

جامعة مولود معمري تيزي وزو  
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية  
قسم علوم التربية



## الذكاء الوجداني وعلاقته بقلق الامتحان لدى طالبات الماستر تخصص إرشاد وتوجيه

(دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة مولود معمري تيزي وزو)

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر في علوم التربية تخصص علم النفس التربوي

إشراف الأستاذ:

مبراك موسى

إعداد الطالبة:

حمداد كاتية

### لجنة المناقشة

رئيسا	د/ شريك ويزة
مناقشا	د/ دريوش راضية
مشرفا ومقررا	د/ مبراك موسى

السنة الجامعية: 2024-2025

## فهرس المحتويات

ج	كلمة شكر وتقدير
د	إهداء
هـ	ملخص باللغة العربية
و	ملخص باللغة الأجنبية
ز	قائمة الجداول والأشكال
1.....	مقدمة

### الجانب النظري الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

6	1. إشكالية الدراسة
8	2. فرضيات الدراسة
9	3. أهداف الدراسة
9	4. أهمية الدراسة
10	5. تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا
11	6. الدراسات السابقة
11	7. التعقيب على الدراسات السابقة
11	8. خلاصة الفصل

### الفصل الثاني: الذكاء الوجداني

22	تمهيد
22	1. تعريف الذكاء الوجداني
24	2. الخلفية التاريخية لظهور مصطلح الذكاء الوجداني
27	3. أسس الذكاء الوجداني
29	4. النماذج المفسرة للذكاء الوجداني
33	5. اركان ومبادئ الذكاء الوجداني
35	6. خصائص منخفضي ومرتفعي الذكاء الوجداني
38	7. أهمية الذكاء الوجداني
41	خلاصة الفصل

## الفصل الثالث: قلق الامتحان

43	تمهيد
43	1. تعريف قلق الامتحان
45	2. النظريات المفسرة لقلق الامتحان
48	3. انواع قلق الامتحان ومكوناته
53	4. أسباب قلق الامتحان
57	5. اعراض قلق الامتحان
60	6. إجراءات الحد من قلق الامتحان
66	خلاصة الفصل

### الجانب الميداني

## الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

69	تمهيد
69	1. منهج الدراسة
69	2. الدراسة الاستطلاعية
72	3. أدوات الدراسة
76	4. الدراسة الأساسية
77	5. العينة
78	6. الأساليب الإحصائية المستعملة
80	خلاصة الفصل

## الفصل الخامس: عرض، تحليل النتائج تفسيرها ومناقشتها

82	تمهيد
83	عرض وتحليل تفسير ومناقشة النتائج
85	1-1- عرض وتحليل تفسير ومناقشة الفرضية الاولى
87	2-1- عرض وتحليل تفسير ومناقشة الفرضية الثانية
89	3-1- عرض وتحليل تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة
91	4-1- عرض وتحليل تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة
101	الإستنتاج العام
102	اقتراحات الدراسة
103	قائمة المراجع
113	الملاحق

## شكر وتقدير

الحمد و الشكر لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه تتحقق الغايات  
نحمده عز وجل الذي هدانا و سدد خطانا لإتمام هذا العمل المتواضع ،  
يطيب لي في هذا المقام ان أتقدم بأعظم الشكر و اسمى معاني العرفان  
الى من كان لي نعم الأستاذ الموجه و المحفز .

الدكتور « مبراك موسى » المشرف على هذه المذكرة لما قدمه من  
دعم و توجيه لإخراج هذا العمل الى النور .

الى الدكتورة هريك وبنة ومرافقتها لي في الجانب الاحصائي للمذكرة  
لما كل التقدير والعرفان

" كاتبة "

## إهداء

الى السيدة التي اوقدت شعلة قلبي من حبر وسقنتني من منبع الحنان  
والعطف الى اليد التي اوقدت شموع الامل فاتضح طريقتي  
وابصرت هدفي في الحياة أمي العزيزة ".  
الى من هون علي مصاعب الحياة ونفذا علي خبار الزمن القاسي  
وغرس في نفسي الاحساس بالأمل والتفاؤل والصدق روح أبي رحمه الله  
وأهدي هذا العمل الى اصدقائي وكديقاتي من قريب او من بعيد  
خاصة فالوز نسيمه والى كل من شجعني طيلة مشواري الدراسي  
والى كل من ساهم في تعليمي ولو بحرفه في حياتي الدراسية.

"كاتبه"

## ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستويات كل من الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، والكشف عن طبيعة العلاقة بينهما لدى طالبات السنة الثانية ماستر بقسم علوم التربية، كما سعت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير نمط الإقامة وقد اعتمدت الدراسة على عينة قوامها (32) طالبة من كلية العلوم الاجتماعية، تم اختيارهن بطريقة قصدية. واعتمدت الباحثة في جمع البيانات على مقياسي الذكاء الوجداني للباحث محمد الجاسم العكاشي (2003) وقلق الامتحان للباحث حامد زهران (2001)، كما استخدمت المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع وأهداف الدراسة.

وقد أسفرت النتائج عن ما يلي:

- مستوى الذكاء الوجداني لدى الطالبات كان في حدود المتوسط.
- مستوى قلق الامتحان لدى العينة كان منخفضاً.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير نمط الإقامة.

### Abstract

The present study aimed to identify the levels of both emotional intelligence and exam anxiety, and to examine the nature of the relationship between them among second-year Master's students in the Department of Educational Sciences. It also sought to determine whether there are statistically significant differences in emotional intelligence levels based on the variable of residence type.

The study was conducted on a purposive sample of 32 female students from the Faculty of Social Sciences. To collect data, the researcher used the Emotional Intelligence Scale developed by Mohammed Al-Jassem Al-Akashi (2003), and the Exam Anxiety Scale by Hamed Zahran (2001). The descriptive method was adopted, as it is appropriate for the nature and objectives of the study.

The results revealed the following:

The level of emotional intelligence among the students was average.

The level of exam anxiety in the sample was low.

There was a statistically significant negative correlation between emotional intelligence and exam anxiety.

There were no statistically significant differences in the level of emotional intelligence attributable to the residence type variable.

## قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	رقم
71	يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الإقامة بالجامعة والإقامة مع الاهل	1
73	يبين صدق الاتساق الداخلي لابعاد المقياس	2
74	يبين قيم معامل الفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني	3
75	يبين صدق الاتساق الداخلي	4
76	يبين قيم معامل الفا لكرونباخ لأبعاد مقياس قلق الامتحان	5
77	يبين توزيع عينة البحث الأساسية	6
83	يوضح العلاقة الارتباطية بيرسن بين الذكاء الانفعالي وقلق الامتحان	7
85	يبين نتائج الفرضية الجزئية الاولى	8
87	يبين نتائج الفرضية الجزئية الثانية	9
89	يبين نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	10
91	يبين نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	11

## قائمة الاشكال

الصفحة	العنوان	رقم
71	يبين توزيع العينة الاستطلاعية على أساس الإقامة بالجامعة والإقامة مع الاهل	1
78	يبين توزيع العينة الأساسية على أساس الإقامة في الحي الجامعي	2

## مقدمة

يُعد الذكاء الوجداني من المفاهيم المعاصرة التي بدأت تفرض نفسها بقوة في ميادين علوم التربية وعلم النفس، نظرًا لما يلعبه من دور فعّال في ضبط الانفعالات والتحكم فيها، لاسيما في السياقات التعليمية. وتكتسي هذه الأهمية طابعًا خاصًا في المرحلة الجامعية، خاصة لدى طلبة الماستر، باعتبارها مرحلة محورية في تحديد المسارات الأكاديمية والمهنية المستقبلية، مما يستدعي تمتع الطلبة بكفاءات وجدانية عالية تساعدهم على مواجهة التحديات والضغوط النفسية المرتبطة بهذه المرحلة.

وقد تم تطوير مفهوم الذكاء الوجداني ليعكس بعدًا جديدًا من أبعاد الذكاء، لا يقتصر على الجوانب المعرفية فحسب، بل يركز على قدرة الفرد على إدراك مشاعره وفهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها بفعالية. وقد توسع استخدام هذا المفهوم ليشمل عدة مجالات، من أبرزها المجال التربوي، نظرًا لارتباطه الوثيق بقدرة الطلبة على التكيف مع المواقف الضاغطة.

وفي هذا السياق، يُعتبر قلق الامتحان أحد أبرز التحديات النفسية التي تواجه الطلبة، لما له من تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي والتوازن النفسي. وهنا تبرز أهمية الذكاء الوجداني كعامل وقائي يُمكن الطلبة من التعامل الإيجابي مع هذه الضغوط من خلال وعيمهم بذواتهم وتنظيمهم لانفعالاتهم، مما يساهم في تحسين قدرتهم على التكيف داخل البيئة الجامعية والحد من حدة القلق.

كما تتجلى أهمية الذكاء الوجداني في المجال الإرشادي، حيث يمكن توظيفه كمتغير نفسي داعم في تخفيض مستويات القلق من خلال برامج تدخلية تستند إلى أساليب معرفية وسلوكية فعّالة، أثبتت جدواها في تعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة.

انطلاقًا من الأهمية التربوية والنفسية لهذا الموضوع، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى طالبات الماستر، بغرض معرفة مدى مساهمة هذا النوع من الذكاء في خفض القلق الأكاديمي وتعزيز التكيف والتحصيل.

وقد تناولت الدراسة الموضوع من خلال قسمين رئيسيين:

القسم الأول: الجانب النظري، ويتضمن ثلاثة فصول:

- الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة، حيث تطرقنا إلى إشكالية الدراسة، الفرضيات، الأهداف، الأهمية، والتعريفات الإجرائية، بالإضافة إلى عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

- الفصل الثاني: تناول متغير الذكاء الوجداني، حيث تم تعريف المفهوم، عرض الخلفية التاريخية، النماذج النظرية المفسرة، المبادئ والمكونات، خصائص الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض، وأهمية الذكاء الوجداني في الحياة الأكاديمية والاجتماعية.
  - الفصل الثالث: خُصَّصَ لمتغير قلق الامتحان، حيث تم تعريفه وعرض أبرز النظريات المفسرة له، أنواعه ومستوياته، مكوناته، أسبابه، أعراضه، وطرق التخفيف منه.
- القسم الثاني: الجانب التطبيقي، ويتضمن فصلين:
- الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، بدءًا بعرض المنهج المستخدم، ثم تفاصيل الدراسة الاستطلاعية من حيث العينة والأدوات والخصائص السيكومترية (الصدق والثبات)، مرورًا بوصف العينة الأساسية وأدوات التحليل الإحصائي المعتمدة.
  - الفصل الخامس: تم فيه عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة، مع ربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة، وانتهى الفصل بخاتمة ومقترحات عملية، مرفقة بقائمة المراجع والملاحق.

# الجانب النظري

## الفصل الأول

### الإطار العام للإشكالية

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. تحديد مفاهيم الدراسة اجرائيا
6. الدراسات السابقة
7. التعقيب على الدراسات السابقة
8. خلاصة الفصل

## 1-الإشكالية

حظي الطالب الجامعي في السنوات الأخيرة، باهتمام متزايد من قبل الباحثين في ميادين التربية وعلم النفس، إدراكًا لأهمية الدور الذي يلعبه في دفع عجلة التنمية المستدامة، واعتباره من أبرز الكفاءات التي يعوّل عليها المجتمع لبناء مستقبله. وقد انصبت جهود هذه الدراسات على إبراز ضرورة تهيئة الطالب نفسيًا وأكاديميًا لتحقيق التكيف والتوافق داخل المحيط الجامعي، وتمكينه من النجاح والتحصيل الفعّال. وفي هذا الإطار، تعمل المؤسسات الجامعية على دعم الطالب في مختلف أبعاده، سواء المعرفية أو الوجدانية، بهدف تكوين شخصية متكاملة ومتزنة نفسيًا واجتماعيًا. ومن هذا المنطلق، برزت الحاجة إلى تسليط الضوء على الجانب الوجداني، وخصوصًا الذكاء الوجداني، الذي يُعد أحد المفاتيح الأساسية في التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية وضغوطها. ويُعرّف الذكاء الوجداني على أنه القدرة على إدراك الانفعالات وتقييمها بدقة، والتعبير عنها بوعي، إلى جانب فهمها وتنظيمها بما يدعم النمو العاطفي والمعرفي للفرد.

تبرز أهمية الذكاء الوجداني بشكل خاص في السياقات التعليمية، لا سيما في المواقف التقييمية مثل الامتحانات، حيث يواجه الطالب ضغوطًا متعددة تؤثر على حالته النفسية وتثير لديه ما يُعرف بقلق الامتحان. ويُعد قلق الامتحان حالة انفعالية مؤقتة تنجم عن إدراك الفرد للموقف التقييمي كتهديد لشخصيته أو لتقديره لذاته، ويصاحبه غالبًا توتر نفسي واستثارة وجدانية تعرقل الأداء الأكاديمي.

وقد تنوعت التفسيرات النظرية لهذه الظاهرة؛ فقد ركزت نظرية التداخل على تأثير القلق في تشتيت الانتباه، بينما بينت نظرية تجهيز المعلومات أن القلق يؤدي إلى قصور في معالجة المعطيات أثناء الإنجاز. أما نظرية القلق الدافع، فرأت في القلق محفزًا إيجابيًا

للأداء، على عكس نظرية القلق المعوق التي أكدت أن ارتفاع القلق في المهام المعقدة، مثل الامتحانات، يحد من التحصيل ويضعف الإنجاز. وتكمل هذه النظريات بعضها البعض في تفسير الديناميات النفسية المرتبطة بقلق الامتحان.

وتشير نتائج دراسات ميدانية متعددة إلى أن قلق الامتحان لا يتولد فقط من عوامل أكاديمية، بل أيضاً من عوامل نفسية واجتماعية. فمدى قدرة الطالب على إدراك مشاعره والتعبير عنها وتنظيمها، يُعد مؤشراً حاسماً في كيفية تعامله مع المواقف التقييمية. ومن هنا يمكن التمييز بين قلق امتحان ميسر، يدفع إلى الأداء الإيجابي والإبداع، وقلق امتحان معسر، يخلق عراقيل نفسية ومعرفية تؤثر سلباً على التكيف الدراسي.

وفي هذا السياق، تكتسي تنمية الذكاء الوجداني أهمية مزدوجة؛ فهي من جهة وسيلة وقائية تحمي الطالب من الاضطرابات النفسية المرتبطة بالامتحانات، ومن جهة أخرى أداة علاجية تُمكنه من تجاوز القلق والتوتر عبر ما يسمى بـ"التسهيل الانفعالي للتفكير"، حيث تصبح المشاعر مندمجة وظيفياً في العمليات المعرفية.

وقد بيّنت العديد من الدراسات الحديثة أن الطلبة غالباً ما يُحمّلون نتائج الامتحانات وزناً كبيراً فيما يخص مستقبلهم الأكاديمي والاجتماعي، مما يُفاقم لديهم مستويات القلق. وهنا يأتي دور الذكاء الوجداني، من خلال مهارات تنظيم الانفعالات وضبطها، في تحسين التوافق الأكاديمي، وتعزيز قدرة الطالب على التكيف مع متطلبات الحياة الجامعية والنجاح في اجتياز التقييمات المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن دراسات مثل دراسة دينياتو (1995) وهامبير (1997) أظهرت أن قلق الامتحان يزداد مع التقدم في السنوات الدراسية، وهو ما أيدته دراسات عربية (عبد القادر وبدر، 2001)، ما يعزز أهمية التدخل المبكر من خلال برامج تدريبية وتنموية تُعنى بالذكاء الوجداني.

وانطلاقاً من هذه الاعتبارات النظرية والميدانية، جاءت دراستنا الحالية للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

**ما العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى طالبات السنة الثانية ماستر بقسم علوم التربية؟**

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو؟ والذي تفرع إلى التساؤلات التالية:

- ما هو مستوى قلق الامتحان لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو؟

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً في قلق الامتحان لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو تعزى لعامل مكان الإقامة (مقيمت - غير مقيمت)؟

## 2-فرضيات الدراسة

الفرضية الرئيسية: توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو

الفرضية الجزئية الاولى: مستوى الذكاء الوجداني لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو مرتفع

الفرضية الجزئية الثانية: مستوى قلق الامتحان لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو مرتفع.

الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق دالة احصائياً في درجات الذكاء الوجداني لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود

معمرى تيزى وزو تعزى لمتغير مكان الإقامة ( مقيّمات فى الحى الجامعى - الإقامة مع الأهل)

الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق دالة احصائياً فى قلق الامتحان لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمرى تيزى وزو تعزى لمتغير مكان الإقامة (مقيّمات فى الحى الجامعى - الإقامة مع الأهل)

### 3- أهداف الدراسة:

تهدف دراستنا إلى:

- التعرف على مستوى الذكاء الوجدانى وقلق الامتحان المنتشر بين طالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد والتوجيه

- الكشف عن طبيعة العلاقة الرابطة بين قلق الامتحان والذكاء الوجدانى لدى طلبة الماستر.

- التعرف على الفروق فى قلق الامتحان والذكاء الوجدانى لدى طلبة سنة ثانية ماستر باختلاف إقامة جامعية (مقيّمات فى الحى الجامعى - الإقامة مع الأهل)

### 4- أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة فى النقاط التالية:

1. تناول ظاهرة تربوية شائعة فى الوسط الجامعى، وهى ظاهرة قلق الامتحان، بما

يرافقها من تغيرات انفعالية تؤثر على الطالب، مع محاولة ربطها بمتغير نفسى الذكاء الوجدانى.

2. استكشاف العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجدانى وقلق الامتحان لدى طالبات

ماستر بقسم علوم التربية - تخصص إرشاد وتوجيه، باختلاف متغير مكان الإقامة.

3. الإسهام في إثراء المكتبة الجامعية بمادة علمية تتعلق بالذكاء الوجداني في بعده النظري والتطبيقي، وإبراز دوره في تحسين التكيف الأكاديمي والنفسي للطلبة،
4. إغناء حقل الدراسات الإنسانية والنفسية من خلال تسليط الضوء على موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بمظاهر التكيف النفسي لدى الطلبة الجامعيين.
5. توجيه انتباه واضعي المناهج والمشرفين على البرامج التعليمية إلى أهمية إدماج مهارات الذكاء الوجداني في العملية التعليمية.

#### 5-التعريف الاجرائي لمفاهيم الدراسة

##### 5-1- الذكاء الوجداني:

هي الدرجة الكلية التي تتحصل عليها الطالبات المتمدرسات بجامعة مولود معمري للسنة الجامعية 2024-2025، المقيمت وغير المقيمت بالحي الجامعي على مقياس الذكاء الوجداني للباحث محمد الجاسم العكاشي (2003) .

##### 5-2- قلق الامتحان:

هي الدرجة الكلية التي تتحصل عليها الطالبات المتمدرسات بجامعة مولود معمري للسنة الجامعية 2024-2025، المقيمت وغير المقيمت بالحي الجامعي على مقياس قلق الامتحان للباحث حامد زهران.

##### 5-3- طلبية الماستر:

الطالبات المتمدرسات بـماستر 1 ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري للسنة الجامعية 2024-2025.

## 6- الدراسات السابقة

## أولاً: -الدراسات العربية

## دراسة عطوي جيهان - حامي سعدية (2023)

أسفرت هذه الدراسة، التي هدفت إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة النهائية من التعليم الثانوي، عن عدم وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين. وقد أُجريت على عينة قوامها 107 تلميذاً وتلميذة، باستخدام المنهج الوصفي وأداتي قياس معتمدتين؛ هما مقياس الذكاء العاطفي لفاروق السيد عثمان وعبد السميع عبده (2006)، ومقياس قلق الامتحان لليلى عبد الحافظ (1986). كما سعت الدراسة إلى الكشف عن تأثير كل من الجنس والشعبة الدراسية على مستوى الذكاء العاطفي وقلق الامتحان.

- مستوى الذكاء العاطفي مرتفع لدى التلاميذ، ومستوى قلق الامتحان متوسط لدى التلاميذ

- عدم وجود فروق في مستوى الذكاء العاطفي لدى التلاميذ تعزى لمتغيري الجنس والشعبة.

- توجد فروق في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان لدى التلاميذ تبعاً لمتغير الشعبة.

## دراسة نصرات السعيد وممادي شوقي (2022)

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء العاطفي لدى طلبة جامعة الوادي، إلى جانب دراسة العلاقة بين الذكاء العاطفي والشعور بالأمن النفسي. ولتحقيق ذلك، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، لما له من قدرة على وصف الظاهرة وتحليل أبعادها. وقد أُجريت الدراسة على عينة قوامها 30 طالباً، واستُخدمت فيها أداتان: مقياس الذكاء العاطفي ومقياس الأمن النفسي. وتدرج هذه الدراسة ضمن الجهود

الرامية إلى فهم التفاعلات النفسية والانفعالية لدى الطلبة الجامعيين، لما لها من تأثير على توازنهم النفسي وأدائهم الأكاديمي.

**نتائج الدراسة:** -وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين الذكاء العاطفي والأمن النفسي.

-الطلبة ذوو الذكاء العاطفي المرتفع يتمتعون بمستوى أعلى من الشعور بالأمن النفسي.

### دراسة خليل نهاد(2021)

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف طبيعة العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة، وهي: قلق الامتحان، والرضا عن الحياة، والتقدير الذاتي. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي بوصفه الأنسب لتحليل العلاقات بين المتغيرات النفسية المدروسة. تكونت عينة البحث من 220 طالبًا من مختلف التخصصات، مما يُضفي على النتائج درجة من الشمول. وتندرج هذه الدراسة ضمن البحوث النفسية التي تسعى إلى فهم أعمق للعوامل الانفعالية المؤثرة في الحياة الجامعية، بما يسهم في بناء برامج إرشادية وتربوية تهدف إلى تعزيز التوازن النفسي والنجاح الأكاديمي.

**أداة الدراسة:** مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس قلق الامتحان، مقياس الرضا عن الحياة.

**نتائج الدراسة:** - وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الذكاء الانفعالي وقلق الامتحان

- وجود علاقة موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من الرضا والتقدير الذاتي.

## -دراسة الطيبي بغدادي وصخري محمد ( 2021 )

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية من الجنسين. ولتحقيق هذا الهدف، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي الذي يتيح وصف الظاهرة المدروسة وتحليل أبعادها والعلاقات القائمة بينها. وقد شملت عينة الدراسة 400 تلميذ وتلميذة من مختلف المستويات والتخصصات، وتم جمع البيانات باستخدام استبيانين لقياس كل من الذكاء الوجداني وقلق الامتحان. وتسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الأثر المحتمل للذكاء الوجداني في التخفيف من حدة القلق المرتبط بالاختبارات، بما يساعد في توجيه الجهود التربوية نحو تعزيز المهارات الانفعالية لدى التلاميذ.

**نتائج الدراسة:** وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية بين الذكاء الوجداني ومستوى قلق الامتحان.

- وجود فروق في مستوى قلق الامتحان تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.

- وجود فروق في الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الجنس وعدمها تبعاً لمتغير التخصص.

## دراسة بوشنافة فتيحة (2021)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي والقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الجزائرية، وتحليل طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة أهداف البحث، وشملت العينة 120 طالباً من مختلف التخصصات الجامعية. استخدمت الدراسة مقياسين لقياس كل من الذكاء العاطفي والقلق الأكاديمي. وتسهم هذه الدراسة في فهم أعمق للعوامل النفسية والانفعالية المؤثرة في الحياة الأكاديمية للطلبة، بما يساعد على تطوير استراتيجيات دعم نفسي وتربوي فعّالة.

نتائج الدراسة: - وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي والقلق الأكاديمي

- الذكور أظهروا مستوى أعلى من الذكاء العاطفي مقارنة بالإناث

دراسة عبد الله، محمد (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي وقلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الجامعية، بالإضافة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين. وقد تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الموضوع، حيث يتيح وصف الظواهر النفسية وتحليل العلاقات القائمة بينها. شملت العينة 200 طالب من مختلف التخصصات الجامعية، وتم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس قلق الامتحان لسبيلبرجر لقياس المتغيرات محل الدراسة. وتدرج هذه الدراسة ضمن الجهود الرامية إلى فهم الجوانب الانفعالية المؤثرة في الأداء الأكاديمي، بما يسهم في تطوير استراتيجيات دعم نفسي مناسبة داخل الوسط الجامعي.

نتائج الدراسة: - وجود مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي وقلق الامتحان لدى العينة

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وقلق الامتحان

دراسة عبد الله عائشة (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة، بالإضافة إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى كل من الذكاء الوجداني وقلق الامتحان تعزى إلى بعض المتغيرات الديموغرافية. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يتيح وصف الظاهرة المدروسة وتحليل العلاقات بين متغيراتها. شملت العينة 150 طالباً من مختلف التخصصات الجامعية، وتم استخدام مقياسين لقياس الذكاء الوجداني وقلق

الامتحان. وتُسهم نتائج هذه الدراسة في فهم الجوانب الانفعالية المرتبطة بالحياة الجامعية، وتوجيه الجهود نحو دعم الطلبة نفسياً وأكاديمياً.

**نتائج الدراسة:** -وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان -الطلبة ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يعانون من قلق امتحان أقل.

### دراسة غانم ابتسام وبن صغير كريمة (2018)

سعت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الذكاء الوجداني لدى الطالب الجامعي، وذلك من خلال دراسة ميدانية أجريت بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي بسكيكدة - الجزائر. كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الذكاء الوجداني تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. ولتحقيق هذه الأهداف، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، الذي يسمح بوصف الظاهرة محل الدراسة وتحليلها إحصائياً. تكونت العينة من 60 طالباً وطالبة، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد أحمد العلوان (2010) كأداة لجمع البيانات. وتندرج هذه الدراسة ضمن الاهتمام المتزايد بالمهارات الانفعالية للطلبة الجامعيين، لما لها من دور في دعم التكيف النفسي والنجاح الأكاديمي.

**نتائج الدراسة:** -أن الطلبة لديهم ذكاء وجداني، ويتمتعون بكفاءة ووجدانية ولديهم القدرة على الوعي بذواتهم وإدراك المشاعر وضبط انفعالاتهم،

-يتمتعون بمهارة اجتماعية كافية للتعامل مع زملائهم ومع المواقف الصعبة

-عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تعزى لمتغير الجنس والمستوى الدراسي.

### دراسة أبو زيد سارة (2017)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على تنمية الذكاء الوجداني في خفض مستويات قلق الامتحان لدى طالبات الجامعة. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي لتناسبه مع طبيعة الهدف، من خلال تقسيم العينة إلى

مجموعتين: تجريبية وضابطة، وبلغ العدد الإجمالي للمشاركات 30 طالبة. وتم الاعتماد على ثلاث أدوات رئيسية: مقياس الذكاء الوجداني، مقياس قلق الامتحان، والبرنامج التدريبي المصمم لتنمية الذكاء الوجداني. وتسعى هذه الدراسة إلى إبراز دور البرامج النفسية التربوية في تحسين التوازن الانفعالي للطالبات، بما ينعكس إيجاباً على أدائهن الأكاديمي وتخفيف حدة التوتر المصاحب للامتحانات.

**نتائج الدراسة:** فاعلية البرنامج التدريبي في رفع الذكاء الوجداني لدى المجموعة التجريبية وخفض قلق الامتحان مقارنة بالمجموعة الضابطة.

### ثانياً-الدراسات الأجنبية

#### دراسة (2016) Bamber & Schneider

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم فاعلية برنامج تدخل قائم على اليقظة الذهنية في خفض قلق الامتحان لدى طلاب الجامعة. واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث شملت عينة مكونة من 60 طالباً، وتم استخدام مقياس قلق الامتحان Westside لاستشعار مستوى القلق، إلى جانب استبيان خاص باليقظة الذهنية لقياس مستوى الانتباه والوعي الذاتي. وأسفرت النتائج عن تأثير إيجابي للتدخل القائم على اليقظة الذهنية في تقليل مستويات قلق الامتحان، مما يعكس أهمية استخدام تقنيات اليقظة كأداة فعالة لدعم الصحة النفسية والأداء الأكاديمي لدى الطلاب.

**نتائج الدراسة:** - التجريبية أظهرت انخفاضاً ملحوظاً في القلق بعد البرنامج

-تحسن في ضبط الانفعالات أيضاً

#### دراسة (2010) Rana & Mahmood

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة أثر قلق الامتحان على الأداء الأكاديمي لدى طلبة كلية الطب. تم اعتماد المنهج الوصفي الارتباطي لتمكين الباحث من وصف العلاقة بين متغيري قلق الامتحان والأداء الأكاديمي وتحليلها. تكونت عينة الدراسة من 200

طالب وطالبة في كلية الطب، وتم استخدام مقياس قلق الامتحان (TAI) لجمع البيانات المتعلقة بمستويات القلق لدى الطلبة. تساهم نتائج هذه الدراسة في فهم تأثير القلق على تحصيل الطلبة الأكاديمي، مما يتيح وضع استراتيجيات دعم نفسي فعّالة لتحسين أدائهم وتقليل الضغوط النفسية المرتبطة بالامتحانات.

**نتائج الدراسة:-** القلق المرتفع يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي

- طلاب السنة الأولى كانوا أكثر قلقًا من طلاب السنوات المتقدمة

**دراسة Putwain, Woods & Symes (2010)**

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تأثير كل من القلق السمّاتي والضغط الأكاديمي في أداء الامتحانات لدى الطلاب. اتبع الباحثون المنهج الكمي المقطعي لجمع وتحليل البيانات في وقت محدد، حيث شملت عينة الدراسة 312 طالبًا من مختلف التخصصات. وتساهم هذه الدراسة في فهم العوامل النفسية التي قد تؤثر على تحصيل الطلبة الأكاديمي، مما يساعد في تطوير برامج وقائية وداعمة تهدف إلى تحسين الأداء وتقليل الضغوط المرتبطة بالامتحانات.

**أداة الدراسة:** مقياس القلق الحالة/السمة (STAI) ، مقياس ضغط الامتحان

**نتائج الدراسة:** -القلق السمّاتي والضغط المدرك تتبأ سلبًا بالأداء الأكاديمي

- الإناث أظهرن مستويات قلق أعلى من الذكور

**دراسة Zeidner (2007)**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في مستويات قلق الامتحان واستراتيجيات المواجهة المستخدمة لدى طلاب الجامعة. واعتمدت الدراسة المنهج المقارن لتحليل الفروقات بين الذكور والإناث في المتغيرات المدروسة. شملت العينة 220 طالبًا من مختلف التخصصات الجامعية، وتم استخدام مقياس قلق الامتحان واستبيان استراتيجيات المواجهة كأدوات رئيسية لجمع البيانات. تساهم نتائج هذه الدراسة

في تعزيز فهم الفروقات النفسية والسلوكية بين الجنسين، مما يساهم في تطوير برامج دعم نفسي موجهة تلئم احتياجات كل فئة.

**نتائج الدراسة:** - الإناث سجلن قلقاً أعلى واستخدمن استراتيجيات تكيف أكثر فاعلية -الذكور اعتمدوا على أساليب تجنبية في المواجهة.

**دراسة باكر، Parker (2004)**

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة السنة الأولى الجامعية. وقد تم اعتماد المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وشملت العينة 372 طالباً. استخدمت الدراسة مقياس بار أون لقياس الذكاء الوجداني، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط قوي ودال إحصائياً بين النجاح الأكاديمي ودرجات أبعاد الذكاء الوجداني. وتشير هذه النتائج إلى أهمية تعزيز الذكاء الوجداني لدى الطلبة كعامل مؤثر في تحسين الأداء الأكاديمي وتحقيق النجاح الدراسي.

**دراسة Cassady & Johnson (2002):**

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية. تم اعتماد المنهج الارتباطي لتحليل مدى ارتباط مستويات قلق الامتحان بالتحصيل الأكاديمي للطلاب. تكونت عينة الدراسة من 168 طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الامتحان (TAI) إلى جانب السجلات الأكاديمية لجمع البيانات المتعلقة بالأداء الدراسي. تسهم نتائج هذه الدراسة في فهم تأثير القلق على التحصيل الأكاديمي، مما يمكن من تطوير استراتيجيات دعم نفسي وأكاديمي تساعد في تحسين مستوى الطلاب الجامعيين.

**نتائج الدراسة:** -وجود علاقة سالبة دالة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي

-الطلاب ذوو القلق الأعلى سجّلوا درجات أقل

**دراسة واشلكا وكاتز Wachelka &Katz (1999)**

هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى تخفيض مستوى قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي لدى كل من طلبة الثانوية العامة وطلبة الكليات الذين يعانون من صعوبات تعليمية. شملت العينة 30 طالبًا، وتم تصميم اختبار قبلي وبعدي لقياس فعالية التدخل السلوكي المعرفي المستخدم في الدراسة. استُخدمت عدة أدوات لجمع البيانات منها قائمة قلق الاختيار، مقياس العادات الدراسية والاتجاهات، بالإضافة إلى مقياس كوبر سميث للتقدير الذاتي. وتساهم هذه الدراسة في تقديم استراتيجيات علاجية تهدف إلى دعم الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية في التعامل مع القلق الأكاديمي وتحسين تحصيلهم الدراسي.

**نتائج الدراسة:** تحسن وانخفاض في مستوى قلق الامتحان لدى المجموعة الضابطة.

-حدوث انخفاض قلق الاختبار باستخدام الطرق المعرفية والسلوكية "

(سعادة وآخرون، 2004، ص ص 184-185)

**دراسة وليام جانس Janice Williams (1996)**

هدفت هذه الدراسة الوصفية الارتباطية إلى معرفة العلاقة بين قلق الامتحان والأداء الأكاديمي لدى عينة مكونة من 103 طالبًا. تم استخدام مقياس قلق الامتحان الذي يقيس بعدين هما الاضطرابية والانفعالية (Libert & Mourise) لجمع البيانات المتعلقة بمستويات القلق. تسعى الدراسة إلى فهم مدى تأثير قلق الامتحان على تحصيل الطلبة الأكاديمي، مما يساعد في وضع استراتيجيات دعم نفسي تهدف إلى تحسين الأداء الدراسي والتخفيف من الآثار السلبية للقلق.

**نتائج الدراسة :-** الطلاب بصفة عامة الذين يعانون من قلق الامتحان المرتفع كان

أداؤهم الأكاديمي منخفض.

## 7. التعقيب على الدراسات السابقة

اغلب الدراسات السابقة تناولت الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، والتي أكدت على الدور الإيجابي للذكاء الوجداني في تحسين التكيف النفسي والأكاديمي للطلبة، والتقليل من مستويات قلق الامتحان. كما أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ومظاهر التوتر والضغط الدراسية، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية.

كما تنوعت في عيناتها ومجالاتها، حيث ركزت بعضها على طلاب المرحلة الثانوية، وأخرى على طلاب الجامعة كدراستنا، دون تخصيص مستوى أكاديمي ما ميّز الدراسة الحالية، التي ركزت على فئة الطالبات (السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه)، بما يسمح بفهم أعمق للحالة النفسية. كما أغفلت متغير ديموغرافي قد يكون ذا أثر كمكان الإقامة، بينما الدراسة الحالية تناولت هذا المتغير، وخلصت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً له، وهو ما يفتح المجال لدراسات مستقبلية تتناول متغيرات أخرى مثل المستوى الاقتصادي.

وعليه، فإن الدراسة الحالية تسهم في إثراء الأدبيات النفسية والتربوية وتؤكد على أهمية تعزيز الذكاء الوجداني لدى الطالبات كوسيلة وقائية لمواجهة قلق الامتحان والضغط الأكاديمية.

## 8. خلاصة الفصل

من خلال هذا الفصل عرضنا إشكالية الدراسة والتي من خلالها تم بناء الفرضيات مع اظهار الأهداف والاهمية التي تتطلع اليها الطالبة لتحقيقها، كما تم تحديد التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة التي تبين المتغيرات، ثم صنفنا الدراسات السابقة الى عربية واجنبية في حدود ماتم الاطلاع عليه والحقها تعقيب ومحل هذه الدراسات من دراستنا الحالية، وختمنا الفصل بخلاصة.

## الفصل الثاني:

### الذكاء الوجداني

#### تمهيد

1. تعريف الذكاء الوجداني
2. الخلفية التاريخية لظهور مصطلح الذكاء الوجداني
3. أسس الذكاء الوجداني
4. النماذج المفسرة للذكاء الوجداني
5. اركان ومبادئ الذكاء الانفعالي
6. خصائص منخفضي ومرتفعي الذكاء الوجداني
7. أهمية الذكاء الوجداني

#### خلاصة الفصل

### تمهيد

للذكاء الوجداني دور مهم في حياة الطالب مما يدعو الى ضرورة الاهتمام به، وتناوله بالبحث وتوفير الإمكانيات المناسبة من اجل التعرف السليم والفهم المناسب للذكاء الوجداني في جامعاتنا، لأنها تمثل مرحلة فعالة في حياة الطالب وسيعرض أيضا في هذا الفصل مبادئ الذكاء الوجداني واركانه واهم النظريات والنماذج المفسرة له. مع معرفة الخصائص التي تميز الطالب ذو الذكاء الوجداني المرتفع عن المنخفض، كما نعرض أهمية الذكاء الوجداني في حياة الطالب الجامعية والاجتماعية.

### 1-تعريف الذكاء الوجداني

لقد تعدد المصطلحات لنفس المعنى منها الذكاء الانفعالي، العاطفي والوجداني وفي دراستنا سنأخذ بمصطلح الوجداني.

### لغة :

الذكاء الوجداني مركب من كلمتين:

الذكاء :ورد في "لسان العرب "لابن منظور أن الذكاء يعني الفطنة وحدة الذهن وسرعة الفهم."ذَكِيٌّ: الفَطِينُ، الحادُّ الذهن، وقد ذَكَا ذِهْنُهُ يَذُكُو: صار حادًّا فَطِنًا".

(ابن منظور،2003)

الوجدان: جاء في "المعجم الفلسفي" للدكتور جميل صليبا أن الوجدان يشير إلى مجموعة الأحاسيس والمشاعر الذاتية التي يشعر بها الإنسان كالفرح والحزن والخوف...إلخ".الوجدان: هو جملة الانفعالات والمشاعر التي يمر بها الإنسان ويشعر بها في داخله".

( صليبا،1982 )

اصطلاحاً:

"هو التفاعل الإيجابي للشخص مع نفسه ومع آخرين، ومقدرته على ضبط نفسه والتحكم بذاته في جميع الظروف "

(السفارينبي، 2006، 21)

- "الذكاء المتعلق بالمشاعر وفهم الذات والآخرين، وتكوين علاقات إيجابية معهم بسرعة، والذكاء الوجداني هو مجموع كل من الذكاء النفسي والذكاء الاجتماعي.

(البارودي، 2015، ص 89)

"الذكاء الوجداني يمثل كل مهارات الفرد في التعامل مع انفعالات الآخرين وفهمها، وإقامة عالقات إيجابية سواء مع الأسرة أو الأصدقاء.

(رزق الله، 2006، ص 61)

- " القدرة على ضبط النفس والحماس والمثابرة والقدرة على تحفيز الناس والتحكم في الرغبات ومقاومة الاندفاع، والقدرة على التعاطف والتضامن الانسانية، وهذه المهارات يمكن أن نعلمها لأطفالنا لنوفر لهم فرص أفضل في الحياة"

(أبو النصر، 2004، ص 80)

- "يمثل الذكاء الوجداني مجموعة من المهارات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدامها في تسهيل عملية التفكير وتنظيم الانفعالات.

(مشاقبة، 2014، ص 83)

- "الذكاء الوجداني هو القدرة على التعرف على شعورنا الشخصي تجاه الآخرين لتحفيز أنفسنا وإدارة عاطفتنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخرين.

(رياض، 2010، ص 11)

من خلال تحليل التعاريف المتعددة للذكاء الوجداني، يتبين أن هذا المفهوم قد شهد تطوراً ملحوظاً في الفكر النفسي التربوي، وتعدداً في زوايا التداول .حيث تتفق معظم التعاريف على أن الذكاء الوجداني يمثل قدرة الفرد على فهم مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين، وتنظيم هذه الانفعالات، والتفاعل معها بطريقة إيجابية.

ففي تعريف السفاريني (2006) ركز على الجانب الذاتي الانفعالي من المفهوم، وقدرة على التفاعل الإيجابي مع النفس والآخرين والتحكم بالذات في جميع الظروف، وكذلك أبو النصر (2004) الذي أشار إلى مهارات مثل ضبط النفس، والمثابرة، وتحفيز الذات، وهي مهارات تنمّي الاستقرار الداخلي وتدعم السلوك التوافقي.

وهماك من عرف من جانب التفاعل الاجتماعي بفهم الآخرين وبناء علاقات إيجابية معهم في الاسرة وخارجها، كالبارودي (2015) ورزق الله (2006) .

اما مشاقبة (2014) فدمجت بين المعرفة والوجدان للتفكير واتخاذ القرار السليم .وجاء رياض (2010) في نفس الاتجاه بربط الذكاء الوجداني بتحفيز الذات وإدارة العلاقات والتواصل الفعّال، وعليه كل التعاريف جاءت من زاوية تنظيرية خاصة والكل جمع بين الذاتي، الاجتماعي، والمعرفي.

## 2-الخلفية التاريخية لظهور مصطلح الذكاء الوجداني

حسب ما ذكر في (الخفاف، 2013، ص ص24-29) تعود نظريات الذكاء الوجداني الى القرن الثامن عشر، حيث كانت النظرة الى العقل والحياة النفسية للفرد تنقسم الى ثلاثة اقسام وهي:

- المعرفة Cognition: تشمل على وظائف الذاكرة والتفكير مختلف العمليات العقلية
- العاطفة او الوجدان Affection تشمل على الانفعالات والنواحي المزاجية والحس
- ومختلف المشاعر مثل الفرح والسرور والغضب والإحباط والخوف .

- الدافعية Motivation تشمل على الدوافع البيولوجية والمكتسبة والغايات والأهداف التي يسعى الفرد الى تحقيقها ومقاصده من سلوكياته.

- اما وليام جيمس William Jims 1890 فيرى ان الشعور او الوعي بالذات، هو في جوهره خبرة اجتماعية وهذا يتفق مع حكمة سقراط "اعرف نفسك" والتي تعد حجر الزاوية في الذكاء الذي يكون جانبا مهما في الذكاء الشخصي، وتعني الحكمة وعي الانسان بمشاعره وقت حدوثها، أي ان الوعي بالذات كموضوع نفسي اجتماعي يتعلق بادراك الفرد بان له تأثير على الاخرين وللأخرين تأثير عليه.

وفي عام 1892 ذكر جيمس في كتابه دروس مختصرة في علم النفس تعريفا اعتبر قياسا حين قال: "خير تعريف لعلم النفس هو وصف حالات الشعور وتفسيرها بحد ذاتها "

البداية الحقيقية للذكاء الانفعالي يعود الى حركة اختبارات الذكاء من قبل ثورندايك Thorndike اذ أشار في بحوثه الى ان الذكاء يتكون من مجموعتين من العناصر المنفصلة فكل أداء عقلي عبارة عن مجموعة من العناصر المنفصلة فكل أداء عقلي عبارة عن عنصر منفصل عن بقية العناصر الأخرى، ولكن يشترك مع كثير من العناصر في بعض المظاهر، وحددها بثلاث عناصر الذكاء المجرد والذكاء الميكانيكي والذكاء الاجتماعي، وقدم مفهوم الذكاء الاجتماعي بانه القدرة على فهم الاخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الاجتماعية وقد قدم هذه الفكرة في مجلة Harper Magazine وقد فسّر السلوكيون الذكاء في ذلك الوقت بانه القدرة جعل الاخرين يتصرفون وفقا لما يريد الشخص.

في عام 1983 صدر كتاب هوارد جاردر Howard Gardner بعنوان اطر العقل Frames of mind ذكر فيه ان العصر الذهبي لاختبارات العقل بدا من خلال الحرب العالمية الأولى، حيث خضع مليونان من الأمريكيين لاختبارات الذكاء

التحريرية من اجل تصنيفهم، ثم تمت وتطورت على يد عالم النفس Levis Terman من جامعة ستانفورد، ولقد استنتج ان مقياس (ستانفورد بنيه) للذكاء لا يتنبأ بإنجاز ناجح او نشاط دائم وفاعل في العمل الوظيفي، وذكر ان نجاح الفرد في الحياة لا يقرره نوع واحد من الذكاء بشكل حاسم، وانما هناك واسع من أنواع الذكاء المتعدد وليس كما كان يعتقد فيما مضى بوجود نوع واحد من الذكاء يتحكم في جميع مجالات الحياة ، وأخيرا اعلن فيه نظرية الذكاء المتعدد البعاد الذي يرى فيه ان العقل البشري، يمكن ان يوصف بشكل افضل من خلال مجموعة محددة من القدرات والمواهب الذهنية، تتألف من سبعة ابعاد رئيسية اسمها الذكاءات، وقد أشار بالتحديد الى نوعين من الذكاء يتقاطعان مع ما يسمى بالذكاء الانفعالي وهما الذكاء الوجداني والذكاء الشخصي.

وفي عام 1985 جاءت النظرية السياقية Contextuel Théorie للسترنج Sternberg، التي انتقد فيها الاتجاه التقليدي الذي حصر الذكاء بمجموعة من النشاطات التحليلية في السياق الأكاديمي ، ورأى انه من غير المعقول انه يتم استخدام الاختبارات العقلية المشبعة بالمواقف الاكاديمية للتنبؤ بأداء الافراد في المجالات المهنية والاجتماعية، لذا طالب بتوسيع مفهوم الذكاء ليشمل الحياة اليومية للفرد، وفي العام نفسه قدم لنا بار اون Bar-On 1985 مصطلح معامل الانفعالية Emotionnelle Quotient الذي يعد بمثابة بداية لظهور نظرية الذكاء الانفعالي، وشهد عام 1990 الميلاد الحقيقي للذكاء الانفعالي بوصفها نظرية قابلة للبحث والدراسة في علم النفس.

وفي أوائل التسعينات من القرن العشرين و تحديدا في عام 1995 ، لمع اسم دانييل جولمان Daniel Goleman لجعل مصطلح الذكاء الانفعالي معروفا وليس حكرا على المتوسطة الأكاديمية المتخصصة نظرا لتوجهه بكتاباتة الى وسائل الاعلام المختلفة،

وقد بدأ في عام 1994 التخطيط لكتابة مؤلف بعنوان التنور الانفعالي Emotionnel Literacy ولكي ينجز هذا الكتاب قام بزيارات متعددة للمدارس للوقوف على البرامج التي تستخدم في التربية، وقد قرا الكثير مما كتب في مجالات الانفعالات، الا ان قرا اعمال ما ير سالوفي Mayer Salovie، واصبح على دراية تامة بأعمالهم مما دفعهم الى تغيير كتابه من الامية الانفعالية الى الذكاء الانفعالي، ويحاول فيه ان يعرف الذكاء الانفعالي على شكل مجموعة من القدرات تتمثل في معرفة الانفعالات والدافعية وادراك مشاعر الاخرين وإدارة العلاقات مع الاخرين، وقد بنى جولمان على افتراضات هذا التعريف العديد من الاستراتيجيات العصف الذهني وتركيز الانتباه والترفيه على النفس والثقة بالنفس والابتسام والوعي بالذات والبحث عن شيء حسن وتقريغ الطاقة وتسري المشكلة بشكل أفضل والتوقعات الإيجابية وضبط النفس وراحتها وتكرار الاستراتيجية التي حققت حلولا ناجحة.

وقام جاك بلوك في العام نفسه في جامعة كاليفورنيا بدراسة المتغيرات الشخصية المرتبطة بالذكاء مستقلا عن الذكاء الانفعالي والذكاء الانفعالي مستقلا عن الذكاء المعرفي وتوصل الى ان ذوي الذكاء المرتفع مستقلا عن الذكاء الانفعالي كانوا أكثر تميزا في الجوانب العقلية وقل تميزا في الجوانب الشخصية، اما المتميزون في الذكاء الانفعالي مستقلا عن الذكاء المعرفي فكانوا أكثر تميزا في الجوانب الاجتماعية ولديهم اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم ونحو الآخرين

### 3- أسس الذكاء الوجداني

:يشير كل من جولمان (2015) والخوالدة (2005) إلى أن الذكاء العاطفي يقوم على الأسس الآتية:

1- الوعي بالذات ( Awareness – Self) أن يعرف كل إنسان عواطفه، فالوعي بالنفس والتعرف على الشعور وقت حدوثه، هو الحجر الأساسي في الذكاء الوجداني،

وامتلاك القدرة على رصد المشاعر من لحظة إلى أخرى يعد عاملا حاسما في فهم النفس، كما أن عدم القدرة على فهم المشاعر الحقيقية، تجعل الفرد يقع تحت رحمتها، فالأشخاص الذين يمتلكون هذه القدرة أشخاص واثقون في أنفسهم وايضا يتخذونه من قرارات.

ولقد صنف ماير الناس بالنسبة للوعي بأنفسهم إلى ثلاثة أصناف.

الأول: الواعون بأنفسهم وهم الذين يدركون حالتهم النفسية في أثناء معاشتها، وعندهم الحنكة فيما يخص حياتهم الانفعالية، ويمثل إدراكهم الواضح لانفعالاتهم أساسا لسماتهم الشخصية.

الثاني: الغارقون في انفعالاتهم العاجزون عن الخروج منها، وكأن حالتهم النفسية تمتلكهم تماما، وهم متقلبو المزاج، غير مدركين لمشاعرهم إلى الدرجة التي يضيعون فيها ويتوهون عن أهدافهم إلى حد ما يحاولون الهرب من حالتهم النفسية السيئة، كما يشعرون بعجزهم عن التحكم في حياتهم العاطفية، إنهم أناس مغلوبون على أمرهم فاقدو السيطرة على عواطفهم.

الثالث: المتقبلون لمشاعرهم وهؤلاء على الرغم من وضوح رؤيتهم بالنسبة لمشاعرهم، فينهم يميلون لتقبل حالتهم النفسية دون محاولة لتغييرها، وهؤلاء ينقسمون إلى مجموعتين، الأولى تشمل من هم عادة في حالة مزاجية جيدة، ومن ثم ليس لديهم دافع لتغييرها، والمجموعة الثانية تشمل من لهم رؤية واضحة لحالتهم النفسية، ومع ذلك فحين يتعرضون لحالة نفسية سيئة يتقبلونها كأمر واقع، ولا يفعلون أي شيء لتغييرها على الرغم من اكتئابهم، فهم استكانوا لليأس .

2- إدارة العواطف والتحكم بها (Handling Emotion) وينبغي على الوعي بالذات والتعامل مع المشاعر لتكون ملائمة مع المواقف الحالية، عن طريق القدرة على تهدئة النفس ، والتخلص من القلق الجامح، وسرعة الاستثارة، وإن من يفتقر إلى هذه المقدرة،

يظل في عراك مستمر مع الشعور بالكآبة أما من يتمتع بها فهو ينهض من كبوات الحياة وتقلباتها بسرعة أكبر

3. تحفيز النفس (Motivation) توجيه العواطف في خدمة هدف ما، فهذا أمر مهم لانتباه النفس ودفعها للتفوق والإبداع ، فالتحكم في الانفعالات وتأجيل الإشباع ، أساس مهم لكل إنجاز ومن يتمتع بهذه المهارة الانفعالية يكون لديه فاعلية في كل ما يناط به من أعمال.

4- معرفة عواطف الآخرين أو التقمص الوجداني (Empathy) وهي مقدرة تتأس على الوعي بالانفعالات، حيث يدفع التقمص الوجداني الإنسان إلى الإيثار والغيرية (الاهتمام بالغير)، ومن لديه هذه الملكة يكون أكثر قدرة على التقاط الإشارات التي تدل على أن هناك من يحتاج إليهم.

5- توجيه العلاقات الإنسانية أو المهارات الاجتماعية (Skills Social) عن طريق إدارة انفعالات الآخرين وتطويع عواطفهم، والقدرة على القيادة الفاعلة والتأثير في الآخرين من خلال مشاعرهم.

#### 4- النماذج المفسرة للذكاء الوجداني

##### -نموذج جولمان

ويحدد جولمان مهارات الذكاء الوجداني وفق النموذج الاتي (Golmane,1996)  
-المعرفة الانفعالية: وتتمثل في الوعي بالذات والتعرف على الشعور وقت حدوثه ورصد المشاعر والانفعالات وفهمها ويعتبر الوعي بالذات هو البعد الأساسي في الذكاء الانفعالي.

-إدارة الانفعالات: وتشمل على القدرة على التعامل مع الانفعالات وإدارتها بشكل ملائم وتهدئة النفس والتخلص من القلق والمشاعر السلبية.

-تحفيز الذات أي توجيه الانفعالات لتحقيق هدف معين للفرد، وان يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته.

-إدراك انفعالات الاخرين وتتضمن القدرة على التعاطف مع الاخرين ومعرفة انفعالاتهم والقدرة على التقاط الإشارات الانفعالية للآخرين وتبني هذه القدرة على أساس الوعي بالانفعالات وتعتبر مهارة إنسانية ضرورية في الاعمال القيادية .

\_ادارة العلاقات الاجتماعية وهذا المجال يتطلب الكفاية الاجتماعية ويتطلب المهارات التأثيرية لإدارة انفعالات الاخرين وضبطها، ويعتبر هذا البعد متطلبا هاما في القيادة العليا والاعمال التي تتطلب اتصالات مع المجتمع بشكل مكثف.

### -نموذج بارون

حدد بارون (Bar-on,1977) مكونات الذكاء الوجداني بالاعتماد على نظريته ومفهومه للذكاء الوجداني وأشار الى ان الذكاء الوجداني يتكون من (15) كفاية موزعة على خمسة مكونات بين الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية وهي:

-المكونات الشخصية الداخلية (Intrapersonal Components) وتتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وهي: الوعي بالذات وتوكيدها وتقدير الذات والاستقلالية.

\_مكونات العلاقة بين الأشخاص (Intepersonal Component) تتكون من مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير إيجابي على الاخرين وتشمل على التعاطف والكفاءة الاجتماعية والعلاقات الشخصية .

المكونات التكيفية (Adaptability Components) وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة وهي اختبار الواقع والمرونة وحل المشكلات.

مكونات إدارة التوتر (Management Components) وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات وتشتمل على تحمل التوتر والضغط النفسي وضبط الاندفاع. مكونات المزاج العام وهي مجموعة من الكفايات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها وتشمل على التفاؤل والسعادة.

(Bar-on,2005)

### -نموذج ماير وكروسو وسالوفي

حدد ماير وكروسو وسالوفي النموذج التالي للذكاء الوجداني ويتكون من مجموعة من القدرات الرئيسية التي تم تصنيفها الى أربعة مجالات وهي:

-القدرة على الوعي الوجداني

وتتضمن القدرة على إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها وتتضمن كذلك التقييم التدقيق للانفعالات الذاتية وانفعالات الاخرين .

-القدرة على استخدام الانفعالات

وتتضمن القدرة على استخدام الانفعالات لتقوية وتسهيل التفكير وتتضمن كذلك القدرة الربط الدقيق بين الانفعالات وبعض الأحاسيس.

-القدرة على فهم الانفعالات ودلالاتها وتتضمن القدرة على تحليل الانفعالات الى أجزاء وفهم الانفعالات، وكذلك القدرة على فهم المشاعر المتداخلة والمعقدة في المواقف الاجتماعية.

-القدرة على إدارة الانفعالات

وتتضمن القدرة على إدارة المشاعر الذاتية ومشاعر الاخرين وضبط المشاعر السلبية وتغيير الحالة المزاجية.

(Mayer, Caruso, &Salovey, 1999)

### -نموذج وايزنجر

استند وايزنجر (Weisinger,2004) في بناء هذا النموذج على نظرية سالوفي وماير في الذكاء الوجداني، حيث يتضمن هذا النموذج ثلاث كفايات متصلة بالبعد الشخصي Intrapersonal وكفائتين متصلتين بالبعدين الشخصي Interpersonal ويحتوي البعد الشخصي للذكاء الوجداني على الكفايات الآتية:

-الوعي بالذات Self Awareness: وهو مراقبة الفرد لنفسه من خلال افعاله، ومحاولة التأثير بنتائج افعاله لتصبح أكثر فعالية.

-إدارة الانفعالات Managing Emotions وهو فهم الانفعالات الذاتية، والسيطرة على هذه الانفعالات واستخدام ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج.

-الدافعية الذاتية Self motivation ويقصد بها تمييز واستخدام المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية والخارجية) لاستغلال الفرص بفاعلية، وهذه الكفاية تتضمن الحديث الذاتي Talk-Self وتدريب الذات Self-Coaching اما الكفائتان المتصلتان بالبعد بين الشخصي فهما:

-الاتصال الجيد: وهو تطوير مهارات اتصال فاعلة، والانخراط في ممارسات الاتصال الفاعل في بناء العلاقات.

-مراقبة الانفعالات: وهي مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم واستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة.

### - نموذج مونتيماير وسبي

أشار مونتيماير وسبي (Montemayor & Spee,2004) الى ان الذكاء الوجداني الذي قدمه بعض الباحثين الرواد في الذكاء الوجداني مثل جولمان (Goleman) وماير وسالوفي (Mayer&Salovey) وماثيوز (Mathews) يمكن تصنيفه في فئتين رئيسيتين تتضمنان مشاعر الفرد-مقابل مشاعر الآخرين والوعي (Awareness)

مقابل ادارة الانفعالات ( Management of Emotions )وهكذا افترضنا ان الذكاء الوجداني يتضمن أربعة ابعاد هي:

-الوعي(الادراك)الانفعالي للذات Emotional Self-Awareness وهي القدرة على تمييز الانفعالات الذاتية.

- الوعي(الادراك)الانفعالي للآخرين Emotional Other –Awareness وهي القدرة على تمييز انفعالات الاخرين.

-الإدارة الانفعالية للذات Emotional Self Manageme وهي الكفاية التي تمكن الفرد من السيطرة على الانفعالات الذاتية.

-الإدارة الانفعالية للآخرين Emotional Self Management وهي الكفاية التي تمكن الفرد من السيطرة على انفعالات الاخرين.

#### 5- اركان ومبادئ الذكاء الانفعالي

- الركن الاول العلاقة مع الذات (النفس) (intrapersonal)

- إدراك الذات بشكل عاطفي.

- الحزم.

- تحقيق الذات .

- النظر الى الذات .

- الاستقلالية.

- الركن الثاني: العلاقة مع الاخرين ( Interpersonal )

- التعاطف

- المسؤولية الاجتماعية

- العلاقات مع الاخرين

- الركن الثالث: القدرة على التوافق (Adaptability)

- حل المشكلات.
- اختبار الواقع.
- المرونة.

- الركن الرابع: إدارة الضغوط (Stress management)

- القدرة على تحمل الضغوط
- ضبط الاندفاع والتحكم في الثورات

- الركن الخامس: الحالة المزاجية العامة (General mood)

- السعادة
- التفاؤل

"(أبو النصر:2008، صص111-113)

كما يقوم الذكاء الوجداني حسب سبارو ونايت 2006 Subaru&Nyet على ثمانى مبادئ أساسية تتلخص فيما يلي:

1. كل واحد منا في وضعية تحكم ومسؤولية تجاه افعاله.
2. لا أحد يمكنه التحكم في انفعالاتنا ومشاعرنا الا إذا سمحنا له نحن بذلك.
3. الشخصا ص مختلفون، يختبرون العلم بشكل مختلف ويريدون أشياء مختلفة.
4. تقبل الاخر واحترامه وعدم الحكم عليه.
5. المشاعر والسلوك شيآن منفصلان فاذا مسسنا مشاعرنا هذا لا يعني اننا لا نستطيع التحكم في أنفسنا وسلوكنا.
6. كل المشاعر مبررة ومهمة.
7. احداث التغيير، ممكن بتغيير أنفسنا.
8. كل الناس لديهم ميل طبيعي نحو التطور والصحة

(بلقاسم، 2013، ص26)

## 6- خصائص مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني

### 6-1- خصائص مرتفعي الذكاء الوجداني

الأفراد ذوو الذكاء الوجداني المرتفع يتميزون بعدة سمات تمكنهم من التكيف النفسي والاجتماعي بشكل فعال، وتساعدهم على التعامل الإيجابي مع ضغوط الحياة، خصوصاً في البيئات الأكاديمية والعملية.

يمكن استخلاص وحصر اهم خصائص ذوي الذكاء الوجداني من خلال عدد من الدراسات التي وردت على التراث السيكولوجي مثل جولمان (Golman,1995) جيرري

(Gerry ,1997) ابراهام (Abraham,2000) وماير وسالوفي

(Mayer&Salovey,1990) امل حبيب (Amel Habib, 2009)

ومن تلك الخصائص نجد

- يكون على وعي بالانفعالات.
- يطور نموذجاً دقيقاً لذاته.
- يعمل باستقلالية.
- لديه دوافع داخلية.
- قادر على التعبير على مختلف مشاعره.
- متعاطف مع المواقف الاجتماعية.
- لديه القدرة على استيعاب وجهات النظر المختلفة.
- يتجنب الانفعالات السالبة.
- لديه قدرة عالية على التكيف.
- يتمتع بدرجة عالية من الرضا والسعادة.
- يقيم علاقات طيبة مع الاخرين.
- ملتزم، متفاعل، متعاطف ومتعاون.

- لديه القدرة على التأثير على الآخرين.

"(السمادوني، 2007، ص119)

- ولديه القدرة على تحديد ما ينبغي ان يفعل.

- أكثر ذكاء ونجاحا أكاديميا.

- يتمتعون بشخصية متكاملة.

- لديهم القدرة على القيادة"

(إبراهيم، 2016، ص417)

وفي هذا السياق يشير جولمان ان أصحاب الذكاء الوجداني المرتفع لديهم وعي بذواتهم الى ثلاثة أنماط وهي:

الواعدون بالذات: نقصد بذلك إدراك الأشخاص لحالتهم المزاجية اثناء معاشته، ويمثل ادراكهم الواضح لانفعالاتهم أساسا لسمااتهم الشخصية، ونظرتهم الى الحياة إيجابية، أكثر قدرة على تجاوز المزاج السيء امكانياتهم كبيرة على إدارة عواطفهم وانفعالاتهم ومعالجتها. الغارقون في انفعالاتهم: ليس لديهم وعي بانفعالاتهم ومشاعرهم عاجزون على المزج بينها، متقلبو المزاج، غير قادرين على إدراك مشاعرهم، ويشعرون بعجز على التحكم في حياتهم الانفعالية.

المتقلبون لمشاعرهم: هم هؤلاء الذين يميلون لتقبل حالاتهم النفسية، ومع ذلك فعندما يتعرضون لحالة نفسية سيئة، يتقبلون الواقع ولا يفعلون شيء لتغييرها."

(إبراهيم، 2016، ص417)

"الوعي الذاتي: قدرة الشخص على التعرف على مشاعره وفهم أسبابها.

ضبط الانفعالات: القدرة على السيطرة على المشاعر السلبية وعدم الانجراف وراء ردود فعل انفعالية متسرفة.

القدرة على التعاطف: فهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها بإيجابية.

مهارات التواصل الاجتماعي: بناء علاقات ناجحة وتقديم الدعم العاطفي للآخرين.  
التحفيز الذاتي: الميل للعمل الجاد والمثابرة لتحقيق الأهداف رغم التحديات.

(غولمان، 2000؛ عبد الخالق، 2006)

### 6-2- خصائص منخفضي الذكاء الوجداني

الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض يعانون من صعوبات في التعامل مع الذات والآخرين، وتظهر عليهم الخصائص الآتية:

- لا يفصح بعبارات الملائمة.
- لا يفصح عن مشاعره.
- يسمح للمشاعر السلبية ان تمتلكه.
- سلبي في التواصل غير لفظي.
- لا يقبل نفسه ولا الاخرين.
- لا يتحمل المسؤولية.
- يشعر دائما بان الاخرين هم الخاطئون.
- يستجيب للألم بالعدوانية الجسمية.
- لا يستمع للآخرين.
- يتصرف باندفاعية عند حدوث مشاكل.
- يحقد ولا يسامح.

(جوين، 2007، ص17)

"ضعف الوعي الذاتي: صعوبة في التعرف على المشاعر أو تسميتها بدقة.  
الاندفاعية والانفعال الزائد: سرعة الغضب وعدم التحكم في السلوك الانفعالي.  
نقص مهارات حل المشكلات الاجتماعية: صعوبة في بناء علاقات إيجابية أو الحفاظ عليها.

قلة التعاطف: عدم القدرة على فهم مشاعر الآخرين أو مراعاتها.  
الاستسلام للضغوط: صعوبة في تحمل القلق أو التوتر، والانسحاب من المواقف الصعبة.

(جابر، 2004؛ رياض، 2010؛ الشربيني، 2015)

## 7- أهمية الذكاء الوجداني

تظهر أهمية الذكاء الوجداني في عدة مجالات، فهي تعمل على زيادة درجة الذكاء الوجداني ومستواه الى زيادة الكفاءة الاجتماعية والعاطفية مثل التحكم في الاندفاع والسيطرة على الغضب. وهذا يساعد على تلاشي العدوانية وإيجاد حلول مناسبة ويعمل أيضا على معالجة العيوب النوعية في المهارات الانفعالية والاجتماعية ورفع مستوى الذكاء الوجداني عند الفرد له هدف واقعي ونمائي. ما خلصت له دراسة أبو زيد (2017) حول فاعلية البرنامج التدريبي في رفع الذكاء الوجداني. دراسة باكر، Parker (2004) النجاح الأكاديمي يرتبط بدرجة كبيرة مع ابعاد الذكاء الوجداني ودراسة ابي سمرة ندى سالم (2000) وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي.

وتبرز أهمية الذكاء الوجداني أيضا من خلال تطبيقاته المتعددة في عدة مجالات من مجال التربية والتعليم، ففي الولايات المتحدة تم تطبيق عدة برامج لخفض العنف من خلال استثمار الذكاء الوجداني، ففي مدينة اوكلاند (Oakland) في كاليفورنيا تم تطوير برامج يركز على مهارات الأطفال البالغين في مجال التعاون والتعاطف والتحكم الذاتي وقد اثبتت البرامج فعاليته. هذا ما اشارت اليه دراسة -دراسة بتريديز واخرون، Petrides (2004) -يوجد تأثير دال للذكاء الوجداني في التنبؤ بالتحصيل الدراسي

وهناك أهمية في مجال الدراسي وتم التوصل اليها من خلال الأبحاث التربوية المركزة على أبحاث الدماغ وتشير الى ان الصحة العاطفية أساسية وهامة للتعلم الفعال والعنصر المهم لنجاح الطالب لكيفية التعلم والعناصر الرئيسية لمثل هذا الفهم هي الثقة وحب الاستطلاع والقصد وضبط الذات والقدرة على التواصل وهذه الصفات من عناصر الذكاء الوجداني "

(مهيرة، 2011، ص ص 26-27)

ولقد أكد جولمان (Goleman) ان الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن الذكاء العام في التحصيل الدراسي وأشار إلى أهمية الذكاء الوجداني في النقاط التالية:

1. يساهم الذكاء العام ب (20 %) من نسبة النجاح في الحياة العامة، بينما يشكل الذكاء الوجداني تقريبا 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 فالأفراد ذوي الذكاء الوجداني يكونون أكثر قربا للنجاح في أي قرار يتخذونه في حياتهم.
3. يساهم في بناء شخصية الفرد بجعلها أكثر نجاحا 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 ابراز 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 والانفعالي ساهم في خلق الشخصية المتوازنة

( نوفل، 2007، ص ص 83-84)

6. يلعب الذكاء الوجداني دورًا كبيرًا في خفض مستويات القلق والضغط النفسي، وتحسين جودة العلاقات والقرارات، وزيادة القدرة على التكيف مع الأوضاع الصعبة، كأوقات الامتحانات.

(Goleman, 1995)

الا ان هناك بعض الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود أي علاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي منها دراسة الهباهبة (2013) ودراسة المللي سهاد (2010) حتى ان هناك دراسة أوكونر وبيتل O'Connor Jr. (2003) التي توصلت إلى أن الذكاء الوجداني ليس له قدرة تنبئية بالتحصيل الدراسي.

## خلاصة الفصل

تتأول هذا الفصل المفهوم السيكولوجي المعاصر للذكاء الوجداني، حيث تم تعريفه لغويًا واصطلاحًا، مع الإشارة إلى جذوره التاريخية وتطوره المفاهيمي. كما تم استعراض أبرز النماذج والنظريات التي فسرت الذكاء الوجداني، بما في ذلك نموذج ماير وسالوفي، ونموذج بار-أون، ونموذج جولمان. وتتأول الفصل كذلك المبادئ والأركان الأساسية التي يقوم عليها هذا المفهوم، إضافة إلى تسليط الضوء على الأهمية البالغة للذكاء الوجداني في مختلف جوانب حياة الفرد، سواء على المستوى الشخصي، الاجتماعي، أو الدراسي، مما يعكس دوره المحوري في التكيف والنجاح في مختلف السياقات الحياتية.

## الفصل الثالث

### قلق الامتحان

#### تمهيد

1. تعريف قلق الامتحان
2. النظريات المفسرة لقلق الامتحان
3. انواع قلق الامتحان ومكوناته
4. أسباب قلق الامتحان
6. اعراض قلق الامتحان
7. إجراءات الحد من قلق الامتحان

#### خلاصة الفصل

تمهيد:

أصبحت نتائج الطلبة في الامتحانات المؤشر الهام لتحديد مستقبلهم الاكاديمي وتقييم مخرجات التعليم العالي، وكان مستقبل وتقدم الأجيال ارتبط بطريقة مباشرة على المعدلات التي يحصلون عليها، وللأهمية المبالغ فيها وتهويل هذا الموقف التقييمي، أصبح القلق وضعا يصاحب الامتحانات فيعيش الطالب حالة نفسية مفعمة بالخوف من الفشل، ، لذا اتجهت بعض الدراسات النفسية والتربوية لدراسة هذا النوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان باختلاف مستوياته وانواعه مما يستوجب ضرورة الدراسة والبحث فيه.

من خلال هذا الفصل نعرف مصطلح قلق الامتحان وانواعه، اهم النظريات التي فسرتها، ماهي أعراض ومظاهره، كما سنعرض الأسباب والعوامل المساعدة علي ظهوره ، والاعراض المصاحبة له، كما سنتطرق إلى الإجراءات العملية للحد من قلق الامتحان.

### 1. تعريف قلق الامتحان:

تعددت التعريفات التي تناولت موضوع قلق الامتحان، ولقد عرفه كثير من المهتمين والأخصائيين في هذا المجال

#### 1-1- لغة :

عرف قلق الامتحان في " موسوعة علم النفس والتحليل النفسي " بأنه " حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف اختبار يطبق عليه، سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى، أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها ، ويؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان ، حيث يقلل كفاية الفرد في أداءه"

(فرج وآخرون، 2003، ص 672).

1-2- اصطلاحا

- " هو حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر "
- (الريحاني ، 1982 : 53).
- عرفه جون ( Gohn, 1985 ) قلق الاختبار "بأنه حالة يمر بها الطالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء المرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسولوجية".
- ويرى أحمد عبد الخالق أن قلق الامتحان "يطلق عليه قلق التحصيل في بعض الأحيان وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها"
- (عبد الخالق، 1987: 32).
- "الزيادة في درجة التوتر، أو الخوف من أداء الاختبار، وما يصاحب ذلك من اضطراب في النواحي العاطفية، والمعرفية، والفسولوجية"
- (شعيب، 1988 ، ص 95).
- " أما نيو مان ( 1996 ) فعرفه "أنه عدم قدرة على اجتياز أي امتحان بسبب التوتر الزائد الذي يتداخل مع التفكير الشخصي بحيث يؤدي إلى عدم الثقة في النفس
- "(new man, 1996 ;p 7)
- "عرفه مارك دوفرو ( 1996 ) " هو ردة فعل عاطفية تعني الخوف والقلق وانفعال عند اجتياز شخص امتحان ما.
- "( devera ,1996 ;p 15)"

- "هو نوع من القلق المرتبط بمواقف الامتحان حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعوراً بالانزعاج والانفعالية وهي حالة انفعالية وجدانية مكدره تعترى الفرد في الموقف السابق للامتحان، أو موقف الامتحان ذاته وتتسم هذه الحالة بالشعور بالتوتر والخوف من الامتحان.

- (زهرا، 2000، ص 96).

- "أما بالنسبة لسبيلبرجر -spielberger قلق الامتحان هو الحالة التي يصل إليها الطالب نتيجة الزيادة في التوتر والخوف من الامتحانات وما يصاحب هذه الحالة من اضطراب لديه في النواحي المعرفية والنفسية والفزيولوجية والاجتماعية "

- (الجوري، 2006، ص 10).

من خلال التعاريف السابقة نلاحظ اختلاف التوجهات التنظيرية، الا ان اغلبها تشترك في أن قلق الامتحان حالة نفسية انفعالية غير سوية تنتج بسبب الضغوط الناجمة عن موقف الامتحان، التي يمثل مصدرا مهددا للطالب باعتباره مصدرا للخطر والأمن النفسي فتظهر عليه مظاهر جسمية وانفعالية واضطرابات معرفية قد يؤثر سلبا على أداءه للامتحان.

## 2. النظريات المفسرة لقلق الامتحان

### 1-2. النظرية المعرفية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنجاز الأداء الاكاديمي السيئ في الامتحانات مرتبط بالقلق العالي إلى جانب تأثير عوامل أخرى، منها استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة في الامتحان مثل عدم التركيز، أو الاستجابات المركزة حول الذات التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها، والتي هي ضرورة للإنجاز الجيد في الموقف الاختباري، هذا ما أشار إليه واين Wine الطالب

ذو القلق المرتفع للامتحان ينتبهون لأمر ذواتهم ، أما الطالب ذو القلق المنخفض يركز على المطلوبة في الامتحان

2-2 - نظرية معالجة المعلومات:

فسر بنجامين وزملائه نظرة جديدة في موضوع قلق الامتحان من خلال معالجة المعلومات، حيث أكدوا على تحليل موقف الامتحان، والقلق المرتفع يعود إلى مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها، أو مراجعتها قبل الامتحان، أو بسبب صعوبة استرجاعها أثناء الامتحان، أي أن سبب انخفاض أداء الطالب هو النقص في مهارات عمليات الترميز أو تنظيم المعلومات على مستوى القدرات العقلية وكيفية استدعائها للاستخدام أثناء الامتحان.

وحاول كل من " بنجامين ومكيشين ولين Benjamin, Mckeachine & Lin (1987) التحقق من فائدة نموذج تجهيز المعلومات باستخدام أسلوب يقيس تنظيم مواد الدراسة للتلاميذ ذوي القلق العالي بطريقة مباشرة من أجل تفسير الإنجاز السيئ للطالب ذو القلق المرتفع ، ولقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن هذه الفئة من الطلبة يعانون من قصور في تنظيم المقاييس ، مقارنة بغيرهم ممن لديهم قلق منخفض، وبذلك تتعدم لديهم القدرة على تنظيم مفاهيم المقاييس حتى في المواقف غير التعليمية، "كما بينت النتائج أيضا أن التنظيم السيئ يرتبط بالإنجاز الأكاديمي الضعيف ولهذا يبدو أن أحد أسباب هذا الإنجاز السيئ عند الطلبة العالين في قلق الامتحان يعود إلى عادات دراسية سيئة وقصور في تعلم وتنظيم المواد التي سبقت دراستها "

( الطواب ، 1992 ، ص 157).

حسب النظرية على الطالب تحسين العمليات العقلية أثناء ترميز المعلومات وتجهيزها بشكل جيد ومنطقي يسهل عملية الاسترجاع لاستخدام الإيجابي في الامتحان.

## 2-3- النظرية السلوكية:

تفسر النظرية السلوكية قلق الامتحان من حيث أن الطلبة يستخدمون استراتيجيات تكيفية ايجابية او سلبية خلال تفاعلهم مع المحيط الاجتماعي والجامعي بضغوطاتهما "تعرض الفرد لمواقف وظروف معينة مثل تعرض الفرد لمواقف ليس فيها إشباع مثل التعرض لموقف خوف أو تهديد مع عدم التكيف الناجح فيترتب عليها اضطرابات انفعالية ومن أهمها عدم الارتياح الانفعالي والشعور بالتوتر" (العيسوي، 2001، ص70).

" استراتيجيات سلبية تتمثل في الانسحاب النفسي والجسدي من الوضع المثير تتبدى في أنماط سلوكية مثل التعرف وزيادة إفراز الادريالين والبكاء وعدم القدرة علي مسك القلم والكتابة والتشنج " (عصفور، 1994، ص 54) فيصاحب القلق عدم الارتياح الانفعالي والتوتر وعدم الاستقرار الذي يؤثر بشكل مباشر على أداء الامتحان.

## 2-4- نظرية التداخل:

أساس قلق الامتحان هو التداخل حيث يولد استجابات غير سوية نحو الأداء في الامتحان كالانشغال بالتفكير في النجاح أو الرسوب، مما يخلق حالة نفسية ضاغطة وبشكك في قدراته المعرفية ، فتمنعه من التفكير الصحيح في الامتحان.

وتوصلت "بحوث ماندلر وساراسون Mandler & Sarason (1952)، حول قلق الامتحان ، أن التأثير الرئيسي للقلق في الموقف الاختباري هو في دخول وتأثير عوامل أخرى ، حيث ينتج القلق العالي استجابات غير مرتبطة بالمهام المطلوبة مثل : عدم التركيز ، والميل نحو الأخطاء أو الاستجابات المركزة حول الذات ، التي تتنافس وتتداخل مع الاستجابات الضرورية المرتبطة بالمهام الأساسية ذاتها ، والتي هي ضرورية للإنجاز الطيب في الموقف الاختباري .

(الهوري والشناوي ، 1987 ، ص 175).

وأن الآثار السلبية لقلق الامتحان بالنسبة للأداء له علاقة بعملية الانتباه" إذ يرى واين Wine أن التلاميذ ذوي القلق العالي للامتحان يصبحون منشغلين ويقسمون غالبا انتباههم بين الأمور المرتبطة بالمهمة أو الأمور المرتبطة بالذات ، في حين أن الأفراد المنخفضين في قلق الامتحان غالبا ما يركزون على الأمور المرتبطة بالمهام المطلوبة فقط بدرجة أكبر "

( الطواب ، 1992، ص 154 ).

### 3 . أنواع قلق الامتحان ومكوناته:

ان قلق الامتحان الذي يعيشه الطالب اثناء الامتحانات له عدة أنواع واشكال ويختلف من طالب لآخر، منه الميسر أو المعسر، ويختلف لدى نفس الطالب باختلاف المقاييس الممتحنة. وقد يلزمه فيصبح سمة أو قد يكون في بعض الامتحانات فقط فيسمى قلق الحالة، كما يظهر بمستويات مختلفة منها المرتفعة أو المنخفضة وما يترتب عنهما من آثار تظهر على أداء الامتحان.

، وقد أشار كل من هابر وألبرت Harbber & Albert 1960 إلى التمييز بين نوعين من القلق الاختباري : القلق المساعد ( الميسر) والقلق المعوق (المعسر) ، وأن القلق المساعد يؤدي إلى تحصيل مرتفع ، بينما يؤدي القلق المعوق إلى تحصيل منخفض "

(إسماعيل ، 1994 ، ص 50).

كما " أوضح كل من بيركس ودودسون " yerkes & Dedson 1908 أن إثارة القلق عند ما تكون منخفضة أو غائبة فإن أداء الفرد يكون ضعيفا أو غير كاف، كذلك فإن الإثارة عند ما تكون قوية جدا فإن الأداء يتدهور"

(كفافي وآخرون، 1990 ، ص 580 ).

## 3-1- قلق الامتحان الميسر:

يعتبر قلق الامتحان المعتدل ذو الأثر الإيجابي، فهو " قلقا دافعا يساعد التلميذ على الدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع ، وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات ، و يبسر أداء الامتحان ؛ أي كلما كانت درجة القلق متوسطة وفي الحدود المعتدلة كان تأثيرها أقرب إلى التيسير "

(كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 581).

في حين يرى جينا آرمينداريز 1998 Armindariz "أن قلق الامتحان المعتدل، هو القدرة على التحكم في الانفعالات السالبة فيؤديان إلى تحسن الأداء في الامتحان"(زهرا، 2000، ص982). هذا النوع من الضغط يحسن الأداء في الامتحان، فينعكس إيجابا على التفكير.

مستوى قلق الامتحان المعتدل أو المتوسط أمر ايجابي ذو تأثير مساعد، يحفز على الامتحان، يستغل الطالب كامل قدراته وإمكانياته في أداء أفضل.

"وقلق الامتحان في شكله الطبيعي شر لا بد منه، يحفز الطالب لمزيد من الدراسة ويحشد القوى النفسية، والذهنية للتركيز على الخطر ( الامتحان )، من اجل التحضير له بفاعلية وتحقيق النتيجة المرغوبة "

(رضوان، 2002، ص 280).

## 3-2- قلق الامتحان المعسر:

المستوى المرتفع من قلق الامتحان يعيق الطالب الجامعي فتكون استجابات سلبية ، فيحد من أساليب تفكيره، فيعيق تذكره ، فهمه وتركيزه ، فيعسر أداءه .

" والقلق المرتفع (المعسر) في الامتحانات يحرك عند بعض الطلبة قلقهم بحيث يقومون باستجابات غير مناسبة، كالتوتر والخوف من الفشل، أو الإحساس بعدم

الكفاءة وتوقع العقاب، بل تتوقف عند إتمام الامتحان ، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى القدرة على الاستمرار في الموقف الاختباري الإنجاز السيئ "

(الطواب ، 1992 ، ص 150 ).

كما أثبتت الدراسات أن المستوى العالي للقلق له تأثير سلبي " إن المستويات العليا في القلق يصبح الفرد أقل قدرة على السيطرة حيث يفقد السلوك المرنة والتلقائية مما يؤدي إلى اضمحلال وانهيار للتنظيم السلوكي للفرد ويستولي الجمود بوجه عام على استجاباته، مما يؤدي إلى تدهور الأداء في الامتحان "

( عثمان ، 2001، ص 80).

نستخلص أن شدة الإثارة التي يتعرض لها الطالب في موقف الامتحان، تؤثر على أدائه. فإن كانت ضعيفة أو مرتفعة يكون الأداء متوسط ، فالمستوى المعتدل يحقق الاتزان النفسي والعقلي وبه يقدم أداء جيد في الامتحان الذي يساعده على تحقيق الانتقال.

### 3-3- قلق الامتحان كسمة ومحاولة :

يعتبر قلق الامتحان حالة وضعية انتقالية مؤقتة ، يشعر بها الطالب عند إدراكه لموقف معين دون غيره يهدده وينشط جهازه اللاإرادي، فيشعر بالتوتر والإحباط فيستعد لمواجهة هذا التهديد والتخفيف منه، فهو " نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان بحيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف والهم عند مواجهتها "

(عبد الخالق، 1987 ، ص 32).

"وفي حالة القلق لا يكون القلق من طبيعة الشخص وليس مكوناً من مكونات شخصيته ولكن يظهر في مواقف محددة ومعينة وكثيرة الحدوث مثل موقف الامتحان"

(الطيب، 1996 ، ص 90)

"كما يعد قلق الاختبار من أنواع القلق، حيث أن هذا النوع من القلق يطلق عليه الحالة، وهو قلق خارجي المنشأ، هذا القلق مفيد في التحصيل والانجاز"

(عثمان، 2008، ص 80).

أما قلق الامتحان السمة عند سبيلبرجر فهو "استعداد الفرد لإدراك مواقف معينة كمهدد له والاستجابة لهذه المواقف بمستويات مختلفة، في حين أن هناك من يرى بأن سمة القلق ثابتة وتشارك في تشكيل الفرد، حيث أن الأفراد الذين يتسمون بسمة القلق يدركون عددا أكبر من المواقف بدرجات عالية من الشدة الفيزيولوجية " ( راتب ، 2000، ص160 ). فالطالب الذي يعاني من هذا النوع من قلق الامتحان يكون أدائه منخفضا في الامتحان "إن الأفراد الذين يمتلكون درجة عالية من في سمة القلق يكونون أكثر تضررا في مواقف الامتحان "

(عثمان، 2008، ص80).

وطبقاً لنظرية القلق كحالة وكسمة والتي ترى " أن إثارة حالة قلق الامتحان تتم بواسطة مشيرات داخلية أو خارجية، تدرك من جانب الشخص كخطر أو تهديد فان حالة القلق تؤدي إلي أساليب سلوكية دفاعية بهدف خفض حالة القلق غير السارة"

(البحيري، 1985، ص4)

ومنه قلق الامتحان كسمة دائمة في جميع الامتحانات وقلق الحالة ومؤقتا في بعض الامتحانات.

ويتكون قلق الامتحان أساسا من مكونين هما الاضطرابية (الانشغالية أو الانزعاجية ) والانفعالية أو ما يسمى بالعاطفية " (شعيب ، 1987 : 298 )." بالإضافة إلى هذين المكونين ظهرت بعض المكونات الأخرى لقلق الامتحان، مثل المكون الفيسيولوجي " (القريطي ، 1998 ، ص 121).

دون إغفال الجانب الانفعالي الذي يؤثر في جميع الجوانب خاصة المعرفية "حيث أكدت دراسة كلاين سميث وكابلان Kaplan & Kleinsmith 1963 أن المعلومات التي يتلقاها الفرد أثناء الانفعال يكون تذكرها الفوري ضعيفا، وهذا يرجع إلى ما أثاره الانفعال من اضطراب وتشتيت للانتباه "

(شريف ، 1995 ، ص 142 ).

كما أكدت نتائج دراسات موريس وليبرت Liebert & Morris 1970 أن الجانب المعرفي والذي يطلق عليه الانشغال قد أثبتت الدراسة ارتباطه ارتباطا عاليا مع الأداء ( الهواري - الشناوي ، 1987 ، ص 175 ).

" تظهر بعض الاضطرابات الانفعالية والسيولوجية ،وعليه يصل إلى مرحلة فقدان التحكم فيشعر التلميذ بعدم القدرة على التحكم في الوضع ، وبالتالي يوقف جهده ولا يواصل النشاط المطلوب منه ، الأمر الذي يجعل الفشل يظهر "

(خطار ، 2001 ، ص 57 ) .

أثناء مواجهة الامتحان التقييم السلبي للموقف من طرف الطالب، فيدركه كموقف مهدد، فيظهر المكون الفسيولوجي ، وينعكس ذلك على أساليب التفكير. " فالطالب الذي يعاني من اضطراب الحالة النفسية الانفعالية، تقل طموحاته وآماله حيث تدفعه إلى ردود أفعال نفسية وجسمية نتيجة توقع الفشل في الامتحان، وقد تكون معززة من قبل الأسرة والثانوية، باعتبار أن نتيجة الامتحان ستؤدي إلى مواقف مصيرية في حياة الممتحن ومحيطه الاجتماعي والتربوي.

(شريك، 2019، ص75).

رغم أن الباحثين قسموا نظريا المكونين إلا أنه في حقيقة الأمر هما متكاملان ومتداخلان مع بعضهما البعض حيث أن "السمة في الشخصية في موقف محدد تتكون من الانزعاج والانفعالية، وهما ابرز مكونات قلق الامتحان .

## 4- أسباب قلق الامتحان :

لقلق الامتحان عدة أسباب منها ما ارتبط بشخصية التلميذ ومحيطه الأسري الاجتماعي، ومنها ما كان سببه المحيط الدراسي والمجال التربوي، وكلها متداخلة فيما بينها ، لذا "فأي امتحان يجتازه الطالب سوف يقرر مصيره في جانب معين من جوانب حياته، مثل النجاح في الدراسة ، فإن هذه الامتحانات تحظى لدى البعض بحالة من الإثارة والتصميم والتهويل وذلك يعود إلى أسباب مختلفة"

( العيسوي ،1995،ص95)

## 4-1- أسباب نفسية وذاتية:

من بين الأسباب النفسية التي تؤدي إلى قلق الامتحان "توافر الظروف والحالات المتصلة بمرحلة نمو المراهق وما يتصل بها من مأزق، والمصاعب المرتبطة بالمشكلات التي لم نجد لها حلاً بعد في حياة المراهق والتي تمتد إلى أيام الطفولة المبكرة"

( الحافظ ، 1990 ، ص 126 ) .

كما " تلعب العوامل المعرفية دوراً هاماً في عملية القلق، لأن القلق يثار عندما يدرك الفرد موضوعاً باعتباره مثيراً للخطر، فالإدراك هنا عملية وسيطة بين المثير والقلق "

(كفافي وآخرون ، 1990 ، ص 583).

## 4-2- أسباب اجتماعية ومادية :

يرافق المحيط الأسري الطلبة، فيمارس عليهم ضغوطات نفسية، تكون سبباً في خلق قلق الامتحان والتوترات التي قد تؤدي إلى النفور المدرسي وبعض التعقيدات النفسية،

"لا يوجد بيت من البيوت يخلو من مشكلة القلق الناشئ عن الاختبارات، وخصوصاً إذا كانت هذه الاختبارات تحدد مستقبل الإنسان وما تسببه من توتر لجميع أفراد الأسرة" ( الطيب ، 1994 ، ص 390). حيث "يتبع بعض الأهل أسلوب المراقبة المشددة والحرص الزائد على الطالب وحالة الإقامة الجبرية في المنزل هي من الأمور السالبة المرتبطة بإثارة القلق "

( العيسوي ، 1995 ، ص 95 ).

وقد يعود منشأ مشكلة قلق الامتحان إلى نمطية التربية الأسرية، فتؤكد كليز فهميم 1980 أن لأسلوب التربية الأسرية تأثيراً في ظهور قلق الامتحان ، حيث " ترى أن الشعور بالقلق يبدأ مع بداية حياة الطفل ، فقد يتعرض للفشل أو لصعوبات متكررة في الحياة دون أن يجد من يساعده أو يوجهه أو يشجعه ، حيث يستخدم بعض الآباء أساليب التهديد والوعيد لأبنائهم بهدف تحقيق نتائج تتفق مع رغباتهم ، دون إدراكهم أن ذلك يترك آثاراً سيئة على شخصياتهم تنعكس بالسلب على مدى توافقهم "

(الصفطي ، 1995 ، ص 72).

إن الأولياء من ذوي المستوى التعليمي الجامعي يعتمدون على أساليب التخفيف عن أبنائهم من درجة القلق عن طريق الخبرة أو الاطلاع على أحدث الدراسات، استشارة المختصين والخبراء في المجال. ولديهم الكفاءة على بث روح الطمأنينة في نفوس أبنائهم، وإعادة الثقة بالنفس لديهم.

كما يتسبب المستوى الاقتصادي المادي للطالب في خلق قلق الامتحان بسبب عدم قدرته على توفير الكتب الخارجية، تصوير الملخصات والمحاضرات ، " فقد أكدت الأبحاث أن الطلبة الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية الدنيا تكون

درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجة الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية الاجتماعية العليا. وهذا يتفق مع نتائج دراسة وبلينج وآخرون Willing & Al حيث توصلوا إلى أن الأفراد ذوي قلق الامتحان المنخفض هم من أسر ذات مستوى اجتماعي مرتفع" (Willing & Al, 1983 ;p385) ويتفق مع دراسة سريفاستافا وآخرون Srivastava & Al "أن المستوى الاقتصادي الاجتماعي يرتبط إيجابيا بالتحصيل الأكاديمي للفرد في حين ارتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان إلا أن النتائج لم تظهر فروقا في درجة قلق الامتحان إذا تغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي من عال إلى منخفض".

. ( Srivastava & Al , 1980 ;p108 )

وعليه نقول أن الوضع الاجتماعي والمادي عاملان أساسيان في خلق قلق الامتحان لدى الطالب الجامعي.

#### 4-3- أسباب تعليمية وتربوية :

لمشكلة قلق الامتحان أسباب تربوية متعددة منها شخصية الأستاذ وطرائق تدريسه، برنامج المقاييس والحجم الساعي، أنواع التقويم المتبعة خاصة في الاختبارات الكتابية الخاصة بالدروس والظروف المرافقة للامتحانات. سوء تنظيم المادة وتخزينها والتعامل معها بصورة سطحية، مما يؤدي إلى صعوبة استرجاعها، كما تعد عادات الاستذكار السيئة وغير الممنهجة من الأسباب المؤدية إلى ارتفاع مستوى قلق الامتحان وما أكدته دراسة و يتماير Wittmaier ( 1972 ) التي أوضحت أن الطلبة الذين لديهم قلق عال في الامتحانات تكون مهارات الاستذكار لديهم ذات مستوى منخفض عن ذوي القلق المنخفض"

.( Wittmaier 1972 ;p 352 )

" الطالب القلق يختلف عن غيره في طريقة المذاكرة والمراجعة والتحضير للامتحان وحتى في طريقة الإجابة على أسئلة الامتحان، وفي هذه الحالة ينزعج عندما يفكر في عواقب الرسوب والفشل ويخشى فقدان التقدير من طرف الآخرين "

. (doveron.1997 ;p 98)

جانب إهمال الدراسة خلال السنة خاصة عدم الحضور الى حصص المحاضرات بحجة ليست اجبارية ما يشكل تراكم الدروس وعدم فهمها، فتصبح عبئا كبيرا عليه، لذا "الاستعداد للامتحان أمر ضروري وهام، يقلل الخوف والرغبة من الامتحان . الطالب النجيب يستعد للامتحان منذ أول يوم في العام الدراسي، عن طريق المذاكرة والمراجعة المنتظمة والاستعداد المستمر "

. ( ديماس ، 1999 ، ص 148 ) .

" أن هناك علاقة عكسية بين قلق الامتحان وعادات الاستنكار؛ أي أن درجات قلق الامتحان تزداد كلما قلت درجات الطلاب على عادات الاستنكار "

. ( الهواري - الشناوي ، 1987 ، ص 171 ) .

كما توصلت بعض الدراسات إلى " أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر على مستوى قلق الامتحان، وفسر النتيجة بكون بعض التخصصات الدراسية في الثانوية العامة تبدو في نظر طلابها أكثر صعوبة من التخصصات الأخرى، فطلاب الشعب العلمية ينظرون إلى تخصصهم على أنه أصعب من نظيره في الشعب الأدبية "

. (شعيب ، 1987 ، ص 310 ) .

## 5. أعراض قلق الامتحان:

لقلقل الامتحان عدة أعراض منها: النفسية، الجسمية والمعرفية. تكون فرادا أو مجتمعة إلا أن أغلب الباحثين لم يفرقوا بينها لتداخلها وتفاعلها فيما بينها.

## 5-1- الأعراض الفيزيولوجية :

لقلق الامتحان أعراض على اختلال الوظائف الجسمية منها الحمى وانخفاض أو ارتفاع نسبة السكر في الدم ، تهيج معدي أو معوي ،تصيب العرق ، ارتعاش الأطراف وفقدان الشهية للطعام أو الإفراط فيه وغيرها وذلك بسبب " إدراك الفرد للامتحان كموقف مهدد له ، وتكوين تصورات واعتقادات غير عقلانية عن الامتحانات من شأنها أن تستثير الجهاز العصبي اللاإرادي الذي يحركه الهيوثالاموس المتصل بمراكز الانفعال ، ويؤدي هذا الانفعال إلى تنبيه هذا الجهاز ، وتظهر أعراض عضوية ، مثل الارتعاش ، الغثيان ، الآلام ، الصداع... الخ

(القريطي ، 1998 ، ص129) .

كما نجد من أعراض قلق الامتحان التوتر والاهتياج العصبي الذي يتمثل في سعة الاستثارة وتوقع الخطر وفقدان التحكم في موقف الامتحان، فقد يصاب التلميذ بالانزعاج "فيصاحب هذا الاضطراب أعراض جسمية مثل الصداع وآلام المعدة أو إنها تتبدى في أشكال سلوكية مثل سوء التصرف والرفض والعناد

"(سيد ،2018، ص33).

و"يتأثر التنظيم السلوكي للفرد بصورة سلبية أو يقوم بأساليب سلوكية غير ملائمة للمواقف المختلفة، ولا يستطيع الفرد التمييز بين المثيرات الضارة وغير الضارة، ويرتبط بعدم القدرة على التركيز والانتباه وسرعة التهيج والسلوك العشوائي "

(الشاذلي،2001، ص115).

في الامتحانات يعيش الطالب حالة انفعالية فتزداد ضربات القلب، ويرتفع الضغط الدموي، فتزيد سرعة التنفس، وهي اليات دفاعية للهروب من مواجهة الامتحان. و"شحوب الوجه، اتساع فتحة العين، تعبير الخوف على الوجه، برودة الأطراف، سرعة ضربات القلب ، ارتفاع ضغط الدم ، سرعة التنفس ، الشعور بالاختناق ..نقص الطاقة والحيوية النشاط والمثابرة ، توتر العضلات، النشاط الحركي الزائد ، والأزمات العصبية

"(العناني ، 2000،ص 114).

### 5-2-الأعراض النفسية (الانفعالية):

للجانِب النفسي بالغ الأثر في تكوين اضطراب سلوكي وانفعالي عند الطالب من خلال ما يتعرض له من توتر وصراعات بسبب الرغبة في النجاح، وبين القلق الذي قد يحد من أدائه، كلها عوامل تساهم في معاشته لحالة نفسية مصحوبة بأعراض انفعالية سلبية، كالضيق، التوتر والانزعاج وعدم الثقة بالنفس وعدم التركيز. " فيكون الشعور بالخوف وعدم الراحة النفسية، وترقب حدوث مكروه يترتب عن ذلك تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز والنسيان، وكذلك الأرق وعدم القدرة على النوم وتسيطر عليه مشاعر الاكتئاب والشعور بالعجز عند اتخاذ قرارات حاسمة "

(إبراهيم، 1994 ،ص24).

ظهور "الخوف والرغبة من الامتحان والتوتر قبل الامتحان، اضطراب العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير، الارتباك والتوتر ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس، تشتت الانتباه وضعف القدرة على التركيز واستدعاء المعلومات أثناء أداء الامتحان، الرعب الانفعالي الذي يشعر به الطالب بأن عقله صفحة بيضاء، وأنه نسي ما ذاكر بمجرد الاطلاع على ورقة أسئلة الامتحان وجود تداخل معرفي، يتمثل في

أفكار سلبية غير مناسبة عن الامتحانات، ونقص إمكانية المعالجة المعرفية للمعلومات"

(زهران ، 2000 ، ص 100 ).

### 5-3-الأعراض المعرفية:

إلى جانب الأعراض النفسية والفيزيولوجية، نجد الأعراض معرفية ، وهذا كونه حالة من التوتر الشامل تصيب الطالب وتؤثر في عملياته الذهنية والمعرفية "وما تؤكدته دراسة إيزنك Eysenk (1979) عن أثر قلق الامتحان على الفرد ، وبينت نتائجها إلى أن القلق يقلل من مستوى التركيز والانتباه اللذين يعتبران من العوامل الهامة في أداء الامتحان بنجاح "

(القريوتي ومسعود ، 1999 ، ص 16).

كما تنتابه احالة من الهلع أثناء مواجهته للامتحان، فتظهر عليه مؤشرات تنذر بخطورة الموقف "مثل : التوتر والخوف من الفشل ، أو الإحساس بعدم الكفاءة، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى بعضهم القدرة على الاستمرار في الموقف الاختباري أو الإنجاز السيئ "

(الطواب ، 1992 ، ص150).

كما يكون " شارد الذهن وضعيف المقدرة على التركيز وينتابه النسيان وتواتر الأفكار المزعجة والصعوبة في ترتيب المعلومات واسترجاعها لتوظيفها في الامتحان. هناك من فصل في أعراض قلق الامتحان بسبب تكرارها لدى التلميذ بكثرة حيث نجد " حالات التوتر والقلق والخوف تؤدي إلى تشويش الإدراك والتفكير المنظم والقدرة على حل المشكلات وتضعف القدرة على التذكر والتعلم، فنجد العديد من الطلبة يعجزون عن تذكر الأجوبة الصحيحة أثناء الامتحان ويتذكرونها بعد خروجهم منه.

(راجع،1995، ص 17).

قلق الامتحان وضعية تلازم الطالب الجامعي في موقف امتحان، وبصاحبها أعراض جسدية واضطرابات نفسية تؤثر في العمليات المعرفية والقدرات العقلية.

#### 5-4-الأعراض الاجتماعية :

يسبب قلق الامتحان للطالب العزلة والانطواء على الذات بعيدا عن أفراد أسرته وأقرانه ، حيث يعتبر محيطه الاجتماعي كمصدر للخطر المهدد لسلامته وطمأنينته. فيكون دفاعيا في أغلب المواقف سواء في البيت أو المحيط الجامعي كاستجابة له " فيكون في حالة اضطراب في توافقه مع الآخرين حيث يميل إلى العزلة والبعد عن التفاعلات الاجتماعية و يبدو عليه عدم القدرة على إحداث تكيف بناء مع الظروف ،الأشخاص والمواقف الاجتماعية "

(إبراهيم، 1994، ص24).

ومن الأعراض الاجتماعية" ظهور التردد والارتباك في اتخاذ القرارات واضطراب العلاقة مع الآخرين من زملاء وأقارب وأصدقاء كما يؤدي القلق إلى انخفاض الأداء لدى الطلاب قبل الامتحانات وأثناءها "

(الكعبي، 1997، ص48).

تظهر لدى الطالب الذي يعاني من قلق الامتحان أعراض متعددة متداخلة، كل نوع منها يؤثر ويتأثر بالآخر كون الذي يعايشه إنسان متكامل الشخصية كلها تحد من أدائه الجيد في القيام بالمهام الضرورية في الامتحان.

#### 6. إجراءات الحد من قلق الامتحان:

للحد من قلق الامتحان يتم توظيف وتوجيه القلق الدافع توظيفا إرشاديا يؤدي إلى مزيد من الإنتاجية لجميع الطلبة في بيئة جامعية واجتماعية آمنة وسليمة " ويرى زهران، 1988 أن الإرشاد التربوي والنفسي عملية بناءة تهدف إلى مساعدة المتعلم لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته وميوله ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته في ضوء

معرفته ورغبته، بما يوفر له تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي الشخصي والأسري (أبو عباة، 2001، ص 47)

**6-1- توكيد الذات :** ويتم ذلك من خلال ترقية قدرات تلميذ السنة الثالثة ثانوي في

مواجهة مشكلة الامتحان وما يحيطها من ظروف مادية ومعنوية .ويكون ب:

" - تطوير قدرة الفرد علي الفهم وحل المشكلات

- إن فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.
- معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.
- فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وظائف الجسم.
- التدريب علي اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.

- التدريب علي كيفية طرح البدائل للمشكلة الواحدة مثال:

- ماذا تفعل لو أنك لم تتمكن من فهم أسئلة الامتحان.
  - ماذا تتصرف لو أن صديقاً طلب منك عدم تقديم الامتحان.
  - التدريب علي مواجهة المشاكل أفضل مضاد للقلق، فالمواجهة أفضل من الهروب.
  - مساعدة الفرد علي الشعور بالأمن والثقة بالذات .
  - تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.
  - تقوية الثقة بالذات علي نحو تدريجي من خلال خبرات النجاح"
- (زهران، 2000، ص 230).

**6-2- تشجيع التعبير عن الانفعالات: ( التفريغ الانفعالي )**

- "- إن تعبير الشخص عن انفعالاته يعمل كمضاد لحالات القلق.
- من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما تحدث عمليات تفريغ انفعالي.

- تحسين عادات الدراسة السيئة:
  - تحميل الطلبة المسؤولية والاعتماد علي النفس.
  - تدريب الطلبة علي إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم التأجيل.
  - تشجيع الطلبة علي التساؤل والبحث والاستكشاف.
  - تشجيع الطلبة علي الاختبار والتقييم الذاتي المستمرين"
- (الضامن،2003، ص 229).

### 6-3- التدريب علي مهارات أداء الامتحان:

لضمان الأداء الجيد في الامتحان لابد من إتباع أساليب فعالة في المراجعة له ، ومن هذا المنطلق يري المختصين التربويين في هذا المجال أنه لابد من اكتساب بعض المهارات اللازمة منها ما يلي:

#### - مهارة المراجعة:

مهارة المراجعة من أهم المهارات التي ينبغي أن يكتسبها أي طالب يمر بالامتحانات، لأنه من خلالها يسترجع الكثير من المعلومات والبيانات التي مر بها خلال العام الدراسي ومهارة المراجعة تحتاج إلى التركيز والمتابعة أول بأول ولكي يستطيع الطالب أن يراجع المراجعة الجيدة لابد أن يسير وفق خطوات معينة من أهمها ما يلي:

- تدوين أكثر النقاط أهمية في كراسة الملاحظات ومراجعة هذه الملاحظات دورياً
- المراجعة حسب الجدول الزمني المحدد مع تحديد المواد التي تحتاج لمجهود ووقت أكبر في المراجعة ثم البدء بدراستها
- تجنب أسباب التشتت الذهني أو ضعف الانتباه أو قلة التركيز أثناء المراجعة.
- المراجعة المنظمة لجميع المواد المقررة ووضع المادة الصعبة مع مادة أقل صعوبة.
- استخدام الألوان للتأشير علي النقاط المهمة"

( الداھري،2005،ص 220 ) .

- مهارة الاستعداد للامتحان:

مهارة الاستعداد للامتحان تساهم في جدية التحضير ومن أهم خطواتها ما يلي:  
" عدم السهر طويلاً لأنه يرهق الجسم ويخرج الإنسان عن التركيز في الدراسة.  
الابتعاد عن شرب المنبهات كالشاي والقهوة لان مثل هذه المنبهات تأخذ من قدرة الطالب وتركيزه واستيعابه.

عدم تناول الأقرص المنبهة، فهذه أمور غير طبيعية تدفع الطالب إلي السهر ومن ثم عدم مقدرة الطالب علي المواصلة في الدراسة، لان ما بني علي شيء صناعي هو صناعي وبالتالي تكون المذاكرة مصطنعة.

المحافظة علي وجود حالة من التحضير النفسي الجيد للتعامل الفعال مع موقف الامتحان ضماناً لالتزان الانفعالي والعقلي والابتعاد عن التوتر والقلق.

- مهارة أداء الامتحان:

" الجلوس في المكان المخصص بهدوء وكتابة البيانات الشخصية، وإتباع التعليمات التي تلقي علي الطالب من لجنة سير الامتحان.

الكتابة بخط واضح، وتنظيم كراسة الإجابة، والتزام آداب الامتحان.

عدم محاولة الغش والمحافظة علي الهدوء النفسي التام أثناء أداء الامتحانات.

الامتحان يحتاج نوعاً من الاجتهاد والحكمة في التعامل مع ورقة الأسئلة من حيث حسن قراءتها، وحسن اختيار الأسئلة وحسن الإجابة "

(زهرا، 2000، ص 287).

"جهز نفسك للامتحان وعندما تشعر بالتوتر، خذ قسطاً من الراحة، أغمض عينيك .

- اقرأ الأسئلة بدقة، اقرأ الأسئلة كما هي وليس كما تريدها أن تكون.

- ادر وقت الامتحان بحكمة، انظر إلى كل الاختبار ثم اعد استراتيجيتك وحدد أي

الأسئلة التي ستبدأ بها .

- ابحث عن مفاتيح الأسئلة، دائماً يكون هناك لمحات عن الإجابة " (أبو شعيرة، 2010، ص55).

#### 6-4- الحديث الايجابي مع الذات:

"- تشجيع الأفراد على أن يتوقفوا عن استخدام التعليقات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.

- تشجيع استخدام عبارات ايجابية في الحديث مع الذات، أو يمكن استخدامه وحده أو مع الاسترخاء"

(رضوان، 2002، ص250).

- التقليل التدريجي من الحساسية اتجاه الامتحان، عن طريق محو الاستجابة الانفعالية غير مرغوب فيها (كالخوف أو القلق) واستبدالها باستجابة عكسية وما يسمى بالكف المتبادل، فالتلميذ لا يمكن أن يعيش حالة القلق والطمأنينة في نفس الوقت .

#### 6-5- التدرب على الاسترخاء:

تعتبر قدرة الطالب على الاسترخاء والاحتفاظ بهدوء الأعصاب مهمة جداً لكي يحافظ على مستوى أمثل للاستثارة الانفعالية أثناء أداء الامتحان، حيث يتدرب على التنفس بعمق وعلى إرخاء العضلات والشعور بالاسترخاء. أو أن يتخيل موقفاً مثيراً للقلق وبعد ذلك يقوم بالاسترخاء كمضاد لاستجابة القلق. "باقترب الامتحان يكون الطالب في حالة من التوتر والقلق المرتفع، ومن ثم فإن تعلم الاسترخاء وتقنياته مهم جداً لخفضه فيتم تدريبه على تدريبات التنفس العميق، وتمارين الاسترخاء العضلي للتحكم في الأعراض البدنية والنفسية الناتجة عن قلق الامتحان"

(شريك، 2019، ص 81).

يمكن أن يعتمد الطالب على طريقة تحليلية "وتعتمد على سلسلة من التقلصات العضلية يتبعها استرخاء، ويطلق عليه الاسترخاء التدريجي نظرا لأنه يشمل التقديم من مجموعة عضلية إلى أخرى حتى يمكن احتواء جميع المجموعات العضلية الرئيسية" (Thomas,1987 ;p 259 )

حيث هذه الطريقة تعتمد الوعي المحدد بالتقلص والارتخاء العضلي، فإن التدريب الذاتي "شولتز" كلية يمر الاسترخاء آلية التركيب على الصورة الذهنية للارتخاء، تنطلق هذه التقنية من عملية الاسترخاء الذهنية التي تحصل بمجهودات إرادية، حيث اعتقد "شولتز" أن مبدأ التدريب هو الوصول إلى تحرير الجسم عن طريق تمارين فيزيولوجية عقلية مما يسمح بتحقيق الحالات الايجابية حول التنويم المغناطيسي " (Rioux , Till chiron 1982 ;p82 )

ان تزويد الطالب الذي يعاني من قلق الامتحان بفنيات دراسية ذات فعالية، وبطرق علمية متطورة لمواجهة امتحان البكالوريا، لتحل محل الاضطرابية الانفعالية والمعرفية التي تعيق حسن أدائه، من خلال البرامج الإرشادية الوقائية والعلاجية ، ليتجاوز هذه المرحلة الصعبة والهامة في حياته الدراسية والاجتماعية والتي تحدد مسار حياته المستقبلية .

## خلاصة الفصل:

نخلص في هذا الفصل، أن مشكلة قلق الامتحان تعد من بين الظواهر التربوية السلبية التي يواجهها لطلبة بمكونيه الانفعالية والانشغالية بسبب تداخل العوامل الشخصية والاجتماعية للطالب وبين الظروف المحيطة بالموقف الامتحاني ما جعل هذا الموضوع مجال لدراسة الباحثين باختلاف توجهاتهم التنظيرية، وتظهر عند الطالب القلق المظاهر النفسية، كنقص الثقة بالنفس والارتباك والخوف والعصبية الشديدة. والمظاهر الفسيولوجية، كالغثيان والإغماء وتصبب العرق وارتعاش اليدين، إلى جانب المظاهر المعرفية كالنسيان وصعوبة التذكر والاسترجاع وهذه كلها عوامل تعيق الأداء السليم للامتحان ومن اجل مساعدة الطالب على تجاوز هذه الصعوبات اقترحنا إجراءات لتحقيق الهدف الأسمى وهو النجاح والتفوق .

الجانب الميداني

## الفصل الرابع

### الإجراءات المنهجية للدراسة

#### تمهيد

1. منهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. أدوات الدراسة
4. الدراسة الأساسية
5. العينة
6. الأساليب الإحصائية المستعملة

#### خلاصة الفصل

**تمهيد:**

سنعرض في الجانب الميداني الإجراءات المنهجية التطبيقية التي اعتمدها في الدراسة المتمثلة في المنهج المستخدم، الدراسة الاستطلاعية باختيار العينة وتحديد خصائصها، وتطبيق عليها أدوات جمع البيانات وهي مقياسي الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، ثم تم حساب خصائصهما السيكومترية من صدق وثبات قبل تطبيقهما على العينة الأساسية، وفي الأخير بينا الأساليب الإحصائية المستخدمة للمعالجة الإحصائية للبيانات.

**1- منهج الدراسة :**

لطبيعة موضوع الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي الذي يقوم بدراسة الظاهرة، كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، كميا وكيفيا. فهو " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي منظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتطويرها كميا، وجمع البيانات والمعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة تصنيفها، تحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة "

(ملح، 2010، ص324)

**2- الدراسة الاستطلاعية:**

الدراسة الاستطلاعية خطوة هامة كدراسة قبلية لأي بحث علمي، حيث تسمح بجمع البيانات من ميدان موضوع الدراسة. وتهدف إلى: " تعرف الباحث على الظاهرة التي

يرغب في دراستها، وجمع معلومات وبيانات عنها، للوصول إلى صياغة مشكلة البحث، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للتحقيق العلمي"

(مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000، ص39).

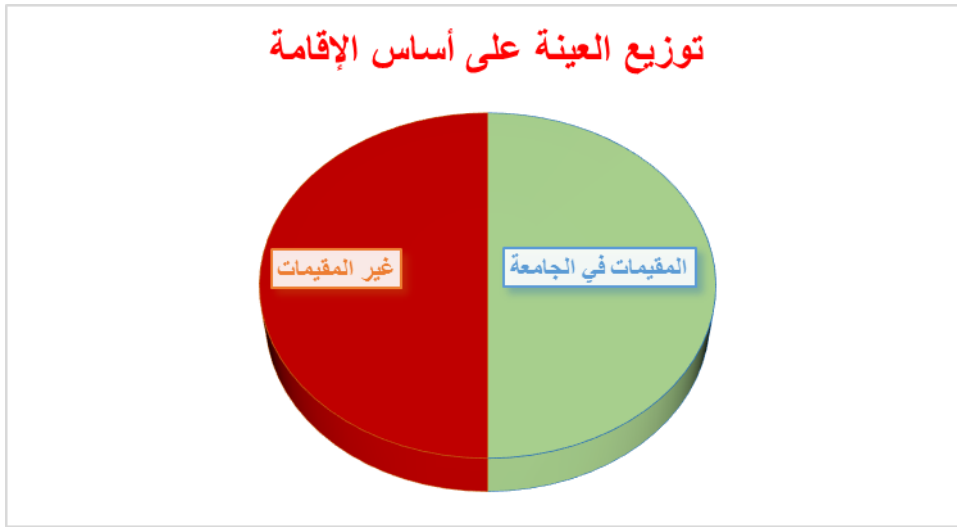
ولتأكيد وجود المشكلة البحثية في الواقع، مع التدريب على تطبيق الاستبيان لجمع البيانات وضبط المدى الزمني، مع التحقق من صلاحية ومناسبة أداتي الدراسة بحساب الصدق والثبات قبل تطبيقهما على الدراسة الأساسية.

## 2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تمثل عينة الدراسة المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها، تم اختيار عينة استطلاعية بالطريقة القصدية من فئة الطالبات الجامعيات من جامعة مولود معمري تيزي وزو، موزعين وفق متغير الإقامة داخل الحي الجامعي والإقامة مع الاهل.

الجدول رقم (1) يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب مكان الإقامة

المتغير الديموغرافي	التكرار	النسبة %
الإقامة	15	50%
	15	50%
	المجموع	30



الشكل رقم (01) يبين توزيع العينة الاستطلاعية حسب مكان الإقامة

من خلال استقراء الجدول والشكل رقم (01) اعتمدنا في الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من 30 طالبة، حيث توزع متغير الإقامة بـ التساوي بين المقيّمات بالإقامات الجامعية والمقيّمات مع أسرهن حيث بلغ عددهن (15) طالبة ونسبة 50.0%

### 3- أدوات الدراسة :

تعتبر أدوات الدراسة في كل بحث علمي من " وسائل جمع المعلومات حجر الزاوية في عملية البحث العلمي، وتعد هذه الوسيلة حسب الغرض الذي يستعمل في كل نوع منها لذا تم الاستعانة بمقياسيين تم تطبيقهما لعدة مرات على البيئة الجزائرية. " (عطوي، 2007، ص 97).

#### أولاً: مقياس الذكاء الوجداني

##### 3-1- وصف المقياس:

تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحث محمد الجاسم العكاشي (2003) تكون من 36 عبارة موزعة على خمسة أبعاد: كل بعد ب 7 عبارات وهي كالتالي: البعد الأول خاص الوعي بالذات (1- 7)، البعد الثاني التفكير الانفعالي (8-14)، البعد الثالث التقمص العاطفي (15- 22)، البعد الرابع المزاج المسترخي : ( 23- 29 )، البعد الخامس فن العلاقات ( 30- 36 ) جاءت العبارة بتقديرات القياس المتدرج الخماسي (كبيرة جدا-كبيرة- متوسطة-قليلة-لا تنطبق ) ما تقابلها الأوزان (1-2-3-4-5) في حالة تكون العبارات في الاتجاه الإيجابي وتعكس في الاتجاه السلبي، قدرت الدرجة الكلية للمقياس بين (36 - 180)

#### ثانياً: مقياس قلق الامتحان

##### 3-2- وصف المقياس:

تم إعداده من طرف الباحث حامد زهران (2001) لقياس درجة قلق الامتحان، وذلك على مقياس ثلاثي التدرج تقديراته (نادرا-أحيانا-غالبا) ما تقابلها الأوزان (1-2-3) في حالة تكون العبارات في الاتجاه الإيجابي وتعكس في الاتجاه السلبي، يتكون المقياس من 49 عبارة موزعة على ستة ابعاد: البعد الاول رهبة الامتحان(1-13)، البعد الثاني ارتباك الامتحان (14 - 26)، البعد الثالث توتر أداء الامتحان (27- 35)، البعد الرابع انزعاج الامتحان (36- 41)، البعد الخامس نقص مهارات الامتحان ( 42-47 ) والبعد السادس اضطرابات أخذ الامتحان 48 - 49)، تقدر الدرجة الكلية للمقياس بين (49- 147).

#### 4- حساب الخصائص السيكومترية

##### أولاً: مقياس الذكاء الوجداني

##### 4-1-1- الصدق:

**صدق المحكمين :** من اجل دراسة صدق المقياس تم توزيعه على مجموعة من

الأساتذة الخبراء من قسم علوم التربية جامعة مولود معمري تيزي وزو

وقد ابدى الأساتذة ملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية ومدى انتماء عبارات

المقياس الى المحور الخاص به (انظر الملحق رقم 3)

##### 4-1-2- صدق العبارات

تم حساب العلاقة الارتباطية بيرسن بين محاور المقياس

الجدول رقم(2) يبين صدق الاتساق الداخلي لابعاد المقياس

الابعاد	الوعي بالذات	التفكير الانفعالي	التقمص العاطفي	المزاج المسترخي	فن العلاقات	الذكاء الوجداني
الوعي بالذات	1	-,058	,441*	,463**	,257	,622**
التفكير الانفعالي	-,058	1	,400*	,283	-,007	,439*
التقمص العاطفي	,441*	,400*	1	,531**	,345	,801**
المزاج المسترخي	,463**	,283	,531**	1	,517**	,857**
فن العلاقات	,257	-,007	,345	,517**	1	,641**
الذكاء الوجداني	,622**	,439*	,801**	,857**	,641**	1

من خلال الجدول رقم (2) نلاحظ انه تراوحت معاملات الارتباط في ابعاد استبيان الذكاء

الوجداني بين (0,005) كادنى ارتباط و(0,80) كأعلى ارتباط. وكل الابعاد ذات علاقة

ارتباطية مع مقياس الذكاء الوجداني دالة عند مستوى المعنوية 0,01 ماعدا بعد التفكير

الانفعالي عند 0,05, ويمكن القول عموما أن الاستبيان صادق ويمكن قياس ماوضع لقياسه

وهو بذلك يصلح ان يطبقه على عينة الدراسة الاساسية

#### 4-1-2- الثبات

##### ➤ معادلة الفا لكرونباخ :

يستخدم الفا لكرونباخ كأداة أساسية لحساب ثبات المقياس وقد بلغ معامل ثباته

(0,76) وهو معامل ثبات عال يعتد به وان مقياس الذكاء الوجداني يعتبر ثابتا

ويصلح ان يطبق على عينة دراستنا الأساسية.

الجدول رقم (3) يبين قيم معامل ألفا لكرونباخ لأبعاد مقياس الذكاء الوجداني

مقياس الذكاء الوجداني	
عدد العبارات	36
معامل ألفا لكرونباخ	0.76

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن نتائج معامل ألفا لكرونباخ لمقياس الذكاء الوجداني بلغ (0.76) والذي يؤكد على ارتفاع الثبات، وقابل للتطبيق واعتماده في الدراسة الأساسية بكل ارتياحية.

ثانياً: مقياس قلق الامتحان

4-2-1- الصدق:

➤ صدق الاتساق الداخلي

تم حساب العلاقة الارتباطية بيرسن بين محاور المقياس

جدول رقم (4) يبين صدق الاتساق الداخلي

	قلق الامتحان	اضطراب أخذ الامتحان	نقص مهارات الامتحان	انزعاج الامتحان	توتر أداء الامتحان	ارتباك الامتحان	رهبة الامتحان	
رهبة الامتحان	,482**	-,068	,176	,222	,260	,299	1	
ارتباك الامتحان	,786**	,246	,474**	,577**	,619**	1	,299	
توتر أداء الامتحان	,881**	,468**	,732**	,784**	1	,619**	,260	
انزعاج الامتحان	,886**	,682**	,839**	1	,784**	,577**	,222	
نقص مهارات الامتحان	,827**	,663**	1	,839**	,732**	,474**	,176	
اضطراب أخذ الامتحان	,543**	1	,663**	,682**	,468**	,246	-,068	
قلق الامتحان	1	,543**	,827**	,886**	,881**	,786**	,482**	

من خلال الجدول رقم (4) نلاحظ ان جميع ابعاد مقياس قلق الامتحان لها علاقة ارتباطية طردية مرتفعة مع المقياس ككل وهي دالة عند مستوى المعنوية 0,01 وتراوحت القيم بين (0.482) و(0.886)، أما الابعاد فهناك علاقة ارتباطية طردية بينها ماعدا بعد رهبة الامتحان مع بعد اضطراب اخذ الامتحان فكانت علاقة ارتباطية عكسية مرتفعة.

#### 4-2-2- الثبات:

##### ➤ معادلة الفا لكرونباخ :

تم حساب ثبات مقياس قلق الامتحان بواسطة تطبيق معامل ثبات الفا لكرونباخ

الجدول رقم(05) يبين قيم معامل الفا لكرونباخ لأبعاد مقياس قلق الامتحان

مقياس قلق الامتحان	
عدد العبارات	49
معامل الفا لكرونباخ	0.74

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن نتائج معامل ألفا لكرونباخ لمقياس قلق الامتحان بلغ (0.74)، وهي قيمة عالية يمكن الوثوق بها، وعليه فإن المقياس يعد ثابتاً ويصلح ان يطبق على عينة دراستنا الاساسية.

5- الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من الصدق والثبات تم تطبيق المقاييس على الدراسة الأساسية والتي كانت حدودها كالتالي:

أ\_ الحدود الزمنية : تم تطبيق مقاييس البحث (الذكاء الوجداني وقلق الامتحان)

في الفترة الممتدة بين 10 مارس و 30 مارس، من السنة الجامعية 2024 / 2025.

ب\_ الحدود المكانية: مكان تطبيق البحث حيث اجري هذا البحث بقسم علوم التربية

جامعة مولود معمري بولاية تيزي وزو.

ج\_ الحدود البشرية: تم تطبيق مقاييس البحث على طالبات قسم علوم التربية السنة

ثانية ماستر تخصص ارشاد والتوجيه كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة مولود

معمري بولاية تيزي وزو 2024-2025

5-1- عينة الدراسة الأساسية:

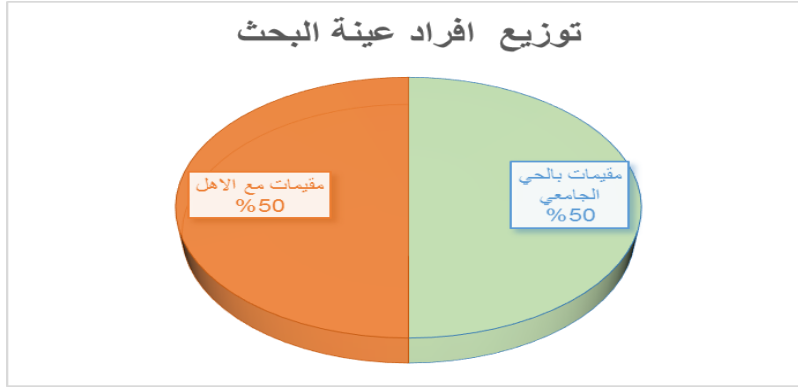
تم اعتماد في بحثنا الحالي على العينة أساسية قوامها 32 طالبة بقسم علوم التربية

بجامعة مولود معمري بولاية تيزي وزو تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة،

لطالبات الثانية ماستر.

الجدول رقم (6) يبين توزيع عينة البحث الأساسية

المتغير	التكرار	النسبة %
مقيّمات بالحي الجامعي	16	50%
مقيّمات مع الاهل	16	50%
المجموع	32	100



الشكل رقم (2) يبين توزيع العينة الأساسية على أساس مكان الإقامة (المقيّمات بالحي الجامعي-المقيّمات مع الأهل)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (6) والشكل رقم (2) أن عدد الطالبات في عينة الدراسة الأساسية متساوي بين المقيّمات بالحي الجامعي والمقيّمات مع الاهل فيه بعدد 16 طالبة ما يقابلها نسبة 50%، من مجمل 32 طالبة.

#### 4-2- طريقة اختيار العينة:

اعتمدت الباحثة في اختيار عينة الدراسة الأساسية الطريقة العشوائية البسيطة حيث تم توزيع الاستبيان على عينة الدراسة بقسم علوم التربية، يزاولن دراستهن في تخصص ارشاد والتوجيه.

#### 6- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

كل دراسة ميدانية تتطلب استخدام أساليب إحصائية معينة لمساعدة الباحث على تفرغ البيانات تفرغاً إحصائياً ويستنتج عن طريقها النتائج، والتحقق من صحة الفرضيات.

اعتمدت الباحثة على: • الحزمة الإحصائية لعلوم الاجتماعية (spss) الإصدار 23

• الإحصاء الوصفي من تكرار والنسب المئوية، متوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية حيث تم الاعتماد على اختبار ارتباط (pearson) لدراسة العلاقة الارتباطية بين قلق الامتحان والذكاء الوجداني - اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروق في قلق الامتحان حسب مكان الإقامة (مقيّمات بالحي الجامعي والمقيّمات مع الأهل) .

### خلاصة الفصل

تناول هذا الفصل المعطيات المتعلقة بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، حيث تمّ وصف المعاينة من الدراسة الاستطلاعية والتعريف بالمنهج المتبع في الدراسة، وهو المنهج الوصفي ، ثم عرض استبيان الذكاء الوجداني وقلق الامتحان من خلاله تم جمع المعطيات والبيانات، لحساب خصائصه السيكومترية من صدق وثبات لتطبيقهما ميداني للدراسة الأساسية، والاطمئنان للنتائج المتحصل عليها علمياً. ثم عرضنا الدراسة الأساسية المتمثلة في العينة المختارة من حيث مصدرها حجمها وخصائصها، ثم تمّت الإشارة إلى الحدود الزمانية والمكانية والبشرية، وفي الأخير ذكر أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

## الفصل الخامس

عرض، تحليل النتائج تفسيرها ومناقشتها

تمهيد

1. عرض وتحليل تفسير ومناقشة النتائج

1-1- عرض، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة

1-2- عرض، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الاولى

1-3- عرض، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

1-4- عرض، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

1-5- عرض، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

**تمهيد:**

من خلال هذا الفصل سيتم التحقق من صحة الفرضيات التي وضعناها في إشكالية الدراسة، باستخدام برنامج spss نسخة 23 ، من اجل المعالجة الإحصائية للبيانات، وعليه سنتناول فيما يلي عرض النتائج المتحصل عليها وتحليلها ثم تفسيرها ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري لموضوع الدراسة

1- عرض، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة التي تنص توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو

الجدول رقم (7) يوضح العلاقة الارتباطية بيرسن بين الذكاء الانفعالي وقلق الامتحان

القرار الاحصائي	الدلالة المعتمدة	الدلالة الإحصائية	معامل ارتباط بيرسون	متغيرات الفرضية	حجم العينة
دالة احصائيا	0.01	0.000	-0.643**	الذكاء الوجداني	32
				قلق الامتحان	

يتضح من خلال الجدول رقم(7) أن معامل ارتباط بيرسون بلغت قيمته  $-0.643^{**}$ ، في حين أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة المعتمدة 0.01، وبالتالي توجد علاقة ارتباطية عكسية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه بجامعة مولود معمري.

يمكن تفسير نتيجة الفرضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية عكسية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه بجامعة مولود معمري إلى أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى الطلبة، انخفض لديهم مستوى قلق الامتحان، والعكس صحيح. هذا يعني أن الطلبة الذين يمتلكون قدرة أكبر على إدراك مشاعرهم والتحكم فيها، وفهم مشاعر الآخرين والتعامل معها بشكل فعال، يكونون أكثر قدرة على مواجهة المواقف الضاغطة مثل الامتحانات دون الشعور

بقلق مفرط. فالذكاء الوجداني يعمل كآلية تنظيمية تساعد الفرد على ضبط انفعالاته وتخفيف حدة التوتر، مما ينعكس إيجاباً على استقرارهم النفسي وأدائهم الأكاديمي. وبالتالي، فإن تعزيز الذكاء الوجداني لدى الطلبة قد يُعد أحد الأساليب الفعالة في الحد من قلق الامتحان وتحسين تجربتهم التعليمية.

تتوافق نتيجة هذه الفرضية مع عدد من الدراسات السابقة التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، حيث بيّنت أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يسهم في خفض حدة القلق والانفعالات السلبية. من أبرز هذه الدراسات، دراسة (Salami (2011 التي أجريت على طلبة الجامعات النيجيرية، حيث وجدت علاقة عكسية قوية بين الذكاء الوجداني ومؤشرات القلق الأكاديمي. كما توصلت دراسة عبد العاطي (2017) في مصر إلى نفس النتيجة، موضحة أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يمتلكون قدرة أكبر على تنظيم عواطفهم والتحكم في توترهم، مما يقلل من استجاباتهم السلبية تجاه المواقف الامتحانية. ودعمت دراسة فاطمي (2020) هذه العلاقة أيضاً لدى طلبة علم النفس، مشيرة إلى أن مهارات الوعي الذاتي والتنظيم الانفعالي والتعاطف تسهم في تقليل القلق وتحسين التكيف الأكاديمي.

في المقابل، سجلت بعض الدراسات نتائج مخالفة، حيث لم تجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، أو وجدت علاقة طردية في سياقات معينة. على سبيل المثال، توصلت دراسة حمودي (2016) إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة بين المتغيرين في عينة من طلبة الجامعات العراقية، مفسرة ذلك بتأثير عوامل أخرى مثل الضغوط الأسرية وطبيعة النظام التعليمي على قلق الامتحان، بمعزل عن القدرات الوجدانية للطالب. كما كشفت دراسة (Alqahtani (2018 في السعودية أن

الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع قد يظهرون مستويات قلق مماثلة لغيرهم، بسبب إدراكهم المرتفع للمسؤولية وضغوط الإنجاز، ما قد يجعلهم أكثر توترًا في بعض الحالات، خاصة في مراحل التخرج أو الامتحانات المصيرية. وتشير هذه الدراسات إلى أن العلاقة بين المتغيرين قد تتأثر بعوامل وسيطة كالدافعية، والثقة بالنفس، والدعم الاجتماعي، مما يدعو إلى تحليل أعمق للسياق الثقافي والتعليمي.

2- عرض ، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى: مستوى الذكاء الوجداني لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو مرتفع

الجدول رقم (8): مستوى الذكاء الوجداني لدى أفراد العينة

مستوى الذكاء الوجداني > 108		مستوى الذكاء الوجداني ≤ 108		المتغير
%	التكرار	%	التكرار	
15,6	5	84,4	27	الذكاء الوجداني

يبين الجدول رقم (8) أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الطالبات اللواتي لهن مستوى منخفض في الذكاء الوجداني اقل او يساوي 108 بلغت 84,4 % من إجمالي العينة، أي ما يعادل 27 طالبة، في حين بلغت نسبة الطالبات اللواتي لهن مستوى مرتفع أكبر من 108 من الذكاء الوجداني 15,6 %، وهو ما يعادل 5 طالبات وتشير هذه النتائج إلى أن الاغلبية من طالبات الماستر تخصص الإرشاد والتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري يعانون من ذكاء وجداني بمستوى منخفض.

يبين الجدول رقم (8) نتائج اختبار فرضية الدراسة حيث أظهرت النتائج المتحصل عليها أن المتوسطات الحسابية لمقياس قلق الامتحان بلغ 106.78 بانحراف معياري 20.20، وعليه فإن مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الماستر ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري منخفض ومنه لم تتحقق الفرضية

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن مستوى الذكاء الوجداني لدى طالبات السنة الثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري يُصنف في المستوى المنخفض. ويعني ذلك أن هذه الفئة من الطالبات يمتلكن قدرات متوسطة في التعرف على مشاعرهم وإدارتها، وفهم مشاعر الآخرين والتفاعل الاجتماعي الفعّال. وعلى الرغم من وجود حد أدنى من الكفاءة في المهارات الوجدانية، إلا أن هذا المستوى لا يزال بحاجة إلى تطوير وتعزيز، خاصة بالنظر إلى طبيعة التخصص الذي يتطلب مهارات عالية في التواصل، التعاطف، وضبط الانفعالات. ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى عوامل متعددة، منها نقص البرامج التدريبية التي تنمي الذكاء الوجداني سواء في المراحل الدراسية السابقة أو بالتعليم العالي والبحث العلمي، أو ضعف الوعي بأهميته في الحياة الأكاديمية والمهنية. مما أدى إلى غياب الدراسات الأكاديمية في هذا المجال البحثي. ومن هنا تبرز أهمية دمج برامج تنمية الذكاء الوجداني ضمن المناهج التكوينية لطلبة الإرشاد والتوجيه، بهدف الارتقاء بكفاءاتهم الشخصية والمهنية.

أظهرت عدة دراسات نتائج متقاربة مع هذه الفرضية، حيث توصلت دراسة بوزيان (2018) إلى أن مستوى الذكاء الوجداني كان منخفضاً لدى طلبة جامعة جزائرية،

وأرجعت ذلك إلى غياب التكوين المهني الميداني، وقلة الأنشطة التطبيقية التي تتمي هذا النوع من الذكاء. في حين توصلت دراسات إلى أن مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعات في التخصصات التربوية يميل إلى أن يكون متوسطاً. من بينها دراسة عبد الغفار (2014) التي أجريت على طلبة كليات التربية في مصر، والتي وجدت أن الطلبة يملكون مهارات وجدانية متوسطة، مع الحاجة إلى مزيد من التطوير في مهارات التعبير الانفعالي والتعاطف. كما أيدت دراسة بن عيسى (2021) بالجزائر نفس النتيجة، مشيرة إلى أن المقررات الدراسية لا تركز بشكل كافٍ على تنمية الذكاء الوجداني، رغم أهميته في التخصصات ذات الطابع الإرشادي والتواصلية.

ومقابل ذلك، أظهرت دراسات أخرى نتائج مختلفة، حيث سجلت مستويات عالية أو منخفضة للذكاء الوجداني. من ذلك دراسة جاسم (2017) التي توصلت إلى أن طلبة كليات الإرشاد النفسي أظهروا مستوى مرتفعاً من الذكاء الوجداني، نتيجة إدماج برامج تدريبية ضمن المقررات لتعزيز الوعي الذاتي والتعاطف. على النقيض.

3- عرض، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية: مستوى قلق الامتحان لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمر تيزي منخفض.

الجدول رقم (9): مستوى قلق الامتحان لدى افراد العينة

مستوى قلق الامتحان > 98		مستوى قلق الامتحان ≤ 98		المتغير
%	التكرار	%	التكرار	
43,8	14	56,3	18	قلق الامتحان

يبين الجدول رقم (9) أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الطالبات اللواتي لهن مستوى منخفض اقل او يساوي 98 من قلق الامتحان بلغت %56.3 من إجمالي العينة، أي ما يعادل 18 طالبة، في حين بلغت نسبة الطالبات اللواتي لهن مستوى مرتفع من قلق الامتحان %43.8، وهو ما يعادل 14 طالبة وتشير هذه النتائج إلى أن الغالبية النسبية من طالبات الماستر تخصص الإرشاد والتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري يعانون من قلق امتحان بمستوى منخفض. ومنه نقول تحققت الفرضية .

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالبات في هذا التخصص قد يكون لديهن وعي أكبر بالمهارات النفسية والمعرفية اللازمة لإدارة الضغوط الأكاديمية، بحكم طبيعة تكوينهن الأكاديمي في ميدان الإرشاد النفسي والتوجيه، مما قد يسهم في تقليل مستويات القلق المرتبط بالامتحانات.

بناءً عليه، يمكن القول إن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة الماستر في هذا التخصص يُعد منخفضاً بوجه عام، وهو ما قد يكون مؤشراً إيجابياً على تمتعهم بدرجة من النضج النفسي والذكاء الانفعالي والاستعداد الأكاديمي الجيد.

يمكن تفسير نتيجة الدراسة إلى أن مستوى قلق الامتحان لدى طلبة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري منخفض، وهو ما يعكس عدم وجود التوتر والانشغال الذهني والانفعالي أثناء التحضير للامتحانات أو خلال إجرائها. هذا المستوى المنخفض قد يُعزى إلى مجموعة من العوامل، مثل انعدام الضغط الأكاديمي في فترة الامتحانات، وعدم الخوف من الفشل، إلى جانب اكتساب الطالبات لمهارات إدارة الوقت وتنظيم المذاكرة، وربما أيضاً لمستوى الثقة بالنفس المرتفع. ويُعد هذا المعطى إيجابياً وعاملاً مساعداً على الأداء الأكاديمي للطلبة.

كما نجد أن انخفاض مستوى قلق الامتحان في ضوء نظرية الضبط الذاتي للانفعالات (Self-Regulation Theory)، التي ترى أن قدرة الفرد على التحكم في استجاباته الانفعالية تلعب دورًا مهمًا في التكيف مع المواقف الضاغطة مثل الامتحانات. (Bandura, 1991)

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت بعض الدراسات من نتائج، حيث كان مستوى قلق الامتحان منخفضًا. من بين هذه الدراسات، دراسة الشامي (2016) التي بينت أن الطلبة الذين تلقوا تدريبات على تقنيات الاسترخاء والتخطيط الأكاديمي أظهروا مستوى منخفضًا من القلق الامتحاني. كما كشفت دراسة مكي (2019) أن برامج الدعم النفسي والإرشاد الجامعي لها دور في تقليل حدة هذا القلق، خاصة في المؤسسات التي تعتمد على المتابعة النفسية للطلبة وتقديم ورش عمل في مهارات الاستعداد للامتحانات.

تخالف هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات، مثل دراسة الحمادي (2015) التي أجريت على طلبة الجامعات السعودية، حيث تبين أن قلق الامتحان كان مرتفعًا لدى الطلبة، خاصة في التخصصات التي تتطلب أداءً تواصلياً أو معرفياً عالياً. كما دعمت دراسة عويطة (2020) نفس الاتجاه من خلال نتائجها التي أظهرت ارتفاعاً ملحوظاً في قلق الامتحان لدى طلبة علم النفس والتربية في إحدى الجامعات الجزائرية، مرجعة ذلك إلى ضغوط التحصيل والمنافسة والانشغال بالمستقبل المهني.

4- عرض ، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق دالة احصائياً في درجات الذكاء الوجداني لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو تعزى لمتغير مكان الإقامة (مقيمات في الحي الجامعي - الإقامة مع الاهل)

الجدول رقم (10): نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق في الذكاء الانفعالي حسب متغير مكان الإقامة (في الحي - مع الاهل)

القرار الاحصائي	الدلالة المعتمدة	قيمة Sig	قيمة "ت"	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	مكان الإقامة
غير دالة إحصائياً	0.05	0.435	0.791	21.72	104.86	22	أقيم بالإقامة الجامعية
				16.63	111.00	10	الإقامة مع الأهل

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار (t.Test) تساوي 0.791 في حين أن قيمة مستوى الدلالة (Sig) تساوي 0.435، وهو مستوى أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه بجامعة مولود معمري تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

يمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه بجامعة مولود معمري تبعاً لمتغير مكان الإقامة، سواء كانوا من سكان الحضر أو الريف. ويُفهم من ذلك أن بيئة الإقامة لا تؤثر بشكل جوهري على تطور الذكاء الوجداني لدى هؤلاء الطلبة، وأن مستوى قدراتهم في التعرف على المشاعر وتنظيمها والتفاعل الاجتماعي لا يختلف باختلاف الخلفية الجغرافية. وقد يُعزى هذا التجانس إلى طبيعة التكوين الأكاديمي المشترك الذي يتلقاه الطلبة داخل الجامعة، إضافة إلى عوامل أخرى مثل تقارب مصادر التأثير الاجتماعي والثقافي، وانتشار وسائل الاتصال والتواصل التي قلّصت الفوارق التقليدية بين البيئات الحضرية والريفية. وتدعم هذه النتيجة التوجه القائل بأن

الذكاء الوجداني ليس محصوراً ببيئة معينة، بل يمكن تنميته واكتسابه من خلال التعلم والخبرة بغض النظر عن مكان الإقامة.

تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج عدة دراسات سابقة، أبرزها دراسة السويدي (2012) التي أجريت على طلبة الجامعات الإماراتية، والتي لم تسجل فروقاً ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تبعاً لمكان الإقامة، حيث فسّر الباحث ذلك بتأثير العوامل التعليمية والبيئية المشتركة داخل المؤسسة الجامعية التي تقلص الفروقات بين الطلبة الحضريين والريفيين. كما دعمت دراسة حمدي (2019) هذه النتيجة من خلال دراسته على عينة من طلبة كليات التربية في مصر، حيث وجد أن الذكاء الوجداني يتأثر بدرجة أكبر بالعوامل الشخصية والمهارية المكتسبة، وليس بمكان الإقامة.

في المقابل، توصلت دراسات أخرى إلى نتائج مخالفة، حيث أظهرت أن هناك فروقاً دالة إحصائية في الذكاء الوجداني حسب مكان الإقامة. على سبيل المثال، كشفت دراسة العنزي (2016) أن الطلبة الحضريين يتمتعون بمستوى أعلى من الذكاء الوجداني مقارنة بالطلبة الريفيين، مرجعة ذلك إلى فرص الانخراط في أنشطة اجتماعية وتربوية أكبر في المدن، مما يعزز المهارات العاطفية والاجتماعية. كما دعمت دراسة كريم (2020) التي أجريت في الجزائر هذه النتيجة، معتبرة أن البيئة الريفية قد تفتقر إلى فرص التفاعل والانفتاح الاجتماعي التي تسهم في تنمية الكفاءة الوجدانية، خاصة لدى طلبة التخصصات التربوية.

5- عرض، مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة: توجد فروق دالة احصائياً في قلق الامتحان لدى الطالبات السنة الثانية ماستر تخصص ارشاد وتوجيه بقسم علوم التربية بجامعة مولود معمري تيزي وزو تعزى لمتغير مكان الإقامة (مقيّمات في الحي الجامعي - الإقامة مع الاهل)

الجدول رقم (11): نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق في قلق الامتحان حسب متغير مكان الإقامة (في الحي - مع الاهل)

مكان الإقامة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة Sig	الدلالة المعتمدة	القرار الاحصائي
أقيم بالإقامة الجامعية	22	114.77	17.31	1.026	0.313	0.05	غير دالة إحصائياً
الإقامة مع الأهل	10	107.60	20.52				

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار (t.Test) تساوي 1.026 في حين أن قيمة مستوى الدلالة (Sig) تساوي 0.313، وهو مستوى أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه بجامعة مولود معمري تبعاً لمتغير مكان الإقامة.

يمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لدى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص إرشاد وتوجيه بجامعة مولود معمري تبعاً لمتغير مكان الإقامة، أي أن الطلبة المنحدرين من بيئات حضرية أي المقيمت مع الاهل لا يختلفون في مستوى قلق الامتحان عن نظرائهم القادمين من بيئات ريفية التي تستوجب اقامتهم بالحي الجامعي. ويفيد هذا بأن عامل مكان الإقامة لا يُعدّ مؤثراً جوهرياً في شعور الطلبة بالقلق المرتبط بالامتحانات، مما يدل على أن مصادر القلق الامتحاني التي يعانون منها متقاربة، وقد تعود إلى ضغوط دراسية مشتركة، أو إلى متطلبات التخصص الأكاديمية، أو إلى طبيعة النظام التقييمي في الجامعة. كما يمكن تفسير ذلك بتزايد فرص الوصول إلى الموارد التعليمية والتكنولوجية لكلا الفئتين،

وتقلص الفجوة بين الريف والحضر من حيث الإمكانيات والإعداد النفسي والتحصيلي. وتشير هذه النتيجة إلى أهمية توجيه برامج الدعم النفسي والتربوي لجميع الطلبة دون تمييز بحسب الإقامة، نظرًا لتشابه احتياجاتهم في هذا الجانب.

تتفق نتيجة هذه الفرضية مع الدراسات التي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تبعًا لمتغير مكان الإقامة. منها، دراسة أبو غزالة (2010) التي أجريت على عينة من طلبة الجامعات الأردنية، حيث لم تسجل فروق في مستويات قلق الامتحان بين الطلبة الحضريين والريفيين، وهو ما يعكس أن القلق الامتحاني ظاهرة عامة يتأثر بها الطلبة بشكل متقارب بغض النظر عن بيئتهم السكنية. كما توصلت دراسة بومعراف (2018) حول طلبة التعليم العالي بالجزائر إلى النتيجة ذاتها، مشيرة إلى أن الضغوط الدراسية والامتحانية مرتبطة أكثر بعوامل داخلية وشخصية مثل السمات النفسية والدافعية، وليس بالمتغيرات الديموغرافية كالإقامة.

في المقابل، أظهرت بعض الدراسات نتائج مخالفة، إذ بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق الامتحان تعزى لمكان الإقامة. فقد توصلت دراسة الزيدي (2015) إلى أن الطلبة القادمين من مناطق ريفية يعانون من مستويات أعلى من قلق الامتحان مقارنة بزملائهم في المدن لبضعف التهيئة الأكاديمية في بعض المناطق الريفية، وقلة الدعم النفسي والتربوي. كما دعمت دراسة العتيبي (2017) هذه النتيجة، بأن الطلبة الريفيين يواجهون صعوبات أكبر في التكيف مع البيئة الجامعية، مما يزيد من شعورهم بالقلق أثناء الامتحانات. وتشير هذه الدراسات إلى أن تأثير مكان الإقامة قد يكون ظاهرًا في بعض السياقات التعليمية والثقافية دون غيرها، مما يستدعي أخذ العوامل البيئية والسوسولوجية بعين الاعتبار في تفسير الفروق الفردية في القلق الامتحاني.

## الإستنتاج العام:

في ضوء النتائج المتوصل إليها، يمكن التأكيد على أن الذكاء الوجداني يُعد من العوامل النفسية الجوهرية التي تساهم في تفسير الفروق الفردية بين الطالبات في كيفية استجابتهن للمواقف الضاغطة، وعلى رأسها قلق الامتحان الذي يُعد من أبرز التحديات التي تواجه الطلبة في البيئة الجامعية. وقد كشفت الدراسة أن مستوى الذكاء الوجداني لدى الطالبات، سواء المقيّمات في الأحياء الجامعية أو غير المقيّمات، يتسم بالمستوى المتوسط، كما أن قلق الامتحان ظهر بمستويات تراوحت بين المتوسطة والمرتفعة، لاسيما لدى الطالبات المقيّمات.

- وأبرزت النتائج مستوى الذكاء الوجداني لدى الطالبات كان في حدود المتوسط.
- مستوى قلق الامتحان لدى العينة كان منخفضاً.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الوجداني تعزى إلى متغير نمط الإقامة.

وانطلاقاً من هذه النتائج، تبرز الحاجة إلى توجيه الاهتمام نحو تنمية وتطوير مهارات الذكاء الوجداني في الوسط الجامعي، وذلك من خلال دمجها في البرامج الإرشادية والتكوينية الموجهة للطلبة، بهدف بناء شخصية متوازنة قادرة على مواجهة التحديات الحياتية والضغوط الدراسية بفعالية، مما يساهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي وتعزيز الصحة النفسية العامة.

اقتراحات الدراسة

1. دمج مهارات الذكاء الوجداني في المناهج الجامعية، وخاصة في المقاييس والوحدات ذات الطابع التربوي أو المهاري.
2. تصميم برامج إرشادية تدريبية تُعنى بتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة الجامعيين، بما يسهم في خفض مستويات قلق الامتحان وتحسين الأداء الأكاديمي.
3. تعزيز دور الإرشاد النفسي داخل الجامعة، وتوفير دعم نفسي دوري للطلبة
4. توسيع إجراء دراسات مماثلة على عينات من تخصصات مختلفة.

قائمة المراجع

- أولا : المراجع باللغة العربية:

- الكتب

1. إبراهيم ، عبد الستار. ( 1994). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث ، القاهرة : مجموعة النيل المصرية
2. إبراهيم، مروان عبد المجيد .(2000). أسس البحث العلمي :النظرية والتطبيق . القاهرة :دار الثقافة للنشر.
3. ابن منظور، جمال الدين . (2003) . لسان العرب، المجلد الأول والخامس عشر، ( ط1) ، بيروت : دار الكتب العلمية.
4. ابن منظور، جمال الدين .(2003). لسان العرب، المجلد الأول والخامس عشر (ط1) .بيروت :دار الكتب العلمية.
5. أبو النصر، حسن . (2004). الذكاء الانفعالي وتعليمه للأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
6. أبو النصر، فؤاد .(2008). الذكاء الانفعالي :النظرية والتطبيق .القاهرة :دار الفكر العربي .
7. أبو شعيرة، خالد محمد وآخرون. (2010) . مناهج البحث التربوي ، (ط.1)، عمان: مكتبة المجتمع العربي.
8. أبو عباة ، صالح عبد الله ونيازي، عبد المجيد طاش.(2001).الإرشاد النفسي والاجتماعي،(ط.1) ،مكتبة العبيكان.
9. البارودي، فاطمة. (2015). الذكاء الوجداني والعلاقات الاجتماعية. بيروت: دار الفكر العربي.

10. صليبا، جميل. (1982). المعجم الفلسفي (الجزء الأول). بيروت: دار الكتاب اللبناني.

### المجلات والدوريات

1. أبو زيد، سارة. (2017) فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني في خفض قلق الامتحان لدى طالبات الجامعة. مجلة الدراسات النفسية، (2)10، 98-112.
2. أبو مغلي، ناصر. (2003). قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة دراسات العلوم التربوية، (1)30، 1-20.
3. أبي سمرة، ندى سالم. (2000). العلاقة بين الذكاء العاطفي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الحادي عشر (بحث غير منشور). (جامعة أوبورن في مونتغمري، الولايات المتحدة الأمريكية).
4. إسماعيل، صالح عبد الرحمن. (1994). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .
5. بوشنافة، فتيحة (2021). الذكاء العاطفي وعلاقته بالقلق الأكاديمي لدى طلبة الجامعة الجزائرية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، (2)7، 45-64.
6. الحسين، سامر. (2009). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، (2)7، 211-234.
7. خليل، نهاد. (2021) الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة الجامعة. مجلة الدراسات النفسية والاجتماعية، (1)15، 10-23.

8. الريحاني ، سليمان.(1982). اثر الاسترخاء العضلي في خفض قلق الامتحان،  
المجلة العربية للبحوث التربوية ، العدد 2 ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،  
تونس
9. شريف، محمد نعيم.(1995). دراسة لمدى الارتباط بين القلق والذاكرة. مجلة دراسات  
نفسية. المجلد 5. العدد 1.
10. شعيب، علي محمود. (1987) . قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات المرتبطة  
لطلاب وطالبات الثانوية العامة بمدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات تربوية - القاهرة -  
المجلد الخامس - العدد التاسع، رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، المجلد 2 ، الجزء 8 .
11. شعيب، علي محمود.(1988). قائمة قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات المرحلة  
الثانوية بالمملكة العربية السعودية ،رسالة الخليج العربي، العدد 25، السنة 8، مكتب  
التربية العربي لدول الخليج ، الرياض،95-118.
12. الصفتي، مصطفى محمد. (1995-1996) . قلق الامتحان وعلاقته بدافعية  
الإنتاج لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية  
ودولة الإمارات العربية، مجلة دراسات نفسية ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية  
، المجلد 5 ، العدد الأول.
13. الطواب، سعيد.(1992) . قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما  
بالتحصيل الدراسي الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية،  
جامعة الكويت - الكويت .العدد 3، ص ص-80-89
14. الطواب، سيد محمود. (1992).قلق الامتحان والذكاء والمستوى الدراسي وعلاقتهما  
بالتحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعة من الجنسين، مجلة العلوم الاجتماعية ، مجلس  
النشر العلمي ، جامعة الكويت، المجلد 20 ، العدد 3 ، ص 149-183.

15. الطيبي بغدادي .صخري محمد .(2021). العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى عينة من تلاميذ الثانويات ،مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي، المجلد 8، العدد3 ص من482-497.
16. عبد القادر، أحمد، وبدر، إسماعيل .(2001). فعالية استراتيجيات دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلبة الجامعة .مجلة مركز الإرشاد النفسي، العدد الرابع عشر،
17. عبد الله عيد الهباهبة (2013) علاقة الذكاء العاطفي بالذكاء المعرفي والتحصيل الدراسي لدى طلبة الماجستير في كلية الأميرة عالية الجامعية - جامعة البلقاء التطبيقية، مجلة البحوث التربوية النوعية العدد 31، المجلد 2013 ،جامعة المنصورة، مصر.
18. عبد الله، عائشة .(2019). الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (67)، ص. 214-235.
19. عبد الله، محمد .(2019) الذكاء الانفعالي وعلاقته بقلق الامتحان لدى طلاب المرحلة الجامعية .مجلة العلوم التربوية، (3)21، 45-65.
20. العيسوي، عبد الرحمن.( 1995 )،القلق والامتحانات، مجلة التربية ، العدد ( 115 ) ، الإمارات العربية.
21. غانم ابتسام وبن صغير كريمة (2018) الذكاء الوجداني لدى الطالب الجامعي: دراسة ميدانية بالمدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي - سكيكدة- الجزائر مجلة وحدة البحث في تنمية الموارد البشرية، المجلد 9 ،العدد 3 ،ص3-24.
22. القحطاني، ناصر .(2015) العلاقة بين الذكاء العاطفي وقلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الثانوية .مجلة البحوث النفسية، (4)7، 233-249.

23. القريوتي، إبراهيم ومسعود، وائل.(1999). القلق والتحصيل الدراسي لدى الطلاب المعاقين بصريا ، مجلة شؤون اجتماعية ، جمعية الاجتماعيين بالكويت ، العدد 62 ، السنة السادسة
24. كفاي، علاء الدين، وفاء صلاح الدين و أحمد عمر سليمان روبي. ( 1990 ) . بناء مقياس القلق الرياضي، مجلة حولية كلية لتربية، جامعة قطر، العدد7 ، ص ص 573 -635 .
25. مرسي، كمال إبراهيم .( 1982 ) . علاقة القلق بالتحصيل الدراسي عند طلبة المدارس الثانوية في الكويت، دراسات مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد 4 ، صص159-176.
26. مشاقبة، محمد احمد خدم ( 2018 ) الذكاء الانفعالي لدى طلبة الحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيرات التخصص والمستوى الدارس وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار ، المجلة العربية لتطوير التفوق ،9.
27. المللي، سهاد .(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 للعلوم التربوية والنفسية، (3)26، 135-191.
28. نصرات، السعيد، وممادي، شوقي.(2022). الذكاء العاطفي وعلاقته بالأمن النفسي لدى عينة من طلبة جامعة الوادي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الوادي.
29. نوفل، محمد بكر والنجار، حسين عبد المجيد (2010). مستوى الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، المجلة التربوية، 25 (97)، 301-338.

30. الهواري ، ماهر محمود والشناوي محمد محروس.(1987). مقياس الاتجاه نحو الاختبارات (قلق الاختبارات) معايير ودراسات ارتباطية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد 22، السنة 7 ، الرياض : مكتبة التربية العربي لدول الخليج .

### الرسائل العلمية

1. الجبوري ، سناء لطيف حسون .(2006). قلق الامتحان وعلاقته بالمهارات ما بعد المعرفية لدى طلبة ثانويات المتميزين ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
2. جولمان، دانييل (2000)، الذكاء العاطفي، ترجمة: ليلى الجبالي، مراجعة: محمد يونس، سلسلة عالم المعرفة، العدد (262)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
3. خطار، زهية. (2001) . التداخل بين استراتيجيات التعامل ومركز التحكم لمواجهة ضغط البكالوريا، مذكرة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر 2.
4. رضوان، عبد الكريم سعيد. ( 2002 ). القلق لدي مرضي السكر بمحافظة غزة وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير ( غير منشورة )، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة
5. شريك، ويزة.(2019).قلق الامتحان وعلاقته بالثقة بالنفس ودافعية الانجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ،اطروحة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه ،علوم التربية ،جامعة الجزائر 2،الجزائر
6. عطوي، جيهان، وحامي، سعدية.(2022) الذكاء العاطفي وعلاقته بقلق الامتحان لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة 8ماي 1945قائمة، الجزائر.

ثانيا : باللغة الأجنبية

1. Bamber, M. D., & Schneider, J. K. (2016). Mindfulness-based intervention for university students with test anxiety: A randomized controlled trial. *Mindfulness*, 7(2), 566–575.
2. Bar-on, R. (2000). Emotional & Social intelligence insights from the emotional quotient inventory. In *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
3. Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295.
4. Crick, R. D. (2002). The relationship between emotional intelligence and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 22–30.
5. Devera, M. (1996). *L'anxiété aux examens, Gordes, Sully, Vaincer*.
6. Doveron, (1997). *Journal de thérapie comportementale et cognitive*. Paris.
7. Gohn, J. (1985). Test anxiety and its effects on student performance. *Journal of Educational Psychology*, 77(4), 381–387.
8. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
9. Goleman, D. (1996). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Publishing Group.
10. Goleman, D. (2000). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
11. Hunsley, J. (1985). Test anxiety, academic performance, and cognitive appraisals. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 678–682.
12. Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267–298.
13. Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
14. Mayer, J., & Salovey, P. (1999). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442.

15. O'Connor, R. M., Jr., & Little, I. S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: Self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1893–1902.
16. Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163–172.
17. Petrides, K. V., & Furnham, A. (2004). The role of emotional intelligence in predicting academic anxiety among college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(6), 1396–1408.
18. Petrides, K. V., Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and stress. *Personality and Individual Differences*, 37(2), 277–293.
19. Putwain, D., Woods, K., & Symes, W. (2010). Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 137–160.
20. Rana, R. A., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 63–74.
21. Rioux, G., & Thill, E. (1982). *Compétition sportive et psychologie*. Éditions Chiron.
22. Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional Manual*. Consulting Psychologist Press.
23. Srivastava, S., & Al, (1980). Examination anxiety and academic achievement as a function of socio-economic status. *Psychological Studies*, 25(2), 108–112.
24. Thomas, R. (1987). *Préparation physique du sportif*. Paris: Éditions du Haut Niveau, PUF.
25. Wachelka, D., & Katz, R. C. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30(3), 191–198.
26. Williams, J. E. (1996). Gender-related worry and emotionality test anxiety for high-achieving students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 159–162.
27. Willing, & Al. (1983). Socio-cultural and educational correlates of success/failure attributions and evaluation anxiety in school settings for

- black, Hispanic, and Anglo children. *American Educational Research Journal*, 20(3), 385–410.
28. Wittmaier, B. C. (1972). Test anxiety and study habits. *Journal of Educational Research*, 65(8), 352–354.
29. Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 165–184). Academic Press.

# الملاحق

## مقياس الذكاء الوجداني

الرقم	العبارة	تنطبق بدرجة كبيرة جداً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق بدرجة متوسطة	تنطبق بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ
1	عندما أخطط لعمل ما فأني أضع في ذهني شعوري تجاه تنفيذه					
2	أقدر جيداً مدى أهمية مشاعري					
3	أقرّر وأحل أفعالي انطلاقاً من قراءتي لمشاعري					
4	أستطيع أن أتحكم في انفعالاتي عندما أشعر بالضيق أو الغضب					
5	أتعرف على مشاعري بسرعة عندما أشعر بها					
6	لدي مرونة في التعبير عن مشاعري أمام الآخرين					
7	أميز بسهولة بين الفرح والحزن دون خلط					
8	أعيش يومي بذهن صافٍ معتمداً على نفسي ومتفانلاً جداً					
9	أؤدي التفكير المنطقي بانتباه بعيداً عن المؤثرات الانفعالية					
10	أتمكن أن أميز بين الشعور والتفكير في اتخاذ قراراتي					
11	لدي القدرة على تهدئة نفسي وتصحيح أخطائي بنفسني					
12	عندما أرى شيئاً لا أستطيع إنجازه، أعيد تفكيري في وسيلة للعمل عليه					
13	أكتشف الأسباب الحقيقية لكل ما يدور في ذهني من أفكار					
14	أتعامل مع المواقف اليومية بطريقة مرنة					
15	أتوتر إذا واجهت انتقادات مباشرة					
16	أتعامل مع مشاعري السلبيّة في المواقف المقلقة بشكل إيجابي					
17	أتعاطف مع فهم مشاعر الآخرين					
18	أتألم عندما أرى شخصاً يعاني وحده من دون الآخرين					
19	أشعر بالأسى لاستغلال مشاعر الآخرين					
20	لدي القدرة على فهم دوافع من حولي من سلوكهم					
21	أتعرف إلى الحالة النفسية لمن أعيش معهم بسهولة					
22	ألاحظ التغيرات الانفعالية على الآخرين					
23	أتعامل بلباقة في ردود أفعالي اليومية مع الآخرين					
24	أعقد الصداقات من وجهة نظري على الطريقة التي يحبها الشخص الآخر					
25	لدي تصورات مطوّرة لاستخدامي لمهاراتي					

					أتعرف على أسباب الخلافات الصغيرة التي لا يعبرها الآخرون اهتمامًا	26
					أجيد تحليل المشكلات المعقدة	27
					أشعر بالقلق عندما أرى مساعدة من يحتاجها غير متوفرة	28
					ألاحظ من حولي من حيث مشاعرهم وأفكارهم	29
					أرى أنني أتمتع بمهارة قراءة الآخرين	30
					أتميز بمهارة القيادة في الأعمال ومهام الفريق	31
					أستطيع حل الخلاف عندما تختلف تلك وجهات النظر	32
					أساهم في إدراك مشكلات علاقاتي الاجتماعية الحديثة	33
					أتعرف بشفافية على مشاعر الآخرين	34
					أتميز بالمشاركة في عمل يعود فائدته إلى الآخرين	35
					أقدر مسؤولية إرضاء الآخرين	36

## مقياس قلق الامتحان

عزيزي/عزيزتي الطالب(ة)، الرجاء قراءة العبارات التالية بعناية وتحديد درجة انطباق كل عبارة عليك، بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة:

الرقم	العبارة	نادرا	احيانا	غالبا
1	أشعر ببخيبة الامل عند ادائي الامتحان			
2	لا أستطيع المراجعة ليلة الامتحان			
3	بمجرد استلام ورقة الامتحان أصاب بصداع شديد			
4	أشعر أن الوقت غير كافٍ أثناء الامتحان لأراجع أكثر			
5	أثناء أدائي الامتحان أجيب أولاً عما أستطيع ثم أعود			
6	أشعر بصعوبة ترتيب الأفكار عند كتابة الإجابة			
7	أشعر بحيرة في تحديد الإجابة عند أداء الامتحان			
8	أركز بصورة مفرطة أثناء أداء الامتحان مما يعيقني عن الإجابة الجيدة			
9	أجد صعوبة في تذكر المعلومات عند أداء الامتحان			
10	أترك بعض الأسئلة دون إجابة أثناء الامتحان			
11	أفكر في جميع المشكلات غير الامتحان أكثر من اللازم			
12	أشعر أنني لا أستطيع أداء الامتحان كما ينبغي			
13	أشعر أن لدي رغبة جامحة في ترك القاعة			
14	أشعر بالقلق والخوف أثناء فترة الامتحان			
15	أعاني من اضطرابات نفسية قبل يوم الامتحان			
16	أشعر بأنني أفقد السيطرة على أعصابي وقت الامتحانات			
17	أشعر بصعوبة كتابة بعض الأجوبة أثناء الامتحان			
18	أشعر بنبض القلب يزيد في قاعة الامتحان			
19	أتمنى لو أنني من الإجابة بسرعة لأنفرد لما تبقى من الوقت			
20	أشعر بتوتر بدني بعد الإجابة خشية من نفاذ الوقت			
21	أنسى بعض الأجوبة أثناء الامتحان			
22	أسباب توترني تعود إلى رهبة الامتحانات			
23	بعد أداء أي امتحان ما أشعر أن إجاباتي لم تكن موفقة			
24	أشعر من شدة الانتظار لأيام الامتحانات			

			أشعر بتعب شديد وإرهاق أيام الامتحانات	25
			تفكيري في الامتحانات هو سبب قلقي المستمر	26
			أشعر نفسيًا بعدم الراحة في فترة إجراء الامتحانات	27
			عند خروجي من الامتحان يحزنني الندم لما راجعته	28
			وبعد نهاية الامتحانات أشعر بالراحة وكأنها لا تعينني	29
			أشعر بأنني أضيع الوقت في مراجعة الدروس	30
			عندما أبدأ في دخول قاعة الامتحان أشعر أن المعلومات قد نسيته	31
			أفقد تركيزي أثناء أداء الامتحان	32
			أشعر بنوع من الرجفة عند دخولي قاعة الامتحان	33
			أتمنى أن أمرض حتى لا أشارك في الامتحان	34
			لا أستطيع النوم ليلة الامتحان	35
			أشعر بالقلق عند اقتراب موعد الامتحان	36
			أفكر كثيرًا في المادة قبل موعد الامتحان	37
			يزداد نبضي عند قرب وقت الامتحان	38
			يصيبني الإحباط أثناء الامتحان	39
			يسرقني الوقت ولا أتمكن من الإجابة عن أسئلة الامتحان	40
			أشك في صحة الإجابة كثيرًا	41
			أفتقد ترتيب الأفكار	42
			يصيبني صداع أثناء الامتحان	43
			سقوط بعض الإجابات بسبب لي مشكلة نفسية	44
			لا أستطيع الجلوس في مكاني بصورة مريحة أثناء الامتحان	45
			تكثر الحركة لدي داخل قاعة الامتحان	46
			من شدة الخوف لا أستطيع الأكل صباحا يوم الامتحان	47
			شدة توترني أثناء الامتحان تحدث ارتباك اضطراب في معدتي	48
			خوفي يجعلني لا أستطيع قراءة ورقة اسئلة الامتحان	49

## ملحق (03) قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	اللقب والاسم	الدرجة العلمية	مؤسسة الانتماء
1	امزيان بهية	دكتوراه	جامعة مولود معمري تيزي وزو
2	مباركي محند اورابح	دكتوراه	جامعة مولود معمري تيزي وزو
3	بوكري ليلي	دكتوراه	جامعة مولود معمري تيزي وزو

## ملحق (04) يمثل نتائج Sps

Corrélations							
الوعي_بالذات	التفكير_الانفعالي	التقمص_العاطفي	المزاج_المسترخي	فن_العلاقات	الذكاء_الوجداني		
1	-,058	,441*	,463**	,257	,622**	Corrélacion de Pearson	الوعي_بالذات
	,759	,015	,010	,171	,000	Sig. (bilatérale)	
30	30	30	30	30	30	N	
-,058	1	,400*	,283	-,007	,439*	Corrélacion de Pearson	التفكير_الانفعالي
	,759	,028	,129	,970	,015	Sig. (bilatérale)	
30	30	30	30	30	30	N	
,441*	,400*	1	,531**	,345	,801**	Corrélacion de Pearson	التقمص_العاطفي
	,028	,015	,003	,062	,000	Sig. (bilatérale)	
30	30	30	30	30	30	N	
,463**	,283	,531**	1	,517**	,857**	Corrélacion de Pearson	المزاج_المسترخي
	,129	,003	,003	,003	,000	Sig. (bilatérale)	
30	30	30	30	30	30	N	
,257	-,007	,345	,517**	1	,641**	Corrélacion de Pearson	فن_العلاقات
	,970	,062	,003	,003	,000	Sig. (bilatérale)	
30	30	30	30	30	30	N	
,622**	,439*	,801**	,857**	,641**	1	Corrélacion de Pearson	الذكاء_الوجداني
	,015	,000	,000	,000	,000	Sig. (bilatérale)	
30	30	30	30	30	30	N	

\*. La corrélacion est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

\*\*.. La corrélacion est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Corrélations							
قلق_ الامتحان	اضطراب_ اخذ_ الامتحان	نقص_ مهارات_ الامتحان	انزعاج_ الامتحان	توتر_ اداء_ الامتحان	ارتباك_ الامتحان	رهبة_ الامتحان	
,482**	-,068	,176	,222	,260	,299	1	Corrélation de Pearson
,007	,721	,352	,239	,165	,108		Sig. (bilatérale)
30	30	30	30	30	30	30	N
,786**	,246	,474**	,577**	,619**	1	,299	Corrélation de Pearson
,000	,190	,008	,001	,000		,108	Sig. (bilatérale)
30	30	30	30	30	30	30	N
,881**	,468**	,732**	,784**	1	,619**	,260	Corrélation de Pearson
,000	,009	,000	,000		,000	,165	Sig. (bilatérale)
30	30	30	30	30	30	30	N
,886**	,682**	,839**	1	,784**	,577**	,222	Corrélation de Pearson
,000	,000	,000		,000	,001	,239	Sig. (bilatérale)
30	30	30	30	30	30	30	N
,827**	,663**	1	,839**	,732**	,474**	,176	Corrélation de Pearson
,000	,000		,000	,000	,008	,352	Sig. (bilatérale)
30	30	30	30	30	30	30	N
,543**	1	,663**	,682**	,468**	,246	-,068	Corrélation de Pearson
,002		,000	,000	,009	,190	,721	Sig. (bilatérale)
30	30	30	30	30	30	30	N
1	,543**	,827**	,886**	,881**	,786**	,482**	Corrélation de Pearson
	,002	,000	,000	,000	,000	,007	Sig. (bilatérale)
30	30	30	30	30	30	30	N

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

قلق الامتحان				
Pourcentage cumulé	Pourcentage valide	Pourcentage	Fréquence	
56,3	56,3	56,3	18	Validé
100,0	43,8	43,8	14	مستوى مرتفع
	100,0	100,0	32	Total

### Group Statistics

المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الوجداني العليا	8	132,7500	13,76071	4,86515
الدنيا	8	83,1250	10,02051	3,54279

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الذكاء	Equal variances assumed	,366	,555	8,246	14
الوجداني	Equal variances not assumed			8,246	12,794

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	,000	49,62500	6,01839
	Equal variances not assumed	,000	49,62500	6,01839

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	36,71684	62,53316
	Equal variances not assumed	36,60180	62,64820

### Reliability Statistics

Cronbach's	
Alpha	N of Items
,762	36

### Group Statistics

المجموعة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
قلق الامتحان العليا	8	136,2500	3,84522	1,35949
الدنيا	9	92,7778	7,66123	2,55374

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
قلق الامتحان	Equal variances assumed	1,312	,270	14,474	15
	Equal variances not assumed			15,026	12,069

### Independent Samples Test

t-test for Equality of Means

		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
قلق الامتحان	Equal variances assumed	,000	43,47222	3,00338
	Equal variances not assumed	,000	43,47222	2,89306

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
قلق الامتحان	Equal variances assumed	37,07066	49,87378
	Equal variances not assumed	37,17278	49,77167

### Reliability Statistics

Cronbach's Alpha		N of Items
,744		49

### Correlations

		الذكاء الوجداني	قلق الامتحان
الذكاء الوجداني	Pearson Correlation	1	-,643**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	32	32
قلق الامتحان	Pearson Correlation	-,643**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	32	32

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الوجداني	32	106,7813	20,20657	3,57205
قلق الامتحان	32	112,5313	18,34962	3,24379

### One-Sample Test

		Test Value = 0					
		95% Confidence Interval of the Difference					
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
الذكاء الوجداني		29,894	31	,000	106,78125	99,4960	114,0665
قلق الامتحان		34,691	31	,000	112,53125	105,9155	119,1470

### Group Statistics

الإقامة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الوجداني أقيم مع الأهل	10	111,0000	16,63330	5,25991
أقيم بالإقامة الجامعية	22	104,8636	21,72182	4,63111

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	,712	,406	,791	30
	Equal variances not assumed			,876	22,553

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	,435	6,13636	7,75335
	Equal variances not assumed	,390	6,13636	7,00813

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	-9,69808	21,97081
	Equal variances not assumed	-8,37695	20,64968

### Group Statistics

الإقامة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
الذكاء الوجداني أقيم مع الأهل	10	111,0000	16,63330	5,25991
أقيم بالإقامة الجامعية	22	104,8636	21,72182	4,63111

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	,712	,406	,791	30

Equal variances not assumed			,876	22,553
-----------------------------	--	--	------	--------

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	,435	6,13636	7,75335
	Equal variances not assumed	,390	6,13636	7,00813

### Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
الذكاء الوجداني	Equal variances assumed	-9,69808	21,97081
	Equal variances not assumed	-8,37695	20,64968