

جامعة الدول العربية
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم البحوث والدراسات التربوية



الذكاء الوجداني

قياسه / وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية

لتلاميذ المرحلة الابتدائية

بمملكة البحرين

فبراير ٢٠٠٧م

بحث مقدم للحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص / علم النفس التربوي

إعداد الباحث / جميل حسن حسين

• إشراف

الأستاذة الدكتورة / نادية محمود شريف

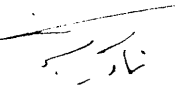
أستاذ علم النفس التربوي بمعهد الدراسات التربوية

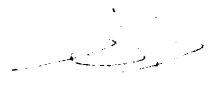
والعميد الأسبق لكلية رياض الأطفال

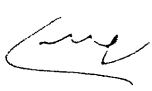
جامعة القاهرة

أجيزت الرسالة بتاريخ ٢٤/٢/٢٠٠٧م

تكونت لجنة المناقشة والحكم من

أ.د / نادية محمود شريف  مشرفاً وعضواً

أ.د / جابر عبدالحميد جابر  رئيساً ومناقشاً

أ.د / رجاء أبو علام  عضواً ومناقشاً

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تصميم مقياس عربي مصور للذكاء الوجداني لمرحلة الطفولة وفقاً لنموذج "ماير وسالوفي" المعرفي، الذي يرى أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية، والسعي إلى التحقق من خصائصه السيكومترية، بالإضافة إلى الكشف عن علاقته ببعض متغيرات الشخصية، وقد بلغ عدد المفحوصين (٣١٠) تلميذ وتلميذة من المرحلة الابتدائية من الصف الرابع والخامس والسادس، (١٦٧ تلميذة، ١٤٣ تلميذ)، تراوحت أعمارهم بين ١٠ إلى ١٢ سنة، وتم تطبيق مقياسين آخرين هما مقياس الدافع للإنجاز ومقياس مصدر الضبط، وذلك للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الدافع للإنجاز ومصدر الضبط، وأسفر التحليل العاملي لجميع بنود المقياس عن استخراج (١٢) عاملاً تشكل مكونات الذكاء الوجداني للأطفال في المجتمع البحريني، وقد استوعبت هذه العوامل ٥٧,٨٥٢% من التباين الكلي، والعوامل هي: إدارة الانفعال، إدراك الانفعال، إدراك التحولات بين الانفعالات، فهم انفعال الحزن، التعاطف، فهم انفعال الغضب، إدارة انفعال الغضب لدى الآخرين، إدارة انفعال الغضب لدى الذات، فهم انفعال السعادة والخوف، توظيف الانفعال، إدارة انفعال الحزن، توظيف انفعال الحزن. كما أوضحت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث على مقياس الذكاء الوجداني، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الصفوف الدراسية المختلفة على مقياس الذكاء الوجداني. وأظهرت الدراسة ارتباطاً موجباً دالاً بين الذكاء الوجداني وكل من الدافع للإنجاز ومصدر الضبط الداخلي، وقد اتسم مقياس الذكاء الوجداني المصور بمعدلات ثبات وصدق جيدة.

فهرس الموضوعات	
الموضوع	الصفحة
مستخلص الدراسة	أ
فهرس الموضوعات	ب، ت، ث
فهرس الملاحق	ج
فهرس الجداول	ح، خ
الفصل الأول: مدخل الدراسة	١
المقدمة	١
مشكلة الدراسة	٥
أهمية الدراسة	٦
أهداف الدراسة	٨
حدود الدراسة	٨
مصطلحات الدراسة	٨
الفصل الثاني: الإطار النظري	١٠
مقدمة	١١
الجزور التاريخية للذكاء الوجداني	١٦
مفهوم الذكاء الوجداني	٢٤
النماذج المفسرة للذكاء الوجداني	٣٢
نماذج القدرة	٣٢
النماذج المختلطة	٤٣
نموذج بار-أون	٤٣
نموذج جولمان	٤٦
قياس الذكاء الوجداني	٥٦
بعض المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الوجداني	٥٨
ثانيا: الدافع للإنجاز	٦٩

٦٨	المقدمة
٦٩	مفهوم الدافع للإنجاز
٧٢	النظريات المفسرة لمفهوم الدافع للإنجاز
٧٦	أبعاد دافعية الإنجاز
٧٧	خصائص الشخصية المنجزة
٧٩	ثالثا: مصدر الضبط
٧٩	مفهوم مصدر الضبط
٨٢	سمات مصدر الضبط الداخلي والخارجي
٨٣	أبعاد مصدر الضبط
٨٥	الفصل الثالث: الدراسات السابقة
٨٥	أ. الدراسات المتعلقة بالذكاء الوجداني
٨٥	المحور الأول : دراسات الذكاء الوجداني التي تناولت علاقته ببعض المتغيرات
٩٨	المحور الثاني: دراسات الذكاء الوجداني المتعلقة بتأصيل المفهوم
١٠١	ب. الدراسات عن الدافعية للإنجاز
١٠٣	ج. الدراسات عن مصدر الضبط
١٠٤	التعليق على الدراسات السابقة
١٠٧	فروض الدراسة وأسئلتها
١٠٨	الفصل الرابع: الطريقة و الإجراءات
١٠٨	عينة الدراسة
١٠٩	منهج الدراسة
١٠٩	أدوات الدراسة
١١٠	مقياس الذكاء الوجداني المصور
١١٠	أولا- تمهيد حول المقياس
١١٠	ثانيا- الهدف من المقياس
١١٠	ثالثا- محتوى المقياس

١١١	رابعاً- مقدمات تصميم المقياس
١١٢	خامساً- دواعي تصميم المقياس
١١٣	سادساً- خطوات إعداد المقياس
١١٦	سابعاً- وصف المقياس
١١٨	ثامناً- تفاصيل الأبعاد والبنود للمقياس
١٢١	تاسعاً: طريقة تقدير درجة المقياس
١٢٦	عاشراً: العمر المناسب للمقياس
١٢٧	الخصائص السيكمترية للمقياس
١٢٧	١- ثبات المقياس
١٢٧	٢- صدق المقياس
١٢٨	ملاحظات المحكمين
١٣٥	مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين
١٣٦	مقياس مصدر الضبط للأطفال
١٣٨	الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها
١٥٩	الفصل السادس: تفسير النتائج ومناقشتها
١٧٤	التوصيات
١٧٤	بحوث مقترحة
١٧٥	ملخص الدراسة
١٧٩	المراجع العربية
١٩١	المراجع الأجنبية
١٩٧	الملاحق
١٩٨	المحكمون لمقياس الذكاء الوجداني
١٩٩	مقياس الذكاء الوجداني المصور للأطفال
٢١٣	مقياس مصدر الضبط

فهرس الجداول		
الرقم	المحتوى	الصفحة
١	نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني	٤٢
٢	النماذج الثلاثة للذكاء الوجداني	٥٥
٣	سمات ذوي الضبط الداخلي و الخارجي	٨٢
٤	مواصفات عينة الدراسة وفقا للجنس والصف الدراسي	١٠٩
٥	عدد ونسب موافقة الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات على الإجابة الصحيحة أو المناسبة التي عيها الباحث	١٢٥
٦	معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني المصور باستخدام ألفا كرونباخ لكل صف ولكل جنس على حدة.	١٢٧
٧	استجابات المحكمين على مقياس الذكاء الوجداني المصور	١٣٠
٨	معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية و درجة البند والبعد الذي ينتمي إليه لمقياس الذكاء الوجداني	١٣٢
٩	الجزر الكامن ونسبة التباين والتباين الكلي للعوامل المستخرجة	١٣٣
١٠	قيم معاملات الارتباط للأبعاد الرئيسية بالدرجة الكلية للمقياس	١٣٣
١١	قيم مؤشر التمييز و مؤشر الصعوبة والإلتواء	١٣٤
١٢	معامل ثبات مقياس الدافع للإنجاز باستخدام كرونباخ ألفا لكل صف ولكل جنس على حدة.	١٣٦
١٣	معامل ثبات مقياس مصدر الضبط باستخدام كرونباخ ألفا لكل صف ولكل جنس على حدة.	١٣٧
١٤	قيم تشبعات البنود على العامل الأول	١٣٩
١٥	قيم تشبعات البنود على العامل الثاني	١٤١
١٦	قيم تشبعات البنود على العامل الثالث	١٤٢
١٧	قيم تشبعات البنود على العامل الرابع	١٤٣
١٨	قيم تشبعات البنود على العامل الخامس	١٤٤

١٤٤	قيم تشبعات البنود على العامل السادس	١٩
١٤٥	قيم تشبعات البنود على العامل السابع	٢٠
١٤٦	قيم تشبعات البنود على العامل الثامن	٢١
١٤٦	قيم تشبعات البنود على العامل التاسع	٢٢
١٤٧	قيم تشبعات البنود على العامل العاشر	٢٣
١٤٨	قيم تشبعات البنود على العامل الحادي عشر	٢٤
١٤٨	قيم تشبعات البنود على العامل الثاني عشر	٢٥
١٤٩	مصنوفة تشبعات بنود مقياس الذكاء الوجداني وفقا للتحليل العاملي	٢٦
١٥٠	الجذر الكامن ونسبة التباين والتباين الكلي للعوامل المستخرجة	٢٧
١٥١	قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس	٢٨
١٥٢	قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على الأبعاد الرئيسية	٢٩
١٥٢	قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية	٣٠
١٥٤	نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق في درجة الذكاء الوجداني بين المستويات الصفية المختلفة	٣١
١٥٥	معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لكل صف ولكل جنس على حدة	٣٢
١٥٥	معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني الرئيسية والفرعية والدافع للإنجاز	٣٣
١٥٧	معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الوجداني ومصدر الضبط لكل صف ولكل جنس على حدة	٣٤
١٥٧	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني الرئيسية والفرعية و مصدر الضبط	٣٥
١٥٩	مسميات العوامل التي توصلت إليها الدراسة وكما يقترحها الباحث	٣٦

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً : المقدمة :

ثانياً : مشكلة الدراسة

ثالثاً : أهمية الدراسة

رابعاً : أهداف الدراسة

خامساً : حدود الدراسة

سادساً : مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

أولاً: المقدمة

سيطرت المقاييس العقلية على اهتمامات علماء النفس زمنا طويلا، واعتقد فيما مضى أن القدرات العقلية هي المفتاح السحري لحل الأزمات والمعضلات التي تعترض تقدم المجتمعات ورفيها، فركزت الدراسات والبحوث خلال الفترة من ١٩٠٥م إلى ١٩٨٣م حول الذكاء المعرفي، وتعددت المقاييس التي وضعها العلماء لقياسه، ولكن لم تخل تلك الفترة من إشرافات لبعض العلماء ترجح وجود قدرات في مجالات أخرى غير معرفية كالمجال الشخصي والاجتماعي اللذين حظيا باهتمام طفيف، إلى أن جاء جاردنر بنظريته الذكاءات المتعددة التي أعلنت من شأنهما وعدتهما من القدرات التي لها أثر في حياة الأفراد، ومن ثم تحولت الاهتمامات قليلا نحو الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي. ويمثل الذكاء الشخصي في رأي Gardner 1995 الأوجه الداخلية للفرد ذاته وإدراك الفرد لانفعالاته، والقدرة على تمييز الانفعالات وتصنيفها والقدرة على توظيفها في فهم سلوكه وتوجيهه (مدثر سليم ٢٠٠٣: Gardner). أما الذكاء الاجتماعي في رأي Gardner فيعبر عن قدرة الفرد على إدراك دوافع الآخرين وأهدافهم وانفعالاتهم وأمزجتهم (مدثر سليم: ٢٠٠٣) ، ومن هنا أدرك العلماء أهمية الحياة الوجدانية والانفعالية وتأثيرهما على تفكير الفرد وتحريك سلوكه واحتلت بذلك العواطف والانفعالات جزءا مهما من البناء النفسي للإنسان وشخصيته.

ومع ازدياد الاضطرابات والعنف والتسرب من المدارس، وتردد بعض التلاميذ عن الذهاب للمدرسة بسبب خوفهم من أقرانهم الذين يهددونهم ويتوعدونهم بالضرب والتكيل إذا لم يستجيبوا لرغباتهم ومطالبهم، أدرك المربون أنه بسبب استفحال المشكلات السلوكية في المدارس وسيطرة أجواء العنف والعدوان لم يجد نفعاً في هذا المناخ تنمية القدرات العقلية والإبداعية فقط، بل لا بد من وضع حد للحالة غير المستقرة وغير المهيأة لتلقي التعليم، فتأثير الانفعال والوجدان على السلوك والتعلم يفوق تأثير العمليات المنطقية على السلوك والتعلم، " فعند ما تكون

الخبرة مصحوبة بانفعال إيجابي كالفرح أو الإنجاز مثلا يزداد إتقان المعلومة وحفظها وتخزينها في صورة واضحة يسهل استدعاؤها والاستفادة منها، وتعتبر هذه المشاعر الإيجابية التي ترافق الخبرة بمثابة مكافأة ذاتية للدماغ، وهي التي تدعو العقل مستقبلا لممارسة أشكال التفكير المختلفة كالابتكار والاستكشاف والإنجاز (إبراهيم المغازي، ٢٠٠٢)، لذا أدرك المربون ضرورة بث ثقافة نفسية تسهم في التخفيف أو القضاء من حدة التوترات التي تسود بين الأفراد أو بين الذات، كالتحكم في الانفعالات وتفهم انفعالات الذات والآخرين و تكوين نظرة إيجابية نحو الذات والتعامل مع الضغوط الحياتية والمدرسية بهدوء، ومحاولة إدارة انفعالات الذات وانفعالات الآخرين، كل تلك المهارات للتغلب على المعاناة والمشكلات التي تعصف بالأفراد داخل المؤسسات. وهذه المهارات اصطلح عليها بمفهوم الذكاء الوجداني، حيث "أن تنمية هذه المهارات تسفر عن شخصية متزنة قادرة على تحمل المسؤولية وتأكيد الذات، ومتفتحة ومتعاونة، والقادرة على فهم الآخرين، والقادرة على حل المشكلات والقادرة على ضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب واتزان المشاعر والسلوك والفكر (Goleman, 1995).

ولا شك أن التغيرات المتلاحقة سياسيا واجتماعيا وثقافيا واقتصاديا طوعت لنا نوعا آخر من الذكاء يختلف عن الذكاء الأكاديمي وهو الذكاء الوجداني، فقد أكد سالوفي وزملاؤه (Salovey & et al., 2003) على أن الأفراد مرتفعي الذكاء الوجداني أكثر قدرة على التكيف والتوافق مع التغيرات البيئية من حولهم، وإقامة علاقات اجتماعية مستقرة، فالذكاء الوجداني يسيطر على العمليات العقلية الجارية ويوجهها ويرتب أولوياتها، كما أن العوامل الانفعالية هي التي تيسر التواصل الاجتماعي بين الأفراد فهي لغة عامة بين البشر تتجاوز حدود اللغة المنطوقة، وتهيئ الفرد للتوافق مع بيئته" (Salovey & et al., 1999).

إن الذكاء الوجداني يمنح الفرد قدرة في إدراك مشاعره ومشاعر الآخرين وقدرة في توظيف انفعالاته لتحسين تفكيره ويساعده على فهم الرسائل الانفعالية المنبعثة من الذات والآخرين وإدارة انفعالات الذات والآخرين، "فالفرد الذي يتمتع بالذكاء الوجداني هو الإنسان الذي يمتلك القدرة على توظيف انفعالاته في تنشيط فكره وخياله وإبداعاته وحل مشكلاته وفهم وجهة نظر الآخرين والاقتراب من

إحساسهم بمشاعره" (عثمان الخضر: ٢٠٠٢). ومن ثم تبعث مكونات الذكاء الوجداني في النفس الأمل والتفاؤل والمثابرة والحماس وتحديد الهدف ورسم الخطط ويكون لدى الفرد مفهوم مرتفع عن الذات ، وهذه السمات يتسم بها الفرد الذي يمتلك دافعا قويا للإنجاز ، فالشخص المنجز يتميز في رأي موراي Murray بأنه الذي يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية الإنجاز ، وينجز شيئا ما صعبا، يتقن أو يفهم تماما، ويعالج أو ينظم الأشياء والأفكار و ينجز ذلك بسرعة واستقلال ما أمكنه ذلك، و يتغلب على العوائق، و يتنافس ويتفوق على الآخرين، و يبذل مجهودا مستمرا في سبيل إنجاز ما يقوم به، و يعمل بمفرده نحو تحقيق هدف بعيد سام، و يمتلك العزم والتصميم على الفوز في المنافسة، وأن يعمل كل شيء يقوم به بصورة جيدة، وأن يجاهد في سبيل التغلب على الضجر والتعب (سحر فاروق، ١٩٩٥م).

ويرى الياس وويسبرج Elias & Weissberg أن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من المهارات اللازمة للنجاح في الحياة وهي: ضبط الذات، والتفاؤل، والمثابرة، وتحديد الأهداف، والوعي بالذات، ومهارة التفاعل مع الآخرين، أما براون Brown, 2001 فيرى أن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من المهارات والسمات هي: السعادة، وضبط الاندفاعات والتعاطف والتوكيدية والاستقلال والتفاؤل والمرونة والقدرة على تحمل الضغوط (سامي هاشم ، ٢٠٠٤، ١٤٢-١٤٣).

ويعتبر الدافع للإنجاز من متغيرات الشخصية المهمة ، فهو يؤثر ويتأثر بالمكونات الثلاثة في الشخصية من سلوك ووجدان ومعرفة، ومن هنا تكمن أهمية الدافع للإنجاز في توجيه سلوك الفرد ومساعدته على تفسير المواقف والتغلب على العقبات التي تعترضه، فالدافعية للإنجاز تعتبر متغيرا أساسيا في تحقيق الذات وتوكيدها، حيث إن تحقيق الذات ينشأ نتيجة للإنجاز الذي يقوم به الفرد أو ما يحققه. ويذكر ماكلياند أهمية الدافع للإنجاز في كونه يرفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف الميادين الاقتصادية والإدارية والتربوية والأكاديمية.

فالدافع للإنجاز هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي، ويوصف الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة، فالدافع للإنجاز يعد مكونا

جوهرها في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحقق من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ومستويات أعظم لوجوده الإنساني الواعي (الشناوي عبدالمنعم، ١٩٩٥: Savvedra, 1980).

إن توظيف مهارات الذكاء الوجداني كفيلة بأن تقضي على الأمراض النفسية كالالاكتئاب والقلق والاعتراب، حيث إن وظيفة المعالج النفسي هي توجيه الفرد- المريض نفسيا- إلى إدراك مشاعره وتنمية مفاهيم إيجابية عن الذات، والتوافق مع الظروف البيئية، والمرونة في حل المشكلات، والصلابة النفسية و الهدوء والسكينة في مجابهة الضغوط الحياتية، كل تلك المهارات المنبثقة عن الذكاء الوجداني تعمل على تنبيه الفرد لإدراكه لمصدر القرارات التي تؤثر على حياته وبالتالي تعزيز مصدر الضبط الداخلي لديه، حيث اتسم ذوو الضبط الداخلي بأن لديهم ثقة عالية بالذات، وطموحات عالية، وكذلك ارتبط الضبط الداخلي بالمتابعة والإنجاز وتقدير الذات والنظرة المتفائلة نحو المستقبل، وأن لدى ذوي الضبط الداخلي القدرة على السيطرة على المواقف، ويعتبرون أنفسهم مسؤولين عن إنجازاتهم، ويعززون الفشل والنجاح إلى أنفسهم، ولديهم درجة عالية من تحقيق الذات وقوة الأنا، ودافعية الإنجاز، والثقة بالنفس، والتوافق النفسي والاجتماعي" (بكر فرج، ١٩٩٧).

لذلك يرى الباحث أن الذكاء الوجداني مرتبط إيجابيا بمصدر الضبط الداخلي، حيث "أن أفراد الضبط الداخلي يتميزون بدلالة واضحة عن أفراد الضبط الخارجي في عدة مجالات منها: الصحة النفسية والتوافق، فهم أكثر احتراماً للذات وأكثر قناعة ورضا عن الحياة، وأكثر اطمئناناً وهدوءاً، وأكثر ثقة بالنفس وأكثر ثباتاً انفعالياً، وأقل قلقاً، وأقل اكتئاباً، وأقل إصابة بالأمراض النفسية، وكل تلك الدلالات تشير إلى قوة الأنا لدى أصحاب التوجه الداخلي في الضبط" (صلاح أبو ناهية، ١٩٨٩). وقد توصلت دراسة محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩م) إلى أن ذوي الضبط الداخلي الذين يعززون ما يحدث لهم إلى جهودهم التي بذلوها يكونون أكثر ذكاء وجدانياً من ذوي الضبط الخارجي وهم الذين يعززون ما يحدث لهم إلى الخطأ أو الصدفة أو تعقيدات الحياة. و دراسة ماين لامانا (Lamana, 2001) حيث أوضحت الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابياً مع مركز الضبط الداخلي وسلبيات مع مركز الضبط الخارجي.

"ويعتبر الذكاء الوجداني من الذكاءات التي لها أهمية لدى الأفراد بصورة عامة والأطفال بصورة خاصة، حيث إن الطفل الذي لديه ذلك النوع من الذكاء لديه قدرة التأثير على الآخرين، وهو أفضل من غيره في التعرف على انفعالات الآخرين ولديه القدرة على التعبير عن انفعالاته بصورة دقيقة تمنع سوء فهم الآخرين لها، كما أنه أكثر ابتكارية وحدثا واستبصارا (أمل حسونة ومنى سعيد: ٢٠٠٦). وتؤكد Jean Marie Stine., 2003 أن الذكاء الوجداني يعد مفتاحا لوصول الأطفال إلى استكشاف مواهبهم الكامنة لأنه يكسبهم المهارات الأساسية لبناء عمليات التفاعل مع الآخرين، وتحقيق طموحاتهم في ظل أماكن الدراسة المليئة بالضغوط النفسية" (زهراء معراج، ٢٠٠٥). ولقد أشارت دراسة جوسلين وسيمارد Gosselin and Simard إلى أن الأطفال الأكبر سنا كانوا أكثر نجاحا من الأطفال الأصغر سنا في التمييز بين الانفعاليين (الخوف - الدهشة). ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى تفوق الإناث على الذكور في مجال الذكاء الوجداني، كما في دراسة بارينت وآخرون Barnet,et al.,1981 حيث توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التعاطف لصالح الإناث، ودراسة سكوت وآخرين, Schutte,et al., توصلت إلى أن الإناث أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني.

ويتبين من العرض أعلاه ، أنه من المتوقع أن يكون هناك علاقة ما بين كل من الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز ووجهة الضبط الداخلي ، وهذه الدراسة الحالية هي دراسة للكشف عن هذه العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز ووجهة الضبط الداخلي لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، وكذلك التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير الجنس، ويأمل الباحث أن يتوصل إلى نتائج جديدة في العلاقة بين متغيرات الدراسة يمكن من خلالها أن تكون الموجه في العديد من الدراسات المستقبلية.

ثانيا: مشكلة الدراسة:

إن الذكاء الوجداني يلعب دورا هاما في خفض معدلات العنف والجريمة ويسهم في وعي الفرد بمشاعره والسيطرة عليها، وله أهمية عظمى في توطيد العلاقات مع الآخرين وقراءة مشاعرهم ، بالإضافة إلى تحفيز النفس بصورة عامة ،

ويقول جولمان: "إن أهمية الذكاء الوجداني في حياتنا العامة والخاصة تكمن في كونه يشمل استعدادا رئيسيا أو قدرة مهيمنة تؤثر على كل قدراتنا الأخرى"، ويؤكد إيلسون Eilison على ضرورة الاهتمام بتطوير البحث في مجال الذكاء الوجداني وأدوات قياسه حيث تشير دراسة إيلسون إلى أن هناك بعض الأوضاع المعقدة في مؤسساتنا التعليمية تزيد من اهتمامنا بالذكاء الوجداني ويتمثل في عدم وجود احترام بين الطلاب ، وعدم تألف بين الطلبة ، ولمواجهة هذا الوضع يجب الاهتمام بالذكاء الوجداني.

والجدير بالذكر أن مقاييس الذكاء الوجداني التي أعدت للبيئة البحرينية قليلة جدا - هذا إذا وجدت- ومعظمها لم تخصص لمرحلة الطفولة ، إضافة إلى أن أغلبها تم تطبيقه على عينات من طلبة الجامعة مما يجعل الأمر صعبا على الأطفال في سن ١٠-١٢ سنة ، ومن هنا جاءت هذه الدراسة الحالية لتصميم مقياس مصور للذكاء الوجداني يناسب مرحلة الطفولة مستعينا ببعض المقاييس المجربة في البيئة العربية واختبار العلاقة بين مفهوم الذكاء الوجداني و بعض متغيرات الشخصية (الدافع للإنجاز، مركز التحكم) وبصورة أكثر تحديدا تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:-

- ١- ما أهم مكونات مقياس الذكاء الوجداني لمرحلة الطفولة بمملكة البحرين؟
- ٢- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الثمانية و الدافع للإنجاز.
- ٣- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الثمانية ومصدر الضبط الداخلي ؟

ثالثا: أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من تناولها لموضوع حديث نسبيا على الساحة النفسية لدوره الفعال في توافق الفرد مع نفسه وتوافقه مع الآخرين، حيث تقدم هذه الدراسة محاولة متواضعة لفهم الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضا من عدم وجود أي دراسة على المستوى العربي والأجنبي في حدود علم الباحث تناولت بالبحث علاقة الذكاء الوجداني بالدافع للإنجاز ووجهة الضبط خاصة في البيئة العربية، ومن ثم قد تشكل نتائج هذه الدراسة إضافة جديدة للدراسات المهمة بالذكاء الوجداني.

ولا شك أن معرفة العلاقات بين متغيرات البحث الثلاثة قد يسهم في زيادة الوعي بتأثير كل منها في الآخر ومن ثم يعمل على مساعدة المربين والآباء والأمهات في تحسين الجوانب الشخصية والاجتماعية لدى الطفل، كما أن نتائج هذه الدراسة قد تكون مقدمة لإعداد برامج تربوية تؤدي إلى زيادة تنمية الذكاء الوجداني أو الدافع للإنجاز أو مصدر الضبط الداخلي لدى الناشئة.

وقد ترجع أهمية الدراسة إلى كون متغيراتها الثلاثة قابلة للتحسين من خلال التربية، فكل متغير عبارة عن مجموعة من المهارات المركبة، حيث إن تصميم برامج تنمية في المجالات الثلاثة باستطاعته أن يؤسس لعلاقات جديدة قائمة على التوافق مع الذات والآخرين.

وتتبع أهمية هذه الدراسة في سعيها نحو تصميم مقياس مصور للذكاء الوجداني وفقا للنموذج المعرفي استوحيت بنوده من البيئة العربية، وهذه الأداة ربما تفتح مجالات بحثية جديدة وتطبيقات جديدة في التربية والإرشاد والصحة النفسية، ولاحظ الباحث قلة الدراسات الإمبيريقية في البيئة العربية فيما يخص موضوع الذكاء الوجداني، حيث تركزت الجهود في ترجمة وتقنين أدوات غربية قد لا تناسب بيئتنا، بجانب أن توظيف هذا المقياس قد يفيد المعلمين وأولياء الأمور والمرشدين النفسيين لرصد التلاميذ الذين يواجهون مشكلات تكيف وممن يعانون من مشكلات سلوكية وبالتالي انخرطهم في برامج التنمية الوجدانية التي يصممها المربون.

إن التعثر الدراسي لبعض التلاميذ وسوء تصرفاتهم مع أسرهم وعدم احترامهم لمعلميهم وتخبطهم في علاقاتهم الاجتماعية عادة ما يكون مصحوبا بالافتقار إلى عنصر أو أكثر من مهارات الذكاء الوجداني، فهذه الدراسة هي محاولة لرصد واقع مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مما ييسر مهمة المعلمين والمربين والمرشدين في معالجة المشكلات التي تعيق تكيف التلميذ مع ذاته أو أقرانه أو بيئته المدرسية.

و يتبين من العرض السابق أهمية الذكاء الوجداني في إدارة حياة الأفراد، وقد أشار العديد من الباحثين إلى أهمية الذكاء الوجداني وضرورة التوسع في دراسته، فقد أشار سنوفا Stuft إلى أن تنمية الذكاء الوجداني يمكن أن تؤدي إلى خفض معدلات الجريمة حيث إن أسباب الجريمة تكمن في الاندفاعية وعدم التحكم

في الغضب ونقص التعاطف، كما توصل أبراموفيتير Abramovitch إلى نتيجة مشابهة حيث وجد أن برامج وعلاج مشكلة التسرب من المدرسة تصبح أكثر فعالية عند ما تتضمن عناصر الذكاء الوجداني (سامي هاشم ٢٠٠٤، ١٦٠ - ١٦١)، فهل له علاقة بدافع الإنجاز ومركز التحكم، وهذا ما يحاول الباحث دراسته.

رابعاً: أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة إلى تصميم مقياس مصور للذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الابتدائية - الحلقة الثانية- (من ١٠-١٢ سنة) في مملكة البحرين والتحقق من خصائصه السيكومترية والكشف عن أبعاده أو مكوناته.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الثمانية وبعض متغيرات الشخصية (الدافع للإنجاز، مركز التحكم) لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فحص الذكاء الوجداني - كأحد مظاهر الفروق الفردية- في محاولة للكشف عن شكل توزيعه ومدى ثباته عند تقديره بتوظيف محكات موضوعية مختلفة ، وتفسير الفرق بين فئاته في ضوء عدد من المتغيرات كالصف الدراسي والنوع.

خامساً: حدود الدراسة

- تتحدد حدود الدراسة بالتالي:
- حدود مكانية: مدارس التعليم الابتدائي بمملكة البحرين.
- حدود بشرية: يتراوح العمر ما بين ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة.

سادساً: مصطلحات الدراسة

١) الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

يعتمد الباحث في هذه الدراسة على التعريف التالي في ضوء ما ذكره ماير وسالوفي:

الذكاء الوجداني هو قدرة الطفل على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين من خلال تعابير الوجوه وتفهم ومشاركة الآخرين مشاعرهم -التعاطف- وقدرته على توظيف انفعالاته لتحسين التفكير، وقدرته على تمييز الانفعال الواحد بتعدد المواقف وإدراكه للتحويلات بين الانفعالات، وقدرته على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.

(٣) الدافع للإنجاز Achievement Motivation

يعتمد الباحث في هذه الدراسة على تعريف فاروق موسى، الذي أعد مقياس الدافع للإنجاز المستخدم في هذه الدراسة، وتحدد دافعية الإنجاز كما يلي:

الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي نشيط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي.

وعند صياغة عبارات المقياس استخدمت الصفات العشرة التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل وهي:

١. مستوى الطموح المرتفع.
٢. السلوك الذي تقل فيه المغامرة.
٣. القابلية للتحرك إلى الإمام.
٤. المثابرة.
٥. الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.
٦. إدراك سرعة مرور الوقت.
٧. الاتجاه نحو المستقبل.
٨. اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.
٩. البحث عن التقدير.
١٠. الرغبة في الأداء الأفضل.

(٣) مصدر الضبط أو مركز التحكم Locus of control

يعتمد الباحث في هذه الدراسة على تعريف صفوت فرج، كما يقاس بمقياس محمود عوض الله سالم وهانم علي عبدالمقصود:

هو متغير أساسي من متغيرات الشخصية يتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة ، أم العوامل الخارجية من صدفة وحظ وقدر. وينقسم الأفراد تبعا لهذا المفهوم إلى: أ- فئة الضبط الداخلي: وهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لهم. ب- فئة الضبط الخارجي: وهم الأفراد الذين يرون أنفسهم تحت تأثير قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها.

الفصل الثاني:

الإطار النظري

أولاً: الذكاء الوجداني

- المقدمة
- الجذور التاريخية للذكاء الوجداني
- مفهوم الذكاء الوجداني
- النماذج المفسرة للذكاء الوجداني
- بعض المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الوجداني

ثانياً: الدافع للإنجاز

- مفهوم الدافع للإنجاز
- النظريات المفسرة لمفهوم الدافع للإنجاز
- خصائص الشخصية المنجزة

ثالثاً: مصدر الضبط

- مفهوم مصدر الضبط
- أبعاد مصدر الضبط
- سمات مصدر الضبط الداخلي والخارجي

الفصل الثاني

الإطار النظري

المقدمة

انصب اهتمام علماء النفس كثيرا على الجوانب أو العمليات المعرفية كالذاكرة والتفكير وحل المشكلات والتخيل والاستدلال و.. ، وكل تلك الاهتمامات لم تخرج عن نطاق الذكاء العام أو المعرفي، "أما الوجدان أو الانفعال فقد نظر إليه السيكولوجيون على أنه متغير غير منظم ومشوش، وتصعب السيطرة عليه وضبطه، وأنه يتناقض مع التفكير المنطقي. وقد سادت هذه النظرة منذ القرن الثامن عشر وسميت بـ (حركة العقلنة) التي لا ترى للوجدان دورا يذكر في نجاح الفرد، وأن حياته ستكون أفضل لو تم تحكيم عقله وعزل انفعالاته، حتى لا تشوش على التفكير السليم. وأن الانفعالات تعكس صورة غير حضارية للفرد (عثمان الخضر ٢٠٠٢).

وأدى هذا الشعور بتحيز علم النفس إلى العامل المعرفي على حساب العوامل الأخرى إلى حدوث تغير في نظرة السيكولوجيين إلى الوجدان ودوره في حياة الإنسان، ونظرا لهذا التحول، ظهر اتجاه ينظر إلى الوجدان على أنه ذو أهمية بالغة في حياة الإنسان، وأنه ليس منفصلا عن التفكير، بل كل من الوجدان والتفكير عمليتان متداخلتان ومكملتان لبعضهما. فالمعروف - على سبيل المثال - أن العمليات المعرفية تسهم إيجابيا في تفسير الوجدان وتتميزه وتسميته من خلال عمليات الإفصاح والتعبير عنه. والوجدان الإيجابي يساهم في تنشيط التفكير الإبداعي وحل المشكلات (بشير معمريه: ٢٠٠٥). "إذ وجد علماء النفس أهمية الجانب الوجداني للإنسان نظرا لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان، كما أنه لا ينفصل عن التفكير، ومن ثم أصبح هناك اقتناع تام بعدم وجود الازدواجية القديمة بين العقل والوجدان" (محمد فراج: ٢٠٠٥، ٩٣).

يرى ماير وسالوفي أن الوجدان يمنح الفرد معلومات مهمة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها و الوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها من أجل أن يتوافقوا مع الموقف بشكل أكثر ذكاء (عثمان الخضر: ٢٠٠٢).

وقد أدى فشل الاختبارات التقليدية للذكاء في التنبؤ بمعيار النجاح في الحياة إلى نشأة فكرة الذكاء الوجداني. وأكدت الأبحاث - وفقا لما أشار إليه جولمان - على أن قيمة ما يمكن أن تصل إليه اختبارات الذكاء هو أن تعطينا ما يمثل ٢٠% من العوامل التي تحدد نجاح الشخص في الحياة (إبراهيم السمدوني، ٢٠٠١، ٧٣: Goleman, 2000, 55).

ويتضح دور القدرات الوجدانية من خلال ما أشار إليه كوبر Cooper, 1997 من أن العواطف أو الانفعالات تلعب دورا مهما في بناء الثقة لدى الأفراد في مجال العمل، لذلك اتجه الباحثون كما أشار إليه Schulman, 1995 في الآونة الأخيرة إلى دراسة الانفعال والذكاء الوجداني بهدف تحقيق استراتيجيات جوانب إيجابية مثل توفير الوقت، واستثمار الجهد، وتوجيه الطاقة الوجدانية نحو تحقيق نتائج أفضل، واتخاذ قرارات فعالة في أماكن العمل (إبراهيم السمدوني، ٢٠٠١، ٨٠).

ومن ثم يمكننا القول: أن مفهوم الذكاء الوجداني ظهر إلى الوجود كي يحول علاقة الصراع بين العاطفة والعقل إلى علاقة تكامل. فالمجتمع الذكي وجدانيا هو المجتمع القادر على تحقيق التكامل بين العقل والعاطفة (محمد يحيى ٢٠٠٣، ٢٩٢). يرى ماير وسالوفي وهما من المؤسسين لمفهوم الذكاء الوجداني أنه عبارة عن قدرات، وهو يعني قدرة الفرد في التعبير عن عواطفه، وتنظيم هذه العاطفة بالطريقة التي تعزز حياته، وكذلك قدرته على تقييم عواطف الآخرين. ولكن جولمان وبار-أون، وهم أيضا من المنظرين لهذا المفهوم، فيرون أن الذكاء الوجداني عبارة عن نموذج مختلط من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات والسمات، وبالتالي انقسم الباحثون في الذكاء الوجداني إلى قسمين: الأول يسمى نموذج القدرة ويتبناه ماير وسالوفي، أما القسم الآخر فيسمى بالنموذج المختلط ويتبناه بار-أون وجولمان.

ولقد قام الفريقان بوضع تعريف للذكاء الوجداني، فتعريف مدخل القدرة هو القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تجعل التفكير ميسرا، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو

العقلي والوجداني. أما تعريف مدخل النماذج المختلطة، الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، و على تحفيز ذاته، و على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين بشكل فعال، ولقد حدد جولمان خمسا وعشرين مهارة تنضوي تحت مفهوم الذكاء الوجداني. (Goleman, 1998)، والتعريف الآخر، هو مجموعة من القدرات غير المعرفية -الانفعالية والشخصية والاجتماعية- والكفاءات والمهارات التي تؤثر على القدرة العامة للفرد ليتكيف مع متطلبات البيئة و ضغوطاتها ولقد حدد بار-أون خمس عشرة مهارة تنضوي تحت مفهوم الذكاء الوجداني (Bar-on, 1998).

يرى ماير وآخرون أن الخصائص التي حددها جولمان في تعريفه للذكاء الوجداني كالتوجه للخدمة والعلاقات الشخصية والحدس.. قد وسعت كثيرا من مفهوم الذكاء الوجداني، ومن غير المحتمل أن يستطيع شخص تلبية تلك المعايير الخمسة والعشرين في كل الأوقات، و زعم جولمان بأن الذكاء الوجداني قد يتجاوز أهمية IQ يقع في تناقض كبير مع كتاباته، ولم يقدم دليلا قويا لدعمهما، بالإضافة إلى ذلك ربما لا يكون من الملائم أن ندعم نظرية جولمان باعتبارها علمية، ففي البداية جاء تقديمها باعتبارها رواية صحفية لنظرية ماير وسالوفي الخاصة بنموذج القدرة للذكاء الوجداني، رغم أن الكثير من العلماء تعاملوا تعاملًا جادا مع عمل جولمان.

وقد انتقد ماير توجه النماذج المختلطة، فيرى أن أكثر ما تم معرفته في أدبيات الذكاء الوجداني على ما يبدو لا ينتمي إلى موضوع الذكاء الوجداني، فالسمات مثل ضبط الدافع، تحقيق الذات، الحماس، المثابرة، الدافعية، المهارات الاجتماعية ما هي إلا مجموعة متألقة من السمات، بمعنى أن دراسة مفهوم الذكاء الوجداني والتعرف عليه جاءت خارج علم نفس الشخصية.

يذهب ماير إلى أن الذكاء الوجداني يندرج ضمن مجموعة الذكاءات الترابطية من قبيل الذكاء اللفظي، والذكاء المكاني، والذكاء الاجتماعي، والتي يشير كل واحد منها إلى تخصيص الذكاء وما يشير إليه، مما يعني أن الذكاء الترابطي يشمل عمليتين هما: الفهم، وتوظيف المعلومات المتوافرة عن موضوعه الخاص، كما الحال في الذكاء اللفظي الذي يشير إلى فهم وتوظيف الكلمات... وبالمثل فإن الذكاء

الوجداني يشير إلى مقدرة المرء على فهم ، وتوظيف المعلومات الوجدانية، إضافة لكونه يعكس بجلاء مقدرة النظام الوجدان على تحسين الذكاء وفي دراسة جريفر Graves, 2000 توصلت الباحثة إلى أن الذكاء الوجداني نوع جديد من الذكاء مستقل كمفهوم ولكنه جزء من الذكاء العام، ويقاس قدرة عقلية ليست متضمنة في الذكاء العام بمفهومه التقليدي، كما توصلت إلى أن الذكاء الوجداني مفهوم منفصل عن الشخصية وعليه فإن الدرجة على مقياس الذكاء الوجداني تعكس قدرات عقلية للمشاركة وليس ميولا أو اتجاهات أو تفضيلات أو أنماط شخصية (عثمان الخضر: ٢٠٠٢، ٢٢).

و إن اختبار القدرة هو المعيار في بحوث الذكاء، لأن الذكاء يتوافق مع القدرة الحقيقة للأداء بشكل جيد في مهمات عقلية، وليس فقط معتقدات الفرد حول تلك القدرات، فمقاييس التقرير الذاتي تطلب من الأفراد التبصر بمستواهم الخاص في الذكاء الوجداني. و ربما لا يكون لدى الأفراد فهم دقيق لذكائهم الخاص، كما أنهم قد يحرفون استجاباتهم لتظهر الأفضل في تلك المقاييس، وأن مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الوجداني تميل لأن تكون مرتبطة بسمات شخصية وبشكل خاص بنموذج العوامل الخمسة الكبرى، أما مقاييس القدرة تميل لأن تكون أقل ارتباطا بمقاييس الشخصية وتتداخل بمقاييس الذكاء التقليدي (فتون خرنوب: ٢٠٠٤).

إن الذكاء الوجداني يشير إلى قدرتنا الكامنة على تعلم تلك القدرات الفرعية (أبعاد الذكاء الوجداني)، أما الكفاءة الوجدانية فهي تشير إلى القدرة الذي استطعنا نقله من قدراتنا الكامنة إلى سلوك ملموس في حياتنا فمثلا السيطرة على انفعالاتنا هي مهارات انفعالية تستند إلى بعد تنظيم الذات، أما كفاءة الإقناع والقيادة فهي تستند إلى المهارات الاجتماعية، أي إن الكفاءة الوجدانية هي الجزء الظاهر من الذكاء الوجداني (عثمان الخضر: ٢٠٠٢).

وانتقد سكر Scarr وضع فضائل الإنسان تحت راية الذكاء، حيث لا يمكن تسمية كل فضائل الإنسان بالذكاء.

لقد درس ماير وجيهر Mayer & Geher 1966 علاقة الذكاء الوجداني بتحديد الانفعالات حيث اهتمت دراستهما ببحث الفروق الفردية في القدرة على التواصل مع الآخرين عبر الانفعالات، وتأكد من النتائج أن حل المشكلات الانفعالية

يتطلب من الفرد أن يتمتع بانفتاح انفعالي مرتفعة شأنها في ذلك شأن ما يقوم به الذكاء العقلي عند حل المشكلات العقلية المجردة، الأمر الذي يوحي باستقلالية مكونات الذكاء العقلي عن مكونات الذكاء الوجداني.

يرى ابستين Epstein1999، أن الذكاء الانفعالي مجموعة من القدرات العقلية ويضيف إنه قدرة عقلية وليس مجرد انفعالات، وإنه قدرة الفرد على فهم ماذا تعني هذه الانفعالات ، ولهذه القدرة مظهران يتضمن الأول الفهم العقلي للانفعال، بينما يتضمن الثاني وصول الانفعال إلى النظام العقلي.

و يخلص عثمان الخضر إلى أن النموذج الهجين (المختلط) كنموذج جولمان وبار- أون أقرب إلى إعادة صياغة مفهوم قديم وهو الشخصية والدافعية، ووضعها في قالب جديد أكثر جاذبية اجتماعية، في حين أن الذكاء الوجداني كما يقدمه " سالوفي وماير" في نموذجهما المعرفي قدرة فرعية جديدة من قدرات الذكاء العقلي، تناظر القدرة اللغوية والقدرة الرياضية وغيرهما (عثمان الخضر: ٢٠٠٦، ٢٦١).

ويرى الباحث ، إننا عند ما نقرر بأن الذكاء الوجداني هو مهارات وسمات فإننا خالفنا ما اصطلح عليه حول مفهوم الذكاء ، فالذكاء بغض النظر عن نوعه فهو قدرات ومجموعة من الأساليب العقلية، وتتم فيه معالجة عقلية للمعلومات ويتطلب حل مشكلة، فهل تستطيع السمات أن تحل مشكلة، بالإضافة إن المهارة تقتضي ممارسة أداء أو عمل مجرب من قبل، وعند توظيف المهارة في موقف ما، لا ينم ذلك عن ذكاء، لأن مواقف الذكاء عادة ما تكون جديدة لم يخبرها الفرد من قبل، فالقدرات تتطلب الأداء الموجود بالفعل ، أما السمات فهي خصال ثابتة في النفس البشرية، والمهارة تأتي بتكرار الفعل ، فمثلا فرد ما يثور ويغضب لأنفه الأمور (عند ما لا تتحقق مطالبه أو لا يسمع كلامه) فهذا الغضب أصبح سمة ثابتة لذلك الفرد ولكن لو أحسن هذا الفرد التصرف وسيطر على غضبه ، أي أعمل عقله فإن ذلك ينم عن ذكاء، أي أن توظيف القدرات لمعالجة مواقف في المجال الشعوري فذلك هو الذكاء الوجداني.

ويرى الباحث أن وصف الذكاء الوجداني بمجموعة من المهارات والكفاءات تترك الباب مفتوحاً على مصراعيه لدخول العديد من سمات الشخصية تحت عباءة الذكاء الوجداني، وبعد ذلك لا يمكن لغة ومنطقاً أن نوصفه بالذكاء. ومما تقدم في العرض السابق سيتبنى الباحث نموذج القدرة باعتباره نموذجاً متميزاً، ومن هذا النموذج سيقوم ببناء مقياس الذكاء الوجداني المصور للأطفال لتحقيق أهداف الدراسة.

ورغم تبني الباحث نموذج ماير وسالوفي إلا أنه لا يعني تجاهل أو إغفال الدور الذي مارسه جولمان في نقل مصطلح الذكاء الوجداني من الأوساط الأكاديمية إلى الأوساط الشعبية عن طريق وسائل الإعلام، بالإضافة إلى أن الأبعاد التي تبناها جولمان وبار-أون وما تفرع عنها من مهارات كإدارة الضغوط والتكيف والدافعية والمثابرة وحل المشكلات والتفاوض والسعادة، تعتبر هذه المهارات هي صاحبة الفضل في استقطاب العديد من الأفراد في مختلف التخصصات نحو مصطلح الذكاء الوجداني وتوظيفه في الحياة.

الجذور التاريخية لمفهوم الذكاء الوجداني

مفهوم الذكاء الوجداني له جذوره العميقة في التراث النفسي، فقد ظهرت العديد من المفاهيم التي تشابهت في مضمونها مع مفهوم الذكاء الوجداني، وهذه المفاهيم كثيرة، منها الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والذكاء العملي، وسيتم تناول نبذة تاريخية حول هذه المفاهيم التي مهدت لمفهوم الذكاء الوجداني. في إطار الكتابات السيكلوجية السابقة التي أشارت إلى الذكاء الوجداني، ذكر السيكلوجي الأمريكي الشهير وليام جيمس W.James عام ١٨٩٠ أن الشعور بالذات هو في جوهره خبرة اجتماعية، والشعور بالذات حالة وجدانية تعني انتباه الفرد إلى مشاعره وتحليلها وفهمها، وتوظيفها في سلوكه أثناء تفاعله مع الآخرين (بشير معمريّة ٢٠٠٥: ٤٢).

وانتقد ثورندايك الاتجاه التقليدي في دراسة الذكاء وتحليله عاملياً، واستخرج عدة عوامل بعضها عام وبعضها خاص وبعضها طائفي (بشير معمريّة، ٢٠٠٥: ٤٢)، لذلك يرى البعض أن جذور هذا المفهوم ربما ترجع إلى ثورندايك ١٩٢٥ حيث

اعتبر أن الذكاء الاجتماعي هو القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية مظهرا من مظاهر الذكاء (Juan Carlos,K.V.Petrides & Adrian Fumhan,2005)، ويقول في ذلك عثمان الخضر " من أوائل من قاموا بتوسيع مفهوم الذكاء كي يستوعب قدرات أخرى، ثورندايك الذي يرى أنه كي يتم وصف وقياس ذكاء فرد ما بشكل أكثر شمولية، فلا بد من فحص ثلاثة مجالات رئيسية هي: المجال الميكانيكي أو التنظيمي للماديات (فهم وإدارة الأشياء) ويعني القدرة على معالجة الأشياء والمواد العينية، والمجال المجرد (فهم وإدارة الأفكار)، ويعني القدرة على معالجة الرموز والألفاظ ، والمجال الاجتماعي (فهم وإدارة الآخرين) ويعني القدرة على التعامل بحيوية مع الآخرين، والمجال الأخير يعكس المكون المعرفي للذكاء الاجتماعي، أما المكون السلوكي له، فيعرفه ثورندايك بأنه قدرة الفرد على التفاعل بشكل أكثر حكمة مع الآخرين ، "ويعتبر ثورندايك الذكاء الاجتماعي كوسيلة لتفسير جوانب النجاح التي لا يمكن تفسيرها بواسطة القدرة العقلية العامة كما تعبر عنها نسبة الذكاء (محمد حبشي، ٢٠٠٤).

بعد ذلك حاول ثورندايك وستيرن (Thorndike and Stern,1937) قياس الذكاء الاجتماعي الذي صنف في ثلاثة مجالات هي: (١) اتجاهات الأفراد نحو المجتمع، (٢) المعرفة الاجتماعية، (٣) التوافق الاجتماعي. وقد انتهت المحاولة بالفشل إلى حد ما، بسبب الاعتقاد بأن الذكاء الاجتماعي لا جدوى منه. فقد كانت تسود آنذاك فكرة مفادها بأن الذكاء الاجتماعي ما هو إلا القدرة على خداع الآخرين، وجعلهم يفعلون ما يطلب منهم (موسى النبهان ٢٠٠٣: Cherniss,2000;Cherniss and Goleman,2001)

ولم يكن ثورندايك هو الوحيد الذي بحث في الجوانب غير المعرفية للذكاء فقد اقترح سبيرمان ١٩٢٧ " ما اسماء العلاقة السيكولوجية، وفي رأيه أن الفرد يستطيع أن يدرك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي" (مدثر سليم، ٢٠٠١: ٧٣)، كما أن سبيرمان له قانون آخر سمي بقانون إدراك الخبرة، "ويقصد سبيرمان بـ قانون إدراك الخبرة، أن كل خبرة تتم ممارستها تميل إلى أن تستدعي معرفة مباشرة بخصائصها وبخصائص صاحبها، والخبرة عنده كل ما ينتقل إلى الإنسان عن طريق الحواس، وجميع الحالات

الوجدانية، وجميع العمليات المعرفية، وكل أوجه النزوع، ومرور الذات بأي من هذه الخبرات يجعلها تميل إلى إدراك خصائص هذه الخبرة، وإدراك الذات النشطة في نفس الوقت (زينب رزق، ٢٠٠٣: ٣٣، ٣٢)

بالرغم من أن أغلب علماء النفس والمهتمين بقياس الذكاء كانوا منهمكين في قياس الجوانب المعرفية كالذاكرة وحل المشكلات، إلا أن وكسلر (Wechsler 1952) كان قد عرف الذكاء بأنه قدرة الفرد العامة على الأداء الهادف، والتفكير بحكمة، والتعامل بفاعلية مع عناصر البيئة. هذا إضافة إلى أن وكسلر كان قد أشار قبل ذلك إلى أن العناصر غير المعرفية كالعاطفية والشخصية والاجتماعية مهمة جدا في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة (موسى النبهان ، ٢٠٠٣).

وفي خطوة تعتبر رائدة في بحوث الذكاء، اقترح جيلفورد ١٩٥٩ إمكانية إضافة فئة جديدة لفئات المحتوى السلوكي، وتشمل القدرات التي تتطلب إدراك سلوك الآخرين وسلوكنا، ثم عدل جيلفورد نموذجه عام ١٩٦٧ وفصله، وبعد ذلك اهتم جيلفورد وتلاميذه في الستينات بالذكاء الاجتماعي من جديد وأعاد توظيف المصطلح بعد إهمال طويل، وتوصل إلى عدد من القدرات تنتمي إلى ما يسميه (المحتوى السلوكي)، فالذكاء الاجتماعي هو قدرة على تذكر أو تجهيز المعلومات (تفكير) عن الأشخاص الآخرين فيما يتصل بمدركاتهم وأفكارهم ومشاعرهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية. وهي قدرة لها أهمية قصوى عند أولئك الذين يتعاملون مباشرة مع الآخرين على نحو من الأنحاء، المعلمون والأطباء، الأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون، ورجال السياسة والدعاية والإعلان وغيرهم (فؤاد أبو حطب، ١٩٩٢: ٤١٠). وافترض جيلفورد أن السلوكيات التعبيرية مثل: تعبيرات الوجه، ونبرات الصوت، والأوضاع، والإيماءات، كلها علامات يستدل منها على الحالات الانفعالية، لذا يمكن تعريف المعرفة السلوكية بأنها: القدرة على فهم أفكار ومشاعر واهتمامات الآخرين (إبراهيم السمادوني ٧٣، ٢٠٠١، ٧٥، O'sullivan & Guilford, 1975)، وقدم نموذجه حول بنية العقل المكعب ذي الثلاثة أبعاد ويفترض لذلك ما يلي - يمكن النظر إلى الذكاء بوصفه معالجة وتجهيز للمعلومات وأن المعلومات هي أي شيء يمكن أن يميزه الإنسان ويقع في مجال إدراكه.

- أن النشاط العقلي يتكون من عدد من القدرات العقلية المتميزة
- إن النشاط العقلي متعدد الأبعاد، الأول يتعلق بمحتوى النشاط العقلي والثاني بكيفية عمل النشاط العقلي والثالث بنواتج النشاط العقلي.

وتقول أمل حسونه أن جليفرود يدمج في نموذج بنية العقل بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي في فئة واحدة أطلق عليها الذكاء السلوكي.

ولم يكن الباحثين العرب في عزلة عن التوجهات الجديدة التي تبحث حول الذكاء، حيث عرض أبو حطب في عام ١٩٧٣ تصورا للذكاء وصنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، وفي عام ١٩٧٨ قام بتصنيف الذكاء مرة أخرى إلى سبعة أنواع هي الذكاء الحسي، الذكاء الحركي، الذكاء الإدراكي، الذكاء الرمزي، الذكاء السيمانتي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، ولكنه عاد في عام ١٩٨٣ إلى التصنيف الثلاثي مرة أخرى وقد تضمن هذا الذكاء، الذكاء الموضوعي (غير الشخصي) والذكاء الاجتماعي ويتمثل في إدراك العلاقات بين الأشخاص، والذكاء الشخصي، وركز أبو حطب كثيرا على الذكاء الشخصي حيث دمج فيه العلاقة بين القدرات العقلية كموضوع ينتمي لميدان المعرفة وسمات الشخصية كموضوع ينتمي لمجال الوجدان، وأعتبر أن الذكاء دالة لنشاط الشخصية ككل، فالمعرفة والوجدان يقع بينهما الذكاء الاجتماعي، ويعني الذكاء الشخصي في نموذج أبوحطب القدرة على استبصار الفرد لذاته ويعني أيضا حسن المطابقة بين التقرير الذاتي في أعماله الداخلية ومحكات موضوعية تقبل الملاحظة، ويقسم الذكاء من حيث مستوى التجهيز إلى الذكاء الموضوعي وينتمي إلى المستوى السطحي، الذكاء الاجتماعي وينتمي إلى الذكاء المتوسط، والذكاء الشخصي وينتمي إلى المستوى العميق.

وما بين العام ١٩٧٠ إلى ١٩٨٠، يؤكد العالم السيكولوجي بول إكمان Paul Ekman(1973) أنه توجد انفعالات أساسية معينة مشتركة فيما بين الجنس البشري، فمثلا، السعادة تبين على تعابير الوجه لدى جميع الكائنات البشرية، مثل كل الذكاءات، أن أساس الحقيقة في الذكاء الوجداني أنه يتضمن قدرات تبين أنها تجريدية. وفي عام ١٩٧٥، اعترز ماكلانيد McClelland توظيف قدرات تدرج تحت الذكاء الوجداني ليقدر ما الذي يجعل موظف ما يتميز عن بقية الموظفين

ويصبح بارزا، ولقد وجد أن سمات مختلفة يمتلكها هذا الموظف تدرج تحت مفهوم الذكاء الوجداني تتضمن الثقة بالنفس، المهارات القيادية، الدافع للإنجاز، ولقد وجد أن الذكاء المعرفي يصنع اختلاف بسيط بين الموظفين (Jeanie Marie Barent, 2005:18-19)

أما عام ١٩٨٣ فيمثل انطلاقة جديدة في بحوث الذكاء، حيث "جاءت جهود جاردنر بمثابة المحرك الذي أيقظ نظرية الذكاء العاطفي في علم النفس" (موسى النبهان، ٢٠٠٣) في نموذج الذكاءات المتعددة والتي أكدت ما كان يبحث حوله العلماء السابقين من أمثال ثورنديك وويكسلر و...، ولقد حدد جاردنر في نظريته الذكاءات المتعددة سبعة ذكاءات منها النوع "الذي يتضمن نمطي الذكاء الشخصي، وهما الذكاء داخل الشخص وهو يعني قدرة الفرد على العبور إلى مشاعره الحياتية الخاصة، والتميز بينها وتسميتها ومن ثم تشفيرها لتستمر كمعان يستطيع تفهمها، وأيضا يوجه من خلالها سلوكه، بينما النمط الثاني هو الذكاء بين الأشخاص ويعني به جاردنر القدرة على تمييز وفهم أمزجة ودوافع ومقاصد ورغبات الأشخاص الآخرين، والتصرف من خلال تلك المعرفة" (إلهام عبدالرحمن وأمينه الشناوي، ٢٠٠٥: ١٠٥-١٠٦)، ولقد جدد جاردنر دعوى عدم انحصار الذكاء في قدرات ذهنية فقط في كتابه أطر العقل Frames of mind ونادى بمفهوم الذكاء المتعدد لتشمل سبع ذكاءات هي (الذكاء اللفظي، الرياضي، المكاني، الموسيقي، الحركي) بالإضافة إلى الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص، وفي عام ١٩٩٩ أضاف جاردنر ثلاثة أنواع أخرى من الذكاءات هي الذكاء الطبيعي Natural intelligence، الذكاء الروحي Spiritual intelligence، الذكاء الوجداني Existential intelligence، وقد أشار جاردنر إلى أن هناك أنواعا أخرى من الذكاءات يمكن إضافتها إلى هذه القائمة منها الذكاء الأخلاقي Moral intelligence، ويرى جاردنر أن أي كفاية عقلية ينبغي أن تتضمن مجموعة من مهارات حل المشكلات تمكن صاحبها من حل مشكلة أو مواجهة صعوبات جديدة واعتبر أن الثقافة والقيم الاجتماعية تلعب دورا كبيرا في خلق أنواع جديدة من الذكاءات، ويميز جاردنر في كتابه أطر العقل بين الذكاء الشخصي وهو توجه المرء إلى حياته الشعورية الخاصة ومساحة مشاعره وانفعالاته، والذكاء الشخصي الآخر فيتجه إلى

الخارج وإلى الأفراد الآخرين والقدرة المركزية هنا هي القدرة على ملاحظة التمييز بين الأشخاص والقيام بها خصوصا بين أزمجتهم وطبائعهم ودوافعهم. ويعتبر النوعين الآخرين من السبعة ذكاءات هم الدعامة الأساسية للذكاء الوجداني وكان لهم الأثر في تكوين بنية الذكاء الوجداني لدى كل من ماير وسالوفي (أمل حسونة ومنى سعيد ٢٠٠٦، ١٦٧: Salovey & Mayer, 1990, 1997)

وفي ١٩٨٥ وجه روبرت سترنبرج Robert Sternberge في كتابه الهام (ما بعد الذكاء Beyond intelligence Quotient) من خلال نظريته السياقية Contextuel theory، انتقادا إلى الاتجاه التقليدي الضيق الذي يحصر الذكاء في النشاطات الأكاديمية، التي لا تتعدى البنود التي يقاس بها التنبؤ بالنجاح في التحصيل الدراسي والعلمي، ولا تتنبأ بالنجاح في المجالات المهنية والاجتماعية (بشير معمري ٢٠٠٥: ٤٣)، "وقد طالب بتوسيع مفهوم الذكاء ليشمل الحياة اليومية للفرد وذلك فيما عرف بالذكاء الاجتماعي والعلمي، وأن هذا النوع من الذكاء أقدر على التنبؤ بأداء الفرد في نشاطاته اليومية، ولقد قام مع سميث Smith بالتفريق بين الذكاء الأكاديمي كما نقيسه اختبارات الذكاء والذكاء العملي، فالأول معرف بشكل أكثر دقة وله إجابة واضحة لكل بند من بنوده، والثاني مازال غير محدد التعريف وله عدة إجابات صحيحة يمكن الوصول لها بطرق عدة لكنه أكثر اتصالا بالحياة اليومية" (عثمان الخضر، ٢٠٠٢: ٩ - ١٠، wagner & Sternberg, 1985)، ويتضمن الذكاء الاجتماعي التقاط الإشارات والمعاني المتضمنة في السلوك.

وفي عام ١٩٨٨م، اقترح سترنبرج نظرية تقوم على تحليل مكونات الذكاء وسماها بالنظرية الثلاثية في الذكاء Thoracic Theory of intelligence، حيث يرى أن النظرية المكتملة في الذكاء يجب أن تتعامل مع ثلاثة مظاهر أساسية للذكاء: الذكاء الأكاديمي الذي يقاس بالقدرة على حل المشكلات التي تطرحها اختبارات الذكاء، والذكاء العملي الذي يستخدم في مواقف الحياة اليومية، وليس من السهل قياسه لعدم سهولة حصر مواقف الحياة وقياسها نظريا، والذكاء الإبداعي الذي يتجلى في اكتشاف حلول جديدة للمشكلات الجديدة أو اكتشاف حلول مختلفة عما هو

مألف (حسين أبو رياش، ٢٠٠٦). وفي دراسة (Sternberg 1999) يحدد ثلاثية لا بد من الأخذ بها عند محاولة فهم الذكاء أو قياسه وهذه الثلاثية هي ثلاثة مظاهر متفاعلة: عالم داخلي للفرد، خبرة الفرد، عالم خارجي للفرد، ومن خلال هذه الثلاثية وضع Sternberg مقياسه Sternberg Thoracic Abilities Test.

وفي ١٩٩٠ بدأ التأصيل الحقيقي لمفهوم الذكاء الوجداني، فقدم كل من ماير وسالوفي في أوائل التسعينات من القرن الماضي سلسلة من المقالات تناولت المصطلح الوجداني، وأشارا في أحد المقالات إلى أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي، وتعتبر هذه الأعمال بمثابة الركائز الأساسية لنموذج القدرة التي طورت فيما بعد.

إن ابتكار سالوفي وماير مصطلح الذكاء الوجداني منذ عام ١٩٩٠ يرجع إلى يقطتهما بأعمال الباحثين الآخرين الذين ركزوا في دراستهم على الجوانب غير المعرفية للذكاء. ووصفا الذكاء الوجداني على شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي التي تتضمن مقدرة الشخص على مراقبة مشاعره وانفعالاته وانفعالات الآخرين للتمييز بينهم، وتوظيف هذه المعلومات للاسترشاد بتفكير وفعل الشخص (إبراهيم السمادوني، ٢٠٠١، ٧٧: Mayer & Salovey 1993)، ومن ثم قدم ماير وسالوفي تصورا نظريا انتمى إلى نماذج القدرة، تناول التصور الوجداني كمجموعة من القدرات ثم تم بناء اختبارات تتسم بشيء من الموضوعية وفق نماذج القدرة مثل (MSCEIT, MEIS) للذكاء الوجداني، ويرى ماير وسالوفي أن الذكاء العام مظلة مفاهيمية تتضمن العديد من القدرات ويمكن تصنيف الذكاء إلى ذكاء بارد وذكاء ساخن، أما البارد فهو يتعامل مع معالجة المعلومات منطقيا وأنواعه ممثلة في الذكاء اللفظي والعملي، أما الذكاء الساخن الذي يتعامل مع معالجة المعلومات الانفعالية، وقدم ماير وسالوفي الحجج والأدلة على أن الذكاء الاجتماعي يرتبط بمفهوم أكثر شمولاً، أطلق عليه الذكاء الانفعالي، الذي يشتمل على مجموعة من القدرات التي تميزه عن الأنواع التقليدية الأخرى للذكاء، مثل الذكاء اللفظي، والذكاء الإجرائي، والذكاء المكاني، وقد نما هذا المفهوم وتطور بشكل يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء لا تعتمد فقط - على قدرات الفرد العقلية في حل المشكلات التي يتعرض لها أو تواجهه، ولكن تحتاج أيضا - إلى قدرات انفعالية يمكن من خلالها التأثير على

الأفراد الآخرين) محمد حبشي وجاد الله أبوالمكارم ٢٠٠٤، ٢٨٥-٢٨٦
(Pfeiffer,2001,138:

في ١٩٩٥ راج مصطلح الذكاء الوجداني عند ما أصدر جولمان كتابه الذكاء الوجداني لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء، والذي تناول فيه طبيعته والمجالات التي لها دور في نجاح الفرد في مجالات الحياة العملية وتلي ذلك سلسلة من المقالات والكتب التي تناولت هذا المفهوم وتطبيقاته والتي تضمنت أن الذكاء العام وحده لا يضمن تحقيق الفرد للنجاح في المجالات العملية، وإنما يحتاج إلى مزيج من المهارات الانفعالية والاجتماعية، بحيث يؤدي هذا المزيج والذي نطلق عليه (الذكاء الوجداني) إلى تحقيق النجاح في مجالات الحياة المختلفة وجاءت مرحلة انتشار المفهوم وشيوعه من مجاله العلمي الضيق إلى العامة على يد جولمان من خلال كتابه ومن ثم تناول المفهوم عبر صفحات الجرائد والمجلات ، وقد أشار جولمان إلى أننا ينبغي أن نتجاوز "ما وراء المعرفة" ونهتم أكثر بالبحث فيما أسماه "ما وراء المزاج Metamood " وقد تطور هذا الاتجاه لنجده يلقي الضوء على أهمية الوعي بالذات Self-awareness- كأحد القدرات الوجدانية- للنجاح في الحياة (إبراهيم السماذوني ٢٠٠١، ٧٦: Golema, 1996,43)

في عام ١٩٩٨ قام بار-أون Reuven Bar-on بتطوير مفهومه عن الذكاء الوجداني في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية، ولذلك فإنه استخدم لفظ نسبة وقيمة الذكاء في عام ١٩٩٨ لوصف نموذج الخاص بتقييم الكفاءات الوجدانية والاجتماعية لدى المدير (سلامة عبدالعزيز وطه عبدالعزيز، ٢٠٠٦، ٢٣) .

ويعتبر مقياس بار-ون من أشهر المقاييس الذي حظي بقبول واسع في الأوساط العلمية، حيث طبق على مجاميع كبيرة من الأفراد، ويندرج مقياس بار-ون تحت النماذج المختلطة.

و من العرض السابق يتضح لنا تطور مفهوم الذكاء الوجداني حيث ذكر ضمن أطر نظرية مختلفة، وتعاقت العديد من الدراسات التي تناولته من قريب أو من بعيد ، فعند ثورندايك ذكر في أطار الذكاء الاجتماعي، وعند جليفورد ذكر في إطار المحتوى السلوكي، وعند أبو حطب ذكر في إطار الذكاء الشخصي ،وعند ستيرنبرج ذكر في أطار الذكاء العملي، وفي دراسات جاردنر درس الذكاء الشخصي

والبينشخصي وكل هذه التطورات في دراسة الذكاء مهدت الطريق لبزوغ مفهوم الذكاء الوجداني

ويبدو أن الذكاءات المتعددة عامة- بخلاف خلفيتها التنظيرية- تنقسم إلى ثلاث مجموعات هي تلك الذكاءات الافتراضية ومنها اللفظية، والمجموعة الثانية هي الذكاء الأدائي- المكاني ومثل تركيب التصاميم والنماذج، بينما المجموعة الثالثة هي الخاصة بالذكاء الاجتماعي، والذي يختص بمهارات الناس في علاقاتها بالآخر ويمكننا القول أن مفهوم الذكاء الوجداني ظهر كي يحول علاقة الصراع بين العاطفة والعقل إلى علاقة تكامل فالمجتمع الذكي وجدانيا هو المجتمع القادر على تحقيق التكامل بين العقل والعاطفة (محمد يحيى، ٢٠٠٣)

وقد كشفت العديد من الدراسات في مجال الذكاء عن ثلاث صور له هي الذكاء المجرد Abstract intelligence ويعني القدرة على فهم ومعالجة الرموز الرياضية واللفظية، الذكاء العياني الملموس concrete ويعني القدرة على فهم ومعالجة الموضوعات، الذكاء الاجتماعي social ويعني القدرة على فهم الناس والعلاقات فيما بينهم وهو الأقرب إلى الذكاء الشخصي والوجداني (خيرى عجاج ، ٢٠٠٢).

إن الكتابات السيكولوجية النظرية السابقة التي قدمت إشارات قوية وواضحة عن ضرورة ظهور نوع آخر من الذكاء كعامل له دوره في تفسير النجاح في الدراسة وفي المهنة وفي شؤون الحياة الأخرى، لا تعد بمثابة إعلان صريح عن ظهور مفهوم الذكاء الوجداني، فهي لا تتعدى إرهاصات له، ومؤشرات على تصور علماء النفس لهذا المفهوم، أثناء دراستهم لجوانب السلوك البشري في مواقف الحياة المختلفة. فالذكاء الوجداني بصفته مفهوما حديثا في علم النفس ظهر في تاريخ محدد وعلى يد سيكولوجيين معينين (بشير معمرية، ٢٠٠٥: ٤٣)

مفهوم الذكاء الوجداني

في الآونة الأخيرة راج مصطلح الذكاء الوجداني، ونظرا لحدائته أجريت حوله العديد من الدراسات والبحوث لأهداف عدة : بعضها لتأصيله، والبعض الآخر لاستنتاج علاقته ببعض متغيرات الشخصية، حيث بحثت بعض الدراسات في دوره

الفعال على مسرح الحياة، بينما قامت دراسات أخرى بإعداد برنامج لتنميته لدى الطلاب، واختلاف هذه التوجهات نتج عنه تعريفات متعددة، منها ما هو متشابه ومنها ما هو متباين، والآن نحاول استعراض بعض التعريفات الخاصة بالذكاء الوجداني مستشهدين بآراء المدرستين، مدرسة القدرة، ومدرسة النماذج المختلطة من برامج أجل التوصل لتعريف لهذه الدراسة.

من خلال التطور التاريخي لمصطلح الذكاء الوجداني، يعتبر ماير وسالوفي هما أول من قاما بوضع تعريف له، "وحرصت نظرية ماير وسالوفي ١٩٩٠ على تأكيد ذكائية الذكاء الوجداني ووفقا لهذا التصور صاغ ماير وسالوفي باكورة تعريفات القدرة الأولية للذكاء الوجداني، وتتضمن هذا التعريف مكونين فقط، الأول، هو المعالجة العامة للمعلومات الوجدانية، ويشير الثاني إلى تحديد المهارات اللازمة في تلك المعالجة، فجاء مصاغا على النحو التالي (نوع من معالجة المعلومات الوجدانية، التي تتضمن تقييم الوجدان داخل الشخص نفسه، ولدى الآخرين، والتعبير الملاءم عن الوجدان، وتنظيم الوجدان على نحو تكيفي، من شأنه أن يحسن المعيشة)" (عادل هريدي، ٢٠٠٣، ٦٣: Mayer2001).

وفي عام ١٩٩٣ أشار ماير وسالوفي بأن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي والذي يتضمن، قدرة الفرد على مراقبة وإدراك انفعالاته الخاصة، وانفعالات الآخرين، والتمييز بينهما، وتوظيف هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله (Mayer & salovey, 2001: 10)، ويدخل هذا التعريف ضمن الأعمال المبكرة أيضا لماير وسالوفي فيما يختص بالذكاء الوجداني. لكن هذا التعريف وصفه البعض بالغموض لأنه ركز على ملاحظة وتنظيم الانفعالات وأهمل التفكير عن الشعور.

ثم قاما ماير وسالوفي بعمل تنقيحات صححت هذه المشكلات وصاغا تعريف آخر للذكاء الوجداني في عام ١٩٩٧ "بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تجعل التفكير ميسرا، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني". (Mayer & Salovey, 2001).

والتعريف المشار إليه يعرف الذكاء الوجداني من خلال مجموعة من القدرات المنفصلة، ولكنها متجانسة مع بعضها، بمعنى أن الفرد قد يكون عالي القدرة في فهم انفعالات الآخرين، من خلال حساسيته في قراءات إشارات الوجه غير اللغوية، وربما التمييز بين التعابير الصادقة وغير الصادقة مثلا، ولكنه منخفض القدرة في تنظيم انفعالاته والتعبير عنها، مفهوم القدرة يشير إلى توقع انتشار الأفراد اعتداليا على طرفي منحنى القدرة (عثمان الخضر، ٢٠٠٢: ١٤-١٥). إضافة إلى أن هذا التعريف كما يشير ماير وسالوفي يجمع بين فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية، ويركز على القدرة على إدراك وتنظيم الانفعالات، والتفكير فيها.

وهذا التعريف قسم الذكاء الوجداني إلى أربعة أبعاد أو جوانب وهي:

١. إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها والتعبير عنها: وتشمل تحديد والتعبير عن انفعالاتنا وانفعالات الآخرين والتعاطف معهم.
٢. توظيف الانفعالات في تسهيل التفكير: فالانفعالات تستطيع تقودنا نحو التفاوض ونستخدمها لتحسين الذاكرة.
٣. فهم وتحليل الانفعالات: وتتضمن القدرة على وصف الانفعالات بكلمات، وفهم الانفعالات وتوليقاتها.
٤. إدارة الانفعالات: وتتضمن بقاء المشاعر مفتوحة وتنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الوجداني.

وفي سياق تبني نموذج القدرة، قامت علا عبدالرحمن ٢٠٠٥، في دراستها التي استهدفت أطفال الروضة بتعريف الذكاء الوجداني - باعتباره مجموعة من القدرات - بأنه: قدرة الطفل لتعرف مشاعره الخاصة، ومشاعر الآخرين والتمييز بينها، وكيفية إدراك تلك المشاعر من خلال التنظيم والتحكم في الانفعالات متمثلا في تحكمه في غضبه، وقدرته على تأجيل اشباعاته العاجلة، والتعاطف مع الآخرين من خلال قدرته على تعرف مشاعرهم، وإدارة النزاعات المختلفة. (علا عبدالرحمن، ٢٠٠٥).

أما خيرى عجاج فعرفه، بأنه" عدد من القدرات مثل القدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، فالقدرة التي تجعل التفكير ميسرا، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني(خيرى عجاج، ٢٠٠٢: ٣٤).

وعرف إسماعيل إبراهيم ٢٠٠٢ الذكاء الوجداني: هو القدرة على خلق نواتج إيجابية في علاقة الفرد بنفسه وبالأخرين، وذلك من خلال التعرف على انفعالات الفرد وانفعالات الآخرين، وتشمل النواتج الإيجابية البهجة والتفاؤل والنجاح في المدرسة والعمل والحياة(إسماعيل إبراهيم، ٢٠٠٢: ٥).

ويرى كوبر وسواف(1997)Cooper & sawaf: بأنه القدرة على الإحساس أو الشعور والفهم والتطبيق الفعال لقوة وفطنة الانفعالات بوصفها مصدرا للطاقة، والمعرفة والتأثير في الروابط الإنسانية (سامي هاشم، ٢٠٠٤، ١٣٧; Cooper & Sawaf, 1997, 10).

ما سبق يمثل تعريفات الذكاء الوجداني للباحثين الذين يرون أن هذا الذكاء هو عبارة عن مجموعة من القدرات ، وبالتالي يتضح أن هؤلاء الباحثين تبناوا نموذج القدرة الذي يتزعمه ماير وسالوفي، أما النموذج الآخر الذي يعبر عنه بالنماذج المختلطة والذي يتزعمه بار-أون وجولمان فيرون أن الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات أو الكفاءات أو القدرات غير المعرفية ، وسيقوم الباحث باستعراض بعض التعريفات التي تتبنى النماذج المختلطة.

فعرف جولمان (1995) Goleman الذكاء الوجداني بأنه: قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، و على تحفيز ذاته ،و على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين بشكل فعال.(Goleman,1998)

ويتضمن المفهوم الذي تبناه جولمان نموذجا يتكون من خمسة مجالات تتدرج تحتها ٢٥ كفاءة هي:

١. الوعي بالذات: ويشمل الدراية الانفعالية، التقييم الدقيق للذات، الثقة بالذات.
٢. تنظيم الذات: ويشمل التحكم الذاتي، الصدق، يقظة الضمير، القدرة على التكيف، التجديد.
٣. حفز الذات(الدافعية): وتشمل الإنجاز، الالتزام، المبادأة، التفاؤل.

٤. التعاطف: ويشمل فهم الآخرين، تطوير الآخرين، التوجه نحو الخدمة، تنوع الفعالية، الوعي السياسي.

٥. المهارات الاجتماعية: وتشمل التأثير، التواصل، إدارة الصراع، القيادة، تحفيز التغيير، بناء الروابط، التعاون والمشاركة، إمكانات الفريق.

على الرغم من أهمية رؤية جولمان في إظهار قدرات خارج الذكاء الأكاديمي، وعلى الرغم من مبالغته في إظهار القدرة التنبؤية للمفهوم، فإن تعريفه ومفهومه للذكاء الانفعالي لم يكن مفيداً بدرجة كبيرة، فما أنجزه جولمان هو توجيه النظر نحو أوجه القصور في التوجه نحو الذكاء الأكاديمي فحسب كمؤشر على النجاح في الحياة، والتأكيد على أهمية قدرات متعددة وصفات أخرى، كما أنه ركز في أبعاده على بعض خصائص الدافعية مثل الحماسة والمثابرة بدلاً من تركيزه على الانفعالات (زينب رزق، ٢٠٠٣: ٢٩).

و قام العالم بارون Bar-on بطرح سؤاله "لماذا ينجح بعض الناس في الحياة أكثر من غيرهم؟" وخلص بارون بعد استعراضه للتراث السيكلوجي إلى بعض الخصائص التي تمكن من النجاح في الحياة، وحددها في خمس مجالات يندرج تحت كل مجال عدة عناوين فرعية هي:

١. المهارات داخل الشخصية- الذكاء الوجداني البينذاتي - *Intrapersonal* ويشمل على: الوعي الانفعالي بالذات، احترام الذات، التوكيدية، الاستقلالية، تحقيق الذات.
٢. المهارات البينشخصية الذكاء -الوجداني البينشخصي - *Intrapersonal EI* ويشمل على:

التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، العلاقات البينشخصية.

٣. التكيف *Adaptability* ويشمل: اختبار الواقع، المرونة، حل المشكلات.

٤. ضبط الضغوط *Stress Management* ويشمل: تحمل الانضغاط، السيطرة على الدفعات.

٥. المزاج العام *General Mood* ويشمل: التفاؤل، السعادة، الخصائص الحيوية الاجتماعية.

ومن ثم صنف بارون الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من القدرات والكفاءات والمهارات التي تمثل خليطاً من المعرفة لمجابهة الحياة بشكل فعال، وهذا النوع من الذكاء يأخذ صفة وجدانية لتمييزه عن الذكاء المعرفي.

وتوصل بار- أون إلى أن الذكاء الوجداني: هو مجموعة من القدرات غير المعرفية -الانفعالية والشخصية والاجتماعية- والكفاءات والمهارات التي تؤثر على القدرة العامة للفرد ليتكيف مع متطلبات البيئة و ضغوطاتها.

فالذكاء الوجداني لدى بار_اون هو عبارة عن تنظيم من المهارات والكفاءات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية و يمكن قياسه بالتقرير الذاتي يتضمن المجالات الخمسة السابقة ويسمى قامة نسبة الذكاء الوجداني (EQI) (Bar-on,2001)

وقد تأثر بار-أون بنظرية جاردنر، إذا احتل الذكاء البيّنذاتي والذكاء البين شخصي صدارة مكونات الذكاء الوجداني، كما يبدو تأثره في إضافة المكونات الثلاثة بنظرية وكسلر في الذكاء بوصفه جماع مقدرة الفرد للتصرف بغرضية والتفكير بمنطقية، والتعامل مع البيئة بفعالية (عادل هريدي ٢٠٠٣، ٦٥).

أما الباحثان فيكتور دويتش ومالكولم هيجس Victor Dulewicz & Malcolm Higgs الرائدان في الذكاء الوجداني بالمملكة المتحدة اللذان حللا نفسيات وسلوك آلاف الأفراد و وطورا سلسلة من أدوات تقييم الذكاء الوجداني ، فيعرفان الذكاء الوجداني بأنه مفهوم يتضمن إنجاز الفرد لأهدافه من خلال القدرة على إدارة مشاعره وعواطفه، ليكون حساسا لما تثيره تأثيرات الناس، ولموازنة دوافعه ومناضلاته لبلوغ هدفه بالسلوك الواعي والأخلاقي (Dulewicz & Higgs,1999).

كذلك يعرف مدثر سليم الذكاء الوجداني "بأنه قدرات ومهارات قد تكون موجودة لدى الشخص وقد تكون غير موجودة ولكن يمكن اكتسابها وتنميتها وتدريب النفس عليها(مدثر سليم، ٢٠٠٣: ٢٠٠).

أما في دراسة فاروق السيد عثمان ومحمد عبدالسميع رزق فقد ١٩٩٨ فقد عرفاه : "بأنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيقين لانفعالات الآخرين

ومشاعرهم ، للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني أو تعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة". (فاروق السيد عثمان ومحمد عبدالسميع رزق، ١٩٩٨).

ويرى عادل هريدي ٢٠٠٣ في دراسته حول الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/الاجتماعية بأنه: " مجموعة كبيرة من الإمكانيات ، والكفايات ، المهارات غير المعرفية ، والتي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة متطلبات وضغوط البيئة". (عادل هريدي، ٢٠٠٣)

أما رشا عبدالفتاح الديدي، ٢٠٠٥ فعرفته بأنه : " قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته وتحديدها وفهمها جيدا وتنظيمها واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانيا وتحقيق نجاح في الاتصال بالآخرين وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارة نفسية اجتماعية يتحقق من خلالها الصحة النفسية والتوافق مع النفس والآخرين والعالم المحيط". (رشا عبدالفتاح الديدي، ٢٠٠٥).

وترى فوقية راضي ٢٠٠٢ بأنه: القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها وتوظيف المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله. (فوقية راضي، ٢٠٠٢)

و يرى الباحثان عصام محمد وكمال أحمد أن الذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعره الذاتية، وانفعالات الآخرين ومشاعرهم والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح وضبطها وتنظيمها والتحكم فيها وتوجيهها، وتوظيف المعرفة الانفعالية وتوظيفها لزيادة الدافعية وتحسين مهارات التواصل الانفعالي والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتطوير العلاقات الإيجابية التي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب حياتهم. (عصام محمد وكمال أحمد، ٢٠٠٣).

أما منى سعيد أبو ناشي ٢٠٠٢ فعرفته بأنه : " قدرة الفرد بتعرفه على مشاعره وكيفية إدارة تلك المشاعر مع دفع لذاته والتعاطف مع الآخرين وكذلك قدرته في التعرف على مشاعرهم". (منى سعيد أبو ناشي، ٢٠٠٢)

إن التحليل الدقيق لمعظم هذه التعريفات يوضح أنها متشابهة في كثير من الجوانب، فتعريفات الذكاء الانفعالي بوصفه مجموعة من المهارات والسمات لا تخلو

من إشارة إلى أنه قدرة ما في جانب آخر، كما أن معظم التعريفات أسست على أفكار سالوفي وماير وجولمان في هذا المجال (سامي هاشم، ٢٠٠٤: ١٤٣).

من خلال العرض السابق يتضح وجود اختلاف بين فريقين، الأول ينظر للذكاء الوجداني كقدرات، والفريق الآخر ينظر له كسمات ومهارات، إضافة إلى أنه من خلال متابعة الباحث لبعض الدراسات لاحظ عدم تبنيها لأي من النموذجين، ويرى الباحث أن هذا الإجراء قد ساهم في توسيع مفهوم الذكاء الوجداني و أحاطه بهالة من المفاهيم الإيجابية في علم النفس، و أن ربط كل سمة إيجابية بالذكاء الوجداني وجعلها تنطوي تحت عباءته قد يفقده مصداقيته، لذا يرى الباحث أن نموذج القدرة يعتبر هو النموذج الأكثر تحديدا ووضوحا لمفهوم الذكاء الوجداني.

ويرى إبستين Epstein, 1999 أن الذكاء الانفعالي EQ مجموعة من القدرات العقلية تساعد الفرد على إدراك مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين وفهمها، وتؤدي في النهاية إلى قدرة الفرد على تنظيم مشاعره الخاصة، ويضيف أنه قدرة عقلية وليس مجرد انفعالات، وأنه قدرة الفرد على فهم ماذا تعني هذه الانفعالات، ولهذه القدرة مظهران يتضمن الأول الفهم العقلي للانفعال، بينما الثاني يتضمن وصول الانفعال إلى النظام العقلي للتنميد للآراء والأفكار المبتكرة (سامي هاشم، ٢٠٠٤، ١٣٨: Epstein, 1999, 20).

ويعاب على النماذج المختلطة والتي في مقدمتها نموذج جولمان وبار-أون أنها وسعت كثيرا من مفهوم الذكاء الوجداني وجعلته كمظلة لجميع المفاهيم الإيجابية للشخصية، كما يتضح جليا في أبعاد الذكاء الوجداني وتفرعاتها لدى كل من جولمان وبار-أون، فهذه المفاهيم: التفاؤل، السعادة، الوعي السياسي، اختبار الواقع، الصدق، يقظة الضمير، التجديد، المبادأة ينظر لها كمتغيرات في الشخصية وليس كقدرات، فهي أبعد ما تكون أن تدخل كأبعاد للذكاء الوجداني.

ولقد استحدث جولمان نظرية جديدة مزج فيها خصائص أخرى، كالدافعية، والعلاقات الاجتماعية، إلى جانب القدرة على فهم ومعالجة الوجدان، فقدم نموذجا مختلطا يمكن اعتباره نظرية في الشخصية اعتمادا على السمات (سحر علام، ٢٠٠٠).

و من خلال ما سبق سيتبنى الباحث تعريف الفريق الأول وهو فريق القدرة والذي يتزعمه ماير وسالوفي، فالتعريف الخاص بهذه الدراسة، أن الذكاء الوجداني

هو قدرة الطفل على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين من خلال الوجوه وتفهم مشاعر الآخرين (التعاطف)، وقدرته على توظيف انفعالاته لتحسين تفكيره، وقدرته على تمييز الانفعال الواحد بتعدد المواقف وإدراكه للتحويلات بين الانفعالات، وقدرته على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.

النماذج المفسرة للذكاء الوجداني

هنالك نموذجان رئيسيان قاما بتفسير الذكاء الوجداني واجتهدا كثيرا في بيان المفهوم والأبعاد وهما: نماذج القدرات العقلية ، Mental Abilities ومن أنصاره ماير وسالوفي وكروس Mayer & Salovey & Caruso ، والنماذج المختلطة Mixed Models K ومن أنصاره بار-أون وجولمان Bar-on & Goleman. وسنكتفي بالعرض لثلاثة نماذج : ماير وسالوفي، بار-أون، جولمان

أولا: نماذج القدرة

يعرف ماير وسالوفي الذكاء الوجداني بأنه القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تجعل التفكير ميسرا، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني. يتزعم هذا الاتجاه ماير وسالوفي وكروس، ويتبنى أنصاره فكرة أن الذكاء الوجداني هو قدرات وليس سمات أو مهارات ويتكون هذا النموذج من أربع قدرات هي:

١. إدراك الانفعال والتعبير عنه وتقويمه Perception, Appraisal, and Expression of emotion

تعتبر هذه القدرة هي حجر الأساس ونقطة البداية لتشكيل الذكاء الوجداني عند الفرد، فالذي لا يستطيع إدراك وتحديد مشاعره والتعبير عنها بالطبع لا يستطيع استيعاب وتوظيف وإدارة المشاعر، فهذه القدرة تبني عليها بقية القدرات، فيتبين أن هذه القدرة هي المحور الرئيسي الذي تدور حوله جميع القدرات الأخرى. تمثل هذه القدرة أعظم أساس أولي لاستقبال والتعبير عن الانفعالات بصورة غير لفظية، فتعابير الوجه مثل السعادة والحزن والغضب والخوف يمكن إدراكها

عموما في جميع الأفراد. وأن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة في وجه أو صوت الآخرين يوفر نقطة بداية حاسمة من أجل التقدم أكثر في فهم الانفعالات (2000 Mayer, Caruso, & Salovey).

وتختص هذه القدرة بدقة ومعرفة وإدراك الانفعالات المختلفة لدى الذات وللآخرين، والذين يتميزون بهذه القدرة يستجيبون للآخرين وللبيئة بشكل جيد . ويتضمن هذا الفرع اهتمام خاص وإدراك للانفعالات ، فالإدراك الوجداني يتمثل في فك شفرات الرسائل الانفعالية والتسجيل والانتباه للانفعالات التي تظهر من خلال تعبيرات الوجه ونبرات الصوت، يختلف الأفراد في قدرتهم على الإدراك الانفعالي ، فالمصابين بالا لكسي ثايميا Alexithymia أي العجز عن التعبير عن النفس، مثل هؤلاء الأشخاص يفتقرون للكلمات التي تعبر عن مشاعرهم، ومن ثم يبدؤون كأنهم بلا مشاعر على الإطلاق، ولديهم صعوبة في التمييز بين مختلف الانفعالات، كما أشارت دراسات أخرى إلى أن الالكسي ثايميا Alexithymia تمثل قصورا في معالجة المعلومات الانفعالية ومن ثم في خبرة الوعي بالانفعال (Mack-Allen, Jenette, 2005: 2000 Mayer, Caruso, & salovey).

وتتضمن هذه القدرة العديد من القدرات الفرعية ، فالقدرة على تمييز والتعبير عن المشاعر بدقة والحاجات المرتبطة بتلك المشاعر، والقدرة على وعي الذات وهي إدراكك لمشاعرك الخاصة كما تحدث، القدرة على التمييز بين التعبيرات الصادقة والمزيفة، القدرة على تثقيف نفسك عاطفيا من خلال تمييز وتسمية مشاعر محددة بالنسبة لك وللآخرين. والقدرة على التواصل ومناقشة هذه المشاعر بصورة مباشرة وواضحة (Mayer, Caruso, salovey, 2000).

ويختص هذا الفرع بالدقة التي من خلالها يمكن للأفراد التعرف على الانفعال والمحتوى الانفعالي، إذ يتعلم الأطفال منذ الصغر كيفية التعرف إلى حالاتهم الانفعالية، وتلك التي لدى الآخرين، وكذلك التمييز بين تلك الحالات. وعلى سبيل المثال يمكن أن يميز الأطفال الرضع التعبيرات الوجهية لوالديهم في وقت مبكر والاستجابة إلى تلك التعبيرات. كما أن الطفل في أثناء فترة النمو يصبح أكثر دقة في التعرف إلى إحساساته الجسدية والعضلية والبيئة الاجتماعية المحيطة به، في حين يستطيع الشخص الناضج مراقبة مشاعره الداخلية بدقة، ويمكن تمييز المشاعر لدى

الآخرين، ونحو المواضيع الأخرى أيضا. فخلال نمو الطفل، فإنه يعزو مشاعره للموضوعات الحية وغير الحية. وهذا التفكير التخيلي للطف قد يساعده في مبدأ تقييم ما يدور في داخله ويطبقه على الآخرين (Mayer, & Salovey, 1997, p.10-12).

وفي هذه القدرة يتم تمييز مشاعر الآخرين من خلال الوجود، التصميم الفنية، اللغة، الصوت، الموسيقى، القصص، فمثلا يتم إدراك الوجدان في الوجوه من خلال تحديد الانفعال التي تظهر على تعبيرات الوجه، أما إدراك الوجدان في الموسيقى فيتم تحديد انفعال من خلال سماع الموسيقى والأصوات ، وإدراك الوجدان في التصميمات الفنية يتم تحديد الانفعال من خلال فهم التصميمات الفنية والألوان والخطوط والأشكال، وإدراك الوجدان في القصص يتم تمييز المشاعر الصادقة من المزيفة من خلال القصص التي يسمعا الفرد أو التي يعايشها مع الآخرين.

إن إدراك مشاعر الآخرين قد يكون إدراكا غير لفظيا أو إدراك بالتعاطف، فالإدراك غير اللفظي فقد يتعرف الفرد على المشاعر من خلال تعبيرات الوجه أو التصميمات الفنية أو الأشكال، أما التعاطف فيدرك ويتفهم الفرد الحالة النفسية للأشخاص الآخرين ، فالطفل عند ما يرى والده يبسم فإنه يبادل الشعور فيبسم، وإذا رأى أخيه يبكي فلأنه يتفاعل مع حالته فتراه أما يبكي أو يحزن أو يحاول تهدئته، فهذه الحالة تعتبر خبرة تعاطفية لدى ذلك الطفل (أمل حسونة، ٢٠٠٦).

إن التعاطف مهارة إنسانية ومن توجد لديه يكون قادرا على التقاط الإشارات الاجتماعية التي تدل على أن هناك من يحتاج إليه.

ويمثل إدراك الانفعالات والتعبير عنها جزءا من الذكاء الوجداني، فالأفراد الأذكاء وجدانيا يتميزون بدقة عالية تمكنهم من إدراك انفعالاتهم الخاصة والاستجابة لها والتعبير عنها للآخرين. كما أن تلك المهارات تجعل الأفراد قادرين على تقدير الاستجابات لها والتعبير عنها للآخرين واختيار سلوكيات متوافقة اجتماعيا عند الاستجابة لها من أجل تفاعل اجتماعي متوافق، وإقامة علاقات شخصية ناجحة.

إن إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها يسهم في توجيه الفرد نحو حالته النفسية، واتخاذ قراراته بناء على هذه الحالة دون تأثير من المحيطين به مما يدعم مصدر الضبط الداخلي، والفرد القادر على إدراك انفعالاته عادة ما يتأثر ويجتهد في سبيل التحول نحو المناخ الإيجابي، وهذا الفرد لن يتمكن من ذلك دون أن يتسم

بدافع قوي للإنجاز، فإدراك الانفعالات هو غالبا ما يكون محفزا نحو وجهة الضبط الداخلي ونحو تقوية الدافع للإنجاز.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن إدراك الوجدان يتم من خلال:

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدراك وتحديد انفعالاته الذاتية من خلال سماعه لبعض المواقف (فمثلا حينما يفقد التلميذ لعبته ما هي الحالة التي سيكون عليها والتي تتضح من خلال ملامح الوجه).

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدراك وتحديد انفعالات الآخرين كالصديق بعد سماعه لبعض المواقف (فمثلا عند ما تسرق لعبة صديقك فكيف ستكون تعبيرات وجه صديقك).

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على تفهم مشاعر الآخرين ومساعدتهم والتخفيف من آلامهم ومشاركتهم مشاعرهم -التعاطف- (حينما أرى صديقي حزين أشاطره الحزن).

٢ . التيسير الإنفعالي للتفكير أو توظيف العواطف *Emotional*

Facilitation of intelligence

تختص هذه القدرة بالاهتمام بتوضيح فعالية الوجدان في المعرفة، أي تأثير الانفعال في الذكاء وتركز على الكيفية التي يدخل بها الانفعال إلى النظام المعرفي ويغير المعرفة، حيث تكسب هذه القدرة الفرد على وصف الأحداث الانفعالية التي تؤثر في المعالجة العقلية للأحداث المختلفة التي يمر بها الفرد، أي أن هذه القدرة توضح كيف أن الانفعالات تؤثر على النظام المعرفي وإمكانية توظيفه لحل المشكلات والاستنتاج وصنع القرار وتحديد القرارات الصحيحة (1997,p. 12 Mayer, & Salovey).

ويعمل الانفعال بوصفه نظام تنبيه بصورة أساسية منذ الولادة، وعلى سبيل المثال نجد أن الطفل يبكي عند حاجته إلى الحليب، كما نجده يضحك استجابة للابتسامات في وجه والديه. لذلك تعمل الانفعالات منذ البداية للدلالة على التغيرات المهمة في الفرد وفي بيئته المحيطة به (1997,p. 12 Mayer, & Salovey).

وعند ما يمر الفرد في مرحلة النضج، نجد أن انفعالاته تبدأ في تشكيل أسلوب تفكيره وتحسينه من خلال توجيه انتباه الفرد إلى التغيرات الهامة في الفرد

وفي بيئته المحيطة به. ومثال على ذلك نجد أن الطفل يصاب بحالة من القلق على واجباته المدرسية في أثناء جلوسه لمشاهدة التلفاز، وكذلك المعلم يصبح أكثر اهتماما بالدرس الذي يحتاج إلى تدريسه في الغد، ولأن المعلم ذو تفكير أكثر تطوراً، يعمد إلى استكمال الدرس قبل اهتمامه بمتعته الشخصية (Mayer, & 1997, p. 12 Salovey).

وتعمل الانفعالات كمنبهات، فخوف الطالب من الرسوب يستدعي ذلك الاهتمام بالدراسة والمذاكرة، كما أن مدير الشركة الذي يشعر بالقلق لعدم زيادة مبيعاته يجعله يغير تفكيره ليقوم ببعض الحملات الإعلامية للترويج لمنتجاته. وتضمن هذه القدرة توليد الانفعالات عند الحاجة لتحسين فهم انفعالات مشابهة. فربما يولد الأطفال المشاعر خلال أنفسهم كي يضعوا أنفسهم موضع الآخرين، وللبعض الأشخاص طلاقة في المشاعر، مثلما أن للبعض طلاقة لفظية تمكنهم من توليد كلمات بسرعة وكفاءة. هذه الطلاقة الانفعالية ربما تمكنهم من توليد الانفعالات، والتفكير المرتبط بالانفعالات بسرعة وكفاءة، مما يسمح لهم بفحص فوري واقعي للمشاعر وخصائص تلك المشاعر، وعند الشخص البالغ، تساعد القدرة على توليد المشاعر في التخطيط، فهي قد تمكن الفرد ما الذي يشعر به من يدخل مهنة جديدة، أو يواجه نقدا اجتماعيا (مثلا) هذه التوقعات قد تساعد الفرد في اتخاذ قرار ما إذا كان سيتقدم لوظيفة معينة أم لا، ويخطط لمواجهة نقد اجتماعي بطريقة مناسبة، وهكذا (Mayer, & Salovey, 1997, p. 12).

والانفعالات تغير المعارف بإعطائها صفة إيجابية عند ما يكون الشخص سعيداً، وصفة سلبية عند ما يكون الشخص حزينا، وهذه التغيرات في المزاج تجبر النظام المعرفي على النظر إلى الأشياء من رؤى مختلفة. وتسمى هذه العملية بملازمة الحكم للمزاج Mood-congruent Judgment فالمزاج الجيد يؤدي إلى تفكير متفائل، في حين يؤدي المزاج السيئ إلى تفكير متشائم، وبالتالي يؤدي التغير في المزاج إلى النظر للأمور من رؤى مختلفة، ومن ثم التفكير في المشكلة بعمق أكبر وبطريقة أكثر إبداعية (Mayer, & Salovey, 1997, p. 13).

إن تأرجح الانفعال قد ييسر من توليد خطط مستقبلية عديدة من خلال رؤية الأشياء من رؤى مختلفة، وبالتالي تؤدي بالأفراد ذوي المزاج المتقلب إلى التفكير

ففي نتائج ممكنة وأكثر تنوعا عند التفكير في المستقبل، وإلى توليد خطط مستقبلية كثيرة لأنفسهم، ومن ثم يصبحون أفضل تهيؤا للاستفادة من مزايا الفرص المستقبلية، وعلى سبيل المثال يمكن للفرد توقع كيفية حصوله على وظيفة جديدة أو مواجهة انتقادات اجتماعية بقوة مشاعره، وهذه المشاعر المتوقعة يمكن أن تساعد الفرد على اتخاذ قرار بقبول الوظيفة أو تقبل النقد (Mayer, & Salovey, 1997, p. 13).

من الممكن أن يسهم الوجدان في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الابداع وحل المشكلات، والمزاج الحزين يساعد على التفكير الاستدلالي وفحص البدائل المتاحة، كما أن المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف وتنظيم المعلومات، ويعتقد سالوفي وآخرون بأن الانفعالات التي تشير إلى خطر، مثل الحزن، والخوف، والخزي، والشعور بالذنب، تجعل تفكير الفرد أكثر تحليلية وتركيزا ومنطقية. مما يساعد على تقبل الأخطاء في حل بعض المشكلات، أما مشاعر الغضب والفرح فمن الممكن أن تولد حالة عقلية تسهم في تشتيت الانتباه للتفاصيل اللازمة لحل الموقف، لذا فإن الانفعال، سواء أكان سارا أم غير سار، من الممكن أن يساهم إيجابيا في ترشيد التفكير، على افتراض اعتداله (عثمان الخضر، ٢٠٠٢، ٧).

لا شك أن الحالات الوجدانية تلقى استجابات مختلفة فقد تيسر السعادة التفكير الاستدلالي أو الابتكار فيما ييسر الحزن القدرة على حل المشكلات، ويتضح كيف تؤثر الانفعالات على التفكير.

إن الانفعالات يمكن أن تيسر الفاعلية المعرفية بعدد من الوسائل حيث أنها توجه الاهتمام إلى مشكلات تستحق أولوية كبيرة وتخلق أنماط مختلفة لمعالجة المعلومات. ويمكن للأفراد أن يستفيدوا من تقلبات المزاج لرؤية المواقف من منظور مختلف وتوليد خطط مستقبلية عديدة، كما تستخدم الانفعالات لتحفيز الأداء وتقييمه في مهمات فكرية معقدة (Mayer, & salovey, 1997, p. 12-13).

القرارات اليومية لا تعتمد فقط على المنطق، لكن غالبا هنالك مكونات وجدانية تساعد على صنع القرار الأفضل لكل شخص بصورة فردية، إن إدراكنا للأولويات الوجدانية التي نمتلكها هو الذي يقودنا ويحدد طريقنا تجاه أنشطة ومواقف وأناس محددين أو يبعدنا عنهم. إن هذا المكون الوجداني غالبا ما يكون أقل وضوحا

في عملية اتخاذ القرارات ، و لكنه رغم ذلك يكون مرتبطا بمعرفتنا ، فضلا عن ذلك ، بينما يمكن أن تعيق العاطفة عمليات المعرفة، ولكنها يمكن أن تساعد في تحديد أولويات عمليات المعرفة للتركيز على ما هو مهم (Easterbrook;Mandler;Simon;as cited in Salovey & Pizarro,2003: Briody,marie E,2005,p.9) ، في الواقع الشعور الإيجابي يقرن مع القدرات التي تسهل الإبداع ومرونة المعرفة، و الدافعية للعمل ، واتخاذ القرارات الفعالة. (Isen,1993: Briody,marie E,2005,p.9)

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أن توظيف العواطف أو التيسير الانفعالي للتفكير ، يعني قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على توظيف الانفعال في تحسين التفكير أو تأثير الانفعال على تحسين التفكير أو اتخاذ قرار أو حل مشكلة، في المدرسة (عند ما تنخفض درجاته) أو في البيت (عند ما يتنازع مع أخيه) أو على مسرح الحياة (عند ما تسلب بعض حاجاته).

٣. فهم الوجدان

يتعلق هذا الفرع بالقدرة على فهم الانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية. وتبدأ المعرفة الانفعالية في مرحلة الطفولة، وتتطور خلال مراحل الحياة مع ازدياد مستوى فهم تلك المعاني الانفعالية. فعند ما يميز الطفل بين الانفعالات يبدأ بتصنيفها وإدراك العلاقات بين التصنيفات، فالطفل يبدأ في التمييز بين الحزن والغضب مثلا وبين الحب والكراهية، كما أن الطفل يتعلم تلقائيا ما يعنيه كل شعور في إطار العلاقات مع الآخرين، فالوالدان يعلمان أطفالهما الاستدلال الانفعالي بطريقة ربط الفعل بالموقف، وعلى سبيل المثال: قد يعلم الوالدان طفلهما الربط بين الحزن والفقدان عن طريق مساعدته على إدراك أنه حزين بسبب بعد أفضل صديق عنه (Mayer, & Salovey, 1997,p. 13).

ويتميز هذا المستوى بالقدرة على تسمية الانفعالات وإدراك العلاقة بين تلك التسميات، فيعلم الأفراد كلمات مثل حزن وضيق واشمئزاز يمكن أن تتجمع كمصطلحات مرتبطة بالانقباض.

ويتضمن هذا البعد القدرة على تفسير المعاني الانفعالية فيبدأ الطفل تعلم ما الذي يعنيه كل انفعال وشعور، كما يتم في هذا البعد تحليل الانفعالات إلى أجزاء

وتفهم احتمالية الانتقال من شعور إلى آخر، فالغضب يمكن أن يشير إلى الغيظ وبعد ذلك يتحول إلى رضا أو إلى شعور بالذنب تبعاً للظروف المحيطة (Salovey, 1997, p13-14).

إن الفرد الناضج يبدأ في إدراك أن هناك انفعالات متناقضة ومركبة ومتولدة في ظروف معينة، ويتعلم الطفل أنه ممن الممكن أن يشعر بكل من الحب والكراهية تجاه الشخص نفسه، ومن المحتمل أيضاً عند هذا المستوى من النمو أن يدرك الطفل توليفات الانفعالات، إذ يمكن النظر إلى الرهبة في بعض الأحيان بوصفها مزيجاً من الخوف والدهشة، والأمل مزيجاً من التفاؤل والثقة، ويشمل فهم الانفعالات وتحليلها القدرة على تمييز التحول في الانفعالات، إذ تميل الانفعالات إلى أن تظهر في سلاسل نموذجية. فالغضب يمكن أن يشتد إلى الغيظ، بعد ذلك يتحول إلى رضا أو إلى الشعور بالذنب تبعاً للظروف المحيطة (Mayer, & 1997, p. 13-14 Salovey).

ومن فوائد هذه القدرة (فهم الوجدان) إنها تبين مدى قدرة الفرد على تطبيق المعرفة في الواقع اليومي، وتتضح من خلال قدرات أربع هي:

أ- فهم خليط من المشاعر: وهي القدرة على التعرف على العلاقات بين الكلمات والمشاعر والعلاقات بين المشاعر ذاتها.

ب- فهم التقدم في المشاعر: توضح مدى فعالية الفرد في تقديم تفسيرات لزيادة حدة أو درجة شعور معين، فمثلاً إذا زاد الغضب

ج- فهم الانتقال بين الانفعالات: مدى فعالية الفرد في فهم المشاعر المعقدة، وفهم المشاعر البينية بين شعورين.

د- فهم نسبية الانفعالات: إمكانية أن يفهم الشخص نسبية المشاعر لدى شخصين يحدث بينهما صراع معين

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أن فهم الوجدان يعني:

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على فهم الانفعالات المختلفة (إن يعرف سبب الغضب والنتائج المترتبة عليه).

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدراك التحولات بين الانفعالات، كالتحول من الحزن إلى السعادة.

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف (كدرجة الغضب تختلف من موقف لآخر)، فمثلا الخوف من الظلام يختلف عن الخوف من الاختبار
- فهم بعض الانفعالات المعقدة كالحب والخجل والانقباض.

٤. إدارة الانفعالات

تتعلق هذه القدرة بالتنظيم الواعي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والفكري، ويشتمل على تنظيم الانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين، كمعرفة كيف تهدأ النفس بعد مشاعر الغضب مثلا، أو القدرة على التخفيف من قلق شخص آخر. وتسهم المعرفة الانفعالية أيضا في تنظيم الانفعال، ومع ذلك يبقى على الأفراد أن يكونوا أولا منفتحين على خبرة المزاج والانفعال، ثم الممارسة إلى أن يصبحوا ماهرين في السلوكيات التي تدفع إلى المشاعر المطلوبة (Mayer, & 1997, p. 14). (Salovey).

يرى ماير أن الفرد يتعلم شيئا ما عن مشاعره إذا أصغي إليها، وفي أثناء نمو الطفل فإن والديه يعلمانه عدم التعبير عن مشاعر معينة - الذهاب إلى غرفته إذا غضب، بالتدرج يتعلم الطفل تلك الانقسامات بين المشاعر والأفعال، ويبدأ الطفل في تعلم فصل الانفعال عن السلوك، كما يعلم الوالدان الطفل استراتيجيات ضبط الانفعال كالعد من واحد إلى عشرة عند الغضب وكنتيجة لذلك يتعلم الطفل التعبير عن الانفعال حين يكون ذلك ملائما (Mayer, & Salovey 1997, p. 14).

إن التنظيم الواعي للوجدان تظهر من خلال قدرتين هما:

- إدارة المشاعر الذاتية: تحمل الفرد للمشاعر والانفعالات المختلفة، وخاصة السلبية، وتقبل الانفعال وإدارته باستقلالية عن كونه سارا أو كدرا.
- إدارة مشاعر الآخرين: إمكانية تقويم الفرد لوجدان الآخرين، فهذه القدرة تتيح للفرد إمكانية النفاذ إلى الأفكار والمشاعر التي تخلق الوجدان والمزاج (علا عبد الرحمن، ٢٠٠٥).

وتعد القدرة على مساعدة الآخرين في تعديل حالاتهم المزاجية مهارة من مهارات الذكاء الوجداني، إذ يعتمد الأفراد على شبكاتهم الاجتماعية لتزويدهم

بمصادات عملية وانفعالية ضد أحداث الحياة السلبية، إضافة لذلك يكتسب الأفراد إحساسا بالكفاءة والقيمة الاجتماعية من خلال مساعدة الآخرين في الشعور بشكل أفضل، ومن خلال مساهمتهم في إدخال البهجة إلى قلب شخص محبوب، وإن قدرة إدارة خبرات الآخرين الانفعالية تؤدي كذلك دورا هاما في إدارة الانطباع والإقناع. والأفراد القادرين على إدارة انفعالات الآخرين بفعالية، هم أفضل قدرة على العمل لتأييد قضية اجتماعية وبناء شبكات اجتماعية داعمة وصيانتها (فتون خرنوب، ٢٠٠٣: Salovey, Woolery, Mayer, 2001, p289).

يرى سالوفي وآخرون (Salovey et al., 1993) أن القدرة على تنظيم الذات من الممكن أن تمتد لمساعدة الآخرين على تنظيم ذواتهم، وتأتي هذه القدرة على شكل تخفيف آلام شخص لديه مشكلة نفسية، أو الإصلاح بين طرفين، وهي مهارة لازمة للاختصاصي النفسي، كما تظهر أيضا في القدرة على جذب الآخرين وإعطاء انطباع إيجابي عن الذات، كما هي الحال لدى القياديين كعضو البرلمان مثلا (عثمان الخضر، ٢٠٠٢، ١٨).

هذا الفرع يعتبر انعكاسا منظما للمشاعر

ومن خلال العرض السابق يرى الباحث أن إدارة الوجدان يعني:

- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدارة انفعالاته الذاتية (تهدئة مشاعره).
- ومشاعر من حوله
- قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدارة انفعالات الآخرين (تهدئة مشاعر من حوله وإدارة نزاعاتهم).

ومما تقدم "تمثل نظرية ماير أول نموذج علمي محكم عن الذكاء الوجداني، توفر أسس الذكاء الوجداني، حيث توفر فيها الأساس الفلسفي فقد اعتمد منظورها على تعريفات كل من دارون-سبينوزا للانفعالات والمشاعر وتوفر فيها الأساس الفسيولوجي العصبي والمتمثل فيما يعرف بالإدراك أو الإحساس المصاحب، والتي تبين إمكانية معرفة المفحوص للأحاسيس المصاحبة للانفعال معين، وتوفر هذه النظرية الأساس النفسي الاجتماعي، حيث يوفر الذكاء الوجداني للفرد إمكانية إدارة وجدانه ووجدان الآخرين، وتوفر هذه النظرية معنى عالميا للذكاء الوجداني، فكما يشير سترنبرج، إن عمليات التفكير والوجدان بما يحتويان عليه من معاني تتميز

بالعمومية في كل الثقافات وإن اختلفت الصور الظاهرة لهذه المعاني" (فؤاد الدواش ، ٢٠٠٤).

وفيما يلي وصف لنموذج ماير وسالوفي

جدول (١) نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني

القدرة الفرعية	وصف القدرة	محتوى القدرة
التعرف على الانفعالات	الإدراك، والتقييم، والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة	١- التعرف على انفعالات الذات. ٢- التعرف على انفعالات الآخرين، والأشياء (التصاميم، اللوحات، الأصوات.... إلخ ٣- التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها. ٤- التمييز بين تعابير الانفعالات الصادقة والمزيفة.
توظيف الانفعالات	تسهيل الانفعالات للتفكير	١- توظيف الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف. ٢- توليد الانفعالات الحية التي يمكن أن تيسر عملية اتخاذ القرار والتذكر. ٣- التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة. ٤- توظيف المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة.
فهم الانفعالات	فهم وتحليل الانفعالات، وتوظيف المعرفة الوجدانية	١- تسمية الانفعالات، والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها. ٢- تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات (مثلا: الحزن يعني فقدان شيء). ٣- فهم الانفعالات المركبة (مثلا: الغيرة تشمل الغضب والحسد والخوف)، والمتناقضة (الجمع بين

		حب وكره شخص ما). ٤- ملاحظة التحول أو التغير في الانفعال سواء في الشدة (مثلا: مستوى الغضب) والنوع (من الحسد إلى الغيرة).
إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والعقلي	١- الانفتاح أو التقبل للمشاعر السارة وغير السارة. ٢- الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي. ٣- ملاحظة الانفعالات في الذات والآخرين (مثلا: وضوحها، أحقيتها) بشكل تأملي. ٤- إدارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت أو تضخيم المعلومات التي تحملها.

(Mayer & Salovey, 1997).

ثانيا: النماذج المختلطة

أ) نموذج بار-أون

عرف بارون الذكاء الوجداني على أنه نظام من الإمكانيات غير المعرفية يظهر في صورة كفاءات ومهارات تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في كفاحه مع المطالب البيئية والضغوط.

ويعتبر بار-أون أن بداية النشأة للذكاء الوجداني كانت مرادفا للذكاء الاجتماعي (Bar-on,2002) ، وهذا النموذج في الذكاء الوجداني يعتبر نموذج مختلط ويضم قدرات معرفية كما في نموذج ماير وسالوفي، لكن أيضا تدخل ضمن خصائص الشخصية، واستعرض بار-أون النتاج الأدبي المتصل بخصائص الشخصية والذي ساعد على النجاح في الحياة وأضافها إلى نموذج، وهذا النموذج يتكون من خمسة مجالات مهارية أساسية، وكان بار-أون يهدف للإجابة على السؤال، لماذا بعض الأفراد يبدو أكثر قدرة على النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون (Briody,Marie E,2005,12).

وقد أشار بارون إلى أن نموذج في الذكاء الوجداني يرتبط بالأداء الممكن (الاستعداد للأداء) بدلا من الأداء الفعلي وتتضمن العوامل الآتية:

١. القابلية داخل الشخص Intrapersonal

وهي إمكانية دراية الشخص وفهمه لنفسه والتعبير عن مشاعره وأفكاره، وهي أحساس الفرد الداخلي بمشاعره الخاصة وتتضمن صفات هي (Bar-on,2000, 12-13):

أ- الوعي بالذات الانفعالية Emotional self-Awareness: وتعني قدرة الفرد على وعيه وإحساسه وفهمه لمشاعره، وقدرته على التمييز بينها والتعرف على مصدرها واتجاهها

ب- التوكيدية Assertiveness: وهي القدرة على تعبير الفرد عن أفكاره وحقوقه بأسلوب غير عدواني، وهي ما يتوافر لدى الفرد من مهارات التواصل والتأثير الاجتماعي، كالتعبير عن الغضب أو إبداء الإعجاب.

ج- احترام الذات self-Regard: القدرة على فهم وتقبل الذات، وتقويم الفرد لنفسه كمحصلة لإدراكه عيوبه من جهة وإدراكه لقدراته وخصائصه الإيجابية من جهة أخرى، وفي هذا النموذج احترام الذات تماثل وعي الذات الانفعالي.

د- تحقيق الذات self- Actualization: القدرة على التحقق من الإمكانيات الكامنة، وهي عملية دائمة لدى بعض الأفراد لتفعيل إمكانياتهم ومقدراتهم ومواهبهم

هـ- الاستقلالية Independance: قدرة الفرد على توجيه ذاته والتحكم في أفكاره ومقترحاته، وقدرته على إدارة نفسه بنفسه.

٢. المهارات البينشخصية Intrapersonal

وهي عبارة عن تفهم الفرد لانفعالات من حوله، وتتضمن الدراية بمشاعر الآخرين وفهمها وتقييمها، وتتضمن هذه المهارات عدد من المهارات هي-Bar (on,2000, Briody,Marie E,2005,13):

أ- التعاطف Empathy: وهي قدرة الفرد على تفهم مشاعر الآخرين والوعي بها وتقديرها، وهي قدرة إنسانية أساسية على قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم وتعبيرات وجوههم

ب- المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility: قدرة الفرد على التعاون مع الآخر وأن يكون عضواً ببناء في جماعته.

ج- العلاقات بين الأفراد Intrapersonal Relationships: قدرة الفرد على عمل علاقات اجتماعية مشبعة مع الآخرين تتسم بالحميمية والمودة.

٣. القدرة على التكيف Adaptability

وتعني تحكم الفرد في اندفاعاته المختلفة ويحدد ذلك مدى سيطرة الفرد على ذاته وبالتالي نجاحه في مجال العلاقات الاجتماعية. وتتضمن خصائص هي:- Bar (on,2000), Briody,Marie E,2005,13

أ- حل المشكلات Problem Solving: قدرة الفرد على التعرف على المشكلات بصورة جيدة لخلق وإنجاز حلول فعالة، وتظهر هذه الكفاءة في اكتشاف الأفراد للنتيجة الصحيحة للبدائل المؤدية إلى هدف أو حل تخيلي لمشكلة ما

ب- اختبار الواقع Reality Testing: إمكانية تقدير الفرد لمدى التطابق بين خبرته الشعورية وما هو موجود بالفعل، بمعنى تجلي في كفاءة الفرد في القدرة على التمييز بين الصور العقلية والمفاهيم الخارجية.

المرونة Flexibility: القدرة على تعديل الانفعالات والأفكار والسلوك تبعاً لتغيرات ومتطلبات الموقف، وتظهر في مرونة الفرد تجاه الأحداث المختلفة.

٤. استراتيجية إدارة الضغوط: Stress management

هي القدرة على مواءمة مشاعر الفرد مع الإلماعات الخارجية الموضوعية، وتقييم المواقف الحالية بدقة، والمرونة في تغيير مشاعر الفرد وأفكاره مع تغير المواقف وحل المشكلات الشخصية والبيئية الشخصية وتتضمن بعدين هما (Bar- (on,2000, Briody,Marie E,2005,12-13

تحمل الضغوط Stress Tolerance: القدرة على الصمود في مواجهة المواقف والإحداث المثيرة للمشقة من خلال تنشيط مجابهة إيجابية للمشقة.

ب- ضبط الاندفاع Impulse Control: القدرة على مقاومة أو تأجيل الاندفاع، الحفز أو الإغراء للتصرف بسلوك ما وأيضا تحكم الفرد في انفعالاته.

٥. بعد المزاج العام:

قدرة الفرد ومهاراته في الاستمتاع بالحياة وفي الحفاظ على مكانته ومركزه الإيجابي داخل المجتمع والذي يضم كلا من (Bar-on,2000, Briody,Marie E,2005,12-13).

أ-السعادة Happiness: القدرة على الشعور بالرضا عن الحياة والاستمتاع بالذات وبالأخرين والشعور بمشاعر إيجابية

ب- التفاؤل Optimism: القدرة على النظر إلى الجانب المضيء من الحياة، والاحتفاظ بتوجه إيجابي عند مواجهة مشاعر سلبية ويميل من يتمتع بذكاء وجداني إلى مزاج عام يتسم بالسعادة إذ أنه يحصل على محبة الناس من مهاراته الشخصية والاجتماعية.

ونموذج بار-أون حصل له تطور أكثر من عشرين سنة، فأساس بحوث بار-أون في الفعالية الوجدانية والعمل الاجتماعي التي تقود إلى الشخصية السوية في علم النفس (Briody,Marie E,2005,14)

ب) نموذج جولمان

عرف جولمان الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على فهم الانفعالات لديه وانفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات وعلى إدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال.

وهذا النموذج يبدو في الأساس انه منحدر من نموذج سالوفي، لكن جولمان أضاف له عامل الدافعية (Briody,Marie E,2005,14).

ويشمل هذا المفهوم خمسة مجالات هي:

١. الوعي بالذات *Self Awareness*

الانتباه الدائم للحالات الداخلية للفرد هي حجر الأساس في الذكاء الوجداني وهي الدراية بكل من مزاجنا وأفكارنا حول هذا المزاج ويمكن أن تكون الدراية بالذات انتباها للحالات الداخلية، ويشمل الدقة في قياس الذات والثقة بالنفس (زينب رزق، ٢٠٠٣، ٣٦، Goleman, 1998).

أن هذا المستوى يتضمن الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا وعواطفنا والوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات، والانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية، أن معرفة أوجه القصور والقوة لدينا مهمة فهي تساعد على توافق الفرد مع نفسه

الأفراد المتمتعون بهذه المهارة لديهم ثراء فيما يختص بحياتهم الوجدانية ووضوح رؤية بالنسبة لانفعالاتهم وهم على يقين بحدودهم، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، ولديهم رؤية إيجابية للحياة وحين يصابون بحالة مرضية، فإنهم لا يتوقفون عندها، ويخرجون منها بسرعة، كما أن نظرتهم للأمور يمكنهم من معالجة مشاعرهم واحباطاتهم.

يمثل فهم الذات والوعي بها شرط ضروري لفهم الآخرين ومعنى هذا أنه يتحتم على الفرد أن يكون على قدر كاف من الاستبصار بدوافعه ومشاعره وانفعالاته حتى يتسنى له فهم الآخرين، فمعرفة الذات يساعد الفرد على اكتشاف الأسباب الحقيقية للمشاكل التي يعانيتها مما يجعل عليه من السهل حلها والتخلص منها.

الوعي بالذات هو بصر الفرد بالأسباب والعوامل التي تكمن وراء سلوكه ومعرفته لصفاته وخصائصه التي تميزه عن غيره من الناس وفهمه لنفسه بصفة عامة (جابر عبد الحميد وعلا كفاقي، ١٩٩٥).

يعرف جولمان الوعي بالذات بأنه معرفة كل إنسان عواطفه ومشاعره وقت حدوثها، ويرى أن الوعي بالذات لا يقف عند حد معرفة وتحديد المشاعر التي يشعر بها الإنسان ولكن ينبهه إلى حتمية التخلص من هذه الحالة فالوعي بالذات عند ما يكون الإنسان غاضبا ويدرك أن ما يشعر به هو الغضب فإن هذه يوفر له درجة من

الحرية بحيث يختار عدم إطاعة هذا الشعور ويحاول التخلص من هذا الغضب)
إيمان شاهين، ٢٠٠٥، ١٦ : (Goleman, 2000, 68-70).
وتوجد عدة مستويات للوعي بالذات هي: (عبدالعظيم سلامة وطه سلامة،
٢٠٠٦، ٧٠-٧١)

- إدراك حدوث المشاعر: إدراك المشاعر وقت حدوثها وذلك لا يتحقق إلا عند ما يدرك الفرد تلك المشاعر في أول حدوثها ويدرك أيضا أنه تحدث له أية تغيرات وجدانية في تلك اللحظة التي تحدث فيها المشاعر.
- الاعتراف بتلك المشاعر: الاعتراف بالمشاعر حتى يتمكن نظام الإنذار الوجداني الداخلي من العمل بصورة لائقة.
- تحديد هوية المشاعر: حين يدرك هوية المشاعر فإنه ينتقل من المجهول إلى المعلوم وبالتالي يساعده ذلك على إدارة نفسه وجدانيا.
- قبول تلك المشاعر: حين يقبل الإنسان مشاعره قبولا تاما فإنه بعد ذلك يركز اهتمامه على الأفكار البناءة.
- التنبؤ بالمشاعر: حينما تكون لدى الفرد فإنه يتمكن الشعور بالسعادة لفترات طويلة.

ويتضمن الوعي بالذات الكفاءات التالية:

- أ- الدراية الانفعالية Emotional intelligence: وفي هذه الكفاءة يتم إدراك كيف تؤثر انفعالاتنا على أدائنا أو عملنا، وأيضا القدرة في توظيف قيمنا لإرشادنا في صنع القرار (Goleman, 1998, p.54).
- ب- التقييم الدقيق للذات Accurate self-assessment: وفي هذه الكفاءة يكون الفرد واعى لنقاط قوته وضعفه، ولديه القدرة على التعلم من خبرته، وأن يكون واضح الخيال من أجل التطوير الذاتي (Goleman, 1998, p.61).
- ج- الثقة بالنفس Self-confidence: وفي هذه الكفاءة يكون الفرد لديه شجاعة ويقين في قدراته وقيمه وأهدافه (Goleman, 1998, p.68)، والثقة بالنفس تخلق الفرد النموذجي الفعال القادر على السيطرة على التحديات.

٢. إدارة الانفعالات *Management emotions*

كما يشير بام روبرت، هي معرفة الفرد لكيفية التعامل مع المشاعر التي تسبب له الإزعاج والإيذاء وتمثل هذه المعالجة أساس الذكاء الوجداني، ويرتبط بهذا البعد القدرة على التحكم في الرغبات والانفعالات وبالتالي يقل العنف وتزيد درجة التوافق (فؤاد الدواش، ٢٠٠٤، ٤٠).

ويتضمن هذا المجال، تدبير المشاعر بأسلوب مناسب، و مقاومة التحديات، والفرد الذي يمتلك هذه المهارة على الأرجح يسهل عليه التكيف العاطفي، ويكون قادرا على التعامل مع الانفعالات المزعجة وغير المريحة بفعالية ويظهر بحماس أكثر وبسرعة من النكسة أو الهزيمة الوجدانية (Briody, Marie E, 2005, 14-15).

إن إدارة الانفعالات تعني التخلص من الانفعالات السالبة والتي تبعث على الكدر والضيق كالهم والحزن ، وتحقيق التوازن في تناول أمور الحياة من شأنه أن يمكن الفرد من السيطرة على مشاعره والتحكم فيها.

يرى جولمان أن الأفراد الذين يفتقدون لهذه المهارة غالبا ما يعانون من المحن والأزمات، بينما الأفراد الذين يمتلكون هذه المهارة غالبا ما يمتلكون قدرات تؤهلهم للتغلب على أحداث الحياة الضاغطة (محمد حبشي وجاد أبوالمكارم، ٢٠٠٤، ٢٨٨: Goleman, 1998).

إن إدارة الانفعالات بفعالية ذو قيمة فعلا، فالاستغراق العاطفي الحاد سواء الغضب، القلق، الاكتئاب تخلق تأثير سلبي قوي على التعليم و صنع القرار و الانتباه (Briody, Marie E, 2005, 15)

وفي هذه القدرة يتمكن الفرد من أحكام سيطرته على مشاعره وردود أفعاله السلبية وعلى الحفاظ على ارتفاع مستويات الثقة بالنفس، ويتمثل ضبط الذات في قدرة الفرد على التحكم في مشاعره وانفعالاته، فإذا استطاع الفرد أن يتعلم كيفية التحكم في مشاعره وانفعالاته فإنه يحيا حياة سعيدة، وعلى هذا فإن الأفراد الذين لديهم قدرة على تنظيم انفعالاتهم يكونون أقل عرضة للمشاكل النفسية والفيولوجية. إن معالجة المشاعر المختلفة مثل القلق والحزن والغضب والغم والانقباض والخروج من هذه الحالات والتغلب عليها هي خير إدارة للمشاعر السلبية

إن القدرة على تهدئة النفس والتخلص من الانفعالات السالبة كالغضب والقلق والحزن ، يتم التحكم في ذلك عن طريق التحكم في الوقت الذي يستغرقه الانفعال وليس نوعية الانفعال بمعنى إننا لا نستطيع أن نمنع حدوثه ولكن نستطيع التحكم في استمرار وقت الغضب ولتحقيق تهدئة الغضب لا بد من استنفار الوقت في بداية حدوث مثير الغضب في إيقاف تسلسل الأفكار الباعثة على الغضب وليس السماح لهذه الأفكار الباعثة على الغضب في الاسترسال وبالتالي توليد موجات من الغضب (إيمان شاهين ٢٠٠٥ ، ١٧ : 68-69, Goleman, 2000).

وتتضمن هذه المهارات عدد من الكفاءات هي:

- أ- التحكم الذاتي Self control: ويعني السيطرة على الاندفاعات والانفعالات غير المناسبة (Goleman, 1998, p. 82)
- ب- الصدق Trustworthiness: ويعني تحقيق مستويات جيدة من النزاهة وتكامل الشخصية (Goleman, 1998, p. 82)
- ج- يقظة الضمير Conscientiousness: وتعني تحمل مسؤولية الأداء الشخصي والوفاء بالالتزامات (Goleman, 1998, p. 82)
- د- القدرة على التكيف Adaptability: وتعني المرونة في مواجهة التغيرات والتحديات (Goleman, 1998, p. 82)
- هـ- التجديد Innovation: وتعني الانفتاح والارتياح للأفكار والتوجهات والمعلومات الجديدة (Goleman, 1998, p. 82)

٣. تحفيز الذات (الدافعية) *Motivating on self*

التحكم الذاتي في الانفعال (إرجاع الإشباع والتحكم في الاندفاع) أساسا لأي إنجاز، كما أن القدرة على التفاعلات مع هذه الانفعالات المتدفقة تمكن الفرد من القيام بأي إنجاز، ويكون الأفراد الذين لديهم هذه المهارة منتجين فعالين إلى أقصى درجة ممكنة (زينب رزق ٢٠٠٣ ، ٣٧ : 37, Goleman, 1998).

تقتضي هذه المهارة أن يكون لدينا هدف محدد وأن نعرف خطواتنا ونسعى جاهدين لتحقيق ما نربو إليه حتى لو تعرضنا لبعض العقبات والمصاعب، ولن يتم تحقق دوافع الفرد إلا من خلال الأمل والمثابرة والحماس والاتصال والمبادرة

والتفاؤل وتأجيل الإشباع لاستمرار السعي نحو تحقيق الأهداف المرجوة)
(Goleman,1995: Briody,Marie E,2005, 15).

إن هذه المهارة تستتفر قوى الفرد، وتسخر جميع إمكاناته وملكاته من أجل يرى طموحاته تتحقق على أرض الواقع.

وتتضم هذه المهارة عدد من الكفاءات هي:

أ- الدافع للإنجاز Achievement drive: ويعني المثابرة وبذل الجهد لتحسين أو تحقيق مستوى من الامتياز (Goleman,1998,p. 113).

ب- الالتزام commit men: ويعني التخطيط لتحقيق أهداف الجماعة أو المنظمة (Goleman,1998,p. 113)..

ج- المبادرة Initiation: وتعني الاستعداد للتصرف عند ما تتاح الفرصة (Goleman,1998,p. 113)..

د- التفاؤل Optimism: ويعني الإصرار على الوصول إلى الأهداف رغم العوائق والإحباطات (Goleman,1998,p. 113)..

٤. التعاطف، التعرف على انفعالات الآخرين Empathy

يقوم التعاطف على أساس الدراية بالذات، فكلما زاد تفتحنا على انفعالاتنا كلما زادت مهاراتنا في قراءة مشاعر الآخرين، ويتم ذلك من أصواتهم أو تعبيرات وجههم وليس بالضرورة مما يقولون، وتعتبر معرفة الغير قدرة إنسانية أساسية، بينما الفشل في إدراك مشاعر الغير نقطة عجز أساسية في الذكاء الوجداني، وكل علاقة ودية وكل اهتمام بالغير ينبع من القدرة على التعاطف والتفهم (أمل حسونة ومنى أبو ناشي، ٢٠٠٦، ٦٠: Goleman,1998).

يشير التعاطف إلى قدرة الفرد على أن يضع نفسه موضع الغير، أي قدرة الفرد على إدراك وفهم مشاعر الآخرين ووجهات نظرهم وذلك لأن معرفة مشاعر الآخرين تمثل قدرة ومهارة وجدانية، ويرتبط التعاطف بالشفقة والرحمة بخاصة أثناء حدوث المشكلات السلوكية أو الجسمية، ومهارة التعاطف تبدأ بإدراك الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين.

والتعاطف عند ميهربين وإبشتاين Mehrabain and Epstein هي الاستجابة القوية لخبرة انفعالية يمر بها شخص آخر،

وتتضم هذه المهارة عددا من الكفاءات الفرعية هي:

- أ- فهم الآخرين Understanding Other: ويعني الإحساس بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم والاهتمام بالنشط باهتماماتهم (Goleman,1998,p. 137).
- ب- تنمية الآخرين Developing Other: ويعني الإحساس بالحاجات النمائية للآخرين وتدعيم قدراتهم (Goleman,1998,p. 138).
- ج- التوجه نحو الخدمة Service Orientation: ويعني توقع حاجات الآخرين وإدراكها ومحاولة إشباعها (Goleman,1998,p. 138).
- د- التنوع Leveraging: ويعني إيجاد الفرصة للناس على اختلاف حاجاتهم وأهدافهم (Goleman,1998,p. 138).
- هـ- الوعي السياسي Political awareness: ويعني قراءة الانفعالات الحالية للجماعة، وقوة العلاقات بين أفرادها (Goleman,1998,p. 138).

٥. المهارات الاجتماعية Social skills

القدرة على إدارة الانفعالات عند الآخرين هي لب المهارات الاجتماعية، ويتطلب التعامل مع انفعالات شخص ما نضج مهارتين انفعاليتين هما إدارة الذات والتعاطف (زينب رزق ٢٠٠٣، ٣٧، Goleman,1998).

إن التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين، وتساندهم والتصرف معهم بطريقة مناسبة وبناء الثقة وتكوين شبكة علاقات اجتماعية ناجحة (Briody,Marie 1998: E,2005, 15).

كلما كان الفرد مزودا بمهارات اجتماعية مناسبة وكافية كلما ازدادت قدرته في التعامل مع المواقف الصعبة والأزمات المتصارعة، ومن المهارات الاجتماعية المناسبة هي التواصل والصراحة.

إن المهارات الاجتماعية تساعد بشكل كبير في إشباع الحاجات من خلال التواصل مع الآخرين ومعرفة انفعالاتهم كما تؤدي إلى وصول فريق العمل لأهدافهم (عثمان الخضر ٢٠٠٢)

وتتضمن هذه المهارات عدة كفاءات هي:

أ- التأثير Influence: ويعني أن يحسن استعمال الفنيات الفعالة والمؤثرة لإقناع الآخرين. (Goleman,1998,p. 168)

ب- التواصل Communication: ويعني الاستماع والانصات بتفتح وإرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين (Goleman,1998,p. 168).

ج- إدارة الصراع Conflict management: وتعني القدرة على التفاوض وحل الخلافات (Goleman,1998,p. 168).

د- القيادة Leadership: وتعني القدرة على توجيه الأفراد والجماعات وحثهم على الإنجاز (Goleman,1998,p. 168).

هـ- تحفيز الغير Change Catalyst: ويعني الحث والمبادأة وإدارة التغيير (Goleman,1998,p. 168).

و- بناء الروابط Building bonds: ويعني تغذية العلاقات القياسية (Goleman,1998,p. 168).

ج- التعاون Cooperation: ويعني العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة (Goleman,1998,p. 168).

ح- إمكانات الفريق Team Capabilities: وتعني خلق روح الفريق لتحقيق الأهداف الجماعية (Goleman,1998,p. 168).

ويرى ماير وآخرون Mayer & et al.,2001 أن نموذج جولمان قد خلط الذكاء الانفعالي كقدرة على معالجة الانفعالات، سواء داخل الفرد نفسه، أو داخل الأفراد الآخرين، بكفاءات ومهارات اجتماعية، بالإضافة إلى الدافعية، ولذلك أطلق على هذا الاتجاه اسم النموذج المختلط (محمد حبشي وجاد أبوالمكارم، ٢٠٠٤، ٢٨٨: Mayer & et al.,2001).

اتسمت النماذج المختلطة بالغموض والعمومية، كما أنها ذات توجه محدود نحو الخصائص المعرفية (والتي تميز الذكاء) ، وفي نفس الوقت اتسعت بحيث احتوت على مدى كبير من المتغيرات الشخصية أو الاجتماعية أو الانفعالية مثل التعاطف والدافعية والمثابرة والدفع والمهارات الاجتماعية، مع عدم وجود مبررات كافية لإعادة تسمية كل هذا القدر من سمات الشخصية بسمى الذكاء الانفعالي، حيث أنه لم تتم الإشارة إلى الذكاء والانفعال صراحة، فإن ما يشير إليه هذا المفهوم سيصبح غير واضح تماماً، كما أنها لا تنتمي لأطر نظرية مختلفة، ومن هنا ظهر هذا التباين بين التعريفات، والذي امتد ربما إلى أدوات القياس، بل إلى الاختلاف في تقدير القيمة التنبؤية لهذا المفهوم، مع أن هذه النماذج لفت الأنظار إلى إعادة النظر لسمات وخصائص هامة في الشخصية ذات قدرة تنبؤية ببعض أشكال النجاح (زينب رزق، ٢٠٠٣).

بالرغم من أن نموذج بار-أون ونموذج جولمان متشابهان إلى حد كبير، فإنهما مختلفان حول عدد من النقاط المهمة.

أ. يعتبر نموذج بار-أون أكثر تقيداً من نموذج جولمان في تأكيدات على الفوائد الجوهرية والمهمة المصاحبة لزيادة الذكاء الانفعالي.

ب. خضع نموذج بار-أون للعديد من الأبحاث والدراسات العلمية، كما أنه اعتمد في بنائه على العديد من الأبحاث السابقة أكثر من نموذج جولمان.

ت. يخاطب النموذجان نوعين مختلفين من الأفراد، فالمهتمون بنموذج جولمان يعملون في الحقل الاقتصادي والصناعي، بينما المهتمون بنموذج بار-أون يعملون في المجال التربوي (محمد حبشي وجاد أبوالمكارم، ٢٠٠٤، ٢٩٠).

(Schulerr,2004,29-30).

جدول (٢) الآتي يلخص النماذج الثلاثة التي استعرضناها فيما سبق

نماذج القدرة لماير وسالوفي <i>Mayer & Salovey 1997</i>	النماذج المختلطة	
	نموذج جولمان <i>Goleman 1995</i>	نموذج بارون <i>Bar-on 1997</i>
الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة قدرات تفسر كيف يتنوع الإدراك والفهم الوجداني للأفراد في دقته، وأنه بمثابة القدرة على إدراك الانفعالات والتعبير عنه، وفهم دور الانفعال في التفكير، والانفعال ذاته، وكيفية تنظيمه لدى الآخرين. ١. إدراك الوجدان أو الانفعالات والتعبير عنه وقيمه ويشمل: - التعرف على الانفعالات والتعبير عنها لدى الفرد. - التعرف على الانفعالات والتعبير عنها لدى الآخرين. ٢. التيسير الوجداني للتفكير وتشمل: - الانفعالات تسبق التفكير بطريقة إنتاجية. - الانفعالات تتولد كمعينات للحكم والذاكرة. ٣. فهم الانفعالات وتحليلها وتشمل: - القدرة على معرفة الانفعالات بما فيها الانفعالات المعقدة والمشاعر التلقائية. - القدرة على فهم العلاقات المرتبطة بتحولات الانفعال. ٤. التنظيم الانعكاسي للانفعالات وتشمل: - القدرة على الانفتاح للمشاعر. - القدرة على تصور وتنظيم الانفعالات بشكل أنعكاسي لتهيئة المناخ للنمو العقلي والوجداني.	يمثل الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات مثل ضبط النفس والحماس والمثابرة وتحفيز الذات ١. معرفة انفعالات الفرد وتشمل: - إدراك الشعور، ووقت حدوثه. - مراقبة المشارع من وقت لآخر. ٢. ضبط الانفعالات وتشمل: - معالجة المشاعر لتصبح ملائمة - القدرة على تهدئة الذات. القدرة على إدارة الوجدانات السالبة. ٣. تحفيز الفرد لذاته، وتشمل: - تنظيم الانفعالات للوصول إلى هدف معين. - إرجاء الرضا والإشباع. - القدرة على الدخول في حالة التدفق الوجداني. ٤. إدراك الانفعالات لدى الآخرين وتشمل: - الوعي التفهمي. - القدرة على التكيف مع احتياجات الآخرين. ٥. معالجة العلاقات وتشمل: - المهارة على ضبط الانفعالات لدى الآخرين. - التفاعل بدفء مع الآخرين.	الذكاء الوجداني عبارة عن عرض مرتب للقدرات والكفاءات والمهارات اللامعرفية، والتي تؤثر على قدرة الفرد على النجاح في مجابهة المطالب والضغوط البيئية. ١. المهارات داخل الشخصية وتشمل: - الوعي بالذات الوجداني. - الإصرار على الحق. - احترام الذات. - تحقيق الذات. - الاستقلال ٢. المهارات البينشخصية وتشمل: - العلاقات البينشخصية. - المسؤولية الاجتماعية. - التفهم. ٣. مقاييس التكيف وتشمل: - حل المشكلات. - اختبار الحقيقة. - المرونة. - مقاييس ضبط. ٤. الضغوط ويشمل: - تحمل الضغط. - ضبط الاندفاع. ٥. المزاج العام ويشمل: - السعادة. - التفاؤل.

(Mayer et al., 2000)

قياس الذكاء الوجداني

إن المتتبع لأدبيات الذكاء الوجداني يمكنه أن يميز بين مدخلين مختلفين لتعريفه وقياسه، فيرى أصحاب المدخل الأول أن الذكاء الوجداني يشبه إلى حد ما الذكاء اللفظي والرياضي والميكانيكي، لكنه يعمل في الجانب الانفعالي، أي إن الذكاء الوجداني هو قدرات تشمل : القدرة على إدراك الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها، والقدرة على الوصول بسهولة إلى المشاعر وتوليدها، والقدرة التي تجعل التفكير ميسرا، والقدرة على فهم الوجدان والمعرفة الوجدانية، والقدرة على تنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني. ويطلق على هذا المدخل نموذج القدرة Ability Model، ويتزعمه ماير وسالوفي Mayer & Salovey .

أما المدخل الآخر، فينظر أصحابه إلى الذكاء الوجداني على أنه خليط من السمات والمهارات والكفاءات، حيث يرى أصحاب هذا المدخل أن عناصر الذكاء الوجداني هي عوامل شخصية وليست قدرة، وقد أطلق على هذا المدخل النماذج المختلطة، ويتبنى هذا الاتجاه بار-أون وجولمان Bar-on & Goleman . واختلف المدخلان السابقان في قياس الذكاء الوجداني، فيرى أصحاب نموذج القدرة أن مقاييس الأداء أفضل الطرق لقياس الذكاء الوجداني، أما أصحاب النماذج المختلطة فيرون أن أساليب التقرير الذاتي أفضل لطرق قياس الذكاء الوجداني.

وفي مدخل التقرير الذاتي يطلب من المفحوص التصديق على سلسلة من التعبيرات الوصفية وعلى الفرد أن يحدد انطباق هذه التعبيرات عليه، وأن عملية تحديد الفرد لقدراته الوجدانية تتوقف على فهم الفرد لنفسه، أما مدخل القدرة فيطلب من الأفراد في هذه الاختبارات القيام بحل المشكلات التي تتضمنها الاختبارات، ويكشف اختبار القدرة عن القدرات الفعلية للفرد، وليس عن معتقداته عن هذه القدرات كما هو الحال في مدخل التقرير الذاتي (محمد يحيى: ٢٠٠٣، ٣١٠-٣١١).

ونتيجة لاختلاف طرق قياس الذكاء الوجداني قام ماير وسالوفي وكاروزو بإعداد مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (Multifactor Emotional Intelligence scale ويكتب اختصارا (MEIS)، ثم قام ماير وسالوفي وكاروزو

2002) بتحسين المقياس وتوصلوا إلى نسخة مختصرة وأكثر ثباتا أطلقوا عليها اختبار ماير سالوفي كاروزو للذكاء الوجداني (Mayer, Salovey, & Crausa Emotional Intelligence Test ، ويكتب اختصارا (MSCEIT)، وفي المدخل الآخر (النماذج المختلطة) تم إعداد مقاييس التقرير الذاتي على يد بار-أون ، وسمي المقياس بقائمة بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني Bar-on Emotional Quotient Inventory

يرى ماير وسالوفي أن مقاييس التقرير الذاتي المستخدمة في قياس الذكاء الانفعالي دمجت خليطا من سمات الشخصية، وأطلقت عليه مسمى الذكاء الانفعالي، فوفقا لوجهة نظر ماير وسالوفي بأن بعض السمات التي تقيسها قائمة بارون للذكاء الانفعالي مثل اختبار الواقع وإدارة الضغوط، وضبط الاندفاعات تبدو أنها لا تنتمي لمفهوم الذكاء الانفعالي.

على الرغم من وجود بعض القضايا الشائكة التي قد تواجه المقاييس المستخدمة لمدخل القدرة مثل التواصل غير اللفظي، دقة التعاطف، الإدراك الوجداني، الذكاء الاجتماعي، الذكاءات الأخرى المتعددة والمرتبطة بالذكاء الوجداني، إلا أنها تعد أفضل طريقة لأنها أسهمت في تطور مقاييس الذكاء الوجداني (محمد يحيى، ٢٠٠٣).

يرى ماير وآخرون أن كثيرا من الاستعدادات المقاسة بمقياس بارون تمت دراستها من قبل - إ أنها مشابهة إلى حد ما لقائمة الشخصية (Cpi) التي تشمل مقاييسها (توكيد الذات، فعالية العلاقات الاجتماعية، وتقبل الذات، المرونة، التحكم في الذات، والتعاطف، إن ذلك التداخل يدل على أن المقاييس للذكاء الوجداني لا تختلف كلها عن مقاييس تقليدية، كمقاييس الشخصية الشاملة، وبالمقارنة مع مقياس الشخصية (Cpi) يجب أن يكون مقياس الذكاء الوجداني مختلفا في خلال تركيزه على فكرة أن الفرد يفكر بانفعالاته بذكاء وإن الانفعالات تعزز من الذكاء (فتون خرنوب، ٢٠٠٣).

ولقد حظي مدخل قياس الذكاء الوجداني من منظور القدرات بالتأييد والإجماع للعديد من الأسباب منها:

- أن مقاييس القدرة تهتم بقياس مجموعة من القدرات الحقيقية التي تمثل الذكاء الفعلي للفرد.

- أن مقاييس القدرة تهتم بقياس شيء ما جديد وفريد فهي لا تقتصر على قياس مهارات الناس أو استقرارهم الوجداني بل تتعدى ذلك إلى قياس القدرات الحقيقية.

- أن قياسات مقاييس القدرة أقل عرضة للتأثير بالاستجابة إلى ما يسمى بعامل المرغوبة الاجتماعية والقابلية للتزييف في الإجابة كما هو في مدخل التقرير الذاتي (محمد يحيى ٢٠٠٣، ٣١٠-٣١١: Mayer, John & et.al:2000:336-337).

وسيقوم الباحث بعرض بعض المقاييس وخلفيتها النظرية

المقاييس

(١) قائمة نسبة الذكاء الوجداني *Bar-on Emotional Quotient Inventory*

وقد أعدها ريفين بار_أون وقد تم ترجمتها من بعض الباحثين والمختصين إلى اللغة العربية ، وقد قامت بعض الدراسات بتطبيقها كدراسة إلهام عبدالرحمن وأمينة إبراهيم- في دراستهم المعنونة تحت مسمى الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار_أون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة، وتتكون القائمة من ١٣٣ بنداً ، يتم الإجابة عنها بطريقة التقرير الذاتي، وذلك على متصل من خمس درجات يبدأ من لا تنطبق علي تماماً إلى تنطبق علي تماماً، وتقيس القائمة خمسة أبعاد يندرج تحتها ١٥ بعداً فرعياً ، وهي كما يلي:

١. القابلية داخل الشخص:

يتكون من الوعي بالذات الانفعالية، التوكيدية، احترام الذات، تحقيق الذات، الاستقلالية

٢. المهارات الابينشخصية:

- التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، العلاقات بين الأفراد

٣. القدرة على التكيف:

ويشمل: اختبار الواقع، حل المشكلات: المرونة

٤. إستراتيجية إدارة الضغوط: *Stress management*

وتتضمن هذه المهارة بعدين هما: تحمل الضغوط، ضبط الاندفاع

٥. بعد المزاج العام:

السعادة، التفاؤل.

٢) مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS)

تم وضعه من قبل علماء النفس جون ماير وبيتر سالوفي وديفيد

كارسو (Mayer, Salovey, Caruso, 1997)

وهو أول اختبار شامل لتقويم الذكاء الوجداني كمجموعة من القدرات. وقد اعتمد المقياس على نموذج الفروع الأربعة لسالوفي وماير للذكاء الوجداني، وهذا المقياس معد لقياس المعدل للذكاء الوجداني بالإضافة إلى قياس كل من الاختبارات الفرعية المكونة له، ويتكون من اثني عشر اختباراً للقدرة، وينقسم إلى أربعة اختبارات فرعية وهي:

١. إدراك الانفعالات: تقيس مهام الفرع الأول تحديد وإدراك الانفعال في الوجوه والموسيقى والتصاميم والقصص، ويتضمن أربعة اختبارات فرعية:
 - أ) الوجوه: ويتضمن هذا الاختبار (٨ وجوه، ٤٨ بنداً)، وفي هذا الاختبار يطلب من المشارك أن يحدد المشاعر المعبرة في كل وجه وذلك بتحديد وجود الانفعال أو عدم وجوده في الصورة الخاصة به.
 - ب) الموسيقى: ويتضمن هذا الاختبار (٨ قطع موسيقية، ٤٨ بنداً) وفي هذا الاختبار يطلب من المشارك أن يسمع كل قطعة موسيقية ثم يحدد درجة وجود الانفعال أو عدم وجوده في الصورة الخاصة به.
 - ت) التصاميم: ويتضمن هذا الاختبار (٨ صور، ٤٨ بنداً)، وفي هذا الاختبار يطلب من المشارك أن يحدد المشاعر المعبرة في كل صورة وذلك بتحديد درجة وجود الانفعال أو عدم وجوده في الصورة الخاصة به.
 - ث) القصص: ويتضمن هذا الاختبار (٦ وجوه، ٤٢ بنداً)، وفي هذا الاختبار يطلب من المشارك أن يقرأ كل قصة ثم يحدد مشاعر راوي القصة.

٢. توظيف الانفعالات: ويتضمن الفرع الثاني من المقياس توظيف الانفعال

في الاستدلال وحل المشكلة. وتقيس مهام الفرع الثاني القدرة على بلوغ

الانفعالات، وتوظيفها لتحسين التفكير من خلال اختبارين فرعيين الحس المتزامن وتحيز المشاعر:

(أ) الحس المتزامن (الإحساس المختلط): ويتضمن هذا الاختبار (٦ مواقف، ٦٠ بندا)، وفي حالة الحس المتزامن يخلق المشارك انفعالا معتدلا، ثم يضع تقديرا للانفعال بالمقارنة مع أحاسيس أخرى- كمثل مدى دفء أو برودة المشاعر). أي يتخيل المشارك حدثا ما في المستقبل ثم يقدر مشاعره أثناء ذلك.

(ب) تحيز المشاعر: ويتضمن هذا الاختبار (٤ مواقف، ٢٨ بندا)، وعلى المشارك في هذا الاختبار أن يتخيل شخصا ما ويشعر نحوه بانفعال واحد أو عدة انفعالات، ثم عليه أن يحدد ما يتصوره عن ذلك الشخص.

٣. فهم الانفعالات: وتقيس الفرع الثالث من المقياس المعرفة الانفعالية والاستدلال من خلال أربعة اختبارات فرعية (التوليفات المركبة، المتواليات، التحويل، النسبية):

(أ) التوليفات المركبة: ويتضمن هذا الاختبار (٨ مثيرات، ٨ بنود)، وعلى المشارك في هذا الاختبار أن يحدد الانفعالات البسيطة التي تؤلف الانفعال المركب. (ب) المتواليات: ويتضمن هذا الاختبار (٨ مثيرات، ٨ بنود)، وهذا الاختبار يقيس فهم المشارك لتنامي الانفعالات، وعلى المشارك أن يحدد ما يحدث عند ما يصبح الانفعال قويا جدا.

(ت) التحولات: ويتضمن هذا الاختبار (٤ مواقف، ٢٤ بندا)، وهذا الاختبار يقيس معرفة المشارك بعواقب تصرفه وفق انفعاله، وعلى المشارك أن يحدد شعور شخص ما بعد التعبير عن انفعاله.

(ث) النسبية: ويتضمن هذا الاختبار (٤ مواقف، ٤٠ بندا)، وفي هذا الاختبار يطلب من المشارك أن يقرأ قصة عن شخصين ثم يحدد شعورهما.

٤. إدارة الانفعالات: تقيس مهام الفرع الرابع إدارة الانفعالات في الذات ولدى

الآخرين، ويتضمن اختبارين فرعيين:

(أ) إدارة الانفعالات لدى الآخرين: ويتضمن هذا الاختبار (٦ مواقف، ٤٢ بنداً)، وفي هذا الاختبار يطلب من المشارك أن يقرأ عن موقف يتضمن شخص آخر يواجه مشكلة انفعالية وعليه أن يحدد الاستجابة الملائمة لعدة أفعال محتملة.

(ب) إدارة الانفعالات في ذات الفرد: ويتضمن هذا الاختبار (٦ مواقف، ٤٢ بنداً)، ويقيس هذا الاختبار قدرة الفرد على إدارة انفعالاته الخاصة من خلال عدة مواقف. ويطبق المقياس على الأفراد من سن ١٧ عاماً فأكثر

٣) اختبار الذكاء الوجداني ماير وسالوفي وكارسو (MSCEIT)

يعد اختبار الذكاء الوجداني Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test أكثر حداثة من مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS) (، إذ جري تحسين الخصائص السيكمترية لـ (MEIS) ، وتقصير الوقت، بالإضافة إلى أنه أفضل شكل من (MEIS) ، ويتضمن ثمانين مهمات بدلاً من اثنتي عشرة مهمة.

يتألف (MSCEIT) من (١٤١) بنداً، ولكل فرع من الفروع الأربعة للذكاء الوجداني هناك اختباران فرعيان:

- الفرع الأول: إدراك الانفعالات: ويقيس الإدراك الانفعالي في الوجوه والتصاميم.
- الفرع الثاني: التفسير الانفعالي للتفكير: ويقيس الإحساسات (ربط عبارات التدوق، الألوان، .. بانفعالات معينة) والتفسير (تحديد الكيفية التي تؤثر فيها الحالات المزاجية والانفعالات في العمليات المعرفية كالاستدلال والتفكير وحل المشكلات والإبداع).
- الفرع الثالث: فهم الانفعالات: ويقيس فهم الانفعالات (التوليفات - التبدلات)
- الفرع الرابع: إدارة الانفعالات: ويقيس إدارة الانفعالات في الذات ولدى الآخرين ويتضمن (الإدارة والعلاقات).

٤) قائمة سكوت وآخرون (Schutte et al., 1998)

تعتمد قائمة سكوت وآخرون على نظرية ماير وسالوفي وكارسو في الذكاء الوجداني، وتتألف القائمة من (٣٣) بنداً، وتقيس القائمة الأبعاد التالية:

- التقييم والتعبير عن الانفعالات.
- تنظيم الانفعالات.
- توظيف الانفعالات في حل المشكلات.
- فعاليات معرفية أخرى.

٥) مقياس الذكاء الوجداني لأطفال الروضة (إعداد: أمل حسونة، منى أبوناشي

(٢٠٠٦)

يتكون الاختبار من ثلاثة مقاييس فرعية تتناسب أطفال الروضة هي:

١. مقياس التعاطف المصور لطفل الروضة:

تم تحديد مجموعة مواقف انفعالية تمثل بعض مواقف التعاطف ، وتضمن المقياس ١٣ بطاقة مصورة تحتوي كل منها على مواقف مزدوجة (موقف سلبي وموقف إيجابي)، والمطلوب من الطفل أن يختار أحد الموقفين.

٢. مقياس التعرف على مشاعر الذات:

تم تحديد الانفعالات الأولية والرئيسية وهي (الغضب، الحزن، السرور، الخوف) والمقياس مكون من (٢٠) سؤالاً يحملون انفعالات معينة ويطبق المقياس بشكل فردي، حيث تقرأ الباحثة لكل طفل كل موقف على الطفل أن يجيب بكلمة أو أكثر تدل على الانفعال المناسب له.

فمثلاً: لما بتشوف مسرحية مضحكة في التلفزيون ماذا تشعرك؟

٣. مقياس التعرف على انفعالات الآخرين:

يتكون المقياس من (٨) صفوف، حيث يتكون كل صف من أربعة صور تحمل انفعالات معينة، بحيث تتفق ثلاث صور منهم في الانفعال، أما الصورة الرابعة فإنها تحمل انفعال مختلف، ويطبق المقياس بشكل فردي حيث يطلب من الطفل أن يختار الصورة المختلفة في كل مفردة فإذا اختار الصورة الصحيحة يحسب درجة.

٦) مقياس الذكاء الوجداني (اللفظي، المصور، ومن خلال المواقف الحياتية ٢٠٠٥

(إعداد: علا عبدالرحمن.

يهدف المقياس إلى تقدير أبعاد الذكاء الوجداني لدى طفل ما قبل المدرسة من خلال المواقف (اللفظي، المصور، الحياتية) وتتمثل هذه المهارات في ك الوعي بالذات، التعاطف، التحكم في الغضب، تأجيل الإشباع، إدارة النزاع.

(أ) مقياس الذكاء الوجداني اللفظي:

يتكون المقياس في صورته النهائية من خمسة وثلاثين موقفا لفظيا لقياس أبعاد الذكاء الوجداني المتمثلة في الوعي بالذات، التعاطف، التحكم في الغضب، تأجيل الإشباع، إدارة النزاع، ويتضمن كل بعد من أبعاده على سبعة مواقف وفيها تسأل الباحثة الطفل وعليه اختيار إجابة من إجابتين، ويتم تطبيق المقياس بشكل فردي لكل طفل على حدة.

(ب) مقياس الذكاء الوجداني المصور والمواقف الحياتية:

يتكون المقياس في صورته النهائية من خمسة أبعاد فرعية وهي كما يلي:

البعد الأول : الوعي بالذات

ويتكون من ثلاثة اختبارات فرعية وهي كما يلي:

الاختبار الأول: ويقيس قدرة الطفل على تعرف المشاعر المختلفة من خلال رسوم الكاريكاتير. وبلغ عدد البطاقات بالاختبار اثنا عشر بطاقة، بواقع بطاقتين لكل انفعال، والمطلوب من الطفل أن يحدد في كل بطاقة تعرض عليه.

الاختبار الثاني: ويقيس قدرة الطفل على مطابقة المشاعر والانفعالات المختلفة للمواقف المسببة لها.

الاختبار الثالث: ويقدم فيه ستة أطباق أمام الطفل ترسم عليها المشاعر والانفعالات المختلفة، وعلى الطفل أن يجيب على الأسئلة المقدمة عليه، باختيار أحد الوجوه المعبرة عن المشاعر المختلفة.

البعد الثاني: التعاطف

ويتكون من اختبارين:

الاختبار الأول: تقدم الباحثة للطفل ستة قصص مختلفة مصورة وتحكيها لكل طفل على حدة، وعلى الطفل بعد سماعه لأحداث القصة أن يحدد نوع مشاعر

الشخصية المطلوبة منه وهي كما يلي: (السعادة، الخوف، الحزن، الألم، الغضب، الخجل)

الاختبار الثاني: ويتكون من ستة مواقف مصورة على الطفل أن يجيب بما يشعر به ؟ وذلك إما الشعور بالفرح، أو الحزن، ويحصل على الدرجة كاملة إذا انطبقت استجابته في القائمة الأولى والثانية.

القائمة الأولى	القائمة الثانية
كلب عض صاحبك	كلب عضك
صاحبك تعبان	أنت تعبان
صاحبك بيتخانق	أنت بيتخانق
صاحبك وقع من على الشجرة واتهوّر	أنت وقعت من على الشجرة واتهوّر
الفلوس ضاعت من صاحبك	الفلوس ضاعت منك
الميس جابت هدية لصاحبك	الميس جابت لك هدية

البعد الثالث: التحكم في الغضب

ويتكون من اختبارين:

الاختبار الأول: ويتكون من ستة مواقف مصورة وعلى الطفل أن يصف المواقف العروضة عليه، ويذكر السبب، وهي كما يلي:

الموقف الأول: رجل يقف على الرصيف في انتظار الأتوبيس، وتأتي سيارة ملاكي تجري بسرعة، وتوجد مياه متسخة على الأرض فتتسخ ملابسه بالمياه مما أدى لغضبه.

الموقف الثاني: رجل يخرج ملابسه من الغسالة ممزقة.

الموقف الثالث: رجل يريد فتح التلفزيون ولكنه لا يعمل.

الموقف الرابع: أم تنظف الشقة، وفي يدها مكنسة كهربائية، وفرش تنظيف، والتلفون، وابنها الصغير يصرخ أمامها مما أدى لغضبها.

الموقف الخامس: صورة لأب وابنه، والأب في حالة غضب شديد، يزعم (ويصيح) لابنه.

الموقف السادس: سيدة في العمل، وأمامها ثلاثة تليفونات، وجميعها يرن في آن واحد وترفعها جميعا.

الاختبار الثاني: ويتكون من ستة مواقف حياتية لقياس التحكم في الغضب لدى الطفل ذاته، حيث تضع الباحثة الطفل في الموقف وتقدر استجابته، ويراعي أن تطبق المواقف بصورة فردية لكل طفل على حدة. وهذه المواقف كما يلي:

الموقف الأول: • يتمثل في موقف الأرجوحة: وفيه يذهب طفل ليلعب بالأرجوحة بفناء الروضة فيجد طفلا يلعب بها فكيف يتصرف؟

الموقف الثاني: يتمثل في موقف (اللعبة مع الصديق): وفيه يلعب الطفل مع صديقه، ويقول له الطفل الممثل (صديقه) أنت مش عارف تلعب من اللعبة ماذا يفعل؟
الموقف الثالث: يتمثل في موقف (النظافة): وفيه تخبر الباحثة الأطفال بعد القيام بعمل فني (الطباعة) علينا الآن أن ننظف حجرة النشاط ، وترى رد فعل الأطفال، وقد يرفض بعض الأطفال لأنهم لم يريدوا التنظيف الآن)

الموقف الرابع: يتمثل في موقف (اللعبة بركن الأسرة): وفيه يقوم الطفل الممثل بخطف اللعبة من صديقه ماذا يفعل؟

الموقف الخامس: ويتمثل في موقف الجلوس على الكرسي ويذهب الطفل ليجلس على الكرسي فيأتي الطفل الممثل ويبعد الكرسي فيقع الطفل على الأرض فماذا يفعل؟

الموقف السادس: ويتمثل في موقف التجهيز والإعداد لحفلة عيد الميلاد وفيه يقوم الأطفال بنفخ البالونات وقبل ربطها يأتي الطفل الممثل ويقوم بفرقتها أكثر من مرة ماذا يفعل الطفل؟

البعد الرابع: تأجيل الإشباع

ويتكون المقياس من ستة مواقف حياتية، وفيه تضع الباحثة الطفل في الموقف وتقدر استجابته من استجابتين ينتظر أو لا ينتظر، وتطبق المواقف بصورة جماعية ويتضح ذلك في المواقف التالية:

الموقف الأول: ويتمثل في موقف (قطع الحلوى): وفيه تقوم الباحثة بإحضار (٦٨) قطعة من الحلوى، وتكتب اسم كل طفل على قطعة واحدة فقط من الحلوى، وتضعها أمام الطفل، وتضع الباقي في صندوق صغير على المنضدة أمامها بالفصل. ثم تخبر الباحثة الأطفال بأنها سوف تذهب لناظرة المدرسة لموضوع مهم، ومن ينتظر حتى عودتها، دون أن يأكل قطعة الحلوى التي أمامه سيأخذ قطعتين، ومن يأكلها يأخذ قطعة واحدة.

الموقف الثاني: يتمثل في موقف (مشاهدة فيلم كارتان بحجرة الأنشطة): وفيه تعلن الباحثة للأطفال أنهم سوف يذهبون لمشاهدة فيلم كارتون بحجرة الأنشطة في بداية اليوم، ومدة الفيلم خمس دقائق، والمطلوب عدد (١٢) طفل فقط لا غير وذلك لازدحام حجرة الأنشطة بفصل آخر من يذهب الآن...؟ ومن سينتظر بعد الفسحة؟ سوف يشاهد نفس فيلم الكارتون لمدة خمس دقائق، بالإضافة إلى حلقة من حلقات عالم سم سم لمدة ١٠ دقائق.

الموقف الثالث: يتمثل في موقف (مسابقة الرسم): وفيه تعلن الباحثة عن القيام بمسابقة الرسم، وسوف توزع الجوائز في نهاية المسابقة، والمطلوب من كل طفل أن يرسم أحد الفواكه التي يحبه، ومدة المسابقة ١٠ دقائق. وعند توزيع الجوائز في نهاية المسابقة لا يوجد سوى (١٠) علب ألوان خشبية صغيرة ذات الستة ألوان، وتخبر الباحثة الأطفال من سيأخذ الآن ومن سينتظر لنهاية اليوم سوف يأخذ ألوان خشبية كبيرة (٢ اللون).

الموقف الرابع: يتمثل في موقف (الحفلة التكرية): وفيه تعلن الباحثة أن اليوم هو ميعاد الحفلة التكرية بعد الفسحة مباشرة، وكل طفل سوف يرى وجه أحد الحيوانات أو الطيور المحببة إليه، ولأن نقوم بعمل بروفة، ولكن مع الباحثة (١٠) وجوه فقط من البلاستيك قام الأطفال بتوظيفها في البروفة، ومع معلمة الفصل باقي الوجوه الجديدة من الكارتون بالدولاب بحجرة الأنشطة، وتأتي بعد الفسحة قبل الحفلة وتسل الباحثة الأطفال من سيأخذ الآن ومن سينتظر حتى تأتي معلمة النشاط.

الموقف الخامس: ويتمثل في موقف (حفلة عيد ميلاد العمة ممشة) : وفيه تجهز الباحثة موقف عيد ميلاد العمة ممشة، وتحضر الباحثة بالفعل عدد (٣٤) بالونه بعدد الأطفال، وحدثت مفاجأة وهي أن المدرسة عندها زائرين اليوم ، وطلبت الناظرة عدد (٢٠) بالونه، ولم يبق سوى (١٤) بالونه فقط من يأخذ الآن، ومن ينتظر حتى نهاية اليوم حتى تأتي المعلمة بالونات أخرى، من سينتظر سيأخذ بالونات أكبر حجما.

الموقف السادس: ويتمثل في موقف (التصوير بالكاميرا) تخبر الباحثة الأطفال بأنها سوف تقوم بتصويرهم بالكاميرا، اليوم. صورة جماعية، مع العلم أنه يتم تقسيم الفصل لنصفين من يريد التصوير الآن؟ ومن ينتظر بعد الفسحة ليتم شراء فيلم جديد، من ينتظر يتم تصويره مع العمة ممشة، والأراجوز بندق.

البعد الخامس: إدارة النزاع

ويتكون هذا المقياس من ستة مواقف حياتية وفيه تضع الباحثة الطفل في الموقف بصورة فردية، وتقدر استجابة من استجابتين (يساعد في حل النزاع، لا يهتم)، وتتمثل المواقف كما يلي:

الموقف الأول: ويتمثل في طفلين يتنازعان في حديقة الروضة، ويدخل عليهم الطفل التجريبي ويشاهدهم فماذا يفعل؟

الموقف الثاني: يتمثل في طفلين في فناء الروضة يتنازعان على ربع جنيه فضة ويشاهدهم الطفل التجريبي فماذا يفعل؟

الموقف الثالث: يتمثل في طفلين في ركن الأسرة يتنازعان على لعبة، ويشاهدهم الطفل التجريبي فماذا يفعل؟

الموقف الرابع: يتمثل في طفلين يتنازعان على كرسي ليجلسوا عليه ويشاهدهم الطفل التجريبي فماذا يفعل؟

الموقف الخامس: يتمثل في طفلين يتنازعان ليقفا في أول الصف، ويشاهدهم الطفل التجريبي فماذا يفعل؟

الموقف السادس: ويتضح في طفلين أثناء النشاط الفني يتنازعان ألوان، ويشاهدهم الطفل التجريبي فماذا يفعل؟

من العرض السابق يتضح التوسع الكبير في تصميم مقاييس الذكاء الوجداني بخاصة باللغة الأجنبية، وقد شكلت هذه المقاييس عونا للباحث في تصميم مقياسه الخاص بالذكاء الوجداني، ولكن لم يعثر الباحث على مقياس مصور يناسب العينة المستهدفة وهو ما كان ينشده، وهذا النقص أوقد في الباحث جذوة البحث والتقصي في سبيل تطوير المقاييس المعدة للذكاء الوجداني والتوصل إلى صور أخرى تخدم مرحلة الطفولة ، حيث لاحظ الباحث من خلال تدريسه في المرحلة الابتدائية تجاوب تلاميذ المرحلة الابتدائية للعرض المدعم بالصور، ومن هذا المنطلق تشكلت لدى الباحث فكرة إعداد مقياس مصور في الذكاء الوجداني بالاعتماد على نموذج ماير وسالوفي وهو المعروف بنموذج القدرة.

ثانياً: الدافع للإنجاز

المقدمة

إن الانتاجات في مختلف الميادين، الأدبية والثقافية والاقتصادية والصناعية و...الخ، ما كانت لتتم لو لا وجود الدافع القوي للإنجاز لأصحابها، فالحلم الكبير هي التي تسهم في بناء المجتمعات ورفقيها بما تملكه من قدرات ومثابرة وحماس ورباطة جأش وتآني وصبر وجلد "ولدافعية الإنجاز أهميتها البالغة، إذ يشير ماكلياند إلى دورها في رفع مستوى أداء الفرد وانتاجيته في مختلف المجالات، وإلى النمو الاقتصادي لأي مجتمع يعد محصلة للدافع للإنجاز (إبراهيم شوقي، ٢٠٠٣: McClelland 1961)

فالإنسان المنجز هو الذي يملك إرادة القوة ويمارسها، فالفرد صنيعة مجتمعه، كما أن المجتمع هو ثمار أفراد المنجزين، لذلك فإن الأفراد ذوي الدافعية العالية للإنجاز هم من بين القادرين على تطويع كل ما تستطيع أن تناله سواعدهم من أجل بناء الحضارة وتحقيق مستوى أرقى من الحياة لأنفسهم (محمود عبدالقادر، ١٩٧٧)

فدراسة دوافع السلوك تزيد من فهم الإنسان لنفسه ولغيره من الأشخاص لأن معرفتنا بأنفسنا تزداد كثيراً إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنواع السلوك المتعددة في سائر المواقف والظروف، كما أن معرفتنا بالدوافع التي تدفع الآخرين إلى القيام بسلوكهم تجعلنا قادرين على فهم سلوكهم وتفسيره، وتساعدنا دراسة الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني (محمد زيدان، ١٩٨٤: هدى أحمد، ١٩٩٩).

مفهوم الدافع للإنجاز

يرجع توظيف مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس - من الناحية التاريخية- إلى ألفرد ادلر Adler الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز ، هي دافع تعويض مستمد من خبرات الطفولة، وكيرت ليفين Kurt Lewin الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح aspiration وذلك قبل توظيف موراي لمصطلح الحاجة للإنجاز (أحمد عبدالخالق، ١٩٩١م).

ارتبط مصطلح الدافع للإنجاز بالبحوث التي أجريت في مجالي الشخصية والسلوك، وراج هذا المصطلح بفضل نظرية كل من دافيد ماكلياند وجون أتكينسون ، إلا أنه من الثابت أن هنري موراي ١٩٣٨م، يعتبر أول من قدم هذا المفهوم في دراسة ديناميات الشخصية، باعتباره أحد متغيراتها الأساسية، كما ساهم في إرساء القواعد التي تستخدم في قياسه.

فعرّف موري الدافع للإنجاز بأنه بذل الفرد أقصى جهده لإتمام شيء ما صعب، وأن يعمل بغرض واحد تجاه هدف بعيد، وأن يصر على طلب الفوز، وأن يعمل قدر الإمكان كل شيء بإتقان وأن يستمتع بالمنافسة، وأن يمارس قوة الإرادة، وأن يتغلب على ما قد يواجهه من ملل وتعب (عبدالحميد درويش، ١٩٩٧: Murray938)

وقد مرت دراسة دافعية الإنجاز بعدد من الأطوار، يأتي في بدايتها تلك المحاولة التي اضطلع بها ماكلياند، أتكينسون، كلارك، لوويل في عام ١٩٥٣م، لقياس الفروق الفردية في قوة دافعية الإنجاز، وذلك بتوظيف أسلوب وفنيات مقياس (التأت) الذي ابتدعه موراي، وقد تمخضت جهود الباحثين في هذا الصدد عن قدر كبير من البيانات التي زودت البحث في هذا الميدان بالتأييد التجريبي لصدق مقياس التأت (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، ١٩٧٩م).

ويرى ماكلياند، أن الدافع للإنجاز تكويناً فرضياً يعني الأمل في النجاح والخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لتحقيق أهدافه.

ويرى أتكينسون بأن دافعية الإنجاز بأنها رغبة الفرد في الإنجاز وشعوره بالاعتزاز عند ما يصل إلى الهدف الذي يسعى لتحقيقه، وهو استعداد ثابت نسبياً لدى الفرد يحدد مدى سعيه ومثابرته لتحقيق النجاح، وفي ضوء تصور أتكينسون فإن دافعية الإنجاز هي ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له..

أما أبو حطب فيعرفه بأنه دافع داخلي يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة.

فالدافع للإنجاز يعد مكوناً أساسياً في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف، وحيث يعتبر

تحقيق الذات أرقى مستويات الدافعية الإنسانية باعتباره حاجة تعبر عن ميل الإنسان لتحقيق ما لديه من إمكانيات، لتغدو حقيقة واقعة وفقا لنموذج ماسلو للدافعية (حسن علي حسن، ١٩٩٨م).

ويوضح يونج Young ، أن الحاجة إلى الإنجاز تتمثل في تخطي العقبات والحوازر كما تعني القوة أو النضال من أجل أداء بعض الأعمال الصعبة وبسرعة قدر الإمكان (هدى أحمد (Young, 1968.p.54).

والدافع للإنجاز لدى محمود عبدالقادر هو تكوين فرضي يتضمن الوجدان المتعلق بالأداء التقييمي لبلوغ معايير الامتياز وهو محصلة ثلاث عوامل: الطموح العام، المثابرة على بذل الجهد، التحمل من أجل الوصول إلى هدف بالإضافة إلى بعض المتغيرات الأخرى التي تختلف تبعا للسن (محمود عبدالقادر، ١٩٧٧، ١٤٣ هدى أحمد ١٩٩٩).

أما أحمد محمد عبدالخالق فيعرفه ، بأنه الرغبة أو الميل إلى أداء المهام بسرعة وبأفضل طريقة ممكنة.

وتوصل عبداللطيف خليفة في دراسته عبر حضارية على عينة من المصريين والسودانيين إلى أن الدافع للإنجاز يتكون من خمسة مكونات هي: الشعور بالمسؤولية، السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع، المثابرة، الشعور بأهمية الزمن، التخطيط للمستقبل، ومن ثم صاغ تعريفه للدافع للإنجاز بأنه استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل.

وسيتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريف فاروق موسى، الذي أعد مقياس الدافع للإنجاز المستخدم في هذه الدراسة، وتحدد دافعية الإنجاز كما يلي:

الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي نشيط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي، وهذا المقياس يقيس عددا من الأبعاد وهي:

١. مستوى الطموح المرتفع.
٢. السلوك الذي تقل فيه المغامرة.

٣. القابلية للتحرك إلى الإمام.

٤. المثابرة.

٥. الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

٦. إدراك سرعة مرور الوقت.

٧. الاتجاه نحو المستقبل.

٨. اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف.

٩. البحث عن التقدير.

١٠. الرغبة في الأداء الأفضل.

النظريات المفسرة للدافع للإنجاز

(١) موراي

يعتبر موراي أن الحاجة (إلى الإنجاز، التواد أو العشرة، السيطرة، العدوان،....) قد تستثار من الداخل بواسطة العمليات الحشوية الداخلية أو من الخارج بواسطة ما يقع على الفرد من تأثيرات موقفية مباشرة (وهي ما يطلق عليه موراي مصطلح الضغط press). ويمكن أن نميز في نظرية موراي أربعين حاجة تقريباً، مقسمة إلى الحاجات حشوية الأصل، وعددها إثني عشر حاجة مثل الحاجة إلى الهواء والماء والطعام و....، وحاجات نفسية الأصل (أو الحاجات الظاهرة) وعددها ثمانية وعشرين حاجة ومنها الحاجة إلى الإنجاز، وغير ذلك من قائمة الحاجات عند موراي، ويشير موراي إلى أن الحاجة للإنجاز هي الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو جيد قدر الإمكان (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، ١٩٧٩م).

وبجانب هذا المفهوم العام، يحدد موراي الحاجة إلى الإنجاز في ضوء مفاهيمه الأخرى المعروفة في نظامه، وهي: الرغبات والتأثيرات، والأفعال، والاندماجات والتفرعات، فمن حيث ((desires and effects الرغبات والتأثيرات)) تحدد الحاجة إلى الإنجاز على أنها رغبة الفرد في أن يتم شيئاً صعباً، أن يتمكن من الموضوعات أو الأشياء الفيزيائية أو.. بحيث يفعل هذا بسرعة وباستقلالية، ومن حيث ((actions الأفعال)) تتحدد الحاجة إلى الإنجاز على إنها حرص الفرد على

أن يقوم بجهود عميقة ومستمرة ومتكررة للتوصل إلى شيء صعب، أما من حيث ((الاندماجات والتفرعات (fusions and subsidations)) فيرى موراي أن الحاجة إلى الإنجاز يمكن أن تندمج فعلا وطبيعيا مع أي حاجة أخرى (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، ١٩٧٩م).

ويرى محمود عبدالقادر أن مفهوم الحاجة عند موراي مفهوم مركب، شأنه شأن الشخصية، ويفترض أن أهم الوظائف العامة للشخصية هي أن تعلم كيف تخفف من إلحاح توترات الحاجة وأن تحل الصراعات القائمة، بوضع وتنفيذ المخططات التي تسمح بتهئية إلحاح الحاجات الأساسية دون إشكال والمتأمل في مضمون افتراض موراي يجده يعتمد على مفهومي القدرة (تمثل البعد المعرفي للشخصية) والإنجاز (وتمثل البعد الانفعالي)، بل أنه يعتبر أن هذين المتغيرين من أبرز مظاهر الشخصية، وهذا يعني أن لهذين المكونين وظيفة مركزية في التوسط بين النزعة للفعل والنتيجة النهائية التي توجه إليها هذه النزعة (عبد الحميد درويش، ١٩٩٧م).

ونظرية موراي أدت إلى إعلاء شأن الحاجات السيكلوجية على الحاجات البيولوجية، وقد قال بأن الحاجات السيكلوجية (والتي تسمى الدوافع أيضا) تعمل على تنظيم القوى التي توجه العمليات العقلية واللفظية والجسمية عبر مسارات معينة، وعرف موراي هذه الحاجات السيكلوجية باعتبارها خصائص ثابتة تعمل على إطلاق الطاقات وتوجيهه - واختيار - السلوك والخبرات، وتنشط هذه الحاجات بفعل قوى أو عوامل الضغط البيئية التي يمكن أن تكون حقيقة مدركة أو متخيلة، كما أن لها خصائص الآثار والتحفيز، ورغم تحديده لأربعين حاجة إلا أن أربع حاجات هي التي حظيت بالاهتمام (الحاجة للإنجاز، الحاجة للقوة، الحاجة للتواد، الحاجة لتحديد الذات) (سحر علام، ١٩٩٩: Koestner & McClelland, 1990).

٢) نظرية ماكلياند

إن مجموعة ماكلياند ركزت في تنظيراتها وفي تأصيل تصوراتها النظرية بالبحوث التجريبية على متغير دافعي واحد، هو دافع الإنجاز (هدى أحمد، ١٩٩٩)، "إن الدافع يصير عبارة عن ارتباط وجداني قوي، يتميز بوجود رد فعل

توقعي تجاه الهدف، وهذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط سابق بين إمارات معينة وبين اللذة والألم" (إبراهيم قشقوش، ١٩٧٩م).

اهتم ماكلياند ومعاونوه في جامعة ويسليان بأعمال موراي، ثم أصبحوا أكثر اهتماما بتطوير دافعية الانجاز ، وقد نظر ماكلياند ومعاونوه إلى الحاجة إلى الإنجاز على أنها دافع متعلم مثل الدوافع الاجتماعية الأخرى، يكتسب على أساس الثواب والعقاب الذي يصاحب مختلف السلوكيات، وأنه إذا دعمت بعض الأنماط السلوكية مثل الاستقلال، والمنافسة، والنجاح لدى الأطفال، وإذا لم يقابلوا بالنقد في حالة فشلهم فإن دافعية الإنجاز لديهم سوف تكون أكثر قوة (عبد الحميد درويش، ١٩٩٧م).

وفي إطار اهتمام ماكلياند بنظرية التوقع القيمة، قد طرح مفهومه للإنجاز على أنه ميل دافعي يشير إلى استجابات توقع الهدف الإيجابية أو السلبية، والتي تستثار في المواقف التي تتضمن سعيا وفقا لمستوى معين من الامتياز أو التفوق، حيث يقيم الأداء على أنه نجاح أو فشل، وقد ميز ماكلياند بين الدوافع والسمات والخطط التصورية والانفعالات كما يلي (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، ١٩٧٩م).

- **الدوافع:** تحدد لماذا يسلك الناس على النحو الذي يقومون به، فهي تحدد الأنماط الداخلية للسلوك؟

- **السمات:** تصف أشكال الاتساق في السلوك، أو أسلوب التوافق الذي يتبناه الفرد عادة، في مواجهة المواقف المتكررة، أي أن مفهوم السمة يفسر كيف يسلك الناس.

- **الخطط التصورية العامة:** هي تصورات الشخص واتجاهاته نحو العالم ونحو نفسه، وتتضمن الخطط والأفكار والقيم والاتجاهات والخصائص المميزة لسلوك الفرد

- **الانفعالات:** تمثل إطارا وجدانيا فعالا بالنسبة للدوافع.

ويعني هذا أن الدوافع، تمثل محركات للسلوك، بينما تعتبر الانفعالات إطارا وجدانيا فعالا للدوافع، أما السمات فهي طريقة للتعبير عن الدوافع، كما تمثل الخطط التصورية العامة، تصوراتنا أو معارفنا بأنفسنا وبالأخرين، ولا يعني هذه التفرقة بين هذه المفاهيم، عدم وجود تفاعل بينها (حسن علي حسن، ١٩٩٦م).

(McClelland, 1955).

وتوصل ماكلياند وزملاؤه إلى مبدئين أساسيين:-

الأول: جرى اشتقاقه من التحليل النفسي وفنيات القياس الإسقاطي بصفة عامة، ومضمونة أن الدافعية تستطيع أن تباشر تأثيرها على الخيال

الثاني: فقد استلهموه من بحوث الدافعية التي أجريت في ميدان علم النفس الحيواني، ومضمونه أن الواقع يمكن أن تستثار بواسطة شروط أو ظروف ملائمة، وأن درجة الاستثارة يمكن أن تتباين تبعا لتغيير شروط أو ظروف الاستثارة

(٣) أتكسون

عمد أتكسون إلى التركيز على دور الفروق الفردية (في الحاجة إلى الإنجاز) بغية فهم العمليات الدافعية ، معتبرا بنية الشخصية ضمن محددات السلوك الأساسية (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، ١٩٧٩م).

ويحدد ليتوين وسترينجر، المبادئ الأساسية التي تقوم عليها نظرية أتكسون في الدافعية على النحو التالي (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، ١٩٧٩م).

- يتمتع كل الأشخاص بمعين هائل من الطاقة الكامنة وبعدد من الحاجات أو الدوافع الأساسية التي يمكن أن تعتبرها بمثابة صمامات أو منافذ توجه وتنظم تدفق الطاقة الكامنة من هذا الرصيد.
- يختلف الأشخاص إلى حد كبير فيما بينهم من حيث القوة النسبية لهذه الدوافع المختلفة أو من حيث درجة الاستعداد لها.
- إن تحول الطاقة إلى نوع من السلوك يتوقف على الموقف المعين الذي يجد الفرد نفسه فيه.
- ما يتصف به الموقف من خصائص معينة إنما يستثير أو يقدح دوافع مختلفة، كي يفتح صمامات أو منافذ مختلفة للطاقة.
- إن كل دافع يؤدي إلى نموذج مختلف من السلوك.
- إذا تغيرت طبيعة الخصائص الموقفية أو المثيرات، فإن دوافع مختلفة تستثار أو تتحقق، ويتمخض عنها تنشيط نماذج محددة ومختلفة من السلوك.

وتؤكد نظرية أتكسون على الدافعية المستثارة، هي السعي تجاه نوع من الإشباع أو نحو الهدف وتناول أتكسون نظريته في شكل علاقات رياضية، وهذه

الدافعية تعتبر دالة لمتغيرات ثلاث هي: قوة الدافع الأساسي (ع "M")، وتوقع تحقيق الهدف (ت "E")، والقيمة الحافزة المدركة (ز "I")
أي أن: الدافعية المستثارة = د(ع × ت × ز). ويرى أتكينسون أنه إذا كانت إحدى المكونات تساوي صفراً في موقف معين فإن هذا يعني انعدام الميل إلى تحقيق أو إحراز النجاح في هذا الموقف (عبد الحميد درويش، ١٩٩٧: 323-339, Atkinson, 1958).

وتعتمد نظرية أتكينسون على مفهومي التوقع والقيمة في الإنجاز على أساس أن النجاح يتبعه الشعور بالفخر في حين أن الفشل يتبعه الشعور بالخيبة. ويستفاد من نموذج أتكينسون أن الدافعية المستثارة لدى شخص ما يسلك بطريقة معينة تتوقف على قوة أو استعداد دوافعه، وعلى ماهية إدراكه لجانبين في الموقف - أولهما يتمثل في توقعات الفرد بخصوص إمكانية تحقيق الهدف، والثاني يتمثل في القيم الحافزة التي ينطوي عليها الهدف (إبراهيم قشقوش وطلعت منصور، ١٩٧٩م).

وأحد المنجزات الأساسية لأتكينسون تتمثل في افتراضه أن الحاجة للإنجاز لدى الإنسان دائماً ما تكون ممزوجة بحاجة أساسية أخرى، وهي الحاجة لتجنب الفشل، بمعنى أن المرء ليس بوسعه أن يشرع في إنجاز هدف ما، دونما اهتمام بنواتج الفشل، وتوضح نظرية أتكينسون أن الناس قد يختلفون في شدة هذين الدافعين، ولكن السلوك المتوجه نحو الهدف، يتم بفعل مشترك لكلا الدافعين (حسن علي حسن، ١٩٩٨م).

إن الافتراض الأساسي في نظرية أتكينسون مؤداه أن الحاجة للإنجاز لا تؤثر في العمل تحت أي ظروف، وفي ظل أي مهمة روتينية، ولكن فقط حينما يمثل الموقف نوعاً من التحدي الشخصي (عبد الطيف خليفة، ٢٠٠٥).

أبعاد دافعية الإنجاز

كان الرعيل الأول من الباحثين للدافع للإنجاز ينظرون على أنه أحادي البعد وهم موراي وماكيلاند وأتكينسون، أما أصعاب الاتجاه الحديث فيرون أن الدافع للإنجاز مركب التكوين ويمثل هذا الاتجاه ميتشل وهيرمانس وصفاء الأعسر،

ونظرا لأن عينة الدراسة هي مرحلة الطفولة المتأخرة فسيتبنى الباحث الرأي الأول وهو أن الدافع للإنجاز أحادي البعد.

ولقد قام عبدالرحمن خليفة بدراسة عبر حضارية على عينة من المصريين والسودانيين توصل من خلالها إلى إمكانية التعامل مع الدافعية للإنجاز كتكوين فرضي أحادي البعد.

خصائص الشخصية المنجزة

من خلال العديد من الدراسات تبين أن الشخصية المنجزة تتمتع بعدة خصائص هي :

- تتبوأ أعلى مرتب تحقيق الذات
- تتصف بمستويات عالية من الصحة النفسية
- يتطلعون للوصول إلى المراكز المهنية العالية
- أكثر سرعة من حيث التعلم
- يظهرون مرونة أكثر في حل المشكلات
- الاستغراق في العمل
- التوجه نحو العمل
- مصدر ضبط داخلي
- التحكم في البيئة ومعوقاتها
- الرغبة في النجاح
- الثقة بالنفس، المثابرة، المنافسة، الابتكارية، المجازفة، الحسم
- ينجزون شيئا صعبا
- يتغلبون على العوائق
- يبذل مجهودا مستمرا في سبيل إنجاز ما يقوم به
- يعمل بمفرده نحو تحقيق هدف بعيد سام
- يمتلك العزم والتصميم على الفوز في المسابقة
- اختيار الأعمال التي يتحملون فيها المسؤولية
- أكثر اهتماما بتجربة أشياء جديدة

مما تقدم يتضح أن الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز يتسمون ببعض الخصائص، كالمثابرة والطموح والمرونة في حل المشكلات والثقة بالنفس والاستغراق في العمل ويتحملون المسؤولية ويمتلكون العزم والتصميم ويتصفون بمستويات عالية من الصحة النفسية ويعملون نحو تحقيق هدف بعيد ويسعون جاهدين نحو تحقيق الذات ويتغلبون على العقبات والتحديات ويتمتعون بمصدر ضبط داخلي، وكل هذه السمات تتدرج تحت مظلة الذكاء الوجداني " حيث أشار جولمان إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على مجموعة من المهارات من بينها الضبط الذاتي والحماس أو الإصرار في إنجاز العمل والدافعية الذاتية (التحفز الذاتي)، والدافع للإنجاز يعتبر أحد المكونات أو الأبعاد الهامة للذكاء الوجداني" و يرى إلياس وويسبرج أن الذكاء الانفعالي يتضمن مجموعة من المهارات اللازمة للنجاح في الحياة وهي ضبط الذات، والتفاوض والمثابرة وتحديد الأهداف والوعي بالذات ومهارة التفاعل مع الآخرين (سامي هاشم، ٢٠٠٤، ١٤٢: Elias & Weissberg, 2000, 189).

أن دافع الإنجاز يعد مكونا أساسيا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته، حيث يشعر الإنسان بتحقيق ذاته من خلال ما ينجز وفيما يحققه من أهداف، وحيث يعتبر تحقيق الذات أرقى مستويات الدافعية الإنسانية باعتباره حاجة تعبر عن ميل الإنسان لتحقيق ما لديه من إمكانيات، لتغدو حقيقة واقعة وفقا لنموذج ماسلو (حسن علي حسن، ١٩٩٨، ١٤٦). ويمنح الذكاء الوجداني بما يملكه من مكونات وأبعاد في الفرد الأمل والمثابرة والصبر والجلد وضبط الذات وتحقيق الهدف، وهذه المهارات تمثل في مجملها أبعاد الدافع للإنجاز.

ويشير لام وكيربي Lam & Kirby, 2002 إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط الذكاء العقلي وأنه يرفع الإنجاز إلى درجة أعلى مما هو متوقع خاصة المرتبط بالنواحي المعرفية، بل ربما يحدد الإنجاز الأكاديمي أكثر مما يحدده الذكاء العقلي، ويضيفا أن تعريف الذكاء الوجداني يجب أن تضع الانفعالات والأفكار على نفس القدر من المساواة (سامي هاشم، ٢٠٠٤).

ويتضح أن بعض مهارات الذكاء الوجداني تتشكل لتنتج مصطلح الدافع للإنجاز، كما أن الدافع للإنجاز أو مكوناته تعتبر في الواقع مكونات الذكاء الوجداني، وهذا الاستنتاج يمثل أحد فروض الدراسة الحالية التي تحاول تأكيده.

ثالثاً: مصدر الضبط

مفهوم مصدر الضبط

يرى روتر أن مصدر الضبط هو الطريقة التي يدرك بها الناس الاتصال بين ما يفعلونه والتعزيز الذي يلقونه، فإذا كان الناس يميلون إلى رؤية الاتصال بين سلوكياتهم والتعزيز الذي يدركونه، فإنهم في هذه الحالة يدعون ذوي مصدر ضبط داخلي، وفي الجهة الأخرى، إذا كان الناس عادة لا يرون اتصالاً بين سلوكياتهم والتعزيزات التي يلقونها، وبدلاً من ذلك ينظرون للتعزيز كنتيجة للحظ والقدر والصدفة أو الآخرين الأقوياء فإنهم يدعون ذوي مصدر ضبط خارجي (نبيل زايد، ٢٠٠٣م).

ومصدر الضبط هو متغير من متغيرات الشخصية، تتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكماً في النتائج الهامة في حياته، العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة، أم العوامل الخارجية من صدف وحظ وقدر (زكريا الشربيني، ١٩٩٨).

ويرى روتر Rotter أن الأفراد يختلفون في تفسير معنى الأحداث وبالتالي في إدراكهم لمصدر التعزيز أو مصدر التحكم بسلوكهم، بحيث أن حدثاً ما قد يعد لدى البعض الأفراد كتعزيز أو مكافأة بينما قد يفهم بشكل مختلف لدى البعض الآخر (فاطمة الشيمي، ١٩٩٩، ٢٦: Rotter, 1971.p5).

وقد يعرف مصدر الضبط بأنه إدراك الفرد مصدر المسؤولية عن النتائج والأحداث وهل هي مسئولية داخلية عما يتعرض له من نجاح أو فشل في حياته ويطلق ذو ضبط داخلي، أما الذي يدرك أن النجاح أو الفشل في الحياة يرجع إلى عوامل الحظ أو الصدفة أو القدر.

ويشير روتر بأن مصدر الضبط هي إدراك الأفراد الذين يسيطرون على مصائرهم ويمتلكون شعوراً بالمسئولية الاجتماعية يعتبرونه ذوي وجهة ضبط داخلية، بينما الأفراد الذين لا يشعرون بالقدرة على السيطرة على مصائرهم فهم لا يتمتعون الاجتماعية ويعدون ذوي وجهة الضبط داخلي.

و يرى علي الديب أن مصدر الضبط هو إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج، فهي سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته من نجاح أو فشل في ضوء ما لديه من قدرات وما يستطيع القيام به من مجهودات مبذولة مثابرة في تحقيق أهدافه وما يرجوه من نتائج هذا السلوك وما يتخذه من قرارات يعتبر داخلي التحكم والضبط ويقابله خارجي التحكم وهو الشخص الذي يعزز إنجازاته وما يتخذه من قرارات وما يحققه من أهداف مدفوعا بعوامل خارجية سواء كانت الصدفة أو الحظ أو مساعدة الغير التي تتحكم في مصيره وكلها عوامل يقف أمامها عاجزا لأنه لا يستطيع التكهن بها(علي الديب، ١٩٩٤، ١٨٥).

ويعرف روتر الوجهة الداخلية في الضبط وهم الذين يدركون التدعيمات الإيجابية والسلبية التي تحدث لهم في حياتهم، كأمر يترتب أو يرتبط بالدرجة الأولى بعوامل داخلية أو عوامل تتعلق بشخصياتهم مثل الذكاء أو المهارة أو الجهد أو سمات الشخصية المميزة، والفئة الثانية وهي من يسميها روتر أصحاب الاتجاه أو الوجهة الخارجية في الضبط وهم الذين يدركون التدعيمات الإيجابية والسلبية التي تحدث لهم في حياتهم كأمر يترتب أو يرتبط بالدرجة الأولى بعوامل خارجية أو عوامل لا تتعلق بذواتهم مثل الحظ أو الصدفة أو تأثير الآخرين من ذوي السلطات ، أو العوامل من الصعب التنبؤ بها(صلاح الدين أبو ناهية، ١٩٧٩).

يرى بيرجر أن هناك فروقا فردية في مدى حاجة الفرد إلى التحكم في أمور حياتهم حيث نجد بعضهم يرغب كثيرا في التحكم وبعضهم الآخر يبدى أقل رغبة في ذلك . ولكن إذا كانت كل المتغيرات شبه متساوية عند الأفراد فإننا نجدهم يميلون إلى أن يزاولوا بعض أنواع التحكم فيما بينهم.

فمصدر الضبط هو المصدر الذي تنطلق منه العوامل المسببة للسلوك البشري وتؤدي إلى نتائج معينة سواء كانت هذه النتائج مرضية كالمعززات، أو غير المرضية كالعقوبات، بمعنى آخر، يقصد بمركز الضبط الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لسلوكه ما يمني به من نجاح أو فشل، فهي كامنة في نفسه، أم صادرة عن ظروف وحوادث خارجة عن نطاق طاقته وقدراته(أفنان دروزة، ١٩٩٧).

وقد أشار روتر إلى أن الأفراد الذين يهيمنوا على مصائرهم ولديهم الشعور بالمسؤولية الاجتماعية على ما يحدث لهم، فهم أفراد ذوو توجه داخلي، بينما

الأفراد الذين يعتقدون أنهم لا حول لهم ولا قوة وأن مصائرهم تحت رحمة القدر، ويعتقدون أنهم لا يتمتعون بالمسؤولية الكاملة عما يحدث لهم فهم أفراد ذوو توجه خارجي (رشاد عبدالعزيز، ١٩٨٩).

وقد توصل وينر 1975 إلى أربعة عوامل تؤثر في موقف الفرد من حيث وجهة الضبط وهذه العوامل هي قدرة الفرد، والمجهود الذي يبذله، وصعوبة الموقف، والحظ أو الصدفة (الجوهرة، ٢٠٠٢).

إن معرفة مصدر الضبط لدى الأطفال قد يتم من خلال ملاحظة الوالدين أو المعلم من خلال المواقف التي تواجه الطفل، فتصرف الطفل أثناء الموقف يعبر عن مصدر ضبطه، فالبعض من الطلاب لا تؤثر فيه الدرجة المنخفضة في الامتحان وهذا متوقع أن يكون ذو مصدر ضبط خارجي، أما الطالب الذي يتأثر عند ما يحصل على درجة منخفضة فمن المتوقع أن يجد أكثر في الامتحانات اللاحقة مما يهيئه أن يكون ذو ضبط داخلي.

ويذكر كونيل McConnel على أنه لا يوجد أنماط نقية من الفئتين فئة التحكم الداخلي، وفئة التحكم الخارجي، وأن الأفراد العاديين يسجلون في اختبارات هذا المفهوم درجات تقع على خط متصل يمتد بين الناهيتين نهاية التحكم الداخلي ونهاية التحكم الخارجي وعندما نقارن بين أفراد مجموعة من الناس في هذا البعد، فإننا نجد أنهم يختلفون في الدرجة وليس في النوع شأنهم في ذلك شأن اختلافهم في أي صفة شخصية أخرى (فاروق عبدالفتاح، ١٩٨٥).

ويذكر ماك كونيل، أنه لا توجد أنماط نقية من الفئتين وأن الأفراد العاديين يسجلون في اختبارات هذا المفهوم درجات تقع على خط يمتد بين الناهيتين - نهاية التحكم الداخلي ونهاية التحكم الخارجي. وعند ما نقارن بين أفراد مجموعة من الناس في هذا البعد فإننا نجد أنهم يختلفون في الدرجة وليس في النوع، شأنهم في ذلك شأن اختلافهم في أي صفة شخصية أخرى (أفنان دروزة، ١٩٩٧، ٣٧: Mc Connell, 1977)

و سيبني الباحث في هذه الدراسة تعريف صفوت فرج حول مصدر الضبط:

هو متغير أساسي من متغيرات الشخصية يتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته. العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة ، أم العوامل الخارجية من صدفة وحظ وقدر. وينقسم الأفراد تبعا لهذا المفهوم إلى:

- أ- فئة الضبط الداخلي: وهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لهم.
ب- فئة الضبط الخارجي: وهم الأفراد الذين يرون أنفسهم تحت تأثير قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها.

توصلت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية إلى بعض السمات المميزة لذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي، ويعتبر مصدر الضبط سمة للشخصية سوى داخلي أو خارجي ولكن لا يوجد فرد نقي تماما من هذين البعدين، ففي بعض المواقف يتحول الفرد ذو الضبط الداخلي إلى فرد ذو ضبط خارجي، فمثلا عند ما يصاب بصدمة ك وفاة ابن أو زوجة، ففي هذه الحالة يحتاج إلى فرد يسندة ويرعاه وقد يصعب عليه أن يسيطر على انفعالاته مما يؤدي إلى فقد اتزانة. جدول(٣) يستعرض أهم السمات لكلا البعدين من خلال ما توصلت له العديد من

الدراسات(ذوي الضبط الداخلي: ذوي الضبط الخارجي)

سمات ذوي الضبط الخارجي	سمات ذوي الضبط الداخلي
- لديهم سلبية عامة وقلة المشاركة والإنتاج	- يكون أكثر حذرا وانتباها
- انخفاض المسؤولية الشخصية عن نتائج أفعاله	- يأخذ خطوات تتميز بالفعالية والتمكن
- يفتقرن لوجود سيطرة داخلية	- أكثر اهتماما بقدراته
- حياتهم يسيطر عليها الحظ والصدفة	- ينسب فشله أو نجاحه إلى سلوكه الفردي
- يعوزن نجاحهم وفشلهم إلى عوامل خارجية	- يقاوم المحاولات المغرية للتأثير عليه
- انخفاض مفهوم الذات	- يدركون أهمية دورهم في المشاركة والتغيير
- عدم التوافق النفسي والاجتماعي	- ثقة عالية بالذات
- العجز في ضبط البيئة	- طموحات عالية
	- المثابرة والإنجاز وتقدير الذات
	- التفاؤل نحو المستقبل
	- السيطرة على المواقف
	- يشعرون بالذنب والخجل عند الفشل

- قلق واستسلام وخضوع تجاه صعوبات الحياة	- الفخر واحترام الذات عند النجاح
- يظهرون ذات مثالية	- يحاول يضبط البيئة والتأثير عليها
- يتميزون بالعصابية	- يتسم بتحقيق الذات وقوة الأنا
- أكثر اعتقاداً في التخاريف والسحر	- التوافق النفسي والاجتماعي
- يعتمدون على مساعدة الآخرين	- يعملون على إشباع حاجاتهم
- أكثر عداً وعدوانية	- يقضون وقت أطول في الأنشطة العقلية
- ميل زائد نحو التراجع	- يحصلون على درجات أعلى في اختبارات الذكاء
- يفتقرون إلى القدرة على المشاركة في صنع القرار	- القدرة على تأجيل الإشباع
- يشعرون بالدونية والانبطاء والاستسلام	- الشعور بالحرية
- يشعرون بالضغط النفسي في مواقف اتخاذ القرار	- لديهم قدرة أكبر على مراقبة سلوكهم
- أبائهم يبالغون في عقابهم سواء بدنياً أو انفعالياً ويحرمونهم من حقوق كثيرة	- يضعون خططاً ويلتزمون بها للوصول لأهدافهم
- أكثر شعوراً بالاغتراب	- أكثر دافعية للإنجاز
	- لديهم القدرة على الاستفادة من الفرص المواتية
	- يركزون اهتمامهم بشكل أكبر على تعزيزات المهارة في الأداء وعلى كفاءتهم الداخلية للوصول للأهداف
	- توظيف أساليب مواجهة تركز على حل المشكلة عن توظيف الأساليب التي تركز على الانفعال
	- علاقة موجبة بين الدافع الداخلي والثبات الانفعالي
	- الخلو من الأعراض العصبية
	- المجاهدة في سبيل تحقيق التفوق والامتنياز
	- أكثر قناعة ورضا عن الحياة وأكثر اطمئناناً وهذوءاً
	- أسرهم تتسم بالحب والديمقراطية والنظام والمعايير المستقرة
	- أقل قلقاً وأقل اكتئاباً وأقل إصابة بالأمراض النفسية
	- يستغلون وقت فراغهم
	- أكثر استقراراً في العمل ويحبون العمل

أبعاد مصدر الضبط

يرى الباحثون الأوائل في مصدر الضبط أمثال روتر، فارس، فرانكين، أن مصدر الضبط أحادي البعد، ويعود هذا إلى أن معظم الدراسات المبكرة قد اعتمدت على قياس الضبط لدى العينات بتوظيف مقياس روتر وأظهرت استجابات الأفراد لفقرات هذا الاختبار عاملاً واحداً هو الضبط الداخلي مقابل الضبط الخارجي.

ولقد قام بعض الباحثين بتحديد أبعاد لمصدر الضبط إلا أن ذلك لم يلق صدى واسعاً من المختصين في علم النفس، ولأن الدراسة تقتصر على مرحلة الطفولة المتأخرة فسيبنى الباحث رأي روتر بأحادية البعد لمصدر الضبط.

يتضح مما تقدم أن ذوي وجهة الضبط الداخلي يتسمون ببعض الصفات، كالتفاؤل نحو المستقبل و الثقة العالية بالذات، ولديهم طموحات عالية للمثابرة والإنجاز وتقدير الذات ، ويسيطرون على المواقف، و يحاولون ضبط البيئة والتأثير عليها، ولديهم قدرة على التوافق النفسي والاجتماعي، كما أن بمقدورهم تأجيل إشباع حاجاتهم، وكل هذه الصفات في الواقع مهارات تتدرج تحت مظلة الذكاء الوجداني، فالذكاء الوجداني من مهاراته هو إدراك الانفعالات وإدارتها مما يعني أن الفرد لا بد أن يعي أن قدرته وكفاءته هي مصدر قراراته، أي أن الفرد الذي يدرك ويدير انفعالاته وانفعالات الآخرين يعتبر ذا وجهة ضبط داخلي،" فإن اعتقاد الفرد بأن التدعيمات التي يحصل عليها ترجع إلى سلوكه الخاص فإنه سيبدو أكثر مثابرة وإنجازاً وإبداعاً وبحثاً عن المعلومات التي تساعد في مواجهة الأحداث" (بكر فرج، ١٩٩٦، ٣٤).

فوجهة الضبط تتكون من عدة مهارات مستمدة من أبعاد أو مكونات الذكاء الوجداني، كما أن الذكاء الوجداني ينطوي تحته مفهوم وجهة الضبط الداخلي، فالذكي وجدانيا ذو وجهة ضبط داخلية لأن القرارات تكون نابعة من الفرد نفسه بما يملكه من قدرات وكفاءات وميول واهتمامات. و أفراد وجهة الضبط الداخلي يكونون مهيين لاكتساب صفة الذكاء الوجداني بما يحملونه من سمات.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

أ) الدراسات المتعلقة بالذكاء الوجداني :

**المحور الأول : دراسات الذكاء الوجداني التي تناولت علاقته
ببعض المتغيرات**

**المحور الثاني : دراسات الذكاء الوجداني المتعلقة بتأصيل
المفهوم وكشف المكونات .**

ب) دراسات عن الدافعية للإنجاز .

دراسات عن مصدر الضبط .

التعليق على الدراسات السابقة .

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

سوف يقوم الباحث في هذا الفصل بعرض الدراسات الأجنبية والعربية التي تمت في مجال الذكاء الوجداني، ثم يعرض الدراسات التي تناولت الدافع للإنجاز، ومن ثم سيعرض الباحث الدراسات التي تمت في موضوع وجهة الضبط.

أ. الدراسات المتعلقة بالذكاء الوجداني

لاحظ الباحث أثناء اطلاعه على الدراسات العربية والأجنبية في مجال الذكاء الوجداني تنوع اهتماماتها ، بينما انحصرت التطويرات في اتجاهين، سمي الاتجاه الأول بنموذج القدرة ويتبناه ماير وسالوفي، والاتجاه الآخر سمي بالنماذج المختلطة ويتبناه بار-أون وجولمان، وفي ضوء هذين الاتجاهين تفرعت البحوث و الدراسات إلى عدة محاور ، فالبعض اهتم بالبحث في تأصيل المفهوم والتحقق من مكوناته العملية ، والبعض منها اهتم بالبحث في علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية، ودراسات أخرى بحثت الفروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الوجداني، والبعض من هذه الدراسات استهدفت تصميم مقياس معدل يناسب البيئة العربية، كما أن بعض الدراسات صممت برنامج لتنمية الذكاء الوجداني استهدفت المرحلة الجامعية وأخرى استهدفت مرحلة الطفولة ، لذا سيقوم الباحث بتصنيف الدراسات السابقة إلى محورين هما:

المحور الأول : دراسات الذكاء الوجداني التي تناولت علاقته ببعض المتغيرات

• **دراسة** (Martinez 1997) : The Relation Of Emotional Intelligence With Selecte Areas Of Personal Imagination And Personality

بعنوان: العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض الجوانب الشخصية والمعرفية (أعراض الاكتئاب والرضا عن الحياة وتوجيه الهدف) ، وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها ١٤٨ فردا تتراوح أعمارهم بين (١٨ - ٦٠) عاما من الآباء والمعلمين والمديرين ومن طلاب الدراسات العليا من الذكور والإناث،

واستخدمت الدراسة الأدوات: اختبار الذكاء الوجداني، اختبار وسمات ماوراء المزاج (Trait Meta Mood Scale) ، من إعداد ماير وسالوفي، وأسفرت النتائج عن أن الذكاء الوجداني قد ارتبط إيجابيا بالتوجه نحو الهدف وبالتكيف وبالرضا عن الحياة وتخفيف الأعراض المرضية للكآبة، وسلبيا مع الاكتئاب.

• **دراسة (Schutte,et al.,1998): Development And Validation Of :**

A Measure Of Emotional Intelligence Personality & Individual Difference

وعنوانها تطوير واختبار صلاحية مقياس الذكاء الوجداني من إعداد سالوفي وماير ١٩٩٠، وتكون هذا المقياس من ٦٢ مفردة، تمثل أبعاد نموذجها وتم تطبيقه على عينة قوامها (٣٤٦) مفردة متوسط أعمارهم ٢٧ و ٢٩ عاما، وتم توظيف التحليل العاملي وتم اختبار صدق وثبات المقياس وتوصل الباحثون إلى انتقاء ٣٣ مفردة فقط استخدموها في دراستهم وتمتع باتساق داخلي مرتفع، وقد أسفرت النتائج عن أن الإناث أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني وأن الذكاء الوجداني لا يرتبط بالقدرة المعرفية، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والخبرة والتفتح كسمة من سمات الشخصية كما أظهر المقياس قدرته على قياس الانتباه إلى المشاعر وتوضيحها وإصلاح المزاج والتفائل والتحكم في الانفعال.

• **دراسة (Gosselin & Simard,1999): Ghildern's Knowledge Of :**

Facial Expression Of Emotion: Distinguishing Fear And Surprise

تهدف الدراسة إلى قياس قدرة الأطفال في التعرف على الانفعالات وكذلك قدرتهم على التمييز الانفعالي (الخوف - الدهشة) وذلك على عينة من الأطفال قوامها ٦٠ طفلا وطفلة عند عمر يتراوح بين ٥ إلى ١٠ سنوات، ولقد طبق عليهم اختبار تعبيرات الوجوه وهو من الاختبارات المصورة، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الدقة في التعرف على الانفعالات ومقدار الاختلاف بين تلك الانفعالات وبخاصة انفعالي الخوف والدهشة، كما أشارت النتائج إلى أن الأطفال الأكبر سنا كانوا أكثر نجاحا من الأطفال الأصغر سنا في التمييز بين الانفعاليين، كما أوضحت نتائج الدراسة أيضا أن قدرة الأطفال في التعرف على الانفعالات تأتي أولا ثم تأتي بعد ذلك قدرتهم على التمييز الانفعالي بينهما.

• دراسة محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩م):

بعنوان: دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتهما بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة.

وكان من بين أهداف الدراسة التعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني، وقد استعان الباحث في أدوات الدراسة بمقياس للذكاء الوجداني والذي طبق على عينة قوامها (٤١٠) طالبا وطالبة. وبتوظيف أسلوب التحليل العاملي وقد أسفرت النتائج عن سبعة عوامل هي: الوعي بالذات، مدى التحكم الذاتي في الانفعالات، الدافعية وبقطة الضمير، حفز الذات، وتوجيه اللوم إليه أحيانا، التعامل مع الآخرين وتفهمهم وحفز الذات، تفهم الذات، حساسية العلاقة مع الآخرين، الوضوح وإفشاء الذات والاعتراف بالواقع الفعلي والقدرة على مواجهة المشكلات الانفعالية.

وقد خلصت الدراسة إلى وجود أبعاد متعددة للذكاء الوجداني تختلف في شكلها عن أبعاد معظم الدراسات السابقة ولكن المتخصص لأبعاد هذه الدراسة يلاحظ أنها تتلخص في الوعي بمشاعر الذات، التحكم في الانفعالات، الدافعية، بقطة الضمير، حفز الذات، التعامل مع الآخرين.

كما أوضحت النتائج وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين مركز التحكم وإفشاء الذات والاعتراف بالواقع والقدرة على مواجهة المشكلات الانفعالية، أما في الأبعاد الستة الأخرى والمجموع الكلي فالتفاعل غير دال إحصائيا.

• دراسة (Mayer,2001): Emotional Intelligence And Interpersonal Relations

وتهدف إلى دراسة العلاقة بين انفعالات الموهوبين والذكاء الوجداني مع معرفة مستوى الذكاء الوجداني من خلال التفاعل في مواقف اجتماعية، ولقد تناولت تلك الدراسة ٢٩٠مراهق وطبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل Multifactor emotional intelligence scale (MEIS) إعداد ماير وسالوفي وكارسو Mayer & Salovey & Caruso, 1997 وهو مصمم لقياس إدراك الانفعال، الفهم، التحكم في تلك الانفعالات، واختبار الذكاء من إعداد دن ودن Dun 1981 & ثم استبيان المواقف الصعبة من إعداد ماير (Mayer,2001). ولقد

أوضحت تلك الدراسة أن الأفراد الموهوبين الذين لديهم ذكاء وجداني مرتفع كانوا أفضل في القدرة على توجيه انفعالاتهم وانفعالات الآخرين في المواقف وتوظيف تلك المعلومات للتحكم في ردود أفعالهم وكذلك في تحملهم ومثابرتهم للآخرين إذا قورنوا بذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

• دراسة ماين لامانا (Lamana 2001):

بعنوان: العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومصدر الضبط والاكتئاب لدى أفواج نسائية مختارة، وقد أجريت الدراسة بهدف فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط الداخلي والخارجي، والاكتئاب، وشملت العينة ١٠٠ امرأة إلى عمري قدره ١٨-٧٨ سنة في مجموعتين، وتم تطبيق ثلاثة مقاييس، مقياس الذكاء الانفعالي واختبار لفنسون لمركز الضبط واختبار بيك للاكتئاب، وأشارت نتائج البحث على وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط والاكتئاب، فلقد وجدت علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي وموضع الضبط الداخلي بصورة خاصة مع مستويات الاكتئاب الشديدة، ويرتبط الذكاء الانفعالي إيجابيا مع مركز الضبط الداخلي وسلبيا مع مركز الضبط الخارجي، ووجدت الدراسة أن معظم الارتباطات بين الاكتئاب والذكاء الانفعالي كانت على بعدي العلاقات الشخصية المتبادلة والوعي الذاتي أو الذكاء الداخلي.

• دراسة ليندلي (Lindley 2001)

بعنوان: علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية (كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط، التكيف) هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط، التكيف). وتكونت عينة الدراسة من ٣١٦ طالبا وطالبة، (١٠٥) طالبا و (٢١١) طالبة من طلاب الجامعة، وطبقت عليهم قائمة جولمان للكفاءة الوجدانية (ECI)، وبعض مقاييس الشخصية، وأظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط، التكيف). كما كشفت النتائج بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة والطالبات في الذكاء الوجداني.

• **دراسة كاكنج وانج (Wang,2002):**

بعنوان: الذكاء الانفعالي والكفاية الذاتية، وأسلوب المواجهة لدى الأحداث الجانحين. وأجريت الدراسة بهدف فحص الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاية الشخصية وأسلوب المواجهة لدى الأحداث الجانحين. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٨) حدثاً جانحاً تتراوح أعمارهم بين ١١-١٢ سنة منهم (٢٠٤) ذكراً و ٢٤ أنثى في سجن جواندونج بالصين. واستخدم الباحث اختبار سالوفي وماير لقياس الذكاء الانفعالي وقياس الكفاية الشخصية ومقياس أسلوب مواجهة الضغوط المختصر واختبار روتر لموضع الضبط واختبار لقياس الاكتئاب. ولقد أشارت النتائج إلى انخفاض معدلات الأحداث الجانحين على مقياس الذكاء الانفعالي بفروق دالة بينهم وبين مجموعة من الطلاب العاديين، وارتباط الذكاء الانفعالي إيجابياً بالكفاية الشخصية وأسلوب المواجهة، ولم تجد الدراسة ارتباطاً دالاً بين الذكاء الانفعالي وموضع الضبط واختبار لقياس الاكتئاب.

• **دراسة عبدالله كواسة (٢٠٠٢م):**

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة. استهدفت الدراسة الكشف عن المتغيرات الهامة التي تحدد مفهوم الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز. وتكونت العينة من ٣٠٠ طالب وطالبة من الجامعة ، تتراوح أعمارهم بين ١٩ - ٢٢ عام. وقد تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث، وكذلك مقياس الدافع للإنجاز لهرمانس 1970 Hermans وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين متغيرات الذكاء الوجداني وبين الدافع للإنجاز.

• **دراسة منى سعيد أبوناشى (٢٠٠٢م):**

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية.

هدفت الدراسة إلى بحث بنية الذكاء الوجداني ، وعلاقته بكل من الذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية وكذلك الكشف عن تمايزه أو عدم تمايزه عن تلك المفاهيم ، واستخدمت الدراسة عدة أدوات هي اختبار الذكاء الوجداني، اختبار المهارات الاجتماعية، البروفيل الشخصي، اختبار الذكاء العالي، وتكونت

عينة الدراسة من (٢٠٥) طالبا وطالبة بواقع (٩٣) طالبا و (١١٢) طالبة من كلية التربية النوعية بجامعة المنوفية، و توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط جزئي بين الذكاء الوجداني والذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية ، كما أسفر التحليل العاملي عن عدم وجود تمايز بين بعض أبعاد الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية والذكاء العام وأبعاد سمات الشخصية.

• دراسة فتون محمود خرنوب (٢٠٠٣م):

بعنوان: بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في سمات الشخصية، وكان من بين أدوات الدراسة مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS)، استفتاء الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية، اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، وبلغت عينة الدراسة (٣٧٤) طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، (١٩٤) طالبا و (١٨٠) طالبة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني، ومنخفضي الذكاء الوجداني في خمسة عوامل من عوامل الشخصية كما يقيسها اختبار كاتل لصالح الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني ، والعوامل التي ميزت مجموعة الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع هي : عامل الذكاء العام ، عامل الاتزان الانفعالي ، عامل قوة الأنا ، عامل المخاطرة والاقدام ، عامل الاكتفاء الذاتي ، على حين لم يكن هنال فروق ذات دلالة بين الطلبة مرتفعي الذكاء الوجداني ومنخفضي الذكاء الوجداني في العوامل التالية: عامل الاجتماعية ، عامل الانطلاق ، عامل السيطرة ، عامل الجدية ، عامل الفردية.

• دراسة محمد أنور فراج (٢٠٠٣م) :

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة .

هدفت الدراسة إلى دراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم الأساسي بجامعة الإسكندرية، وقد

تكونت عينة الدراسة من (١٤٢) طالبا وطالبة بواقع (٦٥) طالبا و (٧٧) طالبة، وتم تطبيق المقاييس الثلاثة لمتغيرات الدراسة هي اختبار الذكاء الوجداني لبار-أون، واختبار مشاعر الغضب، ومقياس السلوك العدواني بقسميه (المادي واللفظي) وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشاعر الغضب لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، وفروق مماثلة في السلوك العدواني لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، وفي مشاعر الغضب لصالح الذكور، وفي مشاعر العدوان لصالح الذكور، وفي الذكاء الوجداني لصالح الذكور.

• دراسة عادل محمد هريدي (٢٠٠٣م) :

بعنوان: الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى رصد الفروق الفردية بين مجموعات عشوائية في ضوء متغيرات النوع والعمر، الحالة الزوجية، ومستوى التعليم، والتخصص المهني، والبيئة الثقافية/الحضارية، ومستوى الدخل على قائمة الذكاء الوجداني، التي صممها الباحث وفقا لنموذج بار-أون Bar-on، وعلى عينة مجموعها (١٤٩) مبحوثا منهم (٩٠) ذكورا، (٥٩) إناثا، تراوحت أعمارهم بين ١٨-٥٦ سنة، بمتوسط عمر قدره ٣١,٧، وتوصلت الدراسة إلى أن الإناث المتزوجات والأكثر سنا ومن حصلن على التعليم الجامعي فأكثر، ومن نشأن بالمدينة، وينتمين لمستويي الدخل المتوسط والمرتفع، إنما يتمتعن بقدر أكبر من الذكاء الوجداني ومكوناته الأساسية، وكفاياته الفرعية، مقارنة ببقية العينات الفرعية للدراسة في ضوء الخصائص الحيوية/الاجتماعية.

• دراسة عصام محمد زيدان وكمال أحمد الإمام (٢٠٠٣م) :

بعنوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية. هدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة و كل من أساليب التعلم وأبعاد الشخصية والتخصصات الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٥) طالبا وطالبة (١٨٠) ذكور و (١٧٥) إناث موزعين على ستة تخصصات دراسية مختلفة هي : الحاسب الآلي، تكنولوجيا التعليم، التربية

الفنية، التربية الموسيقية، الإعلام التربوي، واللغة الإنجليزية، وقد تراوحت أعمارهم بين ٢١-٢٣ سنة، وتم تطبيق مقاييس الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم، وابعاد الشخصية عليهم، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم وكان أعلاها ارتباطا هو أسلوب التعلم الحس-حركي، كما وجدت علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي والانبساط وعلاقة سالبة دالة بين الذكاء الانفعالي والعصابية، وكانت أكثر التخصصات الدراسية ارتباطا بالذكاء الانفعالي هي التربية الموسيقية والتربية الفنية ثم الإعلام التربوي على الترتيب.

• **دراسة عبدالحى علي محمود ومصطفى حسيب محمد (٢٠٠٤م):**

بعنوان: الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية .

هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية المعرفية (الذكاء العقلي التقليدي)، واللامعرفية (سمات الشخصية) ، واستخدمت الدراسة اختبار الرياض "بيتا" لقياس الذكاء العقلي ، ومقياس التحليل الإكلينيكي لقياس سمات الشخصية البالغ عددها ١٦ سمة ، ومقياس الذكاء الوجداني على ضوء نظرية بارون Bar-on ، تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (٢٨٥) طالبا وطالبة ينتمون إلى مستويين تعليميين مختلفين هما، مستوى البكالوريوس ١٩٦ طالبا وطالبة، مستوى الدراسات العليا ٨٩ طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أنه تتفق مكونات الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية مع ما أشار إليه بار-أون من أن الذكاء الوجداني يعد بمثابة قدرات عقلية غير معرفية وهي: الحالة المزاجية العامة ، القدرة على إقامة علاقات خارجية، قدرة الفرد على التكيف مع الواقع، القدرة على إدارة الضغوط ، القدرة على إقامة علاقات داخلية مع الذات، كما توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط جزئيا مع بعض سمات الشخصية وأن مستوى التعليم يؤثر على معدل الذكاء الوجداني وأن متغير الجنس لم يؤثر على الذكاء الوجداني.

• **دراسة فؤاد الدواش (٢٠٠٤م):**

بعنوان: الذكاء الوجداني عند المراهقين وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة السمات التي قد ترتبط بالذكاء الوجداني، وكان من بين أدوات الدراسة مقياس الذكاء الوجداني، مقياس أيزنك- ويلسون للشخصية (مكونات الانبساط و مكونات العصابية، وقام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة من المرحلة الثانوية بلغت (٥٢٠) بواقع (٢٢٤) ذكور و (٢٩٦) إناث، تراوحت أعمارهم بين ١٥-١٧، ومن نتائج الدراسة ما يلي:

- يوجد ارتباط إيجابي بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والنشاط والاجتماعية والمخاطرة والتعبيرية والتأملية والمسؤولية لدى العينة الكلية (الذكور والإناث).

- لا يوجد ارتباط إيجابي بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والاندفاعية لدى العينة الكلية (الذكور والإناث).

- يوجد ارتباط إيجابي بين إدراك الوجدان واستيعاب الوجدان وإدارة الوجدان من ناحية والنشاط والاجتماعية والتعبيرية والتأملية والمسؤولية لدى العينة الكلية (الذكور والإناث).

- لا يوجد ارتباط إيجابي بين إدراك الوجدان واستيعاب الوجدان وإدارة الوجدان من ناحية والاندفاعية والمخاطرة لدى العينة الكلية (الذكور والإناث).

- لا يوجد ارتباط إيجابي بين فهم الوجدان من ناحية والنشاط والاجتماعية والتعبيرية والتأملية والمسؤولية لدى العينة الكلية (الذكور والإناث).

• دراسة سامي محمد موسى هاشم (٢٠٠٤م):

بعنوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية .

هدفت الدراسة التوصل إلى علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العقلي والجنس والعمر والصحة النفسية لدى المرحلة الثانوية، واستخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس هي مقياس الصحة النفسية ومقياس الذكاء الانفعالي واختبار الذكاء المصور، وبلغت عينة الدراسة (٢٩٧) طالبا وطالبة من مدارس الثانوية تتراوح أعمارهم بين ١٥-١٧ سنة، وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط بالذكاء التقليدي إلا أنه ليس

نسخة منه، كما أنه ينمو بازدياد عمر المراهق، علاوة على أنه يوجد ارتباطات دالة إحصائية بين بعدي التعاطف وتنظيم الانفعالات والصحة النفسية.

• **دراسة (Gerber, Carly 2004):**

بعنوان: العلاقة بين الذكاء العاطفي والنجاح في المدرسة لطلاب الصف

الثامن

The Relationship Between Emotional Intelligence And
Success In School For A Sample Of Eighth-Grade Students

تحررت هذه الدراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والنجاح في المدرسة لعينة مكونة من (٥١) من طلاب الصف الثامن، الذكاء الوجداني تم قياسه بتوظيف مقياس بار-أون Bar-on Emotional Quotient Inventory، النجاح في المدرسة تم قياسه بواسطة درجة الإنجاز، التحصيل، الأنشطة اللامدرسية، الغياب، وحالات الانضباط، النتائج لم تظهر اختلافات ذات دلالة بين الطلاب على مقياس بار-أون قبل و بعد التدخلات، وسجلت الإناث درجات مرتفعة على مقياس بار-أون مقارنة بالطلاب، ولم تظهر النتائج اختلاف الأداء الدراسي بين الطلاب الذين أحرزوا درجات مرتفعة و الطلاب الذين سجلوا درجات منخفضة على مقياس الذكاء الوجداني ، ولقد وجدت ارتباطات ذات دلالة بين تقدير المعلم وتقدير الوالدين والتقدير الذاتي للطلاب، و الدراسة لم تنتج دليلا قاطعا بين الذكاء العاطفي والنجاح في المدرسة.

• **دراسة رشا عبدالفتاح الديدي (٢٠٠٥م):**

بعنوان: الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطراب الشخصية لدى عينة من

دارسي علم النفس .

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة واضطرابات الشخصية كما يقيسها اختبار تشخيص الشخصية طبقا لمعايير دليل التشخيص الإحصائي الرابع الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي، على عينة قوامها (٩٠) طالبا وطالبة من بين طلاب الفرقة الثالثة والرابعة لطلاب قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة الزقازيق نصفهم من الذكور بمتوسط عمري قدره ٢٠,٤٧ ، و استخدمت أدوات للدراسة هي استبيان الذكاء الانفعالي واستبيان تشخيص

الشخصية، وخلصت الدراسة إلى أنه كلما ارتفعت معدلات الذكاء الانفعالي كلما انخفضت معدلات اضطرابات الشخصية ، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في متوسط درجات مقياس المشاركة الوجدانية ومعالجة العلاقات الشخصية المتبادلة في اتجاه الإناث بينما كانت الفروق في المجموع الكلي في اتجاه الذكور.

• دراسة زهراء جاسم معراج (٢٠٠٥م):

بعنوان: الذكاء العاطفي لدى التلاميذ الموهوبين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين.

هدفت الدراسة على التعرف على الفروق بين التلاميذ الموهوبين في أبعاد الموهبة اللفظية والموهبة الشكلية، و أبعاد الذكاء العاطفي حسب النوع، والصف الدراسي، والتعرف على الفروق بين التلاميذ الموهوبين مرتفعي الذكاء العاطفي، والتلاميذ الموهوبين منخفضي الذكاء العاطفي في أبعاد كل من الموهبة اللفظية، والموهبة الشكلية، والتعرف على العلاقة الارتباطية بين أبعاد الذكاء العاطفي وأبعاد كل من الموهبة اللفظية والموهبة الشكلية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٥) تلميذا وتلميذة من صفوف الحلقة الثانية(الرابع، الخامس، السادس) تراوحت أعمارهم بين ١٠-١٢ سنة، واستخدمت الدراسة أداتين الأولى لقياس الذكاء العاطفي والأخرى لقياس الموهبة(مقياس تورانس للتفكير الابتكاري)، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في بعد الموهبة اللفظية الأصالة، بعدي الموهبة الشكلية والطلاقة، والمرونة لصالح الإناث، بينما انعدمت الفروق في أبعاد الذكاء العاطفي حسب النوع. وتوصلت كذلك لوجود فروق دالة إحصائية في بعدي الموهبة اللفظية الطلاقة، والمرونة حسب الصف الدراسي لصالح الصف الأعلى، وانعدمت الفروق في أبعاد الموهبة الشكلية، وأبعاد الذكاء العاطفي. وأسفرت النتائج عن وجود عدد من العلاقات الارتباطية بين أبعاد الذكاء العاطفي وأبعاد كلا من الموهبة اللفظية ، والموهبة الشكلية، وانعدمت في أبعاد أخرى.

• دراسة إلهام عبدالرحمن و أمينة الشناوي (٢٠٠٥م):

بعنوان: الإسهام النسبي لمكونات بار-رون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المواجهة لدى طلبة الجامعة.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إسهام الذكاء الوجداني على قائمة بار-أون في التنبؤ بأساليب المواجهة المستخدمة، وأيضاً التعرف على أبعاد الذكاء الوجداني المرتبطة بأساليب المواجهة التكيفية والأخرى المرتبطة بأساليب المواجهة غير التكيفية، وتم تطبيق قائمة الذكاء الوجداني لبار-أون Bar-on, Bar-on Emotional Quotient Inventory, 1996 وقائمة المواجهة لكارفر Carver et al, 1998 وآخرين على (٣٢٧) من طلاب وطالبات كلية الآداب بجامعة المنوفية بمدى عمري يتراوح بين ١٧-٢٣ سنة، وأسفرت نتائج البحث عن:

- وجود ارتباطات إيجابية دالة بين أبعاد الذكاء الوجداني وأساليب المواجهة التكيفية، وارتباطات سالبة دالة مع أساليب المواجهة غير التكيفية.
- تختلف مكونات الذكاء الوجداني المنبئة لكل أسلوب من أساليب المواجهة.
- لا يوجد تفاعل بين الجنس وأبعاد الذكاء الوجداني في التأثير على أساليب المواجهة.
- لا توجد فروق بين الذكور والإناث على متوسطات درجات مكونات الذكاء الوجداني (ما عدا تحمل المشقة) وأساليب المواجهة (ما عدا المرح).

• عثمان حمود الخضر (٢٠٠٦م):

بعنوان: تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني والتحقق من خصائصه السيكمترية وارتباطاته.

سعت هذه الدراسة إلى تصميم مقياس عربي للذكاء الوجداني وفقاً لنموذج سالوفي وماير المعرفي، الذي يرى أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية تماثل الأنواع الأخرى من الذكاءات العقلية المعروفة، والسعي إلى التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس، استخدمت الدراسة عينة تطوعية مكونة من (٢٦٥) طالبا وطالبة، (١٣٦) ذكور و (١٢٨) إناث، جميعهم طلاب كويتيون في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الكويت، تراوحت أعمارهم بين ١٨-٢٤ عاماً بمتوسط ٢٠,٧

عاما، وانحراف معياري ١,٩ عاما، وبعبكس ما افترضه كل من سالوفي وماير من أن هناك أربعة مكونات للذكاء الوجداني (إدراك الانفعال، وتوظيف الانفعال، وفهم الانفعال، وضبط الانفعال)، استخرج من التحليل العاملي لهذه الدراسة عامل واحد يمكن أن يطلق عليه الذكاء الوجداني العام، استقطب جميع بنود الاختبار الـ ٣٧، والتي استوعبت ٥٧% من التباين الكلي، كما أظهرت الدراسة ارتباطا موجبا دالا في حدود = ٠,٣ بين درجة الذكاء الوجداني من جهة ودرجات كل من الذكاء العقلي، كما يقاس باختبار القدرة العامة" أويتس - لينون"، تعريب القرشي، وقدراته الفرعية الرئيسية الثلاث (القدرة اللغوية، القدرة الحسابية، وقدرة التفكير المجرد) من جهة أخرى. كما وجد أن جميع ارتباطات مقياس الذكاء الوجداني بعوامل الشخصية الخمسة، ممثلة بقائمة العوامل الخمسة الكبرى NEO-FFI-S ، تعريب بدر الانصاري، قريبة من الصفر، مما يشير إلى أن الذكاء الوجداني ليس بعدا من أبعاد الشخصية. وتشير النتائج أيضا إلى أن للمقياس معامل ثبات قدره ٠,٨٩، بطريقة كرونباخ ألفا و ٠,٨٤، بطريقة التجزئة النصفية (جتمان). كما اتسم المقياس بمعدلات صدق مقبولة. وأخيرا، أظهرت نتائج الدراسة أن الإناث حصلن على متوسط درجة أعلى في الذكاء الوجداني مقارنة بالذكور وذكاء بصورة دالة. ولم تظهر النتائج ارتباطا دالا بين الذكاء الوجداني والعمر.

• دراسة (Wu, Shwu Ming):

بعنوان: تطوير وتطبيق مقياس قصير من الذكاء العاطفي لمعلمي المدارس العليا المهنيين ، تكونت العينة من ٣٧٥ معلم مدرسة عليا (١٨٦ رجل، ١٨٩ امرأة) مهنيون تايوانيون أكملوا مقياس الذكاء العاطفي المكون من ٢٥ عنصرا في خمسة مجالات هي: الوعي الذاتي للعواطف، إدارة العواطف، الدافعية الذاتية، التعاطف، معالجة علاقات ، أشار التحليل إلى أن هؤلاء المعلمين حصلوا على نتائج أعلى في الوعي الذاتي والتعاطف ، لكن أوطأ قليلا على إدارة العواطف، وأعطت النساء تقديرات ذاتية أعلى على الوعي الذاتي والتعاطف من الرجال. كان هناك اختلافات مهمة أيضا بالنسبة للأعمار في مجال الدافعية الذاتية والتعاطف والنتيجة الكلية لمقياس الذكاء العاطفي .

• دراسة (Drago, Judy) :

بعنوان: العلاقة بين الذكاء العاطفي ودافعية الإنجاز لطلبة الكليات غير التقليدية، تفترض الدراسة بأن عوامل غير إدراكية مثل الذكاء العاطفي قد تكمل أو تحسن قدرة الطالب الإدراكية، ومتغيرات الدراسة هي الذكاء العاطفي، دافع الإنجاز، القلق، القدرة الإدراكية. تم قياس متغير الإنجاز الأكاديمي بتوظيف المعدل التراكمي الجامعي، كما أن البيانات جمعت بتوظيف (اختبار ذكاء مير Salovey Caruso العاطفي، Msceit)، بالإضافة إلى قياس القلق ودافعية الإنجاز، بينت النتائج بأن الذكاء العاطفي له علاقة بالمعدل التراكمي للطلاب الجامعي، كما أنه لا علاقة هامة بين القلق وقدرات الذكاء العاطفي، كما وجد علاقة بين الذكاء العاطفي ودافع الإنجاز، وعموماً تقترح النتائج بأن الإنجاز الأكاديمي يتعلق بقدرة الطالب على الاعتراف بالعواطف واستعمالها وإدارتها، وتقترح الحاجة لدمج منهج الذكاء العاطفي إلى برامج الكلية لمساعدة الطلاب لزيادة ذكائهم العاطفي.

المحور الثاني: دراسات الذكاء الوجداني المتعلقة بتأصيل المفهوم وكشف

المكونات

• دراسة فاروق السيد عثمان و محمد عبدالسميع (١٩٩٨م):

بعنوان: الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه .
والهدف من هذه الدراسة هو تصميم أداة عملية تستخدم لقياس أو تقدير الذكاء الانفعالي والكشف عن أبعاده أو مكوناته ، وفحص علاقاته بمتغيرات الشخصية الأخرى ، وطبق المقياس على عينة من طلاب كلية التربية بجامعة المنصورة قوامها (١٣٦) طالبا وطالبة ، واستخدم مقياس الذكاء الوجداني من تصميم الباحثين ، حيث تمت صياغة فقراته بمقياس استجابة خماسي، وبتوظيف التحليل العاملي لذلك المقياس توصلت الدراسة إلى خمسة عوامل هي إدارة الذات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي.

• دراسة عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢م):

بعنوان: الذكاء الوجداني..هل هو مفهوم جديد.

هدفت الدراسة إلى البحث في الجذور التاريخية للذكاء الوجداني، ومحاولة تعريفه، البحث في مكوناته، معرفة هل الذكاء الوجداني نوع جديد من الذكاء، أم نمط من أنماط الشخصية، أم أنه مسمى جديد لمفهوم قديم، توصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني هو قدرة عقلية في الأساس، تعمل في المجال الانفعالي للفرد، ويقترح فكرة إعادة النظر في قصر إطلاق لقب ذكي (عالي الذكاء) فقط على من حصل على درجات مرتفعة في اختبار القدرات العقلية المشبعة بالمواقف الأكاديمية، وتجريد غيره ممن حصل على مستوى أدنى في هذه القدرات على الرغم من أنه أظهر مستويات مرتفعة في قدرات مهمة أخرى، كضبط الانفعال، وحفز الذات، والإصرار والمثابرة، والمبادرة، والمرونة، وتقبل التغيير، وتحمل الضغوط، وأظهر مهارة التعامل مع الآخرين، وجميعها مهمة في توافق الفرد بشكل أكثر فاعلية في مواقف الحياة المختلفة. أن أحد تعريفات الذكاء يتضمن القدرة على التوافق الفعال مع مواقف الحياة المختلفة، والتوافق لا يحتاج إلى قدرات عقلية فقط، بل إلى ما هو أشمل من ذلك.

• دراسة محمد يحيى ناصف (٢٠٠٣م):

بعنوان: نحو تأصيل نظري لمفهوم الذكاء الوجداني.

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مفهوم الذكاء الوجداني ومعانيه وأهم المداخل النظرية المستخدمة في دراسة المفهوم، وكذلك أهم المقاييس المستخدمة في قياسه، وتوصلت الدراسة إلى أن المفهوم له العديد من التضمينات والتطبيقات التربوية مثل: تعليم الطلاب الاستجابات العاطفية الصحيحة من خلال المنهج المدرسي التي من شأنها تقوية العلاقة بين عاطفة الطلاب وذكائهم، الأمر الذي ينأى بهم عن اللجوء إلى ثقافة العنف، كما أن مهارات الذكاء الوجداني سوف تصبح ضرورة لأي عمل في السنوات القادمة.

• دراسة زينب شعبان رزق (٢٠٠٣م):

بعنوان: الذكاء الانفعالي، المفهوم والقياس، دراسة استطلاعية.

هدفت الدراسة إلى تأصيل مفهوم الذكاء الانفعالي، والتحقق من بنيته مع محاولة قياسه كقدرة، والكشف عن علاقته بمفاهيم الذكاء الأخرى، ومن أدوات

الدراسة، مقياس الذكاء اللفظي والاجتماعي والانفعالي بأسلوب التقرير الذاتي، مقياس الذكاء الانفعالي، وبلغت عينة الدراسة (٤٩٦) طالب وطالبة من الفرقة الرابعة بالأقسام العلمية والأدبية بواقع (١٣٤) ذكر و (٣٦٢) أنثى، وقد استهدفت التحقق من التكوين العاملي داخل المستويات الثلاثة وهي (إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنه، وفهم الانفعالات، وتنظيم الانفعالات)، واتضح من التحليل العاملي أن هناك تسع قدرات تشبعت بعدا أن كانت الباحثة افترضت اثنتى عشرة قدرة وهي: القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال المثيرات الحسية، القدرة على التعرف على الانفعالات الموجبة في الأوجه، والقدرة على تقييم انفعالات الآخرين من خلال أفكارهم، والقدرة على فهم المترتبات والنواتج، والمتواليات من الأعراض الانفعالية المتدرجة الشدة، التركيبات الانفعالية المعقدة، وتفسير المواقف بالرجوع إلى المعاني الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين

• دراسة محمد حبشي وجاد أبوالمكارم (٢٠٠٤م):

بغنوان: المكونات العاملية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. وهدفت الدراسة إلى التحقق من جودة مطابقة النموذج الذي قدمه بار-أون لقائمة نسبة الذكاء الانفعالي على عينة من طلاب الفرقة الثالثة بالتعليم الثانوي، ومقارنة البناء العاملي لقائمة نسبة الذكاء الانفعالي بين المتفوقين وغير المتفوقين، و بين الطلبة والطالبات وبين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي، كما هدفت إلى تحديد العلاقة بين مكونات الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي وتحديد الاسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي في التنبؤ بالتحصيل الدراسي لعينة البحث، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١٦) طالبا وطالبة من التعليم الثانوي، ومن نتائج الدراسة هي:

- عدم مطابقة النموذج الذي اقترحه بارون لمكونات الذكاء الانفعالي، كما يقاس بقائمة نسبة الذكاء الانفعالي مع البيانات المستمدة من عينة الدراسة المستمدة من طلاب الفرقة الثالثة بالتعليم الثانوي العام.
- يوجد تطابق جزئي لمكونات الذكاء الوجداني كما يقاس بقائمة بارون بين المتفوقين وغير المتفوقين، وبين الذكور والإناث وبين القسمين العلمي والأدبي.

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين توكيد الذات كأحد أبعاد الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من الوعي بالذات الانفعالية، التعاطف، التفاؤل.
- تحقيق الذات أفضل مؤشر للتنبؤ بالتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الثانوي.

ب. الدراسات عن الدافعية للإنجاز

• دراسة ميزوتا (1985) Mizota:

تهدف إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز ومفهوم الذات لدى طلاب الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٦٠٨) طالب تراوحت أعمارهم ما بين ١٨-٢٠ سنة، والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة هي: مقياس الدافعية للإنجاز و مقياس مفهوم الذات ، و أوضحت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة أظهروا درجات مرتفعة على مقياس مفهوم الذات عن الطلبة ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة.

• دراسة محمد إبراهيم جودة (١٩٩٤م):

بعنوان: تأثير كل من مركز التحكم والجنس والتخصص الأكاديمي على الدافع للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر اختلاف مركز التحكم (داخلي- خارجي) واختلاف الجنس (ذكور، إناث) واختلاف التخصص (أدبي، علمي) على الدافع للإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. بلغ قوام عينة الدراسة (١١٠) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمحافظة الشرقية، منهم ٦٦٩. بنين، (٤٤) بنات. و أدوات الدراسة هي: اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين (تعريب وتقنين مجدي حبيب). و مقياس الدافع للإنجاز (إبراهيم قشقوش). و أسفرت النتائج عن:

١. توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي التحكم الداخلي وذوي مركز التحكم الخارجي في الدافع للإنجاز، لصالح ذوي التحكم الداخلي.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الدافع للإنجاز.

٣. لا توجد فروق دالة احصائية بين الطلاب العلمي و الطلاب الأدبي في الدافع للإنجاز.

٤. لا توجد تأثيرات للتفاعلات الثنائية (مركز التحكم × الجنس)، (مركز التحكم × التخصص)، (الجنس × التخصص) على الدافع للإنجاز.

٥. لا توجد تأثيرات للتفاعل الثلاثي (مركز التحكم × الجنس × التخصص) على الدافع للإنجاز.

• دراسة رانيا محمد هلال هلال (٢٠٠٤م):

بعنوان: بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية الفارقة بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض المتغيرات المعرفية (التحصيل الدراسي)، وبعض المتغيرات اللامعرفية (دافعية الإنجاز ومركز التحكم)، الفارقة بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي (منخفض - متوسط - مرتفع). تم تطبيق إجراءات الدراسة في الجمهورية العربية السورية في مدينة حمص، على عينة من طلاب المرحلة الثانوية في مدرستي عبدالوهاب الأسعد الثانوية للبنات، ومدرسة الفارابي الثانوية للبنين، اختيرت بشكل عشوائي، وقد بلغت عينة الدراسة الكلية (٥١٠) طالبا وطالبة، (٢٩١) طالبا و (٢١٩) طالبة، وقد بلغ متوسط أعمار أفراد العينة (١٨) عاما و (٤) أشهر. وبعد استبعاد الطلاب الذين لم يكملوا الإجابة على أدوات البحث، تكونت عينة البحث النهائية من (٤٨٧) طالبا وطالبة. أدوات الدراسة المستخدمة هي: مقياس جامعة جورج واشنطن للذكاء الاجتماعي - ترجمة وإعداد حسين عبدالعزيز الدريني، و اختبار مركز التحكم للأطفال والراشدين من إعداد فاروق عبدالفتاح موسى، و اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد فاروق عبدالفتاح موسى، و المجموع العام لدرجات الطلاب في امتحانات الشهادة الثانوية لعام ٢٠٠٢-٢٠٠٣م. وكانت نتائج الدراسة هي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار دافعية الإنجاز.

- عدم وجود تفاعل دال بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي والجنس على دافعية الإنجاز.

- عدم وجود تفاعل دال بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي والجنس على مركز التحكم.
- وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأداء على اختبار مركز التحكم وذلك لصالح الإناث، فقد كانت الإناث أكثر توجهًا نحو التحكم الخارجي من الذكور.
- وجود تفاعل دال بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي والجنس وذلك في الأداء على مركز التحكم.

ج. الدراسات عن مصدر الضبط أو مركز التحكم

• دراسة سوزمان (1981) Sussman:

- العنوان: مدى اختلاف بناء الشخصية لدى الأطفال ذوي الاعتقاد للضبط الداخلي عن الأطفال ذوي الاعتقاد للضبط الخارجي.
- تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات الآتية: هل يختلف بناء الشخصية لدى الأطفال ذوي الاعتقاد للضبط الداخلي عن الأطفال ذوي الاعتقاد للضبط الخارجي. تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) تلميذاً، و الأدوات المستخدمة هي: مقياس عوامل الشخصية للأطفال لكاتل و مقياس بلويكي ستريكلاند للضبط ومقياس الذكاء. وأسفرت النتائج عما يلي:
- ارتباط درجات الأطفال ذوي توقعات الضبط الخارجي بدلالة منخفضة مع مقاييس قوة الأنا والإقدام والجرأة الاجتماعية- الثقة بالنفس بالمقارنة بالأطفال ذوي توقعات الضبط الداخلي.
 - أطفال الضبط الخارجي يتميزون بسرعة الهياج- الحساسية وسرعة التقلب- التوتر- عدم الثبات الانفعالي أكثر من أطفال الضبط الداخلي.
 - ارتباط درجات الأطفال ذوي توقعات الضبط الداخلي بدلالة عالية مع مقاييس الثقة بالنفس والفردية.

• دراسة مادونا ستيفن وآخرين (1987) Stephen:

العنوان: العلاقة بين مفهوم الذات ومصدر الضبط للأطفال المدارس

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مفهوم الذات ووجهة الضبط للأطفال المدرسة. تكونت العينة من (١٠٧) تلاميذ من الصفين الرابع والخامس. و أدوات الدراسة هي: مقياس تويكي أستريكلاند لوجهة الضبط للأطفال و مقياس مفهوم الذات. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية بين وجهة الضبط للأطفال ومفهوم الذات.

• دراسة صفوت فرج (١٩٩٠م):

بعنوان: مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتها بالانبطاح والعصابية. تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرات الآتية: مصدر الضبط- تقدير الذات- العصابية- ضبط الذات- الضبط الاجتماعي. و تكونت العينة من (٢٢٠) طالبا من الذكور بجامعة الملك سعود، و أدوات الدراسة المستخدمة هي: مقياس ريد وبير لعوامل الضبط الداخلي- الخارجي. و مقياس قوة الأنا، و بطارية أيزنك للشخصية. و توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين مصدر الضبط وتقدير الذات ووجود ارتباط بين قوة الأنا والضبط الداخلي.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال تفحص الدراسات السابقة باللغتين العربية والأجنبية التي بحثت في متغيرات الدراسة الثلاثة وهي الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز ومصدر الضبط يتضح الآتي:

١- لم يظفر الباحث بأي دراسة ربطت بين متغيرات الدراسة الثلاثة الحالية وهي الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز ومركز التحكم ، فلقد وجدت بعض الدراسات التي بحثت العلاقة بين متغيرين فقط من متغيرات الدراسة الثلاثة كما في دراسة عبدالله كوسة (٢٠٠٢م) بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، و دراسة محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩م)، بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني ومصدر الضبط، و دراسة Lamana (2001) بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وموضع الضبط، و دراسة Wang, 2002 بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي وموضع الضبط ، ودراسة Drago, Judy بحثت العلاقة بين الذكاء العاطفي ودافع الإنجاز، وهذه الدراسات تناولت عينات من طلبة الجامعة.

٢- لم يعثر الباحث خلال تفحصه الدراسات التي بين يديه على أداة صممت خصيصا للمرحلة الابتدائية لقياس الذكاء الوجداني، فمعظم الدراسات طبقت أدوات قياس على المرحلتين الثانوية والجامعية ، إضافة إلى أن صياغة عبارات الأداة لا تناسب مرحلة الطفولة ، فيشعر الباحث أن صياغة مقياس ذكاء وجداني جديد بالاعتماد على مجموعة من المقاييس سنعرضها في وقتها واستخراج خصائصه السيكمترية ربما يكون أفضل للمرحلة الابتدائية. فارتأى الباحث أن هنالك نقصا شديدا على مستوى تصميم الأدوات لقياس الذكاء الوجداني لمرحلة الطفولة ، فعليه سيسعى الباحث لتصميم مقياس مصور للذكاء الوجداني لتلاميذ المرحلة الابتدائية للإسهام في إثراء البحث حول هذا الموضوع الذي أصبح الشغل الشاغل للمهتمين بالاستثمار البشري.

٣- تناولت الدراسات السابقة أدوات مختلفة للذكاء الوجداني ذات أبعاد متعددة ومتشابهة إلى حد ما، ولكن من الملاحظ أن هذه الأدوات تقيس الناحية اللفظية للذكاء الوجداني دونما الناحية المصورة والتي يرى الباحث أهميتها خاصة لمرحلة الطفولة.

٤- معظم الدراسات التي بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني أو مكوناته و المتغيرات المعرفية و الشخصية، توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني والسمات الإيجابية للشخصية كقوة الأنا والاتزان الانفعالي والمخاطر و الإقدام وعامل الاكتفاء الذاتي كما في دراسة (فتون خرنوب ٢٠٠٣)، أما دراسة فؤاد الدواش توصلت إلى علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والنشاط والاجتماعية والتفأولية، ودراسة سامي محمد هاشم (٢٠٠٤) توصلت إلى وجود ارتباط موجب بين بعدي التعاطف وتنظيم الانفعالات والصحة النفسية، ودراسة عصام زيدان وكمال أحمد (٢٠٠٣) توصلت إلى علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني وأساليب التعلم والانبساط، ودراسة Martiz(1997) توصلت إلى أن الذكاء الوجداني ارتبط إيجابيا بالتوجه نحو الهدف ، وأظهرت دراسة Lindley وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (كفاءة الذات، تقدير الذات، التفأول، وجهة الضبط، التكيف). والدراسة الحالية هي محاولة أخرى لإثبات العلاقة الموجبة بين الذكاء الوجداني والمتغيرات الشخصية موضع الدراسة وهي الدافع للإنجاز ومصدر الضبط.

٥- على الرغم من أن موضوع الذكاء الوجداني يعد من الموضوعات الحيوية في إدراك وإدارة الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين، فإن مراجعة البحوث والدراسات السابقة، خاصة في البيئة الخليجية لا تتناسب مع أهمية وحيوية الدور الذي يضطلع به الذكاء الوجداني في الميادين المختلفة على مستوى العمل أو على مستوى الحياة الاجتماعية والأسرية.

٦- اختلفت الدراسات حول مكونات الذكاء الوجداني، فقد تباينت عدد المكونات أو الأبعاد التي توصلت إليها كل دراسة، فقد بينت دراسة محمد إبراهيم جودة سبعة عوامل هي: الوعي بالذات، مدى التحكم الذاتي في الانفعالات، الدافعية ويقظة الضمير، حفز الذات، وتوجيه اللوم إليه أحياناً، التعامل مع الآخرين وتفهمهم وحفز الذات، تفهم الذات، حساسية العلاقة مع الآخرين، الوضوح وإفشاء الذات والاعتراف بالواقع الفعلي والقدرة على مواجهة المشكلات الانفعالية. على حين بينت دراسة زينب شعبان رزق أن الذكاء الوجداني يتكون من تسع قدرات وهي: القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال المثيرات الحسية، القدرة على التعرف على الانفعالات الموجبة في الأوجه، والقدرة على تقييم انفعالات الآخرين من خلال أفكارهم، والقدرة على فهم المترتبات والنواتج، والمتواليات من الأعراض الانفعالية المترتبة الشدة، التركيبات الانفعالية المعقدة، وتفسير المواقف بالرجوع إلى المعاني الانفعالية، والقدرة على تنظيم الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين من جانب آخر توصلت دراسة فاروق السيد ١٩٩٩ خمسة عوامل هي إدارة الذات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي، وهذه الدراسة الحالية أيضاً هي محاولة للتحقق من المكونات العاملة للذكاء الوجداني.

٧- أوضحت نتائج بعض الدراسات علاقة موجبة بين متغيرات الذكاء الوجداني وبين الدافع للإنجاز كما في دراسة عبدالله كوسة (٢٠٠٢). و دراسة محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩) وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين مركز التحكم وإفشاء الذات والاعتراف بالواقع والقدرة على مواجهة المشكلات الانفعالية، دراسة لندلي (Lindley 2001) أظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط، التكيف)، دراسة ماين لامانا (Lamana 2001) ويرتبط الذكاء الانفعالي إيجابياً مع

مركز الضبط الداخلي وسلبيًا مع مركز الضبط الخارجي، دراسة (Drago, Judy) علاقة بين الذكاء العاطفي ودافع الإنجاز والدراسة الحالية تحاول التحقق من هذه النتائج.

٨- اختلفت النتائج الخاصة بالفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني وهذا ما اتضح في دراسة رشا الديدي (٢٠٠٢) توصلت إلى أن الذكور أعلى من الإناث في مستوى الذكاء الوجداني، أما دراسة Gerber, Carly (2004) فأظهرت أن الإناث أعلى من الذكور في مستوى الذكاء الوجداني، فيما لم تظهر دراسة كل من عبدالحى محمود ومصطفى حسيب (٢٠٠٤)، ودراسة إلهام عبدالرحمن وأمينة الشناوي (٢٠٠٥) أي أثر لمتغير الجنس على مستوى الذكاء الوجداني.

٩- لاحظ الباحث من خلال تتبعه للدراسات السابقة عن الذكاء الوجداني انحسار الاهتمام بالدور الذي يمكن أن يلعبه الذكاء الوجداني في حياة الناشئة في مجتمعاتنا العربية، ويتضح ذلك جليا من خلال استعراض الدراسات التي استهدفت مرحلة الطفولة مقارنة بالدراسات التي استهدفت المرحلة الثانوية والجامعية، حيث لم يجد الباحث سوى ثلاثة دراسات، اثنتين استهدفت مرحلة أطفال الروضة، وواحدة استهدفت مرحلة الطفولة المتأخرة، ومن هنا رأى الباحث ضرورة الاهتمام والتركيز على مرحلة الطفولة وهي مرحلة استكشاف واستثمار للقدرات المختلفة، كما أن لها تأثيراتها العظيمة على حياة الفرد مستقبلا، ولقد اتضح من بعض الدراسات أن بعض أبعاد الذكاء الوجداني تتضح في مرحلة مبكرة من حياة الطفل.

فروض الدراسة وأسئلتها:

١. ما المكونات العملية لمقياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المجتمع البحريني.
٢. توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.
٣. توجد فروق بين المستويات الصفية الثلاثة (الرابع، الخامس، السادس) المختلفة في الذكاء الوجداني لصالح الصفوف العليا.
٤. توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز.
٥. توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني ومصدر الضبط الداخلي.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- عينة الدراسة .
- منهج الدراسة .
- أدوات الدراسة .
- (١) مقياس الذكاء الوجداني المصور :
 - أولا : تمهيد حلول المقياس .
 - ثانيا : الهدف من المقياس .
 - ثالثا : محتوى المقياس .
 - رابعا : مقدمات تصميم المقياس .
 - خامسا : دواعي تصميم المقياس .
 - سادسا : خطوات إعداد المقياس .
 - سابعا : وصف المقياس .
 - ثامنا : تفاصيل الأبعاد والبنود للمقياس .
 - تاسعا : طريقة تقدير درجات المقياس .
 - عاشرا : العمر المناسب للمقياس .
 - الخصائص السيكومترية للمقياس .
- (٢) مقياس الدافع للإنجاز .
- (٣) مقياس مصدر الضبط

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

يستعرض الباحث في هذا الفصل المراحل والخطوات التي مر بها مقياس الذكاء الوجداني المصور قبل أن يخرج بصورته النهائية بالإضافة إلى عرض الخصائص السيكمترية للمقياس بعد تطبيقه و كذلك خصائص العينة المستهدفة التي طبق عليها المقياس الأساس لهذه الدراسة.

عينة الدراسة

العينة الأولية للدراسة:

تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٦) تلميذا من الصف الخامس الابتدائي، بهدف التأكد من قيم معامل الصعوبة و معامل التمييز لكل بند من بنود مقياس الذكاء الوجداني قبل التطبيق النهائي، بالإضافة إلى التأكد من ثبات المقياس.

العينة النهائية:

تم اشتقاق عينة الدراسة من بين تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين - الحلقة الثانية- (من الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي)، بمتوسط عمري (١٠,٩) سنة وإنحراف معياري (٠,٨٢٤)، وبالرجوع إلى سجلات التلاميذ تبين أن الحالتين الاجتماعية والاقتصادية للأسر التي تنتمي إليها عينة الدراسة كانت جيدة، ولأن مملكة البحرين تتكون من خمس محافظات، فقد تم اختيار إحدى المحافظات الخمس وهي محافظة المحرق ، حيث تضم هذه المحافظة ١٩ مدرسة (١٢ للبنين)، (٧ للبنات)، واختار الباحث المدارس ذات الكثافة الطلابية لأن بعض المدارس يوجد فيها فقط من كل مستوى صف واحد، ووقع الاختيار على أربع مدارس ، اثنتين بنين (هما مدرسة البسيتين الابتدائية للبنين ومدرسة عمر بن عبدالعزيز الابتدائية للبنين) واثنين بنات (هما مدرسة البسيتين الابتدائية للبنات ومدرسة عراد الابتدائية للبنات)، وتم اختيار الصفوف عشوائيا في هذه المدارس من كل مستوى صف واحد (من الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي) وبلغ عدد المفحوصين (٣١٠) تلميذا وتلميذة ، (١٦٧) تلميذة بنسبة (٥٤%) من العينة الكلية و (١٤٣) تلميذا

بنسبة (٤٦%) من العينة الكلية بعد استبعاد (١٢) استمارة ناقصة البيانات ، وتم تطبيق مقاييس الدراسة عليهم في أوقات مختلفة خلال شهر أكتوبر ٢٠٠٦، وكانت جلسة التطبيق تستغرق (٣٠) دقيقة بالنسبة لمقياس الذكاء الوجداني المصور، و (٢٥) دقيقة لمقياس الدافع للإنجاز و (٢٠) دقيقة لمقياس مصدر الضبط، ولقد قام الباحث بنفسه بتطبيق الاختبارات لضمان سير العملية بالشكل المطلوب. ويتراوح عمر العينة بين ١٠ سنوات إلى ١٢ سنة ويمثلون مرحلة الطفولة المتأخرة.

جدول (٤) مواصفات عينة الدراسة وفقا للجنس والصف الدراسي

الجنس الصف	ذكر		أنثى		الإجمالي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الرابع	٤٧	%١٥,٢	٥٩	%١٩	١٠٦	%٣٤,٢
الخامس	٤٦	%١٤,٩	٥٤	%١٧,٤	١٠٠	%٣٢,٣
السادس	٥٠	%١٦,١	٥٤	%١٧,٤	١٠٤	%٣٣,٥
الإجمالي	١٤٣	%٤٦,٢	١٦٧	%٥٣,٨	٣١٠	%١٠٠

منهج الدراسة

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي (معاملات الارتباط) والمنهج السببي المقارن.

أدوات الدراسة

- تم الإطلاع على العديد من البحوث والمقاييس عن الذكاء الوجداني منها مقياس ماير وسالوفي ، مقياس بارون، مقياس فاروق عثمان ، مقياس علا عبدالرحمن اللفظي ولا توجد باللغة العربية إلا مقاييس قليلة ونادرة، وإن وجدت فهي مقننة على طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعات فيما عدا مقياس علا عبدالرحمن الذي استهدف أطفال الروضة، ومقياس منى أبوناشي الذي استهدف أيضا أطفال الروضة ، فسيتم تطبيق المقاييس التالية في هذه الدراسة:

١) مقياس الذكاء الوجداني المصور (من إعداد وتصميم الباحث).

أولاً - تمهيد حول المقياس

يعد الذكاء الوجداني من المفاهيم المهمة لتحقيق توافق الفرد مع ذاته وتوافق الفرد مع الآخرين كما أنه يكسب الفرد العديد من السمات الإيجابية في الشخصية كتوكيد الذات وتحقيق الذات والدافع القوي للإنجاز ويسهم في بناء شخصية سوية تتسم بالصحة النفسية العالية إضافة إلى دور الذكاء الوجداني في بناء علاقات اجتماعية سليمة في المنزل والعمل والشارع، لذا يعد قياس مستوى الذكاء الوجداني من الضرورة بمكان من أجل تصميم برامج تنمية هذا المفهوم خاصة لدى الناشئة.

ثانياً - الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس أبعاد الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (الحلقة الثانية، صف الرابع ١٠ سنوات، الخامس ١١ سنة، السادس ١٢ سنة)، واشتقت أبعاد الذكاء الوجداني في هذا المقياس من نفس الأبعاد التي حددها ماير وسالوفي وهي:

- إدراك الوجدان: ويندرج تحته ثلاثة اختبارات فرعية
- استيعاب الوجدان: ويندرج تحته اختبار واحد فرعي
- فهم الوجدان: ويندرج تحته اختباران فرعيان
- إدارة الوجدان: ويندرج تحته اختباران فرعيان

ثالثاً - محتوى المقياس

اشتقت إبعاد المقياس الفرعية من إبعاد نموذج ماير وسالوفي، و يركز المقياس بصورة أساسية على انفعالات أربعة هي: الحزن، السعادة، الغضب، الخوف، لقياس بعدي إدراك الذات وإدراك الآخرين، أما الأبعاد الستة الأخرى وهي التعاطف، توظيف الانفعال في تحسين التفكير، إدراك التحولات بين الانفعالات، التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف، إدارة انفعالات الذات، إدارة انفعالات الآخرين، فتم تصميم مواقف مشبعة بالانفعالات السابقة قريبة من بيئة تلميذ المرحلة الابتدائية لقياس كل بعد على حدة.

رابعاً - مقدمات تصميم المقياس:

١- قام الباحث بالإطلاع على العديد من المقاييس الأجنبية والعربية التي تقيس أبعاد الذكاء الوجداني بهدف التعرف على أبعادها ومجالات التركيز فيها واشتقاق ما يناسب منها لبناء مقياس يحقق الأهداف التي من أجلها يراد قياس الذكاء الوجداني ويناسب البيئة المحلية، ومن هذه المقاييس:

* قائمة نسبة الذكاء الوجداني Bar-on Emotional Quotient Inventory

وقد أعدها ريفين بار_أون

* مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS)

تم وضعه من قبل علماء النفس جون ماير وبيتر سالوفي كارسو (Mayer, Salovey, 1997)

* اختبار الذكاء الوجداني ماير وسالوفي وكارسو (MSCEIT)

يعد اختبار الذكاء الوجداني Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test أكثر حداثة من مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS).

* قائمة سكوت وآخرون (Schutte et, al, 1998)

تعتمد قائمة سكوت وآخرون على نظرية ماير وسالوفي وكارسو في الذكاء الوجداني،

* اختبار الذكاء الانفعالي (٢٠٠٣)، إعداد: زينب شعبان رزق

* مقياس الذكاء الوجداني (اللفظي، ومن خلال المواقف الحياتية ٢٠٠٥): إعداد علا عبد الرحمن.

* مقياس رشا عبدالفتاح الديدي ٢٠٠٥

* مقياس الذكاء الوجداني من إعداد: فؤاد محمد الدواش

* اختبار ما نسبة ذكائك الانفعالي what's your emotional intelligence quotient 1995

* مقياس ما وراء المزاج كسمة 1995 Trait Meta-Mood scale

بالإضافة إلى أن بعض المواقع الإلكترونية تقوم بوضع اختبارات خاصة بالذكاء الوجداني، من هذه المواقع:

*www.psychlests.com

*www.kidseq.com

*www.tickle.com

٢- بعد الإطلاع على النماذج المفسرة للذكاء الوجداني تبنى الباحث نموذج القدرة وهو نموذج ماير وسالوفي ، وبعدها حدد الباحث تعريفا خاصا للذكاء الوجداني بهذه الدراسة.

٣- الإطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية المنشورة في الدوريات والرسائل العلمية ، بالإضافة إلى استفادة الباحث من المعارف والمعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت.

٤- حاول الباحث تصميم المقياس بالاعتماد على تحديد انفعالات معينة بذاتها وهي (الحزن، السعادة، الغضب، الخوف) و إدراك هذه الانفعالات من خلال الصور والرسومات الكرتونية لمناسبتها للفئة المستهدفة في هذه الدراسة.

٥- راعى الباحث أن تكون المواقف هي ما تصادف التلميذ ويتعرض لها بشكل يومي ومستمر، بالإضافة إلى كون المواقف بسيطة وغير معقدة.

٦- لا يدعي الباحث أنه أحصى كل المواقف التي تقيس أبعاد الذكاء الوجداني ، فاقصر على ما هو مناسب وواقعي للفئة المستهدفة.

٧- ابتعد الباحث عن بعض المواقف التي تناسب البيئة الأجنبية ، وحاول تطويعها بما يتناسب مع البيئة العربية.

٨- المقياس يطبق بصورة جماعية

٩- حاول الباحث أن يربط بين الموقف والبعد الذي يقيسه.

خامسا - دواعي تصميم المقياس

قام الباحث بتصميم مقياس الذكاء الوجداني المصور للأطفال بهدف توفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة البحرينية لتناسب أهداف البحث وعينته، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى عدم وجود مقاييس مصورة تناسب مرحلة الطفولة في هذا الموضوع، مما يضيف بعدا مهما لدواعي إعداد هذا المقياس نظرا لأهمية المشكلة التي يقيسها.

سادسا - خطوات إعداد المقياس

١- قام الباحث بإعداد هذه الأداة في إطار نموذج القدرة للذكاء الوجداني الذي أسسه ماير وسالوفي ، ونشر مقياسا له لقياس ذلك المتغير النفسي، فاستعان الباحث بتلك الأداة كما استعان بالعديد من المقاييس التي صممت لهذا الهدف.

٢- في مقياس ماير وسالوفي هنالك اختبارات خاصة لقياس الذكاء الوجداني عن طريق تعبيرات الوجه والموسيقى والقصص والتصاميم الفنية والأصوات، والباحث قام باختيار تعبيرات الوجه باعتبار أن كل مجال من هذه المجالات تحتاج لقدرة تختلف عن بعضها، وتعتبر تعبيرات الوجه لغة عالمية بين البشر، " وهناك اختلافات فردية في القدرة على معرفة الحالة المزاجية للطرف الآخر من خلال تعابير الوجه. وهناك أدلة تؤكد أن تعابير الوجه لغة عالمية بين البشر، يمكنهم من خلالها التواصل وفهم انفعالات الطرف الآخر. خاصة ما يعرف بالانفعالات الرئيسية كالخوف والسعادة والغضب"(Ekman2003) ، كما أن "هناك أدلة تشير إلى أن الوجه هو المركز الرئيسي الذي يعكس أو يمكن التعرف من خلاله على الحالة المزاجية للفرد، وهو أمر عام لدى جميع الثقافات " (Paul Ekman,Friesen,& Anroli,1980) ، إلا أن المجالات الأخرى، الموسيقى والقصص والتصاميم تخضع لاعتبارات العادات والتقاليد والثقافة السائدة في المجتمع، لذا رأى الباحث الاختصار على تعبيرات الوجه في قياس إدراك انفعالات الذات والآخرين.

٣- قام الباحث بالتجريب المبدئي على عينات صغيرة من المفحوصين ،حتى يكتسب الباحث الألفة بالمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، ولأجل اكتشاف الخلل والنقائص إن وجدت أثناء تطبيق المقاييس، وحتى يكون الباحث متمكنا من تفاصيل الخطوات التي سوف يتبعها في تطبيق الأدوات.

٤- تمت صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (٤٦) فقرة تنطوي تحت (١٠) أبعاد، وكل فقرة لها ثلاثة خيارات.

٥- تم فحص المقياس بعد صياغته من جانب الباحث واثنين من المتخصصين في علم النفس، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني، وأسفر ذلك عن إجراء بعض التعديلات، حيث تم اختصار أبعاد المقياس من (١٠) إلى (٨)، فلذلك قام الباحث باستبعاد بعض ملاحظة انفعالات الذات وانفعالات الآخرين باعتبار

أن البعدين إدراك انفعالات الذات وإدراك انفعالات الآخرين يقتربان من بعضهم البعض.

٦- تم تطبيق المقياس قبل التعديل على عينة من ٨ تلاميذ، (٣ من صف الرابع)، (٢ من صف السادس)، (٣ من صف الخامس)، وكان الهدف تجربة الصياغة اللفظية و التحقق من وضوح معنى كل كلمة في المقياس والفهم الواضح للتعليمات والخطوات الإجرائية للمقياس، كما ساعد التطبيق الأولي للمقياس في تحديد الوقت المستغرق لكل أداة من أدوات البحث، وتحديد عدد المفحوصين في الجلسة حتى يستطيع الباحث متابعتهم أثناء التطبيق و من أجل التأكد من فهم المفحوصين للألفاظ والعبارات ووضوح الصور بحيث يمكن تعديل أو حذف العبارات غير المناسبة أو غير المفهومة من جانب المفحوصين. وأسفرت التجربة الأولى عن بعض التعديلات.

٧- إن البعدين الأول والثاني كانا يقدمان بصورة لفظية إلى جانب صورة تشرح الموقف، فمثلاً في السؤال الأول من البعد الأول يطرح السؤال لفظي - في نهاية العام المدرسي عند ما تتسلم نتيجتك (شهادتك) ويتضح أنك راسب وتبقى في صفك، كيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟ هذه الحالة تبعث على الحزن فكانت توضع بجانب ذلك صورة فرد حزين ، إلا أن آراء المحكمين أشارت إلى أن هذه الصورة قد تؤثر على استجابة المفحوصين مما حدا بالباحث إلى الالتزام بما أبداه المحكمون من خلال اقتناع الباحث بوجهة نظرهم أثناء تطبيقه الأولي على عينة صغيرة من المفحوصين.

٨- بعد تحديد الأبعاد الرئيسية للمقياس تم عرضها على (٩) من الأساتذة الخبراء في علم النفس، وذلك بغرض استطلاع آرائهم حول أهمية هذه الأبعاد للمقياس، ومدى ارتباطها بالهدف منه، وقد حصلت الأبعاد على تأييد الخبراء .

٩- تم الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني وأساليب قياسه ، وفي ضوء ذلك أمكننا الوقوف على عدة مكونات لهذا الموضوع، وهي ثمانية مكونات.

١٠- في ضوء التعريف المستند إلى الإطار النظري في هذه الدراسة ولهذه المكونات الفرعية الثمانية، تم إعداد البنود الخاصة بكل منها ولكل بند ثلاثة خيارات

أحدهما هو الإجابة الصحيحة أو المناسبة ، وبما أن النموذج المتبناة يستند إلى نموذج القدرة فتعطى الدرجة (١) للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة.

١١- طبق المقياس على ثلاث فترات قبل التطبيق الاستطلاعي والأساسي، حيث طبق المقياس في مرحلته الأولى على ثمانية تلاميذ (٣) من صف الرابع، (٣) من صف الخامس، (٢) من صف السادس، علما بأن عدد الفقرات وقت تطبيقه كانت (٤٦) فقرة، موزعة على (١٠) أبعاد، أما المرحلة الثانية فتم تطبيق المقياس بعد ١٠ أيام، بعد إجراء بعض التعديلات وهي اختصار الأبعاد إلى (٨) والفقرات إلى (٤٢) فقرة، وتم التطبيق على عينة مكونة من (٥) تلاميذ من صف الرابع باعتبارهم أصغر العينة عمرا، وفي التطبيق الثالث تم اختصار الفقرات إلى (٣٢) فقرة موزعة على (٨) أبعاد، وتكونت العينة من (٢٠) تلميذا من الصف الرابع.

١٢- استجابة لآراء المحكمين بضرورة أن تكون الصور (العناصر) لفرد واحد في كل بند ، حيث تتغير ملامحه تبعا للتعبيرات التي يعبر عنها، بمعنى أن الخيارات الثلاثة للإجابة لابد أن يكون نفس الفرد موجود في الصور الثلاث، فتم الاستعانة ببرنامج Face Gen Modeller 3.1 (Model: Face Gen Default Model) حيث يحتوي هذا البرنامج على عدة انفعالات كالغضب والحزن والسعادة (v3)، والخوف و..ويمكننا هذا البرنامج من التحكم في التدرج في الانفعالات لنفس الفرد، وتم توظيفه في إعداد الصور للبعدين الأول والثاني، أما بقية الأبعاد فتم الاستعانة ببرنامج Adobe photoshop.

١٣- بعد أن تمت التعديلات على المقياس وأصبح في صورته النهائية، قام الباحث بالتطبيق الاستطلاعي على عينة قوامها (٢٦) تلميذا بالصف الخامس بهدف التأكد من مؤشر الصعوبة و مؤشر التمييز لكل بند، وأسفر تحليل البنود عن مؤشر صعوبة و مؤشر تمييز جيد فيما عدا بندين هما رقم (١٠) ورقم (١١) وينضويان تحت بعد التعاطف، فقد حصلنا على مؤشر تمييز متدني (٠,١)، - ويوجد في ملاحق هذه الدراسة تفصيل لمعاملي الصعوبة والتمييز - لذا قام الباحث بتعديل البندين، حيث ينص البند (١٠) على (لو رأيت رجلا كبيرا أعمى يمشي في الشارع فماذا تفعل معه؟ فكانت الاستجابات ، الخيار الأول كانت البنت معطية ظهرها للرجل الأعمى، أما الخيار الثاني فكانت البنت تشاهد الرجل الأعمى فقط دون أن تعمل له شيئا، أما

الخيار الثالث فكانت البنت تمسك بالرجل الأعمى لترشده لطريقه، وهذا الخيار الأخير وقع عليه اختيار جميع التلاميذ ، فتم تعديل الخيار الثاني بحيث يقف رجل آخر بجانب الرجل الأعمى، إذ من الممكن أن تساعد البنت الرجل الأعمى عن طريق إشارة للرجل الواقف بجانبه، أما الخياران الأول والثاني فبقيا كما كانا. أما البند (١١) فينص على أنه ، كنا نلعب الكرة وجرح صديقي في رجله ولا يستطيع أن يمشي فماذا تفعل معه؟ فكانت الاستجابات ، الخيار الأول كان الولد يشاهد زميله المصاب دون أن يفعل له شيئا ، أما الخيار الثاني فكان الولد يعالج ويمسك بزميله المصاب وهذا الخيار وقع عليه اختيار جميع التلاميذ ، أما الخيار الثالث فكان الولد معطيا ظهره للطفل المصاب، فتم تعديل الخيار الأول بحيث ينادي الولد غير المصاب معلم الرياضة لزميله المصاب ، أما الخياران الثاني والثالث فبقيا كما كانا.

سابعا - وصف المقياس

يستند هذا المقياس في الأساس إلى الأبعاد التي حددها جون ماير وبيتر سالوفي وديفيد كارسو (Mayer, Salovey, Caruso, 1997)، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) فقرة وكل فقرة تتبعها ثلاث استجابات أو خيارات، تتوزع على ثمانية مكونات وفيما يلي وصف لهذه المكونات:

البعد الأول: إدراك الانفعالات: تقيس الإدراك الانفعالي في الوجوه. ويتضمن ثلاثة اختبارات فرعية هي:

١. إدراك انفعالات الذات من خلال الوجوه: ويقيس قدرة الطفل على إدراك انفعالاته من خلال الوجوه. ويتكون هذا الاختبار من (٤) بنود تغطي وعي الفرد بمشاعره الذاتية، وفي هذا البعد يعرض موقف لفظي على التلميذ، ويقدم له ثلاثة اختيارات (ثلاثة وجوه) متدرجة الانفعال، هي عبارة عن تعبيرات لوجوه، ويطلب منه أن يحدد تعبيرات الوجه المناسب من خلال سماعه للموقف على أن يختار تعبيراً واحداً فقط بما يعتبر الأقرب إليه حسب ما يرى، في ضوء إدراكه لمشاعره الذاتية.

٢. إدراك انفعالات الآخرين من خلال الوجوه: ويتكون هذا الاختبار من (٤) بنود تغطي وعي الفرد بمشاعر الآخرين (مشاعر الصديق)، وفي هذا البعد يعرض

موقف لفظي على التلميذ، ويقدم له ثلاثة اختيارات متدرجة الانفعال، هي عبارة عن تعبيرات لوجوه ويطلب منه أن يحدد تعبيرات وجه صديقه المناسب من ضمن ثلاثة خيارات (ثلاثة وجوه) من خلال سماعه للموقف على أن يختار تعبيراً واحداً فقط بما يعتبر الأقرب إليه حسب ما يرى، في ضوء إدراكه لمشاعر صديقه.

٣. التعاطف: ويقيس قدرة الطفل على تفهم ومشاركة الآخرين مشاعرهم من خلال بعض المواقف. ويتكون هذا الاختبار من (٥) بنود ، وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يختار تصرفاً واحداً فقط بما يعتبر الأقرب إليه حسب ما يرى، في ضوء تفهمه لمشاعر الآخرين من ضمن ثلاثة خيارات من خلال سماعه للموقف.

البعد الثاني: التيسير الانفعالي للتفكير

توظيف الانفعال في تحسين التفكير: ويقيس هذا الفرع القدرة على توظيف الانفعال في حل المشكلة وتحسين التفكير ويتكون هذا الاختبار من (٤) بنود ، وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يحدد التصرف المناسب بما يعتبر الأقرب إليه حسب ما يرى، في ضوء إدراكه لمشاعره. من ضمن ثلاثة خيارات من خلال سماعه للموقف.

البعد الثالث: فهم الوجدان

ويقيس هذا البعد المعرفة الانفعالية من خلال اختبارين فرعيين:

١. إدراك التحولات بين الانفعالات: ويقيس قدرة طفل المرحلة الابتدائية على إدراكه التحولات بين الانفعالات - كالتحول من انفعال الحزن إلى انفعال الغضب، ويتكون هذا الاختبار من (٤) بنود ، وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يدرك التحول المناسب من ضمن ثلاثة خيارات من خلال سماعه للموقف بما يعتبر الأقرب إليه حسب ما يرى، في ضوء إدراكه لمشاعره ومشاعر الآخرين.

٢. التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف: ويقيس قدرة طفل المرحلة الابتدائية على تمييز درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف ، ويتكون هذا الاختبار من (٤) بنود تغطي القدرة على تمييز درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يدرك تمييز درجة الانفعال بتعدد المواقف من

ضمن ثلاثة خيارات من خلال سماعه للموقف بما يعتبر الأقرب إليه حسب ما يرى، في ضوء إدراكه لمشاعره.

البعد الرابع: إدارة الانفعالات وقيس هذا البعد إدارة انفعالات الذات ولدى الآخرين من خلال اختبارين فرعيين:

١. **إدارة انفعالات الذات:** وقيس قدرة طفل المرحلة الابتدائية على إدارة انفعالاته ، ويتكون هذا الاختبار من (٤) بنود تغطي القدرة إدارة انفعال الذات، وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يختار الموقف بما يعتبر الأقرب إليه حسب ما يرى، في ضوء إدراكه لمشاعره من ضمن ثلاثة خيارات من خلال سماعه للموقف.
٢. **إدارة انفعالات الآخرين:** وقيس قدرة طفل المرحلة الابتدائية على إدارة انفعالات الآخرين ، ويتكون هذا الاختبار من (٤) بنود تغطي القدرة إدارة انفعالات الآخرين ، وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص أن يختار الموقف بما يعتبر الأقرب إليه حسب ما يرى، في ضوء إدراكه لمشاعر الآخرين من ضمن ثلاثة خيارات من خلال سماعه للموقف.

ثامنا - تفاصيل الأبعاد والبنود للمقياس:

١. البعد الأول: الإدراك والتعبير الوجداني

(أ) إدراك انفعالات الذات:

الرقم	الموقف
١	في نهاية العام المدرسي عند ما تتسلم نتيجتك (شهادتك)، ويتضح أنك راسب وتبقى في صفك، كيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟
٢	لو كنت تمشي في الشارع، وفجأة رأيت كلبا يريد أن يهجم عليك ويعضك، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟
٣	لو دخلت صفك ورأيت زميلا لك يسرق لعبتك ويدعي إنها له، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟
٤	لو اشتركت في مسابقة نظمها مدرستك، وحصلت على المركز الأول، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟

(ب) إدراك انفعالات الآخرين:

الرقم	الموقف
١	عند ما يلعب صديقك في حديقة المنزل وفجأة يظهر له ثعبان، ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟
٢	عند ما يموت أبو صديقك . ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟
٣	عند ما يلتقي بك صديقك . ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟
٤	لو قام زميل صديقك بتمزيق ثيابه قبل بدء حصة الرياضة، ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟

(ج) التعاطف:

الرقم	الموقف
١	عند ما ترى طفلاً في البرادة (سوبر ماركت) ضائعاً ويكي ويبحث عن أمه فماذا تفعل معه؟
٢	لو رأيت رجلاً كبيراً أعمى يمشي في الشارع فماذا تفعل معه؟
٣	كنا نلعب الكرة وجرح صديقي في رجله ولا يستطيع أن يمشي فماذا تفعل معه؟
٤	لو كنت جالس مع أصدقائك وقال أحدهم نكتة؟
٥	دخلت الصف وكان لديك ٤ قطع من الحلوة ورأيت ٤ طلاب من زملائك، ماذا تفعل؟

٢. البعد الثاني: التفسير الانفعالي للتفكير

(أ) توظيف الانفعال في تحسين التفكير:

الرقم	الموقف
١	لو رسبت في مادة الرياضيات، وأصبحت بعد ذلك حزينا، فكيف ستتصرف بعد ذلك؟
٢	أحد طلاب صفك يأخذ دفترك للغة العربية وينقل من عليه الواجب دون علمك، وتأتي الحصة وأنت ليس لديك دفتر، وبعد انتهاء الحصة أخرج

زميلك الدفتر ووضع على الطاولة دون أن يتأسف	
عند ما يأتي الليل وتكون خائفا تشغل نفسك بماذا؟	٣
كنت في هذا اليوم سعيد جدا، لأنك حصلت على جائزة، وخرجت تلعب مع أصدقائك، فقال لك احدهم لا نريدك أن تلعب معنا . فما هي ردة فعلك اتجاهه؟	٤

٣. البعد الثالث :فهم الوجدان

(أ) التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف:

الرقم	الموقف
١	أيهما يسبب لك حزنا أكثر
٢	أيهما يسبب لك غضبا أكثر
٣	أيهما يسبب لك سعادة أكثر
٤	أيهما يسبب لك خوفا أكثر

(ب) إدراك التحولات بين الانفعال:

الرقم	الموقف
١	لو بقي أخوك الصغير لوحده في الحجرة وظل يبكي، فلما رأى أمه ، ماذا يفعل؟
٢	والدك غضبان منك لأنك لم تجعله يشاهد التلفزيون، وفي نفس الوقت أخبرته أمك أنك راسب في اختبار العلوم اليوم، فكيف تبدو ملامح وجهه؟
٣	صديقك أثناء اللعب شتمك، فكرهته فقاطعته، ولما كنت ترقد في المستشفى زارك وقدم لك هدية، فما هي ردة فعلك اتجاهه؟
٤	كنت في هذا اليوم سعيد جدا، لأنك حصلت على جائزة، وخرجت تلعب مع أصدقائك، فقال لك احدهم لا نريدك أن تلعب معنا . فما هي ردة فعلك اتجاهه؟

٤. البعد الرابع :إدارة الانفعالات

(أ) إدارة انفعالات الذات:

الرقم	الموقف
١	لو مزق أخوك الصغير دفترك وأنت تحتاج أن تذاكر فيه للاختبار في اليوم التالي، ماذا تعمل له ؟
٢	عند ما تشاهد الرسوم المتحركة(الكابتن ماجد) ويأتي أخوك الصغير ويبدل القناة دون أن يستأذن منك ولا يتنازل عن رأيه ، ماذا تعمل له؟
٣	عند ما تكون حزينا ومتململا، ماذا تفعل ؟
٤	عندما تكون غاضبا ، ماذا تعمل؟

(ب) إدارة انفعالات الآخرين:

الرقم	الموقف
١	لو اثنان من أصدقاؤك تنازعا على لعبة في الحديقة ،كل منهم يريد أن يلعب هو الأول وأنت تشاهدهم فما تفعل؟
٢	عندما يتشاجر أخوتك على مشاهدة برامج التلفزيون، فماذا تفعل؟
٣	لو كنت خارج من المدرسة في نهاية الدوام ورأيت تلميذين يتنازعا على الدراجة(السيكل) ماذا تعمل؟

تاسعا: طريقة تقدير درجة المقياس

تختلف طرق قياس الذكاء الوجداني تبعا للخلفية الفلسفية أو التنظيرية " يتحدد أسلوب قياس الذكاء الوجداني في صوء النظرية التي ينطلق منها الباحث فالذكاء الوجداني بوصفه معالجة للمعلومات Information Processing EI تتضمن التفسير، ووقعة المعلومات المحملة بالوجدان، يتطلب لقياسه أدوات تقيس الأداء الأقصى Maximum-Performance، ينبغي أن تتضمن فقرات تتطلب إجابة من قبيل صواب/خطأ، بينما الذكاء الوجداني كسمة، فإنه يقاس بفقرات من قبيل التقرير الذاتي (عادل هريدي ٢٠٠٣، ٧٣: Peterides, Furnham, 2000). وفي

ضوء تبني الباحث لنظرية ماير وسالوفي فقد انتهج الطريقة الأولى في قياس الذكاء الوجداني.

حيث أن الذكاء الوجداني حسب تعريف ماير وسالوفي هو قدرة عقلية في الأساس، تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي والوجداني للفرد ، فإن ذلك يستلزم أن تكون هناك إجابة واحدة مناسبة للمسألة المعروضة. هذا الأمر قد يكون من السهل تطبيقه على القدرات العقلية التقليدية (العديدية، اللغوية...)، ولكن مع القدرات الأكثر تعقيدا، والتي تتطلب الوصول للحل الأنسب على مستوى التفاعل مع الذات والآخرين، كالذكاء الوجداني، فإن الأمر يتطلب ليس اختيار الإجابة الصحيحة المطلقة والوحيدة من بين مجموعة من الإجابات، ولكن اختيار الإجابة الأنسب، أو الأكثر فاعلية، لكن المشكلة هنا في كيفية تحديد الإجابة الأنسب للموقف. يعترف ماير وسالوفي، بأن ثقافة المجتمع ومتغيرات الموقف، والحالة المزاجية للفرد تحدد ما هو الخيار الأمثل للموقف (عثمان الخضر: ٢٠٠٢).

- هناك ثلاث طرق لتمييز الإجابة الصحيحة في الاختبار بحسب ما يراه مصممو مقياس القدرة في الذكاء الوجداني وهم ماير وسالوفي وكارسو Mayer,Salovey,Caruso وهي:

(أ) **طريقة الإجماع:** وهي اتفاق مجموعة المشاركين حول الجواب الصحيح، فالجواب الصحيح هو الأعلى جذبا بين الخيارات المتاحة لدى مجموعة المشاركين.

(ب) **طريقة الخبرة:** وهي الحكم على الإجابة الصحيحة من خلال الخبرات الانفعالية للعياديين والباحثين في مجال الانفعالات.

(ج) **طريقة الهدف:** وتتضمن سؤال الفرد الذي صور التعبيرات الوجهية في الاختبارات عن شعوره أثناءها، حيث يقدم الشخص المستهدف تقريرا عن مشاعره في ذلك الوقت المحدد ويوضع المعيار.

- لقد قام الباحث بتبني محك (طريقة الخبرة) في تصحيح الإجابات، حيث استخدمها ماير وسالوفي في أحد تطبيقاتهم لمقياس (MEIS) فبلغت نسبة ثبات المقياس بين ٦٠ - ٨٥. ويتحفظ الباحث على طريقة الإجماع، فليس صحيحا أبداً أن كل ما يجمع عليه المشاركون هو الجواب الصحيح لأن في اختبار القدرات توجد

إجابة واحدة صحيحة، وقد يخالف الإجماع الإجابة الصحيحة، كما حدث في بند (٢٨) - حيث بلغ عدد الإجابات الصحيحة (٨٦) إجابة من أصل (٣١٠) - الذي ينص على أنه عند ما تكون حزيناً ومتمللاً، ماذا تفعل؟ والخيارات المطروحة كانت كالتالي: الأول تفكر في سبب حزنك، الثاني تذهب لصديق، الثالث تذهب لتتأمل، ولقد رأى أغلبية التلاميذ الذين طبق عليهم المقياس أن الحل لحالة الحزن والملل هي زيارة صديق وليس التفكير في دواعي الحزن والملل، لكن إدارة الانفعالات بحسب نظرية ماير وسالوفي تقتضي التفكير جدياً في سبب المشكلة وحلها من جذورها، أي أن الخيار الأول هو الصحيح، ولا يفيد هنا الحلول الآنية أو الترفيحية، وكما حدث أيضاً في البند رقم (٩) - حيث بلغ عدد الإجابات الصحيحة (١٤٠) إجابة من أصل (٣١٠) - الذي ينص على أنه عند ما ترى طفلاً في البرادة يبكي، ماذا تفعل له، والخيارات المطروحة كانت كالتالي: الخيار الأول كان الولد لما يشاهد الطفل يبكي يذهب له ليأخذه، أما الخيار الثاني فكان الولد لما يشاهد الطفل يبكي يعطيه ظهره غير مكترث، أما الخيار الثالث فكان الولد لما يشاهد الطفل يبكي يذهب لصاحب البرادة يخبره عن الطفل دون أن يفعل شيء، وهذا الخيار الأخير رأى أغلبية التلاميذ حل لمشكلة الطفل الذي يبكي، ولكن الخيار الأول يعتبر أكثر تعاطفاً من هذا الخيار، حيث يقوم الولد بمسك الطفل الباكي مما يخفف من توتره وانفعاله وبالتالي يعتبر هذا الموقف هو أرقى وأقوى تعاطفاً من الخيار الذي يخبر صاحب البرادة دون أن يشارك أو يتفهم حالة الطفل مما يعد خلافاً لمبدأ التعاطف، فالخيار الأول هو الصحيح. والعرض السابق للبندين (٩) و(٢٨) يدحض طريقة الإجماع كطريقة مناسبة في تصحيح اختبار القدرات، ويعتقد الباحث بخاصة بالنظر إلى العينة المستهدفة أن التصحيح باستخدام محك الخبرة هو الأنسب لأن قد يجمع المشاركون حول استجابة تتعارض مع البنية النظرية للمقياس، فعليه سيتبنى الباحث محك (طريقة الخبرة).

- لقد قام الباحث بتوزيع الدرجات من (٠) إلى (٢) على خيارات كل بند، وتم استشفاف رأي المحكمين فاتفقوا على تناسب توزيع الدرجات مع الخيارات فيما عدا بندين هما (٦) حيث أشار بعض المحكمين إلى ضرورة استبدال الخيار الأول بالثاني، وبند (٣٠) أيضاً يتم فيه استبدال الخيار الأول بالثاني، ولاقتناع الباحث

بصحة ما أبداه بعض المحكمين على هذين البندين، التزم برأيهم في هذا البند وعلى أثرها قام بتعديل درجات هذا البند، وبسبب تبني مقياس الذكاء الوجداني المصور المستخدم في هذه الدراسة نموذج القدرة فعليه تم الالتزام بما أبداه المختصون في علم النفس والإحصاء باستبدال الدرجات من (٠) و (١) و (٢)، إلى (١) للإجابة الصحيحة و (٠) للإجابة الخاطئة، حيث تستخدم الطريقة الأولى في تصحيح دراسات السمات والاتجاهات، أما الطريقة الثانية فتستخدم في تصحيح دراسات القدرات.

- وبعد التعديلات البسيطة التي أبداه المحكمون على طريقة التصحيح، وبعد تنفيذ هذه التعديلات قام الباحث بعرض توزيع الدرجات على مجموعة من الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية ليدوا رأيهم باعتبارهم يمثلون خبرة في التعامل مع الأطفال ومعرفة رغباتهم ومطالبهم، حيث أجمع هؤلاء على أن التوزيع مناسب فيما عدا بندين هما رقم (٩) و (٢٨) لم يحظيا بنسب مرتفعة نفس بقية البنود.

فيما يخص البند (٩)، حيث ينص على أنه ، عند ما ترى طفلا في البرادة (سوبر ماركت) ضائعا ويبيكي ويبحث عن أمه فماذا تفعل معه؟ فكانت الاستجابات كالتالي: الخيار الأول (أن يذهب إليه ليأخذه) ، أما الخيار الثاني (فيعطيه ظهره غير مكترث) ، أما الخيار الثالث (يذهب لصاحب البرادة يخبره عن الطفل دون أن يفعل شيئا) ، وهذا الخيار الأخير رأى بعض أولياء الأمور والمعلمين الذين استفتاهم الباحث حول مناسبة الإجابة الصحيحة التي حددها أنسب حل لمشكلة الطفل الذي يبكي، ولكن الخيار الأول يعتبر أكثر تعاطفا من هذا الخيار، حيث يقوم الولد بمسك الطفل الباكي مما يخفف من توتره وانفعاله وبالتالي يعتبر هذا الموقف هو أرقى وأقوى تعاطفا من الخيار الذي يخبر صاحب البرادة دون أن يشارك أو يتفهم حالة الطفل مما يعد خلافا لمبدأ التعاطف.

أما البند (٢٨) فينص على أنه ، عند ما تكون حزينا ومتململا، ماذا تفعل ؟ فكانت الاستجابات كالتالي: الخيار الأول كان الولد يفكر في سبب حزنه ، أما الخيار الثاني فيذهب الولد لصديقه ، أما الخيار الثالث فالولد يذهب لحجرته للنوم، و الخيار الثاني رأى بعض أولياء الأمور والمعلمين الذين استفتاهم الباحث حول مناسبة الإجابة الصحيحة التي حددها أنسب حل لمشكلة الحزن والملل وهو زيارة الصديق،

بينما هذا الإجراء لا يمثل حلاً جذرياً للمشكلة فهي معرضة للتكرار مرة أخرى، ويمكن أن تمثل زيارة الصديق حلاً آتياً للمشكلة حيث ينسى الولد مشكلته في ظل تواجده مع صديقه لكن لما يجلس الولد لوحده يبدأ باسترجاع ما كدر صفو عيشه وبعث فيه الحزن والملل، أما الخيار الأول وهو التفكير في سبب الحزن فيمثل قوة في إدراك سبب المشكلة وفهمها وبالتالي مقدمة للسيطرة على المشكلة مما يؤدي إلى حل جذري للمشكلة، ومما تقدم يعلل سبب التزام الباحث بالإجابة التي حددها في هذين البندين دون الالتزام بما أبداه أولياء الأمور والمعلمون.

جدول (٥) التالي يوضح عدد ونسب موافقة الآباء (وعدد ١٠) والأمهات (وعدد ١٠) والمعلمين (وعدد ١٥) والمعلمات (وعدد ١٥) على الإجابة الصحيحة أو المناسبة التي عينها الباحث

البعد	رقم السؤال	الآباء		الأمهات		المعلمين		المعلمات		المجموع	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
إدراك الانفعالات الذاتية	١	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٢	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٣	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٤	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
إدراك الانفعالات الآخرين	٥	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٦	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٧	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٨	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
التعاطف	٩	٦	%٦٠	٧	%٧٠	١٠	%٦٦	١٢	%٨٠	٣٥	%٧٠
	١٠	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	١١	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	١٢	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	١٣	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠

تحسين التفكير	١٤	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	١٥	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	١٦	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	١٧	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
التمييز بين الانفعالات الواحد	١٨	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	١٩	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٢٠	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٢١	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
التحولات بين الانفعالات	٢٢	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٢٣	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٢٤	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٢٥	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
إدارة انفعالات الذات	٢٦	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٢٧	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٢٨	٥	%٥٠	٤	%٤٠	١٠	%٦٦	٨	%٥٣	٢٧	%٥٤
	٢٩	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
إدارة انفعالات الآخرين	٣٠	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٣١	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠
	٣٢	١٠	%١٠٠	١٠	%١٠٠	١٥	%١٠٠	١٥	%١٠٠	٥٠	%١٠٠

عاشرا: العمر المناسب للمقياس

يمكن تطبيق مقياس الذكاء الوجداني المصور على الأفراد من سن ١٠ أعوام إلى ١٢ عاما بصورة جماعية، أما الأطفال من سن ٦ أعوام إلى ٩ أعوام فيطبق عليهم بصورة فردية، كما أن المقياس صالح للتطبيق للأعمار ١٢ سنة فما فوق بعد إجراء بعض التعديلات عليه، كحذف بعض الصور مثلا.

الخصائص السيكومترية للمقياس

١ - ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ بعد التطبيق الاستطلاعي والأساسي، علما بأن الباحث قام باستخراج معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ في تطبيقاته المبدئية التي كان الهدف منها التجريب الأولي، حيث بلغ ثبات (٠,٧٢)، أما التجريب بعد التعديل النهائي في صورة المقياس والذي طبق على عينة بلغ عددها (٢٦) تلميذا من الصف الخامس استهدف منه الباحث التأكد من معامل التمييز والصعوبة، فقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٧). أما ثبات المقياس بعد التطبيق النهائي بلغ (٠,٦٦).

جدول (٦) يبين معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني باستخدام ألفا كرونباخ لكل صف ولكل جنس على حدة.

الجنس الصف	إناث	ذكور	المجموع
الرابع	٠,٦٣	٠,٧٠	٠,٦٨
الخامس	٠,٧٧	٠,٦٨	٠,٧٠
السادس	٠,٦٤	٠,٦١	٠,٦٣
العينة ككل	٠,٦٧	٠,٦٦	٠,٦٦

٢ - صدق المقياس

استخدمت أكثر من طريقة للتحقق من صدق مقياس الذكاء الوجداني، فقد تم تقييم صدق المحتوى، صدق الاتساق الداخلي، الصدق العملي، الصدق وفيما يلي عرض لأنواع الصدق المستخرجة:

أ) صدق المحتوى (المحكمين)

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المختصين في مجال علم النفس بجامعة البحرين وجامعة الخليج العربي كمحكمين، وذلك للحكم على بنود المقياس ومدى تعبيرها عن أبعاد المقياس ومدى قدرتها على الكشف عن الأطفال ذوي الذكاء الوجداني، بالإضافة إلى أن الباحث تشرف بمراسلة بعض المختصين في علم النفس عن طريق شبكة المعلومات الدولية وأبدوا ملاحظات جيدة

استفاد منها الباحث في تطوير مقياسه، حيث بلغ عدد المحكمين (٩)، وقام الباحث بتصميم استبانة عرض فيها المفهوم الإجرائي لكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني، وتم تصميم الاستبانة للمحكمين بطريقة تمكنهم من إبداء ملاحظاتهم حول جميع بنود المقياس البالغة (٣٢) بنداً- وتوجد هذه الاستبانة في ملاحق الدراسة، والأسئلة التي طرحت في الاستبانة هي:

- هل الموقف يتناسب مع البعد المراد قياسه؟
- هل الموقف مألوف وشائع بين التلاميذ؟
- هل صياغة اللغة تتناسب مع سن التلميذ؟
- هل الصورة تتناسب مع الموقف وتعبّر عنه؟
- هل الصورة المعبرة عن الموقف من نفس عمر التلاميذ؟
- هل الصورة واضحة الملامح؟
- هل حجم الصورة مناسب؟
- هل توزيع الدرجة مناسب للصورة؟

ملاحظات المحكمين

- ما يتعلق بالأسئلة الثلاثة الأولى حصلت على قبول جميع المحكمين، أما ما يتعلق بالصور فقد أبدى بعض المحكمين ملاحظات حول استبدال بعض الصور بأخرى، فمثلاً قد لا تكون بعض الصور من نفس سن التلميذ المستهدف من الدراسة أو قد لا تكون الصورة واضحة الملامح وألخ...، ولقد التزم الباحث بآراء المحكمين فيما يختص بالصور.

- حظيت أبعاد المقياس على اتفاق المحكمين ماعدا البعد الرابع وهو توظيف الانفعال في تيسير التفكير، حيث أبدى أحد المحكمين ملاحظة حول البعد مفادها، بأن التفكير هو الذي يسبق الانفعال وليس الانفعال هو الذي يسبق التفكير، ولكون هذه القضية فيها بعض الجدل، ولأن هذا البعد يمثل أحد الأبعاد في النموذج الذي تبناه الباحث وهو نموذج ماير وسالوفي، فعليه سيلتزم الباحث بإبقاء هذا البعد كأحد أبعاد الذكاء الوجداني.

- يفضل الأغلبية من المحكمين أن تكون الصور (العناصر) لفرد واحد وتتغير ملامحه تبعاً للتعبيرات التي يعبر عنها ، فمثلاً في البند الأول ، يكون الخيار الأول لفرد حزين جداً، وفي الخيار الثاني يكون نفس الفرد لكنه شبه حزين، والخيار الثالث يكون لنفس الفرد أيضاً لكنه يكون غير مكترث، ولا يكون كل خيار لفرد مختلف، وهذه ملاحظة سعى الباحث إلى الأخذ بها والالتزام بها.

- أشار بعض المحكمين إلى أهمية وضوح ما تعبر عنه الصور في الخيارات الثلاثة التي تتبع كل بند، ويكتفى بها، ولا داعي لكتابة التعبير لفظياً، لذا قام الباحث بحذف الاستجابة اللفظية المكتوبة بجانب الصورة في معظم الفقرات فيما عدا بعض الفقرات التي قد لا تستطيع الصورة إيصال المعنى للمفحوص.

- يوجد بعض الملاحظات الفردية جداً حول الصور المعروضة في المقياس، لم تحظ باتفاق المحكمين ، وإنما مصدرها واحد من المحكمين، من هذه الملاحظات ما يلي:

- * إن تعرض الصور ملونة
- * إن يكون كل سؤال في صفحة واحدة.
- * تكبير بعض الصور.
- * عرض الصور بطريقة بطاقات وجعل التلميز يختار.
- * كثرة عدد الأبعاد وطول المقياس
- * إضافة خيار رابع فارغ يقوم التلميز برسم التعبير الذي يناسبه
- * اقترح أحد المحكمين في البند (١) استبدال الخيار (٢) إلى صورة لون البشرة يتناسب مع لون البشرة في الخيارين (١) و (٣).
- * اقترح أحد المحكمين في البند (٤) استبدال الخيار (١) بصورة تتناسب مع سن العينة المستهدفة.
- * في البند (٥)، أشار أحد المحكمين بعدم وجود اختلاف في درجة التعبير بين الخيارين (١) و (٢).
- * اقترح أحد المحكمين في البند (٦) استبدال الخيار (٢) إلى (١) و (١) إلى (٢)، باعتبار الثاني أكثر تعبيراً عن الحزن.
- * اقترح أحد المحكمين في البند (١٩) استبدال الخيار (١) بصورة تتناسب مع سن العينة المستهدفة.

* في البند (٢١)، أشار أحد المحكمين أن الخيار (١) لا يمثل أقصى خوف.
 * اقترح اثنين من المحكمين في البند (٣٠) استبدال الخيار (٢) إلى (١) والعكس،
 باعتبار الثاني أكثر ذكاء.

قام الباحث بإجراء تعديلات في المقياس بحسب الآراء التي حصلت على
 اتفاق المحكمين، أما بعض الآراء الفردية والتي يرى الباحث أنها ليست جوهرية
 ستبقى كما كانت.

ولقد استعان الباحث ببرنامجين لحل مشكلة الصور التي أشار إليها
 المحكمون لأن أكثر الملاحظات تركزت حول مدى وضوح الصورة وصدق تعبيرها
 عن الموقف، والبرنامجان هما: Gen Modeller 3.1 (Model: Face Gen
 Default Model v3)، حيث يحتوي هذا البرنامج على عدة انفعالات كالغضب
 والحزن والسعادة والخوف...ويمكننا هذا البرنامج من التحكم في التدرج في
 الانفعالات لنفس الفرد، وتم توظيفه في إعداد الصور للبعدين الأول والثاني، أما بقية
 الأبعاد فتم الاستعانة ببرنامج Adobe photoshop.

جدول (٧) يوضح استجابة المحكمين على أبعاد وبنود المقياس

البعد	المواقف	عدد الموافقين	نسبة الاتفاق
إدراك انفعالات الذات	الأول	٨	١٠٠%
	الثاني	٨	١٠٠%
	الثالث	٨	١٠٠%
	الرابع	٨	١٠٠%
إدراك انفعالات الآخرين	الأول	٨	١٠٠%
	الثاني	٨	١٠٠%
	الثالث	٨	١٠٠%
	الرابع	٨	١٠٠%
التعاطف	الأول	٨	١٠٠%
	الثاني	٨	١٠٠%
	الثالث	٨	١٠٠%
	الرابع	٨	١٠٠%
	الخامس	٨	١٠٠%

الأول	٧	%٨٧,٥	توظيف الانفعال في تحسين التفكير
الثاني	٧	%٨٧,٥	
الثالث	٧	%٨٧,٥	
الرابع	٧	%٨٧,٥	
الأول	٨	%١٠٠	إدراك التحولات بين الانفعالات
الثاني	٨	%١٠٠	
الثالث	٨	%١٠٠	
الرابع	٨	%١٠٠	
الأول	٨	%١٠٠	التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف
الثاني	٨	%١٠٠	
الثالث	٨	%١٠٠	
الرابع	٨	%١٠٠	
الأول	٨	%١٠٠	إدارة انفعالات الذات
الثاني	٨	%١٠٠	
الثالث	٨	%١٠٠	
الرابع	٨	%١٠٠	
الأول	٨	%١٠٠	إدارة انفعالات الآخرين
الثاني	٨	%١٠٠	
الثالث	٨	%١٠٠	

ب) صدق الاتساق الداخلي (صدق مفردات المقياس)

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بند مع البعد الذي ينتمي إليه، ويمكن أن يعد الارتباط بين البند والدرجة الكلية دليلاً على صدق البنود، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس بين ٠,٣٢٤ - ٠,٧٣٤، أما بين درجة البند والبعد الذي تنتمي إليه فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٢٦٤ - ٠,٧٢١ ما عدا البند رقم (١٥) الذي لم تكن القيمة دالة بينه وبين البعد الذي ينتمي إليه، وقد جاءت جميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠١)، وطبقاً لهذه النتائج لم يحذف الباحث أي بند من بنود المقياس.

ويوضح جدول (٩) الجذر الكامن ونسبة التباين والتباين الكلي للعوامل المستخرجة

رقم العامل	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
١	إدارة الانفعال	٣,٢١٢	١٠,٠٣٦
٢	إدراك الانفعال	٢,٦٦٤	٨,٣٢٤
٣	إدراك التحولات بين الانفعالات	١,٦٢١	٥,٠٦٥
٤	فهم انفعال الحزن	١,٥١٧	٤,٧٤٢
٥	التعاطف	١,٣٨٦	٤,٣٣١
٦	فهم انفعال الغضب	١,٣٦١	٤,٢٥٢
٧	إدارة انفعالات الآخرين	١,٢٤٠	٣,٨٧٤
٨	إدارة انفعال الغضب	١,١٩٠	٣,٧١٨
٩	فهم انفعال السعادة والخوف	١,١٤١	٣,٥٦٨
١٠	توظيف الانفعال	١,٠٩٣	٣,٤١٤
١١	إدارة انفعال الحزن	١,٠٨٢	٣,٣٨١
١٢	توظيف انفعال الحزن	١,٠٠٧	٣,١٤٦
النسبة الكلية للتباين		٥٧,٨٥٢	

ويستعرض الباحث في فصل النتائج تشبعات البنود على العوامل للكشف عن التكوين العملي للاختبار.

د) الارتباط بين كل بعد رئيسي والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني:

تم حساب ارتباط درجات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

جدول (١٠) يبين قيم معاملات الارتباط للأبعاد الرئيسية بالدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	إدراك الانفعال	توظيف الانفعال	فهم الانفعال	إدارة الانفعال
الدرجة الكلية	**٠,٧٠٨	**٠,٤٦٧	**٠,٦٢٩	**٠,٧٠٩

* القيمة دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع الأبعاد الرئيسية ارتبطت بصورة دالة إحصائية مع الدرجة الكلية للمقياس، وهذا يشير إلى اتساق مقياس الذكاء الوجداني المصور

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية و درجة البند والبعد الذي ينتمي إليه لمقياس الذكاء الوجداني

مع الدرجة الكلية	مع البعد	رقم البند	مع الدرجة الكلية	مع البعد	رقم البند
٠.٥٨٤	٠.٥٣٣	١٧	٠.٥٦٥	٠.٤٦٦	١
٠.٦٠٩	٠.٤٧٧	١٨	٠.٤٦٤	٠.٢٦٤	٢
٠.٦٢٥	٠.٣٦٤	١٩	٠.٥٧٥	٠.٦٣٢	٣
٠.٦٠٤	٠.٣٦٣	٢٠	٠.٦٦٦	٠.٤٢٦	٤
٠.٥٤٢	٠.٣٢٤	٢١	٠.٥٤٨	٠.٥٨٢	٥
٠.٥٩١	٠.٤٤٥	٢٢	٠.٥٣٥	٠.٤٤٠	٦
٠.٥٦٩	٠.٦٨٧	٢٣	٠.٦٧٤	٠.٢٧٦	٧
٠.٥٨٦	٠.٥٩١	٢٤	٠.٦٠٢	٠.٤٤٦	٨
٠.٥٣٩	٠.٥٢٣	٢٥	٠.٥٧٣	٠.٥٢٢	٩
٠.٤٥٢	٠.٣٤١	٢٦	٠.٥٨٧	٠.٦٤٢	١٠
٠.٥٢٨	٠.٤٦٧	٢٧	٠.٧٠٢	٠.٤٩١	١١
٠.٦٢٦	٠.٧٢١	٢٨	٠.٥٥٧	٠.٥٣٩	١٢
٠.٥٣١	٠.٦٣٠	٢٩	٠.٥٤٩	٠.٥٨٠	١٣
٠.٦٧٣	٠.٧٣٤	٣٠	٠.٦٣٠	٠.٣٤٥	١٤
٠.٥٩٦	٠.٦٣٧	٣١	٠.٤٩٣	٠.٠٧٢٣	١٥
٠.٦١٥	٠.٦٣٩	٣٢	٠.٥٢٤	٠.٣٩٦	١٦

ج) الصدق العاملي (البناء العاملي للمقياس)

قام الباحث باستخراج معاملات الارتباط بين (٣٢) بنداً حيث $n = (٣١٠)$ بواقع (١٦٧) إنثى و (١٤٣) ذكر، وحللت عاملياً بطريقة هويتلنج (المكونات الأساسية)، وقد استخدم محك الجذر الكامن واحد صحيح للعوامل التي تم استخراجها ومحك التشبع الجوهرى للبند بالعامل (٠,٣ $\leq$)، وبذلك تم استخراج ١٢ عامل، تلخصت في:

للأطفال، ومؤشر على أن هذا المقياس يقيس قدرة واحدة هي الذكاء الوجداني، ومؤشر على صدق البناء.

كما قام الباحث بحساب معاملات التمييز لبنود المقياس ، بعد ترتيب درجات البنود تصاعدياً، وأخذت أعلى ٥٠% من الدرجات لتمثل مجموعة التلاميذ ذوي الذكاء الوجداني العالي وعددهم (١٥٥) تلميذاً، وأخذت أدنى ٥٠% من الدرجات لتمثل مجموعة التلاميذ ذوي الذكاء الوجداني المنخفض وعددهم (١٥٥) تلميذاً.

جدول (١١) يبين مؤشر التمييز ومؤشر الصعوبة والإلتواء لبنود مقياس الذكاء

الوجداني

رقم البند	مؤشر التمييز	مؤشر الصعوبة	الإلتواء
١	٠,٦١	٠,٦٩	٠,٨-
٢	٠,٣٦	٠,٨٢	١,٧-
٣	٠,٩٤	٠,٤٧	٠,١
٤	٠,٢٧	٠,٨٦	٢,١-
٥	٠,٣٥	٠,٨٣	١,٧-
٦	٠,٤٩	٠,٧٥	١,٢-
٧	٠,٧٠	٠,٦٥	٠,٦-
٨	٠,٧٤	٠,٦٣	٠,٥-
٩	٠,٨٩	٠,٤٥	٠,٢٢
١٠	٠,٢٤	٠,٨٨	٢,٤-
١١	٠,٧٧	٠,٦١	٠,٥-
١٢	٠,٨٩	٠,٤٥	٠,٢
١٣	٠,٣٥	٠,٨٢	١,٧-
١٤	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٨-
١٥	٠,٨٩	٠,٤٥	٠,٢
١٦	٠,٦٣	٠,٣٢	٠,٨
١٧	٠,٥٤	٠,٧٣	١,١-
١٨	٠,٤٥	٠,٧٧	١,٣-
١٩	٠,٥٢	٠,٧٤	١,١-
٢٠	٠,٢٧	٠,٨٦	٠,٦-
٢١	٠,٧١	٠,٦٥	١-
٢٢	٠,٥٦	٠,٧٢	١-
٢٣	٠,٤١	٠,٧٩	١,٥-
٢٤	٠,٥٣	٠,٧٤	١,١-
٢٥	٠,٧١	٠,٦٥	٠,٦-

٢٦	٠,٥٢	٠,٧٤	١,١-
٢٧	٠,٨٦	٠,٥٧	٠,٣-
٢٨	٠,٥٥	٠,٢٧	١
٢٩	٠,٨٥	٠,٥٨	٠,٣-
٣٠	٠,٥٣	٠,٢٦	١,١
٣١	٠,٦٣	٠,٦٨	٠,٨-
٣٢	٠,٦٦	٠,٦٧	٠,٧-

يتضح مما سبق، أن مقياس الذكاء الوجداني قد حقق درجة جيدة من الصدق والثبات.

٢) مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد فاروق عبدالفتاح موسى.

مقياس الدافع للإنجاز Achievement motivation questioner

قام بوضعه هرمانز Harman ، وقد قام باقتباس الاختبار وإعداده باللغة العربية فاروق عبدالفتاح موسى، ويتكون الاختبار من (٢٨) فقرة من نوع الاختبار المتعدد، وتتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات أو أربع عبارات وعلى المفحوص اختيار العبارة التي يرى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (X) بين القوسين الموجودين أمام هذه العبارة، ويتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات، فإذا كانت الفقرة إيجابية تعطى العبارات: أ - ب - ج - د - هـ الدرجات: ٥-٤-٣-٢-١ على الترتيب، وفي الفقرات السالبة ينعكس الترتيب السابق، وكذا الحال في الفقرات التي تليها أربع عبارات، ولقد بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٧٦) بطريقة كرونباخ ألفا، أما بطريقة التجزئة النصفية فبلغ الثبات (٠,٨٧)، وبلغ معامل الثبات لدى هيرمانز للمرحلة الابتدائية (٠,٨٠). وعند صياغة عبارات المقياس استخدمت الصفات العشر التي تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل وهي:

١. مستوى الطموح المرتفع
٢. السلوك الذي تقل فيه المغامرة
٣. القابلية للتحرك إلى الأمام

٤. المثابرة
 ٥. الرغبة في إعادة التفكير في العقبات
 ٦. إدراك سرعة مرور الوقت
 ٧. الاتجاه نحو المستقبل
 ٨. اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف
 ٩. البحث عن التقدير
 ١٠. الرغبة في الأداء الأفضل
- قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الكلية للدراسة وهي (٣١٠) تلميذا وتلميذة، وحسب معامل الثبات بطرية كرونباخ ألفا فبلغت (٠,٧٠٨٦) .

جدول (١٢) معامل ثبات مقياس الدافع للإنجاز بتوظيف كرونباخ ألفا لكل صف ولكل جنس على حدة.

الجنس الصف	إناث	ذكور	المجموع الكلي
الرابع	٠,٧٤٤٧	٠,٧٦٣٩	٠,٧٥١٣
الخامس	٠,٦٧٥٣	٠,٦٨٧٣	٠,٦٨٧٥
السادس	٠,٦٦٨٤	٠,٦٦٥١	٠,٦٦٢٠
العينة ككل	٠,٦٩٧٧	٠,٧١٧٤	٠,٧٠٨٦

٣. مقياس مصدر الضبط للأطفال

من إعداد محمود عوض الله سالم وهانم علي عبدالمقصود، طبق في بيئتين، الأولى مصرية والثانية بيئة سعودية، وصيغت عبارات الاختبار في صورة مواقف حياتية مستمدة من طبيعة المرحلة ومن صميم العلاقات التي يعيشها التلاميذ في هذه المرحلة ، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) موقفا يلي كل موقف اختيارين يعبران عن بعدي مركز التحكم (الخارجي - الداخلي)، فالاختيار الداخلي يعطى درجة واحدة، والخارجي يعطى الدرجة صفر.

وقد قاما المعدان للمقياس بتطبيقه في دراستين منفصلتين، الأولى على صف الرابع الابتدائي على عينة مصرية، وتم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس عن طريق إيجاد معامل ثبات المفردات بتوظيف معامل ألفا، وتراوحت قيم معامل ألفا للثبات لمفردات المقياس ككل ما بين (٠,٧٤٨ إلى ٠,٧٨٧) وهذا يدل على مدى اتساق مفردات المقياس وأن جميع المفردات أظهرت ثباتاً دالاً إحصائياً، كما تم حساب ثبات المقياس عن طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين النصفين الفردي والزوجي ٠,٥٩٨ (محمود عوض الله سالم وهانم علي عبدالمقصود، ١٩٩٤).

قام الباحث بتطبيق المقياس على العينة الكلية للدراسة وهي (٣١٠) تلميذا وتلميذة، وحسب معامل الثبات بطرية ألفا كرونباخ فبلغت (٠,٦٣)، جدول (١٣) يوضح معامل ثبات مقياس مصدر الضبط باستخدام ألفا كرونباخ لكل صف ولكل جنس على حدة.

الجنس الصف	إناث	ذكور	المجموع الكلي
الرابع	٠,٦٤٧٣	٠,٦٦١٠	٠,٦٤٨٨
الخامس	٠,٦٨٧٧	٠,٥٥٦٢	٠,٦٠٧٦
السادس	٠,٥٦١١	٠,٥٤٣٨	٠,٥٩٧٧
العينة ككل	٠,٦٣٣٦	٠,٦٢٥٣	٠,٦٣

الفصل الخامس

عرض النتائج

الفصل الخامس

عرض النتائج

استهدفت هذه الدراسة تأصيل مفهوم الذكاء الوجداني، من خلال بحث بنيته نظرياً، ومحاولة قياس هذه البنية، ولقياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال، تم إعداد اختبار مصور استهدف قياس هذا المفهوم كمجموعة من القدرات، من خلال أسئلة موضوعية تحتمل الصواب وعدم الصواب، وقد صححت هذه الأسئلة وفق محك الخبرة، و يستعرض الباحث في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة بتوظيف الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة كل فرض من فروض البحث.

فروض الدراسة وأسئلتها:

١. ما المكونات العملية لمقياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المجتمع البحريني.
٢. توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.
٣. توجد فروق بين المستويات الصفية الثلاثة (الرابع، الخامس، السادس) المختلفة في الذكاء الوجداني لصالح الصفوف العليا.
٤. توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و الدافع للإنجاز.
٥. توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و مصدر الداخلي.

نتيجة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه: ما المكونات العملية لمقياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المجتمع البحريني. وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإجراء التحليل العملي بطريقة المكونات الأساسية على جميع بنود المقياس والبالغ عددها (٣٢) بنداً، تم الحصول على (١٢) عاملاً تفسر نسبة تباين كلي قدرها (٥٧,٨٥٢%)، ولم يحذف الباحث أي بند بسبب تشبع جميع البنود على (١٢) عاملاً، وقد أظهرت النتائج وجود (١٢) مكون للذكاء الوجداني للأطفال، حيث لم تشبع جميع البنود على عامل واحد فقط، مما يعني تحقق الفرض الأول، أي أن مكونات الذكاء الوجداني لدى الأطفال تتشكل من عدة مكونات.

ولقد استنتج من المصفوفة الارتباطية للعينة بالكامل أن عدد العلاقات الارتباطية الدالة قد بلغت (٢٧٦) معاملا بنسبة (٥٦%) من جملة معاملات الارتباط والتي قد بلغ عددها (٤٩٦).

ولتسمية تلك العوامل تم رصد تشبعات كل منها في جدول مستقل، وتم ترتيب البنود تصاعديا بحسب قيمة التشبع، والملاحظ أن محك التوقف وهو الجذر الكامن واحد صحيح والتشبع لا يقبل اقل من (٠,٣) انتج تشبع عدد كبير من البنود بالعوامل، لذا سيعتمد الباحث محك التشبع الأعلى للبند إذا تم تشبعها على أكثر من عامل، كما تم مراعاة انتماء البنود إلى الأبعاد، وفيما يلي استعراض مكونات الذكاء الوجداني التي توصلت إليها هذه الدراسة:

العامل الأول: إدارة الانفعال

تشبع على العامل الأول معظم بنود إدارة انفعال الذات والآخرين ، وبعض البنود من الأبعاد الأخرى، وكلها موجبة، أي أن العامل احادي القطب، ولكن يتضح من الجدول رقم (١٤) أن البنود التي احتلت أعلى التشبعات يدور مضمونها حول إدارة الانفعال، ومن ثم تم تسمية العامل الأول ((إدارة الانفعال)). وقد ساهم هذا العامل بنسبة (١٠,٠٣٦%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (٣,٢١٢).

جدول (١٤) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل الأول

رقم البند	البند	التشبع
٣٢	لو كنت خارج من المدرسة في نهاية الدوام ورأيت تلميذين يتنازعا على الدراجة (السيكل) ماذا تعمل؟	٠,٦٣١
٣١	عندما يتشاجر أخوتك على مشاهدة برامج التلفزيون، فماذا تفعل؟	٠,٥٦٦
١٠	لو رأيت رجلا كبيرا أعمى يمشي في الشارع فماذا تفعل معه؟	٠,٥١٦
٢٧	عند ما تشاهد الرسوم المتحركة (الكابتن ماجد) ويأتي أخوك الصغير ويبدل القناة دون أن يستأذن منك ولا يتنازل عن رأيه، ماذا تعمل له؟	٠,٤٨٥

١٣	دخلت الصف وكان لديك ٤ قطع من الحلوة ورأيت ٤ طلاب من زملاءك، ماذا تفعل؟	٠,٤٥٧
٢٦	لو مزق أخوك الصغير دفترك وأنت تحتاج أن تذاكر فيه للاختبار في اليوم التالي، ماذا تعمل له؟	٠,٤٤٩
٢٥	كنت في هذا اليوم سعيد جدا، لأنك حصلت على جائزة، وخرجت تلعب مع أصدقائك، فقال لك احدهم لا نريدك أن تلعب معنا . فما هي ردة فعلك اتجاهه؟	٠,٣٨٣
٢٩	عندما تكون غاضبا ، ماذا تعمل	٠,٣٧٦
٢٤	صديقك أثناء اللعب شتمك، فكرهته فقاطعته، ولما كنت ترقد في المستشفى زارك وقدم لك هدية، فما هي ردة فعلك اتجاهه؟	٠,٣٧٥
١٥	أحد تلاميذ صفك يأخذ دفترك للغة العربية وينقل من عليه الواجب دون علمك، وتأتي الحصة وأنت ليس لديك دفتر، وبعد انتهاء الحصة أخرج زميلك الدفتر ووضع على الطاولة دون أن يتأسف	٠,٣٧١
١٧	لو كنت سعيدا بعد رجوعك من المدرسة بسبب حصولك على الدرجة الكاملة في الاختبار ، فماذا تعمل؟	٠,٣٦٥
٥	عند ما يلتقي بك صديقك . ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك؟	٠,٣٤٧

العامل الثاني: إدراك الانفعال

يتضح أن العامل الثاني قطبي تشبعت على قطبه الموجب معظم بنود إدراك انفعال الذات والآخرين ، وبعض البنود من الأبعاد الأخرى، في مقابل تشبع قطبه السالب ببنود من توظيف الانفعال، ولكن يتضح من الجدول رقم (١٥) أن البنود التي احتلت أعلى التشبعات يدور مضمونها حول إدراك الانفعال ومن ثم تم تسمية العامل الثاني ((إدراك الانفعال)). وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٨,٣٢٦%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (٢,٦٦٤).

جدول (١٥) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل الثاني

رقم البند	البند	التشبع
١	في نهاية العام المدرسي عند ما تتسلم نتيجتك (شهادتك)، ويتضح أنك راسب وتبقى في صفك، كيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟	٠,٥٩٣
٣	لو دخلت صفك ورأيت زميلا لك يسرق لعبتك ويدعي إنها له، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟	٠,٥٦٧
٨	لو قام زميل صديقك بتمزيق ثيابه قبل بدء حصة الرياضة، ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟	٠,٥٢١
٢٣	والدك غضبان منك لأنك لم تجعله يشاهد التلفزيون، وفي نفس الوقت أخبرته أمك أنك راسب في اختبار العلوم ، فكيف تبدو ملامح وجهه؟	٠,٤٩٤
٦	عند ما يموت أبو صديقك . ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟	٠,٤٨٠
٢	لو كنت تتمشى في الشارع، وفجأة رأيت كلبا يريد أن يهجم عليك ويعضك، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟	٠,٤٦٤
١٢	لو كنت جالسا مع أصدقائك وقال أحدهم نكتة؟	٠,٤٣٦
٧	عند ما يلعب صديقك في حديقة المنزل وفجأة يظهر له ثعبان، ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟	٠,٣٣٤
٤	لو اشتركت في مسابقة نظمها مدرستك، وحصلت على المركز الأول، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟	٠,٣٢٧
١٦	عند ما يأتي الليل وتكون خائفا تشغل نفسك بماذا؟	٠,٣٠٠-
١٧	لو كنت سعيدا بعد رجوعك من المدرسة بسبب حصولك على الدرجة الكاملة في الاختبار ، فماذا تعمل؟	٠,٣٥٤-

العامل الثالث: إدراك التحولات بين الانفعالات

يتضح أن العامل الثالث قطبي تشبعت على قطبه الموجب بنود يدور مضمونها حول إدارة انفعال الحزن و إدراك التحولات بين الانفعالات، في مقابل تشيع قطبه السالب ببود من التعاطف وإدراك انفعال الذات، وبسبب تشيع البند (٢٨) على أكثر من عامل- حيث تشيع على العامل رقم (١١)- ومن ثم تم تسمية العامل الثالث ((إدراك التحولات بين الانفعالات)). وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٥,٠٦٥%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (١,٦٢١).

جدول (١٦) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل الثالث

رقم البند	البند	التشبع
٢٨	عند ما تكون حزيناً ومتململاً، ماذا تفعل	٠,٥٢١
٢٥	كنت في هذا اليوم سعيداً جداً، لأنك حصلت على جائزة، وخرجت تلعب مع أصدقائك، فقال لك احدهم لا نريدك أن تلعب معنا . فما هي ردة فعلك اتجاهه؟	٠,٤١١
٣٠	لو تنازع اثنان من أصدقائك على لعبة في الحديقة، كل منهم يريد أن يلعب هو أولاً وأنت تشاهدكم فماذا تفعل ؟	٠,٣١٠
٩	عند ما ترى طفلاً في البرادة (سوبر ماركت) ضائعاً ويبكي ويبحث عن أمه فماذا تفعل معه؟	٠,٣٦٧-
١١	كنا نلعب الكرة وتعود صديقي في رجله ولا يستطيع أن يمشي فماذا تفعل معه؟	٠,٤٢٢-
٣	لو دخلت صفك ورأيت زميلاً لك يسرق لعبتك ويدعي أنها له، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟	٠,٤٣٤-

العامل الرابع: فهم انفعال الحزن

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن العامل الرابع قطبي تشبعت على قطبه الموجب بنود يدور مضمونها حول فهم انفعال الحزن والتي احتلت أعلى التشبعات، في مقابل تشيع قطبه السالب ببود من توظيف الانفعال وإدراك الانفعال والتحولات،

ومن ثم تم تسمية العامل الرابع ((فهم انفعال الحزن)). وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٤,٧٤٢%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (١,٥١٧).

جدول (١٧) يوضح فيما يلي قيم تشبعات البنود على العامل الرابع

رقم البند	البند	التشبع
١٨	أيهما يسبب لك حزنا أكثر	٠,٤٧٩
١	في نهاية العام المدرسي عند ما تتسلم نتيجتك (شهادتك)، ويتضح أنك راسب وتبقى في صفك، كيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟	٠,٣٤٤
١٩	أيهما يسبب لك غضبا أكثر	٠,٣٣٥
١٥	أحد طلاب صفك يأخذ دفترك للغة العربية وينقل منه الواجب دون علمك، وتأتي الحصة وأنت ليس لديك دفتر، وبعد انتهاء الحصة يخرج زميلك الدفتر ويضعه على الطاولة دون أن يتأسف منك، ماذا تعمل له؟	٠,٣٣٣
٢٣	والدك غضبان منك لأنك لم تجعله يشاهد التلفزيون، وفي نفس الوقت أخبرته أمك أنك راسب في اختبار العلوم اليوم، فكيف تبدو ملامح وجهه؟	٠,٣٠٣
١٧	لو كنت سعيدا بعد رجوعك من المدرسة بسبب حصولك على الدرجة الكاملة في الاختبار ، فماذا تعمل؟	٠,٣١٩-
٧	عند ما يلعب صديقك في حديقة المنزل وفجأة يظهر له ثعبان، ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟	٠,٣٩٩-
٢٢	لو بقي أخوك الصغير لوحده في الحجرة وظل يبكي، فلما رأى أمه ، ماذا يفعل؟	٠,٤٨٠-

العامل الخامس: التعاطف

أن العامل الخامس قطبي تشبعت على قطبه الموجب بنود يدور مضمونها حول التعاطف والتي احتلت أعلى التشبعات، في مقابل تشبع قطبه السالب بنود من توظيف الانفعال وإدراك انفعالات الآخرين، ومن ثم تم تسمية العامل الخامس

((التعاطف)). وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٤,٣٣١%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (١,٣٨٦).

جدول (١٨) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل الخامس للعينة ككل

رقم البند	البند	التشبع
١١	كنا نلعب الكرة وتعود صديقي في رجله ولا يستطيع أن يمشي فماذا تفعل معه؟	٠,٤٨٣
٩	عند ما ترى طفلا في البرادة (سوبر ماركت) ضائعا ويبيكي ويبحث عن أمه فماذا تفعل معه ؟	٠,٣٨٥
٣٠	لو تنازع اثنان من أصدقائك على لعبة في الحديقة ،كل منهم يريد أن يلعب هو أولا وأنت تشاهدهم فماذا تفعل ؟	٠,٣٣٠
١٦	عند ما يأتي الليل وتكون خائفا تشغل نفسك بماذا؟	٠,٣٦٣-
٧	عند ما يلعب صديقك في حديقة المنزل وفجأة يظهر له ثعبان، ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟	٠,٣٧٢-

العامل السادس: فهم انفعال الغضب

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن العامل السادس قطبي تشبعت على قطبه الموجب بنود يدور مضمونها حول القدرة على تمييز الموقف الذي يستدعي غضبا أكثر من غيره من المواقف والتي احتلت أعلى التشبعات ، وتشبع على قطبه السالب بند من إدارة انفعالات الآخرين ، ومن ثم تم تسمية العامل السادس ((فهم انفعال الغضب))). وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٤,٢٥٢%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (١,٣٦١).

جدول (١٩) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل السادس

رقم البند	البند	التشبع
١٩	أيهما يسبب لك غضبا أكثر	٠,٥٧١
١٣	دخلت الصف وكان لديك ٤ قطع من الحلوة ورأيت ٤ طلاب من زملائك، ماذا تفعل؟	٠,٣٧٨
٢٤	شتمك صديقك أثناء اللعب ، فكرهته فقاطعته، وعندما كنت	٠,٣٠٦

	ترقد في المستشفى زارك وقدم لك هدية، فما هي ردة فعلك اتجاهه ؟	
٢٧	عند ما تشاهد الرسوم المتحركة (الكابتن ماجد) ويأتي أخوك الصغير ويبدل القناة دون أن يستأذن منك ولا يتنازل عن رأيه ، ماذا تعمل له؟	-٠,٣٣٣

العامل السابع: إدارة انفعالات الغضب لدى الآخرين

يتضح من الجدول رقم (٢٠) أن العامل السابع قطبي تشبعت على قطبه الموجب بنود يدور مضمونها حول إدارة انفعالات الآخرين والتي احتلت أعلى التشبعات ، وتشبع على قطبه السالب بنود من إدراك التحولات بين الانفعالات ، ومن ثم تم تسمية العامل السابع ((إدارة انفعالات الآخرين)). وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٣,٨٧٤%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (١,٢٤٠).

جدول (٢٠) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل السابع

رقم البند	البند	التشبع
٣٠	لو تنازع اثنان من أصدقائك على لعبة في الحديقة ،كل منهم يريد أن يلعب هو أولا وأنت تشاهدهم فماذا تفعل ؟	٠,٣٥٠
١٤	لو رسبت في مادة الرياضيات، وأصبحت بعد ذلك حزينا، فكيف ستصرف بعد ذلك؟	٠,٣٠٥
٢٢	لو بقي أخوك الصغير لوحده في الحجرة وظل يبكي، فلما رأى أمه ، ماذا يفعل؟	- ٠,٣٧٢
٢٤	شتمك صديقك أثناء اللعب ، فكرهته فقاطعته، وعندما كنت ترقد في المستشفى زارك وقدم لك هدية، فما هي ردة فعلك اتجاهه ؟	- ٠,٤٤٧

العامل الثامن: إدارة انفعالات الغضب لدى الذات

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن العامل الثامن قطبي تشبعت على قطبه الموجب بنود يدور مضمونها حول إدارة انفعال الغضب والتي احتلت أعلى التشبعات ، وتشبع على قطبه السالب بنود من إدراك انفعالات الذات وإدارة انفعالات

الآخرين، ومن ثم تم تسمية العامل الثامن ((إدارة انفعال الغضب)). وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٣,٧١٨%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (١,١٩٠)

جدول (٢١) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل الثامن

رقم البند	البند	التشبع
٢٦	لو مزق أخوك الصغير دفترك وأنت تحتاج أن تذاكر فيه للاختبار في اليوم التالي، ماذا تعمل له؟	٠,٣٢٧
٣١	عندما يتشاجر أخوتك على مشاهدة برامج التلفزيون، فماذا تفعل؟	٠,٣٦٨-
٤	لو اشتركت في مسابقة نظمته مدرستك، وحصلت على المركز الأول، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟	٠,٣٩٨-

العامل التاسع: فهم انفعال السعادة والخوف

يتضح من الجدول رقم (٢٢) أن العامل التاسع قطبي تشبع على قطبه الموجب بنود يدور مضمونها حول القدرة على اختيار الموقف الذي يستدعي سعادة أو خوف أكثر من الموقف الآخر، أي فهم انفعال السعادة والخوف والتي احتلت أعلى التشبعات ، وتشبع على قطبه السالب بنود من إدارة انفعالات الآخرين وتوظيف الانفعال ، ومن ثم تم تسمية العامل التاسع ((فهم انفعال السعادة والخوف)).

وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٣,٥٦٨%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (١,١٤٢).

جدول (٢٢) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل التاسع

رقم البند	البند	التشبع
٢٠	أيهما يسبب لك سعادة أكثر	٠,٥٦٣
٢١	أيهما يسبب لك خوفاً أكثر	٠,٣٣١
٨	لو قام زميل صديقك بتمزيق ثيابه قبل بدء حصة الرياضة، ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟	٠,٣١٨

١٥	أحد طلاب صفك يأخذ دفترك للغة العربية وينقل منه الواجب دون علمك، وتأتي الحصة وأنت ليس لديك دفتر، وبعد انتهاء الحصة يخرج زميلك الدفتر ويضعه على الطاولة دون أن يتأسف منك، ماذا تعمل له؟	٠,٣١٨
٣٠	لو تنازع اثنان من أصدقائك على لعبة في الحديقة، كل منهم يريد أن يلعب هو أولاً وأنت تشاهدهم فماذا تفعل ؟	٠,٣٠٠-
١٦	عند ما يأتي الليل وتكون خائفا تشغل نفسك بماذا؟	٠,٣٠٥-

العامل العاشر: توظيف الانفعال

يتضح من الجدول رقم (٢٣) أن العامل العاشر قطبي تشبعت على قطبه الموجب بنود يدور مضمونها حول توظيف الانفعال والتي احتلت أعلى التشبعات ، وتشبع على قطبه السالب بند من إدراك انفعالات الآخرين ، ومن ثم تم تسمية العامل السادس ((توظيف الانفعال)). وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٣,٤١٤%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (١,٠٩٣).

جدول (٢٣) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل العاشر

رقم البند	البند	التشبع
١٤	لو رسبت في مادة الرياضيات، وأصبحت بعد ذلك حزينا، فكيف ستتصرف بعد ذلك؟	٠,٤١٨
٧	عند ما يلعب صديقك في حديقة المنزل وفجأة يظهر له ثعبان، ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟	٠,٤٢٦-

العامل الحادي عشر: إدارة انفعال الحزن

يتضح من الجدول رقم (٢٤) أن العامل الحادي عشر قطبي تشبعت على قطبه الموجب بنود يدور مضمونها حول إدارة انفعال الحزن والتي احتلت أعلى التشبعات ، وتشبع على قطبه السالب بند من إدراك انفعالات الذات وبند من إدراك انفعالات الذات ، يتضح ، ومن ثم تم تسمية العامل الحادي عشر ((إدارة انفعال الحزن)).

وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٣,٣٨١) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (١,٠٨٢).

جدول (٢٤) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل الحادي عشر

رقم البند	البند	التشبع
٢٨	عند ما تكون حزينا ومتمللا، ماذا تفعل	٠,٣٦٤
٢٩	عندما تكون غاضبا ، ماذا تعمل	٠,٣٨٣-
٤	لو اشتركت في مسابقة نظمتها مدرستك، وحصلت على المركز الأول، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟	٠,٤٠٩-

العامل الثاني عشر: توظيف انفعال الحزن

يتضح من الجدول رقم (٢٥) أن العامل الثاني عشر قطبي تشبع على قطبه الموجب بنود يدور مضمونها حول القدرة على التعاطي مع مشاعر الآخرين وتوظيف انفعال الحزن لتحسين التفكير والتي احتلت أعلى التشبعات ، وتشبع على قطبه السالب بند من إدراك انفعالات الذات ، وبسبب تشبع بنود التعاطف على العامل الخامس، ومن ثم تم تسمية العامل الثاني عشر ((توظيف انفعال الحزن)). وقد ساهم هذا العامل بنسبة (٣,١٤٦%) من التباين الكلي، وقد كان مقدار القيمة المميزة له (١,٠٠٧).

جدول (٢٥) يوضح قيم تشبعات البنود على العامل الثاني عشر

رقم البند	البند	التشبع
١٢	لو كنت جالسا مع أصدقائك وقال أحدهم نكتة مضحكة، ماذا تفعل ؟	٠,٣٧٨
١٤	لو رسبت في مادة الرياضيات، وأصبحت بعد ذلك حزينا، فكيف ستتصرف بعد ذلك؟	٠,٣٢٥
٢	لو كنت تمشي في الشارع، وفجأة رأيت كلبا يريد أن يهجم عليك ويعضك، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك؟	٠,٣٥٠-

(٢٦) جدول يوضح مصفوفة تشبعات بنود مقياس الذكاء الوجداني وفقا للتحليل العاملي

العوامل المستخرجة												رقم البند	البعد الفرعي	البعد الرئيسي
١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١			
											٠,٣٤٧	٥	الثاني	الأول
											٠,٥١٦	١٠	الثالث	
											٠,٤٥٧	١٣		
											٠,٣٧١	١٥	الرابع	الثاني
											٠,٣٦٥	١٧		
											٠,٣٧٥	٢٤	السادس	الثالث
											٠,٣٨٣	٢٥		
											٠,٤٤٩	٢٦		
											٠,٤٨٥	٢٧	السابع	الرابع
											٠,٣٧٦	٢٩		
											٠,٥٦٦	٣١	الثامن	
											٠,٦٣١	٣٢		
										٠,٥٩٣		١	الأول	الأول
										٠,٤٦٤		٢		
										٠,٥٦٧		٣		
										٠,٣٢٧		٤		
										٠,٤٨٠		٦	الثاني	
										٠,٣٣٤		٧		
										٠,٥٢١		٨		
										٠,٤٣٦		١٢	الثالث	
										٠,٣٠٠		١٦	الرابع	الثاني
										٠,٣٥٤		١٧		
										٠,٤٩٤		٢٣	السادس	الثالث
								٠,٤٣٤				٣	الأول	الأول
								٠,٣٦٧				٩	الثاني	
								٠,٤١١				٢٥	السادس	
								٠,٥٢١				٢٨	السابع	
								٠,٣١٠				٣٠	الثامن	
							٠,٣٤٤					١	الأول	الأول
							٠,٣٩٩					٧	الثاني	
							٠,٣٣٣					١٥	الرابع	الثاني
							٠,٣١٩					١٧		
							٠,٤٧٩					١٨	الخامس	الثالث
							٠,٣٣٥					١٩		
							٠,٣٠٣					٢٣	السادس	
							٠,٣٣٠					٣	الأول	الأول
							٠,٣٧٢					٧	الثاني	
							٠,٣٨٥					٩	الثالث	
							٠,٤٨٣					١١		
							٠,٣٦٢					١٦	الرابع	
						٠,٣٧٨						١٣	الثالث	الأول
						٠,٥٧١						١٩	الخامس	
						٠,٣٠٦						٢٤	السادس	الرابع
						٠,٣٣٣						٢٧	السابع	
					٠,٣٠٥							١٤	الرابع	الثاني
					٠,٣٧٢							٢٢	السادس	الثالث
					٠,٤٤٧							٢٤		
					٠,٣٥٠							٣٠	الثامن	الرابع
					٠,٣٩٨							٤	الأول	الأول
					٠,٣٢٧							٢٦	السابع	
					٠,٣٦٨							٣٠	الثامن	الرابع
			٠,٣١٨									٨	الثاني	الأول
			٠,٣١٨									١٥	الرابع	الثاني
			٠,٣٠٥									١٦		
			٠,٥٦٣									٢٠	الخامس	الثالث
			٠,٣٣١									٢١		
			٠,٣٠٠									٣٠	الثامن	الرابع
		٠,٤٢٦										٧	الثاني	الأول

النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه : توجد فروق بين الذكور والإناث في قدرات

الذكاء الوجداني لصالح الإناث؟

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار(ت) لقياس دلالة الفروق بين

متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الذكاء الوجداني.

جدول (٢٨) يبين قيمة(ت) ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث

على مقياس الذكاء الوجداني

الصف	الجنس	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
الصفوف بالكامل	إناث	١٦٧	٢١,٣١	٤,١٢٧	٢,٣٨٢	٠,٠٥
	ذكور	١٤٣	٢٠,١٧	٤,٢٥٦		
الرابع	إناث	٥٩	٢١,٨١	٣,٨١٧	٢,٢٦٥	٠,٠٥
	ذكور	٤٧	١٩,٩٨	٤,٥٢٣		
الخامس	إناث	٥٤	٢١,٠٢	٤,٥٠٤	١,٢١٨	غير دالة
	ذكور	٤٦	١٩,٩٣	٤,٣٥٣		
السادس	إناث	٥٤	٢١,٠٦	٤,٠٨٦	٠,٧٣٨	غير دالة
	ذكور	٥٠	١٩,٩٣	٣,٩٥٤		

وقد أظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم(٢٨) وجود فروق دالة

إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث على مقياس الذكاء الوجداني، وجود

فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث على مقياس الذكاء الوجداني

للفرد الرابع، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس

الذكاء الوجداني للصفين الخامس والسادس.

وفيما يلي استعراض دلالة الفروق بين الذكور والإناث على الأبعاد الرئيسية

للذكاء الوجداني

جدول (٢٩) يبين قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث

على الأبعاد الرئيسية

الدلالة	قيمة (ت)	ذكور (ن=١٤٣)		إناث (ن=١٦٧)		المؤشرات الإحصائية
		ع	م	ع	م	
غير دالة	٠,٤١٤	٢,٢٢٠١	٨,٩٧٢٠	٢,٤٠٩٦	٨,٨٦٢٣	إدراك الانفعال
٠,٠١	٣,٧٩٢	٠,٩٩٧٥	١,٩٣٠١	١,٠٩٠٧	٢,٣٨٣٢	توظيف الانفعال
٠,٠١	٢,٦٠٩	١,٤٨٨١	٥,٦٩٢٣	١,٣٥٥١	٦,١١٣٨	فهم الانفعال
٠,٠٥	١,٩٨٠	١,٧٣٧٨	٣,٥٨٠٤	١,٥٦٧٠	٣,٩٥٢١	إدارة الانفعال

وقد أظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد الأول (إدراك الانفعال). ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد الثاني (توظيف الانفعال)، و البعد الثالث (فهم الانفعال)، البعد الرابع (إدارة الانفعال) لصالح الإناث .

وفيما يلي استعراض دلالة الفروق بين الذكور والإناث على الأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني

جدول (٣٠) يبين قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث

على الأبعاد الفرعية

الدلالة	قيمة (ت)	ذكور (ن=١٤٣)		إناث (ن=١٦٧)		المؤشرات الإحصائية
		ع	م	ع	م	
غير دالة	١,٠٣٧	١,٠١٠٥	٢,٩١٦١	١,١٠٧٧	٢,٧٩٠٤	إدراك انفعال الذات
غير دالة	٠,٧١٣	١,٠٠٦٧	٢,٨١١٢	١,١٢٢٨	٢,٨٩٨٢	إدراك انفعال الآخرين

التعاطف	٣,١٧٣٧	١,١٤٥٩	٣,٢٤٤٨	١,١٢١٠١	٠,٥٥٠	غير دالة
توظيف الانفعال	٢,٣٨٣٢	١,٠٩٠٧	١,٩٣٠١	٠,٩٩٧٥	٣,٧٩٢	٠,٠١
التمييز بين درجة الانفعال	٣,١٤٩٧	٠,٨١٨٧	٢,٨٨١١	٠,٨٩٩٨	٢,٧٥١	٠,٠١
التحولات بين الانفعالات	٢,٩٦٤١	١,٠٠٥٤	٢,٨١١٢	١,٠٠٤٧٨	١,٣٠٩	غير دالة
إدارة انفعال الذات	٢,٢٨١٤	١,٠٣٤٩	٢,٠٢٨٠	١,١٢٥٥	٢,٠٦٤	٠,٠٥
إدارة انفعال الآخرين	١,٦٧٠٧	٠,٨٦٠٤	١,٥٥٢٤	٠,٩٢٤٥	١,١٦٥	غير دالة

وقد أظهرت النتائج كما هو مبين في الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد الأول الفرعي (إدراك انفعالات الذات)، والبعد الثاني الفرعي (إدراك انفعالات الآخرين)، والبعد الثالث (التعاطف)، والبعد السادس الفرعي (إدراك التحولات بين الانفعالات)، والبعد الثامن الفرعي (إدارة انفعالات الآخرين). ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد الرابع الفرعي (توظيف الانفعال)، والبعد الخامس الفرعي (التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف)، والبعد السابع الفرعي (إدارة انفعالات الذات) لصالح الإناث.

وخلاصة نتيجة هذا الفرض، وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث على مقياس الذكاء الوجداني ككل، ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في ثلاثة أبعاد رئيسية هي: توظيف الانفعال، فهم الانفعال، إدارة الانفعال، بينما لم تكن هنالك فروق دالة في البعد الأول وهو إدراك الانفعالات، أما على مستوى الأبعاد الفرعية فقد وجدت فروق دالة في ثلاثة أبعاد فرعية هي: توظيف الانفعال، التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف، إدارة انفعالات الذات، بينما لم توجد فروق في خمسة أبعاد فرعية هي:

إدراك انفعالات الذات، إدراك انفعالات الآخرين، التعاطف، إدراك التحولات بين الانفعالات، إدارة انفعالات الآخرين.

النتائج الخاصة بالفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه: توجد فروق بين المستويات الصفية (الرابع ، الخامس، السادس)، المختلفة في الذكاء الوجداني لصالح الصفوف العليا . وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار(ت) لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات الصفوف على مقياس الذكاء الوجداني.

جدول (٣١) يوضح نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق في درجة الذكاء الوجداني بين المستويات الصفية المختلفة

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة
بين المجموعات	١٢٧,١٦١	٥	٢٥,٤٣٢	١,٤٣٤	٠,٢١٢
داخل المجموعات	٥٣٨٩,٨٣٦	٣٠٤	١٧,٧٣٠		
المجموع	٥٥١٦,٩٩٧	٣٠٩			

تشير نتائج التحليل الموضحة في الجدول(٤١) إلى أن قيمة"ف" كانت (١,٤٣٤) وهي غير دالة إحصائية، مؤكدة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الذكاء الوجداني بين المستويات الصفية المختلفة لأفراد عينة الدراسة، مما يعني أن التلاميذ والتلميذات من مستويات صفية مختلفة لا يختلفون عن بعضهم البعض في درجة الذكاء الوجداني.

وخلاصة نتيجة هذا الفرض، عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المستويات الصفية (الرابع ، الخامس، السادس)، المختلفة في الذكاء الوجداني.

النتائج الخاصة بالفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه: توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الثمانية و الدافع للإنجاز.

لقد برهنت الدراسة الحالية على صحة هذا الفرض من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣٢) يبين معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لكل صف ولكل جنس على حدة.

الجنس / الصف	إناث	ذكور	العينة الكلية للصف	مستوى الدلالة
الرابع	٠.٣٨	٠.٦١	٠.٥٠	٠.٠١
الخامس	٠.٣٤	٠.٤٠	٠.٣٨	٠.٠١
السادس	٠.٥٦	٠.٥١	٠.٥٤	٠.٠١
العينة ككل	٠.٤٢	٠.٥١	٠.٤٧	٠.٠١

يتضح من الجدول أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز لجميع الصفوف الدراسية ولدى الجنسين، ولكن العلاقة أقوى في حالة الذكور.

جدول (٣٣) يبين معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني الرئيسية والفرعية والدافع للإنجاز

متغير الشخصية / الأبعاد الفرعية	الارتباط بين الدافع للإنجاز والأبعاد الفرعية	مستوى الدلالة	الارتباط بين الدافع للإنجاز والأبعاد الرئيسية	مستوى الدلالة	الأبعاد الرئيسية
١. إدراك انفعالات الذات	٠.١٤٤	٠.٠٥	٠.٢٦١	٠.٠١	إدراك الانفعال
٢. إدراك انفعالات الآخرين	٠.١٩٠	٠.٠١			
٣. التعاطف	٠.٢٢٠	٠.٠١			

٤. توظيف الانفعال	٠.٢٣٠	٠.٠١	٠.٢٣٠	٠.٠١	توظيف الانفعال
٥. التمييز بين درجة الانفعال الواحد	٠.٠٣١	غير دالة	٠.٢٨٤	٠.٠١	فهم الانفعال
٦. التحولات بين الانفعالات	٠.٢٢٦	٠.٠١			
٧. إدارة انفعالات الذات	٠.٣٦٠	٠.٠١	٠.٤٤٠	٠.٠١	إدارة الانفعال
٨. إدارة انفعالات الآخرين	٠.٣٨٠	٠.٠١			

يتضح من الجدول أنه توجد علاقة موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني الأربعة الرئيسية والدافع للإنجاز ، كما أنه توجد علاقة موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني الثمانية الفرعية والدافع للإنجاز فيما عدا بعد التمييز بين درجة الانفعال الواحد.

وخلاصة نتيجة هذا الفرض ، أن الذكاء الوجداني يرتبط بعلاقة موجبة (دالة) بالدافع للإنجاز لجميع الصفوف الدراسية ولدى الجنسين، ولكن العلاقة أقوى في حالة الذكور.

النتائج الخاصة بالفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه: توجد علاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الثمانية ومصدر الضبط.

لقد برهنت الدراسة الحالية على صحة هذا الفرض من خلال استخراج معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الوجداني ومصدر الضبط، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣٤) معامل الارتباط بين مقياس الذكاء الوجداني ومصدر الضبط لكل صف ولكل جنس على حدة.

الجنس / الصف	إناث	ذكور	العينة الكلية للصف	مستوى الدلالة
الرابع	٠.٣٩	٠.٤٧	٠.٤٣	٠.٠١
الخامس	٠.٢٦	٠.٣٢	٠.٢٩	٠.٠١
السادس	٠.٥٠	٠.٤٢	٠.٤٦	٠.٠١
العينة ككل	٠.٣٥	٠.٤٢	٠.٣٩	٠.٠١

يتضح من الجدول أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني ومصدر الضبط لجميع الصفوف الدراسية ولدى الجنسين ، ولكن العلاقة أقوى في حالة الذكور.

جدول (٣٥) يبين قيم معاملات الارتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني الرئيسية والفرعية ومصدر الضبط

متغير الشخصية / الاختبارات الفرعية	معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية ومصدر الضبط	مستوى الدلالة	الارتباط بين الأبعاد الرئيسية ومصدر الضبط	مستوى الدلالة	الأبعاد الرئيسية
١. إدراك انفعالات الذات	٠.١٣٧	٠.٠٥	٠.١٥٧	٠.٠١	إدراك الانفعال
٢. إدراك انفعالات الآخرين	٠.١٢١	٠.٠٥			
٣. التعاطف	٠.٠٨	غير دالة			
٤. توظيف الانفعال	٠.٢٣٨	٠.٠١	٠.٢٣٨	٠.٠١	توظيف الانفعال
٥. التمييز بين درجة الانفعال الواحد	٠.٠٣٥	غير دالة	٠.٣٢٠	٠.٠١	فهم الانفعال
٦. التحولات بين الانفعالات	٠.٢١٦	٠.٠١			
٧. إدارة انفعالات الذات	٠.٢٩٨	٠.٠١	٠.٣٣٢	٠.٠١	إدارة الانفعال
٨. إدارة انفعالات الآخرين	٠.٢٥٤	٠.٠١			

يتضح من الجدول أنه توجد علاقة موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني الأربعة الرئيسية ومصدر الضبط ، كما أنه توجد علاقة موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني الثمانية ومصدر الضبط، فيما عدا بعد التمييز بين درجة الانفعال الواحد، وبعد التعاطف.

وخلاصة نتيجة هذا الفرض، أن الذكاء الوجداني يرتبط بعلاقة موجبة(دالة) بمصدر الضبط لجميع الصفوف الدراسية ولدى الجنسين، ولكن العلاقة أقوى في حالة الذكور

الفصل السادس

تفسير النتائج ومناقشتها

والتوصيات

الفصل السادس

تفسير النتائج ومناقشتها والتوصيات

انتهى الباحث في الفصل السابق من عرض نتائج الدراسة بصورة وصفية، ويحاول في هذا الفصل تفسير ومناقشة معاني ودلالات هذه النتائج. لقد سعت هذه الدراسة إلى تصميم مقياس مصور للأطفال للذكاء الوجداني، وفقا للنموذج المعرفي الذي تبناه كل من ماير وسالوفي، وتحديد بنائه العملي، والتأكد من خصائصه السيكومترية، وقياس علاقته ببعض متغيرات الشخصية، وفي سعيها لذلك، قدمت خمسة فروض، نعرض مدى تحققها في هذا الفصل. وعرض التفسيرات المناسبة في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري للدراسة.

ففي الفرض الأول:

افترض الباحث في هذه الدراسة أن هناك عوامل يتشكل منها الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المجتمع البحريني، ولقد تحقق هذا الفرض ، حيث استخرج من التحليل العملي من الدرجة الأولى (١٢) عاملا استقطبت جميع بنود المقياس الـ ٣٢، استوعبت ٥٧,٨٥٢% من التباين الكلي.

جدول (٣٦) يوضح مسميات العوامل التي توصلت إليها الدراسة وكما يقترحها الباحث

رقم العامل	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين
١	إدارة الانفعال	٣,٢١٢	١٠,٠٣٦%
٢	إدراك الانفعال	٢,٦٦٤	٨,٣٢٤%
٣	إدراك التحولات بين الانفعالات	١,٦٢١	٥,٠٦٥%
٤	فهم انفعال الحزن	١,٥١٧	٤,٧٤٢%
٥	التعاطف	١,٣٨٦	٤,٣٣١%
٦	فهم انفعال الغضب	١,٣٦١	٤,٢٥٢%
٧	إدارة انفعال الغضب لدى الآخرين	١,٢٤٠	٣,٨٧٤%
٨	إدارة انفعال الغضب لدى الذات	١,١٩٠	٣,٧١٨%
٩	فهم انفعال السعادة والخوف	١,١٤١	٣,٥٦٨%
١٠	توظيف الانفعال	١,٠٩٣	٣,٤١٤%
١١	إدارة انفعال الحزن	١,٠٨٢	٣,٣٨١%
١٢	توظيف انفعال الحزن	١,٠٠٧	٣,١٤٦%
النسبة الكلية للتباين			٥٧,٨٥٢%

يتضح من جدول (٣٦) أن العوامل التي تم تحديدها من التحليل العاملي لبنود القائمة تشير إلى مكونات مهمة في الذكاء الوجداني، ومن خلال تفحص هذه المكونات يتبين أن الأبعاد التي عبر عنها نموذج ماير وسالوفي وتبينته هذه الدراسة هي ضمن العوامل المستخرجة بالإضافة إلى بعض المكونات الفرعية التي تبناها الباحث في مقياسه، وكذلك الانفعالات التي صممت المواقف وفقا لها، وعند ما نستجمع بعض العوامل معا من الـ (١٢) عاملا فهي تمثل أبعاد نموذج ماير وسالوفي، فمثلا العوامل (٢، ٥) فهي تمثل البعد الأول - إدراك الانفعال -، العوامل (١٠، ١٢) تمثل البعد الثاني - توظيف الانفعال -، العوامل (١١، ٧، ٨، ١) تمثل البعد الثالث - فهم الانفعال -، العوامل (٣، ٩، ٦، ٤) تمثل البعد الرابع - إدارة الانفعال -.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة وانج Wang2000 التي هدفت إلى فحص مكونات الذكاء الوجداني متبينة نموذج القدرة الذي أسسه ماير وسالوفي ١٩٩٧، ودلت نتائج التحليل العاملي على أن الأداة تتشبع بأربعة عوامل هي مكونات الذكاء الوجداني وهي: إدراك العواطف الذاتية، إدراك عواطف الآخرين، التفكير العاطفي، إدارة العواطف، ولقد جاءت نتائج التحليل متسقة تماما مع الإطار النظري لنموذج القدرة الذي بنيت الأداة على ضوئه.

ونتيجة هذه الدراسة تتفق أيضا مع دراسة (ماير وآخرون العاملية ٢٠٠٠) حيث نتج عنها ثلاثة عوامل تشكل مكونات الذكاء الوجداني هي: فهم الانفعال، وإدراك الانفعال، وإدارة الانفعال، أما العامل الرابع، وهو توظيف الانفعالات، فقد تركزت تشبعات بنوده على عامل فهم الانفعالات

و تتشابه نتيجة هذه الدراسة جزئيا مع دراسة (منى سعيد أبوناشي: ٢٠٠٢) حيث توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يتشكل من خمسة عوامل هي: التعاطف، الوعي بمشاعر الذات، الوعي بمشاعر الآخرين، إدارة الانفعالات، دافعية الذات.

و تتفق هذه الدراسة مع دراسة ريش وجولمان (Reich & Goleman, 1999) التي أوضحت أن الذكاء الوجداني ليس مكونا واحدا فقط ولكنه بروفيل للوعي بالذات وإدارة كل من الانفعالات والدافعية والعاطفة والمهارات الاجتماعية.

وتتشابه الأبعاد في هذه الدراسة مع الأبعاد التي استخرجتها دراسة Levinson, 1999 التي توضح أن هذا النوع من الذكاء يتضمن مجموعة من الأبعاد وهي بعد الإدراك الانفعالي والذي يعرف بقدرة الفرد على التمييز بين ما يشعر به ويفكر فيه ما يفعله ويقول، وبعد التحكم في المشاعر أو إدارة المشاعر المندفعة لديه وبعد الثقة والضمير الحي ويعرف بالمحافظة على التكامل وتحمل المسؤولية للأداء الشخصي كما يوجد بعد الوعي بمشاعر الآخرين والذي يعرف بمدى حساسية الفرد لمشاعر الآخرين وآرائهم والأخذ بها والاهتمام بهم، أما البعد الأخير فيتمثل في التعاطف والذي يعرف بالحساسية لاحتياجات الآخرين ومساندتهم وتدعيمهم (أمل حسونة ومنى سعيد: ٢٠٠٦).

وتتشابه بعض الأبعاد في هذه الدراسة مع بعض أبعاد دراسة محمد جودة (١٩٩٩) التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يتكون من سبعة عوامل وإن اختلفت عن عوامل الدراسة الحالية وهي: الوعي بالذات، مدى التحكم الذاتي في الانفعالات، الدافعية ويقظة الضمير، حفز الذات وتوجيه اللوم إليها أحيانا، التعامل مع الآخرين وتفهمهم وحفز الذات، تفهم الذات وحساسية العلاقة مع الآخرين، الوضوح وإفشاء الذات والاعتراف بالواقع الفعلي والقدرة على مواجهة المشكلات الانفعالية.

و تتفق هذه الدراسة مع دراسة سيروتشي و زملائه (Ciarrochi, Chan, & Caputi, 2000) ، التي هدفت تقييم البناء العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل MEIS فقد وجدت أن بنود مقياس MEIS كونت عاملين هما: الإدراك، وفهم وإدارة الانفعال.

و تتفق هذه الدراسة مع دراسة قام بها بيتريديس وفيرنهام (Petrides & Furnham, 2000) التي هدفت إلى التحقق من افتراض سكوت وآخرين بأن عاملا واحدا فقط يتكون منه الاستبيان الذي قاموا بإعداده لقياس الذكاء الانفعالي، وقد أظهرت النتائج عدم تطابق النموذج المقترح بأحادية عامل الذكاء الانفعالي، وتوصلا إلى وجود أربعة عوامل للذكاء الانفعالي هي: تنظيم المزاج، تقدير الانفعالات، المهارات الاجتماعية، توظيف الانفعالات (محمد حبشي وجاد الله أبوالمكارم: ٢٠٠٤)، و تتفق هذه الدراسة جزئيا أيضا مع دراسة محمد حبشي وجاد الله أبوالمكارم: ٢٠٠٤ التي أظهرت عدم تحقق افتراض وجود عامل عام للذكاء الانفعالي، يمكنه تفسير

الارتباطات التي توجد بين المكونات الأساسية التي يتكون منها الذكاء الانفعالي، كما تقيسه قائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبار-أون

ولقد قامت زينب رزق (٢٠٠٣) بالتحقق من البنية العاملية داخل ثلاثة مستويات فقط من المستويات الأربعة التي اقترحها ماير وسالوفي وهي: إدراك الانفعال، فهم الانفعال، إدارة الانفعال، وبإجراء التحليل العامل على المستوى الأول تم الحصول على (١٤) عاملا تفسر نسبة تباين كلي قدرها (٥٥,٢٦%)، والتحليل العامل على المستوى الثاني أنتج (١٣) عاملا تفسر (٥٨,٨٣%) من التباين الكلي، أما التحليل العامل على المستوى الثالث أنتج (١٠) عوامل مفسرة مقداراً من التباين الكلي بلغ (٥٧,٦٢%)، وأسفرت نتائج التحليل العامل من الدرجة الثانية والثالثة إلى اختزال القدرات الاثنتي عشرة المستخلصة من المستويات الثلاثة للتصور النظري الذي طرحه ماير وسالوفي (١٩٩٧) إلى تسع قدرات وهي: القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال المثيرات الحسية، والقدرة على التعرف على الانفعالات الموجبة في الأوجه، والقدرة على تقييم انفعالات الآخرين من خلال أفكارهم، والقدرة على فهم المترتبات والنواتج، والمتواليات من الأعراض الانفعالية المترتبة الشدة، والتركيبات الانفعالية المعقدة، وتفسير المواقف بالرجوع إلى المعاني الانفعالية، والقدرة على تنظيم انفعالات الذات، وإدارة انفعالات الآخرين، وعند إجراء التحليل العامل لمستويات قدرات الذكاء الوجداني مجتمعة نتج عاملان هما: إدراك الانفعال وفهمه (المكون المعرفي)، وإدارة الانفعال (المكون السلوكي) وهذه العوامل تشبه بعض العوامل المستخرجة من هذه الدراسة. كما أن الباحث (فؤاد محمد الدواش ٢٠٠٤) صمم مقياساً للذكاء الوجداني وفقاً لنموذج القدرة و استخرج منه ستة عوامل تلخصت في: إدراك الوجدان من الوجوه، إدراك الوجدان من القصص، إدراك الوجدان من التصميمات الفنية، استيعاب الوجدان، فهم الوجدان، إدارة الوجدان، وهذه العوامل تتشابه مع بعض العوامل التي استخرجها الباحث الحالي من دراسته.

والدراسة الوحيدة التي لا تتسجم مع نتيجة هذه الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة (عثمان الخضر ٢٠٠٦) من أن عاملاً واحداً عريضاً ضم جميع بنود فهم الانفعال، وكذلك ضبط الانفعال، وثلاثة بنود من إدراك الانفعال، وثلاثة أخرى من توظيف الانفعال، وأطلق عليه الذكاء الوجداني العام، استقطب جميع بنود الاختبار

الـ ٣٧، استوعبت ٥٧% من التباين الكلي، ولم تحقق دراسة (عثمان الخضر ٢٠٠٦) الصدق البنائي للمقياس بحسب نظرية ماير وسالوفي، ويعلل الباحث (عثمان الخضر ٢٠٠٦) ذلك أن اختلاف البيئة الثقافية لعينة الدراسة وتركيباتها النفسية والاجتماعية من الممكن أن تؤثر في البناء العاملي للمقياس وهذا أمر شائع في البحوث المقارنة، ويجب الإشارة إلى أن الباحث (عثمان الخضر ٢٠٠٦) قام بإجراء التحليل العاملي ثلاث مرات، استدعى تقليص بنود مقياسه من (٥٩) بندا إلى (٣٧) بندا، والدراسة الحالية لم تجر التحليل العاملي إلا مرة واحدة بسبب أن جميع الارتباطات كانت دالة بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة البند، إضافة إلى تشبع جميع البنود على العوامل المستخرجة.

والدراسات التي بحثت المكونات العاملية للذكاء الوجداني وفقا لنموذج القدرة قليلة جدا مقارنة بالدراسات التي بحثت المكونات العاملية للذكاء الوجداني وفقا لنموذج المختلط كما في دراسة عبدالحى محمود ومصطفى حسيب (٢٠٠٤) الذي أسفر التحليل العاملي ألمجري على اختبار الذكاء الوجداني تشبعه بخمسة عوامل هي الحالة المزاجية، العلاقات الخارجية، القدرة التكيفية، القدرة على إدارة الضغوط، العلاقات الداخلية، حيث اتفقت هذه المكونات مع نموذج بار-أون للذكاء الوجداني، مما يعني أن اختبار الذكاء الوجداني وأقسامه الخمسة يشملها عامل واحد تمت تسميته بعامل الذكاء الوجداني. إضافة إلى أن بعض الباحثين لم يتبنوا نظرية صريحة بعينها مما سبب لهم الخلط بين النموذجين أو الاقتباس من نموذج القدرة بعض الأبعاد ومن نموذج المختلط بعض الأبعاد كما في دراسة فاروق السيد عثمان ومحمد عبدالسميع (١٩٩٩) حيث أسفرت عن خمسة عوامل تم تسميتها كالتالي: إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي، ونلاحظ أن بعض الأبعاد لا تنتمي إلى أي من النموذجين الرائجين، ودراسة (موسى النبهان: ٢٠٠٣) على عينة إمارتية توصلت إلى خمسة عوامل من خلال التحليل العاملي وهي: التعاطف، ضبط العواطف، إدارة العلاقات، إدارة الذات، التكيفية.

ومعظم الدراسات تؤكد على أن الذكاء الوجداني يكون ذا طبيعة معقدة تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات الوجدانية (إبراهيم السمدوني: ٢٠٠١)

لقد اقترح أصحاب النموذج المعرفي أربع قدرات فرعية للذكاء الوجداني، منفصلة لكنها متجانسة مع بعضها بعضا، فقد يكون الفرد عالي القدرة في إحداها، ومنخفضا في أخرى (عثمان الخضر: ٢٠٠٦)

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض من هذه الدراسة الحالية هو أن العوامل المستخرجة منسجمة تماما مع البنية النظرية للمقياس وهو نموذج القدرة، حيث كانت الأبعاد الرئيسية لنموذج ماير وسالوفي (إدراك الانفعال، توظيف الانفعال، فهم الانفعال، إدارة الانفعال) هي ضمن العوامل التي شكلت وانضوت تحت مسمى الذكاء الوجداني في هذه الدراسة، أما العوامل الأخرى فكانت من نصيب انفعالات (الحزن، السعادة، الغضب، الخوف) التي بنى عليها الباحث معظم المواقف وبنود المقياس ، ويرى الباحث أن العوامل المستخرجة تشير بصورة واضحة إلى صدق مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة.

وتوحي هذه النتيجة بأن الذكاء الوجداني مفهوم تتشكل منه عدة مكونات، وليس مكون واحد، حيث أشارت معظم الدراسات العربية والأجنبية على حد سواء إلى وجود مكونات للذكاء الوجداني، وتشابهت بعض الأبعاد في هذه الدراسة مع بعض الأبعاد من الدراسات الأخرى كإدراك الانفعال وتوظيف الانفعال والتعاطف وإدارة الانفعال وفهم الانفعال ، إلا أن ما يميز هذه الدراسة هو استخراج مكونات للذكاء الوجداني متجاوبة مع الأساس النظري الذي صمم به الباحث مقياسه، حيث أشار الباحث في الفصل الرابع من هذه الدراسة إلى أن المواقف التي ستدرج في مقياس الذكاء الوجداني سيغلب عليها انفعالات محددة هي: انفعالات الحزن والغضب والسعادة والخوف، حيث اتضح أن هذه الانفعالات التي ضمنها الباحث مقياسه تشكل مكونات فاعلة لمفهوم الذكاء الوجداني، ويرى الباحث أن هذه الانفعالات الأربعة معولمة تشترك فيها كل البيئات وكل المستويات العمرية وعامة للجنسين، أما بعض الانفعالات التي لم يتضمنها مقياس الذكاء الوجداني الخاص بهذه الدراسة كالاشمئزاز والقلق فيختلف تجاوب المجتمعات والمستويات العمرية بخصوصها، فما يبعث على الأشمئزاز في البيئة العربية قد لا يبعث على الاشمئزاز في البيئة الأجنبية، وكذلك يختلف تجاوب الصغير عن الكبير بالنسبة لانفعال القلق، فالكبير يدرك لهذا الانفعال بسهولة ، غير أن الصغير قد لا يدركه بسهولة، فعليه يرى الباحث أن الانفعالات

التي ضمنها مقياسه تعتبر أهم الانفعالات التي يبدو تأثيرها واضحا على مستوى الذكاء الوجداني.

ويعتقد الباحث من خلال تجربة هذه الدراسة بأن الانفعالات الأربعة (الحزن، السعادة، الغضب، الخوف)، تمثل روافد هامة في بناء أي مقياس للذكاء الوجداني، فيستطيع الباحث أن يبني مواقف تتضمن إدراك وتوظيف وفهم وإدارة للانفعالات من خلال هذه الانفعالات الأربعة بخاصة إذا كانت العينة المستهدفة هي مرحلة الطفولة، فلاحظ الباحث بحكم كونه معلما في المرحلة الابتدائية تركز معظم انفعالات تلاميذ هذه المرحلة حول هذه الانفعالات التي ضمنها مقياسه، فعليه يؤكد الباحث مجددا على أهمية هذه الانفعالات لقياس الذكاء الوجداني.

وخلاصة نتيجة هذا الفرض، تشير إلى أن الذكاء الوجداني للأطفال مفهوم يتشكل من عدة مكونات، وليس مكون واحد.

وفي الفرض الثاني: الذي ينص على أنه : توجد فروق بين الذكور والإناث في مهارات الذكاء الوجداني لصالح الإناث، ولقد تحقق هذا الفرض، حيث وجدت فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الوجداني ككل و كان متوسط درجات الإناث أعلى منه لدى الذكور، ووجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث في ثلاثة أبعاد رئيسية وهي: توظيف الانفعال، فهم الانفعال، إدارة الانفعال، بينما لم تكن هنالك فروق دالة في البعد الأول وهو إدراك الانفعالات، أما على مستوى الأبعاد الفرعية فقد وجدت فروق دالة في ثلاثة أبعاد فرعية هي: توظيف الانفعال، التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف، إدارة انفعالات الذات، بينما لم توجد فروق في خمسة أبعاد فرعية هي: إدراك انفعالات الذات، إدراك انفعالات الآخرين، التعاطف، إدراك التحولات بين الانفعالات، إدارة انفعالات الآخرين.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصل إليه عثمان الخضر (٢٠٠٦) من أن متوسط درجات الإناث أعلى منه لدى الذكور في الذكاء الوجداني، وأيضا دراسة (Schutte,et al.,1998) التي أسفرت نتائجها عن أن الإناث أعلى من الذكور في الذكاء الوجداني، و دراسة (Gerber,Carly,2004) أظهرت أيضا أن الإناث أعلى من الذكور في مستوى الذكاء الوجداني، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة عن

دراسة محمد حبشي وجاد الله أبوالمكارم (٢٠٠٤) حيث كان متوسط درجات الذكور أعلى منه لدى الإناث على جميع مكونات الذكاء الوجداني، عدا مقياس التعاطف والمسئولية الاجتماعية، حيث كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً لصالح مجموعة الإناث، وبالنسبة لمقياس العلاقات الاجتماعية، فلم توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين على هذا البعد، وتتشابه نتيجة دراسة محمد حبشي وجاد الله أبوالمكارم (٢٠٠٤) مع دراسة رشا الديدي (٢٠٠٥) ودراسة محمد أنور فراج (٢٠٠٥) فقد جاءت الفروق ذات دلالة إحصائية في المجموع الكلي للذكاء الوجداني في اتجاه الذكور، وتختلف نتيجة هذه الدراسة الحالية مع دراسة سامي محمد هاشم (٢٠٠٤)، ودراسة عبدالحى محمود ومصطفى حسيب (٢٠٠٤)، ودراسة زهراء معراج (٢٠٠٥)، ودراسة إلهام خليل وأمينة الشناوي (٢٠٠٥)، حيث لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني وأبعاده، وتختلف نتيجة هذا الفرض من هذه الدراسة مع دراسة بار-أون التي تشير إلى اقتسام الذكور والإناث لمكونات الذكاء الوجداني فيما بينهم، إذ إن الإناث أكثر تفوقاً - بفارق دال - على الذكاء البينشخصي، والوعي الانفعالي بالذات، والمهارات الاجتماعية، والتعاطف مع الآخرين، وإظهار هذا التعاطف، وتكوين علاقات اجتماعية معهم، وعلى وعي بمشاعرهن ومشاعر الآخرين، مقارنة بالذكور، الذين يتفوقون على الإناث في تحقيق الذات، والاستقلالية، وتحمل المسؤولية، وحل المشكلات، والمرونة، والتكيف مع الضغوط. ونفس نتيجة بار-أون توصلت إليها دراسة (عادل هريدي: ٢٠٠٣)، حيث حققت الإناث تفوقاً جوهرياً على الذكور بالمقاييس الفرعية: الوعي الانفعالي بالذات، والتوكيدية، والتعاطف، والتفاؤل، وكذلك تفوقن على الذكور، في المكونين الرئيسيين "الذكاء البينشخصي"، "التكيفية" وتأتي تلك النتائج متسقة على نحو نموذجي مع نتائج دراسة بار-أون، حيث حققت الإناث تفوقاً على الذكور في مكونات الذكاء ذاتها، باستثناء التوكيدية.

ويشير Argyle 1990 إلى أن الإناث أكثر تعاطفاً، وأكثر قدرة على التكيف مقارنة بالذكور (عادل هريدي: ٢٠٠٣).

ولقد أظهرت النتائج في هذا الفرض عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في البعد الأول الرئيسي (إدراك الانفعال). ووجود فروق دالة

إحصائيا بين الذكور والإناث في البعد الثاني الرئيسي (توظيف الانفعال)، و البعد الثالث الرئيسي (فهم الانفعال)، البعد الرابع الرئيسي (إدارة الانفعال) لصالح الإناث، ويتوافق ذلك مع ما توصل إليه طالب الهنائي ٢٠٠٢ من أن متوسط درجات الإناث أعلى بصورة دالة من متوسط الذكور باستثناء البعد الأول وهو "إدراك الانفعال". وتعليل ذلك أن البعد الأول وهو إدراك الانفعال يعتبر أول مستويات الذكاء الوجداني ولا يتطلب هذا المستوى الاستغراق في الانفعالات أو التفكير فيها مليا، لأن كل ما كانت الانفعالات شديدة اتضحت الفروق بين الجنسين ، لكن ما دامت الانفعالات غير شديدة فمن الطبيعي أن لا يكون هناك فروق دالة بين الذكر والأنثى "فالوعي بالذات ليس انتباها يؤدي إلى الإنجراف بالعواطف، والمبالغة في رد الفعل، وتضخيم ما ندركه حسيا، بل هو طريقة محايدة تحافظ على تأمل الذات حتى في أثناء العواطف المتهيجة"(جولمان: ٢٠٠٠).

و أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في البعد الأول الفرعي (إدراك انفعالات الذات)، والبعد الثاني الفرعي (إدراك انفعالات الآخرين)، والبعد الثالث (التعاطف)، والبعد السادس الفرعي (إدراك التحولات بين الانفعالات)، والبعد الثامن الفرعي (إدارة انفعالات الآخرين). ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في البعد الرابع الفرعي (توظيف الانفعال)، البعد الخامس الفرعي (التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف)، والبعد السابع الفرعي (إدارة انفعالات الذات) لصالح الإناث . وتعليل ذلك كما تقدم في الفقرة السابقة أن عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث بالنسبة للأبعاد الثلاثة الفرعية الأولى التي تنطوي تحت بعد إدراك الانفعالات لكون هذه الأبعاد لا تتطلب غير الإدراك ، أي إن الانفعالات في هذه الأبعاد لم تستحكم أو تشد في النفس، و لم يكن هنالك فروق بين الذكر والأنثى في إدراك التحولات بين الانفعالات، وتفسير ذلك هو أن هذا البعد الفرعي يتطلب فقط إدراكا للتحولات أي إنه لم تكن الانفعالات تخطت مستوى الإدراك فطبيعي أن لا تكون هنالك فروق، أما عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث بالنسبة للبعد الثامن الفرعي (إدارة انفعالات الآخرين)، لأن هذا المستوى يتطلب مهارات عالية جدا تتخطى الذات، وليس من السهل توفرها في هذا العمر، ومنطقيا أن لا تتضح الفروق في هذا البعد. وتعليل وجود فروق دالة إحصائيا

بين الذكور والإناث في البعد الرابع الفرعي (توظيف الانفعال)، البعد الخامس الفرعي (التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف)، والبعد السابع الفرعي (إدارة انفعالات الذات) لصالح الإناث، هو أن هذه الأبعاد فيها تركز حول الذات، وفيها استغراق واشتداد في الانفعالات، ولأن الأنثى أكثر عاطفية من الذكر فطبيعي أن تكون هنالك فروق في هذه الأبعاد الفرعية، و عادة ما تكون الأنثى متمركزة على نفسها فهي تتأثر بقوة وسرعة أكثر من الذكر وبالتالي تستغرق التفكير في المشكلات التي تمس الذات أكثر، وقد تنسى أي مشكلة بعيدة عنها.

ويعتقد الباحث أن نتيجة هذا الفرض منطقية، فالإناث يخطون بيولوجيا وفسولوجيا خطوات أسرع من الذكور، فلا بد أن يرافق هذا النمو البيولوجي نمو سيكولوجي، فيفترض أن الإناث من سن ١٠ إلى ١٢ سنة يكن متقدمات على الذكور في نفس السن من شتى النواحي البيولوجية والسيكولوجية، إضافة إلى أن عاطفة الأنثى بحسب تكوينها أشد من الذكر فهي تنتظرها أدوار لا تستطيع القيام بها دون أن تمتلك عاطفة قوية وجياشة، فالأنثى هي مظهر الحب والعاطفة والأحاسيس، فارتفاع ذكائها الوجداني عن الذكر قد يكون نتيجة لسرعة نموها السيكولوجي مقارنة بالذكر ولطبيعة تكوينها الأنثوي المفعم بالعاطفة" ولقد قامت كل من ليسلي برودي Leslie Brody وجوديث هول Judith Hall، بتلخيص بحث حول الاختلاف في العواطف بين الجنسين، وترى كل منهما: أن البنات يتطورن في اللغة بسهولة وسرعة عن الأولاد، وهذا ما يجعل البنات أكثر حدة في إظهار مشاعرهن، وأكثر مهارة من الأولاد ممن لا يتلقون تأكيدا لفظيا للمؤثرات التي يواجهونها، قد لا يدركون كثيرا حالتهم الانفعالية، أو حالة غيرهم (جولمان: ٢٠٠٠).

وفيما يخص الفرض الثالث الذي ينص على وجود فروق بين المستويات الصفية (الرابع، الخامس، السادس)، المختلفة في الذكاء الوجداني لصالح الصفوف العليا، ولم يتحقق هذا الفرض في هذه الدراسة وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة سامي محمد هاشم (٢٠٠٤) حيث لم توجد فروق بين المجموعات العمرية في الذكاء الوجداني وأبعاده، ودراسة عثمان الخضر (٢٠٠٦) حيث لم ترتبط درجة الذكاء الوجداني بالعمر بصورة عامة.

أما دراسة عادل هريدي: ٢٠٠٣، فقد استأثرت فئة العمر الأعلى ٤٨- بكافة الفروق الدالة والتي تحققت على الذكاء الوجداني، وكافة المكونات الرئيسية للذكاء الوجداني ومقاييسها الفرعية باستثناء تحقيق الذات، حل المشكلات، واختبار الواقع، والتحكم في الدفعات، وذلك عند مقارنتها بفئات العمر الأدنى (١٨-٢٨-٣٨) بينما لم تسجل فروق جوهرية عند مقارنة الفئات العمرية الأدنى ببعضها البعض، مما يشير إلى أن الذكاء الوجداني إنما يزداد على نحو نسبي باضطراد العمر الزمني ليحقق زيادة نوعية لتكون أعلى درجاته حول نهاية مرحلة أواسط العمر (٤٨-٥٨)، وتتفق تلك النتائج مع ما توصلت إليه دراسات ماير وسالوفي من أن درجة المبحوثين على مقياس الذكاء الوجداني تعكس النمو الوجداني لهم كلما تقدموا في العمر (عثمان الخضر ٢٠٠٢)

ورغم تحسن الذكاء الانفعالي من سن ١٥ سنة إلى ١٧ سنة، إلا أن التحسن غير جوهري، والزيادة في الذكاء الانفعالي بين بداية ونهاية المرحلة الثانوية ليست جوهرياً (سامي هاشم: ٢٠٠٤).

ويشير ماير وآخرون Mayer et al., 2000 إلى أن قدرات الذكاء الانفعالي تعتمد على العمر، وهي تزيد بين المراهقين والراشدين وربما يرجع عدم وجود فروق فردية بين المستويات الصفية المختلفة إلى كون العينة من مرحلة عمرية واحدة، وأيضاً مجتمع مدرسي واحد، مما يجعلهم شبه متماثلين وإن اختلف العمر قليلاً.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق فردية بين المستويات الصفية المختلفة إلى كون النموذج المستخدم في هذه الدراسة هو نموذج القدرة الذي ينظر إلى الذكاء الوجداني شأنه شأن بقية الذكاءات الأخرى كالذكاء اللفظي أو الرياضي، ففي هذا النوع من الاختبارات يوجد تلاميذ ذوو قدرات عالية وتلاميذ ذوو قدرات منخفضة بغض النظر عن العمر، ويحدث في مثل هذا النوع من الاختبارات تفاوتات في المستويات، فقد يتقدم تلميذ في صف الرابع على آخر في السادس، فنقول إن تلميذ الرابع ذو ذكاء وجداني مرتفع بجانب تلميذ صف السادس الذي يكون ذا ذكاء وجداني منخفض، ويعتقد الباحث أن نتيجة هذا الفرض منطقية تماماً بسبب تقارب الفئة العمرية لعينة الدراسة.

وما يخص الفرض الرابع الذي ينص على أنه: توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و الدافع للإنجاز، فقد تحقق هذا الفرض، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة عبدالله كواسة (٢٠٠٢م) حيث أسفرت نتائج دراسته عن وجود علاقة موجبة بين متغيرات الذكاء الوجداني وبين الدافع للإنجاز، وتتشابه هذه النتيجة أيضا مع دراسة (Drago, Judy) حيث وجدت علاقة بين الذكاء العاطفي ودافع الإنجاز. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة لام وكيربي Lam & Kirby, 2002 في أن الذكاء الانفعالي يرفع الإنجاز إلى درجة أعلى مما هو متوقع خاصة الإنجاز المرتبط بالنواحي المعرفية، بل ربما يحدد الإنجاز الأكاديمي أكثر مما يحدده الذكاء العقلي.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (أشرف أبو ديه: ٢٠٠٣) التي أظهرت أن العلاقة الارتباطية بين دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي ككل ضعيفة فيما عدا المجال المتعلق بتحفيز الإنسان لذاته.

ويرى كيميس وآخرون Chemiss et al, 2000 أن الذكاء الانفعالي هو الأساس لواقعية الثقة بالذات، والدافعية الذاتية والمثابرة (عادل هريدي: ٢٠٠٤).

وما يتعلق بالعلاقة الارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني والدافع للإنجاز، اتضح أنه توجد علاقة دالة إحصائية (إيجابية) بين أبعاد الذكاء الوجداني الأربعة الرئيسية والدافع للإنجاز ، كما أنه توجد علاقة دالة إحصائية (إيجابية) بين أبعاد الذكاء الوجداني الثمانية الفرعية والدافع للإنجاز فيما عدا بعد التمييز بين درجة الانفعال الواحد. فالعلاقة بين الدافع للإنجاز والأبعاد الرئيسية للذكاء الوجداني جاءت دالة و أيضا منسجمة مع العديد من الدراسات التي سبق الإشارة إليها، وحتى بين الدافع للإنجاز والأبعاد الفرعية للذكاء الوجداني جاءت دالة، فيما عدا العلاقة التي بين الدافع للإنجاز وبعد التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف، وربما يكون سبب ذلك أن بعد التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف لا تتطلب سوى الإدراك والتعبير والذي يعتبر أول مستويات الذكاء الوجداني، بينما الدافع للإنجاز يتطلب أكثر من الإدراك كالصبر والجلد والمثابرة .

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن " الدافع للإنجاز يشمل عددا من المكونات أهمها: معرفة الهدف، والسعي الجاد على تحقيقه، وجودة الأداء، وتعديل

المسار، والضبط الذاتي، والطموح، والمثابرة، والتحمل أو الجلد" (أحمد محمد عبد الخالق: ٢٠٠٢م)، فالأفراد المتمتعون بهذه السمات يدركون واقعهم جيدا، ففي حالة النجاح يواصلون جهدهم ولا يستكينون، أما في حالة الفشل فإنهم يخرجون من هذه الحالة أقوى وأصلب من ذي قبل، إن هؤلاء الأفراد يدرسون واقعهم بتأني ودقة من أجل أن يكون لهم اليد الطولى في إدارة واقعهم، ويساهمون كثيرا في إدارة مشكلات من حواليتهم، وطبيعي أن من يمتلك هذه المهارات مؤهل لأن يرتفع لديه الذكاء الوجداني، ولا يستطيع فرد أن يتمتع بذكاء وجداني إلا ولديه سمات ومهارات الدافع للإنجاز كالطموح والصبر والجلد والمثابرة، فالدافع للإنجاز يؤدي إلى الذكاء الوجداني، كما أن الذكاء الوجداني قائم بالأساس على الدافع للإنجاز.

وتدعيما لهذه النتيجة لاحظ الباحث من خلال تدريسه في المرحلة الابتدائية أن معظم التلاميذ المثابرين والمجتهدين، أي الذين لديهم دافع للإنجاز قوي لا يخلقون أية مشكلات في الصف، ولا يتشكون من زملائهم، وإذا حدثت لهم مشكلة يحاولون حلها بشتى السبل دون اللجوء إلى المعلم، ويساعدون زملاءهم الآخرين الذين لم يستوعبوا الدرس جيدا، فيظهرون تعاطفا قويا بخاصة لأولئك التلاميذ ضعاف المستوى، بينما منخفضوا الدافع للإنجاز يدأبون على خلق المشكلات الصفية، ويكثر من الشكوى على زملائهم لأتفه الأسباب، ولا يبذلون أية مساعدة أو خدمة لزملائهم، فالدافع للإنجاز ييسر اكتساب الفرد للذكاء الوجداني.

وما يخص الفرض الخامس الذي ينص على أنه: توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و مصدر الضبط الداخلي، وقد تحقق هذا الفرض في هذه الدراسة وتتشابه نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ماين لامانا (Lamana 2001) التي أشارت نتائجها إلى أن الذكاء الانفعالي يرتبط إيجابيا مع مركز الضبط الداخلي وسلبيا مع مركز الضبط الخارجي، وأيضا دراسة لندلي (Lindley 2001) التي أظهرت وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني ومصدر الضبط وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩م)، التي أشارت إلى أن مصدر الضبط تؤثر على درجة الذكاء الوجداني حيث وجدت الدراسة أن ذوي الضبط الداخلي الذين يعززون ما يحدث لهم إلى جهودهم التي بذلوها يكونون أكثر ذكاء وجدانيا من ذوي الضبط الخارجي وهم يعززون ما يحدث لهم إلى الخطأ أو الصدفة أو تعقيدات الحياة،

وتختلف نتيجة هذا الفرض نتيجة مع دراسة كاكنج وانج (Wang,2002) التي لم تجد ارتباطا دالا بين الذكاء الانفعالي وموضع الضبط.

يؤيد ستريمفر Struempfer,1997 وجود علاقة موجبة دالة بين مصدر الضبط الداخلي والثبات الانفعالي (هشام الخولي ٢٠٠١)

ويمكن تفسير نتيجة هذا الفرض بأن أصحاب وجهة الضبط الداخلي تكون قراراتهم نابعة من ذواتهم، و تكون حصيلة تأمل وتفكير مضمّن ، وبالتالي هم يستغرقون وقتا كبيرا في توظيف قدراتهم العقلية لحل مشكلاتهم، فيعتبرون أنفسهم مسؤولون مسؤولية كاملة عما يجري حولهم من أحداث، ومنطقيا لا يعتبر الفرد مسئولا مسؤولية كاملة دون أن يكون مدركا ومتفهما ومتحكما في الأحداث أو المواقف التي تصادفه، وبهذه النتيجة يعتبر الفرد متمتعا بذكاء وجداني مرتفع، كما أن الذكاء الوجداني المرتفع يمنح الفرد إدراكا وتوظيفا وفهما وإدارة للانفعالات، وطبيعي أن من يكون ممتلكا لهذه المهارات قادر على التحكم وضبط ما يجري حوله من أحداث وبالتالي يصنف بأنه ذو مصدر ضبط داخلي ، حيث يعتبر أن الحاجات والرغبات والميول وتحقيق الذات محفزات نحو البذل والعطاء وليس الحوافز المادية.

ويرى ماير وسالوفي وآخرون أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، وهذا يمكنهم من استخدام استراتيجيات جديدة للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. وتدعيما لهذه النتيجة لاحظ الباحث من خلال تدريسه في المرحلة الابتدائية أن التلميذ الذي يمتلك قراراته ويسيطر عليها، لا يطالب المعلم بمنحه مزيد من الدرجات عند ما تتخفّض درجته في أحد الاختبارات، ، وإنما يقترح هذا التلميذ على المعلم أن يعيد له الاختبار مرة ثانية حتى يثبت أنه يستحق أكثر من تلك الدرجة، فامتلاك هذا التلميذ لزام أمور حاد به أن يبحث عن مخرج لحل مشكلته والمتمثلة في انخفاض درجة الاختبار وهو في كامل وعيه ليوظف ما شعر به من إخفاق حتى يتمكن من الخروج من هذه الأزمة دون أن تتأثر منه شيئا(منتصرا)، بينما تلميذ آخر ذو وجهة ضبط خارجية عند ما يقع في نفس مشكلة التلميذ السابق، يطالب المعلم دائما بمنحه مزيدا من الدرجات لتعديل درجته ويتخوف كثيرا من إعادة

الاختبار حتى لو كانت درجته ضعيفة، فهذا التلميذ لأنه لا يملك زمام أموره فيبحث بالتالي عن مخرج لأزمته ليجعل الآخرين سببا فيها.

وتلخيصا لما سبق يمكن اعتبار وجهة الضبط الداخلية هي إحدى المهارات الأساسية للذكاء الوجداني. وأن الذكاء الوجداني بطبيعة الحال يفضي إلى وجهة الضبط الداخلي.

التوصيات

١. ضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية الأخرى.
٢. أهمية انتباه الباحثين إلى تبني نموذج محدد عند تناول موضوع الذكاء الوجداني، فكثير من الباحثين دمج بين النموذجين، نموذج القدرة والنماذج المختلطة مما سبب غموض وتشويه في النتائج.
٣. لا بد لأي باحث في علم النفس التربوي أن يدلل على نتائج بعض المواقف الميدانية المستمدة من البيئة الصفية والمدرسية كي تمثل إضافة جديدة لميدان التربية والتعليم.
٤. إعداد برامج تدريبية في مهارات الذكاء الوجداني للأطفال، وقياس علاقته ببعض السمات المعرفية والوجدانية.
٥. إجراء دراسة حول طرق التصحيح المستخدمة في اختبارات الذكاء الوجداني والتأكد من أنسب الطرق، والتأكد من صدقية طريقة التصحيح بالإجماع.
٦. ضرورة تطبيق مقياس الذكاء الوجداني المصور على فئات عمرية مختلفة للتحقق من بنيته العاملية وخصائصه السيكمترية.
٧. إجراء المزيد من الدراسات في البيئة العربية التي تكشف تأثير الذكاء الوجداني على مناحي الحياة المختلفة.

بحوث مقترحة

١. الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء التخصصات المهنية
٢. العلاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الجامعة
٣. الذكاء الوجداني لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم
٤. دور الذكاء الوجداني في خفض المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
٥. تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطريقة القصص
٦. علاقة الذكاء الوجداني بالتفكير الابتكاري
٧. الذكاء الوجداني وعلاقته بنوع الهوايات والاهتمامات لدى طلاب المرحلة الثانوية

ملخص الدراسة

مقدمة:

يلعب الذكاء الوجداني دورا فاعلا في خفض التوترات عن الذات والآخرين من خلال وعي وإدراك الفرد بانفعالاته وانفعالات الآخرين وتعاطفه معهم، ويسهم في تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات سارة من خلال توظيف الانفعال لتحسين التفكير وتهذيبه ، كما يقوم بتفسير المعاني التي تحملها الانفعالات من خلال فهم الانفعالات المركبة وإدراك التحولات بين الانفعالات، ويساعد أيضا على إدارة انفعالات الذات والآخرين.

فروض الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في بناء مقياس مصور للأطفال للذكاء الوجداني باللغة العربية، وفقا للنموذج المعرفي، الذي اقترحه ماير وسالوفي، والتحقق من بنائه العاملي وخصائصه السيكمومترية، وتسعى هذه الدراسة أيضا للإجابة عن الأسئلة التالية:-

١. ما المكونات العاملية لمقياس الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المجتمع البحريني.
٢. توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.
٣. توجد فروق بين المستويات الصفية الثلاثة (الرابع، الخامس، السادس) المختلفة في الذكاء الوجداني لصالح الصفوف العليا.
٤. توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و الدافع للإنجاز.
٥. توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و مصدر الضبط الداخلي.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة في سعيها نحو تصميم مقياسا مصورا للذكاء الوجداني وفقا للنموذج المعرفي استوحت بنوده من البيئة العربية وهذه الأداة ربما تفتح مجالات بحثية جديدة وتطبيقات جديدة في التربية والإرشاد والصحة النفسية ، وتقدم هذه الدراسة محاولة متواضعة لفهم الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، ، و تعتبر هذه محاولة لرصد واقع مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية مما يبسر مهمة المعلمين والمربين والمرشدين في معالجة المشكلات التي تعيق تكيف التلميذ مع ذاته أو أقرانه أو بيئته المدرسية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تصميم مقياس مصور للذكاء الوجداني وفقا للنموذج المعرفي، الذي اقترحه ماير وسالوفي لطلاب المرحلة الابتدائية - الحلقة الثانية-(من الرابع إلى السادس الابتدائي) في مملكة البحرين والكشف عن أبعاده أو مكوناته، ومحاولة قياسه كقدرة وأيضا التحقق من خصائصه السيكومترية، بالإضافة إلى الكشف عن علاقته ببعض متغيرات الشخصية وتفسير الفرق بين فئاته في ضوء عدد من المتغيرات كالصف الدراسي والنوع.

منهج الدراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي (معاملات الارتباط) والمنهج السببي المقارن.

عينة الدراسة:

وبلغ عدد المفحوصين (٣١٠) تلميذا وتلميذة من الصفوف (السادس، الخامس، الرابع) ، (١٦٧) تلميذة بنسبة (٥٤%) من العينة الكلية و (١٤٣) تلميذ بنسبة (٤٦%) من العينة الكلية.

أدوات الدراسة:

- مقياس الذكاء الوجداني المصور (من إعداد وتصميم الباحث).
- مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين من إعداد فاروق عبدالفتاح موسى.
- مقياس مركز التحكم للأطفال من إعداد محمود عوض الله سالم وهانم علي عبدالمقصود.

مصطلحات الدراسة

(١) الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

يعتمد الباحث في هذه الدراسة على التعريف التالي الذي يقيسه المقياس:

الذكاء الوجداني هو قدرة الطفل على إدراك انفعالاته وانفعالات الآخرين من خلال تعابير الوجوه وتفهم ومشاركة الآخرين مشاعرهم -التعاطف- وقدرته على توظيف انفعالاته لتحسين التفكير، وقدرته على تمييز الانفعال الواحد بتعدد المواقف وإدراكه للتحويلات بين الانفعالات، وقدرته على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين.

٢) الدافعية للإنجاز Achievement Motivation

هو الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وهو هدف ذاتي نشيط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح المدرسي، وهو ما يقيسه اختبار الدافع للإنجاز من إعداد فاروق موسى.

٣) مصدر الضبط أو مركز التحكم Locus of control

يعتمد الباحث في هذه الدراسة على تعريف صفوت فرج: هو متغير أساسي من متغيرات الشخصية يتعلق بعقيدة الفرد عن أي العوامل هي الأقوى والأكثر تحكما في النتائج الهامة في حياته العوامل الذاتية من مهارة وقدرة وكفاءة ، أم العوامل الخارجية من صدفة وحظ وقدر. وينقسم الأفراد تبعاً لهذا المفهوم إلى:

أ- فئة الضبط الداخلي: وهم الأفراد الذين يعتقدون أنهم مسئولون عما يحدث لهم.

ب- فئة الضبط الخارجي: وهم الأفراد الذين يرون أنفسهم تحت تأثير قوى خارجية لا يستطيعون التأثير فيها.

وهو ما يقيسه اختبار مصدر الضبط من إعداد محمود عوض الله سالم وهانم علي عبدالمقصود.

الأساليب الإحصائية:

- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والالتواء.
- اختبار (ت).
- معاملات الارتباط.
- التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية.
- معامل الصعوبة ومعامل التمييز للفقرات.

نتائج الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة ما يلي:

١. تحقق صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه : أن هناك عوامل يتشكل منها الذكاء الوجداني لدى الأطفال في المجتمع البحريني، حيث استخرج من التحليل العاملي من الدرجة الأولى (١٢) عاملا استقطبت جميع بنود المقياس الـ ٣٢، استوعبت ٥٧,٨٥٢% من التباين الكلي. ومن خلال تفحص هذه العوامل يتبين أن الأبعاد التي عبر عنها نموذج ماير وسالوفي وتبنته هذه الدراسة هي ضمن العوامل المستخرجة بالإضافة إلى بعض المكونات الفرعية التي تبناها الباحث في مقياسه، والعوامل هي: إدارة الانفعال، إدراك الانفعال، إدراك التحولات بين الانفعالات، فهم انفعال الحزن، التعاطف، فهم انفعال الغضب، إدارة انفعال الغضب لدى الآخرين، إدارة انفعال الغضب لدى الذات، فهم انفعال السعادة والخوف، توظيف الانفعال، إدارة انفعال الحزن، توظيف انفعال الحزن.
٢. تحقق صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في الذكاء الوجداني ككل لصالح الإناث.
٣. عدم تحقق صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الصفية الثلاثة (الرابع، الخامس، السادس) المختلفة في الذكاء الوجداني لصالح الصفوف العليا.
٤. تحقق صحة الفرض الرابع والذي ينص على أنه: توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و الدافع للإنجاز.
٥. تحقق صحة الفرض الخامس والذي ينص على أنه: توجد علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني و مصدر الضبط الداخلي.

المراجع العربية

- إبراهيم شوقي عبد الحميد (٢٠٠٣م): الدافعية للإنجاز وعلاقتها بكل من تأكيد الذات وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من شاغلي الوظائف المكتبية، المجلة العربية للإدارة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، المجلد (٢٣) العدد (١)، يونيو ص ص ٣٨-١.
- إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (١٩٧٩م): دافعية الإنجاز وقياسها، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- إبراهيم محمد المغازي (٢٠٠٢م): الذكاء الوجداني والقرن الواحد والعشرين، مجلة النفس مطمئنة، مجلة الطب النفسي الإسلامي، الجمعية العالمية الإسلامية للصحة النفسية، السنة السابعة عشرة، العدد (٧٢) - أكتوبر
- أحمد القبانجي (٢٠٠١): النفس في دائرة الفكر الإسلامي، مكتبة دار الكتاب الإسلامي،
- أحمد محمد عبد الخالق ومايسة أحمد النبال (١٩٩١م): الدافع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط، دراسات نفسية، العدد (٤)، المجلد (١)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- أحمد محمد عبد الخالق ومايسة أحمد النبال (٢٠٠٢م): الدافع للإنجاز وعلاقته بقلق الموت لدى طلاب من دولة قطر، دراسات نفسية، العدد (٣)، المجلد (١٢)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- إسماعيل الفقي (٢٠٠٠م): دراسة الخصائص السيكمترية لبعض المقاييس والاختبارات في عينة من البحوث النفسية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد العشر، العدد الثامن والعشرون، أكتوبر ص ص ٢٦١-٢٩٩ مكتبة الإنجلو، القاهرة.
- أشرف أحمد عبد الهادي أبوديه (٢٠٠٣): فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية دافع الإنجاز والذكاء الانفعالي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدارس الزرقاء الحكومية، رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الأردن.

- أفنان نظير دروزة و أحمد عبدالعزيز (١٩٩٧م): العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالمتعلم في نظام "التعليم التقليدي" مقابل " التعليم المفتوح"، مجلة التعريب، العدد (١٣)، يونيو ص ص ٦١-٨٧، فلسطين .
- الجوهرة عبدالله الذواد (٢٠٠٢م): وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعودية والمصريات، دراسات عربية في علم النفس، المجلد الأول، العدد الثالث، يوليو ص ص ١١٩-١٥٦ ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- السيد إبراهيم السمدوني (٢٠٠١): الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، مجلة عالم التربية، العدد (٣)، السنة الأولى، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مصر.
- الشناوي عبد المنعم (١٩٩٥): إدراك الطالب للقبول، الرفض الوالدي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى طلاب كلية المعلمين بالجوف، المجلة التربوية، العدد (٣٧) المجلد (١٠)، جامعة الكويت، الكويت.
- إلهام عبدالرحمن و أمينة الشناوي (٢٠٠٥)، وعنوانها: الإسهام النسبي لمكونات بارشرون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المواجهة لدى طلبة الجامعة، دراسات نفسية، العدد (١)، المجلد (١٥)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- اليزابيث ك. موسون (١٩٩٠م): اختبار رسم الوقت، مجلة الثقافة النفسية، العدد الأول، المجلد الأول، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- أمل حسونة ومنى أبو ناشي (٢٠٠٦م): الذكاء الوجداني، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ط (١)، القاهرة، مصر.
- أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠١م): الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه (الجزئين الأول والثاني)، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
- إيمان علي شاهين (٢٠٠٥م)، أثر برنامج تدريبي لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

- بام روبنس وجان سكوت (٢٠٠٠م): الذكاء الوجداني (ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفاقي)، ط(١)، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- بشير معمريّة (٢٠٠٥م): الذكاء الوجداني، مفهوم جديد في علم النفس، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد (٦)، الجزائر.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٧٧م): الذكاء ومقاييسه، ط(٤)، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جميل صليبيّا (١٩٨٤م): علم النفس، ط(٢)، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان.
- حسن علي حسن (١٩٩٨): سيكولوجية الإنجاز، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
- حسين أبو رياش وآخرون (٢٠٠٦م): الدافعية والذكاء العاطفي، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط(١)، عمان، الأردن.
- حمدي رشيد محمد الحنبلي (١٩٨٩م): المتفوقون دراسيا والمتفوقون عقليا، ط(١)، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
- خيرى المغازي بدير عجاج (٢٠٠٢م): الذكاء الوجداني (الأسس النظرية والتطبيقات)، ط (١)، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- دانييل جولمان (٢٠٠٠م): الذكاء العاطفي (ترجمة ليلي الجبالي)، عالم المعرفة، العدد ٢٦٢، الكويت.
- دانييل جولمان (٢٠٠٤م): ذكاء المشاعر (ترجمة هشام الحناوي)، مكتبة الأسرة، دار الهلال للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- رانيا محمد هلال هلال (٢٠٠٤م): بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية الفارقة بين المستويات المختلفة للذكاء الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- رشا عبدالفتاح الديدي (٢٠٠٥م): الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطراب الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس، مجلة علم النفس العربي

- المعاصر، المجلد الأول، العدد الأول، يناير ص ص ٦٩-١١٢، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- رشا عبدالفتاح الديدي (٢٠٠٥م): استبيان الذكاء الانفعالي مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
 - رشاد عبدالعزيز موسى (١٩٨٩م): العجز النفسي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
 - زكريا أحمد الشربيني (١٩٨٨م): وجهة الضبط والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد (٢)، المجلد (٢).
 - زهراء جاسم معراج (٢٠٠٥م): الذكاء العاطفي لدى التلاميذ الموهوبين في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين. مملكة البحرين.
 - زينب شعبان رزق (٢٠٠٣م): الذكاء الانفعالي، المفهوم والقياس، دراسة استطلاعية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
 - سامي محمد موسى هاشم (٢٠٠٤م): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مجلة دراسات عربية في علم النفس المجلد الثالث، العدد الثالث، يوليو ص ص ١٣١-١٩٦، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
 - سامي ملحم (٢٠٠٠م): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط (١)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
 - سحر فاروق علام (٢٠٠١م): تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
 - سلامة عبدالعزيز وطه عبدالعزيز (٢٠٠٦م): الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ط (١)، الإسكندرية، مصر.
 - سماح زهران (٢٠٠٤م): الإدراك الاجتماعي، كيف تفهم نفسك، ونفهم الآخر، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- سميرة عبدالله مصطفى كردي (٢٠٠٣م): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بالطائف، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
- سهير كامل أحمد (١٩٩٣): الانفصال عن الأسرة وعلاقته بمصدر الضبط والاكتئاب، دراسات نفسية، العدد (١)، المجلد (٢)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- سيد عبدالعظيم محمد (٢٠٠١م): الخوف من الفشل وعلاقته بدافعية الإنجاز، عالم التربية، العدد (٤) السنة الثانية، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، مصر.
- صفاء الأعسر وآخرون (١٩٨٣م): دراسات في تنمية دافعية الإنجاز، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، دولة قطر.
- صفوت فرج (١٩٩١م): مصدر الضبط وتقدير الذات وعلاقتهما بالانسياس والعصابية، دراسات نفسية، العدد (١)، المجلد (١)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- طالب الهنائي (٢٠٠٢): اختبار الذكاء الانفعالي: تعريبه وتحليل خصائصه السيكمترية في البيئة العمانية. رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- عادل محمد هريدي (٢٠٠٣م): الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/الاجتماعية، مجلة دراسات عربية في علم النفس المجلد الثاني، العدد الثاني، أبريل ص ص ٩٧-٥٧، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عبدالحى علي محمود ومصطفى حسيب محمد (٢٠٠٤م): الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية،، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الرابع عشر، العدد الثاني والأربعين، أبريل ص ص ٩٧-٥٥ مكتبة الإنجلو، القاهرة، مصر.
- عبدالرحمن سيد سليمان وهشام إبراهيم عبدالله (١٩٩٦م): دراسة لموضع الضبط في علاقته بكل من قوة الأنا، والقلق لدى عينة من طلبة وطالبات

- جامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد التاسع، يناير ص ص ٩٥ -١٣١، جامعة قطر، دولة قطر.
- عبدالرؤف ثابت (١٩٩٣م): مفهوم الطب النفسي، مكتبة المجلد العربي، القاهرة، مصر.
 - عبدالعزيز السيد الشخص (١٩٩٨م): مقياس السلوك التكيفي للأطفال، ط(١)، شركة الصفحات الذهبية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
 - عبدالغني الديدي (١٩٩٧): قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال، ط(١)، دار الفكر اللبناني، لبنان.
 - عبدالقادر كراجة (١٩٩٧): القياس والتقويم في علم النفس، ط(١)، دار اليازوري العلمية، الأردن.
 - عبداللطيف محمد خليفة (٢٠٠٣م): علاقة الاغتراب بكل من التوافق وتوكيد الذات ومركز التحكم والقلق والاكتئاب، دراسات عربية في علم النفس، المجلد الثاني، العدد الثالث، يوليو ص ص ١٠٩-١٦٤، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
 - عبداللطيف محمد خليفة (٢٠٠٠م): الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
 - عبداللطيف محمد خليفة (٢٠٠٦م): مقياس الدافعية للإنجاز، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
 - عثمان حمود الخضر (٢٠٠٢م): مصدر الذكاء الوجداني.. هل هو مفهوم جديد، دراسات نفسية، العدد (١)، المجلد (١٢)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
 - عزت عبدالله كواسة (٢٠٠٢م): الذكاء الوجداني وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى طلاب الجامعة، جامعة الأزهر، المؤتمر السادس للتوجيه الإسلامي للخدمة الاجتماعية بكلية التربية.
 - عصام محمد زيدان و كمال أحمد الإمام (٢٠٠٣م): الذكاء الإنفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية، مجلة دراسات عربية في علم النفس

- المجلد الثاني، العدد الأول، يناير ص ص ١١-٦٢، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- عطية محمود هنا: اختبار الشخصية للأطفال، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
 - علا عبدالرحمن (٢٠٠٥): فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكاري، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
 - علي محمد الديب (١٩٩٤): بحوث في علم النفس، الجزء الأول والثاني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
 - فاتن فاروق عبدالفتاح موسى (٢٠٠٦م): دليل مقياس الذكاء الوجداني، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
 - فاروق السيد عثمان و محمد عبدالسميع (١٩٩٨م): الذكاء الإنفعالي مفهومه وقياسه، مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الثامن والثلاثين سبتمبر، ص ١-١٨، مصر.
 - فاروق عبدالفتاح موسى (١٩٨٥م): علاقة مستويات الذكاء بالتكم الداخلي لدى المراهقين من الجنسين بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد (٢)، العدد (٦)، سبتمبر ص ص ٣٤-٥٣ الكويت.
 - فتون محمود خرنوب (٢٠٠٣م): بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
 - فؤاد أبو حطب و سيد أحمد عثمان (١٩٧٦م): التقويم النفسي، ط (٣)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
 - فؤاد أبو حطب (١٩٩٢م): القدرات العقلية، ط (٤)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
 - فؤاد البهي السيد (٢٠٠٠م): الذكاء، ط (٥)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- فؤاد محمد الدواش (٢٠٠٤م)، الذكاء الوجداني عند المراهقين وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
- كامل محمد عويضة (١٩٩٦م): القدرات العقلية في علم النفس، ط(١)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- كاملة الفرخ وعبدالجابر تيم (١٩٩٩م): النمو الانفعالي عند الطفل، ط(١)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- كرسيتين تمبل (٢٠٠٢م): المخ البشري (ترجمة عاطف أحمد)، عالم المعرفة، العدد ٢٨٧، الكويت.
- كليفورد، كليري (١٩٩٠م): اختبار مركز التحكم عند الأطفال والمراهقين ترجمة مجدي عبدالكريم حبيب، دار النهضة المصرية، القاهرة.
- ل:ل:أ. فرايلي (١٩٩٣م): دليلك إلى النجاح (عرض كتاب)، مجلة الثقافة النفسية، العدد السادس عشر، المجلد الرابع، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- لولو حمادة وحسن عبداللطيف (٢٠٠٢م): الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة، دراسات نفسية، العدد (٢)، المجلد (١٢)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- ماجدة حسين محمود (٢٠٠٢م): الدافعية العامة والتوجه القومي: دراسة مقارنة بين طلاب وطالبات الجامعة، دراسات عربية في علم النفس، المجلد الأول، العدد الثالث، يوليو ص ص ٩١-١١٨ ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- مدثر سليم أحمد (٢٠٠٣م): الوضع الراهن في بحوث الذكاء، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩م): دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتهما بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد العاشر، العدد ٤٠.

- محمد أحمد النابلسي (١٩٩٤م): الاختبار النفسي الإسقاطي، مجلة الثقافة النفسية، العدد الثامن عشر ، المجلد الخامس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- محمد أحمد النابلسي (١٩٩٠م): الاختبارات النفسية وتطبيقاتها في العالم العربي، مجلة الثقافة النفسية، العدد الثالث ، المجلد الأول، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- محمد أحمد علي عرايس (٢٠٠٣): التفاعل بين وجهة الضبط والجنس وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض الأساليب المعرفية لدى عينة من طلاب جامعة التحدي، دراسات نفسية، العدد (٣)، المجلد (١٣)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- محمد أنور فراج (٢٠٠٥): الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة ، مجلة دراسات عربية في علم النفس المجلد الرابع ، العدد الأول، يناير ص ص ٩٣-١٥١، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- محمد الشناوي و عبدالغفار عبدالحكيم (١٩٩٣م): مقياس الغضب المتعدد الأبعاد، ط (١)، دار الخريجي لنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- محمد بن معجب الحامد (٢٠٠٣م): دافعية الإنجاز الدراسي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- محمد حبشي (٢٠٠٤م): نموذج مقترح لتفسير الإسهام النسبي لمكونات الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي في التنبؤ بأداء معلمي المرحلة الابتدائية المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد الثاني والأربعون، أبريل ص ص ٩٩-١٧٠ مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
- محمد حبشي وجاد أبو المكارم (٢٠٠٤م): المكونات العاطفية للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديميا وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي، دراسات نفسية، العدد (٣)، المجلد (١٤)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.

- محمد حسن غانم (٢٠٠٦م): سلسلة كيف نربي أطفالنا، الضغوط الاجتماعية والنفسية لدى الطفل، المكتبة المصرية، الإسكندرية، مصر.
- محمد حسن غانم (٢٠٠٦م): سلسلة كيف نربي أطفالنا، الإرشاد النفسي للطفل، المكتبة المصرية، الإسكندرية، مصر.
- محمد رفقي عيسى (١٩٨٨م): الدافعية، جراسة نقدية مع نموذج مقترح، ط(١)، دار القلم، الكويت.
- محمد عبدالرحيم عدس (١٩٩٧م): دور العاطفة في حياة الإنسان، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- محمد عبدالسلام سالم (٢٠٠١م): متغيرات البعد المهاري للذكاء الشخصي، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد التاسع والعشرون، فبراير ص ص ٢٩-٦٥ مكتبة الإنجلو، القاهرة، مصر.
- محمد عبدالهادي حسين (٢٠٠٣م): تربويات المخ البشري، ط(١)، دار الفكر، القاهرة، مصر.
- محمد قاسم عبدالله (٢٠٠٣م): سيكولوجية الذاكرة، عالم المعرفة، العدد ٢٩٠، الكويت.
- محمد يحيى ناصف (٢٠٠٣م): نحو تأصيل نظري لمفهوم الذكاء الوجداني، مجلة البحث التربوي، ع(٢)، مج(٢)، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، مصر.
- محمود عبدالله محمد خوالده (٢٠٠٤م): الذكاء العاطفي (الذكاء الإنفعالي)، ط(١)، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
- محمود عوض الله سالم و هانم علي عبدالمقصود (١٩٩٢): دراسة نمائية لكل من الحكم الخلفي ومركز التحكم لدى عينة من تلاميذ المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية، دراسات تربوية، العدد (٤٥)، المجلد السابع، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- محمود عوض الله سالم و هانم علي عبدالمقصود (١٩٩٤): مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي، العدد (٢)، السنة الثانية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

- مصطفى أحمد تركي (١٩٨٨م): الدافعية للإنجاز عند الذكور والإناث في موقف محايد وموقف منافسة، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (١)، العدد (١)، جامعة الكويت، الكويت.
- مصطفى فهمي (١٩٨٧م): الدوافع النفسية، مكتبة مصر، القاهرة، مصر.
- مصطفى محمد الصفتي (١٩٩٥): قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في مصر والإمارات (دراسة عبر ثقافية)، دراسات نفسية، العدد (١)، المجلد (٥)، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، القاهرة، مصر.
- منى سعيد أبو ناشي (٢٠٠٢م): الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد الثاني عشر، العدد الرابع والثلاثون، فبراير ص ص ١٤٧-١٨٨ مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر.
- مها خضر (١٩٩٣م): ذكاء الأطفال من خلال رسومهم (عرض كتاب)، مجلة الثقافة النفسية، العدد الثالث عشر، المجلد الرابع، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- مها فاخوري (١٩٩٤م): جولة نظرية في الاختبارات النفسية، مجلة الثقافة النفسية، العدد السابع عشر، المجلد الخامس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- موسى النبهان (٢٠٠٣م): قياس الذكاء العاطفي، وزارة التربية والتعليم والشباب، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- ميمونة الصومالي (١٩٩٣م) ١: دافعية الإنجاز في ضوء الاتجاهات الوالدية لدى الإناث في الفئة العمرية (١٠-١٢)، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- نايفة قطامي (٢٠٠٣م): أثر متغير الجنس، الصف، ودرجة داخلية الضبط في درجة الدافعية المعرفية للتعلم عند المتفوقين دراسيا في منطقة الأغوار الوسطى، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، العدد الرابع، يوليو ص ص ٥٩-٨٥، قطر.

- نبيل محمد الفحل (١٩٩٩م): دافعية الإنجاز، دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين في التحصيل الدراسي في الصف الأول الثانوي، مجلة علم النفس، العدد (٤٩)، السنة الثالثة عشرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
- هشام محمد الخولي (٢٠٠١م): علاقة بعض جوانب الدافعية الدراسية بتفضيل المخاطرة واتخاذ القرار لدى طلاب الجامعة، مجلة علم النفس، العدد (٥٩)، السنة الخامسة عشرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
- هوارد غاردنر (٢٠٠٤م): أطر العقل، نظرية الذكاءات المتعددة، ترجمة محمد بلال الجبوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية.
- ياسر العيتي (٢٠٠٣م): الذكاء العاطفي، ط (١)، دار الفكر، دمشق، سوريا.
- يوسف عبدالفتاح محمد: مركز التحكم وعلاقته بتقدير الشخصية لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية بدولة الإمارات العربية المتحدة،
- يوسف ميخائيل أسعد (١٩٩٦م): سيكولوجية العاطفة، ط (١)، المؤسسة العربية الحديثة، القاهرة.

English References

- * Abramovitz, M. (2001). *What's Your Emotional IQ?* *Current Health*; Vol. 28(4), pp.13 -16.
- * Barnett, M; Howard, J,A; King, L.M. & Dino,G.A, *Helping Behaviour And The Transfer Of Empathy. Journal Of Social Psychology*, Vol. 115,1981 pp.125-132.
- * Bar-on,R.(1997). *Bar-on Emotional Quatient Inventory: User s manual*. Toronto:multi-Health system.
- * Bron,J.(2001). *Emotional Intelligence; Computing Canaca*, Vol. 54(8), 27(2).pp. 25 – 26.
- * Bridget Murray(1998): *Does Emotional Intelligence' Matter In The Workplace?*, *American Psychological Association*, v29(7), America.
- * Briody, Marie E(2005): *Emotional Intelligence: Personalitly, Gender & Cultural Factors*, phd, Fairleigh Dickinson University.
- * Ciarrochi,J.V,Chain,A. Y.,& Caputi,P.(2000):*A Critical Evalution Of The Emotional Intelligence Constrct. Personality And Individual Differences*,28,539-561.
- * Conte,Jeffrey M(2005): *A Review And Critique Of Emotional Intelligence Measures. Journal Of Organizational Behavior*, Vol 26(4), Jun. pp. 433-440
- * Cooper, R.K,(1997). *Applying Emotional Intelligence In Workplace. Training & Developmental*, 51, 12, 31 – 38.
- * Cooper,R.K. & Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional Intelligence Test*; New Yourk: Barnes & Noble, Inc.
- * Doubrava,Debra Ann(2005): *The Effects Of Child-Centered Group Play Therapy On Emotional Intelligence, Behavior, And Parenting Stress*, pdh, Walden university.

- * Drago, Judy(2004): *The Relationship Between Emotional Intelligence And Academic Achievement In Nontraditional College Students*, PHD WALDEN.
- * Epstein,S.(1998): *Constructive Thinking: The Key To Emotional Intelligence*. USA: Praeger Publishers.
- * Epstein, R. (1999). *The Key To Our Emotions; Psychology Today*, Vol. 32(4), pp. 20 -21.
- * Gerber,Carly(2004): *The Relationship Between Emotional Intelligence And Success In School For A Sample Of Eighth-Grade Students Psyd* ,FAIRLEIGH DICKINSON UNIVERSITY.
- * Geery, L.J.: *An Exploratory Study Of The Ways In Which Superintendents Use Their Emotional Intelligence To Address Conflict In Their Educational Organizations(Leadership)*. Dissertation. Abstracts. Intenationalr., 1997, Vol 58,(11- A), pp 4137- 4138.
- * Goleman, D.(1995): *Emotional Intelligence, Why It Can Matter More Than IQ*,New York,:Bantam Books.
- *Golman,D.(1998) *Working With Emotional Intelligence*,New York,:Bantam Books.
- * Golman,D.(2002): *The New Leaders* ,New York,:Bantam Books.
- * Gosselin, P. & Simard, J. *Childern's Knowledge Of Facial Expression Of Emotion: Distinguishing Fear And Suprise, Journal Of Genetig Psychology*, 160,2,1999 PP. 181-193.
An Diego.
- * Graves,M.L.(2000): *Emotional Intelligence,General Intelligence,And Personality: Assessing The Construct Validity Of And Emotional Intelligence Test Using Structural Equation Modeling*. Unpublished doctoral dissertation. California School of Professional Psychology, S

- * Herbert M.Lefcourt(1981): *Research With The Locus Of Control Construct*, v(1) & (2), Assessment Methods,Academic press, New york.
- * Jeanie Marie Barent(2005): *Principals Levels Of Emotional Intelligence As Influence On School Culture*,phd, Montana State University, p18-19
- * Juan Carlos,K.V.Petrides & Adrian Fumhan(2005): *Imagination, Cognition And Emotional Intelligence Personality* (Mayer & Salovey).
- * Lamana, M.D(2001): *The Relationship Among Emotional Intelligence, Locus Of Control And Depression In Selected Cohorts Of Women*,. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Science & Engineering*, Vol.61(10-B) p. 5529.
- * Lam Laura Thi & Kirby, Susan, L(2002). *Is Emotional Intelligence An Advantage? An Exploration Of The Impact Of Emotional And General Intelligence On Individual Performance. Jornal Of Social Psychology*. Vol. 142,(1),pp. 133- 143.
- * Leslie J. Fyans, JR(1980):*Achievement Motivation,Congresses, American Educational Research Assocation*, New York.
- * Lush, R. F. & Serpkenci, R.R.(1994). *Personal Differences, Job Tension, Lob Outcomes And Store Performance: A Study Of Retail Managers*, *Journal Of Management Education*, 18, 3 , 333 – 335.
- * Martinez,P. M.(1997). *The Realation Of Emotional Intelligence With Selected Areas Of Personal Functioning Imagination, Cognition And Personality*, Vol 17(1),p. 3 - 13.
- * Mayer,J,D: *Emotion, Intelligence, And Emotional Intelligence*, pp 410- 430
- * Mayer,J,D: *Why Study Emotional Intelligence Together With Personality Psychology*

- * Mayer,J,D.,R., Caruso,D.R & Salovey,p.(1999): *Emotional Intelligence Meets Traditional Standards For An Intelligence*. *Intelligence*,17(4), 433- 442.
- * Mayer,J,D.,R., Caruso,D.R & Salovey,p.(2004): *A Further Consideration Of The Issues Of Emotional Intelligence Psychological Inquiry*,15(3), 294- 255.
- * Mayer,J,D.,R.,Caruso,D.R & Salovey,p.(2002): *Relation Of An Ability Measure Of Emotional Intelligence To Personality*. *Journal Of Personality Assessment*,79(2), 306- 320.
- * Mayer, John D.; Perkins, Donna M.; Caruso, David R *Emotional Intelligence And Giftedness.*; Roeper Review, Vol 23(3), Apr 2001. Special Issue: *Intelligence Theories On Gifted Education*. pp.131-137
- * Mayer,J,D.,R., & Caruso,D. (1998): *Measure Of Emotional Empathy*.
- * Menzie, Tracy A(2005): *Emotional Intelligence And Social Competence In Middle School Youth*, psyD, Rutgers The state university of new jersey. G.S.A.P.P
- * O'Sullivan, M. & Guilford, J. p. (1975). *Six Factors Of Behavioral Cognition: Understanding Other People*. *Journal Of Education Measurement*, 12, 255 – 271.
- * Paul Ekman(1980):Friesen,W.V. & Ancoli, S.:*Facial Signs Of Emotional Experience*. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 39, 1125 – 1134.
- * Paul Ekman(2003): *Emotions Revealed,Understanding Faces And Feelings*, Clays Ltd,USA.
- * Poulou, Maria:(2005): *The Prevention Of Emotional And The Prevention Of Emotional And Behavioural Difficulties In Schools: Teachers' Suggestion ; Educational Psychology In Practice*, Vol 21(1),. pp. 37-52.

* Ross Buck(1984): *The Communication Of Emotion, The Guilford Social Psychology Series*, New york.

* Salovey,p, Paulo N. Lopes, Rebecca Straus.(2003): *Emotional Intelligence , Personality, And The Perceived Quality Of Social Relationships. Personality And Individual Differences*,35, 641- 658.

* Schulman, P. (1995). *Explanatory Style And Achievement In School And Work. In G. Buchanan & M. E. P. Seligman(Eds), Explanatory Style*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

* Schutte, Nicola(2004): *Emotional Intelligence: Science And Myth ; Philosophical Psychology*, Vol 17(2). pp. 317-319.

* * Schutte,N. S; Malouff, J. M; Hall, L. E; Haggerty, D, J, Cooper,J; Golden, C.J.& Dornheim.L.(1998), *Development And Validation Of Measure Of Emotional Intelligence. Personality & Individual Differences*, 25m 167 – 177.

* Schwab, R.L.; Jackson, S.E.& Schuler, R.S.(1986). *Education Burnout: Sources And Consequences. Educational Research Quarterly*, 10, 3 , 14 – 30.

* Shuler,Celeste Nobles(2004): *An Analysis Of The Emotional Quotient Inventory: Youth Version As A Measure Of Emotional Intelligence In Children And Adolescents*, PHD THE FLORIDA STATE UNIVERSITY,

*Van Rooy, David L.; Viswesvaran,(2004): *Emotional Intelligence: A Meta-Analytic Investigation Of Predictive Validity And Nomological Net Journal Of Vocational Behavior*, Vol 65(1),. pp. 71-95.

* Wagner,R.K. & Sterberg, R.J.(1985): *Practical Intelligence In Realword Pursuits; The Role Of Tactic Knowledge, Journal of Personality and Social Psychology*,49,436 – 458.

المواقع الالكترونية

-www.eqi.org

-www.eqtoday.com

-www.6seconds.org

-www.utne.com

www.queendom.com

www.emotionaliq.org

www.eiconsortium.org

www.csee.net

www.renaissancelawyer.com

www.emotionalintelligencemhs.com

www.equiversity.com

www.tickle.com

www.allthetests.com

www.helpself.com

www.naturalchild.com

www.cjwolfe.com

www.glef.org

www.edutopia.org

www.qmetricseq.com

www.kidsemotions.net

الملاحق

الملاحق		
الرقم	المحتوى	الصفحة
١	المحكّمون لمقياس الذكاء الوجداني	١٩٨
٢	مقياس الذكاء الوجداني المصور للأطفال	١٩٩
٣	مقياس مصدر الضبط	٢١٣

المحكمون لمقياس الذكاء الوجداني المصور للأطفال

الرقم	اسم المحكم	وظيفته	الجامعة	طريقة الاتصال
١	أحمد سعد جلال	أستاذ مشارك	جامعة البحرين	شخصيا
٢	أمني الشيراوي	أستاذ مساعد	جامعة البحرين	شخصيا
٣	محمد مقداد	أستاذ مساعد	جامعة البحرين	شخصيا
٤	منال حسان	أستاذ مساعد	جامعة البحرين	شخصيا
٥	محمد عبدالرزاق هويدي	أستاذ مشارك	جامعة الخليج العربي	شخصيا
٦	موسى النبهان	أستاذ مشارك	جامعة الخليج العربي	شخصيا
٧	شاكر قنديل	أستاذ مشارك	جامعة الخليج العربي	شخصيا
٨	إلهام خليل عبدالرحمن	أستاذ مساعد	جامعة المنوفية	الشبكة الإلكترونية
٩	عثمان حمود الخضر	أستاذ مساعد	جامعة الكويت	الشبكة الإلكترونية

جامعة الدول العربية
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم الدراسات التربوية

مقياس الذكاء الوجداني المصنوع للأطفال

إعداد

الباحث/ جميل حسن حسين

ت: ٣٩٩٣٦٠٠٦

jamiljmal@yahoo.com

إشراف

الأستاذة الدكتورة/ نادية محمود شريف

أستاذ ورئيس قسم علم النفس التربوي

بمعهد الدراسات والبحوث التربوية

وعميد كلية رياض الأطفال سابقا

جامعة القاهرة

عنوان الدراسة" الذكاء الوجداني، قياسه/ وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين"

الدكتور الفاضل/.....

تحية طيبة وبعد،،

يهدف الباحث من خلال هذه الاستبانة استطلاع آراء المختصين حول مدى ملائمة مقياس الذكاء الوجداني المصور للأطفال للهدف المراد قياسه .

سيطبق المقياس على الأطفال من ١٠-١٢ سنة (الحلقة الثانية، صف الرابع، صف الخامس، صف السادس)، ويتكون المقياس من (٨) أبعاد أو قدرات وتحت كل بعد أو قدرة تدرج عدة قدرات.

الـبـعد	وصف البـعد
البعد الأول	ويقىس قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدراك وتحديد انفعالاته الذاتية من خلال سماعه لبعض المواقف (فمثلا حينما يفقد التلميذ لعبته ما هي احواله التي سيكون عليها والتي تتضح من خلال ملامح الوجه).
البعد الثاني	قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدراك وتحديد انفعالات الآخرين كالصديق بعد سماعه لبعض المواقف (فمثلا عند ما تسرق لعبة صديقك فكيف ستكون تعبيرات وجه صديقك).
البعد الثالث	التعاطف، ويقىس مدى فهم الآخرين ومساعدتهم والتخفيف من آلامهم ومشاركتهم مشاعرهم (حينما أرى صديقي خزين أشاطره الحزن).
البعد الرابع	التيسير الانفعالي للتفكير أو توظيف العواطف، ويعني قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على توظيف الانفعال في تحسين التفكير ويقىس هذا البعد تأثير الانفعال على تحسين التفكير أو اتخاذ قرار أو حل مشكلة (لما تتناكب حالة من الحزن ماذا تعمل كي تتخلص من هذه الحالة).
البعد الخامس	ويقىس هذا البعد التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف فمثلا (تعرض أمام التلميذ ثلاثة مواقف محزنة وتطلب منه تحديد الموقف الذي يحزنه أكثر).
البعد السادس	ويقىس هذا البعد إدراك تلميذ المرحلة الابتدائية للتحويلات بين الانفعالات فمثلا (عند ما ينجح التلميذ يكون سعيدا ويأتي المنزل ويجد أخيه الصغير كسر لعبته، فتحول انفعال السعادة إلى انفعال غضب).
البعد السابع	ويقىس هذا البعد قدرة تلميذ المرحلة الابتدائية على إدارة انفعالاته الذاتية فمثلا (حينما تشاهد التلفزيون ويقوم أخوك الصغير بتبديل القناة فكيف ستتصرف في هذا الموقف من خلال ثلاث استجابات).
البعد الثامن	ويقىس هذا البعد تلميذ المرحلة الابتدائية على إدارة انفعالات الآخرين فمثلا (حينما تشاهد أخوتك يتشاجرون على مشاهدة برامج التلفزيون، ماذا تعمل)؟.

الباحث: جميل حسن حسين

هذه المساحة مخصصة لملاحظات واقتراحات المختصين الأفاضل، لمزيد من الاستفسار، أرجو التفضل الاتصال على تلفون: ٠٠٩٧٣/٣٩٩٣٦٠٠٦ أو على البريد الإلكتروني jamiljmal@yahoo.com

الصف: الرابع - الخامس - السادس	الجنس: ذكر - أنثى	الجنسية:	تاريخ الميلاد:
--------------------------------	-------------------	----------	----------------

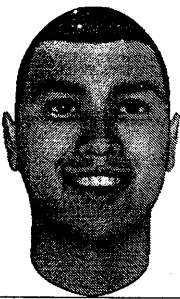
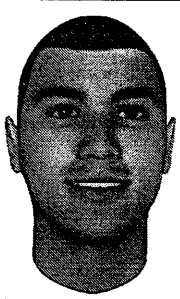
عزيزي التلميذ:

فيما يلي مجموعة من المواقف التي تصادفك أنت وصديقك باستمرار، و نأمل منك أن تختار تعبيرات الوجه أو الموقف المناسب التي تراها تنطبق عليك أو على صديقك.

الأسئلة الأولى: يقيس هذا البعد إدراك انفعالات الذات

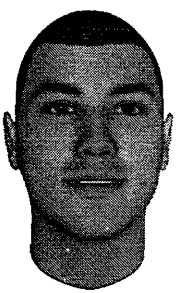
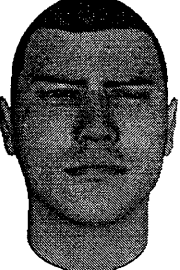
اختر تعبيرات الوجه التي تراها مناسبة بوضع علامة (✓) بعد سماعك للموقف.

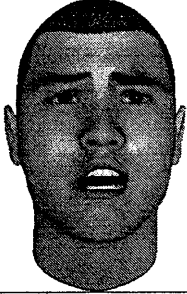
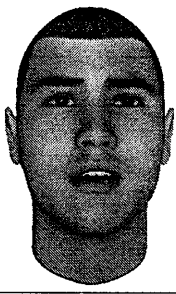
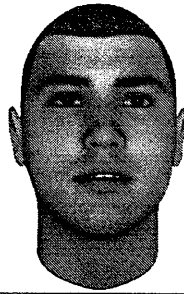
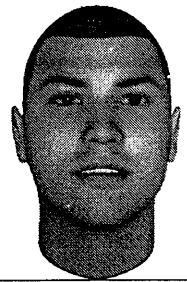
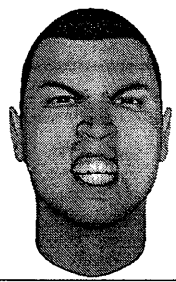
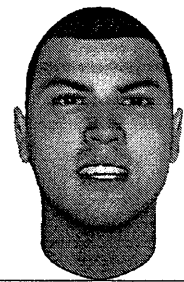
الرقم	الموقف
١	في نهاية العام المدرسي عند ما تتسلم نتيجتك (شهادتك)، ويتضح أنك راسب وتبقى في صفك، كيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟   
٢	لو كنت تمشي في الشارع، وفجأة رأيت كلبا يريد أن يهجم عليك ويعضك، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟   
٣	لو دخلت صفك ورأيت زميلا لك يسرق لعبتك ويدعي أنها له، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟   

لو اشتركت في مسابقة نظمته مدرستك، وحصلت على المركز الأول، فكيف تتوقع أن تكون تعبيرات وجهك ؟	٤
	
	

البيد الثاني: يقس هذا البعد إدراك انفعالات الآخرين

فيما يلي مجموعة من المواقف التي تواجه صديقك، والمطلوب أن تذكر صديقك جيداً وتختار تعبيرات الوجه التي تناسبه من خلال سماعك للموقف بوضع علامة (✓).

الموقف _____ ف	الرقم
عند ما يلتقي بك صديقك . ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟	٥
	
	
	٦
عند ما يموت أبو صديقك . ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟	
	
	
	

عند ما يلعب صديقك في حديقة المنزل فجأة يظهر له ثعبان، ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟			٧
			
لو قام زميل صديقك بتمزيق ثيابه قبل بدء حصة الرياضة، ما هو شكل تعبيرات وجه صديقك ؟			٨
			

الاجابة الثالثة: يقيس هذا البعد التعاطف

اختر ردة الفعل التي تراها مناسبة بوضع علامة (✓) بعد سماعك للموقف.

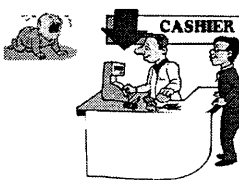
الاجابة الثالثة: يقيس هذا البعد التعاطف

اختر ردة الفعل التي تراها مناسبة بوضع علامة (✓) بعد سماعك للموقف.

عند ما ترى طفلا في البرادة (سوبر ماركت) ضائعا ويبكي ويبحث عن أمه فماذا تفعل معه ؟



٩



لو رأيت رجلا كبيرا أعمى يمشي في الشارع ، ماذا تعمل له ؟

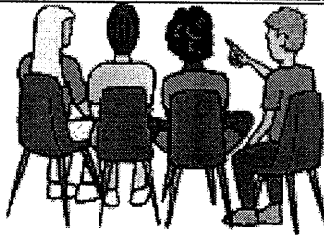


١٠

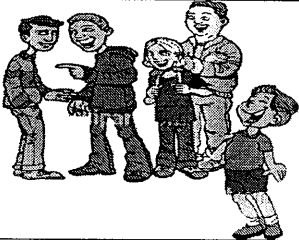
كنت تلعب الكرة مع أصدقائك، وأصيب صديقك في رجله ولم يستطع أن يمشي ، ماذا تعمل له ؟



١١

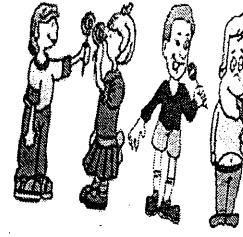
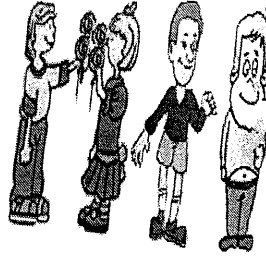
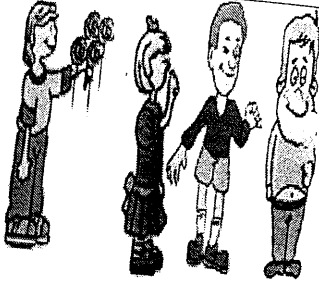


لو كنت جالسا مع أصدقائك وقال أحدهم نكتة مضحكة، ماذا تفعل ؟



١٢

دخلت الصف وكان لديك ؟ قطع من الحلاوة ورأيت ؟ طلاب من زملاؤك، ماذا تفعل؟



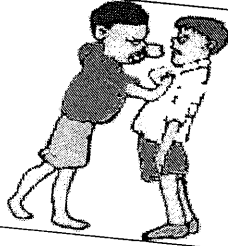
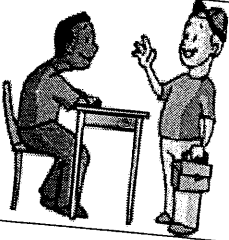
البسم الرابع: وقيس هذا البعد تأثير الانفعال على تحسين التفكير

أمامك مجموعة من المواقف، اختر الاستجابة المناسبة بعد سماعك للموقف بوضع علامة (✓).

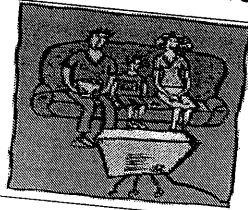
و رسبت في مادة الرياضيات، وأصبحت بعد ذلك حزينا، فكيف ستتصرف بعد ذلك؟

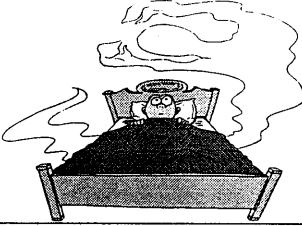
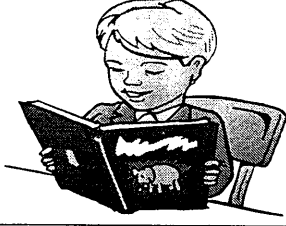
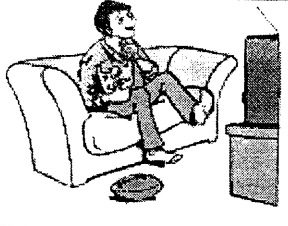


أحد طلاب صفك يأخذ دفترك للغة العربية وينقل منه الواجب دون علمك، وتأتي الحصة وأنت ليس لديك دفتر، وبعد انتهاء الحصة يخرج زميلك الدفتر ويضعه على الطاولة دون أن يتأسف منك، ماذا تعمل له؟

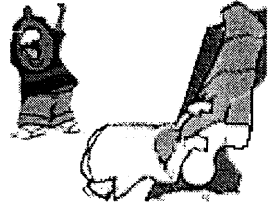
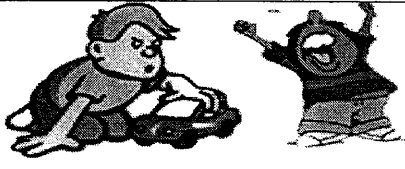


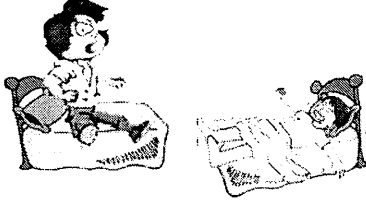
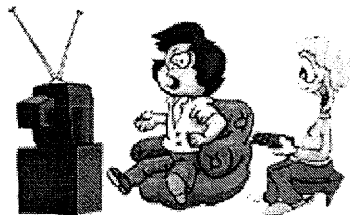
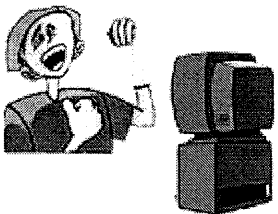
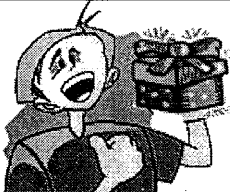
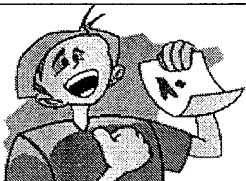
عند ما يأتي الليل وتكون خائفا تشغل نفسك بماذا؟

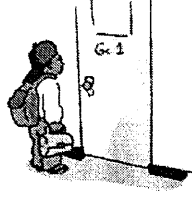
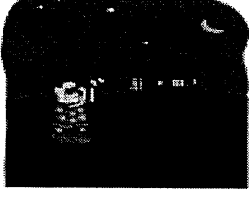
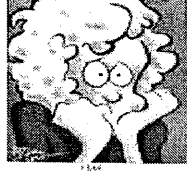
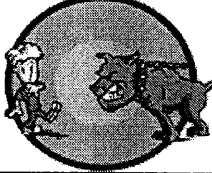


لو كنت سعيدا بعد رجوعك من المدرسة بسبب حصولك على الدرجة الكاملة في الاختبار ، فماذا تعمل؟			١٧
			

البيتم الخامس: يقيس هذا البعد التمييز بين درجة الانفعال الواحد بتعدد المواقف
اختر الاستجابة الأكثر تأثيرا على نفسك بوضع علامة (✓).

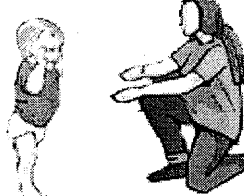
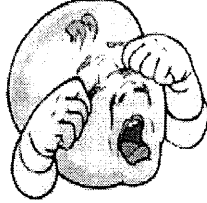
الرقم	الموقف	الاستجابة
١٨	أيهما يسبب لك حزنا أكثر	
	 إذا مات صديقك	
	 إذا زميلك أخذ لعبتك	
	 إذا رسبت في المدرسة	

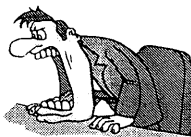
	أيهما يسبب لك غضبا أكثر	١٩
	 عندما ينام أخوك في الليل قبلك	
	إذا أخذ أخوك الصغير الكرة أثناء لعبك بها وخربها ، وأصبحت غير صالحة للعب 	
	عند ما تشاهد الرسوم المتحركة (الكابتن رابح) في التلفزيون ويغير أخوك الكبير المحطة حتى يتابع برنامجا آخر 	
	أيهما يسبب لك سعادة أكثر	٢٠
	 إذا بقيت تشاهد التلفزيون طوال اليوم	
	 إذا فزت في المسابقة التي نظمتها المدرسة	
	 إذا حصلت على أعلى درجة في اختبار الإنجليزي	

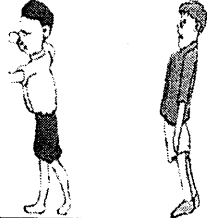
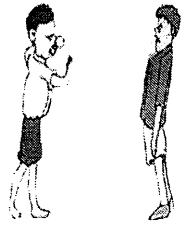
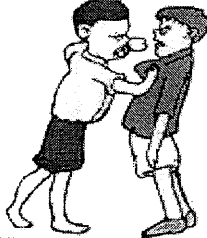
	أيهما يسبب لك خوفا أكثر	٢١
	 عند ما تذهب إلى المدرسة	
	 عند ما تكون في الليل لوحده	
	عند ما تكون في حديقة الحيوان ويقترب منك حيوان مفترس 	

البيضة السادسة: يقيس هذا البعد إدراك التحولات بين الانفعالات

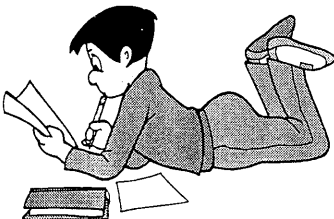
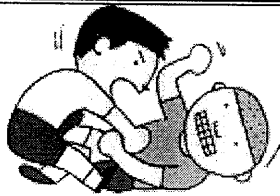
اختر الاستجابة الأكثر تأثيرا على نفسك بوضع علامة (✓)

	لو بقي أخوك الصغير لوحده في الحجرة وظل يبكي . فعندما يرى أمه ماذا يفعل؟	٢٢
		
		
		

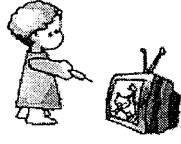
	والدك غضبان منك لأنك لم تجعله يشاهد التلفزيون، وفي نفس الوقت أخبرته أمك أنك راسب في اختبار العلوم ، فكيف تبدو ملامح وجهه؟	٢٣
		
		
		
	شتمك صديقك أثناء اللعب ، فكرهته فقاطعته، وعندما كنت ترقد في المستشفى زارك وقدم لك هدية، فما هي ردة فعلك اتجاهه ؟	٢٤
		
		
		

	كنت في هذا اليوم سعيد جدا، لأنك حصلت على جائزة، وخرجت تلعب مع أصدقائك، فقال لك احدهم لا نريدك أن تلعب معنا . فما هي ردة فعلك اتجاهه؟	٢٥
		
		
		

اللعبة السابعة: يقيس هذا البعد القدرة على إدارة انفعالات الذات.
اختر ردة الفعل التي تراها مناسبة بوضع علامة (✓) بعد سماعك للموقف.

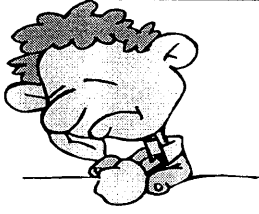
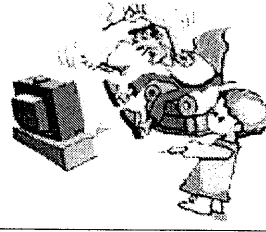
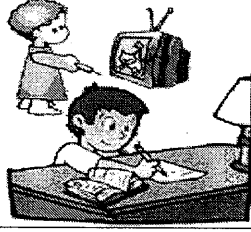
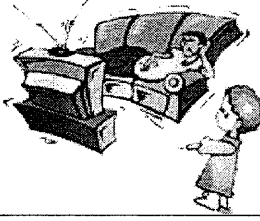
لو مزق أخوك الصغير دفترك وأنت تحتاج أن تذاكر فيه للاختبار في اليوم التالي، ماذا تعمل له؟ 			
 صديقي العزيز أريد أن أذاكر معك 		استأذ لم اذاكر اخي مزق دفكري 	٢٦

عند ما تشاهد الرسوم المتحركة (الكابتن ماجد) ويأتي أخوك الصغير ويبدل القناة دون أن يستأذن منك



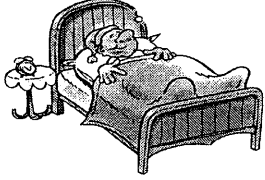
ولا يتنازل عن رأيه ، ماذا تعمل له؟

٢٧



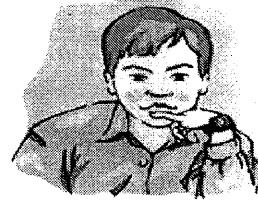
عند ما تكون حزينا ومتململا، ماذا تفعل

٢٨

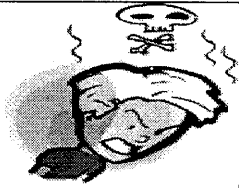


تذهب لحجرتك

تزرور صديقك

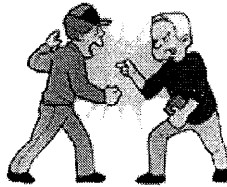
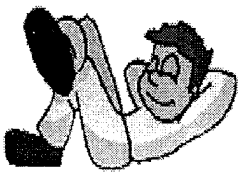


تفكر في سبب حزنك وتنام

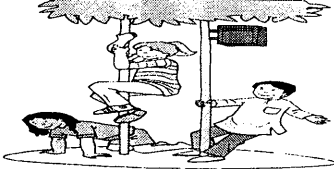
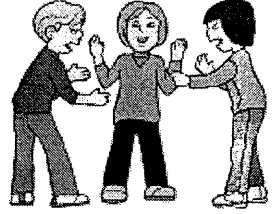
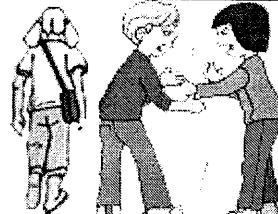
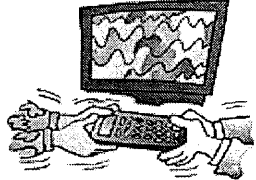
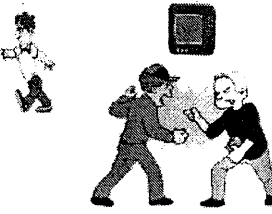
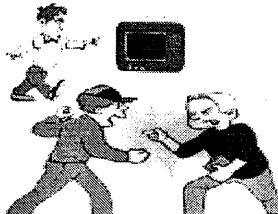
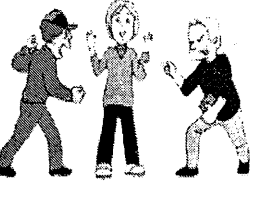
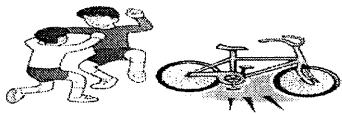
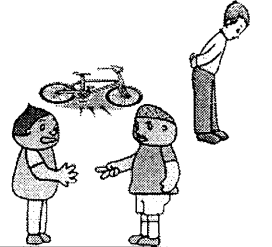
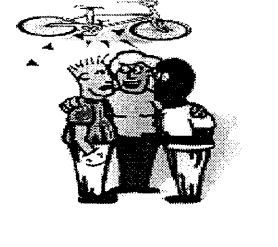
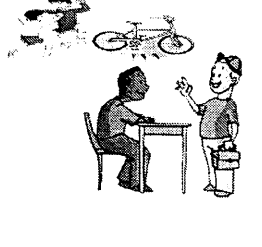


عندما تكون غاضبا ، ماذا تعمل

٢٩



اللعبة الثامنة: يقيس هذا البعد إدارة انفعالات الآخرين

لو تنازع اثنان من أصدقائك على لعبة في الحديقة ، كل منهم يريد أن يلعب هو أولاً وأنت 			
تشاهدهم فماذا تفعل ؟			
		عندي فكرة من يلعب الثاني يلخذ وقت أطول 	٣٠
 عندما يتشاجر أخوتك على مشاهدة برامج التلفزيون ، ماذا تفعل ؟			
			٣١
لو كنت خارج من المدرسة في نهاية الدوام ورأيت تلميذين يتنازعا على الدراجة (السيكل) ماذا تعمل ؟ 			
			٣٢

الصف: الرابع - الخامس - السادس	الجنس: ذكر - أنثى	الجنسية:
--------------------------------	-------------------	----------

مقياس مصدر الضبط للأطفال

عزيزي التلميذ

فسيما يلي عدد من العبارات التي تتناول بعض الأمور التي تمك في عملك المدرسي وحياتك اليومية وطريقة تفكيرك فيها، وقد صيغت هذه العبارات في صورة لفظية وتحت كل موقف إجابتيان ويمكنك أن تختار إحدى هاتين الإجابتين بوضع علامة (✓) في ورقة الإجابة أمام العبارات وتحت الخانة الأولى أو الثانية التي تختارها علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة طالما تعبر هذه الإجابة عن رأيك تعبيرا صادقا.

ونرجو ألا تترك أي عبارة دون إبداء رأيك فيها والإجابة عنها

مثال:-

التلاميذ الذين يحققون تفوقا في المدرسة يرجع إلى			
مجهودهم في المذاكرة		علاقتهم الطيبة بالمدرسين	

(١) نجاح التلاميذ في الامتحان يعني:			
	أمرأ عاديا فالجميع ينجح		محصلة العمل والجهد
(٢) عند ما تفعل شيئا خاطئا فإنك ترى:			
	إن هذا العمل من قبيل الصدفة		أنه يجب أن ينصحي والدي حتى لا أكرر الخطأ
(٣) النجاح دائما في الاختبارات النهائية يرجع إلى:			
	الحظ أهم شيء		الجهد والاستذكار
(٤) عند ما يتحرش بك زميل في الفصل فإنك:			
	تتصدى له بنفسك		تخبر المعلم بذلك
(٥) تعتقد أن أصابتك بالبرد راجعة إلى:			
	ظروف الطقس غير المستقرة		عدم اهتمامك بوقاية نفسك من البرد
(٦) الرياضيون اللامعون هم:			
	محظوظون جدا		بذلوا مجهودا كبيرا في التدريب
(٧) عند ما تذهب لشراء ملابسك فإنك:			
	تتم بأراء الآخرين فيما تشتريه		تشتري ما يعجبك بصرف النظر عن رأي الآخرين

(٨) أثناء خروجك للتزهر مع أفراد أسرته فإنك:		
تختار معهم أماكن التزهر		تتركهم يحددوا أماكن التزهر
(٩) الدرجات التي تحصل عليها في المدرسة راجعة إلى:		
الطريقة التي تؤدي بها واجبك		الطريقة التي يشرح بها المعلمون الدرس
(١٠) عند ما تنوي القيام برحلة مع زملائك فإنك:		
تخطط لبرنامجها جيدا		ترك زملائك اختيار برنامج الرحلة
(١١) ميل الآخرين إليك ونفورهم منك يتوقف على:		
تصرفاتك معهم		الظروف التي جمعتك بهم
(١٢) عندما تشترك مع زملائك في لعبة جماعية فإنك:		
تحدد دورك في اللعب		ترك تحديد دورك لزملائك
(١٣) اشتراكك في النشاط المدرسي تعتبره:		
واجب عليك		مفروض عليك من قبل معلمك
(١٤) إن اختيار أصدقائك يتم عن طريق:		
الصدفة		الاختيار الدقيق
(١٥) عندما تسأل عن سبب فوز فريق كرة القدم الذي نشجعه فإنك تقول		
أن الفريق محظوظ دائما		أن المجهود الذي بذله اللاعبون كبيرا جدا
(١٦) تعتمد في استيقاظك مبكرا على:		
أحد أفراد أسرته		نفسك
(١٧) هل تعتقد أن الأطفال الأفضل منك:		
محظوظون جدا		يجهدون يحققون آمالهم
(١٨) الحسد يسبب الكثير من الأضرار والمصائب		
نعم حدث لي ذلك		لا اعتقد في الحسد
(١٩) إذا واجهتك مشكلة صعبة الحل فإنك:		
تسلم أمرك لله والأيام تحلها		تبذل قصارى جهدك لحلها تحلها
(٢٠) الجن يشفي كثير من الأمراض:		
نعم هذه حقيقة		لا اعتقد في هذا

(٢١) في نظرتك للحياة تعتقد أن:		
الحظ هو كل شيء في الحياة		العمل والجهد أساس النجاح في الحياة
(٢٢) الاكتشافات العلمية الحديثة تحدث نتيجة:		
الصدفة وحظ المخترعين		الجهد والبحث العلمي المستمر
(٢٣) هل تفضل دائما أن تكون :		
محظوظا مرفقا في كل شيء		ذكيا تبذل قصارى جهدك للوصول للنجاح
(٢٤) التوائم والتعاويد ضرورية لشفاء الأمراض المستعصية:		
نعم هذه حقيقة		لا أعتقد في ذلك
(٢٥) في مذاكرتك لدروسك تعتمد على:		
الصدفة في اختيار المواد التي ترغب في مذاكرتها		وضع جدول محدد للمذاكرة
(٢٦) تقدم الشعوب وتفوقها يرجع إلى:		
الحظ والنصيب		تقدم البحوث بها
(٢٧) عندما تقع أمامك حادثة تصادم سيارتين فإنك تقول له:		
القضاء والقدر والنصيب سبب الحادثة		أخطاء السائقين هي السبب وراء الحادث
(٢٨) عندما يرسب زميلك في اختبارات آخر العام فإنك تقول له:		
لا تحزن هذا حظك ونصيبك		يجب أن تأخذ درسا فيما حدث ولا تحاول تكراره
(٢٩) عند ما تنظر إلى المستقبل فإنك ترى:		
إن المستقبل بيد الله		يجب التفكير جيدا في المستقبل
(٣٠) هل تشاءم أو تتفاؤل من أشخاص معينين حينما تراهم:		
نعم يحدث لي ذلك		لا أعتقد في التشاؤم ولتفاؤل
(٣١) عندما تشعر بأن شخصا ما لا يحبك فإنك:		
تتركه وشأنه		تحاول تغيير ذلك بشئ الطرق
(٣٢) الوقت الذي تقضيه في المنزل:		
يمر عليك دون أن تشعر به		تحاول الاستفادة منه قدر الإمكان
(٣٣) عندما تشعر بأنك ارتكبت أشياء خاطئة فإنك:		
تستطيع تغييرها وجعلها صحيحة		ترتك الأمور كما هي لأنك لا تستطيع تغييرها

(٣٤) عندما تجد حريقاً مشتتلاً فإنك:		
تساعد في إطفائه		تكتفي بطلب النجدة ورجال الإطفاء
(٣٥) عندما تذهب لشراء بعض احتياجاتك المدرسية فإنك:		
تختار بنفسك ما يناسبك		تترك للبائع اختيار ما يناسبك
(٣٦) عندما يتخذ أفراد أسرته قراراً في موضوع ما فإنك:		
تسلم بما قالوا فهذا حقهم		تشترك معهم في اتخاذ القرار
(٣٧) عندما تشاهد ظاهرة كسوف القمر فإنها:		
تدفعك إلى الصلاة والتسبيح		تدفعك إلى البحث والتقصي وراء أسباب هذه الظاهرة
(٣٨) حينما تريد تحقيق بعض أهدافك فإنك:		
تقوم بالأعمال التي تؤدي إلى تحقيقها		تعتمد على مساعدة الآخرين في تحقيقها
(٣٩) عندما تصاب بمرض فإنك:		
تترك أمر شفائك لله		تذهب للطبيب وتأخذ العلاج
(٤٠) عندما تواجهك مشكلة فيجب:		
الاعتماد على الآخرين في حلها		التدريب على مواجهة المشكلات

