

جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
علم النفس المدرسي



الذكاء الوجداني و علاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماستر تخصص علم النفس المدرسي

إشراف:

أستاذة: صحراوي نزيهة

إعداد الطالبين:

* براهيم ياسين

* أكنين رمضان

السنة الجامعية 2025/2024

كلمة شكر

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي وفقني لإتمام هذه الدراسة، وود أن اتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من كان له دور في إنجاز هذا العمل.

أتوجه بخالص الامتنان إلى أستاذتي المشرفة (صحراوي نزيهة) على دعمها المستمر وتوجيهاتها القيمة التي ساعدتني في تطوير البحث وصياغته بأفضل صورة ممكنة. كما لا يفوتني أن أشكر جميع أساتذة قسم علم النفس المدرسي على ما قدموه من علم ومعرفة كان لها أثر كبير في مسيرتي الأكاديمية.

ولا أنسى تقديم أسمى عبارات الشكر والتقدير إلى عائلتي العزيزة التي كانت السند والداعم الأول لي، فقد منحوني القوة والإصرار على تحقيق هذا الإنجاز. كما أتوجه بالشكر إلى أصدقائي وزملائي الذين كانوا خير رفاق في هذه الرحلة، وقدموا لي الدعم والمساندة في كل خطوة.

أخيراً، أسأل الله أن يجعل هذا العمل إضافة قيمة في مجال علم النفس المدرسي، وأن يكون نافعا لكل من يطلع عليه.

الاهداء

الحمد والشكر الله الذي اثار لنا درتنا بالعلم والمعرفة واعاننا على انجاز هذا العمل

اهدي عملي المتواضع الى:

الحبيب والحنان , الى الشمعة التي اناوت لي طريقي امي الجميلة الغالية التي صبرت على معاناتي , واحتضنت احزاني " اسأل الله ان يطيل عمرها , ويحفظها لي و يمنحها بيت في الجنة".

الى قدوة وفخري الذي تحمل مصاعب الحياة من اجلنا , ابي السند والامان

" حفظه الله و اطال عمره"

الى من كان معي في جميع مراحل الحياة , اخي العزيز الذي كان اخا و صديقا

الي حبيبة قلبي امال و اختي التي ساندتني و دافعت عني و تحما شجارنا الكثير

و الي صديق دربي "أكنين رمضان"

ياسين

الاهداء

الحمد والشكر لله العلي العظيم الذي وفقنا على اتمام هذا البحث.

إلى من منحني القوة والارادة للمضي قدما الى والدي العزيزين سندي في هذه الحياة شكرا لكل لحظة دعم وكل كلمة تشجيع،

الى أساتذتي الأفاضل الذين اناروا لي طريق العلم والمعرفة، لكم كل التقدير والاحترام، الى زملاء الذين شاركوني في هذه الرحلة، بصبرهم ومساندتهم، بالأخص الى زميلي ورفيقي "براهيمي ياسين"، ذكرياتنا ستظل خالدة،

واخيرا، الى نفسي التي لم تستسلم، والتي آمنت بان لكل جهد ثمرة.

رمضان

ملخص الدراسة:

أجريت هذه الدراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد تم تطبيقها في "متقنة الإخوة حانوتي" في دائرة بوزقان ولاية تيزي وزو على عينة مكونة من 120 تلميذ باستخدام مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان ومحمد عبد السميع ومقياس قلق الامتحان من إعداد دبار 2018.

وقد أظهرت النتائج المتوصل إليها عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان مما يدل على امتلاك التلميذ لمستوى عال أو منخفض من الذكاء الوجداني لا يؤثر بالضرورة على درجة القلق التي يعيشها أثناء فترة الامتحانات. كما لم تقسر الدراسة عن وجود فروق في مستوى الذكاء الوجداني تُعزى لمتغير التخصص وهو ما يعكس نوعا من التجانس في القدرات الوجدانية بين التلاميذ بمختلف شعبهم الدراسية. في المقابل، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة في مستوى القلق حسب متغير الجنس، حيث سجلت الإناث مستويات أعلى من القلق بالنسبة للذكور. أما فيما يخص متغير التخصص فلم تسجل أي فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق.

بناء على هذه المعطيات، يتضح أن قلق الامتحان يرتبط بعوامل أخرى أكثر تعقيدا من مجرد الذكاء الوجداني.

الفهرس

العنوان	الصفحة
الشكر وتقدير	أ
اهداء	ب,ت
الملخص	ث
الفهرس	3-1
فهرس الجداول	
المقدمة	
الجانب النظري	
الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	6
2. فرضيات الدراسة	10
3. أهداف الدراسة	10
4. أهمية الدراسة	11
5. تعرف مفاهيم الدراسة	12
الفصل الأول: الذكاء الوجداني	
1. تعريف الذكاء	14
2. تعرف الذكاء الوجداني	14
3. تطور تاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني	15
4. النماذج النظرية للذكاء الوجداني	18
5. أبعاد الذكاء الوجداني	26
6. مهارات الذكاء الوجداني	29

31	7. تنمية الذكاء الوجداني
32	8. خصائص مرتفعي الذكاء الوجداني
33	9. أهمية الذكاء الوجداني
38	10. قياس الذكاء الوجداني
الفصل الثاني: قلق الامتحان	
42	1. مفهوم القلق
43	2. مفهوم قلق الامتحان
44	3. أنواع قلق الامتحان
45	4. سمات ذوي قلق الامتحان
47	5. أسباب قلق الامتحان
47	6. أعراض و مظاهر قلق الامتحان
51	7. النظريات المفسرة لقلق الامتحان
52	8. الإجراءات العملية التعليمية لخفض قلق الامتحان
55	9. قياس قلق الامتحان
57	
الجانب الميداني	
الفصل الثالث: الإجراءات الميدانية للبحث	
61	1. تمهيد
61	1. منهج الدراسة
62	2.1 عينة مجتمع الدراسة
63	3.1 حدود الدراسة
63	2. أداة جمع البيانات

65	1.2 الخصائص السيكومترية للمقاييس
71	3. الأساليب الإحصائية
الفصل الرابع: عرض وتحليل و مناقشة النتائج	
73	1. عرض نتائج الدراسة
76	2. تحليل ومناقشة نتائج الدراسة
82	3. الاستنتاج العام
83	4. الاقتراحات والتوصيات
85	الخاتمة
87	قائمة المراجع
	ملاحق

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1	أثار مستوى العالي من قلق الامتحان	47
2	وصف عينة الدراسة من حيث الجنس و التخصص	62
3	العبارات الموجبة و السالبة لمقياس الذكاء الوجداني	64
4	مكونات مقياس الذكاء الوجداني	64
5	معاملات ارتباط فقرات مقياس لذكاء الوجداني	65
6	ثبات مقياس الذكاء الوجداني بالتجزئة النصفية	66
7	ثبات مقياس الذكاء الوجداني بالمعامل ألفا	67
8	أبعاد فقرات مقياس قلق الامتحان	67
9	اتجاه بنود مقياس قلق الامتحان	68
10	تصنيف مستويات قلق الامتحان	68
11	معاملات ارتباط فقرات مقياس قلق الامتحان	69
12	مصفوفة ارتباط ابعاد و درجات الكلية لمقياس قلق الامتحان	70
13	مؤشرات ثبات درجات مقياس قلق الامتحان	71
14	قيمة معامل بيرسون بين درجات ذكاء الوجداني و قلق الامتحان	73
15	نتائج اختبار "ت" في الذكاء الوجداني تغير الجنس	74
16	نتائج اختبار "ت" في الذكاء الوجداني تغير تخصص	74
17	نتائج اختبار "ت" في قلق الامتحان بين تلاميذ تغير الجنس	75
18	نتائج اختبار "ت" في قلق الامتحان تغير تخصص	76

مقدمة:

لسنوات طويلة ظل موضوع الذكاء من أكثر مواضيع علم النفس أثارت الجدل البحثي والعلمي، لعل السبب في ذلك أن موضوع الذكاء ذو طبيعة فلسفية وعلمية. فيما لم تخص مواضيع العواطف والانفعالات والوجدان إلا باهتمام ضعيف وهذا بسبب سيطرة النظرة التقليدية آنذاك التي تعد ذكاء المتعلم عبارة عن قدرة واحدة يمكن تلخيصها أو التعبير عنها من خلال رقم معين يطلق عليه بمعامل الذكاء. intelligent quotidien «IE»

حيث كان لمصطلح الذكاء حينها مفهوما واحدا متفق عليه وهو القدرة على المعالجة العقلية أو ما يعرف بالذكاء الذهني، ومع تزايد الدراسات والأبحاث حول هذا الموضوع بدأ يتضح أن الإنسان يتمتع بأنماط متعددة من الذكاء يتعامل بها مع المواقف الحياتية التي تواجهه. ولقد تطور مفهوم الذكاء عبر مراحل الزمن لينتقل من الذكاء العام إلى عدة ذكاءات منها الذكاء الوجداني بحيث جلب انتباه واهتمام الكثير من الباحثين وذلك منذ ظهوره في نهاية الثمانينات وبداية التسعينات، ويعد جرينسبان 1989 grinsban من أوائل من قدموا هذا المفهوم حيث حاول تقديم نموذج موحد لتعلم الذكاء الانتقالي في ضوء نظرية بياجيه piaget للنمو المعرفي. ويعتبر كل من ماير وسالوفي أول من استخدم هذا المصطلح (1990) حيث عرف انتشارا كبيرا خلال القرن (20) وذلك بعد اصدار جولمان دانيال لكتابه (1995) فالحالات الوجدانية تنعكس على كل جهد عقلي يبذله الفرد فهو يقوم على فكرة أن نجاح الفرد لا يتوقف على ما يوجد لديه من قدرات عقلية فقط (ذكاء المعرفي) ولكن أيضا ما يمتلكه من المهارات الوجدانية.

فالذكاء الوجداني هو القدرة على الفهم التفاعلات الذاتية والتحكم فيها وتنظيمها وفق انفعالات الآخرين والتفاعل مع الخبرات والمواقف الحياتية بانفعال إيجابي. ويرجع الاهتمام بالذكاء الوجداني لما يوفره هذا الجانب للأفراد من فرص متعددة، للنجاح في مختلف مجالات ونواحي الحياة على اعتبارها يشمل مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية التي تؤثر

على تنوع المحتوى الانفعالي للأفراد من حيث قدرتهم على التفاعل في مختلف المواقف، فكلما زاد فهم الفرد لمشاعره كلما أدى به للوصول لأعلى مستوى من المواجهة وحل المشكلات التي يتعرض عليها الفرد.

وقد أجمعت كل الدراسات أن الاختبارات التقليدية للذكاء العقلي لا يمكن لها أن تساهم مساهمة كاملة في نجاح الفرد، فالنجاح تساهم فيه الكثير من المتغيرات ومن بينها الانفعالات والأحاسيس الوجدانية التي تأثر على تفكير الفرد وأفعاله. لذا أدرك العلماء والفلاسفة أن الذكاء الوجداني أصبح يلعب دورا هاما في نجاح الفرد علميا ويجعل منه شخصا متزنا قادرا على مواجهة المشاكل النفسية التي تعترضه، ومن بينها قلق الامتحان الذي يمر به التلميذ طوال مشواره الدراسي وجعله أحد أكبر المعوقات التي تؤثر على تفكير التلميذ واتزانه السوي مما قد يجعل التلميذ يفقد الثقة في نفسه وفي معلوماته وقد يجعله عرضة للكثير من المشاكل النفسية إذ لم يتم التحكم فيه. فقلق الامتحان حالة نفسية تنثير شعورا شديدا بالضيق والتوتر ويحدث أثناء أو قبل الامتحان وله تأثيرا كبيرا على مستوى أداء الفرد وإنجازات مهمة في غاية التمكن والإتقان في صورة واضحة لذلك القلق المحفز الذي يدفع صاحبه نحو النجاح والتفوق غير أنه إذا وصل القلق إلى حالة يشعر به التلميذ بالعجز من ضغوط الدراسة والامتحانات ونتائجها هنا يصبح القلق معوقا ويقلل من العمل بفعالية وكفاءة مما ينقص من عزيمة الفرد وتوازنه ويؤدي به إلى عدم استقراره النفسي مما يؤثر سلبا على مهامه العقلية والمعرفية وبالتالي على نتائجه الدراسية،

ودرس علماء النفس موضوع قلق الامتحان والحالات الانفعالية التي يعيشها تلاميذ تحت تأثير التوتر والضيق في الامتحانات، ووصلوا إلى أن الامتحانات وخاصة الصعبة منها تنثير قلق بعض تلاميذ فيقومون باستجابات غير مناسبة مثلا التوتر، الخوف أو الإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب، فيتوقف عند بعض التلاميذ في القدرة على الاستمرار في الموقف الاختباري وإتمام الامتحان، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى التحصيل المتدني.

ومن هذا المنطق جاءت فكرة دراسة موضوعنا الذي يهدف إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى تلاميذ الثانوية وكيف يمكن أن يسهم مفهوم الذكاء الوجداني في مواجهة قلق الامتحان.

وقمنا بتقسيم هذا العمل إلى 5 فصول:

تطرقنا في الفصل الأول إلى الإشكالية وفرضيات الدراسة وأهداف الدراسة وأهميتها والمصطلحات الإجرائية الخاصة بالدراسة.

أما في الفصل الثاني تم التطرق إلى الذكاء الوجداني بحيث تطرقنا على تطوره التاريخي، مفهومه، أنواعه والنظريات المفسرة له وسماته ولا ننسى طريقة قياسه.

وكذلك الفصل الثالث تم التطرق إلى المتغير الثاني المتمثل في قلق الامتحان تعريفه، أنواعه، سماته، طريقة قياسه، النظريات المفسرة لقلق الامتحان وطريقة معالجته.

بينما الفصل الرابع فتم تناول منهجية البحث والتي تتمثل في منهج الدراسة، مجتمع الدراسة عينة الدراسة، أدوات الدراسة، كيفية جمع البيانات وأيضا كيفية تحليل البيانات وأخيرا حدود البحث. وفي الفصل الخامس والأخير فقد تم تخصيصه لعرض ومناقشة النتائج وختمناه باستنتاج عام وتم تقديم مجموعة من الاقتراحات.

الجانفب النظرى

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1 . اشكالية الدراسة

2. فرضيات الدراسة

3. اهداف الدراسة

4. اهمية الدراسة

5. تعريف مفاهيم الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

اعتقد علماء النفس قديما إن النشاط العقلي ينفصل ويتميز عن الانفعالات والعواطف الإنسانية.

أما حديثا فيعتقدون ان العمليات الانفعالية تتداخل مع أنشطة تفكيره العقلي وأصبح لديهم اقتناع بأن دراسة الانفعالات من الممكن أن تساعد في فهم السلوك التوافقي للإنسان.

أما حاضرا يرى علماء النفس أن الانفعالات تتفاعل مع المعرفة عندما تؤدي الحالات المزاجية الجيدة بالفرد إلى التفكير الايجابي، ولذا تفاعل بين المعرفة والانفعال يؤدي الذكاء الوجداني، وبذلك يعد الذكاء الوجداني التطور الأخير في فهم العلاقة بين العقل والانفعال. (محمد احمد, 2011, ص87)

لقد حظي مفهوم الذكاء الوجداني بأهمية كبيرة فقد تناولته العديد من الدراسات والأبحاث التربوية و النفسية و الاجتماعية, فقد ظهرت نظرية الذكاء الوجداني علي يد "bar-on" (1985), عندما اقترح مصطلح معامل الانفعالية، و ظهر أيضا الذكاء الوجداني علي يد ماير و سالوفي عندما ألفا كتاب بعنوان "الخيال و المعرفة الشخصية" (1990)، وأصبح مفهوم الذكاء الوجداني أكثر تداولاً علي يد دانيال جولمان الذي ألف كتابين عن الذكاء الوجداني (1995-1998)، حيث أكد أن معامل الذكاء ϕ يسهم 20% فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة تاركا 80% للعوامل الأخرى. (حسين رياش, 2006, ص13)

يعرف الذكاء الوجداني على أنه القدرة على فهم وتقييم و إدارة انفعالاتنا وانفعالات الآخرين وهو يمثل مع معامل الذكاء شكل متكامل من ذكائنا العام. (الدريير, 2004, ص13)

ويعتبر الذكاء الوجداني عامل أساسي بكل أبعاده ومهم في تحقيق النجاح في المجالات العلمية، الشخصية والاجتماعية. (بلا نجمة, 2014, ص34)

حيث أشارت دراسة "ميرس وتوكر" (2005) الى أن نظريات الذكاء الوجداني ترى بأن الأشخاص الذين يتميزون بذكاء الوجداني يعملون بطريقة جيدة مع الآخرين، ويكونون موضع احترام وتقدير كونهم يعملون على تعزيز وتنشيط الذكاء الوجداني سواء مع زملائهم أو مكان العمل. (باسم محمد، 2018، ص251)

ويشير كل من كوبر وسميث إلى أن الأفراد الذين لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني هم أكثر صحة ونجاح في حياتهم، ويمتلكون مهارات قيادية فعالة، بإضافة الى تأسيس علاقات شخصية قوية مقارنة ممن لديهم مستوى منخفض من الذكاء الوجداني.

وهذا أكدته دراسة دونا فيست (2004) على أن الذكاء الوجداني يؤدي انخفاض معدل الضغوط اليومية و زيادة القدرة على التوافق ونمو المهارات الاجتماعية.

(رشيد خطارة، 2011، ص95)

وبينت دراسة 'ليندلي' (2001) حول الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية (الانبساطية، العصبية، تقدير الذات، كفاءة الذات)، عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والمتغيرات الأخرى ما عدا سمة العصبية التي كانت العلاقة ارتباطية سالبة.

(lindely, 2001)

فالاهتمام بالجانب الوجداني أو الانفعالي للمتعلم أصبح من أولى اهتمامات المدرسة الحديثة، وتسعى لتحقيقها باعتبار أن الانفعالات والمشاعر من أهم العوامل التي تساعد المتعلم في اتخاذ القرارات، فالتلميذ الذي لا يتحكم بانفعالاته ومشاعره يصبح عرضة للاكتئاب والقلق، وتقل لديه عملية التركيز والانتباه. وهذا ما أكدته دراسة بينبكر (1997)، الذي يرى أن الإفصاح الانفعالي المعتدل عن مشاعرنا وانفعالاتنا له آثار ايجابية على الصحة النفسية والعقلية للأفراد، حيث يقلل من الأعراض الجسمية والحزن و الاكتئاب. (كمال مختار، 2013، ص3)

أكد ايدجار (1997)، على أهمية التركيز على مشاعر وانفعالات الطلاب في عملية التعليم لتحقيق التفوق والنجاح الأكاديمي، حيث أشار الى النهوض بمستوى الطالب وجدانيا يساعده على تحقيق أفضل النتائج (سلامة العظيم و طه عبد العظيم، 2006، ص178). فالذكاء الوجداني لدى المتعلم له دور كبير في صف الدراسي، فالتلميذ الذي يتمتع بدرجة عالية من الذكاء الوجداني له القدرة على إدارة مشاعره وانفعالاته ويمتلك مهارات وقدرات عالية تمكنه من تحقيق النجاح والتوافق الدراسي. حيث توصلت دراسة ستو تلمير (2002)، إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الثانوية. (الخولي حسن، 2007، ص6)

إن نجاح الطالب دراسيا يتوقف على مدى تغلبه على الخوف والقلق الذي يصيبه نتيجة تخوفه أو فشله من الرسوب في الامتحان.

يعتبر موضوع قلق الامتحان من المواضيع التي تحتل جانبا مهما في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية، ويعرفه بأنه حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية تصيب الطالب قبل الاختبار وخلال الاختبار، وينشأ من الفشل أو الرسوب في الاختبار، أو الخوف من عدم حصوله على النتائج، ويؤثر على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز.

(عبد العزيز ميهوب، 2007، ص25)

وعرف جون قلق الامتحان «بأنه حالة يمر بها طالب نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء مروره بموقف الامتحان، وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسولوجية. (خليف سليم، 2000، ص21)

يعتبر قلق الامتحان مشكلة حقيقية تواجه الكثير من الطلبة حيث تزداد نسبة انتشاره بين الطلبة في مختلف مراحلهم التعليمية، وأكدت كل من دراسات ديناتو (1995) وهامبري (1997) أن قلق الامتحان ينمو طرديا بتقدم السنوات الدراسية.

(محمد علي، 2018، ص78)

و أسباب هذه المشكلة نجد الضغوط البيئية الأسرية لتحقيق طالب مستوى لا يتناسب مع قدراته، وتكون ذاتية متعلقة بطالب نفسه كانهخفاض قدراته المعرفية، نقص الرغبة في النجاح، نقص الاستعداد للامتحان. حيث يرى سبيلبرجر (1989) أن الأفراد الذين يعانون بدرجة عالية من قلق الامتحان يدركون المواقف على أنها مهددة بشخصية، وهم في مواقف الامتحان غالبا ما يكونون متوترين وخائفين، وفي حالة انفعالية ما يشتمل انتباههم وتركيزهم أثناء الامتحان. (قبائلي عائشة، 2015، ص 87)

إن التركيز على المشاعر وانفعالات الطلاب يساعدهم على التفوق والنجاح ونهوض بمستوي الطالب وجدانيا يساعد على تحقيق أفضل نتائج ويقلل من قلق الامتحان، بحيث أكدت دراسة بغدادي ومحمد (2019) بوجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومستوى قلق الامتحان. (بغدادى الطيبي ومحمد صخري، 2019، ص 491)

من خلال ما سبق تتمثل مشكلة بحثنا الحالية في أنه لا بد من معرفة علاقة الذكاء الوجداني بقلق الامتحان عند تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ويمكن صياغة مشكلة بحثنا في تساؤل التالي:

هل توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

- التساؤلات الفرعية:

1. هل توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني تعزي

لمتغير الجنس ذكر/أنثي؟

2. هل توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني تعزي

لمتغير تخصص علمي/أدبي؟

3. هل توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مستوى قلق الامتحان تعزي لمتغير الجنس ذكر/أنثي؟

4. هل توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مستوى قلق الامتحان تعزي لمتغير التخصص علمي/أدبي؟

2. فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

➤ توجد علاقة دالة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

➤ توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني تعزي لمتغير التخصص علمي/ أدبي.

➤ توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في الذكاء الوجداني تعزي لمتغير الجنس.

➤ توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان تعزي لمتغير التخصص علمي/ أدبي.

➤ توجد فروق دالة إحصائية بين التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في قلق الامتحان تعزي لمتغير الجنس.

3. أهداف الدراسة:

◆ معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- ◆ التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمتغيرات الجنس والتخصص.
- ◆ التعرف على الفروق في مستوى قلق الامتحان بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمتغيرات الجنس والتخصص.

4. أهمية الدراسة:

- ◆ تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتغيرات التي تدرسها، والأهداف المنتظرة التي تسعا الدراسة لتحقيقها، حيث يمكن توضيح تلك الأهمية من الجانبين: الجانب النظري والجانب التطبيقي.
- ◆ الأهمية النظرية: تركز الدراسة على مفهوم الذكاء الوجداني وقلق الامتحان حيث تقدم إطارا تصوريا من المفاهيم ومعلومات عنه.
- ◆ كما أن هذه الدراسة قد تفتح المجال لإجراء دراسات أخرى.
- ◆ تفيد الأخصائيين النفسيين العاملين في المؤسسات التعليمية بأهمية تواجد الذكاء الوجداني في المدرسة من أجل مساعدة على تخفيف قلق الامتحان.
- ◆ أهمية الفئة المستهدفة، وهم تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ◆ الأهمية التطبيقية:
- ◆ إن نتائج الدراسة ستكشف عن مستوى ذكاء الوجداني ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- ◆ تستثير نتائج هذه الدراسة الباحثين في إجراء دراسات مماثلة بعينات مختلفة في مجالات مختلفة.

5. مصطلحات الدراسة:

1.5 الذكاء الوجداني:

- ♦ **اصطلاحاً:** يعرفه "سالوفي و ماير" (1990) هو القدرة على الإدراك الدقيق والتقدير الجيد الصياغة الواضحة للانفعالات الشخصية و ترقية و تطوير المشاعر سير عمليات التفكير وفهم الانفعالات وتنظيمها والسيطرة عليها و المعرفة الانفعالية لزيادة النمو الانفعالي والمعرفي. (قاشوش صابر، 2017، ص37)
- ♦ **تعريف الإجرائي:** هو أن يفهم التلميذ انفعالاته ويستطيع التحكم فيها وفق انفعالات الآخرين وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها أفراد عينة الدراسة بعد الإجابة على فقرات مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده الباحثين "فاروق السيد ومحمد عبد السميع" (2001).

2.5 قلق الامتحان:

- ♦ **اصطلاحاً:** هو حالة الشعور بالتوتر وعدم الارتياح نتيجة حصول اضطرابات في الجوانب المعرفية و الانفعالية وفقد يكون مصحوباً بأعراض فسيولوجية ونفسية تظهر عليه و يحس بها عند مواجهته لموقف الامتحان أو تذكره به. (محمد حامد، 2000، ص96)
- ♦ **تعريف الإجرائي:** القلق مرحلة تنتاب التلاميذ أثناء الامتحان ويخلف أعراض على النواحي النفسية والمعرفية لهم وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ عند تطبيق مقياس قلق الامتحان من إعداد «دبار» (2018).

الفصل الأول: الذكاء الوجداني

تمهيد

1. تعريف الذكاء

2. تعريف الذكاء الوجداني

3. التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني

4. النماذج النظرية للذكاء الوجداني

5. أبعاد الذكاء الوجداني

6. مهارات الذكاء الوجداني

7. تنمية الذكاء الوجداني

8. خصائص مرتفعي الذكاء الوجداني

9. أهمية الذكاء الوجداني

10. قياس الذكاء الوجداني

تمهيد:

يعتبر الذكاء الوجداني أحد الذكاء المتعددة التي يتميز بها الفرد، و التي ظهرت في مجال علم النفس حديثا، و يهتم بوعي الفرد لذاته بتمكنه من إدراك شعوره و إدارة انفعالاته وبالتالي التوصل إلى ضبط النفس و التحكم فيها، وكذلك يهتم بتوجيه انفعالاته و عواطفه نحو الآخرين بما يجعله متكيف مع نفسه و الآخرين. وفي هذا الفصل سنحاول تفصيل في هذا الموضوع.

1. مفهوم الذكاء :

- ♦ تعريف ترمان : الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد. (أبو حماد، 2007، ص21)
- ♦ تعريف بينيه: هو الأنشطة الأساسية في الذكاء هي الحكم الجيد و الفهم الجيد و التعقل الجيد. (الخضري، 1990، ص60).

-الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد من خلال استخدام الرموز والمفاهيم والمبادئ المجردة التي ليس لها تمثيل مادي محسوس في الواقع. (الزغلول، 2009، ص316).

2. تعريف الذكاء الوجداني:

- ♦ تعريف جولمان (1990): هو قدرة الفرد على تعريف مشاعره الخاصة و مشاعر الآخرين و على تحفيز ذاته و إدارة انفعالاته و علاقاته مع الآخرين بشكل فعال. (عبد الرحمان، 2009، ص18).
- ♦ تعريف جون ستيوارت: هو مجموعة من السمات والصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية والعاطفية التي تمكن الإنسان من تفهم مشاعر وعواطف ذاته أولا، ثم مشاعر وعواطف الآخرين. (حسين، 2013، ص50).

♦ **تعريف ماير و سالوفي (1990):** هو قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميم ذلك الانفعال، ليساعده على تفكير وفهم و معرفة انفعالات الآخرين، بحيث يؤدي إلى تنظيم و تطوير النمو الذهني المتعلق بذلك الانفعالات. (إسماعيل، زهير، 2012، ص5).

♦ **تعريف بار-أون:** هو مجموعة من القدرات غير معرفية والكفاءات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوطات الحياة. (عدنان محمد، 2012، ص33).

♦ **تعريف فاروق عثمان و محمد عبد السميع 1998:** هو القدرة على الانتباه و الإدراك للانفعالات و المشاعر الذاتية و فهمها وصياغتها بوضوح، تنظيمها لمراقبة و إدراك انفعالات الآخرين و مشاعرهم للدخول معهم في علاقات ايجابية. (عثمان، محمد، 1998، ص10).

♦ **تعريف دولويكس و هيكس:** هو معرفة الفرد لمشاعره و كيفية توظيفها، من أجل تحسين الأداء و تحقيق الأهداف التنظيمية، مصحوبة بتعاطف و الفهم لمشاعر الآخرين مما يؤدي إلى علاقة ناجحة معهم. (عن عبد المنعم، أحمد الدردير، 2004، ص10).

♦ **تعريف مأمون:** هو القدرة على التعامل مع المعلومات العاطفية، من خلال استقبال هذه العواطف واستيعابها وفهمها وإدارتها، لذلك من صفات الإنسان الذكي عاطفياً انه يمتلك الكثير من المفردات العاطفية، ويعرف الاستعمال الدقيق لهذه المفردات في التعامل مع عواطفه وعواطف الآخرين. (مأمون، 2003، ص13).

3. التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

الذكاء الوجداني ليس مفهوماً جديداً، ولكن له جذور وأصول تاريخية، فعندما بدأ علماء النفس الكتابة وتفكير في الذكاء ركزوا على الجوانب المعرفية مثل: الذاكرة وحل المشكلات، ورغم ذلك فقد أدرك بعض الباحثين أهمية الجوانب غير المعرفية، فقد عرف وكسلر الذكاء بأنه: "قدرة الفرد العامة على التصرف بكفاءة، وتعامل بشكل فعال مع البيئة المحيطة به"،

وفي عام (1934) افترض أن العوامل غير العقلية أساسية وضرورية للتنبؤ بنجاح الفرد في الحياة.

و لم يكن وكسلر هو الوحيد الذي أدرك أهمية الجوانب غير معرفية للذكاء في التوافق و النجاح في الحياة، فقد كتب ثورندايك عن الذكاء الوجداني في أواخر الثلاثينيات، واعتبر أن الذكاء له جوانب غير معرفية و في (1930) قدم أول مرة مفهوم الذكاء الاجتماعي كمظهر من مظاهر الذكاء، و عرفه بأنه: «القدرة على فهم الآخرين، و التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية».

كما تم تلميح إلى مفهوم الذكاء الوجداني من خلال ما اقترحه "جيلفورد" في نموذج بنيّة العقل، وبرغم عدم كتابته عن الذكاء الوجداني فإنه افترض وجود نوع جديد من الذكاء، وهو القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات في جوهرها غير لفظية، التي تشتمل على التفاعل الاجتماعي، الذي يتطلب الوعي بمدرّكات، أفكار، مشاعر، انفعالات وأفعال الأشخاص الآخرين، أي يدرك السلوك الفردي وسلوك الآخرين، ومن الواضح هنا أن المحتوى السلوكي يشمل الجانب الوجداني أيضا. (علاء عبد الرحمن، 2009، ص21).

في عام (1973) عرض أبو حطب تصورا للذكاء و صنف الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الوجداني، ثم في عام (1978) قام بتصنيف الذكاء مرة أخرى إلى سبعة أنواع هي: الذكاء الحسي، الحركي، الإدراكي، الرمزي، السيمائي، الاجتماعي و الذكاء الشخصي، و لكنه في عام (1983) عاد إلى التصنيف الثلاثي، و إن الكتابات السيكلوجية النظرية السابقة قدمت إشارات قوية وواضحة عن ضرورة ظهور فرع آخر من الذكاء. (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، 2006، ص71)

وعلى الرغم من أنها لم تعد بمثابة إعلان صريح عن ظهور مفهوم الذكاء الوجداني، فهي تعود مؤشرات على تصور علماء النفس لهذا المفهوم أثناء دراستهم لجوانب السلوك البشري في مواقف الحياة المختلفة ومما يدعم النظرة التكاملية بين الذكاء والوجدان، والتي ساهمت في ظهور الذكاء الوجداني ومقدمه "بيز" (1980) في نموذج الذي يوضح العلاقة بين الجانب المعرفي والجانب الانفعالي بالتفاعل مع وظائف أخرى تصفي المخ الأيمن والأيسر. (فاروق عثمان، 2001، ص71).

1- الجانب العقلي/المخ الأيسر: التفكير المنطقي و تحليل الحقائق و العمليات العددية.

2- الجانب العقلي/المخ الأيمن: البعد التخيلي للمفاهيم.

3- الجانب الانفعالي/المخ الأيسر: التخطيط وتنظيم الحقائق والعمليات الداخلية.

4- الجانب الانفعالي/المخ الأيمن: السلوك الاستجابة وإدارة انفعالات و إدراك انفعالات الآخرين. (طالب نسيم، 2009، ص17).

ويعد كتاب جاردنر بعنوان «أطر العقل» (1983) بفحص فكرة معامل الذكاء كأساس للنجاح في الحياة، بمعنى أن كتابات جاردنر عن الذكاء الشخصي والذكاء الداخلي للشخص على وجه الخصوص هي التي مهدت الطريق لتوسيع النظر عن الذكاء الوجداني.

لقد كانت البداية الأولى في استخدام مفهوم الذكاء الوجداني عام (1991)، حيث قدم كل من "سالوفي وماير" مقالا أشاروا فيه إلى إن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي، ومن ثم كان مجهودهم السابق في تقديم هذا المفهوم.

(طه عبد العظيم، سلامة، 2006، ص20-21)

وفي عام (1994) بدأ العالم الأمريكي دانيال جولمان كتابه عن التعليم الوجداني أو معرفة القراءة و الكتابة الوجدانية، وذلك بعدما قرأ عن الانفعالات و المشاعر بصفة عامة،

وزيارته للمدارس ليتعرف على ما يقدم من برامج تؤدي للتعليم الوجداني، وقراءته أيضا لأعمال ماير وسالوفي بصفة خاصة، ثم غير عنوان كتابه عام (1995) و نشر باسم الذكاء الوجداني و تضمن معلومات عن الوظائف و المشاعر. (علاء عبد الرحمن، 2009، ص22) و أشار جولمان إلى أن الذكاء الوجداني هو أفضل عامل متوقع للنجاح في الحياة، حيث يمكن لأي فرد الوصول إليه، وهو يكون مثل الشخصية. (السيد إبراهيم، 2005، ص3).

ومن هنا تزايدت مؤلفاته المرتبطة بالذكاء الوجداني، وفي عام (1998) قام 'بار أون' بتطوير مفهومه عن الذكاء الوجداني في مجال الصحة النفسية والسمات الشخصية، ولذلك فإنه استخدم لفظ نسبة و قيمة الذكاء عام (1998) لوصف نموذج الخاص بتقييم الكفاءات الوجدانية و الاجتماعية. (طه عبد العظيم، سلامة، 2006، ص23)

4. النماذج النظرية للذكاء الوجداني:

هناك العديد من النظريات المختلفة للذكاء الوجداني، إلا أن هناك ثلاث تمثل أفضل النماذج التي تم التوصل إليها بخصوص ذلك المجال وهي:

1. نموذج "ماير و سالوفي" للذكاء الوجداني (1990)

2. نموذج "بار أون" (1988-2000).

3. نموذج "دانييل جولمان" (1998-2002).

حيث يمكن تلخيص هذه النماذج النظرية للذكاء الوجداني في صنفين: الأول يشمل ما يسمى بنماذج القدرة، والتالي يتضمن الذكاء الوجداني بأنه شكل من أشكال الذكاء العقلي المحض و أهمها نموذج "ماير و سالوفي" أما في النماذج المختلطة فإن الذكاء الوجداني يعرف بأنه تركيبة من القدرات العقلية و السمات الشخصية، و في هذا الإطار يوجد

نموذجان نجد نموذج "جولمان" ونموذج "بار أون"، الذي يأتي في سياق نظريات الشخصية من جهة أخرى. (شنون، 2013، ص50).

وفيما يلي سنقوم بعرض مختلف هذه النماذج النظرية كالآتي:

♦ نموذج ماير و سالوفي (1990) للذكاء الوجداني كقدرة عقلية : تعتمد نظرية ماير وسالوفي الخاصة بالذكاء الوجداني على دمج العديد من الأفكار المتعلقة بمجالي الذكاء و المشاعر، فانبثقت فكرة الذكاء من نظرية الذكاء الخاصة بهم و التي تتمثل في القدرة على التنفيذ العمليات المتعلقة بالتفكير التجريدي.

و افترض كل من ماير و سالوفي أن هناك فروق فردية في قدرة كل فرد على جمع المعلومات المتعلقة بطبيعته النفسية الوجدانية وأيضا في قدرته على إيجاد علاقة بين تلك العمليات الوجدانية و عملية الإدراك الكلي للمدركات الحسية و المعنوية التي تحيط بذلك الفرد. (عبد العظيم، 2006، ص50).

وقد اعتبر كل من ماير و سالوفي الذكاء الوجداني شكلا من أشكال الذكاء الاجتماعي، وعرفاه بأنه: «قدرة الفرد على ضبط انفعالاته و ضبط انفعالات الآخرين و التمييز بينهم، واستخدام هذه المعلومات في توجيه سلوكه و انفعالاته. (علي حسن، 2007، ص39).

ويعتقدان أن الانفعالات يمكنها أن تجعل التفكير أكثر ذكاء وأنه يمكن للأفراد التفكير بشكل ذكي نحو حالاتهم الانفعالية.

تأسست نظريتها اعتمادا على عدم مفاهيم أساسية تتعلق بمفهومي الذكاء والانفعالات، منها أن مفهوم الذكاء يرتكز على القدرة على التفكير التجريدي، أما الانفعالات فتعطي معنى للعلاقات بين الأفراد، وأنه يوجد العديد من الانفعالات الأساسية الموحدة لدى جميع البشر.

إن نظرة ماير و سالوفي للذكاء الوجداني تكمن في اعتباره شكلا من أشكال الذكاء، فسعيا إلى تعريف الذكاء الوجداني في الحدود و الموصفات العادية لتعريف نوع جديد للذكاء

فحسب نظريتها فإن الذكاء الوجداني يتضمن مجموعة من المهارات و القدرات النفسية تتدرج من قدرات البسيطة الأساسية إلى القدرات المعقدة التي تندمج فيها الانفعالات مع العمليات العقلية. (شنون، مرجع السابق، ص53).

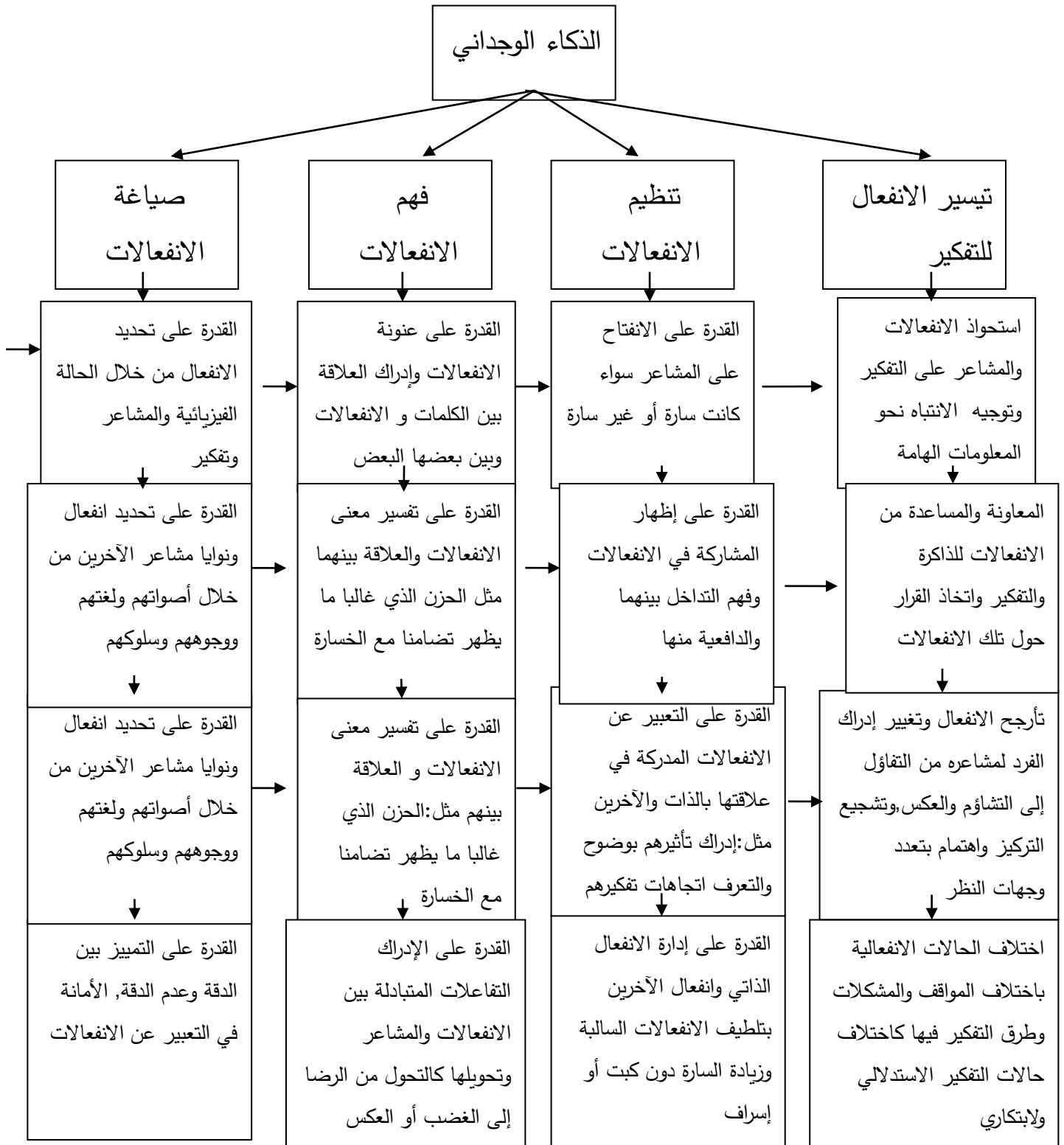
وضع ماير و سالوفي نموذجهما للذكاء الوجداني والذي قام على مفهوم القدرة وفصله عن السمات الأخرى، حتى يمكن تحليل تلك القدرة بشكل مستقل، وإظهار مدى الاستفادة منها في سلوك الفرد وكفاءاته العامة في الحياة و عليه فإن الذكاء الوجداني يضمن الأبعاد التالية:

- الإدراك الانفعالي (التقدير اللفظي وغير اللفظي).
 - التعبير الانفعالي.
 - القدرة على خلق الانفعالات التي تيسر التفكير أي استخدام المضمون الانفعالي في حل المشكلات.
 - ضبط الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين لتشجيع النمو الانفعالي والعقلي.
- وقد حدد ماير و سالوفي أربعة مجالات واسعة لقدرات الذكاء الوجداني يمكن ترتيبها في شكل هرمي يبدأ من مهارات الدنيا و الأكثر جزئية (العمليات النفسية الأساسية)، وتتدرج حتى تصل للمهارات العليا والأكثر عمومية (العمليات التكاملية والأكثر تعقيدا) وتتمثل فيما يلي:

- الإدراك الانفعالي.
- التيسير الانفعالي للتفكير.
- الفهم الانفعالي.
- إدارة الانفعالات. (علي حسن، 2007، ص40).

حيث قام Mayer salovey بتقديم شكل توضيحي يفسر تلك القدرات الأساسية و الفرعية للذكاء و يظهر في الشكل التالي:

شكل الرقم (1): يبين قدرات الذكاء الوجداني مرتبة من الأدنى إلى الأعلى حسب نموذج "ماير و سالوفي". (بشير معمريه، 2007، ص 21).



ويتكون نموذج ماير وسالوفي الجديد من أربعة مجالات و هي:

- إدراك وتحديد الانفعال لدى الذات ولدى الآخرين.
- الاستفادة من الانفعال لتسيير المعرفة و الأداء.
- فهم أسباب ونتائج الانفعالات.
- تنظيم الانفعالات لدى الذات ولدى الآخرين. (على حسين، مرجع السابق، ص43).

♦ نموذج bar on للذكاء الوجداني:

يعد bar on من رواد النماذج المختلطة للذكاء الوجداني، فهو يرى أن مفهوم الذكاء الوجداني يمثل الجانب غير معرفي من الذكاء العام الذي توصل إليه وكسلر في بداية الأربعينات، والذي لم ينكر الجوانب غير معرفية بالرغم من أنه كان أكثر اهتماما بالجوانب المعرفية.

وهدفَت النظرية bar on إلى فهم لماذا يتمكن بعض الأفراد من النجاح في الحياة بينما يفشل الآخرون.

والذكاء الوجداني لدى بار أون هو منظومة من القدرات غير المعرفية والكفاءات والمهارات الشخصية والوجدانية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد للتعامل بنجاح مع المتطلبات والضغوط البيئية.

أي أن نموذجهُ يجمع بين القدرات كالإدراك الانفعالي للذات مع السمات الشخصية أخرى مستقلة عن القدرة كالاستقلال الشخصي و الحالة المزاجية. (علي حسين، 2007، ص45، 46) لقد توصل بار أون إلى واحد من أهم وأول المقاييس لتقييم الذكاء الوجداني معتمدا على مفهوم نسبة الذكاء، ويتصل ذلك النموذج بقياس قدرات وإمكانيات الأداء الوظيفي والنجاح المهني للفرد.

حيث يتناول نموذج بار أون خمسة أبعاد أساسية للذكاء الوجداني وهي:

1. الذكاء الشخصي.

2. الذكاء الاجتماعي.

3. القدرة على التكيف

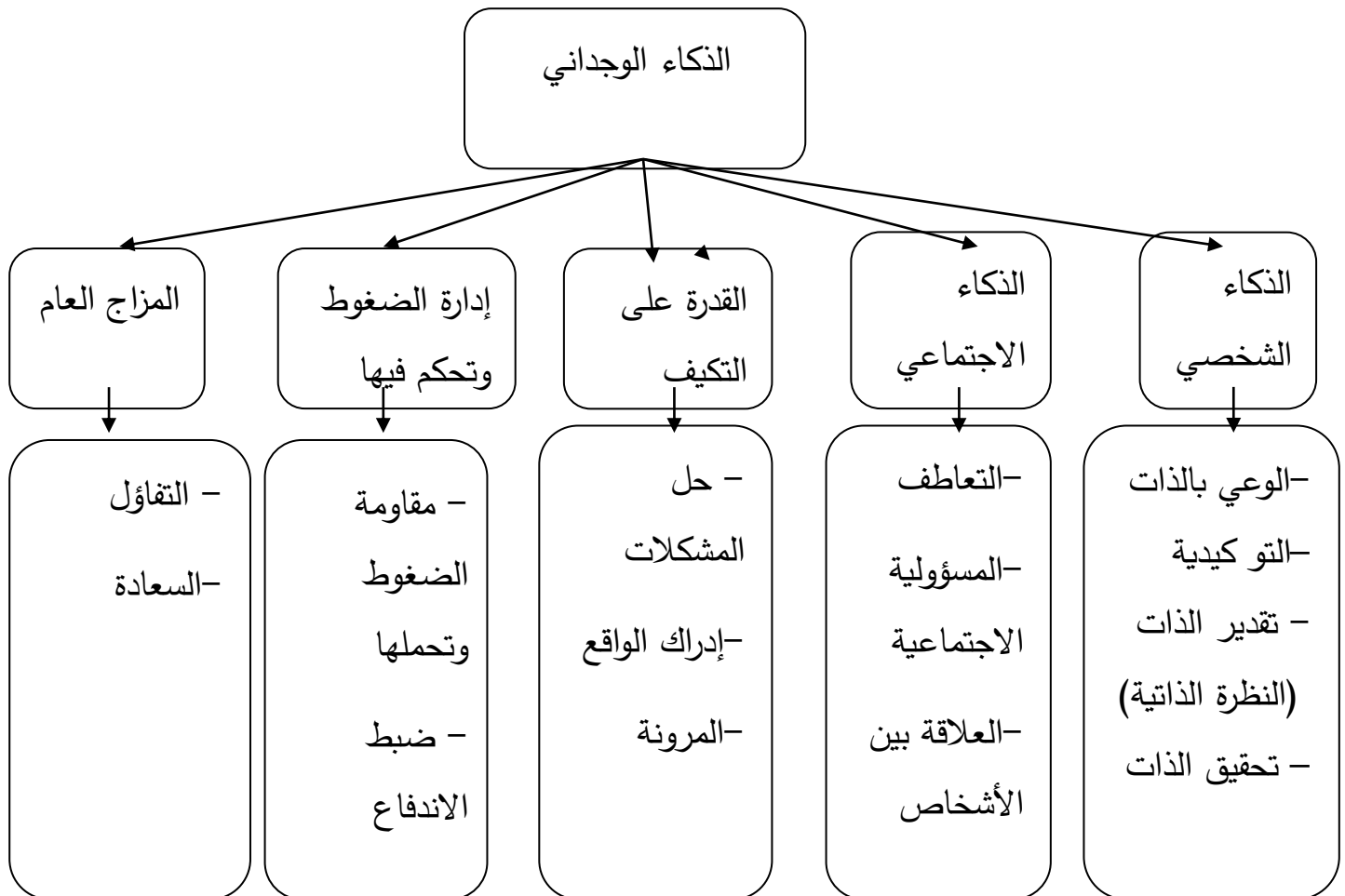
4. إدارة الضغوط

5. الحالة المزاجية العامة

ويحتوي كل بعد على مكونات فرعية، ويفترض بار أون أن الذكاء الوجداني مهارة يمكن تنميتها وتطويرها من خلال خضوع الفرد لبرامج تدريبية هدفها الأول تنمية المهارات الوجدانية والاجتماعية، ويفترض بار أون أن الأفراد الذين ترتفع نسبة الذكاء العام لديهم أكثر الأفراد تحقيقا للنجاح وتلبية للمتطلبات والضغوط البيئية والمجتمعية.

(عبد العظيم، 206، ص56)

شكل رقم (02): يوضح نموذج بار أون للذكاء الوجداني. (السمادوني، 2007، ص104)



♦ نموذج دانيال جولمان:

لقد قام جولمان بتبسيط مفهوم الذكاء الوجداني إلى مفهوم عام وذلك بتدعيمه بالنظريات و الحالات الإكلينيكية.

حسب جولمان فإن الذكاء الوجداني يشجع التوازن النفسي، والشعور بالثقة بالنفس، و يسهل اتخاذ القرارات فهو يضمن حياة أفضل على المستوى الشخصي الاجتماعي و المهني و يتعلق بالانفعالات ويختلف عن الذكاء المعرفي. (شنون، 2013، ص57)

ويرجع فضل انتشار الذكاء الوجداني إلى دانيال جولمان بعد إصداره لكتابه الشهير عن الذكاء الوجداني عام (1995)، وفيه قدم تعريفه للذكاء الوجداني على أنه "قدرة الفرد في تعرف على انفعالاته و انفعالات الآخرين، وتحفيزه لذاته، وإدارته لانفعالاته، ومعالجة علاقته مع الآخرين".

واستمرت جهود دانيال في دراسته للذكاء الوجداني فأصدر كتاب ثاني بعنوان "العمل بالذكاء الوجداني"، وفيه أوضح أن الذكاء الوجداني هو "القدرة على إدراك انفعالاتنا و انفعالات الآخرين، وحفز دافعتينا، ومشاركة الغير ألامهم و أفراحهم، وقراءة المشاعر غير منطوقة و التواصل معهم". (علي حسين، 2007، ص48)

ويرى جولمان أن الذكاء الوجداني يلعب دورا هاما في النجاح في العمل بنسبة 80% وأن الذكاء الوجداني متعلم وأن التعلم يبدأ منذ السنوات الأولى من الأسرة ومن هنا تظهر أهمية الإطار الأسري الذي ينمو فيه الطفل ودوره في التأثير على سلوكه وتوجيهه فيما يتعلم.

يفترض جولمان أن كل فرد يولد ولديه بعض نسب الذكاء الوجداني والتي تساعد في اكتساب الكفاءات و المهارات الوجدانية. (عبد العظيم، 2006، ص61.62).

وأشار إلى الفروق الجنسية في الذكاء الوجداني، فالذكور ذو الذكاء الوجداني المرتفع متوازن اجتماعيا ومرحون ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، ويتمتعون أيضا بقدرة ملحوظة على

الالتزام بأهدافهم وعلاقتهم مع الآخرين، وتحمل المسؤولية، أما الإناث ذوات الذكاء الوجداني المرتفع فيتصفن بالحسم والقدرة على التعبير على مشاعر هذا بصورة مباشرة يثقن في مشاعرهن وهن اجتماعيات غير متحفظات وللحياة معنى بالنسبة لهن.

(شنون، 2013، ص57)

وتوصل جولمان وبوياتزيس (2001) إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن أربعة أبعاد كل بعد منها يحتوي على مجموعة من المهارات الانفعالية الذاتية أو الاجتماعية، وهذه الأبعاد تمثل قدرات قابلة للتعلم والتطوير، وتتمثل هذه الأبعاد في: الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، إدارة العلاقات الاجتماعية.

الشكل رقم 03: يوضح نموذج جولمان (2001) المعدل للذكاء الوجداني.

(علي حسين، 2007، ص51)

الذات	الآخرين	
الكفاءة الشخصية	الكفاءة الاجتماعية	
الوعي بالذات	الوعي الاجتماعي	الوعي
الوعي الانفعالي للذات	التعاطف	
التقييم الدقيق للذات	توجيه المساعدة	
الثقة بالذات	الوعي التنظيمي	
إدارة الذات	إدارة العلاقات الاجتماعية	الإدارة
ضبط الذات	تطوير الآخرين	
الموثوقية	التأثر	
يقظة الضمير	التواصل	
التكيف	إدارة الصراع	
دافعية الانجاز	القيادية	
المبادرة	بناء العلاقات	

5. أبعاد الذكاء الوجداني:

يتشكل الذكاء الوجداني من مجموعة من القدرات و المهارات الانفعالية و الاجتماعية, وفق استقصاء ما قدمه الباحثون في هذا الصدد, حيث تسهم تلك المهارات في نجاح الأفراد في الحياة.

1.5. حدد سالوفي و ماير عدت أبعاد للذكاء الوجداني ونذكرها فيما يلي:

- **الوعي بالذات:** ويعني وعي الفرد بمشاعره و انفعالاته وعواطفه وكذلك الوعي بأفكاره المرتبطة بهذه العواطف و الانفعالات.

- **أسري الانفعالات العاصفة:** ويعني قدرة الفرد على التحكم فيها مشاعره, وضبطها, و ليس منهما أي تهدة النفس وذلك لأن كل شعور له قيمة فالحياة بدون مشاعر تصبح بلا روح أو معنى وتفتقر لمغزى الحياة الحقيقية.

- **الاستعداد الرئيسي:** ويعني الطاقة التي تثير بشدة و عمق في القدرات الأخرى ايجابيا و سلبيا تيسيرا أو إعاقه وهذا ينطوي على مهارات التحكم في الاندفاع أو مقاومة الاندفاع, التي تعد من أكثر المهارات النفسية أهمية حيث أنها الأصل في كل أنواع التحكم في الذات الانفعالية.

- **الفنون الاجتماعية:** إن الأساس في العلاقات الجوهرية السليمة مع الآخرين, تقوم على إدارة الانفعالات, باعتبار أن التعامل مع مشاعر الآخرين يعد من المهارات المهمة فإقامة علاقة ايجابية مع الآخرين

- **التعاطف:** وهو قراءة مشاعر الآخرين من صوته أو تغيرات وجههم وليس بالضرورة مما يقولون حيث أن معرفة مشاعر الآخرين قدرة إنسانية أساسية.

(علا عبد الرحمان. 2009, ص 23.24)

2.5. أما جولمان فقد حدد خمسة أبعاد للذكاء الوجداني حيث اشتمل كل بعد على العديد من السلوكيات التي تساهم رفع مستوى الفرد فإدراك المشاعر والتعبير عنها. وتتطوي هذه الأبعاد على خمسة وعشرين كفاءة وتندرج تلك الأبعاد الخمسة تحت مجالين أساسيين هما:

✓ **المجال الأول:** هو مجال الشخصي ويضم كل من: الوعي بالذات، إدارة المشاعر، الدافعية و تحفيز الآخرين.

✓ **المجال الثاني:** وهو المجال الاجتماعي وضم كل من: التفهم التعاطف مع الآخرين، إدارة العلاقات الاجتماعية.

و يمكن تفصيل الأبعاد فيما يلي:

♦ **الوعي بالذات:** من لا يعرف نفسه على حقيقتها لا يستطيع أن يحكم على سلوك الآخرين ولا يحق له أن يدير أمورهم ولذلك يمثل فهم الذات و الوعي بها شرط ضروري لفهم الآخرين ومعنى هذا أنه يتحكم على الفرد أن يكون على قدر كافي من الاستبصار بدوافعه ومشاعره وانفعالاته حتى يتسنى له فهم الآخرين. (سلامة عبد العظيم، 2006، ص 69)

-ان حكمة سقراط اعرف نفسك تعتبر حجر الزاوية في الذكاء الوجداني وتعني وعي الفرد بمشاعره حين حدوثها، و الانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية، في هذه الحالة من الوعي التأملي الشخصي يقوم العقل بملاحظة و مراقبة الخبرات التي يمد صاحبها بما تتضمنه من مشاعر، فالوعي بالذات باختصار هو الوعي بمشاعرنا أو انفعالاتنا أو عواطفنا، وكذلك الوعي بأفكارنا المرتبطة بهذه العواطف و الانفعالات وهو أساس الثقة بالنفس.

(صفاء الأعسر، علاء، 2000، ص 50)

و عندها يكتشف الفرد أن لديه عدد من الانفعالات السلبية تسيطر عليه وتحدث دون سبب واضح لها، ويستطيع الابتعاد عن مصدرها يكون قد شوطا في فهم ذاته و الوعي بها.

(سلامة عبد العظيم,2006,ص51)

♦ **معالجة الجوانب الوجدانية:** تعني معرفة الفرد كيفية التعامل مع المشاعر التي تسبب له الإزعاج والإيذاء وتتمثل هذه المعالجة أساس الذكاء الوجداني، ويرتبط هذا البعد بالقدرة على التحكم في الرغبات والانفعالات، وبالتالي تقلل العنف، وتزيد درجة التوافق. (سلامة عبد العظيم، نفس المرجع السابق، ص51)

♦ **الدافعية:** وهي القوة المحركة لسلوك الفرد لبلوغ هدف معين والقاعدة الأساسية هي أن لكل سلوك دافع سواء كان هذا الدافع داخلي أو خارجي ويعتبر وجود دوافع قوية تحث الأفراد على التقدم و السعي نحو تحقيق الأهداف و يتمن خلالها المثابرة و الأمل، والحماس لاستمرار السعي. (نفس المرجع السابق، ص77)

♦ **التعاطف:** يشير مفهوم التعاطف إلى قدرة الفرد على قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم، وتعبيرات وجوههم وليس بضرورة ما يقولون، فمعرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية. (نفس المرجع السابق، ص51)

♦ **المهارات الاجتماعية:** تعتبر المهارات الاجتماعية من المكونات الرئيسية للذكاء الوجداني وكلما كان الفرد مزودا بمهارات اجتماعية مناسبة وكافية كلما ازدادت قدرته في التعامل مع المواقف و الأزمات المتصارعة، أما أولئك الذين يفتقرون لتلك المهارات فإنهم يتخبطون ويعانون من اضطرابات سوء التوافق و الخجل والقلق الاجتماعي، لذلك تشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على التأثير على الآخرين وبث ردود الأفعال الجيدة والانطباعات الجيدة داخلهم وذلك من خلال إستراتيجية فعالة للإقناع والتأثير على الآخرين وعمل الاستماع الجيد والتواصل مع أفكار و مقترحات الآخرين وتقبلها. (نفس المرجع السابق، ص82)

نلاحظ مما سبق اختلافا واضحا في تحديد الأبعاد، وتتوعا كبيرا في المهارات الوجدانية، وذلك إن دل على شيء، فإنما يدل عليه تعدد وتنوع الاتجاهات الحديثة العلمية، التي حرصت على تحليل مفهوم الذكاء الوجداني، وتقكيكه إلى عناصر وأبعاد ليسهل فهمه و تحديد طبيعته.

6.مهارات الذكاء الوجداني:

هناك ارتباط بين الذكاء الوجداني ومراعاة التدرج في تقديمها للمتعلم وهذا ما يشير إليه مايروسالوفي لأن مهارات الذكاء الوجداني الرئيسية و الفرعية مرتبطة بشكل تصاعدي من العمليات النفسية البسيطة إلى المعقدة وهي على النحو التالي:

1.6: إدراك الانفعالات وتقييمها والتعبير عنها:

حيث يتطلب تعليم هذه مهارات مساعدة المتعلم على امتلاك إدراك انفعالات الآخرين بالإضافة إلى إدراكها في الأشياء من خلال اللغة و القصص والموسيقى و تعتبر هذه المهارة من أبسط مهارات، حيث تتعلق بدقة تحديد الانفعالات والمحتوى الانفعالي، و تتضمن هذه المهارة أربعة مهارات فرعية هي:

- المهارة في التعرف على الانفعالات الذاتية من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار.

- المهارة في التعرف على الانفعالات .

- المهارة في التعبير عن الانفعالات بدقة،وتعبير عن الحاجات ذات علاقة بتلك المشاعر.

- المهارة في التمييز بين الانفعالات الصادقة والمتكلفة، وكذلك الانفعالات البسيطة والمعقدة. (سعاد جبر، 2015، ص56).

2.6: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير:

وتتضمن مهارات توليد الانفعالات و استخدامها، والإحساس بها بصفاتها ضرورية لنقل المشاعر و الأحاسيس وتوظيفها في عمليات معرفية أخرى، ويركز هذا البعد على الانفعالات في الذكاء، حيث يصف الأحداث الانفعالية التي تساعد في المعالجة العقلية و تتضمن هذه المهارة الوظائف الانفعالية التالية:

- توجيه الانتباه إلى المعلومة المهمة.
 - إنتاج الانفعالات التي تساعد على إصدار الأحكام وتنشيط ذاكرة المشاعر.
 - التأرجح الانفعالي الذي يشجع على تنازل وجهات النظر المتعددة.
 - قلب الحالات الانفعالية الذي يشجع على مقارنة المشكلات.
- (سعاد جبر, 2015, ص57)

3.6 فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية:

تتمثل هذه المهارة في القدرة على الانفتاح على المشاعر و الأحاسيس وتعديلها في الذات، وفي الآخرين من أجل فهم تلك المشاعر، وتطور النمو الانفعالي للفرد، وتعد هذه المهارة أعلى مستويات الذكاء الوجداني، حيث يركز على التنظيم الواعي للانفعالات من أجل تعزيز النمو الانفعالي والمعرفي للفرد، وتتضمن هذه المهارة المهارات الفرعية التالية:

- المهارة في الإنتاج على المشاعر السارة و غير سارة.
- المهارة في تحديد الانفعالات التي يمكن الاندماج فيها من تلك التي يمكن تجنبها اعتماداً على الفائدة من تجنبها.
- المهارة في التأمل الوعي للانفعالات في علاقتها بالفرد والآخرين.
- المهارة في إدراك الانفعالات عند الفرد، أو لدى الآخرين بتهئية الانفعالات السلبية وتعزيز الانفعالات الايجابية. (سعاد جبر, 2015, ص58).

7. تنمية الذكاء الوجداني:

يؤكد بار-أون (2006) على أن الذكاء الوجداني يمكن تدريسه وتعليمه بطرق علمية أو تعليمية بسيطة في فترة زمنية قصيرة نسبياً (bar-on.2006.19)، كما يتميز بتغيره النسبي و ملائحته لجميع الأعمار أي يمكن تعلمه في أي مرحلة عمرية، ويساعد كل إنسان على أن يتوافق مع البيئة المحيطة به (حسونة و أبو ناشي.2006، ص19).

وتعد مناهج التربية النفسية مرتكزا أساسيا للدراسات السيكلوجية الحديثة، و مكونا أساسيا في برامج تنمية الذكاء الوجداني، وقد حدد شابيرو (1997,shapiro) ستة مجالات يمكن من خلالها تنمية مهارات الذكاء الوجداني وهي:

✓ **المهارات الأخلاقية:** وتشمل تشجيع التعاطف و الاهتمام بالآخرين والأمانة والكمال وتخلص من العواطف الأخلاقية السلبية.

✓ **المهارات الفكرية:** وتشمل التفكير الواقعي والتقاؤل وتغيير السلوك بتغيير طريقة التفكير.

✓ **التدرب على حل المشكلات:** عن طريق التدريب على إيجاد الحلول.

✓ **المهارات الاجتماعية:** وتشمل مهارات التخاطب وتكوين الصداقات وكيفية التصرف داخل المجموعة وإعطاء أهمية بالغة للأخلاق.

✓ **مهارات الانجاز وتحقيق الأهداف:** وتشمل توقع النجاح والمثابرة ومواجهة الفشل.

✓ **التعاطف:** يشمل الوعي العاطفي والتواصل وتحكم العاطفي.

(شابيرو، 2003)

كما أشار الجاسر (2007) إلى أن جوتمان (1997,gottman) قد حدد استراتيجيات تنمية الذكاء الوجداني لدى الأبناء وهي :

✓ إدراك انفعالاتهم

- ✓ التعرف على انفعالاتهم كوسيلة للتعاطف معهم وتعليمهم
 - ✓ الإصغاء إلى انفعالاتهم مع إظهار التعاطف و التأييد
 - ✓ مساعدتهم على تعبير عن انفعالاتهم بصورة شفوية
 - ✓ وضع قواعد ثابتة للتعامل معهم ومنحهم فرصة للوصول إلى حلول للمشكلات بأنفسهم.
- (سوسن,نور, 2009)

كما يمكن اكتساب مهارات الذكاء الوجداني حسب براون (1999,brown) من خلال مجموعة من الاستراتيجيات المتنوعة الحسية والبصرية والسمعية والتفاعلية كلعب الدور والمناقشات الجماعية و النمذجة والكشف عن الذات, ويرى جنفير (1999,jennifer) أنه يفضل التدريب في مجموعات صغيرة, وحدد خطوات التدريب بأربع خطوات هي: التهيئة من اجل التغيير, التدريب, الممارسة, التقييم.(جاب الله,2012)

8.خصائص مرتفعي الذكاء الوجداني:

- لقد تم تحديد مجموعة من الخصائص مرتفعي الذكاء من خلال عدة دراسات التي وردت في التراث السيكلوجي وهي:
- يكون على وعي بانفعالاته وأكثر قدرة على قراءة مشاعر الآخرين وانفعالاتهم,و الاستجابة المناسبة لهذه الانفعالات.
 - مدفوع لتحقيق وتتبع الأهداف ويطور نموذجا دقيقا لذاته.
 - يجد مدخل أو مخرج للتعبير عن مشاعره ومعتقداته.
 - يعمل باستقلالية و شغوف بأسئلة كثيرة ترتبط بالحياة.مثل:المعنى,الغاية والارتباط.
 - لديه دوافع داخلية ويتدبر البحث عن خبراته ويعمل استبصارا حول النفس وخصائصها المعقدة والظروف الإنسانية.
 - أكثر ثقة في نفسه ومستقل عن الآخرين وصدر طاقة وحيوية لهم.

- لديه القدرة على تحديد ما يفكر فيه وما يشعر بيه بدقة ويكافح من أجل تحقيق الذات ويتمتع بدرجة عالية في توجيهها.
- يجيد المهارات الاجتماعية في المواقف المختلفة وأكثر تعاوناً مع زملائه، علاقاته تكون حنونة وحميمة وراضي عن علاقته بالآخرين ويتمتع بالقدرة على استيعاب وجهات النظر المختلفة.
- يتجنب الانفعالات السالبة ولديه القدرة على التمييز بين التعبيرات الانفعالية الحقيقية والزائفة كما يتمتع بدرجة منخفضة من الاكتئاب والقلق وإدراك الضغوط.
- يتمتع بدرجة عالية من التحكم، والتقييم الذاتي وكر حساسية للمثيرات الانفعالية وكذلك ملتزم ومتقائل و متعاون.
- يمارس العمل بعد الفشل مرة أخرى بصورة تفاؤلية وبدون ملل.
- يظهر إحساس بالاستقلال أو إرادة قوية ولديه إحساس واقعي بنواحي قوته و ضعفه.

(يوسف بن سطاتم العنزي.2010.ص33.32)

9. أهمية الذكاء الوجداني:

إن الدراسات العديدة حول الذكاء الوجداني تؤكد على تأثيره الواضح على مجرى حياة الإنسان في مختلف مناحي حياته وذلك في طريقة تفكيره وعلاقته وانفعالاته، فهناك قاسم مشترك بين العواطف و التفكير و بين العقل و القلب وهناك تعاقب بينهم وهذا القاسم يتيح الفرصة للإنسان لاتخاذ القرارات الصحيحة والتفكير بشكل سليم، فالفرد الذي يعاني من خلل عاطفي يصعب عليه السيطرة على عواطفه أو التحكم بانفعالاته حتى وإن كان يتميز بمستوى عالي من الذكاء الأكاديمي(عبد عطية و شحتة،2012،ص6)،.

فهناك أفراد يتمتعون بذكاء مرتفع لكن من الصعب عليهم تسيير حياتهم العاطفية والانفعالية، فقد يفشل الشخص اللامع من حيث الذكاء الأكاديمي ويخفق في حياته، نتيجة عدم سيطرته على انفعالات (خوالدة، 2004، ص45).

ومن هنا تأتي أهمية الذكاء الوجداني ليس فقط من الجانب الأكاديمي ولكن في شتى جوانب الحياة ويمكن ملاحظة هذه الأهمية تتجسد في المجالات التالية:

1.9: الذكاء الوجداني في المجال التربوي:

يلعب الذكاء الوجداني أهمية كبيرة حيث يمثل أساسا للذكاءات الأخرى الذي يبني عليه أي نوع آخر من أنواع الذكاء، ويترتب على ذلك مسؤولية كبيرة تجاه المتفوقين عقليا وأكاديميا حيث أنهم بحاجة إلى تنمية الجوانب الوجدانية الداعمة لتفوقهم وبناء شخصيتهم، وقد تم توظيف وتفعيل مبادئ الذكاء الوجداني في مجال التربية والتعليم بهدف رفع مستوى التحصيل الدراسي وتحصيل سلوك الأطفال و التلاميذ، وفي هذا المجال ظهرت كتابات وأبحاث متعددة حول تنمية الذكاء الوجداني لدى المتعلمين، حيث بينة دراسة كل من "فوقيه و راضية" (2001): عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي و القدرة على التفكير الابتكاري لدى الطلبة الجامعة، ودراسة "شان" (2006): حول علاقة الذكاء الوجداني بالانجاز الأكاديمي (عبد الوهاب وآخرون، 2011، ص250).

حيث يلعب الذكاء الوجداني دورا كبيرا في تعليم الطلبة وفي توظيف قدراتهم ومشاعرهم في خدمة المدرسة والمجتمع، كما تمثل المهارات الانفعالية والاجتماعية ضرورة كبرى لنجاح الطلبة في الحياة العملية.

وأشار "بيرارلي" إلى أثر المهارات الانفعالية الاجتماعية على الأداء الأكاديمي وذلك من خلال عدة عوامل تدعم وتساند عملية التعلم داخل الصف وهي:

- غياب التهديد: بحيث يشعر الطلبة بالأمان الانفعالي والجسمي.

- الأهمية: حيث نحتل المواد التدريسية أهمية كبيرة لدى الطلبة.
- الخيارات المتاحة: بحيث تتوفر لطلبة فرصة المشاركة بعملية صنع القرار فيما يتعلق بشأنهم التعليمي.
- المشاركة: بحيث تتاح الفرصة لجميع الطلبة بالمشاركة والمساهمة داخل الصف الدراسي (نجمة، 2014، ص42).

2.9: الذكاء الوجداني على المستوى الأسري:

يبدأ تأثير الوالدين في الكفاءة العاطفية منذ السنوات الأولى من حياة الطفل وهناك فرق بين الأطفال الواثقين من أنفسهم المتفائلين، والأطفال الذين يتوقعون بأن الفشل في انتظاراتهم، حيث يقول "برزيلتون" على الوالدين أن يفهما كيف تساعد أفعالهم الطفل على بث الثقة وحب الاستطلاع ومتعة التعلم، وتفهم الحدود التي يجب أن يتوقف عندها " فيما يساعد الأطفال على النجاح في الحياة [...] ولكي يكون الآباء سندا فاعلا لأطفالهم ينبغي عليهم أن يكونوا متمكنين من مبادئ الذكاء الوجداني، وعلى سبيل المثال فإن أحد الدروس العاطفية الأساسية التي يجب على الطفل تعلمها وهو تمييزه للمشاعر المختلفة، وكلما كبر الأطفال تنتقل إليهم الدروس العاطفية المحددة وهم في استعداد لتقبلها (جولمان، 2000، ص268).

وتبرز أهمية الذكاء الوجداني في التعامل مع الأطفال في النقاط التالية:

- يعتبر عاملا مهما في إنشاء العلاقات القوية بين الوالدين و الأبناء .
- يلعب دورا في توافق الطفل مع والديه وبيئته بحيث ينمو سويا ومنسجما مع الحياة.
- يساعد في انخفاض في التصرفات العدوانية.
- يساعد في تجاوز أزمة المراهقة (نخبة من المتخصصين، 2008، ص25).

3.9: الذكاء الوجداني في العمل:

لقد أشار "شيرنز" إلى أن هناك قدرات هامة للأداء الفعال في معظم الوظائف وحوالي ثلثي هذه القدرات المرتبطة بالأداء العالي هي قدرات وجدانية واجتماعية كالثقة بالنفس والمرونة والمشاركة الوجدانية (السمادونى، 2007، ص214).

ويساعد الذكاء الوجداني في مجال العمل في:

- العمل بفعالية أكثر من خلال فريق العمل.
- تكوين علاقات التي يريدها الشخص.
- يجعل الشخص أكثر إقناعاً وتأثيراً على الآخرين (نخبة من المتخصصين، 2008، ص25)

4.9. الذكاء الوجداني والصحة النفسية:

إن من أهم أهداف الصحة النفسية بناء الشخصية المتكاملة وإعداد الإنسان الذي يتمتع بصحة نفسية في أي قطاع من قطاعات المجتمع، والمتمتعون بالصحة النفسية يتسمون بالتعاون وتكوين العلاقات الطيبة ويعملون بروح الفريق في التصدي للمخاطر والمشكلات التي تعترض مجتمعهم وهذت ما يجعلهم متوافقون مع بيئتهم، ويعتبر الذكاء الوجداني هاما لتوافق الفرد مع بيئته حيث يمنحه القدرة على فهم نفسه وفهم الآخرين، ولكي يتطور الإنسان ويسلك في الحياة السلوك الذي يعطيه الانسجام مع نفسه ومع الآخرين يجب إن يتحلى بالقدرات والإمكانيات والسمات التي تؤهله لي يكون ذو ذكاء وجداني مرتفع.

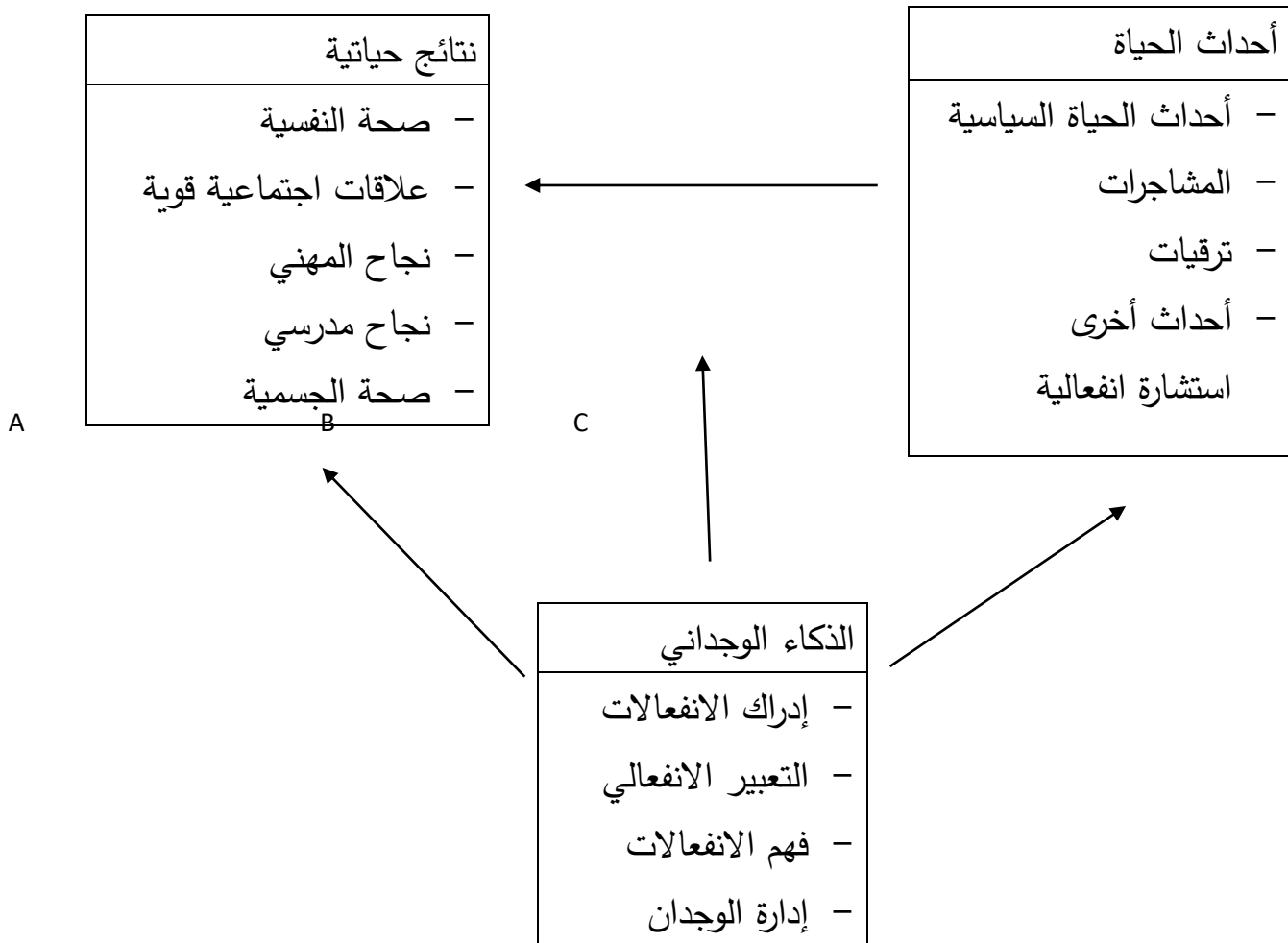
(السمادونى، 2007، ص246)

ومن كل ما سبق يتبين لنا أن التمتع بالذكاء الوجداني يضمن للإنسان للوصول إلى الهدف والسعي لتحقيق النجاح في مختلف جوانب حياته اليومية سواء كان على المستوى

الأسرة أو المدرسة، العمل وحتى على المستوى الشخصي من خلال الصحة النفسية والجسمية، فالذكاء الوجداني لديه العديد من الأدوار في الحياة اليومية.

النموذج التخطيطي الذي وضعه "كياروكي وآخرون" (2001) فيه مختلف أدوار الذكاء الوجداني في مناحي الحياة اليومية، وهو موضح في الشكل التالي:

الشكل 05: يوضح أدوار الذكاء الوجداني في الحياة اليومية (السمادون، 2007، ص 27).



يوضح لنا الشكل (5) كيف يؤثر الذكاء الوجداني في أمور الحياة اليومية بصفة عامة.

- فالأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني منخفض لا يتكيفون مع الأحداث الحياتية الضاغطة الرابط (B) وتكون الاستجابة: الشعور باليأس والاكتئاب ونتائج حياتية سلبية.

- والأفراد الذين لديهم ذكاء وجداني عالي يتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة وتكون استجاباتهم جيدة حيث ينظمون حياتهم بطريقة تجعلهم يتعرضون إلى أحداث ايجابية الرابطة (A).

- و هؤلاء الأفراد لديهم مهارات عالية في تكوين العلاقات اجتماعية والاحتفاظ بها الرابطة (C). (السماذوني، 2007، ص27).

10. قياس الذكاء الوجداني:

رغم أن الذكاء الوجداني أصبح يحظى باهتمام الباحثين والمهنيين على السواء، إلا أن قياسه لا يزال في مهده ويمكن تمييز مدخلين لقياس الذكاء الوجداني هما:
قياسه كقدرة عقلية، و كسمة شخصية.

صنف "ماير و سالوفي" مقاييس للذكاء الوجداني إلى ثلاثة أنواع:

- مقياس القدرة.
- مقياس التقرير الذاتي.
- مقياس تقدير الملاحظ.

سعى "ماير وسالوفي" للتأكد من صلاحية نموذجهما ولإرساء مصداقية له، من خلال تصميم واستعمال مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل:

وهو عبارة عن اختبار يقوم فيه المستجيب بانجاز سلسلة من المهام التي صممت لتقييم قدراته على إدراك فهم، وتعامل مع الانفعال، وقد سجلت عدة نقائص في هذا المقياس لاسيما في طوله 402 سؤال وكذا تقييمه لبعد الفهم الانفعالي.

كما صمم ماير و سالوفي و كاروزو مقياس للذكاء الوجداني، وهو مقياس مصمم انطلاقاً من عينة تقدر بـ 5000 فرد من كلّي الجنسين موزعين على 50 ميدان ويحتوي على 141 سؤالاً، ويهدف إلى قياس القدرات الرئيسية الأربعة المكونة للذكاء الوجداني المبينة في نموذج "سالوفي و ماير"، ويتضمن مجموعة من المواقف، حيث بعد اقتحام الأفراد فيها، يطلب التعرف على محتواها الانفعالي، تحليله، إدارة انفعالاتهم لحل بعض المشاكل أو اتخاذ قرارات، فمثلاً لقياس قدرة إدراك الانفعال يطلب من الأفراد تحديد نوع الانفعال ومدى قدرته التي تعبر عنه ومن أجل قياس مدى تيسير الانفعالات للتفكير يطلب من الأفراد تحديد ما يقابل كل انفعال من أفكار أو من محسوسات فيزيقية مثل الألوان، درجة الحرارة، ومن أجل قياس القدرة على فهم الانفعالات يتم دعوة الأفراد إلى شرح كيف يتم التنقل من انفعال إلى آخر، مثلاً الغضب إلى الهيجان، أو من أجل قياس التحكم في الانفعالات أو إدارتها يطلب من الأفراد اختيار تقنيات فعالة من أجل إدارة الذات أو إدارة الغير.

(بشير معمريّة، 2002، ص150)

وفي نفس المدخل طور "شوت" مقياس للذكاء الوجداني يتكون من 33 عبارة تقيس الذكاء الوجداني بطريقة التقرير الذاتي على تدريج الخماسي.

أما بمدخل السمات الشخصية أعد "بار أون" أداة لقياس الذكاء الوجداني وهي عبارة عن مقياس تقرير ذاتي يتكون من مجموعة من المفردات اختبار الشخصية سميت جرد النسبة الوجدانية، وتم تصميمه انطلاقاً من عينة تقدر بـ 4000 فرد من ولايات المتحدة و كندا من كلّي الجنسين (جابر عبد الحميد، 2003، ص66).

وهو يعتبر أداة لقياس كفاءة السلوك من الناحية الوجدانية والاجتماعية، فجرد النسبة الوجدانية يهدف إلى قياس قدرة الفرد على مواجهة متطلبات وضغوط الوسط.

ويتكون من 133 عبارة تستخدم في تحديد النسبة الوجدانية فيتم قياس الذكاء الوجداني بواسطة مفردات اختيار (QE) وكذلك قياس الابعاد الخمسة المشار اليها في نموذج بار أون حيث تتمثل النتائج في:

النسبة الانفعالية الداخلية، النسبة الانفعالية الاجتماعية، التكيفية، ادارة الضغوط، والنسبة الانفعالية في المزاج العام، وترتيب الاجابات على سلم يتكون من خمسة درجات.

كما صمم جولمان مقياس جرد المهارات الانفعالية انطلاقا من عينة قدرها 6000 فرد من شمال الولايات المتحدة وبريطانيا اغلبهم ذكور، وتم توجيه هذا المقياس لقياس المهارات الانفعالية ويقس 20 مهارة وجدانية تتدرج ضمن الابعاد الرئيسية لنموذج "جولمان".

حيث يتطلب من الفرد ان يقوم بالوصف الذاتي او وصف الغير وادراج تقييمه على سلم يحتوي على سبع درجات (قيس محمد، وليد سالم، 2014، ص133).

الفصل الثاني: قلق المتحان

تمهيد

1. مفهوم القلق
 2. مفهوم قلق الامتحان
 3. أنواع قلق الامتحان
 4. سمات ذوي قلق الامتحان
 5. أسباب قلق الامتحان
 6. أعراض ومظاهر قلق الامتحان
 7. النظريات المفسرة لقلق الامتحان
 8. الإجراءات العملية التعليمية لخفض قلق الامتحان
 9. قياس قلق الامتحان
- خلاصة الفصل

تمهيد:

أشار علماء النفس الى ان الامتحانات وخاصة الصعبة منها تثير القلق لدى بعض التلاميذ، فيقومون باستجابات غير مناسبة مثل التوتر والانزعاج والخوف من الفشل، او الإحساس بعدم الكفاءة وتوقع العقاب، بل تتوقف عند بعض التلاميذ القدرة على الاستمرار في الموقف الاختباري واتمام الامتحان، الامر الذي يؤدي بدوره الى التحصيل المتدني.

1- مفهوم قلق الامتحان:

1-1- مفهوم القلق:

يعرف القلق بأنه "عبارة عن حالة وجدانية غير سارة، قوامها الخوف الذي ليس له مبرر موضوعي من طبيعة الموقف الذي يواجهه الشخص مباشرة. (هند إبراهيم، 2013، ص18)

وأيضاً نجد أن القلق حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم والقلق يعني الانزعاج، والشخص القلق يتوقع الشر دائماً ويبدو متشائماً، ومتوتر الأعصاب ومضطرباً، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه، ويبدو متردداً عاجزاً عن البت في الأمور، ويفقد القدرة على التركيز. (فاروق السيد، 2008، ص18)

يعد القلق عند ماي هو توجس بصحبة تهديد بعض القيم التي يتمسك بها الفرد، وتعتقد أنها أساسية وترى ماي أن للقلق أساسين وهما: الاستعداد الفطري والأحداث الخاصة التي تستحضر القلق عن طريق التعلم بأنواعها المختلفة، وأن استجابة القلق تكون سوية إذ كانت عبارة عن استجابة متعلمة لخطر محلي لا بشكل تهديدا للقيم الأساسية للفرد.

وأيضاً نجد القلق عند ألفريد أدلر حيث كان أدلر يؤمن بالتفاعل الدينامي بين الفرد والمجتمع، وهذا التفاعل يؤدي إلى نشأة القلق ويرى أن الطفل يشعر عادة بضعف أو عجز بالنسبة للكبار والبالغين بصفة عامة، وللتغلب على هذا العجز يسلك الطريق السوية

فالإنسان القوي يتغلب على شعوره بالنقص والقلق عن طريق تقوية الروابط التي تربط الفرد بالآخرين المحيطين به، ويستطيع الفرد أن يعيش بدون أن يشعر بالقلق إذا حقق هذا الانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه. (فاروق السيد، 2008، ص 23-24)

وفي حين يرى فرويد أن القلق عبارة عن نوع من الانفعال المؤلم يكتسبه الفرد ويكونه خلال المواقف التي يصادفها، فهو يختلف لإحباط أو الغضب أو الغيرة، لما يسببه من تغيرات جسمية داخلية يحس بها الفرد وأخرى خارجية تظهر على ملامحه بوضوح. (الجلالي، 2011، ص 286).

2-1- مفهوم قلق الامتحان:

يعتبر قلق الامتحان حالم من عدم الارتياح تظهر عند الطلبة فيقومون باستجابات غير مناسبة مثل التوتر والخوف من الفشل

يعرفه شعيب انه تلك الحالة التي يصل اليها الطالب نتيجة الزيادة في درجة التوتر او الخوف من أداء الاختبار، وما تصاحبها هذه الحالة من اضطرابات لديه من النواحي العاطفية والمعرفية والفيزيولوجية. (قبايلي وبن زيتون، 2015، ص 56)

ويعرف أيضا في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي بأنه "حالة من القلق والتوتر والخوف تصيب الفرد نتيجة تعرضه لموقف الاختبار يطبق عليه سواء لنقله إلى سنوات دراسية أعلى أو لمعرفة مدى صلاحيته لعمل معين أو غيرها، يؤثر ارتفاع مستوى القلق عن الحد المعتدل على خفض درجات الامتحان، حيث يقلق كفاية الفرد من أدائه". (خليل، 2011، ص 30)

أما جون يعرفه بأنه "حالة يمر بها التلميذ نتيجة الزيادة في درجة الخوف والتوتر أثناء مرور بموقف الاختبار وكذلك الاضطراب في النواحي الانفعالية والمعرفية والفسيزيولوجية". (حكيمه ايت حمودة، 2010، ص 16)

ويعرف كذلك بأنه " حالة نفسية تتصف بالخوف والتوقع، أي أنه حالة انفعالية تصيب بعض الطلاب قبل وأثناء الامتحانات مصحوبة بتوتر وتحفز وحدة انفعال وانشغالات عقلية سالبة تتداخل مع التركيز المطلوب أثناء الامتحان مما يؤثر سلبا على المهام العقلية في موقف الامتحان. (ربيع والغول، 2007، ص16)

وعرفته لندادافيدوف (Linda Davidov 1976) بأنه " نوع من القلق المرتبط بالتحصيل الأكاديمي بقرب موعد الامتحان حيث تدور في ذهن التلميذ أفكار الفشل ويخاف من الرسوب حتى لو كان مستعدا ذهنيا وتكون ثقته بنفسه مضطربة ولا يستطيع العمل". (دافيدوف، 1976، ص499)

وعرفه سبيلبرجر 1980 على أنه " سمة شخصية في موقف محدد يتكون من الانزعاج والانفعال، يطلق عليه في بعض الأحيان قلق التحصيل وهو نوع من قلق الحالة المرتبط بمواقف الامتحان، حيث تثير هذه المواقف في الفرد شعورا بالخوف عند مواجهتها، وإذا زادت درجته لدى فرد ما أدت إلى إعاقته من أداء الامتحان وكانت استجابة غير متزنة.

(عن الشوريحي ودانيال، 2001، ص209)

2- أنواع قلق الامتحان:

لا بد من التمييز بين نوعين من قلق الامتحان

1-2- القلق المعسر (المعطل):

كلما زاد القلق عن مستوى وعينمن دافعية الفرد يقل الأداء والتحصيل يصبح عنده هذا القلق معيق لعملية التعلم قلق مرتفع وأثر سلبي معين لانجاز العمل حيث تتأثر الأعصاب ويزداد الخوف والانزعاج وهنا يعسر أداء الامتحان ويستثير استجابات غير مناسبة مما يعوق قدرة الطالب على التذكر والفهم ويركبه حيث يستعد للامتحان ويعسر أداء الامتحان،

وهكذا فإن قلق الامتحان المعسر (الزائد أو المرتفع) قلق غير ضروري ويجب حفظه وترشيده.

2-2- القلق الميسر:

يعتبر هذا النوع من القلق أمراً طبيعياً يؤثر على أداء الفرد وخاصة في مواقف الاختبار وإنما يسرع عملية التعلم إذ أصبح في مستوى القلق الدافعي. فهو قلق الامتحان المعتدل ذو التأثير الإيجابي المساعد والذي يعتبر قلقاً دافعياً يدفع الطالب للدراسة والاستذكار والتحصيل المرتفع وينشطه ويحفزه على الاستعداد للامتحانات وييسر أداء الامتحان. (قدوري وعمراني، 2015، ص 223)

3- سمات ذوي قلق الامتحان المرتفع:

ذكر (غباري وأبو شعيرة 2015) مجموعة من الخصائص التي يمتلكها الطلبة الذين يعانون من قلق الاختبار المرتفع ومنها:

- يدرك الطلبة الامتحان على أنه صعب وعنصر تهديد.
- يرى الطلبة أنفسهم بأنهم غير فعالين وغير مستعدين لتأدية الاختبار.
- يركز الطلبة على توابع غير مرغوبة بالقلق، أي أن أفكارهم تكون خارج نطاق الاختبار وينسون أداء المهمة.
- يسيطر عليهم شعور بالنقص الذاتي ويكون هذا الشعور قوياً، بحيث يتداخل مع النشاط المعرفي للمهمة.
- يتوقع الطلبة الفشل وفقدان الاحترام نتيجة لذلك. (الربابعة 2018)

ويذكر كل من (عبد الخالق ومايسة 1991) أن الطلاب ذوي القلق المرتفع تعاق معلوماتهم في مواقف الامتحانات في الوقت الذي يستطيعون فيه استرجاعها بسهولة.

وقد أورد (الوحش.2007) في معرض حديثه عن قلق الامتحان أن عالم الفيزيولوجيا الروسي ألكسندر لوريا كان أول من تنبه إلى ظاهرة الفروق الفردية في قلق الاختبار عام(1932) وصنف الطلبة إلى فئتين

- طلبة مستقرون: وهم الطلبة الذين لا يبقون على هدوء بسبب بلييدون انزعاجا ويصبحون مهاجمين ومشوشين الأفكار قبل وأثناء الاختبار. (أبوفودة.2011)

وقد حاول (Depreevw 1984) أن يحدد البروفيل المميز للتلاميذ المرتفعين في قلق الامتحان وتوصل إلى أنهم يتصفون ب:

- عدم الاستقرار العاطفي.
- شديدي الحساسية.
- كانوا أكثر انطوائية درجاتهم على كل مقاييس القلق عالية ماعدا مقاييس القلق الميسر.
- الإفراط في جانب الاضطرابية.
- ضعف الثقة بالنفس وكثرة التردد. (قدوري،2018)

وفي هذا الإطار يلخص (Boution&Tosi 1983)المشار إليه في فرح وآخرون1993نتائج عدد الدراساتقي هذا المجال بالإشارة إلى أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الاختبار ويقضون كثيرا من وقتهم قبل الامتحان وخلالهم ومنزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين ويفكرون في البدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة فشلهم في الاختبار، ينتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية، يتوقعون العقاب وفقدان الاحترام والتقدير، تنتابهم ردود فعل فيزيولوجية مختلفة، ينتج عن هذا كله نوبات من الهيجان الانفعالي الأمر الذي يعوق التركيز والانتباه لمهمة الإجابة عن أسئلة الامتحان ومن ثم بالتالي ينتج ضعف الأداء. (أبو غالي،2011)

وبناء عليه يؤثر المستوى العالي من قلق الامتحان على العمليات العقلية للأفراد فيؤثر على الذاكرة وعملياتها الرئيسية وهي الاستقبال والتخزين والاسترجاع وبالتالي لا يستطيع الفرد استرجاع معلوماته المخزونة، ويؤثر على التفكير لأنه عملية معقدة تحتاج لقدرات عقلية متنوعة كالمستويات الدنيا والعليا للتفكير (التذكر، الفهم، الحفظ، التحليل، التفسير والتركيب) وينجر عن هذا التأثير وصول الأفراد إلى حالة من الانزعاج والهلع. والجدول الموالي يوضح اثار مستوى العالي من قلق الامتحان لدى التلاميذ:

جدول رقم 1: أثار المستوى العالي من قلق الامتحان:

صعوبة في الانتباه للتفاصيل المهمة.	المستوى العالي من قلق الامتحان
ضعف في معالجة المعلومات.	
عدم القدرة على التعبير عن التعلم و المهارات.	
تدني في التحصيل الصفي.	
تدني في استيعاب المفاهيم الجديدة و حل المشكلات.	

(العتوم وآخرون، 2014، ص212)

4- أسباب قلق الامتحان:

هناك أسباب عديدة ومتنوعة لقلق الامتحان منها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالبيئة المدرسية ومنها ما يتعلق بجماعة الرفاق ومنها ما يتعلق بظروف الأسرة الاقتصادية والاجتماعية.

1-4- الأسباب المتعلقة بالمعلم:

يرجع الدور الفعال والأساسي للمتعلم من حيث قلقه وخوفه من الامتحان حيث يكمن ذلك فيما يلي:

- ضعف المتعلم في نفسه.
- ضعف قدراته التذكيرية ومعاناته من مشكلة النسيان.
- تأجيل استعداده للامتحان.
- إهماله للموضوعات المطلوبة استذكارها.
- تراكم الدروس وزيادة الضغط قبل فترة الامتحانات.
- الخوف الزائد من الوالدين في حالة الإخفاق والفشل في الامتحانات.

2-4- الأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية:

أكدت بعض الدراسات أن قلق الامتحان لا يتأثر بالمرحلة التعليمية ولا بالمستوى الدراسي، فهو ظاهرة عامة عند جميع التلاميذ ولكن يزداد مستواه أكثر بعد التقدم في المستوى الدراسي وفي المرحلة التعليمية نظرا لزيادة تعقد المهام الخاصة بكل مرحلة أو مستوى وزيادة وعي وإدراك التلميذ لمسؤولياته.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن التخصص الدراسي يعد من العوامل التي قد تؤثر في مستوى قلق الامتحان، حيث تؤكد هذه الدراسات وجود فروق بين بعض التخصصات كالأدبي والعلمي في التنبؤ بقلق الامتحان ومن أهمها: دراسة على شعيب (1987) التي تهدف إلى معرفة الفروق بين أفراد القسمين العلمي والأدبي. وللمعلم دور هام في رفع مستوى قلق الامتحان لدى التلميذ وبخاصة إذا وجدت الأمور التالية:

- تخويف وترهيب المعلم تلاميذه بالامتحانات.

- التأكيد على الامتحان كثيرا أثناء الدرس.
- طريقة بناء وصياغة أسئلة الامتحان وبخاصة إذا اعتمدت كثيرا على الحفظ دون اللجوء إلى التفكير.
- سلوك المعلم أو المعلمين الحراس أثناء الامتحان يثير أحيانا القلق لدى التلاميذ الممتحنين.
- كثرة المقررات الدراسية وكثافة الدروس من أسباب خوف التلاميذ من الامتحان.
- تعتبر فترة الاستعداد والتحضير للامتحانات من الفترات الصعبة على الطلبة، حيث يسود نوع من التوتر والضغط النفسي لدى المتعلمين.

3.4- الأسباب المتعلقة بجماعة الرفاق

تساهم جماعة الرفاق في تداول الإشاعات عن رهبة وصعوبة الامتحانات لدى بعض المدرسين نظرا لخبرة هؤلاء المتعلمين الفاشلة مع هؤلاء المعلمين، كما أن ضغوط جماعة الرفاق على التلميذ لمسايرتهم في أمور هي أبعد ما تكون عن الاهتمام بالتحصيل الدراسي.

4.4- الأسباب المتعلقة بالأسرة:

قد يتأثر قلق الامتحان بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، حيث أكدت بعض الأبحاث أن الأفراد الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية الذين تكون درجاتهم في مقاييس قلق الامتحان أعلى من درجات الذين ينحدرون من المستويات الاقتصادية والاجتماعية العليا.

أكدت نتائج هذه الدراسات على أن مستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي يرتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الفرد، في حين يرتبط سلبيا بدرجة قلق الامتحان.

كما أن الأسرة دور كبير وهام في رفع معدل قلق الامتحان لدى الأبناء ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

أ- اهتمام الأسرة المبالغ فيه بالنسبة للامتحان إذ تعتبر الامتحانات الهدف الأسمى من العملية التعليمية.

ب - وعلى الجانب الآخر قد نجد أن الأسرة التي لا تهتم مطلقا بأمور أبنائها التحصيلية وفي نفس الوقت تكتفي بتقديم تحذيرات إذا رسب الابن في الامتحان.

ج - إعلان حالة الطوارئ في الأسرة عند حلول فترة الامتحانات كالمنع من الخروج، منع الزيارات، مشاهدة التلفزيون.

ونقلا عن زهران (2000 ص100) يرى الأخصائيون التربويون أن قلق الامتحان يرجع إلى العديد من الأسباب ومن أبرزها ما يلي:

- نقص المعرفة بالموضوعات الدراسية.
- نقص الرغبة في النجاح.
- وجود مشكلات في تعلم المعلومات أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته.
- انخفاض قدرات الطالب.
- ارتباط الامتحان بخبرة الفشل في حياة الطالب وتكرار مرات الفشل.
- قصور الاستعداد للامتحانات كما يجب.
- التمرکز حول الذات ونقص الثقة بالنفس.
- الاتجاهات السالبة لدى الطلاب والمعلمين والوالدين نحو الامتحانات والنظر إليها على أنها تهديد دائم.
- صعوبة الامتحان.

- الشعور بأن المستقبل يتوقف على الامتحانات.
- الضغوط البيئية خاصة الأسرية لتحقيق مستوى طموح لا يتناسب مع قدرات الطالب.
- الضغوط المباشرة حيث يتعرض الطالب للتهديد أو يواجه الفشل أو حتى احتمال الفشل.
- محاولة إرضاء الوالدين والمعلمين والمنافسة مع الرفاق.
- عجز المتعلم وتوقع الفشل ونقص السيطرة.
- اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات اكتساب قلق الامتحان حين يقترن بمثيرات منفردة أو مخيفة غير شرطية مثل التقييم الاجتماعي السالب والمصاحبات الفسيولوجية غير سارة.

وأشار نصر الله إلى اتفاق الباحثين على اختلاف توجهاتهم التربوية والنفسية على أن للقلق عدة أسباب رئيسية وأساسية تؤدي إلى شعور الطفل أو الفرد به وتجعله يشعر بعدم الراحة والمقدرة على عمل شيء ونذكر منها: فقدان الشعور بالأمن والراحة والشعور بالذنب والافتداء بالوالدين والإحباط المستمر. (عن محمد علي، 2014، ص187)

5- أعراض ومظاهر قلق الامتحان:

تتعدد أعراض قلق الامتحان التي تظهر على التلاميذ نتيجة لحالة القلق التي يمرون بها خلال الفترة الممتدة بين الامتحان وقبله وبعده، ومن هذه الأعراض والمظاهر النفسية والمعرفية والجسمية يمكن الاستدلال عليها بالملاحظة المجردة الظاهرة في سلوكياتهم وحركاتهم وطريقة أجوبتهم ومعاملاتهم مع الأفراد الآخرين ومن خلال مراجعة الزاد النظري لقلق الامتحان جمعت بعض الأعراض والمظاهر الواضحة على جل التلاميذ المتمدرسين وبينها ما ذكر في (جابر 1992) و(الغول وربيع 2007) و(رضوان، 2018) و(العاسمي، 2008) و(العتيبي، 2018) وهي كالتالي:

— المظاهر النفسية:

مثل التوتر والشعور بزيادة الضغوط وتراكم المسؤوليات وعدم القدرة على الاحتمال وسرعة الاستثارة العصبية والانزعاج لأسباب بسيطة وأفكار سلبية حول الذات والشعور بالدونية وعدم القدرة على تحقيق النتائج مثل التفكير في توقعات سيئة للمستقبل والشعور بعدم الارتياح.

— المظاهر الاجتماعية:

الانسحاب من المواقف الاجتماعية التي تتناول مسائل الامتحانات، صراعات داخل الأسرة بشأن رغبة الأهل الدائمة بمواصلة الابن وتحصيله والاستمرار في الدراسة وعدم الذهاب إلى المدرسة أو الجامعة، الاعتذار عن مواعيد الدروس، الخوف من دخول الامتحانات والرغبة في تأجيلها.

وبناء على ما سبق يتضح أن قلق الامتحان يخلق أعراض على مختلف أنحاء النفس من حيث فقدانها للتوازن والتوافق، ومن النواحي الجسمية في تغير لونه ودرجة حرارته وإفراز هرموناته، ومن الناحية العقلية فقدان السيطرة على الانتباه والتركيز والتذكر، وجل هذه الأعراض تؤدي بالتلاميذ إلى تدهور حالتهم النفسية والصحية في حالة عدم ترشيد قلق الامتحان والتدخل الوقائي من قبل المختصين في ميادين الإرشاد. (بوتر والأسود، 2020)

6- النظريات المفسرة لقلق الامتحان:

لقد اختلفت النظريات في تفسير قلق الامتحان لدى التلاميذ حيث تتمثل هذه النظريات في:

- 1- النظرية المعرفية: وتندرج ضمن هذه النظرية كل من النظرية الانتباهية ونموذج معالجة المعلومات ونظرية Michenbaum & Polter وهي كالتالي:

. النظرية الانتباهية:

مع بداية السبعينات أثبت هناك ظاهرة معرفية إنتباهية مثل دراسة (Wine 1971) ويفسر أصحاب المنظور المعرفي الانتباهي قلق الامتحان على أساس أن هؤلاء الطلاب شتتوا انتباههم بين التفكير في حل المشكلة (أي الإجابة على أسئلة الاختبار) والتفكير في أمور أخرى (القلق حول أنفسهم ومستوى أدائهم). (بكر، 2014)

. نموذج معالجة المعلومات:

ومن بين النماذج الأخرى التي تتدرج ضمن المدرسة المعرفية، وهو نموذج معالجة المعلومات لـ (Benjamin, Mckeachie, Lin,&Holinger, 1981) الذي يفسر قصور الطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع يعود إلى مشكلات في التعلم أو تنظيمها أو مراجعتها قبل الامتحان أو استدعائها في موقف الامتحان ذاته. (صالح، 1994)

. نظرية Michenbaum&Polter:

يرى أصحاب هذا الاتجاه في تفسيرهم لقلق الامتحان بأن التلاميذ القلقين يكون حديثهم الداخلي عبارة عن تفكير شعوري حاد ومتشابهها بنفس الطريقة في التعبير عن ما يحدث لهم من الجانب المعرفي مع الاختلاف في طريقة المذاكرة والتحضير والاستعداد للامتحان ولكن النتيجة واحدة وهي الانزعاج عند التفكير في عواقب الرسوب والفشل وفقدان الاحترام من الآخرين. (Doveron, 1997)

ومنه فإن أصحاب النظرية المعرفية يؤكدون في تفسيرهم لقلق الامتحان على الخبرة الذاتية لتلاميذ ذوي قلق الامتحان المرتفع.

وبناء عليه تقترح النظرية المعرفية الانتباهية في تفسير قلق الامتحان ما يلي:

- الوصف الذاتي السلبي: فالتلاميذ القلقون يكون لهم تقدير الذات سلبي ويشعرون بالانقص ويفتقدون الثقة بالنفس على عكس التلاميذ العاديين. (Sarason,1978)

وحسب هذه النظرية فالجانب المعرفي هو المسؤول عن نقص الأداء عند التلاميذ القلقين في وضعية التقويم. (Sarason,1984)

2- النظرية الانفعالية:

توضح النظرية الانفعالية سبب حدوث قلق الامتحان إلى النشاط الزائد للجهاز العصبي الإنعاشي، المسؤول عن ردود الأفعال الحادة، وهي حوصلة النشاط العصبي المستقل الذي يسبب الأخطاء المعرفية. (Spielberger ,1976)

3- النظرية السلوكية:

يرى أنصار النظرية السلوكية أن قلق الامتحان نمط دوري متعلم فقد أرجعته إلى سنوات ما قبل التمدرس، هذه الدراسة أكدتها دراسة (King & Al,1976) التي تناولت المخاوف عند الأطفال والراشدين وحالة القلق سمة وحالة، ويكون ذلك من خلال أساليب التربية السلبية للآباء وتوقعاتهم غير الواقعية لأداء أبنائهم فيتولد عن ذلك تقدير ذات منخفض وضعف في النجاح وكل هذا يتعارض مع الأداء الجيد في التحصيل.

واستنتج (Campbell,1963) في أن النظريات المعرفية السلوكية ترى أن كلا من الأساليب التربوية للطفل، توقعات الأولياء، التجارب السلبية في مجال التقويم تساعد على تطوير الاستعداد للقلق وإدراك المواقف المدرسية كمواقف مهددة لتقدير الذات والاستجابة لها باستجابات سلبية.(مرسي،1981)

7- الإجراءات العملية التعليمية لخفض قلق الامتحان:

7-1- تطوير قدرة الفرد على الفهم وحل المشكلات:

- ان فهم الذات والآخرين والأشياء يقدم وقاية ممتازة من القلق.
- معرفة الفرد بالعلاقات السببية بين الحوادث.
- فهم الذات الجسمية تحمي من القلق حول وضائف الجسم.
- التدريب على اتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع المشكلات فالتعامل مع التوتر هو نوع من المشكلات.
- التدريب على كيفية طرح البدائل للمشكلات الواحدة.

7-2- مساعدة الفرد على الشعور بالأمن والثقة بالذات:

- تقديم المثيرات التي تؤدي للقلق والخوف بشكل تدريجي.
- تقوية الثقة بالذات على النحو التدريجي من خلال خبرة النجاح.
- (زهران ، 2000، ص203).

7-3- التدريب على الاسترخاء:

- ان القلق والاسترخاء لا يمكن ان يحدث معا (وهذا ما يسمى بمبدأ البديل المتنافر).
- التدريب على التنفس بعمق وارتخاء العضلات والشعور بالاسترخاء.
- من المفيد اعداد قائمة للمواقف المثيرة للقلق المراد تخيلها اثناء الاسترخاء.

7-4- الحديث الإيجابي مع الذات:

- تشجيع الافراد على ان يتوقفوا عن استخدام التعليمات السلبية للقلق عندما يتحدثون مع أنفسهم.

- تشجيع استخدام عبارات إيجابية في الحديث مع الذات مثل (صحيح انني منزعج ولمن الأمور تسير على ما يرام، لا يوجد انسان كامل، ان تعمل و تبذل جهدا أسهل من ان تقلق).

أو يمكن استخدامه وحده او مع الاسترخاء. (رضوان 2002، ص250).

5-7. تقديم مساعدة في الدراسة:

- القيام بالمراجعة والاعمال المنزلية قبل الامتحان بأيام.
- تطوير مهارات الدراسة الفاعلة ومهارات الاستعداد للامتحانات.
- تقديم ادلة للدراسة تركز انتباه الطلبة على الجوانب المفتاحية. (الضامن، 2003، ص228).

6-7. تشجيع التعبير عن الانفعالات (التفريغ الانفعالي):

- ان تعبير الشخص عن انفعاله يعمل كمضاد لحالات القلق.
- من خلال اللعب وتمثيل الأدوار والسيكودراما يمكن ان تحدث عملية تفريغ الانفعالي.
- ان رواية القصص طريقة فعالة للتعبير عن المشاعر.

7-7. تحسين عادات الدراسة السيئة:

- تحميل الطلبة المسؤولية والاعتماد على النفس.
- تدريب الطلبة على إدارة وقت التعلم وتنظيمه وعدم تأجيله.
- تشجيع الطلبة على التساؤل والبحث والاستكشاف.
- تشجيع الطلبة على الاختبار والتقييم الذاتي المستمر. (الضامن 2003، ص229).

8-7. التدريب على مهارات الامتحان:

الامتحان موقف تعليمي لابد من الاهتمام به واتباع أساليب فعالة عند المذاكرة له من أجل الحصول على مستوى مناسب من التحصيل والنجاح والتفوق، ومن هذا المنطلق يرى المختصين في هذا المجال انه لابد من اكتساب بعض المهارات اللازمة لكل طالب يتقدم الى الامتحانات ومن هذه المهارات ما يلي:

- مهارة المراجعة.
- مهارة الاستعداد للامتحان.
- مهارة أداء الامتحان. (زهران، 2000، ص287).

8- قياس قلق الامتحان:

نشطت البحوث التجريبية حول القلق منذ منتصف القرن العشرين بعد أن نشرت جانيت نيلور (1951) مقياس القلق الصريح وتركز الاهتمام في تلك الفترة على قياس القلق العام وخاصة في مرحلة الطفولة، إلا أن نايز وندر (1971) أوضح أنه بجانب الاهتمام الكبير الذي أبداه الباحثون بالقلق العام ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسته أنواع أخرى مثل قلق الامتحان تشكل محدد من القلق المرتبط بمواقف التقويم والتقدير.

إذ تشير ليلي عبد الحميد إلى أن اهتمام العلماء بقياس قلق الامتحان يعود إلى أهمية هذا العامل الموقف الذي يتدخل في درجة الفرد، ويؤثر في أدائه في مواقف التقويم.

وقد أعدت مقاييس عديدة لقياس قلق الامتحان وفي معظمها ذاتية التقرير، ومن أشهر هذه المقاييس ما يلي:

- تقرير ذاتي عن قلق الامتحان Test anxietyselfreport.

- استبيان ماندرساراسون لقلق الامتحان.

- مقياس قلق الامتحان للأطفال وضعه ساراسون.

- مقياس قلق الامتحان من إعداد شعيب ويتكون من خمسة عوامل وهي: الخوف والرغبة من الامتحان والضعف النفسي للامتحان، والخوف من الامتحانات الشفوية والصراع النفسي المصاحب للامتحان والاضطرابات النفسية والجسمية المصاحبة للامتحان.

خلاصة الفصل:

تطرقنا في فصلنا هذا الى الحديث عن قلق الامتحان الذي يعتبر الم داخلي وذلك لما يسببه من شعور بالضيق والانزعاج وهو حالة تأثر شامل مستمرة نتيجة توقع الخطر الذي قد يحدث وهذا فان الانسان يعيش في مجتمع مليء بالمشاكل من شتى الجوانب وبالأخص الجانب النفسي اذ تولد لدى الفرد اضطرابات وضغوطات نفسية وهي الأكثر تعقيدا، لذا نجد الفرد في صراعات دائمة مع نفسه للتخلص منها او على الأقل التخفيف من حدتها.

الجانِب المِيداني

الفصل الثالث: منهجية البحث و الإجراءات الميدانية

تمهيد

1. منهج الدراسة
2. مجتمع وعينة الدراسة
3. ادوات جمع بيانات الدراسة
4. الأساليب الإحصائية

تمهيد:

إذا كان الجانب النظري من البحث يعتبر مرجعاً أساسياً يعتمد الباحث لي خلفية هامة لجمع المعلومات في الدراسات الأجنبية و المحلية بهدف حصر موضوع الدراسة و تحديدها, فإن الجانب التطبيقي هو المحك الفعلي الذي يستعين بيه لتقرب من الميدان البحث و تفحص الظاهرة المراد دراستها, متبعاً في ذلك خطوات البحث العلمي و معالجة النتائج كمّاً و كيفاً للوصول إلى الحقائق العلمية.

1. منهج الدراسة: المنهج هو عبارة عن مجموعة من القواعد و الأسس العلمية التي يضعها الباحث من أجل الوصول إلى الحقيقة، حيث يقول "رجاء محمود أبو علام": "{بأن المنهج هو التصميم أو الخطة التي يضعها الباحث للحصول على البيانات}". (رجاء أبو علام, 2004, ص4).

وعليه فإن اختيار المنهج الصحيح لكل مشكلة يعتمد على طبيعة المشكلة نفسها وفي هذه الدراسة تم انتهاز المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف الظواهر من خلال جمع الحقائق العلمية.

فالمنهج الوصفي عبارة عن طريقة من طرق التحليل و التفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو مشكلة اجتماعية، وهي طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كمياً و جمع المعلومات حول المشكلة و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة. (عمار بوحوش, محمد محمود, 2001, ص140, 139).

فمن خلال المنهج الوصفي لارتباطي نستطيع الكشف عن العلاقة بين المتغيرات و الكشف إذا كانت هناك فروق بين أفراد العينة تغزي لمتغير التخصص وذلك لقدرته على وصف الظواهر وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كما واكتشاف درجات ارتباطها بغيرها من الظواهر الأخرى. (حفصالي, 2017, ص125)

2.مجتمع وعينة الدراسة: إن أولى الخطوات في اختيار العينة هو تحديد المجتمع موضوع الاهتمام. ويتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (علمي/أدبي)بمستن الإخوة حانوتي بوزقان ولاية تيزي وزو وبلغ عددهم 200 تلميذ وتلميذة موزعين على 6 أقسام.

عينة الدراسة: تختلف أنواع العينات باختلاف الطرق التي تتبع في اختيارها و إن كانت جميعها تهدف إلى تمثيل المجتمع الأصلي، وبحيث تحتوي العينة المختارة على جميع مميزات المجتمع البحث وخصائصه، باعتبارها جزء من المجتمع الأصلي.

ولقد تم الاعتماد على الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار عينة بحثنا لأنها الأنسب لموضوع دراستنا حيث تضم العينة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي(علمي/أدبي)، وتم اختيار العينة وفق الخطوات التالية:

♦ التعرف بمجتمع الدراسة. ♦ تحديد خصائص المجتمع. ♦ تحديد حجم العينة.

وصف العينة من حيث الجنس والتخصص:

الجدول 02: يصف العينة من حيث الجنس والتخصص:

عدد أفراد العينة = عدد أفراد المجتمع الأصلي × نسبة ÷ 100

عدد أفراد العينة = 120 = 100 ÷ 60 × 200

الجنس/ التخصص	علمي	النسبة	أدبي	النسبة	المجموع	النسبة
ذكور	29	%24.16	19	%15.83	48	%40
الإناث	45	%37.5	27	%22.5	72	%60
المجموع	74	%61.66	46	%38.33	120	%100

من خلال الجدول رقم(02) نلاحظ ان عدد الذكور بالنسبة للعينة بلغت 48 أي بنسبة 40% عدد الاناث 72 بنسبة 60% وان شعبة علوم أكثر من شعبة آداب بنسبة 61,66% ونسبة شعبة آداب تقدر ب: 38,33%.

➤ حدود الدراسة:

➤ **المجال المكاني:** أجريت الدراسة الميدانية لموضوع "الذكاء الوجداني و علاقته بالقلق الامتحان لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي (علمي/أدبي) بمتقن الإخوة حانوتي بوزقان ولاية تيزي وزو.

➤ **المجال الزمني:** تم تسجيل الموضوع في حدود شهر ديسمبر من العام الدراسي 2025/2024 و شرعنا في التطبيق الجانب الميداني من شهر فيفري إلى شهر ماي 2025.

➤ **المجال البشري:** أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (علمي/أدبي) عددها 120 تلميذ و تلميذة.

3. **ادوات جمع بيانات الدراسة:** تم استخدام في هذه الدراسة أداتين: أداة تقيس الذكاء الوجداني، وأداة تقيس قلق الامتحان.

3.1 **مقياس الذكاء الوجداني:** قاما الباحثان "فاروق و محمد عبد السميع" (1998) ببناء هذا المقياس ويعتبر المقياس الأول الذي تم تناوله في البيئة العربية لقياس الذكاء الوجداني، ويتكون من خمسة أبعاد، الهدف منها هو قياس الذكاء الوجداني، وهذه الأبعاد هي: المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي. كما قامت "بوشمال شافية و بوقشبية هناء" بتقنيه على البيئة الجزائرية (2018)

- عبارات المقياس مقسمة إلى عبارات موجبة وعبارات سالبة:

الجدول رقم 03 : يمثل العبارات الموجبة و السالبة لمقياس الذكاء الوجداني

العبارات	البنود
الموجبة	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-16 17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29 30-31-32-33-34-35-37-38-39-40-41-42-43 44-45-46-47-48-49-50-52-53-54-55-57-58
السالبة	36-51-56

• توزيع عبارات المقياس على مكوناته الخمسة:

الجدول رقم 04: يمثل المكونات الخمسة لمقياس الذكاء الوجداني وتسميتها و عدد عبارتها

و العبارات التي تمثلها

الأبعاد	اسم البعد	العبارات التي تمثلها	عدد العبارات
1	المعرفة الانفعالية	1-2-3-5-7-8-10-14-49-51	10
2	إدارة الانفعالات	4-6-9-11-12-13-16-17-18-26-28-31-50-53-56	15
3	تنظيم الانفعالات	15-19-20-21-22-23-24-25-27-29-3-32-58	13
4	التعاطف	33-34-35-37-38-40-41-44-45-54-55-57	13
5	التواصل الاجتماعي	36-39-42-43-45-46-47-48-52	9
المجموع			58

• طريقة تقدير درجات المقياس:

يطلب من المستجيب أن يقوم بالإجابة على عبارات المقياس بإعطاء تقدير دقيق وصريح وذلك متدرج من (يحدث غالبا)، (يحدث كثيرا)، (يحدث أحيانا)، (يحدث قليلا)، (يحدث نادرا) ، ويوضع أمام هذه التقديرات خمس درجات هي: 1,2,3,4,5 على ترتيب. ويتم تحديد طريقة تقدير الدرجات بحيث تعطى للإجابة (يحدث غالبا) خمس نقاط وللإجابة (يحدث كثيرا) أربع نقاط وللإجابة (يحدث أحيانا) ثلاثة نقاط وللإجابة (يحدث قليلا) نقطتين وللإجابة (يحدث نادرا) نقطة واحدة، أما العبارات السالبة فتكون العكس. وتتراوح درجات المقياس بين 58 درجة كحد أدنى و 290 درجة كحد أقصى.

• الخصائص السيكومترية للمقياس:

➤ الصدق: باستخدام الصدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم 05: معاملات ارتباط فقرات مقياس الذكاء الوجداني بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.578	16	0.656	31	0.590	46	0.616
2	0.625	17	0.641	32	0.397	47	0.511
3	0.623	18	0.395	33	0.536	48	0.412
4	0.750	19	0.393	34	0.460	49	0.632
5	0.595	20	0.584	35	0.461	50	0.695
6	0.635	21	0.498	36	0.671	51	0.602
7	0.476	22	0.486	37	0.559	52	0.540
8	0.476	23	0.363	38	0.364	53	0.470
9	0.604	24	0.646	39	0.514	54	0.636

10	0.530	25	0.610	40	0.368	55	0.559
11	0.471	26	0.556	41	0.530	56	0.682
12	0.418	27	0.388	42	0.650	57	0.474
13	0.677	28	0.549	43	0.562	58	0.577
14	0.479	29	0.656	44	0.623		
15	0.451	30	0.596	45	0.697		

يبين الجدول رقم(05) أن قيم معاملات ارتباط الفقرات تراوحت بين (0.363-0.750) مع الدرجة الكلية للمقياس, و كانت جميع القيم مقبولة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) وهذا يعني وجود درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي في فقرات المقياس.

➤ **الثبات:** باستخدام التجزئة النصفية و ألفا كرونباخ

الجدول رقم 06: يوضح نتائج حساب ثبات المقياس عن الطريق التجزئة النصفية

الثبات	معامل الارتباط	تصحيح بمعادلة سبيرمان براون
التجزئة النصفية	0.832	0.908

****دالة عند 0.05**

يتضح من خلال الجدول(06) أن معامل الثبات يساوي (0.832) و بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي(0.908), مما يدل على ثبات المقياس.

الجدول رقم 07: يوضح نتائج حساب ثبات المقياس عن الطريق معادلة ألفا كرونباخ

الفقرات	معادلة ألفا كرونباخ
58	0.862

****دالة عند 0.05**

يتضح من خلال الجدول (07) أن المقياس يتسم بقدر من الاستقرار في نتائجه، فقد بلغ معامل الثبات (0.862) بالتالي فهو ثابت.

وعليه يمكن القول بأن مقياس الذكاء الوجداني المطبق في هذه الدراسة يتمتع بدرجة عالية من الصدق و الثبات، إذا فهو صالح لموضوع دراستنا.

2.3 مقياس قلق الامتحان: تم تبني مقياس قلق الامتحان ل (دبار، 2018)، الذي يتضمن (40) فقرة موزعة على أبعاد المقياس وهي : البعد النفسي الانفعالي، البعد العقلي المعرفي، البعد الجسمي الفسيولوجي. والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول رقم 08: أرقام الفقرات الموزعة على أبعاد المقياس قلق الامتحان

الأبعاد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
البعد النفسي الانفعالي	1-3-4-6-7-8-9-11-12-14-25-38-40-39	14
البعد العقلي المعرفي	2-5-20-29-31-32-33-35-36-37	11
البعد الجسمي الفسيولوجي	10-13-15-16-17-18-19-21-22-23-24-27-28-30	15

➤ **توزيع اتجاه بنود مقياس قلق الامتحان:**

توزعت بنود المقياس بين البنود الموجبة و عددها (16) بندا، والبنود السالبة وعددها (24) بندا، كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم 09: توزيع اتجاه بنود مقياس قلق الامتحان

البدائل	أرقام البنود	العدد
الموجبة	2-4-7-9-12-18-19-23-25-27-28-30-34-36-37-39	16
السالبة	1-3-5-6-8-11-13-14-15-16-17-20-21-22-24-26-29-31-32-33-35-38-40	24

➤ تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس على العبارات الموجبة والسالبة بتبني أربع بدائل للإجابة و المتمثلة فيما يلي: دائما-أحيانا-نادرا-أبدا، و أعطيت لبدائل الإجابة درجات متدرجة من 01 إلى 04 بالسبة للبنود الموجبة والعكس للبنود السالبة.

ويتراوح المجموع الكلي لدرجات المقياس ما بين (160) كحد أعلى و (40) كحد أدنى لمستوى قلق الامتحان، و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم 10: تصنيف مستويات قلق الامتحان في المقياس

التصنيف	الدرجة
مستوى منخفض	من 40 إلى 80
مستوى متوسط	من 81 إلى 120
مستوى مرتفع	من 121 إلى 160

➤ الخصائص السيكمترية:

◆ الصدق: بالاعتماد على صدق الاتساق الداخلي كما يوضح الجدول التالي:

الجدول رقم 11: معاملات ارتباط فقرات مقياس

البند	م.الارتباط	البند	م.الارتباط	البند	م.الارتباط
1	0.462	16	0.760	31	0.633
2	0.309	17	0.518	32	0.726
3	0.567	18	0.538	33	0.760
4	0.430	19	0.594	34	0.540
5	0.683	20	0.454	35	0.008-
6	0.535	21	0.712	36	0.535
7	0.295	22	0.658	37	0.444
8	0.716	23	0.493	38	0.669
9	0.321	24	0.727	39	0.417
10	0.588	25	0.139	40	0.734
11	0.721	26	0.712		
12	0.577	27	0.450		
13	0.440	28	0.450		

14	0.767	29	0.808
15	0.635	30	0.576

الدالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) (0.05)

يتضح من الجدول ان جميع مفردات المقياس ترتبط بالبعد الذي تنتمي له ماعدا مفردتين (25) من البعد النفسي, و المفردة (35) من البعد العقلي, مما يدل على تماسك المقياس وتمتعته بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

كما تم احتساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس و الدرجة الكلية لكل بعد, كما يوضح الجدول التالي:

الجدول رقم 12: مصفوفة ارتباط الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	البعد النفسي	العقلي	الجسمي	الدرجة الكلية
النفسي	1.00			
العقلي	0.690	1.00		
الجسمي	0.785	0.668	1.00	
الدرجة الكلية	0.907	0.838	0.940	1.00

يتبين من الجدول (12) ان قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لكل بعد قوية تراوحت بين 0.668-0.940 وجميعها قيم مرتفعة تعبر عن اتساق داخلي لأبعاد مقياس .

وعليه, يمكن القول أن هذه النتائج تشير الى قبول صدق المقياس .

♦ **الثبات:** حساب ثبات الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ, و بطريقة التجزئة النصفية (معادلة جثمان), و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم 13: مؤشرات ثبات درجات مقياس قلق الامتحان وأبعاده

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	معامل جثمان
النفسي	0.815	0.831
العقلي	0.805	0.828
الجسمي	0.866	0.822
المقياس الكلي	0.931	0.902

يتضح من الجدول (13)، أن قيم الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للمقياس الكلي بلغ (0.931)، كما تتراوح قيم معامل الثبات (0.815) بالنسبة للبعد النفسي، و(0.805) للبعد العقلي، و(0.866) للبعد الجسمي، و بمعامل جثمان ما بين (0.831) للبعد النفسي و(0.828) للبعد العقلي، و(0.822) للبعد الجسمي، والقيمة للمقياس الكلي (0.902)، ومنه يتضح أن جميع القيم بالنسبة لمعامل كرونباخ و معامل جثمان، كانت مرتفعة تدل على تحقق ثبات المقياس .

4. الأساليب الإحصائية:

لا يخلو أي بحث من استعمال أساليب إحصائية لمعالجة متغيرات الدراسة، وقد اعتمدنا في هذا البحث لحساب العلاقة بين متغيرات البحث على :

◆ **النسب المئوية:** تم الاستعانة بها لوصف و تحليل مجتمع البحث وكذلك خصائص العينة.

◆ **معامل ارتباط بيرسون:** يعتبر من أهم المعاملات و أكثرها شيوعا ودقة، ويدلنا على قوة العلاقة بين متغيرين وكذا تحديد قوة الارتباط واتجاهه (سالب أو موجب).

◆ **اختبار 't' للفروق لعينتين مستقلتين**

◆ **الانحراف المعياري**

◆ **المتوسط الحسابي**

الفصل الرابع: تحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1. عرض نتائج الفرضيات

2. عرض ومناقشة الفرضيات

1.2. عرض ومناقشة الفرضية العامة

2.2. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الاولى

3.2. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثانية

4.2. عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة

5.2. عرض ومناقشة الفرضية الرابعة

3. الاستنتاج العام

4. الاقتراحات والتوصيات

تمهيد:

بعد القيام بالدراسة الأساسية الميدانية لاختبار فرضيات الدراسة, وبعد معالجة البيانات ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية spss, توصلنا إلى النتائج التالية:

1. عرض نتائج الفرضيات:

➤ عرض نتائج الفرضية العامة: التي نصت على "توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني و قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي(علمي/أدبي).

لمعرفة العلاقة قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات الذكاء الوجداني و قلق الامتحان و الجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم(14): يمثل قيمة معامل بيرسون بين درجات الذكاء الوجداني و قلق

الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي

البيانات الإحصائية المتغيرات	العينة	معامل بيرسون	الدلالة الإحصائية	الدلالة المعتمدة	قرار الإحصائي
الذكاء الوجداني قلق الامتحان	120	0.467	0.06	0.05	غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول رقم(14) أن معامل بيرسون بلغت قيمته 0.467 في حيث أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.06 وهي اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة (0.05) وبالتالي لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و مستوى قلق الامتحان.

➤ عرض نتائج الفرضية الأولى: التي تنص على وجود فروق في الذكاء الوجداني لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

الجدول رقم (15): نتائج اختبار "ت" للفروق بين الذكور و الإناث في متغير الذكاء الوجداني.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة sig	الدلالة المعتمدة	القرار الإحصائي
الذكور	72	199.222	22.942	0.37	0.712	0.05	غير دالة
الإناث	48	201.145	34.121				

من خلال الجدول رقم(15) نلاحظ إن قيمة sig لاختبار "ت" تساوي 0.37 وهي دالة إحصائياً لأن قيمة دلالة sig=0.712 وهي اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (0.05) وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين التلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

➤ **عرض نتائج الفرضية الثانية:** التي تنص على وجود فروق في الذكاء الوجداني بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير الجنس علمي/ أدبي.

➤ **الجدول رقم (16):** نتائج اختبار "ت" للفروق بينا تلاميذ تخصص علوم و تلاميذ آداب في متغير الذكاء الوجداني.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة sig	الدلالة المعتمدة	القرار الإحصائي
الذكور	72	199.080	29.780	0.46	0.645	0.05	غير دالة
الإناث	48	201.511	24.495				

من خلال الجدول رقم (16) إن قيمة sig لاختبار "ت" تساوي $t=0.46$ وهي غير دالة الآن قيمة دلالة $sig=0.645$ وهي اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (0.05) وهذا يعني ليس هناك فروق دالة إحصائية في الذكاء الوجداني بين التلاميذ تعزي لمتغير التخصص علمي/أدبي.

عرض الفرضية الثالثة: التي تنص على وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

الجدول رقم (17): نتائج اختبار "ت" لذكور و الإناث في المتغير قلق الامتحان.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة sig	الدلالة المعتمدة	القرار الإحصائي
الذكور	72	105.930	14.931	2.831	0.005	0.05	دالة
الإناث	48	114.416	17.689				

نلاحظ من خلال الجدول (17) أن قيمة sig لاختبار "ت" تساوي 2.831 هي دالة عند مستوى الدلالة المحسوبة $sig=0.005$ وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمدة في دراستنا (0.05) و بالتالي توجد فروق دالة في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة تعزي لمتغير الجنس.

➤ **عرض نتائج الفرضية الرابعة:** تنص وجود فروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير التخصص علمي/أدبي.

الجدول رقم(18): نتائج اختبار "ت" لدى تلاميذ تخصص علمي و تخصص أدبي في متغير قلق الامتحان.

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة sig	الدلالة المعتمدة	القرار الإحصائي
الذكور	75	107.946	16.332	1.179	0.24	0.05	غير دالة
الإناث	45	111.622	16.848				

نلاحظ من الجدول (18) أن قيمة sig لاختبار "ت" تساوي 1.179 وهي غير دالة الآن قيمة دلالة sig=0.24 وهي اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (0.05) ويعني أنه ليس هناك فروق دالة إحصائية في قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير التخصص (علمي/أدبي).

2. مناقشة نتائج فرضية الدراسة:

➤ **الفرضية العامة:** هدفت الفرضية الدراسة الى الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني و قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي علمي/ أدبي , وقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون حيث بلغت قيمته (0.467) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة بين المتغيرين إلا أن الدلالة الإحصائية المصاحبة لهذه القيمة بلغت (0.06) وهي اكبر من مستوى الدلالة المعتمدة في هذه الدراسة (0.06), ما يعني أن هذه العلاقة غير دالة إحصائية, وبالتالي نرفض الفرضية البديلة و نقبل الفرضية العدمية لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني و مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

و رغم ذلك فان قيمة معامل بيرسون المتوسطة تشير الى اتجاه نحو وجود علاقة قد تكون ذات دلالة عملية لكنها لم تبلغ الدلالة الاحصائية, وقد يعود ذلك الى حجم العينة أو طبيعة المتغيرات.

تتوافق هذه النتيجة مع بعض الدراسات السابقة, نجد دراسة عبد الرحمان(2016): وأسفرت النتائج الى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان, و نجد دراسة الحربي و آخرون (2015) توصلت الى لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الوجداني و قلق الامتحان. و نجد كل من دراسة smith.thomas(2010) ودراسة almasari(2017) الى عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني و قلق الامتحان.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء عديد من النظريات النفسية: حسب نموذج ماير وسالوفي(1997) يعد تنظيم المشاعر أحد أهم أبعاد الذكاء الوجداني, ولكن من المحتمل ان يكون التلاميذ في هذه المرحلة قادرين على أدراك مشاعرهم دون امتلاك الكفاءة الكافية لتنظيمها, مما يضعف من تأثير الذكاء الوجداني على خفض قلق الامتحان. كما ترى نظرية جولمان(1995) ان الذكاء الوجداني يتطور من خلال التفاعل الاجتماعي و التنشئة في حالة غياب بيئة التعليمية و الاجتماعية تدعمه, فان أثره يظل محدودا. باضافة الى ذلك تفسر نظرية المعرفية للقلق , أن قلق ينجم غالبا عن أفكار و توقعات السلبية مرتبطة بالفشل والضغط, وهي عوامل قد لا يتمكن الذكاء الوجداني وحده من مواجهتها ما لم يصاحبها تعديل إدراكي. ومن منظور النظرية اريكسون للنمو النفسي الاجتماعي فان مرحلة المراهقة تتسم بعدم الاستقرار الانفعالي, مما يجعل استجابات التلاميذ للامتحانات أكثر تقلبا بغض النظر عن مستوى ذكائهم الوجداني. يمكن القول ان عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني و قلق الامتحان في هذه الدراسة يعكس تأثير عوامل نفسية و سياقية متعددة تتجاوز حدود الذكاء الوجداني وحده.

➤ **مناقشة الفرضية الأولى:** أظهرت نتائج اختبار "ت" لعينة الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني تعزي لمتغير الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة $\text{sig}=0.712$ و هو أكبر من قيمة الدلالة المعتمد عليها (0.05) وعليه فان فرضية الدراسة لم تتحقق.

وتتفق نتائج دراستنا العديد من الدراسات من بينها: دراسة العبيدي (2015) ودراسة منصور (2018) ودراسة الزهراني (2020) التي توصلت الى عدم وجود فروق بين التلاميذ في الذكاء الوجداني تعزي لمتغير الجنس.

يمكن تفسير عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين التلاميذ (ذكور/إناث) استنادا لمجموعة من النظريات أبرزها:

نظرية الذكاء الوجداني لماير و سالوفي (1997): حيث ينظر للذكاء الوجداني كقدرة عقلية لمعالجة المعلومات الانفعالية وتنظيمها، وهي قدرة يمكن اكتسابها و تطويرها بالتدريب و الممارسة بغض النظر عن الجنس. وترى نظرية التعلم الاجتماعي لبندور (1977) أن الأفراد يكتسبون السلوكيات و المهارات من خلال النمذجة و الملاحظة، و أن اشتراك الذكور و الإناث في نفس البيئة التربوية و الاجتماعية يسهم في تنمية مهارات وجدانية متقاربة. وتفسر نظرية اريكسون للنمو النفسي الاجتماعي على ان مرحلة المراهقة تتميز بتشكيل الهوية الذاتية و الاجتماعية لدى الفرد، دون أن تميز بين الذكور و الإناث في هذا التكوين. أما النموذج البيئي لبور نفبرينر والذي يبين أن البيئة المحيطة بالفرد (المدرسة، الأسرة، المجتمع) لها دور أكبر في تنمية مهاراته و قدراته، و بتالي فان الذكاء الوجداني يتشكل في بيئة مشتركة للجنسين مما يفسر عدم وجود فروق بينهما.

➤ **تفسير نتائج الفرضية الثانية:** أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى الذكاء الوجداني بين التلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير التخصص، وعليه فان فرضية دراستنا لم تتحقق.

و تتفق مع نتائج دراستنا دراسات عديدة من بينها دراسة عبد العالي عوجة (2002) التي توصلت الى عدم وجود فروق بين تلاميذ ذوي تخصص علمي و تخصص الأدبي في الذكاء الوجداني. وكذلك دراسة على موسى (2016) ودراسة الحاج محمد (2018) و دراسة الدردير (2004) التي اشارت الى عدم وجود اختلاف في مستوى الذكاء الوجداني يعزى لمتغير التخصص.

ونفسر عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين التلاميذ ذوي تخصص علمي وتخصص أدبي بطبيعة الذكاء الوجداني الذي يعتبر مهارة لا يولد بها الإنسان بل يكتسبها، مما يؤكد ذلك قول جولمان "الذكاء الوجداني عكس الذكاء العقلي يستمر في النمو في جميع المراحل العمرية للفرد. وهذا ما يجعل فرصة اكتساب هذا النوع من الذكاء متاحة لأي شخص بغض النظر عن مستوى ذكائه او مستوى تعليمه او حتى نوع تخصصه.

وان كل من تلاميذ شعبة علوم و آداب لا يستطيعون الاستغناء عن مهارة الذكاء الوجداني لأنها مهمة من أجل التواصل مع الآخرين وإقامة علاقات وتبادل الخبرات فيما بينهم فالتمييز الذي يتمتع بذكاء وجداني لديه القدرة على التعامل مع نفسه ومع الآخرين بشكل ايجابي وذلك ما يحقق له السعادة و يتيح له الفرصة لتواصل و التفاعل وتكوين علاقات اجتماعية، حيث يشير هين (1988): أن هناك أسباب تجعل الشخص يحرص على زيادة الذكاء الوجداني لديه من بينها العيش في سعادة، لان الذكاء الوجداني يمنح الشخص القدرة على استثمار أوقاته ويجعله يعيش حياة فاعلة، ويتجنب الأنشطة والمواقف التي تجعله غير مستقر في حياته، ومن جهة نظرنا فان هذه النتيجة منطقية لان كل من الشعبتين تساعد التلميذ في الالتحاق بالتخصص الذي يرغبه، لان اختيارهم لتلك الشعبة راجع لرغباتهم وميولهم، ذلك ما يجعلهم يشعرون بالاستقرار والتوازن الانفعالي ويعود على حيلتهم بالإيجاب.

➤ مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة: أظهرت نتائج اختبار "ت" عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى قلق الامتحان تعزي لمتغير الجنس حيث بلغ مستوى الدلالة $\text{sig}=0.005$, وهي اقل من قيمة الدلالة المعتمدة (0.05), وعليه فان فرضية دراستنا تحققت وأن الإناث أكثر قلق من الذكور .

و تتفق مع نتائج دراستنا العديد من الدراسات من بينها: دراسة عبد العزيز (2015) التي توصلت أن الإناث غالبا ما يعانون من مستويات أعلى في القلق الامتحان. ودراسة كاضم ولي أغا (1987) ودراسة سناء علي (1995) ودراسة بن ناصر (2017) التي أسفرت عن وجود فروق بين التلاميذ في مستوى قلق الامتحان .

تدل الفروق الملحوظة بين الذكور و الإناث في قلق الامتحان إلى مجموعة من العوامل النفسية الاجتماعية والتربوية , التي تؤثر في كيفية استجابة كل جنس للمواقف التقييمية, وقد أظهرت النتائج دراستنا أن الإناث أكثر قلق من الذكور, وهو ما يمكن تفسيره من خلال عدد من المحاور:

-التنشئة الاجتماعية (نظرية الأدوار الاجتماعية 1987eagly): تقوم المجتمعات عموما بتنشئة الإناث على قيم الطاعة , الحساسية, ولاهتمام برضا الآخرين, بينما ينشأ الذكور على الاستقلال والمواجهة, هذه الفروق تترجم في مواقف الامتحان إلى تركيز مفرط من الإناث على التقييم الاجتماعي و الخوف من الإخفاق, مما يرفع مستوى القلق, الإناث يعتبرن موقف الامتحان مؤشرا على الكفاءة الذاتية و قبول المجتمع, ما يزيد من الضغط النفسي.

- الفروق في معالجة الانفعالية: تشير الدراسات إن الإناث يملن إلى التفكير المفرط و تحليل العاطفي للأحداث, مما يجعل مواقف الامتحان أكثر إثارة للانفعالات, كما إن الإناث يستخدمن استراتيجيات قائمة على تجنب الانفعال (مثل القلق, البكاء) في حين إن الذكور يعتمدون أكثر على المواجهة أو التكيف العقلي.

- الفروق في التوقعات الذاتية و تقدير الذات: غالبا ما تكون توقعات الإناث من أنفسهن مرتفعة , إذا يسعيان للكمال و إثبات الذات, ما يؤدي إلى ضغوط داخلية اكبر , وفي حال الشك بقدراتهن, يتضاعف القلق خوفا من الفشل أو الإحباط الذاتي.

- تأثير المعلمين و الأسرة: في الكثير من السياقات التربوية يتم التركيز على نتائج الإناث بشكل اكبر باعتبارهن أكثر التزاما و نجاحا أكاديميا , مما يزيد العبء النفسي عليهن, كما تميل الأسرة إلى ربط نجاح الأكاديمي للإناث بالقيمة الشخصية أو الاستحقاق الاجتماعي(مثل فرص الزواج , الاعتراف الأسري).

- تأثير الهرمونات و البيولوجية: هناك جانب فسيولوجي أيضا, حيث تؤكد بعض الأبحاث أن الإناث أكثر عرضة لتقلبات القلق نتيجة التغيرات الهرمونية, خاصة في مرحلة المراهقة مما قد يؤثر على استقرار المزاج و قدرة على ضبط التوتر.

يمكن القول أن الفروق في قلق الامتحان بين الذكور و الإناث ناتجة من التفاعل معقد بين التنشئة الاجتماعية, أساليب التأقلم, توقعات المرتبطة بكل جنس, هذه العوامل تجعل الإناث أكثر عرضة للتوتر في المواقف التقويمية.

➤ **مناقشة الفرضية الرابعة:** أظهرت نتائج اختبار "ت" لعينة الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق الامتحان لمتغير التخصص(علمي/ أدبي) حيث بلغ مستوى الدلالة $\text{sig}=0.24$ وهو اكبر من قيمة الدلالة المحددة (0.05) وعليه فان فرضية دراستنا لم تتحقق.

و تتفق نتائج دراستنا العديد من الدراسات من بينها: دراسة الشيخ(2009) ودراسة الرفاعي(2019) ودراسة عبد الحميد(2007) ودراسة طحان(2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين التلاميذ في مستوى قلق الامتحان تعزي لمتغير التخصص.

يمكن تفسير عدم وجود فروق في قلق الامتحان بين التلاميذ تعزي لمتغير التخصص (علمي/ أدبي) استنادا إلى النظريات النفسية, فقد يكون راجعا إلى عوامل أعمق من

مجرد طبيعة التخصص فوفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، فإن القلق لا يفسر فقط بالعوامل الفردية، بل بتفاعل الشخص مع بيئته، حيث إن التلاميذ في مختلف التخصصات يتعرضون لبيئة مدرسية واجتماعية متشابهة من حيث الضغوط، مما يؤدي إلى تقارب في استجاباتهم الانفعالية، وتدعم نظرية السمات الشخصية هذا التوجه، إذ تعتبر القلق سمة ثابتة نسبياً لدى الأفراد لا تتأثر بشكل كبير بالعوامل الظرفية كنوع التخصص، كما تشير نظرية المعالجة المعرفية للقلق، إلى أن تأثير القلق يعتمد على الطريقة التي يقيم بها الطالب الموقف الامتحاني، فإذا كانت التقييمات المعرفية لدى الطلاب التخصصيين متقاربة، فإن مستويات القلق ستكون كذلك.

3. الاستنتاج العام:

استناداً إلى ما توصلنا إليه في عرض وتحليل ومناقشة النتائج واعتماداً على نتائج الدراسة الميدانية التي قمنا بها، ومن خلال المشكلة التي تتمثل في دراسة علاقة الذكاء الوجداني بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وبعد تطبيق مقياس الذكاء الوجداني و مقياس قلق الامتحان و بعد تفريغ البيانات قمنا بعرضها حسب الإحصاء الاستدلالي حيث اعتمدنا على أدوات الإحصاء المتمثلة في معامل الارتباط بيرسون و اختبار "ت" و توصلنا لنتائج التالية:

- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- عدم وجود فروق في الذكاء الوجداني بين تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير الجنس والتخصص.
- وجود فروق في مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير الجنس لصالح الإناث.

- عدم وجود فروق في مستوى قلق الامتحان بين التلاميذ السنة الثالثة ثانوي تعزي لمتغير التخصص (علمي/أدبي).

4. التوصيات والاقتراحات:

- بناء على النتائج التي توصلنا إليها نوصي بما يلي:
- تناول متغير الدراسة (الذكاء الوجداني، قلق الامتحان) لدى عينة أكبر او على عينة أخرى.
- ضرورة الاهتمام بموضوع الذكاء الوجداني في المجال التربوي.
- ضرورة تضمين مهارات الذكاء الوجداني ضمن مناهج الدراسة.
- دراسة متغير الذكاء الوجداني بربطه بمتغيرات أخرى.
- تكثيف الدراسات حول مفهوم قلق الامتحان وعلاقاته بمتغيرات أخرى.
- توفير عناية نفسية لتلاميذ المقبلين على شهادة البكلوريا وذلك بوجود أخصائيين نفسانيين ومرشدين في مؤسسة.

الخاتمة

الخاتمة:

جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على موضوع نفسي وتربوي بالغ الأهمية، يتمثل في الذكاء الوجداني وقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهي فئة تمر بمرحلة حاسمة من مسارها الدراسي.

انطلقت دراستنا من الفرضية رئيسية مفادها وجودها علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وأظهرت النتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وقلق الامتحان، وقد تعود هذه النتيجة إلى عدة عوامل محتملة: الخصوصية الثقافية والاجتماعية، الوعي بالذات.

رغم أن النتيجة قد تبدو مخالفة لبعض الدراسات السابقة، إلا أنها تفتح المجال أمام مقاربات جديدة لفهم قلق الامتحان من منظور أوسع، يأخذ بعين الاعتبار تعدد العوامل المؤثرة، ويؤكد أن الذكاء الوجداني ليس بالضرورة العامل الحاسم الوحيد في التحكم بالضغوط النفسية المرتبطة بالامتحانات.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1. ابو حماد(2007)، اختبارات الذكاء ومقاييس للشخصية، عمان، الاردن. علم الكتب الحديث ط1.
2. أبو عزب، نائل إبراهيم(2008)، فعالية برنامج ارشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدى الطلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير في علم النفس، ارشاد نفسي، الجامعة الإسلامية: غزة.
3. أبو غالي، عطف محمود(2011)، فاعلية برنامج ارشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من الطالبات الثانوية العامة التربوية والنفسية. المجلد 12 العدد3.
4. اسماعيل صالح، زهير عبد الحميد(2012)، الذكاء الوجداني وعلاقته بجوده الحياة والتحصيل الاكاديمي لدى الجامعيين بجامعة القدس المفتوحة بمنطقة حان يونس. مجلة خليفة الازهر سلسلة العلوم الإنسانية. المجلد 7، العدد 2، مصر.
5. الحضري الشيخ(1990)، الفروق الفردية في الذكاء، القاهرة. دار الثقافة للطباعة والنشر.
6. الرفوع محمد احمد(2011)، الذكاء العاطفي وعلاقته بالتكيف مع الحياة الجامعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية كليه التربية: جامعة البحرين: 12(2)، 83-115.
7. الزغلول، عماد عبد الرحيم(2009)، مدخل الى علم النفس. الامارات العربية، دار الكتاب الجامعي للنشر، ط 5.
8. السمدوني(2007)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط3، عمان، دار المسيرة.
9. الضامن منذر عبد الحميد(2003). الارشاد النفسي، مكتبة الفلاح: الكويت.
10. النخبة من المختصين(2003)، الذكاء الوجداني. ط1، القاهرة، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

11. الوحش، عبد العزيز مهيوب(2007). قلق الامتحان واثره على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة صنعاء: اليمن.
12. ايت حمود حكيمة(2010). أهمية تقدير الذات في التعامل مع قلق الامتحان وعلاقته بالنجاح او الرسوب في شهادة البكالوريا، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 51.
13. باسم الفرحات(2018)، فاعلية البرنامج التدريسي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني عند طلاب مدرسة الملك عبدالله للتميز. في محافظة عجلوان، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 4 (2).
14. بشير المعمارية(2002)، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، الجزء الثالث، مصر.
15. بشير معمريه(2007)، بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس. ج 3، الجزائر. منشورات الدار الحير.
16. بغدادي الطيبي محمد صخري(2021)، الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مجلة العلوم الإنسانية بجامعة ام البواقي: المجلد 8، العدد 3.
17. بوترة، فايزه والأسود، الزهرة(2020). قلق الامتحان وعلاقته ببعض المتغيرات لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، دراسة ميدانية بمتقنة كركوبية خليفة. الرباح. الوادي، مجلة العلوم النفسية والتربوية 6(2) الجزائر، جامعة الوادي، الجزائر 242، 260.
18. ثائر احمد غباري(2008): خصائص قلق الامتحان (الدافعية النظرية والتطبيقية)، عمان،الأردن، ط1 دار المسيرة للنشر والتوزيع.
19. جاب الله(2012)، سيكولوجيا الذكاء الانفعالي أسسه وتطبيقاتها. مصر، دار العلم والايمان.

20. حسونة وابو شافعي(2006)، الذكاء الوجداني. القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
21. حسين رياش وآخرون(2006)، الدافعية والذكاء العاطفي، ط1 : دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
22. حسين سعد مهدي(2013)، العلاقة بين الذكاء الوجداني وعملية التعليم. دراسة استطلاعية لعينه من الكليات الاهلية العراقية. مجلة كلية التراث الجامعية ،العراق.
23. خليفة قدوري، عمروني حورية تارزولت(2015). ظاهرة قلق الامتحان بالمرحلة الثانوية، الإجراءات التعليمية الارشادية لخفض قلق الامتحان: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد18، جامعة الجزائر.
24. خليل مصطفى، محمود عطا الله(2011). الخصائص السيكومترية لمقياس مهارة وإدارة قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، العدد4.
25. خوالدة(2004)، الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي. ط1، الأردن ،دار الشروق للنشر والتوزيع.
26. رابعة، هشام عبد الحافض(2018). المرونة النفسية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة يرموك: الأردن.
27. رشيد خضارة(2011)، الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في اليمن والجزائر "دراسة مقارنة" مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس تخصص الارشاد والصحة النفسية السنة 2010-2011.
28. رضوان سامر جميل(2002). الصحة النفسية، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان: الأردن.
29. سعاد حير سعيد(2015)، الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي. ط 1، دار عالم الكتب الحديث، الاردن.

30. سلامة عبد العظيم وطه عبد العظيم (2006)، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية دار الوفاء، للطباعة والنشر، الإسكندرية.
31. سلامة عبد العظيم (2006)، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. ط 1، دار الفكر، عمان، الأردن.
32. سليم خليف سليم (2000)، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقته بالدافع للإنجاز الدراسي لدى طالبات كليات المجتمع في الأردن. أطروحة الدكتوراه. كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
33. سليمة سايحي (2004). فاعلية برنامج ارشادي لخفض مستوى قلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة ورقلة.
34. سوسن، نور الهي (2009)، علاقة الذكاء الوجداني بالاتجاهات الوالدية للتنشئة المتداولة طالبات مرحلتى الثانوية والجامعة بمدينة مكة المكرمة أطروحة غير منشورة جامعة ام القرى السعودية.
35. شابيرو لورانس (2003)، كيف تنشئ طفلا يتمتع بذكاء انفعالي الرياض. ترجمة مكتبة جرير.
36. شنون خالد (2013)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المدرسي والدافعية للإنجاز. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، الجزائر.
37. طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم (2006)، الذكاء الوجداني للقيادة التربوية. دار الفكر، ناشرون وموزعون. ط1، مصر.
38. عبد الخالق، احمد محمد ومايسة، النبال (1991). الدفع للإنجاز وعلاقته بالقلق والانبساط. مجلة الدراسات النفسية. مصر. 637-655.

39. عبد الرحمن علي محمد (2009)، الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الاطفال، دار الفكر. المملكة الاردنية، عمان.
40. عبد الرسول هند إبراهيم (2013). اضطراب قلق الانفصال ام طفل: دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية: مصر.
41. عبد الله، حنان احمد أبو فودة (2011). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان: الأردن.
42. عبد الله، عبد العزيز ميهوب (2007)، قلق الامتحان وأثره على تحصيل الدراسية لدى طلاب مرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، صنعاء، اليمن.
43. عبد المنعم الدردير (2004)، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، عالم الكتب. القاهرة، مصر.
44. عبد الوهاب (2011)، الذكاء الانفعالي، النظرية والتطبيق في علم النفس. الرياض. ط1، عمان، دار المأمون للنشر والتوزيع.
45. عبد عطية وشحته (2012)، أثر الذكاء العاطفي على قدرة المدراء في اتخاذ القرار وحل المشكلات. القاهرة، المجلة العربية للإدارة.
46. عثمان فاروق السيد (2008). القلق وإدارة الضغوط النفسية، ط1، دار الفكر العربي: القاهرة.
47. عدنان محمد عبد القاضي (2012)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية الشريعة، جامعة تعز، المجلة العربية لتطوير الحقوق. العدد 4، الاردن.
48. علاء عبد الرحمن (2009)، الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري عند الاطفال. ط 1، دار الفكر. عمان، الأردن.

49. علاء عبد الرحمن (2009)، الذكاء الوجداني والتفكير الابتكاري. دار الفكر، عمان، ط 1، الاردن.
50. علي حسن (2007)، الذكاء الوجداني لمعلمات رياض الاطفال. ط 1، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
51. غباري، ثائر وأبو شعيرة، خالد (2015). التكيف مشكلات وحلول. عمان: مكتبة المجتمع العربي الحديث.
52. فاروق عثمان ومحمد عبد السميع (1998)، الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة كلية التربية في جامعة المنصورة. العدد 38، مصر.
53. قبائلي عائشة، بن زيتون فريدة (2015)، علاقة تقدير الذات بقلق الامتحان، لدى المراهق المتمدرس المقبلة على شهادة التعليم المتوسط، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، جامعة العقيد اكلي محند أولحاج البويرة.
54. كانوري عبد القادر احمد (2013). دليل استراتيجيات خفض قلق الاختبار. المركزي الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي.
55. كمال مختار (2013)، الذكاء الوجداني وعلاقته في أحداث الحياة الضاغطة لدى طلبة الجامعة.
56. لندا دافيدوف (1976). مدخل الى علم النفس الطبعة الثانية، دار ماكجار وميل للنشر.
57. مبيض مأمون (2003)، الذكاء العاطفي والصحة العاطفية، المكتب الاسلامي. الرياض، السعودية.
58. محمد حامد الزهران (2000). الارشاد المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية، ط1، عالم الكتب: القاهرة، مصر.

59. محمد حامد زهران(2000)، الإرشاد النفسي المصغر، التعامل مع المشكلات الدراسية. عالم الكتب للنشر والتوزيع الطبعة 1.
60. محمد علي، ربيع محمد، عبد الرحمان(2014). قلق الامتحان لدى طلاب كليات التربية جامعة بخت الرضا، مجلة جامعة بخت الرضا العلمية العدد 12سبتمبر.
61. محمد عليا وآخرون(2018)، دور الفعالية ذاتية والمرونة كوسيط في العلاقة بين الذكاء المعنوي وقلق الامتحان لدى الطلاب الثانوية في مدينة قم. العدد 1 جامعة إيران مجلة البحث في الصحة.
62. محمد محمود خوالدة(2004)، الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي. دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.
63. مرسي، كمال إبراهيم(1981). علاقة سمة القلق في المراهقة والرشد بادراك الخبرات المؤلمة في الطفولة. مجلة كلية الآداب. جامعة الرياض. المجلد الثامن. 76-87.
64. مشعان، ربيع الهادي والغول، إسماعيل محمد(2007): المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، ط1، عمان(الأردن)، دار عالم الثقافة للنشر.
65. نجمة(2014)، الذكاء الوجداني وعلاقته بالثقة بالنفس لدى الطلاب الجامعة. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.
66. الجيلالي، لمعان مصطفى(2011): التحصيل الدراسي، ط1، عمان(الأردن)، دار المسيرة.
67. اسماعيلي، امينة، قشوش، صابر(2017)، الذكاء الوجداني وبعض المشكلات الانفعالية. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية، ط 4.
68. قبائلي عائشة وبن زيتون فريدة(2015) علاقة تقدير الذات بقلق الامتحان لدى المراهق المتمدرس المقبل على شهادة التعليم المتوسط، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة اكلي محند اولحاج البويرة.

69. مذكرة نيل شهادة ماستر في علم النفس التربوي جامعة الجبل المغربي.

المراجع الأجنبية:

1. Benjamin, M, Mckeachie, Y . & Holing, D (1981). Test anxiety deficits in information processing. Journal of Educational psychology 13(6), 816–824.
2. Boutin, G. & Tosi, D (1983). Modification of irrational ideas and test anxiety through rational stage directed hypnotherapy (RSDH). Journal of Clinical psychology. 39(3), 382–391.
3. Depreeuw, E (1984). A profile of the test anxiety student. International Review of Applied Psychology, 33, p222.
4. Dovero(1997). Anxiété aux exam ensures. P 132–142
Egbochuku, E.
5. Journal of personality and social psychology. 46, 929–938
6. King F. & Heinrich, D. et al (1976). An investigation of the causal influenced of trait and state anxiety on academic achievement. Journal of Educational psychology, 968,(3), 331–337.
7. Lindely, L (2001): Emotional intelligence and personality, Journal of social psychology. 141–(4)P523–532.
8. Sarson, I (1978). The test anxiety Scale concept and research. In. C.D. Spielberger & I.G. Sarson(Eds.), Stress and Anxiety. Washington, DC: Hemisphere, 5, 139–216.

9. Sarason, I.(1984), Stress Anxiety and cognitive interference:
Reactions to test.
10. Spielberger, C,D (1976). The Nature and Measurement of
Anxiety, In Spielberger, C.D. and Diez–Guerreo(Eds), Cross–
Cultural Research on Anxiety, Washington D.C: Hemisphere,
Wiley.

الملاحق

ملحق (01):مقياس قلق الامتحان

التعليمة:

في إطار إعداد بحث علمي، حول موضوع الذكاء الوجداني وعلاقته بقلق الامتحان أضع بين يديكم هذا المقياس الذي يتكون من مجموعة من العبارات، بهدف الإجابة عليها بوضع (×) في الخانة التي تراها مناسبة.

نرجو أن تقرأ كل عبارة بدقة، وأن تجيب على كل عبارات المقياس دون استثناء.

شكرا لمساعدتكم

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر () أنثى ()

تخصص:

مقياس قلق الامتحان:

الرقم	العبرة	دائما	احيانا	نادرا	ابدا
01	أصاب بالارتباك قبل الامتحان				
02	أكون مستعد ذهنيا يوم الامتحان				
03	يقلقني الشك في قدرتي على الإجابة عن بعض أسئلة الامتحان				
04	ظروفي جيدة ومناسبة تسمح لي بالاستعداد الجيد للامتحانات				
05	اعاني من النسيان اثناء أداء الامتحان				
06	اشعر بعدم الراحة اثناء الامتحان				
07	تصرفاتي تكون عادية اثناء الامتحان				
08	اشعر بان أدائي سوف يكون سيئا اثناء الامتحان				
09	أكون في حالة عدم الاستعجال اثناء أدائي للامتحان				
10	اشعر بالآلام في المعدة قبل الامتحان				
11	اشعر بالعصبية الزائدة اثناء اجابتي في الامتحان				
12	اشعر بالاستعداد الكافي في فترات الامتحان				
13	أصاب بالغثيان أيام الامتحان				
14	اشعر بالضيق قبل الامتحان				
15	اشعر بالتعب أيام الامتحان				

				تتزايد سرعة دقات قلبي عند أداء الامتحان	16
				اتصيب عرقا عندما لا اعرف الإجابة في الامتحانات	17
				اشعر بنشاط جسمي ملائم لأداء الامتحان	18
				اشعر بالراحة في النوم أيام الامتحانات	19
				يتشتت انتباهي عندما يعلن الحارس عن الوقت المتبقي للامتحان	20
				اشعر بالارتجاف في يداي اثناء ادائي للامتحان	21
				شدة توترتي اثناء الامتحان تحدث الام في المعدة	22
				اشعر بدرجة يقظة عالية اثناء ادائي للامتحان	23
				أصاب بفقدان الشهية للطعام أيام الامتحان	24
				اعتبر الامتحان هو دافع لنجاحي	25
				اشعر بتقلص العضلات اثناء أداء الامتحان	26
				صحتي البدنية جيدة تساعدني على تجاوز القلق اثناء الامتحان	27
				اشعر بالاسترخاء اثناء أدائي للامتحان	28
				اشعر بصعوبة في التركيز اثناء الامتحان	29
				تكون سرعة ضربات قلبي عادية وقت الامتحان	30
				اجد صعوبة في إعطاء الإجابات الصحيحة اثناء أداء الامتحان	31
				اجد صعوبة في استيعاب دروسي أيام الامتحانات	32
				اجد صعوبة في التركيز اثناء أداء الامتحان	33
				ثقتي بنفسي تزيد من تركيزي اثناء الامتحانات	34
				اشعر ان تفكيري مشوش اثناء الامتحان	35
				يمكنني تذكر معلوماتي بسهولة وقت الامتحان	36
				يكفيني الوقت لمراجعة ورقة الامتحان	37
				اشعر بالتوتر اثناء ادائي للامتحان	38
				اتحكم في انفعالاتي وقت الامتحانات	39
				اشعر بالقلق الشديد قبل الامتحان	40

ملحق(02): مقياس الذكاء الوجداني:

الرقم	العبارة	يحدث غالبا	يحدث كثيرا	يحدث احيانا	يحدث قليلا	يحدث نادرا
01	استخدام انفعالات ايجابية في قيادة حياتي					
02	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي					
03	استطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي					
04	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية					
05	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين					
06	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح					
07	استطيع إدراك مشاعري الصادقة أغلب الوقت					
08	استطيع التعبير عن مشاعري					
09	استطيع التحكم في مشاعري					
10	اعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري					
11	استطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج					
12	استطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي					
13	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض إليها					
14	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام					
15	استطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج					
16	استطيع نسيان مشاعري السلبية بكل سهولة					
17	استطيع الانتقال من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بكل بساطة					
18	أنا قادر في التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر					
19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة					
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني استمتع بهذا العمل					
21	أحاول أن أكون متكبرا مع متحديات الحياة					
22	اتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به					
23	استطيع انجاز الأعمال المهمة بكل قوتي					

					استطيع انجاز المهام بنشاط وتركيز عالي	24
					في وجود الضغوط نادرا ما أشعر بالتعب	25
					عادة استطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا وإبراداتي	26
					استطيع تحقيق النجاح حتى بالضغوط	27
					استطيع استدعاء الانفعالات الإيجابية كالمرح والفكاهة ببسر	28
					استطيع أن أنهمك في انجاز أعمالي رغم التحدي	29
					استطيع تركيز في انتباهي في الأعمال المطلوبة مني	30
					أفتقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي	31
					استطيع أن انحي عواطفني جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي	32
					استطيع أن انحي عواطفني جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي	33
					أنا فعلا في الاستماع لمشاكل الآخرين	34
					أجيد فهم مشاعر الآخرين	35
					اغضب إذا ضايقني الناس من تعبيرات وجوههم	36
					أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم	37
					أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين	38
					أنا على دراية بالإرشادات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين	39
					أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين	40
					استطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة	41
					لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء	42
					عندي القدرة على التأثر في الآخرين	43
					عندي قدرة الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين	44
					اعتبر نفسي موضع ثقة مع الآخرين	45
					استطيع الاجابة لرغبات وانفعالات الآخرين	46
					امتك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم	47
					يراني الناس فعلا اتجاه أحاسيس الآخرين	48
					إدراك أن لدي مشاعر رقيقة	49
					تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي	50

					يغمرني المزاج السيئ	51
					عندما اغضب لا يصدر علي آثار الغضب	52
					يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام الآخرين	53
					اشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضر الآخرين الإفصاح عنها	54
					إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم	55
					اجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة	56
					استطيع الشعور بنبض الجماعة و المشاعر التي لا يفصحون عنها	57
					استطيع احتواء مشاعر الاجهاد التي تعيق ادائي لأعمالي	58

T-TEST GROUPS=VAR00005(0 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=VAR00001

/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

VAR00005		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	,00	72	105,9306	14,93113	1,75965
	1,00	48	114,4167	17,68980	2,55330

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00001	Hypothèse de variances égales	3,476	,065	-2,831	118
	Hypothèse de variances inégales			-2,737	88,963

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,005	-8,48611	2,99758
	Hypothèse de variances inégales	,007	-8,48611	3,10092

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	-14,42214	-2,55008
	Hypothèse de variances inégales	-14,64762	-2,32461

CORRELATIONS

/VARIABLES=VAR00001 VAR00002

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

Corrélations

[Ensemble_de_données0]

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,067
	Sig. (bilatérale)		,467
	N	120	120
VAR00002	Corrélation de Pearson	,067	1
	Sig. (bilatérale)	,467	
	N	120	120

T-TEST GROUPS=VAR00005(0 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=VAR00001

/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

VAR00005		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	,00	72	105,9306	14,93113	1,75965
	1,00	48	114,4167	17,68980	2,55330

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00001	Hypothèse de variances égales	3,476	,065	-2,831	118
	Hypothèse de variances inégales			-2,737	88,963

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,005	-8,48611	2,99758
	Hypothèse de variances inégales	,007	-8,48611	3,10092

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	-14,42214	-2,55008
	Hypothèse de variances inégales	-14,64762	-2,32461

T-TEST GROUPS=VAR00005(0 1)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=VAR00001

/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

VAR00005	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001 ,00	72	105,9306	14,93113	1,75965
1,00	48	114,4167	17,68980	2,55330

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00001	Hypothèse de variances égales	3,476	,065	-2,831	118
	Hypothèse de variances inégales			-2,737	88,963

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00001	Hypothèse de variances égales	,005	-8,48611	2,99758
	Hypothèse de variances inégales	,007	-8,48611	3,10092

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	-14,42214	-2,55008
	Hypothèse de variances inégales	-14,64762	-2,32461

T-TEST GROUPS=VAR00004(2 3)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=VAR00002

/CRITERIA=CI(.95).

Test-t

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

VAR00004		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	2,00	75	199,0800	29,78062	3,43877
	3,00	45	201,5111	24,49547	3,65157

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
VAR00002	Hypothèse de variances égales	1,517	,221	-,462	118
	Hypothèse de variances inégales			-,485	106,734

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
VAR00002	Hypothèse de variances égales	,645	-2,43111	5,26598
	Hypothèse de variances inégales	,629	-2,43111	5,01588

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
VAR00002	Hypothèse de variances égales	-12,85919	7,99696
	Hypothèse de variances inégales	-12,37480	7,51258