

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: M. PS/ 07/12

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية
تخصص: الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي

الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ
المرحلة الثانوية
دراسة ميدانية بثانويتي هواري بومدين و برهوم الجديدة

إعداد الطالب:

لحسن ذبيحي

تاريخ المناقشة: 2015/06/15

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

د. طه حمود	أستاذ محاضر صنف (أ) بجامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
أ.د. قدوري رابح	أستاذ التعليم العالي بجامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
أ.د. لكحل لخضر	أستاذ التعليم العالي بجامعة الجزائر 02	ممتحنا
د. ميمون حدة	أستاذ محاضر صنف (ب) بجامعة محمد بوضياف المسيلة	ممتحنا
د. مخلوف سعاد	أستاذ محاضر صنف (ب) بجامعة محمد بوضياف المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2015/2014



إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمن أطال الله في عمرهما
إلى كل إخوتي وأخواتي واطص بالذكر الأخت الكبرى والأم وهيبة والأخ نور

الدين ذبيحي

إلى الزوجة إيمان بن صالح

إلى كل الأهل وإلى كل من يحمل لقب ذبيح-ذبيحي.

إلى كل زملائي وزميلاتي خريجي دفعة مناهج دراسية وتقويم تربوي

2009م/2010م بجامعة

سطيف.

إلى أساتذتي الكرام بجامعة سطيف واطص بالذكر الأستاذ المحترم خلوة لهر

إلى كل أساتذة قسم علم النفس بجامعة المسيلة.

إلى كل من يجب العلم ويسعى إليه.

إلى كل من يحترم العلم ويقدمه.

اطلب من كل من يقرأ هذه الرسالة أن يدعوا لوالدي الكريمن.

الباحث:

لحسن ذبيحي

كلمة شكر وعرفان بالجميل

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من قدم لي يد المساعدة والعون لإنجاز هذا العمل المتواضع أخص بالذكر:

الأستاذ الدكتور رابع قدوري الذي تكرم بالإشراف على هذا العمل والذي قدم لنا كامل المساعدة

والشكر أيضا إلى كل القائمين على مكتبة علم النفس بجامعة سطيف-2-
محمد ملين دباغين

وإلى كل القائمين على الثانويتين اللتين أجريت فيهما الدراسة ثانوية هواري بومدين وبالأخص المدير لميش وثانوية برهوم الجديدة.

كما أتقدم بالشكر إلى الأستاذة المحترمة سعاد التي ساعدتني في الحصول على مقياس القدرة على

حل المشكلات من جامعة عمان الأردنية.

كما أتقدم بالشكر والدعاء إلى الأستاذ الدكتور بشير معمريّة الذي ساعدني كثيرا في الحصول على مراجع الذكاء الوجداني.

فهرس المحتوى

ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.	
أب-ج	مقدمة الدراسة.....
الإطار النظري	
الصفحة	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة
3	1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.....
8	2- فرضيات الدراسة.....
10	3- أهداف الدراسة.....
10	4- أهمية الدراسة.....
12	5- تحديد مفاهيم الدراسة.....
14	6- الدراسات السابقة.....
58	خلاصة:
الفصل الثاني: الذكاء الوجداني	
60	- تمهيد:
61	1- الذكاء ومفاهيمه ونظرياته.....
65	2- الوجدان والعاطفة والانفعال.....
67	3- العلاقة بين الذكاء والوجدان.....
69	4- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني.....
74	5- تعريف الذكاء الوجداني.....
78	6- الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني.....
82	7- النماذج المفسرة للذكاء الوجداني.....
101	8- السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض.....
103	9- أهمية الذكاء الوجداني في مناحي الحياة.....
105	10- تطبيقات الذكاء الوجداني في بعض مجالات.....

110	11- الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات.....
114	12- الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات.....
115	13- قياس الذكاء الوجداني.
120	خلاصة
الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات	
122	تمهيد:
123	1-لمحة تاريخية عن الاهتمام بحل المشكلات.....
123	2- ماهية القدرة على حل المشكلات.....
123	2- 1- مفهوم القدرة.....
124	2- 2- مفهوم المشكلة.....
127	2- 3- مفهوم حل المشكلة.....
129	2- 4- مفهوم القدرة على حل المشكلة.....
130	3- أنواع المشكلات.....
130	4- خصائص حل المشكلات.....
131	5- خطوات حل المشكلات.....
138	6- العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات.....
138	7- نظريات حل المشكلات.....
141	8- نماذج حل المشكلات.....
143	9- استراتيجيات حل المشكلات.....
147	10- العوامل المؤثرة على حل المشكلات.
151	11 - خصائص الأشخاص ذوي الحل الفعال وغير الفعال للمشكلات.
153	12- القدرة على حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات.....
153	12- 1- حل المشكلات والتفكير.
153	12- 2- حل المشكلات والتفكير الابتكاري.
154	12- 3- حل المشكلات وأساليب التفكير.....
154	12- 4- الخبرة وحل المشكلات.....

155	13-مقترحات لتنمية القدرة على حل المشكلات.
157	14-قياس القدرة على حل المشكلات.....
158	خلاصة.
	الإطار الميداني الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية
161	تمهيد:
161	1- الدراسة الاستطلاعية.....
162	2-منهج الدراسة.....
162	3- حدود الدراسة.....
162	4- مجتمع الدراسة
163	5- عينة الدراسة.
165	6- الأدوات المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكمترية.....
181	7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....
184	خلاصة.
	الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة
186	تمهيد:
186	1-عرض وتحليل نتائج الدراسة.....
198	2-مناقشة نتائج الدراسة.....
224	3-استنتاج عام.....
225	4- توصيات واقتراحات الدراسة.....
230	5-قائمة المراجع
242	6-الملاحق.....

- فهرس الأشكال

الرقم	مضمونه	الصفحة
1	يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الوجداني.	67
2	يوضح النموذج الهرمي لماير وسالوفي (1993).	84
3	يوضح إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير (البعد الأول) في نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني (1997).	85
4	يوضح بعد فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية (البعد الثاني) في نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني (1997).	86
5	يوضح التنظيم التأملي للانفعالات لتحفيز النمو الوجداني والعقلي (البعد الثالث) في نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني (1997).	87
6	يبين مكونات بعد التيسير الانفعالي للتفكير (البعد الرابع) في نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني (1997).	88
7	يوضح نموذج "بار - أون" لمكونات الذكاء الوجداني (1997).	92
8	يوضح التداخل بين الذكاء العقلي (IQ) والذكاء الوجداني (EQ) والشخصي (Personality).	112
9	يوضح دورة حل المشكلة عند ستيرنبرغ	135
10	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص.	164
11	يوضح لوحة الانتشار لبيانات متغيري الدراسة.	187

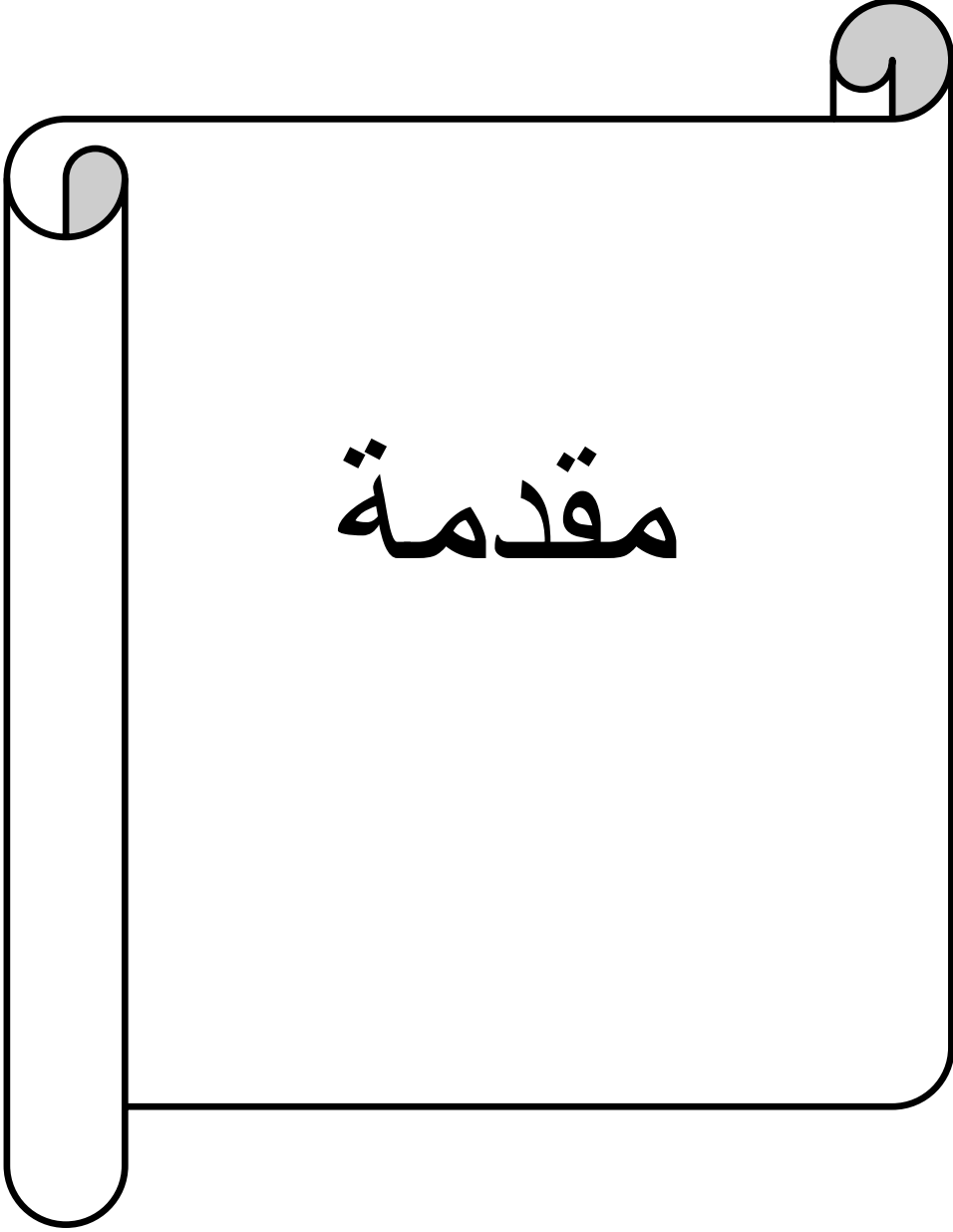
- فهرسة الجداول

الصفحة	مضمونه	الجدول
100	يوضح الكفايات الأربع لنموذج جولمان المعدل للذكاء الوجداني (2001).	1
162	يوضح مجتمع الدراسة بثانوية هواري بومدين.	2
163	يوضح مجتمع الدراسة بثانوية برهوم الجديدة.	3
164	يوضح عينة حسب التخصص والتخصص.	4
166	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الأول (إدارة الانفعالات).	5
167	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثاني (التعاطف).	6
168	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثالث (تنظيم الانفعالات).	7
169	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الرابع (المعرفة الانفعالية).	8
169	يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الخامس (التواصل الاجتماعي).	9
171	يوضح توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.	10
171	يوضح طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني:	11
172	يبين قيم معاملات الصدق العاملي والصدق الارتباطي لعوامل مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.	12
174	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية .	13
175	يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.	14
176	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني.	15
178	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل المختلفة في قائمة حل المشكلات.	16
178	يوضح تشبعات الفقرات بالعوامل الثلاث.	17
179	يوضح طريقة تصحيح قائمة حل المشكلات.	18
180	يوضح توزيع أبعاد قائمة حل المشكلات.	19
180	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية.	20
181	يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات	21

188	يوضح الارتباط بين إدارة الانفعالات والقدرة على حل المشكلات.	22
188	يبين الارتباط بين التعاطف والقدرة على حل المشكلات.	23
189	يبين الارتباط بين تنظيم الانفعالات والقدرة على حل المشكلات.	24
190	يبين الارتباط بين المعرفة الانفعالية والقدرة على حل المشكلات	25
190	يبين الارتباط بين التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات.	26
191	يبين الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات	27
192	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الوجداني-الأبعاد والدرجة الكلية.	28
194	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في مقياس الذكاء الوجداني.	29
196	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس القدرة على حل المشكلات.	30
197	يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في مقياس القدرة على حل المشكلات	31

- فهرس الملاحق

الصفحة	الملاحق	الرقم
242	مقياس الذكاء الوجداني	1
246	قائمة حل المشكلات (PPSI)	2
249	الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني	3
256	الخصائص السيكومترية لقائمة حل المشكلات	4
260	يوضح لوحة الانتشار بين متغيري الدراسة	4
260	نتائج فرضيات الدراسة باستخدام SPSS	5



مقدمة

مقدمة:

لقد تم دراسة حاصل الذكاء (IQ) كطريقة للتمييز بين الأشخاص العاديين والمتميزين، ولكنهم سرعان ما اكتشف قصور اختبارات حاصل الذكاء في التنبؤ بالنجاح في المستقبل البعيد، حيث وُجِدَ الكثير من الأشخاص في غاية الذكاء (بارعون في القراءة والكتابة والحساب)، ولكن كانت قدرتهم محدودة في إدارة سلوكهم والانسجام والتأقلم مع الآخرين، كما وُجِدَ أشخاص تفوقوا في الحياة رغم ذكائهم المتوسط أو العادي ويعود سبب تفوقهم حسب جولمان (Goleman, 2004) إلى قدرات الذكاء الوجداني والتي تشمل: التحكم بالذات والهمة والإصرار والقدرة على دفع الذات والتي تساعدهم على استغلال مهاراتهم الفكرية وهو ما اصطلح على تسميته بالذكاء الوجداني (EQ)، كما أكد العديد من علماء النفس أهمية الجانب الوجداني وتأثيره في حياة الإنسان، لارتباطه بالتفكير، ولا يعد الذكاء الوجداني مصطلحا حديثاً في علم النفس حسب المنظرين له، ولكنه مفهوم له جذوره التاريخية الراسخة، وإن كان من أحدث الذكاءات التي ظهرت في علم النفس في بداية التسعينات نظرا للتغيرات الحادثة في مختلف المجالات في هذا العصر الذي نعيش فيه.

ويعتبر الذكاء الوجداني حسب المنظرين له أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة قياسا بالذكاء المعرفي حيث يساهم الذكاء المعرفي بنسبة 20% بينما يساهم الذكاء الوجداني بما نسبته 80%، إذ انه يلعب دورا هاما في جميع مجالات الحياة، فالذكاء الوجداني يهتم بفهم الفرد لنفسه وللآخرين وبالعلاقات الاجتماعية وتوافقهم مع الظروف المحيطة به، هذه العوامل المكونة للذكاء الوجداني من شأنها أن تزيد من قدرة الفرد على النجاح في الحياة، وحالة الفرد الوجدانية والانفعالات تلعب دورا فريدا في حياة الفرد، بل وتؤثر على مسار حياته وأسلوبه في الحياة، فقد تؤدي الى العجز في قدرات الفرد الذهنية، وقد تقود تفكيره وترفع من مستوى أدائه إذا مارس عواطفه وانفعالاته ممارسة جيدة، فالمشكلة ليست في الحالة الوجدانية ذاتها، ولكن في سلامتها وكيفية إدارتها والتحكم فيها. ويعد حل المشكلات مطلبا أساسيا في حياة كل فرد، فالكثير من المواقف التي نواجهها في الحياة اليومية تتطلب حل مشكلات ويعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا وأهمية ويتعلم التلاميذ في المدارس حل المشكلات ليصبحوا قادرين على التكيف في حياتهم كون أن الحياة متغيرة ومعقدة والمتأمل في الواقع الذي نعيشه يوميا، يجد فيه أنواعا مختلفة من المشكلات حيث إن هذه الأنواع من المشكلات تنتوع بتنوع مجالات الحياة، كما أن الفرد يحتاج لاستخدام حل المشكلات عندما يريد الوصول الى هدف معين غير متاح في الوقت الراهن، وهو ما يمثل موقفا ما، هذا الموقف يكون مشكلة حقيقية كلما زادت الفجوة بين الوضع الراهن للفرد والوضع الذي يريد الوصول إليه. وحسب أنصار النظرية التقليدية لحاصل الذكاء فإن من يتمتعون بدرجات عالية في اختبارات الذكاء فإنهم سوف ينجحون في

كل مجالات الحياة بما فيها من مشكلات، حيث إن اغلب التعاريف للذكاء التقليدي ترى بأنه القدرة على حل المشكلات، إلا أن هذا الاعتقاد فندته الدراسات الحديثة حول الذكاء الوجداني، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة التي حاولنا من خلالها التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات التي تصادف تلميذ المرحلة الثانوية الذي يمر بمرحلة المراهقة وما لهذه المرحلة من دور في تكوين شخصيته. وقد قسمت هذه الدراسة الى جانبين: الجانب النظري ويتضمن ثلاثة فصول وهي:

- **الفصل الأول:** خصص هذا الفصل لتحديد مشكلة الدراسة بعرض الإشكالية التي دُعمت بأفكار ونتائج الدراسات السابقة في مجال الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات، ثم تم صياغة فرضيات الدراسة، ثم تحديد الأهداف المتوخاة من هذه الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، وكذلك تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً، وختم هذا الفصل بتحديد الدراسات السابقة التي تم تقسيمها الى ثلاثة محاور حيث تضمن المحور الأول الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بعدد من المتغيرات، وتضمن المحور الثاني الدراسات السابقة التي تناولت حل المشكلات، بينما تناول المحور الثالث الدراسات التي ربطت الذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات، إنتهاءً بتعقيب على دراسات كل محور وصولاً الى تعقيب عام على كل المحاور.

- **الفصل الثاني:** وقد خصص للذكاء الوجداني وقد تم التطرق فيه الى مفاهيم الذكاء، أهم النظريات التي حاولت تفسير طبيعة الذكاء، الوجدان وتداخله مع العاطفة والانفعال، العلاقة بين الذكاء والوجدان، ثم التطور التاريخي لمفهوم للذكاء الوجداني. مفهوم الذكاء الوجداني، الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني، النماذج المفسرة للذكاء الوجداني، السمات العامة لذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض، أهمية الذكاء الوجداني في مناحي الحياة. تطبيقات الذكاء الوجداني في بعض مجالات الحياة، الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات. الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات ثم قياس الذكاء الوجداني. إنتهاءً بملخص الفصل.

- **الفصل الثالث:** خصص للقدرة على حل المشكلات وتم التطرق فيه إلى تاريخ الاهتمام بحل المشكلات ثم ماهية القدرة على حل المشكلات حيث تم التطرق فيها إلى مفهوم كل من القدرة والمشكلة وحل المشكلة ثم القدرة على حل المشكلة، أنواع وخصائص كل من المشكلات وخصائص حل المشكلات، خطوات ومراحل حل المشكلات، ثم العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات، ثم الاتجاهات النظرية المفسرة لحل المشكلات، نماذج حل المشكلات، طرق واستراتيجيات حل المشكلات، العوامل المؤثرة في حل المشكلات، ثم تحديد خصائص الأشخاص ذوي الحل الفعال وغير الفعال للمشكلات، القدرة على حل المشكلات وعلاقتها بعدد من المتغيرات، مقترحات لتنمية القدرة على حل المشكلات، قياس القدرة على حل المشكلات.

- الجانب التطبيقي: حيث تم تقسيمه الى فصلين، الأول خصص لإجراءات الدراسة الميدانية حيث تم التطرق فيه الى الدراسة الاستطلاعية، المنهج، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية، وصف للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. أما الفصل الثاني خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وانتهاءً باستنتاج عام والتوصيات والاقتراحات وتحديد لقائمة المراجع والملاحق.

A graphic of a scroll with a black outline and a grey shadow on the left side. The scroll is unrolled, showing a white interior. The Arabic text is centered on the scroll.

الإطار
النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة



- 1- إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.
 - 2- فرضيات الدراسة.
 - 3- أهداف الدراسة.
 - 4- أهمية الدراسة.
 - 5- تحديد مفاهيم الدراسة.
 - 6- الدراسات السابقة.
- خلاصة

1- إشكالية الدراسة:

إن المتأمل للحياة المعاصرة في مختلف مجالاتها يجد فيها الكثير من التعقيد والتداخل مما يترتب عليه العديد من الصعوبات والمشكلات التي تواجه الفرد والتي تتطلب منه اكتساب المهارات والكفاءات اللازمة لمواجهتها وحلها من أجل تحقيق التكيف والتوافق (زمزمي، 2011، ص.87).

ويعد الذكاء الوجداني من المفاهيم النفسية والتربوية، ويتضمن تغيير النظرة السائدة حول مجال العواطف والانفعالات والوجدان التي تؤثر في شخصية الفرد وهو على حد تعبير ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1999) يعتبر من العوامل المساهمة في توافق الفرد مع بيئته حيث يمنحه القدرة على فهم نفسه وفهم الآخرين، وقد أصبح النجاح في الحياة لا يقتصر على الذكاء المعرفي فقط، بل أصبح يتوقف على مدى تمتع الفرد بمجموعة من السمات والمهارات الذاتية التي تمكنه من الاستجابة الملائمة لمشاعره ومشاعر الآخرين والتوظيف الفعال للمعلومات الوجدانية (بديوي محمد، 2011، ص.435).

"فالذكاء العقلي هام لتوافق الإنسان السليم مع مواقف الحياة ويظهر في التحصيل الدراسي، والمواقف التي تحتاج إلى قدرات معرفية كالفهم والإدراك والانتباه واستقبال المعلومات والاستدلال والتعلم والحكم والذاكرة والتفكير المجرد، وتظهر داخل التنظيم العقلي من خلال القدرة على التخطيط والتفكير الاستراتيجي وموازنة الخيارات واتخاذ القرارات والتعلم من التجارب وقراءة البيانات والإقناع وغيرها" وقد لاحظ العلماء أن الذكاء العقلي رغم أهميته في مواقف التحصيل الدراسي إلا أنه ليس كافياً للنجاح في مواقف الحياة اليومية المهنية والاجتماعية، فكثير من الأشخاص المتميزون دراسياً يجدون صعوبة في التكيف مع متطلبات البيئة (الخضر، 2009، ص.14).

وفي هذا الصدد يشير جولمان (Goleman) إلى أن بعض أصحاب حاصل الذكاء (IQ) المرتفع يتعثرون في حياتهم ويفشلون في حل المشاكل الحياتية أو المرتبطة بحياتهم الشخصية في حين يحقق غيرهم من ذوي الذكاء المتوسط نجاحات باهرة، ويرجع ذلك الاختلاف غالباً إلى قدرات الذكاء الوجداني والتي تشمل التحكم بالذات والهمة والإصرار والقدرة على حفز الذات، فالذكاء الأكاديمي على حد قول جولمان لا علاقة له بالنجاح في الحياة الانفعالية وأن أكثر الأشخاص نبوغاً قد يتعثرون ويفشلون في حياتهم الخاصة وذلك في خضم أهوائهم الجامحة، واندفاعاتهم العاصفة بالرغم من ذكائهم العقلي المرتفع، حيث تؤكد كارين أرنولد (Karin Arnould) إلى أن كون الشخص متفوقاً يعني فقط أنه ممتاز في الإنجازات التي تقيسها الاختبارات التحصيلية لكن نتائج هذه الاختبارات لا تتنبأنا بقدرته في الاستجابة لصعوبات الحياة ومشكلاتها بصفة عامة والمشكلات الشخصية بصفة خاصة، ومما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني هو عجز الاختبارات

التحصيلية وحاصل الذكاء (IQ) عن التنبؤ بمن سينجح في حياته المستقبلية (جولمان، 2004، ص.18-77). وذلك على الرغم من أن أهم تعريفات الذكاء تؤكد على أنه: " القدرة على التكيف والتوافق مع المواقف" إلا أن التكيف والتوافق لا يحتاج فقط إلى قدرات عقلية، ولكن إلى قدرات ومهارات وجدانية أيضاً كالضبط الانفعالي، وحفز الذات، والمهارات الاجتماعية وغيرها مما يعني أن الذكاء العقلي وحده ليس كافياً في تحقيق الإنسان لتوافق سليم في جوانب الحياة المختلفة (الخضر، 2009، ص.15).

وفي هذا الصدد يرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1999) أن الذكاء الوجداني يعطي الإنسان معلومات ذات أهمية هذه المعلومات تجعله يفسرها ويستفيد منها ويستجيب لها من أجل التوافق مع المشكلة أو الموقف المتوتر بشكل أكثر ذكاءً (قشظة، 2006، ص.16).

كما أشار مكنماس (Mc Manus, 2001) أنه بدون المهارات الوجدانية اللازمة للتكيف ومجابهة مشكلات الحياة من أجل البقاء فإن تأثير الذكاء التقليدي أو المعرفي يبقى محدوداً (جروان، 2012، ص.16).

كما أن الواقع أثبت أن مصدر الضغوط النفسية في معظم المواقف ناتج عن سوء حل المشكلات إضافة إلى كونه مصدراً للقلق والإحباط وهو ما أكدته العديد من الدراسات التي أثبتت أن الحل غير الفعال للمشكلات قد يؤدي إلى الاكتئاب واليأس اللذين يؤديان إلى تصور الانتحار وهذا ما أكدته دراسة (علي فايد، 2001) التي تناولت علاقة كل من الحل الفعال وغير الفعال بكل من سمة القلق والاكتئاب والعصابية.

كما توصل هبner وآخرون (Heppner. Et al, 1984) إلى أن التوتر النفسي وصعوبات التكيف مع مشكلات الحياة هي نتاج لعدم فاعلية الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في حل مشكلاته، فقد أظهرت دراسته على طلبة الجامعة أن الطلبة الفعالين في حل مشكلاتهم كان لديهم مفهوم ذات أكثر إيجابية وأقل استخداماً للوم الذات وأكثر تركيزاً على المشكلة من الطلبة غير الفعالين، وفي دراسة قام بها إلياس وآخرون (Elias et al, 1986) لاختبار أثر التدريب على حل المشكلات في خفض شدة الضغوط المتعلقة بالمدرسة المتوسطة، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال بين التدريب على حل المشكلات وانخفاض شدة الضغوط التي يعاني منها التلاميذ، وأن التلاميذ الذين تعوزهم مهارة حل المشكلات كانوا أكثر عرضة للضغوطات الشديدة، كما أظهرت الدراسة فاعلية التدريب على مهارة حل المشكلات كوسيلة علاجية ووقائية مع الأطفال (داود، 2000، ص.102).

ولقد أصبحت القدرة على حل المشكلات في الحياة المعقدة والمتغيرة باستمرار من أهم متطلبات العملية التعليمية كما أصبح التعليم بمثابة إعداد الأفراد لمواجهة الحياة ومشكلاتها حيث يشير (الزغلول، الزغلول

(2003، إلى أن موضوع حل المشكلات أصبح يشكل جانباً رئيسياً من المهمات المدرسية التي يتعرض لها التلاميذ، حيث أضحى تطوير مهاراتهم في حل المشكلات من أهم غايات المدارس وهو ما ذهب إليه جانيه (Ganit) من خلال تأكيده على أنه من أحد أسباب تعلم المفاهيم والمبادئ هو استخدامها في حل المشكلات (الزغلول، الزغلول، 2004، ص.267).

وعلى الرغم من ارتباط القدرة على حل المشكلات بالذكاء المعرفي المرتفع (IQ) وهو ما نجده في تعريف "جودارد" للذكاء (Godard, 1946) بأنه: " القدرة على الإفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية " (زمزي، 2011، ص.86). إلا أن الدراسات الحديثة أكدت أن الذكاء المعرفي وحده غير كاف لحل المشكلات، فقد أشار جولمان (2004) بأن الذكاء الوجداني يعتبر القدرة التي تؤثر على كل القدرات الأخرى ومن بينها القدرة على التفكير وحل المشكلات (جولمان، 2004، ص.18-163).

وقد أكد جولمان في هذا المجال (Goleman, 1996) أن الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن حاصل الذكاء التقليدي في تحديد مساراتنا الحياتية، ويشير هذا النوع من الذكاء إلى الكيفية التي نستخدم بها ما نكنه من عواطف ومشاعر، والى قدرتنا على التحكم فيها، وعلى ضبط النفس والإصرار والمثابرة وهذه الخصائص ليست وراثية على العموم بل هي ما يتعلمه الفرد من بيئته الأسرية والمدرسية والاجتماعية، ويعمل الذكاء الوجداني بصورة موازية ومتراصة ومتداخلة مع حاصل الذكاء العقلي والدليل على هذا هو عجز مقاييس الذكاء التقليدية والاختبارات الدراسية عن التنبؤ بالنجاح في الحياة، حيث وُجد بعض من ذوي حاصل الذكاء المرتفع ولكنهم فاشلين في حياتهم العادية (الصياغ، 2005، ص.565).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة الارتباطية بين الجانب الانفعالي (الوجداني) والجانب المعرفي (التفكير)؛ حيث أن الانفعالات يمكنها أن تُيسر فاعلية القدرات المعرفية للفرد، من خلال توجيهه إلى الاهتمام بالمشكلات التي تستحق أولوية كبيرة، وتخلق أنماطاً مختلفة لمعالجة المعلومات، وهذا ما ذهبت إليه دراسة فوقية محمد (2001) التي توصلت إلى ارتباط القدرات العقلية والعوامل غير العقلية بدرجة عالية، وأن المهارات الوجدانية والاجتماعية تعمل على تحسين الوظائف العقلية للفرد (محمد، 2009، ص.14-33).

وقد ساد اعتقاد لدى معظم المربين والباحثين إلى فترة قريبة أن القدرة العقلية العامة للمتعلم كما يشير إليها حاصل الذكاء (IQ) محدد أساسي للنجاح في أداء المهام الأكاديمية والحياتية، إلا أن هذا الاعتقاد فندته الدراسات الحديثة حول الذكاء الوجداني التي أشارت أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه

في الحياة، وإنما يحتاج إلى مهارات الذكاء الوجداني التي تُعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية، حيث يشير **جولمان (1995)** إلى أن الذكاء المعرفي يسهم على أعلى تقدير بنسبة (20%) في النجاح في الحياة، بينما تسهم العوامل الأخرى وأهمها الذكاء الوجداني بنسبة (80%) وهو ما أكدته دراسات كل من ماير وسالوفي (**Mayer & Salovey, 1990**) وجاردنر (**Gardner, 1983**) و(ستيرنبرغ، 1986) حيث تبين أن الذكاء المعرفي يسهم بنسب تتأرجح ما بين (4%، 10%، 25%) من تباين الأفراد بينما تُعزى النسب المتبقية لعوامل أخرى انفعالية وأهمها الذكاء الوجداني (المصدر، 2007، ص.590).

ويؤكد **جولمان (D. Golman, 1999)** على أن الذكاء الوجداني يسهل حل المشكلات من خلال تمكين الفرد من التفكير في حالته الوجدانية ووضع نموذجاً لسلوكياته وفقاً لذلك، وأن جميع الانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية هي حركات للعقل ووضع الخطط الفورية لمعالجة شؤون الحياة ومشكلاتها (الويلي، عبد الوهاب، 2011)، فالعمليات الوسيطة التي تدخل في حل المشكلات ليست كلها عمليات معرفية مثل عمليات التعلم والانتباه والإدراك والتذكر والتفكير وغيرها، بل هناك عمليات أخرى لا يتم حل المشكلات دون استئثارها، وهي لا تنتمي إلى البناء المعرفي للفرد، بل إلى الجانب الوجداني من شخصيته (معمرية، 2009، ص.125).

حيث إن التأكيد على الجوانب الوجدانية لا يعني بالضرورة تضاداً مع الجوانب المعرفية أو انفصالاً بين الجوانب العقلية المعرفية والوجدانية، فقد أكد كل من ماير وسالوفي (**Salovey & Mayer**) على التداخل بين الذكاء الوجداني والجوانب المعرفية (القدرة على حل المشكلات) وأن الذكاء الوجداني يشير في جانب أساسي منه إلى القدرة على معالجة المعلومات المشحونة انفعالياً وعلى استخدام هذه المعلومات في توجيه الأنشطة المعرفية وفي حل المشكلات بشكل توافقي (طه، 2006، ص.183).

وقد أكدت دراسة **باستيان وآخرون (Bastian, et al, 2005)** إمكانية التنبؤ بمهارات متعددة لدى المتعلمين منها حل المشكلات والتحصيل الدراسي من خلال معرفة درجاتهم في الذكاء الوجداني، حيث بينت نتائج دراستهم أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بالأداء الجيد في حل المشكلات والتحصيل الدراسي. ويذكر **بارشارد (Barchard, 2003)** أن الذكاء الوجداني كقدرة عقلية يشير إلى المهارات المعرفية اللازمة لحل المشكلات التي تواجه الأفراد في حياتهم اليومية، وهو بذلك يختلف عن الذكاء المعرفي وحل المشكلات الأكاديمية التي تكون عادة محددة ولها حل واحد صحيح، بينما مشكلات الحياة اليومية متعددة وغير محددة ويمكن النظر إليها من زوايا متعددة وليس لها حل واحد صحيح أو مطلق، فالذكاء الوجداني له أهمية كبيرة حيث أنه يمثل أساساً للذكاءات الأخرى (الويلي، عبد الوهاب، 2011).

ومما لا شك فيه أن هناك عددا من العوامل المؤثرة في الذكاء الوجداني كالجنس والتخصص حيث جاءت نتائج الدراسات متضاربة، ففي الوقت الذي أشارت فيه دراسات إلى وجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث أشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق لصالح الذكور، في حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني. ويواجه التلاميذ من خلال مراحل الدراسة المختلفة العديد من الأعباء الأكاديمية، مما يحتم عليهم إتقان بعض المطالب والمهارات الأكاديمية اللازمة التي تؤهلهم لمواجهة مطالب الدراسة المتلاحقة، وكثيرا ما يواجه التلاميذ عددا من المواقف والمشكلات الضاغطة التي تسبب لهم توتراً وقلقا يؤثر في حالتهم النفسية والدراسية معا وهذا ما يتطلب تدريب التلاميذ على كيفية استخدام العمليات اللازمة لتنظيم هذه الانفعالات، وضبط توقيت استخدامها (سهاد الملي، 2010، ص. 182). وفي الجزائر انتهت دراسة ركزة سميرة (2003) الى أن تلاميذ المرحلة الثانوية يجدون صعوبة في القدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات (علي فارس، 2013، ص.9).

ومن هنا فإننا نحاول في هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات التي تواجه التلاميذ في حياتهم اليومية، لأن الكشف عن هذه العلاقة يمكن أن يوفر أساساً هاماً من الأسس التي يقوم عليها التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الحياتية، ولا يعني هذا أن نقرر أن الذكاء الوجداني سوف يؤدي حتماً أو يقرر القدرة على حل المشكلات ولكن التأكيد على أن مهارات الذكاء الوجداني تزيد من احتمالية القدرة على حل المشكلات، وبناءً على ما سبق فإننا نسعى في الدراسة الحالية إلى تحديد العلاقة القائمة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة (إدارة الانفعالات- التعاطف- تنظيم الانفعالات- المعرفة الانفعالية- التواصل الاجتماعي) وبين القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

وانطلاقاً مما سبق جاءت تساؤلات الدراسة كالتالي:

• التساؤل العام الأول:

- هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

وتتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

1- هل توجد علاقة بين إدارة الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

2- هل توجد علاقة بين التعاطف والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

3- هل توجد علاقة بين تنظيم الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟

- 4- هل توجد علاقة بين المعرفة الانفعالية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- 5- هل توجد علاقة بين التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي؟
- التساؤل العام الثاني:

هل توجد فروق في متغيري الدراسة (لذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات) لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغيري الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي)؟

وتتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

- 1- هل توجد فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟
- 2- هل توجد فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟
- 3- هل توجد فروق في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟
- 4- هل توجد فروق في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي)؟

2-فرضيات الدراسة:

تتلخص فرضيات الدراسة في فرضيتين أساسيين طبقاً لمتغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات)، والفرضية العامة الأولى تتناول العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات ويتفرع عنها خمس فرضيات جزئية، والفرضية العامة الثانية تبحث في إمكانية وجود فروق في متغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات) تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي) ويتفرع عنها أربع فرضيات جزئية، وقد صاغ الباحث فرضيات دراسته في ضوء نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بمجال ومتغيرات الدراسة الحالية.

• الفرضية العامة الأولى:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ويتفرع عنه الفرضيات الجزئية التالية:

- 1-الفرضية الجزئية الأولى: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- 2-الفرضية الجزئية الثانية: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعاطف والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3-الفرضية الجزئية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

4-الفرضية الجزئية الرابعة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعرفة الانفعالية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

5-الفرضية الجزئية الخامسة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

• الفرضية العامة الثانية:

- توجد فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي).

ويتفرع عنه الفرضيات الجزئية التالية:

1-الفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

2-الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

3-الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث).

4-الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي، أدبي).

3-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

3-1-طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة وفقاً لنموذج "دانيال جولمان" (*Daniel Goleman*, 1995) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

3-2-الكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

3-3-الكشف عن الفروق في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

4- أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في جانبها النظري والتطبيقي فيما يلي:

4-1- الأهمية النظرية:

4-1-1- تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية الموضوع الأساسي الذي تتعرض له وهو الذكاء الوجداني الذي أشار فؤاد أبو حطب (1996) إلى أن تناول الذكاء يجب أن يكون في الجوانب الذاتية الداخلية للفرد من مشاعر وانفعالات؛ لأنها ذات تأثير واضح وكبير على الجانب العقلي لديه.

4-1-2- تساعد هذه الدراسة في تقديم فهم نظري لمفهوم الذكاء الوجداني، وذلك لحدثة هذا المفهوم.

4-1-3- يرى الباحث أن هذه الدراسة قد تكون ذات أهمية، حيث أنها تتناول موضوعاً يتصل اتصالاً مباشراً بالتنظيم العقلي وهو القدرة حل المشكلات.

4-1-4- كما تتجلى أهمية الدراسة في تناولها لأحد متغيرات الشخصية التي أشار التراث السيكولوجي بأنه يسهم في النجاح في الحياة العلمية والعملية بنسبة (80%) أي بدرجة تفوق نظيره الأكاديمي (جولمان، 2004).

4-1-5- كما تكمن أهميتها في تناولها لهذا المتغير (الذكاء الوجداني) كون الدراسات السابقة مجال الذكاء الوجداني قليلة نسبياً مقارنة بأي متغير آخر في الشخصية، ونظراً لكون هذا المفهوم الحديث مازال غامضاً ويُوجدُ خلاف حول كونه قدرات عقلية أم مهارات اجتماعية أم سمات شخصية، وأن هذا الغموض يحتاج إلى المزيد من التقصي والبحث (فاروق عثمان، 2006).

4-1-6- وتتجلى أهميتها أيضاً كون هذا المتغير الحديث يعتبر التطور الأخير في فهم العلاقة بين العقل والوجدان ونقطة تحول في الصراع بين المفاهيم العقلية للذكاء وتلك المداخل التقليدية في مجال الانفعالات.

4-1-7- إبراز دور الذكاء الوجداني في تنمية وتطوير القدرة على حل المشكلات لدى تلميذ المرحلة الثانوية وتوفير بعض المعلومات عن الذكاء الوجداني والتي تزيد من فعالية العملية التعليمية/التعلمية.

4-1-8- قلة البحوث والدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني بصفة عامة، وعدم وجود دراسة في البيئة الجزائرية - في حدود علم الباحث- جمعت بين متغيري الدراسة الحالية (الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية).

4-1-9- كما تتجلى أهميتها أنها تجرى في البيئة الجزائرية، وأن هذا المتغير لم ينل حظه من الدراسة على صعيد البيئة المحلية خاصة؛ مما أدى إلى تجاهل أهميته في تحقيق النجاح والتفوق في العديد من المجالات وخاصة في المجال الأكاديمي.

4-1-10- كما تُعد هذه الدراسة تدعياً للاتجاه المعاصر في علم النفس الإيجابي.

4-1-11- كما تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الوجدان ودوره في حياة الإنسان فالنظرة المتزنة للإنسان تنظر إليه باعتباره كائناً يجمع بين العقل والوجدان.

4-2- الأهمية التطبيقية:

4-2-1- قد تساعد نتائج الدراسة الحالية على إبراز دور الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى المتعلم بالمرحلة الثانوية هذه المرحلة الماكرة لمرحلة المراهقة، كما يمكن أن تعود الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في إمكانية الاستعادة منها مستقبلاً في بناء برامج إرشادية قائمة على مهارات الذكاء الوجداني في تنمية القدرة على حل المشكلات الحياتية والدراسية وزيادة التحصيل الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4-2-2- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية في تزويد الباحثين بمزيد من المعلومات عن الذكاء الوجداني وإسهاماته في المجال المعرفي.

4-2-3- قد توجه نتائج الدراسة الحالية إلى الاهتمام بالتربية الوجدانية التي تُعنى بمجال الانفعالات والعواطف والمشاعر (الوجدان) في شخصيات المتعلمين.

4-2-4- لفت انتباه القائمين على بناء المناهج والبرامج الدراسية إلى أهمية تبني مهارات الذكاء الوجداني في المناهج الدراسية والتي قد تساعد التلاميذ على تطوير مهاراتهم في حل المشكلات من أجل تحقيق النجاح في الأداء الأكاديمي والحياتي كون أن التعلم الذي يحرك مشاعر وانفعالات التلاميذ يعد أقوى أنواع التعلم كما أكد على ذلك جولمان (Goleman).

5- تحديد المفاهيم الأساسية في الدراسة:

5-1- الذكاء الوجداني: Emotional Intelligence

5-1-1- تعريف الذكاء:

يشير إيهاب كمال (2013، ص.235) أنه عند تعريفنا للذكاء ينبغي أن لا نُركز على جانب الذكاء المنطقي الرياضي ونُغفل الجوانب الأخرى التي نقرأها هنا وهناك، ولعل التعريف الذي تصدّر صحيفة (وول ستريت جورنال) ينسجم بشكل جيد مع النظرة الحديثة " فالذكاء هو استعداد عقلي يستلزم وجود القدرة على إعمال الفكر واستباق الأمور وحل المشكلات والتفكير المجرد وفهم الأفكار المعقدة والتعلم السريع والاستفادة من التجارب وغيرها من الأمور، وتلك القدرة ليست قدرة على القيام بالواجبات المدرسية وحدها ولا ملكة

بالمعنى الأكاديمي الضيق ولا جهوزية للنجاح في اختبارات الذكاء (*IQ*) بل إنها تعكس قدرة أكثر اتساعاً وعمقا على فهم ما يحيط بنا وعلى الإدراك الفوري وعلى إعطاء المعنى للأشياء واستنباط الحلول العملية".

5-1-2-تعريف الوجدان: يعرف قاموس 'أكسفورد' العاطفة *Emotion* وترجمتها **الأعسر وكفافي** لمفهوم (الوجدان) الذي يشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، حالة بيولوجية ونفسية واستعدادات متفاوتة للسلوك " (روبنس، سكوت، 2000، ص.82).

5-1-3-تعريف الذكاء الوجداني:

تعددت الترجمات العربية للمصطلح الأجنبي (*Emotional Intelligence*) تحت مسميات عديدة منها: الذكاء الوجداني والذكاء الانفعالي وذكاء المشاعر والذكاء العاطفي والذكاء الفعال، ويتبنى الباحث في الدراسة الحالية مصطلح الذكاء الوجداني؛ كون أن الوجدان مصطلح يشمل العاطفة والانفعال والمزاج، وهذا ما أكده كل من (حسين، حسين، 2006) كون الوجدان مفهوم شامل يشير إلى المزاج (*Mood*) والانفعال والعاطفة، فالمزاج هو شعور غير محدد في الغالب، وعادة لا يُعرف سبب واضح له، أما الانفعال فهو أكثر حدة وله سبب وهو غالبا أقصر في المدة التي يستغرقها من الحالة المزاجية ومن أمثلته الغضب والسرور، أما العاطفة فهي مجموعة من الانفعالات تتركز حول موضوع معين كالحب والكراهية، وعلى هذا فالذكاء الانفعالي هو جزء من الذكاء الوجداني هذا فضلاً عن أن الذكاء الوجداني يجمع بين الانفعالات الشخصية والانفعالات في سياقها الاجتماعي (حسين، حسين، 2006، ص.14).

" فالذكاء هو مجموعة من القدرات الإدراكية المعرفية التي تسمح لنا باكتساب المعرفة والتعلم وحل المشكلات، أما الذكاء الوجداني فهو دمج مكوني الوجدان والذكاء " (المللي، 2010، ص.149).

وقد تعددت التعاريف الخاصة بالذكاء الوجداني، ويتحدد في الدراسة الحالية بتعريف (عثمان وورزق، 2002) حيث عرفا الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة المهنية والاجتماعية " وتتمثل مكونات الذكاء الوجداني حسب ما أشار إليه عثمان وورزق (2002، ص.256 - 268) فيما يلي:

1-المعرفة الوجدانية *Emotional Cognitives*: " وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث".

2-إدارة الانفعالات (الوعي بالذات) *Mangement Emotions*: " وتشير إلى القدرة على التحكم في

الانفعالات السلبية والسيطرة عليها، واستدعاء الانفعالات الايجابية بسهولة، وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية".

3-تنظيم الانفعالات 'Reagulating Emotions': وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف يتعامل مع الآخرون بالانفعالات المختلفة وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى".

4- التعاطف (التفهم) Empathy: ويشير إلى القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم والحساسية لاحتياجاتهم حتى وان لم يفصحوا عنها والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محمل بالانفعالات الشخصية".

5- التواصل الاجتماعي Communication: ويشير إلى القدرة على التأثير الايجابي في الآخرين وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى يمارس القيادة، ومتى يتبع الآخرين ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة".

5-1-4-التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني:

ويُعرف الذكاء الوجداني إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه: مجموع الدرجات التي يحصل عليها تلميذ المرحلة الثانوية (السنة الثانية ثانوي) في مقياس الذكاء الوجداني الدرجة الكلية والأبعاد الخمسة (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) لعثمان ورزق(1998) وفق نموذج (دانيال جولمان، 1995).

5-2-القدرة على حل المشكلات:

5-2-1-التعريف الاصطلاحي للقدرة على حل المشكلات *Problem Solving Ability*:

يعرف "العدل وعبد الوهاب" (2003) القدرة على حل المشكلات بأنها: " القدرة على اشتقاق نتائج من مقدمات معطاة، وهي نوع من الأداء يتقدم فيه الفرد من الحقائق المعروفة للوصول إلى الحقائق المجهولة التي يود اكتشافها وذلك عن طريق فهم وإدراك الأسباب والعوامل المتداخلة في المشكلات التي يقوم بحلها" (شعبان علوان، 2009، ص.8).

5-2-2-التعريف الإجرائي للقدرة على حل المشكلات:

هي قدرة الفرد (تلميذ السنة الثانية ثانوي) على الاستجابة للمواقف التي تتطلب جهدا غير مألوف أو أنها تمثل صعوبة أو تحديا بالنسبة إليه في الحياة

اليومية، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على قائمة حل المشكلات التي عربيها وقننها على البيئة الأردنية الصمادي عبد الله عبد الغفور (1992)، والتي تشمل الأبعاد الثلاثة التالية: (الثقة، التجنب، الضبط الشخصي).

6- الدراسات السابقة:

إن الهدف من استعراض الدراسات السابقة هو الاستفادة منها في مجال تحديد الأهداف، وحسن اختيار العينة واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة والتعرف على نتائجها، لذا فقد حرص الباحث على إبراز هذه الجوانب قدر المستطاع في استعراض الدراسات السابقة التي تم عرضها وفق المنهجية التالية:

1- تقسيم الدراسات السابقة الى ثلاثة محاور على النحو التالي:

- الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات.
- الدراسات السابقة التي تناولت القدرة على حل المشكلات.
- الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني بالقدرة على حل المشكلات.

2- تصنيفها الى دراسات عربية وأجنبية في كل محور من المحاور الثلاثة.

3- ترتيب الدراسات السابقة من الأحدث الى الأقدم.

4- مناقشة الدراسات السابقة من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها في كل محور من المحاور الثلاثة، وصولاً الى مناقشة عامة لكل المحاور.

5- أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

6-1- القسم الأول: الدراسات السابقة التي تناولت علاقة الذكاء الوجداني ببعض المتغيرات:

6-1-1- الدراسات العربية:

1- دراسة خالد شنون (2013): بعنوان " الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المتوسطات".

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بكل من التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ المتوسطات بمدينة تيبازة (الجزائر) وكذلك الكشف عن العلاقة بين التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز والتعرف على الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، وقد بلغ حجم عينة الدراسة (160) تلميذاً وتلميذة في مستوى الرابعة متوسط بمتوسطات مدينة تيبازة، وأستخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس الذكاء الوجداني لـ (عثمان ورزق، 1998)، ومقياس التوافق المدرسي

ليونجمان، ومقياس الدافعية للإنجاز لـ (محمد خليفة)، أما الأساليب الإحصائية فتمثلت في: معامل الارتباط بيرسون/تحليل التباين /T. Test/ النسب المئوية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة (0,05) بين الذكاء الوجداني والتوافق المدرسي.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة (0,05) بين الذكاء الوجداني والدافعية للإنجاز.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى الدلالة (0,05) بين التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز.
- عدم وجود فروق في درجة الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

2-دراسة القاضي (2012): بعنوان " الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز "

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني ومستوى الاندماج الجامعي ومعرفة علاقة الذكاء الوجداني بالاندماج الجامعي، وكذلك معرفة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- إنساني) خلال العام الدراسي (2010- 2011) وتكونت عينة الدراسة من (340) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية بكلية التربية من الجنسين، واستخدم في الدراسة مقياس (بار-أون) للذكاء الوجداني (1997) بأبعاده الخمسة وهي: (المجال الشخصي، البيئشخصي، التكيف، إدارة الضغوط، المزاج العام) ومقياس الاندماج الجامعي والمتمثل بـ المجالات التالية: (مجال الزملاء، مجال المقررات الدراسية، مجال أنظمة ولوائح الكلية، مجال الأساتذة، المجال الانفعالي، مجال التخصص الدراسي) وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية وهي: الاختبار التائي لعينة ومجتمع (T- test) والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل الارتباط بيرسون (r).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الاندماج الجامعي ومستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، حيث بلغ معامل الارتباط (0,85) وهو ارتباط إيجابي قوي.
- وجود فروق في بعض مكونات الذكاء الوجداني بين الجنسين عند مستوى دلالة (0,05) حيث تفوقت الإناث على الذكور في بعد المهارات البيئشخصية والتي تتضمن التعاطف والمهارات الاجتماعية، بينما تفوق الذكور على الإناث في بعد إدارة الضغوط والمزاج العام.
- عدم وجود فروق في متوسطات مكونات الذكاء الوجداني الرئيسية عند مستوى الدلالة (0,05) وفقاً لمتغير التخصص (علمي- إنساني).

3-دراسة الويلي وعبد الوهاب (2011): بعنوان " العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، وكذلك معرفة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة (عادات العقل - الذكاء الوجداني - التحصيل الدراسي)، وإمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي من درجاتهم في مقياسي عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الأول الثانوي بمدرسة أنشاص الرمل الثانوية المشتركة والتابعة لإدارة بلبس التعليمية والتابعة لمديرية التربية والتعليم بالشرقية بمصر، وبلغ حجم عينة الدراسة (301) منهم (150) طالباً و(151) طالبة بمتوسط عمري قدره (15,5) سنة، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس عادات العقل المنتجة والذي شمل الأبعاد التالية: (الإبداع، التنظيم الذاتي، التفكير الناقد) ومقياس الذكاء الوجداني وشمل الأبعاد التالية: (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي) وكلاهما من إعداد الباحثين، وقد تم الحصول على درجات التلاميذ من النتيجة النهائية في آخر العام في جميع المواد الدراسية للعام الدراسي للفصلين الدراسيين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مقياس الذكاء الوجداني (الدرجة الكلية والأبعاد الخمسة) لصالح الإناث.

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين درجات التلاميذ من الجنسين في مقياس الذكاء الوجداني وتحصيلهم الدراسي ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين درجات التلاميذ في مقياسي عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني.

4-دراسة أبو عفش (2010): بعنوان " أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدراء مكتب الاونروا بغزة على اتخاذ القرار وحل المشكلات".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة، وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والوظيفية لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى التعرف على مراحل اتخاذ القرار ومدى تأثير الذكاء العاطفي (الوجداني) على فعاليتها من خلال دراسة واقع الذكاء العاطفي لدى شريحة المدراء في مكتب غزة الإقليمي باستخدام نموذج "جولمان" للذكاء العاطفي (الوعي الذاتي - تنظيم الذات - الدافعية - التعاطف - المهارة الاجتماعية) وأثرها على قدرة المدراء على اتخاذ القرار وحل المشكلات، والتعرف على أثر كل من الجنس والعمر والمؤهل العلمي والدرجة الوظيفية وسنوات الخبرة وعدد المشرف عليهم على مستويات الذكاء

العاطفي في كل مكون من المكونات الخمسة للذكاء العاطفي (الوجداني) حيث تكونت عينة الدراسة من المدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا والذين بلغ عددهم (94) مديراً، واستخدم أسلوب المسح الشامل في اختيار العينة، كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما الأدوات فتمثلت في مقياس الذكاء العاطفي وفق نموذج "جولمان" ومقياس اتخاذ القرار وكلاهما من إعداد الباحث. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عناصر الذكاء العاطفي بشكل عام وفاعلية اتخاذ القرار وحل المشاكل للمدراء وهذه العلاقة تعتمد على المستوى الذي يتمتع به المدراء في كل مكون من مكونات الذكاء العاطفي الخمسة.

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الذكاء العاطفي ومقدرة مدراء مكتب الاونروا على اتخاذ القرار وحل المشاكل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء العاطفي ومقدرة مدراء مكتب الاونروا على اتخاذ القرار وحل المشاكل تعزى للجنس والعمر والخبرة والمؤهل العلمي والدرجة وعدد المشرف عليهم.

5-دراسة العلوان (2010): بعنوان " الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص والجنس".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال بمدينة معان في الأردن، والكشف عن إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة تعزى إلى التخصص (علمي- إنساني) والجنس (ذكور- إناث) أو التفاعل بينهما وكذلك محاولة التنبؤ بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة من خلال مهاراتهم الاجتماعية وأنماط تعلقهم حيث بلغت عينة الدراسة (547) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في مقياس الذكاء الانفعالي الذي شمل الأبعاد التالية: (المعرفة الانفعالية - تنظيم الانفعالات- التعاطف- التواصل الاجتماعي) ومقياس المهارات الاجتماعية الذي شمل الأبعاد التالية: (التعاون- عادات العمل- ضبط الذات) وكلاهما من إعداد الباحث، ومقياس أنماط التعلق الذي طوره (أبو غزال وجرادات، 2009) ويشمل الأبعاد التالية (نمط التعلق الآمن- نمط التعلق القلق- نمط التعلق التجنبي). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة التخصصات الإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية.

6-دراسة الأسطل (2010): بعنوان " الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء العاطفي (الوجداني) ومهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (403) من طلبة كليات التربية بجامعة غزة (الجامعة الإسلامية- جامعة الأقصى- جامعة الأزهر) من المستوى الرابع (119) طالباً و(284) طالبة وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، أما الأدوات فتمثلت في مقياس الذكاء العاطفي إعداد (عثمان ورزق) من تقنين (المصدر وجودة، 2007) على البيئة الفلسطينية، ومقياس مهارات مواجهة الضغوط من إعداد الباحث ويتكون من الأبعاد التالية: (ضبط النفس- تحمل المسؤولية - حل المشكلات - اتخاذ القرار - التعامل مع الآخرين). ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$) بين مستوى الذكاء العاطفي العام وبين الدرجة الكلية لمهارات مواجهة الضغوط، أي أنه كلما زاد مستوى الذكاء العاطفي زادت معه مستويات مهارات مواجهة الضغوط.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث) في أبعاد الذكاء العاطفي(الوجداني).

7-دراسة المللي(2010): بعنوان " الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين ".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء الانفعالي للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين لدى كل من الذكور والإناث حيث تلخصت مشكلة الدراسة في فحص العلاقة الارتباطية بين الأداء على مقياس بار- أون (Bar_On) للذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى أفراد عينة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (293) طالباً وطالبة مقسمين إلى (47) طالباً لحساب الصدق والثبات في الدراسة الاستطلاعية و(246) للعينة الأساسية في الدراسة الميدانية، ومنهم (85) طالباً وطالبة من المتفوقين (59 ذكور) و(26 إناث) اختيروا من الصف الأول ثانوي في مدارس المتفوقين في مدينة دمشق، و(161) طالباً وطالبة منهم (101 ذكور) و(60 إناث) من الطلبة العاديين اختيروا بالطريقة العشوائية من الصف الأول

الثانوي في مدارس مدينة دمشق، أما أداة الدراسة فتمثلت في مقياس "بار- أون" المطور للشباب، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى الطلبة العاديين.
- وجود علاقة دالة عند مستوى دلالة (0,05) بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة المتفوقين.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الذكور والإناث العاديين.

- وجود علاقة دالة عند مستوى دلالة (0,05) بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطلبة الذكور المتفوقين.

- لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين بعد التكيف والتحصيل الدراسي عند الطالبات الإناث المتفوقات.

8-دراسة غالي(2009): بعنوان "مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، تنظيم الذات، التعاطف، المهارات الاجتماعية، الدافعية) والرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي وكذلك معرفة الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، أما أدوات الدراسة فقد تمثلت في استمارتين الأولى لقياس الذكاء الوجداني والثانية لقياس الرضى الوظيفي وكلاهما من إعداد الباحثة، وتكونت عينة الدراسة من (175) أستاذ ثانوي من ثانويات ولاية الوادي (الجزائر) كل المواد، وتم اختيار العينة بطريقة غرضية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي.
- عدم وجود علاقة بين مهارات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات والتعاطف) والرضا الوظيفي حسب آراء أساتذة التعليم الثانوي، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين مهارات الذكاء الوجداني (تنظيم الذات- المهارات الاجتماعية-الدافعية) والرضا الوظيفي حسب آراء أساتذة التعليم الثانوي.

9-دراسة طالب نسيمية (2009): بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وتكونت عينة الدراسة من (400) مراهقاً من تلاميذ المدارس بالجزائر منهم (200) ذكور و(200) إناث، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني من إعداد (الدريير، 2002)، ومقياس التوافق النفسي الاجتماعي إعداد "عطية محمود هنا". ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس.

- اختلاف العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي باختلاف الجنس لصالح الذكور.

10- دراسة قشظة (2009) بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة".

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة الذكاء الوجداني بمهارات التأقلم والالتزام الديني والانجاز الأكاديمي لدى طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح، والتعرف على الفروق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغيرات الدراسة (السكن-المواطنة-الانجاز الأكاديمي-الترتيب في الأسرة-الالتزام الديني-التخصص) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$)، وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (300) طالبة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح للعام الدراسي 2008/2007. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الالتزام الديني ومقياس مهارات التأقلم وكلها من إعداد الباحثة حيث توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم، وبين الذكاء الوجداني والالتزام الديني وبين الذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي، وانتهت الدراسة بالتأكيد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص (علمي، علوم إنسانية).

11-دراسة عوض (2009): بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الأزهر غزة".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الوجداني وأبعاده لدى أفراد عينة الدراسة وكذلك التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير (الجنس) والمستوى (الأول والرابع)، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى التعرف على الفروق بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض في أساليب التفكير، وتكونت عينة الدراسة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، وبلغ حجمها (355) طالباً وطالبة بواقع (174) طالباً و(181) طالبة للعام الدراسي 2009/2008، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الذكاء الوجداني إعداد (الدريدر، 2002) واختبار أساليب التفكير إعداد "هارسون و برامسون" (*Bramson & Harrison*) تقنين "مجدي حبيب"، أما الأساليب الإحصائية فتمثلت في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب، واختبار (*T. TEST*) وتحليل التباين الأحادي، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف والمهارات الاجتماعية) لصالح الذكور.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب التركيبي والأسلوب التحليلي والأسلوب الواقعي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب المثالي لصالح مرتفعي الذكاء الوجداني.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في الأسلوب العملي لصالح منخفضي الذكاء الوجداني.

12-دراسة المزروع (2007): بعنوان "فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة فاعلية الذات بكل من الدافع للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة قوامها (238) طالبة بجامعة أم القرى، حيث تم اختيارهن عشوائياً وتراوحت أعمارهن بين (17-24)

سنة وذلك في الفصل الدراسي 1425/1426 هـ، وتمثلت أدوات الدراسة في ثلاث مقاييس وهي: مقياس الذكاء الوجداني إعداد (منصور والشافعي، 2001)، ومقياس مستوى الإنجاز من إعداد (قطامي، 1993)، ومقياس فاعلية الذات من إعداد (Fan & Mak, 1998). وبعد تحليل البيانات باستخدام معامل الارتباط بيرسون واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- وجود ارتباط موجب ذا دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات، وكل من درجات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني.

13-دراسة عجوة (2002): بعنوان " الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة ".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) طالباً و(194) طالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بجامعة المنوفية من التخصصات العلمية (رياضيات- كيمياء طبيعية- تاريخ طبيعى) التخصصات الأدبية (لغة عربية- لغة فرنسية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في قائمة (بار- أون) للذكاء الوجداني (1997) تعريب وإعداد الباحث ومقياس الذكاء الوجداني ل (سكوت، 1998) بناءً على نموذج ماير وسالوفي، وكلاهما من تعريب وإعداد الباحث، ومقياس الذكاء الوجداني ل (جيرابك، 1998) تعريب (عجوة، 1999) واختبار الذكاء العالي إعداد (خيري)، واختبار الذكاء المصور إعداد (صالح، 1978)، اختبار الشخصية للمرحلة الثانوية (اختبار كاليفورنيا) إعداد (جابر والشيخ، د-ت). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والذكاء المعرفي كما قيس بالمقاييس الثلاثة.

- عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والشخصي.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين في الذكاء الوجداني.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الوجداني.

- وجود فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني لصالح الأكبر سناً (الشهري، 2009، ص.61).

14-دراسة الدردير (2002): بعنوان "الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد) والمزاجية (16 PF) ."

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة باختلاف الجنس (طلبة، طالبات) والتخصص (علمي، إنساني) ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر لكل من الجنس والتخصص على الذكاء الوجداني، وعلاقة الذكاء الوجداني بكل من المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد) ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للذكاء الوجداني على المتغيرات السابقة، وكذلك معرفة علاقة الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة بكل سمة من سمات الشخصية الستة عشر (16PF)، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسر للذكاء الوجداني على هذه السمات وتكونت عينة الدراسة من (147) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي (مصر) ومن التخصصات العلمية والأدبية للعام الدراسي (2001/2002) تتراوح أعمارهم بين (20-23) سنة، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في: مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث وفق نموذج جولمان وقائمة الذكاء المتعدد (تعريب وتقنين الباحث) بالإضافة الى اختبار التفكير الابتكاري (تقنين أحمد إبراهيم قنديل) واختبار التفكير الناقد (تقنين جابر عبد الحميد جابر ويحي حامد هندام)، ومقياس التحليل الإكلينيكي (16 PF) الجزء الأول (تقنين محمد السيد عبد الرحمان، صالح بن عبد الله أبو عبادة). ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (علمي -إنساني) لا يؤثر على الذكاء الوجداني.
 - وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والذكاء اللغوي والشخصي والاجتماعي والتفكير الابتكاري والناقد.
 - عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وكل من الذكاء المنطقي والحركي والموسيقي والأكاديمي.
- وتوصلت الدراسة إلى نتيجة هامة مؤداها أن الذكاء الوجداني يقع في المجال المعرفي بينما يقترب أكثر من المجال الوجداني على متصل (المعرفة - الوجدان).

15-دراسة أبو ناشي (2002): بعنوان " الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية " دراسة عاملية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، والكشف عن تمايز أو عدم تمايز الذكاء الوجداني وكل من الذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، حيث تكونت عينة الدراسة من (205) طالباً وطالبة بواقع (93) طالباً

و(112) طالبة من كلية التربية النوعية جامعة المنوفية (مصر)، وأستخدم في الدراسة مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثة واختبار المهارات الاجتماعية إعداد (السمادوني، 1991) واختبار الذكاء العالي إعداد السيد محمد خيرى، والبروفيل الشخصي إعداد (جابر وأبو حطب، 1976). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطيه جزئية بين الذكاء الوجداني والذكاء العام وبين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وجود علاقة ارتباطيه جزئية بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية.
- أسفر التحليل العاملي من الدرجة الأولى عن عدم وجود تمايز بين الذكاء الوجداني والذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية (حسونة وأبو ناشي، 2006، ص 157-209).

16-دراسة راضي (2001): بعنوان " الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري".

هدفت الدراسة إلى تحديد الفروق بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي (الوجداني) (ضبط الانفعالات- التعاطف- إدارة العلاقات- الدافعية الذاتية- والدرجة الكلية) وكذلك التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة الفكرية- المرونة التلقائية- الأصالة- الدرجة الكلية)، وتحديد طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي (الأبعاد والدرجة الكلية) والتحصيل الدراسي، والتعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء (الأبعاد والدرجة الكلية) والقدرة على التفكير الابتكاري حيث تكونت عينة الدراسة من (289) طالباً بالفرقة الرابعة شعبة لغة انجليزية بجامعة المنصورة بمتوسط عمري قدره (20,1 سنة) للعام الدراسي 2001/2000، واستخدم في الدراسة الأدوات التالية: اختبار الذكاء الانفعالي إعداد الباحثة، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري إعداد (سيد خير الله). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في أبعاد الذكاء الانفعالي (التعاطف- إدارة العلاقات- الدافعية الذاتية- والدرجة الكلية) وذلك لصالح الإناث، بينما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في ضبط الانفعالات.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي ومتوسط درجات الطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في التحصيل الدراسي لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي.

- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب مرتفعي الذكاء الانفعالي ومتوسط درجات الطلاب منخفضي الذكاء الانفعالي في قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة الفكرية- المرونة التلقائية- الأصالة-الدرجة الكلية) لصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي.

- وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي، وبين أبعاد الذكاء الانفعالي ودرجاتهم في قدرات التفكير الابتكاري.

6-1-2-الدراسات الأجنبية في الذكاء الوجداني:

1-دراسة باركر (Parker, 2004):

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي، حيث طبق مقياس (بار- أون) للذكاء الانفعالي في صورته المختصرة (*Bar-on, E Q - i: short*) على عينة من (372) طالباً من جامعة انتاريو (*Ontario*)، في الشهر الأول من السنة الدراسية الأولى ثم قورنت السجلات الأكاديمية للطلاب في نهاية السنة الدراسية في ضوء مقياس (بار-أون) للذكاء الانفعالي المختصر، وتوصلت الدراسة إلى أن النجاح الأكاديمي للطلاب يرتبط بقوة بأبعاده الذكاء الوجداني، فالطلاب الذين تجاوزت معدلاتهم التراكمية (80%) أعطوا مؤشرات أعلى على فقرات مقياس الذكاء الوجداني من أولئك الذين لم تبلغ معدلاتهم (52%) فما دون (المللي، 2010، ص.165).

2-دراسة وُيتازوسكي وآلسمَا (*Woitaszewski & Aalsma,2004*) بعنوان: "مساهمة الذكاء الوجداني في

النجاح الأكاديمي والاجتماعي للمراهقين الموهوبين كما يقاس بمقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين النجاح الأكاديمي والاجتماعي وبين الذكاء الوجداني لدى عينة من التلاميذ المراهقين الموهوبين في إحدى المدارس الثانوية الخاصة للموهوبين في الوسط الغربي بالولايات المتحدة الأمريكية، كما هدفت الدراسة إلى قياس الذكاء الوجداني باعتباره قدرة وفق نموذج ماير وسالوفي (*Mayer & Salovey, 1997*)، والكشف عن درجة مساهمته في النجاح الاجتماعي والأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من (39) طالباً وطالبة الملتحقين بالصفين الحادي عشر والثاني عشر (ما يعادل الثاني والثالث الثانوي في الجزائر) حيث تراوحت أعمارهم ما بين (15- 18) سنة، بمتوسط عمري قدره (16) سنة و (06 شهور)، وكانت نسبة الإناث (59%) من أفراد العينة، ومع أن متوسط درجاتهم المعيارية المجمعة للذكاء كانت (129)، إلا أن معدلاتهم التراكمية على اختبارات المدرسة والولاية تراوحت بين (2,0-4,0)، بمتوسط عام قدره (3,27). واستخدم الباحثان عدة مقاييس لجمع البيانات المتعلقة بمتغيرات الدراسة، بالإضافة إلى بيانات التحصيل والاختبارات الموجودة في ملفات الطلبة، وفيما يلي تلخيص لهذه الأدوات: -

مقياس العوامل المتعددة للذكاء الوجداني للمراهقين-النسخة المختصرة الذي طوره ماير وسالوفي وكارسو
- *Intelligence-Scale-Adolescent version (MEIS-A) Multifactor Emotional 1996*

- نظام التقييم السلوكي للأطفال (BASC) لقياس البعد الاجتماعي

Komphous, 1992 . (BASC) *Raynolds & Behavior Assessment System for children* وهو مقياس
للصعوبات العاطفية، والصعوبات السلوكية، والمهارات التكيفية، طوره الباحثان راينولدز وكامفوس
(*Reynolds, & Kamphous*)، ويتضمن عدة مقاييس فرعية من نوع قوائم التقرير الذاتي، حيث استخدم

الباحثان في هذه الدراسة مقياسين فرعيين فقط من الصورة المعدلة لمرحلة المراهقة وهما:

- مقياس الضغط الاجتماعي لقياس مشاعر التوتر والضغط في العلاقات الشخصية مع الآخرين، ومقياس
العلاقات مع الآخرين لقياس مشاعر الانتماء للآخرين والسرور الناجم عن ذلك، كما تم استخدام مقياس:

Test of Cognitive Skills/second Edition (TCS/2)(1993) لقياس البعد الأكاديمي وهو مقياس جمعي للقدرة
العقلية العامة أو الذكاء يتقدم له طلبة المدرسة التي أجريت فيها الدراسة خلال الصف العاشر كأحد
الاختبارات التي تطبقها الولاية على جميع الطلبة، وتوصل الباحثان بعد تحليل البيانات باستخدام تحليل
الانحدار المتعدد الى النتائج التالية:

- وجود ارتباط دال إحصائياً ولكن في الاتجاه السلبي بين درجات مقياس الضغط الاجتماعي ومقياس
العلاقات مع الآخرين، بمعنى أنه كلما نقص الضغط الاجتماعي تزداد نوعية ومستوى العلاقات مع الآخرين.
- عدم وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين النجاح الأكاديمي والاجتماعي وبين الذكاء الوجداني بمعنى أن
الذكاء الوجداني ليس له مساهمة ذات قيمة بالنسبة للنجاح الاجتماعي والأكاديمي للمراهقين الموهوبين
(جروان، 2012، ص. 235-237).

3-دراسة ستوتليمير (*Stottlemeyer, 2002*): بعنوان: " فحص الذكاء الوجداني في علاقته بالإنجاز
وتطبيقاته التربوية".

هدفت الدراسة إلى: التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي، وتكونت عينة
الدراسة من (200) تلميذ من المرحلة الثانوية من مدارس شمال تكساس، واستخدمت في الدراسة الأدوات
التالية: قائمة الذكاء الوجداني (*EQ _1*) من إعداد "بار-اون" (*Bar_On, 1997*) وتقييم تكساس للمهارات
الأكاديمية. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات
الذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي (الملي، 2010، ص. 165).

4 -دراسة سكوت (Scott, 2001): بعنوان "مساهمة الذكاء الوجداني في النجاح الأكاديمي والاجتماعي للمراهقين الموهوبين".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية لدى المراهقين المتفوقين وبشكل خاص إذا كان الذكاء الوجداني أكثر أهمية من الذكاء التقليدي، وتكونت عينة الدراسة من (39) طالباً من المدرسة العليا للمتفوقين بمتوسط عمري قدره (16,5) سنة. واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) لـ ماير و سالوفي وكارسو (1996) واختبار ماكملان MAC Milan للمهارات المعرفية Cognitive Skill، وذلك لمعرفة مستويات الذكاء الوجداني والذكاء العام، ومقياس رياندوس Reyndos (BASC-SRP-A) لقياس النجاحات الاجتماعية (علاقات الشخص مع الآخرين، الضغوط الاجتماعية)، ومتوسطات درجات تحصيل الطلاب لتُعبّر عن النجاح الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاحات الاجتماعية والأكاديمية لهؤلاء المراهقين الموهوبين.

وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع آراء دانييل جولمان عن أهمية الذكاء الوجداني في النجاح الاجتماعي والأكاديمي على الأقل في هذه الدراسة على هذه العينة من المراهقين الموهوبين، وبذلك أوصت الدراسة بضرورة إعداد مقاييس مقننة لقياس الذكاء الوجداني، وعلى وجه الخصوص المكونات المحددة له على عينات كبيرة وبيئات مختلفة ربما تساعد في تفسير وتوضيح أهمية الذكاء الوجداني وعلاقته بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي، كما تتعارض أيضاً نتائج هذه الدراسة مع نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني الذي يمثل الذكاء الاجتماعي أحد مكوناته كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أن الذكاء الوجداني لا يؤثر في تحصيل الطلاب بالرغم من استخدامها مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل للمراهقين (AMEIS) الذي أعده ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) في ضوء النموذج المعرفي للذكاء الوجداني (علاء عبد الرحمان محمد، 2009، ص.86).

5-دراسة (جاك بلوك) بجامعة كاليفورنيا ببركلي:

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني، حيث قام الباحث بتطبيق مقياس مرونة الذات (التعاطف أو التقمص الوجداني) ويشمل الكفاءات الشخصية والاجتماعية للذكاء الوجداني. وخلصت الدراسة إلى أن الرجال اللذين يتميزون بالذكاء الوجداني المرتفع يتصفون بالصفات التالية:

متوازنون اجتماعياً، صرحاء، مرحون، ولا يميلون للاستغراق في القلق كما يتمتعون بقدرة على الالتزام بالقضايا وبالعلاقاتهم بالآخرين، وتحمل المسؤولية وهم أخلاقيون، وتتسم حياتهم الوجدانية بالثراء فهي حياة مناسبة وهم راضون فيها عن أنفسهم وعن الآخرين بالمجتمع الذي يعيشون فيه، أما بالنسبة للإناث اللواتي لديهن ذكاء وجداني مرتفع يتميزن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، ويثقن في مشاعرهن بصورة مباشرة، كما أنهن يستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل توازنهن الاجتماعي، وتكوين علاقات جديدة، وعندما يمزحن ويهرجن يشعرون بالراحة، فهن تلقائيات ومتفتحات على الخبرة الحسية، ومن النادر أن يشعرن بالذنب أو القلق (جولمان، 2000، ص.71).

6-2-الدراسات السابقة التي تناولت حل المشكلات:

6-2-1: الدراسات العربية:

1-دراسة سايل حدة وحيدة (2011): بعنوان "التدريب على حل المشكلات وعلى الاسترخاء لدى المدمنين على المخدرات في طور العلاج _ فعالية التدريب _".

هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية التدريب على حل المشكلة الاجتماعية والتدريب على الاسترخاء لدى مجموعة من المدمنين على المخدرات في طور العلاج وتحديد الخصائص السيكولوجية لديهم والوقوف على طريقة تعاملهم مع المشكلات الحياتية والمواقف الضاغطة، وأجريت الدراسة على (08) أفراد تم اختيارهم من بين (25) مدمن على المخدرات في طور العلاج وتم إجراء 16 مقابلة عيادية، مرة في الأسبوع بهدف اختبار فعالية التدريب على حل المشكلات والاسترخاء لدى المدمنين، ولهذا تم انتقاء تقنيتين تم إجراؤهما في نفس الوقت وهما: مقياس حل المشكلات الاجتماعية وهو من إعداد Nezu و D'zurilla

-The social Problem – Solving (SPSI – R) inventory revisited

- تقنية (J.H Schultz, 2005) والتي تعرف بالتدريب الذاتي أو *Le training autogène*، وبينت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي وتبين أن التدريب على حل المشكلات وعلى الاسترخاء له فعالية لدى المدمنين على المخدرات في طور العلاج.

2-دراسة محالي ججيقة (2011): بعنوان "علاقة مهارة حل المشكلات بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي وأثر كل من الجنس والتحصيل الدراسي على مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي وبلغ عددهم (150) تلميذاً وتلميذة موزعين على (07) شعب، وأتبعت الطريقة العشوائية

الطبقية في اختيار عينة الدراسة الأساسية، واستخدمت الدراسة مقياس التوافق الدراسي لـ (يونجمان) الذي قام بتكليفه على البيئة السعودية (حسن عبد العزيز الدريني)، ومقياس حل المشكلات لنزيه حمدي (1998).
ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية قوية بين كل من مهارة حل المشكلات والتوافق الدراسي.

- عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات.

- وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض في مهارة حل المشكلات.

3-دراسة فتيحة جخدم (2011): بعنوان " أحادية الرؤية وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات والضغط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أحادية الرؤية وأسلوب حل المشكلات والضغط النفسية

لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية (4

متوسط و 1 ثانوي) اللذين تم اختيارها بطريقة قصدية من المرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث بلغت عينة

المرحلة المتوسطة (60) مقسمة إلى (30) ذكور و(30) إناث، والمرحلة الثانوية (60) مقسمة إلى (30) ذكور

و(30) إناث، وقد تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، ومن أهم الأدوات المستخدمة في الدراسة:

مقياس زاوية الرؤية لبعض القضايا إعداد (خالد محمود عثمان) ومقياس مهارات حل المشكلات إعداد

(Paul Heppner,1988) تعريب (نورة يوسف المنصور)، وصمم هذا الاستبيان ليقاس إدراك الفرد لقدراته

في حل المشكلة، واختبار مواقف الحياة الضاغطة إعداد (زينب محمد شقير). ومن أهم النتائج التي

توصلت إليها الدراسة:

- شيوع الفكر التعددي لدى عينة الدراسة.

- عدم استخدام عينة الدراسة لأسلوب حل المشكلات في التعامل مع القضايا والمشاكل التي يواجهونها.

- وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب حل المشكلات والضغط النفسية.

4-دراسة شعبان علوان (2009): بعنوان " تجهيز المعلومات وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى

طلبة المرحلة الثانوية "

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين تجهيز المعلومات والقدرة على حل المشكلات

لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، والتعرف على إمكانية وجود فروق بين متوسطي درجات تجهيز المعلومات

والقدرة على حل المشكلات وفقاً لمتغيرات أهمها: (الجنس - المستوى الدراسي - المستوى التحصيلي - مكان

السكن -المستوى الاقتصادي - الوضع الاجتماعي)، وتكونت عينة الدراسة من (270) طالباً وطالبة مقسمة

إلى (166) طالباً و(104) طالبة من مدرسة الصلاح الخيرية "دير البلح"، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، ومن الأدوات المستخدمة مقياس تجهيز المعلومات وينقسم إلى ثلاثة مجالات هي (المجال العقلي، المجال الوجداني، المجال الجسمي) ومقياس القدرة على حل المشكلات وينقسم إلى ثلاثة مجالات هي (المجال العقلي، المجال الاجتماعي، المجال الوجداني) وكلا المقياسين من إعداد الباحث، واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط بيرسون، اختبار ($T-Test$) وتحليل التباين الأحادي، المتوسطات الحسابية، اختبار شيفيه. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عدم وجود فروق جوهرية في مجالات مقياس تجهيز المعلومات تبعاً لمتغير الجنس في حين وجدت فروق جوهرية في المجال العقلي والدرجة الكلية لصالح الإناث عند مستوى الدلالة (0,01) وفي مقياس القدرة على حل المشكلات لكن الفروق الجوهرية في المجال الوجداني كانت لصالح الذكور وفي المجال الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح الإناث في مقياس القدرة على حل المشكلات.

- وجود فروق جوهرية في المجالين العقلي والاجتماعي والدرجة الكلية في مقياس القدرة على حل المشكلات تبعاً لمتغير المستوى الدراسي، ووجود فروق جوهرية في مجالات مقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى الدلالة (0,01) تبعاً لمتغير المستوى التحصيلي.

5-دراسة الرفوع وآخرون (2009): بعنوان "علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتين، تمثلت الأداة الأولى في مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي تم تعديله من قبل الباحثين (*The Perceived Competence Scale* (Harter, 1982) ويتكون المقياس من الأبعاد التالية: الكفاءة المعرفية (*Cognitive Competence*) والكفاءة الاجتماعية (*Social Competence*) والكفاءة الجسمية (*Physica Competence*) والكفاءة العامة (*General Competence*)، وتمثلت الأداة الثانية في مقياس القدرة على حل المشكلات المعدل للبيئة الأردنية وتم التأكد من دلالات صدقهما وثباتهما، وتكونت عينة الدراسة (320) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان عالياً، في حين أن مستوى الطلبة في القدرة على حل المشكلات كان متوسطاً، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تُعزى للجنس ولصالح الذكور وللتنخصص الأكاديمي ولصالح ذوي التخصص العلمي، وأظهرت الدراسة كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القدرة على

حل المشكلات تعزى للجنس ولصالح الذكور وللمستوى الأكاديمي ولصالح المستوى الثالث، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس القدرة حل المشكلات (الرفوع وآخرون، 2009، ص. 181-214).

6-دراسة أبو جاموس (2009): بعنوان " الاضطرابات الانفعالية ومهارة حل المشكلات لدى المراهقين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الاضطرابات الانفعالية بأبعادها الأربعة: (الاكتئاب، القلق، الخوف، الخجل) ومهارة حل المشكلات لدى المراهقين في محافظة رفح حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف الحادي عشر في مدارس رفح الثانوية الحكومية، وقد بلغ حجم العينة (194) طالباً وطالبة بواقع (84) طالباً و(110) طالبة من التخصصين العلمي والأدبي (97) علمي و(97) أدبي، واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي، أما أدوات الدراسة فتمثلت في استبانة الاضطرابات الانفعالية وشملت الأبعاد التالية (الاكتئاب- القلق- الخوف- الخجل)، واستبانة مهارة حل المشكلات المكونة من ثلاثة أبعاد وهي: (البعد الانفعالي-البعد السلوكي- البعد المعرفي) وكلا الأدوات من إعداد الباحث. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور في البعد الانفعالي، ودالة إحصائياً لصالح الإناث في البعد المعرفي والسلوكي.
- وجود فروق في مهارة حل المشكلات لصالح الفرع العلمي.
- وجود علاقة ارتباطية بين الاضطرابات الانفعالية ومهارة حل المشكلات لدى طلبة الصف الحادي عشر فكلما زادت الاضطرابات الانفعالية قلت مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7-دراسة الغصين (2008): بعنوان " النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على النمو النفسي والاجتماعي، والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، والكشف عن العلاقة بين النمو النفسي والاجتماعي لتلاميذ المرحلة الأساسية العليا وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين الجنسين في درجة النمو النفسي والاجتماعي ومستوى القدرة في حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة بواقع (75) طالباً، و(75) طالبة من طلبة الصف التاسع بمدريتي عين الحلوة للبنين، صبرا وشاتيلا الثانوية للبنات بمدينة الزهراء في محافظة الوسطى، ومن

المقاييس المستخدمة في الدراسة مقياس سمات الشخصية في ضوء نظرية أريكسون وهو من ترجمة (السيد عثمان، 2002) ومقياس حل المشكلات الاجتماعية المعدل *Social Problem Solving Inventory Revised, 2002*. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن الأفراد المرتفعي والمنخفضي القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لديهم نمو نفسي واجتماعي بشكل متساوي، وعدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائياً في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية تعزى الى متغير الجنس (ذكور- إناث) لكن وجدت فروق على مستوى درجات أبعاد مقياس حل المشكلات فكانت كالتالي:

- وجود فروق بين الذكور والإناث بالنسبة لعامل الوعي السلبي بالمشكلة لصالح الإناث، كما وجدت فروق جوهرية بين الذكور والإناث بالنسبة لعامل الوعي الايجابي بالمشكلة لصالح الذكور، كما وجدت فروق جوهرية بين الذكور والإناث بالنسبة لعامل تطبيق الحلول والتأكد منها لصالح الإناث.

8-دراسة غسان المنصور(2007): بعنوان " أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف السادس في مدارس مدينة دمشق الرسمية " .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين بعض أساليب التفكير السائدة (التركيبي- النموذجي- التحليلي- الواقعي- العملي) وبين الأداء على مقياس حل المشكلات لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، حيث تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدينة دمشق وبلغ حجمها (100) تلميذاً وتلميذة، وأستخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار أساليب التفكير الذي أعده كل من هاريس برامسون بارليت ومعاونيه في جامعة كاليفورنيا(1980)، ومقياس حل المشكلات الذي أعده وبقنه على البيئة الأردنية نزيه حمدي(1998)، ومن أهم نتائج الدراسة:

- عدم وجود فروق في مستوى الأداء على مقياس حل المشكلات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس (ذكور-إناث).

9-دراسة منصور محمد (2006): بعنوان " أبرز الخصائص السلوكية المميزة لدراسة بعض الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسياً والقدرة على حل المشكلات " دراسة عبر ثقافية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أبرز الخصائص السلوكية المميزة لدى بعض الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسياً والقدرة على حل المشكلات، وكذا التعرف على الفروق بين المجموعتين في كل من القدرة على حل المشكلات والخصائص السلوكية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت عينة مكونة من (152) طالباً من الطلاب المتفوقين دراسياً منهم (78) طالباً سعودياً و(74) طالباً مصرياً المسجلين بالصف

الثالث ثانوي عام، وتم تطبيق مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب المتفوقين دراسياً من إعداد الباحث، ومقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد (إسماعيل الفقي ومحروس الشناوي) وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز الخصائص السلوكية المميزة للطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسياً كما يدركونها هي: المثابرة، القيادة، حب الاستطلاع، الخصائص الانفعالية، الاستقلالية، الابتكارية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الخصائص السلوكية والقدرة على حل المشكلات.
- وجود فروق دالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات بين الطلاب المتفوقين دراسياً ذوي الدرجات المرتفعة والطلاب المتفوقين دراسياً ذوي الدرجات المنخفضة لصالح الطلاب ذوي الدرجات المرتفعة.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب السعوديين والطلاب المصريين المتفوقين دراسياً في مقياس تقدير الخصائص السلوكية لصالح الطلاب المصريين المتفوقين دراسياً.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب السعوديين والطلاب المصريين المتفوقين دراسياً في مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح الطلاب المصريين المتفوقين دراسياً.

10-دراسة عربيات (2005): بعنوان " فعالية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية".

هدفت الدراسة الى معرفة فعالية برنامج توجيه وإرشاد جمعي قائم على استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية التي يعاني منها تلاميذ الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من (415) طالباً، موزعين على عشرة شعب من شعب الصف الأول ثانوي تم اختيارهم عشوائياً من خمس مدارس للذكور، وأختيرت المدارس بشكل قصدي من بين مدارس الذكور في مدينة السلط، بحيث اختيرت شعبتان من كل مدرسة، ثم وُزعتا عشوائياً الى ضابطة (206) وتجريبية (209)، وطُبق على مجموعتي الدراسة في القياس القبلي مقياس الضغوط النفسية الذي طوره (عربيات، 1994) ثم طبق برنامج الإرشاد والتوجيه الجمعي حول التدريب على استراتيجية حل المشكلات المبني وفق نموذج (Bodrdrs & Sanders, 1992)، وقد تم تطبيق البرنامج التدريبي في كل مدرسة من المدارس الخمس، وتكون من (07) جلسات إرشادية، بواقع جلسة كل أسبوع وتراوح زمن كل جلسة من (40 الى 50) دقيقة، وبعد الانتهاء من البرنامج أُعيد تطبيق المقياس مرة أخرى على المجموعتين، حيث أظهرت النتائج أن هناك فروق لصالح المجموعة التجريبية تبعاً لمقياس الضغوط النفسية في المدارس الخمس، وهذا يُدعم فعالية التدريب على استراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية.

11-دراسة فايد(2001): بعنوان "العلاقة بين تقدير حل المشكلات الشخصية وبعض الاضطرابات الانفعالية".

أجريت الدراسة على طلبة وطالبات كلية الصيدلة بجامعة حلوان، وتكونت العينة الاستطلاعية من (164) طالباً وطالبة حيث شملت (82) ذكور و(82) إناث، وتكونت العينة الأساسية من (300) طالباً وطالبة من الفرقة الثانية كلية الصيدلية بحلوان (150) طالباً و(150) طالبة، واستخدم في الدراسة الأدوات التالية: قائمة حل المشكلات من إعداد هبner وبيترسون(1982) وهي تدور حول (الثقة في حل المشكلة- وأسلوب الاقتراب/التجنب-والضبط الشخصي)، ومقياس سمة القلق من إعداد "سيلبيرجر وآخرون" (1983) من تعريب عبد الخالق (1984) وقائمة بيك للاكتئاب التي أعدها غريب عبد الفتاح (1985) عن الصورة المختصرة لقائمة "بيك" للاكتئاب، ومقياس العصابية وهو أحد المقاييس الفرعية في اختبار "أيزنك" للشخصية والذي عربه أحمد عبد الخالق (1991)، وقام الباحث حسين فايد علي بتعريب أداة قياس حل المشكلات الشخصية وتحديد معالمها السيكومترية، وتم فحص العلاقة بين تقدير حل المشكلات وبعض الاضطرابات الانفعالية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-وجود علاقة موجبة ودالة بين الدرجة الكلية لقائمة تقدير حل المشكلات وكذلك الأبعاد التي تضمنتها هذه القائمة وبين كل من سمة القلق والاكتئاب والعصابية لدى الذكور والإناث والأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات أكثر قلماً من الأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات بغض النظر إلى متغير الجنس. وأن الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات أكثر اكتئاباً من الأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات بغض النظر إلى متغير الجنس كما أن الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات أكثر عصابية من الأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات بغض النظر إلى متغير الجنس.

12-دراسة طيب (2001): بعنوان " استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية".

هدفت الدراسة الى التعرف على درجة استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، إضافة الى تحديد دور متغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمركز الوظيفي على القدرة على حل المشكلات، ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (196) إدارياً في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، طبق عليها مقياس "هبner" لقياس استراتيجية القدرة على حل المشكلات الذي عربه نزيه حمدي (1998)، حيث إشتمل المقياس على خمسة مجالات هي: (التوجه العام للمشكلة، تعريف المشكلة، توليد البدائل لحل للمشكلة، اتخاذ القرار، ومجال التقويم) حيث

وصل ثباته باستخدام معادلة ألفا كرونباخ الى (0,96)، ولمعالجة البيانات استخدمت المتوسطات الحسابية، النسب المئوية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين متعدد القياسات المتكررة، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- أن درجة استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الفلسطينية، كانت متوسطة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة الى (8, 65%).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في استراتيجية القدرة على المشكلات لدى الإداريين تعزى لمتغيرات الجنس، والحالة الاجتماعية، والمؤهل العلمي، والخبرة، والمركز الوظيفي.

13-دراسة حمدي(1998): بعنوان "علاقة مهارة حل المشكلات بالاكنتاب لدى طلبة الجامعة".

هدفت الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين مهارة حل المشكلات والاكنتاب لدى طلبة الجامعة، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة مستوى السنتين الأولى والثانية في كلية التربية في الجامعة الأردنية وجامعة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (434) طالباً وطالبة، موزعين على الجامعتين كآآتي (144) طالب من جامعة البحرين، و(290) طالب من الجامعة الأردنية، واستخدم الباحث "قائمة بيك للاكنتاب" ومقياس حل المشكلات "لهبئر" ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المكتئبين وغير المكتئبين في الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات وأبعاده الخمس الفرعية، وقد ظهرت هذه الفروق في كل عينة من عينتي الدراسة، وفي عينة الدراسة الكلية، وكذلك وجود ارتباطات عكسية ذات دلالة بين الاكنتاب من جهة ودرجات مهارة حل المشكلات من جهة أخرى.

14-دراسة نسيمه داود (1997): بعنوان " أثر التدريب في مهارة حل المشكلات في خفض شدة

المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية".

هدفت الدراسة إلى فحص فعالية برنامج إرشادي جمعي للتدريب على حل المشكلات في خفض شدة المشكلات التي تعاني منها طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (16) طالبة من الصف الخامس و(16) طالبة من الصف السابع و(20) طالبة من الصف الثامن الأساسي تم اختيارهن من بين طالبات ثلاث مدارس أساسية في مدينة عمان حيث اختير كل صف من مدرسة، وقد قامت المرشدة ومعلمة اللغة العربية في كل مدرسة بتحديد الطالبات اللواتي يعانين من أكبر عدد ممكن من المشكلات، وتم تقسيم الطالبات اللواتي وقع عليهن الاختيار من كل صف وبطريقة

عشوائية إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، تلقت المجموعات التجريبية (كل على حدا) برنامجاً تدريبياً على مهارة حل المشكلات على شكل برنامج إرشادي جمعي مكون من (08) جلسات مدة كل منها (45 دقيقة) وبمعدل جلسة واحدة أسبوعياً ولمدة (08) ثمانية أسابيع متتالية من 1997/09/25 إلى 1997/11/20، أما المجموعات الضابطة فلم تتلقى أي نوع من المعالجة أو التدريب وفي نهاية البرنامج قدمت قائمة الحاجات الإرشادية لجميع أفراد العينة (المجموعات التجريبية والضابطة)، ثم رصدت الدرجة الكلية على قائمة الحاجات الإرشادية لفحص دلالة الفروق بين المتوسطات ($T-test$) للمقارنة بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج التدريب على حل المشكلات لـ الزواوي (1992) وفق النموذج الذي قدمه "ديكسون وغولفر" (Dixon & Glover, 1984) وقائمة الحاجات الإرشادية (قائمة المشكلات) قام بتطويرها نزيه حمدي (1998) عن قائمة "موني" للمشكلات. وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0,05) بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في الصفتين الخامس والسابع على قائمة الحاجات الإرشادية، بينما لم يكن الفرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الصف الثامن.

15-دراسة العدل (1995): بعنوان " أثر الضغوط النفسية والقلق والذكاء وجنس الطالب على حل المشكلات".

هدفت الدراسة الى التعرف على أثر الضغوط النفسية والقلق والذكاء وجنس الطالب على القدرة على حل المشكلات، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات الصف الأول ثانوي بمدينة الإسماعيلية، حيث تكونت عينة الدراسة من (620) طالباً و(307) طالبة ورُوعي تكافؤ العينة من حيث (السن - وظيفة الأب - المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والتعليمي للأسرة)، واستخدم في الدراسة مقياس الضغوط النفسية من إعداد الباحث، واختبار حالة وسمة القلق من إعداد (عبد الرقيب إبراهيم، 1983) واختبار القدرات العقلية الأولية من إعداد (أحمد زكي صالح)، ومقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد الباحث. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- وجود فروق في القدرة على حل المشكلات بين الجنسين لصالح الذكور، ويوجد تأثير لمستوى القلق على القدرة على حل المشكلات لصالح منخفضي مستوى القلق، ويوجد تأثير أيضاً لصالح منخفضي الضغوط النفسية على القدرة على حل المشكلات وهناك تأثير لمستوى الذكاء على درجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح مرتفعي الذكاء ويوجد تأثير للتفاعلات الثنائية بين جنس الطالب والقلق وبين

جنس الطالب والضغط النفسية وبين جنس الطالب والذكاء وبين القلق والذكاء، وبين الضغوط النفسية والذكاء على درجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات، ولا يوجد تأثير للتفاعلات الثلاثية بين جنس الطالب والقلق والضغط النفسية والذكاء على درجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات (أبو جاموس، 2009، ص141، 140).

16-دراسة الصمادي (1992): بعنوان " أثر الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط في القدرة على حل المشكلات".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة ما بين عوامل الجنس ومركز الضبط والنمط الإدراكي من جهة، وبين القدرة على حل المشكلات من جهة ثانية، وذلك من خلال التحقق من فرضيات محددة هي أن الذكور أكثر قدرة على حل المشكلات من الإناث، وأن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر قدرة على حل المشكلات من ذوي مركز الضبط الخارجي، وتزداد قدرة الفرد على حل المشكلات بزيادة مستوى الاستقلال الإدراكي لديه، وأن هناك أثراً للتفاعل بين الجنس والنمط الإدراكي ومركز الضبط على القدرة على حل المشكلات. وتكونت عينة الدراسة من (155) طالباً وطالبة من الجامعة الأردنية الذين درسوا مساقات في كلية التربية في الفصل الصيفي (1990/1991) ومن أجل التعرف على العلاقة بين المتغيرات المختلفة في هذه الدراسة، تم تطبيق مقياس (روتر) لضبط التعزيز الداخلي الخارجي، واختبار الأشكال المتضمنة لقياس النمط الإدراكي (الاستقلال- الاعتماد على المجال الإدراكي) بالإضافة إلى قائمة حل المشكلات ل (هبنر وبيترسون، 1982) التي تم تعريبها والتأكد من دلالات صدقها وثباتها. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات، وكل من مركز الضبط والنمط الإدراكي بالنسبة إلى جميع أفراد الدراسة، أما عندما حسبت العلاقة بين هذه المتغيرات لدى الذكور والإناث كل على حدة، فقد ظهرت علاقة ذات دلالة بين القدرة على حل المشكلات ومركز الضبط لدى الذكور والإناث، في حين لم تظهر هذه العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والنمط الإدراكي لدى أي من الجنسين.

- أظهرت نتائج تحليل التباين عندما صنف فيها الأفراد على متغير مركز الضبط إلى فئتين فقط- أن هناك أثراً ذو دلالة لمتغير مركز الضبط في القدرة على حل المشكلات، حيث ظهر أن الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر قدرة على حل المشكلات من الأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي ولم تظهر آثار ذات دلالة لمتغيرات الجنس أو النمط الإدراكي أو لأي من التفاعلات القائمة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع. أما

عندما صنف الأفراد على متغير مركز الضبط إلى ثلاث فئات فقد أظهرت النتائج أن هناك أثر ذو دلالة لمتغير مركز الضبط في القدرة على حل المشكلات، وقد كانت الفروق لصالح داخلوا الضبط الذين أظهروا بأنهم أكثر قدرة على حل المشكلات لدى مقارنتهم سواء بالأفراد ذوي مركز الضبط المجهول أو بالأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي، في حين لم تكن الفروق ذات دلالة بين الأفراد ذوي الضبط المجهول والأفراد ذوي مركز الضبط الخارجي، وقد دعمت هذه النتيجة جزئياً ما افترضه كونيل (Connel, 1974).

- كذلك فقد أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك أثراً دالاً للنمط الإدراكي في القدرة على حل المشكلات، وقد ظهر أن الأفراد المستقلون إدراكياً أكثر قدرة على حل المشكلات من الأفراد المعتمدين إدراكياً.

17-دراسة جاسر (1990): بعنوان " العلاقة بين النمط الانبساطي- الانطوائي والاتجاه نحو حل المشكلات".

هدفت الدراسة إلى محاولة التعرف على العلاقة بين النمط (الانبساطي- الانطوائي) والاتجاه نحو حل المشكلات وتم اختيار مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات كليتي التربية بالإسماعيلية والعريش، حيث تكونت عينة الدراسة من (222) طالباً، و(43) طالبة موزعين على كليتي الإسماعيلية تخصص كيمياء وطبيعة بواقع (51) طالب وطالبة من الفرقة الأولى، وكلية التربية بالعريش تخصص لغة عربية وانجليزية بواقع (100) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة، وكلية التربية بالعريش تخصص لغة عربية وانجليزية بواقع (81) طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة، وتراوح سن العينة ما بين (18-24) سنة، وأستخدم في الدراسة اختبار النمط الانبساطي من إعداد (ايزيك ج.ولسون) واختبار الاتجاه نحو حل المشكلات وهو من إعداد الباحث. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي:

- وجود علاقة دالة وموجبة بين الاتجاه نحو حل المشكلات وكل من الانبساط والاجتماعية والمسؤولية والتأملية ووجود علاقة دالة وسالبة بين الاتجاه نحو حل المشكلات وكل من المخاطرة والاندفاعية، والطلاب ذوو الاتجاه المرتفع نحو حل المشكلات يتصفون بالنشاط والمسؤولية الاجتماعية والتأملية ولا يتصفون بالمخاطرة والاندفاعية (أبو جاموس، 2009، ص.139).

6-2-2-الدراسات الأجنبية:

1-دراسة دزوريلا وتشانج (Dzurilla & Chang, 2003): بعنوان "العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتقدير الذات والعدوانية".

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتقدير الذات والعدوانية، وتكونت عينة الدراسة من (205) طالباً وطالبة جامعية، ومن الأدوات استخدمت قائمة حل المشكلات الاجتماعية المعدلة (SPSI-R) من إعداد (Dzurilla et al) وأسفرت أهم النتائج عن: وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وأبعادها وبين الغضب والعدائية والعدوان الجسمي، ووجود علاقة بين توجه المشكلة وبين تقدير الذات والعدائية (عواطف احمد زمزمي، 2011، ص.103).

2-دراسة ديزريلا وآخرون (D`zurilla, et al, 1997) بعنوان: "اختلافات العمر، والجنس في قدرات حل المشكلات الاجتماعية".

هدفت الدراسة الى الكشف عن الاختلافات في العمر والجنس في قدرات حل المشكلات بواسطة استخدام مقياس حل المشكلات الاجتماعية المعدل (1998)، وقد تكونت عينة الدراسة من (1104) أشخاص وقسمت العينة الى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في فئة الشباب الصغار، وبلغ حجمها (904) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (17_20) عاماً، أما المجموعة الثانية فتمثلت في فئة البالغين في منتصف العمر وبلغ حجمها (100) شخص تراوحت أعمارهم ما بين (40_55) عاماً، وقد شملت المجموعة الثالثة فئة البالغين الكبار وتكونت من (100) شخص والذين تراوحت أعمارهم بين (60_80) عاماً ومن أهم الأدوات المستخدمة في الدراسة: مقياس حل المشكلات الاجتماعية المعدل (1998)، والمكون من (52)عبارة والمشتق من (D`zurilla and Nezu,1990 , SPSI)، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة (MANOVA) لوجود ثلاث مجموعات عمرية، ومن نتائج الدراسة بشكل عام أن قدرات حل المشكلات الاجتماعية تزداد مع الشباب الصغار ما بين (17_20) عاماً إلى منتصف العمر (40_55) عاماً، ثم تبدأ بالانخفاض لدى البالغين الكبار (60_80)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- بالنسبة للنتائج المتعلقة باختلاف الجنس، فقد أشارت إلى أن الذكور في فئة البالغين في منتصف العمر حصلوا على درجات أعلى في حل المشكلات من الإناث، مقارنة بفئة الشباب الصغار ومن ناحية أخرى حصلت الإناث على درجات أعلى في التوجه الإيجابي للمشكلة، ودرجات اقل في التجنب عند الذكور في فئة البالغين في منتصف العمر، وعلى الرغم من حصول الشباب الصغار الذكور على درجات أعلى في التوجه

الإيجابي نحو المشكلة، ودرجات أقل في التوجه السلبي نحو المشكلات في الحياة من الشباب الصغار الإناث، إلا أنهم يميلون أكثر إلى الاندفاعية واللامبالاة عند محاولتهم حل المشكلات الاجتماعية (راوية عبد الرحمان حمام، 2013، ص.90).

6-3-دراسات تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات:

6-3-1-الدراسات العربية:

1-دراسة هاجر احمد السيد عيسى(2012): بعنوان " الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية – ببور سعيد".

هدفت الدراسة إلى محاولة تحديد العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة وهي: (الذكاء الوجداني- القدرة على حل المشكلات)، وتكونت العينة من (137) طالباً وطالبة منهم (78) طالباً وطالبة من الفرقة الثانية و(59) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية ببور سعيد، واستخدم في الدراسة مقياس الذكاء الوجداني (إعداد الباحثة)، ومقياس القدرة على حل المشكلات تعريب حسين علي فايد (1999). ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

-عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الثانية وطلاب الفرقة الرابعة في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.

- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الثانية وطلاب الفرقة الرابعة في القدرة على حل المشكلات والدرجة الكلية.

- وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية ببور سعيد.

- لا يمكن التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات من أبعاد الذكاء الوجداني ماعدا بعد الدافعية وصيغت معادلة الانحدار كما يلي: القدرة على حل المشكلات = 0,56 (الدافعية)+11,5.

http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=Publ2013/10/08_15:45.icDrawThesis&BibID=11580857

2-دراسة زمزمي (2011): بعنوان " الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بمكة المكرمة".

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعرف على الفروق في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطالبات الحاصلات على درجات مرتفعة ومنخفضة في الذكاء الوجداني، ومحاولة الكشف عن إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطالبات من خلال درجاتهم في الذكاء الوجداني والكفاءات الاجتماعية والتكيفية، إدارة الضغوط، المزاجية العامة حيث تكونت عينة الدراسة من (128) طالبة بكلية الفنون والاقتصاد المنزلي تراوحت أعمارهن بين (20-24) عاماً بمتوسط عمري قدره (21,29) عاماً وانحراف معياري قدره (1,19) ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة: قائمة الذكاء الوجداني من إعداد "بار-أون" (Bar_On) تعريب عجوة (2003)، وقائمة حل المشكلات الاجتماعية من إعداد "دزوريلا ونيزو" ترجمة العدل (1998). وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

-وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني (الكفاءات الشخصية-الاجتماعية-التكيفية-إدارة الضغوط-المزاجية العامة) وبين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية (توجه المشكلة-مهارات حل المشكلة).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بين الطالبات الحاصلات على درجات مرتفعة ومنخفضة في الذكاء الوجداني، لصالح الحاصلات على درجات مرتفعة.

- يمكن التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطالبات من خلال الذكاء الوجداني والكفاءات الاجتماعية، التكيفية وإدارة الضغوط، المزاجية العامة.

3-دراسة منى حسن السيد بدوي (2005): بعنوان " أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام".

هدفت الدراسة الى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني(الوعي بالذات، التعاطف، التحكم في الوجدان، دافعية الذات، الفنون الاجتماعية) وتأثير ذلك في تنمية التفكير الناقد الذي يتضمن الاستنتاج والتعرف على الافتراضات والاستنباط من مقدمات معينة، وتقويم الحجج، وكذلك تنمية الحل الإبداعي للمشكلات الذي يتمثل في القدرة على استدعاء أكبر عدد من الأفكار المناسبة وإنتاج استجابات تتسم بالتنوع وتقديم حلول جديدة ونادرة وغير شائعة، وتشجيع الطالبات، حيث تم استخدام اختبار القدرات العقلية واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لضبط أفراد عينة الدراسة، واختبار التفكير

الناقد، واختبار الحل الإبداعي للمشكلات وتم تطبيق أدوات البحث على عينة أولية قوامها (106) طالبة، وتم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة قوامها (81) طالبة بالمجموعة التجريبية و(81) طالبة بالمجموعة الضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي وفعال في التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات بعد تطبيق البرنامج التدريبي الخاص بمهارات الذكاء الوجداني (الشرقاوي، 2006، ص.245).

4-دراسة شاهين (2005): بعنوان " أثر برنامج تدريبي لحل المشكلات على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن حجم أثر برنامج لحل المشكلات الاجتماعية على تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني حيث تكونت عينة الدراسة من (94) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة الوراق الثانوية بمحافظة الجيزة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين، تجريبية (52) طالبة وضابطة (42) طالبة، كما تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني إعداد عثمان ورزق (2001) واختبار القدرات العقلية إعداد "فاروق عبد الفتاح" (2002) بالإضافة إلى استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي إعداد "عبد العزيز الشخص" والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثة) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,01) في مهارة التعاطف لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,01) في مهارة الوعي بالذات لصالح القياس البعدي (محمد البهي، 2010، ص.143).

6-3-2-الدراسات الأجنبية:

1-دراسة بول اودوارد (Paul – Odouard, Reshmi, 2006): بعنوان " الذكاء الوجداني، حل المشكلات الاجتماعية والعوامل الديمغرافية كمنبئات للصحة النفسية لدى السيدات ذات الأدوار المتعددة".

هدفت الدراسة إلى فحص الأهمية النسبية للمتغيرات المعرفية الوجدانية، الذكاء الوجداني وحل المشكلات الاجتماعية بالمقارنة بالعوامل الديمغرافية والمهنية في التأثير على الإجهاد من الأدوار المتعددة الصحة النفسية للسيدات وذلك من خلال أدوارها المتعددة كامرأة عاملة وزوجة وأم، حيث تكونت عينة الدراسة من الأمهات العاملات في الولايات المتحدة الأمريكية من شركات ومؤسسات متنوعة من خلال اللقاء الشفهي وقوائم البريد الإلكتروني والعينة قوامها (129) امرأة من النساء العاملات المتزوجات ذات الطلاقة بدرجة أساسية بمتوسط عمل أسبوعي يصل إلى (43 ساعة) وبمتوسط عمري يصل إلى (39) عاماً ومدة عملها

(16) عاما ونصف ووصلت مدة زواجها إلى (15,3) عاما والأمومة (6,7) سنوات وأرسلت للمشاركة مجموعة استبيانات التقرير الذاتي بالبريد وتعين عليهن استكمال اختبار الذكاء الوجداني عبر الانترنت حيث أسفرت النتائج عن:

- ارتباط التوافق النفسي المرتفع بالقدرة المرتفعة على حل المشكلات الاجتماعية والإجهاد المنخفض بسبب الأدوار المتعددة والدافع الذاتي المرتفع للعمل، وكانت العوامل البنائية للتأكيد على العمل والدعم في المنزل ورعاية الأطفال في مقابل العوامل الوجدانية المعرفية ذات دلالة في التنبؤ بالإجهاد بسبب الأدوار المتعددة. وبذلك تؤثر العوامل البنائية فقط على التوافق النفسي الجيد بصفة مباشرة من خلال تأثيرها على الإجهاد بسبب الأدوار المتعددة وأكدت الدراسة عدم وجود علاقات بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية أو حل المشكلات الاجتماعية ويرجع ذلك إلى قضايا القياس (محمد البهي، 2010، ص.145).

2-دراسة باستيان وآخرون (Bastian ,et al, 2005): بعنوان " الذكاء الوجداني كمنبئ بالمهارات الحياتية والقدرات المعرفية ".

هدفت الدراسة إلى معرفة قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ ببعض مهارات الحياة (التحصيل الدراسي- القدرة على مواجهة القلق- القدرة على حل المشاكل-التأقلم)، حيث تكونت عينة الدراسة من (246) طالباً وطالبة في السنة الأولى من التعليم العالي (99) ذكر و(177) أنثى من طلاب علم النفس بأستراليا، تراوح عمر العينة بين (16-39) سنة، وقامت الدراسة على ثلاث فرضيات كالتالي:

1-بناءً على أبحاث سابقة الذكاء الوجداني يرتبط بمستويات أعلى من الإنجاز الأكاديمي، الرضا عن الحياة والقدرة على المواجهة.

2-يرتبط ارتفاع الذكاء الوجداني مع أفضل حل للمشاكل وانخفاض القلق.

3-بعد ضبط لأثر الشخصية والقدرات المعرفية سيكون الذكاء الوجداني منبئاً بشكل كبير بالمهارات الحياتية وتم تطبيق بطارية من (10) مقاييس لقياس الذكاء الوجداني (EQ) والقدرات المعرفية، والشخصية والمهارات الحياتية (التحصيل الدراسي، الرضا عن الحياة، القلق، القدرة على المواجهة، القدرة على حل المشكلات) وقد تم اختيار هذه المقاييس لسهولة الحصول عليها، وتستخدم على نطاق واسع ومناسبتها للعينة الأسترالية. وكانت هذه المقاييس على النحو التالي:

1 -مقياس ما وراء المزاج (TMMS؛ سالوفي، ماير، وجولمان) مقياس التقرير الذاتي لقياس (EQ):

- (Trait Meta Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turkey, & Palfai, 1995

- 2- مقياس تقييم الوجدان (AES؛ شوت وآخرون، 1998) لقياس (EQ):
-(Assessing Emotions Scale (AES; Schutte et al., 1998)
- 3- اختبار الذكاء الوجداني لـ ماير سالوفي وكاروسو [الإصدار 2.0] (MSCEIT)؛ ماير سالوفي كاروسو، (2000): وفق نموذج القدرات لقياس حل المشاكل العاطفية.
- Mayer, Salovey and Caruso Emotional Intelligence Test [Version 2.0] (MSCEIT; Mayer, Salovey, & Caruso, 2000)
- 4- مقياس الارتياح مع (الحياة التأقلم) (SWLS)؛ دينر، إيمونز، لارسن، وغريفين، (1985):
- (Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985)
- 5- مقياس تقييم القلق (ATI)؛ ويلز، (1994): (Anxious Thoughts Inventory (ATI; Wells, 1994)
- 6- مقياس خمسة أبعاد في الشخصية (NEO PI-R)؛ كوستا ومكر، (1992)
- Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R; Costa & McCrae, 1992)
- 7- قائمة حل المشكلة (PSI)؛ هبner و بيترسن، (1982)
- Problem Solving Inventory (PSI Heppner & Petersen, 1982)
- 8- مصفوفات (RAPM)؛ رافن، كورت ورافن، (1993) غير اللفظي:
Raven_s Advanced Progressive Matrices (RAPM; Raven, Court, & Raven, 1993).
- 9- اختبار كتابي لفظي (PWAT)؛ براونليس ودان، (1958):
Phonetic Word Association Test (PWAT; Brownless & Dunn, 1958)
- 10- اختبار المواجهة المتعددة الأبعاد COPE (كارفر، شاير، واينتروب، 1989): لتقييم التأقلم الطبيعي (ردود نموذجية للضغوطات) مجموع أعلى الدرجات يشير إلى ارتفاع التكيف
- COPE (Carver, Scheier & Weintraub, 1989)
- ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:
- أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وبعض مهارات الحياة والقدرات المعرفية خاصة القدرة على حل المشكلات، والانجاز الأكاديمي.
- ارتباط الذكاء الوجداني المرتفع بالرضا عن الحياة والقدرة على حل المشكلات والقدرة على التأقلم وانخفاض

القلق .

- يمكن التنبؤ بحل المشكلات والتحصيل الدراسي من درجات التلاميذ في الذكاء الوجداني .
- وجود ارتباط بين الذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي .

- الفروق بين الذكور والإناث في معظم أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة غير دالة إحصائياً وأن الإناث يتفوقوا فقط في بعد الانتباه الانفعالي . وبعد عزل تأثير سمات الشخصية والقدرة المعرفية فسر الذكاء الوجداني كقدرة وأبعاده الفرعية حوالي 6% من التباين في الرضا عن الحياة .

3-دراسة سيو وشيك (Siu & Shek , 2004):

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وبين الكفاءات الاجتماعية (التعاطف) ورفاهية الأسرة، وتكونت العينة من (1462) طالباً بالمرحلة الثانوية في "هونج كونج" ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة: الصورة الصينية المختصرة لقائمة حل المشكلات الاجتماعية (C-SPSI-R) ومقياس التعاطف (العلاقات بين الصينيين). وأسفرت النتائج عن:

- وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعاطف، وأن التلاميذ ذوي الدرجات الأعلى في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية كانوا ذوي درجات أعلى في التعاطف (عواطف احمد زمزمي، 2011، ص.105).

4-دراسة روفينجر (Rovenger, J, 2000): بعنوان " تربية الذكاء الوجداني".

هدفت الدراسة الى توضيح أهمية الذكاء الوجداني باعتباره من العوامل الأساسية لسعادة الأطفال الإجمالية والنجاح في الحياة، وقامت هذه الدراسة بمناقشة أهمية دور الأدب في تحسين ذكاء الأطفال الوجداني، وأن مشاركة الأطفال القصص والكتب هي جزء مهم في مساعدتهم على فهم أنفسهم والافراد الآخرين والعالم الذي يعيشون فيه، وقامت بعرض دراسة لتوضيح أهمية الذكاء الوجداني والتي أجراها "والتر ميشيل" (Walter Mischel) في الستينات على مجموعة من أطفال الحضانة التابعة لجامعة ستانفورد تراوحت أعمارهم (4) سنوات وقد اختبروا لسيطرة الاندفاع بالرؤية حيث وضع الباحث أمام الأطفال قطعة واحدة من الحلوى، وكان أمام الأطفال أحد الخيارين: إما تناول القطعة الواحدة من الحلوى على الفور، أو الانتظار لحين عودة الباحث وفي هذه الحالة يتم الحصول على قطعتين، واستطاع بعض الأطفال الانتظار لمدة تراوحت بين (15-20) دقيقة، واستخدموا استراتيجيات متنوعة لتساعدهم على الابتعاد عن المتعة (قطعة الحلوى) بينما لم ينتظر الآخرون حضور الباحث ولتهموا قطعة الحلوى ثوان بعد مغادرة الباحث، وقام الباحث بتتبع هؤلاء الأطفال إلى حين تخرجوا من الثانوية. وظهرت في المراهقة فروق واضحة بين الفريقين؛

فالذين تمكنوا من الانتظار كانوا أكثر نجاحاً أكاديمياً، وأكثر كفاءة في الحياة الاجتماعية وأكثر ثقة في النفس وأكثر قدرة على المبادرة والمشاركة في المشروعات، وأكثر قدرة على حل المشكلات، وبعد عشر سنوات أخرى ظلوا كما هم قادرين على تأجيل إشباع رغباتهم حتى يحققوا أهدافهم، بينما إتسم الفريق الآخر الذي تهافت على الحلوى بالخجل والعناد والشعور بالقلق وعدم القدرة على حسم الأمور، وعدم الثقة في النفس، كما اتسمت أمزجتهم بالحدة (علا عبد الرحمان محمد، 2009، ص.76).

وتؤكد نتيجة هذه الدراسة حقيقة مفادها قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بالنجاح في المستقبل البعيد، عكس اختبارات الذكاء التقليدية التي وُجد أنها تتجح في التنبؤ بتحصيل الفرد في نفس العام الدراسي الذي تطبق فيه، ولا تتجح في التنبؤ بالتحصيل في المستقبل البعيد، حيث وجد (ترفلرز) معامل ارتباط قدره (0,21) بين ذكاء الطالب وهو في المرحلة الابتدائية وبين تحصيله في الجامعة (العيسوي، 2000، ص 134).

5-دراسة فرينتز وآخرون (Frentz, et al, 1991): بعنوان " المراهقون المحبوبون المهملون المرفوضون: تناقضات الكفاءة الاجتماعية (وهي أحد أبعاد الذكاء الوجداني) بالتحصيل الدراسي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الاجتماعية عند الموهوبين أكاديميا وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية والكشف عن علاقة الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية وهي أحد أبعاد الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، حيث تكونت عينة الدراسة من (331) طالباً في المرحلة الثانوية حيث عقدت الدراسة مقارنة بين أحكام المعلمين والأحكام الذاتية على المهارات الاجتماعية والمشكلات السلوكية والتحصيل الدراسي، وأسفرت النتائج عن: أن الطلاب الموهوبين المحبوبين أبدوا سلوكيات ماهرة اجتماعيا بدرجة أكبر إضافة إلى مشكلات سلوكية أقل مقارنة بالطلاب المرفوضين إجتماعياً، وقد أشارت النتائج أيضا إلى حصول الطلاب ذوي الكفاءة الاجتماعية على درجات تحصيلية أعلى من غيرهم في إشارة واضحة إلى أثر المهارات الاجتماعية على التحصيل الدراسي (محمد البهي، 2010، ص.136).

7-التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد أن تم عرض الدراسات السابقة سيتم مناقشتها من حيث الأهداف التي حددت لها، والعينات التي اعتمدها والمنهج، والأدوات المستخدمة وما توصلت إليه من نتائج.

7-1-التعقيب على دراسات المحور الأول المتعلقة بالذكاء الوجداني وعلاقته بعدد من المتغيرات:

ما يلاحظ على عناوين الدراسات السابقة إختلاف واضح في المصطلحات المستخدمة للدلالة على نفس المفهوم في اللغة الإنجليزية (*Emotional Intelligence*) حيث أن هذا الاختلاف نجده في الدراسات

العربية فقط بخلاف الدراسات الأجنبية، ويرجع الاختلاف إلى الترجمة العربية لهذا المصطلح لدى الباحثين فالبعض إستخدمه بمصطلح الذكاء العاطفي والبعض الآخر بمصطلح الذكاء الانفعالي والبعض بمصطلح الذكاء الوجداني، وفيما يلي مناقشة الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته بعدد من المتغيرات من حيث الأهداف والعينة، المنهج والأدوات وأهم النتائج:

7-1-1- من حيث الهدف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة من حيث المتغيرات المراد معرفة علاقتها بالذكاء الوجداني إذ شملت كلا من التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز (شنون، 2013)، الاندماج الجامعي (القاضي، 2012)، عادات العقل المنتجة والتحصيل الدراسي (الوليبي وعبد الوهاب، 2011)، القدرة على اتخاذ القرار وحل المشاكل (أبو عفش، 2010)، بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق (شعبان العلوان، 2010)، بمهارات مواجهة الضغوط (الأسطل، 2010)، بالتحصيل الدراسي (المللي، 2010-2004 (Parker، الرضا الوظيفي(كوثر غالي، 2008)، التوافق النفسي الاجتماعي (طالب نسيم، 2009)، بمهارات التأقلم والالتزام الديني والانجاز الأكاديمي(قشطة، 2009)، بأساليب التفكير(عوض، 2009)، بفاعلية الذات (المزروع، 2007)، بالذكاء المعرفي والعمر والتحصيل والتوافق النفسي (عجوة، 2002) بالعمر والتوافق النفسي، بالمتغيرات المعرفية وسمات الشخصية (الدريير، 2002)، بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية (أبو ناشي، 2002)، بالتحصيل والتفكير الابتكاري(راضي، 2001)، بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي للمراهقين الموهوبين(سكوت، 2001، Scott، - وُيتازوسكي وألسما & Woitaszewski Aalsma, 2004). كما هدفت بعض الدراسات إلى المقارنة بين الذكور والإناث في الذكاء الوجداني مثل دراسة (جاك بلوك).

7-1-2- من حيث العينة: أما فيما يتعلق بالعينات التي أُعتمدت في الدراسات السابقة فان معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة في دراسة (القاضي، 2012- العلوان، 2010- الأسطل، 2010- عوض، 2009- المزروع، 2007- باركر 2004 Parker، -عجوة، 2002- الدريير، 2002 - أبو ناشي، 2002- فوقية راضي، 2001)، في حين اختارت بعض الدراسات عيناتها من طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة (الوليبي عبد الوهاب، 2011- المللي، 2010- قشطة، 2009- وُيتازوسكي وألسما & Woitaszewski، 2004، Aalsma، Scott، 2001- ستوتليمير 2002 (Stottlemyer،).

في حين دراسات أخرى إستخدمت عيناتها من تلاميذ المرحلة المتوسطة كما في دراسة (شنون خالد، 2013 و طالب نسيم، 2009)، في حين استخدمت دراسات أخرى عيناتها من الموظفين مثل دراسة

(أبو عفش، 2010) التي شملت عينة المدراء، ودراسة كوثر غالي، 2009 التي شملت أساتذة التعليم (الثانوي)، كما أن هناك دراسات استخدمت عيناتها من الإناث فقط كما في دراسة (قشطة، 2009) ودراسة (المزروع، 2007)، في حين دراسات أخرى استخدمت عيناتها من الذكور فقط كما في دراسة (سكوت، 2001 Scott، و ستوتليمير 2002 Stottlemeyer). أما فيما يتعلق بحجم العينة فقد كان هناك اختلاف واضح في عدد أفراد العينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة التي استعرضناها، وقد تراوح حجم العينة ما بين (39) في دراسة كل من (Woitaszewski & Aalsma, 2004) وفي دراسة (سكوت 2001 Scott) و(574) في دراسة (العلوان، 2010) ويرجع اختلاف حجم العينات إلى الأهداف التي سعت الدراسات السابقة إلى تحقيقها، وإلى قناعة الباحثين بتمثيل العينة لخصائص المجتمع، فضلاً عن العوامل الأخرى التي تدخل في تحديد حجم العينة والتي تفرضها إجراءات البحث.

7-1-3- من حيث المنهج: يتضح أن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي مثل دراسة (شنون، 2013)، (القاضي، 2012) (الويلي وعبد الوهاب، 2011)، (المللي، 2010)، (أبو عفش، 2010) (العلوان، 2010)، (الأسطل، 2010)، (قشطة، 2009) (عوض، 2009)، (طالب، 2009)، (غالي، 2009) (المزروع، 2007)، (عجوة، 2002)، (الدريير، 2002)، (أبو ناشي، 2002)، (فوقية راضي، 2001) و(ويتازوسكي وألسما 2004 Woitaszewski & Aalsma) ... الخ.

7-1-4- من حيث الأدوات: يتبين من الدراسات السابقة أن عدد من الباحثين قام بإعداد أدوات لقياس الذكاء الوجداني مثل: (الويلي، عبد الوهاب، 2011)، (أبو عفش، 2010)، (العلوان، 2010)، (كوثر غالي، 2009)، (قشطة، 2009)، (الدريير، 2002)، (أبو ناشي، 2002)، (فوقية راضي، 2001). أما البعض الآخر يستخدم مقاييس جاهزة من إعداد باحثين آخرين كما في دراسات: (شنون، 2013)، (القاضي، 2012)، (الأسطل، 2010)، (المللي، 2010)، (طالب نسيم، 2009)، (عوض، 2009) (المزروع، 2007)، و(ويتازوسكي وألسما 2004 Woitaszewski & Aalsma) ، باركر (Parker, 2004) ، ستوتليمير (Stottlemeyer, 2002)، (عجوة، 2002)، سكوت (Scott, 2001).

7-1-5- من حيث النتائج: أشارت نتائج الدراسات التي اهتمت بالذكاء الوجداني إلى ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وعدد من المتغيرات منها: التوافق المدرسي والدافعية للإنجاز، الاندماج الجامعي، عادات العقل المنتجة، التحصيل الدراسي، استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية، القدرة على اتخاذ القرار وحل المشاكل، بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق، بمهارات مواجهة الضغوط، الرضى الوظيفي، التوافق النفسي الاجتماعي، بمهارات التأقلم والالتزام الديني، أساليب

التفكير، بفاعلية الذات، بالذكاء اللغوي والشخصي والاجتماعي والتفكير الابتكاري والناقد، بالذكاء العام وسمات الشخصية والمهارات الاجتماعية.

بينما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وكل من: التحصيل الدراسي في دراسة (المللي، 2010)، والذكاء المعرفي في دراسة (عجوة، 2000) والذكاء المنطقي والحركي والموسيقي والأكاديمي في دراسة (الدردير، 2002)، والنجاح الأكاديمي والاجتماعي في دراسة وُيتازوسكي وآسما (Woitaszewski & Aalsma, 2004)، وفي دراسة سكوت (Scott, 2001)، كما تبين أن هناك اختلاف حول مسألة الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني حيث توصلت بعض الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين ولصالح الإناث كما في دراسات كل من (الويلي وعبد الوهاب، 2011)، (العلوان، 2010) بينما توصلت دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني كما في دراسة كل من: (شنون خالد، 2013)، (الأسطل، 2010)، (عجوة، 2002)، (الدردير، 2002)، في حين توصلت أخرى إلى وجود فروق ولصالح الذكور في أبعاد الكفاءة الشخصية ولصالح الإناث في الكفاءة الاجتماعية.

كما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير التخصص (علمي/ إنساني) كما في دراسة (القاضي، 2012) ودراسة (الدردير، 2002)، ودراسة (عجوة، 2002)، بينما أشارت دراسة (العلوان، 2010) إلى وجود فروق لصالح التخصصات الإنسانية، كما أشارت أغلب الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض في أغلب المتغيرات التي درست مع الذكاء الوجداني لصالح ذوي الذكاء الوجداني المرتفع.

7-2- التعميق على دراسات المحور الثاني المتعلقة بالقدرة على حل المشكلات وعلاقتها بعدد من المتغيرات: كانت النظرة إلى حل المشكلات مختلفة بين الباحثين فالبعض استخدمها بمصطلح مهارات حل المشكلات والبعض الآخر استخدمها بمصطلح القدرة على حل المشكلات والبعض الآخر كفاءة حل المشكلات أو القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، أو الأداء في حل المشكلات والبعض الآخر كفاءة حل أسلوب حل المشكلات و البعض الآخر استخدمها بمصطلح استراتيجية القدرة على حل المشكلات مع أنها نفس المفهوم ونفس الطرق المستخدمة ونفس الاستراتيجيات المتبعة. وفيما يلي مناقشة دراسات المحور الثاني:

7-2-1- من حيث الأهداف: تنوعت الأهداف التي سعت الدراسات السابقة في المحور الثاني إلى تحقيقها وتمحورت الأهداف في بحث العلاقة الارتباطية بين حل المشكلات ومتغيرات أخرى مثل: التوافق الدراسي (محالي ججيجة، 2011)، تجهيز المعلومات (علوان، 2009)، أحادية الرؤية والضغط النفسية

(جخدم، 2011)، الكفاءة الذاتية المدركة (الرفوع وآخرون، 2009)، النمط الانبساطي- الانطوائي والاتجاه نحو حل المشكلات (جاسر، 1990)، الجنس ومركز الضبط والنمط الإدراكي (الصمادي، 1992) الضغوط النفسية والقلق والذكاء وجنس الطالب (العدل، 1995)، أساليب التفكير (غسان المنصور، 2007)، الاضطرابات الانفعالية وهي: الاكتئاب والقلق والخوف والخجل (أبو جاموس، 2009- فايد، 2001-حمدي، 1998)، النمو النفسي والاجتماعي (الغصين، 2008)، بينما هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على فاعلية بعض البرامج التدريبية القائمة على حل المشكلات في علاج المدمنين على المخدرات وفي خفض شدة المشكلات (سايل حدة وسيلة، 2011- نسيمه داود، 1997)، وفي تخفيف الضغوط النفسية لدى التلاميذ (عربيات، 2005) في حين هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على الفروق في القدرة على حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس والعمر (D`zurilla ,et al., 1997). وهدفت أخرى إلى التعرف على أبرز الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا في القدرة حل المشكلات (منصور محمد، 2006) وهدفت دراسة دزوريلا وتشانج (Dzurilla & Chang, 2003) إلى التعرف على العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وتقدير الذات والعدوانية.

7-2-2- من حيث العينة: استخدمت معظم الدراسات السابقة في هذا المحور عيناتها من تلاميذ المرحلة الثانوية مثل دراسة كل من: (محالي ججيقة، 2011) (علوان، 2009) (أبو جاموس، 2009) (منصور محمد، 2006) (عربيات، 2005)، في حين استخدمت دراسات أخرى عيناتها من تلاميذ المرحلة المتوسطة مثل دراسة كل من (الغصين، 2008) و(غسان المنصور، 2007). في حين استخدمت دراسة (فتيحة جخدم، 2011) عينة دراستها من تلاميذ الرابعة متوسط والأولى ثانوي، وهناك دراسات أخرى استخدمت عيناتها من طلبة وطالبات الجامعة مثل دراسة كل من: (جاسر، 1990) و(الرفوع وآخرون، 2009) دزوريلا و تشانج (Dzurilla & Chang, 2003)، في حين استخدمت دراسة ديزريلا وأخرون (D`zurilla , et al , 1997) عينة دراستها من فئات عمرية متعددة من الطلبة (17-20) عامًا وفئة البالغين في منتصف العمر والذين تراوحت أعمارهم بين (60_80) عامًا وفئة البالغين الكبار تراوحت أعمارهم ما بين (40_55) عام، في حين استخدمت دراسة (عثمان طيب، 2001) عينتها من الإداريين. أما فيما يتعلق بحجم العينة فقد كان هناك اختلاف واضح في عدد أفراد العينات التي اعتمدت في الدراسات السابقة التي استعرضناها، وقد تراوح حجم العينة في الدراسات التجريبية بين (08) في دراسة (سايل حدة وسيلة، 2011) و(206 ضابطة و209 تجريبية) في دراسة (عربيات، 2005) أما بالنسبة لحجم العينة في الدراسات

الوصفية فقد تراوح بين (100) في دراسة (المنصور، 2007) و (1104) في دراسة ديزريلا وآخرون (Dzurilla ,et al., 1997) و(1462) في دراسة دزوريلا و تشانج (Dzurilla & Chang, 2003)

7-2-3- من حيث الأدوات: يتبين من الدراسات السابقة أن أغلب الباحثين استخدموا مقاييس جاهزة من إعداد باحثين آخرين لقياس حل المشكلات كما في دراسات كل من (محالي ججيقة، 2011) (فتيحة جخدم، 2011) (الرفوع وآخرون، 2009) (الغصين، 2005) (عثمان الطيب، 2001) أما البعض الآخر قام باستخدام أدوات لقياس القدرة على حل المشكلات من إعدادهم كما في دراسة كل من (شعبان علوان، 2009) (أبو جاموس، 2009) ديزريلا وآخرون (Dzurilla ,et . al, 1997) دراسة دزوريلا و تشانج (Dzurilla & Chang, 2003)، وتشارك الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام مقياس (هبنر وبيترسون، 1982) لحل المشكلات.

7-2-4- من حيث المنهج: يتضح أن معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي مثل دراسة كل من (محالي ججيقة، 2011) (فتيحة جخدم، 2011)، (علوان، 2009) (الرفوع وآخرون، 2009) (أبو جاموس، 2009) (فايد علي، 2001)، (الغصين، 2005) (غسان المنصور، 2007)، (منصور محمد، 2006)، (عربيات، 2005)، (عثمان الطيب، 2001)، (العدل، 1995) (حمدي، 1998)، (الصمادي، 1992) (جاسر، 1990)، دزوريلا و تشانج (Dzurilla & Chang, 2003)، أما البعض الآخر استخدم المنهج التجريبي مثل دراسة (عربيات، 2005)، (نسيمة داود، 1997) (سائل، 2011) في حين استخدمت دراسة دزوريلا وآخرون (Dzurilla ,et . al. 1997) المنهج الوصفي المقارن.

7-2-5- من حيث النتائج: أشارت نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بالقدرة على حل المشكلات إلى ما يلي:

- أظهرت الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية التي خضعت للبرامج التدريبية القائمة على حل المشكلات ومتوسطات درجات أفراد المجموعات الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعات التجريبية، أي فعالية البرامج القائمة على حل المشكلات في علاج المدمنين على المخدرات (سائل حدة، 2011)، وفي خفض شدة المشكلات (نسيمة داود، 1997)، وفي تخفيف الضغوط النفسية (عربيات، 2005).

- وجود علاقة بين مهارة حل المشكلات وكل من التوافق الدراسي (محالي ججيقة، 2011) وبين أسلوب حل المشكلات والضغوط النفسية (فتيحة جخدم، 2011) وبين الخصائص السلوكية (القيادة، حب الاستطلاع، الخصائص الانفعالية، الاستقلالية، الابتكارية) والقدرة على حل المشكلات (منصور محمد، 2006)، وبين

القدرة على حل المشكلات وكل من مركز الضبط والنمط الإدراكي (الصمادي، 1992). ووجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وأبعادها وبين الغضب والعدائية والعدوان الجسمي في دراسة دزوريلا وتشانج (Dzurilla & Chang, 2003)، ووجود علاقة بين توجه المشكلة وبين تقدير الذات والعدائية ووجود علاقة دالة وموجبة بين الاتجاه نحو حل المشكلات وكل من الانبساط والاجتماعية والمسؤولية والتأملية (جاسر، 1990) ووجود علاقة سالبة بين الاتجاه نحو حل المشكلات وكل من المخاطرة والاندفاعية وبين الاكتئاب وحل المشكلات (حمدي، 1998). في حين توصلت دراسات أخرى إلى عدم وجود علاقة بين حل المشكلات وأساليب التفكير (المنصور، 2007).

كما أكدت العديد من الدراسات إلى أن حل المشكلات تتأثر بالاضطرابات الانفعالية والحالة المزاجية للشخص، ومن لديه خبرة بأسلوب حل المشكلات (العدل، 2001-حمدي، 1998-فايد علي، 2001-جاسر، 1990). وهناك اختلاف في نتائج الدراسات فيما يخص الفروق بين الجنسين في حل المشكلات ففي الوقت الذي أشارت فيه دراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين كما في دراسة (محالي جقيقة، 2011) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق في مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي، وتوصلت دراسة (الغصين، 2008) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في حل المشكلات (الدرجة الكلية) ولكن توجد فروق لصالح الإناث بالنسبة للوعي السلبي للمشكلة ووجود فروق لصالح الذكور بالنسبة للوعي الإيجابي للمشكلة، وفي دراسة (المنصور، 2007)، وأيضاً في دراسة (فايد، 2001) التي توصلت إلى أن الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات أكثر عصابية من الأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات بغض النظر عن متغير الجنس. وفي دراسة (عثمان طيب، 2001) التي توصلت إلى عدم وجود فروق في استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين، في حين توصلت دراسات أخرى إلى وجود فروق بين الجنسين في حل المشكلات كما في دراسة (الرفوع، وآخرون، 2009)، وفي دراسة (أبو جاموس، 2009) التي أشارت إلى وجود فروق في مهارة حل المشكلات في البعد الانفعالي لصالح الذكور وفي البعد المعرفي والسلوكي لصالح الإناث، بينما توصلت دراسة (شعبان علوان، 2009) إلى وجود فروق في القدرة على حل المشكلات لصالح الذكور في المجال الوجداني وفي المجال الاجتماعي والدرجة الكلية لصالح الإناث، في حين توصلت دراسة (العدل، 1995) إلى وجود فروق في القدرة على حل المشكلات لصالح الذكور، كما توصلت دراسة دزوريلا و نيزو إلى أن الذكور في فئة البالغين في منتصف العمر تحصلوا على درجات أعلى في حل المشكلات من الإناث، بينما تحصلت الإناث على درجات أعلى في التوجه الإيجابي للمشكلة، ودرجات أقل في التجنب عند الذكور، أما فيما يخص الفروق في القدرة على حل المشكلات وفقاً للتخصص فقد توصلت دراسة (أبو

جاموس، 2009) الى وجود فروق ولصالح التخصص العلمي، ودراسة (الرفوع وآخرون، 2009) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي في القدرة على حل المشكلات. في حين توصلت دراسة (طبيب، 2001) إلى عدم وجود فروق في استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

7-3- التعليل على دراسات المحور الثالث: الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات:

7-3-1- من حيث الأهداف: تتوعد أهداف الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي فيما بين التعرف على فاعلية برامج قائمة على مهارات الذكاء الوجداني في تنمية القدرة على حل المشكلات كما في دراسة (إيمان علي محمد شاهين، 2005) ودراسة منى حسن السيد بدوي (2005) التي هدفت إلى محاولة معرفة أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام، وبين التعرف على فاعلية برامج قائمة على حل المشكلات في تنمية بعض مهارات الذكاء الوجداني كما في دراسة (بدوي، 2005)، كما هدفت دراسات أخرى إلى التعرف على العلاقة ما بين مهارات الذكاء الوجداني بحل المشكلات كما في دراسة (زمزمي، 2011) و(هاجر عيسى، 2012) و(باستيان وآخرون، 2005) وبين دراسة العلاقة بين بعض أبعاد الذكاء الوجداني وعدد من المتغيرات كما في دراسة فرينتز وآخرون (Frentz, et al, 1991) تناقضات الكفاءة الاجتماعية (وهي أحد أبعاد الذكاء الوجداني) بالتحصيل الدراسي، حيث هدفت إلى التعرف على المهارات الاجتماعية عند الموهوبين أكاديميا وقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية والتي هدفت إلى الكشف عن علاقة الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية وهي أحد أبعاد الذكاء الوجداني بالتحصيل الدراسي، في حين هدفت دراسة بول اودوارد (Paul – Odouard, Reshmi, 2006) إلى فحص الأهمية النسبية للمتغيرات المعرفية الوجدانية، الذكاء الوجداني وحل المشكلات الاجتماعية بالمقارنة بالعوامل الديمغرافية والمهنية في التأثير على الإجهاد من الأدوار المتعددة الصحة النفسية للسيدات وذلك من خلال أدوارها المتعددة كامرأة عاملة وزوجة وأم. وهدفت دراسة "سيو وشيك" (Siu & Shek, 2004) إلى تحديد العلاقة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وبين (التعاطف).

7-3-2- من حيث العينة: استخدمت بعض الدراسات عيناتها من تلاميذ المرحلة الثانوية كما في دراسة (إيمان علي محمد شاهين، 2005) ودراسة "فرينتز وآخرون" (Frentz, et al 1991) ودراسة (منى حسن السيد بدوي، 2005) أما البعض الآخر فاستخدم عينة دراسته من طلبة الجامعة كما في دراسات (عواطف احمد زمزمي، 2011) (السيد عيسى، 2012) (باستيان وآخرون، 2005) أما دراسة والتر ميشيل فقد

أجراها على أطفال الحضانة، بينما دراسة (Paul – Odouard, Reshmi, 2006) فقد أجراها على الأمهات العاملات، وبالنسبة لحجم العينة فقد تراوح في الدراسات التجريبية بين (94) طالبة كما في دراسة (محمد شاهين، 2005) و (106) طالبة في دراسة (منى بدوي، 2005)، وبالنسبة للدراسات الوصفية فقد تراوح بين (128) طالبة في دراسة (زمزمي، 2011) و(331) في دراسة فرينتز وآخرون" (Frentz, et al 1991) و(1462) في دراسة "سيو وشيك" (Siu & Shek, 2004).

7-3-4- من حيث المنهج: تنوعت المناهج المستخدمة في الدراسات السابقة فيما بين المنهج الوصفي والتجريبي ومن الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي (زمزمي، 2011) (هاجر عيسى، 2012) (2006) (Paul– Odouard Reshmi, (باستيان وآخرون، 2005) " فرينتز وآخرون" (Frentz, et al 1991) . "سيو وشيك" (Siu & Shek, 2004)، واستخدمت دراسات أخرى المنهج التجريبي ومنها دراسة كل من (بدوي، 2005) و دراسة (شاهين، 2005)، أما دراسة والتر ميشيل (Walter Mischel) في الستينات فكانت عبارة عن دراسة تتبعية.

7-3-5- من حيث النتائج: أظهرت الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعات التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعات الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعات التجريبية، أي فعالية البرامج القائمة على حل المشكلات لتنمية الذكاء الوجداني (مهارة التعاطف، مهارة الوعي بالذات) كما في دراسة (شاهين، 2005) ووجود أثر ايجابي وفعال في التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات بعد تطبيق البرنامج التدريبي الخاص بمهارات الذكاء الوجداني (منى حسن السيد بدوي، 2005). ووجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب الجامعة كما في دراسة (هاجر عيسى، 2012) (زمزمي، 2011)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات والانجاز الأكاديمي والرضا عن الحياة والقدرة على التأقلم وانخفاض القلق باستيان وآخرون (Bastien, et al, 2005) في حين توصلت دراسة بول اودوارد (Paul–Odouard, Reshmi, 2006) إلى عدم وجود علاقات بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية وحل المشكلات الاجتماعية. كما توصلت دراسات إلى إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى الطالبات من خلال الذكاء الوجداني والكفاءات الاجتماعية، التكيفية وإدارة الضغوط، المزاجية العامة (زمزمي، 2011) ودراسة (باستيان وآخرون، 2005) التي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بحل المشكلات والتحصيل الدراسي من درجات التلاميذ في الذكاء الوجداني في حين توصلت دراسة (هاجر عيسى، 2012) إلى عدم إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات من أبعاد الذكاء الوجداني ما عدا

بعد الدافعية. ووجود أثر للمهارات الاجتماعية على التحصيل الدراسي كما في دراسة "فرينتز وآخرون" (Frentz, et al. 1991) التي توصلت إلى أن ذوي الكفاءة الاجتماعية (أحد أبعاد الذكاء الوجداني) أبدوا سلوكيات ماهرة اجتماعيا بدرجة أكبر إضافة إلى مشكلات سلوكية أقل، ويتميزون بالتحصيل الدراسي المرتفع. كما أكدت دراسة (Walter Mischel) حقيقة مفادها قدرة الذكاء الوجداني على التنبؤ بالنجاح في المستقبل البعيد وأن ذوو الذكاء الوجداني يتميزون بأنهم أكثر نجاحاً أكاديمياً، وأكثر كفاءة في الحياة الاجتماعية وأكثر ثقة في النفس وأكثر قدرة على المبادرة والمشاركة في المشروعات، وأكثر قدرة على حل المشكلات، وهم قادرين على تأجيل إشباع رغباتهم حتى يحققوا أهدافهم.

✓ تعقيب عام على كل الدراسات:

1- من حيث الأهداف: استنتجنا من الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة معا إلى اختلاف أهداف الدراسات باختلاف المواضيع المدروسة ولكن الأهداف لم تحد عن التعرف على علاقة كل متغير ببعض المتغيرات المعرفية أو الشخصية، باستثناء الدراسات التجريبية التي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية البرامج التدريبية المعدة وفق مهارات (حل المشكلات، الذكاء الوجداني) في العديد من المتغيرات، وتجدر الإشارة هنا إلى أن دراستنا تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى الكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بأحد المتغيرات المعرفية وهو القدرة على حل المشكلات.

2- من حيث العينة: أغلب أفراد العينات في الدراسات السابقة هم من المجال التربوي وبالتحديد المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية، وتجدر الإشارة هنا إلى أن دراستنا الحالية تشترك مع بعض الدراسات السابقة في التركيز على المرحلة الثانوية، ولكنها تختلف عن الدراسات السابقة التي اهتمت بمتغيري الدراسة معا لدى الإناث فقط كما في دراسة (زمزمي، 2011)، في حين الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على العلاقة بين المتغيرين لدى التلاميذ من الجنسين، وتختلف عن الدراسات السابقة التي درست المتغيرين معا في المرحلة الجامعية والتركيز على الإناث فقط، أو الذكور فقط، في حين الدراسة الحالية تركز على تلاميذ المرحلة الثانوية من الجنسين معاً.

3- من حيث الأدوات: ما تم استنتاجه من الدراسات السابقة هو اختلاف الأدوات المستخدمة فيها سواء بالنسبة لأدوات قياس الذكاء الوجداني أو أدوات قياس حل المشكلات، فأغلب الدراسات السابقة اعتمدت على مقاييس جاهزة لقياس هذين المتغيرين (الذكاء الوجداني وحل المشكلات) وأكثر المقاييس المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني بالنسبة للدراسات الأجنبية نجد قائمة بار - أون، ومقياس ماير وسالوفي، قائمة الكفاءة الانفعالية ل جولمان وبالنسبة للمقاييس العربية المعدة وفق نموذج جولمان نجد مقياس الذكاء الوجداني ل

"فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق" (1998) وأما بالنسبة لحل المشكلات نجد أغلب المقاييس الأجنبية وتم ترجمتها وتكييفها وتقنينها على البيئة العربية، ماعدا بعض الباحثين الذين قاموا بإعداد أدوات لقياس حل المشكلات بأنفسهم، ومنها: مقياس هبزر (1978)، قائمة حل المشكلات لهبزر وبيترسون (1982)، وقائمة حل المشكلات الاجتماعية لـ ديزريلا ونيزوا، ومقياس حل المشكلات المعدل على البيئة الأردنية لنزيه حمدي (1998) وفق نموذج (هبزر، 1978). وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسة الحالية تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في أدوات البحث والمتمثلة في: قائمة حل المشكلات لـ (هبزر وبيترسون، 1982)، ومقياس الذكاء الوجداني (لفاروق السيد عثمان وعبد السميع رزق، 1998) وفق نموذج جولمان. حيث تشترك مع دراسة (باستيان وآخرون، 2005) ودراسة (الصمادي، 1992) و(جخدم، 2012) ودراسة (فايد، 2001) ودراسة هاجر احمد السيد عيسى (2012) في مقياس حل المشكلات، أما فيما يخص أدوات قياس الذكاء الوجداني فإن الدراسة الحالية تشترك مع العديد من الدراسات العربية والمحلية ومنها دراسة (خالد شنون، 2013).

4- من حيث المنهج: تبين من خلال استعراض الدراسات السابقة أن معظم الباحثين تقريباً استخدموا في بحوثهم المنهج الوصفي سواءً الوصفي الارتباطي أو الوصفي المقارن والقليل منهم اعتمد المنهج التجريبي، والدراسة الحالية تشترك مع العديد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي.

5- من حيث النتائج: من أهم النتائج المستخلصة من البحوث السابقة المتعلقة بالمحور الأول (الذكاء الوجداني) و بالمحور الثاني (حل المشكلات) أو بالمحور الثالث (الذكاء الوجداني وحل المشكلات) والتي لها علاقة بموضوع بحثنا هي أن الاضطرابات الانفعالية لها تأثير على القدرة على حل المشكلات الاجتماعية أو الشخصية أو الحياتية، وأن الذكاء الوجداني يرتبط بالعديد من المتغيرات المعرفية والشخصية، ويرتبط بالنجاح في الحياة الأكاديمية والمهنية والشخصية بنسبة (80%)، وأن الانخفاض في الذكاء الوجداني يصاحبه العديد من الاضطرابات والمشكلات ومنها ضعف القدرة على مواجهة المشاكل الحياتية وكذلك انخفاض التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى اختلاف نتائج الدراسات السابقة حول الفروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات، وكذلك اختلاف نتائج الدراسات السابقة حول الفروق بين التخصصين العلمي والأدبي في الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات.

وجهت نتائج الدراسات السابقة الدراسة الحالية إلى:

- الاهتمام بالذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات، واستخدام مقياس الذكاء الوجداني وفق نموذج دانيل جولمان (D. Goleman, 1995) وهو من إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق

(1998)، وقائمة حل المشكلات *Personal problem _Solving Inventorey (PPSI)* من إعداد (هينر وبيترسون، 1982)، والتركيز على المجال التربوي وبالتحديد المرحلة الثانوية التي تصادف مرحلة المراهقة وبالتحديد تلاميذ السنة الثانية ثانوي والتركيز على الجنسين مع الذكور والإناث.

خلاصة:

لقد تضمن هذا الفصل الإطار العام للدراسة، والمتمثلة في طرح الإشكالية وتساؤلاتها وصولاً إلى الفرضيات ثم تحديد أهداف الدراسة وأهميتها النظرية والتطبيقية، ليتم بعدها تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً ثم عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيري الدراسة والتي تم تقسيمها إلى ثلاثة أقسام حيث تضمن القسم الأول الدراسات التي تناولت الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية أما القسم الثاني فتضمن الدراسات التي تناولت القدرة على حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات، في حين تضمن القسم الثالث الدراسات التي ربطت بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات وقد تم مناقشة دراسات كل محور من حيث الأهداف والعينة والمنهج والأدوات والنتائج التي توصلت إليها وصولاً إلى تعقيب عام على الدراسات وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

تمهيد:

- 1- الذكاء مفهومه ونظرياته.
 - 2- الوجدان وتداخله مع العاطفة والانفعال
 - 3- العلاقة بين الذكاء و الوجدان
 - 4- التطور التاريخي لمفهوم للذكاء الوجداني.
 - 5- مفهوم الذكاء الوجداني.
 - 6- الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني
 - 7- نماذج المفسرة للذكاء الوجداني.
 - 8- السمات العامة للذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض.
 - 9- أهمية الذكاء الوجداني في مناحي الحياة.
 - 10- تطبيقات الذكاء الوجداني في بعض مجالات الحياة.
 - 11- الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات.
 - 12- الذكاء الوجداني و القدرة على حل المشكلات.
 - 13- قياس الذكاء الوجداني.
- خلاصة الفصل.

تمهيد:

كان موضوع الذكاء - ولا يزال - من أكثر الموضوعات التي اهتم بدراستها علماء النفس والتربية لما له من انعكاسات على كثير من المجالات، وقد تباينت العديد من النظريات التي تفسره وتفسر أبعاده، وقد تطورت هذه النظريات في مفهومها للذكاء عما كانت عليه سابقاً، حيث تم تصنيف الذكاء إلى ذكاءات معرفية يتم قياسها عن طريق حاصل الذكاء (*IQ*) بواسطة اختبارات الذكاء التقليدية وذكاءات غير معرفية مثل: الذكاء الاجتماعي، والذكاء العملي، والذكاء الوجداني، حيث شهدت السنوات القليلة الماضية اهتماماً متزايداً بمفهوم الذكاء الوجداني *Emotional Intelligence* بعد إصدار *Daniel Goleman* عام (1995) كتابه عن الذكاء الوجداني، والذي أكد فيه أن حاصل الذكاء (*IQ*) يسهم بنسبة (20%) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركاً (80%) لعوامل أخرى غير معرفية ومن بينها الذكاء الوجداني وهذا ما أدى بالدراسات الأجنبية والعربية إلى الاهتمام بهذا المفهوم وتناوله من جوانب عدة من حيث علاقته بالمتغيرات المعرفية والشخصية وكذا علاقته بالنجاح الأكاديمي والاجتماعي والمهني، والقدرات العقلية والشخصية، ويقوم الذكاء الوجداني على فكرة مفادها أن نجاح الفرد في الحياة الاجتماعية أو المهنية لا يتوقف على ما يمتلكه الفرد من قدرات عقلية فقط "الذكاء المعرفي" ولكن أيضاً على ما يمتلكه من مهارات انفعالية شخصية واجتماعية، ومن هذا المنطلق فنحن بحاجة إلى دراسة الذكاء الوجداني بداية بالتعريف بمفاهيم الذكاء وأهم نظرياته التقليدية التي وجد في ثناياها إشارات أولية لمفهوم الذكاء الوجداني، وصولاً إلى مفهوم الذكاء الوجداني وأهم نظرياته وإسهاماته في الحياة.

1- الذكاء :

1-1- مفاهيم الذكاء :

1-1-1- المعنى اللغوي للذكاء :

كلمة ذكاء مشتقة من الفعل الثلاثي "ذكا" ويذكر المعجم الوسيط في أصل الكلمة ذكت النار ذكواً، وذكا وذكاء أي اشتد لهيبها واشتعلت، ويُقال ذكت الشمس أي اشتدت حرارتها، وذكا فلان ذكاء أي سرع فهمه وتوقد، وكلمة الذكاء (*Intelligence*) مشتقة من الكلمة اللاتينية (*Intelligetia*) وهي من ابتكار الفيلسوف الروماني "شيشرون" وقد شاعت هذه الكلمة اللاتينية في اللغات الأوروبية الحديثة بنفس الصورة وتعني "الذهن" *Intellect* والعقل *mind* والفهم *Understanding* والحكمة *Sagacity*، وقد ترجمت إلى العربية بكلمة الذكاء، وعبد المنعم، 2007، ص. 175).

1-1-2- المفهوم الفلسفي للذكاء :

إن المحاولات الأولى في تحليل النشاط العقلي ترجع إلى أفلاطون الذي قسم النفس الإنسانية إلى ثلاث أقسام هي: العقل والشهوة والغضب ويقابلها في علم النفس الحديث على التوالي (الإدراك، الانفعال أو الوجدان، النزوع)، ويُشبه أفلاطون قوة العقل بعربة يقودها سائق ماهر هو "العقل" ويجرها جوادان هما " الإرادة والرغبة " (أبو حماد، 2007، ص. 06).

أما أرسطو فقسم قوى العقل إلى مظهرين رئيسيين؛ الأول عقلي معرفي والثاني انفعالي مزاجي خلقي دينامي حركي (السيد، 1994، ص. 175). ويضيف " الخضري الشيخ" أن الفلسفة اليونانية القديمة قد أكدت على أهمية الناحية الإدراكية في النشاط العقلي للفرد (الخضري الشيخ، 1990، ص. 57).

1-1-3- المفهوم البيولوجي:

تأثر المفهوم البيولوجي للذكاء في بعض نواحيه بالمفاهيم الفلسفية، وفي نواحيه الأخرى بأبحاث علماء الحياة (السيد، 1994، ص. 178).

ويُرجع "سبيرمان" (*Sperman*) الفضل إلى "سبنسر" (*Spenser*) في إدخال مصطلح الذكاء في علم النفس الحديث، والذي عرف الحياة بأنها: " التكيف المستمر للعلاقات الداخلية مع العلاقات الخارجية" والوظيفة الأساسية للذكاء هي تكيف الفرد الصحيح مع بيئته المعقدة والدائمة التغير، وقد تأثر "سبنسر" بنظرية التطور ويتفق مع الاتجاهات الفلسفية القديمة من حيث التمييز بين مظهرين رئيسيين للحياة العقلية هما الجانب المعرفي والجانب الوجداني أو الانفعالي (أبو حماد، 2007، ص. 07). وقد أكد "بينيه" (*Binit*) على أهمية المفهوم البيولوجي للذكاء حيث قسمه الى نوعين: الأول يتلخص في نشاط

الذكاء الذي يظهر في قدرة الفرد على التكيف، والثاني في مستوى الذكاء الذي يظهر في القوة التكيفية، ويذهب بينيه الى أن النشاط التكيفي صفة من صفات الذكاء (السيد، 1994، ص.177).

كما نجد في هذا الاتجاه عند "بياجيه" الذي يرى بأن مفهوم الذكاء يتمثل في بنى معرفية تسمح لأنواع الحيوانات وكذلك الأفراد في النوع الواحد بالتوافق مع البيئة من خلال التمثيل والموائمة (عبد المنعم، 2007، ص.188).

1-1-4-المفهوم الفسيولوجي العصبي للذكاء:

يقوم هذا المفهوم على تحديد معنى الذكاء في إطار التكوين الفسيولوجي التشريحي للجهاز العصبي بوجه عام، وللقشرة المخية بوجه خاص وقد أكدت أبحاث "هنجلنز" (Hugblings) و"شرنجتون" (Sherigton) الفسيولوجية أهمية التنظيم الهرمي التكاملي لوظائف الجهاز العصبي التي تتبع من النشاط العقلي العام ثم تنتشعب في نموها الى نواحيها الطائفية المتنوعة في اطار تكاملها العام، كما دلت الدراسات المقارنة التي أجراها "بولتون" (J.S.Bolton) على ضعف العقول والعاديين، على أن خلايا القشرة المخية تنقص في عددها وفي انقسامها وتشعبها وتناسقها عند ضعف العقول عن العاديين وتؤيد أبحاث "شرنجتون" (C.S.Sherington) الأبحاث التي تؤكد أن التكوين التشريحي لضعاف العقول بالإضافة إلى نقص عدد خلايا القشرة المخية يظهر أيضا في ضعف الخلايا الجلدية والعظمية والعضلية وفي كل النواحي التشريحية الأخرى (السيد، 1994، ص.179).

كما أن ثورندايك (E.L.Thorondik) يفسر الذكاء في إطار الوصلات أو الروابط العصبية التي تصل الى المخ وتؤلف منها شبكة متصلة، ويقدر عدد هذه الروابط بقدر ما يكون ذكاء الإنسان، بمعنى كلما زاد التعقد العصبي للكائن الحي زادت قدرته على التكيف مع البيئة وتعلم أعمالاً جديدة وبالتالي تكون درجة الذكاء مرتفعة تبعاً لذلك التعقد في الروابط (أبو حماد، 2007، ص.08).

1-1-5-المفهوم الاجتماعي للذكاء:

حاول بعض العلماء الربط بين الذكاء وبعض العوامل التي تعتبر نتاجاً للتفاعل الاجتماعي أو المرتبطة بنظم المجتمع أو مدى نجاح الفرد في هذا المجتمع (أبو حماد، 2007، ص.08). ويعتبر "ثورندايك" (Thorondik) من المؤيدين للمفهوم الاجتماعي للذكاء من خلال تقسيمه الثلاثي للذكاء المتمثل في: الذكاء الميكانيكي Mechanical Intelligence الذي يظهر في المهارات العملية اليدوية الميكانيكية، والذكاء المجرد Abstract Intelligence الذي يبدا في القدرة على فهم واستخدام الرموز والمعاني المجردة بالإضافة إلى الذكاء الاجتماعي Social Intelligence الذي يظهر في القدرة على الفهم والتفاعل مع

الآخرين. كما يؤكد "دول" (Doll) على أهمية الكفاح الاجتماعي كمظهر رئيسي من مظاهر الذكاء وأن النجاح الاجتماعي يحتاج الى نسبة عالية من الذكاء (السيد، 1994، ص.183).

وهذا يعني أن الذكاء يظهر في مدى نجاح الفرد في حياته الاجتماعية وذلك لكون الفرد لا يعيش مُعزلاً وإنما يعيش في مجتمع ويتفاعل معه ويؤثر فيه ويتأثر به (معوض، 1994، ص.115).

1-1-6- المفاهيم النفسية للذكاء:

وفق هذا الاتجاه الذكاء خاصية عقلية تختلف في طبيعتها عن خصائص الجهاز العصبي التي يمكن إخضاعها لمناهج فسيولوجية محضة (محمود، 1985، ص.109). وقد تم تعريف الذكاء وفق هذا الاتجاه عن طريق الربط بينه وبين ميدان أو أكثر من ميادين النشاط الإنساني، ونتيجة لذلك تعددت التعريفات وتنوعت باختلاف الجانب الذي يركز عليه عالم النفس من جوانب هذا النشاط، ومن أهم هذه التعريفات (أبو حماد، 2007، ص.11):

يقول " بينيه" (Binet) في وصفه للذكاء أن الأنشطة الأساسية للذكاء هي " الحكم الجيد والفهم الجيد والتعلل الجيد"، ومن أكثر التعريفات شيوعاً تلك التي تربط الذكاء بالقدرة على التعلم ومن أمثلتها:

- تعريف "كلفن" (Colvin) للذكاء: " هو القدرة على تعلم التكيف مع البيئة".

- تعريف "إيدواردز" (Edwards): " هو القدرة على تغيير الأداء".

وهناك تعاريف توحد بين الذكاء وبين القدرة على التكيف أو التوافق مع البيئة ومن أمثلتها:

- تعريف "جودانف" (GoodEnough): " هو القدرة على الاستفادة من الخبرة للتوافق مع الخبرة الجديدة".

بينما تؤكد بعض التعاريف على أهمية التفكير المجرد في تكوين الذكاء ومن أمثلتها:

- تعريف "سبيرمان" (Sperman): "هو القدرة على إدراك العلاقات خاصة العلاقات الصعبة أو الخفية".

- تعريف " تيرمان " (Terman): " هو القدرة على التفكير المجرد".

1-1-7-التعريف الإجرائي للذكاء:

يُعب "جيفورد" (Guilford) على جميع التعريفات النفسية بأنها تحتوي على ألفاظ أو مصطلحات غير محددة ولا يمكن تحديدها غالباً، فالتعريف الجيد ينبغي أن يكون تعريفاً إجرائياً مُصاغ في عبارات العمليات التجريبية والإجراءات التي قام بها الباحث للحصول على ملاحظاته وأقيسته للظاهرة التي يدرسها، فالتعريف الإجرائي يؤكد أهمية الخطوات التي تُجرى لجمع المعلومات المتصلة بالظاهرة أكثر مما يهتم بالوصف اللفظي لها ومن أمثلة التعريفات الإجرائية للذكاء: تعريف "وكسلر" (Wechsler) للذكاء بأنه: " قدرة الفرد الكلية لأن يعمل في سبيل هدف وأن يفكر تفكيراً رشيداً وأن يتعامل بكفاءة مع بيئته"

(أبو حماد، 2007، ص. 11-12). فالذكاء في ضوء المفهوم الإجرائي هو ما تقيسه اختبارات الذكاء، وعند قياس الذكاء يجب تحديد نوع الاختبار الذي نطبقه وتحديد الطريقة التي يطبق بها هذا الاختبار وإجراء العمليات الحسابية لاستخراج حاصل الذكاء (معوض، 1994، ص. 117).

ويؤكد أحمد عزت راجح أن تعريف الذكاء لا يزال موضع خلاف بين العلماء، غير أنهم يتفقون على الصفات التي تميز الشخص الذكي عن غير الذكي هي أن الذكي يتميز بشدة اليقظة وسرعة الفهم وبالقدرة على التعلم والسرعة فيه، وبالقدرة على توظيف ما تعلمه لحل ما يعترضه من مشكلات، ولديه القدرة على إدراك ما بين الأشياء والألفاظ والأعداد من علاقات، والقدرة على الابتكار وحسن التصرف لبلوغ الأهداف والقدرة على التبصر في عواقب أعماله، وغالبا ما يكون ناجحاً في الدراسة وفي الحياة وفي أداء الأعمال الفكرية بوجه عام (راجح، 1968، ص. 330).

1-2-أهم النظريات التي حاولت تفسير طبيعة الذكاء:

تعددت وتتنوع نظريات الذكاء وسوف نشير إلى البعض منها فقط للإشارة إلى أن الذكاء مر بعبء مراحل من النظرة الأحادية إلى التعددية وفي يلي عرض لأهمها:

1-2-1-نظرية العاملین لسبيرمان:

مؤدى هذه النظرية أنه في أي نشاط عقلي يدخل عاملان هما العامل العام الذي يدخل في جميع العمليات العقلية، والذي يوجد بدرجات متفاوتة عند الأفراد، وعامل خاص بكل عملية عقلية معينة، فالنشاط الذهني في الرياضيات مثلاً يتطلب قدراً معيناً من العامل العام وقدراً آخر من العامل الخاص، أي كل عملية عقلية تتأثر بعاملين أحدهما عامل عام يشترك في كل العمليات العقلية الأخرى، والآخر خاص يختلف من عملية إلى أخرى، ووفقاً لهذه النظرية فإن جميع اختبارات الذكاء تشترك في العامل العام، وهذا ما يفسر وجود ارتباطات موجبة بينها، ولكل اختبار ذكاء عام له الخاص به والذي لا يشترك فيه مع أي اختبار آخر وهذا ما يفسر الارتباط الجزئي بين اختبارات الذكاء (المغربي، 2010، ص. 164).

1-2-2-نظرية ثورندايك (العوامل المتعددة):

انتقد ثورندايك سبيرمان ولم يعترف أول الأمر بوجود العامل العام، وكان يرى أن هذه النتيجة التي توصل إليها سبيرمان إنما تعود إلى طبيعة الاختبارات التي استعملها وإلى قلة عددها، وأدت أبحاثه إلى القول بأن العقل ينبنى على عدد كبير من القدرات المستقلة استقلالاً تاماً والمتخصصة تخصصاً كاملاً، وسميت نظريته بالذرية لكونها قسمت الذكاء إلى جزئيات عديدة تأخذ شكل الوصلات العصبية (وجيه محمود، 1985، ص. 89-90).

فالذكاء يتكون من روابط بين التنبهات والاستجابات، وأن الذكاء هو القدرة على التعلم، وأنه يتكون من ثلاثة أنواع وهي: الذكاء العملي، والاجتماعي، والنظري (الداهري والكبيسي، 1999، ص.137).

1-2-3- نظرية ثرستون *Thurstone* العوامل الطائفية: قدم ثرستون إسهاماته في الذكاء بنظريته عن القدرات العقلية الأولية حيث صنفها إلى سبع قدرات عقلية وهي: القدرة على الطلاقة اللفظية، القدرة على الفهم العددي، القدرة المكانية، الإدراكية، التذكرية، الاستقرائية، الاستنباطية (الداهري والكبيسي، 1999، ص. 137). ويؤكد كوافحة (2004، ص.261) بأن ثرستون نفى وجود القدرة العقلية العامة التي أكد سبيرمان وجودها.

1-2-4- نظرية جيلفورد: *Guilford*

ويسمى نموذجه في الذكاء بالنموذج المورفولوجي (*Morphologie*) أو بنية العقل، وعدد القدرات أو العوامل فيه (120) قدرة المكتشف منها (100) قدرة، ويصنف نموذجه إلى ثلاثة أبعاد وهي:

- بعد المحتوى (*Content*) ويتعلق بنوع المادة الموجودة في المشكلة (الأشكال والرموز).
- بعد العمليات (*Opération*) ويتعلق بعوامل التفكير التقاربي وعوامل التفكير التباعدية.
- بعد النواتج (*Product*) ويتعلق بنوع الشيء الذي ينصب على النشاط بغض النظر عن العملية العقلية ويتعلق هذا البعد بالعلاقات بين الألفاظ والأشكال (الداهري، الكبيسي، 1999، ص.137).

2- الوجدان والعاطفة والانفعال:

قبل تعريف الوجدان نشير إلى اختلاف الترجمة العربية لمصطلح *Emotional intelligence* الذي ترجم إلى عدة مصطلحات للإشارة إلى نفس المفهوم وفيما يلي تعريف كل من العاطفة والانفعال والمزاج والمشاعر والوجدان وأوجه التداخل والاختلاف بينها.

2-1- مفهوم العاطفة:

2-1-1- لغة: تعني الإشفاق والحنو والميل (نخبة من المتخصصين، 2009، ص.17).

2-1-2- أما المعنى الاصطلاحي لمفهوم العواطف فقد كان هناك اختلاف لا مثيل له بين مفاهيم علم النفس حسب قول (جروان، 2012) وقد أورد الباحثون أكثر من ثلاثين تعريفاً مختلفاً لهذا المفهوم، ومن الأمثلة على هذه التعريفات نذكر: تعريف ماير وسالوفي (1990) *(Mayer & Salovey)* للعواطف " بأنها استجابات مُنظمة تتقاطع مع حدود كثير من الأنظمة النفسية الفرعية بما في ذلك الأنظمة الفسيولوجية

والمعرفية والدافعية والتجريبية" في حين يُعرفها سالوفي وسلايتر (Salovey & Sluter, 1997) بأنها خبرات داخلية تعكس علاقات الشخص مع نفسه ومع الآخرين (جروان، 2012، ص.39).

أو هي " حالة من الانفعالات تتضمن أفكار تغيرات فسيولوجية وتغيرات خارجية أو حالة فسيولوجية أو العملية الوظيفية في إدارة الهدف" (أبو رياش وآخرون، 2006، ص.2009).

2-2- مفهوم الانفعال:

2-2-1- لغة: انفعالي من فعل وانفعل، وانفعل: بمعنى تأثر، ومنفعل: مأخوذ بانفعال وهياج شديدين، وانفعال: ظهور تغير أو حالة أو تصرف يكون ردا على فعل خارجي أو حالة شعورية، وانفعالي: سريع الغضب أو التأثر بمعنى شديد الإحساس وكذلك انفعالي: هو نمط شخصية (انفعالي- انبساطي)، أما انفعالية: فهي صفة من هو سريع الانفعال والتأثر والحماسة، ويُقال: تصرف بشكل انفعالي، وخطاب سياسي انفعالي وقرار انفعالي وتفكير انفعالي بمعنى غير عقلائي، كما يُقال: توتر انفعالي، ونضج انفعالي، واتزان انفعالي، وإعاقة انفعالية، وأخفى انفعالاته بمعنى كبتها بعكس عبر عن انفعالاته (جروان، 2012، ص.38).

2-2-2- اصطلاحاً: يعرف الانفعال بأنه: "حالة من الاستعداد للفعل، ووضع الأولويات وتدعيم المخططات وما يُصاحبها من تغيرات جسمية، وتعبيرات وأفعال ويرى "مايرز" أن الانفعالات هي مزيج من النشاطات الفيزيولوجية (ضربات القلب)، وسلوكيات تعبيرية، وخبرة لاشعورية تتضمن الأفكار والمشاعر، وينشأ الانفعال من التفاعل بين هذه المكونات الثلاثة" (نوفل، 2007، ص.75).

ويعرفه الخوالدة الانفعال بأنه " حالات وجدانية معقدة ودائمة، فكونها حالات وجدانية يجعلها من حيث تصنيف الظواهر النفسية مخالفة لخصائص الظواهر النفسية الإدراكية مثل الإدراك الحسي والتخيل والتذكر" (الخوالدة، 2004، ص.19).

2-3- تعريف الوجدان:

2-3-1- لغة: وجداني من وجد، ويقال وجد عليه وجداناً: غضب، وجد الرجل وجداً: حزن، أوجده الله: أغناه، الوجد: اليسار والسعة والشدة، وجداني: بمعنى ضميري (جروان، 2012، ص.37).

2-3-2- اصطلاحاً: يؤكد نخبة من المتخصصين (2009، ص.17) أن الوجدان (Affect) يعتبر مصطلح عام جامع يشتمل على الانفعال والمشاعر والمزاج، على الرغم من أن بعض الباحثين يُرادف بينها. وقد عرف بني هاني (2007) الوجدان بأنه: " أحد أنظمة الشخصية التي تؤدي دوراً في تكيف

الفرد مع الواقع، ويشمل الانفعالات والحالة المزاجية والعاطفية والمشاعر، ويكون إما موجب وإما سالب" (جروان، 2012، ص.41).

4-العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الوجداني (الوجدان والذكاء):

بالنسبة للعلاقة بين الذكاء والانفعالات يميز بياجيه بين الكائن والموضوع (الذكاء)، والعمل الثانوي أي استجابة الكائن لعمله الشخصي هذه الاستجابة تُكوّن ما يُعرف بالمشاعر (*Les sentiments*) الأولية وهي تُنظم العمل الأولي وتؤمن ضخ الطاقات الداخلية المُجهزة، وحسب " كلاباريد" المشاعر هي التي تُحدد الهدف من السلوك بينما الذكاء هو الذي يؤمن له الوسائل والتقنيات، وبقدر ما تُوجه المشاعر السلوك عن طريق تحديد القيم، بقدر ما تُقدم له الطاقات الضرورية اللازمة، وهذا ما حذا بالجشطات إلى القول بأن السلوك يفترض حقلاً إجمالياً يشمل الكائن والموضوع، وأن دينامية هذا الحقل هي المشاعر، فيما انبنائته تؤمن عن طريق الإدراك والذكاء والحركة ويؤكد " بياجيه" بأن المشاعر والذكاء لا ترتبط فقط بالحقل الحالي، بل بكل التاريخ الماضي للشخص الفاعل، وهكذا فإن كل سلوك يفترض جانباً طاقياً أو انفعالياً وجانباً معرفياً نكائياً فالحياة العاطفية والحياة المعرفية لا تتصلان وإن تمايزتا؛ لأن كل تفاعل مع المحيط يفترض في نفس الوقت عملية انبناء (ذكاء) وعملية تقييم (عواطف)، وهكذا لا يمكن أن نقوم بأي نشاط ذهني مجرد (الرياضيات) من دون الشعور بالعواطف وبالمقابل لا وجود لإنفعالات من دون حد أدنى من الفهم والتمييز (ذكاء) (الديدي، 1997، ص.19-21).

ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والوجدان (العاطفة-الانفعال) والتي أدت إلى ظهور مفهوم الذكاء الوجداني ما توصل إليه "بيزان" (Buzan, 1980) في نموذجه الذي يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الوجداني كما هو موضح في الشكل التالي (السيد عثمان، 2006، ص.109):

شكل رقم (01): يوضح العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الوجداني

الجانب العقلي		الجانب الأيسر	الجانب الأيمن
التفكير المنطقي وتحليل الحقائق والعمليات العددية	البعد التخيلي للمفاهيم		
التخطيط تنظيم الحقائق فحص التفاصيل	السلوك الاستجابي إدارة الانفعالات إدراك انفعالات الآخرين	الجانب الوجداني	

فالحالات الوجدانية تنعكس على كل جهد عقلي يبذله الفرد، والجانب المعرفي يُساهم بشكل إيجابي في الحالات الوجدانية من خلال تفسير الموقف الوجداني وترميزه وتسميته، ومن خلال عملية الإفصاح والتعبير عنه، ويمكن أن يحدث تحريف في التفكير لدى الفرد بسبب حالاته الوجدانية، كما يُسهّم الوجدان في ترشيد وتنشيط التفكير، فالوجدان الإيجابي يُنشط الإبداع ويحل المشكلات ويعمل على تحديد الحلول والبدائل ويُساعد على تصنيف وتنظيم المعلومات، بالإضافة إلى أن الحالات الوجدانية تُساعد على التواصل الاجتماعي في حين أن الحالات الوجدانية الشديدة السلبية تشوه الإدراك وتعطل التفكير المنظم، والانفعالات تُوجّه عمليات استقبال وتدفّق المعلومات إلى النظام المعرفي للفرد بل وتُوجه تفكيره (حسين، 2006، ص.16.17).

هذا ويؤكد جولمان (Goleman, 2004) على امتلاكنا لعقلين أحدهما يفكر والآخر يشعُر وهاتان الطريقتان المختلفتان في المعرفة تُشكلان معاً حياتنا العقلية فالعقل المنطقي يمثل طريقة الفهم التي تظهر بوضوح في الوعي والتفكير والقدرة على التأمل والتدبر وآخر هو العقل الوجداني (الانفعالي)، وغالباً ما يعمل هذان العقلان معاً لتوجيهنا للحياة، وهناك في العادة توازن بينهما فالانفعالات تُشجع وتغذي عمليات العقل المنطقي والعقل المنطقي بدوره ينفي وأحياناً يُصادر مدخلات الانفعال، لكن يظان شبه مستقلين فكلاهما يعكس عمل دوائر عصبية متميزة، لكن مترابطة داخل المخ وغالباً ما يتعاون هذان العقلان بشكل متقن فالوجدان مفيد للتفكير وكذلك التفكير بالنسبة للوجدان (جولمان، 2004، ص.36-37).

ويشير سالوفي وآخرون (Salovey et al, 1993) إلى أن الانفعالات التي تشير إلى خطر مثل (الحزن والخوف والخزي والشعور بالذنب) تجعل تفكير الفرد أكثر تحليلية وتركيزاً ومنطقية مما يساعد على تقليل الأخطاء في حل بعض المشكلات، أما الغضب والفرح الشديدين من الممكن أن تولد حالة عقلية تسهم في تشتيت الانتباه عن التفاصيل اللازمة لحل الموقف المشكل، كما أن درجة تشاؤم أو تفاؤل الفرد تنعكس على تفكيره، وتقييمه للموقف من حوله وعلى تقييمه لذاته من حيث صحته أو قدراته على اجتياز المواقف الصعبة كالمشكلات التي يواجهها الفرد في الحياة اليومية (حمود الخضر، 2009، ص.83). ويذكر "ماير وسالوفي" بأن العقل ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي: العاطفة أو الانفعال Affect/Emotion والمعرفة أو التفكير Cognition /Thinking والإرادة أو الدافعية Volition /Motivation والذكاء الوجداني يتكون من العاطفة مع المعرفة والانفعال مع الذكاء، وبالتالي فالذكاء الوجداني هو القدرة على استخدام انفعالاتنا في مساعدتنا على حل مشاكلنا، والقدرة على أن نعيش حياة أكثر فاعلية، فالرأس تعمل مع القلب" (الدريير، 2004، ص.23). وهذا يعني أن النظرة الحديثة للجانب الوجداني

تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان وبأنه عمليات غير منفصلة عن التفكير، بل إن الانفعالات والتفكير عمليتان متفاعلتان ومتداخلتان ولا يمكن الفصل بينهما فالتفكير دون انفعال يصبح عقيماً والانفعال دون تفكير يصبح أعمى (حسين، حسين، 2006، ص.16.17).

4- التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

قديماً نظر علماء النفس إلى الانفعال أو الوجدان على أنه مُتغير مُشوش وغير منظم ويتناقض مع التفكير المنطقي، فالوجدان ليس له تأثير يُذكر في نجاح الفرد، وأن حياته ستكون أفضل لو تم تحكيم عقله وعزل انفعالاته، حتى لا تُشوش على التفكير السليم، وتبعاً لذلك اقتصر مفهوم الذكاء لفترة طويلة على المجال المعرفي (*Cognitive Sphere*) أي (القدرات المعرفية)، غير أن هذه النظرة أثارت حفيظة بعض علماء النفس الذين رأوا أن سيطرة المدرسة المعرفية على علم النفس على حساب الجوانب الانفعالية لدى الإنسان قد يُؤدي إلى اختلال النظرة المتزنة للإنسان باعتباره كائناً يجمع بين العقل والوجدان (الويلي وعبد الوهاب، 2011، ص.244).

ويؤكد (روبنس وسكوت، 2000) على أن النظريات التي تضيفي صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة فعلى مر السنين قام المنظرون بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليس مُتضادين (روبنس وسكوت، 2000، ص.86).

وهو نفس ما ذهب إليه (علي حسن، 2007) التي أشارت إلى أنه بالرغم من حداثة هذا المفهوم نسبياً إلا أن جذوره تعود إلى قرون عديدة بدأت تقريباً منذ مائتي عام قبل الميلاد وحتى ثلاثمائة عام بعد الميلاد، وكان هدفها معرفة الدور الذي يلعبه الانفعال في توجيهه وقيادة السلوك، وفي نهاية القرن الثامن عشر ظهرت الحركة الرومانتيكية الأوروبية *European Romanticism Movement* التي أكدت على التفكير الحدسي والتفكير القائم على التقمص الوجداني الذي يُساعد على استبصار بعض الأمور التي لا يمكن تحقيقها عن طريق المنطق، وعندما بدأ علماء النفس في دراسة الذكاء ركزوا على الجوانب المعرفية كالتذكر وحل المشكلات بالرغم من إدراكهم لأهمية الجوانب غير المعرفية (علي حسن، 2007، ص.17-18).

حيث كان "ديفيد وكسلر" (*David Wechsler*) من أكثر العلماء انتباهاً لدور العوامل غير المعرفية التي اعتبرها محددًا رئيسياً للذكاء وعاملاً مفيداً في التنبؤ بالسلوك الذكي، حيث ذكر في كتاباته عام (1943) يقول: "أنه بالإضافة إلى العوامل العقلية توجد عوامل غير عقلية تُحدّد السلوك الذكي، كما أننا لا نستطيع أن نتوقع قياس الذكاء الكلي قبل أن نُضمن مقاييسنا بعض الاختبارات التي تقيس تلك العوامل

غير العقلية" (طه، 2006، ص.175). وعرف "وكسلر" (Wechler, 1958) الذكاء على أنه: " مجموعة من القدرات التي تجعل الفرد يتصرف تصرفاً هادفاً، ويفكر تفكيراً منطقياً، وبفاعلية مع بيئته" (يوسف إبراهيم، 2010، ص.226). وكتب "روبرت ثورندايك" (R. Thorndik) عن الذكاء في أواخر الثلاثينات وذكر بأن له جوانب غير معرفية، فقدم أول مرة مفهوم الذكاء الاجتماعي كمظهر من مظاهر الذكاء وعرفه بأنه: "القدرة على فهم الآخرين، وعلى التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية" (محمد، 2009، ص.21).

كما كان سبيرمان (Spermane) على نفس الدرجة من البصيرة التي كان عليها "ثورندايك" (R. Thorndik) حين ما أسماه " قانون العلاقة السيكولوجية بين أنواع العلاقات العشر" بحيث تخضع لقانونيه الابتكاريين في إدراك العلاقات والمُتعلِّقات، "ويرى أن الفرد يستطيع أن يدرك أفكار ومشاعر الآخرين من حوله عن طريق التمثيل بينها وبين عالمه الداخلي، وترتبط هذه المفاهيم بمفهوم التعاطف الذي يعني في جوهره فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية وهو أقرب إلى تمثيل الأدوار عن طريق تفهم الحالة المعرفية والوجدانية دون الحاجة الى الاندماج فيها على النحو الذي تتطلبه المشاركة الوجدانية" (يوسف إبراهيم، 2010، ص. 226-227). كما أضاف "جيلفورد" (Guilford, 1959) فئة المحتوى السلوكي (Behavioral content) لفئات المحتوى بنموذجه المعدل حول بُنية العقل، وتشمل القدرات التي تتطلب "إدراك سلوك الآخرين وسلوكنا"، وفي عام (1967) قام بتعديل نموذجه وأشار إلى المحتوى السلوكي على أنه معلومات تكون في جوهرها غير لفظية وتتضمن التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بالآخرين ويتضمن الوعي بالذات، وركز هذا النموذج على ما يتصل بإدراك الآخرين (الذكاء الاجتماعي) وهو بذلك يدمج كلا من الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي في فئة واحدة وهي ما نسميه الذكاء الوجداني (حسن، 2007، ص.19).

وفي عام (1973) عرض " أبو حطب" تصوراً للذكاء وقسمه إلى ثلاثة أنواع هي: الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني، وفي عام (1978) صنف الذكاء إلى سبعة أنواع هي: الذكاء الجسمي، الذكاء الحركي، الذكاء الإدراكي، الرمزي، الذكاء السيمانتي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، وفي عام (1983) عاد إلى التصنيف الثلاثي مرة أخرى وتضمن: الذكاء الموضوعي (غير الشخصي) والذكاء الاجتماعي الذي يتمثل في إدراك العلاقات بين الأشخاص، والذكاء الشخصي (داخل الشخص الواحد) (حسين، حسين، 2006، ص.20).

وقدم "وارديل ورويس" (Wardell & Royce, 1978) تصوراً نظرياً في إطار نتائج الدراسات التي أجريت في مجال التفاعل بين الجانب العقلي والوجداني، حيث أكد وجود علاقات قوية بين كلاً من النظام المعرفي والنظام الوجداني ويظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخليلاتها ونظرتها وتعاملها مع الواقع (فاروق عثمان ، 2006 ، ص.111).

وتوصل جاردنر عام (1983, Gardner Haward) من خلال أبحاثه إلى وجود أنواع مختلفة من القدرات العقلية تُشكل أنواع مختلفة من الذكاء، وأنه يوجد سبعة أنماط مختلفة من الذكاء هي: الذكاء اللغوي اللفظي، الذكاء المنطقي الرياضي، الذكاء الموسيقي، الذكاء البصري المكاني و الذكاء الجسدي الحركي، الذكاء الطبيعي، الذكاء الشخصي (عبد الرحمان محمد، 2009، ص.22).

ويشير "بترس" إلى أن ما أسماه "جاردنر" الذكاء الشخصي يتضمن الذكاء الذاتي (*Intrapersonal*) ويتناول الجانب الوجداني والذكاء الينشخصي (*Interpersonal*) ويتضمن الجانب الاجتماعي مُتمثلاً في تفاعل الفرد مع الآخرين (بترس، 2006، ص.117). ويتداخل مفهوم الذكاء الشخصي عند أبو حطب مع مفهوم "جاردنر" من حيث قدرة الفرد على الاستبصار الداخلي لذاته، ولكنه أكثر تحديداً حيث يَحْصُرُهُ أبو حطب في الدقة وحسن المطابقة بين التقرير الذاتي للفرد عن عالمه الداخلي، ومحكات موضوعية مرتبطة بتقبل الملاحظة الخارجية، ويمكن تقديره كمياً وكيفياً بالفرق بين التقدير الذاتي وهذا المحك، وكلما زاد الفرق دل ذلك على زيادة الذكاء الشخصي والعكس صحيح، ولقد أشار "أبو حطب" إلى أن الذكاء داخل الشخص يتحدد في ضوء المسافة بين تقدير الفرد لذاته وأدائه الفعلي (حسين، حسين، 2006، ص.20).

وفي عام 1985 انتقد "روبرت ستيرنبرغ" (*Sternberg R*) في نظريته السياقية (*Contextual Theory*) الاتجاه التقليدي في الذكاء، وأشار إلى قصور الاختبارات العقلية المشبعة بالمواقف الأكاديمية في التنبؤ بأداء الأفراد في المجالات المهنية والاجتماعية، وطالب بتوسيع مفهوم الذكاء ليشمل الحياة اليومية للفرد فيما عُرف بالذكاء الاجتماعي والعملي (*Social and practical intelligence*)، وأن هذا التنوع من الذكاء أقدر على التنبؤ بأداء الفرد في نشاطاته اليومية (علي حسن، 2007، ص.21).

وقد تناول "روبرت ستيرنبرغ" (*Sternberg, R*) في كتابه ما بعد الذكاء (*Beyond Intelligence*) (*Quotient*) الذكاء الاجتماعي وأشار بأنه مستقل عن القدرات الأكاديمية وأنه المفتاح الأساسي للأداء الناجح في الحياة (إبراهيم، 2010، ص.230).

ويُشير **بضاظو** (2010) أن أول ذكر رسمي لمصطلح الذكاء الوجداني (*Emotional intelligence*) كان في دراسة أعدها الألماني "ليونر" (*leuner*) بعنوان: " الذكاء الوجداني والتحرر من العبودية " *Praxis Kinderpsychologie und kinderpsychiatrie* (بضاظو، 2010، ص.14). ولكن أول استخدام لهذا المصطلح كان في أمريكا عام (1985) عندما قام طالب في كلية الآداب الليبرالية بتضمين هذا المصطلح في عنوان أطروحته لنيل درجة الدكتوراه (السمادوني، 2007، ص.41).

كما ظهرت نظرية الذكاء الوجداني على يد "بار أون" عام (1985) عندما اقترح معامل الانفعالية (*Emotional Quotient*) وقام بإعداد قائمة نسبة الذكاء الوجداني (*E, Q, I*) (*Emotional Intelligence*) التي تم نشرها عام 1996 (حسن، 2007، ص.21).

وتعتبر نهاية الثمانينات وبداية التسعينات بداية استخدام مفهوم الذكاء الوجداني (*Emotional Intelligence*) وأوائل من قدموا هذا المفهوم في التراث السيكلوجي "جرنسيان" (1989، *Greenspan*) والذي قدمه في الجزء التاسع في كتاب " فيلد وآخرون" (1989، *Fild et al*) بعنوان: "التعلم والتربية من منظور التحليل النفسي، الانفعال والسلوك دراسة حالات" (*Learning and education Psychoanalytic perspective emotion and behavior monographs*) وقد حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية "بياجيه" للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي، وأكد في هذا النموذج أن الذكاء الوجداني يمر تعلمه بثلاث مستويات وهي:

-التعلم الجسدي *Somatic Learning*: وفيه يتعلم الطفل الانفعالات والمعارف المرتبطة بالحاجات الجسمية.

-التعلم بالنتائج *Conséquence Learning*: فيه يتعلم الطفل الأفكار والمعاني والانفعالات من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتيجة كآليات التعلم بالتعزيز، وهو مستوى متداخل مع المستوى الأول والمستوى الثالث.

-التعلم التركيبي التمثيلي *Representational Structural Learning*: وتحدث فيه أعلى درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات (عبده، عثمان، 2002، ص.247؛ معمرية، 2005، ص.44).

في حين يعتقد "ماير" (*Mayer*) أن الذكاء الوجداني مر في تطوره بخمس مراحل هي (بن سكيريفة، 2008، ص.95):

-المرحلة الأولى: (1900 إلى 1969): حيث تناولت الدراسات الذكاء والانفعالات كمواضيع ضيقة ومنفصلة.

-المرحلة الثانية: (1970 إلى 1989) وفيها ركز علماء النفس في دراساتهم حول التأثير المتبادل بين الانفعالات والتفكير .

-المرحلة الثالثة: (1990 إلى 1993) تميزت هذه المرحلة بظهور مصطلح الذكاء الوجداني في العديد من الدراسات والمقالات العلمية.

-المرحلة الرابعة: (1994 إلى 1997) تميزت بانتشار مفهوم الذكاء الوجداني على يد (Goleman) من خلال كتابه الذي أصدره عام (1995) بعنوان: *Working With Emotional intelligence*

-المرحلة الخامسة: من (1998 إلى يومنا هذا): تميزت بتمحيص مفهوم الذكاء الوجداني من خلال الكتابات والدراسات المتعلقة بطبيعته ومكوناته وكيفية قياسه، أما "بار-أون" (Reuven Bar On) فيعتقد أن أصول نظرية الذكاء الوجداني ترجع إلى أعمال "وكسلر" (Wechsler) سنة 1940 و"ماسلو" (Maslow) (1950-1954) و"ليبر" (Leeper, 1948)، حيث قادت هذه الأعمال إلى استعمال مصطلح حاصل الذكاء الوجداني (EQ) واقترح أن الذكاء اللامعرفي (الوجداني) موجود كجزء من وظائف الذكاء العام إن لم تكن أكثر أهمية منه. أما البداية الحقيقية لاستخدام مفهوم الذكاء الوجداني كانت عام (1990) عندما قدم كل من "ماير وسالوفي" (Mayer & Salovey) مقالاً أشارا فيه إلى أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي (حسين، حسين، 2006، ص. 20).

وقد أكد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993; 1997) بأن الذكاء الوجداني له جذوره التاريخية المتصلة بالذكاء الاجتماعي ويُمكن اعتباره فرعاً منه، حيث أن هناك تداخل بينهما خاصة في مفهومي الإدراك والتعاطف والوجدان، لكن الذكاء الوجداني أوسع من الذكاء الاجتماعي فهو يجمع بين الانفعالات الشخصية (الذاتية) والانفعالات في سياقها الاجتماعي (من خلال التفاعل مع الآخرين)، كما أنه أكثر تحديداً يتعامل مع المكون الانفعالي وليس جميع أوجه المجالات الاجتماعية أو المجال اللغوي مما يُعزز من فرص صدقه التمييزي (السماد وني، 2007، ص. 40).

وفي عام (1995) قدم "جولمان" (Goleman) كتاباً بعنوان "الذكاء الوجداني" والذي تناول فيه العقل الوجداني وطبيعة الذكاء الوجداني ودوره في الأداء والتقدم في مجالات الحياة العملية قياساً بالذكاء الأكاديمي الذي له الدور البارز في حياة الفرد التعليمية، وترجع أصول الذكاء الوجداني على حد تعبير "ماير وسالوفي" (Mayer & Salovey, 1997) إلى القرن الثامن عشر حيث قسم العلماء العقل إلى ثلاثة أقسام هي: المعرفة *Cognition* والعاطفة (الانفعال) *Affect* والدافعية *Motivation*، ومازال هذا التقسيم معترف به من قبل العديد من علماء النفس المعاصرين (عثمان، 2006، ص. 107).

5-تعريف الذكاء الوجداني:

تنوعت الاتجاهات النظرية في تعريف الذكاء الوجداني، شأنه في ذلك شأن الذكاء بالمفهوم التقليدي فالذكاء الوجداني مفهوم حديث على التراث السيكولوجي ومازال يكتنفه بعض الغموض لكونه يقع في منطقة تفاعل بين النظام المعرفي والنظام الوجداني، ودرس "السيد عثمان" التعريفات التي تم رصدها للذكاء الوجداني وقسمها إلى قسمين؛ أحدهما ينظر للذكاء الوجداني كمُتغير شخصي في حد ذاته، والقسم الآخر ينظر إلى الذكاء الوجداني في ضوء مُترباته وآثاره في السلوك الصادر عن الفرد كما يلي:

القسم الأول: هو القسم الأكثر تحفظاً في تعريفه للذكاء الوجداني حيث يُعرفه بأنه "القدرة على فهم الانفعالات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق فهم انفعالات الآخرين والتعامل في المواقف الحياتية وفقاً لذلك" حيث يُعرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990 & 1995) الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على فهم الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين وتنظيمها للرقى بكل من الانفعال والتفكير"، كما يشير "سالوفي وآخرون" (Salovey et al, 1993) بأن الذكاء الوجداني يميز الأفراد الذين يحاولون التحكم في مشاعرهم ومراقبة مشاعر الآخرين وتنظيم انفعالاتهم وفهمها، ويُمكنهم ذلك من استخدام استراتيجيات سلوكية للتحكم الذاتي في المشاعر والانفعالات، كما أن مرتفعي الذكاء الوجداني يُحتمل أن يكون لديهم القدرة على مراقبة انفعالاتهم ومشاعرهم والتحكم فيها والحساسية لها وتنظيم تلك الانفعالات وفق انفعالات ومشاعر الآخرين (السيد عثمان، 2006، ص.115).

وقد ذكر "فلانجان وآخرون" (Flanagan & et al, 1997) بأن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ترتبط فيما بينها، ومن أمثلة هذه القدرات العقلية ما يقيسه مقياس وكسلر للذكاء (الدريد، 2004، ص.25).

القسم الثاني: هو الأكثر تحراً وشمولية في تعريف الذكاء الوجداني، فيعرفه بأنه مجموعة من المهارات الوجدانية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في المهنة وفي مواقف الحياة المختلفة، ويعطي جولمان (Goleman, 1995) مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني وتشمل الوعي بالذات (Self-awareness) والتحكم في الاندفاعات (Impulse Control) والمثابرة (Persistence)، والحماس (Zeal) والدافعية الذاتية (Self-Motivation)، والتقصص العاطفي (Empathy) واللياقة الاجتماعية (Social fitness)، وأن الانخفاض في هذه المهارات الانفعالية والاجتماعية ليس في صالح تفكير الفرد أو نجاحه في تفاعلاته في الحياة اليومية (عبده وعثمان، 2002، ص.116).

ويقصد "جولمان" بالذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على التحكم في الاندفاعات الانفعالية، والقدرة على قراءة المشاعر الداخلية للآخرين وعلى التعامل بمرونة داخل العلاقات وكذلك القدرة التي عبر عنها أرسطو بالغضب من الشخص المناسب وبالدرجة المناسبة وفي الوقت المناسب وللغرض المناسب وبالطريقة المناسبة" (جولمان، 2000، ص.20). ويعرض الباحث مجموعة من التعاريف للذكاء الوجداني التي تندرج تحت هاذين الاتجاهين ونقاط الاتفاق بينها:

- يُعرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) الذكاء الوجداني: " بأنه قدرة الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته وعواطفه الخاصة، ومشاعر وانفعالات وعواطف الآخرين، والتمييز بينها، واستخدامها في توجيه تفكيره وأفعاله وسلوكه" (Mayer & Salovey, 1990, P. 189).

- ويعرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) الذكاء الوجداني بأنه: " قدرة الفرد على إدراك الانفعالات بدقة، والقدرة على فهم الانفعالات، والمعرفة الوجدانية والقدرة على ضبط وتنظيم الانفعالات التي تساعد على النمو العقلي والوجداني" (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

- ويعرف "ماير وسالوفي وكاريوسوا" (Mayer, Salovey & Caruso, 2000) الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من القدرات التي تفسر انفعالات الفرد المتغيرة بشكل دقيق وأن الفهم الأكثر دقة يقود إلى حل أفضل للمشكلات في حياة الفرد الوجدانية" (العلوان، 2011، ص.126).

ويعرف "جولمان" (Goleman, 1995) الذكاء الوجداني بأنه: " مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني في كافة شؤون الحياة"، ويتضمن مفهوم الذكاء الوجداني لدى جولمان خمسة أبعاد هي (الويلي، عبد الوهاب، 2011، ص.332):

1- الوعي بالذات، أي معرفة انفعالات الذات.

2- إدارة الذات، أي التخلص من الانفعالات السلبية.

3- حفز الذات، أي تأجيل الإشباع.

4- التعاطف، أي استشعار انفعالات الآخرين.

5- التعامل مع الآخرين، أي المهارات الاجتماعية.

- ويعرف جولمان (Goleman, 1998) الذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على التعرف على مشاعرنا الذاتية ومشاعر الآخرين، لتحفيز أنفسنا، وإدارة الانفعالات بصورة جيدة في أنفسنا، وفي علاقاتنا (داليب سينغ، 2005، ص.21). ولإعطاء الوجدان صفة الذكاء عرف سالوفي الذكاء الوجداني في إطار خمسة قدرات هي (روبنس وسكوت، 2000، ص. 73):

- 1- معرفة الفرد لعواطفه ومشاعره.
 - 2- تدبير الفرد أمر عواطفه ومشاعره.
 - 3- الدافعية الذاتية.
 - 4- معرفة مشاعر الآخرين.
 - 5- تدبير أمر علاقاته بالآخرين.
- وعرف "ديولكس وهيكس" (*Dulewicz & Higgs, 1999*) الذكاء الوجداني بأنه: "معرفة المشاعر وكيفية توظيفها من أجل تحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية مصحوبة بالتعاطف والفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم" (الدردير، 2004، ص.28).
- عرفه أبراهام (*Abraham*) بأنه: " مجموعة من المهارات التي تؤدي إلى الدقة وفهم المشاعر لدى الذات والتعرف على الملامح الوجدانية للآخرين واستخدامها في تحقيق الإنجاز في الحياة" (*Abraham, 2000, p.169*)
- عرفه بار-أون (*Bar_On, 1997*) بأنه منظومة من القدرات العقلية غير المعرفية، والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة مطالب الحياة وضغوطاتها (محمد، 2009، ص.20).
- ومن التعريفات العربية للذكاء الوجداني في إطار الدراسات الميدانية نذكر: تعريف "سالي علي حسن" للذكاء الوجداني إجرائياً بأنه: " مجموعة من القدرات الانفعالية الشخصية والاجتماعية التي تساعد الفرد على النجاح في الحياة والعمل، والتي تعبر عن نفسها من خلال السلوك الذكي وجدانياً، ويمكن قياسه بالتقدير الذاتي على أربعة مكونات رئيسية هي: الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية" (سالي علي حسن، 2007، ص.53).
- عرفته (حسونة وأبو ناشي، 2006، ص.180) بأنه: " قدرة الفرد في التعرف على مشاعره مع التحكم في تلك المشاعر بالإضافة إلى قدرته على دفع ذاته وعلى التعاطف والتناغم مع الآخرين من التعرف على مشاعرهم".
- عرفته "الأعسر وكفافي" (2000) بأنه: " مجموعة من الصفات الشخصية والمهارات التي تمكن الفرد من تفهم مشاعر وانفعالات الآخرين، ومن ثم يكون أكثر قدرة على ترشيد حياته النفسية والاجتماعية والوجدانية انطلاقاً من هذه المهارات (روبنس، سكوت، 2000، ص.70).
- عرف "عبد الواحد" (2010) الذكاء الوجداني بأنه: " قدرة الفرد على إدراك مشاعره وعواطفه وانفعالاته بشكل جيد وفهمها وتنظيمها وإدارتها والتحكم فيها، والقدرة على توجيه الانفعالات لتحفيز الذات، والتعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم من خلال الإدراك الدقيق لانفعالاتهم، مما يسهل التواصل الفعال

معهم، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة بما يحقق للفرد التكيف مع الظروف المحيطة والنجاح في مجالات الحياة المختلفة" (عبد الواحد، 2010، ص.239).

في حين عرفه (الخضر، 2009) بأنه: "القدرة على فهم مشاعرنا وفهم مشاعر الآخرين، وتحفيز ذواتنا وإدارة انفعالاتنا وعلاقاتنا بالآخرين بشكل فاعل" (الخضر، 2009، ص.17).

من خلال القراءة المستفيضة للتعريف السابقة للذكاء الوجداني وبالرغم من اختلاف اتجاهات أصحاب التعريف إلا أنها تتفق فيما بينها على النقاط التالية:

- 1- إدراك الفرد للمشاعر والانفعالات والوعي بها وفهماها (الذاتية الخاصة بالفرد).
- 2- إدراك الفرد لمشاعر الآخرين والوعي بها وتقديرها وتقمهما (الخارجية الخاصة بالغير).
- 3- تنظيم الانفعالات والمشاعر وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها لدى الفرد ولدى الآخرين.
- 4- توظيف الانفعالات أو المعرفة الانفعالية لزيادة الدافعية ولتحسين المهارات ولتطوير السلوكيات الإيجابية.

5- التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين والتعاطف مع مشاعرهم.

وقدم السمادوني (2007) تعريفاً للذكاء الوجداني على ضوء تعريفات كل من "ماير وسالوفي 1990 وجولمان 1995" حيث عرفه بأنه: "مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته والسيطرة عليها جيداً، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم، وقدرته على استغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين" (السمادوني، 2007، ص.44).

وبناءً على ما سبق يرى الباحث بأن الذكاء الوجداني يمكن تعريفه على النحو الآتي: مجموعة من القدرات والمهارات التي تشمل على إدراك الفرد ووعيه بمشاعره وانفعالاته وعواطفه، وفهمه لها والاستفادة منها في دفع نفسه نحو تحقيق ذاته وأهدافه وحل مشكلاته الوجدانية، وفهم مشاعر وعواطف وانفعالات الآخرين وتوظيفها في التواصل الجيد معهم ومساعدتهم على حل مشكلاتهم الاجتماعية".

6- الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني:

شهدت الدراسات العلمية حول الانفعالات تطوراً كبيراً ومن أهمها الدراسات الخاصة بتصوير المخ أثناء عمله والتي ساعدت على معرفة كيفية عمل المخ عندما يفكر أو ينفعل، وكذلك معرفة الآليات المخية التي تفسر العلاقة بين المخ المفكر والمخ الانفعالي وتأثير هذه الآليات على الاندفاعات الانفعالية، وقد ساعدت هذه الدراسات على فهم الأساس النيورولوجي للذكاء الوجداني حيث افترض

جولمان (Goleman, 1995) أن كل مكون من مكونات الذكاء الوجداني تم اشتقاقه من ميكانيزمات عصبية معينة وهذا يعني أن مكونات الذكاء الوجداني مشتقة من مجالات معرفية محضة، وإستناداً لذلك يعرف كل من "بوياتزيس وأوستن" (Boyatzis & Oosten, 2001) الذكاء الوجداني (EI) بأنه: "مجموعة من الكفاءات المشتقة من الدوائر العصبية المنبعثة من الجهاز اللمبي" (علي حسن، 2007، ص. 23-24).
وقبل أن نتناول المنظومة الوجدانية في المخ يجب الإشارة إلى المخ الإنساني:

- **المخ:** يقع المخ الإنساني في الجمجمة وهو محاط بثلاثة أغشية تفصله عن الجمجمة وهي الأم الجافية والعنكبوتية والحنون ويعتبر أكثر أجهزة الإنسان تعقيداً، ويُشكل أكبر أجزاء الجهاز العصبي حجماً، حيث يشكل ما نسبته (90 %) من الجهاز العصبي (عبد الواحد، 2010، ص. 19). ويزن حوالي ثلاثة أرطال ويتمركز فوق قمة الحبل الشوكي، ويحتوي على خلايا وسوائل عصبية وهو المسيطر على كل الجسم، فالمخ عبارة عن مجموعة من الخلايا العصبية (النيورونات, *Neurons*)، لذا فمن الخطأ تصور المخ كمجموعة من الأجزاء المنفصلة لكل منها وظيفته الخاصة، وهذا ما أشار إليه عالم النفس (*Richard Thompson*) بقوله: "أن القدرات والعمليات السلوكية المعقدة وكذلك الوعي لا توجد في أجزاء معينة من الأنسجة العصبية، بل إنها النتيجة النهائية للأنشطة المترابطة للمخ الإنساني الآلة الأكثر تعقيداً في الكون، والآلة الوحيدة _فيما يبدو_ التي حاولت دائماً أن تفهم نفسها". ولكي نفهم المنظومة الوجدانية في المخ الإنساني لا بد من فهم الجانبين الأساسيين في هذه المنظومة وهما: الببتيدات (*Peptides*) وهي: الجزيئات التي تنقل المعلومات الانفعالية، ومنظمات الانفعال (*The Emotion Régulation*): وهي أجزاء الجسم والمخ التي تستثير وتنظم الانفعال (سالي علي حسن، 2007، ص. 24).

6-1- الجزيئات الناقلة للانفعالات (الببتيدات): *Peptides Molecules Messengers of Emotion*

وهي جزيئات كيميائية تلعب دوراً هاماً في الذكاء الوجداني وتتمثل في سلسلة من الأحماض الأمينية ومستقبلاتها الحسية وهما الروابط الكيميائية للانفعالات، وطبقاً لما يقوله "بيرت": "فإن هذه الببتيدات ومستقبلاتها الحسية تتواجد في أجزاء المخ التي ترتبط بالانفعالات ويتم إرسالها بواسطة العقل إلى الجسم حتى تخبره بالطريقة التي يستجيب بها، كما أن الببتيد _كجزيء كيميائي_ يمكن أن يكون تركيبات متنوعة، ولكل تركيبة وظيفة معينة في المخ والجسم تبعاً لنوعية الجزيئات الكيميائية المكونة لها وكذلك تبعاً لنظام التركيبة الكيميائية، فمثلاً يتم إفراز الكورتيزول (*Cortisol*) عندما يشعر الفرد بالتهديد أو الخطر حيث يُنشط الغدد فتقوم بإفراز "الأدرينالين" فتتشتت الاستجابة الدفاعية المهمة في المخ والجسم لتتناسب مع شدة الخطر، لكن المعدلات المرتفعة من الكورتيزول يمكن أن تؤدي إلى إتلاف الوصلات

العصبية في قرن آمون (جزء من المخ يرتبط بالتعلم والتذكر) كما أن ارتفاع إفراز الكورتيزول في حالات التوتر العادي يمكن أن يؤثر في الوصلات العصبية في قرن آمون ويعطل القدرة على التمييز بين العناصر الهامة وغير الهامة وبالتالي تضطرب الذاكرة، أما الاندورفينات (*Endorphins*) فهي فئة من فئات "الببتيدات الأفيونية" (*Opaiate Peptides*) تزيد من الشعور بالسعادة وتخفف من الشعور بالألم، ويمكن رفع معدل الاندورفينات بالتدريبات الرياضية والعلاقات الاجتماعية، وهي تجعلنا نشعر بالسعادة باتجاه إيجابي نحو أنفسنا ونحو الآخرين، وكذلك الكاتيكولامين (*Catecholamines*) التي تشمل كل من الأدرينالين (*Adrenaline*) والنورأدرينالين (*Noradrenaline*)، هذه الكيماويات العصبية تفرز من خلال المنطقة النحاسية "موضع النقطة الزرقاء بالمخ" (*Locus Ceruleus*) وذلك لحشد الجسم لحالات الطوارئ، وهناك دائرة عصبية تربط المخ اللمبي الحوفي بالغدة النخامية التي تتحكم في إفراز هرمون التوتر الأساسي الكوتيكوتروبين (*CRF*) الذي يوفره الجسم لإثارة الاستجابة للحالة الطارئة "اضرب أو اهرب" (*Fight or Flight*) ويذكر الطبيب النفسي "Charles Nemeroff" أنه إذا زادت إفرازات هرمون الكوتيكوتروبين فإنه يؤدي إلى المبالغة في الاستجابة. أما "السيروتونين" فيساعد في التغلب على الإحساس بالهموم أو الضغوط نتيجة العقار المكون منه وهو (*Prozac*) كعلاج للإحباط والاضطرابات التي تسببها السمنة وغيرها من الاضطرابات النفسية، كما أن مادتي السيروتونين والاندورفين من المواد الكيماوية التي ترتبط في المخ بالإحساس بالسعادة وهي ردود فعل كيميائية للأطعمة ذات الطعم اللذيذ (حسن، 2007، ص.25-روبنس، سكوت، 2000، ص.192).

6-2-منظمات الانفعال:

6-2-1-المنظم الأول: جذع المخ والجهاز اللمبي: *The Brain Stem & The Limbic System* يرتبط جذع المخ والجهاز اللمبي ارتباطاً شديداً بأعضاء الجسم وأجهزته المختلفة ويتصفان ببطء الاستجابة التي تنظم وظائف الجسم، ويحمل الجهاز الطرفي اللمبي مستقبلات الجزيئات الكيميائية (الببتيدات) وينظم التكوين الشبكي الموجود في قمة جذع المخ المعلومات الحسية الواردة ليشكل مستوى الانتباه (روبنس، سكوت، 2000، ص.197). ويقوم جذع المخ بتنظيم الوظائف الأساسية للحياة مثل التنفس والأيض في الأجزاء المختلفة من الجسم والتحكم في الاستجابات والحركات النمطية (جولمان، 2004، ص.38).

6-2-2-أما الجهاز اللمبي *Limbic System*: فيتكون من وحدات متعددة متصلة بعضها ببعض فهو منظم المخ الأساسي للانفعالات ويلعب دوراً أساسياً في التذكر، وفي اختيار وتصنيف الخبرات التي يتم تخزينها في المخ في شكلين من أشكال الذاكرة طويلة المدى -ذاكرة إجرائية (*Procedural*)

(مهارات يتم معالجتها لا شعورياً كالمشي والكلام) وذاكرة تقريرية (*declarative*) (عمليات شعورية ومنها تذكر الحقائق كالأسماء والأماكن)، ويتكون الجهاز اللمبي الذي ينظم الانفعالات والذاكرة من اللوزة (*amygdala*)، قرن آمون (*hippocampus*)، المهاد (*Thalamus*)، ما تحت المهاد (*hypothalamus*) (روبنس، سكوت، 2000، ص.197)

6-2-2-1 اللوزة *amygdale*: كتلة صغيرة من الخلايا العصبية تتكون من جسمين صغيرين يشبهان اللوزة وتقع في السطح الداخلي للفص الصدغي جزء منها في المخ الأيمن والجزء الآخر في الجزء الأيسر وتعتبر الجزء الأهم في الجهاز العصبي الطرفي وفي مخ الإنسان المتخصص في الأمور الوجدانية (معمرية، 2005، ص.49).

ويرجع الفضل لعالم الأعصاب "جوزيف لودوكس" (*Joseph Le Doux*) في اكتشاف الدور الرئيسي للنتوء اللوزي في العقل الوجداني، حيث يذكر بأن الاميجدالا هي الجزء الأساسي في الجهاز العصبي اللمبي المسئول عن معالجة الجانب الوجداني في السلوك والجزء المتخصص في المخ للاحتفاظ بالمشاعر، وإذا انفصلت عن أجزاء المخ يحدث عجز في التعرف على الدلالات الانفعالية للأحداث (العمى الوجداني) كما تؤدي إلى عدم قدرة الفرد على التعبير لفظياً عن انفعالاته (*Alexithymia*) (سالي علي حسن، 2007، ص.29).

6-2-2-2-2 قرن آمون (*hippocampus*): تتصل اللوزة بقرن آمون وهو بحجم أصبعين ووظيفته تحويل الخبرات الهامة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى حتى يتم تخزينها في القشرة المخية (الحاء)، فإذا كانت وظيفة اللوزة هي معالجة المعلومات الذاتية الوجدانية لخبرة أو حدث ما فإن وظيفة "قرن آمون" هي معالجة المعلومات الموضوعية لذات الخبرة أو الحدث مثل زمن حدوثه أو مكان حدوثه أي محدداته الموضوعية، فالاميجدالا والهيبيوكامبس يشكلان معاً قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضوعية.

6-2-2-3 المهاد (الثلاموس *Thalamus*): هو مركز تنظيم المعلومات الحسية التي ترد للمخ وهو الذي يخبر المخ بما يحدث خارج حدود الجسم، وهو على اتصال مباشر باللوزة حيث تسمح له بإرسال إشارة سريعة أو تقرير سريع واقعي ولكن محدود عند وجود خطر أو تهديد، وهذه الإشارة تستتفر سلوك أو استجابة سريعة ذات شحنة انفعالية ولكنها تسبق في سرعتها فهم الإنسان لما يحدث بدقة، هذا الميكانيزم هو المسئول عن الانفجار الانفعالي في مواقف الحياة اليومية دون تدبر (روبنس، سكوت، 2000، ص.195-196).

6-2-2-4- ما تحت المهاد "الهيپوثلاموس" (*hypothalamus*): يقع الهيپوثلاموس تحت الثلاموس ويتميز بحجمه الصغير الذي لا يتعدى حجم الجوزة إلا أنه أكثر الأجزاء أهمية في الجهاز اللمبي (سالي علي حسن، 2007، ص.31). ويراقب "الهيپوثلاموس" أجهزة الجسم التي تنظم وظائفه فهو يخطر المخ بما يجري داخل أجسامنا، وحين يجد المخ نفسه عاجزاً أمام تهديد من الخارج يقوم الهيپوثلاموس بتنشيط استجابة المواجهة أو الهرب (*Fight-Flight*) وذلك بتنشيط جهاز الغدد الصماء عن طريق الغدة النخامية (روبنس، سكوت، 2000، ص.196).

6-2-3- المنظم الثاني: القشرة المخية (*The Cerebral Cortex*) تغطي منطقة واسعة من المخ الأمامي والأوسط وتشكل (85%) من الحجم الكلي للمخ، وهي عبارة عن بنية ضخمة تحتوي على ثلاثة أرباع نيورونات المخ ويصل سمكها إلى حوالي (10/1) بوصة، وتنظم القشرة المخية في عدد لا يحصى من الشبكات العصبية المتصلة الفائقة السرعة لمتطلبات المنبهات الخارجية تبعاً لطبيعتها إما في الشق الأيمن أو الشق الأيسر (علي حسن، 2007، ص.31). فالقشرة الجديدة هي موقع الأفكار وتحتوي على المراكز التي تجمع وتستوعب ما تدركه الحواس، وتضيف إلى المشاعر ما نعتقد تجاهها، كما تسمح لنا بتكوين مشاعر حول الأفكار والفنون والرموز والتخيلات (جولمان، 2004، ص.41). ولها أهمية خاصة بالنسبة لفهم الذكاء الوجداني لأنها تمكننا من الإحساس بمشاعرنا وتجعل عندنا نوعاً من البصيرة بحيث تحلل سبب إحساسنا بالأشياء بطريقة ما؛ بمعنى أن المشاعر يسبقها الكثير من الأفكار، أما في شؤون القلب الحاسمة لا تتحكم المراكز العليا للقشرة المخية الجديدة في حياتنا خاصة في حالة الطوارئ العاطفية- بل إنها تنزل عند إدارة الجهاز اللمبي، فالقشرة المخية تختص بالتفكير وهي مستقلة عن الجزء الوجداني للمخ (الجهاز اللمبي) والذكاء الوجداني يتحدد بالعلاقة بين هذين الجزأين، أما من حيث القياس تقاس كفاءة القشرة المخية من خلال معامل الذكاء (*IQ*) أما المخ الوجداني فتقاس كفاءته من خلال الانفعالات السارة وغير السارة (سالي علي حسن، 2007، ص.32).

7- النماذج المفسرة للذكاء الوجداني:

ظهرت عدة نماذج نظرية حاولت تفسير هذا المفهوم وتحديد أبعاده وإعداد المقاييس اللازمة لقياسه حيث صنف كل من ماير وسالوفي وكاريوسوا (*Mayer , Salovey & Caruso, 2000, p.399*) نماذج الذكاء الوجداني إلى نموذجين هما: نماذج القدرة *Mental Abilities Models*، والنماذج المختلطة *Mixed Model*.

7-1- نماذج القدرة *Mental Abilities Models*: الذكاء الوجداني وفق نموذج القدرة يشبه إلى حد كبير الذكاء اللفظي والميكانيكي، إلا أنه يعمل ويؤثر في المحتوى الوجداني، ويتضمن قدرة الفرد في التعرف على المهارات الوجدانية والاستدلال المجرد مستعينا بهذه المعلومات، ويتكون من مجموعة من القدرات المعرفية من حيث التركيز على إدراك وتنظيم الانفعالات والتفكير فيها، فالذكاء الوجداني هو نوع من أنواع الذكاء بما أنه يُلبي المحكات الثلاث التالية:

- **المحك المفاهيمي: Conceptual Criterion** بما أن الذكاء الوجداني يعكس أداء عقليا وليس طريقة مفضلة للسلوك.

- **المحك الارتباطي Correlational Criterion**: بما أن الذكاء الوجداني يصف منظومة من القدرات المترابطة داخليا، وتلك القدرات مشابهة للقدرات العقلية الموصوفة في الذكاءات الأخرى، ولكنها متميزة عنها.

- **المحك النمائي Developmental Criterion**: الذكاء الوجداني ينمو مع زيادة العمر والخبرة وذلك من مرحلة المراهقة إلى مرحلة الرشد، وهو أفضل أنواع الذكاءات كونه يتضمن الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو و لإرتباطه بالسمات الوجدانية للمشكلات (سالي علي حسن، 2007، ص.38).

ومن أمثلة نماذج القدرة للذكاء الوجداني نموذج ماير وسالوفي (Mayer & Salovey 1990-1997)، ونموذج (ليندا الدر، 1997) وفيما يلي عرض لنموذجي ماير وسالوفي (1990 و 1997):

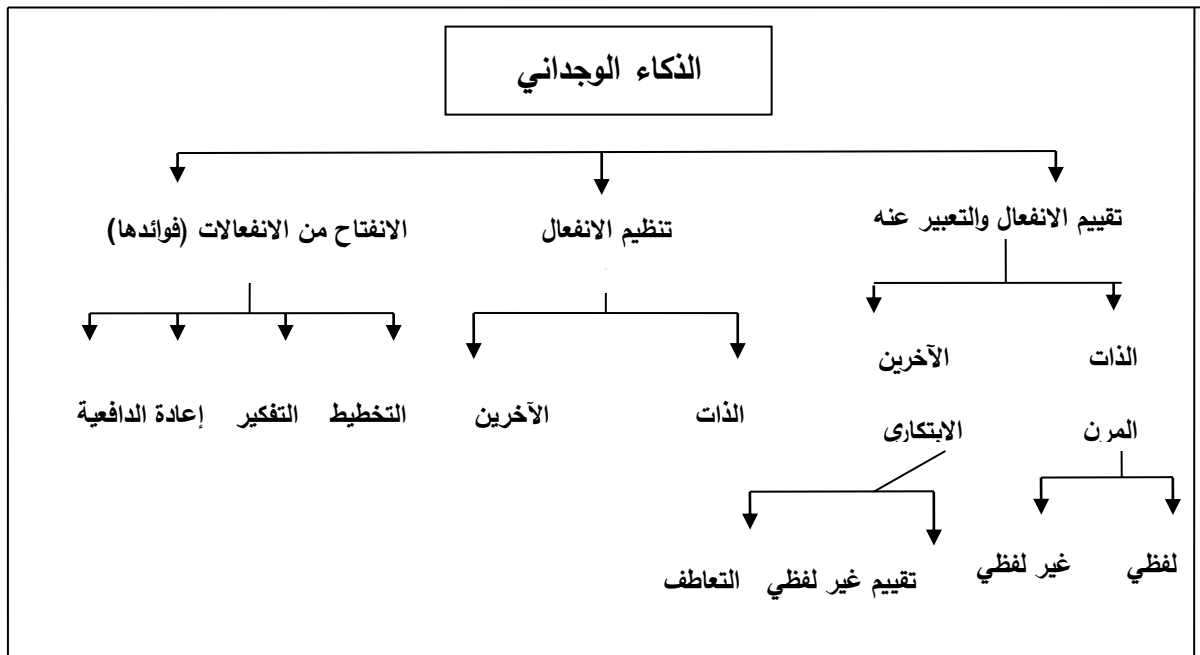
7-1-1- نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني كقدرة عقلية (Mayer & Salovey 1990):

قدم "ماير وسالوفي" (Mayer & Salovey, 1990) نموذجهما عن الذكاء الوجداني في كتابهما: *Emotional Intelligence, Cognition and Personality* والذكاء الوجداني، الخيال، المعرفة والشخصية *Imagination*، والوجدان حسب نموذجهما يمنح الفرد معلومات هامة يختلف الأفراد في القدرة على توليدها والوعي بها وتفسيرها والاستفادة منها والاستجابة لها لتحقيق التوافق بشكل أكثر ذكاء (معمرية، 2007، ص.18). ويؤكدان على فشل المقاييس التقليدية للذكاء في دراسة الفروق الفردية فيما يخص الوعي وتشغيل والإدارة الفعالة للانفعالات والمعلومات الانفعالية، حيث تم تعريف الذكاء الوجداني نظريا بطريقة تجعله أكثر تميزا عن الذكاء المعرفي، وعرفاه بأنه: " القدرة على إدراك المشاعر والانفعالات والتعبير عنها، والقدرة على استيعاب المشاعر في الأفكار، والقدرة على فهم المشاعر وتبويرها في الذات والآخرين" (السماذوني، 2007، ص.107).

حيث استخدم مصطلح "الذكاء الوجداني" لوصف الخصائص الوجدانية المهمة في تحقيق النجاح، وتتضمن هذه الخواص: "التقمص الوجداني، ضبط النزاعات أو المزاج، تحقيق محبة الآخرين، المثابرة أو الإصرار، التعاطف أو الشفقة، التعبير عن الانفعالات أو الأحاسيس وفهمها، الاستقلالية، القابلية للتكيف، حل المشكلات بين الآخرين، المودة والاحترام"، واعتبرا الذكاء الوجداني شكلاً من أشكال الذكاء الاجتماعي حيث عرفاه بأنه: " قدرة الفرد على ضبط انفعالاته وانفعالات الآخرين، والتمييز بينهم، واستخدام هذه المعلومات في توجيه سلوكه وانفعالاته"، كما عرف ماير وديباولوا وسالوفي (1990، Mayer, Dipaolo & Salovey) الذكاء الوجداني بأنه: " قدرة ودقة الفرد في التعبير عن انفعالاته، وتنظيم هذه الانفعالات بالطريقة التي تعزز حياته وكذلك قدرته على تقييم انفعالات الآخرين" (سالي علي حسن، 2007، ص.38_39).

وقد استخدم كل من ماير وسالوفي في تعريفاتهما الأولى للذكاء الوجداني مدخلاً مكوناً من جزئين: تتاولا في الجزء الأول "المعالجة العامة للمعلومات الوجدانية وفي الجزء الثاني تم تحديد المهارات المتضمنة في هذه المعالجة، وقاما بوضع نموذج هرمي يوضح تصورهما للذكاء الوجداني حيث افترضا أن الذكاء الوجداني يتكون من ثلاث فئات من القدرات التوافقية كما هو موضح في الشكل التالي (Salovey & Mayer, 1990, p 189-190):

شكل رقم (2) يوضح النموذج الهرمي لـ ماير وسالوفي 1990.



يلاحظ من خلال الشكل رقم (2) أن نموذج ماير وسالوفي (1990) مكون من ثلاث مكونات هي:

1-تقييم الوجدان والتعبير عنه لدى الذات والآخرين.

2-تنظيم الوجدان والتحكم فيه لدى الذات ولدى الآخرين.

3-استخدام الوجدان لتحقيق المنفعة.

7-1-2- نموذج ماير وسالوفي المعدل (1997): أدخل (Mayer & Salovey 1997) تعديلا على مفهومهما للذكاء الوجداني، فقدا تعريفا يجمع بين فكرة أن الوجدان يجعل تفكيرنا أكثر ذكاءاً، وفكرة التفكير بشكل ذكي نحو حالاتنا الوجدانية، ويتناول نموذجهما كل من الوجدان والتفكير وهما يعملان مع بعضهما البعض في توافق، وعرفا الذكاء الوجداني بأنه: " قدرة الفرد على الإدراك والتعبير عن الانفعالات، وتوليد الانفعالات لاستخدامها كعامل مساعد في التفكير وفهم الانفعال والمعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين لتعزيز النمو الوجداني والعقلي". وحددا أربع قدرات للذكاء الوجداني مرتبة بشكل هرمي بدءاً من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات التكاملية الأكثر تعقيداً، كما نجد هذه الأبعاد في تعريف ماير (Mayer, 2001) للذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على إدراك الانفعالات وفهمها وتنظيمها واستخدامها في حل المشكلات والتيسير الوجداني للتفكير " (إبراهيم حسين، 2011، ص.71).

إذن مفهوم ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) يشمل القدرات الأربع التالية:

1-القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها.

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

3-القدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية.

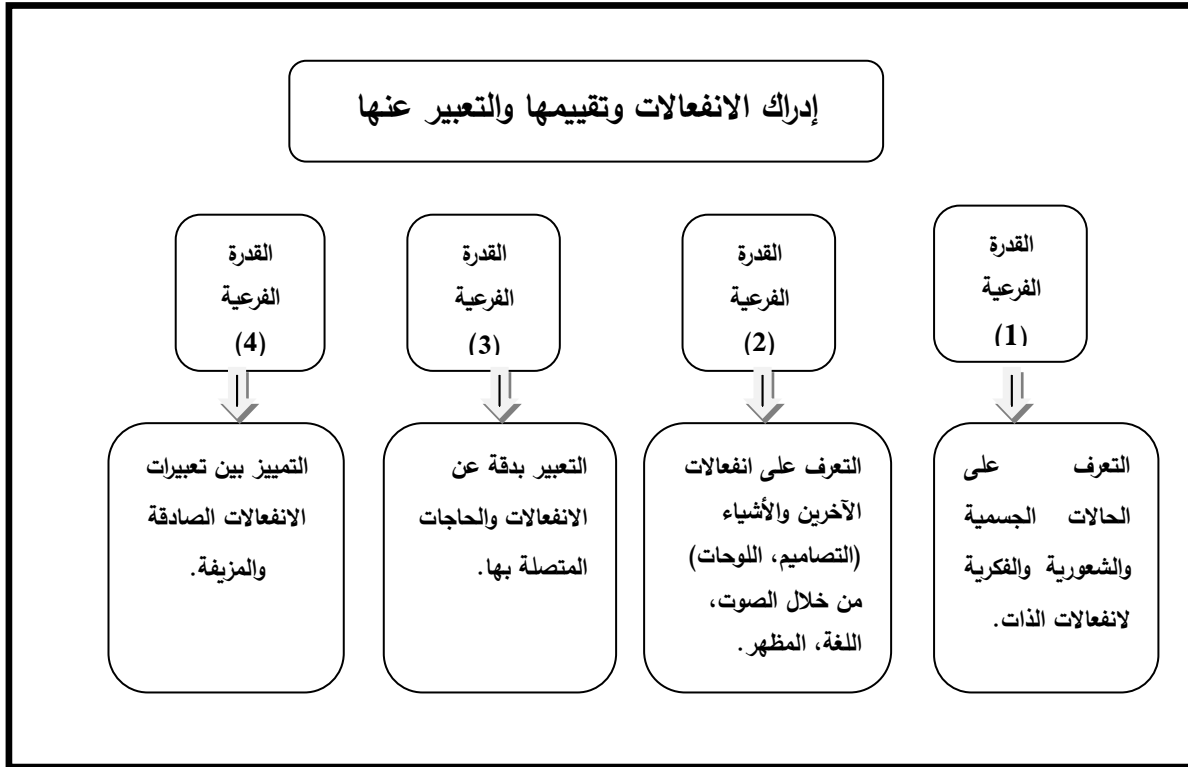
4-القدرة على تنظيم الانفعالات بما يعزز النمو الوجداني والعقلي" (معمرية بشير، 2005، ص.44).

وفيما يلي شرح للقدرات الأربع للذكاء الوجداني وفق نموذج ماير وسالوفي (1997):

7-1-2-1- صياغة الوجدان (Expression of Emotions): ويسمى هذا البعد أيضاً إدراك الوجدان أو القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها ويتمثل في دقة التعرف على الانفعالات ومحتوياتها، وتظهر هذه القدرة منذ مرحلة الرضاعة حيث يستطيع الرضيع تمييز انفعالات وجه الأم وكما زاد نمو الفرد ازدادت دقته في تحديد انفعالاته وانفعالات الآخرين، وكل فرد ناضج بإمكانه مراقبة انفعالاته بدقة وعناية من خلال تحديدها بوضوح لديه ولدى الآخرين، وتتطور هذه القدرة بالتفاعل الاجتماعي مع الآخرين ليصل إلى القدرة على الشعور بصدق وزيف انفعالات ومشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم أو كلامهم أو سلوكياتهم (معمرية، 2007، ص.22). وبدون هذا المستوى يصبح الذكاء الوجداني مستحيلاً، حيث يمثل المستوى الأدنى من مستويات الذكاء الوجداني (إبراهيم حسين، 2011، ص.71).

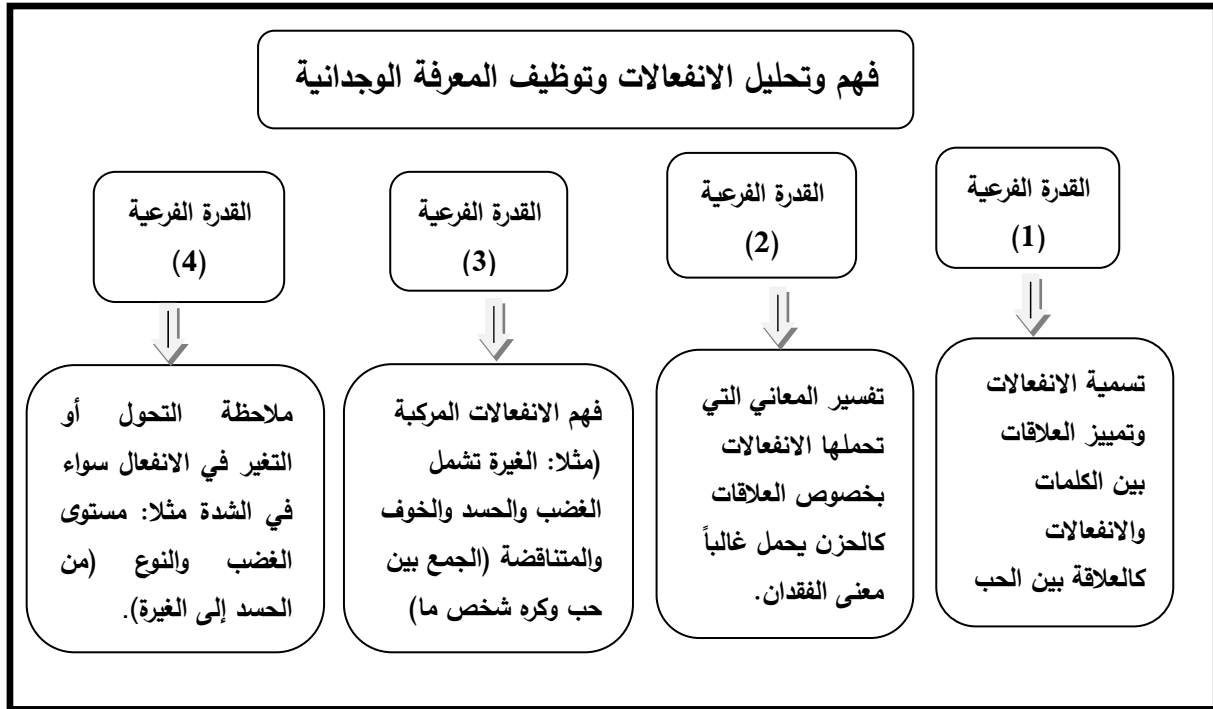
ولخص (جروان، 2012، ص.98) هذا البعد في الشكل التالي:

شكل رقم (3) يوضح إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها.



7-1-2-2- فهم الوجدان (*Understanding of Emotions*): ويسمى هذا البعد أيضا المعرفة الوجدانية أو القدرة على فهم الانفعال والمعرفة الوجدانية ويتضمن قدرات فهم الانفعالات واستخدام المعرفة الوجدانية السابقة للفرد في ذلك حيث يتعرف الفرد على الانفعال ويحدده بدقة للتعرف على محتواه، ويفهم معناه وذلك في اطار علاقاته بالآخرين وكذلك ربط الانفعالات بالمواقف والأحداث (معمرية، 2007، ص.22)؛ أي أن هذا البعد يتضمن القدرة على تحديد الانفعالات وإدراك العلاقات وفهم أسباب الانفعالات، وكيفية تطورها، وماهية مكوناتها، والقدرة على التنبؤ بها والتعبير عنها (إبراهيم حسين، 2011، ص.71). ويعتبر هذا البعد جوهر الذكاء الوجداني، (معمرية، 2007، ص.22). ولخص (جروان، 2012، ص.96) هذا البعد في الشكل التالي:

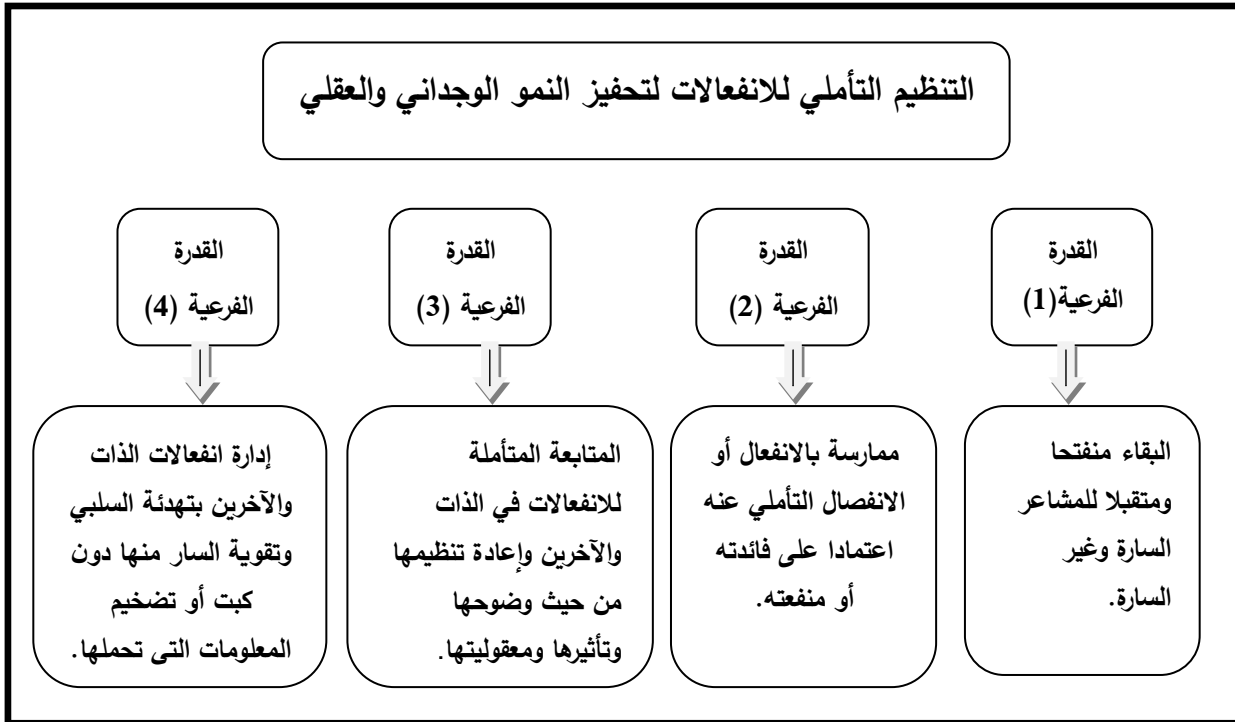
الشكل رقم (4) يوضح بُعد فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية



7-1-2-3- تنظيم الوجدان (*Regulation of Emotions*): ويسمى هذا البعد أيضاً إدارة الانفعالات ويعني القدرة على إدارة الانفعالات المتعلقة بالذات وبالآخرين بصورة تسمح بالتكيف الفعال مع الموقف، ويشمل القدرة على إظهار انفعال لا يشعر به الفرد أصلاً إذا اقتضى الموقف، وكذلك القدرة على إخفاء الفرد لانفعالاته عندما يكون إظهارها غير مناسب، والقدرة على استثارة وضبط الانفعال المناسب لدى الآخرين، كما يتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعاله بحيث لا يؤثر سلباً على تفكيره (إبراهيم حسين، 2011، ص.73). ويتضمن هذا البعد التركيز على التنظيم الشعوري المخطط للانفعالات بهدف تنظيمها لترقية الجانب العقلي والوجداني، وتظهر مهارات هذا البعد بعد تحديد المشاعر والانفعالات والانفتاح على الآخرين حتى يصل الفرد إلى تعلم متى يُسيطر عليه الانفعال ومتى يسيطر هو على الانفعال (معمرية، 2007، ص.23).

ولخص (جروان، 2012، ص.95) هذا البعد في الشكل التالي:

الشكل رقم(05) يوضح التنظيم التأملي للانفعالات لتحفيز النمو الوجداني والعقلي (تنظيم الوجدان)

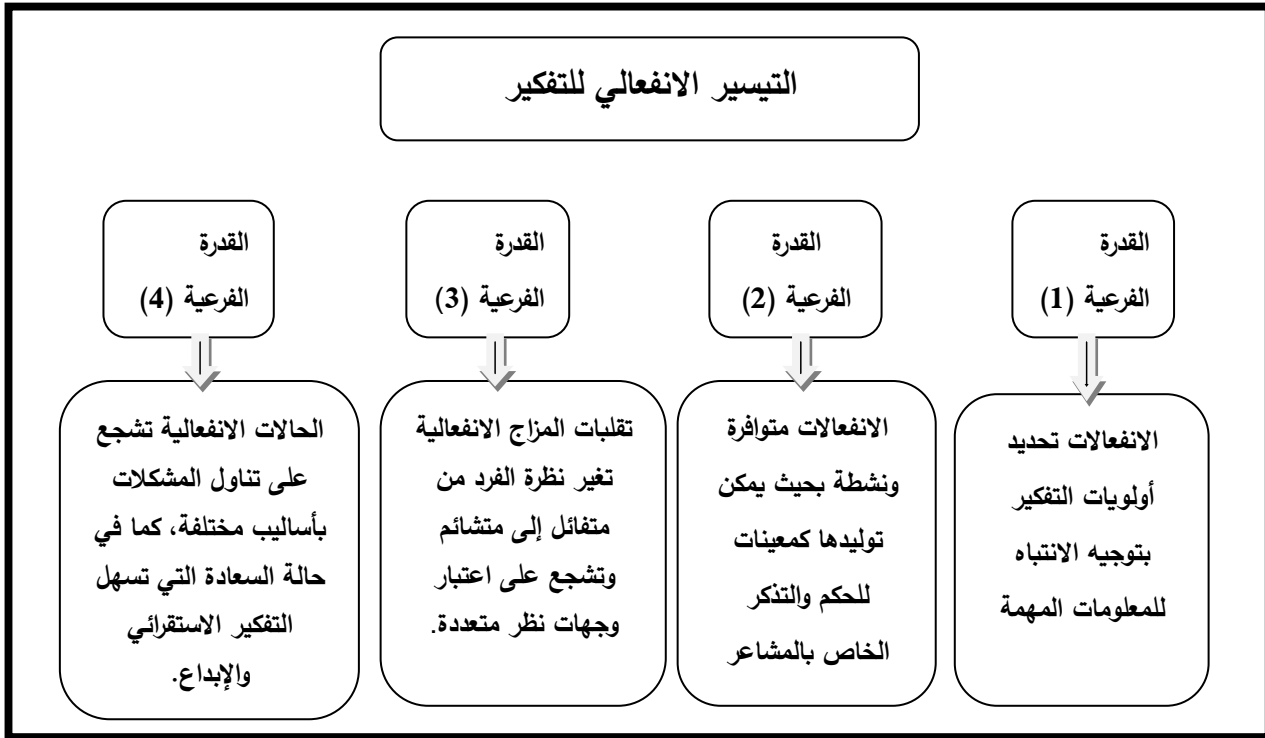


7-1-2-4- تيسير الانفعال للتفكير (توظيف الوجدان) *Using Emotional to facilitate thought*: القدرة على استثارة الانفعال واستخدامه لتسهيل التفكير ويُركز هذا المستوى على تأثير الانفعالات على النظام المعرفي فالنشاط العقلي يمكن أن يتأثر بالانفعالات مثل القلق والخوف ولكن مع توظيف الانفعال يمكن تنظيم أولويات النظام المعرفي فقلق الطالب يدفعه إلى تحجيم النشاطات التي لا ترتبط بالاستعداد لامتحان كاللعب، ويركز هذا المستوى على الجوانب المهمة وتشمل: مدى مناسبة الانفعال للتفكير وتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة. وكذلك العمل على تحفيز الحالة الانفعالية لحل المشاكل مثلما تيسر حالات السعادة إمكانية حدوث أفكار عقلانية وإبداعية وقبول التعدد في وجهات النظر، وتوظيف فهم انفعالات الآخرين في التعامل الفاعل معهم (إبراهيم حسين، 2011، ص.72).

أي تختص هذه القدرة بتأثير الانفعال في الذكاء وتركز على الكيفية التي يدخل بها الانفعال إلى النظام المعرفي ويُغير من المعرفة، إذ يُمكن استخدامه جزءاً من عمليات المعرفة مثل حل المشكلات أو الاستدلال واتخاذ القرار أو في مجالات إبداعية، أي انه يصف الانفعالية التي تساهم في المعالجة الفكرية (علا عبد الرحمان محمد، 2009، ص.32).

ولخص (جروان، 2012، ص.97) مكونات هذا البعد في الشكل التالي:

والشكل رقم (6): يوضح مكونات بعد التيسير الانفعالي للتفكير (توظيف الوجدان)



وقد نظر كل من ماير وسالوفي الى أن الانفعالات بكل أنواعها بوصفها مساهمة بشكل كامن في التفكير أكثر من أنها غير عقلانية (المللي، 2010، ص.150).

7-1-3- نموذج لندا إلدرا (Linda Elder, L.1997): تركز "الدر" على المشاعر الذاتية وتفاعلاتها مع التفكير داخل العقل وذلك من خلال ثلاثة جوانب كما يلي:

- الجانب الأول ويتمثل في الجانب الإدراكي من العقل ويتضمن العمليات المعرفية المرتبطة بالتفكير كالتحليل والمقارنة والتقييم، والجانب الثاني: وهو الخاص بنقل الشعور وتوجيهه نحو ما يناسب الفعل أي الإتيان بالشعور الذي يتناسب مع ظروف الموقف فالمشاعر بمثابة المرآة الداخلية للفرد والتي تدفعه للتصرف في مواقف الحياة المختلفة، والجانب الثالث: يكون بمثابة المحرك للعقل البشري، والدافع الأساسي للسلوك مع تحديد خبرات النجاح أو الفشل التي يمر بها بناءً على ما يحدده الفرد لنفسه من أهداف ودوافع ورغبات وهذه الجوانب الثلاثة تعمل معا في علاقة تفاعل مستمر، وأن هناك ارتباط بين الذكاء والوجدان من خلال ما يعرف بالتفكير الناقد *Critical Thinking* الذي يعتبر مفتاح الذكاء الوجداني أو الوسيلة الوحيدة التي نفهم بها اتجاهاتنا الفكرية (عبد الرحمان محمد، 2009، ص.38).

وتنظر (Elder) إلى نموذج القدرة باعتباره مقياسا لنجاح الفرد أو فشله في عملية الاستدلال أو الاستجابة للمشاعر التي تقابله في مواقف معينة، وتستلزم هذه العملية استحضار الذكاء المعرفي في جوانب المشاعر الإيجابية والسلبية، وبذلك يعتبر مقياساً منطقياً لمدى صحة الاستجابات الوجدانية من

الناحية المعرفية، و تصف (*Elder*) الفرد الذكي وجدانيا بأنه " الفرد القادر على تحديد رغباته، وتصبح استجاباته الوجدانية في إطار هذه الرغبات منطقية، وأن يكون سلوكه عقلاني منطقي بمعنى أن يلتزم بالتفكير السليم والحكم الصائب" (علي حسن، 2007، ص. 43-44).

وقد أكد أنصار نموذج القدرات على أن الذكاء الوجداني من وجهة نظرهم هو أفضل أنواع الذكاءات لشموله على الانفعالات الداخلية والخارجية الميسرة للنمو، وارتباطه بالسمات الوجدانية للمشكلات (محمد، 2009، ص. 39).

7-2- النماذج المختلطة للذكاء الوجداني (*Mixed Models*):

تختلف النماذج المختلطة عن نماذج القدرة العقلية كونها مزيج من السمات الشخصية والدوافع والميول، ومن روادها (جولمان *Goleman*، وبار- أون *Bar-On*)، ويذكر جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم "هوارد جاردرنر" في الذكاءات المتعددة (*Multiple Intelligence*) وخاصة الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي (عبد الرحمن محمد، 2009، ص. 39-40). وهناك مجموعة من المفاهيم المرتبطة بالنماذج المختلطة للذكاء الوجداني ومنها: "الانفتاح *Openness*، التفاوض، تقدير الذات، السعادة الذاتية، الذكاء العملي (*Practical Intelligence*)، دافع الإنجاز، عدم القدرة على التعبير الوجداني "الاليكسثيميا"، الانفعال السار وغير السار، التفكير البنائي *Constructive Thinking*، قوة الأنا *Ego-Streth*، التقبل الاجتماعي، التفكير الاجتماعي، وترتبط مفاهيم هذه النماذج أيضا مع أبعاد الشخصية الرئيسية وهي الدفء، التوكيدية، الثقة، تنظيم الذات، وتنظيم الآخرين (علي حسن، 2007، ص. 45-47).

ويرى جولمان وصالا و بوياتزيس (*Goleman_ Sala_ Boyatzis*) أنه لكي يرتقي مفهوم الذكاء الوجداني إلى ذكاء ينبغي:

- أن يكون مرتبطاً بوظيفة الهرمونات العصبية (له أساس عصبي).
- أن يكون متميزا كنوع من أنواع المسارات العصبية وجهاز الغدد.
- أن يكون مرتبطا بأهداف الحياة والمهنة.
- أن يكون مختلفا بشكل كامل عن البنى الأخرى للشخصية بحيث يضيف هذا المفهوم قيمة في فهم الشخصية والسلوك الإنساني (سعادة رشيد، 2003، ص. 47).

ومن أمثلة النماذج المختلطة نموذج بار-أون (*Bar-On*) ونموذج جولمان (*Goleman*)، وفيما يلي شرح لكلا النموذجين:

7-2-1- نموذج بار-أون (Bar-On, 1997) للذكاء الوجداني: يمثل مفهوم الذكاء الوجداني لدى "بار-أون" الجانب غير المعرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر وهدفت نظريته إلى فهم لماذا يتمكن الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل آخرون؟ وتوصل من خلال مراجعة للأدبيات التي تناولت خصائص الأفراد الناجحين في حياتهم إلى خمسة مجالات كبرى في الأداء لها صلة بالنجاح (حسن، 2007، ص.45).

وعرف بار-أون (Bar-On, 1997) الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من القدرات العقلية والوجدانية التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف مع متطلبات الحياة والقدرة على مواجهة ضغوطاتها" (إبراهيم حسين، 2011، ص.77)؛ أي أن نموده للذكاء الوجداني يجمع بين القدرات كالإدراك الانفعالي للذات مع سمات الشخصية المستقلة عن القدرة العقلية كالاستقلال الشخصي وتقدير الذات والحالة المزاجية" (حسن، 2007، ص.45). ويتكون نموده من خمسة أبعاد رئيسية وخمسة عشر بُعداً فرعياً:

7-2-1- البعد الأول: الذكاء الوجداني الشخصي *Intrapersonal Emotional Intelligence*: ويشمل الأبعاد التالية:

- 1- الوعي بالذات الوجدانية: *Self-Awareness (SEA)*: القدرة على إدراك وفهم المشاعر الشخصية.
- 2- التوكيدية *(AS) Assertiveness*: القدرة على الحزم والإصرار في إظهار التعبير عن المعتقدات والأفكار، والقدرة على الدفاع عن الحقوق الشخصية.
- 3- اعتبار الذات *(SR) Self-Regard*: القدرة على إدراك الذات وفهمها واحترامها، بمعنى حب الذات كما هي، وتقبل الذات هو القدرة على تقبل الجوانب الموجبة والسالبة المدركة كذلك أوجه القوة والضعف فيها.
- 4- تحقيق الذات *(SA) Self-Actualization*: قدرة الفرد على إدراك إمكاناته وتوظيفها، ويرتبط هذا العامل بالمتابعة والاندماج مع مشاعر الرضا عن الذات.
- 5- الاستقلالية *(IN) Independence*: قدرة الفرد على التوجه ذاتياً والتحكم الذاتي في تفكيره وتصرفاته ومشاعره فهو غير معتمد وجدانياً على الآخرين، ويقوم هذا العامل على درجة ثقة الفرد في نفسه وقواه الداخلية (إبراهيم حسين، 2011، ص.77).

7-2-2- البعد الثاني: الذكاء الوجداني الاجتماعي *Interpersonal Emotional Intelligence* ويشمل:

- 1- التعاطف *(EM) Empathy*: ويعني القدرة على إدراك وفهم وتقدير مشاعر الآخرين.
- 2- المسؤولية الاجتماعية *(RE) Social Responsibility*: وتعني القدرة على التعاون والمشاركة.

3-العلاقات الاجتماعية *Interpersonal Relationships*: وتعني القدرة على بناء علاقات مُرضية مع الآخرين والمحافظة عليها (جروان، 2012، ص.106-107).

7-2-3-البعد الثالث: القدرة على التكيف *Adaptability* وتشمل المكونات التالية:

1-حل المشكلة (*PS*) *Problem Solving*: قدرة الفرد على تحديد وتعريف المشكلات وكذلك إيجاد الحلول الفعالة لها وذلك من خلال عمليات الإحساس بالمشكلة وتحديد وصياغة المشكلة وتوليد أكبر عدد ممكن من الحلول واتخاذ القرار لتنفيذ أحد هذه الحلول.

2-إدراك الواقع *Reality Testing*: قدرة الفرد على التمييز بين ما يشعر به وجدانياً وما يتواجد على أرض الواقع.

3-المرونة *Flexibility*: قدرة الفرد على تعديل مشاعره، وأفكاره وسلوكه كلما تغيرت ظروف حياته بمعنى التوافق الدائم مع الظروف غير المألوفة وغير المتوقعة والمتغيرة، والقدرة على التفاعل مع المتغيرات دون جمود، والانفتاح والتسامح مع الأفكار والتوجهات والطرق المختلفة (إبراهيم حسين، 2011، ص.78).

7-2-4-البعد الرابع: إدارة الضغوط *Stress Management* وتشمل المكونات التالية:

1-تحمل الضغوط *Stress Tolerance*: القدرة على مقاومة ضغوطات الحياة وعدم الاستسلام لها.

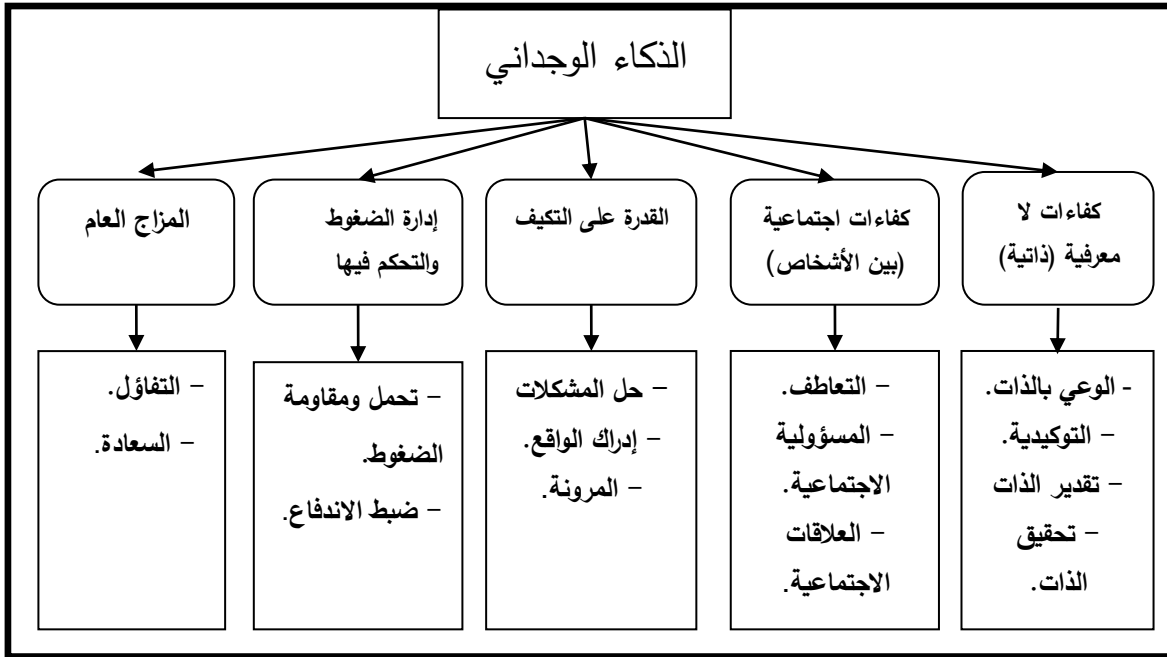
2-ضبط الاندفاع *Impulse Control(EC)*: التحكم بالانفعالات وتأجيل الإشباع.

7-2-5 - البعد الخامس: المزاج العام *General Mood*: وتشمل المكونين التاليين:

1-السعادة *Happiness(EC)*: وتعني الشعور بالرضا والاستمتاع بالوقت والانبساطية.

2-التفاؤل *Optimism (O P)*: القدرة على إدراك الجانب الإيجابي في الحياة (جروان، 2012، ص 107). والشكل التالي يلخص نموذج بار-أون (السمادوني، 2007، ص.104):

والشكل رقم (7) يوضح نموذج "بار-أون" لمكونات الذكاء الوجداني



ويقول "بار-أون" (Bar-On, 1997) أن الذكاء الوجداني يعكس قدرة الفرد على تعامله مع تحديات الحياة اليومية، ويساعده على التنبؤ بالنجاح في الحياة، بما في ذلك مساعيه المهنية والشخصية ("داليب سينغ، 2005، ص. 22).

7-2-2- نموذج دانيال جولمان للذكاء الوجداني:

7-2-2-1- نموذج دانيال جولمان (Goleman, 1995): أكد جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على مفهوم جاردرنر (Gardner) للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي *Intrapersonal Emotional Intelligence* والذكاء بين البيئشخصي *Interpersonal Emotional Intelligence* (الدريير، 2004، ص. 25). وعرفه بأنه: "مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية اللازمة للنجاح المهني وفي شؤون الحياة الأخرى، ويتضمن مفهومه للذكاء الوجداني خمسة أبعاد وهي: الوعي بالذات أي معرفة انفعالات الذات، وإدارة الذات أي التخلص من الانفعالات السلبية، حفز الذات أي تأجيل الإشباع، التعاطف أي استشعار انفعالات الآخرين، والتواصل معهم أي المهارات الاجتماعية" (معمرية، 2005، ص. 23). وفيما يلي شرح لهذه الأبعاد الخمسة:

1- الوعي بالذات (Self-awareness): يعني معرفة الفرد لانفعالاته وإدراكه لمشاعره والتي تشمل على الدقة في قياس الذات والثقة بالنفس (حسن، 2007، ص. 48). ومعرفة انفعالات الذات أي إدراك الذات أو المعرفة بالذات يقصد بها الوعي إلى حد ما بما للفرد من مشاعر وحاجات ودوافع، حيث يُعرف إدراك الذات بأنه أن ترى نفسك كما يراك الآخرون (أبو النصر، 2008، ص. 125).

والوعي بالذات أو (المعرفة الوجدانية) هي الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني وتتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر (عثمان، رزق، 1998، ص.37). ويشير "جولمان" إلى أن علماء النفس استخدموا مفهوم الميتا-معرفة (Meta-Coogniton) أي الوعي بعمليات التفكير، ومفهوم ما بعد العاطفة (Meta-Mood) أي الوعي بالمشاعر ولكنه يفضل مصطلح الوعي بالذات الذي يعني الوعي المستمر للحالة الشخصية الداخلية، حيث يقوم العقل بملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر بها الفرد بما تتضمنه من مشاعر ويتضمن الانتباه كل ما يمر بالوعي دون أن يكون طرفا فيه وهو ما يطلق عليه علماء النفس "الأنا الملاحظة" (Observing ego)، هذا الوعي بالذات يتطلب قيام القشرة المخية الجديدة (Neocortex) بنشاطها ووظائفها وخاصة في مناطق اللغة وتوجه هذا النشاط نحو تحديد وتسمية الانفعالات والعواطف التي تُستثار، والوعي بالذات يعني مراقبة الانفعالات وهي الخطوة الأولى في التحكم أو الضبط الانفعالي هذا الوعي بالانفعالات والعواطف هو الكفاءة الوجدانية (روبنس وسكوت، 2000، ص. 109).

فالوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس، فنحن في حاجة دائما لنعرف أوجه القوة لدينا وكذلك أوجه الضعف، ونتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا، ومجمل القول أن الوعي بالذات هو الوعي بمشاعرنا وانفعالاتنا أو عواطفنا، وكذلك الوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات (الدريد، 2004، ص.25). وللوعي بالذات تأثير قوي على المشاعر السلبية القوية فحين تقول "أنا أشعر بالغضب أو هذه مشاعر الغضب، حين تقول ذلك لنفسك تشعر بحرية وبسيادة على نفسك تسمح لك أن تخفف من غضبك إن شئت وتصرف في حدوده " (جولمان، 1998، ص.76).

وقد حددت "كاتي هيسك" (Katie Hesk) أهمية إدراك الذات في كونها تساهم في تحقيق إدراك الآخرين وإدارة الذات بشكل أفضل، وهذا بدوره يساهم في تحسين مهارات القيادة (أبو النصر، 2008، ص.127). وعن أهمية إدارة الانفعالات تؤكد "سوزان سلفر" (Susan Silver) في كتابها (النظام كأفضل ما يكون) أن الإدارة الفعالة للذات تؤدي إلى توفير الوقت واستثماره، والاستفادة من الفرص من خلاله، بمعنى إنجاز أهم الأعمال في أقل وقت ممكن. كما أن حسن إدارة الذات يجعل الشخص ذو شخصية قوية وإيجابية وفاعلة بما يسهل ويسر له عملية إدارة الآخرين وقيادتهم بشكل سليم ومناسب (أبو النصر، 2008، ص. 131).

2- معالجة الجوانب الوجدانية *Emotional Management* : ويطلق على هذا البعد أيضاً التسميات التالية: (إدارة الانفعالات، تنظيم الذات، ضبط الانفعالات) بمعنى أن نعرف كيف نعالج أو نتعامل مع المشاعر التي تؤذي وتزعجنا وهذه المعالجة هي أساس الذكاء الوجداني (الدردير، 2004، ص.25).

وتعني قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وأفكاره ومشاعره بطريقة متوافقة ومرنة عبر مختلف المواقف والبيئات (اجتماعية أم مادية)، فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية، ويشير تنظيم الذات إلى ترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع الموقف، فالأفراد الذين يكونون أكثر قدرة على تنظيم انفعالاتهم أقل احتمالاً للتعرض للاكتئاب من جراء المشكلات الانفعالية وأقل عرضة للاضطرابات السيكوباتية (السمادوني، 2007، ص.115).

وهذا يعني سيادة الفرد على انفعالاته لا أن يكون عبداً لها وهو دليل على الكفاءة والذكاء في تناول أمور الحياة أي تحقيق التوازن وليس القمع العاطفي فكل الانفعالات لها قيمتها وأهميتها، فالحياة بدون عاطفة تصبح راكدة وهذا ما تؤكد ملاحظة "أرسطو" بأن ما نسعى إليه هو العاطفة المناسبة للموقف، فالعواطف الخرساء تخلق الملل وإذا تجاوزت الحدود تحولت إلى حالة مرضية كالاكتئاب والقلق والغضب والتهيج، إن مراقبة المشاعر السلبية هو مفتاح الصحة الوجدانية، وأن التطرف الوجداني الذي يصبغ بعنف وباستمرار الحياة الوجدانية يؤدي إلى فقدان الاتزان الشخصي، فنحن لسنا بحاجة لتجنب الانفعالات السلبية لنشعر بالرضا والسعادة والارتياح ولكن يجب الانتباه إليها حتى لا تطغى على المشاعر الإيجابية (روبنس وسكوت، 2000، ص.159).

وتساعد إدارة الانفعالات الفرد على التفكير الموضوعي الفعال الذي يساعد بدوره على حل المشكلات المواقفة لحركة تفاعله مع نفسه والآخرين ومع البيئة الحاضنة لهذا التفاعل، لأنه بدون حل هذه المشكلات يظل الموقف ضاعطاً على مشاعر الإنسان، ف يبدأ الإنسان بإدارة ضغوطه بدلاً من إدارة عواطفه ومستقبله لأن إدارة الإنسان لعواطفه تساوي إدارته لمستقبله، ويحدد "هنري ويزنجر" أربعة عوامل أساسية تؤثر في منظومة العواطف سلبياً أو إيجابياً وهي كالتالي: الأفكار، التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للأفكار والمشاعر، النوايا والأفعال، المكون البيئي لعواطف الإنسان، كما حدد ثلاث خطوات لإدارة العواطف بطريقة سليمة هي كالتالي: صد الأفكار السلبية، الاسترخاء الذهني والعضلي، التخلص من الأنماط السلوكية الضارة (أبو النصر، 2008، ص.132). فالانفعالات تؤثر على استخداماتنا العقلية إلى الحد الذي يمكن أن يعوق قدراتنا على التخطيط والتفكير وعلى الفعل، وبالتالي فإنها تؤثر على

كيفية أدائنا لوظائفنا في الحياة ويقرر (جولمان، 1995) "أنه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل يكون اندفاعنا نحو الإنجاز، فالذكاء الوجداني قدرة تؤثر بقوة في كل قدراتنا الأخرى" (روبنس وسكوت، 2000، ص. 262).

ويمكن القول بأن مشاعر الفرد *Affect* تركز على ناحيتين تتضمن الأولى: الحالة المزاجية المؤقتة والثانية: سمات الشخصية (*Traits*) وتتفاعلان معاً في جعل مشاعر الفرد إيجابية أو سلبية اتجاه الناس والأشياء، والأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية لديهم إحساس عال بالسعادة وتكون نظرتهم للأشخاص والأحداث نظرة إيجابية وتكون عواطفهم إيجابية بوجه عام، أما هؤلاء الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من المشاعر السلبية ستكون نظرتهم سلبية لأنفسهم وللآخرين ويفسرون الأحداث والمواقف من منظور سلبي وستكون عواطفهم سلبية بوجه عام، حيث يقول ارسطو في كتابه عن الأخلاق "*Ethics*" أن يغضب الإنسان فهذا أمر عادي وسهل، ولكن أن يغضب من الفرد المناسب وفي الوقت المناسب وبأسلوب المناسب فليس هذا بالأمر السهل" (أبو النصر، 2008، ص. 133).

3- الدافعية (حفز الذات، القدرة على تأجيل الإشباع، التحكم في الانفعالات) *Self-Motivation*: التقدم والسعي نحو دوافعنا هو العنصر الثالث للذكاء الوجداني، إن الأمل مكون أساسي في الدافعية، أن يكون لدينا هدف وأن نعرف خطواتنا نحو تحقيقه، أن يكون لدينا الحماس والمثابرة لاستمرار السعي (الدردير، 2004، ص. 25). وتتحدد كفاءتنا في استخدام قدراتنا العقلية الفطرية، بما فيها القدرة على أن نفكر وأن نخطط وأن نتدرب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى وعلى حل المشكلات على الحالة الانفعالية التي نكون عليها، أي هل انفعالاتنا دافعة ومثيرة لنا أم أنها محبطة ومعيقة؟ ويتوقف على ذلك الكثير من النتائج في حياتنا إلى الدرجة التي نكون فيها مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة نعمل وتكون حركتنا نحو الإنجاز، وبهذا المعنى يكون الذكاء الوجداني استعداد رئيس أو قدرة تؤثر بقوة في كل القدرات الأخرى سواءاً بتيسيرها أو بإعاقتها (روبنس وسكوت، 2000، ص. 269).

ويشير جولمان (*Goleman*) إلى أن تحقيق الإنسان للنجاح في الحياة يمكن إرجاعه إلى وجود الدافع إلى جانب القدرات الفطرية التي لها دور في ذلك، وتتمثل قوة انفعالاتنا في تأثيرها في قدرتنا على التفكير والتخطيط لمواصلة التدريب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى، ويتمثل ذلك في قدرتنا على تحديد مستوى قدراتنا لاستخدام طاقاتنا الذهنية الفطرية، ومن ثم تقرير أي أسلوب يُسير به حياته، وإلى أي مدى تدفع مشاعر الحماسة والبهجة أفعالنا إلى الأمام أو إلى أقصى درجات التوتر، هذه القوة الانفعالية هي التي تدفعنا إلى تحقيق الإنجازات (جولمان، 1998، ص. 120).

وتتضمن: الدافعية الأكاديمية، التواصل، المبادرة، والتقاؤل (سالي علي حسن، 2007، ص.48). والقدرة على تأجيل الإشباع تسهم بقوة في نشأة أو تكوين الإمكانيات الذهنية بغض النظر عن حاصل الذكاء، كما أن التحكم الضعيف في الاندفاعات في الطفولة منبئ قوي للفشل في الحياة الأكاديمية والمهنية، حيث يقول والتر ميشيل "إن تأجيل الإشباع المفروض ذاتياً والموجه بهدف ربما يكون أساساً لتنظيم الذات الوجدانية والقدرة على إنكار الدفعات في خدمة الهدف، سواء كان أداء عمل أو حل معادلة جبرية أو محاولة الحصول على كأس مسابقة رياضية" وقد أبرزت نتائج دراسة والتر ميشيل دور الذكاء الوجداني كقدرة بعيدة تحدد كيف يحسن الناس أو كيف يسيئون استخدام وتوظيف قدراتهم العقلية الأخرى (روبنس، سكوت، 2000، ص.272). إذن دافعية الذات تتضمن وضع خطة للتغلب على الصعاب والمشكلات والإحباطات وتنفيذ تلك الخطة (روبنس، سكوت، 2000، ص.98)

4- التعاطف (التفهم) Empathy: وتعني قدرة الفرد على إدراك ما يشعر به الآخرون ومعرفة ما يحسون به، وهو ما يستلزم القدرة على فهم الذات واستشعار الأحاسيس أولاً؛ وهي قدرة تتأسس على الوعي بالذات فيركز الفرد على نتائجه وما الذي يجب أن يقوم به وكيف يعبر عن مشاعره بطريقة فعالة كما يستطيع التعبير عنها، والشخص الذي يمتلك هذه القدرة يتميز بكفاءة اجتماعية والتي تتمثل في القدرة على حل الصراع والقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات وامتلاك زمام الأمور أثناء التعامل مع الجماعة والقدرة على القيادة الفعالة وبالقدرة على حل النزاعات والخلافات بين أفراد الجماعة وتلعب التنشئة الاجتماعية دوراً هاماً في نضج قدرة التعاطف (السمادوني، 2007، ص.116).

وهذا يعني أن التعاطف يقوم على أساس (الوعي الذاتي) فيقدر ما يكون الفرد قادراً على تقبل مشاعره وإدراكها يكون قادراً على قراءة مشاعر الآخرين، فالفاقدون لقدرة التعبير عن مشاعرهم يشعرون بالارتباك إذا عبر الآخرون لهم عن مشاعرهم تجاههم وهذا الفشل هو أكبر نقطة ضعف في الذكاء الوجداني كما أن النقص في مشاعر التعاطف يؤدي إلى الاضطرابات السيكوباتية الإجرامية وحوادث الاغتصاب وسلوك الأطفال المشاغبين (جولمان، 1998، ص.144).

وتشير الأبحاث أيضاً إلى أن المستويات المتدنية في التعاطف ترتبط بالتحصيل الدراسي المتدني فإذا كان تلميذان لديهما نفس حاصل الذكاء الأكاديمي ويختلفان في مهارة التعاطف فإن الأكثر تعاطفاً سوف يصل إلى مستويات صافية عالية (السمادوني، 2007، ص.195).

ويؤكد "كارل البرخت" (Karl Albrecht, 2006, p.139-142) أن السلوكيات الضارة تهدم التعاطف من أساسه، أما السلوكيات المعززة فتتبع التعاطف، ويضيف بأن هناك فرضيتين لبناء حسن التعاطف

هما: الخبرة الحياتية المستمدة من التواصل مع الآخرين، وعملية صيانة التعاطف التي تُبقي على العلاقة صحية مع مرور الوقت. وفي اختبارات أجريت على أكثر من سبعة آلاف شخص في الولايات المتحدة الأمريكية و18 بلداً أخرى تبين أن الشخص القادر على قراءة المشاعر غير اللفظية يكون في حالة أفضل من حيث التكيف الوجداني ومحبوباً أكثر من غيره، صريحاً وأكثر حساسية، كما أظهر الاختبار أن النساء أكثر تعاطفاً من الرجال (جولمان، 2000، ص.145).

5-المهارات الاجتماعية (إدارة العلاقات أو التواصل الاجتماعي): وتشير إلى تأثير الفرد القوي والايجابي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ويتصرف معهم بطريقة ملائمة (عثمان ورزق، 1998، ص.37). فقد كتب (جولمان، 1995) يقول: "معظم الأدلة تشهد على أن الأفراد الماهرين وجدانياً الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيداً والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الآخرين ويحسنون التعامل معها يكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة" (بام روبنس وجين سكوت، 2000، ص.361).

فالتواصل يعني قدرة الفرد على تكوين علاقات مع الآخرين والتفاعل معهم بفاعلية وقدرته على قيادتهم وبناء روابط اجتماعية وإدارة الصراع، فالإنسان كائن اجتماعي وقدرته على السلوك مع الآخرين بصورة جيدة ومهمة تعكس حفاظه على بقاءه وإشباع حاجاته، والمهارات الاجتماعية تشير إلى القدرة على فهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومراعاتها بالصورة التي يتطلبها الموقف حيث تظهر في صورة القدرة على التأثير بالآخرين، والتواصل معهم وقيادتهم بصورة فعالة (السمادوني، 2007، ص.117).

إن القدرة على إنشاء العلاقات والمحافظة عليها هامة للنجاح في الحياة، وكذلك ارتباطها بالصحة النفسية والجسمية، وفي هذا يقول (جولمان، 1995): "أن الدراسات التي تمت عبر عقدين من الزمان والتي شملت 37000 (سبعة وثلاثون ألفاً) من الأفراد أظهرت أن العزلة الاجتماعية وهي الشعور بأنه لا يوجد أحداً تستطيع أن تشاركه مشاعرك الخاصة، أو تحقق معه اتصالاً لصيقاً، تضاعف لديهم فرص المرض والوفاة (روبنس وسكوت، 2000، ص.361). ويشير "كاسيوبوا" (Casioppo) إلى أن من يفقدون إلى مقدرة إرسال واستقبال العواطف، يعانون من المشاكل في علاقاتهم مع الآخرين، ولا يشعر من يتعامل معهم بالراحة، حتى من دون أن يتبينوا سبباً لهذا الشعور (جولمان، 2000، ص.173).

7-2-2-2- نموذج جولمان (Goleman, 1998): أصدر جولمان عام (Goleman, 1998) كتاباً بعنوان:

"العمل بالذكاء الوجداني" (Working with Emotional Intelligence) وعرف فيه الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة على إدراك انفعالاتنا وانفعالات الآخرين، وحفز دافعيتنا، ومعالجة الانفعالات داخل أنفسنا وفي

علاقتنا مع الآخرين بصورة جيدة". واشتمل نموذج المعدل على خمس وعشرين كفاءة صنفها إلى كفاءات شخصية وتتضمن (الوعي بالذات، تنظيم الذات، والدافعية الذاتية)، وكفاءات اجتماعية وتتضمن (الوعي الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية) ويقوم نموذج المعدل على الكفاءات الوجدانية التي تمكن الأفراد من الاستخدام الذكي لانفعالاتهم في إدارتهم لذواتهم والعمل مع الآخرين لكي يكونوا فعالين في العمل، ويعرف الكفاءة الوجدانية بأنها: " قدرة متعلمة تقوم على أساس الذكاء الوجداني الذي يؤدي إلى الأداء المتميز في العمل " وتتمثل فيما يلي:

*الكفاءة الشخصية *Personal Competence*: القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع أنفسنا وتتضمن:

1- الوعي بالذات *Self-Awareness*: ويشتمل على المكونات التالية:

1-1- الوعي الانفعالي *Emotional Awareness*: وهو تمييز الفرد لانفعالاته وتأثيرها.

1-2- التقييم الدقيق للذات *Accurate Self-Assessment*: وهو معرفة الفرد لقدراته الداخلية ومواطن القوة والضعف لديه.

1-3- الثقة بالذات *Self-Confidence*: وهو إقرار الفرد وتأكيد على قيمة ذاته وقدراته (حسين، حسين، 2006، ص. 57).

2- تنظيم الذات *Self-Régulation*: ويقصد به إدارة الحالات الداخلية للفرد ودوافعه وإمكاناته وتشمل:

2-4- ضبط الذات *Self-control*: وهو سيطرة الفرد على مشاعره واندفاعاته المضطربة.

2-5- الموثوقية *Trustworthiness*: وهو حفاظ الفرد على معايير الأمانة والاستقامة.

2-6- يقظة الضمير *Conscientiousness*: وهو تحمل الفرد لمسئولية تصرفاته الشخصية.

2-7- التكيفية *Adaptability*: هي مرونة الفرد في تعامله مع التغيير.

2-8- الإبداع *Innovativeness*: انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة وتقبله لها.

3- الدافعية الذاتية *Self-Motivation*: وهي النزعات العاطفية الموجهة أو المسهلة لبلوغ الأهداف وتشمل:

3-9- دافعية الإنجاز *Achievement Drive*: هو كفاح الفرد من أجل الوصول لمستوى من التميز.

3-10- الالتزام بالوعود والتعهدات *Commitment*: هو تأييد الفرد لأهداف الجماعة أو المؤسسة.

3-11- المبادرة *Initiative*: هو استعداد الفرد لانتهاز الفرص.

3-12- التفاؤل *Optimism*: الإصرار على تحقيق الأهداف (جروان، 2012، ص. 102).

*الكفاءة الاجتماعية *Social Competence*: وهي القدرات التي تحدد كيفية تعاملنا مع الآخرين وتتضمن:

- 4- الوعي الاجتماعي *Social Awareness*: ويشمل المهارات التالية:
- 4-13- التعاطف *Empathy*: هو إحساس الفرد بمشاعر الآخرين ووجهات نظرهم.
- 4-14- توجيه المساعدة *Service Orientation*: هو توقع الفرد لاحتياجات الآخرين وإدراكه لها.
- 4-15- تطوير الآخرين *Developing Others*: هو الشعور باحتياجات الآخرين لتطوير وتدعيم قدراتهم.
- 4-16- فعالية التنوع *Leveraging Diversity*: هو إيجاد الفرد للفرص المتنوعة من خلال أفراد مختلفين.
- 4-17- الوعي السياسي *Political Awareness*: هو قراءة الفرد للتدفقات الانفعالية وعلاقات القوى.
- 5- المهارات الاجتماعية *Social Skills*:
- 5-18- التأثير *Influence*: هو استخدام الفرد للأساليب الفعالة في الإقناع.
- 5-19- التواصل *Communication*: هو قدرة الفرد على إرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين.
- 5-20- القيادة *Leadership*: هي قدرة الفرد على تحفيز وتوجيه الأفراد والجماعات.
- 5-21- تحفيز التغيير *Change Catalyst*: هو قدرة الفرد على المبادرة بالتغيير أو التعامل معه.
- 5-22- إدارة الصراع *Conflict Management*: هي قدرة الفرد على التفاوض وحل الخلافات.
- 5-23- بناء علاقات اجتماعية *Building Bonds*: هو قدرة الفرد على تكوين علاقات مفيدة مع الآخرين.
- 5-24- المشاركة والتعاون *Collaboration & Co-operation*: العمل مع الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة.
- 5-25- قدرات الفريق *Team Capabilities*: هو تكوين الفرد لفريق عمل يعمل على تحقيق الأهداف المشتركة (حسين، حسين، 2006، ص. 57).
- 7-2-2-3- نموذج جولمان (Goleman, 2001): أدخل تعديلاً على (نموذج 1998) ويعكس نموده الحديث التحليل الإحصائي الذي قام به كل من (Goleman & Boyatzis) للأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني- بما تتضمنه من خمس وعشرين كفاءة- وتتمثل هذه الأبعاد في (الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات الاجتماعية) (حسن، 2007، ص. 48).
- وكما يلاحظ في الجدول رقم (1) أن النموذج المعدل قلص الأبعاد الخمسة التي كانت في النموذج الأول إلى أربعة، وقلص الكفايات إلى عشرين كفاية بدلا من خمس وعشرين كفاية، وذلك في ضوء التحليلات الإحصائية التي أجريت على البيانات المتجمعة عن تطبيقات استبانة قائمة الكفايات الوجدانية (*Emotional Competence Inventory*) (جروان، 2012، ص. 104).
- أما الأبعاد والكفايات الفرعية فكانت على النحو التالي (حسن، 2007، ص. 48):

الجدول رقم (1) يوضح الكفايات الأربع لنموذج جولمان المعدل للذكاء الوجداني 2001.

الآخرين	الذات	
الكفاءة الاجتماعية	الكفاءة الشخصية	
*الوعي الاجتماعي: _ التعاطف. _ توجيه المساعدة_ الوعي التنظيمي.	* الوعي بالذات: - الوعي الانفعالي للذات-التقييم الدقيق للذات -الثقة بالذات.	الوعي (التعرف)
إدارة العلاقات الاجتماعية: - تطوير الآخرين -التأثير. - التواصل - إدارة الصراع. - القيادة. - تحفيز التغيير. - بناء العلاقات. - فريق العمل والتعاون.	*إدارة الذات: - ضبط الذات. - الموثوقية. - يقظة الضمير. - التكيفية. - دافعية الإنجاز. - المبادرة.	الإدارة

وتتدرج مهارات الذكاء الوجداني الأربع تحت كفتين رئيسيتين هما:

الكفاءة الشخصية *Personal Competence*: هي نتاج وعي الفرد بذاته ومهاراته في إدارتها، **والكفاءة الاجتماعية *Social Competence*:** وهي نتاج وعي الفرد الاجتماعي ومهاراته في إدارة علاقاته بالآخرين (براد بييري، جريفز، 2010، ص. 28-30).

وبعد نظرة متفحصة في نماذج الذكاء الوجداني كقدرة عقلية أو كمهارات شخصية نقول بأن الذكاء الوجداني ذو طبيعة معقدة، تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات الوجدانية الشخصية والاجتماعية، تساهم في نجاح الفرد في الحياة بصفة عامة وفي مجال الدراسة والعمل بصفة خاصة.

8-سمات الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:

8-1-سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:

يرى كوبر وصواف (Cooper & Sawaf,1997) أن ذوي القدرات العالية من الذكاء الوجداني هم أكثر نجاحاً في حياتهم ويؤسسون علاقات شخصية قوية ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، ويمتازون بالنجاح المهني أكثر من نظرائهم ذوي القدرات المنخفضة (بقيعي، 2010، ص. 5)

ووفقاً لـ " نموذج القدرة " ثمة مجموعة من السمات تميز مرتفعي الذكاء الوجداني وهي: أنهم نشأوا في بيئات متكيفة اجتماعياً، كما أنهم متفائلون ولديهم القدرة والمرونة على إعادة تشكيل الانفعالات بالإضافة إلى أنهم غير اندفاعيين ولديهم القدرة على اختيار الأدوار الاجتماعية والوجدانية المتميزة، ويطورون معارفهم وخبراتهم في مجالات عدة منها حل المشكلات الاجتماعية (حسن، 2007، ص. 38).

وتوصلت دراسة (الدريير، 2002) الى أن مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بمنخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بالتآلف، الثبات الانفعالي، السيطرة، الاندفاعية (الحماس النشاط، الحيوية، الانفتاح)، الجرأة، الحساسية، التخيل، الحنكة (الخبرة والوساطة)، الراديكالية، كفاية الذات، تنظيم الذات) أما منخفضي الذكاء الوجداني فيتميزون بسمة عدم الأمان مقابل الطمأنينة، التوتر (الدريير، 2004، ص. 115-120).

ويشير جولمان (2000) بأن من لديهم مستوى متميز من الذكاء الوجداني يعرفون جيداً مشاعرهم ويتعاملون معها ومع مشاعر الآخرين بكفاءة، وهم متميزين في كل مجالات الحياة، وهم الأكثر إحساساً بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في حياتهم والأقدر على السيطرة على بنيتهم العقلية مما يدفع إنتاجهم قدماً إلى الإلمام، أما من يفتقدون الذكاء الوجداني يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم، وتمنعهم من التفكير بفكر واضح (جولمان، 2000، 216).

كما توصلت "فتون خرنوب" (2003) في دراستها بعنوان "بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية" إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض في خمسة عوامل للشخصية لصالح ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وهي: عامل الذكاء العام-عامل الاتزان الانفعالي-عامل قوة الأنا عامل المخاطرة والإقدام-عامل الاكتفاء الذاتي (منى عوض، 2009 ص. 48).

وحسب تعريف "ماير وسالوفي" (1997) فالشخص الذكي وجدانياً أفضل من غيره في التعرف على الانفعالات الشخصية وانفعالات الآخرين، ولديه القدرة على التعبير الانفعالي بصورة دقيقة واضحة تمنع سوء فهم الآخرين له، والقدرة على السيطرة على انفعالاته بطريقة تنمي قدراته الذهنية (Mayer & Salovey, 1997, p. 10).

وقد أشار "كياروكي وآخرون" (Ciarrochi, et al, 2001) "أن الأفراد الذين لديهم نكاء وجداني عالي يعرفون جيداً مشاعرهم الخاصة ويقومون بإدارتها جيداً ويتقهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة وهم متميزين في كل مجالات الحياة وأكثر إحساساً بالرضا عن أنفسهم والتميز بالكفاءة في حياتهم وبقدرتهم على السيطرة على بنيتهم العقلية بما يدفع إنتاجهم قدماً إلى الأمام، ويتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة وتكون استجاباتهم جيدة حيث ينظمون حياتهم بطريقة تجعلهم يخبرون بأحداث حياتية سلبية قليلة ولديهم مهارات عالية في تكوين علاقات اجتماعية والاحتفاظ بها" (السمادوني، 2007، ص. 47).

8-2- سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض: إن الأفراد المتميزين بذكاء وجداني منخفض يتصفون بما يلي (علا عبد الرحمن محمد، 2009، ص، 48_49):

- لا يتحملون مسؤوليات مشاعرهم ويلومون الآخرين باستمرار.
- يلقون الذنب على الآخرين في المشكلات التي يقعون فيها.
- يحجبون المعلومات حول مشاعرهم الحقيقية ويتظاهرون بمشاعر مختلفة.
- يبالغوا أو يقللون من مشاعرهم.
- ينفجرون بقوة لموقف ما ولو كان صغيراً نسبياً.
- ينقصهم الاستقامة والإحساس بالضمير.
- عديمو الرحمة وغير متسامحين، ويحملون أحمالاً للآخرين.
- غير مريحين لكل من حولهم وعديمو الإحساس بمشاعرهم وغير متعاطفين مع الآخرين.
- لا يضعون مشاعر الآخرين في اعتبارهم قبل التصرف.
- غير واثقين بأنفسهم ويجدون صعوبة في الاعتراف بأخطائهم والتعبير عن الندم والاعتذار بإخلاص.
- يمتلكون العديد من الاعتقادات المشوهة والمخرجة التي تسبب عواطف سلبية.
- لا يعطون اعتباراً لمشاعرهم الخاصة المستقبلية قبل التصرف في موضوع ما.
- متشائمين باستمرار وبشكل يلفت النظر لدرجة أنه يلغي بهجة الآخرين.
- يمتلكون باستمرار الشعور بخيبة الأمل والنقص والإحباط.
- يتجنبون العلاقات مع الآخرين ولديهم القدرة على التحدث بالتفصيل عن الأحداث الجليظة والموضوعات المعقدة وطريقة تفكيرهم في الموضوع، ولا يمتلكون القدرة ليخبروا عن إحساسهم ومشاعرهم بهذا الموضوع.
- كما أشار " كياروكي " أن الأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني منخفض ليس لديهم قدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة ويشعرون باليأس والاكتئاب أو الإحباط وتدني مستوى إنتاجهم؛ أي لا يتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة، وتكون الاستجابة الشعور باليأس والاكتئاب ونتائج حياتية سلبية أخرى (السمادوني، 2007، ص. 47).

9- أهمية الذكاء الوجداني في مناحي الحياة:

- أوضح جولمان (Goleman) أن الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن الذكاء العام أو التحصيل الدراسي وأشار إلى أهمية المعرفة عن الذكاء الوجداني في النقاط التالية (نوفل، 2007، ص. 83-84):
- 1- يساهم الذكاء العام بـ (20%) من نسبة النجاح في الحياة العامة، بينما يشكل الذكاء الوجداني تقريباً باقي النسبة المئوية، ويمكن ملاحظة هذا النجاح من خلال عملية التفاعل الاجتماعي.

2-يساعد في التنبؤ بنجاح الفرد في أنماط الحياة العملية بشكل عام أكثر من الذكاء العام (*IQ*)، فالأفراد ذوي الذكاء الوجداني يكونون أكثر قرباً للنجاح في أي قرار يتخذونه في حياتهم.

3-يساهم في بناء شخصية الفرد بجعلها أكثر نجاحاً في الحياة، فيما يدعم الذكاء العام النجاح في الحياة الأكاديمية.

4-الذكاء الوجداني أساس ما يحتاجه الأطفال ليكونوا فاعلين وسعداء في حياتهم.

5-يساعد في مواقف العمل أكثر من الخيارات العقلية مقارنة بالذكاء العام، إن إبراز أهمية الذكاء الوجداني بالنسبة للفرد تنبئ عن أهمية هذا الجانب الذي لا يقل بأي حال من الأحوال عن تنمية الجانب العقلي للفرد، والتكامل بين الجانبين العقلي والوجداني يساهم في خلق الشخصية المتوازنة.

كما تبدو أهمية الذكاء الوجداني في قدرته على الربط بين المشاعر والطباع والغرائز الأخلاقية، فهناك أدلة كثيرة تبين أن مواقفنا الأخلاقية الأساسية في الحياة تتبع من قدراتنا الانفعالية الكامنة: أولاً لكون الاندفاع هو الوسيط الذي تعمل من خلاله كل الانفعالات، فكل انفعال بداخله بذرة التعبير عن نفسه بالأفعال، فالقدرة على التحكم بالاندفاع هي أساس الإرادة والطبع، فاللامبالاة تأتي من عدم الإحساس باحتياجات الآخرين (جولمان، 2004، ص.17-18).

ويرى جاردينر (*Gardenr, 1995*) أن أهمية الذكاء الوجداني ترجع إلى مساهماته في التنبؤ بالنجاح المهني أعلى من الذكاء الأكاديمي، ويشير جولمان (1995) إلى أهمية الذكاء الوجداني في العلاقات الاجتماعية بزملاء العمل والرفاق والأبناء، وجميع من تربط الفرد بهم علاقات سلوكية تأثيراً وتأثراً، ويضيف أن الذكاء الوجداني يساعد في النجاح الوظيفي للفرد ويضمن له النجاح في العمليات والعلاقات المهنية داخل العمل، وفي هذا يؤكد جرافز (*Graves, 1999*) بأن قياس الذكاء الوجداني يزيد من فاعلية عملية انتقاء الأفراد عند التقدم للوظائف (مدثر سليم، 2003، ص.53-54).

هذا وقد أشارت (حسونة وأبو ناشي، 2006) إلى أهمية الذكاء الوجداني في النقاط التالية:

1-يُعد الذكاء الوجداني بجانب القدرات العقلية الأخرى أحد الركائز الأساسية في تنوع الحلول للعديد من المشكلات.

2-يساعد الأفراد على الابتكار، الحب، المسؤولية، الاهتمام بالآخرين وتكوين أفضل الصداقات والعلاقات الاجتماعية، وأنه توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والتوجه نحو الأهداف والرضا عن الحياة كما أثبتت ذلك دراسة رايف (*Reiff, 2001*) .

3- تحقيق التواصل والتوافق مع الآخرين من خلال فهم مشاعرهم والتعاطف معهم. كما أن الفرد الذي لديه ذكاء وجداني يستطيع استخدام المدخلات الوجدانية في الحكم وفي اتخاذ القرارات ويتميز بالدقة في التعبير عن الانفعالات مما يجعله قادرا على الاتصال الوجداني مع الآخرين.

4- يساعد الأفراد والطلاب بصورة خاصة على الأداء الأكاديمي حيث توصل جولمان (1995) في دراسته لعينة من الطلاب الآسيويين المتفوقين أكاديميا أن لديهم سمات وجدانية توصلهم إلى ذلك مثل المغامرة التي تتضح في وجوههم.

5- كما أنه من المهم دراسة الذكاء الوجداني لتحقيق الإيجابية في التكيف مع الظروف المختلفة كما دلت على ذلك دراسة ماير (Mayer, 2001) حيث أن الفرد الذي لديه ذكاء وجداني يقوم بالتصدي للأفراد الذين يقومون بأفعال سيئة وعلى ذلك فالشخص الذي لديه ذكاء وجداني يكون أفضل اجتماعيا كما أن اختياراته في الحياة سوف تصبح أفضل.

6- ويوضح (George, 2001) أهمية الذكاء الوجداني في مفاهيم الانتباه فهو يؤدي إلى التركيز والتمييز واتخاذ القرار وإعطاء الرأي الصحيح وعدم الاستجابة للإحباط الأولي الذي يحدث، كما أن الأشخاص الذين لديهم ذكاء وجداني يكونوا أكثر استجابة نحو أحداث الحياة، كما أن لديهم مهارات لعب الدور، ويوضح أيضا أنه عندما يكون الفرد لديه انفعالات سلبية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر تشاؤما ولا يمكنه إدراك الأحداث الإيجابية، أما الذي لديه انفعالات إيجابية يسهل أن تتواجد لديه العمليات المعرفية مثل التفكير الابتكاري والاستنباطي والتفكير الاستدلالي كما أنه أكثر تنبهاً للتفاصيل واكتشاف الأخطاء و جذور المشكلات والتدقيق في المعلومات، كما أن الأشخاص الذين لديهم مشاعر موجبة فإنهم يتوقعون النجاح في المستقبل وفاعلية الذات.

7- كما أكدت "ليك ويس" (1999) أهمية الذكاء الوجداني في المؤسسات في تحقيق التوافق والانسجام في العلاقات بين العمال وأن الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يستطيعون استخدام المدخلات الوجدانية في الحكم وفي اتخاذ القرارات كما أن الدقة في التعبير عن الانفعالات تجعل الأفراد قادرين على الاتصال الوجداني مع الآخرين.

8- وأثبتت بعض الدراسات وجود علاقة واضحة بين التوافق الوجداني والاجتماعي وبين الذكاء الوجداني، كذلك بين الذكاء الوجداني والتوافق الزوجي، حيث يشمل الذكاء الوجداني القدرة على التحكم وضبط النفس والمهارات الاجتماعية وكلها عوامل تساعد في إحداث التوافق الزوجي (حسونة، أبو ناشي، 2006، ص 53-56).

ويرى (الخوالدة، 2004، ص.24) بأن الوجدان الذي يمثل الانفعال سواء كان إيجابياً أو سلبياً ضروري للحياة اليومية فهو يشبع حاجتنا اليومية، ويقود الإنسان ويتحكم في قراراته، فمن المهم جداً توافر الذكاء الوجداني لدى الفرد، فهذا النوع من الذكاء هو الذي يُفسر تفوق الفرد في كثير من النشاطات، إذ أصبح معدل الذكاء الوجداني مطلوباً في العمل، كما أن الذكاء الوجداني يجعل الفرد يرتقي نحو الأفضل.

10- تطبيقات الذكاء الوجداني في مجالات الحياة:

تبين من نتائج العديد من الدراسات أن الذكاء الوجداني مُنبئ قوي بالعديد من المتغيرات المرتبطة بالبيئة الأسرية أو المدرسية أو في مكان العمل ولكن هذا لا يعني أنه بديل عن الذكاء المعرفي، وقد ارتبط الذكاء الوجداني إيجابياً مع العديد من المتغيرات في العديد من المجالات ومن أهمها:

10-1- الذكاء الوجداني في مجال التحصيل الأكاديمي:

في دراسة قام بها جيمس باركر (Games Parker, 2000) استهدفت أثر الذكاء الوجداني على النجاح الأكاديمي في سياق الانتقال من المدارس العليا إلى الجامعة وتوصلت إلى أن الذكاء الوجداني كان مؤشراً للتمييز بين الطلاب الناجحين أكاديمياً والراسبين (السمادوني، 2007، ص.47).

كما اتفق "بار-أون" (Bar-On) وماير وسالوفي وجولمان (Goleman) على انتقاد نظريات الذكاء المعرفي في نظرياتهم عن الذكاء الوجداني وأكدوا أن الذكاء المعرفي للتمييز لم يعد المقياس الوحيد للنجاح وإنما يساهم بنسبة (20%) في نجاح التلميذ، وأما النسبة المتبقية (80%) فإنها تتمثل في الذكاء الوجداني والاجتماعي للتمييز. وأما عن أهمية الذكاء الوجداني في التحصيل الأكاديمي فقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أهمية القدرات الفردية للتمييز في التحصيل الأكاديمي، وتتمثل هذه القدرات الفردية للتمييز في ما إذا كان مستقر وجدانياً أم غير مستقر، يتمتع بثقة في شخصيته أم ليست لديه تلك الثقة، خجول أم اجتماعي، انعزالي أم يفضل العمل الجماعي، متحكم في نفسه أم غير متحكم، وتلك هي أهم الكفاءات الوجدانية التي تشتمل عليها مكونات الذكاء الوجداني، كما توصلت أيضاً تلك الدراسات في نتائجها إلى أن التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات الذكاء الوجداني مثل: إدارة الوقت، وإنجاز الهدف، والتواصل التوكيدي، وحل المشكلات، والتعاطف، وإدارة الضغوط والصراع يكونون أكثر تحقياً وإدراكاً للنجاح في الحياة الدراسية، حيث إن تدريس المهارات الوجدانية والاجتماعية للتلاميذ له تأثير كبير على الحياة المدرسية والعملية على حد سواء، حيث تساعدهم هذه المهارات على مجابهة المشكلات التي قد تواجههم، و تكسبهم الميول والاتجاهات الإيجابية نحو العلم فيستطيعون بسهولة مسايرة كل جديد وحديث في مجال العلم والتكنولوجيا، كما أنها تجعل التلميذ إيجابياً ومتفاعلاً فيستطيع توسيع نطاق علاقاته بالآخرين وإقامة

علاقات بناءة وإيجابية معهم، وفي هذا الشأن يؤكد "إيدجار" (Idigar, 1997) على أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات وقيم التلاميذ في عملية التعلم لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي، حيث أشار إلى أن الاهتمام بمستوى التلميذ وجدانيا يساعده على تحقيق أفضل الدرجات والنتائج داخل الفصل الدراسي، لأن التلاميذ الذين ينصب تفكيرهم على الجوانب السلبية تواجههم العديد من المشكلات والصعوبات في التحصيل الأكاديمي أكثر من الآخرين، لذا يمكن القول أن تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية مؤثر جيد على نجاح التلاميذ وعلى ارتفاع مستوى تحصيلهم الأكاديمي وإدراك النجاح في الحياة العملية.

إن الاهتمام بالجوانب العقلية المعرفية للتلميذ فقط في إطار العملية التعليمية مع تجاهل الذكاء الوجداني ومهاراته يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات في المؤسسات من قبيل الصعوبات الأكاديمية والسلوك العنيف والعدوانية والجنوح وتعاطي المخدرات، كما يؤدي غياب المهارات الوجدانية إلى فقدان الثقة والدعم العاطفي والاجتماعي بين المدرسين والتلاميذ، وأيضا نقص الخبرة وزيادة معدلات الاحتراق الوظيفي، في حين أن نمو المهارات الوجدانية للتلاميذ يساعد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية ولذلك يعد مؤشر هام للتنبؤ بالنجاح الدراسي، وهذا ما أكد عليه جولمان، لذلك فإن إمكانية تحسين التحصيل الأكاديمي للتلاميذ يتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية من خلال رفع مستوى الوعي بالذات والتفهم العطوف وحل المشكلات وإدارة الانفعالات في بيئة التعلم (حسين، حسين، 2006، ص. 144-149).

كما أن الانفعالات قد تكون مسهلة للتعلم أو تكون عقبة في طريقه فكثير من التلاميذ القلقين أو الذين يشعرون باليأس أو الغضب لا يستطيعون أن يؤديوا العمل المدرسي بفاعلية والذي يشغلهم هو أن انفعالهم يؤثر على انتباههم ويصبح الدرس مجرد فكرة تخطر في البال متأخرة والتلاميذ الذين يكونون قلقين أو مكتئبين وذكائهم مرتفع _ يكونون في الصفوف المتدنية حاصلين على درجات منخفضة على اختبارات التحصيل إضافة الى أنهم من الممكن أن يتكرر رسوبهم في الصف (السمادوني، 2007، ص. 195).

ومما تقدم يتضح الدور الهام الذي يلعبه الذكاء الوجداني في النجاحات الأكاديمية.

10-2- الذكاء الوجداني في العمل:

يزخر المجال المهني بالعلاقات الإنسانية المختلفة، ويكثر فيه الاتصال بأساليبه واتجاهاته المتعددة، كما يحدث فيه الصراع بين الأفراد، لهذا اهتم الباحثون بدراسة الذكاء الوجداني في هذا الوسط الهام ومنها دراسة السمادوني (2001) بمصر التي استهدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني

والتوافق المهني لدى عينة بلغت (360) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية فتيين من نتائجها وجود ارتباطات موجبة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني، كما توصلت الى إمكانية التنبؤ بالتوافق المهني للمعلم من خلال درجاته في الذكاء الوجداني (معمرية، 2005، ص.50).

كما بينت دراسة جيرى (Gerry, 1997) أن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الوجداني يتميزون باستخدامهم لمعارفهم للحفاظ على الهدوء والتحكم في الانفعالات، ويتحكمون في استجاباتهم السلبية حتى يهدؤون، ويحاولون جادين إيجاد الحلول للصراعات والمشكلات بهدوء انفعالي، كما ينشدون فهم استجابات الآخرين الانفعالية للسيطرة على تصعيد الصراعات، ويتسمون بسلوك لفظي ناعم تجاه الآخرين ويعرفون كيف يؤثرون في الآخرين، وينمون ويطورون جسور الثقة بينهم وبين الآخرين كأساس للبناء والحفاظ على العلاقات ويتوقعون الصراعات ويديرونها بفاعلية (عثمان وعبد، 2002، ص. 255).

ونظرا لتعاضد الأجواء التنافسية بين المنظمات لتقديم أفضل الخدمات، فقد تزايد الاهتمام لديها بأهمية المهارات الشخصية لموظفيها كعامل أساسي في نجاحها واستمرارها كحفز الذات والإصرار والمثابرة والمبادرة والمرونة وتقبل التغيير والقدرة على العمل بفاعلية ضمن فريق ففي دراسة أجراها كيلي وكابلان (Kelley & Kaplan, 1993) على مجموعة من موظفي شركة "بل الأمريكية" الحاصلين على درجات مرتفعة في الذكاء العقلي، ووجد الباحثان أن (15%) منهم فقط تم تصنيفهم على أنهم موظفون مميزو الأداء (لديهم قدرة مرتفعة على إدارة الأزمات بفاعلية، ومستوى أدائهم مرتفع)، وتوصلا الى أن كل من المهارات العقلية والمؤهلات الأكاديمية ليستا قادرتين على التمييز بين متوسطي وعالي الأداء، ولكن مهارات الذكاء الوجداني أظهرت قدرة تمييزية أعلى بين هاتين المجموعتين، فالأفراد الذين يجمعون بين المستويات المرتفعة في كل من الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني حتما سيكونون أكثر قدرة على التكيف الفعال مع مواقف الحياة اليومية ممن يملك نوعا واحداً من الذكاء (الخضر، 2009، ص.76).

ويقول جولمان (1998) أن أفضل معايير للحكم على العاملين بالمؤسسة هي الطريقة التي يديرون بها انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، ويشير إلى أن الخسارة المادية لبعض المؤسسات بما تتفقه على التدريب بدون جدوى مرده إلى تجاهل تلك المؤسسات المهارات البينشخصية أثناء التدريب ويؤكد أن الكفاءة الوجدانية سر من أسرار النجاح مقارنة بالذكاء العقلي والمهارات الوظيفية (السمادوني، 2007، ص.217).

كما أكدت بعض الدراسات أن هناك علاقة قوية بين (المشاعر الإيجابية أو السلبية) ومستوى الأداء، حيث اتضح أن الأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية أفضل أداءاً من زملائهم ذوي المشاعر

السلبية العالية، ولم تؤكد الدراسات فقط أن نوعية المشاعر تؤثر في مستوى الأداء الفردي، بل تؤثر أيضاً في مستوى أداء فريق العمل (أبو النصر، 2008، ص.133). حيث إن الصحة الوجدانية هامة في العمل، فأفضل العاملين هم المثابرون المحبوبون، التوكيديون، هؤلاء يثيرون دافعية من يعمل معهم ويكونون مصدراً للإلهام والقيادة والعمل التعاوني (روبنس، سكوت، 2000، ص.71).

10-3- الذكاء الوجداني في مجال السلوك:

يرتبط الذكاء الوجداني بعدد من السلوكيات المقبولة والمتوافقة، حيث أشارت دراسات كل من (Trinidad & Johnson, 1999; Rubin, 1999; Mayer et al, 2001; Forbach, 2002) إلى دور الذكاء الوجداني في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف بين التلاميذ، وخلصت تلك الدراسات إلى أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع أقل تدخيناً للسجائر أو تناولاً للكحول، وأقل عدوانية مع أقرانهم، وأكثر قبولاً اجتماعياً من قبل مدرسيهم، وكانوا أكثر تعاطفاً مع الآخرين وتفاعلاً معهم، وأكثر رضا عن حياتهم مقارنة بذوي الذكاء الوجداني المنخفض، كما ارتبط الذكاء الوجداني المرتفع بالكفاءة والملائمة الاجتماعية لهؤلاء التلاميذ، كما ارتبط الذكاء الوجداني أيضاً بشكل إيجابي بالسلوك المقبول اجتماعياً، ومع خصائص الصداقة (الشهري، 2009، ص.44-45).

وفي تجربة لـ (Carry Chairman) دامت سنتين حيث تم تضمين المنهاج الدراسي مادة الذكاء الوجداني لمجموعة من الطلاب ثم تمت متابعة هؤلاء الطلاب لمدة ست سنوات بعد انتهاء التجربة كانت النتيجة ازدياد قدرة الطالب على التأقلم مع الشدة النفسية بالإضافة إلى انخفاض نسبة كل من الإدمان والعادات الغذائية السلبية والتصرفات العدوانية والتدخين (ختاش محمد، 2005، ص.68).

وتشير العديد من الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية تؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي وتقلل من المشكلات السلوكية وتحسن العلاقات بين التلاميذ (العلوان، 2011، ص.128).

10-4- الذكاء الوجداني في مجال الصحة النفسية والجسمية:

يسهم الذكاء الوجداني في تجنب المشكلات الصحية التي قد يعاني منها الفرد بسبب التوتر والغضب والخوف، وغيرها من الانفعالات التي تؤدي في كثير من الحالات إلى ردود فعل مشحونة بالخبرات الانفعالية السلبية المخزنة في الاميجدالا، تجاه الأفراد والجماعات والمواقف وما يترتب على تكرار هذه المواقف والخبرات من آثار قد تكون خطيرة على الصحة العامة للفرد، كارتفاع ضغط الدم وعدم انتظام نبضات القلب والجلطات وقرحة المعدة وضيق التنفس وغيرها، كما أن الضعف في إدارة

الانفعالات السلبية يمكن أن تكون نتيجته اتخاذ قرارات متسرفة وأحيانا كارثية في حياة الفرد ومستقبله الوظيفي وعلاقاته الاجتماعية (جروان، 2012، ص.67).

فللذكاء الوجداني تأثير على ما يشعر به المرء من سعادة ورضا، حيث يميل الذين يستخدمون الذكاء الوجداني إلى أن يكونوا أكثر انسجاما مع ما يحيط بهم، وأكثر رضا عن أنفسهم وحياتهم، إن العلاقة المباشرة بين الذكاء الوجداني والإحساس بالسعادة تؤكد على مدى أهمية الانتباه لعواطفنا وإدراكها بصفة دائمة، واستخدامها في توجيه سلوكنا، وكلما زاد استخدام مهارات الذكاء الوجداني زاد ما نحصل عليه من الحياة. وتشير نتائج الدراسات والأبحاث الحديثة إلى وجود علاقة مهمة بين الذكاء الوجداني وقابلية الإصابة بالمرض، فمشاعر القلق والتوتر والاكتئاب تكبح الجهاز المناعي، وتجعل الجسم عرضة للإصابة بكل شيء، من نزلة البرد إلى السرطان، حيث ترتبط كفاءة الجهاز المناعي بالحالة الوجدانية من خلال الببتيدات (*Neuropeptides*)، التي تعمل كأجهزة إرسال بين الجسم والعقل، وتوضح الأبحاث الطبية الحديثة العلاقة الارتباطية الوثيقة بين الألم العاطفي والأمراض الخطيرة كالسرطان، كما يمكن لمهارات الذكاء الوجداني أن تساعد على سرعة شفاء الجسم من المرض، حيث اتضح أن تعليم مهارات الذكاء الوجداني للمرضى بأمراض قاتلة يقلل معدل عودة هذه الأمراض ويقلل وقت الشفاء ومعدلات الوفاة. إن للذكاء الوجداني أثر قوي على الحالة الصحية، لأنه يقلل من التوتر الذي ينشأ في مواجهة المواقف المشككة والعصبية، فالأمراض القاتلة على وجه الخصوص تثير مشاعر الخوف الشديد والقلق البالغ، والتي يتعين على المريض التعامل معها وفهماها، إن مهارات الذكاء الوجداني تقوي قدرة العقل على التكيف مع الآلام والمحن العاطفية، وهذه المرونة أو القدرة على التكيف تحافظ على قوة الجهاز المناعي، وتساعد على الوقاية من الأمراض (بيري، جريفز، 2010، ص.48-52).

كما توصلت دراسة (Jack Blok) إلى أن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع بالإضافة إلى تميزهم في الجوانب الاجتماعية، كان لديهم اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين (روبنس، سكوت، 2000، ص.78).

11- الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات:

11-1- الذكاء الوجداني والاضطرابات النفسية والانفعالية:

ولمعرفة علاقة الذكاء الوجداني ببعض الاضطرابات النفسية، قام الباحث "معمرية" (2005) بدراسة مقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة حسب نموذج (جولمان) في (الاكتئاب - اليأس - قلق الموت - الانتحار) على عينة من الشباب بلغ عددهم (187) فردا (88) ذكرا

و(99) أنثى تراوحت أعمارهم بين (20 و 38) سنة، فتيين من نتائج البحث أن الانخفاض في الذكاء الوجداني وخاصة في أبعاد: إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات، يرتبط بارتفاع مشاعر الاكتئاب واليأس وقلق الموت والرغبة في الانتحار، وهذه المتغيرات من الأبعاد الأساسية في الصحة النفسية للفرد (معمرية، 2005، ص.50)، ولمعرفة أثر الذكاء الوجداني على بعض أشكال السلوك العدواني، قام الباحث "معمرية" بدراسة مقارنة بين مرتقي ومنخفضي الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة حسب نموذج "جولمان" في العدوان اللفظي والعدوان البدني والغضب والعداوة والدرجة الكلية للسلوك العدواني على عينة من الشباب بلغ عددهم (210) فردا (100) ذكر و(11) أنثى تراوحت أعمارهم بين (20 و 36) سنة وانتهت الدراسة إلى أن الانخفاض في الذكاء الوجداني بأبعاده التالية وهي: إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات ومعرفة الانفعالات والتعاطف، يعني الانخفاض في الكفاءة الوجدانية مما يجعل الأفراد الذين يتصفون بهذه الخاصية، يُبدون سلوكاً عدوانياً بأبعاده الأربعة وهي: العدوان اللفظي والعدوان البدني والغضب والعداوة (معمرية بشير، 2005، ص.50).

ويشير "جولمان" (2000) إلى أن الانفعالات تلعب دور أساسي في مساعدة المرضى للتخفيف من مشاعرهم المزعجة كالغضب والقلق والاكتئاب والتشاؤم والشعور بالوحدة، ومساعدة الأفراد على التدريب في ضبط انفعالاتهم يؤدي إلى تحسين صحتهم النفسية يوماً بعد يوم (السمادوني، 2007، ص.260).

11-2- الذكاء الوجداني والجنس:

إن الاختلاف في العواطف بين الجنسين، والتناقض في تعليم الانفعالات التي تنشأ عنها مهارات مختلفة، إذ وجد أن الإناث يصبحن أكثر خبرة في قراءة الإشارات العاطفية اللفظية وغير اللفظية، وفي التعبير عن مشاعرهن وتوصيلها للآخرين، أما الذكور فيصبحون خبراء في الحد من الانفعالات التي تعرضهم للانتقاد والشعور بالذنب أو الخوف، وتظهر المواقف العقلانية الانفعالية المختلفة بين الجنسين قوية جدا في الإنتاج العلمي، فقد انتهت العديد من الدراسات إلى أن النساء أكثر انفعالا من الرجال بسبب قدرتهن على قراءة المشاعر الدفينة لشخص آخر من تعبيرات وجهه وصوته، وغيرها من التلميحات الخرساء (الحوالدة، 2004، ص.47).

وبصفة عامة يتساوى كل من الذكور والإناث في درجة الذكاء الوجداني إلا أن الإناث يحصلن على درجات أعلى في بعض أبعاد الذكاء الوجداني وهي كالتالي: العلاقات مع الآخرين، المسؤولية

الاجتماعية، التعاطف بينما الذكور يحصلون على درجات أعلى في أبعاد الذكاء الوجداني وتتمثل في: النظر إلى الذات والقدرة على احتمال الضغوط (أبو النصر، 2008، ص.253).

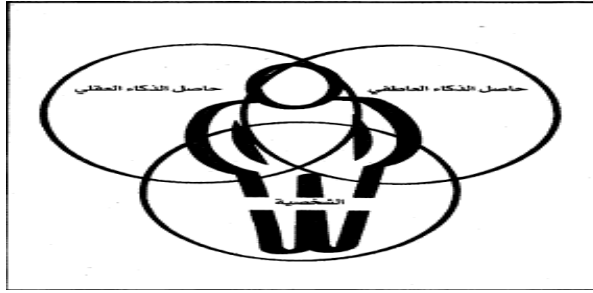
كما توصل هوبكنز (Hopkins, 2007) في دراسته بعنوان: "الفروق بين الجنسين في كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني والنجاح في الأداء من خلال استخدامه مقياس " جولمان " (Goleman) للذكاء الوجداني (ECI 360) على عينة قوامها (105) من الذكور والإناث، الى أن الإناث أكثر نجاحاً من حيث العلاقات الاجتماعية والعمل الجماعي، في حين الذكور تفوقوا على الإناث من حيث الثقة بالنفس والانجاز والقيادة (عبد الواحد، 2010، ص.254).

ويعتبر الجنس من حيث (الذكورة والأنوثة) إطاراً شائعاً لتخصيص تصنيفات للعواطف، ومثل هذه التعميمات أعطت المرأة كل الصفات بدءاً من كونها الجنس الناعم إلى وصفها بحدة المشاعر والرجل من المتحفظ إلى المتعجر عاطفياً غير أن تحليل (ترافيس براد بييري وجين جريفز) للذكاء الوجداني لدى الجنسين يشير إلى شيء مختلف، فحاصل الذكاء الوجداني لدى المرأة عموماً أعلى منه عند الرجل بأربع نقاط، وهذا الفارق كبير بما يكفي للدلالة على أن النساء عادة ما يظهرن مهارة أكبر في استخدام العواطف لصالحهن، وتتفوق النساء على الرجال في ثلاثة من مهارات الذكاء الوجداني الأربع وهي إدارة الذات، والوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات، أما الوعي بالذات فهو المهارة الوحيدة التي يتساوى فيها الجنسان، أما أكبر فجوة بينهما فتظهر في مهارة إدارة العلاقات، حيث تتفوق فيها النساء على الرجال بعشر نقاط كاملة، أما تفسير ذلك فهو شيء تعجز البيانات عن تقديمه، ولكننا نعتقد أن المرأة يتوقع منها أن تمارس الذكاء الوجداني منذ طفولتها، فالكثير من الألعاب التي تمارسها الفتيات الصغار ويمثلن فيها أدواراً معينة تتضمن التعبير عن المشاعر والتفاصيل الاجتماعية، أما الأولاد فلا يتم تشجيعهم أو مكافئتهم على نفس هذا السلوك (بييري، جريفز، 2010، ص.41).

11-4- حاصل الذكاء الوجداني (EQ) وحاصل الذكاء العقلي (IQ) والشخصية (Personality):

الذكاء العقلي والشخصية والذكاء الوجداني هي سمات متميزة ومنفصلة نمتلكها جميعاً، وتحدد هذه السمات مجتمعة طريقة تفكيرنا وتصرفاتنا، كما أنه من غير الممكن التنبؤ بإحداها بناء على الأخرى، فقد يكون الشخص نكياً ولكنه ليس نكياً وجدانياً، كما قد يمتلك الأشخاص من كافة أنماط الشخصية مستوى مرتفعاً من الذكاء الوجداني أو الذكاء العقلي، ومن بين هذه السمات الثلاثة يعتبر الذكاء الوجداني هو السمة الوحيدة المرنة والقابلة للتغيير (بييري، جريفز، 2010، ص.25.27.26).

الشكل رقم (8) يوضح التداخل بين (IQ - EQ - Personality)



11-5- الذكاء الوجداني والعمر:

إن الذكاء الوجداني يزداد مع زيادة العمر وأن أعلى درجة للذكاء الوجداني يمكن تحقيقها في المرحلة العمرية من (40 إلى 49) سنة ثم تبدأ درجة الذكاء الوجداني في الانخفاض مع زيادة عمر الإنسان (أبو النصر، 2008، ص.252).

ويرى "ترافيس براد بيري وجين جريفز" أن الذكاء الوجداني يميل إلى الارتفاع بتقدم السن؛ ومعظم الناس تتحسن لديهم مهارة الوعي بالذات على مدار حياتهم، ويحقق الأشخاص ممن هم في الخمسينات من عمرهم في المتوسط معدلاً أعلى بحوالي (25%) في اختبارنا (اختبار بيري وجريفز) ممن هم في العشرينات ويميل معظم الناس إلى اكتساب نقاط إضافية في نكائهم الوجداني مع كل عقد في عمرهم ورغم أن هناك زيادة طبيعية لدى معظم الناس مع تقدم سنهم، إلا أن النقطة المهمة هي العمل على تنميته في كل سن، وفي غضون شهور، يمكن أن تحقق زيادة في مستوى الذكاء الوجداني ربما لا تتحقق تلقائياً على مدار عقد كامل (بيري، جريفز، 2010، ص.73).

11-6- الذكاء الوجداني والتفكير:

يشير "راجح" (1968) إلى أن الانفعال المعتدل يزيد الخيال خصوبة، وينشط التفكير فتتدفق المعاني والأفكار في سرعة وسلاسة، كما تنشط الحركة ويزداد الميل إلى مواصلة العمل، في حين أن الانفعالات الشديدة (الثائرة الهائجة) فلا تتجوا من آثارها الضارة وظيفية من الوظائف العقلية، حيث أن الانفعال العنيف يشوه الإدراك ويعطل التفكير المنظم ويضعف القدرة على التذكر، ويشل سيطرة الإرادة (راجح، 1968، ص.139-140). وقد توصلت دراسة لاندابو ويسلر (Landau & Weissler, 1998) التي قارنت بين درجات متوسطي الابتكارية لدى الأطفال مرتفعي النضج الانفعالي والذكاء ومجموعة الأطفال منخفضي النضج الانفعالي ومرتفعي الذكاء، إلى أن أطفال المجموعة الأولى أكثر ابتكاريه من أطفال المجموعة الثانية بفرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01)، كما توصلت دراسة بتاستيني (Batastini, 2001) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الذكاء الوجداني والابتكارية والقدرة على

القيادة لعينة من طلبة المدارس العليا الذين يمارسون بعض الأدوار القيادية إلى وجود علاقة قوية بين الذكاء الوجداني والابتكارية (الدريير، 2004، ص.49).

كما توصلت دراسة (الدريير، 2002) إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة وفسر وجود هذه العلاقة في ضوء أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقارنة بالطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتميزون بكفاءات شخصية واجتماعية منها: النضج الانفعالي (الاستقلالية الواقعية، التعاطف، الوعي بالذات، وتقدير الذات)، الدافعية العامة والدافع للإنجاز، القيادة، تحمل المسؤولية، تقبل الذات، الاتزان الانفعالي، الثقة بالنفس، الاجتماعية والحساسية الاجتماعية، الانسباط التوافق الاجتماعي والشخصي، ومرونة الذات، التجديد، التجريب، توليد الانفعالات التي تسهل التفكير، وربط الانفعالات بالتفكير، التوكيدية، الانفتاح على الخبرة، التعاون، السيطرة... وغيرها، فهذه الكفاءات ترتبط ارتباطاً موجباً بالتفكير الابتكاري ويذكر عبد الستار إبراهيم (1987) أن المبتكرين يتميزون بالثقة بالنفس، والاستقلالية في الحكم، الانطلاق في التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، أكثر انفتاحاً على الخبرة وأكثر رغبة في تحقيق الذات وأكثر ميلاً للتعبير عن النفس والتلقائية في التصرف (الدريير، 2004، ص 102-103).

12- الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات:

يؤكد ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) أن الأفراد يختلفون في الإدراك والفهم الانفعالي، واستخدام المعلومات الانفعالية في حل المشكلات، وأن الذكاء الوجداني يساهم في سعادة الفرد الفكرية والانفعالية والاجتماعية بما يساعده على التكيف في الحياة ومواجهة المشكلات بنجاح، وهو يعتمد على التوظيف المتكامل للعقل والوجدان، فالعقل بدون وجدان يصبح عقيماً والوجدان بدون عقل يصبح أعمى (الزحيلي، 2011، ص.239). ويضيف "الزحيلي" أن الدراسات أشارت إلى أن الذكاء الوجداني يساهم في ترشيد التفكير والمزاج الإيجابي الذي ينشط الإبداع وحل المشكلات، وهذا ما أشارت إليه إحدى الدراسات التي أجريت على (1011) طفلاً طبق فيها اختبار ذكاء تقليدي، واختبار للذكاء الوجداني، وتبين أن الأطفال الأكثر ذكاءً وجدانياً (مهارة قراءة المشاعر غير اللفظية) كانوا من المحبوبين في المدرسة وهم أكثر استقراراً عاطفياً وأفضل أداءً على الرغم من أن ذكاءهم التقليدي كان متوسطاً (الزحيلي، 2011، ص.239).

كما توصلت دراسة الدريير (2002) أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقابل الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بسمة الراديكالية التي تدل على أن هؤلاء الطلاب متحررين ومجددين وتحليلين،

و أكثر فاعلية في حل المشكلات ويتميزون بالاستقلالية وعدم المسايرة والتوكيدية، وأثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقابل الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتميزون بسمة كفاية الذات مقابل الاعتمادية، وهذا يدل على أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على حل مشاكلهم بأنفسهم، ويرغبون في التفوق والنجاح، ولديهم القدرة على تقدير الذات وتحديد جوانب القوة والضعف ويتصفون بالثقة بالنفس ولا يحتاجون إلى المساندة من الآخرين في معظم المواقف (الدردير، 2004، ص.119).

كما توصلت دراسة هينلي ولونج (Henley & long, 2001) التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج قائم على إدارة المشاعر والانفعالات في تنمية القدرة على استخلاص العمليات المنطقية والوصول إلى استنتاجات وأحكام صحيحة وصائبة لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، وبينت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين تدربوا من خلال البرنامج تحسنت لديهم تلك العمليات وأصبحوا قادرين بشكل أفضل من غيرهم على الفحص والمقارنة والتقدير المنطقي عند حل المشكلات التي تواجههم، أما دراسة "ستونسي" (Stonsy, 2002) فقد هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام التعاطف الوجداني والوعي بالحالة المزاجية على تقديم حلول إبداعية للمشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية، وبينت نتائج الدراسة تفوق مجموعة الطالبات اللاتي تدربن على استخدام التعاطف الوجداني والوعي بالحالة المزاجية على زميلاتهن اللاتي لم يتدربن في تقديم حلول إيجابية للمشكلات (عبد الوهاب، الويلي، 2011، ص.254).

ويذكر بارشارد (Barchard, 2003) أن الذكاء الوجداني كقدرة عقلية يشير إلى المهارات المعرفية المطلوبة لحل المشكلات التي تواجه الفرد في حياته اليومية كون مشكلات الحياة اليومية متعددة وغير محددة ويمكن النظر إليها من زوايا متعددة وليس لها حل واحد صحيح أو مطلق، بل ربما تؤدي الاستجابات المختلفة إلى نفس النتائج المرغوبة عكس المشكلات الأكاديمية التي تكون عادة محددة ولها حل واحد صحيح (عبد الوهاب، الويلي، 2011، ص.249).

13- قياس الذكاء الوجداني:

أدى تنوع النماذج النظرية للذكاء الوجداني إلى ظهور العديد من المقاييس التي تهدف لقياسه، ويذكر كل من (Emmerling & Goleman 2003) أن هناك على الأقل ثلاثة مداخل متباينة للذكاء الوجداني وهي: مدخل السمات (ويقاس بأسلوب التقرير الذاتي) ومدخل الكفاءة (ويقاس بأسلوب تقدير الآخرين) ومدخل القدرة (ويقاس كقدرة عقلية). هذا ويتفق مع تصنيف Mayer. Caruso & Salovey, (2000) لمقاييس الذكاء الوجداني حيث صُنفت إلى ثلاثة أنواع هي (حسن، 2007، ص.44-45):

_ *Self- report Measures*

2-مقاييس التقرير الذاتي

_ *Observer- rating Measures*

3-مقاييس تقدير الملاحظ

13-1-مقاييس القدرة للذكاء الوجداني:

أوضح (Petrides, & Furnham, 2000) أن مقاييس القدرة تنظر إلى الذكاء الوجداني من مدخل معالجة المعلومات التي تهتم بالقدرة على التعرف والتعبير عن الانفعالات وتسميتها، ويتضمن الذكاء الوجداني بوصفه معالجة للمعلومات (*Information Processing (EI)*) تفسير ووقعة المعلومات المحملة بالوجدان، ويتطلب لقياسه أدوات الأداء الأقصى *Maximun- Performance*، وينبغي أن تتضمن فقرات تتطلب إجابة من قبيل صواب/ خطأ.

وقد قدم (Mayer, Caruso & Salovey, 2000) الحجج على أن الذكاء الوجداني يمكن تصوره بصورة أكثر دقة كقدرة بدلاً من اعتباره مزيج من السمات والخصائص وتتمثل فيما يلي :

- أن مقاييس القدرة تهتم بقياس مجموعة من القدرات الحقيقية التي تمثل الذكاء الفعلي للفرد.
- أن مقاييس القدرة تهتم بقياس شيء ما جديد وفريد، لأنها لا تقتصر على قياس مهارات الأفراد أو ثباتهم الانفعالي بل تتعدى إلى قياس قدراتهم الحقيقية.
- أن قياسات مقاييس القدرة أقل عرضة لتأثير استجابة الفرد بما يسمى بعامل المرغوبية الاجتماعية *Social Desirability*، والقابلية للتزييف *Susceptibility of Facing* في الإجابة كما في أسلوب التقرير الذاتي أو في مدخل المعلومات، ومن أهم مقاييس الذكاء الوجداني كقدرة:

1-مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (*MEIS*).

2-واختبار (*Mayer, Caruso & Salovey*) للذكاء الوجداني (*MSCEITv.11 and v.2.0*):

13-1-1-مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (*MEIS*): ويعد مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل *Multi factor Emotional Intelligence Scale* أول بطارية اختبارات لقياس الذكاء الوجداني كقدرة عقلية، من إعداد "ماير وسالوفي وكاريوسوا" (*Mayer, Caruso & Salovey*) (1997) حيث أوضحوا أن هناك علاقة وثيقة بين الذكاء الوجداني وقدرة الفرد على تجهيز المعلومات الوجدانية المرتبطة به. ويتكون مقياس (*MEIS*) من (12) مهمة تتضمن (141) مفردة تتدرج تحت أربعة فروع للقدرات هي: الإدراك الانفعالي *Emotional Perception* -التيسير الانفعالي للتفكير *Emotional Facilitation of Thinking*: _ الفهم الانفعالي: *Emotional Understanding* إدارة الانفعالات *Managing Emotions* (Marc A. Brackett & Peter Salovey, 2006, p. 35)

13-1-2- اختبار الذكاء الوجداني المعدل *Caruaso – Salovey– Mayer Emotional Intelligence*

Test (MSCEITv.11 and v.2.0): قام كل من ماير وسالوفي وكاريوسوا (2001) بتحديث مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (*MEIS*) حيث اجروا تحسينات في خصائصه السيكمترية وأصبح يقيس قدرة الأفراد على انجاز المهام وحل المشكلات الانفعالية بدلا من مقياس متعدد العوامل (*MEIS*) الذي كان يقيس تقييم الفرد الذاتي لمهاراته الانفعالية المدركة (37, p. Marc A. Brackat & Peter Salovey, 2006).

13-2-2- مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الوجداني: أوضح كل من (Petrides, & Furnham, 2000) أن

مقاييس التقرير الذاتي تتناول الذكاء الوجداني كسمة، تهتم بالاتساق في السلوك عبر المواقف المختلفة، وتتمثل في سمات أو سلوكيات معينة مثل التعاطف، التوكيدية، التفاوض، ويطلب من الفرد تحديد درجة انطباق مجموعة من التعبيرات الوصفية عليه، ويتوقف ذلك على فهم الفرد لنفسه فإذا كان مفهوم الفرد عن نفسه دقيقاً فسيصبح تقديره لقدراته الوجدانية الحقيقية دقيقاً والعكس، وقد توصلت الدراسات إلى أن قيمة معاملات الارتباط لقدرات الذكاء الوجداني (كما تم تقديرها ذاتياً) وقيمة معاملات الارتباط لقدرات الذكاء الفعلية المقاسة (0,30) أو أقل، مما يشير إلى أن تقارير الفرد الذاتية عن قدراته الفعلية رغم أن المعتقدات الذاتية تسهم بدور هام في قياس الذكاء الوجداني، وأن القدرات المقررة ذاتياً مشتقة من القدرات الحقيقية للفرد (سالي علي حسن، 2007، ص.57)، ومن أمثلة مقاييس التقرير الذاتي:

13-2-1- قائمة نسبة الذكاء الوجداني (Bar-On): قام ريوفين بار-أون (Reuven Bar-on) بإعداد

هذا المقياس منذ (1983) الذي تم نشره سنة (1997) وقد تمت مراجعته من قبل معهد القياس النفسي (*The Buros Institute for mental measurement*) (1999) وتم إدراجه في الكتاب السنوي الرابع عشر للقياس النفسي (2001) ويُعد أول مقياس لقياس الذكاء الوجداني وقد ترجم إلى (22 لغة)، وقدم بار-أون أيضاً صيغة للأطفال (من 06 إلى 12 سنة) وصيغة للمراهقين والشباب (من 13 إلى 17 سنة) وتسمى (*EQ-* *Emotional Quotient Inventory youth version (I. y v* ويتكون الاختبار من (133 بند) ويستخدم سلم ليكرت لخمس درجات للإجابة ويتطلب تقريبا 40 دقيقة للإجابة عليه، كما يقدم المقياس درجة كلية ودرجات على الأبعاد الخمسة المكونة له، والتي تنقسم إلى (15) مقياس فرعي (سعداوي مريم، 2011، ص.48-50) وهي نفس المكونات المبينة سابقا في نموذج بار-أون.

13-2-3- قائمة نسبة الذكاء الوجداني لبار-أون (نسخة معدلة للشباب):

Bar- on Emotional Quotient Inventory, youth version (EQ-i : YV)

حيث اعتمد (Bar- on & Parker, 2002) في بناء هذه القائمة على نموذج بار- أون للذكاء الوجداني الذي طوره على مدى عشر سنوات من البحوث والدراسات، واتخذ هذا النموذج أساسا لتطوير

عدة مقاييس لاستخراج حاصل الذكاء الوجداني *Emotional Quotient* ويتكون الذكاء الوجداني وفق نموذج بار-أون من خمسة أبعاد هي: الذاتي، البينشخصي، التكيفية، إدارة الضغوط، والمزاج العام، وتضم هذه الأبعاد الرئيسية خمسة عشر مهارة وقدرة فرعية (*EQ-i Scales*)، وتتألف القائمة بصورتها النهائية الكاملة من (60) فقرة وتلاءم الأعمار من (08 الى 18 سنة)، أما الصورة المختصرة فتألفت من (30) فقرة، وتوزعت الفقرات في الصورة الكاملة على ستة أبعاد فرعية للمقياس وهي: مقياس بعد الكفاية الشخصية ويتضمن (6 فقرات)، مقياس بعد الكفاية الاجتماعية ويتضمن (12 فقرة)، مقياس بعد إدارة الضغوط ويتضمن (12 فقرة)، مقياس بعد التكيف ويتضمن (10 فقرات)، مقياس بعد المزاج العام ويتضمن (14 فقرة)، ومقياس بعد الانطباع الإيجابي ويتضمن (06 فقرات). وتم بناء وتطوير فقرات المقاييس الفرعية الخمسة التي تتألف منها القائمة على عدة مراحل، واستخدمت فيها أساليب التحليل العملي، وطبقت على (1,651) مفحوصاً من الذكور والإناث، معدل أعمارهم حوالي (13) عاماً، ثم قام الباحثان بتقنين المقاييس على عينة كبيرة شملت (9,172) من الأطفال والمراهقين تم اختيارهم من مدارس ابتدائية ومتوسطة وثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وضمت العينة (4,625) من الذكور و(4,547) من الإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (07-18) سنة بمتوسط إجمالي قدره (11,6) سنة واستخرجت معايير وجداول التقنين لأربع فئات عمرية هي: (7-9) (10-12) (13-15)، (16-18) سنة، كما حسبت متوسطات الأداء لكل فئة عمرية، وللذكور والإناث على انفراد، ولكل من الصورتين الكاملة (60) فقرة والمختصرة (30) فقرة (جروان، 2012، ص. 137-138).

13-3- مقاييس تقدير الملاحظ للذكاء الوجداني: يُعد مدخل المعلومات من المداخل من المداخل المستخدمة في السمعة والشهرة الشخصية والتي تتأثر بالعديد من الأشياء والتعبيرات الشخصية والمعتقدات الروائية المتعلقة بكيفية إدراك الفرد لشخصيته، حيث تعد عملية استخدام الروايات *Informants* فكرة جيدة يحرص بها الشخص السمعة الحسنة التي تكون أكثر أهمية من قدراته الحقيقية في بعض الأوقات وعلى الرغم من أن القدرات المقاسة عن طريق الرواية تبدو أقل دقة إلا أنها محكمة أكثر وتعد بمثابة خطوة على طريق القدرات الحقيقية، ويتوقف هذا المدخل على الأفراد الملاحظين المكلفين للقيام بهذه المهمة وعل مدى قدرتهم على تنظيم المعلومات، ومن أمثلة مقاييس تقدير الملاحظ أو المقاييس المعتمدة على مدخل المعلومات (سالي علي حسن، 2007، ص. 57) هي:

13-3-1- قائمة الكفاءة الوجدانية (ECI): يعرف جولمان (Goleman, 1998) الكفاءة الوجدانية بأنها: " القدرة المتعلمة القائمة على الذكاء الوجداني والتي تظهر في الأداء البارز في العمل" وقد صمم كل من

(Boyatzis, Goleman, & Rhee, 1999) قائمة الكفاءة الوجدانية (ECI) لقياس عشرين كفاءة تتدرج تحت أربعة جوانب وهي: (الوعي بالذات. إدارة الذات. الوعي الاجتماعي. إدارة العلاقات الاجتماعية) (حسن، 2007، ص.62).

13-3-2- استبيان تقدير الذكاء الوجداني *Emotional Intelligence Appraisal*:

صمم كل من برادبيري وجرافز وايميرلينج (brad berry, Greaves, & Emmerling, 2004) استبيان لتقدير الذكاء الوجداني بناءً على نموذج (Goleman, 2001) "الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية"، وتم بناء أسئلة الاستبيان باستخدام مقياس متدرج سداسي (أبداً، نادراً، أحياناً، عادةً، غالباً، دائماً) ولهذا الاستبيان ثلاث نسخ هي: نسخة التقييم الذاتي *ME Edition* ونسخة التقييم المتعدد *MR Edition*. ونسخة تقييم الذكاء الوجداني للفريق *Team EQ Edition* (علي حسن، 2007، ص.63).

وبالرغم من اختلاف كل نظرية في تقديم مجموعة من القدرات والكفاءات التي تُكوّن جوهر الذكاء الوجداني واختلاف أدوات القياس إلى أنها جميعاً تشترك في هدف واحد هو محاولة فهم وقياس هذا المفهوم الجديد الذي يتضمن فهم وإدراك الانفعالات وتنظيمها لدى الذات والآخرين والاستفادة منها في النمو الذهني والوجداني، ومحاولة التنبؤ بمدى مساهمته في النجاح في الحياة.

خلاصة:

الجدير بالذكر أن موضوع الذكاء الوجداني أصبح خلال العقدين الماضيين من الموضوعات الحيوية في علم النفس، وأخذ يستقطب اهتمام الباحثين والتربويين ورجال الإدارة ، كما أصبح محورا للعديد من البحوث والدراسات النظرية والتطبيقية في اطار الحركة النشطة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين لإعادة النظر في المفهوم التقليدي للذكاء أو نظرية العامل العام التي تعرضت لانتقادات شديدة، بدءا بنظرية التكوين العقلي لـ جيلفورد، مرورا بنظرية الذكاءات المتعددة لـ هوارد جاردنر ونظرية الذكاء الناجح لـ ستيرنبرغ وصولا الى الذكاء الوجداني مع بار- أون و جولمان وماير وسالوفي وغيرهم هذا الأخير ورغم تنوع النماذج النظرية في تعريفها وتفسيرها له ومكوناته، حول كونه قدرة عقلية أو مزيج من القدرات والمهارات، إلا أنها تتفق على دوره في النجاح في الحياة سواء العملية أو العلمية، وكذلك على دوره الايجابي في الحفاظ على صحة الفرد النفسية والجسمية، بالإضافة الى قوته التأثيرية على كل القدرات العقلية بما فيها القدرة على حل المشكلات وهو ما سنتطرق إليه في الفصل الموالي.

الفصل الثالث: القدرة على حل المشكلات

تمهيد:

- 1- تاريخ الاهتمام بمفهوم حل المشكلات.
 - 2- ماهية القدرة على حل المشكلات:
 - 2-1- مفهوم القدرة.
 - 2-2- مفهوم المشكلة.
 - 2-3- مفهوم حل المشكلة.
 - 2-4- مفهوم القدرة على حل المشكلة.
 - 3- أنواع المشكلات.
 - 4- خصائص حل المشكلات.
 - 5- خطوات ومراحل حل المشكلات.
 - 6- العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات.
 - 7- نظريات حل المشكلات.
 - 8- نماذج حل المشكلات.
 - 9- طرق واستراتيجيات حل المشكلات.
 - 10- العوامل المؤثرة على حل المشكلات.
 - 11- خصائص الأشخاص ذوي الحل الفعال وغير الفعال للمشكلات.
 - 12- القدرة على حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات.
 - 13- مقترحات لتنمية القدرة على حل المشكلات.
 - 14- قياس القدرة على حل المشكلات.
- خلاصة.

تمهيد:

يتعرض الفرد يومياً الى مشكلات عديدة تتطلب منه حلاً مناسباً لها، فنشاط حل المشكلة يعنى العمليات العقلية التي يُنفذها الفرد أثناء سعيه في الوصول إلى هدف ما يتطلب الوصول إليه اجتياز عقبة أو تحطي صعوبة ما، أو الدوران حول عقبة أو تحصيل هدف غير ميسور المنال، ويمكن النظر الى نشاط حل المشكلة على أنه الناتج العملي للذكاء البشري والدادل عليه، فالحياة بمثابة سلسلة من المشكلات المتفاوتة الصعوبة يسعى الفرد إلى التغلب عليها وتجاوزها أملاً في تحقيق التكيف والوصول إلى الأهداف المنشودة (الزغلول والزلغول، 2003، ص.21). وتعتبر القدرة على حل المشكلات متطلب أساسي في حياة كل فرد، فالكثير من المواقف التي تواجه الفرد في حياته اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل مشكلات، ويعتبر حل المشكلات أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيداً، وتوضح أهمية حل المشكلات في أن التلاميذ في المدارس يتعلمون حل المشكلات ليصبحوا قادرين على التكيف واتخاذ قرارات سليمة في حياتهم، فالحياة التي سيواجهها الأفراد ليست ذات طبيعة ثابتة لكنها متغيرة ومعقدة فالمتأمل للواقع الذي نعيشه يومياً، يجد أنه يتطلب أنواعاً مختلفة من حل المشكلات، حيث أن هذه الأنواع المختلفة من الحلول تختلف وتتوسع بتوسع مجالات الحياة، كما أن التلميذ يحتاج لاستخدام حل المشكلات عندما يريد الوصول إلى هدف معين غير متاح في الوقت الراهن، وهو ما يمثل موقف ما، هذا الموقف يكون مشكلة حقيقية كلما زادت الفجوة بين الوضع الراهن وبين ما يريد أن يصبح عليه. وتتفاوت المشكلات في درجة صعوبتها إذ تتراوح من المشكلات السهلة إلى المشكلات شديدة الصعوبة وتختلف صعوبة المشكلة من فرد إلى آخر ومن وقت لآخر نظراً لاختلاف الأفراد في الكثير من السمات الشخصية وهذا ما سنتناوله في هذا الفصل.

1 -لمحة تاريخية عن الاهتمام بحل المشكلات:

يعود الاهتمام بحل المشكلات في مجال علم النفس إلى العقد الثاني من القرن العشرين، عندما بدأ ثورنديك تجاربه المبكرة على القطط، ثم أعقبه كوهلر بإجراء تجاربه على الشامبنزي وكان الاتجاه السائد آنذاك يُنظرُ إلى حل المشكلات بين الباحثين والمربين، نظراً لارتباطه بعملية التعلم والتعليم في المجالات الدراسية المختلفة، وتطورت أساليب "حل المشكلات" بدءاً من أسلوب التجربة والخطأ، مروراً بأساليب الاكتشاف وإتباع القوانين ومعالجة المعلومات واستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة والقياس، وانتهاءً بأسلوب العصف الذهني (فتحي جروان، 2005، ص.84).

وكذلك مع جون ديوي (John Dewey, 1900, 1930) حينما اهتم بتطبيقات علم النفس والتربية في مشكلات العالم الحقيقي الواقعي، حيث أشار إلى أن الحل الفعال للمشكلات يتضمن القيام بعملية تتضمن خمس خطوات أساسية هي: وضوح المشكلة، تعريف وتحديد المشكلة، تقديم عدة فروض لحل المشكلة واختبار الفروض، ثم اختيار أفضل هذه الفروض (زمزمي، 2011، ص.94).

ويحتل تعلم حل المشكلات الترتيب الأعلى ضمن مستويات مهمات التعلم وفق تصور جانبيه، إذ يكتشف المتعلم خلال هذه العملية أن مجموعة من القواعد والقوانين التي تم تعلمها سابقاً يُمكن أن تُستخدم في الوصول إلى حل موقف جديد، وهي بحد ذاتها تعلم جديد لأنها تمكن المتعلم من اكتساب قواعد ذات مستوى مرتفع يمكن استخدامها في المستقبل لمواجهة مواقف جديدة مشابهة (الزغلول، الزغلول، 2003، ص.268).

2- ماهية القدرة على حل المشكلات:

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات التي كُتبت حول موضوع حل المشكلات في مختلف المراجع التي تم الحصول عليها، لاحظ الباحث تعدد التسميات التي اصطُلحت على حل المشكلات منها: سلوك حل المشكلات، القدرة على حل المشكلات، استراتيجية حل المشكلات، أسلوب حل المشكلات، بالإضافة إلى القدرة على حل المشكلات الاجتماعية، وقبل تعريف القدرة على حل المشكلات، يجب التعريف أولاً بالمصطلحات التالية (القدرة- المشكلة- حل المشكلة- القدرة على حل المشكلات) وفيما يلي مفهوم كل منها:

2-1- مفهوم القدرة

2-1-1- لغة: يعرف معجم علم النفس القدرة (*Ability*) بأنها "القوة التي تمكن من أداء فعل جسمي أو عقلي" (أبو حطب وآخرون، 2003، ص.3).

- يعرف قاموس علم النفس القدرة (*Ability*) بأنها: "القوة في أداء عمل جسدي أو عقلي، سواء قبل التدريب أو بعده" (طلعت منصور وآخرون، 2003، ص.449).

2-1-2-اصطلاحاً:

يعرف زكريا ومسعود(2006) القدرة بأنها: " ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل" كما عرفها أيضا بأنها: "جملة الإمكانيات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في أداء مهام مختلفة، وتظهر عند مواجهة الفرد لمشكلات ووضعيات جديدة تتطلب استدعاء معلومات أو تقنيات مكتسبة من تجارب سابقة والخاصية الأساسية للقدرة أنها متطورة وتنمو مدى الحياة" (زكريا ومسعود، 2006، ص.87_88).

2-2-تعريف المشكلة *Problem*:

2-2-1-لغة: ورد في المعجم الوجيز أن المشكلة لغة من الفعل (أشك) أي أشكل الأمر أو التبس، والمشكل " هو الملتبس، وهو ما لا يفهم حتى يدل عليه من غيره (الثبتي، 2011، ص.8).

2-2-2-تعريف المشكلة اصطلاحاً:

يعرفها العنوم (2004) بأنها: " عائق يواجهه الفرد ويمنعه من تحقيق التوافق أو تحقيق أهدافه، ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد إلى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة" (العنوم، 2004، ص.237).

وتعرف المشكلة أيضاً على أنها: حالة من التناقض بين الوضع الحالي والوضع المنشود، ويصاحبها حالة من القلق والتوتر والشك، تساور الفرد عندما يواجه بموقف ما، ولا يجد نفسه مهياً لفهمه واستيعابه، أو قادراً على التعامل معه، فيشعر الفرد بحاجة ماسة إلى الخروج من هذه الحالة، ولا يحدث ذلك إلا إذا وجد حلاً لها فيحس بالارتياح والرضا، فالمشكلة تشير إلى موقف يكون فيه الفرد مُطالباً بإنجاز مهمة ما لتحقيق هدف معين، وتكون لديه الرغبة في الوصول إليه، ولا يستطيع بلوغه في اطار الإمكانيات المتوافرة لديه (أبو رياش، 2007، ص.296).

وتعرفها (نسيمة داود، 2000) بأنها: " حدث موقف يسبب القلق والتوتر للفرد وينظر إليه الفرد على أن مواجهته تفوق قدراته ومصادر الدعم المتاحة له" (نسيمة داود، 2000، ص.105).

ويعرفها المليجي (2004) بأنها: " نقص يواجهه الكائن الحي في التوافق، وتتجم المشكلة عادة عن عائق في سبيل هدف لا يمكن بلوغه بالسلوك الذي اعتاده الفرد، مما يؤدي إلى شعوره بالتردد والحيرة والتوتر وهذا يدفعه إلى أن يسعى لحل المشكلة حتى يتخلص مما يعانیه من ضيق وتوتر" (حلمي المليجي، 2004، ص.108).

وتنشأ المشكلة كما ترى " بنجهام" من موقف يحوي عناصر عادية وجديدة أو عناصر غير مؤكدة، وأن عدم معرفة الفرد التامة بهذه العناصر يمنعه من الإحساس بالمشكلة القائمة (الصمادي، 1992، ص.2-3).

وفي تشريحه للمشكلة يرى "روبشتاين" (Rubinstein, 1986) أنها تنشأ عندما يدرك الفرد العناصر الثلاثة التالية:

- الحالة الابتدائية أو الوضع الراهن.
- الهدف الذي يرغب الفرد في تحقيقه أو الحالة النهائية.
- عقبات تمنع جسر الهوة بين الوضع الراهن والحالة الهدفية النهائية (الزغلول، الزغلول، 2003، ص.268).

والمشكلة كما عبر عنها (جروان، 2005) عبارة عن موقف أو حالة تتحدد بثلاثة عناصر هي:

- المعطيات: وتمثل الحالة الراهنة.
- الأهداف: وتمثل الحالة المنشودة.
- العقبات: وتشير إلى وجود صعوبات تفصل بين الحالة الراهنة والحالة المنشودة (جروان، 2005، ص.92).

ويشير "جلاس وآخرون" (Glass et al, 1972) انه بالرغم من أن المشكلات تختلف فيما بينها إلا أن لها ثلاث مكونات أساسية وهي:

- 1- مجموعة من المعلومات المعطاة.
- 2- مجموعة من العمليات التي يستخدمها الشخص الذي يحل المشكلة للوصول إلى الهدف.
- 3- الهدف أو وصف الحل الذي يجب إنجازه (معمرية بشير، 2009، ص.116).

وتعرف المشكلة على أنها مهمة لا توفر مبدئياً للفرد طريقة تسمح له بتحقيق الهدف المرجو وهذا باحترام عراقيل الموقف ويجمع كل من (Mayer R.E, 1983) و (Hayes J.R, 1991) على أنه لا يمكن التحدث عن مشكلة إلا عندما يجد الفرد نفسه في موقف يستلزم منه إيجاد حل، في حين يرى (Glover J.A 1990) أن وجود مشكلة يعني وجود عراقيل تحول بين الفرد وبين الهدف المرغوب الوصول إليه (شهيناز، 2001، ص.12).

لكن السؤال الذي يطرح نفسه هل كل المواقف التي يواجهها الفرد تمثل بالضرورة مشكلات كما يعرفها هؤلاء العلماء وغيرهم من النظريين؟

وقد أجاب "ريتشارد" (Richard J. F, 1998) على هذا السؤال، حيث أشار إلى أن هناك حالتين أين يتعرض الفرد للموقف تمثل له مشكلة حقيقية وهما:

-الحالة الأولى: عندما يدرك الفرد من الوهلة الأولى أنه أمام مشكلة حينما يفتقد المعارف الضرورية التي تمكنه من تنشيط المخطط المناسب لحل المشكلة.

-الحالة الثانية: تكون المعارف الضرورية لحل المشكلة موجودة في ذاكرة الفرد ويشعر في استخدامها وتطبيق الطرق التي ألفها في مثل هذه المواقف، إلا أنه يفشل في إيجاد الحل المناسب هنا يدرك الفرد أنه أمام مشكلة حقيقية وعليه أن يأخذ بعين الاعتبار العراقيل التي تفرضها المشكلة ثم يعيد من جديد بناء الطرق التي تسمح له بإيجاد الحل السليم (شهيناز، 2001، ص.12).

ومن المؤشرات الدالة على وجود مشكلة على المستوى الفردي أو التي من خلالها نستدل على أن الشخص يواجه مشكلة ما، وهي:

- 1-شعور الشخص أن هناك فجوة في معلوماته، وأنه في مواجهة مشكلة ما.
- 2-أن الهدف المراد تحقيقه تقف دونه صعاب وعقبات تستلزم من المرء مواصلة البحث لحل المشكلة.
- 3-يتمثل الهدف الأساسي في وضع فروض تعد حلاً مؤقتاً لهذه المشكلات وتجريب استراتيجيات أو خطط للوصول إلى الهدف والحل.
- 4-انتقال أثر التدريب على حل مشكلة ما إلى مشكلة أخرى.
- 5-أن المشكلات التي تحتاج إلى تفكير لحلها تتراوح بين البساطة والتعقيد، وبالتالي فإن التفكير هو الآخر يتراوح بين البساطة والتعقيد.
- 6-هناك فروق بين مشكلات قد تم تحديدها بدقة ومشكلات أخرى لم يتم التوصل فيها إلى تحديد، لذلك كلما كانت المشكلة أكثر تحديداً كلما كان أفضل (غانم، ب س، ص.10).

2-2-1-خصائص المشكلة:

حسب "جانيه" (Gagne E. D, 1985) أول خاصية للمشكلة هي وجود هدف مرغوب الوصول إليه، أو ما يسمى في علم النفس المعرفي بالحالة النهائية، وثان خاصية تتمثل في وجود حالة أولية تمثل المعطيات المحتويات في نص المشكلة، أما الخاصية الثالثة فهي العوائق التي تحول بين الفرد وبين الهدف الذي يريد الوصول إليه وآخر خاصية هي البحث المعرفي النشط الذي يقوم به الفرد حتى يتوصل إلى الطريقة الناجعة التي تحقق له الحل (قاسمي شهيناز، 2001، ص.14).

ويعتقد المعرفيون أنه بالرغم من تمايز المشكلات في مدى الصعوبة والتنوع إلا أنها تتميز جميعا بحالة ابتدائية يعبر عنها في صورة تساؤلات، وهدف يتطلب إنجازه أداء عمليات معينة على الحالة الابتدائية، كما توجد قواعد تحدد العمليات المسموح بها وهذا ما يسمى بالقيود، بمعنى أن المشكلة تتحدد بموقف يسمى الحالة الابتدائية والمواقف التي لا تكون في الطريق إلى الهدف وتسمى الحالات المتوسطة والموقف النهائي ويسمى حالة الهدف (معمرية، 2009، ص.116).

ويشير (العتوم، 2004، ص.237) بأن المشكلات سمة طبيعية يواجهها الإنسان العادي كما يواجهها غيره، والمشكلة لها خصائص محددة من أهمها:

- فردية: لأنها تخص فرد بعينه، وما يعتبره فرد ما مشكلة قد لا يعتبره فرد آخر مشكلة، وقد تصبح المشكلة جماعية إذا اشترك فيها عدد من الأفراد في وقت معين.

- المشكلة لها جانب إدراكي: فالمشكلة تتطلب الوعي والتفكير لإدراك وجودها (لها جانب عقلي).

- المشكلة لها جانب انفعالي: حيث يصاحبها العديد من الانفعالات منها التوتر والخوف والقلق والاكتئاب.

- المشكلة لها أبعاد متعددة: كالبعد الشخصي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو السياسي، وقد يرتبط حلها بمشاركة الآخرين، أو بصورة فردية. (لها علاقة بالفرضة الخامس)

- المشكلة تأخذ أبعاد متعددة: يواجه الناس أشكال متعددة من المشكلات فقد يكون موضوعها انفعاليا أو شخصيا أو اجتماعيا أو أخلاقيا أو لغويا أو حسابيا.

2-3- تعريف حل المشكلة (Problem Solving):

2-3-1- تعريف الحل: "هو التوصل إلى الوسيلة لمواجهة الموقف أو التوافق معه أو تطويعه" (الأعسر، 2000، ص.29).

-وتعرف (سايل، 2011، ص.385) الحل بأنه: "هو استجابة تعامل خاصة بوضعية، أو نمط استجابة معرفي أو سلوكي، يعتبر كنتيجة لحل - المشكلة حين يطبق في وضعية مشكلة خاصة".

2-3-1- تعريف حل المشكلات:

ويشير "يوسف إبراهيم" (2010، ص.4) إلى أن مفهوم حل المشكلات يعد أحد العمليات العقلية المهمة، وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية، أو أسلوب من أساليب التعلم والتعليم أو مهارات يجب تلميزها كما تعددت أيضاً تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناوله كل فرد يهتم بحل المشكلات، وفيما يلي عرض لأهم تعاريف حل المشكلة:

- يعرف "بيست" (Best, 1986) حل المشكلة: " بالقدرة على اكتشاف العلاقة بين عناصر الحل".

- ويعرف سولسوا (Solso,1988) حل المشكلة: "على أنه التفكير من أجل اكتشاف الحل لمشكلة محددة".
- ويعرف هابرلاندي (Harberlandt, 1993): "حل المشكلة على أنه القدرة على الانتقال من المرحلة الأولية في المشكلة إلى مرحلة الهدف" (العتوم، 2004، ص.238).
- ويعرف روبرت سولسوا (R. Solso, 1996) حل المشكلة بأنه التفكير الموجه نحو حل مشكلة بعينها، مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما: التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها، ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذه المشكلة، ونحن نواجه عددا لا حصر له من المشكلات في حياتنا اليومية، بحيث يتحتم علينا تكوين خطط محددة لاستجاباتنا، واختيار الاستجابات الملائمة مع فحص الاستجابات الضرورية لحل المشكلات (سولسوا، 1996، ص.683).
- ويعرف كروليك وروديك (Krulik & Rudnik,1980) حل المشكلة بأنها: "عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفاً له حيث تكون الاستجابة مباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف، وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه أو فجوة أو خلل في مكوناته".
- في حين يرى "شك" (Schunk, 1991) أن حل المشكلة يشير إلى مجهودات الأفراد لبلوغ هدف ليس لديهم حل جاهز لتحقيقه (جروان، 2005، ص.84).
- يعرفها (يوسف إبراهيم، 2010) بأنها: " نشاط عقلي يتضمن مجموعة من الخطوات أو العمليات يؤديها المتعلم والتي تبدأ بمعرفة الهدف المراد الوصول إليه، ومحاولة التغلب على الصعوبات التي تواجهه مُستخدماً فيها الفرد ما لديه من معلومات ومعرفة سابقة من أجل الوصول للهدف"
- كما يعرفها أيضا بأنها: " العملية التي يستخدمها الأفراد في مختلف مراحل نضجهم، لإكتشاف العلاقات الجديدة التي يلاحظونها بين الأشياء التي يشاهدونها ويشعرون بها وهذه العملية تتضمن أن يفترض المرء فرضيات حول العلاقات الممكن قيامها، في نظام بسيط أو معقد من الفكر والفهم، وحول الوسيلة التي تتحقق من مقدار قبول الفرضية " (يوسف إبراهيم، 2010، ص.403).
- ويعرف "جيتس وآخرون" (1966) حل المشكلة: " بأنها حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة تحديد وسائل وطرق تحديد الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون وصول الفرد إلى ما يريد" (الزغلول والزلغلول، 2003، ص.268).

-يعرف "هبنر" (happner, 1982) حل المشكلات بأنها: "مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له (مقدادي وأبو زيتون، 2012، ص.525).

ويعرف "الزغلول والزلغلول" (2003) المشكلة بأنها: "معطيات توضح الوضع الراهن وهدف منشود يسعى الفرد إلى تحقيقه أو يطالب بالوصول إليه وعقبات تواجهه وتحول بينه وبين الوصول إلى المطلوب" بينما حل المشكلة هو: " الجهد العقلي الذي يبذله الفرد في فهم المشكلة وتحديدها ومن ثم البحث فيما لديه من قواعد ومعارف ومفاهيم ليختار منها ما يساعده على تجاوز العقبات والوصول إلى الهدف" (الزغلول والزلغلول، 2003، ص.268-269).

وتتجاوز المشكلة كونها عائق وإزالته حيث يشير أندرسون (Anderson, 1995) إلى أن موقف حل المشكلة هو موقف تفكير وتأمل يستحضر فيه الفرد خبراته السابقة، ويجري فيه الكثير من العمليات والمعالجات المعرفية المتعمقة للأبنية المعرفية التي تصبح نشطة وفي حالة تغير إلى أن يصل الفرد إلى الحل الذي يعيده إلى حالة التوازن المعرفي (الزيات، 1998، ص.).

بعد إطلاع الباحث على مجموعة من التعارف للمشكلة يعرف المشكلة على النحو التالي:

المشكلة: هي الفرق بين ما يجب أن يكون وما هو كائن فعلاً أو بين ما هو كائن وما هو مرغوب فيه، أو هي الفرق بين الوضعيات المتبناة والوضعيات المتوخاة، أما حل المشكلات فهو سلسلة من الخطوات أو العمليات أو الجهود التي يقوم بها القائم بالحل بهدف تقليل الفروق-أو التخلص منها أو تخفيضها-بين الوضعية الواقعية والوضعية المرغوب فيها أو بين الوضعية المتوخاة والوضعية المتبناة قصد الوصول إلى حل المشكل وتحقيق حالة من الرضا والتوازن.

2-4- تعريف القدرة على حل المشكلات (Problem Solving ability):

يعرف "أوزابل وآخرون" (Ausubel, Novak, Hanesian; 1978) القدرة على حل المشكلات بأنها: "نوع من أنواع النشاط العقلي فيه يتفاعل التمثيل المعرفي للخبرات السابقة مع مكونات الموقف المشكل لإنتاج الحل المستهدف" (الزيات، 2001، ص.91).

أما تعريف حل المشكلات الاجتماعية (التي تنشأ في الحياة اليومية) فيعرفها دزوريلا وجافي (D'zurilla & Jaffee, 2002) بأنها: "عملية معرفية سلوكية ذاتية يقوم فيها الشخص بمحاولات عديدة لتحديد، أو استكشاف حلول تكيفية، أو فعالة لمشاكل معينة يواجهها في حياته اليومية" (حمام، 2013، ص.08).

3-أنواع المشكلات:

- حصر "ريتمان" (Reitman, 1965) أنواع المشكلات في خمسة أنواع، استناداً إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف وانعكاس ذلك على إمكانية الحل :
- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
 - مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.
 - مشكلات أهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.
 - مشكلات تقتصر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
 - مشكلات الاستبصار وهي مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة (نبهان، 2008، ص.199).

أما "جيرينو وسايمون" (Greeno & Simon, 1988) فيصنفان أنواع المشكلات إلى أربعة أنواع:

- 1-مشكلات التحويل: وتكون المعطيات والأهداف واضحة ومحددة لكن الصعوبة تكمن في إجراء التحويل نحو الحل.
- 2-مشكلات التنظيم: وتكون الأهداف والمعطيات واضحة إلى حد ما ولكن الصعوبة تكمن في تنظيم عناصر الحل وخطواته.
- 3-مشكلات الاستقراء: تكون المعطيات متوفرة على شكل أمثلة أو دلائل ولكن الصعوبة تكمن في القاعدة أو القانون الذي ينسجم مع المعطيات الأولية.
- 4-مشكلات الاستنباط: وتكون المعطيات متوفرة على شكل مقدمات ولكن الصعوبة تكمن في التوصل إلى النتيجة التي تستنبط من المقدمات (جروان، 2005، ص.95-96).

في حين حدد "ستيرنبرغ" (Sternberg, 2003) نوعين من المشكلات هما:

- 1-المشكلات محددة التركيب: تتميز بوجود مسار واضح للحل بين نقطة الهدف ومنطقة الحل.
- 2-المشكلات غير محددة التركيب: تتميز بعدم وجود مسار واضح للحل (العنوم، 2004، ص.240).

4-خصائص حل المشكلات:

أشار كل من "أشكرافت" (Ashcraft, 1989) وأندرسون (Anderson, 1990) إلى أن حل المشكلات الحقيقي يجب أن يتمتع بالخصائص التالية:

- 1-التوجه نحو الهدف: أن ينصب جهد الفرد العقلي في محاولة الوصول إلى الهدف، بحيث يتم استثناء أحلام اليقظة ومشتتات التفكير.

2- تحليل أو تفكيك الهدف الكلي إلى أهداف جزئية: فالهدف الجزئي هو هدف مرحلي ويتم تحديده بعد تفكيك الهدف النهائي إلى مهمات فرعية، وفي بعض الأحيان يحتاج الهدف الجزئي إلى تفكيك إلى أهداف جزئية أصغر منه، فحل المشكلة إذن يتضمن تفكيك الهدف الكلي إلى أهداف جزئية ومواصلة العمل من أجل الوصول إلى الأهداف الجزئية إلى غاية تحقيق الهدف الكلي.

3- سلسلة التحركات (الخطوات): يتضمن نشاط حل المشكلة سلسلة من الخطوات الملائمة لتحقيق الأهداف الجزئية.

4- العمليات المعرفية: حل المشكلات يتطلب استخدام عمليات عقلية متنوعة، وقد يتطلب الوصول إلى تجاوز العائق المشكلة القيام بسلسلة من التحركات العقلية (الزغلول والزرغلول، 2003، ص.269).

أما عدنان يوسف العتوم (2004، ص.239) فحدد خصائص حل المشكلات فيما يلي:

- 1- حل المشكلة هو عملية معرفية تفكيرية.
 - 2- حل المشكلة يتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.
 - 3- حل المشكلة يتطلب ويتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.
 - 4- حل المشكلة يحتاج إلى خطوات منظمة.
 - 5- حل المشكلة يتطلب استراتيجيات محددة تبعاً لنوع المشكلة وطبيعتها.
 - 6- حل المشكلة يتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل المشكلة"
- 5- خطوات ومراحل حل المشكلات:

تعددت النظريات ووجهات النظر المختلفة حول طبيعة مراحل حل المشكلة، وتخضع الكثير من هذه النظريات في تحديد المراحل إلى مفهوم مجال المشكلة (*Problem Space*) حيث أكد "أندرسون" (*Anderson, 1995*) أن عملية حل المشكلة توصف من خلال بحث الفرد في مجال المشكلة من خلال ثلاث مراحل وهي:

- 1- الحالة الابتدائية: وتتمثل في اكتشاف المشكلة وصياغتها بشكل واضح.
- 2- الحالة المتوسطة: وتشمل وضع الحلول والفروض والبدائل الممكنة للحل.
- 3- الحالة الهدف: وتمثل الوصول إلى الهدف وإزالة العائق المشكل وما يصاحبه من توتر (العتوم، 2004، ص.240-241).

ويشير "كنوي وإشمان" (*Conway & Ashma, 1993*) إلى خطوات حل المشكلات من خلال كلمة (*Ideal*) وهي عبارة عن الأحرف الأولى للخطوات الخمس المكونة لها:

- تحديد المشكلة *Identification*.

- تعريف المشكلة *Définition*.

- استكشاف الحل *Exploring*.

- تنفيذ الأفكار *Acting Ideas*.

- البحث عن النتائج *Loking Effects* (قطيط، 2008، ص.55).

وهناك خمس مراحل لحل المشكلات يزيد تطبيقها من القدرة على تطوير حل فعال للمشكلات وهي:

1-المرحلة الأولى التوجه للمشكلة:

وينبغي على القائم بحل المشكلة أن يعترف ويقر بوجود المشكلة وأن يثق في قدرته على التعامل معها وتبني استراتيجية "توقف وفكر" ويحدد جيمس (James, 1996) أربعة عناصر للتوجه لحل المشكلات كآلاتي :

- **العنصر الأول:** إدراك المشكلات عندما تنشأ ويتضمن هذا الإدراك القدرة على التعرف على المشكلة حين حدوثها والاستعداد لمواجهتها.

- **العنصر الثاني:** يتضمن القدرة على الحد من الميل للتسويق والاستجابة الاندفاعية حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات بشكل مباشر، وبدلاً من ذلك فإنهم يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية تجاه الموقف ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوءاً.

- **العنصر الثالث:** الشعور بالكفاءة الذاتية حيث يجب أن يتصف الفرد بالموضوعية في تقييم كفاءته الذاتية وتجنب الشعور بالعجز، وفي حالة الافتقار الى القدرة على التقييم الموضوعي للكفاءة الذاتية فإن ذلك يعيق حل المشكلات.

-**العنصر الرابع:** القدرة على ضبط ردود الأفعال عندما تتواجد المشكلات حيث أن الإثارة الانفعالية تعيق أداء الفرد لأنها تحصر انتباهه في خصائص الموقف الذي لا يرتبط بحل المشكلة.

2-المرحلة الثانية تعريف وصياغة المشكلة:

وتتمثل في تحليل المشكلة وتحديد الهدف، والبحث عن معلومات والتمييز بين الاستجابات المرتبطة وغير المرتبطة حيث يكون تحديد الأهداف الفرعية من العمليات التي تتسم بها هذه المرحلة.

3-المرحلة الثالثة توليد البدائل:

حيث يتم تطبيق فنيات العصف الذهني من أجل توليد العديد من البدائل والأساليب المحددة قدر الإمكان.

4-المرحلة الرابعة اتخاذ القرار:

يجب على القائم بحل المشكلة أن يختار الاستراتيجية الأكثر فعالية.

5-المرحلة الخامسة تطبيق الحل:

يحدد كفاءة الاستراتيجية المختارة في الحياة الواقعية وإذا تم تحقيق الهدف المرجو هنا تكون عملية حل المشكلات نهائية وإذا لم يكن كذلك فيجب على القائم بحل المشكلة أن يعود إلى المراحل السابقة لحل المشكلة (يوسف إبراهيم، 2010، ص.404-406).

ويقترح (*André T*) مرحلتين أساسيتين تحتويان على سبع مراحل ثانوية يمر بها الفرد أثناء حله لمشكلة ما وهما:

- المرحلة الأولى مرحلة تمثيل المشكلة وتشمل الخطوات التالية: التعرف على المشكلة، وصف المشكلة، تحليل المشكلة.

-المرحلة الثانية مرحلة حل المشكلة: وتشمل الخطوات التالية: تكوين خطة لحل المشكلة، تقييم فعالية الحلول المنتقاة، تطبيق الحل المنتقى، تطبيق حلول جديدة إذا استلزم الأمر (شهيناز قاسمي، 2001، ص.17).

أما " فتحي الزيات" فقد حدد ثلاث مراحل لحل المشكلات بصفة عامة وهي:

1-مرحلة الإعداد والتجهيز أي فهم المشكلة *Understanding the problem*:

وتتمثل نتائج أو مخرجات هذه المرحلة في تفسير المشكلة وتصورها من وجهة نظر الفرد الذي يجب أن يقوم بحلها، وتلعب طبيعة تفسيرات الشخص القائم بحل المشكلة دوراً هاماً في تحديد مدى قابلية المشكلة للحل.

2-مرحلة الإنتاج أو استحداث الحلول الممكنة(الإنتاج) *Production*:

تتطوي عملية استكشاف الحل لمشكلة ما على استخدام العديد من الأنشطة العقلية المتباينة، وفي حل المشكلات البسيطة يعتمد الفرد على استرجاع المعلومات الصحيحة من الذاكرة طويلة المدى، بينما المشكلات الأكثر تعقيداً تتطلب استراتيجيات حل أكثر تشعباً وتعقيداً، أي هناك أسلوبين لحل المشكلات هما: أسلوب الحل الروتيني والأسلوب الاستكشافي.

3-مرحلة التقويم والحكم (تقويم الحلول المستحدثة) *Judgment or Evaluation* :

عندما يتم التوصل إلى استنتاج الحل فإنه يجب إخضاعه للتقويم وهذه المرحلة قد تكون سهلة وقد تكون غامضة يصبح فيها الحكم أكثر تعقيداً وصعوبة خاصة عندما يكون معيار الحل مبهماً أو غامضاً

ويشير "الزيات" إلى أن هناك مرحلة أو عملية تتوسط مرحلتي الإعداد أو التحضير والإنتاج وهي مرحلة الحضانة، أو كما يطلق عليها " التخمير الذهني" أي حضانة المعلومات الواردة في المشكلة وما تثيره من نشاط عقلي يهيئ لإنتاج الحل (الزيات، 2006، ص.390-400).

كما حدد كل من الياس وهانت (Ellis& Hunt, 1986) وكذلك بيست (Best, 1993) أربع خطوات تقليدية لحل المشكلات بشكل عام، والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

1-مرحلة التعرف وتحديد المشكلة: وتتضمن اعتراف الفرد بوجود العائق الذي يمنع تكيفه وتفاعله ويشعره بالتحدي والرغبة في تجاوزه.

2-مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات: وتتضمن البحث عن الحلول الممكنة للمشكلة.

3-مرحلة اتخاذ القرار بالنسبة للفرضية: تتضمن هذه المرحلة تحديد الاستراتيجيات التي تسمح باختبار الفرضيات.

4-مرحلة تقويم الفرضية أو الحل: تتضمن اختبارها للتأكد من صحتها وقدرتها على حل المشكلة (العتوم، 2004، ص.242).

ويري جون ديوي (Dewey, 1910) أن حل المشكلات هي عملية تمر بالمراحل الخمس التالية:

-الأولى: تسود لدى الفرد حالة من الشك والارتباك المعرفي والوعي بوجود الصعوبة.

-الثانية: محاولة تحديد المشكلة المتضمنة في الواقع.

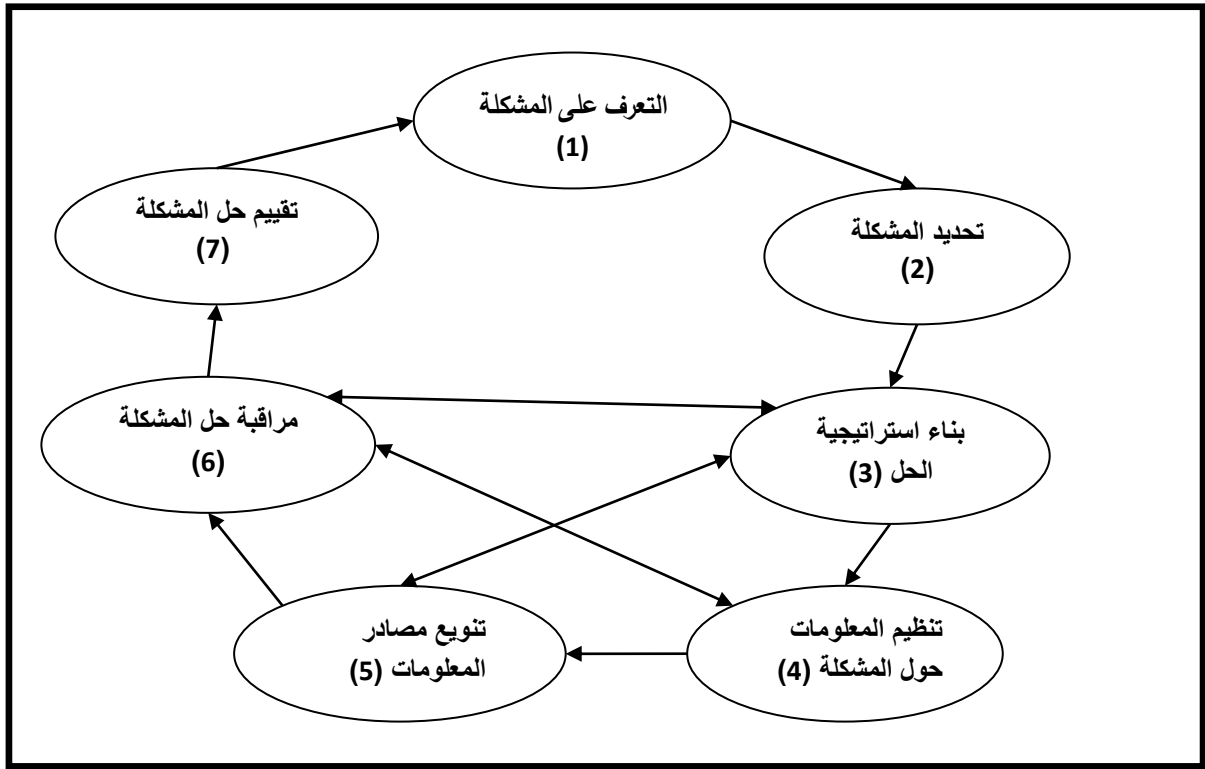
-الثالثة: ربط الاقتراحات والافتراضات المتعلقة بالمشكلة في بناء معرفي، وتنشيط الأفكار المختلفة في الخلفية المعرفية ذات العلاقة بالمشكلة، والحلول التي تم الوصول إليها سابقا، والتي نُظمت على شكل اقتراحات وافتراضات.

-الرابعة: الاختبار الناجح للافتراضات والاقتراحات.

-الخامسة: دمج الحل الناجح في بناء معرفي (فهمه)، ومن ثم تطبيقه على المشكلة الحالية، وعلى المشكلات الأخرى (Ausubel, 1974، مذكور في : الصمادي، 1992، ص.11).

أما ستيرنبرغ (Sternbergg, 1998) فقد قدم العديد من المراحل التي من خلالها يتم حل المشكلة وأطلق عليها دورة حل المشكلة، كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (9) يوضح دورة حل المشكلة عند ستيرنبرغ.



ويلاحظ من الدورة السابقة لحل المشكلة أنها تتضمن المراحل التالية:

- 1- **تحديد المشكلة:** تحديد الموقف المشكل هو الخطوة الأكثر صعوبة في العملية ككل.
- 2- **تعريف المشكلة وتمثيلها:** حيث إذا ما تم تحديد المشكلة يصبح على الفرد أن يستمر في تعريفها وتمثيلها لفهم كيفية التعامل معها وإذا فشل في ذلك يستحيل عليه الحل.
- 3- **بناء استراتيجية الحل:** فبعد تحديد المشكلة ينبغي على الفرد تحديد استراتيجية أو أكثر المناسبة للحل، وقد يتطلب ذلك منه تجزئة المشكلة إلى مجموعة من العناصر وإعادة ترتيب تلك العناصر.
- 4- **تنظيم المعلومات:** فبعد أن يتشكل لدى الفرد استراتيجية الحل، فإنه ينظم المعلومات المتاحة بطريقة تمكنه من الاستفادة من تلك الاستراتيجية على أكمل وجه.
- 5- **تنويع المصادر:** فكثيرا ما يواجه الفرد عند حل المشكلات مصادر مقيدة كالزمن المتاح والأدوات والتجهيزات والنفقات.... الخ، ومن ثم يتطلب ذلك من الفرد أن يقسم أدوار تلك المصادر في الاستراتيجية.
- 6- **المراقبة:** ويقصد بها أن يكون الفرد على وعي بنتائج خطوات عملية الحل أثناء القيام به، فلا ينظر إلى النهاية.

7-التقويم: ضروري بجانب المراقبة، حتى يتم ضبط العوائق والاستراتيجيات البديلة الجديدة التي تحول دون الوصول إلى الهدف أو التي تظهر كفاءتها بالمقارنة بالاستراتيجية المستخدمة (إبراهيم، 2010، ص.406-407).

وقد حدد "باترسون وايزنبرج" (Patterson and Eisenberg, 1983) مجموعة من الخطوات العملية لحل المشكلات وهي:

1-تعريف المشكلة بوضوح: أي ضرورة أن تعرف إلى أين تتجه مما يحدد أهمية تعريف وتحديد المشكلة، وهذه تعتبر بداية طريق النجاح لبقية الخطوات.

2-جمع المعلومات: ويترتب عليها معرفة الفرد عن ذاته ومعرفة البدائل والخيارات المتوفرة من خلال البحث والفهم والوصول إلى مصادر المعلومات ووصف البيئة التي يعيش فيها الفرد.

3-توليد وتقييم البدائل والحلول: أي توظيف المعلومات المتوفرة لإيجاد أكبر عدد من البدائل والحلول من خلال تكوين فرضيات من النتائج المحتملة لكل بديل وإيجاد الخيارات المناسبة والأكثر نجاحاً.

4-اختبار وتطبيق طريقة العمل: أي الأساليب والإجراءات العملية التي يمارسها الفرد لضبط المشكلة وإيجاد آلية تدل على مدى تحقق النجاح لكل بديل.

5-تقييم النتائج: أي أن البدائل الناجحة هي التي يمكن أن تساعد على الحل سواء جزئي أو كلي للمشكلة.

6-إعادة العملية: أي إعادة خطوات ومراحل أسلوب حل المشكلة، والإعادة عادة ما تكون نتيجة فشل عملية أسلوب حل المشكلات والاحتمال بان المشكلة لم تعرف بشكل صحيح أو أن هناك قراراً خطأ في مرحلة اتخاذ القرار أو التطبيق بطريقة خاطئة أو أن حل المشكلة قد أدى إلى مشكلة أخرى (نايل العزيز، 2010، ص.101-102).

ويرى كثير من العلماء أنه رغم تعدد أنواع المشكلات إلا أن النظريات والدراسات الحديثة تشير إلى أن الحلال الجيد للمشكلات "Good Problem Solver" يستخدم الطريقة العامة المكونة من خمس خطوات عندما تكون المشكلة قضية أو سيئة التحديد وعلى ثلاث خطوات عندما تكون المشكلة جيدة التحديد وهذه الخطوات هي (الزغلول، الزغلول، 2003، ص.277-279-):

1-الوعي بوجود المشكلة: هذه الخطوة خاصة بالمشكلات سيئة التحديد، فالمشكلات جيدة التحديد تطرح من قبل المعلم، والإحساس بوجود المشكلة هي من خصائص حلال المشكلات الجيد، وعلى الرغم من أن البعض يرى بأن المشكلات الحقيقية تعلن عن نفسها، إلا أن الكثير من المشكلات تبقى خفية بالنسبة لكثير من الأفراد.

2- فهم طبيعة المشكلة: تعتبر من أهم خطوات حل المشكلة لأنه يتم من خلالها بناء فهم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها، ويطلق عليها مرحلة تمثل المشكلة، وتتطلب هذه المرحلة درجة من المعرفة بموضوع المشكلة، حيث كلما تحسن مستوى المعرفة بموضوع المشكلة تحسن تمثيلها، وأن حلال المشكلات الجيد هو من يتمثل المشكلة بعمق ويصل إلى عدة نماذج لفهم المشكلة.

3- جمع المعلومات الملائمة لحل المشكلة وتنظيمها: وهي تعني وضع المعلومات في قائمة أو صور أو رسومات أو جداول أو مخططات، كما تعني البحث عن معلومات من مصادر أخرى، وتكون هذه المهمة سهلة في بعض أنواع المشكلات إلا أنها في أحيان أخرى تكون صعبة خاصة إذا كانت المعلومات أكثر مما نحتاج إليه لدرجة يصعب السيطرة عليها مما يفوت فرصة التركيز على المعلومات الملائمة.

4- تشكيل الحل وتنفيذه: بعد أن يقوم الفرد بتمثل المشكلة ويحصل على المعلومات وينظمها بصورة تمكنه من رؤية العلاقات بين العناصر المختلفة للمشكلة، فإنه يكون في وضع ملائم يقوده إلى حل ما.

5- تقويم الحل: وهي الخطوة الأخيرة وتتمثل في الحكم على الحل الذي تم التوصل إليه من حيث مدى ملائمته وفعاليته، ويجب أن يكون التقييم قبل البدء بالحل وبعد تنفيذه حيث يساعد ذلك في تلافي الكثير من الأخطاء التي يمكن أن ترتكب إما في التخطيط أو في تنفيذ الحل.

وعلى الرغم من وجود خطوات أو مراحل لعملية حل المشكلات، إلا أن (بنجهام، 1995) تعتبر هذه العملية عملية شديدة التباين، فقد لا يحتاج البعض إلى استخدام كل خطوات حل المشكلة لحل كل مشكلة تواجههم، كما أنه ليس من الضروري أن تستخدم هذه الخطوات بنفس الترتيب، فقد يسير شخص ما وفق هذه الخطوات دون أن يكون على علم سابق بها، وقد يجمع شخص بين خطوتين أو أكثر أو يحذف بعضها، وذلك حسب طبيعة المشكلة وخبرات الفرد (الصمادي، 1992، ص 12).

وفي ضوء عرض مختلف نماذج حل المشكلات يتبين للباحث أنه رغم اختلافها في عدد المراحل أو الخطوات المحددة لحل المشكلة إلا أنها جميعاً تسعى لإيجاد طريقة جيدة وسليمة لحل المشكلات/ ويعتبر نموذج هبner (Heppner, 1978) من أكثر النماذج وضوحاً وقرباً من المنهجية العلمية السليمة في حل المشكلات. كما أن اكتساب مهارة أو قدرة حل المشكلات يتطلب من الفرد تمثّل الخطوات السابقة وممارستها بشكل منطقي متتابع كلما واجهته مشكلة سواء أكانت معرفية أكاديمية، أم شخصية، أم اجتماعية، أم نفسية أو غير ذلك من المشكلات (ملحم، 2006، ص 257).

6-العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات:

حدد (فتحي الزيات، 2006) العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات فيما يلي:

1-مدى قابلية المشكلة للحل: يجب أن تكون المشكلة قابلة للحل باستخدام استراتيجية لا تتوقف على محدودية السعة التجهيزية للمعلومات.

2-محدودية السعة: يواجه الأفراد عند حل المشكلة صعوبات متعددة ومتباينة بسبب محدودية السعة التي تتمثل في:

- الفشل في استخدام المعلومات المتعلقة بالموقف المشكل.

- نسيان المحاولات المبكرة للوصول إلى الحل.

3-مستوى الخبرة ودرجة المعرفة: حيث أن الأفراد ذوي الخبرة والمعرفة يكون استيعابهم للمشكلات التي تواجههم أيسر بسبب أن مهاراتهم تسمح لهم بحل المشكلة بقليل من الضغط على سعة وتجهيز ومعالجة المعلومات.

4-الذاكرة العاملة المتاحة: تتوقف فاعلية النشاط العقلي في حل المشكلة إلى حد ما على السعة التذكيرية المتاحة للذاكرة العاملة (الزيات، 2006، ص.389).

7-نظريات حل المشكلات:

تعددت الاتجاهات الفكرية المفسرة لحل المشكلات فهناك الاتجاه التقليدي لحل المشكلات والذي يهتم بالاقتران بين المثير والاستجابة والاتجاه الجشطالتي الذي يهتم بالاستبصار واتجاه تجهيز المعلومات. وفيما يلي عرض لأهم الاتجاهات الفكرية في حل المشكلات:

7-1-النظرية المعرفية:

أصحاب الاتجاه المعرفي رأوا أن موقف حل المشكلة هو موقف يواجهه الفرد ويتفاعل معه، ويستحضر فيه خبراته ويستثير ما تجمع لديه من مخزون معرفي، بهدف أن يرتقي في معالجته الذهنية لعناصر الموقف الذي يتعرض له حتى يتمكن من الوصول إلى صورة جديدة يدرك من خلالها موقف المشكلة وتشكل خبرة جديدة يضيفها الفرد إلى خبراته وتساعد على تطوير أبنيتها المعرفية (الصمادي، 1992، ص.7).

ويرى المعرفيون أن تعلم حل المشكلة ليس محكوم بخصائص البيئة المثيرة فقط، كما يدعي السلوكيون أو الارتباطيون، بل لا بد من توافر معطيات أخرى إضافية لحل المشكلة، كوضع الفروض أو البدائل، واختيار الفرضية البديلة، والتحقق من صدقها. وتتعدد النماذج التي وضعها المعرفيون لحل المشكلات ولكنها بشكل عام تشترك في العمليات التالية:

- تكوين مجموعة من الفرضيات العلائقية واللاعلائقية.

- اختيار عينات عشوائية من هذه الفرضيات.

- التحقق من صدق الفرضية التي وقع عليها الاختيار (نشواتي، 2003، ص.447).

7-2- النظرية السلوكية (الارتباطية):

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى حل المشكلة على أنه سلوك متعلم يخضع لقوانين ومبادئ التعلم التي تحكم أي سلوك آخر وهذا السلوك يتدعم ويتم تعميمه إلى المواقف المتعددة تبعاً للنتائج التعزيزية التي تتبع هذا السلوك فهي تنظر إلى حل المشكلة على أنه استجابة لموقف أو وضع مثيري معين، وينطوي على استخدام عادات وأنماط سلوكية متعلمة سابقاً بحيث يحتفظ الفرد أو يعدل في هذه الأنماط السلوكية تبعاً لما يترتب عليها من نتائج (الزغلول، 2012، ص.290).

ويعتبر الارتباطيون التفكير -وبالتالي حل المشكلات - سلوكاً مضمراً لعمليات المحاولة والخطأ ويفترضون تبعاً لذلك أن الفرد يقوم بتجريب العادات المتوافرة لديه عبر نشاطات داخلية أثناء سعيه نحو حل المشكلة (نشواتي، 2003، ص.346).

إلا أن تفسير سلوك حل المشكلة بهذه الافتراضات يغفل مبدأً أساسياً تقوم عليه عملية حل المشكلة وهو اكتشاف جديد لا يكون موجوداً أصلاً في الحصيلة السلوكية للفرد. كون هذا التفسير لا ينطبق على كل المواقف ذات الدرجة العالية من التعقيد التي تحتاج للتفكير.

ويرى " نشواتي " أن تفسير الارتباطيين لحل المشكلة لا يختلف عن عمليات المحاولة والخطأ التي تقوم بها قطط "ثورندايك" للخروج من القفص، أو فئران "سكينر" للحصول على المعززات، ولكن الجديد في هذا التفسير هو الافتراض بأن عمليات المحاولة والخطأ، أو ((تجريب العادات المتوافرة)) تتم على نحو مضمراً أو عبر نشاطات داخلية (نشواتي، 2003، ص.456).

7-3- النظرية الجشطالتيّة:

ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى أن حل المشكلة يتوقف على قدرة الفرد على تنظيم وإعادة تنظيم المجال الإدراكي المتعلق بالموقف المشكل بحيث تمكنه من الاستبصار وإدراك العلاقات القائمة في الموقف مما يساعده على استكشاف الحل، بحيث يتكرر هذا الحل في المستقبل عندما يواجه الفرد هذا الموقف أو مواقف أخرى مشابهة له (الزغلول، 2012، ص.290).

والمشكلة من وجهة نظر الجشطالت ما هي إلا سوء توافق إدراكي، يظهر إلى الوجود عندما يحدث توتر أو إجهاد نتيجة للتفاعل بين الإدراك وعوامل التذكر وعند التفكير بهدف حل مشكلة ما، أو بهدف

فحصها من زوايا مختلفة، وعند تقليب الأمور إزاءها يبرز على السطح وفي لحظة ما أقرب إلى الفجائية الحل الصحيح وفقا لمبدأ "الاستبصار" (معمرية، 2009، ص.149).

ويرى أصحاب نظرية الجشطات - التي تشكل الخلفية التاريخية للاتجاه المعرفي- أن عملية حل المشكلة تتضمن عملية استبصار تتم بعد سلسلة من عمليات المعالجة الذهنية والحسية التي تتطلب جهدا ذهنيا نشطا واعيا وهدافا يترتب عليه حل المشكلة، ويتحقق هذا الاستبصار لدى إدراك الفرد المفاجئ للعلاقات المختلفة التي تربط العناصر المتضمنة في موقف المشكلة الكلي، ولذلك يسمى الاستبصار حالة انحراف- ينحرف فيها إدراك الفرد بدرجة عالية عن النمط الذي كان يسود النشاط الذهني قبل ذلك إلى إدراك مفاجئ وجديد- ينظر فيها الفرد إلى عناصر المشكلة نظرة متكاملة تندمج فيها تلك العناصر وفق خط جديد، بحيث تقود هذه النظرة إلى الوصول إلى الحل، وبالتالي الوصول إلى حالة الاتزان المعرفي التي كانت تشكل- قبل وصول الحل- هدفا ودافعا يعمل على تحريك النشاط الذهني وصيانتته حتى يتم الوصول إليها بوصول الحل (الصمادي،1992، ص. 7).

ويرى الباحث أن ما يُعاب على النظرية الجشطالتيّة في حل المشكلات أنها ترى أن حل الفرد للمشكلة يكون فجائيا بعد سلسلة من محاولات فاشلة تطول أو تقصر.

4-4- نظرية معالجة المعلومات:

حاول أصحاب نظرية معالجة المعلومات تفسير عمليات التفكير وحل المشكلة انطلاقا من الافتراض القائل بوجود تشابه بين النشاط المعرفي الإنساني وبين طرق برمجة الحاسبات الآلية وعملها، لذلك فهم يحاولون - لدى تفسيرهم لعمليات التفكير وحل المشكلة- استخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الحاسب الآلي، وذلك من خلال تحديد الخطوات المتضمنة في أي نشاط تفكيري، وجدولة هذه الخطوات في نشاط مناسب يتفق مع تسلسل العمليات التفكيرية التي يمكن أن يستخدمها الفرد أثناء مواجهة مشكلة معينة ومن ثم تجريب هذه الخطوات في حاسب تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للفرد، وهذا يزود الباحث بمزيد من الفهم حول نموذج نظري لتفسير هذا النشاط (نشواتي، 2003، ص.447).

ويشير الزيات (1995) إلى إمكانية فهم سلوك الإنسان في حل المشكلات من خلال فهم سلوك الآلة نفسها باعتبار أن هذه العلاقة تبادلية، وحيث أن سلوك حل المشكلة يتطلب معالجة للمعلومات من خلال عمليات التحويل وإعادة الصياغة والاسترجاع، ويضع "الزيات" عدد من الافتراضات التي يستند إليها نموذج معالجة المعلومات في حل المشكلات سواء كان ذلك للإنسان أو في الحاسبات الآلية وهي:

- 1-الانتباه للمعلومات يعتمد على الانتباه الانتقائي الإرادي للمعلومات.
- 2-مستوى الأداء في حل المشكلات يعتمد على حجم وطبيعة المعلومات المتوفرة للفرد أو للحاسب.
- 3-هناك قيود معرفية وجسمية تفرضها عمليات التجهيز والمعالجة يؤدي استنزافها إلى انخفاض قدرات الحل ومستوى الأداء.
- 4-تتطلب عملية إعداد وتجهيز المعلومات حفظ المعلومات ومعالجتها في الذاكرة الفاعلة القصيرة أو (RAM) وهي ذاكرة محدودة السعة.
- 5-نظراً لاتساع سعة الذاكرة الدائمة (الطويلة المدى-القرص الصلب) فإن القدرة على الحل تتأثر بالقدرة على الاسترجاع وعوامل النسيان.

وبناء على ذلك، فإن حل المشكلة هو تطبيق لاتجاه معالجة المعلومات لأنه عملية منظمة تتأثر بالمدخلات الحسية وتوفر الانتباه، ومن ثم تتأثر بقدرة العمليات الوسيطة خلال المعالجة في الذاكرة القصيرة أو الاسترجاع منها، مما ينعكس سلباً أو إيجاباً على استجابات الفرد في حل المشكلة (العتوم، 2004، ص.244-245).

لكن على الرغم من المعارف التي تقدمها نماذج معالجة المعلومات والتي تساهم في زيادة معرفتنا بالسلوك الإنساني وفهمنا له، فإنها لا تتوسع صدق الافتراض الأساسي الذي تقوم عليه وهو التشابه بين عمل الحاسب الآلي وبين النشاط المعرفي والسيكولوجي للإنسان، فهذا الافتراض لا يمكن قبوله بشكل مطلق لوجود العديد من المتغيرات الأخرى كالدافعية واللغة والخبرات السابقة وغيرها (الصمادي، 1992، ص.8).

حيث أن الكمبيوتر غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه كما الإنسان، وإنما يمارس العمليات التي يفرض عليه المبرمج القيام بها (نشواتي، 2003، ص.459)

8- نماذج حل المشكلات:

تعتبر الخطوات التي تستخدم لحل المشكلة هي نفسها تقريبا في ضوء النماذج المختلفة، إذ يمكن القول أن كافة النماذج تستخدم نفس الخطوات، وهذا ما أكدته كل من: (Kelley & Thibout, 1968)، (Napiar & Bransford & Stein, 1984) (Ford, 1971) (Gershen, 1981) وقد اقترح عدد من العلماء مجموعة من النماذج الفعالة لحل المشكلات منها:

8-1- نموذج دي زوريلا وجولد فرايد (De, Zurrilla & Goldfried, 1977): وتضمن اقتراحه خطوات لأسلوب حل المشكلات تستخدم في تعديل السلوك وهي: التوجه العام، وتحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، التحقق من الحل (نايل العزيز، 2010، ص.102).

ثم أعد كل من (Dzurilla, 1982,1988) (Dzurilla & Neze, 1982) نموذجا للقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، والتي تعني الحل الواقعي للمشكلات الحياتية، وهو نموذج وصفي لحل هذه المشكلات في صورتها المعقدة وينطبق هذا النموذج على عمليات السلوك المعرفي- الوجداني في محاولة الفرد التحقق والاكتشاف والابتكار، وذلك للتوافق مع الاستجابة للموقف المشكل، وكيفية التعامل معه في حياته اليومية، واستخدام استراتيجية تركز على نقطتين: الأولى تمثل ميل الفرد على تبوء مكانة في البيئة الاجتماعية الحياتية الواقعية، والثانية: ينظر الفرد عند حله لهذه المشكلات إلى عمليتي التعلم الاجتماعي والمهارات الاجتماعية. وقد تنطبق هذه الاستراتيجية على كل أنواع المشكلات الشخصية أو الفردية أو الذاتية، أو مشكلات المجموعات الصغيرة، أو المشكلات الاجتماعية (ذات المصادر المجتمعية) (عادل العدل، 2001، مذكور في: عواطف احمد زمزمي، 2011، ص.96).

8-2- نموذج كانفر وبوزمير (Kanfer & Busemeyer, 1982): الذي اقترح ست خطوات لحل المشكلات تستخدم في مجال العلاج السلوكي: اكتشاف المشكلة وتحديدها وتوليد البدائل واتخاذ القرارات والتنفيذ والتحقق من الحل.

8-3- نموذج ديكسون وجولفر (Dixon & Glover, 1984): الذي طوراه في الأعوام (1976، 1984، 1979) ويعتمد هذا النموذج على عمليتين أساسيتين، شحذ الذهن (Brain Storming) والاختبار (Choice)، ويتكون هذا النموذج من خمسة مراحل تشمل تحديد المشكلة واختيار الهدف واختيار الاستراتيجية وتنفيذ الاستراتيجية والتقييم (نايل العزيز، 2010، ص.102-103).

8-4- نموذج هبner (Heppner, 1978): ويعتبر نموذج هبner في الوقت المعاصر من أكثر النماذج شيوعا واستخداما في استراتيجية حل المشكلات حيث يرى "هبner" أن القدرة على حل المشكلات تشتمل على المراحل التالية (طبيب، 2001، ص.5-6-7):

1- التوجه العام (General Orientation): حيث يتميز الفرد بالنظر إلى المشكلة على أنها جزء من حقائق الحياة اليومية، وينظر في نفس الوقت إلى نفسه بأنه قادر على التعاطي والتعامل مع المشكلات، كما

يستطيع أن يميز الموقف المشكل عندما يواجهه ولا يتعرف إليه بطريقة عشوائية بل يواجه الموقف بشكل منظم وبعد دراسة عميقة يتخذ القرار .

2-تعريف المشكلة (*Problem Définition*):

أو الموقف منذ البحث وتعريف المشكلة بواسطة مصطلحات وعبارات واضحة وذات مدلول واقعي وملمس ويستذكر أيضا في هذه المرحلة المعلومات الشخصية والانفعالات تجاه الموقف والخبرة السابقة لديه عن الموقف الحالي بالإضافة إلى التعرف إلى عناصر الموقف المشكل.

3-توليد البدائل: (*Generating Alternatives*)

يكون الفرد الناجح والفعال من المرونة بحيث لا يحصر تفكيره في حل واحد بل يطرح عدة حلول (بدائل)، كما يستطيع التخلص من الانفعالات أو الشعور بالإحباط.

4-اتخاذ القرار (*Decision Making*):

حيث يقوم الفرد بمقارنة وموازنة البدائل المطروحة وذلك بناء على ما يمكن أن يترتب على كل منها من نتائج إيجابية أو سلبية على المدى القريب والبعيد، بالإضافة إلى الأخذ بعين الاعتبار إمكانية تطبيق الحل على أرض الواقع أو توافقه مع الواقع الموجود حيث يتم اتخاذ القرار في ضوء هذه الموازنة ومن ثم وضع خطة عمل مناسبة.

5-التحقق من النتائج (*Vérification*):

حيث يقوم الفرد باختبار خطة العمل التي توصل إليها وذلك لمعرفة مدى نجاحها في تحقيق الأهداف المرجوة واتخاذ القرارات قبل تطبيقها على أرض الواقع.

9-طرق واستراتيجيات حل المشكلات:

نظرا لأهمية سلوك حل المشكلات في الحياة اليومية، تناوله العلماء بالبحث والدراسة، وكان السؤال الذي يطرحونه هو: ماذا يفعل الإنسان عند قيامه بحل المشكلة؟ والنتائج التي توصلوا إليها قدمت بعض الفهم عن العمليات التي تكمن وراء سلوك حل المشكلات وهي عبارة عن سلسلة من الخطوات المنظمة التي يتبعها الشخص الذي يُباشر حل المشكلة حتى يصل إلى الحل، وتشكل هذه المراحل في مجموعها استراتيجيات حل المشكلة.

ويشير الأدب النظري إلى وجود بعض الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في حل المشكلة والتي يمكن أن يتعلم الأفراد طريقة استخدامها في أثناء الحل، ويتم استخدام هذه الاستراتيجيات خلال الخطوة الرابعة من خطوات حل المشكلات ويطلق عليها البعض " البحث في فضاء المشكلة"، وفيها توضح كيفية اختيار الفرد للأهداف الجزئية عندما يكون الهدف النهائي معقدا (الزغلول، الزغلول، 2003، ص.280).

وكلما ارتفعت درجة صعوبة المشكلة زاد عدد الاستراتيجيات المستخدمة في حلها، وعلية فلا بد أن يتعلم المتعلمين العديد من الاستراتيجيات كي يصبحوا أكثر مهارة في حل المشكلات، حيث ينظر " لطفى عبد الباسط"(1989) إلى الاستراتيجية على أنها: " مجموعة من العمليات المعرفية الأولية تتابع على نحو ما وصولاً لأداء المهمة" (يوسف إبراهيم، 2010، ص.411).

ويعرف قاموس "ويبستر" (Webster, 1972) الاستراتيجية بأنها: " نظام متكامل مسئول عن وضع الأهداف، واختيار وتكوين الأسلوب أو الطريقة المفضلة ثم مراقبة الأداء" (محمد وفائي العلاوي، 1991، ص.142 مذكور في: بشير معمرية، 2009، ص.152).

ويعرف "دزوريلا ونيزو" (D'zurilla & Nezu, 1988) استراتيجية حل المشكلات على أنها: "استراتيجية تكيفية عامة هدفها اكتشاف الحلول الفعالة التي تسهم في التسهيل والمحافظة على الكفاءة الاجتماعية العامة" (طبيب، 2001، ص.14).

وميز علماء النفس المعرفي بين نوعين من الاستراتيجيات وهما:

1-الإستراتيجية الخوارزمية (Algorithmic Strategies) والتي تتمثل في تطبيق إجراءات محددة تضمن الوصول إلى حل المشكلة مثل عمليات الضرب.

2-الاستراتيجية الاستكشافية أو الاجتهادية (Heuristic Strategies): والتي تتمثل في قواعد عامة تؤدي غالباً إلى حل المشكلة وفي بعض الأحيان لا تُوصل إلى الحل الصحيح، ويمكن لهذه الطريقة أن تقود إلى أكثر من حل وقد تكون أسرع من الطريقة الخوارزمية اللوغاريتمية (الزغلول، الزغلول، 2003، ص. 280).

ولتسهيل فهم استراتيجيات حل المشكلات قسمها "عدنان يوسف العتوم" (2004) إلى نوعين أولهما يمثل استراتيجيات الحلول التقليدية والثانية تمثل استراتيجيات الحل الحديثة، ويلخص الباحث أهم الاستراتيجيات في هذين النوعين كما يلي:

9-1- استراتيجيات وطرائق الحل التقليدية:

1-الحل بالمحاولة والخطأ (Trial and Error Solution): وهو أسلوب يعتمد على التعلم الشرطي الإجرائي، حيث يقوم الشخص بتخمين الجواب ثم اختباره لمعرفة فيما إذا كانت الطريقة صحيحة، وإذا فشل يحاول تعديل الحل أو البحث عن تخمينات أخرى ليصل إلى الحل، وتتج هذه الاستراتيجية مع المشكلات الغير واضحة المعطيات وتسمى باستراتيجية التخمين والاختبار (العتوم، 2004، ص.247).

2-الحل بالاستبصار (*Guess-Check-Revise*): "يتطلب هذا النوع من الحلول القدرة على دراسة المشكلة وتحديد عناصرها وإدراك العلاقة بين هذه العناصر والمعطيات للوصول إلى الحل" (العنوم، 2004، ص.247).

3-استراتيجية العصف الذهني (*Brainstorming Strategy*): أرسى دعائم هذه الاستراتيجية "أوزبون" عام (1938) وتستخدم فريا أو جماعيا، فجلسة العصف الذهني تستهدف توليد مجموعة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل المشكلة القائمة، وتقوم على فكرة "الكمية تولد النوعية" (جروان، 2002، ص. 113).

4-الحل بالاستنتاج: تتمثل في استخدام التعميم للحلول التي تنطبق على الكل على الأجزاء أي انتقال الحل الذي ينطبق على المقدمات في حال توفرها على النتائج.

5-الحل بالاستقراء: وتتمثل في استخدام التعميم من الحلول التي تنطبق على الأجزاء إلى تعميمها على الظواهر الكلية، والحل يأتي من دراسة كل الأجزاء-استقراء تام-أو دراسة بعض الأجزاء-استقراء ناقص- (العنوم، 2004، ص.247).

9-2-استراتيجيات وطرائق الحل الحديثة:

9-2-1-إستراتيجية تخفيض الفروق (*The Difference –Reduction Method*): وتقوم هذه الاستراتيجية على تقليل الفروق بين ما هو كائن (الحالة الراهنة)، وما يجب أن يكون (الحالة الهدفية) للمشكلة (الوضعية المرغوب الوصول إليها) (الزغلول، الزغلول، 2003، ص.281).

9-2-2-إستراتيجية الحل العكسي (*Working Backward Method*): تكون هذه الاستراتيجية في المسائل الرياضية والهندسية.

9-2-3-استراتيجية تحليل الوسائل والغايات (*Menas– End Analysis Method*): تقوم هذه الاستراتيجية على تحليل محددات المشكلة في صورتها المقدمة والغايات المستهدفة، حيث تنطوي هذه الاستراتيجيات على استخدام الوسائل وتوظيفها للوصول إلى الغايات، والحكم على مدى ملائمة كل من الوسائل المتاحة والغايات التي يتعين الوصول إليها أو تحقيقها وذلك عن طريق:

- تحديد الفروق بين هذه الوسائل وتلك الغايات عند حده الأدنى وتجهيزها.
- تحديد العمليات التي تجعل الفروق بين هذه الوسائل وتلك الغايات عند حدها الأدنى وتجهيزها.
- ترتيب الوسائل وتوظيفها بالتزامن أو التعاقب أو بكليهما كي تتحقق الغايات.

- عند كل خطوة يحاول الفرد أن يكتشف الخطوة التالية التي تخفض الفروق بين الموقف الحالي للمشكلة والغاية المستهدفة، وتتباين أهمية هذه الاستراتيجية وفقاً لطبيعة المشكلة موضوع الحل، بحيث تصلح مع المشكلات التي تنطوي على عدد من الخطوات المنطقية التي يتعين المرور بها للوصول إلى الحل، بينما لا تصلح مع المشكلات التي تنطوي على نمط التفكير الكلي أو الجشطالتي، ولذا يعاب على هذه الاستراتيجية أنها يمكن أن تحول دون قيام الفرد بتوظيف معرفته أو بنائه المعرفي حول التركيب البنائي للمشكلة بصورة تنطوي على نوع من القفز في الاستنتاج دون المرور بالخطوات المنطقية التقليدية اللازمة لحل المشكلة (الزيات، 2006، ص.329).

9-2-4- إستراتيجية تسلق التلة: تستخدم في العمليات الحسابية أو حل المتاهات، بحيث ينطلق الفرد من المرحلة الابتدائية بخطوات متعددة باتجاه الاقتراب من الهدف، وتعتبر استراتيجية سهلة وسريعة.
9-2-5- استراتيجية التجزئة: وتقوم على تجزئة المهمة (المشكلة) الكلية إلى مهمات (مشكلات) جزئية وتحليلها ثم إعادة جمعها من جديد.

9-2-6- استخدام الجداول والخطط: تستخدم لحل المشكلات ذات الطابع الإجرائي من خلال جمع المعلومات وتنظيمها في جداول لضمان عدم النسيان (العتوم، 2004، ص. 249).

9-2-7- إستراتيجية التكملة: أي العمل إلى الخلف بدءاً بما هو مرغوب أو بما يجب أن يكون، وانتهاءً بما هو كائن فعلاً ويستخدم بكثرة في حل المسائل الرياضية، وقد يكون هذا الأسلوب غير مفيد عندما يختلط على الفرد أو يظل طريقه في الوصول إلى ما هو قائم فعلاً (الزيات، 2006، ص.399).

9-2-8- استراتيجية تبسيط المشكلة (*Simplifying the Problem*): وتستخدم في المشاكل ذات الحل المتعدد حيث يتم تبسيط المشكلة من خلال تقليل عدد الأرقام أو الوحدات المعرفية أو تجاهل بعض المعلومات التي لا تؤثر على الحل والتركيز على المعلومات ذات العلاقة المباشرة بالحل (العتوم، 2004، ص.250).

9-2-9- إستراتيجية رسم الصورة: إن رسم صورة معبرة أو شكل معين يمثل معطيات المشكلة قد يساعد على فهم ومعالجة بيانات المشكلة وبالتالي حلها (العتوم، 2004، ص.250).

9-2-10- إستراتيجية الحذف (*Elimination Strategy*): وتشبه هذه الاستراتيجية طريقة تبسيط المشكلة، حيث يمكن حل المشكلة من خلال تجاهل بعض شروطها أو البدء بحل المشكلة من خلال الاستثناءات كما يحدث في حل أسئلة الاختيار من متعدد عندما نحذف الخيارات الخاطئة لنقلل عدد البدائل حتى نصل إلى الخيار الصحيح (العتوم، 2004، ص.251).

10-العوامل المؤثرة على حل المشكلات الاجتماعية والحياتية:

يرى "الزيات" (2002) أن العديد من الأفراد يتجنبون التفكير أو على الأقل يؤجلون حل المشكلة إلى أجل متأخر، ويرجع ذلك إلى أنهم لم يتعلموا ردود الفعل أو الانفعالات، أو الاستراتيجيات، والاستجابات النفسية، أو العملية الملائمة تجاه المشكلات أو المواقف المشكلة والتعامل معها، ويصنف السيكولوجيون العوامل التي تؤثر في سلوك حل المشكلات إلى مجموعتين هما:

- **المجموعة الأولى:** تتعلق بخصائص القائم بالحل ويطلق عليها الصعوبات والعوائق الشخصية والتي تتمثل في نقص مظاهر التوافق الذهني والاجتماعي والعاطفي ويكون العائق من الفرد.
- **المجموعة الثانية:** وتتعلق بخصائص المشكلة نفسها والتي يطلق عليها الصعوبات والعوائق النابعة من بيئة المشكلة، وتتمثل هذه العوائق والصعوبات فيما يلي:

10-1-العوامل التي تؤثر في حل المشكلات الخاصة بالفرد (القائم بالحل):

تعتبر كل من المعرفة والخبرة الناتجتين عن التعلم السابق، وكذلك التثبيت الوظيفي والوجهة الذهنية والتوقع السابق، ومستوى الاستثارة، من العوامل التي تؤدي دوراً هاماً في حل المشكلة أو إعاقته كما يلي:

10-1-1- التعلم السابق وحل المشكلة: إن المعلومات والخبرات الناجمة عن التعلم السابق تؤثر في سلوك حل المشكلات في اتجاهين متعاكسين إيجابي وسلبي، ويطلق السيكولوجيون على التأثير الإيجابي للمعلومات السابقة في حل المشكلات مصطلح "الانتقال الإيجابي *Positive Transfer*" وفي هذه الحالة يشير علماء النفس إلى أن الأفراد قد اكتسبوا "تأهباً للتعلم"، ويطلق علماء النفس مصطلح "الانتقال السالب *Negative transfer*" عندما تعوق الخبرة السابقة تعلم شيء جديد أو تعرقل حل المشكلة لأن الأفراد يستجيبون بصورة جامدة غير مرنة أي نمطية وآلية (معمرية بشير، 2009، ص.148).

ويعد كل من الكف الراجع (*retroactive inhibition*) والكف القبلي المسبق (*proactive inhibition*) من أمثلة الانتقال السالب وغالبا ما يلاحظ الانتقال السالب عندما يجب على الفرد استخدام أشياء قديمة بطريقة جديدة ليتوصل إلى حل مشكلة جديدة (لندا دافيدوف، 2000، ص.117-118).

10-1-2-التثبيت الوظيفي (*Functional fixedness*): شاع هذا المصطلح عند علماء الجشطالت وبالضبط مع العالم "دنكر" (1945) ويشير هذا المفهوم إلى أن الإنسان لديه ميل إلى أن يدرك الأشياء وفقاً لاستعمالاتها الشائعة، وأن وظيفة الشيء ثابتة لا تتغير، وقد سبب هذا الميل كثيرا من الفشل في سلوك حل المشكلات لأنه يتحكم في تفكير الفرد، حيث يصعب عليه إدراك استعمالات جديدة ومرنة للشيء، أو استخدام أسلوب آخر يكون غير مألوف لاستعمال الأشياء (معمرية بشير، 2009، ص.148).

10-1-3-الوجهة الذهنية (*Mental set*): يقصد بها حالة العقل (عادة أو اتجاه) التي يستعين بها الفرد لحل المشكلة، أو النشاط المعرفي التمهيدي السابق على الإدراك والتفكير، وتثري الوجهة الذهنية الإدراك والتفكير وتدعمه خاصة عند إضفاء المعاني على الأشياء أو المنبهات أو اكتشافها أو إزاحة غموضها جانباً (معمرية بشير، 2009، ص.148).

10-1-4-مستوى الإثارة (*Arousal level*): أشارت دراسات "يركس ودودسن" (*Yarkes et Dodson, 1908*) في العلاقة بين الدافعية والعمل، و "جون أتكسون" (*J. Etckinson*) في الدافعية للإنجاز إلى أن ارتفاع مستوى الاستثارة أو الدافعية (نتيجة لتركيز مستوى الانتباه والانفعال والحاجة أو أي سبب آخر) إلى أن يصل إلى المستوى الأمثل، فإن التعلم الإنساني وحل المشكلات يعزز ويقوى، إلا أن زيادة الاستثارة أو الدافعية إلى ما بعد هذا المستوى الأمثل، يؤدي إلى ضعف الأداء وانخفاضه (معمرية بشير، 2009، ص.151).

وهناك عوامل أخرى تؤثر سلباً في حل المشكلات مثل:

- 1-العجز عن تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً.
- 2-نقص المعلومات عن موضوع المشكلة.
- 3-ضعف التركيز.
- 4-العجز عن مواصلة الانتباه أو الاتجاه.
- 5-تدخل تحيزات شخصية.
- 6-تأثير عامل الهالة.
- 7-تبني استراتيجية عقلية خاطئة (استراتيجية منطقية مقابل استراتيجية حدسية) (معمرية، 200، ص 151).

ومن العوامل المؤثرة على حل المشكلات والمتعلقة بالقائم بالحل والتي حددتها " صفاء الأعسر"

ما يلي:

- 1-التثبيت على حل معين للمشكلة.
- 2-الحكم غير الناضج.
- 3-تعميم العادات في غير موضعها.
- 4-استخدام مناهج غير مناسبة لحل المشكلات.

5-الافتقار الى تنظيم الجهد.

6-مهارات لغوية ضعيفة.

7-جمود في الإدراك إلى عدم الدقة (صفاء الأعسر، 2000، ص.23).

10-2-العوامل الخاصة بالمشكلة نفسها:

10-2-1-حضور جميع مكونات المشكلة أمام المفحوص:

تبين من كثير من التجارب (تجارب ثورندايك، كوهلر) أن احتمال حل المشكلات يصبح كبيراً إذا كانت جميع مكونات الحل في مجال الرؤية المباشرة للقائم بالحل، وإن كانت هذه النتائج تمت ملاحظتها لدى الحيوانات إلا أن نتائجها قد ثبتت أيضاً عند الإنسان (تجارب بياجيه)، ويعني هذا أن حضور مكونات المشكلة أمام الإدراك المباشر للقائم بالحل، وتنظيمها بطريقة معينة، يؤثر في إحاطة المفحوص بالوظائف الممكنة لعناصر الحل (معمرية، 2009، ص.146).

10-2-2-تعريف الحالة الابتدائية وحالة الهدف للمشكلة:

من خصائص المشكلات التحديد الجيد لها، ومن شروط التحديد الجيد للمشكلة إعطاء معلومات واضحة عن حالتها الابتدائية ومعلومات واضحة عن الهدف المطلوب، ولكن بعض المشكلات تقدم إلى المفحوصين وهي تفتقر إلى هذين النوعين من المعلومات أو إلى أحدهما. وأعطى كوهن (Kohin, 1977) مقارنة بين ثلاث مشكلات وهي: "أوجد الجذر التربيعي للعدد 196، أصلح السيارة، ضع تصميمًا لمركز مدينة جميل" ففي الأولى تم تعريف الحالة الابتدائية والهدف بشكل جيد، والثانية عرفت الحالة الابتدائية جيداً والحالة الهدف بشكل رديء، وفي الثالثة عرفت الحالة الابتدائية بصورة واضحة والهدف عُرف بصورة رديئة (معمرية، 2009، ص.146).

10-2-3-نمط المعلومات المعطاة: يؤدي نمط المعلومات المعطاة للمفحوصين إلى تسهيل الحل أو إعاقته سواء تعلق الأمر بالمعلومات المعطاة في الحالة الابتدائية للمشكلة، أو بالدليل الذي يستلزم استخدامه لكي تحل المشكلة (معمرية، 2009، ص.147).

كما قدمت دراسة "لي" (Lee, 2004) بعض العوامل التي تؤثر في حل المشكلة وتتعلق بالمشكلة نفسها مثل:

1-الإحكام البنائي للمشكلة.

2-درجة تعقد المشكلة.

3-وفرة المعلومات في المشكلة (عبد الواحد، 2010، ص.415).

ويشير العتوم (2004، ص.252) إلى أنه يجب التنبيه إلى أن هناك من العوامل التي يمكن أن تعيق القدرة على حل المشكلات كالتمسك والالتزام بالأساليب والطرائق التقليدية التي يعرفها الفرد أو على الأقل، كما أن عوامل التشتت والقلق الزائد وجميع العوامل المؤثرة على الانتباه والإدراك يمكن أن تكون مؤثرة على حل المشكلات وخصوصا التهيؤ العقلي والحالة المزاجية أو الانفعالية للفرد وقت الحل. ويشير ليستر (Lester) الى أن القدرة على حل المشكلات تتأثر بعدد من العوامل، بعضها عوامل بنائية (Structural variables) تتعلق ببنية المشكلة وصعوبتها، وبعضها الآخر ذاتية أو شخصية (Subject variables) تتعلق بالفرد نفسه مثل الذكاء والخبرة والعمر والاتجاهات والدافعية وتوقعات النجاح والفشل والتدريب الذي تلقاه الفرد بالإضافة إلى الاستراتيجية التي يتبعها في حل المشكلة (الصمادي، 1992، ص.5).

ومن مصادر الخطأ في حل المشكلات كما حددها "عبد العزيز" (2007) ما يلي:

- عدم الدقة في وصف المشكلة وتعريفها إجرائيا.
- عدم الإلمام بالمشكلة من جميع عناصرها وتجاوز جانب أو أكثر فيها.
- عدم إعطاء الوقت الكافي للتعامل مع المشكلة، واللجوء إلى التخمين وعدم الدقة في التفكير.
- عدم فحص الاستجابات بدقة والتسرع في الأداء، وعدم الدقة في العمل.
- إهمال تنفيذ بعض الخطوات، وعدم الانتقال من السهل إلى الصعب في حل المشكلة.
- التفكير السريع في الحلول وعدم تقويمها والقفز للإجابات.
- عدم المثابرة وبذل الجهد الكاف لحل المشكلة.
- حل المشكلات بشكل آلي وغير متأن (أبو رياش وقطيظ، 2008، ص.79-80).

11-خصائص الأشخاص ذوي الحل الفعال وغير الفعال للمشكلات:

قدم "ويمبي و لوكهيد" (Whimbey & Lochhead, 1991) قائمة بأهم الخصائص العامة للشخص المتميز (الخبير أو الفعال) في حل المشكلات وهي:

1-الاتجاه الإيجابي: الأشخاص المتميزون لديهم القناعة والثقة القوية بأنه يمكن التغلب على المشكلات بالمثابرة والتدرج الواعي في التحليل، أما الأشخاص العاديون فسرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة.

2-الحرص على الدقة: يتمتع الأشخاص المتميزون في حل المشكلات بدرجة عالية من الحرص على فهم الحقائق، والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، وكثيرا ما يقرؤون المشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة.

3-التأمل وتجنب التخمين: ميلا إلى السير في معالجة المشكلة خطوة خطوة، وبكل حرص من البداية إلى النهاية، بينما الأشخاص العاديون في حل المشكلات يميلون إلى تخطي المقدمات، والتسرع في إعطاء الاستنتاجات، وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة.

4-الحيوية والنشاط: يظهر المتميزون في حل المشكلات نشاطاً وفاعلية بأشكال عدة.

5-تجزئة المشكلة: يعمل المتميزون في حل المشكلات على تحليل الأفكار المعقدة إلى أجزاء ومكونات أصغر، والبدء من أكثرها وضوحاً (علي فارس، 2013، ص.91).

كما حدد سامي ملحم (2000) عدد من السمات التي لا بد أن يتسم بها الفرد حتى يتمكن من حل

المشكلات بشكل جيد وهي:

- الرغبة في حل المشكلة.

- المثابرة في أثناء السعي للتوصل إلى الحل، وعدم الانسحاب أو الشعور بالإحباط.

- القدرة على تجاوز بعض الخطوات في عملية الحل (حين يكون ذلك ممكناً).

- استخدام الشك وعدم الخشية من توظيف التخمين للحل المحتمل والذي يستند إلى المعلومات المتوفرة.

- الحوار مع الذات: عن طريق طرح الأسئلة وإيجاد الإجابات والاستفادة من التغذية الراجعة في التوصل إلى

الحل (سامي محمد ملحم، 2006، ص.259).

كما أجريت بحوث مستفيضة في محاولة لتحديد الاختلافات بين الأشخاص الذين يقومون بالحل

بفاعلية وغير الفاعلين في حل المشكلة والعوامل الأكثر أهمية التي تظهر للتمييز بين من يقومون بحل

المشكلة بفاعلية وغير الفاعلين هي السلوكيات التي يعالجون بها المشكلة، واندفاعهم في عملية الحل، وقلقهم

في التأكد من دقتهم، وفي إجراءات الحل التي يطبقونها على سبيل المثال: الأشخاص الذين يقومون بحل

المشكلة بفاعلية يعتقدون أن المشكلات يمكن أن تحل من خلال استخدام الاستراتيجيات الإرشادية والتحليل

الدقيق المستمر وعلى النقيض من ذلك، الأشخاص غير الفاعلين في حل المشكلة يعتقدون أنك إما تعرف

الحل أو لا تعرفه، الأشخاص الذين يقومون بحل المشكلة بفاعلية يصبحون نشطين للغاية في عملية حل

المشكلات يرسمون الأشكال ويصنعون رسوماً تخطيطية، وي طرحون أسئلة على أنفسهم وعلى الآخرين. أما

غير الأشخاص الفاعلين الأشخاص الذين يقومون بالحل فلا يبديوا أنهم يفهمون مستوى الجهد الشخصي

اللازم لحل المشكلة بفاعلية، وحالوا المشكلة بفاعلية يحرصون على فهم كل الحقائق والعلاقات بدقة بينما غير الفاعلين يصدرن الأحكام دون التحقق من دقتها (سكوت فيغلر، ستيفن ليبين، 2012، ص.37).

والأشخاص الذين يقومون بحل المشكلة بفاعلية يطورون العقلية والعادات التي تساعدهم في التعامل مع المشكلات الصعبة، وتجعلهم يعالجون المشكلة بموقف إيجابي تجاهها. لقد بحث "ستيفن كوفي" (Stephen Covey's) عن الأشخاص الأكثر فاعلية في حل المشكلات وكشف عن أن هؤلاء يتبنون مجموعة مماثلة من العادات وهي: كن سابقاً-ابدأ مع نهاية تفكيرك - ضع الأشياء الأهم قبل الأشياء المهمة - فكر في الفوز أو المكسب- إسع لأن تفهم أولاً وبالتالي يجب أن تفهم - التأزر-تجديد الممارسة) (سكوت فيغلر، ستيفن ليبين، 2012، ص.37).

ويشير "كلوزماير" (Kluasmeier, 1966) إلى أن الأفراد الذين ينسحبون من مواقف حل المشكلات قبل أن يصلوا إلى الحل، هم أفراد يميلون -عادة- إلى وضع أهداف عالية (صعبة المنال)، ويستخدمون عدداً قليلاً من بدائل الحلول أثناء محاولاتهم لحل تلك المشكلات وهم يبدون استعداداً للعمل أقل من أولئك الذين يصلون إلى الحل (الصمادي، 1992، ص.06).

كما أشار التراث السيكولوجي في مجال حل المشكلات إلى أن الأفراد ذوي الحل الفعال في حل المشكلات يتسمون بالمواجهة (Coping) المركزة على المشكلة، وينمون استراتيجية معينة تتكون من أنماط سلوكية مصممة من أجل حل المشكلة التي يقابلونها، وهذا يؤدي بالضرورة إلى تخفيض التفكير السلبي لديهم، أما الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات يتسمون بالمواجهة المركزة على الانفعال، ويتأثرون بشدة بحالة التفكير السلبي لديهم (فايد، 2000، ص.2000 مذكور في: خلفي، 2006، ص.86).

كما توصلت دراسة (فايد، 2001) إلى أن الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات أكثر قلقاً من الأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات بغض النظر إلى متغير الجنس. وأن الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات أكثر اكتئاباً من الأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات بغض النظر إلى متغير الجنس كما أن الأفراد ذوي الحل غير الفعال للمشكلات أكثر عصابية من الأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات بغض النظر إلى متغير الجنس.

12- القدرة على حل المشكلات وعلاقتها ببعض المتغيرات:

12-1- حل المشكلة والتفكير:

لا يضع علماء النفس عادة حدوداً فاصلة حادة بين التفكير وحل المشكلة، لأنهم يفترضون أن نشاطات حل المشكلة تمثل عمليات التفكير ذاته، وأن هذا النوع من النشاطات، هو الذي يمكنهم من

الاستدلال على التفكير، لذلك يميلون إلى استخدام المصطلحين معا (التفكير وحل المشكلة) معا على نحو مترادفي، لتداخل النشاطات المعرفية المتعلقة بهما (نشواتي، 2003، ص.452).

12-2- التفكير الابتكاري وحل المشكلات:

يؤكد تورانس (Torrance, 1965) على العلاقة بين التفكير الابتكاري وحل المشكلات في ضوء تعريفه للتفكير الابتكاري على أنه: "عملية الإحساس بالصعوبات والمشكلات والثغرات في المعلومات، والعناصر المفقودة، والقيام بالتخمينات أو فرض الفروض فيما يتعلق بهذه النواقص، واختبار هذه التخمينات، وربما تعديلها وإعادة اختبارها، وأخيرا توصيل النتائج للآخرين".

ويعتبر تورانس عملية التفكير الابتكاري نوعا خاصا من حل المشكلات، وأن ناتج هذه العملية يكون ابتكاريا إذا كان جديدا وله قيمة سواء بالنسبة للشخص المفكر نفسه، أو بالنسبة للثقافة التي يعيش فيها، كما أن المشكلة يجب أن تصاغ جيدا، وأن التفكير المتضمن في عملية حل المشكلة يتطلب درجة عالية من الدافعية والإصرار، وأن يكون من النوع غير التقليدي، ومن هذا المنطلق ركز مجموعة من العلماء والباحثين في مجال التفكير الابتكاري على العلاقة بين الابتكارية وحل المشكلات لدرجة أن بعضهم تصور أن التفكير الابتكاري ما هو إلا تفكير يقوم بحل مشكلة من المشكلات من خلال مجموعة من الخطوات وهي خطوات حل المشكلة (احمد عبادة، 1992، ص.28-29).

وتوصلت دراسة "منى يوسف وعائشة فخرو" (1996) بعنوان "فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة الثانوية" حيث أسفرت النتائج عن فاعلية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تنمية التفكير الابتكاري، حيث لوحظ وجود فروق دالة إحصائية بين كل من المجموعتين الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية والتجريبية التي درست باستخدام استراتيجية حل المشكلة في القدرة العامة، وكذا في بعض مكونات التفكير الابتكاري في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية (البهى، 2010، ص.150).

12-3- أساليب التفكير وحل المشكلات:

يعتبر التفكير من أكثر النشاطات المعرفية تعقيداً ورقياً ويُشير إلى قدرة الفرد على معالجة المفاهيم والرموز واستخدامها بطرق متنوعة، تمكنه من حل المشكلات التي تواجهه في مجالات الحياة المختلفة وتبدأ علاقة التفكير بسلوك حل المشكلات حين "يدرك" الفرد أن هناك عائقا يحول دون وصوله إلى الهدف بالطرق المباشرة المعتادة، وهنا يبدأ التفكير في إبعاد العائق ومن هنا كانت العلاقة بين أسلوب التفكير وسلوك حل المشكلات، فالمشكلة هي "العائق المدرك" في موقف ما يحول دون الوصول إلى الهدف أما سلوك حل

المشكلات فهو نوع من الأداء الذي يقوم به الفرد ويمكنه من التغلب على العائق، أما علاقة التفكير بسلوك حل المشكلات فإن حل المشكلة يعتبر دليلاً على وجود التفكير، لأن الحل قبل ظهوره يتضمن معالجة معرفية داخلية ضمنية لعناصر الموقف، وهذا خلاف الحلول التي تتم بأسلوب المحاولة والخطأ أو الصدفة. وهناك أساليب مختلفة يتبعها الأفراد في سعيهم نحو حل المشكلات، تنتج عنها حلول مختلفة ومن أشهر هذه الأساليب ما أطلق عليه جيلفورد (J. P. Guilford, 1950) التفكير التقاربي أو التقريري والتفكير التباعدي، ففي التفكير التقاربي يتوصل الفرد عادة إلى حلول شائعة للمشكلات، وهي من ذلك النوع الذي تكون البداية فيه معروفة والنهاية معروفة لدى المجرّب (الفاحص) وغير معروفة لدى المفحوص، وعادة ما يمارس هذا النوع من التفكير إزاء المشكلات التي يكون لها حل واحد صحيح، أو إجابة واحدة عن سؤال واحد، أو استعمال واحد للشيء، وهذا التفكير يمارسه عامة الناس ويُقاس باختبارات الذكاء وتتولى المناهج الدراسية تدميته. أما التفكير التباعدي فهو المسؤول عن الإبداع، حسب جيلفورد والتفكير الإبداعي هو نوع خاص من سلوك حل المشكلات يتميز بالجدة في الإنتاج فيتوصل الأفراد إلى حلول جديدة وفريدة من نوعها ويقدمون حلولاً كثيرة لمشكلة واحدة، وعادة ما تصبح المشكلات التي يتصدى لها هذا النوع من التفكير معروفة البداية وغير معروفة النهاية سواء لدى الفاحص أو المفحوص (معمرية بشير، 2009، ص. 136).

12-4- الخبرة وحل المشكلة:

تتنوع المشكلات التي يحاول الأفراد حلها من حيث مستويات الجهد والنشاط العقلي المطلوب لحلها فالمشاكل المرتبطة بالمهارات الحركية كقيادة المركبة تختلف عن حل المشكلات ذات الطابع الذهني المعرفي كحل مسائل في الرياضيات، ومع زيادة الخبرة تصبح المشكلات الصعبة أكثر سهولة والمشكلات التي تتطلب التركيز تحتاج إلى درجات أقل من الانتباه، حيث يعرف "أسعد" (2000) الخبرة على أنها تفاعل بين الخبرات السابقة وما يستقبله الفرد من مثيرات جديدة لينتج عن هذا التفاعل مركباً جديداً يتميز بالكفاءة لمجابهة الواقع والتعامل معه، ويشير أندرسون (Anderson, 1995) إلى أن الفضل في اكتساب الخبرة لا يعود إلى الذاكرة القصيرة من خلال عمليات الترميز فقط وإنما إلى الذاكرة الطويلة من حيث القدرة على استرجاع المعلومات التفصيلية المرتبطة بالمهارة (العنوم، 2004، ص. 252).

إن الخبرة السابقة هي الأساس الذي تنطلق منه جميع المحاولات لحل المشكلات، وعندما يقوم الأفراد بعمل حل لمشكلة ما فإن عملهم يكون مبنياً على نوع من المزوجة بين تلك المشكلة ومعارفهم السابقة، وفي حال عدم نجاح المحاولة الأولى في حل المشكلة، فإن المحاولات التالية معها أيضاً في ضوء الخبرة السابقة (عطية خليل عطية، سليمان حمودة، 2008، ص. 73).

12-5- حل المشكلات واتخاذ القرار :

يرى "جروان" أن هناك أوجه شبه عديدة بين عمليتي اتخاذ القرار وحل المشكلات، فكلاهما تتضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، وكلاهما تتضمن إجراء تقييم للبدائل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول إلى قرار نهائي، والفرق الأساسي بينهما هو إدراك الحل، ففي عملية حل المشكلة يبقى الفرد دون إجابة شافية ويحاول أن يصل إلى حل عملي ومعقول للمشكلة، وفي عملية اتخاذ القرار قد يبدأ الفرد بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل الحلول المحققة لهدفه (فتحي جروان، 2005، ص.106).

13- مقترحات لتحسين القدرة على حل المشكلات:

قدم أشكرافت (Ashcraft, 1994) مجموعة من الاقتراحات لتحسين قدرة الفرد في حل المشكلات، حيث أن بعضها يساعد الفرد في التغلب على صعوبة المشكلة وبعضها يتضمن مجموعة من الإجراءات الاستكشافية التي تساعد في التغلب على العقبات التي يواجهها الفرد للوصول إلى الهدف، وفيما يلي عرض لهذه المقترحات:

13-1- مقترحات للتغلب على صعوبة المشكلة:

وتتضمن العناصر التالية:

- 1- تطوير المعرفة بالموضوع: حيث أثبتت الدراسات ارتباط المعرفة بموضوع المشكلة بسهولة حلها.
- 2- جعل بعض عناصر حل المشكلة آلية: حيث أن جعل بعض عناصر أي مهمة آلية يريح الفرد من بذل الجهد العقلي، ويتيح له فرصة توفير طاقته الذهنية ليستعملها في معالجة عناصر المهمة الأخرى.
- 3- إتباع خطة منظمة: بمعنى أن يتبع الفرد أثناء حله للمشكلات خطوات محددة ومعروفة.

13-2- مقترحات لتحسين الاستكشاف في حل المشكلة: وتتضمن:

- 1- التوصل إلى استدلالات.
- 2- تفكيك الهدف الكلي إلى أهداف جزئية.
- 3- العمل بالرجوع للخلف.
- 4- البحث عن التناقضات.
- 5- البحث عن العلاقات بين الأشياء.
- 6- إعادة تمثيل المشكلة.

7- تمثيل المشكلة فيزيائيا.

8- التدرب والتمرن على حل المشكلة (الزغلول، الزغلول، 2003، ص. 293-296).

وتتطلب القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والحياتية لدى التلاميذ عدة خطوات هامة لخصتها "زمزمي" (2011) بناء على نتائج دراسات كل من: (Lochhead & Zietsman, 2001); (al, 1993; Naftel, et باريل 1998، الزيات 1995) في النقاط التالية:

1- تحسين تفكير التلاميذ، وإعطاء أهمية متزايدة لتنمية مهارات حل المشكلات لديهم من خلال التعليم المدرسي.

2- ربط التعليم المدرسي بسياق الحياة اليومية، والاعتماد على معطيات الموقف أو التطبيق المناسب للمعرفة في المواقف الخاصة.

3- استخدام أسلوب النمذجة، وإشراك المدرس لتلاميذه في عملية حل المشكلات بإتباع الخطوات المطلوبة وتأمل عمليات التفكير.

4- استخدام المعرفة الواقعية الحقيقية والإجرائية، والخبرة السابقة، مع معالجة وتعديل وتحويل المعلومات وإعادة صياغتها عند حل المشكلات.

5- الاتصاف بالخصائص التالية: المثابرة، التروي، التفكير التعاوني والاستماع للآخرين، مرونة التفكير والإبداع، الوعي بالتفكير، التفاوض وإثارة المشكلات، استخدام الخبرة والمعلومات السابقة في المواقف الجديدة، المخاطرة، استخدام كل الحواس، التعجب وحب الاستطلاع والاستمتاع بحل المشكلات والشعور بالكفاءة (زمزمي، 2011، ص. 94-95).

14- قياس القدرة على حل المشكلات:

أشار العديد من الباحثين إلى أن ثمة أربعة مقاييس تستعمل للحكم على حل المشكلات وفق معايير معينة يمكن إيجازه فيما يلي:

1- زمن الحل (*Time to Solution*): يعد زمن الحل من أكثر المقاييس شيوعا في الإطار النظري لحل المشكلات، حيث من الممكن حساب الزمن المنقضي بين لحظة بداية المفحوص تناول المشكلة بالحل وبين لحظة وصوله للحل، والافتراض القائم خلف استخدام هذا المقياس هو أن سرعة حل المشكلة يرتبط مباشرة بقدرة الفرد على حل المشكلات، وهذه ربما تكون حقيقة عندما يكون هناك حل واحد للمشكلة، ولكن عند استخدام مقياس تعدد الحلول يصبح نوع الحل أكثر أهمية من سرعة الحل.

2- عدد الحلول (*Number of Solution*): يعد عدد الحلول النمط الثاني للمقاييس التي يمكن اشتقاقها، فالمشكلات التي تنطوي على احتمالات تعدد الحلول يكون المقياس المستخدم فيها هو عدد الحلول التي تم إنتاجها خلال الزمن المحدد، ويصبح الافتراض القائم هنا أن الفرد الأكثر قدرة على حل المشكلات سوف يكون قادراً على إنتاج عدد أكبر من الحلول عن ذلك الذي يفتقد إلى هذه القدرة، والمقاييس الأكثر ارتباطاً هنا هي المرونة أو عدد الحلول الممكنة المختلفة التي يستطيع المفحوص إنتاجها، وتمثل هذه المقاييس خليطاً من قدرات مختلفة، مثل التذكر والمرونة التخيلية ... ومدى ثراء البنية المعرفية للفرد.

3- نوع الحل (*Quality of Solution*):

من الملاحظ أن مقاييس زمن الحل وتعدد الحلول حُكْمِيَّة ونسبية، وعلى هذا ففي ظل هذه المقاييس من المتوقع أن ينطوي أداء المفحوص على عدد أكبر من الأخطاء وخاصة مقاييس الزمن وتعدد الحلول أما مقاييس نوعي الحلول تُعد أكثر ارتباطاً وبشكل مباشر بالقدرة على حل المشكلات، التي تنعكس في الحلول المنتجة حيث ينطوي نوع الحلول أو تنوعها على درجة أكبر من الطلاقة الفكرية.

4- إستراتيجية الحل (*Strategy of Solution*):

كل نمط من المقاييس السالفة الذكر تتعلق بقدرة الفرد على حل المشكلات، وهناك سلسلة أخرى من المعلومات تؤدي إلى مقاييس تمثل محاولة لاستكشاف العمليات المستخدمة في حل المشكلات ويعتبر تسجيل الاستجابات أفضل المعلومات التي تتعلق بحل المشكلات التي بها يمكن التوصل إلى معرفة أفضل عن العمليات العقلية المستخدمة في حل المشكلات (الزيات، 2006، ص. 452-453).

خلاصة:

وخلاصة لما سبق نستنتج أن القدرة على حل المشكلات مطلب أساسي في حياة كل فرد كون أن مختلف المواقف التي يواجهها الفرد في حياته اليومية هي أساساً مواقف تتطلب حل مشكلات، وبالتالي فقد تناولنا في هذا الفصل نبذة تاريخية عن حل المشكلات، ثم تناولنا ماهية القدرة على حل المشكلات بداية بتحديد مفاهيم كل من القدرة والمشكلة وحل المشكلة وصولاً إلى تعريف القدرة على حل المشكلات، بالإضافة إلى تحديد أنواع المشكلات وخصائص حل المشكلات ثم خطوات ومراحل حل المشكلات، ثم تحديد العوامل التي تحكم النشاط العقلي عند حل المشكلات، وبعدها تم عرض لأهم النظريات التي حاولت تفسير حل المشكلات حيث لوحظ اختلاف هذه النظريات في تفسير عملية حل المشكلات بدءاً بالارتباطيين الذين فسروها في إطار الارتباط بين المثيرات والاستجابات على نحو مضمر والجشطالتيية في إطار مفهوم الاستبصار الذي ينجم عن إعادة تنظيم المجال الإدراكي واتجاه معالجة المعلومات الذي فسّر حل المشكلة بآلية عمل الحاسوب، ثم تم عرض لبعض نماذج حل المشكلات وصولاً إلى تحديد طرق واستراتيجيات حل المشكلات بالإضافة إلى تحديد العوامل التي تؤثر على حل المشكلات حيث تمثلت في نوعين وهما : العوامل المتعلقة بالمشكلة نفسها والعوامل المتعلقة بالقائم بحل المشكلة كما تم التطرق إلى خصائص الأشخاص ذوي الحل الفعال وغير الفعال للمشكلات بالإضافة إلى تحديد علاقة القدرة على حل المشكلات بعدد من المتغيرات وانتهاءً بتقديم مقترحات لتنمية القدرة على حل المشكلات وصولاً إلى التطرق إلى طرق قياس القدرة على المشكلات.



الإطار
الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية .



تمهيد:

- 1- الدراسة الاستطلاعية.
 - 2- منهج البحث.
 - 3- حدود البحث.
 - 4- مجتمع البحث.
 - 5- عينة البحث.
 - 5-1- عينة البحث الاستطلاعية
 - 5-1- عينة البحث الأساسية.
 - 6- أدوات الدراسة ومحدداتها السيكمترية.
 - 7- الأساليب الإحصائية
- خلاصة.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات المنهجية التي أتبعت لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها، بداية بالدراسة الاستطلاعية وتحديد المنهج المناسب للدراسة وحدودها المكانية والزمانية والبشرية وتحديد مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، وتحديد الأساليب الإحصائية.

1-أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1-1-الغرض من الدراسة الاستطلاعية: حيث هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

- استكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة.
 - التعرف على مدى ملائمة أدوات الدراسة على العينة المختارة (تلاميذ الثانية ثانوي).
 - التعرف على مدى فهم عينة الدراسة لعبارات المقياسين (مقياس الذكاء الوجداني وقائمة حل المشكلات) وإجراء التعديلات اللازمة لتطبيقها في الدراسة الأساسية.
 - الوقوف على أهم العراقيل والصعوبات التي من الممكن أن تعترض سبيل الباحث لتفاديها في الدراسة الأساسية، وفي هذا يشير (أبو علام، 2011) أنه قبل الاستقرار نهائياً على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد، حيث تحقق الدراسة الاستطلاعية الأهداف التالية:
- 1-التأكد من جدوى الدراسة التي يرغب الباحث في القيام بها.**

2-تُوفر الفرصة للباحث لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة، كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة

3-تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث على اختبار أولي للفروض.

4-تمكن الدراسة الاستطلاعية الباحث من إظهار مدى كفاية إجراءات البحث والمقاييس التي اختيرت

لقياس المتغيرات (أبو علام، 2011، ص.97).

وقد قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية خلال شهر (أفريل 2013) بثانويتي هواري بومدين وبرهوم الجديدة ببلدية برهوم ولاية المسيلة، على عينة قوامها (44) تلميذاً وتلميذة يدرسون بالسنة الثانية ثانوي وقد شملت العينة الاستطلاعية كلا التخصصين (العلمي والأدبي)، بهدف التأكد من مدى فهم التلاميذ لعبارات المقياسين، والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2-منهج البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي ذي الطابع الارتباطي " وهو الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع أو وصف الأوضاع القائمة فعلا أي وصف ما هو كائن، بموجبه توصف الظروف القائمة وتحلل وتفسر وتجرى المقارنات وتكتشف العلاقات"(محسن علي عطية،2010، ص.61).

3-حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجالات التالية:

3-1-المجال البشري: تم إجراء هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي في ثانويتي كل من هواري بومدين وثانوية برهوم الجديدة ببلدية برهوم -ولاية المسيلة-.

3-2-المجال المكاني: تم إجراء هذه الدراسة ببلدية برهوم على ثانويتين هما:

-ثانوية هواري بومدين: التي افتتحت بتاريخ (20/09/1986) تحت قرار إنشاء المؤسسة 23/03/1982 (M.P.AS/82/1237 EF 172).

-ثانوية برهوم الجديدة: التي أنشأت بتاريخ 2009/07/14 تحت رقم: 154 وتم استلامها بتاريخ 2010/01/13.

3-3-المجال الزمني: تم إجراء هذه الدراسة في الموسم الدراسي 2014/2013 خلال شهري أبريل وماي.

4-مجتمع الدراسة: بعد وضع الحدود المكانية والزمانية للمجتمع الأصلي الذي شمل تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية هواري بومدين الذين قدر عددهم الإجمالي بـ(182) تلميذاً وتلميذة، (66) ذكورا و(116) إناث، أما في ثانوية برهوم الجديدة فقد قدر عدد التلاميذ في السنة الثانية ثانوي بـ (255) تلميذاً وتلميذة، (59) ذكورا و (196) إناث، وبالتالي فالعدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (تلاميذ السنة الثانية ثانوي) بالثانويتين المذكورتين قدر بـ (437) تلميذاً وتلميذة حيث يمثلون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة، وبلغ عدد الأدبيين في الثانويتين (209) حيث قدر عدد الذكور الادبيين بـ (52) والانات بـ (157) بينما قدر عدد العلميين بـ (228) وقدر عدد الذكور العلميين بـ (73) والانات بـ (155).

والجدول رقم (2) يوضح مجتمع الدراسة بثانوية هواري بومدين.

المجموع	تقني رياضي	آداب ولغات	تسيير واقصاد	آداب وفلسفة	علوم تجريبية	التخصص الجنس
66	09	10	13	08	26	ذكور
116	09	22	06	28	51	إناث
182	18	32	19	36	77	المجموع

الجدول رقم (3) يوضح مجتمع الدراسة بثانوية برهوم الجديدة

المجموع	رياضيات	آداب ولغات	تسيير واقتصاد	آداب وفلسفة	علوم تجريبية	التخصص الجنس
59	08	03	05	13	30	ذكور
196	12	13	26	62	83	إناث
255	20	16	31	75	113	المجموع

5- عينة الدراسة:

يقصد بالعينة أنها: " جزء من مجتمع معين يمثل في خصائصه ذلك المجتمع اختصاراً للوقت والجهد والمال" (صالح حسن الدايري، وهيب مجيد الكبيسي، 1999، ص.49).

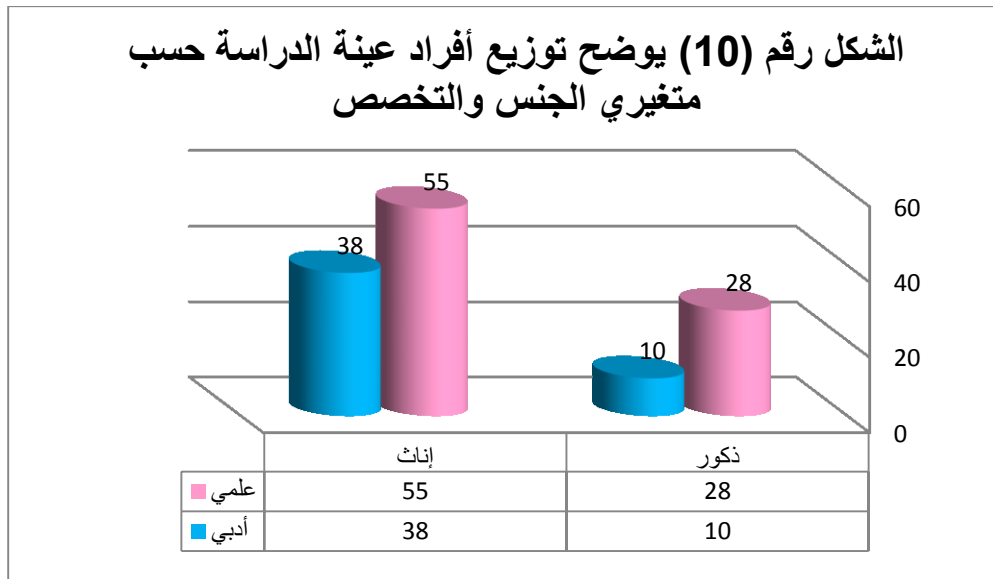
5-1- اختيار عينة الدراسة: بمراجعة البحوث السابقة في مجال الذكاء الوجداني لوحظ أن معظمها تمت على طلبة الجامعة من الذكور والإناث، ومن التخصصات المختلفة، وبعضها الآخر تم على عينات من تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد تم اختيار عينتي الدراسة الحالية (الاستطلاعية والنهائية) من تلاميذ المرحلة الثانوية وبالتحديد تلاميذ السنة الثانية ثانوي ويعود سبب اختيار تلاميذ السنة الثانية كون تلاميذ هذه السنة يتمتعون نوعاً ما بالاستقرار الدراسي والنفسي، فهم عكس تلاميذ السنة الأولى الثانوي الذين يواجهون مشكلة اختيار التخصص وتلاميذ السنة الثالثة الذين يواجهون عقبة البكالوريا، كما أن تلاميذ السنة الأولى ثانوي هم في بداية المرحلة الثانوية ولم يُجهوا بعد إلى تخصصات دراسية قد تؤثر على قدرتهم على حل المشكلات سواء المشكلات العامة أو الدراسية.

5-2- عينة الدراسة الاستطلاعية: للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة (مقياس الذكاء الوجداني وقائمة حل المشكلات) معاً على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (44) تلميذاً وتلميذة من مجتمع الدراسة الأصلي بنسبة (10%) والمتمثل في تلاميذ السنة الثانية ثانوي في كل من ثانوية هوارى بومدين وثانوية برهوم الجديدة وقد إستغرقت مدة الدراسة الاستطلاعية يومين، بهدف التحقق من صلاحية أداتي الدراسة للتطبيق على أفراد العينة الأساسية من خلال حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة.

5-3- عينة الدراسة الأساسية: تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم اختيارها بطريقة بسيطة بنسبة (30%) من مجتمع الدراسة الأصلي حيث بلغ حجم العينة الأساسية (131) تلميذاً وتلميذة.

جدول رقم (4): يوضح عينة حسب التخصص والتخصص.

النسبة المئوية	المجموع الكلي	إناث	ذكور	الجنس التخصص
63%	83	55	28	علمي
37%	48	38	10	أدبي
100%	131	93	38	المجموع الكلي
	100%	66%	34%	النسبة المئوية



من خلال الجدول أعلاه رقم (4) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم إجمالاً (131) توزعوا إلى (38) ذكور بنسبة قدرت بـ 34% و (93) إناث بنسبة بلغت 66%، بينما بلغ عدد حجم عينة التخصص الأدبي (48) بنسبة بلغت (37%)، أما عدد حجم عينة التخصص العلمي فقد بلغ (83) بنسبة قدرت بـ (63%) كما هو موضح في الشكل رقم (12).

6- أدوات الدراسة:

تم استخدام أداتين في الدراسة هما:

6-1- مقياس الذكاء الوجداني: إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (1998) حيث قام الباحثان بصياغة فقرات المقياس اعتمادا على تعريفهما الإجرائي للذكاء الوجداني الذي ينص على أن الذكاء الوجداني هو: " القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والانفعالي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة "، وذلك برصدهما لمختلف الخصائص السلوكية التي تعبر عن الذكاء الوجداني من خلال ما قدمه كل من جولمان (Goleman, 1995) وسالوفي وماير (Salovey&Mayer,1990;1993) وماير وسالوفي وجيري (Mayer& Salovey, 1995 and Gerry, 1997).

6-1-1- المحددات السيكومترية للمقياس:

تمت صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية والتي تكونت من (64) فقرة بمقياس استجابة خماسي كالتالي:

- "يحدث دائما" تعطى خمس درجات، "يحدث عادة" تعطى أربع درجات، "يحدث أحيانا" تعطى ثلاث درجات، "يحدث نادرا" تعطى درجتان، "لا يحدث أبدا" تعطى درجة واحدة.

1-فحص مفردات المقياس: بعد صياغة المقياس تم فحصه من طرف الباحثين وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية بجامعة المنصورة في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني وأسفر ذلك عن إجراء أربعة تعديلات في صياغة فقرات المقياس كان الاتفاق عليها (80%) لكل منها والاتفاق على باقي الفقرات كان بنسبة (100%).

2-الصياغة اللفظية: بعد إعداد تعليمات المقياس على (42) طالبا وطالبة بالفرقة الثالثة لغة انجليزية بكلية التربية جامعة المنصورة للعام الجامعي 1998/1999م، بهدف تجربة الصياغة اللفظية من خلال التحقق من وضوح معنى كل كلمة في المقياس والفهم الواضح للتعليمات والخطوات الإجرائية للمقياس، وأسفرت تجربة الصياغة اللفظية للمقياس عن ثمانية تعديلات في صياغة فقراته.

3- التحليل العاملي: تم استخدام أسلوب التحليل العاملي (المتعامد Varimax) والذي يعبر عن العلاقة الحقيقية بين المتغيرات لمعاملات ارتباط استجابات أفراد العينة على مفردات مقياس الذكاء الوجداني لتحديد مكوناته الأساسية، وأسفر التحليل العاملي عن استبعاد (ست) فقرات كانت تشبعتها على الخمسة عوامل الناتجة عن التحليل أقل من (3,0) وفق محك جيلفورد (Gulvourd)، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (58) فقرة موزعة على خمسة عوامل للمقياس، وأسفرت نتائج التحليل العاملي عما يلي:

- توزعت تشبعات مفردات المقياس على العوامل الناتجة من التحليل بدرجات متقاربة.
- الجذر الكامن للعوامل الخمسة الناشئة عن التحليل تزيد عن الواحد الصحيح مما جعل الباحثين يبقين عليها جميعا باعتبارها عوامل حقيقية وفق محك (كايزر).
- نسبة إسهام العامل الأول في التباين الكلي (1,11%) ونسبة إسهام العامل الثاني (5,15%) ونسبة إسهام العامل الثالث (8,19%) ونسبة إسهام العامل الرابع (65,24%) ونسبة إسهام العامل الخامس (1,29%) في التباين الكلي لمقياس الذكاء الوجداني كما توضحها نسبة التباين لكل عامل ولتسمية تلك العوامل تم رصد تشبعات كل منها في جدول مستقل وأخذ الباحثان بمبدأ التشبع الأعلى للمفردات إذ تم تشبعها على أكثر من عامل كما يلي:

1-العامل الأول:

الجدول رقم (5) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الأول (إدارة الانفعالات).

رقم الفقرة	المفردات	التشبع
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي	0,425
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.	0,448
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.	0,368
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.	0,232
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.	0,531
13	أنا هادئ تحت أي ضغط أتعرض له.	0,404
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.	0,392
17	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة.	0,338
18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.	0,445
26	أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي.	0,448
28	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر.	0,439
31	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.	0,501
50	تساعدني مشاعري في إتخاذ قرارات هامة في حياتي.	0,334
53	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.	0,370

0,475	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.	56
-------	--	----

من الجدول رقم (5) يتضح أن التشبعت الدالة للفقرات (4-6-9-11-12-13-17-18-26-28-31-50-53-56) تشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية والسيطرة عليها واستدعاء الانفعالات الايجابية بسهولة وكسب الوقت للتحكم في الانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات ايجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب وممارسة مهارات الحياة بفاعلية، ومن ثم تم تسمية العامل الأول «إدارة الانفعالات».

العامل الثاني:

الجدول رقم (6) يوضح قيم تشبعت المفردات على العامل الثاني (التعاطف).

رقم الفقرة	المفردات	التشبع
33	أنا حساس لاحتياجات الآخرين.	0,349
34	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.	0,333
35	أجيد فهم مشاعر الآخرين.	0,645
37	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.	0,609
38	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.	0,541
40	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.	0,448
41	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.	0,748
44	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.	0,681
54	اشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.	0,640
55	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم.	0,391
57	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي يفصحون عنها.	0,352

من خلال معطيات الجدول (6) يتضح أن التشبعت الدالة للفقرات (33-34-35-37-38-40-41-44-54-55-57) تشير إلى قدرة الفرد على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعاليا الحساسية لاحتياجاتهم حتى وان لم يفصحوا عنها، والتناغم معهم والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية، ومن ثم تم تسمية العامل الثاني «التعاطف».

3-العامل الثالث:

الجدول رقم (7) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الثالث (تنظيم الانفعالات).

رقم الفقرة	المفردات	التشبع
15	أستطيع أن أكافئ نفيي أي حدث مزعج.	0,550
19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.	0,339
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل.	0,322
21	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.	0,445
22	اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به.	0,459
23	أستطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.	0,366
24	أستطيع انجاز المهام بنشاط وتركيز عال.	0,364
25	في وجود الضغط نادرا ما اشعر بالتعب.	0,323
27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.	0,597
29	أفكر بما يمكن أن يترتب على الحل في المدى القريب والبعيد.	0,326
30	أركز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.	0,445
32	انحي عواظفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي.	0,356
58	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.	0,480

من خلال معطيات الجدول رقم (7) يتضح أن التشبعات الدالة لل فقرات (15-19-20-21-22-23-24-25-27-29-30-32-32-58) ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وان كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف يتعامل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى، ومن ثم تم تسمية العامل الثالث «تنظيم الانفعالات».

3-العامل الرابع:

الجدول رقم (8) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الرابع (المعرفة الانفعالية)

رقم الفقرة	المفردات	التشبع
1	استخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي.	0,443
2	تساعدني مشاعري السلبية في حياتي.	0,478
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.	0,305
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.	0,312
7	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.	0,558
8	أستطيع التعبير عن مشاعري.	0,382
10	اعتبر نفسي مسئولاً عن مشاعري	0,342
14	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.	0,343
49	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	0,395
51	يفغمرني المزاج السيئ.	0,309

من الجدول رقم (8) يتضح أن التشبعات الدالة للفقرات (1-2-3-5-7-8-10-14-49-51) تشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث، ومن ثم تم تسمية العامل الرابع «المعرفة الانفعالية».

5-العامل الخامس:

الجدول رقم (09) يوضح قيم تشبعات المفردات على العامل الخامس (التواصل الاجتماعي).

رقم الفقرة	المفردات	التشبع
36	نادرا ما أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.	0,359
39	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	0,479
42	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.	0,367
43	عندي قدرة على التأثير في الآخرين	0,301
45	اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.	0,464
46	عندي قدرة على التأثير في الآخرين.	0,556

47	أمتلك تأثيراً قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.	0,439
48	يراني الناس إنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.	0,556
52	عندما أغضب لا يظهر على آثار الغضب	0,551

من الجدول رقم (9) يتضح أن التشبعت الدالة للفقرات (36-39-42-43-45-46-47-48-52) تشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى يقود ومتى يتبع الآخرين ومساندتهم والتصرف معهم بطريقة لائقة حتى أنه لا يظهر عليه الآثار السلبية كالغضب والضيق، ومن ثم تم تسمية العامل الخامس «التواصل الاجتماعي» (عثمان، عبده، 2002، ص. 256-264).

أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (58) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي:

- البعد الأول: إدارة الانفعالات:

القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها إلى انفعالات ايجابية مع ممارسة مهارات الحياة الاجتماعية والمهنية بفاعلية، ويندرج تحت هذا البعد (15) فقرة.

- البعد الثاني: التعاطف

القدرة على إدراك انفعالات الآخرين والتوحد معهم انفعالياً مع فهم مشاعرهم وانفعالاتهم والتناغم معهم، ويندرج تحت هذا البعد (11) فقرة.

- البعد الثالث: تنظيم الانفعالات:

ويشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها إلى تحقيق الانجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع أفضل القرارات حتى وإن كان تحت ضغط انفعالي من الآخرين وفهم كيف يتعامل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى ويندرج تحت هذا البعد (13) فقرة.

- البعد الرابع: المعرفة الانفعالية:

وتشير إلى القدرة على الانتباه والإدراك الجيد في الانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والتعبير عنها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر والأحداث ويندرج تحت هذا البعد (10) فقرات.

-البعد الخامس: التواصل الاجتماعي:

ويشير إلى قدرة الفرد على التأثير الايجابي في الآخرين، وذلك من خلال إدراك وفهم انفعالاته ومشاعره ومعرفة متى يمارس القيادة ومتى يتبع الآخرين، ومساندتهم في التصرف معهم بطريقة لائقة ويندرج تحت هذا البعد(09) فقرات (علي الشهري، 2009، ص.81).

والجدول التالي يوضح موقع عبارات كل بعد من أبعاد المقياس حيث لم ترتب ترتيبا تسلسليا بل وضعت بطريقة عشوائية تجنباً للاستجابات النمطية:

جدول رقم (10) يوضح توزيع أبعاد مقياس الذكاء الوجداني.

الرقم	أبعاد الذكاء الوجداني	عبارات البعد الموجبة	عبارات البعد السالبة	المجموع
1	إدارة الانفعالات	53-50-31-28-26-18-17-13-12-11-9-6	56-16-4	15
2	التعاطف	57-55-54-44-41-40-38-37-35-34-33	لا يوجد	11
3	تنظيم الانفعالات	58-32-30-29-27-25-24-23-22-21-20-19	15	13
4	المعرفة الانفعالية	51-49-14-10-8-7-5-3-1	51-05-02	10
5	التواصل الاجتماعي	52-48-47-46-45-43-42-39-36	لا يوجد	09
58	عدد العبارات الإجمالي			

-طريقة تصحيح المقياس: بناءً على التعليمات الخاصة بالمقياس والتي تبين للمستجيب كيفية الاستجابة، فإنه يجب على المستجيب أن يختار الإجابة التي تتفق معه ويضع علامة (x) حسب ما يتفق مع مشاعره واتجاهاته وتصرفاته في المواقف التي تتعلق به.

وتتم طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني كما هو موضح في الجدول التالي:

- الجدول رقم (11): يوضح طريقة تصحيح مقياس الذكاء الوجداني:

البداية	دائماً	عادة	أحياناً	غالباً	نادراً
الموجبة	5 درجات	4 درجات	3 درجات	2 درجتان	1 درجة واحدة
السالبة	1 درجة واحدة	2 درجتان	3 درجات	4 درجات	5 درجات

6-1-2- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

1-الصدق: على الرغم من فحص الصدق التكويني من جانب محكمي المقياس ومن خلال صياغته اللفظية من مقاييس أخرى والتراث السيكولوجي لمفهوم الذكاء الوجداني، فإن الباحثين آثرا فحص صدق المقياس بطرق أخرى هي:

- **صدق المفردات:** أي قدرة المفردة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على المقياس (الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى) وتم ذلك بحساب التباين بين الأعلى عن والأقل من 25% لعينة الدراسة.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم ذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة.

- **الصدق العاملي:** تم حسابه من خلال مصفوفة معاملات ارتباط العوامل بعضها ببعض وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.

- **الصدق الارتباطي:** تم حسابه من خلال ارتباط درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية بدرجات أحد الاختبارات الفرعية لاختبار الاستعدادات العقلية (اختبار اليقظة العقلية) وذلك لعينة الدراسة ويتضمن الجدول التالي الصدق الارتباطي والصدق العاملي لعوامل المقياس والدرجة الكلية:

جدول رقم(12): يبين قيم معاملات الصدق العاملي والصدق الارتباطي لعوامل مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية.

العامل	إدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	التواصل الاجتماعي	اليقظة
ادارة الانفعالات	-					*0,16
التعاطف	** 0 ,23	-				*0,16
تنظيم الانفعالات	**0 ,55	**0 ,17	-			*0,16
المعرفة الانفعالية	**0 ,22	**0 ,26	**0 ,17	-		*0,20
التواصل الاجتماعي	**0 ,35	**0 ,55	**0 ,39	**0 ,22	-	*0,13
الدرجة الكلية	**0 ,74	**0 ,66	**0 ,66	**0 ,48	**0 ,74	**0,24

* القيمة دالة عند مستوى 0,01

**القيمة دالة عند مستوى 0,05

مما سبق يتضح مدى صدق المقياس الحالي للدراسة في قياسه للذكاء الوجداني.

2- ثبات المقياس: قام الباحثين بالتحقق من ثبات المقياس بأبعاده الخمسة معاملات الثبات بطريقة (ألفا كرونباخ) وكانت نتيجة الثبات المقياس الكلي (0,71) وهي قيمة دالة عند مستوى (0,01) مما يفيد بأن المقياس صالح للتطبيق في الدراسة الحالية (عبده وعثمان، 2002، ص. 268-269).

6-1-3- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني في البيئة الجزائرية:

1- في دراسة خالد شنون (2013): قام الباحث "خالد شنون عام 2013" باستخدام مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده (عثمان ورزق) في دراسته بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز - دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة تيبازة"، حيث كانت نتائج صدق وثبات المقياس كما يلي:

1-1- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي بعد تطبيقه على عينة شملت (60) تلميذا وتلميذة من مستوى الرابعة متوسط، حيث أسفرت النتائج عن حذف بعض البنود هي: البند رقم (15-16-01-20-39) وعليه تم حذف (06) عبارات من المقياس وأصبح المقياس يتكون من (52) بند بدلا من 58 بند.

1-2- ثبات المقياس:

تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) حيث تراوحت قيمته (0,77) وهو معامل ثبات مرتفع (خالد شنون، 2013، ص. 118).

2- دراسة (مريم بن سكيريفة، 2008، ص. 189):

قامت الباحثة باستخدام مقياس الذكاء الوجداني (عثمان ورزق) عام 2008 في دراستها بعنوان: " استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي للمعلم ". حيث كانت نتائج صدق وثبات المقياس كالتالي:

2-1- صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بطريقة المقارنة الطرفية بعد تطبيقه على عينة استطلاعية شملت (61) معلما ومعلمة من المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة، حيث تم تقسيم درجات أفراد العينة الاستطلاعية إلى مستويين (ممتاز وضعيف)، ثم تم مقارنة الدرجات حيث تم ترتيب درجات أفراد العينة الاستطلاعية تصاعديا وأخذت نسبة (27%) من ذوي الدرجات المنخفضة و(27%) يمثلون الدرجات المرتفعة، بعد ذلك تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار "ت" حيث وجد أن درجات المقياس تميز تمييزا واضحا بين المستويات الضعيفة والقوية.

2-2- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية بفاصل زمني قدره أسبوعين، حيث بلغ معامل الثبات بين التطبيقين ($r=0,81$) وهو معامل ثبات عال، كما تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية وبلغ قيمة معامل الارتباط ($r=0,78$) وبعد تصحيحه بمعادلة (سبيرمان براون) بلغت قيمته ($0,88$) وهو معامل ثبات مرتفع.

6-1-4- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني في الدراسة الحالية:

1- صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين:

- الطريقة الأولى: ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (13) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس الذكاء الوجداني	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إدارة الانفعالات	0,840**	0,01
تنظيم الانفعالات	0,731**	0,01
التعاطف	0,442**	0,01
المعرفة الانفعالية	0,496**	0,01
التواصل الاجتماعي	0,541**	0,01

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (13) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$)، حيث تراوحت جميعها على التوالي بين ($0,442$) و ($0,84$) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس الذكاء الوجداني.

- الطريقة الثانية: ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.

والجدول رقم (14) يوضح العلاقة الارتباطية لكل عبارة بمجموع درجات البعد الذي تنتمي إليه.

رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0,701**	0,01	20	0,407**	0,01	39	0,440**	0,01
2	0,659**	0,01	21	0,524**	0,01	40	0,644*	0,01
3	0,551**	0,01	22	0,460**	0,01	41	0,859**	0,01
4	0,577*	0,01	23	0,617**	0,01	42	0,602**	0,01
5	0,416**	0,01	24	0,600**	0,01	43	0,707**	0,01
6	0,494**	0,01	25	0,402**	0,01	44	0,801**	0,01
7	0,834**	0,01	26	0,549**	0,01	45	0,562**	0,01
8	0,440**	0,01	27	0,594**	0,01	46	0,458**	0,01
9	0,635**	0,01	28	0,514**	0,01	47	0,591**	0,01
10	0,835**	0,01	29	0,570**	0,01	48	0,719**	0,01
11	0,778**	0,01	30	0,630**	0,01	49	0,783**	0,01
12	0,740**	0,01	31	0,484**	0,01	50	0,545**	0,01
13	0,620**	0,01	32	0,414**	0,01	51	0,456**	0,01
14	0,455**	0,01	33	0,712**	0,01	52	0,636**	0,01
15	0,457**	0,01	34	0,720**	0,01	53	0,431**	0,01
16	0,448**	0,01	35	0,686**	0,01	54	0,658**	0,01
17	0,523**	0,01	36	0,589**	0,01	55	0,566**	0,01
18	0,612**	0,01	37	0,589**	0,01	56	0,683**	0,01
19	0,418**	0,01	38	0,537**	0,01	57	0,614**	0,01
			** دالة عند مستوى الدلالة α 0,01.					
			58	0,618**	0,01			

يتضح من خلال الجدول أعلاه رقم (14) أن جميع معاملات الارتباط تتراوح بين (0,402-0,859)

وهي جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,01).

2- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات مقياس الذكاء الوجداني بطريقة:

1- معامل ألفا كرو نباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ لهذا المقياس فتحصلنا

على النتيجة التالية:

الجدول رقم (15): يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني.

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	أبعاد مقياس الذكاء الوجداني
15	0,85	إدارة الانفعالات
13	0,76	تنظيم الانفعالات
10	0,81	التعاطف
11	0,87	المعرفة الانفعالية
09	0,74	التواصل الاجتماعي
58	0,88	المقياس ككل

يتضح من الجدول السابق رقم (15) أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني كانت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,74 و 0,87) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني ككل (0,88) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس الذكاء الوجداني يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحاً للتطبيق في الدراسة الأساسية.

6-2- قائمة حل المشكلات: *Personal problem_Solving Inventorey (PPSI)* ترجمة وتقنين الصمادي

عبد الله عبد الغفور 1992.

6-2-1- التعريف بالقائمة (الصمادي، 1992، ص.30-80): قام بتطوير هذه القائمة كل من هبner وبيترسون (Heppner and Peterson. 1982) تتألف القائمة في صورتها الأصلية من (32) فقرة مدرجة بطريقة ليكرت، وقد وضعت الفقرات بحيث تتصف بالصدق الظاهري لقياس الخطوات العامة لعملية حل المشكلات، كما حددها الباحثان، وتتمثل بخطوات خمس أساسية هي: الاتجاه العام-تحديد المشكلة-توليد البدائل-اتخاذ القرار-التقييم. وقد تضمنت فقرات القائمة عبارات ايجابية وأخرى سلبية متساوية في عددها وعشوائية في توزيعها.

وتتطلب الإجابة على فقرات المقياس من المفحوص أن يقرأ كل عبارة، ومن ثم عليه أن يحدد موافقته على ما جاء في تلك العبارة بوضع علامة (x) أمام تلك العبارة في العمود المناسب لدرجة موافقته عليها.

6-2-2-2- الخواص السيكومترية للقائمة في بيئتها الأصلية:

6-2-2-1- صدق القائمة: لقد أجرى الباحثان (هبنر وبيترسون) تحليلاً عاملياً للبيانات المتجمعة من تطبيق القائمة -بصورتها الأصلية- على عينة مكونة من (212) طالباً وطالبة في مستوى السنة الأولى والثانية الجامعيتين، وكان الهدف من هذا الإجراء هو التعرف على مكونات عملية حل المشكلات كما تقيسها هذه القائمة فتبين وجود ثلاثة عوامل رئيسية هي:

- العامل الأول: عامل الثقة ويضم (11) فقرة.

- العامل الثاني: عامل التجنب ويضم (16) فقرة.

- العامل الثالث: عامل التحكم أو الضبط الشخصي ويضم (5) فقرات.

6-2-2-2- ثبات القائمة: حسب معامل الاتساق الداخلي لكل من العوامل الثلاث، وقد بلغت تقديرات الثبات لعامل الثقة (0,75) ولعامل التجنب (0,84) ولعامل الضبط الشخصي (0,72) وللقائمة ككل (0,90)، في حين بلغ معامل الثبات بالإعادة لعامل الثقة (0,85) ولعامل التجنب (0,88) ولعامل الضبط الشخصي (0,85) وللقائمة ككل (0,89).

6-2-3- قائمة حل المشكلات الصورة المعربة: قام الباحث "الصمادي عبد الله عبد الغفور" بترجمة المقياس الأصلي إلى اللغة العربية وقد تم عرض فقرات القائمة المعربة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في كليتي التربية في كل من الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك، وذلك لمعرفة مدى ملائمة الفقرات ووضوحها وانسجامها مع خطوات عملية حل المشكلة كما تفترضها القائمة، وقد أتمدت الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكمين حول ملائمتها (80%) فما فوق، وبناء على ذلك تم تثبيت جميع فقرات القائمة.

كذلك فقد تم إجراء تحليل عاملي للبيانات المتجمعة من تطبيق القائمة على (161) طالباً وطالبة في كلية التربية في الجامعة الأردنية، وقد أفرز التحليل العاملي الأولي ثمانية عوامل، وتراوحت نسبة ما تفسره هذه العوامل من تباين الأداء على القائمة - وذلك بعد إجراء عملية تدوير المحاور بين (0,08) و (0,29)، أما بعد حصر عدد العوامل بثلاث عوامل، وإجراء عملية التدوير فقد بلغت نسبة ما تفسره العوامل من التباين كما يلي:

- عامل الثقة ويضم (7) فقرات ويفسر (0,34) من التباين.

- عامل التجنب يضم (10) فقرات ويفسر (0,33) من التباين.

- عامل الضبط الشخصي يضم (10) فقرات ويفسر (0,32) من التباين.

وذلك بعد أن تم حذف خمس فقرات لارتباطها الضعيف مع الدرجة الكلية للمقياس، وبذلك فقد استقرت القائمة على سبعة وعشرين فقرة (27)، وقد بلغت معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة في القائمة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (16) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل المختلفة في قائمة حل المشكلات.

عامل الضبط الشخصي	عامل التجنب	عامل الثقة	
		1,00	عامل الثقة
	1,00	0,61	عامل التجنب
1,00	0,18	0,53	عامل الثقة

والجدول التالي رقم (17) يوضح تشبعات الفقرات بالعوامل الثلاث:

العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	رقم الفقرة
0,66	0,09	0,06	1
0,59	0,10	0,07	2
0,18	0,68	0,14	3
0,64	0,16	0,04	4
0,30	0,34	0,51	5
0,59	-0,02	0,21	6
0,40	0,17	0,03	7
0,04	0,55	0,08	8
0,16	0,49	0,25	9
0,15	0,62	0,06	10
0,37	0,41	0,13	11
0,24	0,30	-0,07	12
-0,01	0,32	0,03	13
0,55	0,09	0,27	14
0,11	0,14	0,70	15
0,47	-0,27	0,46	16
-0,08	0,14	0,67	17
0,22	0,14	0,73	18

0,19	0,70	0,28	19
0,19	0,44	0,58	20
0,21	0,46	0,51	21
0,42	0,32	-0,07	22
-0,02	0,55	0,23	23
0,15	0,13	0,65	24
0,25	0,53	0,43	25
0,46	0,18	0,36	26
0,55	0,08	0,39	27

ويشير ضعف معاملات الارتباط بين العوامل الثلاثة إلى استقلالية هذه العوامل، مما يدعم القول أن القائمة تتمتع بدلالات صدق يمكن اعتبارها مقبولة لأغراض الدراسة.

- **ثبات القائمة:** لمعرفة تقديرات ثبات القائمة فقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ). وقد بلغت تقديرات الثبات لعامل الثقة (0,84) ولعامل التجنب (0,77) ولعامل الضبط الشخصي (0,78) وللقائمة ككل (0,89)، كذلك فقد بلغ معامل ثبات القائمة بالإعادة (0,73)، وقد تم حساب هذا المعامل من البيانات المتجمعة من تطبيق القائمة على (30) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وكانت الفترة الزمنية بين مرتي التطبيق أسبوعين.

- **تصحيح القائمة:**

يتم تصحيح أداء الأفراد على قائمة حل المشكلات حيث أعطيت الإجابات الأوزان التالية:

الجدول رقم (18) يوضح طريقة تصحيح قائمة حل المشكلات.

الإجابة نوع الفقرة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
الفقرات الإيجابية	4	3	2	1
الفقرات السلبية	1	2	3	4

وبذلك فإن الدرجة الكلية التي يمكن الحصول عليها على القائمة تتراوح بين (27-108) وتشير درجة الفرد على القائمة إلى قدرة متدنية على حل المشكلات بالقدر الذي تقترب فيه من الدرجة (27)، بينما تشير الدرجة على القائمة إلى قدرة عالية على حل المشكلات لدى الفرد بالقدر الذي تقترب فيه درجته من الدرجة (108).

جدول رقم(19) يوضح توزيع أبعاد قائمة حل المشكلات:

الرقم	الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	مجموع عبارات البعد
1	الثقة	21-20-18-17-15-5	24	07
2	التجنب	25-23-12-9	19-13 -11-10-8-3	10
3	الضبط الشخصي	26 -27-16-14-7-6	22-4-2-1	10
		عدد العبارات الإجمالية		
		27		

6-2-4- الخصائص السيكومترية لقائمة حل المشكلات في الدراسة الحالية:

قام الباحث بتطبيق مقياس القدرة على حل المشكلات على عينة شملت (44) تلميذا وتلميذة من مستوى السنة الثانية ثانوي بثانويتي هوارى بومدين وبرهوم الجديدة بمنطقة برهوم بالمسيلة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، من أجل التأكد من صلاحية هذا المقياس للتطبيق في الدراسة الأساسية.

6-2-4-1- صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس من خلال حساب:

1-ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس. والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة

الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية:

الجدول رقم (20) يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات وأبعاده الفرعية.

أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الثقة	0,773**	0,01
التجنب	0,814**	0,01
الضبط الشخصي	0,816**	0,01

**دالة عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,01$.

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (20) إلى أن جميع معاملات الارتباط لأبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$)، حيث تراوحت جميعها على التوالي بين (0,77) بالنسبة لبعد الثقة و(0,81) بالنسبة لبعد التجنب و(0,81) بالنسبة لبعد الضبط الشخصي وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس القدرة على حل المشكلات.

6-2-4-2- حساب الثبات:

تم التأكد من ثبات مقياس القدرة على حل المشكلات بطريقة:

1-معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

- الجدول رقم (21) يوضح معامل ألفا كرونباخ لمقياس حل المشكلات:

عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	أبعاد المقياس
7	0,524	الثقة
10	0,406	التجنب
10	0,457	الضبط الشخصي
27	0,72	المقياس ككل

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن جميع معاملات ألفا كرونباخ كانت متوسطة أي مقبولة في الثبات وهذا بالنظر إلى قيمة الثبات للمقياس ككل حيث بلغت (0,72) وهي قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات قوي.

ويتضح مما يلي أن مقياس القدرة على حل المشكلات الذي أعده كل من "هبنر وبيترسون" (1982) وترجمه وقننه على البيئة الأردنية "الصمادي عبد الله عبد الغفور" (1992) صادق وثابت وهذا ما أشارت إليه الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق وثابت في نفس الوقت مما يسمح باستخدامه في الدراسة الحالية.

7- الأساليب الإحصائية:

7-1- التكرارات والنسب المئوية والتمثيلات البيانية وتعطى بالعلاقة التالية:

$$p = \frac{f_i}{\sum f_i} \times 100$$

تم استخدامها في تحديد خصائص العينة.

7-2-معامل الارتباط بيرسون:

$$R_p = \frac{N \sum(x.y) - (\sum x).(\sum y)}{\sqrt{[N \sum x^2 - (\sum x)^2][N \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

تم استخدامه في حساب العلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

7-3- معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات مقياسي الدراسة (مقياس الذكاء الوجداني-مقياس القدرة على حل المشكل).

7-4- اختبار " ليفين " للكشف عن التجانس بين عينتين مستقلتين (F) لتجانس المجموعات *Levene's Test for Equality of Variances* ويعطى بالعلاقة التالية:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

بحيث:

- (S_1^2) هو التباين الأكبر.
 - (S_2^2) هو التباين الأصغر.
- ويتم حساب التباين بالعلاقة التالية:

$$S^2 = \frac{n \sum x^2 - (\sum x)^2}{n(n-1)}$$

بحيث:

- $(\sum x^2)$ هو مجموع مربعات القيم.
- $(\sum x)^2$ هو مربع مجموع القيم.
- (n) هو حجم العينة.

تم استخدامه في حساب التجانس بين المجموعات (الجنس - التخصص).

7-5- اختبار الدلالة الإحصائية "ت" لعينتين مستقلتين (*T-test*) ونميز فيه حالتين هما:

1- اختبار (*T-test*) لعينتين مستقلتين متجانستين ويعطى بالعلاقة التالي:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left[\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \right] \left[\frac{n_1 + n_2}{n_1 \cdot n_2} \right]}}$$

- بحيث:

- \bar{x}_1 = المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.
- \bar{x}_2 = المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.

- n_1 = حجم المجموعة الأولى.

- n_2 = حجم المجموعة الثانية.

- S_1^2 = تباين المجموعة الأولى.

- S_2^2 = تباين المجموعة الثانية.

ودرجة الحرية هنا تعطى بالعلاقة التالية:

$$df = n_1 + n_2 - 2$$

2- اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين غير متجانستين ويعطى بالعلاقة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

ودرجة الحرية هنا تعطى بالعلاقة التالية:

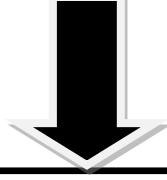
$$df = \frac{[(S_1^2/n_1) + (S_2^2/n_2)]^2}{\left[\frac{(S_1^2/n_1)^2}{n_1 - 1} \right] + \left[\frac{(S_2^2/n_2)^2}{n_2 - 1} \right]}$$

وقد تم استخدامه لمعرفة ما إذا كان هناك فرق بين الذكور والإناث والتخصص العلمي والأدبي في متغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات)، كما تمت المعالجة الإحصائية للمعطيات بواسطة البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الاجتماعية.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبني المنهج المناسب وكذلك حصر لمجتمع الدراسة لاختيار عينة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية وحساب خصائصها السيكومترية والتي تتمثل في الصدق والثبات، حيث تبين بعد تطبيق أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية صلاحية الأدوات للتطبيق في الدراسة الأساسية، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج



تمهيد:

1- التذكير بفرضيات الدراسة

2- عرض نتائج الدراسة

3- مناقشة نتائج الدراسة

استنتاج عام.

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نقوم بعرض ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها، من أجل تأكيد أو نفي فرضيات الدراسة بعد أن تم تحليل نتائج أدوات الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية *Statistical Package for the Social Science (SPSS V.20)* لتحليل البيانات وفيما يلي عرض ومناقشة فرضيات الدراسة.

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

قبل البدء باستعراض نتائج الدراسة وجب التذكير بالفرضيات:

- الفرضية العامة الأولى:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- الفرضية الجزئية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعاطف والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- الفرضية الجزئية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- الفرضية الجزئية الخامسة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- الفرضية العامة الثانية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والتخصص).

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

- الفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

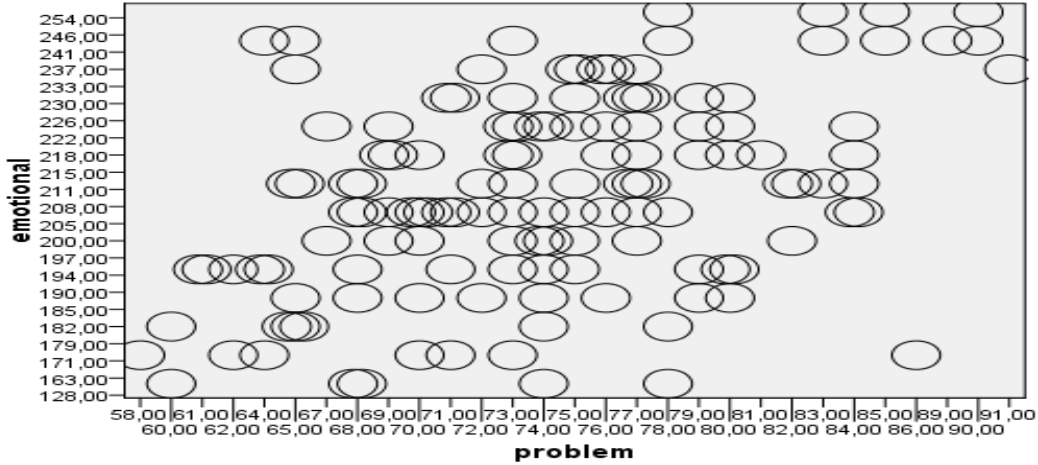
- الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي).

- الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

- الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي).

ولمعالجة الفرضيات العلائقية وجب التحقق من شروط العلاقة الارتباطية لمتغيري الدراسة (الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات) وأبرز هذه الشروط هو خطية العلاقة وللتأكد منها لجأ الباحث إلى رسم لوحة الانتشار كما هو موضح في الشكل التالي:

شكل رقم (13) يوضح لوحة الانتشار لبيانات متغيري الدراسة



نلاحظ من خلال الشكل رقم (13) للوحة الانتشار لبيانات الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات وجود علاقة خطية بين متغيري الدراسة، مما يتيح للباحث استخدام معامل الارتباط بيرسون البسيط.

1-1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى:

1-1-1- الفرضية الجزئية الأولى:

ينص الفرض الجزئي الأول على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين البعد الأول من أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات) والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول رقم (22) يوضح معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في بعد إدارة الانفعالات ودرجاتهم في مقياس القدرة على حل المشكلات.

القدرة على حل المشكلات			المتغيرات	
القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون (r)	حجم العينة	إدارة الانفعالات
دال	0,01	**0,378	131	

* دال عند مستوى الدلالة 0,05.

** دال عند مستوى الدلالة 0,01.

يتبين من الجدول رقم (22) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0,378)، هي قيمة ضعيفة وطرديّة أي كلما ارتفعت درجة إدارة الانفعالات لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفعت معه قدرتهم على حل المشكلات في الحياة اليومية، كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وعليه يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الصفرية هذا يعنى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكيد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%

1-1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

ينص الفرض الجزئي الثاني على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التعاطف والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي". وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين البعد الثاني من أبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف) والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (23) يبين الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة في بعد التعاطف ودرجاتهم في مقياس القدرة على حل المشكلات.

القدرة على حل المشكلات				المتغيرات
القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون (r)	حجم العينة	التعاطف
دال	0,01	**0,265	131	

* دال عند مستوى الدلالة 0,05

** دال عند مستوى الدلالة 0,01.

يتبين من الجدول رقم (23) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0,265) هي قيمة ضعيفة وطرديّة أي كلما ارتفعت درجة التعاطف لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفعت معه قدرتهم على حل المشكلات في الحياة اليومية، كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وعليه يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الصفرية، هذا يعنى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التعاطف والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكيد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

ينص الفرض الجزئي الثالث على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي". وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين البعد الثالث من أبعاد الذكاء الوجداني (تنظيم الانفعالات) والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (24) يبين الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة في بعد تنظيم الانفعالات ودرجاتهم في مقياس القدرة على حل المشكلات.

القدرة على حل المشكلات				المتغيرات
القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون r	حجم العينة	تنظيم الانفعالات
دال	0,01	**0,427	131	

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

يتبين من خلال الجدول رقم (24) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0,427) هي قيمة ضعيفة وطردية أي كلما ارتفعت درجة تنظيم الانفعالات لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفعت معه قدرتهم على حل المشكلات في الحياة اليومية، كما أن الارتباط دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وعليه يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الصفرية هذا يعنى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تنظيم الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-1-4- عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

ينص الفرض الجزئي الرابع على أنه: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المعرفة الانفعالية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي". وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين البعد الرابع من أبعاد الذكاء الوجداني (المعرفة الانفعالية) والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (25) يبين معامل الارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة في بعد المعرفة الانفعالية ودرجاتهم في مقياس القدرة على حل المشكلات.

القدرة على حل المشكلات				المتغيرات
القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون r	حجم العينة	المعرفة الانفعالية
دال	0,01	**0,261	131	

** دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05.

من خلال الجدول رقم (25) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0,261) هي قيمة ضعيفة وطرديّة أي كلما ارتفعت درجة المعرفة الانفعالية لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفعت معه قدرتهم على حل المشكلات، كما أن الارتباط دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وعليه يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الصفرية، هذا يعنى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعد المعرفة الانفعالية والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-1-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

ينص الفرض الجزئي الخامس على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين البعد الخامس من أبعاد الذكاء الوجداني (التواصل الاجتماعي) والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (26) يبين الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة في بعد التواصل الاجتماعي ودرجاتهم في مقياس القدرة على حل المشكلات.

القدرة على حل المشكلات.				المتغيرات
القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون r	حجم العينة	التواصل الاجتماعي
دال	0,05	*0,188	131	

* دال عند مستوى الدلالة 0,05.

من خلال الجدول رقم (26): نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0,188) هي قيمة ضعيفة وطرديّة أي كلما ارتفعت درجة التواصل الاجتماعي لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفعت معه

قدرتهم على حل المشكلات، كما أن الارتباط دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وعليه يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الصفرية، هذا يعنى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

✓ عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الأولى:

تنص الفرضية العامة الأولى على أنه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. وللكشف عن العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

جدول رقم (27) يبين الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات.

الدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات.			المتغيرات	
القرار	مستوى الدلالة	معامل الارتباط بيرسون r	حجم العينة	الدرجة الكلية للذكاء الوجداني
دال	0,01	**0,42	131	

**دال عند مستوى الدلالة 0,01. * دال عند مستوى الدلالة 0,05 .

يتبين من خلال الجدول رقم (27) أن قيمة معامل الارتباط بيرسون والتي بلغت (0,392) هي قيمة ضعيفة وطرديية أي كلما ارتفعت الدرجة الكلية للذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفعت معه قدرتهم على حل المشكلات، كما أن الارتباط دال عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وعليه يمكن القول أنه تم رفض الفرضية الصفرية، هذا يعنى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة الثانية:

1-2-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الأولى:

ينص الفرض الجزئي الأول على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار *Levene's Test for Equality of Variances* لتجانس المجموعات، وبعد المعالجة تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة كما هو مبين في الجدول والجدول رقم (28) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس الذكاء الوجداني-الأبعاد والدرجة الكلية.

القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ت"	درجة الحرية	إناث (93)		ذكور (38)		مستوى الدلالة	اختبار ليفين التجانس (F)	الأبعاد والدرجة الكلية الذكاء الوجداني
				ع	م	ع	م			
إدارة الانفعالات	غير دال	0,23	-1,207	129	7,6	53,68	8,00	51,89	0,967	0,002
التعاطف	غير دال	0,173	-1,37	129	7,08	43,21	7,51	41,31	0,854	0,034
تنظيم الانفعالات	غير دال	0,237	1,187	129	6,73	45,29	6,53	46,81	0,720	0,130
المعرفة الانفعالية	غير دال	0,158	-1,42	129	5,1	36,46	4,56	35,1	0,442	0,520
التواصل الاجتماعي	غير دال	0,832	0,212	129	5,68	31,74	5,66	31,97	0,691	0,159
الدرجة الكلية	غير دال	0,469	-0,73	129	22,48	210,39	26,06	207,1	0,334	0,942

من خلال الجدول أعلاه رقم (28) وبالنظر إلى قيمة اختبار ليفين (F) للتجانس والذي بلغت قيمته (0,942) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذلك قيمة اختبار (F) للتجانس بالنسبة للأبعاد الخمسة (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) حيث بلغت على التوالي: (0,002، 0,034، 0,130، 0,520، 0,159) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) إذن نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين كون أن اختبار التجانس ليفين كشف على أن مجموعتي الذكور والإناث متجانستين في كل أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية وهذا لأن كل قيم (F) جاءت غير دالة إحصائياً مما استدعى تطبيق اختبار (T) لعينتين مستقلتين ومتجانستين.

كما يتبين من الجدول رقم (28) أن هناك تقارب كبير بين المتوسطات الحسابية لمختلف أبعاد مقياس الذكاء الوجداني بين الجنسين حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعده إدارة الانفعالات (51.89) بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ (53.68)، أما في بعد التعاطف فقد بلغ متوسط الذكور (41.31) أما متوسط الإناث فقد بلغ (43.21)، في حين بلغ متوسط الذكور في بعد تنظيم الانفعالات (46.81) أما متوسط الإناث فقد بلغ (45.29)، أما في بعد المعرفة الانفعالية فقد قدر متوسط الذكور بـ (35.10) في حين قدر متوسط الإناث بـ (36.46)، أما في بعد التواصل الاجتماعي فقد قدر المتوسط الحسابي للذكور (31.97) أما متوسط الإناث فقد بلغ (31.74)، أما بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء الوجداني فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (207,1)، أما المتوسط الحسابي للإناث فقد بلغ (210,39)، من هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني وما يؤكد ذلك هو قيمة (ت) والتي بلغت (-0.73) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ 5%.

1-2-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الثانية:

ينص الفرض الجزئي الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مقياس الذكاء الوجداني تعزى لمتغير التخصص (العلمي/ الأدبي)".
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار *Levene's Test for Equality of Variances* لتجانس المجموعات، وبعد المعالجة تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (29) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي في مقياس الذكاء الوجداني.

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة "ت"	أدبي (48)		علمي (83)		مستوى الدلالة	اختبار ليفين للتجانس (F)	الأبعاد والدرجة الكلية للذكاء الوجداني
				ع	م	ع	م			
غير دال	0,164	129	-1,403	7,8	54,41	7,64	52,44	0,991	0,00	إدارة الانفعالات

التعاطف	0,542	0,463	42,42	6,84	43,08	7,91	-0,484	129	0,630	غير دال
تنظيم الانفعالات	0,018	0,895	45,28	6,66	46,5	6,72	-0,996	129	0,322	غير دال
المعرفة الانفعالية	1,033	0,311	35,45	5,07	37,12	4,66	-1,908	129	0,059	غير دال
التواصل الاجتماعي	0,638	0,426	31,62	5,52	32,12	5,92	-0,476	129	0,636	غير دال
الدرجة الكلية	0,000	0,993	207,24	23,25	213,25	23,74	- 1,406	129	0,163	غير دال

يتبين من الجدول رقم (29) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (F) والذي بلغت قيمته (0,000) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس وكذلك قيمة اختبار (F) للتجانس بالنسبة للأبعاد الخمسة (إدارة الانفعالات، التعاطف، تنظيم الانفعالات، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) حيث بلغت على التوالي: (0,000، 0,542، 0,018، 1,033، 0,638) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

إذن نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين كون أن اختبار التجانس ليفين كشف على أن مجموعتي الأدبيين والعلميين متجانستين في كل أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة والكلية وهذا لأن كل قيم (F) جاءت غير دالة إحصائياً مما استدعى تطبيق اختبار (T) لعينتين مستقلتين ومتجانستين.

ويتبين من الجدول رقم (29) أيضاً أن هناك تقارب كبير بين المتوسطات الحسابية لمختلف أبعاد مقياس الذكاء الوجداني بين ذوي التخصص العلمي وذوي التخصص الأدبي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد إدارة الانفعالات (52.44) بالنسبة لذوي التخصص العلمي أما بالنسبة لذوي التخصص الأدبي فقد بلغ (54.41) أما في بعد التعاطف فقد بلغ متوسط ذوي التخصص العلمي (42.42) أما متوسط ذوي التخصص الأدبي فقد بلغ (43.08)، في حين بلغ متوسط ذوي التخصص العلمي في بعد تنظيم الانفعالات (45.28) أما متوسط ذوي التخصص الأدبي فقد بلغ (46.5)، أما في بعد المعرفة الانفعالية فقد قدر متوسط ذوي التخصص العلمي بـ (35.45) في حين قدر متوسط ذوي التخصص الأدبي بـ (37.12)، أما في بعد التواصل الاجتماعي فقد قدر المتوسط الحسابي لذوي التخصص العلمي بـ: (31.62) أما متوسط

ذوي التخصص الأدبي فقد بلغ (32.12). أما بالنسبة للدرجة الكلية للذكاء الوجداني فقد بلغ المتوسط الحسابي لذوي التخصص العلمي (207,24) أما متوسط ذوي التخصص الأدبي فقد بلغ (213,25) من هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين التخصصين (العلمي والأدبي) في الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) وما يؤكد ذلك هو قيمة (ت) والتي بلغت (-1.41) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

1-2-3- عرض نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الثالثة:

ينص الفرض الجزئي الثالث على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مقياس القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار *Levene's Test for Equality of Variances* لتجانس المجموعات، وبعد المعالجة تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (30) يوضح نتائج اختبار(ت) ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث في مقياس القدرة على حل المشكلات.

القرار الإحصائي	مستوى الدلالة	قيمة" ت	درجة الحرية	الإناث (93)		الذكور (38)		مستوى الدلالة	اختبار ليفين للتجانس (F)	أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات
				ع	م	ع	م			
غير دال	0,121	1,561	129	3,17	20,24	2,63	21,15	0,353	0,869	الثقة
غير دال	0,941	- 0,083	129	3,18	25,68	4,25	25,63	0,025	5,142	التجنب
غير دال	0,243	- 1,194	129	3,15	25,25	3,26	24,52	0,400	0,714	الضبط الشخصي
غير دال	0,937	- 0,079	129	6,52	73,89	7,45	73,78	0,415	0,669	المقياس ككل

من خلال الجدول أعلاه رقم (30) وبالنظر إلى اختبار التجانس ليفين (ف) والذي بلغت قيمته (0,669) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وكذلك قيمة اختبار(ف) بالنسبة

لأبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) إذن نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين مما استدعى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين متجانستين. ويتبين أيضاً من خلال الجدول رقم (30) أن هناك تقارب كبير بين المتوسطات الحسابية لمختلف أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات بين الجنسين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد الثقة (21.15) بالنسبة للذكور أما بالنسبة للإناث فقد بلغ (20.24)، أما في بعد التجنب فقد بلغ متوسط الذكور (25.63) أما متوسط الإناث فقد بلغ (25.68)، في حين بلغ متوسط الذكور في بعد الضبط الشخصي (24.52) أما متوسط الإناث فقد بلغ (25.25)، أما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس فقد قدر المتوسط الحسابي للذكور بـ (73,78) بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (73,89)، من هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في القدرة على حل المشكلات (الأبعاد والدرجة الكلية) وما يؤكد ذلك هو قيمة (ت) والتي بلغت (-0.079) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

1-2-4- عرض نتائج الفرضية الفرقية الجزئية الرابعة:

ينص الفرض الجزئي الرابع على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الثانية ثانوي في مقياس القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)". وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار *Levene's Test for Equality of Variances* للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المستقلة كما هو مبين في الجدول التالي:

والجدول رقم (31) يوضح نتائج اختبار "ت" ودلالاتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في مقياس القدرة على حل المشكلات.

القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ت"	درجة الحرية	أدبي (48)		علمي (83)			أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات
				ع	م	ع	م	مستوى الدلالة	
								اختبار ليفين للتجانس (F)	

الثقة	0,169	0,681	20,21	3,02	21,02	3,04	129	-1,462	0,146	غير دال
التجنب	0,343	0,559	25,49	3,53	25,97	3,47	129	-0,761	0,448	غير دال
الضبط الشخصي	0,089	0,766	24,85	3,20	25,37	3,16	129	-0,898	0,145	غير دال
الدرجة الكلية	0,206	0,650	73,20	6,89	75	6,48	129	-1,467	0,145	غير دال

يتبين من الجدول رقم (31) أن قيمة اختبار ليفين (F) بلغت (0,206) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، وكذلك قيمة اختبار (ف) بالنسبة لأبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) إذن نستنتج أن هناك تجانس بين المجموعتين (مجموعة العلميين ومجموعة الأدبيين) مما استدعى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومتجانستين.

ويتبين أيضاً من خلال الجدول رقم (31) أن هناك تقارب كبير بين المتوسطات الحسابية لمختلف أبعاد مقياس القدرة على حل المشكلات بين ذوي التخصص العلمي و ذوي التخصص الأدبي حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعده الثقة (20,21) بالنسبة لذوي التخصص العلمي، أما بالنسبة لذوي التخصص الأدبي فقد بلغ (21,02) أما في بعد التجنب فقد بلغ متوسط ذوي التخصص العلمي (25,49)، أما متوسط ذوي التخصص الأدبي فقد كان (25,97)، في حين بلغ متوسط ذوي التخصص العلمي في بعد الضبط الشخصي (24,89) أما متوسط ذوي التخصص الأدبي فقد بلغ (25,37)، أما بالنسبة للدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات فقد قدر المتوسط الحسابي لذوي التخصص العلمي (73,20) بينما بلغ المتوسط الحسابي لذوي التخصص الأدبي (75)، من هنا يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين ذوي التخصص العلمي والأدبي في القدرة على حل المشكلات وما يؤكد ذلك هو قيمة (ت) والتي بلغت (-1,467) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

2-مناقشة النتائج:

2-1-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على "وجود علاقة ارتباطية بين إدارة الانفعالات (البعد الأول من أبعاد الذكاء الوجداني) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي" ومن خلال نتائج معامل الارتباط بيرسون تبين وجود علاقة موجبة بين المتغيرين، وجاءت قيمة معامل الارتباط بيرسون دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) وهذا يعني أنه كلما زادت درجة إدارة الانفعالات زادت القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وعليه تم قبول فرضية البحث الجزئية الأولى.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كوثر غالي (2009) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدارة الانفعالات والرضا الوظيفي، ودراسة هينلي و لونج (Henley & long , 2001) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على إدارة المشاعر والانفعالات في تنمية القدرة على استخلاص العمليات المنطقية والوصول إلى استنتاجات وأحكام صحيحة وصائبة لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، حيث أن الطلاب الذين تدربوا من خلال البرنامج تحسنت لديهم تلك العمليات وأصبحوا قادرين بشكل أفضل من غيرهم على الفحص والمقارنة"، وتتفق أيضاً مع دراسة هاجر احمد السيد عيسى (2012) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة بما فيها بعد إدارة الانفعالات والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية ببور سعيد، وتتفق أيضاً مع دراسة زمزمي (2011) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة بما فيها بعد إدارة الانفعالات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية.

ويمكن تفسير العلاقة بين إدارة الانفعالات والقدرة على حل المشكلات كون أن إدارة الانفعالات تساعد التلميذ على التفكير الموضوعي الفعال الذي يساعد بدوره على حل المشكلات المواكبة لحركة تفاعله مع نفسه والآخرين ومع البيئة الاجتماعية الحاضنة لهذا التفاعل، لأنه بدون حل التلميذ لهذه المشكلات سواء كانت مشكلات تحصيلية أو بين جماعة الأقران يظل الموقف ضاغطاً على مشاعره، فيبدأ بإدارة ضغوطه بدلاً من إدارة عواطفه ومستقبله؛ لأن إدارة الفرد لعواطفه وانفعالاته تساوي إدارته لمستقبله (أبو النصر، 2008، ص.132)، والضعف في إدارة الانفعالات يؤدي إلى الضعف في التوجه الإيجابي نحو المشكلة مثل الميل للتسوية والاستجابة الاندفاعية حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات بشكل مباشر، وبدلاً من ذلك فإنهم يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية تجاه الموقف ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوءاً.

كما أن الاضطراب الانفعالي مثل (القلق، الاكتئاب) يعوق أداء الوظائف العقلية في الحياة على نحو صحيح، فالتلاميذ القلقين والغاضبين المكتئبين لا يتعلمون في المواقف التي يشعرون فيها بالقلق أو الغضب أو الاكتئاب، والذين يمرون بهذه الحالات لا يستطيعون هضم المعلومات بكفاءة أو الاستفادة منها على الوجه الصحيح، كما أن العواطف السلبية القوية تلفت الانتباه إليها بقوة وتُسبب الانشغال بها وتعوق أي محاولة للتركيز على أي موضوع سواها، " وتتحدد كفاءتنا في استخدام قدراتنا العقلية الفطرية، بما فيها القدرة على أن نفكر وأن نخطط وأن نتدرب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى وعلى حل المشكلات على الحالة الانفعالية التي نكون عليها، أي هل انفعالاتنا دافعة ومثيرة لنا أم أنها محبطة ومعيقة؟ ويتوقف على ذلك الكثير من النتائج في حياتنا" (روبنس وسكوت، 2000).

ومما يؤكد تأثير الانفعالات السلبية كالقلق والاكتئاب والعصابية والضغط النفسية (بمعنى عدم قدرة التلميذ إلى إدارتها) على القدرة على حل المشكلات هو ما توصلت إليه دراسات كل من أبو جاموس (2009) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الاضطرابات الانفعالية (القلق، الاكتئاب، الخوف، والخجل) ومهارة حل المشكلات حيث أنه كلما ارتفعت هاته الاضطرابات قلت مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ الأولى الثانوي، كما توصلت دراسة فايد (2001) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين تقدير حل المشكلات الشخصية وكل من سمة القلق والاكتئاب والعصابية لدى الجنسين كما توصلت دراسته أيضاً إلى أن ذوي الحل غير الفعال للمشكلات أكثر قلقاً واكتئاباً وعُصابية من الأفراد ذوي الحل الفعال للمشكلات، كما توصلت دراسة حمدي (1998) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الاكتئاب ومهارات حل المشكلات، وتوصلت دراسة العدل (1995) إلى وجود تأثير لمستوى القلق على القدرة على حل المشكلات لصالح منخفضي القلق بالإضافة إلى وجود تأثير لمستوى الضغوط النفسية على القدرة على حل المشكلات لصالح منخفضي مستوى الضغوط النفسية.

ويؤكد أيضاً روبنس وسكوت (2000، ص. 268-269) أنه وإلى الدرجة التي نكون فيها مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة نعمل وتكون تحركاتنا نحو الإنجاز والنقود، وبهذا المعنى يكون الذكاء الوجداني استعداد رئيس أو قدرة تؤثر بقوة في كل القدرات بما فيها القدرة على حل المشكلات سواءاً بتيسيرها أو بإعاقتها.

كما أن حل المشكلات تتطلب اتخاذ قرارات، وأن اتخاذ قرارات سليمة يتطلب أكثر من المعرفة الواقعية، حيث يتم اتخاذها باستخدام معرفة الذات والتمكن الوجداني في أكثر الأوقات، حيث تعد التوترات والصراعات الشخصية دليلاً واضحاً على الصعوبة التي يعانيها معظم الناس في فهم وإدارة عواطفهم فأكثر من 70%

من الأشخاص الذين شملهم اختبار "براد بيرى وجين جريفز" للذكاء الوجداني تبين أن لديهم مشكلة في التعامل مع الضغوط ومشكلات الحياة، كما أن بعضاً من أصعب المواقف التي يواجهونها تكون في العمل، وتميل الصراعات إلى الاستحكام والتفاهم وذلك لأن أطرافها يتجنبون حل المشكلات ويتعاملون معها بسلبية، أو يواجهونها بدرجة شديدة من العنف والعدوانية تجعل تلك المواقف تتعدى حجمها الطبيعي (بيرى، جريفز، 2010، ص.40).

إذن إدارة الانفعالات تزيد من القدرة على حل المشكلات، فالتقاؤل يدل على النظرة الإيجابية للحياة) وهي سمة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع) والفرد الذي لديه الثقة بقدراته على تحقيق الهدف فإنه يبذل جهداً لتحقيق هذا الهدف، أي اعتقاد الفرد بقدرته على السيطرة على مجريات حياته ومواجهة ما يقابله من مشكلات وتحديات الحياة اليومية، وفي هذا يشير "كارفر وشير" (Carver & Scheur) إلى أن الفرد الذي يتسم بالاستعداد أو النظرة التفاؤلية (وهي صفة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع) فهو غالباً ما يمتلك وسائل التعامل مع المواقف المشكلة والضاغطة مقارنة بصاحب النزعة التشاؤمية (سمة ذوي الذكاء الوجداني المنخفض)، حيث تبين أن ذوي النظرة التفاؤلية غالباً ما يتميزون بدرجة منخفضة من الشعور بالتعب و التوتر العصبي، وفي المقابل وجد أن الأكثر تشاؤماً يعانون من الآلام الجسمية والشعور بالتعب والضيق، فالمتقاؤلون يتميزون بقدرتهم على التحكم في الانفعالات ومواجهة المشكلات دون اليأس في ذلك، والقدرة على الاسترخاء كما يتمتعون بالصدقات الشخصية، وهذه المهارات يتمتع بها ذوي الذكاء الوجداني المرتفع (الفر، النواجحة، 2012، ص.62)

ويشير سالوفي وآخرون (Salovey et al, 1993) إلى أن الانفعالات (سواء كانت إيجابية أو سلبية) التي تشير إلى خطر مثل الحزن والخوف والخزي والشعور بالذنب تجعل تفكير الفرد أكثر تحليلية وتركيزاً ومنطقية مما يساعد على تقليل الأخطاء في حل بعض المشكلات، أما الغضب والفرح الشديدين فمن الممكن أن يُولدا حالة عقلية تسهم في تشتيت الانتباه عن التفاصيل اللازمة لحل الموقف المشكل، كما أن درجة تشاؤم أو تقاؤل الفرد تتعكس على تفكيره، وتقييمه للموقف من حوله وعلى تقييمه لذاته من حيث صحته أو قدراته على اجتياز المواقف الصعبة كالمشكلات التي يواجهها الفرد في الحياة اليومية، فالتمكن من إدارة القلق من أساسيات المرونة التي تجعل الفرد متوازناً وتُبقية مُركزاً ومتحكماً مهما كان الموقف المشكل الذي يواجهه الفرد في حياته اليومية. فكلما ارتفع مستوى إدارة الانفعالات لدى الفرد أصبح سيد نفسه حين تعترضه المواقف الانفعالية القادمة من الحياة بما فيها من مشكلات، وبالتالي يدير هذه المشكلات بفاعلية لا أن

يصير عبداً لانفعالاته كما يقول جولمان (Goleman, 1995) بمعنى أن يسيطر الفرد على انفعالاته لا أن تسيطر عليه انفعالاته.

فالفرد يواجه في حياته اليومية العديد من المواقف التي تتطلب منه حلاً، فقد تكون بعض المواقف بسيطة، فيجد الشخص لها حلاً بسرعة وأحياناً تكون معقدة وتتعدد بدائل الموقف من حيث الأهمية وبالتالي يتطلب من الشخص التفكير ليتمكن من تحديد البديل الذي يراه أكثر أهمية بالنسبة إليه، والمفاضلة بين البدائل المعروضة وتحديد أحدها هو ما يسمى اتخاذ القرار، حيث تلعب قدرات الفرد دوراً هاماً في اتخاذ القرارات الفعالة حيث يعتمد في أداءاته ومعالجته للمشكلات التي يواجهها والمواقف التي يتعرض لها على مجموعة من القدرات المعرفية والوجدانية والاجتماعية، حيث يرى ماير وآخرون (Mayer et al, 2003) أن القدرات الوجدانية تلعب دوراً بارزاً في صنع واتخاذ القرار، حيث يمثل إدارة الانفعالات كأحد مكونات الذكاء الوجداني حيث يقيس قدرة الفرد على إدارة انفعالاته، أي قدرته على التكامل مع انفعالاته في عملية اتخاذ القرار (السمادونى، 2007، ص.231).

حيث أن القدرة على السيطرة على العواطف والانفعالات هي أساس الإرادة وأساس الشخصية الناجحة وإدارة العواطف هي تحد وهي حاجة ملحة في نفس الوقت، فهناك أشخاص يتمتعون بمستوى ذكاء مرتفع ولكن لا يستطيعون تسيير حياتهم الوجدانية، بشكل جيد فقد يفشل الشخص اللامع الذكاء في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته ودوافعه الجامحة، فالعواطف هي التي تقود التفكير والقيم والخوف والبقاء، والقدرة على إدارتها بشكل صحيح يعني الخروج من الأزمات والمشكلات وإدارتها بشكل سلبي يعني الانغماس في الأزمات والمشكلات وبالتالي التأثير بشكل سلبي على قراراته (إيهاب كمال، 2013، ص.255).

والتلاميذ ذوي المشاعر الإيجابية العالية تكون نظرتهم للمشكلات نظرة إيجابية كون عواطفهم إيجابية بوجه عام، أما التلاميذ الذين يتمتعون بدرجة عالية من المشاعر السلبية تكون نظرتهم سلبية لأنفسهم وللآخرين ويفسرون المشكلات والمواقف من منظور سلبي وتكون عواطفهم سلبية بوجه عام، وهذا ما يتفق مع قول "أرسطو" أن يغضب الإنسان فهذا أمر عادي وسهل، ولكن أن يغضب من الفرد المناسب وفي الوقت المناسب وبالأسلوب المناسب فليس هذا بالأمر السهل" فالشخص الذي لديه قدرة على إدارة انفعالاته لا يسمح لأي موقف أن يؤثر على حالته المزاجية (كالسعادة والرضا عن الذات)، كما يركز على أفعاله وما الذي يجب أن يقوم به، كما يعبر عن مشاعره بطريقة إيجابية (السمادونى، 2007، ص.115).

وهذا يعني سيادة الفرد على انفعالاته لا أن يكون عبداً لها وهو دليل على الكفاءة والذكاء في تناول أمور الحياة أي تحقيق التوازن وليس القمع العاطفي فكل الانفعالات لها قيمتها وأهميتها، فالحياة بدون عاطفة تصبح راکدة.

وبهذا نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الأولى الفائلة بوجود علاقة ارتباطية بين البعد الأول من أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

2-2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على "وجود علاقة ارتباطية بين البعد الثاني من أبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف) والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي"، ومن خلال نتائج معامل الارتباط بيرسون تبين وجود علاقة موجبة بين المتغيرين، وهذا يعني أنه كلما زادت درجة التعاطف زادت القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وجاءت قيمة معامل الارتباط بيرسون دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) وعليه تم قبول الفرضية الجزئية الثانية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة **هاجر احمد السيد عيسى (2012)** التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة بما فيها بعد **التعاطف** والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية ببور سعيد، وتتفق أيضاً مع دراسة **زمزمي (2011)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة بما فيها بعد **التعاطف** والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، كما تتفق مع دراسة **ستونسي (Stonsy, 2002)** التي توصلت إلى "فاعلية برنامج قائم على استخدام **التعاطف** الوجداني والوعي بالحالة المزاجية على تقديم حلول إبداعية للمشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية حيث توصلت دراسته إلى تفوق مجموعة الطالبات اللاتي تدرين على استخدام **التعاطف الوجداني** والوعي بالحالة المزاجية على زميلاتهن اللاتي لم يتدربن في تقديم حلول إيجابية للمشكلات، وتتفق أيضاً مع دراسة **إيمان علي محمد شاهين (2005)** حول أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام حيث توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي ومتوسطات درجاتهن في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,01) في **مهارة التعاطف** لصالح القياس البعدي. و تتفق أيضاً مع دراسة **سيو وشيك (Siu & Shek, 2004)** التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين **القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعاطف**، وأن التلاميذ ذوي الدرجات الأعلى في القدرة على حل

المشكلات الاجتماعية كانوا ذوي درجات أعلى في التعاطف، وتتفق مع دراسة أبو عفش (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التعاطف وفاعلية اتخاذ القرار وحل المشكلات للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأمم المتحدة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة غالي (2009) التي أكدت عدم وجود علاقة بين بعد التعاطف والرضا الوظيفي لدى أساتذة الثانوي ويُرجع الباحث الاختلاف مع هذه الدراسة إلى الأداة المستخدمة من طرف الباحثة غالي في قياس الذكاء الوجداني.

ويمكن تفسير العلاقة بين التعاطف والقدرة على حل المشكلات كون أن التعاطف هو الذي يكبح قسوة الإنسان، وهو الذي يحافظ على تحضره (نخبة من المتخصصين، 2009، ص.52). فالتعاطف يعني في الغالب فهم وإدراك ما يفكر فيه وما يشعر به الآخرون، حتى إذا كان الفرد لا يشعر بنفس مشاعرهم، من خلال إعطاء الوقت الكافي للتفكير في الكيفية التي يجب أن تبدو عليها الأمور من منظور الآخرين حيث يضع مشاعر الآخرين في اعتباره قبل حل المشكلة التي تواجهه؛ و بالتالي كلما ارتفع مستوى التعاطف لدى التلميذ زادت قدرته على حل المشكلات، والشخص الذي يمتلك هذه القدرة يتميز بكفاءة اجتماعية والتي تتمثل في القدرة على حل الصراع والقدرة على استشعار العلاقات الناشئة بين الجماعات وامتلاك زمام الأمور أثناء التعامل مع الجماعة والقدرة على القيادة الفعالة وبالقدرة على حل النزاعات والخلافات بين أفراد الجماعة وتلعب التنشئة الاجتماعية دوراً هاماً في نضج قدرة التعاطف (السماد وني، 2007، ص. 116).

فالتعاطف يقوم على أساس الوعي الذاتي (البعد الأول من أبعاد الذكاء الوجداني) فبقدر ما يكون التلميذ قادراً على تقبل مشاعره وإدراكها يكون قادراً على قراءة مشاعر الآخرين، فالفاقدون لقدرة التعبير عن مشاعرهم يشعرون بالارتباك إذا عبر الآخرون لهم عن مشاعرهم تجاههم وهذا الفشل هو أكبر نقطة ضعف في الذكاء الوجداني وكما أن النقص في مشاعر التعاطف يؤدي إلى الاضطرابات السيكوباتية الإجرامية وحوادث الاغتصاب وسلوك الأطفال المشاغبين، أي يرتبط انخفاض التعاطف بانخفاض القدرة على حل المشكلات كما أكد ذلك (جولمان، 1998، ص.144) وتشير الأبحاث إلى أن المستويات المتدنية في التعاطف ترتبط بالتحصيل الدراسي المتدني فإذا كان تلميذان لديهما نفس حاصل الذكاء الأكاديمي ويختلفان في مهارة التعاطف فإن الأكثر تعاطفاً سوف يصل إلى مستويات صفية عالية (السماد وني، 2007، ص.195).

وبهذا نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الثانية القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين البعد الثاني من أبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى أفراد عينة الدراسة.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على " وجود علاقة ارتباطية بين البعد الثالث من أبعاد الذكاء الوجداني (تنظيم الانفعالات) والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، ومن خلال نتائج معامل الارتباط بيرسون تبين وجود علاقة موجبة بين المتغيرين، وجاءت قيمة معامل الارتباط بيرسون دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$) وهذا يعني أنه كلما زادت درجة تنظيم الانفعالات زادت القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وعليه تم قبول فرضية البحث الجزئية الثالثة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاجر احمد السيد عيسى (2012) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الأبعاد الخمسة للذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية بما فيها بُعد تنظيم الانفعالات. وتتفق أيضاً مع دراسة زمزمي (2011) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة بما فيها بعد تنظيم الانفعالات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة والتر ميشيل في الستينات التي أظهرت وجود فروق واضحة بين الفريقين (الفريق الذي أكل الحلوى والفريق الذي انتظر) فالذين تمكنوا من الانتظار كانوا أكثر نجاحاً أكاديمياً، وأكثر كفاءة في الحياة الاجتماعية و أكثر ثقة في النفس وأكثر قدرة على المبادرة والمشاركة في المشروعات، وأكثر قدرة على حل المشكلات، وتتفق أيضاً مع دراسة أبو عفش (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تنظيم الذات (الانفعالات) وفاعلية اتخاذ القرار وحل المشكلات للمدراء العاملين في مكتب غزة .الاونروا. وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة غالي (2009) التي أكدت عدم وجود علاقة بين تنظيم الانفعالات والرضا الوظيفي لدى أساتذة الثانوي.

ويمكن تفسير العلاقة بين بعد تنظيم الانفعالات والقدرة على حل المشكلات كون أن تنظيم الانفعالات يمثل (الدافعية الذاتية، والتحكم في الانفعالات والقدرة على تأجيل الإشباع) فالقدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر وتوجيهها يساعد على تحقيق الإنجاز والتفوق وفي صنع أفضل القرارات وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة وفي حل المشكلات (معمرية بشير، 2007، ص.27).

فالعواطف والانفعالات تؤثر على قدرتنا في استخدام إمكانياتنا العقلية إلى الحد الذي يمكن أن يعوق أو يحول دون تنمية قدرتنا على التفكير والتخطيط وعلى الفعل وحل المشكلات وبالتالي فإنها تؤثر على كيفية أدائنا لوظائفنا في الحياة، وفي هذا يقرر جولمان (Daniel Goleman , 1995) " أنه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة فيما نعمل، يكون اندفاعنا نحو الإنجاز، وبهذا المعنى يشير الذكاء

الوجداني إلى استعداد رئيس، وقدرة تؤثر على كل قدراتنا الأخرى بما فيها القدرة على حل المشكلات" (بام روبنس وجان سكوت، 2000، ص. 263).

كذلك وفق نظرية ماير وسالوفي تعتبر قدرة تنظيم الانفعالات من القدرات المساهمة في تعزيز النمو الوجداني والعقلي للفرد بما فيه حل المشكلات.

وتتحدد كفاءتنا في استخدام قدراتنا العقلية الفطرية، بما فيها القدرة التفكير والتخطيط التدرب لتحقيق الأهداف البعيدة المدى وعلى حل المشكلات على الحالة الانفعالية التي نكون عليها، أي هل انفعالاتنا دافعة ومثرية أم أنها محبطة ومعيقة؟ ويتوقف على ذلك الكثير من النتائج في الحياة، إلى الدرجة التي نكون فيها مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة نعمل وتكون حركتنا نحو الإنجاز، وبهذا المعنى يكون الذكاء الوجداني استعداد رئيس أو قدرة تؤثر بقوة في كل القدرات الأخرى سواءً بتيسيرها أو بإعاقتها (روبنس وسكوت، 2000، ص. 269). والقدرة على تأجيل الإشباع تسهم بقوة في نشأة أو تكوين الإمكانيات الذهنية بغض النظر عن حاصل الذكاء، كما أن التحكم الضعيف في الاندفاعات في الطفولة منبئ قوي للفشل في الحياة الأكاديمية والمهنية، حيث يقول والتر ميشيل " إن تأجيل الإشباع المفروض ذاتياً والموجه بهدف ربما يكون أساساً لتنظيم الذات الوجدانية والقدرة على إنكار الدفعات في خدمة الهدف، سواء كان أداء عمل أو حل معادلة جبرية..." وقد أبرزت نتائج دراسته دور الذكاء الوجداني كقدرة بعدية تحدد كيف يحسن الأفراد أو كيف يسيئون استخدام وتوظيف قدراتهم العقلية الأخرى (روبنس، سكوت، 2000، ص. 272).

إن دافعية الذات تتضمن وضع خطة للتغلب على الصعاب والمشكلات و الإحباطات وتنفيذ تلك الخطة (روبنس، سكوت، 2000، ص. 98)، ويشمل تنظيم الانفعالات في نموذج جولمان (1998) الأبعاد التالية: ضبط الذات *Self-control* وهو سيطرة الفرد على مشاعره واندفاعاته المضطربة، والموثوقية *Trustworthiness* وهو حفاظ الفرد على معايير الأمانة والاستقامة، و يقظة الضمير *Conscientiousness* وهو تحمل الفرد لمسئولية تصرفاته الشخصية، والتكيفية *Adaptability* وهي مرونة الفرد في تعامله مع التغيير، والإبداع *Innovativeness* وهو انفتاح الفرد على الأفكار غير المألوفة والمعلومات الجديدة وتقبله لها، بما يساعده على حل مشكلاته. ويشير تنظيم الذات إلى ترشيد الانفعالات بصورة تساعد الفرد على التوافق السليم مع الموقف، فالأفراد الذين يكونون أكثر قدرة على تنظيم انفعالهم اقل احتمالاً للتعرض للاكتئاب من جراء المشكلات الانفعالية وأقل عرضة للاضطرابات السيكوباتية (السمادوني، 2007، ص. 115). وبهذا نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الثالثة القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين البعد الثالث من أبعاد الذكاء الوجداني (تنظيم الانفعالات) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى أفراد عينة الدراسة.

2-4- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية الجزئية الرابعة على: "وجود علاقة ارتباطية بين البعد الرابع من أبعاد الذكاء الوجداني المعرفة الانفعالية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي". ومن خلال نتائج معامل الارتباط بيرسون تبين وجود علاقة ارتباطية بين المتغيرين، وجاءت قيمة معامل الارتباط بيرسون دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، وهذا يعني أنه كلما زادت درجة المعرفة الانفعالية زادت القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وعليه تم قبول فرضية البحث الجزئية الرابعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "فايد" (2001) التي أشارت إلى وجود علاقة بين فعالية الذات والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية. وتتفق مع دراسة "هاجر احمد السيد عيسى" (2012) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المعرفة الانفعالية والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية، وتتفق مع ما توصلت إليه "إيمان علي محمد شاهين" (2005) في دراستها بعنوان أثر برنامج تدريبي لبعض مهارات الذكاء الوجداني في تنمية التفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي عند مستوى دلالة (0,01) في مهارة الوعي بالذات لصالح القياس البعدي. وتتفق أيضاً مع دراسة ستونسي (Stonsy, 2002) التي توصلت إلى "فاعلية برنامج قائم على استخدام التعاطف الوجداني والوعي بالحالة المزاجية على تقديم حلول إبداعية للمشكلات لدى طالبات المرحلة الثانوية حيث توصلت دراسته إلى تفوق مجموعة الطالبات اللاتي تدرين على استخدام التعاطف الوجداني والوعي بالحالة المزاجية على زميلاتهن اللاتي لم يتدرين في تقديم حلول إيجابية للمشكلات، وتتفق مع دراسة أبو عفش (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الوعي بالذات (المعرفة الانفعالية) وفاعلية اتخاذ القرار وحل المشكلات للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأونروا.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة غالي (2009) التي أكدت على عدم وجود علاقة بين الوعي بالذات (المعرفة الانفعالية) والرضا الوظيفي لدى أستاذة التعليم الثانوي.

ويمكن تفسير العلاقة بين المعرفة الانفعالية والقدرة على حل المشكلات كون أن التلاميذ اللذين لا يستطيعون معرفة انفعالاتهم وعواطفهم تجتاحهم هذه العواطف والانفعالات وتسيطر عليهم بحدة مما يزيد المواقف المشككة والصعبة سوءاً. وهذا ما أكده كل من (روبنس وسكوت، 2000) بأن التلاميذ القلقين والمكتئبين أو الذين تسيطر عليهم انفعالاتهم لا يتعلمون بكفاءة. إذن فهم التلميذ لانفعالاته الذاتية وتوجيهها

وتنظيم الحالة المزاجية لديه يساعد على التحكم في التفكير، ويؤدي إلى اتخاذ القرارات المناسبة وفقاً لأحكام منطقية، بل من الممكن أن يؤدي إلى تقديم أفكار إبداعية لبعض المشكلات. "وهكذا فإن الوعي بالذات الوجداني هو حجر الأساس وأحد المكونات الأساسية للذكاء الوجداني، وهي القدرة على إبعاد حالة مزاجية سيئة" (روبنس وسكوت، 2000، ص.118).

كما أن الوعي بالذات لدى التلميذ له تأثير قوي على المشاعر السلبية القوية فالمعرفة الانفعالية بمعنى الوعي بالذات أي وعي التلميذ بعواطفه وانفعالاته أي أن يكون مدركاً لذاته وذلك من خلال معرفة أوجه القوة والقصور فيها ويتخذ هذه المعرفة أساساً لسلوكه وتفكيره وقراراته وبالتالي حل مشكلاته بناءً على هذه المعرفة. وهذا يعني أن التلميذ الواعي بانفعالاته لديه رؤية إيجابية للحياة ولديه قدرة على الخروج من الحالات المشكلة من خلال تقديره للأمور التي تساعده على معالجة مشاعره وانفعالاته، كما أن الوعي بالذات يتضمن مجموعة من الصفات كالثقة بالنفس والموضوعية في تقييم القدرات الشخصية (سعادة، 2009، ص.144). وهذا يعني أن زيادة وعي التلميذ بنقاط قوته ونقاط ضعفه يسمح له بتصحيح أعماله وسلوكه ليصبح أكثر فاعلية وقدرة على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية وصعوباتها. بمعنى أن وعي التلميذ بذاته وقدرته على التعبير عن مشاعره وأفكاره والدفاع عن حقوقه بأسلوب بناء، واحترامه لذاته ومعرفة جوانب قوته وضعفه، ومحاولته تحقيق ذاته واستقلاليتيه بالتوجه الذاتي وعدم الاعتماد الوجداني على الآخرين، ووجود مثل هذه الكفاءات والمهارات الوجدانية يؤثر في دافعية التلميذ نحو المشكلة وبالتالي مواجهتها بسرعة وذلك بالانتباه إليها وتحديدها، وتكوين حالة وجدانية مرتبطة بها، ومن ثم اتخاذ الاتجاه السلوكي نحو المشكلة أو تجنبها وعدم التعامل معها، أو الاعتماد على الآخرين في حلها (زمزمي، 2011، ص.126). ويعتبر فهم تسلسل الانفعالات والمشاعر جوهر الذكاء الوجداني (معمرية، 2007، ص.22).

وبهذا نستنتج تحقق فرضية البحث الجزئية الرابعة القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين البعد الرابع من أبعاد الذكاء الوجداني (المعرفة الانفعالية) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى عينة الدراسة.

2-5- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص الفرضية الجزئية الخامسة على "وجود علاقة ارتباطية بين البعد الخامس للذكاء الوجداني (التواصل الاجتماعي) والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي". ومن خلال نتائج معامل الارتباط بيرسون تبين وجود علاقة موجبة بين المتغيرين، وجاءت قيمة معامل الارتباط بيرسون دالة إحصائياً

عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وهذا يعني أنه كلما زادت درجة التواصل الاجتماعي زادت القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي وعليه تم قبول فرضية البحث الجزئية الخامسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه باريل (Barell,1998) بأن من أهم خصائص السلوك الذكي هو أن تكون لدينا ثقة في أنفسنا وفي قدرتنا على حل المشكلات، وكذلك تمتعنا بالعقل المنفتح بحيث نستمتع لأفكار الآخرين ومشاعرهم، أي أن المفكر الجيد يحقق التكامل بين العقل والقلب، وبين الأفكار والمشاعر (زمزمي، 2011، ص.86).

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة فرينتز وآخرون (Frentz, et al,1991) التي توصلت إلى أن التلاميذ المراهقون الذين يتمتعون بالكفاءة الاجتماعية (وهي أحد أبعاد الذكاء الوجداني) أبدوا سلوكيات ماهرة اجتماعياً بدرجة أكبر إضافة إلى مشكلات سلوكية أقل مقارنةً بالطلاب المرفوضين اجتماعياً، وقد أشارت دراسته أيضاً إلى حصول الطلاب ذوي الكفاءة الاجتماعية على درجات تحصيلية أعلى من غيرهم في إشارة واضحة إلى أثر المهارات الاجتماعية على التحصيل الدراسي (البهي، 2011، ص.136)، وتتفق أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة جاسر (1990) التي أكدت على وجود علاقة دالة وموجبة بين الاتجاه نحو حل المشكلات وكل من الانبساط والاجتماعية والمسؤولية والتأملية ووجود علاقة سالبة ودالة بين الاتجاه نحو حل المشكلات وكل من المخاطرة والاندفاعية، والطلاب ذوو الاتجاه المرتفع نحو حل المشكلات يتصفون بالنشاط والمسؤولية الاجتماعية والتأملية ولا يتصفون بالمخاطرة والاندفاعية، كما تتفق أيضاً مع دراسة هاجر احمد السيد عيسى (2012) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية. وتتفق أيضاً مع دراسة أبو عفش (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المهارة الاجتماعية وفاعلية اتخاذ القرار وحل المشكلات للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي التابع للأمم المتحدة. كما توصل كثير من الباحثين إلى أهمية السياق الاجتماعي التعاوني على عمليات ومهارات الفرد في حل المشكلة، ويرى البعض أن التفكير الجمعي أفضل من تفكير الفرد حيث تساهم الجماعة في إثراء الأفكار وتساعد على رؤية المشكلة من زوايا مختلفة مما يؤثر على سرعة الحل وكفاءته من هؤلاء الباحثين (Dees,1991); (Amigues,1988) (عكاشة وضحا، 2012، ص. 110).

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه "جوين دوتي" حول أهمية التواصل الاجتماعي في القدرة على حل المشكلات حيث تقول: "ولا تزود مهارات التفاعل في المجموعة الطلبة بالكفاءة الاجتماعية اللازمة ليصبحوا قادرين على حل المشكلات واتخاذ القرارات فحسب، وإنما الأهم من ذلك، تُعلم هذه المهارات

طلبنا في أن يصبحوا أكثر تبصراً ووعياً بالطبيعة الإنسانية، هذا التبصر العاطفي يتطور من خلال زيادة القدرة على تحديد المشاعر والعواطف وتسميتها خلال النقاش، وزيادة القدرة على فهم الفرق بين المشاعر والإجراءات، وزيادة القدرة على إدراك وجهة نظر الآخرين، وعلى التفاعل الجاد ضمن إرشادات محددة "(جوين دوتي، 2007، ص.30).

ونظراً لأن الكثير من المشاكل يتضمن الآخرين، فإن قدرتنا على التعامل مع الناس أمر حاسم في تحديد مدى قدرتنا على حل المشاكل؛ ولأن معظم أساليب حل المشكلات تتضمن بعض صور التعامل بين الناس، فإن نجاحنا في حل المشاكل يحدده مدى كفاءتنا في الحصول على المساعدة التي نحتاجها. فمعظم المشاكل تتضمن مشاركة الآخرين بدرجة من الدرجات حتى يتم التوصل لحل فعال لها، وتحدد نوعية العلاقة التي تكونت بين من يطلب المساعدة ومن تُطلب منه المساعدة مدى المساعدة التي سيحصل عليها طالب المساعدة، حيث أوضحت الدراسات أنه كلما ازدادت حاجتنا للتفاعل مع الآخرين لحل مشاكلنا ازدادت أهمية مهارتنا الانفعالية (هارفي دوتشيندروف، 2011، ص.116).

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه جولمان (1995) حيث يقول: "معظم الأدلة تشهد على أن الأفراد الماهرين وجدانياً الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيداً والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر الآخرين ويحسنون التعامل معها يكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة" (بام روبنس وجين سكوت، 2000، ص.361).

ويشير كاسيوبوا (Casioppo) إلى أن من يفتقرون إلى مقدرة إرسال واستقبال العواطف، يعانون من المشاكل في علاقاتهم مع الآخرين، ولا يشعر من يتعامل معهم بالراحة، حتى من دون أن يتبينوا سبباً لهذا الشعور (جولمان، 2000، ص.173).

ويمكن تفسير ضعف العلاقة بين بعد التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات وفق ما توصلت إليه دراسة احمد الدردير (2002) إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني لديهم القدرة على حل مشاكلهم بأنفسهم، ويرغبون في التفوق والنجاح، ولديهم القدرة على تقدير الذات وتحديد جوانب القوة والضعف ويتصفون بالثقة بالنفس ولا يحتاجون إلى المساندة من الآخرين في معظم المواقف وكذلك تمتع ذوي الذكاء الوجداني بالاستقلالية *Independence* وفق نموذج (بار-أون) والتي تشير إلى قدرة الفرد على التوجه ذاتياً والتحكم الذاتي في تفكيره وتصرفاته ومشاعره فهو غير معتمد وجدانياً على الآخرين، ويقوم هذا العامل على درجة ثقة الفرد في نفسه وقواه الداخلية. وبهذا نستنتج تحقق الفرضية الجزئية الخامسة القائلة بوجود علاقة

ارتباطية بين البعد الخامس من أبعاد الذكاء الوجداني (التواصل الاجتماعي) والقدرة على حل المشكلات اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

✓ مناقشة الفرضية العامة الأولى:

تنص الفرضية العامة الأولى على " وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي" ومن خلال نتائج معامل الارتباط بيرسون تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، حيث جاءت قيمة معامل الارتباط دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.01$)، أي كلما ارتفعت درجة الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفعت معه قدرتهم على حل المشكلات، وعليه تم رفض الفرضية الصفرية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وعدد من المتغيرات كدراسات كل من خالد شنون (2013) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وكل من التوافق المدرسي و الدافعية للإنجاز، ودراسة القاضي (2012) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الاندماج الجامعي ومستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة، ودراسة الويلي وعبد الوهاب (2011) التي توصلت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي وبين عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني، ودراسة الأسطل (2010) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0,05$) بين مستوى الذكاء العاطفي (الوجداني) العام وبين الدرجة الكلية لمهارات مواجهة الضغوط، ودراسة غالي (2009) التي توصلت إلى أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والرضا الوظيفي لأساتذة التعليم الثانوي. ودراسة طالب (2009) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس. ودراسة قشطة (2009) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومهارات التأقلم، وبين الذكاء الوجداني والالتزام الديني وبين الذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي، ودراسة الدريد (2002) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة بين الذكاء الوجداني والذكاء اللغوي والشخصي والاجتماعي والتفكير الابتكاري والناقد، ودراسة أبو ناشي (2002) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية جزئية بين الذكاء الوجداني والذكاء العام وبين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية وبين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية. ودراسة راضي (2001) التي إنتهت إلى وجود معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في عوامل الذكاء الانفعالي ودرجاتهم في التحصيل الدراسي ووجود معاملات

ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب في عوامل الذكاء الانفعالي ودرجاتهم في قدرات التفكير الابتكاري. ودراسة باركر (Parker, 2004) التي أكدت أن النجاح الأكاديمي للطلاب يرتبط بقوة بأبعاده الذكاء الوجداني ودراسة ستوتليمر (Stottlemeyer, 2002) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مهارات الذكاء الوجداني والانجاز الأكاديمي. ودراسة المزروع (2007) التي توصلت وجود ارتباط موجب ذا دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات وكل من درجات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة.

كما تتفق الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وحل المشكلات منها: دراسة أبو عفش (2010) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عناصر الذكاء الوجداني (العاطفي) بشكل عام وفاعلية اتخاذ القرار وحل المشاكل لمدراء مكتب الاونروا. وتتفق مع دراسة هاجر احمد السيد عيسى (2012) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية، و مع دراسة زمزمي (2011) التي أكدت على وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات الاجتماعية، ودراسة بدوي (2005)، وتتفق مع نتائج التجربة التي أجراها والتر ميشيل (Walter Mischel) في الستينات على مجموعة من أطفال الحضانة التابعة لجامعة ستانفورد، كما تتفق مع دراسة إيمان علي محمد شاهين (2005)، وتتفق أيضاً مع دراسة الدريدير (2002) التي توصلت إلى أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقابل الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتسمون بسممة الراديكالية التي تدل على أن هؤلاء الطلاب متحررين ومجددين وتحليلين، وأكثر فاعلية في حل المشكلات ويتميزون بالاستقلالية وعدم المسايرة والتوكيدية، وأثبتت الدراسة أن الطلاب مرتفعي الذكاء الوجداني مقابل الطلاب منخفضي الذكاء الوجداني يتميزون بسممة كفاية الذات مقابل الاعتمادية، وهذا يدل على أن هؤلاء الطلاب لديهم القدرة على حل مشاكلهم بأنفسهم، ويرغبون في التفوق والنجاح، ولديهم القدرة على تقدير الذات وتحديد جوانب القوة والضعف ويتصفون بالثقة بالنفس ولا يحتاجون إلى المساندة من الآخرين في معظم المواقف. وتتفق نتيجة الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة باستيان وآخرون (Bastien, et al, 2005) التي أكدت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وحل المشكلات وكذلك إمكانية التنبؤ بالقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية من خلال درجات الذكاء الوجداني.

وتتفق النتيجة الحالية أيضاً مع قول جولمان (Goleman, 1995): "بأن معظم الأدلة تشهد على أن الناس الماهرين وجدانياً الذين يعرفون كيف يتحكمون في مشاعرهم جيداً والذين يقرؤون بكفاءة مشاعر

الآخرين ويحسنون التعامل معها يكون لهم السبق والتفوق في أي مجال من مجالات الحياة " (روبنس وسكوت، 2000، ص.361).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع وجهة نظر (بار-أون) التي لخصها (حسين، حسين، 2006، ص.46) بأن النقص في مهارات الذكاء الوجداني لدى الفرد يقلص من فرص نجاحه في الحياة، ويزيد من نسبة حدوث المشكلات عنده، وعلى هذا فإن مشكلات الأفراد الذين يكون لديهم نقص في مهارات الذكاء الوجداني يجدون صعوبة في صنع القرارات وفي حل المشكلات وفي إدارة الضغوط والتحكم في ردود أفعالهم، وهذا يعني أن من يتمتعون بقدرات ومهارات الذكاء الوجداني يكونون قادرين على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية. وتتفق نتيجة الدراسة أيضاً مع ما أكده كل من ماير وسالوفي " *Salovey & Mayer* على التداخل بين الذكاء الوجداني والجوانب المعرفية وأن الذكاء الوجداني يشير في جانب أساسي منه إلى القدرة على معالجة المعلومات المشحونة انفعالياً وعلى استخدام هذه المعلومات في توجيه الأنشطة المعرفية وفي حل المشكلات بشكل توافقي (طه، 2006، ص.183).

وتتفق أيضاً مع رؤية ماير وسالوفي (*Mayer & Salovey, 1993, p.433*) بأن الذكاء الوجداني يسمح لنا أن نفكر بشكل مبدع، وأن نستخدم عواطفنا ووجداننا في حل المشكلات. كما أكدت العديد من برامج التنمية الاجتماعية والوجدانية أن الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية يؤدي إلى ارتفاع في مستوى الإنجاز الأكاديمي وتتناقص معه المشكلات السلوكية، وتحسن أجواء العلاقات الاجتماعية (جبر سعيد، 2006، ص.4).

كما تتفق نتيجة الدراسة الحالي مع رؤية "سالوفي وآخرون" (2001) بأن قدرة الفرد على التوافق ومواجهة الحياة بنجاح تعتمد على التوظيف المتكامل للقدرات الوجدانية والعقلية، فالعقل دون وجدان يصبح عقيماً، والوجدان دون عقل يصبح أعمى، بالإضافة إلى أن النجاح في العلاقات الشخصية يعتمد على قدرة الفرد على التفكير في خبراته الانفعالية والمعلومات المشبعة بالانفعال والاستجابة بوسائل متوافقة انفعالياً (الشهري، 2009، ص.26).

وتتفق كذلك مع تعريف أبراهام *Abraham* للذكاء الوجداني بأنه " القدرة على استخدام المعرفة الوجدانية لحل المشكلات من خلال الانفعالات الإيجابية". كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة عبد الصبور منصور محمد (2006) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين الخصائص السلوكية (المثابرة، القيادة، حب الاستطلاع، الخصائص الانفعالية، الاستقلالية، الابتكارية) والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين، وهذا يعني أن تفوقهم لا يرجع إلى نكائهم المعرفي فقط وإنما إلى خصائصهم

السلوكية والتي تنتمي إلى مهارات الذكاء الوجداني. كما تتفق الدراسة الحالية مع دراسة **قشطة (2009)** التي توصلت إلى أن الطالبات ذوات المستوى المرتفع من الذكاء العاطفي يستطعن التغلب على ما يواجههن من مشكلات انفعالية عن طريق التقدير الصحيح لمشكلاتهن وتنظيم انفعالاتهن. وتتفق نتيجة الدراسة أيضا مع قول كل من **جونز وداي (1997, Janse & Day)** أن الذكاء العام يختص بإضافة حلول للمشكلات التي تقابلنا، بينما الذكاء الوجداني يعمل على تنظيم وتوضيح لمشاعرنا ومشاعر الآخرين واستعمالها في حل تلك المشكلات (**القاضي، 2012، ص.50**).

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وعدد من المتغيرات ومنها: دراسة **الملي (2010)** التي أكدت عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، ودراسة **سكوت (2001, Scott)** التي أكدت أن الذكاء الوجداني لا يسهم إسهاماً له دلالة في النجاح الاجتماعي والأكاديمي للمراهقين الموهوبين، وتختلف أيضا مع دراسة **بول اودوارد (2006 Paul – Odouard, Reshmi)** التي أكدت عدم وجود علاقات بين الذكاء الوجداني والصحة النفسية وحل المشكلات الاجتماعية والتحصيل الدراسي، كما تختلف أيضا مع ما توصلت إليه دراسة **وُيتازوسكي وألسما (2004, Woitaszewski & Aalsma)** التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني لا يساهم في النجاح الأكاديمي والاجتماعي، وتختلف أيضا مع دراسة **عجوة (2002)** التي توصلت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والشخصي.

وانطلاقاً مما يشير إليه **جولمان (1995)** من أن الذكاء الوجداني يعد مفتاح النجاح في الحياة المهنية مقارنة بالذكاء الأكاديمي الذي هو مفتاح النجاح في الحياة الدراسية، وما أشار إليه ماير و سالوفي **Mayer (1997, Salovey, &)** من أن الذكاء الوجداني يعمل على استثمار طاقات الفرد في مواجهة الإحباطات والتحكم في الاندفاعات وتأجيل بعض الاشباع وتنظيم الحالة المزاجية والحفاظ على الفرد من الانتكاسات الانفعالية في مواجهة مشكلات الحياة والتي تحتاج إلى حل جديد، حيث إن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتسمون بالمرونة الكافية ويضعون الصعاب جانبا، ويركزون على حل الصراعات والمشكلات ويمتلكون إحساساً يقينياً بقدرتهم (الثقة) على النجاح بالرغم من العقبات والإحباطات التي يتعرضون لها، أولئك يكون لديهم القدرة على التحكم في الاندفاع والاستجابة بشكل أكثر عقلانية (**السمادوني، 2007، ص.217**).

كما أن الذكاء الوجداني يلعب دور الدليل لسلوك الفرد يساعده في تكيفه أمام الوضعيات المختلفة في حياته، وهو من ثم يحرك الذكاء التجريدي عند الإنسان لخدمته، فإذا كان الذكاء التجريدي ميزة الكائن

البشري يقف وراء تطوره فإن هذا الذكاء (IQ) يفقد مبرر وجوده في غياب الانفعالات ولهذه الأخيرة أوجهها المختلفة من مشاعر الغضب، والخوف، والحب، والحزن... الخ، وتلعب دور الدليل الذكي لبقاء الإنسان ونجاح عملياته التواصلية، فلانفعالات ذكاؤها كما للعقل، بل أكثر من ذلك أن الانفعالات هي الجهاز المرجعي للتفكير والعقل يساعده على اتخاذ القرارات وحل المشاكل، ومن دونها يفقد العقل ميزته ويظهر الإنسان وكأنه دون ذكاء، ويذكر لنا "دمازيو" (Damasio, 1994) مثلاً حول مريض كثير التعقل ولكنه افتقد معنى الأشياء بسبب تلف في دماغه (مجذوب، 2005، ص.97).

وتشير بنجهام - في هذا الإطار - إلى ضرورة تقوية الصفات الشخصية كونها عاملاً هاماً لتنمية القدرة على حل المشكلات، ولعل شعور الطفل بالثقة والشجاعة وتنمية حس المسؤولية لديه مع مساعدته عند قيامه بأعماله يساعده في تطوير قدرته على حل المشكلات، لأن المحاولات الهادفة للحل التي تترك للمصادفة قد تكون خطراً على نمو القدرة على حل المشكلات لدى الأفراد أكثر مما تُعين عليه، ويستند هذا إلى افتراض بأن شعور الفرد بمسؤوليته نحو الغير يجعله يشعر بالحاجة إلى حل المشكلة بشكل أقوى فيكون أقدر على اتخاذ موقف إيجابي من المشكلة، وبالتالي إدراكها بشكل أفضل (الصمادي، 1992).

فالأشخاص الأذكياء وجدانيا يعرفون كيف يطرحون الأسئلة الذكية وجدانياً (ذات الإطار الإيجابي) التي تُحرك مشاعرهم الإيجابية وتُوجههم في الاتجاه الصحيح، فوضع المشكلة ضمن أسئلة الإطار الإيجابي يدفع الفرد إلى السير في الاتجاه الذي يريده ويُحمله المسؤولية ويعطيه الكثير من الخيارات، ومن أمثلة هذه الأسئلة:

1- ماذا أريد؟ فنحن نصنع عاداتنا ثم نقوم عاداتنا بصنعنا.

2- متى أريد تحقيق ذلك؟

3- بعد الحصول على ما أريده ما الذي سيتحسن في حياتي؟

4- ما هي المصادر المتاحة لمساعدتي على الوصول إلى ما أريد؟

بينما الأشخاص غير الأذكياء وجدانيا يطرحون الأسئلة غير الذكية وجدانياً أي (ذات الإطار السلبي) التي تحرك مشاعرهم السلبية وتشعرهم بالعجز وتضيع الفرص منهم، وتجعلهم يلقون اللوم على الآخرين، ومن أمثلة هذه الأسئلة السلبية:

1- ما هي المشكلة؟

2- لماذا لدي هذه المشكلة؟

3- منذ متى لدي هذه المشكلة؟

4-كيف تُحْدُ هذه المشكلة من إمكانياتي؟

5-من السبب في وجود هذه المشكلة؟

6-كيف تُحْوَل هذه المشكلة بيني وبين تحقيق ما أرغب فيه؟

7-ما أسوأ وقت عشته خلال هذه المشكلة؟ (نخبة من التخصصين، 2009، ص. 63-64).

ويستخلص الباحث من خلال فرضية العلاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة والقدرة على حل

المشكلات، أن ذوي الذكاء الوجداني يتميزون بالإضافة إلى ما ذكر في الإطار النظري بـ:

- **الثقة من حل المشكلة:** فالثقة التامة بالنفس عند مواجهة أصعب اللحظات وأقساها تعتبر من القدرات والمهارات الأخرى المندرجة تحت الذكاء الوجداني كما حددها نخبة من المتخصصين (2009، ص.38). ولديهم القدرة على تقدير الذات وتحديد جوانب القوة والضعف ويتصفون بالثقة بالنفس ولا يحتاجون إلى المساندة من الآخرين في معظم المواقف (الدريير، 2004، ص.119).

-**التجنب:** لا يتجنبون المشكلات أو يحجمون على حلها، وإنما يستغلون عواطفهم ومشاعرهم الإيجابية ويتجنبون المشاعر السلبية، ويديرون عواطفهم ومشاعرهم وانفعالاتهم (يثقون في حل مشكلاتهم أي يثقون في الحلول الفعالة لمشكلاتهم).

-**الضبط الشخصي:** أي يتميزون بالقدرة على ضبط النفس عند مواجهة المشكلات والضغوطات، والقدرة على دفع النفس والتقدم بها خلال هذه الأوقات الحرجة والعصيبة وهذا يعني التحكم في الانفعالات والسلوكيات عند حل المشكلات ولديهم القدرة على التفكير في بدائل فعالة مبدعة لمشكلاتهم (نخبة من التخصصين، 2009، ص. 63-64).

ويمكن أيضا تفسير العلاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات بأن الذكاء الوجداني هو منظومة من الكفاءات والمهارات الشخصية والاجتماعية والتي تؤثر في قدرة التلميذ على التعامل مع مشكلات الحياة وضغوطاتها، فالتلميذ الذي يتمتع بالمهارات الشخصية تساعده على فهم وإدراك العواطف والانفعالات والمشاعر والتعبير عنها وتنظيمها وتقييمها، وهذا ما يؤثر إيجابياً على عملية تفكيره وبالتالي قدرته على حل المشكلات وتتفق هذه النتيجة مع تعريف "ماير وآخرون" (Mayer, et al, 1999) "حيث يرون بأن الذكاء الوجداني هو القدرة على فهم وإدراك الانفعالات ومعانيها، والعلاقات بينها، والتفكير حولها، وحل المشاكل على أساسها" (زمزمي، 2011، ص.121). والذكاء الوجداني يتكون من العاطفة مع المعرفة والانفعال مع الذكاء، وبالتالي فالذكاء الوجداني هو "القدرة على استخدام انفعالاتنا في مساعدتنا على حل مشاكلنا، والقدرة على أن نعيش حياة أكثر فاعلية، فالرأس تعمل مع القلب" (الدريير، 2004، ص.23)

وتتفق مع تعريف ماير (Mayer, 2001) للذكاء الوجداني بأنه: " القدرة على إدراك الانفعالات وفهمها وتنظيمها واستخدامها في حل المشكلات والتيسير الوجداني للتفكير " (إبراهيم حسين، 2011، ص.71).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن مهارات الذكاء الوجداني تساعد الفرد على تحمل المواقف الضاغطة ومواجهة العقبات وحل المشكلات بطريقة يرضى عنها ويقرها المجتمع، وتكون لديه القدرة على الصمود حيال الأزمات والشدائد والمشكلات وضروب الإحباط دون أن يختل ميزانه ويشوه تفكيره ودون أن يلجأ إلى أساليب غير ملائمة لحل مشكلاته (السمادوني، 2007، ص.249).

فالذكاء الوجداني هو منظومة من الكفاءات الشخصية التي تشمل: تنظيم الانفعالات وإدارة الانفعالات والمعرفة الانفعالية، والكفاءات الاجتماعية التي تشمل: التعاطف والتواصل الاجتماعي، والتي تؤثر في قدرة التلميذ على التعامل مع مشكلات الحياة اليومية وضغوطاتها، وهذا ما أكدته دراسة زمزمي (2011)، وبالتالي فالتلميذ الذي يتميز بالذكاء الوجداني يستطيع الاستفادة من هذه الكفاءات في مواجهة مشاكل الحياة اليومية وحلها، وكلما زادت كفاءاته الوجدانية زادت قدرته على حل المشكلات، أي كلما زادت الكفاءات الوجدانية انخفض معها الاتجاه السلبي نحو المشكلة وازداد الشعور بالكفاءة والفعالية في حل المشكلة واعتبار المشكلات كشيء طبيعي في الحياة لا اعتبارها تهديدات يغيب معها التفكير والتريث، وكذلك مواجهة المشكلة وعدم تجنبها أو الانسحاب لأول بادرة صعوبة في بعض المواقف الجديدة التي تعتبر مشكلة، وكذلك كلما زادت مهارات الذكاء الوجداني لدى التلميذ يزيد معها القدرة على ضبط النفس عند مواجهة المشكلات والضغوطات، والقدرة على دفع النفس والتقدم بها خلال هذه الأوقات الحرجة والعصيبة. وهذا ما يتفق مع رؤية جولمان بأن الأشخاص المتميزين في الذكاء الوجداني يعرفون جيدا مشاعرهم الخاصة ويقومون بإدارتها جيدا، ويتفهمون ويتعاملون مع مشاعر الآخرين بصورة ممتازة، وهم المتميزون في كل مجالات الحياة وهم أكثر من غيرهم إحساسا بالرضا عن أنفسهم، والتميز بالكفاءة في حياتهم وبالقدرة على السيطرة على بنيتهم العقلية بما يدفع إنتاجهم قدما إلى الأمام. أما من لا يستطيعون التحكم في حياتهم الوجدانية يدخلون في مشاكل نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز في مجالات عملهم، وتمنعهم من التمتع بفكر واضح مما يؤدي إلى ضعف في القدرة على حل المشكلات لديهم (جولمان، 2000، ص.58). ويقول "بار-أون" (Bar-On, 1997) " أن الذكاء الوجداني يعكس قدرة الفرد على تعامله مع تحديات البيئة اليومية، ويساعده على التنبؤ بالنجاح في الحياة، بما في ذلك مساعيه المهنية والشخصية" (داليب سينغ، 2005، ص.22).

ويفترض "بار-أون" أن النقص في مهارات الذكاء الوجداني لدى الفرد يقلص من فرص نجاحه في الحياة، ويزيد من نسبة حدوث المشكلات الوجدانية عنده، وعلى هذا فإن مشكلات الأفراد الذين يكون لديهم نقص في مهارات الذكاء الوجداني يجدون صعوبة في صنع القرارات وفي حل المشكلات وفي إدارة الضغوط والتحكم في ردود أفعالهم (حسين، حسين، 2006، ص. 46)

كما أن الذكاء الوجداني بمكوناته الفرعية التي تتضمن الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية الذاتية والتعاطف والعلاقات الاجتماعية من الدلالات المهمة على الثقة بالذات والتي تعد من مكونات فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. ويرى الباحث أن التلميذ الذي لديه مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني لديه نسبة مرتفعة من القدرة على حل المشكلات كون أن التلميذ الذكي وجدانياً يستطيع التحكم في انفعالاته السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية وعدم الاستجابة للإحباطات الأولية في حل أي مشكلة في حياته المدرسية أو الاجتماعية. وفي هذا يوضح (George, 2001) أهمية الذكاء الوجداني في مفاهيم الانتباه ولذلك فهو يؤدي إلى التركيز والتمييز واتخاذ القرار وإعطاء الرأي الصحيح وعدم الاستجابة للإحباط الأولي الذي يحدث، كما أن الأشخاص الذين لديهم ذكاء وجداني يكونوا أكثر استجابة نحو أحداث الحياة، ويوضح أيضاً أنه عندما يكون الفرد لديه انفعالات سلبية فإنه يميل إلى أن يكون أكثر تشاؤماً ولا يمكنه إدراك الأحداث الإيجابية، أما الذي لديه انفعالات إيجابية يسهل أن تتواجد لديه العمليات المعرفية مثل التفكير الابتكاري والاستنباطي والتفكير الاستدلالي كما أنه أكثر تنبهاً للتفاصيل واكتشاف الأخطاء والمشكلات والتدقيق في المعلومات، كما أن الأشخاص الذين لديهم مشاعر موجبة فإنهم يتوقعون النجاح في المستقبل وفاعلية الذات.

فإذا مارس التلميذ استراتيجية التجنب (تجنب حل المشكلة) يكون هناك انخفاض في الاهتمام بالذات وبالآخرين حيث يميل التلميذ إلى تجاهل الطرف الآخر وعدم التعاطف معه وتكون ثقته بنفسه أقل ويفقد التواصل والتأثير في الآخرين وهذه صفات ذوي الذكاء الوجداني المنخفض. وتتفق نتيجة الدراسة مع ما أشار إليه سالوفي في تعريفه للذكاء الوجداني بأنه ينصب في القدرة على معالجة المعرفة الوجدانية بكفاءة واستعمالها لتيسير القدرات المعرفية الذهنية (العقلية) كحل المشكلات وتركيز الطاقة على السلوك المطلوب (Salovey, Lopez, 2002, p.159).

وتشير رزق الله (2006) إلى أن الضعف في مهارات الذكاء الوجداني، يعيق أداء العقل كلياً أو جزئياً كعدم القدرة على فهم الانفعالات كالخوف والقلق والغضب والتحكم بها، في حين أن امتلاك زمام الأمور وفهم الانفعالات الذاتية والتحكم بها، والتواصل الإيجابي والضبط الذاتي والقدرة على حل المشكلات

والتفاؤل رغم المعوقات، كلها أمور تُيسر الأداء العقلي وتمكنه من العمل بأقصى طاقاته الإبداعية (المللي، 2011، ص.151).

ويشير بار-أون و باركر (Bar-On & Barker, 2000) إلى أن واقع الحياة يدفع الأفراد إلى إتباع بعض أساليب مواجهة الضغوط والأزمات اليومية، وأن النجاح لتخطيها يتطلب قدرات ومهارات انفعالية شخصية واجتماعية، فالأفراد الذين يمتلكون مهارات الذكاء الوجداني حسب جولمان (1995) لديهم سمات شخصية تتمثل في الثقة بالنفس، والتنظيم الذاتي، والسيطرة على عواطفهم، وعندما يستطيع الفرد السيطرة على عواطفه وإدارتها بكفاءة وفاعلية فإنه يصبح أكثر قدرة على التنبؤ بأفضل الطرق وأكثرها فاعلية في حل المشكلات التي تواجهه- والأفراد ذوي المشاعر الإيجابية العالية لديهم إحساس عال بالسعادة وتكون نظرتهم للأشخاص والأحداث نظرة إيجابية وتكون عواطفهم إيجابية بوجه عام، أما هؤلاء الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من المشاعر السلبية ستكون نظرتهم سلبية لأنفسهم وللآخرين ويفسرون الأحداث والمواقف من منظور سلبي وستكون عواطفهم سلبية بوجه عام، حيث يقول ارسطو في كتابه عن الأخلاق "Ethics" أن يغضب الإنسان فهذا أمر عادي وسهل، ولكن أن يغضب من الفرد المناسب وفي الوقت المناسب وبالأسلوب المناسب فليس هذا بالأمر السهل" (أبو النصر، 2008، ص. 133).

وبهذا نستنتج تحقق الفرضية العامة الأولى القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

✓ مناقشة نتائج الفرضية العامة الثانية:

- مناقشة نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الأولى:

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة والدرجة الكلية حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وعليه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من خالد شنون(2013)، ودراسة أبو عفش (2010) الدريد(2002)، ودراسة الأسطل (2010)، ودراسة عجوة (2002)، وتتفق جزئياً مع دراسة عوض (2009) التي أكدت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني (الوعي بالذات، تنظيم الذات، الدافعية)، كما تتفق جزئياً مع دراسة راضي (2001) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين

الجنسين في تنظيم الانفعالات. كما تتفق جزئياً أيضاً مع دراسة بشير معمريّة (2005) التي أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين في إدارة الانفعالات وتنظيم الانفعالات والمعرفة الانفعالية. كما تتفق النتيجة الحالية مع دراسة بار-أون (Bar-on, 1997) على عينة بلغت (3831) من فئات عمرية مختلفة، وقد توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني على قائمة الذكاء الوجداني، إلا أنه وجدت فروق لصالح الإناث في أبعاد الوعي بالذات الانفعالية، والتعاطف والعلاقات الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية بينما تفوق الذكور في أبعاد اعتبار الذات والتوكيدية والاستقلالية، وخلص بار-أون إلى أن الذكور أقوى من الإناث في مجال العلاقات مع النفس وتحمل الضغوط والقدرة على التوافق، بينما كانت الإناث أقوى في مهارات العلاقات مع الآخرين (بديوي محمد، 2011، ص.455). كما تتفق مع دراسة باستيان وآخرون (Bastian, et al, 2005) التي توصلت إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في معظم أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة غير دالة إحصائياً وأن الإناث يتفوقن فقط في بعد الانتباه الانفعالي.

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من العلوان (2010) ودراسة الويلي وعبد الوهاب (2011) اللتين أكدتا وجود فروق في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية ولصالح الإناث، وتتعارض جزئياً مع دراسة معمريّة (2005) التي أكدت وجود فروق بين الذكور والإناث في بعض أبعاد الذكاء الوجداني ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) في بعد التعاطف والتواصل الاجتماعي لصالح الإناث بمعنى تفوق الإناث على الذكور في التعاطف والتواصل الاجتماعي. كما تتعارض جزئياً مع دراسة عوض (2009) التي أكدت وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف والمهارات الاجتماعية) لصالح الذكور، وتختلف مع دراسة (القاضي، 2012) التي توصلت إلى وجود فروق في بعض مكونات الذكاء الوجداني بين الجنسين عند مستوى دلالة (0,05) حيث يتفوق الإناث على الذكور في بعد المهارات الشخصية والتي تتضمن التعاطف والمهارات الاجتماعية، بينما يتفوق الذكور عن الإناث في بعد إدارة الضغوط والمزاج العام، وتختلف مع دراسة راضي (2001) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في عوامل الذكاء الانفعالي (التعاطف - إدارة العلاقات - الدافعية الذاتية - والدرجة الكلية) وذلك لصالح الإناث بينما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في ضبط الانفعالات. وقد اختلفت النتيجة الإحصائية عن فرضية البحث القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس، وكان الباحث يتوقع وجود فروق بين الجنسين كون أن الإناث أكثر ذكاء وجداني من الذكور نظراً لبعض السمات التي من المحتمل أن تفسر لصالح الإناث، حيث أكدت نتائج دراسات "روبرت روزينثال" "بأن النساء يظهرن

مشاعر التعاطف أكثر من الرجال وفي التواصل الاجتماعي فإن المعروف كذلك أن المرأة تتفوق على الرجل في الاتصال بالآخرين وفي عقد الصلات كما تتفوق فيها أيضا" (معمرية، 2007، ص.70). وكان الباحث يتوقع أن الإناث تتسم بقدرة أفضل في فهم المشاعر والضبط الانفعالي والتواصل الاجتماعي. حيث انتهت نتائج العديد من الدراسات إلى أن النساء أكثر انفعالا من الرجال بسبب قدرتهن على قراءة المشاعر الداخلية لشخص آخر من تعبيرات وجهه وصوته، وغيرها من التلميحات الخرساء (الخوالدة، 2004، ص. 47).

وترجع نتيجة هذه الدراسة (عدم وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية بين (الذكور والإناث)؛ كون أن الجنسين يوجدون في مرحلة تعليمية واحدة وفي عمر واحد وفي بيئة واحدة ومجتمع واحد وثقافة واحدة، كما أنهم يتعرضون لأسلوب تربوي واحد تقريبا ولهم نفس الفرص في الحياة ويستجيبون بنفس الطريقة لضغوط ومشاكل الحياة ولهذا لم تظهر فروق في أبعاد الذكاء الوجداني والدرجة الكلية وهو نفس ما ذهب إليه الباحث (بشير معمرية، 2007)، وكذلك فإن أغلب نتائج الدراسات السابقة والتي توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين أجريت على عينات من طلبة المرحلة الجامعية، كون أن البيئة الجامعية تلعب دورا كبيرا في تنمية مهارات الذكاء الوجداني.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في الذكاء الوجداني لأهمية ودور التنشئة الاجتماعية في المجتمع والنظرة المتساوية لكلا الجنسين بالإضافة إلى أن نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة ترى أن جميع الأفراد يمتلكون ذكاء والفرق بينهم ليس في الدرجة وإنما في كيفية تنميته وتفعيله ولاسيما الذكاء الوجداني الذي أكد جولمان إمكانية تنميته في أي مرحلة عمرية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده "جولمان" في محاولته تصحيح الفكرة المغلوطة على أن النساء أكثر ذكاء وجداني من الرجال حيث كتب: "ليست النساء أدكى من الرجال في الذكاء الوجداني، وكذلك ليس الرجال أفضل من النساء فيه؛ فلكل إنسان مواضع قوته ومواضع ضعفه في هذه القدرات، حيث قد يكون بعض الناس متعاطفين بصورة كبيرة، ولكنهم يفتقرون لبعض قدرات التعامل مع ما يشعرون به من جزع، في حين قد يكون آخرون واعين بالتحول البسيط في الحالات النفسية والمزاجية ومع ذلك غير أكفاء اجتماعياً". لكن يضيف جولمان أنه عند المقارنة بين أسلوبَي الرجال والنساء، فإننا نجد النساء بوجه عام أكثر وعيا بانفعالاتهن، وأفضل في إقامة العلاقات مع الآخرين، في حين يتوافق الرجال بصورة أكثر سهولة ويتعاملون مع الجزع والضغوط بصورة أفضل، ومع هذا فمن المهم أن نتذكر أن هذا لا يؤثر على الاختلافات الفردية، حيث يمكن أن تنعكس هذه الخصائص لدى أفراد الجنسين، فهناك رجال واعون جدا بانفعالاتهم ويستطيعون

إقامة علاقات قوية كما أن هناك نساء يتوافقن بسهولة ويُجِدن التعامل مع الضغوط (هارفي دوتشيندروف، 2011، ص.12-13).

- مناقشة نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الثانية:

والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تعزى لمتغير التخصص (علمي/ أدبي)، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في أبعاد الذكاء الوجداني الخمسة والدرجة الكلية حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث.

وتتفق هذه النتيجة التي تشير إلى أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً في الذكاء الوجداني تبعاً للتخصص الدراسي (علمي-أدبي) مع ما توصلت إليه دراسة جودة (2001)، ودراسة عجوة (2002)، ودراسة احمد الدريد (2002) التي أكدت أن التخصص لا يؤثر على الذكاء الوجداني، ودراسة القاضي (2012) التي أكدت عدم وجود فروق في متوسطات مكونات الذكاء الوجداني الرئيسية عند مستوى الدلالة (0,05) وفقاً لمتغير التخصص (علمي- إنساني). وتتفق مع دراسة قشطة (2009) التي أكدت عدم وجود فروق بين ذوي التخصص (العلمي/العلوم الإنسانية) في الذكاء الوجداني الدرجة الكلية والأبعاد (الإلتقان، التروي، التفاعل، التعامل الفعال مع الذات) عند مستوى الدلالة (0,05) ماعدا بعدا بعد (التعامل الفعال مع الآخر) حيث كان الفرق دال عند مستوى الدلالة (0,01) لصالح تخصص العلوم الإنسانية.

وتختلف مع دراسة (العنوان، 2010) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائياً في الذكاء الوجداني بين طلبة التخصصات العلمية وطلبة الإنسانية لصالح طلبة التخصصات الإنسانية. وتختلف مع دراسة إنويلا (Eniola) التي اختبرت تأثير برنامج علاجي قائم على مهارات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج جولمان، حيث توصلت الدراسة إلى وجود تأثير لدراسة العلوم الإنسانية على تحسين مكونات الذكاء الوجداني، وتختلف أيضاً مع ما توصلت إليه دراسة مصطفى سليمان ورضا الأدم (2008) إلى أن دراسة العلوم الإنسانية يساهم في تحسين مكونات الذكاء الوجداني (بديوي، 2011، ص.470).

وتوحي نتيجة عدم وجود فروق بين ذوي التخصص العلمي والأدبي إلى نتيجة مفادها أن الذكاء الوجداني ليس قدرة عقلية كما نظر إليه ماير وسالوفي إذا نظرنا من وجهة النظر العامة أن التلاميذ العلميين أعلى ذكاء من تلاميذ التخصصات الأدبية، وإنما هو مجموعة من المهارات والكفاءات الشخصية والاجتماعية التي تساعد الفرد على التكيف مع ظروف البيئة الاجتماعية وضغوطاتها. كما يعزو الباحث

عدم وجود فروق بين العلميين والأدبيين إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبياً في علم النفس ومازالت الدراسات حول هذا المفهوم قليلة مقارنة بالذكاء التقليدي الذي لقي اهتماماً كبيراً وتطور في وسائل قياسه، مقارنة بالذكاء الوجداني الذي ما زالت أدوات قياسه في مهدها، واغلب الدراسات اعتمدت على مقاييس جاهزة لمنظري الذكاء الوجداني ولم تعتمد على تطويرها.

3- مناقشة نتائج الفرضية الفارقية الجزئية الثالثة:

والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائياً في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تُعزى لمتغير الجنس (ذكور/إناث)، حيث توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد القدرة على حل المشكلات (الثقة، التجنب، الضبط الشخصي) والدرجة الكلية حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وعليه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من غسان المنصور (2007) التي أكدت عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في حل المشكلات، ودراسة الصمادي (1992). ودراسة محالي ججيقة (2011) التي أكدت عدم وجود فروق بين الجنسين في مهارة حل المشكلات لدى تلاميذ الثانية ثانوي. ودراسة هاجر احمد السيد عيسى (2012) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الثانية وطلاب الفرقة الرابعة في القدرة على حل المشكلات والدرجة الكلية. ودراسة طيب (2001) التي أكدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في استراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين تعزى لمتغيرات الجنس. ودراسة الغصين (2008) التي أكدت بأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في حل المشكلات (الدرجة الكلية) ولكن وجدت فروق لصالح الإناث بالنسبة للوعي السلبي للمشكلة ووجود فروق لصالح الذكور بالنسبة للوعي الإيجابي للمشكلة.

وتختلف أيضاً مع دراسة أبو جاموس (2009) التي أكدت وجود فروق دالة إحصائياً في مهارة حل المشكلات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور في البعد الانفعالي، ودالة إحصائياً لصالح الإناث في البعد المعرفي والسلوكي. وتختلف أيضاً مع نتائج دراسات كل من الرفوع وآخرون (2009) التي أكدت وجود فروق في القدرة على حل المشكلات لصالح الذكور، ودراسة العدل (1995) التي أكدت وجود فروق بين الجنسين في القدرة على حل المشكلات لصالح الذكور، وتختلف مع دراسة علوان (2009) التي أكدت وجود فروق في الدرجة الكلية في مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح الإناث.

وقد يعود التشابه في القدرة على حل المشكلات بين الذكور والإناث إلى طبيعة التغيرات التي طرأت على طرق التنشئة الاجتماعية في البيئة الجزائرية، إذ أصبحت تتيح فرصاً متكافئة لتفاعل الذكور والإناث مع البيئة، ولم يعد التفاعل الواسع خارج البيت مقتصرًا على الذكور دون الإناث كما كان سائداً من قبل.

4- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الفارقية الرابعة:

والتي تنص على وجود فروق دالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تُعزى لمتغير التخصص (علمي/أدبي)، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين ذوي التخصص العلمي والتخصص الأدبي في أبعاد القدرة على حل المشكلات (الثقة، التجنب، الضبط الشخصي) والدرجة الكلية، حيث جاءت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) أي أنه تم قبول الفرضية الصفرية ورفض فرضية البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من الغصين (2008) ودراسة المنصور (2007)، وتختلف مع نتائج دراسات كل من أبو جاموس (2009) التي أكدت وجود فروق في مهارة حل المشكلات لصالح التخصص العلمي ويفسر الباحث اختلاف نتيجة الدراسة الحالية مع هذه الدراسة إلى الأداة المستخدمة في قياس حل المشكلات، ودراسة الرفوع و آخرون (2009) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي في القدرة على حل المشكلات كون أن غالبية الطلبة العلميين هم من ذوي المعدلات المرتفعة والعالية والتي على أساسها وجهوا في هذه التخصصات، وتختلف نتيجة الدراسة الحالية أيضاً مع نتائج دراسات كل من العدل وعبد الوهاب (2003) ودراسة عثمان (1993) والتي أثبتت أن الأذكاء والمتفوقين دراسياً لديهم القدرة على حل المشكلات التي تواجههم أكثر من غيرهم، كما تختلف مع دراسة العدل (1998) التي أكدت أن هناك تأثير لمستوى الذكاء على درجات الطلاب في مقياس القدرة على حل المشكلات لصالح مرتفعي الذكاء.

ويرى الباحث أن عدم وجود فروق بين التخصصين (العلمي والأدبي) في القدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية يؤكد حقيقة مفادها أن النجاح في مواجهة مشكلات الحياة وصعوباتها وحلها لا يرجع بالدرجة الأولى إلى ارتفاع الذكاء أو التحصيل إذا سلمنا بأن التلاميذ ذوي التخصص العلمي أكثر ذكاءً من التلاميذ ذوي التخصص الأدبي، وهذا ما أكدته جولمان (1995) بقوله بأن هناك من ذوي حاصل الذكاء المرتفع يفشلون في حل المشكلات الحياتية أو المتعلقة بحياتهم الشخصية، وهذا يرجع إلى انخفاض الذكاء الوجداني لديهم، كما يؤكد هذه النتيجة قول "كارين أرنولد" (Karin Arnould) إلى أن كون الشخص متوقفاً يعني فقط أنه ممتاز في الإنجازات التي تقيسها الاختبارات التحصيلية لكن نتائج هذه الاختبارات لا

تنبؤنا بقدرته في الاستجابة لصعوبات الحياة ومشكلاتها بصفة عامة والمشكلات الشخصية بصفة خاصة، ومما يؤكد أهمية الذكاء الوجداني هو عجز الاختبارات التحصيلية وحاصل الذكاء (IQ) عن التنبؤ بمن سينجح في حياته المستقبلية (جولمان، 2004، ص. 18-77-81).

3- الاستنتاج العام:

تبعاً لنتائج الدراسة، وفي ضوء ما تم عرضه من إطار نظري ودراسات سابقة واعتماداً على البيانات الإحصائية المتحصل عليها في الجانب الميداني للدراسة، وانطلاقاً من الهدف الرئيسي للدراسة وهو التأكد من وجود علاقة بين الذكاء الوجداني (الأبعاد والدرجة الكلية) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$) بين البعد الأول من أبعاد الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$) بين البعد الثاني (تنظيم الانفعالات) والقدرة على حل مشكلات الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$) بين البعد الثالث (التعاطف) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$) بين البعد الرابع (المعرفة الانفعالية) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين البعد الخامس (التواصل الاجتماعي) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- توجد علاقة ارتباطية وموجبة عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,01$) بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغيرات الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاد الخمسة (إدارة لانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيرات الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) في الدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات وفي الأبعاد (الثقة، التجنب، الضبط الشخصي).

وهذا يؤكد أن الفرد الذكي وجدانياً أو انفعالياً يعتبر فرد أفضل من غيره في التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين، ولديه قدرة على التعبير عن انفعالاته بصورة دقيقة تمنع من سوء فهم الآخرين له، فعندما يغضب فإن لديه القدرة على عكس انفعال الغضب على ملامح وجهه وصوته، كما أن لديه القدرة على إظهار التعاطف وفهم وتحليل انفعالاته كالتمييز بين الشعور بالذنب والحياء والحزن والغضب والشعور بالحسد والغيرة، كما أن لديه القدرة على السيطرة على انفعالاته بطريقة تنمي قدراته العقلية والوجدانية كتأجيل إشباع حاجاته، وكبح جماح غضبه، فالاعتناء بالعواطف والانفعالات والمشاعر يمثل طوق النجاة الذي يواجه به الانحراف العاطفي، فالمخ العاطفي وما به من عواطف كما يشير **جولمان** يرشدنا إلى كيفية مواجهة الأخطار والمآزق والمشكلات، وأن كل عاطفة في هذا المخ على استعداد تام للقيام بعمل ما لمواجهة هذه الأخطار والمشكلات فالذكاء الوجداني وما يشمله من قدرات يساعد على التميز والنجاح في الحياة. ووجود علاقة بين الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية يؤكد الحقيقة العلمية التي مفادها أن الانفعالات (الوجدان) ضرورية للتفكير وكذلك التفكير بالنسبة للانفعالات (الوجدان).

4-التوصيات والدراسات المقترحة:

4-1-التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

-الاهتمام بتنمية الذكاء الوجداني لدى الطفل بدءاً من الأسرة إلى جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية نظراً لدور الذكاء الوجداني في النجاح في الحياة بخلاف الذكاء الأكاديمي الذي يضمن النجاح في الحياة الدراسية.

-تطبيق برامج إرشادية للتعزيز من مهارات الذكاء الوجداني (الشخصية والاجتماعية) لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة، مما قد يعزز من قدرتهم على حل مشكلات الحياة اليومية سواء المدرسية أو الاجتماعية.

-تعليم المراهقين سواء من قبل الأهل أو المعلمين على كيفية إدارة انفعالاتهم ومشاعرهم وكيفية التعامل مع الآخرين بل والتعامل مع تصرفاتهم الشخصية مطلباً ملحاً إذا ما أريد مساعدتهم في التجاوز السوي للكثير من المعوقات والصراعات ومشاكل الحياة اليومية التي تواجههم.

-التركيز أثناء تكوين المعلمين والأساتذة على مهارات الذكاء الوجداني نظراً لما أكدته العديد من الدراسات على أن الذكاء الوجداني للمعلم يلعب دور كبير في نجاح العملية التعليمية/ التعليمية.

-الاهتمام بتنمية الجانب الوجداني بالنسبة للفرد كونه لا يقل أهمية عن الاهتمام بتنمية الجانب العقلي للفرد، لكون التكامل بين الجانبين العقلي والوجداني يساهم في خلق الشخصية المتوازنة.

4-2- الدراسات المقترحة:

- إجراء هذه الدراسة بنفس متغيراتها على عينات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة.
- إجراء دراسة حول علاقة الذكاء الوجداني بالكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- إجراء دراسة حول علاقة الذكاء الوجداني بالسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين المتمدرسين بالمرحلة الثانوية.
- دراسة متغير الذكاء الوجداني مع التفكير الابتكاري والتفكير الناقد.
- دراسة الفروق في الذكاء الوجداني الدرجة الكلية والأبعاد وفقا للجنس والمستوى الدراسي في المرحلتين الثانوية والجامعية.
- إجراء دراسة حول علاقة الذكاء الوجداني للمدرس بظهور السلوكيات العدوانية لدى المراهق.
- القيام بدراسة تتبعية لتطور الذكاء الوجداني في المراحل التعليمية الثلاث.
- بناء برنامج إرشادي قائم على مهارات الذكاء الوجداني وفق نموذج جولمان في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى عينات مختلفة.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية مع تبني نموذج ماير وسالوفي للذكاء الوجداني كقدرة عقلية ومحاولة معرفة علاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- إجراء دراسة تتبعية حول الفروق بين الجنسين في مهارات الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات في المراحل التعليمية الثانوية والجامعية.



قائمة

المراجع

قائمة المراجع:

1-المراجع باللغة العربية:

1-1- قائمة الكتب:

- 1- أبو حطب فؤاد، ومحمد سيف الدين فهمي(2003): معجم علم النفس والتربية، ج 1، مجمع اللغة العربية، الهيئة العامة لشؤون المطابع، مصر.
- 2- أبو علام رجاء محمود(2013): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط 6، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.
- 3- إبراهيم وجيه محمود(1985): القدرات العقلية خصائصها وقياسها، دار المعارف، القاهرة، مصر.
- 4- أحمد عزت راجح (1968): أصول علم النفس، ط7، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.
- 5- أحمد عبادة (1992): الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق، دار الحكمة للنشر والتوزيع، البحرين.
- 6- أحمد المغربي (2010): مقاييس واختبارات الذكاء في ميزان نظرية الذكاء الكلي، ط 1، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 7- أحمد نايل العزيز (2010): برنامج إرشادي نفسي نموذج في التربية الخاصة، ط 1، دار الشروق، الأردن.
- 8- الزيات فتحي مصطفى (1998): الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي، دار النشر للجامعات القاهرة، مصر.
- 9- الزيات فتحي مصطفى (2001) علم النفس المعرفي (مداخل ونظريات)، الجزء الثاني، ط 1، دار النشر للجامعات، مصر
- 10- السيد إبراهيم السمدوني (2007): الذكاء الوجداني أسسه، تطبيقاته، تنميته، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- 11- أمل محمد حسونة، منى سعيد أبو ناشي (2006): الذكاء الوجداني، ط 1، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الأردن.
- 12- أنتوني غندر(2005): علم الاجتماع، ترجمة: فايز الصياغ، ط4، المنظمة العربية للترجمة، لبنان.
- 13- أنور محمد الشرقاوي (2006): الاستراتيجيات المعرفية والقدرات العقلية، ط 1، مكتبة الانجلو مصرية، مصر.

- 14- انس شكشك (2008): الذكاء أنواعه واختياراته، ط 2، كتابنا للنشر، لبنان
- 15- أيمن عامر (2003): الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب، ط 1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر.
- 16- إيهاب كمال (2013): محاوِر الذكاء السبع، ط 1، دار الخلود للنشر والتوزيع.
- 17- بام روبنس وجان سكوت ترجمة الأعرس صفاء وعلاء الدين كفاي (2000): الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.
- 18- بشير معمريّة (2007): بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس، ج 1، منشورات الحبر، الجزائر.
- 19- بشير معمريّة (2009): علاقة المخ بالتحكم بالسلوك الإنساني (بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس)، الجزء الخامس، ط 1، المكتبة العربية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.
- 20- ترافيس براد بييري وجين جريفز (2010): الكتاب السريع للذكاء العاطفي، ترجمة مكتبة جرير، ط 1، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 21- تيسير مفلح كوافحة (2004): علم النفس التربوي، ط 1، دار الميسرة، عمان، الأردن.
- 22- جوين دوتي (2007): تنمية الذكاء العاطفي من الروضة إلى الصف الثامن، ترجمة مها قرعان، مراجعة لغوية عبد الرحمان أبو شمّالة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، رام الله، فلسطين.
- 23- جولمان دانيال (2000): الذكاء العاطفي، ترجمة ليلى الجبالي، مراجعة محمد يونس، العدد 262، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- 24- حسين أبو رياش (2007): التعلم المعرفي، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 25- حسين أبو رياش، غسان يوسف قطيط (2008): حل المشكلات، ط 1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 26- حسين أبو رياش، عبد الحكيم الصافي، أميمة عمور، سليم شريف (2006): الدافعية والذكاء العاطفي، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن.
- 27- داليب سينغ، ترجمة عبد الحكيم احمد الخزامي (2006): الذكاء الانفعالي في العمل، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 28- سالي علي حسن (2007): الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الأطفال، الطبعة الأولى، دار المعرفة الجامعية، السويس، مصر.

- 29- سعاد جبر سعيد (2008): الذكاء الانفعالي وسيكولوجية الطاقة اللامحدودة، الطبعة الأولى، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن.
- 30- سكوت فيغلر، ستيفن ليلين، ترجمة رمضان مسعد يدوي (2012): استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلة، ط1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- 31- سليمان الخضري الشيخ (1990): الفروق الفردية في الذكاء، ط 1، دار الميسرة للنشر والطباعة، القاهرة، مصر.
- 32- سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين (2006): الذكاء الوجداني للقيادة التربوية، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.
- 33- سليمان إبراهيم عبد الواحد (2010): المخ الإنساني والذكاء الوجداني رؤية جديدة في اطار نظرية الذكاءات المتعددة، مصر.
- 34- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (2010): علم النفس العصبي، ط 1، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 35- سولسوا روبرت (1996): علم النفس المعرفي، ترجمة محمد نجيب الصبوة وآخرون، دار الفكر الحديث، الكويت.
- 36- صالح أحمد حسن الداھري، وهيب مجيد الكبيسي (1999): علم النفس العام، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد الأردن.
- 37- طلعت منصور، أنور الشراوي، عادل عز الدين، فاروق أبو عوف (2003): أسس علم النفس العام، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.
- 38- عبد الغني الديدي (1997): قياس وتحسين الذكاء عند الأطفال، ط 1، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان.
- 39- عبد الهادي السيد عبده، فاروق السيد عثمان (2002): القياس والاختبارات النفسية-أسس وأدوات- الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.
- 40- عبد الرحمان العيسوي (2000): علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- 41- عبد المجيد نشواتي (2003): علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ط 4، عمان، الأردن.
- 42- علاء عبد الرحمان محمد (2009): الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الأطفال، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن.

- 43- عبد المنعم احمد الدردير (2004): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد) والمزاجية (PF16)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، الجزء الأول، عالم الكتب، ط 1، القاهرة، مصر.
- 44- عثمان حمود الخضر (2009): الذكاء الوجداني، مركز هندسة الإبداع للتدريب.
- 45- عدنان يوسف العتوم (2004): علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 46- علاء الدين كفاقي، مایسة احمد النیال، سهیر محمد سالم (2008): الارتقاء الانفعالي والاجتماعي لطفل الروضة، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- 47- عماد عبد الرحيم الزغلول (2012): مبادئ علم النفس التربوي، ط 1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- 48- غسان يوسف قطيط (2008): استراتيجيات تنمية مهارات التفكير العليا، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 49- فاروق السيد عثمان (2006): سيكولوجية الفروق الفردية والقدرات العقلية، دار الأمين، مصر.
- 50- فاروق السيد عثمان، عبد الهادي السيد عبده (2002): لقياس والاختبارات النفسية (الأسس والأدوات)، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 51- فادية احمد إبراهيم حسين (2011): الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي (دراسة عاملية)، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- 52- فتحي عبد الرحمان جروان (2005): تعليم التفكير - مفاهيم وتطبيقات، ط 2، دار الفكر، عمان الأردن.
- 53- فتحي عبد الرحمان جروان (2012): الذكاء العاطفي والتعلم الاجتماعي العاطفي، ط 1، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
- 54- فؤاد البهي السيد (1994): الذكاء، دار الفكر العربي، ط 5، القاهرة.
- 55- فيصل عباس (2002): الذكاء والقياس النفسي (الطريقة العيادية)، ط 1، دار المنهل اللبناني، مكتبة رأس النبع، لبنان.
- 56- كاملة الفرج شعبان، عبد الجابر تيم (1999): النمو الانفعالي عند الطفل، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- 57-لندا دافيد وف(2000): التعليم وعملياته الأساسية-التفكير - اللغة - التوافق-ترجمة: سيد الطواب، محمود عمر ومراجعة فؤاد أبو حطب، ط 1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، مصر.
- 58-محمد طه (2006): الذكاء الإنساني، العدد 325، اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- 59-محمد بكر نوفل (2007): الذكاء المتعدد في غرفة الصف (النظرية والتطبيق)، ط 1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- 60-محمود عبد الله محمد خوالدة (2004): الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي، دار الشروق، عمان الأردن.
- 61-محمد بن يحيى زكريا وعباس مسعود(2006): التدريس عن طريق المقارنة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش الجزائر.
- 62-محمود عبد الحليم منسي، عفاف محمد عبد المنعم(2007): علم النفس والقدرات العقلية، دار المعرفة الجامعية، الازاريطه، القاهرة.
- 63-مدثر سليم احمد (2003): الوضع الراهن في بحوث الذكاء، د ط، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- 64-ناصر الدين أبو حماد(2007): اختبارات الذكاء ومقاييس الشخصية تطبيق ميداني، ط 1، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.
- 65-نخبة من المتخصصين (2009): الذكاء الوجداني، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر.
- 66-هارفي دوتشيندورف(2011): النوع الآخر من الذكاء - طريقة بسيطة لتعزيز الذكاء العاطفي للتمتع بدرجة أكبر من الكفاءة الشخصية والنجاح، ترجمة مكتبة جرير، ط 1، المملكة العربية السعودية.
- 67-يحيى محمد نبهان (2008): العصف الذهني وحل المشكلات، د ط، دار اليازوري، عمان، الأردن.
- 1-2-قائمة الرسائل والأطروحات العلمية:
- 68-الغصين سائدة (2008): النمو النفسي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بغزة وعلاقته بقدرتهم على حل المشكلات الاجتماعية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

- 69- أحمد عبد الحليم عربيات(2005): فعالية برنامج إرشادي يستند إلى إستراتيجية حل المشكلات في تخفيف الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد، العدد 17 (2)، ص ص[246-290].
- 70- أحمد العلوان (2010): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء التخصص والنوع الاجتماعي، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد 7، العدد 2، ص ص[125-144].
- 71- أسامة عبد الغني محمد أبو جاموس (2009): الاضطرابات الانفعالية ومهارات حل المشكلات لدى المراهقين، رسالة ماجستير في علم النفس، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 72- إيناس شحثة أبو عفش(2011): أثر الذكاء العاطفي على مقدرة مدراء مكتب الاونروا على اتخاذ القرار وحل المشاكل، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 73- خالد شنون (2013): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي المدرسي والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الرابعة متوسط، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، رسالة غير منشورة، جامعة الجزائر2.
- 74- خالد عبد الرحمان إبراهيم محمد البهي(2010): فاعلية برنامج إثرائي للحلول الابتكارية في تنمية مهارات حل المشكلات الاجتماعية لدى المراهقين الموهوبين أكاديمياً، رسالة ماجستير في التربية تخصص تربية خاصة، قسم الصحة النفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.
- 75- ختاش محمد(2005): أنماط السيادة النصفية للمخ متغيرات وسيطة بين الذكاء الوجداني والتفوق الأكاديمي، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص علم النفس المعرفي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باتنة.
- 76- رائدة محمود إبراهيم قشطة (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بمهارات التأقلم وبعض المتغيرات لدى طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح في ضوء بعض التغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
- 77- راوية عبد الرحمان حمام (2013): فاعلية برنامج الوساطة الطلابية في القدرة على حل المشكلات والتحكم بالغضب لدى الوسطاء في المرحلة الأساسية العليا، رسالة ماجستير في الصحة النفسية غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- 78-سعاد جبر سعيد (2006): أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه في فلسفة التربية تخصص مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها، كلية التربية للدراسات العليا، جامعة عمان.
- 79-سعادة رشيد (2003): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالقيادة التربوية لدى مديري التعليم الاكمامي والثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، جامعة ورقلة، الجزائر.
- 80-سعداوي مريم(2011): علاقة الذكاء الانفعالي بإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.
- 81-سعد علي الشهري (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته باتخاذ القرار لدى عينة من موظفي القطاع العام والقطاع الخاص بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 82-سناء عبد العظيم السيد عبد الرحمان(2009): فاعلية استخدام بعض خرائط التفكير لتدريس مادة العلوم في التحصيل واكتساب مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير مناهج وطرق التدريس، جامعة الزقازيق، مصر.
- 83-طالب نسيمه (2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس بمرحلة التعليم المتوسط، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة الجزائر 2.
- 84-عبد الحليم خلفي (2006): نمط الشخصية-أ كمتغير وسيط بين أسلوب الاندفاع /التروى وسلوك حل المشكلات، رسالة ماجستير في علم النفس المعرفي غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة باتنة.
- 85-عزمي محمد بضاظو(2010): أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي للمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمي، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- 86-علي فارس (2013): مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2.
- 87-غسان المنصور(2007): أساليب التفكير وعلاقتها بحل المشكلات لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 23، العدد الأول [417-455].

88-فتيحة جخدم(2011): أحادية الرؤية وعلاقتها بأسلوب حل المشكلات والضغط النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية، رسالة ماجستير في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر 2.

89-فوزية بنت عبد الرحمن بن مطلق الثبتي (2011): تحديد صعوبات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمات ومشرفات الرياضيات بمدينة الطائف، رسالة ماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

90-كوثر غالي(2007): مهارات الذكاء الوجداني وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أستاذ التعليم الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس المدرسي، المركز الجامعي الوادي.

91-مأمون عثمان محمود طبيب (2001): إستراتيجية القدرة على حل المشكلات لدى الإداريين في وزارات السلطة الوطنية الفلسطينية، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

92-مريم بن سكيريفة(2008): استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي للمعلم، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة، الجزائر.

93-مصعب محمد شعبان علوان (2009): تجهيز المعلومات وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.

94-مصطفى رشاد مصطفى الأسطل (2010): الذكاء العاطفي وعلاقته بمهارات مواجهة الضغوط لدى طلبة كليات التربية بجامعات غزة، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، الجامعة الإسلامية، غزة.

95-منى سعيد يحيى عوض(2009): الذكاء الوجداني وعلاقته بأساليب التفكير لدى طلاب وطالبات كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة فلسطين.

1-3 قائمة الدوريات والمجلات:

96-احمد علي بديوي محمد (2011): أثر برنامج اثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً في المرحلة العمرية (12-15) في نموذج دانيل جولمان، مجلة كلية التربية جامعة حلوان، المجلد 17 العدد 02، ص ص. [482-433].

- 97-إسماعيل حسن الويلي، صلاح شريف عبد الوهاب(2011): العلاقة بين كل من عادات العقل المنتجة والذكاء الوجداني وأثر ذلك على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد 76، الجزء الأول، ص [232_295].
- 98-إسماعيل صالح الفرا وزهير عبد الحميد النواجحة (2012): الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة خان يونس التعليمية، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 14، العدد 02، ص[57-90].
- 99-بشير معمريّة (2005): الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 06، افريل ماي جوان.
- 100-بطرس حافظ بطرس (2006): التنبؤ بالنجاح المهني لمعلمات رياض الأطفال في ضوء مكونات الذكاء الوجداني والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية، المؤتمر السنوي التربية الوجدانية للطفل-كلية رياض الأطفال -جامعة القاهرة، في الفترة من 8 إلى 9 عام، ص[113-170].
- 101-جاسر احمد السيد(1990): العلاقة بين النمط الانبساطي- الانطوائي والتجاه نحو حل المشكلات، مجلة دراسات تربوية، المجلد الخامس، الجزء 26، ص.[229-241].
- 102-حسين فايد علي(2001): العلاقة بين تقدير حل المشكلات الشخصية وبعض الاضطرابات الانفعالية، مجلة دراسات في الصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- 103-سايل حدة وسيلة (2011): التدريب على حل المشكلات وعلى الاسترخاء لدى المدمنين على المخدرات في طور العلاج فعالية التدريب، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة البليدة، العدد 06، ص ص [376-432].
- 104-سعادة رشيد (2009): الذكاء الانفعالي-مقاربة بالكفاءات-مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد (5)، قسم علم النفس، المركز الجامعي، غرداية، الجزائر ص [135-154].
- 105-سهاد المللي (2010): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من المتفوقين والعاديين، دراسة ميدانية على طلبة الصف العاشر من مدارس المتفوقين والعاديين في مدينة دمشق، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26_ العدد الثالث [135-191].
- 106-عواطف احمد زمزمي(2011): الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية، مجلة كلية التربية جامعة أم القرى العدد(11) ص [74-166].

- 107-عدنان محمد عبده القاضي (2012): الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد (04)، ص[26-80].
- 108-علي صابر جابر (2008): محددات مهام حل المشكلات لدى طلبة الجامعة من ذوي الانغلاق المعرفي (الدوغماتية)، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، جامعة الأزهر غزة، فلسطين، العددان (1-2) المجلد (07) ص. ص [227-256].
- 109-عبد العظيم سليمان المصدر (2008): الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص [587-632].
- 110-غسان الزحيلي(2011): دراسة الفروق في الذكاء الوجداني لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة دمشق، المجلد 27، العدد الثالث+ الرابع ص ص [233 - 278]
- 111-فاروق سعدي مجذوب (2005): ذكاء الانفعال وإنسانيته، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد (06)، ص ص [96-98].
- 112-ليلى بنت عبد الله المزروع (2007): فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، المجلد 8 العدد 4 ديسمبر، مجلة العلوم النفسية والتربوية جامعة البحرين، كلية التربية ص ص [67-89].
- 113-محمد احمد الرفوع، تيسير خليل القيسي، احمد عودة القرارة(2009): علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن، المجلة التربوية، العدد 92، المجلد 23، ص.ص [181-214].
- 114-محمود فتحي عكاشة، إيمان صلاح محمد ضحى (2012): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعاوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي، المجلة العربية لتطوير التفوق، المجلد الثالث، العدد (5)، ص ص [108-150].
- 115-نزيه حمدي(1998): علاقة مهارات حل المشكلات بالاكْتِتاب لدى طلبة الجامعة الأردنية، مجلة الدراسات، الأردن، المجلد (25)، العدد (01)، ص ص [34-89].

116- نسيمة داود (2000): أثر التدريب في مهارة حل المشكلات في خفض شدة المشكلات لدى طالبات الصفوف الخامس والسابع والثامن الأساسي في المدرسة الأردنية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 16، العدد الرابع ص ص [97-118].

2-المواقع الالكترونية:

117-محمد عبد الصبور منصور (2006): أبرز الخصائص السلوكية المميزة لدى بعض الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسيا والقدرة على حل المشكلات " دراسة عبر ثقافية"، مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، الرياض "مجلة الكترونية، العدد التاسع، <http://www.aase.edu.sa>.

118-هاجر احمد السيد عيسى (2012): الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة بور سعيد، مصر.

http://srv4.eulc.edu.eg/eulc_v5/Libraries/Thesis/BrowseThesisPages.aspx?fn=Publ
2013/10/08 15:45icDrawThesis&BibID=11580857

3-المراجع الأجنبية:

119- Abraham. R. (2000) : The Role of jop Centrol as moderator of Emotional dissonance and Emotional Intelligence – outcome relationships. J of psychology.

120- Mayer, J. D., & Salovey, (1997). What is Emotional Intelligence ? In P. Salovey & D.J.Sluyter (Eds.)Emotional Development and Emotional Intelligence. New York: Basic Books.

121-Bastian, V : Burns, N.R. & Nettebeck, T.(2005):Emotional intelligence Prdicts Life Skills, But not as well as Personality and Cognitive Abilities, Personality and individuals Differences , Vol. 39, pp. 1135 -1145.

122-Karl Albercht (2006) : Social Intelligence The New Science Success, Jossey-Bass, San Francisco.

123- Mayer, Salovey, P. (1990) : Emotional intelligence. Baywood Publishing Co. Inc.189-190.

124- Marc A, Brackett and Peter Salovey (2006) : Measuring Emotional intelligence with the Mayer – Salovey-Caruso Emotional intelligence Test ((MSCEIT), Psicothema, Vol. 18, pp. 34 -41.

124-Salovey.P et all. The positive psychology of Emotional intelligence In C. R. Cnyder, shane, J. Lopez, the hand book of poitive psychology (ed) oxford University press. (2002).

قائمة الملاحق

- الملحق رقم (1): مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق 1998.
- الملحق (2): قائمة حل المشكلات Personal problem Solving Inventorey (PPSI)
- ترجمة وتقنين الصمادي عبد الله عبد الغفور 1992.
- الملحق رقم (3): الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- 1- الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:
2- الخصائص السيكومترية لقائمة حل المشكلات:
الملحق رقم (4): يوضح لوحة الانتشار بين متغيري الدراسة.
- ملحق رقم (5): يوضح نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة باستخدام (SPSS).

الملحق رقم (1)

مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق 1998.

في إطار التحضير لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: "الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" ولتحقيق هذا الغرض يقوم الباحث بتطبيق مقياسان هما (مقياس الذكاء الوجداني ومقياس القدرة على حل المشكلات) لذا نرجوا منكم أعزائي التلاميذ التعاون معنا في الإجابة على فقرات المقياسين بصدق وموضوعية علما بان البيانات سوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط ولا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

- بيانات أولية:

- الجنس:

- التخصص:

- إشراف الأستاذ الدكتور:

أ/د: رابح قدوري

- إعداد الطالب:

لحسن ذبيحي .

ملاحق الدراسة

فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منا مع أحداث الحياة المختلفة والتي تعتبر مهارات وفنون الحياة التي يفضلها كل منا بدرجة ما.
والمطلوب منك:

قراءة كل عبارة بدقة وتحديد الاختيار المناسب.

رقم البند	البنود	البدائل				
		لا يحدث أبدا	يحدث نادرا	يحدث أحيانا	يحدث عادة	يحدث دائما
1	استخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي.					
2	تساعدني مشاعري السلبية في حياتي.					
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي					
5	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.					
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
7	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة.					
8	أستطيع التعبير عن مشاعري.					
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.					
10	اعتبر نفسي مسئولاً عن مشاعري.					
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.					
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.					
13	أنا هادئ تحت أي ضغط أتعرض له.					
14	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.					
15	أستطيع أن أكافئ نفسي أي حدث مزعج.					
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.					

					17	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة
					18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر
					19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.
					20	عندما أقوم بعمل ممل فأبني أستمتع بهذا العمل.
					21	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.
					22	اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به.
					23	أستطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.
					24	أستطيع انجاز المهام بنشاط وتركيز عال.
					25	في وجود الضغط نادرا ما اشعر بالتعب.
					26	أستطيع أن افعل ما احتاجه عاطفيا بإرادتي.
					27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.
					28	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة ببسر
					29	أستطيع أن انهمك في انجاز أعمالى رغم التحدي.
					30	أركز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.
					31	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي توصف بالتحدي
					32	أنحي عواظفي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالى.
					33	أنا حساس لاحتياجات الآخرين.
					34	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.
					35	أجيد فهم مشاعر الآخرين.
					36	نادرا ما أغضب إذا ضايقتني الناس بأسئلتهم.
					37	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.

					أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.	38
					أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.	39
					أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.	40
					أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.	41
					لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.	42
					عندي قدرة على التأثير في الآخرين.	43
					عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.	44
					اعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.	45
					أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.	46
					أمتلك تأثيراً قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.	47
					يراني الناس إنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.	48
					أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	49
					تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.	50
					يغمرنني المزاج السيئ.	51
					عندما أغضب لا يظهر على آثار الغضب.	52
					يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.	53
					اشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها	54
					إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقاً عليهم.	55
					أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.	56
					أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي يفصحون عنها	57
					أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي	58

الملحق رقم (2)

قائمة حل المشكلات (PPSI) **Personal problem _Solving Inventorey** ترجمة وتقنين
الصمادي عبد الله عبد الغفور 1992:

وضع هذا المقياس ليشكل الخطوات العامة التي تتضمنها عملية حل المشكلات، انه يسأل حول
اتجاهك في حل المشكلات وطرق معالجتك لها. لذلك فليس هناك إجابات صحيحة وإجابات خاطئة.
تعليمات الإجابة على المقياس

يتضمن المقياس عددا من الجمل التي تسأل حول الخطوات والجوانب الهامة في حل المشكلات اقرأ كل
جملة وضع إشارة (×) مقابلها في العمود الذي يناسب درجة موافقتك والتي تعكس أيضا درجة ممارستك
لما جاء في الجملة أو عدم موافقتك على مضمون تلك الجملة.

- لاحظ أن أمام كل جملة أربع مستويات للإجابة هي:

(موافق بشدة - موافق - غير موافق - غير موافق بشدة)

- تأكد بأنك أجبت على جميع الفقرات وشكرا على تعاونك

الطالب:

لحسن ذبيحي

البدائل				الفقرات	الرقم
غير موافق بشدة	غير موافق	موافق	موافق بشدة		
4	3	2	1	عندما يكون حلي للمشكلة غير ناجح فإنني لا أتفحص سبب ذلك.	1
4	3	2	1	عندما أواجه مشكلة معقدة فإنني لا أزعج نفسي بتطوير استراتيجية لجمع المعلومات حتى أتمكن من تحديد ما هي المشكلة بالضبط.	2
4	3	2	1	عندما تقشل جهودي الأولى لحل المشكلة ما فإنني أصبح غير مطمئن لقدرتي على التعامل مع الموقف.	3
4	3	2	1	بعد أن أقوم بحل المشكلة لا أقوم بتحليل ما حدث من خطأ أو صواب.	4
1	2	3	4	إنني قادر عادة على إيجاد حلول فعالة لحل مشكلة ما.	5
1	2	3	4	بعد أن أحل مشكلة بطريقة ما، فإنني اقضي وقتا في مقارنة النتائج الفعلية التي حدثت بما كنت أتوقع.	6
1	2	3	4	عندما أواجه مشكلة فإنني أقوم دوما باختيار انفعالاتي لمعرفة الذي يحدث في موقف المشكلة.	7
4	3	2	1	كثير من المشكلات التي أواجهها معقدة بحيث لا أستطيع حلها.	8
1	2	3	4	اتخذ قراراتتي وأكون سعيدا بها فيما بعد.	9
4	3	2	1	أحيانا لا أتوقف لأعطي لنفسي الوقت الكافي للتعامل مع مشاكل بل استمر بشكل مشوش.	10
4	3	2	1	عندما أقرر فكرة أو حلا ممكنا لمشكلة ما، فإنني لا اقضي وقتا لتقدير فرص نجاح كل بديل.	11
1	2	3	4	عندما تواجهني مشكلة فإنني أتوقف عندها وأفكر فيها قبل تقرير	12

ملاحق الدراسة

				الخطوة التالية.	
4	3	2	1	عادة ما آخذ بأول فكرة جيدة تخطر ببالي لحل مشكلة تواجهني.	13
1	2	3	4	بعد اتخاذ قرار ما أقوم بتقييم نتائج كل بديل مقارنة كلا منها بالآخر.	14
1	2	3	4	عندما أضع خططا لحل مشكلة أكون متأكدا إلى حد كبير بأن هذه الخطط يمكن أن تتجح.	15
1	2	3	4	أحاول التنبؤ بالنتائج العامة المترتبة على قيامي بعمل ما.	16
1	2	3	4	اعتقد إنني أستطيع حل معظم المشكلات التي تواجهني إذا أعطيتها الجهد والوقت الكافيين.	17
1	2	3	4	عند مواجهتي لأي موقف جديد فإن لدي الثقة بأنني أستطيع التعامل مع المشاكل التي قد تظهر.	18
4	3	2	1	أصدر أحكاما بدون ترو واندم عليها لاحقا.	19
1	2	3	4	أثق بقدرتي على حل المشكلات الجديدة والصعبة.	20
1	2	3	4	لدي أسلوب منظم لمقارنة البدائل واتخاذ القرار.	21
4	3	2	1	عندما تواجهني مشكلة فإنني عادة لا أتفحص المؤثرات الخارجية النابعة من بيئتي والتي تسهم في مشكلتي.	22
4	3	2	1	أحيانا أكون في حالة انفعال شديد بحيث أجد نفسي غير قادر على التفكير في طرق متعددة للتعامل مع مشكلاتي.	23
4	3	2	1	بعد اتخاذ قرار ما فإن النتائج التي أتوقعها عادة ما تكون مطابقة للنتائج الفعلية.	24
1	2	3	4	عندما أواجه بمشكلة فأني لا أكون متأكدا أنني قادر على التعامل مع الموقف.	25
1	2	3	4	عندما أحس بوجود مشكلة فإن أول شيء أقوم به هو	26

ملاحق الدراسة

				محاولة التعرف على ماهية المشكلة بالضبط.	
1	2	3	4	عندما تحيرني مشكلة فإن أول الأشياء التي أقوم بها فحص الموقف والنظر في كل معلومة لها صلة بالمشكلة.	27

الملحق قم (3) الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

1_ الخصائص السيكومترية لمقياس الذكاء الوجداني:

1-1-1- الصدق:

1-1-1- ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس:

Corrélations

		MANAGEMENT	EMPATHY	REGULATION	cognitives	COMMUNICATION	TOTAL
MANAGEMENT	Corrélation de Pearson	1	,197	,675**	,302	,221	,840**
	Sig. (bilatérale)		,200	,000	,047	,150	,000
	N	44	44	44	44	44	44
EMPATHY	Corrélation de Pearson	,197	1	,038	-,006	,404**	,496**
	Sig. (bilatérale)	,200		,807	,970	,006	,001
	N	44	44	44	44	44	44
REGULATION	Corrélation de Pearson	,675**	,038	1	,109	,376*	,731**
	Sig. (bilatérale)	,000	,807		,482	,012	,000
	N	44	44	44	44	44	44
cognitives	Corrélation de Pearson	,302	-,006	,109	1	-,099	,442**
	Sig. (bilatérale)	,047	,970	,482		,521	,003
	N	44	44	44	44	44	44
COMMUNICATION	Corrélation de Pearson	,221	,404**	,376*	-,099	1	,541**
	Sig. (bilatérale)	,150	,006	,012	,521		,000
	N	44	44	44	44	44	44
TOTAL	Corrélation de Pearson	,840**	,496**	,731**	,442**	,541**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,003	,000	
	N	44	44	44	44	44	44

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

1-1-2- ارتباط كل عبارة بدرجات البعد الذي تنتمي إليه

- ارتباط عبارات البعد الأول بالدرجة الكلية للبعد (إدارة الانفعالات):

		Corrélations															إدارة الانفعالات
		Q4	Q6	Q9	Q11	Q12	Q13	Q16	Q17	Q18	Q26	Q28	Q31	Q50	Q53	Q56	
Q4	معامل الارتباط	1	,346	0	,350	,431	0	0	,325	0	0	0	,366	0	,347	,373	,577**
	مستوى الدلالة		0,02	0,09	0,02	0	0,05	0,3	0,03	0,12	0,3	0,2	0,01	0,35	0,02	0,01	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q6	معامل الارتباط	,346	1	0,2	0,21	,363	0,08	0,02	0,26	0,16	0,19	,445	0,22	,323	,305	,320	,494**
	مستوى الدلالة	,021		,183	,167	,016	,586	,907	,085	,289	,225	,003	,148	,032	,044	,034	,001
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

ملاحق الدراسة

	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q9	معامل الارتباط	,256	,205	1,000	,391 ^{**}	,490 ^{**}	,381 [*]	,313 [*]	,220	,313 [*]	,187	,315 [*]	,382 [*]	,363 [*]	,081	,515 ^{**}	,635 ^{**}
	مستوى الدلالة	,093	,183		,009	,001	,011	,038	,152	,039	,224	,037	,010	,015	,602	,000	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q11	معامل الارتباط	,350	0,21	,391 ^{**}	1	,490 ^{**}	,631 ^{**}	,414 ^{**}	,438 ^{**}	,534 ^{**}	,416 ^{**}	,311 [*]	0,26	,339 [*]	,310 [*]	,541 ^{**}	,778 ^{**}
	مستوى الدلالة	,020	,167	,009		,001	,000	,005	,003	,000	,005	,040	,088	,024	,041	,000	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q12	معامل الارتباط	,431 ^{**}	,363 [*]	,490 ^{**}	,490 ^{**}	1	,422 ^{**}	0,2	,489 ^{**}	,507 ^{**}	0,29	,411 ^{**}	0,21	,309 [*]	0,26	,583 ^{**}	,740 ^{**}
	مستوى الدلالة	,003	,016	,001	,001		,004	,203	,001	,000	,060	,006	,172	,041	,093	,000	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q13	معامل الارتباط	,297	,084	,381 [*]	,631 ^{**}	,422 ^{**}	1,000	,275	,189	,504 ^{**}	,385 ^{**}	,046	,057	,285	,226	,470 ^{**}	,620 ^{**}
	مستوى الدلالة	,050	,586	,011	,000	,004		,071	,220	,000	,010	,768	,716	,060	,141	,001	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q16	معامل الارتباط	,160	,018	,313 [*]	,414 ^{**}	,196	,275	1,000	,086	,165	,163	,137	,301 [*]	,244	-	,229	,448 ^{**}
	مستوى الدلالة	,300	,907	,038	,005	,203	,071		,577	,284	,291	,376	,047	,111	,786	,134	,002
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q17	معامل الارتباط	,325 [*]	0,26	0,22	,438 ^{**}	,489 ^{**}	0,19	0,09	1	0,27	,342 [*]	0,25	-0	0,06	0,21	,354 [*]	,523 ^{**}
	مستوى الدلالة	,031	,085	,152	,003	,001	,220	,577		,081	,023	,103	,940	,692	,174	,018	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q18	معامل الارتباط	,239	,163	,313 [*]	,534 ^{**}	,507 ^{**}	,504 ^{**}	,165	,266	1,000	,340 [*]	,269	,165	,273	,274	,289	,612 ^{**}
	مستوى الدلالة	,117	,289	,039	,000	,000	,000	,284	,081		,024	,078	,285	,073	,072	,057	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q26	معامل الارتباط	,159	,186	,187	,416 ^{**}	,286	,385 ^{**}	,163	,342 [*]	,340 [*]	1,000	,261	,154	,469 ^{**}	,192	,189	,549 ^{**}
	مستوى الدلالة	,304	,225	,224	,005	,060	,010	,291	,023	,024		,087	,319	,001	,213	,219	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q28	معامل الارتباط	,196	,445 ^{**}	,315 [*]	,311 [*]	,411 ^{**}	,046	,137	,249	,269	,261	1,000	,143	,245	,200	,316 [*]	,514 ^{**}
	مستوى الدلالة	,201	,003	,037	,040	,006	,768	,376	,103	,078	,087		,356	,109	,193	,037	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q31	معامل الارتباط	,366 [*]	0,22	,382 [*]	0,26	0,21	0,06	,301 [*]	-0	0,16	0,15	0,14	1	,462 ^{**}	0,17	,327 [*]	,484 ^{**}
	مستوى الدلالة	,014	,148	,010	,088	,172	,716	,047	,940	,285	,319	,356		,002	,270	,031	,001
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q50	معامل الارتباط	,143	,323 [*]	,363 [*]	,339 [*]	,309 [*]	,285	,244	,062	,273	,469 ^{**}	,245	,462 ^{**}	1,000	,129	,132	,545 ^{**}
	مستوى الدلالة	,354	,032	,015	,024	,041	,060	,111	,692	,073	,001	,109	,002		,403	,393	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q53	معامل الارتباط	,347 [*]	,305 [*]	0,08	,310 [*]	0,26	0,23	-0	0,21	0,27	0,19	0,2	0,17	0,13	1	0,23	,431 ^{**}
	مستوى الدلالة	,021	,044	,602	,041	,093	,141	,786	,174	,072	,213	,193	,270	,403		,139	,004
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q56	معامل الارتباط	,373 [*]	,320 [*]	,515 ^{**}	,541 ^{**}	,583 ^{**}	,470 ^{**}	0,23	,354 [*]	0,29	0,19	,316 [*]	,327 [*]	0,13	0,23	1	,683 ^{**}
	مستوى الدلالة	,013	,034	,000	,000	,000	,001	,134	,018	,057	,219	,037	,031	,393	,139		,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
MANAGEMENT	معامل الارتباط	,577 ^{**}	,494 ^{**}	,635 ^{**}	,778 ^{**}	,740 ^{**}	,620 ^{**}	,448 ^{**}	,523 ^{**}	,612 ^{**}	,549 ^{**}	,514 ^{**}	,484 ^{**}	,545 ^{**}	,431 ^{**}	,683 ^{**}	1
	مستوى الدلالة	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,004	,000	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملاحق الدراسة

- ارتباط عبارات البعد الأول بالدرجة الكلية للبعد (التعاطف):

Corrélations														
		Q53	Q33	Q34	Q35	Q37	Q38	Q40	Q41	Q44	Q54	Q55	Q57	EMPATHY
Q53	معامل الارتباط	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-,038
	مستوى الدلالة		0,192	0,074	0,941	0,395	0,844	0,654	0,918	0,594	0,664	0,334	0,955	,809
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q33	معامل الارتباط	-,200	1,000	,694**	,522**	,344*	,204	,375**	,616**	,555**	,395**	,315*	,294	,712**
	مستوى الدلالة	,192		,000	,000	,022	,185	,012	,000	,000	,008	,037	,052	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q34	معامل الارتباط	-,272	,694**	1,000	,453**	,318*	,302*	,356*	,539**	,518**	,583**	,427**	,223	,720**
	مستوى الدلالة	,074	,000		,002	,035	,046	,018	,000	,000	,000	,004	,146	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q35	معامل الارتباط	-,011	,522**	,453**	1,000	,467**	,219	,203	,603**	,618**	,465**	,146	,370*	,686**
	مستوى الدلالة	,941	,000	,002		,001	,153	,187	,000	,000	,001	,345	,014	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q37	معامل الارتباط	-,131	,344*	,318*	,467**	1,000	,194	,175	,549**	,392**	,378*	-,015	,513**	,589**
	مستوى الدلالة	,395	,022	,035	,001		,208	,256	,000	,008	,011	,922	,000	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q38	معامل الارتباط	,031	,204	,302*	,219	,194	1,000	,518**	,336*	,308*	,270	,388**	,341*	,537**
	مستوى الدلالة	,844	,185	,046	,153	,208		,000	,026	,042	,076	,009	,024	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q40	معامل الارتباط	,070	,375**	,356*	,203	,175	,518**	1,000	,508**	,494**	,265	,553**	,318*	,644**
	مستوى الدلالة	,650	,012	,018	,187	,256	,000		,000	,001	,083	,000	,036	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q41	معامل الارتباط	,016	,616**	,539**	,603**	,549**	,336*	,508**	1,000	,668**	,523**	,384**	,566**	,859**
	مستوى الدلالة	,918	,000	,000	,000	,000	,026	,000		,000	,000	,010	,000	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q44	معامل الارتباط	,083	,555**	,518**	,618**	,392**	,308*	,494**	,668**	1,000	,431**	,511**	,365*	,801**
	مستوى الدلالة	,590	,000	,000	,000	,008	,042	,001	,000		,003	,000	,015	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q54	معامل الارتباط	-,068	,395**	,583**	,465**	,378*	,270	,265	,523**	,431**	1,000	,237	,266	,658**
	مستوى الدلالة	,660	,008	,000	,001	,011	,076	,083	,000	,003		,121	,081	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q55	معامل الارتباط	,149	,315*	,427**	,146	-,015	,388**	,553**	,384**	,511**	,237	1,000	,249	,566**
	مستوى الدلالة	,334	,037	,004	,345	,922	,009	,000	,010	,000	,121		,103	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

ملاحق الدراسة

Q57	معامل الارتباط	- ,009	,294	,223	,370*	,513**	,341*	,318*	,566**	,365*	,266	,249	1,000	,614**
	مستوى الدلالة	,955	,052	,146	,014	,000	,024	,036	,000	,015	,081	,103		,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
EMPATHY	معامل الارتباط	- ,038	,712**	,720**	,686**	,589**	,537**	,644**	,859**	,801**	,658**	,566**	,614**	1
	مستوى الدلالة	,809	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

- ارتباط عبارات البعد الثالث بالدرجة الكلية للبعد (تنظيم الانفعالات):

		Corrélations														REGULATION	
		Q54	Q15	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q27	Q29	Q30	Q32	Q58		
Q54	معامل الارتباط	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-,097	
	مستوى الدلالة		0,729	0,634	0,891	0,419	0,798	0,338	0,901	0,412	0,779	0,512	0,177	0,491	0,933		,529
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q15	معامل الارتباط	- ,054	1,000	- ,198	,856**	- ,105	- ,064	- ,031	- ,186	,871**	,064	,012	,005	,794**	,185	,457**	
	مستوى الدلالة	,729		,198	,000	,499	,680	,843	,228	,000	,681	,938	,977	,000	,229	,002	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	
Q19	معامل الارتباط	- ,074	- ,198	1,000	- ,276	,320*	,409**	,216	,406**	- ,261	,225	,358*	,358*	- ,214	,291	,418**	
	مستوى الدلالة	,634	,198		,070	,034	,006	,158	,006	,087	,142	,017	,017	,164	,056	,005	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	
Q20	معامل الارتباط	- ,021	,856**	- ,276	1,000	- ,085	- ,096	- ,030	- ,251	,893**	,112	- ,106	- ,068	,798**	,116	,407**	
	مستوى الدلالة	,891	,000	,070		,584	,536	,845	,100	,000	,470	,492	,662	,000	,453	,006	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	
Q21	معامل الارتباط	- ,125	- ,105	,320*	- ,085	1,000	,139	,567**	,340*	- ,147	,208	,288	,571**	,014	,414**	,524**	
	مستوى الدلالة	,419	,499	,034	,584		,370	,000	,024	,342	,176	,058	,000	,928	,005	,000	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	
Q22	معامل الارتباط	- ,040	- ,064	,409**	- ,096	,139	1,000	,371*	,479**	- ,065	,218	,240	,201	- ,056	,205	,460**	
	مستوى الدلالة	,798	,680	,006	,536	,370		,013	,001	,674	,155	,117	,192	,719	,181	,002	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	
Q23	معامل الارتباط	,148	- ,031	,216	- ,030	,567**	,371*	1,000	,507**	- ,078	,351*	,272	,597**	- ,101	,510**	,617**	
	مستوى الدلالة	,338	,843	,158	,845	,000	,013		,000	,616	,019	,074	,000	,516	,000	,000	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	
Q24	معامل الارتباط	- ,019	- ,186	,406**	- ,251	,340*	,479**	,507**	1,000	- ,228	,523**	,630**	,600**	- ,184	,307*	,600**	
	مستوى الدلالة	,901	,228	,006	,100	,024	,001	,000		,136	,000	,000	,000	,232	,043	,000	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	
Q25	معامل الارتباط	- ,127	,871**	- ,261	,893**	- ,147	- ,065	- ,078	- ,228	1,000	,041	- ,094	- ,059	,796**	,166	,402**	
	مستوى الدلالة	,412	,000	,087	,000	,342	,674	,616	,136		,789	,546	,705	,000	,281	,007	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	

ملاحق الدراسة

Q27	معامل الارتباط	,043	,064	,225	,112	,208	,218	,351	,523	,041	1,000	,508	,227	,045	,354	,594**
	مستوى الدلالة	,779	,681	,142	,470	,176	,155	,019	,000	,789		,000	,139	,772	,018	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q29	معامل الارتباط	- ,102	,012	,358	- ,106	,288	,240	,272	,630	- ,094	,508	1,000	,553	- ,024	,124	,570**
	مستوى الدلالة	,512	,938	,017	,492	,058	,117	,074	,000	,546	,000		,000	,878	,423	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q30	معامل الارتباط	- ,207	,005	,358	- ,068	,571**	,201	,597**	,600**	- ,059	,227	,553**	1,000	- ,081	,351	,630**
	مستوى الدلالة	,177	,977	,017	,662	,000	,192	,000	,000	,705	,139	,000		,602	,019	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q32	معامل الارتباط	- ,106	,794	- ,214	,798**	,014	- ,056	- ,101	- ,184	,796**	,045	- ,024	- ,081	1,000	,131	,414**
	مستوى الدلالة	,491	,000	,164	,000	,928	,719	,516	,232	,000	,772	,878	,602		,395	,005
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q58	معامل الارتباط	,013	,185	,291	,116	,414**	,205	,510**	,307	,166	,354	,124	,351	,131	1,000	,618**
	مستوى الدلالة	,933	,229	,056	,453	,005	,181	,000	,043	,281	,018	,423	,019	,395		,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
REG ULAT ION	معامل الارتباط	- ,097	,457**	,418**	,407**	,524**	,460**	,617**	,600**	,402**	,594**	,570**	,630**	,414**	,618**	1
	مستوى الدلالة	,529	,002	,005	,006	,000	,002	,000	,000	,007	,000	,000	,000	,005	,000	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

- ارتباط عبارات البعد الرابع بالدرجة الكلية للبعد (المعرفة الانفعالية):

		Corrélations											
		Q32	Q1	Q2	Q3	Q5	Q7	Q8	Q10	Q14	Q49	Q51	Cognitives
Q32	معامل الارتباط	1	0	0	0	0	0	,466**	0	0	0	0	,174
	مستوى الدلالة		0,9982	0,5905	0,2755	0,1494	0,6268	0,0015	0,7525	0,067	0,919	0,6514	,257
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q1	معامل الارتباط	,000	1,000	,513**	,185	-,029	,710**	,105	,738**	,162	,612**	,298*	,701**
	مستوى الدلالة	,998		,000	,229	,853	,000	,497	,000	,293	,000	,050	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q2	معامل الارتباط	-,083	,513**	1,000	,271	,219	,628**	,027	,653**	,014	,561**	,151	,659**
	مستوى الدلالة	,591	,000		,075	,152	,000	,862	,000	,930	,000	,327	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q3	معامل الارتباط	,168	,185	,271	1,000	,422**	,301*	,285	,281	,149	,300*	,303*	,551**
	مستوى الدلالة	,276	,229	,075		,004	,047	,061	,064	,335	,048	,046	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q5	معامل الارتباط	,221	-,029	,219	,422**	1,000	,228	,163	,268	,143	,170	,018	,416**
	مستوى الدلالة	,149	,853	,152	,004		,137	,291	,078	,353	,271	,905	,005

ملاحق الدراسة

	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q7	معامل الارتباط	-,075	,710**	,628**	,301*	,228	1,000	,109	,722**	,168	,795**	,420**	,834**
	مستوى الدلالة	,627	,000	,000	,047	,137		,481	,000	,276	,000	,005	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q8	معامل الارتباط	,466*	0,1051	0,0269	0,2849	0,1627	0,1091	1	0,2315	,611*	0,1463	0,0309	,440**
	مستوى الدلالة	,001	,497	,862	,061	,291	,481		,130	,000	,343	,842	,003
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q10	معامل الارتباط	,049	,738**	,653**	,281	,268	,722**	,232	1,000	,307*	,720**	,206	,835**
	مستوى الدلالة	,753	,000	,000	,064	,078	,000	,130		,043	,000	,181	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q14	معامل الارتباط	,279	,162	,014	,149	,143	,168	,611**	,307*	1,000	,217	,001	,455**
	مستوى الدلالة	,067	,293	,930	,335	,353	,276	,000	,043		,156	,994	,002
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q49	معامل الارتباط	-,016	,612**	,561**	,300*	,170	,795**	,146	,720**	,217	1,000	,264	,783**
	مستوى الدلالة	,919	,000	,000	,048	,271	,000	,343	,000	,156		,083	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q51	معامل الارتباط	,070	,298*	,151	,303*	,018	,420**	,031	,206	,001	,264	1,000	,456**
	مستوى الدلالة	,651	,050	,327	,046	,905	,005	,842	,181	,994	,083		,002
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Cognitives	معامل الارتباط	,174	,701**	,659**	,551**	,416**	,834**	,440**	,835**	,455*	,783**	,456**	1
	مستوى الدلالة	,257	,000	,000	,000	,005	,000	,003	,000	,002	,000	,002	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

- ارتباط عبارات البعد الخامس بالدرجة الكلية للبعد (التواصل الاجتماعي):

Corrélations											
		Q36	Q39	Q42	Q43	Q45	Q46	Q47	Q48	Q52	COMMUNICATION
Q36	معامل الارتباط	1	0	,485**	0	0	0	0	0	0	,464**
	مستوى الدلالة		0,6708	0,0008	0,2753	0,5995	0,1448	0,9098	0,3214	0,0759	,002
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q39	معامل الارتباط	,066	1,000	-,049	,267	,192	,100	,081	,163	,475**	,440**
	مستوى الدلالة	,671		,753	,080	,213	,517	,603	,290	,001	,003
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q42	معامل الارتباط	,485**	-	1	,353*	0,175	0,1048	0,2488	,356*	,315*	,602**
	مستوى الدلالة	,001	0,0489		,019	,256	,498	,103	,018	,037	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q43	معامل الارتباط	,168	,267	,353*	1,000	,426**	,234	,466**	,412**	,360*	,707**
	مستوى الدلالة	,275	,080	,019		,004	,126	,001	,005	,016	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

ملاحق الدراسة

	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q45	معامل الارتباط	-,081	,192	,175	,426**	1,000	,093	,261	,666**	,272	,562**
	مستوى الدلالة	,599	,213	,256	,004		,547	,086	,000	,075	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q46	معامل الارتباط	,223	,100	,105	,234	,093	1,000	,325*	,231	,246	,458**
	مستوى الدلالة	,145	,517	,498	,126	,547		,031	,131	,107	,002
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q47	معامل الارتباط	,018	,081	,249	,466**	,261	,325*	1,000	,567**	,107	,591**
	مستوى الدلالة	,910	,603	,103	,001	,086	,031		,000	,488	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q48	معامل الارتباط	,153	,163	,356*	,412**	,666**	,231	,567**	1,000	,200	,719**
	مستوى الدلالة	,321	,290	,018	,005	,000	,131	,000		,194	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q52	معامل الارتباط	,270	,475**	,315*	,360*	,272	,246	,107	,200	1,000	,636**
	مستوى الدلالة	,076	,001	,037	,016	,075	,107	,488	,194		,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
COMMUNICATION	معامل الارتباط	,464**	,440**	,602**	,707**	,562**	,458**	,591**	,719**	,636**	1
	مستوى الدلالة	,002	,003	,000	,000	,000	,002	,000	,000	,000	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).											
* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).											

2-2- الثبات: ألفا كرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,743	6

-الثبات ألفا كرونباخ للبعد الأول لإدارة الانفعالات

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,746	16

- الثبات ألفا كرونباخ للبعد الثاني التعاطف

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,763	12

- الثبات ألفا كرونباخ للبعد الثالث تنظيم الانفعالات:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,729	14

- الثبات ألفا كرونباخ للبعد الرابع المعرفة الانفعالية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,749	12

- الثبات ألفا كرونباخ للبعد الخامس التواصل الاجتماعي:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,740	10

2- الخصائص السيكومترية لقائمة حل المشكلات:

2-1- الصدق:

2-1-1 - ارتباط الدرجة الكلية للأبعاد بالدرجة الكلية لقائمة حل المشكلات:

		Corrélations			
		fidelity	Evitement	Althebt	Problem
fidelity	Corrélation de Pearson	1	,439**	,546**	,777**
	Sig. (bilatérale)		,003	,000	,000
	N	44	44	44	44
evitement	Corrélation de Pearson	,439**	1	,571**	,816**
	Sig. (bilatérale)	,003		,000	,000
	N	44	44	44	44
Althebt	Corrélation de	,546**	,571**	1	,876**

ملاحق الدراسة

	Pearson				
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	44	44	44	44
Problem	Corrélation de Pearson	,777**	,816**	,876**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	44	44	44	44

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

2-1-2-2- ارتباط عبارات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه:

2-1-2-1- ارتباط عبارات البعد الأول الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية للمقياس.

Corrélations									
		Q5	Q15	Q17	Q18	Q20	Q21	Q24	الثقة
Q5	معامل الارتباط	1	,458**	,593**	,568**	,456**	,422**	-	,744**
	مستوى الدلالة		0,002	2E-05	6E-05	0,002	0,004	0,007	7,39579E-09
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44
Q15	معامل الارتباط	,458**	1	,479**	,460**	,307*	,368*	-	,695**
	مستوى الدلالة	,002		,001	,002	,042	,014	,047	,302*
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44
Q17	معامل الارتباط	,593**	,479**	1	,530**	,571**	,561**	-	,815**
	مستوى الدلالة	,000	,001		,000	,000	,000	,009	,387**
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44
Q18	معامل الارتباط	,568**	,460**	,530**	1	,453**	,441**	-	,728**
	مستوى الدلالة	,000	,002	,000		,002	,003	,008	,396**
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44
Q20	معامل الارتباط	,456**	,307*	,571**	,453**	1	,360*	-	,686**
	مستوى الدلالة	,002	,042	,000	,002		,016	,011	,380*
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44
Q21	معامل الارتباط	,422**	,368*	,561**	,441**	,360*	1	-	,710**
	مستوى الدلالة	,004	,014	,000	,003	,016		,0262	,085
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44
Q24	معامل الارتباط	-	-	-	-	-	-	1	-
	مستوى الدلالة	,398**	,302*	,387**	,396**	,380*	0,262		0,281440488
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44
fidelity	معامل الارتباط	,744**	,695**	,815**	,728**	,686**	,710**	-	1
	مستوى الدلالة	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,064	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

2-2-1-2- ارتباط عبارات البعد الثاني بالدرجة الكلية للبعد (التجنب):

Corrélations												
		Q3	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q19	Q23	Q25	التجنب
Q3	معامل الارتباط	1	,464**	0	0	0	0	0	0	0	0	,461**
	مستوى الدلالة		0,0015	0,9505	0,0645	0,7396	0,7771	0,8314	0,1045	0,6842	0,1129	,002
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q8	معامل الارتباط	,464**	1	0,1493	0,2903	-0,0881	0,0575	0,2454	0,1576	0,2468	-0,0918	,622**
	مستوى الدلالة	,002		,333	,056	,570	,711	,108	,307	,106	,553	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q9	معامل الارتباط	-,010	,149	1,000	,285	-,030	,209	,313*	,217	-,234	-,011	,464**
	مستوى الدلالة	,950	,333		,061	,849	,173	,038	,156	,127	,941	,002
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q10	معامل الارتباط	,281	,290	,285	1,000	,071	,311*	,407**	,346*	-,028	-,203	,699**
	مستوى الدلالة	,064	,056	,061		,647	,040	,006	,022	,855	,186	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q11	معامل الارتباط	-,052	-,088	-,030	,071	1,000	,145	,234	-,052	-,054	-,330*	,218
	مستوى الدلالة	,740	,570	,849	,647		,348	,126	,737	,726	,029	,155
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q12	معامل الارتباط	,044	,057	,209	,311*	,145	1,000	-,088	-,021	-,255	-,125	,350*
	مستوى الدلالة	,777	,711	,173	,040	,348		,571	,891	,095	,419	,020
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q13	معامل الارتباط	,033	,245	,313*	,407**	,234	-,088	1,000	,249	,114	-,172	,573**
	مستوى الدلالة	,831	,108	,038	,006	,126	,571		,104	,461	,265	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q19	معامل الارتباط	,248	,158	,217	,346*	-,052	-,021	,249	1,000	,351*	-,332*	,527**
	مستوى الدلالة	,104	,307	,156	,022	,737	,891	,104		,019	,028	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q23	معامل الارتباط	,063	,247	-,234	-,028	-,054	-,255	,114	,351*	1,000	-,193	,234
	مستوى الدلالة	,684	,106	,127	,855	,726	,095	,461	,019		,210	,127
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q25	معامل الارتباط	-,242	-,092	-,011	-,203	-,330*	-,125	-,172	-,332*	-,193	1,000	-,171
	مستوى الدلالة	,113	,553	,941	,186	,029	,419	,265	,028	,210		,267
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
evitement	معامل الارتباط	,461**	,622**	,464**	,699**	0,2179	,350*	,573**	,527**	0,2337	-0,1709	1
	مستوى الدلالة	,002	,000	,002	,000	,155	,020	,000	,000	,127	,267	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

** La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ملاحق الدراسة

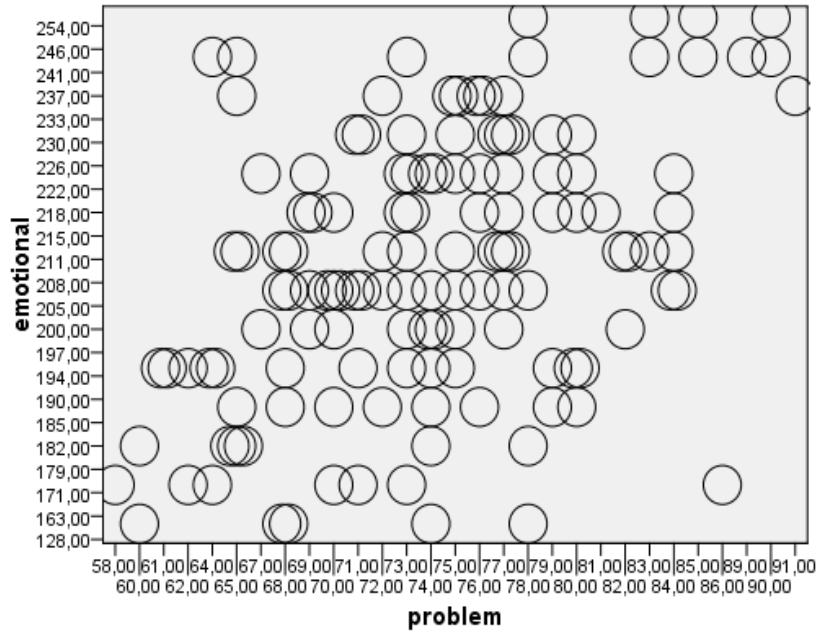
2-1-3 - ارتباط عبارات البعد الثالث بالدرجة الكلية للبعد الثالث (الضبط الشخصي):

Corrélations												
		Q1	Q2	Q4	Q6	Q7	Q14	Q16	Q22	Q26	Q27	Althebt
Q1	معامل الارتباط	1	,372*	,205	,136	-,024	,089	,162	,226	,023	-,056	,438**
	مستوى الدلالة		,013	,182	,380	,877	,567	,294	,140	,880	,716	,003
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q2	معامل الارتباط	,372*	1	,325*	,201	,112	,341*	,122	,169	,188	,123	,657**
	مستوى الدلالة	,013		,031	,192	,470	,023	,430	,273	,223	,425	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q4	معامل الارتباط	,205	,325*	1	,064	-,003	,386**	,005	,070	,271	,233	,564**
	مستوى الدلالة	,182	,031		,681	,982	,010	,975	,653	,075	,127	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q6	معامل الارتباط	,136	,201	,064	1	,120	,095	,111	,122	,455**	,344*	,545**
	مستوى الدلالة	,380	,192	,681		,437	,538	,474	,432	,002	,022	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q7	معامل الارتباط	-,024	,112	-,003	,120	1	-,113	,061	-,080	,177	,179	,292
	مستوى الدلالة	,877	,470	,982	,437		,464	,696	,605	,251	,245	,054
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q14	معامل الارتباط	,089	,341*	,386**	,095	-,113	1	-,133	,028	-,054	-,048	,369*
	مستوى الدلالة	,567	,023	,010	,538	,464		,390	,854	,730	,755	,014
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q16	معامل الارتباط	,162	,122	,005	,111	,061	-,133	1	,179	,109	,108	,302*
	مستوى الدلالة	,294	,430	,975	,474	,696	,390		,244	,479	,486	,046
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q22	معامل الارتباط	,226	,169	,070	,122	-,080	,028	,179	1	,055	,066	,404**
	مستوى الدلالة	,140	,273	,653	,432	,605	,854	,244		,723	,670	,007
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q26	معامل الارتباط	,023	,188	,271	,455**	,177	-,054	,109	,055	1	,606**	,589**
	مستوى الدلالة	,880	,223	,075	,002	,251	,730	,479	,723		,000	,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Q27	معامل الارتباط	-,056	,123	,233	,344*	,179	-,048	,108	,066	,606**	1	,540**
	مستوى الدلالة	,716	,425	,127	,022	,245	,755	,486	,670	,000		,000
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44
Althebt	معامل الارتباط	,438**	,657**	,564**	,545**	,292	,369*	,302*	,404**	,589**	,540**	1
	مستوى الدلالة	,003	,000	,000	,000	,054	,014	,046	,007	,000	,000	
	حجم العينة	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44	44

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (4) يوضح لوحة الانتشار بين متغيري الدراسة



- ملحق رقم (5) فرضيات الدراسة

- الفرضية العامة الأولى: العلاقة بين أبعاد الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات

Corrélations

		Mangement	Empathy	Regelation	Cognitives	Communication	EMOTINAL	TOTAL
Mangement	Corrélation de Pearson	1	,385**	,548**	,512**	,420**	,812**	,378**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	131	131	131	131	131	131	131
Empathy	Corrélation de Pearson	,385**	1	,394**	,212	,573**	,728**	,265**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,015	,000	,000	,002
	N	131	131	131	131	131	131	131
Regelation	Corrélation de Pearson	,548**	,394**	1	,296**	,415**	,748**	,427**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,001	,000	,000	,000
	N	131	131	131	131	131	131	131
Cognitives	Corrélation de Pearson	,512**	,212	,296**	1	,228**	,584**	,261**
	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,001		,009	,000	,003
	N	131	131	131	131	131	131	131
Communication	Corrélation de Pearson	,420**	,573**	,415**	,228**	1	,721**	,188**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,009		,000	,031
	N	131	131	131	131	131	131	131
EMOTINAL	Corrélation de Pearson	,812**	,728**	,748**	,584**	,721**	1	,428**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	131	131	131	131	131	131	131
TOTAL	Corrélation de Pearson	,378**	,265**	,427**	,261**	,188**	,428**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,003	,031	,000	
	N	131	131	131	131	131	131	131

** La corrélacion est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* La corrélacion est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Mangement	HOMME	38	51,8947	8,00604	1,29875
	FAMM	93	53,6882	7,60003	,78809
Empathy	HOMME	38	41,3158	7,51253	1,21869
	FAMM	93	43,2151	7,08005	,73417
Regelation	HOMME	38	46,8158	6,53413	1,05998
	FAMM	93	45,2903	6,73179	,69805
Cognitives	HOMME	38	35,1053	4,56656	,74079
	FAMM	93	36,4624	5,10660	,52953
Communication	HOMME	38	31,9737	5,66872	,91959
	FAMM	93	31,7419	5,68159	,58915
EMOTINAL	HOMME	38	207,1053	26,06830	4,22884
	FAMM	93	210,3978	22,48775	2,33187

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Mangement	Hypothèse de variances égales	,002	,967	-1,207	129	,230	-1,79344	1,48609	-4,73370	1,14683
	Hypothèse de variances inégales			-1,181	65,682	,242	-1,79344	1,51916	-4,82680	1,23993
Empathy	Hypothèse de variances égales	,034	,854	-1,369	129	,173	-1,89926	1,38753	-4,64452	,84600
	Hypothèse de variances inégales			-1,335	65,271	,187	-1,89926	1,42275	-4,74047	,94194
Regelation	Hypothèse de variances égales	,130	,720	1,187	129	,237	1,52547	1,28528	-1,01750	4,06843
	Hypothèse de variances inégales			1,202	70,704	,233	1,52547	1,26918	-1,00540	4,05633
Cognitives	Hypothèse de variances égales	,520	,472	-1,422	129	,158	-1,35710	,95452	-3,24564	,53144
	Hypothèse de variances inégales			-1,490	76,444	,140	-1,35710	,91059	-3,17053	,45633
Communication	Hypothèse de variances égales	,159	,691	,212	129	,832	,23175	1,09318	-1,93113	2,39463
	Hypothèse de variances inégales			,212	68,937	,833	,23175	1,09213	-1,94702	2,41052
EMOTINAL	Hypothèse de variances égales	,942	,334	-,726	129	,469	-3,29259	4,53805	-12,27124	5,68607
	Hypothèse de variances inégales			-,682	60,666	,498	-3,29259	4,82915	-12,95014	6,36497

– الفرضية الجزئية الفارقية الثانية: الفرق في الذكاء الوجداني وفقا لمتغير التخصص.

Statistiques de groupe

	SPECIALITE	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Mangement	SEINCE	83	52,4458	7,64335	,83897
	LATTER	48	54,4167	7,80571	1,12666
Empathy	SEINCE	83	42,4217	6,84519	,75136
	LATTER	48	43,0833	7,91130	1,14190
Regelation	SEINCE	83	45,2892	6,66540	,73162
	LATTER	48	46,5000	6,72246	,97030
Cognitives	SEINCE	83	35,4578	5,07817	,55740
	LATTER	48	37,1250	4,66141	,67282
Communication	SEINCE	83	31,6265	5,52535	,60649
	LATTER	48	32,1250	5,92372	,85501
EMOTINAL	SEINCE	83	207,2410	23,25972	2,55309
	LATTER	48	213,2500	23,74465	3,42725

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
Mangement	Hypothèse de variances égales	,000	,991	-1,411	129	,161	-1,97088	1,39679	-4,73446	,79269
	Hypothèse de variances inégales			-1,403	96,558	,164	-1,97088	1,40471	-4,75901	,81725
Empathy	Hypothèse de variances égales	,542	,463	-,503	129	,616	-,66165	1,31499	-3,26338	1,94009
	Hypothèse de variances inégales			-,484	87,145	,630	-,66165	1,36692	-3,37848	2,05519
Regelation	Hypothèse de variances égales	,018	,895	-,999	129	,320	-1,21084	1,21243	-3,60968	1,18799
	Hypothèse de variances inégales			-,996	97,560	,322	-1,21084	1,21522	-3,62255	1,20086
Cognitives	Hypothèse de variances égales	1,033	,311	-1,865	129	,064	-1,66717	,89404	-3,43606	,10172
	Hypothèse de variances inégales			-1,908	105,241	,059	-1,66717	,87372	-3,39954	,06520
Communication	Hypothèse de variances égales	,638	,426	-,485	129	,629	-,49849	1,02883	-2,53407	1,53708
	Hypothèse de variances inégales			-,476	92,738	,636	-,49849	1,04827	-2,58023	1,58325
EMOTINAL	Hypothèse de variances égales	,000	,993	-1,414	129	,160	-6,00904	4,24999	-14,41775	2,39968
	Hypothèse de variances inégales			-1,406	96,589	,163	-6,00904	4,27367	-14,49154	2,47347

– الفرضية الفرقية الجزئية الثالثة: الفروق في القدرة على حل المشكلات وفقا لمتغير الجنس.

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ALTHIKA	HOMME	38	21,1579	2,63579	,42758
	FAMM	93	20,2473	3,17482	,32921
ALTAGNOP	HOMME	38	25,6316	4,25168	,68971
	FAMM	93	25,6882	3,18617	,33039
ALTHABT	HOMME	38	24,5263	3,26105	,52901
	FAMM	93	25,2581	3,15162	,32681
TOTAL	HOMME	38	73,7895	7,45131	1,20876
	FAMM	93	73,8925	6,52497	,67661

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
ALTHIKA	Hypothèse de variances égales	,869	,353	1,561	129	,121	,91058	,58338	-,24365	2,06481
	Hypothèse de variances inégales			1,687	82,247	,095	,91058	,53964	-,16288	1,98404
ALTAGNOP	Hypothèse de variances égales	5,142	,025	-,083	129	,934	-,05659	,67865	-1,39932	1,28614
	Hypothèse de variances inégales			-,074	54,769	,941	-,05659	,76476	-1,58936	1,47617
ALTHABT	Hypothèse de variances égales	,714	,400	-1,194	129	,235	-,73175	,61290	-1,94439	,48090
	Hypothèse de variances inégales			-1,177	66,722	,243	-,73175	,62182	-1,97300	,50950
TOTAL	Hypothèse de variances égales	,669	,415	-,079	129	,937	-,10300	1,30991	-2,69468	2,48868
	Hypothèse de variances inégales			-,074	61,394	,941	-,10300	1,38525	-2,87261	2,66661

- الفرضية الفرقية الجزئية الرابعة: الفرق في القدرة على حل المشكلات وفقاً لمتغير التخصص.

Statistiques de groupe

SPECIALITE		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ALTHIKA	SEINCE	83	20,22	3,024	,332
	LATTER	48	21,02	3,049	,440
ALTAGNOP	SEINCE	83	25,49	3,539	,388
	LATTER	48	25,98	3,479	,502
ALTHABT	SEINCE	83	24,86	3,205	,352
	LATTER	48	25,38	3,166	,457
TOTAL	SEINCE	83	73,20	6,894	,757
	LATTER	48	75,00	6,484	,936

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
ALTHIKA	Hypothèse de variances égales	,169	,681	-1,462	129	,146	-,804	,550	-1,892	,284
	Hypothèse de variances inégales			-1,458	97,592	,148	-,804	,551	-1,898	,290
ALTAGNOP	Hypothèse de variances égales	,343	,559	-,761	129	,448	-,485	,638	-1,747	,777
	Hypothèse de variances inégales			-,764	99,614	,447	-,485	,635	-1,745	,774
ALTHABT	Hypothèse de variances égales	,089	,766	-,898	129	,371	-,520	,579	-1,664	,625
	Hypothèse de variances inégales			-,901	99,224	,370	-,520	,577	-1,664	,625
TOTAL	Hypothèse de variances égales	,206	,650	-1,467	129	,145	-1,795	1,224	-4,216	,626
	Hypothèse de variances inégales			-1,492	103,251	,139	-1,795	1,204	-4,182	,592

ملخص الدراسة:

تناولت الدراسة الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. حيث هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني بأبعاده الخمسة وفقاً لنموذج "دانيال جولمان" (Daniel Goleman) والقدرة على حل المشكلات في الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي والكشف عن الفروق في الذكاء الوجداني والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي).

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث المنهج الوصفي ذي الطابع الارتباطي، بالاعتماد على أدوات الدراسة، التي تمثلت في مقياس الذكاء الوجداني من إعداد فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (1998). وقائمة حل المشكلات **problem _Solving Inventorey** و**Personal (PPSI)** ترجمة وتقنين الصمادي عبد الله عبد الغفور (1992).

- **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة (الاستطلاعية و النهائية) من تلاميذ المرحلة الثانوية وبالتحديد تلاميذ السنة الثانية ثانوي، حيث بلغ حجم العينة الاستطلاعية (44) تلميذاً وتلميذة من مجتمع الدراسة الأصلي بنسبة (10%) والمتمثل في تلاميذ السنة الثانية ثانوي في كل من ثانوية هوارى بومدين وثانوية برهوم الجديدة (المسيلة)، في حين بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (131) تلميذاً وتلميذة، حيث تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم اختيارها بطريقة بسيطة بنسبة (30 %) من مجتمع الدراسة الأصلي.

- **الأساليب الإحصائية:** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل الارتباط Person واختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، وألفا كرونباخ لحساب الثبات، واختبار ليفين لتجانس التباينات.

- **نتائج الدراسة:** أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين إدارة الانفعالات والقدرة على حل مشكلات الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين تنظيم الانفعالات والقدرة على حل مشكلات الحياة اليومية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين التعاطف والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين المعرفة الانفعالية والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين التواصل الاجتماعي والقدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,01$) بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات لدى عينة الدراسة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزى لمتغيرات الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني وأبعاد الخمسة (إدارة لانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على حل المشكلات تعزى لمتغيرات الجنس (ذكور/ إناث) والتخصص (علمي/ أدبي) في الدرجة الكلية للقدرة على حل المشكلات وفي الأبعاد (الثقة، التجنب، الضبط الشخصي).

الكلمات المفتاحية: الذكاء الوجداني، حل المشكلات، تلاميذ المرحلة الثانوية.

Abstract:

The relationship between emotional intelligence and the problem solving ability among secondary school students

The study aimed to:

The study aimed to identify the nature of the relationship between emotional intelligence and the five dimensions according to the model, "Daniel Goleman" and problem Solving ability in everyday life among secondary school students, to detect differences in emotional intelligence and the problem solving ability among secondary school students according to the variable (male, female) and specialization (scientific, humane)

Method of the study: The researcher used the descriptive the corrolational

Study Tools ;

Emotional Intelligence Scale: prepared by Farouk alsaid Osman and Mohammed Abdel Samie Rizk (1998)

problem Solving Inventorey Personal (PPSI) Translation and legalization of Smadi Abdullah Abdul Ghafoor (1992)

The study sample:

Sample was selected current research (exploratory and final) of secondary school students, specifically the second year of secondary students; Where the sample size was exploratory (44) pupils from the original study population (10%). The goal of the second year of secondary students in each of the secondary Houari While the sample size of the study of basic (131) pupils, where they were relying on the random method in determining the study sample basic, which have been selected in a simple way (30%) of the original study population.

The statistical methods:

arithmetic means; and **standard deviation;** and Pearson correlation coefficient t-

The research's findings:

There is correlation coefficient with statistical significance of (0.01) between Managing emotions and **problem Solving** ability in everyday life among secondary school students

There is correlation coefficient with statistical significance of (0.01) between Reagulating Emotions and **problem Solving** ability in everyday life

There is correlation coefficient with statistical significance of (0.01) between Empathy and problem Solving ability among secondary school students

There is correlation coefficient with statistical significance of (0.01) between Cognitive Emotional and problem Solving ability among secondary school students

_ there is correlation coefficient with statistical significance of (0.01) between Social communication **and** problem _Solving ability among secondary school students

There is correlation coefficient with statistical significance of (0.01) between the total degrees of emotional intelligence and the total degrees of problem solving ability among the study sample.

_ there is not significant statistical difference due to gender (0.05) males and females and specialization (scientific, humane) in the total degrees of emotional intelligence in the five dimensions (Managing emotions, Reagulating Emotions, Empathy, Cognitive Emotional, Social communication)

_There is not significant statistical difference due to gender (0.05) males, females, and specialization (scientific, humane) in the total degrees of problem _Solving ability in dimensions (Trust, avoidance, personal settings).

- **Key words** : emotional intelligence , problem-solving. secondary school students

Résumé :

L'étude de l'intelligence émotionnelle et sa relation à la capacité de résoudre les problèmes avec les élèves du secondaire. Où étude visait à identifier la nature de la relation entre l'intelligence émotionnelle des cinq dimensions selon le modèle, " Daniel Goleman » (Daniel Goleman) et la capacité à résoudre des problèmes dans la vie quotidienne avec les élèves de la deuxième année du secondaire et détecter des différences dans l'intelligence émotionnelle et la capacité à résoudre des problèmes chez les élèves de la deuxième année du secondaire selon les variables de sexe (masculin, féminin) et la spécialisation (scientifique, littéraire) .

Afin d'atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a utilisé la méthode descriptive corrélative un personnage, en fonction des outils d'étude, marquée par la préparation émotionnelle d'échelle d'intelligence de M. Farouk Osman Mohammed Abdel Samie Rizk (1998). Et la liste des problèmes de résolution de problèmes _Solving Inventorey Personal (PPSI) traduction et légalisation de Smadi Abdullah Abdul Ghafoor (1992).

- Étude de l'échantillon a été sélectionné échantillon de l'étude (exploratoire et finale) des élèves du secondaire , en particulier les étudiants de la deuxième année du secondaire , atteignant la taille de l'échantillon exploratoire (44) élèves de la population de l'étude originale (10 %) et des étudiants de la deuxième année du secondaire dans toutes les du secondaire Houari Boumediene et secondaire Barhoum nouvelle (gaz) , tandis que la taille totale échantillon de base de l'étude (131) des élèves , où ils comptaient sur la façon aléatoire dans une étude de base échantillon , qui ont été sélectionnés de manière simple par la détermination (30 %) de la population de l'étude originale .

- **Méthodes statistiques** : moyennes arithmétiques et les écarts types et le coefficient de corrélation personne de test et (v) l'importance des différences entre les moyennes, et l'alpha de Cranach pour calculer la stabilité, et pour tester l'homogénéité des variances Levin .

- **Résultats de l'étude** : L'étude a montré les résultats suivants :

- La présence d'une relation statistiquement significative au niveau de signification ($0,01 = \alpha$) entre le ministère des émotions et la capacité de résoudre les problèmes de la vie quotidienne avec les élèves du secondaire de deuxième année .

- La présence d'une relation statistiquement significative au niveau de signification ($0,01 = \alpha$) entre al émotions et la capacité de résoudre les problèmes de la vie quotidienne avec les élèves du secondaire de deuxième année.

- La présence d'une relation statistiquement significative au niveau de signification ($0,01 = \alpha$) entre la compassion et la capacité de résoudre les problèmes entre les élèves du secondaire de deuxième année.

La présence d'une relation statistiquement significative au niveau de signification ($0,01 = \alpha$) entre la connaissance émotionnelle et la capacité de résoudre les problèmes avec les élèves du secondaire de deuxième année.

- La présence d'une relation statistiquement significative au niveau de signification ($0,05 = \alpha$) entre les réseaux sociaux et la capacité de résoudre les problèmes entre les élèves du secondaire de deuxième année.
- La présence d'une relation statistiquement significative au niveau de signification ($0,01 = \alpha$) entre le score total de l'intelligence émotionnelle et le score total de la capacité de résoudre les problèmes dans une étude de l'échantillon.
- L'absence de différences statistiquement significatives dans l'intelligence émotionnelle attribué aux variables du sexe (masculin / féminin) et la spécialisation (scientifique / littéraire) dans le score total de l'intelligence émotionnelle et cinq dimensions (de la gestion des émotions, régissent les émotions, l'empathie, la connaissance émotionnelle, réseaux sociaux).
- L'absence de différences statistiquement significatives dans la capacité de résoudre les problèmes dus au genre (masculin / féminin) et la spécialisation (littéraire/ scientifique) dans le score total de la capacité de résoudre les problèmes dans les dimensions (la confiance, l'évitement, paramètres personnels).

Mots clés : l'intelligence émotionnelle, capacité de résoudre les problèmes, les élèves du secondaire.

تَحْمِيْلًا
اِلَى اللهِ