



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي - الأغواط -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
والارطفونيا

الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض المدارس الحكومية لمدينة باتنة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية
تخصص علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ:
الدكتور ميلود حميدات
الدكتور علي عون

إعداد الطالبة:
هاشمي إكرام

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة الأصلية
محمد داودي	استاذ محاضر أ	رئيسا	عمار ثليجي - الأغواط -
ميلود حميدات	استاذ تعليم عالي	مشرفا ومقرا	عمار ثليجي - الأغواط -
علي عون	استاذ محاضر أ	مشرفا مساعدا	عمار ثليجي - الأغواط -
أحمد بن سعد	استاذ محاضر أ	عضوا	عمار ثليجي - الأغواط -
رمضان عمومن	استاذ محاضر أ	عضوا	عمار ثليجي - الأغواط -

السنة الجامعية: 2017-2016

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

بعد حمد الله وشكره الذي أكرمني على إتمام هذا الانجاز العلمي أقدم شكري وعرفاني إلى من تكرموا بقبولهم الإشراف على هذا العمل والذين قدموا لي يد العون بكل احترام وتقدير لإخراج هذا العمل إلى النور

إلى الأستاذ : الدكتور حميدات ميلود

إلى الأستاذ : علي عون

شكرا أيضا إلى من أكن له مشاعر الاحترام والتقدير والذي لم يبخل علي بتوجيهاته

الأستاذ : الدكتور برغوتي توفيق

فائق الشكر والاحترام والعرفان إلى كل الأساتذة اللذين ساهموا في انجاز هذا العمل الاستاذ شوشان عمار ، بن ساعد أحمد ، أحمد رماضنية ، حواس خضرة على مساعدتها وكذا

تقديمها لنا مقياسها الخاص بالذكاء الوجداني .

أتقدم بالشكر الجزيل وعظيم الاحترام إلى الأساتذة الأفاضل الدكتور :حميدات ميلود، حسين بوداود ، محمد داودي ، قويدري عطاء الله الأخضر، محمد بوفاتح ، سامية عرار ، داودي بورقيبة ،قاسمي على توجيهاتهم ومساعدتهم وما قدموه لنا في مسارنا الدراسي .

الشكر الموصول إلى أعضاء اللجنة المناقشة والذين تكرموا بقراءة هذا الانجاز العلمي ليقيموه ، ويثروه بم افتح الله عليهم من علمه

هاشمي أكرام

اهراء

إلى التي تقف آيات الرحمن خاشعة لذكرها.

إلى التي انبثقت روعي من روحها .

إلى التي سكنت بها شعورا وسكنت بقلبي أعواها.

إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جروحي .

إلى حبيبة قلبي وسر وجودي

أمي الغالية .

إلى الدائن الذي لا يستطيع الوفاء بدينة ما حبيبتإلى من أفنى شبابه ينتظر هذا اليوم ...إلى من

حنى ظهره ليصنع لي حلما من المجد إلى قدوتيمثالي الأعلىأشرفه العظماء أنبل الآباء إلى

تاج راسي

أبي الغالي حفظه الله

إلى الذي لن أراه يوما تاركا فراغا كبيرا في حياتيإلى من علمني أن الحياة إرادة وأمل إلى

من أغنى قاموس المستحيل من مخيلتي

إلى زوجي نور الدين.

إلى ريحانة قلبي وسر بسمتي. إلى من تنسيني الأهوال والأعباء.

إلى من تصبح معها السنين دقائق.....إلى من تبهج فؤادي.....إلى قرة عيني..... إلى ملاكي

ابنتي لؤلؤتي الغالية :ماريان جنى الرحمان

إلى من كانوا لي عوناً وسندا وينبوع حنان إلى من يحسونني بالأمان كلما قست الأيام علي

إلى من كانوا ولازالوا مثالا للوفاء والإخلاص إلى من قاسموني مر الحياة وحلوها واحتضنوني كلما

ذاقت بي السبيل

إخوتي الأعزاء رمزي ، حمزة، محمد

إلى من فطن علي بحبهم وكن شمساً أسير بنورها في الظلام إلى شموع مفخرتي وتاج اعتزازي

أخواتي حياة ، لويزة

إلى الذين رسموا في قلبي طموحا وثقة كبرى فكانوا مصدر نجاحي أزواج أخواتي

محمد الرحمان ، محمد رضا

إلى الذين لم أحس يوما أنهم غرباء عن عائلتي زوجات أخوتي

ليلى ، حبيبتي إيمان

إلى زهرات لا يذبلن من صقيع الشتاءولا من شمس غاب عنها العطاء

الى نسمات الأريج المعطر اللواتي يعزفن على أوتار القلب الى اولاد و بنات اخوتي واخواتي

اية ،ناريما، هليبا، هليسا، الاء

عبد الغاني ،ابراهيم الخليل ،عبد المعين

الى من اشتقت لها كثيرا ،الى التي مهما غابت عنا تبقى في قلوبنا دائما، الى مدرستنا، الى من

علمتنا الكثير بصمت جدتي المعطاءة

رحمها الله

الى كل من يحمل لي بذرة الحب والاحترام.....الي كل من عرفتهم في كل يوم من حياتي

إليكم جميعا اهدي ثمرة نجاحي.

❧ اكرام ❧

ملخص الدراسة بالعربية:

عنوان الدراسة: الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض المدارس الحكومية لمدينة باتنة

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالمدارس الحكومية لمدينة باتنة كما سعت الى الكشف عن الفروق بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي بالنسبة للتخصص والجنس استخدمت الباحثة المنهج الوصفي حيث بلغت عينة الدراسة (152) تلميذ وتلميذة (علمي وأدبي) غير المعيدين (18-19 سنة) تم اختيارهم بطريقة عشوائية بالاعتماد على مقياس التوافق الدراسي لـ"الزيادي 1964" و "مقياس الذكاء العاطفي لـ"حواس خضرة 2012 وذلك بعد حساب الخصائص السيكومترية لكل مقياس انطلاقا من التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

-هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني و ابعاد التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للتخصص؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للتخصص؟

توصلت الدراسة الحالية إلى نتائج كان أهمها

*وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

*عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد العلاقة مع الزملاء.

*وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد العلاقة مع الأساتذة.

*وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد الاتجاه نحو الدراسة.

*وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد تنظيم الوقت.

*عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد طريقة الاستذكار.

*عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد الانضباط واحترام النظام.

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

*وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص لصالح الأديين.

وتم تفسير النتائج المتوصل إليها في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة والتراث النظري البحثي

Résumé

L'étude actuelle vise à identifier la relation entre l'intelligence émotionnelle et la compatibilité scolaire chez les élèves de troisième année secondaire dans les lycées de la ville de Batna puis calculer la différence de l'intelligence émotionnelle et de compatibilité scolaire selon certaines variables intermédiaires telles que le genre (male.femelle) et la spécialité (science, lettre) ainsi que la connaissance de la corrélation entre l'intelligence émotionnelle et la compatibilité scolaire et identifier la relation entre les dimensions de la compatibilité scolaire avec l'intelligence émotionnelle.

L'échantillon de l'étude se compose de (152) élèves (65) males (87) femelles ont été choisis de 10 lycées de la ville de Batna durant l'année scolaire 2014 /2015.

La chercheuse a utilisé dans cette étude la méthode descriptive à la nature de la recherche elle a employé dans cette étude deux testes le premier est un questionnaire pour mesurer la compatibilité réalisé par «EZAYADI »1964 et l'autre pour mesure l'intelligence émotionnelle réalisé par HAOUASS KHODRA 2012.

Les résultats de ce travail étaient :

- 1-existence d'une relation positive statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et la comptabilité scolaire.
- 2-aucune relation entre l'intelligence émotionnelle et la dimension de la relation avec les amies.
- 3-existence d'une relation positive statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et le dimension de la relation avec les enseignants.
- 4-existence d'une relation positive statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et le dimension de la tendance à l'étude.
- 5-existence d'une relation positive statistiquement significative entre l'intelligence émotionnelle et le dimension de la gestion du temps.

6-aucune relation entre l'intelligence émotionnelle et le dimension de la méthode de révision.

7-aucune relation entre l'intelligence émotionnelle et le dimension de la discipline et le respect du système.

8-il n'existe pas des différences statistiquement significatives dans l'intelligence émotionnelle selon le genre.

9-il n'existe pas des différences statistiquement significatives dans la comptabilité scolaire selon le genre.

10- il n'existe pas des différences statistiquement significatives dans l'intelligence émotionnelle selon la spécialité.

11-existence des différences statistiquement significatives dans comptabilité scolaire selon la spécialité pour les littéraires.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

أب	قائمة الجداول
ج	قائمة الأشكال
د	قائمة المخططات
هـ	قائمة الملاحق
3-1	مقدمة

الجانج النظري

الفصل الأول : مشكلة الدراسة واعتباراتها

6	1- إشكالية الدراسة
10	2- فرضيات الدراسة
11	3- أهمية الدراسة
12	4- أهداف الدراسة
13	5- التعريف الاجرائي لمصطلحات الدراسة
14	6- الدراسات السابقة
33	7- تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني : الذكاء الوجداني

تمهيد

40	1- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني
43	2- مفهوم الذكاء الوجداني
49	3 - أهمية الذكاء الوجداني
48	4- المقاربات النظرية المفسرة للذكاء الوجداني
58	5- أساليب قياس الذكاء الوجداني

61	6- أسس الذكاء الوجداني.....
66	7- الخصائص المميزة للأذكاء عاطفيا.....
	خلاصة

الفصل الثالث: التوافق الدراسي

تمهيد

72	1- مفهوم التوافق الدراسي.....
78	2- أهم النظريات المفسرة للتوافق الدراسي.....
83	3- أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي.....
85	4- أبعاد التوافق الدراسي.....
86	5- العوامل المساعدة على التوافق الدراسي.....
88	6- مظاهر التوافق الدراسي.....
90	7- أساليب التوافق الدراسي.....
94	8- مشكلات التوافق الدراسي.....
97	9- الطرق العلاجية لعدم التوافق الدراسي.....
	خلاصة

الجانب الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

103	1- منهج الدراسة.....
103	2- مجتمع الدراسة.....
104	3- الدراسة الاستطلاعية.....
110	4- أدوات الدراسة.....
117	5- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة.....

125	6-الدراسة الأساسية.....
128	7-الاساليب الإحصائية.....
	خلاصة

الفصل الخامس: عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد

131	1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.....
132	2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....
134	3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....
136	4-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....
137	5-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....
138	6-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.....
140	7-عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.....
141	8-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة.....
143	9-عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة.....
144	10-عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة.....
146	11-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الحادي عشر.....
149	استنتاج عام.....
150	اقتراحات.....

قائمة المراجع العربية والأجنبية

الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني	42
02	المقارنة بين ثلاث مقاييس وهي مقياس بار-أون " تقرير ذاتي " مقياس مايرسالوفي (مقياس الأداء) ومقياس بويازرس وآخرون " تقدير ملاحظ	60
03	صفات الأشخاص مرتفعي الذكاء الوجداني مقابل منخفضي الذكاء الوجداني	68
04	الطرق العلاجية لعدم التوافق الدراسي	97
05	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس	106
06	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص	107
07	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الثانويات	108
08	عدد البنود السلبية والايجابية	112
09	البنود المقترحة للتعديل والحذف في كل بعد	114
10	البنود المقترحة الإضافية	115
11	أبعاد مقياس التوافق الدراسي بعد التعديل ببنوده الايجابية والسلبية	116
12	درجات المقياس وفق البدائل الثلاثة الخاصة بالبنود الايجابية	117
13	النسب المئوية المحكمين لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الثلاث	118
14	دلالة الفرق في الذكاء الوجداني بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا	121
15	معامل ألفا كرو نباخل مقياس الذكاء لوجداني	122
16	دلالة الفرق في التوافق الدراسي بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا	124
17	قيمة الفا كرو نباخ لمقياس التوافق الدراسي	124
18	خصائص عينة الدراسة من حيث التخصص	125

126	19	خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس
127	20	خصائص عينة الدراسة من حيث التوزيع على الثانويات
131	21	الارتباط بين التوافق الدراسي و الذكاء الوجداني
132	22	الارتباط بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي من حيث بعد العلاقة مع الزملاء
134	23	الارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد العلاقة مع الأساتذة
136	24	الارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد الاتجاه نحو الدراسة
137	25	الارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد تنظيم الوقت
138	26	معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد طريقة الاستذكار
140	27	معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد الانضباط واحترام النظام
141	28	دلالة الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني.
143	29	دلالة الفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي
144	30	الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير التخصص العلمي
146	31	الفروق في التوافق الدراسي تبعا لمتغير التخصص العلمي
-146 147	32	نتائج اختبار شيفية لتحديد دلالة الفروق في التوافق الدراسي حسب متغير التخصص

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	الترتيب الهرمي لقدرات الذكاء الوجداني	49
02	الجهاز اللمبي وتظهر فيه اللوزة Amygdala	63
03	الهرمية التوافقية للفرق بين التكيف والتوافق	73
04	الصفات المحبذة لدى الاستاذ حسب دراسة احمد شبشوب	84
05	علاج عدم التوافق الدراسي	98
06	العرض البياني للعينة الاستطلاعية عن طريق الاعمدة البيانية حسب الجنس	106
07	العرض البياني للعينة الاستطلاعية عن طريق الأعمدة البيانية حسب التخصص	107
08	العرض البياني العينة الاستطلاعية الثانويات عن طريق الأعمدة البيانية	109
09	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص	126
10	توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس	126
11	توزيع أفراد العينة حسب الثانويات	128

قائمة المخططات

الرقم	عنوان المخطط	الصفحة
01	الذكاء الوجداني في وفق نموذج القدرة " مايروسالوفي "	51
02	الذكاء الوجداني وفق نموذج الكفاءة ل " دانيال جولمان "	53
03	نموذج بارون للذكاء الوجداني	56
04	أنماط الناس حسب تعاملهم وعنايتهم بعواطفهم حسب ماير	66

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	طلب ترخيص بالزيارة
02	الموافقة على إجراء دراسة ميدانية
03	إحصائيات مديرية التربية لعدد الثانويات بمدينة بانتة
04	مقياس الذكاء الوجداني
05	مقياس التوافق الدراسي
06	الجدول الإحصائية

مقدمة:

تتفق النظم التربوية على أهمية المدرسة بعد الأسرة حيث أنها تعد أهم بيئات التفاعل الاجتماعي للتلميذ فدورها لا يقتصر على تلقين المعارف والمعلومات والمهارات فقط بل هي نظام اجتماعي تفاعلي ينمي التلميذ في جميع جوانب نموه، وبشكل كبير في تكوين شخصيته، فالعلاقات الاجتماعية السوية داخل المدرسة تؤثر وبشكل كبير على صحته النفسية.

ويعتبر الجانب النفسي للتلميذ من أهم المحددات التي توجه سلوكه، فالإتزان الانفعالي ومفهوم الذات الإيجابي وتقديره لذاته من أهم الشروط الأساسية لنجاحه، وتزداد هذه العناصر أهمية إذا كان يعيش في مرحلة حاسمة، فالمرحلة التعليمية منعطف مهم في الحياة فهي تقوم بدور تربوي اجتماعي.

وعلى هذا الأساس تعد مرحلة التعليم الثانوي وخاصة السنة الثالثة من أهم المراحل حيث تتزامن مع مرحلة المراهقة التي يزداد فيها النشاط النفسي وتتلور الشخصية بكل جوانب نموها (الانفعالية، الجسمية، العقلية...).

فاندماج التلميذ المراهق في الحياة المدرسية يتأثر بعدد من المتغيرات منها مدى امتلاكه للمقومات والمهارات الشخصية كالذكاء الوجداني، فإن أهم ما يميز ذوي الصحة النفسية هو طريقة استجابتهم للمشكلات والمواقف وقدرتهم على مواجهة التحديات والصراعات.

يؤكد جولمان **Goleman** إن الذكاء الوجداني أكثر أهمية من الذكاء العقلي ومعامل الذكاء حيث يرى أن النجاح الدراسي يتوقف بدرجة كبيرة على قياسات وجدانية واجتماعية ويجب على المعلمين والآباء أن يبدؤوا مبكراً في مساعدة الأطفال على تنمية ذكائهم الوجداني (هشام إبراهيم عبد الله، عصام عبد الهادي العقاد، 2009، ص2).

إن امتلاك التلميذ لمهارات الذكاء الوجداني والمتمثلة في معرفة العواطف الذاتية وفهمها وإدارتها وتوجيهها في خدمة هدف ما فضلا على التعرف على عواطف الآخرين، فتوجيه العلاقات الإنسانية يساعد على تكيفه وتوافقه.

فالذكاء الوجداني يجمع بين الجانب العقلي والجانب الانفعالي إذ أن الانفعال يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء ويساعدنا على التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الانفعالية، أن للتفكير علاقة متبادلة مع الشعور، فكثير من المشاعر تتولد في نفوسنا نتيجة لنمط معين من التفكير فإذا غيرنا هذا النمط تبدلت تلك المشاعر.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الذكاء الوجداني منها دراسة **تاپيا Tapia (1999)** التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي

ويتطور الذكاء الوجداني كما يتطور الذكاء العقلي، إذ أن اللذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الوجداني أكثر قدرة على تحمل الإحباط وهم أقل عرضة للدخول في مشاحنات مع الزملاء وهم أكثر حيوية وصحة وأقل شعور بالوحدة فهم يطورون علاقات إنسانية اجتماعية وهذه كلها تزيد من قدرتهم على التوافق.

ويشكل التوافق الدراسي جانبا مهما في التوافق العام للتلميذ من خلاله يستطيع التكيف والتأقلم مع البيئة الاجتماعية التعليمية ليحقق النجاح والتفوق.

ففي دراسة **محفوظ معمرى (2015)** توصل إلى وجود علاقة بين التوافق الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، إذن فإذا حقق التلاميذ التوافق الدراسي فسوف ينعكس ذلك إيجابيا على الجوانب المختلفة من شخصيتهم وعلى تحصيلهم الدراسي، ويعد الفرد متوافقا دراسيا إذا كان في حالة رضا عن إنجازه الأكاديمي مع رضا المؤسسة التعليمية عنه سواء في أدائه أو في علاقاته مع أساتذته وزملائه والعاملين بالمؤسسة التعليمية والمواد الدراسية والمنهاج الدراسي ويظهر ذلك من خلال تحصيله الدراسي، فتوافق التلميذ تسهم فيه العديد من العوامل المرتبطة بحياة الفرد والتي منها الأسرة وعلاقته مع الأقران والمعلمين والدعم الاجتماعي وتحقيقه لرغباته الذاتية ومستوى دخل الأسرة وما يقابله من مشكلات

وصعوبات ودرجة تأثير هذه العوامل قد تتوقف من الناحية النظرية على مستوى الذكاء الوجداني لدى التلميذ (خطارة رشيد، 2011، ص3).

وتسعى هذه الدراسة الى ملاحظة وبحث ودراسة تفاعل كل من: الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي فيما بينها ومن أجل فهمها أكثر وكلبنة في فهم السلوك الإنساني المبني على التكامل بين مختلف العناصر وقد كانت خطة الدراسة مكونة من جانبين جانب نظري وجانب ميداني كالتالي:

الجانب النظري سنتطرق فيه إلى التراث النظري الخاص بمتغيرات الدراسة في ثلاث فصول:

الفصل الأول: سنتناول فيه مشكلة الدراسة واعتباراتها وفروضها، وكذا أهميتها وأهدافها والتعريف الإجرائي للمصطلحات وعرض بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: سنتطرق فيه إلى الذكاء الوجداني من حيث تطوره التاريخي مفهومه، أهميته، بعض المقاربات النظرية المفسرة له، أساليب قياسه، أسسه والخصائص المميزة للأذكاء عاطفيا .

أما الفصل الثالث: فسنحدث فيه عن مفهوم التوافق الدراسي، أهم النظريات المفسرة له، أهمية دراسته في الميدان التربوي، أبعاده، العوامل المساعدة عليه، مظاهره وأساليبه، مشكلات التوافق الدراسي والطرق العلاجية لعدم التوافق الدراسي.

الجانب الميداني من الدراسة يحوي فصلين:

الفصل الرابع: سيتضمن إجراءات الدراسة الميدانية من حيث منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، ادوات الدراسة، الدراسة الاساسية، الاساليب الاحصائية

الفصل الخامس: سيخصص لعرض مفصل لنتائج الدراسة ومناقشتها، استنتاج عام، وتقديم اقتراحات.

الجانحة النظري

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهمية الدراسة
- 4- أهداف الدراسة
- 5- التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة
- 6- الدراسات السابقة
- 7- تعقيب على الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

ينظر السيكولوجيون إلى الذات الإنسانية بنظرة تكاملية بين ما هو معرفي وما هو وجداني لأننا بحاجة إلى اكتساب معدلات مرتفعة من القدرات والمهارات وترجمتها إلى معارف وسلوكيات في مختلف جوانب الحياة، وسعياً وراء فهم أكثر عمقا لسعادة الإنسان وتفسيراً أكثر تكاملاً للسلوك الإنساني يجمع بين العقل والوجدان ظهر مصطلح الذكاء الوجداني هذا الأخير تناوله السيكولوجيون بالدراسة والتحليل مع متغيرات مختلفة في جوانب الحياة المهنية الأسرية، الدراسية والصحة النفسية،...

إن تمكن الفرد من مهارات الذكاء الوجداني تمكنه من النجاح في الحياة حتى وإن كانت قدراته العقلية متوسطة فقد أشار **كليي ومون Kelly et moon** إلى عناصر الذكاء الوجداني حيث أنها متطلبات أساسية وملحة للنجاح وتؤكد ذلك من خلال دراسة **إيكمان (Ekmen, 1992)** حيث توصل إلى أن الكثير من المتفوقين الذين يحملون مؤهلات عالية ويشغلون مواقع مهمة في العمل، فشلوا بسبب انخفاض ذكائهم الوجداني وعدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين (عون على، 2009، ص22)

وقد أثبت **بار-أون Bar-on (1997)** و**دانيال جولمان Daniel Golman (1995)** إمكانية تنمية الذكاء الوجداني مما يمكن من تحقيق أفضل مستويات التوافق النفسي لدى الأفراد وهذا ما توصلت إليه دراسة **ثينابلا هوتنيك وآخرون (2004)** ودراسة **بديع موسى حسن عوض (2008)** حيث أكدوا على أثر البرامج التعليمية القائمة على الذكاء الوجداني في سلوك الأفراد الإيجابي.

كما أكد **كوبر والصواف Coper et Sawaf (1997)** أن الأفراد ذوي القدرات المرتفعة من الذكاء الوجداني أكثر صحة نفسية وتوافق ونجاح ويتمتعون بعلاقات شخصية قوية، فهم أكثر قدرة على تحمل الإحباط وأقل شعوراً بالوحدة وهذا يزيد من قدرتهم على التوافق النفسي والاجتماعي.

وتبين من نتائج الدراسات التي قام بها الباحثون (دانييل جولمان 1995، هوارد جاردنر، رتشارد هونشتاين 1995، تشارلز موراي 1994) فيما يتعلق باحتمالات النجاح في الحياة أن ما بين 10-20% فقط من التباين في اختبارات النجاح المهني، يمكن إيعازه لقدرات عقلية في حين يتطلب النجاح المهني قدرات أوسع في ذلك كالمهارات الاجتماعية وضبط الانفعالات وإدارة حفز الذات. (معمرية بشير، 2009، ص8)

وأشار كل من كونولي وهليرويلد Connolly, Wheler and Iod إلى أن معتقدات المراهقين في فاعليتهم في النواحي الدراسية والاجتماعية يكون داعما لمشاعرهم العاطفية فالعلاقات الشخصية تدعم الشعور بالرضا وهذا يجعلهم أكثر قدرة على التحمل فترتفع فاعليتهم الاجتماعية.

والتلميذ المراهق يعاني من أزمة هوية وصراعات مختلفة خاصة إذا كان أمام مرحلة انتقالية تسبب له توتر وموقف انفعالي شديد وهو اجتياز شهادة البكالوريا، فإذا استطاع فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين ومراقبتها وتنظيمها بهدف معالجة فعالة للمشكلات يكون قد حقق توافقا نفسي واجتماعي.

حيث تؤكد فوقيّة راضي (2001) في دراستها على تميز الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني في التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري أعلى من منخفضي الذكاء الوجداني

ومن بين الدراسات التي أثبتت أهمية الذكاء الوجداني دراسة أديمو Adeymo (2005) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق لدى التلاميذ عند الانتقال إلى المدرسة الثانوية، وكذا وجود فرق في التوافق تبعا لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني.

ودراسة احمد طه محمد (2005) دراسة عبر ثقافية والتي شملت المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائي إعدادي، ثانوي) فأشار إلى أن الذكاء الوجداني لم يتأثر بالنوع ولا بالثقافة وكذا أهميته وقدرته على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، ويشكل التوافق الدراسي جانبا مهما في التوافق العام للتلميذ فهو يحفزه ويرغبه ويساعده على إقامة علاقات متناغمة مع زملائه وأساتذته ومع المواد الدراسية والمنهاج.

حيث تؤكد دراسة بن صالح هداية (2014) على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي وأبعاد التوافق الدراسي (مع الأستاذة، الزملاء، المدرسة، المادة الدراسية).

أما في تفاعل الذكاء الوجداني مع التوافق الدراسي فقد أشار رشيد خطارة (2011) إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، وهذا قد تأكد أيضاً مع دراسة عبد الله محمد الشهري (2013) حيث توصل إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي.

لذا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على العلاقة بين التوافق الدراسي بأبعاده (العلاقة مع الزملاء العلاقة مع الأساتذة، تنظيم الوقت، طريقة الاستذكار) (المراجعة) الاتجاه نحو الدراسة، الانضباط واحترام النظام) والذكاء الوجداني على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وكذا أثر متغير الجنس والتخصص فعلى الباحثة أن تجيب على التساؤلات التالية:

1- هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ؟

2- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد العلاقة مع الزملاء؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد العلاقة مع الأساتذة ؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد الاتجاه نحو الدراسة؟

5 - هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد تنظيم الوقت؟

6- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد طريقة الاستذكار؟

- 7- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد الانضباط واحترام النظام؟
- 8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للجنس؟
- 9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للتخصص؟
- 10- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للجنس؟
- 11- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للتخصص؟

2-فرضيات الدراسة:

- 1/توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- 2/توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد العلاقة مع الزملاء.
- 3/توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد العلاقة مع الاساتذة.
- 4/ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد الاتجاه نحو الدراسة.
- 5/توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد تنظيم الوقت.
- 5/توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد طريقة الاستذكار.
- 7/توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من حيث بعد الانضباط واحترام النظام.
- 8/توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للجنس.
- 9/توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للتخصص.
- 10/توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للجنس.

11/توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى للتخصص.

3-أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من اختيار متغيرات الدراسة التي تتمثل في التوافق الدراسي الذي يحدد مستقبل ونجاح التلاميذ في مشوارهم الدراسي والذكاء الوجداني الذي يحقق التوافق والصحة النفسية فقد أكد هنت Hint أن الذكاء المجرد لا يكفي للنجاح في كل المهن.

-تستمد أهمية هذه الدراسة من طبيعة العينة المدروسة، حيث تمثل مرحلة عمرية مهمة في حياة الأفراد بالإضافة إلى أنها مرحلة دراسية مهمة فهي نقطة تحول أساسية في حياة التلميذ (اجتيازه لشهادة البكالوريا).

-أهمية المرحلة التي تجري فيها الدراسة وهي مرحلة نقاش حول المنظومة التربوية والتغيرات والتصرفات التي انعكست سلبا على أداء التلاميذ.

-تشجيع القائمين على العملية التعليمية على زيادة جهودهم لتطوير أفكار ايجابية تستند على نماذج الذكاء الوجداني فقد أشار كيلي ومون Moon et Kelly إلى أن عناصر الذكاء الوجداني هي متطلبات أساسية وملحة للنجاح في سياسة القيادة ، التعليم و الإرشاد.

- كون هذه الدراسة تبحث في الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وبالتالي تساعد المسؤولين التربويين على مراعات ذلك في المناهج الدراسية.

- تمثل نتائج الدراسة جزءا من المعرفة المضافة إلى التراث النفسي والتربوي فيما يخص المتغيرين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي للتلاميذ في المرحلة الثانوية (18-19 سنة).

- لفت انتباه التربويين إلى التربية المتكاملة ليس فقط في المجال المعرفي بل في المجال النفسي الوجداني للوصول إلى التوازن و الارتقاء بجميع مكونات الشخصية.

4- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على متغيرين مهمين في الواقع المدرسي وتتجلى أهدافها فيما يلي :

- استكشاف العلاقة بين الذكاء الوجداني و ابعاد التوافق الدراسي.
- التعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التعرف على الفروق بين التخصصين (الأدبي والعلمي) في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التعرف على الفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- التعرف على الفروق بين التخصصين (الأدبي والعلمي) في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5-التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة:

5-1/الذكاء الوجداني: هي قدرة التلميذ على الوعي بالذات وفهم انفعالات الآخرين ومشاركتهم ويتكون من ثلاث أبعاد هي الوعي والتعاطف والمشاركة الوجدانية والمهارات الاجتماعية.

وهو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء العاطفي لدكتورة حواس خضرة (2012) حيث انه كلما ارتفعت درجة المفحوص على المقياس دل على ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني و العكس.

5-2/التوافق الدراسي: هي قدرة التلميذ على التكيف والانسجام في المنظومة التربوية وعقد علاقات جيدة مع الزملاء والأساتذة ومشاركته في الأنشطة داخل المجتمع الدراسي فيحقق توافقه وهدفه.

وهو الدرجة التي يتحصل عليها المفحوص على مقياس التوافق الدراسي للزيادي (1964) ويتكون من 6 أبعاد (العلاقة مع الزملاء، العلاقة بالأساتذة، الاتجاه نحو الدراسة، تنظيم الوقت، طريقة المراجعة، الانضباط واحترام النظام) فكلما ارتفعت درجة المفحوص على المقياس دل على ارتفاع مستوى توافقه الدراسي والعكس.

5-3/تلميذ السنة الثالثة ثانوي: هو كل فرد مقبل على اجتياز شهادة البكالوريا لأول مرة غير معيد ويزاول دراسته في الثانوية الحكومية بمدينة باتنة للسنة الدراسية (2015 – 2016) ويتراوح عمره بين 18 – 19 سنة.

6- الدراسات السابقة:

عرضت الباحثة الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة والتي استندت عليها في هذه الدراسة وعلى حد علم الباحثة أو على الأقل لحد كتابة هذه المذكرة ثم تناول بعض الدراسات لهذين المفهومين متصلين (الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي) ستعرض الباحثة أهم الدراسات وفق تسلسلها التاريخي بدءاً بالأحداث وانتهاء بالأقدام، المحلية العربية والأجنبية كالتالي:

-دراسات تناولت متغيرات الدراسة متصلين (الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي).

-دراسات تناولت متغير الذكاء الوجداني.

-دراسات تناولت متغير التوافق الدراسي.

6-1/الدراسات التي تناولت المتغيرين معا (الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي)

أ-الدراسات المحلية :

-دراسة رشيد خطارة (2011): حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بغرداية حيث تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على مستوى الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، ثم معرفة دلالة الفروق في الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي باختلاف بعض المتغيرات الوسيطة مثل الجنس والتخصص ، وكذلك معرفة دلالة الفروق في التوافق الدراسي باختلاف مستوى الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من جهة والتعرف على العلاقة التي تربط أبعاد الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي .

على عينة قوامها (333 تلميذا) (238 ذكور، 95 إناث) تم اختيارهم بطريقة عشوائية

من التلاميذ المسجلين بالسنة أولى ثانوي بالمدارس الرسمية ببلدية غرداية خلال السنة الدراسية 2010/2011 وقد طبق الباحث مقياسين وهما مقياس الذكاء الوجداني ومقياس التوافق الدراسي وقد توصل إلى ما يلي :

- مستويات الذكاء الوجداني، استخدام الانفعالات وضبط الانفعالات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي كانت مرتفعة.
- مستويات التوافق الدراسي الجد والاجتهاد، النظام الطاعة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي كانت المتوسط.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني لصالح الإناث.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الادبيين والعلميين في الذكاء الوجداني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي لصالح الإناث. (خطارة رشيد ، 2011)

ب-الدراسات العربية:

- دراسة عبد الله محمد الشهري (2013):الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتوافق الدراسي لدى أفراد العينة وكذلك معرفة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لديهم، ومعرفة الفروق بين متوسط درجات تحصيل الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في التوافق الدراسي وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي على عينة مكونة من (200) طالب وطالبة من العام الدراسي (2012-2013) استخدم مقياس الذكاء الانفعالي لـ فاروق عثمان ومحمد رزق (1998) ومقياس التوافق الدراسي إعداد : حسن عبد المعطي (2009) وتوصل إلى:
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الدرجات أفراد عينة الدراسة في الذكاء الانفعالي ودرجاتهم في التوافق الدراسي.
- وجود علاقة ارتباطية بين درجات افراد العينة في التحصيل الدراسي ودرجاتهم في الذكاء الانفعالي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط درجات الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع ومتوسط درجات الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض في التحصيل الدراسي وقد كانت الفروق لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الذكاء الانفعالي في التوافق الدراسي .
(الشهري عبد الله محمد ، 2013، [http// www.kau. Edu.edu.sa](http://www.kau.edu.sa))

- دراسة سهام عزيز محسن سحاب الانصاري (2010) ببغداد: سعت الباحثة إلى التعرف على الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الصف الابتدائي فضلا عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي إذ تحدد البحث بتلاميذ الصف السادس من كلا الجنسين من مدينة بغداد على عينة (500) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية (5%). وقامت بإعداد مقياسين أحدهما لقياس الذكاء الأخلاقي بنظرية ميشيل بوربا (Borba) والثاني لقياس التوافق الدراسي وفق نظرية أريسكون وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- أن تلاميذ الصف السادس الابتدائي يتمتعون بذكاء أخلاقي.

- أن الصف السادس الابتدائي يتمتعون بتوافق دراسي.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي لدى تلاميذ الصف السادس ابتدائي. (مجلة البحوث التربوية والنفسية ، الانصاري سهام عزيز محسن سحاب ، 2010، ص74)

6-2/الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الوجداني:

1-الدراسات المحلية:

- دراسة زينب زيد الخير (2015):حول الذكاء العاطفي وعلاقة بالتوافق الأسري لدى الأمهات العاملات بالأغواط حيث قامت الباحثة بالكشف عن العلاقة بين الذكاء العاطفي

والتوافق الأسري لدى الأمهات العاملات لمتغيرات تعزي للسن و الأقدمية في العمل وعدد سنوات الزواج وعدد الأولاد.

وقد طبقت الدراسة على (260) أم معلمة ، استخدمت مقياس الذكاء العاطفي للدكتورة ايناس محمد صفوت مصطفى خريبة 2008 ومقياس الذكاء المطور من قبل الدكتورة "سميرة ابو الحسن عبد السلام " 2005 مع القيام بإعادة حساب صدقهما وثباتهما عن طريق العينة الاستطلاعية وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

-توجد علاقة بين الذكاء العاطفي والتوافق الأسري لدى الأمهات الملمات بالمدارس الابتدائية بالأغواط.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لدى الأمهات الملمات بالمدارس الابتدائية في مدينة الاغواط تعزي للسن.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لدى الأمهات الملمات بالمدارس الابتدائية في مدينة الاغواط تعزي للأقدمية.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأسري للأمهات الملمات بالمدارس الابتدائية في مدينة الاغواط تعزي للسن.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأسري للأمهات الملمات بالمدارس الابتدائية في مدينة الاغواط تعزي للأقدمية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي للأمهات الملمات بالمدارس الابتدائية في مدينة الاغواط تعزي لعدد سنوات الزواج.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأسري للأمهات الملمات بالمدارس الابتدائية في مدينة الاغواط تعزي لعدد سنوات الزواج.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي لدى الأمهات العاملات بالمدارس الابتدائية في مدينة الاغواط تعزي لعدد الأولاد.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأسري لدى الأمهات العاملات بالمدارس الابتدائية في مدينة الاغواط تعزي لعدد الأولاد. (زيد الخير زينب، 2015)

ب-الدراسات العربية :

- دراسة نانسي محمد علي محمد (2014):هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الأسري لدى المراهقين، ومعرفة الفروق بين المراهقين والمراهقات في كل من الذكاء الوجداني والتوافق الأسري باختلاف المرحلة العمرية طبقت الدراسة على عينة مكونة من (540) من المراهقين والمراهقات لطلبة المدارس الثانوية والإعدادية والجامعية بواقع (270) مراهق و (270) مراهقة تتراوح أعمارهم بين (12 - 21 سنة) وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني من إعداد " سامية القطان 2006 " ومقياس التوافق الأسري من تطوير الباحثة " نانسي محمد علي محمد " وتوصلت إلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزي إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الأسري تعزي إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات المراهقين والمراهقات على مقياس الذكاء الوجداني.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات المراهقين والمراهقات على مقياس التوافق الأسري.

-اختلاف في التوافق الاسري لدى المراهقين والمراهقات باختلاف المرحلة العمرية لصالح الفئة الأكبر سنا.

- اختلاف في الذكاء الوجداني لدى المراهقين والمراهقات باختلاف المرحلة العمرية لصالح الفئة الأكبر سنا " المراهقة المتأخرة ". (زيد الخير زينب، 2015،ص11) .

-دراسة عبد الرحمان بن عبيد الجهني (2011):تناولت علاقة المهارات الاجتماعية بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف وهدفت إلى

التعرف على أثر النوع والصف والتفاعل بينهما على درجة طلبة الثانوية العامة على مقياس المهارات الاجتماعية والتعرف على مستوى تعليم الأب والأم على درجة طلبة الثانوية العامة على مقياس المهارات الاجتماعية وتحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي، العلاقة بين المهارات الاجتماعية والصلابة النفسية وتحديد حجم إسهام المهارات الاجتماعية في التنبؤ بالصلابة لديهم ، وتكونت عينة الدراسة من (376) وطالبة طبقت عليهم مقاييس المهارات الاجتماعية والصلابة النفسية وتوكيد الذات، واعتمد الباحث على المنهج التحليلي وأسفرت النتائج عن :

- وجود دلالة لأثر الجنس والصف على بعض أبعاد المهارات الاجتماعية.
- عدم وجود أثر لمستوى تعليم الأب والأم على تباين درجات المهارات الاجتماعية.
- وجود ارتباط بين درجات المهارات الاجتماعية والصلابة النفسية من جهة وبين المهارات والتوكيدية من جهة أخرى.
- المهارات الاجتماعية تسهم بنسبة 10% من تباين درجات السلوك التوكيدي وبنسبة 24 % من التنبؤ بالصلابة النفسية. (حنصالي مريامة، 2014، ص33)
- دراسة يوسف سطاتم الغنزي (2010) الرياض :الذكاء الانفعالي والسمات الشخصية لدى المنتكسين الذين خضعوا للعلاج أكثر من مرة وغير المنتكسين على المخدرات والذين يراجعون الرعاية اللاحقة حيث بلغ عدد المنتكسين في العينة (121) أما غير المنتكسين يبلغ عددهم (52) فردا.

استخدم المنهج الوصفي وطبق المقياسين التاليين مقياس الذكاء الانفعالي "من إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع (2002) ومقياس وجهة الضبط " روتر" ومقياس ايزنك المعدل للشخصية الذي قام بتقنيته عبد الله صالح الرويتع وحمود هزاع الشريف وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي ككل بين المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات لصالح المنتكسين.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط (داخلي وخارجي) بين المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات لصالح غير المنتكسين ذوي وجهات الضبط الداخلية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمة (العصابية و الاتزان) بين المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمة (الانبساط و الانطواء) بين المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات. (الغزوي يوسف بن سطات، 2010)

- دراسة بديع موسى حسن عوض (2008) بالأردن: فاعلية برنامج تعليمي قائم على الذكاء العاطفي في تنمية مهارات الاتصال والتحصيل اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تعليمي قائم على الذكاء العاطفي في تنمية مهارات الاتصال والتحصيل اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلبة الصف الأول ثانوي

- تكونت عينة البحث من (154) طالبا وطالبة قسمت إلى مجموعتين مثلت الأولى المجموعة التجريبية وعدد أفرادها (77) طالبا وطالبة و الثانية (77) طالبا وطالبة، قام الباحث ببناء البرنامج التعليمي باعتماد الوحدات الدراسية، نفسها المقررة في كتاب مهارات الاتصال للصف الأول ثانوي، وراعى الباحث في بناء هذا البرنامج مسوغات البناء وأهدافه ومكوناته ومحتواه ودور الطالب ودور المعلم فضلا عن التحقيق من صدق البرنامج وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- إن البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي كان له أثر زيادة التحصيل اللغوي لدى المجموعة التجريبية.

- إن البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي كان له أثر في رفع مستوى مهارات الاتصال لدى المجموعة التجريبية.

- إن البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي كان له في تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى المجموعة التجريبية.

- إن البرنامج التعليمي القائم على الذكاء العاطفي لم يكن له أثر في تنمية مهارات الاتصال والتحصيل اللغوي يعزي للتفاعل بين البرنامج و الجنس في حين كان له أثر في تنمية مهارات التدوق الأدبي يعزي للتفاعل بين البرنامج و الجنس لصالح الإناث. (حواس خضرة، 2012، صص 47، 48)

-دراسة أحمد طه محمد (2005): الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته بالنوع والانجاز الأكاديمي "دراسة عبر ثقافية" وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء نوعية العلاقة بين الذكاء الوجداني بالنوع والانجاز الأكاديمي، وذلك في بيئتين ثقافيتين (مصر، وسلطنة عمان) حيث أختار الباحث (1068) مفحوصا من المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) من البيئتين واستخدام الباحث قائمة بار- أون للذكاء العاطفي، وقام بتقنيتهما وقد توصلت هذه الدراسة إلى :

- أداء المفحوصين على اختبار الذكاء الوجداني وأبعاده، لم يتأثر بالنوع ولا بالثقافة ولا بالتفاعل بينهما.

-أكدت القدرة التنبئية للذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي لدى المفحوصين بنسبة 55%

- أهمية الدرجة الكلية للذكاء الوجداني التي تتضمن كل أبعاده المتكاملة في قدرته على التنبؤ بالإنجاز الأكاديمي. (حواس خضرة، 2012، ص 38)

ج- الدراسات الأجنبية:

- دراسة أديمو Adeyemo (2005): الهدف من الدراسة هو معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وتوافق الطلاب عند الانتقال إلى المدرسة الثانوية، اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي ، استخدمت أداتين إحداهما لقياس الذكاء الوجداني والأخرى لقياس التوافق وأظهرت الدراسة النتائج الاتية :

- هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق.

- تنمية الذكاء الوجداني لدى الطالب أدى إلى توافق كبير في تلك المرحلة الانتقالية.
- توجد فروق في التوافق تبعا لاختلاف مستوى الذكاء الوجداني. (خطارة رشيد، 2011، ص71)
- دراسة ثينابلا هوتنيك وآخرون Palahoutnik tina سلوفينيا (2004): المعنونة ب مخيم مهارات الذكاء العاطفي" تمثلت أهداف البرنامج في تنمية مهارات الذكاء العاطفي من خلال فهم الانفعالات الذاتية والتعبير عنها والتعرف على المهارات في أساليب الحياة والتدرب عليها والتكيف مع العمل المدرسي وتحضير التفكير الإبداعي وبلغت عينة هذه الدراسة على مجموعة من الأفراد تراوحت أعمارهم بين (15 - 25 سنة) ممن رغبوا في الانضمام إلى مخيم البرنامج أما بالنسبة للأدوات فقد تم استخدام مقياس الذكاء العاطفي لمابير وسالوفي Mayer et Salovey ودام البرنامج أسبوع واحد وقد تم تطبيقه في ثلاث مراحل :
- الأولى: أنا وعلاقتي بالآخرين.
- الثانية: أنا وعلاقتي بنفسي.
- الثالثة: أنا والفنون (الرسم، الألوان، الرقص ، الكوميديا).
- استخدمت الباحثة محاضرات للتعرف على الذكاء العاطفي، وزيارة متاحف للتعلم من خلال المهن، المناقشة والحوار توصلت إلى أن:
- الأفراد الذين خضعوا للبرنامج أكثر فهمها لمشاعرهم السلبية والإيجابية.
- تحسنت قدرتهم التعبيرية باستخدام الفنون التعبيرية.
- أصبحت علاقاتهم الاجتماعية بعد البرنامج أكثر مرونة وإيجابية. (حواس خضرة، 2012، ص54)
- دراسة تاييا Tapia.m (1999) بالولايات المتحدة الأمريكية : "علاقات الذكاء العاطفي" وقد هدفت الدراسة إلى بيان علاقة الذكاء العاطفي ببعض المتغيرات من بينهما الذكاء العام، الانجاز الأكاديمي والنوع وتكونت عينة الدراسة من (319)مفحوصا من تلاميذ المدارس

الثانوية Hightschool بالولايات المتحدة الأمريكية أما الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة فقد استخدم استبيان الذكاء الوجداني لـ تابيا و ستوك **Tapia et stock**، التي أعدها عام 1998 أما قياس الانجاز الأكاديمي فقد تم استعمال اختبار التقييم المدرسي ، وقد أسفرت نتائج الدراسة على مايلي :

- عدم وجود علاقة بين الدرجة الكلية للذكاء العاطفي والذكاء العام.
- وجود علاقة بين الذكاء العاطفي والانجاز الأكاديمي فقد كانت دالة عند 0,05.
- الفروق بين الذكور والإناث فقد كانت دالة عند اقل من 0,05 في الذكاء العاطفي لصالح الإناث. (حواس خضرة، 2012، ص ص41)
- دراسة بارداون 1998 : تهدف إلى البحث في الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني وطبقت الدراسة على عينة بلغت (3831) من فئات عمرية مختلفة وقد توصلت إلى :
 - عدم وجود فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية على قائمة بار-أون في الذكاء الانفعالي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الوعي بالذات الانفعالية ، التعاطف والعلاقات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية لصالح الإناث.
- وجود فروق ذات دلالة في أبعاد اختبار الذات والتوكيدية والاستقلالية لصالح الذكور وخلص بار- أون إلى أن الذكور أقوى من الإناث في مجال العلاقات مع النفس وتحمل الضغوط والقدرة على التوافق، بينما كانت الإناث أقوى في مهارات العلاقات مع الآخرين. (بديوي محمد احمد على ، 2011، ص455)

6-3/الدراسات التي تناولت متغير التوافق الدراسي:

أ-الدراسات المحلية :

- دراسة محفوظ معمري (2015): تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوافق الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بـ"عين الحجل ولاية

المسيلة ، على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي قوامها (170) تلميذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقد استخدم أداتين الأولى لقياس التوافق الدراسي من إعداداته والثانية مقياس لقياس الدافعية للتعليم من إعداد الدكتور أحمد دوقة وأسفرت النتائج البحث على ما يلي :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق الدراسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

- مستوى التوافق الدراسي لدى عينة الباحث أقل من المتوسط.

- مستوى دافعية التعلم لدى عينة الباحث أقل من المتوسط.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى عينة البحث في مستوى التوافق الدراسي تعزي إلى متغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى عينة البحث في مستوى التوافق الدراسي تعزي إلى متغير التخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى عينة البحث في مستوى دافعية التعلم تعزي إلى متغير الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لدى عينة البحث في مستوى دافعية التعلم تعزي إلى متغير التخصص. (معري محفوظ، 2015)

-دراسة بن صالح هداية (2014) تلمسان :الضغط النفسي وتأثيره على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس ، تهدف إلى التعرف على تأثير الضغوط النفسية على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية بمدينة تلمسان بلغت عينة الدراسة (200) تلميذ وتلميذة (15- 19 سنة) في المدرسة الثانوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث تم الاعتماد على مقياس الضغط النفسي " لعبد الحق لبوازة -جامعة الجزائر 2 والمكيف من طرف الباحثة على فئة المراهقين ومقياس التوافق المدرسي للباحثة، توصلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي والتوافق المدرسي.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين كل من الضغط النفسي وأبعاد التوافق المدرسي (التوافق مع الأساتذة، الزملاء، المدرسة، المادة الدراسية) كلها كانت دالة عند مستوى (0,01).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الذكور والإناث في مستوى التوافق المدرسي.
- وجود علاقة ارتباطية بين التوافق المدرسي والتحصيل الدراسي. (مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية بن صالح هداية، 2014، ص86)
- دراسة داود شفيقة (2012) تيزي وزو: تهدف الدراسة إلى التعرف على أهمية الثقة بالنفس بالنسبة للمراهق المتمدرس ومدى مساهمتها في تحقيق التوافق الدراسي، كذلك معرفة العلاقة بين الثقة بالنفس ومرحلة المراهقة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من (331) تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين (16 - 18 سنة) حيث العينة الأولى تشمل المراهقين المتفوقين دراسيا وكان عددهم (182) تلميذا، أما العينة الثانية فشملت المراهقين المتأخرين دراسيا كان عددهم (149) تلميذا، طبقت الباحثة مقياس الثقة بالنفس من إعداد "سيدني شروجر" وآخر للتوافق الدراسي من إعداد "هنري بورو" توصلت إلى النتائج التالية :
- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المراهقين المتفوقين دراسيا.
- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المراهقين المتأخرين دراسيا.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا. (داود شفيقة، 2012)

- دراسة أقروفة صفية (2011): التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين المخططات المعرفية المبكرة غير المكيفة وسوء التوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي حيث تكونت عينة الدراسة من (200) فردا (100) فرد من المتوافقين و(100) من غير المتوافقين دراسيا المختارة بطريقة قصدية ، استخدمت مقياس التوافق الدراسي للزيادي 1964 الذي عدل ليتماشى مع مرحلة التعليم الثانوي من طرف أيمن طه العزيز وقامت الباحثة بتعديله على البيئة المحلية، ومقياس المخططات المعرفية المبكرة غير المكيفة الشكل المختصر (YSQ- S) الذي صممه جيفري يونغ (1998) توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق دلالة إحصائية فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس المخططات المبكرة غير المكيفة لصالح التلاميذ الغير متوافقين دراسيا.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالمخططات المبكرة غير المكيفة لصالح التلاميذ الغير متوافقين دراسيا.

بحيث تبين 8 مخططات من بين 15 مخططا غير مكيفة يؤثر في سلوك التلاميذ الغير متوافقين دراسيا و يتعلق الأمر بالمخططات التالية:

الحرمان العاطفي، مخطط الانعزال الاجتماعي ، مخطط القابلية للانجرار ،مخطط الاندماج ، مخطط الفشل التي تدل درجة تأثيرها على أنها تمثل مشكلا بالنسبة لهم أما المخططات : التخلي /عدم الاستقرار ، الحذر /التعدي ، التضحية أو نكران الذات فتدل درجة تأثيرها على أنها تلعب دورا هاما في حياة التلاميذ غير المتوافقين كما بينت الدراسة أن 4 مخططات من بين 8 المؤثرة والمساهمة في سوء توافق التلاميذ المتمثلة في:

الحرمان العاطفي، الحذر / التعدي ، التخلي / عدم الاستقرار، الانعزال الاجتماعي هي الأكثر شدة وتأثيرا على حياة الفرد حسب تصنيف يونغ، تتبع من عدم إشباع الحاجة إلى الأمن المتعلق بالارتباط بالآخرين .

وأن 3 مخططات من بين 8 المؤثرة والمساهمة في سوء توافق التلاميذ المتمثلة في القابلية للانجرار ، الاندماج ، الفشل نابعة من عدم إشباع الحاجة إلى الاستقلالية والكفاءة

أما مخطط التضحية فهو نابع من عدم إشباع الحاجة إلى التعبير عن الانفعالات بحرية تبين أيضا أن ميدان " الرفض والانفصال " هو الأكثر تأثير ومساهمة في سوء توافق التلاميذ إلى جانب ميدان " الاستقلالية ونقص الكمال " (أقرونة صفية، 2011)

-دراسة بادي نواره (2011) :عنوان الدراسة مركز التحكم وتحمل الضغوط لدى تلاميذ مستوى الثالثة ثانوي على عينة عشوائية مكونة من (300) تلميذ من 6 ثانويات موزعة على المقاطعات الثلاثة لأكاديمية التربية لولاية الجزائر (الشرقية ، الوسطى ، الغربية) وتم تطبيق مقياس مركز التحكم لجوليان **Julian Rotter** ، ومقياس عمليات تحمل الضغوط للطفى عبد الباسط إبراهيم ومقياس التوافق الدراسي لبول بونجمان **Paul yung mom** وقد توصلت الدراسة إلى التالي :

- وجود فروق دالة إحصائية اتجاه مركز التحكم (الداخلي والخارجي) لدى التلاميذ المتوافقين مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا حيث أن المتوافقين دراسيا أكثر اتجاها نحو مركز التحكم الداخلي الذي يساهم أكثر في رفع مستوى التوافق الدراسي ،في حين أن غير المتوافقين أكثر اتجاها نحو مركز التحكم الخارجي.

- التلاميذ المتوافقين أكثر استخداما لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو مصدر المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا فالتلاميذ المتوافقين يتميزون باستخدامهم لعمليات الأفعال النشطة وعمليات التريث.

-التلاميذ غير المتوافقين أكثر استعمالا لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال مقارنة بالتلاميذ المتوافقين دراسيا حيث أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا يتصفون بلجوءهم لاستعمال العمليات السلبية وعزل الذات وعمليات التنفيس الانفعالي.

- التلاميذ المتوافقين دراسيا يلجؤون إلى استخدام عمليات تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول المشكلة مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا.

-التلاميذ غير المتوافقين أكثر استخداما لتحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية.

-التلاميذ المتوافقين دراسيا أكثر لجوء لاستخدام عمليات تحمل الضغوط المختلطة (السلوكية - معرفية) مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا. (بادي نورة، 2011)

-دراسة عقيلة بودر(2010) بالوادي: هدفت إلى دراسة العلاقة بين السلوك العدواني للأستاذ والتوافق الدراسي لتلاميذ الجذوع المشتركة وذلك من خلال دراسة ميدانية شملت عينة من أساتذة التعليم الثانوي بولاية بسكرة وتلاميذها كما هدفت أيضا إلى التعرف على أي أنماط السلوك العدواني الموجودة في المؤسسات الظاهرة للأستاذة وهل له علاقة بالتوافق الدراسي للتلميذ، باستخدام المنهج الوصفي تم اختيار العينة بطريق عشوائية من ثانويات مختلفة من ولاية بسكرة 4 مؤسسات حيث يقع عدد التلاميذ (100) تلميذ وتلميذة ويبلغ عدد الأساتذة (100) أستاذ وأستاذة استخدمت مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب من إعداد أمال عبد السميع مليحي باظة ومقياس التوافق الدراسي من إعداد حسين عبد العزيز الدريني وقد توصلت الدراسة إلى :

- وجود علاقة ارتباطية بين السلوك العدواني للأستاذ والتوافق الدراسي لتلاميذ الجذوع المشتركة.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك العدواني للأستاذ (البدني) والتوافق الدراسي لتلاميذ الجذوع المشتركة.

-وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك العدواني للأستاذ (اللفظي) والتوافق الدراسي لتلاميذ الجذوع المشتركة.

-وجود علاقة سالبة بين السلوك العدواني للأستاذ (العدائي) والتوافق الدراسي لتلاميذ الجذوع المشتركة.

-وجود علاقة موجبة السلوك العدواني للأستاذ (الغضب) والتوافق الدراسي لتلميذ الجذوع المشتركة. (بودر عقيلة، 2010)

- دراسة بلحاج جيلالي إسماعيل (2009) بعين الدفلى: بعنوان "دور النشاط البدني الرياضي التربوي الصفي في تحقيق التوافق الدراسي لدى التلاميذ المراهقين في المرحلة الثانوية (18/15 سنة) وقد طبق الباحث المنهج الوصفي والسببي المقارن على عينة (107) تلميذا (ممارسين للنشاط البدني الرياضي التربوي الصفي) و(13) تلميذ لا يمارسون) حيث كان عدد الذكور يتراوح بين (43) وعدد الإناث (64) اختيرت العينة بطريقة عشوائية طبقية، استعمل الباحث مقياس التوافق الدراسي " للزيادي " " 1964 " الذي اعتمد إعداداه على اختبار "هنري بورو" وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- توجد فروق بين الممارسين وغير الممارسين للنشاط البدني الرياضي التربوي الصفي من حيث جميع أبعاد التوافق الدراسي لصالح الممارسين.

- توجد فروق بين الجنسين الممارسين للنشاط البدني الرياضي من جميع أبعاد التوافق الدراسي. (بلحاج جيلالي اسماعيل ، 2009)

ب- الدراسات العربية:

-دراسة محمد يوسف أحمد راشد (2008) بمملكة البحرين: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى في مملكة البحرين والمقارنة بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي شملت العينة (203) طالبا و طالبة وقد قسموا إلى (90) طالبا و (113) طالبة في المدارس الثانوية ،طبق الباحث اختبار التوافق الدراسي والتوافق الاجتماعي والتوافق الشخصي من إعداداه توصل إلى النتائج التالية :

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

- وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح عينة الإناث. (مجلة جامعة دمشق، راشد أحمد محمد يوسف، 2008، ص701)

-دراسة الزهراني(2005): "النمو النفسي الاجتماعي وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف" استهدفت الدراسة قياس الارتباطية بين النمو النفسي الاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طالبات وطالبات المرحلة الثانوية على مدارس الطائف في مملكة العربية السعودية بلغت عينة الدراسة (300) طالبا وطالبة بواقع (150) طالبا و(150) طالبة من طلبة المرحلة الثانوية من مدارس الطائف وبعد تطبيق أدوات الدراسة واستخدام الوسائل الإحصائية توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مراحل النمو النفسي الاجتماعي والتوافق الدراسي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الذكور والإناث على مقياس النمو النفسي الاجتماعي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور على مقياس التوافق الدراسي. (الزهراني، 2005)

-دراسة شوكت (2000) :تهدف إلى التعرف على العلاقة بين التوافق الدراسي والالتزان الانفعالي والكفاية الشخصية لدى الطالبات الجامعية تكونت العينة من (109) طالبة من الطالبات الجامعية من الأقسام العلمية والأدبية (متزوجات، غير متزوجات) وقد توصل الى النتائج التالية:

-الطالبات غير المتزوجات أكثر توافق من الطالبات المتزوجات.

-توجد علاقة بين التوافق الدراسي والثبات الانفعالي لدى طالبات التخصص العلمي

-توجد علاقة بين التوافق الدراسي والكفاية الشخصية لدى طالبات التخصص الأدبي

-عدم وجود فروق دالة التأثير بين متغيرات التخصص والعمل ومكان السكن في التوافق الدراسي. (بركات زياد. 2006. ص 13)

-**دراسة الصفطي (1983)** :حول التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي لطلاب شهادة الثانوية العامة وعلاقته ببعض المتغيرات، وقد اشتملت عينة البحث على (600) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي العام بتخصصاته الثلاث (رياضيات - علوم - أدبي) وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من طلاب المدارس الثانوية بمحافظة الاسكندرية وقد استخدم مقياس التوافق الشخصي والاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية ومقياس التوافق الدراسي واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية وكذلك استخدم استمارة مستوى الطموح للراشدين واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي، حيث أظهرت الدراسة ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي والاجتماعي بين الطلبة والطالبات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي بين الطلبة والطالبات وفقا لتفاعل عامل التحصيل وعامل المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي بين الطلبة والطالبات وفقا لتفاعل عامل الطموح وعامل التخصص.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي بين الطلبة والطالبات وفقا لتفاعل عامل الطموح وعامل المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي بين الطلبة والطالبات وفقا لتفاعل عامل المستوى الاجتماعي والاقتصادي وعامل التخصص. (الأسمرى بن محمد علي بن سعد، 1996، ص33)

ج-الدراسات الأجنبية:

-دراسة ستادسروود و بري Studlsrodet Bru (2009): كان هدفها استكشاف التأثير النسبي للمساندة الوالدية والتحكم والسيطرة السلوكية والنفسية (أما بالحماية المفرطة أم بمنح الحكم الذاتي) في التوافق الدراسي لدى طلاب المدارس الثانوية، تكونت عينة الدراسة من (564) طالبا (15- 18 سنة) من التعليم العام والمهني في المدارس الثانوية بالنرويج الغربية، أجريت عليهم دراسة مسحية اعتمدت في بياناتها على تقارير المراهقين، باستثناء بعض البيانات الناقصة فقد تم توفيرها من طرف المدرسة فأظهرت النتائج ما يلي:

-الممارسات الأبوية تميل إلى الاعتدال ولكن من الناحية الإحصائية يوجد تباين واضح في الجوانب المختلفة للتوافق الدراسي وهذا يدل على وجود ارتباط بين التوافق الدراسي وأساليب التنشئة الأسرية وربما يعكس هذا حقيقة تأثير بعض الممارسات الأبوية في مرحلة الطفولة والمراهقة المبكرة في نقص النضج لدى المراهقين الطلاب (خطارة رشيد، 2011، ص74)

-دراسة جو وفوكادا (Jouy H et fukada ,H 1996) بعنوان " التوافق عبر الثقافي للطلاب الصينيين في اليابان" هدفت الدراسة إلى اختبار توافق الطلاب الصينيين الذين يدرسون في اليابان، وبلغت العينة (92) طالبا، استخدمت الدراسة مقياس التوافق المستخدم من قبل Uehara 1988 وتم تصنيفها في أربعة مقاييس هي: مقياس التوافق العاطفي ومقياس التوافق الدراسي ومقياس التوافق الاجتماعي الثقافي ومقياس التوافق البيئي واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.

أظهرت الدراسة أن درجات التوافق على مقياس التوافق البيئي كانت أعلى من درجات التوافق على المقاييس الثلاثة الأخرى، وكان بلد المنشأ عاملا مؤثرا ذا دلالة فقط بالنسبة للدرجات على مقياس التوافق البيئي. (مجلة جامعة دمشق ، راشد أحمد محمد يوسف 2008، ص 718)

7- تعقيب على الدراسات السابقة:

7-1/ تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة متصلين معا:

من حيث الهدف: سعت الدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرين السابقين "الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي إلى البحث عن مستوى كل من الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي وكذا الكشف عن العلاقة الموجودة بينهما والفروق بين الجنسين وذلك في دراسة رشيد خطارة (2011) بغرداية ودراسة عبد الله الشهري (2013)، ودراسة سهام عزيز محسن سحاب الأنصاري (2010) ببغداد.

من حيث العينة والأدوات: نلاحظ أن الدراسات السابقة اهتمت بجميع المراحل التعليمية المختلفة: الابتدائي، الثانوي، الجامعي وكلا الجنسين ذكورا وإناثا، وقد استعانت بمقاييس مثل: مقياس الذكاء الوجداني لفاروق عثمان ومحمد رزق، مقياس الذكاء الوجداني ل: "سكوت المعدل الذي عربه "نبيل محمد يزيد".

أما مقاييس التوافق الدراسي فكانت ل: حسن عبد المعطي، الشناوي عبد المنعم الشناوي بالنسبة لدراسة رشيد خطارة فقد قام ببناء مقاييس من خلال الدراسة الاستطلاعية.

حجم العينات كان ممثلا لمجتمعات الدراسة واختيرت بطريقة عشوائية وكانت من بيئات مختلفة: الجزائر (غرداية)، السعودية (الطائف)، بغداد.

من حيث النتائج: اتفقت كل الدراسات على وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الدراسي والذكاء الوجداني وهذا ما جعلنا نؤكد على أهمية المتغيرين في الحياة التربوية وضرورة تنمية الذكاء الوجداني.

7-2/ تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت متغير الذكاء الوجداني:

من حيث الهدف: من الملاحظ على الدراسات السابقة أن الهدف قد تغير من دراسة إلى أخرى فقد اهتمت بعض الدراسات بتنمية الذكاء الوجداني كأحد متغيرات علم النفس الإيجابي

وتأثيره على متغيرات الشخصية مثل دراسة: ثنا بلاهوتيك وآخرون (2004) أو عن طريق تنميته ببرامج تعليمية كدراسة بديع موسى حسين عوض (2008).

كما سعت دراسات أخرى إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بينه وبين جوانب نفسية وسمات شخصية كدراسة عبد الرحمان بن عبيد الجهني (2011) ودراسة يوسف سظام الغنزي (2010).

أما بعض الدراسات فحاولت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وبين جوانب معرفية كالتحصيل الدراسي والأكاديمي والذكاء العام مثل دراسة تابيا (1999) ودراسة أحمد طه محمد (2005).

وذهب اهتمام بعض الدراسات الأخرى إلى العلاقة بينه وبين التوافق العام (النفسي والأسري) كدراسة زينب زيد الخير (2015) ودراسة نانسي محمد علي محمد (2014) ودراسة أديمو (2005).

من حيث العينة والأدوات : تناولت الدراسات فئات عمرية مختلفة (أمهات عاملات، متعاطو المخدرات، مراهقين، أطفال...) من كلا الجنسين ذكور وإناث واستعانوا بمقاييس منها: مقاييس الذكاء الوجداني ل: إيناس محمد صفوت مصطفى خريبة (2008)، مقاييس الذكاء الوجداني ل: سامية القطان 2006، مقاييس فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع (2002)، قائمة بار-أون للذكاء العاطفي، مقاييس الذكاء الوجداني لماير وسالوفي، استبيان الذكاء الوجداني ل: تابيا وستورك (1998).

تم اختيار بعض العينات عشوائيا والبعض الآخر بطريقة قصدية (عمدية) بأحجام متباينة من بيئات وثقافات مختلفة.

من حيث النتائج: توصلت أغلب الدراسات إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والمتغير الثاني وكذا وجود فروق بين الجنسين (ذكورا وإناثا) في درجات الذكاء الوجداني.

7-3/تعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت متغير التوافق الدراسي:

من حيث الهدف: نجد أن بعض الدراسات اهتمت بالعلاقة الموجودة بين التوافق الدراسي وبين الجوانب المعرفية كالتحصيل الدراسي والأكاديمي والدافعية كدراسة محفوظ معمرى (2015)، كما أن البعض الآخر من الدراسات تناولت جوانب نفسية وسمات شخصية وحاولت الكشف عن العلاقة بينها وبين التوافق الدراسي مثل دراسة بن صالح هداية (2014)، دراسة داود شفيقة (2012) ودراسة أقروفة صفية (2011) ودراسة عقيلة بودر (2010) ودراسة بادي نورة (2011) ودراسة شوكت (2000) ودراسة ستاد سرودويري (2009).

سعت دراسات أخرى إلى العلاقة بين التوافق (الشخصي، الاجتماعي) والتوافق الدراسي مثل دراسة محمد يوسف أحمد راشد (2008) ودراسة نجمة الزهراء (2005) ودراسة الصفتي (1983).

من حيث العينة والأدوات: اهتمت كل الدراسات بفئة عمرية واحدة وهي فئة المراهقين (الجامعة، الثانوية) من كلا الجنسين ذكور وإناث بمختلف التخصصات وقد استخدموا مقاييس متنوعة مثل مقياس التوافق الدراسي للزيادي "1964" الذي استند على مقياس "هنري بورو"، مقياس التوافق الدراسي لبول بونجمان، مقياس التوافق الدراسي من إعداد "حسين عبد العزيز الدريني" والقليل منها استخدمت مقاييس تم بناؤها من خلال الدراسات الاستطلاعية، أما العينات فقد كانت ممثلة لمجتمعات الدراسة.

من حيث النتائج: اتفقت أغلب الدراسات على وجود علاقة بين التوافق الدراسي والمتغير الثاني إلا أنها اختلفت من حيث الفروق بين الجنسين والتخصصات في درجات التوافق الدراسي، فهي تؤكد على تأثير عوامل البيئة الاجتماعية والمناخ الدراسي على توافق التلميذ دراسياً، ويبرز دور التوافق الدراسي على نجاح سير العملية التربوية.

7-4/ موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

من خلال استعراض الباحثة للدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية بشكل مباشر أو غير مباشر، أخذت الباحثة تصور كامل عن الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، كما استفادت منها في معرفة واقع البحث في هذا الموضوع وتمكنت من بلورة التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة، مما ساعد الباحثة في تهيئة الدراسة واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة وأدوات الدراسة وصياغة الفروض وبناء الإطار النظري للموضوع والاستفادة من الاقتراحات التي ذكرت في الدراسات السابقة.

وتعتبر الدراسة الحالية امتداد طبيعي للدراسات السابقة التي سعى أغلبها إلى الكشف عن علاقة كل من الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي ببعضها وكذا علاقتهما ببعض المتغيرات الأخرى، وعلى حد علم الباحثة هناك دراسة واحدة مكتملة ومتممة لدراستنا الحالية وهي دراسة رشيد خطارة (2011).

حيث تناول موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة غرداية سنة (2011) فالباحث رشيد خطارة تناول المتغيرين السابقين الذكر لدى عينة السنة الأولى ثانوي والدراسة الحالية عينتها السنة الثالثة ثانوي ف كلا العينتين في مرحلة المراهقة ولكن السن مختلف وكذا الظروف فتلاميذ السنة الثالثة ثانوي مقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا فهم في موقف صراعي أما بالنسبة لمكان إجراء الدراسة ف للبيئة دور كبير ومهم، فالتنشئة الاجتماعية لمدينة "غرداية" مختلفة عن مدينة باتنة.

الباحث رشيد خطارة استعمل مقاييس لم تستعمل في دراستنا الحالية وهما مقياس "سكوت" الذي عربه "نبيل محمد زايد" الخاص بالذكاء الوجداني ومقياس التوافق الدراسي ل: الشناوي عبد المنعم الشناوي.

أما بالنسبة للدراسات السابقة الأخرى فكانت عربية، أجنبية ومحلية ذات متغير واحد فقط أو كلا المتغيرين (التوافق الدراسي، الذكاء الوجداني) أي أنها من بيئات مختلفة وثقافات

متباينة وعادات وقيم متشعبة إلا أنها اتفقت مع الدراسة الحالية في العينة وكانت كلها ممثلة لمجتمع الدراسة، أما حجمها فقد اختلف من دراسة إلى أخرى.

هدفت أغلب الدراسات إلى الكشف عن العلاقة بين المتغيرين السابقين متصلين مثل في دراستنا الحالية أو منفصلين وكذا الكشف عن الفروق بين الجنسين والتخصصات في المتغيرين السابقين الذكر، استخدمت أغلب الدراسات الأساليب الإحصائية التي استعملتها الباحثة في الدراسة الحالية مثل: $t.test$ ، معامل الارتباط.

تباينت الدراسات في استخدامها للمقاييس وقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة داوود شفيق (2012) ودراسة بلحاج جيلالي اسماعيل (2009) ودراسة أقروفة صفية (2011) في مقياس التوافق الدراسي ل: "الزيادي بلابل" (1964) المنبثق من مقياس "هنري بورو"، أما دراسة بادي نواره (2011) فقد استخدمت مقياس يونجمان بول أما بالنسبة لمقياس الذكاء الوجداني فقد استعملت الباحثة الحالية مقياس الدكتور "حواس خضرة" المكيف على البيئة الجزائرية (مدينة باتنة) حيث طبقته في الدكتوراه سنة 2012، و الدراسات الاخرى استعملت مقاييس مختلفة للذكاء الوجداني.

وعليه فالدراسات السابقة ساعدت الباحثة على بناء تصور حول نتائج الدراسة الحالية حيث أن أغلبها أكدت على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي وهذا سيساعد الباحثة على تفسير نتائج الدراسة الحالية والتمكن من التعرف على أوجه الاختلاف بينهما وأخيرا صياغة اقتراحات الدراسة.

الفصل الثاني

الذكاء الوجداني

تعميد

- 1- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني
- 2- مفهوم الذكاء الوجداني
- 3- أهمية الذكاء الوجداني
- 4- المقاربات النظرية المفسرة للذكاء الوجداني
- 5- أساليب قياس الذكاء الوجداني
- 6- أسس الذكاء الوجداني
- 7- الخصائص المميزة للذكاء عاطفيا

خلاصة

تمهيد:

ارتبط مفهوم الذكاء بالجانب المعرفي خاصة بعد أبحاث الفريد بينيه وتيودور سيمون **th.simon. Abinet** فساد الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك الانساني مؤكدين على أن معامل الذكاء هو المسؤول عن نجاح الفرد أو اخفاقه الأكاديمي وكنتيجة لهذا التحيز توالت محاولات السيكولوجيون لتأكيد النظرة التكاملية للإنسان فجاءت "دراسة بيزان **buzan** سنة 1980 في نموذج يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الوجداني" (عثمان، 2001، ص170) فلا نستطيع الفصل بين الانفعال والتفكير، "فالتفكير يجعل الأمور منطقية بينما تجعلها الانفعالات ذات معنى ،كما يساعد الانفعال العقل في تركيز التفكير ووضع الأولويات. (العادلي، 2010، ص41)

لقد أكد عدد من العلماء (جاردنر، جولمان، سالوفيوماير، وبار-اون) على أهمية تمتع الفرد بقدر عالي من الذكاء الوجداني ليتمكن من العيش بمستوى معقول من الصحة النفسية فهو يشير "الى الفروق الفردية الثابتة نسبيا بين الأفراد في طريقة الادراك الجيد للانفعالات الذاتية، فهمها وتنظيمها والتحكم فيها وذلك من خلال مراقبة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم والتعاطف والتواصل معهم بما يؤدي الى اكتساب المزيد من المهارات الانفعالية والاجتماعية والعلاقات الإنسانية." (خليفة، 2007، ص90).

1- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

يعد مايروسالوفي أول من استخدم مصطلح الذكاء الوجداني عام 1990 عندما نشر مقالاً لهما يتحدث عن الذكاء الوجداني، كما قام السيكولوجي الأمريكي ستانلي اغرينسن stanly.i.greenspan بنشر مقال بعنوان : "الذكاء الوجداني" سنة 1989 وفي سنة 1995 نشر جولمان golman كتاب "الذكاء الوجداني" أما بارون reuven-Bar-on فقام بتطوير مفهومه عن الذكاء الوجداني في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية (سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسن، 2006، ص23) وذلك سنة 1998 إلا أنه عند فحصنا للتراث السيكولوجي، نجد أن هناك إشارات ضمنية إلى هذا المفهوم في الكتابات السيكولوجية السابقة، سواء ضمن الكتابة عن الذكاء المعرفي أو ضمن أنواع أخرى من الذكاء وخاصة الذكاء الاجتماعي social intelligence (معربية بشير، 2009، ص12).

فقد ذكر السيكولوجي الأمريكي الشهير وليام جيمس w.games عام 1890 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 انتبه العالم تشارلز سبيرمان عام 1923 إلى ما أطلق عليه "قانون ادراك الخبرة" (معربية بشير، 2009، صص12، 13).

ثم ظهر مفهوم الذكاء الاجتماعي على يد العالم ثورندايك عام 1920-1930 فعرضه على أنه القدرة على فهم الناس والتعامل معهم والتصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة (أبوحماد، 2007، ص205) وتحدث عن الذكاء الميكانيكي والذكاء المجرد والذكاء الاجتماعي ويذكر السيكولوجي المصري فؤاد أبو حطب 1973 تصنيف الذكاء ضمن الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني ولكنه أعاد بلورته عام 1983 في تصنيف آخر شمل :

- الذكاء الموضوعي (غير الشخصي).

- الذكاء الاجتماعي (ادراك العلاقات بين الأشخاص).

- الذكاء الشخصي الذي يتداخل مع مفهوم جاردنر Gardner من حيث قدرة الفرد على الاستبصار الداخلي. (خصالي مريامة، 2014، ص44)

واتساقاً مع هذا الاتجاه يورد جاردنر كتابه "آطر العقل" frames of mind نظرية في الذكاءات المتعددة (1983) theory of multipte intelligence حيث رأى ان النجاح في الحياة يتطلب ذكاءات متنوعة يمتلكها كل فرد بدرجات متباينة وعلى هذا صنف الذكاء إلى سبعة أنواع (سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسني 2006، ص19) الذكاء اللغوي linguistic Intelligence، الذكاء المنطقي الرياضي logic-mathematical-intelligence، الذكاء المكاني Intelligence Spacial، الذكاء الجسمي الحركي Bodily – kinsthetic، الذكاء الموسيقي Musical intelligence، الذكاء في العلاقة مع الآخرين Interpersonal-intelligence، الذكاء الشخصي الداخلي Intrapersonal-in (معمرية بشير 2009، صص 13، 14) وفي عام 1985 كتب باحث في كلية الآداب بالولايات المتحدة الأمريكية ملخصاً للدكتوراه تضمن عنوانها الذكاء الوجداني ويبدو هذا أول استخدام أكاديمي للمصطلح ويوجه روبرت سترنبرج R.j.Sternberg عام 1985 في كتابه ما بعد الذكاء Beyond. Intelligence quotient من خلال نظريته السياقية Contexteul theory، انتقاداً إلى الاتجاه التقليدي الضيق الذي يحصر الذكاء في النشاطات الأكاديمية التي لا تتعدى البنود التي يقاس بها التنبؤ بالنجاح في التحصيل الدراسي والعلمي، ولا تنتبأ بالنجاح في المجالات المهنية والاجتماعية (معمرية بشير، 2009، ص14).

مما سبق نلاحظ أن هناك إرهاصات أنبأت بظهور الذكاء الوجداني بسبب قصور الذكاء المعرفي (العقلي) ومحدوديته بالتنبؤ بالنجاح بالنسبة للحياة الاجتماعية والمهنية.

الجدول التالي يوضح المراحل التاريخية لتطور الذكاء الوجداني.

جدول رقم (01) يبين التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني (حنصالي مريامة، 2014، ص46، 45)

التاريخ	تطور مفهوم الذكاء الوجداني
1969/1900	الفصل التام بين التفكير والعاطفة، تقدم بحوث الذكاء منفصلة وتركز على الأداء العقلي المقيد بالزمن المحدد، وبحوث العاطفة ركزت على الجدل القائم على أيهما يحدث أولاً رد الفعل الفيزيولوجي أم العاطفي، وفي مجال بحث آخر في العاطفة، جاءت بحوث داروين حول تقييم رد الفعل العاطفي وفي أثناء ذلك قامت بحوث عن تأثير العاطفة في علم الأمراض وغيرها. وفي تلك الفترة ظهرت مؤشرات لعدد من الذكاءات.
1989/1970	بدأ التركيز حول هل هناك علاقة بين العاطفة والتفكير وجدت الدراسات أن الأفراد المكتئبين تؤثر حالتهم المزاجية على تفكيرهم ونشاطهم وإبداعهم وتطور الاتصال غير اللفظي عن طريق تكريس إدراك المعلومات غير اللفظية من خلال الوجوه ولغة الجسد، وتم التساؤل في مجال الذكاء الصناعي هل من الممكن أن يفهم الكمبيوتر ويضع أسباب عاطفية للقصص والمفاهيم وقدم جاردنر Gardner مفهوم الذكاء وظهر الذكاء الشخصي وتلاحظ تلك الذكاءات مقدرات ذات تأثير قوي تحتاج لمزيد من التفسير ترمز جميعا إلى العاطفة، وكما كشف مجال الذكاء الاجتماعي التعرف على المهارات الاجتماعية، المتمثلة في المشاركة الوجدانية والقلق الاجتماعي، هنا ظهرت دراسات العقل التي تربط بين الذكاء والعاطفة وكانت تلك النقطة التي انطلق منها مفهوم الذكاء الوجداني كمفهوم علمي.
1993/1990	مفهوم العاطفة والتفكير معا، كان بداية لمفهوم الذكاء الوجداني بطريقة علمية ودراسة مكوناته وقياسه وعرف في هذه الفترة الذكاء الوجداني وصنف كنوع من الذكاء.
1997/1994	انتشار المفهوم محليا وعالميا وأجريت الدراسات المبكرة على يد الأطباء النفسيين والمدرسين ومختصي الموارد البشرية وبعد ذلك تناوله العديد من المهتمين.
1998 – حاليا	تعدد البحوث والمواد العلمية وعناية المؤسسات بمفهوم الذكاء الوجداني.

2- مفهوم الذكاء الوجداني:

يعد مفهوم الذكاء الوجداني مفهوما حديثا " يكتتفه الغموض لأنه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الانفعالي" (عجاج، 2002، ص31) مما جعل السيكولوجيون يتعمقون في دراسته حيث ذكر جاردنر " 1995 Gardner" أن أهمية الذكاء الوجداني ترجع إلى أن إسهاماته في التنبؤ بالنجاح المهني أعلى من إسهامات الذكاء الأكاديمي حيث يسهم هذا الأخير بـ 20% تاركا 80% للمتغيرات الأخرى". (أحمد، 2003، ص53)

وتعددت التسميات التي أطلقت على هذا المفهوم من الذكاء العاطفي، ذكاء وجداني، ذكاء انفعالي، ذكاء المشاعر وبهذا نجد أن هذا المفهوم مقسم إلى جزئين : الذكاء والوجدان أو العاطفة أو الانفعال أو المشاعر.

فالذكاء لغة يعرف على أنه:

الذكاء: مصدر ذكا وذكى ويقال ذكى النار ذكا وذكوا ذكا و ذكاء أي اشتد لهيبها واشتعلت ويقال فلان ذكاء أي تسرع فهمه وتوقد ويقال ذكى فلان أي حظي بالذكاء لكثرة رياضته وتجاربه. (المعجم الوسيط، 2004، ص314)

وقد عرفه وكسلر أنه : " القدرة الكلية على التفكير العاقل والسلوك الهادف ذي التأثير الفعال في البنية". (سيد خير الله، ص338)

تعريف كهلر: " القدرة على إدراك العلاقات عن طريق الاستبصار والتوافق العقلي في المواقف الجديدة التي تقابل الفرد في حياته. " (سيد خير الله، ص339)

تعريف ستييرن Stern: " الذكاء هو قدرة عقلية على التكيف في المواقف الجديدة أي القدرة على التصرف الذكي الحسن. (بورقية، 2006، ص145)

تعريف الوجدان لغة:

ورد في معجم الرائد أن وجدان مصدر وجد ومعناه : النفس وقواها الباطنة ووجداني هي جمع وجدانيات بمعنى ما يدرك بالقوى الباطنة والشعر الوجداني هو شعر غنائي قوامه

الحس الشخصي الخالص والتصوير النفسي الصادق، وقد اشتهر في الأدب العربي، أبو فراس الحمداني والمنتبي (جبران مسعود، 2003، ص946)

أما اصطلاحاً : فقد عرف الوجدان بـ:

الوجداني : عرفه بن يونس محمد محمود 2007 هو أحد أنظمة الشخصية التي تؤدي دوراً في تكيف الفرد، مع الواقع ويشمل الانفعالات والحالة المزاجية والعاطفية والمشاعر، ويشير التي تصنيفها من قبل بعض الباحثين ضمن فئتين موجبة وسالبة

وفي قاموس علم النفس لحامد عبد السلام زهران يورد كل من العاطفة، الوجدان والانفعال بنفس المعنى ويؤكد أن المصطلح **Emotion** يعني انفعال أو عاطفة حيث :

وجدان، حالة وجدانية، عاطفة، انفعال Effect

انفعال، عاطفة : Emotion

انفعالي، عاطفي : Emotionale منير للمشاعر والعواطف (حواس خضرة، 2012، ص158)

أما التعاريف الاصطلاحية فهي مختلفة باختلاف التوجهات النظرية كالتالي :

-تعريف مايرو سالوفي: 1990 Salovey et Mayer

" الذكاء الوجداني شكل من أشكال الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على مراقبة انفعالات الفرد وانفعالات ومشاعر الآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات في توجيه تفكير الفرد وأفعاله " (جروان، 2012، ص32)

وفي سنة 1999 أكد مايرو سالوفي وكاروسو أن الذكاء الوجداني يعني القدرة على مراقبة المشاعر والانفعالات الذاتية ومشاعر الآخرين. (سعيد، 2008، ص10)

يندرج تعريف مايرو سالوفي ضمن نموذج القدرات العقلية حيث يفسر على أساس قدرات الإدراك والتقييم والتعبير عن الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين للرقى بالتفكير والفهم السليم للانفعالات .

-تعريف دانيال جولمان : 1995 Daniel Golman

الذكاء الوجداني بأن نكون قادرين على التحكم في نزعاتنا ونزواتنا وأن نقرأ ونفهم مشاعر الآخرين الدفينة ، ونتعامل بمرونة في علاقاتنا مع الآخرين ، أو كما يقول أرسطو تلك المهارة النادرة على ان تغضب من الشخص المناسب بالقدر المناسب في الوقت المناسب وللهدف المناسب. (جولمان، 2000، ص13)

وعرفه في كتابة العمل مع الذكاء الوجداني Working with emotionel intelligence سنة 1998 على أنه "القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وتحفيز دافعتنا ومعالجة انفعالاتنا جيدا داخل أنفسنا وفي علاقاتنا مع الآخرين. (الدريد، 2004، ص25)

من خلال تعريفه للذكاء الوجداني نجده قد اتخذ منحى آخر يختلف أن تفسير مايروسالوفي حيث اعتبره مجموعة من الكفاءات هما الكفاءة الذاتية والكفاءة الاجتماعية.

-تعريف بار-اون 1997 Bar-on

"قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات وتحقيق واسع لقدراته ليعيش حياة هادئة سعيدة، إنها القدرة على فهم الطريقة التي يشعر بها الآخرون، والقدرة على اقامة علاقة بينشخصية ناضجة ومسؤولة ،دون أن تتحول إلى اعتماده على الآخرين، يتصف هؤلاء الأفراد عموما بالتفاؤل ،المرونة الواقعية ، والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم " (رزق الله، 2006، ص16)

"مجموعة من المهارات غير المعرفية (المهارات الشخصية، الاجتماعية التكيفية، إدارة الضغوط ، المزاح العام) والتي تؤثر على قدرات الشخص لينجح في التناغم مع متطلبات وضغوط البيئة. (القازمي ، 2007، ص14)

يندرج تعريف بار-اون ضمن ما يعرف بالنموذج المختلطة حيث يعتبره منظومة من القدرات العاطفية الذاتية (الشخصية) والاجتماعية (البينشخصية) وهو في مفهومه يقترب من نموذج جولمان دانيال ويبتعد عن نموذج مايروسالوفي " فالدراسات التي تعتمد على نموذج مايروسالوفي تؤكد أن الذكاء الوجداني يرتبط بصورة متوسطة مع الذكاء العقلي، إلا أنه يتميز عنه وليس هو الذكاء العام بل هو فقط أحد أفراد أسرة الذكاء، أما الدراسات التي تعتمد

على نموذج جولمان و بارون، فهي تؤكد على أن الذكاء الوجداني يخدم الذكاء العقلي فعندما يستشعر الفرد الأمن الوجداني ويمتلك قدرات الذكاء الوجداني فإن ذلك يمهد لوظائف الذكاء العقلي". (حواس خضرة، 2012، ص161)

-تعريف ردة رزق الله

" قدرة الفرد على فهم وتحليل انفعالاته وانفعالات الآخرين ، ليتمكن من تحقيق قدر كبير من التكيف مع نفسه ومع الآخرين ، ويتمكن من إدارة الضغوط وحل المشكلات المحيطة به ويكون أكثر إيجابية في نظريته لذاته وفي تعامله مع الآخرين ". (رزق الله، 2006، ص20)

وبصنف هذا التعريف ضمن النماذج المختلطة بارون ودانيال جولمان، وقد ركز التعريف على توضيح أن الذكاء الوجداني يساعد الفرد على تحقيق التوافق النفسي والصحة النفسية وبالتالي يستعمل آليات إيجابية لمواجهة الصعوبات.

مما سبق نقول أن الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات والمهارات التي يمتلكها الفرد وتمكنه من فهم وتنظيم واستخدام انفعالاته وانفعالات الآخرين بطريقة سوية لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والصحة النفسية.

3 - أهمية الذكاء الوجداني :

تتبع من الصلة بين المشاعر والشخصية والاستعدادات الأخلاقية الفطرية، فالمواقف الأخلاقية الأساسية في حياتنا تتبع من قدراتنا الوجدانية الأساسية فأولئك الأفراد الذين يعانون من عجز في ضبط أنفسهم أسماها جولمان "يعيد العاطفة" وهم أسرى لعواطفهم ويعانون من عجز أخلاقي، لأن القدرة على ضبط الانفعالات هي أساس الإرادة ومؤشر قوي لارتفاع مستوى التوافق النفسي والاجتماعي للفرد ودليل على تمتعه بالصحة النفسية وبالمقابل فإن أساس مشاعر الإيثار إنما تكمن في التعالي، هذه الفئة من الناس يمكن إدراجها في نفس مستوى الأفراد فاقد القدرة على التعبير الانفعالي يعني من يعانون من التبدل العاطفي أو ما يسمى بالعجز عن التعبير الانفعالي Alexithimia وعلى مستوى التربية والتعليم واستنادا إلى نمائية الذكاء الوجداني فإنه من الضروري توفير خبرات بيئية كفيلة برعاية وتدعيم نمو الذكاء الوجداني فإنه ، يبدأ من الرضاعة إلى المراحل المتقدمة من التعليم وهذا ما أخذته العديد من المؤسسات والمراكز العالمية كمهمة وواجب تؤديه نحو المؤسسات الاجتماعية وبخاصة المؤسسات التربوية مثل (كاسل Six. Seconds،case) فقد أظهرت نتائج الدراسات فعالية برامج التعليم العاطفي والاجتماعي وأدت هذه البرامج إلى التقليل من مستوى السلوك العدواني والعنف بين طلبة المدارس الذين خضعوا لهذا النوع من البرامج (حواس خضرة، 2012، صص 165، 166، 167) وكشفت نتائج الدراسات ان المراهقين ذوى الذكاء الوجداني المرتفع يتسمون بالإيجابية واستقلال الذات والمشاركة الاجتماعية واستخدام الأساليب المناسبة للتوافق.

ومما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني في النجاح المدرسي ما أشار إليه "تورانس وروبرت" thouranes&robert من ان التحصيل الدراسي ليس عاملا نقيًا او بعدا واحد، بل هو محصلة للعديد من العوامل منها ما هو عقلي معرفي، ومنها ما هو انفعالي ودافعي ومنها ما هو ثقافي واجتماعي. (السمادوني، 2007، صص 196)

يحدد كل من توكير وماكرتي toukyr&makerty أربع مراحل لتنمية الذكاء الوجداني داخل المدرسة وهي:

- 1/ مرحلة الاعداد: حيث تهتم بتوضيح المفاهيم للمتعلم وتشجيعه ومساعدته على تحديد الاهداف التعليمية .
- 2/ مرحلة التدريب: تعتمد على تكوين العلاقات بين المعلم والمتعلم وفي هذه المرحلة يحدد احتياجات المتعلم وأسلوب تعلمه وأهدافه، فهذا يساعد على تنمية الذكاء الوجداني بطريقة أسرع لان ما يتعلمه التلميذ يتوافق مع أهدافه واحتياجاته.
- 3/ مرحلة التحويل والاحتفاظ: يمكن إعطاء تدريبات في المهارات الشخصية والاجتماعية.
- 4/ مرحلة التقييم: حيث تكون متابعة المراحل السابقة وذلك من خلال الامتحانات التحريرية والشفهية. (خليل، 2010، ص75)

4- المقاربات النظرية المفسرة للذكاء الوجداني

4-1 نماذج القدرة : Ability model

وفق هذا الاتجاه الذكاء الوجداني يتطلب ثلاث عمليات عقلية أساسية هي : " إدراك الانفعالات الذاتية والخاصة بالآخرين والتعبير عنها، تنظيم الانفعالات الذاتية و الخاصة بالآخرين والاستخدام التكيفي للانفعالات بغرض تحقيق الأهداف الذاتية. (خطارة، 2011، ص25)

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

يتمثل في الوعي الانفعالي الذي يتكون وينمو في مرحلة الطفولة المبكرة والمستوى التالي يتمثل في تجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية والذي يتضمن القدرة على التوفيق بين الخبرات الانفعالية والوعي العام، وفي المستوى الثالث يصبح الفرد أكثر قدرة على فهم الانفعالات والاستدلال عليها والذي يتضمن كيف ولماذا تنمو وتتطور الانفعالات، والمستوى الأخير يتضمن أعلى درجات القدرة الانفعالية من حيث مستوى النمو والتي تتمثل في القدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات ويتضمن ذلك على سبيل المثال القدرة على تهدئة مشاعر الغضب والقلق داخل الآخرين. (رشيد خطارة، 2011، ص26)

والشكل التالي يوضح ذلك.

الشكل رقم (01) يوضح الترتيب الهرمي لقدرات الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة)



ويفرق نموذج ماير وسالوفي "Mayer et Salovey" في وصف بنية الذكاء الوجداني كقدرة بين أمرين هامين أولهما:

- الامر الاول: التمييز بين العمليات المعرفية (Cognitive Process) والمتمثلة في مراقبة الانفعالات والتميز بينها في مقابل العمليات السلوكية (Behavioral process) والتي يتم فيها الاستخدام الفعلي للمعلومات الانفعالية في توجيه التفكير والأفعال ويمكن ملاحظة أن التعبير عن الانفعالات وتوظيف المعلومات الانفعالية يعكس العمليات السلوكية بينما الإدراك وتقدير الانفعالات وفهم الانفعالات وتسيير الانفعالات لعملية التفكير وتحليل المعلومات الانفعالية يعكس العمليات المعرفية. (خطارة رشيد، 2011، ص27)

- والأمر الثاني: يتمثل في التمييز بين العمليات المتعلقة بالانفعالات والمشاعر الذاتية في مقابل العمليات المتعلقة بانفعالات ومشاعر الآخرين، وهو ما يتواءم مع وصف "جاردر" سنة 1983 للتأكد الشخصي والذكاء بين الأشخاص. (خطارة رشيد، 2011، ص27)

ويعكس نموذج "مايرو سالوفي" تدرجا في توالي وتفاعل لكامل قدرات ومهارات الذكاء الوجداني وتتمثل في إدراك وتقدير وصياغة الانفعالات ، تبدأ من مرحلة الرضاغة إذ يميز الطفل بين انفعالات وجه الأم ويستجيب لوجوه الوالدين والآخرين، وبزيادة نمو الفرد تزداد دقته في تحديد الانفعالات له وللآخرين ويتطور الإدراك بالتفاعل مع الآخرين والمواقف الحياتية حتى يحصل إلى أن يكون قادرا على الشعور بصدق أو زيف الانفعالات والمشاعر من الآخرين من تعبيراتهم الوجهية أو كلامهم أو سلوكهم وردود أفعالهم، وبعدها يهتم ويركز على فهم وتحليل الانفعالات واستخدام المعرفة السابقة للفرد في ذلك ، فتعرف الفرد وتحديد الانفعال بدقة للتعرف على محتواها وفهم معناها وذلك في حدود علاقاته مع الآخرين وربط الانفعالات بالمواقف والأحداث، وعندما يتعلم الفرد عدم التعبير الصريح عن انفعالاته فربما يبتسم وهو حزين وكذلك يتعلم الفصل بين أفعاله وانفعالاته، أي التركيز على التنظيم الشعوري المعتمد للانفعالات بهدف تنظيمها لترقية كل من الجوانب الانفعالية والعقلية بما معناه أن يتعلم الفرد آليات واستراتيجيات التحكم في الانفعال والمشاعر إذ يتعلم متى يستحوذ على الانفعال ومتى يستحوذ عليه الانفعال، وأخيرا التركيز في الأحداث الانفعالية وتأثيرها على الذكاء والتفكير إذ أن الانفعال يعمل كنظام تنبهي أساسي للعقل. (الانصاري سهام عزيز ، 2010، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ص8)

ويوضح المخطط التالي نموذج ماير وسالوفي:

المخطط رقم (01) يوضح الذكاء الوجداني في وفق نموذج القدرة " ماير وسالوفي " (معمرية

بشير . 2009، ص 21)



مكونات الذكاء الوجداني حسب نموذج سالوفي و ماير :

أ- الإدراك العاطفي : حيث يتم من خلال هذه القدرة معرفة الانفعالات المختلفة بدقة وتحديد لها و التمييز بينها حسب المواقف وهي تحوي عدة قدرات فرعية :

- ✓ الإدراك العاطفي في الوجوه .
- ✓ الإدراك العاطفي في الموسيقى.
- ✓ الإدراك العاطفي في التصميمات الفنية designs.
- ✓ الإدراك العاطفي في القصص stories.

ب- الاستيعاب العاطفي assimilating emotion : يهتم بتوضيح فعالية العاطفة في المعرفة حيث يكتسب الفرد القدرة على وصف الأحداث الانفعالية التي تؤثر في المعالجة العقلية للأحداث المختلفة ، التي تمر بالفرد ، لأن العاطفة تعمل كنظام تنبيه منذ الولادة، فالطفل يصرخ عندما يريد الطعام ، أو أي رعاية أخرى و يضحك إذا تعرض لمثير سار، وعلى هذا فأن هذه القدرة من قدرات الذكاء الوجداني تشمل قدرتين: (حواس خضرة، 2012، ص209)

- ✓ الوعي بأحكام الإدراك المصاحب synesthesi ajudjurent
- ✓ الحكم على تحيزات المشاعر feeling bioses

ج- الفهم العاطفي: understanding emotions مدى فهم الفرد للعواطف و مدى قدرته على تطبيق المعرفة العاطفية و هي قدرة تنمو بنمو الطفل و تتضح من خلال 4 قدرات

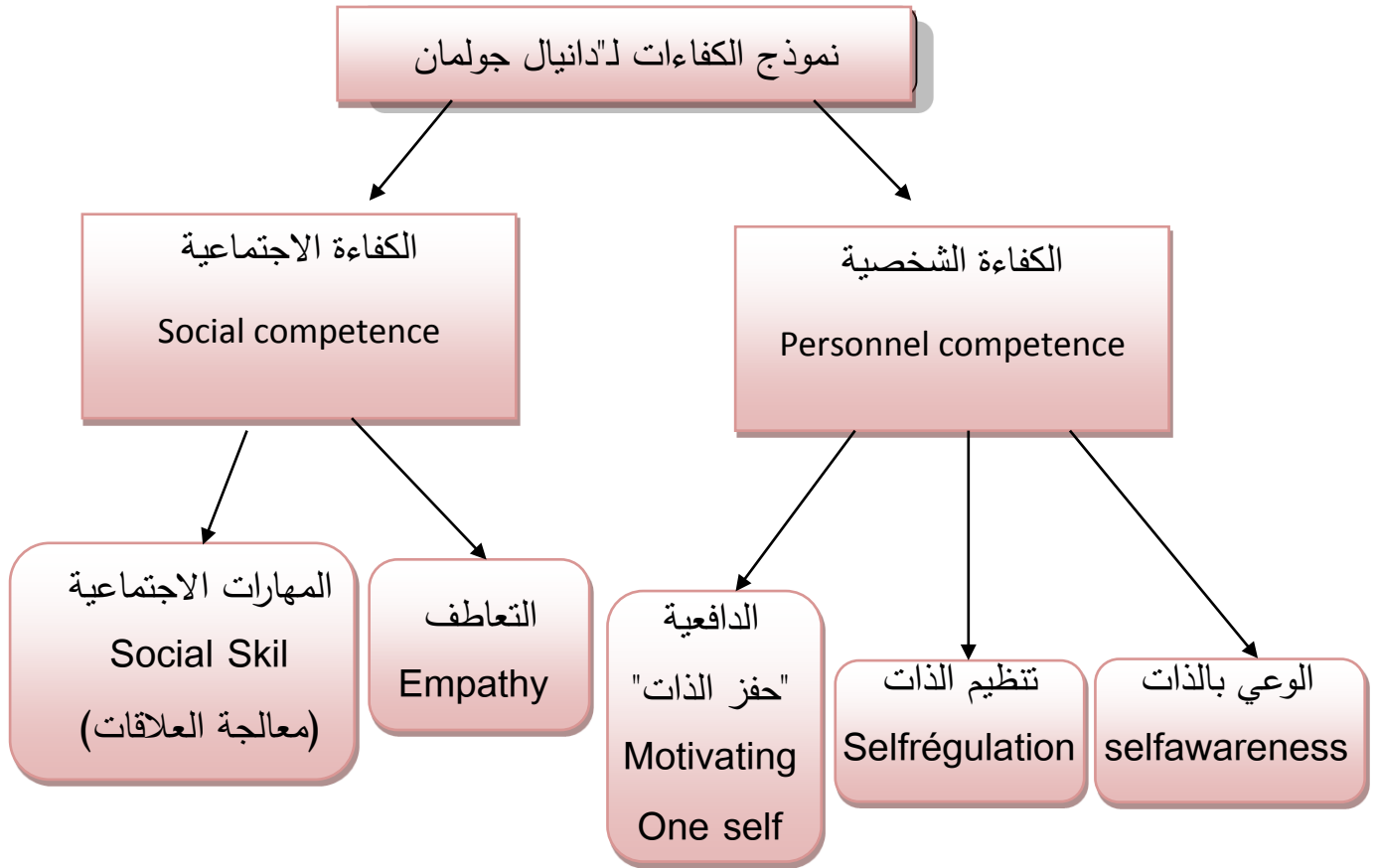
- ✓ فهم خيط المشاعر
- ✓ فهم التقدم في الانفعالات
- ✓ فهم الانتقالات بين الانفعالات
- ✓ فهم نسبية الانفعالات

د- إدارة العواطف managing emotions : فيها يتم تنظيم العواطف وهي تتضح من خلال

- ✓ إدارة مشاعر الآخرين و تقويمها
- ✓ إدارة المشاعر الذاتية (حواس خضرة، 2012، ص 210)

4-2/ نموذج الكفاءات لـ دانيال جولمان Daniel Golmen :

يعد هذا النموذج من المقاربات الأكثر شيوعاً و قد قدمه دانيال جولمان في كتابه الذكاء الوجداني الذي نشر عام 1995 و قد بنى نموذجه على خمسة أبعاد ثم أعاد تصحيحه سنة 1998 في كتابه العمل مع الذكاء الوجداني working with emotional intelligence تضمن كفاءتين تضم نفس عدد الأبعاد و يتضح ذلك في المخطط التالي:



المخطط رقم (02) يوضح الذكاء الوجداني وفق نموذج الكفاءة لـ دانيال جولمان (معمرية بشير، 2009، ص26)

1- معرفة الانفعالات emotions cognitive: (الوعي بالذات) وهو الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني عند جولمان و يعني الانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية وهذا ما يطلق عليه علماء التحليل النفسي بـ "الأنا الملاحظة" observing ego وهي الجانب الواعي الذي يسمح للمحلل أن يراقب استجاباته هو لما يقوله المريض. (معمرية بشير، 2009، ص26)

يتطلب الوعي بالذات أن تقوم القشرة المخية بنشاطها الوظيفي و خاصة تجاه مناطق اللغة لتسمية الانفعالات التي تستثار، و الوعي بالذات حالة محايدة حتى في حالات التوتر والهياج فتساعد الفرد على فهم انفعالاته وعواطفه المضطربة و تزوده بما يحدث في الموقف كأن يقول لنفسه هذه مشاعر الغضب أنا غاضب من هذا الشخص و يقول ذلك أثناء الغضب (معمرية بشير ، 2009،ص27)

كما يؤدي وظيفة رقابية على انفعالات الفرد ويحددها على أنها جيدة أو سيئة فيقوم الفرد بحوار داخلي بأن يتفادى السيئ و يحافظ على الجيد والمقبول مثل: يجب أن أتخلص من هذا الشعور

ب-إدارة الانفعالات : emotions management (تنظيم الذات) يقوم الفرد بالتحكم في الانفعالات السلبية و محاولة تحويلها إلى انفعالات ايجابية، وبالتالي يستطيع ادارة انفعالاته و أفعاله وأفكاره بطريقة متوافقة ومرنة حسب المواقف.

ج-حفز الذات (الدافعية): motivating one self حيث تعمل الدافعية على الإنجاز في كل المجالات فهي تقوم على تنظيم المشاعر التي تقود إلى تحقيق الهدف.

أن قدرة الفرد على الاحتفاظ بمعلومات تتطلبها المهمة التي يقوم بها الإنسان، والتي تعرف بمصطلح الذاكرة العاملة، قد تضعف حينما يكون تفكير الإنسان موجها للحالة الانفعالية التي يعيشها، فقدرة الإنسان على التحكم في الانفعالات وتأجيل الإشباع تمكنه من تحمل الضغوط، وأشار جولمان إلى انه من خلال الأمل يسعى الفرد لتحقيق دوافعه، فالأمزجة التي تظل في حالة جيدة، تعزز القدرة على التفكير السلس وتسهل الوصول الى حلول للمشاكل سواء فكرية أو مشاكل بين الأشخاص ويطلق تداعي المعاني و تساعد على ملاحظة ارتباطات الأفكار. (حواس خضرة، 2012،ص214)

د- التعاطف: ويقصد بها تمكن الفرد من فهم انفعالات الآخرين وقراءة مشاعرهم عن طريق الصوت و الوجه و إيماءات الجسد.

ويؤكد دانيال جولمان أن التعاطف يمكن غرسه في الإنسان منذ الطفولة، فالرضيع يشعر بالتوتر لمجرد سماعها لطفل أو رضيع آخر يبكي ،و هو ما يعتبر تمهيدا مبكر في حياة الإنسان للتعاطف.

أما بالنسبة للتفسير الفيزيولوجي فقد ذكر **دانيال جولمان** أن المرضى الذين تعرضوا لتلف في المنطقة اليمنى من فصوص المخ الأمامية، أظهروا عجزاً غريباً، حيث أصبحوا غير قادرين على فهم الرسائل الانفعالية في نبرة صوت الناس على الرغم من قدرتهم على فهم الكلمات جيداً و قد أكدت **بسي برانرز** PESLIE BROTHERS أن النتوء اللوزي AMGYDALA بارتباطه بمنطقة الترابط في المهاد البصري هو جزء من دائرة المخ العصبية الرئيسية التي هي أساس التعاطف. (حواس خضرة، 2012، ص 216)

هـ-المهارات الاجتماعية: و تمثل قدرة الفرد على تكوين علاقات جيدة و حل المشكلات بفعالية و قدرته على السلوك القيادي و إدارة المناقشات وقد حدد كل من **توماس هاتشن** Thomas Hatches و **هوارد جاردنر** أربع قدرات وهي :

✓ تنظيم المجموعات

✓ الحلول التفاوضية

✓ العلاقات الشخصية

✓ التحليل الاجتماعي

4-3/ نماذج مختلطة (قدرات و مهارات)

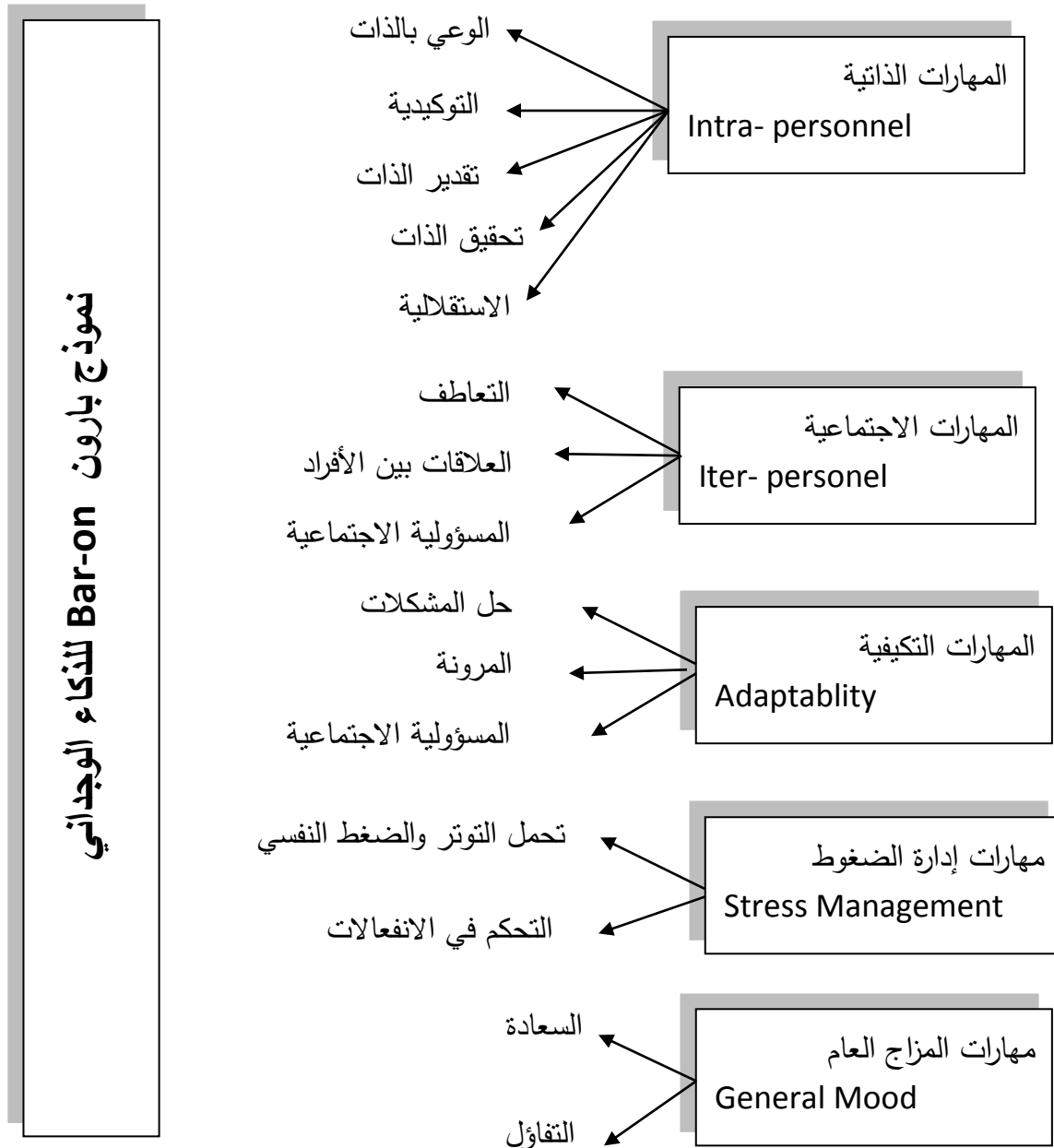
من أبرزها نموذج **بار-أون** (BAR-ON-1997) حيث يعتقد أنه خليط من القدرات والمهارات و هو نظام من القدرات العقلية و المهارات الشخصية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح ومواجهة متطلبات البيئة و تسليط الضوء على السبل التي تمكن بعض الأفراد من النجاح في حياتهم بينما يفشل البعض الآخر، تؤكد الدراسات التي تعتمد على نموذج **بارون** وبقيّة النماذج المختلطة بشكل عام أنه لا توجد علاقة بين الذكاء العام والذكاء الوجداني ،وهذا ما أثبتته **بارون** 1997 في دراسة حول العلاقة بينهما حيث وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني الذي يقيسه مقياس **BAR-ON** والذكاء الذي يقيسه مقياس **وكسلر** ضعيف جداً، عكس الدراسات التي قام بها **مايرو سالوفي** والتي سبقت إليه الإشارة. (حواس خضرة، 2012، ص 220)

وقد توصلت الأبحاث التي استخدمت مقياس **بارون** إلى أن الكفاءات الشخصية تعتبر مؤشراً للنجاح في الحياة، هذا ما لم تقدمه و توفره اختبارات الذكاء المعرفية، كما توصل

بارون إلى تحديد خمس مجالات وظيفية تتكون من 15 مهارة غير معرفية -تعد مكونات أساسية للذكاء الوجداني. (سعيد، سعاد جبر، 2008، ص14)

يوضحها المخطط التالي.

المخطط رقم (03) يمثل نموذج بارون للذكاء الوجداني



أ- المهارات الذاتية

- الوعي بالذات: القدرة على معرفة المشاعر الذاتية وفهمها
- التوكيدية: القدرة على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والأفكار
- تقدير الذات: القدرة على تقدير الذات بدقة
- تحقيق الذات: القدرة على إدراك الإمكانيات الكامنة لدى الفرد
- الاستقلالية: القدرة على توجيه الذات والسيطرة على تصرفاتها والتحرر من الاعتمادية العاطفية

ب- المهارات الاجتماعية:

- التعاطف: القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين
- العلاقات بين الأفراد: القدرة على بناء علاقات مرضية مع الآخرين وإدامتها
- المسؤولية الاجتماعية: تعني القدرة على التعاون والمشاركة والبناء ضمن الجماعة

ج- المهارات التكيفية:

- حل المشكلات: القدرة على تحديد المشكلة وحلها بفعالية
- المرونة: القدرة على التكيف مع مشاعر الآخرين وأفكارهم
- المسؤولية الاجتماعية: اختيار الواقع

د- مهارات إدارة الضغوط:

- تحمل التوتر والضغط النفسي: مقاومة الضغوط وعدم الرضوخ لها
- التحكم في الانفعالات، ضبط الاندفاع

هـ- مهارات المزاج العام:

- السعادة: القدرة على الشعور بالرضا والاستمتاع بالوقت والانبساط قدر الإمكان
- التفاؤل: القدرة على إدراك الجانب المشرق في الحياة، المحافظة على موقف إيجابي تجاهها حتى في الظروف الصعبة. (حواس خضرة، 2012، ص 221)

5- أساليب قياس الذكاء الوجداني:

تعددت أساليب قياس الذكاء الوجداني واختباراته بحسب التوجهات النظرية المفسرة له فمنها ما تم بناؤه في ضوء نموذج "ماير وسالوفي" وما تم بناؤه في ضوء نموذج "جولمان وآخر في ضوء نموذج "بار أون" ويمكن تقسيم تلك المناهج إلى:

5-1/ منهج التقرير الذاتي Self Repost Measurs

يضم المقاييس التي تقيس الذكاء الوجداني كخليط من السمات الشخصية والقدرات العقلية، والكفاءات والعوامل المزاجية والدافعية وغالب ما يسأل هذا المنهج الأفراد عن اعتقاداتهم الذاتية نحو أنفسهم، والمقاييس التي تعتمد عليه تطلب من الأفراد الإجابة عن مجموعة من العبارات الوصفية المقدمة لهم ومن أمثلة هذه المقاييس : أستبيان بار-أون للذكاء الوجداني (EQI) واختبار الذكاء الوجداني لجولمان ومقياس خريطة الذكاء الوجداني لكوير (EQ-MAP) (خطارة رشيد ، 2011، ص 30)

وهي اختبارات الورقة والقلم وأصبح في الوقت الحالي يستعان في تطبيقها بالكمبيوتر، وذلك لفائدتها من حيث سهولة وصولها الى عدد كبير من الناس وفي وقت قصير، وعدم تكلفتها ايضاً من الناحية الاقتصادية كما ان درجاتها تحتوي على درجات عالية من الصدق والموضوعية وسهلة من حيث التصحيح الا انها تواجه مشكلة ذلك ان اختبارات التقرير الذاتي بشكل عام تكشف عن ما يعتقد الفرد انه يمتلكه من قدرات وليس ما يمتلكه حقيقة مما يضعف من مصداقية هذا النوع من الاختبارات (حواس خضرة، 2012، ص 177)

5-2/ منهج الأداء العقلي: PERFORMONCE Measurs

يضم المقاييس التي تقيس الذكاء كقدرة عقلية مثل القدرة على التعرف على الوجدانات والتعبير عنها، وتنظيمها وإدارتها (خطارة رشيد ، 2011، ص 30) مثل اختبار الوجوه والصور وغيرها (عثمان، 2009، ص 67) وهي اختبارات موضوعية حقيقية إلا أنها اختبارات تواجهها عدة عقبات كمشكلات التباين بين الثقافات والعادات والتقاليد والاتجاهات نحو متغيرات قد تكون حتى بسيطة كاللون و الصورة و الموسيقى

إضافة إلى هذا معقدة الإجراءات ومكلفة الزمن ويحيط بتصحيحها الكثير من التعقيد ويصعب تطبيقها على مجموعات كبيرة من الأفراد، وبالتالي يصعب تعميم نتائجها (حواس خضرة، 2012، ص 181) ومن أمثلة هذه المقاييس مقياسي الذكاء الوجداني متعدد العوامل "لماير وسلوفي وكاروسو الصورة الأولى (MEIS) - الصورة الثانية (MSCEIT) (خطارة رشيد، 2011، ص 30)

5-3/ منهج تقدير الملاحظ Informants measures

هذه الطريقة من مقاييس الذكاء الوجداني كسمة حيث تعتمد على قراءة وتقييم الذكاء الوجداني للفرد من طرف شخص آخر، وتظهر هذه الطريقة ملامح الذكاء الوجداني للفرد من خلال كيفية تعامله مع الآخرين، ومن مميزات هذه الطريقة أنها لا تظهر بها آثار المرغوبة الاجتماعية كما في أساليب التقرير الذاتي لكنها تتأثر بالذكاء الوجداني للشخص الملاحظ وأفكاره المسبقة ومن أبرز النماذج والأكثر استخداماً تلك الاختبارات والمقاييس التي تستخدم لقياس مستوى الذكاء الوجداني لدى الأطفال حيث تكون بنود وفقرات هذا النوع من الاختبارات موجهة للآباء والمعلمين لفحص وتقدير مستوى الذكاء الوجداني للأطفال ومن أمثلته مقياس تقدير الذكاء الوجداني للأطفال موجه للآباء والمعلمين من تصميم **سوليفان SULLIVAN 1999** (تأسس وفق نظرية ماير وسالوفي) (حواس خضرة، 2012، ص 181) ومقياس الكفاءة الوجدانية (ECI) **بريانزس وجولمان وهلي ماكيري** goleman et hay mcber. (خطارة رشيد، 2011، ص 182) boyatzis.

والجدول التالي يشير إلى مقارنة بين ثلاث مقاييس وهي : مقياس بار - أون مقياس تقرير ذاتي ومقياس ماير وآخرون " مقياس أداء " ومقياس بريانزس وآخرون مقياس تقدير ملاحظ (خطارة رشيد، 2011، ص 31)

جدول رقم (02) يوضح المقارنة بين ثلاث مقاييس وهي مقياس بار أون " تقرير ذاتي " مقياس مايرسالوفي (مقياس الاداء) ومقياس بويازرس وآخرون "تقدير ملاحظ " (خطارة رشيد 2011،ص32)

مقياس الكفاءة الوجدانية Ecl ليورباتزرس وجولمان وهلي ماكبري	إستبيان EQI لبار أون	مقياس متعدد العوامل MEIS "مايروسالوفي وكاروسو"
1-الوعي بالذات : ويتضمن الوعي الوجداني بالذات والتقييم الدقيق للذات والثقة بالنفس 2-الوعي الاجتماعي: يتضمن التعاطف، توجيه الخدمات الوعي التنظيمي 3- ادراة الذات وتتضمن التحكم في الذات وبقطة الضمير والتكيف وتوجيه الانجاز والمبادرة والجدارة بالثقة 4-المهارات الاجتماعية: تتضمن تنمية الآخرين، القيادة، التأثير في الآخرين، التواصل الاجتماعي إدارة الصراع، بناء الروابط والعمل كفريق وتحفيز التغيير (خطارة رشيد ، 2011 ،ص 32)	1 - الذكاء الوجداني داخل الشخص: ويقاس فيه تحقيق الذات واعتبار الذات والاستقلالية والتوكيدية الوعي بالذات 2-الذكاء الوجداني بين الأشخاص: يقاس فيه التعاطف العلاقات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية 3-إدارة الضغوط : يقاس فيها اختبار الواقع و حل المشكلات والمرونة 4-التكيف ويقاس فيه تحمل الضغوط ومقاومة الانفعالات 5-المزاج العلم: يقاس فيه التفاؤل والسعادة	1- إدراك الوجدانات وتقاس هذه القدرة عن طريق إدراك الوجدانات في الوجوه والتصميمات ،والقصص والمقاطع الموسيقية 2-التفسير الوجداني للتفكير: تقاس هذه القدرة عن طريق ترجمة المشاعر والقدرة على التوجيه المشاعر لصناعة القرارات 3- الفهم الوجداني: تقاس هذه القدرة عن طريق التعرف على الوجدانات المختلفة التمييز بين التقلبات الانفعالية والمزاجية 4-إدارة الوجدانات: تقاس هذه القدرة عن طريق إدارة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين .

6 - أسس الذكاء الوجداني:

6-1/ الأسس النورولوجية: لا يمكن فهم بنية الذكاء الوجداني الأمن خلال أسسه النورولوجية حيث تعمل المنظومة الانفعالية والمنظومة العقلية المنطقية بتناغم وتضافر عالي المستوى لتأمين حماية الفرد من اللاتوافق واللاتوازن " فالعاطفة تغذي وتزود العمليات المنطقية بالمعلومات بينما يعمل العقل المنطقي على تنقية مدخلات العقل العاطفي وأحيانا يعترض عليها ومع ذلك يبقى لكلا العقلين ملكيتين شبه مستقلتين كل منهما يعكس عملية متميزة ، لكنهما مترابطتان في دوائر المخ العصبية " وبالتالي فإن كل من العمليات العقلية المنطقية والانفعالية لهما صورتان من العمل والتواصل.

الأولى: التوافق والتآزر والانسجام

والثانية: التعارض والتصارع إذا تجاوزت إحدى العمليات الأخرى.

هذا التفسير قضى على النظرة القديمة للدماغ والتي تفصل بين التفكير والجسم والانفعالات والحقيقة أن الانفعال يساعد العقل في تركيز التفكير ووضع الأولويات ويعتقد العديد من الباحثين أن العاطفة والعقل ليسا شيئين متضادين فالعقل يضع هدفا والانفعالات هي التي تجعلنا متحمسين بدرجة كافية لتحقيق ذلك الهدف.

لقد ساهم العديد من العلماء والباحثين في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، في تغيير الرؤية العلمية للانفعالات مثل جوزيف لودو JOSEPH LEDOUX وكانداس بارت CANDACEPERT وجيروم كاجان JEROME KOGAM وانطونيو داماسيو DAMASIO وآنطونيو داماسيو ANTONIO وأنا داماسيو HANNA DAMOSIO فقد أكد جوزيف لودو أن النتوء اللوزي في المخ أو ما يسمى بالاميجدالا AMYGDALA هو أحد مراكز الدماغ الجوفي ، مركزا للاستجابات الانفعالية ومركز للعواطف، وقد توصلوا إلى ذلك من خلال رسومات عالية الدقة للمخ في أثناء وظائفه وبينوا كيفية التي يعمل بها النتوء اللوزي ودوره المتداخل مع القشرة الدماغية.

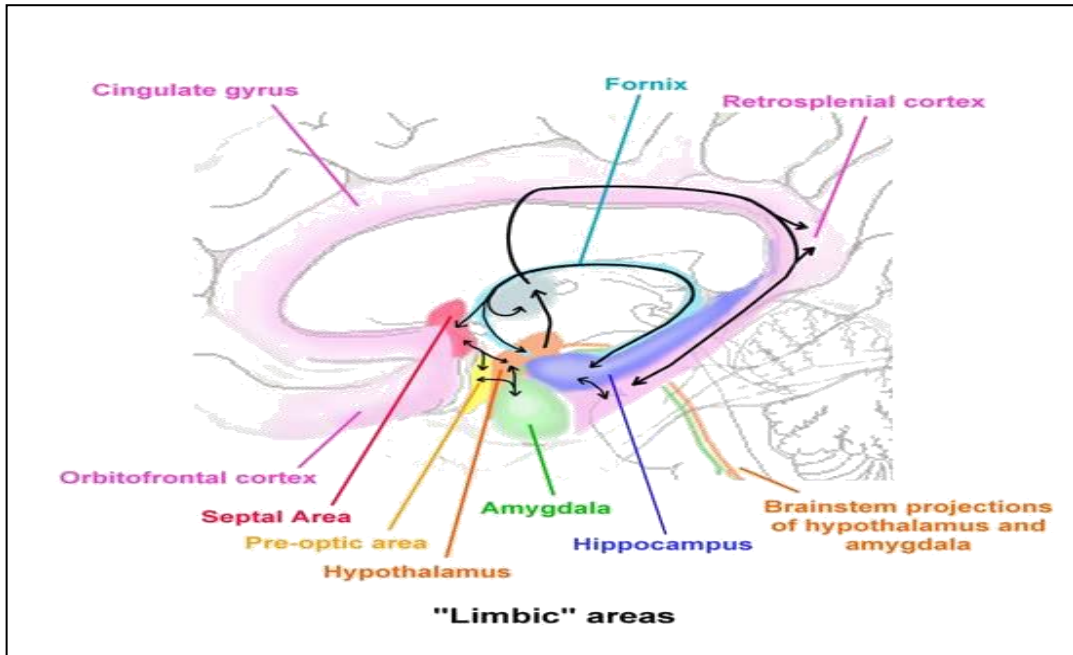
وتعد الاميجدالا البناء الأساسي في الجهاز العصبي الطرفي، المسؤول عن معالجة الجانب الوجداني في السلوك وكذلك الذاكرة ، ويتكون من تراكيب متداخلة تقع أعلى جذع الدماغ بالقرب من قاعدة الدائرة الجوفية وهي قسمان أحدهما مرتبط بالجزء الأيمن للدماغ

والآخر بالجزء الأيسر، وقد أكدت اكتشافات جوزيف لودو، أن التنتيحات العصبية لا تسلك كلها نفس المسالك، مروراً بالمخ ثم إلى المهاد (THALAMUS) بل تتجه حزمة منها باتصال منفرد إلى النتوء اللوزي، هذا التفرع يسمح للاميجدالا بأن تكون البادئ بالاستجابة قبل استجابة القشرة الدماغية التي تحلل وتفسر المعلومات التي تصلها، عبر مستويات عدة لدوائر المخ العصبية حتى تبدأ الاستجابة لها، وهكذا فالنتوء اللوزي يستطيع إثارة استجابة انفعالية من خلال ممر الطوارئ، تجعل الفرد يستجيب بسرعة بينما تكون القشرة الدماغية في مرحلة التحليل والتفسير البطيئين يهدف التوصل إلى خطة أكثر إحكاماً ودقة للاستجابة نفسها (حواس خضرة، 2012، ص 168، 169، 170) ويمكن استشفاف الجانب الايجابي لردود الأفعال السريعة التي تديرها اللاميجدالا، في حالة مواجهة الأخطار الحقيقية فالأميجدالا تقوم بدور الحارس في خط الدفاع الأمامي، بالدماغ للحفاظ على البقاء، في مواجهة التهديدات الحقيقية وتوصف بأنها بوابة الدماغ العاطفي، وهي بمثابة طوق النجاة الذي يسمح بردود فعل فورية دون تفكير، عندما يتعلق الأمر بوجود خطر أو أذى يهدد سلامة الإنسان حيث تصلها المعلومات أو المدخلات الحسية عبر المهاد عن طريق مناطق الحس (البصرية، السمعية، المذاقية، الشمية) وتقوم بعملية تقييم مبدئي سريع لهذه المعلومات، من أجل تقدير مدى الفائدة أو الأذى الذي يمكن أن يترتب عليها، ومن ثم القيام بالاستجابة اللازمة بناء على ذلك كالهرب، المواجهة، أو القتال (جروان، 2012، ص 124) أما بالنسبة للصور السلبية لردود الأفعال السلبية التي تديرها اللاميجدالا فهي انفعالات أولية غير ناضجة أثرت بصورة مستقلة قبل وصولها إلى مستوى التفكير، كانفجارات الغضب التي غالباً ما يندم أصحابها بعد مرور فترة زمنية، أن النتوء اللوزي يخزن أيضاً الذكريات العاطفية، المرافقة للأحداث التي يتعرض لها الفرد والاستجابة بردود أفعال غير مبررة عقلياً، وهذا يعمل مستودعاً للانطباعات والذكريات العاطفية التي قد يميز وفقها الفرد بين أشكال هندسية برقت أمامه بسرعة مذهلة، دون إدراكه الواعي بأنه قد رآها، فإذا كانت مهمة قرن آمون تذكر الوقائع الصماء، فإن النتوء اللوزي يعمل على تخزين الدلالات العاطفية التي تصحب تلك الوقائع وتمثل ما يسمى اللاوعي المعرفي.

أن بؤرة الذكاء الوجداني تتمثل في المهام التي تقوم بها اللاميجدالا، ودورها المتداخل مع القشرة المخية (حواس خضرة، 2012، ص 170)، فقد وجد جوزيف لودو أن الوصلات العصبية

التي تصل بين القشرة المخية (مركز الأفكار) والاميجدالا (مركز الانفعال) هي المسؤلة عن الكفاءة الوجدانية للفرد حيث أنه لونتلف هذه المواصلات أو تفصل اللوزة عن بقية أجزاء المخ يظهر عند المصاب عجز واضح في تقدير أهمية الأحداث الوجدانية وهي الحالة التي يطلق عليها العمى الانفعالي Affective Blindness هذه الحالة التي تتسبب في فقدان الاتصال مع الآخرين و العجز على التعرف على تعابير الوجه الانفعالية : كالخوف، الغضب، الفرح كما تؤدي إلى تدهور القدرة الفردية على تقويم المواقف وترتبط بأعراض الفصام والاكتئاب والهلاوس والقلق والاضطرابات التالية للصدمة. (معمرية بشير ، 2009، ص 30، 29)

شكل رقم (02) يبين الجهاز اللمبي وتظهر فيه اللوزة Amygdala



وقد توصل جوزيف لودو إلى فكرة تماشت مع فكرة التحليل النفسي في أن التفاعلات النفسية تتكون في السنوات العمر الأولى وتكون جملة من السلوكات الانفعالية، حول علاقات الطفل مع المحيطين به وخاصة القائمين على رعايته، تلك السلوكات غير الناضجة تظل قوالب صامته دون كلمات، فقد خزنت في الاميجدالا منذ ولادة الطفل، وتعبر عن خبرته في مرحلة لم يكن قادرا فيها على امتلاك كلمات ليعبر بها عما جرى له من أحداث، وليكون تبريرا منطقيا لها، تلك الآثار تعود لتظهر في سلوك الفرد في سنوات حياته الآتية،

على شكل انفجارات انفعالية لا يملك اتجاهها سوى الدهشة وهو ما سماه "لودو" انفعال ما قبل الإدراك وهي ردود فعل انفعالية شديدة تنطلق من النتوء اللوزي دون المرور بالقشرة المخية، لأنها انفعالات أولية غير ناضجة أثرت بصورة مستقلة قبل وصولها إلى مستوى التفكير.

يعد الفص الأمامي الأيسر الجزء الذي يستطيع تثبيط الانفعالات السلبية المزعجة كما تعد قنوات الاتصال بين النتوء اللوزي والتراكيب الجوفية المتصلة به من جهة وبين القشرة الدماغية من جهة أخرى محور تلك العملية، أن الدوائر العصبية تفسر أهمية الانفعالات بالنسبة للتفكير، واتخاذ قرارات حكيمة وسديدة وإتاحة الفرصة للتفكير، مما يدل على تكاملية الفكر والعاطفة في الإنسان، حيث لا يمكن النظر إليه كمتأثر بالعاطفة أو بالتفكير المنطقي فقط، ذلك أن طغيان أي المتغيرين عليه يبعد النظرة التكاملية للإنسان. (حواس خضرة، 2012، ص 171، 172، 173)

لقد أثبتت تجارب علماء الأعصاب أن الانفعالات الشديدة مثل القلق، ثورات الغضب، الرعب، تترك جموداً عصبياً يدمر قدرة الفص الأمامي على الاحتفاظ بالذاكرة الفاعلة ويمكن ملاحظة التعبير المتكرر لدى القلقين والمتوترين انفعالياً بأنهم غير قادرين على التفكير، أو على اتخاذ قرارات سليمة، كما تؤدي تلك الانفعالات إلى أضعاف الوظائف العقلية أو شلها كالقدرة على التعلم والتذكر والحفظ، (Baron ، 2005 p، 197)

6-2/ الأسس النفسية: تؤكد الدراسات النفسية على أهمية مرحلة الطفولة والاعتناء بالطفل وفهم واحترام والتعرف على ميولاته واستعداداته وانفعالاته فهي تعكس سلوكه وقد أشارت الدراسات إلى أهمية النمو الانفعالي والاجتماعي خلال السنوات الأولى حيث تتبلور شخصية الطفل فهي تتأثر بالتنشئة الاجتماعية ونوعية أساليب المعاملة الوالدية في التعامل مع الطفل من عقاب نبذ،...والعدوان يؤثر على سرعة انفعالات الطفل وتوتره وعلى عدم قدرته على ضبط انفعالاته .

إن الأسرة هي المدرسة الأولى لتعلم المعارف الانفعالية والكفاءات الوجدانية والمهارات الانفعالية فيها يتعلم الفرد شعوره نحو نفسه، ونحو الآخرين وكيف ينظر إلى هذه المشاعر وكيف تكون ردود أفعاله وكيف يعبر عن مشاعره الخ (حواس خضرة، 2012، ص 175)

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الأساليب السلبية التي يمارسها الآباء مع الأبناء مثل أسلوب تجاهل المشاعر IGNORNIG FELLINGS وأسلوب احتقار المشاعر BEING COMTENPITUAS وأسلوب عدم التدخل FAIRE BEIG TOOLAISSER تؤدي إلى آثار سلبية على الأطفال في كفاءتهم الوجدانية وتجعلهم غير قادرين على تفهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، وعدم قدرتهم على الوعي بذواتهم (السمادوني، 2007، ص 170، 171)

ولما كانت التنشئة الأسرية من العوامل الفاعلة في تحديد مستوى الذكاء الوجداني للأطفال (ارتفاعا وانخفاضا) على الوالدين توفير الرعاية الايجابية التي تمنح التغذية الوجدانية وسماعهم على المستوى الانفعالي، وهذا النوع من الرعاية يفوق مديح الطفل عند حصوله على درجات عالية في الامتحان، أو احتضانه أو تقبيله، أن الرعاية الوالدية يعني المشاركة الفعالة في الحياة الطفل الانفعالية بما يتضمن ذلك من اللعب معهم ومشاركتهم أنشطة هادفة محببة إليهم، تساعد على رفع مستوى الذكاء الوجداني لديهم. (حواس خضرة، 2012، ص 176)

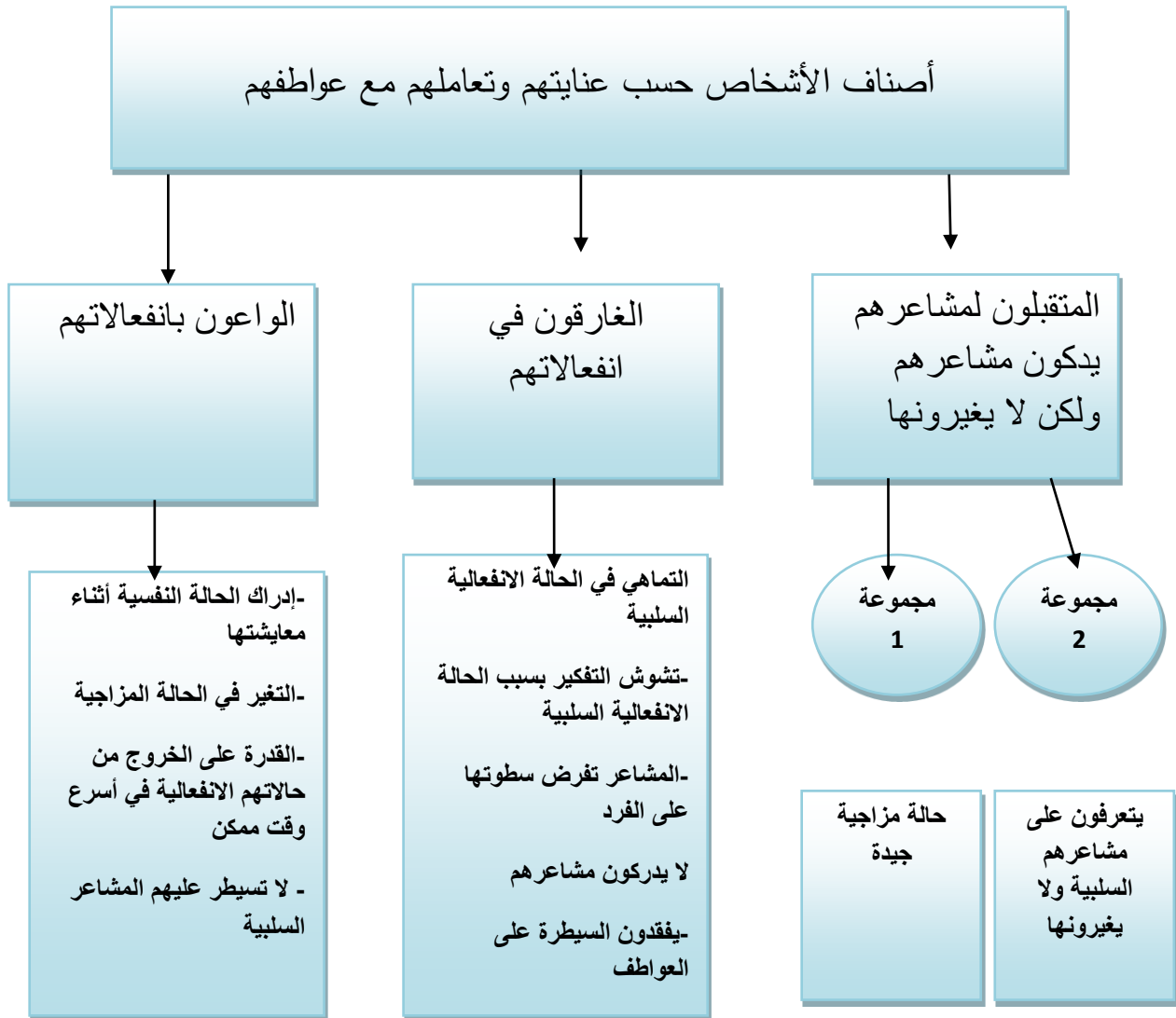
كما لا ننسى الحوار الفعال داخل الأسرة وأثره على الحياة الأسرية والانفعالية بين أفراد الأسرة فالحوار الفعال يساعد على تكوين شخصية سوية وفعالة يستطيع الطفل التعبير عن انفعالاته ويهتم بالمشاركة الوجدانية ويكون أكثر قدرة على فهم وتنظيم وإدارة انفعالاته عكس الطفل الذي يعيش في أسرة لا تشجع الحوار أو أن يكون الحوار عقيما فيكون فردا تابع لأحد الوالدين لا يعرف ماذا يحس؟ ماذا يريد؟ وكيف يكون علاقات جيدة و أهم عنصر أنه لا يستطيع فهم انفعالات الآخرين وثقل ثقته بنفسه، أو أن يكون فرد بليد أو فرد لا يستطيع التعبير الصحيح عن انفعالاته (يعاقب من يجب) أي أسلوبه الانفعالي خاطئ .

7 - الخصائص المميزة للذكاء عاطفياً:

اتجه العديد من العلماء السيكولوجيون إلى تحديد الخصائص التي من شأنها أن تميز بين من يتميز بذكاء وجداني مرتفع ومن يتميز بذكاء وجداني منخفض فكانت كالتالي

7-1/ الوعي بانفعالاتهم: هم أفراد واعون بانفعالاتهم ومشاعرهم يحددونها بدقة ويعبرون عنها يتميزون بصحة نفسية وثقة وارتياح. عواطفهم متسقة ومناسبة للمواقف " فنجدّه يعبر بـ " أشعر بالغيرة ... " بدلاً من أنت تجعلني غيور " (حواس خضرة، 2012، ص 189) وقد قسم ماير أنماط من الناس حسب تعاملهم وعنايتهم بعواطفهم حسب المخطط التالي:

مخطط (04) يوضح أنماط الناس حسب تعاملهم وعنايتهم بعواطفهم حسب ماير (حواس خضرة، 2012، ص 190)



7-2/ **التألق العاطفي:** يتميز الأذكاء عاطفياً بسيادة المشاعر الايجابية، من ثقة بالنفس، تفاؤل، حب، معنى للحياة فهم يستفيدون من المواقف السلبية بطريقة ايجابية فيعتبرونها خبرة ايجابية تعلموا منها مهارات وكفاءات ايجابية يستفيدون منها في حياتهم وبهذا يصبحون أكثر مرونة في التعامل فمثلاً عنها يتعرض لموقف ما يلتمس أعذار و يطلق مثلاً قائلاً " التمس لأخيك ألف عذر " وبهذا يتألق ولا يندفع ويصبح أكثر تفهماً وهدوءاً وتوافقاً.

7-3/ **الاستقلالية:** أثبتت العديد من الدراسات أن الأذكاء عاطفياً يتميزون بالأسلوب المعرفي الاستقلالي في مقابل الاعتماد. (حواس خضرة، 2012، ص192)

7-4/ **المهارات الاجتماعية:** يتميزون بشخصية قيادية وقدرة عالية على التواصل وكسب الثقة فهم يفهمون مشاعرهم ومشاعر الآخرين فالمهارات الاجتماعية التي يتميزون بها تمكنهم من فهم وقراءة الرسائل اللفظية وغير اللفظية للآخرين.

الجدول التالي يوضح بعض صفات الأشخاص ذوي الذكاء الوجداني والمرتفع مقابل الذكاء الوجداني المنخفض

الجدول رقم (03) يوضح صفات الأشخاص مرتفعي الذكاء الوجداني مقابل منخفضي الذكاء الوجداني (المصدر زيد الخير زينب ، 2015 ، ص 50) .

الذكاء الوجداني المرتفع	الذكاء الوجداني المنخفض
-يستخدم كلمة " أنا" في التعبير	يستخدم كلمات الملامة
يفصح عن مشاعره	لا يفصح عن مشاعره
يقرأ الرسائل الغير اللفظية بسهولة	سلبي في التواصل عبر اللفظي
يتخذ قراراته وفق المنطق والعواطف	يتخذ قراراته وفق منطق وفهم مغاير
يقبل نفسه والآخرين	لا يقبل نفسه والآخرين
يتواصل بجدية	يتواصل بعدوانية وسلبية
مرن عاطفيا	يحقد ولا يسامح
لا يلوم الآخرين على أخطائهم	يشعر دائما بأن الآخرين على خطأ
يقول " أنا أشعر"	يقول " أنت دائما"
يستجيب للألم من خلال التعامل مع مشاعره	يستجيب للألم بعدوانية جسدية
يشعر بالاحترام والكفاءة	يشعر بعدم الكفاءة ويدافع عن نفسه
يتحدث عن المشاكل وسوء التواصل	يتصرف باندفاع عند حدوث المشاكل

خلاصة:

رغم التجاذب والتنافر بين العلماء حول مفهوم الذكاء الوجداني واختلاف المقاربات النظرية وتنوعها سواء تعلق الأمر بمجموعة من القدرات العقلية أو الكفاءات أو المهارات أو حتى السمات فهي تتفق على دوره في الحفاظ على الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي للفرد ، فهو يجعله أكثر وعيا بحالته الانفعالية وأكثر ذكاءا أي أن يكون تفكيرنا ذكيا نحو حالاتنا ، فالوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاء .

وقد استعرضنا بعض المقاربات التي توضح مفهوم الذكاء الوجداني وتحدد العوامل المكونة له خاصة نموذج سالوفي وجون ماير ونموذج دانييل جولمان. ورغم أن النموذج الأول يطلق عليه " نموذج القدرة " فإن النموذج الثاني يشير إلى مجموعة من "السمات والمهارات"، إلا أن هناك تداخلا كبيرا بينهما، سواء من حيث تعريفهما للذكاء الوجداني ، أو من حيث تحليله إلى أبعاد مقاربة كثيرا في مضامينها. ويمكن الإشارة إلى تقارب هذه المضامين من خلال فهم الانفعالات الذاتية، والتحكم فيها وتنظيمها، وفهم انفعالات الآخرين، والدافعية الذاتية، والمثابرة، والوعي بالذات والياقة الاجتماعية.

كما تبين ان لهذا المفهوم أسسه السيكومترية من خلال ما قام به الباحثين في هذا الميدان من تصميم العديد من المقاييس والاختبارات النفسية التي تقيسه.

كما أن له أسسه النورولوجية وكيف يتفاعل المخ الانساني من أجل توليد هذا النوع من الذكاء .

الفصل الثالث

التوافق الدراسي

تمهيد

- 1- مفهوم التوافق الدراسي
- 2- أهم النظريات المفسرة للتوافق الدراسي
- 3- أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي
- 4- أبعاد التوافق الدراسي
- 5- العوامل المساعدة على التوافق الدراسي
- 6- مظاهر التوافق الدراسي
- 7- أساليب التوافق الدراسي
- 8- مشكلات التوافق الدراسي
- 9- الطرق العلاجية لعدم التوافق الدراسي

خاتمة

تمهيد:

يسعى الإنسان السوي دائماً إلى إشباع حاجاته، وفقاً لمعايير اجتماعية مقبولة وتجنب المشكلات التي تعرضه للألم والقلق المستمر فإن حقق ذلك كان متوافقاً مع نفسه ومع محيطه وهذا التوافق لا يتحقق إلاّ بآليات تختلف حسب الأفراد ويشير علماء النفس إلى أن التوافق يمكن أن نعتبره حالة كما أن هناك من ينظر إليه على أنه عملية، ويشير أحمد الزغبى " أن التوافق ضروري لكل فرد في كل مرحلة من مراحل النمو، ولكنه في مرحلة المراهقة أكثر ضرورة وذلك نتيجة لما يمر به المراهق من صراعات وتغيرات كبيرة، ولهذا يرى "ستانلي هول" أن المراهقة مرحلة تأزم وضغوط، تولد فيها شخصية الإنسان من جديد، وتحدث فيها تغيرات وضغوط تجعل المراهق إنساناً تائهاً، سريع الانفعال، وغير متزن، يصعب التحكم بسلوكه لكثرة تقلباته الانفعالية. (الزغبى أحمد محمد ، 2001، صص، 420، 419)

التلميذ المراهق عضو مهم في المجتمع يتعامل يومياً مع وسط مهم من الأوساط الاجتماعية وهي المدرسة "الثانوية" تلك الهيئة التي يلازمها لسنوات عدة تعتبر مجالاً مهماً من مجالات التوافق هو التوافق الدراسي الذي ينتمي إلى مجالات التوافق الاجتماعي وبما أن التوافق الدراسي يتحدد أكثر بالمواقف الأولى للتلميذ فعليه أن يتوافق مع الأستاذ و زملائه والجو الدراسي الذي يحوي المضمون الدراسي وكيفية تنفيذه، ومواد الدراسة وطريقة الاستذكار والمراجعة... الخ.

خاصة إذا كن في مرحلة تعليمية حساسة كاجتيازه لشهادة البكالوريا (الثالثة ثانوي) التي تعتبر نقطة تحول وعبور إلى عالم جديد فإذا حقق توافقا دراسيا سينعكس ذلك إيجابيا على الجوانب المختلفة من شخصيته وعلى تحصيله الدراسي.

1- مفهوم التوافق الدراسي: Academic Adgustment

يعد التوافق الدراسي من المفاهيم الهامة في المدرسة، نظرا لأهميته في تكوين عناصر العملية التعليمية، إذ يمثل توافق التلميذ أهم ما يعمل القائمون على العملية التربوية على تحقيقه، خصوصا من هم على علاقة مباشرة به من أساتذة، إداريين وجهين اجتماعيين وتربويين.

فالتوافق الدراسي مطلب حيوي جوهري من ناحية ومصيري من ناحية أخرى، يحقق من خلاله التوازن والنضج العقلي، المعرفي والاجتماعي والنفسي فهو يشير إلى "الحالة التي تبرز في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها لاستيعاب مواد الدراسة و النجاح وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية ومكوناتها الأساسية". (عبد المعطي، 1993، ص 10)

ولتقديم تعريف للتوافق الدراسي نتطرق أولا لتعريف التوافق :

التوافق: مشتق من فعل وَفَّقَ وَفَّقَ وفقاً ، كان صواباً، "وافق" أي ناسب ولاءم (أنطوان نعمة وآخرون، 2001، ص 1543)

توافق، توافقاً : كانت آراؤهم فيها واحدة ،يسلك مسلك الجماعة ويترك ما عنده من شذوذ في الأخلاق أو التصرف (جبران مسعود، 2003، ص 288)

التوافق مصطلح تعددت وتشابكت فيه المصطلحات بتعدد النظريات وطبيعة عملية التوافق المعقدة فنجد لفظ: Accomodation التي تعني التلاؤم (التكيف) ولفظ conformity الذي يعني المسايرة (شانلي، 2001، ص 126) و Adjustment أي التوافق، وهو مفهوم نفسي أو اجتماعي مرتبط بعملية خفض التوتر فهو أشمل من التكيف.

ولفظ Adaptation التي تعني التكيف، فعلم الأحياء أول العلوم التي استخدمت هذا المصطلح مع ظهور نظرية التطور ل "داروين darwin" (النيل ماسية أحمد، 2002، ص 138)

يفضل استخدام لفظ التكيف للدلالة على التكيف البيولوجي أو الفيزيولوجي للكائن الحي بينما يقتصر لفظ التوافق للدلالة على التكيف الاجتماعي بوجه عام.

فتشير في ذلك سهير أحمد أن اللفظان يستخدمان (تكيف وتوافق) كما لو كانا مترادفين ولكن الكلمة الأولى تشير إلى الخطوات المؤدية إلى التوافق والثانية إلى حالة التوافق التي يبلغها الكائن.

وذهب في ذلك عبد الكريم قريشي حيث فصل بطريقة عملية نمائية بين اللفظين "أن الإنسان بتكيف بيولوجيا ، ويتوافق نفسيا واجتماعيا، إذا يبدأ التكيف وهو جنين في بطن أمه، ويتم ذلك طوال حياته بعد الولادة، في حين يبدأ توافقه النفسي و الاجتماعي مع تكوين ذاته في السنوات الأولى من حياته ، وبهذا ترتبط العمليتان (التكيف والتوافق) ارتباطا وثيقا بمراحل النمو المختلفة التي يمر بها الإنسان. (عون على ، 2007 ، ص 84)

ولقد لاحظ أحمد عبد الرحيم العمري الفرق بين التكيف والتوافق في شكل أطلق عليه الهرمية التوافقية في الشكل التالي:

الشكل رقم (03): يوضح الهرمية التوافقية للفرق بين التكيف والتوافق

(تومي طيب، 2010، ص 103)



ويذهب العديد من العلماء إلى تعريف التوافق وفقا لتوجهاتهم نسرد منهم ما يلي:

- **موررو وكلا كهوهن Mourer clakohen**: " يستخدم لفظ التوافق للدلالة على الجانب السيكلوجي لما يبذله الفرد من نشاط لممارسة عملية الحياة " (حشمت وباهي، 2006 ، ص26)
ينظر إليه على أنه عملية حيث يقوم بمجموعة من النشاطات تجعله يعيش حياة متوافقة وسوية .

- **شافر shaffer**: التوافق هو الحالة التي تكون فيها عادات الفرد وإدراكه ودوافعه وانفعالاته متأثرة تمام التأثر بحيث ينشأ من هذا كله توافق حقيقي وفعال " (حواس خضرة، 2012، ص282)
فيؤكد هنا شافر على أنه حالة يصل إليها الفرد عندما يتصف بالاتساق والتوازن الداخلي أي التوافق الشخصي .

- **ألين Allen**: يشير التوافق إلى فهم الإنسان لسلوكه وأفكاره ومشاعره بدرجة تسمح برسم استراتيجية لمواجهة ضغوط ومطالب الحياة. (حواس خضرة، 2012، ص282)
تشير هنا Allen إلى أن التوافق يتحقق في البداية بالتوافق الشخصي ومدى فهم الفرد لنفسه بما ينعكس على توافقه العام فالتوافق الاجتماعي لا يتحقق إلا إذا تحقق التوافق الشخصي .

- **عبد الفتاح محمد دويدار فيري** أن: التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته، عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو اجتماعية أو خلقية أو صراعا نفسيا أو تغيرا يناسب هذه الظروف الجديدة ، فإن عجز الفرد عن إقامة هذا التواءم والانسجام بينه وبين بيئته قيل أنه سيء التوافق أو معتل الصحة النفسية " (دويدار محمد عبد الفتاح ، 1993 ، ص 524)
يؤكد هنا أن التوافق مرتبط ومرادف الصحة النفسية فهو إمكانية الفرد في التواءم و الانسجام في المواقف المختلفة والجديدة.

- **ويرى كامل محمد عويضة** : أن التوافق عملية ديناميكية ويذكر أن التوافق هو محاولة لإعادة التوازن وإزالة التوتر، وهو عملية مستمرة ما استمرت الحياة التي تمثل سلسلة من الحاجات والدوافع يعمل الفرد على إشباعها (عويضة كامل ، 1996 ، ص 42)

يوضح التعريف أن التوافق عملية مستمرة حركية هدفها تحقيق التوازن وخفض التوتر من خلال إشباع حاجات ودوافع الفرد .

-أما القريطي فقد أشار إلى انه "مفهوم يتضمن شقين هما: اتزان الفرد مع نفسه أو تناغمه مع ذاته بمعنى قدرته على مواجهة وحسم ما ينشأ داخله من صراعات ويتعرض له من احباطات، ومدى تحرره من التوتر والقلق الناجم عنها، ونجاحه في التوفيق بين دوافعه و نوازعه المختلفة ، ثم انسجامه مع ظروف بيئته المادية والاجتماعية عموما بما فيها من أشخاص آخرين، وعلاقات وعناصر ومجالات وموضوعات وأحداث " (القريطي،2003،ص50)

من خلال التعريف نستخلص أن للتوافق مجالات كثيرة ولكنها تصب في اتجاهين كالتالي:

الاتجاه الاول: التوافق النفسي ويندرج ضمنه كل من التوافق الفيزيقي، التوافق العقلي، التوافق الوجداني، التوافق الدافعي (عون علي، 2007،ص87) فالتوافق الشخصي أي الذاتي (النفسي) يعني أن يتميز الفرد بالثبات والاتزان الانفعالي مما يؤثر إيجابا على نظرته لنفسه وتقديره الإيجابي لها وهذا لن يتوفر للفرد إلا إذا كان على وعي بانفعالاته وقدرته على إدارتها وتوجيهها الوجهة الصحيحة. (حواس خضرة،2012،ص296)

فيقول ماير وسالوفي أن "الأشخاص الذين يتميزون بالوعي الذاتي تجدهم واعين بحالتهم المزاجية ولديهم حضور ورؤية بالنسبة لانفعالاتهم ويتمتعون بصحة نفسية جيدة ولديهم رؤية إيجابية للحياة " (حسين محمد عبد الهادي،2006،ص40)

الاتجاه الثاني: التوافق الاجتماعي و يندرج ضمنه كل من التوافق الديني ،التوافق الاقتصادي التوافق الدراسي ، والتوافق المهني، التوافق الأسري. (عون علي، 2007،ص87)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التوافق هو قدرة الفرد على أن يكون مرنا في علاقاته الاجتماعية وفي إشباع حاجاته النفسية التي تتناسب مع البيئة المحيطة به.

ومن هنا نجد أن العلماء قد أولوا أهمية للتوافق الدراسي لماله من أثر على شخصية المراهق وخاصة في ميدان التربية وفي مرحلة حرجة (كالبيكالوريا).

- **عرف أركوف Arkoff** التوافق الدراسي أنه: " قدرة الفرد على التلاؤم مع البيئة المدرسية من حيث الاحتفاظ بعلاقات ايجابية مع الأقران والمدرسين والالتزام بالتعليمات المدرسية و الاستجابة لمطالب المناهج والقدرة على النجاح والتحصيل (الغازمي، 2008، ص30)

يتضمن قدرة التلميذ على الانسجام والشعور بالارتياح في المحيط المدرسي من خلال علاقاته السوية واستيعاب المنهاج والنجاح والقدرة على الانجاز.

- **كما أن يونجمان Youngman MB** يعتبر أن التوافق الدراسي هو قدرة الطالب على التفاعل داخل حجرة الدرس والمواظبة والمحافظة على النظام وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته (الدريني حسين عبد العزيز ، 1990 ، ص19)

يوضح التعريف أن التوافق الدراسي يشمل ثلاث أبعاد: الطاعة، العلاقة مع المدرس، والجد والاجتهاد.

- **تعريف محمد قاسم عبدالله:** " نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفيا واجتماعيا، وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسة مثل ضعف التحصيل الدراسي " (عبد لله ، 2008 ، ص40)

فالتوافق الدراسي تبعا لهذا المفهوم قدرة مركبة بين بعدين العقلي والاجتماعي أي بين كفاية إنتاجية وعلاقات إنسانية أي بنموذج يعتمد على المكونات الأساسية للبيئة الدراسية (الأستاذة، الزملاء، أوجه النشاط الاجتماعي، مواد الدراسة، طريقة الاستذكار، وتنظيم الوقت) .

- **يعرفه الزيايدي بأنه :** " الاندماج الايجابي مع الزملاء، والشعور نحو الأستاذة بالمودة والإيحاء والاحترام والاشتراك في أوجه النشاط الاجتماعي والاتجاه الموجب نحو مواد الدراسة وحسن استخدام الوقت والإقبال على المحاضرات " (الجندي، 1985، ص 13)

من خلال التعريف يتضح لنا أن التوافق الدراسي هو حالة ديناميكية مستمرة يقوم بها التلميذ لاستيعاب مواد الدراسة وتحقيق الانسجام بينه وبين البيئة المدرسية والاندماج الإيجابي يتطلب القناعة والرضى فهما يخففان التوتر.

-تعريف عباس محمود عوض (1990): "هو قدرة الطالب على تحقيق التلاؤم الدراسي من ثم تمكنه من عقد علاقات متميزة بينه وبين أساتذته وأصدقائه ومشاركته في مختلف الأنشطة الثقافية والاجتماعية داخل المجتمع الدراسي، وبالتالي ينظم وقته ويوفق بين أوقات الدراسة والترفيه فيحقق هدف من الدراسة (عوض محمود عباس ، 1990 ص، 36)

من التعريف يتبين أن التوافق الدراسي هو إمكانية تكوين علاقات جيدة وانسجام مع الأساتذة وزملاء والمشاركة النشطة والفعالة وحسن التوفيق بين الدراسة والترفيه.

-تعريف الشربيني وبلقيه (1998): " ما هو إلا المحصلة النهائية للعلاقات الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة وبين محيطه الدراسي من جهة أخرى ،بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والنفسي ،وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد في التحصيل العلمي، الرضا والقبول بالمعايير الدراسية و الانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق. (الزهراني نجمة بنت عبد الله محمد ، 2005 ،ص 51)

ومن هنا يتضح أن التوافق الدراسي ما هو إلا نتيجة لنهاية عملية مستمرة بناءة بين التلميذ ومحيطه (بيئته) الدراسي (أساتذة، زملاء، مواد، مناهج، طرق الاستذكار، الوقت....) حيث تساهم في نموه نفسيا، علميا ويظهر ذلك جليا في اجتهاده وإذعانه.

وفي الأخير نستخلص أن التوافق الدراسي هو عملية نفسية وعلمية ديناميكية بناءة يبادر بها التلميذ، إذ أنها تعكس مدى قدرته على عقد علاقات فعالة وسوية بينه وبين المكونات الأساسية في بيئته الدراسية من أساتذة وزملاء ومواد دراسية ومناهج تربوية لتحقيق الهدف من الدراسة والنجاح والتفوق وهو يتطلب نموا سويا (نفسيا اجتماعيا).

يرى شقورة عبد الرحيم شعبان (2002) أن التوافق الدراسي يعتمد على محددات أساسية وهي:

***الجانب الفردي** : يتضمن الاتزان الانفعالي، المرونة، القدرة على التغير للوصول إلى المستوى اللازم من التوافق .

***البيئة المدرسية** :تتضمن قدرته على إقامة علاقات طيبة مع زملائه ومدرسيه وحبه للمواد الدراسية و المقررات والتخصص الذي يدرسه .

***البيئة الاجتماعية:** تتمثل قدرته على إقامة علاقات أسرية حميمة ودافئة قائمة على الحب والمودة والمحافظة عليها، وإقامة علاقات طيبة مع الآخرين قائمة على التقدير والاحترام المتبادل. (شقورة عبد الرحيم شعبان ، 2002 ، ص 48)

2- أهم النظريات المفسرة للتوافق الدراسي:

2-1/ نظرية التحليل النفسي:

أقر **Freud فرويد** ان الشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع متطلبات الهو بوسائل مقبولة اجتماعيا، وأن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في قوة الانا و قدرته على العمل والحب. (تومي طيب ، 2010 ، ص 115) ويرى فرويد أن العصاب (Neurosis) والذهان (Psychosis) عبارة عن شكل من أشكال سوء التوافق. (عون علي ، 2007 ، ص 89)

خصوصا في مرحلة المراهقة وما تتميز به من نمو خاصة الانفعالي منه، فمشكلة الفراغ النفسي تمثل أهم النقاط التي يطلع عليها الأخصائي بهدف تحقيق التوافق سواء كان اجتماعي أو مهني أو دراسي وهنا كان لزاما له أن يتسلح بمختلف التقنيات والوسائل العلاجية منها والتربوية كإجراء المقابلات النفسية والاختبارات النفسية لحل الصراع بين مطالب الشخصية والحياة المدرسية.

وهنا يتأكد دور السنوات الأولى في بناء شخصية سوية ومتوافقة فكل طفل مر بسنوات أولى سليمة من الروضة إلى المدرسة أثر ذلك إيجابا على حياته الدراسية، كما لا ننسى تأثير اليوم الأول في المدرسة فالصورة التي سيرسمها الطفل ويتركها في ذاكرته، والدور الذي يلعبه الأستاذ (المعلم فهو النموذج المقلد بعد الوالد أو الوالدة) كل هذه الخبرات تطبع الذاكرة ومن خلالها يستجيب التلميذ بتوافق أو سوء توافق دراسي أما **يونغ (C. Yung)** فأشار إلى أن الصحة النفسية والتوافق السوي يتطلبان التكافؤ بين كل من الانطواء والانبساط فكلما تقاربا توازن الفرد، وأكد على ضرورة تكامل العمليات الأربع التالية، الإحساس، الإدراك، المشاعر، التفكير فهذه العمليات الأربعة ضرورية في هذه المرحلة الانتقالية (المراهقة (3 ثانوي)) فإذا حقق التوافق النفسي وصل إلى توافق دراسي فكلما كان

إحساسه سليم وإدراكه صحيح للمواقف كانت مشاعره صحيحة وتفكيره سليم يتماشى مع الموقف ويستطيع التحكم في ذاته .

2-2/ النظرية المعرفية:

يحدث التوافق للفرد إذا كانت أساليب تفكيره منطقية وعقلانية لأن الأحداث في حد ذاتها لا تسبب الاضطراب، وإنما طريقة فهمنا لهذا الحدث وإدراكنا له، هي التي تكون سببا في سوء التوافق، وهذا ما أكده بيك **Beck** أن الناس يضطربون ويعانون من المشكلات النفسية ، ليس بسبب الأشياء والأحداث في حد ذاتها، بل بسبب طبيعة وأسلوب تفكيرهم إزاء هذه الأشياء والأحداث. (حواس خضرة، 2012، ص291)

ويؤكد كيلي **Kelley** أن أي إنسان يعتبر عالما، ويقصد بهذا أن كل فرد يعتنق عدد من التصورات عن نفسه وعن الآخرين وعن الأشياء المحيطة به ويعتبرها فلسفة حياة خاصة به، وهذه الفلسفة هي التي تتحكم في مستوى التوافق النفسي للفرد إذا كانت صادقة وواقعية ومنسقة فإنها تحقق لصاحبها التوافق مع نفسه ومع الآخرين، وكلما كانت مشوهة وغير واقعية وغير منسقة، فإنها تسبب الاضطراب النفسي للفرد، وعندما يواجه الفرد أي شخص آخر أو حدث فإنه يتعامل معه وفق فلسفته هذه، فيشعر بالأمن أو التهديد، بالسلام أو العدوان وتوقعاته عن الحياة بالحب أو الكراهية، الإقبال أو الأحجام حسب ما تميله عليه فلسفته العامة ومجموع وجهات نظره وتوقعاته عن الحياة والآخرين (حواس خضرة، 2012، ص341)

فحدث الالتحاق بالمدرسة يترك في نفسية التلميذ تصورات إيجابية أو سلبية، معاملة الأساتذة معه وكذا الطاقم الإداري

2-3/ النظرية السلوكية:

ترى هذه المدرسة أن السلوك متعلم من البيئة، وهو استجابة حدثت نتيجة وجود مثير حفز الفرد على إصدارها، وبالتالي فإنه يتعلم السلوك من خلال تفاعله مع البيئة، فإذا وجد الدافع والمثير حدثت الاستجابة (السلوك)، ولكي يقوى الرابط بين المثير والاستجابة لابد من التعزيز، أما إذا تكونت الاستجابة بدون تعزيز، فإن ذلك يؤدي إلى إضعاف الرابطة بين

المثير والاستجابة أي إضعاف التعلم، وتقر هذه النظرية أن الناس إذا تصرفوا بصورة سيئة فهذا مرده إلى تعلمهم الناتج عن التعزيز. (العناني، 2000، ص16)

وقد أكد ماور **Mower 1960** على ضرورة ربط تعلم السلوك الانفعالي بما يتعلمه التلميذ في بيئته المدرسية، فتغيير الاتجاهات له قيمة كبرى في التعلم، بحيث تجعل المتعلمين يستمرون في التعلم والشوق إلى الدراسة حتى بعد إنهاء المرحلة الدراسية. (الأنزجاري، 1991، ص36)

يتوقف ذلك على شخصية المراهق المتعلم و مدى قبوله واستجابته للنصائح وإذا لم يتحقق ذلك تظهر لديه سلوكيات مضطربة من توتر وعنف و.....

إنّ وفقاً لهذه النظرية فعلى المتعلم أن يكون استجابات تتماشى مع الموقف، حيث يشارك في هذا التوافق كل العناصر من المعلم، المنهاج، المواد الدراسية لكي لا يكره المادة والامتحانات ويلجأ إلى مظاهر سلوكية متنوعة .

يقول مصطفى فهمي "أنه إذا أردنا أن نحقق للفتى أو الفتاة في هذه المرحلة (12-18 سنة) قدراً من التكيف النفسي والدراسي يجب أن يكون المربون على وعي كامل بالقواعد العامة للنمو للاستعانة بها في عملية تكيف أبنائنا في المدرسة. " (تومي طيب ، 2010، ص118)

2-4/ النظرية الإنسانية :

ينظر رواد الاتجاه الانساني الى ان الانسان كائن فاعل يستطيع حل مشكلاته وتحقيق التوازن وانه ليس عبداً للحتميات البيولوجية كالجنس والعدوان كما يرى فرويد أو للمثيرات الخارجية كما يرى السلوكيون من أمثال **واطسن وسكينر**. (داود شفيقة، 2012، ص47)

يشير "روجرز إلى أن الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم غير المنسقة مع مفهومهم عن ذاتهم، أما **ماسلو (MASLOU.A)** فيؤكد على أهمية تحقيق الذات في تحقيق التوافق السوي الجيد وقام بوضع عدة معايير للتوافق تتلخص في الآتي :

- الإدراك الفعال للواقع - قبول الذات - التلقائية - التمرکز حول الذات - التمرکز حول المشكلات لحلها - نقص الاعتماد على الآخرين الاستقلال الذاتي - استمرار تجديد

الإعجاب بالأشياء أو تقديرها - الخبرات المهنية الأصلية - الاهتمام الاجتماعي القوي والعلاقات الاجتماعية السوية - الخلق الديمقراطي - الشعور باللاعداوة تجاه الإنسان - التوازن أو الموازنة بين أقطاب الحياة المختلفة. (عون علي ، 2007، ص 91)

فهم المراهق المتعلم لذاته بالضرورة سيحدث نوعاً من التوافق ، وهذا ما يتمشى مع رأي جولمان حيث يرى ان الوعي بالذات وفهم الانفعالات أساس الذكاء الوجداني والوعي بالذات أو فهم الذات هي أهم خطوة يقوم بها المراهق المتعلم خاصة أننا أمام أزمة هوية ففهمه لذاته يؤدي بالضرورة إلى تحقيق الذات والوصول إلى توافق نفسي ودراسي وأمن نفسي يساهم في سلام علائقي مع الزملاء والأساتذة.

ترى المدرسة الإنسانية أن الفرد يصل إلى التوافق إذا استطاع تحقيق ذاته وتكوين مفهوم إيجابي عن الذات.

2-5/ النظرية الاجتماعية:

من روادها فيرز، دنهام ودليك اذ يري اصحابها ان هناك علاقة بين الثقافة وانماط التوافق، فلقد ثبت ان هناك اختلاف في الاعراض الاكلينيكية للأمراض العقلية بين الامريكيين الايطاليين والامريكيين الايرلنديين.

كذلك الطبقات الاجتماعية في المجتمع تؤثر في التوافق حيث صاغ ارباب الطبقات الاجتماعية الدنيا مشكلاتهم بطابع فيزيقي، كما اظهروا ميلاً قليلاً لعلاج المشكلات النفسية هذا الى حين قام ذو الطبقات الاجتماعية العليا الراقية بصياغة مشكلاتهم بطابع نفسي واطهروا ميلاً اقل لمعالجة المشكلات الفيزيكية. (داود شفيقة، 2012، ص 48)

وهذا ما برز في دراسة جووفوكادا (1996) المعنونة بالتوافق الثقافي على الطلاب الصينيين الذين يدرسون في اليابان فكان بلد المنشأ الصين عاملاً مؤثراً ذا دلالة على مستوى مقياس التوافق البيئي.

وكذا دراسة ستادسروودبري (2009) على طلاب المرحلة الثانوية حيث اكدت على وجود علاقة بين التوافق الدراسي واساليب التنشئة الاسرية.

أما أريكسون (E. Erikson) فقد أكد على وجود 8 مراحل أساسية يمكن اعتبارها مراحل نمو تكيف في دورة حياة الفرد.

أ- مرحلة الثقة مقابل عدم الثقة : منذ الولادة وتستمر حتى العام الثاني يؤكد على أهمية العلاقة بين الأم وطفلها ، إذ يتطور لديه الإحساس بالثقة إذا ما أشبعت لديه الحاجات الأساسية من الحب والعناية و الاهتمام بشكل منتظم و الا سيطور الاحساس بعدم الثقة والشعور بالذنب.

ب- مرحلة الاستقلال الذاتي مقابل الخجل والشك : (2- 3 سنوات) يشعر بالاستقلال عن الآخرين وتصبح لديه قدرة على التحكم والضبط العضلي وإذا فشل يشعر بالخجل والشك.

ج- مرحلة المبادأة مقابل الشعور بالذنب : (3- 6 سنوات) إذا استطاع أن يجتاز المرحلة السابقة بسلام سيصل هذه المرحلة ولديه إحساس بأنه انسان له قيمة فيزداد جرأة ويتمكن من أن يقرر لنفسه ما يريد.

د- مرحلة الجهد والإنتاجية مقابل الإحساس بالنقص (6 - 12 سنة) ويشمل سن المدرسة الابتدائية وأن امتلاك الطفل القدرة على الموائمة بين ما يتلقاه في البيت ومتطلبات المدرسة ونشاطات جماعة الرفاق ستساعده في الإحساس بالثبات والمنافسة، مما يجعلك متوافق دراسيا مع أقرانه ومع البيئة المدرسية، بينما حرمان الطفل من الفرص التي تساعده على خلق التوازن سيولد لديه الإحساس بالعجز والدونية مما يجعله غير متوافق دراسيا.

هـ- مرحلة الهوية مقابل اضطراب الهوية (13-19 سنة) : يمثل تشكيل الهوية صلب التغير في مرحلة المراهقة، إن حل أزمة الهوية تعتمد على درجة النضج وعلى البيئة الأسرية المحيطة بالمراهق وكذا على حل أزمت النمو السابقة، يؤدي حل الأزمة إيجابيا إلى تحقيق المراهق لهويته في حين العجز عن ذلك يؤدي الى اضطراب الهوية وعدم التوافق النفسي والاجتماعي.

و- مرحلة الألفة مقابل العزلة (20 - 35 سنة)

ي- مرحلة الإنتاجية مقابل الركود (35 - 60 سنة)

ك- مرحلة التكامل مقابل اليأس (60 سنة فأكثر) (الأنصاري سهام عزيز محسن صاحب ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، 2010، ص ص 79، 80، 81)

3- أهمية دراسة التوافق في الميدان التربوي:

يعد التوافق Adjustment الجيد مؤشرا إيجابيا ودافعا قويا وفعالا يدفع التلميذ إلى التحصيل والدراسة ويساعده على إقامة علاقات سوية مع زملائه وأساتذته.

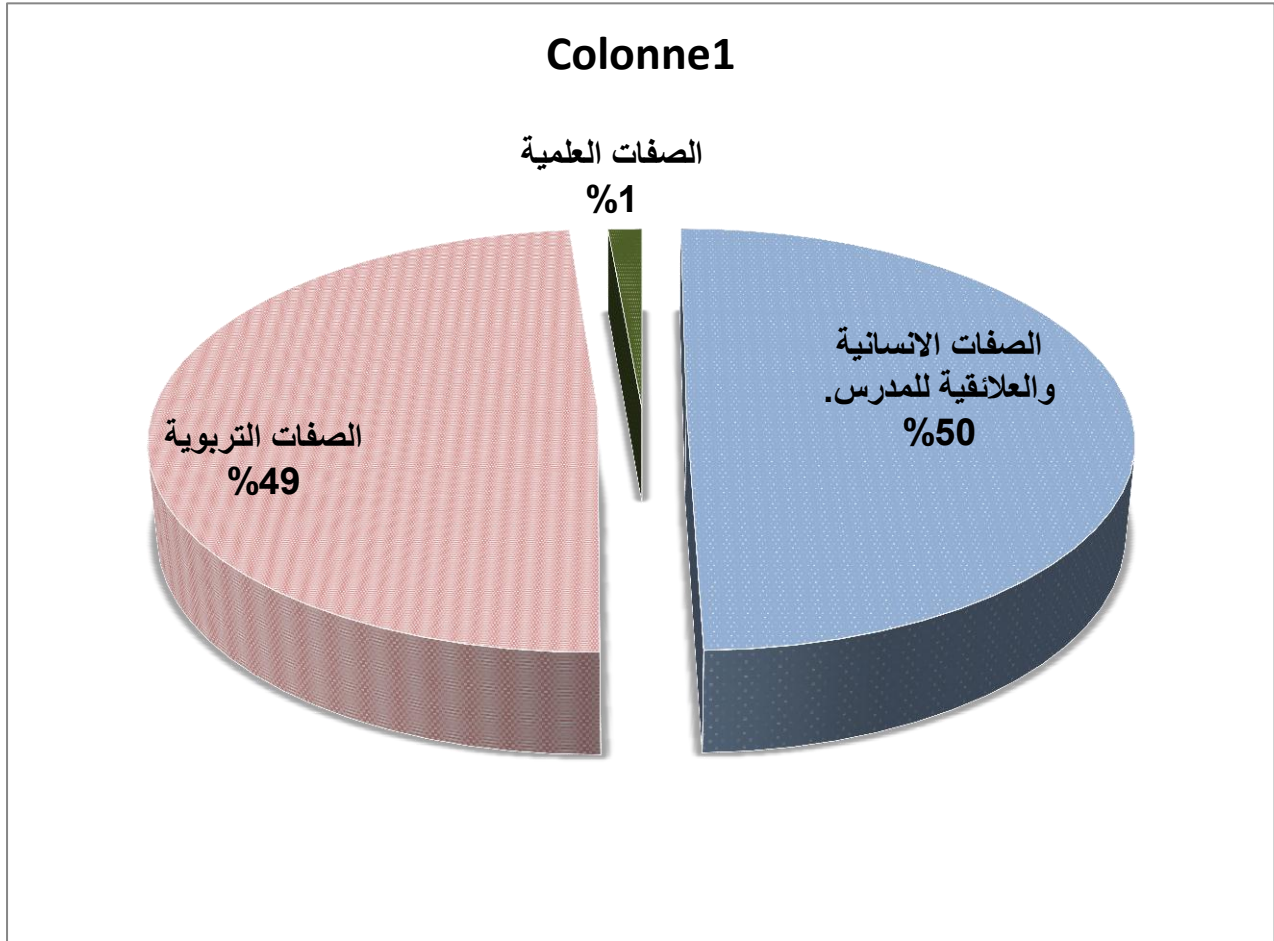
كما يتضمن التوافق الدراسي Academic Adjustment نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها والتواءم بين الأستاذ والتلميذ بما يهيئ له ظروفًا للنمو السوي معرفيا وانفعاليا واجتماعيا، مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب، هذا فضلا عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض التلاميذ. (عبد الخالق أحمد محمد ، 2001 ، ص 61)

وتؤكد الأبحاث التربوية على أن الاتجاه الايجابي للتلميذ نحو المدرسة يزيد من تفاعله مع السلوك التعليمي وأكد ذلك " كاني " KANI في دراسته حيث وجد أن هناك علاقة بين اتجاه التلميذ نحو المدرسة والتحصيل الدراسي فكلما كان متفاعلا مع الجو المدرسي كان مستوى تحصيله أكبر.

للعلاقة والتواصل البيداغوجي بين الأستاذ والتلميذ دور مهم فهو يؤثر بصفة مباشرة وبناءة في شخصية التلميذ وفي توجيه مساره النمائي ومساعدته على اكتشاف قدراته العقلية ومن ثمة مساعدته على الصمود أمام صعوبات التوافق، ولقد اتضح ذلك في دراسة "أحمد شيبشوب 1991 " على 72 تلميذ واستخلص أن التلاميذ يؤكدون على الصفات الانسانية والعلائقية للمدرس بنسبة 49.7% الصفات التربوية ب 48.9% اما الصفات العلمية فقد بلغت 1,4 % من اهتمامات التلاميذ (عون علي ، 2007 ، ص 113)

والشكل التالي يمثل هذه الصفات .

الشكل رقم (04): الصفات المحبذة لدى الاستاذ حسب دراسة احمد شبشوب من اعداد الباحثة



4- أبعاد التوافق الدراسي:

وفقا للزيادي بلابل (1974) فهو يشمل على أبعاد مقسمة إلى ثلاث أبعاد عن العلاقات الاجتماعية و ثلاث ابعاد عن العمل الأكاديمي على التوالي :

4-1/العلاقة بالزملاء : التلميذ المتوافق هو التلميذ الذي يندمج مع زملائه ويساعدهم اذا احتاج أحدهم لمساعدته ويسر لمقابلتهم وقد يولونه في بعض الأحيان مركزا قياديا بينهم .

4-2/العلاقة بالأساتذة : التلميذ المتوافق هو الذي يحب أساتذته ويشعر نحوهم بشعور المودة والاحترام وليس شعور الخوف والنفور، ولا يجد صعوبة في الاتصال بهم والتحدث إليهم ويرى فيهم مثالا للتحدي (الزهراني نجمة ، 2005 ، ص 79)

4-3/أوجه النشاط الاجتماعي: التلميذ المتوافق هو الذي ينتمي غالبا إلى أسرة من الأسر أو لجنة من لجان النشاط ويشارك في أنشطتها الاجتماعية أو الترفيهية أو الثقافية .

4-4/الاتجاه نحو الدراسة : التلميذ المتوافق هو الذي يؤمن بأهمية المواد التي يدرسها ويجدها مشوقة، كما أن ميوله نحوها لا يتغير .

4-5/طريقة الاستذكار : التلميذ المتوافق هو الذي يستطيع تنظيم محاضراته تنظيما يمكنه من عمل ملخصات وملحقات لكل مادة ويستطيع استخلاص النقاط الهامة في أي موضوع بشكل يسهل عملية الاسترجاع.

4-6/تنظيم الوقت : التلميذ المتوافق هو الذي يستطيع تنظيم وقته والسيطرة عليه فيقسمه إلى أجزاء للمذاكرة وأخرى للترفيه، بناء على خطة مرسومة، يدرك أهمية الوقت وقيّمته.

4-7/التفوق الدراسي : التلميذ المتوافق هو المتفوق دراسيا أي الذي يحقق تقديرات مرتفعة نسبيا في مختلف المواد التي يدرسها (الزهراني نجمة ، 2005 ، ص 80 ، 81)

5-العوامل المساعدة على التوافق الدراسي :

يتأثر التوافق الدراسي بالعديد من العوامل والتي تساعد بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تحقيقه نلخصها فيما يلي :

5-1/ تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن، أن مبدأ تكافؤ الفرص يراد أن يتاح لكل مواطن (تلميذ) فرص التعليم بحسب ذكائه وقدراته الخاصة وميوله (زيدان محمد مصطفى ، 1994،ص 19)

وهو مبدأ تكرسه التربية الحديثة ويتجلى ذلك من حيث اهتمامها بالتلميذ، ووضعها وتطويرها لشتى الاختبارات و المقاييس، التي تكشف عن كافة جوانب شخصيته سواء في المجال العقلي أو المزاجي أو الحركي من خلال ما أثبتته الدراسات النمائية ونظريات الشخصية، وهذا لمعرفة إمكانات كل منهم منذ البدء والسير بهم نحو توجيه تربوي سليم، يؤهل التوجيه المهني مستقبلا، فيما يمتاز كل منهم فيه، ويتفوق باستعداده له، (عون علي، 2007، ص105:106)

5-2/الدافعية وإثارة الدافع نحو الدراسة والإقبال عليها والاتجاه الصحيح نحوها، وكل ما تحمله البيئة المدرسية ، كما أن للحوافز الخارجية أثرا في توافق التلميذ، فالتعزيز والثواب يشجعان في التلميذ روح العمل المثمر، ويحفزانه في الاستمرار في العمل الجاد (عون علي، 2007،ص106)

فالوسائل الايجابية من تشجيع ومكافأة، وشهادات التفوق، ولوحات الشرف، وميداليات البطولة وجوائز الأولوية تكون الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات أساس التوافق التربوي (الدسوقي كمال، 1974،ص19)

5-3/ الموازية بين المقررات الدراسية و القدرات العقلية، ومستوى التحصيل لدى التلاميذ وطموحاتهم، ومراعاة فروقهم الفردية، لذلك اتجهت المدرسة نحو العناية بالتلميذ، وتقديم الخدمات التعليمية إليه حسب فرديته وهذا يدعونا إلى التعرف على نقطة البداية التي تبدأ بها العملية التعليمية مع هذا التلميذ، حتى يمكن تقديم الخدمات التعليمية المناسبة له، وحتى

تتحقق فاعليه هذه الخدمات، ويتطلب هذا أيضا دراسة التلميذ دراسة موضوعية دقيقة (زيدان محمد مصطفى، 1994، ص23).

5-4/ التنافس مقابل التعاون، فبدون إثارة جو في البيئة المدرسية بين التلاميذ تفتقر عزيمتهم تدريجيا، كما أن التسابق (المسابقة) يدفع بالتلميذ إلى العمل والاستمرارية فيه حتى نهايته، لكن يكون ذلك بالنزاهة والموضوعية التي لا تؤدي إلى زيفها عن هدفها التربوي، فتحدث أضرار التنافس المعروفة ، كإس الضعفاء وغرور الأقوياء، وإرهاق المتوسطين في المحافظة على مستواهم (دسوقي كمال، 1974، ص334) فالمبالغة في المنافسة تؤدي إلى الخروج من المقصد الأصلي لهذه العملية.

5-5/ تشجيع التلاميذ على العمل المشترك وتعويدهم على حب التعاون والمشاركة الفعالة فيما بينهم استعداد لما ينتظرهم من مسؤوليات مستقبلية.

5-6/ الظروف الاقتصادية والمعيشية والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة فكما ارتفع المستوى المادي والتعليمي للأسرة كلما زاد ذلك في توافق الطالب وانجازه التعليمي. (الزهراني نجمة، 2005، ص52)

5-7/ العلاقة الجيدة بالمدرس حيث يشير في ذلك الباحث الفرنسي " جيللي " M Gilly أن سلوكنا إزاء الآخرين مرتبط بالتصور الذي تبنيه إزاءهم ، من حيث أن التصور يشارك في ضبط معالم سلوك الفرد (M.Gilly, 1980, P15) فالتواصل بين الطرفين يتحدد بفعل هذه التصورات .

5-8/ مشاكل الصحة الجسمية والعضوية قد تؤدي إلى مضايقة المراهق من طرف زملائه مما ينعكس على تكيفه في المحيط الدراسي. (الصادقي سلوى عثمان، 2002، ص120)

5-9/ الجو لأسري الذي ينمو فيه المراهق له اثر كبير في حياته وتفاعله مع الآخرين، فالجو العائلي الذي يكون مملوء بالخلافات له دور فعال في التكيف السيء ، كما قد يتأثر المراهق بظروف الأسرة المادية و مستواها الثقافي ، وكذا بالجانب الأخلاقي التي تتميز به الأسرة مما يلزم علينا القول أن الأسرة لها دور في تحقيق التوافق وبكل أشكاله. (صقر محمد جمال، 1995، ص93)

6- مظاهر التوافق الدراسي :

من أهم المظاهر التي تؤثر على توافق التلميذ دراسيا نجد:

6-1/الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة : التلميذ المتوافق هو الذي ينكب على الدراسة بشكل جدي، ويرى فيها متعة ، كما أنه يؤمن بأهمية المواد الدراسية المقررة.

6-2/العلاقة بالمدرسين : التلميذ المتوافق هو الذي يحترم مدرسيه ويقدرهم ويقدر الدور الذي يقومون به، كما أنه يتبع تعليماتهم وينفذها ويتحدث معهم ويعتبرهم قدوة.

6-3/العلاقة بالزملاء : يقيم علاقات زمالة أساسها الود والاحترام المتبادل مع زملائه داخل وخارج الكلية، كما يبدي اهتماما بهم ويساعدهم في حل مشاكلهم الدراسية والشخصية.

6-4/تنظيم الوقت: ينظم وقته بشكل متزن ويقسمه إلى أوقات للأنشطة الاجتماعية والترفيهية ، وهو الذي يسيطر على وقته ولا يجعل الوقت يسيطر عليه.

6-5/طريقة الدراسة : يتبع طرقا مختلفة في الدراسة تتلاءم مع المادة الدراسية التي يدرسها ويقوم بعمل ملخصات واستنتاجات ، كما أنه قادر على تحديد النقاط الهامة والتركيز عليها في أثناء المراجعة .

6-6/ارتياذ المكتبة : يرتاد المكتبة باستمرار ويمضي فيها أوقات فراغه، ويستعير الكتب والمجالات والمراجع العلمية ويبحث فيها عن المعلومات اللازمة للدراسة وكتابة الأبحاث والتقارير والواجبات .

6-7/ التميز الدراسي : يحصل على درجات عالية في الامتحانات ويظهر ذلك في سجلات وكشوف الدرجات (شقورة عبد الرحيم شعبان، 2002، ص 46)

6-8/الراحة النفسية : تظهر في عدم شعور التلميذ بالتأزم والاكتئاب والتوتر أو القدرة على اجتيازها ومواجهتها بسهولة وكذلك الإحساس بإشباع الحاجات النفسية والثبات الانفعالي. (شرادي نادية، 1997، ص 51)

6-9/النضج الانفعالي : فيكون الفرد متميزا بثبات وتوازن انفعالي، فالثبات الانفعالي يقصد به ان يظهر الفرد نفس العواطف والمشاعر تجاه المواقف المتشابهة ، من حيث الشدة والموضوع فلا يستجيب بطرق متباينة لنفس المثيرات أما التوازن الانفعالي، فالمقصود به أن تتناسب العاطفة مع الموقف بمعنى أن يستجيب الفرد للمواقف حسب طبيعته. (حواس خضرة، 2012، ص319)

6-10/إدراك التلميذ لقدراته وإمكانياته وتقبل مدى تلك القدرات والإمكانات فمن عرف حدود تلك الإمكانيات والقدرات من حيث المجال الدراسي، كان اختياره نوع الدراسة سليما وكان آداؤه أثناء العمل الدراسي جيدا. (داود شفيقة، 2012، ص 53)

6-11/التقبل الاجتماعي فعن طريق سلوكه المتوافق يستطيع الانتماء إلى الجماعة والمجتمع فالتلميذ المتوافق يستطيع أن ينتمي إلى الجماعة بطريقة سهلة ويرضي الأعضاء (زملاء، إداريين، أساتذة،).

6-12/ قدرته على التواصل والحوار بثقة وسلاسة.

6-13/ارتفاع مستوى الدفاعية في الانجاز .

7 - أساليب التوافق الدراسي (The Mannered of the educational confovmity)

7-1/ الأسلوب المباشر :

من طبيعة النفس البشرية أن تصيبها مشاعر مزعجة ومؤلمة وللتخلص منها بطريقة سوية يجب مواجهتها والقضاء علي مصدرها.

أ - إعطاء التلميذ فرص لحل مشكلاته بنفسه لأن إتاحة الفرص المتكررة لحل المشكلات يتيح له اكتشاف قدراته وتنميتها .

ب - الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية، إذ أن الاحترام المتبادل بين الأفراد يولد الثقة والشعور بالأمان ويساعدهم ذلك على تنمية القدرة على حل المشكلات، وتحمل المسؤولية واتخاذ القرار.

ج - تعريفهم وتوويرهم بأن المشكلات كثيرا ما تصنع الإنسان، وتجعله أكثر قوة ونضجا وإنتاجا.

د - تشجيعهم على استخدام طرائق عديدة لمواجهة المشكلات وحلها. (الغاني حنان عبد الحميد ، 2000، ص126)

هـ - إعادة تفسير المواقف بحيث يرى الموقف بتفكير إيجابي بدل الأفكار اللاعقلانية.

7-2/ الأسلوب غير المباشر:

قد يصاب الإنسان بالإحباط في موقف من المواقف ، فيسلك سلوكا معيناً اتجاهه، ولمواجهته والتغلب عليه يستخدم آليات لا شعورية من أجل التوافق وخفض التوتر وهي التي تسمى بالحيل الدفاعية. (الغاني حنان عبد الحميد ، 2000، ص 139)

فعندما يستشعر الأنا أن أحد المطالب الغريزية الملحة ستضعه في خطر فإنه يستخدم آليات الدفاع De defense mécanismes ليتعامل مع مصدر القلق، وهو في هذا ينتقي بعض الآليات من بين عديد منها، وهذه الآليات تصبح مثبتة في الأنا أن تطور آليات

الدفاع يبدأ مع كفاح الظل ضد الرغبات الجنسية لديه في السنوات الخمس الأولى من حياته، وتعمل آليات الدفاع على إنكار أو تزييف أو تحريف الواقع وهي تعمل في صورة لا شعورية وقد تعوق السلوك الواقعي لفترة طويلة بعد قيامها بدورها. (الشناوي محمد محروس ، دس ، ص 385)

أ-الكبت : refoulement

فهو أول ميكانيزم دفاعي وأهم ميكانيزم حسب فرويد S Freud 1895 (J. Bergeret 1979 p 88) ويهدف إلى إستبعاد الأفكار المؤلمة والرغبات التي لم تشبع ولم تجد مجالا لاشباعها او الرغبات المحرمة إلى ساحة اللاشعور. (عصار خير الله ، 1984 ، ص 59)

ويتمثل في قوله تعالى "والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين" (سورة آل عمران، الآية 134) ويمكننا أن نستدل عليه في فلتات اللسان، هفوات القلم الاحلام، كعودة للمكبوت.

ب-التكوين المضاد (Reaction Formation) أو (تكوين رد الفعل)

وهو الدفاع ضد الرغبة المولودة للقلق عن طريق إظهار عكسها، وإذا قارنا هذا السلوك الدفاعي بالتعبير الطبيعي عن السلوك نجد فيه نوعا من الاستعراض والقهرية والمبالغة (الشناوي محمد محروس ، دس، ص 386)

فحين تثير غريزة من الغرائز قلقا بأن تضغط على " الأنا " إما ضغطا مباشرا أو بواسطة " الأنا الأعلى " يحاول "الأنا" أن يقطع السبيل على الدافع الهجومي بالتركيز على ضده (كلقن هال ، ترجمة محمد فتحي الشنيطي، 1970 ، ص 109)

وبصورة عامة هو أن يظهر الفرد في سلوكه في تصرفاته وأفكاره عكس ما هو عليه في الواقع عكس الباطن (الزراد فيصل ، 1984 ، ص 31)

ج-التبرير (Rationalization)

هو ما يخلق من الأسباب عن غير وعي لاتجاه نفسي أو عمل لا يفتن صاحبة للباعث عليه. (عصار خير الله ، 1984 ، ص 54)

بمعنى أن صاحبه يقوم بخلق الأعداء والأسباب تشويها للحقيقة، لتبرير فشله ، فالتلميذ الذي يفشل في امتحان البكالوريا يبرر ذلك بتشديد التصحيح .

د-النكوص Regression :

هو الارتداد إلى نقطة التثبيت، ولا يتحول الفرد بشكل كامل إلى المرحلة السابقة وإنما تطور الشخصية جوانب طفلية ويظهر منها السلوك الطفلي عند مواجهة الإحباط، وعندما يسد الطريق أمام سلوك أو يواجه هذا السلوك بالإحباط فإن الفرد يستبدل بهذا السلوك سلوكا آخر وهذا السلوك الآخر الذي يحله الفرد محل السلوك المحبط أو المعاق يكون سلوكا سبق تكوينه في صورة قوية في مرحلة سابقة من النمو (الشناوي محمد محروس ، دس، ص 386)

قال تعالى : " فلما تراءت الفتنان نكص على عقبيه وقال إني بريء منكم " (سورة الأنفال الآية 48)

فالتلميذ الذي يخفق في شهادة البكالوريا ينكص إلى مرحلة طفلية (تثبيت في المرحلة الفمية مثلا) وبالتالي يعاني من فقدان الشهية أو فرط الشهية مثلا أو قضم أظافره.

هـ - التقمص Identification :

يشتمل على تمثل الشخص لخصائص شخص آخر وجعلها جزءا مكونا لشخصيته ذاتها بما في ذلك نمذجة السلوك الشخصي اقتداء بذلك الشخص الآخر و يبدأ الطفل أولا بتقمص شخصية والديه ولكي يتم ذلك فإنه يتشرب مثلهم و أخلاقهم وتصبح المثل الخاصة بالوالدين هي المثل الخاصة بالانا عند الطفل (الشناوي محمد محروس، دس، ص 384)

وللتقمص عدة أشكال، التقمص النرجسي الذي هو انتشار الشحنات الانفعالية الذاتية من صاحبها إلى أشخاص آخرين وأشياء أخرى تشبه الذات، التقمص موجه إلى الهدف وهو تشكيل شخصية فرد على نسق شخصية فرد آخر يحقق أهدافا يرغب الأول في تحقيقها، تقمص الموضوع الضائع وهو اندماج للموضوعات المرغوب فيها التي افتقدها الشخص أو لم يكن في وسعه امتلاكها وأخيرا التقمص مع المعتدى وهو اندماج للموانع التي يفرضها شكل من أشكال السلطة. (كلفن هال ترجمة محمد فتحي الشنيطي ، 1970 ، ص 93)

و- الإسقاط : Projection

وفيه يسقط الإنسان مشاعره غير المقبولة على غيره من الناس والأشياء والمواقف أو أسقاط سمات الإنسان من هذا النوع على الغير (عيسوي عبد الرحمان محمد ، 2002، ص 95)

هو أن يسقط ما يعانيه من انحرافات أو من عقد على الآخرين، فمثلا في الممرض العقلي البارانويا (Paranoia) يسقط المريض عدوانيته على الآخرين، ثم يتوهم اضطهاد الآخرين له، وهذا ما يسمى بالإسقاط الدفاعي، أما ما يسمى بالإسقاط غير الدفاعي كما في الاختبارات الإسقاطية (اختبار بقع الحبر لورشاخ أو اختبار TAT) حيث يقوم المريض بتأويل المثيرات الغامضة (الزرد فيصل ، 1984 ، ص 30)

ي- الإحلاء أو التسامي Sublimation

وهي عبارة عن آلية نفسية تحول الطاقة الغريزية والدوافع إلى غايات اجتماعية مفيدة فهذا التحويل يكون مؤقتا في الغالب ، فالفرد يحول الدوافع والرغبات الجنسية إلى نشاط رياضي أو عقلي أو ديني فهو عملية إزاحة يتم خلالها إبدال الأهداف الطفلية وطرائق اللذة بأهداف وطرائق غير جنسية مقبولة اجتماعيا. (الزرد فيصل ، 1984، ص 29)

ولهذه الحيلة فوائد اجتماعية وتربوية وإيجابية من ذلك اشترك المراهقين في مشروعات الخدمة العامة. (العيسوي عبد الرحمان محمد ، 2002، ص 95)

ك- الإنكار Négation

وهو ميكانيزم دفاعي ضد القلق (N.Sillamy ، 1999، P78) وفيه يرفض الإنسان قبول الحقيقة ،مثلا يرفض الإنسان أنه مريض بمرض خطير وبعد الإنكار أكثر الحيل بدائية. (عيسوي عبد الرحمان محمد ، 2002، ص 94)

8 - مشكلات التوافق الدراسي :

يشير العديد من الباحثين في مجال التوافق الدراسي إلى تأثره بالعديد من العوامل المختلفة التي ترتبط بالتلميذ وظروفه الاجتماعية والأسرية والمدرسية بما في ذلك المعلم وطرق التدريس والمنهج الدراسي والبيئة المدرسية. (يونسى تونسسية، 2012، ص 107)

8-1/ الحالة الصحية : فالتلميذ الذي يعاني من اعتلال في صحته وعدم قدرته على التركيز والتغيب المستمر نتيجة حالته الصحية كل هذا يؤدي إلى سوء توافقه .

8-2/ التذبذب في المعاملة الأسرية : فالتدليل والإسراف بالرعاية يولد فردا معتمدا على أبويه في أداء واجباته الدراسية. (العمرية صلاح الدين ، 2005 ، ص 148) ، فأساليب المعاملة الوالدية مثل: إهمال أو تسلط أو قسوة أو حماية زائدة ... الخ تؤثر وبشكل كبير على شخصية التلميذ خاصة في هذه المرحلة أي مرحلة المراهقة وتنعكس في سلوكه.

8-3/ عدم وجود صلة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع يولد سوء تكيف التلميذ لأن المؤسسة التعليمية يجب أن تكون امتداد لحياة المجتمع الجيد .

8-4/ التأخر الدراسي وعدم قدرة التلميذ على متابعة الدروس مما يولد لديه الملل بسبب عدم قدرته على الالتحاق بمتطلبات الدراسة .

8-5/ ارتكاب مخالفات داخل المؤسسة التعليمية كالعدوان على الزملاء، الغش في الامتحانات التمارض والسرقة هذا يجعله يرفض من قبل المؤسسة والزملاء، وبالتالي يؤدي إلى عدم قدرته على التوافق (العمرية صلاح الدين ، 2005 ، ص 148)

8-6/ وجود كف فكري ناتج عن صراعات نفسية لا شعورية، فإذا لم يتمكن من مواجهة الصراعات النفسية، قد يلجأ لا شعوريا إلى عرقلة النشاط المدرسي، ويتراجع عن الاكتسابات المدرسية، باختياره للكف الفكري، فيضع بذلك حدا للاستثمارات المدرسية، وقد يرجع ذلك إلى عدم تأهله نفسيا. (شرادي نادية، 2007 ، ص 287)

8-7/ كما نضيف عنصرا مهما وهو عدم التطابق ما بين قدراته واستعداداته ونوع

الدراسة الموجه إليها وكذا اعتماده على الدراسة خارج المؤسسة التعليمية بتوجهه إلى الدروس الخصوصية.

8-8/ سوء توزيع التلاميذ على الفصول بحيث يجب أن يكون هذا التوزيع عادلا من حيث العدد الجنس ، السن، مستوى التحصيل.

8-9/ التوترات الحاصلة على مستوى المنظومة التربوية والإضرابات المتكررة مما يؤثر على الاستيعاب.

8-10/ سوء إدارة الصف من طرف المعلم وعدم مراعاته للمرحلة التي يمر بها المراهق وخصائصها خاصة الانفعالية.

8-11/ ترهيب التلميذ من الامتحانات وإعطائه تصور خاطئ حول الهدف من هذه الامتحانات (انتقام من التلميذ) كما أنها لا تخضع للمعايير مما يجعل التلميذ يفكر بطرق خاطئة كالغش.

8-12/ المشكلات الجنسية : هناك علاقة وثيقة بين الصحة النفسية للفرد وصحته الجنسية فسوء التوافق الجنسي كثيرا ما يكون مظهرا لسوء التوافق العام والعكس، وتتمثل المشاكل الجنسية للفرد بعدم تزويده وهو طفل أو مراهق بأي معلومات عن الأمور الجنسية أو تزويده بها بأساليب خاطئة كالقلق و الاشمئزاز والشعور بالذنب، كما يعاقب عليه بعنف مما يؤدي إلى العجز أو الانحراف الجنسي أي عدم التوافق الجنسي وبالتالي تسبب في عدم التوافق العام ومنها عدم التوافق الدراسي.

ويعتبر الفشل في التوافق الدراسي مصدرا للقلق لدى المعلمين والأخصائيين النفسيين والتربويين فهو اضطراب في سلوك المراهق يظهر في تصرفاته داخل الوسط المدرسي المتمثلة في النفور من النظم والقوانين فعدم التوافق الدراسي مشكلة تربوية ونفسية واجتماعية واقتصادية، تتجلى في عدم انسجام بعض التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية وعدم تكيفهم مع العملية التربوية بشكل عام فيعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في التحصيل خاصة إذا كان في مرحلة مهمة وكل من الأسرة و الثانوية يوجهون الأنظار نحوهم فتسيطر عليهم مشاعر

القلق والتوتر والاكتئاب والإحباط ويصبحون عدوانيين أو منسحبين أو ضعفاء الثقة بالنفس فيسببون التوتر لزملائهم.

يتصف التلميذ غير المتوافق دراسيا ببعض الخصائص والسمات مجتمعة أو منفردة ومن أهمها :

✓ السمات والخصائص العقلية

- مستوى إدراكه العقلي دون المعدل.
- ضعف الذاكرة وصعوبة تذكره الأشياء.
- عدم قدرته على التفكير المجرد واستخدامه للرموز.
- قلة حصيلته اللغوية .
- ضعف إدراكه للعلاقات بين الأشياء.

✓ السمات والخصائص الجسمية.

- صحته الجسمية غير كاملة، وقد يكون مريضا نتيجة سوء التغذية .
- لديه مشكلات سمعية، بصرية أو عيوب أو عاهات أو تشوهات.

✓ السمات والخصائص الانفعالية.

- فقدان أو ضعف ثقته بنفسه.
- شرود الذهن أثناء الدرس .
- عدم قابليته للاستقرار وعدم قدرته على التحمل.
- شعوره بالدونية أو شعوره بالعداء.
- نزوعه للكسل والتهاون.

✓ السمات والخصائص الشخصية والاجتماعية .

- قدرته المحدودة في توجيه الذات أو التكيف مع المواقف الجديدة .
- انسحابه من المواقف الاجتماعية والانطواء.
- العادات والاتجاهات الدراسية .
- التأجيل أو الإهمال في انجاز أعماله أو واجباته.
- ضعف تقبله وتكيفه في المواقف التربوية والعمل المدرسي.

- غير متعود على عادات دراسية جيدة.
- لا يستحسن المدرسة كثيرا أو يكره الذهاب إلى المدرسة (معري محفوظ ، 2015 ، ص.79. 78)
- عدم انجاز الواجبات المدرسية .
- عدم التركيز والانتباه.
- استعمال الحيل الدفاعية الغير مناسبة للمواقف مثل الإسقاط التبرير، النكوص، العدوان.

9 - الطرق العلاجية لعدم التوافق الدراسي

تختلف علاج عدم التوافق الدراسي باختلاف الأسباب وفق الجدول التالي :

الجدول رقم (04):يمثل الطرق العلاجية لعدم التوافق الدراسي من اعداد الباحثة

السبب	طريقة العلاج
ضعف حيوية التلميذ	عرضه على الأطباء
ضعف البصر	الجلوس في أماكن مناسبة، مع التأكد من أن الضوء كاف ويمكنهم من رؤية السبورة
-عوامل نفسية معقدة ناتجة عن فقدان أحد الأبوين أو كليهما أو انفصال الأبوين	-اللجوء إلى العيادة النفسية خاصة في حالات اضطرابات اللغة والكلام ومشكلات السلوك
-طريقة التدريس والتعامل المدرس مع التلميذ	- تعديل طرق التدريس لتناسب ادراك التلاميذ واهتماماتهم وبمعاملهم المدرس معاملة تساعد على تفهم مشكلاتهم ونفسياتهم - مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث العمر، الذكاء والقدرة (مجلة العلوم الانسانية، الفاخري، 2005، ص90) - إثارة الدفاعية وعدم إجهاد التلاميذ بالأعمال المدرسية الكثيرة - عدم إثارة المنافسة غير الشريفة أو المقارنة بين التلاميذ بشكل مستفز - عدم توجيه اللوم بشكل مستمر عندما يفشل التلاميذ في تحقيق أمر ما (خطارة رشيد ، 2011 ، ص 58)
-المناهج المقررة	-تطوير المقررات الدراسية وفقا لاحتياجات التلاميذ الجسدية العقلية النفسية والعاطفية (مجلة العلوم الانسانية، الفاخري ، 2005، ص109)

والشكل التالي يوضح ذلك

الشكل رقم (05) : يوضح علاج عدم التوافق الدراسي (داود شفيقة ، 2012 ، ص62)



خلاصة :

استقطبت عملية التوافق اهتمام الكثير من العلماء في مختلف المجالات من بينها التوافق الدراسي خاصة أن الطالب يمر بمرحلة المراهقة التي تكون مليئة بالمشكلات خاصة في مرحلة الثانوية النهائية فعليه بتحقيق التوافق بين دوافعه وحاجاته وبين المحيط المدرسي وان يتعرف على شخصيته ويتجاوز المواقف الضاغطة والتي تسبب له التوتر بطريقة سوية متوافقة. وهذا يستوجب تظافر الجهود المدرسية التوجيهية التربوية.

الجانبة الهيكلاني

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تعميد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة

3- الدراسة الاستطلاعية

4- أدوات الدراسة

5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

6- الدراسة الأساسية

7- الأساليب الإحصائية

خاتمة

تمهيد

بعد عرض التراث النظري لهذه الدراسة، سوف نتطرق إلى الجانب الميداني إذ بواسطته تتمكن الباحثة من الإجابة على الإشكالية و اختبار الفرضيات و ذلك بالاعتماد على الأساليب العلمية حتى تتمكن من الوصول إلى نتائج دقيقة و صادقة و قابلة للتعميم. ستتناول الباحثة في هذا الفصل الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية من حيث المنهج المتبع، العينة و خصائصها، الأدوات المستخدمة و الأساليب الإحصائية.

1- منهج الدراسة:

ان المنهج يعبر عن الطريقة او الكيفية التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة موضوع الدراسة. (داودي محمد ، بوفاتح محمد ، 2007، ص76)

وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي ، وذلك لملائمته لمتغيرات الدراسة، وكذا مناسبته لدراسة الفروق بين متغيرات الموضوع، كما انه يتناسب مع اهداف الدراسة ويحقق الاجابة عن فرضياته.

والمنهج الوصفي من المناهج التي تساعد على جمع المعلومات المرتبطة بالدراسة ووصفها، تحليلها وتنظيمها.

2- مجتمع الدراسة :

يعرف مجتمع الدراسة بأنه "أي مجتمع معرف من الأشياء والأشخاص أو الحوادث، وهو المجموعة الشاملة التي يجري اختيار العينات منها " (النجار نبيل جمعة صالح ، 2007، ص 23)

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في جميع ثانويات مدينة باتنة (ذكور وإناث) (علميين وأدبيين) غير المعديين والبالغ عددهم (8081) تلميذ وتلميذة ولم تدرج الباحثة الثانويات الخاصة، تحصلت الباحثة على أعداد التلاميذ من مديرية التربية لولاية باتنة (الملحق رقم (03))

ثم اختبار عشرة "10" ثانويات بالطريقة العشوائية البسيطة من مجموع 21 ثانوية حيث تمثلت في الثانويات التالية:

ثانوية عائشة أم المؤمنين	ثانوية بن بولعيد
ثانوية العمراني	ثانوية الإخوة عباس
ثانوية خديجة أم المؤمنين	ثانوية محمد الصديق بن يحي
ثانوية صلاح الدين الأيوبي	ثانوية عباس لغرور
ثانوية البشير الابراهيمي	ثانوية العربي التبسي

3- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية شرط ضروري وإلزامي للدراسة الأساسية فهي المرحلة التحضيرية للدراسة بها يتم ضبط متغيرات الدراسة و الفرضيات البحثية.

إن أول عمل قامت به الباحثة هو استصدار ترخيص من مديرية التربية الوطنية لولاية باتنة، عن طريق رسالة موجهة من رئيس قسم علم النفس إلى مدير التربية يستسمح فيها بالترخيص للباحثة بأن تطبق اختبارات الدراسة (الملحق رقم 01) ، وقد حددت الثانويات في الرسالة (الملحق رقم 03).

وبعد استصدار الترخيص (الحصول على الترخيص) (الملحق رقم 02) تم التوجه إلى الثانويات للتعرف على ميدان الدراسة و خطوات الدراسة و التأكد من سهولة الحصول على العينة و كيفية تناول الإشكالية و إمكانية تطبيق الاختبارات خاصة أننا أمام عينة حساسة بحكم المرحلة والنمو فهم مراهقين في مرحلة انتقالية أي اختبار شهادة البكالوريا وهذه اسباب جعلتنا نتعامل مع العينة بأساليب نفسية بيداغوجية خاصة.

3-1/ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى :

- التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستعملة وهي "اختبار الذكاء العاطفي" "حواس خضرة" واختبار التوافق الدراسي "الليزادي"
- التأكد من الوصول إلى العينة (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجهها في الميدان، و الاستعداد للقيام بالدراسة الأساسية.

3-2/ حدود الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في الحدود البشرية و الزمنية و المكانية التالية:

أ - الحدود البشرية:

تم اختيار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة باتنة، حيث أجريت الدراسة على 50 تلميذ و تلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من التخصصين (الأدبي والعلمي) غير المعيدين الذين يدرسون في الثانويات الرسمية لسنة 2015-2016 .

ب- الحدود الزمنية :

أجريت هذه الدراسة خلال السنة الدراسية (2015 / 2016).

ج - الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في ثانويات مدنية باتنة وهي:

ثانوية العمراني	ثانوية صلاح الدين الأيوبي
ثانوية البشير الابراهيمي	ثانوية الإخوة عباس
ثانوية عائشة أم المؤمنين	ثانوية بن بولعيد
ثانوية العربي تبسي	ثانوية محمد الصديق بن يحي
	ثانوية عباس لغرور
	ثانوية خديجة أم المؤمنين

3-3/ عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها :

أ- اختيار العينة:

تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بغرض تطبيق الاختبارات المستخدمة في الدراسة لحساب الخصائص السيكومترية، بطريقة عشوائية حيث تم اختيار 50 تلميذ وتلميذة من السنة الثالثة ثانوي (2015/2016) يدرسون في الاختصاصات العلمية والادبية غير معيدين.

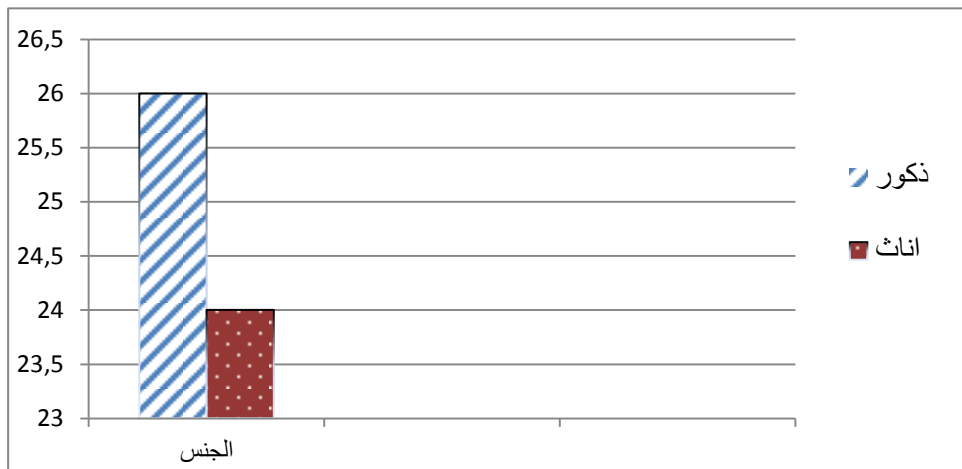
ب- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

ب-1/ من حيث الجنس:

جدول رقم (05) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	26	52%
اناث	24	48%
المجموع	50	100%

الشكل رقم (06) يبين العرض البياني للعينة الاستطلاعية عن طريق الاعمدة البيانية حسب الجنس



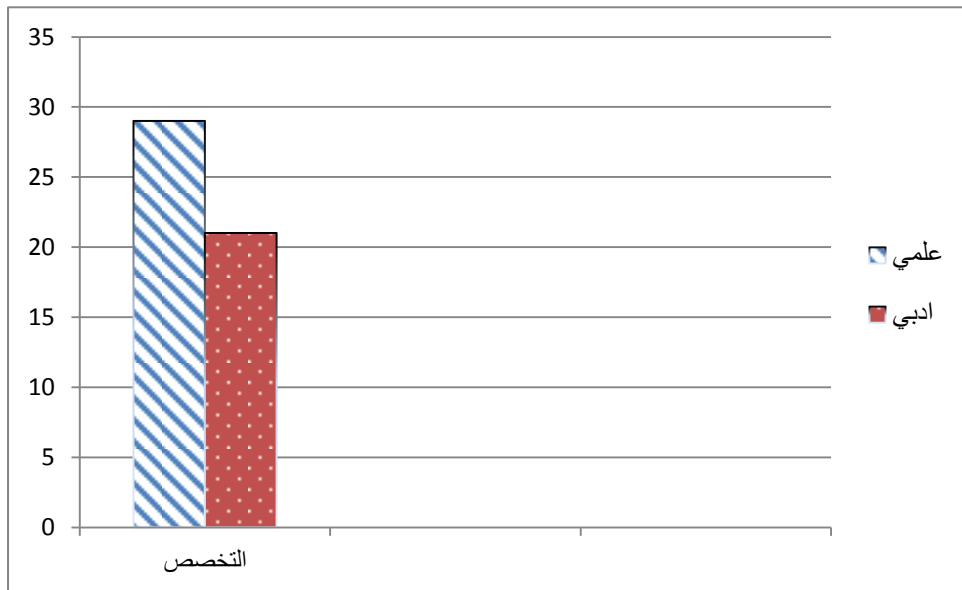
نلاحظ من خلال الجدول والشكل أن نسبة الإناث والذكور متقاربة حيث بلغ عدد الذكور 26 تلميذ بنسبة 52 % أما عدد الإناث فكان 24 تلميذ بنسبة 48 %.

ب-2/ من حيث التخصص :

جدول رقم (06) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	29	58%
أدبي	21	42%
المجموع	50	100%

الشكل رقم (07) يبين العرض البياني للعينة الاستطلاعية عن طريق الاعمدة البيانية حسب التخصص



نلاحظ من خلال أرقام الجدول والشكل أن توزيع التلاميذ حسب التخصص متوازن نوعا ما إذا بلغ عدد التلاميذ الذين يدرسون بالتخصصات العلمية 29 تلميذ وتلميذة بنسبة 58% والذين يدرسون التخصصات الأدبية 21 تلميذ وتلميذة بنسبة 42%.

ب -3/ من حيث السن:

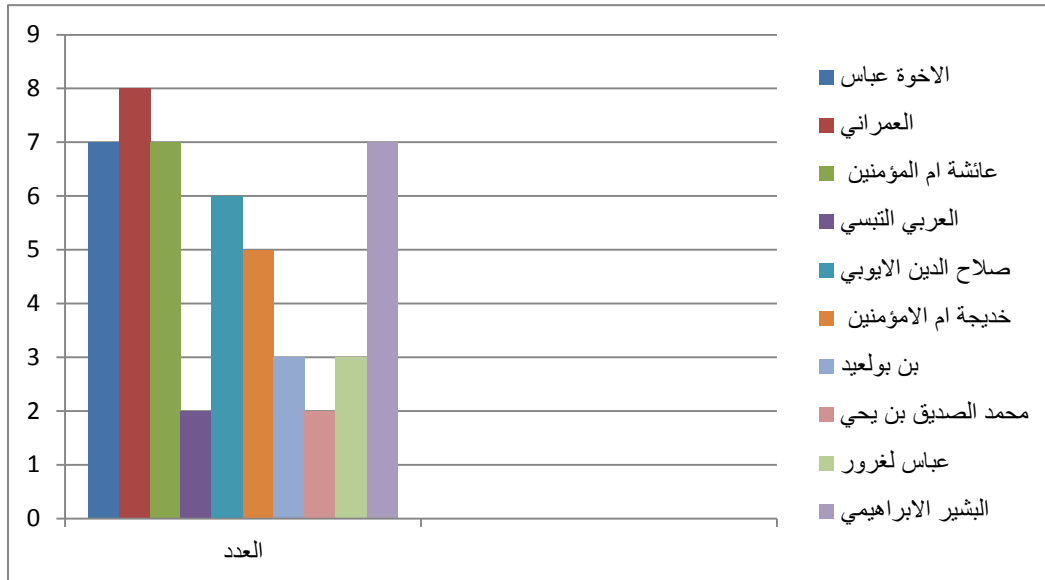
كل أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تلاميذ يدرسون السنة الثالثة ثانوي غير معيدين (18 - 19 سنة).

ب-4/ من حيث الثانويات

جدول رقم (07) يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الثانويات

الثانوية	العدد	النسبة المئوية
ثانوية الإخوة عباس	7	14%
ثانوية العمراني	8	16%
ثانوية عائشة أم المؤمنين	7	14%
ثانوية العربي التبسي	2	4%
ثانوية صلاح الدين الأيوبي	6	12%
ثانوية خديجة أم المؤمنين	5	10%
ثانوية بن بولعيد	3	6%
ثانوية محمد الصديق بن يحي	2	4%
ثانوية عباس لغرور	3	6%
ثانوية البشير الإبراهيمي	7	14%
المجموع	50	100%

الشكل رقم (08) يبين العرض البياني العينة الاستطلاعية الثانويات عن طريق الأعمدة
البيانية



نلاحظ من خلال الجدول و الشكل أن توزيع التلاميذ على الثانويات غير ثابت وذلك راجع لعدة أسباب منها:

- بعض الإجابات قد ألغيت لأن التلاميذ أجابوا بطريقة غير مناسبة.
- الغيابات فتلاميذ السنة الثالثة يتغيبون كثيرا بحجة التحضير للكالوريا والتردد على الدروس الخصوصية للمراجعة.
- رفض بعض الأساتذة مساعدتنا وتسهيل تطبيق المقياس خاصة أساتذة المواد العلمية في أغلب الأحيان يكون رفضهم قاطع.
- رفض بعض التلاميذ التعامل معنا و الإجابة على المقياس.

4 - وصف أدوات الدراسة :

نظرا لأهمية الدراسة الاستطلاعية في التأكد من صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة و ملائمتها لموضوع الدراسة فالباحثة أولتها اهتماما كبيرا فمن خلالها أيضا يتم التأكد على مدى صدق وثبات ادوات الدراسة ، كذلك التعرف على أهم الصعوبات التي قد تصادفنا عند إجراء الدراسة الأساسية قمنا باستطلاع (50) تلميذ وتلميذة من أقسام السنة الثالثة ثانوي بمدينة باتنة تمثلت أدوات القياس في الدراسة فيما يلي :

4 -1/ مقياس الذكاء الوجداني:

لـ "حواس خضرة" قامت ببنائه للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس جامعة الحاج لخضر باتنة سنة (2011/2012) باللغة العربية معتمدة في تصميمها للاختبار على إطار نظري وفق النماذج المختلطة لـ بار-ون Bar-on مستعينة ببعض الاختبارات والمقاييس حول الذكاء العاطفي وهي:

-مقاييس الذكاء الوجداني متعددة العوامل للراشدين والمراهقين : MEIS لـ "جون ماير" بيستر سالوفي، ديفيد كاروسو، اعداد النسخة العربية علاء الدين كفاقي وفؤاد الدواش 2007 - مقياس الذكاء العاطفي لـ: فائز فاروق عبد الفتاح موسى

-اختبار الكفاءة الاجتماعية لساراسون، ساراسون، هاجر، باشام، الذي أعده للعربية مجدي عبد الكريم حبيب ط 2، 2003

- قائمة المهارات الاجتماعية لـ رونالد ريجيو تعريب عبد اللطيف محمد خليفة 2006

-مقياس الذكاء الوجداني لـ موسى بنت محمد بن عبد العزيز الدعير 2008 (حواس خضرة، 2012، ص339)

وقد تكون المقياس في صورته الأولية من ثلاث أبعاد هي :

البعد الأول: الوعي بالذات: تعني قدرة الفرد على:

1 -معرفة وفهم انفعالاته وأسبابها والتعبير عنها بدقة ونتائج استمرارها.

2 -تقييمها تقييما موضوعيا بغرض تنقيحها وتعديلها، إذا اقتضت الضرورة لذلك.

3 - على فصل تأثير انفعالاته السلبية عن مستوى أدائه.

4 - فهم المشاعر البينية التي تتوسط انفعاليين مختلفين.

5 - الاستفادة من نتائج انفعالاته وانفعالات الآخرين السابقة في المواقف المختلفة.

6 - الثقة بالنفس وبإمكانياته.

7 - التفاؤل واتخاذ القرارات الحاسمة.

البعد الثاني: التعاطف أو المشاركة الوجدانية وتعني قدرة الفرد على :

1 - فهم ومشاركة الآخرين مشاعرهم.

2 - مساعدة الآخرين على تخطي ظروف سيئة تواجههم.

3 - تفهم كيفية تأثير مشاعرهم على أساليب تفكيرهم وسلوكهم.

4 - الفروق الوجدانية الموجودة بينهم.

البعد الثالث: المهارات الاجتماعية وتعني القدرة الفرد على :

1 - الانخراط في المجموعات وتقبل الآخرين.

2 - اقتراح الحلول للمشكلات التي تواجه المتخصصين.

3 - تحمل المسؤولية والالتزام بها.

4 - السلوك بطريقة تلقى الاحترام والتقدير من الآخرين. (حواس خضرة، 2012، ص340)

كان عدد بنود المقياس 117 بند وبعد حساب خصائصه السيكمترية تقلص عدد البنود الى 100 بند

وقد صاغت الباحثة (حواس خضرة) العبارات اتساقا مع هذه الأبعاد حيث كانت البنود الإيجابية والسلبية كالتالي:

جدول رقم (08) يوضح عدد البنود السلبية والايجابية

البنود السلبية	البنود الايجابية
- 12 - 11 - 10 - 9	-19-18-17-16-14-14-8-7-6-5-4-3-2-1
26 - 25 - 21 - 13	-33-32-31-30-29-28-27-24-23-22-20
	-44-43-42-41-40-39-38-37-36-35-34
	-55-54-53-52-51-50-49-48-47-46-45
	-66-65-64-63-62-61-60-59-58-57-56
	-77-76-75-74-73-72-71-70-69-68-67
	-88-87-86-85-84-83-82-81-80-79-78
	-99-98-97-96-95-94-93-92-91-90-89
	100

وقد تم تحديد البدائل بخمسة وهي :

0 لا تنطبق تماما ←

1 لا تنطبق ←

2 تنطبق أحيانا ←

3 تنطبق ←

4 تنطبق تماما ←

هذا بالنسبة للعبارات الايجابية أما العبارات السلبية فإن طريقة التفرغ تعكس تماما وبهذا يكون أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المفحوص هي 400 درجة، ارتفاع الدرجة يعني أن الفرد يتمتع بذكاء عاطفي عالي والعكس.

4 - 2 / مقياس التوافق الدراسي:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مقياس التوافق الدراسي للزيادي (1964) المعد لقياس توافق الطلبة الجامعيين حيث كان يضم 150 بند موزعا على 6 أبعاد.

وقد اعتمد في بعض فقراته على مقياس هنري بورو (1949) للتكيف الأكاديمي وبعدها قام الباحث أيمن طه عبد العزيز من جامعة الخرطوم بتعديله ليتماشى مع تلاميذ المرحلة الثانوية ، فحذف وعدل بعض العبارات وأضاف بعد إتباع اللوائح والنظم المدرسية وعدل صياغة العبارات من استفهامية إلى تقديرية وعدل الخيارات من " نعم ، لا ، ؟ " الى (غالبا، أحيانا، لا يحدث).

وبعد هذه التعديلات ورأي المحكمين أصبح عدد البنود 120 بند مقسمة على سبعة أبعاد: العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع الأساتذة، أوجه النشاط الاجتماعي، الاتجاه نحو مواد الدراسة ، تنظيم الوقت، طريقة الاستذكار ، إتباع اللوائح والنظم.

ثم قامت الباحثة اقروفة صفية من جامعة الجزائر بتطبيق المقياس في دراستها تحت عنوان المخططات المعرفية المبكرة غير المكيفة وعلاقتها بسوء التوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي دراسة مقارنة بين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا للحصول على شهادة ماجستير تخصص الإرشاد والصحة النفسية سنة (2010 - 2011) وعدلته ليتماشى مع التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في البيئة الجزائرية التعديلات التي أجرتها الباحثة على المقياس :

- اقتراح تعديل بعض البنود.
- إضافة بعض البنود.
- اقتراح حذف بعض البنود.
- اقتراح تعديل المفردات التي وردت في البنود والابعاد.
- اقتراح حذف بعد (أوجه النشاط الاجتماعي) لأن في تقدير الباحثة النشاطات الاجتماعية داخل المؤسسات التربوية تكاد تكون منعدمة.

- اقتراح تعديل خيارات استجابات المفحوص لتصبح (نعم ، لا رأي لي ، لا).
- تحديد معيار تصحيح المقياس. (اقروفة صفية، 2011، ص118)

وذلك وفق الجدول التالي :

جدول رقم (09) يمثل البنود المقترحة للتعديل والحذف في كل بعد (اقروفة صفية، 2011، ص119)

البعد	البنود المقترحة للتعديل	البنود المقترحة للحذف
العلاقة مع الزملاء	/	15. 11. 10. 7.9. 6. 5
العلاقة مع الأساتذة	35. 31.28. 24. 21	29. 27. 25. 23. 19 36. 34. 32.
أوجه النشاط الاجتماعي	حذف هذا البعد	
الاتجاه نحو مواد الدراسة	49	50. 48. 43. 42. 41
تنظيم الوقت	64. 63. 60. 59. 57 67 65.	.73.72.70.68.66.62 56. 61
طريقة الاستذكار	.90. 89. 83. 82. 80	86. 84. 81. 78
إتباع اللوائح والنظم	. 107. 101. 95. 94 144. 113. 109	103 100. 99. 96 112. 111. 110. 106

أما فيما يخص البنود المفتوحة للإضافة فهي في الجدول التالي :

جدول رقم (10) يمثل البنود المقترحة الإضافية (اقرؤة صفية، 2011، ص119)

الأبعاد	البنود المقترحة للإضافة
العلاقة مع الزملاء	-غالبا ما ينتقدي زملائي -أميل إلى مساعدة زملائي في موضوع دراسي إذا طلبوا مني ذلك -غالبا ما أتشاجر مع زملائي
العلاقة مع الأساتذة	-غالبا ما أعمل بنصائح الأساتذة -أتردد في الإجابة عن السؤال بالرغم من أنني أعرف الإجابة الصحيحة
الاتجاه نحو مواد الدراسة	-تتفق الدراسة مع ميولي واهتماماتي -لدي دافع قوي تجاه الدراسة -أحيانا أفكر في التخلي عن الدراسة -نادرا ما أبذل مجهود لتحسين مستواي في مختلف المواد -تزعجني أمور كثيرة تحدث داخل الثانوية تجعلني انفر عن الدراسة
تنظيم الوقت	-أشعر أنني لا أخصص وقتا كافيا للدراسة
طريقة المراجعة	-من السهل أن أنس الدروس التي قمت بمراجعتها -أشعر أنني موفق في طريقتي للمراجعة

المفردات التي تم تعديلها :

المدرسة = الثانوية	المذكرة = الاستذكار أو المراجعة.
المعلمين = الأساتذة	إتباع اللوائح والنظم = الانضباط واحترام النظام.
الطلبة = التلاميذ	

وبعد هذه التعديلات أصبح المقياس يتكون من 74 بند موزعة على ستة أبعاد (العلاقة مع الزملاء، العلاقة مع الأساتذة، والاتجاه نحو مواد الدراسة، تنظيم الوقت، طريقة المراجعة، الانضباط واحترام النظام).

جدول رقم (11) يبين أبعاد مقياس التوافق الدراسي بعد التعديل ببندوه الايجابية والسلبية

الأبعاد	البند الإيجابية		البند السلبية		عدد البنود
	رقم البند	العدد	رقم البند	العدد	
العلاقة مع الزملاء	70. 49. 37 . 4	04	55. 40. 35. 28. 12 73. 58.	07	11
العلاقة مع الأساتذة	74. 64. 63	03	50. 20. 11.19. 10 72. 69. 68. 51.	09	12
الاتجاه نحو مواد الدراسة	.16 .15 17.31.45.46	06	62. 61. 30. 24. 23 67.	06	12
تنظيم الوقت	54. 26. 25	03	36. 22. 14. 7. 6 66. 47. 44. 39.	09	12
طريقة المراجعة	53. 42. 38. 34 60. 52.	06	29. 21. 13 . 8. 3. 2 59.	07	13
الانضباط واحترام النظام	48. 43 5. 1	04	.33. 32. 27. 18. 9 74. 65. 57. 56. 41	10	14
6 أبعاد		26		48	74

*طريقة تصحيح المقياس:

يحتوي المقياس على 3 استجابات وقد اقترحت الباحثة صفيه أقروفة سلم التقيط التالي:

جدول رقم (12) يمثل درجات المقياس وفق البدائل الثلاثة الخاصة بالبنود الايجابية (اقروفة صفية، 2011، ص132)

نوع الإجابة	نعم	لا رأي لي	لا	/
عدد الدرجات	03	02	01	العبارات الايجابية
عدد الدرجات	01	02	03	العبارات السلبية

وقد حددت الباحثة درجات حسن التوافق وسوء التوافق اعتمادا على طريقة المعادلة الطرفية على النحو التالي :

تتراوح درجات المقياس ما بين 74 كأدنى درجة و222 كأقصى درجة

5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

5-1/ الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

أ- الخصائص السيكومترية في دراسة الدكتور حواس خضرة 2012:

أ-1/ صدق المقياس : يقصد بالصدق أن يقس الاختبار فعلا القدرة أو السمة والاتجاه أو الاستعداد الذي وضع لقياسه اي يقيس فعلا ما يقصد أن يقيسه. (عسيوي ، 1999، ص45)

للتأكد من صدق الأداة تم قياس صدقها بعدة طرق الباحثة من طرف الباحثة حواس خضرة.

*صدق المحكمين : حيث وزع المقياس على 14 محكما (الكترونيا و تسليميا باليد) و تم حساب صدق المحكمين بطريقتين.

✓ طريقة النسب المئوية :

جدول رقم (13) يوضح النسب المئوية المحكمين لمقياس الذكاء الوجداني وأبعاده
الثلاث (حواس خضرة 2012، ص 344)

أبعاد الاختبار	تكرارات تقيس	تكرارات لا تقيس	النسبة المئوية لتقيس	النسبة المئوية لا تقيس
البعد الأول (الوعي بالذات)	711	17	% 97,66	%2,33
البعد الثاني (المشاركة الوجدانية)	421	13	%97	%3
البعد الثالث (المهارات الاجتماعية)	406	14	%96,66	%3, 33
المجموع	1538	44	% 97,21	% 2,78

ومن خلال الجدول يتضح أن المقياس صادق حيث بلغ % 97,21

✓ طريقة معادلة لوشي لصدق المحكمين :

ص م = ن و -ن/2 (حواس خضرة ، 2012 ص 345)

$$2/ن$$

وبعد تطبيق المعادلة على كل مفردة من مفردات المقياس تبين أن ص م < 0,5 هذا

يبين ان المقياس صادق

*الصدق التوافقي :

قامت الباحثة حواس خضرة بتطبيق مقياس الذكاء العاطفي و اختبار " هيوم بيل
للتوافق النفسي و حسبت معامل الارتباط بينهما و كانت قيمة ر = 0,83 و هو دال
إحصائيا عند 0,01 إذن فهو يتمتع بصدق المحك التوافقي.

*الصدق التمييزي : استخرجت 27 % من أفراد العينة (المرتفعين في درجات مقياس الذكاء
الوجداني و المنخفضين) و قامت بالمقارنة بينهما باستخدام آ "ت" وكانت ت = 5,20 وهي

دالة إحصائية عند مستوى 0,01 و بالتالي فإن المقياس يتمتع بصدق (حواس خضرة، 2012، ص345)

*الصدق الذاتي :

حيث أن الصدق الذاتي = الثبات $\sqrt{0,75 = 0,86}$ وهو معامل صدق مرتفع (حواس خضرة، 2012، ص346)

من خلال هذه الطرق المختلفة لحساب الصدق تبين أن المقياس المصمم من طرف الباحثة حواس خضرة صادق

أ-2/ثبات المقياس : الثبات هو اتساق درجات الاختبار ودقة نتائجه وتحررها من تأثير المصادقة، عندما يطبق على مجموعة محددة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين يفصل بينهما زمن، أو عند اختبار الأفراد أنفسهم بمجموعتين مختلفتين من البنود المتكافئة، ومعامل الثبات هو تقدير نسبة التباين الحقيقي للتباين الكلي للاختبار (عبد الخالق، 1996، ص45)

استعملت الباحثة حواس خضرة نوعين من الثبات للتأكد من مدى ثبات المقياس

*الثبات بتطبيق التكرار النسبي الاحتمال المنوالي :

طبقت الباحثة العلاقة التالية = ثبات المفردة $= \frac{1}{3} (1 - \frac{1}{n})$ (حواس خضرة، 2012 ص 346)

على عينة 30 طالبا وبعد حساب ثبات كل مفردة من مفردات المقياس كان ثبات كل مفردة $\geq 0,51$ >1 إلا في 8 عبارات تم حذفها و أصبح المقياس يتكون من 100 (108 سابقا)

-البعد الأول 49 عبارة من 1 إلى 49

- البعد الثاني 25 عبارة من 50 إلى 74

-البعد الثالث 26 عبارة من 75 إلى 100

***الثبات بطريقة التجزئة النصفية :**

قامت الباحثة بحساب التجزئة النصفية (فردى، زوجى) بتطبيق معامل الارتباط لبيرسون فكانت $r=0,60$ و صحت طول المقياس بمعادلة سبيرمان براون.

$$0,75 = \frac{0,6 \times 2}{0,6 + 1} = \frac{r \times 2}{r + 1}$$

وهو معامل ثبات مرتفع

ب-الخصائص السيكمترية للمقياس في الدراسة الحالية :

ب-1/حساب الصدق:

***حساب الصدق الذاتي :**

قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي للمقياس وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات باعتباره معاملًا للصدق.

$$\text{الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{الثبات}} = \sqrt{0,942} = 0,97$$

وهو صدق عالي جدا

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

المبدأ الجوهرى لهذه الطريقة-المقارنة الطرفية- تستقيه من تسميتها حيث نقارن بين طرفين مختلفين تماما(التضاد) وذلك برصد النتائج بعد تطبيق الاداة وترتيبها ترتيبا تنازليا ثم تقسيمها الى مجموعتين:

-المجموعة 1: المجموعة العليا=13

-المجموعة 2: المجموعة الدنيا=13

ثم نحسب الفرق بين 1 و 2 بعد تطبيق قانون "ت

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول ، على وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في مقياس الذكاء الوجداني، حيث بلغت قيمة "ت" (8.301) وهي دالة احصائيا والقيمة الاحتمالية اقل من 0.01 مما يبين وجود فروق بين متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات الدنيا، وهذا يدل ان للمقياس قدرة تمييزية مما يعني ان المقياس بفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (14): يوضح دلالة الفرق في الذكاء الوجداني بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في مقياس الذكاء الوجداني

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	13	294,4615	25,51998	24	8.301	0.000
المجموعة الدنيا	13	184,3846	40,43006			

ب-2/ حساب الثبات:

يقصد بثبات المقياس مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين.

*طريقة ألفا كرونباخ :

قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني، و النتائج يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (15): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء لوجداني

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
100	0,942

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل ألفا دال، مما يؤكد ثبات المقياس.

5-2/ الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الدراسي :

أ- الخصائص السيكومترية للمقياس في أقروفة صفية دراسة :

أ-1/ الصدق المقياس:

قامت الباحثة (إقروفة صفية) بحساب الصدق الظاهري الصدق الذاتي على النحو التالي:

$$\text{*الصدق الظاهري} = \text{نسبة الاتفاق} = 97,26\%$$

وذلك باستخدام معادلة كوبر cooper وهذا يوضح أن المقياس يتسم بدرجة من الصدق وأنه ملائم لقياس ما أعد له

*الصدق الذاتي : الذي يمثل العلاقة بين الصدق والثبات

ثبات الاختبار : 0,901

$$\text{معامل الصدق الذاتي: } 0,949 = \sqrt{0,901}$$

وعليه فالصدق عال ويمكن الاعتماد على هذا المقياس

أ-2/ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha cronbach) فكانت قيمة ثبات كل عبارة أقل أو تساوي بقيمة متقاربة مع قيمة الثبات الكلية للمقياس والتي تقدر بـ " 0,901 " مما يؤكد ثبات كل عبارات المقياس، وتشير النتيجة إلى أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وله معامل ثبات عالي.

ب-الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق الدراسي في الدراسة الحالية :

ب-2/حساب الصدق

يعتبر الصدق من أهم الجوانب التي يجب التأكد منها في أي اختبار قبل استخدامه وذلك للاطمئنان من أنه يقيس ما وضع من أجله فعلا.

*حساب الصدق الذاتي :

قامت الباحثة بحساب الصدق الذاتي للمقياس وذلك تطبيقه على عينة 50 تلميذ وتلميذة للسنة الثالثة ثانوي بمدينة باتنة

$$\text{الصدق الذاتي: الثبات} = \sqrt{0,894} = 0,95$$

وهو صدق مرتفع جدا .

*الصدق التمييزي(المقارنة الطرفية):

-المجموعة 1:المجموعة العليا=13

-المجموعة 2:المجموعة الدنيا=13

ثم نحسب الفرق بين 1و2 بعد تطبيق قانون "ت وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

أظهرت النتائج الموضحة في الجدول ، على وجود فروق جوهرية دالة إحصائيا بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في مقياس التوافق ، الدراسي حيث بلغت قيمة "ت" (13.206) وهي دالة احصائيا والقيمة الاحتمالية اقل من 0.01 مما يبين وجود فروق بين متوسط الدرجات العليا ومتوسط الدرجات الدنيا ،وهذا يدل ان للمقياس قدرة تمييزية مما يعني ان المقياس بفقراته يتمتع بمعامل صدق عالي.

جدول رقم (16): يوضح دلالة الفرق في التوافق الدراسي بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا في مقياس التوافق الدراسي

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "T" المحسوبة	قيمة "p"	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	186,6154	11,50028	24	13.206	0.000	دالة إحصائيا
المجموعة الدنيا	133,2308	8,95502				

ب-2/حساب الثبات :

*طريقة ألفا كرونباخ: كانت قيمة ألفا كرونباخ (0,894) وهي قيمة دالة مما يعكس ثبات المقياس.

جدول رقم (17) يوضح قيمة الفا كرونباخ لمقياس التوافق الدراسي

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ
74	0,894

6- الدراسة الأساسية:

6-1/ عينة الدراسة :

يتمثل المجتمع الأصلي لعينة الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمدينة باتنة للموسم الدراسي 2016/2015 من الجنسين ذكور وإناث ،ومن كلا التخصصين أدبي وعلمي وكان حجم العينة (152) تلميذ وتلميذة غير معيدين حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية فعينة الدراسة ممثلة لخصائص المجتمع الأصلي أحسن تمثيل وقادرة على تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة بحسب علم الباحثة.

ولعينة الدراسة الحالية نفس خصائص مجتمع الدراسة المذكورة سافا، من حيث المستوى الدراسي ، السن الوسط الجغرافي.

تم توزيع 300 استمارة ولم تتحصل الباحثة الا على 240 وهذا راجع الى غيابات التلاميذ بحكم قرب تاريخ للامتحانات الفصلية وامتحان شهادة البكالوريا ،ثم تم الغاء 88 استمارة بحث لعدم توفر الشروط(الحصول على استمارة واحدة فقط من طرف التلميذ، عدم اجابته على كل البنود، وضعه لبند من طرفه والاجابة عليه،....)

6-2/- خصائص عينة الدراسة:

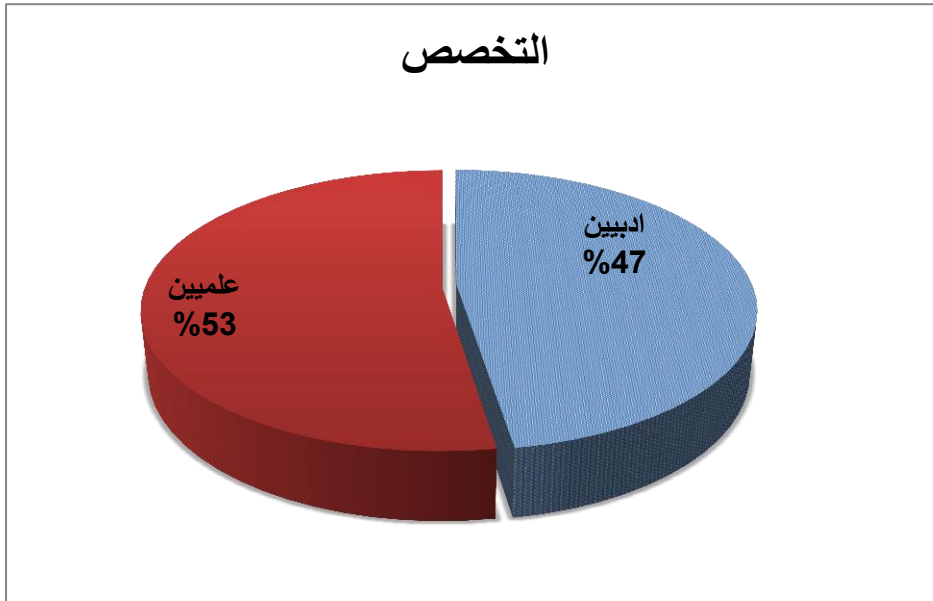
أ-من حيث التخصص :

جدول رقم (18) يمثل خصائص عينة الدراسة من حيث التخصص

عدد الأفراد	العدد	النسبة
العلميين	80	52,63 %
الأدبيين	72	47,37 %
المجموع	152	100 %

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة العلميين والأدبيين تكاد تكون مقاربة 52,63 %بالنسبة للعلميين و 47,37 % بالنسبة للأدبيين وهذا واضح في الشكل.

الشكل رقم (09) يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب التخصص

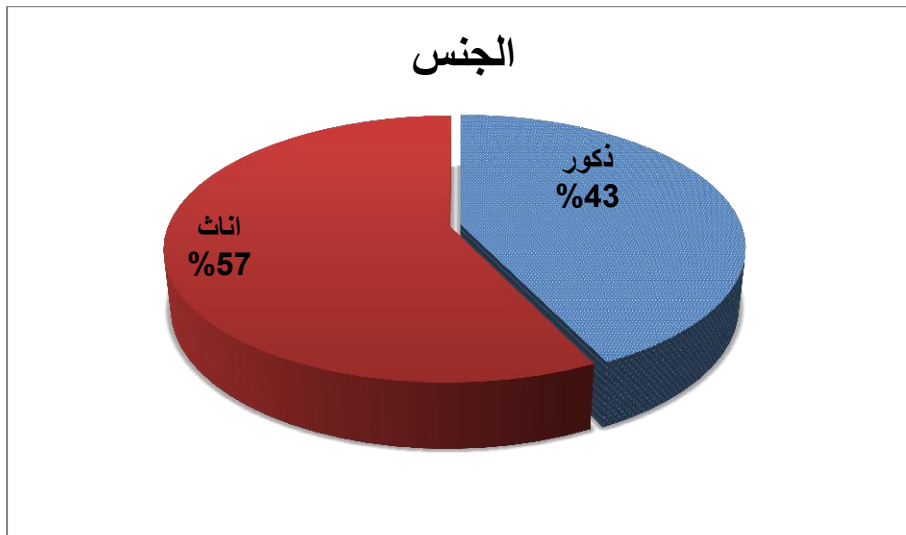


ب- من حيث الجنس :

الجدول رقم (19) يمثل خصائص عينة الدراسة من حيث الجنس

النسبة	العدد	
42,77	65	الذكور
57,23	87	الاناث
%100	152	المجموع

الشكل رقم (10) يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب الجنس



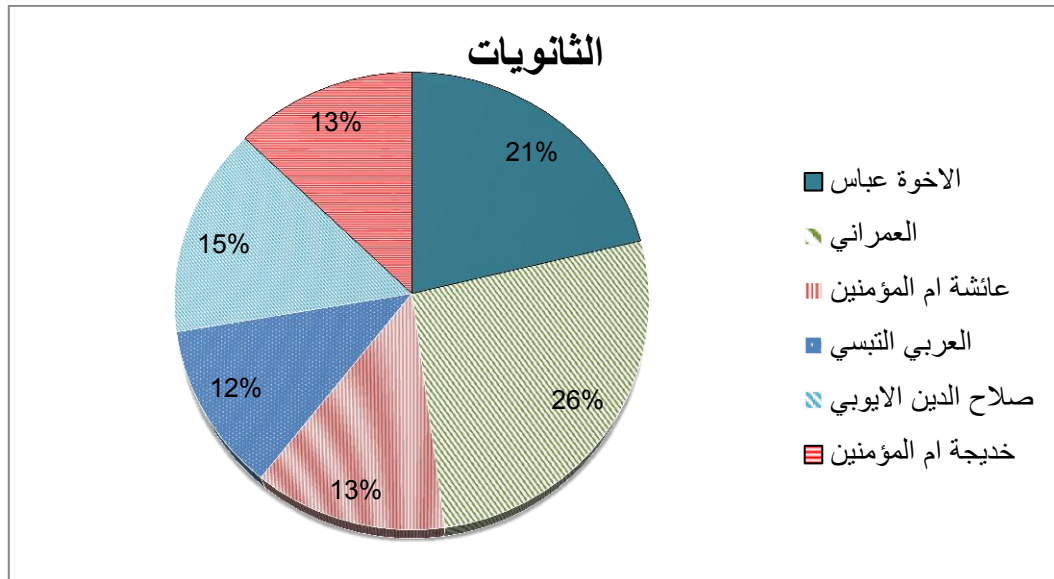
نلاحظ من خلال الجدول والشكل أن نسبة الذكور والإناث في العينة متقاربة الإناث 57,23 وهي أكثر من نسبة الذكور بقليل حيث كانت 24.77 %

ج- من حيث الثانويات :

الجدول رقم (20) يمثل خصائص عينة الدراسة من حيث التوزيع على الثانويات

الثانويات	العدد	النسبة المئوية
ثانوية الإخوة عباس	20	% 13,15
ثانوية الإخوة العمراني	25	%16,44
ثانوية عائشة أم المؤمنين	12	% 7,90
ثانوية العربي التبسي	11	%7,23
ثانوية صلاح الدين الأيوبي	14	% 9,21
ثانوية خديجة أم المؤمنين	12	% 7,90
ثانوية بن بولعيد	13	%8,55
ثانوية محمد الصديق بن يحي	19	%12,5
ثانوية عباس لغرور	10	%6,59
ثانوية البشير الإبراهيمي	16	% 10,52
المجموع	152	%100

الشكل رقم (11) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الثانويات



7- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

بعد تطبيق أداتي الدراسة المتمثلة في اختبار الذكاء الوجداني واختبار التوافق الدراسي على عينة الدراسة الأساسية ، قمنا بعملية تفريغ البيانات وذلك بالاستعانة بالبرمجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS من ثمة معالجتها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية.

- النسب المئوية
- اختبار t للعينات المستقلة
- معامل ارتباط بيرسون
- تحليل التباين
- اختبار المقارنة البعدية لشفيفه

خلاصة:

تطرقت الباحثة في هذا الفصل إلى المنهج المستخدم، والدراسة الاستطلاعية التي من خلالها كشفنا عن الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، المتمثلة في مقياس التوافق الدراسي ومقياس الذكاء الوجداني، بعدها تم التطرق لإجراءات الدراسة الأساسية، وعينتها ومواصفاتها. وجمع البيانات من خلال برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وأظهرنا في هذا الفصل الاختلاف الموجود بين التلاميذ فيما يخص متغير الجنس والتخصص في كل من التوافق الدراسي والذكاء الوجداني، وكل ذلك كان باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

- 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى
- 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية
- 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- 4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- 5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة
- 6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة
- 7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة
- 8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة
- 9- عرض ومناقشة نتائج الفرضية التاسعة
- 10- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العاشرة
- 11- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر

تمهيد:

تستعرض الباحثة في هذا الفصل مجموعة النتائج التي تم التوصل إليها بعد التحليل الإحصائي للبيانات، ثم مناقشتها وتحليلها وتقديم تفسير للفرضيات في ضوء الانجاز النظري والدراسات السابقة يليها تقديم بعض الاقتراحات.

1 - عرض ومناقشة النتائج :

1-1 / عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى : تنص الفرضية الأولى على :

"توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

وللتحقق من الفرضية تم استخدام معامل بيرسون

جدول رقم (21) : يوضح الارتباط بين التوافق الدراسي و الذكاء الوجداني

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	0.368	0.01
التوافق الدراسي		

يتضح من خلال الجدول وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.368) وهي دالة عند مستوى 0.01 واستنادا إلى نتائج الدراسة فإننا نستنتج أن التلميذ الذكي وجدانيا لديه قدرة على التوافق الدراسي يمتلك قدرات في التعاطف والوعي بالذات ويوظف مهاراته الاجتماعية بطريقة صحيحة هذا بدوره يؤدي إلى تكوين علاقات جيدة مع الزملاء والأساتذة والطاقم التربوي والتركيز، وترتيب أفكاره بطريقة تسمح له بتنظيم وقته وإظهار الانضباط والاحترام فيكتسب اتجاه ايجابي نحو الدراسة، كما أن اكتسابهم لهذه المهارات والقدرات الوجدانية والتعامل معها بذكاء يسهل

عليهم تجاوز الضغوط خاصة أنهم في مرحلة حرجة (المراهقة) بتقلباتها النفسية والجسمية والاجتماعية وكذا اجتيازهم لشهادة البكالوريا، فارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لديهم يجعلهم متوافقون دراسيا و نفسيا.

فالمتوافقين دراسيا يمتلكون قدرة على تحمل الضغوط والتعامل مع المشكلات لهذا فهم يتعاملون بطريقة ايجابية مع المشكلات الضاغطة ولا يستعملون أسلوب الهروب والتجنب بل المواجهة وهذا يتفق مع دراسة اقروفة صفية التي بحثت في مركز التحكم للضغوط.

فنتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة رشيد خطارة (2011) ودراسة سهام عزيز محسن سحاب الانصاري حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الأخلاقي والتوافق الدراسي وتناولت الذكاء الأخلاقي وفق Borda حيث شمل على التعاطف (empathy) الضمير (conscience)، ضبط النفس (self-control) الاحترام (respect) العطف والشفقة (kindness)، التسامح (tolerance)، العدالة (fairness).

وأرجعت ذلك لعدة عوامل منها التنشئة الأسرية التي يتلقاها التلاميذ في الأسر وأساليب المعاملة الوالدية.

1- 2 / عرض ومناقشة الفرضية الثانية: تتص الفرضية الثانية على :

"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي من حيث بعد العلاقة مع الزملاء".

الجدول رقم (22) يوضح الارتباط بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي من حيث بعد العلاقة مع الزملاء

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	0.153	غير دال
العلاقة مع الزملاء		

يتضح من خلال الجدول عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وبعد العلاقة مع الزملاء، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.153) وهي غير دالة إحصائياً عند أي مستوى دلالة.

الفرضية لم تتحقق فلا توجد هناك علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد العلاقة مع الزملاء فالتلاميذ منخفضو الذكاء الوجداني لا يحسنون استخدامه (الوعي بالذات، المشاركة الوجدانية، المهارات الاجتماعية) فكلما كانوا واعون بذواتهم وبمشاعرهم وبمشاعر الآخرين ويستطيعون التعبير السليم والصحيح لما يحسون به كانوا أحسن قدرة على تكوين علاقات فعالة وجيدة مع الزملاء اذن فهم لم يكتسبوا هذه الخاصية فأسلوبهم خاطئ.

كما أن مشاركتهم الوجدانية -التعاطف- والتفاعل مع الآخرين سيئة فهم لا يحافظون على الحدود الشخصية في التعامل عن مفهوم التباهي مع الآخر وهذا لا يساهم في تكوين علاقات جيدة مع الزملاء، فقد اكد ثيينا بلا هوتنيك وآخرون بسلوفانيا على اثر البرنامج التعليمي للذكاء الوجداني، فقد اصبح الافراد الذين خضعوا اكثر فهما لمشاعرهم ،اكثر مرونة وايجابية في وتحسنت قدرتهم التعبيرية.

أما بالنسبة للمهارات الاجتماعية والاتصال وأشكاله ودوره في تنمية الصحة النفسية هذه الأخيرة التي تؤثر وبنسبة كبيرة في الاتصال الفعال.

والاتصال الفعال لا يعني التطابق مع الآخرين في الرأي والتوجهات، بقدر ما هو تواصل إنساني مثلاً يهدف إلى التأثير فهو يهدف الى التأثير، فمهارات التواصل والإنصات تساعد التلاميذ على فهم وإدراك مشاعرهم ومشاعر الآخرين ومعرفة دوافع سلوكهم في المواقف المختلفة لزيادة قدرتهم على أداء السلوك الإيجابي.

ومن خلال نتائج دراستنا تبين ان التلاميذ لا يمتازون باتصال فعال بسبب التنشئة الاسرية واساليب المعاملة الوالدية فهي تجعلهم يستجيبون بطريقة لا تساعد على الاتصال والتواصل وهذا راجع الى الاساليب الخاطئة في التنشئة وغياب الحوار الأسري وقد اكد بديع

موسى حسن عوض 2008 على اثر البرنامج التعليمي للذكاء الوجداني على الاتصال والتواصل.

وقد تطابقت نتائج الدراسة مع دراسة رشيد خطارة حيث توصل إلى وجود علاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي (استخدام الانفعالات ،تنظيم الانفعالات) (الجد والاجتهاد النظام والطاعة) ودراسة محمد أحمد راشد التي توصلت إلى وجود علاقة بين التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي لدى طلبة الثانوية .

1- 3/ عرض و مناقشة الفرضية الثالثة : تتص الفرضية الثالثة على:

"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد العلاقة مع الأساتذة".

الجدول رقم (23) يوضح الارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد العلاقة مع الأساتذة

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	0.298	0.01
العلاقة مع الأساتذة		

يتضح من خلال الجدول وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني و التوافق الدراسي من حيث بعد العلاقة مع الأساتذة، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.298) وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01.

تحققت الفرضية فتوجد علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد العلاقة مع الأساتذة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يمتازون بضبط انفعالي فهو أساس الإرادة الإنسانية ومؤشر قوي على صحة السلوك وتوافقه من الناحية الشخصية الذاتية والاجتماعية باحترام

المعايير والقيم الأخلاقية الإنسانية والثقافية ومن هذا المنطلق فالتلميذ يتمتع باحترامه للغير ولنفسه وبخصوصيات الأفراد هذا ما يجعل علاقته مع أساتذته جيدة، أما التعاطف فقد ساعدهم على إخماد الخلاف بينهم وهذا ما أشار إليه جولمان حيث قال: "إذا كان العصر يتطلب من أحدنا موقفين أخلاقيين: فهما ضبط النفس والرأفة" كما لا ننسى دور المعلم الناجح في كسب ثقة تلاميذه فمن مكاسب المدرس الناجح في القسم الدراسي أن تكون علاقته جيدة مع تلاميذه فيكون مستمعا ومحاورا ومستقبلا للتلاميذ.

يسعى التلميذ في هذه المرحلة إلى تحقيق الذات من خلال تكوين علاقات جيدة وهذه مهارات وقدرات يكتسبها ويتعلمها التلميذ من الأسرة ومن الحياة ويوظفها فقد أكدت دراسة **عبد الرحمان بن عيد الجهني (2011)** أن المهارات الاجتماعية مرتبطة بالصلابة النفسية وكذا بالسلوك التوكيدي، ففوة الانا ومرونتها تؤدي الي جهاز نفسي سوي بالتالي استجابات توافقية، أما دراسة **أديمو (2005)** فقد بينت أهمية تنمية الذكاء الوجداني حيث أن تنميته أدت إلى توافق كبير للتلميذ في المرحلة الانتقالية وتمكن التلميذ من توافقه الدراسي مع أساتذته هذا يبين لنا مدى استعماله للتفكير السليم والمنطقي ويتضح هذا في وجهة نظر **أليس Ellis** فأسلوب إدراك الفرد لنفسه وللآخرين هي المتحكم في سلوكه نحو ذاته ونحو الآخرين فكلما اتسمت أفكاره بالعقلانية والمنطقية والواقعية تميز سلوكه بالصحة والتوافق.

كما ان حسن استغلال الأستاذ وتوظيفه لميكانيزم التحويل في العلاقات يلعب دورا مهما في توافق التلميذ الدراسي.

1-4/ عرض ومناقشة الفرضية الرابعة: تنص الفرضية الرابعة على:

"توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد الاتجاه نحو الدراسة".

الجدول (24) يوضح معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد الاتجاه نحو الدراسة

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	0.261	0.01
الاتجاه نحو الدراسة		

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.261) وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01، وهذا يعني أنه توجد علاقة ارتباطيه بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد الاتجاه نحو الدراسة.

تحققت الفرضية فتقبل التلميذ لدرسته يظهر من خلال توافقه مع أساتذته والطاقم الإداري فإذا كانت أفكاره إيجابية وعقلانية كان سلوكه توافقيا سويا كما أن للمواد الدراسية أثر على توافقه الدراسي فإذا أحس أن المواد التي يدرسها تنمي حصيلته المعرفية وأن لها أهمية في مستقبله انضبط وهنا لا ننسى أمر التوجيه والتخصصات فإذا نفر من اختصاصه ورفضه أثر على توافقه وتحصيله ودفاعيته وهنا يبرز خاصة دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في مساعدته على التأقلم مع اختصاصه أو تغيير الاختصاص ليتوافق مع ميوله واهتماماته؛ فتلاؤم البرامج الدراسية مع ميول وقدرات التلاميذ يؤدي إلى الرفع من دفاعيتهم وتفوقهم الدراسي.

وهذا ما يتضح في دراسة بلحاج جيلالي اسماعيل (2009) بعين الدفلى أن التلاميذ المتفوقون دراسيا يمارسون النشاط البدني الرياضي التربوي الصفي وهذا يبرز حبهم وتقبلهم للمادة الدراسية (نشاط الرياضة).

كما أن دراسة شوكت (2000) دلت على وجود علاقة بين التوافق الدراسي والثبات الانفعالي لدى طالبات التخصص العلمي وهذا يدل على تقبلهم للمواد الدراسية العلمية وكذا دل على وجود علاقة بين التوافق الدراسي والكفاية الشخصية لدى طالبات التخصص الأدبي وهذا يدل على مدى تأثرهم بالقيم والعبر الموجودة في المواد الدراسية.

يعتبر التوافق الانفعالي والاجتماعي عاملا مهما في الانسجام داخل المحيط المدرسي والتوجه العام نحو الدراسة وهو مرتبط كثيرا بالتفاعلات الحاصلة داخل الحجرة الدراسية كما أنه يرفع من إحساس التلميذ بالراحة والأمان والثقة، ان للاتصال الفعال والحوار دور حيث ينمي التلميذ من خلاله أسلوبا مرنا في المعاملة ويعطيه القدرة على التعامل والتحاور مع البيئة المحيطة به (المعنوية والمادية) فالمعاملة مع المواد الدراسية وطريقة المحاورة مع المادة ومضمونها (محتواها) يجعله يكون علاقة مع المادة فيحبها ويفهمها ويجعلها صديقه.

1 - 5 / عرض ومناقشة الفرضية الخامسة : تنص الفرضية الخامسة على

" توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد تنظيم الوقت"

الجدول رقم (25) يوضح الارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد تنظيم الوقت

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	0.383	0.01
تنظيم الوقت		

يتضح من خلال الجدول وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد تنظيم الوقت، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.383) وهي قيمة دالة عند مستوى 0.01.

تحققت الفرضية فالتلميذ المتوافق دراسيا يعطي قيمة للوقت ويطبق مبدأ "لا تؤجل عمل اليوم إلى الغد" كما أنه يتبع منهج سليم في ترتيب أفكاره وأعماله حسب الأولويات للوصول إلى الرضى وتحقيق الذات، وهذا يزيد من مسؤوليته الشخصية والمثابرة في العمل كما يتمتع بثقة عالية بنفسه وارتفاع مستوى الطموح هذا ما يجعل دافعيته قوية للنجاح والفوز ويكون لديه سلوكا تنافسيا وحبا للدراسة والتحصيل الدراسي فنجدته يتميز بأهدافه الواضحة المعالم، فالتلميذ في مرحلة مراقبة إذا لم يحدد أهدافه يجد نفسه عرضة للفراغ الوجودي والمشكلات وللاضطرابات الانفعالية فبتحديد معنى للحياة تتولد لديه الرغبة والهدف الذي لا يتحقق إلا بالتنظيم وترتيب الأولويات وكسب الثقة.

وهذا يتماشى مع ما توصل إليه **رشيد خطارة (2011)** في دراسته حول الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بمدينة غرداية فالذكاء الوجداني وأبعاده لها علاقة بالتوافق الدراسي من حيث بعد النظام والطاعة فالنظام يساعد على كسب الوقت وتنظيمه

1-6/ عرض ومناقشة الفرضية السادسة: تنص الفرضية السادسة على:

"توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد طريقة الاستذكار".

الجدول (26) يوضح الارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد طريقة الاستذكار

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	0.287	غير دال
طريقة الاستذكار		

يتضح من خلال الجدول عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد طريقة الاستذكار.

لم تتحقق الفرضية فالتلميذ المتوافق دراسيا يراجع دروسه وحده وفق برنامج أسبوعي منظم، أما الغير المتوافق فيعاني من صعوبات متنوعة تؤثر على طريقة مراجعته أو الاستذكار مثل خلط الأولويات التكاسل تشتت التركيز والانتباه...

فالضغط النفسي والصراع الذي يعاني منه التلاميذ في هذه المرحلة (اجتيازه لشهادة البكالوريا) يحتم عليه العيش في قلق وضغط وتوتر هذه الانفعالات تجعله يعيش بطريقة غير منتظمة خاصة إذا كان من ذوي الذكاء المتوسط ويحس بقرب موعد البكالوريا فيجعله لا يضبط انفعالاته ولا يستطيع السيطرة عليها فيدخل في صراع انفعالي وسوء توافق انفعالي ويستجيب بطريقة لا سوية وهذا يبين لنا أفكاره الخاطئة اللاعقلانية.

فوجود مشاكل في عملية المراجعة وانعدام الرغبة في المراجعة وافتقاد التلاميذ لطرق علمية للمراجعة والاستذكار، وانعدام البرامج الإرشادية التي توضح الأساليب العلمية للمراجعة جعل التلاميذ يسلكون سلوكات لا توافقية.

يفتقد التلاميذ إلى مهارات الذكاء الوجداني هذا يولد لديهم صراعات نفسية داخلية تؤثر في قدرتهم على التركيز وتمنعهم من التمتع بفكر واضح.

وقد اختلف رشيد خطارة (2011) مع دراستنا الحالية حيث توصل إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده (تنظيم الانفعالات واستخدام الانفعالات) وبين بعد الجد والاجتهاد ونفسر هذا الاختلاف بطبيعة الظروف التي يمر بها تلاميذ السنة الثالثة مقارنة بالسنوات الأخرى.

1-7/ عرض ومناقشة الفرضية السابعة: تنص الفرضية السابعة على:

"توجد علاقة ارتباطيه دالة بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد الانضباط واحترام النظام".

الجدول رقم (27) يوضح معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني والتوافق الدراسي من حيث بعد الانضباط واحترام النظام

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	0.164	غير دال
الانضباط و احترام النظام		

إن معامل الارتباط بين الذكاء الوجداني وبعد الانضباط و احترام النظام يساوي (0.164) وهي قيمة غير دالة عند أي مستوى، و هذا يعني أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وبعد الانضباط و احترام النظام.

لم تتحقق الفرضية فالتلميذ في هذه المرحلة يعاني من أزمة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات في بنيته الجسمية والنفسية وهي تؤثر حتما على طريقة تعامله مع انفعالاته وطريقة فهمه لانفعالات الآخرين وكذا الضغط الذي يعاني منه بسبب اجتيازه لشهادة البكالوريا يجعله في حالة انفعالية صعبة من توتر، قلق، حصر ...

تجعله سريع الغضب وبهذا تسوء طريقة تفكيره بالأفكار اللاعقلانية تؤثر عليه وتجعله لا يتحكم في انفعالاته ووعيه بها غير سوي، فاستخدام الانفعالات يؤدي إلى التزام النظام والطاعة والانضباط داخل الثانوية.

اختلفت نتائج دراساتنا مع دراسة رشيد خطارة (2011) حيث توصل إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاده (استخدام الانفعالات، تنظيم الانفعالات) وبين بعد النظام والطاعة وترى الباحثة من وجهة نظرها أن هذا راجع إلى التنشئة الاجتماعية والبعد بين الثقافتين وقيم العيّنات وكذا فارق السنوات. أما دراسة بادي نؤارة (2011) فقد توصلت

إلى أن التلاميذ غير المتوافقين دراسيا أكثر اتجاها نحو مركز تحكم الخارجي الذي يؤدي إلى سلوكيات غير مقبولة.

كما أكدت أنهم لا يستعملون عمليات التريث فهم أكثر استعمالا لعمليات تحمل الضغوط السلوكية الموجهة نحو الانفعال ويستعملون مراكز تحمل الضغوط المعرفية المتمركزة حول الجوانب الانفعالية وليست المعرفية (المشكلة) وهذا سيؤدي بضرورة إلى عدم انضباطهم وعدم امتثالهم لنظام الثانوية.

وللأستاذ دورا كبير في ترسيخ مفهوم النظام والانضباط فصعوبة ضبط الأستاذ لزاما القسم يؤدي لتبني اتجاهات سلبية واستراتيجيات بيداغوجية قليلة الإثارة لانتباه التلميذ وغير محفزة بالقدر الكافي كما أن لكثافة المنهاج والإضرابات تجعل منه ملقنا للمواد الدراسية لا أستاذا ناجحا.

1-8/ عرض ومناقشة الفرضية الثامنة: تنص الفرضية الثامنة على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس"

للإجابة على هذه الفرضية استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية و اختبار (test.t) لاختبار دلالة الفروق في المتوسطات. ويمكن توضيح النتائج في الجدول التالي:

الجدول رقم(28) يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

المتغير	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	ذكور	254.42	36.18	-0.265	غير دال
	إناث	256.18	43.82		

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

لم تتحقق فالذكاء الوجداني (الوعي بالذات، التعاطف، المهارات الاجتماعية) هي قدرات ومهارات يكتسبها كل التلاميذ إناثا وذكورا، فالذكاء الوجداني يتعلم من خلال النمذجة والبيئة الاجتماعية من ثم لا نتوقع أن النماذج الانفعالية التي يتعرض لها الذكور تختلف عن النماذج التي تتعرض لها الإناث، فكلا الجنسين يمتلك فن التعامل مع الآخرين أو ما يسمى بمهارات التواصل، فالذكاء الوجداني لا يختلف باختلاف نوع المبحوث فأبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، التعاطف، المهارات الاجتماعية) ليست حكرا على جنس دون الآخر، كما أن لعملية التطبيع الاجتماعي **socialisation** دورا كبيرا فالتنشئة الاجتماعية للجنسين متشابهة كما أن الوسائل التكنولوجية الحديثة (الهاتف الذكي، الانترنت،...) جعلت تقارب كبير بين الجنسين.

ونائج دراساتنا الحالية تتفق مع دراسة **بديع موسى حسن عوض (2008)** بالأردن حول أثر برنامج تعليمي قائم على الذكاء العاطفي في تنمية مهارات الاتصال والتذوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية حيث توصل أن البرنامج لم يكن له أثر في تنمية مهارات الاتصال وتحصيل اللغوي يعزى للتفاعل بين البرنامج والجنس.

ودراسة **أحمد طه محمد (2005)** التي كانت حول الذكاء الوجداني قياسه وعلاقته بالنوع والإنجاز الأكاديمي "دراسة عبر ثقافية" بين (مصر - عمان) لدى المراحل التعليمية الثلاث فقد أكد أن أداء المفحوصين على اختبار الذكاء الوجداني وأبعاده لم يتأثر بالنوع ولا بالثقافة ولا بالتفاعل بينهما.

أما دراسة **بارداون (1998)** التي بحثت في الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني فقد أشارت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية على قائمة بار-اون في الذكاء الوجداني.

واختلفت نتائج دراستنا مع دراسة **رشيد خطارة (2011)** غرداية ودراسة **نانسي محمد علي محمد (2014)** ودراسة **عبد الرحمان بن عيد الجهني (2011)** دراسة **تابيا Tapia (1999)** حيث توصلوا إلى وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

1-9/ عرض ومناقشة الفرضية التاسعة : تنص الفرضية التاسعة على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير الجنس".

الجدول رقم (29) يوضح دلالة الفروق بين الجنسين في التوافق الدراسي

المتغير	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التوافق الدراسي	ذكور	178.52	28.61	0.454	غير دال
	إناث	180.67	28.88	—	

يتضح من خلال الجدول عدم وجود فروق بين الجنسين في التوافق الدراسي.

لم تتحقق الفرضية فالذكور والإناث يمرون بنفس الظروف المدرسية والاجتماعية والتربوية، فالجنسين يتعرضان إلى نفس الظروف الدراسية داخل القسم وخارجه ويرجع هذا التقارب إلى تأثير الثقافة السائدة اليوم والتي تتسم بتحرر الفتاة ومساواتها حيث قلصت الفجوة بين الذكور والإناث، فبعدما كانت الفتاة ترضى بما هو أقل وتحمل الكثير من الضغوطات وتظهر القبول والرضا دوماً أصبحت تجاري الذكر حيث صارا يتلقيان نفس المعاملة الوالدية والرعاية بغرس مفاهيم الاستقلال وتنمية تطلعات كل منهما لاحتلال مكانة اجتماعية عالية.

تتفق دراستنا مع دراسة **محفوظ معمري** (2015) التي نصت على عدم وجود فروق في مستوى التفوق الدراسي تعزى إلى متغير الجنس وكذا دراسة **الصفطى** (1983) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في التوافق الدراسي والاجتماعي بين الطلبة والطالبات.

واختلفت دراستنا مع دراسة كل من **رشيد خطارة** (2001) ودراسة **نانسي محمد علي محمد** (2014) التي وجدت فروق في التوافق الأسري تعزى للجنس لصالح الإناث ودراسة **تابيا** ودراسة **بن صالح هداية** (2014) ودراسة **بلحاج جلاي إسماعيل** (2009) توصل إلى

وجود فروق في التوافق الاسري تعزى للجنس لصالح الاناث ودراسة تابيا ودراسة بن صالح هداية ودراسة بلحاج جيلالي اسماعيل الذي توصل الى وجود فروق بين الجنسين الممارسين لنشاط البدني الرياضي من جميع أبعاد التوافق الدراسي، وكذا دراسة محمد يوسف أحمد راشد(2008) حيث توصل إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح الإناث، دراسة الزهراني(2005) التي نصت على وجود فروق لصالح الذكور على مقياس التوافق الدراسي.

فاكتساب الجنسين للمهارات الاجتماعية والوعي بالذات وبالأخرين وكذا مشاركتهم الوجدانية تجعلهم يمتازون بذكاء وجداني هذا الأخير ينمو لدى الجنسين معا وبالتالي يتوافق الجنسين دراسيا، أما الموقف الضاغط الذي يمر به كلا الجنسين وهو اجتياز شهادة البكالوريا وأزمة المراهقة تزيد من استعمالهم لقدراتهم ومهاراتهم الوجدانية إذن فالذكاء الوجداني ساهم في توافق التلاميذ وبما انه يوجد لدى كلا الجنسين فهما سيتوافقان دراسيا بنفس الدرجة والمستوى.

10-1/ عرض ومناقشة الفرضية العاشرة: تنص الفرضية العاشرة على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص".

الجدول رقم(30) يوضح الفروق في الذكاء الوجداني تبعا لمتغير التخصص

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الذكاء الوجداني	بين المجموعات	4854.582	4	0.730	غير دال
	داخل المجموعات	244270.622	147		
	المجموع	249125.204	151		

يتضح من خلال الجدول ان قيمة "ف" بلغت (0.730) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة 0.01 مما يشير الى عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

لم تتحقق الفرضية فالذكاء الوجداني هو مجموعة من المهارات والقدرات تتحكم فيما متغيرات نمائية كالعمر مثلا حيث يرى جولمان أن الذكاء الوجداني عكس الذكاء العقلي يستمر في النمو في جميع المراحل العمرية للفرد وهذا يعني أن مستوى الذكاء الوجداني يختلف ويتطور من مرحلة عمرية إلى أخرى فيمكن تنميته من خلال البرامج وكذلك المواقف المختلفة.

فتوجه التلاميذ العلمي أو الأدبي لا يؤثر على مستواهم الوجداني فكلا التخصصين العلميين والأدبيين يتميزون بوعي الذات وفهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وكذا كلا التخصصين يمارسون مهارات وجدانية ويستعملون مهاراتهم الاجتماعية في التواصل والتفاعل داخل المحيط.

كما أن تلاميذ التخصص العلمي يمرون بنفس الظروف التي يمر بها تلاميذ التخصص الأدبي من نظام وانضباط للمناخ التربوي وكذا المرحلة العمرية التي تتزامن ومرحلة المراهقة حيث يجدون أنفسهم أمام أزمة هوية وامتحان مصيري يحدد مستقبلهم الأكاديمي والمهني وهو اجتياز شهادة البكالوريا كل هذه الظروف يمر بها كلا التخصصات العلمية والأدبية وبهذا فهم يستغلون ذكائهم الوجداني وعواطفهم لتحقيق التوافق العام والتوافق الدراسي باستعمال ميكانيزمات دفاعية سوية.

وهذا ما يتفق مع دراسة أحمد طه محمد (2005) الذي أكد فيها على القدرة التنبؤية للذكاء الوجداني بالإنجاز الأكاديمي لدى المفحوصين نسبة 55% أي أن الذكاء الوجداني يتنبأ بالإنجاز الأكاديمي للتلاميذ وذلك في كل المستويات وبكل التخصصات وبهذا لا توجد فروق بين التخصصات بالنسبة للذكاء الوجداني.

1-11/ عرض ومناقشة الفرضية الحادية عشر: تتص الفرضية الحادية عشر على:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص "

الجدول رقم (31) يوضح الفروق في التوافق الدراسي تبعاً لمتغير التخصص

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التوافق الدراسي	بين المجموعات	34817.198	4	14.29	دال عند مستوى أقل من 0,01
	داخل المجموعات	89521.302	147		
	المجموع	124338.500	151		

يتضح من خلال الجدول أن قيمة "ف" بلغت (14.29) و هي قيمة دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزى لمتغير التخصص العلمي. و للكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه لتحديد دلالة الفروق، و قد أظهر التحليل البعدي النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (32) يوضح نتائج اختبار شيفيه لتحديد دلالة الفروق في التوافق الدراسي

حسب متغير التخصص.

التخصص (i)	التخصص (j)	الفرق بين المتوسطات (i-j)	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
علمي 1	علمي 2	4.374	6.060	غير دال
	علمي 3	4.130	9.135	غير دال
	أدبي 1	-30.023 *	5.983	عند مستوى أقل من 0.01
	أدبي 2	-20.717	6.781	غير دال

علمي 2	علمي 1	-4.374	6.060	غير دال
	علمي 3	-0.244	8.664	غير دال
	أدبي 1	*-34.396	5.235	عند مستوى أقل من 0.01
	أدبي 2	*-25.090	6.131	عند مستوى أقل من 0.01
علمي 3	علمي 1	-4.130	9.135	غير دال
	علمي 2	0.244	8.664	غير دال
	أدبي 1	*-34.152	8.610	عند مستوى أقل من 0.01
	أدبي 2	-24.846	9.183	غير دال
أدبي 1	علمي 1	*30.023	5.983	عند مستوى أقل من 0.01
	علمي 2	*34.396	5.235	عند مستوى أقل من 0.01
	علمي 3	*34.152	8.610	غير دال
	أدبي 2	9.306	6.055	غير دال
أدبي 2	علمي 1	20.717	6.781	غير دال
	علمي 2	*25.090	6.131	عند مستوى أقل من 0.01
	علمي 3	24.846	9.183	غير دال
	أدبي 1	-9.306	6.055	غير دال

يتضح من خلال الجدول:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علمي 1(علوم تجريبية) وأدبي 1 (آداب وفلسفة) لصالح أدبي 1.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علمي 2(تقني رياضي) وأدبي 1 (آداب وفلسفة) وأدبي 2 (آداب ولغات) لصالح الأدبيين.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علمي 3(تسيير و اقتصاد) وأدبي 1 (آداب وفلسفة) لصالح الأدبي 1(آداب وفلسفة).

تحققت الفرضية فالتلاميذ العلميين والأدبيين رغم أنهم يخضعون لنفس المعايير الاجتماعية ونشؤوا على نفس القيم التربوية وخاصة في المدرسة. وهذه الظروف شكلت قيمهم

واتجاهاتهم وأفكارهم نحو التخصص ونحو الأساتذة وزملائهم والطاقت التربوي، وكذا رغم خضوعهم لنفس الموقف الانفعالي اجتيازهم لشهادة البكالوريا إلا أنهم لم يستجيبوا بنفس الطريقة فالعلمين والأدبين اختلفوا في توافقتهم الدراسي.

تختلف دراستنا الحالية مع دراسة **محفوظ معمري (2015)** التي تنص على عدم وجود فروق بين التخصصين في التوافق الدراسي ودراسة **شوكت (2000)** التي تنص على عدم وجود فروق دالة التأثير بين متغيرات التخصص والعمل ومكان السكن في التوافق الدراسي وكذا دراسة **الصفطي (1983)** التي تنص على عدم وجود فروق في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي بين الطلبة والطالبات وفقا لتفاعل عامل الطموح وعمل التخصص.

فتلاميذ التخصص الأدبي وبالذات فرع أداب وفلسفة كانت درجة توافقتهم الدراسي أكثر من التلاميذ العلميين الذين يدرسون في فرع علوم تجريبية وهذا نرجعه إلى نوعية المواد الدراسية التي تلقوها من خلال المناهج المقدمة لهم وما تحويه من موضوعات إنسانية واجتماعية أدت إلى زيادة تفاعل الطالب ومشاركته، وطبيعة المناهج الأدبية وهذا نقيض ما يحدث للطلبة العلميين فمناهجهم تهتم بالأمور العلمية وبعيدة عن العلاقات الإنسانية والاجتماعية .

فالتخصصات الأدبية (أداب وفلسفة - أداب ولغات) يتعاملون مع قيم مفاهيم ميتافيزيقية مرنة تحتمل التأويلات فكل يعبر ويتواصل ويتحاور بالطريقة التي تناسبه وتتماشى مع تنشئته وميولاته فهو يعتمد على السلسلة أما التخصصات العلمية (تقني رياضي، علوم تجريبية، تسير واقتصاد) فمفاهيمهم جافة وإجرائية عملية بدرجة كبيرة، فهم يتعاملون مع المجرّد فطبيعة المواد الدراسية تولد لديهم طريقة معاملة مختلفة مع المواقف المادية والمعنوية.

استنتاج عام:

أتى اهتمامنا بهذا الموضوع نتيجة ما نلاحظه من فوائد للتوافق الدراسي وآثار لسوء التوافق الدراسي كالفشل الدراسي والتأخر الدراسي والانحراف السلوكي وقلة الانجاز لدى بعض التلاميذ مقارنة ببعض الآخر رغم انهم يمرون بنفس المراحل العمرية والدراسية.

فالتوافق الدراسي مهم في جعل شخصية المتعلم منسجمة مع البيئة الدراسية وهذا ينعكس ايجابا على تحصيله الدراسي ودافعيته للتعلم ورضاه عن انجازه الاكاديمي.

ويسهم الذكاء الوجداني في توافق التلاميذ وهذا ما يفسر توافق تلاميذ دون الآخرين رغم تشابه المحيط و العادات والقيم والدين والمنطقة والثقافة.

فالذكاء الوجداني يفسر انفعالات الفرد المتغيرة بشكل دقيق فالفهم اكثر دقة للانفعال يقود الى حل افضل للمشكلات.

وتبين من خلال الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية بين التوافق الدراسي والذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بالمدارس الحكومية لمدينة باتنة وهذا ما اكد على الجانب النظري للدراسة فالذكاء الوجداني يهذب ويصقل شخصية التلميذ وبالتالي يعدل سلوكه ويسهل عملية تكيفه وتوافقه الدراسي خاصة في علاقته مع الاستاذ واتجاهه نحو الدراسة والمادة الدراسية وكذا في طريقته لتنظيم الوقت .

لم تسجل الباحثة فروقات في الذكاء الوجداني بين الجنسين و كذا بين التخصصات مما يبين أنه خاصية يمتاز بها كلّ التلاميذ كل حسب طريقة توظيفه لها فهم يمرون بنفس الضغوط بالنسبة لمرحلة المراهقة وكذا لاقبالهم على اجتياز شهادة البكالوريا، كما لا ننسى ان البيئة و التنشئة الاجتماعية والاسرية و العادات و التقاليد و الثقافة واحدة فهذه العوامل تتدخل في تكوين شخصية التلميذ.

أما بالنسبة للتوافق الدراسي فتخصص الأدبيين كان أكثر توافقا دراسيا من التخصصات العلمية مما يبين استغلالهم لذكائهم الوجداني أكثر من التخصصات العلمية.

اقتراحات:

بناء على ما اسفرت عليه نتائج الدراسة تتقدم الباحثة بمجموعة من الاقتراحات وهي:

- إدراج موضوع الذكاء الوجداني في المناهج الدراسية فهذا يقلل من المشكلات السلوكية التي تؤثر بشكل مباشر في عملية التعلم.

- وضع برامج خاصة لتنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية في الثانويات.

- ضرورة ابراز الدور الفعال للأخصائي النفسي والاجتماعي في إحداث توافق التلاميذ اجتماعيا ودراسيا والاتصال بالآباء لحل بعض المشكلات التي تعرقل توافق التلاميذ.

- التأكيد على فهم الاستاذ لطبيعة المرحلة التي يمر بها التلاميذ في فترة المراهقة مع إقامة دورات تكوينية من أجل دراسة علم النفس النمو، علم النفس الاجتماعي التربوي، بيداغوجيا التدريس.

- القيام بندوات دراسية يستفيد منها الأساتذة تشمل موضوعات تتعلق بالتوافق النفسي والدراسي قصد الاطلاع على طبيعة المتعلم خاصة إذا كان مراهقا والحاجات النفسية، الضرورية له.

- إعادة الاعتبار للنشاطات الثقافية والاجتماعية داخل الوسط التربوي لإيجاد فضاء للتواصل بين التلاميذ والأساتذة.

- القيام بأيام دراسية للتلاميذ خاصة المقبلين على امتحانات نهائية لمساعدتهم على الدراسة بطريقة ممنهجة تقلل من الضغط الدراسي وتوجيههم إلى أفضل طرق الاستذكار والمراجعة.

قائمة المراجع

* القرآن الكريم

أولاً-المراجع العربية:

* الكتب:

- 1- أبو حامد ناصر الدين (2007): اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية تطبيق ميداني، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الأردن.
- 2- احمد مدثر سليم(2003): الوضع الراهن في بحوث الذكاء،المكتب الجامعي الحديث، القاهرة.
- 3-الأزيرجاري فاضل محسن (1991):أسس علم النفس التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الموصل العراق.
- 4-بورقيبة داود بن عيسى (2006):مدخل إلى علم النفس - رؤية إسلامية، ط1، رباني العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 5-جروان فتحي عبد الرحمن (2012):الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- 6-جولمان دانيال (2000):الذكاء العاطفي (ترجمة الجبالي ليلي ومراجعة يونس محمد، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (سنة النشر الأصلية 1996).
- 7-حشمت حسين أحمد وباهي مصطفى حسين (2006):التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، ط1، الدار العالمية للطباعة والنشر والتوزيع، الأهرام، مصر.
- 8- خليفة وليد السيد أحمد، سعد مراد علي عيسى (2007): كيف يتعلم المخ ذو الاضطرابات السلوكية والوجداني، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- 9-خليل سامية خليل (2010):الذكاء الوجداني مفاهيم ونماذج وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الحديث، الجزائر.

- 10-خير الزراد فيصل محمد (1984):الأمراض العصبية والذهانية والاضطرابات السلوكية، ط1، دار القلم، بيروت.
- 11-داودي محمد ، بوفاتح محمد (2007):منهجية كتابة البحوث العلمية والرسائل الجامعية، ط1، دار ومكتبة الأوراسية، جامعة الأغواط.
- 12-الدريير عبد المنعم (2004):دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، ط1، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 13-الدريني حسن عبد العزيز (1990):مقياس التوافق الدراسي (تأليف م. ب يونجمان، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 14-الدسوقي كمال (1974):علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية، بيروت.
- 15-دويدار محمد عبد الفتاح (1993):سيكولوجية النمو والارتقاء، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر، بيروت.
- 16-الزغبى أحمد محمد (2001):علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، الأسس النظرية والمشكلات وسبل معالجتها، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.
- 17-زيدان محمد مصطفى (1994):دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 18-سعيد سعاد جبر (2008):الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، دار عالم الكتب الحديث للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 19-سلامة عبد العظيم حسن، طه عبد العظيم حسن (2006):الذكاء العاطفي للقيادة التربوية، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.
- 20-السمادوني السيد إبراهيم (2007):الذكاء الوجداني أسسه تطبيقاته وتنميته، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

- 21-سيد خير الله: علم النفس التربوي أسسه النظرية والتجريبية، دار النهضة العربية، بيروت.
- 22-شاذلي عبد الحميد (2001):التوافق النفسي للمسنين، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر
- 23-الشناوي محمد محروس: نظريات الإرشاد والعلاج النفسيين، دار غريب للطباعة والنشر، الرياض.
- 24-الصديقي سلوى عثمان وآخرون (2002):منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- 25-العادلي راهبة عباس (2010): الانفعالات، نموها وإدارتها، دار الوثائق والكتب، بغداد.
- 26- عبد الخالق أحمد محمد (2001):أصول الصحة النفسية، ط2، دارالمعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 27-عبد الخالق أحمد (1996): قياس الشخصية، ط1، مطبوعات جامعة الكويت.
- 28-عبد الله هشام إبراهيم، عصام عبد الهادي العقاد (2009): العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، الأمس وتطبيقات - الجزائر ، دار الكتاب الحديث للطباعة والنشر.
- 29-عثمان حباب عبد الحي (2009):الذكاء الوجداني العاطفي الانفعالي مفاهيم وتطبيقات ،ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 30-عثمان فاروق السيد (2001): القلق وإدارة الضغوط، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- 31-عصار خير الله (1984):مبادئ علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

- 32- العمرية صلاح الدين (2005): الصحة النفسية والإرشاد النفسي، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، الأردن.
- 33-العناني حنان (2000): الصحة النفسية، ط1، دار الفكر العربي للكتاب، عمان، الأردن. عوض عباس محمود (1990): الموجز في الصحة النفسية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 34-عويضة كامل محمد (1996): مدخل إلى علم النفس، دار الكتاب العربي
- 35-اليساوي عبد الرحمان محمد (2002): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار المعارف القاهرة.
- 36-اليساوي عبد الرحمان محمد (1999): القياس والتجريب في علم النفس والتربية دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 37-قاسم محمد عبد الله (2008): مدخل إلى الصحة النفسية، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن
- 38-القريطي عبد المطلب (2003): في الصحة النفسية، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 39-كلفن هال (1970): أصول علم النفس الفرويدي، ترجمة محمد فتحي الشنيطين دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت.
- 40-محمد جمال صقر (1995): اتجاهات في التربية والتعليم، ط1، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 41- معمرية بشير (2007): بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، الجزء الثالث، قسم علم النفس، جامعة الحاج لخضر - باتنة.

42-المغازي عجاج خيرى بدير (2002): الذكاء الوجداني، الأسس النظرية والتطبيقات، مكتبة زهراء الشرق للنشر والتوزيع، القاهرة.

43-النجار نبيل جمعة صالح (2007):الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية مع تطبيقات برمجية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

44-النيال مایسة أحمد (2002):التنشئة الاجتماعية (مبحث في علم النفس الاجتماعي)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

45- الهادي حسين محمد (2006):تنمية الذكاء الوجداني مشاغل تدريبية، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة

***القواميس والمعاجم:**

46 -أنطوان نعمة وآخرون (2001) :المنجد في اللغة العربية المعاصرة، ط 2 ،دار المشرق ، بيروت

47 - جبران مسعود (2003): الرائد، ط1، دار العلم للملايين ، لبنان

48 - المعجم الوسيط (2004):مكتبة الشروق الدولية، ط 4، القاهرة ، مصر

***المجلات:**

49-الأنصاري سهام عزيز محسن سحاب (2010) :الذكاء الأخلاقي وعلاقة بالتوافق الدراسي لدى التلاميذ الصف الابتدائي، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد31 (74-96)

50- بدوي محمد أحمد علي (2011):اثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسيا في مرحلة العمرية (12 - 15) في الضوء نموذج دانيال جولمان،جامعة حلوان - المجلد 17 - العدد 2 - ابريل 2011 (433 - 482)

51- بن صالح هداية (2014): الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية ، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي - العدد 11- جوان 2015 (86- 97)

52- راشد أحمد محمد يوسف (2008): التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين دراسة ميدانية على طلبة الثانوية بالمحافظة الوسطى ، مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 ، ملحق 2011 (710 - 701)

53- الفاخري سالم عبد الله سعيد (2005): التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد 4 ، العدد 2، جامعة مها، ليبيا (109 - 120)

*الرسائل العلمية:

54 - الأسمري بن محمد علي سعد (1996): العلاقة بين التوافق الدراسي وبعض المتغيرات الاجتماعية والأكاديمية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، رسالة ماجستير في الشخصية وعلم النفس الاجتماعي، جامعة أم القرى

55- أقروفة صفيه (2011): المخططات المعرفية المبكرة غير المكيفة وعلاقتها سيود التوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الثانية ثانوي. دراسة مقارنة بين المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا، رسالة ماجستير الإرشاد والصحة النفسية، جامعة الجزائر 2.

56- بادي نواره (2011): مركز التحكم وتحمل الضغوط لدى تلاميذ مستوى السنة الثالثة ثانوي المتوافقين مقارنة بالتلاميذ غير المتوافقين دراسيا، رسالة ماجستير علم النفس المدرسي، جامعة الجزائر 2.

57- بركات زياد (2006): التوافق الدراسي لدى طالبات الجامعة دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات، جامعة القدس.

- 58- بلحاج جيلالي اسماعيل(2009):دور النشاط البدني الرياضي التربوي الصفي في تحقيق التوافق الدراسي لدى التلاميذ المراهقين في المرحلة الثانوية دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية لولاية عين الدفلى (السن 18/15)،رسالة ماجستير في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية،جامعة حسبية بن بوعلی،الشلف
- 59- بودر عقيلة (2010): السلوك العدواني للأستاذ وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الجذوع المشتركة دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي وتلاميذ الجذوع المشتركة ببعض ثانويات ولاية بسكرة،رسالة ماجستير علم النفس المدرسي،جامعة الوادي.
- 60- تومي طيب (2010):علاقة بعض أساليب التفكير " ليسترينج " بالتوفيق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين السنة الرابعة متوسط،مذكرة ماجستير في التربية الخاصة، جامعة الجزائر
- 61-الجنيدي بلابل (1985):التوافق الدراسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى
- 62- حنصالي مريامة (2014):إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية(الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي، رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي،جامعة محمد خيضر ،بسكرة.
- 63- حواس خضرة (2012): استراتيجيات الإرشاد النفسي في تنمية بعض المتغيرات المساعدة على التوافق النفسي، رسالة دكتوراه العلوم في الإرشاد النفسي،جامعة الحاج لخضر.باتنة.
- 64-خطارة رشيد (2011):الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، رسالة ماجستير علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح،ورقلة.

65- داوود شفيقة (2012): الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتدربين في مرحلة التعليم الثانوي دراسة مقارنة بين المتفوقين دراسيا والمتأخرين دراسيا ب ثانويات تيزي وزو، ماجستير علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

66- رزق الله رندا (2006): برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف السادس، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

67- الزهراني نجمة بنت عبد الله محمد (2005): النمو النفسي والاجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

68- زيد الخير زينب (2015): الذكاء العاطفي وعلاقته بالتوافق الأسري لدى الأمهات العاملات، رسالة ماجستير إرشاد نفسي، جامعة عمار ثلجي، الأغواط.

69- شرادي نادية (1997): التنظيم العقلي والتكيف المدرسي عند تلاميذ الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة بوزريعة، الجزائر

70- شقورة عبد الرحمان شعبان (2002): الدافع المعدني اتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منها بالتوفيق الدراسي، رسالة ماجستير علم النفس التربوي، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

71- العازمي عبد الرحمان عبيد (2008): التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقة بالادمان لدى عينة من نزلاء المصحات النفسية في السعودية، رسالة ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي لقسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة، الأردن.

72- العنزي يوسف بن سطات (2010): الذكاء الانفعالي والسمات الشخصية لدى المستهلكين وغير المستهلكين على المخدرات، رسالة دكتوراه في الفلسفة في العلوم الأمنية تخصص علم الجريمة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

73- عون علي (2009): أثر المشكلات على التوافق الدراسي لدى المراهق الجزائري، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجنان، لبنان.

74- فندي عبد المعطي بدري (1993): علاقة أحمد الأساليب بالتوفيق الشخصي والاجتماعي والدراسي لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أسيوط.

75- القازمي عائشة (2007): الذكاء الوجداني لطفل الروضة وعلاقته ببعض أساليب المعاملة الوالدية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

76- معمري محفوظ (2015): العلاقة بين التوافق المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ماجستير علم النفس التربوي، جامعة عمار ثليجي، الأغواط.

77- يونس تونسية (2012): تقدير الذات وعلاقة بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين والمبصرين والمراهقين المكفوفين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري الجزائر.

*المواقع الإلكترونية:

78- الشهري عبد الله بن محمد (2013) الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى عينة من طلاب جامعة الطائف:

[http ://www.kan.Edu.edu.sa/files/36/0/resaearch/5046-364ces.pssf.](http://www.kan.Edu.edu.sa/files/36/0/resaearch/5046-364ces.pssf)

ثانيا-المراجع الاجنبية:

79-Barom (2005): emotional and subjective wellbeing manuscript submit for publication USA

80-Gilly M(1980) maitres – élève rôles institutionnels et représentation éd. . PUF

81-Bergert j (1979): psychologie pathologique (théorique et clinique) Masson paris
new York. Barcelone. Milan

82-N Sillamy (1999): Dictionnaire de psychologie; la Rousse; paris

السلامة حق

الملحق رقم 04

مقياس الذكاء العاطفي

عزيزي الطالب :

فيما يلي عدد من العبارات التي تصف سلوكك و اتجاهك، نطلب منك أن تقرأ كل عبارة باهتمام و اختر إجابة واحدة فقط من الإجابات الخمس، بحيث تنطبق الإجابة عليك من وجهة نظرك، و تعكس بدقة وصفك.

لنفسك فإذا كانت العبارة :

-لا تنطبق عليك تماماً ضع علامة (+) أسفل لا تنطبق تماماً

- تنطبق بدرجة ضعيفة ضع علامة (+) أسفل تنطبق بدرجة ضعيفة

-تنطبق بدرجة متوسطة ضع علامة (+) أسفل تنطبق بدرجة متوسطة

-تنطبق بدرجة كبيرة ضع علامة (+) أسفل تنطبق بدرجة كبيرة

-تنطبق بدرجة كبيرة جداً ضع علامة (+) أسفل تنطبق بدرجة كبيرة جداً

البيانات العامة

الاسم و اللقب :

الجنس :السن

السنة:

الشعبة :

الثانوية :

تنطبق بدرجة				لا تنطبق تماما	العبارة
كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة		
					1 - أشعر بالثقة في نفسي.
					2-لدي قدرة عالية في وصف ما اشعر به.
					3-اعرف سبب الضيق الذي اشعر به.
					4-يظهر سلوك الفرح في تصرفاتي عند نجاحي أو تحقيق أهدافي.
					5-أتوقع النتائج الايجابية بعد كل مجهود أقوم به.
					6-أفهم عواطف الوسيطة بين الغضب و الهدوء.
					7-أتخطى غضبي بسهولة عند تعرضي لموقف محبط أو مستفز
					8-لدي القدرة على إخفاء غضبي عند الحاجة لذلك.
					9-يعيقني غضبي عن إتمام واجباتي بشكل جيد.
					10-ارتكابي للأخطاء يضايقني بشدة مما يؤثر سلبا على تفكيري .
					11-خوفي المسبق من بعض الأمور يريكني عند التعامل معها
					12-عندما اغضب بشدة أنسحب من المناقشات مع الآخرين.
					13-أبالغ في التعبير عن غضبي حتى إذا كان سببه بسيطا.
					14- استطيع التمييز المسبق بين الواقف التي ستسرنني و المواقف التي ستضايقني.
					15- أسعى لجمع معلومات حول المواقف لتساعدني على اتخاذ قرارات صائبة.
					16- اتخذ قرارات حاسمة وواضحة بعد قراءة جيدة للموقف.
					17- استطيع تذكر انفعالاتي الايجابية بسهولة.
					18-ابعد نفسي عن تذكر المواقف و الانفعالات السلبية.
					19- استطيع الاحتفاظ بهدوئي حتى في مواقف الضيق.
					20- أركز جيدا عند قيامي بأعمالي وواجباتي
					21- يتسبب غضبي في زيادة ارتكابي للأخطاء.
					22- أنجز أعمالي بشكل جيد مهما واجهتني تحديات و عوائق.
					23- اعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري و مستوى أدائي.
					24-استطيع تغيير انفعالاتي حسب المواقف.
					25- عندما أكون سعيدا أتصرف بطريقة اعتبارية دون أن أفكر في العواقب.
					26- افقد السيطرة على أعصابي عندما أتضايق.
					27- أحرص أن تكون انفعالاتي متسقة مع المواقف.

					28- أتوقع انجاز مهمامي وواجباتي بصورة جيدة.
					29- استفيد من نتائج تصرفاتي و مشاعري السابقة في مواجهة المواقف الراهنة التي أتعرض لها.
					30- عندما أتحدث أكون على وعي تام بعواطفني
					31- أبحث عن الأنشطة و الصداقات التي تجعلني سعيدا.
					32- أستثمر حالتي المزاجية الجيدة في الاستمرار في مواجهة العقبات و المواقف المحبطة.
					33- تعرضي للعقبات يفيدني في البحث عن بدائل أخرى و حلول إضافية للمشكلات التي تواجهني.
					34-تساعدني مشاعري الايجابية على تحقيق نجاحات و انجازات أخرى.
					35- عندما اشعر بالضيق اشغل نفسي بعمل نافع.
					36- أتوقع سلوكيات لطيفة من المقربين إلي.
					37- أضل هادئا و إيجابيا تجاه أي شخص حتى اعرفه جيدا.
					38- أتمتع بقدرة على التكيف مع التغيرات إلي تحدث لي في الحياة.
					39- أقيم عواطفني تقييما واقعيا.
					40- لا تركزني نظرات السخرية و الازدراء من الآخرين.
					41- لا أتأثر بإيحاءات و وجهات نظر الآخرين السلبية و التي يكون الهدف منها التقليل من احترامي و إمكانياتي.
					42- أراقب نفسي لتحديد جوانب القوة و الضعف في ذاتي.
					43- ألوم نفسي بشدة و ألم إذا ما أخطأت.
					44- أغير بعض عاداتي إذا تأكدت أنها سيئة.
					45- افهم انتقادات الآخرين الايجابية لي و أحاول دوريا تقويم سلوكي.
					46- لا أعبّر عن غضبي بالصراخ و الصياح.
					47- أقيم أفكار الآخرين عني في ضوء خصوصيتي و قيم مجتمعي.
					48- لا أتناقش مع شخص غاضب حتى يهدأ.
					49- أقدم اعتذاري للآخرين بعد تأكدي من خطئي بحقهم.
					50- أراعي شعور الآخرين عندما أتحدث معهم.
					51- أستطيع التمييز بين مشاعر الآخرين المختلفة(القلق السعادة الخوف الحزن.....) .

					52- لا ابدى غضبي من شخص يخالفني الرأي و التوجه.
					53- استطيع التمييز بين المشاعر الحقيقية و المصطنعة لدى الآخرين.
					54- اقبل اعتذار الآخرين مني إذا أخطؤو بحقي.
					55- أتعامل مع الآخرين بشكل يناسب مشاعرهم.
					56- أتفاعل مع الآخرين عندما يعبرون عن مشاعرهم.
					57- احرص على نقل الأخبار السارة للآخرين لإشعارهم.. بالسعادة.
					58- اعرف متى أتحدث عن إشغالاتي للآخرين.
					59- اختار الأشخاص المناسبين لطرح انشغالاتي للحصول على بدائل و حلول.
					60- افهم الرسائل غير اللفظية التي يوجهها الآخرين لي.
					61- أحاول تقديم نفسي بطريقة تحدث انطبعا جيدا لدى الآخرين.
					62- استطيع معرفة الحالة الانفعالية للآخرين من خلال تعبيرات وجوههم .
					63- استطيع معرفة الحالة الانفعالية للآخرين من خلال تصرفاتهم.
					64- اعرف الحالة الانفعالية للآخرين من خلال نبرات أصواتهم.
					65- أشجع وأثني على كل من يقوم بعمل جيد.
					66- أساعد الآخرين على التخلص من حالتهم الانفعالية السيئة.
					67- أنفهم مشاعر الآخرين في مختلف المواقف.
					68- افهم نسبية المشاعر لدى الأشخاص المتنازعين (الغاضب بشدة و الأقل غضبا).
					69- استطيع فهم مشاعر شخصيات كل قصة أقرأها.
					70- أقيم سلوكيات الآخرين في ضوء مشاعرهم و مزاجهم.
					71- افهم شعور الآخرين في المواقف المختلفة (حزن خوف فرح تفاؤل.....الخ).
					72- أحرص على ألا أكون طرفا مع من يسخر من الآخرين.
					73- اشعر بالضيق ممن يسخرون من الآخرين.
					74- لا استطيع أن امنع نفسي من الضحك لسماع نكتة أو موقف مضحك.
					75- أجد سهولة في التحدث إلى شخص لا اعرفه.
					76- أثق في قدرتي على تكوين صداقات و علاقات بناءة.
					77- لدي قدرة على الاندماج في المجموعات.

					78- لا أجد صعوبة في مواصلة الحديث مع الآخرين.
					79- اشعر بالسعادة عندما أجد نفسي مع الآخرين.
					80- استطيع التواصل مع كل الناس باختلاف توجهاتهم و أعمارهم.
					81- تواصلني مع الآخرين ينسيني غضبي و ضيقي.
					82- أفضل المشاركة في الأعمال الجماعية على الأعمال الفردية
					83- لا أجد صعوبة في التحدث أمام مجموعة كبيرة من الزملاء.
					84- عادة ما أكون المبادر في الحديث مع الآخرين.
					85- أسعى لحل الخصومات و الصراعات الآخرين.
					86- استطيع إدارة المناقشات مع زملائي حتى و إن اختلفت آرائهم.
					87- يزيدني التواصل مع الآخرين خبرات جديدة.
					88- أحاول ألا أوقع نفسي في مواقف محرجة مع الآخرين.
					89- أسعى للحيلولة دون وقوع خصومات بين زملائي.
					90- اقضي بعضا من وقت فراغي مع زملائي.
					91- لدي القدرة على تغيير وجهات نظر زملائي تجاه موقف أو موضوع معين.
					92- احرص على تكوين علاقات صحية مع الآخرين حتى و إن اختلفت معهم في الرأي.
					93- أصدقائي ذوو توجهات مختلفة و متنوعة تختلف حتى عن توجهاتي وأرائي.
					94- أشجع زملائي و المحيطين بي على التغيير الدائم في سلوكياتهم نحو الأفضل.
					95- لا أحب الظروف أو الأشياء التي تبعدني عن أصدقائي.
					96- استفيد من تجارب الآخرين في الحياة.
					97- التزم بتنفيذ وعودي مع الآخرين.
					98- أعط وعودا في حدود إمكانياتي و مؤهلاتي و ظروفي.
					99- التزم بواجباتي نحو زملائي وكل المحيطين بي.
					100- كلما حققت هدفا رسمت هدفا ارقى و أسعى لتحقيقه.

الملحق رقم 05

مقياس التوافق الدراسي

الاسم و اللقب:

الجنس: ذكر: ☐ انثى: ☐

السن :

القسم :

الشعبة:

الثانوية:

معيد: نعم: ☐ لا: ☐

التعليمة : إليك أيها التلميذ أيتها التلميذة , مجموعة من العبارات التي تدور حول توافقك الدراسي .
المطلوب منك أن تقرأ، كل عبارة جيدا ثم أن تضع علامة √ أمام الخيار الذي ينطبق عليك
فعلا، تذكر انه لا توجد إجابتين للعبارة الواحدة، وتشجيعا للإجابة بصدق وصراحة نؤكد سرية
الإجابات و استخدامها للأغراض العلمية , شكرا لك مقدما على تعاونك الصادق معنا.

الرقم	البند	نعم	لا راي لي	لا
1	أرى أنني منضبط و امتثل للنظام الداخلي للثانوية.			
2	أشعر عند انتهائي من المراجعة بأني لم أنجز إلا جزءا ضئيلا منها.			
3	يتشتت انتباهي عن الدروس بسهولة.			
4	أحب قضاء وقت فراغي مع زملائي.			
5	ألتزم بارتداء المنزر داخل الثانوية.			
6	أشعر أنني شخص فوضوي لدرجة انه يصعب علي تنظيم أموري اليومية			
7	أجد صعوبة في وضع جدول لتنظيم أوقاتي الدراسية.			
8	أجد صعوبة في استرجاع ما راجعت.			
9	أحيانا أتشاجر مع الأساتذة.			
10	أتردد في أن أطلب من أساتذتي شرح النقاط الغامضة علي.			
11	أشعر بأن بعض الأساتذة يكرهونني.			
12	أميل إلى قضاء وقت فراغي بعيدا عن زملائي في الدراسة.			
13	أتماطل كثيرا , لدرجة انه يصعب علي إنهاء جميع أعمالي الدراسية.			
14	استغل أي فرصة لتترك المراجعة لأقوم أي شئ آخر غير مهم.			
15	أنا مقتنع بما أدرسه من مواد.			
16	أجد أن المواد التي أدرسها شيقة.			
17	أرى أن المواد التي أدرسها لها أهمية كبيرة في حياة المجتمع.			
18	أحيانا أخرب ممتلكات الثانوية.			
19	أشعر بأن بعض الأساتذة يتحيزون لبعض التلاميذ.			
20	أرى أن بعض الأساتذة يعتمدون إحراجي أمام التلاميذ.			
21	أحتاج لقراءة المادة عدة مرات لكي استوعب محتواها.			
22	يحدث كثيرا أن أتأخر في الالتحاق بالثانوية			
23	أرى أن المواد التي أدرسها لا فائدة منها.			
24	أرى في المواد التي أدرسها عبئا ثقيلا.			
25	أضع برنامجا منظما يسهل علي القيام بعملتي الدراسي.			
26	أحتاج إلى بعض الوقت حتى أبدأ في التركيز .عندما اشرع في المراجعة			
27	كثيرًا ما يتم استدعاء ولي أمري للثانوية بسبب سوء تصرفاتي.			

28	أميل إلى القيام بأعمالي في الثانوية بمفردي دون إشراك أحد زملائي		
29	لدي نزعة التخلي السريع عما أراجعته إذا قابلتني صعوبات فيه.		
30	أشعر بالنفور من كثير من المواد التي أدرسها		
31	أشعر أن المواد التي أدرسها تنمي حصيلتي المعرفية وإن لها أهمية في مستقبلي.		
32	كثيراً ما أحدث الفوضى أثناء الحصة.		
33	كثيراً ما ينبهني الأساتذة بالتزام الهدوء.		
34	أشعر أنني أراجع بطريقة جيدة.		
35	أرفض مساعدة زميلي في الدراسة ,حتى أعطي نفسي فرصة للتفوق		
36	أرى أن جزءاً كبيراً من وقتي يضيع هباء دون أن أستفيد منه.		
37	لي صداقات قوية مع بعض زملائي.		
38	أشعر عند انتهائي من المراجعة أنني أنجزت جزءاً كبيراً من الدروس.		
39	أثناء المراجعة ,أضيق وقتاً في تقليب كرتي و كراريسي.		
40	أشعر بأن زملائي لا يهتمون بي..		
41	اعتبر الحضور اليومي للثانوية مضيعة للوقت.		
42	أراجع دروسي باستمرار.		
43	أحرص على حضور جميع الحصص الدراسية.		
44	أشعر بأنني أذهب بأفكاري بعيد (شرود الدهن)فانشغل بما ليس له علاقة بالدراسة		
45	تتفق الدراسة مع ميولي و اهتماماتي.		
46	لدي دافعا قويا تجاه الدراسة.		
47	أرى أنه من الصعب علي تنظيم وقتي نظراً لإنشغالي في أمور أخرى غير الدراسة.		
48	التزم بالحضور اليومي للثانوية.		
49	أشعر أنني مندمج مع زملائي.		
50	أشعر بأن هناك حاجزاً كبيراً بيني وبين الأساتذة.		
51	أرى أن أساتذتي لا يقدرّون ظروفِي الخاصة.		
52	يترسخ في ذهني ما أراجعته من المرة الأولى.		
53	أبذل مجهودات في محاولة فهم موضوع ما صعب على فهمه.		
54	في استطاعتي إذا وضعت جدولاً لتنظيم وقتي أن أسير بنظام وفقاً لهذا الجدول.		
55	أشعر بأنني منعزل عن زملائي.		
56	كثيراً ما أتغيب عن الدراسة.		

57	أرى أن هناك مواد لا يهم كثيرًا حضورها.		
58	غالبًا ما ينتقدني زملائي.		
59	من السهل أن أنسى الدروس التي قمت بمراجعتها.		
60	أشعر أنني موفق في طريقتي للمراجعة.		
61	أحيانًا , أفكر في التخلي عن الدراسة.		
62	نادرا ما أبدل مجهود لتحسين مستواي في مختلف المواد.		
63	أرى في أساتذتي قدوة لي.		
64	أرى أنني محبوبا من طرف أساتذتي.		
65	انصرف من الثانوية قبل انتهاء اليوم الدراسي.		
66	أشعر أنني لا اخصص وقتا كافيا للدراسة.		
67	تزعجني أمورًا كثيرة تحدث داخل الثانوية و تجعلني انفر من الدراسة		
68	أشعر بالنفور من عدد كبير من الأساتذة.		
69	أتردد في عرض مشاكلي الشخصية على الأساتذة.		
70	أميل إلى مساعدة زملائي في موضوع دراسي إذا طلبوا مني ذلك.		
71	غالبًا ما اعمل بنصائح الأساتذة.		
72	أتردد في الإجابة على سؤال , بالرغم من أنني اعرف الإجابة الصحيحة.		
73	غالبًا ما أنتشجر مع زملائي		
74	أنغيب عن بعض الحصص أحيانًا		

الملحق رقم 06

حساب صدق مقياس الذكاء الوجداني

Test-t

Statistiques de groupe

VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001 1,00	13	294,4615	25,51998	7,07797
2,00	13	184,3846	40,43006	11,21328

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
								Intervalle de confiance 95% de la différence	
	F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VAR00001 Hypothèse de variances égales	,365	,551	8,301	24	,000	110,07692	13,26029	82,70903	137,44482
Hypothèse de variances inégales			8,301	20,252	,000	110,07692	13,26029	82,43852	137,71533

حساب صدق مقياس التوافق الدراسي

Test-t

Statistiques de groupe				
VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001 1,00	13	186,6154	11,50028	3,18960
2,00	13	133,2308	8,95502	2,48367

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure	
VAR00001	Hypothèse de variances égales	1,766	,196	13,206	24	,000	53,38462	4,04255	45,04120	61,72803	
	Hypothèse de variances inégales			13,206	22,640	,000	53,38462	4,04255	45,01461	61,75463	

جدول يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمتغيرات (الذكاء الوجداني، التوافق الدراسي وابعاده) بال spss

Statistiques

		الذكاء الوجداني	العلاقة بالزملاء	العلاقة بالاستاذة	الاتجاه نحو الدراسة	تنظيم الوقت	الاستذكار
N	Valide	152	152	152	152	152	152
	Manquante	0	0	0	0	0	0
Moyenne		255,43	27,54	26,74	25,61	24,13	44,49
Médiane		256,00	28,00	28,00	26,00	23,00	45,50
Mode		302	31	28	28	22	48
Ecart-type		40,618	3,872	4,747	4,126	5,635	14,964
Variance		1649,836	14,992	22,536	17,021	31,752	223,920
Asymétrie		-,712	-,779	-,536	-,161	,355	,027
Erreur std. d'asymétrie		,197	,197	,197	,197	,197	,197
Aplatissement		2,975	,033	,006	-,458	-,913	-,936
Erreur std. d'aplatissement		,391	,391	,391	,391	,391	,391
Intervalle		292	17	24	21	22	56
Minimum		58	16	14	14	14	15
Maximum		350	33	38	35	36	71
Somme		38825	4186	4065	3893	3667	6763

Statistiques

		التوافق الدراسي	الانضباط واحترام النظام
N	Valide	152	152
	Manquante	0	0
Moyenne		31,57	179,75
Médiane		32,00	179,00
Mode		39	171
Ecart-type		6,504	28,696
Variance		42,300	823,434
Asymétrie		-,269	,107
Erreur std. d'asymétrie		,197	,197
Aplatissement		-,798	-,755
Erreur std. d'aplatissement		,391	,391
Intervalle		28	125
Minimum		14	112
Maximum		42	237
Somme		4798	27322

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
dhakaa	255,43	40,618	152
b1	27,54	3,872	152
b2	26,74	4,747	152
b3	25,61	4,126	152
b4	24,13	5,635	152
b5	44,49	14,964	152
b6	31,57	6,504	152
tawafok	179,75	28,696	152

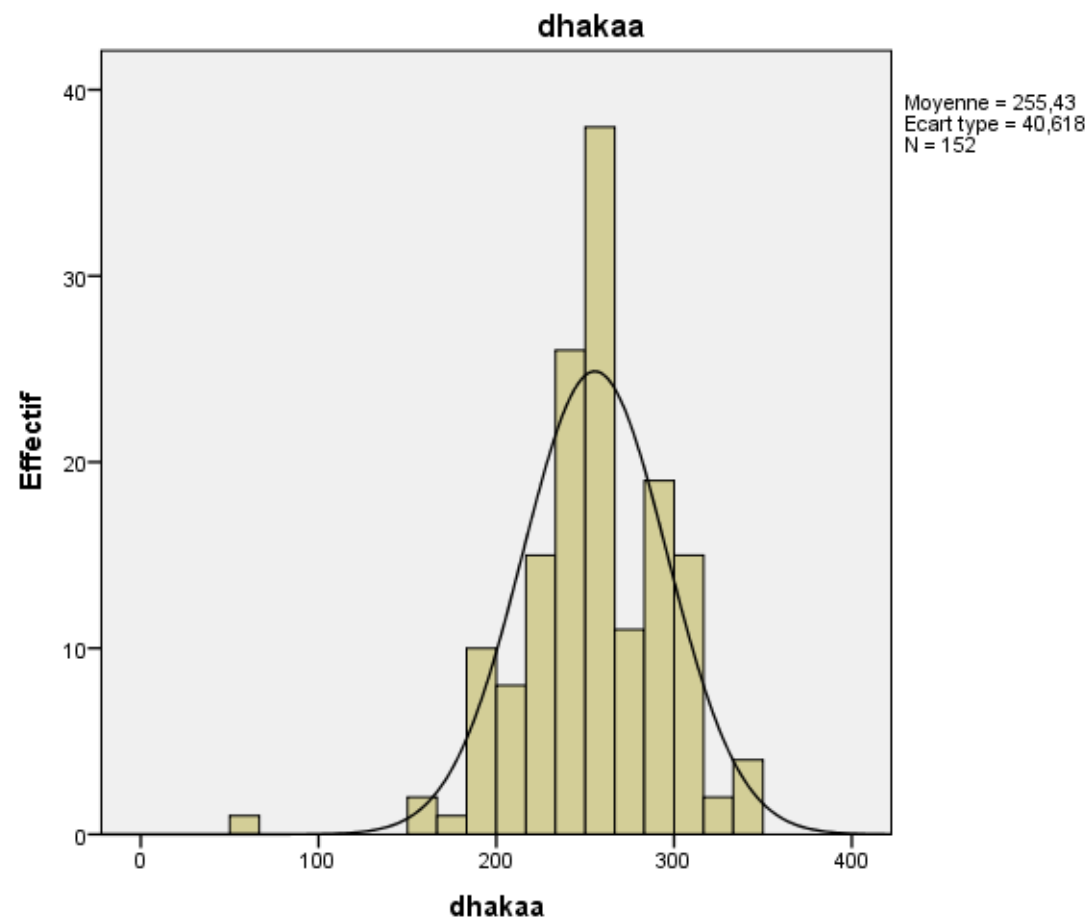
جدول يبين الارتباط بين متغيرات الدراسة:

Corrélations

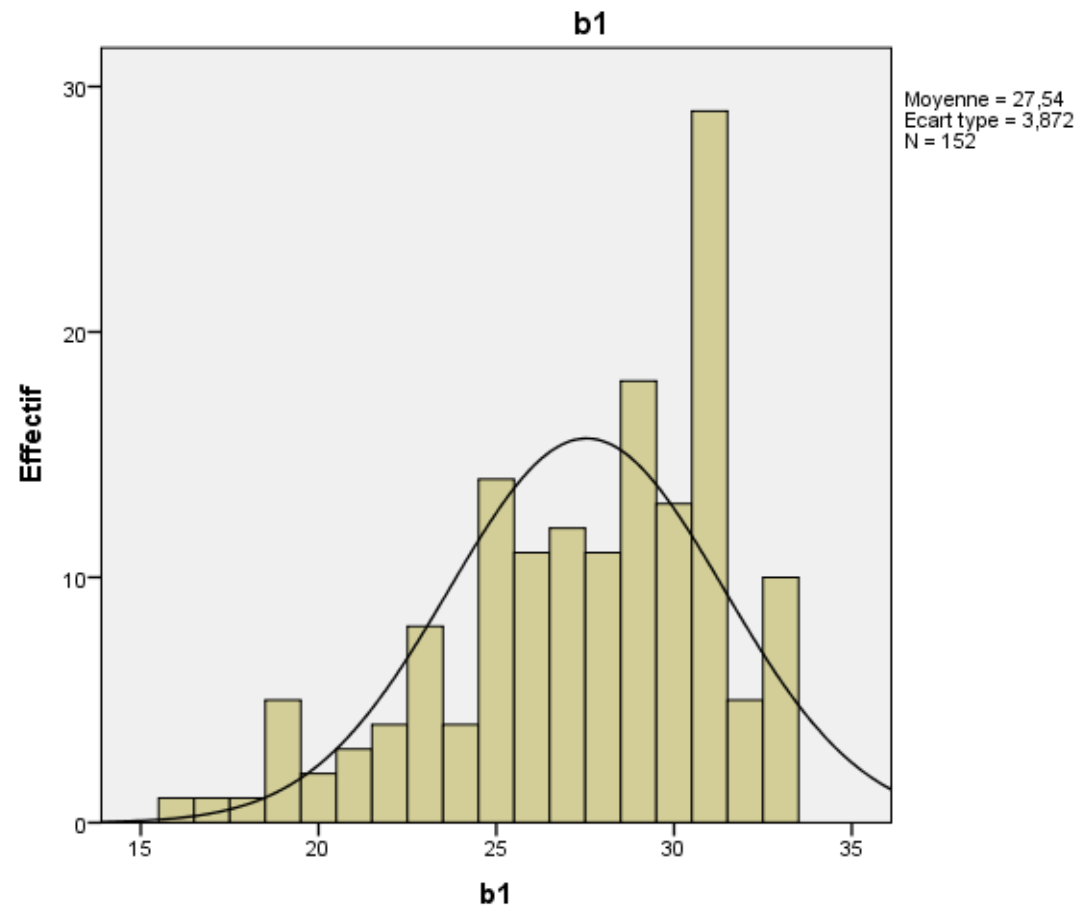
		تنظيم الوقت	الاتجاه نحو الدراسة	العلاقة بالأساتذة	العلاقة بالزملاء	الذكاء الوجداني
الذكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	,383**	,261**	,298**	,153	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,060	
	N	152	152	152	152	152
العلاقة بالزملاء	Corrélation de Pearson	,172*	,153	,305**	1	,153
	Sig. (bilatérale)	,034	,059	,000	,060	
	N	152	152	152	152	152
العلاقة بالأساتذة	Corrélation de Pearson	,419**	,498**	1	,305**	,298**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	152	152	152	152	152
الاتجاه نحو الدراسة	Corrélation de Pearson	,419**	1	,498**	,153	,261**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,059	,001
	N	152	152	152	152	152
تنظيم الوقت	Corrélation de Pearson	1	,419**	,419**	,172*	,383**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,034	,000
	N	152	152	152	152	152
الاستذكار	Corrélation de Pearson	,708**	,232**	,413**	,193*	,287**
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,000	,017	,000
	N	152	152	152	152	152
الانضباط واحترام النظام	Corrélation de Pearson	,417**	,408**	,536**	,125	,164*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,126	,043
	N	152	152	152	152	152
التوافق الدراسي	Corrélation de Pearson	,801**	,525**	,685**	,358**	,368**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	152	152	152	152	152

Corrélations

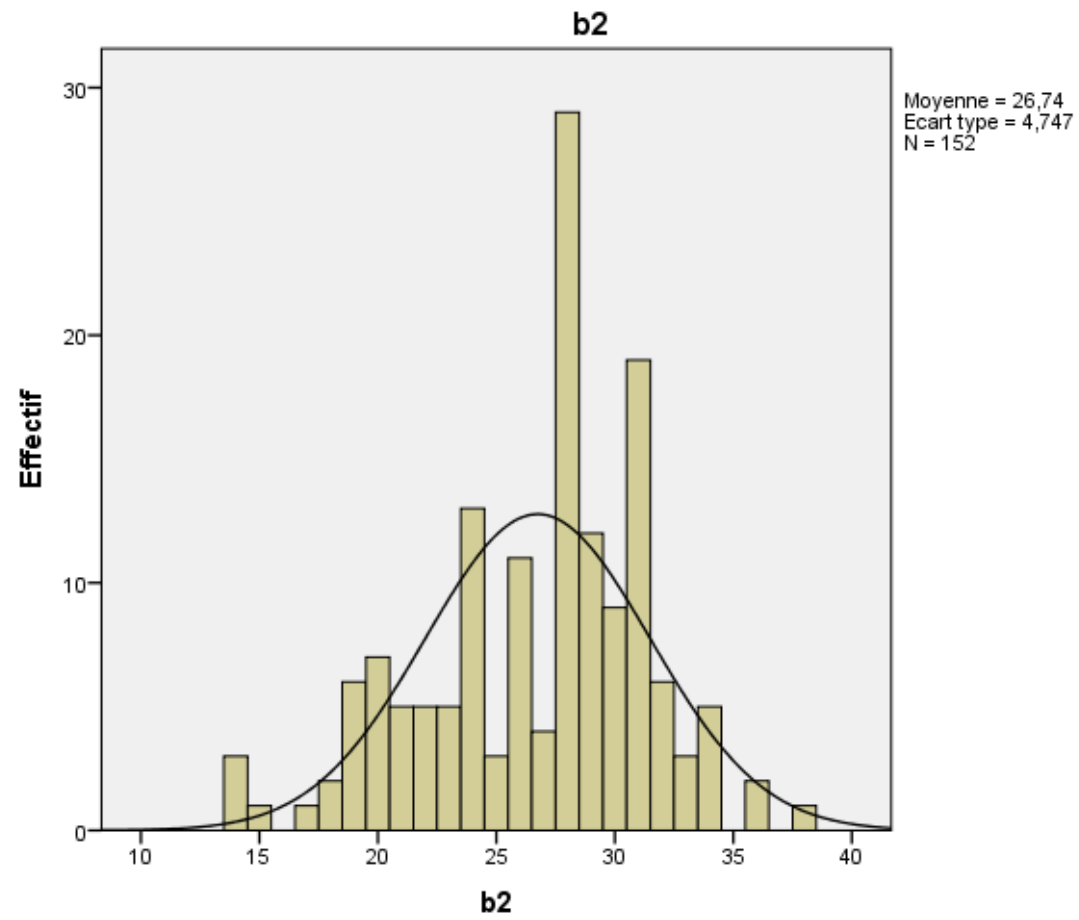
		الاستدكار	الانضباط واحترام النظام	التوافق الدراسي
النكاء الوجداني	Corrélation de Pearson	,287	,164	,368**
	Sig. (bilatérale)	,000	,043	,000
	N	152	152	152
العلاقة بالزملاء	Corrélation de Pearson	,193	,125	,358**
	Sig. (bilatérale)	,017	,126	,000
	N	152	152	152
العلاقة بالأساتذة	Corrélation de Pearson	,413**	,536**	,685
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	152	152	152
الاتجاه نحو الدراسة	Corrélation de Pearson	,232**	,408	,525**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000
	N	152	152	152
تنظيم الوقت	Corrélation de Pearson	,708**	,417*	,801**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	152	152	152
الاستدكار	Corrélation de Pearson	1**	,413*	,870**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	152	152	152
الانضباط واحترام النظام	Corrélation de Pearson	,413*	1	,687**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	152	152	152
التوافق الدراسي	Corrélation de Pearson	,870**	,687**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	152	152	152



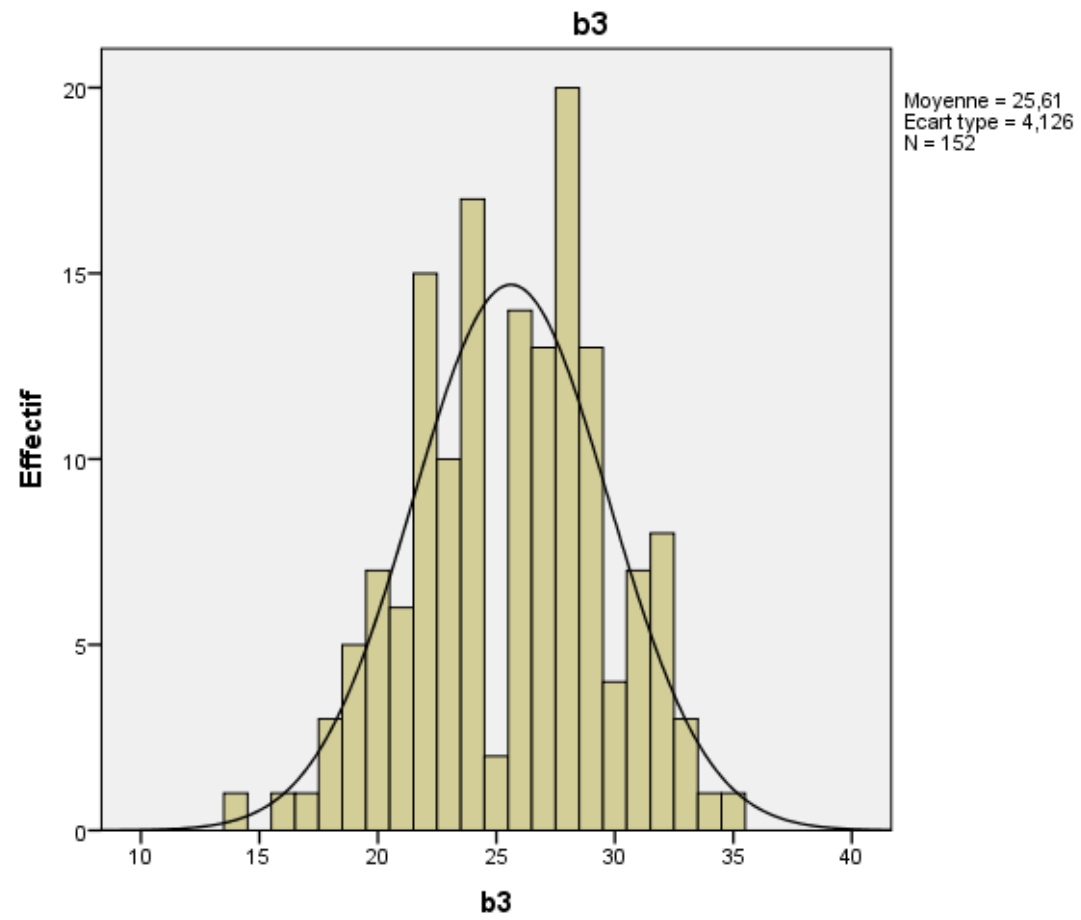
منحنى يبين الذكاء الوجداني



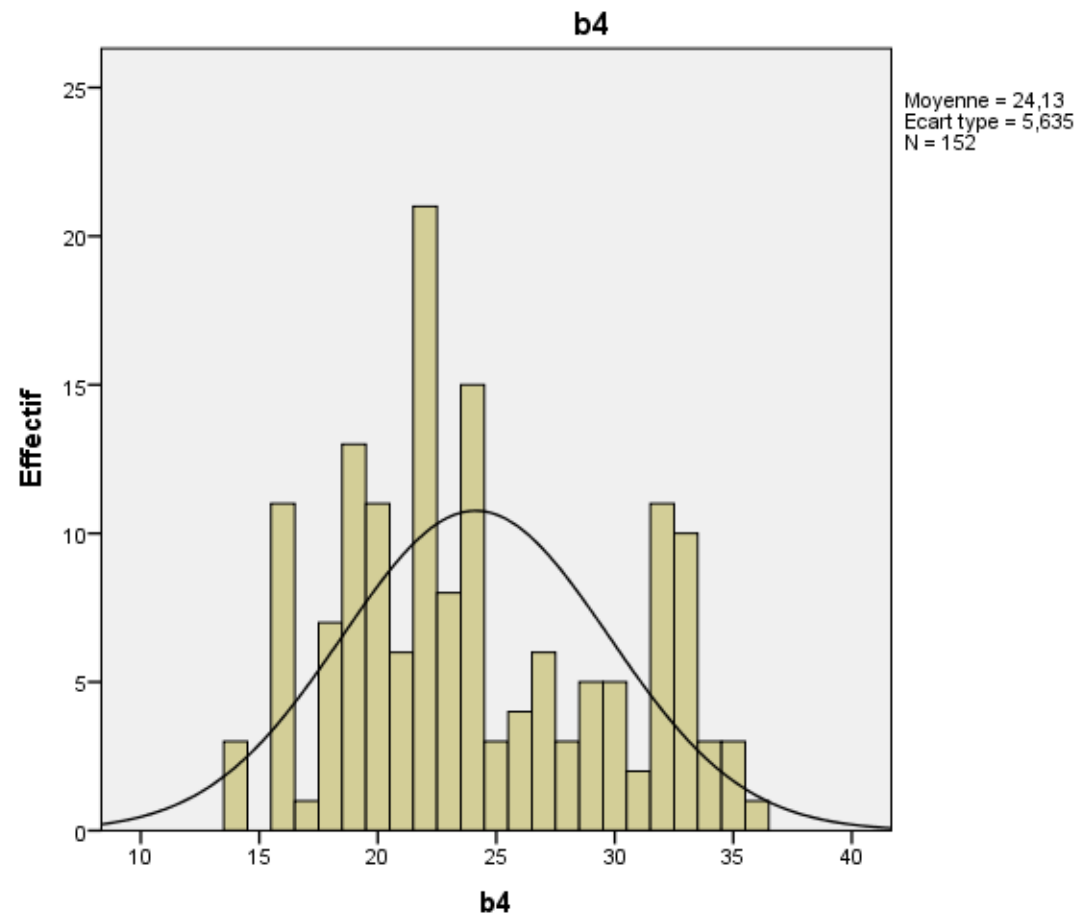
منحنى يبين بعد العلاقة مع الزملاء



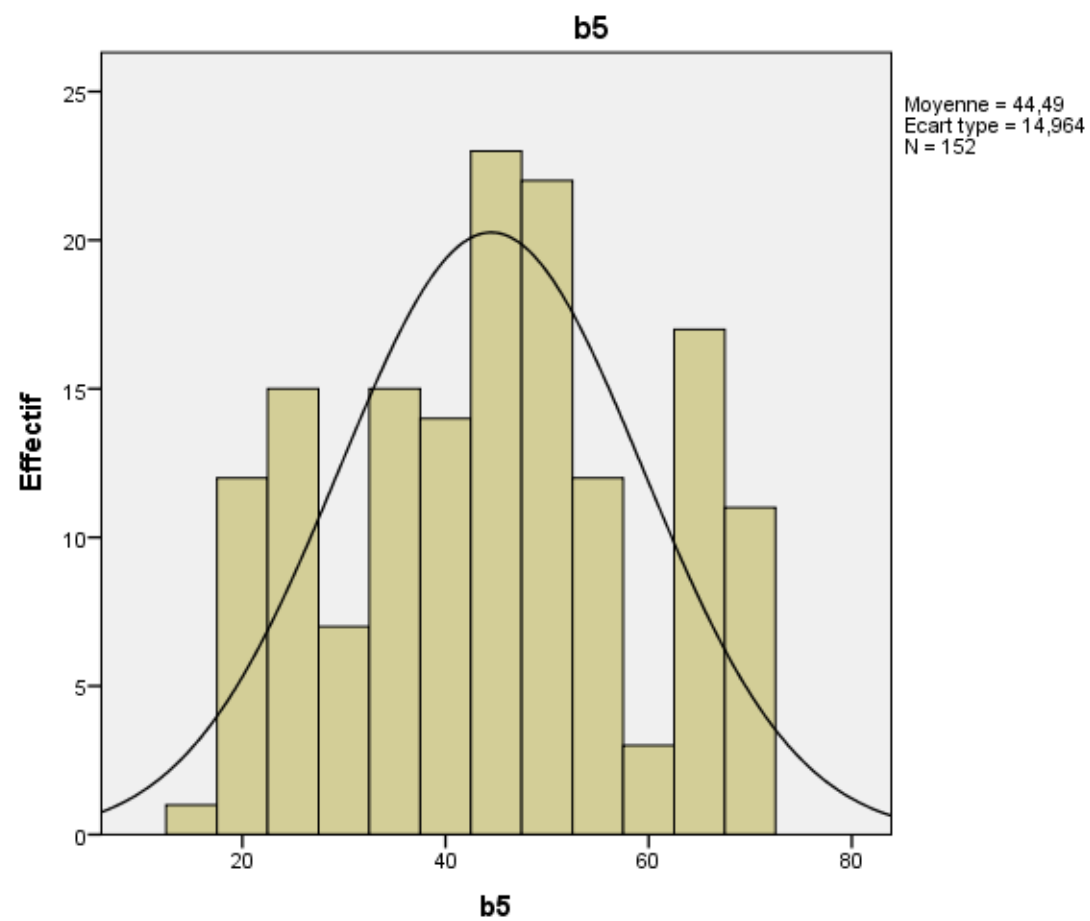
منحنى يبين بعد العلاقة مع الاساتذة



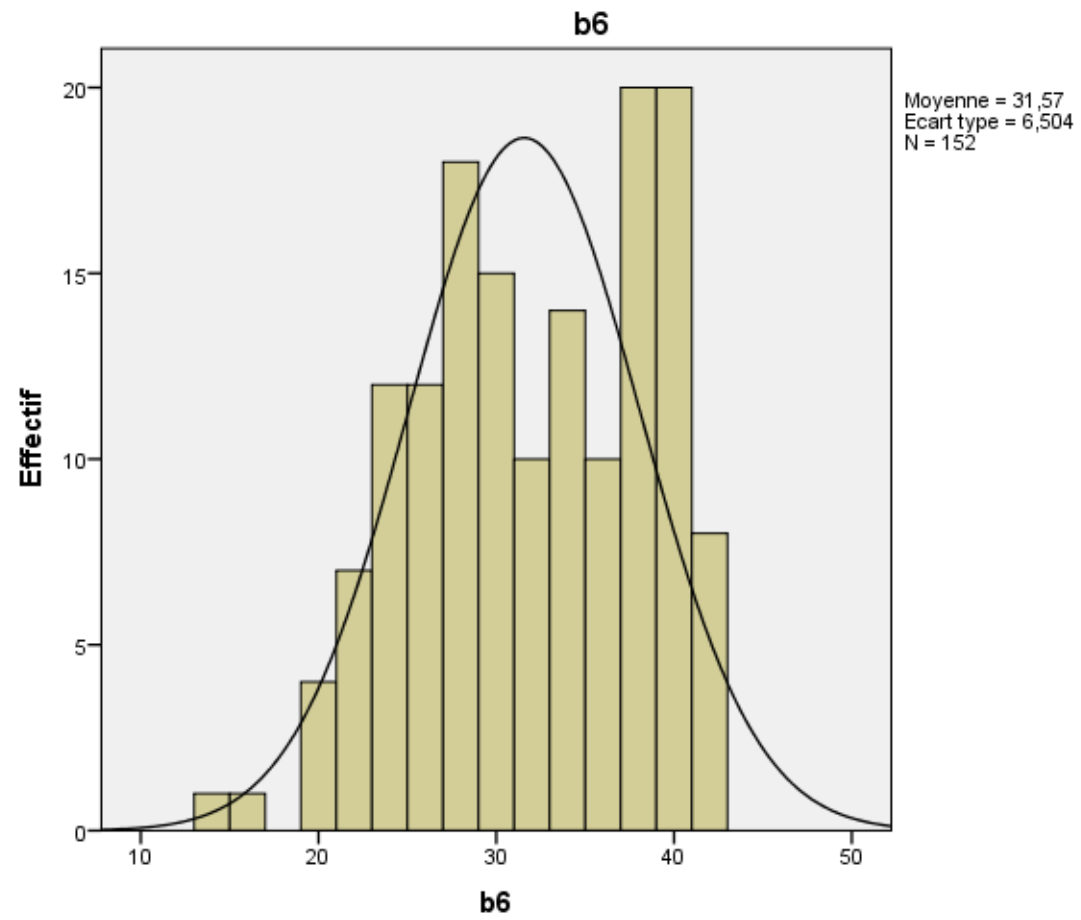
منحني يبين بعد الاتجاه نحو الدراسة



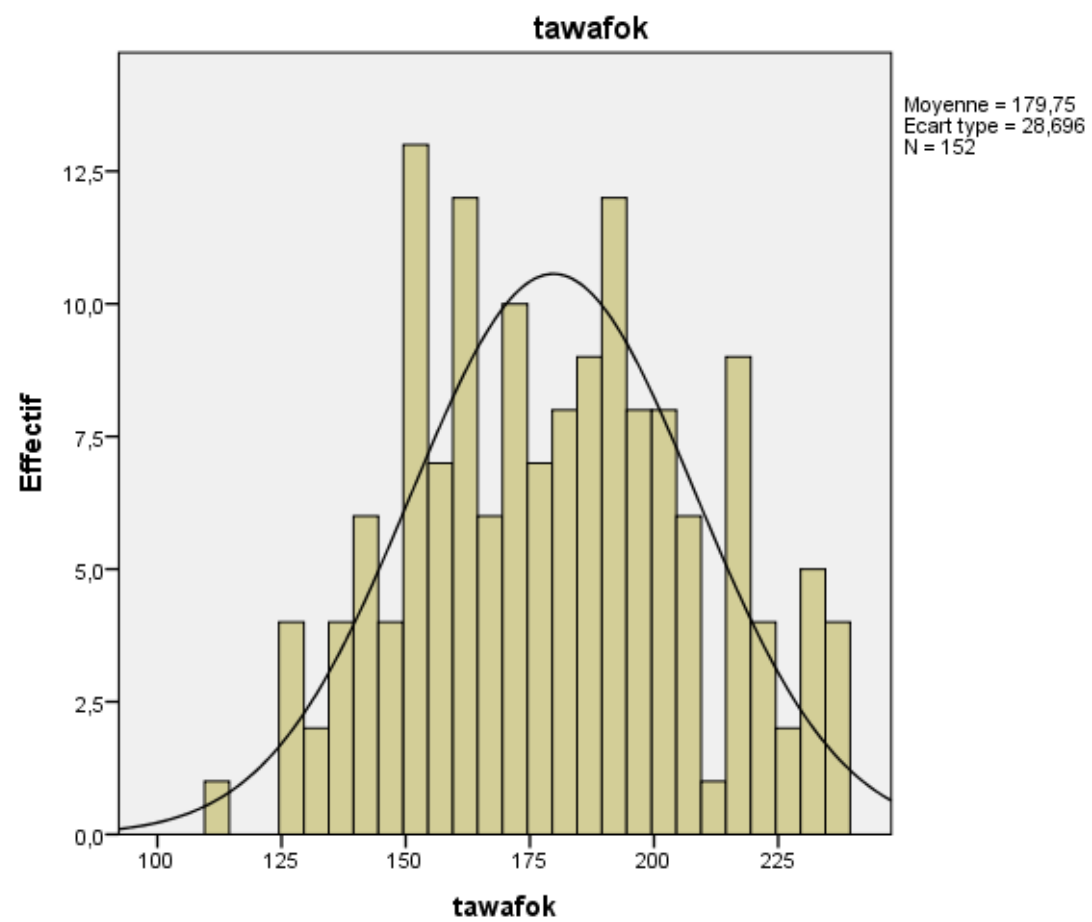
منحني يبين بعد تنظيم الوقت



منحنى يبين بعد الاستذكار (طريقة المراجعة)



منحنى يبين بعد الانضباط واحترام النظام



منحنى يبين التوافق الدراسي

حسب الجنس

جدول يبين الفروقات:

Statistiques de groupe

الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ذكور	65	254,42	36,189	4,489
النساء الوجداني	87	256,18	43,827	4,699
ذكور	65	178,52	28,619	3,550
النساء التوافق الدراسي	87	180,67	28,884	3,097

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
النساء	Hypothèse de variances égales	1,407	,237	-,265	150
الوجداني	Hypothèse de variances inégaies			-,272	148,453
التوافق	Hypothèse de variances égales	,003	,957	-,454	150
الدراسي	Hypothèse de variances inégaies			-,455	138,699

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
النكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	,792	-1,769	6,680
	Hypothèse de variances inégales	,786	-1,769	6,498
التوافق الدراسي	Hypothèse de variances égales	,650	-2,144	4,717
	Hypothèse de variances inégales	,650	-2,144	4,711

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
النكاء الوجداني	Hypothèse de variances égales	-14,967	11,430
	Hypothèse de variances inégales	-14,609	11,072
التوافق الدراسي	Hypothèse de variances égales	-11,464	7,177
	Hypothèse de variances inégales	-11,458	7,170

حسب التخصص:

Descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	
					Borne inférieure	
الذكاء الوجداني	علمي1	27	249,41	54,014	10,395	228,04
	علمي2	43	250,60	37,102	5,658	239,19
	علمي3	10	250,50	54,584	17,261	211,45
	ادبي1	46	260,02	34,900	5,146	249,66
	ادبي2	26	263,42	34,045	6,677	249,67
	Total	152	255,43	40,618	3,295	248,92
التوافق الدراسي	علمي1	27	168,63	23,971	4,613	159,15
	علمي2	43	164,26	23,704	3,615	156,96
	علمي3	10	164,50	26,655	8,429	145,43
	ادبي1	46	198,65	25,348	3,737	191,12
	ادب2	26	189,35	25,041	4,911	179,23
	Total	152	179,75	28,696	2,328	175,15

Descriptives

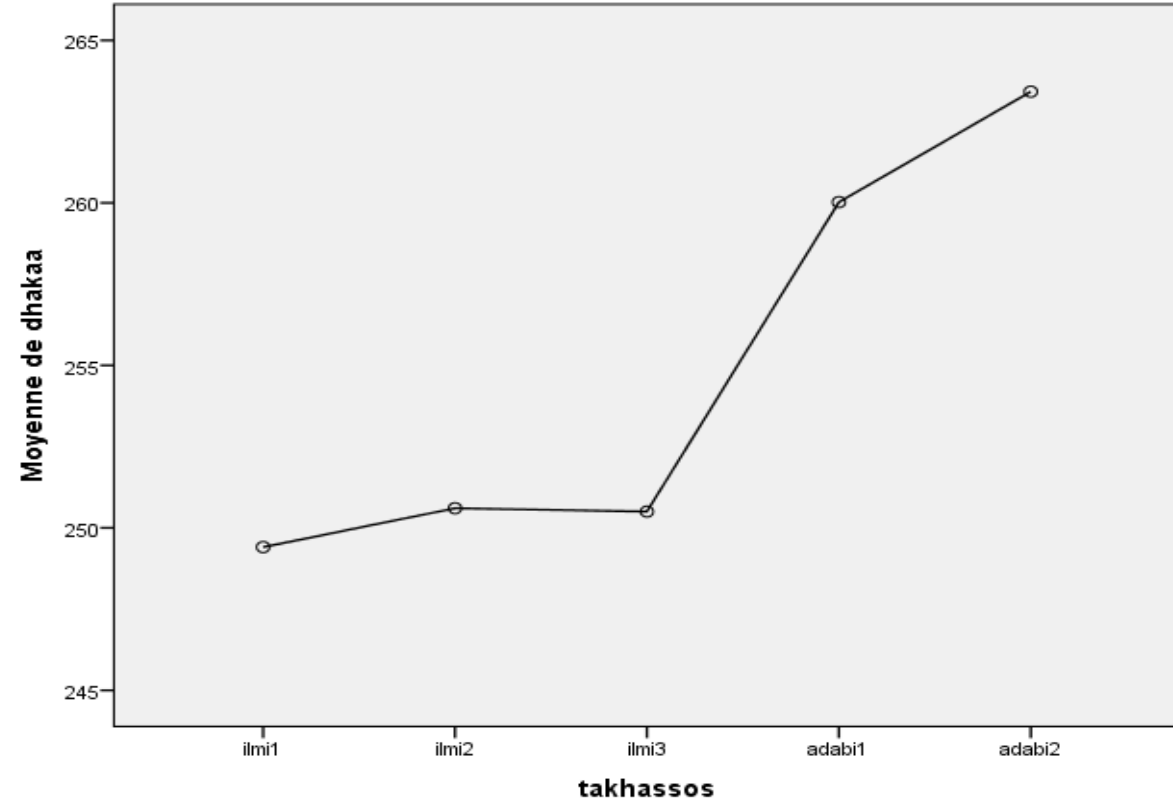
		Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	Minimum	Maximum
		Borne supérieure		
الذكاء الوجداني	علمي1	270,77	58	347
	علمي2	262,02	163	343
	علمي3	289,55	174	328
	ادبي1	270,39	189	350
	ادبي2	277,17	193	350
	Total	261,94	58	350
التوافق الدراسي	علمي1	178,11	126	225
	علمي2	171,55	112	233
	علمي3	183,57	128	217
	ادبي1	206,18	144	235
	ادب2	199,46	128	237
	Total	184,35	112	237

Test d'homogénéité des variances

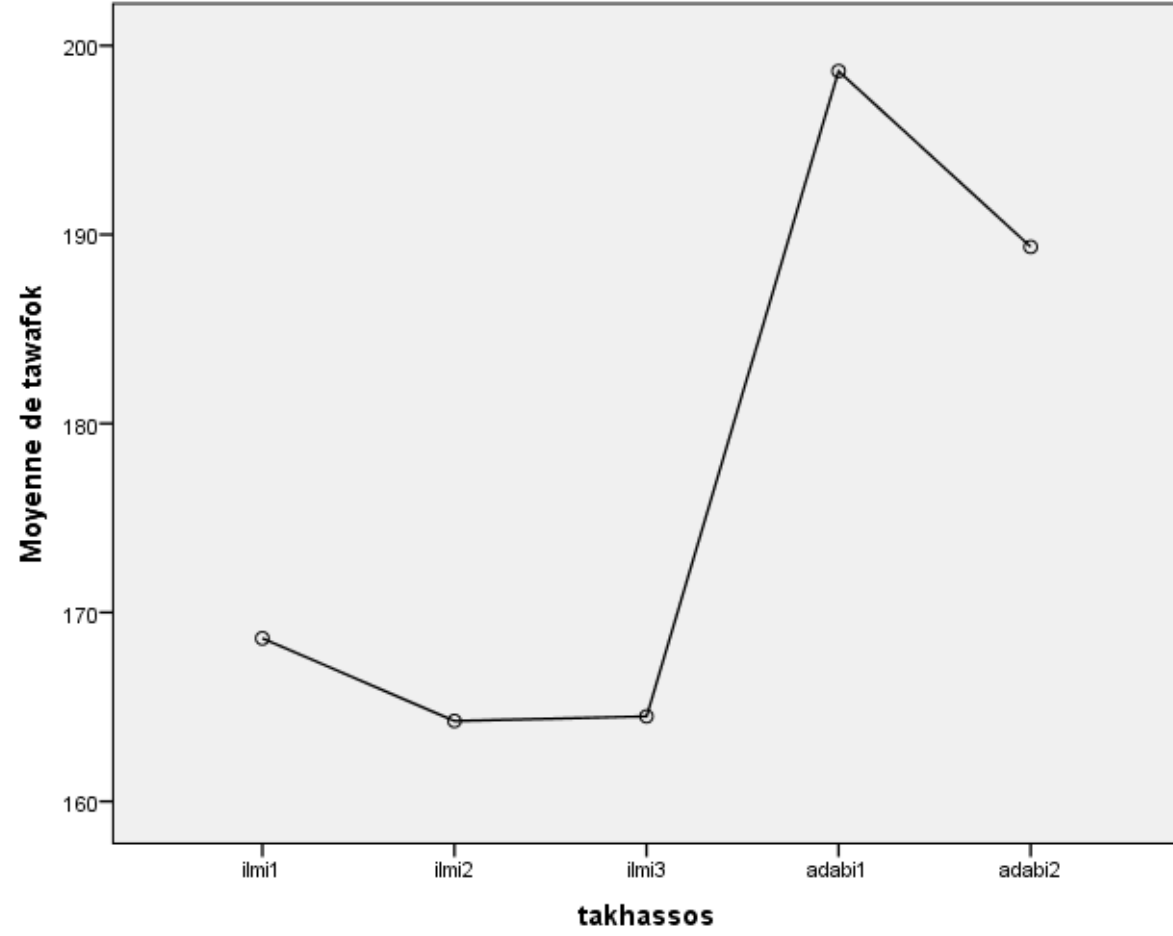
	Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
الذكاء الوجداني	1,851	4	147	,122
التوافق الدراسي	,131	4	147	,971

ANOVA à 1 facteur

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	4854,582	4	1213,645	,730	,573
الذكاء الوجداني Intra-groupes	244270,622	147	1661,705		
Total	249125,204	151			
Inter-groupes	34817,198	4	8704,300	14,293	,000
اتوافق الدراسي Intra-groupes	89521,302	147	608,988		
Total	124338,500	151			



منحني بياني يبين الذكاء الوجداني حسب التخصص



منحني بياني يبين التوافق حسب التخصص

A 1 facteu

Descriptives

التوافق الدراسي

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95% pour la moyenne	
					Borne inférieure	Borne supérieure
علمي1	27	168,63	23,971	4,613	159,15	178,11
علمي2	43	164,26	23,704	3,615	156,96	171,55
علمي3	10	164,50	26,655	8,429	145,43	183,57
ادبي1	46	198,65	25,348	3,737	191,12	206,18
ادبي2	26	189,35	25,041	4,911	179,23	199,46
Total	152	179,75	28,696	2,328	175,15	184,35

Descriptives

التوافق الدراسي

	Minimum	Maximum
علمي1	126	225
علمي2	112	233
علمي3	128	217
ادبي1	144	235
ادبي2	128	237
Total	112	237

Test d'homogénéité des variances

التوافق الدراسي

Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Signification
,131	4	147	,971

ANOVA à 1 facteur

التوافق الدراسي

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	34817,198	4	8704,300	14,293	,000
Intra-groupes	89521,302	147	608,988		
Total	124338,500	151			

Tests post hoc

Comparaisons multiples

Variable dépendante: التوافق الدراسي

Scheffe شيفيه

(I) التخصص	(J) التخصص	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Signification	Intervalle de confiance à 95%
					Borne inférieure
علمي1	علمي2	4,374	6,060	,971	-14,53
	علمي3	4,130	9,135	,995	-24,37
	ادبي1	-30,023 [*]	5,983	,000	-48,69
	ادبي2	-20,717	6,781	,058	-41,87
علمي2	علمي1	-4,374	6,060	,971	-23,28
	علمي3	-,244	8,664	1,000	-27,27
	ادبي1	-34,396 [*]	5,235	,000	-50,73
	ادبي2	-25,090 [*]	6,131	,003	-44,22
علمي3	علمي1	-4,130	9,135	,995	-32,63
	علمي2	,244	8,664	1,000	-26,78
	ادبي1	-34,152 [*]	8,610	,005	-61,01
	ادبي2	-24,846	9,183	,126	-53,49
ادبي1	علمي1	30,023 [*]	5,983	,000	11,36
	علمي2	34,396 [*]	5,235	,000	18,07
	علمي3	34,152 [*]	8,610	,005	7,29
	ادبي2	9,306	6,055	,670	-9,58
ادبي2	علمي1	20,717	6,781	,058	-,44
	علمي2	25,090 [*]	6,131	,003	5,96
	علمي3	24,846	9,183	,126	-3,80
	ادبي1	-9,306	6,055	,670	-28,20

Comparaisons multiples

Variable dépendante: tawafok

Scheffe

(I) takhassos	(J) takhassos	Intervalle de confiance à 95%
		Borne supérieure
علمي1	علمي2	23,28
	علمي3	32,63
	ادبي1	-11,36*
	ادبي2	,44
علمي2	علمي1	14,53
	علمي3	26,78
	ادبي1	-18,07*
	ادبي2	-5,96*
علمي3	علمي1	24,37
	علمي2	27,27
	ادبي1	-7,29*
	ادبي2	3,80
ادبي1	علمي1	48,69*
	علمي2	50,73*
	علمي3	61,01*
	ادبي2	28,20
ادبي2	علمي1	41,87
	علمي2	44,22*
	علمي3	53,49
	ادبي1	9,58

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

Sous-ensembles homogènes

tawafok

Scheffe

takhassos	N	Sous-ensemble pour alpha = 0.05		
		1	2	3
علمي2	43	164,26		
علمي3	10	164,50		
علمي1	27	168,63	168,63	
ادبي2	26		189,35	189,35
ادبي1	46			198,65
Signification		,986	,098	,806

حيث ان:

- علمي 1=علوم تجريبية

- علمي 2=تقني رياضي

- علمي 3=تسيير و اقتصاد

-أدبي 1=اداب وفلسفة

-أدبي 2=اداب ولغات