وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة سطيف2

أطروحة مقدمة

بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

لنيل شهادة الدكتوراه في العلوم

في علم النفس، تخصص: علم النفس العيادي

من إعداد الطالب علي قويدري

الموضوع

تصميم برنامج تدريبي مقترح يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض مستوى الضغوط النفسية ومستوى العصابية لدى عينة من الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا

-دراسة تجريبية بولاية الأغواط-

بتاريخ .....

أمام اللجنة المناقشة المكونة من:

إسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصفة
د. نصر الدين عمارجية	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	رئيسا
د.صلاح الدين تغليت	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	مشرفا ومقررا
أ.د. علي لونيس	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف2	عضوا مناقشا
د. بديعة واكلي	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف2	عضوا مناقشا
د. مُحَمَّد الداودي	أستاذ محاضر أ	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا
د.أحمد بن ساعد	أستاذ محاضر أ	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2015 -2016

الإهـــــــــــداء

- أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من كانا مصدر فخري واعتزازي دائما، وأنارا لي طريق العلم والمعرفة وجاهدا من أجل وصولي لما أنا فيه الآن " أمي وأبي " حفظهما الله.
- إلى من ساندتني بتشجيعاتها المتواصلة وتحملت معي عبء المذكرة إلى آخر حرف كتب فيها، رفيقة دربي : زوجتي المخلصة .
- إلى أولادي الأعزاء: تقى وسعاد، عطاء الله ومصطفى.
- إلى كل عائلة قويدري إخوتي وأخواتي، وأمي الغالية: أمي الزهرة
- إلى أساتذتي الكرام ومشايخي الأفاضل الذين تعلمت على أيديهم من سنة أولى ابتدائي إلى الآن لهم مني جميل العرفان والفضل.
- إلى من جمعت بيني وبينهم الأقدار فكانوا بالنسبة لي أسرة ثانية زملائي الأساتذة في جامعة الأغواط وجامعات الجزائر.
- إلى كل من ابتسم في وجهي سائلا عن مصير هذا العمل.
- إلى من يعرفني ولم يكتبه قلمي أهدي هذا الجهد.

شكـــــر وتقديـــر

- بداية أحمد الله سبحانه وتعالى وأشكره على توفيقه إياي وتسديده خطاي لإتمام هذا العمل بحوله وقوته .
- ألف شكر وتقدير إلى من اقتطع من وقته ليعطي وقتي دعما، واقتطع من جهده ليعطي لجهدي معنى، فكانت بصمته لموضوعي فخرا، وكان دعمه لرسالتي عطرا، ، أستاذي الفاضل: صلاح الدين تغليت .
- تقدير خاص وشكر خالص أرفعهما لأساتذتي الأفاضل بقسم علم النفس جامعة سطيف، كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأساتذة الأفاضل بجامعة الأغواط على تقديم يد المساعدة لإنجاز هذه المذكرة .
- كما يتقدم الباحث بوافر الشكر والإمتنان للأستاذ الفاضل أحمد عزوزي مدير ثانوية المقاومة الشعبية بولاية الأغواط على التسهيلات التي قدمها لنا لإنجاز هذه الرسالة.
- ولا أنسى في الأخير أن أشكر جزيل الشكر الأساتذة الأفاضل المناقشين الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذه الرسالة.

فهرس الموضوعات

الموضـــوع الصفحة

الإهداء

شكر و تقدير

فهرس الموضوعات ..... أ

فهرس الجداول ..... ل

فهرس الأشكال و الملاحق ..... م

مقدمة 1

الجانب النظـــــــــري

الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها

أولا: مشكلة الدراسة 05

ثانيا: فرضيات الدراسة 09

ثالثا: أهداف الدراسة 09

رابعا: أهمية الدراسة 10

خامسا: منهج الدراسة..... 11

سادسا: حدود الدراسة 11

سابعا: أدوات الدراسة 12

ثامنا: إجراءات الدراسة 13

تاسعا: التعريف الإجرائي لمتغيرات الدارسة 13

الصفحة	الموضـــوع
15	عاشرا: البحوث والدراسات السابقة ....
	الفصل الثاني: الذكاء الوجداني
26	تمهيد ....
27	أولا: جذور الذكاء الوجداني ....
30	ثانيا: مفهوم الذكاء الوجداني ....
31	1.2- تعريف الذكاء لغة ....
31	- تعريف الذكاء اصطلاحا..
31	2.2-تعريف الوجدان لغة ....
31	-تعريف الوجدان اصطلاحا ....
31	3.2- تعريفات الذكاء الوجداني ....
32	3-2-1 - المفاهيم التي تشير أنه قدرة:..
33	3-2-2 المفاهيم التي تشير أنه مهارات وسمات شخصية: ....
34	ثالثا: الأسس البيولوجية للذكاء الوجداني..
37	رابعا: أهمية الذكاء الوجداني :..
38	خامسا:نماذج وأبعاد الذكاء الوجداني..
39	1-5 نموذج "ماير وسالوفي" للذكاء الوجداني..
41	2-5 نموذج "بار-أون" للذكاء الوجداني..

الموضـــوع الصفحة

3-5 نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني 43

1. الوعي بالذات 44

2.إدارة الإنفعالات..... 45

3.حفز الذات (الدافعية) 46

4.التعاطف..... 47

5. المهارات الإجتماعية 47

سادسا: الذكاء الوجداني وتطبيقاته في مجال الحياة..... 50

1.6 الذكاء الوجداني في مجال الأسرة 50

2.6 الذكاء الوجداني في مجال المدرسة..... 51

3.6 الذكاء الوجداني في مجال العمل..... 53

4.6 الذكاء الوجداني في مجال الصحة الجسمية..... 54

5.6 الذكاء الوجداني وتطبيقاته في المجتمع..... 55

سابعا: قياس الذكاء الوجداني..... 56

خلاصة الفصل 59

الفصل الثالث: الضغط النفسي

تمهيد 61

أولا:مفهوم الضغط النفسي..... 62

الموضـــوع	الصفحة
1-1 لمحة تاريخية عن استخدام مصطلح الضغط..	62
2-1 مفهوم الضغوط النفسية..	64
1-2-1 الضغوط من الناحية اللغوية..	64
2-2-1 الضغوط النفسية من الناحية الإصطلاحية..	65
الإتجاه الأول: الضغوط كمثيرات (المقاربة الهندسية)..	65
الإتجاه الثاني: الضغوط كاستجابات (المقاربة الفيزيوطبية)..	66
الإتجاه الثالث: الضغوط كعلاقة تفاعلية (المقاربة النفسية)..	67
ثانيا: الضغوط وبعض المفاهيم المرتبطة بها..	68
1-2 الإحتراق النفسي..	68
2-2 ضغوط ما بعد الصدمة..	70
3-2 الأزمة Crise..	71
ثالثا: أنواع الضغوط ومستوياتها..	71
رابعا: مصادر الضغوط ومسبباتها..	74
خامسا: بعض النماذج والنظريات النفسية المفسرة للضغوط..	77
1-1-5 نموذج والتر كانون..	77
2-1-5 نموذج هانز سيلي..	78
3-1-5 نموذج موراي Murray..	79

الموضـــــــــــــــــــــــــــــــوع	الصفحة
5-1-4 نظرية سبيلبرجر Spielberger..	79
5-1-5 نظرية التقدير المعرفي لازاروس Lazarus...	80
5-1-6 نموذج ليفي (Leavy)	81
5-1-7 نموذج إندلر Endler (1990)..	82
5-2-النظريات النفسية والإجتماعية المفسرة للضغوط النفسية....................................	82
5-2-1 الضغوط والمنحى السيكوديناميي...	82
5-2-2 الضغط والمنحى السلوكي..	83
5-2-3 الضغط والمنحى الفينومينولوجي (نظرية الذات)	84
5-2-4 المدخل المعرفي في تفسير الضغوط..	84
5-2-5 النظرية البينشخصية في تفسير الضغوط...	85
سادسا: الآثار المترتبة على الضغوط النفسية..	85
6-1-الآثار الفسيولوجية..	85
6-2-الآثار النفسية والسلوكية..	86
6-3-الآثار المعرفية..	87
6-4-الآثار الإجتماعية	87
2- الضغوط النفسية في المدرسة..	87
2-1 آثار الضغوط النفسية في مهنة التعليم...	87
2-2 آثارها على الطلاب..	88

الموضـــــــــــــــــــــــــــــوع | الصفحة

الموضوع	الصفحة
2-3 آثارها على جو المدرسة العام...	89
2-4 آثار الضغوط على التحصيل الدراسي	89
2-5 آثار الضغوط النفسية على المعلم..	90
سابعا: طرق قياس الضغوط النفسية	90
خلاصة الفصل...	94
الفصل الرابع: العصابية	
تمهيد..	96
أولا:مفهوم الشخصية..	97
1-1-مفهوم الشخصية لغة..	97
1-2-مفهوم الشخصية اصطلاحا..	97
ثانيا: نظرية السمات (الأبعاد) أو نظرية البناء الهرمي (التحليل العاملي)	99
2-1 مفهوم السمة-العامل-النمط-البعد..	99
2-1-1 تعريف السمة..	99
2-1-2 تعريف الأنماط..	100
2-1-3 تعريف العامل..	100
2-1-3 تعريف البعد...	100
2-2 نظرية جوردن آربورت..	101
2-3 نظرية ريمون كاتل	102
2-3جيلفورد Guilford	103

الموضـــــــــــــــــــــــــــــــــــــــوع الصفحة

الموضوع	الصفحة
2-4 هانز أيزنك Esnek	103
ثالثا: مفهوم العصابية	105
رابعا: دراسات أيزنك المبكرة لاستخراج بعد العصابية	108
3-4 دراسات أخرى لاستخراج بعد العصابية	109
خامسا: الشخصية العصابية	109
سادسا: بعض المداخل التي دعمت بعد العصابية	111
1-6 الأساس البيولوجي في تكوين الشخصية والعصابية	111
2-6 الجهاز العصبي اللاإرادي والعصابية	112
3-6 الأساس البيئي الإجتماعي في تكوين الشخصية (بعد العصابية)	113
سابعا: الدراسات الحضارية المقارنة لإستخراج بعد العصابية	114
1-7 التعليق على الدراسات الحضارية المقارنة لإستخراج بعد العصابية	116
2-7 نظرة نقدية لنظرية آيزنك	116
ثامنا: إستخبارات أيزنك للشخصية	117
1-8 - قائمة أيزنك للشخصية	117
2-8 - إستخبار أيزنك للشخصية: Eysenk Personality Questionnaire (EPQ)	118
1-2-8 صدق وثبات المقياس	118
3-8 - إستخبار أيزنك للشخصية (صيغة الأطفال)	119
4-8 الخصائص السيكومترية لإستخبار " آيزنك " للشخصية في صورته الأصلية (صيغة الراشدين)	119
5-8 الخصائص السيكومترية لإستخبار " آيزنك " للشخصية (صيغة الراشدين) في صورته العربية	120

الموضـــوع الصفحة

خلاصة الفصل 122

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد 125
أولا : منهج الدراسة 126
ثانيا: عينة الدراسة..... 126
2-1-العينة الإستطلاعية:..... 126
2-2-العينة (الأمبريقية) 126
2-2-1 مجتمع الدراسة: 127
2-3 مبررات اختيار العينة: 129
أ –ضبط عينة الدراسة 129
ثالثا: تحديد تكافؤ أفراد المجموعتين عينة الدراسة..... 131
رابعا: أدوات الدراسة..... 133
I- مقياس الذكاء الوجداني لطلاب السنة الثالثة ثانوي..... 134
ثانيا: بناء الصورة المبدئية للمقياس..... 136
ثالثا: كفاءة وتقنين مقياس الذكاء الوجداني..... 137

UNIVERSITE SETIF2

الموضـــــــــــــــــــــــوع	الصفحة
1- صدق مقياس الذكاء الوجداني Validity	136
2- ثبات مقياس الذكاء الوجداني	145
2-4 التحليل العاملي للذكاء الوجداني	151
3-الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني لطلبة سنة ثالثة ثانوي	154
II- مقياس الضغط النفسي لطلبة سنة ثالثة ثانوي	156
ثانيا: بناء الصورة المبدئية للمقياس	158
ثالثا: كفاءة وتقنين المقياس	158
3-1: صدق مقياس الضغط النفسي Validity	158
3-2 ثبات مقياس الضغط النفسي	165
3-3 التحليل العاملي للضغط النفسي	171
3-4 الصورة النهائية لمقياس الضغط النفسي لطلاب سنة ثالثة ثانوي	173
III-مقياس العصابية لآيزنك	176
2-الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية	177
2-1- ثبات مقياس العصابية	177
2-2 صدق مقياس العصابية	178
IV البرنامج التدريبي المقترح المعتمد على مهارات الذكاء الوجداني	179
ثانيا: الأهداف العامة التي يقوم عليها البرنامج التدريبي	180

الموضـــوع الصفحة

أهداف خاصة بكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني 181

ثالثا: ضبط البرنامج التدريبي والتحقيق من صلاحيته 182

3-1-الصدق التكويني أو صدق المحكمين 182

رابعا: تنفيذ البرنامج 184

4-1 التوزيع الزمني للحصص التدريبية 184

أولا:الأبعاد التي يقوم عليها البرنامج 185

ثانيا: مكونات البرنامج التدريبي 185

-الوعي بالذات (Self- awareness) 185

-إدارة الانفعالات (Emotions Management) 186

- الدافعية للإنجاز (Motivation) 186

-التفهم او التعاطف (Empathy)..... 186

-التواصل الاجتماعي أو المهارات الاجتماعية..... 186

ثالثا: الفنيات المستخدمة في البرنامج 186

1-المحاضرة والمناقشة 186

2-النمذجة 187

3-التغذية المرتدة 187

4-السيكودراما (الدراما النفسية)..... 187

الموضـــوع الصفحة

5-التعزيز 187

6-لعب الدور 187

7-النشاط المنزلي 188

رابعا: الوسائل المستعملة أثناء البرنامج التدريبي 188

خامسا: محتويات حصص البرنامج 187

V- الأساليب الإحصائية 205

الفصل السادس: عرض ومناقشة النتائج

تمهيد 208

أولا : عرض ومناقشة النتائج 209

1-عرض نتائج الفرضية الأولى..... 209

-مناقشة نتيجة الفرضية الأولى 211

2-عرض نتائج الفرضية الثانية..... 212

-مناقشة نتيجة الفرضية الثانية 214

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة..... 215

مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة 216

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة..... 218

-مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة 220

الموضـــوع

الصفحة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة..... 220

-مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة 223

6- عرض نتائج الفرضية السادسة..... 224

-مناقشة نتيجة الفرضية السادسة 225

7- عرض نتائج الفرضية السابعة..... 227

-مناقشة نتيجة الفرضية السابعة 229

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة..... 230

-مناقشة نتيجة الفرضية الثامنة 232

9- عرض نتائج الفرضية التاسعة 234

-مناقشة نتيجة الفرضية التاسعة 235

10- عرض نتائج الفرضية العاشرة 236

ثانيا : مناقشة عامة للنتائج 239

إستطلاع رأي المجموعة التجريبية للوقوف علي مدى تجاوبهم الوجداني مع معطيات البرنامج..... 244

ثالثا : مقترحات الدراسة 247

البحوث المقترحة من طرف الباحث..... 248

المراجع 250

الملاحق..... I

فهرس الجداول

الرقم	عنـــــوان الجدول	الصفحة
1	جدول يوضح أهم أوجه المقارنة بين نماذج القدرات و نماذج السمات (المختلط)	39
2	جدول يبين أبعاد الذكاء للوجداني لـ"ماير وسالوفي"	40
3	جدول يوضح كفاءات الذكاء الوجداني خاصة بنموذج بار-أون	42
4	جدول يوضح ملخصا لنموذج جولمان	48
5	جدول يوضح المقارنة بين الضغوط الإيجابية والسلبية لـكيلي	72
6	جدول لمقياس هولمز وراهي لقياس الأحداث الضاغطة	92
7	جدول يوضح الأوجه الستة لمعامل العصابية ومستوياته	110
8	جدول يبين معاملات ثبات الاستقرار والاتساق الداخلي لإستخبار "آيزنك للشخصية (للراشدين) في صورته الأصلية على عينات من الأسوياء	119
9	جدول يبين معاملات ثبات ألفا لمقاييس الصيغة العربية للراشدين	120
10	جدول يبين المجتمع الأصلي لطلبة البكالوريا (2015/2014)	127
11	جدول يوضح عينة الدراسة من حيث التخصص والعدد والجنس	127
12	جدول يبين تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث متغير المستوى الإقتصادي والإجتماعي	130
13	جدول يوضح تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث متغير السن	130
14	جدول يبين تكافؤ الفروق بين المجموعتين من حيث متغير التخصص الدراسي	130
15	جدول يوضح تكافؤ الفروق بين المجموعتين من حيث متغير الجنس	131
16	جدول يوضح تكافؤ الفروق بين المجموعتين من حيث متغير الرسوب المدرسي	131
17	جدول يوضح تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث درجة مقياس الذكاء الوجداني	132
18	جدول يوضح تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث درجة مقياس الضغط النفسي	132
19	جدول يوضح تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث درجة مقياس العصابية	133
20	جدول يوضح نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البعد الأول الوعي بالذات)	138

21	جدول نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني(البعد الثاني إدارة الإنفعالات)	138
22	جدول نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البعد الثالث الدافعية للإنجاز)	139
23	جدول نسب اتفاق المحكمين علي مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البعد الرابع التعاطف)	139
24	جدول يوضح نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البعد الخامس التواصل الإجتماعي)	140
25	جدول يبين العبارات التي أدخل المحكمون عليها بعض التعديلات	141
26	جدول يبين العبارات التي أدخل المحكمون عليها بعض التعديلات	142
27	جدول توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية وعدد البنود التي تنتمي إليها	143
28	جدول يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة الطرفية بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الذكاء الوجداني	143
29	جدول يبين قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	144
30	جدول يبين جدول معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا كرونباخ	145
31	جدول يبين معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده طريقة ألفا كرونباخ	145
32	جدول يوضح معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني لطلاب البكالوريا بطريقة التجزئة النصفية	146
33	جدول يبين معامل الإرتباط بين مفردات الوعي بالذات والدرجة الكلية للبعد	147
34	جدول رقم يبين معامل الإرتباط بين مفردات الوعي بالذات والدرجة الكلية للبعد	148
35	جدول يبين معامل الإرتباط بين مفردات الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للبعد	148
36	جدول يبين معامل الإرتباط بين مفردات التعاطف والدرجة الكلية للبعد	149
37	جدول يبين معامل الإرتباط بين مفردات التواصل الإجتماعي والدرجة الكلية للبعد	149
38	جدول يبين المفردات التي قام الباحث باستبعادها لعد دلالتها	150

39	جدول يبين قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	150
40	الجدول مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض الخاص بالعينة الكلية	152
41	جدول يبين يوضح الصورة النهائية لتوزيع أبعاد المقياس وعدد البنود التي تنتمي إليها.	154
42	جدول يبين يوضح الصورة النهائية لتوزيع أبعاد المقياس وعدد البنود التي تنتمي إليها.	155
43	جدول يبين توزيع العبارات لمقياس الذكاء الوجداني لطلبة البكالوريا	155
44	جدول يبين نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي (البعد الأول ضغوط دراسية)	159
45	جدول يبين نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي (البعد الثاني ضغوط أسرية)	160
46	جدول نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي (البعد الثالث ضغوط المستقبل)	160
47	جدول يبين نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي (البعد الرابع ضغوط إجتماعية)	161
48	جدول يبين نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي (البعد الخامس ضغوط نفسية)	161
49	جدول يبين العبارات التي أدخل المحكمون عليها بعض التعديلات	162
50	جدول يبين العبارات التي أجمع معظم المحكمون على حذفها من المقياس	163
51	جدول يبين توزيع أبعاد مقياس الضغط النفسي لطلاب المرحلة الثانوية وعدد البنود التي تنتمي إليها	163
52	جدول يبين نتائج اختبار (ت) للمقارنة الطرفية بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الضغط النفسي لطلبة البكالوريا	164
53	جدول يبين قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي	164
54	جدول يبين معامل ثبات مقياس الضغط النفسي بطريقة ألفا كرونباخ	165
55	جدول يبين جدول معامل ثبات مقياس الضغط النفسي وأبعاده طريقة ألفا كرونباخ	166
56	جدول يوضح معاملات ثبات مقياس الضغط النفسي لطلاب البكالوريا بطريقة التجزئة النصفية	167

57	جدول يبين معامل الإرتباط بين مفردات الضغوط الدراسية والدرجة الكلية للبعد	167
58	جدول يبين معامل الإرتباط بين مفردات ضغوط أسرية والدرجة الكلية للبعد	168
59	جدول يبين معامل الإرتباط بين مفردات ضغوط المستقبل والدرجة الكلية للبعد	168
60	جدول يبين معامل الإرتباط بين مفردات الضغوط الإجتماعية والدرجة الكلية للبعد	169
61	جدول يبين معامل الإرتباط بين مفردات الضغوط النفسية والدرجة الكلية للبعد	169
62	جدول يبين المفردات التي قام الباحث باستبعادها لعدم دلالتها	170
63	جدول يبين معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس	170
64	جدول يبين مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض الخاص بالعينة الكلية	171
65	جدول يبين يوضح الصورة النهائية لتوزيع أبعاد مقياس الضغط النفسي وعدد البنود التي تنتمي إليها	174
66	جدول يوضح الدرجة الكلية الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها على أبعاد مقياس الضغط النفسي	175
67	جدول يبين توزيع العبارات لمقياس الضغط النفسي لطلبة البكالوريا	175
68	جدول يبين معامل ثبات مقياس العصابية بطريقة ألفا كرونباخ	177
69	جدول يوضح معامل ثبات مقياس العصابية بطريقة التجزئة النصفية	178
70	جدول يبين الفروق بين المجموعة الدنيا و المجموعة العليا في متوسط درجة العصابية	178
71	والجدول يوضح الدرجة الكلية الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها على مقياس العصابية	179
72	جدول رقم جدول يبين نسب اتفاق السادة المحكمين حول محتوى البرنامج التدريبي المقترح	183
73	جدول يبين نتائج إختبار "مان-وتني" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني	209
74	جدول يوضح نتائج إختبار "مان-وتني" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغط النفسي	212
75	جدول يوضح نتائج إختبار "مان-وتني" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العصابية	215
76	جدول يبين نتائج إختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني	218

77	جدول يبين نتائج إختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الضغط النفسي	221
78	جدول يبين نتائج إختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس العصابية	224
79	جدول يبين نتائج اختبار" ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعى للمجموعة التجريبيةعلى مقياس الذكاء الوجداني	227
80	جدول يبين نتائج اختبار" ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس الضغط النفسي	231
81	جدول يبين نتائج اختبار" ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس العصابية	234
82	جدول يبين فعالية البرنامج التدريبي المقترح من خلال استخراج نسبة الكسب المعدل لبلاك لكل من مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الخمسة المستخدم في الدراسة	237
83	جدول يوضح استجابات طلبة المجموعة التجريبية من خلال استجابتهم على استمارة تقييم البرنامج علي بنود استطلاع الرأي حول مدى تجاوبهم الوجداني أثناء مرورهم بخبرات البرنامج التدريبي المقترح	245

فهرس الأشكال

الرقم	عنـــــوان الشكل	الصفحة
1	شكل يبين تعريف مصطلح الضغط على أساس المنبه	66
2	شكل يبين تعريف مصطلح الضغط على أساس الإستجابة	67
3	شكل يبين تعريف مصطلح الضغط على أساس المنبه والإستجابة	68
4	مخطط توضيحي لنظرية التقدير المعرفي	81
5	شكل يبين مركز دراسة الشخصية بين العلوم البيولوجية والإجتماعية	97
6	شكل يوضح بعد العصابية- الإتزان	100
7	شكل يوضح بعد (سمة) ثنائي القطب	101
8	شكل يوضح تصور أيزنك لمفهومي النمط السمات	104
9	شكل النموذج المفترض للذكاء الوجداني للعينة الكلية	153
10	الشكل النموذج المفترض للضغط النفسي للعينة الكلية	173
11	شكل يبين مكونات الذكاء الوجداني وفقا لنموذج جولمان	185
12	شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني	210
13	شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغط النفسي	213
14	شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العصابية	216
15	شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني	219
16	شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الضغط النفسي	222
17	شكل يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس العصابية	225
18	شكل يبين المقارنة بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على العوامل الأساسية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني	229

19	شكل يبين المقارنة بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على العوامل الأساسية والدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي	232
20	شكل يبين المقارنة بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العصابية	234

فهرس الملاحق

الرقم	عنـــــوان الملحق	الصفحة
1	مقياس الذكاء الوجداني لطلبة البكالوريا من إعداد الباحث	II
2	مقياس الضغط النفسي لطلبة البكالوريا من إعداد الباحث	V
3	مقياس العصابية من إعداد "آيزنك"	VIII
4	أسماء المحكمين	IX
5	رخصة موافقة من مديرية التربية الوطنية لولاية الأغواط لإجراء البحث في ثانويات الأغواط	X
6	إستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي من إعداد "عبد الكريم قريشي"	XI
7	عقد موقع بين الباحث وولي الطالب للمشاركة في البرنامج التدريبي المقترح	XII
8	نتائج الدراسة من برنامج SPSS	

مقدمة

لقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني في العقدين الآخرين بأهمية بالغة، فقد تناولته كثير من الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية، ويعتبر الكتاب الذي نشره Mayer & Salovey سنة 1990 بعنوان "الخيال والمعرفة والشخصية " أولى المحاولات الفعلية للاهتمام بهذا المفهوم، وأصدر دانيال جولمان Golman سنة 1995 كتابه الشهير، "الذكاء الوجداني " الذي أسهم في بلورة هذا المفهوم وانتشاره.

ولقد جذب مفهوم الذكاء الوجداني اهتمام العديد من الأوساط العالمية في نهاية القرن العشرين، عندما مرت المجتمعات بمشكلات ثقافية وعرقية وعنصرية، ونتيجة لذلك فقد تم عرضه في بعض المؤلفات وعلى شبكة الاتصال العالمية Internet لمعرفة كيف يتعامل الباحثون معه وكيفية ربطه ببعض المتغيرات.

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

ويتكون الذكاء الوجداني من الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعي)، فالذكاء الشخصي يجعلنا نستشعر العلاقات الداخلية بين أفكارنا والأحداث التي تواجهنا، أما الذكاء بين الأشخاص فيجعلنا نتعامل مع الآخرين ونتواصل معهم بسهولة ويسر.

ونظرا لذلك تأتي في هذا السياق دراسات عديدة بعضها اهتم بتناول الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط ومن هذه الدراسات دراسة "بهابو" وآخرون 2004، التي بحثت الذكاء الوجداني مع أساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة، وبعضها الآخر اهتم بتناول الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى ومن لهذه الدراسات دراسة "المصدر" 2007، والتي بحثت العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض المتغيرات الانفعالية لدى طلاب الجامعة.

و (دراسة "روبرتس وآخرون" 2002) حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة الذكاء الوجداني بسمات الشخصية الكبرى، وأثر النوع على الذكاء الوجداني، وطبقت الدراسة قائمة سمات الشخصية الخمس (TSDS) (العصابية، الإنبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الإنفتاح على الخبرة)، وأكدت الدراسة على وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني مع سمة العصابية. **(الدردير، 2004،ص 15).**

ومن جانب آخر يرى الباحث أن الضغوط النفسية حالة أو ظاهرة نفسية لا يسلم منها فرد ولا مجتمع ولا شعب من الشعوب، وذلك بدرجات متفاوتة وبالتالي فإن طلبة البكالوريا هم إحدى فئات المجتمع الذين قد يتعرضون للعديد من الضغوط النفسية المتمثلة في أنواع كثيرة من الضغوط منها الأسرية والنفسية والأكاديمية والشخصية.

وتزداد حدة الضغط النفسي غالبا بين طلاب الثانوية العامة إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم، كما يترتب على نتيجة هذا الامتحان دخولهم المعاهد العليا والجامعات، أو معاهد وكليات مهنية مختلفة، مما يرفع مستوى الضغط النفسي لديهم، وكذلك العلامة التي سوف يحصلون عليها في امتحان الثانوية العامة سوف يقرر في الغالب نوعية التخصص الذي سوف يختارونه، علاوة على ما يتردد على مسامعهم من قصص وروايات من زملاء ومعارف وأصحاب في السنوات السابقة وما تعرضوا له من مفاجآت، سواء في نوعية الأسئلة أو طريقة توزيع العلامات، أو حصولهم على معدلات منخفضة، كل هذا يزيد من خوف الطلبة وقلقهم، وزيادة الضغط عليهم، هذا ناهيك عن خوف الكثير من الطلاب من المرض المفاجئ أو الأحداث العائلية التي قد تؤثر سلبا على نتائجهم في الثانوية العامة.

لذا فهم في حاجة ماسة إلي تلك البرامج التدريبية الإرشادية النفسية والتي تساعدهم على الحد من المشاكل التي تواجههم، حيث تركز معظم الدراسات على الجانب النظري في تشخيص الاضطرابات النفسية، مما أدى إلى نشوء فكرة هذا البحث باعتبارها مشكلة تحتاج إلي دراسة وحل، مما أكد للباحث أن ثمة حاجة ماسة لتوفير البرامج التدريبية لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم، وقد راعى الباحث في هذا البرنامج أن يكون واقعيا متضمنا جميع الجوانب المختلفة المتعلقة بالطالب مثل الجوانب النفسية الاجتماعية والأكاديمية التحصيلية.

وانطلاقا من هذه المقدمة التمهيدية، ونظرا لأن الموضوع ذو أهمية بالغة، سيتم تناول هذا الموضوع في الدراسة الحالية من خلال ستة فصول (أربعة فصول في الجانب النظري، وفصلين في الجانب التطبيقي) . في الفصل الأول سيتم عرض مشكلة البحث وفرضياته، والدراسات السابقة، أهداف البحث ،دواعي اختياره وأهميته ،حدود البحث، مصطلحات البحث الأساسية التعاريف الإجرائية لمتغيراته . أما الفصل الثاني فخصص للذكاء الوجداني في إطار التصورات النظرية المختلفة وقد تم استعراض الخلفية التاريخية له وتعاريفه، أبعاده و أهميته، علاقته ببعض المتغيرات، وفي الأخير طرق قياسه .

في الفصل الثالث سيتم التطرق إلى مفهوم الضغوط النفسية وأنواعها والنظريات المفسرة لها، أما الفصل الرابع فقد خصص لمفهوم العصابية باعتباره سمة من سمات الشخصية، والإشارة إلى كيفية استخراج هذا البعد، أما الفصل الخامس فقد كان خاصا بإجراءات البحث والمنهجية التي يقوم عليها، بينما خصص الفصل السادس والأخير لعرض نتائج البحث ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المتاحة، وختم البحث بمناقشة عامة للنتائج، مع اقتراحات من طرف الباحث للإستفادة من نتائج الدراسة وتعميمها على فئات وشرائح أخرى.

UNIVERSITE SETIF2

الجانب النظري

الفصل الأول

1

مشكلة الدراسة واعتباراتها

- مشكلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهداف الدراسة
- دواعي اختيار الموضوع
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث
- الدراسات السابقة

أولا: مشكلة البحث

تبدو أهمية الذكاء الوجداني خصوصا ونحن في بداية الألفية الثالثة، حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والإجتماعي والثقافي والإقتصادي، وليس هناك شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الضيق والقلق للمجتمع هو أن يمتلك الفرد ليس فقط للقدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة بل عليهم أيضا أن يمتلكوا مهارات إجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات الراهنة.

فقد ظهرت نظرية الذكاءات المتعددة على يد هوارد جاردنر سنة 1983 التي فسرت الذكاء في ضوء سبعة أنواع من الذكاءات، وهذه النظرية فتحت المجال لنظريات أخرى مثل نظرية الذكاء الوجداني على يد "بار-أون" Bar-on عام 1985 عندما اقترح مصطلح معامل الإنفعالية، وظهر الذكاء الوجداني أيضا على يد Mayer et Salovey عندما ألفا كتابا بعنوان "الخيال والمعرفة والشخصية" عام 1990، وأصبح مفهوم الذكاء الوجداني أكثر إتساعا وتداولا على يد دانيال جولمان Danial Golman الذي ألف كتابين عن الذكاء الوجداني عام 1995، 1998 حيث أكد كتابه الأول أن معامل الذكاء IQ يسهم بنسبة 20% فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الوجداني بنسبة 80%، كما أن الغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع لم يحدد معامل الذكاء تميزهم هذا، بل لعوامل أخرى، فالنجاح لا يتوقف فقط على الذكاء العام، إنما يتوقف على ذكاءات متعددة والقدرة على التحكم في الإنفعالات والمهارات الشخصية.

وتؤكد ذلك نتائج دراسات قام بها كل من "ماير وسالوفي" 1990، "جاردنر" 1993، "ستيرنبرج" 1996، حيث اتضح أن الذكاء المعرفي يسهم بنسب تتأرجح ما بين 4%، 10%، 25% من تباين أداء الفرد، بينما تعزى النسب المتبقية إلى عوامل إنفعالية. وهناك دلائل قوية على أن العوامل العقلية والعوامل الإنفعالية مرتبطة ببعضها بدرجة كبيرة من حيث تساعد المهارات الإجتماعية والإنفعالية على تحسين الأداء العقلي للفرد.

ومفهوم الذكاء الوجداني يضم مجموعة كبيرة من المهارات الفردية والميول، يشار إليها بالمهارات داخل الشخص وبين الأشخاص، والتي تقع خارج نطاقات المجالات التقليدية للمعرفة الخاصة والذكاء العام والمهارات الفنية والمهنية، ولكي يؤدي الفرد وظائفه كاملة ويكون متوازنا فلا بد أن يتمتع بالذكاء التقليدي والذكاء الوجداني، حيث إن النجاح في الحياة يحتاج أكثر من مجرد المخ، والفرد يجب أن يكون قادرا على تنمية علاقاته الشخصية والمحافظة عليها، وأن يتيح لنا الفرصة كي نفكر بإبداع وأن نستخدم عواطفنا لحل المشكلات، وبناء على ذلك فإن الذكاء الوجداني يتكون من نظامين: نظام معرفي، ونظام إنفعالي، حيث يقوم النظام المعرفي بالإستدلال المجرد حول الإنفعالات، في حين يعزز النظام الإنفعالي القدرة المعرفية. **(عبد العظيم المصدر، 2008،ص 589).**

ومن المؤكد أن الذكاء الوجداني يرتبط إرتباطا موجبا ومرتفعا بالصحة النفسية للفرد وبدافعيته للقيام بأدواره الإجتماعية والتعليمية المختلفة. وبقدر ما يتوفر للفرد من عوامل الذكاء الوجداني ومكوناته بقدر ما يتمتع بالإنبساط والإتزان الإنفعالي ويبتعد عن الإنطواء والعصابية حيث تتسع دائرة علاقاته الناجحة المتناغمة وتزداد تفاعلاته الإيجابية وتتنوع مهارته الإجتماعية والحياتية. **(زيدان والإمام، 2003، ص 14).**

كما تعتبر الضغوط النفسية ظاهرة عالمية منتشرة، ولقد أصبحت من المواضيع الهامة في الأوساط الأكاديمية والاجتماعية، والقليل من الضغط قد يعتبر أمرا ضروريا لا يمكن تجنبه في الحياة اليومية، لأن الإنسان بدونه قد يبدو فاتر الهمة لا مباليا، والضغط يرتبط بأي تغيير في الحياة، شخصيا كان أو له علاقة بالعمل.

وحيث الإنسان عرضة للعديد من التغيرات سواء أكانت إيجابية أم سلبية فيمكن أن تكون أكبر من قدرته على تحملها بنجاح، ومع استمرار زيادة الضغوطات النفسية على الفرد لفترة طويلة؛ فإنه قد يصبح أكثر عرضة لظهور أعراض فسيولوجية ونفسية لديه، تتمثل في نقص الطاقة وارتفاع ضغط الدم، والشعور بالإحباط والاكتئاب، ونقص في الشهية وصعوبة في التركيز والتململ والقلق وغيرها من الأعراض، الأمر الذي يضطره إلى اللجوء لاتباع أساليب ووسائل تكيفيه سلبية، منها كذلك تزايد حالات العنف، وتناول الأدوية والعقاقير المضادة للاكتئاب والانتحار وتعاطي المخدرات أحيانا، بخاصة بين فئة الشباب.

كما أن المرحلة الثانوية بجوانبها الأكاديمية والاجتماعية والنفسية والسلوكية تمثل مصادر لضغوط يتعرض لها الطلبة في هذه المرحلة. حيث أن طلبة البكالوريا يعانون من مواقف أزمات عديدة تتمثل في مواجهة الامتحانات والعلاقات مع الزملاء والأساتذة، والمنافسة من أجل النجاح والمشكلات العاطفية، ومن عوامل الضغط التي يتعرض لها الطلبة نجد الصراع مع الآباء والصراع القيمي بين ما هو أصيل وما هو وافد والتخطيط لمستقبل، ومحاولة تأكيد الذات وتحقيقها، وتوصلت دراسة (حسين) 2000 في نتائجها إلى أن الضغوط النفسية لها علاقة وثيقة بضعف التركيز والذاكرة وتضاؤل القدرة على حل المشكلات والإدراك الخاطئ للمواقف والاشخاص، كما إنها تؤدي إلى إضطرابات اجتماعية مثل الانسحاب الاجتماعي والشك والعجز عن التوافق الاجتماعي**(حسين 2000، 04).**

فضلا على أن مرحلة التعليم الثانوي تقابل أهم مرحلة عمرية وهي مرحلة المراهقة التي تعد الأشد إرهاقا للفرد، ففيها تظهر أزمات المراهقة نتيجة للمتغيرات المتسارعة والمتلاحقة والمتعددة (جسمية، واجتماعية، وعقلية) التي تؤثر على سلوكه وقيمه واتجاهاته وتضاعف من حدة الضغوط النفسية التي يتعرض لها**.(الغندور، وإيمان، 1999،ص66)**

ونتيجة لهذا، فقد يلجأ بعض الطلاب بسبب الخوف من الامتحان إلى الهروب من الموقف أو الغياب عن الإمتحان، وكلها وسائل دفاعية، تهدف إلى حماية الذات من ذلك الموقف الضاغط، الذي ينطوي على أسباب عدة، مثل: خبرات مؤلمة في الماضي مشابهة للموقف الإمتحاني الحالي، أو تحمل قلقا من النتيجة التي سوف يحصل عليها نتيجة لهذا الإمتحان، أو قد تكون المشكلات التي يواجهها الطلبة مظهرا لدرجة مرتفعة من التوتر والعصبية وغير ذلك من الأسباب التي تنعكس سلباً على الأداء.

فالأشخاص الذين يكون قلقهم مرتفعا في مواقف الامتحان أو الأداء، يميلون إلى إدراك المواقف التقويمية على أنها مهددة لهم شخصيا، وهم يميلون للتوتر والكدر والإهتياج الإنفعالي في تلك المواقف، وهم أيضا يعايشون انشغالات عقلية سالبة مركزة حول الذات تشتت انتباههم وتتدخل مع التركيز المطلوب أثناء الإمتحان فتشوشه وتعرقله. **(Hill ,K ,1984,105-126)**

وهناك بعض البحوث والدراسات قد اهتمت بدراسة علاقة الذكاء الوجداني ببعض سمات الشخصية، منها سمة العصابية، فقد استطاع "آيزنك" في الأربعينيات من هذا القرن إستخراج بعد العصابية كعامل مستقل وأساسي في الشخصية، تتميز بالشيوع العالمي من خلال ما أثبتته نتائج الدراسات العاملية المتكررة التي أجريت على عينات مختلفة في الثقافات والحضارات والجنس والعمر ومستوى التعليم والصحة والمرض وغيرها، ونجحت كلها في استخراج هذا العامل.

والعصابية – الإتزان بعد أو متصل متدرج من سوء التوافق وعدم الإتزان الإنفعالي وضعف الأنا كطرف إلى حسن التوافق والإتزان الإنفعالي وقوة الأنا كطرف مقابل. وهي من المتغيرات الأساسية في الشخصية التي ظهرت فيها فروق فردية واضحة ومتميزة بين الأفراد في الثقافات المختلفة وفي الثقافة الواحدة وبين الجنسين وداخل الجنس الواحد. **(معمرية، 1995، ص 161).**

ومن الدراسات التي اهتمت بعلاقة الذكاء الوجداني ببعض سمات الشخصية نجد دراسة "ميورينسك" عام 2000 التي كان من أهدافها دراسة علاقة الذكاء الوجداني بسمات الشخصية الكبرى، أظهرت الدراسة بواسطة معاملات الإرتباط بين درجات المديرين (90 مديرا) على قائمة جولمان للكفاءات وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني وسمة العصابية Neuroticism، بينما توجد علاقة موجبة دالة مع سمات الإنبساطية والإنفتاح على الخبرة والمقبولية الضمير الحي. **(الدردير، 2004، ص 15)**

ويميل الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد إلى أن تكون استجابتهم الإنفعالية مبالغ فيها، كما أن لديهم صعوبة في العودة إلى الحالة السوية بعد مرورهم بالخبرات الإنفعالية، وتتكرر الشكوى لدى هؤلاء الأشخاص من إضطرابات بدنية غامضة من نوع بسيط مثل الصداع والإضطرابات الهضمية والأرق وآلام الظهر وغيرها، كما يقررون بأن لديهم كثيرا من الهموم والقلق وغيرها من المشاعر الإنفعالية السلبية أو السيئة. **(أحمد عبد الخالق،1990، ص72).**

كما تتسم الشخصية العصابية بمجموعة من الخصائص وإن كانت هذه الخصائص تأخذ صورا من حالة لأخرى، وأهم هذه الخصائص بصفة عامة: عدم تحمل الضغوط وسرعة الإستثارة والقلق والخوف وعدم الرضا والشعور بضعف الثقة في الذات والحساسية وإلقاء اللوم على الآخرين أو على الحظ في مواقف الفشل والإحباط وبعض الأعراض النفسية الجسمية كاضطراب الهضم وفقدان الشهية والصداع النصفي والإعياء. **(نبيل سفيان، 2004، ص 177).**

ولقد أشارت دراسة (جان أونيل، Oneil Gohn، 1996) إلى أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته ويتخذ قرارات صائبة في حياته، ويجعل لدى الفرد الحافز على البقاء متفائلا ويستطيع مواجهة مشكلات العمل وأن يكون متعاطفا مع من حوله أيضا، ويجعله يقيم مع المحيطين به علاقات إجتماعية ناجحة ومنسجمة ويستطيع من خلال معرفته بمشاعر ووجدان وانفعالات المحيطين به أن يكون قادرا على إقناعهم ومن ثم قيادتهم،

وتشير الدراسة إلى أن نجاح الفرد في حياته اليومية يتوقف على ما لديه من ذكاء وجداني.**(فراج، 2005، ص 107).**

وفي ضوء ما سبق، ومع قلة البحوث العربية والمحلية التي اهتمت ببناء برامج مقترحة لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة البكالوريا، جاءت هذه الدراسة للتفكير ببناء برنامج يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض الضغوط النفسية ومستوى العصابية لدى عينة من طلبة البكالوريا، فهناك ضرورة إجتماعية وأخلاقية تدعو إلى الإهتمام بتنمية الذكاء الوجداني، وخاصة ما نراه من تدني التحصيل الأكاديمي للطلبة وعنف في العلاقات الإجتماعية بين تلاميذ المدارس من مشاحنات وعدوان وعراك وهذه الظاهرة آخذة في الإزدياد بشكل متسارع، فضلا عن تدني دافعية الطلبة للذهاب إلى المدرسة جراء الإتجاهات السلبية تجاه المدرسة والمعلمين.

كما أن من أهداف هذه الدراسة هو التحقق من فاعلية برنامج تدريبي يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض الضغوط النفسية ومستوى العصابية لدى عينة من طلبة البكالوريا.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

1-هل توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح ؟

2- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح ؟

3- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى العصابية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح ؟

4-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح؟

5- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الضغط النفسي تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح ؟

6- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس العصابية تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح ؟

7-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح ؟

8-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس الضغط النفسي تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح ؟

9-هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العصابية تعزى إلى البرنامج التدريبي المقترح ؟

10-هل يتميز البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة بقدر كاف من الفعالية؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

1-لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح.

2-لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح .

3-لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى العصابية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح .

4-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني .

5- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الضغط النفسي .

6- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس العصابية .

7-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني .

8-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس الضغط النفسي.

9-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العصابية .

10-لا يتميز البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة بقدر كاف من الفعالية.

ثالثا: أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأمور التالية:

1- إعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لفائدة طلبة البكالوريا.
2- قياس مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلبة البكالوريا.
3- التعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض الضغوط النفسية ومستوى العصابية لدى عينة الطلبة.
4- معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في مستوى كل من الذكاء الوجداني والضغط النفسي والعصابية قبل وبعد تطبيق البرنامج.

5- الكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بفترة زمنية في تنمية الذكاء الوجداني في خفض الضغوط النفسية ومستوى العصابية لدى عينة الطلبة.

رابعا: أهمية الدراسة:

يمكن تقسيم أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية، وأهمية تطبيقية.

4-1: الأهمية النظرية:

سعت هذه الدراسة إلى تقديم إضافة علمية جديدة من خلال تناولها موضوع الذكاء الوجداني لدى طلبة الثالثة ثانوي في التنمية الذكاء الوجداني ومهاراته لديهم وفحص أثر ذلك في خفض الضغوط النفسية التي يعانون منها وفي خفض أيضا مستوى العصابية لديهم، كما تسعى هذه الدراسة إلى توعية الطلبة بمشاعرهم واكتساب مهارات ضبط الذات مما يسهم في تحقيق الاستقرار النفسي وبناء منظور إيجابي للذات.

كما تسعى هذه الدراسة في لفت أنظار القائمين على العملية التربوية والتعليمية في الجزائر إلى أن الذكاء المعرفي لم يعد بمفرده مقياسا بل إن هناك عوامل ضرورية أخرى.

كما تلفت هذه الدراسة الإنتباه إلى أهمية الذكاء الوجداني من حيث الاهتمام بدور المشاعر وتنظيم المزاج وتقدير الاستجابات الانفعالية بما يؤدي إلى تكوين سلوكيات متوافقة اجتماعيا وإقامة علاقات، تؤدي إلى تنمية شخصية الطلاب من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية.

حيث تتضح أهمية الذكاء الوجداني ودوره الإيجابي في السيطرة على انفعالات الفرد في وقت اشتدت فيه الصراعات النفسية والضغوط، الأمر الذي يتطلب معه تربية النشء على ضبط انفعالاتهم لتحقيق الاتزان الوجداني، حيث إن تنظيم الفرد الجيد لانفعالاته يؤدي إلي سعادته ونجاحه في الحياة.

-كما تنبع أهمية الدراسة من كونها تتناول فئة من طلبة المرحلة الثانوية وهي مرحلة تعتبر بمثابة العمود الفقري بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة، حيث إنها تضم شبابا في مرحلة متميزة من مراحل نموهم وتعدهم ليكونوا مواطنين صالحين، كما أن الكثير من مشكلات طلبة المرحلة الثانوية نابعة مما يجرى في المجتمع من أحداث وما يحيط به من أزمات.

4-2:الأهمية التطبيقية:

1- إعداد برنامج تدريبي يفيد في تنمية الذكاء الوجداني لخفض مستوى الضغوط النفسية ومستوى العصابية لدى الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا.

2- الكشف عن مستوى الضغوط النفسية والدراسية وأيضا مستوى العصابية لدى شريحة هامة من المجتمع وهم طلبة البكالوريا.

3- تصميم برامج التربية السيكولوجية والتوجيه النفسي والاجتماعي وكذلك التوجيه المدرسي.

4- تحفيز الباحثين والدارسين للقيام بدراسات أخرى تتعلق بمتغيرات البحث الحالي بما يحقق الثراء العلمي للجوانب المعرفية المرتبطة به.

خامسا: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي القائم على استخدام المجموعات المتكافئة Equated Groups بطريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة، مع ضبط التصميم بما يقيد التكافؤ بين المجموعتين من حيث تماثل النزعة المركزية والتشتت لدرجات الاختبار القبلي Pres- test وإيجاد فرق الزيادة بين متوسطي النتائج للاختبار البعدي Post - test للمجموعة التجريبية التي تعرضت للمتغير التجريبي والمجموعة الضابطة، بهدف الوقوف على فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية .كما أستخدم المنهج الوصفي القائم على استقراء الأدبيات المتوافرة حول الموضوع، و ما يستلزمه من عمليات الوصف والتحليل والتفسير في بيان النتائج المترتبة على التجريب.

سادسا: الحدود الزمانية والمكانية للدراسة:

يتحدد مجال الدراسة الحالية بالأبعاد التالية:

6-1 البعد البشري (عينة الدارسة):

بلغ عدد أفراد العينة المسحوبة للدراسة الأساسية 40 طالبا من طلاب السنة الثالثة ثانوي، ينطبق عليهم التعريف الإجرائي لطلاب شهادة البكالوريا، ينتمون إلى القسم الثالث ثانوي بثانويات ولاية الأغواط، تراوحت أعمارهم ما بين17 و18 سنة، بمتوسط عمري قدره 18.5 سنة، تم اختيارهم من عينة كلية عشوائية من ثلاث ثانويات أختيرت هذه الثانويات بطريقة عشوائية . وبعد تطبيق مقاييس الذكاء الوجداني، والضغط النفسي، ومقياس العصابية، على عينة بلغت 300 طالب من الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا، إختار الباحث منهم الطلبة الأقل درجة في مقياس الذكاء الوجداني، والأكثر درجة في كل من مقياس الضغط النفسي ومقياس العصابية.

ثم قام الباحث بعد ذلك بتقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متساويتين ومتكافئتين:

مجموعة تجريبية:

تتكون من 20 طالبا من المقبلين على شهادة البكالوريا يخضعون إلى فعاليات البرنامج التدريبي المقترح.

مجموعة ضابطة:

تتكون من 20 طالبا من المقبلين على شهادة البكالوريا لا يخضعون إلى فعاليات البرنامج التدريبي المقترح.

خضعت المجموعتين التجريبية والضابطة إلى قياسات قبلية وقياسات بعدية شملت مجموع الاختبارات المعتمدة في الدراسة، تلقت المجموعة التجريبية بين القياسين فعاليات برنامج تدريبي مقترح، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة فعاليات البرنامج .

وبعد انقضاء فترة فاصلة قدرت بشهرين (08 أسابيع)، خضعت المجموعة التجريبية إلى قياس تتبعي شمل مجموع الاختبارات المعتمدة قصد الوقوف على النمو الفعلي الحاصل في مختلف المهارات المستهدفة.

2-6 البعد الجغرافي:

تم اختيار العينات التي أجريت عليها الدراسة بطريقة عشوائية من ثانوية المقاومة الشعبية-ثانوية أبو بكر الحاج عيسى- ثانوية عمر دهينة بولاية الأغواط .

3-6 البعد الزمني:

تم تطبيق أدوات الدراسة من بداية شهر أكتوبر 2014 إلى نهاية شهر ديسمبر 2014 ، والتأكد من استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بشهرين أي في بداية شهر مارس 2015.

4-6 البعد المنهجي:

تتحدد نتائج الدراسة في ضوء مناهج الدراسة الحالية وأدواتها والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

سابعا: أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية في الدراسة الحالية:

أ- أدوات ضبط العينة:

1- مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحث)

2- مقياس الضغط النفسي الخاص بطلبة البكالوريا (إعداد الباحث)

3- مقياس العصابية (إعداد آيزنك)

4- استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي (إعداد عبد الكريم قريشي)

ب- أدوات القياس:

1- مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحث)

2- مقياس الضغط النفسي الخاص بطلبة البكالوريا (إعداد الباحث)

3- مقياس العصابية (إعداد آيزنك)

4- البرنامج التدريبي المقترح المستخدم في هذه الدراسة (إعداد الباحث)

5- استمارة تقييم الجلسات التدريبية (إعداد الباحث)

ج-الأدوات الإحصائية:

- اختبار ت T.test للعينات المستقلة (Independent samples test)
- المتوسط الحسابي
- الإنحراف المعياري
- معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach)
- اختبار "ليفن" لتجانس التباين Leven's Test for Equality of Variances
- اختبار "مان-وتني" لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة، وهي دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- اختبار "ويلكوكسن" لحساب دلالة الفروق بين المجموعات الصغيرة، وهي دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي، وأيضا في القياسين البعدي والتتبعي.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك لحساب فعالية البرنامج التدريبي المقترح.
- النسب المئوية.

ثامنا: إجراءات الدراسة:

في إطار تنفيذ الدراسة قام الباحث بالخطوات التالية:

1- جمع و تحليل الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بمتغيرات البحث وتوظيفها في مجال الدراسة.

2- تناول الأدبيات المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث اشتملت مهارات الذكاء الوجداني وأبعاد الضغوط النفسية التي تواجه الطلبة المقبلون على شهادة البكالوريا، وأيضا سمات الشخصية وخاصة سمة العصابية.

3-تصميم أداتين من أدوات الدراسة مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الضغوط النفسية لطلبة البكالوريا.

4-أخذ رخصة من مديرية التربية لولاية الأغواط للسماح للباحث بتطبيق القياس على طلبة الثانويات.

5-اختيار بعض الثانويات ولاية الأغواط بطريقة عشوائية لإجراء الدراسة الإستطلاعية والدراسة الأصلية.

6-ضبط بقية أدوات الدراسة وإجراء اختبارات الصلاحية من صدق وثبات من خلال إجراء الدراسة الاستطلاعية.

7-إختيار عينة عشوائية من الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا والبالغ عددهم (300 متمدرس) وتطبيق مقاييس الذكاء الوجداني والضغط النفسي والعصابية عليهم.

8-إختيار 40 طالبا من الذين تحصلوا على نتائج منخفضة في مقياس الذكاء الوجداني ونتائج مرتفعة في كل من مقياس الضغط النفسي ومقياس العصابية.

9- تقسيم الطلبة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين مجموعة تجريبية يطبق عليها البرنامج المقترح وعددها (20 طالبا)، ومجموعة ضابطة لا يطبق عليها البرنامج عددها (20 طالبا).

10-تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.

11- إجراء القياسات البعدية بالنسبة لمختلف أدوات البحث ورصد نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة .

13- تقييم الحصص التدريبية وذلك عن طريق استمارة للتقييم الحصص من إعداد الباحث.

12- إجراء القياسات التتبعية بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية، وذلك بعد انقضاء فترة زمنية فاصلة قدرت بشهرين (60 يوما).

13 - تحليل وتفسير النتائج.

14-عرض ما توصلت إليه الدراسة من توصيات ومقترحات.

تاسعا: التعريف بمصطلحات الدراسة:

9-1 الذكاء الوجداني

تبنى الباحث في هذه الدراسة مفهوم "جولمان" للذكاء الوجداني عام 1998 حيث يعرفه بأنه: "قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وأسبابها وقدرته على التعبير عنها وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، وقدرته على تقدير ذاته باكتشاف جوانب القوة والضعف فيها، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، والثقة في ذاته وإمكاناتها، وقدرته على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، وقدرته على تحمل الضغوط والإحباط لإنجاز الأعمال والتفاؤل والرغبة في التفوق وحساسيته في معرفة واكتشاف انفعالات ومشاعر الآخرين والإستماع إلى مشاكلهم والسعي إلى حلها، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين وفهمهم والإتصال بهم، والتأثير فيهم بتطوير بعض سلوكياتهم وتدعيم قدراتهم وحل الخلافات والمنازعات بينهم، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز". **(الدردير، 2004، ص.ص 30-31) .**

في ضوء ذلك يمكن تحديد الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية في الأبعاد التالية: الوعي بالذات، إدارة الإنفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الإجتماعية.

9-1-2 التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني في الدراسة الحالية: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب المقبل على شهادة البكالوريا على بنود مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث.

9-2 الضغوط النفسية

يمكن تعريف الضغوط النفسية بأنها الحالة التي يدركها الكائن الذي يتعرض لأحداث أو ظروف معينة بأنها غير مريحة أو مزعجة أو على الأقل تحتاج إلى نوع من التكيف أو إعادة التكيف، وإن استمرارها قد يؤدى إلى آثار سلبية كالمرض والاضطراب وسوء التوافق **(جمعة يوسف، 2007، ص13).**

9-2-1 التعريف الإجرائي للضغط النفسي في الدراسة الحالية: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على بنود مقياس الضغط النفسي من إعداد الباحث.

9-3 العصابية

العصابية Neuroticisme مقابل الإتزان الإنفعالي بعد أساسي في الشخصية، يشير إلى الإستعداد للإصابة بالإضطراب النفسي أي العصاب Neurosis، وحتى يظهر العصاب الفعلي فلا بد أن يتوافر إلى جانب الدرجة المرتفعة من العصابية قدر مرتفع من الضغوط البيئية الخارجية أو الداخلية أي المشقة أو الإنعصاب Stress لأن: العصاب=العصابية X الإنعصاب أو المشقة **(أحمد عبد الخالق، 1996، ص72).**

ويعتقد "أيزنك" أن العصابية قد تعتبر جزئيا مماثلة لضعف الإرادة أو في القدرة على المثابرة في السلوك المدفوع، ويفسر "أيزنك" نتائج الفرد الحاصل على درجة مرتفعة على بعد العصابية هو شخص يشكو قصورا في العقل

والجسم، وذكاءه نحو المتوسط وكذلك إرادته وقدرته على الضبط الإنفعالي ودقة إحساسه وقدرته على التعبير عن نفسه، وهو قابل للإيحاء تنقصه المثابرة وبطيئ التفكير والعمل وغير إجتماعي وينزع إلى كبت الحقائق غير السارة .

1-3-9 التعريف الإجرائي للعصابية في الدراسة الحالية: هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب على بنود مقياس العصابية من إعداد آيزنك.

4-9 طلبة شهادة البكالوريا

هم الطلبة النظاميون الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي للموسم الدراسي 2014-2015 والمقبلون على اجتياز امتحان البكالوريا لأول مرة.

5-9 فاعلية

أوضح أحمد زكي بدوي أن الفاعلية هي القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة طبقا لمعايير محددة مسبقا **(أحمد زكي بدوي، 1980، ص 140).**

وتعرف الفاعلية إجرائيا في هذه الدراسة بأنها مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج التدريبي المقترح الذي صممه الباحث في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة البكالوريا.

6-9 البرنامج

تعريف معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه: جميع الدروس في أحد الحقول الدراسية التي تنظم معا لتحقيق أهداف واحدة عامة أو تسير في اتجاه واحد **(أحمد زكي بدوي، 1980، ص 205).**

ويعرف البرنامج التدريبي المقترح إجرائيا في هذه الدراسة: بأنه مجموعة من الخطوات والإجراءات لمساعدة الطالب المقبل على شهادة البكالوريا على تنمية مهارات ذكاءه الوجداني.

عاشرا: البحوث والدراسات السابقة

بحوث و دراسات تناولت برامج في تنمية الذكاء الوجداني

1-دراسة كريتس Curtis,L (2000)

التي اهتمت بتقييم المخرجات المرتبطة بتنمية الذكاء الوجداني ومفهوم الذات، وهدفت الدراسة إلى تعزيز معرفة الطلاب بذاتهم وبالآخرين، وتقديم مناهج ابتكارية للطلاب تركز على مكونات الذكاء الوجداني، وقد اختيرت ثلاث مجموعات من الطلاب من فصول اللغة الأنجليزية والدراسات الإجتماعية وعلم النفس ومجموعة من المتطوعين، تم تصميم ثلاث أدوات تقييم ذاتية تم تطبيقها في القياس القبلي والبعدي، وقد تم عمل مقارنات ما إذا كان هناك دلالة لاستخدام المنهج الجديد، وتم استخدام اختيار (ت) وتحليل التباين لتحليل البيانات، وأسفرت النتائج عن وجود دلالة إحصائية لمهارات الذكاء الوجداني داخل المجموعات وبين المجموعات، فالمتغير الذي أظهر دلالة هو مفهوم الذات، وكانت المجموعة المتطوعة أفضل المجموعات من حيث نمو الذكاء الوجداني.

2- دراسة جورى Gore (2000)

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية الذكاء الوجداني ومعرفة أثر ذلك على التوافق الاجتماعي للمراهقين، وذلك من خلال برنامج تدريبي صمم لتنمية الذكاء الوجداني، حيث طبق على عينة من طلاب المدارس الثانوية، وقد تم قياس الكفاءة الاجتماعية لديهم من خلال قائم ملاحظات المدرسين، وملاحظة سلوكهم، واستبيان الكفاءة الاجتماعية للطالب، وقد تم إخضاع عينة الدراسة لبرنامج تدريبي لمدة 06 ستة أسابيع تناول مكونات الذكاء الوجداني الخمسة (التعاون، التواصل، التعبير عن المشاعر، حل النراع، التوازن وربط الجأش، والقابلية للتنوع والاختلاف) وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين الكفاءة الاجتماعية والذكاء الوجداني حيث ارتبط الافتقار في المهارات بين الشخصية لدى الطلاب بالمكونات الاجتماعية للذكاء الوجداني وكذلك انعكس أثر البرنامج التدريبي على رفع الكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب وتحسن مستوى الذكاء الوجداني لديهم مقارنة بمستواهم قبل البرنامج.

3- دراسة سحر فاورق (2001)

اتجهت الدراسة بتقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة، وذلك باستخدام مبادئ ومفاهيم التربية النفسية وقياس أثره على بعض المتغيرات النفسية بهدف تنمية المهارات الوجدانية والإجتماعية لدى الطالبات، استخدمت المؤلفة مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس سلوك التوكيد، واختبار روتر للتوافق، واختبار المهارات الإجتماعية، وقائمة الضغط النفسي اليومي، تم تطبيق هذه الأدوات على عينة قوامها 120 طالبة منهم المجموعة التجريبية 70 طالبة من طالبات الفرقة الرابعة علم النفس العام، والمجموعة الظابطة وعددها 50 طالبة من طالبات الفرقة الثالثة قسم علم النفس التربوي، وتم قياس قبلي للمجموعتين ثم تقديم البرنامج للمجموعة التجريبية، ومن ثم عمل قياس بعدي للمجموعتين، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 في الذكاء الوجداني بين متوسطات المجموعتين في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما وجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين متوسطات درجات المجموعتين لصالح المجموعة الضابطة على المعدل الإجمالي لمقياس الذكاء وجميع المقاييس الفرعية، أيضا أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين درجات أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في متغيرات الدراسة.

4- دراسة الخوالدة (2003)

هدفت هذه الدراسة التي عنوانها " أثر برنامج تدريبي لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية" إلى التعرف على أثر تطبيق برنامج لتطوير مهارات الذكاء الإنفعالي في التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية باختلاف جنسهم. وقد تكون أفراد الدراسة من (1243) طالباً وطالبة من طلبة الصف السادس في مديرية مأدبا، وعيّن

عشوائيا شعبتين بلغ عدد شعب الذكور شعبتين: شعبة للمجموعة التجريبية وأخرى ضابطة بواقع (30)طالباً في كل شعبة، كما بلغ عدد شعب الإناث شعبتين صفيتين: شعبة للمجموعة التجريبية وأخرى ضابطة بواقع (30)طالبةً في كل شعبة. ولجمع البيانات قام الباحث بتطوير برنامج لتنمية الذكاء الوجداني. كما تم تطوير اختبار للتحصيل في مبحث التربية الاسلامية مكون من (50) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية ($\alpha = 0.05$) في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل في مستوى المعرفة ومستوى الفهم والاستيعاب ومستوى المهارات العقلية العليا تعزى إلى البرنامج التدريبي ولصالح المجموعة التجريبية، في حين لم يظهر أثر للجنس أو للتفاعل بين الجنس والطريقة في اختلاف متوسطات درجات مجموعات الدراسة على اختبار التحصيل ككل.

5- دراسة توم Thom (2004)

حيث قام بعمل برنامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني والإنفعالات الإيجابية وتأثيره على مواجهة الضغوط لدى الطلاب واتبع الباحث المنهج التجريبي مع عينة قوامها 99 طالبا، تكونت المجموعة التجريبية من 62 طالبا والمجموعة الضابطة من 37 طالبا، واستخدم الباحث القياس القبلي والبعدي بتطبيق عدد من الأدوات منها قائمة الذكاء الوجداني لبار-أون، مقياس القلق STAI، كما استطاع الباحث أن يتتبع قياس نبضات القلب للطلاب باستخدام مقياس (HRV) أثناء التجربة واستمر البرنامج ثلاثة أشهر تعرضت فيه المجموعة التجريبية لبعض المواقف الإيجابية وأحداث إجتماعية حياتية، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، حيث استطاعوا أن يستفيدوا من الخبرات الإيجابية في مقاومة القلق والضغوط، وأن الطلاب الذين يستفيدون من المواقف الإيجابية هم الذين حققوا درجات مرتفعة على مقياس الذكاء الوجداني.

6- دراسة جانسيدو (2004)

حيث قام بعمل برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لقياس أثره على النمو الخلقي والإستفادة منه كوسيلة للتعامل مع المواد التربوية، واستخدم الباحث عينة قوامها 12 طالبا طبق عليهم مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل MSECET سالوفي وماير 1998، ومقياس النمو الخلقي لكولبرج، حيث تم تدريبهم على عدد من المهارات المتعلقة بالكفاءة الوجدانية منها التفهم العاطفي والثقة بالنفس والثبات الشخصي وقوة الإرادة والمثابرة والإصرار، واستمر البرنامج اثني عشر أسبوعا أسفرت النتائج أن تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين يساعد على الوصول إلى مستوى التفكير الخلقي، كما أنه ينشط استجابات الطلاب لدى المواد التربوية.

7-دراسة أماني صالح (2004)

قامت بعمل برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقات وتأثيره على فاعلية الذات والدافعية للإنجاز والتكيف، واستخدمت المؤلفة المنهج التجريبي حيث قامت باختيار عينة قوامها 60 طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدم عدد من الأدوات هي مقياس الذكاء الوجداني إعداد المؤلفة، مقياس فعاليات الذات تعريب مُحَمَّد السيد، اختبار الدافع للإنجاز لهرمانز تعريب رشاد عبد العزيز وصلاح أبو ناهية، مقياس التوافق النفسي إعداد المؤلفة، وتم تطبيق البرنامج على الطالبات لمدة تسعة أسابيع، واسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي بالنسبة للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، كما أسفرت النتائج عن استمرار التأثير الإيجابي لنمو الذكاء الوجداني في القياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، كما أوضحت النتائج التأثير الإيجابي للبرنامج على نمو الشعور بالتوافق النفسي والفاعلية العامة للذات والدافع للإنجاز.

8-دراسة رزق الله (2006):

أجرت رزق الله (2006) دراسة بعنوان "برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس: دراسة تجريبية ميدانية في مدارس مدينة دمشق– سوريا"، حيث هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي، والتأكد من فاعليته لدى العينة المستهدفة بالدراسة. لقد تم اختيار العينة بشكل مقصود، لعدد من تلاميذ الصف السادس في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، من مدارس مدينة دمشق الرسمية، كما تم تقسيم العينة إلى مجموعتين الأولى ضابطة، وعدد أفرادها (40)، (21) طالباً و(19) طالبة والمجموعة الثانية تجريبية وعدد أفرادها (61)، موزعين بين (31) طالبا، و(30) طالبة. اعتمد المنهج شبه التجريبي، أما أدوات الدراسة فهي برنامج معد خصيصا لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى تلاميذ الصف السادس، ومقياس مهارات الذكاء العاطفي، من إعداد الباحثة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجودفروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في مهارات الذكاء الوجداني. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في (مهارات فهم الانفعالات الشخصية، ومهارة فهم العلاقات البيشخصية، وفي الذكاء الوجداني ككل والانطباع الإيجابي). بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث، على المقياس المستخدم في مهارة (إدارة الضغوط النفسية)، و(التكيّفية)، و(المزاج العام)، و(الدرجة الكلية للمقياس)، وهي لصالح الذكور، فضلا عن وجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الذكاء الوجداني، وهي لصالح نتائج الذكور في المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً في مهارات الذكاء الوجداني، وذلك لصالح نتائج الإناث في المجموعة التجريبية. وأخيرا، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فور الانتهاء من تنفيذ التجربة في التطبيق البعدي الفوري، ونتائج نفس المجموعة بعد (36) يوماً من انتهاء التجربة في التطبيق البعدي المؤجل.

9- دراسة سامية الشختور (2008)

تهدف الدراسة إلي التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدي عينة من المراهقين بهدف توظيف مهارات الذكاء الوجداني في حياتهم بشكل عام، وذلك من خلال معرفة أثره في تحسين التفكير الخلقي، واستراتيجيات تقديم الذات ومدي إحداث تأثرات ايجابية لديهم تقترب بهم من مفهوم الصحة النفسية الايجابية، كما هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس جديد للذكاء الوجداني والتأكد من صدقه وثباته وملاءمته لأهداف وعينة الدراسة والتي تكونت من 40 طالباً منهم 20 طالباً مجموعة تجريبية و20 طالبا مجموعة ضابطة تتراوح أعمارهم من 14-16 من محافظة السويس موطن الباحثة، حيث أستمر تطبيق البرنامج خمسة أشهر تضمنت ثلاثة أشهر للبرنامج وشهرين للمتابعة، حيث استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الوجداني، واستبيان استراتيجيات تقييم الذات، واختبار التفكير الخلقي، واختبار كاتل لذكاء، وبرنامج تنمية الذكاء الوجداني لدي المراهقين، وتوصلت ا لدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني الدرجة الكلية والأبعاد لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني الدرجة الكلية والأبعاد لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق بين القياسين التتبعى والبعدي في الدرجة الكلية والأبعاد مما يشير إلى احتفاظ البرنامج بتأثيره حتى بعد انتهاء تعرض المجموعة التجريبية له.

10- دراسة أسماء عبد اللات (2008)

هدفت الدراسة إلى تعّرف فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجدانيفي التكيّف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. وقد تكون مجتمع الدراسة من (60) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر بمدرسة الملك عبد الله الثاني للتميّز في مدينة السلط، موزعين إلى مجموعتين الأولى تجريبية، وتكّونت من (30)طالباً وطالبةً ، والمجموعة الثانية ضابطة مكّونة من (30) طالبا وطالبة.

واستخدمت لجمع البيانات ثلاث أدوات:الأولى لقياس التكيّف الأكاديمي، والثانية لقياس التكيّف الاجتماعي، والثالثة لقياس الاتجاهات نحو المدرسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي مستندا إلى نظرية جولمان للذكاء الوجداني مكّون من (18) جلسة تدريبية طبق على أفراد عينة الدراسة التجريبية خلال الفصل الدراسي الأول للعام (2007/2006). كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي وتحليل التباين الثنائي المشترك (2*2) لفحص الفروق بين المتوسطات والتفاعل بينها.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التكيّف الأكاديمي والتكيف الاجتماعي والاتجاهات نحو المدرسة تعزى إلى البرنامج التدريبي، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي الدلالة إحصائية (α=0.05) للتفاعل بين متغير جنس الطلبة والبرنامج التدريبي في التكيّف الأكاديمي، والتكيّف الاجتماعي، والاتجاهات نحو المدرسة.

11-دراسة فاطمة بركات (2010)

تهدف الدراسة إلي التعرف علي فعالية برنامج إرشادي نفسي ديني لتنمية مهارات الذكاء الوجداني في ضوء نموذج بار-أون لدي مجموعة من الفتيات المراهقات، تكونت عينة الدراسة من 16 طالبة منهم 08 طالبات مجموعة تجريبية 08 طالبات مجموعة ضابطة تتراوح أعمارهن من 14-16 من محافظة القاهرة، حيث كان عدد الجلسات للبرنامج 12 جلسة بمعدل جلستين أسبوعا، وقد استغرقت كل جلسة نحو 60 دقيقة، وتوصلت نتائج الدراسة إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية.

12-دراسة سامية خليل (2010)

هدفت دراسة سامية خليل إلى قياس مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، والتعرف على تأثير هذا البرنامج في تحسين التفكير الخلقي واستراتيجيات تقديم الذات، تم اختيار عينة الدراسة من طلاب ثانوية أبي حامد الغزالي بمحافظة السويس وذلك بطريقة عمدية. وتقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين كما يلي: مجموعة تجريبية: تتكون من (20) طالبا من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ويتم تطبيق عليهم البرنامج، ومجموعة ضابطة: تتكون من (15) طالب من المراهقين الذكور لم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي، وقد استخدمت الباحثة مقياس التفكير الخلقي، ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس استراتيجيات تقديم الذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني – و أبعاده الفرعية - وذلك لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي -بعد تطبيق البرنامج - على مقياس الذكاء الوجداني، لصالح المجموعة التجريبية ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التفكير الخلقي – و أبعاده الفرعية - وذلك لصالح القياس البعدي ، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس استراتيجيات تقديم الذات – و أبعاده الفرعية - وذلك لصالح القياس البعدي.

13-دراسة محمود الخولي (2010)

تهدف الدراسة إلى قياس مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، والتعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض حدة السلوك العدواني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية، تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث الثانوي الفني المراهقين الذكور بمحافظة البحيرة من مدرسة دمنهور الثانوية الصناعية للبنين من الفئة العمرية (16-19 سنة) وذلك بطريقة عمدية. وتقسم عينة الدراسة إلى مجموعتين كما يلي: مجموعة تجريبية: تتكون من (15) طالب من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ويتم تطبيق عليهم البرنامج، ومجموعة ضابطة:تتكون من (15) طالب من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي الفني، ولم يتعرضوا لأي نوع من الإرشاد، ولم يطبق عليهم البرنامج الإرشادي، وقد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني، ومقياس الذكاء الوجداني، ومقياس المستوى الثقافي، استمارة تقييم الجلسات الإرشادية، البرنامج الإرشادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني – و أبعاده الفرعية - وذلك لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي -بعد تطبيق البرنامج - على مقياس الذكاء الوجداني، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك العدواني – و أبعاده الفرعية - وذلك لصالح القياس القبلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس السلوك العدواني، لصالح المجموعة الضابطة.

14-دراسة صفية مبارك (2011)

هدفت الدراسة إلى تعّرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعوقين بصريا المقيمين داخل المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة قنا بمصر، حيث تم استخدام منهج تجريبي من مجموعتين أحدهما مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، ثم القياس القبلي والبعدي والمقارنة بينهما ثم القياس التتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج. وقد تكون مجتمع الدراسة من (24) من طلاب المرحلة الثانوية، موزعين إلى مجموعتين الأولى تجريبية، وتكونت من (12) طالبا وطالبة من المعوقين بصريا، والمجموعة الثانية ضابطة مكونة من (12) طالبا وطالبة من المبصرين.

ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء برنامج تدريبي مستندا إلى نظرية جولمان للذكاء الوجداني مكون من (38) جلسة تدريبية طبق على أفراد عينة الدراسة التجريبية، كم تطبيق مقياس بار-أون للذكاء الوجداني.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني، ولصالح المجموعة التجريبية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في الذكاء الإجتماعي لصالح القياس البعدي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في القدرة على التكيف لصالح القياس البعدي.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في التحكم في الضغوط لصالح القياس البعدي.

تعقيب على الدراسات السابقة

1-من حيث الأهداف:

اتفقت هذه الدراسات من حيث الأهداف في بناء برامج في تنمية الذكاء الوجداني، ولكن تنوعت في كيفية دراستها فمنها من اهتم بدراسة آثار الذكاء الوجداني على مفهوم الذات كدراسة كيرتيس Curtis (2000)، ودراسة جور Gore (2000) آثار الذكاء الوجداني على التوافق الإجتماعي على المراهقين، ومنها من اهتم بدراسة تنمية الذكاء الوجداني لتطوير المهارات الإجتماعية وسلوك التوكيد كدراسة (سحر، 2001)، ومنها من اهتم بتنمية الذكاء الوجداني لتطوير مهارات الذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي كدراسة الخوالدة (2003)، ودراسة أسماء عبد اللات (2008) أثر الذكاء الوجداني في التكيف الإجتماعي والأكاديمي، وبعض الدراسات اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني في مواجهة الضغوط كدراسة توم Thom (2004)، أما دراسة (جانسيدو، 2004) فقد اهتمت بتنمية الذكاء الوجداني وأثره على النمو الخلقي، ودراسة سامية الشختور (2008) وسامية خليل (2010) على التفكير الخلقي، أما دراسة أماني صالح (2006) هدفت إلى تنمية الذكاء الوجداني وأثره على الدافعية للإنجاز والتكيف، وكانت دراسة محمود الخولي (2011) قد اهتمت بأثر تنمية الذكاء الوجداني على خفض السلوك العدواني لدى عينة من المراهقين.

يرى الباحث أن هذه الدراسات لا توجد بها دراسة تهتم بتصميم برنامج يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض مستوى الضغط النفسي ومستوى العصابية لدى عينة من الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا سواء على المستوى العالمي أو المستوى المحلي، وهذا مما شجع الباحث على اختيار هذا الموضوع ومحاولة الخوض فيه للوصول إلى نتائج يستفيد منها الطلبة وتستفيد منها المنظومة التربوية لسد النقص الموجود في هذه الدراسات والبحوث.

2-من حيث العينة:

اتفقت كل من دراسة (كريتس، 2000) ودراسة (سحر فاروق، 2001) ودراسة (توم، 2004) ودراسة (جانسيدو، 2004) من حيث العينة أجريت على مجموعة من طلبة وطالبات الجامعات، بينما كانت عينة دراسة (أماني صالح، 2004)، ودراسة سامية خليل (2010)، ودراسة محمود الخولي (2010) على مجموعة من طلبة مرحلة الثانوي، وتكونت عينة دراسة(الخوالدة، 2003)، ودراسة رزق الله (2006)، ودراسة أسماء عبد اللات

(2008) على عينة من تلاميذ المدراس، أما دراسة جوري (2000)، ودراسة سامية الشختور (2008) ودراسة فاطمة بركات (2010) فكانت العينة على مجموعة من المراهقين والمراهقات، ونجد أيضا دراسة صفية مبارك (2011) قد أجريت عل من مجموعة من المراهقين الثانويين المعوقين بصريا.

نلاحظ أن برامج تنمية الذكاء الوجداني قد صممت عل عينات مختلفة من تلاميذ مدارس وثانويات وطلبة جامعيين في مختلف التخصصات، كما اهتمت هذه البرامج بفئة المراهقين والمراهقات، ولم تقتصر هذه البرامج على الأصحاء وإنما تعدت إلى ذوي الإحتياجات الخاصة كدراسة صفية مبارك على عينة من المعوقين بصريا.

وهذا يبرز مدى أهمية هذه الفئة العمرية، وخطورة المرحلة التي يمر بها الشباب والمراهقون والطلبة الجامعيون، وضرورة إثراء الميدان السيكولوجي بالدراسات والبرامج التي تكسبهم مهارات الذكاء الوجداني التي تعينهم على مقاومة مصادر الضغوط التي يتعرضون لها، وهذا ما استفاد منه الباحث في هذه الدراسة.

كما لاحظ الباحث أن هذه الدراسات أجريت على طلبة في الثانويات في السنة أولى والثانية، ولم تجر مثل هذه الدراسات على طلبة البكالوريا مما حدا بالباحث اختيار هذه الفئة العمرية الحساسة والمهمة لإجراء الدراسة الحالية عليها.

3-من حيث الأدوات:

تعددت البرامج المصممة لتنمية الذكاء الوجداني في هذه الدراسات تبعا للنماذج المتبناة من طرف الباحثين، فنجد من تبنى نموذج ماير وسالوفي في تصميم البرنامج كدراسة جانسيدو (2004)، والبعض تنمى نموذج بار-أون كدراسة توم (2004)، ودراسة فاطمة بركات (2010)، بينما تبنى آخرون نموذج جولمان في تصميم برنامج الذكاء الوجداني، كدراسة أسماء عبد اللات (2008)، ودراسة محمود الخولي (2010).

وتأتي الدراسة الحالية إضافة نوعية للمكتبة العربية النفسية حيث لاحظ الباحث ندرة في مقاييس وبرامج الذكاء الوجداني لدى فئة الطلبة الثانويين في البيئة المحلية والوطنية، مما استلزم بناء مقياس وبرنامج خاص بالذكاء الوجداني يعتمد على نموذج جولمان خاص بطلبة البكالوريا يتماشى مع البيئة والثقافة المحلية.

التعليق على الدراسات السابقة :

- على الرغم من هذا الاهتمام من قبل الباحثين إلا أنه نلاحظ قلة الدراسات – في حدود علم الباحث- التي تناولت الذكاء الوجداني والضغط النفسي وسمة العصابية كسمة منفردة. حيث نجد غالبا مجموعة من الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بسمات الشخصية في آن واحد.

- قلة الدراسات – في حدود علم الباحث – على مستوى البيئة الجزائرية بصفة عامة والبيئة المحلية بصفة خاصة حول تصميم برامج تعتمد على مهارات الذكاء الوجداني للتخفيف من الضغط النفسي ومستوى العصابية لدى على طلبة سنة ثالثة ثانوي، مما ارتأى بالباحث أن يختار هذا الموضوع للدراسة.

- من خلال استعراض الدراسات السابقة التي بحثت موضوع الذكاء الوجداني يتضح أنّ الذكاء الوجداني مرتبط بالعملية التربوية ككل، وأحد مفاتيح تحسين التكيّف الأكاديمي والاجتماعي واتجاهات الطلبة نحو المدرسة والثانوية والجامعة وذلك في جميع الدراسات التي تناولت موضوع الذكاء الوجداني.

- يتضح مما سبق أن مفهوم الذكاء الوجداني مازال يكتنفه الغموض ويوجد اختلاف حول كونه قدرات عقلية أم مهارات اجتماعية أم سمات شخصية، وهذا يتطلب إجراء مزيد من البحوث والدراسات في بيئات مختلفة وعلى عينات مختلفة لتحديد مفهومه .

-إن المتتبع للدراسات التي تم استعراضها يلاحظ قلة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية لدى الطلبة السنة ثالثة ثانوي المقبلون على اجتياز شهادة البكالوريا، كما يلاحظ أنه في الوقت الذي بات موضوع الذكاء الوجداني يشغل بال الباحثين والمهتمين والعاملين مع الطلبة، إلا أن الميدان التربوي العربي والأجنبي لم يعط هذا الموضوع الاهتمام الكافي من حيث الدراسة والاستقصاء وفقا للمتغيرات التي تناولتها الدراسة الحالية، (تنمية الذكاء الوجداني للتخفيف من مستوى الضغط النفسي ومستوى العصابية) وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تمت مراجعتها.

- لقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من خلال الرجوع إلى الأدب النظري وذلك من خلال تحديد مشكلة الدراسة وتصميم أدواتها وبناء برنامجها التدريبي وبيان غرض الدراسة ومجتمعها وتحديد متغيراتها للوصول إلى هدف الدراسة، كما تميزت هذه الدراسة من خلال موقع تطبيقها في ثانويات ولاية الأغواط.

- كما يتبين من استعراض الدراسات السابقة أن الذكاء الوجداني يرتبط إيجابا بعوامل الإتزان الإنفعالي والرضا عن الحياة والتفوق والنجاح المهني والصحة النفسية، كما يرتبط سلبا بسمة العصابية والضغط النفسي وبعوامل الفشل والاضطرابات النفسية.

-ومن جانب آخر، فإن التركيز على الذكاء الوجداني قد برز بشكل كبير لأسباب عديدة من أبرزها زيادة الضغوط النفسية على التلاميذ والطلبة وخاصة طلبة البكالوريا في ظل العصر المتسارع، وتعدد أنماط شخصيات المعلمين، وتغيير البرامج التربوية بين الفينة والأخرى، واتباع الأساليب البيلة التي تشجع سوء التكيّف الأكاديمي والاجتماعي وسلبية إتجاهات الطلبة نحو المدرسة بكافة المراحل التعليمية.

الفصل الثاني

2

الذكاء الوجداني

- تمهيد
- جذور الذكاء الوجداني
- تعريف الذكاء الوجداني
- أهمية الذكاء الوجداني
- نماذج وأبعاد الذكاء الوجداني
- الذكاء الوجداني وتطبيقاته في مجال الحياة
- قياس الذكاء الوجداني
- خلاصة الفصل

تمهيد:

يلاحظ في السنوات الأخيرة أنه لم يعد الإهتمام بالنظرة التقليدية التي تتناول موضوع الذكاء قاصرا على المنظور المعرفي فقط، إذ وجد علماء النفس أهمية الجانب الوجداني للإنسان نظرا لزيادة تأثير الوجدان في حياة الإنسان، كما أنه لا ينفصل عن التفكير، ومن ثم أصبح هناك اقتناع تام بعدم وجود الازدواجية بين العقل والوجدان، فعند النظر إلى كتابات كل من"جارندر" و"سالوفي وماير" و"جولمان" نجد أنهم أجمعوا على أن الإختبارات التقليدية للذكاء لن تعطي صورة كاملة متكاملة عن سلوك الفرد ولا تمكننا هذه الإختبارات من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل وفي حياته بصفة عامة.

ولقد ظهرت الكثير من الإستفسارات التي دعت إلى أهمية الربط بين الجانب المعرفي والوجداني في أنك قد تجد شخصا نسبة ذكائه العقلي مرتفعة ولكنه غير ناجح في حياته، وشخصا آخر نسبة ذكائه متوسطة ولكنه ناجح في حياته، كل هذا دفع علماء النفس بالإهتمام بالذكاء الوجداني أو العاطفي.

ومن ثم تبدو أهمية الذكاء الوجداني خصوصا ونحن في بداية الألفية الثالثة حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي. وليس هناك ثمة شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الضيق والقلق للمجتمع هو أن يمتلك الفرد ليس فقط للقدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة، بل عليهم أيضا أن يمتلكوا مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات الراهنة ومن هنا يتضح أهمية المهارات بين الأشخاص والقدرة على الانسجام بينهم بفاعلية وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بالذكاء الوجداني. **(Pfeiffer, Steven I,2001, p.p138-142)**

كما أن الذكاء الوجداني يعتبره بعض العلماء مفتاحا للنجاح ليس فقط على المستوى المهني أو الأكاديمي وإنما في جميع مناحي الحياة المهنية والأسرية والدراسية والعلاقات الإجتماعية، لأن الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يكتسبون مهارات أهم من المهارات المعرفية والأكاديمية والمعلوماتية ألا وهي مهارات الحياة وكيفية مواجهة المواقف الضاغطة والتكيف والإنسجام معها،كما يزيد الذكاء الوجداني من قدرة الفرد على تقديم حلول إبداعية في المواقف المختلفة، وأن هذه المواقف التي تتطلب حلولا إبداعية تعتمد على مدى مذهل من الخصائص العاطفية والإنفعالية، ويعتقد جولمان (1995) أن الذكاء الوجداني قادر على التنبؤ بالنجاح الأكاديمي والمهني بنسبة 80 بالمئة، في حين أن الذكاء العقلي قادر على التنبؤ بهذا النجاح بنسبة 20 بالمئة فقط.

إن الدراسة الحالية تتعامل مع طلبة سنة ثالثة ثانوي المقبلون على شهادة البكالوريا، فهم في حاجة إلى إكتساب مهارات الذكاء الوجداني وتوظيف متكامل لقدراتهم العقلية والوجدانية لتحقيق النجاح الأكاديمي، كما أن هذه الفئة تمر بأدق مرحلة من مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة بكل مظاهرها الفزيولوجية والإنفعالية والعقلية والإجتماعية.

إن الفصل الحالي يحاول عرض مجموعة من المفاهيم التي تناولت الذكاء الوجداني وتاريخ نشأته ومكوناته، وأهم نماذجه وطرق قياسه.

أولا - جذور الذكاء الوجداني:

رغم أنه يؤرخ لظهور مفهوم الذكاء الوجداني في علم النفس بسنين، الأولى عام 1989 حين نشر "إ.غرينسبن" I.Green span مقالة بعنوان "الذكاء الإنفعالي" Emotional intelligence، الثانية عام 1990 أين نشر كل من بيتر سالوفي P.Salovey، جون ماير J.Mayer مقالهما حول هذا المفهوم في أمريكا، إلا أنه عند فحصنا للتراث السيكولوجي نجد أن هناك إشارات ضمنية إلى أن هذا المفهوم في الكتابات السيكولوجية السابقة، سواء ضمن الكتابة عن الذكاء المعرفي، أو ضمن أنواع الذكاء وخاصة الذكاء الإجتماعي.

وفي إطار الكتابات السيكولوجية السابقة التي أشارت إلى الذكاء الوجداني ذكر السيكولوجي الأمريكي الشهير "وليام جيمس" W.Jams عام 1890م أن "الشعور بالذات هو في جوهره خبرة إجتماعية"، والشعور بالذات حالة وجدانية تعني انتباه الفرد إلى مشاعره وتحليلها وفهمها، وتوظيفها في سلوكه أثناء تفاعله مع الآخرين. **(معمرية، 2005، ص 42).**

كما يرى ماير وسالوفي (Mayer and Salovey, 1990) أن أصول الذكاء الوجداني وجذوره ترجع إلى القرن الثامن عشر حيث قسم علماء النفس العقل إلى ثلاثة أقسام هي: المعرفة Cognition- العاطفة أو الوجدان Affect- الدافعية Motivation **(أحمد العلوان، 2011، ص 126).**

-المعرفة Cognition: وتشتمل على وظائف مثل الذاكرة والتفكير ومختلف العمليات المعرفية.

-العاطفة أو الوجدان Affect: وتشتمل على الإنفعالات والنواحي المزاجية والحدس ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإنبساط والخوف.

-الدافعية Motivation: وتشتمل على الدوافع البيولوجية والمكتسبة والغايات والأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها ومقاصده من سلوكياته.

والذكاء الوجداني يرتبط بطريقة أو بأخرى بكل من القسمين الأول والثاني **(عصام زيدان وكمال الإمام، 2003، ص 21).**

وتعود نشأة الذكاء الوجداني إلى عالم النفس ثورندايك (Thorndike , 1920) حيث اقترح نموذجا سماه نموذج القدرات العاطفية للذكاء، وميز الذكاء الإجتماعي كأحد أنواع الذكاء في هذا النموذج، والذي يشير إلى التصرف بحكمة في المواقف الإجتماعية. **(جيهان العمران، 2006، 136).**

واعتبر "ثورندايك" الذكاء على أساس أنه مجموعة من العناصر والجزئيات وفق هذا التصور وضع تصورا خاصا للذكاء على الخصائص التالية:

الذكاء المجرد: القدرة على معالجة الألفاظ والرموز؛

الذكاء الميكانيكي: يعني القدرة على التعامل بحيوية مع الآخرين. **(مدثر سليم، 2003، ص.ص 21-22).**

واعتبر "ثورنديك " أن الذكاء الإجتماعي أي القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية مظهرا من مظاهر الذكاء وقد قدم هذه الفكرة في مجلة "Harper's Magazin". وقد فسر بعض

السيكولوجيين في ذلك الوقت الذكاء بأنه القدرة على جعل الآخرين يتصرفون تبعا لما تريده. **(الكفافي والأعسر، 2000، ص 77).** وعلى ذلك يعتبر "ثورنديك" من أوائل من قاموا بتحديد أحد جوانب الذكاء الوجداني ممثلا ذلك في الذكاء الإجتماعي الذي حدده. **(سلامة حسين وطه حسين، 2006، ص 16).**

وانتبه أيضا "تشارلز سبيرمان" عام 1923م إلى ما أطلق عليه "قانون إدراك الخبرة" ويقصد به أن كل خبرة تمارين تميل إلى أن تستدعي معرفة مباشرة بخصائصها وخصائص صاحبها، وبجميع عملياته المعرفية وحالاته الذاتية الوجدانية والنزوعية. **(معمرية، 2005، ص 42).**

وتوصل سبيرمان عام 1927 إجرائيا إلى أن الذكاء يمكن أن يحلل إلى عاملين: عامل عام General factor وهو الطاقة العقلية Energy Mental، التي تشترك في جميع مظاهر النشاط العقلي، وعامل خاص Special factor الذي يميز جانب مميز من جوانب النشاط العقلي. **(ياسر العيتي، 2005، ص 15).**

وفي عام 1939 صمم وكسلر (Wechsler) بطارية اختبارات لقياس القدرات العقلية، من خلال تحليل العاملي لهذه الإختبارات اكتشف أنها تفسر 60 % من التباين الكلي، أما التباين المتبقي فيرجع إلى عوامل أخرى غير معرفية. **(Chernis, 2000, p2).**

كما أشار "وكسلر" Wechsler في أعوام 1940، 1943، 1958 على أن الذكاء يمثل القدرة العامة على السلوك الهادف الفعال والتفكير المنطقي. وقد اعتبر "وكسلر" أن العوامل الإنفعالية أو الوجدانية (غير العقلية) هي المؤشر الأكبر على نجاح الفرد في حياته. **(عصام زيدان والإمام، 2003، ص.ص 11-12).**

وفي عام 1960 صدر كتاب عن الذكاء ومقاييسه، ولكن في هذا الكتاب صور أن الذكاء الإجتماعي لا أهمية له. **(محمود خوالدة، 2004، ص 28).**

وفي عام 1948 جاء "ليبر" (Leeper) واقترح أن الذكاء الوجداني يعد جزءا من التفكير المنطقي والذكاء العام.**(محمود الخولي، 2010، ص 37).**

وفي عام 1959 عرض "جيلفورد" (Guilford) نموذجه المعدل حول بنية العقل، وأضاف فئة المحتوى السلوكي، وهي بمثابة القدرة على إدراك سلوك الآخرين وسلوكنا، ومن ثم دمج "جيلفورد" الذكاء الإجتماعي والشخصي في فئة واحدة. مع الوعي وجودهما كنوعين مختلفين من الذكاء.**(أماني صالح، 2004، ص ص 26-27).**

ولم يكن الباحثون النفسيون العرب بمعزل عن تلك الجهود، فيذكر السيكولوجي المصري "فؤاد أبو حطب" (1973) في نموذجه للذكاء الشخصي Personal Intelligence أن هناك ثلاثة أنواع من الذكاء هي: 1-الذكاء الموضوعي المرتبط بالمجالات الأكاديمية والدراسية كالعلوم والرياضيات وغيرها، 2- الذكاء الإجتماعي المرتبط بالتفاعل مع الآخرين، 3- الذكاء الشخصي المرتبط بالمجالات ذات الصلة بالوجدان. **(معمرية، 2005، ص 42).**

ثم قام أبو حطب بتصنيف الذكاء مرة أخرى إلى سبعة أنواع هي : الذكاء الحسي والذكاء الحركي، والذكاء الإدراكي والذكاء الرمزي، والذكاء السيمانتي والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي **.(حسين وحسين، 2006، ص 21).**

ثم قدم جاردنر (Gardner) في كتابه "أطر العقل" الذي أصدره عام 1983 نموذج الذكاءات المتعددة Multiple Inteligences والذي يتضمن نوعين من الذكاء يمثلان الذكاء الوجداني هما: الذكاء الإجتماعي Interpersonal Intelligence والذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence .

(Bar-on, 2005, p 2)

وفي عام 1985 أشار "روبرت سترنبرج" Sternberg في كتابه "ما بعد الذكاء" إلى أن الذكاء الإجتماعي مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه مفتاح أساسي للأداء الناجح في الحياة. **(خوالدة، 2004، ص 28).**

وأشار باين (Payne) عام 1985 إلى الذكاء الوجداني في دراسة قام للحصول على شهادة الدكتوراه، فقد أشارت الدراسة إلى قضايا مهمة في مجال العاطفي والإنفعالي **.(محسوب الضوي، 2010، ص 101).**

ويمكن اعتبار أن نهاية الثمانينات وبداية التسعينات من القرن العشرين هي بداية استخدام مفهوم الذكاء العاطفي، حيث كان " جرينسبان " (Green Span) أول من قدم هذا المفهوم إلى التراث السيكولوجي في العام 1989 وذلك عندما حاول تقديم أنموذج موحد للذكاء العاطفي في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي، ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي، حيث أشار هذا الأنموذج إلى أن الذكاء العاطفي يمر تعلمه بثلاثة مستويات هي أولا: التعلم الجسمي الذي يتم فيه تعلم الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية، وثانيا: التعلم بالنتائج، وهو مستوى متداخل مع المستوى الأول، والمستوى الثالث، وفيه يتم تعلم الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتيجة كآليات التعلم بالتعزيز، وثالثا: التعلم التركيبي التمثيلي الذي تحدث فيه أعلى درجات تعلم الأفكار، والمعاني، والانفعالات. **(سالم الغرايبة، 2011، ص 4).**

وتعود المحاولة الأولى لقياس الذكاء الوجداني إلى بار-أون (Bar-on) عام 1988، حيث حاول تقدير الوجدان من خلال قياس الرفاهية الذاتية Well-being واستخدم مصطلح نسبة الإنفعال Emotional Eqotien قبل أن يستخدم المصطلح المعروف بالذكاء الوجداني أول مرة من قبل ماير وسالوفي في عام 1990 **(آمال جودة، 2007، ص.ص 702-703).**

وفي سنة 1990 قدم "بيتر سالوفي وجون ماير Peter Salovey and John Mayer نموذجا للذكاء الوجداني في كتابهما "الخيال، المعرفة، الشخصية". **(الأعسر والكفافي، 2000، ص 77).**

إلا أن أول استخدام فعلي للمصطلح كان من قبل الباحثين بيتر سالوفي Peter Salovey من جامعة Hamshir وجون ماير John Mayer من جامعة Yale سنة 1990، وقد صاغا تعريفهما الأول للذكاء الوجداني الذي يتضمن القدرة على مراقبة الإنفعالات والتمييز بينهما واستخدام هذه المعرفة في توجيه أفكارنا وأفعالنا،

وحسب "ماير وسالوفي"، فالذكاء الوجداني يجمع ما بين الذكاء الشخصي الداخلي والذكاء في العلاقات مع الأشخاص التي قدمها "جاردنر" في نظريته المتعددة. **(Young, 1996, 3)**

وفي عام 1995 قدم "دانيال جولمان" كتابه "الذكاء الإنفعالي" والذي تناول ما أسماه "العقل الإنفعالي" وطبيعة الذكاء الإنفعالي ودوره. **(مدثر سليم، 2003، ص 55).**

وفي نفس السنة أي سنة 1995 قام "جاك بلوك" Jack Blok من جامعة كاليفورنيا بدراسة بعض المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلا عن الذكاء الوجداني والذكاء الوجداني مستقلا عن الذكاء. **(الأعسر والكفافي، 2000، ص 77).**

وصاغ بار-أون Bar-on (1997) نظريته، وصمم مقياسه للذكاء الوجداني **(عادل هريدي، 2003، ص 58)**، وفي عام 1998 قام بتطوير مفهومه عن الذكاء الوجداني في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية. **(حسين وحسين، 2006، ص 23).**

ووضع "جيرابك" Jerabec سنة 1998 مقياسا للذكاء الوجداني، كما ألف "روبيتر وسكوت" (1998) كتابا بعنوان "الذكاء الوجداني". **(هريدي، 2003، ص 58).**

من خلال العرض السابق لجذور الذكاء الوجداني وتسلسله التاريخي تبين أن مفهوم الذكاء الوجداني له جذور في أعماق تاريخ علم النفس وإن كان ليس بهذا المصطلح ولكن نجد أفكاره وأسسه موجودة في أبحاث ودراسات سابقة، وهذا ما أكده ثورندايك الذي تطرق إلى ذكره سنة 1927 باسم الذكاء الإجتماعي، ثم توالت الدراسات حول هذا المفهوم إلى أن استقر على ما يعرف بالذكاء الوجداني أو الذكاء الإنفعالي أو الذكاء العاطفي وأصبحت له نظريات متعددة ونماذج مختلفة نستعرض بعضها لاحقا في هذا الفصل.

ثانيا- مفهوم الذكاء الوجداني:

الذكاء الوجداني من المفاهيم النفسية الحديثة نسبيا، لذلك تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي Emotionel Intelligence تحت مسمى الذكاء الوجداني، وهناك من يطلقون عليه إسم الذكاء الإنفعالي أو الذكاء العاطفي، أو ذكاء المشاعر. وكثيرا ما يستخدم الباحثون كلمتي انفعال ووجدان كمرادفتين، فعندما يعرف الإنفعال يشار إلى الخبرة الوجدانية، وفي تعريف الوجدان يشار إلى الخبرة الوجدانية.

ويرى فريق من الباحثين أنه عندما يقال الذكاء الإنفعالي فإن ذلك يشير إلى جوانب غير السارة أو السلبية من الإنفعالات كالخوف، والحزن والغضب، وفريق ثان يسميه ذكاء العواطف من منطلق أن هذا يشير إلى الإنفعالات السارة كالسرور، والحب والإعجاب، وفريق ثالث يطلق عليه الذكاء الوجداني، وهذا يعد أكثر شمولية حيث يضم الخبرات الإنفعالية السارة وغير السارة (الإيجابية والسلبية). **(حسين وحسين، 2006، ص.ص 13-14).**

والباحث يتبنى في هذه الدراسة مصطلح "الذكاء الوجداني" كمقابل لمصطلح Emotionel Intelligence حيث أن المشاعر تركز على إدراك المرء لذاته، والعاطفة تركز على الاستعداد للشعور بالانفعال

والقيام بسلوك ما والانفعال يركز على اضطراب حاد يشمل الفرد كله وقد يكون سلبيا أو إيجابيا ، ولكن إذا نظرنا للوجدان نجد أنه يشمل كلا من العاطفة والانفعال حيث إنه يمثل جملة الظواهر الانفعالية لدى الإنسان، كذلك فإنه يعد مظهرا من مظاهر المشاعر وعلى ذلك نجد أن استخدام مفهوم الذكاء الوجداني لترجمة المصطلح Emotional Intelligence هو أكثر المفاهيم المناسبة، لذا قد يكون استخدام مصطلح "الذكاء الوجداني "أكثر شمولية لجوانب المفهوم السارة وغير السارة، وأكثر تقبلا لدى أوساط العامة. **(محمود الخولي، 2010، ص 42).**

وقبل أن نستعرض أقوال العلماء في تعريف الذكاء الوجداني، نتطرق إلى مفهوم كلمتي الذكاء والوجدان من الناحية اللغوية والإصطلاحية.

2-1 تعريف الذكاء:

- **الذكاء لغة:**قد جاء في المعجم الوجيز أن كلمة الذكاء مأخوذة من : (ذكت) النار ذكوا وذكا، وذكاء، ويقال ذكت الشمس إشتدت حرارتها وفلان ذكاء: سرع فهمه وتوقد ويقال ذكا عقله **(المعجم الوجيز، 1994، ص 245).**

- **الذكاء إصطلاحا:** يعرف الذكاء بأنه "ميل الفرد لإتباع اتجاه عقلي معين مع قدرته على التكيف للوصول لهدف ما، وأن يكون لدى هذا الفرد القدرة على النقد الذاتي". **(شلبي، 2001، ص 59).**

وعرف أيضا بأنه "القدرة على الإكتساب والتعلم والإستدعاء، واستخدام المعلومات لفهم المفاهيم العيانية المجردة، وفهم العلاقات بين الأشياء والأفكار، واستخدام المعرفة أو المعلومات بطريقة لها معنى وهدف واضح". **(مدثر سليم ، 2003، ص 20).**

2-2 تعريف الوجدان:

- **الوجدان لغة:** كلمة (وجد) فلان- (يجد) وجدا: حزن، وعليه موجدة: غضب، وبه وجدا: أحبه.

والوجدان (في علم النفس): جملة الظواهر الإنفعالية لدى الإنسان كالحب والبغض واللذة والألم، ويقابل الفكر والنزوع. إلى هذه الظواهر ترجع الظواهر النفسية كلها. **(المعجم الوجيز، 1994، ص 660)**

- **الوجدان أو الإنفعال إصطلاحا:** يعرف قاموس أكسفورد العاطفة Emotion بأنها أُي اضطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر أو العواطف بمعنى آخر إستثارة في الحالة العقلية. ويستخدم "جولمان" مفهوم Emotion ونترجمها الوجدان ليشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، حالة نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك. **(الأعسر والكفافي، 2000، ص 72).**

2-3- تعريفات الذكاء الوجداني

أما مفهوم الذكاء الوجداني فقد تعددت تعريفاته وتباينت مفاهيمه تبعا لتباين العلماء واختلاف توجهاتهم النظرية المتعددة، وقد وردت هذه التعريفات في قسمين: قسم يعرف الذكاء الوجداني أنه قدرات، وقسم ثان يعرفه على أنه مهارات وسمات شخصية.

3-2-1المفاهيم التي تشير أنه قدرة:

هذا القسم تولاه بيتر سالوفي وآخرون 1990، 1993، 1995، حيث قدم ماير وسالوفي العديد من التعريفات للذكاء الوجداني لعل أشهرها :أن الذكاء الوجداني هو القدرة على تمييز الانفعالات، وإنتاجها، لمساعدة التفكير في فهم الانفعال وإدراكه، وتنظيم انعكاسه، وبالتالي يشجع التحسن في النمو الانفعالي والعقلي، وهذا يشير إلى أن الانفعالات تعمل على جعل التفكير أكثر ذكاء، وتدفع الفرد لأن يفكر بانفعالاته بطريقة ذكية **(سالم غرايبة، 2011، ص 4).**

ومن تعريفات ماير وسالوفي للذكاء الوجداني بأنه "بمجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات".**(Mayer and salovey, 1997, p 65)**

وفي تعريف آخر بأنه "القدرة على فهم الإنفعالات الذاتية للآخرين وتنظيمها للرقي بكل من الإنفعال والتفكير". **(عبد الهادي سيد وفاروق عثمان، 2002، ص 252).**

كما بين سالوفي وآخرون 1993 أن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم، ومراقبة الآخرين، وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات. كما بين سالوفي وآخرون 1995 كذلك أن مرتفعي الذكاء الوجداني يحتمل أن تكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم، والتحكم فيها والحساسية لها، وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين. **(معمرية، 2005، ص 43).**

ويذهب جون ماير John Mayor إلى الذكاء الوجداني يندرج ضمن مجموعة الذكاءات الترابطية Interrelated Intelligences، مما يعني أن الذكاء الترابطي شمل عمليتين هما: الفهم، وتوظيف المعلومات المتوافرة عن موضوعه الخاص، كما الحال في الذكاء اللفظي الذي يشير إلى فهم واستخدام الكلمات، وبالمثل فإن الذكاء الوجداني يشير إلى مقدرة المرء على فهم وتوظيف المعلومات الوجدانية. **(عادل هريدي، 2003، ص 63).**

أما ريد وكلارك Read et Klark فيعرفان الذكاء الوجداني بأنه القدرة على إدراك وفهم وتناول الإنفعالات بفطنة واستخدامها كمصدر للطاقة الإنسانية والتزود بالمعلومات والعلاقات مع الآخرين. **(عصام زيدان وكمال الإمام، 2003، ص.ص 22-23).**

ويرى جورج، 2000 أن الذكاء الوجداني هو القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير وفهم المعرفة الإنفعالية وتنظيم المشاعر بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين. **((عصام زيدان وكمال الإمام، 2003، ص.ص 13-15).**

كما عرف كل من فاروق عثمان و مُحَمَّد رزق، (1998) الذكاء الوجداني بأنه يتضمن القدرة على الإنتباه والإدراك الجيد للإنفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد على الترقي العقلي والإنفعالي والمهني

وتعلم المزيد من المهارات الإجتماعية للحياة في ضوء خمسة أبعاد أساسية للذكاء الإنفعالي هي: المعرفة الإنفعالية، إدارة الإنفعالات، تنظيم الإنفعالات، التعاطف، التواصل. **(عبد المنعم الدردير، 2004، ص 24).**

3-2-2 المفاهيم التي تشير أنه مهارات وسمات شخصية:

وتولاه دانيال جولمان 1995 الذي ألف كتاب "الذكاء العاطفي" حيث عرف الذكاء الوجداني بأنه "مجموعة من المهارات الإنفعالية والإجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى". **(معمرية، 2005، ص 43).**

ويوضح جولمان مفهومه للذكاء الوجداني بقوله: " أي أن نكون قادرين مثلا على التحكم في نزعاتنا ونزواتنا، وأن نقرأ مشاعر الآخرين الدفينة ونتعامل بمرونة في علاقتنا مع الآخرين، أو على حد تعبير أرسطو: "تلك المهارة النادرة على أن نغضب من الشخص المناسب، بالقدر المناسب في الوقت المناسب، وللهدف المناسب" **(جولمان، 2000، ص 13).** وفي تعريف آخر أشار بأنه "القدرة على فهم الانفعالات ومعرفتها والتمييز بينهما والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية" **(عدنان القاضي، 2012، ص 13).**

وقد اتفق جولمان مع ما توصل إليه "بار-أون Bar-on عام 1996 بأن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والإجتماعية (الوجدانية)". **(عبد المنعم دردير، 2004، ص 24).** وقد عرفه بار-أون بأنه " منظومة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية، تلك التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة" **(Bar-on, 2001, p33)**، واستمر جولمان في دراسة الذكاء الوجداني فأصدر كتابا ثانيا بعنوان "العمل مع الذكاء الوجداني" Working With Emotional Intelligence عام 1998 عرف الذكاء الوجداني في هذا الكتاب بأنه القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وحفز دافعيتنا ومعالجة انفعالاتنا جيدا داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين. **(عبد المنعم دردير، 2004،ص 25).**

ويقول "جولمان": إن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم "جاردنر" في الذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء بين الأفراد، ولذلك نجد أن مفهوم الذكاء الشخصي عند "جاردنر" قريب لمفهوم الوعي بالذات عند "جولمان" **(عبد المنعم دردير، 2004، ص 32).**

ويعطي "جولمان" مجموعة من المهارات الإنفعالية والإجتماعية تميز مرتفعي الذكاء الوجداني وتشمل الوعي بالذات Self-awarness ، والتحكم في الإندفاعات Impluse control، والمثابرة Persistence، والحماس Zeal، والدافعية الذاتية Self-motivation، والتقمص العاطفي Empathy، والأناقة أو اللياقة الإجتماعية Social defrness، وبأن انخفاض تلك المهارات الإنفعالية والإجتماعية في صالح تفكير الفرد أو نجاحه المهني. **(عبد الهادي وفاروق عثمان، 2002، ص 252).**

وفي عام 2000 عرف "ابرهام" الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات التي يعزى إليها الدقة في تقدير وتصحيح مشاعر الذات واكتشاف الملامح الانفعالية للآخرين واستخدامها من أجل الدافعية والانجاز في حياة الفرد. **(زيدان و الإمام ،2003 ،ص ص 22 -23)**

ويعرف عبد العال عجوة 2002 الذكاء الوجداني بأنه تنظيم من القدرات والمهارات والكفايات العقلية والوجدانية والاجتماعية التي تمكن الفرد من الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات وفهم المعلومات الانفعالية ومعالجتها واستخدامها والتي تجعل لديه الأمل والتفاؤل وأنه قادر على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغوط. **(حسين وحسين ،2006 ،ص 40)**

ويعرفه مأمون المبيض بأنه القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها **.(المبيض،2003 ، ص 13).**

التعقيب على التعريفات السابقة:

الملاحظ من التعريفات السابقة أنها تنوعت بحسب نظرة كل عالم لمفهوم الذكاء الوجداني، فمنهم من يراه على أنه قدرة كماير وسالوفي، ومنهم من يراه أنه من السمات الشخصية كجولمان وبار-أون.

كما نلاحظ تعدد التعريفات لنفس العالم وهذا يرجع إلى اختلاف السنوات التي قضوها في دراسة الذكاء الوجداني، واكتشاف أبعاد جديدة في كل دراسة حديثة .

وقد تبنى الباحث في هذه الدراسة مفهوم "جولمان" للذكاء الوجداني عام 1998 بأنه: "قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وأسبابها وقدرته على التعبير عنها وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، وقدرته على تقدير ذاته باكتشاف جوانب القوة والضعف فيها، وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، والثقة في ذاته وإمكاناتها، وقدرته على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، وقدرته على تغيير انفعالاته بسرعة وسهولة عندما تتغير الظروف (مرونة الذات) وقدرته على تنظيم حالته المزاجية وقدرته على التكيف والتجديد والإبتكار لمواجهة متطلبات الحياة، وقدرته على تحمل الضغوط والإحباط لإنجاز الأعمال والتفاؤل والرغبة في التفوق وحساسيته في معرفة واكتشاف انفعالات ومشاعر الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم والإستماع إلى مشاكلهم والسعي إلى حلها والحساسية تجاه متطلباتهم، وقدرته على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين وفهمهم والإتصال بهم، والتأثير فيهم بتطوير بعض سلوكياتهم وتدعيم قدراتهم وحل الخلافات والمنازعات بينهم باستخدام مهارتي الإقناع والتفاوض، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز". **(الدردير، 2004، ص.ص 30-31) .**

ثالثا: الأسس البيولوجية للذكاء الوجداني

إن الذكاء الوجداني ليس مجرد مفهوم نظري يعتمد على تطبيق اختبارات أو وضع نظريات ولكنه قدرة يتحكم فيها جزء معين في المخ، و ذلك مثل العديد من القدرات العقلية كالذاكرة أو الانتباه. فقد أشارت الدراسات

الحديثة إلى الارتباط بين الجوانب البيولوجية والسيكولوجية للوجدان وما لها من تطبيقات تربوية هامة. لذلك فعلى التربويين أن يطوروا معرفتهم بالجوانب البيولوجية والسيكولوجية للوجدان(الانفعال) حتى يتمكنوا من تطبيقها في التربية.

فقد أكد جولمان أنه يجب على المربيين أن يضعوا في اعتبارهم أن يعلموا التلاميذ بطريقة مختلفة من أجل الذكاء الوجداني الذي تختص به مراكز مختلفة من المخ . كما تشير الدراسات على أن المنظومة الوجدانية منظومة مركبة شديدة التغير وهي تحدد المعالم الأساسية للشخصية في وقت مبكر. فعدد الألياف العصبية التي تتجه من المراكز الوجدانية للمخ إلى المراكز المنطقية تفوق تلك التي تسير في الاتجاه العكسي. لذلك فالانفعالات لها تأثير على السلوك يفوق تأثير العمليات المنطقية **(محمود الخولي، 2010، ص72).**

وقد شهد العقد الماضي عددا كبيرا من الدراسات العلمية حول الانفعالات من أهمها الدراسات الخاصة بتصوير المخ أثناء عمله والتي ساعدتنا على معرفة كيف يعمل المخ عندما نفكر أو نفعل. وكذلك معرفة الآليات المخية والتي تفسر العلاقة بين المخ المفكر والمخ الانفعالي وتأثير هذه الآليات على الاندفاعات الانفعالية والحالات التي تنتابنا في الغضب والقلق والاكتئاب من ناحية، والبهجة والسعادة والرضا من ناحية أخرى. وساعدت هذه الدراسات على فهم الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني.

وقد افترض جولمان أن كل مكون من مكونات الذكاء الوجداني تم اشتقاقه من ميكانزمات عصبية معينة. وهذا يوضح أن هذه المكونات مشتقة من مجالات معرفية صرفة.

إن فهم الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني له أهمية كبيرة، حيث أنه يساعد الأفراد على فهم كيف يتعلمون الذكاء الوجداني جيدا وينمون مواطن القوة لديهم ويزيدون من معدل ذكائهم الوجداني.

ويلعب كل انفعال في سجلنا العاطفي دورا فريدا توضعها البصمات البيولوجية المتميزة وقد تمكن الباحثون اليوم بالوسائل العلمية الجديدة بالغة التقدم التي استعانت به لكي نرى الجسم والمخ من الداخل بدقة من اكتشاف فريد من تفاصيل الكيفية الفيسولوجية التي تجهز فيها العاطفة للجسم في مختلف أنواع الاستجابات. **(جولمان، 2000، ص.ص 21-22).**

وتنقسم القشرة الدماغية إلى نصفي كرة يربطها بناء كبير يتكون من حوالي 3000 مليون خلية عصبية ويسيطر نصف الكرة الأيسر على الجزء الأيمن من الجسم وهو مسؤول عن اللغة والنشاطات المنطقية أما نصف الكرة الأيمن فيتحكم في الجزء الأيسر من الجسم وهو مسؤول عن إدراك الأشياء المكانية التي تحدث معا في نفس الوقت الواحد وكذلك النشاطات الفنية.

ينظر إلى الجهاز العصبي الطرفي على أنه المسؤول عن الذكاء الوجداني، وجميع حالات الإنسان الوجدانية. فهو يؤدي دورا رئيسيا في التعرف على انفعالات الآخرين وتقييمها. ومن عناصر هذا الجهاز اللوزة، وهي كتلة صغيرة من الخلايا العصبية، تتكون من جسمين صغيرين يشبهان اللوزة، ولهذا سميت بهذا الاسم. وتقع في السطح الداخلي للفص الصدغي، جزء منها في المخ الأيمن والآخر في المخ الأيسر.

وتعتبر اللوزة الجزء الأهم في الجهاز العصبي الطرفي في المخ الإنساني المتخصص في الحالات الوجدانية. وتعتبر الوصلات العصبية التي تصل بين الفص الجبهي (مركز الأفكار) واللوزة (مركز الانفعال) المسؤولة عن الكفاءة الوجدانية للفرد **(بام روبنس، جين سكوت، 2000، ص 195)**. حيث لو تتلف هذه الوصلات أو تفصل اللوزة عن بقية أجزاء المخ، يظهر عجز واضح في تقدير أهمية الأحداث الوجدانية، **(خيري المغازي عجاج، 2002، ص51)**.

وهكذا يعتبر الجهاز الطرفي الذي يشار إلية غالبا على أنه الجزء العاطفي للمخ فهو يستقر بعمق داخل النصفين الكرويين للدماغ أو المخ وهو المسؤول الأول عن تنظيم عواطفنا ودوافعنا ويشمل الجهاز الطرفي على قرن مون في الدماغ التي تحدث فيه العملية التعليمية وتخزن فيه الذكريات العاطفية، كما يشمل هذا الجهاز على إحدى لوزتي الحلق التي تعتبر مركز التحكم العاطفي في المخ، وكذلك على العديد من التركيبات الأخرى. **(لورانس شابيرو، 2001، ص23)**.

ولكي نفهم المنظومة الوجدانية في المخ الإنساني لابد من فهم الجانبين الأساسيين في المنظومة:

* **الببتيدات:** وهي الجزيئات التي تنقل المعلومات الانفعالية.

* **منظمات الانفعال:** وهي أجزاء الجسم والمخ التي تستثير وتنظم الانفعالات

إن النتوء اللوزي أو الأميجدالا Amygdala في مخ الإنسان (وهي كلمة مأخوذة من الكلمة اليونانية almond) تبدو على شكل لوزة تتكون من تراكيب متداخلة تقع أعلى جذع المخ بالقرب من قاعدة الدائرة الحوفية. وفي المخ (أميجدالتان)كامنتان، واحدة في كل جانب من جانبي المخ في اتجاه طرفي الجمجمة وتصل بين الجهاز الحسي الحركي والجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم الوظائف الحيوية (كالجهاز التنفسي والجهاز الدوري)كما تتصل اللوزة اتصالا قويا بمعظم مناطق المخ. حيث أشار "جولمان" أن في حالة انفصال الأميجدالا Amygdala عن بقية أجزاء المخ، تكون النتيجة عجزا هائلا عن تقدير أهمية الأحداث العاطفية، وهى الحالة التي يطلق عليها أحيانا (العمى الوجداني) **(عبد الهادي مصباح، 2006، ص18)**.

ويعتبر جوزيف لودو Joseph Le doux عالم الأعصاب بمركز علوم الأعصاب بجامعة نيويورك، أول من اكتشف الدور الرئيسي للوزة في المخ الوجداني. وقد فسرت أبحاث جوزيف لودو كيف تتحكم اللوزة في أفعالنا حتى قبل أن يتخذ كل من العقل المفكر والقشرة المخية قرارا ما. إن بؤرة الذكاء الوجداني تتمثل في المهام التي تقوم بها اللوزة ودورها المتداخل مع القشرة المخية. **(دانييل جولمان، 2000، ص.ص 53 . 54)**.

كما يعتبر قرن آمون (فرس البحر) Hippocampus هو المكان المخصص في المخ للاحتفاظ بالمعلومات والأرقام، فهو يقوم بتحويل الخبرات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى حتى يتم تخزينها في القشرة المخية اللحاء (Cortex) وممكن أن نتصور أن وظيفة اللوزة هي معالجة المعلومات الذاتية الوجدانية لخبرة ما، كما أنه يقوم بمعالجة المعلومات الموضوعية لذات الخبرة أو الحدث مثل زمن حدوثه وعلى ذلك فإن اللوزة Amygdala

وقرن آمون Hippocampus معا يشكلان قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضوعية . **(مُحَمَّد الريماوي، 2003، ص222).**

رابعا: أهمية الذكاء الوجداني :

تبدو أهمية الذكاء الوجداني خصوصا ونحن في بداية الألفية الثالثة حيث نجد المجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي وليس شك في أن الحلول لمعظم هذه المشكلات التي تسبب الضيق والقلق للمجتمع هو أن يمتلك الفرد ليس فقط للقدرات الفكرية المطورة بطريقة جيدة بل عليهم أيضا أن يمتلكوا مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات الراهنة ومن هنا تتضح أهمية المهارات بين الأشخاص والقدرة على الانسجام بينهم بفاعلية وقد ساهم كل هذا في الاهتمام بالذكاء الوجداني. **(فراج ،2005 ،ص 24).**

وفي العصر الحالي الذي تتفكك فيه بنية المجتمع بصورة متسارعة وتنتشر فيه ظواهر مثل الأنانية والعنف والفراغ الروحي والمشكلات العاطفية والانفعالية المختلفة وفي ظل الدراسات والأبحاث المتعلقة بعواطف الإنسان والدراسات المتعلقة بالدماغ وآليات عمله في ظل التكنولوجيا الحديثة والتي أصبح بفضلها من الممكن رؤية كيف تعمل الخلايا المعقدة في اللحظات التي يفكر فيها الفرد أو يشعر أو يتخيل. كان لابد من التوجه للاهتمام بالناحية الانفعالية للإنسان.**(خوالدة،2006 ،ص 46)**، فالإنسان يحتاج طبعا إلى مستوى مرتفع من الذكاء ليستطيع الالتحاق بأحد الفروع العلمية لكلية من الكليات ولكن يبدو أنه بعد دخول الإنسان في مثل هذه الكليات فإن ما يميز بين نجاح الطلبة وتقدمهم لا يرتبط كثيرا بذكائهم بقدر ما يرتبط بالعوامل الاجتماعية والعاطفية وبمعنى آخر فإن العالم يحتاج لذكاء مرتفع للحصول على شهادة الدكتوراه والحصول على عمل إلا أنه بعد هذا يحتاج لأن يكون صاحب تصميم وعزيمة على مواجهة الصعاب والتحديات وصاحب قدرة التعايش مع زملائه والذين يعمل معهم أكثر من حاجته لمزيد من درجات الذكاء وينطبق هذا على مجال العلوم التقنية كما ينطبق على المجالات الأخرى للحياة المهنية. **(المبيض،2003 ،ص 21).**

ويوجد اهتمام متزايد بمفهوم الذكاء الوجداني بوصفه نتاجا لروح العصر الجديد الذي يعتنق وجهات نظر غير تقليدية بشأن الذكاء والاعتقاد لدى قطاعات عريضة بأن الذكاء الوجداني يحمل وعدا بحل العديد من مشكلات المجتمع الضاغطة **.(هريدي، 2003 ،ص 67)**،وذلك على اعتبار أن الإدراك الدقيق والسريع للانفعالات يسمح بردود أفعال عاطفية وسلوكية سريعة ودقيقة ذلك لأنه بدون هذه المهارة تميل هذه الردود إلى أن تؤخر في وقت لاحق وبالتالي تكون غير مناسبة للموقف أو بعبارة أخرى يفقد الفرد حساسيته للموقف السلوكي ويكون غير قادر على مواجهة التحديات بشكل مناسب.**(فراج، 2005 ،ص 95).**

ولعل ما تقدم يؤكد إفتراض جولمان بان الجمع بين الذكاء المعرفي IQ أو الذكاء الوجداني EI إنما يوفر نجاحا بالحياة، بوصفه للأخير بأنه بمثابة قيمة مضافة للأداء خاصة ببعض المهن المعتمدة على التفاعل الإنساني

كالإرشاد الأكاديمي والطب النفسي والعلاج النفسي الأسري وفي مجال المبيعات – خاصة التأمينية- ومجال خدمة العملاء وتقديم الرعاية الصحية، وللذكاء الوجداني تأثيره الايجابي على الصحة الجسمية إذ يساعد على عملية الشفاء الذاتي الطبيعي ومن ثم يرتبط بمقاومة المرض والتعافي منه**.(هريدي،2003 ،ص 70).**

ويؤكد جولمان أن الذكاء الوجداني هو حجر الأساس الذي تبنى عليه كافة أنواع الذكاء الأخرى .كما يعتقد أن الاهتمام بالعلوم الأخرى (الرياضيات الفيزياء... الخ في التعليم على حساب المهارات الاجتماعية والانفعالية إنما ينذر بخطورة نقص شديد أسماه "الأمية الانفعالية" ويتفق معه في ذلك "شنايدر" وآخرون. ويعتبر أن الذكاء الوجداني المرتفع أمر حاسم وجوهري للنجاح في الحياة فالتعاطف ومهارات الاتصال مثلها مثل المهارات الاجتماعية والقيادية هي التي تجعل الفرد منتجا فاعلا وذا قيمة في مجتمعه فالكثير من الأفراد الذين لديهم ذكاء معرفي مرتفع غير ناجحين في أعمالهم وزيجاتهم لأنهم لديهم فقر في مهارات التعامل مع الآخرين. **(زيدان و الإمام، 2003،ص ص 15 - 19).**

وليس أدل على أهمية الذكاء الوجداني من أنه منذ عام 1978 ومقررات وثيقة الصلة به من قبيل علم الذات النمو الاجتماعي والتعلم الاجتماعي والانفعالي والذكاء الشخصي تدرس ضمن مقررات عدد من المدارس الأمريكية تزيد عن 20% من مجموعها وذلك لما له من قيمة تربوية بالمعني الشامل وفي ضوء قابلية للتعليم والتعلم **.(هريدي، 2003 ،ص 70).**

خامسا:نماذج وأبعاد الذكاء الوجداني:

يمكن تصنيف نماذج الذكاء الوجداني في اتجاهين مختلفين يتبنى كلا منهما منهجية بحث ووجهة نظر مختلفة للذكاء الوجداني ومفهومه، وهما نماذج القدرات العقلية Mental Abilities Models والتي تركز على المشاعر وتفاعلاتها مع الفكر ويمثلها (جون ماير John Mayer، بيتر سالوفي Peter Salovey، لندا ألدر Linda Ider) ونماذج السمات أو كما تعرف بالنماذج المختلطة Mixed Models والتي تتعامل مع القدرات العقلية ومجموعة من السمات المتنوعة مثل: الدافع، وحالات الإدراك (مثل:حالة التدفق، والنشاط الاجتماعي (ويمثله دانيال جولمان Daniel Golmen، ديولكس وهيكس Dulewicz, Higgs، بار-أون Bar-on، كوبر وسواف Cooper, Sawaf) .

وقبل البدء بذكر النماذج المفسرة للذكاء الوجداني (نماذج القدرات – النماذج المختلطة) لابد من ذكر الفرق بين نماذج القدرة والنماذج المختلطة وهي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (01) يوضح أهم أوجه المقارنة بين نماذج القدرات و نماذج السمات (المختلط)

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

(عدنان القاضي، 2012، ص 12)

5-1 نموذج "ماير وسالوفي" للذكاء الوجداني:

قدم السيكولوجيان الأمريكيان "بيتر سالوفي" الأستاذ بجامعة يال Yale الأمريكية، و"جون د.ماير" الأستاذ بجامعة نيو هامشر New Hamsher الأمريكية عام 1990 نموذجيهما عن الذكاء الوجداني في كتابيهما: "الذكاء الإنفعالي، الخيال، المعرفة والشخصية". ويريان في نموذجيهما أن الوجدان يمنح الفرد معلومات هامة، يتفاوت الأفراد فيما بينهم في القدرة على توليدها، والوعي بها، وتفسيرها والإستفادة منها، والإستجابة لها، من أجل التوافق بشكل أكثر ذكاء. **(معمرية، 2005، ص 44).**

كما يطلق على ذلك النموذج نموذج القدرة والمهارة المتعلق بالذكاء الوجداني **(حسين وحسين، 2006، ص 50).**

وفي عام 1993 صرح "ماير وسالوفي" بأن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الإجتماعي، والذي يتضمن القدرة على مراقبة المرء لمشاعره، ولمشاعر الآخرين، والتمييز بينهما، وتوظيف المرء لتلك المعلومات في توجيه سلوكه الشخصي وتصرفاته، ويشير تعريفهما بوضوح إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن الذكاءات البينشخصية والبينذاتية. **(عادل هريدي، 2003، ص 63).**

ومضمون تعريفهما للذكاء الوجداني كما يلي: القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد والصياغة الواضحة للإنفعالات الشخصية، وترقية وتطوير المشاعر لتسيير عمليات التفكير، وفهم الإنفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها، والمعرفة الإنفعالية لزيادة النمو الإنفعالي المعرفي.

إن تعريفهما يشمل القدرات التالية:

1- القدرة على إدراك الإنفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها؛

2- القدرة على توليد المشاعر، أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير؛

3- القدرة على فهم الإنفعال والمعرفة الوجدانية. **(معمرية، 2005، ص 44).**

وهذا النموذج أكثر وضوحا وتفصيلا، كما تضمن على مجموعة من القدرات المنفصلة، ولكنها في نفس الوقت متداخلة ومتفاعلة مع بعضها البعض، بمعنى آخر أن الفرد قد يكون عالي القدرة في أحدها ومنخفض القدرة في أخرى، كما أن هذا النموذج يرتب مستويات وقدرات الذكاء الوجداني من الأدنى مرتبة (العمليات النفسية الأساسية) إلى الأعلى مرتبة (العمليات التكاملية المعقدة) وكذلك محتوياتها، فالترتيب يعكس النمو الوجداني للفرد،كما أن الأفراد الأكثر ذكاء وجدانيا يمرون بصورة أسرع في هذه المراحل، ويقعون في المستويات الأعلى **(عدنان القاضي، 2012، ص16).**

فالذكاء الوجداني يقابل ثلاثة معايير تجريبية هي: المعيار الأول: هو أن المشكلات العقلية لها إجابات صحيحة أو خاطئة، المعيار الثاني: هو أن المهارات المقاسة تترابط مع غيرها من مقاييس القدرة العقلية لأن القدرات العقلية تميل إلى عدم الارتباط، المعيار الثالث: هو أن المستوى المطلق للقدرة يتنامى مع تقدم العمر. كما يتنبأ النموذج أيضا بأن الأفراد الذين يتسم سلوكهم بالذكاء الوجداني عادة ما: ينشأون في بيئات متوافقة اجتماعيا، لا يتخذون موقف الدفاع، يكونون متفائلين بشكل واقعي ومقدرين للآخرين، يختارون نماذج الأدوار الوجدانية الجيدة، قادرون على التواصل وعلى مناقشة المشاعر، يكّونون معرفة جيدة بالمناطق الشعورية المختلفة مثل الجماليات، والمشاعر الأخلاقية، والاجتماعية، وحل المشكلات، والقيادة، والشعور الروحي **(أسماء عبد الحميد، 2009 ، ص 2).**

جدول رقم (02) يبين أبعاد الذكاء للوجداني لـ"ماير وسالوفي":

الإدراك الوجداني	الاستيعاب الوجداني	الفهم الوجداني	الإدارة الوجدانية
- يتم إدراك المشاعر والتعبير عنها في تلك المرحلة . - ثم يبدأ الفرد في الإحساس بتلك المشاعر وتبدأ في التأثير على الإدراك	- تدخل المشاعر النظام الذهني والإدراكي للفرد كمؤشر على تأثيرها على قدراته الذهنية والإدراكية. - ثم بعد ذلك يقوم الفرد بادراك المشاعر الوجدانية والمعلومات المتصلة بها .	- تتم الإشارة إلى الفرد قد استوعب الإشارات الوجدانية المتعلقة بفهم العلاقات بين المشاعر وتطبيقاتها. - ثم بعد ذلك ينتقل إلى مرحلة تطبيق المشاعر الوجدانية .	- ثم تتبلور الأفكار والقدرات التي تؤدي إلى نموذج تطوير القدرة الوجدانية والذهنية والفكرية للفرد مما يؤدي إلى نمو ذلك الفرد الشخصي . - ثم يأتي دور تشجيع الإدارة الوجدانية ذلك الفرد على أن يكون متفتحا ومستوعبا لكل المشاعر .

(حسين وحسين،2006،ص52)

التعليق على نموذج ما ير وسالوفي:

- يعتبر هذا النموذج أول نموذج علمي تناول مفهوم الذكاء الوجداني بالبحث والدراسة.
- وفقا لتصور ماير وسالوفي فإن الذكاء الوجداني فئة فرعية من مفهوم الذكاء الشخصي لدى هوارد جاردنر Haward Gardner ويتكون من عاملين هما: الذكاء داخل الشخص، والذكاء بين الأشخاص.
- أوضح هذا النموذج الأساس الفسيولوجي في الذكاء الوجداني المتمثل في إدراك العواطف واستخدامها وفهمها وإدارتها.
- تصور ماير وسالوفي في هذا النموذج المبني على القدرة أن العواطف مصادر مفيدة ومعالجة في فهمها للمعلومات العاطفية التي تساعد الفرد لكي يكون لديه إدراك أوسع.
- الذكاء الوجداني من وجهة نظر ماير وسالوفي هو قدرة عقلية تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي والجانب الوجداني للفرد فالانفعال من الممكن أن يوجه التفكير، ويدفع الفرد إلى الإتيان بسلوك معين
- بناء على ما سبق فالذكاء الوجداني تبعا لماير وسالوفي اتحاد مكونين رئيسيين من مكونات الشخصية هما المكون المعرفي والمكون الوجداني ومعدلات الذكاء تنطبق عادة على الأداء المعرفي، بينما معدلات التوافق تنطبق على الأداء الوجداني.

2-5 نموذج "بار-أون" للذكاء الوجداني:

يرى "بار-أون" أن الذكاء الوجداني مجموعة من الكفايات والمهارات هي مكونات عاملية توصل إليها نتيجة عمله كعالم نفسي إكلينيكي. **(مُحَمَّد أنور فراج، 2005، ص 116).**

فقد قام (Bar-on 2000) بمراجعة الأدب النفسي المتعلق بخصائص الشخصية الذي يفسر السبب الذي يجعل بعض الأفراد أكثر نجاحا من البعض الآخر، وقدم نموذجا في الذكاء عرف بالنموذج المختلط (Mixed Model) إذ يضم قدرات عقلية، كالوعي الذاتي الانفعالي، وخصائص شخصية تعدّ منفصلة عن القدرات العقلية كالاستقلالية في الشخصية (Personal Independence) حيث عدّ الذكاء الانفعالي يتكون من (15) مهارة، وكفاية موزعة على خمسة مكونات في الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية تتعلق بنجاح الأفراد. **(أحمد علوان، 2011، ص 3).**

حدد بار-أون نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الإنفعالية والإجتماعية التي تؤثر في قدرتنا الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلبات البيئية. وتشير تلك النظرية إلى وجود تداخل بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية، فقد عرف الذكاء الوجداني على أنه مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير

المعرفية non cognitive competencies، وقد أعد بار-أون أول أداة لقياس الذكاء الوجداني وصممت للتعرف على تلك الكفاءات غير المعرفية (الشخصية). **(السمادوني، 2007، ص.ص 103-104).**

فالنموذج المختلط الممثل في نموذج بار-أون للذكاء الوجداني، يضيف إلى نموذج القدرات مكونا هاما هو المكون الاجتماعي، وذلك إلى جانب المكونات المعرفية والانفعالية، فينظر إلى الذكاء الوجداني من منظور أكثر تكاملا واتساعا. فهو يمثل هنا كل مهارات الفرد في التعامل مع انفعالاته الشخصية، من حيث فهمها وإدراكها والتحكم فيها، بالإضافة إلى مهاراته في التعامل مع انفعالات الآخرين وفهمها، وكذلك مهاراته الاجتماعية في إقامة علاقات أسرية وصداقات قائمة على أسس سليمة تجعل من تلك العلاقات ذات طابع إيجابي **(سعاد المللي، 2010، ص139).**

وقد تأثر بار-أون بنظرية "جاردنر" إذا احتل الذكاء البينذاتي (الذكاء الشخصي) والذكاء البينشخصي صدارة مكونات الذكاء الوجداني، كما يبدو تأثره في إضافة المكونات الثلاثة الأخيرة بنظرية وكسلر 1940، 1943 Wechsler في الذكاء بوصفه جماع مقدرة الفرد للتصرف بغرضية والتفكير بمنطقية والتعامل مع البيئة بفعالية وضرورة النظر للذكاء بوصفه نتيجة وأثرا، لا كسب أي كنتيجة لقدرات متفاعلة بما فيها من قدرات غير عقلية. **(عادل هريدي، 2003، ص 65).**

وقد حدد خمس مكونات أساسية للذكاء الوجداني وهي:

1- الذكاء الشخصي Intrapersonal؛

2- الذكاء البينشخصي Intrerpersonal؛

3- القدرة على التكيف Adaptability؛

4- إدارة الضغوط Stress mangement؛

5- الحالة المزاجية العامة General mood. **(مُحَمَّد أنور فراج، 2005، ص 55).**

وقد عرض بار-أون (Bar-on) خمس كفاءات للذكاء الوجداني، تتكون بدورها من مكونات خاصة موضحة في الجدول التالي: **(Livingstone et al, 2002: 15).**

جدول رقم (03) يوضح كفاءات الذكاء الوجداني خاصة بنموذج بار-أون

مكونات الذكاء الوجداني	التعريف
1- الفعالية الشخصية الداخلية (Intrapersonal Functioning)	وتتمثل في القدرة على الوعي والفهم للإنفعالات الذاتية والمشاعر والأفكار وتتضمن: الوعي بالذات الإنفعالي- الحسم- اعتبار الذات- تحقيق الذات – الإستقلالية
2- المهارات في العلاقات مع الأشخاص (Interpersonal skills)	وتتمثل في القدرة على الوعي وإدارك إنفعالات الآخرين ومشاعرهم، التعاطف، العلاقة مع الأشخاص، المسؤولية الإجتماعية.

3- القدرة على التكيف (Adaptability)	أن يكون الفرد مرنا ومغيرا لإنفعالاته حسب المواقف ويتضمن: حل المشكلات، اختبار الواقع، المرونة.
4- إدارة الضغوط (Stress management)	مواجهة الضغوط ومراقبة الإنفعالات: الصمود في وجه المصاعب، مراقبة الدوافع
5- المزاج العام (General Mood)	الشعور والتعبير بالإنفعالات الإيجابية والبقاء متفائلا: السعادة والتفاؤل

ويفترض بار-أون أن الذكاء الوجداني مهارة يتم تنميتها وتطويرها بمضي الوقت من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الوجدانية والإجتماعية. ويفترض بار-أون أن الأفراد الذين ترتفع نسبة الذكاء العام لديهم هم أكثر الأفراد تحقيقا للنجاح وتلبية للمتطلبات والضغوط البيئية والمجتمعية، وذكر أيضا أن نقصان مهارة الذكاء الوجداني لدى الفرد يقلل من فرص نجاحه في الحياة ويزيد من نسبة حدوث المشكلات الوجدانية والإجتماعية عنده. **(حسين وحسين، 2006، ص.ص 55-65).**

3-5 نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني:

يعد عالم النفس الأمريكي دانيال جولمان من رواد علماء النفس الذين اهتموا بمفهوم الذكاء الوجداني، وممن لفتوا أنظار الباحثين وأرباب العمل إلى أهمية هذا المفهوم سواء على المستوى الشخصي للفرد أم على مستوى المجتمع . هذا ما دفع علماء النفس إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الوجداني ومتغيرات النجاح في مناحي الحياة المختلفة في ظل بروز نظرية الذكاءات المتعددة، إذ يعتقد البعض أن الذكاء الوجداني يتنبأ بالنجاح بشكل أفضل مما يتنبأ به الذكاء العام للفرد **(عبد الحافظ الشايب، 2010، ص 53).**

حصل دانيال جولمان على درجة الدكتوراه في علم النفس من جامعة هارفارد. قدم نموذجه حول الذكاء الوجداني من خلال كتابه الذي نشره عام 1995 بعنوان "Emotional Intelligence". **(معمرية، 2005، ص 45).**

وقد تأثر جولمان بأعمال ونموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني وبدأ متأثرا بكتاباتهم في إجراء المزيد من الأبحاث في مجال الذكاء الوجداني. **(حسين وحسين، 2006، ص 59).**

ويؤكد جولمان أن الذكاء الوجداني هو حجر الأساس الذي تبنى عليه كافة أنواع الذكاء الأخرى، ويرى أنه الأكثر إسهاما في النجاح في الحياة،كما يعتقد أن الإهتمام بالعلوم الأخرى (الرياضيات، الفيزياء...الخ) في التعليم على حساب المهارات الإنفعالية والإجتماعية إنما تنذر بخطورة نقص شديد أسماه "الأمية الإنفعالية". **(عصام والإمام، 2003، ص 19).**

يشير جولمان (2000) أن الذكاء الوجداني هو الأساس الذي يبنى عليه أي نوع آخر من الذكاءت وهو القدرة الفعلية التي يحتاجها الفرد أكثر من غيرها للنجاح والسعادة في الحياة، وإن المهارات الوجدانية قابلة للتعلم من خلال التدريبات الوجدانية المتلقاه، ومدخل جولمان للذكاء الوجداني يبدأ بملاحظة الوعي بالمزاج العام والافكار تجاه هذا المزاج والملاحظة المحايدة للحالة الداخلية التي تنطوي على معرفة متى نستجيب للمشاعر الداخلية، وإذا لم ندرك مشاعرنا لم نستطيع إدراك مشاعر الآخرين. **(أنس رابح، 2011، ص 6).**

يشير مفهوم الذكاء الوجداني لديه إلى قدرة الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وعلى تحفيز ذاته، وعلى إدارة إنفعالاته، وعلاقاته مع الآخرين بشكل فعال. وبهذا يتضمن مفهوم الذكاء الوجداني لدى جولمان خمسة أبعاد هي: 1- الوعي بالذات (معرفة انفعالات الذات) 2- إدارة الذات (التخلص من الإنفعالات السلبية) 3- حفز الذات (تأجيل الإشباع) 4- التعاطف (إستشعار انفعالات الآخرين) 5- التعامل مع الآخرين (المهارات الإجتماعية). **(معمرية، 2005، ص 45).**

وسنتعرض بشيء من التفصيل على هذه الأبعاد الخمسة في محور أبعاد الذكاء الوجداني.

ويتضح كم تأثر جولمان بالذكاء الشخصي لجاردنر، خاصة في الوعي بالذات، وبالذكاء البينشخصي وبهذا التعديل الطفيف استحدث جولمان نظرية جديدة في الذكاء الوجداني مزج فيها خصائص أخرى كالدافعية والعلاقات الإجتماعية، إلى جانب القدرة على فهم ومعالجة الوجدان، فقدم نموذجا مختلطا Mixed model يمكن اعتباره نظرية في الشخصية اعتمادا على السمات. **(عادل هريدي، 2003، ص 65).**

ولقد انتقل جولمان إلى مجالات أوسع للذكاء الوجداني من خلال ارتباطه بمرونة الأنا وأشار إلى أن كليهما ينطوي على الكفاءة الوجدانية والإجتماعية.

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

إختار الباحث في الدراسة الحالية نموذج جولمان للذكاء الوجداني، ويتكون مفهوم الذكاء الوجداني لدى جولمان خمسة أبعاد هي:

1- الوعي بالذات Self Awareness:

أو معرفة الذات وهو البعد الأول من أبعاد الذكاء الوجداني عند جولمان في هذا البعد يورد جولمان المثال التالي: يحكى في التراث الياباني أن محاربا من الساموراي أراد أن يتحدى أحد الرهبان ليشرح له مفهومي الجنة والنار، لكن الراهب أجابه بنبرة إحتقار قائلا له: "أنت تافه ومغفل، وأنا لن أضيع وقتي مع أمثالك"، صرخ المحارب لإحساسه بالإهانة واندفع في موجة من الغضب، ساحبا سيفه من غمده يريد الإنقضاض على الراهب قائلا له:

"سأقتلك لوقاحتك"، فيجيب الراهب في هدوء وسماحة: "هذه تماما هي الجحيم"، يهدأ الساموراي وقد روعته الحقيقة التي أشار إليها الراهب حول موجة الغضب التي سيطرت عليه، فيعيد السيف إلى غمده وينحني للراهب شاكرا له نفاذ بصيرته فيقول له الراهب: "وهذه هي الجنة". لقد انتبه المحارب فجأة إلى خطورة انفعاله وإلى التوتر الذي سيطر عليه، ونتصور كلنا الفرق الواضح بين أن يسيطر علينا شعور ما، وأن ندرك في الوقت نفسه إلى هذا الشعور قد جرفنا بعيدا عن التعقل. ولا شك أن في حكمة الفيلسوف اليوناني سقراط "إعرف نفسك" جوهر الذكاء الوجداني، وتعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها. **(جولمان، 2000، ص 73).**

والوعي بالذات يتضمن معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها، وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، والثقة في ذاته وإمكاناتها. **(الدردير، 2004، ص 31).**

وعند التفكير في توضيح الوعي بالذات يمكنك اعتبار القوى التالية المحددة لتقييمك لذاتك:

- العمل بفاعلية عند اختبار الطباع المتغيرة؛
- فهم الأسباب التي تجعلك تشعر بالإرتباك؛
- فهم أسباب ردات فعلك العاطفية ومن ثم التعامل معها؛
- إنشاء تصميم مبنى على هذه القوى يمكن أن يكون طريقة فعالة لتعزيز قدرتك في إدراك الذات.

(Jan Sampel, 2007, p4)

ويشمل هذا البعد على الكفاءات التالية:

-الوعي بالمشاعر Emotinal Awarnes: أي أن يدرك الفرد مشاعره وانفعالاته وتأثيرها.

-تقييم الذات الدقيق Accurate self-assessment: أي أن يعرف الفرد نقاط قوته ونقاط ضعفه، وحدوده.

-الثقة بالذات self-confidence: أي الإحساس العالي بالقيمة والقدرات الذاتية. **(صفية مبارك، 2011، ص20).**

2- إدارة الذات Self Management:

أو إدارة الإنفعالات Emotion Management أو تنظيم الذات Self Regulating أو ضبط الإنفعالات Emotion Managing **(معمرية، 2005، ص 46)**، ويعني هذا القسم قدرة الفرد على تحمل الإنفعالات العاصفة وألا يكون عبدا لها، أي يشعر بأنه سيد نفسه، وهذا يمثل دالة على الكفاءة في تناول أمور الحياة (تنظيم الذات). **(عبد العظيم المصدر، 2008، ص 597).**

وهي تشير إلى كيف يتعامل الفرد مع المشاعر والإتفعالات السلبية التي تؤذيه وتزعجه، أي التخلص من الإنفعالات السلبية وتحويلها من انفعالات إيجابية وسماها فيما بعد تنظيم الذات وهذا لا يعني كبت الإنفعالات ولكن ترشيدها بصورة تساعد على التوافق مع الموقف. **(حسين وحسين، 2006، ص 60).**

إن التعامل مع المشاعر لتكون مشاعر ملائمة القدرة تنبني على الوعي بالذات هي القدرة على تهدئة النفس والتخلص من القلق الجامح، والتهجم، وسرعة الإستثارة ونتائج الفشل مع هذه المهارات الإنفعالية الأساسية، إن من يفتقرون إلى هذه المقدرة يظلون في حالة عراك مستمر مع الشعور بالكآبة، أما من يتمتعون بها فهم ينهضون من كبوات الحياة وتقلباتها بسرعة أكبر. **(محمود خوالدة، 2006، ص 32).**

ويشمل هذا البعد على الكفاءات التالية:

-ضبط الذات self-control: أي قدرة الفرد على الإحتفاظ بانفعالاته ومشاعره، وكبت جماح الإندفاعات.

-جدارة الثقة Trust worthiness: أي الحفاظ على الصدق والأمانة.

-يقظة الضمير Conscientousness: أي تحمل المسؤولية في الأداء الشخصي.

-التكيف Adaptability: أي المرونة في التعامل ومعالجة التغيير

-الإبتكار Inoovation : أي قدرة الفرد على تأليف أفكار وطرق ومعلومات جديدة مبتكرة. **(صفية مبارك، 2011، ص 20).**

3- **حفز الذات** Motivating on self:

أو الدافعية (الدافع للإنجاز، الإلتزام، المبادرة، التفاؤل) **(عادل هريدي، 2003، ص 64)**، بمعنى أن الذكاء الوجداني يؤثر بقوة وعمق في كل القدرات الأخرى إيجابا أو سلبا لأن حالة الفرد الإنفعالية تؤثر على قدراته العامة وأدائه بشكل عام. **(عصام والإمام، 2003، ص 23).**

والدافعية (تحفيز الذات) تعني أيضا تأجيل الإشباع وتشمل الدافعية الأكاديمية والاتصال والمبادرة والتفاؤل ويرى جولمان أن الأمل هو المكون الرئيس في الدافعية. **(عدنان القاضي، 2012، ص43)**

فالتحكم في الإنفعالات وتأجيل الإشباع أساس مهم لكل إنجاز فالأشخاص المتمتعون بهذه المهارة الإنفعالية لديهم فاعلية في كل ما يناط بهم من أعمال. **(خوالدة، 2006، ص 33).**

ويشمل هذا البعد على الكفاءات التالية:

-الدافع للإنجاز Achievemnt Drive: أي قدرة الفرد على بذل الجهد لتحسين معايير الجودة والبراعة.

-الإلتزام Commitment: أي الإلتزام بأهداف الجماعة أو المنظمة.

-المبادأة Initiative: أي الإستعداد للتصرف بناء على المواقف والفرص.

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

-الكفاءات الإجتماعية Social Competences: هي تلك الكفاءات التي تحدد للفرد كيفية تعامله مع علاقاته الإجتماعية. **(صفية مبارك، 2011، ص 21).**

4- التعاطف Empaty:

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

ويعني قراءة مشاعر الآخرين من صوتهم أو تعبيرات وجوههم وقراءة المشاعر غير المنطوقة للغير والتواصل معهم. ويبني التفهم على الوعي بالذات، وكلما كنا على وعي بعواطفنا وانفعالاتنا كنا أكثر قراءة لمشاعر الآخرين، إنه الحساسية بمشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور من منظورهم، فكل علاقة ودية وكل اهتمام بالغير ينبع من التناغم الوجداني **(خالد النجار، 2007، ص 435).**

والتعاطف ليس مجرد مشاركة في المشاعر فحسب، إنه يحاول فهم ما هو كائن خلف هذه المشاعر، لهذا يشترط في التعاطف الإصغاء الدقيق والملاحظة الدقيقة، فإذا أردنا أن نكون متعاطفين فإننا نريد أن نفهم بدقة ما الذي يجري في الآخر، لهذا نحاول أن نرى العالم بعيون أن "ترتدي حذاءه".

ويشمل هذا البعد على الكفاءات التالية:

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

-تنمية الآخرين Devloping others: أي الإحساس بحاجة الاخرين للتطوير والتنمية ودعم قدراتهم.

-توجيه الخدمة Service orientation: أي قدرة الفرد على توقع، وإدراك، ومقابلة احتياجات العملاء.

-تنوع الفعالية Leveragin diversity: أي قدرة الفرد على إيجاد وابتكار فرص متنوعة أثناء تعامله مع أنماط مختلفة من البشر.

-الوعي السياسي Political awarness: أي قدرة الفرد على قراءة الإتجاهات الوجدانية للجماعة وقوة علاقتها. **(صفية مبارك، 2011، ص 21).**

5-المهارات الإجتماعية Social skills

وهي تتمثل في قدرة الفرد على التواصل والتعامل مع الآخرين، وكسب حبهم وتقديرهم **(عمران، 2006، ص 37)**

ويقصد بها التفاعل الجيد والفعال مع الآخرين بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم. **(عبد العظيم المصدر، 2008، ص 597).**

إن فن العلاقة بين البشر هو في معظمه مهارة في تطويع عواطف الآخرين، فالكفاءة الإجتماعية أو عدمها، والمهارات المتميزة تلزمها هذه الكفاءة، وهي من القدرات التي تكمن وراء التمتع بالشعبية والقيادة والفاعلية في بناء الصلات مع الآخرين، ومن الطبيعي أن يختل الناس في قدراتهم في هذه المجالات، فقد يكون البعض ذكيا في معالجة

مثلا حالات القلق التي تنتابه، ولكنه لا يستطيع أن يخفف شعور شخص آخر بالملل أو الضجر. **(خوالدة، 2006، ص 33).**

ويشمل هذا البعد على الكفاءات التالية:

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

-إدارة الصراع Conflit management: أي القدرة على التفاوض وحل الخلافات.

-تحفيز التغيير Change catalyst: أي القدرة على بدء وإدارة التغيير.

-القيادة Leadership: أي القدرة على توجيه الأفراد والجماعات.

-بناء الروابط Building bonds: أي بناء علاقات مفيدة ذات ردود أفعال جيدة.

-التعاون Colaboration and coorporation: أي العمل مع الآخرين نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

-قدرات الفريق Team capabilities: أي القدرة على إبداع جماعة متعاونة في السعي في تحقيق ومتابعة أهداف الجماعة. **(صفية مبارك، 2011، ص21).**

جدول رقم (04) يوضح ملخصا لنموذج جولمان (الخولي، 2010، ص 61)

المجالات	وصف المجال	محتوى المجال
الوعي بالذات	وعي الفرد بمشاعره وإدراك انفعالات الذات	1-إدراك الشعور وفقا لحقيقته 2-تمييز المشاعر لحظة بلحظة 3-تحقيق الذات واستقلاليتها واحترامها
معالجة الجوانب الوجدانية	التخلص من الإنفعالات السلبية وتنظيم الذات	1- التعامل مع المشاعر بشكل صحيح. 2- القدرة على تهدئة النفس. 3-القدرة على التخلص من الحزن والاكتئاب. 4- القدرة على التخلص من القلق.
الدافعية	تنمية الإنفعالات وضبط الدوافع	1-دعم المشاعر لخدمة هدف معين. 2-تأجيل الإشباع الفوري وضبط النفس. 3-التحكم في الاندفاع. 4-القدرة على الدخول في حالة التدفق.
التفهم	استشعار انفعالات الآخرين وتمييزها.	1- إدراك مشاعر الآخرين إدراكا يتسم بالتعاطف. 2-التوحد مع الآخر وإدراك انفعالاته. 3-إدراك ما يريده الآخرون وما يحتاجونه.

		4-الغيرية وإيثار الآخر على النفس.
المهارات الإجتماعية	التعامل مع الآخرين بشكل فعال	1- المهارة في التعامل مع الآخرين ومشاعرهم. 2- التعامل بسلاسة مع الآخرين. 3- تحمل المسئولية الاجتماعية. 4- التمتع بالكفاءة الاجتماعية وإقامة علاقات مثمرة.

ويرى جولمان أن مكونات الذكاء الوجداني تتميز بالآتي:

1-الإستقلالية: كل مكون له مساهمة فريدة في أداء الفرد لعمله.

2-الإعتمادية: كل مكون يعتمد إلى حد ما على المكونات الأخرى، حيث توجد العديد من العلاقات والتفاعلات القوية بين مكونات الذكاء الوجداني.

3-الإرتباطية: مكونات الذكاء الوجداني مرتبطة مع بعضها البعض.**(Goleman, 1999, p 25)**

التعليق على نموذج جولمان

-يتضح من خلال الاطلاع على التراث السيكولوجي أن جولمان تأثر بنظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر وخاصة فيما يتعلق بالذكاء الشخصي وإدراك الذات.

- ركز جولمان في نموذجه على الكفاءات والمهارات العاطفية للذكاء الوجداني واعتبرها متعلَمة يجب تطويرها لتحقيق النجاح في المواقف الحياتية.

- يؤخذ على نموذج دانيال جولمان أنه مزج فيه خصائص أخرى كالدافعية والعلاقات الاجتماعية.

-يرى ايستن Epstein أن ما نجح فيه جولمان هو تأكيده محدودية القدرات العقلية في النجاح في الحياة، وأن هناك نوعا آخر من الذكاء يؤدي دورا لا يقل أهمية عن الذكاء العقلي في النجاح، كالتوافق الانفعالي، والكفاءة الاجتماعية، وبشكل ضمني بعض متغيرات الشخصية المرتبطة بالأنا، كتأجيل الاشباعات وتحمل الإحباط **.(Epstein ,1998,P. 19)**

- يرى جولمان أن المهارات الوجدانية قابلة للتعلم من خلال المهارات الوجدانية المتلقاه.

-كما أوضح جولمان أن القدرات العقلية ليست وحدها كافية لنجاح الفرد في مختلف جوانب الحياة بل هناك جانب إنساني مكمل للذكاء لابد من تفعيله، وهو ما أسماه بالذكاء الوجداني.

- إن الباحث في هذه الدراسة سوف يتبنى نموذج جولمان في الذكاء الوجداني وفي إعداد المقياس والبرنامج التدريبي الخاص بالذكاء الوجداني، وهذا نظرا للدراسات والأبحاث التي قدمها جولمان لتطوير هذا المفهوم حيث اشتملت على القدرات العقلية والوجدانية التي لها عظيم الأثر في تحقيق الصحة النفسية للفرد، حيث أكد جولمان أن الذكاء

الوجداني يمكن تعلمه، واكتسابه، وهذا ما يسعى إليه الباحث في هذه الدراسة لبناء برنامج تدريبي يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لتخفيف الضغط النفسي ومستوى العصابية لدى عينة من الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا آملا أن يحقق البرنامج قدرا أكبرا من التكيف الأكاديمي والتوافق النفسي والتخفيف من الضغوط لدى هذه الفئة.

سادسا: الذكاء الوجداني وتطبيقاته في مجال الحياة

6-1 الذكاء الوجداني في مجال الأسرة :

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

إن الدور الذي يلعبه الوالدان والأسرة يؤثر في بناء الشخصية خلال مرحلة الطفولة، حيث يتعلم الطفل في تلك البيئة الأسرية أنماط الحياة، وتعمل على تكوين العادات الإجتماعية، وتتيح للطفل تعود النظام بما يحقق توافقه النفسي والإجتماعي. لهذا فإن الطفل الذي يتكيف تكيفا صحيحا مع العوامل المحيطة به يكون طفلا مطمئنا على حياته، متزنا في انفعالاته وعواطفه. **(السمادوني، 2007، ص 166).**

وكذلك يلعب الرضاع والفطام دورا هاما في التأثير على الجانب العاطفي للطفل، ويعبر "إيركسون" عن هذا الرأي معتبرا أن عملية الإرضاع (يدخل فيه الفطام) ونجاحها وسلامتها سواء من حيث الكم أو الكيف أو الوقت الملائم يؤدي إلى شخص متفائل وعكس ذلك يؤدي إلى التواكل أو التشاؤم والقسوة. وهذه الصفات تنعكس على عاطفة الحب لتجعلها تملكية مرضية أو عدوانية من جانب الطفل أو لتجعلها طبيعية معتدلة. **(خوالدة، 2006، ص 90).**

ومن المعروف أن السنوات الثلاث أو الأربع الأولى، هي الفترة التي يتكون فيها حوالي ثلثي حجم مخ الطفل، ويتطور خلالها في عملية تتسم بالتعقيد بمعدلات لا تحدث في السنوات التالية وخلال هذه الفترة الأولى تغرس أنواع التعلم الأساسي باستعداد يفوق استعداد الفترات التالية في حياة الطفل ويأتي التعلم العاطفي في مقدمة كل أنواع التعلم الأخرى. وخلال هذا الوقت قد يفسد الضغط الشديد مراكز التعلم في المخ (ومن ثم يدمر الذهن). ومع ذلك فمن الممكن أن يعالج هذا الإفساد فيما بعد إلى حد ما من خلال التجارب الحياتية. وكما جاء في أحد التقارير أن نتائج الدروس العاطفية التي يتلقاها الطفل في السنوات الأربع الأولى لها نتائج هائلة الأثر . **(جولمان، 2000، ص 274).**

وأيضا المناخ الأسري السليم الذي يتيح لأفراد الأسرة الفرصة في التعبير عن انفعالاتهم ويشجعهم على إبداء أفكارهم ومشاعرهم بطريقة إيجابية دون خوف أو قلق أو إنتهاك لمشاعر الآخرين يساعد على نمو الذكاء الوجداني، أما إذا كان المناخ الأسري خانق ومضطرب ويتسم بالقسوة والنبذ وقمع الإنفعالات حيث لا يسمح فيه بالتعبير عن

المشاعر والإنفعالات فإن مثل هذه البيئة تخلف ضحايا يعيشون في محيط عاطفي سلبي، ومن ثم يتصرف فيه الفرد بعكس رغباته ويتحدث بما لا يعتقد ويتظاهر بما لا يؤمن به وبالتالي يكون عرضة للإضطرابات النفسية وينخفض مستوى الذكاء الوجداني لديه. **(حسين وحسين، 2006، ص 62).**

وتشير كثير من الدراسات إلى أن معاملة الآباء لأبنائهم سواء أكان ذلك بأسلوب قاس أم بأسلوب دافئ فإن ذلك له عواقب مؤثرة على حياة الطفل الوجدانية. ذكر علام (2001) أن بعض الدراسات قد أكدت أن الآباء الذين يتسمون بالذكاء الوجدانى ينمو أطفالهم بطريقة صحية مقارنة بالآخرين الذين يعجزون عن التعامل مع المشاعر، وهؤلاء الأطفال يكونون أكثر توافقا مع والديهم وأكثر حبا لهم وأقل توترا في تعاملهم معهم. **(أنس رابح، 2011، ص 63)**

وأثبتت بعض الدراسات وجود علاقة واضحة بين التوافق الانفعالي والاجتماعي وبين الذكاء الوجداني، كذلك بين الذكاء الوجداني والتوافق الزواجي، حيث يشمل الذكاء الوجداني القدرة على التحكم وضبط النفس والمهارات الاجتماعية وكلها عوامل تساعد في إحداث التوافق الزواجي.**(حسونة، 2006، ص.ص 53- 55).**

وتأكيدا على ما سبق أن الحياة الأسرية هي أول مدرسة لتعلم المشاعر، ففيها نتعلم كيف يكون شعورنا نحو أنفسنا ونحو الآخرين، وكيف ننظر إلى هذه المشاعر، وكيف تكون ردود أفعالنا، وكيف نعبر عن قلقنا ومخاوفنا، وهذا التعلم لا يحدث فقط من خلال الأشياء التي يذكرها الآباء لأبنائهم أو من خلال سلوكهم الفعلي، ولكن أيضا عن طريق تعبير الآباء عن مشاعرهم وتعاملهم مع بعضهم البعض، وبعض الآباء ينجح في دور تعلم المشاعر للأبناء بينما يفشل البعض الآخر معهم. **(السمادوني، 2007، ص 169).**

6-2 الذكاء الوجداني في مجال المدرسة:

إن مرحلة المدرسة التي تبدأ في حياة الطفل منذ السادسة فأكثر، توافق مرحلة الهدوء بالنسبة لنموه النفسي والإجتماعي، لأنه يكون قد تجاوز مرحلة المعارضة والعناد، كما أن حياته العاطفية قد اغتنت واكتسبت خبرات لا بأس بها في مواقفه من ذاته ومن الآخرين. وتأثير شخصية المعلم والمادة الدراسية وطريقة التدريس على الجانب العاطفي للطفل أثر بالغ في تكوين الجانب العاطفي والوجداني.

ولشخصية المعلم وعلاقته بالتلاميذ دور فعال ومهم في مساهمة نمو الجانب العاطفي للطفل من خلال تهيئة المناخ المناسب داخل القسم للحوار وإبداء الرأي دون قلق أو خوف، وعدم السخرية من إجاباتهم حتى ولو كانت خاطئة، وعدم وصفهم بعبارات مهينة ومحطمة مثل غبي أو كسول..الخ، فإن العلاقة بين المدرس والتلميذ والمناخ التربوي داخل القسم من شأنه أن يؤثر سلبا أو إيجابا على شخصية التلميذ وانسجامه العاطفي مع نفسه ومع الآخرين وتنعكس على شجاعته الأدبية كما تؤثر على مدى كرهه أو حبه للمادة المدروسة والتي تنعكس عموما على تحصيله الدراسي بالسلب أو بالإيجاب.

كما يشير لوبس وسالوفي (Lopes and Salovey) أنه بالرغم عدم وجود أدلة قوية تتصل بالذكاء الوجداني والإنجاز الأكاديمي، إلا أن القدرات الإنفعالية قد تكون هامة للإنجاز الأكاديمي، وعلى سبيل المثال قد يكون إدراك الإنفعالات هامة في التعبير الفني والكتابة، وقد تساعد القدرة على إدارة الإنفعالات لدى الطلبة على معالجة المواقف المثيرة للقلق كالإمتحانات أو بدء مشاريع مبدعة. **(Lopes and Salovey, 2001)**

وقد ظهرت في الآونة الأخيرة طروحات تنادي بتدريس الذكاء الوجداني في المدارس. ويرى كل من "ماير وسالوفي" أن تدريس الذكاء الوجداني صار مهمة ضرورية في الميدان الدراسي، ومعظم الآباء والمدرسين تعتبر التحكم في هذه المهارات أولوية في النمو العاطفي الإجتماعي والشخصي لأولادهم وتلاميذهم، ومن المهم تدريس الأطفال والمراهقين طرق عديدة باستخدام الذكاء الوجداني والتي تتضمن بوضوح المهارات العاطفية المبنية على أساس القدرة على إدراك وفهم وتنظيم العواطف. **(Pablo et Desire, 2008, p 431).**

كما يعتبر إدخال موضوع الذكاء الوجداني إلى مدارسنا أمرا مهما، وبخاصة في ظل عدم وجود مرشدين للطلبة في بعض المدارس أو عدم كفاية عددهم، وفي ظل غياب الأهل معظم الوقت خارج المنزل. وهناك أيضا ازدياد العنف في المدارس بين الطلبة أنفسهم من ناحية، وبين الأساتذة والطلبة من ناحية أخرى.

ويمكن تعليم الذكاء الوجداني بطريقتين من خلال المنهاج، أو من خلال منهاج منفصل. فمن خلال المنهاج المنفصل تم وضع كتاب:

Freedman, J.; Rideout, M.; McCown, k.; Jensen, A. (1998). Self Science: The Emotional Intelligence Curriculum. California: 6 Seconds.

وقد وضعت هذا الكتاب منظمة خدمات تربوية أطلق عليها اسم (Seconds Six). وقد اشتق الاسم من كون أن وصول المعلومات إلى القشرة الجديدة يتأخر بمقدار ست ثوان عن تدخل الأميجدالا. وقد أخذت المنظمة على عاتقها دعم تطوير الذكاء الوجداني من خلال التدريب وتحضير المواد. وتعمل المنظمة مع المدارس والآباء والمجتمعات والمنظمات لتطوير برامج من أجل توظيف الذكاء الوجداني في الحياة اليومية، وكجزء من التعليم. ويستند هذا المنهاج إلى ثلاثة افتراضات مهمة، هي:

1- ليس هناك تفكير بدون عاطفة، وليس هناك عاطفة بدون تفكير.

2- كلما كان الشخص أكثر وعيا بتجربته، أمكن التعلم منها أكثر.

3- معرفة الإنسان بنفسه جزء مهم من عملية التعلم.

وحسب واضعي هذا المنهاج، يمكن أن يكون المنهاج مناسبا لبعض المدارس وغير مناسب لأخرى، كما يمكن أن يكون مناسبا لجزء من المدرسة. كما يجب أن ينفذ من قبل شخص مستقيم قادر على تقييم ذاته.

أما الطريقة الثانية في تعليم الذكاء الوجداني، فتتم من خلال المنهاج. وقد وضعت (Doty Gwen) كتاب: Doty, G. (2001).Fostering Emotional intelligence in k-8 Students. California: Corwin Press.

ويحتوي الكتاب بشكل رئيسي على خمسة عناصر للذكاء الوجداني يمكن دمجها بالمواضيع المختلفة.

وهذه العناصر هي: الوعي بالذات وبالآخرين، وقبول الذات والآخرين، وتحمل المسؤولية الشخصية، وإيجاد معنى للتعلم، وتقدير الاستقامة والأخلاق. وحسب رأي الكاتبة، فإن تحقق كل عنصر من هذه العناصر ضروري لتحقق العنصر الذي يليه.

وفي تجربة استمرت لمدة عامين أُدخلت مادة الذكاء الوجداني ضمن البرنامج الدراسي لمجموعة من الطلاب ثم تمت متابعة هؤلاء الطلاب لمدة ست سنوات بعد انتهاء التجربة فكانت النتيجة كما يلي :

1-ازدياد قدرة الطلاب على التأقلم مع الشدة النفسية.

2-انخفاض نسبة الإدمان والعادات الغذائية السلبية.

3-انخفاض نسبة التصرفات العدوانية.

4-انخفاض نسبة التدخين.

كما ثبت أيضا أن تنمية مهارات الذكاء الوجداني عند المدرسين يساعدهم على التواصل مع الطلاب بشكل أفضل .

لقد أرجع عدد من التعليم في أمريكا أسباب بعض الإنحرافات من قبيل الصعوبات الأكاديمية، وحوادث العنف وتعاطي المخدرات وبعض مظاهر الإنحراف الوجداني من أمثلة الشعور بالقلق وصعوبات الإنتباه والتفكير والعدوانية إلى الضعف في المهارات والكفاءات الوجدانية أو الأمية الوجدانية. وقد قامت بعض المدارس الأمريكية بتعليم تلاميذها المهارات الوجدانية ابتداء من السنة الأولى حتى الثانية عشر، والبرنامج الذي تم تطبيقه في معظم هذه المدارس يتضمن جميع مهارات الذكاء الوجداني، وقد أشارت نتائج هذه التجربة في تلك المدارس إلى نجاح ملحوظ، حيث أصبح الطلاب أكثر قدرة على التحكم في انفعالاتهم، كما تطور سلوكهم وأصبحوا أكثر قدرة على حل الصراعات وأكثر قدرة على التعامل مع المشكلات. **(سامية خليل، 2010، ص.ص 73.74).**

6-3 الذكاء الوجداني في مجال العمل:

للذكاء الوجداني دور مهم في مواجهة الضغوط اليومية التي يمر بها الأفراد في حياتهم إذ يلعب دورا أساسيا في زيادة القدرة على التكيف مع الآخرين، والوقاية من الاحتراق النفسي الذي يمكن أن يواجههم، فالأفراد الأذكياء انفعاليا يظهرون مستويات منخفضة من المشكلات السلوكية، ويتعاملون مع المشاكل الإنفعالية بحكمة وروية، ويعالجون المواقف الحياتية دون تسرع، كما يمتازون بمستويات منخفضة من الإحتراق النفسي المرتبطة بظروف العمل **(نافز بقيعي، 2011، ص 52).**

كما أكدت دراسة حسونه (2006) دور الذكاء الوجدانى فى المؤسسات فى تحقيق التوافق والانسجام فى العلاقات بين العمال وجود علاقة واضحة بين الذكاء الوجدانى والتوافق الانفعالى والإجتماعى. **(أنس رابح، 2011، ص 63).**

ويشير كارسو (Carusou, 2001) إلى استخدامات الذكاء الوجداني في مكان العمل:

1-التطور المهني: يؤدي الذكاء الوجداني دورا هاما في مجالات عديدة في حياتنا، إلا أنه ليس حاسما

للنجاح في كل المهن والأعمال، فبعض الأعمال لا تتطلب ذكاء وجدانيا عاليا، في حين هناك أعمال تتطلب الكثير من الذكاء الوجداني للأعمال التي تتطلب التعاطف والإتصال بالناس وفهم الآخرين، وتتضمن العمل ضمن فريق.

2-تطوير الإدارة: إن الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات التي قد تساعد المديرين بطرائق عديدة على أن يكونوا أكثر مرونة في التخطيط وتحفيز الذات والآخرين، واتخاذ قرارات هامة. والمديرون الأذكياء وجدانيا لديهم القدرة على فهم انفعالاتهم وانفعالات الآخرين كي تساعدهم على تحفيز الموظفين وتحفيز أنفسهم، وعلى مساعدة الأفراد على الإستمرار في العمل، كما أن لديهم القدرة على اتخاذ قرارات هامة وذلك من خلال استخدام انفعالاتهم لتسيير تفكيرهم ورؤية الأشياء بوضوح عندما تكون المشاعر قوية.

3-**فعالية الفريق:** تعد مهارات الذكاء الوجداني أحد الأسس للعمل بفعالية وكفاءة مع الآخرين، إذ يساعد الذكاء الوجداني الفرد في التفكير بشكل مبدع، إذ يساعد الذكاء الوجداني الأفراد على العمل مع الآخرين من خلال التأثير بالناس أو بناء اتفاق والثقة بالآخرين والتعاطف، وقد أشارت دراسة ريك (Rice) إلى العلاقة بين الذكاء الوجداني وفعالية الفريق، حيث يساعد الذكاء الوجداني قادة الفريق وفريق العمل في أن يكونوا أفضل، في إرضاء العملاء، إلا أنه ليس من الضروري أن يزيد الكفاءة التي يؤدون بها هذه السلوكيات. **(Caruso, 2001).**

6-4 الذكاء الوجداني في مجال الصحة الجسمية:

يمكن استخدام مقياس الذكاء الوجداني، لتقدير درجة الذكاء الوجداني لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات طبيبة شديدة، مثل: أمراض القلب، السرطان، والإيدز. والتي تعتمد على بروفيل مقياس الذكاء الوجداني للمريض، حيث إن الفريق الطبي يمكن أن يحصل على فكرة جيدة حول قدرة الشخص على التعامل مع الضغوط الناتجة عن المرض الشديد والاحتياجات الحالية نظرا للصعوبة المستمرة للإجراءات الطبية المتوقعة، كما يمكن استخدامه في التنبؤ بتأثير نتائج العلاج. كذلك فإن النتائج التي يتم الحصول عليها من مقياس الذكاء الوجداني تساعد أعضاء فريق (الصحة العقلية) في التعرف على المهارات الوجدانية التي يمكن أن تكون مساعدا هاما في برامج علاج المرضى، كما يمكن استخدام نتائج المقياس في شرح مظاهر الضغوط التالية للمعاناة الناتجة عن المرض وذلك لمرضى القلب ضمن البرامج التي تطبق عليهم **(ريهام محي الدين، 2005، ص.ص 49-50) .**

وقد أشار سالوفي (Salovey, 2001) إلى المشكلات الصحية الناتجة عن التعبير الإنفعالي الشديد والقمع الإنفعالي، حيث ذكر أن الميل للإستجابة إلى المواقف الإجتماعية بعداء يرتبط بمرض بشريات التاجي للقلب، إذ يرتبط التصاعد الإنفعالي الذي يحدث غالبا لأشخاص يتصفون بعداوة لاذعة بمركبات عضوية ذهنية تتحول إلى مجرى الدم وتؤدي إلى زيادة كلستور الدم وتتجه الأوعية الدموية المغذية لعضلة القلب للإنقباض بينما تزيد سرعة ضربات القلب، مما يجهد المنظومة الناتجة وقد يؤدي إلى سد شرايين المؤدية لعضلة القلب وإلى نوبة قلبية.

لذلك فإن التنظيم الملائم للإنفعالات هو متنبأ هام للصحة الجيدة، ويمكن للأفراد أن يتعلموا تنظيم انفعالاتهم من خلال استراتيجيات ضبط المزاج أو الإفصاح الإنفعالي عن الصدمات التي قد تحسن من صحتهم البدنية والعقلية اللاحقة. **(سعد الشهري، 2010، ص 47).**

6-5 الذكاء الوجداني وتطبيقاته في المجتمع :

ونقصد بالمجتمع تلك النظم الإقتصادية والسياسية والقضائية والعائلية والدينية والخلقية والجمالية واللغوية والتي تتفاعل فيما بينها، ويعيش الفرد في كنفها ويتأثر بها سواء بالسلب أو بالإيجاب.

فمثلا في الجانب الإقتصادي، فعواطف الطفل في مجتمع أساسه التوجيه الكامل للإقتصاد يختلف عن عواطف طفل في مجتمع ليبيرالي مطلق كما يختلف عن ثالث في مجتمع متذبذب بينهما وهو اختلاف يترا وح عاطفيا بين طرفي عاطفتي تقدير المسؤولية الفردية المطلقة والمسؤولية الجماعية المطلقة. **(محمود خوالدة، 2006، ص248).**

ونفس الشيء بالنسبة للنظام السياسي ودوره في الجانب العاطفي، ومن أهم ما يرتبط بالنظم السياسية الديمقراطية حق المشاركة في الإنتخاب، لاسيما فيما يمنحه من التصويت للجنسين بالتساوي، فهذا له تأثير في وجدان البنات على الخصوص بما يشعرهن من قيمتهن الذاتية وقدرتهن على التأثير في مصير المجتمع على قدم المساواة مع الرجل، فالبنت التي تنمو في ظل نظام ديمقراطي يمنحها هذا الحق مهيأة لعواطف إيجابية تتسرب منها فيما بعد إلى أطفالها وهي أم أو معلمة أو مواطنة بوجه عام. **(محمود خوالدة، 2006، ص 252).**

وتعتبر قدرات الذكاء الوجداني هامة في إعداد القادة، فقد أشار (مكدويل وبيل، McDowelee et Bell، 1997)، في دراسته التي أجريت على 722 من القادة التربويين الذين يعملون بمحافظة كارولينا، إلى أن الوعي بالذات وإدارة الإنفعالات والتحفز الذاتي والتعاطف وتناول العلاقات تكون قدرات هامة في إعداد القادة الذين يركزون على النمط الديمقراطي، وإن النقص في تلك المهارات الوجدانية تؤدي إلى حدوث خلل وظيفي. **(السمادوني، 2007، ص227).**

والنظم العائلية داخل المجتمع لها تأثيراتها العاطفية منذ الطفولة حتى الشيخوخة، والنظم العائلية هي القواعد التي تخضع لها الأسرة في تكوينها ونطاقها ووظائفها وعلاقة أفرادها ببعضهم البعض، فتشمل نظم الزواج والطلاق والحضانة والنفقة...الخ، وبالإجمال فإن النظم العائلية من تعقدها وأهميتها تمثل ثمرة عقدة التفاعل بين جميع مظاهر البيئة الإجتماعية العامة، ولذلك فأثرها حاسم ومباشر في التكوين العاطفي للطفل. **(محمود خوالدة، 2006، ص 255).**

تعقيب على استخدام الذكاء الوجداني في مجالات الحياة

- من خلال العرض السابق يتضح أهمية الذكاء الوجداني في مجال العمل، فهناك العديد من الدلائل تشير إلى أن طبيعة العمل في المستقبل سوف تعتمد بشكل أساسي على مهارات الذكاء الوجداني والتي سوف تزداد أهميتها في مجالات فرق العمل والمؤسسات ومساعدة الآخرين على تعلم العمل الجماعي. فمع ازدياد اعتماد المؤسسات على الخدمة المبنية على المعرفة والقدرات العقلية، فإن تطوير أسلوب العمل الجماعي سوف يكون الطريق الرئيسي لرفع كفاءة العمالة، وسوف يكون المحدد الأول للفروق بين المؤسسات المختلفة، وتطوير القدرة على العمل الجماعي من شأنه أن يدعم المعدل الإجمالي للذكاء الوجداني لأي جماعة عمل.

-كذلك أتضح أهمية الذكاء الوجداني داخل نطاق الأسرة حيث إن الفرصة الأولى لتشكيل معالم الذكاء الوجداني تكون في السنوات الأولى من العمر، وذلك لا ينفي إمكانية تطوير هذه القدرات خلال سنوات الدراسة، حيث إن القدرات الوجدانية التي يكتسبها الطفل في السنوات التالية من عمره تعتمد وتبني على تلك الإمكانات التي يحصل عليها خلال سنوات عمره الأولى.

-كما يلعب الذكاء الوجداني دورا هاما داخل نطاق المدرسة وهذا يشير إلى أهمية برامج التنمية الوجدانية والاجتماعية وضرورة تقديمها كجزء من المقرر الدراسي والحياة المدرسية تؤدي هذه البرامج إلى أفضل النتائج حين تمتد لفترة طويلة ويقوم بها مدربون أو معلمون على درجة من الخبرة والمهارة.

-وخلاصة القول أن التكوين الوجداني للفرد داخل المجتمع يتلون بلون المظاهر العامة لمجتمعه بما فيها من نظم إجتماعية واقتصادية وسياسية منوعة ومستوى الحضارة، وغيرها من المظاهر الأخرى التي يتفاوت الأفراد في التأثر بها سواء تم التكوين العاطفي في اتجاهه الإيجابي أو السلبي.

سابعا: قياس الذكاء الوجداني :

المتأمل في هذا الموضوع يجد أن هناك عدة طرق مختلفة لقياس الذكاء الوجداني، يرجع الاختلاف بينها إلى تباين تفسير مفهوم الذكاء الوجداني وكيفية تعريفه والمقصود هنا بتباين مفهوم الذكاء الوجداني بأنه هل يفهم ويفسر على أنه سمة شخصية Personal Trait أو قدرة عقلية معرفية Mental Ability أو جدارة كفاية فردية Competency .

ويمكن تقسيم مناهج قياس الذكاء الوجداني إلى منهجين مختلفين:

-منهج التقرير الذاتي: ويضم المقاييس التي تقيس الذكاء الوجداني كخليط من السمات الشخصية والقدرات العقلية والكفاءات والعوامل المزاجية.

-منهج الأداء العقلي: ويضم المقاييس التي تقيس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية.

وهناك من يضيف طريقة أخرى وهي طريقة تقدير الملاحظ (Informant) **(سعداوي، 2010، ص 48).**

ويسمى أيضا اختبارات تقديرات المحيطين Informant Test or observers Scales وهي طريقة مشابهة لطريقة التقرير الذاتي ولكن يكمن نقطة الخلاف أنه في هذه الطريقة يتم التقييم من قبل شخص أخر وليس الفرد نفسه من يجيب على أداة القياس. ويعتمد هذا الأسلوب أيضا على نماذج السمات أو النماذج المختلط لبار-أون وجولمان وسينج وغيرهم. **(القاضي، 2012، ص 49).**

ويجب الإشارة إلى أنه لا يوجد اتفاق حول أنسب الطرق لقياس الذكاء الوجداني، كذلك لا يوجد اتفاق حول ما إذا كانت مقاييس التقرير الذاتي أو مقاييس الأداء هما طريقتان مختلفتان لقياس نفس المفهوم أم أن كل طريقة تقيس مفهوم مختلف عن المفهوم الذي تقيسه الطريقة الأخرى .

وسنعرض فيما يلي بعض النماذج والأمثلة لمقاييس الذكاء الوجداني

7-1 المقاييس المستخدمة في نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني :

نشأت العديد من المقاييس اعتمادا على نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني والكفاءات الاجتماعية والوجدانية المترتبة عليه، ومن أهم تلك المقاييس :

7-1-1 مقياس الكفاءة الوجدانية (بوياتزيز جولمان 1994) :

لقد قام جولمان بتصميم وتطوير مقياس الكفاءة الوجدانية لقياس وتقييم الذكاء الوجداني اعتمادا على الكفاءات المتعلقة بالذكاء العام والذي كان يستخدم لتقييم أداء المديرين والقادة حيث كان يسمى باستفتاء التقييم الشخصي للمؤلف ريتشارد بوياتزيز Boyatzis 1994 ويعتبر ذلك المقياس مقياسا متعدد الآليات حيث يهتم بتقديم تصنيفات سلوكية ومؤشرات للذكاء الوجداني، ويقوم ذلك المقياس بتقييم حوالي عشرين كفاءة ثم تصنيفها إلى الأبعاد الخمسة التي قدمها جولمان. ويطلب من كل مشترك أن يقدم تقريرا شخصيا عن نفسه وعن سلوكيات الآخرين ويتم تصنيفهم .

7-1-2 مقياس تقييم الذكاء الوجداني (براد بيري ورفاقه) :

قام ترافيز براد بيري ورفاقه بتصميم ذلك المقياس في محاولة منهم للوصول إلى مقياس فعال وسريع للذكاء الوجداني قابل للتطبيق في أي مجال، ويتكون ذلك المقياس من ثمانية وعشرون سؤالا أو مفردة لتقييم المكونات الرئيسية التي يتضمنها نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني. ويأخذ فقط حوالي سبع دقائق لتكملته، ويمكن الهدف من تلك الأسئلة في تحديد وجود المهارات التي تعكس تلك الكفاءات الخمسة من عدمه.

7-1-3 استفتاء تقييم الأداء – نسخة الذكاء الوجداني :

تم تصميم مقياس الذكاء الوجداني التابع لاستفتاء تقييم الأداء كمقياس يعتمد على التقرير الذاتي ويقيس سبع كفاءات يشتمل عليها نموذج جولمان للذكاء الوجداني ويقيس ذلك المقياس الكفاءات الضرورية لتحسين مستوى الأداء الوظيفي حيث يشتمل على 84 سؤالا موزعة على سبعة كفاءات مختلفة منها الإبداع والاختراع والوعي بالذات والتحفيز والتعاطف والمهارات الاجتماعية.**(حسين وحسين ،2006 ،ص ص 64- 65).**

7-2 نموذج بار-أون (E Q – I) Emotional quotient inventory :

وهو إختبار من تأليف الباحث (Dr Reuven Bar-on) منذ عقد من الزمن. وهو اختبار ذاتي أي أن الإنسان يقوم بنفسه بالإجابة على الأسئلة المقدمة وقد وضع هذا الاختبار من أجل التطبيقات السريرية في معرفة الصحة العاطفية للأشخاص وقد استعمل حتى الآن مع آلاف من الأفراد حيث وجد أنه قياس دقيق ومحدد وأن كنا لا نعرف حتى الآن قدرته على توقع مدى نجاح الفرد. ويتألف الاختبار من 133 عنصرا ويجرى في خلال نصف ساعة وهو يعطى قياسا عاما للذكاء الوجداني بالإضافة إلى القياس المتعلق بخمسة جوانب تفصيلية تتضمن ما يلي :

العلاقة الذاتية للشخص – العلاقة مع الآخرين – القدرة على التكيف – التعامل مع الصعوبات – العواطف العامة **.(المبيض ،2003، ص ص 36 - 37)**

7-3 المقاييس المستخدمة في نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني:

بدأ ماير وسالوفي في قياس النموذج من خلال استخدام مقياس الذكاء الوجداني (M S C E I T) (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test) والذي يتكون من 12 مقياسا للذكاء الوجداني تقع في نطاق القدرات الأربع التي يتضمنها النموذج (الإدراك الوجداني، الاستيعاب الوجداني، الفهم الوجداني، الإدارة الوجدانية)، وتشير عمليات التقييم باستخدام نموذج الذكاء الوجداني إلى أن الذكاء الوجداني يعتبر مختلفا من ثلاثة زوايا مختلفة، وهي الإدراك الوجداني والفهم الوجداني والإدارة الوجدانية للمشاعر.

ولقد أكد كل من ماير وسالوفي نجاح هذا المقياس في قياس هيكل الذكاء الوجداني، وأشارا أيضا إلى أنه يتم قياس وتقييم الذكاء الوجداني من خلال نموذج القدرة للذكاء الوجداني، ويؤدي ذلك النموذج إلى تلبية العديد من الحاجات والمطالب الضرورية لبعض المقاييس الحديثة للذكاء العام، وذلك لأنه يعمل من خلال وحدة متكاملة من القدرات والمهارات، ويتميز بالحيادية والموضوعية في نتائج اختبارات ونسب التقييم، ويشير كلا منهما إلى أن تلك النسب والنتائج قابلة للتطور والنمو خلال تقدم الفرد في المرحلة العمرية وخلال تمتعه بقدرات ذكاء أكثر**.(حسين وحسين ،2006 ،ص ص 53 -55)**

7-4 خريطة الحاصل الإنفعالي (E Q MAP) (Cooper 1996-1997):

إذ يقسم كوبر الذكاء الوجداني إلى خمس سمات البيئة الحالية (Current Environment) والمعرفة الإنفعالية (Emotional Literacy) وكفاءات الحاصل الإنفعالي (EQ Competencies) وقيم الحاصل الانفعالي وإتجاهاته (EQ Values and Attitudes) ومحصلات مجال خريطة الحاصل الإنفعالي (The outcomes Area of the EQ-Map) **(أسماء عبد اللات، 2008، ص 21).**

وهو اختبار استعمل في مجال الأعمال التجارية، وإن كان هذا الاختبار يحتاج للمزيد من الدراسة والاختبارات.

- الطريقة الأخرى لقياس الذكاء الوجداني هي قياس القدرات الجزئية المكونة للذكاء الوجداني وبشكل منفصل . وخاصة أن هناك اختبارات ممتازة لبعض هذه القدرات ومنها على سبيل المثال اختبار (SASQ) لمؤلفه Seligman لقياس التفاؤل المكتسب أو المتعلم والذي أظهر نتائج ممتازة في قدرته على تمييز أصحاب القدرات الجيدة من الطلبة والبائعين والرياضيين وغيرهم **.(المبيض،2003 ،ص ص 37 -38)**

خلاصة الفصل

تعرضنا في هذا الفصل إلى عدة محاور للإلمام بمفهوم الذكاء الوجداني من عدة زوايا محاولين أن نربط بينها ربطا منهجيا، ففي المحور الأول تطرقنا إلى جذور الذكاء الوجداني فلم يظهر هذا المصطلح إلا في السنوات الأخيرة من القرن الماضي على يد كل من"بار-أون" و"ماير" و" سالوفي" وكذلك "دانيال جولمان"، ولكن هناك أبحاث لعلماء سابقين أشاروا إلى هذا المفهوم أمثال "ثورندايك" و"وكسلر" و"جاردنر".

ثم استعرضنا إلى مفهوم الذكاء الوجداني لغة واصطلاحا وتطرقنا إلى تعاريف الذكاء الوجداني منهم من عرفه أنه قدرة وقد تبنى هذا التعريف كل من "ماير" و"سالوفي"، ومنهم من عرفه أنه مهارة وكفاءة منهم "بار-أون" و"دانيال جولمان"، وقد اختار الباحث في هذه الرسالة نموذج "جولمان" في تعريف الذكاء الوجداني. كما تطرقنا إلى النماذج والنظريات المفسرة للذكاء الوجداني، وفي هذا المحور أشرنا إلى أهمية الذكاء الوجداني خصوصا نجد أن الفرد في واقعنا المعاصر يعيش في مجتمع يواجه العديد من المشكلات المتعلقة بالمجال السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي والتعليمي، وهذه المشكلات تسبب الضيق والقلق والتوتر، مما يلزم الفرد والمجتمع في آن واحد امتلاك مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية لحل هذه المشكلات الراهنة.

وفي المحور الثالث أشرنا إلى مساهمة كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع في تكوين الذكاء الوجداني، وفي الأخير ختمنا هذا الفصل بالإشارة إلى الطرق المختلفة لقياس الذكاء الوجداني سواء المقاييس الأدائية أم اختبارات التقرير الذاتي، وتم عرض نتائج لتلك الأدوات.

الفصل الثالث

3

الضغط النفسي

- تمهيد
- مفهوم الضغط النفسي
- لمحة تاريخية عن استخدام مصطلح الضغط
- الضغوط وبعض المفاهيم المرتبطة بها
- بعض النماذج والنظريات النفسية المفسرة للضغوط
- الآثار المترتبة على الضغوط النفسية
- طرق قياس الضغوط
- خلاصة الفصل

تمهيد

كانت الضغوط النفسية وما تزال إحدى الموضوعات المهمة التي تشغل بال الكثير من المتخصصين في فروع علمية مختلفة، وكان علماء النفس على رأس قائمة المهتمين بهذا الموضوع، لا يأتي الاهتمام بهذا الموضوع لمجرد أنه موضوع جيد للبحث، وإنما لكونه واحدا من حقائق الحياة وثوابتها، ولكونه قضية تهم العامة والخاصة، فلا يكاد يوجد إنسان على وجه الأرض لا يعاني الضغوط بأشكال مختلفة وبصورة تكاد تكون يومية، وتتفاوت هذه الضغوط في شدتها وحدتها ونوعها من شخص لآخر ومن وقت لآخر لدى الشخص نفسه.

وقد شغل موضوع الضغوط النفسية داخل المؤسسات التعليمية (المدرسة – المتوسطة- الثانوية) بال كثير من المختصين في علم النفس وعلوم التربية، ذلك لإدراكهم للمعاناة التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ، وخاصة التلاميذ المقبلون على شهادة البكالوريا والمتمثلة في قلق الإمتحان والخوف من الرسوب والضغوط الأسرية والإجتماعية إضافة إلى كثرة الواجبات المدرسية وكثافة الحجم الساعي وكذا نظام الامتحانات، مما ولد توترا وضيقا لدى هذه الفئة حيث أصبحت الثانوية مصدرا للضغوط النفسية والدراسية. ويرجع الاهتمام بدراسة الضغوط النفسية في جانب منه أيضا للتبعات والتكاليف الباهظة التي تسببها هذه الضغوط للفرد والمجتمع على حد سواء، وتنجم هذه التكاليف عن العلاقة الوثيقة بين الضغوط النفسية وأنواع واسعة من الأمراض الجسمية والاضطرابات النفسية، من الصراعات والمشاجرات والسلوك العدواني، وسوء التوافق، وغير ذلك من أشكال السلوك والمشكلات التي يتعرض لها أولئك الذين يعانون من الضغوط النفسية، لكنهم في الوقت نفسه لا يملكون الأساليب والطرق الفنية الإيجابية الملائمة لمواجهتها أو التعايش معها والتقليل من تأثيراتها السلبية إلى أدنى حد ممكن.

وبالرغم من ذلك لا تزال الدارسات المتعمقة بهذا الموضوع قليله في حدود علم الباحث، إذا ما قورنت بالموضوعات التربوية الأخرى، وخاصة في البيئة الوطنية والمحلية وتكمن أهمية طرح موضوع الضغوط النفسية لدى الطلبة لعدة أسباب أولها التوصل إلى رؤية جديدة وتبصر أعمق في حياة الطالب، وثانيها المساهمة في تعميق الصلة بين المدرسة والطالب، علاوة على أن ذلك يساعد على التخفيف من مستوى الضغوط النفسية والدراسية وكذلك وضع أهداف واقعية قابلة للتحقيق لطلبتنا في المستقبل .

إن الفصل الحالي يهدف إلى استعراض ومناقشة مفهوم الضغوط النفسية وأنواعها والآثار الناجمة عنما وأهم النظريات المفسرة لها بشيء من التفصيل وذلك من خلال مجموعة من المحاور.

أولا:مفهوم الضغط النفسي

1-1 لمحة تاريخية عن استخدام مصطلح الضغط

قبل البدء في تحديد معنى الضغوط ينبغي لفت الإنتباه إلى أن ظاهرة الضغوط لازمت الإنسان منذ وجوده على وجه الأرض كما جاء في قوله تعالى ﴿ **لقد خلقنا الإنسان في كبد**﴾ [سورة البلد:الآية 4].**(قاسم الصالح، 2002، ص13)**، وورد ذكر الكرب في القرآن ﴿**قل الله ينجيكم منها ومن كل كرب ثم أنتم تشركون**﴾ [سورة الأنعام: الآية 64]، والكرب هنا بمعنى الغم الذي يحل بالنفس **(عمر النعاس، 2008، ص25).**

إن هذا المفهوم الذي شاع استخدامه في علم النفس والطب النفسي، تمت استعارته من الدراسات الهندسية والفيزيائية، حينما كان يشير إلى (الإجهاد Strain، والضغط Press، والعبء Load). **(الغرير وأبو سعد، 2009، ص19).**

ويرجع سميث (1993) المعنى الإشتقاقي للمصطلح إلى الأصل اللاتيني، فكلمة الضغط Stress مشتقة من الكلمة اللاتينية Stictus وهي تعني الصرامة، وهي تدل ضمنيا على الشعور بالتوتر وإثارة الضيق والذي يرجع في أصله إلى الفعل Stringere والذي يعني يشد Tighten، ولقد اشتقت كلمة الضغط من الكلمة الفرنسية Estresse وهي تعني الضيق أو القمع والإضطهاد والتي يبدو أنها تدل ضمنيا على الحبس والقيد والظلم والحد من الحرية. **(حسين وحسين، 2006، ص17).**

فمن الناحية التاريخية فقد وجدت عدة تفسيرات ونظريات للضغط قبل ظهور هذا المصطلح، فهيبوقراط (460-377ق م) ادعى بأن السوائل أو الهرمونات لها علاقة بالحالة المزاجية للفرد هي المسؤولة عن المرض الجسمي والعقلي، فقد استند رأيه على افتراض أن الجسم يحتوي على أربعة سوائل هي الدم، البلغم، العصارة السوداء، والعصارة الصفراء، حيث إن اختلاط هذه السوائل بنسب غير متكافئة تؤدي إلى المرض، والإستجابات السلوكية بنسب غير المرغوبة مثل الإكتئاب أو الحدة في المزاج أو الإنطواء أو التشاؤم وغيرها من المشكلات التي ربطها بهذه السوائل **(علي عسكر، 1998، ص 26)**، وفيما يخص المعايشة الإنفعالية للضغط فإن أرسطو (384-322ق م) وبعد ذلك توماس الإكويني (1221-1274م) حاولا تعريف المميزات الخاصة بين الروح والجسد، واعتبرا أن الإنفعال هو الذي يربط بينهما **(Graziani et swendsen, 2005, p11).**

غير أن الإستخدام الرسمي لمصطلح الضغوط Stress قد بدأ في أواخر القرن الرابع عشر، وقصد به في ذلك الحين المشقة Hardship والعسر Straits والمحنة (الضراء) Adversity والأسى Affliction **(جمعة يوسف، 2007، ص07).**

كما يعتبر Descartes (1596-1650م) أول من وصف الرباط بين الروح والجسد تحت مصطلح "الألم" **(Graziani et swendsen, 2005, p11).**

غير أن العديد من الدعم والتأييد النظري لمفهوم الضغط استمر إلى اليوم متأثرا بعمل المهندس "روبرت هوك" Hook أواخر القرن السابع عشر، فلقد كان مهتما بتصميم الأبنية مثل الجسور التي تتحمل حمولة ثقيلة وتقاوم قوى الطبيعة مثل الرياح والزلازل دون أن تنهار، ومن ثم كتب Hook عن فكرة الحمل والعبء كقوة خارجية، ولذلك يكون الضغط هو استجابة النظام أو البناء للحمولة، ويكون ذلك مماثلا لاستجابة الضغط التي تصدر عن الكائن العضوي والتي تتبدى في المواجهة أو الهروب من الموقف الضاغط **(حسين وحسين، 2006، ص17).**

وخلال القرن 19 ظهر مجموعة من الأطباء الذين قاموا بأبحاث حول الإنفعالات وعلاقتها بالأمراض العيادية، ففي سنة 1812 الطبيب "كورفسارت" Corvisart وصف بعض الأمراض المتعلقة بالقلب، ثم جاء الطبيبان "سوان" Swan (1823) و"كوبر" Cooper (1839) اللذان استعراضا بعض الأمراض التي تسمى حاليا عندنا بقرحة الضغط **(Graziani et swendsen, 2005, p11)**.

ثم جاءت أبحاث العالم "كلود برنارد" Bernard (1865) الذي بين أهمية توازن الفرد وهذا لكي يستطيع التكيف مع الأحداث الحياتية اليومية، وقد أعطى "برنارد" تعريفا لهذا التوازن بأنه قدرة الإنسان على المحافظة على استقراره الداخلي مهما كانت المؤثرات والإعتداءات الخارجية **(Chalvin, 1984, p8)**.

كما أن "جامس" James (1884) و"لانج" Lange (1887) اعتبرا أن الإنفعالات تبدأ بمظاهر فيزيولوجية، أما الجوانب المعرفية فتعتبر عوامل ثانوية في هذا التحول **(Graziani et swendsen, 2005, p11)**.

وفي سنة 1914 قام الفيزيولوجي الأمريكي (كانون) بربط مصطلح الضغط بعمليات التنظيم الهرموني للإنفعالات عند الحيوانات **(Louis Crocq, 2007, p3)**، ففي بحوثه على الحيوانات استخدم عبارة الضغط الإنفعالي ليصف عملية رد الفعل النفسي الفسيولوجي التي كانت تؤثر في انفعالاتها**.(علي عسكر، 1998، ص26)**، فاستخدم "كانون" كلمة الضغوط وذلك من خلال ملاحظة ردود فعل الغدة الكظرية والجهاز العصبي السمبتاوي في مواقف البرد أو الحاجة إلى الأكسجين**. (إبتسام محمود ومُحَمَّد السلطان، 2009، ص 83).**

وفي سنة 1945 قام كل من الطبيبين العسكريين الأمريكيين (R.Grinker) و(J.Spiegel) وهما مختصان في الأمراض العقلية، قاما بإطلاق هذا المصطلح (الضغط) على مجموع الأمراض العقلية والنفسية التي ظهرت أثناء الحرب، وقد ذكرا ذلك في كتاب لهما تحت عنوان "أشخاص تحت الضغط"، وكان ذلك للإشارة إلى الحالة النفسية للجنود المعرضين لإنفعالات المعارك الشيء الذي ينتج عنه ظهور إضطرابات نفسية حادة أو مزمنة.

وفي سنة 1950 قام الفيزيولوجي الكندي "هانز سيلي" (H.Selye) بتبني مصطلح الضغط للإشارة إلى ما كان يعرف منذ سنة 1936 "بالتناذر العام للتكيف" أو ما يعرف أيضا بـ "الفعل الفيزيولوجي الموحد" الذي ينتج عن العضوية عندما تتعرض لعدوان ما مهما كانت طبيعته **(Louis Crocq, 2007, pp3-4)**.

وما بين 1960 و1980 طور "سيلي" Selye مفهوم الضغط إلى نقطة تقترب إلى التعريف الفلسفي حين عرف الضغط بأنه إستجابة الفرد لكل الإغراءات والمتطلبات **(Michel De Clercq, 2001, p4).**

ويمثل "لازاروس" (1966) أحد العلماء المبرزين فى دراسة الضغوط النفسية وقام بتطوير هذه الدراسات بطرق متعددة، وتنبثق أعمال لازاروس من اهتمامه بأعمال المواجهة أو التعايش Coping **(جمعة يوسف، 2007، ص9).**

وخلاصة القول أن موضوع الضغوط كان اهتمام العلماء في الماضي وتطور كثيرا في حاضرنا المعاصر، وقد تظهر مفاهيم وتفسيرات ونظريات أخرى لهذا المصطلح في المستقبل.

1-2 مفهوم الضغوط النفسية:

1-2-1 الضغوط من الناحية اللغوية

وردت كلمة الضغط بعدة أشكال في المعاجم وذلك حسب الاستخدام والموقف الذي اقترن به، فيقال: ضغطه ضغطا عصره وزحمه **(المعجم الوجيز، 1994، ص381)**، ويقال ضغط الكلام إذا بالغ في اختصاره وإيجازه، حيث يتخلى عن التفصيلات، ومن تصريفات الكلمة ضاغطة، مضاغطة، أي حين يزاحم أحدهما الآخر **(الطريري ، 1994 ، ص07).**

وفي اللغة الإنجليزية وردت ثلاث مصطلحات هي الضواغط Stressor، والضغط Stress، وقد جاءت الضواغط Stressor لتشير إلى تلك القوى والمؤثرات التي توجد في المجال البيئي فيزيقية، إجتماعية، نفسية والتي يكون لها قدرة إنشاء حالة ضغط ما، أما كلمة ضغط Stress فتعبر عن الحادث ذاته أي وقوع الضغط بفاعلية الضواغط، ويشير مصطلح الإنضغاط Strain إلى حالة الإنضغاط التي يعانيها ويئن منها الفرد والتي تعبر عن ذاتها في الشعور بالإعياء والإنهاك والإحتراق الذاتي **(هارون الرشيدي، 2004، ص15).**

وقد ورد في معجم Webster New World Dictionary **(1967)** إن كلمة ضغط تعني القوة المجهدة ويقال أيضا إنه القوة التي تقع على الجسم مما يحدث تغييرا في شكله تأثرا بهذه القوة **(أمل العنزي، 2004، ص 32).**

وقد استخدم الباحثون العديد من الكلمات عند الإشارة إلى لفظ الضغط، فقد استخدم أحمد عزت راجح مفهوم الأزمة Crise محل مفهوم الضغط **(أحمد عزت راجح، 1973، ص447)**، ويستخدم مصطلح توتر وصراع ليدل على الضغط **(فاخر عاقل، 1985، ص110)**، واستعمل سمير شيخاني مفهوم البلى والتمزق **(سمير شيخاني، 2003، ص11)**، أما مُحَمَّد قاسم عبد الله فقد استعمل مصطلح التوتر والإنعصاب **(مُحَمَّد قاسم عبد الله، 2004، ص115)**، كما استخدم باحثون آخرون مصطلحات تشير إلى مصطلح الضغط مثل (شدة، كرب، ضائقة، وطأة، تأزم نفسي، تعب نفسي، ضغط إنفعالي، مواقف متطرفة) **(عمر النعاس، 2008، ص27).**

ويفضل بعض الباحثين الآخرين استخدام مصطلح مثيرات المشقة أو مثيرات الضغوط Stressors للإشارة إلى الأحداث التي يمكن أن تسبب الضغوط التي هي استجابات الكائن البيولوجية والسلوكية للضواغط أو مثيرات المشقة **(Davison et Neale, 1994, p191).**

1-2-2 الضغوط النفسية من الناحية الإصطلاحية

يعرف معجم علم النفس والطب النفسي الضغوط الانفعالية بأنها " مشاعر الإجهاد النفسي وعدم الراحة التي تحدث نتيجة مواجهة مواقف الخطر والتهديد وفقدان الأمن الشخصي، وكذلك الضغوط الناتجة عن صراعات داخلية وإحباطات وفقدان تقدير الذات والأسى" **(حسن عماد، 2006 ، ص08).**

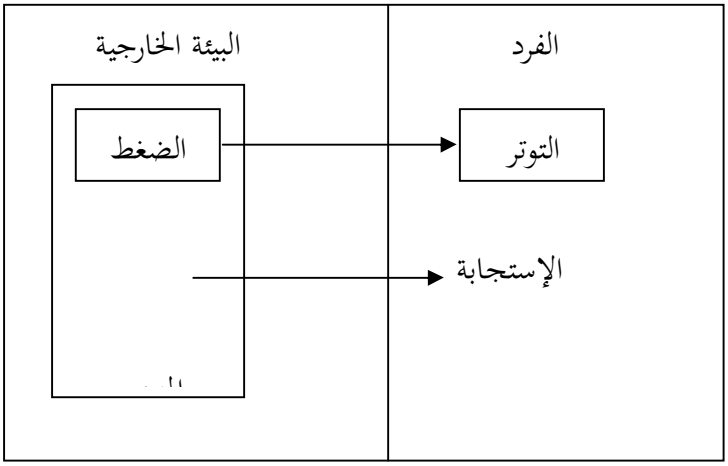
كما يمكن التعرف على ثلاثة إتجاهات في تناول الضغوط النفسية، وبعض الباحثين يسمي هذه الإتجهات بمقاربات وهي: المقاربة الهندسية، والمقاربة الفيزيوطبية، والمقاربة النفسية **(مُحَمَّد مقداد، مُحَمَّد المطوع، 2004، ص260).**

الإتجاه الأول: الضغوط كمثيرات (المقاربة الهندسية)

يتبنى معظم علماء النفس تعريف الضغوط باعتبارها مثيرات. وهذه المثيرات الضاغطة هي في الغالب أحداث تفرض على الشخص، أو ظروف تنبع من داخل الشخص نفسه (مثل الجوع أو الرغبة الجنسية) كما تنشأ أيضا من الخصائص العصبية لديه. وهناك أنواع عديدة من الأحداث التي توجد في البيئة المحيطة بالفرد والتي يمكن أن يطلق عليها مثيرات المشقة أو الضواغط، **(جمعة يوسف، 2007، ص12).** ويصنفها لازاروس وكوهين Lazarus et Cohen فى ثلاث فئات هي :التغيرات الحياتية الكبرى أو الرئيسية، وهى عادة مزلزلة Cataclysmic وتؤثر في أعداد كبيرة من الأشخاص، ثم أحداث الحياة الكبرى التي تؤثر على شخص واحد أو عدد قليل من الأشخاص، ثم منغصات الحياة اليومية **(Lazarus et Folkman, 1984, p12).**

ومن ثم فإنه ينظر إلى الضغط في هذا الإتجاه على أنه المتغير المستقل (السبب) في البحوث **(حسين فايد، 2001، ص336)**، وتبنى هذا النموذج "هولمز وراهي" Holms et Rahe (1967) حيث أشارا إلى أن أحداث الحياة لها تأثيرات على الأفراد، ومن ثم شرعوا في تحديد أحداث الحياة الضاغطة وأعدوا نتيجة لذلك مقياسا لقياس تأثير أحداث الحياة الضاغطة على الأفراد **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص53)**، ومن ممثلي هذه المقاربة أيضا يمكن الإشارة إلى "كوكس" و"فيرجسون" (1991)، ويرى هذان الباحثان أن المثير-أُي مثير- إذا كان غير مرغوب فيه فإنه يسبب للفرد حالة من الإزعاج، والقلق، والتوتر، ويصبح مصدرا من مصادر الإجهاد **(مُحَمَّد مقداد، المطوع، 2004، ص260).**

وفق هذا الطرح يعرف الضغط على أنه القوة (المنبه) التي تؤثر على الفرد مما يؤدي إلى حدوث إستجابة توترية. والشكل التالي يوضح لنا هذا التعريف **(عمار كشرود، 1995، ص.ص307-308)**



شكل رقم (01) يوضح تعريف مصطلح الضغط على أساس المنبه (عمار كشرود، 1995، ص307)

وعرف" الخولي" (1976) الضغوط بأنها" الحالات التي يتعرض فيها الإنسان لصعوبات بيئية مستمرة، مادية معنوية، جسمية نفسية، والتي يتغلب عليها في حياته اليومية بوسيلة من وسائل التكيف مع الظروف البيئية ليحتفظ بحالة الاستقرار، ولكن كثيرا ما تشكل تلك الصعوبات إجهادا لا يمكن التغلب عليه لإعادة التوافق " **(الخولي، 1976، ص 226).**

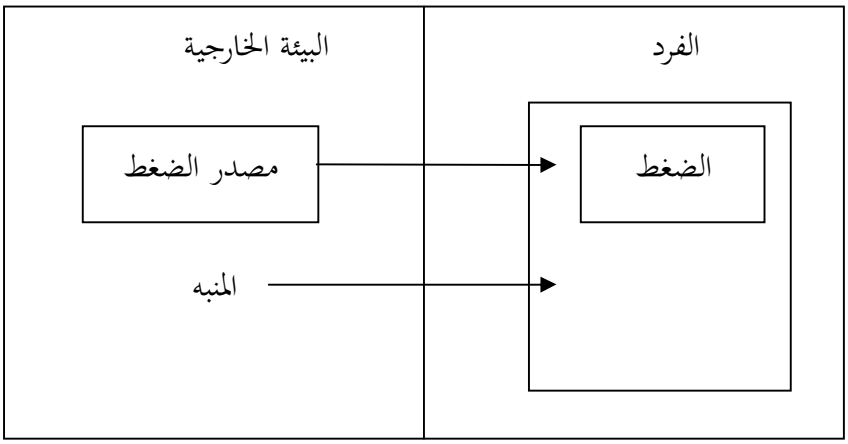
وتعرف "زينب الشقير" الضغوط النفسية بأنها "مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الإستجابة المناسبة للموقف، وما يصاحب ذلك من إضطرابات إنفعالية وفسيولوجية تؤثر على جوانب الشخصية الأخرى لدى الفرد" **(زينب الشقير، 2005، ص166).**

الإتجاه الثاني: الضغوط كاستجابات (المقاربة الفيزيوطبية)

أصحاب هذا الاتجاه ينظرون للضغط على أساس أنه استجابة الفرد للمثيرات، أي أنه رد فعل نفسي أو فسيولوجي يترتب عليه تغيرات بيولوجيه وهو بذلك يصبح مرادفا للفظ (الإجهاد) حيث يظهر الإجهاد على الفرد على شكل اضطرابات سلوكية وجسمية ونفسيه مثل التأخر عن العمل، الأرق، الاكتئاب، أمراض القلب والأوعية الدموية.

وإن أهم من يمثل هذه المقاربة هو "هانز سيلي" Seley الذي يرى أن الإجهاد هو استجابة عامة تمر بمراحل ثلاث، وقد أطلق عليها إسم تناذر التكيف العام أو General Adaptation Syndrome **(المقداد، المطوع، 2004، ص261).** كما أشار "سيلي" إلى أن الضغط عبارة عن مجموعة من الأعراض تتزامن مع التعرض لموقف ضاغط، وهو استجابة غير محددة من الجسم نحو متطلبات البيئة، مثل التغير في الأسرة أو فقدان العمل أو الرحيل والتي تضع الفرد تحت الضغط النفسي **(ماجدة عبيد، 2008، ص20).**

ومن أصحاب هذا الإتجاه أيضا "Gilbert" (1977) حيث عرف الضغط النفسي بأنه: "الإستجابة الفسيولوجية أو السيكولوجية التي تحدث في مواجهة حدث أو حالة خارجية" **(أمل العنزي، 2004، ص33).**
والشكل التالي يوضح لنا هذا الإتجاه.



شكل رقم (02) يوضح تعريف مصطلح الضغط على أساس الإستجابة (عمار كشرود، 1995، ص 309)

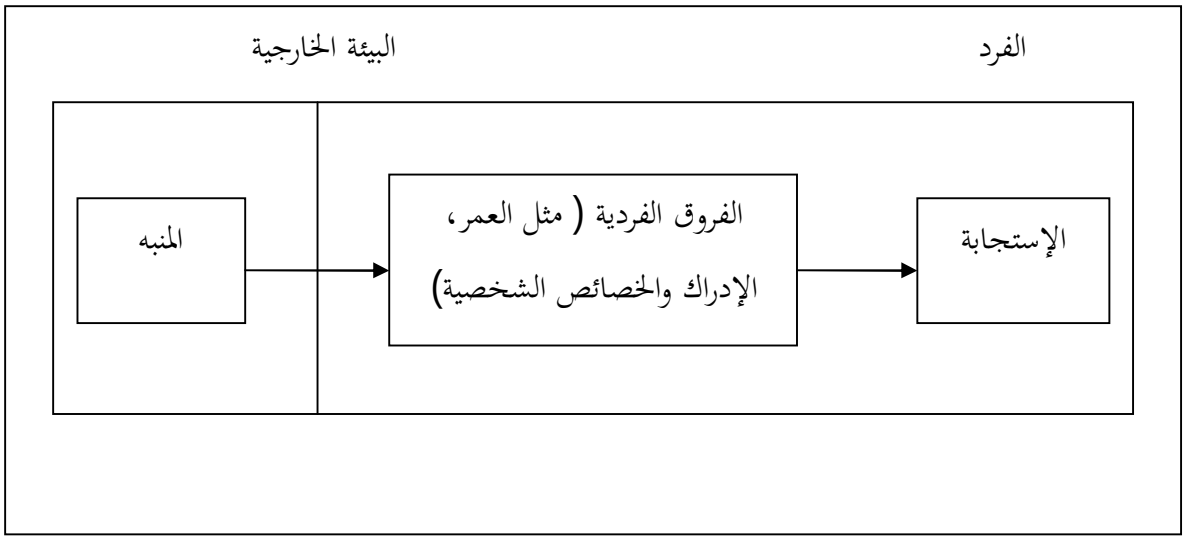
الإتجاه الثالث: الضغوط كعلاقة تفاعلية (المقاربة النفسية)

أصحاب هذا الاتجاه ينظرون للضغط على أنه التفاعل بين العوامل المثيرة للضغط والإستجابة له، ومن أصحاب هذه المقاربة "ريتشارد لازاروس" Lazarus الذي يعرف الضغط النفسي على أنه "يتعلق بعلاقة فريدة موجود بين الشخص ومحيطه، وهي تشمل على تقييم معرفي لطلب يعيشه الشخص على أنه اختبار له، أو على أنه يتجاوز إمكاناته، أو على أنه لا يمكن الإستجابة لهذا الطلب، أي أن الطلب يضع راحة الشخص في خطر" **(Anne Jolly, 2002, p61).**

ومن أصحاب هذا الإتجاه نجد Teirper & Newman (1978) اللذان عرفا الضغط النفسي على أنه "حالة تنشأ عن التفاعل بين الناس وأعمالهم وتتسم بإحداث تغيرات في داخلهم وتدفعهم إلى الانحراف عن أدائهم الطبيعي" **(أمل العنزي، 2004، ص34).**

وأشار "روبين" Robin إلى أن الضغوط النفسية هي تلك النوعية من الخبرة التي تنتج عن تعامل الشخص مع البيئة وينتج عنها إجهاد فسيولوجي أو نفسي إما بزيادة الإثارة أو نقص الإثارة **(Robin, 1999 , p25)**.

هذه المجموعة من التعاريف هي عبارة عن مزج بين المدخلين السابقين. ووفق هذا الطرح يعرف الضغط النفسي على أنه نتيجة للتفاعل الموجود بين منبه بيئي واستجابة المزاج الذاتي الخاص بالفرد (أي الفروق الفردية).
والشكل التالي يوضح لنا هذا التعريف.



شكل رقم (03) يوضح تعريف مصطلح الضغط على أساس المنبه و الإستجابة (عمار كشرود، 1995، ص310).

ومن خلال العرض السابق يتضح أن هناك ثلاث مكونات للضغط هي المثيرات مسببات الضغط، والاستجابة، والتفاعل بين المثيرات والاستجابة. أي أن المثيرات هي القوى التي تبدأ بها حالة الضغط لدى الفرد، وتمثل الاستجابة ردود الفعل الفسيولوجية أو النفسية. ولكي يحدث الضغط لابد من التفاعل بين المثيرات والاستجابة لها.

وخلاصة القول أنه يمكن تعريف الضغوط النفسية بأنها "الحالة التي يدركها الكائن الذي يتعرض لأحداث أو ظروف معينة بأنها غير مريحة أو مزعجة أو على الأقل تحتاج إلى نوع من التكيف أو إعادة التكيف، وإن استمرارها قد يؤدى إلى آثار سلبية كالمرض والاضطراب وسوء التوافق" **(جمعة يوسف، 2007، ص13).**

أما الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية الإصدار الرابع (DSM IV) فقد عرف الضغوط النفسية بأنها "أي حرمان يُثقل كاهل الفرد نتيجة لمروره بخبرة غير مريحة كالمرض المزمن أو فقدان المهنة أو الصراع الزواجي" **(علي علي، 2000، ص10).**

ثانيا: الضغوط وبعض المفاهيم المرتبطة بها

2-1 الإحتراق النفسي

لقد عرف الإحتراق النفسي في الثلاثينات من القرن المنصرم عندما أصبح عمال الصناعة الأمريكيين يعانون كثيرا من أمراض القلب والتوتر والصداع النصفي والشعور بالإكتئاب وتدهورت علاقاتهم مع الأصدقاء والأسرة، ويعتبر "فرويدنبرجر" Freudenberger هو أول من استخدم مصطلح زملة أعراض الإحتراق Burnout Syndrom **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص27).**

حيث عرف Freudenberger الإحتراق النفسي بأنه حالة تحدث نتيجة الأعباء والمتطلبات الزائدة والمستمرة، والملقاة على عاتق الفرد والتي تفوق قدرته، مما يساهم في ظهور مجموعة من المظاهر النفسية والجسدية السلبية **(Freudenberger,1974 , p160)**.

كما يعرف الاحتراق أيضا بأنه رد فعل للضغط المتصل بالعمل والذي يختلف تبعا لشدة وفترة التعرض بالضغط النفسي ويظهر على العاملين أعراض الإجهاد الانفعالي جراء العمل مما يقودهم إلى ترك وظائفهم **(رمزي جابر، 2007، ص133)**.

أما "ماسلاك" (Maslach,1982) فقد عرفته بأنه مجموعة أعراض تتمثل في الإجهاد العصبي واستنفاذ الطاقة الانفعالية والتجرد من النواحي الشخصية، والإحساس بعدم الرضا عن الانجاز في المجال المهني، والتي يمكن أن تحدث لدى الأشخاص الذين يؤدون نوعا من الأعمال التي تقتضي التعامل المباشر مع الناس **(القريوتي والخطيب، 2006، ص133)**.

ويرى "أكرم عثمان" أن هناك تداخل وخلط ما بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي، لذا فلا بد من أن نميز ونفرق بينهما.

لذا فقد رأى "نيهاوس" (Niehause , 1989) إلى أن الفرق بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي يتضح في ثلاث خصائص كالآتي:

1-إن الاحتراق النفسي يحدث نتيجة لضغوط العمل النفسية المتمثلة في تضارب الأدوار وغموضها، وازدياد حجم العمل، وظروف العمل أحواله التي تنطوي على بعض المخاطر.

2- إن الاحتراق النفسي يحدث في معظم الأحيان لدى المعلمين الذين يلتحقون بالمهنة برؤية مثالية مؤداها أنهم لابد أن ينجحوا في مهنتهم.

3-هناك صلة وثيقة وعلاقة تناسبية متبادلة بين الاحتراق النفسي والسعي إلى تحقيق المهام التي يتعذر تحقيقها. **(www. dakram.maktoobblog.com/983497)**

يتضح مما سبق أن الإنهاك النفسي (أو الإحتراق) Burnout يختلف عن الضغط Stress حيث إن الإنهاك النفسي مرحلة متقدمة من مراحل الضغوط النفسية، لهذا فمصطلح الضغط أشمل وأعم من مصطلح الإنهاك (الإحتراق)، أما مصادرهما فقد تتشابه، ولكن الاختلاف أن مصادر الإنهاك النفسي تستمر دون القدرة على التكيف معها، في الوقت الذي لا يجد فيه الفرد الدعم الكافي للتغلب على هذه الضغوط، وهكذا فالإنهاك والضغط مرتبطان معا، ويختلفان في استمرار الضغط وعدم القدرة على التعامل معه مما يؤدي لحدوث الإنهاك النفسي، ومع ذلك فقد اختلط الأمر على بعض الباحثين **(حسام علي، 2008، ص40)**.

2-2 ضغوط ما بعد الصدمة

في سنة 1980 قام التصنيف الأمريكي في طبعته الثالثة بنشر مصطلح « Post Traumatic PTSD Stress Disordes » للإشارة إلى ما عرفه التصنيف الأوروبي بالعصاب الصدمي، وترجم إلى اللغة بالفرنسية بحالة الضغط ما بعد الصدمة « Etat de Stress Traumatique » **(Croq, 2007, p12).**

عرف الضغط ما بعد الصدمة في التصنيف الأمريكي DSMIV(1994) بأنه إضطراب سريع التأثير يظهر عند الشخص الذي تعرض لحادث صدمي، ويعتبر الحادث صدمي عندما يكون هذا الشخص ضحية لهذا الحادث، أو يشعر عند مواجهته أنه أمام تحديد حقيقي لحياته، كما أن ردود فعل الشخص تتسم أثناء مواجهته للحادث بالرعب والخوف الشديد **(Marchard et Boyer, 2003, p4).**

وحسب التصنيف الأمريكي فإن تشخيص هذه الإضطرابات يستند إلى المعطيات التالية:

أ-التأكد من وجود حدث صدمي (أي الحادثة التي هددت حياة المريض وسببت له الصدمة) وهنا يتم استبعاد ضغوطات الحياة العادية؛

ب-تكرار معايشة الحدث الصدمي من قبل المريض، ويكمن لهذا التكرار أن يكون على شكل ذكريات أو كوابيس أو رؤى هلوسية عابرة؛

ج- ديمومة إستمارية السلوك التجنبي؛

د- ديمومة العلائم المرضية (إضطرابات النوم- الحساسية النفسية- سرعة الإستثارة- إضطرابات إدراكية وردود فعل فيزيولوجية عندما يتعرض المريض لمواقف تذكره بالحادث **(النابلسي، 1991، ص.ص21-22).**

الضغط والصدمة ينتميان إلى سجلين مختلفين بيوعصبي فيزيولوجي بالنسبة للضغط، ونفسي بالنسبة للصدمة، أحدهما يتكلم عن تعبئة المصادر الطاقوية والآخر عن إختراق الدفاعات النفسية، أحدهما يصف الإضطراب العصبي الإعاشي، والآخر يصف الجانب العيادي لحالة الذعر والفزع، إذ على المستوى العيادي لا يوجد مساواة بين السجلين، فغالبا يظهر أن الأفراد الذين يعانون حالة ضغط متكيف لا يعيشونه بشكل صدمي، بينما الأفراد الذين يعانون حالة ضغط متجاوز يعيشونه بشكل صدمي ويتطور فيما بعد إلى صدمة نفسية **(Crocq, 2007, p12).**

وعلى هذا تختلف الأحداث الصدمية عن الأحداث الضاغطة، فالأحداث الصدمية عادة تكون خارج نطاق الخبرة العادية أو المألوفة للفرد، وغالبا لا يكون لدى الأفراد المصدومين حصيلة كافية للتعرف على كيفية التعامل مع الأحداث الصدمية التي يتعرضون لها، حيث إن الأفراد في المواقف الصدمية يشعرون أن لديهم ضبطا أو تحكما أقل في معارفهم وسلوكهم، ومن يلجئون إلى ميكانيزمات دفاعية لا شعورية مثل التفكك والكبت والإنكار **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص 29).**

3-2 الأزمة Crise

عرف "كابلان" (1961) الأزمة بأنها حالة تنتج عندما يواجه الفرد عائقا يقف حاجزا أمام تحقيق أهدافه اليومية في وقت من الأوقات، حيث يصيب الفرد حالة لا تنظيم مع شعوره بعدم الإرتياح، مع محاولات لتجاوز هذا العائق لكنها تبوء بالفشل **(Monique et Brunet, 2006, p4)**.

ويرى حسين طه وسلامة حسين أن الضغط يختلف عن الأزمة، فالأزمة هي الحادثة المفاجئة التي تتطلب من الفرد القيام باستجابات فورية نحوها والتي قد تؤدي بالفرد إلى مكابدة بعض المشكلات النفسية والصحية بعد حدوثها مثل الكوارث الطبيعية **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص30)**.

كما يعتبر Monique et Brunet أن الأزمة تظهر عندما يسبب حادث ما حالة من الضغط، ويدرك الفرد هذا الحادث على أنه يمثل تهديد له، وصعوبات غير محتملة بحيث تتجاوز مصادره للتكيف مع هذا الحادث **(Monique et Brunet, 2006, p29)**.

ثالثا: أنواع الضغوط ومستوياتها:

ذكر الباحثون عدة تصنيفات وتقسيمات للضغوط وذلك تبعا لأثرها على الفرد كما قسمت حسب مدتها وكذلك صنفت حسب شدتها، وستناول بعض هذه الأنواع بشيء من التفصيل:

منهم من صنف الضغوط إلى صنفين ضغوط سلبية وضغوط إيجابية، ولقد ميز "سيلي" بين هذين النوعين من الضغوط، حيث يطلق سيلي على الضغط النافع أو الحسن Eu-stress الضغط السلبي Di-stress **(De Clercq, et Lebigot ,2001, p4)**.

أ- ضغوط سلبية:

وهي الضغوط ذات الانعكاسات السلبية على صحة ونفسية الإنسان من ثم تنعكس على أدائه وإنتاجيته في العمل مثل تلك الضغوط التي ندفع في الواقع ثمنها بالإحباط وعدم الرضا عن العمل بالإضافة إلى النظرة السلبية تجاه قضايا العمل.**(مُحَمَّد أبو العلا، 2009، ص11)**، فالضغوط السلبية تؤثر سلبا على أداء الفرد الأكاديمي والمهني، وتعوقه عن الإنجاز والإبداع، وتؤدي إلى سوء التوافق والإكتئاب والقلق والإحساس بالإحباط والعدوان على الآخرين **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص32)**.

ويعتبر هذا الضغط عاملا مساعدا على إحداث حالات ثانوية نسبيا من مثل الصداعات، والإضطرابات الهضمية، والإضطرابات الجلدية، والأرق والقروح، ولكنه يمثل كذلك دورا مهما في الأسباب الرئيسية للموت في العالم الغربي كالسرطان، والأمراض القلبية الشريانية، واضطرابات التنفس، والإصابات الطارئة بسبب الحوادث، وتشمع الكبد والإنتحار **(سمير الشيخاني، 2003، ص13)**.

ب-الضغوط الإيجابية:

وهو عبارة عن التغيرات والتحديات التي تفيد نمو المرء وتطوره (كالتفكير مثلا)، وهذا النوع من الضغط يحسن من الأداء العام ويساعد على زيادة الثقة بالنفس **(ماجدة بهاء الدين، 2008، ص25)**.

وهذا النوع من الضغوط يعطي إحساسا بالقدرة على إنجاز الأعمال السريعة والحاسمة فهي بمثابة حوافز إيجابية لما لها من تأثير نفسي وإيجابي عند شعور الفرد بالإنجاز، وما يجلبه ذلك من شعور بالسعادة والغبطة والسرور، وبالتالي فهي ليست لها أضرار على صحة الفرد، بل إن كمية من الضغط يعتبر مطلبا وشرطا أساسيا للإنجاز **(www.abegs.org/sites/doclib1)**.

وقد أوضح "كيلي" Killy (1994) آثار ونتائج كل من الضغوط الإيجابية والضغوط السلبية

جدول رقم (05) يوضح المقارنة بين الضغوط الإيجابية والسلبية لـكيلي (1994) (أمل العنزي، 2004، ص36)

الضغوط الإيجابية	الضغوط السلبية
1-تمنح دافعا للعمل ونظرة تحدي للعمل .	1-تسبب انخفاض في الروح المعنوية، وشعور بتراكم العمل.
2-تساعد على التفكير والتركيز على النتائج .	2-تولد ارتباكا وتدعو للتفكير في المجهود المبذول.
3- توفير القدرة على التعبير عن الانفعالات والمشاعر	3- تعمل على ظهور الإنفعالات وعدم القدرة على التعبير عنها
4 -تمنح الإحساس بالمتعة والإنجاز .	4-تؤدي إلى الشعور بالقلق والفشل.
5-تمد الفرد بالقوة والتفاؤل بالمستقبل.	5-تسبب للفرد الضعف والتشاؤم من المستقبل.
6-تساعد الفرد على النوم الجيد.	6-تسبب للفرد الشعور بالأرق.
7 -تمنحه القدرة على الرجوع إلى التوازن النفسي بعد المرور بتجربة غير سارة.	7-عدم القدرة على الرجوع إلى التوازن النفسي بعد المرور بتجربة غير سارة

كما يمكن أن تصنف الضغوط النفسية تبعا لمدة تأثيرها (مؤقتة ومزمنة):

أ-الضغوط المؤقتة:

وهي الضغوط التي تحيط بالفرد لمدة وجيزة، ثم تزول، وعادة ما تكون مرتبطة بموقف مفاجئ لا يدوم أثره طويلا، ولهذه الضغوط أثر محدود على الفرد إلا إذا كانت قدرة تحمله أضعف من الموقف الذي تعرض له **(عربيات والخرابشة، 2007، ص54)**. وهذه الضغوط مثل ضغوط الإمتحانات أو انتظار مولود جديد...الخ.

ب-ضغوط دائمة أو مزمنة:

وهي التي تحيط بالفرد لمدة طويلة نسبيا، مثال ذلك تعرض الفرد لمرض مزمن، وآلام مرافقة له، يرافق ذلك ظروف وأوضاع مادية واقتصادية واجتماعية متواضعة، ولا تساعد على تحمل هذا الموقف **(عربيات والخرابشة، 2007، ص54)**، وهذه الضغوط المزمنة هي ضغوط سلبية تجعل الفرد يجند كل ما لديه من طاقة وإمكانات لمواجهتها، وعلى ذلك فإن حدوث الضغوط المستمرة يرتبط دائما بظهور العديد من المشكلات الجسمية والنفسية للفرد الواقع تحت الضغط **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص34).**

كما صنفت الضغوط بحسب شدتها إلى ثلاثة أنواع (شديدة-متوسطة-خفيفة):

أ-ضغوط شديدة (حادة):

وينتج عنها استجابات شديدة القوة لدرجة أنها تتجاوز قدرة الفرد على المواجهة، وتختلف هذه الإستجابات من شخص إلى آخر، ولا يشير بالضرورة إلى وجود أمراض عقلية أو جسمية وإنما هي إستجابات عادية تشير إلى ضرورة التدخل **(الغرير وأبوأسعد، 2009، ص28).**

ب-ضغوط متوسطة:

مثل الضغوط الناتجة عن توزيع الجدول المدرسي وتوزيع الأنشطة المدرسية طوال العام الدراسي، واستقبال الطلاب الجدد في بداية العام الدراسي **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص34).**

ج-ضغوط خفيفة:

وهي ضغوط عادية تتصل بالمواقف اليومية الراهنة التي تنشأ من التفاعلات اليومية، وينتج عنها استجابات طفيفة مع مجموعة علامات الضغط وأعراضه التي من السهولة ملاحظتها **(الغرير وأبوأسعد، 2009، ص28).**

إضافة إلى هذه الأنواع السابقة للضغوط، نجد تصنيفات أخرى لبعض العلماء أمثال "مور Moor"، و"لازاروس وكوهين":

1-تصنيف Moor 1975:

يرى "مور" أن هناك ثلاثة أنواع من الضغوط التي يتعرض لها الفرد، ويحددها بما يأتي:

1.أ-الضغوط الناجمة من التوترات الاعتيادية (Ordinary Tensions Stresses)، ويراد بها الضغوط الناجمة عن المشكلات اليومية ومن جراء عدم قدرة الفرد على إشباع بعض حاجاته وهي ضغوط غير حادة وينتج عنها استجابات طفيفة.

1.ب-الضغوط النمائية (Development Stresses): وتشتمل على الضغوط الناجمة عن التغيرات النمائية التي تتطلب تغييرا مؤقتا في العادات وفي أسلوب الحياة .

1.ج- ضغوط أزمات الحياة (Life crises Stresses): وتشتمل على ضغوط المرض الشديد أو فقدان شخص عزيز، وتكون قوية وتستمر لمدة طويلة **(www.jamaa.cc/attach.php?id=4716).**

2-تصنيف "لازاروس وكوهن" (1977, Lazarus et Cohen):

حيث بينا نوعين من الضغوط:

2.أ-الضغوط الخارجية: والتي تعني الأحداث الخارجية والمواقف المحيطة بالفرد وتمتد من الأحداث البسيطة إلى الحادة.

2.ب-الضغوط الداخلية (الشخصية): والتي تعني الأحداث التي تكون نتيجة التوجه الإدراكي نحو العالم الخارجي والنابع من فكر وذات الفرد **(الغرير وأبو أسعد، 2009، ص29).**

رابعا: مصادر الضغوط ومسبباتها

يعرف "عادل الأشول" مصادر الضغوط بأنها " عبارة عن مثير له إمكانية محتملة في أن يولد استجابة المواجهة أو الهروب منها " **(عادل الأشول، 1993، ص15).**

لقد حظيت مسألة تحديد مصادر الضغوط باهتمام الكثير من الباحثين، ولذلك تعددت تصنيفات مصادر الضغوط لديهم، ومما لاشك فيه أن الإنسان عادة ما يتعرض في حياته اليومية لأنواع عديدة من الضغوط، وأن مصادر الضغوط الواقعة على الإنسان تحيط به من كل جانب وقد لا تنتهي علما بأنها تختلف لدى الفرد الواحد من مرحلة إلى أخرى عبر المراحل النمائية التي يمر بها في حياته **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص36).**

ومن بين أهم مصادر الضغوط التي تواجه الفرد نذكر ما يلي:

1-ضغوط ومشكلات نفسية وشخصية

عند تناول شخصية الفرد وعلاقتها بمصادر الضغط فإن الاهتمام ينحصر في دور الإستعداد الشخصي في مواجهة هذه المصادر وانعكاس تلك المواجهة على الصحة البدنية والنفسية للفرد، وبهذا الصدد يتفق الباحثون في هذا المجال على أن شخصية الفرد لها دور في نوعية الإستجابة لمصادر الضغوط، وفي الغالب تعتبر شخصية الفرد عاملا وسيطا أو متداخلا تخفف أو تزيد من وطأة الموقف السلبي (الضغط) على الفرد **(رشيد مسيلي وفاضلي، 2009، ص11).**

حيث إن تعرض الفرد لمستوى عالي من الضغط عادة ما يصاحبه الشعور بالقلق والإحباط والتعب والإرهاق والاكتئاب والتوتر والانفعال والأرق، وانخفاض تقدير الذات.

هناك مسببات نفسية تكون مصدرا هاما في الضغوط نذكر منها:

1.1 التوافق (Adaptation)

تعتمد صحة الفرد العامة على الاحتفاظ بالتوازن بين الجانب العقلي والبدني، وتكمن الخطورة في التغيرات التي يواجهها الجسم التي من شأنها إحداث خلل في التوازن الكيميائي.

2.1 الإحباط (Frustration)

يشعر الفرد بالإحباط عند وجود عائق يمنعه من تحقيق هدفه أو في حالة شعوره بالعجز لتغيير الموقف غير المرغوب فيه، وفي الغالب يتجسد رد الفعل في انفعال الغضب، ومن الطبيعي أن يصحب ذلك إفراز للهرمونات التي ترتبط بالمواقف الضاغطة.

3.1 زيادة الحمل (Overload)

ويحدث ذلك عندما تزيد المتطلبات على قدرات الفرد لمواجهتها مثل عدم وجود وقت كافي لإنجاز المتطلبات وزيادة المسؤولية وعدم وجود مساندة اجتماعية.

4.1 الحرمان الحسي (Sensory Deprivation)

مثل قلة الإثارة التي تتمثل في المهام الروتينية التي لا تتطلب مجهود فكري أو بدني إذ أن الفرد يجد نفسه يزاول عملا خال من الإثارة يفقده الرغبة في الأنشطة اليومية ويشعر أنه منهكا ويؤدي عملا أقل من قدراته **(عبير الصبان، 2003، ص.ص 56-57).**

5.1 أنماط الشخصية

هناك أنماط للشخصية تستجيب للضغوط أكثر من غيرها من الشخصيات، فقد وجد "فريدمان" و"رزونمان" أن نمط الشخصية (أ) الذين يمتازون بـ(التنافس، العدوان اللفظي، التحفز والجدية، عدم القدرة على الإسترخاء، يغضبون بسهولة، ويمتازون بالعدوانية) قد تعرضوا لمعدل أعلى من مرض القلب التاجي مقارنة بالمرضى الذين لا يعانون من نمط (أ)، وقد اكتشفت بحوثهم والدراسات الأخرى وجود علاقة قوية بين نمط السلوك (أ) والخطر للإصابة المتزايد للإصابة بمرض القلب والموت المبكر.

كما وصف كل من "توميشوك" و"دريهر" Temoshok and Dreher في كتابهما "السلوك ذات النمط (ج) والسرطان" نمطا آخر للشخصية وهو النمط الميال للسرطان، وأصحاب هذا النمط يستجيبون للفشل المتكرر والضغط والإستسلام وتطوير شعور بالعجز واليأس.

كما ناقش "ألبرت أليس" مؤسس العلاج السلوكي الإنفعالي العقلاني مجموعة صفات الشخصية التي سماها الإعتقادات اللاعقلانية، ويعتقد "أليس" Ellis أن أفكارنا السلبية واعتقاداتنا غير المنطقية عن الناس والأشياء هي الأساس لضغطنا وعصاباتنا.

كما اقترح أيضا "غيردانو" وآخرون (Girdano et al) نمطا آخر للشخصية وهي الشخصية القلقة الإنفعالية التي تمتاز بردة فعل قلق ذاتية مستمرة تحافظ على الإستجابة للضغط النفسي، حتى بعد أن يختفي المثير الضاغط. **(الغرير وأبو أسعد، 2009).**

6.1 مركز التحكم في الأحداث (داخلي خارجي)

يعد "روتر" (Rotter) هو صاحب مفهوم مركز التحكم في نظريته (التعلم الإجتماعي)، ويعد نوع الضبط من أكثر الصفات الشخصية تأثيرا في زيادة حدة الضغوط أو قلتها لدى الفرد، فالفرد الذي يعتقد أنه يستطيع التحكم بالأحداث والسيطرة عليها بدرجة كبيرة هو الأكثر تحملا للتهديدات والضغوط التي يتعرض لها في حياته من ذلك الشخص الذي لا يعتقد بأنه يستطيع التحكم بمراكز الأحداث، ويعزى ذلك إلى مؤثرات خارجية كالحظ أو الصدفة أو القدر أو الفرصة **(عمر النعاس، 2008، ص49).**

2-الضغوط والمشكلات الصحية:

المرتبطة بالصحة الجسدية والفسيولوجية كالصداع وارتفاع ضغط الدم وحركة المعدة، وارتفاع معدل ضربات القلب والغثيان، والدوخة والرعشة والإصابة بالمرض وصعوبات النوم والعادات الصحية السيئة واختلال النظام الغذائي **(زينب الشقير، 2005، ص 178).**

3-الضغوط الشخصية والأسرية

الصراع بين دور الشخص في المنزل ودوره فى العمل، التعرض للمخاطر الطبيعية والبشرية، المشكلات مع أفراد الأسرة، المشكلات مع توقعات أعضاء الأسرة، المشكلات مع الأصدقاء والأقارب، الزواج من شريك حياة متعدد الأدوار، الاختلالات الزواجية، الاختلالات الجنسية، الطلاق والانفصال، مشكلات خاصة بالتسلسل الهرم فى الأسرة، التعرض للإساءة فى الطفولة، المسئولية عن الأطفال، مشكلات الأبناء فى المدرسة والجامعة، أسلوب الحياة الفردي، الضواغط فى السفر والعطلات، الضواغط فى الأعياد والمناسبات الاجتماعية، محاولة القيام بأدوار متعددة في الوقت نفسه **(جمعة يوسف، 2007، ص17).**

4-الضغوط والمشكلات الإجتماعية

المتمثلة في سوء العلاقة بالآخرين وصعوبة تكوين صداقات اجتماعية، ويرى علماء السلوك أن العلاقة الجيدة بين الأفراد المبنية على التأييد والثقة والمساندة والتعاون تسهم في خلق بيئة اجتماعية صحية وعكس ذلك سواء كان سوء الثقة أو عدمها قد يؤدي إلى نشؤ علاقات متوترة، يسودها الحقد والكراهية وبذلك تصبح العلاقات بين الأفراد مصدًرا من مصادر الضغوط **(أمل العنزي، 2004، ص41).**

5- الضغوط والمشكلات الإقتصادية:

قد أوضحت دراسة Harburg (1973) بأن الأفراد الذين يعانون الضغوط النفسية هم الأفراد الذين يعيشون مستوى اقتصادي اجتماعي منخفض، ويعيشون في منطقة مزدحمة بالسكان، وأن هؤلاء يعيشون اضطرابات أسرية، ويعانون من ارتفاع معدل الإصابة بالأمراض النفسية والجسمية **(زينب الشقير، 2005، ص177).**

فالمشاكل الاقتصادية لها الدور الأعظم في تشتيت جهد الإنسان وضعف قدرته على التركيز والتفكير، وخاصة حينما يتعرض لأزمات مالية أو فقدان العمل بشكل نهائي إذا ما كان مصدر رزقه فينعكس ذلك على حالته النفسية، وينجم عن ذلك عدم قدرته على مسايرة متطلبات الحياة **(أمل العنزي، 2004، ص40).**

6-الضغوط والمشكلات الدراسية

المتعلقة بظروف الدراسة مثل صعوبة التعامل مع الزملاء والمعلم، وصعوبة التحصيل الدراسي، وضعف القدرة على التركيز، وعدم القدرة على أداء الواجبات المنزلية، والفشل في الإمتحانات، والخوف من الرسوب **(معزي عياش ، 2004، ص17).**

خامسا: بعض النماذج والنظريات النفسية المفسرة للضغوط

5-1-النماذج

5-1-1 نموذج والتر كانون

يطلق على هذا النموذج إسم المواجهة أو الهروب لأن هذه الاستجابة تجعل الفرد إما أن يواجه الموقف أو أن يتجنبه ويهرب منه **(عبد الرؤوف الطلاع، 2000 ، ص17).**

تعد هذه النظرية من أوائل النظريات التي اعتمدت على الجوانب الفسيولوجية أو البيولوجية في تفسير ودراسة الضغوط النفسية على يد صاحبها العالم الفسيولوجي والأستاذ بجامعة هارفرد "والتر كانون" 1932 أثناء دراسة للكيفية التي يستجيب بها كل من الإنسان والحيوان للتهديدات الخارجية **(إبتسام محمود وسلطان السلطان، 2009، ص83)**، إذ استخدم في بداية القرن العشرين مصطلح "التوازن الجسمي" Homeostasis للتدليل على نزعة الكائن الحي بالإستعانة على مصادرها للمحافظة على حالة الإتزان، فالكائن الحي يدرك الخطر في البيئة والإستجابة تكون إما الدفاع أو الهرب **(الغرير وأبو أسعد، 2009، ص21)**، ثم استخدم مصطلح "الضغط" للدلالة على تلك الأحوال الداخلية والخارجية التي تؤثر في عملية الإستقرار والإتزان الداخلي الخارجية **(إبتسام محمود وسلطان السلطان، 2009، ص83).**

كما بين "كانون" في نظريته التأثيرات العضوية التي ترافق سلوك الهرب أو الهجوم تجاه الخطر والتي تهدد حالة الإستقرار التي يعيشها الجسم **(Graziani et Swendsen, 2005, p20)**، وهو يرى أن المهاد (Hypothalamus) هو المركز الأصلي لتلك الاستجابة الخاصة بالضغوط وله وظيفة مزدوجة في الحالات الطارئة، وهي التحكم في الجهاز العصبي المستقل وتنشيط الغدة النخامية ولذلك يطلق على المهاد مركز الضغوط، والجهاز العصبي المستقل هو المسئول عن تنظيم وحدوث الاستجابات الفسيولوجية عن طريق مجموعة من الوظائف الهامة التي يقوم بها عند وقوع الفرد تحت وطأة الضغوط النفسية، وهي قيام الجهاز العصبي المستقل بعملية تنظيم فاعلية أعضاء الجسم وإفراز مادة الأندروفين (Endorphin) ثم إفراز مادة الأدرينالين (Adrenaline) **(عبير الصبان، 2003، ص44).**

5-1-2 نموذج هانز سيلي

"هانز سيلي" يعتبر الأب المؤسس لموضوع الضغط، رغم أنه لم يستعمل هذا المصطلح إلا مؤخرا **(Anne joly, 2002, p53)**، وكان "سيلي" بحكم تخصصه كطبيب متأثرا بتفسير الضغط تفسيرا فسيولوجيا، وتنطلق نظرية "هانز سيلي" من مسلمة ترى أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط Stressor يميز الشخص ويضعه على أساس استجابته للبيئة الضاغطة **(فاروق عثمان، 2001، ص98).**

وقدم "سيلي" هذه النظرية عام 1956 ثم أعاد صياغتها مرة أخرى عام 1976، ويؤمن بأن درجة معتدلة أو متوسطة من الضغط النفسي تؤدي إلى إضطراب التوازن الجسمي، وقد أطلق "سيلي" على هذه النظرية بعد صياغتها متلازمة التكيف العام General Adaptation Syndrom (GAS) **(الغرير وأبو أسعد، 2009، ص60).**

وقد قسم سيلي مجموعة الأعراض التكيفية للضغط أو ردود الفعل تجاه المصادر الضاغطة إلى ثلاث مراحل:

أ-مرحلة الإنذار أو التنبيه (Alarm Phase)

ب-مرحلة المقاومة (Resistance Phase)

ج-مرحلة الإستنزاف أو الإنهاك (Exhaustion Phase)

- مرحلة الإنذار La phase d'aLarme

تمثل مرحلة الإنذار رد الفعل الأولي للموقف الضاغط عندما يدرك الفرد التهديد الذي يواجهه عن طريق الحواس التي تنتقل منها إشارات عصبية إلى الدماغ وبالتحديد إلى الغدة النخامية، وهذا بدوره يرسل رسائل عصبية وكيميائية للأجهزة المعنية في الجسم، حيث يفرز هرمون الأدرينالين، يزداد التنفس، يزداد السكر والدهون في الدورة الدموية، تشد العضلات ليتهيأ الجسم لعملية المواجهة، وتعرف هذه التغيرات بالإستثارة العامة **(علي عسكر، 1998، ص28).**

- مرحلة المقاومة La phase de résistance

وتحدث هذه المرحلة عندما يكون التعرض للضاغط متلازما مع التكيف، وهنا تختفي التغيرات التي ظهرت على الجسم في المرحلة الأولى وتظهر تغيرات واستجابات أخرى تدل على التكيف **(هارون الرشيدي، 2004، ص51).**

- مرحلة الإنهاك La phase d'épuisement

إذا استمر التهديد واستنفدت الأعضاء الحيوية قواها اللازمة للصمود، الأمر الذي يؤدي في بعض الحالات المتطرفة إلى الموات، فعلى سبيل المثال مع أن الجسم لديه القدرة على التكيف مع ضغط الدم العالي إلا أن استمرار زيادته يؤدي إلى المساهمة في تلف الكبد والقلب، وكما أن هناك أدلة علمية تبين أن استمرار الضغط يمكن أن يؤدي إلى ضعف جهاز المناعة في الجسم وفي الحالات القصوى إلى الوفاة **(علي عسكر، 1998، ص28).**

وقد وجهت لهذه النظرية بعض الإنتقادات خاصة من طرف السيكوسوماتيين مفادها أن "سيلي" لم يتعرض إلى عامل بنية الفرد الشخصية وآليات دفاعه العقلية أي الفروق الفردية، كما أنه يعني بالمجهدات العوامل الفيزيائية

والكيميائية والعضوية أكثر مما يعني بها الأحداث والمواقف الرمزية والإجتماعية وهو بذلك يركز على شمولية التناذر العام للتكيف أكثر مما يركز على الفروق الفردية في الإستجابة لعوامل الإجهاد **(الهاشمي لوكية وفتيحة بن زروال، 2006، ص55).**

5-1-3 نموذج موراي Murray

يعتبر "موراي" أن مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومان أساسيان على اعتبار أن مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة والجوهرية للسلوك في البيئة ويعرف الضغط بأنه "صفة لموضوع بيئي أو لشخص تيسر أو تعوق جهود الفرد للوصول إلى هدف معين" **(فاروق عثمان، 2001، ص100)**، كما عرف أيضا "موراي" الضغط النفسي سنة 1939 بأنه "موقف فعال غير خامد في البيئة المادية أو الإجتماعية، يؤثر في سلامة الفرد بصورة فعلية أو محتملة، وقد يكون الضغط مرغوبا فيه أو غير مرغوب فيه لأنه إما أن يكون بصورة (وعدا) إشباع حاجة أو (تهديدا) لإحباطها وصدها" **(بشير لعريط، 2009، ص 104).**

واستطاع "موراي" أن يميز بين نمطين من الضغوط هما:

أ- ضغط بيتا Beta Stress : وهي دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد.

ب- ضغط ألفا Alpha Stress : وهي خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع أو كما يظهرها البحث الموضوعي.

ويوضح "موراي" أن سلوك الفرد يرتبط غالبا بضغوط بيتا ومن المهم برغم ذلك إكتشاف المواقف التي تتسع فيها الشقة بين ضغوط بيتا التي يستجيب لها الفرد وبين ضغط ألفا الموجودة بالفعل **(هارون الرشيدي، 2004، ص65).**

5-1-4 نظرية سبيلبرجر Spielberger

قدم "سبيلبرجر" نظريته عن القلق والتي تعتبر مقدمة ضرورية حيث يرى أن القلق نوعان: قلق السمة وهو استعداد طبيعي أو اتجاه طبيعي يجعل القلق يعتمد على الخبرات الماضية، وقلق الحالة وهو موقفي يعتمد على الظروف الضاغطة وتسبب الضغوط قلق الحالة ولا يحدث ذلك مع قلق السمة، وقد ركز "سبيلبرجر" في نظريته على الإطار البيئي كضغوط، وعرض تمييزا بين كل من القلق، الضغوط والتهديد:

.أ. القلق: عملية انفعالية تشير إلى تتابع الاستجابات المعرفية السلوكية التي تحدث كرد فعل لشكل ما من الضغوط.

.ب. الضغوط: يشير هنا المصطلح إلى الاختلافات في الأحوال البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي.

.ج. التهديد: يشير هذا المصطلح إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقف خاص **(عبد العزيز عبد المجيد، 2005، ص35).**

وكان لنظرية (سبيلبرجر) نتيجة خاصة في فهم طبيعة القلق واستفادت منها كثير من الدراسات تحقق خلالها صدق فروض ومسلمات نظريته. (www.jamaa.cc/attach.php?id=4716).

5-1-5 نظرية التقدير المعرفي لازاروس Lazarus

يعرف "ريتشارد لازاروس" الضغط على أنه "يتعلق بعلاقة فريدة موجودة بين الشخص ومحيطه وهي تشمل على تقييم معرفي لطلب يعيشه الشخص على أنه اختبار له، أو أنه يتجاوز إمكاناته، أو أنه لا يمكن الإستجابة لهذا الطلب، أي أن الطلب يضع راحة الشخص في خطر" **(Anne jolly, 2002, p61).**

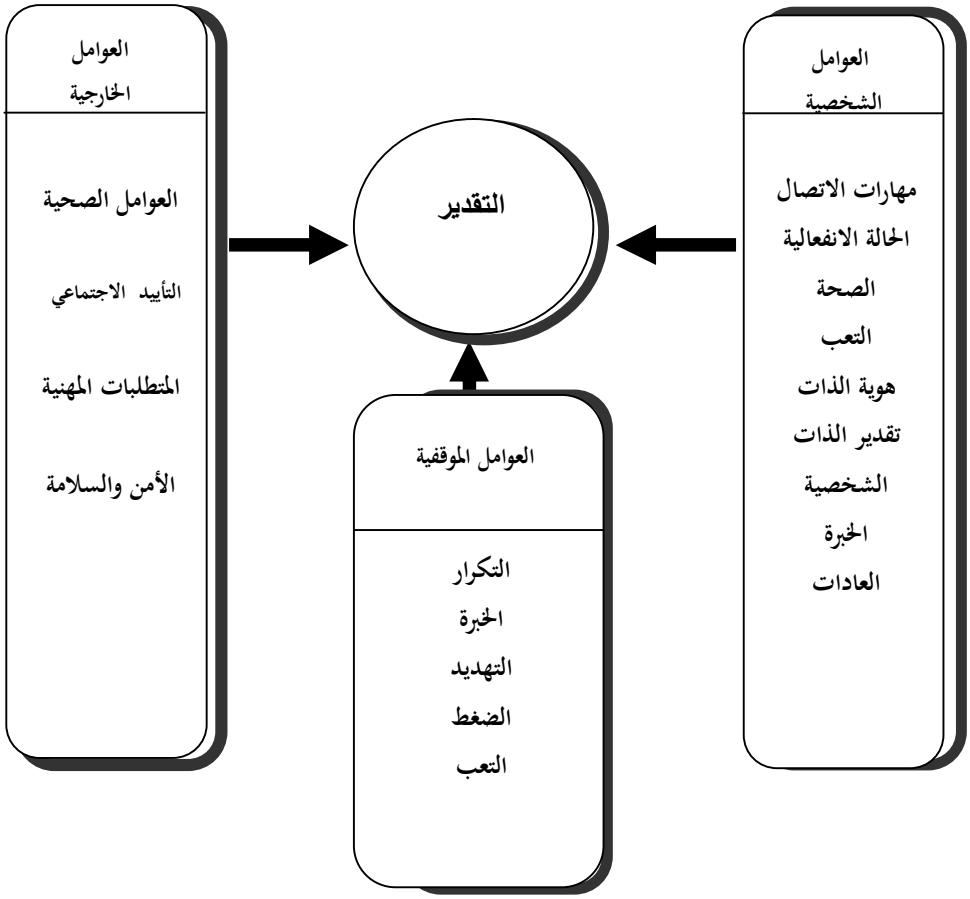
وفي موضع آخر عرف لازاروس الضغط على أنه "تسوية (تفاعل Transaction) خاصة بين الفرد والوضعية التي يقيمها على أنها تتجاوز موارده (قدراته) وتضع راحته في خطر" **(Marilou Bruchon, 2001, p68)**

قدم "لازاروس" هذه النظرية نتيجة الاهتمام الكبير بعملية الإدراك الحسي حركي، حيث يعتمد التقدير المعرفي على طبيعة الفرد بينما يكون إدراك كم التهديد ليس لإدراك مصدر الضغوط فقط بل للعلاقة بين الضغوط البيئية المحيطة بالفرد وخبراته الشخصية حيث يعتمد تقدير الموقف على العديد من العوامل الشخصية وعلى عوامل أخرى خارجية بيئية اجتماعية، وتحدد هذه النظرية أن الضغط ينشأ بوجود تناقض بين المتطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين:

أ- معرفة الأحداث التي تسبب الضغوط .

ب- تحديد الطرق التي تلائم التغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف **(عبد العزيز عبد المجيد، 2005،ص37).**

وقد أكد على أن الضغوط الناتجة من الجوانب النفسية لا يمكن قياسها بصورة مباشرة وإنما يستدل عليها من ردود الفعل أو من معرفتنا للمواقف التي يمر بها الفرد، وقد اتفق مع العديد من الباحثين فيما يتعلق بالتأثيرات النفسية أو عوامل مرتبطة بشخصية الفرد في نوعية رد الفعل للمواقف الحياتية **(عسكر،1998،ص37)** .



شكل(04) : مخطط توضيحي لنظرية التقدير المعرفي (فاروق عثمان، 2001، ص101)

يتضح من الشكل (04) أن ما يعتبر ضاغطا بالنسبة لفرد ما لا يعتبر كذلك بالنسبة لفرد آخر، ويتوقف ذلك على سمات شخصية الفرد وخبراته الذاتية ومهارته في تحمل الضغوط وحالته الصحية، كما يتوقف على عوامل ذات صلة بالموقف نفسه قبل نوع التهديد وكمه والحاجة التي تهدد الفرد، وأخيرا عوامل البيئة الإجتماعية كالتغيير الإجتماعي ومتطلبات الوظيفة **(فاروق عثمان، 2001، ص101).**

5-1-6 نموذج ليفي (Leavy)

يفترض "ليفي" (Leavy) أن العوامل النفسية والاجتماعية تلعب دورا وسيطا في العلاقة مع المرض العضوي حيث يرى أن أي تغيرات نفسية اجتماعية يمكن أن تعمل كمصدر للتوتر أو كمثيرات لاستجابات بيولوجية غير محددة، وتصطدم هذه المثيرات للفرد مع البرنامج النفسي الفسيولوجي (العوامل الوراثية، المؤثرات البيئية) وفقا لنمط معين، وتهيئ هذه الاستجابة الفرد لبعض أنماط النشاط الجسمي كالمواجهة أو الهروب في المواقف المختلفة، ومن ثم تعتبر استجابة التوتر غير المحددة نذير للمرض الذي يُعرف بأنه عجز أو فشل في النظام النفسي الفسيولوجي على القيام بمهام ضرورية **(مُحَمَّد عبد الرحمن، 1999، ص304).**

5-1-7 نموذج إندلر Endler (1990)

يشبه نموذج لازاروس، فيؤكد على العلاقة الدينامية بين الفرد والبيئة، وأن البيئة تؤثر في سلوك الفرد بالأحداث في البيئة، ويعرف البيئة بأنها الخلفية أو السياق الذي من خلاله يحدث السلوك، في حين أن الموقف هو الخلفية العابرة أو المؤقتة أو المثير **(ماجدة بهاء الدين، 2008، ص131).**

ويستخدم "إندلر" كلمة الضغط لوصف التفاعل بين الشخص والموقف الذي من خلاله يدرك الفرد التهديد أو الخطر، كما يعترف "إندلر" بالعوامل الفينومينولوجية والمعرفية كجوانب هامة في الشخصية، ويرى "إندلر" أن متغيرات الشخصية تتفاعل مع المتغيرات الموقفية لتساهم في إدراك الفرد للموقف في البيئة، فإذا أدرك الفرد الموقف مهددا أو خطرا فإن ذلك يؤدي إلى زيادة قلق الحالة لديه، والزيادة في قلق الحالة تؤدي إلى استجابات وسلوكيات المواجهة للموقف **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص60).**

5-2-النظريات النفسية والإجتماعية المفسرة للضغوط النفسية:

5-2-1 الضغوط والمنحى السيكودينامي:

تتكون الشخصية لدى "فرويد" من جوانب ثلاثة (الهو) ويمثل الجانب البيولوجي في الشخصية، وهي مستودع المحفزات الغريزية والمحتويات المكبوتة لدى الفرد، وتسير وفقا لمبدأ اللذة، أما (الأنا) فهو يمثل الجانب السيكولوجي في الشخصية، ويقوم بدور الوساطة والتوفيق بين (الهو والأنا الأعلى) حيث يعمل على تحقيق التوازن بين مطالب الهو ومتطلبات الواقع الخارجي والذي يمثله (الأنا الأعلى) والذي يعكس قيم ومعايير المجتمع **(ماجدة بهاء الدين، 2008، ص132).**

وتأسيسا على ما سبق ينظر أنصار التحليل النفسي التقليدي إلى (الكدر أو المشقة النفسية) من منظور نفسي داخلي، حيث يؤكدون على دور العمليات اللاشعورية وميكانيزمات الدفاع في تحديد كل من السلوك السوي واللاسوي للفرد وأن خبرات الطفولة المبكرة هي الأساس في تشكيل شخصية الفرد فيما بعد، فالفرد حينما يتعرض لمواقف ضاغطة ومؤلمة فإنه يسعى إلى تفريغ إنفعالاته السلبية الناتجة عنها عبر ميكانيزمات الدفاع اللاشعورية، وعلى هذا فالقلق والخوف أو أي انفعالات سلبية أخرى تكون مصاحبة للمواقف الضاغطة التي يمر لها الفرد يتم تفريغها بصورة لا شعورية عن طريق الكبت أو الإنكار وغيرها من ميكانيزمات الدفاع النفسية اللاشعورية **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص62).**

وطبقا لهذه النظرية فإننا جميعا لدينا صراعات لاشعورية وعند بعض الناس هذه الصراعات تكون أكثر حدة وقوة، واعتبر "فرويد" أنه من بين أهم وأبرز عوامل الدفاع تجاه الضغوط نجد الكبت الذي تكون فيه الذكريات مرعبة جدا ومؤلمة ومستثناة من الوعي والإدراك، وهذا الكبت نادرا ما يكون ناجحا والذين يعانون منه تبرز لديهم أمراض مثل الشريان التاجي والسرطان وغيرها من الأمراض السيكوسوماتية (www.hossam.elplog.com)

2-2-5 الضغط والمنحى السلوكي

أما النظرية السلوكية فتقوم على منهج أو طريقة التعلم بمناهجه، وأن لكل استجابة مثير والعلاقة بين السلوك والمثير إما إيجابية أو سلبية، وأن الشخصية عبارة عن منظمات سلوكية متعلمة ثابتة نسبيا وتتمايز من خلال الأفراد، وأن هناك قوانين تحكم السلوك الإنساني كالتعزيز والعقاب والإنطفاء والتعميم وتعتبر هامة في تعديل السلوك **(الغرير وأبو أسعد، 2009، ص68).**

ومن رواد هذه المدرسة لازاروس، باندورا وسكينر.

يرى "سكنر" أن الضغط هو أحد المكونات الطبيعية في حياة الفرد اليومية وأنه ينتج عن تفاعل الفرد مع البيئة، ومن ثم لا يستطيع الفرد تجنبه والإحجام عنه، وبعضهم يواجهون الضغط بفاعلية، أما عندما تفوق شدة الضغط قدرتهم على المواجهة فإنهم يشعرون بتأثيرات تلك الضغوط البيئية عليهم **(ماجدة بهاء الدين، 2008، ص133).**

أما "لازاروس" وهو أحد علماء النفس السلوكيين المعرفيين يؤكد في نموذجه عن الضغوط على وجود متغيرات وسيطة تتوسط العلاقة بين الفرد والبيئة مشددا على العمليات المعرفية لدى الفرد ودورها في الإستجابة للضغوط ومواجهتها، وهو ما يسميها بعملية التقييم الأولي والثانوي، أي أن طريقة تفكير الفرد حيال المواقف التي يتعرض لها هي التي تسبب الضغط له، وأن الفرد عندما يواجه موقف أو حدث في الحياة فإنه يحاول تقييمه معرفيا بصورة أولية لتحديد معنى الموقف ودلالته، ثم بعد ذلك يقوم بعملية تقييم ثانوي لتحديد مصادر المواجهة التي يستند إليها في التعامل مع الموقف، ثم القيام باستجابة المواجهة إزاء الموقف الضاغط **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص63)**، ثم تأتي مرحلة إعادة التقييم La réévaluation ويقصد بإعادة التقييم "التغيير في التقييم المبدئي (الأولي والثانوي) وهو يقوم عند الحصول على معلومات جديدة عن المحيط أو عن الفرد نفسه، وقد تكون إعادة التقييم نتيجة مجهودات المواجهة Coping وتسمى في هذه الحالة إعادة التقييم الدفاعية، ويصعب تمييزها عن إعادة التقييم القائمة على معلومات جديدة **(De Keyser et Hansez, 1996, p09)** .

أما "باندورا" فيوضح العلاقة بين العلاقة بين السلوك والشخص والبيئة، وطبقا لذلك توجد ثلاثة عناصر تتفاعل مع بعضها وتؤثر في بعضها بعضا، فالإستجابات السلوكية التي تصدر عن الفرد حيال الظروف الضاغطة تؤثر في مشاعر الفرد، أيضا تتأثر بطريقة إدراكه للموقف، فالإستجابات السلوكية غير التوافقية الصادرة عن الفرد للموقف الضاغط تكون غير مفيدة في حل المشكلات والتغلب على الموقف، بل تؤدي إلى تكدس الضغوط لديه. ومعظم سلوك الفرد يتم اكتسابه من خلال الملاحظة والتقليد لسلوك الآخرين **(ماجدة بهاء الدين، 2008، ص.ص133-134).**

ويشير "باندورا" أيضا إلى قدرة الفرد في التغلب على الأحداث الصدمية والخبرات الضاغطة يتوقف على درجة فعالية الذات، وأن درجة فعالية الذات في التغلب على الخبرات الضاغطة تتوقف على البيئة الإجتماعية للفرد وعلى إدراكه لقدراته وإمكاناته في التعامل مع الضغوط **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص65).**

وتعتبر فعالية الذات عند "باندورا" هي شكل من التقييم المعرفي الذي يقوم به الفرد تجاه المواقف التي يتعرض لها، وهي تشير إلى اعتقاد الشخص أنه يستطيع التأثير على البيئة التي يعيش فيها، وأن فعالية الذات تتوسط العلاقة بين تقييمات الضبط واستراتيجيات المواجهة **(ماجدة بهاء الدين، 2008، ص134).**

5-2-3 الضغط والمنحى الفينومينولوجي (نظرية الذات)

يفترض "روجرز" أن هناك عالما واقعيا ذا طبيعة خاصة، ولكل شخص درجة ما من دقة الوعي بعالمه، وهي ما تسمى مجال وعيه الظاهري، هناك عنصران للمجال الظواهري وهما "مفهوم الذات" و"الذات المثالية"، ومن المتطلبات الأساسية للصحة النفسية إنسجام العناصر المكونة من العالم الواقعي، والمجال الظواهري، ومفهوم الذات، والذات المثالية، كل منها مع الآخر. وإذا وجدت تناقضات حادة بين أي من هذه العناصر وغيره من العناصر الأخرى فإن الفرد يمر بحالة من عدم التوافق **(عبد الفتاح دويدار، 1994، ص.ص 166-167).**

وعلى هذا يكُون مفهوم الفرد عن ذاته، فإذا كان مفهوم الفرد عن ذاته إيجابيا فإنه يكون أكثر قدرة على التعامل مع مصادر الضغوط، أما إذا كان مفهوم الذات سلبيا فإن الفرد يدرك الموقف على أنه يمثل تهديدا وخطرا على مستوى التوافق لديه، ومن ثم يكون عرضة للقلق والضغوط والضيق **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص67).**

أما "ماسلو" فقد وضح الدوافع على شكل سلسلة أو هرم متدرج تبدأ بالحاجات الفسيولوجية مثل الجوع والعطش ثم تأخذ في الإرتقاء نحو حاجات نفسية أعلى كالحاجة إلى الإنتماء والحب والتقدير وتحقيق الذات، ولا يمكن للفرد إشباع الحاجات العليا التي في قمة الهرم دون إشباع الحاجات الفسيولوجية الأولية في قاعدة الهرم، والفرد لا يشبع هذه الحاجات العليا إلا بعد أن يتحرر من سيطرة وإشباع الحاجات الدنيا، وهذا يؤدي إلى الشعور بالضغط لدى الفرد، فتنتج الضغوط عندما يفشل الفرد في إشباع الحاجات الأولية وكذلك الحاجات النفسية **(ماجدة بهاء الدين، 2008، ص135).**

5-2-4 المدخل المعرفي في تفسير الضغوط

فهي تفترض بأن تفكير الفرد هو المسؤول عن انفعالاته وسلوكه وأن الإرشاد المعرفي وتنظيم استراتجيات تعيد تشكيل الأفكار التي أدت إلى أخطاء معرفية وانفعالية.

ويؤكد "بيك" Beck أن ردود الفعل الإنفعالية ناتجة عن النظام المعرفي الداخلي، وأن عدم الإتفاق بين الداخل والخارج يؤدي إلى الإضطرابات النفسية **(الغرير وأبو أسعد، 2009، ص70)**، والضغوط الخارجية تتوازى معها الضغوط الداخلية التي تتمثل في الأفكار الإنهزامية داخل الفرد، وهنا يكون الضغط خارجيا وداخليا مثلما يحدث مع مرضى الإكتئاب بل أحيانا لا يكون هناك ضغط خارجي ويكون التركيز على الضغط الداخلي، حيث يعتقد الفرد أن الفشل ناتج عن عجزه وقلة حيلته وعدم كفاءته، وتعتبر الأفكار الإنهزامية محكات تؤثر على الحالة النفسية

للفرد، والأفكار المعطوبة عادة ما تكون غير منطقية وتؤدي للإضطراب النفسي بأنواعه، وهنا يكون الإنسان عدوا لنفسه فالعدو من الداخل وليس من الخارج **(شلبي، 2001، ص.ص286-287).**

ويرى "إلبرت إليس" Ellis رائد طريقة الإرشاد العقلاني الإنفعالي أن الظروف الضاغطة التي يعيشها الفرد لا توجد في ذاتها، وإنما تتوقف على الطريقة التي يدرك بها الفرد هذه الظروف وعلى نسق الإعتقادات اللاعقلانية التي يكونها الفرد عن هذه الظروف والأحداث الضاغطة **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص68).**

أما **"ميكينبوم"** Meichenbaum فقد ركز على الحديث الداخلي Inner-speech أو المحادثة الداخلية Inner dialogue ، حديث الذات أو الحوار الداخلي Self –talk في محاولة لتغييرها. وكذلك اهتم بالتخيلات Images على أمل أن يعرف ما إذا كانت مثل هذه التغيرات ستؤدي إلى تغيرات في التفكير وفي الشعور والسلوك **(**www.psy-cognitive.net **).**

5-2-5 النظرية البينشخصية في تفسير الضغوط

يشير "كارسون وآخرون" (Carson et al, 1996) إلى أن الضغوط التي يعانيها الفرد تعزو إلى أنماط التفاعل المختلفة وظيفيا بين الأفراد، فالفرد كائن إجتماعي لا يعيش بمعزل عن الآخرين، بل هو في تفاعل دائم مستمر ويؤثر فيهم ويتأثر بهم، والضغوط النفسية كسلوك غير توافقي تنشأ عن العلاقات البينشخصية كما هو في الصراعات الزوجية والتوتر في العلاقات بين أفراد الأسرة ومع الآخرين **(ماجدة بهاء الدين، 2008، ص136).**

وطبقا لهذه النظرية يمكن خفض الضغوط من خلال العلاج البينشخصي الذي يركز على التقليل من المشاكل التي تحدث داخل العلاقات البينشخصية ومساعدة الأفراد على تحقيق وبناء علاقات إيجابية وسوية مع بعضهم بعضا، ويتم ذلك من خلال تعليم الأفراد مهارات بينشخصية جديدة تكون أكثر فعالية وتمكنهم من التعامل مع المواقف المختلفة **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص69).**

سادسا: الآثار المترتبة على الضغوط النفسية

يطلق على الضغوط النفسية مصطلح (المرض الخفي)، وللضغوط بمختلف تصنيفاتها آثار ونتائج سلبية ضارة تنعكس على الفرد، قد تدفع البعض إلى الهلاك واليأس والإحباط، كذلك على بيئته من عمل وأسرة. وتتباين هذه النتائج وتختلف من فرد إلى آخر في حدتها ونوعها.

ولهذا فقد اهتم الباحثون بدارسة التأثيرات السلبية الناجمة عن الضغوط، وفيما يلي وصف لبعض الآثار السلبية الناجمة عن الضغوط.

6-1-الآثار الفسيولوجية:

في دراسة أجراها "بايك" ورفاقه (Pike et al.) (1997) تبينوا أن الأفراد الذين اتسمت حياتهم بالتعرض للضغوط المزمنة، أظهروا تطرفا في النشاط السيمبتاوي، وتناقصا في نشاط الخلايا القاتلة، كرد فعل على الضغط الحاد

الذي تم تعريضهم إليه في المختبر، مقارنة مع أشخاص كانوا أقل تعرضا للضغط في بيئاتهم **(شيلي تايور، 2008، ص392)**، كما أوضح "غريب عبد الفتاح" أن هناك علاقة واضحة وصريحة بين الضغط النفسي وبين الأمراض الجسمية أهمها: السرطان، قرحة المعدة، السكري، الأمراض الجلدية، إضطرابات النوم، أمراض القلب **(زينب الشقير، 2005، ص172)**.

كما أكدت دراسة (Parker & Decotis,1984) أن للضغوط تأثيرات سلبية في ارتفاع ضغط الدم، وزيادة سرعة نبضات القلب، والصداع المزمن، وجفاف الفم **(مازن حتاملة، 2002، ص205)**.

وقد لخص "سمير شيخاني" بعض آثار الضغوط الجسمية فيما يلي: تغيرات في أنماط النوم- التعب- تغيرات في الهضم (الغثيان، القيء، والإسهال)- فقدان الدافع الجنسي- آلام الرأس- آلام وأوجاع في أماكن مختلفة من الجسم- العدوى- عسر الهضم- الدوار- الإغماء- التعرق- الإرتعاش- تنمل اليدين والقدمين- الوجيب (خفقان القلب بسرعة وقوة)- نبضات قلب خاطئة **(سمير شيخاني، 2003، ص.ص18-19)**.

6-2-الآثار النفسية والسلوكية:

أكدت بعض الدراسات ارتباط تناول المزيد من الطعام في حالة زيادة الضغوط أو الإحباط أو اللجوء إلى التدخين أو الشرب وتعاطي المخدرات، الإدمان على الإنترنيت وفي الغالب ما يقوم هذا الشاب بهذا السلوك أي الإدمان على الإنترنيت هروبا من عالمه الحقيقي ومشكلاته في عالم الحقيقة والواقع **(العيسوي، 2008، ص.ص 214-215)**. وقد أشار "لازاروس" (1966) إلى أن الآثار السلوكية للضغوط تشمل تغيرات في تعبيرات الوجه والإقدام والإحجام، كذلك إضطرابات النوم والتي تظهر في شكل أرق وفزع ليلي وكوابيس خاصة، وقد تظهر إضطرابات بشكل معاكس من خلال الإفراط في النوم وشرود الذهن وكثرة التخيل والأحلام المزعجة، ونقص الميول والحماس والشك في الزملاء **(الفرماوي وأبو سريع، 1993، ص56)**.

وفيما يلي ببعض الإضطرابات النفسية والسلوكية الناتجة عن الضغوط:

الإكتئاب- القلق- القابلية للإستثارة والتعب- الغضب والعدوان- التوتر والملل- العصبية الزائدة- إنخفاض تقدير الذات- نوبات الهلع- اللوازم والخلجات- المخاوف المرضية- عدم الصبر والتسرع- التردد المزمن- التعرض للحوادث- الإحساس بالإحباط والإنزعاج- النشاط الزائد- العجز عن الإسترخاء- السلوك الإندفاعي- الإستجابات الإنشقاقية التحولية- كرب ما بعد الصدمة- الأرق وقلة النوم- الشره الزائد أو فقدان الشهية- إضطرابات الكلام- التدخين وتعاطي المخدرات **(جمعة يوسف، 2007، ص.ص 35-36)**.

6-3-الآثار المعرفية

تؤثر الضغوط على البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير فعالة وتظهر هذه الآثار في الأعراض التالية:

نقص الإنتباه وصعوبة التركيز وضعف قوة الملاحظة- تدهور الذاكرة حيث تقل قدرة الفرد على الإستدعاء والتعرف وتزداد الأخطاء- عدم القدرة على اتخاذ القرارات ونسيان الأشياء- فقدان القدرة على التقييم المعرفي الصحيح للموقف- ضعف قدرة الفرد على حل المشكلات وصعوبة معالجة المعلومات- التعبيرات الذاتية السلبية التي يتبناها الفرد عن ذاته وعن الآخرين- إضطراب التفكير حيث يكون التفكير النمطي والجامد هو السائد لدى الفرد بدلا من التفكير الإبتكاري **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص.ص44-45).**

6-4-الآثار الإجتماعية

وتشمل إنهاء العلاقات والعزلة والإنسحاب وانعدام القدرة على قبول وتحمل المسؤولية والفشل في أداء الواجبات اليومية المعتادة **(الغرير وأبو أسعد، 2009، ص52).**

كما تشمل أيضا عدم الثقة المبررة في الآخرين– لوم الآخرين– نسيان المواعيد أو إلغائها قبل فترة وجيزة- تصيد أخطاء الآخرين- التهكم والسخرية من الآخرين- تبني سلوك واتجاه دفاعي في العلاقات مع الآخرين- تجاهل الآخرين- التفاعل مع الآخرين بشكل آلي (غياب الإهتمام الشخصي/تفاعل يكتنفه البرود) **(علي عسكر، 1998، ص41).**

2- الضغوط النفسية في المدرسة:

2-1 آثار الضغوط النفسية في مهنة التعليم

وصف "شاندلر" وزملاؤه مهنة التعليم بأنها أم المهن لأنها تسبق جميع المهن، كما أنها لازمة لها، وبذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمد المهن الأخرى بالعناصر البشرية المؤهلة علميا واجتماعيا وفنيا وأخلاقيا **(نور الدين عبد الجواد ومصطفى متولي، 1993 ، ص20).**

كما ينظر للمعلم على أنه من الركائز الأساسية في العملية التربوية التي من أهدافها عمليتي التعليم والتعلم، ولأسباب متعددة يتعرض المعلم إلى بعض الظروف التي لا يستطيع التحكم فيها والتي تحول دون قيامه بدوره بشكل فعال، الأمر الذي يساهم في إحساسه بالعجز عن القيام بالمهمات المطلوبة منه، وبالمستوى الذي يتوقعه منه متخذو القرارات، بالإضافة إلى الآثار السلبية الخطيرة التي يتركها على تعليم الطلاب، إن الشعور بالعجز مع استنفاذ الجهد يؤدي به إلى حالة من الإنهاك الانفعالي والاستنزاف النفسي، ومن ثم الإحساس بعدم الرضا وهو مفهوم يشير إلى مدى الإشباع الذي يحققه العمل أو الوظيفة لحاجات الفرد المادية والمعنوية **(جواد خليل وعزيزة شرير، 2008، ص.ص 683-684).**

فإنه حسب تصنيف منظمة العمل الدولية تعد مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطا فهي أكثر المهن الضاغطة وذلك من خلال ما تزخر به البيئة التعليمية من مثيرات ضاغطة يرجع بعضها إلى شخصية المعلم التي تحدد قدرته على التكيف مع المتغيرات السريعة والكبيرة في مجال التعليم ومؤسساته وما ينظم أو يقيد عملها من قرارات ولوائح وقوانين ويرجع البعض الآخر إلى البيئة الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها المعلم ومدى تقديرها لدوره ولأهمية التعليم (www.gulfkids.com/ar/ =434).

وقد أقر المكتب الدولي للعمل أن الضغط عند المدرسين ظاهرة عالمية معترف بها، يظهر في حالة تعب أو وهن عصبي حاد يرجع إلى الإحباط والحصر أمام مهنة التدريس، ومن أعراضه الكلاسيكية نجد التهيج، الغضب، الإنهاك، ارتفاع ضغط الدم الشرياني، القرحة، ومرض الكلى ...الخ، فهو حقيقة مرض مهني **(آيت حمودة وآخرون، 2008، ص152).**

إن وجود مستوى عال من الضغط لدى المعلمين يؤدي إلى نتائج غير محمودة فهي على سبيل المثال تسبب بانخفاض معنويات المعلمين وتؤثر على قدرتهم وحماسهم في التدريس، ويؤثر الضغط على نوعية التدريس من خلال اتجاهين:

أولا: إذا كان المعلم يجد أن التعليم يسبب له الضغط عبر السنين الطويلة من التدريس، فإن هذا الأمر سيؤثر على الرضا الوظيفي لدى المعلم مما يقوده إلى كره التعليم.

ثانيا: عندما يتعرض المعلم للضغط فإن ذلك يؤثر في مستوى التفاعل مع الطلبة في غرفة الصف، ذلك أن التعليم يعتمد على المناخ الإيجابي في الغرفة الصفية وإقامة علاقة طيبة مع التلاميذ، فعندما يشعر المعلم بالضغط فإن تلك الروح الفعالة تجاه الطلاب سوف تختفي، وسوف يكون رد فعل المعلم سلبيا للأحداث، وربما عدوانيا **(كيرياكو، 2004، ص23).**

هذه الحالة إذا لم يسارع في علاجها فقد يكون لها أثر سيء على الطلاب وعلى جو المدرسة العام بل قد يتعدى أثرها إلى مستقبل المعلم التعليمي نفسه، بحيث تترسخ هذه النظرة فتؤثر على نظرة المعلم للطلاب والتعليم بشكل عام.

2-2 آثارها على الطلاب:

الطلاب مركز التعليم، فأي خلل أو ضعف في أحد عناصر العملية التعليمية، خاصة المعلم، يكون أثرها كبيرا عليهم. وفي هذه الحالة، فالأثر مباشر وعميق، فالطالب الذي لا يرى المعلم لا يبالي بالإعداد للدرس أو يتأخر في الحضور أو لا يهتم بالواجبات المدرسية سيتولد لديه شعور مماثل بعدم الاهتمام بهذه الأشياء، وبرود المعلم في أدائه لدرسه سيفقد الطلاب الدافعية للتعلم، مما يجعل الدرس مملا، وهذا بدوره يزيد من الضغط النفسي لدى المعلم .

كما يؤثر أيضا في القرارات التي يتخذها المعلم في تقويم طلابه وهو في هذه الحالة يرجح أنها لا تكون دقيقة.

2-3 آثارها على جو المدرسة العام:

تعاون المعلمين ونشاطهم أساس نجاح المدرسة، والمعلم الذي يمر بهذه الحالة ليس لديه دافعية للتعاون والمشاركة، بل قد يزيد الأمر سوءا بأن يأخذ في تثبيط زملائه من العمل الجماعي والتعاون في نشاطات المدرسة، فيفتقد بذلك الجو الجماعي التعاوني في المدرسة لتصبح مجموعة من الأفراد الذين لا يجمعهم إلا المكان فقط، فلا تربطهم أهداف مشتركة ولا هموم ومطالب مشتركة .

وهذا الجو أيضا يزيد في الضغط النفسي للمعلم، بحيث تتسع دائرته، فبدلا من الفصل تصبح المدرسة ذاتها غير مريحة له، فلا يشعر بالرغبة في البقاء فيها .

ويلاحظ هنا أن بعض نتائج وآثار المشكلة أصبحت تعزز المشكلة وتعمقها وتوسع دائرتها، بحيث تدخل المشكلة في حلقة مفرغة كلما تقدم بها الوقت، يصعب معها العلاج.

2-4 آثار الضغوط على التحصيل الدراسي

يرى الباحث الفرنسي "بيلي" Pilet (2009) أن الضغط المدرسي يعتبر حالة القلق العابرة، التي يمر بها التلميذ داخل المتوسطة والثانوية، إثر وقوع حادث داخل هذه المؤسسات، كوفاة أحد التلاميذ أوالعاملين فيها، أو وجود مشكلات علائقية بين التلاميذ فيما بينهم، أين يحاول التلميذ المواجهة، لكن إمكاناته لا تسمح. **(Pilet, 2009 p 11)**

ويوضح "عبد السلام غفار" الآثار المترتبة على الضغوط النفسية بأنها تبدد طاقات التلاميذ، وتجعلهم أقل قدرة على مواصلة الإنتباه، والتركيز وبذل الجهد اللازم لمتابعة الشرح، وكذلك الإستذكار الجيد الفعال مما قد ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي، كما تؤدي إلى اضطراب التلميذ مع زملائه ومعلمه. **(نبيلة أبو حبيب، 2010، ص 55)**

من بين الأعراض التي يتعرض لها التلاميذ الناجمة عن الضغوط المدرسية نجد :

2-4-1 الأعراض الفيزيولوجية:

الأعراض الفيزيولوجية الناجمة عن الضغوط تتمثل في توتر على مستوى العضلات، والصداع، ألام في المعدة، وغيرها من الأعراض التي تظهر لدى التلاميذ.

2-4-2 الأعراض السلوكية:

تتمثل الأعراض السلوكية في العدوانية، الانسحاب مع الهروب من المدرسة والمشاغبة مع الأقران، كما يمكن كذلك أن تظهر اضطرابات في النوم والأكل .

2-4-3 الأعراض النفسية:

أما الأعراض النفسية للضغوطات المدرسية فتتمثل في الوساوس، انخفاض تقدير الذات، نقص الثقة بالنفس والغضب.

2-4-4 الأعراض الانفعالية:

تظهر أعراض الضغوطات المدرسية من الناحية الانفعالية بصفة عامة على المستوى المعرفي، وتتمثل هذه الأعراض خاصة في: -فقدان التركيز.

-نقص في التذكر.

-صعوبة في اتخاذ القرارات.

- .صعوبة في متابعة الدروس. **(عبدي سميرة، 2011، ص 52)**

ويتوقف تأثير الضغوط على الطلاب على عدة متغيرات، وهي شدة الحدث الضاغط، والمدة التي يستغرقها، والنوع، والعمر لدى الطلاب، وعلى الفروق بينهم في الجوانب المعرفية، ويظهر ذلك في عملية التقييم المعرفي للحدث الضاغط، وكذلك على الإختلافات التي توجد بين الطلاب في أساليب المواجهة التي يختارونها للتعامل مع المواقف، والأحداث الضاغطة التي يتعرضون لها في معترك الحياة. **(حسين وحسين، 2006، ص.ص 180.181)**

2-5 آثار الضغوط النفسية على المعلم:

المعلم بشر، يتأثر بعواطفه وما يتعرض له من ضغوط وما يدور في بيئته. وهذا النوع من الضغط النفسي إذا لم يبادر بعلاجه يتسبب في تعب نفسي شديد للمعلم قد يتسبب في اتخاذ قرارات غير سليمة، مثل قرارات المشاركة في بعض الأنشطة المدرسية أو أنشطة النمو العلمي، وقد تصل تلك القرارات إلى ترك التدريس بالكلية .

أيضا تؤثر هذه الحالة سلبا على نظرة المعلم للعملية التعليمية، ونظرته للطلاب، وهي نظرة إذا لم تعدل فقد تتأصل فتصبح دائمة، بحيث يكون لدى المعلم قناعة بأن الطلاب كسالى ولا يفهمون وأن العمل معهم جهد ضائع، وأن المعلم فقط مسؤول عن أداء درسه ولو بأقل جهد، وليس له علاقة بزملائه في المدرسة ما دام قائما بدرسه (www.ac.ly/vb/attechement.php=1547).

سابعا: طرق قياس الضغوط

لا شك أن غموض وتباين تعريفات الضغوط بين العلماء أدى إلى تنوع طرق القياس لها، فالضغوط متغير معقد ومتعدد العوامل، ومن ثم توجد عدة طرق تستخدم في دراسة الضغوط وقياسها منها الملاحظة والمقابلات والإستبيانات **(حسين وسلامة حسين، 2006، ص47).**

وجدير بالذكر أن هناك طرقا متعددة لقياس وفحص مستوى الضغوط، منها:

أ -المقاييس الفسيولوجية.

ب -المؤشرات الكيميائية الحيوية.

ج -المقاييس والاختبارات النفسية التي تضم:

ج.أ- أساليب التقرير الذاتي Self-reports ومنها:

ج.أ.أ- الاستبيانات أو الاستخبارات Questionnaires

ج.أ.ب- المقابلات Interviews

ج.ب-المقاييس السلوكية Behavioral Scales وتضم:

ج.ب.أ- الملاحظة فى المواقف الطبيعية والمصطنعة Observation .

ج.ب.ب-الاختبارات الأدائية Performance Scales

وسوف نعرض فيما يلي نماذج من أساليب فحص وقياس مستوى الضغوط.

7-1-فحص الاستعداد

إن أول خطوة على طريق إدارة الضغوط هي فحص مدى استعداد الفرد للتعرض للضغوط، وبعد اكتمال هذه الخطوة يستطيع الشخص أن يعرف مستوى الضغط الملائم ومدى تعرضه للآثار السلبية للضغوط، فالإجراء أو التصرف الذي يتخذه الفرد فى الموقف يتأثر بمدى استعداده الذي يعرف بأنه "المزاج المعتاد أو الإطار الذهني للفرد، فتحت الضغط المتزايد قد يحتفظ الفرد بهدوئه أو قد يصبح متوترا جدا، ومن ثم فإن الاستعداد يؤثر فى مستوى الضغوط لدى الفرد، فالشخص مرتفع النشاط سوف يكرس مستوى مرتفعا من الضغوط، والشخص الذي ينزعج بسرعة ودائما قد يفضل مستوى منخفضا جدا من الضغوط، كما أن الاستعداد يمكن أن يؤثر فى قابلية التعرض أو احتمال المعاناة من الآثار السلبية للضغوط المتزايدة. **(جمعة يوسف، 2007، ص.ص 25-62).**

7-2-فحص التغيرات الحياتية

أحداث الحياة وتبادلاتها سواء كانت سلبية أو إيجابية من شأنها أن تشكل ضغوطا على الفرد يستجيب الجسم لها بنفس الطريقة مما يفضي إلى احتمال الإصابة بمختلف الأمراض العضوية مستقبلا.

قدم "هولمز وراهى" Holmes & Rahe مقياسهما لقياس أحداث الحياة الضاغطة الذي أُطلق عليه مقياس تقدير إعادة التوافق الاجتماعى، وهو يتكون من 43 حدثًا حياتيا تتباين فى مدى ما تثيره من مشقة، بعضها إيجابي والآخر سلبي.

وتبنى معظم الباحثين مقياس "هولمز وراهي" وزملائهما بصيغته الأساسية أو معدلا، تمثل هذه العناوين المختلفة مواقف عائلية وشخصية ومهنية لها أبعاد إقتصادية ومالية واجتماعية تضطر الأفراد إلى التكيف مع التغيرات **(ستورا، 1997، ص29).** وأطلق على هذا المقياس بمقياس تقدير إعادة التوافق الإجتماعي.

جدول رقم (06) مقياس هولمز وراهي لقياس الأحداث الضاغطة (1967) (ستورا، 1997، ص.ص 30-31)

1	موت قرين	100
2	طلاق	73
3	إفتراق الزوجين	65
4	سجن	63
5	موت قريب من العائلة	63
6	مرض أو حادث شخصي خطير	53
7	زواج	50
8	تسريح من الوظيفة	47
9	العودة إلى الحياة العامة	45
10	الإحالة على التقاعد	45
11	تغير خطير في الصحة أو تصرف قريب	44
12	حبل	40
13	صعوبات جنسية	39
14	مجيء عضو جديد إلى العائلة	39
15	إعادة تكيف مهني خطير (اندماج، إفلاس)	39
16	تغير مالي هام (إلى الأسوأ أو الأفضل)	38
17	تغير ملحوظ في عدد المناقشات مع القرين (زيادة أو نقصانا، حول تعليم الأولاد، العادات...)	35
18	موت صديق حميم	37
19	تغيير نوع العمل	36
20	اتخاذ رهن (أو شراء مسكن أو تجارة ...)	31
21	حجز عقار مرهون أو مرتبط باستدانة	30
22	تبدل ملحوظ في المسؤولية المهنية	29
23	سفر عائلة ولد	29
24	مشاكل مع أقرب الزوج أو الزوجة	29
25	نجاح شخصي استثنائي	28
26	زوجة بدأت العمل خارج البيت أو تركت عملها	26
27	بداية العام الدراسي أو نهايته	26
28	تغيير قاهر في البيئة	25
29	تغير في العادات الشخصية	24
30	صعوبة مع رب العمل	23
31	تغيير ظروف العمل أو توقيته	20
32	تبديل السكن	20
33	تغيير المؤسسة المدرسية	20
34	تغيير في العمل أو في مدة التسلية	19
35	تغيير في النشاطات الرعاوية	19
36	تغيير النشاطات مع الآخرين	18
37	عقد شراء بالدين (تلفزيون، سيارة..)	17
38	تغيير ساعات النوم	16
39	تغيير عدد المشاركين في الإجتماعات العائلية	15
40	تبديل ملحوظ في عادات الأكل	15
41	عطل	13
42	عيد الميلاد	12
43	تجاوز بسيط للقانون	11

تفسير الدرجات

100-200 : هذا يعنى أن قابلية تعرضك للضغوط منخفضة .

201-240: هذا يعنى أن قابلية تعرضك للضغوط متوسطة.

205 فأكثر :هذا يعنى أن قابلية تعرضك للضغوط مرتفعة.

3-7 الطرق الفسيولوجية:

تستخدم بشكل قليل، وتستهدف قياس معدل التنفس وسرعة ضربات القلب، ومعدل ضغط الدم، وجدير بالذكر أن بعض الدراسات قد استخدمت كلا من الإستبيانات والطرق الفسيولوجية في جميع البيانات، وذلك لأن الإعتماد على الطرق الفسيولوجية وحدها في قياس الضغوط يعتريه الشك وعدم الصدق، فمثلا انخفاض مستوى الكورتيزول في الجسم يمكن أن يكون علامة إيجابية في بعض الأوقات وأيضا علامة سلبية في أوقات أخرى، وهذا يعني أن الفرد حينما يكون مسترخيا يزداد مستوى الكورتيزول، ولكنه عندما يكون منهكا أو مجهدا فإن الجسم لا يستطيع أن ينتج كمية كبيرة من الكورتيزول، وبالتالي ينخفض مستواه ويكون علامة فسيولوجية سلبية تعبر عن معاناته **(حسين وحسين، 2006، ص47)**.

في الحقيقة لا توجد وسيلة قياس مناسبة لكل المجتمعات لقياس الضغوط، لذلك تختلف وسائل وطرق قياس الضغوط باختلاف المجتمعات وباختلاف المجال الذي تعد له المقاييس، فهناك مقاييس تستهدف قياس الضغوط المهنية، ومقاييس أخرى أعدت لقياس الضغوط الأكاديمية لدى الطلاب، ومقاييس أعدت لقياس الضغوط الأسرية وضغوط الوالدين، كما أن المقاييس المستخدمة في قياس الضغوط تختلف باختلاف العمر الزمني للأفراد، فهناك مقاييس لدى الأطفال والمراهقين، وكذلك الراشدون **(ماجدة بهاء الدين، 2008، ص40)**.

خلاصة الفصل

تعرضنا في هذا الفصل إلى سبعة محاور للإلمام بمفهوم الضغوط النفسية من عدة زوايا محاولين أن نربط بينها منهجيا، ففي المحور الأول تم التمهيد فيه إلى مفهوم الضغوط النفسية من خلال التطرق إلى الجذور التاريخية في استعمال هذا المصطلح، كما استعرضنا في هذا المحور بعض تعاريف الضغوط النفسية فقد تعددت وجهات النظر في ذلك، حيث تعرفنا على ثلاثة إتجاهات (الضغوط كمثيرات- الضغوط كاستجابات- الضغوط كعلاقة تفاعلية)، كما أشرنا في هذا المحور أيضا إلى أنواع الضغوط فهي ليست على درجة واحدة فهناك ضغوط إيجابية وأخرى سلبية، وهناك ضغوط مزمنة وأخرى مؤقتة ...الخ.

وتناولنا في المحور الثاني بعض المفاهيم المرتبطة بالضغط النفسي كالإحتراق النفسي، والصدمة النفسية، والأزمة،.

أما المحور الثالث فقد تناولنا فيه مصادر ومسببات الضغوط حيث تعددت هذه المصادر إلى مشكلات إجتماعية ونفسية ومشكلات اقتصادية وأسرية، وأخرى دراسية.

وتطرقنا في المحور الرابع إلى بعض النماذج والنظريات النفسية التي فسرت الضغوط النفسية، مثل نموذج سيلي، وسبيلبلجر، ولازاروس، وبعض النظريات التي تناولت هذا المفهوم كنظرية التحليل النفسي، والنظرية السلوكية، والاتجاه المعرفي.

وبما أن موضوع دراساتنا يستهدف شريحة الطلبة والعملية التربوية فقد خصصنا محورا يتناول الآثار السلبية للضغوط النفسية التي تمس هذه الفئة الهامة في المجتمع، إذ ركزنا في المحور السادس على الآثار السلبية الناجمة عن هذه الضغوط بصفة عامة والآثار التي تمس الطلبة والمعلمين بصفة خاصة حيث يمتد أثر هذه الضغوط إلى الطالب والتلميذ، وأيضا تكون آثارها سلبية على الجو العام في المدرسة.

أما المحور السابع والأخير فقد خصصناه إلى طرق قياس الضغوط، حيث أشرنا في هذا المحور إلى أنه لا توجد طريقة واحدة لقياس الضغوط فهناك الطرق الفسيولوجية، وطريقة الإستيانات والإختبارات، وأيضا طريقة الملاحظة، كما أن طرق قياس الضغوط تختلف باختلاف المجتمعات وباختلاف المجال الذي تعد له المقاييس.

الفصل الرابع

04

العصابيـــــــــة

- تمهيد
- مفهوم الشخصية
- نظرية السمات أو نظرية البناء الهرمي (التحليل العاملي)
- مفهوم العصابية
- دراسات أيزنك المبكرة لاستخراج بعد العصابية
- الشخصية العصابية
- بعض المداخل التي دعمت بعد العصابية
- إستخبارات أيزنك للشخصية
- خلاصة الفصل

تمهيـد:

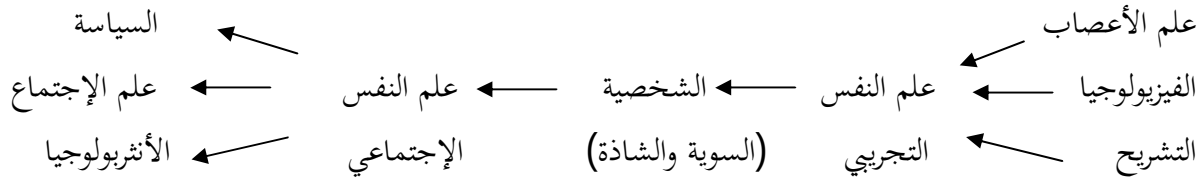
تعتبر الشخصية من الموضوعات الرئيسية في علم النفس، وقد احتلت هذه المكانة بوصفها نتاجا لفروع عديدة من العلوم كالطب النفسي وعلم النفس وعلم الإجتماع والأنثربولوجيا، كما يعتبر مفهوم الشخصية من أكثر المفاهيم في علم النفس تعقيدا لأنها تشمل الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية كافة، المتفاعلة مع بعضها البعض داخل كيان الفرد ولهذا تعددت الآراء وتباينت المفاهيم في معالجتها من حيث طبيعتها وخصائصها ومكوناتها وديناميكياتها ونظرياتها، وقد تكلم العلماء قديما وحديثا عن الأبعاد الأساسية المكونة للشخصية واختلفوا في ذلك اختلافا كبيرا نظرا للإختلافات النظرية المفسرة للشخصية.

ويعتبر بعد العصابية أو عدم الإتزان الإنفعالي من الأبعاد الأساسية المكونة الشخصية وقد حظيت باهتمام كبير من طرف العلماء والباحثين وخاصة من أصحاب نظرية الأبعاد أو التحليل العاملي أمثال جيلفورد، كاتل وآيزنك، هذا الأخير الذي أكد في أكثر من موضوع وخاصة في مؤلفه "أبعاد الشخصية 1947" أن العصابية/الإتزان الإنفعالي، والإنطواء/الإنبساط، هما البعدان الوحيدان اللذان وجدهما العديد من الباحثين المختلفين مرارا وتكرارا أثناء استخدامهم طرقا عديدة ومختلفة، وقد أشار إلى أنه من الممكن الإتفاق على أن هذين البعدين هما أكثر الأبعاد أهمية في وصف السلوك والتصرف الإنساني.

وقد استُخدم مصطلح العصابية في أول الأمر لدى الإكلينيكيين من الأطباء النفسيين والمحللين النفسيين للإشارة به إلى مجموعة من الأعراض العقلية الشاذة كالقلق والإكتئاب والهستيريا والوساوس ...الخ، إلا أنه اتخذ عند "آيزنك" معنى آخر، إذ يرى أن لدينا جميعا درجة من العصابية تتدرج من القلق أو الإنهيار في المواقف الصعبة أو الإستجابة الإنفعالية الزائدة عن العادي إلى الإتزان أو التوافق.

إن الفصل الحالي يهدف إلى استعراض ومناقشة مفهوم بعد العصابية ومكوناته بشيء من التفصيل وذلك من خلال مجموعة من المحاور مترابطة بشكل منهجي.

إن الدراسة السيكولوجية للشخصية تعتمد وتتأثر شأنها في ذلك شأن علم النفس ذاته بتيارين هامين هما الدراسات الإجتماعية والعلوم البيولوجية، والشخصية هي همزة الوصل بينهما، وتوضيحا لذلك يضع "أيزنك"رسما تخطيطيا يمثل السلسلة السببية التي تبدأ من العلوم البيولوجية مارة بعلم النفس التجريبي ودراسة الشخصية وعلم النفس الإجتماعي حتى العلوم الإجتماعية التي لها علاقة بهذا المجال ويبينها شكل رقم (05)



شكل رقم (05) يوضح مركز دراسة الشخصية بين العلوم البيولوجية والإجتماعية

(أحمد عبد الخالق، 1990، ص31)

أولا:مفهوم الشخصية:

1-1-مفهوم الشخصية لغة:

اشتقت كلمة شخصية في اللغة العربية من شخص، و الشخص كما جاء في "مختار الصحاح" للرازي مواد الإنسان و غيره كما تراه من بعيد **(رزق، 1992، ص 16).**

"والشخص: كل جسم له ارتفاع وظهور، والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص" **(ابن منظور، 1414هـ، 495).**

والشخصية كمصطلح تعني "Personality" باللغة الإنجليزية، وهو مصطلح لاتيني مشتق من كلمة "برسونا Persona " وهي القناع، ويعود إستعمالها إلى زمن الإغريق حين كان الممثل المسرحي يضع القناع على وجهه عند أداءه لدور شخصيات معينة بغية إيضاح الصفات المميزة التي يتطلبها ذلك الدور على المسرح (Kala, 1990, p. 467)، أي كان المقصود بمصطلح الشخصية هو المظهر. وفي علم النفس الحديث، يقابله السلوك الذي يتفق مع القيام بدور معين.

1-2-مفهوم الشخصية اصطلاحا:

بالنظر لكون مفهوم الشخصية من المفاهيم الأكثر تعقيدا، فإن علماء النفس والباحثون لا يتفقون على تعريف موحد شامل له، حيث وضعوا تعاريف عديدة تختلف تبعا لإختلاف منظوراتهم النفسية.

يعرف كاتيل (Cattell, 1950) الشخصية بأنها "ذلك الشيء الذي يسمح بالتنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين" **(بوكاني، 2001، ص10).**

ويعرف ألبورت الشخصية بأنها : ذلك التنظيم الدينامي الذي يكمن بداخل الفرد والذي ينظم الأجهزة النفسية الجسمية التي تحدد طابع سلوكه و تفكيره، ويشير هنا مفهوم دينامي إلى الطبيعة المتغيرة للشخصية، كما يؤكد إمكانية حدوث تغيرات كيفية في سلوك الفرد، ومدى أهمية توفر عملية التكامل، وعدد من العمليات الأخرى اللازمة لارتقاء الشخصية **(عبد الخالق ، 1990، 14).**

كما يعرفها عبد الخالق في كتابه "قياس الشخصية" بأنها: نمط سلوكي مركب، دائم وثابت إلى حد كبير، يميز الفرد عن غيره من الناس، ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا، والتي تظم القدرات العقلية، والوجدان أو الإنفعال، وتركيب الجسم، والوظائف الفسيولوجية، والتي تحدد طريقة الفرد، الخاصة في الإستجابة، وأسلوبه الفريد في التوافق في البيئة **(عبد الخالق، 1996، ص 64).**

وترى (سهير كامل، 2003) أن التعريف الجيد للشخصية يجب أن يركز على عدة اعتبارات هي:

1-التكامل: ويتضمن كون الشخصية ليست مجرد مجموعة من الصفات التي تكونها وإنما الوحدة الناتجة عنها، فقوة الشخصية تقاس بقدر ما يكون بين مكوناتها من تماسك وانسجام وتكامل.

2-الدينامية: وتشير إلى أهمية التفاعل المستمر بين عناصر الشخصية المختلفة.

3- الصفات الثابتة نسبيا: وهي تلك التي لا تتغير كثيرا على طول الزمن مثل هيئة الجسم والذكاء العام والإستعدادات الموروثة، كما أن الشخصية ليست مجرد النواحي الجسمية فحسب وإنما تتضمن النواحي الأخرى في الشخص كأفكاره ومشاعره وما يحب وما يكره وميوله ...

ويعرف آيزنك الشخصية بأنها المجموع الكلي لأنماط السلوك الفعلية أو الكامنة لدى الفرد، ونظرا لأنها تحدد بالوراثة والبيئة فإنها تنبعث وتتطور من خلال التفاعل الوظيفي أو التنظيم الثابت والدائم لأربعة مجالات رئيسية تنتظم فيها تلك الأنماط السلوكية وهي : المجال المعرفي (Congnitive domain) ويشير إلى الذكاء، والمجال النزوعي (Conative domain) ويشير إلى الخلق أو الإرادة، والمجال الوجداني (Affective domain) ويشير إلى الإنفعال (Emotion)، والمجال البدني (Physique domain) ويشير إلى شكل الجسم والميراث العصبي والغدي **(زياد بركات، 2010، ص 82).**

تتكون الشخصية من وجهة نظر أيزنك Eysenck من أربع سمات رئيسة هي :الانبساطية (E) Extraversion، العصابية (N): Neuroticism ، الذهانية Psychoticism (P)، (المراءاة) الكذبLie (L). **(أحمد عبد الخالق، 1991، ص 23).**

وانطلاقا من تعريف آيزنك للشخصية نلاحظ أن الشخصية تتكون من أربع سمات أو أبعاد أساسية ويعتبر بعد العصابية أحد مكونات الشخصية، وقبل أن نتطرق إلى مفهوم البعد ومفهوم العصابية يجدر بنا أن نتكلم بشيء من التفصيل عن نظرية السمات أو نظرية الأبعاد التي ينتمي إليها آيزنك حيث تعتبر هذه النظرية من أبرز النظريات المفسرة للشخصية.

ثانيا: نظرية السمات (الأبعاد) أو نظرية البناء الهرمي (التحليل العاملي)

تحتل نظرية السمات (الأبعاد) وتسمى أيضا بنظرية البناء الهرمي (التحليل العاملي) كما تسمى أيضا بنظرية الأنماط مركزا مهما وبارزا في دراسة الشخصية، لأنها الوسيلة المثلى لوصف وتقييم الشخصية، ولذا فإنها نالت قدرا كبيرا من عناية العلماء والباحثين الذين يرون أن الشخصية عبارة عن مجموع ما يمتلكه من سمات تعبر عن مظاهر الثبات والتماسك النسبي في سلوك الفرد.

يوُعد جوردن ألبورت Gordon Allport (1897-1967) من علماء النفس الأوائل الذين ساهموا في إغناء نظرية السمات وكانت لإسهاماته أثر بالغ في حث الكثير من الباحثين وعلماء النفس في القيام بأجراء الأبحاث والدراسات في الشخصية بإستخدام السمة كمفهوم لوصف الشخصية، وإستخدام التحليل العاملي Factor Analysis لتحديد الأبعاد الأساسية للشخصية. ومن أبرز هؤلاء هم: "جيلفورد Guilford" و"كاتل Cattell" و"أيزنك Eysenck".

والنهج المختلف في دراسة الشخصية هو ما جاء به الباحثون في التحليل العاملي، فهؤلاء النفسانيون يحاولون تصنيف الشخصيات إلى أنماط، فهم يستخدمون في تقييم الشخصية إختبارات وقوائم وطرائق موضوعية دقيقة أخرى، ومن ثم يحللون النتائج بنفس الأساليب الإحصائية التي استخدمها "سبيرمان" وغيره في تحليل نتائج إختبارات الذكاء **.(الجسماني، 1993، ص.ص 291-292).**

وسيعرض الباحث بعض الجوانب الهامة في نظرياتهم، وقبل ذلك نستعرض بعض التعريفات لمفهوم السمة ومفهوم العامل ومفهوم النمط ومفهوم البعد.

2-1 مفهوم السمة-العامل-النمط-البعد

2-1-1 تعريف السمة:

يعرف ألبورت السمه بأنها " نظام عصبي مركزي عام يتميز به الفرد، ويعمل على جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفيا، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفي والتعبيري". **(جبل، 2000، ص 301).**

ويرى جيلفورد أن السمة " هي أي جانب يمكن تمييزه وذو دوام نسبي وعلى أساسه يختلف الفرد عن غيره" **(الأنصاري، 1999، ص 66).**

كما يعرفها آيزنك بأنها " مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معا وتعد السمات عنده مفاهيم نظرية أكثر منها حسية" **(عبد الخالق، 1990، ص 67).**

من خلال التعريفات السابقة يرى الباحث أن العلماء اتفقوا في تعريفهم للسمة أنها تأخذ صفة الثبات النسبي، وأنها تعطي الفرد خاصية مميزة عن غيره من الأفراد أي يصبح مستقلا بذاته في أفكاره ومشاعره وسلوكاته.

2-1-2 تعريف الأنماط:

الفرد قد يصنف باعتباره ينتمي إلى نمط ما حسب مجموعة السمات التي يكشف عنها، فإذا شارك في مجموعة "سمات النمط" مع جماعة كبيرة من الأفراد الآخرين، فإنه ينتمي هو وأفراد هذه الجماعة إلى نمط ما.

فالأنماط إذا هي أنظمة معقدة من السمات المتعارضة التي تم تبسيطها في مجموعة قليلة من القوائم الأساسية **(لازاروس، 1984، ص 36).**

2-1-3 تعريف العامل:

تشير باظة إلى أن العامل "مفهوم رياضي يفسر سيكولوجيا ومستمدا من استخدام منهج التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بين مجموعة من المقاييس السلوكية" **(باظة، 2000، ص 25)**

ويعرفه المليجي بأنه " التعبير الإحصائي الكمي عن إحدى السمات الأساسية أو المكونات للشخصية" **(2001، ص 43)**

وتذكر سهير كامل أحمد أن العامل "ما يكشف عنه التحليل العاملي أو ما يصل إليه للشخصية وذلك على نحو ما ذهب البعض بتعريفهم للذكاء بأنه ما تكشف عنه اختبارات الذكاء". **(2003، ص 405).**

2-1-3 تعريف البعد:

البعد مفهوم رياضي يعني الإمتداد الذي يمكن قياسه، ويشير مصطلح البعد أصلا إلى الطول والعرض والعمق (الأبعاد الفيزيقية)، لكن اتسع معناه الآن ليشمل أبعاد سيكولوجية، فأي امتداد أو حجم يمكن قياسه فهو بعد **(أحمد عبد الخالق،1990، ص202)**، وكما نستطيع قياس أبعاد الشكل الهندسي (مربع، مستطيل...الخ) لتحديد خصائصه، كذلك نستطيع قياس أبعاد الشخصية أو سماتها لتحديد خصائصها، وكل سمة تمثل بعد متدرج ممتد بين طرفين، طرف يمثل أعلى درجة والطرف الآخر يمثل أقل درجة من هذه السمة **(محمود الزيني، 1974، ص 84).**

والبعد مفهوم محايد يتضمن فكرة الإستمرار والإتصال لتوزيع سمة ما، ولا علاقة له بالمتغير ذاته الذي تتوزع (تتدرج) نتائج قياسه عليه، فقد يكون المتغير سمة وجدانية كالخجل أو سمة عقلية كالذكاء، ويمكن تصوره كمسطرة متدرجة فمثلا يمكن تصور بعد العصابية كما هو موضح في الشكل رقم (06)

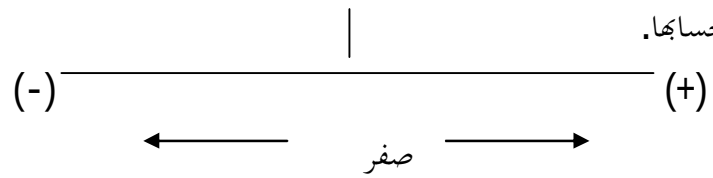
العصابية ——————————————— الإتزان

8 7 6 5 4 3 2 1

شكل رقم (06) يوضح بعد العصابية- الإتزان

فكل شخص يقع حسب ما يتصف به من عصابية عند درجة معينة على هذا العد والمدرج حيث يمكن توزيع كل المجتمع على البعد. **(معمرية، 1995، ص 69).**

وبعُد الشخصية مفهوم مجرد، فلم ير أحد بعد الشخصية أبدا بشكل محسوس، بل إنه تخطيط رمزي يساعدنا على فهم الشخصية وحسابها.



شكل رقم (07) يوضح بعد (سمة) ثنائي القطب (أحمد عبد الخالق، 1996، ص64)

2-2 نظرية جوردن آربورت Gordon Allport (1897-1967):

يعد ألبورت من أكبر علماء النفس الذين أولوا إهتماما خاصا لموضوع الشخصية، وهو من أوائل السيكولوجيين الأمريكيين الذين وضعوا حجر الأساس في بناء الشخصية كمجال للشخصية في علم النفس، ويرى أن الكثير من الأشخاص قد تقوم شخصياتهم على أكثر من سمة واحدة **(نبيل سفيان، 2004، ص 63).**

من خلال عرض نظرية ألبورت يلاحظ أن آلبورت قد ميز بين نوعين من السمات هي السمات العامة مقابل السمات الفريدة، وينظر ألبورت إلى السمات العامة على اعتبارها شبه حقيقية، أما الفريدة فهي تختص بفرد معين، و تختلف عن السمات العامة، و يطلق على السمات الفريدة السمات الحقيقية أو الاستعدادات.

أما عن السمات الرئيسة، فيرى ألبورت أنه في كل شخصية توجد استعدادات ذات أهمية كبرى وأخرى ذات دلالة بسيطة ، فأحيانا يكون لبعض السمات مكانة جيدة في حياة الفرد حتى يمكن أن تسمى باسم السمة الرئيسة الغالبة على شخصيته، حين يعزى سلوك الفرد إلى تأثير هذه السمة، كما يميز آلبورت بين نوعين من السمات هما الوراثية، وأخرى الظاهرية، فالسمات الوراثية عند آلبورت أكثر أهمية من السمات الظاهرية، كما أن الأخيرة أقل ثباتا ومحدودة المدى، وهي أكثر عددا، و تمثل مظاهر القناع في الشخصية **(الزهراني، 2008، ص84).**

كما وضع ألبورت ثمانية معايير لتحديد السمة هي:

1-أن السمة لها أكثر من وجود إسمي.

2-السمة أكثر عمومية من العادة.

3-السمة دينامية أو على الأقل تلعب دورا واقعيا محركا في كل سلوك يقوم به الفرد.

4-وجود السمة قد يتحدد تجريبيا أو إحصائيا.

5-السمات مستقلة نسبيا فقط، كل منها عن الأخرى.

6-سمة الشخصية إذا نظر إليها من الناحية النفسية، لا يكون لها نفس الدلالة الخلقية، بمعنى أنها قد تتفق أو لا تتفق مع المفهوم الإجتماعي العام.

7-الأفعال والعادات غير المتسقة وسمة ما ليست دليلا على عدم وجود السمة.

8- السمة قد ينظر إليها في ضوء الشخصية التي تحتويها، أو في ضوء توزيعها في المجموع العام من الناس **(غنيم، 1978).**

2-3 نظرية ريمون كاتل Raymond Cattell (1905-1998):

بدأ كاتل في تحديد وقياس المكونات الأساسية للشخصية في الثلاثينيات من هذا القرن، حيث فعّرف كاتل الشخصية بأنها هي تلك التي تتيح لنا التنبؤ بما سوف يفعله الشخص في موقف ما **(عبد الرحمن، 1998، ص492).**

يعتبر وصف كاتل للشخصية وصفا يتصف بالشمولية فهو لا يغفل أبدا مبدأ الفردية أي الفرد بذاته في الموقف ولا يغفل البيئة في تفاعلها ولا يغفل ما بين الفرد والبيئة كأساس لتكوين الشخصية، متمثلا في المثيرات التي توفرها البيئة كمواقف الاستجابات التي يبديها الفرد، كأفعال أو كسلوك.

تعرف نظرية كاتل في الشخصية بنظرية السمات أو بلغة التحليل العاملي بنظرية العوامل الأولية، ويفرق كاتل بين نوعين من السمات:

-السمات السطحية أو الظاهرة: وهي عبارة عن مجموعات أو تجمعات من الأنماط السلوكية الظاهرة، أي تلك التي يمكن ملاحظتها أو التعرف عليها مثال ذلك بعض السلوك المتناسق الذي يظهره الفرد في موقف من المواقف كأن يقطب جبينه ويغير من نبرات صوته وإشارات يديه.

-السمات المصدرية أو الأصلية: وهي المصدر الحقيقي للسلوك وعليها تتوقف إستجابات الفرد في المواقف المختلفة، وتعبر حقيقة عن شخصية الفرد ولها أصول تكوينية وراثية وأصول بيئية متعلمة **(معمرية، 1995، ص.ص 67-77).**

جمع كاتل وزملاءه في البداية حوالي ثمانية آلاف كلمة إنجليزية تستخدم في وصف الناس، وبعد استبعاد التعبيرات النادرة والمتداخلة، أمكن تخفيف هذا العدد إلى حوالي مائتي مفردة، وطلب فريق البحث برئاسة كاتل من مجموعات مختلفة من الناس أن يستخدموا هذه الكلمات في وصف أنفسهم وأصدقائهم ثم حللت التعبيرات المستخدمة بالتحليل العاملي Factor Analysis فتمكن من تحديد ستة عشر مجموعة وضعت لها عناوين بالحروف وتعرف هذه الخصائص الستة عشر المعروضة بالسمات المصدرية، كما اعتبرت مصدرا لكثير من الصفات السطحية أو السمات الظاهرية.

طبق كاتل عددا من الإختبارات لملاحظة سلوك الناس في مواقف معينة، وتوصل بإستخدم منهج التحليل العاملي إلى تحديد العوامل الستة عشر المعروفة بـ (16 PF).

وبعد قيامه بدراسات عاملية عديدة استخرج ستة عشر سمة أصلية (مصدرية) أو عاملا طائفيا ثنائي القطب وهي:

1- العامل A: الإجتماعي 2- العامل B: الذكاء العام 3- العامل C: قوة الأنا 4- العامل E: السيطرة 5- العامل F: الإبتهاج 6- العامل G: قوة الخلق 7- العامل H: المغامرة 8- العامل I: المرونة 9-العامل L: التوجس 10- العامل M: التفكير العملي 11- العامل N: الحذلقة 12- العامل Q: رباطة الجأش 13- العامل Q1: التحرر 14- العامل Q2: الإكتفاء الذاتي 15- العامل Q3: التحكم الذاتي 16- العامل Q4: التوتر العصبي. **((معمرية، 1995، ص 77).**

2-3جيلفورد Guilford (1897- 1987) :

يرى جيلفورد أن الشخصية يجب أن تحتوي على أنواع من السمات، التي عدّها أسلوبا عموميا ثابتا نسبيا يختلف من فرد لآخر.وميّز بين أنواع السمات، وحدّدها بسمات فسيولوجية، وسمات سلوكية، وقدرات عقلية ومزاجية.

بدأ جلفورد دراساته العاملية حول الشخصية في بداية الثلاثينيات، ويذكر أن أول دراسة قام بها لعزل أبعاد الشخصية هي تلك التي قام بها بمعية زوجته عام 1934 طبق 36 سؤالا على 930 طالبا فاستخرجا منها أربعة عوامل هي:

- الإنبساط/الإنطواء الإجتماعي
- الحساسية الإنفعالية
- الإندفاعية
- الإهتمام بالذات

وفي عام 1956 نشر دراسة شاملة استخرج منها ثلاثة عشر عاملا **(معمرية، 1995، ص 75)**

وهذه العوامل الثلاثة عشر وضعت كالآتي: الإنطواء الإجتماعي، الإنطواء المفكر، الإنقباض، الميل الدوري، الشعور بالسعادة، عدم الإهتمام، النشاط العام، السيطرة والخضوع، الذكورة والأنوثة، العصبية، الشعور بالنقص، الموضوعية، الميل إلى التعاون، الإستكانة **(مجدي عبد الله، 2000، ص 23).**

2-4 هانز أيزنك Esnek (1916-1997):

يعتبر أيزنك من أبرز من أسهموا في نظرية السمات حيث قدم وصفا منظما للشخصية فالعادات أساسا تقوم عليها سمات الشخصية وهذه بدورها تتجمع في أبعاد قليلة بناء على تحليل عاملي.

توصل أيزنك من خلال تطبيق منهج التحليل العاملي لتسع وثلاثين فقرة أخذت من صفحة البيانات الشخصية لجنود أمريكان إلى وجود بعدين أساسين في الشخصية يضمان معظم السمات الرئيسية هما: الإنبساطية– الإنطواء، العصابية – الإستقرار الإنفعالي ثم أضاف إليهما لاحقا الذهانية كبعد ثالث الذهانية (Gelitman et al, 1999, pp.684)

وينتهي "آيزنك" إلى استخلاص ثلاثة عوامل أو أبعاد رئيسية للشخصية هي: العصابية/الإتزان الإنفعالي، الإنطواء/الإنبساط، الذهانية/السواء، ويؤكد آيزنك في أكثر من موضوع في مؤلفه "أبعاد الشخصية 1947" أن العصابية/الإتزان الإنفعالي، والإنطواء/الإنبساط، هما البعدان الوحيدان اللذان وجدهما العديد من الباحثين المختلفين مرارا وتكرارا أثناء استخدامهم طرقا عديدة ومختلفة، وقد أشار إلى أنه من الممكن الإتفاق على أن هذين البعدين هما أكثر الأبعاد أهمية في وصف السلوك والتصرف الإنساني **(مجدي عبد الله، 2000، ص19).**

ونظرة آيزنك للشخصية نظرة بنائية طبقية، على شكل التنظيم الهرمي المتدرج، وعلى ذلك يكون التدرج من الأسفل إلى الأعلى (أي من قاعدة الهرم إلى قمته) حسب النقاط الآتية:

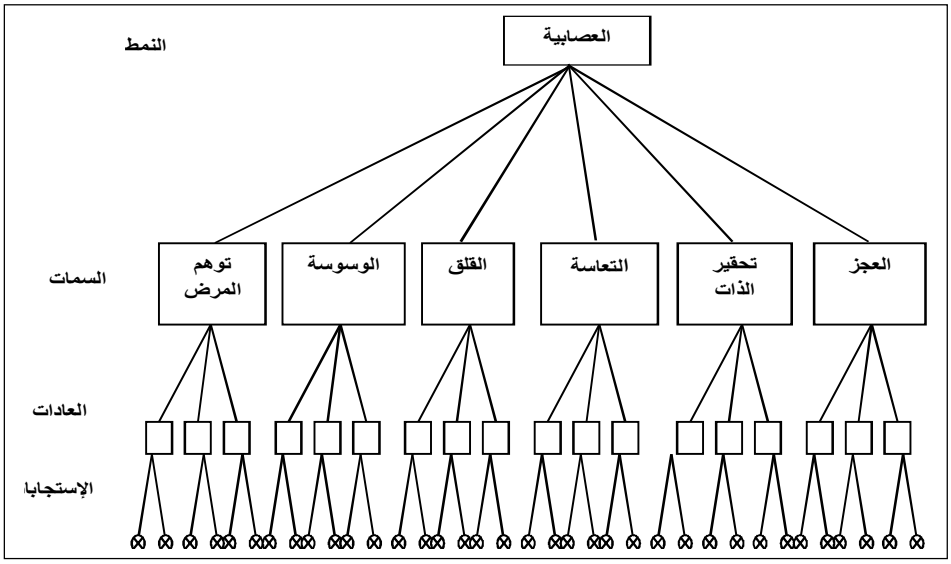
1-**الطبقة الأولى:** هي الإستجابات النوعية، وهي ليست أكثر من فعل ملحوظ أو استجابة ملحوظة تحدث في حالة نوعية منفردة.

2-**الطبقة الثانية:** الإستجابة المعتادة (التعودية أو العادة) هي أكثر عمومية بعض الشيء من الإستجابة النوعية، حيث تدل على استجابة متواترة تتميز بظهورها في الظروف نفسها أو ظروف متشابهة.

3-**الطبقة الثالثة:** السمات، وتتكون من ارتباط الإستجابات المعتادة (التعودية أو العادات)

4-**الطبقة الرابعة والأخيرة:** البعد: وهو الذي يحتل قمة الهرم في هذا التنظيم المتدرج، ويتكون من انتظام السمات في بنيان أكبر عمومية وشمول.

وكمثال على ذلك بالنسبة لبعد العصابية يرى آيزنك أن هذا البعد تتجمع في مجموعة من السمات المرتبطة فيما بينها بالطريقة ذاتها التي ينظر بها إلى السمة على أنها مجموعة من العادات السلوكية المرتبطة فيما بينها، والشكل رقم (08) يوضح هذه الفكرة.



شكل رقم (08) يوضح تصور أيزنك لمفهومي النمط السمات (معمرية ، 1995، ص 84)

وتوصل آيزنك بعد دراساته العاملية المستفيضة إلى استخراج عدد صغير من الأبعاد، اعتبرها أبعادا أساسية للشخصية، وحددها بطريقة فائقة. وهذه الأبعاد هي :

1 - **بعد الانطواء** : وهو عامل ثنائي القطب، يقابل بين الانطواء والانبساط. فالانطوائي شخص يهتم بذاته من حيث مشاعره وأفكاره، ويأخذ بالقيم والمبادئ المستمدة من عالمه الداخلي، ويتميز بأنه أكثر مثابرة وأكثر ذكاء. أما الانبساطي فهو شخص يوجه اهتمامه نحو الآخرين ويأخذ بقيم ومعايير العالم الخارجي وهو أكثر تقاعسا وكسلا.

2 - **بعد العصابية** : وهو ثنائي القطب، يقابل بين العصابية والاتزان الانفعالي. ويتميز الشخص الذي ترتفع درجته على العصابية بالاضطراب الانفعالي. ويميل إلى القلق وانخفاض القدرة على تحمل الإحباط، والضعف في المواقف التي تنطوي على ضغوط نفسية، ويميل إلى الشعور بالنقص. أما الشخص الذي تنخفض درجته على العصابية فيتميز بالتوازن الوجداني والثبات الانفعالي وقوة الأنا والشعور بالثقة في النفس.

3 - **بعد الذهانية** : وهو عامل ثنائي القطب، يقابل بين الذهانية أي الاستعداد للإصابة بالمرض العقلي وبين السواء والواقعية.

4 - **بعد الذكاء** : وهو عامل ثنائي القطب، يقابل بين التفوق العقلي والنقص العقلي.

5 - **بعد المحافظة** : وهو عامل ثنائي القطب يقابل بين المحافظة والتقدمية ومجاله موضوع الاتجاهات.

ويعتبر بعُد العصابية بعُد هام من مكونات الشخصية لدى آيزنك، وفيما يلي استعراض مفصل لمفهوم هذا البعد ومكوناته وصفات الأشخاص العصابيين وكيفية قياسه.

ثالثا: مفهوم العصابية

يمثل بعد العصابية بعدا مستقلا عن بعد الانبساطية\الانطوائية حيث تمثل العصابية البعد الثاني المهم من أبعاد الشخصية عند آيزنك، ويعرفه بأنه انفعالية غير مستقرة وشديدة، تجعل الشخص ذو استعداد مسبق إلى تطوير أعراض عصابية في مواقف الضغوط (الإرهاق) الشديدة excessive stress.**(Eysenck,1976, p 27)**

كما يعرفها آيزنك أيضا بأنها انفعالية غير مستقرة وشديدة، تجعل الشخص ذا استعداد مسبق إلى تطوير أعراض عصابية في مواقف الضغوط والإرهاق .ومن سمات العصابية تّقلب المزاج والأرق والعصبية، ومشاعر النقص والقابلية للإثارة. ويشكو الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد من أعراض نفسية جسمية كالصداع والاضطرابات الهضمية والأرق **(عزيزة رحمة، 2011، ص 7).**

وينظر ناش Nash إلى العصابية أنها بعد من أبعاد الشخصية تستخدم لقياس مستوى الثبات الانفعالي، وحساسية المزاج عندما يتعرض الفرد للمثيرات السلبية **(2010، 35).**

وتشير العصابية إلى الاستعداد للإصابة بالاضطراب النفسي أي العصاب ولن يحدث العصاب الحقيقي إلا بتوافر درجة مرتفعة من العصابية والضغوط الشديدة نتيجة لحوادث وخبرات الحياة كخسارة مالية أو لاضطراب البيئة الداخلية كالإصابة بمرض مزمن.

ويميل ذوو الدرجات العليا في العصابية إلى أن تكون استجاباتهم الانفعالية مبالغ فيها، ولديهم صعوبة في العودة إلى الحالة السوية بعد مرورهم بالخبرات الانفعالية، وتتكرر الشكوى لديهم من اضطرابات بدنية من النوع

البسيط، مثل الصداع والأرق وآلام الظهر وغيرها، كما يعانون من الهموم والقلق -وغير ذلك من المشاعر الانفعالية الكريهة **(كمال بلان، 2012، ص ص 20-21).**

وتؤدي الشخصية العصابية بصاحبها إلى سوء التوافق النفسي، مما يؤثر تأثيرا سيئا على قدرة الشخص على ممارسة حياة طبيعية مفيدة، ويعوقه ذلك عن أداء واجبه كاملا والاستمتاع بالحياة .ورغم ذلك فالسلوك العام للمريض يظل في حدود العادي، فهو يحافظ على مظهره العام ويهتم بنفسه وبيئته، ويشعر بمرضه ويعترف به ويرغب في العلاج والشفاء ويتعاون مع المعالج **(إسماعيل ندى ، 2005 ، ص139).**

لبعد العصابية مرادفات عدة في البحوث مثل: (قوة الأنا/ضعف الأنا)، (الثبات/عدم الثبات)، (اتزان/الانفعالية). **(مايسة النيال ومدحت عبد الحميد، 1999، ص 49).**

حيث أستخدم مصطلح العصابية في أول الأمر لدى الإكلينيكيين من الأطباء النفسيين والمحللين النفسيين للإشارة به إلى مجموعة من الأعراض العقلية الشاذة كالقلق والإكتئاب والهستيريا والوساوس ...الخ، إلا أنه اتخذ عند "آيزنك" معنى آخر، إذ يرى أن لدينا جميعا درجة من العصابية تتدرج من القلق أو الإنهيار في المواقف الصعبة أو الإستجابة الإنفعالية الزائدة عن العادي إلى الإتزان أو التوافق **(معمرية، 1995، ص 71).**

وهناك فروق بين العصاب وبين المرض العصبي، فالعصاب لا يتضمن تلفا في الجهاز العصبي ولا يرجع إلى مرض فسيولوجي تشريحي ولكنه اضطراب وظيفي دينامي انفعالي المنشأ ويظهر في الأعراض العصابية، بينما المرض العصبي يعد مرضا جسميا تشريحيا أو تلفا في الجهاز العصبي مثل الشلل **(نبيل سفيان، 2004، ص 177).**

ويشير "ريتشارد" إلى العصابية بأنها بعد من الأبعاد الأساسية في نظرية الشخصية التي وضعها "هانز آيزنك" ويتميز أحد أطراف العصابية بالتوتر العصبي الشديد، أما الطرف الآخر فيتسم بالإستقرار الإنفعالي، وترتبط العصابية بالقلق وهي مستقلة عن الإنطواء/الإنبساط **(فخرية، 2001، ص 10).**

وكانت نقطة البداية في نظريته أي - آيزنك- عن العصابية حينما وجد نمطين من الأفراد يعانون من نوعين من اضطرابات العصابية وهما: المخاوف والوساوس مقابل الهستيريا والاضطرابات السيكوسوماتية، ومن هنا ظهرت نظرية " آيزنك " في العصابية والتي اعتمدت على الإجابة عن السؤالين التاليين:

1- لماذا يتعرض الأفراد ذو الدرجات المرتفعة من العصابية أو عدم الاتزان انفعالي إما الى الديستيميا أو إلى الاضطرابات الهتستيرية والسيكوباتية؟

2- ما المتغيرات التي تفرق العصابي عبر بعد الانطواء/الانبساط، كأن يظهر المنطوي العصابي اضطرابات ديستيمية، في حين يكشف المنبسط العصابي عن السلوك اللاجتماعي؟، ومن هذا المنطلق صاغ "آيزنك" نظريته الخاصة بالعصابية والانبساط. **(مايسة النيال ومدحت عبد الحميد، 1999، ص 49).**

إذن العصابية Neuroticisme مقابل الإتزان الإنفعالي بعد أساسي في الشخصية، يشير إلى الإستعداد للإصابة بالإضطراب النفسي أي العصاب Neurosis، وحتى يظهر العصاب الفعلي فلا بد أن يتوافر إلى جانب

الدرجة المرتفعة من العصابية قدر مرتفع من الضغوط البيئية الخارجية أو الداخلية أي المشقة أو الإنعصاب Stress لأن: العصاب=العصابية X الإنعصاب أو المشقة **(أحمد عبد الخالق، 1996، ص72).**

فالعصابية/الإتزان الإنفعالي مصطلحان يشيران إلى النقط المتطرفة أو البعد الذي يتدرج من السواء وحسن التوافق والثبات الإنفعالي أو قوة الأنا في طرف، إلى سوء التوافق وعدم الثبات الإنفعالي في الطرف المقابل، إذا انعصب الأمر واشتد على الشخص ذي الدرجة المرتفعة على القطب الأخير أصبح عصابيا أي مضطربا نفسيا، فإذا تحدثنا عن العصابية فإنما نتحدث بالدرجة ذاتها عن السواء عن طريق مقلوبة **(أحمد عبد الخالق، 1990، ص292).**

وفي المقابل الطرف الثاني حيث الاتزان الانفعالي أو قوة الأنا نجد طرازا من الأشخاص متزنا انفعاليا ناجحا اجتماعيا لا يعاني من صراعا سواء كانت بينه وبين نفسه أو بينه وبين بيئته، ويمر هذان الطرفان أو هذا المحور من خلال متوسط الأشخاص الأسوياء.

وعليه فإن الإتزان أو الثبات الأنفعالي هو " تلك الحالة الشعورية السوية التي يبدي فيها الفرد استجابة انفعالية مناسبة لطبيعة الموقف أو المثير الذي يستدعي هذه الانفعالات سواء من حيث نوعية الاستجابة (ملاءمتها)، شدة الاستجابة (كميتها)، مدى ثباتها واستقرارها بالنسبة للمواقف الواحدة والمثيرات المتشابهة. **(القريطي، 1998، ص 65).**

ويفيد الاتزان الانفعالي معنى التوافق مع البيئة من ناحية والتكامل النفسي ومن ناحية أخرى. وتشير الدرجة المرتفعة لهذا المقياس إلى ميل الشخص للهدوء، والاتزان، والثبات، والنضج الانفعالي، والقدرة على ضبط الانفعالات، وقوة الأنا بصفة عامة، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى اتسام الشخص بعدم القدرة على ضبط انفعالاته العاطفية، وسهولة استثارته.

ويعتقد "آيزنك" أن العصابية قد تعتبر جزئيا مماثلة لضعف الإرادة أو في القدرة على المثابرة في السلوك المدفوع، ويفسر "آيزنك" نتائج الفرد الحاصل على درجة مرتفعة على بعد العصابية ويلخصها كما يلي: إن الجندي العصابي في المتوسط هو شخص يشكو قصورا في العقل والجسم، وذكاءه نحو المتوسط وكذلك إرادته وقدرته على الضبط الإنفعالي ودقة إحساسه وقدرته على التعبير عن نفسه، وهو قابل للإيحاء تنقصه المثابرة وبطيء التفكير والعمل وغير إجتماعي وينزع إلى كبت الحقائق غير السارة **(معمرية، 1995، ص 73).**

ويتبني الباحث في هذه الدراسة نظرية آيزنك، لأنه يرى أن الشخصية تتألف من عدة أبعاد وكل بعد من هذة الأبعاد تكون ثنائية القطب بحيث يكون هناك خطا متصلا بين الأبعاد وبين القطبين حيث أن الإنتقال من القطب الأول للقطب الثانى يكون تدريجيا ويأخذ درجات مختلفة ومتمايزة.

رابعا: دراسات أيزنك المبكرة لاستخراج بعد العصابية :

4-1 الدراسة المبكرة الأولى : تمت أولى دراساته الرئيسية خلال سنوات الحرب (1944) على مجموعة تتكون من 700 جندي عصابي تم ترتيبهم بالنسبة لعدد من السمات وفقا لما يراه الأطباء العقليون، وعندما أخضع بيانات هذه الدراسة إلى أسلوب التحليل العاملي استخرج العوال الآتية:

-عاملا عاما يفسر 14% من التباين وقد اعتبره عامل العصابية؛

-عاملا ثنائي القطب يفسر 12% إضافية من التباين، ويعتبر هذا العامل بعدا عصابيا يميز بين قطبين: قطب اليأس والقطب الهستيري والإجتماعي؛

-عاملا ثنائي القطب يفسر 8% من التباين وسماه توهم المرض أو المرض الوسواسي؛

-عاملا ثنائي القطب يفسر 6% من التباين ويمكن لهذا العامل أن يميز بين الغباء والإدمان وبين جماعة الصراع النفسي **(مجدي عبد الله، 2000، ص 72).**

4-2 الدارسة المبكرة الثانية: تعتبر هذه الدراسة أكثر شمولا من الدراسة الأولى وقد أجريت عام 1947 على مجموعتين تتكون من عشرة آلاف من المفحوصين العصابيين والأسوياء، وبعد أن أخضع بيانات هذه الدراسة لأساليب التحليل العاملي إستخرج عاملين أساسيين أسماهما: عامل الإنطواء/الإنبساط، وعامل العصابية/الإتزان، ونشر هاتين الدراستين المبكرتين في كتابه "أبعاد الشخصية " عام 1947 **(مجدي عبد الله، 2000، ص 72).**

وبين آيزنك أن قدرا كبيرا من السلوك الذي يؤدي إلى مفهوم الشخصية يمكن أن يوصف في ضوء بعدين أو عاملين أو محورين كميين رئيسين أحدهما هو الإنبساط/الإنطواء والآخر هو الإنفعالية أو العصابية في مقابل الإتزان أو السواء وكلاهما مستقل عن الذكاء **(عبد الله، 2000، ص 21).**

وقد فرق آيزنك بين الأنماط والسمات، فالأنماط Types هي مجموعة من السمات، بينما السمات Traits هي مجموعة من الأفعال التعودية، فالأنماط شاملة للسمات، ويشكل النمط مجموعة من السمات المترابطة، بينما السمات تشكل تجمعات منتظمة، من العادات والممارسات والأفعال السلوكية المتكررة للفرد، ويمكن ملاحظتها **(عبد الخالق، 1996).**

وبعد تحديد هذين المتغيرين استمر أيزنك وزملاؤه في استكشافهما في عدد كبير من الدراسات التالية، حتى تمكن من تمييز الأبعاد بدقة أكبر. وأدت تلك الدراسات إلى وصف كامل لسمات الفرد المتطرف على أحد متغيري : العصابية والانطواء. كما أسفرت تلك الدراسات التي كان هدفها استخراج أبعاد الشخصية، إلى تحديد بعد العصابية بالنسبة لمجالات السلوك التي تعبر عنها، فإذا كان الذكاء عاملا عاما في المجال المعرفي والانطواء عاملا عاما في المجال المزاجي، فإن العصابية تعتبر عاملا في المجال الدافعي أو مجال السعي.

وهكذا فإن أيزنك يعتقد أن العصابية قد تعتبر جزئيا ممثلة لضعف في الإرادة أو في القدرة على المثابرة في السلوك المدفوع.

ويفسر أيزنك نتائج الفرد الحاصل على درجة مرتفعة على بعد العصابية، فيلخصها كما يلي : " إن الجندي العصابي في المتوسط هو شخص يشكو قصورا في العقل والجسم، وذكاؤه نحو المتوسط، وكذلك إرادته وقدرته على الضبط الانفعالي ودقة أحاسيسه وقدرته على التعبير عن نفسه، وهو قابل للإيحاء تنقصه المثابرة وبطيء في التفكير والعمل, وغير اجتماعي وينزع إلى كبت الحقائق غير السارة ".

3-4 دراسات أخرى لاستخراج بعد العصابية :

ويمضي أيزنك في تدعيم حجته حول استخراج عامل عام للعصابية بذكر نتائج دراسة قام بها بمعية كوخ Coch عام 1951 على الأطفال، استخرج فيها عاملا عاما للعصابية. ونتائج أخرى لدراسة قام بها هيملوايت وبتري Hemlweit et Petry عام 1951 على أطفال أسوياء وعصابيين استخرجا فيه عاملا عاما للعصابية.

كما يورد نتائج لأربع عشرة دراسة عاملية أجريت في الفترة الواقعة بين عامين : 1934 - 1942 تشترك كلها في استخراج عامل عام على أسوياء اصطلح على تسميته بالعصابية. ويذكر كذلك دراسة نشرت نتائجها في ثلاث مقالات لكل من ماير جروس وزملائه Mayer - Gross et al. ثم سلوتر Slauter ثم رو وآخرون Roe et al اعتمدت على تقديرات الأطباء النفسيين لثلاث عشرة من السمات لدى 201 من العصابيين، 55 من الأسوياء أسفرت هذه الدراسة عن إثبات عامل عام للعصابية. **(إبراهيم أحمد أبو زيد، 1987, 192).**

خامسا: الشخصية العصابية:

تتسم الشخصية بمجموعة من الخصائص وإن كانت هذه الخصائص تأخذ صورا من حالة لأخرى، وأهم هذه الخصائص بصفة عامة: عدم تحمل الضغوط وسرعة الإستثارة والقلق والخوف وعدم الرضا والشعور بضعف الثقة في الذات والحساسية وإلقاء اللوم على الآخرين أو على الحظ في مواقف الفشل والإحباط وبعض الأعراض النفسية الجسمية كاضطراب الهضم وفقدان الشهية والصداع النصفي والإعياء **(نبيل سفيان، 2004، ص 177).**

إن الصفة الأساسية للشخص العصابي تتمثل في أنه قلق ومهموم Worrier وسريع التوتر بخلاف الشخص المتزن انفعالياً الذي يتصف بالهدوء والانضباط، كما يتصف بأنه قليل التعرض للاستثارة الانفعالية الشديدة أو التوتر الزائد.**(امطانيوس مخائيل، 2009، ص 100).**

كما تشمل العصابية على عدد من السمات أهمها ما يلي:

- تقلب المزاج
- نقص النضج الإنفعالي
- عدم الثبات الإنفعالي
- عدم الإستقرار
- الإنقباض والحزن
- الخجل والتجنب

- التوتر العضلي والنفسي
- ضعف الأنا
- إختلال التوافق
- التردد والوسوسة
- صعوبة النوم
- الحساسية الزائدة
- نقص المرونة
- الشكاوي البدنية كالصداع واضطراب الهضم **(عبد الخالق والنيال، 2003، ص 49)**

فمن الممكن أن يكون لدى شخص ما درجة مرتفعة من العصابية ومع ذلك فأنه يقوم بوظائفه بكفاءة في مجالات العمل والجنس والأسرة والمجتمع **(أحمد عبد الخالق، 1996، ص 72).**

وقد حدد Costa et McCare سنة 1992 سته أوجه لمعامل العصابية الجدول التالي ويوضح ذلك

جدول رقم (07) يوضح الأوجه الستة لمعامل العصابية ومستوياته لCosta et McCare

الأوجة الستة لعامل العصابية	مرن قابل للتكيف (-N)	معتدل (متوسط) (N) مستجيب	منفعل(+N)
القلق	مسترخ: هادئ	قلق/هادئ	قلق: غير مرتاح
الغضب والعدائية	متماسك: بطيئ الغضب	شيء من الغضب	سريع الشعور بالغضب
الإكتئاب وتثبيط العزيمة	يفقد عزيمته ببطء	يحزن أحيانا	يفقد عزيمته بسرعة
لوم الذات	يصعب إحراجه	يحرج أحيانا	يسهل إحراجه
الإندفاع والتهور	يقاوم الإلحاح والإثارة	يستسلم أحيانا	يسهل استثارته
الإنعصاب والقابلية للإنجراح	يعالج الضغوط بسهولة	بعض الضغوط	صعوبة التكيف وعدم القدرة على تحمل الضغوط

(Howard et Howrd, 1995, p11)

ويصف Howard et Howrd (1995) مستويات عامل العصابية، كما عرض في الجدول السابق كالآتي: على أحد طرفي البعد، يوجد الشخص المنفعل، الذي يشعر بقدر أكبر من الانفعال السلبي، بالمقارنة مع معظم الناس، ويظهر القليل من الرضا عن الحياة. وعلى الطرف الآخر من بعد العصابية، يوجد الأشخاص المرنين القادرين على التكيف، الذين يميلون إلى معايشة الحياة وفق مستوى أكثر عقلانية مقارنة مع معظم الناس، والذين يبدون أحيانا غير متأثرين بما يدور حولهم .فمثل هذا الطرف يمثل الأساس للعديد من الأدوار الاجتماعية مثل :

طياري الخطوط الجوية، المهندسين، بينما يحتوي هذا العامل بين طرفيه مدى واسعا من المستجيبين الذين يمثلون خليطا من سمات الانفعالية والمرونة، ولديهم القدرة على تغيير سلوكهم حسب متطلبات الموقف. **(Howard et Howrd, 1995, p3-4)**

ويرى "أيزنك" أن الشخص العصابي يعاني قصورا في إرادته وقدرته على الضبط الإنفعالي والتعبير عن نفسه، وهو قابل للإيحاء، تنقصه المثابرة، بطيء التفكير والعمل، غير إجتماعي، ينزع لقمع الحقائق غير السارة، مهموم وقلق دائما، مرهف رقيق المشاعر، سهل وسريع التأثر والبكاء والإنجراح، متقلب المزاج، يكتئب كثيرا، يعاني من صعوبة في النوم واضطرابات سكيوسوماتية(نفسجسمية)، مفرط في الإنفعال استجابة عنيفة جدا لكافة المنبهات، لا يعود لطبيعته بسهولة بعد خبرة انفعالية مثيرة أو مؤثرة، شديد الحساسية متململ وغير مستقر، سريع الإهتياج والثورة والغضب لأتفه الأسباب، يميل للعدوانية. أما الشخص المتزن فيتسم ببطء الإستجابة الإنفعالية، يعود لحالته الطبيعية بسرعة بعد تعرضه لاستثارة انفعالية، يتميز بالهدوء، والقدرة على ضبط انفعالاته والسيطرة عليها، وعدم القلق، غير مهموم ولا يكتئب ولا يحزن إلا نادرا.**(عصام زيدان وكمال الإمام، 2003، ص 34).**

ويقول آيزنك في كتابه "علم النفس الحديث ونتائجه الإجتماعية" : كما وجدنا أيضا أنه لا يمكن القول بأن أثر درجة مرتفعة من العصابية هو أمر إيجابي أم غير إيجابي، لأن تحديد ذلك يعتمد على شروط الوضع. فالأفراد العصابيون هم أفضل من الأفراد المتزنين عندما يعملون في شروط لا تستثير القلق إلى أية درجة ملحوظة، أي عندما يعملون في ظروف لا يخضعون فيها لضغوط الوقت. كما وجدنا أن هؤلاء الأفراد أسوأ من الأفراد المتزنين انفعاليا بشكل سوي عندما تكون شروط العمل صعبة. **(1996، ص 38)**

ونود أن نشير في الأخير أنه يجب التمييز بعناية بين العصابية أي عدم الإتزان الإنفعالي الموروث الذي يهيئ الشخص ويجعله مستعدا لتكوين أعراض عصابية عند التعرض لضغط ويصاب في النهاية بانهيار عصبي، وبين العصاب وهو الذي ينتج عن فرض ضعف انفعالي على جهاز عصبي فيميل إلى الإستجابة عن طريق الأعراض العصابية **(أحمد عبد الخالق، 1990، ص 292).**

سادسا: بعض المداخل التي دعمت بعد العصابية:

هناك شبه اتفاق بين علماء النفس أن للجانب الوراثي والجانب البيئي دور كبير في تكوين شخصية الفرد، ولكن يختلفون في ما هو الجانب الرئيسي أو الأهم في تكوين الشخصية، وسنتعرض أدلة الفريقين أي أنصار الأساس البيولوجي وأنصار الأساس البيئي الإجتماعي.

6-1 الأساس البيولوجي في تكوين الشخصية والعصابية:

يرى أنصار الإتجاة البيولوجي في دراستهم للشخصية إهتمامهم على مجالات متعددة أهمها:

أ- دراسة الوراثة: فالأفراد يختلفون عن بعضهم البعض تحت تأثير العوامل الوراثية، وبصرف النظر عن الظروف والتأثيرات البيئية المحيطة بهم؛

ب- الأجهزة العضوية كالجهاز العضوي المركزي والجهاز العصبي المستقل ووظائفهما وعلاقة ذلك بأنماط الشخصية **(سيد غنيم، 1978، ص 9).**

ويرى عدد من الباحثين أن العصابية تورث على الأقل بالدرجة نفسها التي يورث بها الذكاء (تعزو كثير من الدراسات نسبة 75% للوراثة في الذكاء)، ويستنتج (أيزنك، أيزنك) نتيجة دراسات عدة أنه من الممكن أن يكون ثلاثة أرباع التباين الكلي للفروق بين الأفراد في العصابية وفي الإنبساط ترجع إلى عوامل وراثية، ودراسة التوائم هي طريق الأمثل لدراسة هذه المسألة وخاصة التوائم الصنوية (الناتجة عن بويضة واحدة وانقسمت) التي نشأت وتربت منفصلة عن بعضها في بيئتين مختلفتين، وذلك لتجنب النقد القائل: إن البيئة المشتركة والمعاملة الواحدة هي سبب تشابههما وتشابه النتائج **(عبد الخالق، 1990، ص.ص 305-306).**

واتضح من تجربة قام بها "أيزنك وبرل" أن الإرتباط بين التوائم الصنوية في العصابية = 0.851 وغير الصنوية = 0.217 **(عبد الخالق، 1990، ص 306).**

ويشير "أيزنك" إلى أن السمات الشخصية لا يمكن أن تورث دون التسليم بوجود بعض الأسس الفسيولجية أو العصابية والبيو كيميائية التي تشكلها المورثات الحاملة لاستعداداتنا الوراثية، أو بمعنى آخر لا تؤثر الوراثة في السلوك بطريقة مباشرة، وإنما تؤثر فيه بطريقة غير مباشرة عن طريق التكوينات الجسمية، وهذه التكوينات لها أهميتها من حيث أنها تحدد إمكانية التفاعل مع البيئة **(مجدي عبد الله، 2004، ص31).**

ويرجع "أيزنك" الإختلافات بين الناس في الإنفعالية والعصابية إلى الإختلافات الموروثة في درجة قابلية الجهاز العصبي المستقل للتغير والإستثارة، فبعض الناس بحكم تكوينهم لديهم إستعدادا لأن يستجيب الجهاز العصبي لديهم بقوة لمختلف أنواع المنبهات التي يتلقاها، بينما أناس آخرون لديهم الإستعداد لاستجابة أقل بكثير **((مجدي عبد الله، 2004، ص 32).**

ولعل هذا ما دفع آيزنك للتأكيد على الأساس البيولوجي لتلك الأبعاد. ويكاد أن يكون هناك إجماع بين الباحثين على أن بعدي الانبساط-الانطواء، والعصابية-الاستقرار الانفعالي بعدان رئيسان يتوافران في جميع الثقافات، بغض النظر عن انتظام بنود المقياس أو ترتيب ظهوره. فقد يتباين ترتيب البنود من عينة إلى أخرى، ومن ثقافة إلى أخرى، كما قد يختلف ترتيب ظهور تلك الأبعاد.يرى آيزنك (Eysenck, 1967)، وهو ينظِّر للأساس البيولوجي للشخصية، أن هذه الأبعاد عالمية.**(الشريف والرويتع، 2007، ص3).**

6-2 الجهاز العصبي اللارادي والعصابية:

إن الشخص المعرض للإنفعالات القوية حتى في ظل الظروف التي قد لا تستدعي مثل هذه الأرجاع القوية عند الشخص العادي لديه جهاز عصبي لاإرادي أو مستقل Autonomic nervous system الفرع السمبتاوي فيه بوجه خاص قوي الإستجابة أو الترجيع بالنسبة للمنبهات الخارجية، وتتوافر أدلة كثيرة من الدراسات السابقة على صدق هذا الفرض. ويرى أيزنك أن الأرجاع العصابية تظهر على أساس موروث، فقابلية الفرد للإنهيار تحت

الإنعصاب أو المواقف العصبية إحدى خواص الجهاز العصبي، وكلما كان الفرد ذا ترجيع لاإرادي (أتونومي) زائد كان معرضا للإضطرابات العصابية، ويمكن أن نسلم بأن بعض الناس – فطريا- لديهم استعداد للإستجابة بقوة أكبر، ولمدة أطول، وبسرعة أشد بجهازهم اللاإرادي للمنبهات القوية والمؤلمة والمفاجئة التي تصطدم بأعضاء الحس لديهم، ويتصل ذلك بالإستجابة اللاإرادية النمطية عندهم، ويدخل الجهاز اللاإرادي بوصفه كلا وبخاصة الفرع السمبتاوي في العصابية **(أحمد عبد الخالق، 1990، ص73).**

6-3 الأساس البيئي الإجتماعي في تكوين الشخصية (بعد العصابية):

يرى أنصار هذا الأساس أن البيئة والمجتمع والأسرة والمكونات الثقافية لها دور أساسي ومهم في تكوين الشخصية وتأثيرها على أبعاد الشخصية كبعد العصابية.

فالعامل الثقافي مهم في التأثير على الشخصية، والدليل على أهمية العامل الثقافي خاصة ما جاء به الأنثروبولوجيون الذين يعنون بالدراسات الإجتماعية ممن درسوا الطريقة التي تشجع الأنساق الثقافية المختلفة فيها نمو الإتجاهات والإستعدادات المتباينة.

هذا وقد أوضحت "مرجريت ميد" في كتابها الموسوم "غينيا الجديدة" New Guiné أن المجتمعات البدائية المتفاوتة تكون أنماطا من الشخصية، فالأطفال بين أفراد قبيلة "الأرابيش" مثلا يطبعون على اللين في الجانب وينتظر من الرجال والنساء أن يكونوا على جانب من المزاج المتصف بالعطف والحنان، أما أطفال قبيلة "المندوكوبر" فيخضعون من جهة أخرى إلى عملية تعويد على الخشونة، ويتولى عملية التعويد هذه الآباء خاصة، وينتظر من الرجال والنساء المزاج القوي، وما ينجم عن هذا هو أن الأفراد من بين قبيلة "الأرابيش" ممن يتصفون بالنزعة العدوانية وتأكيد الذات نادرون جدا، بينما يمثل هذا الصنف من الأفراد في قبيلة "المندوكوبر" شخصية قياسية. **(الجسماني، 2004، ص.ص 298-299).**

كما أننا لا ينبغي أن نغفل أثر العوامل الأسرية كما تتمثل في أساليب التنشئة الإجتماعية، وكذلك العوامل الثقافية، كما تتمثل في البيئة التي ينشأ فيها الفرد سواء أكانت هذه البيئة دينية أو حضرية، فقد أثبتت مجموعة من الدراسات أن تكوين الأعصاب يرجع في المقام الأول إلى مدى التشدد والتزمت الذي يبديه الآباء لأبنائهم عند تدريبهم لهم في كل من موقفي الجنس والعدوان، وما يترتب على ذلك من آثار تظهر أولا على شكل اتجاهات سلبية من هؤلاء الأبناء نحو آبائهم بما في ذلك شعورهم بعدم التقبل وتظهر بعد ذلك أو من خلال ذلك على شكل تشوهات بدرجة مختلفة في السمات المزاجية المكونة لشخصياتهم بمعنى أن تكوين العصاب يعتمد على التشدد والتزمت وليس كيفيته. وقد ظهر من الدراسات أن البعد الخاص بالعصابية عند الأطفال الأسوياء الذي يمتد إلى قوة الأنا ينتظم بداخله أهم أساليب تنشئة الطفل، كذا اتجاهات الطفل نحو هذه الأساليب، وعلى هذا الأساس فإنه يمكن تفسير بعد العصابية على أساس التنشئة الإجتماعية للطفل في السنوات المبكرة من عمره. **(مجدي عبد الله، 2004، ص 35).**

ويرى الدكتور جمال ماضي أن سمات شخصية الإنسان تتكون مبكرا وتنتج من ملايين التأثيرات التي تدخل أجهزته العصبية وتسجل ويحس بها وينفعل من أجلها ويسلك السلوك المناسب لها. وتأتي هذه التأثيرات من الوالدين والإخوة والبيئة وتتكون ملامح الشخصية من محصلة كل هذه المؤثرات وحبذا إن كانت هذه العملية في ميدان الإتزان فتتكون الشخصية المتزنة السعيدة في التعايش مع الناس بأمان. أما إذا كانت بذور الإنطواء والخوف والقلق ناتجة عن مؤثرات في الأسرة والمجتمع فعندئذ تستقر براعم الإنطواء على شخصية الفرد، وينطوي، ويكره الجماعة ويعيش في عزلة. **(جمال ماضي أبو العزائم، 1994، ص 112).**

كما يرى (كاتل، تاير) أن للتعلم البيئي أثر في نشأة العصاب، ويعالج (دولارد، ميللر) في كتابهما الشهير: "الشخصية والعلاج النفسي" موضوع كيف يتعلم العصاب، ويحددان الظروف الإجتماعية التي تسهم في تعلم الصراعات، ويناقشان تعلم الكبت على أساس مفهوم تعلم الأعراض بوجه عام. وتتعدد الأدلة على تعلم العصاب، ومن بينها ما يذكره "مولمان" نتيجة لإحدى الدراسات التجريبية، إذا اتضح أن زوجات العصابيين الجنود يكشفن عن اضطرابات عصابية تزيد بدرجة دالة عن مثيلتها لدى زوجات العينة الضابطة، وقد يعني ذلك – من بين ما يعني- أن مثل هذا الزواج يمكن أن يؤدي إلى بيئة أسرية مضطربة يرجح أن تواصل وتداوم – نتيجة لها- الأنماط العصابية من جيل إلى جيل. **(عبد الخالق، 1990، ص.ص 315-316).**

يتضح من خلال مناقشة مكونات الشخصية أن المحددات البيولوجية لا تحدد وحدها نمط الشخصية، كما أن الصفات السيكولوجية لا تشكل وحدها الشخصية، وإنما تتكون الشخصية بتفاعل كل من المورثات البيولوجية والقدرات السيكولوجية مع البيئة التي يعيش فيها الفرد، وأن ما تتضمنه البيئة من أشكال ثقافية ومادية لا تؤثر بشكل واضح في تحديد نمط الشخصية **(غامري، 1989، ص 66).**

ومع ذلك يجب أن نؤكد منذ البداية أن التأثيرات الإجتماعية يمكن أن تحدث أثرها في الكائن البيولوجي مثلما تحدث الإختلافات في التكوين البيولوجي والحسي للفرد، إختلافات في استجاباته للظروف الإجتماعية التي يعيش فيها.

سابعا: الدراسات الحضارية المقارنة لإستخراج بعد العصابية:

تجري البحوث الحضارية بهدف التعرف على أوجه الإختلاف وأوجه الشبه في بعض خصائص السلوك الإنساني وبالتالي الوصول إلى مبادئه العامة التي تنطبق على الإنسان بوجه عام، بصرف النظر عن اختلاف الحضارات والثقافات، كما تهدف إلى معرفة كيف يتأثر السلوك بأنواع الحضارات ومستوياتها المختلفة التي ينشأ فيها الإنسان، ذلك لأن الحضارة عبارة عن متغير مستقل يلعب دورا أساسيا في تشكيل الأنماط السلوكية.**(معمرية، 1995، ص87)**، وقد قام الكثير من الباحثين بمحاولة التثبيت من إمكان تكرار استخراج العوامل التي افترضها "أيزنك" على

عينات من الأطفال والمراهقين والراشدين من بلاد مختلفة، فأجروا أكثر من خمسين دراسة على قوميات متباينة **(أحمد عبد الخالق، 1996، ص 81).**

إن أول دراسة حضارية مقارنة تمت لإختبار الإطار الأيزنكي أمام الإختلافات الحضارية بين العرب والإنجليز تلك التي قام بها "مصطفى سويف" عام 1957 على عينيتن من الراشدين إحداهما مصرية (تعيش في مصر)، وثانية انجليزية (تعيش في انجلترا) وقد شاركته في الدراسة على العينة الثانية كل من فرانك وماكسويل Frank et Maxwell ونشروها عام 1960، وتكونت كل عينة من 100 من الذكور، و100 من الإناث، طبقوا فيها اختبارات من مقياس "مينوتا" متعدد الأوجه وثلاثة مقاييس من بطارية "جيلفورد" إستخرجا منها عاملين واضحين هما العصابية والإنطواء، كما قام نفس الباحث بمفرده بإجراء دراسة أخرى عام 1958 نشرت عام 1960 على عينة مصرية تكونت من 136 من الذكور و79 من الإناث استخرج منها عاملين أساسيين يتسمان بملامح تشبه إلى حد كبير عاملي العصابية والإنطواء لدى "أيزنك"، ويذكر "سويف" بعد تفسير نتائج دراسته أن عامل العصابية ظهر بصورة أوضح من عامل الإنطواء. وتعد هذه الدراسة الأولى من نوعها لاختبار الإطار الأيزنكي في الثقافة العربية. **(معمرية، 1995، ص 87).**

ومنها ما أجراه "أحمد عبد الخالق" متفردا أو بالإشتراك مع "سيبل أيزنك" على عينات من الراشدين المصريين واللبنانيين والأطفال المصريين، وعقدت غالبية هذه المقارنات الحضارية بين عينات من انجلترا وغيرها من بلاد العالم. **(أحمد عبد الخالق، 1996، ص 81).**

حيث تمت الدراسة الأولى على عينة تتكون من 400 مفحوص من طلاب الجامعة نصفهم ذكور ونصفهم إناث وتمكن بعد التحليلات من استخراج عاملي العصابية والإنطواء، أما الدراسة الثانية فقد كانت أكثر شمولا وهي من نوع الدراسات الأساسية العاملية الواسعة حيث تمت على 16 عينة مصرية من الجنسين بلغ عدد أفرادها 1704 تتراوح أعمارهم بين 15-45 سنة ذو مستويات تعليمية مختلفة، من تلاميذ المرحلة الثانوية إلى مستوى ما بعد التدرج، ومن مهن ووظائف مختلفة ومن عصابيين وذهانيين ومجرمين، طبق عليهم مقياس الإنطواء والعصابية لأيزنك، ومقياس التقلبات الوجدانية والإنطلاق من بطارية "جيلفورد". **(معمرية، 1995، ص 88).**

فتوصل بعد التحليلات الإحصائية العاملية المناسبة إلى استخراج عاملين أساسيين واضحي المعالم هما: العصابية والإنطواء.

وقد أسفرت هذه البحوث الحضارية المقارنة للشخصية عن عالمية أبعاد الشخصية: الإنبساط والعصابية، والذهانية، وثباتها وصدقها وقابليتها للتعميم من مجتمع إلى آخر على الرغم من اختلاف العينات والمتغيرات، وينطبق ذلك أكثر ما ينطبق على

مما يستدل به على وراثة أبعاد الشخصية. **(أحمد عبد الخالق،1996، ص 88).**

7-1 التعليق على الدراسات الحضارية المقارنة لإستخراج بعد العصابية:

بعد عرض هذه الدراسات الحضارية المقارنة حول استخراج بعد العصابية والإطلاع على نتائجها يستنتج الباحث ما يلي:

1- العصابية عامل في الشخصية قد تم اكتشافه والتحدث عنه في الكتابات النفسية والطبية منذ العصور القديمة.

2- العصابية بعد أساسي للشخصية قد تكرر استخراجه بأساليب التحليل العاملي وبدقة كبيرة في دراسات عديدة، ويعتبر آيزنك من أبرز العلماء والباحثين الذين اهتموا بهذا البعد الأساسي من أبعاد الشخصية ؛

3- تمكن الباحثون من استخراجه بناء على دراسات قاموا بها على عينات من الأعمار المختلفة من الطفولة إلى الرشد ومن الذكور والإناث؛

4-إن بعدي الإنبساط والعصابية (وبدرجة أقل على بعد الذهانية) تعتبر أبعاد عالمية وعامة لأنه أمكن استخراجها في البلدان المختلفة حضاريا وثقافيا بنفس الدرجة من الوضوح؛

5- العصابية عامل أساسي للشخصية وقد أمكن استخراجه لدى عينات مختلفة في مستويات التعليم والذكاء والمهنة والصحة والمرض؛

6- تمكن العلماء من استخراج بعد العصابية من خلال الدراسات التي أجريت في البلدان العربية كدراسة مصطفى سويف في مصر وعبد الخالق في مصر. ولبنان، وكدراسة بدر الأنصاري في الكويت، وسمير رضوان في سوريا.

7-2 نظرة نقدية لنظرية آيزنك:

تعرضت نظرية آيزنك لإنتقادات من بعض العلماء والباحثين، وهذا شأن كل النظريات بحيث لا تخلو من قصور وسلبيات وإغفال لبعض الجوانب خاصة من قبل أصحاب وصف الشخصية على مستوى العوامل الأولية (كاتل وزملائه)، ويستعرض الباحث بعض هذه الإنتقادات التي وجهت لآيزنك، فمن بين هذه الإنتقادات قصور نظرية آيزنك على عاملين (الانبساط – الانطواء) و(العصابية – الاتزان) فقط لهو من قبيل الإيجاز المخل الذي لا يفيد في عملية التنبؤ بالسلوك. فلا شك في وجود عامل عام للعصابية حيث يتفق كلا من جيلفورد، وكاتل" بأن عامل العصابية واحد فقط من عوامل متعددة مميزة، ويروا أن العصابية أو عامل العصابية حالة معقدة موقفيا، ومحددة نشوئيا أكثر من كونها عاملا ثابتا في الشخصية. كذلك عمومية عوامل اختبار آيزنك للشخصية، وعدم اتساق ظهور عامل الذهانية في الدراسات الميدانية والأمبريقية، كما أن عوامل آيزنك عوامل عريضة فسيحة تشمل معظم سمات الشخصية **(الأنصاري، 1997).**

ويرى ر. ب. كاتل أنه يمكن تمييز العصابيين عن الأسوياء بجملة من العوامل الأولية وليس بعامل واحد **(عبد الخالق, 1990, ص 186).**

ونفس الانتقاد يورده ج. ب. چيلفورد الذي يرى أن العصابية ما هي إلا واحد من عوامل متعددة مميزة للعصابيين. ويفسر الانطواء والعصابية لأيزنك على أنهما مزيج من عوامله الثلاثة عشر في مستويات تحليلية مختلفة. ويذكر ديامونڈ S. Diamond 1957 أن دراسة أيزنك المبكرة على 700 جندي عصابي، قد تحددت نتيجتها مسبقا. لأن أفراد العينة كلهم من أشخاص ذوي عصاب شديد. **(عبد الخالق, 1990, ص 186).**

ويرد آيزنك على هذا النقد الأخير بأن العامل الذي يعتمد على الارتباطات بين الاختبارات المطبقة على المفحوصين الأسوياء، يجب ألا نعطيه تفسيرا ومضمونا مشتقا من مجموعات غير سوية، إلا إذا توفر الدليل القاطع على أن هذه البنود ذات التشبعات المرتفعة على هذا العامل، تفرق في الحقيقة بدرجة مرتفعة من الدلالة بين الأسوياء وغير الأسوياء. كما يدعم وجهة نظره البعدية بدراساته التي أجراها بعد ذلك، ودراسات غيره من الباحثين في استخراج عامل للعصابية من عينات مختلفة من الأسوياء وغير الأسوياء.

وبالرغم من هذه الإنتقادات التي وجهت لآيزنك يرى الباحث أن لكل نظرية لها إيجابيات ومميزات وسلبيات ونقائص، وهذا النقد الموجه لآيزنك لا ينقص من قيمة الأبحاث التي قام آيزنك لإستخراج أبعاد الشخصية، والمجهودات الكبيرة التي أجريت في هذا الصدد حيث بدأها آيزنك منذ سنة 1944 ثم سنة 1947 ثم سنة 1951 وامتدت في فترة الستينيات والسبعينيات وشملت هذه الأبحاث عينات عالمية مختلفة الثقافات والديانات مما أكسب هذه الدراسات قيمة علمية استفاد منها بعد ذلك الباحثون والدارسون.

وفي هذه الدراسة تبنى الباحث مفهوم آيزنك لأبعاد الشخصية وخاصة بعد العصابية حيث أن هذه الأبعاد قد استخرجت في البيئة العربية كالبيئة المصرية واللبنانية والسورية، هذه البيئات لها قواسم مشتركة مع البيئة الجزائرية من حيث الدين واللغة والثقافة .

ثامنا: إستخبارات أيزنك للشخصية :

قام آيزنك بإعداد مقاييس لقياس أبعاد الشخصية وخاصة بعدي الإنبساط/الإنطواء، والعصابية/الإتزان الإنفعالي، وقد صمم قائمة لقياس الشخصية، واستخبارات لقياس الشخصية:

8-1- قائمة أيزنك للشخصية:

هذه القائمة من إعداد كل من "هانز ج.أيزنك" و"سيبل أيزنك" عام 1963 بهدف قياس العصابية والإنبساط على أساس عاملي، وهي مصممة لتناسب التطبيق على الراشدين، وتتكون من صورتين متكافئتين (أ، ب) وتحتوي كل صورة على 24 سؤالا لقياس الشخصية ومثلها لقياس الإنبساط، بالإضافة إلى تسعة أسئلة تكون مقياسا للكذب، ولم يدخل المقياس الأخير في خطة التحليلات الإحصائية لهذه الدراسة.

وقد أجريت دراسات عديدة على هذا المقياس وكان المجموع الكلي لمن اشتملت عليهم الدراسات يزيد على ثلاثين ألفا في الدراسات الأجنبية (انجليزية وأمريكية)، وتتوفر للمقياس ترجمات إلى لغات عدة من بينها الفرنسية والفارسية والألمانية والعربية. وهناك ترجمتان بالعربية إحداهما للدكتورين جابر عبد الحميد جابر، مُحَمَّد فخر الإسلام وهي

منشورة، أما ثانيتهما فهي للدكتور عبد الحليم محمود السيد (صورة ب) ومُحَمَّد فرغلي فراج (صورة أ). وترجمت هاتان الصورتان الأخيرتان تحت إشراف الدكتور مصطفى سويف وهي غير منشورة.

وقد راجع المؤلف – أحمد عبد الخالق- هذه الترجمات على الأصل الإنجليزي مستخدما أفضل الصياغات. **(أحمد عبد الخالق، 1990، ص. ص 359-360).**

ويذكر "جانيز" وزملاءه أن هذه القائمة هدفها متواضع وإنجازها جيد داخل هذه الحدود، ويرى (جنثر، جنثر) أن قائمة أيزنك يمكن أن يوصى تماما باستخدامها في مجال البحوث.

8-2- إستخبار أيزنك للشخصية:Eysenk Personality Questionnaire (EPQ)

يعد هذا الإستخبار (EPQ) حلقة مهمة في سلسلة قوائم "أيزنك" وقد صدر عام 1975، وأهم ما يتفرق فيه هذا الاستخبار عن قائمة أيزنك للشخصية هو في احتواء الأول على مقياس إضافي هو مقياس "الذهانية" Psychoticism، كما أجريت بعض تحسينات معينة على مقاييس الإنبساط والعصابية والكذب. ومع ذلك فيمكن استخدام هذه المقاييس الثلاثة في القائمة السابقة بالكفاءة نفسها.**(بدر الأنصاري، 2000، ص 344).**

كما يشتمل الاستخبار الأحدث على مقياس إضافي للتمييز بين المجرمين وغير المجرمين، ويمكن أن يكون مقياس الإجرام هذا مفيدا في التنبؤ بالجنوح أو العود للإجرام.**(أحمد عبد الخالق، 1996، ص 266).**

ومقياس العصابية يتكون من 24 بندا هي البنود الزوجية في المقياس المستخدم ككل (عدد البنود الإجمالي 57 بندا)، وفي التطبيق يطلب من الفرد أن يستجيب لتلك البنود بأنها تنطبق عليه أم لا، والدرجة العالية على هذا المقياس تدل على عصابية واضحة.**(مجدي عبد الله، 2004، ص 37).**

وقد قام أحمد عبد الخالق بتعريب هذا الإستخبار ودليل تعليماته ونص بنوده لكل من الراشدين والأطفال، وأهم ما يميز هذه الطبعة العربية للإستخبار اعتمادها على دراسة واقعية لكاتب هذه السطور – أحمد عبد الخالق – بالإشتراك مع "سيبل أيزنك" – زوجة أيزنك- حيث تكونت عينة الراشدين (ن= 1230 مفحوصا) من أصحاب مهن متعددة فضلا عن الطلاب. وقد حسبت في هذه الدراسة معاملات الإرتباط بين البنود وذاتها، مع وضع مفتاح تصحيح للمقاييس مناسب للعينات المصرية بصرف النظر عن نظيره في الصبغة الإنجليزية، وتراوحت معاملات ألفا بين 0.40 (مقياس الذهانية) و0.80 (مقياس العصابية)، واستخرجت المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمقاييس الفرعية الأربعة، وتكررت الدراسة ذاتها على العينتين **(أحمد عبد الخالق، 1996، ص.ص 266-267).**

8-2-1 صدق وثبات المقياس:

وقد قام "أيزنك" بعدة تجارب لإثبات صدق وثبات هذا المقياس، من تجاربه لإثبات صدق الإختبار أن طبق المقياس – أي مقياس العصابية- على عينتين من العصابيين والأسوياء فوجد أن درجاتهم على هذا المقياس لها انحراف معياري يفوق المتوسط (الأسوياء 23 +- 11) (ن=95)، ويمكن النظر إلى هذا المقياس على أنه مقياس نقي

للعصابية وقد اتضح أن معامل الإرتباط بين مقياس العصابية والإنبساط 12% من التباين الكلي **(مجدي عبد الله، 2004، ص 37).**

أما ثبات المقياس فهو 0.79 وكانت ن =50 وتدعم تلك الأرقام بشدة الحجة المقدمة في مؤلف (أبعاد الشخصية) أننا في العصابية تناول عاملا يتعلق بالشخصية ويمكن قياسه بنفس وصدق قياس الذكاء **(مجدي عبد الله، 2004، ص 37).**

8-3- إستخبار أيزنك للشخصية (صيغة الأطفال):

قام أحمد عبد الخالق بتعريب هذه الصيغة (97 بندا) وإعدادها بالإشتراك مع "سيبل أيزنك" وطبقت الصيغة العربية على عينة قوامها 1375 تلميذا (679 ولدا، 696 بنتا)، وحسبت الإرتباطات بين البنود وحللت عامليا، وأمكن استخراج عوامل العصابية والإنبساط والكذب، على حين لم يكن عامل الذهانية لدى الأطفال المصريين مقبولا، وتم إعداد مفتاح تصحيح خاص بالمصريين، وتراوحت معاملات ألفا بين 0.63، و0.83 للمقاييس الثلاثة الفرعية، واستخرجت المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمقاييس (59 بندا) **(عبد الخالق، 1996، ص 257).**

8-4 الخصائص السيكومترية لإستخبار " آيزنك " للشخصية فى صورته الأصلية (صيغة الراشدين).

قام كل من " آيزنك ، آيزنك " (Eysenck & Eysenck 1975) بإعداد صيغة الراشدين والأطفال من استخبار " آيزنك " للشخصية مع نشر دليل للمقياس . وتراوح ثبات المقاييس الفرعية بين 0.71 ، 0.90 بطريقة إعادة التطبيق على حين تراوح ثبات الاتساق الداخلى بين 0.68 ، 0.85 على عينات من طلاب الجامعات الانجليزية من الأسوياء، مع إيراد أدلة على صدق المقاييس الفرعية عن طريق التباين بين المجموعات المتعارضة والارتباطات المتبادلة بين المقاييس الفرعية للإستخبار. هذا فضلا عن حساب المتوسطات والانحراف المعيارية لعينات من الاسوياء والشواذ .

جدول (08) : معاملات ثبات الاستقرار والاتساق الداخلى لإستخبار "آيزنك للشخصية (للراشدين) فى صورته الأصلية على عينات من الأسوياء

طرق حساب الثبات	العينات	ن	الذهانية	الانبساط	العصابية	الكذب
اعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره شهر واحد	ذكور	136	,83	,90	,89	,86
	إناث	121	,71	,87	,80	,86
معامل ألفا	ذكور	500	,74	,85	,84	,81
	إناث	500	,68	,84	,85	,79

المصدر:(احمد عبدالخالق ،1991: 52).

8-5 الخصائص السيكومترية لإستخبار " آيزنك " للشخصية (صيغة الراشدين) فى صورته العربية

قام صلاح الدين أبو ناهية (1989) بتعريب صيغة الراشدين وإعدادها، مع نشر دليل للمقياس . وتراوح ثبات المقاييس الفرعية بطريقة إعادة التطبيق بعد ثلاثين يوما بين 0.78 ، 0.90 على حين تراوح ثبات الاتساق الداخلى بين 0.76 ، 0.84 ، مع إيراد أدلة على صدق المقاييس الفرعية عن طريق المحكمين والإرتباط مع محكين هما القلق لـ " كاتل " والاكتئاب لـ " زونج" . هذا فضلا عن حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجات المعيارية المعدلة لعينات من الطلاب .

كما قام " أحمد عبد الخالق "(1991) مستقلا عن الصيغة المنشورة التى عرضنا لها فى الفترة السابقة - بالحصول على تصريح بنشر هذا الاستخبار بالعربية، فنشر دليل تعليماته ونص بنوده لكل من الراشدين والأطفال . ويضم القسم الأول من هذا الدليل ترجمة كاملة غير مختصرة للصيغة الانجليزية لدليل المقياس . أما القسم الثانى فيعرض للصيغة العربية (91 بندا) .

وأهم ما يميز هذه الطبعة العربية للاستخبار اعتمادها على دراستين واقعيتين لكل من " أحمد عبد الخالق"، "سيبل آيزنك " (Abdel-Khalek & Eysenck, 1983; Eysenck & Abdl-Khalek, 1989) ، حيث تكونت عينة الراشدين من (1330 مفحوصا) بواقع (641 ذكرا ، 689 أنثى) من المصريين . وكان متوسط أعمار العينتين على التوالى كما يلى : 22.42 + 6.84 ، 21.69 +4.55 عاما . ولا تعد هاتين العينتين عينات عشوائية ممثلة للمصريين، ومع ذلك فإنها ضمت نوعيات مختلفة من الطلاب والمدرسين والممرضات والأطباء والكتبة والإخصائيين الاجتماعيين وربات البيوت والمحاسبين والمهندسين والفنيين والمحامين .

وحللت بيانات الذكور منفصلة عن الإناث، وذلك باستخدام الطرق الآتية : معاملات ارتباط " بيرسون " العزوم بين بنود الاستخبار، التحليل العاملى للارتباطات بطريقة المكونات الأساسية، التدوير المتعامد للعوامل بطريقة " فاريماكس " ، ثم التدوير المائل بطريقة " بروماكس "، مع استخدام العوامل الأربعة الأولى فقط لأغراض التدوير **(أحمد عبد الخالق ، 1991 : 77).**

وأظهرت التحليلات العاملية تشبعات مرتفعة بدرجة مقبولة لعوامل الانبساط والعصابية والكذب، على حين نتج عن عامل الذهانية تشبعات منخفضة وبخاصة فى عينة الإناث . وبرغم ذلك تشير المقارنات العاملية أن العوامل الأربعة متطابقة بين المصريين والإنجليز، وبين المصريين الذكور والإناث، حيث تراوحت معاملات تشابه العوامل بين 0,96 ، 0.99.

وحسبت معاملات الثبات (أنظر جدول 09) للمقاييس الفرعية الأربعة المشتملة على البنود المناسبة للمصريين (91 بندا) . وتعد معاملات الثبات مرتفعة بدرجة معقولة فيما عدا مقياس الذهانية الذى يعد منخفضا وبخاصة لدى الإناث .

جدول (09) : معاملات ثبات ألفا لمقاييس الصيغة العربية للراشدين

المقياس الفرعي	ذكور	إناث
الذهانية	0.59	0.45
الانبساط	0.77	0.76
العصابية	0.80	0.80
الكذب	0.79	0.75

المصدر : (أحمد عبد الخالق ، 1991 : 79)

وفي دولة الإمارات قام يوسف عبد الفتاح مُحَمَّد (1995) بدراسة للأبعاد الأساسية للشخصية وأنماط التعلم والتفكير عند طلاب المرحلة الثانوية والجامعية من الجنسين، وقد ظهرت فروق بين الجنسين وبين عينات المرحلتين الجامعية والثانوية في أبعاد العصابية والانبساطية والكذب والذهانية. فذكور المرحلة الثانوية أكثر ميلا للانبساط وأقل ميلا للعصابية والكذب من الإناث في المرحلة الثانوية. في حين ظهرت فروق بين الجنسين من طلاب الجامعة في الذهانية والانبساط (الذكور أعلى) وفي الكذب والعصابية (متوسط الإناث أعلى). أما من حيث المرحلة الدراسية فقد كان الذكور الجامعيون أكثر ميلا للانبساط من الذكور في المرحلة الثانوية، وهؤلاء كانوا بدورهم أكثر ميلا للعصابية والكذب من الذكور الجامعيين. كما كانت إناث المرحلة الثانوية أكثر ميلا للعصابية والكذب من إناث المرحلة الجامعية.

كما قام بدر الأنصاري بفحص الكفاءة السيكومترية للإستخبار على المجتمع الكويتى، ووضع معايير له تناسب فئة من أفراد المجتمع الكويتى . وقد مر تقنين هذا الاستخبار بمراحل عدة، ويشتمل الاستخبار فى صورته النهائية - على (90) عبارة، يجاب عن كل منها بنعم أو لا، ويقيس الذهانية، والانبساط، والعصابية، والكذب، حيث كانت معاملات مقبولة لمقاييس الانبساط والعصابية والكذب فقط وذلك على جميع عينات الدراسة الثلاثة، كما تم التحقق من صدق البنود لكل مقياس فرعى على أساس ارتباط كل بند بمجموع الدرجة لبقية البنود الأخرى.

وتحدد البناء العاملى لاستخبار " آيزنك " للشخصية بإستخدام طريقة المكونات الأساسية للتحليل العاملى، والتدوير المائل بطريقة " أوبليمين "، وقد تم استخلاص (26) عاملا من الرتبة الأولى فى عينة الدراسة الأولى وقوامها (345) فردا، فى حين تم استخلاص عاملان متعامدان من الرتبة الثانية لدى عينة الدراسة الأولى وقوامها (345) فردا وعينة الدراسة الثانية وقوامها (260) فردا وعينة الدراسة الثالثة وقوامها (382) فردا، كما تم التحقق من الصدق الاتفاقى والاختلافى، ووضعت معايير (متوسطات حسابية وانحرافات معيارية) للمقاييس الفرعية للإستخبار، ومن ثم تم فحص الفروق بين الجنسين فى المقاييس الفرعية للقائمة (الذهانية، الانبساط، العصابية، الكذب) **(بدر الأنصاري، 2002).**

خلاصة الفصل

العصابية بعد مهم من أبعاد الشخصية، ونتيجة دراسات معمقة من باحثين كبار أمثال جيلفور، وكاتل، وآيزنك، هذا الأخير الذي قام بدراسات مستفيضة ومعمقة على شعوب وثقافات وحضارات مختلفة لإستخراج هذا البعد وغيرها من الأبعاد التي أكدها آيزنك في دراساته الحضارية المقارنة.

حيث كان الهدف من هذا الفصل محاولة الإلمام بموضوع العصابية أو عدم الإتزان الإنفعالي، وقد تم تناول ذلك من خلال ثمانية محاور مترابطة ومتسقة فيما بينها منهجيا .

فالمحور الأول كان مدخلا وتمهيدا لموضوع الشخصية إذ تم التطرق فيه لمفهوم الشخصية من خلال بعض التعاريف والنظريات المفسرة لها. أما المحور الثاني فقد تطرقنا فيه لتعريف السمات واستعراض بعض النظريات المفسرة للسمات وللأبعاد ، كنظرية التحليل العاملي أو البناء الهرمي لكل من أربورت وجيلفورد وكاتل وآيزنك. وقد تشير بعض النظريات إلى مفهوم العصابية، بشكل واضح وبعض النظريات قد تقترب منه ونظريات أخرى تبتعد عنه، وقد تبنينا في هذه الدراسة نموذج آيزنك في تفسير العصابية.

و في المحور الثالث عرفنا مفهوم بعد العصابية من خلال التعاريف والنظريات المفسرة لها، والجوانب الإكلينية لبعد العصابية، أما دراسات أيزنك المبكرة لاستخراج بعد العصابية فاستعرضناها في المحور الرابع، وكذلك تم التطرق إلى خصائص الشخصية العصابية في المحور الخامس، أما المحور السادس فقد خصص لإستعراض بعض المداخل التي دعمت بعد العصابية، حيث أن لكل من الجانب الوراثي والجانب البيئي دور كبير في تكوين الشخصية، ولكن اختلف العلماء في ما هو الجانب الرئيسي في تكوين الشخصية وخاصة بعد العصابية، وناقشنا فيه إلى أدلة الفريقين أي أنصار الأساس البيولوجي وأنصار الأساس البيئي الإجتماعي.

كما خصص المحور السابع للدراسات الحضارية المقارنة لاستخراج بعد العصابية. وفي المحور الثامن والأخير تم التطرق إلى المقاييس التي صممها آيزنك المستخدمة في قياس الشخصية عموما وبعد العصابية بشكل خاص .

UNIVERSITE SETIF2

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

5

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد
- عينة الدراسة
- تحديد وتكافؤ أفراد المجموعتين عينة الدراسة
- أدوات الدراسة
- البرنامج التدريبي المقترح
- تنفيذ البرنامج
- الفنيات المستخدمة في البرنامج
- الأساليب الاحصائية

تمهيـــــــد

بعد دراسة الموضوع من الجانب النظري ستتم محاولة الإلمام بالموضوع في هذا الجزء ودراسته دراسة ميدانية حتى تعطى له الصبغة المنهجية والعلمية.

حيث سنتناول في هذا الفصل منهج الدراسة ووصفا للعينة التي أجريت عليها الدراسة من حيث طرق اختيارها، وتقسيم العينة، كما يتناول الفصل أيضا الأدوات المستخدمة في الدراسة وهي مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الضغط النفسي لطلاب السنة الثالثة ثانوي، ومقياس العصابية لآيزنك، وخصائص هذه المقاييس السيكومترية في البيئة الأجنبية والعربية، وتسليط الضوء على كيفية بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات الذكاء الوجداني.

ثم نستعرض الإجراءات التي اتبعها الباحث عند تطبيق المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، من حيث التعريف بمجتمع الدراسة وتحديد العينة المختارة منه وخصائصها ومحددات اختيارها، كما يتناول هذا الفصل أيضا إجراءات التطبيق والأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

وفي الأخير فصل لعرض النتائج المتوصل إليها مع مناقشتها وتفسيرها على ضوء الإطار النظري المقترح، والإستفادة من الدراسات السابقة التي علاقة لها بالدراسة الحالية، مع تقديم بعض المقترحات تستفيد منها العملية التربوية بصفة عامة ويستفيد منها الطالب المقبل على شهادة البكالوريا بصفة خاصة.

أولا: منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث يعتبر التجريب من أكثر طرق البحث دقة، والتصميم التجريبي المستخدم هو القياس القبلي والبعدي والتتبعي القائم على استخدام مجموعتين متجانستين من طلاب السنة ثالثة ثانوي المجموعة التجريبية والضابطة، ويهدف البرنامج إلى قياس مدى تأثير برنامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني على تخفيض من مستوى الضغط النفسي وتخفيض مستوى العصابية لدى عينة البحث، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على المجموعتين قبل البرنامج، وتم إخضاع المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني، ثم أعيد تطبيق أدوات الدراسة بعد انتهاء البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم تطبيقها بعد شهرين من توقف البرنامج (القياس التتبعي) ثم حساب الفروق بين المجموعتين وتفسير ذلك في ضوء كل من:

1- مستوى الدلالة الإحصائية المتحصل عليه.
2- مدى اتفاق النتائج مع البحوث والدراسات السابقة.
3- مدى اتفاق النتائج مع الإطار النظري.

ثانيا: عينة الدراسة : تنقسم عينة الدراسة إلى ما يلي:

2-1-العينة الإستطلاعية:

تكونت العينة الإستطلاعية من مئة (100) طالب وطالبة من تلاميذ ثانويات ولاية الأغواط، استخدمت هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة المستخدمة وهي: مقياس الذكاء الوجداني لطلاب سنة ثالثة ثانوى، ومقياس الضغط النفسي لطلاب السنة ثالثة ثانوي، ومقياس العصابية لآيزنك.

2-2-العينة (الأمبريقية)

ولبلوغ ذلك تم ما يلي:

- اتصل الباحث بمديرية التربية الوطنية لولاية الأغواط لأخذ رخصة رسمية للسماح بتنفيذ الدراسة على ثانويات الولاية. والملحق رقم (05) يبين ذلك.

2-2-1 مجتمع الدراسة:

جدول رقم (10) يبين المجتمع الأصلي لطلبة البكالوريا للموسم الدراسي (2015/2014)

الثانوية	التخصص	العدد الإجمالي	ذكور	إناث
ثانويات ولاية الأغواط	أدب وفلسفة	2746	1441	1305
	لغات اجنبية	392	133	259
	علوم تجريبية	3822	2322	1500
	رياضيات	201	121	80
	تقني رياضي	459	327	132
	تسيير واقتصاد	948	467	481
المجموع		**8568**	**4811**	**3757**

المصدر: مديرية التربية لولاية الأغواط 2015/2014

تم اختيار ثلاث (03) ثانويات بمدينة الأغواط بطريقة عشوائية، حيث تم أخذ بعض أقسام السنة الثالثة ثانوي، وتم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الضغط النفسي، ومقياس العصابية على هذه العينة لإختيار مجموعة من الطلبة يكون مستواها في الضغط النفسي والعصابية مرتفعا، وفي الذكاء الوجداني يكون مستواها منخفضا، وتقسيمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، وذلك وقد تكونت عينة البحث من 300 طالب وطالبة من السنة ثالثة ثانوي موزعين على عدة تخصصات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11) يوضح عينة الدراسة من حيث التخصص والعدد والجنس

الثانوية	التخصص	العدد	ذكور	إناث
ثانوية المقاومة الشعبية	علوم تجريبية	20	09	11
	آداب	25	14	11
	لغات	19	12	07
	رياضيات	20	11	09
	تسيير واقتصاد	15	06	09

ثانوية عمر دهينة	علوم	20	12	08
	آداب	27	10	17
	لغات	20	08	12
	رياضيات	15	08	07
	تسيير واقتصاد	16	08	08
ثانوية أبو بكر الحاج عيسى	علوم	24	10	12
	آداب	29	15	14
	لغات	18	07	11
	رياضيات	15	08	07
	تسيير واقتصاد	17	09	08
المجموع		**300**	**147**	**153**

وقد تم اختيار 40 طالبا من مجموع الطلبة الذين تحصلوا على درجات منخفضة في مقياس الذكاء الوجداني، ودرجات مرتفعة في مقياس الضغط النفسي ومقياس العصابية. حيث قسم الباحث أفراد العينة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية (تجريبية وضابطة) في كل مجموعة 20 طالبا:

أ-المجموعة التجريبية:

تتكون من (20) طالبا من الذكور السنة الثالثة ثانوي ويتم تطبيق البرنامج التدريبي.

ب-المجموعة الضابطة:

تتكون من (20) طالبا من الذكور السنة الثالثة ثانوي ولم يتم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم.

وقبل تنفيذ البرنامج على المجموعة التجريبية قام الباحث بشرح طريقة العمل وأكد أن كل طالب له الحق وكامل الحرية في القبول والإستمرار في هذا البرنامج أو الإنسحاب منه، كما طلب الباحث من أفراد العينة الذين قبلوا المواصلة والإستمرار في هذا البرنامج من أخذ الموافقة من أولياء الأمور في القبول بالمشاركة في البرنامج التدريبي المقترح الذي تدوم مدته ثلاثة أشهر، وهي عبارة عن استمارة موقعة بين الباحث وولي الطالب والطالب المشترك في البرنامج، والملحق رقم (07) يبين ذلك.

3-2: مبررات اختيار العينة:

- تعتبر المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم المختلفة، كما أن المتمدرسين في هذا الطور التعليمي يمرون بمرحلة عمرية جد حساسة وهي مرحلة المراهقة، حيث يعلقون أمالا كبيرة على شهادة البكالوريا فهي تحدد لهم مستقبلهم الدراسي والمهني، مما ينشئ لديهم ضغطا نفسيا وقلقا وتوترا.

-ضرورة الإهتمام بهذه الفئة وخاصة في هذه المرحلة الحساسة التي تحتاج إلى من يفهمها ويستمع إلى مشاكلها وهمومها والأخذ بيدها إلى بر الأمان.

- محاولة مساهمة الباحث في تقديم بعض التصورات والحلول التي من شأنها تخدم قطاع التربية والتعليم بصفة عامة وفئة طلبة البكالوريا بصفة خاصة.

أ – ضبط عينة الدراسة:

اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة، وبعد الفحص والتدقيق استطاع أن يحصر أهم العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني وفي الضغط النفسي وفي مستوى العصابية ،وهي المتغيرات التي ترجع إلى مؤثرات من مصادر خارجية، وقد تؤثر على المتغيرات التابعة في هذه الدراسة، ولذا فإنه لا بد من السيطرة عليها والحد من تأثيرها ، وهي في هذا البحث:

-**المستوى الإجتماعي والإقتصادي:** وذلك عن طريق استخدام استمارة المستوى الإقتصادي والإجتماعي للأستاذ عبد الكريم قريشي (ملحق رقم 06) .

-**السن:** اختيرت العينة من 17-18 سنة.

-**التخصص الدراسي** : تم اختيار العينة من شعبة علوم الطبيعة والحياة بمدينة الأغواط.

-**الجنس** : تم اختيار العينة من الذكور فقط.

-**الرسوب المدرسي:** خلو المجموعتين التجريبية والضابطة من أي حالة رسوب مدرسي أو تكرار رسوب.

-التحقق من خلو المجموعتين التجريبية والضابطة من أي حالات تعاني من مشاكل اجتماعية أو أسرية كحالات طلاق أو وفاة الأبوين أو أحدهما.

والجداول التالية توضح تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه المتغيرات.

للتحقق من تجانس المجموعتين، تم استخدام اختبار ت الذي يتضمن قيم النسبة الفائية ودلالتها الإحصائية والتي تحدد مدى تجانس العينتين عن طريق اختبار "ليفن" لتجانس التباين Leven's Test for Equality of Variances حيث أن "ف" = التباين الأكبر ÷ التباين الأصغر.

1-متغير المستوى الإجتماعي والإقتصادي:

جدول رقم (12) يوضح تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث متغير المستوى الإقتصادي والإجتماعي

المتغير	المجموعة	المتوسط	ن	ع	درجة حرية	قيمة ف	قيمة sig	قيمة ت	مستوى الدلالة
المستوى الإقتصادي الإجتماعي	تجريبية	24.650	20	1.496	19	0.08	0.777	0.504	غير دالة
	ضابطة	24.400	20	1.635					

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة (ف) بلغت (0.08) عند قيمة مستوى المعنوية sig تساوي (0.777) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يدل على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الإجتماعي الإقتصادي.

2- متغير السن

جدول رقم (13) يوضح تكافؤ الفروق بين المجموعتين من حيث متغير السن

المتغير	المجموعة	المتوسط	ن	ع	درجة حرية	قيمة ف	قيمة sig	قيمة ت	مستوى الدلالة
السن	تجريبية	17.5	20	0.512	38	0.710	0.405	-1.073	غير دالة
	ضابطة	17.7	20	0.656					

يتضح من الجدول رقم (13) أن قيمة (ف) بلغت (0.710) عند قيمة مستوى المعنوية sig تساوي (0.405) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، مما يدل على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى السن.

3-متغير التخصص الدراسي:

جدول رقم (14) يوضح تكافؤ الفروق بين المجموعتين من حيث متغير التخصص الدراسي

المتغير / المجموعات	المجموعة التجريبية (ن=20)		المجموعة الضابطة (ن=20)	
	السنة	التخصص الدراسي	السنة	التخصص الدراسي
التخصص الدراسي	ثالثة ثانوي	شعبة علوم	ثالثة ثانوي	شعبة علوم

يتضح من الجدول رقم (14)، أن كلا المجموعتين التجريبية والضابطة يدرسان نفس التخصص الدراسي وهو شعبة علوم.

4-متغير الجنس:

جدول رقم (15) يوضح تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث متغير الجنس

المتغير / المجموعات	المجموعة التجريبية (ن=20)		المجموعة الضابطة (ن=20)	
	ذكــور	إناث	ذكور	إناث
الجنس	20	00	20	00

يتضح من الجدول رقم (15)، أن المجموعتين التجريبية والضابطة من نفس الجنس وهو الجنس الذكور، حيث أوضحت بعض الدراسات أن للجنس دور في وجود فروق في مستوى الضغط النفس وفي مستوى العصابية.

5-متغير الرسوب المدرسي

جدول رقم (16) يوضح تكافؤ الفروق بين المجموعتين من حيث متغير الرسوب المدرسي

المتغير / المجموعات	المجموعة التجريبية (ن=20)		المجموعة الضابطة (ن=20)	
	معيد السنة	غير معيد	معيد السنة	غير معيد
الرسوب المدرسي	00	20	00	20

يتضح من الجدول رقم (16)، أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لم يعيدوا السنة الثالثة ثانوي، وهم مقبلون على امتحان شهادة البكالوريا لأول مرة.

ثالثا: تحديد تكافؤ أفراد المجموعتين عينة الدراسة من حيث المتغيرات التجريبية:

بعد تحديد أفراد عينة الدراسة والبالغ مجموعها 40 طالبا من مرتفعي الضغط النفسي ومستوى العصابية يتم تقسيم عينة الدراسة إلي مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتوزيع عينة الدراسة علي مجموعتين متكافئتين بحيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كلا المجموعتين وفق لدرجة، الذكاء الوجداني، والضغط النفسي، ومستوى العصابية.

وفيما يلي جدول رقم (17) يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث درجة مقياس الذكاء الوجداني، الذي يتضمن قيم النسبة الفائية ودلالتها الإحصائية والتي تحدد مدى تجانس العينتين عن طريق اختبار "ليفن" لتجانس التباين Leven's Test for Equality of Variances

جدول رقم (17) يوضح تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث درجة مقياس الذكاء الوجداني

البعـــــــد	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة ف	قيمة sig	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ن				
البعد1: الوعي بالذات	22,650	0,911	20	20,600	0.587	20	0.906	0.96	-0.206	غير دالة
البعد2: إدارة الإنفعالات	16,200	0,732	20	14,750	0.,307	20	1.312	0.88	2.251	غير دالة
البعد3: الدافعية للإنجاز	17,950	0,324	20	17,500	0,725	20	1.220	0.22	0.250	غير دالة
البعد4: التعاطف	17,950	0,223	20	16,800	0,894	20	1.423	0.77	0.728	غير دالة
البعد5: التواصل الإجتماعي	14.900	0,670	20	15,700	0,988	20	1.085	0.16	-0.749	غير دالة
الدرجة الكلية	89.60	0.234	20	88.65	0,523	20	1.211	0.23	1.710	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (17) أن نسبة (ف) غير دالة إحصائيا،حيث نجد قيمة مستوى المعنوية sig عند الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاده أكبر من مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة تنتميان إلى مجتمع أصلي مشترك، وأن المجموعتين متجانستين من حيث مستوى اكتسابهم لمهارات الذكاء الوجداني .

الجدول التالي يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغط النفسي.

جدول رقم (18) يوضح تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث درجة مقياس الضغط النفسي

البعـــــــد	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة ف	قيمة sig	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ن				
البعد1: ضغط دراسي	26,650	2,146	20	26,850	1,724	20	1.174	0.28	0.483	غير دالة
البعد2: ضغط أسري	26,450	1,361	20	25,850	1,424	20	0.877	0.78	0.567	غير دالة
البعد3: ضغوط المستقبل	19,350	3,885	20	18,850	1,206	20	3.224	0.80	-1.04	غير دالة
البعد4: ضغط إجتماعي	19,200	1,235	20	19,850	1,038	20	1.223	0.27	0.222	غير دالة
البعد5: ضغط نفسي	28,700	1,334	20	28,850	1,271	20	0.15	0.96	0.894	غير دالة
الدرجة الكلية	120.35	1,761	20	120.25	1,073	20	3.70	0.06	0.941	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (18) أن نسبة (ف) غير دالة إحصائيا،حيث نجد قيمة مستوى المعنوية sig عند الدرجة الكلية للضغط النفسي وأبعاده أكبر من مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستين من حيث مستوى الضغط النفسي .

الجدول التالي نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العصابية لآيزنك.

جدول رقم (19) يوضح تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث درجة مقياس العصابية

المقياس	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			قيمة ف	قيمة sig	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	ن				
العصابية	15,00	0.994	20	14,05	1.136	20	0.439	0.51	-1.628	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (19) أن نسبة (ف) غير دالة إحصائيا،حيث نجد قيمة sig عند الدرجة الكلية لمقياس العصابية أكبر من مستوى دلالة (0.05)، مما يدل على أن هناك تجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى العصابية .

رابعا: أدوات الدراسة

استخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

1-مقياس الذكاء الوجداني لطلاب السنة الثالثة ثانوي: من إعداد الباحث

2-مقياس الضغط النفسي لطلاب السنة الثالثة ثانوي: من إعداد الباحث

3-مقياس العصابية: من إعداد آيزنك

4-استمارة المستوى الإقتصادي الإجتماعي: من إعداد عبد الكريم قريشي، وتشمل جوانب حياة التلميذ في منزله، إنطلاقا من الحي الذي يسكنه، إلى تعليم والديه ووظيفتهما ودخل الأسرة وحجمها وحالة السكن، وقد تم أخذ ما يلائم البحث الحالي، حيث تم التركيز على مستوى تعليم الوالدين ووظيفتهما ودخل الأسرة وحجمها وحالة السكن

5-البرنامج التدريبي المقترح: من إعداد الباحث

6-استمارة خاصة بتقييم البرنامج: من إعداد الباحث

وفيما يلي البيان التفصيلي لهذه الأدوات:

قام الباحث في هذه الدراسة بتصميم مقياسين مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الضغط النفسي لطلبة السنة الثالثة ثانوي، وبالرغم من وجود بعض المقاييس التي تناولت الذكاء الوجداني والضغوط النفسية إلا أن الباحث ارتأى أن يقوم بإعداد هذين المقياسين وذلك للمبررات التالية:

-التدريب على كيفية إعداد المقياس، والاستفادة من الخطوات التي يتم القيام بها عند الإعداد للمقياس من إطلاع وقراءة جيدة للدراسات النظرية والبحوث السابقة والمقاييس التي تناولت الذكاء الوجداني والضغط النفسي وتحديد أبعاد المقياس، وصياغة عباراته، وعرض المقياس على المحكمين من أساتذة ومختصين في هذا المجال، وكذلك التدريب على استخدام الطرق الإحصائية المختلفة المناسبة لحساب الصدق والثبات للمقاييس.

فمعرفة الباحث بخطوات إعداد المقياس شيء ضروري وهام له، ليكون له المقدرة على القيام بإعداد مقاييس واختبارات في دراسات وبحوث مستقبلية.

-عدم مناسبة أغلبية المقاييس للدراسة الحالية، وقد يرجع ذلك لعدة أسباب: أنها قد تكون أعدت لمرحلة غير المرحلة الثانوية (طلبة البكالوريا)، أو صممت في بيئة تختلف عن البيئة الجزائرية، وبالتالي فقد حاول الباحث إعداد المقياسين بما يتناسب مع مستوى طلبة السنة ثالثة ثانوي في ولاية الأغواط من حيث العبارات والثقافة والأفكار.

I - مقياس الذكاء الوجداني لطلاب السنة الثالثة ثانوي: من إعداد الباحث

قام الباحث بإعداد وتصميم هذا المقياس من خلال الخطوات التالية:

أولا: الدراسة النظرية: حيث اطلع الباحث على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة بموضوع البحث

ثانيا: تصميم الصورة المبدئية للمقياس.

ثالثا: عرض المقياس على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في هذا المجال.

رابعا: تصحيح وتعديل المقياس على ضوء ملاحظات الأستاذ المشرف والمحكمين.

خامسا : تقنين المقياس من خلال دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس.

سادسا: الصورة النهائية للمقياس.

وفيما يلي عرض موجز للخطوات السابقة:

أولا: الدراسة النظرية الإطلاع على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة بموضوع البحث.

حيث قام الباحث بالخطوات التالية:

الإطلاع على المراجع والدراسات النظرية التي تناولت مقاييس الذكاء الوجداني، والعوامل والأبعاد المرتبطة بالذكاء الوجداني، والاستفادة من محتوى الدراسات السابقة التي تتضمنها.

وفيما يلي عرضا لبعض المقاييس التي استعان بها الباحث:

1-مقياس الذكاء الوجداني لأحمد علوان:

تكون المقياس الذي طوره الباحث أحمد علوان من 41 فقرة ليقيس مستوى الذكاء الوجداني على عينة من طلبة البكالوريوس في البيئة الأردنية، وقد قسمه إلى أربعة أبعاد وهي: المعرفة الإنفعالية-تنظيم الإنفعالات-التعاطف-التواصل الإجتماعي، ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات، وهي :دائما وتعطى (5) درجات، وعادة وتعطى (4) درجات، وأحيانا وتعطى (3) درجات، ونادرا وتعطى (2) درجة، وأبدا وتعطى درجة واحدة.

تم التحقق من صدق المحتوى بعرض المقياس على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية؛ وتم التحقق من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على 55 (طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل الفاكرونباخ لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس وقد بلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس 0.70 ، 0.82 ، 0.79 ، 0.74 (المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) على التوالي.

2-مقياس نسبة الذكاء الوجداني لبار-أون (1980): ترجمة صفاء الأعسر وسحر علام (2001):

تم ترجمة المقياس ومراجعته بما يتفق مع البيئة المصرية، حيث تم تقنين المقياس بتطبيقه على عينه مكونة من(500) فرد منهم (249) من الذكور، و(249) من الإناث في أعمار مختلفة تتراوح من (20) إلى (49) عاما ومن شرائح مختلفة فقد اشتملت علي (طلبة – أطباء -مهندسين-مدرسين – موظفين)، ويتكون هذا المقياس من (133) عبارة، تم تصميمه بهدف قياس نسبة الذكاء الوجداني، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي: الذكاء الشخصي، القدرة علي التكيف، الذكاء الاجتماعي، التحكم في الضغوط، الحالة المزاجية العامة، وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (0.512) إلى (0.782) وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (0.93) بطريقة ألفا – كرونباخ.

3-مقياس الذكاء الوجداني من إعداد إيناس شحتة أبو عفش

تم إعداد إستبانة حول" أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدراء مكتب الأونروا بغزة على اتخاذ القرار وحل المشكلات." ويتكون من37 فقرة وهو منقسم إلى 5 مجالات فرعية هي : الوعي الذاتي ويتكون من (8) فقرات، تنظيم الذات، ويتكون من (8) فقرات، الدافعية ويتكون من (8) فقرات، التعاطف ويتكون من (6) فقرات، المهارة الاجتماعية، ويتكون من (7) فقرات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان على النحو التالي: (لا أوافق تماما، لا أوافق، غير متأكد، أوافق، أوافق تماما).

وبلغت القيمة الكلية لمعامل ثبات المقياس (0.91) بطريقة ألفا – كرونباخ. وتراوحت قيم معاملات ارتباط صدق الاختبار ما بين (0.48) إلى (0.77)

4-مقياس الذكاء الوجداني من إعداد مقياس فاروق عثمان ومُحَمَّد عبد السميع

قام الباحثان فاروق عثمان ومُحَمَّد عبد السميع (1998) ببناء مقياس الذكاء الوجداني، ويعتبر المقياس الأول الذي تم تناوله في البيئة العربية لقياس الذكاء الوجداني، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد، الهدف منها هو قياس الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة، وهذه الأبعاد هي: المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (58) عبارة موزعة على خمسة أبعاد فرعية، وقد جرى

بناء الأداة بالاستعانة بالدراسات السابقة والمقاييس الأجنبية، كما جرى التحقق من صدق المقياس من خلال استخدام أسلوب التحليل العاملي، والاتساق الداخلي.

5-مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عبد المنعم الدردير

يتكون المقياس الذي أعده عبد المنعم الدردير من 83 مفردة وتم تكرار خمس مفردات لقياس مدى صدق الفرد في إجاباته عن المقياس، وبالتالي أصبح المقياس يتكون في صورته النهائية من 88 مفردة بمقياس استجابة خماسي موزعة على خمسة عوامل هي: الوعي بالذات، تنظيم الإنفعالات، الدافعية، التعاطف، المهارات الإجتماعية. يتم تقدير الدرجات على المقياس بإعطاء الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) المقابلة للاستجابات (تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق علي إطلاقا) . وتتراوح درجة الفرد على المقياس فيما بين 83 درجة كحد أدنى، 415 درجة كحد أقصى، ولا تحسب درجات المفردات المكررة أرقام: 45 ، 84، 81، 86، 88 .

6-مقياس الذكاء الوجداني من إعداد هشام عبد الله وعصام العقاد

قد تألف المقياس في صورته الأولية في ضوء نموذج جولمان Golman من (72) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هي: الوعي بالذات، إدارة الإنفعالات، الدافعية الذاتية (التحفيز)، التعاطف (التفهم)، التعامل مع العلاقات، وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق المنطقي، والصدق التمييزي للمفردات والصدق العاملى، وتم من ثبات المقياس باستخدام بعض مؤشرات الثبات ومنها: - الإتساق الداخلى للمقياس، وتم التحقق من ذلك بحساب: - معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه .

وكانت جميع قيم معاملات إرتباط الأبعاد مرتبطة ببعضها، وكذلك بالدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني دالة إحصائياً عند مستوى 0.01. كذلك فقد تم حساب معامل ثبات المقياس التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وانحصرت معاملات الثبات بين (0.915 و 0.963) للمقياس ككل.

ثانيا: تصميم الصورة المبدئية للمقياس :

بعد إطلاع الباحث على عدد كبير من الدراسات النظرية والبحوث السابقة والمقاييس التي تناولت الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية والمراحل الدراسية الأخرى، بالإضافة إلى زيارات التي قام بها الباحث لبعض الثانويات وبعض المدارس وإجراء محادثات ومناقشات حول ذات الموضوع مع بعض مدراء الثانويات، ومع بعض أساتذة الجامعة المتخصصين في هذا الميدان، حيث استفاد الباحث من مطالعة بعض المقاييس الأخرى عند بناء هذا المقياس، وذلك من خلال الإطلاع على محتوى تلك الإختبارات وما تتضمنه من أبعاد و عبارات كل بعد من أبعاده.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد خمسة محاور رئيسية لمقياس الذكاء الوجداني وفقا لنموذج "جولمان" لطلبة السنة الثالثة ثانوي المقبلين على شهادة البكالوريا هي:الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية للإنجاز، التعاطف، التواصل الإجتماعي، ويتضمن كل محور مجموعة من العبارات روعي في صياغتها سهولة العبارة ووضوحها بما يتناسب مع مستوى الطلبة، وقد بلغ عددها (58) مفردة في الصورة المبدئية.

ثالثا: كفاءة وتقنين مقياس الذكاء الوجداني

1 :الصدق Validity

هناك عدة مفاهيم أساسية تتعلق بصحة الاختبار أو صدقه، بمعنى أنه لا يكون الاختبار صادقا إلا إذا توافر ما يلي:

-أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه. بمعنى أن يكون الاختبار ذا صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها، فالاختبار الذي صمم من أجل قياس قدرة ما يجب أن يكون واضحا أنه يقيس هذه القدرة، وذلك عن طريق مدى صلته بمكونات هذه القدرة وعناصرها.

-أن يكون الاختبار قادرا على قياس ما وضع لقياسه فقط، بمعنى أن يكون هذا الاختبار قادرا على أن يميز بين القدرة التي يقيسها والقدرات الأخرى التي يحتمل أن تختلط بها أو تتداخل معها.

-أن يكون الاختبار قادرا على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها، بمعنى أن يميز بين الأداء القوي والأداء المتوسط والأداء الضعيف. فإذا كانت درجات الاختبار جميعها تتقارب دل ذلك على صدق ضعيف للاختبار، لأنه في حقيقة الأمر لم يقم بالمهمة في عملية القياس، وهي عملية إظهار الفروق الفردية بين أعضاء العينة.**(سعد عبد الرحمان، 1998، ص183)**

1-1-صدق المحكمين

قام الباحث بعرض المقياس على السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، وجامعة عباس فرحات بسطيف، وبعض والأخصائيين النفسانيين والتي بلغ عددهم عشرة (10) محكمين وذلك لإبداء الرأي، والملحق رقم (04) يوضح أسماء المحكمين.

وقد كان الهدف من العرض على المحكمين عدة أمور:

-تحديد المفردات الغامضة والتي لا توضح السلوك المراد قياسه،

-تحديد مدى مناسبة الفقرات للبعد التي تنتمي إليه،

-تحديد مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس، وإضافة أي عبارات يراها المحكم ضرورة إدراجها داخل المقياس.

وعقب الانتهاء من تحكيم الصورة المبدئية للمقياس قام الباحث بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، كما تم حذف العبارات التي أجمع أغلبية المحكمين على حذفها.

والجداول التالية توضح نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

جدول رقم (20) يبين نسب اتفاق المحكمين علي مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البعد الأول الوعي بالذات)

البعد	رقم المفردة	نسبة الإتفاق	رقم المفردة	نسبة الإتفاق
الوعي بالذات	1	%88	9	%69
	2	%90	10	%100
	3	%95	11	%100
	4	%91	12	%100
	5	%100	13	%65
	6	%100	14	%98
	7	%98	15	%98
	8	%100	16	%100

يتعلق الجدول رقم (20) بالبعد الأول (الوعي بالذات) لمقياس الذكاء الوجداني خاص بطلبة السنة ثالثة ثانوي، فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين المفردات من 87% إلى 100% لمعظم المفردات، فيما عدا المفردات رقم (9-13) فقد تراوحت نسبة الإتفاق عليها من 65% إلى 78% وحيث أن الباحث قد اعتمد على نسب اتفاق 80% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردتين التي حصلت علي نسب اتفاق أقل من 80% وأصبح البعُد بعد تحكيمه يتكون من 14 مفردة.

جدول رقم (21) يبين نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البعد الثاني إدارة الإنفعالات)

البعد	رقم المفردة	نسبة الإتفاق	رقم المفردة	نسبة الإتفاق
إدارة الإنفعالات	1	%90	7	%100
	2	%100	8	%63
	3	%100	9	%91
	4	%74	10	%73
	5	%100	11	%95
	6	%98	12	%100

يتعلق الجدول رقم (21) بالبعد الثاني (إدارة الإنفعالات) لمقياس الذكاء الوجداني خاص بطلبة السنة ثالثة ثانوي، فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين المفردات من 90% إلى 100% لمعظم المفردات، فيما عدا المفردات رقم (4-8-10) فقد تراوحت نسبة الإتفاق عليها من 63% إلى 74%، حيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق 80% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردتين التي حصلت على نسب اتفاق أقل من 80% وأصبح البعُد بعد تحكيمه يتكون من 09 مفردات.

جدول رقم (22) يبين نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البعد الثالث الدافعية للإنجاز)

البعد	رقم المفردة	نسبة الإتفاق	رقم المفردة	نسبة الإتفاق
الدافعية للإنجاز	1	%88	6	%95
	2	%100	7	%100
	3	%99	8	%100
	4	%100	9	%95
	5	%89	10	%72

يتعلق من الجدول رقم (22) بالبعد الثالث (الدافعية للإنجاز) لمقياس الذكاء الوجداني خاص بطلبة السنة ثالثة ثانوي، فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين المفردات من 88% إلى 100% لمعظم المفردات، فيما عدا الفردة رقم (10) فقد تراوحت نسبة الإتفاق عليها 72%، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق 80 %فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردة التي حصلت على نسب اتفاق أقل من 80% وأصبح البعُد بعد تحكيمه يتكون من 09 مفردات.

جدول رقم (23) يبين نسب اتفاق المحكمين علي مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البعد الرابع التعاطف)

البعد	رقم المفردة	نسبة الإتفاق	رقم المفردة	نسبة الإتفاق
التعاطف	1	%100	6	%69
	2	%100	7	%88
	3	%100	8	%77
	4	%88	9	%91
	5	%81	10	%85

يتعلق الجدول رقم (23)بالبعد الرابع (التعاطف) لمقياس الذكاء الوجداني خاص بطلبة السنة ثالثة ثانوي، فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين المفردات من 81% إلى 100% لمعظم المفردات، فيما عدا المفردات رقم (06-08) فقد تراوحت نسبة الإتفاق عليها من 66% إلى 77%، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق 80 %فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردتين التي حصلت على نسب اتفاق أقل من 80% وأصبح البعُد بعد تحكيمه يتكون من 08 مفردات.

جدول رقم (24) نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الذكاء الوجداني (البعد الخامس التواصل الإجتماعي)

البعد	رقم المفردة	نسبة الإتفاق	رقم المفردة	نسبة الإتفاق
التواصل الإجتماعي	1	%66	6	%76
	2	%100	7	%91
	3	%98	8	%100
	4	%78	9	%94
	5	%100	10	%100

يتعلق الجدول رقم (24) بالبعد الخامس (التواصل الإجتماعي) لمقياس الذكاء الوجداني خاص بطلبة السنة ثالثة ثانوي، فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين المفردات من 91% إلى 100% لمعظم المفردات، فيما عدا المفردات رقم (01-06) فقد تراوحت نسبة الإتفاق عليها من 66% إلى 76%، وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق 80% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردتين التي حصلت على نسب اتفاق أقل من 80% وأصبح البعُد بعد تحكيمه يتكون من 08 مفردات.

جدول رقم (25) يبين العبارات التي أدخل المحكمون عليها بعض التعديلات

البعد الذي تنتمي إليه العبارة	م	العبارات قبل التعديل	العبارات قبل التعديل
الوعي بالذات	1	أشعر بالثقة بنفسي	أشعر بالثقة في نفسي
	2	أتقبل النقد البناء المخلص	أتقبل النقد البناء
	3	أتعلم من خبرات الماضي	أتعلم من خبراتي الماضية
إدارة الإنفعالات	1	أملك السيطرة على نفسي عند تلقي أمرا مزعجا	أسيطر على نفسي عندما أواجه أمرا مزعجا
	2	أنا هادئ عند تعرضي لأي ضغوط	أكون هادئا عند تعرضي لأي ضغوط
	3	يظل لدي الأمل والتفاؤل حينما لا أتحصل على نقاط جيدة	يبقى لدي الأمل والتفاؤل حينما لا أتحصل على نقاط جيدة
الدافعية للإنجاز	1	أتحكم في رغباتي	أستطيع التحكم في رغباتي ومشتهياتي
	2	أسعى لأكون من المتفوقين	أسعى دائما لأن أكون من المتفوقين
	3	أستطيع تحقيق النجاح تحت الضغوط	أستطيع تحقيق النجاح رغم الضغوط
	4	أستطيع إنجاز أعمالي بنشاط وتركيز عالي	أستطيع إنجاز أعمالي بنشاط وتركيز عاليين
التعاطف	1	عندي القدرة على اكتشاف مشاعر أصدقائي	لدّي القدرة على اكتشاف مشاعر أصدقائي
	2	أبادر بتقديم المساعدة لأي شخص متضرر	أبادر بتقديم المساعدة لأي شخص يتعرض للأذى أو الضرر
التواصل الإجتماعي	1	إنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية
	2	أنسجم بسهولة وبسرعة مع أي موقف اجتماعي	أستطيع أن أنسجم بسهولة وبسرعة مع أي موقف اجتماعي

جدول رقم (26) يبين العبارات التي أجمع معظم المحكمون على حذفها من المقياس

البعد التي تنتمي إليه العبارة	م	العبـــــــــــارة
البعد الأول: الوعي بالذات	1	أستخدم انفعالاتي الإيجابية والسلبية في تغيير قيادة حياتي
البعد الثاني: إدارة الإنفعالات	1	أسيطر على غضبي عادة ولا أثور في وجوه الآخرين
	2	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.
	3	أبذل قصارى جهدي في المواقف المحزنة حتى أتجنب البكاء.
البعد الثالث: الدافعية للإنجاز	1	ليس لديّ مشكلة كبيرة في أن أجازف مجازفة مدروسة
البعد الرابع: التعاطف	1	أستطيع الإحساس بنبض الجماعة والمشاعر غير المنطوقة.
	2	أنا حسّاس للاحتياجات العاطفية للآخرين
البعد الخامس: التواصل الإجتماعي	1	أستطيع بسهولة مقابلة أناس جدد وأن أستهل حديثاً عندما يتوجب علّي
	2	نشاط الجماعة شيء أستطيع فهمه والتناغم معه.

يتضح مما سبق أن الصورة المبدئية لمقياس الذكاء الوجداني كانت تتكون من (58) مفردة قبل عرضها على السادة المحكمين، المشار إليهم في الملحق رقم (06) وقد توزعت تلك المفردات على الأبعاد كما يلي:

1-الوعي بالذات :16 عبارة.

2-إدارة الانفعالات :12 عبارة

3-الدافعية للإنجاز :10 عبارات.

4- التعاطف :10 عبارات.

5 -التواصل الاجتماعي:10 عبارات.

ثم أصبحت تلك الصورة المبدئية مكونة من (49) مفردة بعد العرض على المحكمين، حيث تم حذف 09 عبارات من الأبعاد الخمسة الموضحة في الجدول رقم (25)، كما أجرى بعض التعديلات على بعض العبارات الموضحة في جدول رقم (27):

جدول رقم (27) توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لطلاب المرحلة الثانوية وعدد البنود التي تنتمي إليها

الرقم	أبعاد المقياس	عدد المفردات
01	الوعي بالذات	15
02	إدارة الإنفعالات	09
03	الدافعية للإنجاز	09
04	التعاطف	08
05	التواصل الإجتماعي	08
المجموع الكلي للبنود		**49**

1-2-الصدق التمييزي لمقياس الذكاء الوجداني:

تم التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة السنة ثالثة ثانوي، بلغ تعدادها ثمانون (100) طالب وطالبة.

تم حساب صدق المقياس الحالي بطريقة الصدق التمييزي حيث تم ترتيب درجات الأفراد من الأدنى إلى الأعلى ثم تم أخذ 27% من الدرجات أعلى التوزيع و 27% من الدرجات أدنى التوزيع وكان عدد الأفراد في كل منهما 27 فردا، بعد ذلك تم حساب (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين وهو متاح على النظام الإحصائي (SPSS) والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (28) نتائج اختبار (ت) للمقارنة الطرفية بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الذكاء الوجداني

	العدد	المتوسط	إ.معياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	27	86,48	9,724	54	14.442	0.000
المجموعة العليا	27	119,05	3,500			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن قيمة ت دالة عند أقل بكثير من0,01، حيث توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا، وبالتالي مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بدرجة عالية من الصدق التمييزي.

3-1 الصدق التكويني باستعمال الاتساق الداخلي

تم تقدير الصدق أيضا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول رقم (29) يوضح النتيجة .

جدول رقم (29) يبين قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
01	0.23	0.004	**26**	0.467	0.000
02	0.269	0.016	**27**	0.448	0.000
03	0.353	0.001	**28**	0.249	0.027
04	0.523	0.000	**29**	0.505	0.000
05	0.514	0.000	**30**	0.603	0.000
06	0.521	0.000	**31**	0.522	0.000
07	0.377	0.001	**32**	0.648	0.000
08	0.341	0.002	**33**	0.545	0.000
09	0.393	0.000	**34**	0.572	0.000
10	0.276	0.014	**35**	0.384	0.000
11	0.551	0.000	**36**	0.441	0.000
12	0.499	0.000	**37**	0.467	0.000
13	0.606	0.000	**38**	0.612	0.000
14	0.592	0.000	**39**	0.433	0.000
15	0.349	0.002	**40**	0.577	0.000
16	0.342	0.002	**41**	0.556	0.000
17	0.400	0.000	**42**	0.653	0.000
18	0.547	0.000	**43**	0.569	0.000
19	0.441	0.000	**44**	0.373	0.001
20	0.393	0.000	**45**	0.356	0.001
21	0.546	0.000	**46**	0.476	0.000
22	0.475	0.000	**47**	0.594	0.000
23	0.345	0.000	**48**	0.423	0.000
24	0.471	0.000	**49**	0.425	0.000
25	0.522	0.000			

يتضح من الجدول رقم (29) أن الفقرات رقم 02-10-57 دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) وباقي بنود المقياس جميع دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التكويني باستعمال الإتساق الداخلي.

2- ثبات مقياس الذكاء الوجداني:

2-1 طريقة ألفا كروباخ :

نظرا لأن بدائل الإجابة متعددة في المقاييس المستخدمة في الدراسة الحالية فقد تم تقدير الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وذلك عن طريق نظام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (SPSS) إصدار 18. والنتائج يلخصها الجدول التالي:

جدول رقم (30) يبين معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	عدد الأفراد	معامل الثبات
الذكاء الوجداني	48	100	0.89

يتبين من الجدول رقم (30) أن معامل ثبات الذكاء الوجداني بطريقة ألفاكرونباخ (0.89) وهو معامل مرتفع مما يتيح استعمال هذا المقياس في الدراسة الحالية

أما بالنسبة لثبات المقياس وأبعاده الخمسة فالجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (31): يبين معامل ثبات مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده طريقة ألفا كرونباخ (ن= 100)

المقياس وأبعاده	معامل الثبات	العينـــة
مقياس الذكاء الوجداني	**0.89**	**100**
الوعـــــي بالـــذات	0.67	
إدارة الإنفعـــــالات	0.81	
الدافعيـــــة للإنجـــاز	0.66	
التعاطـــــف	0.61	
المهارات الإجتماعية (التواصل الإجتماعي)	0.72	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) أن معامل الثبات كرونباخ للمقياس ككل يساوي 0.89، مما يدل على المقياس يتسمع بدرجة عالية من الثبات، كذلك فإن كل أبعاد المقياس الخمسة معامل ثباتها أكبر من 0.60 ، هذه النتيجة تتيح استعمال المقياس في هذه الدراسة.

2-2 طريقة التجزئة النصفية Spilt-half

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون، ومعادلة جتمان العامة للتجزئة النصفية، حيث توصلت النتائج بأن معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل من أبعاده بطريقة سبيرمان – براون، متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، وكلها قيم مناسبة مما يدل على ثبات المقياس، كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، والجدول رقم (32) يوضح معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب سنة ثالثة ثانوي

جدول رقم (32) يوضح معاملات ثبات مقياس الذكاء الوجداني لطلاب البكالوريا بطريقة التجزئة النصفية ن= 100

الرقم	الأبعـــــــــاد	التجزئـــــــــة النصفيـــــــة	
		جوتمان	سبيرمان –براون
1	الوعي بالذات	0.64	0.63
2	إدارة الإنفعالات	0.77	0.78
3	الدافعية للإنجاز	0.57	0.60
4	التعاطف	0.62	0.62
5	المهارات الإجتماعية (التواصل الإجتماعي)	0.67	0.67
الدرجة الكلية للإبعاد		**0.78**	**0.78**

2-3 الإتساق الداخلي:

اعتمد الباحث على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس وثباته، حيث قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكليةلبُعد الذي تنتمي إليه المفردة. وفيما يلي جدول رقم (31) يوضح الاتساق الداخلي للمقياس ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها.

2-3-1 معامل الإرتباط بين مفردات الوعي بالذات والدرجة الكلية للبعد

جدول رقم (33) يبين معامل الإرتباط بين مفردات الوعي بالذات والدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
الوعي بالذات	01	0.191	غير دالة
	02	0.402**	دالة
	03	0.492**	دالة
	04	0.441**	دالة
	05	0.541**	دالة
	06	0.338**	دالة
	07	0.364**	دالة
	08	0.582**	دالة
	09	0.582**	دالة
	10	0.446**	دالة
	11	0.574**	دالة
	12	0.359**	دالة
	13	0.211	غير دالة
	14	0.525**	دالة
	15	0.257	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (33) أن المفردات كلها دالة ما عدا المفردات رقم (1-13-15)، وبالتالي قام الباحث باستبعاد المفردات من المقياس.

2-3-2 معامل الإرتباط بين مفردات إدارة الإنفعالات والدرجة الكلية للبعد

جدول رقم (34) يبين معامل الإرتباط بين مفردات إدارة الإنفعالات والدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
إدارة الإنفعالات	01	0.494**	دالة
	02	0.472**	دالة
	03	0.532**	دالة
	04	0.481**	دالة
	05	0.561**	دالة
	06	0.188	غير دالة
	07	0.564**	دالة
	08	0.542**	دالة
	09	0.382**	دالة

يتضح من الجدول (34) أن المفردات كلها دالة ما عدا المفردة رقم (07)، وبالتالي قام الباحث باستبعاد المفردة من المقياس.

2-3-3 معامل الإرتباط بين مفردات الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للبعد

جدول رقم (35) يبين معامل الإرتباط بين مفردات الدافعية للإنجاز والدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	01	0.608**	دالة
	02	0.548**	دالة
	03	0.690**	دالة
	04	0.483**	دالة
	05	0.524**	دالة
	06	0.544**	دالة
	07	0.594**	دالة
	08	0.627**	دالة
	09	0.427**	دالة

يتضح من الجدول (35) أن المفردات كلها دالة عند مستوى أقل من 0.01 ما عدا المفردة رقم (09)، وبالتالي قام الباحث باستبعاد المفردة من المقياس.

2-3-4 معامل الإرتباط بين مفردات التعاطف والدرجة الكلية للبعد

جدول رقم (36) يبين معامل الإرتباط بين مفردات التعاطف والدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
التعاطف	01	0.537**	دالة
	02	0.596**	دالة
	03	0.676**	دالة
	04	0.534**	دالة
	05	0.650**	دالة
	06	0.468**	دالة
	07	0.445**	دالة
	08	0.503**	دالة

يتضح من الجدول (36) أن المفردات كلها دالة عند مستوى أقل من 0.01 .

2-3-5 معامل الإرتباط بين مفردات التواصل الإجتماعي والدرجة الكلية للبعد

جدول رقم (37) يبين معامل الإرتباط بين مفردات التواصل الإجتماعي والدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
التواصل الإجتماعي	01	0.728**	دالة
	02	0.626**	دالة
	03	0.579**	دالة
	04	0.543**	دالة
	05	0.732**	دالة
	06	0.237*	دالة
	07	0.573**	دالة
	08	0.505**	دالة

يتضح من الجدول (37) أن المفردات كلها دالة عند مستوى أقل من 0.01 ما عدا المفردة رقم (06) فهي دالة أقل من 0.05.

وفيما يلي الجدول رقم (38) يوضح المفردات التي قام الباحث باستبعادها لعدم دلالتها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس 45 بدا.

جدول رقم (38) يبين المفردات التي قام الباحث باستبعادها لعد دلالتها

البند الذي تنتمي إليه المفردة	الرقم	البنـــــــــد
الوعي بالذات	01	عندما أشعر بالقلق أعرف بالضبط التغيرات الفسيولوجية التي تنتابني
	02	عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف سببه
	03	لدي القدرة على تحديد أخطائي
إدارة الإنفعالات	01	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج

6-3-2 يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (39) يبين قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني

الرقم	البعـــــــــد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
01	الوعي بالذات	0.871**	0.01
02	إدارة الإنفعالات	0.819**	0.01
03	الدافعية للإنجاز	0.863**	0.01
04	التعاطف	0.793**	0.01
05	التواصل الإجتماعي	0.763**	0.01

نلاحظ في الجدول رقم (39) أن كل معاملات الإرتباط بين البعُد والدرجة كلية للمقياس قيمتها أكثر من 0.70 ومستوى دلالة أقل من 0.01، وبالتالي فإن المقياس يتمتع بثبات مرتفع مما يتيح استعماله في الدراسة الأصلية.

2-4 التحليل العاملي للذكاء الوجداني

تم إختيار طريقة التحليل العاملي التوكيدي كطريقة ثالثة للتحقق من صدق المقياس، أو بعبارة أخرى الصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين المتغيرات، ويتم تقويم جودة المطابقة عن طريق مجموعة من المؤشرات التي يتم بناء عليها قبول النموذج أو رفضه، وفي هذه الخطوة تم إفتراض متغير كامن واحد هو الذكاء الوجداني تتشبع عليه خمسة متغيرات صريحة أو مقاسة هي أبعاد الذكاء الوجداني، وتم إخضاع النموذج إلى التحليل العاملي بإستخدام طريقة (ML) كانت مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة في الجدول رقم (40).

2-4-1- التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الإحتمال الأقصى للعينة الكلية:

تتمثل أهمية التحليل العاملي التوكيدي في : " إختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات الكامنة والمتغيرات المقاسة، بحيث يتم التعبير عن كل متغير كامن من خلال مجموعة من المتغيرات المقاسة (التابعة) المرتبطة به ، فيقوم على عكس التحليل العاملي الإستكشافي باختبار صحة نموذج معين للتحقق من درجة جودته على العينة نفسها أو عينات مختلفة ومن هنا يمكننا أن نحدد السؤال الأساسي الذي يهتم التحليل العاملي التوكيدي بالإجابة عنه وهو : ما درجة جودة النموذج المفترض الذي يتكون من المتغيرات الكامنة والمتغيرات المقاسة ؟" **(خالد غادة، 2009، ص 130)**

وبإستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الإحتمال الأقصى ببرنامج ليزرل 8.8 ، أظهرت النتائج صدق النموذج المفترض، وذلك بالتحقق من إستيفائه للمعايير المثلى الخاصة بمجموعة المؤشرات الإحصائية مجتمعة، تلك المؤشرات التي لها دلالتها الخاصة في الحكم على مدى مطابقة النموذج لمعايير الجودة.

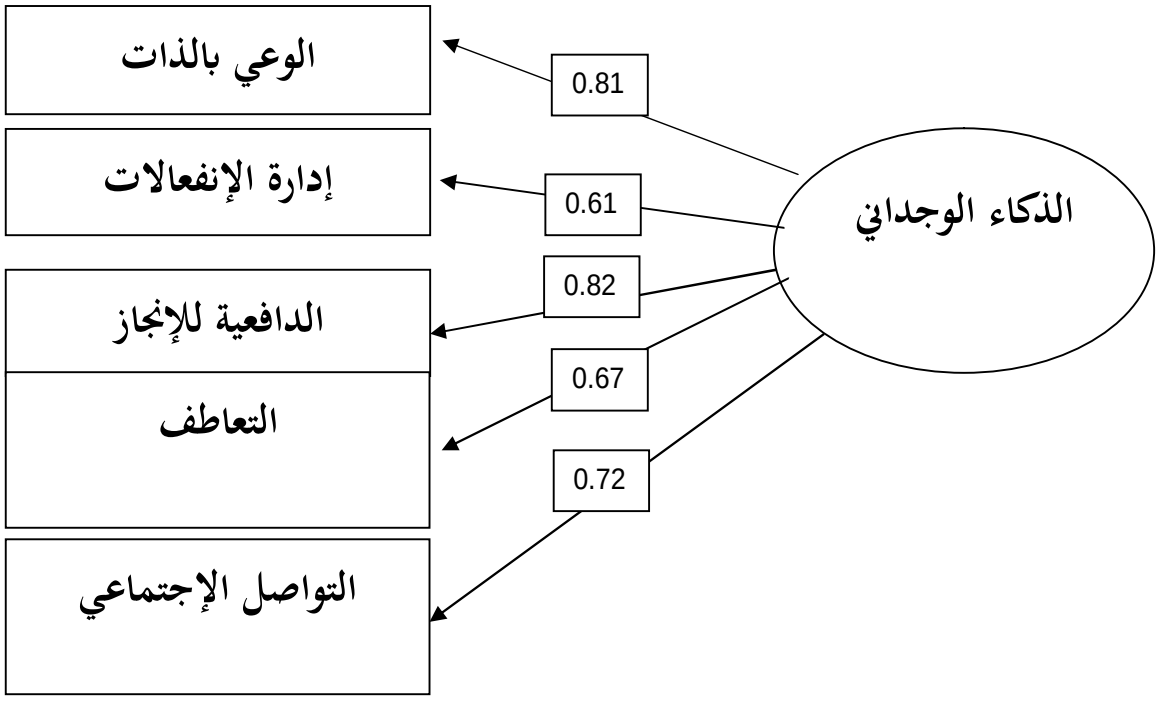
الجدول رقم (40): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض الخاص بالعينة الكلية

المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر
كا2 نسبة كاي مربع على درجة الحرية 2/5.28	3-0 الأفضل أو من 5-0	0.37
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RSMEA	0.10-0 ومن الأفضل 0.05-0	0.05
مؤشر المطابقة المعياري NFI	1-0	0.98
مؤشر حسن المطابقة GFI	1-0	0.97
مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	1-0	0.84
مؤشر توكر لويس NNFI	1-0	0.94
مؤشر المطابقة المقارن CFI	1-0	0.99
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	1-0	0.99
مؤشر المطابقة النسبي RFI	1-0	0.90
مؤشر متوسط جذر مربعات البواقي المعيارية RMR	لابد أن تكون أقل من 0.10	0.02

يتضح من هذا الجدول رقم (40) أن النموذج المفترض يطابق تماما بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبع المتغيرات الخمسة على عامل كامن واحد هو الذكاء الوجداني، حيث كانت قيمة كاي مربع غير دالة، وجميع قيم مؤشرات كانت ضمن المدى المثالي، وأغلبها كان مرتفعا حيث بلغ الحد الأقصى 0.99 ، وأدنى قيمة 0.02 وتعبر مؤشرا على المطابقة لأنها ضمن المدى المثالي وكما تمت الإشارة سابقا فإن أسهل طريقة لشرح النموذج هو التمثيل البياني بحيث أن:

- الدائرة أو الشكل البيضاوي: يعتبر متغير كامنا بمعنى بناء فرضي لا يقاس مباشرة.
- المربع أو المستطيل: وهو المتغير الملاحظ التي يتم أخذ القياس عليه.
- الخط المستقيم بسهم في أحد طرفيه يمثل إرتباط المتغير الكامن بالمتغيرات المقاسة.

الشكل التالي: يوضح النموذج المفترض وتشبعات متتغيراته.



الشكل رقم (09): النموذج المفترض للذكاء الوجداني للعينة الكلية

يتضح من الشكل رقم (09) أن المتغيرات الخمسة المقاسة لها قيم تشبعات مقبولة حيث تتراوح ما بين 0.61 لأصغر قيمة في حالة بعد إدارة الإنفعالات، و 0.82 لأكبر قيمة في حالة بعد الدافعية للإنجاز وهي مقبولة (أكبر من 0.30) حسب ما يشير إليه الأستاذ مُحَمَّد تيغزة (2012).

3-الصورة النهائية لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب سنة ثالثة ثانوي:

بعد التأكد من كفاءة المقياس أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (45) مفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي الأبعاد التي يتكون منها المقياس، والجدول رقم (41) يوضح الصورة النهائية لتوزيع أبعاد المقياس وعدد البنود التي تنتمي إليها.

جدول رقم (41) يبين يوضح الصورة النهائية لتوزيع أبعاد المقياس وعدد البنود التي تنتمي إليها.

الرقم	أبعاد المقياس	عدد البنود
01	الوعي بالذات	12
02	إدارة الإنفعالات	08
03	الدافعية للإنجاز	09
04	التعاطف	08
05	التواصل الإجتماعي	08
المجموع الكلي للبنود		**45**

3-1 طريقة تقدير الدرجات:

يتم تقدير الدرجات في هذا المقياس على النحو التالي:

-وضع علامة(√) أمام العبارة وفقا لثلاثة اختيارات وهى على النحو التالي **(تنطبق دائما- تنطبق أحيانا- لا تنطبق)**، بحيث تعطى الدرجات (3-2-1) على التوالي.

3-2 دلالة الدرجة:

تعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى مرتفع للذكاء الوجداني، في حين تعبر الدرجة المنخفضة عن مستوى منخفض للذكاء الوجداني، والدرجة الكلية للمقياس هي نواتج عمليات الضرب السابقة، والجدول رقم (42) يوضح الدرجة الكلية الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها على أبعاد مقييياس الذكاء الوجداني.

جدول رقم (42) يوضح الدرجة الكلية الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

البعد	عدد البنود	الدرجة الصغرى التي يمكن الحصول عليها	الدرجة الكبرى التي يمكن الحصول عليها
الوعي بالذات	12	00	36
إدارة الإنفعالات	08	00	24
الدافعية للإنجاز	09	00	27
التعاطف	08	00	24
التواصل الإجتماعي	08	00	24
درجة المقياس الكلية	**45**	**00**	**135**

3-3 توزيع العبارات لمقياس الذكاء الوجداني

جدول رقم (43) يبين توزيع العبارات لمقياس الذكاء الوجداني لطلبة البكالوريا

الرقم	البعد	أرقام العبارات
01	الوعي بالذات	**45-44-43-41-36-31-26-21-16-11-06-1**
02	إدارة الإنفعالات	**37-32-27-22-17-12-07-02**
03	الدافعية للإنجاز	**42-38-33-28-23-18-13-08-03**
04	التعاطف	**39-34-29-24-19-14-09-04**
05	التواصل الإجتماعي	**40-35-30-25-20-15-10-05**

II- مقياس الضغط النفسي لطلبة سنة ثالثة ثانوي: من إعداد الباحث

قام الباحث بإعداد وتصميم هذا المقياس متبعا الخطوات التالية:

أولا: الدراسة النظرية حيث اطلع الباحث على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة بموضوع البحث.

ثانيا: بناء الصورة المبدئية للمقياس.

ثالثا: عرض المقياس على مجموعة من المحكمين.

رابعا: تصحيح وتعديل المقياس على ضوء ملاحظات الأستاذ المشرف وبعض الأساتذة المحكمين.

خامسا :تقنين المقياس.

سادسا: الصورة النهائية للمقياس.

وفيما يلي عرض موجز للخطوات السابقة:

أولا: الدراسة النظرية الإطلاع على بعض الدراسات والمقاييس ذات الصلة بموضوع البحث.

حيث قام الباحث بالآتي:

الإطلاع على المراجع والدراسات النظرية التي تناولت مقاييس الضغط النفسي، والعوامل والأبعاد المرتبطة بالضغط النفسي، والاستفادة من محتوى الدراسات السابقة التي تتضمنها.

وفيما يلي عرضا لبعض المقاييس التي استعان بها الباحث:

1-مقياس الضغط النفسي من إعداد أحمد عبد الحليم عربيات (2005):

تكون المقياس الذي طوره الباحث أحمد عربيات من 36 فقرة ليقيس مستوى الضغط النفسي على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في البيئة الأردنية موزعة على 05 مجالات وهي: الأسري، الدراسي، والإجتماعي، والإقتصادي، والصحي. ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من خمسة تدريجات، وهي :أتضايق جدا (5) درجات، أشعر بالضيق بشكل كبير (4) درجات، أشعر بالضيق بشكل متوسط (3) درجات، أشعر بالقلق قليلا (2) درجتين، ولا أشعر بالضيق درجة واحدة (1).

تم التحقق من صدق المحتوى بعرض المقياس على عشرة محكمين من المتخصصين وبلغت نسبة الإتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس 80% ، كما قام الباحث بحساب معامل الإرتباط بين درجات مجال المقياس والدرجة الكلية للمقياس والنتائج كالتالي: المجال الأسري 0.85، المجال الإجتماعي 0.84، المجال الدراسي 0.72، المجال الإقتصادي 0.59، المجال الصحي 0.69.

وتم التحقق من ثبات المقياس، وحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفاكرونباخ لفقرات كل بعد من أبعاد المقياس وقد بلغت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس 0.86 ، 0.88 ، 0.84 ، 0.77 ، 0.82 (المجال الأسري، المجال الإجتماعي، المجال الدراسي، المجال الإقتصادي، المجال الصحي) على التوالي، وبلغت الدرجة الكلية لثبات المقياس 0.85.

2-مقياس الضغط النفسي من إعداد عبد الله جاد محمود (2006):

أعد المقياس عبد الله جاد محمود على طلبة الجامعة بالمنصورة (مصر)، يتكون المقياس من 46 بندا موزعة على 06 عوامل وهي: ضغوط الحاجة للمساعدة، المواجهة السلبية، ضغوط دراسية، ضغوط أسرية، ضغوط الإختبارات، ضغوط المستقبل. وقد قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة بلغت (80) طالبا جامعيا، وحيث أن هذا المقياس يتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وتعطي الاستجابة عليها في مقياس متدرج من ثلاث نقاط. (نعم ، أحيانا ، لا) وتقابلها الدرجات (0،1،2).

3-مقياس الضغط النفسي من إعداد شايع عبد الله مجلي (2011):

المقياس من إعداد شايع عبد الله مجلي على طلبة الجامعة بكلية التربية بجامعة صعدة باليمن يتكون المقياس من 66 بندا موزعة على 05 مجالات وهي: مجال الضغوط الأسرية، مجال الضغوط الدراسية، مجال الضغوط الإقتصادية، مجال الضغوط الصحية، مجال الضغوط الإجتماعية. وقد قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة من طلبة الجامعة بكلية صعدة باليمن، وحيث أن هذا المقياس يتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وتعطي الاستجابة عليها في مقياس متدرج من ثلاث نقاط. (نعم ، أحيانا ، لا) وتقابلها الدرجات (0،1،2).

4-مقياس الضغط النفسي لطلبة الثانوية من إعداد محسن الكيكي (2007):

أعد المقياس محسن الكيكي سنة 2007، وقد اختار الباحث (44) طالبا وطالبة، منهم (22) طالبا من ثانوية المتميزين و (22) طالبة من ثانوية المتميزات من محافظة نينوى بالعراق لتوجيه الاستبيان الاستطلاعي اليهم، كما تم التحقق من الصدق الظاهري بعرضه على الخبراء واستخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار حيث بلغ (0.81).

يتضمن الاستبيان (28) فقرة وأمام كل فقرة ثلاثة بدائل هي (تواجهني كثيرا) أعطي درجتان، و (تواجهني قليلا) واعطي درجة واحدة، و (لا تواجهني) واعطي صفرا، وبذلك تصبح الدرجة الكلية لفقرات الاداة في حدود (0 – 56) درجة.

5-مقياس الضغط النفسي من إعداد الباحثة إنعام الصريفي (2011):

تم بناء مقياس للضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة بمحافظة ذي قار بالعراق، واستخرج له مؤشران للصدق هما الصدق الظاهري وصدق البناء، كما استخرج الثبات باستعمال طريقة إعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات (0،85) وبطريقة معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) (0.89)، وأصبح بصيغته النهائية يتألف من (43) فقرة. موزعة على ثمن أبعاد هي(فقدان الاسناد العائلي، الخطر او سوء الحظ، النقص او الدونية، ا لمنافسة، الانتماء، العدوان، النبذ، والعقاب). وإختارت الباحثة لهذا المقياس 05 بدائل هي (يشكل ضغطا كبيرا جدا، يشكل ضغطا كبيرا، يشكل ضغطا متوسطا، يشكل ضغطا قليلا، لا يشكل ضغطا)، وتعطى الإستجابة عليها (1،2،3،4،5) على التوالي.

ثانيا: بناء الصورة المبدئية لمقياس الضغط النفسي

بعد إطلاع الباحث على عدد كبير من الدراسات النظرية والبحوث السابقة والمقاييس التي تناولت الضغط النفسي لطلاب المرحلة الثانوية والمراحل الدراسية الأخرى، بالإضافة إلى زيارات لبعض الثانويات وبعض المدارس وإجراء محادثات ومناقشات حول ذات الموضوع مع بعض مدراء الثانويات، ومع بعض أساتذة الجامعة المتخصصين في هذا الميدان، حيث استفاد الباحث من مطالعة بعض المقاييس الأخرى عند بناء هذا المقياس، وذلك من خلال الإطلاع على محتوى تلك المقاييس وما تتضمنه من أبعاد و عبارات كل بعد من أبعاده.

وفي ضوء ما سبق تم تحديد خمسة أبعاد رئيسية لمقياس الضغط لطلبة السنة الثالثة ثانوي المقبلين على شهادة البكالوريا هي:ضغوط دراسية، ضغوط أسرية، ضغوط المستقبل، ضغوط إجتماعية، ضغوط صحية، ويتضمن كل محور مجموعة من العبارات روعي في صياغتها سهولة العبارة ووضوحها بما يتناسب مع مستوى الطلبة، وقد بلغ عددها (56) مفردة في الصورة المبدئية.

ثالثا: كفاءة وتقنين المقياس

1-3 :الصدق Validity

1-1-3-صدق المحكمين

قام الباحث بعرض المقياس على السادة المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، وجامعة ورقلة، وبعض والأخصائيين النفسانيين، والذي بلغ عددهم 10 محكمين، والملحق رقم (04) يبين أسماء السادة المشاركين في تحكيم المقياس.

وقد كان الهدف من العرض على المحكمين عدة أمور:

-تحديد المفردات الغامضة والتي لا توضح السلوك المراد قياسه،

-تحديد مدى مناسبة الفقرات للبعد التي تنتمي إليه،

-تحديد مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات المقياس،

-إضافة أي عبارات يراها المحكم ضرورة إدراجها داخل المقياس.

وعقب الانتهاء من تحكيم الصورة المبدئية للمقياس قام الباحث بإجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، كما تم حذف العبارات التي أجمع أغلبية المحكمين على حذفها.

والجداول التالية توضح نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي.

جدول رقم (44) نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي (البعد الأول ضغوط دراسية)

البعد	رقم المفردة	نسبة الإتفاق	رقم المفردة	نسبة الإتفاق
ضغوط دراسية	1	%87	7	%100
	2	%95	8	%100
	3	%100	9	%100
	4	%81	10	%72
	5	%99	11	%98
	6	%77	12	%100

يتضح من الجدول رقم (44) فيما أنه يتعلق بالبعُد الأول (ضغوط دراسية) لمقياس الضغط النفسي الخاص بطلبة السنة ثالثة ثانوي، فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين المفردات من 81% إلى 100% لمعظم المفردات، فيما عدا المفردات رقم (6-10) فقد تراوحت نسبة الإتفاق عليها من 72% إلى 77% وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق 80% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردتين التي حصلت علي نسب اتفاق أقل من 80% وأصبح البعُد بعد تحكيمه يتكون من 10 مفردات.

جدول رقم (45) نسب اتفاق المحكمين على مدى انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي (البعد الثاني ضغوط أسرية)

البعد	رقم المفردة	نسبة الإتفاق	رقم المفردة	نسبة الإتفاق
ضغوط أسرية	1	%82	6	%91
	2	%96	7	%88
	3	%99	8	%100
	4	%100	9	%95
	5	%99	10	%100

يتضح من الجدول رقم (45) فيما أنه يتعلق بالبعد الثاني (ضغوط أسرية) لمقياس الضغط النفسي الخاص بطلبة السنة ثالثة ثانوي، فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين المفردات من 82% إلى 100% لكل المفردات، حيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق 80% فأكثر لقبول المفردة.

جدول رقم (46) نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي (البعد الثالث ضغوط المستقبل)

البعد	رقم المفردة	نسبة الإتفاق	رقم المفردة	نسبة الإتفاق
ضغوط المستقبل	1	%74	6	%100
	2	%96	7	%98
	3	%100	8	%100
	4	%100	9	%100
	5	%66	10	%100

يتضح من الجدول رقم (46) فيما أنه يتعلق بالبعد الثالث (ضغوط المستقبل) لمقياس الضغط النفسي الخاص بطلبة السنة ثالثة ثانوي، فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين المفردات من 96% إلى 100% لكل المفردات، فيما عدا المفردات رقم (1-5) فقد تراوحت نسبة الإتفاق عليها من 66% إلى 74% وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق 80% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردتين التي حصلت علي نسب اتفاق أقل من 80% وأصبح البعُد بعد تحكيمه يتكون من 08 مفردات.

جدول رقم (47) نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي (البعد الرابع ضغوط إجتماعية)

البعد	رقم المفردة	نسبة الإتفاق	رقم المفردة	نسبة الإتفاق
ضغوط إجتماعية	1	%100	7	%74
	2	%100	8	%99
	3	%100	9	%100
	4	%100	10	%81
	5	%100	11	%100
	6	%78	12	%98

يتضح من الجدول رقم (47) فيما أنه يتعلق بالبعد الرابع (ضغوط إجتماعية) لمقياس الضغط النفسي الخاص بطلبة السنة ثالثة ثانوي، فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين المفردات من 81% إلى 100% لكل المفردات، فيما عدا المفردات رقم (6-7) فقد تراوحت نسبة الإتفاق عليها من 74% إلى 78% وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق 80% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردتين التي حصلت علي نسب اتفاق أقل من 80% وأصبح البعُد بعد تحكيمه يتكون من 10 مفردات.

جدول رقم (48) نسب اتفاق المحكمين علي مدي انتماء بنود أبعاد مقياس الضغط النفسي (البعد الخامس ضغوط نفسية)

البعد	رقم المفردة	نسبة الإتفاق	رقم المفردة	نسبة الإتفاق
ضغوط نفسية	1	%100	7	%98
	2	%100	8	%84
	3	%97	9	%95
	4	%63	10	%100
	5	%100	11	%100
	6	%100	12	%100

يتضح من الجدول رقم (48) فيما أنه يتعلق بالبعد الخامس (ضغوط نفسية) لمقياس الضغط النفسي الخاص بطلبة السنة ثالثة ثانوي، فقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين بين المفردات من 84% إلى 100% لكل المفردات، فيما عدا المفردة رقم (4) فقد تراوحت نسبة الإتفاق عليها 63% وحيث أن الباحث قد اعتمد علي نسب اتفاق 80% فأكثر لقبول المفردة فقد تم استبعاد المفردة التي حصلت علي نسب اتفاق أقل من 80% وأصبح البعُد بعد تحكيمه يتكون من 11 مفردة.

جدول رقم (49) يبين العبارات التي أدخل المحكمون عليها بعض التعديلات

البعد الذي تنتمي إليه العبارة	م	العبارات قبل التعديل	العبارات قبل التعديل
ضغوط دراسية	1	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له	أحيانا يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له
ضغوط أسرية	1	يضايقني عدم أخذ رأيي في أمور تهم الأسرة	أتضايق عندما لا يؤخذ رأيي في أمور تهم الأسرة
	2	اشعر بالضغط للخلافات المتكررة داخل الأسرة	أشعر بالضغط نتيجة للخلافات الأسرية المتكررة
ضغوط المستقبل	1	لدي شعور أن مشاكلي سوف تتزايد في المستقبل	أشعر أن مشاكلي سوف تتزايد في المستقبل
	2	أعتبر الحصول على وظيفة هاجسا في حياتي	أفكر كثيرا في الحصول على وظيفة
ضغوط إجتماعية	1	لا يرغب بعض زملائي مساعدتي في فهم بعض المواد الدراسية الصعبة	يرفض بعض زملائي مساعدتي في فهم بعض المواد الدراسية الصعبة
ضغوط نفسية	1	أكثر اللوم مع نفسي لأقل خطأ أقع فيه	ألوم نفسي لأقل خطأ أقع فيه
	2	أشعر بالتردد كثيرا في اتخاذ القرار	أتردد كثيرا في اتخاذ القرار

جدول رقم (50) يبين العبارات التي أجمع معظم المحكمون على حذفها من المقياس

البعد التي تنتمي إليه العبارة	م	العبـــــــــــارة
البعد الأول: ضغوط دراسية	1	تضايقني كثرة الأعمال المنزلية
	2	تعاني أسرتي من ظروف معيشية صعبة
البعد الثالث: ضغوط المستقبل	1	أشعر أن العلاقات الاجتماعية أصبحت علاقات مصالح
	2	أشعر أن قدرتك ضعيفة في التعبير عن أفكاري
البعد الرابع: ضغوط إجتماعية	1	أعاني من عدم قدرتي على التوفيق بين دراستي وعلاقاتي الاجتماعية
	2	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.
البعد الخامس: ضغوط نفسية	1	نفذ صبري بسهولة وأغضب بسرعة

يتضح مما سبق أن الصورة المبدئية للمقياس كانت تتكون من (51) مفردة قبل عرضها على السادة المحكمين، وقد توزعت تلك المفردات على الأبعاد كما يلي:

1-ضغوط دراسية :12 عبارة.

2-ضغوط أسرية :10 عبارات

3-ضغوط المستقبل :10 عبارة.

4- ضغوط إجتماعية :12 عبارة.

5 -ضغوط نفسية:12 عبارات.

ثم أصبحت تلك الصورة المبدئية مكونة من (49) مفردة بعد العرض على المحكمين، حيث تم حذف 07 عبارات من الأبعاد الخمسة الموضحة في الجدول رقم (50)، كما أجرى بعض التعديلات على بعض العبارات الموضحة في جدول رقم (51)

جدول رقم (51) توزيع أبعاد مقياس الضغط النفسي لطلاب المرحلة الثانوية وعدد البنود التي تنتمي إليها

الرقم	أبعاد المقياس	عدد المفردات
01	ضغوط دراسية	10
02	ضغوط أسرية	10
03	ضغوط المستقبل	08
04	ضغوط إجتماعية	10
05	ضغوط نفسية	11
المجموع الكلي للبنود		**49**

3-1-2-الصدق التمييزي

تم التحقق من الصدق التمييزي للمقياس من خلال تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة السنة ثالثة ثانوي، بلغ تعدادها مئة (100) طالب وطالبة.

تم حساب صدق المقياس الحالي بطريقة الصدق التمييزي حيث تم ترتيب درجات الأفراد من الأدنى إلى الأعلى ثم تم أخذ 27% من الدرجات أعلى التوزيع و 27% من الدرجات أدنى التوزيع وكان عدد الأفراد في كل منهما 27 فردا، بعد ذلك تم حساب (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين وهو متاح على النظام الإحصائي (SPSS) والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (52): نتائج اختبار (ت) للمقارنة الطرفية بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في مقياس الضغط النفسي لطلبة البكالوريا

	العدد	المتوسط	إ.معياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	27	83,48	5,250	54	-15.720	0.000
المجموعة العليا	27	111,62	6,305			

يلاحظ من خلال الجدول رقم (52) أن قيمة ت دالة عند أقل بكثير من0,01، حيث توجد فروق جوهرية بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا من العينة الإستطلاعية.

3-1-3_ الصدق التكويني باستعمال الاتساق الداخلي

تم تقدير الصدق أيضا باستخدام طريقة الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، والجدول رقم (53) يوضح النتيجة .

جدول رقم (53) قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي

رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
01	0.414	0.002	**24**	0.467	0.000
02	0.541	0.050	**25**	0.468	0.000
03	0.388	0.001	**26**	0.349	0.027
04	0.423	0.001	**27**	0.525	0.000
05	0.504	0.000	**28**	0.403	0.000
06	0.512	0.000	**29**	0.533	0.000
07	0.457	0.002	**30**	0.641	0.000
08	0.411	0.000	**31**	0.545	0.000

0.000	0.572	**32**	0.001	0.421	**09**
0.000	0.384	**33**	0.050	0.301	**10**
0.000	0.441	**34**	0.001	0.512	**11**
0.000	0.457	**35**	0.001	0.321	**12**
0.000	0.712	**36**	0.000	0.621	**13**
0.000	0.463	**37**	0.000	0.591	**14**
0.000	0.377	**38**	0.001	0.449	**15**
0.000	0.546	**39**	0.000	0.542	**16**
0.000	0.653	**40**	0.001	0.601	**17**
0.000	0.669	**41**	0.001	0.547	**18**
0.001	0.343	**42**	0.002	0.441	**19**
0.001	0.456	**43**	0.001	0.493	**20**
0.000	0.386	**44**	0.000	0.541	**21**
0.000	0.494	**45**	0.000	0.465	**22**
0.000	0.623	**46**	0.050	0.375	**23**

يتضح من الجدول رقم (53) أن الفقرات رقم 02-10-23 دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) وباقي بنود المقياس جميع دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الصدق.

3-2 ثبات مقياس الضغط النفسي:

3-2-1 طريقة ألفا كرونباخ :

تم تقدير الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وذلك عن طريق نظام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية .

جدول رقم (54) يبين معامل ثبات مقياس الضغط النفسي بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	عدد الأفراد	معامل الثبات
الضغط النفسي	49	100	0.80

أما بالنسبة لثبات المقياس وأبعاده الخمسة فالجدول التالي يبين ذلك

جدول رقم (55): جدول معامل ثبات مقياس الضغط النفسي وأبعاده طريقة ألفا كرونباخ (ن= 100)

المقياس وأبعاده	معامل الثبات	العينــة
مقياس الضغط النفسي	**0.80**	**100**
ضغوط دراسية	0.59	
ضغوط أسرية	0.57	
ضغوط المستقبل	0.58	
ضغوط إجتماعية	0.57	
ضغوط نفسية	0.58	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (55) أن معامل الثبات كرونباخ للمقياس ككل يساوي 0.89، مما يدل على المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، كذلك فإن كل أبعاد المقياس الخمسة معامل ثباتها أكبر من 0.50 ، هذه النتيجة تتيح استعمال المقياس في هذه الدراسة.

3-2-2 طريقة التجزئة النصفية Spilt-half

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون، ومعادلة جتمان العامة للتجزئة النصفية، حيث توصلت النتائج بأن معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل من أبعاده بطريقة سبيرمان – براون، متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، وكلها قيم مناسبة مما يدل على ثبات المقياس، كما أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، والجدول رقم (56) يوضح معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني لطلاب سنة ثالثة ثانوي.

جدول رقم (56) يوضح معاملات ثبات مقياس الضغط النفسي لطلاب البكالوريا

بطريقة التجزئة النصفية ن= 100

الرقم	الأبعـــــــــاد	التجزئـــــــــة النصفيـــــــة	
		جوتمان	سبيرمان –براون
1	ضغوط دراسية	0.58	0.57
2	ضغوط أسرية	0.59	0.60
3	ضغوط المستقبل	0.57	0.58
4	ضغوط إجتماعية	0.59	0.57
5	ضغوط نفسية	0.61	0.60
الدرجة الكلية للإبعاد		**0.74**	**0.71**

3-2-3 الإتساق الداخلي:

اعتمد الباحث على الاتساق الداخلي للتأكد من صلاحية المقياس وثباته، حيث قام بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة، والدرجة الكليةللبُعد الذي تنتمي إليه المفردة. وفيما يلي جدول رقم (57) يوضح الاتساق الداخلي للمقياس ومعامل الارتباط لكل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتها.

جدول رقم (57) يبين معامل الإرتباط بين مفردات الضغوط الدراسية والدرجة الكلية للبعُد

البعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
ضغوط دراسية	01	0.475**	دالة
	02	0.536**	دالة
	03	0.433**	دالة
	04	0.593**	دالة
	05	0.409**	دالة
	06	0.433**	دالة
	07	0.498**	دالة
	08	0.380**	دالة
	09	0.497**	دالة
	10	0.366**	دالة

يتضح من الجدول رقم (57) أن مفردات بعد الضغوط الدراسية كلها دالة عند مستوى أقل من 0.01.

جدول رقم (58) يبين معامل الإرتباط بين مفردات ضغوط أسرية والدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
ضغوط أسرية	01	0.615**	دالة
	02	0.404**	دالة
	03	0.360**	دالة
	04	0.561**	دالة
	05	0.561**	دالة
	06	0.566**	دالة
	07	0.368**	دالة
	08	0.448**	دالة
	09	0.459**	دالة
	10	0.389**	دالة

يتضح من الجدول رقم (58) أن مفردات بعد الضغوط الأسرية كلها دالة عند مستوى أقل من 0.01.

جدول رقم (59) يبين معامل الإرتباط بين مفردات ضغوط المستقبل والدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
ضغوط المستقبل	01	0.470**	دالة
	02	0.628**	دالة
	03	0.582**	دالة
	04	0.502**	دالة
	05	0.576**	دالة
	06	0.256*	دالة
	07	0.191	غير دالة
	08	0.620**	دالة

يتضح من الجدول (59) أن المفردات كلها دالة إحصائيا عند مستوى أقل من 0.01، ما عدا المفردة رقم (07)، وبالتالي قام الباحث باستبعاد المفردة من المقياس.

جدول رقم **(60)** يبين معامل الإرتباط بين مفردات الضغوط الإجتماعية والدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
ضغوط إجتماعية	01	0.405**	دالة
	02	0.548**	دالة
	03	0.423**	دالة
	04	0.535**	دالة
	05	0.460**	دالة
	06	0.223*	دالة
	07	0.553**	دالة
	08	0.588**	دالة
	09	0.201	غير دالة
	10	0.184	غير دالة

يتضح من الجدول (60) أن المفردات كلها دالة عند مستوى أقل من 0.01 ، والبند رقم (06) دال عند مستوى 0.05 ما عدا المفردتين (09-10)، وبالتالي قام الباحث باستبعاد المفردتين من المقياس.

جدول رقم **(61)** يبين معامل الإرتباط بين مفردات الضغوط النفسية والدرجة الكلية للبعد

البعد	رقم المفردة	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
ضغوط نفسية	01	0.472**	دالة
	02	0.501**	دالة
	03	0.583**	دالة
	04	0.470**	دالة
	05	0.495**	دالة
	06	0.220*	دالة
	07	0.421**	دالة
	08	0.518**	دالة
	09	0.406**	دالة
	10	0.338**	دالة
	11	0.434**	دالة

يتضح من الجدول (61) أن المفردات كلها دالة عند مستوى أقل من 0.01 ما عدا المفردة رقم (06) فهي دالة أقل من 0.05.

وفيما يلي الجدول رقم (62) يوضح المفردات التي قام الباحث باستبعادها لعدم دلالتها، وبذلك أصبح عدد مفردات المقياس 46 بندا.

جدول رقم (62) يبين المفردات التي قام الباحث باستبعادها لعدم دلالتها

البند الذي تنتمي إليه المفردة	الرقم	البنـــــــــد
ضغوط المستقبل	01	أنشغل برأي الآخرين عني
ضغوط إجتماعية	01	أتضايق من أساليب التعامل الفئوي بين الطلبة
	02	أشعر بنقص المكانة والاحترام عند الزملاء والمدرسين

جدول رقم (63) يبين قيم معاملات الارتباط ومستوي دلالتها بين معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (63) يبين معامل الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس

الرقم	البعـــــــــد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
01	ضغوط دراسية	0.772**	0.01
02	ضغوط أسرية	0.708**	0.01
03	ضغوط المستقبل	0.561**	0.01
04	ضغوط إجتماعية	0.623**	0.01
05	ضغوط نفسية	0.756**	0.01

نلاحظ في الجدول (63) أن كل معاملات الإرتباط بين البعد والدرجة كلية للمقياس قيمتها دالة عند مستوى دلالة أقل من 0.01، وبالتالي فإن المقياس يتمتع بثبات مرتفع مما يتيح استعماله في الدراسة الأصلية.

3-3 التحليل العاملي للضغط النفسي:

تم إختيار طريقة التحليل العاملي التوكيدي كطريقة ثالثة للتحقق من صدق مقياس الضغط النفسي، وفي هذه الخطوة تم إفتراض متغير كامن واحد هو الضغط النفسي تتشبع عليه خمسة متغيرات صريحة أو مقاسة هي أبعاد الضغط النفسي، وتم إخضاع النموذج إلى التحليل العاملي بإستخدام طريقة (ML) كانت مؤشرات جودة المطابقة كما هي موضحة في الجدول رقم (64).

وبإستخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة الإحتمال الأقصى ببرنامج ليزرل 8.8 ، أظهرت النتائج صدق النموذج المفترض، وذلك بالتحقق من إستيفائه للمعايير المثلى الخاصة بمجموعة المؤشرات الإحصائية مجتمعة، تلك المؤشرات التي لها دلالتها الخاصة في الحكم على مدى مطابقة النموذج لمعايير الجودة.

الجدول رقم (64): مؤشرات حسن المطابقة للنموذج المفترض الخاص بالعينة الكلية

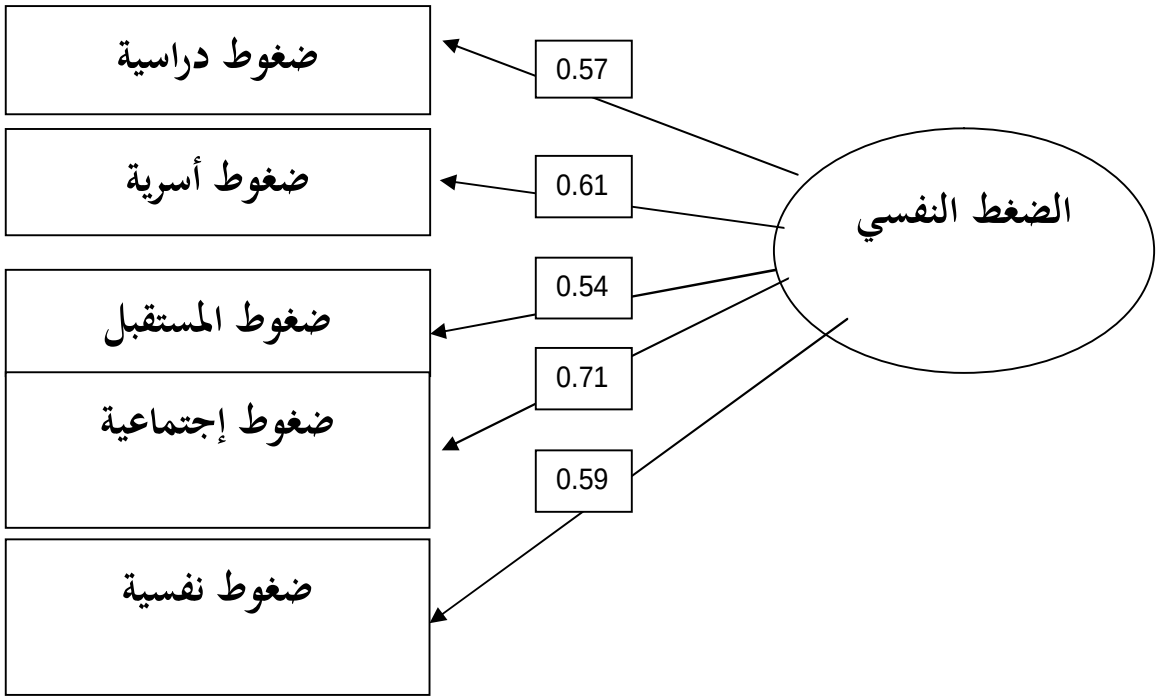
المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر
كا2 نسبة كاي مربع على درجة الحرية 2/4.28	3-0 الأفضل أو من 5-0	0.46
جذر متوسط مربعات الخطأ التقريبي RSMEA	0.10-0 ومن الأفضل 0.05-0	0.04
مؤشر المطابقة المعياري NFI	1-0	0.91
مؤشر حسن المطابقة GFI	1-0	0.99
مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI	1-0	0.93
مؤشر توكر لويس NNFI	1-0	0.98

مؤشر المطابقة المقارن CFI	1-0	0.99
مؤشر المطابقة التزايدي IFI	1-0	0.99
مؤشر المطابقة النسبي RFI	1-0	0.90
مؤشر متوسط جذر مربعات البواقي المعيارية RMR	لابد أن تكون أقل من 0.10	0.02

يتضح من هذا الجدول أن النموذج المفترض يطابق تماما بيانات العينة، وهو ما يؤكد تشبع المتغيرات الخمسة على عامل كامن واحد هو الضغط النفسي، حيث كانت قيمة كاي مربع غير دالة، وجميع قيم مؤشرات كانت ضمن المدى المثالي، وأغلبها كان مرتفعا حيث بلغ الحد الأقصى 0.99 ، وأدنى قيمة 0.02 وتعبر مؤشرا على المطابقة لأنها ضمن المدى المثالي وكما تمت الإشارة سابقا فإن أسهل طريقة لشرح النموذج هو التمثيل البياني بحيث أن:

- الدائرة أو الشكل البيضاوي: يعتبر متغيرا كامنا بمعنى بناء فرضي لا يقاس مباشرة.
- المربع أو المستطيل: وهو المتغير الملاحظ التي يتم أخذ القياس عليه.
- الخط المستقيم بسهم في أحد طرفيه يمثل إرتباط المتغير الكامن بالمتغيرات المقاسة.

الشكل رقم (10): يوضح النموذج المفترض وتشبعات متغيراته.



الشكل رقم (10): النموذج المفترض للضغط النفسي للعينة الكلية

يتضح من الشكل (10) أن المتغيرات الخمسة المقاسة لها قيم تشبعات مقبولة حيث تتراوح مابين 0.54 لأصغر قيمة في حالة بعد ضغوط المستقبل، و 0.71 لأكبر قيمة في حالة بعد ضغوط إجتماعية وهي مقبولة (أكبر من 0.30) .

3-4 الصورة النهائية لمقياس الضغط النفسي لطلاب سنة ثالثة ثانوي:

بعد التأكد من كفاءة مقياس الضغط النفسي أصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (46) مفردة موزعة على خمسة أبعاد فرعية هي الأبعاد التي يتكون منها المقياس.

والجدول رقم (65) يوضح الصورة النهائية لتوزيع أبعاد المقياس وعدد البنود التي تنتمي إليها.

جدول رقم (65) يبين يوضح الصورة النهائية لتوزيع أبعاد مقياس الضغط النفسي وعدد البنود التي تنتمي إليها

الرقم	أبعاد المقياس	عدد البنود
01	ضغوط دراسية	10
02	ضغوط أسرية	10
03	ضغوط المستقبل	07
04	ضغوط إجتماعية	08
05	ضغوط نفسية	11
المجموع الكلي للبنود		**46**

3-5 طريقة تقدير الدرجات:

يتم تقدير الدرجات في هذا المقياس على النحو التالي:

-وضع علامة(√) أمام العبارة وفقا لثلاثة اختيارات وهى على النحو التالي **(موافق- أحيانا- غير موافق)** بحيث تعطى الدرجات (3-2-1) على التوالي.

3-5-1 دلالة الدرجة:

تعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى مرتفع للضغط النفسي، في حين تعبر الدرجة المنخفضة عن مستوى منخفض للضغط النفسي، والدرجة الكلية للمقياس هي نواتج عمليات الضرب السابقة.

والجدول رقم (66) يوضح الدرجة الكلية الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها على أبعاد مقيياس الضغط النفسي.

جدول رقم (66) يوضح الدرجة الكلية الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها على أبعاد مقياس الضغط النفسي

البعد	عدد البنود	الدرجة الصغرى التي يمكن الحصول عليها	الدرجة الكبرى التي يمكن الحصول عليها
ضغوط دراسية	10	00	30
ضغوط أسرية	10	00	30
ضغوط المستقبل	07	00	21
ضغوط إجتماعية	08	00	24
ضغوط نفسية	11	00	33
درجة المقياس الكلية	**46**	**00**	**138**

3-5-2 توزيع العبارات لمقياس الضغط النفسي

جدول رقم (67) يبين توزيع العبارات لمقياس الضغط النفسي لطلبة البكالوريا

الرقم	البعد	أرقام العبارات
01	ضغوط دراسية	1- 6- 11- 16 -21-26-31-36-40-43
02	ضغوط أسرية	2-7-12-17-22-27-32-37-41-44
03	ضغوط المستقبل	3-8-13-18-23-28-33-
04	ضغوط إجتماعية	4-9-14-19-24-29-34-38
05	ضغوط نفسية	5-10-15-20-25-30-35-39-42-45-46

III-مقياس العصابية لآيزنك:

-تعريف إستخبار أيزنك للشخصية:Eysenk Personality Questionnaire (EPQ)

يعد هذا الإستخبار (EPQ) حلقة مهمة في سلسلة قوائم "أيزنك" وقد صدر عام 1975، وأهم ما يتفرق فيه هذا الاستخبار عن قائمة أيزنك للشخصية هو في احتواء الأول على مقياس إضافي هو مقياس "الذهانية" Psychoticism، كما أجريت بعض تحسينات معينة على مقاييس الإنبساط والعصابية والكذب. ومع ذلك فيمكن استخدام هذه المقاييس الثلاثة في القائمة السابقة بالكفاءة نفسها.**(بدر الأنصاري، 2000، ص 344).**

كما يشتمل الاستخبار الأحدث على مقياس إضافي للتمييز بين المجرمين وغير المجرمين، ويمكن أن يكون مقياس الإجرام هذا مفيدا في التنبؤ بالجنوح أو العود للإجرام.**(أحمد عبد الخالق، 1996، ص 266).**

وقد قام الباحث في هذه الدراسة باستخدام مقياس العصابية الذي يتكون من 23 بندا الذي صدر عام 1975، وقد ترجمت بنود القائمة وتعليماتها ترجمة عكسية إلى العربية بتصريح من "آيزنك، سيبل آيزنك"، ثم خضعت الترجمة لمراجعات عديدة من قبل المتخصصين في علم النفس وفي اللغة الإنجليزية، استخدم اللغة العربية الفصحى السهلة في القائمة المعربة وذلك حتى تناسب كل العرب تقريبا. **(بدر الأنصاري، 2002، ص 672).**

وقد قام أحمد عبد الخالق بتعريب هذا الإستخبار ودليل تعليماته ونص بنوده لكل من الراشدين والأطفال، وأهم ما يميز هذه الطبعة العربية للإستخبار اعتمادها على دراسة واقعية لأحمد عبد الخالق بالإشتراك مع "سيبل أيزنك" – زوجة أيزنك- حيث تكونت عينة الراشدين (ن= 1230 مفحوصا) من أصحاب مهن متعددة فضلا عن الطلاب.

وقد حسبت في هذه الدراسة معاملات الإرتباط بين البنود وذاتها، مع وضع مفتاح تصحيح للمقاييس مناسب للعينات المصرية بصرف النظر عن نظيره في الصبغة الإنجليزية، وتراوحت معاملات ألفا بين 0.40 (مقياس الذهانية) و0.80 (مقياس العصابية)، واستخرجت المتوسطات والإنحرافات المعيارية للمقاييس الفرعية الأربعة، وتكررت الدراسة ذاتها على العينتين. **(أحمد عبد الخالق، 1996، ص.ص 266-267).**

1- صدق وثبات المقياس:

وقد قام "أيزنك" بعدة تجارب لإثبات صدق وثبات هذا المقياس، من تجاربه لإثبات صدق الإختبار أن طبق المقياس – أي مقياس العصابية- على عينتين من العصابيين والأسوياء فوجد أن درجاتهم على هذا المقياس لها انحراف معياري يفوق المتوسط (الأسوياء 23 +- 11) (ن=95)، ويمكن النظر إلى هذا المقياس على أنه مقياس نقي للعصابية وقد اتضح أن معامل الإرتباط بين مقياس العصابية والإنبساط 12% من التباين الكلي **(مجدي عبد الله، 2004، ص 37).**

أما ثبات المقياس فهو 0.79 وكانت ن =50 وتدعم تلك الأرقام بشدة الحجة المقدمة في مؤلف (أبعاد الشخصية) أننا في العصابية تناول عاملا يتعلق بالشخصية ويمكن قياسه بنفس وصدق قياس الذكاء **(مجدي عبد الله، 2004، ص 37).**

2-الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية :

2-1- ثبات مقياس العصابية :

2-1-1طريقة ألفا كروباخ :

تم تقدير الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وذلك عن طريق نظام رزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية SPSS 18.

جدول رقم (68) يبين معامل ثبات مقياس العصابية بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	عدد الأفراد	معامل الثبات
العصابية	23	100	0.90

من خلال الجدول رقم (68) نلاحظ أن معامل ثبات العصابية بلغ 0.90 على عينة استطلاعية عددها 100 فردا من الطلبة المقبلين على اجتياز شهادة البكالوريا، ويعتبر هذا المعامل جد مرتفع مما يتيح استعمال هذا المقياس وتطبيقه على العينة الأصلية.

2-1-2 طريقة التجزئة النصفية Spilt-half

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان – براون، ومعادلة جتمان العامة للتجزئة النصفية، حيث أن معامل الثبات الكلي للمقياس مرتفع مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات، والجدول رقم (69) يوضح معامل الثبات لمقياس العصابية.

جدول رقم (69) يوضح معامل ثبات مقياس العصابية بطريقة التجزئة النصفية ن= 100

الرقم	البعد	التجزئة النصفية	
		جوتمان	سبيرمان –براون
	العصابية	0.834	0.838

2-2 صدق مقياس العصابية:

2-2-1الصدق التمييزي:

يقصد بصدق الاختبار مدى صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه، وقد تم حساب صدق مقياس العصابية بطريقة الصدق التمييزي، حيث تم ترتيب درجات الأفراد من الأدنى إلى الأعلى ثم أخذت (27 %)من الدرجات أعلى التوزيع و(27 %) من الدرجات أدنى التوزيع، وكان عدد الأفراد في كل منهما 27 فردا بعد ذلك تم حساب الإحصائي(ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين وهو متاح على النظام الإحصائي (Spss) والجدول التالي يوضح النتائج :

جدول رقم (70) يبين الفروق بين المجموعة الدنيا و المجموعة العليا في متوسط درجة العصابية

	العدد	م	ع	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
المجموعة الدنيا	27	5.25	2.113	54	-15.631	0.000
المجموعة العليا	27	16.88	2.094			

من خلال الجدول رقم (70) نلاحظ أن مقياس العصابية يتمتع بصدق جيد، حيث أظهر الجدول وجود فروق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا بمستوى دلالة أقل من 0.01، مما يتيح استعماله في الدراسة الحالية.

2-3 طريقة تقدير الدرجات:

يتم تقدير الدرجات في هذا المقياس على النحو التالي:

-وضع علامة(√) أمام العبارة وفقا لإختيارين وهما على النحو التالي **(نعم-لا)**

بحيث تعطى الدرجات (1-0) على التوالي.

إذا كانت الإجابة (نعم) تعطى درجة (1)، وإذا كانت الإجابة (لا) تعطى الدرجة (0)، ثم تجمع درجات البنود، وتعتبر الدرجة الإجمالية عن درجة الفرد على مقياس العصابية.

2-3-1 دلالة الدرجة:

تعبر الدرجة المرتفعة عن مستوى مرتفع لدرجة العصابية، في حين تعبر الدرجة المنخفضة عن مستوى منخفض لدرجة العصابية.

والجدول رقم (71) يوضح الدرجة الكلية الكبرى والصغرى التي يمكن الحصول عليها على مقياس العصابية.

البعد	الدرجة الصغرى التي يمكن الحصول عليها	الدرجة الكبرى التي يمكن الحصول عليها
العصابية	00	23

IV البرنامج التدريبي المقترح المعتمد على مهارات الذكاء الوجداني: من إعداد الباحث

قام الباحث بإعداد وتصميم هذا البرنامج التدريبي بالإعتماد على الخطوات التالية:

أولا: الدراسة النظرية حيث اطلع الباحث على بعض البرامج ذات الصلة بموضوع البحث.

ثانيا: بناء الصورة المبدئية للبرنامج التدريبي.

ثالثا: عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين.

رابعا: تصحيح وتعديل البرنامج على ضوء ملاحظات الأستاذ المشرف والمحكمين.

وفيما يلي عرض موجز للخطوات السابقة:

أولا: الدراسة النظرية الإطلاع على بعض البرامج ذات الصلة بموضوع البحث.

حيث قام الباحث بالآتي:

الإطلاع على المراجع والدراسات النظرية التي تناولت برامج الذكاء الوجداني، والفنيات المستخدمة في تنمية الذكاء الوجداني، والاستفادة من محتوى الدراسات السابقة التي تتضمنها.

اعتمد الباحث في إعداد البرنامج التدريبي على بعض الكتب منها:

-"كتاب الذكاء الوجداني"، تأليف بام روبنز، وجان سكوت، ترجمة صفاء الأعسر، وعلاء كفافي، 2000.

- "كتاب الذكاء العاطفي"، تأليف دانييل جولمان ترجمة ليلى الجبالي، 2000.

- "كتاب الذكاء الوجداني"، تأليف خيري عجاج، 2000.

- "كتاب ذكاء المشاعر"، تأليف دانييل جولمان ترجمة هشام الحناوي، 2004.

كما استعان الباحث ببعض البرامج صممت لتنمية الذكاء الوجداني، وفيما يلي عرضا لبعض هذه البرامج:

1- برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لخفض السلوك العدواني من إعداد محمود الخولي (2010):

يهدف البرنامج إلى قياس مدى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين الذكور من طلاب المدارس الثانوية الفنية بمدينة الزقازيق (مصر)، والتعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض حدة سلوك العدواني لدى المراهقين الذكور. ودامت جلسات البرنامج ثلاثون (30) جلسة، مدة كل جلسة (50 دقيقة) والفنيات المستخدمة في البرنامج هي: المحاضرة والمناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، السيكودراما، لعب الدور وتبادر الدور، النشاط المنزلي.

2- برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في التكيف الأكاديمي والإجتماعي من إعداد أسماء ضيف الله (2008):

البرنامج من إعداد أسماء ضيف الله لتنمية الذكاء الوجداني فيالتكيّف الأكاديمي والإجتماعي وفي الإتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، واعتمدت على نظرية جولمان في تصميم البرنامج، ودامت جلسات البرنامج ثلاثون (17) جلسة، مدة كل جلسة (45 دقيقة)، واستخدمت فنيات متعددة من بينها المحاضرة والمناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، السيكودراما، لعب الدور وتبادر الدور، النشاط المنزلي.

3- برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعوقين بصريا من إعداد صفية مبارك حميد (2011):

يقدم البرنامج إلى عينة من الطلاب المعاقين بصريا من الجنسين (كف بصر كلي منذ الميلاد) من طلاب المرحلة الثانوية المقيمين إقامة داخلية بمعهد النور للمكفوفين قنا (مصر) ويبلغ عددهم (12) طالب (6) من الذكور و(6) من الإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (16-18) سنة، حيث يقدم البرنامج في (38) جلسة، مقسمة على (15) بعدا (أبعاد الذكاء الوجداني)، ويستغرق زمن الجلسة (1-2) ساعة حسب الأنشطة المستخدمة في كل جلسة، ويستمر البرنامج (03) أشهر بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا. واستخدمت فنيات متعددة من بينها المحاضرة والمناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، التدريب التوكيدي، استمارة تقديم المهارات الوجدانية، الواجب المنزلي.

ثانيا: الأهداف العامة التي يقوم عليها البرنامج التدريبي

- يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تنمية الذكاء الوجداني من خلال التدريب والخبرات الموجهة.
- يهدف البرنامج إلى اكتساب الطلبة المتدربين المقبلين على شهادة البكالوريا على مهارات الذكاء الوجداني بغية التخفيف من الضغط النفسي ومستوى العصابية لديهم.

- تحسين مستوىالتكيّف الأكاديمي والاجتماعي والاتجاهات نحو التعلم والمدرسة.

2-1 الأهداف السلوكية الإجرائية:

تم وضعها في بداية كل حصة تدريبية، وروعي فيها ما يلي:

- قابليتها للقياس والملاحظة.
- وضوح المعنى والقابلية للفهم.
- تنويع الأنشطة والوسائل للمساعدة على اكتساب مهارات الذكاء الوجداني.

كما تم تخطيط الحصص التدريبية المقترحة بحيث يتوافر في كل منها المكونات التالية:

- موضوع الحصة: ويعكس الفكرة الأساسية للحصة بحيث يكون واضحا ومحددا.
- المدة الزمنية لكل حصة: بحيث تكون مدة كل خمس وأربعون دقيقة (45 دقيقة).
- الأهداف السلوكية للحصة: وتهدف إلى إكتساب الأفراد المتدربين مهارات سلوكية يمكن للتدرب من القيام بها بعد انتهاء الحصة.
- التقييم القبلي: بهدف التعرف على خبرات المتدرب السابقة في الموضوع الذي تتناوله الحصة وذلك من أجل تحديد نواحي القصور حول المهارة المراد إكسابها للأفراد.
- محتوى الحصة: حيث تحتوي كل حصة على مجموعة من الأنشطة كالمحاضرة والنمذجة والسيكودراما وغيرها من الأنشطة تستهدف ترسيخ مهارة من مهارات الذكاء الوجداني.
- التقييم البعدي: بهدف التعرف مدى تحقق أهداف الحصة.

أهداف خاصة بكل بعد من أبعاد الذكاء الوجداني:

2-1-1-أهداف البعد الأول (الوعي بالذات Self-awarnes)

- أن يدرك أفراد المجموعة التدريبية العلاقة بين مشاعرهم وأفكارهم وسلوكهم في أمور الحياة المختلفة.
- أن يستشعر الطلاب المقبلون على شهادة البكالوريا نواحي القوة والضعف بداخلهم.
- أن يكتسب الأفراد المتدربون مهارات لإستخدام انفعالاتهم في القرارات السليمة.

2-1-2-أهداف البعد الثاني (إدارة الإنفعالات Managing Emotion)

-أن يتعلم الطلاب الطرق المناسبة لإدارة الانفعالات.

- أن يتحكم الطلاب المتدربون في مشاعرهم وانفعالاتهم بشكل جيد.

- أن يتكيف الطلاب في استجابتهم وسلوكهم مع الظروف المتغيرة.

2-1-3-أهداف البعد الثالث (الدافعية Motivation)

- أن يدرك الطلاب أهمية تحديد الأهداف للنجاح في الحياة.
- أن يتعلم أفراد المجموعة التجريبية الطرق المناسبة للوصول لتحقيق أهدافهم.
- أن يتحكم الطلاب في رغباتهم الحالية من أجل الوصول للأهداف المرجوة.

2-1-4-أهداف البعد الرابع (التعاطف Empathy)

- أن يتعاطف الطلاب مع الآخرين ومشاركتهم وجدانيا في مختلف الأوقات.
- أن يشارك الطلاب المتدربون الآخرين مشاعرهم من أجل تحقيق أهداف المجموعة.

2-1-5-أهداف البعد الخامس (المهارات الإجتماعية Social skilsl)

-أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية على أهمية التواصل الفعال مع الآخرين.
-أن يسعى الطلاب للقيام بدورهم بشكل متكامل مع ادوار باقي الفريق.

ثالثا: ضبط البرنامج التدريبي والتحقيق من صلاحيته:

3-1-الصدق التكويني أو صدق المحكمين:

بعد أن تم بناء البرنامج، وإعداد وحداته وأدواته ووضعه في صورته الأولية، ومن أجل التحقق من سلامته وصلاحيته للتطبيق، تم عرضه على لجنة من المحكمين ضمت الفئات التالية:

-أساتذة جامعات متخصصين في المناهج.
-أساتذة جامعات متخصصين في البرامج التدريبية.
-أساتذة جامعات متخصصين في اللغة العربية.
- مفتشي وموجهي القطاع التربوي.

و ملحق رقم (06) يوضح أسماء السادة المحكمين

حيث زود الباحث كل منهم بنسخة من البرنامج المقترح وطلب منهم إبداء الرأي في النقاط التالية:

1- وضوح الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الإجرائية لكل حصة.
2- الاتساق بين الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الخاصة بالحصص.
3- صحة المادة العلمية لمحتوى البرنامج.

4- ارتباط المحتوى بالأهداف العامة والأهداف السلوكية للبرنامج.

5- ملائمة الأنشطة، والأساليب والطرق، والوسائل المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج.

6-بنود أخرى يرون إضافتها.

جدول رقم جدول رقم (72) نسب اتفاق السادة المحكمين حول محتوى البرنامج التدريبي المقترح.

جوانب التحكيم											
نسب اتفاق السادة المحكمين حول النقاط التالية											
وضوح الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الإجرائية لكل حصة تدريبية		اتساق الأهداف العامة للبرنامج والأهداف السلوكية الخاصة بالوحدات.		صحة المادة العلمية لمحتوى البرنامج.		ارتباط المحتوى بالأهداف العامة والأهداف السلوكية للبرنامج.		ملائمة الأنشطة، والأساليب والطرق، والأدوات المستخدمة في تحقيق أهداف البرنامج.		ارتباط وسائل التقويم وأدواته بالأهداف العامة والأهداف السلوكية المتعلقة بالمهارات التي يستهدف البرنامج تنميتها	
الموافقون	%	الموافقون	%	الموافقون	%	الموافقون	%	الموافقون	%	الموافقون	%
10/09	90	10/10	100	10/10	100	10/08	80	10/10	100	10/09	100

ومن الملاحظات العامة التي أبداها السادة المحكمون حول البرنامج ما يلي:

- أن البرنامج المقترح يخدم الغرض الذي أعد من أجله وهو تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة الطلبة.
- أن محتوى البرنامج مناسب، وواضح، وملائم للأهداف، وقابل للتطبيق.
- أن الأساليب والأنشطة والوسائل ملائمة لتنفيذ البرنامج.

واقترحوا ما يلي:

أ تعديل بعض الأهداف بما يخدم المهارة المستهدفة.

ب إعادة ترتيب بعض الحصص، من أجل التوزيع المنطقي للمادة.

ج إضافة بعض التدريبات لعدد من الحصص.

و أسفرت عملية التحكيم عن إجراء بعض التعديلات الضرورية على البرنامج ، أسهمت في إثرائه وأصبح في ضوءها يتمتع بصدق المحكمين وأخذ صورته النهائية.

رابعا: تنفيذ البرنامج:

قبل البدء في تنفيذ التجربة كان لابد من أخذ الموافقة من مديرية التربية لولاية الأغواط (الجزائر)، لذا قام الباحث قبل موعد التنفيذ بتقديم طلب معتمد من طرف الجامعة، ومرفق معه خطة الدراسة بغرض الحصول على موافقة المديرية المذكورة على تطبيق البرنامج المقترح على تلاميذ عينة الدراسة، ولما جاء الرد بالموافقة ملحق (رقم 05) بدأ الباحث إجراءات التجريب، والتي كانت وفق الخطوات التالية:

1-تقسيم عينة الدراسة إلي مجموعتين بطريقة عشوائية تجريبية وضابطة ثم إجراء التجانس بين أفراد المجموعتين من حيث الذكاء الوجداني و مستوى الضغط النفسي ومستوى العصابية.

2- تطبيق اختبارات الدراسة بالمقاييس المستخدمة على جميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل تطبيق البرنامج، ثم رصد النتائج واستبعاد الحالات الطرفية.

3- تطبيق البرنامج علي أفراد المجموع التجريبية لمدة ثلاثة أشهر 17حصة، مدة حصة الواحدة خمس وأربعون دقيقة (45 دقيقة)، وذلك ابتداء من أكتوبر 2014 إلى غاية ديسمبر 2014.

4- إجراء القياس البعدي بتطبيق مقاييس الدراسة على جميع أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ورصد النتائج.

5- إجراء القياس التتبعي بتطبيق مقاييس الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية فقط بعد مرور شهرين (ثمانية أسابيع من الانتهاء من البرنامج. (مارس 2015).

6-معالجة البيانات إحصائيا للتحقق من صحة الفروض الموضوعة للدراسة.

4-1 التوزيع الزمني للحصص التدريبية:

اقتصرت المدة الزمنية لتطبيق البرنامج التدريبي على ثلاثة أشهر (أكتوبر-نوفمبر-ديسمبر) 2014، يتخللها حصص ونشاطات تدريبية بواقع (45 دقيقة) لكل حصة، فضلا عن تضمين الحصة الافتتاحية والحصة الختامية للبرنامج التدريبي.

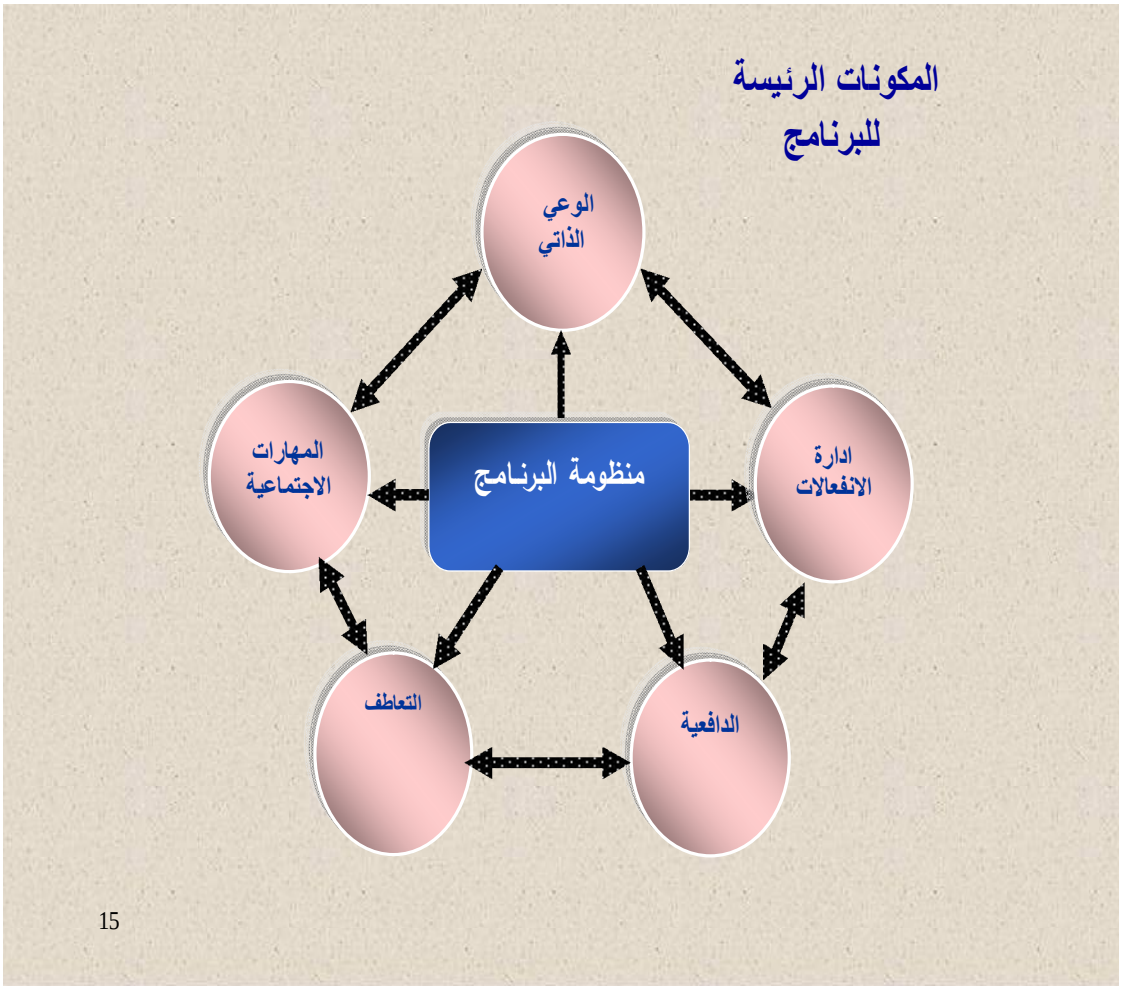
وفيما يلي عرض ووصف لمحتوى البرنامج التدريبي :

قام الباحث بتصميم البرنامج بالإعتماد على نظرية جولمان كما هو موضح أدناه، بحيث يتكون البرنامج من (17) جلسة مدة كل جلسة (45 دقيقة).

وتتضمن كل حصة على مجموعة من النشاطات المتعلقة بمكونات الذكاء الوجداني وهي: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية للإنجاز، والتفهم أو التعاطف، والتواصل الإجتماعي.

أولا:الأبعاد التي يقوم عليها البرنامج

بالاستناد إلى نظرية جولمان للذكاء الوجداني



شكل رقم (11) يبين مكونات الذكاء الوجداني وفقا لنموذج جولمان

ثانيا: مكونات البرنامج التدريبي:

1. الوعي بالذات (Self- awareness) :

وهو وعي الطالب بمشاعره وانفعالاته وعواطفه والوعي بأفكاره المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات، والانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية وهو أساس البصيرة السيكولوجية، والثقة بالنفس.

2. إدارة الانفعالات (Emotions Management) :

أي أن يعرف الطالب كيف يعالج أو يتعامل مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه فهذه المعالجة هي أساس الذكاء الوجداني ، والقدرة على تحّمل الانفعالات العاصفة التي تأتي بها الحياة، والشعور بأنه سيد نفسه، وتحقيق التوازن في تناول الأمور.

3. الدافعية للإنجاز (Motivation):

أي أن يكون لدى الطالب هدف وأن يعرف خطواته خطوة خطوة ويسعى نحو تحقيقها، وأن يكون لديه الحماس والمثابرة لاستمرار السعي، والأمل مكون أساسي في الدافعية. فالدافعية دور كبير في الإنجاز في كافة الميادين والأصعدة.

4. التفهم او التعاطف (Empathy) :

ويعني قدرة الطالب على قراءة مشاعر الآخرين والتعرف عليها والاستجابة لها وذلك من خلال أصواتهم أو تعبيرات وجوههم وليس بالضرورة مما يقولون. فالقدرة على معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، بينما الفشل في إدراك مشاعر الغير نقطة عجز أساسية في الذكاء الانفعالي وهو فشل في إنسانية الإنسان.

5. التواصل الاجتماعي أو المهارات الاجتماعية:

أي قدرة الطالب على قراءة وفهم كل من السلوك الاجتماعي ومهارة المشاركة الاجتماعية مثل التعبير اللفظي والانفعالي والقدرة على لعب الدور الاجتماعي بكفاءة.

ثالثا: الفنيات المستخدمة في البرنامج

1 - المحاضرة والمناقشة:

يعتمد فيهما الباحث على إلقاء المحاضرات وتليها المناقشات، بالإضافة إلى استخدام الوسائل المعينة من أفلام وكتيبات، يقوم الباحث بتقديم المعلومات عن المهارة المراد تنميتها، وإعطاء الأمثلة وعرض البدائل السلوكية الإيجابية لتنمية هذه المهارة، كما يقوم بإدارة المناقشة وتمكين الطلاب من التعرف على أداء بعضهم البعض.

2-النمذجة:

تعد نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا من أخصب النظريات التي طورت حركة العلاج السلوكي، فقد قدمت أساليب فنية متعددة للتعلم منها ملاحظة النموذج (التعلم بالقدوة)، حيث أن النمذجة جزء أساسي من هذا البرنامج في تعديل السلوك، فهي معلومات يكتسبها الأفراد بوصفها تمثيليات رمزية للفعل المنمذج من مواقف لعب الدور والتدريب السلوكي، وقد قام الباحث بعرض مواقف تمثل مهارات وجدانية، لتصبح نماذج لمهارة معينة.

3-التغذية المرتدة:

تتضمن إمداد الفرد بمعلومات حول مستوى إنجاز الفرد، بحيث يستطيع أن يعدل من سلوكه، حيث يقوم الباحث في هذا البرنامج بتقديم ملاحظات ومعلومات، بينما يختار الطالب ما سوف يفعله بهذه المعلومات، كما تعطى أيضا في نهاية الأداء لمعرفة النتائج ومدى النجاح في اكتساب المهارة.

4-السيكودراما (الدراما النفسية):

يذكر علاء عفافي (1999) أن السيكودراما أسلوب في العلاج النفسي يتوصل من خلاله العميل إلى استبصار جديد بمشكلاته، حيث يغير الأنماط السلوكية الخاطئة عن طريق التمثيل التلقائي لمواقف الحياة، ومن هنا فالدراما تتيح للطلاب أن يعبروا عن انفعالاتهم والقدرة عن التعبير عما بداخلهم **(سامية خليل، 2010، ص108).**

5-التعزيز:

وتعني الإثابة على تطور المهارة المطلوب تنميتها لدى الطلاب أثناء البرنامج وتشجيعهم على ذكر المواقف التي تم توظيف مهارات الذكاء الوجداني فيها.

6-لعب الدور:

وهي خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف التعليمي، حيث يتقمص الطالب أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وتعتبر هذه الطريقة ذات أثر فعال في مساعدة الطلاب على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وهي تتميز كذلك بأنها تخلق في الفصل تفاعلا أكثر إيجابية وحيوية **(علية إبراهيم وآخرون،2005، ص 6).**

7-النشاط المنزلي:

حيث يكلف الباحث الطلبة المشاركين في البرنامج التدريبي ببعض الواجبات المنزلية تساعدهم على ممارسة هذه المهارات التي اكتسبوها ونقلها إلى مجال حياتهم اليومية.

رابعا: الوسائل المستعملة أثناء البرنامج التدريبي:

حيث يستعمل الباحث أثناء الحصص التدريبية المقترحة المعتمدة على مهارات الذكاء الوجداني بعض الوسائل لتسهيل شرح وتوضيح البرنامج، من بين هذه الوسائل:

- السبورة
- عرض شرائح جهاز عارض المعلومات (داتا شو)
- توزيع بطاقات

خامسا: محتويات حصص البرنامج :

الحصة الأولى : حصة تمهيدية

أهداف الحصة:

1. التعارف بين الباحث وأعضاء المجموعة.
2. التعارف بين أعضاء المجموعة.
3. كسر الحاجر النفسي بين الباحث والمشاركين من جهة وبين المشاركين وبعضهم البعض.
4. توضيح أهداف البرنامج ومناقشتها .
5. إدراك الطلاب أهمية اشتراكهم في البرنامج التدريبي
6. الاتفاق على موعد الجلسات وزمن كل حصة والنظام المتبع في ذلك، وتوضيح (الهدف من الحصة، الفنيات المستخدمة، الأساس النظري، التدريبات والأنشطة، الواجب المنزلي)

الحصة الثانية:

موضوع الحصة: التعرف على مفهوم الذكاء الوجداني

المدة الزمنية للحصة: 45 دقيقة

الأهداف السلوكية للحصة:

- تمكين الطلبة المتدربين من اكتساب مفهوم الذكاء الوجداني ومعرفة خصائصه.
- تمكين الطلبة المتدربين من مهارات الذكاء الوجداني.

- إفادة الطلبة المتدربين بنماذج عالية تتمتع بمهارات الذكاء الوجداني.

-المواد والوسائل التدريبية المساعدة في تنفيذ الحصة:

-جهاز عارض المعلومات (داتا شو)

– شرائح للصور المختارة بهذا النشاط.

-التقنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية - التغذية الراجعة.

-محتوى النشاط التدريبي:

التقييم القبلي: يهدف إلى التعرف على الخبرات السابقة حول المهارة المراد اكتسابها

ثم قام الباحث بتوزيع بطاقة تدريبية علي أعضاء المجموعة التجريبية، تحتوي هذه الأخيرة على سؤالين مفادهما:

ما الذي تعرفه عن الذكاء الوجداني؟ أكتب أفكارك فيما يلي:	ما الذي تريد أن تعرفه عن الذكاء الوجداني؟

ومن خلال الإجابات المتحصل عليها من طرف الطلبة المتدربين قام الباحث بما يلي:

إعطاء فكرة عامة عن الذكاء الوجداني وتبيان أهميته على اعتبار أنه بمثابة مفتاح من مفاتيح تنظيم العقل والشخصية، كما قام الباحث بعرض بعض النماذج لشخصيات عالمية تتمع بقدر عال من مهارات الذكاء الوجداني مثل: هيلين كيلر- تواس أديسون- ستيفن هوكينج (المقعد ثالث أعظم فيزيائي في العالم).

-التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية، ولا ينتقل الطالب المتدرب إلى الحصة التي بعدها إلا إذا حقق نجاحا قدره 80 % من المهارة المستهدفة من الحصة التدريبية.

الحصة الثالثة:

موضوع الحصة: الوعي بالذات(Self- awareness)

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

الأهداف السلوكية للحصة التدريبية:

1. التعرف على أهمية الوجدان في مواقف الحياة.
2. أن يصف الطالب نفسه بإحدى العبارات المكتوبة.
3. أن يعبر الطالب عن الصفات الاربع التي اختارها.

4. أن يختار الطالب أربعاً من الصفات التي يرغب بأن يصفها بها الآخرون.
5.

-المواد والوسائل التدريبية المساعدة في تنفيذ الحصة:

بطاقات بعدد الطلبة تكتب عليها قائمة الصفات، ، سبورة.

-التقنيات المستخدمة:

1- المحاضرة والمناقشة الجماعية .2-النمذجة .3 -التغذية الراجعة.

التقييم القبلي: يهدف إلى التعرف على الخبرات السابقة حول المهارة المراد اكتسابها

ثم يوزع الباحث بطاقة: (أنا شخص) على الطلبة المتدربين

-محتوى النشاط التدريبي:

قائمة انا شخص .....

أنـــــــــا شخـــــــــص		
المجموعة 1	**المجموعة الثانية 2**	**المجموعة الثالثة 3**
أمين	خجول	لا أحب المسؤولية
شجاع	متردد	لا أتحكم في أعصابي
مخلص	حذر	لا أحب مساعدة الآخرين
هادئ	مفكر	لا أحب مخالطة الناس
متسامح	متحمس	لا أتحمل الكذب من الناس
متفهم	حزين	لا أستطيع مواجهة المشاكل والضغوط
ودود	غيور	
كريم	حائر	
متواضع	منعزل	
رحيم	قلق	
مبادر	مندفع	
صادق	سريع الغضب	

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية، ولا ينتقل الطالب المتدرب إلى الحصة التي بعدها إلا إذا حقق نجاحا قدره 80 % من المهارة المستهدفة من الحصة التدريبية.

الحصة الرابعة:

موضوع الحصة: الوعي بالذات (Self- awareness)

-المدة الزمنية: (45دقيقة)

-الهدف السلوكي للحصة التدريبية:

- تنمية الوعي بالذات من خلال الصور
- تنمية الوعي بالذات من خلال الخبرات السابقة .

المواد والوسائل المساعدة في تنفيذ الحصة التدريبية :

-جهاز عارض المعلومات (داتا شو) –شرائح للصور المختارة بهذا النشاط.

-التقنيات المستخدمة:

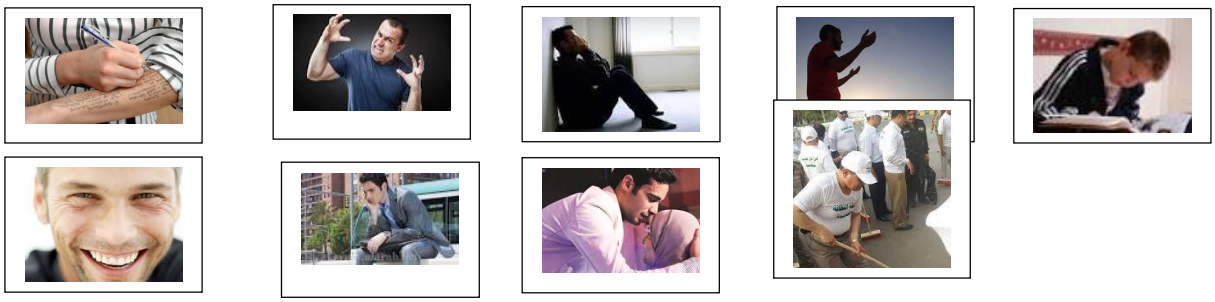
المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة.

التقييم القبلي: تهدف إلى معرفة الخبرات السابقة حول مهارة الوعي بالذات

-محتوى النشاط التدريبي:

قام بعرض مجموعة من الصور المعبرة يوجه الباحث الأسئلة الآتية على الطلبة:

-كيف تصف نفسك من خلال هذه الصور؟



-الصورة الأولى وتمثل: طالب يراجع دروسه.

- الصورة الثانية وتمثل: شاب رافعا يديه إلى السماء.

- الصورة الثالثة وتمثل: شاب متكئ على جدار واضعا يديه على وجهه.
- الصورة الرابعة وتمثل: رجل في حالة غضب.
- الصورة الخامسة وتمثل: طالب في حالة غش يكتب على يديه بعض الدروس.
- الصورةالسادسةوتمثل: شاب يشارك مع آخرين في حملة نظافة.
- الصورةالسابعة وتمثل: شاب يقبل رأس أمه.
- الصورةالثامنة وتمثل: شاب يضع يده على ذقنه في حالة تفكير عميق.
- الصورةالتاسعة وتمثل: شاب يضحك.

ثم يطلب الباحث من أفراد المجموعة أن يتأمل كل طالب خبراته التي حدثت له في فترة زمنية سابقة من سنة إلى 10 سنوات مضت، ثم يأخذ ورقة وقلم ويرسم مخططا بيانيا لخبرات الإرتفاعات والإنخفاضات (السلبية والإيجابية)، بحيث يمثل المحور الرأسي الزمن الذي استغرقه الحدث، ويمثل المحور الأفقي مشاعرك ووجدانك من حيث إيجابيتها وسلبيتها. وأن تكتب تعليقا لما تراه هاما في هذا المخطط البياني.

كما يطلب الباحث من المجموعة ما يلي:

- ناقش مع المجموعة ما هي أهم المشاعر التي أثارها تأملك للمخطط البياني الذي رسمته؟
- أيضا مع الطلبة كيف استطعت أن تنتقل من الإنخفاضات إلى ارتفاعات؟

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية.

الحصة الخامسة:

موضوع الحصة: إدارة الإنفعالات (Emotions Management)

-الأهداف السلوكية للحصة:

- تمكين الطلبة من التعرف على مختلف الإنفعالات.
- تمكين الطلبة المتدربين من ضبط انفعلاتهم في المواقف المختلفة.

-المواد والوسائل المساعدة في تنفيذ الحصة التدريبية:

-أوراق وأقلام -السبورة .

التقنيات المستخدمة:

-المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة – القصة- الواجب المنزلي.

التقييم القبلي: تهدف إلى معرفة الخبرات السابقة حول مهارة إدارة الإنفعالات

-محتوى النشاط التدريبي:

ثم قام الباحث بتوزيع بطاقة الموقف على الطلبة، ويطلب منهم قراءة القصة قراءة صامتة ومتأنية.

وفيما يلي نص القصة نص القصة:

يقول : ستيفن ر.كوفي

كنت في صباح أحد الأيام في قطار الأنفاق بمدينة نيويورك وكان الركاب جالسين في سكينة بعضهم يقرأ الصحف وبعضهم مستغرق بالتفكير وآخرون في حالة استرخاء،كان الجو ساكناً مفعماً بالهدوء!!

فجأة ... صعد رجل بصحبة أطفاله الذين سرعان ما ملأ ضجيجهم وهرجهم عربة القطار...

جلس الرجل إلى جانبيوأغلق عينيه غافلاً عن الموقف كله. ، كان الأطفال يتبادلون الصياح ويتقاذفون بالأشياء, بل ويجذبون الصحف من الركاب وكان الأمر مثيراً للإزعاج.. ورغم ذلك استمر الرجل في جلسته إلى جواري دون أن يحرك ساكناً ..!!؟؟

لم أكن أصدق أن يكون على هذا القدر من التبلد.. والسماح لأبنائه بالركض هكذا دون أن يفعل شيئاً ..!؟

يقول (كوفي) بعد أن نفد صبره..التفت إلى الرجل قائلاً : .. إن أطفالك ياسيدي يسببون إزعاجا للكثير من الناس وإني لأعجب إن لم تستطع أن تكبح جماحهم أكثر من ذلك ..!!؟ انك عديم الإحساس.

فتح الرجل عينيه.. كما لو كان يعي الموقف للمرة الأولى وقال بلطف ..: نعم إنك على حق ..يبدو انه يتعين علي أن أفعل شيئاً إزاء هذا الأمر .. لقد قدمنا لتونا من المستشفى..... حيث لفظت والدتهم أنفاسها الأخيرة منذ ساعة واحدة .. إنني عاجز عن التفكير.. وأظن أنهم لايدرون كيف يواجهون الموقف أيضا!!..

يقول (كوفي) .. تخيلوا شعوري آنئذ ؟؟ فجأة امتلأ قلبي بآلام الرجل وتدفقت مشاعر التعاطف والتراحم دون قيود. قلت له : هل ماتت زوجتك للتو؟ ...أنني آسف .... هل يمكنني المساعدة ....؟؟

لــقد ... تغيـــر كل شيء في لحـــظة!!

انتهت القصة ... ولكن...ما انتهت المشاعر المرتبطه بهذا الموقف في نفوسنا... نعم ...كم ظلمنا أنفسنا حين ظلمنا غيرنا في الحكم السريع المبني على سوء فهم وبدون حتى أن نبحث عن الأسباب اللتي أدت إلى تصرف غير متوقع من إنسان قريب أو بعيد في حياتنا .

بعد قراءة الطلبة للقصة وجه الباحث بعض الأسئلة على الطلبة:

- ما رأيك في موقف "كوفي" صاحب القصة؟
- لو كنت في القطار كيف يكون تصرفك تجاه الأولاد ؟

التقييم البعدي : بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية.

الحصة السادسة:

موضوع الحصة: إدارة الإنفعالات

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

-أهداف السلوكية للحصة:

- تدريب الطلبة على ضبط انفعالاتهم في المواقف المختلفة
- التدريب على كيفية اتخاذ القرار بين البدائل المتاحة.
- التدريب على تحمل المسؤولية في اتخاذ القرار المناسب

-المواد والوسائل المساعدة في تنفيذ الحصة التدريبية:

- أوراق وأقلام - سبورة .

التقنيات المستخدمة في تنفيذ الحصة:

-المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –لعب دور- الواجب المنزلي.

التقييم القبلي:

محتوى النشاط التدريبي:

بعد ذلك يطلب الباحث من طالبين أن يتطوعا في لعب أدوار المشهد التالي:

طالب عنده امتحان مهم لكنه استيقظ متأخرا، ولما ذهب إلى الثانوية منعه الحارس من الدخول.

-ثم يطلب الباحث من الطالب أن يتخيل نفسه في هذا المشهد وما هو ردة فعله تجاه هذا الموقف؟

بعد ذلك يقص الباحث على المجموعة المشهد التالي:

طالب متوفق نجح في شهادة البكالوريا بمعدل 17 ، وكان طموحا لأن يكمل دراسته الجامعية في العاصمة، لكن أباه رفض أن يسافر ابنه خارج المدينة رفضا قاطعا، وطلب منه أن يبقى معه ليساعده في التجارة.

بعد الانتهاء من سرد القصة، يوجه الباحث الأسئلة التالية على الطلبة بعد أن يطلب منهم أن يتأملوا هذا المشهد في صمت وهدوء:

- دون في ورقة انفعالاتك تجاه هذا الموقف .
- ماهي ردة فعلك تجاه والدك؟
- ما هو القرار المناسب الذي تتخذه لو كنت مكان هذا الطالب؟

- ما هو الأسلوب الأمثل لإقناع والدك لكي تواصل مشوارك الدراسي الجامعي؟

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية.

الحصة السابعة:

موضوع الحصة: الدافعية للإنجاز (motivation)

النشاط التدريبي: مواجهة التحديات والعراقيل

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

المواد والوسائل التعليمية:

-عارض المعلومات (داتا شو)- أوراق وأقلام -السبورة .

الفنيات المستخدمة:

-المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –القصة- الواجب المنزلي

الأهداف السلوكية:

- التغلب على العراقيل ومصاعب الحياة
- تعلم المثابرة والعمل المتواصل

التقييم القبلي :

-محتوى النشاط التدريبي:

عرض الباحث على جهاز داتاشو قصة شخصية عالمية استطاعت رغم الإعاقة أن تحقق نجاحات في الحياة العلمية ألا وهي "هيلين كيلير" (1880-1968) التي أصيبت بمرض في صغرها أفقدها السمع والبصر والنطق ولكن بفضل الجهد والمثابرة والعمل المتواصل تمكنت أن تتغلب على إعاقتها وتصبح أديبة عالمية مرموقة وتعلمت عدة لغات وتحصلت على 03 شهادات في الدكتوراه.

ثم طلب الباحث من المجموعة بعد متابعة قصتها على جهاز عراض المعلومات (داتا شو) الإجابة على مايلي:

- ما هي مشاعرك تجاه هذه الشخصية التي تحدت هذه الإعاقة؟
- لو كنت مكانها كيف يكون موقفك في مواجهة هذه الصعوبات والعراقيل؟

وتتمة للنشاط السابق قام الباحث بعرض شخصية علمية على جهاز عارض المعلومات استطاعت رغم المرض والإعاقة الحركية والعصبية أن تقدم للعالم نظريات فيزيائية استفاد منها العلماء والباحثون في العالم ألا وهو العالم الفيزيائي "ستيفن هوكينج" ثالث أعظم فيزيائي في الكون.

بعدها انتقل الباحث إلى تقديم النشاط الثالث في هذه الحصة بعنوان: **صورة وتعليق**

حيث عرض الباحث على الطلبة صورة لشخص مصاب بإعاقة في اليدين ولكنه تغلب على الإعاقة وابتكر طريقة للعمل. وطلب من المجموعة التأمل الجيد في الصورة وكل طالب يكتب تعليقا على هذه الصورة على ورقته.

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية.

الحصة الثامنة :

موضوع الحصة: الدافعيةللإنجاز motivation

النشاط التدريبي: تأجيل الإشباع

المدة الزمنية: (45دقيقة)

المواد والوسائل التعليمية:

-عارض المعلومات (داتا شو)- أوراق وأقلام -السبورة .

الفنيات المستخدمة:

- المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –القصة- الواجب المنزلي

الأهداف السلوكية:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم تأجيل الإشباع
- أن يتدرب الطلاب على كيفية التحكم في النفس وعدم تلبية الرغبات

التقييم القبلي:

محتوى النشاط التدريبي :

عرض الباحث على المجموعة هذه التجربة لأحد العلماء وهو العالم مايكل والش وهذه التجربة هي كالآتي:

حيث اختار مجموعة من الأطفال أعمارهم بين 4 و5 سنوات حيث خيرهم بين أخذ قطعة بسكويت واحدة الآن أو قطعتين من البسكويت بعد 20 دقيقة. فاختار أغلب الأطفال أخذ قطعة واحدة من البسكويت مباشرة. وبعد قرابة أربع عشرة سنة، تمت متابعة هؤلاء «الأطفال»، الذين أضحوا في السنة الأخيرة تقريبا من الثانوية فكانت النتيجة: الذين اختاروا الانتظار وتحكموا بذواتهم وسيطروا على رغباتهم واخذوا قطعتين مؤجلة نجحوا في حياتهم وكانوا أكثر سعادةوأقل توترا وأكثر ثقة بالنفس وأكثر حزماً وأعظم تقديراً للذات وأقوى على التكيف مع الأزمات والتفاعل الايجابي معها وأكثر اعتمادا على أنفسهم وأكثر قوة وثباتا أمام الاستفزازات إضافة إلى قدرتهم الكبيرة على التحصيل العلمي وهو ما يعكس قوة مهارة الانتظار الاستراتيجي أو تأجيل الإشباع بعكس الفريق الأول حيث ضعف الثقة بالنفس وتوتر العلاقات مع الآخرين إضافة إلى تردي مستواهم العلمي مما يوحي بإرهاصات فشل في عام في الحياة. إن ضبط هؤلاء لصغارهم لذواتهم قد كبر معهم ونمت قيمته في ذواتهم وصبغت به مكنوناتهم النفسية والسلوكية فانعكس ذلك على شخصياتهم.

وبعد عرض هذه التجربة على الطلبة قام الباحث بطرح الأسئلة الآتية عليهم:

- ما رأيك بتصرف كلا المجموعتين؟
- ما علاقة تأجيل إشباع الرغبات في النجاح في الحياة؟

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية

الحصة التاسعة:

موضوع الحصة: الدافعية للإنجاز :Motivation

النشاط التدريبي : التفاؤل

المدة الزمنية: (45دقيقة)

المواد والوسائل التعليمية:

-عارض المعلومات (داتا شو)- أوراق وأقلام -السبورة .

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –القصة- الواجب المنزلي

الأهداف السلوكية:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم التفاؤل.
- أن يتعرف الطلاب على أهمية التفاؤل في تحقيق الأهداف والإنجازات
- معرفة الطلاب لمشاعر وانفعالات المتشائم والمتفائل.

التقييم القبلي:

المحتوى التدريبي للحصة:

طلب الباحث من المجموعة التجريبية التأمل جيدا في هذه القصة ومحاولة استخلاص العبر والنتائج منها:

سألت الطفلة المريضة أختها : كم ورقة على الشجرة ؟

فأجابت الأخت الكبرى : لماذا تسألين يا عزيزتي ؟

أجابت الطفلة المريضة: لأني أعلم أن أيامي ستنتهي مع وقوع أخر ورقة،

هنا ردت الأخت وهي تبتسم: إذن سنستمتع بحياتنا ونفعل كل ما نريد .

مرت الأيام والأيام والطفلة المريضة تستمتع بحياتها مع أختها، تلهو وتلعب وتعيش أجمل طفولة. .

تساقطت الأوراق تباعاً وبقيت ورقة واحدة وتلك المريضة تراقب من نافذتها هذه الورقة ظناً منها أنه في اليوم الذي ستسقط فيه الورقة ستنتهي حياتها بسبب مرضها!

انقضي الخريف وبعده الشتاء ومرت السنة ولم تسقط الورقة والفتاة سعيدة مع أختها وقد بدأت تستعيد عافيتها من جديد حتى شفيت تماماً من مرضها .

استطاعت أخيراً أن تمشي بشكل طبيعي ، فكان أول ما فعلته أنها ذهبت لترى معجزة الورقة التي لم تسقط عن الشجرة، فوجدتها ورقة شجيرة بلاستيكية مثبتة جيدا على الشجرة، فعادت إلى أختها مبتسمة بعدما ادركت ما فعلته اختها لأجلها...

ثم يطرح الباحث على الطلبة الأسئلة الالية:

- ما هو أثر التفاؤل على صحة الإنسان؟

-ما هي خصائص الأشخاص المتفائلين والمتشائمين؟

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية.

الحصة العاشرة:

موضوع الحصة: التعاطف Empaty

النشاط التدريبي : التعاطف مع الآخرين

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

المواد والوسائل التعليمية:

-عارض المعلومات (داتا شو)- أوراق وأقلام -السبورة .

الفنيات المستخدمة:

- المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –القصة- الواجب المنزلي- لعب الدور

الأهداف السلوكية:

- أن يدرك الطالب مفهوم التعاطف
- أن يدرك الطالب مشاعر الآخرين.
- أن يتدرب الطالب على تقمص مشاعر الآخرين.

التقييم القبلي:

المحتوى التدريبي للحصة:

طلب الباحث من المجموعة أن يتطوع طالبان لتمثيل مشهد الآتي: حيث يطلب من الطالب الأول تجسيد دور تلميذ رسب في شهادة البكالوريا وهو في حالة حزن وإحباط، أما الطالب الثاني فيطلب منه تجسيد دور زميل مخلص يحاول أن يتعاطف معه ويخفف من أحزانه ويبث روح الأمل من جديد.

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية.

الحصة الحادية عشر:

موضوع الحصة: التعاطف Empaty

النشاط التدريبي : مفهوم الإيثار

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

المواد والوسائل التعليمية:

عارض المعلومات (داتا شو)- أوراق وأقلام -السبورة .

الفنيات المستخدمة:

المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –القصة- الواجب المنزلي-

الأهداف السلوكية:

- أن يدرك الطالب مفهوم الإيثار
- أن يتعرف الطالب على أهمية الإيثار في كسب تعاطف الآخرين.

التقييم القبلي:

المحتوى التدريبي للحصة:

يطلب الباحث من المجموعة مشاهدة العرض الآتي على جهاز عارض المعلومات(داتا شو):

جاء رجل جائع إلى الرسول ﷺ وهو في المسجد، وطلب منه طعاًما، فأرسل ﷺ ليبحث عن طعام في بيته، فلم يجد إلا الماء، فقال رسول الله ﷺ (: ُضيّ ِف هذا الليلة رحمه الله)، فقال رجل من الأنصار: أنا يا رسول الله.وأخذ الضيفَ إلى بيته، ثم قال لامرأته: هل عندك شيء؟ فقالت: لا، إلا قوت صبياني، فلم يكن عندها إلا طعام قليل يكفي أولادها الصغار، فأمرها أن تشغل أولادها عن الطعام وتنومهم، وعندما يدخل الضيف تطفئ السراج(المصباح)، وتقدم كل ما عندها من طعام للضيف، ووضع الأنصاري الطعام للضيف، وجلس معه في الظلام حتى يشعره أنه يأكل معه، وأكل الضيف حتى شبع، وبات الرجل وزوجته وأولادهما جائعين.في الصباح، ذهب الرجل ُ وضيفه إلى النبي ﷺ، فقال للرجل) :قد عجب الله من صنيعكما بضيفكما الليلة) [مسلم]. ونزل فيه قولالله -تعالى-: {ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة}[الحشر9].

ثم يطرح الباحث الأسئلة التالية على المجموعة:

- لماذا فضلت الأسرة الضيف على نفسها ؟
- ما هي فوائد الإيثار في ترسيخ الروابط بين الناس؟

التقييم البعدي:

الحصة الثانية عشر:

موضوع الحصة: التعاطف Empaty

النشاط التدريبي : التعاون مع الآخرين

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

المواد والوسائل التعليمية:

-عارض المعلومات (داتا شو)- أوراق وأقلام -السبورة .

الفنيات المستخدمة:

- المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –القصة- الواجب المنزلي-

الأهداف السلوكية:

- أن يدرك الطالب مفهوم التعاون
- أن يتعرف الطالب على أهمية التعاون وتبادل الأفكار والخبرات مع الآخرين.

التقييم القبلي:

المحتوى التدريبي للحصة:

يقوم الباحث بطرح النشاط التالي على الطلبة:

- طلبت من أحد زملاءك إعطاءك دروسا تدعيمية في مادة الرياضيات، فرحب بالفكرة وأبدى استعدادا لمساعدتك.
- طلبت من زميلك الثاني نفس الطلب ولكنه رفض بحجة عدم وجود فراغ في الوقت لمساعدتك.
- صف مشاعرك تجاه كلا الزميلين؟
- ماهي أهم الصفات التي تراها إيجابية في الأشخاص المتعاونين؟
- ما هو موقفك لو طلب منك أحد زملاءك مساعدته في الدراسة ولم يكن لديك الوقت الكافي؟

التقييم البعدي:

الحصة الثالثة عشر:

موضوع الحصة: (المهارات الإجتماعية Social Skills)

النشاط التدريبي: مفهوم المهارات الإجتماعية

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

المواد والوسائل التعليمية:

- عارض المعلومات (داتا شو)- أوراق وأقلام -السبورة .

الفنيات المستخدمة:

-المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –القصة- الواجب المنزلي-

الأهداف السلوكية:

- أن يدرك الطالب مفهوم المهارات الإجتماعية.
- أن يتدرب الطالب على إقامة علاقات إجتماعية إيجابية مع الآخرين.

التقييم القبلي:

المحتوى التدريبي للحصة:

يقوم الباحث بالنشاط التالي: حيث وزع على الطلبة جدولا للإجابة عليه:

	علاقة إيجابية	علاقة سلبية	السبب
علاقتك بالوالدين			
علاقة بالإخوة			
علاقتك بزملاء الدراسة			
علاقتك مع الأساتدة			
علاقتك مع الأقارب			
علاقتك مع الجيران			
علاقتك أثناء عملية البيع والشراء			
علاقتك مع من هو أكبر منك سنا			
علاقتك مع من هو أصغر منك سنا			
علاقتك مع أشخاص يسيئون إليك			

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية.

الحصة الرابعة عشر:

موضوع حصة: المهارات الإجتماعية Social Skills

النشاط التدريبي: التواصل الإجتماعي

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

المواد والوسائل التعليمية:

-عارض المعلومات (داتا شو)- أوراق وأقلام -السبورة .

الفنيات المستخدمة:

-المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –القصة- الواجب المنزلي-

الأهداف السلوكية:

- أن يدرك الطالب مفهوم التواصل الإجتماعي مع الآخرين
- أن يتدرب الطالب على مهارة التواصل الإجتماعي مع الآخرين.

التقييم القبلي:

المحتوى التدريبي للحصة:

يقوم الباحث في هذه الجلسة بالنشاط الأول وعرضه على جهاز داتاشو وهو عبارة عن قصة العجوز مع الصبيان:

قصة بطلتها سيدة عجوز عانت كثيرا من صبية مشاغبين كانوا يتلفون الورد والنباتات في حديقة بيتها .. وقد جربت معهم اللوم والتعنيف وإبلاغ البوليس ولكن بلا جدوى..وأخيرا اختارت أسوأ الصبيان وأكثرهم سلطة وتجبرا وأخبرته أمام بقية الأطفال أنها عينته قائدا عاما ومشرفا خاصا على حديقة المنزل، ومن يومها لم يتجرأ أي صبي آخر على دخول حديقتها مجددا...

يطلب الباحث من كل فرد تأمل القصة جيدا والإجابة على الأسئلة التالية:

- لماذا لم تنجح طريقة العنف والتهديد مع الصبيان؟
- لماذا نجح الأسلوب الثاني مع الصبيان؟، و ما أثره على نفسياتهم؟

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية

الحصة الخامسة عشر:

موضوع الحصة: المهارات الإجتماعية Social Skills

النشاط التدريبي: تابع للتواصل الإجتماعي

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

المواد والوسائل التعليمية:

- عارض المعلومات (داتا شو)- أوراق وأقلام -السبورة .

الفنيات المستخدمة:

-المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –لعب الدور- الواجب المنزلي-

الأهداف السلوكية:

- أن يدرك الطالب مفهوم التواصل الإجتماعي مع الآخرين
- أن يتدرب الطالب على مهارة التواصل الإجتماعي مع الآخرين.

-التقييم القبلي:

المحتوى التدريبي للحصة:

يطلب الباحث من طالبين بالتطوع للتمثيل المشهد التالي: صديق قاطع صديقه بعد أن كانت بينهما مودة وصداقة متينة، بحجة أنه صديقه تكلم فيه، حيث يطلب من الصديق الثاني شرح موقفه وتوضيح الفكرة لصديقه.

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية.

الحصة السادسة عشر:

موضوع الحصة: المهارات الإجتماعية Social Skills

النشاط التدريبي: مهارة المرونة

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

المواد والوسائل التعليمية:

-عارض المعلومات (داتا شو)- أوراق وأقلام -السبورة .

الفنيات المستخدمة:

-المحاضرة والمناقشة الجماعية- التغذية الراجعة –لعب الدور- الواجب المنزلي-

الأهداف السلوكية:

- أن يدرك الطالب مفهوم المرونة
- أن يتدرب الطالب على مهارة المرونة .
- أن يعرف الطالب الفرق بين المرونة والتصلب

التقييم القبلي:

المحتوى التدريبي للحصة:

يوزع الباحث على الطلبة ورقة عمل تتضمن مواقف التالية:

الموقف1: أثناء تواجدك في القسم، ألقى الأستاذ عليك اللوم بالتشويش والفوضى. كيف تستخدم المرونة في هذا الموقف؟

الموقف2: كنت ذاهبا إلى موعد مهم وأثناء ركوبك الحافلة، تعطلت الحافلة في الطريق، كيف يكون تصرفك في هذا الموقف؟

التقييم البعدي: بهدف التعرف على مدى اكتساب الطلبة للمهارة والإستفادة من الحصة التدريبية

الحصة السابعة عشر:

موضوع الحصة: تقييم البرنامج

المدة الزمنية: (45 دقيقة)

الأهداف السلوكية:

- التعّرف على الفائدة التي اكتسبها الطلبة من الحصص كاملة وما تخللها من لقاءات تدريبية.
- التعّرف على كيفية تحويل الحصص واللقاءات التدريبية إلى واقع عملي يستفيد منه الطالب.

المحتوى التدريبي للحصة:

يقدم الباحث ملخصا إجماليا لكافة الحصص المتضمنة لمهارات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، إدارة الإنفعالات، التعاطف، الدافعية للإنجاز، التواصل الإجتماعي) وما تخللها من نشاطات.

- كما قام الباحث بتقديم استمارة (من إعداد الباحث) للطلبة المشاركين في البرنامج لتقييم البرنامج بصفة عامة، وما هي أهم المكتسبات والمهارات التي استفاد منها الطلبة المشاركون أثناء الحصص التدريبية .

V- الأساليب الإحصائية:

الدارسة الحالية تعتبر من الدراسات التي تعتمد على المنهج التجريبي بحدوده وإجراءاته، وبالتالي تم إجراء مقارنة بين متوسطات الرتب للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي، وفي القياس البعدي والتتبعي لجميع المقاييس التي تم استخدامها في هذه الدراسة.

كما تم إجراء مقارنة للفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لهذه المقاييس، وذلك باستخدام اختبار ويلكوكسن (قيمة Z)، كما تم إجراء مقارنة بين متوسطات الرتب للدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك باستخدام اختبار مان-وتني (قيمة U).

تم استخدام اختبار "ليفن" لتجانس التباين Leven's Test for Equality of Variances الذي يحدد مدى تجانس العينتين عن طريق. بالإضافة إلي الأساليب الإحصائية الخاصة بتقنين المقاييس الجديدة والتي تم عرضها في هذا الفصل مثل التحليل العاملي التوكيدي باستعمال برنامج ليزرل Lisrel 8.8.

كما استعان الباحث ببعض المعادلات مثل: -اختبار"ت" للعينات المستقلة (independent samples test) لحساب الفروق بين المجموعة الدنيا والمجموعة العليا لحساب الصدق التمييزي .

- معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Cronbach) لحساب معامل الثبات.
- معامل جوتمان: لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- سبيرمان –براون: لحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- معادلة بلاك للكسب: استعملت لإختبار فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

وبعد أن انتهي الباحث من عرض الطريقة والإجراءات والتي تضمن وصفا للعينة التي أجريت عليها الدراسة من حيث طرق اختيارها، وتقسيم العينة، والإجراءات التي اتبعها الباحث عند تطبيق المقاييس المستخدمة في هذه الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في التعامل الإحصائي مع فروض الدراسة ينتقل الباحث إلى الفصل الخامس حيث يتعرض الباحث لمناقشة فرضيات البحث وتفسير نتائج الدراسة بشكل عام في ضوء ما تقدم من فصول الدراسة.

الفصل السادس

6

عرض النتائج ومناقشتها

- عرض ومناقشة النتائج
- مناقشة عامة للنتائج
- اقتراحات

تمهيد

يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة الراهنة حيث يشمل اختبار صحة فروض الدراسة من خلال استخدام الأسلوب الإحصائي المناسب، ومناقشة نتائج المقاييس التي استخدمت في التطبيق القبلي والبعدي والتتبعى.

وقد استخدم الباحث الإحصاء اللابارامتري، حيث لا يتطلب استخدامه فروضا معينة في توزيعات المتغيرات، فلاختبار صحة الفروض استخدم الباحث اختبار "مان – وتنى" الذي يصلح للمقارنة بين عينتين حينما تكون البيانات في صورة رتبية، وهي دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، كما استخدم الباحث اختبار "ويلكوكسن" Wilcoxon والذي يستخدم حينما يتم المشاهدات في مجموعتين متناظرتين من البيانات كأن يُحسب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي وأيضا في القياسين البعدي والتتبعى.

وفي نهاية هذا الفصل يعرض الباحث نتائج تقييم البرنامج وكذلك تقديم بعض المقترحات والبحوث المقترحة التي يراها الباحث جديرة بالدراسة والبحث.

1-الفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تعرض المجموعة التجريبية لفعاليات البرنامج التدريبي ثم قام الباحث باستخدام اختبار "مان- وتني" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الذكاء الوجداني، ويبين الجدول رقم (73) نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (73) يبين نتائج إختبار "مان-وتني" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني

البعـــــــد	المجموعة التجريبية (ن=20)			المجموعة الضابطة (ن=20)			قيمة الإختبار z	مستوى الدلالة
	المتوسط	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الوعي بالذات	33,40	610,00	30,50	22,25	210,00	10,50	-5.429	0.001
إدارة الإنفعالات	23,30	599,50	29,98	16,40	220,50	11,03	-5.437	0.001
الدافعية للإنجاز	25,78	607,00	30,35	17,95	213,00	10,65	-5.154	0.001
التعاطف	24,20	567,50	28,38	17,90	252,50	12,63	-5.361	0.001
التواصل الإجتماعي	22,75	610,00	30,50	14,90	210,00	10,50	-4.293	0.001
الدرجة الكلية	129,63	610,00	30,50	88,65	210,00	10,50	-5.236	0.001

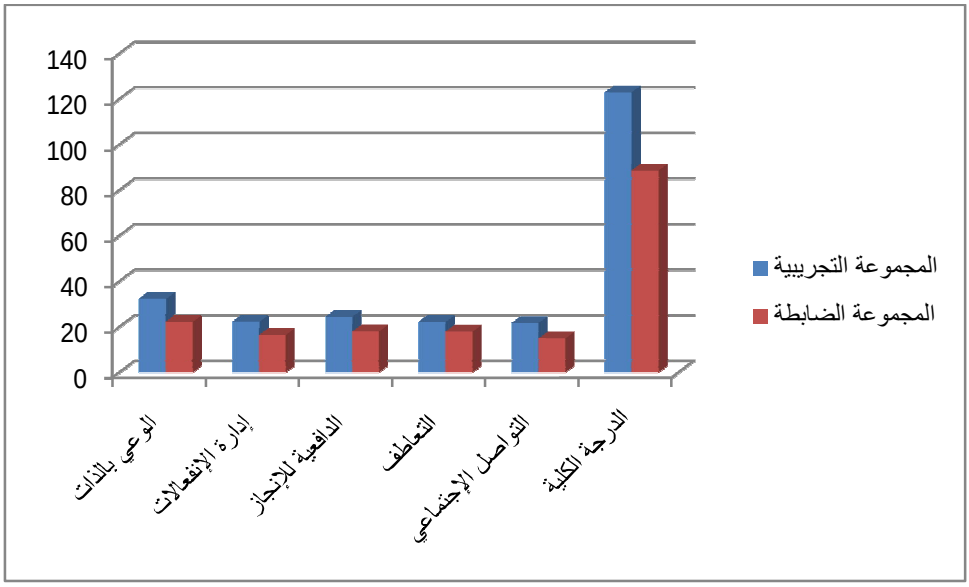
يتضح من الجدول رقم (73) وجود فروق بين متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الأبعاد الأساسية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.001 ، وبالتالي نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل.

حيث نشاهد في الجدول رقم (73) ما يلي:

- بعد الوعي بالذات لدى المجموعة التجريبية 33.40 ولدى المجموعة الضابطة 22.25 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية.
- بعد إدارة الإنفعالات لدى المجموعة التجريبية 23.30 ولدى المجموعة الضابطة 16.40 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية.
- بعد الدافعية للإنجاز لدى المجموعة التجريبية 25.78 ولدى المجموعة الضابطة 17.95 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية.

- بعد التعاطف لدى المجموعة التجريبية 24.20 ولدى المجموعة الضابطة 17.90 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية.
- بعد التواصل الإجتماعي لدى المجموعة التجريبية 22.95 ولدى المجموعة الضابطة 14.90 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية.
- الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية 129.63 ولدى المجموعة الضابطة 88.65 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة التجريبية.

يظهر من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.001 بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد) لصالح المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج التدريبي . ويوضح الشكل التالي تلك النتائج التي سبق الحصول عليها:



شكل) رقم (12) يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني

يتضح من الشكل رقم (12)، أن التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني، قد أظهر تفوق القياس البعدي لطلاب للمجموعة التجريبية عن طلاب المجموعة الضابطة في جميع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني الفرعية والدرجة الكلية له، وهذا يدل على الدور الإيجابي لهذا البرنامج التدريبي المقترح، وأثره على طلاب المجموعة التجريبية في اكتسابهم لمهارات الذكاء الوجداني.

-مناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الأول للدارسة حدوث تحسن ملحوظ في مستوي الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي المقترح ذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لفعاليات البرنامج.

حيث يعزو الباحث هذا التحسن في مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية إلى الفنيات والأنشطة المختلفة المستخدمة في البرنامج المقترح، كفنية النمذجة ولعب الدور، والحوار والمناقشة والواجبات المنزلية لما لهذه الفنيات من أثر في تنمية الوعي بالذات وإدارة الإنفعالات والتحكم فيها، وتساهم في التفكير الإيجابي مما يزيد في دافعية الفرد للإنجاز واكتساب مهارة التعاطف والتواصل بشكل فعال مع الآخرين. فقد احتوى البرنامج على مجموعة من القصص الواقعية لعظماء استطاعوا أن يتحدوا الصعوبات والعراقيل التي واجهتم في طريق النجاح مثل "هيلين كيلر" التي تغلبت على الإعاقة البصرية والسمعية، واستطاعات أن تتعلم مجموعة من اللغات وتتحصل على 03 شهادات دكتوراه، وكنموذج آخر "أديسون" الذي صمم أن يخترع المصباح الكهربائي رغم المحاولات العديدة كلها باءت بالفشل وفي الأخير استطاع أن يحقق نجاحا مبهرا، فمثل هذه القصص وغيرها من الفنيات تزيد من الطالب مقبل على شهادة البكالوريا الإصرار والعزيمة والثقة بالنفس والتفاؤل مما يزيد في دافعيته للإنجاز لتحقيق أهدافه المستقبلية وعلى رأسها نجاحه في شهادة البكالوريا.

وأوضح (Randal. Brawn, 2003) أنه يمكن تنمية مهارات الذكاء الشخصي كأحد مكونات الذكاء الوجداني عن طريق النشاط القصصي، واستخدام فنية النمذجة ولعب الدور والواجبات المنزلية.

كما بينت دراسة (Jean Anne Craig, 2006) أنه يمكن من خلال النمذجة تنمية الذكاء الشخصي عن طريقة قراءة خبرات الآخرين والتعلم منهم والتعرف على الطرق التي استطاعوا من خلالها أن يتغلبوا على الصعوبات التي واجهتهم ثم تطبيق هذه الدروس على حياة الأفراد العملية.

أما بالنسبة لتنمية مهارات الذكاء الإجتماعي الذي هو أحد مكونات الذكاء الوجداني فقد بينت دراسة (Finely, 2002) أنه يمكن تنمية مهارات الذكاء الإجتماعي من خلال مشاركة الطلاب في الأنشطة ومساعدة الآخرين والإهتمام بهم والعمل الجماعي التعاوني، مثل التعاون في عمل مجلة جماعية، وطريقة المناقشة الجماعية.

وأكد (Loris, Schereier, 2002) أنه يمكن تنمية التفهم من خلال تنمية مهارة الإستماع الجيد للآخرين ومهارة الحوار والمناقشة.

و تتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة في نفس المجال كدراسة (Curtis كيرتيس , 2000)، ودراسة (Gore ,2000)، ودراسة (سحر فاروق، 2001)، ودراسة (أماني صالح 2004)، ودراسة (رزق الله، 2006)، ودراسة (سامية الشختور، 2008)، ودراسة (فاطمة بركات، 2010)، ودراسة (محمود الخولي،

2010)، ودراسة (سامية خليل، 2010)، ودراسة (صفية مبارك، 2011)، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات حدوث تحسن في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

2-الفرضية الثانية:لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث بتطبيق مقياس الضغط النفسي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي ثم قام الباحث باستخدام اختبار "مان - وتنى" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الضغط النفسي، ويبين الجدول رقم (74) نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (74) يوضح نتائج إختبار "مان-وتني" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغط النفسي

البعـــــــد	المجموعة التجريبية (ن=20)			المجموعة الضابطة (ن=20)			قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط الحسابي	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
ضغوط دراسية	18,25	466,50	23,33	23,45	353,50	17,68	-1.521	0.001
ضغوط أسرية	17,30	410,00	20,50	26,10	410,00	20,50	-1.050	0.001
ضغوط المستقبل	13,20	213,00	10,65	18,90	607,00	30,35	-5.371	0.001
ضغوط إجتماعية	13,40	220,50	11,03	19,10	599,50	29,98	-5.162	0.001
ضغوط نفسية	20,15	212,50	10,63	28,00	607,50	30,38	-5.368	0.001
الدرجة الكلية	82,30	210,00	10,50	120,35	610,00	30,50	-5.460	0.001

يتضح من الجدول رقم (74) وجود فروق بين متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الأبعاد الأساسية والدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 .

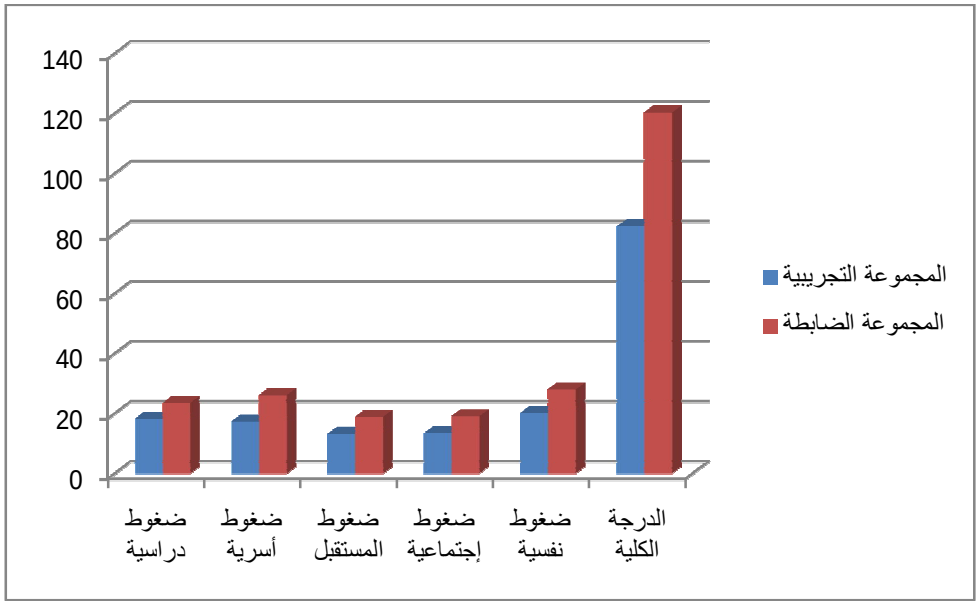
حيث نشاهد في الجدول رقم (74) ما يلي:

- بعد الضغوط النفسية لدى المجموعة التجريبية 18.25 ولدى المجموعة الضابطة 23.45 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة الضابطة.
- بعد الضغوط الأسرية لدى المجموعة التجريبية 17.30 ولدى المجموعة الضابطة 26.10 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة الضابطة.

- بعد ضغوط المستقبل لدى المجموعة التجريبية 13.20 ولدى المجموعة الضابطة 18.90 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة الضابطة.
- بعد الضغوط الإجتماعية لدى المجموعة التجريبية 13.40 ولدى المجموعة الضابطة 19.10 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة الضابطة.
- بعد الضغوط النفسية لدى المجموعة التجريبية 20.15 ولدى المجموعة الضابطة 28.00 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة الضابطة.
- الدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي لدى المجموعة التجريبية 82.30 ولدى المجموعة الضابطة 120.35 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا البعد لصالح المجموعة الضابطة.

من خلال النتائج السابقة يرفض الباحث الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح، ويقبل الفرض البديل.

ويوضح الشكل التالي تلك النتائج التي سبق الحصول عليها:



شكل رقم (13) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغط النفسي

يتضح من الشكل رقم (13)، أن التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الضغط النفسي، قد أظهر تفوق القياس البعدي لطلاب للمجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي عن طلاب المجموعة التجريبية في جميع أبعاد مقياس الضغط النفسي الفرعية والدرجة الكلية له.

وهذا يدل على الأثر الإيجابي لفعاليات البرنامج التدريبي المقترح ودوره في انخفاض مستوى الضغط النفسي لدى طلاب المجموعة التجريبية المقبلين على شهادة البكالوريا.

- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الثاني للدارسة حدوث انخفاض واضح في مستوى الضغط النفسي بأبعاده المختلفة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي المقترح ذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

وتؤكد هذه النتائج إجمالا أن البرنامج المستخدم يعد فعالا في خفض حدة الضغوط النفسية لدى طلبة البكالوريا حيث أدت الفنيات المتضمنة فيه وخاصة المحاضرة والمناقشة ولعب الدور، والنمذجة والواجبات المنزلية إلى تبصير الطلبة بمصادر تلك الضغوط وأسبابها وأثرها عليهم نفسيا وصحيا، وهو ما ساهم بدرجة كبيرة في زيادة وعى الطلبة بمشاكلهم وبضرورة البحث عن وسيلة للتغلب عليها مما ساهم كثيرا في تبصيرهم بكيفية مواجهة تلك الضغوط .

وذلك يثبت أن النمو الذي حدث في مستوى الذكاء الوجداني له أثر كبير على الانخفاض الذي حدث في مستوي الضغوط النفسية، وهذا يؤكد بأن اكتساب الفرد لمهارة الذكاء الوجداني تجعله يمتلك قدرات تساعده على النجاح في الحياة وقدرته على التأثير الإيجابي في المواقف المحيطة به، وامتلاكه لمهارات التواصل مع الآخرين، وإدارة الصراعات والنزاعات، ومواجهة الضغوط النفسية ومحاولة التكيف معها، واكتساب مهارات الإصغاء وإرسال رسائل ايجابية، ومهارات ضبط الذات والتحكم في الانفعالات وإدارة الغضب والتكيف مع التغير، وتحمل المسئولية، ومهارات حل المشكلات.

بينما نلاحظ أن المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لأي نوع من أنواع المحاولات لتخفيض مستوى الضغط النفسي ظلت في ظروفها البيئية، فإن مستوى الضغط النفسي ظل كما هو تقريبا بل إرتفع في بعض الحالات نتيجة لزيادة هذه الضغوط البيئية المنشطة للسلوك القلق عند بعض الأفراد نظرا لمواجهتهم المستمرة لمواقف التقويم المستمر، كالواجبات المنزلية والفروض، وكما تزداد حدة الضغط النفسي غالبا بين طلاب البكالوريا إذا ما أدركوا أن مصيرهم في هذا الامتحان هو النجاح أو الفشل، مما يعني الشيء الكثير بالنسبة لإثبات وجودهم أو تحقيق ذواتهم.

حيث أن نتيجة هذا الامتحان هي التي تقرر دخولهم المعاهد العليا والجامعات، مما يرفع مستوي الضغط لديهم، وكذلك العلامة التي يحصلون عليها في امتحان شهادة البكالوريا سوف يقرر في الغالب نوعية التخصص الذي يختاره، ثم إذا زدنا على ذلك ما يسمعه طلبة الثانوية من قصص وأخبار من زملاء ومعارف وأصحاب في السنوات السابقة وما تعرضوا له من مفاجآت، سواء في نوعية الأسئلة أو طريقة توزيع العلامات، أو حصولهم على معدلات منخفضة، كل هذا يزيد من توتر الطلبة وقلقهم.

وبالتالي فإن هدف البرنامج الذي يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني هو اكتساب الطلبة مهارات وفنيات يستطيعون بها مواجهة الضغوط النفسية والأسرية والإجتماعية والدراسية تمكنهم من اجتياز شهادة البكالوريا وهم في كامل الإستعداد العقلي والإنفعالي والنفسي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الأبحاث والدراسات العربية والأجنبية كدراسة سحر فاورق (2001)، ودراسة توم Thom (2004)، ودراسة رزق الله (2006)، ودراسة محمود الخولي (2010)، وأكدت كل هذه الدراسات بقاء درجات المجموعات الضابطة التي لم تتعرض للبرامج التدريبية على حالها تقريبا، وعدم حدوث أي تغير في هذه الدرجات على الرغم من وجود زيادة طفيفة في بعض الدرجات، وانخفاض طفيف في البعض الآخر بين القياسين القبلي والبعدي.

3-الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى العصابية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح .

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث بتطبيق مقياس العصابية لآيزنك على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي ثم قام الباحث باستخدام اختبار "مان - وتنى" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس العصابية، ويبين الجدول رقم (75) نتائج هذا الإجراء.

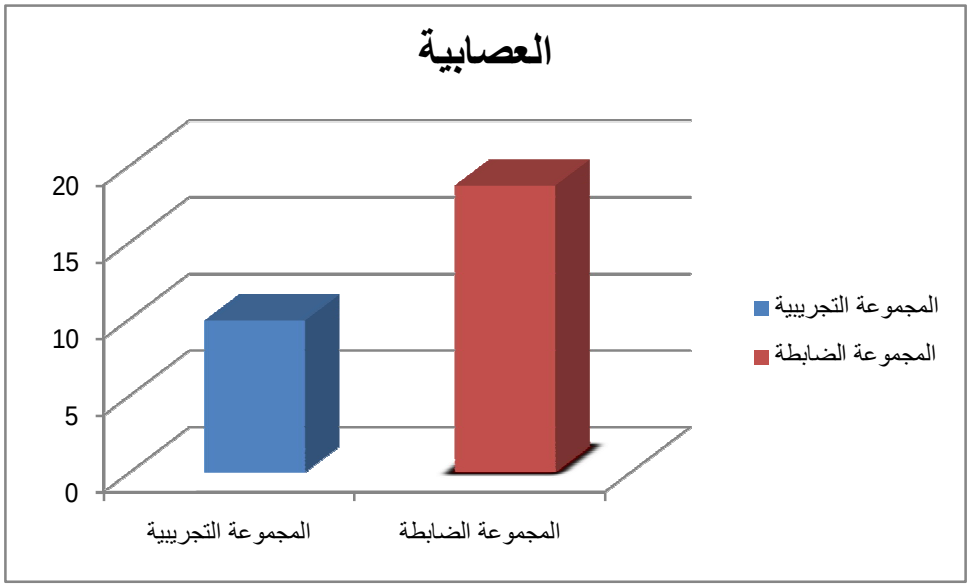
جدول رقم (75) يوضح نتائج إختبار "مان-وتني" لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العصابية

المقيـــــــاس	المجموعة التجريبية (ن=20)			المجموعة الضابطة (ن=20)			قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط	مجموع الرتب	متوسط الرتب	المتوسط	مجموع الرتب	متوسط الرتب		
الدرجة الكلية للعصابية	9.90	210,00	10,50	18.70	30,00	570,00	-5.371	0.001

يتضح من الجدول رقم (75) وجود فروق بين متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على الدرجة الكلية لمقياس العصابية وهذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.001 ، حيث نشاهد في الجدول رقم (75) ما يلي:

- الدرجة الكلية لمقياس العصابية لدى المجموعة التجريبية 9.90 ولدى المجموعة الضابطة 18.70 وبالتالي توجد فروق عند مستوى دلالة 0.01 لهذا المقياس لصالح المجموعة الضابطة.

وبالتالي نرفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى العصابية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح، ونقبل الفرض البديل.



شكل رقم (14) يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العصابية

- مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الثالث للدارسة حدوث انخفاض واضح في مستوى درجات العصابية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض للبرنامج التدريبي المقترح ذلك مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض للبرنامج.

وتؤكد هذه النتائج إجمالا أن البرنامج التدريبي أسهم في خفض مستوى العصابية لدى أفراد المجموعة التجريبية المقبلين على شهادة البكالوريا، حيث بلغ مستوى العصابية لديهم قبل تنفيذ البرنامج (14.00)، بينما انخفض إلى (9.90) بعد تنفيذ البرنامج المقترح، كما أن التدريب على مهارات الذكاء الوجداني وخاصة أبعاد الوعي بالذات وإدارة الإنفعالات والتعاطف والتواصل مع الآخرين ساهمت في زيادة الطالب لوعيه بذاته ولمشاعره السلبية والإيجابية والقدرة على إدارتها والتحكم فيها، كما أن التفاعل الذي حدث بين أفراد المجموعة التجريبية والإنسجام والمشاركة الوجدانية بينهم والتعبير عن مشاعرهم وتفريغها بكل حرية أدى إلى اكتساب مهارة التعاطف والتفاهم والقدرة على التواصل مع الآخرين مكنتهم من تخفيض مستوى العصابية لديهم .

كما ساهمت الفنيات المستخدمة في البرنامج التدريبي المطبق عليهم وخاصة المحاضرة والمناقشة ولعب الدور، والنمذجة إلى تبصير الطلبة بمصادر الإحباطات وأسبابها وأثرها عليهم نفسيا وصحيا، كما ساهمت أيضا الواجبات

المنزلية التي كلف بها الطلبة من طرف الباحث، وهو ما ساهم بدرجة كبيرة في زيادة وعى الطلبة بمشاكلهم وبضرورة البحث عن وسيلة للتغلب عليها مما ساعدهم كثيرا في تبصيرهم بكيفية مواجهة تلك الضغوط، والإنفعالات السلبية.

كما أن المرحلة العمرية لطلبة البكالوريا هي مرحلة حساسة، فهؤلاء الطلبة في مرحلة المراهقة التي تحدث فيها تغييرات فزيولوجية سريعة مما تؤثر على حياتهم من الناحية الجسمية والنفسية والإنفعالية والدراسية، كما أن معاناة الآباء والأمهات مع أبنائهم المراهقين وأيضا بعض الصراعات داخل الثانوية بين بعض الأساتدة وبعض الطلبة ناتج عن عدم معرفتهم وإلمامهم بصفات وخصائص تلك المرحلة، والتغييرات التي تطرأ ، وكثير من الآباء يعامل أبناءه في تلك المرحلة على أنهم ما زالوا أطفالا لابد أن يستجيبوا له في أوامره و نواهيه، ونسي هذا الأب التغيرات الكبيرة التي طرأت على ابنه ودخوله في مرحلة أخرى، وهنا تنشأ المشكلة بين الوالدين وأبنائهم المراهقين. وتزداد صعوبة كلما ازداد ضغط الوالدين تجاه أبنائهم؛ فيحدث العناد والتمرد وينتج عنه مشكلات كثيرة.

إضافة إلى كل هذا خشية الطالب المقبل على شهادة بكالوريا الرسوب في الإمتحان والخوف من الفشل مما يحرمه الإنتقال إلى الجامعة التي يرى فيها حلمه في تحقيق طموحاته وآماله، فهنا تزداد معاناته النفسية الإجماعية، مما يزيد من ضغوطاته وقلقه وارتفاع مستوى العصابية عنده، فهو محتاج في هذه الفترة وفي هذه المرحلة من يمد له يد العون من مساندة نفسية واجتماعية لزيادة الثقة في نفسه، وزرع روح الأمل والتفاؤل حتى يستطيع التغلب على هذه الصعوبات والعوائق واجتياز هذه المرحلة بأقل التكاليف.

وبناء على ذلك يمكن أن نرجع التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التجريبية إلى فاعليات البرنامج التدريبي، حيث ساعدهم على تنمية الإمكانات الكامنة لديهم ومكنهم من التعرف على نواحي القوة والضعف لديهم، وبالتالي تقوية النواحي الضعيفة ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم والإستفادة من إمكانياتهم وقدراتهم التي لم يدركوها من قبل.

بينما نجد أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي قياس درجتهم في مستوى العصابية بلغ (14.00) في القياس القبلي بينما في القياس البعدي (18.70)، وهي زيادة ملحوظة تعكس مدى توتر وقلق هذه الفئة، وخاصة مع اقتراب اجتياز شهادة البكالوريا مما يزيد في حجم الضغوط النفسية والأسرية عليهم، إضافة إلى خصائص المرحلة العمرية التي يمرون بها وهي مرحلة المراهقة وما تصاحبها من انفعالات وتوترات، مما يلفت عناية المربين والمختصين للإهتمام بهذه الفئة وتقديم يد العون لهم.

ولم يعثر الباحث على دراسة تتطابق مع هذه الفرضية تتعلق ببناء برنامج يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض مستوى العصابية لدى الطلبة.

4-الفرضية الرابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه مباشرة، ثم قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني، وذلك أن هذا الاختبار يستخدم في حال المقارنة بين عينتين صغيرتين ومترابطتين والجدول رقم (76) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (76) نتائج إختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني (ن = 20)

البُعد	العدد	المتوسط الحسابي		مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
		القبلي	البعدي				
البعد1: الوعي بالذات	20	19.52	33.40	10.50	210.00	-3.932	0.001
البعد2: إدارة الإنفعالات	20	15.20	23.30	10.50	210.00	-3.936	0.001
البعد3: الدافعية للإنجاز	20	15.11	24.40	10.50	210.00	-3.926	0.001
البعد4: التعاطف	20	17.90	24.20	9.50	171.00	-3.744	0.001
البعد5: التواصل الإجتماعي	20	14.90	22.95	10.50	210.00	-3.951	0.001
الدرجة الكلية	20	82.63	129.63	10.50	210.00	-3.962	0.001

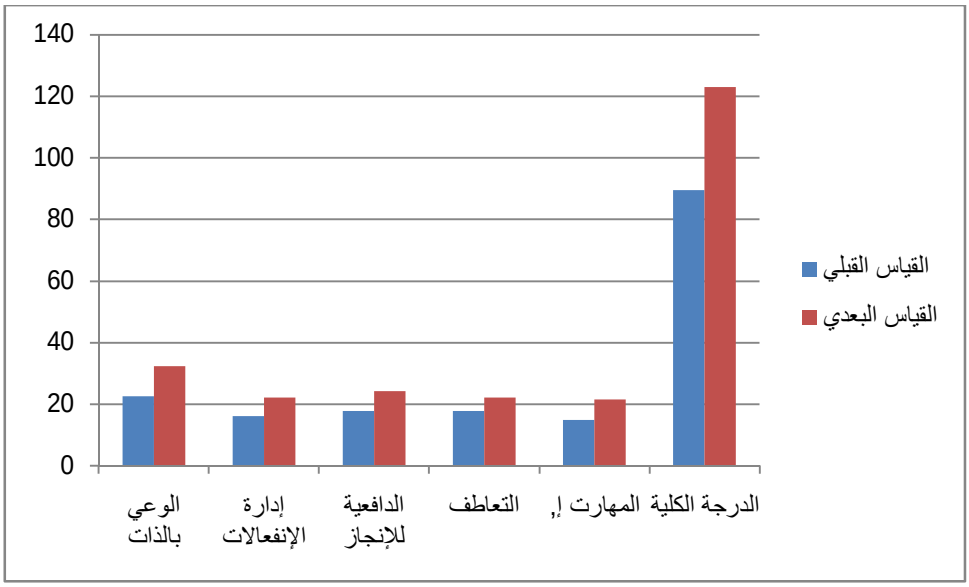
يتضح من الجدول رقم (76) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.001 بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني الدرجة الكلية والأبعاد لصالح القياس البعدي، وبالتالي نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل.

حيث نشاهد في الجدول رقم (76) ما يلي:

- بعد الوعي بالذات في القياس القبلي 19.52 وفي القياس البعدي 33.40 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.
- بعد إدارة الإنفعالات في القياس القبلي 15.20 وفي القياس البعدي 23.30 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.

- بعد الدافعية للإنجاز في القياس القبلي 15.11 وفي القياس البعدي 25.78 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.
- بعد التعاطف في القياس القبلي 17.90 وفي القياس البعدي 24.20 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.
- بعد التواصل الإجتماعي في القياس القبلي 14.90 وفي القياس البعدي 22.95 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.
- الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني في القياس القبلي 82.63 وفي القياس البعدي 129.63 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرتب الخاصة بكل من التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث يعزو الباحث هذه الفروق إلى كون أن المجموعة التجريبية قد تلقت حصص تدريبية جماعية فيها العديد من الأنشطة والفنيات والنقاشات المتعمقة القائمة على أسس علمية مدروسة لتنمية الذكاء الوجداني.



شكل رقم (15) التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني

يتضح من شكل رقم (15) أن التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الوجداني، قد أظهر تفوق القياس البعدي لطلاب للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، وبالتالي فإن البرنامج التدريبي المقترح قد حقق أهدافه المنشودة.

-مناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرضية الرابعة للدارسة حدوث تحسن ملحوظ في مستوي الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض لفعاليات برنامج تنمية الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية، ذلك مقارنة بأفراد نفس المجموعة قبل التعرض للبرنامج، حيث تتفق هذه النتائج مع الاتجاه العام السائد لنتائج البحوث والدراسات السابقة في هذا المجال وما ورد في الإطار النظري، وما أشارت معظم الدراسات إلى الآثار الإيجابية للبرامج التدريبية في تنمية الذكاء الوجداني لدي أفراد المجموعة التجريبية، ومنها:

دراسة سامية خليل (2010)، ودراسة محمود الخولي (2010)، وأيضا دراسة رزق الله (2006)، ودراسة جوري Gore (2000)، ودراسة أماني صالح (2004)، ودراسة جانسيدو (2004) التي أشارت نتائجها للآثار الإيجابية للبرامج التدريبية في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية، والتي أكدت جميعها فاعلية البرامج المستخدمة في بيئات مختلفة ولدى عينات مختلفة.

فالذكاء الوجداني يعد من أهم الجوانب التي يسعى علم النفس الحديث إلى تنميتها حتى يستطيع الفرد الوعي بذاته وتنظيم انفعالاته وتكون له دافعية قوية له للإنجاز واكتساب مهارة التعاطف مع الآخرين والتواصل معهم بما يحقق التوافق النفسي والتكيف الإجتماعي والثقة بالنفس.

ويؤكد بار-أون Bar-on (1997)، أن مهارات الذكاء الوجداني يمكن تعلمها خلال المراحل العمرية المختلفة، ومع نمو مهارات الذكاء الوجداني تنمو مهارات أخرى مثل الثقة بالذات والآخرين والقيادة، والأشخاص الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني هم القادرون على تمييز مشاعرهم والتعبير عنها، والإستفادة من إمكاناتهم والإستمتاع بالحياة وإقامة علاقات قوية مع الآخرين وتحمل المسؤولية الإجتماعية. **(سامية خليل، 2010، ص 226).**

5-الفرضية الخامسة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الضغط النفسي

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق مقياس الضغط النفسي على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه مباشرة، ثم قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الضغط

النفسي، وذلك أن هذا الاختبار يستخدم في حال المقارنة بين عينتين صغيرتين ومترابطتين، والجدول رقم (77) يبين نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (77) يبين نتائج إختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الضغط النفسي (ن = 20)

البُعد	العدد	المتوسط الحسابي		مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
		القبلي	البعدي				
ضغوط دراسية	20	26,55	18.25	10.50	210.00	-3.928	0.001
ضغوط أسرية	20	26,70	17,30	10.50	210.00	-3.930	0.001
ضغوط المستقبل	20	19,20	13,20	10.50	210.00	-3.937	0.001
ضغوط إجتماعية	20	19,23	13,40	9.50	171.00	-3.937	0.001
ضغوط نفسية	20	26,00	20,15	10.50	210.00	-3.928	0.001
الدرجة الكلية	20	120.35	82.30	10.50	210.00	-3.962	0.001

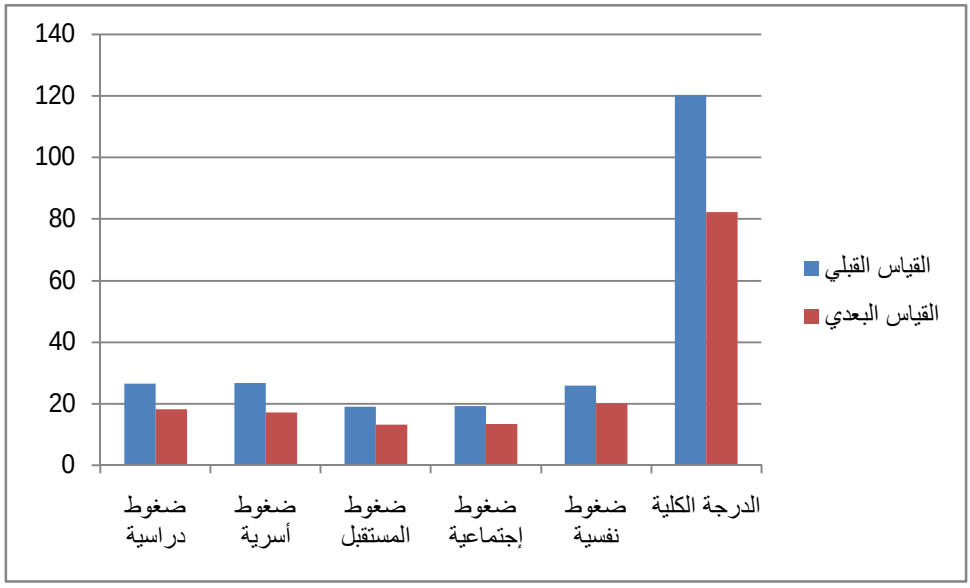
يتضح من الجدول رقم (77) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الضغط النفسي في الدرجة الكلية والأبعاد لصالح القياس البعدي، وبالتالي نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل.

حيث نشاهد في الجدول رقم (77) ما يلي:

- بعد الضغوط الدراسية في القياس القبلي 26.55 وفي القياس البعدي 18.25 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.
- بعد الضغوط الأسرية في القياس القبلي 26.70 وفي القياس البعدي 17.30 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.
- بعد ضغوط المستقبل في القياس القبلي 19.20 وفي القياس البعدي 13.20 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.
- بعد الضغوط الإجتماعية في القياس القبلي 19.23 وفي القياس البعدي 13.40 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.

- بعد الضغوط النفسية في القياس القبلي 26.00 وفي القياس البعدي 20.15 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.
- الدرجة الكلية للضغط النفسي في القياس القبلي بلغت 120.35، بينما في القياس البعدي بلغت 82.30 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا البعد لصالح القياس البعدي.

يتضح من الجدول رقم (77) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الرتب الخاصة بكل من التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح التطبيق البعدي، حيث يعزو الباحث هذه الفروق إلى كون أن المجموعة التجريبية قد تلقت حصص تدريبية جماعية فيها العديد من الأنشطة والفنيات المستخدمة في البرنامج مما كان له الأثر الإيجابي في تخفيض مستوى الضغوط النفسية على المجموعة التجريبية.



شكل رقم (16) يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الضغط النفسي

يتضح من شكل رقم (16) أن التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس الضغط النفسي، قد أظهر انخفاض في مستوى الضغط النفسي في القياس البعدي لصالح طلاب للمجموعة التجريبية .

-مناقشة نتيجة الفرضية الخامسة:

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض الخامس للدارسة حدوث إنخفاض ملحوظ في مستوي الضغط النفسي بأبعاده المختلفة لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية ذلك مقارنة بأفراد نفس المجموعة قبل التعرض للبرنامج.

لقد استطاع البرنامج التدريبي المستخدم القائم على مهارات الذكاء الوجداني أن يحقق الهدف منه في تخفيف الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة البكالوريا، ويمكن تفسير ذلك أن البرنامج قد اعتمد على المهارات اللازمة كمهارة الوعي بالذات ومهارة إدارة الإنفعالات بحيث يصبح الفرد واعيا بمشاعره وانفعالاته وفهم ذاته فهما ايجابيا، ومن ثم القدرة على التحكم في الإنفعالات السلبية وإدارتها والتخفيف من شدتها، والتأقلم مع المواقف الضاغطة، فقد أشار" دانييل جولمان" على أن تنمية المهارات الوجدانية تسفر عن شخصية متزنة قادرة على تحمل المسئولية وتأكيد الذات، والمتفتحة والمتعاونة والقادرة علي فهم الآخرين والقادرة على حل المشكلات، والقادرة علي ضبط النفس في مواقف الصراع والاضطراب واتزان المشاعر والسلوك والفكر والقادرة على التواصل الفعال وتوقع النتائج المترتبة على السلوك.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة الإيجابية بين الذكاء الوجداني والضغوط النفسي كدراسة (جيري Geery ، 1997) التي كشفت عن عدد من الخصائص السلوكية لمديري المدارس مرتفعي الذكاء الوجداني تتمثل في استخدام المعرفة للحفاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات، والتفاؤل والتحكم في الاستجابات السلبية، وحل الصراعات بهدوء وتروي، وفهم انفعالات الآخرين لمنع تصعيد الصراعات، وتطوير وبناء جسور من الثقة مع الآخرين، واستخدام الانفعالات في حث واستثارة الآخرين، وتوقع الصراع وإدارته بحكمة وفاعلية، وأيضا دراسة (دراسة لوش وسيربكنسي، R.F.Lusch & R.R. Serpkenci 1994) حول العلاقة بين كفاءة مديري المحال التجارية في إدارتهم لإجهاد وضغوط العمل وذكائهم الوجداني، والفرق بينهم في مدى الانجاز الذي يحققونه، أنجز الباحثان دراسة على 37 مديرا تجاريا لشركات وأعمال خاصة، تبين من نتائجها أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتعاملون بفاعلية مع ضغوط العمل، ويحققون نسب عالية من المبيعات مقارنة بذوي الذكاء الوجداني المنخفض.

وكذلك دراسة(بهابو وآخرون 2004) التي هدفت إلى التعرف على الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع كانوا أكثر ميلا إلى تبين أساليب التفكير والتقييم الاجتماعية والشخصية ومهارات تنظيم وإدارة الوقت وكما أشارت أيضا إلى أن الطلاب الأقل ذكاء وجدانيا كانوا هم أكثر عرضة للانخراط في السلوكيات الضارة بالصحة.

ونجد أيضا دراسة (سعيد سرور 2003) التي هدفت إلي التعرف على معرفة العلاقة بين مهارات مواجهة الضغوط والذكاء الوجداني ومركز التحكم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الطلاب ذوي مستويات الذكاء الوجداني المختلفة في مهارات مواجهة الضغوط كما تبين أن دلالة الفروق لصالح الطلاب ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع، وأظهرت أيضا إلى وجود تفاعل ثنائي ذي أثر دال إحصائيا بين مستويات الذكاء الوجداني والنوع على مهارات مواجهة الضغوط، كما أشارت أيضا إلى وجود أثر دال إحصائيا بين مستويات الذكاء الوجداني والنوع على مهارات مواجهة الضغوط .

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة صفية مبارك (2011)، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي في التحكم في الضغوط لصالح القياس البعدي.

6-الفرضية السادسة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس العصابية

للتحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بتطبيق مقياس العصابية لآيزنك على أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه مباشرة، ثم قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العصابية، وذلك أن هذا الاختبار يستخدم في حال المقارنة بين عينتين صغيرتين ومترابطتين والجدول رقم (78) يبين نتائج هذا الإجراء.

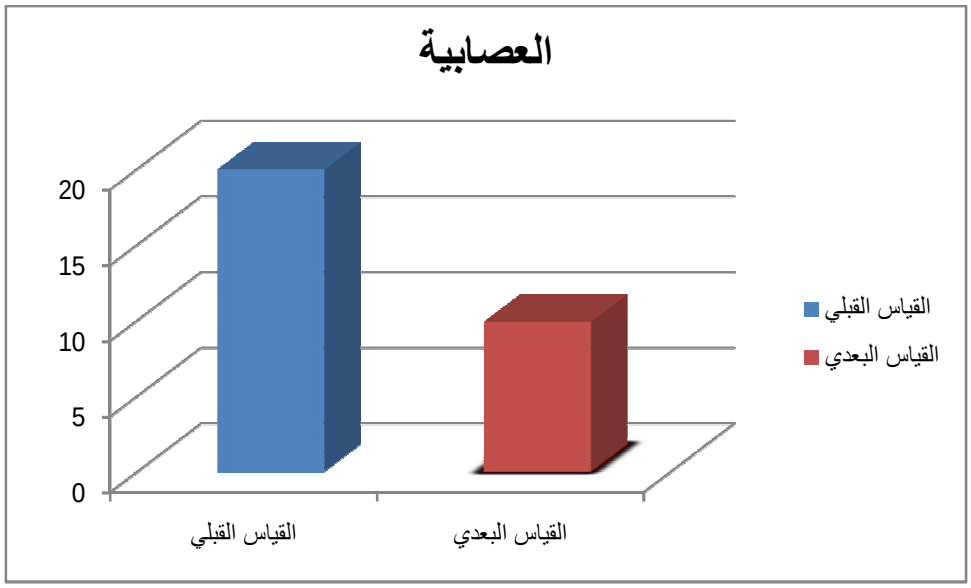
جدول رقم (78) يبين نتائج إختبار "ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس العصابية (ن = 20)

البعد	العدد	المتوسط		مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
		القبلي	البعدي				
العصابية	20	19.95	9.90	10.50	210.00	-3.950	0.001

يتضح من الجدول رقم (78) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس العصابية في الدرجة الكلية، وبالتالي نرفض الفرض الصفري، ونقبل الفرض البديل.

حيث نشاهد في الجدول رقم (78) ما يلي:

- الدرجة الكلية لمقياس العصابية في القياس القبلي 19.95 وفي القياس البعدي 9.90 عند مستوى دلالة 0.01 وبالتالي توجد فروق لهذا المقياس لصالح القياس البعدي.



شكل رقم (17) يبين التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس العصابية

يتضح من شكل (17) أن التمثيل البياني لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية للدرجة الكلية على مقياس العصابية، قد أظهر انخفاض في الدرجة الكلية لمقياس العصابية في القياس البعدي لطلاب للمجموعة التجريبية.

- مناقشة نتيجة الفرضية السادسة:

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج الفرض السادس للدارسة حدوث إنخفاض في مستوي العصابية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التعرض لبرنامج تنمية الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة الحالية ذلك مقارنة بأفراد نفس المجموعة قبل التعرض للبرنامج، لقد استطاع البرنامج التدريبي المستخدم أن يحقق الهدف منه في خفض مستوى العصابية لدى عينة المجموعة التجريبية من الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا حيث كان مستوى العصابية لديهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي 19.95، وبعد تطبيق البرنامج بلغ 9.90.

حيث نجد في الإطار النظري أن الشخصية العصابية تؤدي بصاحبها إلى سوء التوافق النفسي، مما يؤثر تأثيرا سيئا على قدرة الشخص على ممارسة حياة طبيعية مفيدة، ويعوقه ذلك عن أداء واجبه كاملا والاستمتاع بالحياة، وخاصة أن طلبة البكالوريا في مرحلة عمرية حرجة وهي مرحلة المراهقة، وهي مرحلة الصراعات والهزات الإنفعالية، ويظهر فيه الميل للتطرف والإندفاع، كما يتسم المراهق في هذه المرحلة بعدم الثبات الإنفعالي وسرعة الغضب والخوف، والإندفاع، والشعور بعدم الأمان والحساسية الزائدة، وهذا ما سعى إليه البرنامج التدريبي في هذه الدراسة وما يحتويه من مهارات تساعد الطالب المراهق على استعادة الثقة في ذاته كمهارة الوعي بالذات ومهارة إدارة وتنظيم الإنفعالات

ومهارة الدافعية للإنجاز ومهارة التواصل مع الآخرين للوصول إلى درجة من الثبات أو الإتزان الإنفعالي، حيث أن الإتزان أو الثبات الأنفعالي هو تلك الحالة الشعورية السوية التي يبدي فيها الفرد استجابة انفعالية مناسبة لطبيعة الموقف أو المثير الذي يستدعي هذه الانفعالات سواء من حيث نوعية الاستجابة (ملاءمتها)، شدة الاستجابة (كميتها)، مدى ثباتها واستقرارها بالنسبة للمواقف الواحدة والمثيرات المتشابهة.

ويفيد الاتزان الانفعالي معنى التوافق مع البيئة من ناحية والتكامل النفسي ومن ناحية أخرى. وتشير الدرجة المرتفعة لهذا المقياس إلى ميل الشخص للهدوء، والاتزان، والثبات، والنضج الانفعالي، والقدرة على ضبط الانفعالات، وقوة الأنا بصفة عامة.

وتؤكد هذه النتائج دراسات وأبحاث سابقة تناولت هذه الدراسات العلاقة بين الذكاء الوجداني وأبعاد الشخصية كبعُد العصابية، وتوصلت نتائجها إلى العلاقة السالبة بين الذكاء الوجداني وأبعاد الشخصية أي كلما ارتفع الذكاء الوجداني انخفض مستوى العصابية.

وهذا ما أكدته دراسات عديدة مثل (دراسة زيدان والإمام، 2003)، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من أساليب التعلم وأبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة، وجدت علاقة موجبة دالة بين الذكاء الوجداني والانبساط وعلاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني والعصابية.

أما (دراسة "روبرتس وآخرون "2002) فقد هدفت إلى التعرف على البنية العاملية لمقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS)، وعلاقة الذكاء الوجداني بسمات الشخصية الكبرى، وأثر النوع على الذكاء الوجداني، وطبقت الدراسة قائمة سمات الشخصية الخمس (TSDS) (العصابية، الإنبساطية، المقبولية، يقظة الضمير، الإنفتاح على الخبرة)، وطبقت الدراسة على عينة 704 من الرجال والنساء، وأكدت الدراسة على وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني مع سمة العصابية.

كما هدفت (دراسة ليندلي Lindley ، 2001) إلى الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني ببعض متغيرات الشخصية(الانبساطية، العصابية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل ووجهة الضبط، التكيف)، وتكونت عينة الدراسة من 316 طالبا وطالبة (105 طالبا، 211 طالبة) من طلاب الجامعة والتعليم العام، وطبقت الدراسة قائمة "جولمان" للكفاءات الوجدانية (Eci) وبعض مقاييس الشخصية، وأظهرت الدراسة بواسطة معاملات الارتباط وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية (الانبساطية،كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، وجهة الضبط الداخلية، التكيف)، بينما توجد علاقة سالبة دالة مع سمة العصابية .

وهذا ما أكدته أيضا (دراسة "ميورينسك"، 2000) التي كان من أهدافها دراسة علاقة الذكاء الوجداني بسمات الشخصية الكبرى، أظهرت الدراسة بواسطة معاملات الإرتباط بين درجات المديرين (90 مديرا) على قائمة

"جولمان" للكفاءات وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني وسمة العصابية Neuroticism، بينما توجد علاقة موجبة دالة مع سمات الإنبساطية والإنفتاح على الخبرة والمقبولية الضمير الحي.

7- الفرضية السابعة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني .

تنص الفرضية السابعة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس الذكاء الوجداني.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث بتطبيق مقياس الذكاء الوجداني على المجموعة التجريبية بعد تعرضها للبرنامج التدريبي ثم قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار بعد فترة زمنية مقدارها (60) يوما من انتهاء البرنامج، وباستخدام اختبار"ويلكوكسن" للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات البعدية المتكررة على مقياس الذكاء الوجداني، ويبين الجدول رقم (79) نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (79) يبين نتائج اختبار" ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبيةعلى مقياس الذكاء الوجداني ن= 20

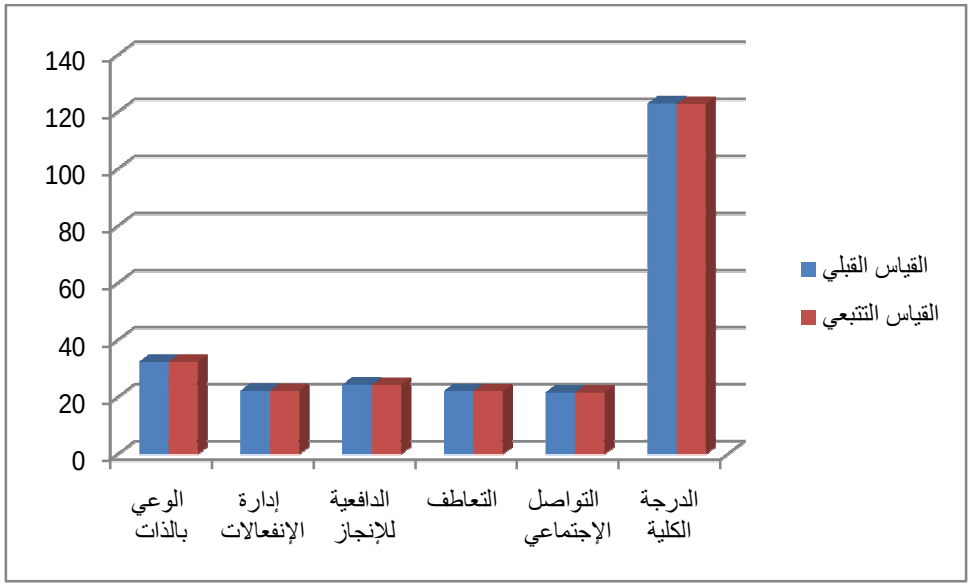
البعد	اتجاه الرتب	العدد	المتوسط الحسابي		مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
			البعدي	التتبعي				
الوعي بالذات	-	04	33.40	33.29	5.00	2.50	-1.000	غير دال
	+	16			5.00	2.50		
إدراة الإنفعالات	-	01	23.30	23.32	1.00	1.00	-1.000	غير دال
	+	19			00	00		
الدافعية	-	3	25.78	25.61	6.00	2.00	-1.732	غير دال
	+	17			00	00		
التعاطف	-	1	24.20	24.17	1.00	1.00	-1.000	غير دال
	+	19			00	00		
التواصل الإجتماعي	-	2	22.95	22.64	1.50	1.50	-1.001	غير دال
	+	18			1.50	1.50		
الدرجة الكلية	-	03	129.63	129.03	6.00	2.00	-1.732	غير دال
	+	17			00	00		

يتضح من الجدول رقم (79) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني، حيث أن قيمة (Z) النسبة الحرجة لا تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية، وهذا يشير إلى استمرار تأثير البرنامج التدريبي المقترح في سلوك أفراد المجموعة التجريبية.

حيث نشاهد في الجدول رقم (79) ما يلي:

- بعد الوعي بالذات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 33.40 وفي القياس التتبعي نجد 33.29 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.
- بعد إدارة الإنفعالات لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 23.30 وفي القياس التتبعي نجد 23.32 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.
- بعد الدافعية للإنجاز لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 25.78 وفي القياس التتبعي نجد 25.61 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.
- بعد التعاطف لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 24.20 وفي القياس التتبعي نجد 24.17 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.
- بعد التواصل الإجتماعي لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 22.95 وفي القياس التتبعي نجد 22.64 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.
- الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 129.63 وفي القياس التتبعي نجد 129.03 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.

من خلال النتائج السابقة نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني .



شكل (18) يبين المقارنة بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الأبعاد الأساسية والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني.

- مناقشة نتيجة الفرضية السابعة:

يتضح من خلال العرض السابق للفرضية السابعة للدراسة استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ثمانية أسابيع من الإنتهاء من البرنامج، حيث استمر تأثيره في سلوك أفراد المجموعة التجريبية وشمل مواقف حياتهم المختلفة. وبالتالي تحقق الفرض الصفري بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في درجات الذكاء الوجداني وأبعاده الخمسة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة في نفس المجال كدراسة (2000 ، كيرتيس Curtis)، ودراسة (Gore 2000)، ودراسة (سامية الشختور، 2008)، ودراسة (سحر فاروق 2001)، ودراسة (أماني صالح 2004)، ودراسة (رزق الله 2006)، ودراسة (فاطمة بركات، 2010)، ودراسة (سامية خليل، 2010)، ودراسة (محمود الخولي، 2010)، ودراسة (صفية مبارك، 2011)، الذين توصلوا إلى فاعلية استخدام البرامج التدريبية في تنمية الذكاء الوجداني واستمرار أثره.

ويفسر نتائج الدراسة الحالية في ضوء تعدد الفنيات والأنشطة كالقصة، ولعب الدور، والنمذجة، والمناقشات، والواجبات المنزلية، وكما لاحظه الباحث من التفاعل الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية في هذه الحصص التدريبية

وحرصهم على الحضور والمشاركة في هذه الأنشطة، وأيضا من عدم رغبتهم في انتهاء الوقت المخصص لكل حصة والمقدر بـ 45 دقيقة.

وأيضا ما لمسه الباحث من التفاعل الإيجابي بينه وبين أفراد المجموعة التجريبية من تفاهم وانسجام، وهذا ما حرص عليه الباحث في الحصص الأولى من تنفيذ البرنامج من بناء جسور الثقة بينه وبين الطلبة وفتح المجال أمامهم لتفريغ انفعالاتهم والتعبير عنها بكل حرية، وإخراجهم من الروتين المدرسي مع ما يصاحبه من ضغوط دراسية.

وقد أكد جولمان أن برامج تنمية المهارات الوجدانية والإجتماعية تؤدي إلى أفضل النتائج عندما تمتد لفترة طويلة، ويقوم بها مدربون ومعلمون على درجة عالية من الخبرة والمهارة، وقبل ذلك لديهم صحة وجدانية جيدة، كما أنه يرى ضرورة تقديم هذه البرامج كجزء من المقرر الدراسي والحياة المدرسية على أن تشمل الآباء والمعلمين وكل من يقوم بالريادة في المجتمع.

8-الفرضية الثامنة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس الضغط النفسي.

تنص الفرضية الثامنة على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعى على مقياس الضغط النفسي.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، قام الباحث بتطبيق مقياس الضغطي النفسي على المجموعة التجريبية بعد تعرضها للبرنامج التدريبي ثم قام الباحث بإعادة تطبيق الاختبار بعد فترة زمنية مقدارها (60) يوما من انتهاء البرنامج، وباستخدام اختبار"ويلكوكسن" للأزواج المتماثلة المرتبة ذات الإشارة، تم حساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات البعدية المتكررة على مقياس الضغط النفسي، ويبين جدول رقم (80) نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (80) يبين نتائج اختبار" ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعى للمجموعة التجريبية على مقياس الضغط النفسي (ن= 20)

البعد	اتجاه الرتب	العدد	المتوسط الحسابي		مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
			البعدي	التتبعي				
ضغوط دراسية	-	07	18,25	19.20	63.50	9.07	-0.969	غير دال
	+	11			107.50	9.77		
ضغوط أسرية	-	12	26.10	24.95	98.00	08.17	-1.563	غير دال
	+	06			38.00	09.50		
ضغوط المستقبل	-	07	13.20	14.10	64.00	09.14	-1.254	غير دال
	+	13			126.00	09.50		
ضغوط إجتماعية	-	10	13.40	13.05	115.50	11.55	-0.394	غير دال
	+	10			95.50	09.45		
ضغوط نفسية	-	07	20.15	20.35	52.00	07.43	-0.457	غير دال
	+	13			68.00	08.50		
الدرجة الكلية	-	09	82,30	82,95	84.50	09.39	-0.424	غير دال
	+	10			105.50	10.55		

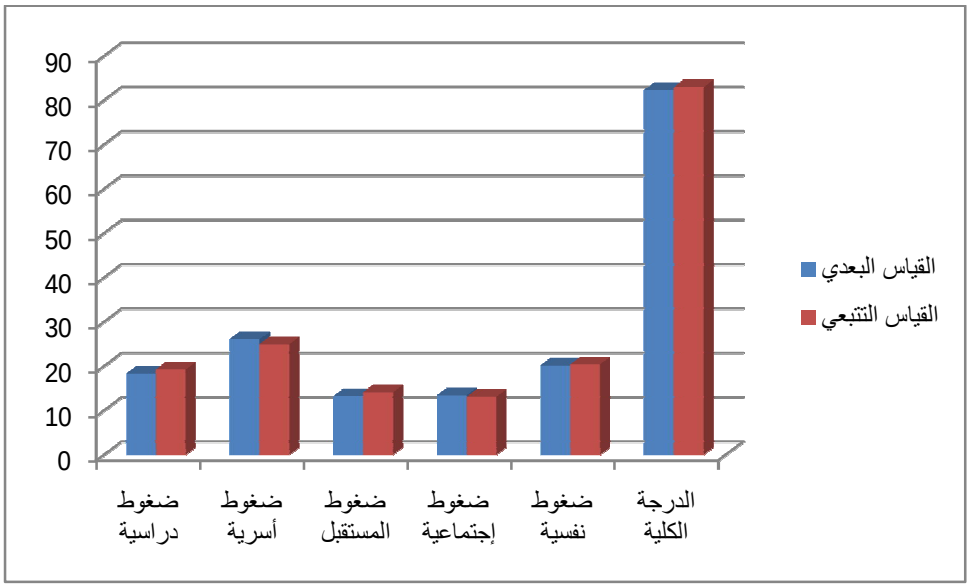
يتضح من الجدول رقم (80) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي، حيث أن قيمة (Z) النسبة الحرجة لا تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية، وهذا يشير إلى النتائج الإيجابية لهذا البرنامج في تنمية مهارات الذكاء الوجداني ودوره في خفض مستوى الضغط النفسي، واستمرار تأثيره في سلوك أفراد المجموعة التجريبية.

حيث نشاهد في الجدول رقم (80) ما يلي:

- بعد الضغوط الدراسية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 18.25 وفي القياس التتبعي نجد 19.20 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.
- بعد الضغوط الأسرية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 26.10 وفي القياس التتبعي نجد 24.95 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.

- بعد ضغوط المستقبل لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 13.20 وفي القياس التتبعي نجد 14.20 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.
- بعد الضغوط الإجتماعية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 13.40 وفي القياس التتبعي نجد 13.05 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.
- بعد الضغوط النفسية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 20.15 وفي القياس التتبعي نجد 20.35 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.
- الدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 82.30 وفي القياس التتبعي نجد 82.95 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.

من خلال النتائج السابقة فإن الفرضية الصفرية قد تحققت بعدم وجود فروق بين درجات مقياس الضغط النفسي وأبعاده الفرعية في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.



شكل (19) المقارنة بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على العوامل الأساسية والدرجة الكلية لمقياس الضغط النفسي.

-مناقشة الفرضية الثامنة:

يتضح من مقارنة الدرجات في الجدول رقم (80) أن بعدين (02) اثنين من أبعاد الضغط النفسي انخفض مستوى درجتيهما في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي، بينما إرتفع مستوى ثلاثة (03) أبعاد في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي.

والفرق بين الدرجات في القياسين كان طفيفا، حيث أنه لم توجد أية فروق ترتقي لمستوى الدلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من أداء البرنامج، وظل أداء أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الضغط النفسي ثابتا ولم يتغير بعد مرور فترة المتابعة، ففي القياس البعدي نجد الدرجة الكلية لأفراد المجموعة (82.30)، وفي القياس التتبعي لم تتغير هذه النتيجة كثيرا عند أفراد المجموعة التجريبية حيث بلغت (82.95).

كما لاحظنا في هذه النتائج ارتفاع درجات 03 أبعاد من أبعاد الضغط النفسي ارتفاعا طفيفا في القياس التتبعي مقارنة بالقياس البعدي، فنجد بعد الضغوط الدراسية في القياس البعدي بلغ (18.20) بينما نجده في القياس التتبعي (19.25)، ويمكن تفسير ذلك أنه مع اقتراب موعد امتحان شهادة البكالوريا يزداد التوتر والقلق ويرتفع مستوى الضغط النفسي لدى الطلبة، إذا علمنا أن القياس التتبعي أجري في شهر مارس 2015 حيث لا يفصل بينه وبين موعد البكالوريا إلا شهرين، وأيضا تزامن في هذه الفترة إضراب أساتذة التعليم الثانوي وما له من أثر سلبي لديهم، وهذا ما يفسر أيضا ارتفاع طفيف في بعد ضغوط المستقبل لدى الطلبة حيث بلغ في القياس البعدي (13.20)، بينما بلغ في القياس التتبعي (14.20)، وإن كانت هذه الزيادة طفيفة، ولكنها لها دلالات لدى المجموعة التجريبية، وما تعكسه هذه النتيجة من المعاناة والخوف من الرسوب في شهادة البكالوريا وبالتالي عدم الإلتحاق بالجامعة التي تعتبر لدى طلبة البكالوريا حلما وأملا كبيرا، أيضا مما زاد مستوى ضغوط المستقبل لدى أفراد المجموعة التجريبية الخوف من شبح السنة البيضاء الذي يهددهم نتيجة إضراب الأساتذة.

وعموما فإن استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي الذي يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني في خفض مستوى الضغط النفسي بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج له دلالة كبيرة على أهمية هذا البرنامج ونتائجه الإيجابية في التخفيض من الضغوط النفسية لدى هذه الشريحة المقبلة على شهادة الباكالوريا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل أماني صالح (2004)، ودراسة رزق الله (2006)، ودراسة سامية خليل (2010)، ودراسة محمود الخولي (2010).

9-الفرضية التاسعة: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العصابية .

جدول رقم (81) يبين نتائج اختبار" ويلكوكسن" لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس العصابية (ن = 20)

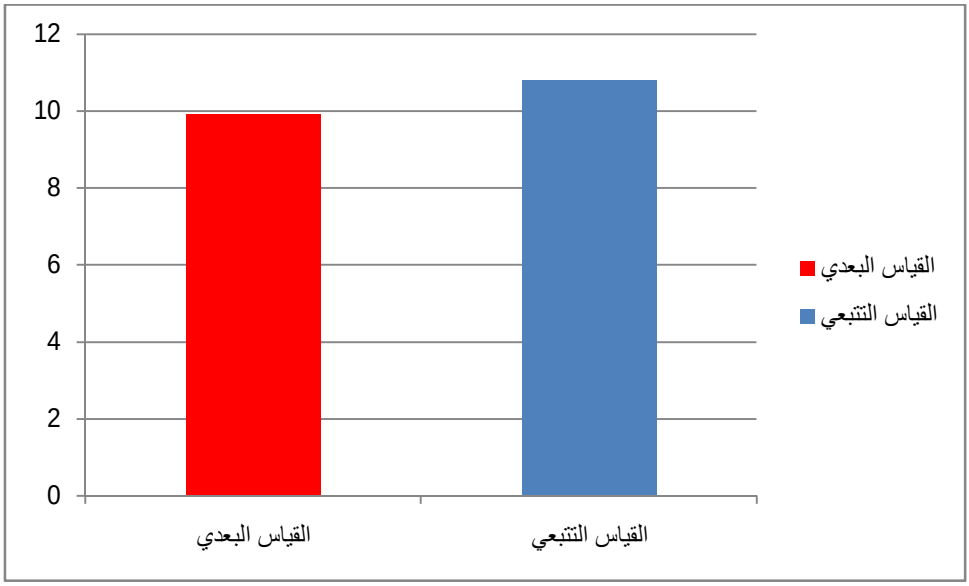
البعد	اتجاه الرتب	العدد	المتوسط الحسابي		مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
			البعدي	التتبعي				
العصابية	-	01	09.90	09.95	08.50	08.50	-3.662	غير دال
	+	19			162.50	09.56		

يتضح من الجدول رقم (81) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الدرجة الكلية لمقياس العصابية، حيث أن قيمة (Z) النسبة الحرجة لا تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية.

حيث نشاهد في الجدول رقم (81) ما يلي:

الدرجة الكلية لمقياس العصابية لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي 09.90 وفي القياس التتبعي نجد 09.95 وبالتالي لا توجد فروق بين القياسين.

وبالتالي فإن الفرضية الصفرية قد تحققت بعدم وجود فروق بين درجات مقياس العصابية وأبعاده الفرعية في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.



شكل (20) يبين المقارنة بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس العصابية.

-مناقشة نتيجة الفرضية التاسعة:

يتضح من مقارنة الدرجات في الجدول رقم (81) أن مستوى العصابية في القياس التتبعي ارتفع إلى (09.95) بينما كان في القياس البعدي (9.90)، والفرق بين الدرجات في القياسين كان طفيفا، حيث أنه لم توجد أية فروق ترتقي لمستوى الدلالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من أداء البرنامج.

ويمكن تفسير هذا الإرتفاع الطفيف في مستوى العصابية إلى الفترة التي أجري فيها هذا القياس وهو شهر مارس وهي فترة إمتحانات الفصل الثاني، وما يصاحب ذلك من توتر وقلق لدى الطلبة، كما شهدت هذه الفترة إضراب لبعض أستاذة التعليم الثانوي وهو ما يؤثر سلبا على نفسية ومعنويات الطلبة وهم بأمس الحاجة إلى فهم الدروس واستيعابها إستعدادا لإجتياز شهادة البكالوريا التي لا يفصلنا عنها في هذه المدة إلا شهرين.

إضافة إلى ذلك فإن المرحلة العمرية التي يمر أفراد المجموعة التجريبية هي مرحلة حساسة، فهم في مرحلة المراهقة وتتسم هذه المرحلة بسرعة التقلبات المزاجية والنفسية والإنفعالية، وعدم الثبات الإنفعالي أو ما يسمى العصابية، نتيجة للتغيرات الفزيولوجية والجسمية السريعة، كما أن هذه الفئة في مرحلة البحث عن الذات مما يجعل سلوكات بعض الأفراد وتصرفاتهم تتسم بنوع من العنف والصدام والصراع مع الآخرين، لذا كان لزاما على أولياء الأمور والأساتذة والمربين الوعي بطبيعة هذه المرحلة وإدراكها إدراكا جيدا يسمح لهم بالتواصل الفعال والحوار البناء مع المراهقين حتى يستطيعوا التكيف مع هذه المرحلة تكفيا صحيحا يشعرهم بالأمان والتوافق النفسي والإتزان الإنفعالي.

ورغم هذا الإرتفاع الطفيف لمستوى العصابية لدى أفراد المجموعة التجريبية، فإن التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي الذي يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني ما زال مستمرا بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، فحينما نقارن بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسات الثلاث (القبلي، البعدي، التتبعي) في مستوى العصابية ندرك هذا التحسن الكبير لديهم، فقبل التنفيذ البرنامج كانت درجات أفراد المجموعة التجريبية (15.00)، وفي القياس البعدي بلغت (9.90)، أما في القياس التتبعي (09.95)، فهناك انخفاض ملحوظ وتحسن كبير لدى أفراد العينة الذين استفادوا من فعاليات هذا البرنامج، والفنيات والتقنيات المستعملة فيه، وسرعة تأقلم المجموعة التجريبية معه والتجاوب الكبير الذي لاحظه الباحث أثناء تطبيق هذا البرنامج.

وهذا ما أكدته دراسات عديدة كشفت العلاقة بين الذكاء الوجداني وسمة العصابية منها دراسة (زيدان والإمام، 2003) وأظهرت وجود علاقة سلبية بين الذكاء الوجداني وسمة العصابية، أي كلما ارتفعت درجات الذكاء الوجداني انخفض مستوى العصابية، ومنها (دراسة "روبرتس وآخرون "2002) التي طبقت على عينة بلغت (704) من الرجال والنساء، وأكدت الدراسة على وجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني مع سمة العصابية.

ونفس النتيجة أكدتها دراسة (ليندلي Lindley ، 2001) التي أظهرت وجود موجبة دالة بين الذكاء الوجداني وسمة الإنبساطية، ووجود علاقة سالبة دالة بين الذكاء الوجداني مع سمة العصابية.

10-الفرضية العاشرة: لا يتميز البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة بقدر كاف من الفعالية.

لاختبار صحة الفرض العاشر تم إجراء ما يلي:

-حساب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني المستخدم في الدراسة قبل و بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

-تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك(Black) وفقا للمعادلة التالية:

$$\text{نسبة الكسب المعدل لبلاك} = \frac{\text{ص- س}}{\text{د- س}} + \frac{\text{ص - س}}{\text{د}}$$

حيث:

ص : متوسط درجات الاختبار البعدي.

س : متوسط درجات الاختبار القبلي.

د : النهاية العظمى للاختبار.

ويوضح جدول رقم (82) فعالية البرنامج التدريبي المقترح من خلال استخراج نسبة الكسب المعدل لبلاك لكل من مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الخمسة المستخدم في الدراسة:

جدول رقم (82) فعالية البرنامج التدريبي المقترح من خلال استخراج نسبة الكسب المعدل لبلاك لكل من مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الخمسة المستخدم في الدراسة

الإختبار	التطبيق	المتوسط	النهاية العظمى	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة
الوعي بالذات	قبلي	19.52	36	1.22	دالة
	بعدي	33.40			
إدارة الإنفعالات	قبلي	15.20	24	1.25	دالة
	بعدي	23.30			
الدافعية للإنجاز	قبلي	15.11	27	1.28	دالة
	بعدي	25.78			
التعاطف	قبلي	17.90	24	1.29	دالة
	بعدي	24.20			
التواصل الإجتماعي	قبلي	14.90	24	1.21	دالة
	بعدي	22.95			
الدرجة الكلية	قبلي	82.63	135	1.23	دالة
	بعدي	129.63			

يتضح من بيانات جدول رقم (82) ما يلي:

- بعد الوعي بالذات في القياس القبلي 19.52 وفي القياس البعدي 33.40 ، وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) 1.22.

- بعد إدارة الإنفعالات في القياس القبلي 15.20 وفي القياس البعدي 23.30 وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) 1.25.

- بعد الدافعية للإنجاز في القياس القبلي 15.11 وفي القياس البعدي 25.78 وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) 1.28.
- بعد التعاطف في القياس القبلي 17.90 وفي القياس البعدي 24.20 وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) 1.29.

- بعد التواصل الإجتماعي في القياس القبلي 14.90 وفي القياس البعدي 22.95 وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) 1.21.

- الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني في القياس القبلي 82.63 وفي القياس البعدي 129.63 وبلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black) 1.23

يتضح من الجدول السابق أن جميع نسب الكسب المعدل لبلاك في مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الفرعية (الوعي بالذات- إدارة الإنفعالات- الدافعية للإنجاز – التعاطف – التواصل الإجتماعي) أكبر من (1,2) وهو المدى الذى حدده بلاك للحكم بفعالية البرنامج.

وهذه النتيجة تدل على فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وهذا ما أكدته نتائج المقياس التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور ثمانية أسابيع (شهرين) من انتهاء البرنامج، فقد استمر التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني وخفض مستوى الضغط النفسي ومستوى العصابية لدى هذه العينة.

مناقشة عامة لنتائج الدراسة:

انتهت الدراسة الحالية بمجموعة من النتائج، تم عرضها وتفسيرها في ضوء التراث النظري المتاح، والدراسات السابقة المتوفرة، ويمكن إجمال ما انتهت إليه الدراسة فيما يلي:

- بينت الفرضية الأولى في الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا في الذكاء الوجداني بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى برنامج الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية، كما هو مبين في الجدول رقم (73)، حيث بلغت الدرجة الكلية للذكاء الوجداني لأفراد المجموعة التجريبية (129.63)، بينما بلغت عند أفراد المجموعة الضابطة (88.65) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية.

حيث تعكس هذه النتيجة الآثار الإيجابية لهذا البرنامج وما استفاد منه أفراد المجموعة التجريبية من أنشطة وفنيات وواجبات منزلية أثناء تنفيذ البرنامج، كما استطاع أفراد المجموعة التجريبية من خلال هذه الحصص زيادة وعيهم بمشاعرهم والقدرة على إدارة الإنفعالات وتنمية القدرة على الدافعية للإنجاز والإستفادة من مهارة التعاطف والتواصل مع الآخرين وهذه أبعاد مهمة لتنمية الذكاء الوجداني، كما استطاعوا توظيف هذه المهارات في حياتهم اليومية والإجتماعية. وهذا ما لم يحدث مع أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يستفيدوا من البرنامج التدريبي المقترح.

كما أكدت العديد من الدراسات هذه النتيجة مثل دراسة رزق الله (2003)، ودراسة أماني صالح (2004)، ودراسة (جانسيدو Gancedo 2004)، ودراسة محمود الخولي (2010)، ودراسة صفية مبارك (2011)، التي تؤكد على حدوث تحسن في مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

-الفرضية الثانية، جاءت لتوضيح الفروق في مستوى الضغط النفسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح، وقد جاء نص الفرضية أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى برنامج الذكاء الوجداني لصالح المجموعة الضابطة، كما هو مبين في الجدول رقم (77)، حيث بلغت الدرجة الكلية للضغط النفسي لأفراد المجموعة التجريبية (82.30)، بينما بلغت عند أفراد المجموعة الضابطة (120.30) وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية.

وهذا الإنخفاض لمستوى الضغط النفسي لأفراد المجموعة التجريبية يمكن إرجاعه إلى البرنامج التدريبي المقترح حيث تمكن الطلاب من خلاله اكتساب مهارة الوعي بالذات وبالمشاعر، ومهارة إدارة الإنفعالات والتحكم فيها وتنظيمها، حيث تركت هذه المهارات التي اكتسبها الطلاب من خلال البرنامج أثرا على الجوانب المعرفية والوجدانية

والسلوكية لهؤلاء الطلاب، وهذا ما أكدته (دراسة جيري Geery ، 1997)، حيث كشفت الدراسة عن عدد من الخصائص السلوكية لمرتفعي الذكاء الوجداني تتمثل في : استخدام المعرفة للحفاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات، والتفاؤل والتحكم في الاستجابات السلبية، وحل الصراعات بهدوء وتروي، وفهم انفعالات الآخرين لمنع تصعيد الصراعات، استخدام الانفعالات في حث واستثارة الآخرين، توقع الصراع وإدارته بحكمة وفاعلية، ودراسة (بهابو وآخرون 2004) حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الذكاء الوجداني وأساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع كانوا أكثر ميلا إلى تبني أساليب التفكير والتقييم الاجتماعية والشخصية ومهارات تنظيم وإدارة الوقت وكما أشارت أيضا إلى أن الطلاب الأقل ذكاء وجدانيا كانوا هم أكثر عرضة للانخراط في السلوكيات الضارة بالصحة.

ودراسة (دراسة سعيد سرور 2003) حيث هدفت الدراسة إلي التعرف على معرفة العلاقة بين مهارات مواجهة الضغوط والذكاء الوجداني ومركز التحكم، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي مستويات الذكاء الوجداني المختلفة في مهارات مواجهة الضغوط كما تبين أن دلالة الفروق لصالح الطلاب ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع.

-كما استهدفت الفرضية الثالثة، اختبار الفروق في مستوى العصابية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج المقترح وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا في مستوى العصابية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية تعزى إلى برنامج الذكاء الوجداني لصالح المجموعة الضابطة، كما هو مبين في الجدول رقم (75)، حيث بلغت الدرجة الكلية للعصابية لأفراد المجموعة التجريبية (09.90)، بينما بلغت عند أفراد المجموعة الضابطة (18.70)، ويرجع الباحث الإنخفاض الملحوظ في مستوى العصابية إلى البرنامج المطبق عليهم والمهارات التي اكتسبوها والفنيات التي تعلموها أثناء تطبيق البرنامج كفنية لعب الدور والحوار والمناقشة والواجبات المنزلية، حيث أشار أحد الطلاب المشاركين في البرنامج بأنه أصبح أكثر هدوءا من ذي قبل، وذكر مشارك آخر بأنه يستطيع التواصل مع الآخرين وتفهم مشاعرهم والإستماع إلى مشاكلهم، وأصبحت قليل غضب والنرفزة داخل البيت ومع الأصدقاء.

وهذا ما أكدته (دراسة فراج ، 2005) عن علاقة الذكاء الوجداني العكسية بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب كلية التربية شعبة التعليم الأساسي بجامعة الإسكندرية، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مشاعر الغضب لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، وفروق مماثلة في السلوك العدواني لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض .

- بينت الفرضية الرابعة في الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، وقد جاءت النتيجة مخالفة لهذا الفرض حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني لصالح القياس البعدي كما هو مبين في الجدول رقم (76)، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى تنمية مهارات الذكاء الوجداني وما قدمه من أنشطة تناولت الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية ساعدهم على اكتساب مهارات وقدرات غيرت من تفكيرهم ونظرتهم لذواتهم من الجانب السلبي إلى الجانب الإيجابي.

- أما الفرضية الخامسة، في الدراسة الحالية لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس الضغط النفسي، أيضا جاءت هذه النتيجة مخالفة لهذا الفرض، حيث تبين أن هناك فروق جوهرية دالة إحصائيا بين أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد مقياس الضغط النفسي لصالح القياس البعدي كما هو مبين في الجدول رقم (77)، حيث انخفض مستوى الضغط النفسي من (120.35) في القياس القبلي إلى (82.30) في القياس البعدي وهو مؤشر جيد على نجاح البرنامج وتأثيره الإيجابي على أفراد العينة التجريبية، وهذا ما أكده بعض الطلبة المشاركين في البرنامج من أن موافقهم إزاء الأحداث الضاغطة قد تغيرت فيمكن مواجهة هذه الأحداث بكثير من التحدي والصمود معها بدلا من مواجهتها بالقلق والتوتر أو الهروب، ومحاولة التكيف والتأقلم معها.

- أما الفرضية السادسة فقد نصت أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس العصابية، وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أنه توجد فروق دالة بين أفراد المجموعة التدريبية لصالح القياس البعدي، كما هو مبين في الجدول رقم (78)، حيث كان مستوى العصابية في القياس القبلي (19.95) أما في القياس البعدي فقد انخفض إلى (9.90) وهو انخفاض ملحوظ وهام يعكس التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح، حيث كان أفراد المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج يتميزون بالإندفاعية وبعض التهور والعصبية وردات الفعل المتسرعة، وهذه التصرفات تعكس الطبيعة العمرية التي يمرون بها وهي مرحلة المراهقة التي تكون فيها بعض التصرفات غير طبيعية نتيجة للتغيرات الجسمية والإنفعالية المتسارعة، وبعد تنفيذ البرنامج تغيرت هذه السلوكات إلى الأحسن والقدرة على الثبات والإتزان الإتفعالي، وهذا ما أكده بعض الأساتذة وأولياء الأمور الذين اتصلوا بالباحث بعد تنفيذ البرنامج، وهذا ما لاحظوه من تغييرات إيجابية وسلوكات وتصرفات متزنة لطلبة المجموعة التجريبية، حيث ساعدت الأنشطة والواجبات المنزلية المكلفون بها من طرف الباحث من سرعة اكتسابهم لمهارات الذكاء الوجداني والإستفادة منها في حياتهم العائلية والدراسية.

- أما الفرضية السابعة فقد كان هدفها اختبار فروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس الذكاء الوجداني، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الذكاء الوجداني في القياسين البعدي والتتبعي بين أفراد المجموعة التجريبية ، كما هو مبين في الجدول رقم (79)، حيث بلغت الدرجة الكلية للذكاء الوجداني في القياس البعدي (129.63)، بينما بلغت في القياس التتبعي (129.03).

ويتضح من هذه النتائج استمرار التأثير الإيجابي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين (08 أسابيع) من الإنتهاء من البرنامج، وهذا ما لاحظه الباحث أثناء الحصص التدريبية والمشاركة الفعالة للطلبة وتفاعلهم أثناء المناقشات والفنيات المستخدمة في البرنامج، مما ترك أثرا ايجابيا ملحوظا في سلوكاتهم وتصرفاتهم في البيت أو في الثانوية، كما صرح بذلك بعض الآباء وبعض الأساتذة الذين لاحظوا تغيرات سلوكية ووجدانية لدى بعض الطلبة المشاركين في البرنامج، حيث ذكرت إحدى الأمهات أن ابنها أصبح أكثر اتزانا، ولاحظت تغيرا كبيرا في معاملاته معها ومع إخوته في البيت.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات كل (مارثا ايدي، Eddy, Martha 2005)، ودراسة سامية خليل (2010)، التي أسفرت نتائجها أن تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى المراهقين يؤدي إلى استجابات ايجابية لدى الطلاب على المآزق الخلقية، وأن الطلاب ذوي مهارات التعاطف المرتفعة أكثر تعاونا مع الآخرين، وفهما لمشاعرهم وأكثر تقديرا لها.

- أما الفرضية الثامنة فجاءت للكشف عن الفروق في مستوى الضغط النفسي بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. حيث بلغت الدرجة الكلية مستوى الضغط النفسي في القياس البعدي (82.30)، بينما بلغت في القياس التتبعي (82.85)، كما هو مبين في الجدول رقم (80).

كما لاحظنا في الجدول ارتفاع طفيف في بعض أبعاد مقياس الضغط النفسي، فنجد بعُد الضغوط الدراسية في القياس البعدي (18.25)، وفي القياس التتبعي (19.20)، وفي بعُد ضغوط المستقبل نجد (13.20) في القياس البعدي بينما في القياس التتبعي بلغ (14.10)، وهذه زيادة ملحوظة ولكنها لا ترقى إلى مستوى الفروق، إذا علمنا أن القياس التتبعي أجري في شهر مارس 2015 حيث لا يفصل بينه وبين موعد البكالوريا إلا شهرين، وأيضا تزامن في هذه الفترة إضراب أساتذة التعليم الثانوي.

ورغم هذه الظروف فإن الأثر الإيجابي لبرنامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني ما زال مستمرا بعد مرور شهرين من انتهاء البرنامج، وهذا مؤشر جيد، على تعميم هذا البرنامج على فئات أخرى من الطلبة المقبلين على

شهادة البكالوريا، مع زيادة التوتر والقلق والضغوط والإنفعالات لديهم في مثل هذه الظروف، فهم في أمس الحاجة بالوعي بانفعالاتهم السلبية وإدارة هذه الإنفعالات بما يحقق لهم التوازن والإستقرار النفسي .

-أما الفرضية التاسعة فجاءت للكشف عن الفروق في مستوى العصابية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. حيث بلغت الدرجة الكلية مستوى العصابية في القياس البعدي (09.90)، بينما بلغت في القياس التتبعي (09.95)، كما هو مبين في الجدول رقم (81)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وهذه النتيجة تدل على التأثير الإيجابي لبرنامج الذكاء الوجداني حيث ما زال مستمرا بعد مرور شهرين على انتهاء البرنامج، كما أصبح الطلبة على وعي بأهمية الدافعية للإنجاز وتأجيل الإشباع من أجل الوصول للأهداف المرجوة، حيث يتطلب الوصول للأهداف الجدية والمثابرة والإصرار وعدم اليأس والفشل والإستسلام للعجز، حيث ذكر أحد الطلبة المشاركين أنه "وضع خطة لتحقيق هدفه وهو النجاح في شهادة البكالوريا والإلتحاق بالجامعة وبأنني أثق في نفسي وفي قدراتي".

وحينما نعلم أن الأشخاص العصابيون يتسمون بالتهور والإندفاعية والتوتر والقلق، والإستسلام للفشل، فإن التدريب على مهارات الذكاء الوجداني تكسب الفرد القدرة على الوعي بمشاعره والتحكم فيها وضبط السلوكات الإنفعالية والوجدانية مما يجعله أكثر ثباتا واتزانا وتوافقا مع نفسه ومع المحيطين به.

-أما الفرضية العاشرة والأخيرة فكان هدفها معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على مهارات الذكاء الوجداني، ويوضح جدول رقم (82) فعالية البرنامج التدريبي المقترح من خلال استخراج نسبة الكسب المعدل لبلاك لكل من مقياس الذكاء الوجداني وأبعاده الخمسة المستخدم في الدراسة.

ومن المؤكد أن الذكاء الوجداني يرتبط إرتباطا موجبا ومرتفعا بالصحة النفسية للفرد وبدافعيته للقيام بأدواره الإجتماعية والتعليمية المختلفة. وبقدر ما يتوفر للفرد من عوامل الذكاء الوجداني ومكوناته بقدر ما يتمتع بالإنبساط والإتزان الإنفعالي ويبتعد عن الإنطواء والعصابية حيث تتسع دائرة علاقاته الناجحة المتناغمة وتزداد تفاعلاته الإيجابية وتتنوع مهارته الإجتماعية والحياتية.

وفي الأخير، إن تعلم مهارات الذكاء الوجداني تجعل الفرد أكثر فهما لذاته وتكسبه القدرة على التعامل مع الآخرين بعقلانية والتواصل معهم والتعاطف مع قضاياهم والقدرة على حل المشكلات اليومية والتكيف مع مطالب النمو.حيث تمكن الفرد من النجاح في محيطه الأسري والدراسي والإجتماعي والمهني وتجعل الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة مما يتيح له تحقيق أهدافه وطموحاته.

-إستطلاع رأي طلبة المجموعة التجريبية للوقوف علي مدى تجاوبهم الوجداني مع معطيات البرنامج:

استخدم الباحث النتائج التي حصل عليها من استمارة تقييم البرنامج، والتي هدفت إلى التعرف على مدى نجاح البرنامج بشكل عام، وما حققه من نمو في مهارات الذكاء الوجداني، وماله من تأثير إيجابي على خفض مستوى الضغط النفسي ومستوى العصابية لدى طلاب المجموعة التجريبية، واكتساب مهارات تساعدهم على التكيف الدراسي والإجتماعي كالدافعية للإنجاز والتواصل مع الآخرين والتعاطف الوجداني وتحقيق الأهداف التي يسعى إليها الطالب.

وقد تم حصر بنود الاستمارة التي صممها الباحث في عدد من المحاور:

1- مناسبة الوقت المخصص للحصة.

2- ملاءمة الأنشطة لميولهم.

3- اكتساب معلومات جديدة.

4- الشعور بتحسن في مستوى المهارات المقصودة.

5- الإستفادة من البرنامج في حياتك اليومية.

6- أثر هذا البرنامج على مشوارك الدراسي.

7- التغيرات التي تم ملاحظتها من قبل الآخرين.

8- توظيف مفاهيم البرنامج مع الذات والآخرين.

9- الإنسجام والتفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج.

10-الرغبة في عدم انتهاء البرنامج.

جدول رقم (83) يوضح استجابات طلبة المجموعة التجريبية من خلال استجابتهم على استمارة تقييم البرنامج علي بنود استطلاع الرأى حول مدى تجاوبهم الوجداني أثناء مرورهم بخبرات البرنامج التدريبي المقترح

	أبعاد تقييـــــم البرنامـــــــــج	النسبة المئوية
01	مناسبة الوقت المخصص للحصة.	%77
02	ملاءمة الأنشطة لميولهم.	%86
03	اكتساب معلومات جديدة.	%99
04	الشعور بتحسن في مستوى المهارات المقصودة.	%98
05	الإستفادة من البرنامج في حياتك اليومية.	%89
06	أثر هذا البرنامج على مشوارك الدراسي	%88
07	التغيرات التي تم ملاحظتها من قبل الآخرين	%91
08	توظيف مفاهيم البرنامج مع الذات والآخرين	%82
09	الإنسجام والتفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج.	%94
10	الرغبة في عدم انتهاء البرنامج.	%96

يتضح من الجدول رقم (83) أن اتجاه أفراد المجموعة التجريبية نحو البرنامج كان إيجابيا بنسبة مرتفعة تراوحت ما بين 77% وحتى 99% ، مما يدعم النتائج السابقة التي أسفرت عن مدى الاستفادة من برنامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني المستخدم في هذه الدراسة، ومدى فعاليته وآثاره الإيجابية في خفض مستوى الضغوط النفسية ومستوى العصابية لديهم.

-أوجه الإستفادة كما عبر عنها الطلاب أفراد المجموعة التجريبية:

- التعرف على مفهوم الذكاء الوجداني واكتساب مهارات جديدة.
- الوعي بذاتي وفهم مشاعري.
- محاولة إدارة الإنفعالات وتوجيهها الوجهة الصحيحة .
- زيادة حجم الثقة في النفس.
- مواجهة الصعاب والمشاكل بصلابة .

- مواجهة الضغوط النفسية ومحاولة التغلب عليها بالإصرار والمثابرة.
- زيادة دافعيتي للإنجاز والعمل.
- أصبحت قادرا على الإحتفاظ بهدوئي في المواقف الصعبة.
- أفضل العمل مع الآخرين والتعاون معهم.
- أصبحت أكثر تحكما في أعصابي.
- أستطيع مواجهة الآخرين والحوار معهم.
- أستطيع اتخاذ القرارات المناسبة بدون تردد.
- أصبح لدي أمل وتفاؤل بالمستقبل.
- الرغبة في الحصول على شهادة البكالوريا بأعلى المعدلات.
- لدى الثقة بالنفس للإلتحاق بالجامعة وتحقيق طموحاتي.
- أرغب في تعليم مهارات الذكاء الوجداني للآخرين.

-أوجه القصور كما عبر عليها أفراد المجموعة التجريبية:

- بعض المفاهيم الجديدة يصعب استيعابها في بداية البرنامج.
- صعوبة الإنسجام والتأقلم مع الآخرين مع بداية الحصص الأولى للبرنامج.
-الشعور بالتردد والخوف مع بداية البرنامج.
-الشعور بالتوتر والضيق حينما يطلب منهم ذكر خبرات أو أمثلة في بداية البرنامج.
-عدم تنفيذ بعض الواجبات المنزلية .
- كثرة الأسئلة والمناقشات العشوائية مع بداية الحصص الأولى للبرنامج.
- عدم الرغبة في انهاء الحصة في وقتها المحدد (45 دقيقة) .

-مقترحات الدراسة:

في ضوء نجاح تطبيق البرنامج التدريبي الحالي وإثبات فاعليته في خفض مستوى الضغط النفسي ومستوى العصابية لدى عينة من طلبة شهادة البكالوريا يقترح الباحث ما يلي:

- الإستفادة بأدوات البحث الحالي سواء ما تعلق منها بمقياس الذكاء الوجداني أو الضغط النفسي أو بالبرنامج المقترح وتطبيقه مع مجموعات أخرى من تلاميذ المرحلة الابتدائية ومرحلة المتوسط، مما يقدم دعما للنتائج التي تم التوصل إليها.وتعميم الفائدة منه.
- ضرورة توجيه برامج الذكاء الوجداني لدى الأخصائي النفسي بالمدارس، لأنه عنصر أساسي من خلاله تتم تنمية مهارات الطلاب الوجدانية والاجتماعية والتي لها دور هام في علاج بعض الاضطرابات السلوكية لدي الطلاب.
- ضرورة العمل على تصميم برنامج التدريبي يعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لفئة المعلمين والأساتذة لخفض الضغوط النفسية والضغوط المهنية تسمح لهم من أداء وظيفتهم في ظروف حسنة تنعكس بالإيجاب على طلبتهم ومحيطهم الأسري والإجتماعي.
- ضرورة الاهتمام ببرامج الذكاء الوجداني، وذلك من خلال إدماجها بحيث تصبح جزءا أساسيا من المناهج الدراسية في المراحل المختلفة، حتى تحقق أهداف التربية النفسية.
- ضرورة اكتساب الأستاذ لمهارات الذكاء الوجداني لمساعدة طلابه المقبلين على شهادة البكالوريا على كيفية التعامل مع التجارب المحبطة لطموحاتهم والتشجيع المستمر لهؤلاء الطلاب والذي قد يكسبهم المهارة التي تمكنهم من تخطي هذه التجارب و العقبات.
- ضرورة توعية الآباء بأهمية الذكاء الوجداني في تنمية الثقة بالنفس والحد من مستوى الضغط النفسي والعصابية ومن السلوكيات العنيفة والعدوانية الموجه للآخرين من الأبناء، والذي يتطلب توفير مناخ مناسب لنمو هذا الجانب من خلال تقديم نموذج وجداني جيد، وتقديم النصائح في جو من الود والحب.
- العمل على تثقيف العناصر العاملة في القطاع التربوي بأهمية الذكاء الوجداني من خلال تضمين مناهج الإعداد التربوي ودورات تدريب المعلمين أثناء الخدمة على برنامج الذكاء الوجداني المتضمن بالدراسة الحالية أو برامج مشابهة كي يتمكنوا من تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة في كافة المناهج الدراسية.
- ضرورة التحسيس بأهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني في حياة الفرد والمجتمعات من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

- **البحوث المقترحة من طرف الباحث:**
- تصميم برامج مختلفة تعتمد على مهارات الذكاء الوجداني للحد من السلوك العدواني والعنف المدرسي لدى المتمدرسين.
- تصميم برامج مختلفة تعتمد على مهارات الذكاء الوجداني لخفض قلق الإمتحان لدى طلبة البكالوريا.
- إجراء بحوث لدراسة دور الذكاء الوجداني في إعداد القادة في مجالات مهنية مختلفة وما لذلك من أثر في تحسين مستوي العمل والإنتاج.
- إجراء بحوث لدراسة دور الذكاء الوجداني في تحسين جوانب الصحة ورفع المعاناة عن المرضي والأخذ بيدهم نحو طريق الشفاء.
- تصميم برامج تعتمد على مهارات الذكاء الوجداني للحد من الضغوط النفسية والعصابية في مجالات مختلفة كالصحة والتعليم والإدارة وغيرها من المهن.
- إجراء بحوث لدراسة دور الذكاء الوجداني في تحقيق التوافق الزواجي بما يتيحه من فرص التفاهم ومراعاة المشاعر وضبط الانفعالات بين الزوجين.
- تصميم برنامج تدريبي لمهارات الذكاء الوجداني يؤثر في اتجاهات الطلاب المراهقين نحو المشكلات المستقبلية.

قائمة المراجع

قائمـــــــة المراجـــــــع

قائمة المراجع باللغة العربية

- القرآن الكريم.

1.	إبتسام، محمود. مُحَّد، السلطان. (2009). **المساندة الإجتماعية وأحداث الحياة الضاغطة.** ط1.عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
2.	ابن منظور، جمال الدين. (1414هـ). **لسان العرب.** بيروت: دار صادر للنشر والتوزيع.
3.	أحمد، سهير كامل.(2003). **سيكولوجية الشخصية.** الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
4.	إسماعيل، ندى (2005). **"الأمراض النفسية"، (موسوعة المعارف العامة).** الطبعة الأولى. بيروت: المركز الثقافي اللبناني.
5.	الأنصاري، بدر مُحَّد.(1997). **الشخصية من المنظور النفسي.**الكويت: دار الكتاب الجامعي.
6.	الأنصاري، بدر مُحَّد.(1999). **مقدمة في دراسة الشخصية.** الكويت: ذات السلاسل.
7.	آيزنك، هانز.(1996). **علم النفس الحديث ونتائجه الإجتماعية.**(ترجمة عبد المجيد نشواتي). دمشق: دار الثقافة.
8.	باظة، أمال عبد السميع.(2000). **الأنماط السلوكية للشخصية.** القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
9.	بام روبنس، جين سكوت. (2000). **الذكاء الوجداني.** ترجمة : صفاء الأعسر وآخرون. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
10.	بدوي، أحمد زكي. (1980). **معجم مصطلحات التربية والتعليم.** القاهرة: دار الفكر العربي.
11.	تايلور، شيلي. (2008). **علم النفس الصحي.** (ترجمة وسام بريك، فوزي داود). ط1.عمان: دار الحامد.
12.	جبل، فوزي. (2000). **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية.** الإسكندرية: المكتبة الجامعية.

13.	جمعة، سيد يوسف. (2007). **إدارة الضغوط**. القاهرة: مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث – كلية الهندسة.
14.	جولمان. دانيال. (2000). **الذكاء العاطفي**. ترجمة ليلى الجبالي. الكويت: سلسلة عالم المعرفة. العدد 262.
15.	حسونة، أمل . أبو ناشي.(2006). **الذكاء الوجداني** . القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع .
16.	حسين ، محمود.(2000). **الضغوط النفسية وآثارها الفسيولوجية والنفسية والعقلية والسلوكية**. الأردن: ورقة عمل. جامعة البتراء.
17.	حسين ،سلامة عبد العظيم وحسين، طه عبد العظيم.(2006). **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**.ط2. الإسكندرية : دار الوفاء للطباعة والنشر .
18.	حسين، طه عبد العظيم. حسين، سلامة عبد العظيم. (2006). **استراتيجيات الضغوط التربوية والنفسية**. ط1.عمان: دار الفكر.
19.	خليل، سامية.(2010).**الذكاء الوجداني: مفاهيم ونماذج وتطبيقات**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
20.	خوالدة، محمود.(2004)."**الذكاء العاطفي،الذكاء الانفعالي**" .الأردن: دار الشروق .
21.	الدردير، عبد المنعم أحمد.(2004). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**. القاهرة: عالم الكتب.
22.	دويدار، عبد الفتاح مُحَمَّد. (1994). **في الطب النفسي وعلم النفس المرضي الإكلينيكي**. بيروت: دار النهضة العربية.
23.	راجح، أحمد عزت. (1973). **أصول علم النفس**. مصر: المكتب المصري الحديث.
24.	رزق، أسعد.(1992). **موسوعة علم النفس**. بيروت :المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
25.	الرشيدي، هارون توفيق. (2004). **الضغوط النفسية، طبيعتها، نظرياتها**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
26.	الريماوى، مُحَمَّد عوده.(2003). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة**. الأردن: دار المسيرة.

27.	ستورا، جان بنجامان. (1997). **الإجهاد أسبابه وعلاجه.** (تعريب أنطوان إ.هاشم). ط1.بيروت: منشورات عويدات.
28.	سعد، عبد الرحمان.(1998). **القياس النفسي-النظرية والتطبيق-.** القاهرة: دار الفكر العربي.
29.	السمادوني، إبراهيم.(2007). **الذكاء الوجداني، أسسه، تطبيقاته، تنميته.** عمان: دار الفكر.
30.	الشريف، حمود هزاع. الرويتع، عبد الله صالح.(2007). **مقياس آيزنك المعدل (EPQ-R):النسخة السعودية لعينة الإناث.** المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود. إدارة النشر العلمي والمطابع.
31.	شقير، زينب محمود.(2005).**الشخصية السوية والمضطربة.** ط3.القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
32.	شلبي، مُحَّد أحمد. (2001). **مقدمة في علم النفس المعرفي.** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
33.	الشيخاني، سمير. (2003). **الضغط النفسي طبيعته، أسبابه.** ط1.بيروت: دار الفكر العربي.
34.	الطريري، عبد الرحمان سليمان. (1994). **الضغط النفسي مفهومه تشخيصه، طرق علاجه ومقاومته.** الرياض: مطابع شركة الصفحات الذهبية المحدودة.
35.	عبد الجواد، نور الدين. متولي، مصطفي. (1993). **مهنة التعليم في الخليج العربي** .الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي.
36.	عبد الخالق ، أحمد (1990). **الأبعاد الأساسية للشخصية:** دار المعرفة الجامعية.
37.	عبد الخالق، أحمد (1991). (تعريب وإعداد). **استخبار آيزينك للشخصية دليل تعليمات الصيغة العربية (للأطفال والراشدين).** تأليف آيزينك و آيزينك. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
38.	عبد الخالق. أحمد.(1996). **قياس الشخصية.** الكويت: جامعة الكويت.
39.	عبد الرحمان، مُحَّد.(1998). **نظريات الشخصية.** القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر

40.	عبد الرحمن، مُحَمَّد. (1999). **علم الاضطرابات النفسية والعقلية.** الكتاب (1). الجزء (2). القاهرة : دار قباء.
41.	عبد الله، مُحَمَّد قاسم. (2004). **مدخل إلى الصحة النفسية.** ط2. عمان: دار الفكر. الأردن.
42.	عبده، عبد الهادي سيد. عثمان، فاروق السيد .(2002). **القياس والاختبارات النفسية** .القاهرة : دار الفكر العربي.
43.	عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد. (2008). **الضغط النفسي ومشكلاته وأثره على الصحة النفسية.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع. ط1.
44.	عثمان، فاروق السيد.(2001)."**القلق وإدارة الضغوط النفسية**".القاهرة: دار الفكر العربي .
45.	عجاج، خيري المغازي. (2002). **الذكاء الوجداني : الأسس النظرية والتطبيقات.** الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
46.	عسكر، على. (1998). **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها.** الكويت: دار الكتاب الحديث.
47.	علية، حامد ابراهيم، وآخرون.(2005). **دليل التعلم النشط: الموسوعة التعليمية للتعلم النشط.** القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
48.	العيتي، ياسر.(2005). **الذكاء العاطفي: العلاقة بين الذكاء والعاطفة.** دمشق: دار الفكر.
49.	الغرير، أحمد نايل. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (2009). **التعامل مع الضغوط النفسية.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
50.	الغندور، العارف بالله. إيمان، مُحَمَّد.(1999). **الحاجات النفسية لأطفال الريف، دراسة الطفلة المتزوجة.** مصر: الهيئة العامة المصرية للكتاب.
51.	غنيم، سيد مُحَمَّد.(1978). **سيكولوجية الشخصية.** القاهرة: دار النهضة العربية.
52.	فاخر، عاقل. (1985). **معجم علم النفس.** بيروت: دار العلم للملايين.

53.	فايد، علي حسين. (2001). **دراسات في الصحة النفسية.** ط1. مصر: المكتب الجامعي الحديث.
54.	الفرماوي، حمدي. أبو سريع، رضا. (1993). **الضغوط النفسية تغلب عليها وابدأ الحياة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
55.	القريطي، عبد المطلب. (1998). **في الصحة النفسية.** الطبعة الأولى. دار الفكر العربي.
56.	كشرود، عمار الطيب.(1995). **علم النفس الصناعي و التنظيمي الحديث: مفاهيم، نماذج، نظريات.** بنغازي: جامعة قازيونس. المجلد الثاني.
57.	لازاروس، ريتشاد.(1984). **الشخصية.** بيروت: دار الشروق.
58.	لورانس ، شايبرو.(2001). **كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء عاطفي ، دليل الآباء للذكاء العاطفي.** الطبعة الأولى. الرياض: مكتبة جرير.
59.	لوكية، هاشمي. بن زروال، فتيحة. (2006). **الإجهاد.** الجزائر. عين مليلة: دار الهدى للطباعة والنشر.
60.	المبيض، مأمون.(2003). **الذكاء العاطفي والصحة العاطفية.**بلفاست: المكتب الإسلامي .
61.	مُحَمَّد،عبد العزيز عبد المجيد.(2005). **سيكولوجية مواجهة الضغوط في المجال الرياضي.**القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
62.	مدثر، أحمد سليم.(2003). **الوضع الراهن في بحوث الذكاء.** الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث
63.	مصباح، عبد الهدي.(2006). **العبقرية والذكاء والإبداع. القاهرة:** الدار المصرية اللبنانية.
64.	المعجم الوجيز. (1994). **مجمع اللغة العربية.** طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم.
65.	المليجي، حلمي (2001). **علم نفس الشخصية.** بيروت: دار النهضة العربية.
66.	النابلسي، مُحَمَّد أحمد. (1991). **مبادئ العلاج النفسي ومدارسه.** بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

67.	نبيل. سفيان.(2004). المختصر **في الشخصية والإرشاد النفسي.** ط1. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.
68.	النعاس، عمر. (2008). **الضغوط المهنية والصحة النفسية.** منشورات جامعة. ليبيا: 7 أكتوبر. ط1.

-الدوريات والمجلات العلمية:

69.	الأشول، عادل عز الدين. (1993). **"الضغوط النفسية والإرشاد الأسري للأطفال متخلفين عقليا". مجلة الإرشاد النفسي.** العدد1. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. ص. ص 15-35.
70.	الأنصاري، بدر.(2002). **الصورة الكويتية لإستخبار " آيزنك " للشخصية(صيغه الراشدين). مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية.** العدد 104. الكويت. مجلس النشر العلمي . جامعة الكويت.
71.	آيت حمودة، حكيمة. خطار، زاهية. بوشودوب.(2008). **"أهمية مركز الضبط في إدارة الضغوط المهنية لدى مدرسي التعليم الثانوي". مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.** المجلد6. العدد2. دمشق. ص. ص 147-186.
72.	بركات، زياد.(2010). **"الشخصية العصابية والإنبساطية وتأثيرها في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى لدى جامعة القدس".مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).** المجلد 24(1). فلسطين. ص.ص 82-107.
73.	البقيعي، نافز. (2011). **"الذكاء الإنفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والإحتراق النفسي لدى معلمي الصفوف الثلاث الأولى".مجلة جامعة النجاح للأبحاث.**الأردن. المجلد 25(1). ص.ص 50-82.
74.	بلان، كمال.(2012). **السمات الشخصية لدى المرأة في ضوء بعض المتغيرات "دراسة ميدانية مقارنة لدى عينة من النساء العاملات وغير العاملات في محافظتي دمشق وحمص".مجلة جامعة دمشق.** المجلد 28. العدد1. دمشق. ص.ص 17-65.
75.	جابر، رمزي. (2007). **"دراسة تقويمية لظاهرة الاحتراق النفسي للمدرب". مجلة جامعة الأقصى.** المجلد الحادي عشر. العدد الأول. يناير. ص. ص 129-151.
76.	جودة، آمال.(2007). **"الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة والنفس لدى طلبة جامعة الأقصى". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).** المجلد 21(3). جامعة الأقصى. غزة. فلسطين. ص.ص 698-738.
77.	حتاملة، مازن. (2002). **"مصادر الضغط لدى طلبة كلية الرياضة في جامعة اليرموك". مجلة العلوم التربية والنفسية.** المجلد3. العدد4. ديسمبر. البحرين. ص ص 201-244. ص.ص 567-596

78.	حسن، عماد أحمد .(2006)." **مدى فعالية برنامج تدريبي في خفض الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة وأثره في مهارات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي". مجلة كلية التربية.** جامعة أسيوط. المجلد (22). العدد الأول.ص ص 02-112 .
79.	الخليل، جواد. شرير، عزيزة. (2008). **"الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات(الديموغرافية) لدى المعلمين". الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية).** المجلد السادس عشر.العدد الأول. يناير. غزة. فلسطين. ص.ص 683-711.
80.	رابح، أنس. (2011). **"الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم السودانية". المجلة العربية لتطوير التفوق.** المجلد2. العدد3. ص.ص 58-72.
81.	رحمة، عزيزة. (2011). **الذكاء السائل والتحصيل الدراسي وعلاقتهما ببعض سمات الشخصية لدى طلبة جامعة دمشق. مجلة جامعة دمشق.** –المجلد 27 - العدد الأول + الثاني. دمشق. ص.ص. 1-41.
82.	زيدان عصام مُحَّد و الإمام كمال أحمد. **"الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية". دراسات عربية في علم النفس.** دار غريب للطباعة والنشر. المجلد 2، العدد1، يناير، القاهرة، 2003، ص.ص 11-62 .
83.	الشايب، عبد الحفيظ.(2010). **الخصائص السيكومترية للصورة المعربة لاستبيان "ويكمان" للذكاء الانفعالي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.** مجلد6.عدد1.ص.ص 53-71.
84.	الشريف، حمود هزاع. الرويتع، عبد الله صالح.(2007). **مقياس آيزنك المعدل (EPQ-R):النسخة السعودية لعينة الإناث. إدارة النشر العلمي والمطابع.** المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.
85.	الضوي، محسوب.(2010). **"الرضا الوظيفي وضغوط العمل وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي لدى مديري المدارس". المجلة المصرية للدراسات النفسية.** 12(1). ص.ص 72-135.
86.	عبد الحميد، أسماء.(2009). **علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العام والتحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية.** 19(63). ص.ص 25-61.
87.	عبد الخالق، أحمد مُحَّد. النيال، مايسة أحمد.(2003). **بعد الإنبساط-الإنطواء (دراسة تطوري على ألفي طفل). سلسلة بحوث في الشخصية وعلم النفس المرضي دراسات في الطفولة والمراهقة.** المجلد الثاني.
88.	عربيات، أحمد. الخرابشة، عمر.(2007). **"الضغوط النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون". مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.** جامعة دمشق. المجلد 05، العدد 02، ص.ص 48-68.

89.	العلوان، أحمد. (2011). **"الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية ومهارات التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغير التخصص والنوع الإجتماعي للطالب".** المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد 7. عدد 2. ص.ص 125-144.
90.	العمران، جيهان عيسى أبو راشد. (2006) .**الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلبة البحرينيين تبعًا لاختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي والنوع والمرحلة الدراسية.** مجلة جامعة دمشق. المجلد 22 العدد (2) .ص. ص 131- 168.
91.	العيسوي، عبد الرحمن. (2008). **"كيفية مواجهة ضغوط الحياة المعاصرة".** مجلة التربية. العدد 166. السنة 37. سبتمبر. الدوحة. قطر. ص.ص 206-218.
92.	فراج. مُحَمَّد أنور.(2005). **"الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعدوان لدى طلاب الجامعة".** دار غريب للطباعة والنشر. دراسات عربية في علم النفس. المجلد4، العدد1. يناير. القاهرة. ص. ص 93-101 .
93.	قاسم، حسن صالح.(2000). **"إضطرابات ما بعد الضغوط".** مجلة الثقافة النفسية. المجلد 13، العدد 49. بيروت دار النهضة العربية.
94.	القاضي، عدنان.(2012). **"الذكاء الوجداني وعلاقته بالإندماج الإجتماعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة تعز".** المجلة العربية لتطوير التفوق. المجلد3. العدد4. ص.ص 26-80.
95.	القريوتي، إبراهيم. الخطيب، فريد .(2006). **"الإحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة بالأردن".مجلة كلية التربية.**جامعة الإمارات العربية المتحدة. السنة الحادية والعشرون. العدد 23. ص ص 131-154.
96.	مخائيل، امطانيوس. (2009). **"الخصائص السيكومترية لصور سورية معربة من مقياس آيزنك المراجع لشخصية الناشيء".** مجلة جامعة دمشق.المجلد 25. العدد 3+4، جامعة دمشق. ص.ص 96-133.
97.	مسيلي، رشيد. فاضلي، أحمد. (2009). **"شدة إدراك الضغط النفسي وعلاقته بالإكتئاب ومشاعر اليأس لدى فئة من محاولي الإنتحار".** مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والإجتماعية. العدد 13، جامعة الجزائر. ص.ص 07-32.
98.	المصدر، عبد العظيم.(2008)."**الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الإنفعالية".** مجلة الجامعة الإسلامية **(سلسلة الدراسات الإنسانية).** المجلد السادس عشر. العدد الأول. يناير. ص-ص 587-632.
99.	معمرية ، بشير.(2005). **" الذكاء الوجداني (مفهوم جديد في علم النفس) " .**مجلة شبكة العلوم النفسية العربية .العدد 6. افريل-ماي-جوان .جامعة باتنة .ص ص 40-51 .

100	مقداد، مُحَمَّد. المطوع ، مُحَمَّد حسن.(2004). **"الإجهاد النفسي واستراتيجات المواجهة والصحة النفسية".مجلة العلوم التربوية والنفسية.** المجلد 5. العدد 2. يوليو. البحرين. ص ص 253-280.
101	المللي، سعاد. (2010). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين. مجلة جامعة دمشق.** المجلد 26. العدد 3. ص.ص 135-191.
102	النجار، خالد عبد الرازق.(2007). **الذكاء الوجداني لدى الأطفال : قياسه وتمايز أبعاده .مجلة دراسات نفسية.** رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية. 17(2). ص.ص 423-479.
103	هريدي،عادل مُحَمَّد.(2003)."**الفروق الفردية في الذكاء الوجداني في ضوء المتغيرات الحيوية/ الاجتماعية ".دراسات عربية في علم النفس .**المجلد2.العدد2. ابريل.القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر .ص. ص 57-108 .

- الرسائل والمذكرات الجامعية

104	أبو العلا، مُحَمَّد (2009). **"ضغوط العمل وأثرها على الولاء التنظيمي دراسة تطبيقية على المدراء العاملين في وزارة الداخلية في قطاع غزة".** رسالة ماجستير (غير منشورة). الجامعة الإسلامية غزة. فلسطين.
105	أبو نبيل، حبيبة. (2010). **الضغوط النفسية واستراتيجية مواجهتها وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى أبناء الشهداء بغزة.** رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. قسم علم النفس. غزة. فلسطين.
106	حسام، علي. (2008). **" الإنهاك النفسي وعلاقته بالتوافق الزواجي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى عينة من معلمي الفئات الخاصة بمحافظة المنيا".** رسالة ماجستير (غير منشورة). تخصص الصحة النفسية.جامعة المنيا. مصر.
107	الخولي، محمود.(2010). **"فعالية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الوجداني لخفض حدة السلوك العدواني لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية".** رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة الزقازيق. مصر.
108	الزهراني، نوال.(2008). **الإحتراق النفسي وعلاقته ببعض السمات الشخصية لدى العاملات مع ذوي الإحتياجات الخاصة.** رسالة ماجستير(غير منشورة). كلية التربية وقسم علم النفس.جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
109	سايحي، سليمة.(2004). **فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى قلق الإمتحان لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي.** رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس وعلوم التربية.جامعة ورقلة.
110	سعداوي، مريم.(2010). **الذكاء الإنفعالي وعلاقته باستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوية.** رسالة ماجستير (غير منشورة). قسم علم النفس وعلوم التربية.جامعة الجزائر.

111	الشهري، سعد.(2010). **الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف.** رسالة ماجستير (غير منشورة).كلية التربية وقسم علم النفس. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
112	صالح، أماني.(2004). **"فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات".** رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر. مصر.
113	الصبان، عبير. (2003). **" المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من النساء السعوديات المتزوجات العاملات في مدينتي مكة المكرمة وجدة"**، رسالة ماجستير (غير منشورة). تخصص صحة نفسية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
114	الطلاع، عبد الرؤوف. (2000). **"الضغوط النفسية وعلاقتها بالأمراض السيكوسوماتية لدى الأسرى الفلسطينيين المحررين من السجون الإسرائيلية"** . رسالة ماجستير (غير منشورة) . القاهرة: جامعة عين شمس. قسم الصحة النفسية .
115	عبد اللات، أسماء.(2008). **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في لتكيّف الاكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الاردن.** رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة الأردن.
116	عبدي، سميرة.(2011). **الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس.** رسالة ماجستير (غير منشورة).قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا. جامعة مولود معمري. تيزي وزو. الجزائر.
117	العنزي، أمل سليمان. (2004). **" أساليب مواجهة الضغوط عند الصحيحات والمصابات بالإضطرابات النفسجيمسة "السيكوسوماتية" دراسة مقارنة".** رسالة ماجستير (غير منشورة). تخصص علم النفس. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
118	لعريط، بشير. (2009). **"الإنعكاسات النفسية والسلوكية لنظام العمل بالمناوبة (8x3)".** رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة قسنطينة.
119	مبارك، صفية.(2010). **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني لدى المعوقين بصريا المقيمين داخل المدرسة من طلاب المرحلة الثانوية.** رسالة دكتوراه (غير منشورة). قسم الإرشاد النفسي.جامعة القاهرة. مصر.
120	معزي، عياش. (2004). **"علاقة الضغوط النفسية ببعض المتغيرات الشخصية لدى العاملين في المرور بمدينة الرياض".** رسالة ماجستير (غير منشورة)، تخصص الرعاية والصحة النفسية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.

121	معمرية، بشير. (1995). " **وجهة الضبط وعلاقتها بالعصابية** " . رسالة ماجستير (غير منشورة) . الجزائر: جامعة وهران. قسم الصحة النفسية .

مراجع باللغة الأجنبية

122	Bar-on, R.(2001).**Emotional intelligence and self- Actualization**. In j Ciarrochi, psychology press. Philadelphia.
123	Caruso , D . R (2001) . **Emotional Intelligen In the workplace** . In . J .
124	Chalvin, dominique. (1984). **faire face aux stress de la vie quotidienne**. 2e édition. Paris : Entreprise moderne d'édition librairies techniques.
125	Ciarrochi ., J . P . Forgas, & J.D . Mayer (Eds). **Emotional Intelligence In Everyday Life**: A scientific inquiry . Philadphia : Psychology Press . p p . 150 -167.
126	Crocq, louis. (2007). **Traumatismes psychiques prise en charge psychologique des victimes**. Paris : Elservier Masson.
127	Davison, G.C. Neale, J.N. (1994). **Abnormal Psychology**. 6th ed. New York: John Wiley et Sons, Inc.
128	De Clercq, michel. Lebigot, françois. (2001). **les traumatismes psychique**. Paris : Masson.
129	Epstein, S. (1998**). Constructive Thiuling. The key to Emotional Intelligence.** 32 (4).20 – 30.
130	Eysenck,H.-J. (1976). **Sex and Personality**. London. Open Books.
131	Gleitman, H. Fridlund, A, and Reisberg, D.(1999). **Psychology**. Nex York : W.W Norton.
132	Goleman, D.(1999). **Working with Emotional Intelligence**. Great Britain:Bloomsubry publishing Plc.
133	Graziani, Pierluigi. Swendsen, Joel. (2005). **le stress émotions et stratégies d'adaptation**. Paris : Arman colin.
134	Hill,Kwigfield**.**(1984).Test **Anxiety:Amajor educational problem** .Elementary school Journal 85,105-126.
135	Howard, P. J., & Howard, J. M (1995). **The big five quickstart: An introduction to the five-factor model of personality for human resource professionals. Center for Applied Cognitive Studies** (CentACS), Charlotte,North Caroline, 2-21.
136	Freudenberger, H. (1974) . "**staff Burnout**" . Journal of Social Issues , 50 (1). pp 159 – 165.
137	Jan, Sampel.(2007). **Emotional Intelligence**. London: Published by A

138.	Jolly, Anne. (2002). "**Stress et traumatisme, Approche psychologique de l'expérience d'enseigants victimes de violence**", Thèse obtenue de grade de Docteur de l'université de Reims. discipline psychologie. Décembre.
139.	Kala, J,K.(1990). **Introduction to psychology**. Belmont, California : Wadsworth.
140.	Lazarus, R.S. Folkman, S. (1984). **Stress, appraisal and coping**. NewYork: Springer Publishing Comp.
141.	Lopes , P . N ., & Salovey , P . (2001) . **Toward a Broader Education : Social , Emotional , and Partical Skills** . In J . E . Zins .,R . P . Weisberg ., &H . Walberg (Eds),Social Emotional Intelligence Learning and school Success . New York: Teachers college press.
142.	Marchard, Andre. Boyer, Richard. (2003). **la prévention du trouble du stress post-traumatique chez les employés de dépanneurs victimes de vols à main armes**. Québe : IRSST, c.
143.	Marilou, Bruchon. Schweitzer . **Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress**. France : revue soins infirmiers. nm 67.
144.	Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (1997) **Models of Emotional Intelligence**. In R. Sternberg (ed.). *Handbook of Intelligence*, (Pp. 396-420) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
145.	Nash, M. (2010). **Neuroticism, genetic mapping of. In Fink, G. Stress consequences: Mental, neuropsychological and socioeconomic**. Elsevier Inc35- 38.
146.	Pablo et Desire,(2008). **Emotional Intelligence in Education**. School of Psychology. University of Malaga. Spain. pp 421-436.
147.	Pfeiffer, StevenI. (2001) . **Emotional intelligence** : popular but elusive contrust. Roeper Review, Vol.23, ISSUE 3 , P 138-142.
148.	piler ,Jan Luc. (2009). **drame au milieu scolaire, protocole pour évaluer, soutenir, communiquer**. Paris :éd Elsevier,.
149.	Sequan,monique. Brunetn, alin. (2006). **Intervention en situation de crise et en contexte traumatique**. France : gaetan morin editeur, Chenliere éducation
150.	Stora, Jean- benjamin,(2010). **Le rôle de l'appareil psychique, des mécanismes neuronaux et neurohormonaux dans les somatisations**: l'approche de la psychosomatique intégrative, annales medico-psychologiques, revue psychiatrique, in press, corrected prof, available online 7 may 2010.
151.	Villence F,(1998),**stress et immunologie** . Paris : PUF .

المواقع الإلكترونية:

152.	Bar- On, R. (2005). "The Bar-On model of emotional- social intelligence". www. Eiconsortium.org.
153.	Chernis, C.(2000). Emotinal Intelligence : what is and why it matters ? paper presnted at the annual meeting of society industrial and organization psychology .New orleans Adress :http://www.eiconsortiun.org
154.	http://www.moh.gov.kw/hotline/hardpuch.htm
155.	Livingstone, H.; Nadjiwon-foster, M.; Smithers, S. (2002):Emotional Intelligence and Military leadership. Paper prepared for:Canadian Forces Leadership Institute.]On line[. Address:http://www.cda.acd.forces.gc.ca/.fli/engraph/research/pdf/0 8.pdf.
156.	أكرم عثمان ، في 28 أفريل 2008 www. dakram.maktoobblog.com/983497
157.	www.gulfkids.com/ar/ =434 2013/06/12 تاريخ المشاهدة
158.	www.hossam.elplog.com 2011/05/10 تاريخ المشاهدة
159.	www.psy-cognitive.net 2013/11/11 تاريخ المشاهدة
160.	Yong, C,A.(1996). Validity issues in measuring psychological construct : The case of Emotional Intellignce. (Retreived dec, 2003) : http:// www.psy.pdx.edu/psucafe/research/measurs.htm..
161.	مُحَمَّد جاسم ولي، في 21فيفري 2009 www.jamaa.cc/attach.php?id=4716

الملاحق

البيانات الشخصية:

الجنس: ☐ المستوى الدراسي: ☐

التخصص ☐ العمر: ☐

التعليمة:

عزيزي(ة) الطالب(ة) ، في إطار البحث العلمي أقدم بين يديك ثلاثة مقاييس 1 و2 و3 اقرأ كلا منهم باهتمام وأجب عنهما باختيار إجابة واحدة من الإجابات الموضحة أمام كل مفردة وذلك بوضع الإشارة (X) تحت الإجابة التي تناسبك، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما تعبر الإجابة عن وجهة نظرك.

إن إجاباتك ستحاط بالسرية التامة ولا يطلع عليها سوى الباحث لاستخدامها في البحث العلمي.

نشكركم على حسن تعاونكم معنا

الباحث

ملحق رقم (1)

مقياس الذكاء الوجداني الخاص بطلبة البكالوريا

الرقم	أشعر بالثقة بنفسي البنـــد	تنطبق دائما	تنطبق أحيانا	لا تنطبق
01	أشعر بالثقة في نفسي			
02	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة			
03	أستطيع التحكم في رغباتي النفسية			
04	لدّي القدرة على اكتشاف مشاعر أصدقائي			
05	أستطيع أن أقيم علاقات ممتازة مع الآخرين			
06	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري			
07	أتجاهل ما مر بي في الماضي من إخفاقات في الدراسة وأستطيع أن أتجاوزها			
08	أسعى دائما لأن أكون من المتفوقين			
09	أتعاطف مع معاناة الآخرين وأحزانهم بشكل فّعال			
10	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء			
11	لدّي القدرة على معرفة صفاتي الايجابية			
12	أسيطر على نفسي عندما أواجه أمرا مزعجا			
13	أستطيع تحقيق النجاح رغم الضغوط			
14	أستمع باهتمام لمشاكل زملائي في الدراسة			
15	عندي قدرة على التأثير في الآخرين			
16	لدي القدرة على تحديد جوانب القوة والضعف في نفسي			
17	أكون هادئا عند تعرضي لأي ضغوط			
18	أستطيع إنجاز أعمالي بنشاط وتركيز عاليين			
19	أشارك الآخرين أفراحهم وأحزانهم			
20	أتبادل مع زملائي الأفكار والمهارات والخبرا ت			
21	لدي الوعي بما أقوم به من أعمال			
22	يبقى لدي الأمل والتفاؤل حينما لا أتحصل على نقاط جيدة			

23	أسعى باستمرار إلى تنمية إمكاناتي وقدراتي			
24	أقوم بتشجيع زميلي عند شعوره بالإحباط			
25	أستطيع أن أكَوِن الصداقات بسهولة			
26	عند الفشل في أي عمل من الأعمال فإنني ألق اللوم على نفسي			
27	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي تجاه أي موقف			
28	أبذل أقصى جهدي لإنجاز المهام التي أكلف بها			
29	أظهر احترامي وتقديري لأساتذتي			
30	أسعى لحل مشاكل زملائي في الدراسة			
31	عندما أشعر بالضيق فإنني أعرف سببه			
32	أبحث عن حلول للمشكلات التي تواجهني بدلا من لوم الآخرين			
33	أثق في نجاحي عند القيام بأي مهمة			
34	أبادر بتقديم المساعدة لأي شخص يتعرض للأذى أو الضرر			
35	أشعر بأنني كفء في إدارة المناقشات الاجتماعية .			
36	أعرف قدراتي وأوجهها لتحقيق أهدافي			
37	أعترف بأخطائي وأسعى لمعالجتها			
38	لدي طموح كبير في إكمال مشواري الدراسي في الجامعة			
39	أبتسم عند مقابلة الآخرين			
40	أستطيع أن أنسجم بسهولة وبسرعة مع أي موقف اجتماعي.			
41	أنا واضح في أهدافي ومبادئي			
42	أستطيع أداء أي عمل لفترة طويلة دون شعور بالملل أو الإجهاد			
43	أقدر أسوء العقبات الممكنة قبل الشروع في أي عمل			
44	أتقبل النقد بنّاء			
45	أتعلم من خبرات الماضي			

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني

الوعي بالذات	**45-44-43-41-36-31-26-21-16-11-06-1**
إدارة الإنفعالات	**37-32-27-22-17-12-07-02**
الدافعية للإنجاز	**42-38-33-28-23-18-13-08-03**
التعاطف	**39-34-29-24-19-14-09-04**
التواصل الإجتماعي	**40-35-30-25-20-15-10-05**

ملحق رقم (02)

مقياس الضغط النفسي للطلبة

الرقم	البنـــد	موافق	أحيانا	غير موافق
01	يشرد ذهني في القسم أثناء الدروس			
02	لا يوجد من يساعدني من أفراد أسرتي			
03	أشعر بالضيق عند اقتراب موعد امتحان شهادة البكالوريا			
04	أشعر بأنني غير محبوب من قبل زملائي			
05	كثيرا ما ينتابني الغضب لأتفه الأسباب			
06	يزعجني ضيق وقت الراحة بين الحصص			
07	يضايقني عدم أخذ رأيي في أمور تهم الأسرة			
08	أفكر بيرًا في الحصول على وظيفة			
09	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة			
10	أنا سريع البكاء عند مواجهة أي ضغط (مشكلة)			
11	أجد صعوبة في إنجاز الواجبات الدراسية لكثرتها			
12	ينزعج والدي مني أو أحدهما حينما لا أتحصل على نقاط جيدة			
13	أشعر بالقلق عندما أفكر في المستقبل			
14	يرفض بعض زملائي مساعدتي في فهم بعض المواد الدراسية الصعبة			
15	أشعر أنني متقلب المزاج			
16	يمتنع بعض الأساتذة عن توضيح بعض المفردات الغامضة أثناء الدرس			
17	لا أستطيع التعبير عن آرائي الشخصية داخل أسرتي			
18	أشعر أن مشاكلي سوف تتزايد في المستقبل			
19	لا أجد مساعدة من الأساتذة في حل مشكلاتي الدراسية			
20	لا أستطيع التعبير عن مشاعري			
21	أجد صعوبة في بعض المواد الدراسية			
22	تضايقني كثرة الأعمال المنزلية			
23	أشعر بالانزعاج عند التفكير في مستقبلي المهني			

24	أفضل الوحدة والجلوس بمفردي بعيدًا عن الآخرين			
25	أشعر أني مهموم دائما			
26	أنزعج من ضعف قدرتي على الفهم السريع أثناء الدرس			
27	أتضايق من وجود مشكلات داخل أسرتي			
28	يقلقني الفشل في تحقيق أهدافي المستقبلية			
29	يضايقني تدخل الآخرين في شؤوني الخاصة			
30	أجد صعوبة في النوم عندما تقابلني مشكلة في حياتي			
31	أحيانا يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له			
32	يضايقني عدم اهتمام والد ي بمشكلاتي الشخصية			
33	أخاف من عدم قدرتي على مواصلة دراستي			
34	أرتبك عندما التحدث مع الاخرين			
35	ألوم نفسي لأقل خطا أقع فيه			
36	يضايقني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل			
37	أشعر بالضغط نتيجة للخلافات الأسرية المتكررة			
38	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.			
39	أحس أنني كثير القلق			
40	أشعر بالضيق من جدول التوقيت اليومي الكثيف			
41	لا يتوفر لدي جو ملائم للدراسة في البيت			
42	أشعر بالملل في أداء أي عمل			
43	بعض المدرسين يعاملونني بطريقة غير لائقة			
44	أتضايق من كثرة اللوم من طرف أفراد الأسرة			
45	أشعر أن ثقتي بنفسي ضعيفة			
46	أتردد كثيرا في اتخاذ القرار			

أبعاد مقياس الضغط النفسي

الضغوط الدراسية	**43-40-36-31-26-21- 16 -11 -6 -1**
الضغوط الأسرية	**44-41-37-32-27-22-17-12-7-2**
ضغوط المستقبل	**33-28-23-18-13-8-3**
الضغوط الإجتماعية	**38-34-29-24-19-14-9-4**
الضغوط النفسية	**46-45-42-39-35-30-25-20-15-10-5**

ملحق رقم (03)

مقياس العصابية من إعداد (آيزنك)

م	نـص البنـــد	فئات الإجابة	
1	هل يتقلب مزاجك كثيرا؟	نعم	لا
2	هل تشعر أحيانا بالتعاسة بدون سبب؟	نعم	لا
3	هل تقلق في كثير من الأحيان على أمور لم يكن ينبغي أن تفعلها أو تقلها؟	نعم	لا
4	هل أنت شخص سريع الغضب؟	نعم	لا
5	هل تشعر كثيرا بأنك زهقان (متململ)؟	نعم	لا
6	هل يضايقك دوما شعورك بالذنب؟	نعم	لا
7	هل تعتبر نفسك شخصا عصبيا؟	نعم	لا
8	هل أنت مهموم باستمرار؟	نعم	لا
9	هل تقلق على ما يحتمل أن يحدث من أمور فظيعة؟	نعم	لا
10	هل تعتبر نفسك متوترا أو أعصابك مشدودة؟	نعم	لا
11	هل تشعر بالإشفاق على نفسك من حين إلى آخر؟	نعم	لا
12	هل تشعر بأنك متضايق أحيانا؟	نعم	لا
13	هل تعاني من قلة النوم؟	نعم	لا
14	هل تشعر غالبا بالتعب والإرهاق بدون سبب؟	نعم	لا
15	هل تشعر أحيانا بأن الحياة مملة جدا؟	نعم	لا
16	هل تقبل غالبا القيام بأعمال تحتاج إلى وقت أكثر مما لديك؟	نعم	لا
17	هل تقلق كثيرا بسبب مظهرك؟	نعم	لا
18	هل حدث أن تمنيت لو كنت ميتا؟	نعم	لا
19	هل تقلق لمدة طويلة جدا بعد مرورك بتجربة محرجة؟	نعم	لا
20	هل تعاني من التوتر العصبي؟	نعم	لا
21	هل تشعر غالبا بالوحدة؟	نعم	لا
22	هل يسهل على الناس جرح مشاعرك حين يجدون فيك أو في عملك عيبا أو خطأ؟	نعم	لا
23	هل تكون أحيانا مليئا بالنشاط وأحيانا أخرى خاملا؟	نعم	لا

مفتاح التصحيح:

حيث تعد نقطة واحدة لكل إجابة اختارها المفحوص وتتفق في الاتجاه ذاته مع المفتاح، والدرجة الكلية هي مجموع هذه النقاط.

ملحق رقم (04)

يبين أسماء السادة المحكمين الذين قاموا بتحكيم البرنامج التدريبي المقترح

ومقياس الذكاء الوجداني ومقياس الضغط النفسي

إسم الأستاذ	التخصص	المكان
الدكتورة غربي صابرينة	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة ورقلة
الدكتور مُحَمَّد الداودي	علم النفس التربوي	جامعة الأغواط
الدكتور مُحَمَّد بوفاتح	علم النفس العمل والتنظيم	جامعة الأغواط
الدكتور علي عون	علم النفس وعلوم التربية	جامعة الأغواط
الأستاذ عاجب بومدين	علم النفس الأسري	جامعة الأغواط
الأستاذ لخضر شلالي	علوم التربية	جامعة الأغواط
الأستاذة مريم سعداوي	علم النفس المدرسي	ملحقة آفلو جامعة الأغواط
الأستاذ لمين عياط	علم التدريس	جامعة الأغواط
الأستاذة بدرية النوعي	علم النفس المدرسي	جامعة الأغواط
الأستاذ أحمد عزوزي	ماستر إرشاد نفسي - مدير ثانوية المقاومة الشعبية	الأغواط

كما قام الباحث باستشارة مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج للإستفادة من خبرتهم في تصميم المنهج التجريبي المستخدم في الدراسة وهم:

إسم الأستاذ	المكان
أ.د مُحَمَّد مقداد	جامعة البحرين
أ.د عبد الحفيظ مقدم	جامعة الكويت
أ.د مصطفى عشوي	جامعة نايف السعودية
أ.د بشير معمرية	جامعة سطيف2
د. أحمد بن سعد	جامعة الأغواط

ملحق رقم (06)

إستمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي

إعداد الدكتورعبد الكريم قريشي

ضع إشارة داخل المربع الذي ينطبق على حالتك وأملأ ما تبقى من بنود الاستمارة كتابة (x) .

ملاحظة : تملأ الاستمارة بالتعاون مع الوالدين.

الإسم واللقب ..... :تاريخ ومكان الميلاد .....:القسم.....:

الشعبة ..... :الثانوية..... :

التحصيل الدراسي للوالدين:

الأم	أعلى التحصيل	الأب
	دراسات عليا (ماجستير – دكتوراه)	
	ليسانس	
	ثانوي	
	إعدادي	
	ابتدائي	
	يقرأ ويكتب	
	لا يقرأ ولا يكتب	

- عمل الأب (مهنته) ..... عمل الأم (مهنتها) .....
- دخل الأسرة الشهري بما في ذلك المصادر الأخرى غير الدخل من الوظيفة : [ ] دينار
- عدد أفراد الأسرة بما فيهم أنت [ ]
- نوع سكن الأسرة : 1- فيلا [ ] عدد الغرف [ ]

  إيجار [ ] ملك [ ]

  شقة في عمارة [ ] عدد الغرف [ ]

  إيجار [ ] ملك [ ]

تحاط بيانات هذه الإستمارة بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ملحق رقم (07)

الأغواط في .....

إستمارة موقعة بين الباحث وولي الطالب للموافقة في المشاركة

في البرنامج التدريبي المقترح

اتفق الباحث علي قويدري مع ولي الطالب .....

على السماح لوليه الطالب .....سنة ثالثة ثانوي

قسم ..... بثانوية .....

للمشاركة في برنامج تدريبي الذي تدوم مدته ثلاثة أشهر بداية من شهر أكتوبر 2014 إلى غاية شهر ديسمبر 2014. وذلك في الأيام التالية:

يوم السبت : من الساعة 10سا صباحا إلى الساعة 11 صباحا

يوم الثلاثاء : من الساعة 14.00 زوالا إلى الساعة 15.00 زوالا

يوم الأربعاء: من 16.00 مساء إلى الساعة 17.00 مساء

وذلك بثانوية المقاومة الشعبية بمدينة الأغواط.

إمضاء الباحث إمضاء الطالب المشارك إمضاء ولي الطالب

UNIVERSITE SETIF2

ملحق خاص

بنتائج الدراسة

SPSS

تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث متغير المستوى الإقتصادي والإجتماعي

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	tajribia	20	24,6500	1,49649	,33462
	dhabita	20	24,4000	1,63514	,36563

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,082	,777	,504	38	,617	,25000	,49564	-,75337	1,25337
	Equal variances not assumed			,504	37,706	,617	,25000	,49564	-,75363	1,25363

UNIVERSITE SETIF2

تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث متغير السن

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	tajribia	20	17,5000	,51299	,11471
	dhabita	20	17,7000	,65695	,14690

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	,710	,405	-1,073	38	,290	-,20000	,18638	-,57730	,17730
	Equal variances not assumed			-1,073	35,891	,290	-,20000	,18638	-,57803	,17803

تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث متغير مقياس الذكاء الوجداني

Group Statistics

	var	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
waibidhat	tajribia	20	22,650	,91191	,20391
	dhabita	20	20,600	,58714	,13129
idaratinfial	tajribia	20	16,200	,73270	,16384
	dhabita	20	14,750	,30779	,06882
dafiaa	tajribia	20	17,950	,32444	,07255
	dhabita	20	17,500	,72548	,16222
taatof	tajribia	20	17,950	,22361	,05000
	dhabita	20	16,800	,89443	,20000
tawasol	tajribia	20	14.900	,67082	,15000
	dhabita	20	15,700	,98809	,22094
darajakolia	tajribia	20	89.60	,23451	, 21128
	dhabita	20	88.65	,52315	,11698

UNIVERSITE SETIF2

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Waibidhat	Equal variances assumed	0,906	,096	-,206	38	,838	-,05000	,24252	-,54096	,44096
	Equal variances not assumed			-,206	32,443	,838	-,05000	,24252	-,54373	,44373
idaratinfial	Equal variances assumed	1,312	,088	2,251	38	,066	,40000	,17770	,04026	,75974
	Equal variances not assumed			2,251	25,503	,066	,40000	,17770	,03438	,76562
Dafiaa	Equal variances assumed	1,220	,225	,250	38	1,000	,32221	,17770	-,35974	,35974
	Equal variances not assumed			,151	26,308	1,000	,20001	,17770	-,36507	,36507
Taatof	Equal variances assumed	1,423	,077	,728	38	,471	,15000	,20616	-,26734	,56734
	Equal variances not assumed			,728	21,366	,475	,15000	,20616	-,27828	,57828
Tawasol	Equal variances assumed	1,085	,167	-,749	38	,459	-,20000	,26705	-,74061	,34061
	Equal variances not assumed			-,749	33,446	,459	-,20000	,26705	-,74304	,34304
darajakolia	Equal variances assumed	1,211	,233	1,710	38	,095	,20000	,11698	-,03681	,43681
	Equal variances not assumed			1,710	19,000	,104	,20000	,11698	-,04484	,44484

UNIVERSITE SETIF2

تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث متغير مقياس الضغط النفسي

Group Statistics

	var	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
s.scolair	tajribia	20	26,6510	2,14600	,47986
	dhabita	20	26,8520	1,72405	,38551
s.osari	tajribia	20	26,4502	1,36153	,30445
	dhabita	20	25,8540	1,42434	,31849
s.mostakbal	tajribia	20	19,3510	3,88509	,86873
	dhabita	20	18,8500	1,20644	,26977
s.ijtimai	tajribia	20	19,2050	1,23544	,27625
	dhabita	20	19,8530	1,03801	,23211
s.nafsi	tajribia	20	28,7080	1,33467	,29844
	dhabita	20	28,8520	1,27125	,28426
darajakolia	tajribia	20	120.3015	1,76183	4,86609
	dhabita	20	120.2514	1,07354	,24005

UNIVERSITE SETIF2

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
s.scolair	Equal variances assumed	1,174	,285	,483	38	,632	,29750	,61554	-,94859	1,54359
	Equal variances not assumed			,483	36,314	,632	,29750	,61554	-,95049	1,54549
s.osari	Equal variances assumed	,877	,783	,567	38	,574	,25000	,44060	-,64194	1,14194
	Equal variances not assumed			,567	37,923	,574	,25000	,44060	-,64200	1,14200
s.mostakbal	Equal variances assumed	3,245	,080	-1,064	38	,294	-,96750	,90965	-2,80900	,87400
	Equal variances not assumed			-1,064	22,631	,299	-,96750	,90965	-2,85096	,91596
s.ijtimai	Equal variances assumed	1,223	,276	,222	38	,826	,08000	,36082	-,65044	,81044
	Equal variances not assumed			,222	36,903	,826	,08000	,36082	-,65115	,81115
s.nafsi	Equal variances assumed	,158	,693	-,849	38	,401	-,35000	,41215	-1,18436	,48436
	Equal variances not assumed			-,849	37,910	,401	-,35000	,41215	-1,18443	,48443
darajakolia	Equal variances assumed	3,703	,062	-,941	38	,353	-4,58500	4,87201	-14,44787	5,27787
	Equal variances not assumed			-,941	19,092	,358	-4,58500	4,87201	-14,77890	5,60890

تجانس الفروق بين المجموعتين من حيث متغير مقياس العصابية

Group Statistics

	var	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
neurotitism	tajribia	20	15,0000	,99472	,22243
	dhabita	20	14,0500	1,13671	,25418

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
neurotitism	Equal variances assumed	,439	,512	-1,628	38	,112	-,55000	,33776	-1,23375	,13375
	Equal variances not assumed			-1,628	37,343	,112	-,55000	,33776	-1,23415	,13415

UNIVERSITE SETIF2

الفروق في الذكاء الوجداني بين المجموعة التجريبية والضابطة

Mann-Whitney Test

Ranks

	motarayir	N	Mean Rank	Sum of Ranks
inteligence	tajrib	20	22,80	456,00
	thabita	20	18,20	364,00
	Total	40		

Test Statistics[b]

	Inteligence
Mann-Whitney U	154,000
Wilcoxon W	364,000
Z	-1,262
Asymp. Sig. (2-tailed)	,207
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,221[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: motarayir

المتوسط الحسابي في الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
inteligence	20	85	92	89,60	1,903
Valid N (listwise)	20				

المتوسط الحسابي لأبعاد الذكاء الوجداني للمجموعة التجريبية

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
waibidhat	20	20,00	27,00	22,6500	2,05900
idaratinfiaal	20	12,00	21,00	16,2000	2,26181
dafiaa	20	12,00	22,00	17,9500	2,18789
taatof	20	13,00	24,00	17,9000	2,88189
tawasol	20	10,00	17,00	14,9000	1,91669
Valid N (listwise)	20				

المتوسط الحسابي في الذكاء الوجداني للمجموعة الضابطة

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
inteligence	20	81	92	88,65	2,498
Valid N (listwise)	20				

الفروق في الضغط النفسي بين المجموعة التجريبية والضابطة

Ranks

	motarayir	N	Mean Rank	Sum of Ranks
stres	tajrib	20	20,88	417,50
	thabita	20	20,13	402,50
	Total	40		

Test Statistics[b]

	stres
Mann-Whitney U	192,500
Wilcoxon W	402,500
Z	-,220
Asymp. Sig. (2-tailed)	,826
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,841[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: motarayir

المتوسط الحسابي للضغط النفسي للمجموعة التجريبية

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
stres	20	119	123	120,35	1,599
Valid N (listwise)	20				

المتوسط الحسابي لأبعاد الضغط النفسي للمجموعة التجريبية

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
dirasia	20	23,00	29,00	26,6500	1,46089
osaria	20	23,00	29,00	26,4500	1,73129
mostakbal	20	17,00	21,00	19,3500	1,42441
ijtimaiaa	20	15,00	23,00	19,2000	2,09259
nafsia	20	25,00	32,00	28,7000	1,78001
Valid N (listwise)	20				

UNIVERSITE SETIF2

الفروق في العصابية بين المجموعة التجريبية والضابطة

Ranks

	motarayir	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Neurotitism	tajrib	20	22,13	442,50
	thabita	20	18,88	377,50
	Total	40		

Test Statistics[b]

	neurotitism
Mann-Whitney U	167,500
Wilcoxon W	377,500
Z	-,936
Asymp. Sig. (2-tailed)	,349
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,383[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: motarayir

الفروق في المستوى الإجتماعي والإقتصادي بين المجموعة التجريبية والضابطة

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00001	tajribia	20	20,05	401,00
	dhabita	20	20,95	419,00
	Total	40		

Test Statistics[b]

	VAR00001
Mann-Whitney U	191,000
Wilcoxon W	401,000
Z	-,249
Asymp. Sig. (2-tailed)	,804
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,820[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: VAR00002

الفروق في متغير السن بين المجموعة التجريبية والضابطة

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00001	tajribia	20	23,53	470,50
	dhabita	20	17,48	349,50
	Total	40		

Test Statistics[b]

	VAR00001
Mann-Whitney U	139,500
Wilcoxon W	349,500
Z	-1,840
Asymp. Sig. (2-tailed)	,066
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,102[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: VAR00002

الفروق في أبعاد الذكاء الوجداني بين المجموعة التجريبية والضابطة

Ranks

	motarayir	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Waibidhat	tajrib	20	21,40	428,00
	thabita	20	19,60	392,00
	Total	40		
idaratinfiaalat	tajrib	20	20,23	404,50
	thabita	20	20,78	415,50
	Total	40		
Dafiaa	tajrib	20	21,23	424,50
	thabita	20	19,77	395,50
	Total	40		
Taatof	tajrib	20	22,85	457,00
	thabita	20	18,15	363,00
	Total	40		
Tawasol	tajrib	20	19,18	383,50
	thabita	20	21,83	436,50
	Total	40		

Test Statistics[b]

	waibidhat	idaratinfiaalat	dafiaa	taatof	tawasol
Mann-Whitney U	182,000	194,500	185,500	153,000	173,500
Wilcoxon W	392,000	404,500	395,500	363,000	383,500
Z	-,494	-,151	-,397	-1,282	-,725
Asymp. Sig. (2-tailed)	,621	,880	,692	,200	,469
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,640[a]	,883[a]	,698[a]	,211[a]	,478[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: motarayir

Test Statistics[b]

	waibidhat	idaratinfiaalat	dafiaa	taatof	tawasol
Mann-Whitney U	182,000	194,500	185,500	153,000	173,500
Wilcoxon W	392,000	404,500	395,500	363,000	383,500
Z	-,494	-,151	-,397	-1,282	-,725
Asymp. Sig. (2-tailed)	,621	,880	,692	,200	,469
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,640[a]	,883[a]	,698[a]	,211[a]	,478[a]

الفروق في أبعاد الضغط النفسي بين المجموعة التجريبية والضابطة

Ranks

	motarayir	N	Mean Rank	Sum of Ranks
dirasia	tajrib	20	19,08	381,50
	thabita	20	21,93	438,50
	Total	40		
osaria	tajrib	20	22,53	450,50
	thabita	20	18,48	369,50
	Total	40		
mostakbal	tajrib	20	22,15	443,00
	thabita	20	18,85	377,00
	Total	40		
ijtimaiaa	tajrib	20	18,27	365,50
	thabita	20	22,73	454,50
	Total	40		
nafsi	tajrib	20	19,40	388,00
	thabita	20	21,60	432,00
	Total	40		

Test Statistics[b]

	dirasia	osaria	mostakbal	ijtimaiaa	nafsi
Mann-Whitney U	171,500	159,500	167,000	155,500	178,000
Wilcoxon W	381,500	369,500	377,000	365,500	388,000
Z	-,789	-1,116	-,920	-1,232	-,610
Asymp. Sig. (2-tailed)	,430	,264	,357	,218	,542
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,445[a]	,277[a]	,383[a]	,231[a]	,565[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: motarayir

الصدق التمييزي لمقياس الذكاء الوجداني

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
inteligence	bas	21	86,48	9,724	2,122
	haut	21	119,05	3,500	,764

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
intelige nce	Equal variances assumed	5,911	,020	-14,442	40	,000	-32,571	2,255	-37,129	-28,013
	Equal variances not assumed			-14,442	25,095	,000	-32,571	2,255	-37,215	-27,928

الصدق التمييزي لمقياس الضغط النفسي

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
stres	111	21	83,48	5,250	1,146
	2222	21	111,62	6,305	1,376

معامل الإرتباط بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية للمقياس

Correlations

		waibidhat	idaratinfiaal	daafia	taatof	tawasol	Dakaa
waibidhat	Pearson Correlation	1	,644**	,657**	,595**	,644**	,871**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
idaratinfiaal	Pearson Correlation	,644**	1	,704**	,572**	,447**	,819**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
daafia	Pearson Correlation	,657**	,704**	1	,631**	,541**	,863**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
taatof	Pearson Correlation	,595**	,572**	,631**	1	,510**	,793**

	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	80	80	80	80	80	80
tawasol	Pearson Correlation	,644**	,447**	,541**	,510**	1	,763**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	80	80	80	80	80	80
dakaa	Pearson Correlation	,871**	,819**	,863**	,793**	,763**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80	80

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الصدق التمييزي لمقياس الضغط النفسي

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
stres	111	21	83,48	5,250	1,146
	2222	21	111,62	6,305	1,376

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					
								95% Confidence Interval of the D
	F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower
Equal variances assumed	,000	,983	-15,720	40	,000	-28,143	1,790	
Equal variances not assumed			-15,720	38,731	,000	-28,143	1,790	

اختبار ويلكوكسن Wilcoxon

وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني

Wilcoxon Signed Ranks Test

Frequencies

		N
dhaka2 - dhakha1	Negative Differences[a]	0
	Positive Differences[b]	20
	Ties[c]	0
	Total	20

a. dhaka2 < dhakha1

b. dhaka2 > dhakha1

c. dhaka2 = dhakha1

Test Statistics[b]

	dhaka2 - dhakha1
Exact Sig. (2-tailed)	,000[a]

a. Binomial distribution used.

b. Sign Test

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
waaibidhat2 - waaibidhat1	Negative Ranks	0[a]	,00	,00
	Positive Ranks	20[b]	10,50	210,00
	Ties	0[c]		
	Total	20		
idaratinfiaal2 - idaratinfiaal1	Negative Ranks	0[d]	,00	,00
	Positive Ranks	20[e]	10,50	210,00
	Ties	0[f]		
	Total	20		
daafia2 - daafia1	Negative Ranks	0[g]	,00	,00
	Positive Ranks	20[h]	10,50	210,00
	Ties	0[i]		
	Total	20		
taatof2 - taatof1	Negative Ranks	0[j]	,00	,00
	Positive Ranks	18[k]	9,50	171,00
	Ties	2[l]		
	Total	20		
tawasol2 - tawasol1	Negative Ranks	0[m]	,00	,00

	Positive Ranks	20[n]	10,50	210,00
	Ties	0[o]		
	Total	20		

a. waaibidhat2 < waaibidhat1

b. waaibidhat2 > waaibidhat1

c. waaibidhat2 = waaibidhat1

d. idaratinfiaal2 < idaratinfiaal1

e. idaratinfiaal2 > idaratinfiaal1

f. idaratinfiaal2 = idaratinfiaal1

g. daafia2 < daafia1

h. daafia2 > daafia1

i. daafia2 = daafia1

j. taatof2 < taatof1

k. taatof2 > taatof1

l. taatof2 = taatof1

m. tawasol2 < tawasol1

n. tawasol2 > tawasol1

o. tawasol2 = tawasol1

Test Statistics[b]

	waaibidhat2 - waaibidhat1	idaratinfiaal2 - idaratinfiaal1	daafia2 - daafia1	taatof2 - taatof1	tawasol2 - tawasol1
Z	-3,932[a]	-3,936[a]	-3,926[a]	-3,744[a]	-3,951[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

اختبار ويلكوكسن Wilcoxon

وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الضغط النفسي

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
sscolair2 - sscolair1	Negative Ranks	20[a]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[b]	,00	,00
	Ties	0[c]		
	Total	20		
sosaria2 - sosaria1	Negative Ranks	20[d]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[e]	,00	,00
	Ties	0[f]		
	Total	20		
smostakbal2 - smostakbal1	Negative Ranks	20[g]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[h]	,00	,00
	Ties	0[i]		
	Total	20		
ssocial2 - ssocial1	Negative Ranks	20[j]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[k]	,00	,00
	Ties	0[l]		
	Total	20		
snafsia2 - snafsia1	Negative Ranks	20[m]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[n]	,00	,00
	Ties	0[o]		
	Total	20		

UNIVERSITE SETIF2

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
sscolair2 - sscolair1	Negative Ranks	20[a]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[b]	,00	,00
	Ties	0[c]		
	Total	20		
sosaria2 - sosaria1	Negative Ranks	20[d]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[e]	,00	,00
	Ties	0[f]		
	Total	20		
smostakbal2 - smostakbal1	Negative Ranks	20[g]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[h]	,00	,00
	Ties	0[i]		
	Total	20		
ssocial2 - ssocial1	Negative Ranks	20[j]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[k]	,00	,00
	Ties	0[l]		
	Total	20		
snafsia2 - snafsia1	Negative Ranks	20[m]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[n]	,00	,00
	Ties	0[o]		
	Total	20		

a. sscolair2 < sscolair1

b. sscolair2 > sscolair1

c. sscolair2 = sscolair1

d. sosaria2 < sosaria1

e. sosaria2 > sosaria1

f. sosaria2 = sosaria1

g. smostakbal2 < smostakbal1

h. smostakbal2 > smostakbal1

i. smostakbal2 = smostakbal1

j. ssocial2 < ssocial1

k. ssocial2 > ssocial1

l. ssocial2 = ssocial1

m. snafsia2 < snafsia1

n. snafsia2 > snafsia1

o. snafsia2 = snafsia1

Test Statistics[b]

	sscolair2 - sscolair1	sosaria2 - sosaria1	smostakbal2 - smostakbal1	ssocial2 - ssocial1	snafsia2 - snafsia1
Z	-3,928[a]	-3,930[a]	-3,937[a]	-3,937[a]	-3,928[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
sscolair2 - sscolair1	Negative Ranks	20[a]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[b]	,00	,00
	Ties	0[c]		
	Total	20		
sosaria2 - sosaria1	Negative Ranks	20[d]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[e]	,00	,00
	Ties	0[f]		
	Total	20		
smostakbal2 - smostakbal1	Negative Ranks	20[g]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[h]	,00	,00
	Ties	0[i]		
	Total	20		
ssocial2 - ssocial1	Negative Ranks	20[j]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[k]	,00	,00
	Ties	0[l]		
	Total	20		
snafsia2 - snafsia1	Negative Ranks	20[m]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[n]	,00	,00
	Ties	0[o]		
	Total	20		

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

اختبار ويلكوكسن**Wilcoxon**

وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العصابية

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
osabia2 - osabia1	Negative Ranks	20[a]	10,50	210,00
	Positive Ranks	0[b]	,00	,00
	Ties	0[c]		
	Total	20		

a. osabia2 < osabia1

b. osabia2 > osabia1

c. osabia2 = osabia1

Test Statistics[b]

	osabia2 - osabia1
Z	-3,950[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000

a. Based on positive ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

حساب دلالة الفروق في القياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الذكاء الوجداني

Mann-Whitney Test

Ranks

	tajribdhabita	N	Mean Rank	Sum of Ranks
dhakawi	tajribia	20	30,50	610,00
	dhabita	20	10,50	210,00
	Total	40		
waibidhat	tajribia	20	30,50	610,00
	dhabita	20	10,50	210,00
	Total	40		
idaratinfial	tajribia	20	29,98	599,50
	dhabita	20	11,03	220,50
	Total	40		
daafia	tajribia	20	30,35	607,00
	dhabita	20	10,65	213,00
	Total	40		
taatof	tajribia	20	28,38	567,50
	dhabita	20	12,63	252,50
	Total	40		
tawasol	tajribia	20	30,50	610,00
	dhabita	20	10,50	210,00
	Total	40		

Test Statistics[b]

	Dhakawi	waibidhat	idaratinfial	daafia	taatof	tawasol
Mann-Whitney U	,000	,000	10,500	3,000	42,500	,000
Wilcoxon W	210,000	210,000	220,500	213,000	252,500	210,000
Z	-5,429	-5,437	-5,154	-5,361	-4,293	-5,436
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000[a]	,000[a]	,000[a]	,000[a]	,000[a]	,000[a]

Test Statistics[b]

	Dhakawi	waibidhat	idaratinfial	daafia	taatof	tawasol
Mann-Whitney U	,000	,000	10,500	3,000	42,500	,000
Wilcoxon W	210,000	210,000	220,500	213,000	252,500	210,000
Z	-5,429	-5,437	-5,154	-5,361	-4,293	-5,436
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000[a]	,000[a]	,000[a]	,000[a]	,000[a]	,000[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: tajribdhabita

حساب دلالة الفروق في القياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس الضغط النفسي

Mann-Whitney Test

Ranks

	VAR00007	N	Mean Rank	Sum of Ranks
stress	tajribastres	20	10,50	210,00
	dhabitastre	20	30,50	610,00
	Total	40		
stressdirasia	tajribastres	20	23,33	466,50
	dhabitastre	20	17,68	353,50
	Total	40		
stresosaria	tajribastres	20	20,50	410,00
	dhabitastre	20	20,50	410,00
	Total	40		
stresmostak	tajribastres	20	10,65	213,00
	dhabitastre	20	30,35	607,00
	Total	40		
stresijtima	tajribastres	20	11,03	220,50
	dhabitastre	20	29,98	599,50
	Total	40		
stresnafsi	tajribastres	20	10,63	212,50
	dhabitastre	20	30,38	607,50
	Total	40		

Test Statistics[b]

	Stress	stressdirasia	Stresosaria	stresmostak	stresijtima	stresnafsi
Mann-Whitney U	,000	143,500	200,000	3,000	10,500	2,500
Wilcoxon W	210,000	353,500	410,000	213,000	220,500	212,500
Z	-5,460	-1,552	-1,050	-5,371	-5,162	-5,368
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000[a]	,127[a]	1,000[a]	,000[a]	,000[a]	,000[a]

Test Statistics[b]

	Stress	stressdirasia	Stresosaria	stresmostak	stresijtima	stresnafsi
Mann-Whitney U	,000	143,500	200,000	3,000	10,500	2,500
Wilcoxon W	210,000	353,500	410,000	213,000	220,500	212,500
Z	-5,460	-1,552	-1,050	-5,371	-5,162	-5,368
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000[a]	,127[a]	1,000[a]	,000[a]	,000[a]	,000[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: VAR00007

حساب دلالة الفروق في القياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس العصابية

Mann-Whitney Test

Ranks

	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
osabia	tajribia	20	10,50	210,00
	dhabita	19	30,00	570,00
	Total	39		

Test Statistics[b]

	Osabia
Mann-Whitney U	,000
Wilcoxon W	210,000
Z	-5,371
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: VAR00002

اختبار ويلكوكسن**Wilcoxon**

وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الذكاء الوجداني

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
dhakatatabo - dhakabaadi	Negative Ranks	3[a]	2,00	6,00
	Positive Ranks	0[b]	,00	,00
	Ties	17[c]		
	Total	20		
waitata - waibaadi	Negative Ranks	2[d]	2,50	5,00
	Positive Ranks	2[e]	2,50	5,00
	Ties	16[f]		
	Total	20		
idaratata - idarbaadi	Negative Ranks	1[g]	1,00	1,00
	Positive Ranks	0[h]	,00	,00
	Ties	19[i]		
	Total	20		
daafiatata - daafiabaadi	Negative Ranks	3[j]	2,00	6,00
	Positive Ranks	0[k]	,00	,00
	Ties	17[l]		
	Total	20		
taatotata - taatofbaadi	Negative Ranks	1[m]	1,00	1,00
	Positive Ranks	0[n]	,00	,00
	Ties	19[o]		
	Total	20		
tawasoltata - tawasilbaadi	Negative Ranks	1[p]	1,50	1,50
	Positive Ranks	1[q]	1,50	1,50
	Ties	18[r]		
	Total	20		

UNIVERSITE SETIF2

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
dhakatatabo - dhakabaadi	Negative Ranks	3[a]	2,00	6,00
	Positive Ranks	0[b]	,00	,00
	Ties	17[c]		
	Total	20		
waitata - waibaadi	Negative Ranks	2[d]	2,50	5,00
	Positive Ranks	2[e]	2,50	5,00
	Ties	16[f]		
	Total	20		
idaratata - idarbaadi	Negative Ranks	1[g]	1,00	1,00
	Positive Ranks	0[h]	,00	,00
	Ties	19[i]		
	Total	20		
daafiatata - daafiabaadi	Negative Ranks	3[j]	2,00	6,00
	Positive Ranks	0[k]	,00	,00
	Ties	17[l]		
	Total	20		
taatotata - taatofbaadi	Negative Ranks	1[m]	1,00	1,00
	Positive Ranks	0[n]	,00	,00
	Ties	19[o]		
	Total	20		
tawasoltata - tawasilbaadi	Negative Ranks	1[p]	1,50	1,50
	Positive Ranks	1[q]	1,50	1,50
	Ties	18[r]		
	Total	20		

a. dhakatatabo < dhakabaadi

b. dhakatatabo > dhakabaadi

c. dhakatatabo = dhakabaadi

d. waitata < waibaadi

e. waitata > waibaadi

f. waitata = waibaadi

g. idaratata < idarbaadi

h. idaratata > idarbaadi

i. idaratata = idarbaadi

j. daafiatata < daafiabaadi

k. daafiatata > daafiabaadi

l. daafiatata = daafiabaadi

m. taatotata < taatofbaadi

n. taatotata > taatofbaadi

o. taatotata = taatofbaadi

p. tawasoltata < tawasilbaadi

q. tawasoltata > tawasilbaadi

r. tawasoltata = tawasilbaadi

Test Statistics[c]

	dhakatatabo - dhakabaadi	waitata – waibaadi	idaratata - idarbaadi	daafiatata - daafiabaadi	taatotata - taatofbaadi	tawasoltata - tawasilbaadi
Z	-1,732[a]	,000[b]	-1,000[a]	-1,732[a]	-1,000[a]	,000[b]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,083	1,000	,317	,083	,317	1,000

a. Based on positive ranks.

b. The sum of negative ranks equals the sum of positive ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

اختبار ويلكوكسن**Wilcoxon**

وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الضغط النفسي Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
stres2 - stres	Negative Ranks	9[a]	9,39	84,50
	Positive Ranks	10[b]	10,55	105,50
	Ties	1[c]		
	Total	20		
sscolair2 - sscolair	Negative Ranks	7[d]	9,07	63,50
	Positive Ranks	11[e]	9,77	107,50
	Ties	2[f]		
	Total	20		
sosari2 - sosari	Negative Ranks	12[g]	8,17	98,00
	Positive Ranks	4[h]	9,50	38,00
	Ties	4[i]		
	Total	20		
smostakbal2 - smostakbal	Negative Ranks	7[j]	9,14	64,00
	Positive Ranks	12[k]	10,50	126,00
	Ties	1[l]		
	Total	20		
ssocial2 - ssocial	Negative Ranks	10[m]	11,55	115,50
	Positive Ranks	10[n]	9,45	94,50
	Ties	0[o]		
	Total	20		
snafsi2 - snafsi	Negative Ranks	7[p]	7,43	52,00
	Positive Ranks	8[q]	8,50	68,00
	Ties	5[r]		
	Total	20		

UNIVERSITE SETIF2

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
stres2 - stres	Negative Ranks	9[a]	9,39	84,50
	Positive Ranks	10[b]	10,55	105,50
	Ties	1[c]		
	Total	20		
sscolair2 - sscolair	Negative Ranks	7[d]	9,07	63,50
	Positive Ranks	11[e]	9,77	107,50
	Ties	2[f]		
	Total	20		
sosari2 - sosari	Negative Ranks	12[g]	8,17	98,00
	Positive Ranks	4[h]	9,50	38,00
	Ties	4[i]		
	Total	20		
smostakbal2 - smostakbal	Negative Ranks	7[j]	9,14	64,00
	Positive Ranks	12[k]	10,50	126,00
	Ties	1[l]		
	Total	20		
ssocial2 - ssocial	Negative Ranks	10[m]	11,55	115,50
	Positive Ranks	10[n]	9,45	94,50
	Ties	0[o]		
	Total	20		
snafsi2 - snafsi	Negative Ranks	7[p]	7,43	52,00
	Positive Ranks	8[q]	8,50	68,00
	Ties	5[r]		
	Total	20		

a. stres2 < stres

b. stres2 > stres

c. stres2 = stres

d. sscolair2 < sscolair

e. sscolair2 > sscolair

f. sscolair2 = sscolair

g. sosari2 < sosari

h. sosari2 > sosari

i. sosari2 = sosari

j. smostakbal2 < smostakbal

k. smostakbal2 > smostakbal

l. smostakbal2 = smostakbal

m. ssocial2 < ssocial

n. ssocial2 > ssocial

o. ssocial2 = ssocial

p. snafsi2 < snafsi

q. snafsi2 > snafsi

r. snafsi2 = snafsi

Test Statistics[c]

	stres2 - stres	sscolair2 – sscolair	sosari2 - sosari	smostakbal2 - smostakbal	ssocial2 - ssocial	snafsi2 - snafsi
Z	-,424[a]	-,964[a]	-1,563[b]	-1,254[a]	-,394[b]	-,457[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,672	,335	,118	,210	,694	,647

a. Based on negative ranks.

b. Based on positive ranks.

c. Wilcoxon Signed Ranks Test

اختبار ويلكوكسن**Wilcoxon**

وذلك لحساب دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العصابية

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
osabia2 - osabia1	Negative Ranks	1[a]	8,50	8,50
	Positive Ranks	17[b]	9,56	162,50
	Ties	2[c]		
	Total	20		

a. osabia2 < osabia1

b. osabia2 > osabia1

c. osabia2 = osabia1

ملخـــــص الدراســـــــة

تهدف الدراسة إلى قياس مدى فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طلبة البكالوريا بثانويات ولاية الأغواط من الفئة العمرية (17-18)، والتعرف على تأثير هذا البرنامج في خفض مستوى الضغط النفسي ومستوى العصابية لديهم. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية مجموعة تجريبية: تتكون من (20) طالبا يطبق عليهم برنامج تدريبي من إعداد الباحث، ومجموعة ضابطة: تتكون من (20) طالبا من طلاب السنة ثالثة ثانوي لم يطبق عليهم البرنامج التدريبي، وقد استخدم الباحث مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس الضغط النفسي، ومقياس العصابية، واستمارة تقييم الحصص التدريبية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الذكاء الوجداني – و أبعاده الفرعية - لصالح القياس البعدي، ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي -بعد تطبيق البرنامج - على مقياس الذكاء الوجداني، لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الضغط النفسي – وأبعاده الفرعية ومقياس العصابية -وذلك لصالح القياس القبلي، ووجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج على مقياس الضغط النفسي ومقياس العصابية، لصالح المجموعة الضابطة. وعدم وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس التتبعي في كل من مقياس الذكاء الوجداني والضغط النفسي والعصابية.

Abstract

This study aims to measure the effectiveness of a proposed training programme in developing the emotional intelligence of a sample of baccalaureate students within the age range of 17-18 years, from sereral Secondary schools in Laghouat . the study attempts to identify the impact of the aformentioned programme on reducing the students' stress and neuroticism levels. The participants are randomly selected and divided into two groups of 20 students for each : one experimental group and the other serves as a a control group. To conduct this study, three measuring scales have been used : emotional intelligence scale, stress scale and neuroticism measuring scale, in addition to a designed questionnaire devoted to the students to evaluate the training sessions' progress. The results obtained indicate that there exist statistically significant differences in scores' averages experimental group between pre and post tests on the emotional intelligence scale, and its sub-dimensions, for the post-test benefit, and differences between the two groups in mean scores of the post-test in favour of the experimental group. The findings, also, show the presence of noticeable differences between pre- and post tests' scores of the experimental group on stress scale and its sub-dimensions, as wellas the neuroticism scale, in favour of the pre test ; scores' difference is also found between the two groups, in favour of the contol group. However, it is noticed that there exists no difference between the mean scores of experimental group in the iterative measurement on each of emotional intelligence, stress and neuroticism scales.