية من الصف الأول ثانوي في مدارس مدينة دمشق، وكانت النتائج كالآتي:

1 - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين.
2 - توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة المتفوقين.
3 - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور العاديين.
4 - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث العاديات.
5 - توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة الذكور المتفوقين.
6 - لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطالبات الإناث المتفوقات(**سهاد المللي، مرجع سابق، ص ص،135-136**).

- **دراسة رومان محمد (2014):**

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي وإنجازهم الدراسي ، والتعرف على تأثير عامل الجنس والتخصص الدراسي والمستوى التعليمي للأب والأم، حيث استخدم الباحث مقياس بار-أون للذكاء الانفعالي وطبقه على عينة قوامها (643) تلميذ وتلميذة من ثانويات ولاية غليزان وكانت النتائج كالآتي:

- ارتفاع المتوسط التجريبي على المتوسط الافتراضي وبذلك كان مستوى الذكاء الوجداني مرتفعا لدى أفراد عينة الدراسة.
- توجد علاقة ذات دلالة احصائية موجبة ضعيفة بين الذكاء الوجداني وأبعاده والانجاز الدراسي لدى عينة البحث.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية، بينما توجد فوق ذات دلالة إحصائية في بعد الكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث وبعد كفاءة إدارة الضغوط لصالح الذكور.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التخصصات الدراسية (تقني رياضي، علوم تجريبية، تسيير واقتصاد، آداب وفلسفة، لغات أجنبية) والذكاء الوجداني وأبعاده والدرجة الكلية بينما توجد فروق ذات دلالة بين التخصصات الدراسية في بعد كفاءة إدارة الضغوط لصالح تخصص شعبة تقني رياضي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المستوى التعليمي للأبوين (دون مستوى، إبتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي) على الذكاء الوجداني وأبعاده والدرجة الكلية بينما توجد فروق دالة إحصائيا في بعد إدارة الضغوط لصالح فئة دون مستوى **(رومان محمد، 2014 ،ج-د).**

5.1.تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما سبق عرضه من دراسات سابقة يلاحظ تعدد الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي، بالرغم من عدم ذكر الكثير منها، كما لوحظ أيضا أن منها ما توصل إلى أن نتائج هذه الدراسات تتراوح بين وجود ارتباط إيجابي بين متغيرات البحث، كدراسة عبد النبي وفوقية راضي(2001)، أو ارتباط سالب كدراسة ماير (1999)، أو عدم وجود علاقة دالة بين متغيرات البحث كدراسة سهاد المللي (2010)، أو وجود علاقة ارتباط ضعيفة كدراسة رومان محمد (2014)، كما أن هذه الدراسات حديثة نظرا لحداثة موضوع الذكاء الوجداني في مجال علم النفس.

نلاحظ اختلاف المقاييس الموضوعة لقياس الذكاء الوجداني، فمن الباحثين من أعد المقياس بنفسه، مثل فوقية محمد راضي، ومنهم من استخدم مقياس بار-اون بصفته الأصلية كما في دراسة وولفورد، أو المعربة كما في دراسة أبي سمرة وسهاد المللي ورومان محمد، أما بالنسبة لعينة البحث فقد استهدف بعض الباحثين تلاميذ المدرسة الثانوية وآخرون طلاب الجامعة.

6.1. فروض البحث:

من خلال ما تم تناوله حول الذكاء الوجداني من بحوث ودراسات سابقة قمنا بصياغة الفرضيات التالية كإجابة مؤقتة عن التساؤلات التي انطلق منها البحث:

✓ **فرضية عامة:**

لا توجد علاقة دالة بين مستوى الذكاء الوجداني ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان.

1-لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد إدارة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

2-لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد تنظيم الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

3-لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد معرفة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

4-لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد التعاطف ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

5-لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد التواصل الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

7.1. الضبط الإجرائي لمفاهيم البحث:

1.7.1 الذكاء الوجداني:

الذكاء الوجداني في هذه الدراسة هو مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها الطالب من عينة الدراسة على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان الذي يضم خمسة أبعاد: إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، معرفة الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي تمثلها 58 فقرة.

- ✓ **إدارة الانفعالات:**

وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على إدارة الانفعالات في مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ويتكون من 15 فقرة.

- ✓ **تنظيم الانفعالات:**

وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بعد تنظيم الانفعالات في مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ويتكون من 13 فقرة.

- ✓ **معرفة الانفعالات:**

وهي الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بعد معرفة الانفعالات في مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ويتكون من 10 فقرات.

- ✓ **التعاطف:**

وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بعد التعاطف في مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ويتكون من11 فقرة.

- ✓ **التواصل الاجتماعي:**

وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب على بعد التواصل الاجتماعي في مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ويتكون من 9 فقرات.

2.7.1.التحصيل الدراسي:

وهو ما يحققه الطالب من درجات انطلاقا من اختبارات أكاديمية، وهنا هو المعدل السنوي العام للسداسيين الأول والثاني في جميع المواد لنهاية السنة الدراسية للعام 2013/2012حيث حصلت الباحثة على كشوف بأسماء الطلبة ومعدلات تحصيلهم الأكاديمي.

الفصل الثاني :التحصيل الدراسي

1.2.تعريف التحصيل الدراسي

2.2.مبادئ التحصيل الدراسي

3.2.أنواع التحصيل الدراسي

4.2. قياس التحصيل الدراسي

5.2.أهمية قياس التحصيل الدراسي

6.2.العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

خلاصة

يعتبر التحصيل الدراسي أو ما يسمى أحيانا بالتحصيل الأكاديمي، من بين إحدى الموضوعات الأكثر إثارة للجدل في الأوساط الأكاديمية؛ إذ تأتي أهميته من القيمة التي يشكلها في حياة الطالب ولما يترتب عن نتائجه من قرارات تربوية حاسمة، إذ يعتبره الكثير من الباحثين والدارسين له كمحك أساسي لمدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، وبموجبه يتم التعرف على سير تقدم الطلبة وتحديد الأهداف المهنية لهم لاحقا، وعليه تناول هذا الفصل ما يلي:

1.2. تعريف التحصيل الدراسي:

✓ **لغة:**

جاء في لسان العرب حَصَّلَ الحَاصِلَ من كل شيء أي مابقي وثبت **(إبن منظور، 2008، ص 901)**.

ويكافئ مصطلح التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية مصطلح (Academic Achievement)، و يشير إلى المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معين ة، بعد إنجازه لاختبار ف ي هذه المادة، أما في اللغة الفرنسية يقابلها مصطلح (Acquisition Scolaire)، ويعني المعرفة التي تأتي عن طريق تطور المفاهيم التي يستخدمها المتعلم في إطار المنهاج الدراسي ويرتبط بإدراكاته في البيئة المدرسية **(قاسم علي صراف، 2002، ص201)**.

إذن حسب المصطلح الإنجليزي؛ يمكن معرفة المستوى التحصيلي للطالب من خلال خضوعه لاختبار حول المعارف التي تلقاها في وسطه الدراسي، وهو تطور لمجموعة المعلومات التي يكتسبها الطالب ويستخدمها، والمتعلقة بمستوى إدراكه في الوسط الدراسي، هذا حسب الاصطلاح الفرنسي.

✓ **اصطلاحا:**

تعددت تعريفات التحصيل الدراسي بتعدد الباحثين على اختلاف اختصاصاتهم واهتماماتهم العلمية، فمثلا نجد أن "أحمد الدردير" و"منصور عبد اللاه" يعرفانه بأنه المستوى الذي يصل إليه الطالب في تحصيله للمواد الدراسية **(عبد المنعم أحمد الدردير، ص222)**.

يعرفه (وارن Warren،1934) بأنه الكفاءة في الأداء مقاسا باختبار مقنن.

أما (بريسي Pressey، 1959)، يرى أن التحصيل الدراسي يشمل جميع ما يمكن أن يتعلمه الطالب في مدرسته؛ سواء ما يتصل منها بالجوانب المعرفية أو الدافعية أو الاجتماعية أو الانفعالية.

أما (مورغان Morgan،1966)، فيرى أن التحصيل الدراسي هو الإنجاز المحقق في اختبار للمعرفة أو المهارة .

ويرى (هابلن Haplin، 1968)، أنه مستوى من الأداء أو الكفاية، في العمل الدراسي، ويقيم من طرف المعلمين عن طريق الاختبارات أو الاختبارات المقننة أو كلاهما **(ساعد وردية، 2003، ص11)**.

ويقول (حسين سليمان قورة، 1970)، بأن التحصيل الدراسي هو إنجاز تحصيلي في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات، طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة.

ويتفق (رجاء محمود علام، 1971)، مع (حسين قورة) في هذا التعريف حيث حدد التحصيل الدراسي بمدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة لمادة دراسية مقررة، وأنه يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المدرسية العادية وفي نهاية العام الدراسي أو في ضوء الاختبارات التحصيلية المقننة **(لمعان مصطفي الجيلالي ، مرجع سابق، ص ص23-24)**.

ويأتي (شابلن Shaplin،1971)، بتعريف آخر حيث يرى أنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي، يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة **(يونسي تونسية، 2011، ص 101)** .

أما (روبرت لافون، Robert Lafon،1973)،فيرى أنه المعرفة التي يحصل عليها المتعلم من خلال برنامج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط المدرسي **(Robert Lafon,1973, p15)**.
ويضيف (حسنين الكامل، 1973)، معززا هذا الاتجاه فيرى أن مفهوم التحصيل الدراسي يعني "حدوث عمليات التعلم المرغوب فيها، ويتضم ن ذلك الحقائق والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات".

ويؤكد (جود Good ،1973) ما ذهب إليه الباحثون في تحديدهم لمفهوم التحصيل الدراسي، فيرى بأنه المعرفة المحققة أو المهارة الفعلية في المواد الدراسية مقاسا بالدرجات التي يضعها المدرسون للطلبة.

ويحدد (فاخر عاقل، 1977) التحصيل الدراسي؛ بأنه مهارة أو معرفة باعتباره أمرا فعليا حاضرا أو ليس إمكانية.

ويقدمه (حامد زهران ، 1977) بأنه مظهر من مظاهر النمو العقلي للطفل، وتؤثر فيه عوامل مترابطة ومعقدة.

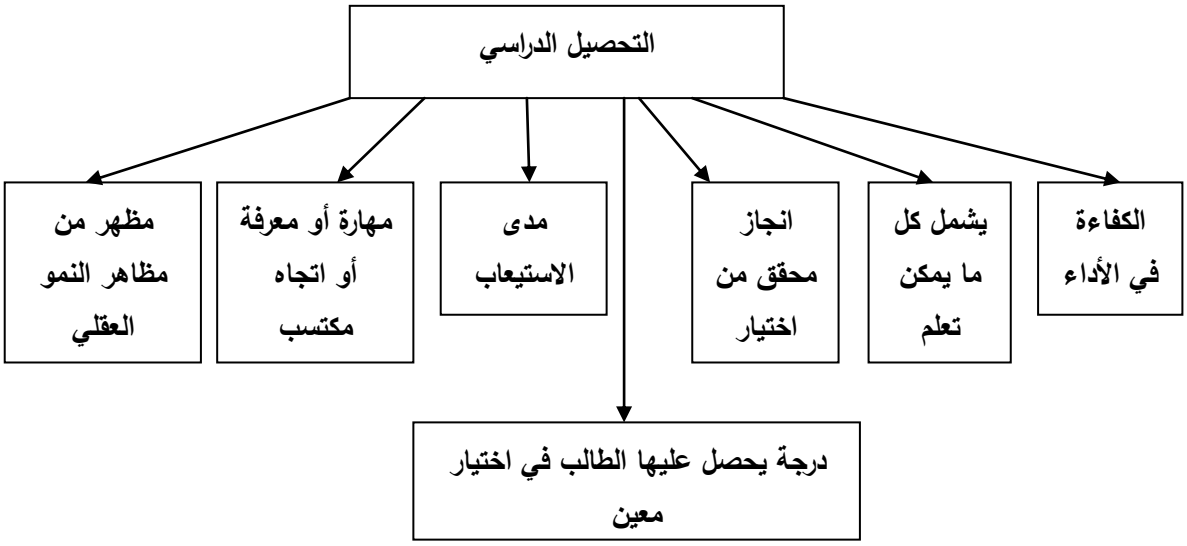
ويتجه (عمر الشيباني ، 1995) في تعريفه له بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في امتحان معين، من قبل معلمين سواء كان هذا الامتحان شفويا أو تحريريا أو كليهما معا.

كما يقدمه (أديب الخالدي، 2003) على أنه نشاط عقلي معرفي للطالب، يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة.

أما لمعان مصطفى الجيلالي فترى أن مفهوم التحصيل الدراسي، يتحدد من خلال مستوى الأداء الفعلي للفرد في المجال الأكاديمي، الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب، ويستدل عليه من خلال إجاباته على مجموعة اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية، تقدم له نهاية العام الدراسي، أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة **(مصطفى لمعان الجيلالي، مرجع سابق، ص ص23-25)**.

وقد عرفه طاهر سعد الله بأنه الإنجاز التحصيلي للطلبة في مادة دراسية معينة أو مجموعة من المواد المقدمة مقدرة بالدرجات، طبقا للامتحانات المحلية مما يدعو للحكم على انتقاله إلى صف دراسي أعلى **(الطاهر سعد الله، 1991، ص46)**.

من خلال هذه التعريفات يمكن أن نستخرج مجموعة من العبارات الدالة غلى ماهية التحصيل الدراسي كالآتي:



شكل رقم 01: مختلف العبارات الدالة على ماهية التحصيل الدراسي

(من إنتاج الطالبة)

كما أننا إذا دققنا في هذه التعريفات نجد أن بعضها يشترك في كون التحصيل الدراسي وجه من أوجه الإنجاز الدراسي كتعريف وارن، ومورغان، وشابلن، وفاخر عاقل.

في حين يتفق بعضها في كونه العلامة أو الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبارات مدرسية معينة، منها تعريف الشيباني، وبيش، وفليجر، وأديب الخالدي.

أما حامد زهران فقد أتى بتعريف آخر مختلف حيث اعتبره مظهر من مظاهر النمو العقلي.

وانطلاقا من هذا يمكن إعطاء تعريف تقريبي للتحصيل الدراسي كالأتي:

هو النتائج التي يحصل عليها الطالب في نهاية كل فصل دراسي، تعبر عن مدى اكتسابه وفهمه واستيعابه للمواد المقررة، في برنامجه التعليمي ومدى كفاءة الوسائل التربوية في تحقيق الأهداف و الكفاءات المرجوة، ودرجة تفوقه بالمقارنة مع أقرانه.

2.2.مبادئ التحصيل الدراسي:

يقوم التحصيل الدراسي على مجموعة من المبادئ التي تعتبر بمثابة أسس وقواعد عامة يسير عليها المربون أثناء قيامهم بمهامهم التربوية والبيداغوجية، من أجل تحقيق تحصيل دراسي أفضل وكفاءات أعلى درجة ومن بين هذه المبادئ:

1.2.2.الجـــــزاء:

لقد أكدت النظريات الإرتباطية والسلوكية على أهمية مبدأ الجزاء في التعلم، وعلى قدرته في استثارة دافعية المتعلم وتوجيه نشاطاته، وهو يتخذ شكلين هما الثواب والعقاب؛ فالثواب خاصة في النجاح في القيام بنشاط تربوي معين يؤكده ويقويه، فالطالب يقبل على التعلم إذا ما ارتبط ذلك بخبرات إيجابية وسارة بالنسبة له، وبالتالي يكون تحصيله الدراسي جيدا؛ والعكس صحيح.

2.2.2.الدافعيـــــة:

وفقا لقاموس ويبستر (Webster's New Collegiate Dictionary) الدافع هو: شيء ما سواء رغبة أو حاجة يدفع الشخص للقيام بالفعل، والدافعية هي الفعل أو عملية التحفيز **(Nancy H.Shanks & Sharon B.Buchbinder,2008 ,p24)**.

حسب(بيشلر وسناومان Bichler et Snowman، 1990) الدافعية هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، وهي النظرة نفسها التي جاءت بها المدرسة السلوكية، ومن وجهة النظر المعرفية هي حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه، للوصول به إلى حالة توازن معرفي معين **(برو محمد، 2010، ص ص،210-211)**.

أو هي الأسباب الكامنة وراء السلوك، وهي السمة التي تحركنا لفعل شيء ما أو عدم فعله، و هي تنطوي على مجموعة من المعتقدات والتصورات والقيم والإهتماماتEmily R. Lai, 2011, pp) **(4-5.**

فالدافعية سواء كانت خارجية أم داخليه تعتبر مبدأ أساسي لتحريك المتعلم نحو تحصيل أفضل.

3.2.2.الحـداثـــــة:

تمثل "الحداثة" " Modernity" الحالة التي يصل إليها المجتمع من تجديد ناتج عن حركته الإيجابية، وعن نموه أو تقدمه وتطوره، أو الانتقال بالمجتمع ككل من حالة تقليدية سابقة، إلى حالة جديدة، أكثر تعقيداً أو نضجاً من ناحية النمو، وأكثر رفاهية وقوة من ناحية التقدم والتطور ويطلق على العملية التي تفضي إلى هذه الحالة بالتحديث "Modernization" فالحداثة حالة ناتجة عن تنمية التفكير، وتنمية الإبداع، وتطبيق التكنولوجيا، والتأقلم مع المتغيرات السريعة، وتوافر المعلومات والمهارات الفردية المعاصرة، والنزعة الديمقراطية، وتقبل الخبرات والأفكار الجديدة، والتخطيط والتنظيم، والتحول من نمط التعليم القديم إلى نمط التعليم الحديث، ومضاعفة القدرة المعرفية والوجدانية، وتطوير المعرفة الإنسانية التراكمية، والتسلح بالمقومات المادية والمعنوية التي تتسم بها حضارة هذا العصر في ضوء فلسفة المجتمع وثقافته، والتنوع والمرونة والتغير الإيجابي، وحب الوطن، والنظرة المتفائلة **(صفا أحمد الغزالي،2010، ص ص 433،432)**

وهي في الأصل عملية بناء متكامل ومتناسق، أساسها أن أبناء كل جيل قد خلقوا في ظروف مختلفة عن الأجيال الأخرى مما يتطلب أسلوب تكيف خاص بهم مع هذه الظروف، وبالتالي عليهم اصطناع آلية فكرية؛ وحلول نوعية لمختلف المشكلات التي تعترضهم، فالتمسك بأسلوب تربوي واحد موروث يعيق روح الاكتشاف والإبداع لدى المتعلم مما يؤدي به إلى تدني مستوى تحصيله الدراسي في مراحل تعليمية لاحقة، لذا لا بد على المربي إخضاع المتعلمين باستمرار إلى مثيرات تربوية جديدة، تحتم عليهم بذل جهد فكري أعلى بشرط الأخذ بعين الاعتبار الخصائص التالية:

- الإنفتاح على الخبرات والمهارات الجديدة.
- الحركية والنشاط في اكتساب الحقائق والمعلومات.
- التهيؤ الفكري والتوجه نحو الحاضر والمستقبل.
- التهيؤ العقلي للتخطيط في مجال الحياة الفردية والاجتماعية.
- الإحساس بالمشكلات القائمة.

- الطموح إلى تحقيق مستويات عالية من التعليم والتكوين **(برو محمد، مرجع سابق، ص ص212-213)**.

فتنويع وتجديد البرامج والمناهج الدراسية ينتج عنه تفادي التكرار وملل المتعلم، كما أن التحديث في أساليب التدريس والمنهاج السنوي، وفقا للتغيرات التي تطرأ في المجتمع، من تغيرات اقتصادية أو اجتماعية أو تكنلوجية ...، قد يساعد في تحرير روح الإبداع لدى الطالب، ويشكل له دافعا نحو تحصيل أفضل .

4.2.2.الواقـعيـــة:

إن العملية التعليمية من العمليات الاجتماعية التي تتم في بيئة طبيعية واجتماعية، لذلك يفترض توفير كل الظروف الملائمة داخل الفصول، وأن تكون المواد والأنشطة التي تقدم للمتعلم مرتبطة بحياته الواقعية وبيئته الاجتماعية، لأن ربط الطالب بواقعه يسهل عليه عملية الاستيعاب ويعزز استجاباته الصحيحة للمثيرات التعليمية وبالتالي تحقيق التحصيل الدراسي المطلوب.

5.2.2.الفـــعاليـــة:

تتطلب العملية التعليمية الكفاءة والجهد والعمل الدائم الجاد من قبل هيئة التدريس سواء في إستراتيجيات التعليم؛ أوفي إعداد الخبرات التعليمية وتقديمها؛ أو أساليب التقويم وغيرها، فالمدرس هو وسيط تربوي مهم إذ يتفاعل معه المتعلمون لساعات طوال، لذلك بإمكانه إحداث التغييرات والتعديلات أكثر من غيره فالمدرس لابد أن يكون ناشطا وفاعلا ومخططا ومنظما ومسهلا ومثيرا لدافعية المتعلم وذلك بتركيزه على ما يلي:

- الكشف عن استعدادات الطلبة للتعلم واكتساب كل خبرة يقدمها لهم.

- تحديد الأهداف التعليمية -خاصة الإجرائية منها - المراد تحقيقها.

- اعتماد أنواع التعزيزات المناسبة التي تؤدي إلى تفعيل وتقوية التعلم؛ وتقديمها في وقتها المناسب.

- اعتماد أساليب وإستراتيجيات فعالة في التعليم.

- توظيف إستراتيجية التغذية الراجعة.

- استخدام وسائل تعليمية تجعل من الجو داخل حجرة الدراسة أكثر حيوية.

- إتاحة الفرص لكل الطلبة من أجل المشاركة وإبداء الرأي؛ وقبول النقد وغير ذلك.

6.2.2.الإهتمـــام:

إن الرغبة والميل يولدان لدى المتعلم الاهتمام بالتعلم، والإقبال على الدراسة والمدرسة معا ويخلقان فيه النشاط والفعالية؛ فيقبل على تعلم ما يميل إليه ويبذل فيه الكثير من الجهد، لذا حتى يستثار في نفس المتعلم الرغبة وبالتالي الاهتمام كان واجبا على المدرس ما يلي:

- تهيئة جو حجرة الدراسة بشكل يريح المتعلم ويحقق رغباته.

- الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين.

- تشجيع المتعلمين على بذل المجهودات الذاتية.

- اعتماد أسلوب الترغيب؛ لأنه يقوي دافعية الإنجاز لدى المتعلم.

7.2.2.التدريـــب:

إن التدريب المستمر على الأساليب والمهارات والنشاطات التربوية المختلفة؛ هو أساس التعلم والاكتساب والاستيعاب عند المتعلم، شريطة أن يكون مرتبطا باستعداداتهم وميولاتهم وقدراتهم أيضا، فالتدريب سواء كان شفاهيا أو كتابيا يرسخ المعلومات ويحقق الأهداف البيداغوجية المختلفة، كما أنه مهم في خلق روح المنافسة وتطوير قدرات المتعلم **(برو محمد، مرجع سابق، ص-ص،210-215)**.

ما يمكن التعليق عليه في هذا الصدد هو أن العملية التربوية ليست بالمهمة السهلة، إذ يتحمل المدرسون أكبر المهام فيها، يتوجب عليهم من خلالها الخروج بنتائج ومخرجات تربوية إيجابية قدر

الإمكان، لذلك فإتباع المبادئ المشار إليها أعلاه يسهل نوعا ما ويحسن أكثر من التحصيل الدراسي لدى الطلبة، كما أنها تساعد كثيرا المعلم في إجراء مسح تقريبي لمتطلبات النجاح لدى كل طالب قدر الإمكان.

3.2. أنواع التحصيل الدراسي:

هناك العديد من التصنيفات التي أعطت أنواع التحصيل الدراسي يمكن الاقتصار على ذكر أهمها:

1.3.2.التحصيل الدراسي المباشر وغير المباشر:

- ✓ **التحصيل الدراسي المباشر:**

وهو الذي يستدل عليه بالتقويم التكويني بعد نهاية الدرس مباشرة أو وحدة تعليمية معينة، ويوفر هذا النوع من التحصيل تغذية راجعة للمدرسين والطلبة في ما يتعلق بمقدار المعرفة والفهم والمهارات المتعلقة بمادة ما، حيث يقوم المعلم بتحليل إجابات الطلبة بعد تسليمهم إياها مباشرة لمعرفة الصعوبات التي واجهتهم؛ ومنه يمكن تحديد المستوى التحصيلي لكل طالب.

- ✓ **التحصيل الدراسي غير المباشر(البعدي):**

يستطيع الإنسان الاحتفاظ بالمعلومات المرمزة لفترات زمنية متفاوتة قد تصل إلى عدة سنوات، لذلك اهتم العلماء بمسألة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها، فتذكر الحوادث والمثيرات بعد فترة زمنية قصيرة؛ يختلف نوعا وكما عن تذكرها بعد فترات أطول، وهنا تم التمييز بين الذاكرتين قصيرة المدى وطويلة المدى، وبناءً على هذا فالتحصيل البعدي هو اختزان بيانات النموذج التعليمي في ذاكرة المتعلم عن طريق عمليات الترميز؛ خاصة التدوين اللفظي ثم تكرار المعلومات مما يجعل المتعلم يحتفظ بها ويستفيد منها في ما بعد (**عبد المجيد نشواني، 1998، ص377**).

2.3.2.الإفراط والتفريط التحصيلي:

- ✓ **الإفراط التحصيلي:**

ويقصد به تجاوز مستوى الأداء التحصيلي للمتعلم عمّا هو متوقع في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة، بحيث يستطيع تحقيق مستويات تحصيلية تتجاوز متوسط ما يحققه أقرانه من العمر العقلي والزمني نفسهما بكثير.

- ✓ **التفريط التحصيلي:**

وهو يعبر عن وجود فجوة أو عدم توافق في الأداء بين ما هو متوقع من المتعلم، وبين ما ينجزه فعلا من تحصيل دراسي، فالمتعلم الذي تأخر تحصيله الدراسي– بالرغم من توفر الإمكانيات التي تؤهله للتفوق – يقال عنه متأخر تحصيليا، وبذلك يمكن القول أن له أسباب أخرى أخَّرت تحصيله الدراسي (**شاكر قنديل، 1982، ص93**).

إذا حسب ما تم تقديمه حول أنواع التحصيل الدراسي نجد أن هذه الأخيرة تتحدد بطريقتين، الأولى تتعلق بزمن تلقِّي المعلومة، حيث أن التحصيل قريب المدى يختلف عن التحصيل بعيد المدى، فاستيعاب المعلومة واكتسابها لحظة الحصول عليها، قد يختلف مع تقدم الزمن، حيث أن المتعلم بعد فترة معينة قد ينسى ما اكتسبه، وقد يحتفظ به ويزيد فهمه له أكثر، والثانية تتعلق بمستوى طموح ودافعية المتعلم للإنجاز الأكاديمي، حيث أن هناك عوامل للتحصيل الدراسي تؤثر فيه، سنذكر البعض منها لاحقا.

4.2.قياس التحصيل الدراسي:

إن قياس التحصيل هو أداة تقويم أساسية لخدمة القرار التربوي وتوجيهه (في ما يخص انتقال الطالب إلى مرحلة تالية، أو إعطاء المنح، أو وضع الطالب المناسب في المكان المناسب)، وهو يكسب أهمية كبرى حاليا بعد تطبيق المناهج الجديدة، لمعرفة سيرورتها ومدى فعاليتها في المنظومة التربوية (**جاك قاصوف، 2007، ص20**).

1.4.2. أنواع الاختبارات التحصيلية :

✓ **الاختبارات التحصيلية الموضوعية:**

وهي تلك التي إذا أعطيت أوراق إجاباتها للمصححين، فإ ن الدرجة التي ستعطى لكل ورقة متفق عليها تماما ولا اختلاف فيها.

يهتم المدرسون بالاختبارات الموضوعية؛ لأنها تتميز بالبعد عن التقدير الذاتي في التصحيح، وتتفادى غموض الإجابة وتمنع الإجابات الخارجة عن الموضوع وتشمل جزءاً كبيرا من المادة الممتحنة؛ ومن أهم خصائصها:

- يطلب فيها من المتعلم أن يختار إجابة أو أكثر تكون صحيحة من بين مجموعة من البدائل.
- أسئلتها محددة تستلزم إجابات قصيرة.
- يصرف الطالب فيها معظم وقته في القراءة والتفكير، إذ أن الإجابة عن أسئلتها لا تتطلب وقتا كبيرا وبالتالي يكون لها أثر إيجابي على الدرجة التي سيتحصل عليها.
- يتطلب وضع الأسئلة فيها مهارة لغوية ودقة عالية حتى تبلغ مقصدها من وضوح السؤال ودقته.
- الاختبار الموضوعي صعب الإعداد لكن تصحيحه سهل.

- **استخداماتها:**

يفضل استخدامها عند قياس تحصيل الطلبة في الحالات التالية:

- عندما يكون عدد الطلبة كبير.
- عندما يكون أمر الحصول على درجة ثبات عالية أمر ضروري.
- عندما يراد التقويم النزيه المجرد.

- عند قدرة المدرس على بناء الفقرات الموضوعية في الاختبار.

- عندما تكون السرعة مطلوبة في تصحيح الإجابات.

- **شروط بناء الاختبار الموضوعي:**

لا بد من مراعاة ما يأتي في بناء الاختبار الموضوعي:

- مراعاة المستوى اللغوي لصيغة الأسئلة، وبالتحديد في الاختبارات التي لا يقصد بها قياس القدرة والفهم والتحصيل اللغوي لصيغة الأسئلة، إذ ينبغي أن تكون صيغة الأسئلة واضحة بالنسبة للممتحنين.

- تجنب وضع الأسئلة بنصوص من المحاضرات أو الكتب المقررة، لأن ذلك يبعث على المذاكرة الصماء دون فهم.

- أن تكون الأسئلة واضحة و صريحة وخالية من أي فخ.

- أن يكون كل سؤال مستقل عن باقي الأسئلة، أي أن لا تتوقف الإجابة على سؤال ما على سؤال آخر.

- أن لا يكون سؤال ما يحمل في طياته الإجابة عن سؤال آخر.

- أن توضع الأجوبة الاحتمالية الصحيحة بطريقة عشوائي ة، بحيث لا تجعل الطالب يعتقد أن الإجابات الصحيحة موضوعة وفق ترتيب معين.

- يجب أن تحمل الفقرة الاختيارية معنى واحد واضح لا احتمالات فيه.

- تجنب استخدام أسئلة لها إجابات واضحة.

- استبعاد الفقرات التي تعتمد إجاباتها على الذكاء وحده.

- **أنواع الاختبارات الموضوعية:**

❖ **اختبار أسئلة الصواب والخطأ:**

وهي اختبارات تكون فيها الأسئلة خاطئة في الجزء أو الكلمة التي تحتها خط؛ وعلى المفحوص أن يجد العبارة بكتابة الكلمة أو الرقم الصحيح في المكان المخصص لذلك، أو تعطى له عبارة مكتوب أمامها صواب أو خطأ في خانتين منفصلتين، ويطلب منه وضع علامة في الخانة المناسبة، ومن عيوب هذه الطريق أن استخدامها من قبل المدرسين أدى إلى ظهور الاختبارات الموضوعية الضعيفة، كما أنه لا يمكن استخدامها للتحقق من الفهم الدقيق والاستنتاج السليم أو اختبار التطبيقات العلمية، كما أنها قد تشجع على الحفظ الآلي والدراسة السطحية، وتتأثر كثيرا بعامل الصدفة أو الحظ.

❖ **اختبار متـعدد الإجابات:**

هذا النوع يصلح لقياس نواحي تحصيلية كثيرة؛ مثل التحصيل اللغوي والمفردات والمعلومات العامة والفهم والتطبيقات العلمية، وهي دقيقة يقل فيها عامل الصدفة بدرجة عالية ، ولكن إعدادها يحتاج إلى جهد ومهارة عالية وتتكون من جزأين العبارة الأساسية التي تكون ناقصة أو كاملة، أما الجزء الثاني فيحتوي على قائمة الإجابات التي يختار منها الجواب الصحيح، وكلما زاد عددها كلما قل أثر الصدفة والتخمين.

❖ **اختبار المـزاوجـة:**

وهو حالة خاصة من الاختبارات المتعددة الإجابات، حيث أن هذا النوع يحتوي على قائمتين:

القائمة الأولى: تتكون من عدد من الأسئلة.

القائمة الثانية: فيها إجابات لهذه الأسئلة ولكن بترتيب عشوائي.

حيث يطلب من المفحوص الربط بين كل سؤال والإجابة المناسبة له من القائمتين، ويستخدم هذا النوع خاصة لاختبار معاني المفردات وتواريخ الحوادث ونسبة الكتب إلى مؤلفيها.....

ويمكن أن تستبدل قائمة الإجابة برسم تخطيطي أو رسم بياني أو رسم جزء من تشريح حيوان وتوضع أرقام على بعض أجزائه ويطلب من الطالب وضع رقم كل جزء أمام الإسم.

❖ **اختبار التصنـيف:**

هو صورة من صور اختبارات المزاوجة، تستخدم في اختبارات المفاهيم خصوصا ما كان منها متقاربا، وهي تتكون من قائمتين الأولى تشمل قائمة من التعاريف أو الخصائص وأمام كل واحدة منها يوضع حرف أو رقم، ثم القائمة الثانية فيها مجموعة أخرى من المفاهيم ويطلب من المفحوص أن يكتب أمام كل منها الرمز الدال على الوصف أو التفسير الذي ينطبق عليها.

❖ **اختبارات ذات جواب قصير واختبار التكميل:**

تستخدم لاختبار تحصيل المفردات ومعرفة الأسماء والتواريخ، والتعاريف وتحديد المفاهيم وحل المسائل الحسابية والرياضية التي تنتهي بجواب عددي أو جبري محدود، أما النوع الآخر تكون فيه العبارة في الفقرة الاختيارية غير مكتملة، ولا يتم المعنى إلا بوضع الكلمة أو العبارة المناسبة **(لمعان مصطفى الجيلالي، مرجع سابق، ص ص،52-63)**.

✓ **الاختبارات التحصيلية المقننة:**

هي تلك الاختبارات التي تستخدم أسئلة وضعت موضع التجريب، والتحليل والفحص قبل أن تصبح على ما هي عليه، فهي تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق ولها معايير مضبوطة ومحددة مثل ظروف وزمن إجرائها وتعليماتها وتصحيحها وتهدف لمعالجة الخبرات والمعارف التي زود بها المتعلم، ويقوم في الغالب ببنائها مجموعة من المتخصصين **(محمد برو، مرجع سابق، ص 247)**

- **نماذج من الاختبارات التحصيلية المقننة:**

❖ **الاختبارات التحصيلية في المرحلة الأساسية:**

➢ **اختبارات النمو التعليمي:**

وضعت لقياس النمو التعليمي للمتعلم من الثالث إبتدائي وحتى مرحلة الثاني إعدادي؛ وتتضمن ما يلي:

- اختبار فهم المفاهيم الاجتماعية الأساسية:

يقيس معرفة طالب العامة وفهمه العام لموقف المجتمع، حي ث يحتاج كل طالب لهذه المعرفة حتى يتمكن من التفكير الجيد في حل مشاكله.

- اختبار صحـــة الكتـابـة:

يقيس تمكن طالب من العناصر الأربعة الأساسية في الكتابة الصحيحة–التنقيط، الاستخدام، العنونة، والهجائية، أي القدرة على استخدام العناصر الأساسية في الكتابة الصحيحة.

- اختبار المعلومات العامة في العلوم الطبيعية:

يقيس معرفة طالب العامة وفهمه للظواهر واهم الإسهامات المدنية الحديثة، وه و لا يتحدد بالمنهج الدراسي الذي يدرسه طالب فقط بل يعتمد على ما يجب أن يعرفه طالب الذي حاز على تعليم عاما.

- اختبار القدرة على التفكير الكيفي:

يقيس القدرة على حل المشاكل العامة العملية مثل فهم مشاكل التأمين على الحياة، ونظام التقسيط في الشراء،...

- اختبار القدرة لتفسير البيانات الاجتماعية:

يقيس قدرة الطالب على تفسير وتقييم قراءات مختارة من الكتب المقررة والمجلات والجرائ د والقدرة على فهم المتضمنات واستدلال المضمون الرئيس للجزء المختار.

- اختبار القدرة على تفسير البيانات في العلوم الطبيعية:

يقيس قدرة الطالب على تفسير وتقييم القراءات في المواد الدراسية المتعلقة بالعلوم الطبيعية.

- اختبار القدرة على تفسير مواد أدبية:

يقيس قدرة الطالب على فهم بعض المقتطفات المختارة من الأدب العالمي، وإدراك الهدف الذي يسعى إليه الكاتب، وكذلك التعرف على الحيز النفسي الذي يعيشه الكاتب.

- اختبار المفردات العامة:

يقيس قدرة طالب على معالجة الكلمات، كما يقيس أيضا الاستعداد العام للتعلم.

- اختبار استخدام مصادر المعلومات:

يقيس قدرة طالب على الاستفادة من مصادر المعلومات التي تساعد في حل مشكلة معينة، إن هذا الاختبار يؤكد على تفسير المادة في مختلف ميادين الموضوعات الدراسية والأسئلة كلها مصاغة بطريقة الاختيار من عدة إجابات.

✓ **بطاريات التحصيل العام:**

تستخدم لمراحل تعليمية متعددة؛ تبدأ من المرحلة الابتدائية حتي مرحلة الدراسات العليا، وقد أكد الباحثون على أن أفضل استخدام لها يكون في المرحلة الإعدادية، تعطي هذه البطاريات صورة دقيقة تمثل درجات مختلف المواد الدراسية، كما أنها تعطي درجة كلية عن البطارية ككل. وتختلف في ما بينها في عدة خصائص؛ سواء من حيث المواد التي تقيسها أو المستويات المقاسة. كما تختلف في معايير ومعاملات صدقها وثباتها ومن أهمها:

- **اختبار ستانفورد للتحصيل:**

تعد من أقدم الاختبارات التحصيلية المقننة، وتستخدم للمراحل الدراسية بدءاً بالسنة الثانية ابتدائي حتى نهاية المرحلة الإعدادية ،يتكون هذا النوع بعد الإجراءات المتكررة من المراجعة والتعديلات من أربع بطاريات، كل بطارية لها خمس صور متكافئة ثم حساب معاملات الثبات باستخدام الطريقة النصفية وتراوحت من 0.66 إلى 0.96. ومن ثم مراجعة الفقرات على أساس نسبة الناجحين في الفقرة حيث تزيد بتقدم المفحوص تعليميا ، و تتميز بطاريات ستانفورد عن

غيرها من الاختبارات بأنها تمثل إحدى الاتجاهات التربوية وتتضمن اختبارات لقياس مهارات التعليم والمذاكرة الحديث مثل قراءة الخرائط والرسوم البيانية والجداول واستخدام المعاجم.

- **اختبارات متروبوليتان التحصيلية:**

تستخدم في بداية الدراسة الابتدائية حتى نهاية المرحلة الإعدادية، وهي أكثر استخداما في هذه الأخيرة، وتحتوي على خمس بطاريات ولكل بطارية أربع أو خمس صور متكافئة، وهي من اختبارات القوة، ويحتاج تطبيق كل بطارية إلى أربع ساعات؛ وقد وضعت جميع الاختبارات التي تشملها البطارية الواحدة في كتيب ووضعت فيه تعليمات الإجابة. وتتصف كل بطارية بمعاملي صدق وثبات مرتفعين، إذ حسبت معاملات ثبات كل بطارية على حدى بالطريقة النصفية وكانت تتراوح بين 0.80 و0.97، أما المحك في قياس الصدق هو صدق المنهج الدراسي وارتفاع درجات المفحوصين في الاختبارات بتقدم مراحلهم الدراسية **(لمعان مصطفى الجيلالي، مرجع سابق، ص ص،64-67)**.

2.4.2. أهداف الاختبارات التحصيلية:

إن الهدف الأساسي من استخدام الاختبارات التحصيلية في المدارس والجامعات هو إظهار أثر الدراسة أو التدريب كما أنها تستخدم في ميادين أخرى كالتدريب المهني والتخصصي والخبرة في كثير من الأعمال، وبالتالي هي تقيس أثر التعلم تحت ظروف معروفة وحدة نوعا ما، كما تبين المكانة الحالية للطالب ومدى استفادته من التدريب، ومن بين أهدافها:

- **التنبؤ:** أي لقياس القدرة أو المعرفة أو أية خصائص أخرى لتمنح مستخدميها أساسا لاتخاذ القرار أو الحكم، والقرارات في هذا الجانب تتضمن التنبؤ بالكيفية التي سيؤدي بها الأفراد أعمالهم في وقت لاحق، ومادام التنبؤ قائما على بيانات كمية فانه يمكن أن يكون أكثر دقة وثباتا وتوازنا في الحكم.
- **الاختيار:** إن استخدام الاختبارات من قبل المؤسسات التعليمية يكون أساسا لقبول أفراد لنوع من التعليم أو المدارس الفنية أو رفضهم، وهذا القرار(قبول/رفض) قرار اختياري.

- **التصنيف:** ويقصد به الترتيب وفقا لنظام يعتمد الصفوف أو المجموعات، كتصني ف أطفال المدارس الابتدائية حتى يكونوا جماعات متناسقة يضم كل فصل جماعة منها.
- **التقييم:** أي أنها تستخدم لتقييم البرامج الدراسية، الطرائق الدراسية، المعالجات وغيرها.

أما(كامب Campe)، فيحدد ستة أهداف للاختبارات المدرسية هي:

- تحديد الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
- تصنيف الطلبة على أساس قدراتهم في المجموعات التعليمية المختلفة.
- إنتقاء الطلبة للكلية والمهنة المناسبة.
- تقييم البرنامج التعليمي وتقويمه.
- مساعدة الطلبة على التوافق سواء في المدرسة أو الأسرة.
- التخطيط للمستقبل.

في الجزائر وبالضبط الجامعات الجزائرية تستعمل اختبارات من وضع الاساتذة بسلم نقاط معين لقياس مدى استيعاب الطالب للمواد العلمية ومن ثم تؤخذ الدرجات المحصل عليها لحساب معدل كل سداسي على حدى ثم المعدل السنوي الذي من خلاله يتم اتخاذ قرار حول نجاح أو رسوب الطالب في مادة علمية أو اكثر.

5.2.أهمية قياس التحصيل الدراسي:

على العموم يمكن تحديد أهداف قياس التحصيل الدراسي في ما يلي:

- الوقوف على المكتسبات القبلية، من أجل تشخيص ومعرفة مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، مما يساعد على زيادة فعالية التعليم في مراحل لاحقة.
- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لذلك؛ ولمساعدة كل واحد منهم على التكيف السليم مع وسطه المدرسي ومحاولة الارتقاء بمستواه التعليمي.

- الكشف عن القدرات الخاصة أو المواهب ورعايتها، من أجل مساعدة صاحبها على استغلالها بشكل سليم وتوظيفها في خدمة نفسه والمجتمع.
- تحديد مدى تقدم أو تقهقر المتعلم عن المستوى التحصيلي السابق، وهذا يدعو إلى البحث في الأسباب والحلول .
- توظيف التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات معينة، وتوفير الوسائل العلاجية لها.
- تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها، والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.
- تحديد مدى قدرة كل متعلم على مواصلة تلقي خبرات تعليمية معينة **(برو محمد، مرجع سابق، ص ص، 215- 216)**.

وزيادة على هذا يضيف نعيم الرفاعي أنه من أهم أهداف قياس التحصيل الدراسي :

- تطوير المناهج والكتب المدرسية، واتخاذ القرارات الإدارية الخاصة بالقبول وتحديد المستويات للتخصصات والشعب الدراسية **(نعيم الرفاعي، 1979، ص 255)**.

بالإضافة إلى أهداف أخرى تتمثل في :

تقرير نتيجة الطالب لانتقاله لمرحلة أخرى، وتحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه لاحقا، ومعرفة القدرات العقلية للطلبة، والاستفادة من نتائج التحصيل لوضع الطالب في مجال تعليمي معين.

من هنا يمكن استنتاج أن لقياس التحصيل الدراسي أهداف تعود على المتعلم وأخرى على المعلم فالأهداف المتعلقة بالمتعلم تكمن في التعرف على نقاط القوة والضعف لديه أثناء سير العملية التربوية، وبالتالي محاولة البحث والتجديد والتحديث في الطرق البيداغوجية التي تناسب احتياجاته ومنه تحسين مستواه، أما الأهداف المتعلقة بالمعلم فتتمثل في مساعدة هذا الأخير على إيجاد أنسب الحلول من أجل تحسين المستوى الأكاديمي للطلاب .

6.2.العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

عند محاولة البحث في العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لابد من الانتباه إلى الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث أننا إذا ما اتخذنا مجموعة من الطلبة وحددنا مستوى تحصيلهم الدراسي، لوجدنا أن هناك فئة منهم تختلف عن البقية في ذلك، فمنهم ذوو تحصيل مرتفع وآخرون ذوو تحصيل متوسط وآخرون تحصيلهم منخفض والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، لما هذا الفرق في مؤسسات تعليمية ذات بيئة وتعليم موحد، من هنا جاءت فكرة وجود عوامل تؤثر في التحصيل الدراسي حيث توصلت جهود العديد من الباحثين والمربين إلى إيجاد العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي بعضها يندرج تحت عاملين أساسيين هما العوامل العقلية والعوامل اللاعقلية.

1.6.2.العوامل العقلية: إن أهم العوامل العقلية التي تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي للطالب هي:

- **الذكـــــــاء:**

يعد الذكاء عاملا أساسيا في عملية التعلم ، إذ يعتقد أن الطلبة الأكثر ذكاءً هم الأكثر قدرة على التعلم بسرعة، ويحققون أفضل الإنجازات على مستوى كل النواحي الأكاديمية ولفترات طويلة، مقارنة مع الطلبة الأقل ذكاءً، ويرى (سينغ Singh) في هذا الصدد أن الطالب عالي الذكاء تكون إنجازاته الأكاديمية عالية حتى لو لم تتوفر لديه الظروف الملائمة والمساعدة على الإنجاز الأكاديمي، وبطريقة أخرى لاحظ (جاريت Garrett) أن الذكاء يشمل على الأقل قدرات الطالب على فهم الكفاءات المطلوبة في حل مشكلات معينة في حالة ما إذا تطلب الأمر فهم واستخدام الرموز، ولمعرفة مدى قدرة الطالب على الإنجاز في الاختبارات الأكاديمية المقننة تستخدم اختبارات ذات قدرة على التنبؤ بشكل عالي بمستوى التحصيل الأكاديمي، حيث أجرى كل من (سيمون وتيرمان Binet-Simon et Terman) ؛- باستخدام اختباراتهما – اختبارات حول الذكاء للتنبؤ بمستوى النجاح الأكاديمي، وكانت نتائج هذه الأبحاث مماثلة لأبحاث أخرى أجريت لاحقا على الموضوع نفسه، باستخدام اختبارات ومعايير مختلفة للنجاح الأكاديمي، ومن بين هذه الدراسات (دراسة لافار" Laffer"1973)، و(راستوج " Rastog" 1971)، (اينيس" Ennis"

،1973) وغيرهم، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسات عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين التحصيل الأكاديمي والذكاء وهذا ما يدعو للقول بان القدرات العقلية للطالب لها ارتباط وثيق بتحصيله الدراسي **(Ucharan Deka ,1993,pp16-18)**.

- **الذاكـــــــرة:**

تعتبر الذاكرة على اختلاف أنواعها من العوامل المساعدة على التحصيل الدراسي، إذ لولاها ما تكونت الشخصية الإنسانية ولا تم الإدراك والتذكر، ولا اكتسبت العادات والقيم، ولا أمكن التخيل والحكم والاستدلال والانتفاع بالخبرات السابقة في إيجاد الحلول للمواقف الحياتية المختلفة **(محمد برو، مرجع سابق ،ص ص، 220-221)**.

ويفرق محمد محمود الجبلة بين الذاكرة والتذكر، إذ يعرف الذاكرة بأنها القدرات المساهمة في رفع مستوى التحصيل لدى الطالب، وكلما كانت الذاكرة قوية كان التحصيل أفضل ،أما التذكر فهو القدرة على التفكير واستعمال العقل في حل المشكلات، ويختلف من شخص لآخر **(محمد محمود الجبلة ،2000، ص 108)**.

- **القـــدرات الخاصـة:**

إن القدرات الخاصة لها علاقة بالتحصيل الدراس ، حيث اتضح أن أكثرها ارتباطا به هي القدرة اللغوية، وهي القدرة المركبة من عدة قدرات بسيطة كالطلاقة اللغوية والترتيب اللفظي والموازنة والتصنيف والاستنتاج ....، وتبدو في الأداء العقلي الذي يتميز بمعالجة الأفكار والمعاني عن طريق استخدام الألفاظ وفهم معاني الكلمات وإدراك العلاقات بينها بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية، وكذلك القدرة على الاستدلال الذي هو نوع من التفكير يستهدف حل المشكلات بطريقة ذهنية،عن طريق استخدام الرموز والخبرات السابقة،وهي تقتضي تدخل عمليات عقلية أخرى مثل : التذكر والخيل والفهم والاستبصار والتجريد والتعميم والنقد والحكم...

- **التـفكيـر:**

حتى يتمكن الطالب من استخدام تفكيره؛ يجب أن تكون الموضوعات التي تقدم له تدور حول الحقائق ذات الوجود الفعلي والموضوعي وتتطلب الفهم والتنبؤ والتحكم والقدرة على اختيار البديل

من بين العديد من البدائل المتاحة، وكذلك القدرة على الاستبصار وتنظيم الأفكار وإدراك العلاقات، وبالتالي إذا تكوَّن لدى المتعلم هذا النوع من النشاط الفكر، كان بإمكانه إيجاد الحلول لمختلف المشكلات الدراسية ومنه إلى تحقيق الأهداف والكفاءات المرجوة، وهنا تتأكد أهمية التفكير وتأثيره على سيرورة التحصيل الدراسي.

- **الانتباه والإدراك:**

الانتباه والإدراك بأنواعهما لهما تأثير كبير على شخصية كل فرد، وتوافقه الاجتماعي والنفسي، باعتبارهما الأساس الذي تقوم عليه العمليات العقلية الأخرى، فحتى يتعلم الفرد شيئا أو يفكر فيه يجب أن ينتبه له ويدركه، وقد تم الجمع بينهما هنا لأنهما عمليتان متلازمتين عادة، فإذا كان الانتباه هو تركيز العقل في شيء، فالإدرا ك هو معرفة هذا الشيء، لذا لا بد على المعلمين الاهتمام بهما كونهما ذوا أهمية كبيرة في عملية التحصيل الدراسي **(محمد برو، مرجع سابق، ص ص 220-222).**

2.6.2.العوامل اللاعقلية:

لاحظنا أن غياب القدرات العقلية يؤدي إلى استحالة وجود تحصيل أكاديمي عال، لكن من الملاحظ أيضا أن وجود هذه القدرات العقلية، لا يضمن بالضرورة الوصول إلى نتائج تحصيلية مرتفعة.

فالعديد من الدراسات أثبتت أن الكثير من الطلبة الذين يتمتعون بذكاء عال، يكون تحصيلهم متدني، في حين يحقق طلبة ذوو ذكاء متوسط ؛ نتائج تحصيلية أكثر مما هو متوقع وذكرت (غوون Gowan) أن نسبة كبيرة من الطلبة الموهوبين؛ يمتازون بضعف في الأداء أو الإنجا ز الأكاديمي، على درجة معتدلة فقط من الارتباط وبالتالي لا يمكن إنكار العوامل اللاعقلية في علاقتها بالتحصيل الأكاديمي، إذا من أجل أداء أو تحصيل أكاديمي مُرضي، لابد أن تتوفر لدى الطالب إضافة إلى القدرات العقلية والاستعداد الدراسي، القدرات اللاعقلية أيضا **(Gowan in Ucharan Deka,op.cit,p18).**

وقد حاول الباحثون استخدام أدوات مختلفة على مستويات مختلفة من التعليم لاكتشا ف مختلف العوامل غير العقلية المرتبطة بالنجاح أو التحصيل الأكاديمي.ومن بين هذه العوامل:

- ✓ **العوامــل الشخصيــة:**

إن لشخصية المتعلم علاقة وطيدة بمستوى التحصيل الدراسي لديه، حيث ترى (جاريت Garrett)، أنه تم إحراز تقدم كبير في مجال البحث عن العلاقة بين ديناميات الشخصية والتحصيل الأكاديمي، وفي هذا الصدد اكتشف (هنكلمان Hinkelman)، وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين ديناميات الشخصية والتحصيل الأكاديمي (**Ucharan Deka,op.cit ,p19) .** من مثل:

- **قوة الدافعية للتعلم والتحصيل:**

تنوعت تعريفات دافعية التعلم، بتنوع المدارس السيكولوجي ة وفق البعد السلوكي أو المعرفي أو الإتجاهالإنساني أو منحى نظريات التحليل النفسي فيعرفها بروفي (Brophy) (2004) بأنها بناء نظري يستخدم لتفسير المبادرة والتوجيه والمثابرة ونوعية السلوك، خاصة السلوك الموجه نحو هدف، وهي مجموعة من البنى الافتراضية تفسر سبب الذي يجعل الأفراد يقومون بما يقومون به **(Jere Brophy,2004,pp3-4)**

يعرفها عطية بأنها عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه للقيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، لتحقيق أهداف معينة تكون تعليمية في هذه الحالة **(عطية في : خولة عبد الرحيم،عبير راشد،2012، ص30)**

وعرفها "ثائر أحمد غباري" بأنها حالة خاصة من الدافعية العامة تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه للانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم **(لوناس حدة،2012، ص7)**

إذن تبرز أهمية الدافعية من خلال دراسة نتائجها على المتعلم فـي مجال تعلمه وسلوكه، وهي تسهم في زيادة الجهد والطاقة لدى المتعلم، وتزيد من قدراته على معالجة المعلومات التي تنعكس على أدائه في الموقف الصفي مما يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله الصفي وتحصيله الدراسي فهي تتناسب تناسبا طرديا مع هذا الأخير.

- **الميل نحو المادة الدراسية:**

لعل من بين العوامل الشخصية التي تؤثر في التحصيل الدراسي هو ميل الطالب نحو المادة الدراسية وإقباله عليها والاجتهاد فيها دون ملل أو تعب، فقد بينت العديد من الدراسات علاقة التحصيل الدراسي بالميل حيث توصل (ثورندايك Thorndike) (1921) من خلال دراسته التي تناولت العلاقة بين الميول والتحصيل الدراسي إلى وجود معامل ارتباط قدره 0.89 بين تقديرات التلاميذ لميولهم نحو سبعة مواد دراسية وتحصيلهم الفعلي في هذه المواد، الأمر الذي جعله يخرج بنتيجة أنه توجد علاقة ارتباط موجبة بين الميول والتحصيل الدراسي للطلبة، وقد تأكدت هذه النتيجة في دراسة قام بها (فراير Frayer) (1927)، مستخدما أسلوب ثورندايك حيث توصل إلى وجود معامل ارتباط إيجابي قدره 0.60 بين التحصيل الدراسي وميول الطلبة نحو بعض المواد الدراسية، والنتائج نفسها توصل إليها كل من (كوان Cowan) (1957)، و(كاتل Cattell) (1961)، و (كوردن Corden) (1962) (**محمد برو، مرجع سابق،ص ص 224-225**).

- **تكوين مفهوم إيجابي عن الذات:**

يعتبر مفهوم الذات أحد الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية، والذات في علم النفس هي الشعور والوعي بكينونة الفرد، وهي مفهوم مركب ينطوي على عدة مكونات، نفسية، معرفية، وجدانية، اجتماعية وأخلاقية تعمل متكاملة ومنسجمة في ما بينها، وتتكون كنتيجة للتفاعل مع البيئة وتنمو نتيجة للتعلم والنضج والخبرة، ويعتبر كارل روجرز من أبرز العلماء المهتمين بمفهوم الذات بهدف الكشف عن طبيعة الشخصية ومكوناتها وديناميتها.

و يعتبر مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية، التي هي جملة من السمات الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز فردا عن الآخر،ومن مطالب النمو الرئيسية في مرحلة الشباب نمو مفهوم سوي للذات (**حامد عبد السلام زهران، 1977، ص 181**).

وتعرفه السبيعي (2003) أنه ما يبلوره الفرد تجاه خلفيته الفكرية وأهوائه وقدراته واتجاهاته ومشاعره وما يتجمع لديه كقوة موجهة للسلوك وهو يتكون نتيجة التفاعلات الاجتماعية (**هدى تركي السبيعي،2003، ص80**).

يرى مورين (Maureen A. Manning) أن لمفهوم الذات علاقة بالأداء الأكاديمي للطلبة، فكما يسهم التحصيل العالي في تكوين مفهوم إيجابي عن الذات، بسهم المفهوم الإيجابي للذات كذلك في التحصيل الجيد **(Maureen A. Manning, 2007, p12)** .

وبالتالي فإن مفهوم الذات الإيجابي يسهم في الشعور بالرضا على مستوى الأداء ودافعية الإنجاز والعكس بالنسبة للمفهوم السلبي للذات.

- **المثـــابـرة والاستعداد للتعلم:**

لقد لوحظ من خلال الاستقصاءات المختلفة في ما يخص العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، أن المثابرة تشكل رباط وثيق مع التحصيل الأكاديمي الجيد، فالطالب ذو الذكاء المرتفع يمكن أن يكون تحصيله منخفض نتيجة لغياب عامل المثابرة لديه، هذا على حسب ما اتجه إليه كل من (تيرمان وأودن Terman and Oden) **(Ucharan Deka, op.cit, pp19- 20)**.

بالإضافة إلى الاستعداد للتعلم الذي يشمل الناحيتين العقلية والنفسية، فالعقلية مقصود بها القدرة على تكوين الارتباطات والبني **(فتيحة بن زروال، 2007، ص 151)**، في حين أن الاستعداد النفسي يشمل مدى قدرة المتعلم على التكيف وتقبل الآخر.

- **الدافـع للإنجـاز:**

يعد الدافع للإنجاز من الدوافع المهمة في السلوك الإنساني، ومظهر من مظاهر الصحة النفسية، كما يعتبر من المكونات الهامة للنجاح الدراسي، والعالم الفرنسي (موراي Murray) هو أول من استخدم مصطلح دافع الإنجاز أو الحاجة إلى الإنجاز حيث أورده بين عدد من الحاجات بلغت ثمانية وعشرين حاجة في كتاب (استكشاف الشخصية) عام (1938)، والمتضمن خلاصة نظريته في الشخصية حيث عرفه بأنه "الرغبة أو الاتجاه للقيام بالعمل بأسرع وأحسن ما يمكن"، أما (ماكلاند McClelland) فقد عرفه بأنه "عملية تنافسية من أجل بلوغ معايير الامتياز" فالأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع يميلون للقيام بمحاولات جادة لتحقيق أكبر قدر من النجاح في كثير من المواقف الحياتية؛خاصة التحصيلية منها **(لمعان مصطفى الجيلالي، مرجع سابق، ص ص 219–220)**.

كما اعتبر هوغ (Hough 1992) أن الإنجاز جانب مهم في الشخصية، حيث يرتبط بالطالب الذي يعمل كثيرا ، ويحاول القيام بأفضل أداء (**Angela.L.D&Chritopher.P.&all,2007 ,p1089**).

- **الجانب الوجداني في الشخصية:**

يشير الوجدان إلى مجموعة واسعة من العمليات الوجدانية، بما في ذلك المشاعر والمزاج ، وهي تنطوي على ستة مفاهيم أساسية، الفرح، الحزن، الغضب، الخوف، التفاجؤ، والقرف، والعديد من علماء علم النفس التربوي؛ يرون أن هنا ك مجموعة من العواطف الثانوية، تتدرج تحت الستة الرئيسية السابقة مثل: الحسد والأمل والتعاطف والتأسف والفخر إلى آخره، ويرى فريجدا (Frijda 1986) أن للوجدان وظيفتين أساسيتين، الأولى أنها تعطي إشارات إنذار أولية لمختلف نشاطاتنا ،لإعلامنا بخطورتها أو درجة أهميتها، وهذا ما يزيد من مستوى الاستثارة تنبيها لنا أن شيئا ما يحتاج إلى اهتمام فوري، أما الوظيفة الثانية فتتمثل في إعدادنا للقيام بردة الفعل المناسبة للمثير وبسرعة، لذا فللوجدان أهمية في التحصيل الدراسي نظرا لقيمته التشخيصية التي يستفيد منها المعلمون، لأنها تكشف عن المعارف الأساسية والالتزامات والقلق لدى الطالب، فهو يسهم ويساعد في تصميم عملية التعلم، وبالتالي توجيه التحصيل الدراسي لأحسن النتائج **(Hanna Dumont .&all, 2010, pp 94-95)**

والذكاء الوجداني الذي يجمع بين الجانبين العقلي والشخصي، أي الذكاء والوجدان، على حد تعريف دانيال جولمان له، فهو يشمل ضبط النفس والحماس والمثابرة والدافعية، كما أن الثبات الانفعالي يعد من بين ال عوامل المساهمة في التحصيل الجيد. فقد أكدت مجموعة من الدراسات على أهميته في التحصيل الدراسي من مثل دراسة سونع وآخرون وفيراندو وآخرون (Song et al., 2010, Ferrando et al., 2011)، مع ذلك لازالت نتائج البحوث المتعلقة بعلاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي مثيرة للجدل حيث وجد العديد من المؤلفين أن الاختبارات الموضوعة لقياس الذكاء الوجداني ليس لها علاقة بالنجاح الأكاديمي أمثال (O'Connor and Little 2003Rode et al, 2007, Lotfi Kashani et al, 2012 Ng et al, 2012) في حين توصلت دراسات أخرى لوجود علاقة ارتباط إيجابية بين التحصيل الدراسي والذكاء الوجداني من مثل دراسة (Barchard, 2003; Brackett and Mayer, 2003, Codier and Odell,

(2013, Parker et al., 2004,Baljinder and Kuldip, 200 (**Marietta Kiss& all,2014,p24**). وسنتطرق لمفهوم الذكاء الوجداني في فصل لاحق بأكثر تفصيل.

✓ **العوامل المتعلقة بالوسط الدراسي :**

إن أهما تأثيرا في سير التحصيل الدراسي ما يلي:

- **الـجو الاجتماعي الدراسي:**

ويقصد به العلاقة الاجتماعية الأكاديمية التفاعلية بين أفراد الجماعة التعليمية أي المدرس والطالب، الطالب وزملاءه، الطالب والهيئة الإدارية، فإذا كان الجو يسوده المحبة والدفء والعدل وعدم التحيز والمرونة ومراعاة الفروق الفردية، كان لذلك أثر عظيم على نتائج التحصيل الدراسي (**محمد برو، مرجع سابق، ص227**). كما أن سلوك الطالب داخل الجامعة من حيث علاقته بزملائه أومدرسيه سواء كان مقبولا أو مرفوضا له أهمية في تحصيله العلمي، حيث أنه إذا فشل في التكيف مع مختلف الظروف الاجتماعية داخل الجامعة سيتأثر أداؤه سلبا (**Ucharan Deka,op.cit p22**).

- **أسلوب المدرس تجاه المتعلمين:**

إن الأستاذ عنصر أساسي في تنفيذ السياسة التعليمية ويؤكد على ذلك مجموعة من الباحثين إذ يرون أن المناهج التعليمية المقررة والتنظيم التربوي، تقل أهميتها إن لم يكن الأستاذ كفؤا لعمله، وتشتمل كفاءته على أسلوبه في التدريس، وأسلوب تعامله مع الطالب، حيث أثبتت العديد من البحوث أن أسلوب الحوار والمناقشة الذي يستخدمه الأستاذ يسهل على الطالب فهم واستيعاب الدروس وكذلك حبها والإبداع فيها.

بالإضافة إلى ما جاء في دراسة منيرة بنت خميس بن حمد المعمرية حول أثر البيئة في تعزيز التحصيل الدراسي لدى الطلاب أن للمدرس دورا هاما في التأثير على مستوى التحصيل الدراسي للطالب من أهم نقاط هذا التأثير ما يلي:

1. علاقة بعض الم درسين بالطلاب محدودة جداً وتقتصر على معرفة الطالب بدروسه داخل الفصل فقط.

2. عدم اهتمام بعض المعلمين بالسلوك غير التربوي لدى بعض الطلاب والاهتمام بالمادة العلمية فقط.

3. كثرة أعباء المعلمين من الحصص والمسؤوليات داخل الجامعة من مناوبة وملاحظة وغيرها مما لا يجعل لديهم الوقت الكافي لمتابعة سلوكيات الطلاب وتقويمهم.

4. لا توجد روح الايجابية لدى بعض المدرسين في المبادرة المتابعة بعض السلوكيات السيئة للطلاب.

5. عدم تأهيل المدرسين في الجانب الذي يتعلق بتوجيه الطلاب وإرشادهم **(منيرة بنت خميس بن حمد المعمرية، ص19)**.

- **المنهاج المقرر:**

يقصد به مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي يهيئها النظام التربوي القائم من أجل تقديمها في إطار مؤسساته التعليمية بقصد تأمين نموهم الشامل في جميع النواحي، وتعديل نشاطهم طبقا للأهداف التربوية المطلوبة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم، وبهذا المعنى فهو يشمل المقررات الدراسية والأهداف وطرائق التدريس والمعينات التعليمية وأساليب التقويم، وكل ذلك يترك أثره في التحصيل الدراسي حسب مدى نجاحه في تنسيق أهدافه بشكل متكامل. وبالتالي فالمنهاج الجيد يؤدي إلى تمكين الطلاب من الفهم والاستيعاب الجيد وبالتالي الحصول على النتائج الجيدة، لذا يتوجب الاهتمام في بنائه على أسس نفسية واجتماعية مستوحاة من نظريات علمية هدفها الوصول إلى المستوى الدراسي المرغوب فيه **(محمد برو، مرجع سابق، ص ص227-229)**.

- ✓ **العوامل الأسرية :**

لقد ذكرت جمعية علم النفس البريطانية أن الظروف المادية والاجتماعية للأسرة ليست بنفس أهمية المناخ الأسري الذي يشمل الآباء وطموحهم ومواقفهم ودعمهم وتشجيعهم لتعليم طفلهم، حيث يرى كل من (دورنباخ Dornbusch) و(وود Wood) (1989) أننا إذا ما ركزنا على الوضع العائلي كبنية الأسرة ومستواها الثقافي والوضع الاقتصادي والاجتماعي لتمكنا من معرفة أن

القدرات العقلية للطالب تقع ضمن حدود رسمتها هذه العوامل، لكن بالرغم من هذا كله تبقى العمليات التي تتم داخل الأسرة أكثر أهمية من وضعها، وقد عرفا هذه العمليات بأنها ذاك التفاعل بين أعضائها مثل: الأنماط أو الأساليب الوالدية وسلوك الوالدين وطريقة تدخلهما في تعلم ابنهما (**Shui Fong Lam,1997, pp,5-6**). كما لوحظ على العموم انخفاض مستوى الذكاء عند اليتامى أو الأفراد الناشئين في أسر مضطربة **(Jean-Luc Bernaud, 2000, p26)**

ومن أهم العوامل الأسرية تأثيرا في المسار التحصيلي للطالب ما يلي:

- **الـجـو الأسري العـام:**

إن الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية إذ لها الدور الأساسي في النمو العقلي والنفسي والوجداني والاجتماعي لدى الأبناء، فالاستقرار والانسجام أو عدمهما داخل الأسرة لهما تأثير واضح في المسار الدراسي لأفرادها**(محمد برو، مرجع سابق، ص229)**.

وفي الاتجاه نفسه ذهب عبد الرحمان سنوسي ميكائيل، في دراسة حول أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي على عينة من تلاميذ التعليم الأساسي إلى أن الإهمال أو التسلط أو الحماية الزائدة والعداء والعقاب اللفظي والجسدي أو اتخاذ أسلوب رتيب في معاملة الأبناء كالتشدد المفرط أو التساهل المفرط يؤثر بشكل مباشر على نتائج الطالب التحصيلية **(عبد الرحمان السنوسي، 2012، ص ص17-20)**.

- **الاتجاه الأسري نحو الدراسة والجامعة:**

يتخذ اتجاه الوالدين نحو الدراسة اتجاهين أساسيين؛ أحدهما إيجابي والآخر سالب فالاتجاه الإيجابي يعبر عن الاهتمام الكلي بالعملية التعليمية بتوفير الظروف الأكثر ملائمة لها كالإصغاء للأبناء وتوفير الكتب والمجلات والقصص والجو المريح، ومساعدتهم في أداء واجباتهم، حيث يقول(إريكسون Erickson) بهذا الصدد: "إن تحسين فكرة المتعلم عن قدرته على التحصيل؛ وتوليد الاهتمام لديه بذلك وبخاصة التفوق على زملائه يأتي في المقام الأول من فكرة الوالدين عن أهمية التعليم ومدى ما يوليانه نحو ذلك من اهتمام". أما الاتجاه السلبي فيه لا يعطي الوالدين أي اهتمام لتعلم ابنهما، ويتضح ذلك من خلال عدم اهتمامهما بحاجاته التربوية المختلفة، أو الحديث

بشكل سلبي عن التعليم أمامه وفي هذا يقول(فارب Farb): "إن الطلاب المحرومين من أسرهم ومن عطف الآباء كثيرا ما يعانون من صعوبات في الكلام والنطق والقدرة على التعبير عن النفس بسهولة، كما يعانون من القلق وعدم الاستقرار النفسي مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي **(محمد برو، مرجع سابق، ص 330)**.

- **المستوى الاقتصادي للأسرة:**

إن الوضع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة لا يساعد الطالب فقط في التحصيل الدراسي؛ بل ويساعده أيضا في التحصيل العالي فمن المهم جدا أن يتوفر مناخ اقتصادي واجتماعي جيد داخل الأسرة، مما يساعد الطالب ويوفر له الظروف الملائمة للتعلم، فالوضع الاقتصادي الجيد بمثابة حافز فكري يفتقر إليه الطلبة المحرومين اقتصاديا واجتماعيا، كما أنه يؤثر في اتجاهات الطلبة واهتماماتهم وقيمهم ودافعيتهم ومن ثم إنجازهم الأكاديمي، وفي هذا الصدد يرى(فيرنون Vernan) في كتابه "التربية وعلم النفس في الفروق الفردية"، أن الطبقة الاجتماعية مرتبطة بشكل وثيق بالمستوى الثقافي والاتجاهات نحو التعليم هذا ما له تأثير ملحوظ على سير العملية التعليمية وتطورها **(Ucharan Daka, op.cit, p22)**.

كما يؤدي الفقر إلى ظهور مشاكل أسرية بين الآباء والأبناء والذي قد يؤدي في بعض الحالات إلى انفصال الوالدين وإلى مشاكل عاطفية بينهما تمتد إلى الأبناء مما يؤثر سلبا على إنجازهم الأكاديمي. والجداول التالية تمثل علاقة الفقر بالتحصيل الدراسي في إحدى الدراسات:

الوضعية الاقتصادية للطلبة	نسبة الطلبة الفاشلين تحصيليا	نسبة الطلبة الناجحين تحصيليا
ناشئ في وسط فقير أو شديد الفقر	%63	%37
لم ينشأ في الفقر نهائيا	%37	%63

جدول رقم 01: العلاقة بين الفقر والتحصيل الدراسي

المصدر: (Robert J.Marzano, 2004, p8)

الوضعية الاقتصادية للطلبة	نسبة الطلبة الفاشلين تحصيليا	نسبة الطلبة الناجحين تحصيليا
ناشئ في وسط فقير أو شديد الفقر	%85	%15
لم ينشا في الفقر نهائيا	%15	%85

جدول رقم 02: العلاقة بين الفقر والتحصيل الدراسي حسب تقديرات (McLanahan)

المصدر:(Robert J.Marzano, ibidem, p9).

وقد أقيمت دورة لاتجاهات الدراسة الدولية الخاصة بالرياضيات والعلوم (TIMSS) أجريت عام 2007 لدى طلاب الصف الثامن، هذه الدراسة أظهرت فوارق كبيرة بين البلدان في التحصيل الدراسي، حيث شاركت بها قلة من البلدان الفقيرة النامية، وتؤكد النتائج التي توصل إليها الباحثون وجود فرق شاسع بين البلدان منخفضة الدخل والبلدان الأخرى في مجال التحصيل الدراسي.
(كيفين واتكينز وآخرون،2010 ، ص105)

إذا من الواضح جدا أن الفقر يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة ذلك أن التلميذ أو الطالب الفقير تعوزه أبسط ضروريات التعليم مما قد يسبب إحباطه، أو سوء التوافق الاجتماعي نظرا للفارق الذي يلاحظه الطالب بينه وبين زملاءه مما يشعره بالخجل في بعض المواقف الأمر الذي يشكل لديه رابطا سلبيا مع الوسط المدرسي وقد يتوصل في بعض الحالات إلى الإقلاع عن التعليم نهائيا.

- **المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين:**

إن الطالب الذي يعيش في جو أسري ثقافي وتعليمي، سيكون في الغالب متفوق دراسيا لأن أسرته قادرة على توفير الجو الثقافي العام الذي يساعده على زيادة معلوماته العامة وتوفير الجو وتشاركه نجاحه معنويا وماديا، وهذا كله يقوي تحصيله الدراسي **(محمد برو ،مرجع سابق، ص331)**.

✓ **العوامل الجسمية :**

هي العوامل ذات الصلة بالحالة الجسمية للطالب، فالوضع الصحي له علاقة في حضور الطالب ومزاولة دروسه، ومن بين العوامل الجسمية ما يلي:

- **البنية الجسميـة العامـة:**

فقوة البنية الجسمية للطالب، تساعده أكثر على التركيز ومتابعة الدروس وقلة الغيابات، أما إذا كانت بنيته ضعيفة كان أكثر عرضة للتعب والإرهاق، ذلك أنه وجد من استقراء حالة العديد من المتعلمين، أن نسبة كبيرة منهم لديهم ضعف في البنية الجسمية الأمر الذي يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي.

- **الحـواس:**

الحواس هي الوسيط بين العقل البشري والعالم الخارجي، خاصة حاستي السمع والبصر، حيث أنها أساس الإدراك العام، وتجميع الأجزاء المدركة وتوحيدها والتمييز بين مختلف المدركات، والتحليل والتركيب والتعميم **(برو محمد، المرجع نفسه، ص ص،223-224)**.

لذا فالخلل في إحدى الوظائف الحسية سيعطي صورة ناقصة ومشتتة عما يدركه الطالب داخل الفصل الدراسي، كما سيؤثر نفسيا على حالته الاجتماعية داخل وخارج المدرسة ويسبب له عقدة الشعور بالنقص بالمقارنة مع زملائه.

وفي دراسة حول ضعاف السمع مثلا يرى كل من (Jampala Madhu Bala &Digumarti Bhaskara Rao)، أن ضعف السمع من بين أكثر الأسباب المؤدية إلى سوء التوافق، وفي ضعف الإنجاز الأكاديم ي والتحصيل الدراسي، ويعتبر كل من (McClelland David & Atkinson & W.John، (1953)، من بين من انصب اهتمامهم على دافعية الانجاز حيث يرون أن أي فرد يطمح لتحقيق إنجاز معين، هذا الأخير الذي يجده ضعاف السمع أمرا عسيرا وبالتالي تقل دافعيتهم لتحصيل جيد، كما أن ضعف السمع يشكل حاجزا بين الطالب وتعلم اللغة الأكاديمية اللازمة لفهم مختلف المواد الدراسية **(Jampala Madhu Bala &Digumarti Bhaskara Rao, 2007, pp 16-17)**.

- **العاهات الجسمية المختلفة:**

هناك بعض التلاميذ ممن يعانون من بعض الاضطرابات خاصة في ما يتعلق بعيوب النطق واضطرابات الكلام كالحذف والإبدال والقلب والزيادة، أو عدم وضوح النبرات الصوتية وبحة الصوت أو خشونته وغيرها من العاهات التي تشعر صاحبها بالنقص وسوء تقدير الذات، فيعتقد أنه موضوع مراقبة الآخرين، مما يحول بينه وبين التركيز على الدراسة ومن ثم يقل تحصيله في مختلف المواد، إذن فسلامة الجسم والحواس أمر ضروري في صيرورة التحصيل الدراسي **(محمد برو، مرجع سابق، ص 224)**.

مما تقدم نرى أنه بالرغم من اختلاف وجهات النظر في ما يخص العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، وانحياز الباحثين لعامل دون آخر والتأكيد عليه، فإن هذه العوامل لها أهميتها – على اختلاف درجة التأثير– مجتمعة مع بعضها البعض، أي لا يمكن القول أن الشخصية وحدها أساس التحصيل الجيد أو المستوى المادي وحده أو..، لكن لا بد من اجتماع كل هذه العوامل وغيرها في اتساق وانتظام من أجل تحقيق أعلى درجات النجاح في التحصيل الأكاديمي، لذا لا بد على الباحثين في المجالات التربوية الأخذ بعين الاعتبار كل النواحي الفردية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية ...،عند دراسة نواحي الضعف الأكاديمية.

خلاصة الفصل:

إن التحصيل الدراسي هو المحدد الأساسي لمسار الطالب الأكاديمي ولأهميته تعددت البحوث والدراسات المتعلقة به، لمعرفة مختلف العوامل المرتبطة به، فمنهم من أرداها للعوامل الاجتماعية والاقتصادية والعقلية، حيث حاولنا في هذا البحث تسليط الضوء على أحد العوامل، في محاولة منا لمعرفة طبيعة العلاقة بينه وبين التحصيل الدراسي، ألا وهو الذكاء الوجداني.

الفصل الثالث : الذكاء الوجداني

1.3. الذكاء

2.3.الوجدان

3.3. مفهوم الذكاء الوجداني

4.3. الأساس العصبي للذكاء الوجداني

3.5. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني

6.3. قياس الذكاء الوجداني

عديدة هي النظريات التي تناولت مسألة الذكاء كنظرية بياجيه(Piaget) والنظرية السيكوميترية،هذه النظريات التي تتفق على أن الذكاء بنية متكاملة ركزت على الجانب الخارجي لعملية التعليم والتعلم ولم تصل لجوهر الطالب بتحليل قدراته الفعلية.غير أن هاووردجاردنر (Haword Gardner)(1983) أوضح من خلال دراساته عدم صحة هذه المسلمات وأن كل فرد يتسم بنوع معين من القدرات العقلية التي من بينها الذكاء الاجتماعي الذي ندرج تحت إطاره مفهوم الذكاء الوجداني موضوع دراستنا الحالية.

1.3الذكاء:

1.1.3مفهوم الذكاء:

- ✓ **لغــة:**

الذكاء لغة، يعني الفطنة وسرعة الفهم والفعل ومنه ذكا يذكو و أصله التوقد والالتهاب(**ابراهيم بن جامح، 2010،ص19**).وأتت كلمة (intelligence) من اللاتينية (intelligère)وتعني الفهم(**Jean-LUCBernaud,op.cit,p8-9**).

وهو يحمل أيضا معنى الزيادة في القوة العقلية والمعرفية (**محمود عبد الله محمد خوالدة،مرجع سابق، ص 48**).

- ✓ **اصطلاحا:**

توصلت النقاشات التي دارت حول موضوع الذكاء عبر السنوات أن السمة الأولى للذكاء هي التفكير المجرد(Sternberg) (1997)(**P.Salovey,D.Mayer,2001,p233**).

وقد تباينت تعريفات الذكاء حسب تباين العلماء والباحثين الذين أعطوه تعريفا كل حسب منظوره واتجاهه الفكري فنجد:

"ألفردبينيه"(Alfred Binet)(1905)يعرفه أنه: "عنصر مهم في الحياة اليومية يمكننا من التكيف مع الأوضاع المختلفة لها **(Jean-Yves Baudouin, Guy Tiberghien, 2007, p179)**.كما حاول

"بورينغ" (Edwin G.Boring)(1923) في مقال له كتبه في جريدة (The NewRepublic)إعطاء تعريف إجرائي للذكاء حيث اعتبر أنه كل ما تقيسه اختبارات الذكاء**(Robert.J.Sternberg, 1990, p32)**.

أما في قاموس لاروس(Larousse)عرف أنه: مجموع الوظائف العقلية التي تهدف للمعرفة والفهم والعقلانية،وهو قدرة الإنسان على التكيف مع أوضاع معينة مع اختيار الأساليب المناسبة لهذا التكيف(**http://www.larousse.fr**).

عرفه سبيرمان براون (Spearman) بأنه القدرة على استخدام ثلاث مبادئ معرفية أساسيةهي:فهم أوإدراك الواقع،الاستنباط العلائقي،والاستنباط الإرتباطي(**Jacques Grégoire,2005,p18**).

أما العديد من علماء النفس فقد اقترحوا التعريفات التالية:

- عرفه "كولفين" (S.Colvin)(1921) بأنه:(القدرة على تعلم ضبط النفس مع البيئة).
- أما "بنتنر"(Pintner)(1921) رأى بأنه:(القدرة على التكيف مع الأوضاع الجديدة).
- "ثيرستون(Thurstone)(1921)عرفه أنه:(القدرة على كبح الغرائز).(**Robert.J.Sternberg,James .C.Kaufman ,2013,p2**)
- يعرفه بياجيه (Piaget) بأنه حالة خاصة من التكيف البيولوجي (**Jean-Paul Desbiens,1964,p58**).
- أما "وكسلر"(Wechsler)(1944) فيعرفه بأنه:قدرة عامة على الفهم والتحكم في المحيط الخارجي.
- في حين عرفه"كلين" (Kline)(1991) كما يلي: القدرة على التعلم والفهم والتكيف مع الوضعيات الجديدة**(Jaun-LucBernaud,op.cit,p9)**.
- **في عام** (1994) جاء في جريدة "وول ستريت"(Wall Street Jornal) أن الذكاء هو:" قدرة عقلية عامة ،تشتمل على القدرة على التفكير،التخطيط، حل المشكلات، التفكير المجرد، فهم الأفكار المعقدة، سرعة التعلم والتعلم من التجربة" **(Richard Lynn, Tatu Vanhanen, 2002, p20)**

إذن فالذكاء حسب النظريات التقليدية خاصية تختلف قوتها من فرد لآخر، وكملخص لما سبق فإن المفهوم التقليدي للذكاء كان يدور في مجالات أساسية لا تتجاوز التكيف وسرعة البديهة والفطنة وحسن التصرف.

3.1.2.التفسيرات المختلفة للذكاء:

من أجل فهم اعمق للذكاء،حاول العلماء تفسيره كل حسب اتجاهه الفكري، واهتماماته العلمية، فأعطاه الفلاسفة تفسيرا خاصا بهم، والبيولوجيين والنفسيين كذلك، وهذه التفسيرات تشكل كلا متكاملا لمفهوم الذكاء.

- ✓ **التفسير الفلسفي:**

حيث أنه ظهر في البداية في إطار الفلسفة القديمة ممثلا الجانب الإدراكي من النشاط العقلي إذ أجمعت التأملات الفلسفية على تقسيم العقلالى:

الإدراك: الذي يمثل الناحية المعرفية لنشاط العقل.

الانفعال:الذي يمثل الناحية العاطفية والنزوع.

وفي هذا المعنى اتخذ الذكاء محصلة النشاط الإدراكي للعقل ممثلا القدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار،والقدرة على التكيف إزاء المواقف المختلفة كما جعله "برجسون"(Bergson) مقابلا للغريزة(**إبراهيم بن جامح،مرجع سابق،ص20**).

- ✓ **التفسير البيولوجي:**

هذا الجانب يتضمن أفكار تطورية نسبة لما جاء به داروين،حيث يسعى البيولوجيون وفقا لهذه النظرية إلى فهم الذكاء وفقا لعمل الدماغ،من خلال محاولتهم لرسم خريطة النشاط المعرفي على أجزاء مختلفة من الدماغ.أو بيان أن أنواع معينة من الاستجابات الصادرة من الدماغ ترتبط سيكوميتريا بقياس الأداء العقلي.أو أنها قد تحاول فهم الجذور التطورية للذكاء (**Robert.J.Sternberg,James .C.Kaufman,op.cit,p3**).

وقد ركزت أعمال العديد من العلماء أمثال: (Plomin,Defries,McClearn,Rutter,1999) على العوامل الجينية المستعملة من طرف الذكاء الإنساني،حيث لوحظ من خلال دراساتهم وجود جينات وراثية معينة مسؤولة عن التخلف العقلي مثلا،والخلل في الوظائف المعرفية،هذه الجينات التي تؤثر فقط على تطور الجانب العقلي،أو تكون مصاحبة لخلل فيزيائي وعضلي في جسم الإنسان**(Jaun-LucBernaud,op.cit,p22)**.

كما ارتبط مفهوم الذكاء بتكون الجهاز العصبي المركزي بوجه عام، وبالقشرة المخية أو اللحاء بوجه خاص،هذه القشرة التي تشكل 80 % من حجم المخ ،و تحتوي على ثلاثة أرباع الخلايا العصبية الموجودة بالمخ ،وهي العنصر المفكر به، وهي المسؤولة على مستوى الذكاء،من حيث عدد خلاياها وانقسامها وتشعبها وتناسقها وتكامل وظائفها،وقد ذهبت بحوث ودراسات بعض الباحثين أمثال "بولتون" و "شرنغتون" (J.S.Bolton&C.S.Sherington)،إلىأن الضعف العقلي يرتبط ارتباطا قويا بضعف الخلايا المخية العصبية**(إبراهيم بن جامح،مرجع سابق،ص ص20-21)**.

- ✓ **التفسير النفسي:**

من الناحية النفسية يعتبرالذكاء مظهرا من مظاهر السلوك، فالعلوم الإنسانية تناولت مفهومه في إطار أوسعأخذ بعين الاعتبار البعد الاجتماعيإذ ارتبط مفهوم الذكاء في هذا البعد بالتفاعل والنجاح الاجتماعي، وقد حاول " ثورندايك "(Thorndike)تأكيده للمفهوم الاجتماعي للذكاء من خلال تقسيمه الثلاثي له إلى: ذكاء ميكانيكي وذكاء مجرد وذكاء اجتماعي **(سالي علي حسن، 2007، ص40)**.

كما أن السيكولوجي الروسي فيغوتسكي (Lev Vygotsky)كان يعتبر أن كل القدرات العقلية هي اجتماعية في الأصل،حيث يعتبر مثلا أن اللغة كقدرة عقلية تتطور من خلال الاحتكاك الاجتماعي بدءا بالأسرة والمحيط ثم المدرسة والمعلم**(V.C.Pandey,2005,p242)**.

ومن هنا جاءت العديد من الاختبارات لقياس الذكاء التي اعتمدت لفترة طويلة وأظهرت فعاليتها في توقع النجاح الدراسي كاختبار الذكاء الذي طوره العالم الفرنسي" بينيه" (Benet) سنة (1905)**(إبراهيم بن جامح، المرجع نفسه،ص 21)**.

بالإضافة إلى اختبار ذكاء الأطفال والراشدين لويكسلر(Wiscler)(WISC, WAIS) وغيرهم من العلماء المهتمين بهذا الجانب.

2.3.الوجدان:

وجدت الباحثة في اللغات الأجنبية أن كلمة انفعال يقابلها مصطلح (Affectif)في حين أن الوجدان يقابله مصطلح(Emotion)؛ بمعنى آخر الوجدان أشمل من الانفعال لذا من الأفضل أن نقول الذكاء الوجداني أو العاطفي وليس الانفعالي لشمول المعنى الذي ذكرناه.

كما عرف "سعفان"الانفعال بأنه ظاهرة تجريبية ذاتية أو حالة نفسية مركبة وهو جانب من جوانب الوجدان والسلوك الانفعالي عبارة عن استجابة مركبة تعتمد على الإدراك للموقف والاضطراب الانفعالي هو حالة تكون فيها الاستجابة الانفعالية غير مناسبة لمثيرها سواء بالزيادة أو بالنقصان،في حين أن الوجدان تنظيم للأحاسيس والمشاعر والانفعالات وعن طريقه نستشعر الألم والسعادة،والوجدان فكرة مركزية تتجمع حولها الانفعالات وهي التي تكسب الحياة الانفعالية قدرا من التناسق والثبات وإذا كان الانفعال له خاصية واحدة مثل الخوف والقلق والغضب فـإن الوجدان هو تنظيم للانفعالات المتشابهة معا (**سعفان في سعاد جبر سعيد، 2008،ص10**).وهذا كفيل باتخاذنا لمصطلح وجدان أوعاطفة في بحثنا هذا لشمول المصطلحين أكثر من انفعال.

1.2.3مفهوم الوجدان:

- ✓ **لغة:**

من وجهة النظر الاشتقاقية نجد أن(**Emotion**) تتكون من قسمين هما: (**Ex**) هذه الكلمة التي تعني (خروج) و(**movère**) التي تعني الحركة؛ أي بهذا المعنى يمكن القول أنـها تعني الحركة للخروج نحو الخارج **(Elizabeth Couzon& Françoise Dorn, 2007,p13)** .

- ✓ **إصطلاحا:**

يعرفه "تومسون" (Thompson) على أنه مجموعة من العمليات الداخلية والخارجية المسؤولة عن مراقبة وتقييم وتعديل ردود الفعل العاطفية.

قد جاء في (EncyclopedieUniversalis): أنه يمكن تعريف الوجدان كاضطراب تكيفي سلوكي.

ويعرففي قاموس (Le Robert)أنه: حالة انفعالية شديدة تتميز باضطراب بدني وعقلي مفاجئ مع وجود بعض الإثارات (**Eric Michellod,et all,p20**).

أما "أرسطو"(Aristotle) سنة (1378) أعطى له تعريفا خاصا إذ يرى أنه:تلك الأشياء التي تمر بمرحلة تغير والتي يختلف الناس في أحكامهم من خلالها ويرافقها الألم والسرور **(Eugence Garver,1994, p115)**

وحسب ما جاء في قاموس أوكسفورد الإنجليزي (Oxford) الوجدان هو: كل اضطراب أو إثارة عقلية أو انفعالية أو شعورية وأي حالة إثارة نفسية شديدة **(Daniel goleman,1998,p289)**.

كما ورد له تعريف آخر في (Nico Frijda)كالآتي:هو الوعي والاستعداد في ما يتعلق بالحفاظ على العلاقات مع المحيط الاجتماعي، والقدرة على السيطرةوالتحكم في بعض المواقف **(Nico H.Frijda, 2001, p256)**.

أما "جايمس غروس"(J.Gross) وآخرون(2005) فيعرفونه كما يلي: عبارة عن تغيرات تتجسد في التجربة الذاتية للفرد والسلوك والجسد وهي مجموعة العوامل الداخلية والخارجية التنظيم التي يتم من خلالها إعادة توجيه الإثارة العاطفية، وتعديلها لتمكين الفرد من التكيف مع مثيرات عاطفية معينة**(Michael Lewis&all, 2007, pp498-499)**.

كما يعرف على أنه : حالة انفعالية تتكون من أحاسيس فيزيائيةمقبولة أو غير مقبولة مرتبطة بوضعية معينة، كمثير أو عامل مفجر(**Elizabeth Couzon, Françoise Dorn,op.cit,p13**).

ويعرف ايضا بأنه:مدى التقلب المزاجي والحساسية للضغوط والتوترات البيئية والنزعة للشعور بالذنب أو الضغط ومدى تقدير واحترام الذات،والشعور بالتعب الجسمي أو النفسي ومدى تحمل هذا الشعور (**إبراهيم بن جامح،مرجع سابق، ص ص 22-23**).

إذا فالوجدان هو حالة ناتجة عن حدث هام بالنسبة للفرد وتتضمن عادة حالة عقلية شعورية مصحوبة بشعور مميز يمكن إدراك هو إحساسات جسمية وتغيرات فسيولوجية من نوع ما وتعبيرات

يمكن إدراكها تظهر من خلال الوجه ونبرة الصوت الإيماءات والاستعداد للقيام بسلوكيات ومعينة كما يعرف الوجدان بأنه حالة من اللا توازن بين الفرد والمنبهات الخارجية التي تأتي بشكل مفاجئ ومؤقت وتكون مصحوبة باضطرابات جسدية خارجية وحشوية ،ووصفها "أوتالي" و"جنكنز"(Otaley& Jenkins) (1998) بأنها حالة الاستعداد للفعل،ووضع الأولويات،وتدعيم الخطط،وما يصاحبها من تغيرات جسمية ،وتعبيرات وأفعال(**معاوية محمود أبو غزال،2011،ص ص 7-8**).

مما سبق يمكن القول أن العواطف أو الوجدان هي قاعدة الحياة النفسية عند الإنسان،وهو يدلنا على دواخلنا فيربطنا بها وبالآخرين في العالم الخارجي.

2.2.3التفسيرات المختلفة للوجدان:

- ✓ **التفسير الفلسفي:**

يطلق الوجدان في الفلسفة على كل إحساس أولي باللذة أو بالألم، وعلى ضرب من الحالات النفسية من حيث تأثرها باللذة والألم،في مقابل حالات أخرى تمتاز بالإدراك أو بالمعرفة (**رائدة محمود إبراهيم، 2009،ص26**).

حيث اعتبر أرسطو إلى جانب أفلاطون أن الوجدان يشمل الروح والجسد معا، إذ يظهر من خلال المشاعر المصاحبة للجسد أو الإدراك العقلي الخالص،بالرغم من أن أفلاطون كان يعتبر العاطفة أنها مجموع المشاعر التي ترتكز في جزئية الروح من ثلاثيته(عقل-جسد-روح) إلا أنه اتبع أرسطو ليربط العواطف بالجانب العقلي أيضا.

وقد "شكك "رونالد دوسوس"(Ronald de souse)في ما إذا كانت الفلسفة وحدها كشكل من أشكال الاستقراء يمكن أن تعطي تفسيرا واضحا إلى معنى الحالات الذهنية للأفراد عموما،وعواطفنا خصوصا حيث يرى أنه من الأحسن أن يكون هناك تفاعل بين مختلف العلوم للوصول للتفسير الصحيح للعاطفة(**Peter Goldie, 2009, pp4-5**).

وقد كان أرسطو يعتبرها مقابلة للفعل، وعبر عنها كونها مجموعة من الانفعالات التي تتحكم بالنفس كالحب والكراهية والحزن والفرح وعلى العموم فقد أطلق هذا المصطلح على الظواهر

الوجدانية كاللذة والألم إلى آخره **(إبراهيم بن جامح، مرجع سابق،ص 23)**.وعلى العموم كان بعض الفلاسفة يعتبرون أن الوجدان يقع في المستوى البدائي والحيواني عند الإنسان هذا الأخير الذي يمكن أن يرتقي إلى مستوى الإنسانية إذا ما استغنى عن العواطف فمفهوم العاطفة والعقل مفهومان متناقضان في المنظور الفلسفي.

- ✓ **التفسير الفيزيوبيولوجي:**

فيزيولوجيا الوجدان هو حالة نشطة من نظام هياكل الدماغ المتخصصة تؤدي إلى حدوث تغير في السلوك بالزيادةأو النقصان **(P.V.Simonou, 1986, p29)**.

وقد تأثر مفهومه كثيرا بالنظرية التطورية– شأنه شأن الذكاء–التي رأت أن الوجدان نشأ بحكم وظيفته،ففي المواقف المتأزمة حيث لم تكن للعقل القدرة على السيطرة عليها،يتولى الوجدان إرشاد السلوك ومن ثم أصبح كل نموذج وجداني يوفر استعدادا معينا للقيام بفعل ما ،في مواجهة مواقف محددة وبتكرار هذه المواقف أصبحت النماذج الوجدانية راسخة في أذهانا لأفراد وفي جهازهم العصبي كنزعات داخلية تولد ردود أفعال تلقائية ساهمت في حفظ الجنس البشري على مر العصور **(إبراهيم بن جامح،مرجع سابق،ص23)**

كما تم التركيز على التغيرات الجسمية المصاحبة للحالة الانفعالية،وأهمها التغيرات الداخلية التي تطرأ على الغدد الصماء وعلى الأعضاء الحشوية مثل اللمب والرئتين والمعدة والأمعاء....، حيث يتحكم الجهاز العصبي المستقل في الأعضاء الحشوية في حين تسيطر الغدة النخامية على الغدد الصماء فحسب شاختر وسينجر (Schachter et Singer)(1962) تتطلب الحالة العاطفية بالضرورة تفاعل بين مكونين أساسيين هما: النشاط الفيزيولوجي والإدراك المناسب لهذا النشاط سواء كان عاطفي أم لا،حيث تفسر معظم ردود الفعل العاطفية في شكل نشاط فيزيولوجي معين يكون خارجيا أو داخليا **(Veronique Christophe, 1998,p27)**.

وأكد جايمس (James)(1884)أنه من المستحيل أن نتخيل وجدان من غير استجابة جسمية، فلا يمكن مثلا حدوث حالة خوف من غير خفقان سريع في القلب وتعرق وزيادة في إفراز هرمون الأدرينالين،وكانت البحوث ترتكز حول ما إذا كانت كل حالة وجدانية على حدى لديها بروفيل

استجابة فسيولوجية خاص بها أو أن النشاط الفيزيولوجي يرتبط بشكل موحد مع كل العواطف،وكانت النتيجة مختلطة نسبيا بين الفرضيتين؛ إذ توصلت إلى أن هناك نوعا من الحالات الوجدانية تمتلك نفس الاستجابة الفيزيولوجية كالخوف والغضب يتسمان باستجابة فسيولوجية واحدة تتمثل في: ضغط الدم الانبساطي،ارتفاع درجة حرارة الجلد، و تغير إيقاع التنفس.

كما أن الاستجابة الفيزيولوجية للوجدان تختلف من فرد لآخر،فهناك من تكون استجاباته على مستوى القلب والأوعية الدموية أكثر من غيره مثلا **(James in Pierre Philippot, 2003, p41).**

- ✓ **التفسير النفسي:**

لقد ركز سيجمود فرويد –رائد التحليل النفسي وعلم النفس الإكلينيكي– من خلال كتاباته على نتائج بعض الوضعيات التي تحمل في طياتها مؤشرات عاطفية قوية، فمثلا في نظريته حول الصدمة العاطفية، بعض الأحداث ذات الطبيعة الجنسية تختبر نتائج سلبية ودائمة في الوظيفة النفسية للفرد، مما يؤثر على ردوده العاطفية سلبا.

ويرى في هذا الصدد كل من(Oatley&Jenkins) (1996) أن الوجدان هو مجموعة من العمليات المعقدة، لا يمكن تحليلها دائما و فهمها في الحين و ملاحظتها، فمن المنظور النفسي تقع بعض العواطف في الجانب المظلم من الشخصية مما يجعلها صعبة الإدراك أو الفهم حتى من صاحبها**(Olivier Luminet, 2002, pp22-23).**

إذا يعتبر المنظور النفسي الوجدان حالات عاطفية معقدة تعبر عن اضطراب نفسي وفيزيولوجي عابر،وهي تختلف عن المظاهر الإدراكية مثل الإدراك الحسي والتخيل والتذكر...،والوجدان لا يرتبط هنا بالضرورة بفقدان التوازن النفسي أو بالسيطرة العاطفية المطلقة كونها لا تخلو من إدراكات واضحة وتصورات واقعية.

فالوجدان يعتبر مكونا هاما من مكونات الشخصية، يتفاعل مع المكونات الأخرى لها،وعليه إذا كان قوي قد يعطل التفكير ويضعف بعض الدوافع، والعكس أي أن بعض الدوافع والأفكار قد تثير بعض النواحي الوجدانية؛و يعتبر فطريا يبدأ بسيطا ثم يصبح أكثر تعقيدا وتشعبا **(إبراهيم بن جامح،مرجع سابق،ص ص 24–25).**

وفي السياق نفسه يتجه الطب النفسي إلى اعتبار الوجدان كعامل من عوامل الشخصية،إذ يرى النفسيون أن التعلم والإدراك والفضول والاهتمام والمزاج ما هي إلا فروعا له **(فتيحة بن زروال، مرجع سابق،ص152)**.

إذا يمكن استخلاص أن الوجدان مكون لا يتجزأ من مكونات الشخصية الأخرى؛ سواء العقلية أو السلوكية وأن أي نشاط عقلي تنجم عنه ردود عاطفية تناسب ذاك النشاط والموقف السلوكي له، وبالتالي التغيرات الجسدية سواء العصبية أو الهرمونية أو المناعية،كل يعمل في انسجام من أجل تحقيق التوازن الفكري أو الاجتماعي أو حتى الجسدي المطلوب.

3.2.3علاقة الذكاء بالوجدان:

يعمل العقل إلي جانب الوجدان في انسجام وتناغم دقيق،حيث يزود الوجدان عمليات التحصيل بالمعلومات،بينما يعمل العقل على تنقية مدخلات الوجدان وأحيانا يعترض عليها،فكلاهما مهم للآخر، حيث يرى (Michel Lobrot) الذي يعتبر أن مركز الوجدان هو القلب من خلال قوله"القلب والعقل غير منفصلان على عكس ما كان يعتقد في القرن(**xvll**)"فهما حسب وجهة نظره يشكلان الواقع نفسه دون شك **(Michel Lobrot,1973,p30)**.

وقد بينت النظريات الكلاسيكية أن كل من المعرفة والوجدان والدافعية تتميز بارتباط داخلي في ما بينها(**إبراهيم بن جامح، مرجع سابق، ص29**).

وقد وضع كل من واردیل ورویس (1978) تصورا نظريا مبنيا على نتائج الدراسات في هذا المجال يؤكد على وجود ارتباط قوي بين النظام الوجداني والنظام المعرفي، في حين أكدجاردنر (1993-1995)،على رفض النظرة الأحادية للذكاء وتبنى فكرة الذكاء المتعدد التي يندرج ضمنها الذكاء الوجداني ككل متكامل للذكاء العام(**عبد العظيم سليمان المصدر، 2008،ص595**).

هذا ما جعل "جولمان" يؤكد على أن بنية كل من الوجدان والذكاء تعملان في الحالات العادية في انسجام دون أن يكون بينهما تناقض(**Daniel Goleman,1997,p51.52**).

حيث يرى أن القسم الوجداني في أدمغتنا يشكل أساسا لتطور تفكيرنا،واستعماله في مختلف نواحي الحياة،باستغلال القدرات العقلية الفطرية بطريقة تسمح بتقرير مستقبلنا، إذن فحسب غولمان للوجدان قسمه الخاص به في الدماغ، والذي لا ينفصل وظيفيا **(JosephChbat, 2002, p5)**.ويذكر ماير أن الوجدان يصنف ضمن واحد من أربع أقسام أساسية للعقل هي:

1 - **الدوافع:** تعتبر من أهم محددات السلوك.
2 - **المعرفة:**تساعد الفرد على الاستفادة من محيطه وفي حل المشكلات في المواقف الجديدة وهي تشتمل على التعلم والذاكرة وحل المشكلات.
3 - **الوجدان:**ويشير إلى الاستجابة للتغيرات في علاقة الفرد مع بيئته،وهو أكثر مرونة من الدوافع.
4 - **الوعي:** يتضمن عملية التفاعل بين الدوافع والعواطف من جهة، والعواطف والمعرفة من جهة أخرى، فمثلا بالنسبة للتفاعل بين العواطف والمعرفة فإن مزاجنا عندما يكون جيدا فان ذلك يجعلنا نفكر بطريقة إيجابية**(J.D.Mayer&all, 2000, pp397-398)** .

وفي هذا الصدد يرى "كينغ" (King)(1999)أن العقل مع الوجدان يكونان ما يسمى بالذكاء الوجداني ويقول أيضا:" أننا نكون أذكياء أكثر عندما نفهم بشكل صحيح وجداننا، ونفسر بشكل دقيق وجدان الآخرين، ونستعمل هذه المعرفة لتطوير تفكيرنا"**(Holly Solomon Click, 2002, p17)**.

4.2.3. تطور مفهوم الذكاء الوجداني:

كانت كتابات داروين في القرن 19 (1809–1882) أولى من أعطت المفكرين تصورا للطبيعة الإنسانية قائما على التطور،كما أثارت كتاباته عن التعبيرات الانفعالية للبقاء والتوافق اهتماما بهذا المفهوم؛ الذي يظهر أثره في نموذج بار–أون للذكاء الوجداني حيث يرى فيه أن للضغوط أهمية في التعبيرات الانفعالية لدى الكائن الحي.

ويعود الفضل لثورندايك (1920) في ظهور مفهوم الذكاء الاجتماعي بأصوله في كتاباته المبكرة عن الذكاء،وقد ساير هذا المفهوم مفهوما آخر مرتبطا به هو التقمص الوجداني أو التعاطف **(أيمن غريب قطب ناصر،2011،ص158)**.

وفي مطلع الأربعينات نجد أن ويكسلر(D.Wecshler.1940)أشار لأهمية العوامل اللامعرفية للذكاء في ما يخص التكيف والنجاح في الحياة،وأكد أن هذه العوامل لها أثر كبير في تحديد السلوك الذكي إلى جانب العوامل المعرفية،أما سنة 1973 فقد عرض أبو حطب لأول مرة أنموذجا معرفيا معلوماتيا للقدرات العقلية والذي أشار فيه إلى تصنيف أنواع الذكاء إلى ثلاث فئات هي:الذكاء الاجتماعي،والذكاء المعرفي،والذكاء الوجداني(**إبراهيم بن جامح، مرجع سابق، ص35**).

ومنذ ثمانينات القرن الماضي لم تعد نظريات الذكاء تركز فقط على فكرة الاستخدام التكيفي للمعرفة ، ولكن أخذت منحى أشمل وفي هذا الإطار أسس جاردنر (H.Gardner 1983)النظرية الأحادية للذكاء،واقترح بدلا عن ذلك تعريفا جديدا للذكاء بأنه: "إمكانية تتعلق بالقدرة على حل المشكلات وتشكيل النواتج في سياق خصب وموقف طبيعي"(**إبراهيم بن جامح، المرجع نفسه،ص35**).

يشير جاردنر في نظريته إلى أن الإنسان يمتلك مؤهلات في مختلف الميادين اللغوية أو الموسيقية أو المكانية إلى آخره هذا التنوع الذي أدى به إلى التأكيد على تمتع الأفراد بأنواع متعددة من الذكاءات تمكنهم من التعامل مع البيئة المحيطة بهم،وبالتالي صنفها في سبعة أنواع للذكاء هي:

1 - **الذكاء الداخلي:** أي الوعي بالذات وملاحظتها بصورة دقيقة وإدراك نواحي القوة والقصور فيها، بالإضافة إلى وعي الفرد بحالته المزاجية وانفعالاته ودوافعه ورغباته وقدرته على فهم ذاته وإدارتها بشكل إيجابي.
2 - **الذكاء الاجتماعي:** يتمثل في القدرة على إدراك أمزجة الآخرين ومقاصدهم ودوافعهم ومشاعرهم والتمييز بينها والاستجابة الفعالة والملائمة تبعا لذلك الإدراك.
3 - **الذكاء اللغوي:** أي القدرة على الاستعمال الفعال للكلمة نطقا أو كتابة،والقدرة على استخدام اللغة من الناحية العملية، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة والإفصاح، أو بهدف إقناع الآخرين بعمل شيء ما.
4 - **الذكاء المنطقي الرياضي:** يتمثل في القدرة على استعمال الأعداد والأنماط المنطقية وإدراك العلاقات ومعرفة الأسباب واستنباط النتائج في البناءات التقريرية والافتراضية وغيرها من نماذج التفكير(**محمود عبد الله محمود خوالدة،مرجع سابق،ص ص30-31**).

5 -**الذكاء المكاني:** أي القدرة على التعامل مع المكان والانتقال من مكان لآخر، سواء برا أو بحرا أو جوا، ويمكن تحديد موقعه في المنطقة الأمامية من النصف الأيمن من المخ.

6 -**الذكاء الموسيقي:** أي التمكن من المهارات الموسيقية، مثل الغناء والتأليف والموسيقى بالإضافة لتقديرها والاستمتاع بها، وتوجد غالبا في النصف الأيمن من المخ وإن كانت غير محددة الموقع بشكل دقيق.

7 -**الذكاء الجسمي – الحركي:** أي القدرة على استخدام الجسم ككل أو أجزاء منه لحل المشكلات أو للإنتاج الإبداعي، كما في الأداء الفني أو الرياضي،ويوجد مركزه في القشرة الحركية في نصفي المخ **(لمعان مصطفى الجيلالي،مرجع سابق، ص ص 150–151)**.

وفي بداية التسعينات بدأالاهتمام بالجوانب غير المعرفية للذكاء، إذ اعتبر كل من بيتر سالوفيوماير(P.Salovey&D.J.Mayer)(1990) الذكاء الوجداني شكلا من أشكال الذكاء الاجتماعي**(J.D.Mayer&P.Salovey,1993,p433)**؛حيث تعد بحوثهماأولى الدراسات المتعقلة بالذكاء الوجداني وانطلاقا من أعمالهما أصبح الذكاء الوجداني موضوع بحث هام في علم النفس.

ويعتقد مايرأن الذكاء الوجداني في تطوره مر بخمس مراحل هي:

–المرحلة الأولى:تمتد من 1900 إلى 1969 اهتمت هذه الفترة بالبحث في مجالين مستقلين هما الذكاء والوجدان ،وأهم الباحثين الذين برزوا خلالها "ألفرد بينيه" (1905)،"ويكسلر" (1940–1958).

–المرحلة الثانية:تمتد من 1970 إلى 1989 وخلالها ركز علماء النفس على التأثير المتبادل بين الوجدان والتفكير.

–المرحلة الثالثة:تمتد من 1990 إلى 1993 تميزت بظهور مصطلح الذكاء الوجداني في العديد من الدراسات والمقالات العلمية.

–المرحلة الرابعة:تمتد من 1994 إلى 1997 تميزت بانتشار مفهوم الذكاء الوجداني في الميادين العلمية والمهنية المختلفة.

-المرحلة الخامسة: من 1998 تتميز بتمحيص مفهوم الذكاء الوجداني من خلال الدراسات والكتابات المتعلقة بطبيعته ومكوناته وكيفية قياسه **(Salovey.P &Mayer.J.D,1990,pp5-6)**.أما الفضل الأساسي في انتشار مفهوم الذكاء الوجداني يعود إلى غولمان(1995) حين قدمه في كتابه الشهير عنه،إذ يعتبره بعض المؤلفين كانطلاقةلبدأ النظرة الفعلية لهذا المفهوم كجانب تربوي نفسي(**أيمن غريب قطب ناصر،مرجع سابق،ص159**).

والجدول الآتي يلخص مراحل تطور مفهوم الذكاء إلى حين ظهور مفهوم الذكاء الوجداني كمفهوم مستقل عن مفهوم الذكاء العام:

السنة	الباحث	مفهوم الذكاء
1805	ألفرد بينيه Alfred Binet	الذكاء هو الذي يسمح لنا بالنجاح الدراسي.
1927	تشارلز سبيرمان Charles Sperman	استعداد معرفي عام موحد.
1938	لويس ثيرستون Louis Thurston	مجموع سبع عوامل مستقلة.
1983	هاورد جاردنر Haward Gardner	ثمانيأشكال مختلفة من الذكاء.
1988	روبرت ستيرنبرج Robert Sternberg	إبداعية وتفكيرإجرائي.
1990	بيتر سالوفي وجون ماير	الذكاء الوجداني شكل من الذكاء غير المعرفي.
1996	دانيال جولمان Daniel Goleman	الذكاء الوجداني الذي يسمح لنا بالنجاح في الحياة.

جدول رقم 03: تطور مفهوم الذكاء

المصدر: (Gilles Corcos,2010,p18).

3.3. مفهوم الذكاء الوجداني:

يرى "سالوفي"و"ماير" وهما أول من استخدما مصطلح الذكاء الوجداني (emotional intelligence)،أنه يميز الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها،وهذا ما يمكنهم من استخدام إستراتيجيات جيدة للتحكم الذاتي في العواطف والانفعالات(**سالي علي حسن، مرجع سابق، ص38**).

وقد عرفاه عام 1990 بأنه: "نوع من الذكاء يعني قدرة الفرد على معرفة مشاعره وانفعالاته والتمييز بينها، واستخدام هذه المعرفة في إرشاد التفكير والسلوك"(**Salovey.P&Mayer.J.D ,op.cit.pp185-211**).

وهو القدرة على إدراك العواطف،وصياغتها وتسييرها بطريقة تناسب عمليات التفكير ،وفهمها وتنظيمها والسيطرة عليها،بهدف زيادة النمو المعرفي والوجداني، هذا التعريف يجمع مابين فكرة كيف تجعل العاطفة التفكير أكثر ذكاء والتفكير بذكاء حول العواطف **(Peter Salovey,David J.Sluyter,1997,p5)**.

في حين رأى "ماير" وزملاؤه أن الذكاء الوجداني هو:القدرة على معرفة معاني العواطف والعلاقة في ما بينها والقدرة على استخدامها في حل مختلف المشكلات **(Stephen Finema,2009,p726)**.

وعرفه "غولمان" بقوله:"أنه قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذواتنا،وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فعال"(**بشير معمرية،2005،ص43**).

كما أنه تلك المهارة النادرة على أن نغضب من الشخص المناسب بالقدر المناسب وفي الوقت المناسب وللهدف المناسب،هذا النموذج يضع العواطف في بؤرة القدرات الشخصية في التعامل مع الحياة(**دانيال غولمان،2000،ص13**).

وقد عرفه كل من عبد الهادي السيد عبده وفاروق السيد عثمان الذكاء الوجداني أنه:"القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها وصياغتها بوضوح،وتنظيمها وفق مراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية

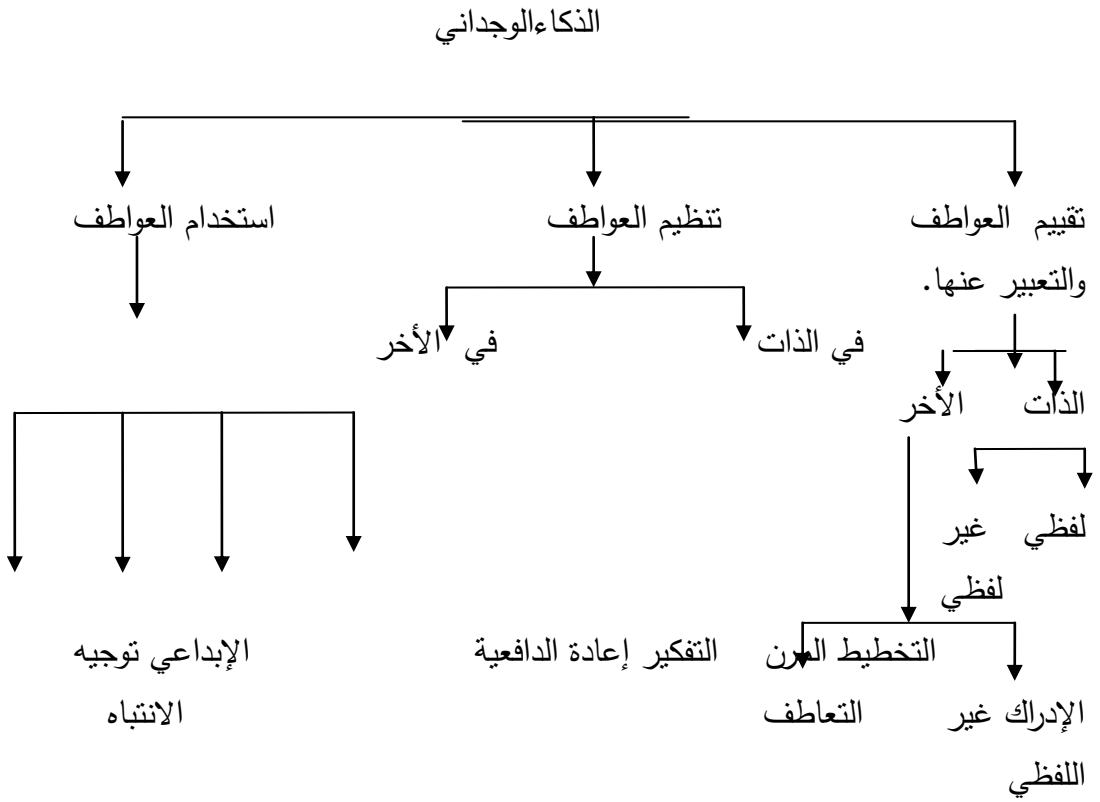
إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والعاطفي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة"، في حين رأى أبو حطب أن الذكاء الوجداني:"هو قدرة الفرد على قراءة رغبات ومقاصد الآخرين حتى ولو لم تكن واضحة،وأن هذا الذكاء يظهر في سلوك رجال الدين والقادة والسياسيين والمعلمين والمعالجين والآباء والأمهات،وأنه لا يعتمد كثيرا على اللغة" **(إبراهيم بن جامح، مرجع سابق،ص40)**.

ويشير كل من "علاء كفافي" و"صفاء الأعسر"(2000) إلىأن الذكاء الوجداني هو:" مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات التي تمكن الفرد من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية والعاطفية" **(صلاح شريف عبد الوهاب،إسماعيل حسن الوليلي،2011،ص 246)**.

أما طومسون (Thompson)(2004) يرى أنه:"مدى إدراك الفرد للاستماع الشخصي والشعور بآلام الآخرين،وأنه يختص مثلا بالغضب من الشخص المناسب في الوقت المناسب وبالأسلوب المناسب وللسبب المناسب،وبالتالي فهو يتعلق بالاستخدام الأصيل والماهر للعواطف **(صبحي عبد الفتاح الكفوري،2007،ص41)**.

من خلال التعريفات السابقة لاحظنا أن مفهوم الذكاء الوجداني يرتكز على اعتباره معرفة الفرد لنفسه والآخرين، من خلال الوعي بالذات وإدارة الانفعالات وتحفيز الذات والتعاطف وقراءة مشاعر الآخرين والمهارات الاجتماعية كما أنه يشكل حالة تداخل بين المعرفة والوجدان وهذه التعريفات تبرز وجود علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني والنجاح في المواقف الحياتية المتنوعة.

ويمكن تلخيص مفهوم الذكاء الوجداني من خلال المخطط رقم " 02"لمايرو سالوفي وزملائهما حيث أنه يرتكز على ثلاث أسس تتمثل في تقييم عواطف الذات والآخرين؛ والتعبير عنها بشكل لفظي أو غير لفظي ، ودرجة التعاطف مع الآخرين وإدراك انفعالاتهم دون أن يعبروا عنها لفظيا؛ وتنظيم عواطفنا الذاتية وعواطف الآخرين من خلال القدرة على تهدئة أو توجيه انفعالات شخص ما مثلا، بالإضافة إلى طريقة استخدام هذه العواطف التي تظهر في التخطيط المرن والتفكير الإبداعي والدافعية وإعادة توجيه الانتباه:



شكل رقم02: ملخص مايروسالوفي وزملائهما لمفهوم الذكاء الوجداني.

المصدر:(Salovey.P,Mayer.J.D&all ,2004,p7)

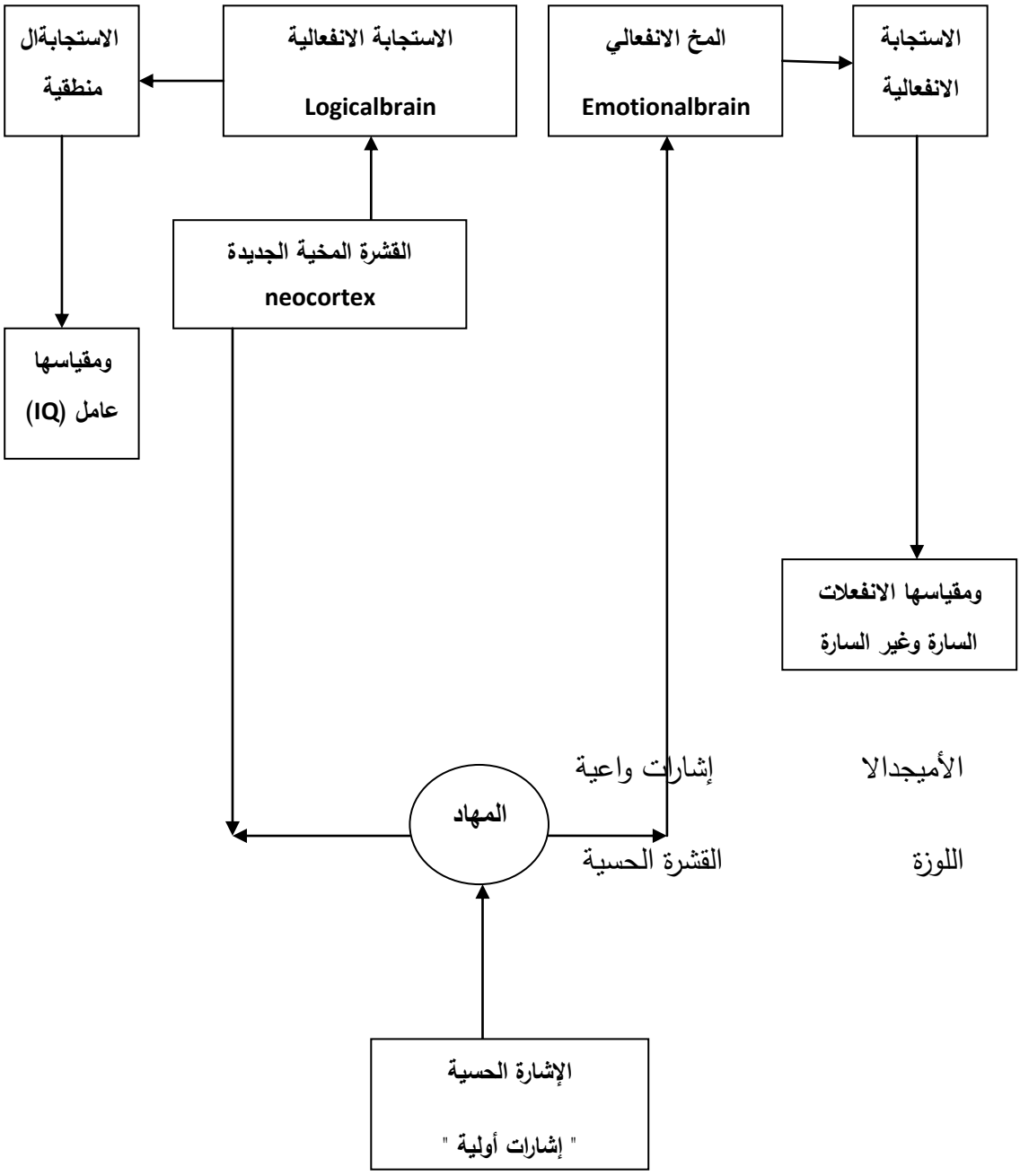
4.3.الأساس العصبي للذكاء الوجداني:

بينت العلوم العصبية أن مركز التفكير في المخ يختلف عن مركز العواطف،فبينما يقع مركز التفكير في القشرة المخية أو اللحاء (Neocortex) أين نجد الوظائف العليا للدماغ كالإدراك والذاكرة،فإن مركز العواطف يقع في المناطق القاعدية من المخ أو الجهاز العصبي الطرفي (Limbic system) ، ويضم هذا الجهاز اللوزة (Amigdala) والمهاد (Thalamus) والخلايا العصبية المكونة لهما، هنا نجد نشاط متنوع من الانفعالات كالخوف والغضب والفرح والحزن، وتتولى نقل المعلومات العاطفية بين مركز التفكير ومركز العواطف عن طريق الخلايا العصبية والبيبتيدات (Peptides) التي تسهم في نقل السيالات العصبية **(إبراهيم بن جامح، مرجع سابق،ص41)**.

وتقوم اللوزة بدور الفاحص لمختلف المعلومات القادمة للدماغ–عن طريق الحواس–لمعرفة ما إذا كانت هذه المعلومات مهمة أم لا بالنسبة للفرد،حيث تحمل عواطف مختلفة،لتمر بعدها إلى قشرة الدماغ أين تحلل ويتم فهمها(**مأمون مبيض،2003،ص31**).

كما أثبت دماسيو (Damacio)أن الاضطرابات السلوكية تكون بسبب خلل وظيفي عصبي الذي قد يسبب خللا في القدرات ال وجدانية، وهذه الأدلة جاء بها من خلال إحدى حالاته المدعو"إليو"(Elliot)؛ الذي أصيب بورم حميد في الدماغ فأجريت له عملية في منطقة الدماغ المركزي في الفص قبل الجبهي ، وعلى الرغم من أن العملية كانت ناجحة غير أن"إليو" تغير من الناحية السلوكية حيث تأثرت شخصيته بطريقة سلبية وفقد عمله ؛ بالرغم من أن الاختبارات العصب–نفسية أظهرت أن ذكاءه وذاكرته كانا جيدين وفي مستوى طبيعي وقدراته الإدراكية والقدرة على الفهم واللغة والحساب كلها طبيعي ة، وتوصل دماسيو بعد ذلك إلى أنهذه الاضطرابات السلوكية كانت بسبب خلل وظيفي عصبي أصاب فقط القدرات العاطفية لدى "إليو"، أي أنه قادر على المعرفة لكن من غير مشاعر، فالدماغ المتعلق بالتفكير والحساب واتخاذ القرارات هو ليس نفسه المتعلق بالضحك أو البكاء أو الحب .... **(ilios kotsou,2008,p15-16)**.

ويوضح كل من "غولمان" و"أرنولد" (Arnold&D.Goleman) مسارات الاستجابة الوجدانية والاستجابة المنطقية الواعية كما يظهر في الشكل رقم 03:



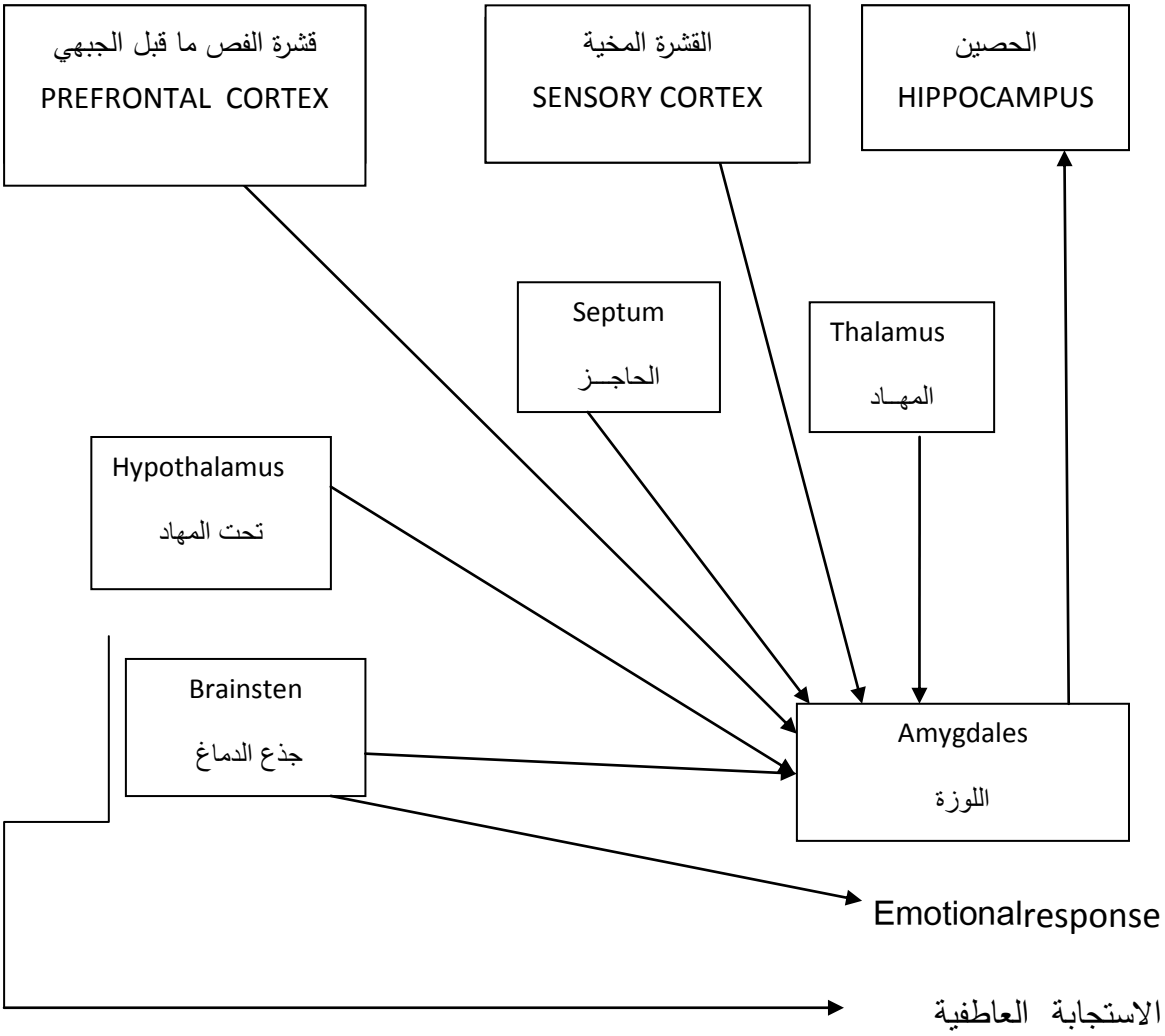
شكل رقم03: المنظور الفيزيولوجي للمخ الوجداني والمخ المنطقي.

المصدر:(سالي علي حسن،مرجع سابق، ص36)

كما طورت نظرية عصبية تدعى نظرية الدماغ الثلاثي ما بين (1950) و(1960) من طرف عالم الأعصابالأمريكي "بول ماكلين" (Paul MacLean) والتي نشرت أول مرة عام (1970) حيث يعتقد في نظريته وجود تسلسل هرمي لثلاث أدمغة ضمن دماغ واحدويقول بهذا الصدد: "أدنى طبقة في الدماغ هي جذع الدماغ (brain stem)، الطبقة الوسطى وهي الدماغ العاطفي ويقصد

بها الجهاز اللمبي أوالحوفي (limbic system)، في حين أن أعلى طبقة تدعى بالقشرة المخية (neocortex)وهي تخص الوظائف العقلية للتفكير الإنساني، كصناعة القرار، واللغة وما إلى ذلك".ومع ذلك فإن هذه النظرية لم تعطي كل شيء عن الدماغ كما أنها غير صحيحة أيضا حيث بدأت في الانهيار بمجرد نشرها، فالطبقة العاطفية في الدماغ غير منفصلة عن التفكير وأن العواطف توجد ضمن نظامين عصبيين يدعيان اللوزة والقشرة الجبهية المخية (**MaryBousted ,2005,pp28-29**)

ويمكن توضيح دور اللوزة في عمليات الاستجابة العاطفية فيالشكلالتالي:



شكل رقم 04: دور اللوزة في الاستجابة العاطفية

المصدر:(F.Fay Evans-Martin, 2007,p39).

حيث يقدم هذا الشكل معلومات توضيحية عن المثيرات التي تصل إلى اللوزة من القشور الحسية والمهاد، هذه المثيرات التي تخزن في قرن آمون على شكل ذكريات تحدد استجابة اللوزة، في المقابل تعمل اللوزة على تخزين استجاباتها في الفص الجبهي على شكل ذكريات عاطفية، وهذا لا يمنع من أن تعطي اللوزة أكثر من استجابة عاطفية واحدة للمثيرات المختلفة، كما تسهم اللوزة أيضا إلى جانب ما تحت المهاد والجهاز العصبي الودي في نوى جذع الدماغ في إحداث الاستجابة الفيزيولوجية المناسبة للمثيرات العاطفية.

من الشكل يمكن أن نستشف أن لوظيفة اللوزة علاقة مباشرة بسلامة وظيفة كل من المهاد والحاجز وتحت المهاد والحصين والقشرة المخية وقشرة الفص ما قبل الجبهي وجذع الدماغ، فأي خلل في إحدى وظائف أجزاء الدماغ السابقة سيؤثر بالضرورة في وظيفة اللوزة، هذه الأخيرة التي تعمل بالتوازي مع جذع الدماغ وتحت المهاد لإحداث الاستجابة العاطفية السليمة والمناسبة والتى تظهر في فيزيولوجية الجسم.

5.3.النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

لقد شهدت السنوات القليلة الماضية(1990–2000)اهتماما كبيرا بمفهوم الذكاء الوجداني، هذا الاهتمام الذي انعكس في الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولته،وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية التي حاولت تحديد أبعاد هذا المفهوم وإعداد المقاييس المقننة لقياسه.

وقد صنف كل من مايرو سالوفيوكاروسو (Mayer,Salovey,&Caruso 2000) نماذج الذكاء العاطفي إلى نوعين هما :

- ✓ **نماذج القدرة للذكاء الوجداني :**

التي تصف الذكاء الوجداني كشكل من أشكال الذكاء العقلي المحض **(سالي علي حسن، مرجع سابق،ص ص37–38).**

وهي تركز على القدرة على إدراك وتنظيم العواطف، ومن أهم مؤيديها مايروسالوفي ولندا أدلر(Linda Edler)**(علا عبد الرحمن محمد، مرجع سابق،ص 30).**ومن أهم نماذج القدرة نموذج مايرو

سالوفي الذي حددا فيه أهم السمات التي ميزت أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع على اعتباره قدرة عقلية ألا وهي:

-النشوء في بيئة متكيفة اجتماعيا.

-لديهم توقعات أكثر إيجابية وتفاؤلا.

-يختارون الأدوار الاجتماعية والعاطفية المتميزة.

-يدركون ما يحفزهم وما يدفعهم للإنجاز.

-القدرة على التحكم أكثر في انفعالاتهم.

-يطورون خبراتهم في مجال وجداني معين مثل:علم الجمال، وحل المشكلات الاجتماعية.

.(Mayer.J.D &P.Salovey ,op.cit,p440)

✓ **النماذج المختلطة للذكاء الوجداني:**

تجمع بين سمات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي من خلال التفاعل مع الآخرينومن أهم مؤيديها غولمان وبار-أون.

1.5.3.نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني:

أولا: نموذج سالوفيومايير: (Salovey&Mayer)

حدد كل من ماير سالوفي مكونات هذا النموذج وفقا لتعريفهما للذكاء الوجداني بأنه:"القدرة على إدراك العواطف وفهمها ومعرفتها وتنظيمها"، وبالتالي فهذا النموذج يتكون من :

1-إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها:

يعني قدرة الفرد على التعرف على المحتوى الوجداني للإيماءات والسلوكيات، أي إدراك وتقييم الانفعالات والتعبير عنها،ووعي الفرد بانفعالاته وبأفكاره المتعلقة بها، وقدرته على التمييز

بينها والتعبير عنها بشكل مناسب **(JerrellC.Cassady&Moura Ali Eissaa,2008,p189)**.ويشمل ما يلي:

أ-**إدراك الانفعال في الوجوه:**أي معرفة الانفعالات الصحيحة من خلال إيماءات الوجه.

ب-إدراك الانفعال في الموسيقى: أي استخلاص المحتوى الوجداني من الموسيقى والكلمات والأصوات.

ج-إدراك الانفعال في التصميمات: أي القدرة على الفهم الوجداني للتصميمات الفنية والأشكال واتجاه الخطوط والألوان ....

ح-إدراك الانفعال في القصص: أي القدرة على التمييز بين ما هو حقيقي وغير حقيقي للوجدانات من خلال القصص التي يعايشها مع الآخرين

2-التيسير الوجداني للتفكير:يقصد به كيفية تأثير الوجدان في الذكاء ودخوله على النظام المعرفي والتغيير فيه، فيستخدم في حل المشكلات والاستدلال واتخاذ القرار **(علا عبد الرحمن محمد، مرجع سابق،ص ص 30-36)**.أي توظيف الوجدان في عملية التفكير بهدف تحسينه،عن طريق إفساح المجال للانفعال كي يوجه انتباهنا، وهذا الأمر ضروري للانتباهالانتقائي ودافعية الذات**(JerrellC.Cassady&Moura Ali Eissaa,op.cit,p189).**

3-فهم الوجدان: تتطلب هذه القدرة فهم الوجدانات المتماثلة والمتناقضة،حيث يؤكد ماير وآخرون (2000) على فهم الوجدان من خلال فهم معانيه، وكيفية مزجها معا،وكيفية نموها وتطورها مع الزمن كما يشمل فهم الانفعالات أيضا القدرة على تمييز التحول في الانفعالات:فالغضب يمكن أن يشير إلى الغيض بعد ذلك يتحول إلى رضا أو إلى الشعور بالذنب تبعا للظروف المحيطة **(علا عبد الرحمن محمد،المرجع نفسه،ص ص 30-36)**.يعني إدراك مدى الصدق الذي يقف وراء انفعال معين،والتمييز بين الانفعالات المتشابهة والمتزامنة **(JerrellC.Cassady&Moura Ali Eissaa,ibidem,p189)**.

4-إدارة الوجدان:

أي التنظيم الواعي للوجدان؛ لتعزيز النمو الوجداني والفكري في ذات الفرد ولدى الآخرين، كمعرفة كيفية تهدئة النفس بعد الغضب أو القدرة على التخفيف من قلق شخص آخر، حيث يرى ماير وآخرون أن الفرد يتعلم شيئا ما من مشاعره إذا أصغى إليها (الانفتاح على المشاعر) **(علا عبد الرحمن محمد،المرجع نفسه،ص ص 30-36)**.

كما يرى سالوفيو آخرون (1993)؛ أن القدرة على تنظيم الذات من الممكن أن تمتد لمساعدة الآخرين على تنظيم ذواتهم.ويمكن تلخيص نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني في الجدول رقم04:

القدرة الفرعية	وصف القدرة	محتوى القدرة
إدراك الوجدان.	الإدراك،التقييم، والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة.	1-التعرف على انفعالات الذات. 2-التعرف على انفعالات الآخرين، والأشياء. 3-التعبير بدقة على الانفعالات والحاجات المتثلة بها. 4-التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمميزة.
التيسير الوجداني للتفكير.	تسهيل الانفعالات للتفكير.	1-استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف. 2-توليد الانفعالات الحية التي يمكن ان تيسر عملية اتخاذ القرار والتذكر. 3-التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة. 4-استخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة.
فهم الوجدان.	فهم وتحليلا لانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية.	1-تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها. 2-تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات مثلا:الحزن يعني فقدان الشيء. 3-فهم الانفعالات المركبة مثل:الغيرة تشمل الغضب والحسد والخوف،والمشاعر المتناقضة كالجمع بين حب وكره شخص ما.

		4-ملاحظة التغير في الانفعال سواء في الشدة (مستوى الغضب) والنوع (من الحسد إلى الغيرة).
إدارة الوجدان.	تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والعقلي.	1-الإنفتاح أو تقبل المشاعر السارة منها وغير السارة. 2-الاقترابأوالابتعاد عن انفعال ما بشكل تأملي. 3-ملاحظة الانفعالات في الذات وفي الآخرين. 4-إدارةالانفعالات في الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها.

جدول رقم 04: نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني.

المصدر: (Ralf Schulze,Richard.D.Roberts,2005,p37) نقلا عن (P.Salovey&J.Mayer,1997)

ثانيا:نموذج ليندا إدلر (Linda Edler):

تعد ليندا إدلر من رواد أنموذج القدرة للذكاء الوجداني أيضا،حيث ترى أنه مقياس نجاح الفرد أو فشله في عملية الاستدلال أوالاستجابة للمشاعر التي تواجهه في مواقف معينة، حيث يستوجب هذا استحضار الذكاء المعرفي في الجانب الانفعالي السلبي أو الإيجابي.وتصف ليندا الدر (1997) الفرد الذكي وجدانيا بأنه "الفرد القادر على تحقيق رغباته، حيث تصبح استجاباته العاطفية في إطار هذه الرغبات منطقية، وأن يكون سلوكه عقلاني "، وهي بذلك تركز على ثلاث جوانب لتفاعل العواطف مع التفكير هي:

-الجانب الإدراكي بما في العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم.

-الجانب الثاني وهو خاص بنقل الانفعالات وتوجيهها على نحو يناسب السلوك.

-أما الجانب الثالث وهو كمحرك للعقل والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها الفرد(**سالي علي حسن،مرجع سابق،ص-ص،43-44**).

3.2.5.النماذج المختلطة للذكاء الوجداني:

أولا:**نموذج غولمان(D.Goleman)**:

دانيال غولم ان عالم النفس والصحفي الأمريكي،نشر مقالة له في صحيفة (New York Times) ومن خلال كتابه الذي نشر عام (1995)أعطى أن موذج للذكاء الوجداني خاصا به تكز على مجموعة من الكفاءات العاطفية والاجتماعية.

وقد حدد أنموذجه في ما يلي:**(Ilios Kotsou,op.cit,p23)**

أولا:الكفاءة الشخصية: وتتضمن ما يلي

أ-الوعي بالذات: ويتضمن الكفاءات التالية::

-الوعي الانفعالي.

-الدقة في تقدير الذات.

-الثقة في الذات.

ب-تنظيم الذات:ويتضمن الكفاءات التالية:

-التحكم أو الضبط الذاتي.

-الثقة بالآخرين،والقدرة على كسب ثقة الآخر.

-الضمير الحي.

-القدرة على التكيف.

-التجديد.

ج-الدافعية:أي استخدام أعمق الخيارات للتحرك نحو الأهداف،وهي تساعدنا على المبادرة والمثابرة ومواجهة الإحباط والتفاؤل **(Daniel Goleman,2005,p318)** وتتضمن الكفاءات التالية: **(IliosKotsou,ibidem,p23)**

-الدافع للإنجاز أو التحصيل.

-الالتزام بالعهود والوعود.

-المبادرة.

-التفاؤل.

ثانيا:الكفاءة الاجتماعية: وتتضمن الكفاءات التالية:

أ-الوعي الاجتماعي: ويشمل الكفاءات التالية:

-التعاطف أي الإحساس بمشاعر الآخرين والتعايش معها.

-توجيه المساعدة للآخر وإدراكه لحاجاته وإتباعه لها.

-تطوير الآخرين وتدعيم قدراتهم.

-الوعي السياسي.

ب-المهارات الاجتماعية:تشمل الكفاءات التالية:

-التأثير في الآخر والقدرة على الإقناع.

-القيادية من حيث القدرة على تحفيز وتوجيه الأفراد والجماعات.

-القدرة على إدارة الصراع والتفاوض وحل الخلافات.

-القدرة على بناء علاقات اجتماعية مفيدة مع الآخرين.

ويمكن تلخيص هذا النموذج في الجدول التالي:

	الذات	الآخرين
	الكفاءة الشخصية	**الكفاءة الاجتماعية**
الوعي	**.الوعي بالذات:** –الوعي الانفعالي للذات. –التقييم الدقيق للذات. –الثقة بالذات.	**.الوعي الاجتماعي:** –التعاطف. –توجيه المساعدة. –الوعي التنظيمي.
الإدارة	**.إدارة الذات:** –ضبط الذات. –الموثوقية. –يقظة الضمي. –التكيفية. –دافعية الانجاز. –المبادرة.	**.إدارة العلاقات الاجتماعية:** –تطويرالآخرين. –التأثير. –التواصل. –إدارة الصراع. –القيادية. –تحفيز التغيير. –بناء العلاقات.

جدول رقم 05: نموذج غولمان للذكاء الوجداني

المصدر:(سالي علي حسن، مرجع سابق، ص51) نقلاعن (D.Goleman,2001).

ثانيا:نموذج بار–أون (Bar-On):

يعد بار–أون من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني،حيث يرى أن مفهومه يمثل الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر في بداية الأربعينيات وهدفت نظريته عام (1997) إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح بينما يفشل آخرون،لذا بدأ يدرس خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم وحدد خمسة مجالات كبرى لها صلة بالنجاح **(جاد أبو المكارم،2004،289)**.وعلى العموم، يعتقد بار–أون أن الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي متكاملين

يمكنان الفرد من النجاح، ويتكون أنموذجه من خمسة أبعاد أساسية هي (**Ralf Schulze & Richard. D. Roberts,op.cit,p41**).

أ-**المهارات الشخصية**:وتشمل:

-الوعي بالذات العاطفية(فهم العواطف)

-التو كيدية(القدرة على التعبير عن العواطف والأفكار والحاجات والرغبات)

-تقدير الذات (القدرة على فهم وتقبل الذات)

-تحقيق الذات(تحقيق القدرات الذاتية)

-الاستقلالية(السيطرة على الذات والتخلص من التبعية العاطفية)

ب-المهارات الاجتماعية:التي تشمل:

-التعاطف (إدراك وفهم عواطف الآخرين)

-العلاقات الاجتماعية (تكوين علاقات حميمة مع الآخرين مع الحفاظ عليها)

-المسؤولية الاجتماعية (اتخاذ أدوار اجتماعية فعالة داخل جماعات معينة).

ج-التكيفية:تشمل

-حل المشكلات (حل المشكلات الشخصية والاجتماعية بطريقة بناءة)

-إدراك الواقع (من خلال التأكد من صحة التفكير والمشاعر)

-المرونة (من خلال ضبط المشاعر والأفكار والسلوك وفقا لشروط التغيرات البيئية)

د-إدارة الضغوط: تشمل:

-تحمل الضغوط (التعامل بشكل فعال وإيجابي مع الضغوط)

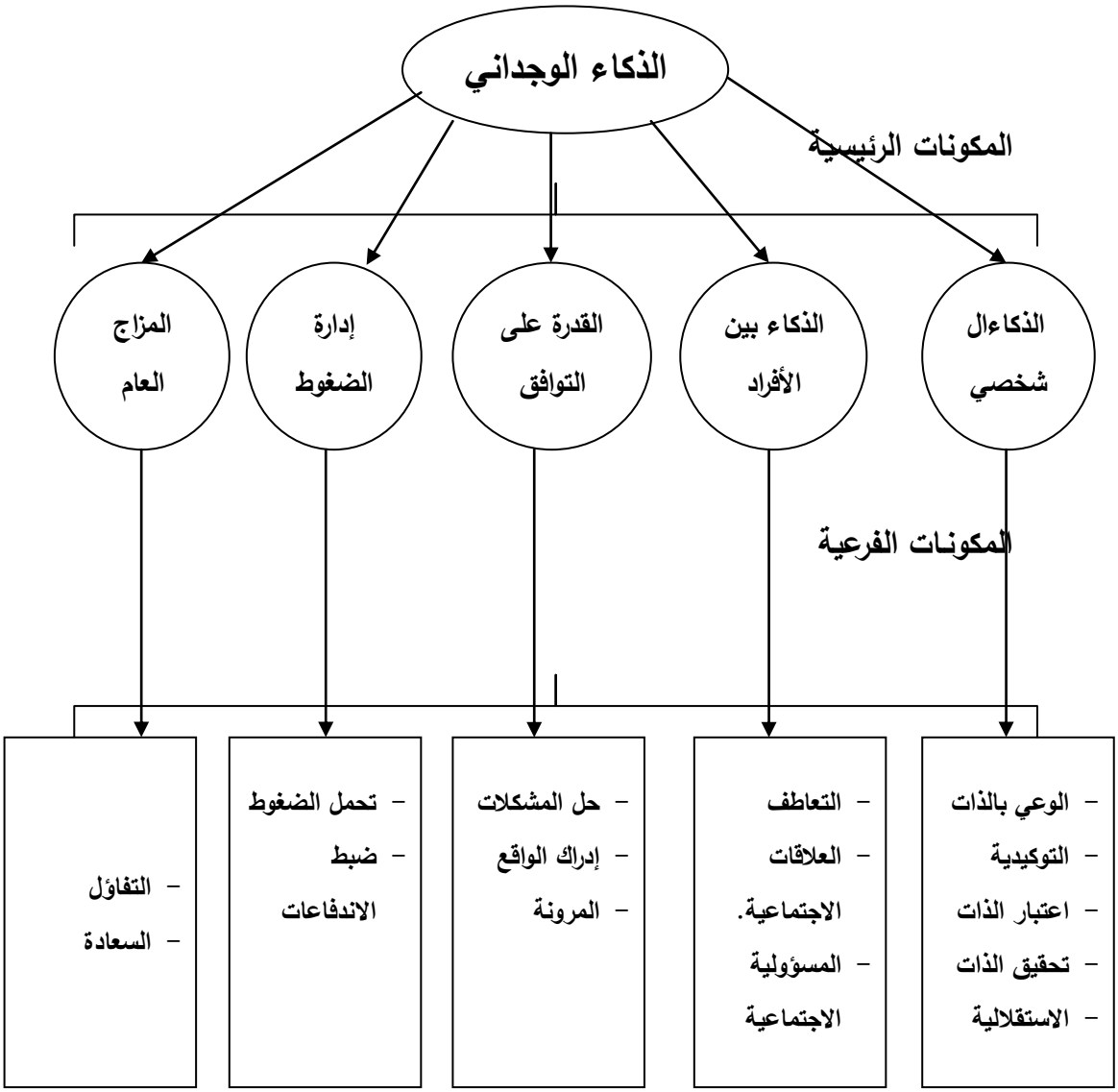
-ضبط الاندفاع (مقاومة وتأخير الإشباع والسيطرة على العواطف)

هـ-الحالة المزاجية العامة:وتشمل:

-السعادة (وتشمل الشعور بالرضا)

-التفاؤل (الحفاظ على اتجاهات إيجابية).

ويمكن تلخيص هذا النموذج في المخطط التالي:**(محمد حبشي حسين محمد، 2004،ص، 311)**



شكل رقم05:النموذج العاملي لمكونات الذكاء الوجداني كما قدمه بار-أون

وقد حاولت كل من إليزابات كوزونوفر ونسوازدرون (Elisabethcouzon&Françoise Dorn) عام (2007) إعطاء نموذج آخر يأخذ بعين الاعتبار كل النماذج السابقة، قدمتاه في الجدول رقم 06:

	المستوى الشخصي	المستوى الاجتماعي
الإدراك الوجداني	القدرة على: -إدراك الذات. -إدراك الجسد. إدراك الانفعالات.	القدرة على: -إدراك التغيرات الفيزيولوجية للآخرين. -إدراك ان فعالاتاالآخرين.
التعبير الوجداني	القدرة على: -التعبير الانفعالي في مختلف المواقف.	القدرة على: -تلقي انفعالات الآخرين والسماح لهم بالتعبير عنها.
الفهم الوجداني	القدرة على: -فهم أسباب الانفعالات وردود الفعل العاطفية.	القدرة على: -فهم ردود فعل الآخرين.
التحكم الوجداني	القدرة على: -إدارة الانفعالات. -المحافظة على الهدوء الداخلي. -مراقبة النزوات والتحكم بها.	القدرة على: -التكيف مع انفعالات الآخرين.
استخدام الوجدان	القدرة على: -استخدام الانفعالات في تحقيق الأهداف.	القدرة على: -إدارة الصراع.
التوازن والتجانس الوجداني	القدرة على: -التفاؤل. -الثقة بالنفس. -الاستقلالية. -إدارة الضغوط.	القدرة على: -التعاطف. -تحقيق السعادة.

جدول رقم 06: يلخص مختلف نماذج الذكاء الوجداني

المصدر :(Elisabeth Couzon,Françoise Dorn,op.cit,p19).

أما في البحث الحالي، اعتمدت الباحثة على نموذج فاروق السيد عثمان، المكون من 58 عبارة موزعة على خمسة أبعاد، بعد إدارة الانفعالات، وبعد معرفة الانفعالات، وبعد تنظيم الانفعالات، وبعد التواصل الاجتماعي وبعد التعاطف، وهو نموذج يجمع بين نموذج القدرة العقلية لسالوفيومايير والنموذج المختلط لغولمان، ويعرف عثمان هذه الأبعاد كالآتي:

1-معرفة الانفعالات : وهى الركيزة الأساسية للذكاء الانفعالي، وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.

2- إدارة الانفعالات: وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.

3- تنظيم الانفعالات: ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر، والانفعالات في صنع أفضل القرارات، وفهم كيفية فاعلا لآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4- التعاطف: ويشير إلى القدرة علي إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم، وانفعالاتهم والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملا بالانفعالات الشخصية.

5- التواصل الاجتماعي: ويشير إلى التأثير الإيجابي والقوي في الآخر ين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تتبع الآخرين وتساندهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة **(فاروق السيدعثمان، ص ص 18-19)**.

6.3.قياس الذكاء الوجداني:

رغم اهتمام الباحثين والعلماء بالذكاء الوجداني،إلا أن قياسه لا زال في بداياته، ويمكن تمييز مدخلين لقياسه هما:قياسه كقدرة عقلية،وقياسه كسمة شخصية، وهذان المدخلين مازالا قيد البحث لأن المقاييس المصممة بعيدة عن الثبات والصدق الذين يتطلبهما العلم.

و من الأسماء التي لمعت في مجال قياس الذكاء الوجداني: "أبراهام"(1999)،"بيكر" (2003)،"ديفيس" وآخرون(1998)،"هوي"(1999)،"شوت وآخرون" (1998)،"ستيرنبرغ" (2001) **(Stephen Finema,op.cit,p727).**

وقد صنف كل من مايرو سالوفيو كاروسو(**J.D.Mayer,P.Salovey,&D.R.Caruso**)مقاييس الذكاء الوجداني إلى ثلاثة أنواع:

- مقاييس القدرة (Mental measures)

-مقاييس التقرير الذاتي (Self-report measures))

- مقاييس تقدير الملاحظ (Observer-rating mreasures)(**سالي علي حسن، مرجع سابق،ص 53**).

في مقاييس القدرة طور كل من "ماير" و"سالوفي"و"كاروسو"عدد من مقاييس القدرة لقياس الذكاء الوجداني أول مقياس كان مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل: (Multifactor EmotionalIntelligence Scale) (MEIS)، وهذا المقياس المصمم لقياس قدرات الذكاء الوجداني يتكون من 402 سؤال مما جعله مقياسا ينطوي على عدة نقائص (**Cary Chemiss,Daniel Goleman,2001,p93**).

نظرا لهذا النقص في المقياس قام الباحثون نفسهم بتصميم مقياس آخر هو مقياس مايروس الوفيو كاروسو للذكاء الوجداني، (MSCEIS)(Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Scal)، وهو يقيس أربع قدرات أساسية للذكاء الوجداني هي:

-القدرة على الإدراك الدقيق للمشاعر والتعبير عنها.

-القدرة على الاستخدام الفعال للعواطف في حل المشكلات.

- القدرة على فهم طبيعة ديناميكية العواطف.

-القدرة على إدارة عواطف الذات والآخرين**(Andrew Eliot Maul,2008,pp65-66)**.

وكانت هذه هي النسخة المعدلة النهائية للمقياس،حيث نشرت في مارس (2003)(**خالد عبد الرزاق النجار،2007،ص430**).

ثم طور" شوت" وزملاؤه(N.Shutte& All)مقياسا للذكاء يتكون من 33 عبارة تقيس الذكاء الوجداني بطريقة التقرير الذاتي على تدريج خماسي(**سالي علي حسن،مرجع سابق،ص57**).

ويقصد بمقاييس التقرير الذاتي،كيفية إدراك الفرد لقدراته، كفاءاته وحساسيته العاطفية **(Stephen Finema,op.cit,p728).**

أما بمدخل السمات الشخصية؛فيتم قياس الذكاء الوجداني بواسطة مفردات اختبار سمات الشخصية، حيث أعد بار–أون أداة لقياس الذكاء الوجداني عبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتكون من مجموعة من مفردات اختبار الشخصية سميت جرد النسبة الانفعالية **(سالي علي حسن،المرجع نفسه،ص57)**.

حيث تأثر بار–أون في نموذجه لقياس الذكاء الوجداني بأعمال داروين التي ركزت على أهمية التعبير العاطفي في البقاء والتكيف.

ويتكون من خمسة أبعاد أساسية وخمسة عشر بعدا ثانويا يتوزعون على 133 فقرة هذه الأبعاد هي:

1–القدرة على معرفة وفهم والتعبير على العواطف الذاتية.

2–القدرة على إدراك وفهم مشاعر أو عواطف الآخرين.

3–القدرة على إدارة العواطف وحل مختلف المشاكل.

4–القدرة على السيطرة والتحكم في العواطف.

5–القدرة على توليد تأثير إيجابي في الآخرين وتكوين دوافع ذاتية لديهم**(R.Bar-On, 2006, p3-4).**

أما كل من بيتريدزوفارنهام (Petrides&Furnham) استخدما مقياسا مختلفا قليلا من خلال الإشارة الى الذكاء الوجداني كقدرة في مقابل الذكاء الوجداني كسمة،حيث أن الذكاء الوجدانيكقدرة يتوافق مع نموذج ماير وزملائه الذي يؤكد على أهمية القدرات المعرفية في تحديد الذكاء الوجداني،

في حين يتوافق نموذج الذكاء الوجداني كسمة مع النماذج التي تؤكد على الصفات التي لها علاقة بالفروق الفردية في العمليات العاطفية**(Joseph Ciarrochi&all,2006,p28)**.

ويعد هذا المقياس مقياسا للتقرير الذاتي حيث يتكون من أربع عوامل تنطوي على خمسة عشرة وجها موزعة على 153 فقرة.

والجدول الآتي يلخص مختلف هذه العوامل:

المقياس	ECSI et ECI	EQ–I	TEIQue
المطور	جولمان	روفين بار–اون	بيتريدز و فارنهام
بناء المقياس	4مجموعات	5 ابعاد	4 عوامل
	18 كفاءة	15 بعدا فرعيا	15 وجها
	72 فقرة	133 فقرة	153 فقرة.

جدول رقم07:بعض مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الوجداني

المصدر:(Ilios Kotsou,op.cit,p24).

ECSI: emotional& social competency inventory.

ECI: emotional competence inventory.

EQ-I: emotional and social intelligence.

وفي عام (2000) طور كل من"بوياتزيسوغولمان وري"(Boyatzis,Goleman&Rhee) مقياسا للذكاء الوجداني حول تقدير الملاحظ موجه لمجموعة من رجال الأعمال، حيث يهدف هذا المقياس لاستخراج معلومات حول الذكاء الوجدانيللأشخاص المستهدفين في الدراسة من خلال الملاحظة**(Rocio Fernandez-Ballesteros,2002,p353)**.

كما طور العديد من الباحثين العرب مقاييسا للذكاء الوجداني منها ما هو معرب، ومكيف مع البيئة العربية؛ مثل مقياس بار–أون الذي عرب واستخدم في العديد من البحوث والدراسات كدراسة عبد

العال عجوة الذي استعمل الى جانب هذا المقياس مقياس سكوت وآخرون مع تعريبه، ومنها ما قام الباحثون ببنائه وقياس صدقه وثباته، ليصبح جاهزا للتطبيق على الأفراد المستهدفين في عينة البحوث والدراسات،وقد أعد فاروق السيد عثمان مع محمد عبد السميع رزق سنة 1998 مقياسا للذكاء الوجداني ويعتبر المقياس الأول الذي تم تناوله في البيئة العربية لقياس الذكاء الوجداني.وتتوزع بنود هذا الاستبيان على خمسة أبعاد هي:**(بشير معمرية،مرجع سابق،ص24-30)**

- ✓ **إدارة الانفعالات:**

وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وإدارة أفعاله وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مواقف وبيئات اجتماعية مختلفة، وتحمل الانفعالات القوية وتقبلها، فحتى الانفعالات السلبية لها دورها وأهميتها ولا يمكن إنكارها أو قمعها إذ لا بد من استعمالها في الوقت المناسب لها.

- ✓ **تنظيم الإنفعالات:**

أو الدافعية الذاتية والتحكم في الانفعالات والقدرة على تأجيل الإشباع وهي جوانب هامة في الذكاء الوجداني، وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات وتوجيهها لتحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمالها في صنع أفضل القرارات.

- ✓ **معرفة الانفعالات:**

وهي الركيزة الأساسية عند غولمان في الذكاء الوجداني، وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث.ويذكر غولمان هنا أنه قد يبدو لنا أننا واعون بمشاعرنا عند حدوثها، لكن حين نتأمل فيها بعمق ندرك أننا غافلون عما كانت عليه عواطفنا تجاه حدث ما، وقد استخدم علماء النفس مصطلح "ما بعد المعرفة" (Meta-cognition) للإشارة إلى تأمل الإنسان لانفعالاته ومصطلح "ما بعد العاطفة" (Meta-mood) للإشارة إلى وعي الشخص بمشاعره.

✓ **التعاطف:**

أو الفهم أو التقمص الوجداني كما يسميه "إدوارد تيتشنر" (E.B.Titchener) الذي يقول:"أن التعاطف ينبع من الشعور بمعاناة الآخر باستحضار مشاعر الآخر نفسها إلى داخل المتعاطف نفسه"، ويطلق عليه الباحثون اسم المشاركة الوجدانية والمشاركة الانفعالية. كما يشير التعاطف إلى القدرة على إدراك ما يشعر به الآخر، وهو يستلزم القدرة على فهم مشاعرنا أولا أي الوعي بالذات الانفعالية، وهو مهم في التواصل الاجتماعي بين الأزواج والأصدقاء، وفي المجال المهني، كما في علاقة الرئيس بالمرؤوسين، أو العامل بزملائه فلا بد أن تكون للفرد القدرة والحساسية على قراءة الإشارات الانفعالية للآخر بدقة أولا، قبل أن تتم عملية التعاطف كاستجابة

✓ **التواصل الاجتماعي:**

ويقصد به التفاعل والاتصال بالآخرين من المحيط الخارجي بفعالية ونجاح، ويتضمن التعاطف كما أشرنا إليه سابقا، بالإضافة إلى القدرة على التأثير في الآخرين وإدارة النزاع والقيادة وتحفيز الغير وبناء الروابط والتنسيق والتعاون والمسؤولية الاجتماعية **(علا عبد الرحمن محمد،مرجع سابق،ص،ص40-41)**.

خلاصة الفصل:

لقي مفهوم الذكاء الوجداني اهتماما واسعا على مختلف الأصعدة والنطاقات منذ ظهوره كمفهوم جديد في علم النفس، على اعتبار أن له أهمية كبرى شأنه شأن مختلف الذكاءات المتعددة التي جاء بها جاردنر، فاختلفت مع ذلك الدراسات التي قدمها علماء النفس والاجتماع وغيرهم حوله،في الدول العربية والغربية سواء من حيث علاقته ببعض المتغيرات التابعة كالتحصيل الدراسي و القيادة والنجاح المهني وغيرها أو من حيث أساليب قياسه وأبعاده ، وبالرغم من الإنتاج الهائل في البحوث الأكاديمية المقدمة حوله إلا أن مفهومه مازال يشوبه بعض الغموض كما أن المقاييس الموضوعة لقياسه لا تعد صادقة مئة بالمئة.

1.4.إجراءات الدراسة الميدانية:

1.1.4. التذكير بالفرضيات:

- ✓ **فرضية عامة:**

لا توجد علاقة دالة بين مستوى الذكاء العاطفي و مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان.

- ✓ **فرضية جزئية 1:**

لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد إدارة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

- ✓ **فرضية جزئية2:**

لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد تنظيم الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

- ✓ **فرضية جزئية3:**

لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد معرفة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

- ✓ **فرضية جزئية4:**

لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد التعاطف ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

- ✓ **فرضية جزئية5:**

لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد التواصل الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

2.1.4.منهج البحث:

استعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي كون البحث الحالي يحاول الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيري الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وهذا المنهج يهتم بالكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بينهم والتعبير عنه بصورة رقمية **(فتيحة بن زروال، مرجع سابق، ص 240)**.

3.1.4.الدراسة الإستطلاعية:

قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية حددت من خلالها مجتمع البحث، حيث استخرجت نسخة من إحصائيات طلبة العلوم الاجتماعية للسنة الجامعية 2013/2012 من الإدارة المركزية للجامعة.

4.1.4.مجتمع البحث:

من خلال الدراسة الاستطلاعية قدر الحجم الأصلي لمجتمع البحث ب 781 طالبا موزعين على مستويين الليسانس بما فيه السنة الأولى والثانية والثالثة والماستر سنة أولى وسنة ثانية من مختلف التخصصات: جذع مشترك علوم اجتماعية، علوم التربية، إدارة وتسيير في التربية، أرطفونيا، أرطفونيا عامة، علم الاجتماع، تنمية وتسيير الموارد البشرية، علم النفس وعلم النفس العيادي وتسيير الموارد البشرية.

والجدول الآتي يوضح توزع المجتمع الأصلي للبحث على مختلف التخصصات والمستويات:

الإختصاص	ليسانس									ماستر								
	السنة الأولى			السنة الثانية			السنة الثالثة			السنة الأولى			السنة الثانية					
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
جذع مشترك علوم إجتماعية	61	188	249															
علوم التربية				2	44	46												
إدارة وتسيير في التربية							1	28	29	7	27	34						
أرطوفونيا				15	26	41												
أرطوفونيا عامة							3	21	24									
علم الإجتماع				14	43	57												
تنمية وتسيير الموارد البشرية							8	26	34	4	19	23	21	50	71			
علم النفس				18	71	89												
علم النفس العيادي							5	25	30				7	20	27			
تسييرالموارد البشرية							7	20	27									

جدول رقم 08: توزيع المجتمع الأصلي للبحث وفق الاختصاص و المستوى.

5.1.4.عينة البحث:

قامت الباحثة باستخراج عينة من المجتمع الأصلي بطريقة العينة العشوائية الطبقية حيث أن عدد أفراده هو 781 طالبا، حددنا حجم العينة بعدد 150 طالب أي نسبة 19%، وبعد إجراء الحسابات اللازمة كان حجم العينة من السنة أولى ليسانس 47 طالبا والسنة الثانية ليسانس 44 طالبا و 27 طالبا من السنة الثالثة ليسانس و 12 طالبا من سنة أولى ماستر و 20 طالبا من سنة ثانية ماستر وكانت الطريقة الحسابية كالآتي:

مثلا السنة أولى ليسانس:

مجموع طلبة اليسانس x حجم العينة/العدد الكلي لطلبة العلوم الاجتماعية

249 x 781/150 =47 وهذا كمثال. غير أن صعوبة الحصول على أسماء طلبة مجتمع الدراسة صعب علينا تطبيق طريقة العينة العشوائية فقمنا باختيارها عرضيا. وفي ما بعد ألغي 28 مقياس نظرا لعدم استكمال الإجابات فيه، فأصبح الحجم الكلي للعينة هو 122 طالب وطالبة وهي تمثل نسبة 15% من عدد أفراد المجتمع الأصلي.

عدد أفرد المجتمع الأصلي	781	**النسبة المئوية**	%100
عدد أفراد عينة البحث	122	**النسبة المئوية**	%15

جدول رقم 09: أفراد المجتمع الأصلي وأفراد عينة البحث.

6.1.4.أدوات جمع البيانات:

لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان المتكون من 58 بندا، وهو يقيس درجة الذكاء الوجداني للطلاب حيث تقدر القيمة القصوى فيه ب174 وأدنى نقطة 0، اعتبرت الباحثة أن كل طالب تحصل على درجة أقل من نصف 174 أي أقل من 87 فهو منخفض الذكاء الوجداني وكل من تحصل على درجة أعلى منها أو تساويها فهو ذو ذكاء وجداني مرتفع، وتتوزع بنوده على خمسة أبعاد الهدف منها قياس الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة هي: إدارة الانفعالات يتكون من 15 بندا، تنظيم الانفعالات يتكون من 13 بندا، معرفة الانفعالات يتكون من 10 بنود، التعاطف يتكون من 11 بندا، التواصل الاجتماعي يتكون من 9 بنود، وهذه العبارات منها ما هو إيجابي زمنها ما هو سالب كما أن الإجابة على كل بند تتراوح بين خمسة إجابات وفق مقياس ليكرت، وقد جرى بناء الأداة بالاستعانة بالدراسات السابقة والمقاييس الأجنبية، كما جرى التحقق من صدق المقياس من خلال استخدام أسلوب التحليل العاملي، والاتساق الداخلي، كذلك تمت الاستعانة به في العديد من الدراسات التي أجريت في البيئة الفلسطينية، الأمر الذي يطمئن الباحثين من استخدامه في دراستهم، وبالرغم من ذلك قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياس من خلال عدة أساليب إحصائية، هي صدق المحكمين، والإتساق الداخلي، وحساب الثبات بإعادة تطبيق المقياس، فوجدا أن الارتباطات بين درجات أبعاد المقياس في التطبيقين تتراوح بين 0.68 و 0.98 وجميعها دالة عند مستوى الدلالة 0.01 **(نعمات علوان، زهير النواجحة، 2013، ص ص 19-25)**، ثم قام فاروق السيد عثمان بإدخال بعض التعديلات

على المقياس بتحويل جميع بنوده إلى عبارات إيجابية والإجابة تتراوح بين 3 إجابات (لا، أحيانا، كثيرا). والجدول الآتي يوضح توزع البنود على كل بعد من الأبعاد الخمس:

إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	معرفة الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي
أرقام العبارات ودرجاتها	أرقام العبارات ودرجاتها	أرقام العبارات ودرجاتها	أرقام العبارات ودرجاتها	أرقام العبارات ودرجاتها
01	02	03	04	05 .....
06	07	08	09	10 .....
11	12	13	14	15 .....
16	17	18	19	20 .....
21	22	23	24	25 .....
26	27	28	29	30 .....
31	32	33	34	35 .....
36	37	38	39	40 .....
41	42	43	44	45 .....
46	47	48	49	
50	51		52	
53	54			
55	56			
57				
58				
المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع .....

جدول رقم 10: توزع البنود على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان.

أعلى درجة على بعد إدارة الانفعالات هي 30 وأدناها 0 أقل من نصف الدرجة أي أقل من 15 درجة منخفضة 15 فما فوق درجة مرتفعة.

أعلى درجة على بعد تنظيم الانفعالات هي 26 وأدناها 0 أقل من نصف الدرجة أي أقل من 13 درجة منخفضة 13 فما فوق درجة مرتفعة.

أعلى درجة على بعد معرفة الانفعالات هي 20 وأدناها 0 أقل من نصف الدرجة أي أقل من 10 درجة منخفضة 10 فما فوق درجة مرتفعة.

أعلى درجة على بعد التعاطف هي 22 وأدناها 0 أقل من نصف الدرجة أي أقل من 11 درجة منخفضة 11 فما فوق درجة مرتفعة.

أعلى درجة على بعد التواصل الاجتماعي هي 18 وأدناها 0 أقل من نصف الدرجة أي أقل من 9 درجة منخفضة 9 فما فوق درجة مرتفعة.

حيث تمنح الإجابة لا صفرا، والإجابة قليلا واحد، والإجابة كثيرا درجتان.

أما بالنسبة للتحصيل الدراسي فقد قمنا بسحب معدلات أفراد العينة من الطلبة لحساب معامل الارتباط بينها وبين درجاتهم على مقياس الذكاء الوجداني الذي طبق معهم.

7.1.4.صدق وثبات المقياس:

- ✓ **الثبات:**

يشير الثبات(reliability) إلى اتساق الدرجات المستخرجة من استجابات الأفراد أنفسهم عندما يعاد اختبارهم بالاختبار ذاته في أوقات مختلفة أو عندما يختبرون بمجموعات مختلفة من بنود متكافئة أوحينما يختبرون في ظل متغيرات أخرى (**فتيحة بن زروال، مرجع سابق، ص250**).

- ➢ **الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق:**

وهنا استعملنا طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث اخترنا 10 طلبة طبقنا عليهم المقياس وبعد 15 يوما أعدنا توزيع المقياس على نفس المجموعة وكانت النتائج كالآتي:

عدد الأفراد	نتائج التطبيق الأول	نتائج التطبيق الثاني
1	50	48
2	68	67
3	63	59
4	87	90
5	78	81
6	36	45
7	67	66
8	67	69
9	88	85
10	67	66

جدول رقم 11: نتائج تطبيق وإعادة تطبيق المقياس.

عدد الأفراد	معامل الثبات بإعادة تطبيق المقياس
10	0.974

جدول رقم 12: معامل الثبات بإعادة تطبيق المقياس.

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات مرتفع وهذا يشكل ثباتا مقبولا، ودالا عند مستوى 0.01.

- **الثبات بطريقة الفا كرونباخ:**

عند حساب معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ كانت النتائج كما يلي:

عدد البنود	الفا كرونباخ
58	0.875

جدول رقم 13: معامل الثبات الفا كرونباخ.

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات مرتفع وهذا يشكل ثباتا مقبولا ، ودالا عند مستوى 0.01.

- **الثبات بطريقة التجزئة النصفية:**

استخدمت الباحثة طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس، حيث قسمنا نتائج أفراد العينة على المقياس إلى نصفين نصف أول ونصف ثاني كما هو موضح في الجدول رقم 14:

رقم الطالب	ت1	ت2	رقم الطالب	ت1	ت2	رقم الطالب	ت1	ت2	رقم الطالب	ت1	ت2
1	40	39	**32**	35	35	**63**	32	30	**94**	35	23
2	33	46	**33**	35	31	**64**	27	30	**95**	38	44
3	37	28	**34**	30	36	**65**	29	27	**96**	30	45
4	40	39	**35**	52	55	**66**	32	34	**97**	40	38
5	48	43	**36**	43	39	**67**	47	41	**98**	37	31
6	16	20	**37**	26	31	**68**	54	46	**99**	27	33
7	28	25	**38**	32	37	**69**	29	37	**100**	39	31
8	33	21	**39**	41	46	**70**	43	43	**101**	14	30
9	34	36	**40**	45	44	**71**	35	35	**102**	36	35
10	20	32	**41**	38	44	**72**	26	33	**103**	44	48
11	55	53	**42**	29	39	**73**	15	23	**104**	32	27
12	29	30	**43**	31	47	**74**	30	41	**105**	37	34
13	31	29	**44**	35	44	**75**	36	43	**106**	39	42
14	51	41	**45**	47	45	**76**	40	48	**107**	32	45
15	30	36	**46**	33	41	**77**	44	41	**108**	37	39
16	44	49	**47**	39	47	**78**	48	46	**109**	41	44
17	39	47	**48**	32	34	**79**	25	45	**110**	31	29
18	33	33	**49**	28	28	**80**	31	29	**111**	38	22
19	19	32	**50**	36	31	**81**	26	29	**112**	42	42
20	28	38	**51**	41	32	**82**	31	40	**113**	45	43
21	46	44	**52**	24	33	**83**	27	32	**114**	41	41
22	40	37	**53**	28	23	**84**	52	40	**115**	43	46
23	41	43	**54**	42	50	**85**	36	34	**116**	31	33
24	30	25	**55**	43	45	**86**	20	43	**117**	18	38
25	36	38	**56**	40	38	**87**	38	47	**118**	31	37
26	36	29	**57**	33	38	**88**	38	40	**119**	44	44
27	36	45	**58**	34	38	**89**	42	43	**120**	31	40
28	31	30	**59**	37	38	**90**	41	46	**121**	26	39
29	29	29	**60**	45	36	**91**	36	48	**122**	32	42
30	35	38	**61**	43	30	**92**	13	16			
31	35	27	**62**	43	33	**93**	31	34			

جدول رقم 14: نتائج تطبيق وإعادة تطبيق المقياس.

وقد تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين نتائج أفراد العينة على النصف الأول ونتائجهم على النصف الثاني من المقياس، فكان (0.58) ثم قمنا بتصحيح معامل الارتباط باستعمال معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (**Spearman–Brown Coefficient**)، فأصبح (0.73) حسب المعادلة التالية:

2ر

معامل الثبات=---- /ر :معامل الإرتباط.

1+ر

- ✓ **الصدق:**
- ➢ **الصدق الذاتي:**

يعرف الصدق الذاتي بأنه " صدق الدرجات التجريبية بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء الصدفة"، وبذلك تصبح الدرجات الحقيقية للمقياس هي الميزان الذي ينسب إليه صدق المقياس، ولما كان ثبات المقياس يؤسس على ارتباط الدرجات الحقيقية للمقياس بنفسه إذا أعيد تطبيقه على المجموعة نفسها التي أجري عليها في أول الأمر، كانت الصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتي **(شويخي أمال، 2012، ص 104)**.

ويمكن حسابه بإيجاد الجذر التربيعي لثبات المقياس بطريقة إعادة المقياس، فوجدناه يساوي 0.988 وهذا يعني أن الأداة على قدر عال من الصدق.

- ➢ **صدق المحتوى/الظاهري:**

قامت الباحثة بعرض المقياس على 3 أساتذة من قسم العلوم الاجتماعية للتعرف على مدى ملائمة العبارات و قياسها فعلا لما وضعت لقياسه وتم الإتفاق بالإجماع بينهم على ملاءمتها بنسبة عالية.

الأستاذ	رتبته
مصمودي زين الدين	أستاذ تعليم عالي
زين الدين بوعامر	أستاذ تعليم عالي
فتيحة بن زروال	أستاذ محاضر أ

جدول رقم 15: قائمة الأساتذة المحكمين.

- **صدق المفهوم:**

اعتمدت الباحثة لحساب صدق المفهوم على حساب صدق المقارنة الطرفية والاتساق الداخلي.

- **صدق المقارنة الطرفية:**

قامت الباحثة بترتيب نتائج عينة البحث من أعلى إلى أدنى درجة، ثم أخذت نسبة 27% من طرفي الميزان أي 27% من ذوي الدرجات المنخفضة و 27% من ذوي الدرجات المرتفعة فكانت النتيجة 33 فرد من كل طرف في الميزان كالآتي:

رقم الطالب	المرتفعون	المنخفضون	رقم الطالب	المرتفعون	المنخفضون	رقم الطالب	المرتفعون	المنخضون
1	108	29	**12**	90	55	**23**	86	59
2	107	36	**13**	89	56	**24**	86	59
3	100	38	**14**	89	56	**25**	85	60
4	93	46	**15**	88	57	**26**	85	60
5	93	51	**16**	88	57	**27**	85	60
6	92	51	**17**	88	57	**28**	85	60
7	92	52	**18**	88	58	**29**	85	61
8	92	53	**19**	88	58	**30**	84	62
9	92	53	**20**	87	59	**31**	84	62
10	92	54	**21**	87	59	**32**	82	62
11	91	55	**22**	86	59	**33**	82	63

جدول رقم 16: نتائج طرفي الميزان لذوي الدرجات المنخفضة والمرتفعة(27%)

و بحساب النسبة الحرجة وفق المعادلة:

$$\sqrt{(ع2)+^{2}(ع1)}$$

النسبة الحرجة=م1-م2/ ------ -------.

ن1 ن2

م1،ع1،ن1،هي المتوسط والانحراف المعياري وعدد الأفراد في ميزان الدرجات العليا.

م2، ع2، ن2، هي المتوسط والانحراف المعياري وعدد الأفراد في ميزان الدرجات الدنيا.

وجدناها تساوي :11.49 >2.58 ، وهي ذات دلالة عند مستوى 0.01 وبالتالي الاختبار صادق.

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب معامل ارتباط بيرسون لدرجة كل سؤال مع البعد الذي ينتمي اليه فكانت معاملات الإتساق الداخلي كالآتي:

رقم العبارة	معامل الارتباط مع بعد إدارة الانفعالات	رقم العبارة	معامل الارتباط مع بعد إدارة الانفعالات
1	**0.11**	**6**	**0.14**
11	****0.33**	**16**	****0.38**
21	****0.44**	**26**	****0.46**
31	****0.41**	**36**	****0.42**
41	****0.44**	**46**	***0.26**
50	**0.14**	**53**	***0.28**
55	**0.16**	**57**	****0.45**
58	****0.45**		

***دال عند 0.05 ** دال عند 0.01**

جدول رقم 17: معاملات الاتساق الداخلي لبعد إدارة الانفعالات.

يتضح من الجدول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات المنتمين لبعد إدارة الانفعالات مع هذا البعد موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05،0.01)، ما عدا العبارات (1، 6، 50، 55) مما يشير إلى أن فقرات هذا البعد تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، وبالتالي صلاحية تطبيقها مع عينة البحث.

رقم العبارة	معامل الارتباط مع بعد تنظيم الانفعالات	رقم العبارة	معامل الارتباط مع بعد تنظيم الانفعالات
2	0.16	7	*0.25
12	*0.27	17	**0.44
22	**0.32	27	**0.41
32	**0.43	37	**0.41
42	**0.39	47	**0.45
51	**0.46	54	*0.26
56	**0.35		

*دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

جدول رقم 18: معاملات الاتساق الداخلي لبعد تنظيم الانفعالات.

يتضح من الجدول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات المنتمين لبعد تنظيم الانفعالات مع هذا البعد موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05،0.01)، ما عدا العبارة (02) مما يشير إلى أن جميع فقرات هذا البعد تتمتع بدرجة صدق مرتفعه وبالتالي صلاحية تطبيقها مع عينة البحث.

رقم العبارة	معامل الارتباط مع بعد إدارة الانفعالات	رقم العبارة	معامل الارتباط مع بعد إدارة الانفعالات
3	0.13	8	0.17
13	0.18	18	0.17
23	0.2	28	0.17
33	**0.34	38	0.14
43	0.04	48	*0.23

*دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

جدول رقم 19: معاملات الاتساق الداخلي لبعد إدارة الانفعالات.

يتضح من الجدول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات المنتمية لبعد إدارة الانفعالات مع هذا البعد موجبة وغير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05،0.01)، ما عدا العبارات (33، 48)مما يشير إلى أن جميع فقرات هذا البعد تتمتع بدرجة صدق ضعيفة.

رقم العبارة	معامل الارتباط مع بعد التعاطف	رقم العبارة	معامل الارتباط مع بعد التعاطف
4	**0.37	9	**0.44
14	**0.57	19	**0.26
24	**0.55	29	**0.36
34	**0.56	39	**0.51
44	**0.59	49	**0.35
52	**0.60		

** دال عند 0.01

جدول رقم 20: معاملات الاتساق الداخلي لبعد التعاطف.

يتضح من الجدول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات المنتمية لبعد التعاطف مع هذا البعد موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى أن جميع فقرات هذا البعد تتمتع بدرجة صدق مرتفعه وبالتالي صلاحية تطبيقها مع عينة البحث.

رقم العبارة	معامل الارتباط مع بعد التواصل الاجتماعي	رقم العبارة	معامل الارتباط مع بعد التواصل الاجتماعي
5	*0.24	10	*0.23
15	0.11	20	**0.35
25	*0.27	30	**0.42
35	**0.40	40	**0.44
45	*0.24		

*دال عند 0.05 ** دال عند 0.01

جدول رقم 21: معاملات الاتساق الداخلي لبعد التواصل الاجتماعي.

يتضح من الجدول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات المنتمية لبعد التواصل الاجتماعي مع هذا البعد موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05،0.01)، ما عدا العبارة (15) مما يشير إلى أن جميع فقرات هذا البعد تتمتع بدرجة صدق مرتفعه وبالتالي صلاحية تطبيقها مع عينة البحث.

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمقياس	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمقياس
1	0.13	2	**0.30	3	**0.33	4	**0.40
5	**0.40	6	**0.50	7	**0.41	8	**0.46
9	**0.38	10	**0.30	11	*0.21	12	**0.31
13	*0.25	14	**0.47	15	**0.43	16	**0.30
17	**0.30	18	*0.23	19	**0.42	20	*0.25
21	**0.30	22	**0.38	23	**0.41	24	**0.36
25	**0.41	26	**0.43	27	**0.34	27	**0.39
29	*0.24	30	0.19	31	**0.38	32	*0.23
33	**0.39	34	**0.46	35	**0.54	36	**0.43
37	**0.48	38	*0.29	39	**0.56	40	**0.30
41	**0.31	42	0.13	43	**0.37	44	**0.35
45	**0.50	46	**0.36	47	**0.45	48	**0.34
49	0.16	50	0.13	51	0.20	52	0.19
53	*0.25	54	0.10	55	**0.35	56	**0.47
57	0.10	58	**0.41				

***دال عند 0.05 ** دال عند 0.01**

جدول رقم 22: معاملات الاتساق الداخلي للمقياس ككل.

يتضح من الجدول أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من عبارات هذا المقياس موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05،0.01)، ما عدا العبارات (1، 30، 42، 49،50، 51، 52، 54،57) مما يشير إلى أن جميع فقرات هذا المقياس تتمتع بدرجة صدق مرتفعه وبالتالي صلاحية تطبيقها مع عينة البحث.

2.4.عرض النتائج ومناقشتها:

عند حساب معاملات الارتباط تحصلنا على الجدول التالي:

الذكاء الوجداني / التحصيل الدراسي	بعد إدارة الانفعالات	بعد معرفة الانفعالات	بعد التواصل الاجتماعي	بعد التعاطف	بعد تنظيم الانفعالات	اختبار الذكاء الوجداني
معامل ارتباط بيرسون	0.12-	0.08-	0.03	0.06-	0.19-	0.11-
العدد	122	122	122	122	122	122

جدول رقم 23: معاملات ارتباط بيرسون بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمس والتحصيل الدراسي

من الجدول السابق نلاحظ وجود علاقة عكسية ضعيفة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث، وهي غير دالة عند القيمة 0.01، وبالتالي تقبل الفرضية العامة القائلة بأنه لا توجد علاقة دالة بين مستوى الذكاء العاطفي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان.

يبين الجدول السابق أيضا وجود علاقة عكسية ضعيفة بين بعد إدارة الانفعالات والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث، وهي غير دالة عند القيمة 0.01، وبالتالي تقبل الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد إدارة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

كما نلاحظ وجود علاقة عكسية ضعيفة بين بعد تنظيم الانفعالات والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث، وهي غير دالة عند القيمة 0.01، أي أن الفرضية الجزئية الثانية القائلة بأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد تنظيم الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم تقبل.

نلاحظ أيضا وجود علاقة عكسية ضعيفة بين بعد معرفة الانفعالات والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث، وهي غير دالة عند القيمة 0.01، وهذا ما يثبت صحة الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد معرفة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

كما يوضح الجدول وجود علاقة عكسية ضعيفة بين بعد التعاطف والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث، وهي غير دالة عند القيمة 0.01، ومنه فالفرضية الجزئية الرابعة القائلة بأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد التعاطف و مستوى التحصيل الدراسي لديهم تقبل.

ويلاحظ من الجدول السابق وجود علاقة موجبة ضعيفة بين بعد التواصل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة البحث، وهي غير دالة عند القيمة 0.01، إذا تقبل الفرضية الجزئية الخامسة القائلة بأنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد التواصل الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

وفقا لما تم عرضه من دراسات سابقة وما توصلنا إليه من نتائج في هذا البحث، وجدنا تعارضا بين نتائج بعض الدراسات ونتائج الدراسة الحالية، حيث خلصت بعضها لوجود ارتباط موجب وعال ودال عند المستوى (0.01) بين متغيري البحث، من مثل دراسة فوقية محمد راضي (2001)، ودراسة أبي سمرة (2000)، دراسة عبد النبي (2001)، أخرى توصلت الى وجود ارتباط ضعيف بين المتغيرين لكن موجب كدراسة دراسة رومان محمد (2014)، في حين كانت النتائج مشابهة لما توصلت اليه دراسة سهاد المللي (2010)، ودراسة تابيا (1998) وبويك (2002) وبلقاسم محمد (2014)، و دراسة نيوسام وكاتان (2000)، ودراسة أوكونور وريموند (2003) ودراسة ويتز ويسكي وآخرين (2004)، ودراسة غادة الجندي (2006)، والدراسة التي اثبتت وجود علاقة عكسية مثل ما توصلنا اليه من نتائج هي دراسة ماير (1999).

والعلاقة العكسية هنا تعني أنه كلما كان الذكاء الوجداني للطالب مرتفعا، كلما انخفض تحصيله الدراسي، والعكس صحيح. ويمكن افتراض تفسير لهذه النتائج، حيث أنه بالرغم من أن بعض نماذج الذكاء الوجداني، تعتبر بعض العوامل كالدافعية وتقدير الذات مثلا– وهي عوامل أساسية في

التحصيل الدراسي الجيد– أنها من أساسيات الذكاء الوجداني ومكون من مكوناته، يعني أنه كلما ارتفعت هذه الأبعاد كان الذكاء الوجداني مرتفعا، إلا أننا وجدنا تناقضا بين الجانبين الوجداني والذكاء الأكاديمي، والتفسير الذي يمكن تقديمه هنا أن البعد الاجتماعي والتركيز على انفعالات الذات وانفعالات الآخر، و التركيز على العلاقة مع الآخرين، كل هذه الامور إن كانت مرتفعة لدى الطالب قد تضعف الجانب الأكاديمي، على اعتبار ان الكثير من حالات التوحد مثلا وبعض حالات المتفوقين الذين تجدهم منطوين ومنزويين على ذواتهم، وغير مهتمين بالأخر نجد انهم متفوقين في الجانب الأكاديمي بالرغم من ضعف ذكائهم الوجداني، بالمقارنة مع أقرانهم الذين يعيشون حياتا اجتماعية عادية.

ويمكن تفسير ذلك بأن مهارات الذكاء الوجداني لم تحض بقدر ثابت من الاهتمام والممارسة عند الطلبة مع عدم حصول أي محاولات لتنمية هذا النوع من الذكاء لديهم، ويذكر جولمان (1998) أن ارتفاع معدل الذكاء الوجداني لا يعني أن الفرد قد أتقن المهارات الانفعالية بل يعني أنه يمتلك القدرة الفائقة على تعلم هذه المهارات، ومثال ذلك أن يتميز الفرد بالقدرة على التعاطف مع الآخرين، ولكنه لم يتعلم المهارة القائمة على التعاطف، والتي تأخذ شكل المعاملة الجيدة مع الآخرين. ودون تعلم المهارة الانفعالية لن يستطيع الفرد تحقيق أي شيء بالرغم من امتلاكه للذكاء الوجداني اللازم. كما أن المنهاج الاكاديمي لا ينمي هذا الذكاء بالشكل الأمثل، على الرغم من تأكيد الباحثين على أهمية العوامل الوجدانية في التحصيل الدراسي. حيث يذكر غولمان أن مؤسساتنا التعليمية تقف في ثبات عند القدرات الأكاديمية متجاهلة الذكاء الوجداني الذي له أهميته البالغة في مصيرنا. ويرى غولمان (1998) أن الوصول للنجاح يبدأ بالقدرة العقلية، ولكنه لا يكفي وحده لتحقيق التفوق والتميز، إذ لا بد من وجود الكفاءة الوجدانية أيضا لضمان الاستفادة من قدراتنا العقلية، والمعرفية إلى أقصى درجة ممكنة. كما يؤكد السمادوني (2001) على ما أشارت إليه الدراسات الحديثة من أن هناك بعض العوامل الوجدانية تكون هامة في النجاح الشخصي، ويكون إسهامها في هذا النجاح أكبر مما تسهم به القدرات المعرفية. فيرى المهتمون بالمجال الوجداني أن الذكاء الوجداني قوة كامنة تسهم بنسبة 80% من النجاح في الحياة، بينما يسهم الذكاء الأكاديمي بنسبة 20% من هذا النجاح **(سهاد المللي، مرجع سابق، ص181)**.

خلاصة:

أتت فكرة البحث الحالي من أهمية متغيراته، حيث يعتبر التحصيل الدراسي مركز اهتمام الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، إذ حاولوا تسليط الضوء على مختلف العوامل أو المتغيرات التي قد تؤثر به وتتحكم في المسار الأكاديمي للطالب، كما أن متغير الذكاء الوجداني يعد موضوعا جديدا في علم النفس، حاول العديد من الباحثين أمثال ماير وسالوفي ...معرفة طبيعة علاقته بمتغيرات أخرى منها التحصيل الدراسي كما وضعوا مقاييس مقننة لقياسه، واختلفت نتائج البحوث المتعلقة بطبيعة علاقته بالتحصيل الدراسي، مما دفعنا لمحاولة الاطلاع على هذا المفهوم ومحاولة معرفة طبيعة علاقته بالتحصيل الدراسي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمنا المنهج الوصفي الارتباطي نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، طبقنا خلاله مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان المتكون من 58 بندا موزعين على خمسة أبعاد، واستهدفت الدراسة عينة من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي قوانها 122 طالبا من أصل 781 طالب موزعين على تخصصات وسنوات مختلفة، وكانت النتائج بأن توصلنا لوجود علاقة عكسية ضعيفة غير دالة عند 0.01 بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمس ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها نقترح ما يلي:

1 -إجراء المزيد من البحوث حول الذكاء الوجداني.
2 -إجراء المزيد من البحوث حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.
3 -أن تتضمن البرامج الجامعية في مختلف التخصصات على برامج تعليم وتدريب للطلبة على مهارات الذكاء الوجداني.

المراجع باللغة العربية:

الكتب:

1. الطاهر سعد الله: علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1991.
2. أيمن غريب قطب ناصر: الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر، دراسة تطبيقية بعد أحداث ثورة 25 يناير بمصر، المؤتمر السنوي السادس عشر بمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 2011.
3. إيمان عباس الخفاف: الذكاءات المتعددة برنامج تطبيقي، عمان، الأردن، دار المناهج
4. للنشر\ والتوزيع، ط1، 2011.
5. دانيال غولمان: الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، عالم المعرفة، أكتوبر 2000.
6. كيفين واتكينز وآخرون: التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع، السبيل إلى إنصاف المحرومين، منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعلم والثقافة، 2010.
7. لمعان مصطفى الجيلالي: التحصيل الدراسي، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2011.
8. مأمون مبيض:الذكاء العاطفي والصحة العاطفية،المكتب الإسلامي،2003.
9. محمد برو: أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2010.
10. محمد محمود الجبلة: التكنولوجيا بين النظرية والتطبيق، دار العلم للملايين، الأردن، ط5، 2000.
11. محمود عبد الله محمد خوالدة: الذكاء العاطفي، الذكاء الانفعالي، الأردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط2، 2004.
12. معاوية محمود أبو غزال:النمو الانفعالي والاجتماعي من الرضاعة الى المراهقة،عالم الكتب الحديث،اربد– الأردن،2011.
13. نعيم الرفاعي: الصحة النفسية، مصر، المكتب الجامعي، ط2، 1979.

14. سالي علي حسن: الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2007.
15. سعاد جبر سعيد: الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللا محدودة، الأردن، دار الكتاب العالمي، عالم الكتب الحديث، 2008.
16. عبد المجيد نشواني: علم النفس التربوي، مؤسسة الرسالة للطباعة، بيروت، ط2، 1998.
17. عبد المنعم احمد الدردير: دراسات معاصرة في علم النفس التربوي،عالم الكتب،الجزء الثاني.
18. عبد الرحمان السنوسي مكائيل: أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، جامعة عمر المختار، كلية التربية بالبيضاء، 2012.
19. علا عبد الرحمن محمد: الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، عمان، الأردن، دار الفكر، ط1، 2009.
20. صبحي عبد الفتاح الكفوري: فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في زيارة الكفاءة الاجتماعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى عن التعليم الأساسي، جامعة كفر الشيخ، كلية التربية ، قسم الصحة النفسية، 2007.
21. قاسم علي صراف: القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتاب الحديث، مصر، 2002.

المجلات:

22. ابتسام سالم المزوغي: الفروق في الذكاء وقلق الامتحان بين الطلبة مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي من طلبة جامعة السابع من ابريل الليبية، الجامعة العربية لتطوير التفوق، ليبيا، العدد3، 2011.
23. بشير معمرية: الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد6، فريل ،ماي، جوان، 2005.
24. جاد أبو

المكارم:النموذجالبنائيلمكوناتالذكاءالانفعاليالمسهمةفيالرضاالوظيفيلمعلميالتربيةالخاصة،مجلة كلية التربية،جامعة بنها، المجلد 14،العدد 2004،58.

25. جاك قاصوف : مشروع قياس التحصيل التعليمي،المجلة التربوية،العدد 40،ايار2007.
26. هدى تركي السبيعي: أثر البيئة الفيزيقية في مفهوم الذات والتحصيل والاتجاهات نحو المدرسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع، العدد الثاني، 2003.
27. حامد عبد السلام زهران: مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي للشباب بين الواقع والمثالية،مجلة كلية التربية،جامعة الملك عبد العزيز،1977.
28. محمد حبشي حسين محمد: المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة ضد المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي، دراسات نفسية، المجلد 14، العدد3، يوليو، 2004
29. منى الحموي : التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس،الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية)،مجلة جامعة دمشق،المجلد 26،ملحق،2010.
30. نعمات علوان، زهير النواجحة: الذكاء الوجداني وعلاقته بالإيجابية لدى طلبة جامعة الأقصى بمحافظات غزة ، مجلةالجامعةالإسلاميةللدراساتالتربويةوالنفسية،المجلدالحاديوالعشرون،العددالأول،ص1 – ص51 يناير 2013.
31. سهاد المللي: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة ضد المتفوقين والعاديين (دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق)، مجلة جامعة دمشق، المجلد26، العدد الثالث، 2010.
32. صفا أحمد الغزالي : درجة فهمو ممارسة مفهوم الحداثة في العملية التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة عمان، مجلة العلوم التربوية، المجلّد 37، العدد،2 ،عمان ، الأردن،2010.
33. عبد العظيم سليمان المصدر: الذكاء العاطفي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلاب الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد السادس عشر، جامعة الأزهر، كلية التربية، قسم علم النفس، غزة–فلسطين، يناير، 2008.

34. صلاح شريف عبد الوهاب، إسماعيل حسن الوليلي: العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد 76، الجزء الأول، مايو، 2011.
35. خالد عبد الرزاق النجار: الذكاء الوجداني لدى الأطفال، قياسه وتمايز أبعاده، دراسات نفسية، مجلد 17 ، العدد 02، مكتبة جابر الأحمد المركزية، أفريل 2007.
36. خولة عبد الرحيم عودة غنيمات،عبير راشد عليمات: أثر استخدام برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الدراسية في تحسين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ،المجلد العشرون،العدد الثاني ،ص 23-51، يونيو 2012.

القواميس والمعاجم:

37. إبن منظور: لسان العرب، دار المعارف ،2008.
38. شاكر قنديل؛ معجم علم النفس التحليلي ، دار النهضة العربية، بيروت، ط2، 1982.

الرسائل والبحوث العلمية:

39. إبراهيم بن جامح:الذكاء الانفعالي وعلاقته بفعالية القيادة،دراسة ميدانية على اطارات الادارة الوسطى بمركب تكرير البترول،سكيكدة،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العمل والتنظيم،جامعة منتوري قسنطينة،2010.
40. شويخي أمال: نمط التوجيه الجامعي وعلاقته بالدافعية للإنجاز، دراسة على عينة من طلبة جامعة تلمسان، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير، جامعة أبي بكر بالقايد، 2012-2013.
41. يونسي تونسية : تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين ، دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزو والجزائر العاصمة ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي ، تيزي وزو ، 2011-2012.

42. لوناس حدة: علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس(دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط)،مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر ،جامعة أكلي محمد الحاج،2012-2013.

43. ساعد وردية: علاقة قلق امتحان البكالوريا بالتحصيل الدراسي للتلميذ،جامعة الجزائر ،2002-2003.

44. فاروقالسيدعثمان: العلاقة بين القيادة الخدمية والذكاء العاطفي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

45. فتيحة بن زروال: أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد (المستوى، الأعراض، المصادر، استراتيجيات المواجهة)، دارسة ميدانية على عينة من العاملين بالحماية المدنية، البريد، مصلحتي الاستعجالات والتوليد بأم البواقي، دكتوراه علوم علم النفس، جامعة منتوري، علم النفس، 2007-2008.

46. رائدة محمود إبراهيم قشطة : الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة، رسالة ماجستير ،قسم علم النفس،كلية التربية،الجامعة الإسلامية بغزة،2009.

47. رومان محمد:الذكاء الانفعالي وعلاقته بالانجاز الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس التربوي، جامعة وهران،2014.

48. منيرة بنت خميس بن حمد المعمرية: أثر البيئة في تعزيز التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

المراجع باللغات الأجنبية:

Les livres :

49. Andrew Eliot Maul: improving the measurement of emotional intelligent, UMI, 2008.

50. Cary Chemiss, DamielGoleman: the emotionally intelligent work place how to select for measure and improve emotional intelligence

individuals, groups and organizationJOSSEY-BASS, a wiley company, San Francisco, 2001.

51. Daniel Golemane: emotional intelligence,why it can matter more than IQ,Bantam Books,new york,2005.www.amazon.com.

52. DamielGoleman : l'intelligence emotionnelle, tratuit par thierypiétat, edition robert laffon, S.A, paris, 1997.

53. Daniel Goleman: working with emotional intelligence,Bantam Books,new York,1998.www.amazon.com.

54. Elizabeth Couzon, FrancoiseDorn: les emotions, développer son intelligence émotioelle, ESF editeur, 2007.

55. Emily R. Lai: Motivation: A Literature Review , Research Report , PEARSON , April 2011.

56. EugenceGarver, Aristotl's rhetoric: an art of carcter, university of chicago press, london, 1994.

57. F. Fay Evans-Martin:emotion and stress, library of congress cataloging, 2007.

58. Gilles Crocos: developez vos compétences émotionnelles, edition d'organization groupe Eyrolles, Saint- Germain, Paris, 2010.

59. Hanna Dumont,DividIstance& Francisco Benavides:the nature of learning,using research to inspire practice,OECD,2010.

60. Holly Solomon Click:an exploration of emotional intelligence scores among studentes in educational adminisration endorsement programs,doctoral dissertation, East Tennessee State university,may 2002.

61. IliosKotsou : intelligence emotionnelle et mangament, comprendre et utuliser la forse des émitions,préface de petersalovey , de boeck, Belgique, 1re edition, 2008.

62. Jacques Grégoire: l'evaluation clinique de l'intelligence de l'enfant, théorie et pratique du WISC-III,MARDAGA,Belgique,2005.

63. JampalaMadhubala&DigumartiBhaskaraRao: heading impaired students, adjustment achievement motivation. and academic, first publishing, Discovery Publishing House, France, 2007.

64. J.D. Mayer, P.Salovey, &D.R.Caruso: models of émotional intelligence,in R.Sternberg,handbook of intelligence, England, combridge university press, 2000.

65. J.D.Mayer,P.Salovey:the intelligence of emotional intelligence,intelligence 17,1993.

66. Jean-Luc Bernaud:tests et theorie de l'intelligence,DUNOD,Paris,2000.

67. Jean-Yves Boudoum, Guy Tiberghien: psychologie. Cognitive, tom1 l'adulte, BREAL, 2007.

68. JereBrophy: motivating students to learn,LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES,publishers Mahwah,second edition,New Jersey,London,2004.

69. Jerrell C.Cassady&Mourad Ali Eissa: emotional intelligence, prespectiveson edicational and positive psychology, library of congress cataloging in publication Date, New York, 2008.

70. Joseph Ciarrochi,Joseph p.Forgas&J.D.Mayer:emotional intelligence in everyday life,library of congress cataloging-in-publication Data,2nd ed,2006.

71. Lam Shui Fong: how the familly influences childerns academic achievement, the library of congress catalogine, USA 1997.

72. MaizatulAkmalMohdMohzan, Norhaslinda Hassan, NorhafizahAbdHalil: The Influence of Emotional Intelligence on Academic Achievement, Procedia – Social and Behavioral Sciences 90 2013, 303 – 312.

73. Mary Bousted: an intelligent look at emotional intelligence,association of teachers and lecturars,London,2005.

74. Michel Lobrot: l'intelligence et ses formes,esquisse d'un modèle explicatif, IMPRIMERIE AUBIN,D.L,2eme trim,1973.

75. Michael Lewis,Jeannette M.Haviland-Jones & all: hand book of emotion regulation . Guilford press,third edution, New York,London2007.

76. Nancy H.Shanks & Sharon B.Buchbinder: Introduction to health care management, Jones and Bartlett publishers, London, 2008. .

77. Nico H. Frigida : the emotions, edition de la maison des sciences de l'homme, France , 2001.

78. Olivier Luminet: psychologie des émotions, confrontation et evitement, de boeck, 1er edition, Belgique, 2002.

79. P.Salovey& J.D.Mayer, emotional intelligence, imagination, congnition& personality, 1990.

80. P.Salovey&J.D Mayer &Macr A. Brackatt : emotional intelligence, key readings on the Mayer and Salovey model, Dude editor, new York, 2004.

81. Peter Goldie, the oxford handbook of philosophy of emotion, OXFORD university press, new York, 2009.

82. Pavel. Vasil'evich. Simonou:the emotional brain ,physiology ,neuroanatomy ,psychology and emotion ,library of congress cataloging in publication data,1986.

83. Peter Salovey& David J.Sluyter:emotional development and emotional intelligence,educationalimplications,BasicBooks,1st ed,1997.www.amazon.com.

84. Piérrephilippot:emotion et psychotherapie,MARDAGA, 2eme edition, 2003.

85. Ralf Schulze &Richarol. D. Roberts: emotional intelligence, an international handbook, HOGEFE, 2005.

86. Reuven Bar-On:the Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI),consortium for research on emotional intelligence in organization-Issues in emotional intelligence,2006.

87. Richard Lynne, TatuVanhanen: IQ and the wealth of nations, library of congress cataloging –in –publication DATA, USA, 2002.

88. Robert. J. Marzano: building back ground knowledge for academic achievement, research on what works schools, ASCD editor, USA, 2004.

89. Robert.J.Sternberg,James.C.Kaufman:the evolution of intelligence ,psychology press,2013.

90. Robert.J. sternberg: metaphors of mind; conceptions of the nature of intelligence, Cambridge university press, new York; 1990.

91. Rocio Fernandez-Ballesteros: encyclopedia of psychological assessment,SAGE publications,vol1,20 decembre 2002.

92. Stephen Finema: human relations, getting the measure of emotion and the cautionary Tale of emotional intelligence,published by SAGE-July 31,2009.
93. V.C.Pandey: intelligence &motivation,Gyanpublishing house,Delhi,2005.
94. Veronique Christophe: les emotions, tour d'horizon des principales théorie, catalogage Electre- Biliographie, France, 1998.
95. UchananDeka: factors of academicachievement, a compratives tady of high and lowachievers, NORTHERN BOOK CENTRE; New Delhi, 1993.

Les magazines et les journaux :

96. Angela.L.Duckworth,Christopher Peterson&all : personality processes and individual differences,journal of personality and social psychology,vol.92.no6,2007.
97. Joseph Chbat:l'intelligence emotionnelle selon Daniel Goleman ,pedagogie collégiale,vol.15,n°3,Mars,2002.
98. Marietta Kiss,ÁgnesKotsis,AndrásIstván Kun: THE RELATIONSHIP BETWEEN INTELLIGENCE,EMOTIONAL INTELLIGENCE, PERSONALITYSTYLES AND ACADEMIC SUCCESS,BUSINESS EDUCATION & ACCREDITATION,Volume 6 , Number 2 , 2014.
99. Maureen A. Manning: Self-Concept and Self-Esteem in Adolescents,Student Services, 2007.
100. M.O.Ogundokun&D.A.Adeyemo: emotional intelligence and academic achievement, the moderating influence of age, intrinsic

and extrinsic motivation, the African Symposium,Volume 10,No. 2, December 2010.

101. P.Salovey, John.D.Mayer:emotional intelligence as a standard intelligence,American Psychological Association,emotion,vol1,n°3,2001.

102. Steven G.Rinkin,Eric A.Hanushek&John F.Kain: TEACHERS, SCHOOLS, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT,Econometrica, Vol. 73, No. 2 (March, 2005), 417–458.

Les thèses:

103. Jean-Paul Desbiens: Introduction à un examen philosophique de la psychologie de l'intelligence chez Jean Piaget,Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse, 1964.

Les dictionnaires :

104. Dictionnaire de français Larousse, publication.n.f,France.http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/intelligence/43555.

105. Robert Lafon: vocabulaire de psychopedagogie et de psychiatrie de l'enfant,PUF,Paris,1973.

Les conférences :

106. Eric Michellod, Alexandra Vuistiner, Thierry Guillard: l'intelligence émotionnelle comme porte d'entrée aux compétence managénirales cours à option de ressources humaines, filliere economie d'entreprise.

الملاحق

استبيان الذكاء الوجداني

إعداد : فاروق السيد عثمان

الجنس ..... العمر .....
المستوى الدراسي .....
التخصص الدراسي .....
المهنة .....

تعليمات التطبيق

فيما يلي مجموعة من العبارات تصف مشاعرك وانفعالاتك أثناء تصرفاتك اليومية وفي قيامك بأعمالك وفي علاقاتك مع الآخرين. اقرأها جيدا وأجب عنها بـ : لا أو أحيانا أو كثيرا.

العـــــبارات	لا	أحيانا	كثيرا
01 . مشاعري السلبية كالغضب تساعدني في حياتي الشخصية	.....	.....	.....
02 . أستطيع أن أكافئ نفسي بشيء ما محبوب لديّ بعد أي حدث مزعج	.....	.....	.....
03 . استخدم انفعالاتي الإيجابية كالفرح والسلبية كالخوف في قيادة ذاتي	.....	.....	.....
04 . أنا حساس لاحتياجات الآخرين	.....	.....	.....
05 . أكتم غضبي إذا ضايقني الناس بمشكلاتهم	.....	.....	.....
06 . مشاعري الصادقة كتقبل الآخرين تساعدني على النجاح	.....	.....	.....
07 . أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة	.....	.....	.....
08 . تساعدني مشاعري السلبية كالخوف والغضب في تغيير حياتي	.....	.....	.....
09 . أنا فعّال في الاستماع إلى مشاكل الآخرين	.....	.....	.....
10 . أفهم الإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين	.....	.....	.....
11 . أستطيع التحكم في تفكيري السلبي كالشعور باليأس	.....	.....	.....

12 . استمتع بالعمل حتى عندما يكون مملًّا	.....	.....	.....
13 . أواجه مشاعري السلبية كالخوف مثلا عند اتخاذ قرار يتعلق بي	.....	.....	.....
14 . أفهم جيِّدا مشاعر الآخرين	.....	.....	.....
15 . أتحدث بسهولة مع الآخرين	.....	.....	.....
16 . أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي حدث مزعج	.....	.....	.....
17 . أحاول أن أكون مبتكرا لمواجهة تحديات الحياة	.....	.....	.....
18 . ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين	.....	.....	.....
19 . أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم	.....	.....	.....
20 . عندي قدرة في التأثير على الآخرين	.....	.....	.....
21 . أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي	.....	.....	.....
22 . أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به	.....	.....	.....
23 . أتعرف على مشاعري الصادقة في أغلب الأوقات	.....	.....	.....
24 . أنا حساس لمشاعر الآخرين	.....	.....	.....
25 . أعتبر نفسي موضع ثقة الآخرين	.....	.....	.....
26 . أكون هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها	.....	.....	.....
27 . أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي	.....	.....	.....
28 . أستطيع التعبير عن مشاعري	.....	.....	.....
29 . مشاعري متناسقة مع مشاعر الآخرين	.....	.....	.....

30 . أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين	.....	.....	.....
31 . أستطيع نسيان مشاعري السلبية كالخوف أو الغضب بسهولة	.....	.....	.....
32 . أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عال	.....	.....	.....
33 . أعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري	.....	.....	.....
34 . أستطيع فهم مشاعر الآخرين	.....	.....	.....
35 . أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم	.....	.....	.....
36 . أتحول بسهولة من مشاعري السلبية إلى الإيجابية	.....	.....	.....
37 . حتى في وجود الضغوط أعمل في راحة جيدة	.....	.....	.....
38 . أستطيع إبعاد انفعالاتي السلبية كالخوف عن اهتماماتي	.....	.....	.....
39 . عندي قدرة على الإحساس بانفعالات الآخرين	.....	.....	.....
40 . يراني الناس أنني فعّال تجاه أحاسيس الآخرين	.....	.....	.....
41 . أتحكم في مشاعري عند مواجهة أي أخطار	.....	.....	.....
42 . أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط	.....	.....	.....
43 . أعرف أن لدي مشاعر رقيقة	.....	.....	.....
44 . أحس بمشاعر الآخرين التي لا يفصحون عنها	.....	.....	.....
45 . عندما أغضب أخفي آثار الغضب	.....	.....	.....
46 . أستطيع أن أفعل بإرادتي ما تحتاجه مشاعري	.....	.....	.....
47 . أستطيع أن أواصل إنجاز أعمالي رغم الصعوبات	.....	.....	.....

48 . مزاجي يكون حسنا باستمرار	.....	.....	.....
49 . إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني أشفق عليهم	.....	.....	.....
50 . أستطيع التعبير بسهولة عن انفعالاتي الإيجابية	.....	.....	.....
51 . أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني	.....	.....	.....
52 . أستطيع الشعور بمشاعر الآخرين التي لا يفصحون عنها	.....	.....	.....
53 . عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي أنسى مرور الوقت	.....	.....	.....
54 . أستطيع إبعاد عواطفي عندما أقوم بإنجاز أعمالي	.....	.....	.....
55 . تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي	.....	.....	.....
56 . أتحكم في مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي	.....	.....	.....
57 . مهما انهزمت يبقى لدي الأمل والتفاؤل	.....	.....	.....
58 . أواجه بسهولة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط	.....	.....	.....

استمارة تفريغ الدرجات حسب الأبعاد

الجنس ..... العمر ..... التخصص الدراسي .....
المستوى التعليمي .....

إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	معرفة الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي
أرقام العبارات ودرجاتها	أرقام العبارات ودرجاتها	أرقام العبارات ودرجاتها	أرقام العبارات ودرجاتها	أرقام العبارات ودرجاتها
01	02	03	04	05 .....
06	07	08	09	10 .....
11	12	13	14	15 .....
16	17	18	19	20 .....
21	22	23	24	25 .....
26	27	28	29	30 .....
31	32	33	34	35 .....
36	37	38	39	40 .....
41	42	43	44	45 .....
46	47	48	49	
50	51		52	
53	54			
55	56			
57				
58				
المجموع	المجموع	المجموع	المجموع	المجموع .....

المجموع الكلي .....

احصائيات طلبة العلوم الاجتماعية للسنة الجامعية 2013/2012

الإختصاص	ليسانس												ماستر								
	السنة الأولى			السنة الثانية			السنة الثالثة			السنة الأولى			السنة الثانية								
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
جذع مشترك علوم إجتماعية	61	188	249																		
علوم التربية				2	44	46															
إدارة وتسيير في التربية							1	28	29	7	27	34									
أرطوفونيا				15	26	41															
أرطوفونيا عامة							3	21	24												
علم الإجتماع				14	43	57															
تنمية وتسيير الموارد البشرية							8	26	34	4	19	23	21	50	71						
علم النفس				18	71	89															
علم النفس العيادي							5	25	30				7	20	27						
تسييرالموارد البشرية						2	7	20	27												

الملخص:

هدف البحث الحالي للكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

وتتلخص مشكلة البحث في فحص طبيعة العلاقة بين مستوى الأداء على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة.

تكونت العينة من 122 طالبا وطالبة من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي.

وتوصلت نتائج البحث إلى ما يلي:

1 -لا توجد علاقة دالة بين مستوى الذكاء العاطفي ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة أفراد العينة على مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان.

2 -لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد إدارة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

3 -لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد تنظيم الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

4 -لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد معرفة الانفعالات ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

5 - لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد التعاطف ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

6 -لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين درجات أفراد العينة على بعد التواصل الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي لديهم.

Abstract:

The goal of current research to reveal the nature of the relationship between emotional intelligence and academic achievement among university students.

The main problem of the research to examine the nature of the relationship between the level of performance on the emotional intelligence of Faruk Esayid Othman scale and level of academic achievement among university students

The sample consisted of 122 students from the Department of Social Sciences at the University of the El Arbi Ben mehidi Om El Bouaghi

And it reached the search results to the following:

1-There is no significant relationship between the level of emotional intelligence and the level of academic achievement among university students respondents on emotional intelligence measure of Faruk Esayid Othman.

2-There is no statistically significant relationship at the level of 0.01 degrees between respondents on after feeling the management and the level of academic achievement to have.

3-There is no statistically significant relationship at the level of 0.01 degrees between respondents within the organization of the emotions and the level of academic achievement to have.

4-There is no statistically significant relationship at the level of 0.01 degrees between respondents on after knowing the emotions and the level of academic achievement to have.

5-There is no statistically significant relationship at the level of 0.01 degrees between respondents within empathy and the level of academic achievement to have.

6-There is no statistically significant relationship at the level of 0.01 degrees between respondents within the social networking and the level of academic achievement to have.