دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات

الدكتور غسان الزحيلي

كلية التربية

جامعة دمشق

الملخَّص

تهدف الدراسة إلى تعرُّف الذكاء الوجداني لدى طلاب التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف بجامعة دمشق وعلاقته بالعمر والنوع الاجتماعي والتخصص الدراسي ونوع الشهادة، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الفعَّال، تأليف مجموعة من الباحثين، (2001).

ويتألف المقياس الذي طبق في هذه الدراسة من اثنين وثلاثين (32) بنداً موزعة على خمسة أبعاد هي: بعد الإتقان، وبعد التروي، وبعد التفاؤل، وبعد التعامل الفعال مع الذات، وبعد التعامل الفعال مع الآخر، ولكل بعد عباراته التي يتوزع عليها، وتم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والأساتذة المحكمين في كلية التربية بجامعة دمشق، بهدف التأكد من صدق الاختبار، وقد تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام الإجراءات المناسبة.

وقد أجريت الدراسة على (321) طالباً وطالبة من طلبة رياض الأطفال 97 من طلاب معلم الصف. واستخدم الباحث الرزمة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات.

وكشفت النتائج الإحصائية عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من متغيري العمر، ونوع الشهادة، كما لا توجد فروق تابعة للنوع الاجتماعي على أبعاد الإتقان والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر في مقياس الذكاء الوجداني، ووجود فروق في بعد التروي لصالح الإناث عند مستوى 0,05.

كما كشفت النتائج الإحصائية عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة رياض الأطفال وطلبة معلم الصف في الذكاء الوجداني في أبعاد الإتقان والتروّي والتفاؤل والتعامل الفعَّال مع الذات، وتبيَّن وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني في بعد التعامل الفعَّال مع الآخر لصالح طلبة رياض الأطفال عند مستوى 0,01.

أولاً الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث:

لا تمضي حياة الإنسان على وتيرة واحدة، إنما هي مـــلأى بـــالخبرات، فقـــد يـــشعر الإنسان في حياته أحياناً بالفرح والأمن والطمأنينة تارة وتارة أخرى بالحزن والكآبـــة. والتجارب التي يمرّ بها تبعث مختلف الانفعالات. فالانفعال ما يتعرض له الكائن الحي من تهيج أو إثارة تتجلَّى في التغيرات الفيزيولوجية والوجدانية والسلوكية.

ويعرّف قاموس أكسفورد الانفعال Emotion: بأنّه اضطراب أو تهيّج في العقل أو المشاعر أو العواطف، وبتعبير آخر استثارة في الحالة العقلية. إن الأصل اللغوي للانفعال يعود إلى الكلمة اللاتينية التي تعني الحركة Movement، أي الحركة والإثارة، وإذا كان الانفعال ذا أصل بيولوجي فإنّ الوجدان هو قوس لشدة هذا الانفعال حيث إن الانفعال عندما يصل إلى درجة من الحدة يحرك الوجدان عن طريق المستقبلات الحسية البصريَّة أو السمعيَّة أو اللمسيَّة وتتدخَّل المستقبلات إلى العقل ليترجمها ويصدر أوامره بما لديه من خبرة ومعلومات عن هذه المستقبلات.

فالانفعالات حالات وجدانية معقدة ودائمة، مكوناتها حالات وجدانية تجعلها من حيث تصنيف الظواهر النفسيّة مخالفة لخصائص الظواهر النفسيَّة الإدراكيَّة كالتخيل والإدراك الحسي. والانفعالات حالات داخلية تصنف بجوانب معرفية خاصة، وإحساسات وردود أفعال فيزيولوجية وسلوك تعبيري معين، حيث يرى ديكارت أن العقل هو المعين الذي تتدفق منه المعرفة. فالعقل يميز أصلاً الإنسان عن الحيوان، وطريقة استعمال هذا العقل أو طريقة التفكير هو المعيار الذي يفصل بين إنسان وآخر، بين أمة وأخرى، ولقد اهتم الكثير من علماء النفس بدراسة الظروف البيئية والثقافة والعوامل المعرفية ودورها في تشكيل السلوك الإنساني.

ولا شك إن المعرفة وسيلة لفهم الذات والعالم والسيطرة على الأشياء، ويؤكد كونت ذلك: إذا عرفت استطعت، ولقد أعطى رواد علم النفس المعرفي أهمية خاصة

للمتغيرات المعرفية في الانفعالات، حيث يرى أليس Ellis إنَّ كل البشر يفكرون، ويشعرون، ويتصرفون في صورة تفاعلية تبادلية بأفكارهم تؤثر على مشاعرهم وسلوكاتهم كما أن انفعالاتهم تؤثر في أفكارهم وسلوكاتهم، بشكل هام، أي كل منها يؤثر في الآخر (Ellis, 1997).

ويرى لازاروس أنَّ فهم الانفعالات يستلزم تعرُّف العوامل المعرفية التي تلعب دوراً مهماً في الكيفية التي تحدث بها الاستجابة الانفعالية (Lazarus, 1977, p.145) إذ إن الفكرة الرئيسية في تعديل السلوك الإنساني هي أن التفكير والانفعال والسلوك لا يمكن الفصل بينهما، لأنَّ كلاً منهما يكِّمل الآخر ويتفاعل معه. إن وراء كلِّ انفعال إيجابي أو سلبي بناءً معرفياً ومعتقدات سابقة، فإنّ كانت طريقة التفكير منطقية فإنّ السلوك سيكون إيجابياً ودافعاً لمزيد من النشاط، أي أن الإنفعال والتفكير والسلوك لا يمكن الفصل بينهما.

مفهوم الذكاء الوجداني:

يعدُّ مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي حظيت باهتمام علماء النفس بأشكال متباينة لتعرّف طبيعة الذكاء سواء أكان مكوناً من قدرة عقلية أم من مجموعة من القدرات المستقلة، وكان أمثال هؤلاء العلماء: سبيرمان (Sperman) وثورندايك (Thronadik)، وثرستون (Thorston) وجيلفورد (Guilford)، وفيرنون (Vernon)، وكاتل (Cottell)، وجينسن (Jensen)، وجاردنر (Gordner)، والقوصي، وأبو حطب، قد توصَّلوا إلى أن الذكاء مجموعة من القدرات تمَّت تسميتها بأنواع مختلفة من الذكاء، كالذكاء الميكانيكي، والذكاء العملي، والذكاء الشخصي، وغيرها. إلا أنه في فترة نشوء علم النفس كميدان مستقل لم يحظ الذكاء الوجداني (Emotional Intelligence) بالاهتمام نفسه بالمستوى الذي نالته الأنواع الأخرى من الذكاء وخصوصاً الذكاء العقلي. ولقد استخدم مصطلح الذكاء الانفعالي (الوجداني) لأول مرة Emotional Intelligence في

دراسة باين Payne للدكتوراه سنة (1989)، حيث ذكر أن الكبت الجماعي الانفعالي يقيد النمو الانفعالي للأفراد.

لقد بدأ الاهتمام الفعلي بالذكاء الانفعالي في العصر الحديث على يد هوارد جاردنز (1983) في نظريته عن الذكاءات المتعددة التي لفتت النظر فيها إلى الاهتمام بالجوانب غير المعرفية للذكاء العام أو ما يسمى بالذكاء الأكاديمي، وكان من بين الذكاءات السبعة التي اقترحها جاردنز ما أسماه بالذكاء البيشخصي (بين الأفراد)، والذكاء الداخل شخصي (داخل الفرد) وهما يكونان الذكاء الوجداني لدى الأفراد. وواقع الحال أن هناك علماء سبقوا جاردنز اهتموا بالقياس العقلي مثل وكسلر وثورندايك الذي اقترح عاملاً أسماه الذكاء الاجتماعي.

وعرض أبو حطب 1973 تصوراً للذكاء كدلالة على نشاط الشخصية فالمعرفة والوجدان طرفانّ يقع بينهما الذكاء الاجتماعي، وقدم أبو حطب مفهوماً للذكاء الانفعالي في تصوره للقدرة العقلية، فذكر أن هناك ثلاثة أنواع للذكاء: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي (أبو حطب، 1977، 356).

وحصر الذكاء الشخصي في الدقة وحسن المطابقة بين التقرير الذاتي للمفحوص عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية مرتبطة تقبل الملاحظة الخارجية، ويمكن تقديره كمياً أو كيفياً بالتحرف بين التقدير الذاتي والمحك ، بحيث كلما قل الفرق زاد الذكاء الشخصي والعكس صحيح.

وقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني في العقدين الأخيرين فقط بأهمية بالغة، حيث تناولته دراسات وبحوث تربوية وسيكولوجية واجتماعية، ويعتبر الكتاب الذي نشره (Moyery & Solovey) سنة 1990 بعنوان الخيال والمعرفة الشخصية أولى المحاولات الفعلية للاهتمام بهذا المفهوم. ولقد أصدر جولمان (Golman 1995) كتابه الشهير عن الذكاء الانفعالي الذي أسهم في بلورة هذا المفهوم وانتشاره.

ويعني الذكاء الوجداني القدرة على فهم وتقييم وإدارة انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وهو يمثل مع معامل الذكاء (I Q) شكلاً متكاملاً من ذكائنا العام، فبينما يحتاج الناس إلى قدر من معامل الذكاء لكي يتصرفوا بطريقة جيدة فإنّ الذكاء الانفعالي هو الذي يميز القادة البارزين (السمدوني، 2007).

تعريف الذكاء الوجداني:

يتكوَّن الذكاء الوجداني من الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي، فالأول لأنه يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا، والأحداث التي تواجهنا. أما الثاني يجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر. وقد عرف ماير وسالوفي الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تقييم ذلك الانفعال، ليساعده على التفكير وفهم معرفة الانفعالات للآخرين، بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات (Mayer & Solovey, 1997, 11) وأوضح سكوت 1996 أن الوصول إلى قمة أداء الفرد تنبع من الاهتمام بالعوامل الداخلية والخارجية، وأبرز العوامل الداخلية القدرة الوجدانية التي تؤثر في الطاقة البدنية والعقلية، ولقد ذكر جولمان (Golman) إن لدى الفرد عقلين: العقل الوجداني والعقل المنطقي، وبينها تنسيق رائع حيث أن المشاعر والأحاسيس ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري للمشاعر والأحاسيس (الخضر، 2002، 7).

إن نجاح الفرد وتفوقه الأكاديمي يتوقف على عدة عوامل ثقافية واجتماعية وصحية وسيكولوجية إلا أن الانفعالات عامل رئيسي، وأعطى جولمان مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني كالحماية والمثابرة والدافعية الذاتية وانخفاض تلك المهارات ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه المهني.

لقد أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء الوجداني الذي يعد مفتاح النجاح العلمي والمهني. عرف جولمان الذكاء

الانفعالي بأنه: مجموعة من المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة في التفاعلات المهنية، وفي مواقف الحياة المختلفة، وهناك تعريف آخر لجولمان أن الذكاء الانفعالي يتمثل في "قدرتنا على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق ذواتنا، وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا مع الآخرين بشكل فاعل".

لهذا نشطت الدراسات التي تهتم بالذكاء الوجداني في تعريفه وقياسه وطرائق تنميته، وأصبحت النظرية الحديثة للذكاء الوجداني تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان، وبأن له علاقة بعمليات التفكير والدافعية بعد أن كانت النظرة إليه في الأربعينيات من القرن الماضي تصفه بأنه غير مفهوم وغير منتظم ومشوش، ويصعب السيطرة عليه وضبطه، وأنه يناقض التفكير المنطقي لذلك لم يحظ باهتمام الباحثين.

يؤكد ماير وسالوفي (Mayer, Solovey, 1997) أن الأفراد يختلفون في الإدراك والفهم الانفعالي، واستخدام المعلومات الانفعالية في حل المشكلات، وأن الذكاء الوجداني النامي يساهم في سعادة الإنسان الفكرية والانفعالية والاجتماعية بما يساعد على التكيف في الحياة ومواجهة المشكلات بنجاح، وهو يعتمد على التوظيف المتكامل للعقل والوجدان، فالعقل بدون وجدان يصبح عقيماً، والوجدان بدون عقل يصبح أعمى.

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

ولذلك أعدت البرامج التربوية التي تعلم التلاميذ والمدرسين مهارات الذكاء الوجداني مثل برنامج روبينز وسكوت (1998)، الذي عممه بناء على كتاب جولمان للذكاء العاطفي (1995)، وهو موجه للمعلم لاستخدامه في الفصل، وترجمه للعربية كلٌ من صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي، وقد وجد أن المشاعر الإيجابية نحو الزملاء

والمعلمين تيسِّر العملية التعليمية، وتحقق المتعة، مما يؤدي إلى الوصول إلى أعلى أداء (نشواتي، 1988، 471).

وأشارت الدراسات إلى أن الذكاء الوجداني يسهم في ترشيد التفكير والمزاج الإيجابي الذي ينشط الإبداع وحل المشكلات والمزاج، ويسهم الذكاء الوجداني أيضاً في تحسين الأداء العقلي، وهذا ما أشارت إليه إحدى الدراسات التي أجريت على 1011 طفلاً طبِّق فيها اختبار ذكاء تقليدي، واختبار للذكاء الوجداني، وتبين أن الأطفال الأكثر ذكاء وجدانياً (مهارة قراءة المشاعر غير اللفظية) كانوا من المحبوبين في المدرسة وهم أكثر استقراراً عاطفياً، وأفضل أداء على الرغم من أن الذكاء التقليدي كان متوسطاً (Golman, 2000, p.14). وعليه فإن الذكاء الوجداني يعد بمثابة المنهج الخفي الذي يقف وراء التوافق والصحة النفسية، والسعادة خاصة بعد أن ساد العنف والإرهاب والانتحار وعدم قبول الآخر.

لقد نشطت في السنوات العشر الأخيرة حركة الاهتمام بقياس الذكاء الوجداني، بعد أن ثبت من خلال بعض الدراسات العلمية، محدودية مقاييس الذكاء التقليدية في التنبؤ بشكل كاف بنجاح الفرد في مختلف نواحي الحياة مثل المجال الاجتماعي والمهني.

لقد توصل بعض الباحثين إلى أن درجة الذكاء المرتفعة لم تشر إلى أن صاحبها يحقق أعلى أداء في الحياة العملية (Kelly and Coplon, 1993).

وهو ما نلاحظه في محيط حياتنا الاجتماعية الآن من أن النجاح في الحياة الشخصية والاجتماعية وربما المهنية لا يرتبط بالنجاح أو التفوق في الحياة الأكاديمية في بعض الأحيان، وقد ذكر ماير أن الذكاء الوجداني متنبئ جيد بجودة الحياة (Mayem et al; 2000).

كما ذكر جولمان أن 80% من النجاح المهني والنجاح في الحياة عموماً يرجع إلى عوامل غير عقلية من نوعية الذكاء المعرفي (Golman, 1995).

ويبين ماير وزملاؤه (1990) أن التعاطف كاتجاه نفسي ينطوي على قدرة يمكن تدريبها أو تعلمها وتنميتها، وأن الأفراد الذين يعانون من مشكلات مع الآخرين ربما يعانون عجزاً في هذه القدرة، وفي الوقت نفسه ليس لديهم اتجاه سلبي نحو الآخر (Mayer & Solovey, 1997).

وفي دراسة قام بها كولب وساندي وجدا أن تعليم الذكاء الوجداني من العوامل التي تؤدي إلى سعادة الأطفال، وأن القصص تقوم بدور فعال في تحسين الذكاء الوجداني، لأنها تقدم نماذج لشخصيات تشعر وتنفعل، وتحاول أن تتغلب على انفعالاتها السلبية، مما يساعد الأطفال على فهم أنفسهم وإدارة انفعالاتهم(Kalb & Sandy, 2000).

وفي دراسة هوتميرز (Hotmeris, 2003) والتي أجريت على 65 طفلاً من 3-5 سنوات وجد أن الذكاء الوجداني يختلف باختلاف الجنس والعمر والمهارات اللغوية.

أما عن أبعاد الذكاء ومكوناته:

فسوف نعرض بعض ما توصل إليه الباحثون على اختلاف وجهات نظرهم ومداخلهم، فقد رأى ماير وسالوفي أن الذكاء الوجداني يتكون من أربعة أبعاد هي: 1- إدراك الانفعالات. 2- قياس الانفعالات واستخدامها. 3- فهم الانفعالات. 4- تنظيم الانفعالات.

أما جولمان فقد قسم الذكاء الوجداني إلى خمسة أبعاد هي: 1- الوعي بالذات.

2- إدارة الانفعالات. 3- دافعية الذات. 4- التعاطف. 5- المهارات الاجتماعية.

أما بارون (Baron, 1996) فقسم مكونات الذكاء الوجداني إلى سبعة أبعاد هي:

1- البعد الشخصي. 2- بعد تكوين العلاقات مع الآخرين. 3- التكيف. 4- التحكم في الضغوط. 5- المزاج العام. 6- الانطباع الإيجابي. 7- الدرجة الكلية.

وقدم ديلوكس وهيجر (Dulewics & Higgsa, 1990) تقسيماً لمكونات الذكاء الانفعالي.

الذي يتكون من خمسة أبعاد هي: الوعي الذات. 2- تنظيم الذات. 3- حفز الذات. 4- التعاطف. 5- المهارات الاجتماعية.

وذكر ليفنسون أن الذكاء الانفعالي يتكون من الأبعاد الخمسة:(Levinson, 1999, 103)

1- الإدراك الانفعالي. 2- التحكم بالمشاعر. 3- الثقة والضمير الحي. 4- فهم الآخرين.5 - الحساسية بحاجات الآخرين.

وذكر فاروق عثمان ومحمد عبد السميع أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد: (فاروق السيد عثمان، 2001، 173)

1- المعرفة الانفعالية. 2- إدارة الانفعالات. 3- تنظيم الانفعالات. 4- التعاطف. 5- التواصل.

إن الأبعاد السابقة ضرورية في تحديد دراسة الذكاء الوجداني ومعرفة مكوناته، ورغم نقاط الاختلاف إلا أنها جديرة بالبحث والدراسة، وتتفق فيما بينها على نقاط مشتركة وهامة، وبناء على ما تقدم يرى الباحث أن الذكاء الوجداني، قدرة الفرد على الانتباه والإدراك الصادق لانفعالاته ومشاعره الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين والوعي بها وفهمها وتقديرها بدقة ووضوح، وضبطها وتنظيمها، والتحكم فيها وتوجيهها، واستخدام المعرفة الوجدانية وتنظيمها لزيادة الدافعية وتحسين مهارات التواصل الوجداني والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتطوير العلاقات الإيجابية التي تكفل للفرد والآخرين تحقيق النجاح في شتى جوانب الحياة.

وبعد نظرة متفحصة في هذا المجال للنماذج نقول إن الذكاء الوجداني ذو طبيعة معقدة، تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات الوجدانية، وتسهم في نجاح الشخص في الحياة العملية بصفة خاصة، والحياة بصفة عاماً.

هذا وللبيئة المدرسية دورٌ هامٌ في تحسين الذكاء الوجداني للطلبة: فالمدارس أماكن لتحسين الذكاء الوجداني حيث اعتبر جولمان أنها الأماكن الأولى لتصحيح القصور في اللقاءات الاجتماعية والانفعالية للطلاب وأن تعلم المهارات الانفعالية يبدأ من المدرسة فالأطفال يدخلون المدارس وهم مختلفون انفعالياً، وعلى ذلك فالمدارس تواجه تحدياً لعملية التغيير ومعالجة المهارات الانفعالية للأطفال من خلال تثقيف انفعالي للتمكن من محو الأمية الانفعالية Emotion Literacy. من خلال مناهج وبرامج مصممة لهذا الغرض، وخلق مناخ مدرسة يعمل على تنمية المهارات الانفعالية بسرعة، واستخدامها في مجالات عديدة (رزق الله، 2006، 96)

والبيئة التعليمية هي حجر الزاوية في الدافعية، وقد تزايدت الدراسات والبحوث حول أثرها في شخصية التلاميذ وأدائهم وإدراك التلاميذ لذاتهم وحالاتهم الانفعالية ودافعيتهم.

إن الوحدة النفسية والقلق في الفصل المدرسي يشعر التلميذ بالجمود، أما تقبل روح التعاون والمشاركة الفعالة والجاذبية بين الطلاب والمعلمين، والتجديد والابتكار والتشجيع على التنافس يجعل بيئة التعلم فعالة تؤكد أهمية التواد والمساندة، ويكون الطلاب والمعلمون أكثر راحة ودافعية ومشاركة.

ويعد المعلم العضو الهام والفعال في خلق بيئة تعليمية تؤثر تأثيراً مباشراً في نمو شخصية التلاميذ من النواحي كلها وخاصة السيكولوجية والعقلية والاجتماعية والوجدانية.

ثم زيادة الثقة، وتنمية التعاون، وتحمل المسؤولية، وزيادة الطموح، واحترام الآراء بين المعلمين المؤهلين والتلاميذ، يخلق بيئة نفسية اجتماعية فعالة.

لا ننكر أن تحسين مهارات الذكاء الوجداني يتطلب جهود مجموعة من المؤسسات الاجتماعية مع الآباء، ويقول جولمان إن تحسين مهارات الذكاء الوجداني، وإدخاله

ضمن المساهمة، يتطلب إحداث تغييرات شاملة في المناهج الدراسية، وتحسين العلاقة بين الحياة والمدرسة.

إنَّ الأبحاث العلمية تشير إلى أن اكتساب المهارات الانفعالية أسهل في سنوات التكوين الأولى من الميلاد حتى سن العاشرة، وبالتالي تكون المدرسة المكان الأنسب لتعليم المهارات المعرفية كالقراءة والكتابة والحساب، وتوجد برامج تدريبية لإعداد المعلمين لتعليم تلك الأعمار الصغيرة تلك المهارات.

الدراسات السابقة

أولاً الدراسات العربية:

أجرى الوارث (2002) دراسة بعنوان الذكاء الانفعالي: مكوناته العاملية وعلاقته بكل من الذكاء العام والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في سلطنة عمان. حيث كان هدف الدراسة التعرف على المكونات العاملية للذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والتحصيل الدراسي. وبينت نتائج الدراسة: يتكون الذكاء الانفعالي من أربعة أبعاد وفقاً لنموذج سالوفي وماير وسارسو وهي تعرّف وإدراك التعبير الانفعالي، والتعبير الانفعالي، للتفكير والتنظيم الانفعالي، والفهم الانفعالي. وعدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والذكاء العام والتحصيل.

وقام الخضر والفضلي (2002)، بدراسة العلاقة بين السعادة والذكاء الوجداني. وكان هدف الدراسة التحقق من العلاقة بين السعادة والذكاء الوجداني. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود الارتباط بين السعادة والذكاء الوجداني. وأن هناك فروقاً بين الجنسين في الذكاء الوجداني ومتوسط درجات الإناث أعلى من الذكور.

أما دراسة عجوة (2002)، بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة. وهدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والمعرفي، والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين

الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي. ووجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات على مقاييس الذكاء الوجداني الثلاثة. وعدم وجود فروق بين ذوي الاختصاصات العلمية والأدبية على مقاييس الذكاء الوجداني. (عبد العال محمود عجوة، 2002)

وهناك دراسة زيدان والإمام (2002) العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة وأساليب التعلم وأبعاد الشخصية والاختصاصات الدراسية. وكان هدف الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي بأبعاده الخمسة وكل من أساليب التعلم المختلفة، وبعض أبعاد الشخصية، والاختصاصات الدراسية المختلفة. وتوصلت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التعلم والدرجة الكلية للذكاء الوجداني. ووجود علاقة موجبة ضعيفة بين الانبساط وأبعاد الذكاء الانفعالي غير دالة إحصائياً وعلاقة موجبة دالة إحصائياً ببعد التواصل. وعلاقة سالبة ببعد العصابية (زيدان، الإمام، 2009، 1-41).

وأشارت دراسة موسى والطحان (2003)، الفروق في بعض المتغيرات النفسية والخصائص الابتكارية، تقدير الذات الخجل بين الأفراد مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني للجنسين رشاد موسى، سهام الطحان، وكان هدف الدراسة الكشف عن الفروق في بعض المتغيرات النفسية، الخصائص الابتكارية، تقدير الذات، الخجل بين الأفراد ومرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني للجنسين. وأشارت نتائج الدراسة إلى: وجود أثر ذي عند دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 للذكاء الوجداني (مرتفع، منخفض في الخصائص الابتكارية. ووجود أثر دال للجنس في الخصائص الابتكارية لصالح الذكور (موسى، الحطاب، 2003، ص 153- 191).

أما دراسة سرور (2003)، مواجهة الضغوط بتباين مستوى الذكاء الوجداني. هدفت الدراسة إلى التعرّف على تباين مواجهة الضغوط بتباين مستوى الذكاء الوجداني (مرتفع، منخفض). وأوضحت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين

الطلاب ذوي مستويات الذكاء الوجداني المختلفة في مهارات مواجهة الضغوط لصالح مستوى الذكاء المرتفع. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى الذكاء الوجداني ومركز التحكم والنوع على مهارات مواجهة الضغوط (سرور، 2003، 4-5).

وتناولت دراسة المزروع (2006)، علاقة هوية الأنا بفاعلية الذات الوجداني لدى عينة من المراهقات والموهبات والعاديات بمكة المكرمة. وهدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين هوية الأنا وفاعلية الذات والذكاء الوجداني. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01% بين درجات هوية الأنا وكل من درجات فاعلية الذات والذكاء الوجداني. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط كل من درجات فاعلية الذات والذكاء الوجداني للطالبات الموهوبات والعاديات لصالح الموهوبات. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات هوية الأنا للطالبات الموهوبات والطالبات العاديات لصالح العاديات. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أبعاد مقياس هوية الأنا للطالبات الموهوبات والعاديات لصالح العاديات.

أما دراسة الجمال (2007)، بعنوان الذكاء الوجداني للأمهات وعلاقته بالكفاءة الاجتماعية لأبنائهن. والتي هدفت إلى تقدير الكفاءة الاجتماعية للأطفال. والتعرف على الأمهات اللواتي لديهن ذكاء وجداني مرتفع. وتقدير شكل العلاقة بين الأمهات ذوات الذكاء الوجداني المرتفع ومستوى الكفاءة الاجتماعية لأطفالهن. وتمخضت عن أن الأمهات اللواتي يتمتعن بذكاء وجداني مرتفع يكون أطفالهن على قدر من الكفاءة الاجتماعية بنسبة 88.2%، مقارنة باللواتي لا يتمتعن بذكاء وجداني.

ودراسة الكيال (2007)، بعنوان تباين أدوار معلم التربية الخاصة بتباين مكونات الذكاء الوجداني، وتحمل الغموض والضغوط النفسية دراسة غير ثقافية. كان الهدف دراسة اختلاف مكونات الذكاء الوجداني وتحمل الغموض والضغوط النفسية من منظور غير ثقافي. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى

0.01 بين أدوار المعلم الإماراتي والمصري لصالح الإماراتي. ووجود أثر للتفاعلات الثنائية على أدوار المعلم وفقاً للذكاء الوجداني وإدارة الضغوط. ووجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لتحمل الغموض لصالح المعلم المصري، وأيضاً وجود فروق دالة إحصائياً نتيجة للتفاعل الثنائي بين الثقافة ومصادر الضغوط النفسية.

الدراسات الأجنبية:

أجرى دراسة أبي سوما (Abi soma, 2000) حيث كان هدف الدراسة بيان علاقة الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي. وبينت الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل.

أما دراسة ليندلي (Lindely, 2001) التي هدفت إلى بيان العلاقة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات الشخصية الانبساطية التكيف. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات الشخصية (الانبساطية) كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط الداخلية). ووجود علاقة سالبة دالة مع سمة العصابية. وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في الذكاء الوجداني.

وتناولت دراسة كانور (O. conner Jroclittle, 2003) المقارنة بين علاقة الإنجاز الأكاديمي بالذكاء الوجداني كسمة والذكاء الوجداني كقدرة لدى طلاب الجامعة واستخدام المعدل التراكمي للدرجات كمؤشر للإنجاز الأكاديمي. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط الإنجاز الأكاديمي بالقدرة العقلية العامة. وارتباط الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كسمة بالإنجاز الأكاديمي وبعد الذكاء داخل الشخص وإدارة الضغوط. وعدم ارتباط الدرجة الكلية للذكاء الوجداني كقدرة بالإنجاز الأكاديمي.

ودراسة فارنهام (Furnham. 2003): التي هدفت الدراسة إلى تعرّف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والسعادة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب بين العصاب والسعادة. وعدم وجود علاقة ارتباطية بين القدرة المعرفية وكل

من السعادة والذكاء الوجداني. ووجود ارتباط موجب بين الانبساط والسعادة والذكاء الوجداني والسعادة.

وأجرى باركر (Parkeret ol, 2004): دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني كسمة، والإنجاز الأكاديمي، ومعرفة التطورات النمائية من الذكاء الوجداني لدى التلاميذ من الصف التاسع حتى الثاني عشر. وكانت نتائج الدراسة وجود ارتباط بين الإنجاز الأكاديمي والذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية. ووجود فروق بين الذكور والإناث في الذكاء داخل الشخص والذكاء الاجتماعي لصالح الإناث. ووجود فروق بين الصفوف الدراسية في الذكاء داخل الشخص والذكاء الاجتماعي والقدرة على التوافق وإدارة الضغوط وفي الدرجة الكلية في الذكاء الوجداني.

مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات العربية والأجنبية:

أوجه التشابه والاختلاف مع الدراسات السابقة:

أولاً: - تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة العربية والأجنبية من حيث الطريقة والمنهج الوصفي.

- من حيث العينة: هناك دراسات طبقت على طلاب جامعيين كدراسة عجوة (2002) ودراسة زيدان (2002)، ودراسة سرور (2003)، ودراسة الوارث (2002)، ودراسة الخضر، ودراسة ليندلي (2001)، وكانور (2003).
- من حيث التطبيق على الاختصاص والجنس والعمر كدراسة زيدان (2002)، ودراسة عجوة (2002)، ودراسة الخضر والفضلي وفارنهام (2003)، وباركر (2004).

ثانياً- واختلفت الدراسة عن الدراسات السابقة:

1- **من حيث العينة**: أجريت الدراسات السابقة على عينات صغيرة 127 معلماً كدراسة الكيال، وفارنهام (88 طالباً)، أما الدراسة الحالية فبلغت 321 طالباً.

2- **من حيث التطبيق**: طبقت الدراسات السابقة على طلاب الجامعة في التعليم العام الجامعي، كدراسة الوارث (2002) في كلية التربية بسلطنة عمان بصلالة، ودراسة باركر (2004) على طلاب الصف التاسع والثاني عشر، ودراسة المزروع (1426 هـ/ على طلاب الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة، ودراسة الكيال (2007) على أطفال في التعليم الخاص، أما الدراسة الحالية فقد طبقت على طلبة التعليم المفتوح في كلية التربية بقسمي رياض الأطفال ومعلم الصف.

3- **من حيث الأداة**: استخدمت الدراسات السابقة مقاييس الذكاء الوجداني لغنيم (2001)، ومقياس الذكاء الوجداني من قائمة (بار – أون) (2007)، ومقياس الذكاء الوجداني وقائمة الكفاءات الوجدانية (جولمان) في دراسة ليندلي (2001).

أما الدراسة الحالية استخدمت مقياس الذكاء الفعال ولأول مرة بأبعاده الخمسة (التروي، الإتقان، التفاؤل، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر (2001).

تأليف رشدي منصور، ماجي يوسف، أحمد حسين الشافعي.

وشكلت هذه الدراسة دافعاً قوياً من أجل فهم أفضل لهذا الموضوع، حيث إن ضعف التواصل والتعامل مع الأفراد لدى طلبة التعليم المفتوح قد يرجع في أحد أسبابه إلى الذكاء الوجداني.

ثانياً: الإطار الميداني للبحث:

1-مشكلة البحث ومسوغاته:

تتلخص مشكلة البحث في معرفة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والعمر لدى طلاب التعليم المفتوح في قسمي رياض الأطفال ومعلم الصف، وبيان دلالة الفروق بين الذكاء الوجداني حسب متغيرات النوع الاجتماعي والتخصص الدراسي ونوع

الشهادة، وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على الذكاء الوجداني بأبعاده (الإتقان، التروي، التفاؤل، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخرين). وعلاقته بالعمر لدى طلبة التعليم المفتوح بالإضافة إلى دراسة الفروق الإحصائية بين أبعاد الذكاء الوجداني (التروي، الإتقان، التفاؤل، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر) مع الذكور والإناث من طرف، ومع نوع الشهادة الثانوية (علمي، أدبي، نسوي) من طرف آخر، ومعرفة الفروق الإحصائية أيضاً بين تخصص رياض الأطفال ومعلم الصف في أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة السابقة الذكر.

أما المسوغات التي دعت الباحث للقيام بهذا البحث فهي متنوعة أهمها:

أ- إحساس الباحث بقيمة هذا البحث وأهميته لدى الاطلاع على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الوجداني ومتغيراته.

ب- عدم وجود أي بحث في مجال الذكاء الوجداني رغم أهمية معرفة هذا البحث لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق واستدراك هذا النقص.

2-أهمية البحث: تنبع أهمية الدراسة الحالية من عدة اعتبارات:

أ- الإسهام في كشف العلاقة في الذكاء الوجداني بأبعاده (التروي، الإتقان، التفاؤل، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر) لدى طلاب وطالبات التعليم المفتوح، وهو ما يسهم في وضع برامج تدريبية تهتم بالذكاء الوجداني والتربية الوجدانية لهذا النوع من التعليم في جامعة دمشق.

ب- تتناول الدراسة كشف علاقة الذكاء الوجداني بأبعاده الفرعية مع العمر، وهو ما يسهم في زيادة فهم هذه العلاقة، وتسليط الأضواء عليها أثناء وضع البرامج التربوية والنفسية لهذه المرحلة العمرية.

ج- تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض في الذكاء الوجداني وتأثيراته بأبعاده الفرعية (التروي، التفاؤل، الإتقان، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر) مع نوع الشهادة الثانوية لدى طلبة التعليم المفتوح، وهو ما قد يسهم في كشف علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العقلي والأكاديمي وهو ما أكدته البحوث بما يؤدي إلى رفع سوية التحصيل الدراسي والنجاح المهني.

3-أهداف البحث: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعرّف العلاقة الارتباطية لدى أفراد عينة البحث بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة والعمر.
- تعرّف الفروق لدى أفراد عينة البحث بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة وفق المتغيرات (النوع الاجتماعي، التخصص الدراسي، نوع الشهادة الثانوية)

4-فرضيات البحث:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بأبعاده الفرعية ومتغير العمر ويتفرع عنها:

1-1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بأبعاده الفرعية الخمسة والعمر لدى طلبة رياض الأطفال.

1-2- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بأبعاده الفرعية الخمسة والعمر لدى طلبة معلم الصف.

2- **الفرضية الإجمالية الثانية**:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في متوسط أداء عينة البحث الإجمالية على مقياس الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء عينة رياض الأطفال على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء عينة معلم الصف على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

3- الفرضية الإجمالية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء عينة البحث الإجمالية على مقياس الذكاء الوجداني تعزى للتخصص الدراسي (معلم صف – ورياض الأطفال).

4- الفرضية الإجمالية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء عينة البحث الإجمالية على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لنوع الثانوية وتنقسم هذه الفرضية إلى فرضيتين فرعيتين:

4-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة رياض الأطفال على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لنوع الشهادة الثانوية.

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة معلم الصف على مقياس الذكاء الوجداني تعزى لنوع الشهادة الثانوية.

5- حدود البحث:

1- يقتصر البحث الحالي على طلاب السنة الثالثة- نظام التعليم المفتوح دون سنوات أو أقسام أخرى.

2- يقتصر البحث العلمي على دراسة الذكاء الفعال (الوجداني).

3- يقتصر البحث على دراسة متغيرات العمر- الجنس- نوع الشهادة- التخصص الدراسي.

4- تمت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007-2008 في كلية التربية في نظام التعليم المفتوح.

6- المجتمع الأصلي وعينة البحث:

تكون المجتمع الأصلي للبحث من طلاب التعليم المفتوح في قسم رياض الأطفال ومعلم الصف للسنة الثالثة للعام الدراسي 2007 – 2008 والبالغ عددهم 3080 طالباً من قسم رياض أطفال و 1286 طالباً من قسم معلم صف حسب الملحق رقم (3).

وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة 8 % في كلية التربية ــ قسم التعليم المفتوح بحيث بلغت 224 طالباً من طلبة رياض الأطفال، و97 طالباً من قسم معلم الصف.

تتألف عينة البحث حسب الاختصاص أو القسم (معلم الصف ورياض أطفال) من 97 طالباً وطالبة، 58 طالباً من الذكور و 39 طالبة من إناث في قسم معلم الصف لطلبة السنة الثالثة.

أما في قسم لطلبة السنة الثالثة رياض الأطفال فقد بلغت العينة 224 طالباً وطالبة، منهم 204 من الذكور و20 من الإناث.

وبذلك يكون إجمالي العينة من القسمين (معلم صف ورياض أطفال) 321 طالباً وطالبة، منهم 262 من الذكور و59 من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (19-51) عاماً.

أما بالنسبة لنوع الشهادة الثانوية فكان إجمالي العينة (321) طالباً من حملة الشهادة الثانوية منهم 291 طالباً من الفرع الأدبي، و 18 طالباً من الفرع العلمي، و 12 طالبة من الفرع النسوي.

ويتوزعون في قسم رياض الأطفال 200 أدبي- 12 علمي- 12 نسوي.

أما في قسم معلم الصف 91 أدبي- 6 علمي.

توزيع العينة للطلبة في قسمي معلم الصف ورياض الأطفال حسب النوع الاجتماعي والاختصاص ونوع الشهادة الثانوية:

الجنس والاختصاص ونوع الشهادة الثانوية	العمر	ذكور	إناث	إجمالي	أدبي	علمي	نسوي	إجمالي
رياض أطفال	19-51	204	20	224	200	12	12	224
معلم صف	20-50	58	39	97	91	6	-	97
إجمالي		262	59	321	291	18	12	321

نسب التمثيل استناداً إلى المجتمع الأصلي العينة المأخوذة.

رياض أطفال	224	7,27
معلم صف	97	7,54
الجنس	321	7,35
التخصص	321	7,35
نوع الشهادة علمي أو أدبي	321	7,35

7- أدوات البحث:

اختبار الذكاء الفعال: وضع الاختبار رشدي منصور، ماجي وليم يوسف، أحمد حسين الشافعي، جامعة حلوان، مكتبة الأنجلو المصرية، ويتضمن الاختبار بيانات أساسية كالاسم حسب الرغبة، والرقم المتسلسل، ومستوى التعليم، والنوع ذكر، أنثى، والسن والحالة الاجتماعية، ويحتوي الاختبار على تعليمات عن كيفية إجابة المفحوص عن البنود التي تقيس بعض صفات الشخصية وخصائصها.

ولقد تم وضع عنوان محايد على كراسة الأسئلة، وهو مقياس بعض صفات وخصائص الشخصية، حتى لا يؤثر العنوان الحقيقي وهو الذكاء الفعال على إجابات المبحوثين.

مكونات الاختبار: يمكن تعريف الذكاء الفعال كما يقيسه اختبار الذكاء الفعال- بأنه ذلك السلوك الذي يتسم بعدة خصائص هي: الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر.

وينعكس الإتقان في السلوك من خلال المثابرة والجدية، والسعي نحو الدقة والضبط الذاتي للسلوك، وتصحيح المسار.

ويتمثل التروي في مقاومة الاندفاع والاستماع للآخرين، وأخذ مشورتهم والاستفادة من خبرات الماضي، ومراجعة الناس في الأمور المهمة وتحمل الغموض، وإرجاء الإشباع الفوري.

ويتجلى التفاؤل في النظرة المتفائلة والمخاطرة المحسوبة والإقبال على الحياة والنظر إلى تعدد الاختيارات، وأن النكبات والأحزان ليست نهائية المطاف (لا يأس مع الحياة).

أما التعامل الفعال مع الذات فيكمن في عدم فقد روح الفكاهة حتى في التعامل مع الأمور الجادة، وأن تتبع السلوكات من داخل الإنسان وليس بسبب الحوافز الخارجية (الدافعية الداخلية)، ومعرفة نقاط الضعف والقوة وأن يكون للمرء توجه داخلي (ضبط داخلي).

وأخيراً التعامل الفعال مع الآخر من خلال الاستماع إلى الطرف الآخر في العلاقات الإنسانية، والتعايش مع الآخرين أياً كانوا، والقبول بالتعديل إن لم يتحقق التغيير الجذري في التصرفات غير المناسبة من جانب الآخرين، وإذا حدثت أزمة أو مشكلة تكون الطريقة المنشودة للحل هي الاستماع لجميع الأطراف ثم التعايش مع الاختلاف أياً كان.

وينقسم المقياس إلى خمسة أبعاد هي:

1- بعد الإتقان: يتألف من خمسة بنود هي 1، 9، 11، 27، 31، أقصى درجة = 15 وأقل درجة تعطى صفراً.

2- بعد التروي: يتألف من ستة بنود هي 2، 3، 5، 7، 23، 25 أقصى درجة = 18، وأقل درجة تعطى صفراً.

3- بعد التفاؤل: يتألف من ستة بنود هي: 8، 12، 15، 16، 18، 21 أقصى درجة، 18 وأقل درجة تعطى صفراً.

4- بعد التعامل الفعال مع الذات: يتألف من خمسة بنود هي: 4، 14، 22، 21، 32، أقصى درجة 15، وأقل درجة تعطى صفر.

5- بعد التعامل الفعال مع الآخر: يتألف من خمسة بنود هي: 10، 17، 19، 26، 30 أقصى درجة 15 وأقل درجة تعطى صفراً.

الرصد وطريقة التصحيح: أمام كل بند أربعة اختبارات هي دائماً تعطى ثلاث درجات- غالباً تعطى درجتين.

وأحياناً (درجة واحدة)- نادراً (صفر)، وتجمع الدرجات الخاصة بكافة البنود ما عدا البنود 6، 13، 20، 24، 29 (البنود المشتتة).

إن أقصى درجة (سقف المقياس = 81، وأدنى درجة = 0، هذا بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الفعال.

ويمكن القول أن مقياس الذكاء الفعال يتألف في الصورة النهائية من اثنين وثلاثين (32) بنداً، منها خمسة (5) بنود لتشتيت المستجيب عن الهدف في المقياس، وسبعة وعشرون (27) بنداً تقيس الذكاء الفعال.

الدراسة الاستطلاعية لمقياس الذكاء الفعال:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية لمقياس الذكاء الفعال بتاريخ 2007/12/10، حيث بلغ عدد أفرادها (56) طالباً وطالبة، وكان للدراسة عدة فوائد منها: التأكد من وضوح عبارات المقياس وسلامته اللغوية وإضافة أو حذف أو تعديل بعض العبارات أو الكلمات الواردة كالعبارات (10) – (15)- 19- 27- 28 بحيث أصبحت أكثر وضوحاً، وتم تحديد الزمن اللازم للتطبيق حيث استغرق التطبيق في الدراسة المبدئية

فترة تراوحت بين 10-15، دقيقة ولقد تم تحديد المتغيرات الأساسية للبحث في الورقة الأولى وإضافة متغير الاختصاص ونوع الشهادة الثانوية (علمي- أدبي- نسوي)، وكلمة الجنس (ذكر- أنثى) بدلاً من النوع ملحق رقم (1) (المقياس في صورته الأولية).

التأكد من صدق الاختبار وثباته:

تم عرض مقياس الذكاء الفعال على مجموعة من أساتذة كلية التربية- جامعة دمشق من حملة الدكتوراه وذوي الخبرة ووافق غالبية المحكمين على عبارات المقياس، وأنه يقيس ما وضع لقياسه.

وتم حساب ثبات مقياس الذكاء الفعال بالتطبيق على عينة عشوائية بلغت 115 طالباً وطالبة وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على العينة نفسها، حيث بلغ معامل الارتباط بين الإجابات الأولى والثانية 76%، مما يدل على ثبات الاختبار ملحق رقم (2) (المقياس في صورته النهائية).

الدراسة الميدانية:

تم توزيع مقياس الذكاء الفعال على أفراد عينة البحث بتاريخ 2008/5/23 قسم رياض الأطفال في المدرج الثالث في كلية التربية الساعة العاشرة صباحاً من يوم الجمعة بتاريخ 2008/5/24 على قسم معلم الصف من يوم السبت الساعة 11 صباحاً في المدرج الرابع في كلية التربية بجامعة دمشق.

وبعد ملء المعلومات الأولية كالسن والاسم والجنس والاختصاص وتاريخ التطبيق ونوع الشهادة الثانوية وغيرها تمت الإجابة عن بنود المقياس من أفراد العينة.

وبعد إعداد جداول خاصة للإجابات والمتغيرات تم تفريغ الإجابات حسب سلم التصحيح في إعطاء الدرجات الملائمة لكل إجابة.

لقد تطلب البحث المعالجات الإحصائية كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية- والفروق بين المتوسطات ت ستيودنت ومعامل التربط بيرسون، وتحليل التباين وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

وقد تم اعتماد مقياس الذكاء الفعال في الدراسة الحالية في ضوء إجراءات الدراسة الاستطلاعية المبدئية الأولى للمقياس وصدق المحكمين والتأكد من ثبات الاختبار.

8- التعريفات الإجرائية للمفاهيم:

1- **الذكاء الفعال**: يمكن تعريفه بأنه ذلك السلوك الذي يتسم بعدة خصائص، هي الإتقان والتروي والتفاؤل والتعامل الفعال مع الذات والتعامل الفعال مع الآخر (أحمد حسين الشافعي وآخرون، 2001). وإجرائياً الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المستخدم.

واتضحت هذه الخصائص من خلال الإجابة عن بنود مقياس الذكاء الفعال الذي تم استخدامه في الإجابة عن بنود البحث الحالي.

2- **التعليم المفتوح**: يقع في دمشق ويحتوي ستة اختصاصات ينال الطالب الإجازة بعد تخرجه.

طلاب التعليم المفتوح: وهم الطلاب المسجلون للعام الدراسي 2007- 2008م في قسمي معلم الصف ورياض الأطفال- السنة الثالثة.

نتائج البحث وتفسيرها:

الفرضية الإجمالية الأولى:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة البحث الإجمالية (رياض الأطفال- معلم الصف) بين الذكاء الوجداني بأبعاده (التفاؤل، التروي، الإتقان، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر) والعمر.

بعد الرجوع إلى متوسط إجابات أفراد العينة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة والعمر، وحسب الجدول رقم (1) تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة والعمر.

جدول رقم (1)

الارتباطات بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة والعمر لدى العينة الإجمالية (معلم الصف – رياض أطفال).

العمر	51-19	
مج الإتقان	ارتباط بيرسون	-.037
	مستوى الدلالة	.514
	القرار	غير دال
مج التروي	ارتباط بيرسون	-.078
	مستوى الدلالة	.164
	القرار	غير دال
مج التفاؤل	ارتباط بيرسون	.004
	مستوى الدلالة	.939
	القرار	غير دال
مج التعامل الفعال مع الذات	ارتباط بيرسون	.007
	مستوى الدلالة	.901
	القرار	غير دال
مج التعامل الفعال مع الآخر	ارتباط بيرسون	-.058
	مستوى الدلالة	.303
	القرار	غير دال
مج الشخصية	ارتباط بيرسون	-.045
	مستوى الدلالة	.422
	القرار	غير دال

أي أن هناك ارتباطات بين العمر والذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (التفاؤل، التروي، الإتقان، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر)، وهي على الترتيب (-0.037) – (-0.078) – (0.004) – (0.007) – (-0.058). ولكن هذه الارتباطات ليس لها دلالة إحصائية.

وتفسير هذه النتيجة أن النماذج الانفعالية التي يتعرض لها الطلبة (معلم الصف ورياض الأطفال) في المؤسسات التربوية مثل كلية التربية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة لا تختلف عن اختصاص معلم الصف واختصاص رياض الأطفال.

وقد يؤدي تشابه النماذج الانفعالية في الأسرة والكلية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية إلى عدم وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين أعمار الطلبة والذكاء الوجداني.

وتنقسم هذه الفرضية الإجمالية إلى فرضيتين فرعيتين:

1-1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة رياض الأطفال بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمس والعمر.

جدول (2)

يبين الارتباطات بين أبعاد الذكاء الوجداني والعمر لدى عينة رياض الأطفال

		العمر
مج الإتقان	ترابط بيرسون	.023
	مستوى الدلالة	.728
	القرار	غير دال
مج التروي	ترابط بيرسون	-.064-
	مستوى الدلالة	.339
	القرار	غير دال
مج التفاؤل	ترابط بيرسون	.018
	مستوى الدلالة	.790
	القرار	غير دال
مج التعامل الفعال مع الذات	ترابط بيرسون	.028
	مستوى الدلالة	.677
	القرار	غير دال
مج التعامل الفعال مع الآخر	ترابط بيرسون	-.055-
	مستوى الدلالة	.413
	القرار	غير دال
مج الشخصية	ترابط بيرسون	-.012-
	مستوى الدلالة	.864
	القرار	غير دال

وبالرجوع إلى أداء أفراد عينة رياض الأطفال وعلاقتها بالعمر تبين أن هناك ارتباطاً بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (الإتقان، التروي، التفاؤل، التعامل مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر) والعمر لدى عينة رياض الأطفال وهذه الارتباطات على الترتيب هي: ((0.023)،(- 0.064)، (0.018)، (0.028)، (-0.055)) ولكن هذه الارتباطات ليست لها دلالة إحصائية حسب الجدول رقم (2)

1-2-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية في أداء أفراد عينة معلم الصف بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمس والعمر بالرجوع إلى أداء أفراد عينة معلم الصف وعلاقتها بالعمر

جدول رقم (3)

يبين الارتباطات بين أبعاد الذكاء الوجداني والعمر لدى طلبة معلم الصف

		العمر
مج الإتقان	ترابط بيرسون	.017
	مستوى الدلالة	.892
	القرار	غير دال
مج التروي	ترابط بيرسون	.015
	مستوى الدلالة	.907
	القرار	غير دال
مج التفاؤل	ترابط بيرسون	.247
	مستوى الدلالة	.048
	القرار	دال عند 0.05
مج التعامل الفعال مع الذات	ترابط بيرسون	.028
	مستوى الدلالة	.822
	القرار	غير دال
مج التعامل الفعال مع الآخر	ترابط بيرسون	.030
	مستوى الدلالة	.814
	القرار	غير دال
مج الشخصية	ترابط بيرسون	.141
	مستوى الدلالة	.264
	القرار	غير دال

تبين أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (التفاؤل، التروي، الإتقان، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر) والعمر حسب الجدول رقم (3) وتبين أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني في بعد التفاؤل فقط والعمر عند مستوى 0.05 حسب الجدول رقم (3).

إذاً لدينا الارتباطات بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (التفاؤل، التروي، الإتقان، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر) والعمر لدى عينة معلم الصف وهذه الارتباطات على الترتيب هي ((0.017)- (0.015) – (0.247) – (0.028) – (0.030)).

ولكن هذه الارتباطات غير دالة إحصائياً إلا في بعد التفاؤل حيث بلغ الارتباط (0.24) عند مستوى الدلالة 0.048 وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.

وتفسير ذلك أن المدرسين في معلم الصف أعمارهم أكبر وخبراتهم التدريسية والحياتية أطول وهذا ما يجعلهم أكثر نضجاً انفعالياً وأكثر تفاؤلاً في مواقف الحياة المهنية والاجتماعية مما جعل نظرتهم وتفسيرهم لمواقف الفشل والنجاح أكثر عمقاً حيث إن المتفائلين يميلون إلى تقبل المواقف التي تسبب لهم خيبة الأمل بإيجابية وخطة عمل أو مشورة جديدة أي أنهم يرجعون الفشل إلى ظروف يمكن تغييرها وهذا النوع من التفكير الإيجابي الفعال والمتفائل.

الفرضية الإجمالية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث الإجمالية على اختبار الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات بين أبعاد الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي لدى العينة الإجمالية

	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	د ح	مستوى الدلالة	القرار
مج الإتقان	ذكور 1	262	11.08	2.271	.133	319	.895	غير دالة
	إناث 2	59	11.03	1.974				
مج التروي	ذكور 1	262	9.98	2.171	2.098	319	.037	دالة عند 0.05
	إناث 2	59	9.32	2.285				
مج التفاؤل	ذكور 1	262	12.48	2.870	1.407	319	.160	غير دالة
	إناث 2	59	11.90	2.987				
مج التعامل الفعال مع الذات	ذكور 1	262	10.55	2.338	.970	319	.333	غير دالة
	إناث 2	59	10.22	2.282				
مج التعامل الفعال مع الآخر	ذكور 1	262	10.43	2.296	1.644	319	.101	غير دالة
	إناث 2	59	9.88	2.342				
مج الشخصية	ذكور 1	262	54.52	7.938	1.898	319	.059	غير دالة
	إناث 2	59	52.36	7.774				

وبالرجوع إلى نتائج متوسطات العينة الإجمالية لدى الذكور والإناث في معلم الصف ورياض الأطفال تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (التفاؤل، التروي، الإتقان، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر) ومتغير النوع الاجتماعي.

وتبين من إجابات أفراد العينة لدى مقارنة الذكور والإناث في عينة البحث الإجمالية (رياض أطفال- معلم الصف) أن النتائج دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني في بعد التروي لصالح الإناث عند مستوى 0.05 فقط حسب الجدول المرفق رقم (4).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة عجوة (2002) وليندلي (2001) وسرور (2003)، وتختلف مع دراسة الفضلي والخضر (2002).

وتفسير هذه الفرضية في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس (الذكور والإناث) في أبعاد (التفاؤل، التروي، الإتقان، التعامل الفعال مع الذات، التعامل الفعال مع الآخر).

ووجود فروق إحصائية في الذكاء الوجداني في بعد التروي حيث بلغت قيمة ت (ستيودنت) 2.098 عند مستوى الدلالة 0.037 وهي دالة عند مستوى 0.05 لصالح الإناث في العينة وتفسير هذه النتيجة على النحو التالي:

إن الذكاء الوجداني يتعلم من خلال النمذجة والبيئة الاجتماعية، وعلى رأسها الأسرة، ومن ثم لا نتوقع أن النماذج الانفعالية التي يتعرض لها الذكور تختلف عن النماذج التي يتعرض لها الإناث.

أما عن وجود فروق دالة في بعد التروي لصالح الإناث فإن تهدئة النفس تعد مهارة حياتية أساسية.

ويتجلى التروي في عدة مظاهر هي:

مقاومة الاندفاع، والاستماع للآخرين والاستفادة من خبرات الماضي ومحاورة النفس قبل اتخاذ القرارات وتحمل الغموض وإرجاء الإشباع الفوري إذا اقتضى الأمر ذلك.

وقد تكون الإناث في المجتمعات الشرقية أقل اندفاعاً وأكثر تهدئة، وهو ما قد يكون خاصية مكتسبة ونمائية من الأسرة الأمر الذي يدعو إلى دراسة هذا الموضوع دراسة مستقبلية.

وتنقسم الفرضية الإجمالية الثانية إلى فرضيتين فرعيتين:

1-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة على اختبار الذكاء الوجداني لدى عينة رياض الأطفال بأبعاده الخمسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات بين الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي لدى عينة رياض الأطفال

	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	د ح	مستوى الدلالة	القرار
مج الإتقان	**ذكور 1**	**204**	**11.01**	**2.316**	**.532-**	**222**	**.595**	**غير دال**
	إناث 2	**20**	**11.30**	**1.976**				
مج التروي	**ذكور 1**	**204**	**9.98**	**2.134**	**1.346**	**222**	**.180**	**غير دال**
	إناث 2	**20**	**9.30**	**2.227**				
مج التفاؤل	**ذكور 1**	**204**	**12.64**	**2.827**	**1.403**	**222**	**.162**	**غير دال**
	إناث 2	**20**	**11.70**	**3.246**				
مج التعامل الفعال مع الذات	**ذكور 1**	**204**	**10.57**	**2.345**	**.485**	**222**	**.628**	**غير دال**
	إناث 2	**20**	**10.30**	**2.557**				
مج التعامل الفعال مع الآخر	**ذكور 1**	**204**	**10.53**	**2.322**	**.401-**	**222**	**.689**	**غير دال**
	إناث 2	**20**	**10.75**	**2.023**				
مج الشخصية	**ذكور 1**	**204**	**54.74**	**8.114**	**.733**	**222**	**.464**	**غير دال**
	إناث 2	**20**	**53.35**	**7.506**				

وبالرجوع إلى الجدول لدى مقارنة متوسطات الذكور والإناث في رياض الأطفال تبين أنها غير دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي جدول رقم (5).

2-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث بين الذكاء الوجداني لدى عينة معلم الصف بأبعاده الخمسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

الجدول رقم (6)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات بين الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي لدى عينة معلم الصف

	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	د ح	مستوى الدلالة	القرار
مج الإتقان	ذكور 1	58	11.29	2.111	.927	95	.356	غير دال
	إناث 2	39	10.90	1.984				
مج التروي	ذكور 1	58	10.02	2.313	1.420	95	.159	غير دال
	إناث 2	39	9.33	2.343				
مج التفاؤل	ذكور 1	58	11.93	2.973	.113-	95	.910	غير دال
	إناث 2	39	12.00	2.884				
مج التعامل الفعال مع الذات	ذكور 1	58	10.47	2.334	.609	95	.544	غير دال
	إناث 2	39	10.18	2.163				
مج التعامل الفعال مع الآخر	ذكور 1	58	10.05	2.180	1.312	95	.193	غير دال
	إناث 2	39	9.44	2.163				
مج الشخصية	ذكور 1	58	53.76	7.299	1.220	95	.225	غير دال
	إناث 2	39	51.85	7.956				

وبالرجوع إلى الجدول لدى مقارنة متوسطات الذكور والإناث في معلم الصف تبين أنها غير دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والنوع الاجتماعي لدى عينة معلم الصف جدول رقم (6).

الفرضية الإجمالية الثالثة:

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث الإجمالية على اختبار الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة تعزى لتخصص الدراسي.

الجدول رقم (7)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة والتخصص الدراسي لدى عينة البحث الإجمالية

	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	د ح	مستوى الدلالة	القرار
مج الإتقان	رياض أطفال1	224	11.04	2.285	-.348-	319	.728	غير دالة
	معلم صف 2	97	11.13	2.060				
مج التروي	رياض أطفال1	224	9.92	2.146	.645	319	.519	غير دالة
	معلم صف 2	97	9.74	2.338				
مج التفاؤل	رياض أطفال1	224	12.56	2.872	1.708	319	.089	غير دالة
	معلم صف 2	97	11.96	2.922				
مج التعامل الفعال مع الذات	رياض أطفال1	224	10.54	2.360	.686	319	.494	غير دالة
	معلم صف 2	97	10.35	2.259				
مج التعامل الفعال مع الآخر	رياض أطفال1	224	10.55	2.294	.2.694	319	.007	دالة عند 0.01
	معلم صف 2	97	9.80	2.276				
مج الشخصية	رياض أطفال1	224	54.61	8.056	1.685	319	.093	غير دالة
	معلم صف 2	97	52.99	7.588				

وبالرجوع إلى نتائج متوسطات أفراد عينة (رياض الأطفال ومعلم الصف) تبين أن النتائج غير دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني في أبعاد (الإتقان، التروي، التفاؤل، التعامل الفعال مع الذات) والتخصص الدراسي.

وتبين في النتائج في عينة البحث الإجمالية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني في بعد التعامل الفعال مع الآخر والتخصص الدراسي لصالح تخصص رياض الأطفال عند مستوى 0.01 جدول رقم (7). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكيال (2007)، وباركر (2004).

وتفسير ذلك أن التعامل الفعال مع الآخر يعد ركنا أساسياً في الذكاء الفعال الذي يتم في وسط اجتماعي وأحد شقي الذكاء الوجداني يتمثل في الذكاء الاجتماعي.

إن التعامل الفعال مع الآخر يتطلب نضج مهارتين وجدانيتين هما توجيه الذات self-management والتقمص الوجداني empathy، حيث يؤدي القصور في إحدى هاتين المهارتين أو كلتيهما إلى مشاكل يتعرض لها الشخص في علاقاته مع الآخرين وهذا ما أدى إلى أن تكون الفروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة رياض الأطفال الذين قد يضعون الآخر في اعتبارهم.

إن توجيه الذات يعني معرفة الذات، والوعي بالذات، والتحكم فيها، بحيث لا تطغى المشاعر والانفعالات وتجرف الشخص إلى تصرفات متسرعة أو متهورة، فالذي يمتلك زمام أمره في المواقف الاجتماعية وقت الغضب والاستثارة الانفعالية من المرجح أنه يحافظ على علاقاته الاجتماعية مع الآخر، أما المتهور سيفقد علاقاته في أي موقف انفعالي، ويعد التقمص الوجداني القدرة على الاستدلال بدقة على مشاعر الآخرين وخبراتهم، وأن الفشل في إدراك مشاعر الآخرين يعد نقطة عجز أساسية في الذكاء الوجداني.

وتتجسد هاتان المهارتان في توجيه الذات والتقمص الوجداني في سلوكات ومظاهر أهمها: الاستماع للطرف الآخر في العلاقات الإنسانية، والتعايش مع الآخر والرضا بتعديل سلوكات الآخرين السلبية والاستماع لجميع الأطراف والتعايش مع الاختلاف، وكلها مظاهر ومهارات سلوكية من الضروري أن يتميز بها تخصص رياض الأطفال.

4- الفرضية الإجمالية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة البحث الإجمالية على اختبار الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة تعزى لنوع الشهادة.

جدول رقم (8)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات بين الذكاء الوجداني ونوع الشهادة الثانوية لدى عينة البحث الإجمالية

	نوع الشهادة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	د ح	مستوى الدلالة	القرار
مج الإتقان	أدبي 1	291	11.07	2.211	135	307	.893	غير دالة
	علمي 2	18	11.00	2.089				
مج التروي	أدبي 1	291	9.85	2.212	.558	307	.577	غير دالة
	علمي 2	18	9.56	1.756				
مج التفاؤل	أدبي 1	291	12.32	2.945	-.329-	307	.743	غير دالة
	علمي 2	18	12.56	2.281				
مج التعامل الفعال مع الذات	أدبي 1	291	10.48	2.321	.348	307	.728	غير دالة
	علمي 2	18	10.28	2.343				
مج التعامل الفعال مع الآخر	أدبي 1	291	10.35	2.343	1.303	307	.194	غير دالة
	علمي 2	18	9.61	2.004				
مج الشخصية	أدبي 1	291	54.07	8.127	.551	307	.582	غير دالة
	علمي 2	18	53.00	5.562				

جدول رقم (9)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكاء الوجداني ونوع الشهادة الثانوية لدى عينة البحث الإجمالية

المتغير	نوع الثانوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مج الإتقان	أدبي 1	291	11.07	2.211
	علمي 2	18	11.00	2.086
	نسوي 3	12	11.08	2.712
	الكلي	321	11.07	2.217
مج التروي	أدبي 1	291	9.85	2.212
	علمي 2	18	9.56	1.756
	نسوي 3	12	10.58	2.610
	الكلي	321	9.86	2.204
مج التفاؤل	أدبي 1	291	12.32	2.945
	علمي 2	18	12.56	2.281
	نسوي 3	12	13.42	2.429
	الكلي	321	12.38	2.896
مج التعامل الفعال مع الذات	أدبي 1	291	10.48	2.368
	علمي 2	18	10.28	2.321
	نسوي 3	12	11.00	1.044
	الكلي	321	10.49	2.328
مج التعامل الفعال مع الآخر	أدبي 1	291	10.35	2.343
	علمي 2	18	9.61	2.004
	نسوي 3	12	10.92	1.782
	الكلي	321	10.33	2.311
مج الشخصية	أدبي 1	291	54.07	8.127
	علمي 2	18	53.00	5.562
	نسوي 3	12	57.00	5.831
	الكلي	321	54.12	7.940

جدول رقم (10)

يبين نتائج تحليل التباين الآحادي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
مج الإتقان	بين المجموعات	.091	2	.046	.009	.991	غير دالة
	داخل المجموعات	1572.401	318	4.945			
	الكلي	1572.492	320				
مج التروي	بين المجموعات	7.962	2	3.981	.819	.442	غير دالة
	داخل المجموعات	1456.007	318	4.862			
	الكلي	1553.969	320				
مج التفاؤل	بين المجموعات	14.393	2	7.196	.857	.425	غير دالة
	داخل المجموعات	2668.997	318	8.393			
	الكلي	2683.389	320				
مج التعامل الفعال مع الذات	بين المجموعات	3.971	2	1.985	.365	.695	غير دالة
	داخل المجموعات	1730.216	318	5.441			
	الكلي	1734.187	320				
مج التعامل الفعال مع الآخر	بين المجموعات	13.515	2	6.757	1.268	.283	غير دالة
	داخل المجموعات	1695.139	318	5.331			
	الكلي	1708.654	320				
مج الشخصية	بين المجموعات	122.777	2	61.389	.973	.379	غير دالة
	داخل المجموعات	20053.485	318	63.061			
	الكلي	20176.262	320				

وبالرجوع إلى مقارنة متوسطات إجابات أفراد العينة الإجمالية على اختبار الذكاء الوجداني تعزى لنوع الشهادة تبين أن النتائج غير دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني تبعاً لنوع الشهادة الثانوية جدول أرقام (8) (9) (10).

وتنقسم الفرضية الإجمالية الرابعة إلى فرضيتين فرعيتين:

4-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة رياض الأطفال على اختبار الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة تعزى لنوع الشهادة.

جدول رقم (11)

يبين نتائج تحليل التباين الآحادي

المتغير	الشهادة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
مج الاتقان	أدبي 1	200	11.04	2.227
	علمي 2	12	11.00	2.174
	نسوي 3	12	11.08	2.712
	الكلي	224	11.04	2.285
مج التروي	أدبي 1	200	9.90	2.158
	علمي 2	12	9.58	1.311
	نسوي 3	12	10.58	2.610
	الكلي	224	9.92	2.146
مج التفاؤل	أدبي 1	200	12.54	2.917
	علمي 2	12	12.00	2.486
	نسوي 3	12	13.42	2.429
	الكلي	224	12.56	2.872
مج التعامل الفعال مع الذات	أدبي 1	200	10.54	2.404
	علمي 2	12	10.17	2.623
	نسوي 3	12	11.00	1.044
	الكلي	224	10.54	2.360
مج التعامل الفعال مع الآخر	أدبي 1	200	10.60	2.315
	علمي 2	12	9.50	2.276
	نسوي 3	12	10.92	1.782
	الكلي	224	10.55	2.294
مج الشخصية	أدبي 1	200	54.61	8.263
	علمي 2	12	52.25	5.848
	نسوي 3	12	57.00	5.831
	الكلي	224	54.61	5.056

جدول رقم (12)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفرق بين المتوسطات بين نوع الشهادة الثانوية لدى عينة رياض الأطفال

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	القرار
مج الإتقان	بين المجموعات	.042	2	.021	.004	.996	غير دال
	داخل المجموعات	1164.597	221	5.270			
	الكلي	1164.638	223				
مج التروي	بين المجموعات	6.760	2	3.380	.732	.482	غير دال
	داخل المجموعات	1020.628	221	4.618			
	الكلي	1027.388	223				
مج التفاؤل	بين المجموعات	12.649	2	6.324	.765	.466	غير دال
	داخل المجموعات	1826.597	221	8.265			
	الكلي	1839.246	223				
مج التعامل الفعال مع الذات	بين المجموعات	4.207	2	2.103	.376	.687	غير دال
	داخل المجموعات	1237.347	221	5.599			
	الكلي	1241.554	223				
مج التعامل الفعال مع الآخر	بين المجموعات	15.245	2	7.623	1.455	.236	غير دال
	داخل المجموعات	1158.112	221	5.240			
	الكلي	1173.357	223				
مج الشخصية	بين المجموعات	135.380	2	67.690	1.044	.354	غير دال
	داخل المجموعات	14335.830	221	64.868			
	الكلي	14471.210	223				

وبالرجوع إلى مقارنة متوسطات إجابات أفراد عينة رياض الأطفال على الذكاء الوجداني تبعاً لنوع الشهادة الثانوية تبين أن النتائج غير دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني تبعاً لنوع الشهادة لدى عينة رياض الأطفال جدول رقم (11) (12).

4-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط أداء أفراد عينة معلم الصف على الذكاء الوجداني تبعاً لنوع الشهادة الثانوية.

جدول رقم (13)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والفروق بين المتوسطات بين نوع الشهادة الثانوية لدى عينة معلم الصف

	نوع الثانوية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	د ح	مستوى الدلالة	القرار
مج الإتقان	أدبي 1	91	11.14	2.069	.164	95	.870	غير دال
	علمي 2	6	11.00	2.098				
مج التروي	أدبي 1	91	9.76	2.335	.261	95	.795	غير دال
	علمي 2	6	9.50	2.588				
مج التفاؤل	أدبي 1	91	11.85	2.966	1.487-	95	.140	غير دال
	علمي 2	6	13.67	1.366				
مج التعامل الفعال مع الذات	أدبي 1	91	10.34	2.296	.166-	95	.868	غير دال
	علمي 2	6	10.50	1.761				
مج التعامل الفعال مع الآخر	أدبي 1	91	9.80	2.325	.032-	95	.974	غير دال
	علمي 2	6	9.83	1.472				
مج الشخصية	أدبي 1	91	52.89	7.734	.501-	95	.617	غير دال
	علمي 2	6	54.50	5.089				

بالرجوع إلى مقارنة متوسطات أفراد عينة معلم الصف على الذكاء الوجداني تبعاً لنوع الشهادة الثانوية تبين أن النتائج غير دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني تبعاً لنوع الشهادة الثانوية لدى معلم الصف جدول رقم (13).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة عجوة (2002)، في عدم وجود فروق بين ذوي الاختصاصات العلمية والأدبية، على مقياس الذكاء الوجداني.

ويمكن القول إن الذكاء الوجداني يعزز أساليب المواجهة الفعالة عندما تنشأ الخبرات الضاغطة حيث قام جولمان وآخرون (Goleman, 2001) بدراسة استطلاعية على الطلبة ثلاث مرات خلال نصف السنة، في بداية الفصل الدراسي، وفي أثناء امتحان

الفصل الدراسي، وفي أثناء الامتحانات النهائية، وجدوا أن الطلبة القادرين على تنظيم حالاتهم المزاجية عندما كان الضغط مرتفعاً زاروا المركز الصحي بمعدل أقل من الطلبة الذين لا يستطيعون تنظيم مشاعرهم في أوقات الضغط المنخفض (Salovey,et, 2000). وهذا ما قد يجعل الفروق بين مختلف التخصصات في الشهادة الثانوية أيا كان نوعها في القدرة على إدارة الانفعالات لدى الطلبة في مواجهة المواقف المثيرة للقلق.

مقترحات البحث:

1- تدريب المعلمين على كيفية المساهمة في تحسين الذكاء الوجداني ضمن البرامج التربوية والسيكولوجية، وهو ما يهدف إلى الارتقاء بالعملية التربوية والتعليمية وتطويرها.

2- إجراء دراسات تتبعية لنمط الذكاء الوجداني عبر مراحل تعليمية منوعة على عينات أخرى، وبمتغيرات متنوعة، ومقارنتها بالدراسة الحالية.

المراجع

المراجع العربية:

1- أبو حطب، فؤاد (1973): **القدرة العقلية**. الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

2- أبو علام، سحر فاروق (2001): **تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية النبات، جامعة عين شمس.

3- الأعسر، صفاء يوسف وكفافي، علاء الدين (2000): **الذكاء الوجداني**. القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

4- جولمان، دانيال (2000): **الذكاء العاطفي ترجمة ليلى الجبالي**. سلسلة عالم المعرفة، العدد 262، الكويت.

5- الخضر، عثمان (2002): **الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد**. القاهرة، دراسات نفسية، المجلد الثاني عشر، العدد الأول.

6- رزق الله، رندا سهيل (2006): **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي، دراسة تجريبية في مدارس مدينة دمشق على عينة من تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي**. بإشراف الأستاذة الدكتورة أمل الأحمد، جامعة دمشق، كلية التربية، قسم علم النفس، دمشق، سورية.

7- رشاد، موسى، سهام الحطاب (2003): **الفروق في بعض المتغيرات النفسية في ضوء متغيري الذكاء الوجداني والجنس لدى المراهق**. الأزهري، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد 27، الجزء الثاني، ص 153-191، مصر.

8- زيدان، عصام والإمام، كمال (2002): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعليم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية**. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة المنوفية، العدد الثالث، السنة السابعة عشر، ص 1-41، مصر.

9- السمدوني، السيد إبراهيم (2007): **الذكاء الوجداني، أسسه- تطبيقاته- تنميته**. الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان.

10- عثمان، فاروق السيد(2001)، **القلق وإدارة الضغوط النفسية**. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، مصر.

11- عجوة، عبد العال (2002): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة**. كلية التربية بالإسكندرية، المجلد الثالث عشر، العدد الأول، ص 250-324.

12- منصور، رشدي، اليوسف، ماجي، الشافعي، أحمد حسين (2001): **مقياس الذكاء الفعال**. مكتبة الأنجلو المصرية، 2001.

13- منصور، علي (2001): **علم النفس التربوي**. الطبعة السابعة، منشورات جامعة دمشق.

14- نشواتي، عبد المجيد (1988): **علم النفس التربوي**. دار الفرقان، الأردن.

15- سعيد، سرور (2003): مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم. **مجلة مستقبل التربية**، المجلد التاسع، العدد 29، ص 9-45.

المراجع الأجنبية:

1. Abiso, mra N (2002): The Relationship Between Emotional and Acodemic Achievement in Elexenth Graders. Available at:
2. Bar-on, R (2000): Emotional and social intelligence Insight s from the Emotional Quotient Invemtory (In) Bar-on s partenker .j. (Eols): The Hand Book of Emotional intelligence Sanfrancisco Jossey- Bass.
3. Brckett, M Mayer, J. & Women R. (2004): Emotional Intelligence and its Differences 36 1387- 1402.
4. Du lewicz, A Higgs M, (1999)L Emotional Intelligence questionnaire. User C- wde U.K: Neer- Nelson Publishing Company.
5. Ellis, A. (1997) a sing Rational – emotive Behavior Therapy: Techiqves to. Gope With disability Professional Psychology pesarch practice 28,1 joun & lof chilol psychology & Personality 15, pp, 63-74.
6. Farnhom A (2006): Trait Emotional Intelligence Why it can matter more than I.Q. New- York Bantim.
7. Golman, A. (2001): working with emotional intelligence new-York bantom book.
8. Golmeman. D (1995): Enotional intelligence. Whyit can mattermore tnanio. New York, Boston.
9. http://memder.s.pp.1gfortunecity.com/nodabs/researchintell2.htm/.
10. Kelley, M, and coplan (1993): how Bell creates stomt performers, how vomd Business Review, July- August 100-103.
11. Lazamus, R (1977): Cognitive and coping precesses in Emotion,InM, Alan & S,L, Richard (eds) Stress and coping an Anthology. New York Columbia University.
12. Levenson. M.H: Working With emotional intelligence: ETC: A. Revew if General Semantics, 56,1,103-104.

13. Lind Ley, LD (2001) Personality Other dispositional Variables and hum an adaptability unpublished PH, P Thesis University of Lowa- stote Available: www.libunmi.com/dissertations.

14. Mayer. J.D and Salovey (1997) E what us emotional intelligence in Salovey Pslvyter D,L, et al (ed) Emotional development and motional intelligence Educational intieations new York Basic Books Inc, pp1-34.

15. O'Conner R. & Little 1. (2003) Revisting The Predictive Validity of Emotional intelligence: Self – report Versus Ability- Based Measures Personality and individual Differences, 35, 1893- 1901.

16. Salovey, P, Moyer (2000): the Positive Psychology Emotional Intelligence. Inc.R, Sncyoler, s. jlopez, handboo; of positive Psychology, Oxford University Press.

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2009/10/11.